



## Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES)\*

### Comprehension Monitoring in mono- and bilingual children with specific language impairment (SLI)

Teresa Klumpp, Wilma Schönauer-Schneider

#### Zusammenfassung

Monitoring des Sprachverstehens ist die Fähigkeit zu erkennen, dass eine Äußerung nicht verstanden wurde und darauf zu reagieren (Johnson, 2000). Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) fragen bei Miss- und Nichtverstehen weniger häufig und spezifisch nach als sprachunauffällige Gleichaltrige (Schönauer-Schneider, 2017). Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die Ergebnisse wurde bisher jedoch kaum untersucht. In der vorliegenden Untersuchung mit ein- und mehrsprachigen Kindern mit SSES ( $N = 34$ ) fragten diese im Vergleich zu sprachunauffälligen Kindern ( $N = 21$ ) seltener nach. Es zeigte sich jedoch eine große Bandbreite an MSV-Leistungen. Insbesondere bei mehrdeutigen und komplexen Äußerungen gelang allen Gruppen das MSV seltener als bei unbekanntem Wörtern und akustischen Unzulänglichkeiten. Demnach beeinflusste der Grund für das Nichtverstehen das MSV. Die einsprachigen Probanden mit SSES ( $n = 17$ ) zeigten tendenziell ein leicht häufigeres funktionales und spezifisches Nachfragen als die mehrsprachigen Probanden mit SSES ( $n = 17$ ). Die Unterschiede können jedoch auch in weiteren Faktoren wie Aufmerksamkeit oder Selbstwertgefühl begründet sein. Zusätzlich schränken die geringe Stichprobengröße und die fehlende Standardisierung des MSV-Screenings die Aussagekraft der Ergebnisse ein. Es besteht folglich Bedarf für weiterführende Forschungsprojekte, die zum einen auf die Weiterentwicklung des MSV-Screenings abzielen und zum anderen den Faktor Mehrsprachigkeit umfangreicher untersuchen sollten. Denn in der sprachtherapeutischen Praxis ermöglicht die Diagnostik und Therapie des MSV eine ressourcenorientierte Therapie.

#### Schlüsselwörter

Monitoring des Sprachverstehens, Spezifische Sprachentwicklungsstörung, Mehrsprachigkeit

#### Abstract

Comprehension monitoring is known as the ability to detect and react to messages which have not been understood (Johnson, 2000). Children with specific language impairment (SLI) ask less frequently and less specifically than their typically developed peers when experiencing comprehension constraints (Schönauer-Schneider, 2017). As research focus on monolingual children, this paper studies potential differences between mono- and multilingual children with SLI. Children with SLI ( $N = 34$ ) showed less comprehension monitoring compared with normally developing children ( $N = 21$ ). The sample showed a wide range of comprehension monitoring performances. This may be attributed to different degrees of difficulty of occurring comprehension constraints. Therefore, the reason for the comprehension constraint influenced. Comparing groups with SSES, monolingual subjects tend to display functional comprehension more frequently than bilingual participants. However, these differences may not be attributed to multilingualism automatically. Limiting factors restrict the significance of results and do not allow for generalisations to be made. Notwithstanding, the descriptive analysis provides valuable indicators with regard

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

to tendencies of studied group differences. Accordingly, there is a need for further research projects. On one hand, these projects should aim at further development of the comprehension monitoring screening. On the other hand, they should examine multilingualism in this context more extensively. Comprehension monitoring should play a bigger role in the field of speech and language therapy as it complements existing diagnostics and therapies with a valuable additional aspect.

#### Keywords

comprehension monitoring, language impairment, bilingualism

## 1 Einleitung

Das Sprachverstehen ist spätestens ab dem Schulalter eine der wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung akademischer Anforderungen. Bei Kindern mit sprachlichen Defiziten, u. a. durch Sprachentwicklungsstörungen und/oder einen mehrsprachigen Spracherwerb, zeigen sich in der Schule jedoch häufig Sprachverständnisprobleme. Deshalb kommt es vor allem beim Verstehen von Anweisungen oft zu Missverständnissen. Manchen Kindern ist dabei gar nicht bewusst, dass sie etwas nicht verstehen. Andere bemerken dies und reagieren nonverbal durch Zögern oder Blickkontakt, jedoch selten angemessen mit gezieltem Nachfragen. Stattdessen warten sie ab, orientieren sich am Vorgehen anderer Kinder oder führen Instruktionen nach eigenen Interpretationen aus. So kommt es besonders im schulischen Kontext selten zu einer Klärung (Johnson, 2000; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Lehrer bemerken in der Gruppensituation innerhalb einer Schulklasse kaum, ob einzelne Kinder Verstehensschwierigkeiten haben, wenn diese sich nicht bemerkbar machen. Falsche Handlungen als Folge des Nicht- oder Missverstehens werden oftmals als schlechte Schulleistungen, Desinteresse oder Störverhalten fehlinterpretiert (Gebhard, 2008). Für eine ausreichende Teilhabe am Unterrichtsgeschehen ist es daher wichtig, Miss- oder Nichtverstehen zu erkennen und angemessene Klärungsstrategien einzusetzen, das heißt ein „Comprehension Monitoring“ (Johnson, 2000; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019) zu zeigen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Begriffliche Klärung und Einordnung

Im Zusammenhang mit mündlicher Kommunikation und Hörverstehen wird „Comprehension monitoring“ als die Fähigkeit beschrieben „to detect and react to messages which have not been understood“ (Johnson, 2000, S. 2), d.h. das eigene Sprachverstehen kontinuierlich zu überwachen, Miss- oder Nichtverstehen zu erkennen und gegebenenfalls auf dieses entsprechend zu reagieren (Markman, 1981; Dollaghan, 1987). Im Deutschen wird diese Fähigkeit mit den Begriffen *Sprachverstehenskontrolle* (Schmitz & Diem, 2007) oder auch *Monitoring des Sprachverstehens* (kurz MSV, Schönauer-Schneider, 2008) bezeichnet. Es wird neben vielfältigen anderen Teilprozessen des Sprachverstehens als eine Instanz angenommen, die eine Kontrollfunktion über Verstehensprozesse ausübt (Kannengieser, 2019). Dabei handelt es sich um eine höhere kognitive bzw. auch pragmatische Fähigkeit, die ein Individuum dazu befähigt, sich einer misslungenen Kommunikation bewusst zu werden und darauf zu reagieren (Skarakis-Doyle, MacLellan & Mullin, 1990; Kim & Pilcher, 2016).

Ein Hörer kann beim Sprachverstehen auf verschiedene Probleme stoßen. So kann das Verstehen durch verschiedene akustische Gegebenheiten, wie beispielsweise die zu leise bzw. schnelle Sprechweise des Gegenübers oder Störschall, beeinträchtigt sein. Außerdem kann der Hörer eine Wortform hören, zu der er keine Wortbedeutung abgespeichert hat. Auch widersprüchliche, nicht eindeutige oder unvollständige Äußerungen bzw. lange oder syntaktisch komplexe Sätze, die die Speicher- bzw. Verarbeitungskapazität eines Hörers übersteigen, können zu Verstehensproblemen führen. Miss- oder Nichtverstehen entsteht demnach dann, wenn ein Hörer aufgrund unterschiedlicher Ursachen nicht in der Lage ist, der Äußerung eines Sprechers eine (vom Sprecher beabsichtigte) Bedeutungsrepräsentation zuzuordnen (Gebhard, 2008). MSV greift an der Stelle ein, an der die Konstruktion einer kohärenten Bedeutungsrepräsentation misslingt. Daher bildet das MSV, neben einer ausreichenden linguistischen Analyse und einem angemessenen Einbezug von Weltwissen und kommunikativem Kontextwissen, eine entscheidende Voraussetzung für ein adäquates Sprachverstehen (Schmitz & Beushausen, 2007) und eine wichtige

Grundlage für den Kommunikations- und Lernerfolg (Johnson, 2000). Von Dollaghan und Kaston (1986) wird das MSV daher sogar als „Überlebensstrategie“ bezeichnet.

Es spielt jedoch eine entscheidende Rolle, dass das Nicht-/Missverstehen nicht nur erkannt wird, sondern dass eine klärende Reaktion erfolgt. Andernfalls entfallen weitere Regulationen oder hängen innerhalb eines Gesprächs ganz von der Aufmerksamkeit des Gegenübers ab (Diem & Schmitz, 2013). Wenn Monitoring in Form einer ausschließlich nonverbalen Reaktion erfolgt, ist es kontextabhängig, ob dies zu einer Klärung führt. Vor allem im schulischen Rahmen innerhalb einer Unterrichtssituation führen ausbleibende Reaktionen, ein abwartendes Verhalten oder auch nonverbale Handlungen selten zu einer Klärung des Verstehensproblems, da sie von der Lehrkraft möglicherweise gar nicht bemerkt werden (Johnson, 2000; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019).

## 2.2 MSV bei normalentwickelten Kindern und bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES)

Bei einer ungestörten kindlichen Sprachentwicklung zeigen sich erste Anzeichen einer beginnenden Monitoring-Entwicklung bereits ab einem Alter von eineinhalb bis zweieinhalb Jahren durch die verbale („Nein“) oder nonverbale (Blickkontakt) Zurückweisung von unsinnigen Aufforderungen (Schmitz & Diem, 2007; Zimmermann, 2014). Zwischen 2;6 und 3 Jahren nehmen Kinder Verstehensprobleme bei einfachen Aussagen explizit wahr und zeigen dies meist durch einen fragenden Blick (Schmitz & Diem, 2007). Ab einem Alter von drei bis vier Jahren fragen Kinder bei Nicht- oder Missverstehen allgemein mit „Hä?“ oder „Was?“ nach (Skarakis-Doyle, 2002). Im Vorschulalter beginnen sie spezifischer nachzufragen, können Verstehensprobleme bei Aussagen unterschiedlichster Komplexität erkennen, unvollständige Informationen in Frage stellen und verbal eine Klärung der Unstimmigkeiten erwirken. Nonverbale Reaktionen werden zunehmend durch verbale Kommentare und Nachfragen ergänzt oder ersetzt. Mit der Einschulung ist im Regelfall ein ausreichendes Monitoring bei Sätzen und Anweisungen vorhanden. Erst dann vermuten Kinder die Ursache von Verstehensproblemen nicht nur bei sich selbst, sondern auch extern, beispielsweise bei Kontextfaktoren oder beim Sprecher einer Aussage. Sie lernen in diesem Alter verschiedene Reaktionen zum Zwecke einer Klärung von Verstehensproblemen differenziert einzusetzen und können den Grund für das Verstehensproblem explizit benennen (Revelle, Wellmann & Karabenick, 1985; Schmitz & Diem, 2007; Schönauer-Schneider, 2017).

Im Vergleich zu sprachlich normal entwickelten Kindern weisen Kinder mit SSES ein geringeres MSV auf (Wong, Ho, Au, McBride, Ng, Yip & Lam, 2017; Dollaghan & Kaston, 1986). Derzeit wird die Terminologie von SSES stark diskutiert und es findet sich vermehrt die Bezeichnung Sprachentwicklungsstörungen (SES) bzw. Developmental Language Disorder (DLD) (u. a. Kauschke, Spreer & Vogt, 2019; Scharff-Rethfeldt & Ebbels, 2019). Da die dargestellten theoretischen Erkenntnisse und auch die Auswahl der untersuchten Kinder noch auf den Kriterien zu SSES beruhen, wird im Folgenden dennoch weiter der Terminus SSES verwendet. Kinder mit SSES erkennen ihr eigenes Nichtverstehen seltener, fragen auch nach expliziter Aufforderung weniger häufig nach und reagieren oft nur nonverbal beispielsweise durch Zögern oder Blickkontakt (Schönauer-Schneider, 2017; Skarakis-Doyle, Dempsey & Lee, 2008). Wenn sie bemerken, dass der sprachliche Input nicht sinnvoll bzw. missverständlich ist, zeigen sie dies mit nonverbalen Reaktionen (z. B. verständnisloser Blick) oder mit allgemeinen Fragen („Hä?“), während sprachlich unauffällige Gleichaltrige spezifisch nachfragen („Was heißt das?“). Sprachentwicklungsgestörte Kinder verhalten sich bei Verstehensproblemen demnach wie jüngere Kinder. Ihnen scheint es schwer zu fallen, ihrem Gefühl von Unsicherheit eine genaue Ursache zuzuordnen, was eine spezifische Klärung der Missverständnisse unmöglich macht (Dollaghan, 1987; Skarakis-Doyle, et al., 1990). Dollaghan und Kaston (1986) führen die Unterschiede beim Monitoring zwischen normalentwickelten und sprachentwicklungsgestörten Kindern u. a. darauf zurück, dass Kinder mit SSES nicht zwischen Verstehen und Nichtverstehen differenzieren können. Die Kinder kennen oftmals kein exaktes Verstehen und orientierten sich an Schlüsselwörtern bzw. Weltwissen oder Situationsverstehen. Somit sind sie, wenn sie eine Äußerung evaluieren, eher an empirischen Analysen einer möglichen Durchführung als an Aspekten der linguistischen oder mehrdeutigen Struktur orientiert (Markman, 1979). Vor allem bei mehrdeutigen und komplexen Handlungen führen sie demnach etwas Mögliches aus und erkennen ihr Verstehensproblem nicht. Der entscheidende Punkt ist folglich nicht, dass eine Aussage nicht verstanden wird, sondern, dass bereits vor einer bewussten Analyse nicht realisiert wird, dass nicht verstanden wurde. Demnach könnte hier bereits das Erkennen von Nichtverstehen betroffen sein.

Johnson (2000) hingegen sieht das mangelnde Nachfragen auch als Folge eines hohen Störungsbewusstseins. Aus Scham ihre sprachlichen Defizite preiszugeben, kommunizieren Kinder mit SSES ihr Nichtverstehen nicht.

Zusätzlich hängt das MSV eng mit grundlegenden rezeptiven Fähigkeiten zusammen (Kim 2015; Kim & Philipps, 2014). Auch in deutschsprachigen Pilotstudien zeigte sich bei Kindern der ersten Jahrgangsstufe ein enger Zusammenhang zwischen geringem MSV und geringen Sprachverständnisfähigkeiten (Schönauer-Schneider, 2008; 2017). Die meisten Kinder mit Sprachverständnisstörungen konnten MSV nicht effektiv anwenden, während Kinder mit gutem Sprachverständnis effektiv nachfragten. Nur seltene Ausnahmen belegen, dass diese Folgerung nicht zwingend gilt und eine individuelle Überprüfung angezeigt ist: Wenige Kinder mit rezeptiver Sprachstörung konnten gezielt nachfragen, während bei einigen Kindern mit altersgemäßen rezeptiven Fähigkeiten geringe MSV-Leistungen beobachtet wurden. Anzumerken ist, dass die Stichprobe aus einer heterogenen Gruppe von Schulanfängern bestand, da sowohl einsprachig deutsche Kinder als auch Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache untersucht wurden. Daher stellt sich die Frage, inwieweit der Faktor Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf das MSV hat.

### 2.3 MSV und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist in deutschen Schulklassen Normalität, da bi- und multilingual aufwachsende Kinder keine Ausnahmefälle mehr darstellen (Ruberg, 2013). In Deutschland hatten 2016 ungefähr ein Drittel aller Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2016). Hierbei finden sich unterschiedliche Formen des mehrsprachigen Erwerbs (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013; Ruberg, 2013):

- Der **simultane** Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen in der Kindheit: Alter bei Erwerbsbeginn (Age of Onset/AoO) von 0 bis 1;11 Jahre (1 Jahr 11 Monate)
- Der **sukzessive** Erwerb von zwei oder mehr Sprachen in der Kindheit: Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) von 2;0 bis 3;11
- Der **kindliche Zweitspracherwerb**: Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) von 4;0 bis 9;11
- Der Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache im **Erwachsenenalter**: Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) ab 10;0

Das AoO wird definiert als der Zeitpunkt, ab dem der Kontakt zur Zweitsprache konsistent und kontinuierlich erfolgt. Für die Mehrheit der sukzessiv mehrsprachigen Kinder ist dies ab dem Eintritt in eine Bildungseinrichtung (Krippe, Kindergarten, Schule) der Fall (Paradis, 2011).

Vor allem die Kinder, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds Deutsch als weitere Sprache sukzessiv erwerben, zeigen häufig sprachliche Defizite und Verstehensprobleme im Deutschen. Diese können einerseits auf einen unzureichenden sprachlichen Input in der Umgebungssprache oder eine geringe Kontaktdauer zum Deutschen zurückgeführt werden, andererseits jedoch auch auf eine SSES hinweisen (Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Sprachentwicklungsstörungen betreffen ein- und mehrsprachige Kinder gleichermaßen. Mehrsprachigkeit ist folglich weder als Auslöser noch als Verstärker einer SSES anzusehen (Schulz & Grimm, 2012). Der Erwerb einer weiteren Sprache führt nicht automatisch zu einem defizitären Spracherwerb und hat beim Vorliegen einer SSES keinen Einfluss auf deren Schweregrad (Rothweiler, 2006).

Da sowohl sukzessiv mehrsprachige Kinder als auch Kinder mit SSES besonders dem Risiko eines Schulversagens ausgesetzt sind (von Suchodolez, 2004; Chilla & Habertzettl, 2014), muss vor allem für mehrsprachige Kinder mit SSES die Frage nach geeigneten Kompensationsstrategien für sprachliche Defizite gestellt werden. Mit Hilfe der ICF und dem damit erneuerten Verständnis von Beeinträchtigungen kann die sprachtherapeutische Herangehensweise in Bezug auf SSES bei Mehrsprachigkeit erweitert werden (weiterführende Informationen in DIMDI, 2019). Das MSV spielt vor allem in Bezug auf die Ebene der Partizipation eine wichtige Rolle, da ein ausbleibendes Nachfrageverhalten bei Nichtverstehen die Teilhabe an akademischen Kontexten erschwert (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019). Die Verbesserung der Monitoring-Fähigkeiten kann die sprachliche Handlungsfähigkeit erweitern und das Textverstehen verbessern. Damit bietet MSV Kindern die Möglichkeit durch gezieltes Nachfragen bei nicht- oder missverstandenen Anweisungen und Texten erfolgreich mit rezeptiven Schwierigkeiten umzugehen und so den bildungssprachlichen Herausforderungen besser zu begegnen (Schönauer-Schneider, 2019).

Bisher sind die MSV-Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern kaum erforscht. In den wenigen vorhandenen Studien liegt der Fokus auf MSV im Zusammenhang mit Lese- bzw. Hörverste-

hen auf Textebene bzw. pragmatischen Fähigkeiten, d.h. nicht auf dem MSV auf Satz- bzw. Anweisungsebene, wie es für das Aufgabenverstehen notwendig ist.

Kolić-Vehovec und Bajšanski (2007) untersuchten bei mehrsprachigen Kindern das MSV auf Textebene und dessen Einfluss auf das Leserverständnis. Eine entwicklungsbedingte Verbesserung der Monitoring-Fähigkeiten konnte gezeigt werden und wurde folglich als Grundlage für eine Verbesserung des Leseverstehens interpretiert. MSV wird als stärkster Prädiktor für das Textverstehen angenommen. Dies führt zu der Annahme, dass ein Training der MSV-Leistungen die effektivste Methode für eine Verbesserung der Leseleistungen darstellen sollte. Die Ergebnisse entsprechen denen von Studien mit monolingualen Probanden, ein Vergleich der Fähigkeiten von ein- und mehrsprachigen Probanden bleibt allerdings aus.

Görgen (2016) erforschte das Entdecken von Inkonsistenzen (MSV auf Textebene) in auditiv, auditiv-visuell (Bildgeschichten) und visuell (Videosequenzen) präsentierten Geschichten bei ein- und mehrsprachigen Vorschulkindern. Einsprachige Kinder wiesen durchschnittlich bessere MSV-Fähigkeiten auf als mehrsprachige Kinder, wobei sprachliche Fähigkeiten die Ergebnisse stark beeinflussten. Insbesondere bei mehrsprachigen Kindern wirkten sich rezeptive Auffälligkeiten negativ auf das Erkennen von Inkonsistenzen aus.

Weitere Studien befassen sich mit den pragmatischen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder. Diese lassen sich eher einer anderen Betrachtungsweise des Monitorings zuordnen, die es als eine Fähigkeit des Sprechers ansieht während einer Diskurssituation das Verstehen seines Gegenübers zu überwachen und gegebenenfalls auf dessen Nichtverstehen einzugehen (Dollaghan und Kaston, 1986). Comeau, Genesee und Mendelson (2007) untersuchten, wie bereits jüngere mehrsprachige Kinder auf Kommunikationsprobleme in Form von Nichtverstehen des Gegenübers reagieren. Es konnte gezeigt werden, dass die untersuchten Kinder angemessene Strategien benutzen, wenn sie von ihrem Gesprächspartner nicht verstanden wurden. Es wurde jedoch explizit auf den Grund für das Nichtverstehen durch die Art der Nachfrage des Untersuchers hingewiesen. In einer Folgestudie verglichen Comeau, Genesee und Mendelson (2010) die Reaktion monolingualer und bilingualer Kinder auf das Nichtverstehen des Gesprächspartners. Beide Gruppen zeigten in ähnlichem Umfang Wiederholungen und Umformulierungen des zuvor Gesagten als Reaktion auf die Klärungsbitte des Gegenübers. Wermelinger, Gampe und Daum (2017) präsentierten jedoch gegenteilige Ergebnisse. Sie zeigten, dass simultan bilinguale Zweieinhalbjährige häufiger auf das Nichtverstehen des Gegenübers reagierten als die monolinguale Vergleichsgruppe. Dieses Nichtverstehen wurde nicht explizit anhand der Art des Nachfragens durch den Untersucher angezeigt, sondern musste von den Kindern anhand der Äußerung des Untersuchers bemerkt werden. Aufgrund des geringeren Wortschatzes in den einzelnen Sprachen entstehen Schwierigkeiten beim Sprachverstehen und bei der Kommunikation. Ein geringerer Wortschatz in den einzelnen Sprachen und damit Sprachverstehens- und Kommunikationsprobleme führen dazu, dass mehrsprachige Kinder eher an Verständnisschwierigkeiten gewöhnt und folglich sensitiver für die Aspekte einer erfolgreichen Kommunikation sind. Wermelinger und Kollegen (2017) schlussfolgern aus dem Ergebnis von Comeau und Kollegen (2010), dass ein- und mehrsprachige Kinder zwar vergleichbare Reaktionen auf das Nichtverstehen des Gegenübers zeigen, sich aber beim Bemerkten unterscheiden.

Somit sind nur einige Erkenntnisse zum MSV auf Satz-/Anweisungsebene bei einsprachigen Kindern mit SSES und kaum Wissen zum MSV mehrsprachiger Kinder vorhanden. Auch hinsichtlich der Frage, ob mehrsprachige Kinder vergleichbare oder bessere metakognitive bzw. -linguistische Fähigkeiten aufweisen als einsprachige Gleichaltrige, ist die Forschungslage bisher nicht eindeutig (u. a. Bialystok, 2011; Bialystok und Barac, 2012; Müller Gathercole, Thomas, Kennedy, Prys, Young, Vinas Guasch, Roberts, Hughes, & Jones, 2014).

### 3 Fragestellung

Monitoring des Sprachverstehens ist eine effektive Strategie für den Umgang mit Sprachverständnisproblemen. Eine Erhebung der Monitoring-Fähigkeiten hat damit vor allem in Hinblick auf schulische Anforderungen Relevanz und stellt somit eine ressourcenorientierte Ergänzung zur linguistischen, oftmals defizitorientierten Sprachentwicklungsdiagnostik dar.

Es stellt sich nun die Frage, ob und wie sich die Monitoring-Leistungen von Kindern mit unterschiedlichen sprachlichen Erwerbsbedingungen unterscheiden. Die vorliegende Studie fokussiert Kinder mit SSES im Schuleingangsbereich, da in diesem Alter sprachlich normal entwickelte Kinder effektive MSV-Fähigkeiten zeigen.

Es ist somit zu erwarten, dass ein- und mehrsprachige Kinder mit SSES ein geringeres MSV aufweisen als sprachlich normal entwickelte Kinder. Beim Vergleich der einsprachigen und mehrsprachigen Kinder mit SSES kann vermutet werden, dass mehrsprachige Kinder leichter das eigene Nichtverstehen erkennen und mehr Maßnahmen zur Verständnissicherung als einsprachige Gleichaltrige nutzen, da sie durch die täglich erlebten kommunikativen Einschränkungen eher daran gewöhnt sind kommunikative Probleme und Missverständnisse zu klären (Siegal, Iozzi & Surian, 2009; Wermelinger et al., 2017). Auf der anderen Seite kann angenommen werden, dass Mehrsprachige ähnliche Leistungen wie gleichaltrige Einsprachige zeigen, da der Spracherwerb und auch eventuelle Defizite grundsätzlich vergleichbar sind (Meisel, 2007). Möglicherweise schneiden sie jedoch schlechter ab (Görgen, 2016) und nehmen Probleme beim Verstehen eher hin, da sie diese ihren mangelnden Sprachkenntnissen zuschreiben.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen, bei denen der Schwerpunkt auf dem Vergleich der mono- und bilingualen Kinder mit SSES liegt. In der ersten Fragestellung wird kurz der Vergleich zu sprachlich normal entwickelten Kindern aufgegriffen, um mögliche Abweichungen von diesen aufzuzeigen:

1. Gibt es hinsichtlich des MSV quantitative und qualitative Unterschiede zwischen sprachlich normal entwickelten Kindern und Kindern mit SSES:
  - bei der Häufigkeit des effektiven Nachfragens insgesamt?
  - bei der Häufigkeit des effektiven Nachfragens für verschiedene Gründe/Kategorien des MSV?
  - bei der Art der Reaktion auf Miss- oder Nichtverstehen?
2. Gibt es hinsichtlich des MSV quantitative und qualitative Unterschiede zwischen ein und mehrsprachigen Kindern mit SSES?
  - bei der Häufigkeit des Nachfragens bei Miss- oder Nichtverstehen?
  - bei der Häufigkeit des Nachfragens in Bezug auf verschiedene Gründe für das Miss- oder Nichtverstehen?
  - bei der Art der Reaktion auf Miss- oder Nichtverstehen?

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Da das MSV vor allem im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt und ab dem Schulalter effektive Monitoring-Leistungen auf Satzebene erwartet werden können, lag der Fokus der Untersuchung auf Kindern der ersten und zweiten Jahrgangsstufe. Das Vorliegen einer SSES (mit bestehender Diagnose in logopädischer/sprachtherapeutischer Behandlung), ein Testalter von 6;0 bis 8;0 Jahre und ein einsprachiger oder vorrangig sukzessiv mehrsprachiger Spracherwerb wurden für die Untersuchungsgruppen als Inklusionskriterien aufgestellt. Bei den mehrsprachigen Kindern musste der Kontakt zur deutschen Sprache (L2) demnach bereits vor dem 4. Lebensjahr erfolgt sein und somit eine ausreichende Kontaktdauer zur Testsprache vorliegen. Als Exklusionskriterien wurden das Vorliegen einer Hörstörung, eine unterdurchschnittliche Intelligenz, eine ausschließlich phonetische Störung und/oder das Bestehen einer zusätzlichen komorbiden Diagnose (u. a. Autismus) festgelegt.

Im Rahmen von zwei Forschungsprojekten wurden Daten von 34 Probanden mit SSES erhoben (Klumpp, 2018; von Grafenstein, 2018), wobei das zweite Projekt schwerpunktmäßig einen Zusammenhang zwischen MSV-Leistungen und Selbstwertgefühl untersuchte (von Grafenstein, 2018). Zusätzlich liegen als Vergleichswerte für die erste Fragestellung Testergebnisse von 21 sprachlich normalentwickelten Kindern der ersten Jahrgangsstufe aus einer weiteren Datenerhebung (Träger, 2018) vor, die an dieser Stelle lediglich als Vergleich herangezogen werden.

Die Stichprobe der Kinder mit SSES ( $N = 34$ ) wurde anhand des Kriteriums der Mehrsprachigkeit in zwei Vergleichsgruppen unterteilt: einsprachige ( $n = 17$ ) und mehrsprachige Kinder ( $n = 17$ ). Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen (15 Mädchen, 19 Jungen). Die Altersspanne der Gesamtgruppe umfasste zum Zeitpunkt der Testung den Bereich von 6;0 bis 7;11 Jahren ( $M = 6;11$ ,  $SD = 0;7$ ). 26 Kinder besuchten zum Testzeitpunkt die erste Klassenstufe, acht Kinder die zweite. 25 Kinder besuchten eine Regelgrundschule, wobei zwei dieser Kinder zusätzlich in einer Förderklasse untergebracht waren. Neun Kinder waren Schüler einer Sprachheilschule mit Regellehrplan. Alle Kinder erhielten zum Zeitpunkt der Testung sprachtherapeutische Behandlung in einer sprachtherapeutischen Praxis oder im Rahmen der Sprachheilschule (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Biographische Daten der Kinder mit SSES (N = 34) (Klump, 2018; von Grafenstein; 2018) und sprachlich normal entwickelter Kinder (N = 21) im Vergleich (Träger, 2018)

	einsprachige Kinder mit SSES	mehrsprachige Kinder mit SSES	sprachlich normal entwickelte Kinder (Träger, 2018)
<b>Anzahl</b>	<i>n</i> = 17	<i>n</i> = 17	<i>n</i> = 21
<b>Alter</b>	<i>M</i> = 7;1 ( <i>SD</i> = 0,6)	<i>M</i> = 6,8 ( <i>SD</i> = 0,7)	<i>M</i> = 7,1 ( <i>SD</i> = 0,3)
<b>Geschlecht (männlich/weiblich)</b>			
männlich	<i>n</i> = 10	<i>n</i> = 9	<i>n</i> = 7
weiblich	<i>n</i> = 7	<i>n</i> = 8	<i>n</i> = 14
<b>Beschulung</b>			
Regelschule	<i>n</i> = 8	<i>n</i> = 17	<i>n</i> = 21
Sprachheilschule	<i>n</i> = 9		
<b>Klassenstufe</b>			
1. Jg.	<i>n</i> = 11	<i>n</i> = 15	<i>n</i> = 21
2. Jg.	<i>n</i> = 6	<i>n</i> = 2	

Der Großteil der mehrsprachigen Probanden erwarb Deutsch sukzessiv als zweite Sprache und wächst demnach zweisprachig auf (*n* = 14). Drei Probanden erwarben simultan zwei andere Sprachen und sukzessiv Deutsch als dritte Sprache, wachsen also dreisprachig auf (*n* = 3). Deutsch war bei 15 Kindern die bevorzugte bzw. dominante Sprache. Bei zwei Kindern war das Verhältnis zwischen der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache (L2) ausgeglichen. Zwei Kinder erwarben Deutsch als L2 simultan von Geburt an (AoO = 0; Kontaktdauer/length of exposure/LoE = Alter des Kindes). Bei den restlichen 15 Kindern wurde die L2 durchschnittlich ab einem Alter von 2;9 Jahren erworben (*M* = 2;9, *SD* = 0;6) mit einer durchschnittlichen Kontaktdauer/LoE von 3;11 Jahren (*M* = 3;11, *SD* = 0;7). Die zwei simultan bilingualen Kinder wurden nicht aus der Stichprobe ausgeschlossen, da der Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit allgemein und SSES lag und aufgrund der geringen Probandenzahl eine weitere Unterteilung und differenzierte Betrachtung der Mehrsprachigkeit nicht möglich war.

#### 4.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen bezieht sich lediglich auf die Datenerhebung mit ein- und mehrsprachigen Kindern mit SSES. Die Vergleichsdaten der sprachlich normal entwickelten Kinder wurden unabhängig davon erhoben, jedoch mit dem gleichen, modifizierten Verfahren zur Überprüfung des MSV (Träger, 2018).

Um Unterschiede in den MSV-Fähigkeiten und mögliche Zusammenhänge mit dem Sprachverstehen zu untersuchen, wurden zusätzlich das Grammatikverstehen und Instrukionsverstehen überprüft. Zudem wurde ein Elternfragebogen verwendet, um relevante biografische Daten zu gewinnen und Faktoren zu erfassen, die das Vorliegen einer SSES bestätigen. In Bezug auf die mehrsprachigen Probanden wurden zusätzlich Kontextinformationen in Bezug auf Erst- und Zweitspracherwerb erhoben. Die Probanden wurden einzeln an zwei Terminen im Abstand von 1–2 Wochen in einem ruhigen Raum der jeweiligen sprachtherapeutischen Praxis oder Sprachheilschule mit folgenden Testverfahren überprüft:

- Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D, Fox, 2013) auf Satzebene
- Untertest zum Instrukionsverständnis aus dem Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK, Elben & Lohaus, 2000)
- Elternfragebogen (in Anlehnung an den Questionnaire for Parents of Bilingual Children/PABIQ, Tuller, 2015)
- Modifizierte Version der informellen Überprüfung des Monitorings des Sprachverstehens (Schönauer-Schneider, 2008).

Als Methode zur Erhebung der Monitoring-Fähigkeiten wurde eine modifizierte Version des informellen Screenings von Schönauer-Schneider (2008) verwendet. Es handelt sich um ein Objektmanipulationsverfahren in Form eines Spielplatzsettings von Playmobil® mit verschiedenen Spielanweisungen. Diese enthalten sowohl mögliche Aufgaben als auch inadäquate Äußerungen, die eine Reaktion vom getesteten Kind erfordern.

Zu Beginn der Überprüfung wird der verwendete Wortschatz geklärt (Junge, Mädchen, Rutsche, Haus ...). Die Probanden wurden darauf hingewiesen, dass manche Spielobjekte mehrfach

vertreten sind (Mehrdeutigkeit), indem der Untersucher nach den Unterschieden zwischen den Objekten fragte. Anschließend erfolgte die Instruktion in Bezug auf den Ablauf des Screenings. Dabei erhielten die untersuchten Kinder explizit die Aufforderung bei Nichtverstehen nachzufragen: „*Du siehst hier die Sachen, mit denen du gleich spielen darfst. Aus dem Computer hörst du eine Frau, die dir sagt, was du spielen sollst. Hör genau zu. Fang erst an, wenn die Frau fertig ist. Es kann sein, dass du mal etwas nicht verstehst. Du darfst dann nachfragen. Also hör gut zu und frag ruhig nach.*“ Anschließend wurden die Testitems anhand von zuvor aufgezeichneten Audiodateien vom Computer als Spielanweisung präsentiert. Falls ein Kind ausschließlich handelte oder nur nonverbale Anzeichen für ein Miss- oder Nichtverstehen gab, erfolgte eine Nachfrage durch den Untersucher („*Hast du das verstanden?*“). Erfolgte eine Nachfrage, so wurde diese informativ beantwortet (z. B. anstelle des Hustens eine genaue Angabe). Um eine möglichst genaue Erfassung der Daten zu gewährleisten, wurden die Testungen von zwei Untersuchern durchgeführt (1 Untersucher, 1 Protokollant) und zusätzlich für differenziertere Analysen auf Video aufgezeichnet.

Basierend auf den Erfahrungen und Analysen des ursprünglichen Screenings (Schönauer-Schneider 2008; 2017) wurden für die vorliegende Arbeit Items entfernt oder ergänzt. Auch die Anzahl möglicher Spielhandlungen wurde auf 5 erhöht, um die Motivation durch ein Übermaß nicht durchführbarer Spielhandlungen nicht einzuschränken. Vor einer erneuten digitalen Aufnahme wurden vier neue Kategorien mit je 4 Testitems gebildet. Im Folgenden sind die Kategorien mit jeweils einem Beispiel verdeutlicht:

- **Akustik** (Störgeräusch, zu hohe Sprechgeschwindigkeit, zu geringe Lautstärke): z. B. „*Setze (**Husten**) auf die Bank.*“
- **Mehrdeutigkeit** (Akkusativobjekt nicht explizit, Hyperonym): z. B. bei 4 Mädchen: „*Setze **das Mädchen** in den Sandkasten.*“
- **Komplexität** (Grammatik, Länge): z. B. „*Bevor du das Mädchen mit dem roten Kleid nicht auf das Karussell setzt, setze den Jungen mit der blauen Jacke weder zwischen die Rutsche und den Sandkasten noch auf das Karussell.*“
- **Wortschatz** (unbekanntes Wort, Pseudowort): z. B. „*Setze das Mädchen auf das **Makop**.*“

Die Kategorie **Akustik** wurde dahingehend modifiziert, dass bei den Aufnahmen der Testsätze die Störgeräusche (Knall, Husten) nicht nur das Nomen des Akkusativobjekts überlagern, sondern auch den bestimmten Artikel, um Ratestrategien anhand dieser vorhandenen Genusinformation zu vermeiden. Außerdem wurde im Gegensatz zum ursprünglichen Screening („*Setze den Jungen auf die [Störgeräusch]*“) das Störgeräusch auf das erste (den Jungen) und auf das zweite (auf die Rutsche) Akkusativobjekt des Satzes gelegt, um die Reihenfolge der betroffenen Satzglieder zu variieren. Da in der ursprünglichen Version einige Kinder die zu leise gesprochene Spielanweisung trotzdem verstanden hatten, wurden die neuen Aufnahmen so leise aufgesprochen, dass daraufhin ein Verstehen auch erwachsenen Testhörern unmöglich war.

Die Kategorie **Mehrdeutigkeit** besteht im modifizierten Screening aus Sätzen, bei denen die Mehrdeutigkeit durch das nicht explizite Benennen des Akkusativobjekts erfolgt. Dies entsteht durch die Verwendung des bestimmten Artikels bei gleichzeitigem Vorhandensein mehrerer Spielobjekte mit gleicher Bezeichnung (z. B. „*Setze **das Mädchen** in den Sandkasten.*“ Bei einem Satz führt die Verwendung eines Oberbegriffs zur Mehrdeutigkeit („*Setze die Frau auf **das Spielgerät**.*“), da auch hier mehrere in Frage kommende Objekte vorhanden sind.

Die Kategorie **Komplexität** des ursprünglichen Screenings mit den Bereichen „zu komplexer Wortschatz“, „zu komplexe Syntax“, „zu lang“ wurde in die beiden Bereiche „Wortschatz“ und „Komplexität“ aufgeteilt, um eine genauere Differenzierung vornehmen zu können.

In der Kategorie **Wortschatz** wurden in zwei Sätzen Pseudowörter verwendet (*Fimate, Makop*). In zwei Sätzen kamen Fremdwörter vor, bei denen davon ausgegangen wurde, dass sie Kindern im Testalter normalerweise unbekannt sind (*Botanik, Absolventin*).

Da sich in der Datenerhebung von Schönauer-Schneider (2017) einige Probanden die langen Testsätze wider Erwarten merken konnten und somit nicht wie beabsichtigt ein Nichtverstehen entstand, wurden noch komplexere bzw. noch längere Testsätze entworfen, um ein Verstehen der Anweisung weitestgehend auszuschließen. Im Sinne einer Pseudorandomisierung wurden vier verschiedene Protokollbögen mit variierender Reihenfolge der Items entworfen. Die Zuweisung der Protokollbögen für die Probanden erfolgte verdeckt.

### 4.3 Auswertung des MSV-Screenings

Die Auswertung des MSV-Screenings wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ nach dem Auswertungsschema des ursprünglichen Screenings (Schönauer-Schneider, 2017) vorgenommen. Für die **quantitative** Bewertung wurden im Sinne eines funktionalen Verstehens mit Klärung des Miss-/Nichtverstehens kein oder ein Punkt pro MSV-Item vergeben, abhängig davon, ob das Kind eine falsche Spielhandlung ausführte (0 Punkte) oder durch verbale/nonverbale Rückmeldungen ohne falsche Handlung (1 Punkt) eine Klärung erreichte (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012). Manche Kinder konnten trotz hoher Komplexität vereinzelt MSV-Items korrekt ausführen, so dass keine Reaktion erforderlich war und diese Items aus der Gesamtwertung ausgeschlossen wurden. Deshalb wurden anhand der bewerteten Reaktionen vergleichbare Durchschnittswerte zwischen 0 (kein MSV) und 1 (effektives MSV) gebildet.

Die **qualitative** Bewertung des Screenings fand in Hinblick auf die Möglichkeit der Klärung des Miss- oder Nichtverstehens in fünf Kategorien statt, d.h. es wurde untersucht, welche Art der Reaktion bei Miss- oder Nichtverstehen erfolgte (Dziallas & Schönauer-Schneider, 2012):

- 1: spezifische Frage/Aussage (Grund für Miss-/Nichtverstehen erkennbar): „Das war so leise!“; „Welches Mädchen?“; „Oh, das ist viel.“; „Was ist ein Makop?“
- 2: allgemeine Frage/Aussage „Was?“; „Hä?“; „Hab ich nicht verstanden.“; „Weiß ich nicht.“; „Ist nicht da!“
- 3: nonverbale Reaktion (fragender Blick, Zögern, Schulterzucken, Stirnrunzeln, Lächeln)
- 4: falsche Handlung mit verbalem Kommentar: „Ich nehm' jetzt mal das!“
- 5: falsche Handlung
- 0: richtige Ausführung der Spielanweisung (Sonderfall, da kein Monitoring erforderlich)

Zeigte ein Kind mehrere Reaktionen, so wurde die Reaktion gewertet, die am ehesten zu einer Klärung des Verstehensproblems führt. Demnach wurde die beste Reaktion gezählt, die innerhalb von sieben Sekunden nach der gegebenen Spielanweisung erfolgte. Eine weitere Kategorie (0) musste gebildet werden, da einige Kinder die Spielanweisungen der Kategorie Komplexität (zu lange Testsätze) trotz eigentlich beabsichtigtem Nichtverstehen richtig durchführen konnten. Dadurch war kein MSV seitens der Probanden nötig.

## 5 Ergebnisse

Zunächst erfolgt für die Fragestellung 1 ein Vergleich der ein- und mehrsprachigen Kinder mit SSES als Gesamtgruppe (SSESges) mit den sprachlich normal entwickelten Kindern (Vergleichsgruppe). Anschließend werden die ein- und mehrsprachigen Kinder mit SSES für die Fragestellung 2 differenzierter beschrieben und miteinander verglichen. Für die Berechnung der Gruppenvergleiche im Rahmen der induktiven Datenanalyse wurden nichtparametrische Verfahren gewählt, da aufgrund der Art und des Umfangs der Stichprobe die Voraussetzungen für parametrische Verfahren nicht gegeben sind. Der Fokus der Analyse der Ergebnisse liegt daher auf der deskriptiven bzw. explorativen Statistik. Weitere Forschungsfragen und Ergebnisse z. B. hinsichtlich der zusätzlich durchgeführten Testverfahren sind Klumpp (2018) zu entnehmen.

### 5.1 Ergebnisse zum Vergleich der SSES Gesamtgruppe mit sprachlich altersgemäßen Kindern

Betrachtet man die Gesamtwerte zum MSV (Abb. 1, Tab. 2), so ist ein schlechteres Abschneiden der Kinder mit SSES erkennbar. Diese erreichen als Gesamtgruppe durchschnittlich geringere Werte im MSV ( $M = 0.56$ ,  $SD = 0.17$ ), als die Vergleichsgruppe ( $M = 0.68$ ;  $SD = 0.21$ ), in der einige Kinder sogar bei jedem Testitem nachfragen (vgl. Range bis 1.00). Andererseits sind in allen Gruppen alle Kinder grundlegend fähig, ein effektives MSV zu zeigen, da der niedrigste Wert im Range bei 0,2 und nicht bei 0 liegt.

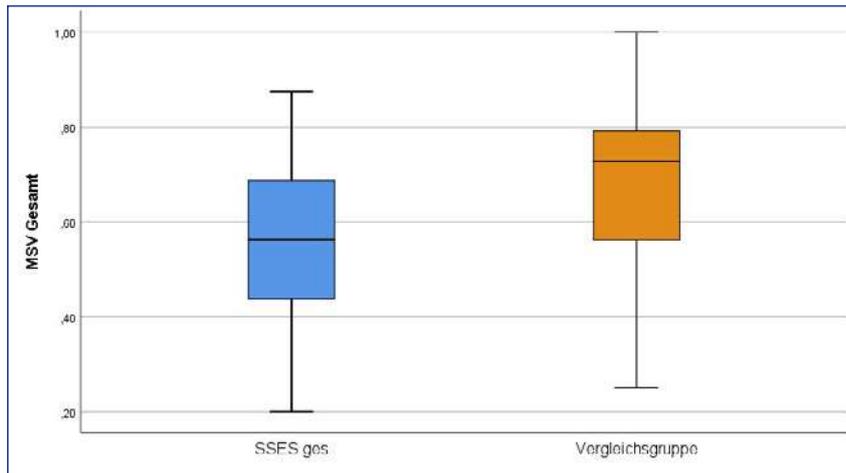


Abb. 1: Quantitativer Gesamtvergleich des effektiven MSV zwischen SSES-Kindern und Vergleichsgruppe

Tab. 2: Quantitativer Gesamtvergleich des effektiven MSV bei Kindern mit SSES und Vergleichsgruppe

MSV Gesamt quantitativ	SSESGes (n = 34)	SSESmonolingual (n = 17)	SSESbilingual (n = 17)	Vergleichsgruppe (n = 21)
M (SD)	0.56 (0.17)	0.59 (0.13)	0.53 (0.20)	0.68 (0.21)
Md [Range]	0.56 [0.20-0.88]	0.63 [0.31-0.81]	0.50 [0.20-0.88]	0.73 [0.25-1.00]

Für einen statistischen Vergleich wurde der Man-Whitney-U-Test herangezogen (Fields, 2013). Die Effektstärke wurde mit  $r = z/\sqrt{N}$  berechnet. Eine kleine Effektstärke ist ab .1, eine mittlere ab .3 und eine hohe ab .5 zu verzeichnen (Rosenthal, 1991, S. 19). Somit ist ein signifikanter Unterschied mit einem mittleren Effekt ( $U(34,21) = 226.500; z = -2.267, p = .023, r = -.31$ ) zu verzeichnen.

Im Hinblick auf die verschiedenen Kategorien des MSV-Screenings (Mehrdeutigkeit, Akustik, Wortschatz, Komplexität, vgl. 4.2) zeigt sich, dass die Probanden beider Gruppen abhängig vom Grund des Nichtverstehens unterschiedlich häufig nachfragen (vgl. Abb. 2, Tab. 3).

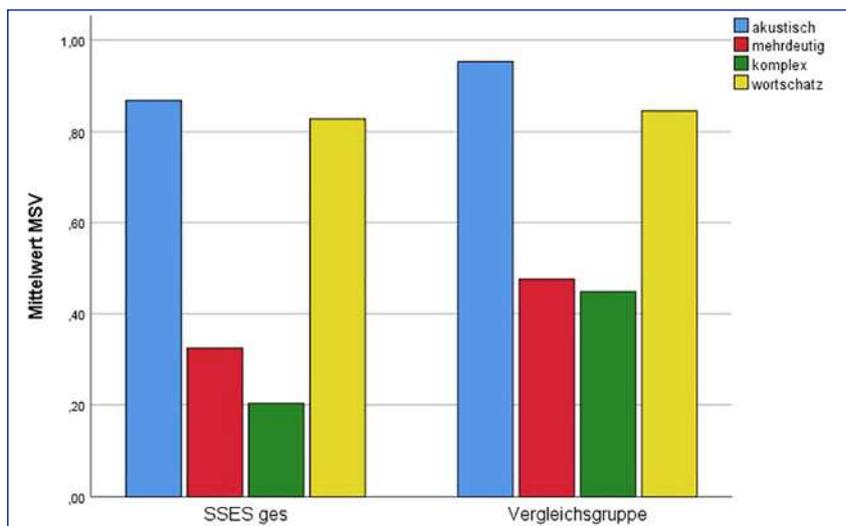


Abb. 2: Quantitativer Vergleich des effektiven MSV nach Kategorien zwischen Kindern mit SSES und Vergleichsgruppe

Tab. 3: Quantitativer Vergleich des effektiven MSV nach Kategorien im Vergleich Kinder mit SSES und Vergleichsgruppe

	SSES ges (N = 34)	Vergleichsgruppe (N = 21)
<b>Akustisch</b>		
M (SD)	.87 (.21)	.95 (.13)
Md [Range]	1.00 [.25-1.00]	1.00 [.50-1.00]
<b>Mehrdeutigkeit</b>		
M (SD)	.32 (.24)	.47 (.37)
Md [Range]	.25 [.00-1.00]	.50 [.00-1.00]
<b>Komplexität</b>		
M (SD)	.20 (.29)	.45 (.36)
Md [Range]	.00 [.00-1.00]	.33 [.00-1.00]
<b>Wortschatz</b>		
M (SD)	.83 (.26)	.85 (.30)
Md [Range]	1.00 [.25-1.00]	1.00 [.00-1.00]

In den Kategorien Akustik und Wortschatz wird in beiden Gruppen am häufigsten nachgefragt, in den Kategorien Mehrdeutigkeit und Komplexität seltener. Diese Ergebnisse weisen auf einen Einfluss des Grundes für das Nichtverstehen auf die MSV-Leistung hin. Entsteht das Nichtverstehen aufgrund akustischer Unzulänglichkeiten oder aufgrund eines unbekanntes Wortes, so fragen Kinder mit und ohne SSES häufiger nach. Liegt das Nichtverstehen in der Mehrdeutigkeit oder der Komplexität einer Äußerung begründet, so zeigen die Probanden ein deutlich vermindertes funktionales Nachfrageverhalten.

Im Vergleich schneiden die Kontrollkinder im Bereich Akustik ( $M = .95$  vs.  $M = .87$ ) und vor allem in den Bereichen Mehrdeutigkeit ( $M = .47$  vs.  $M = .32$ ) sowie Komplexität ( $M = .45$  vs.  $M = .20$ ) effektiver im MSV ab als die Kinder mit SSES. Lediglich im Bereich Wortschatz finden sich ähnliche Werte (.85 vs. .83). Bei der statistischen Überprüfung erreicht jedoch lediglich die Kategorie Komplexität Signifikanz ( $U(34,21) = 211.500$ ;  $z = -2.642$ ,  $p = .008$ ,  $r = .36$ ).

In der qualitativen Analyse wurde die Anzahl der jeweiligen Art der Reaktion anhand der Antwortkategorien erfasst (vgl. 4.3). Daraus wurden prozentuale Häufigkeiten berechnet. Wie Abbildung 3 veranschaulicht, fragen alle Kinder am häufigsten spezifisch nach, wobei dies bei den Kindern mit SSES deutlich seltener der Fall ist als bei der Vergleichsgruppe. Kinder mit SSES reagieren hingegen häufiger allgemein oder nonverbal als die Vergleichsgruppe. Falsche Handlungen mit und ohne Kommentar finden in beiden Gruppen annähernd vergleichbar statt. Die Vergleichsgruppe kann häufiger zu komplexe Äußerungen dennoch richtig umsetzen, wie bei der Kategorie 0 erkennbar ist.

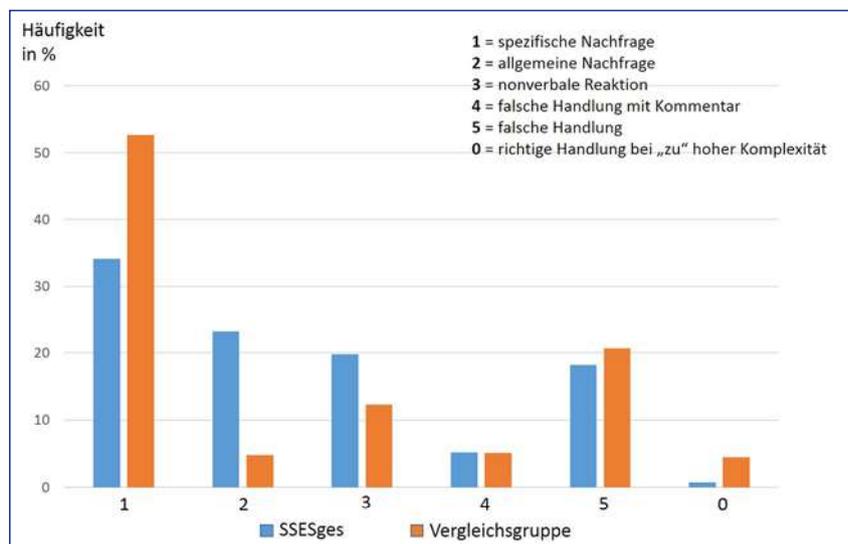


Abb. 3: Vergleich Art der Reaktionen zwischen Kinder mit SSES und Vergleichsgruppe

## 5.2 Ergebnisse zum Vergleich der mono- und bilingualen Kinder mit SSES

Vergleicht man nun die ein- und mehrsprachigen Probanden, so wird deutlich, dass sich die Mediane der beiden Vergleichsgruppen unterscheiden (vgl. Tab. 2, Abb. 4).

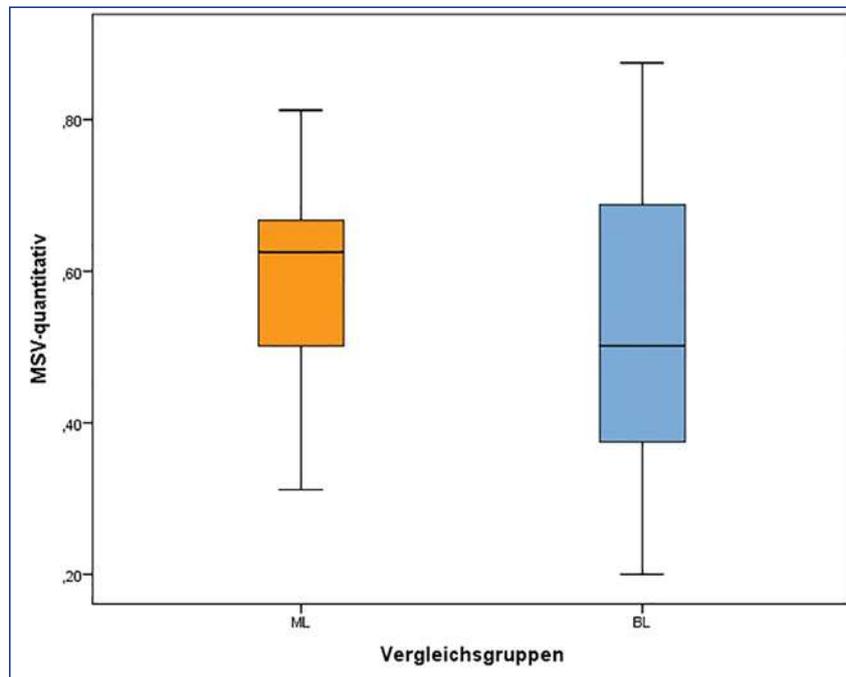


Abb. 4: Quantitativer Vergleich des effektiven MSV zwischen mono- und bilingualen Kindern mit SSES

Bei der einsprachigen Vergleichsgruppe zeigen sich höhere MSV-Werte ( $Md = 0.63$ ,  $SD = 0.13$ ) als in der mehrsprachigen Vergleichsgruppe ( $Md = 0.50$ ,  $SD = 0.20$ ). Die monolingualen Probanden fragen demnach häufiger funktional nach als die mehrsprachigen Probanden, wobei die mehrsprachigen eine deutlich größere Varianz aufweisen. Der Unterschied kann mittels asymptotischem Mann-Whitney-U-Test nicht als signifikant nachgewiesen werden ( $U(17,17) = 116$ ,  $z = -.987$ ,  $p = .324$ ,  $r = .17$ ).

Betrachtet man die quantitativen Leistungen in Bezug auf die verschiedenen Gründe für das Nichtverstehen im Sinne der vier Kategorien, ist ersichtlich, dass die mehrsprachigen im Vergleich zu den einsprachigen Probanden in den Kategorien Akustik, Mehrdeutigkeit und Wortschatz etwas seltener funktional nachfragen, in der Kategorie Komplexität jedoch häufiger (vgl. Abb. 5, Tab. 4). Sowohl die einsprachigen als auch die mehrsprachigen Probanden zeigen in den Kategorien Akustik und Wortschatz am häufigsten ein funktionales Nachfragen, in den Kategorien Mehrdeutigkeit und Komplexität deutlich seltener. Für die einsprachige Vergleichsgruppe stellt Komplexität als Grund für das Nichtverstehen die größte Schwierigkeit dar ( $M = 13.73$ ). Die mehrsprachige Vergleichsgruppe schneiden bei mehrdeutigen Äußerungen am schlechtesten ab ( $M = 23.53$ ).

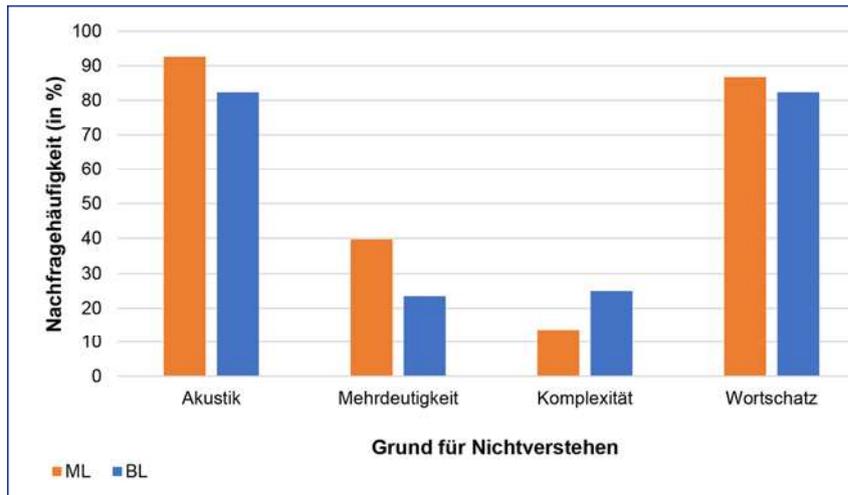


Abb. 5: Quantitativer Vergleich des effektiven MSV nach Kategorien zwischen mono- und bilingualen Kindern mit SSES

Tab. 4: Quantitativer Vergleich des effektiven MSV nach Kategorien im Vergleich ein- und mehrsprachiger Kinder mit SSES

	SSES mono (n = 17)	SSES bilingual (n = 17)
<b>Akustisch</b>		
M (SD)	.93 (.12)	.82 (.25)
Md [Range]	1.00 [.75-1.00]	1.00 [.25-1.00]
<b>Mehrdeutigkeit</b>		
M (SD)	.40 (.28)	.24 (.19)
Md [Range]	.25 [.00-1.00]	.25 [.00-.50]
<b>Komplexität</b>		
M (SD)	.14 (.18)	.25 (.36)
Md [Range]	.00 [.00-.50]	.00 [.00-1.00]
<b>Wortschatz</b>		
M (SD)	.87 (.24)	.82 (.26)
Md [Range]	1.00 [.25-1.00]	1.00 [.25-1.00]

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurden Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern mit SSES in Bezug auf die Art der Reaktion auf sprachliche Missverständnisse untersucht (vgl. Abb. 6).

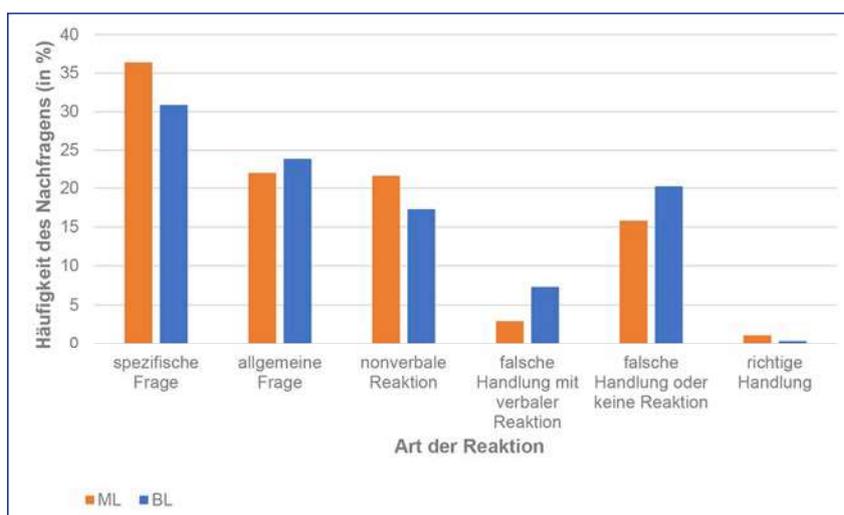


Abb. 6: Vergleich der Art der Reaktion zwischen mono- und bilingualen Kindern mit SSES

Es bestehen leichte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Während die einsprachigen Probanden häufiger spezifisch und nonverbal nachfragen, reagieren die mehrsprachigen Probanden geringfügig mehr mit allgemeinen Fragen. Zudem zeigt die mehrsprachige Vergleichsgruppe etwas häufiger falsche Spielhandlungen mit und ohne verbalen Reaktion oder gar keine Reaktion. Tendenziell sind jedoch ähnliche Muster erkennbar.

## 6 Diskussion

In der vorliegenden Studie werden die MSV-Fähigkeiten von mono- und bilingualen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen betrachtet. Um Unterschiede zu gleichaltrigen sprachlich normalentwickelten Kindern zu untersuchen, wurden die Kinder mit SSES als Gesamtgruppe mit einer Kontrollgruppe aus einer anderen Studie (Träger, 2018) verglichen. Kinder mit SSES weisen erwartungsgemäß im Gesamtergebnis signifikant schlechtere MSV-Leistungen auf als die Vergleichsgruppe und untermauern hiermit Erkenntnisse aus Studien mit einsprachigen englisch- und kantonesischsprechenden Kindern mit SSES (u. a. Dollaghan & Kaston, 1986; Skarakis-Doyle & Mullin, 1990; Wong et al., 2017) bzw. mit ein- und mehrsprachigen deutschsprechenden Kindern (u. a. Schönauer-Schneider, 2017). Es ist jedoch auch erkennbar, dass Kinder mit SSES ein effektives MSV anwenden können, da kein Kind einen Gesamtwert von Null im MSV hatte. Somit liegt kein generelles Defizit im Erkennen des Verstehensproblems vor. Es scheinen weitere Gründe für das deutlich seltenere Nachfragen verantwortlich zu sein. Hier könnten neben sozial-emotionalen Aspekten wie Scham und Selbstwertgefühl auch Faktoren wie das phonologische Arbeitsgedächtnis, inferentielle bzw. rezepptive Fähigkeiten (vgl. Kim, 2015, Kim & Philipps, 2014) sowie Aufmerksamkeitsleistungen (Berthiaume, Lorch & Milich, 2010) eine Rolle spielen. Diese sind in weiteren Studien als Variablen differenzierter zu untersuchen.

Es könnte jedoch auch an den Gründen (Akustik, Mehrdeutigkeit, Komplexität, Wortschatz) für das Nichtverstehen liegen. Betrachtet man diese getrennt, so erweisen sich, wie in der Studie von Dollaghan & Kaston (1986), mehrdeutige und zu komplexe Anweisungen als besonders problematisch, wobei in diesen auch sprachlich altersgemäß entwickelte Kinder schlechter abschneiden als in den Bereichen Akustik und Wortschatz. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist jedoch im Bereich Akustik und Wortschatz deutlich geringer als im Bereich Komplexität und Mehrdeutigkeit. Vermutlich ist es schwieriger, ein Problem zu erkennen, wenn Teile der Äußerung verständlich sind bzw. Teilhandlungen möglich sind. Bereits Markman (1979) wies darauf hin, dass Kinder eher an empirischen Möglichkeiten orientiert sind und weniger linguistische Faktoren oder alternative Perspektiven evaluieren. Somit reicht bei mehrdeutigen Äußerungen ein Verstehen von Schlüsselwörtern für eine plausible Bedeutungskonstruktion aus, ebenso das teilweise Verstehen von komplexen Anweisungen für Teilhandlungen. Eine weitere Evaluation ist dadurch unwahrscheinlicher. Das schlechtere Abschneiden der Kinder mit SSES könnte neben häufigen Schlüsselwortinterpretationen zusätzlich auch an einem generellen Defizit liegen, linguistische Formen zu reflektieren und zu evaluieren (Kamhi, 1997), so dass linguistische Komplexität und Ambiguität kaum entdeckt werden. Zudem könnten bei Mehrdeutigkeiten vor allem den Kindern mit SSES ausreichende Analysekriterien fehlen, so dass sie den Unterschied zwischen „ein Mädchen“ vs. „das Mädchen“ nicht erkennen bzw. mehrere Perspektiven nicht in Betracht ziehen (Weißborn & Stralka, 1984; Schönauer-Schneider, 2017).

Hingegen bei akustischen Unterbrechungen und unbekanntem Wörtern ist eine Bedeutungskonstruktion eindeutiger unmöglich, so dass es leichter zum Erkennen des Problems mit darauf folgenden Reaktionen kommt. Bei akustischen Unzulänglichkeiten suchen auch Kinder mit SSES den Grund für das Nichtverstehen eher beim Sprecher, da sie dies u. a. von schlechten Handyverbindungen aus dem Alltag kennen und die Schuld für das Nichtverstehen nicht bei ihnen liegt. Schamgefühle und geringes Selbstwertgefühl könnten hier weniger Einfluss haben und zu einem häufigeren Nachfragen führen.

Bei den unterschiedlichen Reaktionen auf die nicht verständlichen Äußerungen sind erwartungsgemäß die sprachlich altersgemäßen Kinder verbal überlegen, indem sie deutlich häufiger spezifisch nachfragen. Für ein spezifisches Nachfragen sind differenzierte linguistische und kommunikative Kompetenzen notwendig (z. B. Fragepronomen, differenzierter Wortschatz, Dialogstrukturen), die Kindern mit SSES nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen könnten. Anstelle von komplexen Fragen verwenden sie deshalb häufiger allgemeine Nachfragen wie „Hä?“ oder nonverbale Reaktionen. Auch Skarakis-Doyle, MacLellan und Mullin (1990) fanden ein häufigeres nonverbales Verhalten bei Kindern mit SSES, wobei hier ausschließlich mehr-

deutige Situationen untersucht wurden. Kinder mit SSES scheinen möglicherweise das Problem nicht genauer benennen zu können und somit auch keine differenzierten Nachfragen stellen zu können.

Betrachtet man die MSV-Fähigkeiten der ein- und mehrsprachigen Kinder mit SSES genauer, so zeigen die einsprachigen Probanden tendenziell häufiger ein gelungenes MSV als die mehrsprachigen Probanden. Dies entspricht den Ergebnissen von Görgen (2016) bei Vorschulkindern im Erkennen von Inkonsistenzen in Geschichten. Somit könnten Ergebnisse auf der Textebene mit der Satzebene vergleichbar sein, wobei Görgen (2016) vorrangig sprachlich unauffällige Kinder untersuchte. Wenn sprachliche Auffälligkeiten vorhanden waren, beeinflussten diese vor allem bei mehrsprachigen Kindern die MSV-Leistungen negativ. Dies könnte auch für das MSV auf Satzebene bei mehrsprachigen Kindern mit SSES zutreffen.

Die Erwartungen gemäß Comeau und Kollegen (2007) und Wermelinger und Kollegen (2017), dass mehrsprachige Kinder ein besseres MSV aufweisen, konnten damit nicht bestätigt werden. Nach Comeau und Kollegen (2017) sind sich mehrsprachige Kinder der Gründe für Kommunikationsprobleme aufgrund ihrer größeren Erfahrung mit ebendiesen eher bewusst. Auch Wermelinger und Kollegen (2017) betonen den Faktor der Erfahrung mehrsprachiger Kinder im Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten. Diese Erfahrung ist das Ergebnis täglich erlebter kommunikativer Einschränkungen aufgrund der Mehrsprachigkeit. Damit sind mehrsprachige Kinder eher daran gewöhnt kommunikative Probleme und Missverständnisse klären zu müssen, so dass sie eigentlich Sprachverstehensprobleme besser erkennen und gegebenenfalls nachfragen müssten. Da von Wermelinger und Kollegen (2017) allerdings die Sprecherebene des MSV und nicht die Hörerperspektive untersucht wurde, ist jedoch fraglich, ob die Ergebnisse mit der vorliegenden Studie grundsätzlich vergleichbar sind. Möglicherweise unterscheiden sich die Probanden bereits auf der Ebene des Erkennens einer sprachlichen Unzulänglichkeit, bzw. in der Bewertung dieser. Die mehrsprachigen Probanden könnten bestimmte Sprachverstehensprobleme häufiger als selbstverschuldetes Nichtverstehen und damit Schuldeingeständnis einordnen als die einsprachigen Probanden und deshalb weniger nachfragen. Dies entspricht dem Verhalten jüngerer Kinder, die für Sprachverstehensprobleme eher interne Gründe verantwortlich machen (Revelle et al., 1985; Schmitz & Diem, 2007).

Betrachtet man die quantitativen Leistungen der beiden Gruppen mit SSES in Bezug auf die verschiedenen Gründe für das Nichtverstehen näher, so ist ein vergleichbares häufiges funktionales Nachfragen in den Kategorien Akustik und Wortschatz erkennbar, während sich bei Komplexität und Mehrdeutigkeit ein unterschiedlich schlechteres Abschneiden zeigt. Das Bemerkens und Reagieren auf mehrdeutige und komplexe Äußerungen beginnt laut Schmitz und Diem (2007) erst im Vorschulalter. Beide Strukturen führen im Gegensatz zu akustischen und wortschatzbedingten Unzulänglichkeiten weniger prägnant und explizit zu Verstehensproblemen (Markman, 1979), so dass Kinder hier generell später und seltener nachfragen. Ob jedoch zwischen komplexen und mehrdeutigen Äußerungen Unterschiede in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad bestehen, ist derzeit noch nicht bekannt.

Den einsprachigen Probanden mit SSES scheint das Erkennen und Reagieren bei komplexen Unzulänglichkeiten besonders schwer zu fallen. Die Komplexität als größte Herausforderung entspricht auch den Ergebnissen der Studie von Dziallas und Schönauer-Schneider (2012). Vermutlich führen mögliche Teilhandlungen aufgrund von Schlüsselwörtern zu einer Verstehensillusion („illusion of knowing“; Glenberg, Wilkinson & Epstein, 1982) und dadurch zum Ausagieren nur teilweise verstandener Sätze ohne weitere Nachfragen im Sinne des MSV. Für diese Erklärung sprechen auch die Sonderfälle der korrekt ausgeführten Spielhandlungen bei komplexitätsbedingten Unzulänglichkeiten. Trotz der erhöhten Äußerungslänge wurden zwei der zu langen Testitems (u. a. Komplex 1: „Setze die Frau auf die Bank, das Mädchen mit dem roten Kleid in den Sandkasten, stelle den Jungen auf das Karussell und das Mädchen mit dem grünen Kleid auf die Rutsche und lege das letzte Mädchen in das Haus.“) von jeweils einem einsprachigen und einem mehrsprachigen sowie vier sprachunauffälligen Kindern korrekt nachgespielt. Diese konnten sich die sehr langen Spielanweisungen entgegen der altersentsprechenden Erwartungen merken. Durch das richtige Ausführen war bei den Testitems folglich kein MSV erforderlich. Auch ein grammatisch komplexes Testitem wurde von zwei einsprachigen Probanden mit SSES und acht sprachunauffälligen Probanden korrekt aufgeführt (Komplex 3: „Nachdem du den Jungen, der ein blaues T-Shirt und eine weiße Hose anhat, auf die Bank gesetzt hast, lege das Mädchen zuerst in den Sandkasten, dann in das Haus und schließlich die Frau auch noch auf die Rutsche.“). In diesen von

einigen Kindern korrekt ausgeführten Items schneiden vor allem die übrigen sprachunauffälligen Kinder deutlich schlechter im MSV ab ( $M = .29/.35$ ) als in den Items, die keines der sprachunauffälligen Kinder richtig handelte ( $M = .61/.48$ ). Die Möglichkeit von Teilhandlungen könnte somit die Verstehensillusion verstärkt hervorrufen. Insbesondere bei Kindern mit SSES, v. a. mit rezeptiven Sprachstörungen, könnte die häufig gewohnte Schlüsselwortinterpretation eine vermehrte Verstehensillusion auslösen und damit das geringere MSV erklären ( $M = .12/.38/.21/.18$ ).

Allerdings könnten diese unterschiedlichen Ergebnisse auch auf Einflussfaktoren wie Merkfähigkeit bzw. Arbeitsgedächtnisleistung hinweisen (Kim, 2015). Obwohl die Merkfähigkeit bzw. die Arbeitsgedächtnisleistung generell sprachunabhängig sind (Chilla, 2014), wie beispielsweise beim Nachsprechen von Pseudowörtern, kann hier angenommen werden, dass bei Aufgaben auf Satzebene die Testsprache Deutsch einen Einfluss auf die Leistungen der Probanden hat (als L1 oder L2). Derartige Faktoren sind in weiteren Forschung genauer zu beleuchten.

Während für die einsprachigen Kinder mit SSES die Komplexität besonders problematisch war, stellen für die mehrsprachigen Probanden vorwiegend Mehrdeutigkeiten eine größere Hürde dar. Möglicherweise haben bei den mehrsprachigen Probanden die kritischen Phasen im Zweitspracherwerb einen Einfluss auf den Schwierigkeitsgrad der Unzulänglichkeiten. Die Erwerbsfähigkeit hinsichtlich Morphologie und Syntax nimmt bereits ab einem Erwerbsbeginn von vier Jahren ab. Bezüglich des lexikalischen Erwerbs bestehen jedoch keine solchen Begrenzungen. Demnach ist das Erlernen von Wortbedeutungen nicht von bestimmten Zeitfenstern abhängig, während der optimale Erwerb grammatischer Strukturen zeitlich begrenzt ist (Ruberg, 2013; Chilla & Haberzettl, 2014). Vermutlich wird unbekanntes Wortmaterial daher eher erkannt, während bei komplizierten Strukturen, wie sehr langen, grammatisch komplexen und mehrdeutigen Aussagen, die Bewusstheit für Sprachverstehensprobleme eingeschränkt sein könnte. Die Unzulänglichkeit der mehrdeutigen Testitems ist im MSV-Screening auf die Verwendung des unbestimmten Artikels zurückzuführen. Dadurch kommt es nicht zur Determiniertheit der bezeichneten Objekte. Das Erkennen der Art des Artikels als ausschlaggebendes grammatisches Detail ist für die mehrsprachigen Probanden möglicherweise schwieriger als für die einsprachige Vergleichsgruppe. Beim Erwerb der Nominalphrase in Bezug auf die Verwendung von Artikeln in obligatorischen Kontexten durchlaufen suzessiv mehrsprachige Kinder zwar dieselben Erwerbsphasen wie einsprachige Kinder, jedoch geschieht dies später und langsamer (Ruberg, 2013). Diese Tatsache könnte erklären, warum das Erkennen des unbestimmten Artikels als Auslöser des Nichtverstehens erschwert ist und damit die mehrdeutigen Äußerungen am seltensten ein funktionales Monitoring auslösten. Diese Ergebnisse könnten erste Hinweise darauf geben, dass sich ein- und mehrsprachige Kinder darin unterscheiden, welche spezifischen Unzulänglichkeiten das höchste Maß an Monitoringleistungen erfordern.

Die Unterschiede könnten jedoch auch durch die Konstruktion der Items bedingt sein (vgl. auch oben zu Komplexität). Für den Bereich Mehrdeutigkeit fällt ein Item als Sonderfall auf: „Setze die Frau auf das **Spielgerät**.“ Der Oberbegriff „Spielgerät“ wurde vor der Testung durch den Untersucher eingeführt. Da alle Probanden in Bezug auf diese Spielanweisung ein deutlich häufigeres effektives MSV zeigen ( $M_{SSES} = .74$ ;  $M_{Vergleich} = .76$ ) als in Bezug auf die weiteren mehrdeutigen Items ( $M_{SSES} = .21/.35/.12$ ;  $M_{Vergleich} = .52/.42/.19$ ), kann eine andersartige Wahrnehmung dieses Items angenommen werden. Wahrscheinlich wurde der Begriff „Spielgerät“ trotz der Klärung vorab nicht als Oberbegriff erkannt. Es entstand folglich keine Mehrdeutigkeit, sondern eher ein Wortschatzproblem. Das qualitative Nachfrageverhalten der Probanden (z. B. „Was ist ein Spielgerät?“, „Das gibt’s da nicht!“) weist auch darauf hin, dass der Begriff eher als unbekanntes Wort eingeordnet wurde. Demnach war das Erkennen des Sprachverstehensproblems leichter möglich und eine Reaktion erfolgte häufiger. Dieses Item könnte zu Verzerrungen im Bereich der Kategorie Mehrdeutigkeit geführt haben und ist in weiteren Forschungen zu verändern. Eine differenzierte Itemanalyse ist bei Klumpp (2018) zu finden.

Weitere Unterschiede beim Vergleich der beiden SSES-Gruppen zeigen sich bei der Art der Reaktion auf Nicht- oder Missverstehen. Einsprachige Probanden reagieren in 80 % der Fälle auf das Sprachverstehensproblem verbal oder nonverbal. Der Grund für das Nichtverstehen kann in 36 % der Fälle durch genaue Nachfragen spezifiziert werden. Bei den mehrsprachigen Probanden ist das Erkennen des Sprachverstehensproblems nur in 72 % der Fälle zu beobachten, wobei nur in 22 % der Fälle spezifisches Nachfragen erfolgt. Die genauere Betrachtung der Reaktionen im Rahmen der qualitativen Auswertung ergibt außerdem, dass die einsprachigen Probanden Sprachverstehensprobleme häufiger durch spezifisches Nachfragen anzeigen, während

die mehrsprachigen Probanden im Vergleich häufiger allgemein nachfragen. Dies kann möglicherweise durch Unterschiede in der expressiven Ausdrucksfähigkeit der ein- und mehrsprachigen Probanden erklärt werden, die nötig sind um auf der Ebene des Reagierens das Sprachverstehensproblem angemessen und spezifisch zu benennen. Da die expressiven Fähigkeiten der Probanden im Rahmen der vorliegenden Studie nicht erhoben wurden, kann diese Vermutung nicht weiter belegt werden.

Die vorherigen Ausführungen deuten bereits auf limitierende Faktoren der vorliegenden Datenerhebung hin, die an dieser Stelle weiter diskutiert werden.

Grundsätzlich muss aufgrund der geringen Stichprobengröße die interne Validität der Ergebnisse als kritisch betrachtet werden. Außerdem erfolgte aufgrund der im Vorfeld festgelegten Auswahlkriterien keine randomisierte Probandenauswahl. Dieser Selektionsprozess sollte im Rahmen einer weiterführenden Studie ausgeschlossen werden. Auch die festgelegten Auswahlkriterien für die Probandenakquise der Kinder mit SSES sind kritisch zu betrachten. Ein Haupteinschlusskriterium war die Diagnose SSES, die im Vorfeld der Testung durch die behandelnden Logopäden und Sprachtherapeuten gestellt wurde. Aufgrund dieses Vorgehens können Fehldiagnosen nicht ausgeschlossen werden. Vor allem bei den mehrsprachigen Probanden ist die Gefahr der „over-diagnosis“ groß (Paradis, 2010). Daher kann nicht objektiv beantwortet werden, ob ein eingeschränktes MSV im Rahmen der Testung auf die Diagnose SSES oder auf entwicklungsbedingte sprachliche Defizite im Rahmen der Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist. Ferner könnte die Art der Beschulung die Gruppenunterschiede beeinflussen. Neun der 17 einsprachigen Probanden mit SSES besuchten zum Zeitpunkt der Testung eine Sprachheilschule. Möglicherweise haben diese Kinder durch den Schulunterricht in kleineren Klassen und die sprachheilpädagogische Förderung positivere Erfahrungen mit dem Nachfragen bei Sprachverstehensproblemen, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben könnte. Auch kognitive Fähigkeiten der Kinder wurden nicht differenziert erhoben, sondern lediglich durch den Besuch einer Schule mit Regelschullehrplan und der Diagnose SSES (Ausschluss kognitiver Beeinträchtigungen) als vergleichbar angenommen. Diese könnten die Ergebnisse beeinflusst haben und sind in weiteren Studien zusätzlich zu erfassen.

Der Vergleich zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern mit SSES stellt einen wichtigen Aspekt der vorliegenden Studie dar. Bilingualität beeinflusst laut Paradis (2010) den gestörten Spracherwerb nicht, d. h. ein- und mehrsprachige Kinder mit einer SSES sind zunächst vergleichbar. Da die Testinstrumente jedoch ausschließlich auf Deutsch durchgeführt wurden, werden Erst- und Zweitsprachkompetenzen miteinander verglichen. Dieser Aspekt ist kritisch zu betrachten. Angelehnt an die Definitionen, die das MSV als kognitive Fähigkeit ansehen (Kim, 2015), kann jedoch die Annahme aufgestellt werden, dass es sich beim MSV um eine sprachübergreifende Fähigkeit handelt. Sowohl auf der Stufe des Erkennens eines möglichen Miss- oder Nichtverstehens, als auch auf der Stufe einer möglichen Reaktion darauf, ist nicht ausschlaggebend, um welche Sprache es sich handelt. Lediglich die Art der Reaktion ist von linguistischen Fähigkeiten abhängig, beispielweise in Bezug darauf, ob eine nonverbale Reaktion gezeigt oder aber in Form einer sprachlichen Äußerung spezifisch nachgefragt wird. Ob ein Nachfragen erfolgt, ist demnach sprachunabhängig. Wie wiederum nachgefragt wird, hängt von verbalen Fähigkeiten ab. Eine Erhebung der Monitoring-Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder ist demnach auf der L2 möglich. Lediglich bei der qualitativen Auswertung des Nachfrageverhaltens sollte die verbale Ausdrucksfähigkeit berücksichtigt werden. Ansonsten kann das MSV vor allem in Bezug auf quantitative Leistungen als sprachunabhängige oder sprachübergreifende Fähigkeit erhoben werden und somit ein Vergleich mit Daten einsprachiger Kinder erfolgen.

Für die mehrsprachige Vergleichsgruppe wurden sukzessiv bilinguale Kinder ausgewählt. Der Großteil der wissenschaftlichen Studien, die ein- und mehrsprachige Kinder vergleichen, bezieht sich jedoch auf simultan mehrsprachige Kinder. Sie stellen für Datenerhebungen aufgrund ihres frühen Erwerbsbeginns der L2 eine homogenere Gruppe dar als sukzessiv mehrsprachige Kinder, deren Kontaktdauer mit der L2 sehr unterschiedlich sein kann. Kinder, die sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Herkunft und des jeweiligen Erwerbsbeginns stark unterscheiden, spiegeln jedoch die Heterogenität innerhalb der ersten Grundschulklassen wider (Hinz & Walthes, 2009). Anspruch der Probandenauswahl war es, diese Realität abzubilden. Die Vergleichbarkeit der Probanden innerhalb der mehrsprachigen Gruppe ist möglicherweise durch Faktoren wie unterschiedliche Erstsprachen, Sprachkonstellationen, Kontaktzeit zum Deutschen, Qualität des deutschen Inputs oder kulturelle Gegebenheiten mit unterschiedlichen Fragekulturen innerhalb der Familien eingeschränkt. Um dennoch eine gewisse Vergleichbarkeit der erhobenen Daten zu ge-

währleisten, wurde als Einschlusskriterium für die mehrsprachigen Probanden ein Erwerbsbeginn der L2 vor dem vierten Lebensjahr festgelegt. Dies entspricht einem frühen kindlichen L2 Erwerb (Chilla & Habertzettl, 2014) bzw. dem sukzessiven Erwerb (Ruberg, 2013). Laut Mueller Gathercole und Kollegen (2014) hat dieser viel mit dem simultanen Erwerb gemeinsam und gleicht damit in vielen Aspekten auch dem einsprachigen Erwerb. Es kann daher außerdem angenommen werden, dass die zwei simultan mehrsprachigen Probanden, die nicht aus der Datenanalyse ausgeschlossen wurden, nicht zu erheblichen Veränderungen der Ergebnisse führten. Dennoch könnte die Heterogenität innerhalb der mehrsprachigen Vergleichsgruppe zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben.

Auf Grundlage der genannten einschränkenden Faktoren bei der Probandenauswahl und der daraus entstandenen Stichprobe sind vor allem die Ergebnisse der induktiven Statistik kritisch zu betrachten. Es wurden mittels nicht-parametrischer Verfahren zwar Signifikanzen berechnet, die Aussagekraft dieser erscheint aber eingeschränkt. Somit können die Ergebnisse in erster Linie nur auf die untersuchte Stichprobe bezogen werden und abschließend nicht auf eine Allgemeinheit übertragen werden. Dennoch können Tendenzen eines geringeren MSV bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit SSES erkannt und daraus therapeutische Implikationen und Forschungsdesiderate für weiterführende Untersuchungen abgeleitet werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die vorliegende Datenerhebung nicht alle aufgestellten Forschungsfragen umfassend beantworten kann. Vor allem aufgrund der Art und des Umfangs der Stichprobe sind nicht alle Ergebnisse eindeutig und zum anderen ist keine Generalisierung möglich. In Hinblick auf den Vergleich der ein- und mehrsprachigen Kinder können die Unterschiede aufgrund der möglichen Einflussfaktoren nicht vorbehaltlos auf den Faktor Mehrsprachigkeit bezogen werden. Vor allem in Hinblick auf die mehrsprachigen Probanden kann die Frage, ob die sprachlichen Defizite auf eine SSES oder lediglich auf den mehrsprachigen Erwerb zurückzuführen sind, nicht abschließend beantwortet werden.

## 7 Fazit

Die Ergebnisse sprechen für eine hohe Notwendigkeit, bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit SSES ein gezieltes Monitoring des Sprachverstehens zu fördern. Auch wenn diese bereits Verstehensprobleme erkennen, so reagieren sie gehäuft nonverbal oder nur allgemein. Insbesondere in inklusiven Settings und größeren Gruppen führen diese Reaktionen nicht zwingend zu einer zielführenden Klärung. Da sowohl sukzessiv mehrsprachige Kinder als auch Kinder mit SSES besonders dem Risiko eines Schulversagens ausgesetzt sind (von Suchodoletz, 2004; Chilla & Habertzettl, 2014), sollte die sprachtherapeutische Intervention an diesem Punkt ansetzen, um betroffenen Kindern zu vermitteln wie sie Verstehensprobleme erkennen und adäquate Reaktionen darauf erlernen können. Betrachtet man das MSV als einzelsprachunabhängige Fähigkeit, stellt sich eine sprachtherapeutische Intervention bei mehrsprachigen Kindern in diesem Bereich als besonders wertvoll dar.

Grundlage dieser Intervention sollte eine mehrdimensionale Abklärung des Sprachverstehens und des MSV als teilhabespezifische Untersuchung bilden. Beispielsweise könnte das vorgestellte MSV-Screening ergänzend zu linguistisch orientierten Satzverständnistests eingesetzt werden. Das MSV-Screening könnte als einzelsprachunabhängiges Diagnostikinstrument für mehrsprachige Kinder mit SSES und die bisherige mangelhafte diagnostische Vorgehensweise um einen wertvollen kommunikationsorientierten Aspekt ergänzen. Daher sollten die Evaluation, die Weiterentwicklung und die künftige Normierung des MSV-Screenings diese Zielgruppe nicht außer Acht lassen. Um die Frage zu beantworten, ob es ein geeignetes Diagnostikinstrument für mehrsprachige Kinder bzw. sogar für die Differentialdiagnose SSES darstellt, sind weitere, größer angelegte Folgestudien notwendig.

Verbesserte MSV-Fähigkeiten können Kindern vor allem im schulischen Kontext, aber auch in alltäglichen Kommunikationssituationen auf verschiedenen Ebenen als Strategie oder Kompensationsmöglichkeit dienen. So kann es bei unbekanntem Wörtern als Fragestrategie angewandt werden und dient damit der Wortschatzerweiterung (Glück, 2011), was besonders für mehrsprachige Kinder profitabel erscheint. Bei nicht- oder missverstandenen mündlichen Anweisungen oder schriftlichen Aufgabenstellungen kann gezielt Hilfe in Form von aktivem Nachfragen eingefordert werden (Johnson, 2000). Außerdem kann es als Lesestrategie dienen und so ein geringes Lesesinnverständnis kompensieren (Yang, 2006; Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2007).

Es bleibt zu hoffen, dass im Zuge der allgemeinen Bildungspläne (u. a. im Bereich Zuhören und Sprechen) und ressourcenorientierter Sprachtherapie MSV-Fähigkeiten für alle Kinder angebahnt und ausdifferenziert werden.

## Literatur

- Berthiaume, K. S., Lorch, E. P. & Milich, R. (2010). Getting clued in. Inferential processing and comprehension monitoring in boys with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 31-42.
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Mehrsprachigkeit* (1. Auflage, S. 57-72). München: Urban & Fischer.
- Chilla, S. & Haberzettl, S. (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – Mehrsprachigkeit*. München: Urban & Fischer.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Comeau, L., Genesee, F. & Mendelson, M. (2007). Bilingual children's repairs of breakdowns in communication. *Journal of Child Language*, 34, 159-174.
- Comeau, L., Genesee, F. & Mendelson, M. (2010). A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language*, 30(3-4), 354-374.
- Diem, A. & Schmitz, P. (2013). Wenn Verstehen misslingt: Therapie zur Erweiterung von Sprachverstehenskontrolle. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2(4), 242-250.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2019). ICD-10-GM Version 2019, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, abgerufen von [www.dimdi.de/Klassifikationen/Downloads/ICD-10-GM/Version 2019](http://www.dimdi.de/Klassifikationen/Downloads/ICD-10-GM/Version%202019) [01.06.2018].
- Dollaghan, C. (1987). Comprehension monitoring in normal and language-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 45-60.
- Dollaghan, C. & Kaston, N. (1986). A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(3), 264-271.
- Dziallas, D. & Schönauer-Schneider, W. (2012). Frag doch nach! Sind Interventionen zum Monitoring des Sprachverstehens bei sprachentwicklungsgestörten Kindern effektiv? *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 20(4), 253-262.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *MSVK. Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Fields, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4. Edition). Los Angeles, London, Dew Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Fox, A. V. (2013). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (6. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Mueller Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Kennedy, I., Prys, C., Young, N., Vinas Guasch, N., Roberts, E. J., Hughes, E. K. & Jones, L. (2014). Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. *Frontiers in Psychology*, 5(11) 1-14.
- Gebhard, W. (2008). *Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext* (2. Auflage). München: Herbert Utz.
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. Ch. & Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10(6), 597-602.
- Görgen, R. (2016). *Das Erkennen von Inkonsistenzen. Ein Vergleich von einsprachigen und mehrsprachigen Kindern*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik, Therapie* (3. Auflage). München: Elsevier.
- Hinz, R. & Walthes, R. H. (2009). *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Johnson, M. (2000). *Promoting Understanding of the Spoken Word through Active Listening. Paper presented at the Conference of the National Association of Professionals Concerned with Language Impairment in Children (NAPLIC)*, University of Warwick, 8-9 April 2000.
- Kamhi, A. G. (1997). Three perspectives for comprehension: Implication for assessing and treating comprehension problems. *Topics in Language Disorders*, 17(3), 62-74.
- Kannengieser, S. (2019). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Kauschke, Ch., Spreer, M. & Vogt, S. (2019). Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen - ein Bericht aus (inter-)nationalen Arbeitsgruppen. *Forschung Sprache*, 7(2), 3-8.
- Kim, Y. S. G. & Philipps, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Kim, Y. S. G. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86(1), 128-144.
- Kim, Y. S. G. & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of Intervention In Learning Disabilities* (pp. 159-174). New York: Springer.
- Klumpp, T. (2018). *Monitoring des Sprachverstehens: Eine Untersuchung ein- und mehrsprachiger Grundschüler*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 198-211.

- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50(3), 643-655.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. Dickson (Eds.), *Children's Oral Communication Skills* (pp. 61-84). München: Academic Press.
- Mathieu, S. (1998). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (S. 83-137). Bern: Haupt.
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93-113). Tübingen: Attempo.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. Keynote Article. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Revelle, G. L., Wellman, H. M. & Karabenick, J. D. (1985). Comprehension Monitoring in Preschool Children. *Child Development*, 56(3), 654-663.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research* (2. Edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Rothweiler, M. (2006). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und kindlicher Zweitspracherwerb. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache, Emotion, Bewusstheit* (S. 154-167). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache Stimme Gehör*, 37(4), 181-185.
- Scharff Rethfeldt, W. & Ebbels, S. (2019). Terminologie der Sprachentwicklungsstörungen (SES). Auf dem Weg zu einem internationalen Konsens. *Forum Logopädie*, 33(4), 24-31.
- Schmitz, P. & Beushausen, U. (2007). Sprache verstehen – ein Blick auf Strukturen und Prozesse. *Forum Logopädie*, 21(3), 6-13.
- Schmitz, P. & Diem, A. (2007). Sprachverstehenskontrolle - Ein wichtiger Ansatzpunkt in der Therapie von Sprachverstehensstörungen. *Forum Logopädie*, 21(5), 32-39.
- Schönauer-Schneider, W. (2008). Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring – Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit*, 53(2), 72-82.
- Schönauer-Schneider, W. (2017). „Hä? Das verstehe ich nicht!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *logoThema*, 14(1), 8-13.
- Schönauer-Schneider, W. (2019). „Frag nach, wenn du etwas nicht verstehst!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In A. Paier (Hrsg.), *SPRACH[[RÄUME eröffnen – gestalten – erleben. Sprachheilpädagogik aktuell – Interdisziplinäre Einblicke und Ausblicke* (S. 15-22). Wien: Lernen mit Pfiif.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, A. Komfort-Hein, C. Kraß, G. Meier, R. Rohowski, R. Seidel, & H. Weiß (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155-172). Stuttgart: Metzler.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 190-206). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Siegal, M., Iozzi, L. & Surian, L. (2009). Bilingualism and conversational understanding in young children. *Cognition*, 110(1), 115-122.
- Skarakis-Doyle, E. (2002). Young children's detection of violations in familiar stories and emerging comprehension monitoring. *Discourse Processes*, 33(2), 175-197.
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L. & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39(1), 54-65.
- Skarakis-Doyle, E., MacLellan, N. & Mullin, K. (1990). Nonverbal indicants of comprehension monitoring in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 461-467.
- Skarakis-Doyle, E. & Mullin, K. (1990). Comprehension monitoring in language-disordered children: A preliminary investigation of cognitive and linguistic factors. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 700-705.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Mikrozensus – Bevölkerung mit Migrationshintergrund*, abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html;jsessionid=2FB82A9FF847E5F29AF72B32E8332CBE.InternetLive1> [01.06.2018].
- Träger, A. (2018). *Untersuchung der Zusammenhänge verschiedener Sprachverständniskomponenten mit der Ziehung von Inferenzen bei Erst- und Drittklässlern*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (pp. 301-331). Bristol: Multilingual Matters.
- von Grafenstein, C. (2018). *Monitoring des Sprachverstehens und Selbstwertgefühl. Eine Untersuchung an Grundschulern zum Zusammenhang zwischen Fähigkeiten im Monitoring und dem Selbstwertgefühl*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- von Suchodoletz, W. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (S. 155-199). Göttingen: Hogrefe.
- Weissenborn, J. & Stralka, R. (1984). Das Verstehen von Mißverständnissen. Eine ontogenetische Studie. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 55, 113-134.
- Wermelinger, S., Gampe, A. & Daum, M. M. (2017). Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 84-94.
- Wong, A. M.-Y., Ho, C., S.-H., Au, T. K.-F., McBride, C. A., Ng, A. K.-H., Yip, L. P.-W. & Lam, C., C.-C. (2017). Reading comprehension, working memory and higher-level language skills in children with SLI and/or dyslexia. *Reading and Writing*, 30(2), 337-361.
- Zimmermann, A. (2014). Die Bedeutung des Sprachverstehens und seines Monitorings für die Abklärung. In B. Zollinger (Hrsg.), *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten* (S. 93-129). Bern: Haupt.

## Zu den Autorinnen

*Teresa Klumpp* studierte von 2009–2013 im Bachelorstudiengang Logopädie der Hochschule Fresenius in Hamburg und absolvierte von 2015–2018 den Masterstudiengang Sprachtherapie der Ludwig-Maximilian-Universität München. Seit 2013 arbeitet sie im Bereich Kindersprache als freie Mitarbeiterin in einer logopädischen Praxis in München.

*Wilma Schönauer-Schneider* ist Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Schwerpunkten Sprachverstehen, Monitoring des Sprachverstehens und sprachheilpädagogischer Unterricht.

## Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Institut für Sonderpädagogik  
Keplerstr. 87  
69120 Heidelberg  
schoenauer@ph-heidelberg.de