



Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses in den ersten beiden Schuljahren am SBBZ Sprache*

Development of receptive language in grade 1 and 2 at special schools for students with language disorders

Margit Berg, Christoph Schiefele

Zusammenfassung

Sprachverständnisstörungen zählen zu den häufigen Schwierigkeiten von Kindern an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Sprache (SBBZ) und stellen ein erhebliches Entwicklungsrisiko dar. Um daraus resultierende Folgeprobleme im schulischen Lernen abzubauen und Verständniskompetenzen aufbauen zu können, sind genauere Informationen über die Sprachverständnisleistungen erforderlich. Der Beitrag stellt die quantitativen Befunde einer im Mixed-Methods-Design angelegten Studie zur Entwicklung und Förderung des Sprachverständnisses vor. Die Ergebnisse zeigen, dass bei 60 % der beteiligten Schüler am SBBZ Sprache Sprachverständnisstörungen vorliegen, die sich zumeist auf mehrere Sprachebenen (Wort-, Satz-, Textverständnis) erstrecken. Eineinhalb Jahre nach der Einschulung sind signifikante Zuwächse im Sprachverständnis festzustellen, die jedoch nicht zu einer Angleichung an Gleichaltrige geführt haben. Festgestellte Sprachverständniseinschränkungen sind im Gruppenvergleich bei bilingualen Kindern stärker ausgeprägt als bei monolingualen Kindern und bedürfen somit besonderer Berücksichtigung.

Schlüsselwörter

Sprachverständnis, Wortverständnis, Satzverständnis, Textverständnis, Zweisprachigkeit

Abstract

Receptive language disorders are one of the common difficulties children experience at special education institutions and represent a considerable development risk. To be able to reduce the impact on school learning and to improve receptive skills, more detailed information about receptive language is required. The article presents the quantitative results of a mixed-method design study on the development of receptive language and receptive language skill support. The results show that 60 % of the participating students have receptive language disorders, which mostly extended to several language levels (word, sentence and text comprehension). One and a half years after starting school, significant increases in receptive language were observed but remained inferior when compared with their peers resp. did not bring them in line with their peers. Identified receptive language impairments are more pronounced in group comparison in bilingual children than in monolingual children and therefore require special consideration.

Keywords

language comprehension, word comprehension, sentence comprehension, text comprehension, bilingualism

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

1 Einleitung

Bezüglich der Sprachverständnisseleistungen von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und wirksamer Förder- und Therapiekonzepte besteht ein erhebliches Forschungsdesiderat. Für den schulischen Kontext kommt zudem der unterrichtlichen Berücksichtigung von Sprachverständnisaspekten hohe Relevanz zu und bedarf differenzierterer Erkenntnisse. In Bezug auf Therapiekonzepte ist festzustellen, dass – auch international – nur wenige Evaluationsstudien vorliegen (ausführlicher Überblick s. Hachul & Schönauer-Schneider, 2020). Zudem ist deren Aussagekraft auf Grund zumeist sehr kleiner Stichproben, eng begrenzter Förderziele und teilweise uneindeutiger Ergebnisse eingeschränkt. Zum Teil blieben Effekte der durchgeführten Interventionen gänzlich aus. Gegenüber diesen eher pessimistisch stimmenden Ergebnissen konnte jedoch im Rahmen der Ki.SSES-Proluba Längsschnittstudie (n=90 Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen) festgestellt werden, dass Kinder an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Sprache (im Folgenden: SBBZ) ihr Satzverständnis im Verlauf des ersten und zweiten Schuljahres signifikant verbessern konnten (Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba, 2014). Da das Sprachverständnis jedoch nicht im Zentrum der Ki.SSES-Proluba-Studie stand, wurden Faktoren, die zu diesem unerwartet positiven Ergebnis beitrugen, nicht differenziert erfasst.

Vor diesem Hintergrund wurde das Projekt „Entwicklung und Förderung des Sprachverständnisses im Grundschulalter“ konzipiert und mit einer neu gewonnenen Stichprobe durchgeführt, um sprachverständnisförderliche Aspekte im Unterricht zu identifizieren und somit noch zielgerichteter einsetzen zu können.

Dafür wurden die Sprachverständnisseleistungen von Schülern, die ein SBBZ Sprache in Baden-Württemberg besuchen, am Anfang der ersten und in der Mitte der zweiten Klasse längsschnittlich erhoben und quantitativ ausgewertet, um zu einer differenzierten Beschreibung der Entwicklung der Sprachverständnisfähigkeiten von Kindern zu gelangen. Diese Ergebnisse werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

In einem zweiten Untersuchungsstrang wurden mit qualitativen Methoden die von den Lehrkräften eingesetzten Unterstützungs- und Fördermaßnahmen im Rahmen der Lehrersprache erfasst und analysiert (Schiefele & Berg, eingereicht).

Die übergeordneten Ziele liegen somit zum einen in der Gewinnung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse über Entwicklungsverläufe auf Lernendenseite und zum anderen im Bereich der Professionalisierungsforschung auf Lehrendenseite im Förderschwerpunkt Sprache.

2 Einschränkungen des Sprachverständnisses: Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsklärung

Während die ICD 10 (DIMDI, 2021) nach wie vor eine Unterscheidung expressiver und rezeptiver Sprachstörungen vornimmt, geht die S2k-Leitlinie der AWMF zur Diagnostik der Sprachentwicklungsstörung (2011, S. 33) davon aus, dass sprachliche Beeinträchtigungen „jeweils in unterschiedlichem Ausmaß in Produktion (expressive Anteile der Störung) und Perzeption (rezeptive Anteile der Störung)“ vorliegen können. Das vorgestellte Projekt folgt diesem Verständnis und betrachtet die Sprachverständnisstörung als die rezeptive Seite einer Sprachentwicklungsstörung. Als Kriterium für deren Vorliegen wird dabei in Anlehnung an die AWMF-Leitlinie festgelegt, dass die mit normierten Tests erfassten Sprachverständnisfähigkeiten auf einer oder mehreren sprachlichen Ebenen mindestens 1,5 Standardabweichungen unterhalb der Altersnorm liegen. Einschränkungen des Sprachverständnisses können sich jedoch auch bei geringerem Ausmaß bereits hemmend auf das schulische Lernen auswirken und müssen im Unterricht durch entsprechende Unterstützungsangebote berücksichtigt werden. Ebenso gilt dies, wenn ein eingeschränktes Sprachverständnis nicht im Rahmen einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung, sondern im Kontext anderer (Primär-)Störungen oder – gänzlich ohne einen Störungscharakter – im Zusammenhang mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache vorliegt. Insbesondere aus pädagogischer Sicht erscheint das Anlegen von Ausschlusskriterien für die Feststellung eines Förderbedarfs im Bereich des Sprachverständnisses weder als erforderlich noch als zielführend.

2.2 Prävalenz

Sprachverständnisstörungen wurde für lange Zeit keine große Aufmerksamkeit gewidmet. Nach wie vor werden sie häufig übersehen und in ihrer Auftretenshäufigkeit und ihren Auswirkungen

unterschätzt. Amorosa und Noterdaeme gaben jedoch bereits 2003 den Anteil von Kindern mit Sprachverständnisstörungen in der Gruppe der Kinder mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen mit etwa einem Drittel an. Mit zunehmend differenzierter werdenden Diagnoseinstrumenten wurden noch höhere Prävalenzzahlen ermittelt. So erreichten in der Ki.SSES-Proluba-Studie (Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba, 2014; Berg & Janke, 2017) 57 % der untersuchten Ki.SSES (= Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen) im Einschulungszeitraum unterdurchschnittliche Ergebnisse im Satzverständnis. Umfassender wurde das kindliche Sprachverständnis im Grundschulalter innerhalb der „ReMo“-Studie über den Zusammenhang von rezeptiven Sprachstörungen und Mobbing Erfahrungen (Berg, 2018) erfasst. Bei Einbezug der Wort-, Satz- und Textebene erfüllten hier 74,2 % der Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen das Kriterium einer rezeptiven Störung.

Geht man von einer Prävalenz der Sprachentwicklungsstörung von etwa 8 % eines Jahrgangs aus, so ist der Anteil von Kindern mit Sprachverständnisstörungen an der Gesamtalterskohorte somit auf ca. 4–6 % einzuschätzen.

2.3 Prognose

Kinder mit Sprachverständnisstörungen tragen ein hohes Risiko für langanhaltende Probleme, die wiederum sekundär zu Lernstörungen und emotional-sozialen Schwierigkeiten führen können (vgl. Amorosa & Noterdaeme, 2003; Hachul & Schönauer-Schneider, 2020). Längsschnittstudien weisen nach, dass sich hieraus Folgen bis in das Erwachsenenalter hinein ergeben können: So leben Erwachsene, bei denen im Kindesalter Sprachverständnisstörungen nachgewiesen worden waren, häufiger noch bei den Eltern, geben eine geringere Zahl von Freunden an, haben im Gruppenvergleich einen niedrigeren Bildungsabschluss erreicht und sind häufiger arbeitslos (Law, Garrett & Nye, 2004; Clegg, Hollis, Mawhood & Rutter, 2005).

Schulleistungsprobleme im Zusammenhang mit Sprachverständnisstörungen beschränken sich keineswegs auf die vordergründig sprachlichen Fächer, sondern sind insbesondere auch für das mathematische Lernen mehrfach nachgewiesen worden (u. a. Nolte, 2003; Berg & Janke, 2016).

Wie beschrieben, führten die nur in geringer Zahl vorhandenen Evaluationen von Interventionsmaßnahmen zur Förderung des Sprachverständnisses nur teilweise zu positiven Ergebnissen. In vielen Fällen waren die Ergebnisse uneindeutig oder negativ. Dieser Befund bestätigt im Wesentlichen immer noch die Befunde der Metaanalyse zur Therapieeffektivität bei Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen von Law et al. (2004), in der zwar gute Effekte bei der Therapie phonologischer Störungen und expressiver Wortschatzstörungen belegt waren, aber wenig Evidenz in Bezug auf rezeptive Störungen gefunden wurde.

3 Studiendesign

3.1 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse der differenzierten Erfassung der Entwicklung der Sprachverständnisfähigkeiten von Kindern mit Bildungsanspruch Sprache vor. Dabei werden drei Fragestellungen in den Blick genommen:

1. Auf welchem Stand befinden sich Kinder am SBBZ Sprache am Anfang der ersten und in der Mitte der zweiten Klasse in ihrem Sprachverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene?
2. Wie lässt sich der Entwicklungsverlauf von der ersten bis zur zweiten Klasse beschreiben?
3. Gibt es Unterschiede im Entwicklungsstand und -verlauf des Sprachverständnisses bei mono- und bilingualen Kindern am SBBZ Sprache?

3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe umfasste $n=57$ Kinder, die im Herbst 2019 auf Grund eines festgestellten Bildungsanspruchs im Bereich Sprache in ein SBBZ Sprache in Baden-Württemberg eingeschult worden waren. Hierbei handelte es sich um 13 Mädchen (23 %) und 44 Jungen (77 %). Dieser prozentuale Anteil spiegelt die typische Geschlechterverteilung am SBBZ Sprache wider.

Vierzig Prozent der beteiligten Kinder ($n=23$) durchlaufen einen monolingualen Erwerb der deutschen Sprache, 60 % ($n=34$) erwerben Deutsch als Zweitsprache.

Die Altersspanne der Kinder lag zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung (t_1) zwischen 6;1 und 7;10 Jahren bei einem Durchschnittsalter von 6;11 Jahren (SD 5,5 Monate).

In allen beteiligten Klassen waren die Lehrpersonen (n=7) Sonderpädagogen, die als erste Fachrichtung Sprache studiert haben und über mehrjährige Unterrichtspraxis (zwischen 4,5 und 22 Jahren) am SBBZ Sprache verfügen.

Da die drei beteiligten Schulen jeweils für ihren gesamten Landkreis zuständig sind, wird die Variable des städtischen oder ländlichen Einzugsgebiets nicht weiter berücksichtigt.

Die Eltern erteilten nach vorangegangener transparenter Information über das Forschungsvorhaben schriftlich ihr Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes. Auch die offizielle Genehmigung der Studie durch das Kultusministerium Baden-Württemberg liegt vor.

3.3 Rahmenbedingungen und Durchführung

Die Gesamtstudie folgte einem paritätischen Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Müller, 2018; S. 162f). Mithilfe standardisierter Testverfahren wurden die Sprachverständnisseleistungen der Kinder zu zwei Messzeitpunkten quantitativ erhoben und ausgewertet. Die ebenfalls untersuchten sprachverständnisunterstützenden Maßnahmen, die die Lehrpersonen im Unterricht einsetzten (vgl. Schiefele & Berg, eingereicht), wurden einerseits durch Interviews, andererseits durch videografierte Unterrichtsstunden erfasst und anhand qualitativer Inhaltsanalysen nach Mayring (2015) ausgewertet

Der zeitliche Ablauf der Untersuchung musste an die Pandemiebedingungen angepasst werden und stellte sich im Ablauf wie folgt dar (Abb. 1): Zu Beginn des ersten Schuljahres (t1) erfolgte die Eingangserfassung des Sprachverständnisses mit standardisierten Tests (vgl. Kap. 3.4). Die ursprünglich für das Ende des ersten Schuljahres vorgesehene Nachuntersuchung mit denselben Verfahren musste auf Grund der Pandemiesituation auf die Mitte des zweiten Schuljahres (t2) verschoben werden.

Ergänzt wurde die Untersuchung in der Mitte des ersten Schuljahres durch die Videografie von sieben Unterrichtsstunden (n= 395 Minuten Unterrichtssequenzen) in den Klassen der beteiligten Schüler. Zudem wurden kriteriengeleitete, halbstandardisierte Leitfragen-Interviews mit den Klassenlehrern durchgeführt und aufgezeichnet, in denen diese über die eingesetzten Förder- und Unterstützungsmaßnahmen berichteten. Die Kombination dieser beiden qualitativen Zugänge bietet einerseits einen Einblick in das bewusst zugängliche Wissen über verständnisförderliches Handeln, andererseits aber auch einen Einblick in möglicherweise unbewusst eingesetztes Handeln im Unterricht und vervollständigt somit das Bild der sprachverständnisunterstützenden Maßnahmen im Unterricht. Ein besonderes Augenmerk der Analyse liegt dabei auf Gestaltungsmerkmalen der Lehrersprache, die als besonders relevant für das Sprachverständnis anzusehen ist.

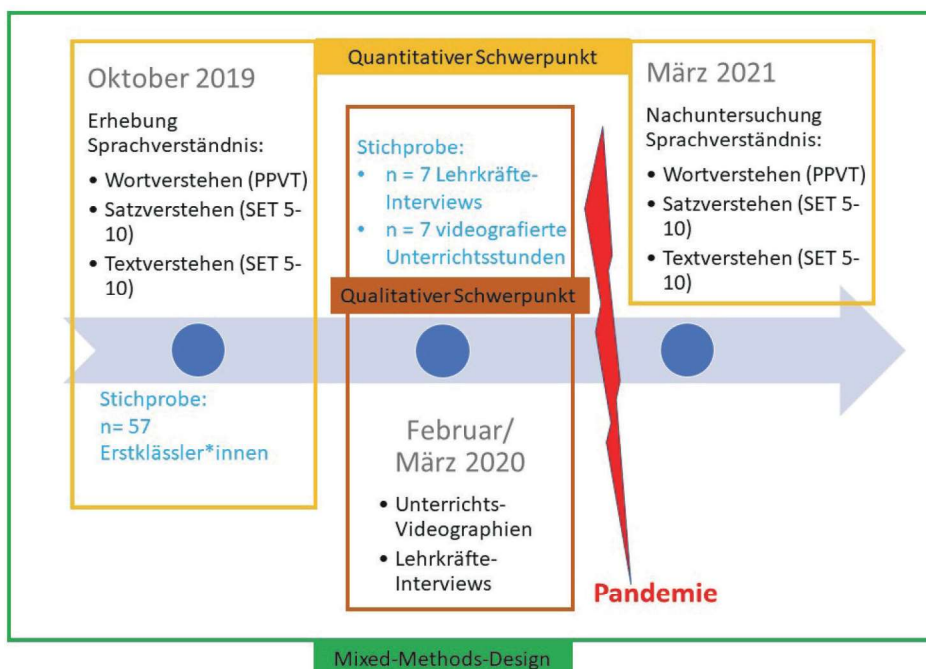


Abb. 1: Forschungsdesign und zeitlicher Ablauf

3.4 Eingesetzte Verfahren

Um die Weiterentwicklung des Sprachverständnisses zu erfassen, wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten die gleichen Testverfahren eingesetzt.

Das Wortverständnis wurde mit der deutschen Bearbeitung des PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test; Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015) erhoben. Dabei handelt es sich um ein Bildwahlverfahren. Jedes Item besteht aus einer Karte mit vier Bildern, die in aufsteigender Schwierigkeit angeordnet sind. Die Kinder werden aufgefordert, jeweils das Bild auszuwählen, das der Testleiter benannt hat.

Für die Überprüfung des Satzverständnisses kam der Subtest „Handlungssequenzen“ (Untertest 4) des SET 5-10 (Sprachentwicklungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren; Petermann, 2018) zum Einsatz. Hierbei handelt es sich um Aufgaben zur Objektmanipulation: Die Kinder werden aufgefordert, mit bereitgestellten Figuren jeweils die Handlung nachzuspielen, die dem vom Testleiter vorgeschprochenen Satz entspricht.

Auch das Textverständnis wurde mit einem Subtest des SET 5-10 (ebd.), dem Subtest 5 „Fragen zum Text“, überprüft. Hierbei werden den Kindern je nach Alter vier oder fünf kurze Texte vorgelesen und unmittelbar im Anschluss daran jeweils ein oder zwei Fragen zum Inhalt gestellt. Zur Beantwortung werden jeweils drei Antwortalternativen vorgelesen, aus denen das Kind die richtige aussucht.

In allen drei Verfahren erfolgt die Vergabe der Rohwerte mit jeweils 0 Punkten für eine nicht korrekte Antwort und 1 Punkt für die vollständig korrekte Lösung.

4 Auswertung und Ergebnisse

4.1 Auswertungsmethodik

Die quantitative Auswertung der erhobenen Testdaten erfolgte mit SPSS 26. Dabei wurden neben den T-Werten auch die Rohwerte einbezogen, um die Entwicklung der Sprachverständnisleistungen nicht nur in Bezug zur Altersnorm setzen zu können, sondern auch intraindividuelle Fortschritte zu erfassen.

Der Shapiro-Wilk-Test wies für die Verteilung der Rohwerte zu t1 eine Normalverteilung für den PPVT und den SET 5-10 UT (= Untertest) 4 nach, jedoch nicht für den SET 5-10 UT 5. Zu t2 war die Normalverteilung der Rohwerte für alle Tests gegeben. Daher wurde der Vergleich über die Zeit für den PPVT und den SET 5-10 UT 4 mit T-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt, für den SET 5-10 UT 5 hingegen mit dem Wilcoxon-Test. Der Gruppenvergleich der Rohwerte mono- und bilingualer Kinder erfolgte beim SET 5-10 UT 5 mit dem Mann-Whitney-Test, für den SET 5-10 UT 4 und den PPVT mit dem T-Test für nicht verbundene Gruppen.

Auf der Ebene der T-Werte zeigte der Shapiro-Test zu beiden Messzeitpunkten überwiegend keine Normalverteilung, sondern Häufungen im Bereich niedriger Werte und somit jeweils linksschiefe Ergebnisse, so dass nicht-parametrische Tests durchgeführt wurden (Wilcoxon-Test für die Berechnung der Entwicklung zwischen t1 und t2; Mann-Whitney-Test für den Vergleich zwischen unabhängigen Gruppen). Lediglich der PPVT stellte sich zu t2 als normalverteilt dar, sodass für den Vergleich zwischen unabhängigen Gruppen der T-Test eingesetzt werden konnte.

4.2 Überblick

4.2.1 Häufigkeit eingeschränkter Verständnisleistungen



Abb. 2 Häufigkeit unterdurchschnittlicher Sprachverständniswerte am SBBZ Sprache in der 1. Klasse

Elf der 57 Probanden (19 %) erbrachten am Anfang der ersten Klasse auf allen überprüften Ebenen (Wort-, Satz- und Textverständnis) mindestens durchschnittliche Leistungen. Bei der Mehrheit der Kinder fanden sich hingegen in mehr als einem Test unterdurchschnittliche Ergebnisse, so dass von umfangreicheren Sprachverständnisproblemen ausgegangen werden muss (Abb. 2).

Legt man das strengere Kriterium an, demzufolge eine Sprachverständnisstö-

zung bei einem Ergebnis von mindestens 1,5 Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes in mindestens einem Test festgestellt wird, so liegen in der untersuchten Stichprobe im Einschulungszeitraum Sprachverständnisstörungen bei 60 % der Schüler am SBBZ Sprache vor.

4.2.2 Zusammenhänge der Verständnisleistungen auf Wort-, Satz- und Textebene

Sowohl am Anfang der ersten Klasse als auch in der Mitte der zweiten Klasse zeigt die Korrelation nach Pearson auf dem Niveau von 0,01 positive Zusammenhänge der Verständnisleistungen auf Wort-, Satz- und Textebene im mittleren bis hohen Bereich (Tab. 1). Mit $r=.631$ in der ersten Klasse und $r=.695$ in der zweiten Klasse sind dabei die Zusammenhänge zwischen Wort- und Satzverständnis am höchsten.

Tab. 1: Korrelationen zwischen den T-Wert-Ergebnissen der Sprachverständnistests

	t1PPVTTWert	t1SET4TWert	t1SET5TWert
T1 (Erste Klasse)			
t1PPVTTWert	1	,631**	,438**
t1SET4TWert	,631**	1	,383**
t1SET5TWert	,438**	,383**	1
T2 (Zweite Klasse)			
	t2PPVTTWert	t2SET4TWert	t2SET5TWert
t2PPVTTWert	1	,695**	,549**
t2SET4TWert	,695**	1	,365**
t2SET5TWert	,549**	,365**	1

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

4.3 Wortverständnis

Am Anfang der ersten Klasse stellt der Mittelwert des PPVT mit einem T-Wert von 37,04 (SD = 9,03) ein unterdurchschnittliches Ergebnis dar, wobei sich die Werte vom weit unterdurchschnittlichen Bereich (T-Wert 20) bis zur Grenze zum überdurchschnittlichen Bereich (T-Wert 58) verteilen und auf die große Heterogenität am SBBZ Sprache verweisen. Diese Heterogenität bleibt in der zweiten Klasse mit T-Werten zwischen 20 und 70 und einer Standardabweichung von 10,24 erhalten. Der nur geringfügige Anstieg des mittleren T-Werts auf 38,3 verfehlt die statistische Signifikanz, so dass keine bedeutsame Annäherung an das Wortverständnisniveau sprachunauffälliger Gleichaltriger zu verzeichnen ist. Zwischen den T-Werten für die Wortverständnisleistungen der beiden Testzeitpunkte besteht eine sehr hohe positive Korrelation von $r = ,824$ auf dem Niveau von 0,01.

Im Gegensatz zur T-Wert-Entwicklung zeigt ein Vergleich der Rohwerte zu t1 und t2 jedoch mit einem Anstieg des Mittelwerts von 100,18 korrekt gelösten Items in der ersten Klasse auf 121,81 korrekt gelöste Aufgaben in der zweiten Klasse einen hochsignifikanten Zuwachs verstandener Wörter ($p \leq .001$) und eine hohe Effektstärke (Cohen's $d = 1,49$). Die Stichprobe verzeichnete somit deutliche Zuwächse im Wortverständnis, bislang allerdings noch ohne zu Gleichaltrigen aufholen zu können.

4.4 Satzverständnis

Der Mittelwert des SET 5-10-Untertests 4 „Handlungssequenzen“ liegt mit einem mittleren T-Wert von 37,11 im unterdurchschnittlichen Bereich. Auch hier fällt eine hohe Streuung der Werte (Minimum 24, Maximum 63) bei einer SD von 8,51 auf. Beim zweiten Testzeitpunkt ist ein Absinken des mittleren T-Werts auf 34,8 festzustellen, der zwar signifikant ausfällt, jedoch nur eine geringe Effektstärke (Cohen's $d=0,24$) aufweist. Auch für das Satzverständnis besteht mit $r = .712$ ($p \leq .001$) eine hohe Korrelation zwischen den T-Werten der beiden Messzeitpunkte.

Gegenteilig stellt sich hingegen die Entwicklung der Rohwerte in der Überprüfung des Satzverständnisses dar: Hier ist ein hochsignifikanter Anstieg von im Mittel 4,6 verstandenen Sätzen des SET Untertests 4 am Anfang der ersten Klasse auf 6,23 richtig gelöste Items in der zweiten Klasse zu beobachten. Diese Entwicklung stellt mit Cohen's $d = 0,94$ einen starken Effekt dar.

Obwohl die Probanden nicht zum Satzverständnisniveau sprachunauffälliger Gleichaltriger aufschließen konnten, stellt der auf der Rohwertbasis festgestellte Fortschritt eine bedeutsame

Weiterentwicklung dar, die sich eindrücklich im Vergleich der jeweils verstandenen Sätze zu den beiden Testzeitpunkten zeigt (Abb. 3). Dennoch wird deutlich, wie groß die Schwierigkeiten von Kindern am SBBZ beim Verstehen einzelner Satzstrukturen sind. Exemplarisch kann hierbei auf das Verstehen zeitlicher Abfolgen verwiesen werden, in dem sich die unterschiedliche Komplexität der grammatischen Struktur niederschlägt: Die sprachliche Darstellung der zeitlichen Reihenfolge in zwei Hauptsätzen („Erst zieht die Frau am Schwanz des Hundes, dann beißt der Hund das Schaf.“) gelingt immerhin 36,8% der Stichprobe in der zweiten Klasse noch nicht. Der Ausdruck von Vor- und Nachzeitigkeit im Nebensatz fällt den Kindern jedoch auch zu diesem Zeitpunkt noch deutlich schwerer: Das Verständnis gelingt 50,9% der Probanden dann nicht, wenn die Reihenfolge im Satz der Reihenfolge der Handlung entspricht (Item 10: „Nachdem das Mädchen die Ente gestreichelt hat, setzt es sich hinter die Bank.“) und bereitet noch mehr Schwierigkeiten, wenn die gesprochene Reihenfolge im Satz nicht der Abfolge der Handlung entspricht: Der Satz „Bevor das Mädchen auf das Pferd steigt, winkt es der Frau und dem Mann zu.“ (Item 9) wird von 64,9% der Zweitklässler nicht verstanden. Das Ausmaß der hier vorhandenen Satzverständnisprobleme verweist eindringlich auf die Notwendigkeit einer bewussten Gestaltung der Lehrersprache und der Vereinfachung von Texten und Arbeitsaufträgen.

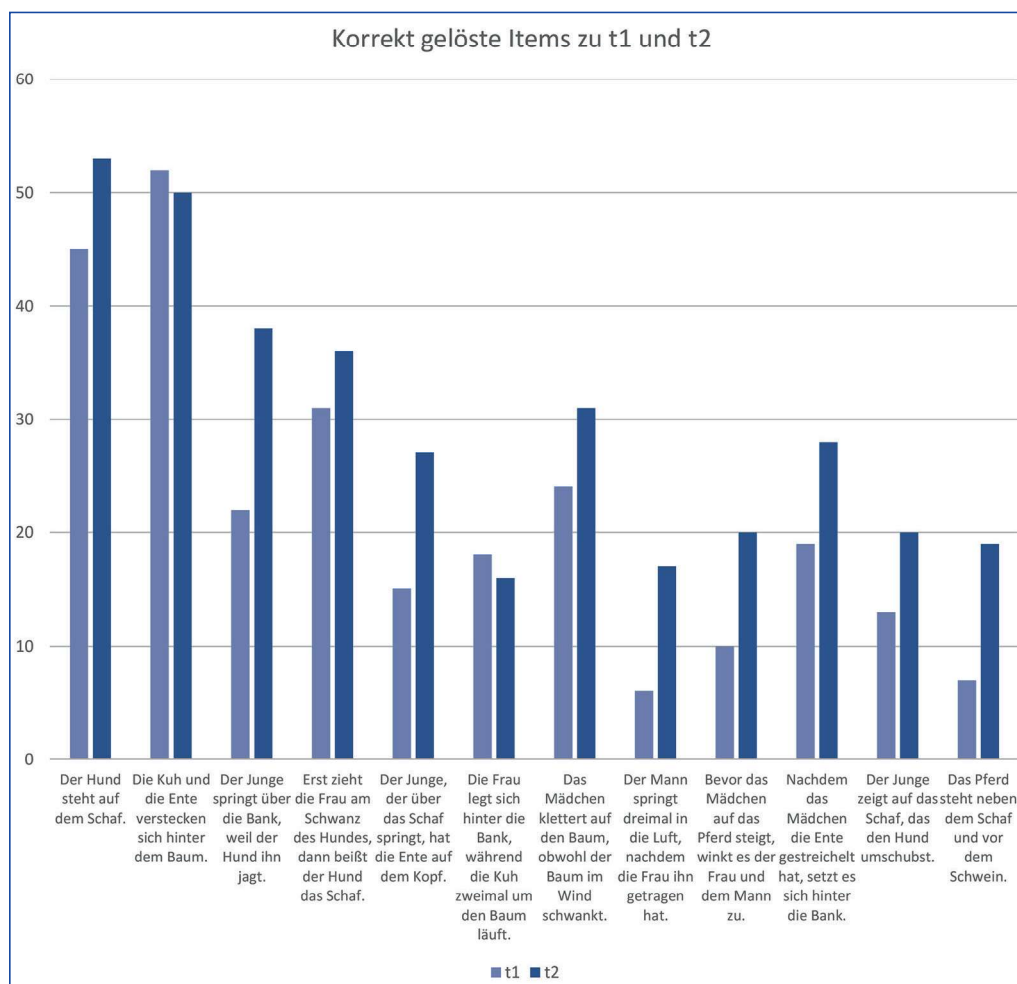


Abb. 3: Entwicklung des Satzverständnisses von der 1. zur 2. Klasse (itembezogen)

4.5 Textverständnis

Nur im Untertest 5 des SET 5-10 („Textverständnis“) liegt der mittlere T-Wert der Stichprobe mit 43,1 (erste Klasse; SD 9,27) bzw. 41,1 (zweite Klasse; SD 10,57) im Durchschnittsbereich, allerdings nahe an der unteren Grenze. Die Streuung der Werte erstreckt sich dabei vom weit unterdurchschnittlichen Bereich (Minimum zu t1: 23; zu t2: 26) bis in den weit überdurchschnittlichen Bereich (Maximum zu t1 und t2: 80). Die Veränderung der T-Werte ist statistisch nicht signifikant. Anders stellt sich dies bei der Veränderung der Rohwerte während der ersten beiden Schuljahre dar: Hier stieg der Mittelwert von 3,33 (SD 1,84) statistisch bedeutsam ($p \leq 0,01$) auf 5,91 (SD 2,14). Diese Leistungssteigerung stellt mit $r = 0,52$ einen starken Effekt dar.

Zwischen den T-Werten des Textverständnistests zu den beiden Messzeitpunkten besteht eine mittlere positive Korrelation ($r = .373$) auf dem Niveau von 0,01.

4.6 Vergleich der Sprachständnisentwicklung bei mono- und bilingualen Kindern

4.6.1 Vorüberlegung

Die Ergebnisse der bilingualen Probanden in den Sprachverständnistests sind vorsichtig zu interpretieren: Unterdurchschnittliche Testergebnisse erlauben hier keineswegs die Zuschreibung einer Sprachentwicklungsstörung, da die Überprüfung des Sprachverständnisses ausschließlich in der Zweitsprache Deutsch erfolgte. Allerdings wurden mit dem SET 5-10 und dem PPVT Tests eingesetzt, deren Normierungsstichproben auch bilinguale Kinder umfassten.

Unabhängig vom fraglichen Vorliegen einer Sprachverständnisstörung sind jedoch auch eingeschränkte Sprachverständnisfähigkeiten, die auf den Faktor eines nicht abgeschlossenen Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache zurückzuführen wären, als lernerschwerend in einem monolingualen Unterricht zu betrachten und bedürfen entsprechender Unterstützungsmaßnahmen und Anpassungen der Sprache der Lehrpersonen (Berg & Werner, 2014). Wirksame Angebote zur Erweiterung der rezeptiven Kompetenzen stellen bedeutsame Bedingungsfaktoren für die Verbesserung schulischer und sozialer Chancen dar (Berg, 2014). Daher wird im Folgenden trotz der genannten Einschränkungen ein Vergleich der Sprachverständnisseleistungen mono- und bilingualer Kinder am SBBZ Sprache vorgenommen.

4.6.2 Ergebnisse im Querschnitt

Im Wortverständnis (PPVT) und im Satzverständnis (SET 5 – 10, UT 4) erreichen die monolingualen Probanden in der ersten Klasse signifikant höhere T-Werte als die bilingualen Probanden (Abb. 4). Dieser Unterschied besteht auch in der zweiten Klasse weiterhin; zusätzlich zeigt sich zu diesem Zeitpunkt auch ein signifikant niedrigeres Abschneiden der bilingualen Kinder im Textverständnis (Abb. 5).

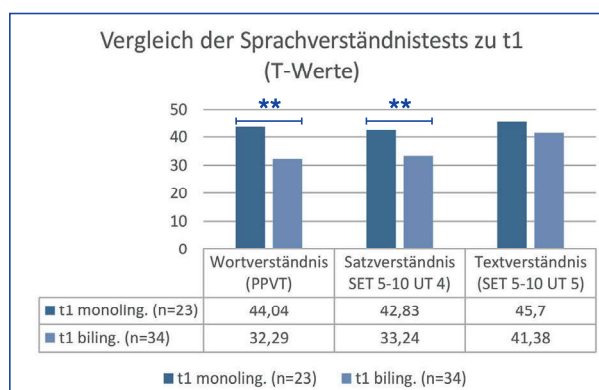


Abb. 4: Sprachverständnis mono- und bilingualer Kinder in Klasse 1

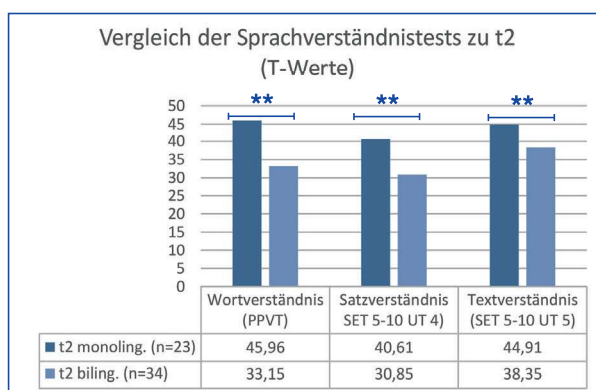


Abb. 5: Sprachverständnis mono- und bilingualer Kinder in Klasse 2

In der monolingualen Teilgruppe liegt der mittlere T-Wert zu beiden Untersuchungszeitpunkten jeweils im unteren Durchschnittsbereich. In der bilingualen Teilgruppe findet sich hingegen nur im Textverstehen in der ersten Klasse ein noch durchschnittlicher T-Wert. Im Wort- und Satzverstehen erreichen die bilingualen Probanden sowohl zu t1 als auch zu t2 nur Ergebnisse im weit unterdurchschnittlichen Bereich.

4.6.3 Weiterentwicklung der Verständnisseleistungen bei mono- und bilingualen Kindern

Weder in der mono- noch in der bilingualen Teilgruppe sind auf der Wort- und Textebene von t1 zu t2 signifikante Veränderungen der T-Werte festzustellen (Tab. 2). Das Absinken des T-Werts im Satzverstehen erreicht jedoch (anders als bei den monolingualen Kindern) in der bilingualen Teilgruppe statistische Signifikanz und ist als mittlerer Effekt ($r=0,31$) zu beurteilen.

Tab. 2: Weiterentwicklung mono- und bilingualer Kinder in den Sprachverständnistests

	T-WERTE	monolingual		bilingual	
		t1	t2	t1	t2
Wortverständnis		44,04	45,96	32,39	33,13
Satzverständnis		42,83	40,61	33,24	30,85
Textverständnis		45,7	44,91	41,38	38,53

Trotz des zunächst negativ erscheinenden Outputs zeigt jedoch ein Blick auf den Entwicklungsverlauf der Rohwerte mit dem Wilcoxon-Test, dass sowohl die monolinguale als auch die bilingualen Teilgruppe signifikante Leistungssteigerungen ($p \leq .001$) in allen drei einbezogenen Verständnisebenen erreichen konnten. Diese entsprechen überwiegend hohen Effektstärken (monolinguale Probanden: PPVT $r=0,61$; SET UT4: $r=0,36$; SET UT5: $r=0,61$; bilingualen Probanden: PPVT: $r=0,62$; SET UT4: $r=0,57$; SET UT5: $r=0,62$).

Im Wortverständnis findet sich auf Rohwertebene ein nahezu parallel verlaufender Lernzuwachs der mono- und bilingualen Teilgruppe (Abb. 6).

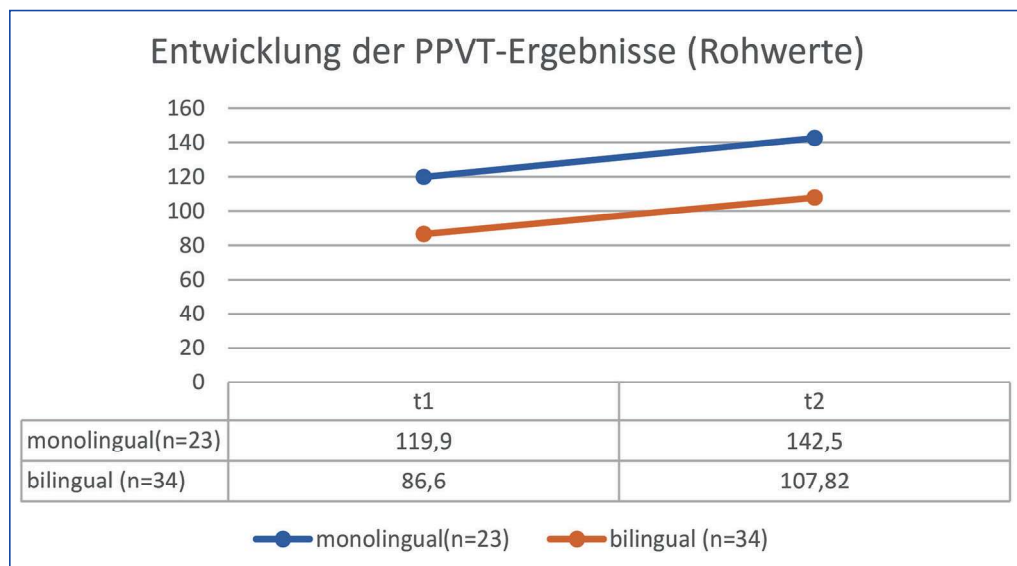


Abb. 6: Zuwachs korrekt gelöster Items im Wortverständnistest

Im Satzverständnis stieg die Lernkurve der bilingualen Kinder sogar deutlicher an als bei den monolingualen Kindern, allerdings ohne dass eine Angleichung an deren Niveau erfolgen konnte.

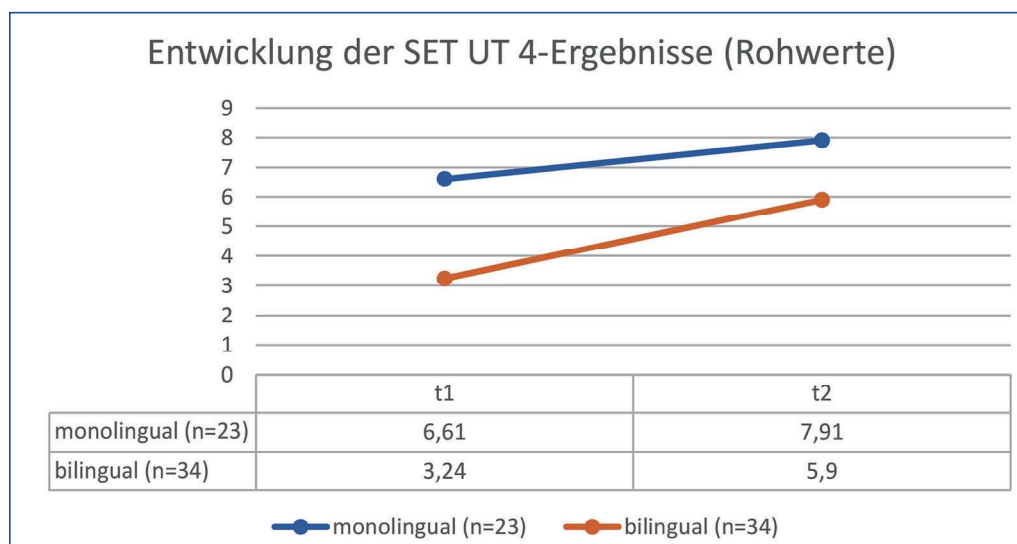


Abb. 7: Zuwachs korrekt gelöster Items im Satzverständnistest

Es zeigt sich, dass der mittlere erreichte Rohwert der bilingualen Kinder in der Mitte der zweiten Klasse immer noch unter dem Mittelwert der monolingualen Kinder in der ersten Klasse liegt und bei dieser Teilgruppe somit auf deutlich stärkere Sprachverständniseinschränkungen Rücksicht zu nehmen ist. Mit Ausnahme einer einzigen Satzstruktur im SET 5-10 UT 5 (Item 12) trifft diese Beobachtung auch auf jeden einzelnen überprüften Satz zu: Der Anteil der bilingualen Kinder, die den jeweiligen Satz verstanden haben, liegt zu t2 unter dem Anteil der monolingualen Kinder, die dazu bereits eineinhalb Jahre zuvor in der Lage waren. So konnten beispielsweise nur 12 % der bilingualen Kinder in der zweiten Klasse einen Temporalsatz mit der Konjunktion „bevor“ und 21 % mit der Konjunktion „nachdem“ verstehen (Abb. 8; zum Wortlaut der einzelnen Items s. Abb. 2). Ein Blick auf die Schulbücher für den Grundschulbereich zeigt deutlich die mit derartigen Verständnisschwierigkeiten einhergehenden Lernerschwernisse.

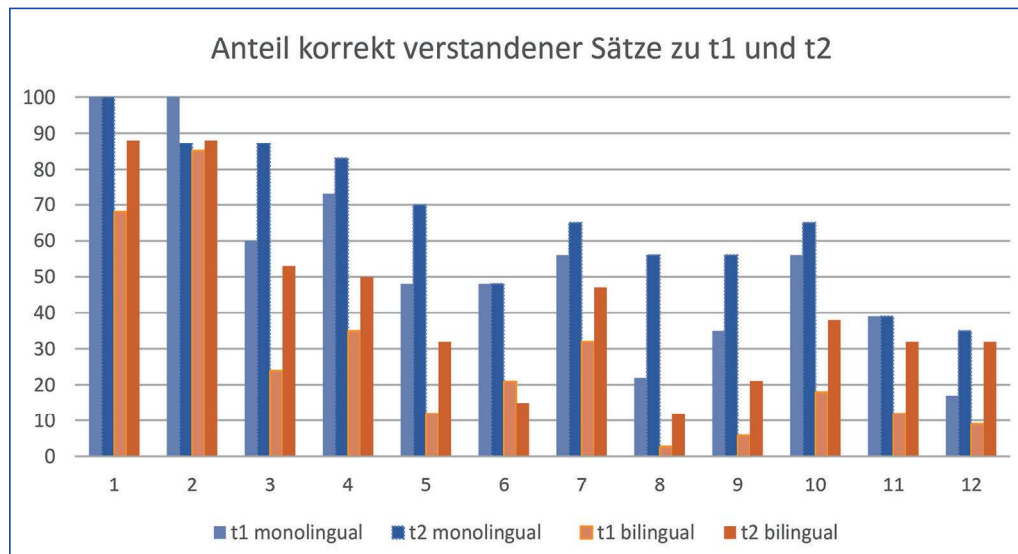


Abb. 8: Itembezogene Entwicklung des Satzverständnisses bei mono- und bilingualen Kindern

Auch das Verständnis kurzer Texte hat sich im Untersuchungszeitraum deutlich weiterentwickelt und ist in beiden Teilgruppen nachzuweisen (Abb. 9).

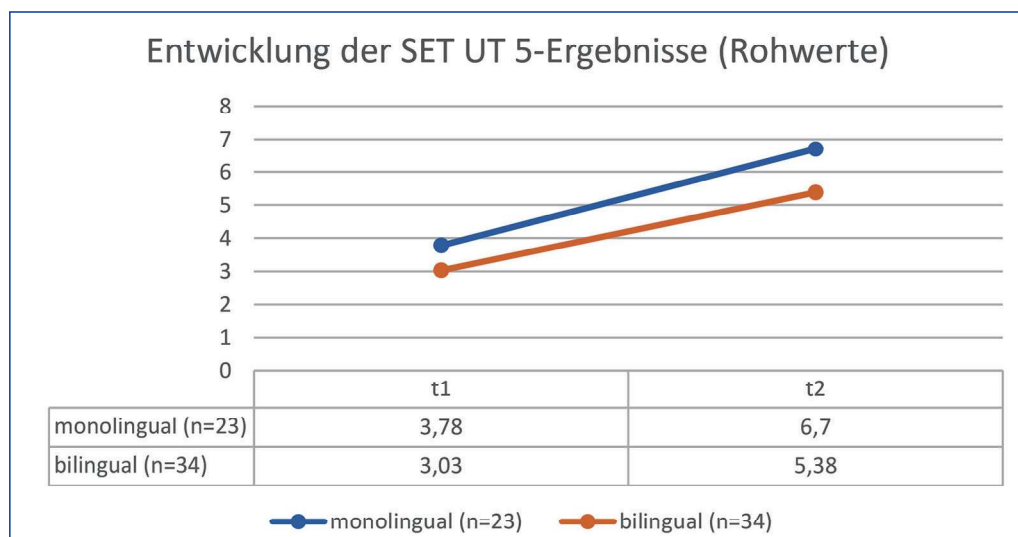


Abb. 9: Zuwachs korrekt gelöster Items im Textverständnistest

5 Diskussion

Die hohe Prävalenz von Einschränkungen des Sprachverständnisses in den Klassen 1 und 2 des SBBZ Sprache verweist eindrücklich auf die Notwendigkeit spezifischer Förder- und Therapiemaßnahmen. Im schulischen Kontext sind zudem die Lehrpersonen, die diese Kinder unterrichten, in hohem Maße gefordert, ihre eigene Sprache bezüglich der Komplexität und des Einsatzes verständnisunterstützender Hilfen (z. B. Gesten, Abbildungen, prosodische Merkmale) an die Verstehensmöglichkeiten der Schüler anzupassen. Das Ziel liegt jedoch nicht nur darin, durch sprachliche Vereinfachungen Verständnisproblemen und daraus möglicherweise resultierenden Lernschwierigkeiten entgegenzuwirken, sondern auch in der Erweiterung der kindlichen Sprachverstehenskompetenzen. In diesem Bereich ist noch ein erhebliches Forschungsdesiderat festzustellen, dessen Bearbeitung im Interesse der Kinder als ausgesprochen lohnend und relevant erscheint.

Offen bleibt der Einfluss der Pandemiesituation mit Phasen der Schulschließungen, des Wechselunterrichts und unterschiedlicher Formen von Home-Schooling auf die Weiterentwicklung des Sprachverständnisses im Untersuchungszeitraum. Die Annahme, dass sich im gleichen Zeitraum unter normalen Unterrichtsbedingungen noch positivere Entwicklungen gezeigt hätten, erscheint plausibel, kann jedoch mit den vorhandenen Daten nicht belegt werden. Dennoch ist selbst unter diesen widrigen Umständen festzuhalten, dass die Schüler Fortschritte in ihrem Sprachverständnis erreichen konnten, sodass aus dem zweiten Strang der Studie – der qualitativen Analyse des Lehrerhandelns – Hinweise auf förderwirksame Strategien am SBBZ Sprache abgeleitet werden können (vgl. Schiefele & Berg, eingereicht).

Danksagung

Wir danken den Schulen, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern, die uns die Durchführung der Studie ermöglicht haben, sowie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für die finanzielle Unterstützung.

Literatur

- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003). *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual*. Göttingen: Hogrefe.
- AWMF (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES): Interdisziplinäre S2k-Leitlinie*. Abgerufen von www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html [2.7.2021].
- Berg, M. (2018). Mobbingverfahren von Kindern mit Sprachverständnisstörungen. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat, S. (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 123-129). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Berg, M. & Janke, B. (2017). Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. *L.O.g.O.S. interdisziplinär* 25 (1), 4-14.
- Berg, M. & Janke, B. (2016). *Sprachentwicklungsstörungen und mathematisches Lernen – Zusammenhänge und pädagogische Herausforderungen. Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress* (vds, 21.-23. April 2016) (CD) „Respekt – Relevanz – Ressourcen“. Weimar.
- Berg, M. (2014). Monolinguale Sprachtherapie mit bilingualen Kindern: Eine (Not-)Lösung mit Chancen. *L.O.g.O.S. interdisziplinär*, 22 (2), 105-111.
- Berg, M. & Werner, B. (2014). Prima(R)Sprache. Vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/ 4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 74-82). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., Rutter, M. (2005). Developmental language disorders – a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychological outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (2), 128-149.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2019). *ICD-10-GM Version 2021*, 10. Revision, Stand: 10.3.2021. Köln. Abgerufen von <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/> [2.7.2021].
- Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba (2014). Die Ki.SSES-Proluba Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 402-415). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. überarb. Auflage). München: Elsevier. Urban & Fischer.
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2004): The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay / disorder: a meta analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47, 924-943.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller, C. (2018). Mixed Methods. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 1: Grundlagen (S. 161-172). Hohengehren: Schneider.

Nolte, M. (2003). *Rechenschwächen und gestörte Sprachrezeption. Beeinträchtigte Lernprozesse im Mathematikunterricht und in der Einzelbeobachtung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schiefele, Ch.; Berg, M. (einger.). *Sprachverständnisunterstützende Maßnahmen der Lehrer/innensprache im Unterricht des Förderschwerpunkts Sprache*.

Zu den Autoren

Prof. Dr. Margit Berg ist Professorin für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Christoph Schiefele ist akademischer Rat am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Margit Berg
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
margit.berg@ph-ludwigsburg.de

Dr. Christoph Schiefele
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
schiefele@ph-ludwigsburg.de