

dgs

Sprachheilarbeit

# Forschung Sprache

## E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung



DLV

### Editorial

Susanne van Minnen & Wilma Schönauer-Schneider

Viel gelernt – und darum gibt es viel zu tun . . . . . 2

Christine Beckerle, Simone Priesmeyer, Anna-Karina Westermann

Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Kitas –  
Analyse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung mit Kindern mit Deutsch als  
Zweitsprache am Anfang des Spracherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache

Adaptive use of linguistic structures through ECEC professionals –  
language supporting interactions with children learning the first steps of  
German as a second language vs. advanced native speakers of German . . . . . 3

Margit Berg, Christoph Schiefele

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 . . . . . 19

Tabea Testa, Wiebke Scharff Rethfeldt

Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts für Lehrkräfte zum Thema  
Stottern in der Schule

Development and Evaluation of a Teacher Training Course on Stuttering at School . . . . . 32

Impressum . . . . . 54



## Editorial



Viel gelernt –  
und darum gibt es viel zu tun

Susanne van Minnen,  
Wilma Schönauer-Schneider

Die Artikel des vorliegenden Hefts dokumentieren eindrucklich, wie viel Sprach- und Kommunikationskompetenzen Kinder erwerben können. Die Studien haben hierzu sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder, Kinder mit und ohne Auffälligkeiten bzw. Förderbedarf Sprache in den Blick genommen. Und wie viel mehr können Kinder durch eine kompetente Unterstützung erreichen!

So gehen Beckerle, Priesmeyer und Westermann in ihrem Beitrag *Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Kitas – Analyse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Anfang des Spracherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache* auf die linguistischen Merkmale in den Einzelinteraktionen zwischen einem Kind und der pädagogischen Fachkraft ein. Mittels videographischer Analysen stellen sie die Relevanz des adaptiven Sprachniveaus an die Kompetenzen des jeweiligen Kindes für eine optimale Unterstützung und Förderung am Beispiel von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache heraus. Sie diskutieren diese Ergebnisse in Zusammenhang mit der Ausbildung und Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich.

Kinder der ersten und zweiten Schulstufe stehen bei Berg und Schiefele im Fokus. In ihrer empirisch angelegten Studie zur Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses in den ersten beiden Schuljahren am SBBZ Sprache können sie dokumentieren, dass einerseits deutliche Lernzuwächse zu belegen sind, jedoch ein altersgemäßes Sprachverständnis nicht entwickelt werden konnte. Dies gilt für mehrsprachige Kinder in besonderem Maße. Die Ergebnisse auch dieser Studie werden im Zusammenhang mit Lehrersprache und Professionalisierung betrachtet.

Direkt aus der Lehrerbildung berichten Testa und Scharff Rethfeld in ihrem Beitrag *Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts für Lehrkräfte zum Thema Stottern in der Schule*. Es werden Evaluationsergebnisse eines Seminars aus der Lehramtsausbildung von Regelschullehrkräften berichtet. Die positive Evaluation führt zu Überlegungen für eine inklusiv zu gestaltende Lehrerbildung auch der Regelschullehramtsstudiengänge.

**Aus den hier vorgelegten Studien kann man viel lernen – und wissen, was man tun kann und tun muss!**

Wir wünschen allen eine inspirierende Lektüre!

*Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider*

Redaktion Forschung Sprache, Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

*Prof. Dr. Susanne van Minnen*

Redaktion Forschung Sprache, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Bitte beachten Sie für alle Artikel in *Forschung Sprache*: Zur besseren Lesbarkeit sind personbezogene Bezeichnungen in männlicher Form dargestellt, beziehen sich aber in gleicher Weise auf alle Geschlechter.



## Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Kitas – Analyse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Anfang des Spracherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache\*

### Adaptive use of linguistic structures through ECEC professionals – language supporting interactions with children learning the first steps of German as a second language vs. advanced native speakers of German

Christine Beckerle, Simone Priesmeyer, Anna-Karina Westermann

#### Zusammenfassung

Die sprachförderliche Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen bildet den Kern alltagsintegrierter Sprachförderung in Kitas. Dabei spielt der adaptive Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte eine wichtige Rolle. Dies fand in der Forschung bisher wenig Beachtung und steht im Zentrum dieses Beitrags. In videografierten dyadischen Bilderbuchbetrachtungen von 27 Fachkräften wurden mithilfe eines Kategoriensystems verschiedene lexikalische, morphologische sowie syntaktische Strukturen untersucht. Zuerst wurden die Anteile basaler vs. komplexer Strukturen deskriptiv analysiert. Anschließend wurden komplexe Strukturen fokussiert, die in jeweils zwei Interaktionen pro Fachkraft (eine mit einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) am Anfang des Deutscherwerbs, eine mit einem sprachlich weiter fortgeschrittenen Kind mit Deutsch als Erstsprache (DaE)) inferenzstatistisch miteinander verglichen wurden. Es zeigt sich, dass die Fachkräfte überwiegend basale Strukturen verwendeten. In den Interaktionen mit den Kindern mit DaZ am Anfang des Deutscherwerbs machten die Fachkräfte von den meisten komplexen Strukturen weniger Gebrauch als in den Interaktionen mit den sprachlich weiter fortgeschrittenen Kindern mit DaE, jedoch lagen bei einzelnen komplexen Strukturen keine Unterschiede vor. Es wird diskutiert, inwiefern die Ergebnisse auf Ansätze eines adaptiven Sprachgebrauchs der Fachkräfte hinweisen, der noch weiter an die individuellen Sprachkompetenzen der Kinder angepasst werden sollte. Implikationen für die Forschung und die Praxis werden abgeleitet.

#### Schlüsselwörter

Adaptivität, alltagsintegrierte Sprachförderung, Fachkraft-Kind-Interaktion, frühkindliche Bildung, Sprachgebrauch

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

## Abstract

The creation of language supporting professional-child-interactions is the core of everyday language support in ECEC institutions. The professionals' adaptive use of linguistic structures plays an important role. This has been neglected by research so far and is the focus in this paper. First, different lexical, morphological as well as syntactical structures were coded with a category system in videotaped dyadic picture book reading situations of 27 professionals. Then, the percentage of basic vs. complex structures was analysed descriptively. Finally, complex structures in two interactions per professional (one with a child learning the first steps of German as a second language (L2), the other with an advanced native speaker of German (L1)) were compared by using inferential statistics. The results show that the professionals mainly used basic structures. In the interactions with the children learning the first steps of German as L2, the professionals used many complex structures less often than in interactions with advanced L1 speakers, but there were no differences in some complex structures. It is discussed whether the results indicate an approach to an adaptive language use of the professionals that should even more respond to the individual language competencies of the children. Implications for research and ECEC complete this paper.

## Keywords

adaptivity, everyday language support, professional-child-interaction, ECEC, language use

# 1 Theoretischer Hintergrund

## 1.1 Sprachförderliche Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag

Da Sprachkompetenzen nicht nur als zentrales Mittel zur menschlichen Kommunikation, sondern ebenso als Schlüssel zur Teilhabe an Gesellschaft und an Bildung angesehen werden (Kemper et al., 2016), wird der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) eine besondere Bedeutung zugesprochen (Becker-Mrotzek, 2017). Seit einigen Jahren stehen dabei in der Forschung und Praxis verstärkt alltagsintegrierte Ansätze im Fokus (Beckerle, 2017; Kucharz, 2018). Verschiedene (inter)nationale Studien belegen bei dieser Art der Sprachförderung positive Effekte auf die Sprachkompetenzen von Kindern, insbesondere bei Kindern mit (an der Altersnorm gemessenen) unterdurchschnittlichen Sprachkompetenzen im Deutschen (z. B. Jungmann, Koch & Etzien, 2013; Mackowiak et al., 2021; Simon & Sachse, 2013).

Die alltagsintegrierte Sprachförderung rückt – im Gegensatz zu additiven Maßnahmen – das sprachförderliche Potenzial von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern im gesamten Kita-Alltag in den Fokus. Grundsätzlich können alle Kinder sowohl mit Deutsch als Zweit- (im Folgenden: DaZ) als auch Erstsprache (im Folgenden: DaE) mit der Sprachförderung adressiert werden (Kucharz, im Druck; Lengyel, 2017) und alle Situationen im Kita-Alltag sprachförderlich gestaltet werden (offene Situationen wie das Freispiel, strukturierte Situationen wie ein geplantes Lernangebot sowie organisatorische Situationen wie das Anziehen; Beckerle & Mackowiak, 2019b; Kucharz, 2018). Bilderbuchbetrachtungen werden dabei als Schlüsselsituationen bzw. prototypische Situationen angesehen, weil sich Fachkräfte hier besonders auf den Bildungsbereich Sprache konzentrieren können, durch das Medium Buch diverse Kommunikationsanlässe entstehen und alle Sprachebenen und -kompetenzen angesprochen werden (Jungmann et al., 2013; Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014). Auch für dialogisch gestaltete Bilderbuchbetrachtungen liegen positive Wirksamkeitsbefunde, u. a. für Kinder mit DaZ, vor (z. B. Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Whitehurst et al., 1988).

Sowohl bei Bilderbuchbetrachtungen als auch bei der alltagsintegrierten Sprachförderung generell ist eine sprachförderliche Interaktionsgestaltung durch die Fachkräfte entscheidend, wozu verschiedene Facetten gehören (Beckerle, im Druck; Beckerle & Mackowiak, im Druck): die *Beachtung grundlegender Kommunikationsprinzipien*, u. a. selbst Kommunikationsfreude zu zeigen und Kindern Raum zum Sprechen zu gewähren (Frick & Zumtobel, 2018; Kucharz, 2018), sowie der *Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien*, u. a. mit positiv korrigierender, erweiternder oder stimulierender Funktion (Beckerle, 2017; Pentimonti, Justice, Yeomans-Maldonado, McGinty, Slocum & O'Connell, 2017). Speziell der Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien wird mittlerweile im Großteil der publizierten Sprachförderkonzepte wie auch Wirksamkeitsstudien ins Zentrum gerückt (Überblick: Beckerle & Mackowiak, im Druck). Einen bislang unterrepräsentierten Bereich in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften sowie in der Forschung zur Sprachförderung stellt der *Gebrauch linguistischer Strukturen* durch Fachkräfte dar (Geyer & Müller, 2021; Justice, Jiang & Strasser, 2018), der im Beitrag fokussiert wird.

In Bezug auf alle Facetten der alltagsintegrierten Sprachförderung wird die Adaptivität als zentrale Gelingensbedingung angesehen (Beckerle & Mackowiak, 2019a; Geyer, 2018). Damit ist deren Anpassung an die Sprachkompetenzen der Kinder im Sinne einer Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) gemeint. Voraussetzung dafür ist, dass Fachkräfte den Sprachentwicklungsstand jedes Kindes kennen und den eigenen Sprachgebrauch stets reflektieren und auch verändern (Beckerle, Linck & Bernecker, 2021; Frick & Zumbobel, 2018). Dieses adaptive Vorgehen findet in der (entwicklungsproximalen) Sprachtherapie bereits seit vielen Jahren Anwendung (Dannenbauer, 1994; Motsch, 2006).

## 1.2 Spracherwerb von Kindern mit DaZ

Der Anteil der Kinder mit DaZ in deutschen Kitas wächst kontinuierlich (Bertelsmann Stiftung, 2019). Dabei ist zu beachten, dass diese Gruppe hinsichtlich der Sprachbiografien und -kompetenzen heterogen ist (Dimroth, 2019; Peter & Spieß, 2015). So gibt es auf der einen Seite Kinder, die seit der Geburt Kontakt zum Deutschen haben und über entsprechende (je nach Alter) weiter fortgeschrittene Sprachkompetenzen verfügen. Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die erst seit kurzer Zeit regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt sind und somit ganz am Anfang des Deutscherwerbs stehen (im Folgenden: *Kinder<sub>DaZAnfang</sub>*).

Sie stellen eine wichtige Zielgruppe in der alltagsintegrierten Sprachförderung dar, die in den letzten Jahren durch verstärkte Migrationsbewegungen an Bedeutung gewinnt (Lengyel, 2017; Syczewska, Licandro, Beckerle & Schulz, 2020). Das Besondere ist, dass diese Kinder in der Regel im familiären Umfeld gar keine oder nur begrenzte Anregungen und Vorbilder im Deutschen haben und sie meist erst mit Eintritt in die Kita die ersten Schritte des Deutscherwerbs gehen (Egert, Sachse & Groth, 2019; Lengyel, 2017).

Im Folgenden wird – unterteilt nach den zentralen Sprachebenen<sup>1</sup> – erläutert, welche Spracherwerbsschritte Kinder<sub>DaZAnfang</sub> zu meistern haben. Diese werden hier als ‚basale Strukturen‘ bezeichnet. Dem gegenübergestellt werden weitere Schritte im Spracherwerb, die den Erwerb sogenannter ‚komplexer Strukturen‘ betreffen. Mit diesen sind andere Kinder in der Kita mit DaZ oder DaE beschäftigt, die aufgrund ihres Alters und mehreren Kontaktjahren im Deutscherwerb weiter fortgeschritten sind (im Folgenden: *Kinder<sub>Vergleich</sub>*) (Kannengieser, 2019; Kany & Schöler, 2010).

### 1.2.1 Lexik

Der Wortschatzerwerb erfolgt bei Kindern mit DaZ in einer ähnlichen Reihenfolge wie bei Kindern mit DaE, wobei Kinder in ihrer Erstsprache neben Begriffen auch Konzepte erlernen müssen, auf die im Zweitspracherwerb vielfach zurückgegriffen werden kann (Kannengieser, 2019; Kauschke, 2012).

Als *basale lexikalische Strukturen* werden zuerst Inhaltswörter (erst Nomen, dann Verben sowie später Adjektive/Adverbien) erworben, mit denen Kinder wesentliche und für sie bedeutungsvolle Konzepte (aus ihrem Alltag) ausdrücken können. Diese Wörter sind für Kinder zunächst inhaltlich relevanter und leichter zu verarbeiten als Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen) und die dazugehörigen Konzepte können auch aus anderen Sprachen übertragen werden (Dimroth, 2019; List, 2019). Später wird der Wortschatz durch Funktionswörter ergänzt, die *komplexe lexikalische Strukturen* darstellen. Funktionswörter sind für Kinder schwerer zu verstehen und zu behalten, da sie einen grammatischen Gehalt haben und sich die inhaltliche Bedeutung oft erst im Kontext ergibt (Dimroth, 2019; List, 2019).

*Kinder<sub>DaZAnfang</sub>* benötigen in der Kita meist erst einige Monate für das auditive Diskriminieren von Wörtern, bevor die eigenständige Wortproduktion beginnt. Nach einer Phase des Einhörens beschleunigt sich der Wortschatzaufbau, beginnend mit basalen Strukturen (Kannengieser, 2019; Kauschke, 2012). Der Erwerb von Funktionswörtern stellt auch deshalb für Kinder mit DaZ eine Herausforderung dar, weil zum einen Funktionswörter für jede Sprache spezifisch sind und daher nicht einfach übertragen werden können und weil zum anderen einige Herkunftssprachen über deutlich weniger Funktionswörter als die deutsche Sprache verfügen (Scharff Rethfeldt, 2016; Schulte-Bunert, 2018).

1 Dabei ausgeklammert wird die Phonetik/Phonologie, die im Zweitspracherwerb tendenziell als wenig problematisch angesehen wird (Mehlhorn, 2019) und die eher weniger in Kitas gefördert werden kann (Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015). Die Pragmatik findet in diesem Beitrag aufgrund des Forschungsdesigns ebenso keine Berücksichtigung, da es bei dieser Sprachebene nicht um einzelne linguistische Strukturen, sondern vielmehr um kontextgebundene Äußerungen in sozialen Situationen geht (Heller, 2019).

### 1.2.2 Morphologie

Morphologische Strukturen werden von Kindern mit DaZ in einer ähnlichen Reihenfolge wie von Kindern mit DaE erworben (Dimroth, 2019; Grimm & Müller, 2019).

Zu Beginn werden *basale morphologische Strukturen* erworben, die die Grundlagen der Wortgrammatik bilden: beim Numerus der Singular, beim Kasus der Nominativ und beim Tempus das Präsens (Jeuk, 2018; Kannengieser, 2019). Im weiteren Verlauf verbreitert sich das Spektrum um *komplexe morphologische Strukturen*, auch durch das Kennenlernen von wortgrammatischen Regeln. Hinzu kommen beim Numerus der Plural, beim Kasus der Akkusativ, der Dativ und der Genitiv und beim Tempus das Perfekt, das Präteritum, das Futur und das Plusquamperfekt (Kannengieser, 2019; Kany & Schöler, 2010).

Kinder mit *DaZ<sub>Anfang</sub>* sind in der Kita zunächst mit dem Erwerb basaler morphologischer Strukturen beschäftigt, der für Kinder mit DaZ häufig mit Schwierigkeiten verbunden ist (Chilla, 2020; Grimm & Müller, 2019). Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass die deutsche Sprache im Vergleich zu manchen Herkunftssprachen u. a. viele Unregelmäßigkeiten aufweist und durch viele grammatikalische Markierungen am Wort gekennzeichnet ist, und zum anderen damit, dass der Erwerb einzelner Strukturen maßgeblich vom Sprachgebrauch anderer Personen im Umfeld der Kinder abhängt (Kannengieser, 2019; Schulte-Bunert, 2018).

### 1.2.3 Syntax

Strukturelle Ähnlichkeiten des Zweitspracherwerbs mit dem Erstspracherwerb lassen sich auch bezüglich der Syntax finden (Kaltenbacher & Klages, 2007; Thoma & Tracy, 2007).

Kinder nutzen nach bestimmten Vorläuferphasen (Ein- und Zweiwortäußerungen) zunächst basale *syntaktische Strukturen*, also Hauptsätze und einfache Satzklammern (Besetzung der linken Satzklammer und eventuell des Mittelfelds), deren syntaktische Komplexität niedriger ist als bei Nebensätzen und doppelten Satzklammern (Besetzung der linken sowie rechten Satzklammer und eventuell des Mittelfelds) (Jeuk, 2018; Grimm & Müller, 2019). Der Erwerb dieser *komplexen syntaktischen Strukturen*, die das Wissen um satzgrammatische Regeln voraussetzen, folgt später (Grimm & Müller, 2019; Tracy, 2008).

*Kinder<sub>DaZAnfang</sub>* sind in der Kita zu Beginn vor allem mit dem Erwerb basaler syntaktischer Strukturen beschäftigt (Chilla, 2020; Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Der Erwerb komplexer Strukturen wird für Kinder mit DaZ auch dadurch erschwert, dass diese Strukturen mit einer veränderten Verbstellung und einer veränderten Besetzung der Satzklammern verbunden sind, was typisch für die deutsche Sprache ist, aber nicht für alle Herkunftssprachen (Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014).

Bezüglich der Reihenfolge des Erwerbs verschiedener Satzarten (Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätze) bestehen keine bedeutsamen Unterschiede (Kannengieser, 2019). Allerdings erfordern die drei Satzarten von Kindern unterschiedlich anspruchsvolle Reaktionen: bei Aussagesätzen ist prinzipiell gar keine Reaktion nötig, bei Aufforderungssätzen reicht häufig eine non-verbale Antwort, aber Fragen verlangen in der Regel eine verbale Antwort (Geyer, 2018). Entsprechend werden hier Aussage- und Aufforderungssätze als *basale Strukturen* und Fragesätze als *komplexe Strukturen* charakterisiert.

## 1.3 Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte

Wenn Fachkräfte eine „linguistic responsivity“ (Justice et al., 2018, p. 80) bzw. hinsichtlich linguistischer Strukturen „einen adaptiven Sprachgebrauch“ (Geyer & Müller, 2021, S. 34) aufweisen, kann dies für alle Kinder in der Kita als sprachförderlich angesehen werden, wobei die Relevanz für Kinder mit *DaZ<sub>Anfang</sub>* besonders groß ist (Frick & Zumbobel, 2018; Scharff Rethfeldt, 2016). Vor dem Hintergrund, dass für diese Kinder zunächst der Erwerb basaler lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Strukturen ansteht, bedeutet das, dass Fachkräfte *basale gegenüber komplexen Strukturen vorziehen* sollten, um den Spracherwerb adaptiv zu begleiten (Geyer, 2018; Müller, Geyer & Smits, 2016a). Das ist möglich, weil komplexe Strukturen weitestgehend optional eingesetzt werden können und den Sprachgebrauch differenzieren, wohingegen basale Strukturen die Grundlage jedes Sprachgebrauchs darstellen, also obligatorisch sind und somit kaum auf sie verzichtet werden kann. Wenn Fachkräfte den Gebrauch linguistischer Strukturen auf diese Weise anpassen, wird es Kindern mit *DaZ<sub>Anfang</sub>* ermöglicht, dass sie die Äußerungen eher verstehen können, und ihnen werden nicht nur komplexe Strukturen dargeboten, die sie nicht verarbeiten können. Eine solche Anpassung des Sprachgebrauchs und dessen positive Wirkung

sind aus der Forschung zur frühen Eltern-Kind-Kommunikation bekannt (z. B. Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Snow, 1977). Langfristig werden dadurch auch Effekte auf den Spracherwerb von Kindern mit DaZ<sub>Anfang</sub> intendiert, da sie vorhandene Sprachkompetenzen festigen können und auf dieser Basis neue linguistische Strukturen in den Äußerungen anderer Personen entdecken und erlernen können (z. B. Motsch, 2006; Schöler, 2020). Der zunehmende Gebrauch komplexer Strukturen durch Fachkräfte bietet sich bei Kindern<sub>Vergleich</sub> an. Zusammenhänge hinsichtlich des Gebrauchs linguistischer Strukturen durch Kinder auf der einen Seite und durch Erwachsene auf der anderen Seite sind durch internationale Studien belegt (z. B. Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher, Vasilyeva & Shimpi, 2004; Justice et al., 2018).

Zum Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in deutschen Kitas liegen nur wenige Studien vor, die über quantitative Videoanalysen den tatsächlichen Sprachgebrauch im Kita-Alltag erfassen. Diese befassen sich jeweils nur mit einzelnen morphologischen und/oder syntaktischen Strukturen, d. h. die aufgezeigte Bandbreite auf den verschiedenen Sprachebenen (siehe 1.2) wird nicht abgedeckt. Als methodische Stärke ist hervorzuheben, dass jeweils alle Fachkraft-Äußerungen mikroanalytisch mithilfe von Kategoriensystemen analysiert wurden. Eine methodische Limitation stellt jedoch die jeweils kleine Stichprobe dar.

Müller, Geyer und Smits (2016b) untersuchten morphologische und syntaktische Strukturen von sechs Fachkräften, die Kleingruppen von vier- und fünfjährigen Kindern mit DaZ förderten. Sie fanden heraus, dass die Fachkräfte fast ausschließlich grammatisch korrekte Äußerungen verwendeten, die ein finites Verb und eine Hauptsatzstruktur aufwiesen. Interpretationen zur Adaptivität liegen nicht vor, jedoch wird auf den Bedarf an einer genaueren Abstimmung zwischen Sprachförderplanung, -diagnostik und -förderung verwiesen.

In der Studie von Geyer (2018) waren zehn Fachkräfte beteiligt, die jeweils dyadisch mit 23 unter Dreijährigen interagierten, von denen 18 einsprachig Deutsch und fünf mehrsprachig aufwachsen und die über unterschiedliche Deutschkompetenzen verfügten. Sie stellte auf den Ebenen der Morphologie und der Syntax fest, dass Vollverben (den Inhaltswörtern zugehörig) gegenüber Modal- und Auxiliärverben (den Funktionswörtern zugehörig) und Hauptsätze gegenüber Nebensätzen stark dominierten. Zudem wurden die Kinder in zwei Gruppen in Bezug auf ihre grammatischen Kompetenzen eingeteilt, um zu prüfen, ob die Fachkräfte den Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen anpassten, was nicht der Fall war. Allerdings zeigte sich, dass bei älteren Kindern mehr Nebensätze als bei jüngeren genutzt wurden.

Geyer und Müller (2021) hatten eine Stichprobe von 15 Fachkräften, die in Kleingruppen Sprachförderung für 25 Kinder mit DaZ anboten, die im Durchschnitt fünf Jahre alt waren und auf Grundlage eines Sprachtests entweder als sprachlich schwächer oder stärker eingeordnet wurden. Im Sprachgebrauch der Fachkräfte zeigte sich auf der Ebene der Syntax ein geringer Anteil von Nebensatzstrukturen unabhängig von den Sprachkompetenzen der Kinder.

Aufgrund dieser noch geringen Datenlage zum adaptiven Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte besteht weiterer Forschungsbedarf in diesem Themenbereich, speziell bezüglich Interaktionen mit Kindern mit DaZ<sub>Anfang</sub>, die in besonderem Maße auf eine wirksame alltagsintegrierte Sprachförderung angewiesen sind (Beckerle & Mackowiak, 2019a; Geyer, 2018).

## 2 Fragestellung und Zielsetzung

Folgende Fragestellungen stehen entsprechend des genannten Forschungsdesiderats (siehe 1.3) im Zentrum des Beitrags:

1. Welche linguistischen Strukturen nutzen Fachkräfte in dyadischen Interaktionen mit Kindern in der Kita?
2. Inwiefern lassen sich bei Fachkräften Unterschiede im Gebrauch von komplexen Strukturen in einer dyadischen Interaktion mit einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> vs. einem Kind<sub>Vergleich</sub> finden?

Mit der ersten Fragestellung wird ein allgemeinerer Einblick in die dyadische Interaktionsgestaltung der Fachkräfte intendiert, unabhängig davon, mit welchen Kindern sie interagieren. Im ersten Schritt wird ermittelt, wieviel die Fachkräfte und die Kinder überhaupt sprechen, um die weiteren Ergebnisse zum Sprachgebrauch der Fachkräfte besser einordnen zu können. Im zweiten Schritt wird der Gebrauch linguistischer Strukturen fokussiert. Die Erwartung ist, dass die Fachkräfte die Interaktionen sprachlich dominieren und zum größten Anteil basale Strukturen, zu einem kleineren Anteil aber auch komplexe Strukturen nutzen (siehe 1.3).

Durch die zweite spezifischere Fragestellung wird das zentrale Ziel des Beitrags verfolgt und analysiert, ob die Fachkräfte den Gebrauch komplexer Strukturen an die Sprachkompetenzen der Kinder<sub>DaZAnfang</sub> in einer dyadischen Interaktion anpassen. Um überprüfen zu können, ob die vorzufindenden linguistischen Strukturen nicht einfach typisch für den Sprachgebrauch der jeweiligen Fachkraft und unabhängig von den sprachlichen Kompetenzen der Interaktionspartner sind, wird jede Fachkraft jeweils in einer Interaktion mit einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und in einer Interaktion mit einem Kind<sub>Vergleich</sub> untersucht. Erwartet wird, dass die Fachkräfte in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> zu einem geringeren Anteil als in der Interaktion mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> komplexe Strukturen auf den verschiedenen Sprachebenen nutzen, was für ein adaptives Vorgehen sprechen würde (siehe 1.3).

### 3 Methode

Der Beitrag basiert auf Daten des Projekts „Neu immigrierte Kinder in der Kita – Alltagsintegrierte Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung durch pädagogische Fachkräfte (NiKK-Fachkräfte)“, das von 2018 bis 2020 im Rahmen der Förderlinie „Wege in die Forschung II“ an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde. Im Projekt wurden insgesamt 32 ‚Triaden‘ konzipiert, die immer aus einer Fachkraft, einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und einem Kind<sub>Vergleich</sub> bestanden. Jede Fachkraft wurde dann jeweils in einer dyadischen Interaktion mit einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und mit einem Kind<sub>Vergleich</sub> untersucht. Die Stichprobenrekrutierung nahm eineinhalb Jahre in Anspruch und umfasste Anfragen an über 500 Kitas. Die Projektteilnahme war für alle Beteiligten freiwillig und wurde mit einer schriftlichen Einverständniserklärung der Fachkräfte, der Eltern und der Kinder bestätigt. Ein positives Ethikvotum zur Projektdurchführung lag vor.

#### 3.1 Stichprobe

Herangezogen wurde eine Teilstichprobe von je 27 ‚Triaden‘ aus 20 niedersächsischen Kitas, wobei die beiden Kinder jeweils in der Gruppe der jeweiligen Fachkraft waren (Bezugskinder).

##### 3.1.1 Stichprobenauswahl

Bei den 27 Fachkräften gab es keine Auswahlkriterien.

Die Auswahl der 27 Kinder<sub>DaZAnfang</sub> erfolgte entlang folgender Kriterien: Sie waren zwischen 3;0 und 6;11 Jahren und hatten laut den Fachkräften keine diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung. Sie verfügten aufgrund ihrer Sprachbiografie über sehr geringe Deutschkompetenzen, hatten maximal 14 Monate regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache und einen Prozentrang von maximal 5.00 im rezeptiven Wortschatztest „Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)“ (Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015). Zudem hatten sie einen Migrations- oder Fluchthintergrund, d. h. mindestens ein Elternteil war nach Deutschland zugewandert und teilweise waren auch die Kinder selbst immigriert.

Die 27 Kinder<sub>Vergleich</sub> wurden danach ausgewählt, dass sie hinsichtlich Geschlecht und Alter dem jeweiligen Kind<sub>DaZAnfang</sub> aus der ‚Triade‘ sehr ähnlich waren (Matching). Ebenso hatten sie laut den Fachkräften keine diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung. Ihre Erstsprache war Deutsch und sie hatten für das Kita-Alter zentrale Meilensteine des Spracherwerbs erreicht.<sup>2</sup>

##### 3.1.2 Stichprobenbeschreibung

Die Fachkräfte bildeten ein breites Spektrum hinsichtlich Alter, Berufserfahrung und Ausbildung ab. Deutlich überwog der Anteil an Frauen sowie an Fachkräften, der keinen Migrationshintergrund, keine Mehrsprachigkeit und Deutsch als Erstsprache angab (siehe Tabelle 1).

<sup>2</sup> Mit diesen Kindern wurde kein Sprachtest durchgeführt. Stattdessen wurde das Videomaterial (siehe 3.2) im Sinne einer Spontansprachprobe dahingehend analysiert, ob die Verbdeklination im Präsens Singular sowie die Hauptsatzbildung mit Verbzweitstellung beherrscht wurde (Fox-Boyer, Glück, Elsing & Siegmüller, 2014; Kauschke, 2012).

Tab. 1: Demografische Angaben der Fachkräfte (N=27, Fragebogenerhebung)

<b>Alter (Jahre)</b>			M=39.77 SD=12.29
<b>Berufserfahrung (Jahre)</b>			M=14.15 SD=11.77
<b>Geschlecht</b>	männlich   weiblich	N=2   N=25	7.40 %   92.60 %
<b>Ausbildung</b>	Erzieher-Ausbildung pädagogische/therapeutische Ausbildung pädagogisches Hochschulstudium	N=17 N=6 N=3	65.40 % 23.10 % 11.50 %
<b>Migrationshintergrund</b>	nicht vorhanden   vorhanden	N=24   N=2	92.30 %   7.70 %
<b>Mehrsprachigkeit</b>	nicht vorhanden   vorhanden	N=21   N=5	80.80 %   19.20 %
<b>Deutschstatus</b>	Erstsprache   Zweitsprache	N=22   N=2	91.70 %   8.30 %

Über einen Elternfragebogen wurden demografische Angaben zu den Kindern erhoben: Im Durchschnitt waren die Kinder<sub>DaZAnfang</sub> 53.04 Monate ( $SD=11.37$ ) und die Kinder<sub>Vergleich</sub> 54.73 Monate ( $SD=10.90$ ) alt. 55.60 % der Kinder<sub>DaZAnfang</sub> waren männlich, 44.40 % weiblich. Bei den Kindern<sub>Vergleich</sub> waren 44.40 % männlich und 55.60 % weiblich.<sup>3</sup> Die Kinder<sub>DaZAnfang</sub> hatten durchschnittlich 5.48 Kontaktmonate ( $SD=4.09$ ; Min=0; Max=14) zur deutschen Sprache. Ihre Familien stammten aus 13 verschiedenen Herkunftsländern (Mehrfachnennungen: Syrien, Irak, Bulgarien, Moldawien) und bei ihnen wurden insgesamt zwölf Familiensprachen gesprochen, davon eine bis drei pro Familie (Mehrfachnennungen: Kurdisch, Rumänisch, Türkisch, Russisch, Englisch). Im PPVT-4 (Lenhard et al., 2015) erreichten die Kinder<sub>DaZAnfang</sub> im Durchschnitt einen sehr niedrigen Prozentrang von 1.37 (Min=1.1; Max=3.6). Allerdings gaben weitere Analysen des vorhandenen Videomaterials (siehe 3.2) Aufschluss darüber, dass sowohl die Gruppe der Kinder<sub>DaZAnfang</sub> als auch die der Kinder<sub>Vergleich</sub> sprachlich heterogen war (Menge der Äußerungen, Kompetenzen auf den verschiedenen Sprachebenen, Sprechfreude).

### 3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Basis des Beitrags sind Videoanalysen, die sich bei der Erforschung der Sprachförderung mittlerweile etabliert haben (Knapp & Ricart Brede, 2012; Oser, Curcio & Düggeli, 2007).

Pro Fachkraft wurden jeweils zwei dyadische Bilderbuchbetrachtungen videografiert, eine mit einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und eine mit einem Kind<sub>Vergleich</sub>. Bilderbuchbetrachtungen wurden aufgrund ihrer beschriebenen und für die Sprachförderung besonders geeigneten Eigenschaften (siehe 1.1) ausgewählt. Dyaden wurden gewählt, damit sich die Fachkräfte auf nur ein Kind konzentrieren mussten. Damit wurde angestrebt, dass eine adaptive Gestaltung womöglich eher gelingt als in anderen weniger strukturierten und planbaren Situationen des Kita-Alltags, an denen mehrere Kinder beteiligt sind (Beckerle & Mackowiak, 2019a/b). Die Fachkräfte bekamen die Vorgabe, dass die beiden dyadischen Bilderbuchbetrachtungen 15 bis 20 Minuten dauern, in einem separaten Raum stattfinden und möglichst sprachförderlich gestaltet werden sollten. Auf Hinweise zum konkreten Vorgehen (u. a. Buchauswahl, Dialoggestaltung) wurde verzichtet, um eine möglichst individuelle und authentische Interaktionsgestaltung zu gewährleisten. Die Aufnahmen erfolgten – in beliebiger Reihenfolge – durch eine geschulte kameraführende Person, die mit im Raum war, sich jedoch im Hintergrund hielt und während der Aufnahme mit niemandem interagierte.

Alle erhobenen Videos wurden auf 15 Minuten geschnitten. Entfernt wurden Momente am Anfang der Aufnahme (z. B. Kameraeinstellung) oder im Verlauf der Aufnahme (z. B. Unterbrechung durch dritte Person). Sobald 15 Minuten Material vorlag, wurden weitere gefilmte Minuten am Ende entfernt. Anschließend wurden die Videos mit der Analysesoftware MAXQDA nach den CHAT-Konventionen des „Child Language Data Exchange System (CHILDES)“ (MacWhinney, 2000) transkribiert, welches die verbale Ebene sowie die relevantesten nonverbalen Aspekte erfasst.

3 Die Unterschiede im Alter und Geschlecht zwischen beiden Kindergruppen sind statistisch nicht signifikant.

### 3.3 Datenauswertung

Die transkribierten Videos wurden mithilfe eines von Priesmeyer (2020) und Westermann (2020) entwickelten Kategoriensystems ausgewertet, welches den Fokus auf den Gebrauch verschiedener linguistischer Strukturen durch Fachkräfte legt (siehe Tabelle 2).

Die ausgewählten linguistischen Strukturen wurden in allen Fachkraft-Äußerungen mikroanalytisch kategorisiert. Zum einen wurden sie den Sprachebenen (Lexik, Morphologie, Syntax) und dort bestimmten linguistischen Bereichen (Wortarten; Numerus, Kasus, Tempus; Satzstruktur, -klammer, -art) zugeordnet. Zum anderen erfolgte eine Einteilung in basale Strukturen, komplexe Strukturen (siehe 1.2, 1.3) sowie eine Restkategorie<sup>4</sup>. Die Kodierung der linguistischen Strukturen erfolgte in Microsoft Word, indem im Transkript hinter das jeweilige Wort bzw. den jeweiligen Teilsatz die entsprechenden Codes notiert wurden. Die Codes wurden summiert, sodass die Häufigkeit jeder linguistischen Struktur vorlag. Die Häufigkeiten wurden zur Kennwertbildung in prozentuale Anteile umgerechnet, indem pro linguistischem Bereich jeweils der Anteil der basalen Strukturen, der Anteil der komplexen Strukturen sowie der Anteil der Restkategorien ermittelt wurden, die in Summe 100 % ergaben. Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung wurde für zwei unabhängige Kodiererinnen anhand von 20 Videos berechnet<sup>5</sup> und betrug für die Lexik 98.49 %, für die Morphologie 97.75 % und für die Syntax 97.20 %.

Tab. 2: Übersicht über das Kategoriensystem nach Priesmeyer (2020) und Westermann (2020)

	Basale Strukturen	Komplexe Strukturen	Restkategorie
<b>Lexik</b>			
Wortarten	Inhaltswort	Funktionswort	Partikeln im engeren Sinn/ nicht kategorisierbare Wortart
<b>Morphologie</b>			
Numerus	Singular	Plural	Nicht kategorisierbarer Numerus
Kasus	Nominativ	Akkusativ/Dativ/Genitiv	Nicht kategorisierbarer Kasus
Tempus	Präsens	Perfekt/Präteritum/Futur/ Plusquamperfekt	Nicht kategorisierbares Tempus
<b>Syntax</b>			
Satzstruktur	Hauptsatz	Nebensatz	Unvollständiger Satz <sup>6</sup>
Satzklammer	Einfache Satzklammer	Doppelte Satzklammer	Nicht kategorisierbare Satzklammer
Satzart	Aussage-/Aufforderungssatz	Fragesatz	Nicht kategorisierbare Satzart

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Videoanalysen berichtet. Alle ermittelten Werte beziehen sich auf die gefilmten dyadischen 15-minütigen Bilderbuchbetrachtungen.

### 4.1 Gebrauch linguistischer Strukturen in Interaktionen mit Kindern in der Kita

Zur ersten Fragestellung wurden deskriptive Analysen durchgeführt, bei denen die beiden Interaktionen zusammen betrachtet wurden, ohne zwischen denen mit Kindern<sub>DaZAnfang</sub> und mit Kindern<sub>Vergleich</sub> zu unterscheiden (N=54 Videos).

Im ersten Schritt wurden die *Anzahl der gesprochenen Wörter* der Fachkräfte und der Kinder bestimmt<sup>7</sup> und auf dieser Grundlage deren *prozentualer Redeanteil* berechnet (siehe Tabelle 3).

Die Fachkräfte sprachen im Durchschnitt etwa 1303.29 Wörter, die Kinder nur 250.19 Wörter. Entsprechend betrug der durchschnittliche Redeanteil der Fachkräfte mit 84.16 % über das Fünffache von dem der Kinder mit 15.84 %. Durch die Standardabweichungen, die Minima und die Maxima fällt jedoch auf, dass eine große Heterogenität bezüglich der Wörteranzahl und des Redeanteils der Fachkräfte und der Kinder bestand. Bei zwei Kindern<sub>DaZAnfang</sub> trat der Fall ein, dass

<sup>4</sup> Diese wurde nur kodiert, um die Gesamtheit aller linguistischen Strukturen zu erfassen.

<sup>5</sup> Dies entspricht fünf Stunden und 31.25 % des gesamten Projekt-Videomaterials. Der Richtwert liegt bei mindestens 20 % (Yoder & Simons, 2010).

<sup>6</sup> Hiermit sind jegliche Äußerungen gemeint, die keine vollständigen Haupt- oder Nebensätze sind.

<sup>7</sup> Hierzu wurden umfassende Auswertungsregeln erstellt. Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei unabhängigen Kodiererinnen betrug 98.54 %.

nur die Fachkraft sprach und das Kind kein Wort äußerte. Dass das Kind zumindest ein Drittel des Redeanteils hatte, war nur bei einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> sowie einem Kind<sub>Vergleich</sub> zu beobachten.

Tab. 3: Deskriptive Statistiken zur Wörteranzahl (absolute Häufigkeit) und zum Redeanteil (in Prozent) der Fachkräfte und der Kinder (N=54 Videos)

		<i>M (SD)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Wörteranzahl</b>	<b>Fachkraft</b>	1303.29 (262.78)	555	1933
	<b>Kind</b>	250.19 (151.35)	0	599
<b>Redeanteil</b>	<b>Fachkraft</b>	84.16 (9.17)	61.40	100
	<b>Kind</b>	15.84 (9.17)	0	38.60

Im zweiten Schritt wurden die prozentualen Anteile der von den Fachkräften genutzten linguistischen Strukturen ermittelt, wobei zwischen basalen und komplexen Strukturen sowie den Restkategorien unterschieden wurde (siehe Tabelle 4).

*Lexik:* Mit 53.68 % waren über die Hälfte aller von den Fachkräften gesprochenen Wörter Inhaltswörter, also basale Strukturen. Allerdings kamen auch Funktionswörter, also komplexe Strukturen, mit 40.42 % zu einem großen Anteil vor. Die Restkategorie trat mit einem geringen Anteil von 5.90 % auf.

*Morphologie:* Bei den drei untersuchten linguistischen Bereichen auf der morphologischen Ebene wird deutlich, dass die Fachkraft-Äußerungen zu einem sehr großen Anteil von basalen Strukturen geprägt waren. Der Gebrauch komplexer Strukturen machte jeweils einen kleinen Anteil aus. Der Singular trat mit 79.61 % viermal so häufig auf wie der Plural mit 20.23 %. Der Nominativ wurde mit 66.15 % zu zwei Dritteln genutzt, der Akkusativ/Dativ/Genitiv mit 33.68 % zu einem Drittel. Das Präsens kam mit 83.62 % fünfmal so oft zum Einsatz wie das Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt mit 15.44 %. Der Anteil der Restkategorie belief sich in allen Bereichen auf maximal 1 %.

*Syntax:* Auch bei den drei untersuchten linguistischen Bereichen auf der syntaktischen Ebene zeigt sich, dass von den Fachkräften zu einem großen Anteil basale Strukturen verwendet wurden. Komplexe Strukturen waren deutlich seltener zu beobachten. Konkret machten bei der Satzstruktur Hauptsätze mit 67.09 % zwei Drittel aus. Nebensätze waren nur zu 6.13 % vertreten und mit 26.79 % war ein Viertel der Sätze unvollständig. Die Satzklammer war mit 67.39 % zu zwei Dritteln doppelt besetzt und mit 31.82 % zu einem Drittel einfach besetzt und der Anteil der Restkategorie hatte einen Anteil von unter 1 %. Bei der Satzart fanden sich mit 67.22 % zu zwei Dritteln Aussage-/Aufforderungssätze, mit 25.27 % zu einem Viertel Fragesätze und 7.51 % wurden der Restkategorie zugeordnet.

Tab. 4: Deskriptive Statistiken zu den prozentualen Anteilen der von den Fachkräften genutzten linguistischen Strukturen (N=54 Videos)

		<i>M (SD)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<b>Lexik</b>				
Wortarten	Basal: Inhaltswort	53.68 (3.37)	44.81	59.37
	Komplex: Funktionswort	40.42 (2.62)	33.92	49.73
	Rest: Partikeln/n.k. Wortart	5.90 (1.90)	2.33	11.16
<b>Morphologie</b>				
Numerus	Basal: Singular	79.61 (7.99)	53.59	92.63
	Komplex: Plural	20.23 (8.04)	7.37	46.41
	Rest: n.k. Numerus	0.16 (0.42)	0.00	2.11
Kasus	Basal: Nominativ	66.15 (6.62)	50.84	82.83
	Komplex: Akkusativ/Dativ/Genitiv	33.68 (6.58)	17.17	48.88
	Rest: n.k. Kasus	0.17 (0.25)	0.00	1.21
Tempus	Basal: Präsens	83.62 (13.02)	33.48	98.35
	Komplex: Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt	15.44 (13.00)	1.65	66.52
	Rest: n.k. Tempus	0.94 (1.00)	0.00	5.69

		M (SD)	Min	Max
<b>Syntax</b>				
Satzstruktur	Basal: Hauptsatz	67.09 (7.93)	50.18	84.76
	Komplex: Nebensatz	6.13 (3.40)	0.00	14.46
	Rest: unvollständiger Satz	26.79 (9.19)	7.62	47.31
Satzklammer	Basal: einfache Satzklammer	67.39 (7.23)	56.22	88.43
	Komplex: doppelte Satzklammer	31.82 (7.18)	11.57	42.40
	Rest: n.k. Satzklammer	0.80 (0.72)	0.00	2.43
Satzart	Basal: Aussage-/Aufforderungssatz	67.22 (11.00)	43.96	92.01
	Komplex: Fragesatz	25.27 (9.15)	2.40	48.40
	Rest: n.k. Satzart	7.51 (4.05)	0.68	17.90

n.k. = nicht kategorisierbar

#### 4.2 Unterschiede im Gebrauch von komplexen Strukturen in Interaktionen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

Zur zweiten Fragestellung wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, um die von den Fachkräften genutzten komplexen Strukturen in einer Interaktion mit einem Kind<sub>DaZAnfang</sub> vs. einem Kind<sub>Vergleich</sub> vergleichen zu können ( $N=27$  Fachkräfte).

Tabelle 5 enthält neben den Mittelwerten und Standardabweichungen auch die Ergebnisse der inferenzstatistischen Berechnungen, die die erwarteten Unterschiede für die komplexen Strukturen (siehe 2.) belegen bzw. widerlegen.

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichungen für die prozentualen Anteile der von den Fachkräften genutzten komplexen Strukturen sowie Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung ( $N=27$  Fachkräfte)

		Interaktion Kind <sub>DaZAnfang</sub>	Interaktion Kind <sub>Vergleich</sub>	Statistische Kennwerte	
		M (SD)	M (SD)	F (1;26)	part. $\eta^2$
<b>Lexik</b>					
Wortart	Funktionswort	39.59 (2.96)	41.25 (1.94)	5.57*	.18
<b>Morphologie</b>					
Numerus	Plural	18.90 (6.90)	21.56 (8.96)	1.98	--
Kasus	Akkusativ/Dativ/Genitiv	30.31 (6.48)	37.05 (4.78)	17.98***	.41
Tempus	Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt	12.60 (12.60)	18.29 (13.00)	2.86	--
<b>Syntax</b>					
Satzstruktur	Nebensatz	4.32 (2.64)	7.93 (3.13)	26.56***	.51
Satzklammer	doppelte Satzklammer	28.27 (7.18)	35.36 (5.24)	23.38***	.47
Satzart	Fragesatz	20.82 (8.41)	29.72 (7.66)	21.70***	.46

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; part.  $\eta^2$ : .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt;  $> .13$  großer Effekt

**Lexik:** Funktionswörter als komplexe lexikalische Strukturen waren in den Fachkraft-Äußerungen in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> mit einem durchschnittlichen Anteil von 39.59 % signifikant seltener zu beobachten als in der Interaktion mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> mit 41.25 % (großer Effekt).

**Morphologie:** Für den Gebrauch komplexer syntaktischer Strukturen ergab sich lediglich ein signifikanter Unterschied: Die Fachkräfte verwendeten den Akkusativ/Dativ/Genitiv in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> im Durchschnitt nur zu 30.31 %, mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> hingegen zu 37.05 % (großer Effekt). Die anderen komplexen Strukturen wurden in den beiden Interaktionen vergleichbar häufig eingesetzt: der Plural zu 18.90 % mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und zu 21.56 % mit dem Kind<sub>Vergleich</sub>, das Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> zu 12.60 % und mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> zu 18.29 %, wobei hier sehr große Standardabweichungen vorlagen.

*Syntax*: In den beiden Interaktionen wurden unterschiedlich große Anteile der drei komplexen Strukturen ermittelt, die jeweils in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> signifikant geringer ausfielen als mit dem Kind<sub>Vergleich</sub>: So wurden Nebensätze zu 4.32 % in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und zu 7.93 % mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> beobachtet. Doppelte Satzklammern kamen zu 28.27 % in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> und zu 35.36 % mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> vor. Fragesätze wurden zu 20.82 % an das Kind<sub>DaZAnfang</sub> und zu 29.72 % an das Kind<sub>Vergleich</sub> gerichtet (jeweils große Effekte).

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im Beitrag wurde von Videoanalysen zum Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Interaktionen mit Kindern<sub>DaZAnfang</sub> vs. Kindern<sub>Vergleich</sub> berichtet.

### 5.1 Ergebnisinterpretation

Zur ersten Fragestellung wurde in Übereinstimmung mit der aktuellen Studienlage (z. B. Beckerle, 2017; Böhm, Stelter & Jungmann, 2017; Cordes, Radan & Wirts, 2019; Simon & Sachse, 2013) festgestellt, dass die Fachkräfte deutlich mehr *Wörter* und einen deutlich größeren *Redeanteil* als die Kinder hatten. In den genannten Studien wird dieses Ungleichgewicht als nicht optimal bewertet und gefordert, dass Kindern mehr Raum zum Sprechen geboten wird.

Des Weiteren ergab sich bei der ersten Fragestellung, dass die Fachkräfte zum überwiegenden Anteil *basale Strukturen* nutzten. Zwar ist dieser Befund erwartungsgetreu, da diese Strukturen essenziell für den Sprachgebrauch sind, aber in Hinblick auf die Adaptivität zu diskutieren: Das Angebot kann für die Kinder<sub>DaZAnfang</sub> als geeignet interpretiert werden, für die Kinder<sub>Vergleich</sub> jedoch eventuell als zu wenig herausfordernd. Im Sinne einer adaptiven Sprachförderung, die mithilfe von Scaffolding-Strategien (Gibbons, 2015) die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) anspricht, wäre es angemessen, wenn Fachkräfte zumindest mit den Kindern<sub>Vergleich</sub> häufiger von *komplexen Strukturen* Gebrauch machen würden. Aufgrund ähnlicher Ergebnisse aus anderen Studien (z. B. Hormann & Koch, 2013; Müller et al., 2016b) ist auch der erhebliche Anteil an unvollständigen Sätzen wenig überraschend. Zwar sind diese für den mündlichen Sprachgebrauch durchaus üblich, da aber Fachkräfte als Sprachvorbild für Kinder dienen, wären mehr syntaktisch vollständige Äußerungen wünschenswert (Löffler & Heil, 2019).

Bei der zweiten Fragestellung wurde ermittelt, dass die Fachkräfte in Bezug auf die vier untersuchten linguistischen Bereiche auf der lexikalischen sowie syntaktischen Ebene in der Interaktion mit dem Kind<sub>DaZAnfang</sub> (statistisch bedeutsam und praktisch relevant) seltener komplexe Strukturen nutzten als in der Interaktion mit dem Kind<sub>Vergleich</sub> (Lexik: Funktionswort; Syntax: Nebensatz, doppelte Satzklammer, Fragesatz). Auf der morphologischen Ebene war dies nur in einem der drei untersuchten linguistischen Bereiche der Fall (Kasus), in den beiden anderen hingegen nicht (Numerus, Tempus). Entsprechend war das Vorgehen der Fachkräfte teilweise adaptiv und teilweise weniger adaptiv. Dieses in *Ansätzen adaptive Vorgehen* kann positiv gedeutet werden, da auch in Studien zu anderen Facetten der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung (Beachtung grundlegender Kommunikationsprinzipien, Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien) jegliche Ansätze von Adaptivität als Stärke hervorgehoben werden, weil größtenteils ein weniger adaptives Vorgehen zu beobachten ist (z. B. Beckerle & Mackowiak, 2019a; Hormann & Skowronek, 2019).

Warum die Fachkräfte einige linguistische Strukturen adaptiv nutzten und andere nicht, kann unterschiedliche Gründe haben. *Allgemein* ist davon auszugehen, dass viele Fachkräfte Strukturen häufig intuitiv verwenden, wobei eine Anpassung an die frühen Spracherwerbsschritte von Kindern generell gut gelingt (wie in der Eltern-Kind-Kommunikation: z. B. Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Snow, 1977). Eine Anpassung an sprachlich weiter fortgeschrittene Kinder hingegen ist anspruchsvoller, da hierzu Wissen über den individuellen aktuellen Sprachentwicklungsstand der Kinder sowie über die Erwerbsreihenfolge der einzelnen linguistischen Strukturen erforderlich ist. Vor diesem Hintergrund sind Fachkräfte dazu angehalten, den eigenen Sprachgebrauch anforderungsreicher zu gestalten, also gezielt auch komplexe Strukturen zu verwenden (Beckerle et al., 2021; Geyer, 2018). *Bei genauer Betrachtung der (nicht) vorhandenen Unterschiede* kann der Einfluss der Bilderbuchauswahl auf den Sprachgebrauch der Fachkräfte reflektiert werden. Für die nicht vorhandenen Unterschiede bezüglich des Numerus und des Tempus könnte eine Erklärung sein, dass viele Bilder mit einzelnen Gegenständen vorkamen und Geschichten im Jetzt besprochen wurden, wozu weder der Plural noch das Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt

benötigt wurden. Zudem waren die Standardabweichungen hoch, was zeigt, dass der Gebrauch dieser komplexen Strukturen sehr unterschiedlich ausfiel. Für die vorhandenen Unterschiede bezüglich der Wortart, des Kasus sowie der Satzstruktur, -klammer und -art ist der Gebrauch basaler vs. komplexer Strukturen weniger abhängig vom Dialogthema. Nebensätze, doppelte Satzstrukturen und Fragesätze eignen sich in jedem Kontext. Mit ihnen einher geht auch der Gebrauch von Funktionswörtern und Akkusativ/Dativ/Genitiv.

Auch in anderen Studien zum Gebrauch linguistischer Strukturen wurde festgestellt, dass Fachkräfte in Interaktionen mit Kindern mit DaZ vor allem Vollverben (Teil der Inhaltswörter), Haupt- und Aussagesätze (Geyer, 2018; Geyer & Müller, 2021; Müller et al., 2016b) nutzten und weniger die dazugehörigen komplexen Strukturen.

## 5.2 Methodenkritik und Forschungsausblick

Folgende methodische Limitationen des Beitrags sind zu reflektieren: Die Kinder<sub>DaZAnfang</sub> und die Kinder<sub>Vergleich</sub> wurden zwar anhand spezifischer Merkmale den beiden Gruppen zugeordnet, dennoch sind sie sprachlich divers. Zudem wurden beim Matching der beiden Kindergruppen nur ähnliche Verteilungen der Geschlechter und des Alters erreicht, wodurch keine optimale Vergleichbarkeit gegeben ist. Ebenso fällt die Einteilung der linguistischen Strukturen in basale vs. komplexe etwas grob aus, da eigentlich ein fließender Übergang zwischen den einzelnen Strukturen besteht und teilweise auch mehrere Strukturen gebündelt betrachtet wurden. Dieses Vorgehen ist u. a. der Absicht geschuldet, nicht zu viele Einzelrechnungen durchführen zu müssen. Durch die relativ freie Gestaltung der Bilderbuchbetrachtungen ist zwar eine hohe ökologische Validität gegeben, jedoch könnte diskutiert werden, ob die beiden Situationen pro Fachkraft dadurch eingeschränkt vergleichbar sind. Da es jedoch in der Studie darum ging, wie adaptiv die Fachkräfte die Situationen gestalten und ein adaptives Vorgehen in diesem Fall ein unterschiedliches Vorgehen je nach Kind bedeutet, musste den Fachkräften dieser Freiraum gewährt werden (z. B. welches Buch für welches Kind ausgewählt wird, welche linguistischen Strukturen durch das Buch hervorgerufen werden, ob eher vorgelesen oder ein Dialog geführt wird). Fraglich bleibt jedoch, ob die Ergebnisse auch auf andere Situationen in Kitas übertragbar sind, in denen Fachkräfte mit mehreren Kindern gleichzeitig interagieren und nicht allein den Bildungsbereich Sprache im Blick haben (Beckerle & Mackowiak, 2019b).

Methodische Stärken des Beitrags sind, dass der Sprachgebrauch der Fachkräfte über Videos analysiert wird, die Selbsteinschätzungen über Befragungen vorzuziehen sind (Knapp & Ricart Brede, 2012; Oser, Curcio & Düggele, 2007). Dabei handelt es sich um mikroanalytische Kodierungen linguistischer Strukturen, die differenzierter als makroanalytische Ratings sind, wie sie beispielsweise in einigen Studien zum Sprachvorbild eingesetzt wurden (z. B. Beckerle, 2017; Löffler & Heil, 2019). Zudem fällt die Stichprobe mit einem  $N=54$  bzw.  $N=27$  zwar eher klein aus, ist aber größer als die Stichproben anderer Studien in diesem Themenbereich (siehe 1.3: Geyer, 2018; Geyer & Müller, 2021; Müller et al., 2016b). Ebenso wird eine größere Bandbreite an linguistischen Strukturen in den Blick genommen als in den genannten Studien. Dadurch, dass ein und dieselbe Fachkraft in zwei verschiedenen Interaktionen untersucht wird, kann tatsächlich der Frage nachgegangen werden, ob sie mit einem Kind mit DaZ<sub>Anfang</sub> anders als mit einem Kind<sub>Vergleich</sub> interagiert. Dieses Vorgehen ist vor allem aufgrund der individuell unterschiedlichen Sprachförderkompetenzen von Fachkräften (Beckerle, 2017; Geyer, 2018) sinnvoll.

## 5.3 Implikationen für die Praxis und die Forschung

Um die alltagsintegrierte Sprachförderung in Kitas für Kinder mit DaE und DaZ noch wirksamer zu gestalten, wäre es wünschenswert, dem Sprachgebrauch von Fachkräften in der Aus-/Weiterbildung noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Zum einen sollte das *Ungleichgewicht* der sprachlichen Dialogbeteiligung thematisiert werden. Dabei würde es sich anbieten, gemeinsam konkrete Ideen zu generieren, wie Fachkräfte in Dialogen sich einerseits sprachlich zurücknehmen und andererseits auch vielseitigen Input und zahlreiche Anregungen liefern können (u. a. durch mehr Gelegenheiten zu selbstinitiierten Beiträgen: Mehlem & Erdogan, 2020).

Zum anderen sollte der *Gebrauch linguistischer Strukturen* als eigener Themenbereich Berücksichtigung finden. Dies ist auch deshalb von Relevanz, weil empirisch belegt ist, dass Fachkräfte den Sprachgebrauch insgesamt wenig komplex gestalten, sobald viele Kinder mit DaZ in der Gruppe sind (z. B. Neugebauer, Sandilos, Coyne, McCoach & Ware, 2019), was in deutschen Kitas der Normalfall ist. Zudem gilt der eigene Sprachgebrauch als relativ stabile Größe, die nur

schwer durchgängig zu prüfen und anzupassen sowie langfristig zu verändern ist (Ricart Brede, 2010). Entsprechend ist nicht nur am Wissen und Können von Fachkräften anzusetzen, sondern ebenso am (routinierten) Handeln und auch an der dahinterstehenden professionellen Haltung (Frick & Zumtobel, 2018), wozu sich Coachings bzw. Supervisionen eignen (Kucharz et al., 2015).

Beide Themenbereiche sollten zukünftig in Verbindung mit dem Thema der Adaptivität in sprachlich diversen Kitas und mit der Frage, was genau für welche Kinder sprachförderlich ist, diskutiert werden (Beckerle & Mackowiak, im Druck).

In *zukünftiger Forschung* zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung durch Fachkräfte und deren Sprachgebrauch könnten weitere linguistische Strukturen (u. a. Lexik: lexikalische Diversität, Morphologie: Konjugationen der verschiedenen Personen, Syntax: Satzlänge) sowie unterstützende sprachförderliche Facetten (u. a. non- und paraverbale sowie fremdsprachliche Strategien) untersucht werden, gerade in Hinblick auf Interaktionen mit Kindern<sup>DazAnfang</sup> und auch in anderen Situationen des Kita-Alltags. Um die Adaptivität des Sprachgebrauchs differenzierter zu erfassen, bräuchte es individuellere Analysen, die auf einer Sprachdiagnostik der Kinder beruhen und die mithilfe von Mixed-Method-Ansätzen den Dialogverlauf betrachten (Beckerle & Mackowiak, 2019a). Dabei müssten neben der Häufigkeit der linguistischen Strukturen weitere Kennwerte ermittelt werden (u. a. Zielgenauigkeit, Korrektheit/Eindeutigkeit, Frequenz, Variationsreichtum/Kontraste), die das komplexe Konstrukt der Adaptivität bedingen (Müller & Geyer, 2021).

## Danksagung

Wir danken allen im NiKK-Projekt involvierten Kollegen und Studierenden, insbesondere Kim Sophie Bernecker, Caroline Malessa und Nele Schürmann, die an der Auswertung der vorgestellten Ergebnisse beteiligt waren. Ein Dank für die Unterstützung beim Verfassen des Beitrags geht an Erwin Beck, Theresa Johannsen, Lisa Keller, Diemut Kucharz und Katja Mackowiak.

## Literatur

- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019a). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag – Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 1-9.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019b). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag: Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Situationen. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2/19, 108-113.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (im Druck). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag – Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative. In D. Kucharz, C. Beckerle & K. Mackowiak (Hrsg.), *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. (im Druck). Gegenwärtiger Stand empirischer Forschung. Professionalisierung: Handeln. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 1, 2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beckerle, C., Linck, S. & Bernecker, K.S. (2021). Adaptive sprachförderliche Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 85-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Bertelsmann Stiftung (2019). *Ländermonitor Frühkindliche Bildung. KiTas nach ihrem Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache 01.03.2019*. Abgerufen von <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/migrationshintergrund/kitas-nach-ihrem-anteil-an-kindern-mit-nicht-deutscher-familiensprache>
- Böhm, T., Stelter, J. & Jungmann, T. (2017). Ergebnisevaluation. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 101-150). Wiesbaden: Springer.
- Chilla, S. (2020\*). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann. *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 109-130). Heidelberg: Springer.
- Cordes, A.-K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8(4), 200-205.
- Dannenbauer, F.M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern* (S. 83-104). Stuttgart: Fischer.
- Dimroth, C. (2019). Lerner Sprachen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 21-47). Berlin: De Gruyter.
- Egert, F., Sachse, S. & Groth, K. (2019). Einfluss familiärer und außerfamiliärer Bedingungen auf den Zweitspracherwerb von drei- und vierjährigen mehrsprachigen Kindern. *Sprache. Stimme. Gehör*, 42(2), 100-108.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.

- Fox-Boyer, A., Glück, C.W., Elsing, C. & Siegmüller, J. (2014). Erwerb von Phonologie. Lexikon und Grammatik bei Kindern im Alter von 3;0-5;0 Jahren. In A. Fox-Boyer, S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 3-23). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Frick, E. & Zumbobel, M. (2018). Intransparente Effekte des Sprachgebrauchs der pädagogischen Fachperson. Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(4), 6-12.
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Eine Studie zum sprachlichen Handeln in der Zweitsprachförderung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 31-60.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Grimm, A. & Müller, A. (2019). Syntax und Morphologie. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 327-352). Berlin: De Gruyter.
- Heller, V. (2019). Pragmatik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 353-385). Berlin: De Gruyter.
- Hoff, E. & Naigles, L.R. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92(1), 3-26.
- Hormann, O. & Koch, K. (2013, 1. Oktober). *Sprachliche Interaktionsprozesse sichtbar machen – Ergebnisse aus der Videostudie des Projektes EvaniK. Braunschweig* [Konferenzbeitrag], DGfE-Grundschul-/Sonderpädagogiktagung, Technische Universität Braunschweig.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194-199.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M. & Shimpi, P. (2004). Syntactic priming in young children. *Journal of Memory and Language*, 50(2), 182-195.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110-121.
- Justice, L.M., Jiang, H. & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79-92.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (2. Aufl., S. 80-98). Stuttgart: Fillibach.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kannengieser, S. (2019). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen. Diagnostik und Therapie* (4. Aufl.). München: Elsevier.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe. Forschungsmethoden. Erklärungsansätze*. Germanistische Arbeitshefte (Bd. 45). Berlin: De Gruyter.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderte Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen. Befunde. Debatten* (S. 157-241). Wiesbaden: VS.
- Knapp, W. & Ricart Brede, J. (2012). Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor)schulischer Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 219-236). Berlin: De Gruyter.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. BiSS-Reihe (Bd. 1, S. 214-227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D. (im Druck). Zielgruppen und Formate der Sprachförderung in BiSS. In D. Kucharz, C. Beckerle & K. Mackowiak (Hrsg.), *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273-285). Münster: Waxmann.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson.
- List, G. (2019). *Kognition und Sprache. Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Abgerufen von [https://dji.webseiten.cc/fileadmin/user\\_upload/bibs/384\\_Expertise\\_Kognition\\_List.pdf](https://dji.webseiten.cc/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Kognition_List.pdf)
- Löffler, C. & Heil, J. (2019). Pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbild in der Kindertagesstätte. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 213-219.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfeld, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (2021). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrated Sprachförderung – Analysen aus dem „allE“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat. (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. BiSS-Reihe (Bd. 5, S. 66-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- MacWhinney, B. (2010). The CHILDES Project: Tools for analyzing talk: Transcription format and programs. vol. 1. 3rd ed. *Modern Language Journal*, 86(2), 289-290.

- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 121-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehlhorn, G. (2019). Phonetik. In S. Jeuk & J. Settineri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 245-275). Berlin: De Gruyter.
- Motsch, H.-J. (2006). *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016a). Die Sprache der Sprachförderung – ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 81-98.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016b). Sprachförderung im Elementarbereich – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In I. Barkow & C. Müller-Brauers (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 129-145). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 247-262). Stuttgart: Klett.
- Neugebauer, S., Sandilos, L., Coyne, M., McCoach, D.B. & Ware, S. (2020). Highly potent and vastly conditional instructional practices: variations in use and utility of language interactions for kindergartens. *Early Education and Development*, 31(4), 541-560.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggele, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(1), 14-26.
- Pentimonti, J.M., Justice, L.M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A.S., Slocum, L. & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125-146.
- Peter, F. & Spieß, C.K. (2015). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! *DIW Wochenbericht*, 82, 12-21.
- Priesmeyer, S. (2020). *Sprachlicher Input von pädagogischen Fachkräften in Interaktion mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund in der Kita. Eine Analyse auf Wort- und Satzebene* (unveröffentlichte Masterarbeit). Leibniz Universität Hannover.
- Ricart Brede, J. (2010). Dialektaler Input in vorschulischen Sprachfördersituationen – Situationslage und Überlegungen zur Operationalisierung. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 205-215). Freiburg: Fillibach.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.
- Schöler, H. (2002). Spracherwerbstheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 66-88). Berlin: Springer.
- Schulte-Bunert, E. (2018). Worüber stolpern Majeda und andere Kinder beim Deutschlernen? In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 40-51). Frankfurt am Main: Frandschulverband.
- 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* (S. 190-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379-397.
- Snow, C.E. (1977). Mothers' speech research. From input to interaction. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds.), *Talking to children. Language input and acquisition* (pp. 31-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Syczewska, A., Licandro, U., Beckerle, C. & Schulz, W. (2020). Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und frühpädagogischen Fachkräften – methodische Zugänge im NiKK-Projekt. In B. Bloch, L. Kluge, H.M. Tran & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 148-168). Weinheim: Beltz.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2007). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Westermann, A.-K. (2020). *Der sprachliche Input von pädagogischen Fachkräften in Interaktion mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und Deutsch als Zweitsprache – Eine Untersuchung im Rahmen des NiKK-Projekts* (unveröffentlichte Bachelorarbeit). Leibniz Universität Hannover.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yoder, P. & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. New York: Springer.

## Zu den Autorinnen

Dr. Christine Beckerle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie des Instituts für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Sie bietet Fortbildungen und Coachings für Pädagogen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung an.

Simone Priesmeyer, M.A., ist akademische Sprachtherapeutin und studierte Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie an der Leibniz Universität Hannover.

Anna-Karina Westermann, B.A., studiert aktuell Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie sowie Lehramt für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

## Korrespondenzadresse

Christine Beckerle/Simone Priesmeyer/Anna-Karina Westermann  
Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sonderpädagogische Psychologie – Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de  
simone.priesmeyer@gmx.de  
anna-karina.westermann@stud.uni-hannover.de



## 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 Sprachverständniaspekten 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.

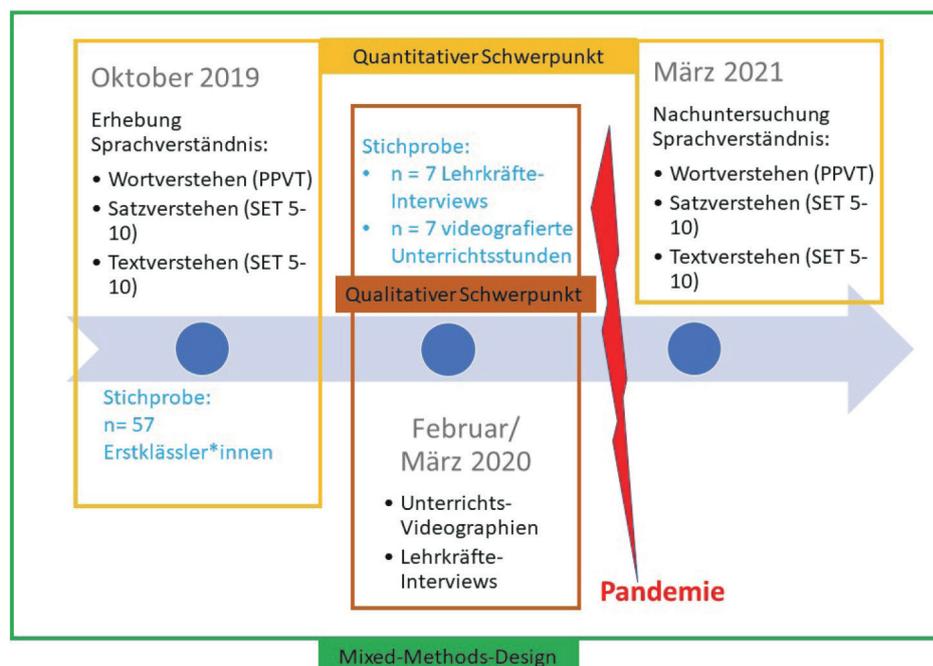


Abb. 1: Forschungsdesign und zeitlicher Ablauf

### 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 linkschiefe 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
<b>T1 (Erste Klasse)</b>			
t1PPVTTWert	1	,631**	,438**
t1SET4TWert	,631**	1	,383**
t1SET5TWert	,438**	,383**	1
<b>T2 (Zweite Klasse)</b>			
	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.

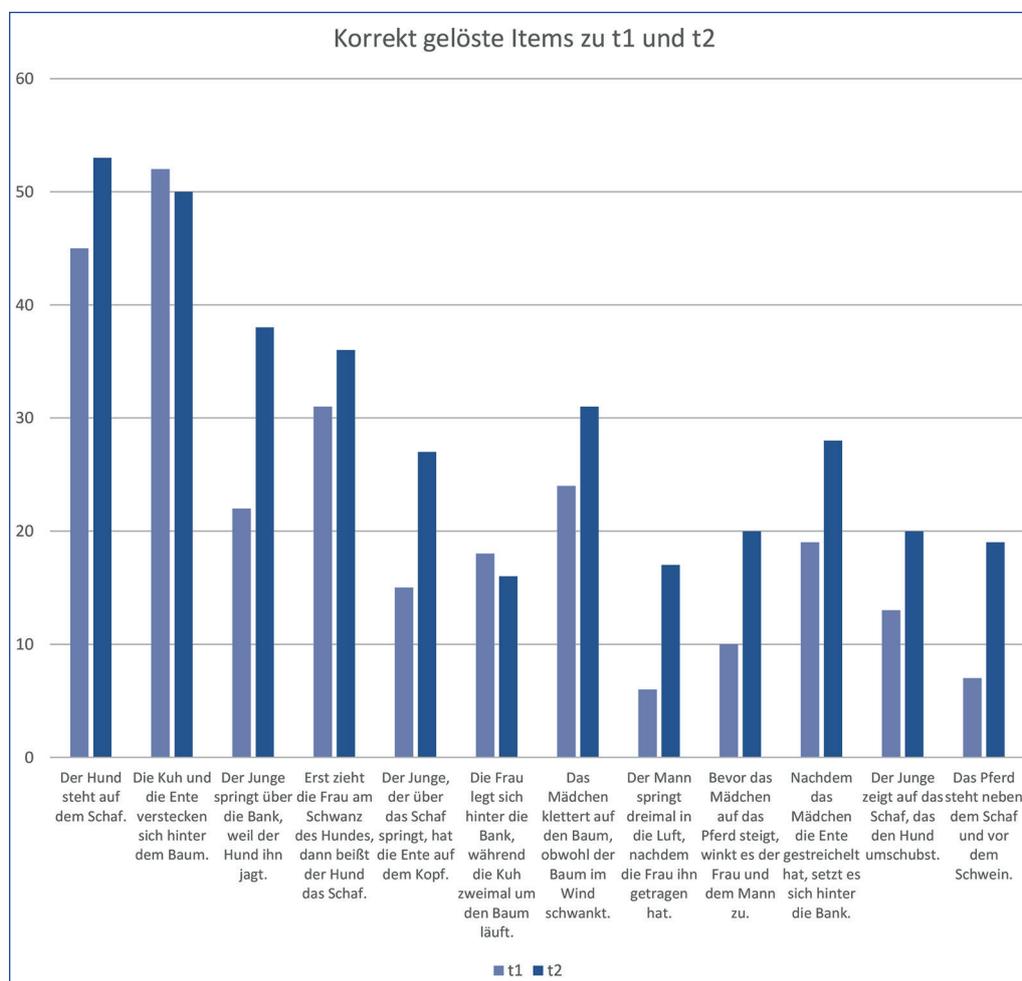


Abb. 3: Entwicklung des Satzverständnisses von der 1. zur 2. Klasse (itembezogen)

#### 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 Sprachverständnisleistungen 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).

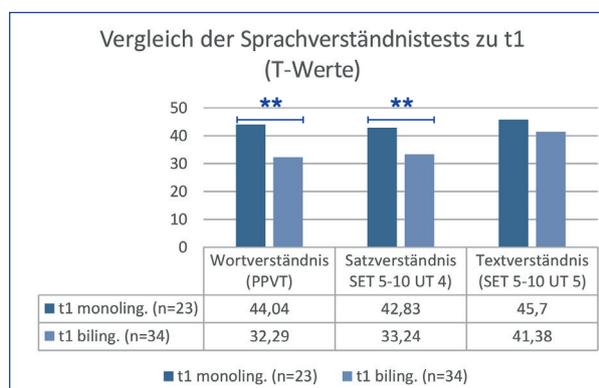


Abb. 4: Sprachverständnis mono- und bilingualer Kinder in Klasse 1

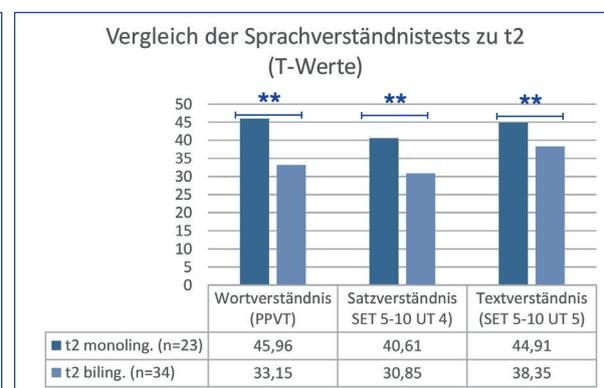


Abb. 5: Sprachverständnis mono- und bilingualer Kinder in Klasse 2

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).

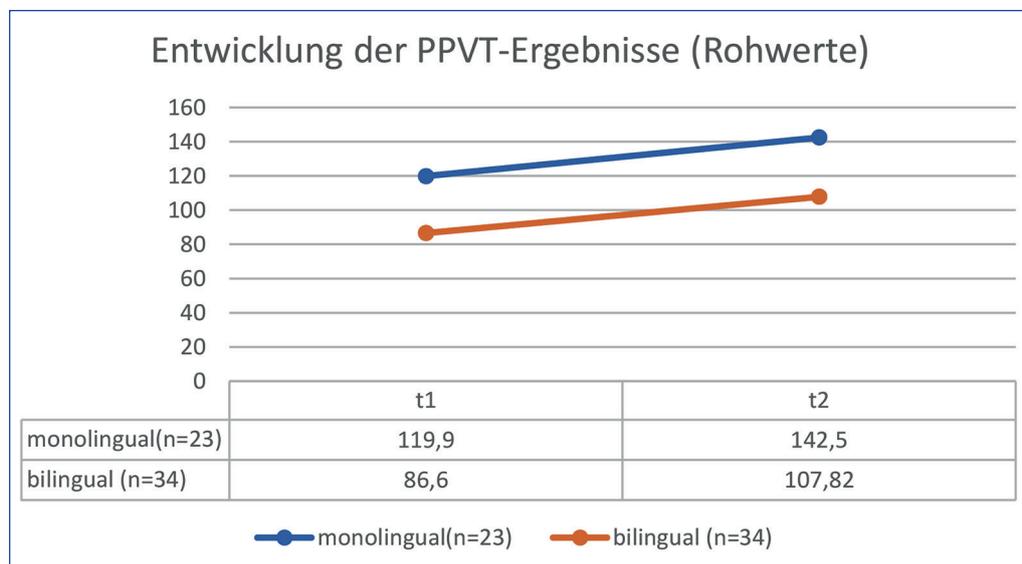


Abb. 6: Zuwachs korrekt gelöster Items im Wortverständnistest

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.

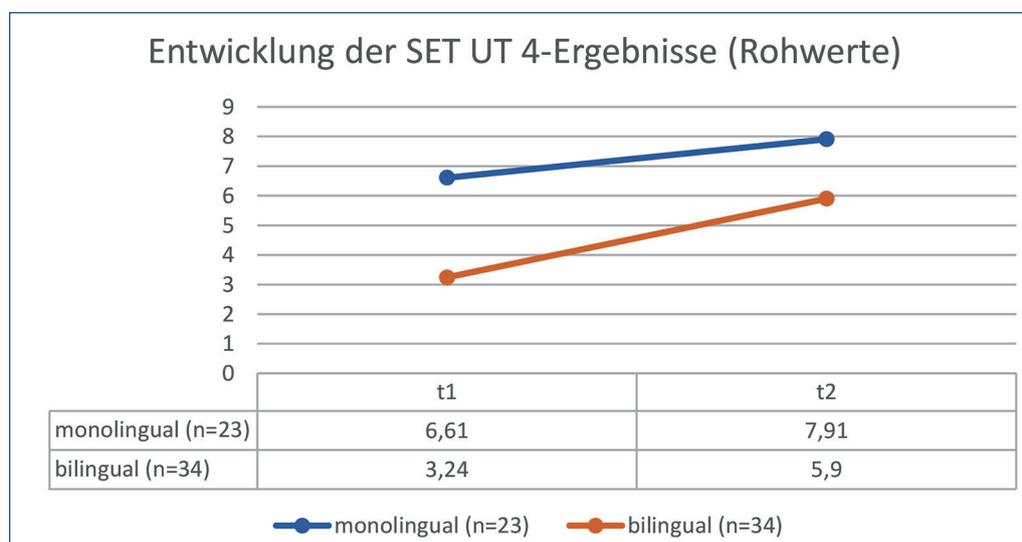


Abb. 7: Zuwachs korrekt gelöster Items im Satzverständnistest

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.

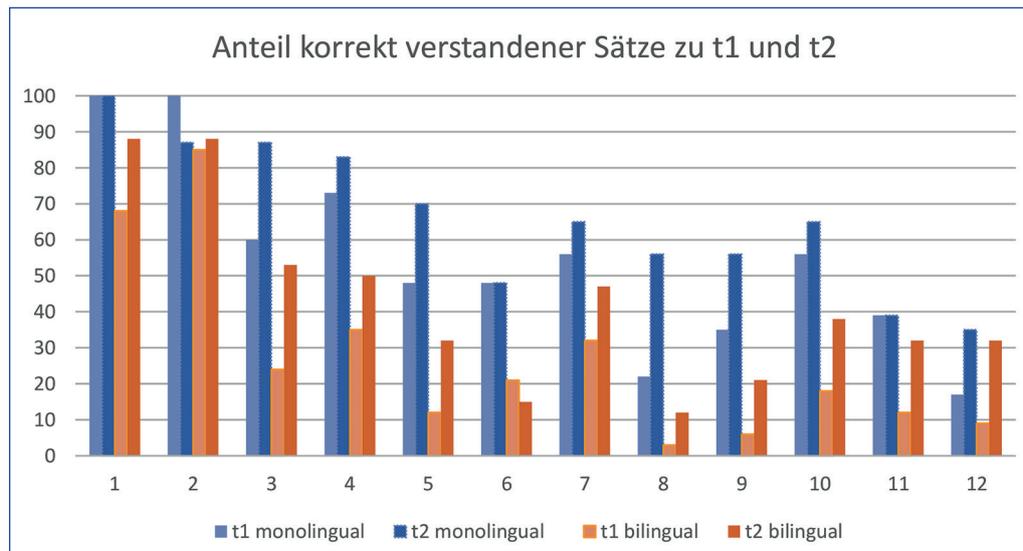


Abb. 8: Itembezogene Entwicklung des Satzverständnisses bei mono- und bilingualen Kindern

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

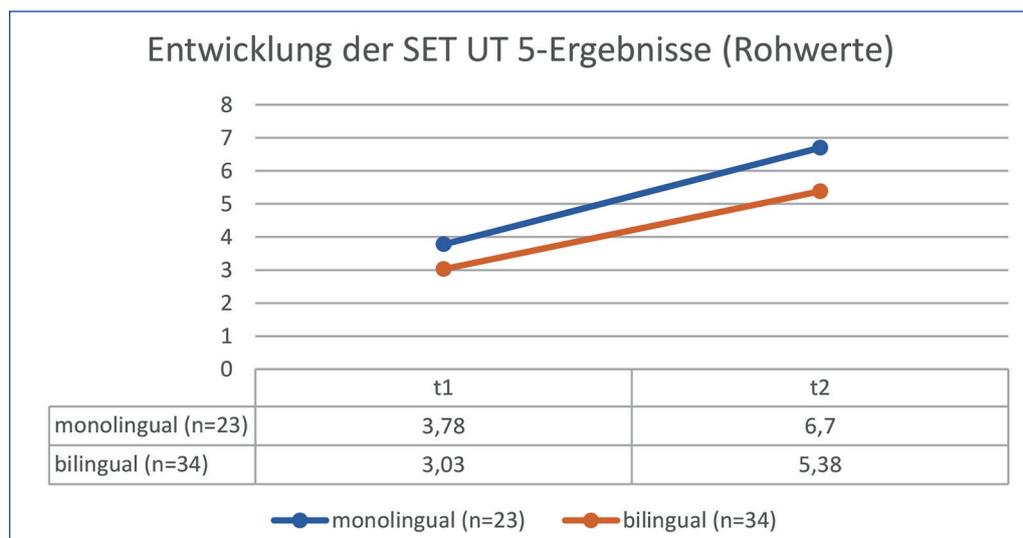


Abb. 9: Zuwachs korrekt gelöster Items im Textverständnistest

## 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](http://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



4.,  
überarbeitete  
Auflage

Claudia Hammann,  
4., geringfügig überarbeitete Auflage 2021,  
kartoniert: ISBN 978-3-8248-0994-3, 64 Seiten,  
EUR 11,50 [D]  
E-Book: ISBN 978-3-8248-0933-2,  
EUR 8,50 [D]

## AVWS Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern

Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen: Phantom, Modediagnose oder reale Störung?

Das war vor einiger Zeit noch ein Streitpunkt in Wissenschaft und Praxis. Heute ist diese Diskussion beigelegt, die sogenannte AVWS als klinisches Störungsbild anerkannt.

Auch im schulischen Kontext kann die Störung diagnostiziert und können Betroffene gefördert werden. Dennoch müssen viele Kinder einen oft langen Leidensweg zurücklegen, bevor aus einem weiten Feld möglicher Fehldiagnosen die eigentliche Ursache für z. B. sprachliche Probleme, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder emotional-soziale Auffälligkeiten gefunden wird.

An dieser Stelle setzt dieser Ratgeber speziell für Lehrerinnen und Lehrer an: Nach einer anatomisch/physiologischen Einordnung werden besonders für den schulischen Kontext praxisnahe Rat-

schläge für die Diagnose aber auch für den konkreten Umgang mit betroffenen Schülerinnen und Schülern gegeben.

- Wie sollte ein Klassenraum aussehen?
- Wie kann der Unterricht sinnvoll gestaltet werden?
- Wie kann man die Lehrersprache hilfreich einsetzen, um den Bedürfnissen von Kindern mit auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen gerecht zu werden?

Viele Beispiele aus der Praxis für die Praxis machen das Störungsbild konkret greifbar und bieten dem Pädagogen Anregungen zur sofortigen Umsetzung. Sie zeigen aber auch auf, wo die Grenzen der schulischen Arbeit liegen und wo die Kooperation mit Fachtherapeuten zu suchen ist.



Tel.: +49 6126 9320-11 | Fax: +49 6126 9320-50  
info@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





## Entwicklung und Evaluation eines Seminarkonzepts für Lehrkräfte zum Thema Stottern in der Schule\*

### Development and Evaluation of a Teacher Training Course on Stuttering at School

Tabea Testa, Wiebke Scharff Rethfeldt

#### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Stottern ist in der Gesellschaft noch immer ein Tabuthema, obwohl zwischen 5 und 8 % aller Kinder und 1 % der Erwachsenen von dieser Störung betroffen sind. Dies betrifft auch zahlreiche Schulen; Lehrkräfte sind unzureichend oder gar nicht über die Sprechstörung und mögliche Folgen informiert, obgleich die meisten Kinder, die stottern, Regelschulen besuchen.

**Ziele:** Fragestellung der vorliegenden Untersuchung war, inwiefern ein eigens zum Thema Stottern angebotenes Seminar die Kompetenzen von Lehramtsstudierenden verbessern kann. Für die vorliegende Studie wurde ein evidenzbasiertes, didaktisch kompetenzorientiertes Lehr-/Lernkonzept entwickelt, erprobt und schließlich evaluiert.

**Methodik:** Auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche wurden zentrale Lehr-/Lerninhalte identifiziert und unter Berücksichtigung einer methodisch-didaktischen Lernzieltaxonomie als kompetenzorientiertes Seminarkonzept erstellt. Das Konzept wurde in einem 14-stündigen Blockseminar (entspricht 0,5 ECTS) durchgeführt. Vor Beginn und nach Abschluss des Seminars wurde für den Prä-Post-Vergleich jeweils eine Querschnittstudie mit der gleichen Kohorte durchgeführt, um die Kompetenzen der Teilnehmenden (n=25) sowie die Lehrveranstaltung zu evaluieren. Die Evaluation wurde durch insgesamt drei Fragebögen durchgeführt. Geschlossene Fragen wurden quantitativ durch Bildung von Rangordnungen, offene Fragen durch eine quantitative Inhaltsanalyse ausgewertet.

**Ergebnisse:** Unter Berücksichtigung einer einschlägigen Lernzieltaxonomie wurde ein 18 Lernziele formulierendes Seminarkonzept vorgelegt, welches sich mit dem Ziel einer Integration in hochschulische Curricula zur Qualifizierung von Lehrkräften an den Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) orientiert. Der Prä-Post-Vergleich zeigt einen Kompetenzzuwachs der Studierenden nach Beendigung des Seminars in den vier einschlägigen Domänen (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit).

**Schlussfolgerungen:** Die vorliegende Evaluation unterstreicht die Notwendigkeit und verweist zugleich auf die Möglichkeit einer curricularen Verankerung des Themenbereichs Redeflussstörung in der Lehramtsausbildung, insbesondere in inklusiv pädagogisch orientierten Studiengängen, um die Auswirkungen unzureichender Handlungskompetenzen im Umgang mit Stottern und die damit verbundenen Folgen wie die Verschlechterung des Lernklimas für alle Beteiligten an Schulen sowie die zunehmende Verschlechterung der Lebensqualität von betroffenen Schülern zu reduzieren.

#### Schlüsselwörter

Stottern, Redeflussstörung, Schule, Inklusion, Ausbildung, Lehrkräfte, Logopädie

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

## Abstract

**Background:** Stuttering affects about 1 % of the general population and from 5 to 8 % of children. However, fluency disorders are still underestimated in society, including schools and consequently among teachers. In educational practice, teachers report insufficient knowledge about stuttering as it is not part of their curriculum during qualification, although the majority of children who stutter are educated within mainstream schools.

**Aims:** This study aims to expand teachers-to-be competencies by means of a specifically developed initial training program. Following a current literature review, an evidence-based course on stuttering in educational contexts for graduate education in teaching was designed, applied and evaluated. Evaluation focused on enhancement of participants' competences in line with the national higher education framework.

**Methods:** The informed and piloted course on Stuttering at School that encompassed a 14 hours educational training on stuttering, was delivered to 25 participants. They completed a survey by means of three questionnaires that were administered pre and post course participation. The data were evaluated using quantitative and qualitative analysis measures.

**Results:** The conceptual framework of the course encompasses 18 learning outcomes that correspond with the German Qualifications Framework for Lifelong Learning. Before the course, participants had insufficient knowledge regarding stuttering. Results showed that the participants' competence levels increased significantly following course participation. Statistical data processing confirmed the accuracy of the changes in all competence domains (knowledge, skills, social competence, and autonomy).

**Conclusion:** This evaluation underpins that the developed course can contribute to undergraduate or graduate education in the area of teaching for mainstream, next to special education needs. As the course was designed to meet the national higher education framework, implementation in the near future is recommended to assist children who stutter in the classroom.

## Keywords

Stuttering, school, inclusion, teacher, qualification, identification, consultation, logopedics

## 1 Einleitung

Stottern ist eine Redeflussstörung, die sich bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigen kann (Pertijs, Oonk, de Beer, Bunschoten, Bast, van Ormondt, Rosenbrand, Bezemer, van Wijngaarden, Kalter & van Veenendaal, 2014; Månsson, 2000). Stottern tritt weltweit ungeachtet nationaler Grenzen in jeder Kultur sowie in allen Sprachen und sozialen Milieus bei rund 1 % der Bevölkerung auf (Pertijs et al., 2014). Den Menschen, die stottern, wird häufig ein geringerer sozialer Status zugewiesen, welcher auf zahlreiche und weit verbreitete Vorurteile zurückgeführt wird (Boyle, Dioguardi & Pate, 2016). Im Vergleich zu nicht stotternden Menschen erfahren sie häufiger nachhaltige Auswirkungen auf die Lebensqualität im Zusammenhang mit geringerem Selbstvertrauen (Klompas & Ross, 2004; Beilby, 2014), geringeren Beschäftigungsmöglichkeiten (Crichton-Smith, 2002; Gerlach, Totty, Subramanian & Zebrowski, 2018) und psychischen Störungen wie Angststörungen (Smith, Iverach, O'Brian, Kefalianosa & Reilly, 2014; McAllister, Collier & Shepstone, 2013; Klein & Hood, 2004).

Etwa 5 % aller Kinder zwischen drei und zwölf Jahren durchlaufen eine Phase, in der sie Stotter Symptome aufweisen (Yairi & Ambrose, 2013). So beginnt Stottern zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr (Kloth, Kraaimaat, Janssen & Brut, 1999), wobei zwischen 50 % und 90 % der betroffenen Kinder die Störung bis zur Pubertät infolge einer spontanen Remission oder Therapie vollständig überwinden (Yairi & Ambrose, 2013). Die Chancen sinken jedoch proportional zur zeitlich andauernden Symptomatik. Jungen beginnen nicht nur häufiger als Mädchen mit dem Stottern im frühen Kindesalter (2:1), ihre Chancen einer Rückbildung sind ebenfalls ungleich niedriger (Pertijs et al., 2014). So beträgt das Verhältnis im Erwachsenenalter rund 4:1 zu Gunsten des weiblichen Geschlechts (Yairi & Ambrose, 2013).

Zudem können Redeflussstörungen wie Stottern zusammen mit anderen Störungen auftreten, wie z. B. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) (Leech et al. 2017; Donaher & Richels, 2012), Autismus-Spektrum-Störung (Briley & Ellis, 2018; Scaler Scott, 2011), Lernstörungen (Ntourou et al., 2011), Anfallsleiden (Briley & Ellis, 2018), Angststörungen (Iverach & Rapee, 2013; Iverach et al., 2016; Brundage, Winters, & Janet, 2017; Craig & Tran, 2014), sowie weiteren Sprechstörungen (Wolk et al., 1993; St. Louis & Hinzman, 1988) und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (Briley & Ellis, 2018).

Obgleich eine eindeutige Ätiologie ungeklärt ist, wird dem Stottern eine genetische Disposition zugeschrieben (Rautakoski, Hannus, Simberg, Sandnabba & Santtila, 2012), welche in ca. 80 %

der Fälle die Inzidenz erklärt (Raza, Amjad, Riazuddin & Drayna, 2012). Mehrsprachige Personen sind weder häufiger noch seltener betroffen, sodass Mehrsprachigkeit in keinem ursächlichen Zusammenhang mit Stottern steht, jedoch sind bilinguale Kinder dem größeren Risiko einer fehldiagnostischen Einschätzung durch monolinguale Personen ausgesetzt (Van Borsel, Maes, Foulon, 2011; Scharff Rethfeldt, 2013). Fälschliche Ursachenzuschreibungen sind hingegen psychische Beeinträchtigungen, eine gestörte Persönlichkeitsstruktur oder eine Intelligenzminderung, persönliche Eigenschaften wie Schüchternheit (Alm, 2015; Hansen & Iven, 2002). Auch ist Stottern ursächlich nicht auf die Erziehung zurückzuführen.

Entscheidend für eine Verstärkung bzw. Manifestation der Redeflussstörung sind zusätzliche belastende Umgebungsfaktoren wie Tabuisierung (Sandrieser & Schneider, 2015). Dem Umfeld eines stotternden Kindes kommt daher maßgebliche Bedeutung für die Entwicklung und den Erhalt der Symptomatik sowie eines individuellen, häufigen Leidensdrucks zu (Kloth et al., 1999; Humeniuk & Tarkowski, 2016). Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, da Stottern gesellschaftlich noch allzu häufig stigmatisiert wird (Boyle, Dioguardi & Pate, 2017).

Eine Manifestation aufgrund belastender Umgebungsfaktoren im Kindes- und Jugendalter wirkt häufig langfristig und benachteiligend mit Bezug auf die schulische und sozial-emotionale Entwicklung (Hunsacker, 2011; Benecken & Spindler, 2004). Einer frühzeitigen Identifikation und einer entsprechend adäquaten Intervention kommen demnach eine hohe Bedeutung zu (Messenger, Packman, Onslow, Menzies & O'Brian, 2015).

Bemerkenswert ist, dass rund zwei Drittel der stotternden Schüler nicht als solche identifiziert werden (Benecken & Spindler, 2002). Eine der vielfältigen Ursachen einer mangelnden Identifikation ist, dass das Stottern im Vergleich zu anderen Sprech-, Sprach- und Kommunikationsauffälligkeiten seltener auftritt und/oder weniger kollektive Aufmerksamkeit erfährt (Kelly, Singer, Henderson & Shaw, 2020). Überdies führe ein Mangel an Sachkenntnis von Lehrkräften dazu, dass Stottern in der Schule oft nicht erkannt werde (Benecken & Spindler, 2002; Sandrieser & Schneider, 2015). Zahlreiche Vorurteile über Stottern und den Umgang damit beeinflussen die Wirkfaktoren zudem negativ (Boyle et al., 2016).

Bezüglich der Symptome, der Ursachen sowie eines angemessenen Umgangs mit Stottern besteht demnach hinreichender Aufklärungsbedarf. Aufklärung mit dem Ziel einer verbesserten Identifikation des Stotterns im Kindes- und Jugendalter und damit einhergehenden frühzeitigeren Einleitung von adäquaten Maßnahmen bilden bislang die Ausnahme im schulischen Kontext. Dabei kommt ihnen eine Schlüsselfunktion bei der Umsetzung von Inklusionsbemühungen im Sinne einer Bildungs- und gesellschaftlichen Partizipation zu. Überdies sind sie von maßgeblicher Bedeutung, um einen potenziellen Ausschluss sowie unnötigen Leidensdruck zu reduzieren. Entsprechende Inhalte sind bis heute nicht regelrecht im Curriculum der Lehramtsausbildung verankert und Informationen zum Stottern bilden sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften als auch im schulischen Kontext bisher eher die Ausnahme als die Regel (Sandrieser & Schneider, 2015), zugleich gestaltet sich die Aufgabe, schulische Inklusion in der Lehrerbildung zu verankern, als besonders herausfordernd.

Die vorliegende Untersuchung zeigt anhand der Kommunikationsstörung Stottern, welchen kompetenzorientierten Beitrag ein solcher modularer Baustein nachweislich leisten kann. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Schulung von Lehramtsstudierenden, d.h. vor Aufnahme des Schuldienstes, einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Zum einen, um den späteren Lehrkräften Orientierung und Sicherheit im Umgang mit dem Störungsbild Stottern zu geben; zum anderen, um vorhandene Vorurteile über Stottern zu beseitigen sowie um stotternden Schülern einen offenen Umgang mit der Sprechstörung zu ermöglichen und schließlich die Lebensqualität der Betroffenen nachhaltig zu verbessern. Dass dies gelingen kann, konnten Arnold und Li (2016) anhand ihrer einschlägigen Studie zum Effekt mangelhaften Wissens über Stottern auf den Umgang mit betroffenen Personen zeigen. So verhalten sich über Stottern aufgeklärte Personen stotternden Personen gegenüber unterstützend (Arnold & Li, 2016).

Insofern sind neben einem Verbesserungsbedarf hiesiger Bildungskontexte auch entsprechende Handlungsempfehlungen anhand einschlägiger Evidenzen abzuleiten, und die Implementierung entsprechender Formate mit dem Ziel einer Aufklärung der Zielgruppe Lehrkräfte zu evaluieren (Chmela & Johnson, 2018).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Symptomatik des Stotterns und Coping-Strategien

Zu den stottertypischen Sprechunflüssigkeiten zählen Dehnungen von Lauten, hörbares oder stummes Blockieren von Artikulation oder Phonation und Wiederholungen von Lauten und Silben sowie angespannte, auffällig schnelle oder unrythmische Wiederholungen einsilbiger Wörter, die sowohl in Umfang, Kombination als auch in ihrer Ausprägung zwischen den Betroffenen erheblich variieren können und unwillkürlich auftreten (Yairi & Ambrose, 2013; Yairi, 2007; van Riper, 1971). Inwieweit Wiederholungen einsilbiger Wörter als stotterartig kategorisiert werden können, ist umstritten (Brocklehurst, 2013; Howell, 2013; Wingate, 2001). Wiederholungen von Wortteilen wie Lauten und Silben hingegen werden jedoch allgemein als Hinweis auf Stottern angesehen (Yairi & Seery, 2011).

Als Begleitsymptomatik des Stotterns werden weiteren Symptome zusammengefasst, die zu diesen Kernsymptomen hinzukommen und erlerntes Verhalten als Reaktion auf das Stottern beinhalten (Sandrieser & Schneider, 2015). Begleitsymptome können bereits bei stotternden Kleinkindern beobachtet werden (Yairi, 1983). Begleitsymptome und psychische Reaktionen auf das Stottern beinhalten u. a. Mitbewegungen, Veränderung der Sprechatmung oder der Sprechweise, auffällige Änderungen der Kommunikation, vorbeugendes Verhalten wie Umschreibungen, Wortersetzen oder Umformulierungen, Satzabbrüche, vegetative und emotionale Reaktionen (Watkins, Smith, Davis, & Howell, 2008) oder das Vermeiden von Sprechsituationen. Auch die Begleitsymptomatik ist überaus variabel und wird von Betroffenen häufig als körperlich und/oder emotional belastender als die Kernsymptomatik empfunden (Sandrieser & Schneider, 2015), da sie die soziale Kommunikation stark beeinträchtigen kann (Iverach, Jones, McLellan, Lyneham, Menzies, Onslow & Rapee, 2016). Die Sprechintention ist beim Stottern nicht beeinträchtigt. Die stottertypischen Auffälligkeiten lassen sich von der betroffenen Person willentlich nicht steuern.

Als auf die Entstehung der Begleitsymptomatik maßgeblicher Umgebungsfaktor wird vorrangig das Verhalten der Eltern bzw. weiterer mit dem Kind interagierender Personen angesehen (Kloth et al., 1999; Humeniuk & Tarkowski, 2016). Im kindlichen Alltag kommt damit dem schulischen Umfeld eine wichtige Rolle zu, sodass auch Lehrkräfte und Mitschüler sich mit der Frage nach einem angemessenen Umgang gegenübersehen (Trichon & Raj, 2018). Sie können eine Remission begünstigen, indem sie stotternden Schülern einen offenen und gelassenen Umgang mit der Sprechstörung ermöglichen (Thum, 2011). Denn bereits Kinder im Vorschulalter können negative Haltungen gegenüber solchen gleichaltrigen Kindern entwickeln, die stottern (Weidner, St. Louis, Burgess & LeMasters, 2015).

Einige Begleitsymptome dienen als Coping-Strategien zur Bewältigung des Stotterns. Neben negativen Reaktionen sowie Unsicherheit von Mitmenschen sehen sich Stotternde mit Problemen wie Kontroll- und Zeitverlust während des Sprechens konfrontiert (Natke & Alpermann, 2010; von Tiling, Unger, Glück & von Gudenberg, 2012; Sandrieser & Schneider, 2015). Coping-Strategien zielen auf deren Bewältigung und entwickeln sich im Zuge des individuellen Lernprozesses. Als funktionelle Coping-Strategien erleichtern sie einen angstfreien Umgang mit Stottern, können es reduzieren und die Wahrscheinlichkeit einer Remission erhöhen. Beispiele sind ein offener Umgang und Annehmen des Stotterns, Selbstakzeptanz oder intuitive Verlangsamung und Kontrolle des Sprechens (Sandrieser & Schneider, 2015). Dysfunktionelle Coping-Strategien bilden hingegen negative Reaktionen auf Stottern, die dazu beitragen, dass sich Angst sowie andere negative Emotionen verstärken. Beispiele sind situatives oder sprachliches Vermeideverhalten, Vorbeugeverhalten, Aufschubverhalten sowie die Tabuisierung und Bagatellisierung des Stotterns (Sandrieser & Schneider, 2015; Natke & Alpermann, 2010; Thum, 2011). Es sind insbesondere derlei dysfunktionelle Coping-Strategien, die die Kernsymptome verdecken und das Erkennen von Stottern damit erschweren können (Constantino, Manning & Nordstrom, 2017; Garcia-Barrera & Davidow, 2015).

Im schulischen Kontext kann sich dysfunktionelles Coping auf vielfältige Weise äußern und negative Folgen wie eine regressive Unterrichtsbeteiligung nach sich ziehen und zu einer Minderung der Lebensqualität führen (Craig, Blumgart & Tran, 2009; Constantino et al., 2017; Moore & Rigo, 1983). Aufgrund des Stotterns kann es zu Differenzen zwischen schriftlichen und mündlichen Leistungen, mangelnden Leistungen bei mündlichen Präsentationen, lautem Vorlesen bis hin zur Abwesenheit im Unterricht kommen. Auch kann Vermeideverhalten bspw. in Form von einsilbigen Antworten oder Vortäuschen mangelnden Wissens zu einer negativen Fehldeutung

der Mitarbeit eines Schülers führen. Aufschubverhalten kann sich hingegen in einer ausschweifenden Sprechweise, der überdurchschnittlichen Verwendung von Floskeln, Füllwörtern, Wiederholungen von Satzteilen und Umschreibungen zeigen (Thum, 2011). Vor allem im schulischen Kontext sind Coping-Strategien als solche kaum erkennbar, da die beschriebenen Verhaltensweisen nicht eindeutig mit dem Vorliegen einer Stottersymptomatik, sondern mit anderen ein vergleichbares Verhalten verursachenden Bedingungen assoziiert werden.

Aus dem Schweregrad der Symptomatik lässt sich nicht ableiten, wie hoch die emotionale Belastung durch das Stottern für die jeweilige Person ist. Nicht nur direkt hör- oder sichtbare Symptome, sondern auch verdeckte Stottersymptome können eine hohe emotionale Belastung bedeuten (Jones, Conture & Walden, 2014). Die Auswirkungen des Stotterns auf die Lebensqualität und die Verhaltensweisen sind weniger auf die Kernsymptome als vielmehr auf den Umgang mit der Redeflussstörung seitens der Mitmenschen, d. h. in der Gesellschaft zurückzuführen (Smith et al., 2014).

## 2.2 Schulischer Kontext und Lehramtsausbildung

Die oben angeführten Folgen legen nahe, dass einer angemessenen Auseinandersetzung im schulischen Kontext eine unterschätzte Bedeutung zur Vermeidung massiver weiterer Beeinträchtigungen der Lebensqualität inklusive der sozialen Teilhabe und des Schulerfolgs zukommt. Stotternde Schüler gehören wesentlich häufiger zu den unbeliebten Schülern, werden überdurchschnittlich häufig diskriminiert und werden im Vergleich zu flüssig sprechenden Mitschülern signifikant häufiger Opfer von Mobbing (McAllister et al. 2013; Benecken & Spindler, 2004; Blood, Boyle, Blood & Nalesnik, 2010; Davis, Howell & Cooke, 2002; Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu & Simons-Morton, 2001; Hodges & Parry, 1996). Stotternde Schüler sind wesentlich häufiger systematischen, wiederholten und über einen längeren Zeitraum hinweg negativen Handlungen anderer Schüler ausgesetzt, die verbal oder körperlich ausgeführt werden. So berichtet Langevin (2001), dass ein Großteil der Schüler derlei negative Handlungen direkt auf ihr Stottern zurückführt. Retrospektivisch berichten erwachsene stotternde Personen häufig, dass sich ihr Stottern insbesondere während der Schulzeit negativ auf das Selbstwertgefühl, den Schulerfolg sowie auf die sozialen Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern ausgewirkt habe (Daniels et al. 2012; Klompas & Ross 2004; Hayhow et al. 2002; Hugh-Jones & Smith 1999). Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass einschlägige Anti-Bullying-Konzepte die Situation für stotternde Schüler an Schulen nicht verbessern konnten (Davis et al., 2002). Dies könnte u. a. darauf zurückzuführen sein, dass sich die Haltungen und Einstellungen der Mitschüler gegenüber stotternden Schülern nicht wesentlich von denen der Lehrenden unterscheiden (St. Louis, Wsierska & Polewzyk, 2018).

Auch Lehrkräfte nehmen stotternde Schüler negativer als deren Mitschüler wahr und schreiben ihnen im Vergleich deutlich schlechtere Attribute in Bezug auf Persönlichkeit, Auftreten, Intelligenz und Sprecherhalten zu (Crowe & Walton, 1981; Dorsey & Guenther, 2000; Silverman & Marik, 1993; Yeakle & Cooper, 1986). Sie beschreiben sie häufiger als schüchtern und unsicher (Lass, Ruscello, Schmitt, Pannbacker, Orlando, Dean, Ruziska & Bradshaw, 1992; De Nil & Brutten, 1991). Ähnliche Stereotypen lassen sich auch in höheren Bildungsgängen beobachten, wobei die negativen Persönlichkeitszuschreibungen unter den Hochschullehrenden stärker als unter den Kommilitonen vertreten sind und sogar die Notengebung betreffen können (Dorsey & Guenther, 2000).

Schule ist ein soziales Umfeld, das einen starken Einfluss auf das Selbstbewusstsein und das Lernpotenzial der Lernenden hat. Dabei kommt der Förderung positiven Verhaltens, das die soziale Entwicklung und Interaktion aller Lernenden unterstützt, eine hohe Bedeutung zu. Schüler verbringen einen Großteil ihrer Kinder- und Jugendzeit in schulischen Kontexten und es steht außer Frage, dass Lehrkräfte die Autoritätspersonen sind, die einen maßgeblichen Einfluss auf ihr Leben in diesen prägenden Jahren haben. Die Wertvorstellungen und Haltungen, die Lehrkräfte haben, fließen in ihre Lehrtätigkeit ein und beeinflussen ihre Vorlieben von Schülern (Kagan, 1992). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Aufklärung hinsichtlich Ursachen, Symptomen sowie des richtigen Umgangs mit Stottern eine zentrale Bedeutung zukommt (Arnold, Li & Goltl, 2015). Nicht nur Lehrkräften kommt eine entsprechende Verantwortung zu, da sie im Zusammenhang mit ihren Unsicherheiten und geringem Wissen über das Stottern und seine Auswirkungen neben der gesellschaftlichen Tabuisierung indirekt eher zu einer Verschlechterung des Lernklimas sowie zu einer Verschlechterung der Lebensqualität der betroffenen Schüler beitragen können. Es sind vorrangig die sie ausbildenden Institutionen, die ein entsprechendes Wissen sowie Handlungskompetenzen vermitteln sollten.

Dass zahlreiche Lehrkräfte noch immer unzureichend mit stotternden Schülern umgehen, weil sie u. a. nicht über mögliche Symptome aufgeklärt und für einen adäquaten Umgang geschult werden, betrifft neben Deutschland auch andere europäische Länder (Sandrieser & Schneider, 2015; Marshall, Ralph & Palmer, 2002). So fand Hughes (2002) im Rahmen seiner mehrjährigen wiederholten Befragung von Studierenden an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten heraus, dass rund 97 % der angehenden Lehrkräfte keine Kenntnisse über Stottern hatten.

Im europäischen Hochschulraum gestaltet sich die Qualifikation zwar vergleichbar, die curricularen Inhalte sind jedoch äußerst heterogen. In Deutschland unterliegt die Lehramtsausbildung neben bundes- zudem landesrechtlichen Regelungen. Im Allgemeinen umfasst das Lehramtsstudium neben Fachwissenschaften und -didaktik auch Bildungswissenschaften, in welchen Lernprozesse, Lerntheorien und Entwicklungspsychologie behandelt werden. Die Studieninhalte sind zudem von der gewählten Schulform abhängig. Die Redeflussstörung Stottern, die per se keine Beeinträchtigung zur Beschulung an einer Regelschule darstellt, ist thematisch ohnehin nicht einer sonderpädagogischen, sondern der allgemeinen Lehramtsausbildung zuzuordnen. Insofern sind angehende Lehrkräfte aufgefordert, reale (d. h. auch stotternde) Schüler im Rahmen der Inklusion anzuerkennen und sich auf einen schülerorientierten Unterricht auszurichten. Stottern und andere Redeflussstörungen stellen in der Ausbildung von Lehrkräften jedoch deutschlandweit eine Ausnahme dar (Sandrieser & Schneider, 2015).

Mit dem Ziel, dementsprechend einen wichtigen Beitrag zu leisten, wurde im Rahmen dieser Studie ein Seminarkonzept für Lehramtsstudierende entwickelt, welches die aktuelle Evidenzlage zur Identifikation und Intervention von Stottern einbindet und sich mit dem Anspruch einer Anrechnung auf das Workload konzeptionell durchgängig am Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse orientiert. Die Unterscheidung der Fach- und personalen Kompetenzen entspricht den vier Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Die ihnen zugeordneten kognitiven Lernprozesse lassen sich in verschiedene Lernzielstufen unterteilen und in einer Taxonomie hierarchisieren.

Primäre Ziele des entwickelten Lehr-/Lernkonzepts *Stottern in der Schule* sind die Aufklärung durch Vermittlung von Wissen über stotternde Schüler sowie Handlungsempfehlungen für einen offenen Umgang im Sinne eines inklusiven Settings. Dass derlei Kenntnisse zu einer veränderten gesellschaftlichen Einstellung beitragen können, zeigt ein europaweiter Vergleich (St. Louis et al., 2016). Ausgangspunkt des Konzeptes sind Studienergebnisse, die gezeigt haben, dass Lehrkräfte zwar Kenntnis über Stottern haben, die Störung selbst jedoch nur unzureichend von anderen Sprech-, Sprach- und Kommunikationsauffälligkeiten differenzieren und identifizieren können (Silva, de Oliveira Martins-Reis, Moreira Maciel, Barbosa Carneiro Ribeiro, Alves de Souza & Gonçalves Chaves, 2015). Vor diesem Hintergrund empfehlen Klompas & Ross (2004), dass Logopäden Lehrkräfte über Stottern informieren. Zudem sollten Lehrkräfte bereits während ihrer beruflichen Ausbildung für den Umgang mit potenziell stotternden Schülern sensibilisiert und vorbereitet werden (Lass et al., 1992). Andere Autoren halten neben einer kontinuierlichen engeren Kooperation (Crichton-Smith, Wright & Stackhouse, 2003) eine direkte Schulung der Lehrkräfte durch Logopäden für erforderlich (Stewart & Turnbull, 2007).

Obleich nicht ausgeschlossen werden kann, dass an ausgewählte Hochschulen Studierende erziehungswissenschaftlicher Studiengänge inzwischen Kenntnisse über Stottern erlangen, liegen zumindest keine bekannten wissenschaftlichen Untersuchungen vor, die über Lernbedarfe und Lernzuwachs in Verbindung mit Schulungen zum Thema Stottern berichten. Hier soll die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten.

### 3 Ziel und Fragestellung

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein evidenzbasiertes und didaktisch kompetenzorientiertes Seminarkonzept entwickelt. Mithilfe dieses Lehr-/Lernkonzepts wurden Lehramtsstudierende über die Identifikation der Stottersymptomatik aufgeklärt, um erste adäquate Maßnahmen einleiten zu können und damit begünstigenden Einfluss auf potenziell negativ wirkende Umgebungsfaktoren nehmen zu können.

Das Ziel der Durchführung dieses Seminars war es, dass teilnehmende Studierende ihre personalen und fachlichen Kompetenzen bezüglich des Themas Stottern in der Schule verbessern und somit sicherer im Umgang mit stotternden Schülern werden. Das kompetenzorientierte Lehr-/Lernkonzept wurde mithilfe von Fragebögen evaluiert, um die Forschungsfrage zu beantworten, welche Kompetenzen sich in welcher Weise bei Studierenden verbessern, die ein evidenzbasiertes, didaktisch kompetenzorientiertes Seminar zum Thema Stottern in der Schule besucht haben.

## 4 Methode

### 4.1 Entwicklung eines kompetenzorientierten Seminarkonzepts

Grundlage der Entwicklung des kompetenzorientierten Seminarkonzepts bildete eine ausführliche Literaturrecherche. Im Vordergrund standen insbesondere aktuelle Erkenntnisse zum Stottern, d. h. Symptome, Ursachen, Identifikation, Behandlung sowie andere Faktoren aus den Perspektiven Betroffener sowie von Bezugs- und Fachpersonen. Im Rahmen der Literaturrecherche wurden die einschlägigen fachbezogenen Datenbanken verwendet (Pubmed, CINAHL, speech-BITE, ASHA, The Cochrane Library). Zudem wurden evidenzbasierte Erkenntnisse über inklusionsbezogene Anforderungsprofile identifiziert, um Best-Practice-Strategien für einen adäquaten Umgang Nicht-Betroffener abzuleiten. Erst hierauf konnte ein Lehr-/Lernkonzept mit dem Ziel der Vermittlung erforderlichen Wissens sowie Handlungskompetenzen erarbeitet werden.

In einem nächsten Schritt wurden anhand eines Kompetenzmodells Learning Outcomes formuliert und didaktisch-methodische Lernwege zugeordnet. Diese Lernziele des Konzepts lassen sich zudem den im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011) beschriebenen Kompetenzdimensionen unter Berücksichtigung der betreffenden Niveaustufen zuordnen. Das Prinzip der Kompetenzorientierung ist seit der Umsetzung des Bologna-Prozesses verpflichtender Bestandteil im europäischen Hochschulraum und folglich einer inhaltlich-konzeptionellen Studiengang- und Curriculumentwicklung. Insofern sollte neben der Möglichkeit einer gezielten Kompetenzüberprüfung (Evaluation) nach Abschluss des Seminars zum Thema Stottern für Lehrkräfte zudem eine passgenaue zukünftige Transformation des Lehrkonzeptes als Lehrveranstaltung in erziehungswissenschaftliche Studiengänge sichergestellt werden. So wurden in einem letzten Schritt die Möglichkeiten der Kompetenzüberprüfung mittels Evaluation abgeleitet, sodass die erarbeiteten Fragebögen als Instrumente einer solchen evidenzbasiert entwickelt werden konnten. Um zu überprüfen, inwiefern der Lernstand der Seminarteilnehmer dem intendierten Learning Outcome tatsächlich entspricht und um Lernzuwächse im Rahmen der vorliegenden Evaluation feststellen zu können, wurde die bekannte Bloom'sche Lernziel-Taxonomie (Bloom, 1956) in der überarbeiteten Fassung nach Anderson et al. (2001) verwendet. Anhand dieser wurde zuvor bestimmt, in welchen Bereich die Lernziele fallen und welche der verschiedenen Niveaustufen des kognitiven Bereichs sie umfassen, die sich in der Komplexität der Fähigkeiten unterscheiden, um zugleich die Orientierung für die Messung der Zielerreichung zu definieren (Anderson & Krathwohl, 2001).

### 4.2 Stichprobe

Die Probanden entsprechen der Zielgruppe: angehende Lehrkräfte für Regelschulen ohne Vorbildung im Fachbereich Redeflussstörungen. Die Probanden, die an dem eigens konzipierten Seminar teilnahmen, wurden als Studierende der Technischen Universität Braunschweig mittels Seminaurausschreibung rekrutiert. Die Teilnahme war freiwillig; über das Evaluationsvorhaben wurden die Probanden vorab informiert. Die Stichprobengröße betrug 25 Personen. Aus gesundheitlichen Gründen musste ein Teilnehmer das Seminar vorzeitig verlassen und konnte damit in der Evaluation nach Beendigung des Seminars nicht miteinbezogen werden (Fragebogen 1b und Fragebogen 2).

Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden war 22,08 Jahre ( $s=2,73$ ). 19 (79,17 %) der Teilnehmenden waren weiblich, 5 (20,83 %) männlich. Zum Zeitpunkt des Seminars befanden sich 10 der Teilnehmenden (ca. 42 %) im 5. Bachelorsemester. Ein Teilnehmer studierte im ersten Mastersemester. Die anderen Teilnehmenden waren im 1., 3. oder 7. Bachelorsemester. 22 der 24 Teilnehmenden (ca. 92 %) studierten Lehramt, 2 Teilnehmende (ca. 8 %) studierten Erziehungswissenschaften (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Basisvariablen der Teilnehmenden

		n=24	
Variable		Absolute Häufigkeit	Prozentualer Anteil
Geschlecht	weiblich	19	79,17%
	männlich	5	20,83%
Alter in Jahren	18	2	8,33%
	20	4	16,67%
	21	8	33,33%
	22	2	8,33%
	23	2	8,33%
	24	2	8,33%
	26	2	8,33%
	27	1	4,17%
	29	1	4,17%
Studiensemester	1. Bachelorsemester	2	8,33%
	2. Bachelorsemester	9	37,50%
	5. Bachelorsemester	10	41,67%
	7. Bachelorsemester	2	8,33%
	1. Mastersemester	1	4,17%
Studiengang	Bachelor Lehramt	21	87,50%
	Master Grundschullehramt	1	4,17%
	Bachelor Erziehungswissenschaften	2	8,33%

### 4.3 Studiendesign

Mithilfe eines Vorher-Nachher-Vergleichs wurde das evidenzbasierte und didaktisch kompetenzorientierte Lehr-/Lernkonzept als 14-stündiges Blockseminar an der Technischen Universität Braunschweig angeboten und evaluiert. Dazu wurde zu zwei Erhebungszeitpunkten jeweils eine Querschnittstudie mit der gleichen Kohorte durchgeführt. Der erste Erhebungszeitpunkt (1. EZP) fand direkt vor Beginn des Seminars statt, der zweite Erhebungszeitpunkt (2. EZP) nach Beendigung des Seminars. Ziel waren die Analyse von Lernerfahrungen und die Erkenntnis, über welche Kompetenzen die Studierenden verfügen, um bestimmte Anforderungen zum Umgang mit Stottern im schulischen Kontext zu bewältigen. Zusätzlich wurde die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Lehrveranstaltung nach Ende des Seminars evaluiert (2. EZP).

### 4.4 Schulungsevaluation

Das Seminarkonzept wurde mithilfe von drei Fragebögen (Fragebogen 1a, Fragebogen 1b und Fragebogen 2) evaluiert, die im Folgenden beschrieben werden.

#### 4.4.1 Fragebogen 1a und Fragebogen 1b

Fragebogen 1a und 1b sind identisch. Der Fragebogen 1a wurde vor Beginn des Seminars von den Teilnehmenden beantwortet (1. EZP). Ziel war die Erhebung des Ausgangskompetenzniveaus der Studierenden. Den Fragebogen 1b beantworteten die Teilnehmenden nach Beendigung des Seminars (2. EZP). Das nach erfolgter Seminarteilnahme erreichte Kompetenzniveau wurde erhoben, um Aufschluss über die Lernzuwächse sowie eine Antwort auf die Frage zu erhalten, inwieweit die verfolgten Lernziele erreicht werden konnten. Der Fragebogen enthält offene und geschlossene Fragen zu den gemäß DQR ausgewiesenen Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, soziale Kompetenz und Selbstständigkeit zum Themenbereich *Stottern in der Schule*. Die Kompetenzniveaus der vier Bereiche sind in geschlossenen Fragen konkret für das Thema *Stottern in der Schule* beschrieben. Es wurde zu den acht Kompetenzniveaus ein zusätzliches Niveau unterhalb des ersten Niveaus hinzugefügt (< Niveau 1). Zusätzlich enthält der Fragebogen

offene Fragen zu allen vier Kompetenzdimensionen. Der Fragebogen ist in der Weise konzipiert, dass bei korrekter Beantwortung aller offenen Fragen die Niveaustufen 5–6 des DQR in allen Kompetenzdimensionen erreicht sind, um die mit ihnen verbundenen Lernergebnisse in Studienverlaufspläne ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge übertragen zu können.

#### 4.4.2 Fragebogen 2

Fragebogen 2 diente dazu, das Seminar unter weiteren Gesichtspunkten zum 2. EZP zu evaluieren. Allgemeine Fragen zur Lehrveranstaltung, zum Lernerfolg und zu der Dozentin sollen Aufschluss über die Zufriedenheit der Teilnehmenden geben. Es wurde eine vierstufige Bewertungsskala mit verbalen Marken gewählt. Die gradzahlige Ratingskala verzichtet auf eine neutrale Kategorie und erzwingt damit ein tendenzielles Urteil (Bortz & Döring, 2006).

Die Veranstaltung wurde allgemein in einer abschließenden Frage nach dem Schulnotensystem bewertet. Zwei offene Fragen sollten es den Teilnehmenden zusätzlich ermöglichen, die Schwächen und Stärken des Seminars hervorzuheben.

#### 4.4.3 Auswertung

Die geschlossenen Fragen der Fragebögen wurden quantitativ ausgewertet. Für die Auswertung wurden Rangordnungen gebildet. Mittelwerte ( $\bar{x}$ ) und Standardabweichungen ( $s$ ) wurden berechnet (Schäfer & Schöttger-Königer, 2015). Die offenen Fragen aus allen drei Fragebögen wurden durch eine quantitative Inhaltsanalyse ausgewertet (Bortz & Döring, 2006). Dazu wurde sowohl induktiv als auch deduktiv für jede Frage ein Kategoriensystem gebildet. Genannte Begrifflichkeiten und Aussagen der Teilnehmenden wurden diesem zugeordnet und ausgezählt.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Kompetenzorientiertes Seminarkonzept

Das Konzept ist inhaltlich in drei Einheiten unterteilt. Die erste Einheit umfasst die Symptome und Coping-Strategien von Stottern (4,5 Zeitstunden). In der zweiten Einheit liegt der Schwerpunkt auf den Ursachen und Entstehungsbedingungen von Stottern (2 Zeitstunden). In der dritten Einheit steht schließlich der Umgang mit Stottern im Fokus des Seminars (6,5 Zeitstunden). Sowohl zu Beginn als auch zum Abschluss des Seminars sind die Studierenden gefordert, ihre aktuellen Kompetenzen zu reflektieren und zu beurteilen (2x 30 Minuten). Somit umfasst das Seminar insgesamt 14 Zeitstunden.

Es wurden 18 intendierte Lernziele formuliert und den verschiedenen Niveaustufen anhand der von Anderson et al. (2001) überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie zugeordnet (Tab. 2). Das Konzept integriert zu jedem formulierten Lernziel einen Themenschwerpunkt und weist die zu behandelnden Inhalte und die jeweilige Methodik sowie verwendetes Material zur Umsetzung aus. Zudem wurden jedem Lernziel des evidenzbasierten Lehrkonzepts die jeweils verwendeten Literaturquellen sowie konkrete Zeitvorgaben für die Vermittlung zugeordnet. Die Überprüfung der jeweiligen Lernzielerreichung im Sinne eines stufenweisen Kompetenzerwerbs erfolgt anhand der spezifisch ausgewiesenen Taxonomiestufe (Anderson & Krathwohl, 2001). Die konkrete Umsetzung der 18 Lernziele wurde spezifisch ausgearbeitet und dokumentiert. Tabelle 3 gibt eine grobe Übersicht über die verschiedenen, ein konkretes Lehr-/Lernziel betreffenden Aspekte. Zur Vermittlung der Inhalte wurde bereits vorhandenes Material auf fachwissenschaftliche Güte sowie auf methodisch-didaktische Eignung sorgfältig geprüft. Als bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang von der Bundesvereinigung Stottern und Selbsthilfe (BVSS) ausgewählte Materialien zu nennen, die kostenlos auf deren Webseiten ([www.bvss.de](http://www.bvss.de)) sowie auf deren eigenem YouTube-Kanal ([www.youtube.com/c/wirstottern](http://www.youtube.com/c/wirstottern)) und auf einer gesonderten Website mit spezifischem Bezug auf den schulischen Kontext ([www.stottern-und-schule.de](http://www.stottern-und-schule.de)) abrufbar sind. Darüber hinaus wurden u. a. ausgewählte Fallbeispiele (Stelter, 2015; Thum, 2011) sowie Filmausschnitte (Bergfeld, 2011), Textauszüge (Mitchell, 2009) und Kinderzeichnungen (Haep, 2005) verwendet, um die Inhalte zur Symptomatik und zum Umgang möglichst ansprechend zu vermitteln und zugleich neben der erforderlichen Authentizität auch entsprechende Empathie für betroffene Personen zu entwickeln.

Tab. 2: Operationalisierung der Lernziele des Seminarkonzepts Stottern in der Schule

<b>Kompetenzbereiche</b> <i>Die Teilnehmer sind in der Lage ...</i>				
Lernziele	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
1	die ihnen bekannten Theorien des Stotterns zu nennen	Prinzipien des Stotterns zu beschreiben	den eigenen aktuellen Umgang mit Stottern zu beschreiben	ihnen bekannte Beratungsstellen/Hilfestellungen zu nennen
2	sich an Kern- und Begleitsymptome zu erinnern	Kern- und Begleitsymptome zu erkennen und zu klassifizieren	Kern- und Begleitsymptome zu formulieren	---
3	Prävalenz und Beginn von Stottern zu benennen	---	---	---
4	funktionelle von symptomatischen Unflüssigkeiten zu erkennen und zu schildern	funktionelle und symptomatische Unflüssigkeiten abzuleiten und zu unterscheiden	funktionelle und symptomatische Unflüssigkeiten zu erklären	---
5	das Stottern beeinflussende (Umgebungs-)Faktoren darzustellen	Maßnahmen zu Symptomstärke und Gestaltung der Umgebung zu ergreifen	---	---
6	Coping-Strategien bei Stottern zu benennen	versteckte Stottersymptome und Coping-Strategien zu bestimmen	---	---
7	---	versteckte Stottersymptome und Coping-Strategien in der Schule zu bestimmen	---	---
8	wichtige Symptome, Faktoren und Strategien zu erinnern und zu erläutern	die o.a. erworbenen Fertigkeiten anzuwenden	---	---
9	Ursachen und Entstehungsbedingungen zu benennen und zu übertragen	---	Vorurteile bzgl. stotternder Menschen zu prüfen und zu kritisieren	eigene Werte und Haltungen gegenüber Stottern einzuordnen
10	Differentialdiagnosen zu benennen	Stottern von anderen Störungsbildern zu erkennen und zu unterscheiden	---	---
11	Bedingungen zur Entstehung und Aufrechterhaltung zu erinnern und zu erläutern	die o.a. erworbenen Fertigkeiten anzuwenden	---	---
12	Auswirkungen der Reaktionen auf Symptome zu schildern	---	eigene Reaktionen auf Stottern zu verbinden und zu reflektieren	---
13	fördernde und hemmende Reaktionen auf Stottern anzugeben	---	eigene Reaktionen auf Stottern und Auswirkungen zu analysieren und zu werten	---
14	Stottern von Betroffenen wahrzunehmen und richtig einzuschätzen	Das Risikoprofil für Mobbing zu erkennen und adäquate Maßnahmen durchzuführen	Empathie für Betroffene zu entwickeln und Beziehungen herzustellen	---
15	Stottern zu thematisieren und zu diskutieren	mögliche Formulierungen/Settings anzuwenden	Gespräche im Rollenspiel durchzuführen und Werthaltungen entwickeln	eigene Formulierungen zu finden, Initiativen zu ergreifen angemessen auf Stottern zu reagieren, Settings und Rahmenbedingungen zu entwickeln
16	mögliche Rahmenbedingungen und Unterstützungen zum Umgang mit Stottern zu benennen	Alternativen für belastende Situationen zu finden, abzuleiten und anzubieten	im Gespräch mit stotternden Schülern und Dritten Lösungen zu finden und den Unterricht modifiziert zu gestalten	Verantwortung zu übernehmen und sich für die Führung von Eltern- und Kollegengesprächen zur Aufklärung über Stottern einzusetzen
17	---	mögliche Lösungswege zum Umgang mit Stottern in der Schule planen und entwickeln	eigene Verhaltensweisen zum Umgang mit Stottern zu reflektieren	---
18	Theorien des Stotterns zu benennen und zu erinnern	aktuelle Fähigkeiten zum Umgang mit Stottern erinnern und beschreiben	eigene Verhaltensweisen zum Umgang mit Stottern erinnern und beschreiben	eigene Verantwortung beurteilen und Beratungsstellen erinnern und benennen

Tab. 3: Beispielhafte Darstellung des für einen Umfang von 90 Minuten ausgearbeiteten 2. Lehr-/Lernzieles Kern- und Begleitsymptome erkennen mit Zuordnung didaktischer Inhalte i. Anl. an Anderson & Krathwohl (2001)

Lernziele	Kategorien der Prozessdimension	Thema	Inhalte	Methode	Verwendete Quellen
<b>Fachkompetenz</b>					
<b>Wissen</b> Kern- und Begleitsymptome	<b>Stufe I:</b> Erinnern	Kern- und Begleitsymptome von Stottern	Symptome erkennen und benennen (Stufe I), Symptome unterscheiden, interpretieren und einordnen (Stufe II), Symptome umsetzen und demonstrieren (Stufe III), Symptome vergleichen, analysieren und Zusammenhänge zwischen ihnen erkennen (Stufe IV)	Brainstorming, Moderationsmethode, Vortrag, Demonstration anhand von Video- und Tonaufnahmen, Selbsterfahrung Stottern (z.B. Symptome imitieren, in-vivo-Übungen)	Bergfeld (2011), Rapp (2009), Sandrieser & Schneider (2015), van Riper (1971), Yairi (2007) sowie u. a. www.bvss.de, www.youtube.com/c/wirstottern
	<b>Stufe II:</b> Verstehen				
<b>Fertigkeiten</b> Kern- und Begleitsymptome erkennen	<b>Stufe III:</b> Anwenden				
	<b>Stufe IV:</b> Analysieren				

### 5.2 Evaluation der Kompetenzen zum ersten Erhebungszeitpunkt (1. EZP)

Vor Seminarbeginn wurden die Teilnehmenden zur Selbsteinschätzung der eigenen Fach- (Wissen und Fertigkeiten) und personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) befragt. Die zudem durchgeführte Analyse der offenen Fragen bzgl. der Thematik Stottern in den Bereichen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit mithilfe der quantitativen Inhaltsanalyse zeigt deren Einschätzung und Einordnung auf der niedrigsten Niveaustufe (Abb. 1). Demnach verfügen die Teilnehmenden über elementares, vorurteilbehaftetes Wissen und können Ursachen von Stottern, Symptome und Coping-Strategien nur unzureichend umschreiben und erkennen. Die Teilnehmenden sind außerdem nicht in der Lage, Stottern zu beurteilen. Die überprüfbareren Fähigkeiten der ersten Lernzielstufe gelangen den Teilnehmenden zu Seminarbeginn daher nur annähernd (erinnern, beschreiben, benennen, erkennen).

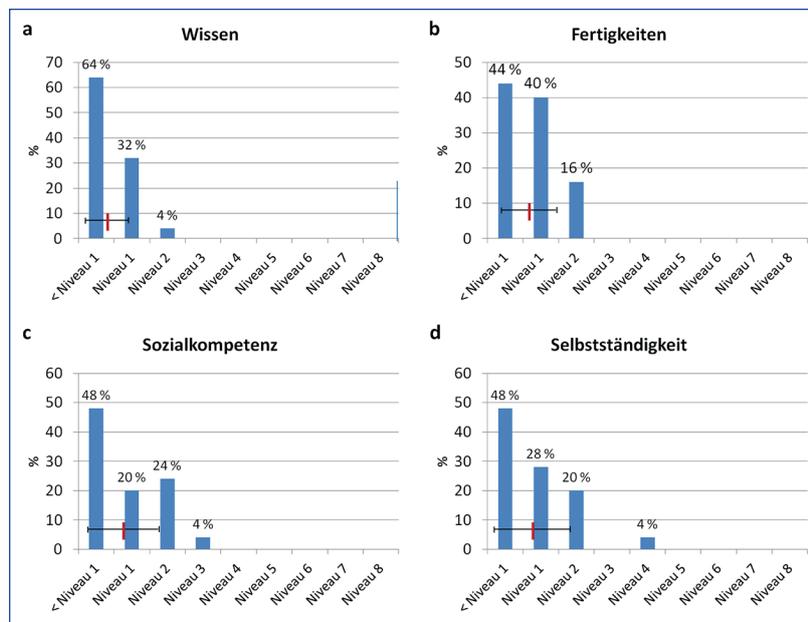


Abb. 1: Lernzielstufen nach Kompetenzdimensionen der Teilnehmenden vor Beginn des Seminars

#### 5.2.1 Wissen

Analog zur Selbstbeurteilung, welche mangelnde Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen zum Thema Stottern beschreibt, ordnen die Lehramtsstudierenden ihr Fachwissen zu Seminarbeginn unterhalb Niveaustufe 1 ein ( $\bar{x} = 0,4$  mit  $s = 0,5773$ ) (siehe Abb. 1a).

Die quantitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen bestätigt die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden. Dabei konnten durchschnittlich etwa 44 % keine Angaben zu den offenen Wissensfra-

gen machen. Zudem ist der Großteil der vorliegenden Antworten fehlerhaft, Fachbegriffe wurden nicht verwendet. So konnten Kernsymptome von Stottern nur umgangssprachlich oder gar nicht umschrieben werden. Die Verwendung von Fachwörtern zur objektiven Beschreibung von Kernsymptomen bildet die Ausnahme.

Während 48 % der Befragten keine Angaben zu erfragten Begleitsymptomen bei Stottern machten, bezieht sich die Hälfte der genannten Antworten überwiegend auf die emotionale Ebene. Selten werden Aspekte des Aufschubverhaltens (Füllwörter), der Sprechweise, der Motorik und des Blickkontaktes genannt. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass nahezu die Hälfte der Befragten über keinerlei Wissen verfügt.

Dies umfasst auch die Ursachen von Stottern. Lediglich rund 5 % der gegebenen Antworten sind korrekt, während etwa 95 % der Antworten keine tatsächlichen Ursachen von Stottern beschreiben. Stattdessen spiegeln die Antworten weit verbreitete Vorurteile wider. Rund 40 % der Teilnehmenden können die Frage nach Vorurteilen über Stottern nicht beantworten und/oder sind sich über weit verbreitete Vorurteile nicht bewusst, was sich auch in der Nennung falscher Ursachen zeigt.

Von den 40 % der Teilnehmenden, die die Frage nach möglichen Entstehungsbedingungen von Stottern beantworteten, führt die Mehrheit (61 %) dies auf den Umgang mit der Redeflussstörung zurück. Auch psychische Belastungen und Traumata vermuten rund 28 % der Befragten, ohne die Begriffe als disponierend, auslösend oder aufrechterhaltend für Stottern zu bestimmen.

Etwa die Hälfte der Teilnehmenden macht Angaben zu Bewältigungsstrategien stotternder Menschen. Vorrangig (95 %) werden Veränderungen der Sprechweise und sprachliche Vermeidestrategien angeführt, ohne jedoch adäquate Begriffe zu verwenden. Bemerkenswert ist, dass 48 % der Studierenden davon ausgehen, dass die Stärke der Stottersymptomatik nicht entscheidend für das Ausmaß des Leidensdrucks sei.

### 5.2.2 Fertigkeiten

Auch die eigenen Fertigkeiten zum Umgang mit Stottern in der Schule ordnen die Teilnehmenden vor Beginn des Seminars durchschnittlich eher unterhalb der Niveaustufe 1 ein ( $\bar{x} = 0,72$  mit  $s = 0,7371$ ) (siehe Abb. 1b). Die quantitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen, bestätigt diese Selbsteinschätzung.

So sind die Teilnehmenden vor Seminarbeginn in der Lage, einige Verhaltensweisen zu nennen, die im Unterricht auf ein verstecktes Stottern hindeuten könnten. Dabei beziehen sich 46 % der Antworten auf eine verminderte Beteiligung am Unterricht. Weiter werden Verhaltensweisen wie situatives Vermeiden, sprachliches Vermeideverhalten oder eine veränderte Sprechweise angeführt. Die Aufgabe zur Analyse eines Videobeispiels zeigt, dass nur in wenigen Antworten (etwa 15 %) die Kernsymptome korrekt erkannt werden. In etwa 58 % der Antworten werden eine veränderte Sprechweise durch das Stottern und der gehäufte Gebrauch von Füllwörtern beschrieben. Bemerkenswert ist, dass die angehenden Lehrkräfte hingegen solche Strategien, die das Stottern verdecken (z. B. Vermeideverhalten, Aufschubverhalten) kaum oder gar nicht erkennen.

### 5.2.3 Sozialkompetenz

Nach ihrer Sozialkompetenz zum Umgang mit stotternden Schülern befragt, ordnen die Teilnehmenden diese ebenfalls geringer als Niveau 1 ein ( $\bar{x} = 0,8333$  mit  $s = 0,9630$ ) (siehe Abb. 1c). Da 48 % der Befragten keine oder unsichere Angaben zum Umgang mit stotternden Schülern machten, bestätigt die quantitative Analyse diese Einschätzung.

Die Frage nach möglichen ersten Maßnahmen im Falle des Verdachts oder bei Identifikation von Stottern beantwortete rund die Hälfte der Befragten nicht. Bei den vorliegenden Antworten nannten etwa 22 % das Führen eines Elterngesprächs als ersten Schritt. Weitere 19 % geben Akzeptanz und Toleranz als Reaktion auf das Stottern sowie ein Gespräch mit Kollegen (etwa 13 %) an. Doch nur ca. 9 % der genannten Antworten beinhaltet, dass als erstes ein Gespräch mit dem betroffenen Schüler stattfinden sollte.

Unter den Antworten auf die Frage, wie ein stotternder Schüler im Unterricht unterstützt werden kann, fanden sich die Kategorien Wertschätzung (etwa 38 %) und Geduld (etwa 12 %). Eine Thematisierung des Stotterns wurde selten (etwa 8 %) genannt. Dies entspricht der häufigen geäußerten Einschätzung, dass der Einfluss von Lehrkräften eher gering sei. Bemerkenswert ist, dass 44 % der befragten angehenden Lehrkräfte keine Antwort auf die Frage hatte, wie ein stotternder Schüler im Unterricht unterstützt werden kann. Danach befragt, wie Stottern an der Schule thematisiert werden kann, hatten 56 % ebenfalls keine Antwort. Unter den genannten Antworten

konnten sich 62 % der Studierenden vorstellen, Stottern im Rahmen einer Unterrichtsstunde, an einem Praxistag oder als Tagesthema zu besprechen.

### 5.2.4 Selbstständigkeit

Auch den selbstständigen Umgang mit Stottern in der Schule schätzen die Teilnehmenden durchschnittlich geringer als Niveau 1 ein ( $\bar{x} = 0,84$  mit  $s = 1,0279$ ) (siehe Abb. 1d), welche die quantitative Inhaltsanalyse größtenteils bestätigen kann. So machte rund ein Viertel der Befragten keine Angaben zur Einschätzung des eigenen oder Handelns Dritter, wie z. B. Konsultation spezifischer Beratungsstellen.

76% der Befragten beantworteten die Frage, an wen sie sich bei Unsicherheit bzgl. des Themas Stottern in der Schule wenden würden und nannten vorrangig allgemeine Beratungsmöglichkeiten wie logopädische Praxen (43%), Kollegen (19%), Eltern (14%), Psychologen (5%), Literatur (5%), Ärzte (3%) und Sozialarbeiter (3%). Dennoch wurde keine spezifische Beratungsstelle in Bezug auf Stottern genannt, wie beispielsweise die Bundesvereinigung Stottern und Selbsthilfe (BVSS).

### 5.3 Evaluation des Seminarkonzepts zum zweiten Erhebungszeitpunkt (2. EZP)

Die Evaluation zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigt, dass sowohl die Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) als auch die personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) nach Beendigung des Seminars durchschnittlich etwa auf Niveaustufe 5 des DQR eingeordnet werden können (siehe Abb. 2). Die Auswertung der offenen Fragen mithilfe der quantitativen Inhaltsanalyse kann die Einschätzung der Teilnehmenden insgesamt bestätigen. Bezogen auf die überprüfbareren Tätigkeiten in Anlehnung an die Bloom'sche Taxonomie erreichen die Teilnehmenden nach Abschluss des Seminars vor allem die ersten fünf Stufen (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren und Bewerten).

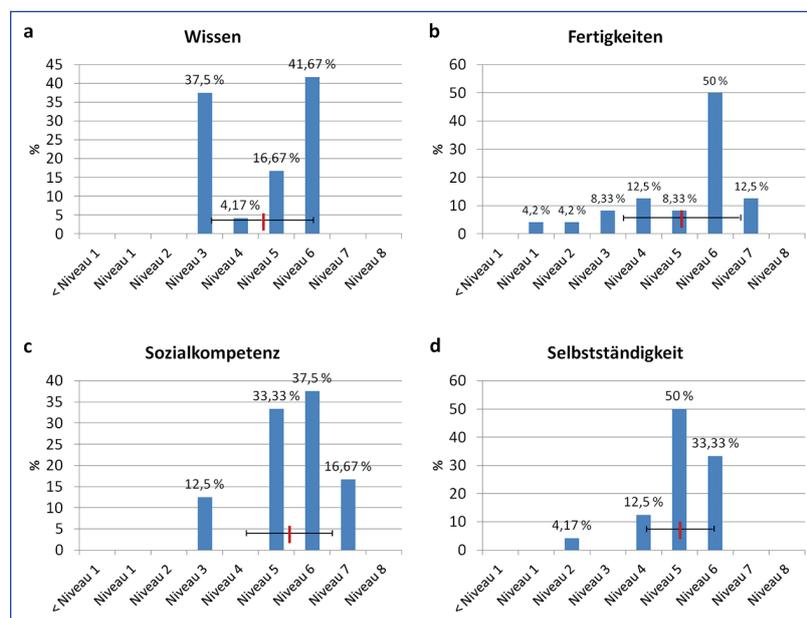


Abb. 2: Lernzielstufen nach Kompetenzdimensionen der Teilnehmenden nach Beendigung des Seminars

#### 5.3.1 Fachkompetenz Wissen

Durchschnittlich schätzen die Teilnehmenden nach Abschluss des Seminars ihre Fachkompetenz Wissen zwischen den Niveaustufen 4 und 5 ein ( $\bar{x} = 4,625$  mit  $s = 1,3772$ ) (siehe Abb. 2a).

Verglichen mit der Evaluation vor Seminarbeginn, konnten die Teilnehmenden ihr Wissen zum Thema Stottern in der Schule mithilfe des Seminars deutlich verbessern (vgl. Abb. 2a).

Die Auswertung der offenen Fragen zeigt, dass nach Abschluss des Seminars nahezu alle Teilnehmenden die Kernsymptome korrekt benennen und die Begleitsymptome ausführlich und fachlich korrekt beschreiben können. Hierzu gehören auch die möglichen Ursachen von Stottern. Lediglich 7% der genannten Antworten beinhalten Faktoren, die Stottern zwar verstärken oder auslösen, jedoch nicht verursachen können.

Die Vorurteile, die über Stottern existieren, werden von den Studierenden schließlich ebenfalls differenziert benannt, während sie sie vorher den Ursachen von Stottern zugeordnet hatten. Die

Folgen der Vorurteile werden von allen Teilnehmenden nach Ende des Seminars korrekt beschrieben.

Erst nach Abschluss des Seminars sind die Teilnehmenden in der Lage, mögliche Coping-Strategien von stotternden Menschen differenziert und fachgerecht zu benennen. Am häufigsten wird das Aufschubverhalten genannt. Außerdem werden sprachliches Vermeideverhalten, situatives Vermeiden sowie Flucht- und An kämpfverhalten genannt. 75 % der Befragten bewerten den Einfluss von Außenstehenden als groß und verweisen fachgerecht und differenziert auf die Coping-Strategien. Ohne Ausnahme geben alle Befragten an, dass bei einer starken Stottersymptomatik nicht zwangsläufig von einem hohen Leidensdruck auszugehen sei und ein geringes Ausmaß nicht auf einen niedrigen Leidensdruck hindeute. Vor dem Seminar war hingegen nur jeder Zweite (48 %) dieser Ansicht. Gleichzeitig weisen sie richtig darauf hin, dass der Leidensdruck unabhängig von der Stärke der Symptome sei und der Leidensdruck damit auch bei wenigen Symptomen sehr hoch sein könne.

Insgesamt zeigt die Auswertung der quantitativen Inhaltsanalyse, dass die Teilnehmenden bei nur geringen Wissenslücken grundlegend in der Lage sind, unter Verwendung der Fachtermini Symptome, Ursachen, Coping-Strategien und Verhaltensweisen überwiegend korrekt zu beschreiben. Das Ergebnis kann der Niveaustufe 5 zugeordnet werden und entspricht damit weitestgehend der Selbsteinschätzung.

### 5.3.2 Fachkompetenz Fertigkeiten

Die Teilnehmenden konnten durch das Seminar ihre Fertigkeiten im Fach Stottern wesentlich verbessern. Sie schätzen diese nach Abschluss der Maßnahme durchschnittlich auf der Niveaustufe 5 ein ( $\bar{x} = 5,1667$  mit  $s = 1,6061$ ) (siehe Abb. 2b). Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse bestätigen die Selbsteinschätzung der Fertigkeiten. Anders als zu Seminarbeginn, berichteten die Teilnehmenden ausführlicher zu verschiedenen Verhaltensweisen, die auf ein Stottern hindeuten könnten. Die zentrale Fähigkeit zur Identifikation wurde anhand der Analyse eines Beispielfideos geprüft. Nach Abschluss des Seminars sind die Studierenden in der Lage, viele der Coping-Strategien sowie die Kernsymptome von den meisten Teilnehmenden nach Beendigung des Seminars zuverlässig zu erkennen.

### 5.3.3 Fachkompetenz Sozialkompetenz

Auch in der Domäne Sozialkompetenz zeigen die Studierenden eine deutliche Entwicklung durch die Teilnahme am Seminar. Nach Abschluss verorten die Teilnehmenden ihre Sozialkompetenz auf Niveaustufe 5 ( $\bar{x} = 5,4583$  mit  $s = 1,1788$ ) (siehe Abb. 2c). Als erste Maßnahme bei einem vorliegenden Verdacht auf Stottern bei einem Schüler würden alle Teilnehmenden nun zunächst ein Einzelgespräch mit diesem initiieren. Des Weiteren nennen die Studierenden das Elterngespräch, ein Gespräch mit Kollegen oder Logopäden, sowie nach erfolgter Absprache mit dem betroffenen Schüler das Thematisieren in der Klasse als wichtige erste Schritte. Auf die Frage nach Unterstützungsangeboten können die Teilnehmenden umfassend und konkret Antworten geben: Suchen bzw. Anbieten von Alternativen, Absprachen mit dem stotternden Schüler treffen, Umgebung unterstützend gestalten, Stottern in der Klasse thematisieren, Umgang mit dem Stottern offen gestalten. Während vor dem Seminar der Einfluss der Lehrkraft als gering eingeschätzt wurde, stufen zahlreiche Teilnehmenden diesen inzwischen als sehr groß ein. Darüber hinaus verfügen die Teilnehmenden nun über viele verschiedene Ideen zur Thematisierung des Stotterns, wie z. B. im Rahmen eines Informationstages, einer Projektwoche oder einer Unterrichtsstunde.

### 5.3.4 Fachkompetenz Selbstständigkeit

Im Bereich der Selbstständigkeit konnten die Studierenden ihr Kompetenzniveau um 4–5 Niveaustufen ebenfalls deutlich ( $\bar{x} = 5,0833$  mit  $s = 0,9286$ ) verbessern (siehe Abb. 2d). So geben nach Beendigung des Seminars alle Teilnehmenden an, aktiv Beratung einzuholen, bei Unsicherheit im Umgang mit Stottern bspw. logopädischen Rat zu konsultieren. Nach dem Seminar geben die Studierenden zudem spezifisch die Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe (BVSS) an.

## 5.4 Evaluation der Lehrveranstaltung und des Seminarkonzeptes

Die Evaluation der Lehrveranstaltung (siehe Abb. 3 a–f) und des Lernerfolgs (siehe Abb. 3 g–i) fielen insgesamt positiv aus. Die Teilnehmenden bewerten das Seminar insgesamt durchschnittlich im Schulnotensystem mit 1,5 ( $s = 0,5898$ ) (siehe Abb. 3j).

In offenen Fragen wurden Stärken und Schwächen der Veranstaltung benannt (siehe Abb. 4).

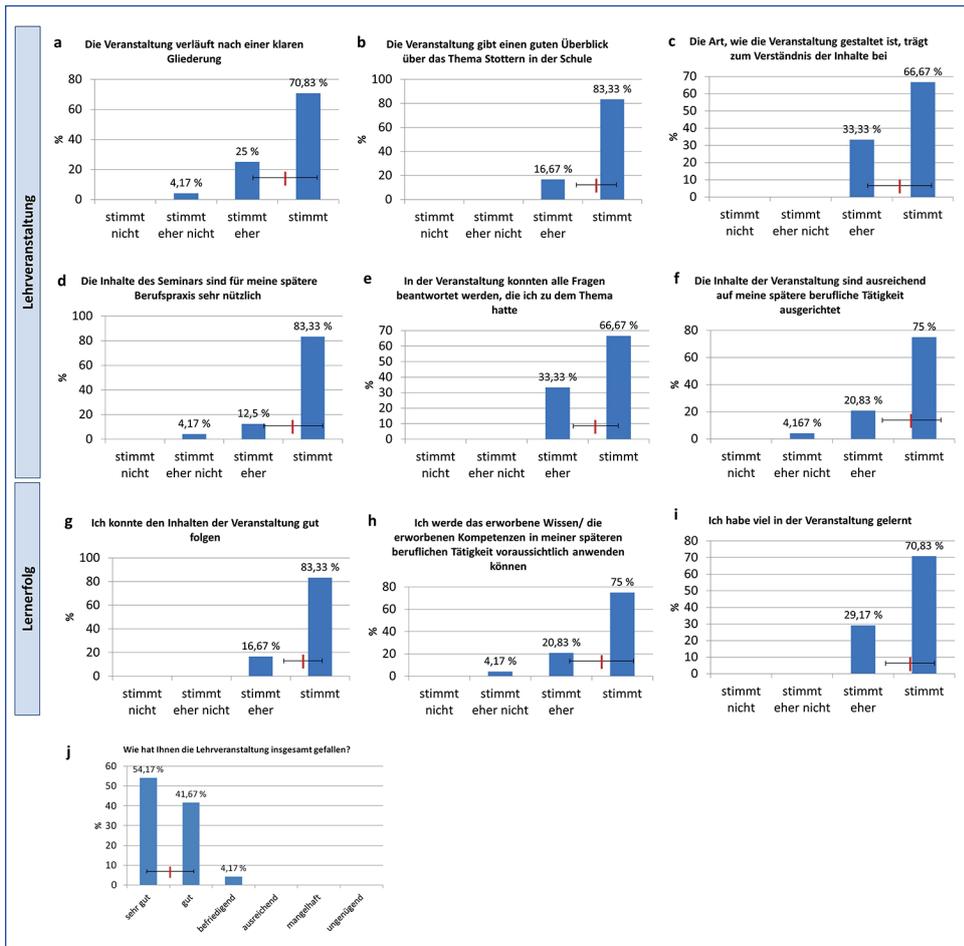


Abb. 3: Evaluation der Lehrveranstaltung und des Lernerfolgs

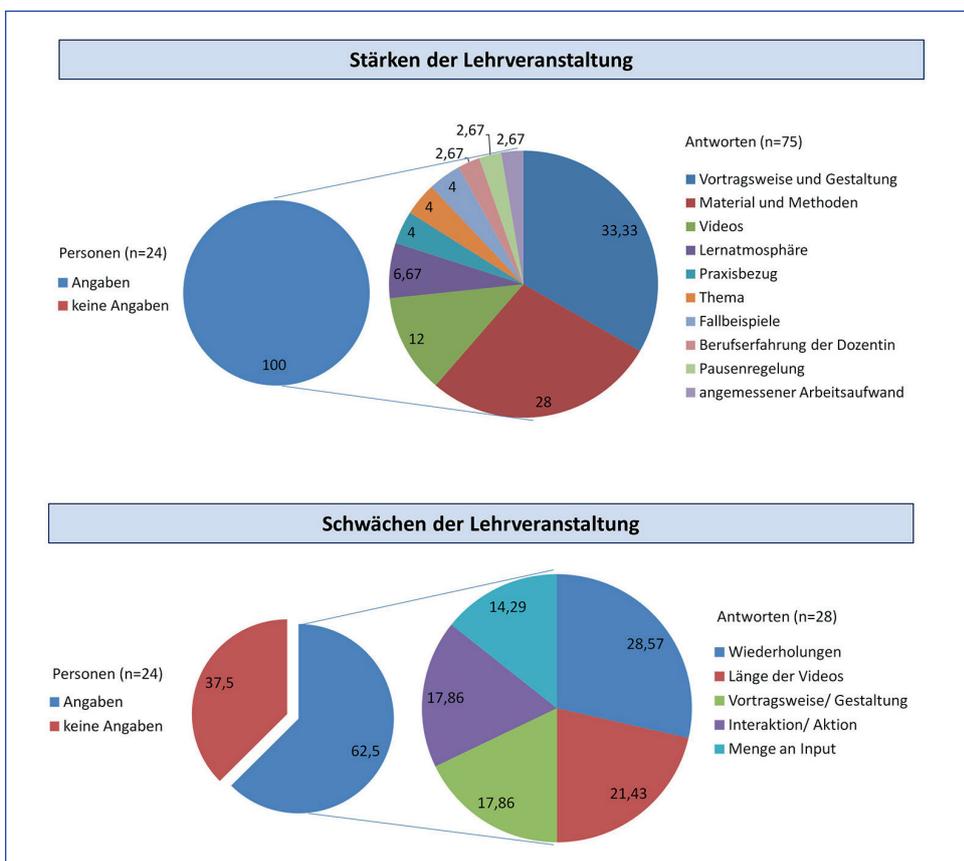


Abb. 4: Stärken und Schwächen der Lehrveranstaltung

## 6 Diskussion

Auch wenn bereits zahlreiches und gut aufbereitetes Material zum Thema Stottern in der Schule vorhanden ist, fehlte bislang ein ausführliches und evidenzbasiertes Konzept zur Umsetzung eines Seminars für Lehramtsstudierende. Das in dieser Studie erstellte Seminarkonzept beinhaltet detailliert Lernziele, methodische Umsetzungsmöglichkeiten und den Einsatz von Materialien und soll die Durchführung eines Seminars zur umfangreichen Aufklärung über die Thematik ermöglichen und das Erreichen verschiedener Lernziele sicherstellen. Ziel der Durchführung des eigens zum Thema Stottern entwickelten, evidenzbasierten didaktischen Seminars war, die personalen und fachlichen Kompetenzen angehender Lehrkräfte so zu erweitern, dass sie für einen inklusionsorientierten Umgang mit stotternden Schülern befähigt sind. Die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung konzentrierte sich entsprechend auf die Evaluation dieses Lehr-/Lernkonzeptes um festzustellen, ob die Seminarteilnehmenden diesbezüglich eine Kompetenzerweiterung zeigen.

Der Prä-Post-Vergleich der Niveaustufen in den vier Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zeigt deutlich, dass die angehenden Lehrkräfte unterschiedlicher Studiensemester vor ihrer Teilnahme am Seminar zum Thema Stottern über Fehlinformationen sowie unzureichende bis keinerlei Fähigkeiten verfügten, um kompetent mit stotternden Schülern umzugehen. Diese Bestandsaufnahme der vorliegenden Untersuchung reiht sich in jene von Panico, Daniels, Hughes, Smith & Zelenak (2017), Jenkins (2010), Turnbull (2007), Marshall, Ralph & Palmer (2002), Hughes (2002) sowie Hearne, Miles, Douglas, Carr, Nicholls, Bullock, Pang, & Southwood (2020) ein, wobei letztere an Regelschulen bereits tätige Lehrkräfte untersuchten. So waren sie nicht in der Lage, Kern- und Begleitsymptome sowie Ursachen und Entstehungsbedingungen des Stotterns ausreichend zu beschreiben. Zudem war es ihnen nicht möglich, Coping-Strategien oder Kern- und Begleitsymptome hinreichend zu erkennen und voneinander zu unterscheiden. Die Ergebnisse der Evaluation vor Seminarbeginn bestätigen die Inhalte der aktuellen Forschungsliteratur, dass Vorurteile über Stottern weit verbreitet sind und Unsicherheit bezüglich des richtigen Umgangs mit dieser Redeflussstörung herrscht (Boyle et al., 2016; Arnold et al., 2015; Arnold & Li, 2016). Wie auch Benecken und Spindler (2002) erklären, dass etwa zwei Drittel aller stotternden Schüler nicht als solche erkannt werden, legt auch die Bestandsaufnahme vor Seminarteilnahme nahe, dass es vor allem unzureichendes Wissen ist, über die Redeflussstörung und ihre Symptome sowie mangelnde Fertigkeiten diese zu erkennen, das zur Fehlversorgung betroffener Schüler beiträgt.

Auffällig ist, dass mehr als ein Drittel der befragten Studierenden vor dem Seminar offene Fragen zum Umgang mit Stottern nicht beantworteten und nur wenige von ihnen Ideen hatten, wie Stottern in der Schule thematisiert werden könnte. Dies deutet neben geringem Wissen vor allem auf eine bislang allgemein unzureichende Auseinandersetzung mit der Redeflussstörung und ihren Auswirkungen hin. Bemerkenswert ist zudem der Befund, dass nur wenige der Befragten Ideen hatten, an welche Stellen sich Lehrkräfte bei Unsicherheit im Umgang mit stotternden Schülern wenden können, was auf geringe Kompetenzen zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen deutet. Alarmierend ist, dass die Befragten den Einfluss durch Lehrkräfte als gering einschätzen. Die Teilnehmenden sehen sich demnach eher in einer passiven Rolle, ohne eigene Verantwortung für die Erkennung einer Stotterproblematik, welche sie vielmehr bei den betreffenden Eltern sowie bei Fachkräften wie Logopäden oder Psychologen verorten. Damit deuten die Ergebnisse auf Unkenntnis über die Rolle der Lehrkraft von Schülern, die stottern, sowie auf eine diesbezüglich mangelnde Reflexion hin.

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme nach Teilnahme am Seminar zeigen hingegen, dass bereits innerhalb von 14 Stunden solche Kompetenzen vermittelt werden können, die für einen inklusionsbezogenen Umgang mit Stottern in der Schule erforderlich sind. So sind die Studierenden nach Abschluss des Seminars in der Lage, Kern- und Begleitsymptome sowie Coping-Strategien fachgerecht zu erkennen, zu beschreiben und zu analysieren. Wenige Teilnehmende zeigten Unsicherheiten bezüglich der Differenzierung von Ursachen und Entstehungsbedingungen der Redeflussstörung. Die Ergebnisse zeigen zudem eine erhöhte Aufmerksamkeit der Teilnehmenden für bestimmte Verhaltensweisen (z. B. Vermeiderverhalten) bei Schülern, die stottern. So würden sie die Betroffenen nun direkt auf das Stottern ansprechen und somit die Redeflussstörung thematisieren. Auch verfügen die angehenden Lehrkräfte nach erfolgter Teilnahme über viele Ideen, um stotternde Schüler zu unterstützen und schätzen den Einfluss der Lehrkraft überdies als groß ein. Darüber hinaus sind alle Teilnehmenden in der Lage, sich eigenverantwortlich bei

geeigneten Beratungsstellen Informationen einzuholen und selbstständig adäquate Maßnahmen zum Umgang mit der Redeflussstörung zu planen und zu ergreifen. Die im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt deutlich detaillierten und anwendungsbezogenen Antworten der Teilnehmenden demonstrieren, dass sie sich als Lehrkräfte in der Verantwortung sehen, aktiv mit dem Stottern im schulischen Kontext umzugehen.

Die Ergebnisse bestätigen den kurzfristigen Lernerfolg, jedoch nicht einen späteren Transfererfolg. Da die Teilnehmenden unmittelbar nach Beendigung des Seminars befragt wurden, kann nicht sichergestellt werden, dass der erreichte Kompetenzzuwachs nachhaltig ist und dass die Maßnahme tatsächlich zu einer Veränderung ihres Verhaltens im späteren schulischen Kontext führen wird. Insofern wären nicht nur Studien mit einer größeren Teilnehmerzahl, die an unterschiedlichen Hochschulen studieren, sondern auch ein Follow-up der befragten Studierenden, inwiefern ihnen die vermittelten Inhalte im Rahmen ihrer späteren Lehrtätigkeit hilfreich sind. Auch wären aktuelle Untersuchungen zum Umgang mit Stottern in schulischen Kontexten wünschenswert, welche die Perspektiven von Lehrkräften, betroffenen sowie nicht betroffenen Schülern umfassen, um das vorliegende Lehr-/Lernkonzept möglichst passgenau weiterzuentwickeln.

Die Evaluation verdeutlicht außerdem, dass der mit 8 % geringere Anteil der Studierenden des Studiengangs Erziehungswissenschaften im Vergleich zu Lehramtsstudierenden ungleich weniger vom Seminarangebot profitiert. Das ausschließlich auf den Kontext Schule ausgerichtete Lehr-/Lernkonzept konnte nicht vollumfänglich den geäußerten Bedürfnissen der Studierenden der Erziehungswissenschaften mit Blick auf die Kontexte im Elementarbereich entsprechen. Wichtig wäre, diese Bedürfnisse zukünftig aufzugreifen und ein vergleichbares Angebot für diese Zielgruppe zu entwickeln. Insgesamt bewerteten die Teilnehmenden das Seminarangebot zum Thema Stottern in der Schule mit gut bis sehr gut.

### Implikationen

Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen den Bedarf, Lehr-/Lerninhalte über Stottern in den curricularen Kanon der regelschulischen Lehramtsausbildung übergreifend in den Bundesländern aufzunehmen, um die Auswirkungen unzureichender Handlungskompetenzen im Umgang mit Sprech-, Sprach- und Kommunikationsstörungen, explizit Stottern, und die mit ihnen verbundenen Folgen wie die Verschlechterung des Lernklimas für alle Beteiligten an Schulen sowie die zunehmende Verschlechterung der Lebensqualität von betroffenen Schülern zu reduzieren. Denn es sind vorrangig die Lehrkräfte ausbildenden Institutionen, die in der Verantwortung einer entsprechenden Vermittlung von Wissen sowie Handlungskompetenzen stehen, sofern der Anspruch auf eine inklusionsorientierte Lehrerbildung erfüllt werden soll. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt ist anspruchsvoll, denn sie liegt in der Verantwortung aller Lehrkräfte, und so sehen sich Verantwortliche von Erstausbildungsprogrammen gefordert, die angehenden Lehrkräfte auf ihre künftige Arbeit in inklusiven Settings entsprechend vorzubereiten. Das hier erstellte Seminarkonzept soll in der Praxis Anwendung finden, um angehende Lehrkräfte im Rahmen eines Seminars auf der Grundlage eines kompetenzorientierten Lehrkonzeptes mit evidenzbasierten Lehr-/Lernzielen zu schulen. Die vorrangig anwendungsorientierten Inhalte haben neben der Aufklärung über die Thematik Stottern in einem interaktiven Lernraum dabei vorrangig das Ziel, fachspezifisches Wissen und konkrete Handlungsempfehlungen zur Identifikation von Stottern in der Schule zu vermitteln. In diesem Zusammenhang möchten die Autorinnen betonen, dass das die Vorlage eines solchen Seminarkonzeptes die interprofessionelle Zusammenarbeit in einem inklusiven Arbeitskontext verbessern soll – hingegen darf dies nicht zu einer Verwechslung von Zuständigkeit führen. Insofern sind Maßnahmen der therapeutischen Intervention von diesem erklärten Ziel abzugrenzen und daher auch nicht Bestandteil des vorgelegten Konzeptes.

Am Beispiel Stottern zeigen sich nicht nur die mit den Inklusionsbemühungen verbundenen aktuellen Herausforderungen, es werden vielmehr Chancen deutlich, die mit einer an Schulen vermittelten und gelebten Akzeptanz langfristig für die Lebensqualität Betroffener in der Gesellschaft verbunden sind. Lehrkräften kommt hierbei eine Schlüsselfunktion zu. Dies betrifft auch weitere Beeinträchtigungen des Sprechens, der Sprache und der Kommunikation.

Inklusion ist vorrangig eine Frage der Haltung, sie ist aber auch eine Ressourcenfrage. Hierbei hat Kooperation eine zentrale Bedeutung. Auf Seiten der Lehrkräfte bezieht sie sich vor Ort sowohl auf die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften als auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien. Die für das Thema Stottern sensibilisierten und geschulten Lehrkräfte können als Multiplikatoren Wissen und Fertigkeiten für den unterstützenden Umgang an Schulen

weitertragen und somit Impulse zur Selbstreflexion und vorbildlichem Verhalten im Kollegium geben, um die Teilhabe Betroffener zu verbessern. Doch bleibt im Zusammenhang mit den einschlägigen kumulierenden Faktoren sowie der zur Verfügung stehenden Ressourcen stark fraglich, ob eine ausschließliche Implementierung des hier vorgestellten Konzeptes während der Lehrerbildung ausreichend und nachhaltig ist. Vielmehr ist anzunehmen, dass das vorgestellte Konzept dazu beitragen kann, den Stellenwert und Nutzen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Therapeuten an der Schnittstelle Bildung/Gesundheit zu stärken, um für das Spektrum der Sprech-, Sprach- und Kommunikationsstörungen im inklusiven Schulsetting zu sensibilisieren und zugleich (entlastende) Zuständigkeiten aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang ist eine perspektivische Verbindung von Inklusion und Gesundheitsförderung (WHO, 1986) in Form einer institutionell verankerten Einbindung logopädischer Expertise an Schulen zur Schaffung eines gesundheitsförderlichen Settings zu empfehlen.

## Literatur

- Alm, P. A. (2015). Stuttering in relation to anxiety, temperament, and personality: Review and analysis with focus on causality. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 5-21. doi: 10.1016/j.jfludis.2014.01.004
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arnold, H. S., & Li, J. (2016). Associations between beliefs about and reactions toward people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 47, 27-37. doi: 10.1016/j.jfludis.2015.12.004
- Arnold, H. S., Li, J., & Goltl, K. (2015). Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 28-39. doi: 10.1016/j.jfludis.2014.12.001
- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A., & Siebert, H. (2011). *Dozentenleitfaden: Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Beilby J. (2014). Psychosocial impact of living with a stuttering disorder: knowing is not enough. *Seminars in Speech and Language*, 35(2), 132-43. doi: 10.1055/s-0034-1371756
- Benecken, J., & Spindler, C. (2004). Zur psychosozialen Situation stotternder Schulkinder in Allgemeinschulen. *Die Sprachheilarbeit*, 49(2), 61-70.
- Benecken, J., & Spindler, L. (2002). Mobbing und Stottern: Zur schulischen Situation stotternder Kinder. *Forum Logopädie*, 6, 5-11.
- Bergfeld, S. (2011). *Wenn das Wort im Mund zerbricht: Ein Film übers Stottern*. Köln: Demosthenes.
- Blood, G. W., Boyle, M. P., Blood, I. M., & Nalesnik, G. R. (2010). Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35, 92-109. doi: 10.1016/j.jfludis.2010.03.003
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Boyle, M. P., Dioguardi, L., & Pate, J. E. (2016). A comparison of three strategies for reducing the public stigma associated with stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 44-58. doi: 10.1016/j.jfludis.2016.09.004
- Boyle, M. P., Dioguardi, L., & Pate, J. E. (2017). Key elements in contact, education, and protest based anti-stigma programs for stuttering. *Speech, Language and Hearing*, 20(4), 232-240. doi: 10.1080/2050571X.2017.1295126
- Briley, P. M., & Ellis, C. (2018). The coexistence of disabling conditions in children who stutter: Evidence from the National Health Interview Survey. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 2895-2905.
- Brocklehurst, P. H. (2013). Stuttering prevalence, incidence and recovery rates depend on how we define it: comment on Yairi & Ambrose' article Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of fluency disorders*, 38, 290-293. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2013.01.002>
- Brundage, S. B., Winters, K. L., & Bilby, J. M. (2017). Fear of Negative Evaluation, Trait Anxiety, and Judgment Bias in Adults who Stutter. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26, 498-510.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen von [https://www.dqr.de/\[21.09.2017\]](https://www.dqr.de/[21.09.2017])
- Chmela, K. & Johnson, L. (2018). How Can We Overcome the Challenges of Providing School-Based Fluency Services? *Seminars in Speech and Language*, 39(4), 371-381. doi: 10.1055/s-0038-1667165
- Constantino, C. D., Manning, W. H., & Nordstrom, S., N. (2017). Rethinking covert stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 53, 26-40. doi: 10.1016/j.jfludis.2017.06.001
- Craig, A., & Tran, Y. (2014). Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: Conclusions following meta-analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 35-43.
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 61-71.
- Crichton-Smith I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of fluency disorders*, 27(4), 333-352. [https://doi.org/10.1016/s0094-730x\(02\)00161-4](https://doi.org/10.1016/s0094-730x(02)00161-4)
- Crichton-Smith, I., Wright, J., & Stackhouse, J. (2003). Attitudes of speech-language pathologists towards stuttering: 1985 and 2000. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 213-234.
- Crowe, T. A., & Walton, J. H. (1981). Teacher attitudes toward stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 6, 163-174.
- Daniels, D. E., Gabel, R. M., & Hughes, S. (2012). Recounting the K-12 school experiences of adults who stutter: A qualitative analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 37, 71-82.
- Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their nonstuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939-947.
- De Nil, L. F., & Brutten, G. J. (1991). Speech-associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(1), 60-66.

- Donaher, J., & Richels, C. (2012). Traits of attention deficit/hyperactivity disorder in school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 37, 242–252.
- Dorsey, M., & Guenther, R. K. (2000). Attitudes of professors and students toward college students who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 77–83.
- Garcia-Barrera, A., & Davidow, J. H. (2015). Anticipation in stuttering: A theoretical model of the nature of stutter prediction. *Journal of Fluency Disorders*, 44, 1–15. doi: 10.1016/j.jfludis.2015.03.002
- Gerlach, H., Totty, E., Subramanian, A. & Zebrowski, P. (2018). Stuttering and Labor Market Outcomes in the United States. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61(7), 1649–1663. doi: 10.1044/2018\_JSLHR-S-17-0353
- Grawe, K. (2004). Neuropsychotherapie. In A. Born & C. Oehler (Hrsg.), *Lernen mit Grundschulkindern: Praktische Hilfen und erfolgreiche Fördermethoden für Eltern und Lehrer* (S.47–53). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haep, R. E. (2005). *Meine Worte hüpfen wie ein Vogel: Kinder malen ihr Stottern*. Köln: Demosthenes.
- Hansen, B. & Iven, C. (2002). *Stottern und Sprechflüssigkeit: Sprach- und Kommunikationstherapie mit unflüssig Sprechenden (Vor-)Schulkindern*. München: Urban & Fischer.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29 – 49.
- Hearne, A., Miles, A., Douglas, J., Carr, B., Nicholls, J. R., Bullock, M. S., Pang, V., & Southwood, H. (2020) Exploring teachers' attitudes: knowledge and classroom strategies for children who stutter in New Zealand. *Speech, Language and Hearing*. doi: 10.1080/2050571X.2020.1750756
- Hayhow, R., Cray, A. & Enderby, P. (2002). Stammering and therapy views of people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 1–16.
- Hodges, E. V. E., & Parry, D. G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 5, 23– 28.
- Howell, P. (2013). Screening school-aged children for risk of stuttering. *Journal of fluency disorders*, 38, 102–123.
- Hughes, C. (2002). Supporting children who stutter in school. *Signal*, 6–7.
- Hugh-Jones, S. & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141–158.
- Humeniuk, E., & Tarkowski, Z. (2016). Parents' reactions to children's stuttering and style of coping with stress. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 51–60. doi: 10.1016/j.jfludis.2016.08.002
- Hunsaker, S. A. (2011). The Social Effects of Stuttering in Adolescents and Young Adults. Research Papers, Paper 70. <http://opensiuc.lib.siu.edu/gsrp/70>
- Iverach, L., & Rapee, R. M. (2013). Social anxiety disorder and stuttering: Current status and future directions. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 69–82.
- Iverach, L., Jones, M., McLellan, L. F., Lyneham, H. J., Menzies, R. G., Onslow, M., & Rapee, R. M. (2016). Prevalence of anxiety disorders among children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 13–28. doi: 10.1016/j.jfludis.2016.07.002
- Jenkins, H. (2010). Attitudes of teachers towards dysfluency training and resources. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 253–258.
- Jones, R. M., Conture, E. G., & Walden, T. A. (2014). Emotional reactivity and regulation associated with fluent and stuttered utterances of preschool-age children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 48, 38–51.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.
- Kelly, E., Singer, C., Henderson, J., & Shaw, O. (2020). Stuttering Practice Self-Assessment by School Speech-Language Practitioners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1156–1171.
- Klein, J. F. & Hood, S. B. (2004). The impact of stuttering on employment opportunities and job performance. *Journal of Fluency Disorders*, 29(4), 255–73. doi: 10.1016/j.jfludis.2004.08.001
- Klompas, M., & Ross, E. (2004). Life experiences of people who stutter and the perceived impact of stuttering on quality of life: Personal accounts. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 275–305.
- Kloth, S. A. M., Kraaimaat, F. W., Janssen, P., & Bruttén, G. J. (1999). Persistence and remission of incipient stuttering among high-risk children. *Journal of Fluency Disorders*, 24, 253–265.
- Langevin, M. (2011). *Helping children deal with teasing and bullying*. Paper presented at the International Stuttering Awareness Day Online Conference. Retrieved 1 June 2011 from <http://www.mnsu.edu/comdis/isad4/papers/langevin.html>
- Lass, M. J., Ruscello, D. M., Schmitt, J. F., Pannbacker, M. D., Orlando, M. B., Dean, K. A., Ruziska, J. C., & Bradshaw, K. (1992). Teachers' perceptions of stutterers. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 23, 78–81.
- Leech, K. A., Bernstein Ratner, N., Brown, B., & Weber, C. M. (2017). Preliminary evidence that growth in productive language differentiates childhood stuttering persistence and recovery. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 3097–3109.
- Månsson, H. (2000). Childhood stuttering: Incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25(1), 47–57. doi: 10.1016/S0094-730X(99)00023-6
- Marshall, J., Ralph, S. & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties, *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199–215. doi: 10.1080/13603110110067208
- McAllister, J., Collier, J. & Shepstone, L. (2013). The impact of adolescent stuttering and other speech problems on psychological well-being in adulthood: evidence from a birth cohort study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(4), 458–68. doi: 10.1111/1460-6984.12021
- Messenger, M., Packman, A., Onslow, M., Menzies, R. & O'Brian, S. (2015). Children and adolescents who stutter: Further investigation of anxiety. *Journal of Fluency Disorders*, 46, 15–23. doi: 10.1016/j.jfludis.2015.07.006
- Mitchell, D. (2009). *Der dreizehnte Monat*. Reinbeck: Rowolth.
- Moore, J. C., & Rigo, G. (1983). An Awareness Approach on the Covert Symptoms of Stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 8, 133–145.
- Natke, U., & Alpermann, A. (2010). *Stottern: Erkenntnisse, Theorien, Behandlungsmethoden*. Bern: Huber.
- Ntourou, K., Conture, E. G., & Lipsey, M. W. (2011). Language abilities of children who stutter: A meta-analytical review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 163–179.

- Panico, J., Daniels, D. E., Hughes, S., Smith, R. E. & Zelenak, J. (2018) Comparing perceptions of student teachers and regular education teachers toward students who stutter: a mixed-method approach, *Speech, Language and Hearing*, 21:4, 245-255, DOI: 10.1080/2050571X.2017.1391425
- Pertjjs, M.A.J., Oonk, L.C., Beer, de J.J.A., Bunschoten, E.M., Bast, E.J.E.G., Ormondt, van J., Rosenbrand, C.J.G.M., Bezemer, M., Wijngaarden, van L.J., Kalter, E.J., Veenendaal, van H. (2014). *Clinical Guideline Stuttering in Children, Adolescents and Adults*. NVLF, Woerden.
- Rapp, M. (2009). *Stottern im Spiegel der ICF*. Bremen: HarVe.
- Rautakoski, P., Hannus, T., Simberg, S., Sandnabba, P., & Santtila, P. (2012). Genetic and environmental effects on stuttering: a twin study from Finland. *Journal of Fluency Disorders*, 37(3), 202-210. doi: 10.1016/j.jfludis.2011.12.003
- Raza, M. H., Amjad, R., Riazuddin, S., & Drayna, D. (2012). Studies in a consanguineous family reveal a novel locus for stuttering on chromosome 16q. *Hum Genet*, 311-313.
- Riper, C. van (1971). *The nature of stuttering*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sandrieser, P., & Schneider, P. (2015). *Stottern im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme.
- Schäfer, A., & Schöttger-Königer, T. (2015). *Statistik und quantitative Methoden für Gesundheitsfachberufe*. Heidelberg: Springer.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme.
- Silva, L. K., de Oliveira Martins-Reis, V., Moreira Maciel, T., Barbosa Carneiro Ribeiro, J. K., Alves de Souza, M. & Gonçalves Chaves, F. (2016). Stuttering at school: the effect of a teacher training program on stuttering. *CoDAS*, 28(3), 261-268. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158>
- Silverman, F. H., & Marik, J. H. (1993). Teachers' perceptions of stuttering: A replication. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 108-109.
- Smith, K. A., Iverach, L., O'Brian, S., Kefalianosa, E., & Reilly, S. (2014). Anxiety of children and adolescents who stutter: A review. *Journal of Fluency Disorders*, 40, 22-34. doi: 10.1016/j.jfludis.2014.01.003
- Stelter, M. (2015). *Das Stottern hat immer eine Rolle gespielt*. Köln: Demosthenes.
- St Louis, K. O., Sønsterud, H., Junuzović-Žunić, L., Tomaioli, D., Del Gado, F., Caparelli, E., Theiling, M., Flobakk, C., Helmen, L. N., Heitmann, R. R., Kvenseth, H., Nilsson, S., Wetterling, T., Lundström, C., Daly, C., Leahy, M., Tyrrell, L., Ward, D., & Weśierska, M. (2016). Public attitudes toward stuttering in Europe: Within-country and between-country comparisons. *Journal of communication disorders*, 62, 115-130. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.010>
- St Louis, K. O., Wesierska, K., & Polewczyk, I. (2018). Improving Polish Stuttering Attitudes: An Experimental Study of Teachers and University Students. *American journal of speech-language pathology*, 27(3S), 1195-1210. [https://doi.org/10.1044/2018\\_AJSLP-ODC11-17-0179](https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-ODC11-17-0179)
- St Louis, K. O., & Hinzman, A. R. (1988). A descriptive study of speech, language, and hearing characteristics of school-aged stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 13, 331-355.
- Stewart, T., & Turnbull, J. (2007). *Working with dysfluent children*. Brackley: Speechmark Publishing Ltd.
- Thum, G. (2011). *Stottern in der Schule*. Köln: Demosthenes.
- Tiling, J. von, Unger, J. P., Glück, C. W., & Gudenberg, A. W. von (2012). Kognitiv-verhaltenstherapeutische Bausteine in der Behandlung des chronischen Stotterns. *Sprache Stimme Gehör*, 36, 40-45. doi: 10.1055/s-0032-1304631
- Trichon, M., & Raj, E. X. (2018). Peer support for people who stutter: History, benefits, and accessibility. In B. J. Amster & E. R. Klein (Hrsg.), *More than fluency: The social, emotional, and cognitive dimensions of stuttering* (S. 187-214). Plural Publishing.
- Turnbull, J. (2007) Promoting greater understanding in peers of children who stammer. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 237-247. doi: 10.1080/13632750601022139
- Van Borsel, J., Maes, E., & Foulon, S. (2001). Stuttering and bilingualism: A review. *Journal of Fluency Disorders*, 26(3), 179-206. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(01\)00098-5](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(01)00098-5)
- Watkins, K. E., Smith, S. M., Davis, S., & Howell, P. (2008). Structural and functional abnormalities of the motor system in developmental stuttering. *Brain*, 131, 50-59.
- Weidner, M. E., St. Louis, K. O., Burgess, M. E., & LeMasters, S. N. (2015). Attitudes toward stuttering of nonstuttering preschool and kindergarten children: A comparison using a standard instrument prototype. *Journal of Fluency Disorders*, 44, 74-87. doi: 10.1016/j.jfludis.2015.03.003
- Wolk, L., Edwards, M. L., & Conture, E. G. (1993). Coexistence of stuttering and disordered phonology in young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 906-917.
- World Health Organization (WHO) (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion*. Abgerufen von: [https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa\\_charter\\_hp.pdf](https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf) [05.02.2021]
- Wingate M. E. (2001). SLD is not stuttering. *Journal of speech, language, and hearing research*, 44, 381-383.
- Yairi, E. (1983). The onset of stuttering in two- and three-year-old children: a preliminary report. *Journal of Speech and Hearing Research*, 48, 171-177.
- Yairi, E. (2007). Subtyping stuttering I: A review. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 165-196. doi: 10.1016/j.jfludis.2007.04.001
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 66-87. doi: 10.1016/j.jfludis.2012.11.002
- Yairi E., & Seery C. H. (2011). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Yeakle, M. K., & Cooper, E. B. (1986). Teacher Perceptions of Stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 11, 345-359.

## Zu den Autoren

*Prof. Dr. phil. Wiebke Scharff Rethfeldt* ist Logopädin und leitet den Studiengang Angewandte Therapiewissenschaften mit dem Schwerpunkt Logopädie an der Fakultät Gesellschaftswissenschaften an der Hochschule Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kommunikationsstörungen bei kulturell und linguistischer Diversität. Sie ist Vorstandsmitglied der International Association of Communication Sciences and Disorders (IALP).

*Tabea Testa, M. Sc.*, ist Logopädin und studierte Angewandte Therapiewissenschaften an der Hochschule Bremen. Sie erwarb 2018 den Bachelor of Sc. mit der vorliegenden Studie. Aktuell ist sie wiss. Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik.

## Korrespondenzadressen

Tabea Testa  
C.v.O. Universität Oldenburg  
Postfach 2503  
26111 Oldenburg  
tabea.testa@uni-oldenburg.de  
Twitter: @TabeaTesta

Prof. Dr. Wiebke Scharff Rethfeldt  
Hochschule Bremen  
Studiengangleitung Angewandte Therapiewissenschaften – Logopädie und Physiotherapie  
Fakultät 3 – Gesellschaftswissenschaften  
Neustadtswall 30, D-28199 Bremen  
w.scharff.rethfeldt@hs-bremen.de  
Twitter: @W\_Scharff



3.  
Auflage

Jutta Fleckenstein, Sabine Jankuhn,  
Susanne Meiering, Holger Scholz,  
3., unveränderte Auflage 2021,  
Spiralbindung: ISBN 978-3-8248-1149-6,  
68 Seiten,  
E-Book: ISBN 978-3-8248-9965-4, PDF,  
EUR 22,00 [D]

## Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

- ▶ Beobachtungskriterien
- ▶ diagnostische Fragestellungen
- ▶ Formulierungshilfen
- ▶ Fördermaßnahmen zu den Förderschwerpunkten Lernen (L), emotionale und soziale Entwicklung (esE), körperliche und motorische Entwicklung (kmE)

Inklusion bedeutet für die Schule, dass sich die Unterrichtsangebote an den Entwicklungsmöglichkeiten jeder Schülerin und jedes Schülers orientieren und deren Bedürfnissen – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – Rechnung tragen.

Dieser Leitfaden bietet die Möglichkeiten zur differenzierten Wahrnehmung und Beschreibung von Schülerinnen und Schülern. Speziell für den Unterstützungsbedarf im Bereich des Ler-

nens, der körperlichen und motorischen Entwicklung sowie der sozialen und emotionalen Entwicklung werden einerseits Formulierungsangebote gemacht und andererseits auch mögliche Maßnahmen der Unterstützung im Lernprozess dargestellt.

In der Praxis bewährt sich der Leitfaden zur Erstellung differenzierter und aussagekräftiger pädagogischer Gutachten bzw. Stellungnahmen.



Tel.: +49 6126 9320-13 | Fax: +49 6126 9320-50  
bestellung@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands



„Forschung Sprache“ ist ein fachwissenschaftliches Organ der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs).

Anträge auf *Neumitgliedschaft* richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)  
Bundesgeschäftsstelle  
Werderstr. 12  
D-12105 Berlin  
Telefon +49 30 661-6004  
Telefax +49 30 661-6024  
info@dgs-ev.de, www.dgs-ev.de

*Ermäßigte Mitgliedsbeiträge* gelten teilweise für Studenten, Lehramtsanwärter und Pensionäre. Details finden Sie unter [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de) → Landesgruppen.

Bei *Adress- und Namensänderungen, Änderungen der Kontodaten* oder *Landesgruppenwechsel* durch Umzug wenden sich dgs-Mitglieder bitte an die dgs-Bundesmitgliederverwaltung unter [bundesmgv@dgs-ev.de](mailto:bundesmgv@dgs-ev.de).

*Kündigungen* richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

#### Landesgruppen der dgs

Bundesland	dgs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Dr. Anja Theisel Heidelberg dgs@theisel.de
Bayern	Dr. Franziska Schlamp-Diekmann München franziska.schlamp@gmx.net
Berlin	Helmut Beek Berlin beek@dgs-ev-berlin.de
Brandenburg	Grit Hentschel Cottbus schwteufel69@aol.com
Bremen	Dr. Uta Lürßen, Bremen praxis@sprache-kommunikation.de.
Hamburg	Kristine Leites Reinbek leites@dgs-ev.de
Hessen	Claus Huber, Sabine Krämer, Marc Rauber huber@dgs-ev.de
Mecklenburg-Vorpommern	Beate Westphal beate.westphal@t-online.de
Niedersachsen	Susanne Fischer Celle dgs-niedersachsen@dgs-ev.de
Rheinland	Ellen Bastians bastians@dgs-rheinland.de
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de
Saarland	Michael Monz michael.monz@hotmail.de
Sachsen	Antje Leisner Dresden dgs.sachsen@t-online.de
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein Plößnitz antjethielebein@web.de
Schleswig-Holstein	Regine Vofß-Bremer dgs.sh@web.de
Thüringen	Susann Gröschel-Henkel sprachtherapie-groeschel@gmx.de
Westfalen-Lippe	Uta Kröger Steinfurt u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

#### Forschung Sprache E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung

9. Jahrgang 2021 | ISSN 2196-6818

##### Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)  
Werderstr. 12 | D-12105 Berlin  
Telefon +49 30 661-6004  
Telefax +49 30 661-6024  
info@dgs-ev.de | www.dgs-ev.de

##### Redaktion

- [redaktion@sprachheilarbeit.eu](mailto:redaktion@sprachheilarbeit.eu)
- Andreas Pohl, Dollbergen | pohl@dgs-ev.de
- Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettstetten | schoenauer@dgs-ev.de
- Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim | ruppert-guglhoer@dgs-ev.de
- Prof. Dr. Susanne van Minnen, Grünberg | Susanne.van-Minnen@erziehung.uni-giessen.de
- Hiltrud von Kannen, Karlstadt | von.kannen@dgs-ev.de
- Downloadredaktion: Kerstin Rimpau, München | rimpau@dgs-ev.de

##### Manuskripte/Mitteilung der Redaktion

Forschung Sprache ist ein Publikationsorgan für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um zeitnah aktuelle Studien veröffentlichen und rezipieren zu können. Es richtet sich an an Wissenschaft interessierte Leserinnen und Leser aus der Praxis, die sich für aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung interessieren. Manuskripte sind unter Beachtung der in den Manuskriptrichtlinien festgelegten Standards in digitaler Form an [redaktion@sprachheilarbeit.eu](mailto:redaktion@sprachheilarbeit.eu) zu senden. Für eingesandte Artikel, Fotos, Zeichnungen etc. kann keine Haftung übernommen werden. Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Hauptbeitrag mit eventuellem Zusatzmaterial (z.B. Fragebögen, Ergebnisse etc.). Die Beiträge werden von Beiratsmitgliedern peer-reviewed.

Aus Copyrightgründen werden grundsätzlich nur solche Arbeiten angenommen, die vorher weder im Inland noch im Ausland veröffentlicht worden sind. Die Manuskripte dürfen auch nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Veröffentlichung angeboten werden. Die Einsender erklären sich mit der Bearbeitung ihrer Manuskripte einverstanden. Die in Forschung Sprache veröffentlichten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und stimmen nicht unbedingt mit den Ansichten der Herausgeberin, der Redaktion oder des Beirates überein.

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Die Informationen in diesem E-Journal sind sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann keine Garantie übernommen werden. Eine Haftung der Autoren, der Herausgeberin und ihrer Beauftragten inkl. des Verlages für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

**Leserbriefe** bitte per E-Mail an die Redaktion der Zeitschrift; die Redaktion behält sich eine Veröffentlichung (ganz oder in Teilen) vor.

##### Copyright

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)  
Werderstr. 12 | D-12105 Berlin

##### Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Margit Berg, Ludwigsburg; Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel;  
Prof. Dr. Wolfgang Braun, Zürich; Prof. Dr. Solveig Chilla, Flensburg;  
Prof. Dr. Kirsten Diehl, Flensburg; Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf;  
Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig; Dr. Bernd Hansen, Flensburg;  
Prof. Dr. Erich Hartmann, Fribourg; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam;  
Prof. Dr. phil. Vanessa Hoffmann, Hamburg; Prof. Dr. Tanja Jungmann, Oldenburg;  
Prof. Dr. Simone Kannengieser, Basel; Prof. Dr. Ulrich von Knebel, Hamburg;  
Prof. Dr. Anette Kracht, Landau; Jun. Prof. Dr. Ulla Licandro, Oldenburg;  
Hannah Manowita, Gießen; Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald;  
Dr. Dana-Kristin Marks, München; Prof. Dr. Andreas Mayer, München;  
Prof. Dr. Christiane Miosga, Hannover; Prof. Dr. Sandra Neumann, Erfurt;  
Dr. Antje Orgassa, Nijmegen; Prof. Dr. Claudia Osburg, Hamburg;  
Dr. Stephanie Riehemann, Köln; Prof. Dr. Stephan Sallat, Halle/Saale;  
Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen;  
Jun. Prof. Dr. Markus Spreer, Berlin; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen;  
Dr. Ulrich Stitzinger, Paderborn; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund;  
Dr. Anja Theisel, Heidelberg

##### Datenbanken

Forschung Sprache ist in den Datenbanken EBSCO/CINAHL und FIS gelistet.

##### Erscheinungsweise

2 Ausgaben 2020: 15. Mai, 15. November

##### Satz und Gestaltung

Schulz-Kirchner Verlag GmbH  
Mollweg 2 | D-65510 Idstein  
Telefon +49 6126 9320-0 | Telefax +49 6126 9320-50  
info@schulz-kirchner.de | www.schulz-kirchner.de  
Susanne Koch, Telefon +49 6126 9320-24  
s.koch@schulz-kirchner.de

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner