

Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich

Unterscheiden sich Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen?*

Communicative participation: A comparison of language groups

Do kindergarten children with German as a second language differ in their communicative participation from children who speak German and children with language development disorders?

Karoline Sammann, Anke Sodogé, David von Allmen

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht, ob sich Kinder mit DaZ von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit einer Spracherwerbsstörung (SES) hinsichtlich ihrer kommunikativen Partizipation unterscheiden. In dieser Querschnittstudie wurde die selbst- und fremdeingeschätzte kommunikative Partizipation von Kindern im Alter zwischen 4;6 und 5;9 Jahren aus den drei Sprachgruppen unterschieden. Primärer Endpunkt ist der Gesamtscore FBA aus dem angepassten ‚Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation‘ (FBA 6-10).

31 Lehrpersonen beurteilten die kommunikative Partizipation von 136 Kindern. 116 Kinder wurden im Rahmen der Selbsteinschätzung mittels angepasstem FBA befragt. Im Rahmen der Fremdeinschätzung zeigte sich ein Sprachgruppenunterschied ($F(2) = 6.66, p = 0.002$) bezüglich Gesamtwert angepasster FBA zwischen einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit DaZ (mittlere Differenz = 36.8, $p = 0.003$) und zwischen einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit einer SES (mittlere Differenz = 47.7, $p = 0.007$). Für die Selbsteinschätzung war kein signifikanter Gruppenunterschied feststellbar. Die Ergebnisse zeigen auf, dass der Gruppenunterschied von Kindern mit DaZ im Vergleich zu einsprachig-deutschsprechenden Kindern signifikant und relevant für einen chancengerechteren Zugang zur Bildung ist.

Schlüsselwörter

Sprachförderung, Kommunikative Partizipation, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache

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

Abstract

The present study is looking for differences between children with DaZ, from monolingual German-speaking children and children with a language acquisition disorder (SES) to their communicative participation. In this cross-sectional study, the self-assessed and externally assessed communicative participation of children between the ages of 4;6 and 5;9 years from the three language groups was differentiated. The primary endpoint is the total score FBA from the adapted 'Questionnaire on participation in everyday communication' (FBA 6-10). 31 teachers assessed the communicative participation of 136 children. 116 children were interviewed as part of the self-assessment using an adapted FBA. Within the framework of the external assessment, there was a language group difference ($F(2) = 6.66, p = 0.002$) with regard to the total value of adjusted FBA between monolingual German-speaking children and children with DaZ (mean difference = 36.8, $p = 0.003$) and children with SES (mean difference = 36.8, $p = 0.003$) and between monolingual German-speaking children and children with SES (mean difference = 47.7, $p = 0.007$). There was no significant group difference for the self-assessment. The results show that the group difference of children with DaZ compared to monolingual German-speaking children is significant and relevant for more equal access to education.

Keywords

Literacy, Communicative pragmatics, Language education, Multilingualism

1 Einführung

Für 40 % der Kinder im Kanton Zürich ist Deutsch die Zweitsprache, jedes dritte Kleinkind spricht gar nicht oder nur sehr selten Deutsch (Jambreus, Zehentmayer, Hasler & Grob, 2021). Für Deutschland geht man davon aus, dass in der Altersklasse 0–14 20 % der Kinder kein Deutsch sprechen (DeStatis, 2021). Pädagog:innen stehen vor einer enormen Herausforderung, sie haben den Auftrag das erklärte bildungspolitische Ziel der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für alle Kinder umzusetzen. Das heißt, sie müssen Lernsituationen so gestalten, dass alle Kinder ihr Lern- und Leistungsvermögen entfalten können, ihr Wissen, ihre Interessen und ihre Bedürfnisse einbringen und an Kommunikationssituationen möglichst gleichberechtigt teilnehmen können. Den Spracherwerb in der Zweitsprache zu beschleunigen soll einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und zur sozialen Integration leisten. Es gibt zahlreiche Programme und Konzepte zur Sprachförderung, die in Kindergärten und Schulen eingesetzt werden (Stiftung Fairchance, 2023). Inhaltlich sind sie in der Regel auf die Förderung von Wortschatz und Grammatik, die meist eingebunden in Kommunikationssituationen geübt werden sollen, ausgerichtet. Seltener fokussieren die Fördermaßnahmen explizit die Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen. Der Nutzen dieser Maßnahmen wird gemeinhin unterstellt, ist aber aufgrund der multifaktoriellen Einflüsse auf den Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache nur schwer empirisch zu belegen. Dementsprechend ist der Erkenntnisstand zu den Effekten der Sprachförderung im deutschsprachigen Raum eher gering. Über die Wirksamkeit des Unterrichts in der Zweitsprache Deutsch, der in der Schweiz in Kindergärten und Schulen als Standard angeboten wird, gibt es bisher noch gar keine Forschungsergebnisse (Wolf, 2020; Roos & Sachse, 2019; Groth, Egert & Sachse, 2017; Egert & Hopf, 2016; Schneider et al., 2013). Wie gut es gelingt, Kindern mit eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen trotzdem kommunikative Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, ist bisher nur ein Randthema in den einschlägigen Fachdiskussionen.

Das Recht aller Menschen auf uneingeschränkte Partizipation am gesellschaftlichen Leben ist seit den 2000er-Jahren in den Fokus des sozialpolitischen Diskurses gerückt und durch die Ratifizierung der UN-Konvention gestärkt worden (Mischo, 2018). Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen sind prinzipiell von Partizipationseinschränkungen bedroht. Heil- und sonderpädagogische oder therapeutische Maßnahmen sollen dazu beitragen, Partizipationseinschränkungen zu minimieren oder aufzuheben bzw. partizipationsförderliche oder hemmende Faktoren aufzudecken.

Partizipation wird häufig synonym mit den Begriffen Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung oder Beteiligung verwendet (Prosetzky, 2009, S. 88; Rohrmann, Windisch & Düber, 2015, S. 15). Das Konstrukt ist verknüpft mit Schlagworten wie Zugehörigkeitsgefühl, Anerkennung, Ausgleich von Ungleichheiten, Menschenrechten, Barrierefreiheit, Autonomie oder dem freien Willen. Die WHO hat mit der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF, ICF-CY) die Bedeutung von Partizipation im Zusammenhang mit dem

Verständnis von Behinderung und Benachteiligung fokussiert (WHO, 2007). Partizipation wird hier als ein Konstrukt verstanden, das sich auf die Art und Weise und das Ausmaß bezieht, in dem das Individuum in Lebenssituationen einbezogen ist. Hinsichtlich von Kommunikation geht es um die Aktivitäten, welche durchgeführt werden müssen, um Kommunikation im alltäglichen Leben zu realisieren. Eadie und Kollegen (2016) definieren kommunikative Partizipation als die sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden. Dies kann in den Modalitäten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben verbal oder nonverbal sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache erfolgen. Kommunikative Partizipation ist als Schlüsselmerkmal gelingender Teilhabe und Integration, der sozial-emotionalen Entwicklung, sowie der Lebensqualität zu verstehen. Renner (2004, S. 196) schätzt gelingende Kommunikation sogar als einen wesentlichen Faktor der Partizipation ein.

Bezüglich der Forschungsfragen in Sprachheilpädagogik und Logopädie eröffnet das Modell der ICF mit dem Fokus auf Partizipation eine neue Perspektive. „The World Health Organization’s International Classification of Functioning, Disability and Health – Child and Youth Version (ICF-CY) promotes a useful conceptual framework to understand the difference between studying development of specific skills and the development of communicative participation“ (Cunningham, Hanna, Oddson, Thomas-Stonell & Rosenbaum, 2017, S. 1049). Die Autor:innen konstatieren Forschungsbedarf hinsichtlich der kommunikativen Partizipation von Kindern mit Sprachstörungen, da die vorliegenden Studien sich mehrheitlich auf die Entwicklung von gestörten oder geschädigten Körperfunktionen und -strukturen beziehen, „very little research has explored outcomes related to the Participation component; and little has been published on the development of communicative participation skills – how children use their communication to engage in life“ (ebenda). Die vorliegenden Forschungsarbeiten zur kommunikativen Partizipation aus dem deutschen und englischen Sprachraum (Cunningham et al. 2017; Cunningham, Hanna, Rosenbaum, Thomas-Stonell & Oddson, 2018; Cunningham & Kwok, 2019; Fortmüller, Hennies, Hintermair & Nedden, 2016; Washington, Thomas-Stonell, McLeod & Warr-Leeper, 2015, Thomas-Stonell, Robertson, Oddson & Rosenbaum, 2016; Blechschmidt, 2013) beziehen sich zudem ausschließlich auf die Zielgruppe der Kinder mit Sprachstörungen. Sie zeigen für diese Zielgruppe eine tiefere Beteiligung in der Kommunikation im Vergleich zu sich typisch entwickelnden Kindern. Die Gründe dafür können je nach zugrundeliegender Sprach- oder Kommunikationsbeeinträchtigung unterschiedlich sein. Die Studie von Opitz und Neumann (2019) zeigte, dass die tiefere kommunikative Partizipation bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) mit dem eingeschränkten Sprachverständnis einhergeht. Zudem bemüht sich die Forschung um Referenzdaten von Kindern mit und ohne Sprachstörungen (Neumann, Salm, Robertson, & Thomas-Stonell, 2018), die für die klinische Praxis zunehmend an Bedeutung für die Planung und Evaluation von Sprachtherapiezielen gewinnen.

Es gibt bisher keine Studien zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindergartenkindern mit DaZ, sowohl vergleichend gegenüber anderen Sprachgruppen als auch bezüglich ihrer gezielten Förderung. Mit der vorliegenden Studie liegen nun erste Ergebnisse hierzu vor. Es handelt sich um ein Teilergebnis des Forschungsprojekts KOMPAS (Förderung der kommunikativen Kompetenz von mehrsprachigen Kindergartenkindern mit DaZ) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) in dem das Förderkonzept SPRINT (Sammann, Sodogé, Mühleemann, & von Allmen, 2022) evaluiert wird. Das SPRINT-Konzept hat zum Ziel, die kommunikative Kompetenz von mehrsprachigen Kindern zu fördern. Dabei steht eine alltags- und bewegungsorientierte Förderung der Sprachhandlungskompetenzen im Fokus.

2 Fragestellung

Die Fragestellung, die sich aus dieser Ausgangslage ableitet, lautet: Unterscheidet sich die kommunikative Partizipation zwischen mehrsprachigen Kindern mit DaZ, einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit SES?

Die leitende Hypothese: Einsprachig-deutschsprechende Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, gefolgt von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES.

3 Methoden

3.1 Studiendesign

Der vorliegende Teil von KOMPAS ist eine Querschnittstudie, in welcher wir die kommunikative Partizipation von Kindern aus drei Sprachgruppen verglichen: Kinder mit DaZ, einsprachig-deutschsprechende Kinder und Kinder mit einer SES. Die Rekrutierung aller Kinder erfolgte über eine bereits bestehende Kooperation aus der SPRINT-Studie (Sammann et al., 2022) mit der Schulgemeinde Opfikon in deren Kindergartenklassen und fand zwischen September 2020 und März 2021 statt.

3.2 Teilnehmende

Für die Teilnahme in Frage kamen Kinder zwischen 4;6 und 5;11 Jahren und Monaten, sofern bei ihnen keine neurologische Beeinträchtigung und/oder Hörstörung bekannt war. Kinder aus den drei Sprachgruppen aller Kindergärten aus der Schulgemeinde Opfikon wurden über deren Lehrpersonen und/oder nach einem logopädischen Screening eingeladen, an der Studie teilzunehmen. Wir klärten die Kinder und ihre Eltern anhand eines Informationsschreibens über die Studie auf. Die Eltern responsive Erziehungsberechtigten des Kindes retournierten die Anmeldung zur Studie mit der unterschriebenen Einverständniserklärung an das Studienteam. Es galten keine Ausschlusskriterien für Lehrpersonen.

3.3 Datenerhebung und Durchführung

Zur Einschätzung der kommunikativen Partizipation sind spezielle Fragebögen notwendig. Im deutschsprachigen Raum ist der Fremdeinschätzungsbogen ‚Fokus auf den Erfolg der Kommunikation unter sechs‘ (FOCUS-G) für Kinder zwischen 1;6 und 5;11 Jahren erfolgreich evaluiert und online verfügbar (Neumann, Salm, Rietz, & Stenneken, 2017; Neumann et al., 2018; Thomas-Stonell, 2013). Für Kinder ab 6 bis 10 Jahren ist der ‚Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation‘ (FBA 6-10) verfügbar, sowohl als Fremdeinschätzungsbogen aber auch als Selbsteinschätzungsbogen (Opitz & Neumann, 2019). Ein entsprechender Fragebogen für Kinder mit DaZ und ab einem Alter von 4;6 Jahren fehlt bisher. Der Königsweg der Erhebung wäre eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen, um quantitative Aussagen über die Häufigkeit der Interaktionen zu erhalten. Um in der KOMPAS-Studie die selbst- und fremdeingeschätzte kommunikative Partizipation untersuchen zu können, haben wir die Kinder-Version des FBA 6-10 in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Sprachtherapeut:innen aus der Schulgemeinde Opfikon in einer Vorstudie angepasst und im Anschluss pilotiert (vgl. Tab. 1). Ziel dieser Anpassung war die Sicherstellung des sprachlichen Verständnisses und der Alterseignung der Items für Kinder mit DaZ und ab dem Alter von 4;6 Jahren, dies bewusst auf Kosten der Vergleichbarkeit der Einschätzungen über die Studie hinaus. Der Fragebogen wurde an Kindern aus allen drei Sprachgruppen und jeweils zwei Altersgruppen (4;6-5;11 und 6;0-6;11 Jahre) pilotiert (Gruppengrößen $N = 5$). Die finale Kinder-Version des Fragebogens besteht aus 62 Items, die in 3 Skalen mit drei Antwortoptionen (‚immer‘ = 1, ‚manchmal‘ = 3, ‚nie‘ = 5) abgefragt werden. Die Skalen beziehen sich auf die Kontexte weiteres Umfeld (Fremde), Familie, Schule, Freunde und Bekannte und das Kind selbst (Ich). Die V-Skala erfragt, wie das Kind in den verschiedenen Situationen und Lebensbereichen verstanden wird, die K/R-Skala sammelt Informationen über die Gestaltung der Konversation in den unterschiedlichen Kontexten, die S-Skala bezieht sich auf die Gestaltung von Sprachhandlungen durch das Kind. Wir verzichteten auf die Fragen nach dem Einfluss des Sprechens, da diese vorwiegend für Kinder mit Lippen-, Kiefer-, Gaumen-, Segel-Fehlbildung relevant ist. Die Version für Lehrpersonen bestand aus den gleichen 62 Items (Formulierung Fremdeinschätzung).

Tab. 1: angepasster FBA (Kinder-Version), Skalen und Item-Beispiele

Skala	Beispiel-Items
V-Skala: Wie werden Kinder verstanden?	Ich spreche im Kindergarten so laut, dass die anderen mich gut hören.
	Kinder, die ich kenne, verstehen mich gut.
K/R-Skala: „Konversation/Rahmenstruktur“	Ich spreche mit Kindern, die ich nicht kenne.
	Ich spreche auf Familienpartys mit anderen Erwachsenen/ Grossen.
S-Skala: „Sprachhandlung“	Ich erzähle meinen Freunden von zu Hause.
	Ich rufe laut, wenn etwas Schlimmes passiert ist.

Legende: V-Skala = Verstanden-werden, K/R-Skala = Konversation/Rahmenstruktur, S-Skala = Sprechhandlung (Blechschmidt, 2013).

Die Selbsteinschätzungen der Kinder wurden von 10 HfH-Studierenden des 2. bis 4. Semesters als semistrukturiertes Leitfadenterview durchgeführt, die vorgängig eine 2-stündige Online-schulung absolviert hatten. Die Fremdeinschätzung der kommunikativen Partizipation nahmen die jeweiligen Lehrpersonen (N = 31) eines Kindes vor. Kamen bei einem Kind mehrere Lehrpersonen in Frage, haben wir die verfügbaren Ressourcen berücksichtigt. Angaben zu Alter und Geschlecht der Kinder wurden im Rahmen der Befragung erfasst.

3.4 Statistische Auswertung

Primärer Endpunkt dieser Studie ist der Gesamtwert des angepassten FBA, sowohl für die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung (Interpretation: tiefere Werte deuten auf eine höhere kommunikative Partizipation). Für die Berechnung des Gesamtwerts haben wir die von der FBA-Autorenschaft frei zur Verfügung gestellte Excel-Datei verwendet (Neumann, 2019), die im Hinblick auf unsere Item-Exklusionen entsprechend angepasst wurde. Fehlende Werte imputierten wir durch den Mittelwert innerhalb eines Individuums in den unterschiedlichen interaktionalkommunikativen Dimensionen des FBA 6-10. Wir berechnen für jede Sprachgruppe Mittelwert und assoziiertes 95 %-Konfidenzintervall (95 % KI) im Gesamtwert angepasster FBA. Sprachgruppenunterschiede im Gesamtwert angepasster FBA wurden mittels einer univariaten Varianzanalyse untersucht, nachträglich mit Bonferroni-korrigierten paarweisen Vergleichen. Für kontinuierliche Daten berichten wir das arithmetische Mittel (kurz „Mittel“) und die Standardabweichung (SD), resp. 95 % KI. Für kategoriale Daten werden die absoluten (N) und relativen Häufigkeiten (in Prozent) angegeben.

4 Ergebnisse

4.1 Merkmale der Studienteilnehmenden

31 Lehrpersonen beurteilten die kommunikative Partizipation von 136 Kindern. Wir exkludierten vier Fälle, weil in jeder dieser Fremdeinschätzung Antworten zu mehr als 10 FBA-Items fehlten. Die Testleitenden befragten 116 Kinder im Rahmen der Selbsteinschätzung mittels angepasstem FBA. 7 Fälle wurden exkludiert, weil in jeder dieser Selbsteinschätzungen Antworten zu mehr als 10 FBA-Items fehlten. Tabelle 2 beschreibt die Merkmale der Kinder aus den drei Sprachgruppen.

Tab. 2: Alter und Geschlecht der Kinder im Rahmen der Selbst- und Fremdeinschätzung

	Kinder mit DaZ	einsprachig-deutsch-sprechende Kinder	Kinder mit einer SES
Selbsteinschätzung	N = 69	N = 26	N = 14
Alter in Monate, Mittelwert (SD)	62.9 (4.7)	63.0 (4.6)	63.7 (5.6)
Geschlecht (m:w)	37:32	12:14	10:4
Fremdeinschätzung	N = 90	N = 25	N = 17
Alter in Monate¹⁾, Mittelwert (SD)	62.4 (4.8)	62.8 (4.9)	63.7 (5.4)
Geschlecht (m:w)	46:44	11:14	13:4

1) fehlende Werte Altersangaben (Fremdeinschätzung): N=1 einsprachig-deutschsprechende Kinder, N=5 Kinder mit DaZ, N=1 Kinder mit einer SES.

4.2 Kommunikative Partizipation

4.2.1 Selbsteinschätzung

Der mittlere Gesamtwert FBA betrug 140.1 (95 % KI 133.7–146.5) für Kinder mit DaZ, 142.3 (95 % KI 131.6–153.1) für einsprachig-deutschsprachige Kinder, und 141.0 (95 % KI 125.9–156.1) für Kinder mit einer SES. Zwischen den Sprachgruppen war kein signifikanter Unterschied im Gesamtwert angepasster FBA feststellbar.

4.2.2 Fremdeinschätzung

Der mittlere Gesamtwert des angepassten FBA betrug 179.2 (95 % KI 168.1–190.3) für Kinder mit DaZ, 142.4 (95 % KI 128.5–156.3) für einsprachig-deutschsprachige Kinder, und 190.1 (95 % KI 168.0–212.3) für Kinder mit einer SES. Ein Sprachgruppenunterschied ($F(2) = 6.66$, $p = 0.002$) bezüglich Gesamtwert angepasster FBA zeigte sich zwischen einsprachig-deutschsprachigen Kindern und Kindern mit DaZ (mittlere Differenz = 36.8, $p = 0.003$) und zwischen einsprachig-deutschsprachigen Kindern und Kindern mit einer SES (mittlere Differenz = 47.7, $p = 0.007$). Kein Unterschied war festzustellen zwischen Kindern mit DaZ und Kindern mit einer SES (mittlere Differenz = -10.9, $p = 1.000$) (vgl. Abb. 1).

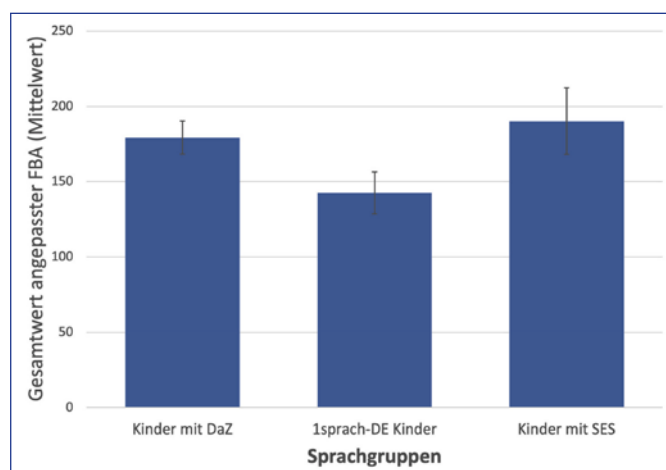


Abb. 1: Unterschiedliche kommunikative Partizipation (Fremdeinschätzung Gesamtwert angepasster FBA) zwischen den drei Sprachgruppen: Kinder mit DaZ, einsprachig-deutschsprachige Kinder (1sprach-DE Kinder), und Kinder mit einer SES. Tiefere Werte bedeuten eine höhere kommunikative Partizipation.

5 Diskussion

Das Hauptergebnis des Sprachgruppenvergleichs ist für die Wissenschaft und die Praxis zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindergartenkindern entscheidend.

Die eingangs formulierte Hypothese „einsprachig-deutschsprachige Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, gefolgt von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES“ lässt sich mit den vorliegenden Ergebnissen bestätigen. Einsprachig-deutschsprachige Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, was die Vermutung zulässt, dass die Gestaltung des Spiel- und Lernangebotes im Kindergarten weniger auf Kinder mit DaZ ausgerichtet ist. Der Unterschied von Kindern mit DaZ zu Kindern mit SES ist nicht signifikant.

Dieses Ergebnis schließt eine Forschungslücke und beantwortet Fragen zur kommunikativen Partizipation von Kindern mit Sprachförderbedarf. Die erkennbar geringere kommunikative Partizipation der beiden Gruppen von Kindern mit beeinträchtigter Sprachkompetenz ist einerseits eine Legitimation für Sprachtherapie und andererseits ein Hinweis auf die Relevanz sprachförderlichen Verhaltens der Lehrpersonen, um diesen Sprachgruppen Partizipation und damit Chancengleichheit zu ermöglichen.

Aus der Auswertung der Fragebögen zur Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation resultieren keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Bereits während der Durchführung der Befragungen berichteten die Testleiter:innen, dass sie den Fragebogen mit vielen Kindern nicht seriös bis zum Ende bearbeiten konnten. Es ist trotz sorgfältiger sprachlicher Anpassungen und der Integration von kindgemäßen Beispielen nicht gelungen, den Fragebogen und die Befragungsmethode an den Stand der kognitiven Entwicklung und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder dieser Altersgruppe anzupassen. Eine zusätzliche Limitation entstand durch das mangelnde Sprachverständnis eines Teils der Kinder mit DaZ. Um validere Ergebnisse zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit DaZ und Kindern mit SES im

Kindergartenalter zu erhalten, sind zum einen zusätzliche Fremdeinschätzungen von verschiedenen Bezugspersonen aus dem Kindergarten wichtig, zum anderen sind auch wiederholte teilnehmende Beobachtungen mit einem Beobachtungsleitfaden mit quantitativen und qualitativen Erhebungen sinnvoll.

6 Limitation

Im Rahmen dieser Untersuchung liegen keine Informationen über den sprachstrukturellen Erwerbsstand in Deutsch vor. Ebenso liegen uns keine Informationen vor, seit wann und in welcher Regelmäßigkeit die Kinder mit DaZ außerhalb des schulischen Kontextes in einem deutschsprachigen Umfeld teilnehmen. Diese individuellen Merkmale und Fertigkeiten von Kindern mit DaZ können zwischen Schulgemeinden unterschiedlich ausfallen. Die Repräsentativität der Stichprobe lässt sich folglich nur begrenzt beurteilen. Die Frage der Repräsentativität und inwieweit die Förderung der kommunikativen Partizipation durch SPRINT mit weiteren individuellen sprachrelevanten Merkmalen und Fertigkeiten zusammenhängen, ist Gegenstand weiterer Untersuchungen.

7 Fazit

Die Erfassung der kommunikativen Partizipation ist eine Herausforderung, insbesondere im Kindergartenalter. Da die Kinder dieser Altersgruppe zur Selbsteinschätzung noch nicht zuverlässig in der Lage sind, kann dies ausschließlich durch Fremdbeurteilungen erfolgen. Valide Ergebnisse können nur dann erwartet werden, wenn die Fremdbeurteilung durch verschiedene Fachpersonen, die das Kind gut kennen, erfolgt. Nur so können Messfehler, die durch Voreingenommenheit oder Fehleinschätzungen der Fachpersonen entstehen können, minimiert werden. Dieser methodische Standard ist in der Realität nicht durchgängig einlösbar, da die Kinder nicht in allen Einrichtungen von mehreren Bezugspersonen betreut werden. Goldstandard für die Erhebung der kommunikativen Partizipation ist aus unserer Sicht eine wiederholte teilnehmende Beobachtung von Forschenden mit einem standardisierten Beobachtungsbogen. Hierzu müssten entsprechende Beobachtungsbögen, mit denen sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben werden können, entwickelt werden.

Weitere Forschungen zur kommunikativen Partizipation von Kindern und Jugendlichen und zu den Erfassungsmethoden sind wichtig und notwendig.

Die kommunikative Partizipation von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES im Kindergarten ist aufgrund unserer Ergebnisse eingeschränkt. Sie können sich nicht angemessen an Kommunikationssituationen beteiligen und von ihnen profitieren, sie können ihre Bedürfnisse sowie ihr Wissen und Können weniger in den Alltag der Institution einbringen. Die Fachpersonen im Kindergarten wissen um die Bedeutung der Sprachförderung. Neben der alltagsintegrierten Förderung werden verschiedene Sprachförderprogramme sowie spezifische Förderung in DaZ angeboten. Im Mittelpunkt der Förderung steht in der Regel die Erweiterung der sprachstrukturellen Kompetenzen im Bereich Grammatik und Wortschatz. Die Frage, wie effektiv die Förderung hinsichtlich der Verbesserung der kommunikativen Partizipation der Kinder ist, ist noch unbeantwortet. Letztlich muss die Effektivität von Sprachförderung und Sprachtherapie aber daran gemessen werden, ob sie zur kommunikativen Teilhabe befähigt.

Die kommunikative Partizipation von Kindern mit eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen kann aus unserer Sicht insbesondere durch Stärkung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden, dem förderlichen Interaktionsverhalten der Pädagog:innen sowie der Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen, welche so gestaltet sind, dass sie gelingende Teilhabe für alle Kinder ermöglichen, gefördert werden. Für die praktische Umsetzung liegen verschiedene Veröffentlichungen vor. Wir empfehlen als Grundlage für die Praxis insbesondere das SPRINT Konzept (Sammann et al., 2022), das Konzept Frühe Sprachbildung (Isler, Kirchhofer, Hefti, Simoni & Frei, 2017) sowie die Veröffentlichung zum Thema Mehrsprachigkeit in der KiTA (Dintsioudi & Krankenhage, 2020).

Literatur

- Blechs Schmidt, A. (2013). „Wir sind dabei!“. *Sprachdidaktische Diagnostik zur Kommunikationspartizipation bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung*. Kovac.
- Cunningham, B.J. & Kwok, E., (2019). Exploring participation and impairment-based outcomes for Target Word: A parent-implemented intervention for preschoolers identified as late-to-talk. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(2), 145-164.
- Cunningham, B.J., Hanna, St., E., Oddson, B., Thomas-Stonell, N. & Rosenbaum, P. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech-language impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(10), 1049-1055.
- Cunningham, B.J., Hanna, St., E., Rosenbaum, P., Thomas-Stonell, N. & Oddson, B. (2018). Factors contributing to preschoolers' communicative participation outcomes: Findings from a population-based longitudinal cohort study in Ontario, Canada. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(2), 737-750.
- Dintsioudi, A. & Krankenhagen, A. (2020). *Mehrsprachigkeit in der KiTa von Anfang an gut begleiten*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- DeStatis, Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2021). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019*. Reihe wissen. nutzen. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R. & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: a review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 307-320. doi:10.1044/1058-0360(2006/030)
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153-163.
- Fortmüller, N., Hennies, J., Hintermair, M. & Nedden, T. (2016). Kommunikative Partizipation und Integrationserleben hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schwerpunktschule. *Empirische Sonderpädagogik*, (2), 153-170.
- Groth, K., Egert, F. & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), 74-84.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H. & Frei, D. (2017). *Fachkonzept „Frühe Sprachbildung“*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jambreus, M., Zehentmayer, S., Hasler, S. & Grob, A. (2021). *Bericht Sprachstandserfassung Stadt Zürich – 2021*. Universität Basel.
- Mischo, S. (2018). *Partizipation und Kommunikation im sozialen Nahraum*. (Dissertation). Universität Oldenburg.
- Neumann, S. (2019). *Auswertung des FBA 6-10*. (Excel-Datei). Abgerufen von [https://www.fba-bogen.de/auswertung/\[15.03.2023\]](https://www.fba-bogen.de/auswertung/[15.03.2023]).
- Neumann, S., Salm, S., Rietz, C. & Stenneken, P. (2017). The German focus on the outcomes of communication under six (FOCUS-G): Reliability and validity of a novel assessment of communicative participation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 675-681. Doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0219.
- Neumann, S., Salm, S., Robertson, B. & Thomas-Stonell, N. (2018). Kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter – Erste deutsche Referenzdaten zum ‚Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren (FOCUS ©-G)‘. *Logos*, 26(3), 176-185.
- Opitz, M. & Neumann, S. (2019). Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S) SES. Erste Daten anhand des ‚Fragebogens zur Beteiligung an Alltagskommunikation‘ (FBA 6-10). *Forschung Sprache*, 7(2), 37-52.
- Proszeky, I. (2009). Isolation und Partizipation. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 87-95). Kohlhammer.
- Renner, G. (2004). *Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung*. Ed. Marhold.
- Rohrmann, A., Windisch, M. & Düber, M. (2015). Barrierefreie Partizipation. Annäherung an ein Thema. In M. Düber (Hrsg.), *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung* (S. 15-28). Beltz.
- Roos, J. & Sachse, S. (2019). *Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren*. (Online-Ressource). Abgerufen von https://www.nifbe.de/component/them_ensammlung?view=item&id=847:die-entwicklung-von-mehrsprachigkeit-und-moegliche-einflussfaktoren&catid=292:mehrsprachigkeit [03.02.2023].
- Samman, K., Sodogé, A., Mühlemann, S. & von Allmen, D. Y. (2022). *SPRINT: Bewegungsorientierte Sprachförderung*. Abgerufen von <https://www.hfh.ch/shop/produkt/sprint-digital> [15.03.2023]
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Strum, A., Jambor-Fahlen, S., Neubebauer, U., Efinger, Ch. & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Stiftung Fairchance. (2023). *Übersicht der Sprachförderprogramme und -konzepte*. (Internet-Ressource). Abgerufen von <https://uebersicht-sprachfoerderung.stiftung-fairchance.org>. [03.02.2023].
- Thomas-Stonell, N. (2013). Validation of the focus on the outcomes of communication under six outcome measure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 546-552.
- Thomas-Stonell, N., Robertson, B., Oddson, B. & Rosenbaum, P. (2016). Communicative participation changes in preschool children receiving augmentative and alternative communication intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 32-40.
- Washington, K. N., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2015). Outcomes and predictors in preschoolers with speech-language and/or developmental mobility impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 141-157.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- Wolf, K. (2020). *Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf*. Dissertation: FU Berlin.

Zu den Autor:innen

Prof. Karoline Sammann
Institutsleitung Institut für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Prof. Dr. Anke Sodogé
Institut für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Dr. David von Allmen
Advanced Researcher Zentrum für Forschung und Entwicklung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Korrespondenzadresse

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH),
Institut für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen (ISK),
Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich, Schweiz
Karoline.sammann@hfh.ch