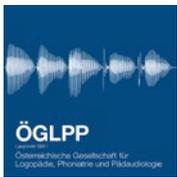


dgs

Sprachheilarbeit

# Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie  
und Sprachförderung



DLV

Wilma Schönauer-Schneider & Susanne van Minnen

Editorial

Kommunikation und Partizipation . . . . . 2

Karoline Sammann, Anke Sodogé, David von Allmen

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? . . . . . 3

Annika Hecht, Maria Barthel, Ulla Beushausen

Instant Messenger in der logopädischen Elternarbeit in  
Bildungseinrichtungen – eine qualitative Studie

Instant messenger as a communication tool in parental work at  
institutions during speech and language therapy – a qualitative study . . . . . 12

Kathrin Mahlau

Bildungswege, Leistungsstände und emotional-soziale Entwicklungen  
von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen

Finale Ergebnisse des Rügener Inklusionsmodells

Educational paths, performance levels and emotional-social developments  
of young people with developmental language disorders

Final results of the Rügen inclusion model . . . . . 28

Tanja Ulrich, Inga Laßmann, Maike Doukmak

Umfang und Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien  
bei Grundschulkindern

Quantity and quality of vocabulary learning strategy use in  
elementary school children . . . . . 48

Impressum . . . . . 68





## Editorial

# Kommunikation und Partizipation

Wilma Schönauer-Schneider, Susanne van Minnen

In letzter Zeit erhalten funktionale Aspekte von Sprache und kommunikatives Handeln im Alltag immer mehr Aufmerksamkeit. Denn menschliches Zusammenleben ist geprägt von Interaktion und Beziehung. Die Teilhabe und Partizipation am sozialen und kommunikativen Kontext gewinnen als wichtige Förder- und Therapieziele an Bedeutung. So stehen in dieser Ausgabe von Forschung Sprache die Bereiche Kommunikation, Partizipation und soziale Medien im Vordergrund.

Für Kindergartenkinder untersuchten Karoline Sammann, Anke Sodogé und David von Allmen in einem Sprachgruppenvergleich die kommunikative Partizipation mit der Fragestellung, ob sich Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen unterscheiden. Annika Hecht, Maria Barthel und Ulla Beushausen widmen sich anschließend sozialen Medien und untersuchen in einer qualitativen Studie Instant Messenger in der logopädischen Elternarbeit in Bildungseinrichtungen.

Finale Ergebnisse des Rügener Inklusionsmodells von Kathrin Mahlau geben im dritten Artikel Einblicke in Bildungswege, Leistungsstände und emotional-soziale Entwicklungen von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen, die nach dem Rügener Inklusionsmodell beschult wurden. Für eine gelingende Partizipation am Unterricht tragen häufig auch Lernstrategien bei. Dazu untersuchten Tanja Ulrich, Inga Laßmann, Maike Doukmak den Umfang und die Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Grundschulkindern.

*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 Pädagogik bei Sprachbeeinträchtigungen an Justus-Liebig-Universität Gießen

### **Anmerkung zum Gendern:**

Die Redaktion wird in den Fachzeitschriften der dgs weiterhin das generische Maskulinum bevorzugen. Die Autoren haben die Wahl und können für sich persönlich entscheiden, ob sie ebenfalls das gewohnte generische Maskulinum oder den Binnendoppelpunkt nutzen möchten oder auch neutrale Begriffe einsetzen, wo immer dies möglich erscheint (vgl. Praxis Sprache, Auf ein Wort 2022 (1), S. 4–5).

**Bitte beachten Sie deshalb 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. Die Autoren können sich aber auch für den Binnendoppelpunkt entscheiden.



## 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
<b>Selbsteinschätzung</b>	N = 69	N = 26	N = 14
<b>Alter in Monate, Mittelwert (SD)</b>	62.9 (4.7)	63.0 (4.6)	63.7 (5.6)
<b>Geschlecht (m:w)</b>	37:32	12:14	10:4
<b>Fremdeinschätzung</b>	N = 90	N = 25	N = 17
<b>Alter in Monate<sup>1)</sup>, Mittelwert (SD)</b>	62.4 (4.8)	62.8 (4.9)	63.7 (5.4)
<b>Geschlecht (m:w)</b>	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-deutschsprachende 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-deutschsprachende 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-deutschsprachenden Kindern und Kindern mit DaZ (mittlere Differenz = 36.8,  $p = 0.003$ ) und zwischen einsprachig-deutschsprachenden 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).

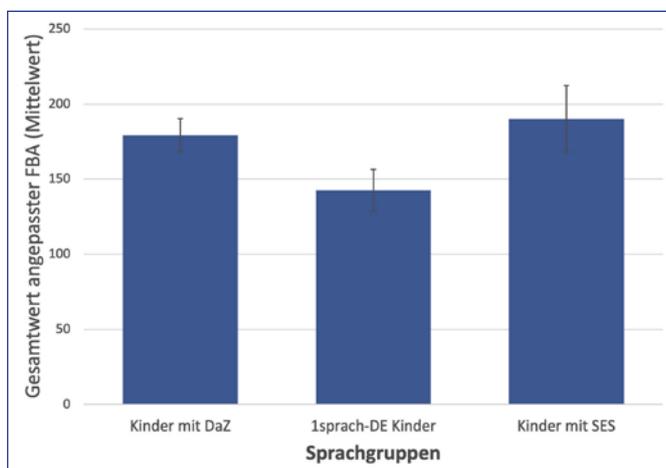


Abb. 1: Unterschiedliche kommunikative Partizipation (Fremdeinschätzung Gesamtwert angepasster FBA) zwischen den drei Sprachgruppen: Kinder mit DaZ, einsprachig-deutschsprachende Kinder (1sprach-DE Kinder), und Kinder mit einer SES. Tiefere Werte bedeuten eine höhere kommunikative Partizipation.

## 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-deutschsprachende Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, gefolgt von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES“ lässt sich mit den vorliegenden Ergebnissen bestätigen. Einsprachig-deutschsprachende 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](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



## Instant Messenger in der logopädischen Elternarbeit in Bildungseinrichtungen – eine qualitative Studie\*

### Instant messenger as a communication tool in parental work at institutions during speech and language therapy – a qualitative study

Annika Hecht, Maria Barthel, Ulla Beushausen

#### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Elternarbeit in Bildungseinrichtungen empfinden Logopäd:innen aufgrund des mangelnden persönlichen Kontaktes häufig als unbefriedigend. Die Elternarbeit findet aktuell oft analog statt, während im privaten Kontext häufig Instant Messenger verwendet werden.

**Ziel:** Untersucht wurde die Nutzung des Instant Messengers ginlo in der logopädischen Elternarbeit in Kindergärten und Schulen, wie diese Kommunikationsform die Elternarbeit beeinflusst und wie Eltern und Logopäd:innen dies erlebten.

**Methode:** In einem fünfwöchigen Anwendungszeitraum nutzten drei Tandems, jeweils bestehend aus einem Elternteil und einer Logopäd:in, den Messenger ginlo, um sich über die in einer Bildungseinrichtung stattfindenden Therapien auszutauschen. Anschließend wurden alle sechs Nutzenden einzeln interviewt. Die episodischen Interviews wurden transkribiert und in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie ausgewertet.

**Ergebnisse:** Die Nutzung des Messengers führte zu einem intensiveren Austausch zwischen Logopäd:innen und Eltern. Die Frequenz der Kommunikation war höher, die gegenseitige Erreichbarkeit erleichtert und die Erklärungen der Logopäd:innen ausführlicher. Teilweise fiel es den Logopäd:innen schwer, die neue Kommunikationsform in ihren Arbeitsalltag zu integrieren. Dennoch können sich alle Nutzenden vorstellen, auch zukünftig über einen Messenger zu kommunizieren.

**Schlussfolgerung:** Der Instant Messenger ginlo erwies sich in dieser Studie für die logopädische Elternarbeit in Bildungseinrichtungen als geeignet. Logopäd:innen sollten für die Nutzung Strategien zur Trennung von beruflicher und privater Messengerkommunikation vermittelt werden.

#### Schlüsselwörter

Elternarbeit, Logopädie, Therapie in Bildungseinrichtungen, digitale Kommunikation, Instant Messenger, qualitative Forschung

#### Abstract

**Background:** Speech and language therapists often find parental work in educational institutions unsatisfactory due to insufficient personal contact. Currently, this often takes place in analogue form, while messengers are used for private communication.

**Aims:** The use of the messenger ginlo in speech therapy parental work in kindergartens and schools, its influence on parental work and the experience of parents and speech therapists with it were investigated.

**Method:** During a five-week application period, three tandems, each consisting of a parent and a speech therapist, used ginlo to exchange information about therapies taking place in an institution. Afterwards,

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

all six users were interviewed individually. The episodic interviews were transcribed and analysed following to Grounded Theory methodology.

**Results:** Using ginlo led to a more intensive communication between therapists and parents. The communication frequency was higher, mutual accessibility was facilitated and the therapists' explanations were more detailed. For some speech and language therapists it was difficult to integrate the new form of communication into their daily work. Nevertheless, all users can imagine communicating via messenger in the future.

**Conclusion:** The messenger ginlo suits speech therapy work with parents in educational institutions. Speech therapists should be taught strategies for separating professional and private messenger communication.

#### Keywords

parental work, speech and language therapy, therapy in educational institutions, digital communication, instant messenger, qualitative research

## 1 Digitale logopädische Elternarbeit mittels Instant Messenger

Eltern sind die Expert:innen für ihre Kinder. Sie sind insbesondere im Kita- und Grundschulalter im Regelfall deren wichtigste Bezugspersonen und kennen die Vorlieben, Verhaltensweisen, Stärken und Schwächen ihrer Kinder meist am besten (Edwards, Brebner, McCormack & Macdougall, 2016; Law et al., 2019). Es ist daher von großem Nutzen für eine logopädische Therapie, in regelmäßigem Kontakt mit den Eltern zu stehen und sich mit ihnen sowohl über Therapieinhalte und deren Übertrag in den Alltag als auch über die alltäglichen Routinen und Verhaltensweisen auszutauschen (Roberts, Brooks & Hensle, 2016). Studien zeigen, dass Elternarbeit positive Effekte auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und auf das Empowerment der Eltern hat (Kaiser & Roberts, 2013; Kent-Walsh, Binger & Hasham, 2010). Durch eine kontinuierliche und transparente Zusammenarbeit können Eltern die kindlichen Bedürfnisse in Bezug auf die Sprache besser verstehen und wissen, wie sie die Entwicklung unterstützen können (Klatte et al., 2020). Eine Entwicklungsstörung ihres Kindes kann bei Eltern Stress auslösen, bspw. wenn sie ihr Kind mit den Kindern anderer Familien vergleichen (Roberts et al., 2016). Durch familienzentrierte Maßnahmen kann das Wohlbefinden der Eltern gestärkt werden, was sich wiederum positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann, da das Verhalten der Kinder maßgeblich durch das Verhalten ihrer Eltern beeinflusst wird (Roberts et al., 2016). Die Therapieinhalte können durch die Unterstützung der Eltern oft schneller in den Alltag übertragen werden, sodass die Therapie insgesamt effizienter verlaufen kann (Klatte et al., 2020).

Ein Einflussfaktor, der für eine erfolgreiche Elternarbeit maßgeblich ist, ist neben den Einstellungen und Motivationen von Eltern und Logopäd:innen<sup>1</sup> das Setting, in dem die Therapie stattfindet. In Deutschland ist dies meistens die ambulante Praxis, unter bestimmten Bedingungen ist jedoch auf Grundlage von §11 Abs. 2 der Heilmittelrichtlinie auch die Therapie in Bildungseinrichtungen möglich (Gemeinsamer Bundesausschuss, 2020). Sugden, Barker, Munro, Williams und Trivette (2018) fanden in einer Online-Umfrage heraus, dass australische Logopäd:innen, die Kinder in Bildungseinrichtungen (Kitas oder Schulen) therapieren, signifikant seltener therapeutische Hausaufgaben mitgaben als Logopäd:innen in ambulanten Praxen. Auch in Deutschland zeigen sich Therapeut:innen (Logopäd:innen, Ergo- und Physiotherapeut:innen) mit der Elternarbeit in Bildungseinrichtungen oft unzufrieden. Der Austausch wird zwar als sehr wichtig angesehen, die Frequenz und die Qualität der Kommunikation werden jedoch häufig als nicht ausreichend bewertet (Hecht, Mayer, Mauer, Pagels & Gosse, 2020). Als Grund dafür wird der oft fehlende persönliche Kontakt zu Eltern in diesem Setting beschrieben (Pappas, McLeod, McAllister & McKinnon, 2008). Dadurch wird die Elternarbeit von behandelnden Therapeut:innen als zeitaufwändiger wahrgenommen (Hecht et al., 2020). Anstatt persönliche Gespräche mit den Eltern innerhalb der Therapiezeit zu führen, werden Informationen häufig über das pädagogische Personal, Austauschhefte oder Telefonate übermittelt (Pappas et al., 2008).

Ein bisher noch unausgeschöpftes Potenzial könnte in Zeiten der voranschreitenden Digitalisierung die Nutzung von digitalen Kommunikationsmitteln sein. Insbesondere die Nutzung von

<sup>1</sup> An der Studie haben ausschließlich Logopäd:innen teilgenommen. Daher wird dieser Begriff im vorliegenden Artikel verwendet. Alle anderen Professionen aus dem Bereich der Logopädie/Sprachtherapie sollen sich dennoch angesprochen fühlen.

Instant Messengern nimmt weltweit in allen gesellschaftlichen Schichten und allen Altersgruppen immer weiter zu (Mehner, 2019). Nicht nur im privaten Bereich, auch in der Kommunikation mit Institutionen und Unternehmen werden Messenger häufig genutzt (Mehner, 2019). Die Kommunikation über dieses Medium verläuft ortsunabhängig und ermöglicht neben der reinen Textnachricht die Übermittlung verschiedener Medien, wie bspw. Fotos oder Sprachnachrichten (Dockweiler, 2019; Engelhardt & Piekorz, 2022). Auch im Bildungs- sowie Gesundheitswesen gewinnen Messenger immer stärker an Bedeutung in der Kommunikation zwischen Patient:innen bzw. Angehörigen und pädagogischem bzw. medizinischem Fachpersonal (Dirksen, 2019; Zorn, Murmann & Harrach-Lasfaghi, 2021). Durch die verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten (bildlich, mündlich, schriftlich) bieten neue Technologien wie Messenger einen „höheren Grad an individualisierter und interaktiver Nutzung“ (Wahl, Steiner & Mühlhaus, 2018, S. 161).

Es gibt erste internationale Studien, bei denen Messenger für die gezielte Informationsübermittlung z. B. für Präventionsangebote genutzt werden (Bassett-Gunter, Ruscitti, Latimer-Cheung & Fraser-Thomas, 2017; Chu et al., 2019). Hier berichten Eltern, dass Smartphones ein gutes Medium darstellen, um Informationen zu erhalten oder nachzuschlagen, da diese Endgeräte im Alltag meist jederzeit verfügbar sind (Bassett-Gunter et al., 2017; Chu et al., 2019). Informationen oder Nachrichten können dadurch auch unterwegs abgerufen werden (Bassett-Gunter et al., 2017). Außerdem sahen die Eltern es als Vorteil, dass Textnachrichten, die sie erhalten, auch mit anderen Familienmitgliedern geteilt werden können, indem Nachrichten bspw. weitergeleitet werden. Die Eltern fühlten sich durch die Nutzung von Emojis oder Bildern in Nachrichten stärker angesprochen (Chu et al., 2019). Zudem wird davon ausgegangen, dass durch den Einsatz von Messengern auch Eltern aus sozial schwächeren Schichten erreicht werden können, da Mobiltelefone auch dort präsent sind (Ahlers-Schmidt et al., 2012).

Speziell für den logopädischen Bereich existieren bisher kaum Studien zum Einsatz von Messengern als Kommunikationsinstrument. Es wurden lediglich zwei englischsprachige Studien während der Datenbankrecherche im April 2021 sowie im Januar 2023 bei Pubmed, CINAHL, Cochrane, PubPsych, der ASHA sowie Google Scholar gefunden. Die erste beschäftigte sich mit einem Newsletter für Eltern, mit dem per Messenger Angebote und Informationen zum Thema Sprachförderung vermittelt werden sollten (Olson, Wilkinson, Wilkinson, Harris & Whittle, 2016). Die zweite Studie nutzte den Messenger als begleitendes Kommunikationsmedium in einem Elterntraining, bei dem Videoaufzeichnungen, die die Eltern zuhause anfertigten, über einen Messenger versendet wurden (Stockwell et al., 2019). Die Eltern berichteten hier, dass die Hausbesuche der Therapeut:innen für längere Gespräche genutzt wurden, während die App einen kurzen Austausch über vermittelte Strategien ermöglichte (Stockwell et al., 2019). Die Therapeut:innenperspektive wurde in keiner der beiden Studien erhoben. Eine qualitative Studie aus Deutschland weist auf eine grundsätzliche Offenheit von pädagogischen und therapeutischen Fachkräften hin, mit Eltern über einen Instant Messenger zu kommunizieren (Hecht, Gosse & Mayer, 2020). Auch in einer Online-Umfrage konnte gezeigt werden, dass sich ein Großteil der befragten Logopäd:innen den Einsatz von Messengern in der Elternarbeit zukünftig vorstellen kann (Hecht, 2021).

## 2 Fragestellung und Zielsetzung

Für die logopädische Elternarbeit in Bildungseinrichtungen liegen bisher weder national noch international Studien vor, die den Einsatz von Instant Messengern in diesem Therapiesetting thematisieren. Daher soll die digitale Kommunikation zwischen Logopäd:innen und Eltern in Bildungseinrichtungen untersucht werden. Unter Bildungseinrichtungen werden dabei Schulen und Kitas aller Art verstanden.

Der vorliegende Artikel befasst sich daher mit der Frage „Wie empfinden Logopäd:innen und Eltern die Nutzung eines Instant Messengers für die Kommunikation über die Therapie in Bildungseinrichtungen?“. Dabei sollen vor allem drei Aspekte thematisiert werden: Erstens wird auf die Veränderungen in der Interaktion und Kommunikation miteinander eingegangen. Alle Teilnehmenden nutzten vor Beginn der Studie andere Kommunikationsmittel und sollen daher von ihren Erfahrungen bezüglich der Umstellung auf die Messengerkommunikation mitgeteilt werden. Darüber hinaus wird die Trennung von beruflicher und privater Messengerkommunikation thematisiert, da aufgrund der hohen Verbreitung dieser Kommunikationsform im privaten Kontext die Vorannahme besteht, dass die Abgrenzung von beruflichen Nachrichten eine höhere

Relevanz haben könnte als bei anderen Kommunikationsmitteln. Als drittes Ziel sollen Auswahlkriterien für die Nutzung verschiedener Kommunikationsmedien in der Elternarbeit herausgearbeitet werden, um Anhaltspunkte für eine reflektierte Entscheidung für oder gegen verschiedene Kommunikationsmittel in der Elternarbeit zu schaffen.

### 3 Methode

#### 3.1 Vorstudie: Auswahl eines Messengers

Um das Kommunikationsmittel „Instant Messenger“ in der Elternarbeit zu untersuchen, musste zunächst herausgearbeitet werden, welcher Instant Messenger für die Elternarbeit in Bildungseinrichtungen geeignet sein kann. Dafür wurden im deutschsprachigen Raum verfügbare Messenger, deren Funktionen, Kosten-Nutzen-Aspekte sowie die Datenschutzvorkehrungen der einzelnen Messenger recherchiert. Anschließend wurden in einer Online-Befragung im November 2020 in Bildungseinrichtungen tätige Logopäd:innen (n = 75) zur möglichen Nutzung von Instant Messengern für die Elternarbeit befragt. Damit sollte herausgearbeitet werden, inwieweit Logopäd:innen bereit wären, einen Instant Messenger für die Kommunikation mit Eltern zu nutzen und welche Anforderungen der Messenger erfüllen müsste. Folgende Aspekte wurden von den befragten Logopäd:innen für die Nutzung eines Messengers auf einer fünfstufigen Likertskala als wichtig oder eher wichtig angesehen und daher für die weitere Auswahl eines Messengers besonders berücksichtigt (Hecht, 2021):

- Text-, Bild- und Sprachnachrichten verfassen, Videos und Dokumente verschicken
- Konformität mit der Datenschutzgrundverordnung, Ende-zu-Ende-Verschlüsselung
- Passwortschutz (Login-/Logout-Funktion)
- Keine Kosten, v. a. für Eltern

Es wurde eine Übersicht über die recherchierten Messenger erstellt und mit den Bedürfnissen der Therapeut:innen abgeglichen. Auf Basis der Umfrageergebnisse kristallisierte sich der Messenger „ginlo“ als besonders geeignet für die logopädische Elternarbeit heraus. Insbesondere im Bereich Datenschutz konnten alle Aspekte als erfüllt gewertet werden. So verfügt der Messenger neben einer Ende-zu-Ende-Verschlüsselung über einen Passwortschutz und die Möglichkeit, sich nicht nur über die Telefonnummer oder die E-Mail-Adresse, sondern auch über einen Benutzer:innennamen, die „ginlo-ID“, zu verbinden (ginlo.net GmbH, 2021a). Dadurch müssen Therapeut:innen ihre privaten Kontaktdaten nicht mit den Eltern teilen, um mit ihnen digital in Kontakt zu treten. Bei ginlo handelt es sich um einen deutschen Anbieter, sodass der Serverstandort ebenfalls in Deutschland ist (ginlo.net GmbH, 2021a). Auch im Bereich der Chatfunktionen erfüllt ginlo nahezu alle Anforderungen (z. B. Einzelchat, Versenden von Sprachnachrichten, Bildern und Dateien) und ähnelt damit bekannteren Messengern wie WhatsApp oder Signal in seiner Funktionsweise (Hecht, 2021). Positiv hervorzuheben ist hierbei, dass Bilder und Videos komplett verschlüsselt versendet und empfangen werden können (ginlo.net GmbH, 2021b). Bei anderen Messengern ist es üblich, dass Bilder und Videos, die über den Messenger verschlüsselt empfangen werden, automatisch in der unverschlüsselten Bildergalerie des Smartphones gespeichert werden. Bei ginlo hingegen müssen Dateien explizit aus dem Chat auf das Smartphone heruntergeladen werden, anderenfalls können sie ausschließlich direkt im Messenger eingesehen werden. Durch diese Vorkehrung in Kombination mit der Funktion, Bilder und Videos direkt in der App aufzunehmen, bietet ginlo Therapeut:innen somit die Möglichkeit, Therapiesituationen zu fotografieren, ohne dass diese anschließend in der privaten Bildergalerie des Smartphones zu finden sind (ginlo.net GmbH, 2021b).

Für ginlo spricht außerdem, dass dieser Messenger bisher nur von 1,3% der befragten Therapeut:innen auch für den privaten Kontext genutzt wird (Hecht, 2021). Die Therapeut:innen wünschen sich für die Elternarbeit mehrheitlich einen separaten Messenger (Hecht, 2021). Dabei waren sie sich einig, dass sie über das nötige technische Verständnis sowie die Bereitschaft verfügen, sich in einen neuen Messenger einzuarbeiten (Hecht, 2021). Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Logopäd:innen, die an der Umfrage teilgenommen haben, sich überwiegend als (eher) technikaffin eingeschätzt haben (Hecht, 2021). Die Einschätzung der Logopäd:innen bzgl. Bereitschaft der Eltern zur Messengerkommunikation korreliert in der Studie mit der Einschätzung der Logopäd:innen, wie sehr Eltern generell zur Elternarbeit bereit sind (Hecht, 2021). Die befragten Logopäd:innen schätzen in der Elternarbeit engagierte Eltern als eher bereit dazu ein, in der Elternarbeit einen Messenger einzusetzen, diesen neu zu installieren

und sich in dessen Funktionsweise einzuarbeiten. Es wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass die Eltern sowohl über das technische Verständnis als auch die nötige Ausstattung (Smartphone/ Tablet) verfügen, um einen Messenger für die Elternarbeit zu nutzen (Hecht, 2021). Insgesamt konnten sich ca. 65 % der befragten Logopäd:innen vorstellen, zukünftig einen Messenger in ihrer Elternarbeit zu verwenden.

### 3.2 Sample

An der Studie nahmen drei Tandems (Tab. 1) teil, die jeweils aus einer Logopäd:in und einem Elternteil bestanden. Das dazugehörige Kind wurde von der jeweiligen Logopäd:in in einer Kita oder Schule therapiert. Das erste Einschlusskriterium umfasste das Therapiesetting sowie die Therapiefrequenz. Die Therapie sollte innerhalb des fünfwöchigen Studienzeitraums mindestens einmal wöchentlich in der Einrichtung stattfinden. Weitere Einschlusskriterien umfassten die Therapiedauer sowie die zuvor genutzten Kommunikationsmittel. Um die Hauptforschungsfrage nach Veränderungen in der Kommunikation durch einen Messenger als neues Kommunikationsmedium beantworten zu können, wurde es als notwendig erachtet, dass Eltern und Logopäd:innen im Vorhinein bereits mindestens zwei Monate lang Erfahrungen in der Kommunikation miteinander gemacht hatten. Zwei Monate entsprechen in etwa der Dauer einer Heilmittelverordnung mit 10 Therapieeinheiten bei einer Frequenz von ein- bis zweimal wöchentlich (Gemeinsamer Bundesausschuss, 2021). Um die Nutzung des Messengers möglich zu machen, wurde zudem vorausgesetzt, dass alle Teilnehmenden über ein Smartphone oder Tablet verfügten, auf dem ginlo installiert werden kann. Als letztes Einschlusskriterium sind ausreichende Deutschkenntnisse zu nennen, welche für die Durchführung der Interviews von Eltern und Therapeut:innen genügen. Der Feldzugang erfolgte ausschließlich über die Logopäd:innen, welche die Eltern bzgl. der Studienteilnahme ansprachen. Dafür wurden Logopäd:innen im Netzwerk der Autor:innen (z. B. Arbeitskolleg:innen, Mitglieder des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie e. V.) mit einem Informationsschreiben über die Studie angesprochen, die den Studienaufruf wiederum mit weiteren Kolleg:innen teilten. Darüber hinaus wurde der Studienaufruf in sozialen Medien (z. B. in Facebookgruppen) und auf den Internetseiten der logopädischen Berufsverbände (Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V., Deutscher Bundesverband für akademische Logopädie und Sprachtherapie e. V., LOGO Deutschland e. V.) geteilt.

Tab. 1: Beschreibung der Tandems

	Tandem 1	Tandem 2	Tandem 3
<b>Therapiesetting</b>	integrative Kita	integrative Kita	Förderschule
<b>Arbeitsverhältnis der Logopäd:innen</b>	angestellt in Praxis	angestellt in Praxis	angestellt in Förderschule
<b>Alter der Logopäd:innen</b>	28 Jahre	28 Jahre	38 Jahre
<b>Berufserfahrung</b>	8 Jahre	4,5 Jahre	16 Jahre
<b>Alter des Kindes</b>	3;8 Jahre	5;11 Jahre	8;11 Jahre
<b>Störungsbild des Kindes</b>	SES bei Trisomie 21	Phonologische Störung	VED
<b>Teilnehmender Elternteil</b>	Mutter	Mutter	Mutter
<b>Therapie in Einrichtung seit</b>	9 Monaten	9 Monaten	21 Monaten
<b>Therapiefrequenz pro Woche</b>	1–2X	1X	2X
<b>Zuvor genutzte Kommunikationswege</b>	Persönlicher Kontakt, WhatsApp	Pendelheft	Notizzettel, Telefonate

### 3.3 Datenerhebung und -auswertung

Um die vorliegende Fragestellung zu untersuchen, wurde ein qualitatives Studiendesign i. A. an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) gewählt. Das gesamte Vorgehen orientierte sich an den Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2012), indem die Erstautorin, die die Daten erhob, immer wieder ihre eigene Rolle im Forschungsprozess reflektierte und das Vorgehen dokumentierte, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten (Steinke, 2012). Die Ergebnisse wurden empirisch anhand von Textbelegen und einer Rücksprache mit zwei Logopäd:innen aus dem Sample ein Jahr nach Ende der Datenerhebung empirisch verankert (vgl. Kap. 5) und die Limitation der Ergebnisse reflektiert (vgl. Kap. 5.4). Die Indikation des Forschungsprozesses sowie dessen Relevanz (Steinke, 2012) wurden in den vorherigen Kapiteln bereits dargelegt. Anhand dessen wurde das methodische Vorgehen entwickelt, welches nun dargestellt wird.

Alle Teilnehmenden unterschrieben eine informierte Einverständniserklärung nach den Datenschutzrichtlinien der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen. Der im Vorprojekt ausgewählte Messenger ginlo wurde im Frühjahr 2021 von drei Tandems für fünf Wochen genutzt. Dafür erstellte die Forschende für jedes Tandem eine Chatgruppe, in der sie selbst, die Logopäd:in sowie die Mutter Mitglied waren. Die Messengerkommunikation zwischen Mutter und Logopäd:in sollte ausschließlich über diese Chatgruppe erfolgen. Die Forschende konnte dadurch, dass sie selbst Mitglied dieser Chatgruppe war, nach Abschluss der Interviews alle gesendeten Text- und Sprachnachrichten, Bilder und Videos in der tatsächlichen zeitlichen Abfolge einsehen, in anonymisierter Form transkribieren und auswerten. Während des Nutzungszeitraums las die Forschende die Nachrichten nicht mit, um die anschließenden Interviews unvoreingenommen führen zu können und eine Beeinflussung der Kommunikation des Tandems weitestgehend zu verhindern. Zur Nutzung des Messengers gab es für die Teilnehmenden keine genauen Vorgaben, auch das zusätzliche Nutzen von gewohnten Kommunikationsmitteln war erlaubt, sofern die Teilnehmenden dies für die Therapie für sinnvoll erachteten. Die Forschende stand bei Rückfragen per Mail zur Verfügung.

In den Interviews, welche fünf Wochen nach Beginn der Nutzungsphase des Messengers stattfanden, wurden die beteiligten Mütter sowie die Logopäd:innen einzeln interviewt, um jede Sichtweise unabhängig voneinander erfassen zu können. Aufgrund der Coronapandemie fanden alle Interviews per Videoanruf statt. Als Interviewform wurden episodische Interviews gewählt. Diese Interviewform ermöglicht sowohl narrativ-episodisches Wissen als auch semantisches Wissen der Interviewten zu erheben (Flick, 2009). In Bezug auf das semantische Wissen können abstrahierte, allgemeine Annahmen und Zusammenhänge erfragt werden. Für den Einbezug des narrativ-episodischen Wissens werden die Interviewpersonen immer wieder aufgefordert, konkrete Situationen und Handlungsabläufe, die sie im Umgang mit dem Messenger erlebt haben, zu erzählen (Flick, 2009). In den Interviews wurde zunächst thematisiert, was Elternarbeit für die Interviewten bedeutet (semantisches Wissen). Anschließend wurden typische Situationen der Elternarbeit vor Studienbeginn und während der Kommunikation mit ginlo thematisiert (z. B. *„Erzählen Sie mir bitte so konkret wie möglich eine typische Situation der Zusammenarbeit mit der Logopäd:in ihres Kindes, bevor Sie mit der Nutzung von ginlo begonnen haben.“*). Es wurde erfragt, welche Veränderungen durch die Messengerkommunikation im positiven wie im negativen Sinne erlebt wurden und die Zufriedenheit mit der App ginlo thematisiert (z. B. *„Erzählen Sie nun von einer besonders positiven Erfahrung, die Sie in den vergangenen Wochen mit ginlo gemacht haben.“*). Zudem wurden Kennzeichen für ein gutes Kommunikationsmedium in der Elternarbeit erfragt. Abschließend wurde darüber gesprochen, wie sich die Beteiligten die Elternarbeit in dem untersuchten Tandem zukünftig vorstellen und ob und in welchen Situationen sie sich den Einsatz von Messengern zukünftig (nicht) vorstellen können (z. B. *„In welchen Situationen würden Sie ginlo für die Elternarbeit NICHT benutzen?“*). Die Interviewleitfäden für die Eltern und die Logopäd:innen waren dabei, abgesehen von zielgruppenspezifischen Formulierungen (z. B. *„in der Elternarbeit mit den Eltern von [Name Kind]“* oder *„in der Kommunikation mit der Logopäd:in von [Name Kind]“*) identisch. Die Interviews sowie die Chatverläufe wurden i. A. an das einfache Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert und anschließend mithilfe des aus der Grounded Theory bekannten offenen und axialen Kodierens analysiert (Strauss & Corbin, 1996). Im Fokus stand bei der Datenauswertung die kontinuierliche Triangulation der Daten. Dabei werden Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen (Flick, 2011). Im Fall der vorliegenden Studie werden zum einen die Ebenen der Sichtweise einzelner Personen (Interviews) mit der Ebene der Interaktion von Personen (Chatverläufe) trianguliert (Denzin, 2009). Zum anderen findet eine Triangulation der Erlebnisse und Haltungen unterschiedlicher Personen, hier Eltern und Logopäd:innen sowie den unterschiedlichen Tandems als Ganzes, statt (Denzin, 2009). Die Erhebung und Analyse der Daten erfolgte durch die Erstautorin. Währenddessen fand ein kontinuierlicher Fachaustausch zur Diskussion der Ergebnisanalyse und -interpretation (kommunikative Validierung) mit den Co-Autor:innen statt.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Veränderungen in der Elternarbeit durch die Messengerkommunikation

Die Messengerkommunikation führte in den Tandems dazu, dass Erklärungen seitens der Therapeut:innen ausführlicher waren und von den Eltern als verständlicher wahrgenommen wurden. Dies lag vor allem daran, dass die Logopäd:innen bei einem Messenger deutlich mehr

Möglichkeiten für die Vermittlung von Erklärungen hatten als bspw. bei einem Pendelheft. Die Therapeut:innen beschrieben zum einen, dass Text- und Sprachnachrichten schneller verfasst werden konnten als handschriftliche Nachrichten an die Eltern. Dadurch konnten in derselben Zeit mehr Informationen vermittelt werden, was als zeitökonomischer erlebt wurde. Darüber hinaus konnten die Therapeut:innen die Messengerkommunikation bei Bedarf für ein visuelles oder auditives Therapeut:innenvorbild nutzen, was bei den zuvor genutzten Kommunikationsmitteln zum Teil nicht möglich war. So fotografierte die Logopäd:in in Tandem 3 bspw. ihren Mund, um zu verdeutlichen, auf welche Lippenstellung die Eltern beim häuslichen Üben des Lautes /sch/ mit ihrem Kind achten sollen (C3, Absatz 32). In Tandem 2 fungierte die Therapeut:in in Sprachnachrichten als auditives Vorbild (C2, Absatz 52), was die Mutter als sehr hilfreich für die Durchführung von Übungen im häuslichen Umfeld beschrieb: *„Dass mir die Logopädin wirklich haargenau erklärt, wie ich meinem Sohn das beibringen kann oder wie ich die Sachen mit ihm üben kann, dass ich genau höre, wie sie die Dinge ausspricht und wie er sie aussprechen soll und das war halt über die Zettel überhaupt nicht möglich. Und das finde ich richtig gut so.“* (M2, Absatz 29). Durch das auditive Therapeut:innenvorbild fühlte sie sich sicherer in der Umsetzung der therapeutischen Hausaufgaben mit ihrem Sohn. Sie wusste nun besser, wie sie ihrem Sohn Wörter in der auditiven Differenzierung seinem Lernstand entsprechend vorsprechen konnte, wodurch dieser laut ihrer Aussage besser mitarbeitete.

Bei Unklarheiten konnten Eltern zudem ihre Rückfragen direkt über den Messenger stellen. In Tandem 2 führte die Kombination aus dem Therapeut:innenvorbild, den ausführlicheren Erklärungen sowie der Möglichkeit für schnelle Rückfragen und Feedback dazu, dass die therapeutischen Hausaufgaben und die Therapie als Ganzes von den Interviewten als effektiver wahrgenommen wurde. *„Und dadurch war das alles effektiver und das wirkt sich natürlich dann wiederum auf die Therapie aus, da habe ich auf jeden Fall gemerkt, dass er dann auch schneller Fortschritte gemacht hat, der Patient“*, schilderte L2 (Absatz 35).

Auch kurze Inhalte, wie ein Feedback zum Verlauf der Therapiestunde konnten über den Messenger schneller und unkomplizierter ausgetauscht werden. L3 beschrieb dies als *„unkomplizierte, unmittelbare Reaktion auf den Tag“* (Absatz 31) und betonte *„Ich würde NIE Eltern anrufen, um ihnen zu sagen ‚Heute war es cool!‘“* (Absatz 31). Durch die Messengerkommunikation konnten Therapiefortschritte in Form von kurzen Nachrichten oder durch Videoaufnahmen transparent gemacht werden: *„Also ich glaube, auch DAS ist etwas, ne? Wenn dann so Therapie, so MINIFortschritte passieren. Also machen wir uns nichts vor, ich arbeite in der Förderschule. Die Fortschritte, die wir haben, sind alle (.) mini mini mini. Aber die dann für die Kinder auch transparent zu machen und auch den Eltern transparent zu machen. Ich finde, das ist einfach mega wichtig und eine ganz wichtige Aufgabe, weil nur dann haben die auch die Idee, dass diese Therapie noch wirkt. Und dazu kann man das halt nutzen. DAS war die Idee mit dem Video.“* (L3, Absatz 15).

Insgesamt empfanden alle Nutzer:innen sowohl die gegenseitige Erreichbarkeit als auch die Qualität der Zusammenarbeit durch ginlo als erhöht. *„Ich habe allgemein das Gefühl, dass ich jetzt einfach im besseren Kontakt mit der Mutter bin“*, resümiert L2 (Absatz 21). M2 ergänzt *„das ist natürlich eine ganz andere Ebene halt der Zusammenarbeit. Also ich zwischen meinem Sohn und auch mit der Logopädin, ne? Weil ich mich besser darauf einlassen konnte.“* (Absatz 29).

#### 4.2 Trennung von beruflicher und privater Messengerkommunikation

Messengerkommunikation spielte bei allen Logopäd:innen auch im privaten Kontext eine Rolle. In den Interviews reflektierten sie, wie ihnen die Trennung zwischen beruflicher und privater Messengerkommunikation gelungen ist. L1 kommunizierte nicht nur mit M1 über ginlo, sondern darüber hinaus noch mit weiteren Patient:innen über WhatsApp. Sie berichtete davon, sich z. T. zwingen zu müssen, im Feierabend Nachrichten nicht zu lesen oder zu beantworten. *„Ehm, ich bin damit auch ganz oft noch nicht so ganz glücklich. Weil es ist schon so, dass man natürlich die Nachrichten dann aufpoppen sieht. Ehm ich habe mir aber ganz klar und fest vorgenommen, ich beantworte abends dann nach Feierabend VIELLEICHT noch, wenn es noch nicht ganz so spät ist, eine Nachricht, aber danach eigentlich eher weniger. Ich mache das dann ganz bewusst so, dass ich mein Handy irgendwann in den Flugmodus mache. Weil ich tatsächlich so ein bisschen den Drang habe, wenn ich die Nachricht gelesen habe, dann denke ich schon auch ‚Oh, jetzt müsste ich eigentlich schon auch antworten.‘ Ehm ja, aber ich versuche da ganz doll an mir zu arbeiten, dass ich da erst am nächsten Morgen antworte. [...] Aber es fällt echt schwer, also ich find wirklich, es ist sehr, sehr schwierig.“* (L1, Absatz 96). Sie war skeptisch, ob sie alle Eltern davon überzeugen kann, auf einen neuen, für diese meist unbekanntesten Messenger umzusteigen. Für sich selbst sah

sie hierbei jedoch eine mögliche Erleichterung, um berufliche und private Nachrichten stärker zu trennen: *„Ich könnte mir ginlo – ich könnte mir ginlo gut vorstellen – eigentlich wäre es super für (.) alle beruflichen Nachrichten. [...] Weil man da eben den Vorteil hätte, man könnte das wirklich trennen. Dass man sagt, zum Beispiel WhatsApp ist nur noch für die privaten Sachen und ginlo für berufliche Nachrichten.“* (L1, Absatz 76). Die Eltern beschrieben die Trennung aus Gründen des Datenschutzes als positiv: *„Auch (.) weil ja so, da mal so private Daten auch so hin- und hergeschickt werden, was meinen Sohn angeht und (.) muss ja nicht für jeden frei zugänglich sein, sage ich mal, ne? Das finde ich so (.) ganz gut glaube ich, ja.“* (M2, Absatz 41). Ein weiterer Aspekt bzgl. des Datenschutzes auf Seiten der Therapeut:innen ist die Weitergabe der privaten Telefonnummer, die bei ginlo nicht zwingend erforderlich war, da es hier möglich war, sich über einen Benutzer:innennamen, die „ginlo-ID“, miteinander zu vernetzen. Insbesondere L3 war es wichtig, die Weitergabe der privaten Handynummer zu vermeiden, um sich vor beruflichen Anrufen nach Feierabend zu schützen. *„Aber die können deswegen nicht meine private Telefonnummer haben. Und das finde ich gut, ehm für alle, die kein Firmenhandy haben“*, resümierte L3 (Absatz 67).

Außerdem reflektierten die Interviewten, wann sie im Arbeitsalltag die Möglichkeit haben, Messengernachrichten zu verfassen und zu beantworten. Unmittelbar nach der Therapie war es bspw. L2 aufgrund der Abläufe in der Einrichtung nicht möglich, die Nachricht an die Eltern zu verfassen, da sie die Kinder selbst zum Gruppenraum zurückbrachte und in dem Zuge das nächste Kind abholte. Deshalb hat sie die Nachrichten an die Eltern *„immer irgendwann dann am Arbeitstag NACH allen anderen Therapien“* versendet (L2, Absatz 55). L2 hatte insgesamt ein un gutes Gefühl dabei, die Zeit für das Versenden der Nachrichten von der Therapie *„abzuzwacken“* (L2, Absatz 19). L3 hingegen sah hierbei kein Problem, da dies bei anderen Formen der Elternarbeit, wie bspw. persönlichen Gesprächen am Stundenende, auch üblich sei. Sie hat für sich ein Vorgehen entwickelt, das Versenden der Nachrichten zeitlich in ihren Arbeitstag zu integrieren: *„Das heißt, entweder hatte ich danach genug Nachbereitungszeit und habe es dann gemacht oder wenn ich wusste, heute wird es knapp, mhh dann habe ich zugesehen, dass das mit dem Kind eben zusammen weggeschickt wird.“* (L3, Absatz 31).

Die Erfahrungen, wie sich die berufliche Messengerkommunikation in den Arbeitsalltag integrieren und von der privaten Messengerkommunikation abgrenzen ließ, waren insgesamt unterschiedlich. Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, inwiefern die Beteiligten sich eine zukünftige Nutzung dieses Kommunikationsmittels in der Elternarbeit vorstellen können.

### 4.3 Nutzung der Kommunikationsmittel

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Studie wurden die teilnehmenden Tandems aufgefordert, den Messenger ginlo fünf Wochen lang für die Kommunikation miteinander zu nutzen. In den Interviews beschrieben die Teilnehmenden, welche Kommunikationsmittel sie vorher nutzen, welche sie ggf. während des Nutzungszeitraums zusätzlich einsetzten und welche sie zukünftig nutzen wollen.

Für Tandem 1 war die Messengerkommunikation nichts Neues. Mutter und Logopäd:in kommunizierten zuvor bereits über WhatsApp und stiegen für die Studie auf ginlo um. Zusätzlich fanden in unregelmäßigen Abständen persönliche Gespräche statt, bspw. in der Bringzeit morgens im Kindergarten oder zu verabredeten Elterngesprächen. Die Kombination aus Messengerkommunikation und persönlichen Kontakt möchten Mutter und Logopäd:in auch zukünftig beibehalten. Die Entscheidung, welchen Messenger sie zukünftig weiter nutzen werden, wollen im Interview beide der jeweils anderen überlassen. Insgesamt habe es für die Kommunikation miteinander keinen Unterschied gemacht, welcher Messenger genutzt wird: *„Also ich fand es jetzt eigentlich gar nicht anders großartig als das WhatsApp, weil man schreibt ne Nachricht und man schickt sie ab, war jetzt eigentlich unkompliziert erstmal.“* (M1, Absatz 24). L1 berichtet, dass sie mit vielen Eltern via WhatsApp in Kontakt steht. Eine Umstellung der Kommunikation auf ginlo hält sie einerseits für vorteilhaft, da sie so berufliche und private Nachrichten stärker trennen könnte. Sie befürchtet jedoch, dass nicht alle Eltern bereit sein würden, auf einen anderen Messenger umzusteigen. *„Es ist, es wird aber wahrscheinlich einfach nicht umsetzbar sein. Weil es eben zu viele Eltern gibt, denen das dann zu anstrengend ist, eben eine neue, einen neuen Messenger runterzuladen oder sich vielleicht mit neuen Dingen zu beschäftigen.“* (L1, Absatz 76).

Die Tandems 2 und 3 nutzten mit ginlo das erste Mal einen Messenger für die Kommunikation miteinander. Dabei wurde deutlich, dass der Messenger eine schnellere gegenseitige Kontaktaufnahme ermöglicht. Insgesamt wurde der Zugang zur Kommunikation als niederschwelliger betrachtet, wie M2 verdeutlicht: *„Ich fand es aber vorher natürlich immer ein bisschen um-*

*ständig, irgendwo anzurufen müssen oder dann kriegt man die Person nicht an das Telefon oder sie hat schon Feierabend oder dies und das. Und so weiß man halt, ok, die Nachricht ist schon mal da und kann dann gelesen werden.“* (M2, Absatz 35). Die Hürde, Kontakt zueinander aufzunehmen, war somit geringer. Dies liegt zum einen an der Möglichkeit zur asynchronen Kommunikation. Anders als bei einem Telefonat oder bei einem persönlichen Gespräch müssen nicht beide Kommunikationspartner:innen zur selben Zeit erreichbar sein, um sich auszutauschen. Zudem ist der Messenger dadurch, dass er sich auf dem Smartphone der Gesprächspartner:innen befindet, oft leichter zugänglich als bspw. das Pendelheft, wie L2 erklärt: *„Weil dann wird [das Pendelheft] vielleicht mal vergessen, ich habe auch dann mal vielleicht vergessen einzutragen oder so und dann ja, äh ist dieser Kommunikationsfluss irgendwie nicht da.“* (L2, Absatz 9). Tandem 2, welches zuvor ausschließlich über das Pendelheft kommuniziert hatte, möchte dies in Zukunft über den Messenger tun. Das Heft soll nur noch zur Übermittlung von Arbeitsblättern und anderen Therapiematerialien dienen. *„Ja, das Heft (.) gebe ich ihm halt, damit die Hausaufgaben da halt reingepackt werden, also die Zettel halt im Rucksack nicht zerknittern, das ist der einzige Grund, warum das Heft eigentlich dann noch mit hin- und hergewandert ist. (.) Ja, aber sonst brauche ich das Heft glaube ich nicht mehr.“* (M2, Absatz 59).

L2 überlegt, ob sie den Messenger zukünftig auch mit anderen Patient:innen nutzen würde. Sie gibt an, dass sie die Messengerkommunikation mit Eltern, deren Kinder in der Praxis therapiert werden, nicht nutzen würde, da sie mit ihnen persönliche Gespräche in der Bring- und Abholzeit führen kann. Bei Kindern, die sie in Kindergärten therapiert, kann sie sich die Messengerkommunikation auch mit weiteren Eltern vorstellen, fürchtet jedoch einen zu großen zeitlichen Aufwand, wenn sie dies bei allen Patient:innen, die sie in Bildungseinrichtungen therapiert, anbietet. Wenn sie ginlo nur bei einem Teil der Patient:innen nutzt, würde sie die Messengerkommunikation vor allem bei jenen Patient:innen einsetzen, die umfassendere Störungen haben und daher ihrer Ansicht nach einer intensiveren Elternarbeit bedürfen. *„Weil es da auch einen gibt, der im Kindergarten gar nicht spricht und da wäre das natürlich sehr hilfreich, da ein bisschen mehr von den Eltern regelmäßig zu erfahren.“* (L2, Absatz 77). Bei leichteren Störungen, wie bspw. bei einem Sigmatismus hingegen, hält sie die Weiterführung des Pendelhefts für denkbar, da sie dies als zeitsparender in ihrem Arbeitsalltag wahrnahm (vgl. Kap. 4.2). Grundsätzlich hält sie den Messenger in allen Phasen der Therapie für nutzbar. In der Therapiephase des Transfers kann sie sich besonders gut vorstellen, diesen einzusetzen, um den Übertrag der Therapieinhalte in den Alltag zu begleiten. *„Besonders hilfreich finde ich es eh im Transfer eh, sei es jetzt bei Lauten in die Spontansprache oder Wortschatz in den Alltag“* (L2, Absatz 75).

Auch L3 machte sich Gedanken, in welchen Fällen sie die Messengerkommunikation zukünftig einsetzen würde. Sie geht bei ihren Überlegungen vor allem auf die Eltern ein und überlegt, dass diese bestimmte kognitive und sprachliche Voraussetzungen mitbringen sollten. *„Also (.) das simpelste ist, die sind des Deutschen auch nicht so gut mächtig und haben einfach Schwierigkeiten, da eine schriftliche Nachricht wirklich zu verstehen.“* (L3, Absatz 77). Falls lediglich die schriftsprachliche Kommunikation schwierig ist, mündliche Kommunikation jedoch möglich ist, könnte über die Verwendung der Sprachnachrichtenfunktion nachgedacht werden. Zudem sollte die Bereitschaft der Eltern zur (Messenger-)Kommunikation vorhanden sein. Das Interesse der Eltern an der Therapie beschreibt L3 als unterschiedlich stark ausgeprägt. Zwar könne auch uninteressiert wirkenden Eltern die Nutzung des Messengers vorgeschlagen werden, *„aber wenn die mir da nicht voller Begeisterung die Bude einrennen, würde ich das auch nicht unbedingt ausprobieren, weil ich dann sage ‚Naja, ich bin kein Dienstleistungslieferant und bringe einfach alles mit Eigenmotivation zu den Eltern‘, sondern ich möchte eigentlich die Eigenverantwortung der ELTERN auch ein bisschen haben“* (L3, Absatz 77).

Sie sieht den Messenger als Möglichkeit, die Arbeit im Therapieraum und im häuslichen Umfeld transparenter zu machen, indem sich bspw. beide Seiten Videos von Übungssequenzen im Therapieraum oder während der Durchführung von therapeutischen Hausaufgaben senden. Dabei betont sie den Vorteil, dass Reaktionen und Rückfragen dazu, anders als beim Pendelheft, direkt erfolgen können. *„Und DAS ist glaube ich wirklich etwas, was toll ist, weil auch die ELTERN unmittelbar eh ja reagieren können“* (L3, Absatz 31).

Tandem 3 war bereits vor der Nutzung von ginlo über Klebezettel im Übungsheft und zusätzlich *„wirklich relativ regelmäßig“* (L3, Absatz 7) stattfindende Telefonate oft im Austausch. Trotzdem empfanden beide Seiten die Kommunikationsfrequenz durch den Messenger als erhöht. *„Also wir waren auf jeden Fall wesentlich mehr im Austausch als vorher“*, resümiert M3 (Absatz 65). Die Klebezettel wurden durch den Messenger, ähnlich wie das Pendelheft in Tandem 2, nicht

mehr benötigt. Für die Zukunft resümiert L3: „*Telefonate wird es auf jeden Fall weiterhin geben. Das ehms glaube ich wird nicht anders laufen*“ (Absatz 75). In den Telefonaten sollen vor allem längere Themen, wie der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes besprochen werden. Ginlo könnte jedoch auch in Zukunft „*eine wertvolle Ergänzung*“ (L3, Absatz 33) für den regelmäßigen Austausch in der Elternarbeit darstellen.

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

### 5.1 Digitale kommunikative Interaktion in der Elternarbeit

Veränderungen in der Elternarbeit durch die Messengerkommunikation beziehen sich v. a. auf die Vermittlung von Inhalten und die Art und Weise der Kommunikation. Die erhöhte Erreichbarkeit wurde u. a. auch als Mehrwert der Messengerkommunikation in Unternehmen aufgezeigt (Mehner, 2019). Die Teilnehmenden der Online-Befragung gaben an, dass sie bspw. ihre Fragen unabhängig von den Öffnungszeiten stellen und diese andersherum zeitlich unabhängig beantwortet werden konnten (Mehner, 2019). Darüber hinaus wurden die verschiedenen Nachrichtenfunktionen von Messengern, ebenso wie in den vorliegenden Ergebnissen, positiv hervorgehoben, da Informationen so je nach Bedarf über Bilder, Texte oder Sprachnachrichten vermittelt werden konnten (Mehner, 2019). Auch Wahl und Kolleg:innen (2018) sehen bei Messengern die verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten (bildlich, schriftlich, mündlich) als vorteilhaft für den Einsatz im logopädischen Kontext. Ähnlicher Auffassung waren auch die Nutzer:innen von ginlo, was sich daran zeigte, dass die Qualität der Zusammenarbeit als erhöht wahrgenommen wurde. Die Messengernutzung wurde als Bereicherung gesehen. Der Kontakt wurde als intensiver, Erklärungen als ausführlicher und insbesondere durch die Möglichkeit des Therapeut:innenvorbilds als verständlicher, die Therapieinhalte als transparenter und dadurch die Effektivität der Therapie sowie der therapeutischen Hausaufgaben als erhöht beschrieben. Dies passt zu möglichen positiven Auswirkungen des Einsatzes digitaler Gesundheitsanwendungen, die Dockweiler (2019) zusammengestellt hat. Er spricht von einer „Steigerung der Versorgungsqualität durch eine schnelle, ortsunabhängige Kommunikation“ (Dockweiler, 2019, S. 67–68), wodurch auf gesundheitsrelevante Veränderungen reagiert, oder im Falle des vorliegenden Forschungsgegenstandes, die kommunikative Interaktion zeitnah erfolgen werden kann. Auch Hecht (2021) zeigte, dass Logopäd:innen die potenziellen Vorteile der Messengernutzung in der Elternarbeit in einer verbesserten Kommunikation insgesamt, einer leichten Steigerung der Kommunikationsqualität und einer höheren Frequenz der Kommunikation sahen. Diese Aspekte wurden insbesondere von den Tandems 2 und 3, die zuvor noch keine Erfahrung mit der Messengerkommunikation in der Elternarbeit gemacht hatten, ebenfalls beschrieben.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Messengerkommunikation zu einem intensiveren Austausch zwischen Eltern und Therapeut:innen führen kann. Wann Messengerkommunikation sinnvoll ist und wann auf andere Kommunikationsmittel (z. B. Pendelheft, Telefonate, persönliche Gespräche) zurückgegriffen werden sollte, wird im folgenden Kapitel 5.3 thematisiert. Zuvor wird auf Strategien zur Trennung von beruflicher und privater Messengerkommunikation eingegangen.

### 5.2 Strategien zur Trennung von beruflicher und privater Messengernutzung

Wird die Messengerkommunikation sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext genutzt, so stellt sich die Frage, inwieweit eine Abgrenzung von beruflichen Nachrichten im privaten Kontext gelingen kann. Eine fehlende Abgrenzung kann zu Stress und Konflikten zwischen Arbeits- und Privatleben führen (Engelhardt & Piekorz, 2022). Um dies zu vermeiden, sollen aus den Interviews und der Literatur Strategien abgeleitet werden, die zu einer gesunden Trennung zwischen beruflicher und privater Messengernutzung beitragen.

#### 5.2.1. Wahren der Privatsphäre

Engelhardt und Piekorz (2022) betonen die Wichtigkeit eines ausgewogenen Verhältnisses von Nähe und Distanz in digitalen Beratungssituationen und empfehlen dafür die Nutzung eines dienstlichen Endgerätes. Dies wäre auch im Kontext der Elternarbeit wünschenswert, stand den interviewten Logopäd:innen aber nicht zur Verfügung, sodass sie ihr privates Smartphone nutzten. Mit ginlo nutzten jedoch alle einen separaten Messenger, den sie für ihre private Kommunikation nicht verwendeten, sodass eine Trennung von beruflichen und privaten Nachrichten dennoch möglich war. Die Trennung lässt sich durch bestimmte Einstellungen im Messengerdienst

noch verstärken, indem bspw. der Ton und die Push-Benachrichtigungen ausgeschaltet werden, um nach Feierabend nicht ungefragt mit dienstlichen Nachrichten konfrontiert zu werden. Außerdem können beide Seiten besprechen, wann sie für Antworten (nicht mehr) erreichbar sind, um zu hohe Erwartungen bzgl. der Antwortgeschwindigkeit und -häufigkeit zu verringern (Engelhardt & Piekorz, 2022).

Darüber hinaus kann auch die Wahl des Messengers zur Wahrung der eigenen Privatsphäre beitragen. Bei ginlo ist es bspw. möglich, sich miteinander zu verbinden, ohne die private Handynummer oder eine E-Mailadresse weitergeben zu können (ginlo.net GmbH, 2021a). Dies empfand bspw. L3 als positiv, da Eltern so nicht die Möglichkeit haben, sie anzurufen oder sie über andere Messengerdienste wie WhatsApp zu kontaktieren. Auf der anderen Seite kann so auch die Privatsphäre der Eltern besser gewährleistet werden, da deren Kontaktdaten nicht in die private Kontaktliste der Logopäd:innen eingespeichert werden müssen (Zorn et al., 2021).

### 5.2.2 Reflexion des Kommunikationsverhaltens

In den Interviews zeigte sich, dass die messengerbasierte Elternarbeit sich nicht bei allen Logopäd:innen gleichermaßen in den Arbeitsalltag integrieren ließ. Hier zeigten sich insbesondere Unterschiede bzgl. des Arbeitssettings. So beschrieb L3, die in einer Förderschule angestellt ist, in diesem Zusammenhang weniger Schwierigkeiten als L1 und L2, die in ambulanten logopädischen Praxen angestellt sind und die Kinder in Kindertageseinrichtungen ähnlich wie bei einem Hausbesuch für einzelne Therapien aufsuchen. Der Zeitaufwand für die therapeutische Elternarbeit in Bildungseinrichtungen wird generell als höher empfunden als bei Therapien in der ambulanten Praxis (Pappas et al., 2008; Sugden et al., 2018). Beim Einsatz von Messengerkommunikation befürchteten die Teilnehmenden der Vorstudie nochmals eine leichte Verschlechterung bzgl. des Zeitaufwands (Hecht, 2021).

Um dies zu verhindern, sollten Logopäd:innen reflektieren, wann Zeitfenster für die digitale Elternarbeit im Arbeitsalltag zur Verfügung stehen, um sicherzustellen, dass die Kommunikation innerhalb der Arbeitszeit erfolgen kann. Dies könnte bspw. in Vor- und Nachbereitungszeiten der Fall sein. L2 gibt hierbei zu bedenken, dass die Kommunikation in der Vor- und Nachbereitungszeit mit einzelnen Eltern oder für einzelne Rückfragen möglich ist, sie jedoch keine Kapazitäten hat, mit allen Eltern, deren Kinder sie in Bildungseinrichtungen therapiert, in diesen Zeitfenstern zu kommunizieren. Eine weitere Möglichkeit, insbesondere für die Informationen, die die Logopäd:innen über den Therapieinhalt oder therapeutische Hausaufgaben an die Eltern vermitteln wollen, bietet die Therapiezeit selbst. L3 machte hier gute Erfahrungen damit, mit dem Kind gemeinsam Sprachnachrichten, Bilder oder Videos aufzunehmen und diese an die Eltern zu versenden. So war für das Kind transparent, welche Informationen die Eltern über die Therapie bekommen. Messengernachrichten von Eltern sollten nach Möglichkeit nur dann gelesen werden, wenn im Anschluss Zeit zum Verfassen einer Antwort ist (Engelhardt & Piekorz, 2022). Ob und wie dafür im Arbeitsalltag ausreichende Zeitfenster geschaffen werden können, sollte im Verlauf der Elternarbeit immer wieder reflektiert werden, um das Kommunikationsverhalten bei Bedarf anpassen zu können.

### 5.3 Auswahl der Kommunikationsmittel für die Elternarbeit

Insgesamt konnten anhand der vorliegenden Ergebnisse und der Literatur vier Faktoren herausgearbeitet werden, die die Auswahl des Kommunikationsmediums beeinflussen (Abb. 1).

Der Punkt „**Kind-/Elternbezogenen Faktoren**“ umfasst u. a. das Störungsbild der Kinder sowie dessen Schweregrad. L2 wägte diesbezüglich ab, dass der Stellenwert der Elternarbeit und damit auch die Notwendigkeit zur Nutzung verschiedener Kommunikationsmittel je nach Schweregrad und Störungsbild der Kinder variieren können. Darüber hinaus ist die Eignung der Eltern hier ein wichtiger Aspekt. L3 brachte ein, dass nicht alle Eltern gleichermaßen für die Nutzung eines Messengers als Kommunikationsinstrument geeignet sein könnten und brachte hierbei die Aspekte Motivation der Eltern sowie deren sprachliche und kognitive Fähigkeiten ein.

Studien zeigten, dass Messenger insgesamt ein sehr niederschwelliges Kommunikationsmittel darstellen, da diese in allen sozialen Schichten verbreitet sind und für Eltern motivierend sein können (Ahlers-Schmidt et al., 2012; Bassett-Gunter et al., 2017; Chu et al., 2019). Trotzdem sollten die Sinnhaftigkeit des Appeneinsatzes sowie dessen Nutzen für die Therapie immer individuell abgewogen werden (Starke & Leinweber, 2019).



Abb. 1: Auswahlkriterien für Kommunikationsmittel in der Elternarbeit

Als weiterer Faktor sind die „**Therapiebezogenen Faktoren**“ zu nennen. Hier wurde deutlich, dass das Therapiesetting einen großen Einfluss auf die Auswahl des Kommunikationsmediums hat. Bei Therapien, die in einer Einrichtung durchgeführt werden, wird die Messengerkommunikation von den interviewten Logopäd:innen als sinnvoll eingeschätzt. Bei Therapien in der Praxis hingegen, wo durch die Bring- und Abholzeiten bereits ein persönlicher Kontakt herrscht, wird die Messengerkommunikation als weniger relevant betrachtet und stattdessen das persönliche Gespräch bevorzugt, da dies hier mit einem geringeren Zeitaufwand verbunden sei. Darüber hinaus können der inhaltliche Schwerpunkt der Therapie sowie die Therapiephase eine Rolle in der Auswahl des Kommunikationsmediums spielen. Wahl und Kolleg:innen (2018) führen hierzu an, dass ein Appgebrauch generell patient:innenkompatibel, alltagsrelevant und zieladäquat sein sollte. L2 sieht eine besonders hohe Alltagsrelevanz in der Therapiephase des Transfers von Inhalten in den Alltag. Durch Aufnahmen, die über den Messenger versendet werden, kann transparenter gemacht werden, wie Therapieinhalte im Alltag geübt und umgesetzt werden, wie L3 beschreibt.

Die Reflexion der Therapeut:innen über die Entscheidungen für oder gegen ein Kommunikationsmittel sind unter den „**Therapeut:innenbezogenen Faktoren**“ zusammengefasst. Dazu zählen bspw. Absprachen mit Arbeitgeber:innen, um datenschutzrechtliche Aspekte oder mögliche Zeitfenster für die Elternarbeit zu besprechen. Hier sollten auch Strategien zur Trennung von beruflicher und privater Messengerkommunikation berücksichtigt werden (vgl. Kap. 5.2).

Als letzter Aspekt für die Auswahl eines Kommunikationsmediums sollten die „**Kommunikationsmediumsbezogenen Faktoren**“ betrachtet werden. Dabei sollte reflektiert werden, welche Kommunikationswege (mündlich, bildlich, schriftlich, persönlich usw.) für die Elternarbeit benötigt werden (Engelhardt & Piekorz, 2022). Auch die Synchronität der Kommunikation spielt hierbei eine Rolle. Während beim Pendelheft eine zeitliche Verzögerung zwischen dem Schreiben einer Nachricht und dem Empfangen der dazugehörigen Antwort entsteht, bietet der Messenger die Möglichkeit zu asynchroner und synchroner Kommunikation (Engelhardt & Piekorz, 2022). An Synchronität nicht zu übertreffen bleibt das persönliche Gespräch, dieses ist jedoch wiederum weniger niederschwellig, da hierfür im Therapiesetting Einrichtung die Vereinbarung von Terminen notwendig ist bzw. bei Telefonaten z. T. mehrere Anläufe notwendig sind, bis ein Gespräch zustande kommt. Daher kann der Messenger als Mittelweg zwischen synchroner Kommunikation im persönlichen Gespräch oder in Telefonaten und asynchroner Kommunikation über das Pendelheft gesehen werden.

Das Pendelheft sehen alle Beteiligten nicht mehr als notwendiges Kommunikationsinstrument an, wenn Eltern und Logopäd:innen sich für die Nutzung eines Messengers entscheiden. Nach Einführung des Messengers empfanden dies alle Tandems als überflüssig und nutzten Hefte und Mappen nur noch für die Sammlung und Übermittlung von Therapiematerialien, aber nicht

mehr für die Kommunikation. Persönliche Kontakte und Telefonate hingegen lassen sich insbesondere für längere, komplexere Themen nicht durch Messenger ersetzen. Für Elterngespräche bspw. über den Entwicklungsstand oder die gemeinsame Zielfestlegung sind diese Kommunikationswege auch bei Therapien in Bildungseinrichtungen wichtig (Roberts et al., 2016). Für einen informellen Austausch über die Therapie, Therapeutische Hausaufgaben oder kürzere, bspw. organisatorische Absprachen bietet der Einsatz von Messengern bei Therapien in Bildungseinrichtungen eine gute Möglichkeit für einen vielfältigen und regelmäßigen Austausch.

#### 5.4 Limitationen der Studie

Die Triangulation der Perspektiven von Eltern und Logopäd:innen sowie der Einblick in deren entstandenen Chatverläufe ermöglichte einen detaillierten Einblick in die messengerbasierte Elternarbeit. Die Chatverläufe wurden dabei etwas weniger in die Auswertung einbezogen als zuvor erwartet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass viele kommunikative Situationen, die in den Chatverläufen sichtbar wurden, in den Interviews bereits detailliert erzählt wurden. Daher dienten die Chatverläufe eher der besseren Veranschaulichung und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. Für eine quantitative Analyse der Chatverläufe, bspw. bzgl. der Frequenz und Dauer der Nutzung des Messengers, war die innerhalb von fünf Wochen erhobene Datenmenge zu gering. Der kurze Zeitraum der Datenerhebung war dem Gesamtprojektzeitraum von vier Monaten geschuldet. Aufgrund des zeitlichen Umfangs war auch ein größeres Sample nicht möglich. Dies wäre sicherlich interessant gewesen, um weitere Konstellationen aus Eltern und Therapeut:innen zu untersuchen (bspw. Kommunikation zwischen Therapeut:innen und Vätern oder Gruppenchats mit Therapeut:in und beiden Elternteilen). Weitere Forschung zur messengerbasierten Eltern- und Angehörigenarbeit, auch in anderen Settings oder über einen längeren Zeitraum, wäre daher wünschenswert. In informellen Gesprächen zeigte sich ungefähr ein Jahr nach Abschluss der Studie, dass L2 und L3 ginlo weiterhin in der Elternarbeit verwenden. Zu Tandem 1 liegen keine Informationen vor. L2 nutzt den Messenger vereinzelt, L3 nun deutlich intensiver. Sie konnte Kolleg:innen an ihrer Förderschule überzeugen, den Messenger ebenfalls zu nutzen, sodass dort ginlo auch in der Elternarbeit anderer Fachkräfte zum Einsatz kommt.

#### 5.5 Fazit

Insgesamt lässt sich sagen, dass die (a)synchrone Kommunikation zwischen Eltern und Logopäd:innen in Bildungseinrichtungen durch den Einsatz eines Instant Messengers vielfältiger, hochfrequenter und niederschwelliger gestaltet werden kann. Dies erhöht die Zufriedenheit der Kommunikationspartner:innen. Damit stellen Instant Messenger eine potenzielle Lösung dar, um den mangelnden persönlichen Kontakt zwischen Therapeut:innen und Eltern in Bildungseinrichtungen auszugleichen. Der deutsche Messenger ginlo erwies sich hierfür auch in der Praxis als geeignet. Ein Messenger ermöglicht neben schriftlichen Erklärungen ein visuelles oder auditives Therapeut:innenvorbild per Foto, Video oder Sprachnachricht. In Kombination mit Telefonaten oder persönlichen Gesprächen zu umfassenderen Themen, wie dem gesamten Entwicklungsstandes des Kindes, kann der Messenger als zukunftsweisendes Kommunikationsmedium für einen regelmäßigen Austausch über den Therapieverlauf gesehen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Qualität der Elternarbeit durch ginlo als erhöht beschrieben wurde und sowohl die therapeutischen Hausaufgaben als auch die Therapie als effektiver wahrgenommen wurden. Für die Trennung von beruflicher und privater Messengerkommunikation konnten Handlungsstrategien aufgezeigt werden. Diese müssen an die praktisch tätigen Logopäd:innen sowie die Eltern zur eigenen Reflexion herangetragen werden, um einen gewinnbringenden Einsatz des Messengers für die Elternarbeit zu ermöglichen.

Der Bedarf für Veränderungen in der Elternarbeit in Bildungseinrichtungen ist vorhanden, wie eingangs thematisiert wurde. Mit der vorliegenden Studie konnte aufgezeigt werden, dass es mit ginlo bereits ein Kommunikationsmittel gibt, was die logopädische Elternarbeit im positiven Sinne verändern kann. Nun gilt es, dieses Kommunikationsmedium in den logopädischen Arbeitsalltag zu integrieren, um Eltern als Expert:innen für ihre Kinder auch in Bildungseinrichtungen stärker in die Therapie einbeziehen zu können.

## Literaturverzeichnis

Ahlers-Schmidt, C. R., Hart, T., Chesser, A., Williams, K. S., Yaghmai, B., Shah-Haque, S. et al. (2012). Using human factors techniques to design text message reminders for childhood immunization. *Health Education & Behavior: the Official Publication of the Society for Public Health Education*, 39(5), 538-543. <https://doi.org/10.1177/1090198111420866>.

- Bassett-Gunter, R. L., Ruscitti, R. J., Latimer-Cheung, A. E. & Fraser-Thomas, J. L. (2017). Targeted physical activity messages for parents of children with disabilities: A qualitative investigation of parents' informational needs and preferences. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.02.016>.
- Chu, J. T. W., Wadham, A., Jiang, Y., Whittaker, R., Stasiak, K., Shepherd, M. et al. (2019). Development of MyTeen Text Messaging Program to Support Parents of Adolescents: Qualitative Study. *JMIR MHealth and UHealth*, 7(11), e15664. <https://doi.org/10.2196/15664>.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Somerset: Taylor and Francis.
- Dirksen, H.-H. (2019). Digitale Kommunikation im Gesundheitswesen. *Erfahrungsheilkunde*, 68(05), 265-269. <https://doi.org/10.1055/a-1016-6410>.
- Dockweiler, C. (2019). Prinzipien der Nutzerorientierung und Partizipation in der Digitalen Gesundheit. In A. Posenau, W. Deiters, S. Sommer, L. Abdel Ghani, K. Bilda & B. Braun (Hrsg.), *Nutzerorientierte Gesundheitstechnologien. Im Kontext von Therapie und Pflege* (1. Auflage, S. 61-76). Bern: Hogrefe.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Edwards, A., Brebner, C., McCormack, P. F. & Macdougall, C. (2016). "More than blowing bubbles": What parents want from therapists working with children with autism spectrum disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(5), 493-505. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112835>.
- Engelhardt, E. M. & Piekorz, K. (2022). Einführung in die Onlineberatung per Messenger. *e-beratungsjournal.net*, 18(1), 18-33.
- Flick, U. (2009). *Phasen des episodischen Interviews*. Abgerufen von <http://www.ash-berlin.eu/gap/methodik.phtml> [29.03.2021].
- Flick, U. (2011). *Triangulation (Qualitative Sozialforschung)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gemeinsamer Bundesausschuss. (2020). *Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses Richtlinie über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung (Heilmittel-Richtlinie/HeilM-RL)*. In der Fassung vom 19. Mai 2011 veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 96 (S. 2247) vom 30. Juni 2011, in Kraft getreten am 1. Juli 2011. Zuletzt geändert am 15. Oktober 2020, veröffentlicht im Bundesanzeiger (BAnz AT 17.12.2020 B7) in Kraft getreten am 1. Januar 2021. Abgerufen von: [https://www.g-ba.de/downloads/62-492-2324/HeilM-RL\\_2020-10-15\\_iK-2021-01-01.pdf](https://www.g-ba.de/downloads/62-492-2324/HeilM-RL_2020-10-15_iK-2021-01-01.pdf) [14.04.2023].
- Gemeinsamer Bundesausschuss. (2021). *Zweiter Teil – Zuordnung der Heilmittel zu Indikationen (in Verbindung mit § 12 der HeilM-RL)(Heilmittelkatalog). Zuordnung der Heilmittel zu Indikationen nach § 92 Absatz 6 Satz 1 Nummer 2 SGB V*. Abgerufen von: [https://www.g-ba.de/downloads/17-98-3064/HeilM-RL\\_2021-07-01\\_Heilmittelkatalog.pdf](https://www.g-ba.de/downloads/17-98-3064/HeilM-RL_2021-07-01_Heilmittelkatalog.pdf) [14.04.2023].
- GINLO.net GmbH. (2021a). *ginlo, der Messenger für alles was wertvoll ist. Made in Germany*. Abgerufen von: <https://www.ginlo.net/de/consumer/> [16.01.2021].
- GINLO.net GmbH. (2021b). *Häufige Fragen & Support*. Abgerufen von: <https://www.ginlo.net/support/> [28.07.2021].
- Hecht, A. (2021). *Eignung von Instant Messengern für die logopädische Elternarbeit in der Kita*. Hildesheim: unveröffentlichter Projektbericht.
- Hecht, A., Gosse, J. & Mayer, L. (2020a). *KommuniKITation – Digitale Kommunikation über Kinder, die in der Kita therapiert werden*. Berlin: Posterpräsentation auf dem 19. Deutschen Kongress für Versorgungsforschung.
- Hecht, A., Mayer, L., Mauer, M., Pagels, L. & Gosse, J. (2020b). *Therapien in Kitas und Grundschulen. Erfassung des Ist-Zustandes*. Frechen: forum:logopaedie online.
- Kaiser, A. P. & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0231\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231)).
- Kent-Walsh, J., Binger, C. & Hasham, Z. (2010). Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 97-107. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0014)).
- Klatte, I. S., Lyons, R., Davies, K., Harding, S., Marshall, J., McKean, C. et al. (2020). Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes for children attending speech and language therapy: Gathering the evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(4), 618-628. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12538>.
- Law, J., Levickis, P., Rodríguez-Ortiz, I. R., Matic, A., Lyons, R., Messarra, C. et al. (2019). Working with the parents and families of children with developmental language disorders: An international perspective. *Journal of Communication Disorders*, 82, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105922>.
- Mehner, M. (2019). *Messenger Marketing. Wie Unternehmen WhatsApp & Co erfolgreich für Kommunikation und Kundenservice nutzen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Olson, K. B., Wilkinson, C. L., Wilkinson, M. J., Harris, J. & Whittle, A. (2016). Texts for talking: evaluation of a mobile health program addressing speech and language delay. *Clinical Pediatrics*, 55(11), 1044-1049. <https://doi.org/10.1177/0009922816664721>.
- Pappas, N. W., McLeod, S., McAllister, L. & McKinnon, D. H. (2008). Parental involvement in speech intervention: a national survey. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(4-5), 335-344. <https://doi.org/10.1080/02699200801919737>.
- Roberts, M. Y., Brooks, M. K. & Hensle, T. (2016). More than "Try this at home". Including parents in early intervention. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1(1), 130-143.
- Starke, A. & Leinweber, J. (2019). Strategien für die App-Auswahl in der Sprachtherapie. In A. Posenau, W. Deiters, S. Sommer, L. Abdel Ghani, K. Bilda & B. Braun (Hrsg.), *Nutzerorientierte Gesundheitstechnologien. Im Kontext von Therapie und Pflege* (1. Auflage, S. 49-58). Bern: Hogrefe.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. V. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 319-331). Hamburg: Rowohlt.
- Stockwell, K., Alabdulqader, E., Jackson, D., Basu, A., Olivier, P. & Pennington, L. (2019). Feasibility of parent communication training with remote coaching using smartphone apps. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(2), 265-280. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12468>.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sugden, E., Baker, E., Munro, N., Williams, A. L. & Trivette, C. M. (2018). An Australian survey of parent involvement in intervention for childhood speech sound disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(7), 766-778. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1356936>.
- Wahl, M., Steiner, J. & Mühlhaus, J. (2018). Neue Medien in der Sprachtherapie. Chancen für eine ressourcenorientierte therapeutische Versorgung. In J. Steiner & S. Kurtenbach (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Logopädie. Perspektiven für ein starkes Netzwerk in der Therapie* (1. Auflage, S. 161-172). Bern: Hogrefe.

Zorn, I., Murmann, J. & Harrach-Lasfaghi, A. (2021). *Datenschutzgerecht und barrierearm kommunizieren. Kriterien zur Auswahl von Messenger-Apps für Bildungseinrichtungen*. Abgerufen von: [https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/1702/file/Messengerdienste\\_Kriterien\\_Bildung.pdf](https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/1702/file/Messengerdienste_Kriterien_Bildung.pdf) [19.01.2023].

## Zu den Autorinnen

*Annika Hecht* (Logopädin, M. Sc.) studierte im Masterstudiengang Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim. Aktuell arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik, Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Bremen und als Logopädin in einer ambulanten Praxis in Hildesheim.

*Maria Barthel* (M.Sc.) arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin seit Januar 2020 am Gesundheitscampus Göttingen der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst. Davor arbeitete sie als Logopädin sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK in Hildesheim.

*Prof. Dr. Ulla Beushausen* ist Professorin für Logopädie an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim. Ihre Ausbildung zur Logopädin absolvierte sie an den Universitätskliniken in Ulm und Heidelberg, anschließend schloss sie ein Studium der Psycholinguistik, Sprachbehindertenpädagogik und Phonetik ab und promovierte zum Dr. phil. an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

## Korrespondenzadresse

Annika Hecht  
Universität Bremen  
FB 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
Inklusive Pädagogik, Förderschwerpunkt Sprache  
Hecht-annika@web.de



NEU

Reihe Wissenschaftliche Schriften –  
Gesundheit/Therapie, Band 12,  
Angelika Rother,  
1. Auflage 2023,  
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1316-2,  
348 Seiten,  
E-Book: ISBN 978-3-8248-9865-7, PDF,  
EUR 52,00 [D]

## Wie Logopädinnen und Logopäden Kinder mit Aphasien behandeln: Eine multinationale Exploration

Online-Fragebogenerhebung zur logopädischen Praxis von erworbenen Sprachstörungen bei Kindern im Alter von 1,5 bis 12 Jahren nach Hirnschädigungen

In diesem Buch wird das komplexe Störungsbild Aphasie im Kindesalter behandelt und die Literatur zu diesem Thema ausführlich dargestellt. Kontrovers diskutierte Aspekte, wie die Terminologie und Definition, werden umfangreich erörtert. Bei der Erläuterung der Ursachen des Störungsbildes liegt das besondere Augenmerk auf dem Schädel-Hirn-Trauma im Kindesalter, aber auch das Landau-Kleffner-Syndrom wird eingehend besprochen. Differentialdiagnostisch werden die kognitiven Kommunikations-

störungen im Kindesalter hervorgehoben. Anschließend stellt die Autorin die Ergebnisse einer Online-Fragebogenerhebung unter Logopäd\*innen, die Erfahrung mit der logopädischen Behandlung von Kindern mit Aphasien aller Ursachen (im Alter  $\leq 12$  Jahren) in den englischsprachigen Ländern sowie der deutschsprachigen DACH-Region haben, vor und vergleicht den Einsatz von Therapieansätzen aus der Kindersprachtherapie und der Aphasitherapie.



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





## Bildungswege, Leistungsstände und emotional-soziale Entwicklungen von Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen Finale Ergebnisse des Rügener Inklusionsmodells\*

### Educational paths, performance levels and emotional-social developments of young people with developmental language disorders Final results of the Rügen inclusion model

Kathrin Mahlau

#### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen besondere Bildungsverläufe sowie Probleme im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung aufweisen. Präventionskonzepte nach dem Response to Intervention (RtI)-Ansatz – wie das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – berücksichtigen sowohl Maßnahmen zur sprachlichen als auch zur Lern- und Verhaltensförderung.

**Ziele:** Die Studie beantwortet die Frage, wie es im RIM/RtI-Kontext gelingt, von Sprachentwicklungsauffälligkeiten betroffene Schüler über neun Regelschuljahre zu fördern. Es werden die Wahl der Schulform (Sekundarstufe), die Zuweisung von Unterstützungsbedarfen, Klassenwiederholungen, der Lernstatus und zentrale Maße der emotional-sozialen Entwicklung berichtet.

**Methode:** 16 Schüler werden mittels Fragebögen und standardisierten Testverfahren hinsichtlich ihrer Bildungsverläufe und ihres Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsstandes untersucht. Es erfolgen Selbst- und Fremdeinschätzungen.

**Ergebnisse:** Es bestätigt sich, dass die Bildungsverläufe Besonderheiten aufweisen (niedrigere Bildungsgänge, häufigere Unterstützungsbedarfe und Klassenwiederholungen). Der Lernstand zeigt durchschnittliche Leistungen in der Schriftsprache, unterdurchschnittliche Leistungen in Mathematik. Im Bereich der emotional-sozialen Fähigkeiten sind erhöhte Angstwerte nachweisbar.

**Schlussfolgerungen:** Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten, die über die gesamte Schulzeit im RtI-System gefördert wurden, haben trotz der präventiven Maßnahmen erschwerte Bildungsverläufe. Die Ergebnisse verweisen darauf, den Bereich Mathematik stärker in den Blick zu nehmen sowie emotional-soziale Aspekte in der Förderung auch im höheren Schulalter zu beachten. Professionalisierungsmaßnahmen der Lehrkräfte sollten diese besonderen Lern- und Entwicklungsumstände berücksichtigen.

#### Schlüsselwörter

Sprachstörung, emotional-soziale Entwicklung, Schulleistungen, Längsschnittstudie, Rügener Inklusionsmodell

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

## Abstract

**Background:** Research findings show that children with language development problems exhibit special educational trajectories as well as problems in learning and in emotional-social development. Preventive concepts based on the Response to Intervention (RtI) approach – such as the Rügen Inclusion Model (RIM) – take into account measures to promote language as well as learning and behavior.

**Aims:** The study answers the question of how it is possible in the RIM/RtI context to support pupils affected by language development problems over nine years of regular school. Choice of school type (secondary level), allocation of special needs, class repetitions, learning status and key measures of emotional-social development are reported.

**Methods:** 16 schoolchildren are examined by means of questionnaires and standardized test procedures with regard to their educational trajectories and their learning and emotional-social development status. Self-assessments and external assessments are carried out.

**Results:** The results confirm that the educational trajectories of children with language development problems show peculiarities (lower educational levels, more frequent need for support and repeat classes). The level of learning shows average performance in written language, below-average performance in mathematics. In the area of emotional-social abilities, elevated anxiety values (especially manifest anxiety) are detectable.

**Conclusions:** Despite the preventive measures, children with language problems who have been supported in the RtI system throughout their school years experience more difficult educational careers. The results indicate that more attention should be paid to the area of mathematics and to emotional-social aspects of support, even at a higher school age. Professionalization measures for teachers should take these special learning and development circumstances into account.

## Keywords

Language impairments, emotional-social development, school performance, longitudinal study, Rügen inclusion model

## 1 Einleitung

Sprache ist die Grundlage zum Austausch von Informationen, Gedanken und Gefühlen und darüber hinaus Medium zum Lernen. Dadurch ist sie für die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von herausragender Bedeutung (Rißling, Mahlau, Hartke & Petermann, 2014). Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) haben somit ein besonderes Risiko neben ihren sprachlichen Problemen auch Entwicklungsprobleme im Lernen und in der emotionalen und sozialen Entwicklung auszubilden (von Suchodoletz, 2013; Sarimski, Röttgers & Hintermair, 2015). Dieses Entwicklungsrisiko wird in allen deutschen Bundesländern durch die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit dem Förderschwerpunkt Sprache berücksichtigt und durch die Bereitstellung entsprechender personeller und sächlicher Mittel umgesetzt. Ziele dieser Förderung sind der Abbau der Sprachstörungssymptomatik und die Verhinderung von weiteren Sekundärsymptomen, z. B. Problemen im Lernen und im emotional-sozialen Bereich. Eine gezielte Unterstützung im Bildungsbereich bezieht sich nicht selten lediglich auf die Primärstörung im Bereich Sprache und die vielfältigen Sekundärprobleme im Lernen und im Verhalten bleiben unberücksichtigt.

Daher wurde im Jahr 2010 mit dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) ein präventiv ausgerichtetes Beschulungskonzept entwickelt, das wesentliche Bausteine einer erfolgreichen Lern- und Entwicklungsförderung integriert. Dies betrifft auch Kinder und Jugendliche mit einem hohen Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache, der dem eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs entspricht (Mahlau, 2016). Kinder, die 2010 in Rügener Grundschulen eingeschult wurden, hatten im Jahre 2020 ihre Regelschulzeit absolviert. Es stellt sich daher die Frage, wie es in einem inklusiv ausgerichteten Unterrichtskontext wie dem des RIM mit präventiv vorgehaltenen Fördermöglichkeiten in den Bereichen Sprache, Lernen und emotional-soziale Entwicklung gelingt, von SES betroffene Schüler zu fördern.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Sprachentwicklungsstörungen und Sekundärsymptomatiken

In der ICD-11 werden Sprech- und Sprachstörungen unter den Neuroentwicklungsstörungen („neurodevelopmental disorders“) aufgeführt. Bei den Neuroentwicklungsstörungen handelt es sich um Verhaltens- oder kognitive Störungen, die in der (frühen) Kindheit beginnen und zu erheblichen Problemen im Erwerb und in der Anwendung spezifischer intellektueller, motorischer, sprachlicher oder sozialer Funktionen führen (Freitag et al., 2021). Da viele der betroffenen sprachauffälligen Kinder weitere Auffälligkeiten im motorischen oder kognitiven Bereich haben, wurde auf den in der ICD-10 verwendeten Begriff der „umschriebenen“ Störung verzichtet. In der ICD-11 wird unter den Diagnosekriterien für SES eine Diskrepanz zu Alter und nonverbalen kognitiven Fertigkeiten (nonverbaler Intelligenzquotient) gefordert, aber nicht in Standardabweichungen explizit definiert. Symptomatisch werden Verständnisschwierigkeiten, Produktionsschwierigkeiten und Probleme im funktionellen Einsatz der Sprache zur Kommunikation aufgeführt, die außerhalb der normalen Variabilität liegen müssen. Zudem wird in der ICD-11 keine Intelligenzminderung im Sinne eines  $IQ < 70$  als Ausschlusskriterium für eine Entwicklungsstörung des Sprechens und der Sprache angegeben (Freitag et al., 2021).

SES wirken auf die kindliche Entwicklung in weiteren wesentlichen Bereichen, wie auf die kognitive, schulische, emotional-soziale Entwicklung und auf das allgemeine Wohlbefinden (St. Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011; Rißling, Ronniger, Petermann & Melzer, 2016). Bei Kindern mit SES zeigen sich bei 35 % bis 50 % emotionale und soziale Auffälligkeiten, die sowohl externalisierende als auch internalisierende Symptome umfassen (Gerbig, Spieß, Berg & Sarimski, 2018). Bei mehr als 50 % der Kinder mit sprachlichen Störungen treten komorbide Störungen im Lernen auf (Noterdaeme & Amorosa, 1998), wobei v. a. von Lernstörungen in der Schriftsprache und der Mathematik berichtet wird (Klicpera, Gasteiger-Klicpera & Schabmann, 1993; Ritterfeld et al., 2013; Hübner, 2015; Spreer, Theisel & Glück, 2018). Einige nach empirischen Qualitätskriterien (u.a. Studiendesign, Durchführung im schulischen Kontext, Stichprobengröße; Blumenthal & Mahlau, 2015) ausgewählte Untersuchungen zur Komorbidität zwischen sprachlicher und kognitiver sowie sprachlicher und emotional-sozialer Entwicklung werden in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Übersicht über Studien zum Zusammenhang zwischen sprachlicher und kognitiver sowie sprachlicher und emotional-sozialer Entwicklung

Komorbidität mit dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung			
Autoren	Ziel	Methodik	Ergebnis
Gerbig, Spieß, Berg & Sarimski (2018)	Prüfung, ob bei sprachentwicklungsgestörten Kindern, die sonderpädagogische Einrichtungen (Schule oder Kindergarten) besuchen, ein erhöhtes Risiko besteht, dass sie zum Opfer von Mobbing werden	N = 92 Kinder mit SES zwischen vier und zwölf Jahren und deren Lehrkräfte/Erzieherinnen wurden mit dem standardisierten Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen befragt (Selbst- und Fremdeinschätzung)	Anteil der Kinder mit SES, die sich selbst als Opfer von Mobbing einschätzen, ist mit 39.1% deutlich erhöht; Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen berichten sogar von 50.8% Mobbingferfahrung
Rißling, Melzer, Menke, Petermann & Daseking (2015)	In der Studie wird das Verhalten von Vorschulkindern mit Sprachbeeinträchtigungen differenziert nach verschiedenen Sprachebenen untersucht	N = 540 Kindern im Alter zwischen 4;0 und 5;11 Jahren Gruppenzuordnung erfolgte je nach Schwerpunkt der Sprachschwierigkeit; dabei wurde in Sprachbeeinträchtigungen in den Bereichen Phonetik/Phonologie (n = 44), Wortschatz (n = 44), Grammatik (n = 58), Pragmatik (n = 26) sowie Einschränkungen in mehreren Sprachbereichen (n = 171) unterteilt unbeeinträchtigte Vergleichsgruppe (n = 197)	Es unterscheiden sich Art und Ausmaß von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten bei verschiedenen Sprachdefiziten. Bei Problemen im Sprachverständnis, der Pragmatik und auf mehreren Sprachebenen liegt ein höheres Risiko für Verhaltens- und emotionale Probleme sowie Hyperaktivität vor.

Komorbidität mit dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung			
Autoren	Ziel	Methodik	Ergebnis
Sarimski, Röttgers & Hintermair (2015)	Beschreibung sozial-emotionaler Probleme bei Kindern mit spezifischer SES	N = 41 Probanden (8;1 Jahre, SD = 1;3), 34.1 % weiblich, die 7 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Bayern besuchen; Fragebogenerhebung	36.6 % der Probanden zeigen auffällige pragmatisch-kommunikative Leistungen; 23 % der Probanden haben ein grenzwertiges und 37 % ein auffälliges sozial-emotionales Verhalten
Mahlau & Salzberg-Ludwig (2015)	Prüfung, ob Unterschiede in den sozial-emotionalen Schulerfahrungen und in der sozialen Integration bei Kindern mit spezifischer SES in unterschiedlichen schulischen Settings vorliegen	Untersuchungsgruppe inklusiv beschulter Kinder nach zwei Schulbesuchsjahren: N = 21 (Beginn Klasse 1, Alter: 6;6 Jahre); Vergleichsgruppe von Kindern in Sprachheilklassen: N = 17 (Beginn Klasse 1, Alter: 6;9 Jahre) Feststellung der sozial-emotionalen Schulerfahrungen; Einschätzung des sozialen Verhaltens; Erhebung des sozialen Status`	Erheblich mehr negative sozial-emotionale Schulerfahrungen bei inklusiv beschulten Kindern (v.a. Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude), grenzwertiges Problemverhalten, normales prosoziales Verhalten, erheblich mehr abgelehnte Kinder (43 % vs. 17 %), erheblich weniger beliebte Kinder (9,5 % vs. 17,6 %)
Beitchman, Wilson, Johnson, Atkinson, Young & Adlaf (2001)	Darstellung der psychischen Entwicklung sprachlich auffälliger Probanden	N = 77 mit sprachlichen Auffälligkeiten zwischen sieben und 19 Jahren, Vergleich mit einer sprachnormalen Kontrollgruppe (N = 129) Kontrollgruppenstudie	Signifikant häufigere psychische Auffälligkeiten: 27 % Angststörungen, Kontrollgruppe: 8,1 %; 20 % antisoziale Persönlichkeitsstörungen, Kontrollgruppe: 8,0 %
Helbig, Caffier & Sarrar (2020)	Elterliche Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit spezifischer SES im Vorschulalter	Vorschulalter (n = 20 Kinder mit spezifischer SES, n = 40 Kinder mit normaler Sprachentwicklung) Querschnittsstudie; Matching von intellektuellen und sozioökonomischen Variablen, Erfassung psychischer Auffälligkeiten	Signifikante Unterschiede zuungunsten der Kinder mit SES; signifikant häufiger auffällige T-Werte ( $\geq 64$ ) in der Gruppe der Kinder mit SSES; die elterliche Wahrnehmung unterschied sich nicht

Komorbidität mit dem Bereich der schulischen Entwicklung			
Autoren	Ziel	Methodik	Ergebnis
Ritterfeld, Starke, Röhm, Latschinske, Wittich & Moser Opitz (2013)	Darstellung mathematischer Kompetenzen bei Kindern mit SES im frühen Grundschulalter	Studie 1: n = 9 Erstklässler mit SES, n = 9 sprachunauffällige Probanden  Studie 2: n = 23 Kinder mit SES Experimentelles Kontrollgruppendesign	Studie 1: deutlich schlechtere Leistungen der Kinder mit SES, erhebliche Schwierigkeiten, sich vom zählenden Rechnen zu lösen Studie 2: Die sprachauffälligen Kinder scheinen nicht-zählende Lösungswege nicht verfügbar zu haben. Sie nutzten Anschauungsmaterial zur Unterstützung nichtzählender Rechenstrategie nicht.
Röhm (2020)	Differenzierte Analyse der Zusammenhänge zwischen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen sowie gemeinsamer Einflussfaktoren (Arbeitsgedächtnis)	N = 48 Erstklässler mit umschriebener SES wurden unter Kontrolle der nonverbalen Intelligenz hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeiten, mathematischen Basiskompetenzen sowie Arbeitsgedächtnisleistungen untersucht Querschnittsstudie	Zusammenhang zwischen grammatikalischen und lexikalisch-semantischen Sprachkompetenzen mit späteren mathematischen Basiskompetenzen bzw. frühen Rechenleistungen; die Ergebnisse weisen auf einen signifikanten Einfluss der phonologischen Schleife sowie der lexikalisch-semantischen Kompetenzen auf die mathematischen Basiskompetenzen hin

Komorbidität mit dem Bereich der schulischen Entwicklung			
Autoren	Ziel	Methodik	Ergebnis
Heinzl & Seibt (2014)	Prüfung, inwiefern semantisch-lexikalische Fähigkeiten über das phonologische Arbeitsgedächtnis und die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten hinaus einen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Leistungsunterschieden im mathematischen Bereich liefern.	N = 64 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Klassen 1–4 wurden hinsichtlich ihrer Wortschatzleistung, der nonverbalen Intelligenz und des phonologischen Arbeitsgedächtnisses sowie der mathematischen Kompetenzen überprüft; Datenauswertung erfolgte durch „Gemischtes Modell“ und Korrelationsanalysen	Während der expressive Wortschatz auf die standardisiert erhobenen Mathematikleistungen im Ganzen und die Zahlverarbeitung im Einzelnen nur einen marginalen Einfluss hat, konnten signifikante Zusammenhänge mit den Rechenleistungen nachgewiesen werden.
Hübner (2015)	Untersuchung zur sprachlichen Verarbeitung und zur Rechtschreibung an Berliner Sprachheilschulen	Extremgruppenvergleich bei Kindern mit SES im höheren Grundschulalter (4. Klasse); differenzierte Analyse der Rechtschreibleistungen zur orthografischen Verarbeitung (AFRA-Systematik) und zur Sprachbewusstheit N = 172, davon n = 21 Extremgruppe „gut“ und n = 24 Extremgruppe „schlecht“	Erhebliche Einschränkungen der Kinder mit SES innerhalb der Rechtschreibleistungen, der orthografischen Verarbeitung und der Sprachbewusstheit
Mahlau (2008)	Untersuchung der Wortschatzleistungen, der metaphonologischen Fähigkeiten, Lesen und Rechtschreibung	Vergleichsgruppenstudie mit Kindern 1. Klassen über ein Jahr im Längsschnitt; Korrelationen zwischen rezeptivem und aktivem Wortschatz und metaphonologischen Fähigkeiten sowie dem Schriftspracherwerb Untersuchungsgruppe n = 42 Probanden mit spezifischer SES Altersvergleichsgruppe n = 56	Kinder mit SES zeigen hoch signifikant bzw. signifikant geringere Fähigkeiten beim Erwerb des Lesens und Schreibens am Ende der ersten Klasse im Vergleich zu sprachnormalen Kindern; dies betrifft alle erhobenen Variablen des Schriftspracherwerbs: richtig geschriebene Wörter, das Lesen häufig vorkommender Wörter, kurzer Texte und das Lesen wortunähnlicher Pseudowörter sowie die Lesezeiten für das Lesen der häufigen Wörter, des kurzen Textes und der wortunähnlichen Pseudowörter
Spreer, Glück & Theisel (2019)	Einfluss von Einschränkungen im Bereich Sprache und Kommunikation zu Schulbeginn auf die schulischen Leistungen (u.a. Lesen, Rechtschreiben) bis zum Ende der 4. Klasse	N = 89 Kinder mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Sprache; Längsschnittuntersuchung über 4 MZP; (hier Darstellung von MZP am Ende von Klasse 4)	Sprachliche Leistungen beeinflussen wesentlich die schulischen Leistungen: unterdurchschnittliche Leistungen im Rechtschreiben (T-Wert: 37.31) und Leistungen im unteren Durchschnittsbereich im Lesen (T-Wert = 42.64)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl die emotional-soziale Entwicklung als auch der schulische Erfolg im Rechtschreiben, Lesen und in der Mathematik mit den sprachlichen Fähigkeiten in Zusammenhang stehen. Dieses erhebliche Entwicklungsrisiko wird im deutschen Bildungssystem durch die Unterstützung inklusiver Unterrichtsmaßnahmen bis hin zur Anerkennung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Sprache berücksichtigt. Ziele präventiver und inklusiver Förderung sind der Abbau der Sprachstörungssymptomatik und die Verhinderung von Sekundärsymptomen in den schulischen Lernfächern und im emotional-sozialen Bereich. Ein präventiv und inklusiv ausgerichtetes Konzept schulischer Förderung für alle Schüler mit besonderer Berücksichtigung von Lern- und Entwicklungsproblemen ist das Rügener Inklusionsmodell (RIM), welches im Folgenden in seinen Grundstrukturen näher beschrieben wird.

## 2.2 Förderung nach dem Rügener Inklusionsmodell

Das RIM gibt eine auf das deutsche Schulsystem abgestimmte Rahmenstruktur vor, welches wichtige Elemente inklusiver Förderung integriert. Diese beinhalten sowohl präventive als auch intervenierende Maßnahmen in den Lern- und Entwicklungsbereichen. Zentrale Bausteine sind die

- **Mehrebenenprävention:** Zur Verhinderung oder Minimierung von Lern-, Sprach- und Verhaltensschwierigkeiten erfolgen auf vier Ebenen verschiedene pädagogische Maßnahmen. Es wird zunehmend spezifischer, individueller und intensiver (sonder)pädagogisch mit den Kindern gearbeitet (Blumenthal, 2017).
- **datengeleiteten Förderentscheidungen:** Regelmäßig werden mit allen Schülern Screeningverfahren durchgeführt und Verlaufsdokumentationen angefertigt, die den Verlauf der (Lern-) Entwicklung aufzeigen und damit eine Grundlage für weitere pädagogische Maßnahmen bilden, da sich aus ihnen Förderziele ableiten lassen und überprüft werden kann, ob die Fördermaßnahmen effektiv waren (Voß, 2017).
- **Evidenzbasierung:** Auf allen Förderebenen kommen Lehr- und Fördermaterialien und -methoden zum Einsatz, die wissenschaftlich begründete Evidenzen aufweisen (Blumenthal & Mahlau, 2015).

Das RIM lehnt sich an das Response-to-Intervention-Modell (RtI) an, welches in verschiedenen Ländern (u.a. USA, Neuseeland, Irland) als Konzept gezielter Prävention sehr erfolgreich umgesetzt wird. Aus Perspektive international vergleichender Bildungsforschung hat das RtI-Konzept große Bedeutung erlangt, da es mit  $d = 1.29$  eine der höchsten Effektstärken für eine wirksame schulische Förderung aufweist (Beywl & Hattie, 2018). RtI lässt sich am besten beschreiben als eine Pädagogik, in der bei Nichterreichen definierter schulischer Kompetenzstandards eine sofortige und individuell angepasste Maßnahme erfolgt.

Mittels diagnostischer Verfahren prüft die Lehrkraft, ob bei ihren Schülern ausreichende Entwicklungs- und Lernfortschritte sichtbar sind. Damit zeigt sich auch, ob die eingesetzten pädagogischen Maßnahmen gut zu den Schülern passen. Sind die Fortschritte erwartungsgemäß, ist der Schüler ein sogenannter Responder, sind die Fortschritte nicht zufriedenstellend, sind sie Nonresponder. Im ersten Fall kann die schulische Situation so bleiben, in letzterem muss sie für den jeweiligen Schüler angepasst werden. Dazu wird der Schüler nicht nur im normalen Klassenunterricht (= Förderebene I) spezifisch gefördert, sondern er kann abhängig vom Lern- bzw. Entwicklungsstand und -verlauf auf weiteren Ebenen gefördert werden. Auf der Förderebene II erfolgt eine zusätzliche Kleingruppenförderung, auf der Förderebene III eine präventive und sehr konkret auf die jeweilige Entwicklungsproblematik abgestimmte Einzelfallförderung. Eine Intensivierung der diagnostischen Maßnahmen begleitet die Fördermaßnahmen und zeigt den Lern- bzw. Entwicklungsverlauf des Kindes und damit die Effektivität der Maßnahmen auf (Blumenthal, 2017). So erfolgen auf der Förderebene II zusätzliche qualitative Analysen der Screeningverfahren und curriculumbasierte Messungen mindestens in wöchentlichem Abstand. Auf der Förderebene III werden zusätzlich differenzialdiagnostische Verfahren eingesetzt (Voß, 2017). Sollte das Kind trotz dieser präventiven Maßnahmen die Lernziele der jeweiligen Klassenstufe nicht erreichen können, es also dauerhaft ein „Nonresponder“ sein, kann eine zieldifferente Beschulung erfolgen (Förderebene IV). In diesem Fall wird das Kind inklusiv in seiner Klasse beschult (Förderebene I) und kann an allen Maßnahmen der Förderebenen II und III teilnehmen.

Auf allen Ebenen und in allen Bereichen erfolgt die Auswahl der Materialien und Methoden nach der jeweils höchsten Evidenz. Zusätzlich ist eine Arbeit in multiprofessionellen Teams (Grundschul-, Fach- und Sonderpädagogiklehrkräfte) notwendig, um die Kompetenzen gezielt zu bündeln. Das Team sollte sich mindestens zwei Mal im Monat systematisch über die Lern- und Entwicklungsstände aller Kinder einer Jahrgangsstufe austauschen, um die Maßnahmen und die Lerngruppeneinteilung nach den aktuellen Bedürfnissen strategisch zu planen.

Diese Konzeption wird in den Lernbereichen Deutsch (zur genaueren Umsetzung s. Diehl, 2017) und Mathematik (s. Sikora & Voß, 2017) und in den Entwicklungsbereichen Sprache (s. Mahlau, 2017; 2018), Lernförderung (s. Furchner & Mahlau, 2017) und emotionale-soziale Entwicklung (s. Blumenthal & Marten, 2017) umgesetzt. In Tabelle 2 und Tabelle 3 werden beispielhaft Diagnostik- und Fördermaßnahmen für den Grundschulbereich aufgeführt. Zu beachten ist für die hier vorliegende Untersuchung, dass ab Klasse 5 keine wissenschaftliche Begleitung der Konzeption in den weiterführenden Schulformen möglich war. Die aufnehmenden Schulen, insbesondere die Regionalschulen, waren lediglich per schriftlicher Vereinbarung mit dem Staatli-

chen Schulamts und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (MV) angehalten, nach dem RtI-Konzept zu arbeiten. Ein einheitliches Förder- und Diagnostikkonzept, wie es für die Grundschulzeit von einer Arbeitsgruppe der Universität Rostock vermittelt wurde, wurde nicht umgesetzt.

Tab. 2: Das Präventionskonzept des RIM (Grundschule) für die Bereiche emotionale-soziale und Sprachentwicklung im Überblick mit ausgewählten Beispielen für Diagnostik- und Förderverfahren

	Entwicklungsbereich esE			Entwicklungsbereich Sprache		
	Diagnostik	Förderung		Diagnostik	Förderung	
<b>Förderebene III/IV</b> <b>Individuelle Einzelförderung (Sonderpädagogen)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>TRF (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993)</li> <li>ggf. weitere Verfahren zur Differenzialdiagnostik</li> </ul>	Evidenzbasierte Trainingsprogramme: <ul style="list-style-type: none"> <li>Training mit aggressiven Kindern (Petermann &amp; Petermann, 2008)</li> <li>Training mit sozial ängstlichen Kindern, (Petermann &amp; Petermann, 2010)</li> <li>Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (Lauth &amp; Schlottke, 2009)</li> <li>Netzwerkarbeit</li> </ul>	u.a. Wertschätzendes Lehrverhalten, positives Feedback, Aufstellung von Verhaltensregeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>SET 5-10 (Petermann, 2010)</li> <li>TROG-D (Fox, 2011b)</li> <li>WWT 6-10 (Glück, 2010)</li> <li>ESGRAF-R (Motsch, 2009)</li> <li>Lautanalyseverfahren</li> </ul>	Evidenzbasierte Therapieformate: <ul style="list-style-type: none"> <li>P.O.P.T. (Fox, 2011a)</li> <li>Wortschatzsammlerkonzeption (Motsch, Marx &amp; Ulrich, 2018)</li> <li>Kontextoptimierung (Motsch, 2010)</li> </ul>	u.a. Sicherung des Aufgabenverständnisses durch Visualisierungen und Gesten, gezielter Einsatz der Lehrersprache, handlungsbegleitendes Sprechen
<b>Förderebene II</b> <b>fokussierte Kleingruppenförderung (Grundschulpädagogen; Sonderpädagogen: Beratung)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SEVE/SEVO (Hartke &amp; Vrban, 2010) (wiederholter Einsatz nach 6-8 Wochen während der gesamten Förderdauer)</li> <li>DBR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>unterrichtsintegrierte Verhaltenssteuerung anhand der „49 Handlungsmöglichkeiten“ (Hartke &amp; Vrban, 2010)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualitative Analyse des MSVK (Elben &amp; Lohaus, 2000)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gezielte Erarbeitung des Fachwortschatzes, Lautanbahnung und -festigung</li> <li>Sprachspiele (Mahlau &amp; Herse, 2017)</li> <li>Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (Reber &amp; Schönauer-Schneider, 2018)</li> </ul>	
<b>Förderebene I</b> <b>Klassenunterricht (Grundschulpädagogen; Sonderpädagogen: Beratung)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soziometrischer Fragebogen (Marten &amp; Blumenthal, 2014),</li> <li>Systematische Verhaltensbeobachtungen</li> <li>ggf. Checkliste-Classroom Management</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verhaltensfördernde Klassenführung (Classroom Management)</li> <li>KlasseKinderSpiel (Hillenbrandt &amp; Pütz, 2008)</li> <li>Präventionsprogramme, z. B. Lubo aus dem All (Hillenbrandt, Hennemann, Hens &amp; Hövel, 2013)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>MSVK (Elben &amp; Lohaus, 2000) Elternanamnesefragebogen (Mahlau, 2010)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wortschatzerweiterung als generelles Unterrichtsprinzip (nach Reber &amp; Schönauer-Schneider, 2018)</li> </ul>	

Erläuterungen: FE – Förderebene; esE – emotional-soziale Ebene; CBM – curriculumbasierte Messungen; DBR – Direct Behavior Rating; P.O.P.T – Psycholinguistisch orientierte Phonologie Therapie (Fox, 2011a).

Tab. 3: Das Präventionskonzept des RIM (Grundschule) für die Bereiche Deutsch und Mathematik im Überblick mit ausgewählten Beispielen für Diagnostik- und Förderverfahren

	Lernbereich Deutsch			Lernbereich Mathematik	
	Diagnostik	Förderung		Diagnostik	Förderung
<b>Förderebene III/IV</b> <b>Individuelle Einzelförderung (Sonderpädagogen)</b>	individuelle Diagnostik: ▪ LDL (Walter, 2010), ▪ VSL (Walter, 2013) als CBM (wöchentlich)	individuelle Maßnahmen: ▪ direkte Instruktion der Maßnahmen der FE II	Differenzierung in Menge, Niveau, Unterstützung, Sozialform, Sicherung des Aufgabeverständnisses durch Visualisierungen, Gesten und gezieltem Einsatz der Lehrersprache. Einüben von Routineformaten	individuelle Diagnostik: ▪ Lernfreunde als CBM (wöchentlich)	individuelle Maßnahmen: ▪ direkte Instruktion der Maßnahmen der FE II
<b>Förderebene II</b> <b>fokussierte Kleingruppenförderung (Grundschulpädagogen; Sonderpädagogen; Beratung)</b>	▪ Lernlinie (RIM-Team), ▪ LDL (Walter, 2010), ▪ VSL (Walter, 2013), als CBM (wöchentlich) ▪ qualitative Analysen der Schülerleistung	▪ Förderung der phonologischen Bewusstheit (Küspert & Schneider, 1999) ▪ Kieler Lese- und Rechtschreibaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007) ▪ Blitzwortlesen (Mayer, 2012) ▪ Marburger Rechtschreibtraining (Schulte-Körne & Mathwig, 2009)		▪ Lernlinie (RIM-Team) als CBM (wöchentlich) ▪ qualitative Analysen der Schülerleistung	▪ Fördermaterial aus dem Zahlenbuch („Verstehen und trainieren“) (Wittmann & Müller, 2012), ▪ Förderprogramme „Kalkulie“ (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007)
<b>Förderebene I</b> <b>Klassenunterricht (Grundschulpädagogen; Sonderpädagogen; Beratung)</b>	▪ MÜSC (Mannhaupt, 2006) ▪ HSP (May, 2001) ▪ SLS (Mayringer & Wimmer, 2008) ▪ Lernlinie (RIM-Team), ▪ LDL (Walter, 2010), ▪ VSL (Walter, 2013) als CBM (monatlich)	▪ Unterrichtswerk „Lulu lernt lesen!“ und „Lulu lernt rechtschreiben!“ (Tolkmitt, 2005, 2009) ▪ Förderung der phonologischen Bewusstheit (Küspert & Schneider, 1999) ▪ hochwertiger Klassenunterricht		▪ Kalkulie (Fritz, Ricken & Gerlach, 2007) ▪ KEKS (May & Bennöhr, 2013) ▪ MARKO-D (Ricken, Fritz-Stratmann & Balzer, 2013) ▪ Lernlinie (RIM-Team) als CBM (monatlich)	▪ Unterrichtswerk „Das Zahlenbuch“ (Wittmann & Müller, 2012)

Um herauszufinden, wie sich Kinder mit zum Einschulungszeitpunkt deutlichen Sprachentwicklungsschwierigkeiten entwickelten, die in den Grundschuljahren nach dem RIM und innerhalb der Sekundarstufe 1 nach dem RtI-Prinzip lernten, werden deren Lern- und Entwicklungsstände innerhalb der 9. Klassenstufe differenziert aufgezeigt.

### 3 Fragestellungen

Die hier vorliegende Längsschnittuntersuchung geht deshalb folgenden Fragen nach:

1. Welcher Bildungsweg wurde von den Schülern mit einem erhöhten Sprachförderbedarf zum Einschulungszeitpunkt nach der Grundschulzeit gewählt? Welche Formen sonderpädagogischen oder pädagogischen Unterstützungsbedarfs wurden im Laufe der Schulzeit festgestellt? Wie oft erfolgte eine Klassenwiederholung?
2. Wie ist die Schulleistungsfähigkeit im Lesen, Rechtschreiben und in der Mathematik der Schüler mit einem erhöhten Sprachförderbedarf zum Einschulungszeitpunkt am Ende der 9. Klassenstufe?
3. Wie schätzen die Schüler mit einem erhöhten Sprachförderbedarf zum Einschulungszeitpunkt ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen und ihr prosoziales Verhalten am Ende der 9. Klassenstufe ein?
4. Wie schätzen die Schüler mit einem erhöhten Sprachförderbedarf zum Einschulungszeitpunkt die drei zentralen Dimensionen subjektiv erlebter schulischer Inklusion, speziell ihr emotionales Wohlbefinden in der Schule, ihre soziale Inklusion in der Klasse und ihr akademisches Selbstkonzept am Ende der 9. Klassenstufe ein? Wie bewerten die Mitschüler den sozialen Status der Schüler mit einem zum Einschulungszeitpunkt erhöhten Sprachförderbedarf?

5. Wie schätzen die Schüler mit einem erhöhten Sprachförderbedarf zum Einschulungszeitpunkt ihre Depressions- und Ängstlichkeitswerte am Ende der 9. Klassenstufe ein? Stehen diese mit weiteren Variablen des Lernens und der emotionalen und sozialen Entwicklung in Zusammenhang?

## 4 Methode

### 4.1 Versuchsplan und Versuchsdurchführung

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde die Untersuchung als Längsschnittstudie über die gesamte Schulzeit konzipiert. Die Wahl des Untersuchungsstandortes (Vorpommern, Insel Rügen) ergab sich durch den an der Studie beteiligten Landkreis im Schulamtsbereich Greifswald. Daher wurden die in MV überwiegend ländlichen und kleinstädtischen Regionen in die Studie miteinbezogen. Es konnten zum Messzeitpunkt (MZP) 1 (Zeitpunkt der Einschulung) insgesamt 12 Grundschulen und zum MZP 2 (Ende des 9. Schuljahres) sieben Regionalschulen, ein Gymnasium und zwei Förderzentren für die Teilnahme gewonnen werden.

Zu Beginn der ersten Klasse wurde die Lernausgangslage sowie zum Ende eines jeden Schuljahres (Effektuntersuchungen) Leistungs- und Entwicklungsdaten sowie soziale Daten erhoben (s. Tabelle 4). Das ursprüngliche Untersuchungsdesign sah einen Zweigruppenversuchsplan vor. Da aufgrund eines hohen Dropout in der unbehandelten Kontrollgruppe keine ausreichende Probandenanzahl nach 9 Schuljahren mehr erreicht werden konnte, um eine aussagekräftige Datengrundlage zu haben, werden in diesem Artikel nur Ergebnisse zur Treatmentgruppe Rügen berichtet.

Die Erhebungen erfolgten durch geschulte studentische Testleiter sowohl in Einzel- als auch in Gruppensituationen. Diese wurde in Abhängigkeit von der Konzentration und Motivation der Kinder bzw. Jugendlichen sowie den schulischen Rahmenbedingungen in mehreren Sitzungen durchgeführt.

Tab. 4: Erhebungsplan mit Zeitablauf und Testverfahren (MZP – Messzeitpunkt)

MZP	Zeitstruktur	Inhaltlicher Ablauf	Eingesetzte Verfahren
1	August 2010	Einschulung	
	September 2010	Feststellung ... ... des Sprachentwicklungsstandes (Bestimmung der Probandengruppen) ... der intellektuellen Voraussetzungen ... der Vorausläuferfähigkeiten in den Bereichen Deutsch und Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SET 5-10 (Petermann, 2010)</li> <li>▪ MSVK (Elben &amp; Lohaus, 2000)</li> <li>▪ CFT 1 (Weiß &amp; Osterland, 1997)</li> <li>▪ MÜSC (Mannhaupt, 2006)</li> <li>▪ Kalkulie (Fritz et al., 2007)</li> </ul>
2	Juni – September 2019	Erhebung sozialer Daten zur Schullaufbahn  Erhebung der Schulleistungsfähigkeit  Erhebung sozial-emotionaler Fähigkeiten	Fragebogen an die Lehrkräfte  <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DEMAT 9 (Schmidt et al., 2012)</li> <li>▪ HSP (May, 2001)</li> <li>▪ SLS (Mayringer &amp; Wimmer, 2014)</li> <li>▪ SDQ (Goodman, 2005)</li> <li>▪ PIQ (Venetz et al., 2015)</li> <li>▪ ADS (Hautzinger et al., 2012)</li> <li>▪ AFS (Wieczerkowski et al., 2016)</li> <li>▪ Soziometrischer Fragebogen (Blumenthal &amp; Marten, 2014)</li> </ul>

### 4.2 Beschreibung der Stichprobe

Um festzustellen, bei welchen Schülern Sprachentwicklungsprobleme vorliegen, durchliefen alle Erstklässler des Einschulungsjahrgangs 2010/2011 zu Beginn der ersten Klasse ein zweistufiges Sprachentwicklungsscreening. Dafür wurde der Sprachentwicklungsstand in einem ersten Schritt mit dem Marburger Sprachverständnistest (MSVK, Elben & Lohaus, 2000) und dem Münster-

ner Screening (MÜSC, Mannhaupt, 2006) auf Auffälligkeiten kontrolliert und um Hinweise auf die produktiven Sprachfähigkeiten durch einen Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010) ergänzt. Als Kontrollvariable erfolgte die Feststellung einer normalen nonverbalen Intelligenz mit dem Culture-Fair-Test (CFT 1; Weiß & Osterland, 1997). Der IQ-Wert wurde mit  $IQ \geq 81$  festgelegt, um das Konfidenzintervall des CFT 1 (Weiß & Osterland, 1997) zu berücksichtigen. Auf der Grundlage dieses Screenings ließen sich die Kinder ermitteln, deren Sprachentwicklungsleistungen auf das potentielle Vorliegen einer SES hinwiesen.

Anschließend erfolgte für diese potentiellen Risikokinder zum MZP 1 eine differenzierte Untersuchung mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10; Petermann, 2010) in Einzelsitzungen. Zur Feststellung einer SES mussten die Kinder in mindestens zwei der Subtests unterdurchschnittliche Leistungen (hier definiert mit T-Wert  $\leq 43$ ) oder in mindestens einem Subtest weit unterdurchschnittliche Fähigkeiten (T-Wert  $\leq 40$ ) aufweisen. Die Kinder, deren kognitive und Sprachentwicklungsleistungen den beschriebenen Kriterien entsprachen, wurden in die Untersuchungsgruppe aufgenommen (Mahlau, 2016).

Von diesen Probanden mit SES (ehemals  $N = 24$ ) konnten zum MZP 2, also nach neun Schulbesuchsjahren,  $N = 16$  Probanden vollständig nachuntersucht werden. Alle Probanden sind muttersprachlich deutsch. Sie nahmen alle innerhalb der Grundschuljahre an den Sprachfördermaßnahmen auf den Förderebenen II und III innerhalb des RIM teil. In Tabelle 5 werden diese und weitere Gruppenkennwerte als Übersicht dargestellt.

Tab. 5: Übersicht über zentrale Merkmale der Schüler mit SES

N	Geschlecht	Durchschnittsalter in Jahren (min.–max.) zum MZP 10	CFT 1 T-Mittelwert (min.–max.) zum MZP 1	MSVK T-Mittelwert (min.–max.) zum MZP 1	MÜSC Risikopunkte (min.–max.) zum MZP 1	Auffälligkeit im Anamnese-Elternfragebogen Risikopunkte (min.–max.) zum MZP 1
16	Jungen: 9 (56.2%) Mädchen: 7 (43.8%)	15;45 (15;08–16;15) SD = 0.33	46.70 (42.00–53.00) SD = 3.40	42.28 (34.00–52.00) SD = 4.61	2.63 (1–7) SD = 1.67	6.4 (3–12) SD = 2.77

Mit dem SET 5-10 (Petermann, 2010) konnte eine genauere Beschreibung des Sprachentwicklungsstandes der 16 Probanden vorgenommen werden. Es zeigt sich, dass die Subtests im Mittelwert knapp durchschnittliche bis unterdurchschnittliche T-Werte aufweisen (s. Tabelle 6). Im Subtest 10 „Kunstwörter nachsprechen“ verringert sich die Zahl der Probanden, da  $n = 4$  bereits oberhalb der im SET 5-10 (Petermann, 2010) angegebenen Altersgrenze lagen.

Tab. 6: Übersicht über die Subtests des SET 5-10 (Petermann, 2010) der Schüler mit SES zum MZP 1

	N	Min. (Rohwert)	Max. (Rohwert)	Mittelwert (Rohwert)	SD	T-Mittelwert
SET 5-10 UT1 Bildbenennung	16	18	35	29.31	4.70	41
SET 5-10 UT2 Kategorienbildung	16	2	22	15.31	4.73	42
SET 5-10 UT4 Handlungssequenzen	16	2	10	6.12	2.22	41
SET 5-10 UT5 Fragen zum Text	16	0	10	3.63	3.01	45
SET 5-10 UT6 Bildergeschichte	16	0	8	6.25	2.11	40
SET 5-10 UT7 Satzbildung	16	0	12	5.13	3.10	40
SET 5-10 UT8 Singular-Plural-Bildung	16	4	15	9.25	3.02	43
SET 5-10 UT9 Erkennen/Korrektur inkorrektur Sätze	16	5	12	8.56	2.03	42
SET 5-10 UT10 Kunstwörter nachsprechen	12	0	35	8.42	9.54	34

### 4.3 Untersuchungsverfahren und statistische Prüfgrößen

Die zum Ende des neunten Schuljahres stattfindende Effektuntersuchung erhob neben den Angaben zum Bildungsweg (Schulform, Zuweisung von Förderschwerpunkten, Klassenwiederholung) die Leistungsfähigkeit in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik sowie den sozial-emotionalen Entwicklungsstand. Zur Beschreibung des Bildungsweges wurde ein Lehrkraftfragebogen eingesetzt. Um die Entwicklung im Lesen, im Rechtschreiben und in der Mathematik mit normierten, standardisierten Testverfahren zu erfassen, wurden das Salzburger Lese-Screening (SLS; Mayringer & Wimmer, 2014), die Hamburger Schreibprobe (HSP; May, 2001) und der Deutsche Mathematiktest für 9. Klassen (DEMAT 9; Schmidt, Ennemoser & Krajewski, 2012) verwendet.

Zur Überprüfung der sozialen Kompetenzen und des emotionalen Wohlbefindens, der sozialen Inklusion und des akademischen Selbstkonzepts erfolgte zum Ende der Klasse 9 die Erhebung der Entwicklungsdaten durch den Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 2005) und durch den Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ; Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015). Mit dem Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wiczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau, Rauer & Petermann, 2016) wurden die ängstlichen und „unlustvollen“ Erfahrungen der Probanden unter den Aspekten Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit erfasst. Die Einschätzung zum Vorliegen depressiver Symptome erfolgte durch die Allgemeine Depressionsskala (ADS; Hautzinger, Bailer, Hofmeister & Keller, 2012), die Erfassung der sozialen Statuskategorie durch ein soziometrisches Nominierungsverfahren in Anlehnung an Marten und Blumenthal (2014) mittels Peer-Rating. Die einzelnen Schüler werden dabei abhängig vom Wahlverhalten der Mitschüler einer der folgenden Statusgruppen zugeordnet: beliebt, durchschnittlich, vernachlässigt, abgelehnt und kontroversiell.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden verschiedene deskriptive Parameter (Mittel- und Summenwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte) berücksichtigt. Ergänzt wurden die deskriptiven Angaben um eine Korrelationsanalyse (bivariat).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Wahl der Bildungswege, Formen sonderpädagogischen oder pädagogischen Unterstützungsbedarfs und Klassenwiederholung

Die untersuchten Probanden gingen nach der Grundschulzeit bzw. der Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) zu 12.5 % ( $n = 2$ ) auf ein Gymnasium, zu 75 % ( $n = 12$ ) auf eine Regionalschule (vereint die Bildungsgänge zum Erreichen der Schulabschlüsse Berufsmatura und Mittlere Reife) und zu 12.5 % ( $n = 2$ ) auf ein Sonderpädagogisches Förderzentrum (SFZ) mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen.

Zum Ende bzw. nach der Grundschulzeit wurde bei 56.3 % ( $n = 9$ ) der untersuchten Stichprobe durch den „Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie“ (ZDS) ein sonderpädagogischer oder pädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt. Dies betraf die pädagogischen Förderbereiche Dyskalkulie mit 6.3 % ( $n = 1$ ), die Lese-Rechtschreibstörung (LRS) ebenfalls mit 6.3 % ( $n = 1$ ) und den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen mit 25 % ( $n = 4$ ). Bei 18.8 % der Probanden ( $n = 3$ ) wurde ein hoher Präventionsbedarf im Bereich Lernen festgestellt (Kriterien zur Feststellung dieser Unterstützungsbedarfe s. Standards der Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2022b). 43.8 % ( $n = 7$ ) der Probanden hatten keinen formal durch den ZDS festgestellten Unterstützungsbedarf. Insgesamt haben ab der vierten Klassenstufe 25 % der untersuchten Probanden ( $n = 4$ ) eine Klasse wiederholt. Dies betraf ausschließlich diejenigen Kinder bzw. Jugendlichen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt oder ein Präventionsbedarf Lernen diagnostiziert wurde (s. Abbildung 1).

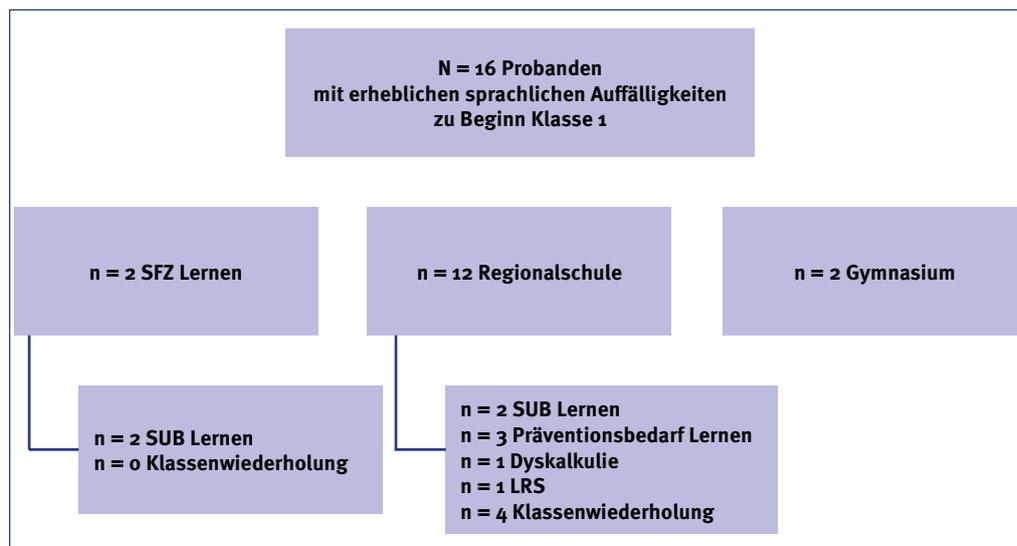


Abb. 1: Übersicht über Bildungswege, Unterstützungsbedarfe und Klassenwiederholungen der Probanden mit sprachlichen Auffälligkeiten zu Beginn von Klasse 1 (SUB – Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf)

### 5.2 Schulleistungsfähigkeit in Mathematik und im Rechtschreiben und Lesen

Die vier Probanden, die eine Klasse wiederholten, konnten bei der Effektuntersuchung am Ende der neunten Klassenstufe die Testverfahren zur Erhebung der Leistungsfähigkeit leider nicht absolvieren. Daher verringert sich die Anzahl hier um  $n = 4$ . Die Untersuchung erfolgte mit dem DEMAT 9 (Schmidt et al., 2012) für den Bereich Mathematik, mit der HSP (May, 2001) für den Bereich Rechtschreibung und mit der SLS (Mayringer & Wimmer, 2014) für den Bereich Lesen.

Legt man eine Durchschnittsnorm von  $40 < T\text{-Wert} < 60$  zugrunde, erreichen die Probanden im Mittelwert in Mathematik knapp unterdurchschnittliche, in den Bereichen Rechtschreibung und Lesen durchschnittliche Leistungen (s. Tabelle 7).

Tab. 7: Übersicht über die Leistungen in den Schulleistungsbereichen Mathematik, Rechtschreibung und Lesen (LQ – Lesequotient)

	n	Min.	Max.	Mittelwert	SD
<b>DEMAT_9_Mathematik</b>	12	30	58	39.74 (T-Wert)	8.08
<b>HSP_Rechtschreibung</b>	12	30	70	46.67 (T-Wert)	9.77
<b>SLS_Lesen</b>	12	66	107	95.98 (LQ-Wert)	11.11

### 5.3 Selbsteinschätzung der emotionalen und sozialen Kompetenzen und des prosozialen Verhaltens

Die Auswertung des SDQ (Goodman, 2005), mit dem die Selbstauskünfte der Jugendlichen zu ihrem Gesamtproblemverhalten und zu ihrem prosozialem Verhalten erhoben wurden, zeigt im Mittelwert ein grenzwertiges Problemverhalten und ein normales prosoziales Verhalten. In der Tabelle 8 werden die Summenwerte der beiden Skalen und die Interpretation (nach Goodman, 2005) berichtet.

Tab. 8: Übersicht über das prosoziale Verhalten und das Problemverhalten (RW-Rohwert)

	N	Min. (RW)	Max. (RW)	Mittelwert (RW)	Interpretation	SD
SDQ_Prosoziales Verhalten	16	5	10	7.19	unauffällig	1.33
SDQ_Gesamtproblemwert	16	4	23	12.89	grenzwertig	5.75

Die Verteilung der Klassifikationen zeigt, dass 56.3 % ( $n = 9$ ) normale, 25 % grenzwertige ( $n = 4$ ) und 18.8 % ( $n = 3$ ) der Jugendlichen auffällige Werte im Gesamtproblemwert aufweisen. Das prosoziale Verhalten schätzen 87.5 % ( $n = 14$ ) als normal und 12.5 % ( $n = 2$ ) als auffällig ein. Eine

differenzierte Betrachtung der Ergebnisse auf Subtestebene weist darauf hin, dass grenzwertige oder auffällige Werte 31,2 % (n = 5) im Bereich emotionale Probleme, 25,0 % (n = 4) im Bereich Verhaltensauffälligkeiten, 31,2 % (n = 4) im Subtest Hyperaktivität und 37,5 % (n = 6) in der Skala Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen zeigen.

#### 5.4 Selbsteinschätzung des emotionalen Wohlbefindens in der Schule, der sozialen Inklusion in der Klasse und des akademischen Selbstkonzepts sowie die Peereinschätzung des sozialen Status

Zur Beantwortung der Frage 4 kamen zum einen der PIQ (Venetz et al., 2015) und zum anderen ein Soziogramm (in Anlehnung an Marten & Blumenthal, 2014) zum Einsatz. Der PIQ (Venetz et al., 2015) wurde über die T-Werte ausgewertet und interpretiert. Das Soziogramm generiert über das Wahl- und Ablehnungsverhalten der Mitschüler der jeweiligen Klasse den sozialen Status. Die T-Werte zeigen in allen drei Subtests durchschnittliche Einschätzungen der Probanden, die alle etwas niedriger als der Mittelwert der Eichstichprobe des PIQ (Venetz et al., 2015) liegen (s. Tabelle 9).

Tab. 9: Übersicht über das emotionale Wohlbefinden, die soziale Inklusion und das akademische Selbstkonzept

	N	Min.	Max.	T-Mittelwert	SD
PIQ_Emotionales Wohlbefinden	16	32.27	68.93	48.38	10.70
PIQ_Soziale Inklusion	16	29.96	59.87	47.50	8.35
PIQ_Akademisches Selbstkonzept	16	32.80	61.74	46.74	8.30

Die Verteilung der T-Werte – zugrunde gelegt wird eine Durchschnittsnorm von  $40 < T\text{-Wert} > 60$  – zeigt, dass 25,0 % (n = 4) der Jugendlichen ein unterdurchschnittliches emotionales Wohlbefinden angeben und 6,3 % (n = 1) dies als überdurchschnittlich einschätzen. Demzufolge fühlen sich 68,7 % (n = 11) der befragten Schüler durchschnittlich emotional wohl. 12,5 % (n = 2) geben die soziale Inklusion als unterdurchschnittlich und 87,5 % als durchschnittlich an. Die Einschätzung des akademischen Selbstkonzepts zeigt eine gleiche Verteilung wie das emotionale Wohlbefinden und wird von 25,0 % (n = 4) der Probanden als unterdurchschnittlich, von 6,3 % (n = 1) als überdurchschnittlich und von 68,7 % (n = 11) als durchschnittlich beurteilt.

Die Bewertung der Mitschüler zur sozialen Statuskategorie (Soziogramm in Anlehnung an Marten & Blumenthal, 2014) wird in Abbildung 2 dargestellt. Danach sind fünf Probanden in einer kritischen sozialen Stellung (n = 3 abgelehnt, je n = 1 kontroversiell oder vernachlässigt; insgesamt 31,25 %) und n = 11 in einer sozial anerkannten Stellung (n = 4 beliebt, n = 7 durchschnittlich; insgesamt 68,75 %).

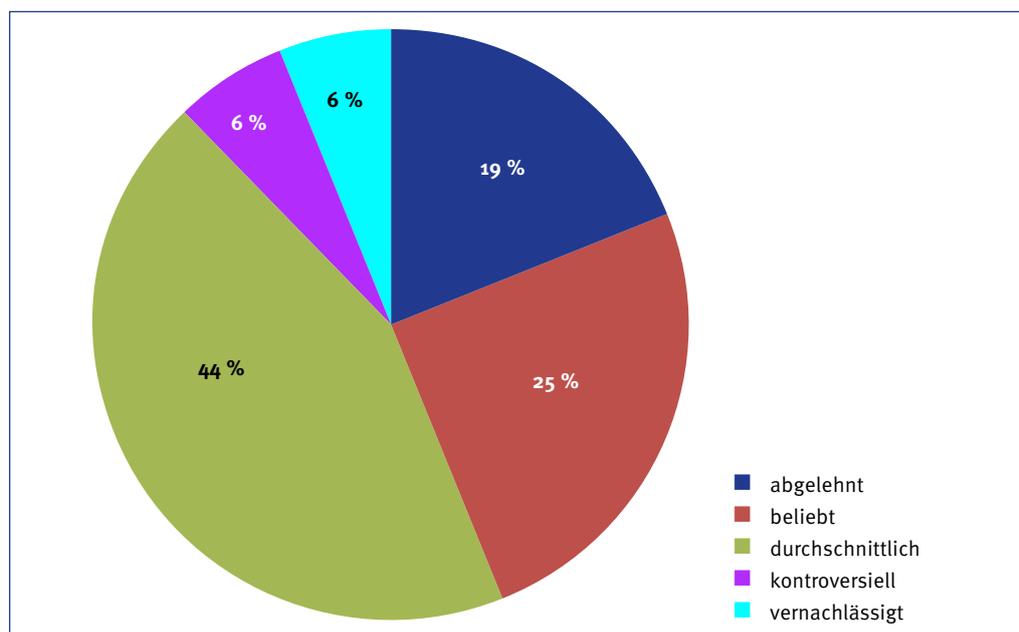


Abb. 2: Verteilung der sozialen Statuskategorien am Ende des 9. Schuljahres

### 5.5 Selbsteinschätzung der Ängstlichkeit und depressiver Symptome

Am Ende des 9. Schuljahres wurden die Aspekte Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit mittels AFS (Wieczerkowski et al., 2016) und das Vorliegen einer depressiven Symptomatik mit dem ADS (Hautzinger et al., 2012) erfasst. Beide Verfahren werden über die T-Werte interpretiert (vgl. Tab. 10).

Die T-Werte verweisen bis auf den Subtest „Manifeste Angst“ im Mittel auf durchschnittliche Angaben. Im Bereich der manifesten Angst zeigt sich ein überdurchschnittlicher Mittelwert, der darauf hindeutet, dass die Gruppe der Jugendlichen mit ehemaligen Sprachauffälligkeiten erheblich stärker von Symptomen manifester Angst betroffen ist als die Normstichprobe des AFS (Wieczerkowski et al., 2016). Prüfungsangst und Schulunlust sowie die depressiven Symptome liegen zwar im Normalbereich, sind aber deutlich erhöht. Die Subskala der sozialen Erwünschtheit liegt im mittleren Normbereich.

Tab. 10: Übersicht über Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit und das Vorliegen einer depressiven Symptomatik

	N	Min.	Max.	T-Mittelwert	SD
AFS_Prüfungsangst	16	37	73	56.81	8.84
AFS_Manifeste Angst	16	43	73	60.56	8.22
AFS_Schulunlust	16	36	73	55.13	10.13
AFS_Soziale Erwünschtheit	16	38	67	49.81	8.83
ADS_Allgemeine Depressionsskala	16	36	72	55.31	10.47

Die Häufigkeitsverteilung der T-Werte (Durchschnittsnorm:  $40 < T\text{-Wert} > 60$ ) zeigt, dass 37,6% der Jugendlichen ( $n = 6$ ) Angaben machten, die auf Prüfungsangst, zu 50,0% ( $n = 8$ ) auf manifeste Angst und zu 37,6% ( $n = 6$ ) auf Schulunlust hindeuten. Sozial unerwünscht fühlen sich 12,5% ( $n = 2$ ) der befragten Probanden. Die Skala zur Erfassung depressiver Symptome zeigt bei 50,0% der Jugendlichen überdurchschnittliche Werte ( $n = 8$ ). Die Verteilung wird in Abbildung 3 dargestellt.

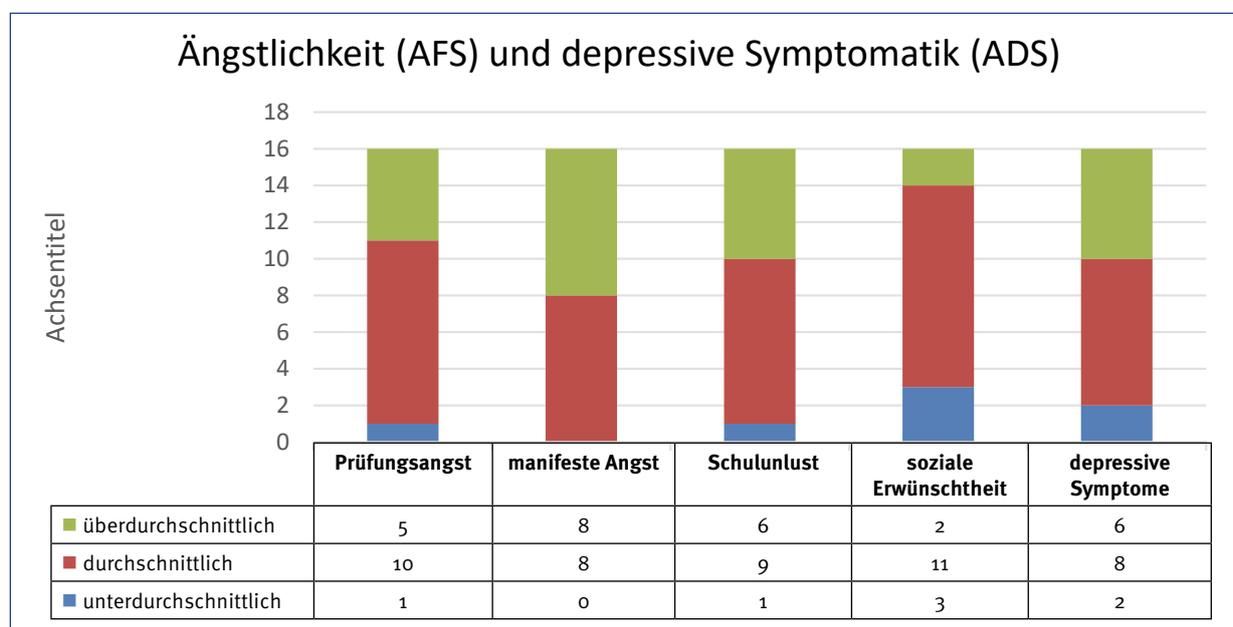


Abb. 3: Verteilung der Häufigkeiten der Skalen Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust, soziale Erwünschtheit und depressive Symptome am Ende des 9. Schuljahres

Da sich innerhalb dieser Forschungsfrage deutliche Tendenzen zu ängstlichem und depressivem Verhalten innerhalb der untersuchten Gruppe zeigen, wird mittels bivariater Korrelationsanalyse explorativ analysiert, ob es einen Zusammenhang mit weiteren erhobenen Daten gibt. Der Korrelationskoeffizient wird nach Pearson angegeben.

Tab. 11: Korrelationen zwischen den AFS-Subtests Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und der Allgemeinen Depressionsskala

		AFS_ Prüfungsangst	AFS_ Manifeste Angst	AFS_ Schulunlust	ADS_ Allgemeine Depressions- skala
SDQ_Prosoziales Verhalten	Korrelation	.016	-.021	-.399	.266
	Sig. (2-seitig)	.952	.939	.125	.319
SDQ_Gesamtproblemwert	Korrelation	.599*	.758**	.490	.542*
	Sig. (2-seitig)	.014	<.001	.054	.030
PIQ_Emotionales Wohlbefinden	Korrelation	-.271	-.395	-.795**	-.186
	Sig. (2-seitig)	.309	.130	<.001	.491
PIQ_Soziale Inklusion	Korrelation	-.253	-.283	.074	-.189
	Sig. (2-seitig)	.344	.289	.785	.483
PIQ_Akademisches Selbstkonzept	Korrelation	-.560*	-.551*	-.469	-.533*
	Sig. (2-seitig)	.024	.027	.067	.033
AFS_Prüfungsangst	Korrelation	1	.910**	.211	.726**
	Sig. (2-seitig)		<.001	.433	.001
AFS_Manifeste Angst	Korrelation	.910**	1	.348	.800**
	Sig. (2-seitig)	<.001		.187	<.001
AFS_Schulunlust	Korrelation	.211	.348	1	.212
	Sig. (2-seitig)	.433	.187		.430
AFS_Soziale Erwünschtheit	Korrelation	.046	.067	-.052	.275
	Sig. (2-seitig)	.867	.806	.849	.302
ADS_Allgemeine Depressionsskala	Korrelation	.726**	.800**	.212	1
	Sig. (2-seitig)	.001	<.001	.430	
DEMAT_9_Mathematik	Korrelation	-.694*	-.581*	-.162	-.380
	Sig. (2-seitig)	.012	.048	.616	.223
HSP_Rechtschreibung	Korrelation	.092	.048	-.105	.183
	Sig. (2-seitig)	.777	.883	.746	.570
SLS_Lesen	Korrelation	-.237	-.231	-.100	-.288
	Sig. (2-seitig)	.459	.469	.758	.364

Erläuterungen: \* – signifikant; \*\* – hochsignifikant.

Der Bereich der Manifesten Angst korreliert mit fünf Bereichen: Allgemeine Depressionsskala, Prüfungsangst, akademisches Selbstkonzept und dem SDQ-Gesamtproblemwert sowie im Bereich Lernen mit der Mathematik-Leistung. Die Skala Schulunlust korreliert lediglich mit dem Emotionalen Wohlbefinden. Es lassen sich zudem für die Skalen Prüfungsangst und Depression mit den weiteren emotional-sozialen Subtests Zusammenhänge, v.a. mit dem Gesamtproblemwert des SDQ, dem akademischen Selbstkonzept sowie der Mathematik-Leistung, herstellen.

## 6 Diskussion

Um die Ergebnisse interpretieren zu können, soll die Studie methodenkritisch eingeordnet werden. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie über neun (Schul-)Jahre mit Probanden mit zum Einschulungszeitpunkt deutlichen Sprachauffälligkeiten. Das Nachverfolgen der Kinder bzw. Jugendlichen über so einen langen Zeitraum war leider geprägt durch einen relativ hohen Dropout von einem Drittel der ursprünglichen Zahl an Probanden. Darüber hinaus konnten aufgrund von Klassenwiederholungen oder Förderschwerpunktzuweisungen nicht alle 16 Jugendlichen an den Leistungstest teilnehmen, so dass sich hier die Anzahl weiter auf 50% der ursprünglichen Gruppe (N = 24) reduzierte. Weiterhin kommen alle Probanden aus dem ländlichen Raum einer besonderen Region, sind folglich unter spezifischen regionalen Bedingungen aufgewachsen. Verallgemeinerungen sind daher nur eingeschränkt möglich.

Die Stärke der Studie ist es, dass es gelungen ist, einen aussagekräftigen Anteil an Kindern mit ehemals Sprachauffälligkeiten über die gesamte Schulzeit nachzuverfolgen und sehr differenziert Ergebnisse zu Bildungsverläufen und Entwicklungsdaten, zum größten Teil mit standardisierten Testverfahren, zu erheben, so dass valide Daten zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Leistungsfähigkeit vorliegen.

Ziel dieser Studie ist es, Entwicklungsstände von Kindern bzw. Jugendlichen mit Sprachauffälligkeiten zu beschreiben, die ihre gesamte Schulzeit unter RtI-Bedingungen (Rügener Inklusionsmodell während der Grundschulzeit; schulabhängige Beschulung nach RtI während der Sekundarschulzeit) verbrachten.

### ***Forschungsfrage 1: Wahl der Bildungswege, Formen sonderpädagogischen oder pädagogischen Unterstützungsbedarfs und Klassenwiederholung***

Hinsichtlich der Wahl der Bildungswege zeigt sich, dass die untersuchten Probanden nach der Orientierungsstufe (6. Schuljahr) mehrheitlich (75 %) eine Schulform wählten, die einen ersten oder mittleren Bildungsabschluss (Berufsreife, Mittlere Reife) zum Ziel hat. Lediglich 12,5 % besuchten nach der sechsten Klasse ein Gymnasium (zum Vergleich: ca. 40 % der Schüler allgemeinbildender Schulen wählten im Schuljahr 2016/17 das Gymnasium; Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2022a), ebenfalls 12,5 % wählten die Beschulung in einer Förderschule Lernen nach der Feststellung des entsprechenden Unterstützungsbedarfs – das entspricht jeweils zwei Schülern. Bei der Gruppe der Probanden, die sich für eine Förderschule entschieden, verließ einer der beiden Probanden die Region Rügen und besuchte in Stralsund die Schule, der andere Proband wurde auf Elternwunsch im Sonderpädagogischen Förderzentrum auf Rügen beschult. Hier zeigt sich, dass das inklusive RtI-System von den Eltern mit großer Mehrheit angenommen wird, es jedoch auch in Einzelfällen Beschulungswünsche an Förderschulen gibt.

Anders als bei Theisel, Spreer und Glück (2021), in deren Studie sich bei 19 % der Stichprobe Bildungsansprüche zeigten, wurde in der hier untersuchten Stichprobe nach der Grundschulzeit mit 56,3 % ein erheblich höherer Anteil an Unterstützungsbedarfen zugewiesen. Für die Kinder erfolgte innerhalb der Grundschulzeit systembedingt keine Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, da sie mindestens im Bereich Sprache bis zur Förderebene III (s. Tabelle 2 und Tabelle 3) inklusiv gefördert wurden. Ab der 5. Klasse wurden dann von den aufnehmenden Regionalschulen die entsprechenden Anträge gestellt und für 56,3 % der untersuchten Kinder bestätigt. Erstaunlich ist, dass keine Zuweisung den Unterstützungsbedarf Sprache berücksichtigt, sondern mit Dyskalkulie, LRS, dem Präventionsbedarf Lernen und dem Förderschwerpunkt Lernen ausschließlich den Bereich des Lernens. Auch ein Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wurde nicht festgestellt, obwohl entsprechende Symptomatiken bei den Probanden dieser Untersuchung durchaus vorliegen könnten. Zu vermuten ist, dass ab der 5. Klassenstufe erhebliche Störungen im Bereich des Lernens andere Symptomatiken überlagern, oder diese sehr gut kompensiert wurden. Daher lässt sich feststellen, dass innerhalb der Grundschulzeit zwar die sprachlichen Auffälligkeiten soweit vermindert werden konnten, dass sie nicht in der Wahrnehmung der Lehrkräfte als problematisch erschienen, sich jedoch schwerwiegende Sekundärsymptome und Nachfolgestörungen im Bereich des Lernens entwickelten. Aus diesem Grund haben nach dem 4. Schulbesuchsjahr ein Viertel der untersuchten Probanden das Schuljahr wiederholt (zum Vergleich: Klassenwiederholungen im Schuljahr 2019/2020 in MV 3,1 %, in Deutschland 2,3 %). Eine Gesamtschau der Ergebnisse für Fragestellung 1 zeigt, dass RtI-Fördereffekte über die gesamte Schulzeit – v.a. im Bereich der Sekundarstufe – vermutlich nicht so umfassend waren, dass sie für Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten überwiegend unproblematische Bildungswege nach sich zogen. Der erwünschte „RtI-Effekt“, ausreichend Förderstrukturen im Schulsystem zu haben, um die Kinder und Jugendlichen ohne das Labeling eines Förderschwerpunktes erfolgreich unterrichten zu können, bleibt aus. Zu beachten ist, dass es sich hier um eine Gruppe handelt, die den Pilotjahrgang einer Schulstrukturumstellung bildet. Die vergleichsweise hohe Anzahl der Unterstützungsbedarfe kann auch daran liegen, dass es im relevanten Zeitraum noch gängige Praxis war, (zusätzliche) personelle und materielle Ressourcen über die Beantragung der Unterstützungsbedarfe zu generieren. Leider fehlen für eine belastbare vergleichende Aussage die Ergebnisse einer (RtI)-unbehandelten Vergleichsgruppe.

### ***Forschungsfrage 2: Schulleistungsfähigkeit in Mathematik und im Rechtschreiben und Lesen***

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage muss berücksichtigt werden, dass vier der untersuchten Probanden aufgrund einer Klassenwiederholung und zieldifferenten Unterrichts

(Unterstützungs- oder Präventionsbedarf Lernen) nicht an den Untersuchungen teilnahmen. Dies bedeutet, dass die hier berichteten Daten vermutlich positiv verzerrt sind. Unter den gegebenen Voraussetzungen zeigen sich die in vielen Untersuchungen mit sprachentwicklungsauffälligen Probanden nachgewiesenen Störungen im Schriftspracherwerb (Klicpera et al., 1993; Hübner, 2015) im Mittel nicht. Lesen und Rechtschreiben sind im durchschnittlichen Bereich, auch wenn die T-Werte eher die untere Durchschnittsnorm widerspiegeln. Dagegen zeigen sich im Bereich Mathematik im Mittelwert erhebliche Probleme in der untersuchten Gruppe. Dies wiederum bestätigen verschiedene Untersuchungen, die sich jedoch im Schwerpunkt auf den Grundschulbereich beziehen (Ritterfeld et al., 2013; Heinzl & Seibt, 2014; Röhm, 2020). Bezogen auf vorherige Ergebnisse dieser Längsschnittstudie zeigt sich tendenziell für den Bereich Rechtschreiben ein erfreuliches Bild. Während Kinder mit SES zur Mitte der Grundschulzeit (Ende Klasse 2) weit unterdurchschnittliche Werte aufwiesen, sind diese nun am Ende der Schulzeit im normalen Bereich. Die Leistungen im Bereich Mathematik persistieren jedoch von der Grundschulzeit bis zum hier dargestellten Ende der 9. Klassenstufe auf einem problematischen Niveau (Mahlau, 2016). Deutlich wird daher, dass sich bei Jugendlichen mit SES Probleme im Bereich der Mathematik bis zum Ende der Regelschulzeit ziehen, was in der Studie von Theisel et al. (2021) etwas weniger offensichtlich wird. Dort zeigt sich anhand der Schulnoten, dass den Schülern am Ende ihres Schulweges der Schriftspracherwerb schwerer fällt als die Mathematik.

Da in der vorliegenden Untersuchung zwei Jugendliche ein Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, ist die Vermutung naheliegend, dass diese beiden Jugendlichen besonders geringere Leistungen im Vergleich zum Mittelwert der hier betrachteten Gruppe aufweisen. Daher soll eine kurze Einzelfallbetrachtung zu den schulischen Leistungen der beiden Jungen erfolgen. Diese zeigt, dass beide Probanden bis auf eine Ausnahme im Bereich Mathematik durchschnittliche Leistungen erreichen (Proband 1: Rechtschreiben T-Wert = 43, Lesen LQ = 86, Mathematik T-Wert = 42; Proband 2: Rechtschreiben T-Wert = 47, Lesen LQ = 101, Mathematik T-Wert = 31). Nicht zu beantworten ist die Frage, warum durch den ZDS (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2022b) bei diesen Jugendlichen eine Zuweisung des Förderschwerpunkts Lernen erfolgt ist (s. dazu Blumenthal, Blumenthal & Bauer, 2022). Möglicherweise liegen weitere gravierende Problematiken vor (z. B. in der kognitiven Entwicklung), die in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurden. Es ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse beider Jugendlichen keinen verzerrenden Einfluss auf die Gruppenmittelwerte der vorliegenden Studie hatten.

Festzuhalten ist, dass Kinder und Jugendliche mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten nach dem RTI-System zufriedenstellend lesen und schreiben erlernen, im Bereich Mathematik jedoch deutliche Schwächen aufweisen. Intensivere, früh einsetzende (Schröder, 2020) und v.a. durchgängig bis zum Schullaufbahnende umgesetzte Maßnahmen sollten das Mathematik-Förderkonzept ergänzen.

### *Forschungsfragen 3 bis 5: Selbsteinschätzung der emotionalen und sozialen Kompetenzen, des prosozialen Verhaltens, des emotionalen Wohlbefindens, der sozialen Inklusion, des akademischen Selbstkonzepts, der Symptome von Depression und Ängstlichkeit; Peereinschätzung zur sozialen Integration*

Im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zeigt sich ein gemischtes Bild. Schwerwiegende Beeinträchtigungen, wie sie in der Literatur für Kinder und Jugendliche mit SES häufig beschrieben werden (u.a. Helbig, Caffier & Sarrar, 2020), sind anhand der Mittelwerte nicht darstellbar. Es muss jedoch beachtet werden, dass die Untersuchungsverfahren mehrheitlich Selbsteinschätzungen sind und Antworttendenzen in Richtung sozialer Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden können (Bogner & Landrock, 2015).

Innerhalb der einzelnen Skalen stechen der SDQ-Gesamtproblemwert als grenzwertig und die manifeste Angst als überdurchschnittlich heraus. Die Jugendlichen schätzen sich selbst, v.a. hinsichtlich der emotionalen Probleme, der Hyperaktivität und ihren Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen, als im Mittel deutlich belasteter als die Normstichprobe des SDQ (Goodman, 2005) ein. Im Vergleich dazu haben die Lehrkräfte zum Ende der Grundschulzeit (Klasse 4) die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder mit SES, die im Rügener Inklusionsmodell lernten, mit dem SDQ (Fremdeinschätzung) als deutlich besser bewertet. Damals wurde für das Gruppenmittel kein auffälliger oder grenzwertiger Wert angegeben, alle Werte waren im Normalbereich (Mahlau, 2020). Diese Unterschiede können jedoch durch die Form der Erhebung (Selbst- vs. Fremdeinschätzung) beeinflusst sein. Festzuhalten ist, dass Schüler mit zum Einschul-

lungszeitpunkt sprachlichen Auffälligkeiten zum Ende ihrer Regelschulzeit v.a. im emotionalen Bereich (weniger im sozialen) stärker belastet sind als ihre Mitschüler. Weiterhin zeigt sich, dass insbesondere die Skalen zur Ängstlichkeit mit den anderen erhobenen Bereichen korrelieren. Für den Bereich des Lernens ist festzuhalten, dass nicht die beiden Bereiche des Schriftspracherwerbs, sondern dass die Mathematik mit Ängstlichkeit signifikant in Zusammenhang steht. Unklar ist, ob und wie im Sekundarschulbereich die im RtI-Konzept vorgesehenen Förder- und Entlastungsmöglichkeiten in diesem Bereich umgesetzt wurden.

Die Jugendlichen schätzen ihr prosoziales Verhalten (Goodman, 2005), ihr emotionales Wohlbefinden, ihre soziale Inklusion und ihr akademisches Selbstkonzept als im Mittel durchschnittlich ein. Auch hier zeigen sich im Vergleich zu den Normstichproben tendenziell eher schwächere Ergebnisse, diese sind jedoch ausnahmslos im durchschnittlichen Bereich. Erfreulich ist die Einschätzung des sozialen Status` durch die Peers, die für immerhin gut zwei Drittel der Jugendlichen positive Statuskategorien nachweisen und damit die Selbsteinschätzung der Jugendlichen (s. Ergebnisse des PIQ, Venetz et al., 2015) bestätigen. Untersuchungen zur sozialen Integration bei Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verweisen häufig auf eine deutlich geringere soziale Integration (zum Vergleich die Prävalenzangaben bei Huber, 2008: 61.4% in ungünstigen sozialen Stellungen, davon 47.7% abgelehnt.). Im sozialen Bereich scheint der präventive und integrative RtI-Ansatz seine Stärke in besonderem Maße zu zeigen.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Schüler mit SES, die ihre gesamte Schulzeit nach dem inklusiven System des RtI beschult wurden, innerhalb ihres Schulweges verschiedene Barrieren erfahren mussten. Das Ziel von RtI, Unterstützungsbedarfe und Klassenwiederholungen zu verhindern, wurde bei einem großen Teil der Probanden nicht erreicht. Auch wenn die Zuweisung der Unterstützungsbedarfe erst nach der Grundschulzeit erfolgte und das Schulsystem auf Rügen ab Klasse 5 aufgrund von Ressourcenzuweisungen und der Ermöglichung von Nachteilsausgleichen anderen (finanziellen, personellen) Prämissen folgen (musste), ist dies ein wenig erfreuliches Ergebnis und stellt eine Belastung der Jugendlichen innerhalb ihres Bildungsweges dar. Die Schulen sollten im Einzelfall abwägen, ob eine Zuweisung von Unterstützungsbedarfen wirklich notwendig ist, oder ob die im Schulkontext implementierten Maßnahmen effektiver genutzt und Methoden angepasst werden können. Trotz der erfolgten Zuweisung von Unterstützungsbedarfen sind wesentliche Ziele eines RtI-Konzepts in der Entwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen erreicht worden. Positiv sind die Ergebnisse im prosozialem Verhalten, im emotionalen Wohlbefinden, der eigenen sozialen Inklusion, im akademischen Selbstkonzept, der sozialen Erwünschtheit sowie im sozialen Status hervorzuheben. An all diesen Bereichen wird in anderen Studien von teilweise erheblichen Problemen bei Kindern mit SES berichtet, was sich unter RtI-Bedingungen nicht oder zumindest deutlich weniger gravierend zeigt. Auch die im Vergleich zu anderen Studien guten Kompetenzen im Schriftspracherwerb sind erfreulich und verweisen auf eine gelungene Förderung in diesem Bereich. Verbesserungsmöglichkeiten zeigen sich im Bereich Mathematik und auch im emotionalen Kontext. Hier sollten die nach RtI arbeitenden Schulen prüfen, wo Optimierungen in der Auswahl der Methoden und Materialien möglich sind, bei welchen Lehrkräften und in welchem Bereich Professionalisierungen erfolgen müssen, ob die geplante Förder- und Lernzeit ausreichend ist und auch tatsächlich optimal genutzt wird (Helmeke, 2014; Duckworth, Taxer, Eskreis-Winkler & Gross, 2019).

## Literatur

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Einführung und Anleitung zur Handanweisung* (bearbeitet von Döpfner, M. & Melchers, P.). Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A. & Adlaf, E. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children. Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.
- Beywl, W. & Hattie, J. (2018). 10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“. *Pädagogik*, 9, 36-41.
- Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen – Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Inklusionsmodell kompakt* (S. 20-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, S., Blumenthal, Y. & Bauer, T. (2022). Einmal Lernstörung, immer Lernstörung? Ergebnisse zur Persistenz von attestierten Förderbedarfen am Beispiel der Befunde zum Rügener Inklusionsmodell (S. 51-69). In S. Blumenthal, Y. Blumenthal & K. Mahlau (Hrsg.), *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule* (S. 51-69). Stuttgart: Kohlhammer.

- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 408-421.
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2017). Soziale Integration unterstützen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 215-289). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim, GESIS Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). DOI: 10.15465/gesis-sg\_016.
- Diehl, K. (2017). Inklusion im Deutschunterricht. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 57-98). Stuttgart: Kohlhammer.
- Duckworth, A.L., Taxer, J.L., Eskreis-Winkler, L. & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373-399, DOI: 10.1146/annurev-psych-010418-103230.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2007). *Kieler Leseaufbau. Handbuch und Übungsmaterialien*. Kiel: Veris.
- Elben, C.E. & Lohaus, A. (2000). *Marburger Sprachverständnistest (MSVK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fox, A. (2011). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox, A. (2011a). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Freitag, C. M., Noterdaeme, M., Snippe, K., Schulz, P., Kim, Z. & Teufel, K. (2021). Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache nach ICD-11. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 1-12. DOI: 10.1024/1422-4917/a000821.
- Fritz, A., Ricken, G. & Gerlach, M. (2007). *Kalkulie. Handreichung zur Durchführung einer Diagnose*. Berlin: Cornelsen.
- Furchner, R. & Mahlau, K. (2017). Exkurs: Denken und Sprache fördern von Anfang an. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 240-249). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerbig, T., Spieß, C., Berg, M. & Sarimski, K. (2018). Soziale Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Forschung Sprache*, 6(1), 63-72.
- Glück, C.W. (2010). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6 bis 10-Jährige. WWT 6-10* (2. Aufl.). München: Elsevier.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)*. Abgerufen von <https://psydex.org/psychologische-testverfahren/sdq-d/>. [11.09.2022]
- Hartke, B. & Vrban, R. (2010). *Schwierige Schüler: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (4. Aufl.). Buxtehude: Persen.
- Hautzinger, M., Bailer, M., Hofmeister, D. & Keller, F. (2012). *Allgemeine Depressionsskala (ADS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinzel, C. & Seibt, S. (2014). Zusammenhänge zwischen semantisch-lexikalischen Fähigkeiten und mathematischen Kompetenzen. *Forschung Sprache*, 2(2), 4-19.
- Helbig, L., Caffier, P. & Sarrar, L. (2020). Elterliche Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 48 (6), 469-477. DOI: 10.1024/1422-4917/a000746.
- Helmke, A. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? *Lernende Schule*, 65, 9-12.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Hens, S. (2010). *Lubo aus dem All! Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen in der Schuleingangsphase*. München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 1-14.
- Hübner, K. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen und Schriftspracherwerb: Untersuchung der phonologischen und orthographischen Verarbeitungs-(Fähigkeiten) von Schülern mit Sprachentwicklungsproblemen*. Lang: Frankfurt am Main.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1999). *Hören. Lauschen. Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lauth, G.W. & Schlottke, P.F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mahlau, K. (2020). Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen nach 4 Jahren. *Forschung Sprache*, 8(1), 67-84.
- Mahlau, K. (2018). *Handlungsmöglichkeiten Inklusion in der Schule: Kinder mit Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Handlungsmöglichkeiten Inklusion – Band 4*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahlau, K. (2017). Mehrebenenkonzept zur Förderung der Sprachentwicklung. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 148-184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahlau, K. (2016). *Zur Förderung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) nach dem Response-Intervention-Ansatz (RTI). Kontrollgruppenstudie zur sprachlichen, schulleistungsbezogenen und sozial-emotionalen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Mahlau, K. (2010). *Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung. Material der Universität Rostock*. Abgerufen von [www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/Elternfragebogen\\_Sprachentwicklung.pdf](http://www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdf-lounge/Elternfragebogen_Sprachentwicklung.pdf). [04.09.2022].
- Mahlau, K. (2008). *Metaphonologische Fähigkeiten und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Unter besonderer Berücksichtigung der Wortschatzentwicklung*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Mahlau, K. & Herse, S. (2017). *Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern*. München: Reinhardt.
- Mahlau, K. & Salzberg-Ludwig, K. (2015). Soziale und emotionale Schulerfahrungen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in unterschiedlichen schulischen Settings. *Heilpädagogische Forschung*, 41(2), 70-84.
- Mannhaupt, G. (2006). *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC)*. Berlin: Cornelsen.
- Marten, K. & Blumenthal, Y. (2014). *Soziometrischer Fragebogen*. Rostock: Universität Rostock. Abgerufen von [https://www.rim.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle\\_PHF/RIM/Downloads/Fragebogen\\_zur\\_Ermittlung\\_soziometrischer\\_Statusgruppen.pdf](https://www.rim.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/RIM/Downloads/Fragebogen_zur_Ermittlung_soziometrischer_Statusgruppen.pdf) [08.09.2022].
- May, P. (2001). *Hamburger Schreib-Probe (HSP 5-10 B)*. Stuttgart: vpm.
- May, P. & Bennöhr, J. (2013). *Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Mayer, A. (2012). *Blitzschnelle Worterkennung. Grundlagen und Praxis*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014). *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung MV (2022a). *Internetstatistiken*. Abgerufen von [https://service.mv-net.de/\\_php/download.php?datei\\_id=1650466](https://service.mv-net.de/_php/download.php?datei_id=1650466) [15.09.2022].

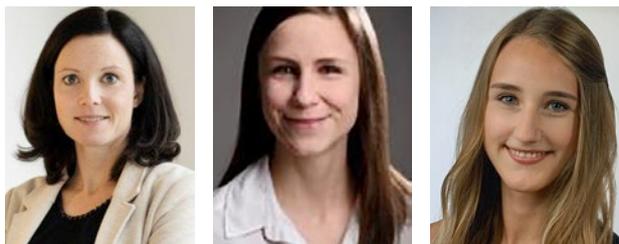
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung MV (2022b). *Standards der Diagnostik für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern*. Abgerufen von [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/lehrer/Handbuch\\_Standards\\_der\\_Diagnostik\\_Webfassung.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/lehrer/Handbuch_Standards_der_Diagnostik_Webfassung.pdf) [18.03.2023].
- Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2009). *ESGRAF-R. Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen – Testmanual*. München: Reinhardt.
- Motsch, H.J., Marx, D. & Ulrich, T. (2018). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. Stuttgart: Reinhardt.
- Noterdaeme, M. & Amorosa, H. (1998). Verhaltensauffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern, Child-behavior-Checklist als Screening-Instrument. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 146, 931-937.
- Petermann, F. (2010). *Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10)*. München: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (12., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2010). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (10., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4. Aufl.). Basel: Reinhardt.
- Ricken, G., Fritz, A. & Balzer, L. (2013). *MARKO-D. Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter – Diagnose*. Göttingen: Hogrefe.
- Rißling, J. K., Mahlau, K., Hartke, B. & Petermann, F. (2014). Lernverlaufdiagnostik und Effektivität schulischer Sprachförderung bei Erstklässlern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 543-562. DOI 10.1007/s11618-014-0568-4.
- Rißling, J. K., Melzer, J., Menke, B., Petermann, F. & Daseking, M. (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Gesundheitswesen*, 77, 805-813.
- Rißling, J. -K., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2016). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 145-152.
- Ritterfeld, U., Starke, A., Röhm, A., Latschinske, S., Wittich, C. & Moser Opitz, E. (2013). Über welche Strategien verfügen Erstklässler mit Sprachstörungen beim Lösen mathematischer Aufgaben? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(4), 136-143.
- Röhm, A. (2020). Sprache, Arbeitsgedächtnis und mathematische Kompetenz von Schulkindern mit SES. *Lernen und Lernstörungen*, 9(2), 85-96.
- Sarimski, K., Röttgers, M. & Hintermair, M. (2015). Pragmatische Kompetenzen und sozial-emotionale Probleme sprach-erwerbsgestörter Kinder. Eine Studie mit Kindern im Primarbereich. *Logos*, 23(2), 84-91.
- Schmidt, S., Ennemoser M. & Krajewski K. (2012). *Deutscher Mathematiktest für neunte Klassen (DEMAT 9)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, A. (2020). *Fintmal Sprache*. München: Reinhardt.
- Schulte-Körne, G. & Mathwig, F. (2009). *Das Marburger Rechtschreibtraining* (4. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Bochum: Winkler.
- Sikora, S. & Voß, S. (2017). Inklusionsorientierter Mathematikunterricht. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 99-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spreer, M., Glück, C. & Theisel, A. (2019). Sprachliche Fähigkeiten und Schulleistungen von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache im Längsschnitt. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 318-338.
- Spreer, M., Theisel, A. & Glück, C. W. (2018). Sprach- und Schulleistungsentwicklung von Schulanfängern mit sprachlichen Beeinträchtigungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 96-102). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- St. Clair, M., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44, 186-199.
- Suchodoletz, W. v. (2013). *Sprech- und Sprachstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C.W. (2021). Bildungswege von Schüler\*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss. *Forschung Sprache*, 9(2), 118-131.
- Tolkmitt, P. (2005). *Lulu lernt lesen und ich auch!* Heinsberg: Dieck.
- Tolkmitt, P. (2009). *Lulu lernt rechtschreiben*. Heinsberg: Dieck.
- Venet, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version*. Abgerufen von <https://piqinfo.ch/sprachversionen/> [16.03.2023].
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 33-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walter, J. (2010). *Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2013). *Verlaufdiagnostik sinnerfassenden Lesens*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1* (5., revidierte Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W. & Petermann, F. (2016). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Hogrefe: Göttingen.
- Wittmann, E.Ch. & Müller, G.N. (2012). *Das Zahlenbuch 1. Lehrerband*. Leipzig: Klett.

## Zur Autorin

Kathrin Mahlau ist Professorin für Sonderpädagogik und Inklusion an der Universität Greifswald. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Erstellung von Diagnostikverfahren für die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und emotionale und soziale Entwicklung sowie die Evaluation von Teilaspekten inklusiven Unterrichts.

## Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Kathrin Mahlau  
 Universität Greifswald | Institut für Erziehungswissenschaft | Lehrstuhl für Sonderpädagogik und Inklusion  
 E-Mail: [kathrin.mahlau@uni-greifswald.de](mailto:kathrin.mahlau@uni-greifswald.de)



## Umfang und Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Grundschulkindern\*

### Quantity and quality of vocabulary learning strategy use in elementary school children

Tanja Ulrich, Inga Laßmann, Maike Doukmak

#### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Wenngleich dem Gebrauch von Wortlernstrategien eine zentrale Rolle für den Spracherwerb zugeschrieben wird, beziehen sich empirische Untersuchungen bislang ausschließlich auf ihre Relevanz für den Fremdspracherwerb im Jugend- und Erwachsenenalter.

**Ziel:** Die vorliegende Untersuchung ermittelt den Umfang und die Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Zweitklässler und vergleicht den Strategieeinsatz von Kindern mit durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen expressiven Wortschatzleistungen sowie ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

**Methodik:** Im Rahmen eines Brettspiels wird der Gebrauch ausgewählter Wortlernstrategien durch N = 64 Kinder elizitiert und mithilfe von Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren erfasst.

**Ergebnisse:** Zweitklässler setzen Monitoring- und Fragestrategien häufig spontan und zielführend ein, um sich unbekannte Wörter zu erschließen. Abrufstrategien zum eigenaktiven Deblockieren können von der Mehrzahl der Kinder noch nicht konstruktiv genutzt werden. Kinder mit eingeschränktem Wortschatzumfang reagieren seltener und weniger zielführend auf Verstehensschwierigkeiten. Zwischen mehrsprachig und monolingual aufwachsenden Kindern zeigen sich nur geringe Unterschiede hinsichtlich des Strategiegebrauchs.

**Schlussfolgerungen:** Bei Kindern im frühen Grundschulalter lassen sich insbesondere Strategien zum erfolgreichen Erwerb lexikalischen Wissens beobachten. Aus der unterschiedlichen Konstruktivität von Strategien können Implikationen für Förderung und Therapie abgeleitet werden.

#### Schlüsselwörter

Wortlernstrategien, Wortschatz, diagnostische Erfassung, Mehrsprachigkeit

#### Abstract

**Background:** Although the use of vocabulary learning strategies is considered to be crucial for language acquisition, existing empirical evidence refers exclusively to their relevance for foreign language acquisition in adolescence and adulthood.

**Aims:** The present paper describes the scope and quality of vocabulary learning strategy use by second graders and compares the strategy use of children with limited vocabulary knowledge to children with age-appropriate expressive vocabulary as well as the use of vocabulary learning strategies of bilinguals versus monolinguals.

**Methods:** The use of vocabulary learning strategies is elicited within the context of a board game in which N = 64 second graders participated. The strategy use of each child was documented using an observation sheet as well as self-assessment-measures.

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

**Results:** Second graders use monitoring and questioning strategies spontaneously and purposefully to acquire unknown words. The majority of children are not yet able to constructively use retrieval strategies to deblock the word access when they face difficulties in word retrieval. Children with a limited vocabulary react less often and less purposefully to comprehension difficulties. There are only minor differences in strategy use between multilingual and monolingual children.

**Conclusions:** Primary school students tend to use conducive strategies for the acquisition of unknown words but lack in the successful application of word retrieval strategies. As the success of vocabulary acquisition is associated with the use of particular vocabulary learning strategies, implications for vocabulary promotion and therapy can be drawn by assessing the strategy use of children.

#### Keywords

vocabulary learning strategies, vocabulary, diagnostic assessment, multilingualism

## 1 Hintergrund

### 1.1 Wortschatzerwerb im Grundschulalter

Neben der Erweiterung alltagskommunikativer Fähigkeiten hat Unterricht fächerübergreifend den Ausbau fach-, fremd- und bildungssprachlicher Kompetenzen zum Ziel (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2015). In Anbetracht des durchschnittlichen Wortschatzumfangs junger Erwachsener wird angenommen, dass Kinder im Laufe ihrer Schulzeit jährlich mehrere tausend Wörter erwerben müssen (Anglin, 2005; Clark, 2016; Nagy & Herman, 1987). Folglich stehen Grundschüler alltäglich vor der Herausforderung, sich unbekannte Wörter zu erschließen, neue Begriffe in ihrem mentalen Lexikon abzuspeichern sowie bestehende lexikalische Einträge mit weiteren Informationen anzureichern. Die Bewältigung dieser Aufgabe ist nicht nur für eine ungestörte kommunikative Teilhabe von zentraler Bedeutung, lexikalisches Wissen gilt zudem als wesentlicher Prädiktor schulischen Lernerfolges (Dockrell & Messer, 2004; Glück & Spreer, 2015; Milton & Treffers-Daller, 2013; Nippold, 2007; Romonath, 2001; Schuth, Köhne & Weinert, 2017).

Primäre Wortlernkontexte im Grundschulalter sind zunächst Gespräche und Beobachtungen. Gegen Ende der Schuleingangsphase wird darüber hinaus die Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Medien eine bedeutsame Quelle der Wortschatzerweiterung (Kannengieser, 2015; Nippold, 2007). Angesichts der großen Erwerbsaufgabe wird deutlich, dass ein Großteil des Wortschatzerwerbs bereits im Grundschulalter implizit geschehen muss (Hill, Wagovich & Manfra, 2017; Nagy & Herman, 1987). Die meisten Wörter eignen Kinder sich demnach eigenaktiv unter Einsatz geeigneter Wortlernstrategien (WLS) an (Motsch, Gaigulo, & Ulrich, 2022; Rupp, 2013).

### 1.2 Wortlernstrategien

Lernstrategien gelten als Instrumente für erfolgreiches, eigenständiges und lebenslanges Lernen (Killus, 2018). Es verwundert somit nicht, dass dem Einsatz von WLS eine große Relevanz für die ungestörte Wortschatzentwicklung zugeschrieben wird (Moir & Nation, 2008; Motsch et al., 2022; Rupp, 2013). WLS umfassen als Subgruppe der Sprachlernstrategien Handlungen und Gedanken, die mit dem Ziel der Steuerung, Unterstützung und Optimierung des Wortlernprozesses eingesetzt werden (Oxford, 1990; 2017). Der erfolgreiche Einsatz von WLS treibt nicht nur den eigenständigen Erwerb neuer Wörter kontinuierlich voran, sondern unterstützt auch die hochwertige Speicherung und den Abruf von Lexikoneinträgen (Motsch & Marks, 2015a; Ulrich, 2020). Es lassen sich mehrere Gruppen von WLS differenzieren, die in der Forschungsliteratur hinsichtlich ihrer Qualität, also ihrer Nützlichkeit für den Wortschatzerwerb, jeweils unterschiedlich gewichtet werden:

#### **Monitoring- und Fragestrategien**

Monitoringfähigkeiten spielen eine zentrale Rolle für die ungestörte lexikalische Entwicklung (Klumpff & Schönauer-Schneider, 2020). Sie ermöglichen es, Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation wahrzunehmen sowie in der Folge adäquat darauf zu reagieren, um eine Klärung herbeiführen zu können. Folglich können Monitoringfähigkeiten auch als Fundament für den erfolgreichen und zielgerichteten Einsatz weiterer Strategien verstanden werden (Ulrich, 2020).

Kinder sind im Grundschulalter zunehmend in der Lage, sowohl die Ursachen von Verständnisproblemen explizit zu benennen als auch diverse Strategien zur Klärung der Verständnisprobleme einzusetzen (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020). Ebenso können die eigenen Gedächtnisleistungen präziser eingeschätzt werden, wodurch besser beurteilt werden kann, welche Wörter schwierig zu behalten sind und dementsprechend einer stärkeren Verarbeitung bedürfen (Glück, 2010). Die Weiterentwicklung dieser Monitoringfähigkeiten ermöglicht es Grundschulkindern, immer gezielter und automatisierter auf diverse WLS zur Unterstützung des Erwerbs, der Speicherung und des Abrufs von Wörtern zurückzugreifen (Glück, 2010; Motsch et al., 2022).

Da das Monitoring als metakognitiver Prozess schwer erfasst werden kann, werden Monitoringfähigkeiten in der Regel anhand der Reaktion auf Kommunikationsprobleme beurteilt. So hat sich in der Forschungsliteratur mitunter ein erweiterter Begriff des Monitorings etabliert, der sowohl die Identifikation von Verständnisproblemen als auch die beobachtbare Reaktion darauf einschließt (Dollaghan, 1987; Hachul & Schönauer-Schneider, 2012; Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020).

Für die Qualität von Monitoringstrategien gilt: Je spezifischer die Reaktion dem Gegenüber verständlich macht, worin genau das Verständnisproblem besteht, desto sicherer führt diese zur erfolgreichen Klärung. Hachul und Schönauer-Schneider (2012) empfehlen dementsprechend eine Modellierung der kindlichen Reaktionen hin zu möglichst gezieltem Nachfragen. Auch Schmitz (2012) wertet spezifisches Nachfragen als besonders konstruktive Strategie. Demgegenüber werden allgemeine Nachfragen, nonverbale Missverstehenssignale oder Rate- und Vermeideverhalten („Ich setze aus.“) jeweils als weniger zielführend in der Klärung von Verständnisproblemen eingestuft, da sie insbesondere im hektischen Schulalltag oftmals unbemerkt bleiben und insgesamt seltener zur Klärung des Verständnisproblems führen (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020). Fragestrategien sind den sozialen Sprachlernstrategien zuzuordnen (Oxford, 1990).

### **Speicherstrategien**

Daneben unterstützen auch spezifische Speicherstrategien den Erwerb neuer Wörter (Ulrich, 2017). Sie lassen sich den kognitiven Lernstrategien zuordnen (Killus, 2018) und tragen durch die Optimierung der Speicherqualität von Lexikoneinträgen dazu bei, deren Abrufgenauigkeit und -geschwindigkeit zu verbessern (Ulrich, 2020). Zu den Speicherstrategien zählt die sinnvolle Organisation der Lexikoneinträge, indem Wörter mit phonologischen Ähnlichkeiten (z. B. Wörter mit gleichem Anfangslaut) oder semantisch relationierte Begriffe (z. B. Hyperonyme) miteinander verknüpft werden (Glück, 2010; Motsch et al., 2022; Ulrich, 2012). Auch Segmentierungsstrategien gehören zur Gruppe der Speicherstrategien (Motsch et al., 2022). Damit werden Handlungen wie etwa das Rhythmisieren, Gruppieren von Elementen und silbisches Sprechen bezeichnet. Durch das Zusammenfassen vieler Einzelinformationen zu umfassenderen Informations-Gruppen (Cluster) wird das Arbeitsgedächtnis entlastet (Ulrich, 2017). Rehearsal-Strategien dienen der verlängerten Aufrechterhaltung der Wortform im Arbeitsgedächtnis. Das wiederholte (auch subvokale, also „innere“) Sprechen der Wortform führt dazu, dass mehr Zeit für die Analyse und Speicherung der Lautinformationen gewonnen wird, wodurch hochwertigere mentale Repräsentationen der Wortform eingespeichert werden können (Marks, 2017; Ulrich, 2017). Auch das Aufschreiben phonologisch und/oder orthografisch komplexer Wörter wird im Laufe der Schulzeit eine zunehmend relevante Speicherstrategie. Es kann ebenso wie das Lesen dazu beitragen, die phonologische Repräsentation von Begriffen weiter auszudifferenzieren sowie deren graphemische Repräsentation einzuspeichern (Colenbrander, Miles & Ricketts, 2019; Rosenthal & Ehri, 2008). Dies trägt zu einer genaueren Analyse der Lautstruktur und folglich auch zur besseren Memorierung der Begriffe bei (Ulrich, 2012). Der individuelle Nutzen der Speicherstrategien variiert je nach Komplexität des Wortes (komplexe Bedeutung oder schwierige Wortform) und nach Lerntyp (auditiv oder visuell) (Oxford, 2003). Dementsprechend sind alle Speicherstrategien zunächst als gleichwertig konstruktiv für die Speicherung einzustufen.

### **Abrufstrategien**

Zwar wird die Abrufgenauigkeit und -geschwindigkeit von lexikalischen Einträgen bereits durch den gezielten Einsatz von Speicherstrategien gesteigert, dennoch gibt es immer wieder Situationen, in denen der Abruf eines Wortes nicht auf Anhieb gelingt. In solchen Situationen können Abrufstrategien dazu beitragen, den Zugriff auf den gesuchten Lexikoneintrag zu deblockieren (Motsch et al., 2022). Konkret handelt es sich dabei um Strategien des Self-Primings/Self-Cueings, die darin bestehen, dass gezielt alle verfügbaren Informationen zu einem Lexikoneintrag erinnert

werden (Ulrich, 2017). Dementsprechend fällt der Wortabruf leichter, je mehr Teilinformationen als Hinweise erinnert werden können (Glück, 2003). Es kann sich dabei sowohl um semantische Hinweisreize handeln (z. B. Erinnerung an „Gras“ als Abrufhilfe für „Wiese“) als auch um phonologische Cues (z. B. Erinnerung an den Anfangslaut des Wortes) (Marks, 2017). Für das Training des Self-Primings kann auch das Erfragen von Abrufhinweisen eine sinnvolle Strategie darstellen („Wie fing das nochmal an?“), wobei diese Strategie im Alltag als weniger zielführend einzustufen ist als Techniken des Self-Primings, da sie voraussetzt, dass das Gegenüber das abzurufende Wort kennt.

### 1.3 Diagnostische Erfassung von Lernstrategien im frühen Grundschulalter

Im Hinblick auf die Erfassung von Lernstrategien besteht – insbesondere bei Kindern im frühen Grundschulalter – nach wie vor Unklarheit über die Gestalt eines möglichst validen Messinstruments. In der Regel wird zwischen „online“- und „offline“-Methoden differenziert. Während „online“-Methoden den Strategieeinsatz simultan zur Ausführung erheben, wird das strategische Handeln in „offline“-Methoden retrospektiv erfasst (Zimmerman, 2008). Tab. 1 gibt eine Übersicht über online- und offline-Methoden.

Tab. 1: Übersicht über gängige online- und offline-Methoden zur Erhebung des Einsatzes von Lernstrategien

	„Online“-Methoden	„Offline“-Methoden
Selbsteinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lautes Denken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbsteinschätzungsbögen</li> <li>▪ Interviews</li> <li>▪ Lerntagebücher</li> </ul>
Fremdeinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beobachtung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fremdeinschätzungsbögen</li> </ul>

Da durch die retrospektive Erhebung Verzerrungen angenommen werden, gelten Verfahren, die den Strategieeinsatz unmittelbar („online“) erheben, grundsätzlich als verlässlicher.

Als vielversprechendes Verfahren wird in diesem Zusammenhang in der Lernpsychologie die Methode des „Lauten Denkens“ diskutiert (Konrad, 2010). Hier sollen Lernende während der Bearbeitung einer Aufgabe ihr eigenes strategisches Vorgehen beschreiben und kommentieren. Der Methode wird ein hohes Maß an Validität zugesprochen, da (meta-)kognitive Prozesse unmittelbar und im Hinblick auf eine spezifische Lernsituation versprachlicht werden. Inwieweit der hier berichtete Strategieeinsatz repräsentativ für ungestörte Lernprozesse ist, wird jedoch diskutiert (Spörer & Brunstein, 2006). Darüber hinaus eignet sich diese Methode aufgrund der erforderlichen metakognitiven sowie sprachlichen Reflexionsfähigkeiten nicht für jüngere Kinder sowie Kinder mit sprachlichen oder kognitiven Einschränkungen.

Auch die (systematische) Beobachtung von Lernprozessen durch eine außenstehende Person kann zu validen Aussagen über den Lernstrategieeinsatz führen. Dies gilt allerdings vorrangig für Strategien, die auch beobachtbar sind. Insbesondere (meta-)kognitive Strategien entziehen sich als innere gedankliche Prozesse oftmals der direkten Beobachtung und können daher nicht zuverlässig durch Dritte eingeschätzt werden.

In der Lernstrategieforschung finden vor allem offline-Verfahren Anwendung, da diese sich durch eine vergleichsweise ökonomische Durchführung und Auswertung auszeichnen und somit auch für die Untersuchung größerer Stichproben geeignet sind. Hier haben sich sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum Selbsteinschätzungsbögen etabliert. Diese wiesen jedoch in verschiedenen Studiendesigns eine geringe Konsistenz mit anderen Erhebungsverfahren wie beispielsweise Beobachtungen auf; der berichtete Strategieeinsatz lag in der Regel weit über dem tatsächlichen (z. B. Artelt, 2000; für eine Zusammenfassung s. Wernke, 2009). Als Ursache hierfür wird zum einen die unzureichende Spezifität der abgefragten Items vermutet, zum anderen wird angenommen, dass die Vorgabe von Lernstrategien die Differenzierung zwischen deklarativem Strategiewissen und dem tatsächlichen Strategieeinsatz erschwert. Positive Erfahrungen wurden hingegen mit handlungsnahen Selbsteinschätzungsbögen gemacht, deren Items sich auf eine spezifische, vorausgegangene Lernsituation beziehen (Wernke, 2009).

Sowohl Interview-Verfahren als auch Lerntagebücher können so gestaltet werden, dass die Lernenden ihren Strategieeinsatz in eigenen Worten beschreiben. Dieses Vorgehen setzt allerdings hinreichende metakognitive sowie (schrift-)sprachliche Fähigkeiten der Kinder voraus und eignet sich insofern nur eingeschränkt für die Erhebung des Strategiegebrauchs bei Kindern im frühen Grundschulalter (Spörer & Brunstein, 2006).

Zusammenfassend bietet sich insbesondere für die Arbeit mit jüngeren Schülern ein kombinierter methodischer Zugang an, um den Gebrauch von Lernstrategien zu erfassen. Dabei muss vor allem im Schulsetting immer auch der Aspekt der Ökonomie mitbedacht werden.

Valide Auskünfte über beobachtbare Strategien (wie bspw. das Markieren unbekannter Wörter) können über systematische Beobachtungen durch Dritte gewonnen werden. (Meta-)Kognitive Strategien wie bspw. Memorierungsstrategien können hingegen nicht sicher von außen beobachtet werden und sollten daher zusätzlich durch Selbstberichtsverfahren abgefragt werden. Nach aktuellem Forschungsstand scheinen handlungsnahe Selbsteinschätzungsbögen hier ein guter Kompromiss zwischen Ökonomie und Validität zu sein.

#### 1.4 Zusammenhang von Wortlernstrategien und Lernerfolg: Bisherige Studienlage

Zahlreiche Effektivitätsstudien aus der Fremdsprachendidaktik haben Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von WLS und dem Lernerfolg untersucht. Zusammengefasst offenbaren die bisherigen Forschungsbefunde, dass erfolgreiche Lerner sowohl ein umfangreicheres Repertoire an WLS nutzen als auch in höherer Frequenz auf die verschiedenen Strategien zurückgreifen (z. B. Green & Oxford, 1995; Gu & Johnson, 1996; Habók & Magyar, 2018; Platsidou & Sipitanou, 2015). Es zeigt sich außerdem, dass der Einsatz von WLS nicht nur für den erfolgreichen Spracherwerb zentral ist, sondern auch die allgemeinen schulischen Leistungen positiv mit der Verwendung von Sprachlernstrategien korrelieren (Habók & Magyar, 2018). Auch der Einfluss einzelner Strategien auf den Lernerfolg im Fremdspracherwerb wurde umfassend untersucht. Die aktuelle Forschungslage liefert mehrheitlich Evidenz für einen signifikant positiven Einfluss von metakognitiven Sprachlernstrategien auf den Lernerfolg (Fan, 2020; Gu & Johnson, 1996; Zhao, 2009). Es zeigte sich etwa, dass insbesondere das gezielte Lenken der Aufmerksamkeit auf unbekannte und wichtige Wörter positiv mit den fremdsprachlichen Leistungen zusammenhängt.

Für die Nutzung von Fragestrategien konnte Fan (2020) in einer Untersuchung mit 419 Studierenden keine positive Vorhersagekraft für die Sprachkenntnisse nachweisen. Dies begründet die Forscherin damit, dass Studierende mit einem höheren Sprachniveau seltener auf die Hilfe anderer angewiesen seien und evtl. daher in geringerem Maßeangaben, auf Fragestrategien zurückzugreifen. Alahmadi, Shank und Foltz (2018) konnten hingegen signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Fragestrategien und dem Wortschatzumfang belegen, allerdings beruhten alle analysierten Daten auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. Auch Befunde von Dollaghan und Kaston (1986) sowie Schönauer-Schneider (2008; 2017) zeigen, dass Kinder mit gut entwickelten sprachlichen Fähigkeiten dazu in der Lage sind, gezielter und effektiver bei Miss- oder Nichtverstehen nachzufragen als Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung.

Im Hinblick auf die Effektivität von Speicherstrategien liefert die Forschung kein einheitliches Bild. Fan (2020), Green und Oxford (1995) und Kojic-Sabo und Lightbown (1999) konnten keine Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von Rehearsal-Strategien und dem Lernerfolg von Fremdsprachenlernenden feststellen. Demgegenüber stehen die Befunde von Gu und Johnsons Untersuchung mit 850 chinesischen Studierenden aus dem Jahr 1996. Diese wies signifikante positive Korrelationen zwischen der mündlichen Wiederholung des Vokabulars und dem Wortschatzumfang aus ( $r = .03$ ;  $p < .001$ ), wohingegen das wiederholte Aufschreiben negativ mit dem Wortschatzumfang und den allgemeinen Englischleistungen korrelierte. Im Kontrast hierzu kamen andere Studien zu dem Schluss, dass die Auseinandersetzung mit der Schreibweise von Wörtern positive Effekte auf das Erinnern der Begriffe sowie den Wortschatzumfang insgesamt hat (Rosenthal & Ehri, 2008; Zhang & Lu, 2015).

Abrufstrategien wurden bis dato in keiner der Studien aus der Fremdsprachendidaktik erhoben.

Bei fast allen vorgenannten Studien wurden Selbsteinschätzungsbögen zur Erhebung des Einsatzes von WLS verwendet, in denen Pauschalaussagen anhand von Skalen hinsichtlich ihrer Passung zum eigenen Lernverhalten bewertet werden sollen (Alahmadi et al., 2018; Fan, 2020; Green & Oxford, 1995; Gu & Johnson, 1996; Habók & Magyar, 2018; Platsidou & Sipitanou, 2015; Zhang & Lu, 2015; Zhao, 2009). Wie bereits in Kap. 1.3 herausgestellt, scheinen entsprechende Verfahren wenig geeignet, um Aussagen über den tatsächlichen Strategieeinsatz zu liefern. Verzerrungen werden u.a. durch mangelnde Selbstreflexionsfähigkeit, sozial erwünschtes Antwortverhalten sowie Schwierigkeiten in der Differenzierung zwischen deklarativem Strategiewissen und deren praktischer Anwendung im Alltag angenommen. Ein weiterer Nachteil dieser Erhebungsmethode besteht darin, dass sie nicht imstande ist, qualitative Informationen zur Strategieanwendung zu ermitteln.

Schließlich nahmen an den Studien vorwiegend jugendliche oder erwachsene Personen teil, es mangelt jedoch an Studien, die ihren Fokus auf Kinder im Grundschulalter legen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Erhebung der Strategienutzung bei jüngeren Kindern aufgrund eingeschränkter Selbstreflexionskompetenzen wesentlich herausfordernder gestaltet (vgl. Kap. 1.3). Zudem sollte bedacht werden, dass Fremdspracherwerbsprozesse in der Regel gesteuert, der Erstspracherwerb hingegen ungesteuert verläuft, wodurch eine unterschiedliche Nutzung von Sprachlernstrategien naheliegt, und die empirischen Ergebnisse aus der Fremdsprachdidaktik nicht ohne Weiteres auf Fragen des Erstspracherwerbs übertragen werden können.

Ergänzend zu den Forschungsergebnissen aus dem Fremdspracherwerb belegen Studien aus dem sprachtherapeutischen Setting den Nutzen der Strategievermittlung im gestörten Erstspracherwerb bei Vorschul- und Grundschulkindern (Motsch & Marks, 2015a, 2015b; Motsch & Ulrich, 2012a, 2012b).

### 1.5 Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Kindern

Das bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern häufig beobachtete rasche Erwerbstempo wirft immer wieder die Frage nach Besonderheiten des mehrsprachigen Lexikonerwerbs auf. In diesem Zusammenhang wurden mittlerweile mehrfach Unterschiede in der Nutzung von Sprachlernstrategien bei Mono- und Bilingualen berichtet.

Tuncer (2009) beschreibt für seine Stichprobe aus türkischen Studierenden eine vergleichsweise häufigere Nutzung von Sprachlernstrategien durch bilinguale Fremdsprachlernende.

Auch die von Hong-Nam und Leavell (2007) befragten bilingual aufgewachsenen Studierenden gaben einen signifikant häufigeren Einsatz von Sprachlernstrategien im Fremdspracherwerb an als die monolinguale Vergleichsgruppe. Während monolingual Koreanisch aufgewachsene Studierende am häufigsten den Einsatz von Kompensationsstrategien (z. B. Wortneuschöpfungen, Gesten, Rateverhalten) angaben, zeigte die bilingual Koreanisch-Chinesisch aufgewachsene Gruppe eine Präferenz zur Nutzung metakognitiver Strategien. Als mögliche Erklärung für die Unterschiede in der Strategienutzung geben die Autoren an, dass bilinguale Lerner bereits in natürlichen, selbstgesteuerten Settings positive Erfahrungen mit erwerbsförderlichen Sprachlernstrategien gesammelt haben könnten, wohingegen einsprachig aufgewachsene Personen vorrangig gesteuerte Sprachlernumgebungen gewohnt sind, die sie aufgrund ihres Prüfungscharakters u.U. im Einsatz bestimmter Lernstrategien (wie beispielsweise im Stellen von Fragen) hemmen könnten (Hong-Nam & Leavell, 2007).

Bis dato gibt es keine entsprechend systematischen Vergleichsstudien zum Einsatz von Sprachlernstrategien ein- bzw. mehrsprachig aufwachsender Kinder. In Beobachtungsstudien mit bilingualen Kindern wird jedoch der spontane Einsatz von Frage-, Speicher- und Abrufstrategien gehäuft berichtet (Hacisalihođlu 2009; Heimann-Bernoussi, 2011; Yan & Nicoladis, 2009; vgl. auch Marks 2017).

Heimann-Bernoussi vergleicht in ihrer Studie Erzählstrategien von jeweils drei ein- und mehrsprachigen Kindern. Insgesamt berichtet sie einen häufigeren Einsatz nonverbaler Missverstehenssignale bei den monolingual aufwachsenden Kindern, wohingegen sie gezielte Fragen nach unbekanntem Wörtern ausschließlich bei der bilingualen Vergleichsgruppe beobachtete. Die Anwendung von Rehearsal-Strategien berichtet sie nur für ein mehrsprachiges Kind; ein entsprechender Strategieeinsatz ließ sich bei keinem monolingual aufwachsenden Kind beobachten. Auch Heimann-Bernoussi (2011) nimmt an, dass bilingual aufwachsende Kinder Sprachlernstrategien im Zuge ihres Zweitspracherwerbs bereits in natürlichen Kommunikationssettings erprobt haben und sie dadurch zielgerichteter einsetzen können.

### 1.6 Fazit

Zusammenfassend wird der Gebrauch von WLS als relevanter Einflussfaktor auf die lexikalische Entwicklung von Kindern im Erstspracherwerb gesehen. Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Strategienutzung und Wortschatzleistungen liegen jedoch bislang nur für jugendliche und erwachsene Fremdsprachlernende vor und wurden bislang weder im Kontext des Erstspracherwerbs noch für Kinder im frühen Grundschulalter erfasst. Bisherige Untersuchungen stützen sich zudem vorrangig auf allgemeine Selbsteinschätzungsbögen, deren Validität insbesondere im Hinblick auf die Anwendung bei jüngeren Kindern in Frage gestellt wird. Die Forschungsbefunde legen außerdem nahe, dass sich der Einsatz von WLS bei ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Personen unterscheidet.

## 2 Zielsetzung und Fragestellungen

Im Rahmen der vorliegenden explorativen Untersuchung soll Wissen über den Umfang sowie die Qualität der Nutzung von WLS bei Grundschulkindern im Kontext ihres Erstspracherwerbs generiert werden.

Dazu erfolgt zunächst eine deskriptive Darstellung der von Kindern im frühen Grundschulalter verwendeten WLS (Forschungsfrage 1). Im Anschluss wird der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen WLS-Nutzung und Wortschatzleistungen der Kinder nachgegangen (Forschungsfrage 2). Aufgrund der beschriebenen Unterschiede in der Anwendung von WLS zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Erwachsenen und ersten Hinweisen aus vergleichenden Beobachtungen bei Kindern soll abschließend die Verwendung von Lernstrategien durch Kinder mit einem mehrsprachigen Erwerbshintergrund mit dem Gebrauch durch monolingual aufwachsende Kinder verglichen werden (Forschungsfrage 3).

- Forschungsfrage 1: In welcher Häufigkeit nutzen Zweitklässler WLS (Frage- und Monitoring-, Speicher-, Abrufstrategien) welcher Qualität, wenn sie mit unbekanntem oder herausfordernden Wörtern konfrontiert sind?
- Forschungsfrage 2: Inwiefern unterscheidet sich der Einsatz dieser WLS bei wortschatzauffälligen (WS<sup>-</sup>) und wortschatzunauffälligen (WS<sup>+</sup>) Kindern?
- Forschungsfrage 3: Inwiefern unterscheidet sich der Einsatz von WLS bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern?

## 3 Methode

### 3.1 Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU)

Die untersuchten Daten wurden im Rahmen des durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts „Der Wortschatzsammler: Entwicklung und Evaluation eines strategieorientierten, unterrichtsintegrierten Förderkonzepts (WSU)“ erhoben. In einer randomisierten, kontrollierten Interventionsstudie wurde der Profit einer strategieorientierten Wortschatzförderung (Experimentalgruppe) gegenüber herkömmlichen Fördermethoden (Kontrollgruppe) im Klassensetting untersucht (Laßmann & Ulrich, 2020). Die Untersuchung fand in zwölf zweiten Klassen vier inklusiv arbeitender Grundschulen in Nordrhein-Westfalen statt. Insgesamt liegen Daten von 269 Kindern vor.

Zur Beurteilung der Effektivität der Förderung wurden sowohl Veränderungen in den Wortschatzleistungen als auch im Strategieeinsatz herangezogen. Die Wortschatzleistungen wurden im Verlauf von 6 Monaten mittels informeller Zielwortschatzkontrollen erhoben, die den im Interventionszeitraum behandelten unterrichtlichen Fachwortschatz abfragten (Laßmann & Ulrich, 2020). Um darüber hinaus Generalisierungseffekte festzustellen, wurden die allgemeinen expressiven Wortschatzleistungen mithilfe des Untertests „Bildbenennung“ aus dem SET 5-10 ermittelt (Petermann, 2018). Das Verfahren erwies sich in der Praxis als zeit- und materialökonomisches und im Abgleich mit umfassenderen Wortschatztests valides Instrument zur Erhebung von expressiven Wortschatzleistungen (Plura, 2016) und wurde mit ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern normiert (Petermann, 2018).

Der Strategieeinsatz wurde mithilfe eines informellen Testverfahrens (s. 3.3) vor und unmittelbar nach Abschluss der Intervention erhoben.

Die im Folgenden berichteten Daten stammen aus den Vortestungen, die im 1. Schulhalbjahr 2021/22 durchgeführt wurden.

### 3.2 Stichprobe

Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um eine zufällig gezogene Teilstichprobe von 64 Schülern ( $m = 30$ ,  $w = 34$ ) aus zwei der teilnehmenden Schulen bzw. sechs der teilnehmenden Klassen. Die Stichprobe setzt sich aus Schülern einer Kontroll- sowie einer Experimentalschule zusammen. Die gemeinsam untersuchten Gruppen stammten stets aus einer Klasse, sodass die Kinder einander kannten. Die Schüler wurden in Absprache mit den Lehrkräften für die Teiluntersuchung ausgewählt. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass die Kinder in möglichst harmonischen Sozialkonstellationen getestet wurden, um die Gruppenkonstellation als Störfaktor gering zu halten. Zum Zeitpunkt der Testungen waren die Kinder zwischen 6;9 und 9;0 Jahren

alt. Tab. 2 gibt einen Überblick über Charakteristika der Stichprobe und der für die Beantwortung der Fragestellungen berücksichtigten Subgruppen.

Tab. 2: Überblick über Charakteristika der Stichprobe sowie deren Verteilung in den in der Analyse betrachteten Subgruppen

	Alter	Geschlecht (m   w)	einsprachig	mehrsprachig, differenziert nach Age of Onset <sup>1</sup>				Summe
				simultan	sukzessiv	kindlicher Zweitspracherwerb	keine Angabe	
Gesamtstichprobe	MW = 7;4; SD = 0,54	30   34	37	17	4	4	2	64
wortschatzauffällig	MW = 7;6; SD = 0,64	11   14	5	10	4	4	2	25
wortschatzunauffällig	MW = 7;2; SD = 0,43	19   20	32	7	0	0	0	39

1 Anmerkung. Age of Onset (AoO): Alter bei Erwerbsbeginn; simultan: AoO *innerhalb der ersten beiden Lebensjahre*; sukzessiv: AoO *im 3. oder 4. Lebensjahr*; kindlicher Zweitspracherwerb: AoO *ab dem 5. Lebensjahr* (vgl. Chilla, 2014; 2022).

### 3.3 Erhebungsinstrument EWoS

#### Aufbau

Zur Ermittlung des Einsatzes von WLS vor und nach der Intervention wurde im Rahmen des Forschungsprojekts das Diagnostikverfahren EWoS (Evozierung von Wortlernstrategien im Kindesalter, Laßmann & Ulrich, 2021) entwickelt und pilotiert. Es handelt sich um ein informelles Erhebungsinstrument, das nicht psychometrisch evaluiert ist.

Das für Kleingruppen konzipierte Verfahren basiert auf einem kindgerechten Brettspiel, das – angelehnt an das Vorgehen von Schmitz (2012) – durch Handlungsaufträge mit niedrigfrequentem Wortschatz den Einsatz von Monitoring- und Fragestrategien evoziert (z. B. „Falte diese Karte vertikal.“). Die Kinder werden somit gezielt in Situationen gebracht, in denen sie mit potenziell unbekanntem Wörtern konfrontiert sind, um ihre Reaktionen auf derartiges Nicht-Verstehen zu beobachten. Der Einsatz von Speicher- und Abrufstrategien wird mithilfe von drei Code-Wörtern (Pseudowörter mit unterschiedlicher Silbenlänge) hervorgerufen, die die Kinder sich im Spielverlauf merken und zum erfolgreichen Abschluss am Ende des Spiels noch einmal abrufen müssen. Für eine umfassendere Beschreibung des Verfahrens s. Ulrich (2022).

#### Erhebung des Strategieeinsatzes

Aufgrund der vielfach beschriebenen Unzulänglichkeiten von gängigen „Offline“-Verfahren (vgl. Kap. 1.3) nutzt EWoS einen kombinierten Zugang zur Ermittlung des Strategieeinsatzes: Im Spielverlauf wird der Strategieeinsatz jedes Kindes gezählt und mithilfe eines strukturierten Beobachtungsbogens durch die Testleitung protokolliert. Der Beobachtungsbogen besteht aus 19 Items, die jeweils beobachtbare Verhaltensweisen beschreiben, die mit dem Einsatz von Monitoring- bzw. Frage-, Speicher-, oder Abrufstrategien in Verbindung gebracht werden. Einige Items sind zusätzlich mit konkreten Beispielen versehen, um die Durchführungsobjektivität zu erhöhen. Für jede Strategiegruppe besteht außerdem die Möglichkeit, weitere beobachtete Verhaltensweisen in entsprechenden Freitextfeldern zu dokumentieren.

Da sich insbesondere (meta-)kognitive WLS der Beobachtung durch Dritte entziehen können, wird der Strategieeinsatz unmittelbar nach Spielabschluss zusätzlich durch einen handlungsnahen Selbsteinschätzungsbogen erfasst, der inhaltlich dem Beobachtungsbogen entspricht. Die Kinder erhalten ein Set an Äußerungen, das sich konkret auf den vorausgegangenen Spielverlauf bezieht (z. B.: „Bei Wörtern, die ich nicht kannte, habe ich meine Mitschüler gefragt.“). Diese Aussagen werden von den Kindern anhand einer dreistufigen Skala hinsichtlich ihrer Häufigkeit (nie – manchmal – immer) bewertet. So wird die von den Kindern geforderte Abstraktionsleistung möglichst geringgehalten, wodurch die Validität des Bogens erhöht werden soll (Werne, 2009).

#### Durchführung

Die Durchführung des Brettspiels erfolgte in Kleingruppen zu je vier Kindern. Eine zuvor geschulte Diagnostikerin leitete das Spiel an und protokollierte ihre Beobachtungen bzgl. des Strategiegebrauchs der Kinder während der Durchführung auf dem hierzu entwickelten Bogen.

Unmittelbar im Anschluss an das Brettspiel wurde die eigene Einschätzung des Strategiegebrauchs durch die Kinder erfasst. Die Diagnostikerin unterstützte die Schüler beim Lesen und Ausfüllen des Bogens, sodass diese die Verwendungshäufigkeit der einzelnen Strategien anschließend durch Ankreuzen bewerten konnten. Schüler mit fortgeschrittenen Lesefähigkeiten füllten den Bogen teilweise selbstständig aus. Die gesamte Durchführung (Brettspiel inklusive anschließende Selbstreflexion) umfasste maximal 45 Minuten.

### **Auswertung**

Je nach Zielsetzung bieten sich unterschiedliche Zugänge zur Auswertung an:

#### **a) Ermittlung des Strategie-Repertoires**

Die beobachteten Strategien können Aufschluss darüber geben, welche WLS Kinder grundsätzlich kennen und nutzen. Das Strategie-Repertoire wird somit unabhängig von der beobachteten Frequenz des Strategieeinsatzes betrachtet. Eine einmalig beobachtete Strategie ist im Repertoire des Kindes vorhanden und kann somit als bekannt eingestuft werden. Diese Informationen können als Grundlage für die Förderplanung genutzt werden: Strategien, die von nur wenigen Schülern einer Klasse eingesetzt werden, sollten in der Einführung und Erprobung mehr Raum erhalten, als Strategien, die die meisten Kinder immerhin sporadisch einsetzen.

#### **b) Ermittlung von Strategie-Präferenzen**

Die Strategien können in Relation zu den Gelegenheiten gesetzt werden, die das Spiel für das einzelne Kind zum Strategieeinsatz bot. Dadurch kann in der Folge ermittelt werden, in wie viel Prozent der Gelegenheiten das Kind Strategien welchen Typs einsetzte. Hierbei sind insbesondere potenziell erwerbshinderliche Strategien (z. B. Rate- oder Vermeideverhalten) zu betrachten, die in der Folge mithilfe spezifischer Fördermaßnahmen zugunsten erwerbsförderlicher Strategien abgebaut werden sollten (z. B. positive Verstärkung von Fragen). Auch Strategien, die nur einen eng umrissenen Anwendungsbereich haben (wie bspw. Mitschüler nach dem entfallenen Wort zu fragen), können in der Förderung um Strategien, deren Anwendung unabhängig von Kommunikationspartner- und -kontext ist, ergänzt werden.

#### **c) Ermittlung des Strategie-Scores**

Die Ermittlung eines individuellen Strategie-Scores kann inter- und intrasubjektive Vergleiche erleichtern. Dazu können die Monitoring-, Frage-, Speicher- und Abrufstrategien jeweils hinsichtlich ihrer angenommenen Konstruktivität für den Wortschatzerwerb bewertet und entsprechend bepunktet werden. Strategien, die auf Basis der aktuellen Forschungsliteratur mit erfolgreichem Wortlernen assoziiert werden (wie beispielsweise das Stellen spezifischer Fragen), werden so stärker gewichtet als Strategien der gleichen Gruppe, die als weniger erfolgsversprechend eingestuft werden (z. B. Stirnrunzeln) (für eine theoretische Fundierung der Bewertung s. Kap. 1.2; für ein vergleichbares Vorgehen s. Schmitz 2012). Die Häufigkeit, in der eine Strategie eingesetzt wurde, wird mit dieser Punktzahl multipliziert, sodass für jedes Kind eine individuell erreichte Punktzahl (Score) ermittelt werden kann.

Um den heterogenen Wortschatzkenntnissen von Grundschulern Rechnung zu tragen, werden die eingesetzten Strategien jeweils in Relation zu den individuellen Wortlernegelegenheiten gesetzt. Diese werden sowohl im Beobachtungsbogen protokolliert als auch im Selbsteinschätzungsbogen abgefragt. Als Wortlernegelegenheit wird jede Situation gewertet, in der das Kind einen Handlungsauftrag nicht spontan ausüben konnte, sich ein Code-Wort merken musste, oder eines der Code-Wörter nicht unmittelbar abrufen konnte. Je höher der individuelle Strategie-Score ist, desto konstruktiver hat das Kind die sich ihm im Spielverlauf gebotenen Wortlernegelegenheiten genutzt.

Der Strategiescore kann für jede beschriebene Gruppe der WLS (Monitoring- und Frage-, Speicher-, Abrufstrategien) einzeln berechnet werden. Für einen Gesamt-Score kann die Summe aller einzelnen Scores gedrittelt werden.

### **Auswertungsmethode**

Um zu überprüfen, wie gut die Selbsteinschätzungsdaten der Schüler ihr tatsächliches Strategieverhalten widerspiegeln, wurde eine orientierende Crossvalidierung mit den Beobachtungsdaten zum Einsatz von Fragestrategien vorgenommen. Dazu wurden die beobachteten absoluten Häufigkeiten in die dreistufige Skala der Selbsteinschätzungsbögen (nie – manchmal – immer) übersetzt. Es zeigte sich, dass die Selbsteinschätzungen der Schüler zu ihrem Einsatz von Frage-

strategien in weniger als einem Drittel der Fälle (32,8 %) konsistent mit den Beobachtungen der Testleitung waren. Aufgrund dieser Feststellung sollen im Folgenden in erster Linie die Ergebnisse des Beobachtungsbogens berichtet werden. Für ein ganzheitliches Bild werden stellenweise ergänzend Informationen aus den Selbsteinschätzungsbögen hinzugezogen und in diesen Fällen entsprechend kenntlich gemacht.

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung werden die Befunde zum Strategiegebrauch der Schüler vorwiegend deskriptiv dargestellt. Die vorrangig deskriptiven Gruppenvergleiche zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 werden vereinzelt durch die Ergebnisse inferenzstatistischer Analysen untermauert. Hier kommen aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht-parametrische Verfahren zur Ermittlung von Rangsummendifferenzen (Mann-Whitney-U-Test) zum Einsatz ( $p < .05$ ).

Während zur Beantwortung von *Forschungsfrage 1* die Daten aller 64 Schüler analysiert werden, werden für die weiteren Analysen jeweils Subgruppen miteinander verglichen.

Für den Vergleich des Strategieeinsatzes bei WS<sup>-</sup>- und WS<sup>+</sup>-Kindern (*Forschungsfrage 2*) werden die Beobachtungsdaten der monolingual ( $N = 37$ ) und simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder ( $N = 17$ ) berücksichtigt. Der Einschluss der simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder lässt sich damit begründen, dass sich die Normierungstichprobe des verwendeten Wortschatztests (Untertest „Bildbenennung“ aus dem SET 5-10, Petermann 2018) aus ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zusammensetzt, die im Test gezeigten Leistungen also auch in Relation zu den Leistungen von Kindern gesetzt werden können, die seit Geburt eine weitere Sprache neben dem Deutschen erwerben. Kinder, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in Kontakt mit der deutschen Sprache getreten sind, bleiben in diesen Analysen unberücksichtigt, da sich im Manual des SET 5-10 keine Angaben zum Age of Onset (AoO) der mehrsprachigen Kinder finden. Als Grenzwert für die Differenzierung zwischen altersgerecht entwickelten Wortschatzleistungen und Wortschatzauffälligkeiten wird den Angaben im Testmanual entsprechend ein T-Wert von 40 festgelegt (Petermann, 2018). Da aufgrund der aktuellen Forschungsbefunde (vgl. Kap. 1.4) angenommen wird, dass Kinder mit durchschnittlichen Wortschatzleistungen mehr konstruktive WLS als Kinder mit unterdurchschnittlichem Wortschatzumfang einsetzen, erfolgt die Signifikanzprüfung hier einseitig.

Für die Analysen zu *Forschungsfrage 3* werden Kinder mit einem monolingualen Erwerbshintergrund ( $n = 37$ ) mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern ( $n = 27$ ) verglichen. Vereinzelt werden innerhalb der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder differenziertere Analysen nach AoO durchgeführt. Aufgrund des vergleichsweise dünnen Forschungsstandes (vgl. Kap. 1.5) werden hier zweiseitige Signifikanztests durchgeführt.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Häufigkeit und Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Zweitklässlern

Der Einsatz von Monitoring- und Fragestrategien lässt sich erheben, indem die Reaktionen der Kinder auf die Arbeitsaufträge im Spiel beobachtet werden. Dabei wurden korrekte Ausführungen der Aufträge separat erfasst, sodass im Folgenden nur die Reaktionen auf Nicht- bzw. Missverstehenssituationen berichtet werden.

Betrachtet man die Frequenz, in der einzelne Monitoring- und Fragestrategien beobachtet werden konnten, zeigt sich in der Stichprobe eine Tendenz zur Nutzung erwerbsförderlicher Strategien (s. Abb. 1): So stellten die Kinder in 46 % aller Situationen, in denen ihnen Wortwissen fehlte, spezifische Fragen an die Testleitung oder die gesamte Gruppe. 8,6 % der Fälle wurden durch die fragende Wiederholung des nicht verstandenen Wortes („Smut?“) und mehr als ein Fünftel durch das Stellen unspezifischer Fragen (z. B. „Verstehst du das?“/„Und jetzt?“) bewältigt. Alle drei vorgenannten Strategien sind insofern als konstruktiv einzustufen, als sie wahrscheinlich zu einer Bewältigung der Aufgabe geführt haben.

Monitoringstrategien, die im Hinblick auf den Wortschatzerwerb als wenig konstruktiv eingestuft werden, wurden im Vergleich seltener eingesetzt: Nonverbale (z. B. Stirnrunzeln, Schulterzucken, 3,7 %) und unspezifische verbale Missverstehenssignale (z. B. „Hä?“, 3,1 %) machten insgesamt 6,8 % aller beobachteten Reaktionen aus.

Dennoch führten die Kinder die Aufträge in 16,5 % der Fälle gar nicht oder fehlerhaft aus. In den Selbsteinschätzungsbögen berichtete über ein Zehntel der Kinder, bei der Ausführung nicht verstandener Arbeitsaufträge immer, 15 % manchmal geraten zu haben. Ein solches Vermeide- und Rateverhalten führt dazu, dass Kinder Wortlerngelegenheiten ungenutzt lassen und kann somit als erwerbshinderlich eingestuft werden.

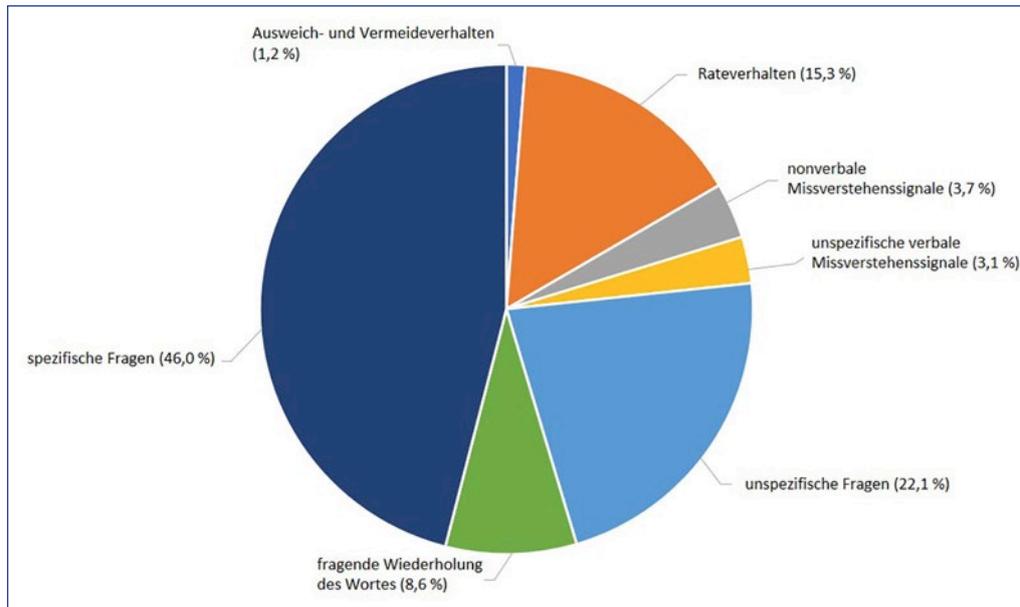


Abb. 1: Übersicht über die prozentuale Häufigkeit der beobachteten Monitoring- und Fragestrategien.

Beim Einspeichern der Code-Wörter nutzten die Kinder überwiegend Rehearsal-Strategien: 43 % aller beobachteten Reaktionen bestanden darin, dass die Schüler die Wörter vor sich hinsprachen; in knapp einem Zehntel der Fälle konnte immerhin ein Verhalten beobachtet werden, das mit dem Einsatz von Rehearsal-Strategien in Verbindung gebracht wird (Augen schließen/mit dem Kopf nicken). In 40 % der Situationen, in denen die Schüler mit den Pseudowörtern konfrontiert wurden, schrieben sie sie auf. Vereinzelt wurden assoziative Merkhilfen („Das klingt so ähnlich wie ...“) während der Durchführung verbalisiert. Bei sieben Kindern (11 % der Stichprobe) konnte zwar kein Einsatz von Speicherstrategien beobachtet werden, allerdings gaben die Kinder in allen Fällen eine durchgängige Anwendung von Rehearsal-Strategien im Selbsteinschätzungsbogen an.

Mehr als drei Viertel der Kinder zeigten oder äußerten Schwierigkeiten im Abruf der Code-Wörter. Lediglich bei gut einem Fünftel dieser Kinder konnte der Einsatz von Abrufstrategien beobachtet werden. Auch die Selbsteinschätzungsbögen legen nahe, dass die Kinder für Abrufprobleme vergleichsweise schlecht gewappnet sind: Immerhin 22 % der Kinder, die Schwierigkeiten im Abruf äußerten, gaben an, keinerlei Strategien zum Deblockieren des Zugriffs eingesetzt zu haben. Die beobachtbaren Versuche, den Wortabruf zu deblockieren, bestanden zu 61 % im Einsatz von Strategien des Self-Primings, die allerdings in mehr als der Hälfte erfolglos blieben. In den übrigen beobachteten Fällen fragten die Kinder ihre Mitschüler nach unspezifischen Abrufhinweisen („Hat jemand einen Tipp?“). Diese Strategie führte im Spielsetting überwiegend zum erfolgreichen Abruf, allerdings ist diese Beobachtung insofern nicht auf den Alltag generalisierbar, als der Gesprächspartner in natürlichen Kommunikationssituationen nicht immer weiß, auf welches Wort das Gegenüber gerade zuzugreifen versucht.

Es zeigt sich, dass Schüler der zweiten Klasse bereits überwiegend über ein differenziertes Repertoire an WLS verfügen, das sie insbesondere beim Erwerb unbekannter Wörter einsetzen. Für den Umgang mit Schwierigkeiten im Wortabruf sind die Kinder hingegen insgesamt weniger gut gerüstet. Einige Kinder scheinen überhaupt keine Strategien zu kennen, um den Zugriff auf ihnen bekannte Wörter zu deblockieren; der Einsatz der Self-Priming-Strategien, der sich beobachten ließ, hatte eine vergleichsweise geringe Erfolgsquote.

#### 4.2 Unterschiede zwischen wortschatzauffälligen und wortschatzunauffälligen Kindern

Betrachtet man die Situationen, in denen die Kinder mit unbekanntem Wörtern konfrontiert wurden, zeigt sich, dass die WS<sup>-</sup>-Gruppe etwas häufiger Rateverhalten zeigte als die WS<sup>+</sup>-Gruppe (15,4 % gegenüber 12,1 %, vgl. Abb. 2). Beide Gruppen stellten in mehr als ¼ der Fälle, in denen ihnen Wortwissen fehlte, Fragen an die Testleitung oder die Gruppe, allerdings lassen sich Unterschiede in der Spezifität beobachten: Während die WS<sup>+</sup>-Kinder in 63,7 % aller Fälle die entsprechenden Wortschatzlücken als Ursache für ihre Verständnisprobleme identifizierten und konkret danach fragten, ließ sich eine solche spezifische Reaktion in der WS<sup>-</sup>-Gruppe nur in 46,1 % der Fälle beobachten.

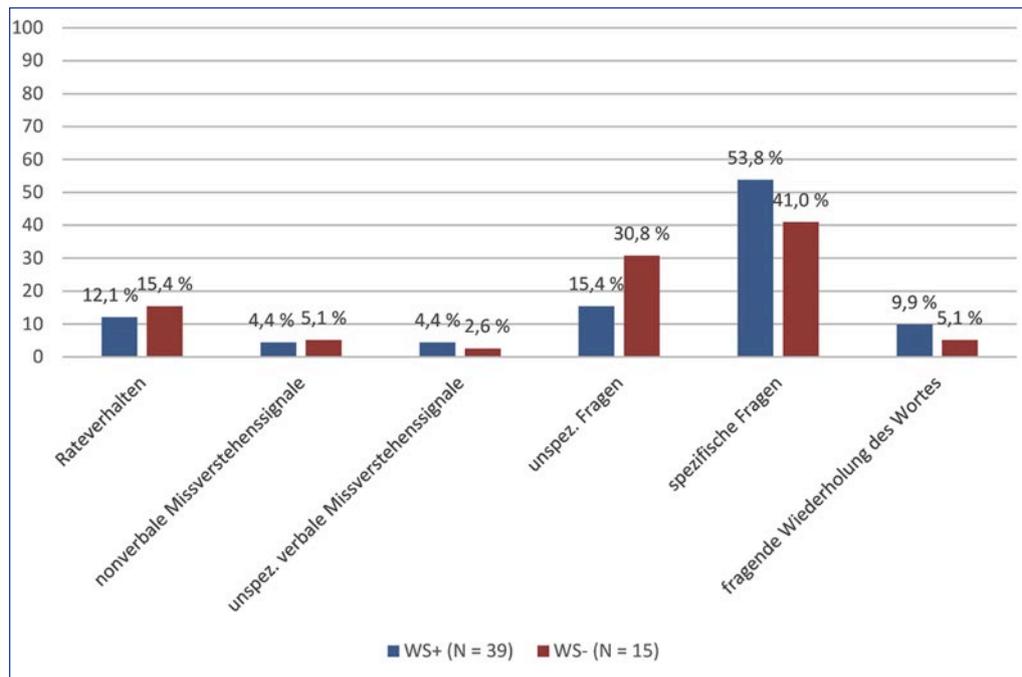


Abb. 2: Anteil beobachteter Monitoring-Strategien bei Kindern mit durchschnittlichen (WS<sup>+</sup>) und unterdurchschnittlichen (WS<sup>-</sup>) expressiven Wortschatzleistungen.

Bei der Einspeicherung der Code-Wörter setzten die WS<sup>+</sup>-Kinder deutlich häufiger (beobachtbare) Strategien ein. Während sich bei den WS<sup>-</sup>-Kindern die Verwendung von durchschnittlich zwei Speicherstrategien beobachten ließ, nutzten Kinder mit unauffälligen Wortschatzleistungen im Mittel drei Strategien, um sich die Code-Wörter zu merken. Die WS<sup>-</sup>-Kinder schrieben sich die Code-Wörter fast doppelt so häufig auf (in 57,1 % der Fälle, vgl. Abb. 3) wie die WS<sup>+</sup>-Kinder (32,5 %), wohingegen bei diesen der Einsatz von Rehearsal-Strategien signifikant häufiger beobachtet wurde ( $U = 165,500$ ,  $Z = -2,545$ ,  $p = .005$ ). So sprachen die Kinder mit altersgerechten Wortschatzleistungen sich die zu merkenden Wörter in 47,6 % aller Fälle vor, die Kinder mit unterdurchschnittlichem Wortschatzumfang nur in 28,6 % der Fälle (vgl. Abb. 3). Auch scheinen Kinder mit altersgerecht entwickelten Wortschatzleistungen insgesamt über ein breiteres Repertoire an Speicherstrategien zu verfügen: So zeigte diese Gruppe vereinzelt den Einsatz von Speicherstrategien (Nutzen von Merkhilfen: „Teif – das klingt so ähnlich wie Teich.“; Einprägen des Schriftbildes durch mehrfaches Lesen/Anschauen der Karten), die sich bei den WS<sup>-</sup>-Kindern nicht beobachten ließen (vgl. Abb. 3). Ein Vergleich der Strategie-Scores (Häufigkeit und Qualität der genutzten Strategien in Relation zu individuellen Wortlerngelegenheiten, s. Kap. 3.3) in beiden Gruppen mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests zeigt, dass sich bei den WS<sup>-</sup>-Kindern der Einsatz von Speicherstrategien signifikant seltener beobachten ließ als in der WS<sup>+</sup>-Gruppe ( $U = 197,000$ ,  $Z = -1,907$ ,  $p = .028$ ).

Beim Abruf der Code-Wörter zeigten 86,7 % der WS<sup>-</sup>-Kinder Schwierigkeiten. Auch in der WS<sup>+</sup>-Gruppe zeigten mehr als 2/3 der Kinder entsprechende Probleme (69,2 %). Dabei berichteten die WS<sup>-</sup>-Kinder Abrufprobleme im Verhältnis deutlich seltener als ihre Peers mit durchschnittlichen Wortschatzleistungen. 40 % der WS<sup>-</sup>-Kinder, bei denen Schwierigkeiten im Wortabruf beobachtet wurden, berichteten diese im Anschluss im Selbsteinschätzungsbogen nicht. In der WS<sup>+</sup>-Gruppe lag der Anteil bei 30,8 %.

Der beobachtete Strategieeinsatz war in der WS<sup>-</sup>-Gruppe außerdem vergleichsweise wenig erfolgreich: Während lediglich 16,7 % der Versuche des Self-Primings, die bei den WS<sup>-</sup>-Kindern beobachtet werden konnten, zum erfolgreichen Abruf der Code-Wörter führten, galt dies für die WS<sup>+</sup>-Gruppe in zwei Drittel der Fälle (66,7 %).

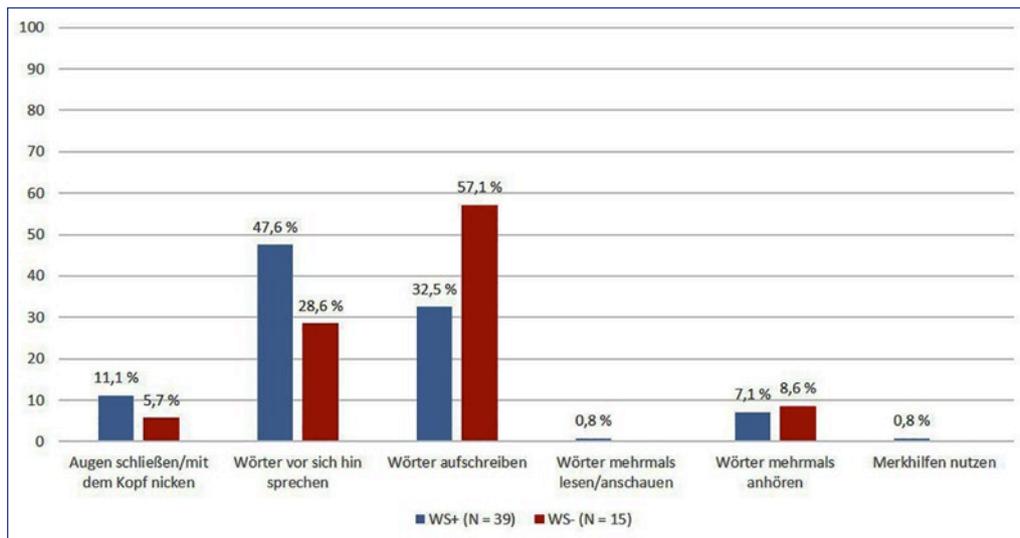


Abb. 3: Anteil beobachteter Speicherstrategien bei Kindern mit durchschnittlichen (WS<sup>+</sup>) und unterdurchschnittlichen (WS<sup>-</sup>) expressiven Wortschatzleistungen.

Die Unterschiede in den Gesamt-Scores beider Gruppen liegen bei einseitiger Prüfung leicht über dem Signifikanzniveau von 5 % ( $U = 213,500$ ;  $Z = -1,527$ ;  $p = .064$ ).

#### 4.3 Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Der Vergleich des Einsatzes von Monitoring- und Fragestrategien bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zeigt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder insgesamt etwas häufiger Ausweich- und Rateverhalten zeigten, wenn sie im Spielverlauf mit unbekanntem Wörtern konfrontiert wurden: Sie griffen in 18,8 % der Fälle auf entsprechende potenziell erwerbshinderliche Strategien zurück, während der Anteil in der einsprachigen Gruppe bei 14,5 % lag. Die als erwerbsförderlich eingeschätzten Fragestrategien setzten sie insgesamt betrachtet genauso häufig ein wie ihre monolingual deutsch aufwachsenden Peers, allerdings griffen sie doppelt so häufig auf unspezifische Fragen zurück (30,0 % vs. 14,5 %).

Im Hinblick auf den Einsatz von Speicherstrategien ergibt sich ein weitgehend homogenes Bild: In beiden Gruppen wurde in mehr als der Hälfte der Fälle der Einsatz von Rehearsal-Strategien beobachtet und auch das (mehrfache) Aufschreiben der Code-Wörter wurde von ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern gleichermaßen häufig als Strategie gewählt (39,5 % bzw. 40,0 %).

Insgesamt zeigten oder berichteten 75,7 % der einsprachigen Kinder im Spielverlauf Schwierigkeiten im Abruf der Code-Wörter. In der mehrsprachigen Gruppe lag der Anteil bei 81,5 %. Den auftretenden Abrufschwierigkeiten begegneten die einsprachig aufwachsenden Kinder in 82 % der Fälle mit dem Einsatz von Strategien des Self-Primings, wovon etwas mehr als die Hälfte der beobachteten Versuche zum Abruf der Code-Wörter führten. Die mehrsprachig aufwachsenden Kinder begegneten Abrufschwierigkeiten in der Hälfte der Fälle mit dem Einsatz von Self-Priming-Strategien, allerdings blieben alle beobachteten Versuche erfolglos. Im Übrigen fragten beide Gruppen ihre Mitschüler (unspezifisch) nach Hinweisen zum gesuchten Code-Wort.

Die Gesamt-Scores beider Gruppen wiesen keine signifikanten Unterschiede aus ( $U = 385,000$ ,  $Z = -1,557$ ,  $p = .119$ ).

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

### 5.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

#### 5.1.1 Quantität und Qualität von Wortlernstrategien bei Zweitklässlern

In der vorliegenden, explorativen Untersuchung mit Grundschulkindern aus zweiten Klassen wurde der Einsatz ausgewählter WLS (Monitoring- und Frage-, Speicher- sowie Abrufstrategien) im Rahmen einer Elizitationsaufgabe beobachtet sowie die Selbsteinschätzung des Strategiegebrauchs durch die Kinder erfragt.

### Erwerbsstrategien

Dabei zeigte sich, dass die Zweitklässler überwiegend konstruktive Erwerbsstrategien einsetzten. In mehr als der Hälfte aller Kontexte, in denen den Kindern die Bedeutung eines Wortes unbekannt war, stellten sie eine spezifische Frage oder machten über die fragende Wiederholung des entsprechenden Wortes (z. B. „schraffieren?“) deutlich, dass eine Verständnisschwierigkeit vorlag. Diese Verhaltensweisen können insofern als besonders konstruktiv eingeschätzt werden, als sie einerseits dem Gesprächspartner das mangelnde Verstehen signalisieren, andererseits bereits spezifische Hinweise auf die benötigte Information zum Klären der Verständnislücke geben. In 22 % der Fälle reagierten Kinder auf unbekannte Wörter mit unspezifischen Fragen (z. B. „Verstehst du das?“), in weiteren 6,8 % aller Fälle zeigten die Kinder unspezifische verbale (z. B. „Hä?“) oder nonverbale (z. B. Stirnrunzeln) Missverstehenssignale. Diese Strategien können als weniger konstruktiv eingeschätzt werden, da sie dem Gesprächspartner keine konkreten Hinweise auf die benötigte Information zur Verständnissicherung geben. Ob die Klärung gelingt, hängt dabei jedoch stark vom Gesprächspartner (sowie seinen kognitiven und metasprachlichen Kompetenzen) ab. Zudem besteht gerade bei nonverbalen Signalen die Gefahr, dass diese im unterrichtlichen Alltag nicht wahrgenommen werden und damit unentdeckt bleiben. Für ein verbessertes Selbstmanagement sollten die Kinder daher ermutigt werden, spezifisch zu versprachlichen, welcher Teil der Äußerung ihnen unbekannt ist (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012; Motsch et al., 2022).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die hier untersuchten Zweitklässler ihr fehlendes Verstehen überwiegend verbal oder nonverbal anzeigten. Lediglich in 16,5 % aller Kontexte, in denen den Kindern die Bedeutung eines Wortes unbekannt war, versuchten sie das eingeschränkte Verständnis mithilfe von erwerbshinderlichen Strategien wie ausweichendem Verhalten oder Raten zu kompensieren.

### Speicherstrategien

Der Gebrauch von Strategien zum Einspeichern neuer Wörter kann nur eingeschränkt über die direkte Beobachtung erfasst werden, da es sich um innere mentale Prozesse handelt. Insofern kann die vorliegende Untersuchung keine eindeutige Aussage darüber machen, in welcher Häufigkeit die Kinder Speicherstrategien einsetzten, um sich die Pseudowörter zu merken. Werden jedoch nur die Situationen in den Blick genommen, in denen der Gebrauch einer Speicherstrategie beobachtet werden konnte, setzten die untersuchten Zweitklässler zu etwa gleichen Teilen (jeweils ca. 40 %) verbale Rehearsal-Strategien (mehrfaches Vorsprechen/Wiederholen des Wortes) sowie visuell-verbale Strategien (Sichern der Wortform über das Aufschreiben) ein. Bei einem Zehntel der Kinder konnte der Gebrauch von Speicherstrategien zwar nicht beobachtet werden, die Kinder gaben jedoch in der Selbstreflexion an, durchgängig Speicherstrategien in Form des mehrfachen Wiederholens der Wörter eingesetzt zu haben. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen beobachtetem und selbst berichtetem Strategieinsatz deutlich (s. u.).

### Abrufstrategien

In mehr als 75 % der Fälle, in denen die Kinder die zuvor gemerkten Pseudowörter abrufen sollten, zeigten oder äußerten sie Zugriffsschwierigkeiten. Jedes fünfte der untersuchten Kinder setzte beobachtbare Abrufstrategien ein, allerdings blieben diese oftmals erfolglos, sodass der Zugriff auf die entsprechende Wortform nicht erfolgreich deblockiert werden konnte. In vielen Fällen baten die Kinder ihre Gesprächspartner um Hilfe (z. B. „Hast du einen Tipp?“). Diese Strategie setzt voraus, dass der Gesprächspartner das Wort kennt, welches aktuell nicht abrufbar ist. Aus diesem Grund kann die Strategie nur als eingeschränkt konstruktiv für den Umgang mit Abrufschwierigkeiten eingeschätzt werden. In realen Kommunikationssituationen müssen die Kinder dazu in der Lage sein, sich selbst bei auftretenden Abrufschwierigkeiten weiterzuhelfen, ohne auf die Unterstützung des Gesprächspartners angewiesen zu sein. Im Sinne eines verbesserten Selbstmanagements wäre es daher wichtig, dass die Kinder verstärkt dazu angeleitet werden, sich selbst zu deblockieren, indem sie sich eigene Abrufhinweise generieren (Self-Priming). Erfahrungen aus der therapeutischen Arbeit zeigen, dass die Strategie des Self-Primings mit Kindern im Grundschulalter aufgrund der erhöhten kognitiven sowie (meta)sprachlichen Anforderungen oftmals sehr kleinschrittig erarbeitet sowie ihre Anwendung umfangreich geübt werden muss (Motsch et al., 2022).

### 5.1.2 Unterschiede zwischen wortschatzauffälligen und wortschatzunauffälligen Kindern

Kinder mit unterdurchschnittlichem expressiven Wortschatzumfang scheinen im Vergleich zu ihren Peers mit altersgerecht entwickelten Wortschatzleistungen über ein kleineres Repertoire an Wortlernstrategien zu verfügen. Unbekannten Wörtern begegneten sie in der vorliegenden Untersuchung seltener mit als erwerbsförderlich einzustufenden Monitoring-Strategien; sie fragten insgesamt seltener und insbesondere weniger spezifisch nach. Doppelt so häufig wie WS<sup>+</sup>-Kinder stellten sie unspezifische Fragen, wenn ihnen die Bedeutung eines Wortes unbekannt war. Im Vergleich zu sprachunauffälligen Gleichaltrigen scheinen die hier untersuchten Kinder mit eingeschränkten Wortschatzleistungen insofern über ein eingeschränktes Monitoring ihres Verstehens zu verfügen, als sie die Ursachen für ihre Verstehensschwierigkeiten schlechter identifizieren und dementsprechend deutlich seltener spezifisch auf sie reagieren. Dadurch lassen sie Gelegenheiten für das eigenaktive Erfragen fehlenden lexikalischen Wissens und damit einen zentralen Antriebsmotor für die lexikalische Entwicklung ungenutzt. Diese Beobachtungen sind konsistent mit Vergleichsstudien mit spracherwerbsgestörten Kindern (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020; Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008).

Auch für die Einspeicherung neuer Wortformen scheinen WS<sup>-</sup>-Schüler insgesamt weniger Strategien einzusetzen als die WS<sup>+</sup>-Gruppe. Sie bevorzugten die Speicherstrategie des Aufschreibens gegenüber der des verbalen Rehearsals; für WS<sup>+</sup>-Kinder zeigte sich ein gegensätzliches Bild. Diese Beobachtung entspricht den Ergebnissen von Gu und Johnson (1996). Sie könnte ein Hinweis darauf sein, dass WS<sup>-</sup>-Kinder, für die oftmals eine eingeschränkte Kapazität der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses berichtet wird, das Lernen neuer Wortformen über den visuellen Kanal bevorzugen bzw. von einer Unterstützung des Wortlernens über zusätzliche visuelle Informationen profitieren.

Insgesamt wurden in der WS<sup>-</sup>-Gruppe zwar mehr Abrufschwierigkeiten beobachtet als in der WS<sup>+</sup>-Gruppe; diese wurden in den Selbstreflexionen der WS<sup>-</sup>-Kinder aber deutlich seltener berichtet. Dies könnte als weiterer Hinweis auf die eingeschränkten Monitoring-Fähigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder interpretiert werden, im Zuge dessen sie einen nicht-gelingenden Zugriff auf bestimmte Wörter weniger gut wahrnehmen und demzufolge seltener auf entsprechende Strategien zurückgreifen. Der Einsatz von Abrufstrategien ließ sich in der Gruppe der WS<sup>-</sup>-Kinder darüber hinaus seltener sowie mit einem erheblich geringeren Erfolg beobachten als in der WS<sup>+</sup>-Gruppe: Während nur 16,7% der Self-Priming-Versuche der WS<sup>-</sup>-Kinder zum Erfolg führten, waren es in der Gruppe der WS<sup>+</sup>-Kinder 66,7%.

Kinder mit eingeschränkten Wortschatzleistungen scheinen verglichen mit ihren Peers somit weniger gut dazu in der Lage zu sein, bei fehlendem lexikalischem Wissen spezifisch nachzufragen, neue Wortformen über den auditiven Kanal zu lernen und Schwierigkeiten beim Zugriff auf lexikalische Einträge sowohl wahrzunehmen als auch mit erfolgreichem Strategieeinsatz auf diese zu reagieren.

### 5.1.3 Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass der Faktor Mehrsprachigkeit allein die Qualität und Quantität des Einsatzes von WLS bei Grundschulkindern nicht wesentlich beeinflusst.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen damit nur teilweise die in der Forschungsliteratur angenommene Vermutung, mehrsprachig aufwachsende Kinder seien aufgrund ihrer Spracherwerbsbiografie erfahrener in der Anwendung von Sprachlernstrategien und könnten diese zielgerichteter in der Kommunikation einsetzen (Heimann-Bernoussi, 2011).

### 5.1.4 Übereinstimmung zwischen Beobachtung und Selbsteinschätzung

Inwiefern die hier untersuchten Kinder ihren eigenen Strategieeinsatz valide einschätzen konnten, kann nicht abschließend geklärt werden. Eine orientierende cross-Validierung von Beobachtungs- und Selbsteinschätzungsdaten zum Einsatz von Fragestrategien ergab nur in weniger als einem Drittel der Fälle Übereinstimmungen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist dies insofern plausibel, als die Ausreifung der Selbstreflexionskompetenz zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr angesiedelt wird (Hasselhorn & Gold, 2017), bei den Kindern der Stichprobe mit im Mittel 7,4 Jahren also noch basalere Reflexionskompetenzen zu erwarten sind. Interessanterweise zeigten die Schüler wider der bisher berichteten Daten (vgl. Kap. 1.3) die Tendenz, den eigenen Strategieeinsatz zu unterschätzen. 50% der Kinder gaben vom Beobachtungsbogen nach unten abweichende Häufigkeiten der Strategieverwendung an. Eine mögliche Erklärung

könnte in der antizipierten sozialen Erwünschtheit liegen. Insbesondere im leistungsorientierten Schulsetting wird Nachfragen häufig als „Outen“ von fehlendem Wissen (vgl. Motsch et al., 2022) und damit als „Gesichtsverlust“ (Apeltauer, 2010) empfunden. Möglicherweise führt dieser verinnerlichte defizitorientierte Blick auf das Fragenstellen dazu, dass Schüler diese auch seltener berichten. Die vergleichsweise geringe selbstberichtete Nutzungshäufigkeit ist konsistent mit anderen Untersuchungen mit handlungsnah konzipierten Selbsteinschätzungsbögen (s. Kap. 1.3).

## 5.2 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens

Die vorliegende Untersuchung hat aufgrund ihres überschaubaren Stichprobenumfangs sowie einigen Beschränkungen im methodischen Vorgehen explorativen Charakter. Sie zielt damit auf die Gewinnung erster Erkenntnisse über den Gebrauch von WLS durch Kinder im frühen Grundschulalter ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder vollumfängliche Repräsentativität zu erheben.

Erheblichen Einfluss auf die gewonnenen Ergebnisse hatte sicherlich das Erhebungsverfahren, mit dem der Strategiegebrauch erfasst wurde. Hierbei handelt es sich um ein selbst entwickeltes Verfahren, in dessen Rahmen der Gebrauch ausgewählter Strategien elizitiert und durch die Kombination aus Beobachtung und handlungsnahem Selbstbericht erfasst wurde. Durch die Konzeption der Elizitationssituation wurde eine Fokussierung auf einige wenige WLS vorgenommen. Zwar gab es sowohl im Beobachtungsprotokoll als auch im Selbstreflexionsbogen Freifelder, in denen der Gebrauch anderer Strategien hätte genannt werden können, dennoch ist nicht auszuschließen, dass durch den Fokus auf bestimmte Strategien innerhalb der Elizitationssituation der Gebrauch anderer Strategien unberücksichtigt blieb.

Zudem gilt einschränkend anzumerken, dass das Verfahren bislang nicht psychometrisch evaluiert wurde. Dementsprechend liegen keine Daten zur Objektivität, Reliabilität und Validität des Verfahrens vor. Im Rahmen von Pilotierungsstudien wurden bereits einige Maßnahmen zur Steigerung der Testgüte vorgenommen (wie etwa die handlungsnah Erfassung zur Erhöhung der Validität sowie die Operationalisierung der Beobachtungssitems durch konkrete Beispiele und Handreichungen zur Steigerung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität). Mit dem Versuch, eine möglichst natürliche, ökonomische und kommunikativ sinnvolle Erhebungssituation zu schaffen, gehen jedoch einige Beschränkungen einher: Durch das zufällige Ziehen von Auftragskarten bieten sich den Kindern im Spielverlauf jeweils unterschiedlich viele Wortlerngelegenheiten. Diesem Umstand soll Rechnung getragen werden, indem der Strategieeinsatz der Kinder jeweils in Relation zu den Wortlerngelegenheiten gesetzt wird, die sich ihnen im Spielverlauf bieten. Zwar lässt sich in vielen Fällen aus dem Spielverlauf ableiten, ob eine solche Wortlerngelegenheit vorliegt, vollumfänglich beantworten ließe sich dies jedoch nur durch eine deutlich umfassendere Testung der Benenn- und Zuordnungsleistungen des verwendeten, niedrigfrequenten Wortschatzes. Auch Schwierigkeiten im Benennen der Code-Wörter am Ende des Spiels können nicht sicher auf Probleme im Abruf zurückgeführt werden, da unklar ist, inwieweit die Kinder im Spielverlauf entsprechende mentale Repräsentationen derselben angelegt haben. Kritisch diskutiert werden soll an dieser Stelle auch der Einfluss der Gruppenkonstellation auf den zu beobachtenden Strategieeinsatz. Zwar wurden bei der Auswahl der Gruppen die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Sozialverträglichkeit berücksichtigt, dennoch können hemmende oder (im Sinne des Peer-Learnings) förderliche Einflüsse auf das Strategieverhalten der Schüler nicht ausgeschlossen werden.

Wie bereits oben ausgeführt, konnte die Frage nach der Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung in der vorliegenden Untersuchung nicht abschließend geklärt werden. Der systematische Vergleich von Beobachtungs- und Selbsteinschätzungsdaten zum Einsatz von WLS bleibt somit ein Desiderat weiterer Forschungsbemühungen. Zum aktuellen Zeitpunkt erscheint es zielführend, zumindest für die Beurteilung von Speicher- sowie Abrufstrategien die Beobachtung immer die Selbsteinschätzung der Kinder zu ergänzen, um ein vollständigeres Bild zu erhalten.

Es ist nicht auszuschließen, dass bestimmte unterrichtliche Praktiken (z. B. positives Verstärken von Fragen in der Klasse) Einfluss auf den Gebrauch von WLS nehmen. Aufgrund der Rekrutierung der Kinder aus insgesamt sechs unterschiedlichen Klassen ist jedoch davon auszugehen, dass lehrkraftspezifische Effekte in dieser Hinsicht eher gering ausfallen sollten.

Schließlich müssen die Ergebnisse der Datenanalyse im Kontext des geringen Stichprobenumfangs interpretiert werden. Insbesondere bei den vergleichenden Untersuchungen ergeben sich mitunter sehr kleine, nicht repräsentative Subgruppen. Dies geht mit einer geringen Teststärke

einher, wodurch real existierende Effekte u.U. unentdeckt bleiben. Der deskriptive Vergleich von Prozentwerten soll ein differenziertes Bild zum Strategiegebrauch liefern, allerdings ist gerade bei kleinen Stichproben der Einfluss von Ausreißerdaten auf das Gesamtergebnis nicht zu vernachlässigen.

### 5.3 Implikationen für die Praxis

Der gut belegte Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Sprachlernstrategien und erfolgreichem (Fremd-)Sprachlernen sowie die hier ausgewiesenen Zusammenhänge zwischen Wortschatzleistungen und dem Einsatz von WLS unterstreichen die zentrale Bedeutung der Vermittlung von WLS in unterrichtlichen und sprachtherapeutischen Kontexten.

Für die Ableitung spezifischer Ziele und Inhalte entsprechender Förder- bzw. Therapiemaßnahmen sollte auch die Ermittlung des Strategiegebrauchs von Kindern einen größeren Stellenwert in der Praxis einnehmen.

Wie bereits herausgestellt bestehen weiterhin Forschungsdesiderata bezüglich des Abgleichs von Fremd- und Selbsteinschätzungsdaten zum Gebrauch von Sprachlernstrategien bzw. WLS; dies gilt insbesondere für Kinder im (frühen) Grundschulalter, deren Selbstreflexionskompetenzen noch nicht ausgereift sind.

Darüber hinaus sollten zukünftige Forschungsaktivitäten eine Weiterentwicklung entsprechender diagnostischer Verfahren und ihrer Interpretation anstreben. Ein besonderer Fokus sollte hier auf der Erfassung (meta-)kognitiver Lernstrategien liegen.

### Danksagung

Wir danken allen Lehrkräften und Schülern, die an der Erhebung teilgenommen haben sowie allen Projektmitarbeiterinnen, die an der Datenerhebung beteiligt waren.

### Literatur

- Alahmadi, A., Shank, C. & Foltz, A. (2018). Vocabulary learning strategies and vocabulary size: Insights from educational level and learner styles. *Vocabulary Learning and Instruction*, 7 (1), 1–21. doi: 10.7820/vli.v07.1.alahmadi
- Anglin, J.M. (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In A. D. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & P. R. Lutzeier (Hrsg.), *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen. 2. Halbband* (S. 1789-1800). Berlin: Walter de Gruyter.
- Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*/hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 9. *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Artelt, C. (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 72-84. doi: 10.1024//1010-0652.14.23.72
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3., vollständig überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Eds.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen* (pp. 57–71). Urban & Fischer in Elsevier.
- Clark, E. (2016): *First Language Acquisition* (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colenbrander, D., Miles, K. P. & Ricketts, J. (2019). To see or not to see: how does seeing spellings support vocabulary learning? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 609-628. doi: 10.1044/2019\_LSHSS-VOIA-18-0135
- Dockrell, J.E. & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R.A. Berman (Hrsg.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (S. 35-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Dollaghan, C. (1987). Comprehension monitoring in normal and language-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 45-60.
- Dollaghan, C.A. & Kaston, N. (1986). A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51 (3), 264-271.
- Fan, N. (2020). Strategy use in second language vocabulary learning and its relationships with the breadth and depth of vocabulary knowledge: a structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00752
- Glück, C.W. & Spreer, M. (2015): Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache, Stimme, Gehör*, 39 (2), 81-85.
- Glück, C.W. (2010). *Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. Aufl.). Bern: Peter Lang.
- Glück, C.W. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. In: *Sprache, Stimme, Gehör*, 27 (3), 125-134. doi: 10.1055/s-2003-42534
- Green, J.M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297. doi: 10.2307/3587625
- Gu, Y. & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x
- Habók, A. & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8:2358. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02358
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (1. Aufl.). Elsevier Urban & Fischer.

- Hacisalihoglu, E. (2009). Türkisch-deutsche Sprachalternationen im Grundschulalter. In U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (1. Aufl., S. 91-127). Waxmann Verlag GmbH.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Standards Psychologie. Verlag W. Kohlhammer.
- Heimann-Bernoussi, N. (2011). *Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung: Voraussetzungen und Einflussfaktoren; Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen*. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Heimann-Bernoussi, Nicola: Kindliche Zweisprachigkeit vor dem Hintergrund familiärer Mehrsprachigkeit. *Schriftenreihe Philologia*: Bd. 154. Kovač.
- Hill, M. S., Wagovich, S. A. & Manfra, L. (2017). Word learning during reading: effects of language ability in school-age children. *Communication Disorders Quarterly*, 39(1), 270-280. doi: 10.1177/1525740117702457
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: monolingual korean and bilingual korean-chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Killus, D. (2018). Lernstrategien im Unterricht – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 7 (3), 106-111.
- Klump, T. & Schönauer-Schneider, W. (2020). Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES). *Forschung Sprache*, 8 (1), 45-65.
- Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83 (2), 176-92.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (476-490). Wiesbaden: VS Verlag.
- Laßmann, I. & Ulrich, T. (2021). *Evozierung von Wortlernstrategien im Kindesalter* (EWOs). Unveröffentlichtes Diagnostikverfahren.
- Laßmann, I. & Ulrich, T. (2020). Aktuelle Forschungsprojekte: ‚Wortschatzsammler‘ im Unterricht: Entwicklung und Evaluation eines strategieorientierten, unterrichtsintegrierten Förderkonzepts. Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 432520829. *VHN 89* (2), 125-126. doi: 10.2378/vhn2020.art15d
- Marks, D.-K. (2017). *Effektivität lexikalischer Strategitherapie im Grundschulalter unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Adaption des „Wortschatzsammler“-Konzepts und Evaluation im Rahmen einer randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie*. Inauguraldissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 151-172. doi: 10.1515/applirev-2013-0007
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*.
- Moir, J., & Nation, I.S.P. (2008). Vocabulary and good language learners. In C. Griffiths (Hrsg.), *Lessons from good language learners* (S. 159-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Motsch, H.-J., Gaigulo, D. & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2015a). Wortschatzsammler – Effektivität lexikalischer Strategitherapie bei mehrsprachigen SchülerInnen. *Logos*, 23 (4), 256-268. doi: 10.7345/prolog-1504256
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2015b). Efficacy of the Lexicon Pirate strategy therapy for improving lexical learning in school-age children: A randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 237-255.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012a). „Wortschatzsammler“ und „Wortschatzfinder“: Effektivität neuer Therapieformate bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. *Sprachheilarbeit*, 57(2), 70-78.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012b). Effects of the strategy therapy ‚Lexicon Pirate‘ on lexical deficits in preschool age: a randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 159-175.
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Hrsg.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (S. 19-35). Erlbaum.
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin: Pro-ed.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Petermann, F. (2018). *SET 5-10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. (3. Aufl.). Hogrefe.
- Platsidou, M. & Siptanou, A. (2015). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4 (1), 1-14. doi: 10.5861/ijrsl.2014.778
- Plura, H. C. (2016). *Diagnostik aktiver Wortschatzleistungen von lexikalisch gestörten Schulanfängern.: Vergleich der Testergebnisse von WWT 6-10 Langform mit WWT 6-10 Kurzform und der Bildbenennung des SET 5-10* [Unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universität zu Köln, Köln.
- Romonath, R. (2001): Schule als Sprachlernort – Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten. *Die Sprachheilarbeit*, 46 (4), 155-163.
- Rosenthal, J. & Ehri, L.C. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 175-191. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.175
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz*. Berlin: Springer.
- Schmitz, P. (2012). *Erfassung von Sprachverstehensprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3;6 - 4;11 Jahren*. Schulz-Kirchner Verlag.
- Schönauer-Schneider, W. (2008). Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring – Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit*, 53 (2), 72-82.
- Schönauer-Schneider, W. (2017). „Hä? Das verstehe ich nicht!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *logoThema*, 14 (1), 8-13.
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157-165. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.01.005
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015*.

- Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). The detection and monitoring of comprehension errors by preschool children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5), 1227–1243. doi: 10.1044/1092-4388(2008/07-0136)
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 147–160. doi: 10.1024/1010-0652.20.3.147
- Tuncer, U. (2009). How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? Evidences from Mersin University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 852–856. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.153
- Ulrich, T. (2022). Diagnostische Erfassung von Wortlernstrategien im Grundschulalter. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Band 4. Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (1. Aufl., S. 124–131). Schulz-Kirchner Verlag.
- Ulrich, T. (2020). Strategieorientierte Therapie mit dem „Wortschatzsammler“ – (nicht nur) für Kinder mit Wortfindungsstörungen. In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich, L. Ferchland & R. Krug (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 13* (S. 15–30). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ulrich, T. (2017). Lexikalische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 85–150). München: Ernst Reinhardt.
- Ulrich, T. (2012). *Effektivität lexikalischer Strategitherapie im Vorschulalter. Eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie*. Aachen: Shaker.
- Wernke, S. (2009). Handlungsnahe Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen im Grundschulalter. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 45–60). Kohlhammer.
- Yan, S. & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production Bilingualism: *Language and Cognition*, 12(03), 323. doi: 10.1017/S1366728909990101
- Zhang, X. & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99 (4), 740–753. doi: 10.1111/modl.12277
- Zhao, N. (2009). Metacognitive strategy training and vocabulary learning of chinese college students. *English Language Teaching*, 2 (4), 123–129. doi: 10.5539/elt.v2n4p123
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909

## Zu den Autorinnen

*Prof. Dr. Tanja Ulrich* ist Professorin für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des gestörten und ungestörten Spracherwerbs sowie der Entwicklung evidenzbasierter Interventionsmethoden für therapeutische und schulische Kontexte.

*Inga Laßmann* studierte Lehramt für sonderpädagogische Förderung und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln. Sie promoviert im Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU).

*Maïke Doukmak* studierte Lehramt für sonderpädagogische Förderung und arbeitet als Lehramtsanwärterin an einer Förderschule Sprache in Köln. Sie wirkte als wissenschaftliche Hilfskraft bei den Datenerhebungen im Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU) mit.

## Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Tanja Ulrich  
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache | Institut für Sonderpädagogik  
Universität Duisburg-Essen  
Berliner Platz 6-8  
45127 Essen  
tanja.ulrich@uni-due.de

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 432520829



NEU

Ratgeberreihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute, Renate Vöhringer, Katharina Kistler, 1. Auflage 2023, kartoniert: ISBN 978-3-8248-1315-5, 72 Seiten, EUR 13,50 [D]  
E-Book: ISBN 978-3-8248-9864-0, PDF, epub, EUR 8,50 [D]

## Periphere Fazialisparese

### Ein Ratgeber für Betroffene

Unser Gesicht ist einzigartig!

Es kommuniziert Emotionen wie Freude, Ausgelassenheit, Nachdenklichkeit, Wut, Traurigkeit und Trauer in all ihren Facetten. Diese individuellen mimischen Ausdrucksmöglichkeiten sowie das Gesicht selbst in seiner beispiellosen Form, Gestalt und Morphologie sind wichtiger Teil unserer persönlichen Identität.

Viele Funktionen unseres Gesichts werden durch den N. facialis gesteuert. Was aber, wenn der Gesichtsnerv erkrankt?

Mit einer jährlichen Prävalenz von 20-50 Erkrankungen auf 100.000 Einwohner sorgt die Erkrankung des Fazialisnervs, die sogenannte periphere Fazialisparese, je nach Schädigungsort

und Ausmaß der Erkrankung für vielfältige Beeinträchtigungen beim betroffenen Menschen. Insgesamt ist nach der Diagnose von einem positiven Verlauf im Sinne einer Rückbildung der Symptomatik auszugehen. Dennoch gestaltet sich bei einem Teil der Betroffenen die Erholungsphase länger und schwieriger als zunächst angenommen.

Der Ratgeber erklärt auf einfache Weise anatomische und funktionale Zusammenhänge im Kontext des N. facialis, stellt mögliche Symptome der peripheren Fazialisparese vor und gibt Ihnen Tipps, wie Sie im Alltag und in der Therapie damit umgehen können.



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 Sprachheilverfahren e.V. (dgs).

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

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

#### Forschung Sprache

#### E-Journal für Sprachheilverfahren, Sprachtherapie und Sprachförderung

11. Jahrgang 2023 | ISSN 2196-6818

#### Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilverfahren e.V. (dgs)  
Werderstr. 12 | D-12105 Berlin  
Telefon +49 30 661-6004  
Telefax +49 30 661-6024  
[info@dgs-ev.de](mailto:info@dgs-ev.de) | [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)

#### Redaktion

- Dr. Melanie Eberhardt-Juchem, Bonn
- Hiltrud von Kannen, Karlstadt
- Prof. Dr. Susanne van Minnen, Grünberg
- Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim
- Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettstetten
- Downloadredaktion: Kerstin Rimpau, München

Kontakt: [redaktion@sprachearbeit.eu](mailto:redaktion@sprachearbeit.eu)

#### 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 eine Wissenschaft interessierte Leserschaft 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@sprachearbeit.eu](mailto:redaktion@sprachearbeit.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 erwoogen 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 Sprachheilverfahren 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;  
Dr. Jürgen Cholewa, Heidelberg; 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;  
V. Prof. Dr. Kristina Jonas, Köln; 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;  
Prof. Dr. Carina Lüke, Würzburg; Hannah Manowita, Gießen;  
Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald; Dr. Dana-Kristin Gaigulo, 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; Dr. Christoph Schiefele, Ludwigsburg;  
Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen;  
Prof. Dr. Markus Spreer, Leipzig; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen;  
Dr. Ulrich Stitzinger, Bremen; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund;  
PD Dr. Anja Theisel, Heidelberg; Prof. Dr. Tanja Ulrich, Duisburg/Essen;  
Dr. Julia Winkes, Fribourg

#### Datenbanken

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

#### Erscheinungsweise

2 Ausgaben 2022: 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](mailto:info@schulz-kirchner.de) | [www.schulz-kirchner.de](http://www.schulz-kirchner.de)  
Susanne Koch, Telefon +49 6126 9320-24  
[s.koch@schulz-kirchner.de](mailto:s.koch@schulz-kirchner.de)

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner