



„Was machst du, wenn du mit anderen Kindern spielen willst?“*

Eine explorative Befragung von Kindern zu ihren pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen

“What do you do when you want to play with other kids?”

An Explorative Survey of Children About Their Pragmatic-Communicative Competences and Challenges

Maria Busch, Franziska Bischoff, Laura Friedrich, Marie Körber, Emma Weisbach, Luca Plachy, Prof. Dr. Stephan Sallat

Zusammenfassung

Hintergrund: Selbstkonzepte geben Aufschluss über das subjektive Empfinden der eigenen Kompetenzen, Einstellungen, persönlichen Herausforderungen und deren Bewertungen. In sprachtherapeutischer und sprachheilpädagogischer Forschung, Diagnostik, Förderung und Therapie von Kindern und Jugendlichen bleiben Selbstkonzepte bisher wenig berücksichtigt, obwohl diese in Zusammenhang mit Motivation, Kompetenzentwicklung und Lernprozessen stehen.

Fragestellung/Ziele: Mit dieser Studie wird die Frage untersucht, inwieweit Kinder Selbstbeschreibungen und -bewertungen als Teilkomponenten des Selbstkonzepts im Hinblick auf ihre pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (pkK) äußern. Fokussiert werden die pragmatischen Teilbereiche a) Initiierung von Kommunikation sowie b) Einsatz von Reparaturen. Schwerpunkt des Beitrags ist eine Diskussion der Erhebungsmethode.

Methodik: In dieser qualitativen, explorativen Studie wurden bildlich unterstützte, teilstrukturierte Interviews mit acht Kindern von 7;10-10;1 Jahren mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und/oder diagnostizierter Entwicklungsstörung geführt. Die Datenanalyse erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Ergebnisse: Mit induktiv gebildeten Kategorien wird gezeigt, dass die Kinder verbale, nonverbale und paraverbale Kompetenzen zum Initiieren von Gesprächen sowie zum Einsatz von Reparaturen beschreiben. Das subjektive Kompetenzerfinden variiert hierbei in Abhängigkeit von der Beziehung zu den Kommunikationspartner:innen, deren Alter oder erwarteter Reaktionen.

Schlussfolgerungen/Diskussion: Die Befragung von Kindern zu ihren eigenen pkK bietet wertvolle Einblicke in deren Teilhabeempfinden und Entwicklungsprozesse. Zukünftige Studien sollten sprachstrukturelle, pragmatisch-kommunikative sowie metapragmatische Voraussetzungen berücksichtigen. Weitere qualitative und quantitative Forschung ist nötig, beispielsweise zur Triangulation der Perspektive von Kindern und Jugendlichen mit denen von familiären und professionellen Bezugspersonen.

Schlüsselwörter

Pragmatik, Selbstkonzept, Initiierung, Reparatur, qualitative Inhaltsanalyse, Selbstbeschreibung, Selbstbewertung

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

Abstract

Background: Self-concepts provide information about the subjective perception of one's own competences, attitudes, challenges and their evaluations. In the research of language and communication development, the diagnostics and therapy of children and adolescents, self-concepts have so far been given little consideration, although they are related to motivation, competence development and learning processes.

Aims: This study investigates the extent to which children express self-descriptions and self-assessments as a sub-component of the self-concept with regard to their pragmatic-communicative competences. The focus is on the pragmatic sub-areas a) initiation of communication and b) using conversational repairs. The main focus of the article is a discussion of the survey method.

Methodology: In this qualitative exploratory study, visually supported semi-structured interviews were conducted with eight children aged 7;10- 10;1 with and without special educational needs and/or diagnosed developmental disabilities. Data analysis was conducted using qualitative content analysis.

Results: The findings from the interviews suggest that children express verbal, non-verbal and para-verbal possibilities for initiating conversations as well as for using conversational repairs. The perception of competence varies depending on the relationship to the interlocutors, their age or expected reactions.

Conclusions: Interviewing children about their own pragmatic-communicative competences offers valuable insights into their sense of participation and developmental processes. Future studies should take into account individual linguistic, pragmatic as well as metapragmatic prerequisites. Further qualitative and quantitative research is needed to triangulate the perspective of children and adolescents with those of family and professional caregivers.

Keywords

pragmatics, self-concept, initiation, repairs, qualitative content analysis, self-description, self-evaluation

1 Einleitung

1.1 Bedeutung subjektiver Perspektiven in sprachlicher Bildung, Sprachförderung und -therapie

Die Prävention, Diagnostik, Förderung und Therapie der Sprache und Kommunikation bei Kindern und Jugendlichen geschieht hierzulande in interprofessionellen Kontexten und unter Beteiligung verschiedener Akteur:innen (Sallat & Siegmüller, 2016). Die Auswahl entsprechender Maßnahmen wird möglichst unter Berücksichtigung aller Beteiligten getroffen. In den vergangenen Jahren wurden die subjektiven Perspektiven betroffener Kinder und Jugendlicher in logopädischer und sprachheilpädagogischer Forschung zunehmend fokussiert (Grothues, 2013; Hansen, 2018; Opitz & Neumann, 2019; Schierholz, Hansen & Neumann, 2020; Theisel, Glück & Spreer 2021). Die Bedeutung des Einbezugs subjektiver Perspektiven in Praxis und Forschung der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik wird anhand verschiedener handlungsleitender Grundlagen deutlich (Abb.1).

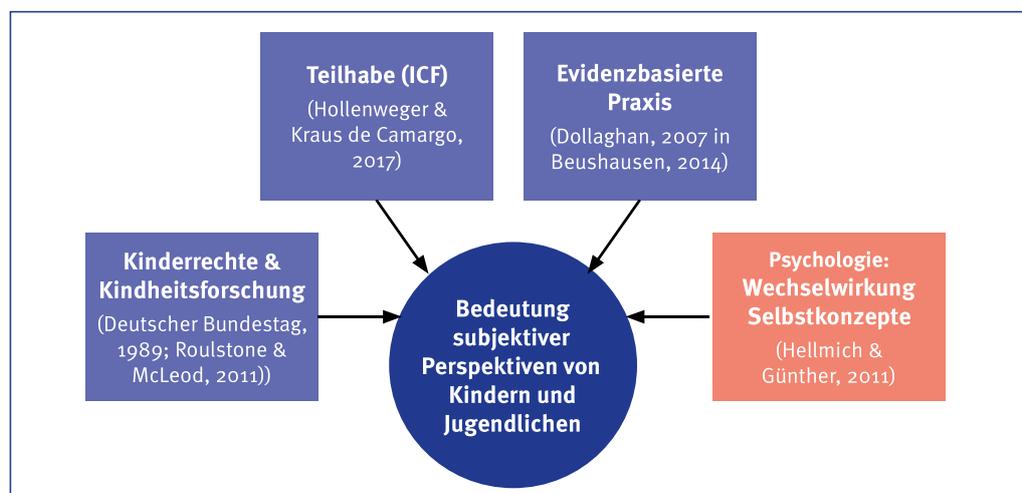


Abb. 1: Bedeutung subjektiver Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in Sprachtherapie und -förderung

Gemäß dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes (auch UN-Kinderrechtskonvention) haben Kinder nach § 12–14 sowohl das Recht, ihre Meinung frei und mittels diverser verbaler,

schriftlicher und nonverbaler Ausdrucksformen zu äußern als auch hinsichtlich der eigenen Meinung in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, angemessen berücksichtigt zu werden (Deutscher Bundestag, 1989). Roulstone und McLeod (2011) beklagen, dass dies in internationaler sprachtherapeutischer Forschung jedoch bisher nur marginal geschehe. Als weitere Grundlage sprachtherapeutischen und sprachheilpädagogischen Handelns gelten bio-psycho-soziale Modelle von Gesundheit, Krankheit und Behinderung und somit eine Orientierung an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY) (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2017). Die Einschätzung von Partizipation und personenbezogenen Faktoren kann hierbei nicht ohne die Erfassung und Berücksichtigung der subjektiven Perspektiven der beteiligten Kinder und Jugendlichen selbst geschehen. Die Sicht von Patient:innen wird auf Basis teilhabeorientierter Grundlagen in qualitativen Studien auch im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Jahren vermehrt genutzt (Hansen, 2018). Kinderrechtliche Aspekte werden beispielsweise in der Entwicklung von Diagnostikinstrumenten der kommunikativen Partizipation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörung (Opitz & Neumann, 2019) oder der Erfassung kommunikativer Einstellungen von Kindern mit Stottersymptomatik einbezogen (Neumann, Vanryckeghem, Tiefenthaller, Rietz & Stenneken, 2019). Eine weitere bedeutende Grundlage für den Einbezug subjektiver Einstellungen, Meinungen und Präferenzen ins sprachtherapeutische Handeln stellt die evidenzbasierte Praxis dar, beispielsweise im Sinne der sozialen Evidenz des E₃bP-Modells nach Dollaghan (2007 in Beushausen, 2014). Auch therapeutische Denk-, Handlungs- und Entscheidungsprozesse (Clinical Reasoning) berücksichtigen subjektive Perspektiven von Patient:innen (z. B. in Form des Narrativen Reasonings) (Beushausen, 2018; Kraus, 2018).

Eine weitere bedeutende Grundlage für die Berücksichtigung subjektiver Perspektiven stellt die Selbstkonzeptforschung dar, die aus der Psychologie stammt und bisher in Sprachtherapie und -förderung unzureichend beachtet wurde. Diese theoretische Grundlage wird im Folgenden dargestellt.

1.2 Selbstkonzepte

1.2.1 Definitive Annäherung

Als Selbstkonzept bezeichnet wird „eine multidimensionale Gedächtnisstruktur [...], die subjektive Annahmen über Eigenschaften, Vorlieben, Kompetenzen und Überzeugungen einer Person impliziert“ (Hellmich & Günther, 2011, S. 21). Mummendey (2006, S.14) betont hierbei, dass es sich um „[...] die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, also die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst“ handelt. In diversen definitiven Auseinandersetzungen mit dem Konstrukt „Selbst“ wird einerseits eine Trennung zwischen kognitiv-beschreibender Repräsentation des Selbst als Selbstkonzept und affektiv-evaluativen Komponenten als Selbstwert postuliert. Andere Positionen fassen jedoch sowohl kognitive, als auch affektive Komponenten unter dem Begriff Selbstkonzept zusammen (Breuker & Rost, 2011; Möller & Trautwein, 2020). Letzteres Verständnis des Selbstkonzepts liegt diesem Artikel zugrunde.

Sowohl die Pädagogische Psychologie als auch die Entwicklungs- und Sozialpsychologie erforschen das Selbstkonzept mit langer Tradition und beschreiben selbstbezogene Kognitionen sowie deren Wechselwirkung mit Entwicklungs- und Lernprozessen (Möller & Trautwein, 2021). Selbstkonzepte entstehen in Interaktion mit der Umwelt, in sozialen Interaktions- und Vergleichsprozessen. In der Entstehung von Selbstkonzepten im Kindesalter wird u. a. der Einfluss von sozialen Vergleichen durch Eltern oder pädagogische Bezugspersonen diskutiert, ebenso wie die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts sowie Leistungsbewertungen. Es existieren unterschiedliche Theorien und Modelle des Selbstkonzeptes, die den Aufbau dieses in hierarchische oder netzwerkartig gegliederte Teilkonzepte beschreiben. Als Teilselfstkonzepte, auch bereichsspezifische Selbstkonzepte genannt, werden u. a. verbale, mathematische, körperliche, emotionale und soziale genannt (Hellmich & Günther, 2011). Weiterhin wird betont, dass nicht alle Aspekte des Selbstkonzeptes zu jeder Zeit aktiviert sind und das eigene Verhalten steuern, sondern nur jeweils situativ bedingt relevante Teilmengen aktiviert werden, als sogenanntes Arbeitsselfstkonzept (Morf & Koole, 2014).

1.2.2 Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten

Da die Entwicklung von Selbstkonzepten in wechselseitigem Einfluss mit Lernprozessen, Motivation, Kompetenzentwicklungen sowie sozialer Interaktion steht (Markus & Wurf, 1987 in Hellmich & Günther), sollten diese in Sprachtherapie und –förderung ebenso berücksichtigt werden.

Die Entwicklung von Selbstkonzepten wird schwerpunktmäßig bei Kindern ab dem Grundschulalter erforscht. Dabei wurden in bisheriger Forschung Kinder und Jugendliche mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten¹ nur vereinzelt berücksichtigt. Mit aktuellen deutschsprachigen Studien werden Selbstkonzepte bei unterschiedlichen Zielgruppen innerhalb des zuvor genannten Personenkreises untersucht, z. B. von Walther (2009) bei Kindern mit Stotterersymptomatik, Grotheus (2013) bei Kindern mit (spezifischer) Sprachentwicklungsstörung, Theisel et al. (2021) bei Grundschüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. In Hinsicht auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in der Selbstkonzeptforschung auch der Einfluss von Schul- und Klassenformen diskutiert, da in der Entstehung von Selbstkonzepten bei Kindern und Jugendlichen soziale Vergleiche anhand von Alters- und Geschlechterrollen in sozialen Kontexten eine bedeutende Rolle spielen (Hoppe, 2012).

1.2.3 Erhebung des Selbstkonzeptes

Teile des Selbstkonzepts sind explizit und bewusst verfügbar, andere Aspekte implizit und somit „außerhalb unserer Bewusstheit“. Durch Reflexion und „absichtliche gedankliche Prozesse“ können Teile des Selbstkonzepts explizit abgerufen werden (Morf & Koole, 2014, S. 156). Da das Selbstkonzept als internes Konstrukt einer Person von Außenstehenden nicht beobachtet werden kann, ist dessen Erfassung nur indirekt über Befragungen möglich. In traditioneller und aktueller Selbstkonzeptforschung werden Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung in quantitativen und qualitativen Studien in Interviews und mittels Fragebögen befragt (z. B. Breuker & Rost, 2011; Weber & Freund, 2017). Dies geschieht vorwiegend über standardisierte Fragebögen, in denen die befragten Kinder vorgegebene Aussagen dichotom oder abgestuft akzeptieren oder ablehnen (Breuker & Rost, 2011).

Hinsichtlich der Erhebung des Selbstkonzepts differenziert Schuppener (2005) die kognitiven, sprachlichen und motivationalen Voraussetzungen, die Erhebungsmethoden von Selbstkonzepten mit sich bringen. Aufgrund der vielfältigen Zugänge zu Sprache und Kommunikation von Kindern und Jugendlichen mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten ist es nötig, dass individuell angepasste Kommunikationssettings (z. B. Arbeit mit Unterstützter Kommunikation, Leichter Sprache, evtl. Einbezug von Bezugspersonen) geschaffen werden, um subjektive Einblicke in das Selbstkonzept zu erhalten. Dies stellt in der Erfassung der Selbstkonzepte von Personen beispielsweise mit sogenannter geistiger Behinderung besondere Anforderungen nach methodischen Weiterentwicklungen dar (Schuppener, 2005).

1.3 Betrachtungsebene Pragmatik

Die linguistische Ebene der Pragmatik spielt in der Entwicklung von Sprache und Kommunikation sowie für soziale Teilhabe und interpersonelle Beziehungen eine entscheidende Rolle. Sie beschreibt „die Produktion und das Verstehen von Bedeutung im Kontext“ (Meibauer, 2013, S. 21). Pragmatik meint nach Perkins (2007) das Zusammenwirken verschiedener Elemente aller beteiligten Kommunikationspartner:innen. Diese Elemente sind semiotische (Verbalsprache, Gestik, Mimik, Blick, Haltung), kognitive (Interferenz, Theory of Mind, Exekutivfunktion, Emotion u. a.), motorische (Vokaltrakt, Körpereinsatz u. a.) und sensorische Elemente (Hören, Sehen). Durch den Einsatz dieser multimodalen, also verbalen, paraverbalen und nonverbalen Elemente stehen den Kommunikationspartner:innen dabei diverse kommunikative Ressourcen zur Verfügung, auf intrapersoneller Ebene (intrapersonal domain, innerhalb eines Individuums) und interpersonellen Ebene (intrapersonal domain, zwischen Individuen). Pragmatische Kompetenz definiert Perkins folglich als die Optionen zur Kommunikation, die in dem Zusammenwirken dieser multimodalen Elemente impliziert sind. Pragmatisches Verhalten ist demnach das Aus-

¹ Der hier verwendete Begriff orientiert sich am Sammelbegriff „Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter“ „unter den Kinder und Jugendliche mit jedweden Auffälligkeiten in den Bereichen Sprache, Sprechen, Stimme, Redefluss und Kommunikation fallen“ (Kauschke, Lüke, Dohmen, Haid, Leitinger, Männel, Penz, Sachse, Scharff, Rethfeldt, Spranger, Vogt, Neumann & Niederberger, 2023, S.9). Diese Sammelbezeichnung wurde im Rahmen der DELPHI-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen in deutschsprachigen Ländern herausgearbeitet.

üben der Optionen, die in Interaktion entstehen und durch zwischenmenschliche (interpersonelle) Kommunikation motiviert sind (Perkins, 2007).

Unter pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten (synonym häufig auch als pragmatisch-kommunikative Kompetenzen bezeichnet) verstehen Achhammer, Büttner, Sallat und Spreer mit Rückbezug auf Perkins (2007) auf der interpersonellen Ebene „die Fähigkeit zu situations- und kontextangemessenem Gebrauch von Sprache und nichtsprachlichen Zeichen für Kommunikation und Interaktion“ und auf intrapersoneller Ebene „das Verständnis dieser Zeichen und ihrer Funktion für die Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen“ (2016, S. 63). Der Pragmatik und den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen (pkK) kommt somit in der Sprach- und Kommunikationsentwicklung eine große Bedeutung zu, da sie nach sozial-interaktionistischen Theorien der Sprachentwicklung Grundlage für Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen in sozialer Interaktion sind (für einen Überblick siehe Möller & Ritterfeld, 2010; Rohlfing, 2018). Zudem spielt die pragmatische Entwicklung für eine Partizipation, beispielsweise in interpersonellen Beziehungen und individuell bedeutsamen sozialen Lebensbereichen, eine besondere Rolle, sodass Schwierigkeiten in der Entwicklung der pkK möglicherweise mit Beeinträchtigung der Partizipation in Verbindung stehen können (Achhammer, 2014; Janik Blaskova & Gibson, 2021; Law, Rush, Clegg, Peters & Roulstone, 2015). Neuere Studienergebnisse, die den Zusammenhang zwischen sozialer Kommunikation und der psychischen Gesundheit untersuchen, deuten zudem auf signifikante, meist moderate Zusammenhänge zwischen Kompetenzen der sozialen Kommunikation und der psychischen Gesundheit bei Personen vom Kindes- bis zum jungen Erwachsenenalter hin (Dall, Fellingner & Holzinger, 2022).

Vor dem Hintergrund der sozialen Teilhabe im Kindesalter sind u. a. die Gesprächsinitiierung mit Peers (Syczewska & Licandro, 2021) und das Durchführen von Reparaturen als pragmatische Teilbereiche von Interesse (Achhammer et al., 2016; Bryant, 2015). Unter Gesprächsinitiierung wird das Starten einer neuen Interaktions- bzw. Kommunikationseinheit verstanden. Wichtig dafür ist die entsprechende Motivation seitens der initiiierenden Person sowie das Erlangen der Aufmerksamkeit der anderen Person(en), die in die Konversation einbezogen werden soll(en) (Dohmen, Dewart & Summers, 2009). Des Weiteren kann es innerhalb eines Gesprächsverlaufs immer wieder zu Problemen in der Produktion und/oder dem Verstehen kommunikativer Mitteilungen kommen (Erhardt & Heringer, 2011). Um das Verstehen der Kommunikationspartner:innen trotzdem sicherzustellen, ist es nötig, etwaige Schwierigkeiten zunächst zu erkennen (Monitoring) und anschließend Reparaturen vorzunehmen. Dies bedeutet, Äußerungen bzw. Äußerungsteile so zu verändern, dass die Verständnisprobleme aufgelöst werden (Sallat & Spreer, 2017). Dabei unterscheidet man Selbst- und Fremdreparaturen, abhängig davon, ob diese durch die sendende oder die empfangende Person vorgenommen werden (Erhardt & Heringer, 2011).

Methoden zur Diagnostik von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen sind primär Beobachtungen des Verhaltens in verschiedenen kommunikativen Situationen und Befragungen des direkten familiären und schulischen Umfeldes (Achhammer et al., 2016; Adams, 2002; Hüser, Sallat & Spreer, 2022). Wie sich Kinder und Jugendliche selbst im Bereich der Pragmatik einschätzen und ihre Kompetenzen beschreiben, stellt ein Forschungsdesiderat dar, insbesondere bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten.

1.4 Selbstbeschreibungen und -bewertungen pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Selbstbeschreibungen und -bewertungen sind den vorherigen Definitionen zufolge als Komponenten des Selbstkonzeptes zu verstehen. Mit unterschiedlichen Studien der Selbstkonzeptforschung wurden bereichsspezifische Selbstkonzepte untersucht, beispielsweise das verbale (auch sprachliche) und das soziale Selbstkonzept. Das verbale Selbstkonzept umfasst die Beschreibungen unterschiedlicher eigener sprachlicher und schulbezogener Teilkompetenzen wie Lesen, Schreiben, etc. in Erst- und Fremdsprachen (Bruhn, Genzer, Thies, Koch & Kersten, 2023). Das soziale Selbstkonzept schließt einerseits „individuelle Beurteilung der sozialen Akzeptanz“ sowie andererseits Beurteilungen eigener sozialer Kompetenzen ein, beispielsweise im Umgang mit Peers (Hascher & Neuenschwander, 2010, S. 209). Sprachstrukturelle und sozial-interaktive Teilaspekte von Pragmatik und pkK sind in diesen bereichsspezifischen Selbstkonzepten zwar beinhaltet, werden jedoch nach aktuellem Kenntnisstand nicht explizit als solche bezeichnet und im sprachtherapeutischen und sprachheilpädagogischen Kontext betrachtet. Aus diesen Gründen untersucht die vorliegende Studie Selbstbeschreibungen und -bewertungen von Kindern hinsichtlich ihrer eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen.

Die Grundlage der Erhebung von Selbstbeschreibungen und -bewertungen ist die Selbstreflexion der interviewten Personen. Das konkrete Nachdenken über und Thematisieren von Sprache im Besonderen wird als Sprachreflexion bezeichnet. Diese Sprachreflexion kann sowohl innerhalb als auch außerhalb einer Kommunikationssituation stattfinden (Efing & Sanders, 2022). Werden Reflexion und Beschreibungen von Pragmatik vorgenommen, kommen Theorien der Metapragmatik zum Tragen. Metapragmatik wird hier verstanden als „die Gesamtheit aller reflexiven Referenzen“ und metapragmatische Diskurse als die „Mengen konkreter kommunikativer Handlung [...], die kommunikative Handlung thematisieren“ (Spitzmüller, 2019, S. 18). Die Selbstbeschreibung und -bewertung der eigenen pkK stellen somit metapragmatische Diskurse dar, aus denen sich im Anschluss Hypothesen zu Teilaspekten des Selbstkonzeptes ableiten lassen.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Um dem Forschungsdesiderat der Selbstbeschreibungen und -bewertungen von Kindern im Bereich der Pragmatik zu begegnen, wird in der vorliegenden Studie der übergeordneten Fragestellung nachgegangen:

Inwieweit äußern Kinder Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu ihren eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen?

Um diese Fragestellung zu beantworten, werden folgende Teilfragestellungen untersucht:

- Inwiefern lassen sich Selbstbeschreibungen und -bewertungen von Kindern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen hinsichtlich des eigenen Kommunikationsverhaltens und eigener pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen mit teilstrukturierten und bildlich unterstützten Interviews erheben?
- Welche Selbstbeschreibungen und -bewertungen äußern die befragten Kinder hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Teilbereiche „Initiierungen“ und „Reparaturen“?
- Welche Herausforderungen äußern sie hinsichtlich der pragmatisch-kommunikativen Teilbereiche „Initiierungen“ und „Reparaturen“?

Ziele dieser Studie sind dabei:

- a) Selbstbeschreibungen und -bewertungen pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen durch teilstrukturierte und bildlich unterstützte Interviews bei Kindern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen zu erheben,
- b) eine Methodenkritik vorzunehmen,
- c) geäußerte Selbstbeschreibungen und -bewertungen hinsichtlich der eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen sowie Herausforderungen qualitativ-deskriptiv zu analysieren und
- d) Ableitungen für zukünftige Forschungsvorhaben vorzunehmen.

Die Bandbreite der Selbstbeschreibungen und möglichen Variationen sollen aufgezeigt werden. Hierbei soll kein interindividueller Vergleich der Befragten vorgenommen, sondern die Gesamtheit pragmatisch-kommunikativer Aspekte der erfragten Selbstbeschreibungen explorativ analysiert werden.

3 Methode

3.1 Studiendesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein qualitatives, exploratives Studiendesign im Querschnitt gewählt. Der Bereich der Pragmatik stellt einen Interventionsschwerpunkt bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und logopädischen Therapieindikationen dar (Achhammer et al., 2016). Es wurde daher eine bewusste Fallauswahl gemäß einem qualitativen Stichprobenplan (Schreier, 2020) gewählt, die auf eine heterogene Stichprobe ausgerichtet ist. Einbezogene Faktoren und deren Ausprägung werden in Tab. 1 dargestellt. Diese waren:

- a) Vorhanden- oder Nichtvorhandensein eines festgestellten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts;
- b) ein- oder mehrsprachige Sprachentwicklung;

- c) Vorhanden- oder Nichtvorhandensein diagnostizierter Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten.

Gemeinsamkeit der einbezogenen Fälle war dabei, dass die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen verbalsprachlich kommunizieren, sodass in dieser Studie aufgrund des begrenzten Umfangs keine unterstützte kommunizierenden Personen einbezogen wurden.

Tab. 1: Stichprobe

Kinder- und Jugendliche		Festgestellter sonderpädagogischer Förderschwerpunkt (FSP)		Anzahl
Sprachentwicklung		Ohne FSP	Mit FSP	
Einsprachig	mit festgestellter Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeit	1 (Redeflussstörung)	1 (FSP Geistige Entwicklung) 1 (FSP Hören)	3
	ohne festgestellte Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeit	3		3
Mehrsprachig	mit festgestellter Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeit		1 (FSP Sprache)	1
	ohne festgestellte Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeit	1		1
Anzahl		5	3	8

Einbezogen wurden Kinder im Grundschulalter, die Altersspanne der teilnehmenden Kinder reicht daher von 7;10 – 10;1 Jahren. Der Feldzugang erfolgte über eine Kindertagesbetreuung (Schulhort), eine Förderschule sowie Logopädiepraxen in Sachsen-Anhalt. Mitarbeitende der kooperierenden Einrichtungen fungierten als Gatekeeper (Reinders, 2016), mit deren Hilfe die teilnehmenden Kinder akquiriert wurden. Es erfolgte eine informierte Einwilligung der Erziehungsberechtigten in deutscher und bei Bedarf in englischer Sprache. Formulierungen in leichter Sprache wurden berücksichtigt, um mögliche Kommunikationsbarrieren zu reduzieren (Verbund Forschungsdaten Bildung, 2018).

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Interviews mit Kindern zu Selbstbeschreibungen und -bewertungen der eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen

Zur Erhebung der Selbstbeschreibungen und -bewertungen im Bereich der Pragmatik wurde aufgrund des explorativen Charakters der Fragestellungen die qualitative Befragungsmethode ausgewählt und mit den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen ca. 20- bis 30-minütige Interviews im Juli 2022 durchgeführt. Hierzu wurden vorab Interviewleitfäden im Sinne eines teilstrukturierten (auch halbstrukturierten) Interviews entwickelt. Durch diese Art der Datenerhebung sind unterschiedliche Interviews miteinander vergleichbar und ermöglichen dennoch, spontan auf individuelle Gegebenheiten der Interviewsituation einzugehen (Döring & Bortz, 2016). Der konkrete Aufbau der Interviews basiert dabei auf Interviewsettings, die von Owen, Hayett & Roulstone (2004) zur subjektiven Einschätzung der eigenen Kommunikation von Kindern mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten in England entwickelt, wissenschaftlich evaluiert und mit illustriertem Bildmaterial veröffentlicht wurde (Merrick, 2014). Hierbei wird die Betrachtung von DIN A4-großen Bildern genutzt, die Kommunikationssituationen von Kindern in der Freizeit sowie in schulischen und häuslichen Alltagsszenen darstellen. Über die Beschreibung der visuell dargestellten Kommunikationssituation im Gespräch zwischen Interviewer:in und Kind kann dabei an eigene Kommunikationserfahrungen der Kinder angeknüpft und der Ausdruck der subjektiven Einschätzungen der Kinder angeregt werden. Aus den vier von Merrick (2014) bildlich dargestellten Kommunikationssituationen (in the classroom, in the playground, in assembly and at home) wurde das Bild in the playground (auf dem Schulhof) ausgewählt. Begründet wird die Auswahl dieser Situation damit, dass die dort dargestellten Kommunikationssituationen zwischen Kindern die Möglichkeit der Gesprächsinitiationen mit Peers, wie beispielsweise in kooperativen Spiel- oder Gesprächssituationen, abbilden sowie Situationen ableitbar sind, die Reparaturen erfordern, wie z.B. in dargestellten Situationen von Konflikten oder dem Erklären und Aushandeln von Spielregeln.

Inhaltlich orientierten sich die Interviews an den deduktiven Themenbereichen, die gemäß der Definition des Selbstkonzepts nach Hellmich & Günther (2011) folgende Aspekte zur Beantwortung der Fragestellung aufgreifen: subjektive Annahmen über eigene Eigenschaften und Kompetenzen, die damit verbundenen Gefühle (Vorlieben und Überzeugungen), persönlich empfundene Herausforderungen, Erklärungen hiervon sowie der Umgang mit Herausforderungen. Diese erfragten Aspekte des Selbstkonzepts in Selbstbeschreibungen und -bewertungen beziehen sich dabei explizit auf die pragmatischen Teilbereiche der Initiierungen und der Reparaturen im Kontext von Interaktionen im schulischen Kontext der Pausenhofsituation. Im Rahmen dieses Beitrags wird ausschließlich auf die Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu Kompetenzen sowie Herausforderungen eingegangen.

Der in dieser Studie entwickelte Interviewleitfaden besteht aus einem sogenannten Katalog an offenen Fragen (Döring & Bortz, 2016) zu den vorgegebenen Themenblöcken in einer festgelegten Reihenfolge. Dennoch schließt der Leitfaden individuelle Freiheitsgrade ein, um von der Reihenfolge oder Frageformaten abzuweichen, um den Interviewten Vertiefungs- oder Zusatzfragen zu stellen. Zur Eröffnung eines Themenbereichs (z. B. dem Initiieren von Gesprächen mit Gleichaltrigen mit dem Ziel gemeinsam zu spielen) wurden offene Fragen gestellt, gefolgt von weiteren offenen oder geschlossenen Fragen, je nach individueller Reaktion der Kinder auf die einleitende Frage. Folgende offene und geschlossene Beispielfragen des Interviewleitfadens zielen auf die Selbstbeschreibung (1-4) und -bewertung (5-8) der eigenen pkK im Bereich Initiierungen ab:

- (1) Was machst du, wenn du mit einem Kind spielen willst?
- (2) Wie sprichst du Kinder an, mit denen du spielen willst?
- (3) Fragst du sie dann?
- (4) Wie fragst du dann?
- (5) Und wie gut funktioniert das?
- (6) Kannst du das gut?
- (7) Ist es auch manchmal schwierig?
- (8) Wann ist das schwierig?

Ziel dabei ist es, konkrete Differenzierungen zu erfragen, wie beispielsweise die Selbstbeschreibung und -bewertung in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (Döring & Bortz, 2016). Die Befragung der teilnehmenden Kinder fand in persönlichen Einzelsettings durch vier verschiedene Untersucher:innen (Interviewer:innen) statt, die vorab hinsichtlich der Fragetechniken geschult wurden und den Interviewleitfaden z.T. in Rollenspielen probten. Die Interviewer:innen waren eine wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie drei Studierende. Diese waren den befragten Kinder, mit Ausnahme der befragten Schüler:in an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung, unbekannt. In diesem Fall war die Interviewerin durch die Tätigkeit als pädagogische Hilfskraft bekannt. Der Ort der Interviews war je nach teilnehmender Person entweder in der Kindertagesbetreuung, in der schulischen Einrichtung oder innerhalb der Universität in einem separaten Raum. Es wurden Audioaufnahmen der Interviews zur anschließenden Datenaufbereitung und Auswertung angefertigt.

3.2.2 Elternfragebogen

Der soziodemographische Hintergrund der teilnehmenden Kinder wurde mittels Elternfragebögen (Porst, 2014) in Anlehnung an den Anamnesebogen von Achhammer et al. (2016) erhoben. Die Erziehungsberechtigten hatten hierbei die Möglichkeiten, von den Untersucher:innen telefonisch kontaktiert zu werden, um mündlich Auskunft geben zu können.

3.3 Datenauswertung

Die angefertigten Interviews wurden nach den Richtlinien des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT 2) in der Stufe des Minimaltranskripts transkribiert, welches sich für sozialwissenschaftliche Forschungsfragen eignet und als Ausbaustufe Möglichkeiten für erweiterte Transkriptionen zulässt (Selting et al., 2009). Die Transkription der Interviews erfolgte durch alle Interviewer*innen, die Analyse durch die wissenschaftliche Projektverantwortliche.

Die Datenanalyse erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019). Basierend auf den Fragestellungen und dem Datenmaterial der Interviews wurde die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung ausgewählt (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019). Hierbei wurden in Anlehnung an das Vorgehen nach

Mayring & Fenzl (2019) die zu analysierenden pragmatischen Teilbereiche „Initiierung“ und „Reparatur“ als deduktive Themengebiete bestimmt, die sich in den Leitfragen der halbstrukturierten Interviews widerspiegeln. Im Rahmen der Auswertung wurden induktive Kategorien zu diesen Themengebieten gebildet. Als Selektionskriterium (auch Kategoriendefinition) wurde definiert, dass in Kategoriensystem A sowohl geäußerte Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu eigenen Kompetenzen im Sinne von kommunikativen Optionen hinsichtlich des Initiierens und Reparierens und in Kategoriensystem B die geäußerten Herausforderungen im Initiieren und Reparieren erfasst werden. Das Datenmaterial wurde daraufhin in den zwei deduktiven Themengebieten hinsichtlich der beiden Selektionskriterien als Grundlage für die induktive Kategorienbildung analysiert. Als Analyseeinheiten wurden folgende festgelegt: Die **Kodiereinheit** stellen verbale Äußerungen in Richtung einer der beiden Kategoriendefinitionen dar, als **Kontexteinheit** wird die gesamte Reaktion der teilnehmenden Person auf eins der deduktiven Themengebiete festgelegt sowie als **Auswertungseinheit** alle transkribierten Interviews. Konkrete Äußerungen im Material zu den Selektionskriterien des Kategoriensystems A und B (also konkrete Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu eigenen Kompetenzen und Herausforderungen beim Initiieren und Reparieren) wurden als zu analysierendes Abstraktionsniveau bestimmt. Dies bedeutet, dass alle inhaltstragenden ursprünglichen Textstellen der Interviews in diesen neu zu formulierenden und generalisierten konkreten Äußerungen impliziert sind. Mehrfachzuordnungen von Bestandteilen des Materials zu unterschiedlichen Kategorien sind hierbei zulässig (Mayring & Fenzl, 2019). Gemäß den Interpretationsregeln für zusammenfassende Inhaltsanalysen (Mayring, 2015) wurde das Material reduziert und durch Bündelung, Integration und Konstruktion zu einem neuen Kategoriensystem zusammengefasst, welches im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

4 Ergebnisse

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse der geführten Interviews leitet sich das gebildete Kategoriensystem für die zwei analysierten Themenbereiche des Initiierens und des Einsatzes von Reparaturen hinsichtlich geäußerter „eigener Kompetenzen“ sowie „Herausforderungen“ als Selektionskriterien ab. Die insgesamt sieben Oberkategorien sind in Tab. 2 und 3 dargestellt und werden nachfolgend beispielhaft erläutert.

4.1 Geäußerte Kompetenzen hinsichtlich des Initiierens und Reparierens

Hinsichtlich des Initiierens und Reparierens in Kommunikationssituationen im Setting „Schulhof“ werden unterschiedliche Selbstbeschreibungen und -bewertungen der Kompetenzen geäußert. Diese beziehen sich auf fünf Kategorien (K), die als Übersicht in Tab. 2 dargestellt sind.

Tab. 2: Kategorien zum Selektionskriterium „Geäußerte Kompetenzen hinsichtlich des Initiierens und Reparierens“

Geäußerte Kompetenzen	
K1: Initiieren und Reparieren durch eine Kombination von Modalitäten	
K1.1	Verbalsprachlich
K1.2	Nonverbal
K1.3	Paraverbal
K2: Initiieren durch den Einsatz verschiedener Sprechakte	
K2.1	Fragen (Direktiva)
K2.2	Behauptungen, Mitteilungen (Repräsentativa)
K2.3	Grüßen (Expressiva)
K3: Reparieren durch den Einsatz von selbst- und fremdinitiiertem Selbstreparatur	
K3.1	Selbstinitiierte Selbstreparatur durch Wiederholungen
K3.2	Einforderung einer Wiederholung als Fremdinitiiierung einer Selbstreparatur
K4: Berücksichtigung von Konventionen beim Initiieren und Reparieren	
K4.1	Einsatz von Höflichkeit
K4.2	Berücksichtigung von Turns
K5: Kompetenzzempfinden beim Initiieren und Reparieren in Abhängigkeit des Alters und Beziehung der Kommunikationspartner:innen	
K5.1	Kompetenzzempfinden mit Peers und Erwachsenen
K5.2	Kompetenzzempfinden mit Freunden

4.1.1 Initiieren und Reparieren durch eine Kombination von Modalitäten

Sowohl beim Initiieren von Kommunikation als auch im Einsatz von Reparaturen äußern die befragten Kinder, dass sie verbalsprachliche, nonverbale und paraverbale Modalitäten einsetzen, was als Kategorie 1 (K1) zusammengefasst wurde. Dabei wird sowohl verbalsprachlich initiiert und repariert als auch in Kombination mit nonverbaler (9), (10) oder paraverbaler Kommunikation (11).

- (9) I: u::nd wie machst du das dann bei [name eines Kindes]?
T2: antippen und fragen
- (10) I: was machst du dann?
T5: hingehen und noch das sagen
- (11) I: also du erzählst irgendwas und andere verstehen dich nicht
wie ist das für dich?
T2: ähm wenn die mich dann fragen dann flüster ich das nochmal ins Ohr

4.1.2 Initiieren durch den Einsatz verschiedener Sprechakte

Innerhalb der Initiierungen äußern die Befragten verschiedene Möglichkeiten der verbalen Initiierung, die in K2 als der Einsatz verschiedener Sprechakte zusammengefasst wurde. Diese sind Direktiva in Form von Fragen, z. B. zum Initiieren einer Spielsituation (12); Repräsentativa beim Behaupten und Mitteilen, z. B. zum Initiieren der Suche von Unterstützung (13) sowie der Einsatz von Expressiva im Grüßen zum Initiieren.

- (12) I: ja und wie hast du das dann gemacht?
T1: w: w: wollen wir spielen
I: hm_hm hast du dann gefragt?
T1: ((nickt))
- (13) I: ja wie machst du denn das?
T1: mh (3.0) [name eines Kindes 1] h:h:hat mich(-) w::ehgetan

4.1.3 Reparieren durch den Einsatz von selbst- und fremdinitiiertes Selbstreparatur

Im Einsatz von Reparaturen wurden sowohl Selbst- als auch Fremdreparaturen geäußert, z. B. die Wiederholung als selbstinitiiertes Selbstreparatur (14) oder die Einforderung einer Wiederholung als Fremdinitiierung einer Selbstreparatur (15).

- (14) I: I: hm_hm (-) okay (-) und was machst du dann wenn dich jemand nicht versteht?
T4: (2.5) aufschreiben oder nochmal sagen
- (15) I: und was machst du dann (-) in so ner situation?
T2: nochmal nachfragen
I: okay und (-) wie genau fragst du dann die anderen?
T2: genau wie ähm da (-) ob sie es nochmal erklären kann

4.1.4 Berücksichtigung von Konventionen beim Initiieren und Reparieren

Im Initiieren und Reparieren äußern die befragten Kinder das Berücksichtigen von Konventionen. Dies ist einerseits der Einsatz von Höflichkeit (16) sowie das Berücksichtigen von Redebeiträgen (Turns) (17).

- (16) I: ja und was machst du dann?
T1: (9.0) wie bitte ((sehr leise))
- (17) T3: so ist gut hören ()
und wenn der nicht mehr kann dann muss der andere Kind sprechen
und dann bin ich wieder dran

4.1.5 Kompetenzerfinden beim Initiieren und Reparieren in Abhängigkeit von Alter und Beziehung der Kommunikationspartner:innen

Das geäußerte Kompetenzerfinden wurde hinsichtlich des Alters, also der Unterscheidung zwischen Peers und Erwachsenen (18), (19), sowie der Beziehung der Kommunikationspartner:innen differenziert bewertet (20), (21).

- (18) I: das ist ja spannend (3.0) ist das auch bei erwachsenen so?
T7: jo (-) die frag ich sogar am meisten
- (19) I: und musstest du denn schonmal nen erwachsenen fragen den du nicht kennst?
T4: ja
I: wie war das für dich?
T4: (2.0) ich war stolz auf mich dass ich das geschafft habe zu fragen
I: hm_hm (3.0) und warst du vorher dann aber also wie gings dir vorher?
T4: (6.0) ängstlich so (-) ängstlich gutisch
I: hm_hm
T4: komisch
- (20) I: bei [name eines Kindes] fällt es dir leichter und warum?
T2: weil wir freunde sind
- (21) I: bei welchen Kindern klappt das gut auch wenn du stotterst ?
T1: [name eines freundes 1][name eines freundes 2][name eines freundes 3]
I: das sind deine freunde in der schule ?
T1: die besten
I: die besten okay (-) und gibt es noch andere bei denen das gut klappt?
T1: mh: (4.0) ((schüttelt kopf))

4.2 Geäußerte Herausforderungen im Initiieren und Reparieren

Gemäß des Selektionskriteriums B wurden geäußerte Herausforderungen im Initiieren und Reparieren zusammengefasst und drei Oberkategorien und Unterkategorien gebildet, die in Tab. 3 dargestellt sind.

Tab. 3: Kategorien zum Selektionskriterium „Geäußerte Herausforderungen hinsichtlich des Initiierens und Reparierens in Kommunikation“

Geäußerte Herausforderungen	
K6: Herausforderungen im Initiieren und Reparieren in Abhängigkeit von der Beziehung zur Kommunikationspartner:in	
K6.1	Bei unbekanntem Personen
K6.2	Bei Abneigung zur Person
K7: Herausforderungen beim Initiieren und Reparieren in Abhängigkeit von der Reaktion der Kommunikationspartner:in	
K7.1	Bei ablehnender Reaktion der Kommunikationspartner:in
K7.2	Bei wiederholter Selbstreparatur
K8: Herausforderungen beim Initiieren in Abhängigkeit eigener Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten	

4.2.1 Herausforderungen im Initiieren und Reparieren in Abhängigkeit der Beziehung zu Kommunikationspartner:in

Herausforderungen wurden geäußert hinsichtlich des Initiierens und Reparierens in Abhängigkeit der Beziehung zu den Kommunikationspartner:innen. Dies zeigt sich einerseits in Herausforderungen gegenüber unbekanntem Personen (22), (23) sowie bei bestehender Abneigung gegenüber Kommunikationspartner:innen (24).

- (22) I: ja und ist es auch manchmal ganz schwierig für dich jemanden anzusprechen?
T1: (2.0) ja

- I: wann ist denn das schwierig ?
 T1: wenn ich (-) d:den nicht kenne
- (23) I: und kannst du alle kinder gleich gut ansprechen?
 T6: nein (-) aber meine zwei (-) drei besten Freundinnen
 I: und ist es auch manchmal schwierig?
 gibt es auch kinder die du nicht gut ansprechen kannst?
 T6: ja (-) also we manche die ich halt noch nicht so gut kenne
 manche aus der b manche aus der c
- (24) I: und warum ist es bei den schwierig?
 T2: (-) weil ich die nicht mag

4.2.2 Herausforderungen beim Initiieren und Reparieren in Abhängigkeit von der Reaktion der Kommunikationspartner:innen

Weiterhin wurde die Abhängigkeit der Reaktion der Kommunikationspartner:innen als Kategorie in der Bewertung von Herausforderungen im Initiieren und Reparieren gebildet. Bei ablehnender Reaktion der Kommunikationspartner:innen, z. B. bei Streit (25), (26), (27) oder vermuteter Ablehnung (28) fiel die Initiierung von Konversationen schwer. Die Reparaturen wurden als herausfordernd geschildert bei wiederholter Notwendigkeit einer Selbstreparatur, die in Resignation mündet (29).

- (25) I: und dann ist das nicht so leicht für dich den anzusprechen?
 T1: ((nickt))
 I: hm_hm was meinst du warum das so ist?
 T1: weil der d:dann immer haut
- (26) I: und kannst du alle Kinder immer gut ansprechen?
 T6: nein
 nicht immer
 wenn ich mich manchmal mit den anderen gestritten habe
 dann kann ichs nicht so gut[...]
 T6: und dann denkt man der andere sagt so nein (--) und man hat angst
- (27) I: und ist das auch manchmal schwierig?
 T7: ja (2.0) weil mit dem dem man sich grade gestritten hat und mit dem kann man
 und möchte man gerne spielen und sich wieder vertragen ist das manchmal auch
 kompliziert (-) aber es geht meistens und wenn das nicht klappt warte ich halt
 noch ein bisschen
- (28) I: erzähl mal warum fühlst du dich da ein bisschen ängstlich?
 T8: nich ängstlich aber (-) so war das jetzt ne gute oder ne schlechte idee
 I: ah ok (2.0) das ist ja spannend
 und wann ist das ne gute idee und wann ne schlecht?
 T8: also ne schlechte idee wärs jetzt wenn (3.0) also ich hasse ihn
 und ich konnte mir schon denken was der sagt (-) also hau ab oder so
 und dann denk ich mir immer so (-) warum hab ich eigentlich gefragt
- (29) I: und wenn die dich dann wieder nicht verstehen wie ist das für dich?
 T2: dann lass ich es einfach

4.2.3 Herausforderungen beim Initiieren in Abhängigkeit eigener Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten

Hinsichtlich der Initiierung und möglichen Herausforderungen wurde von einem befragten Jungen mit Redeflussstörung der Einfluss der Stottersymptomatik auf das Initiieren genannt (30).

- (30) I: und wie fühlst du dich dabei wenn du andere kinder fragst?
 (12.0) also fällt dir das leicht oder schwer?

- T1: manchmal leicht
und manchmal schwer
- I: ah okay
und wann fällt dir das schwer ?
- T1: (2.0) wenn ich gerade stotter
- I: wenn du gerade stotterst okay
und was machst du dann ?
- T1: (--) ich frag (-) wenn ich (--) grade
n::nicht möchte einfach morgen (-)
oder oder in der n:nächsten hofpause

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

In der vorgestellten Studie wurden in explorativer, qualitativer Herangehensweise die Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu Kompetenzen und Herausforderungen im Bereich der Pragmatik, speziell hinsichtlich der pragmatischen Teilbereiche Initiierungen und Reparaturen untersucht. Berücksichtigt wurden dabei Kinder im Grundschulalter mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen. Der Beitrag geht den Fragenstellungen nach, inwiefern sich Selbstbeschreibungen und -bewertungen von Kindern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit teilstrukturierten und bildlich unterstützten Interviews erheben lassen sowie welche Selbstbeschreibungen und -bewertungen die Kinder hinsichtlich eigener Kompetenzen und Herausforderungen in den Teilbereichen Initiierungen und Reparaturen äußern. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu geäußerten Kompetenzen sowie Herausforderungen diskutiert sowie im Anschluss eine Methodenkritik vorgenommen.

5.1 Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen

Die am Datenmaterial mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019) induktiv gebildeten Kategorien zeigen, dass die befragten Kinder verschiedene eigene pragmatisch-kommunikative Kompetenzen im Initiieren und beim Reparieren differenziert beschreiben. Diese sind sowohl verbaler, nonverbaler und paraverbaler Art. Sie verwenden im Initiieren unterschiedliche Sprechakte (Direktiva, Repräsentativa und Expressiva) und äußern die Möglichkeit von selbst- und fremdinitiierten Selbstreparaturen. Das Kompetenzzempfinden und mögliche Herausforderungen im Einsatz dieser pragmatischen Teilbereiche hängen dabei u. a. von den Kommunikationspartner:innen ab, wie beispielsweise deren Vertraut- bzw. Bekanntheit, der Sympathie (Freundschaft) sowie dem Alter (Peers vs. Erwachsene). Ebenso spielen das erwartete Verhalten des Gegenübers im Ausdruck der Kompetenzen und mögliche selbst wahrgenommene Auffälligkeiten der eigenen Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten eine Rolle.

Diese explorativ gebildeten Kategorien geben erste wertvolle Einblicke in Selbstbeschreibungen und -bewertungen hinsichtlich der Pragmatik von Kindern mit heterogenen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen und bieten eine Grundlage für die Methodendiskussion und die Ableitung weiterer Fragestellungen. In den Befragungssituationen wurden von den Kindern verschiedene pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen reflektiert und verbalsprachlich geäußert. Hierdurch zeigt sich, dass das teilstrukturierte Interview auf Grundlage der gemeinsamen Betrachtung des Bildmaterials von Merrick (2014) eine gute Möglichkeit ist, um mit Kindern über ihre pkK in Alltagssituationen zu reflektieren und situativ geäußerte Selbstbeschreibungen und -bewertungen zu erfassen. Limitationen der Erhebungsmethode in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand werden im Folgenden diskutiert.

5.2 Anforderungen in der Datenerhebung mittels Interviews

Innerhalb der Datenerhebung stellt die Befragung mittels mündlicher Interviews sprachliche und kognitive Anforderungen an die teilnehmenden Kinder. Neben Anforderungen im Sprach- und Sinnverständnis kommen weitere linguistische und kognitive Voraussetzungen in dem verwendeten Befragungsformat zum Tragen. Auf semantisch-lexikalischer Ebene stellt der produktive Wortschatz, insbesondere hinsichtlich des Ausdrucks von Emotionen eine Anforderung an die Beantwortung der Frage nach dem eigenen Empfinden und der Selbstbewertung dar. Hinzu kommen kognitive Anforderungen wie Gedächtnisleistungen sowie die Perspektivübernahme

beim Erfragen der individuellen kommunikativen Erfahrungen und Handlungen der Kinder (Dockrell & Lindsay, 2011). Auf offene Fragen nach Emotionen und affektiven Bewertungen von Kompetenzen, welche die Kinder beim Initiieren oder Reparieren wahrnehmen, wurde von mehreren Kindern mit Äußerungen wie „weiß nicht“ oder Schweigen reagiert (31).

- (31) I: kannst du das gut?
T7: weiß ich nich (2.0)

Gründe für diese möglichen Unsicherheiten in der Reflexion und Äußerung eigener affektiver Bewertungen können die kognitiven Ansprüche hieran sein (Dockrell & Lindsay, 2011; Vogl, 2015). Weitere Interpretationsmöglichkeiten des Ausdrucks von Schweigen sind hier jedoch möglich und beispielsweise in Zusammenhang mit der bewussten Entscheidung, nicht zu antworten zu interpretieren oder der Absicht, Raum zum Nachdenken zu erhalten, Vermutungen über die Absicht der Frage anzustellen oder Kontrolle innerhalb der Interaktion zu nutzen (Lewis, 2011).

Innerhalb des mündlichen Interviews werden durch die gestellten Fragen die Reflexion über Sprache und Kommunikation und somit metakognitive Prozesse gefordert und initiiert. Die Reflexion über Sprache, die Kompetenz sich auf Sprache zu beziehen und sich hierzu zu äußern, wird als metasprachliche Kompetenz beschrieben (Stude, 2014 in Bergau, 2019). Im Kontext der vorliegenden Studie sind metapragmatische Kompetenzen von Bedeutung, insbesondere metapragmatisches Bewusstsein (metapragmatic awareness), also die Fähigkeit, explizit über pragmatische Aspekte der Sprache und Konventionen zu reflektieren (Lockton, Adams & Collins, 2015). Metapragmatisches Bewusstsein stellt somit einerseits eine Anforderung an die zu interviewenden Kinder dar und ist andererseits auch eine Kompetenz, die in den Interviews qualitativ erfasst wird. Durch die vielseitigen Reflexionen und Einschätzungen eigener pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen und Herausforderungen zeigten die befragten Kinder metapragmatisches Bewusstsein und metapragmatische Kompetenzen, welche in zukünftigen Studien als Forschungsgegenstand vertieft fokussiert werden können. Im Rahmen dieses Beitrags wurde bewusst kein interindividueller Vergleich der interviewten Kinder vorgenommen. In einer weiteren Analyse des Materials wäre jedoch interessant aufzugreifen, in wie weit Unterschiede im Ausdruck von affektiven Bewertungen der eigenen Kompetenzen und Herausforderungen und in den metapragmatischen Kompetenzen auftreten. Hierbei wäre aufschlussreich zu analysieren, welche Rolle das Alter, mögliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte oder Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten spielen.

Ebenfalls ist zu hinterfragen, welche Frageformate in Interviews zur Erfassung von Selbstbeschreibungen und -bewertungen geeignet sind. Die vorliegende Studie verwendete aufgrund der qualitativen und explorativen Methodik mittels des teilstrukturierten Interviewleitfadens sowohl offene als auch geschlossene Frageformate. Hierbei ist ein Abwägen nötig zwischen der Offenheit in der Exploration subjektiver Perspektiven und der Lenkung hin zu spezifisch zu untersuchenden Teilaspekten und damit verbunden möglicherweise auch einer Lenkung des Antwortverhaltens der Befragten (Dockrell & Lindsay, 2011; Vogl, 2015). Das sprachliche Handeln und somit pragmatisch-kommunikative Kompetenzen der interviewenden Person, sich an die individuellen und situativen sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse des interviewten Kindes einzustellen, spielt daher eine erhebliche Rolle im Erhebungskontext (Dockrell & Lindsay, 2011).

Infolge der aufgeführten Methodenkritik ist zu diskutieren, welche linguistischen und kognitiven Kompetenzen neben dem Selbstkonzept in dieser Form der Datenerhebung miterfasst werden und möglicherweise die Erhebung der Selbstbeschreibung und -bewertung von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen beeinflussen. Limitationen hinsichtlich der Validität sollte daher in Folgestudien durch die Untersuchung weiterer Teilselbstkonzepte sowie die Erfassung sprachlicher, pragmatischer und kognitiver Kompetenzen der Untersuchten begegnet werden. Eine Weiterentwicklung der Erhebungsmethode (Interviews) hinsichtlich der einbezogenen Themenbereiche und verwendeten Frageformate ist daher auf Grundlage bestehender Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung und der Ergebnisse dieser Studie vorzunehmen.

5.3 Kontextabhängigkeit als Merkmal des Untersuchungsgegenstandes und der Datenerhebung

Innerhalb der gebildeten Kategorien zu geäußerten Kompetenzen zeigt sich das Kompetenzzempfinden der Kinder unterschiedlich in Abhängigkeit von den Kommunikationspartner:innen, der

Beziehung zu ihnen und möglichen erwarteten Reaktionen. Dieser Kontext von Kommunikation wird von Achhammer (2014) als sogenannter Sozial- und Sachkontext beschrieben. Da Pragmatik „die Produktion und das Verstehen von Bedeutung im Kontext“ erforscht (Meibauer, 2014, S. 21), kommt der Kontextabhängigkeit von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eine bedeutende Rolle zu. Dies betrifft auch die Kommunikation im Interview und die entsprechenden (kontextabhängigen) Äußerungen der befragten Kinder. Die Rolle der interviewenden Person, deren Bekanntheit und Beziehung zu der interviewten Person haben möglicherweise einen Einfluss auf die Äußerungen der Kinder (Dockrell & Lindsay, 2011; Döring & Bortz, 2016). Dies kann sich auf die inhaltliche Äußerung hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Herausforderungen beziehen, aber auch auf deren Gesprächsführung und den Einsatz von Initiierungen und Reparaturen an sich innerhalb der Interviewsituation. Ebenso zu berücksichtigen ist die Vertrautheit der befragten Kinder hinsichtlich der Erhebungssituation (z. B. ob sie bereits von einer unbekannt Person interviewt wurden, in welchem Raum findet das Interview statt usw.) sowie der Erfahrung mit Sprachreflexion. Diese Aspekte spielen in der vorliegenden Studie eine besondere Rolle und sollten kritisch berücksichtigt werden, besonders da mehrere Interviewer*innen in die Datenerhebung involviert waren und so unterschiedliche Erhebungskontexte konstruiert wurden. Des Weiteren spielt Kontextabhängigkeit in Theorien von Selbstkonzepten und somit Selbstbeschreibungen und -bewertungen eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, in wie fern sich das Selbstkonzept und Teilselbstkonzepte situativ unterscheiden (dispositionale und situationale Anteile) und wie dynamisch diese sind (Hellmich & Günther, 2011). Diesbezüglich könnten in weiterer Erforschung pragmatisch-kommunikativer Selbstbeschreibungen und -bewertungen auch sogenannten implizite Fähigkeitstheorien einbezogen werden, welche die Theorien untersuchen, die Kinder über ihre eigenen Fähigkeiten haben und sich auf die Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten beziehen (Schloz & Dresel, 2011). Insbesondere für eine mögliche anschließende Ableitung von Förderung stellt dies einen relevanten Aspekt dar.

5.4 Differenzierung und Ausblick

Das vorliegende Datenmaterial bietet Möglichkeiten der vertiefenden Analyse. Rekonstruktive, qualitative Analysen des vorhandenen Datenmaterials könnten weitere Aufschlüsse über den latenten Sinngehalt der Äußerungen liefern (Mayring, 2015). Da sich die hier dargestellte Analyse zunächst auf die Kodiereinheit verbalsprachlicher Äußerungen der Kinder bezog, kann eine erweiterte Analyse mit Einbezug nonverbaler und paraverbaler Äußerungsanteile, wie der Einsatz von Gestik und Mimik sowie dem Schweigen als Reaktion, vertiefende Einblicke in die subjektiven Perspektiven der Befragten geben (Lewis, 2011).

Die vorliegende Studie bezog bewusst eine heterogene Stichprobe ein, die u. a. Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Sprach-, Sprech- und Kommunikationsauffälligkeiten berücksichtigt. Für die weitere Untersuchung des Forschungsgegenstandes sollten in der Fallauswahl einerseits spezifische Zielgruppen mit unterschiedlichen pragmatischen Fähigkeitsprofilen mit größerer Fallzahl für einen vertieften Einblick und eine Einengung fokussiert werden, wie beispielsweise Kinder mit Sprachentwicklungsstörung, Kinder im Autismus-Spektrum oder mehrsprachige Kinder. Andererseits sollten im Sinne eines inklusiven Vorgehens auch Kinder, die nicht verbalsprachlich, sondern mittels Unterstützter Kommunikation kommunizieren, einbezogen werden. Weitere qualitative sowie quantitative Forschung ist hierfür nötig.

Weiterhin stellt sich die Frage, wie sich die Perspektive der Kinder und deren Selbstbeschreibungen und -bewertungen im Bereich der Pragmatik im Vergleich zur Perspektive von familiären sowie institutionellen Bezugspersonen und unbekannt professionellen Untersucher:innen darstellt. Eine Triangulation dieser Perspektiven kann daher in zukünftiger Forschung wertvolle Aufschlüsse bieten.

Die induktiv gebildeten Kategorien dieser Studie hinsichtlich der geäußerten Selbstbeschreibungen und -bewertungen weisen auf die Möglichkeit hin, qualitativ und kontextabhängig zu erfassen, wie Kinder ihre eigenen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen einschätzen. Sie lassen jedoch Schlussfolgerungen auf weitere unberücksichtigte Kommunikationskontexte nicht zu und erfordern eine weitergehende Erforschung von Selbstbeschreibungen und -bewertungen im Bereich der Pragmatik in diversen Kontexten und unter Berücksichtigung von Studiendesigns im Längsschnitt.

Die vorliegende explorative Studie konnte erste Einblicke in die Befragung von Kindern hinsichtlich deren Selbstbeschreibungen und -bewertungen im Bereich der Pragmatik liefern. Wei-

tere Fragestellungen und mögliche methodologische Implikationen wurden aufgezeigt. Es zeigt sich der Bedarf an weiterer grundlegender Erforschung sowie definitorischer Schärfung und Abgrenzungen von bereichsspezifischen Selbstkonzepten, die pragmatisch-kommunikative Kompetenzen von Kindern und ebenso Jugendlichen berücksichtigen. Hierdurch können Implikationen für die Erforschung von Sprach- und Kommunikationsentwicklung sowie der Einbezug von Selbstkonzepten in Prävention, Diagnostik, Förderung und Therapie entwickelt werden. So kann das Ziel verfolgt werden, Kinder und Jugendliche nicht nur in den eigenen sprachstrukturellen und pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen zu stärken, sondern auch zu einem positiven Selbstkonzept beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern*. Dissertation. München: Ernst Reinhardt.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter* (Forum Logopädie, 1. Auflage). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Adams, C. (2002). Practitioner review: the assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43(8), 973–987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Bergau, M. (2019). Metasprachliche Kompetenzen von Grundschulkindern. Einschätzungen von Erstklässlern zu pragmatischen Aspekten von Kommunikation. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 367–371). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_46
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenz-basierten Sprachtherapie. *LOGOS*, 22(2), 96–104.
- Beushausen, U. (2018). Clinical Reasoning in der Sprachtherapie. *Sprache · Stimme · Gehör*, 42(03), 119–122. <https://doi.org/10.1055/a-0625-5896>
- Breuker, J. & Rost, D. (2011). Zur Erfassung des Selbstkonzepts im Vor- und Grundschulalter. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 231–246). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bruhn, A.-C., Genzer, M., Thies, L., Koch, M. & Kersten, K. (2023). The interplay of young learners' verbal self-concept and linguistic competences over time in monolingual and bilingual institutions. In H. Böttger & N. Schlüter (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Band zur 5. Konferenz* (S. 94–124). Salzburg: SchriftBild.
- Bryant, J. B. (2015). Pragmatic development. In E. L. Bavin & L. R. Naigles (Eds.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (S. 438–457). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316095829.020>
- Dall, M., Fellingner, J. & Holzinger, D. (2022). The link between social communication and mental health from childhood to young adulthood: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 944815. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.944815>
- Deutscher Bundestag. (1992). Gesetz zu dem Übereinkommen vom 20. November 1989 über die Rechte des Kindes. Bundesgesetzblatt, 1992 (II).
- Dockrell, J. & Lindsay, G. (2011). Cognitive and Linguistic Factors in the Interview Process. In S. Roulstone & S. McLeod (Eds.), *Listening to children and young people with speech, language and communication needs* (S. 143–152). Guildford: J & R Press Ltd.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). *Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern* (1. Auflage). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. et al. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl. 2016). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflcht-1624548>
- Efing, C. & Sander, I.-L. (2022). Registerkompetenz als Reflexion eigenen und fremden kommunikativen Verhaltens. In F. Busch, P. Droste & E. Wessels (Hrsg.), *Sprachreflexive Praktiken. Empirische Perspektiven auf Metakommunikation* (S. 269–291). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Ehrhardt, C. & Heringer, H. J. (2011). *Pragmatik* (LIBAC, Bd. 3480). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Grothues, G. (2013, 9. April). *Studien zum Selbstkonzept von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Grundschulalter – Theoretische Überlegungen und eine explorative Längsschnittstudie*. Universität Flensburg.
- Hansen, H. (2018). Qualitativ-naturalistische Forschung als Zugang zur Entwicklung, Analyse und Evaluation sprachtherapeutischer Interventionen. In R. Haring & J. Siegmüller (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis in den Gesundheitsberufen* (S. 109–126). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55377-0_7
- Hascher, T. & Neuenschwander, M. (2011). Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. School and Social Self-Concept in Adolescence. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (1. Aufl., 10. Ausg. 2010, S. 207–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hellmich, F. & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 19–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. A. (Hrsg.). (2017). ICF-CY. *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2., korrigierte Auflage). Bern: Hogrefe.
- Hoppe, G. K. (2012). *Selbstkonzept und Empowerment bei Menschen mit geistiger Behinderung* (Gender and Diversity, Bd. 6). Freiburg: Centaurus Verlag & Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-86226-954-9>
- Hüser, L., Sallat, S. & Spreer, M. (2022). Update zur Diagnostik pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten. Ein Überblick zu den Grundlagen und Verfahren zur Diagnostik im Vorschul- und Schulalter. *forum:logopädie*, 36(5), 18–21.
- Janik Blaskova, L. & Gibson, J. L. (2021). Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 23969415211021515. <https://doi.org/10.1177/23969415211021515>
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C. et al. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen. – eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *LOGOS*, 31(1), 2–20.

- Kraus, E. (2018). Internationale Perspektiven auf die Voraussetzungen einer effizienten Diagnostik und Therapie unter dem Anspruch von Teilhabe und Partizipation. In R. Haring & J. Siegmüller (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis in den Gesundheitsberufen* (S. 127–146). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55377-0_8
- Law, J., Rush, R., Clegg, J., Peters, T. & Roulstone, S. [Susan]. (2015). The role of pragmatics in mediating the relationship between social disadvantage and adolescent behavior. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 36(5), 389–398. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000180>
- Lewis, A. (2011). The Importance of Silence When Hearing the Views of Children and Young People with Speech, Language and Communication Needs. In S. Roulstone & S. McLeod (Eds.), *Listening to children and young people with speech, language and communication needs* (S. 55–62). Guildford: J & R Press Ltd.
- Lockton, E., Adams, C. & Collins, A. (2016). Do children with social communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 508–517. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12227>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Meibauer, J. (2013). Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung. In C. Glück (Hrsg.), *Fokus Pragmatik: Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention* (S. 20–44). Köln: Prolog.
- Merrick, R. (2014). *Picture me. Children's views of speech, language and communication needs*. Albury, Guilford: J&R Press Ltd.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache & Stimme · Gehör*, 34(02), 84–91. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1253430>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8
- Morf, C. C. & Koole, S. L. (2014). Das Selbst. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. (6. Aufl., S. 141–195). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_5
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Neumann, S., Vanryckeghem, M., Tiefenthaler, R., Rietz, C. & Stenneken, P. (3). The German Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter (KiddyCAT-G): Reliability and First Reference Data. *Journal of Speech Pathology & Therapy*, 3 (2), 1–6.
- 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.
- Owen, R., Hayett, L. & Roulstone, S. [Sue]. (2004). Children's views of speech and language therapy in school: consulting children with communication difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 55–73. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct263oa>
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic Impairment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Rohlfing, K. J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung* (UTB Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Bd. 4783). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Roulstone, S. [Sue] & McLeod, S. (Eds.). (2011). *Listening to children and young people with speech, language and communication needs*. Guildford: J & R Press Ltd.
- Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation zwischen Institutionen und Professionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie)*/Manfred Grohnfeldt (Hrsg.), Band 1, 1. Auflage, Bd. 1, S. 247–265). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schierholz, M.L., Hansen, H. & Neumann, S. (2020). *Soziale Interaktionserfahrungen aus der Perspektive eines Kindes mit sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf (skU)*. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen ISES 11, online.
- Schloz, C. & Dresel, M. (2011). Implizite Fähigkeitstheorien und Fähigkeitsselbstkonzepte im Grundschulalter: Ein Überblick und Ergebnisse einer Studie im Fach Deutsch. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 19–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_19
- Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). *Gesprächsforsch*, 10, 152–183.
- Spitzmüller, J. (2019). ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In G. Antos, T. Niehr & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (Band 10, S. 11–30). Berlin: de Gruyter.
- Syczewska, A. & Licandro, U. (2021). Children Who Lead Get the Language They Need!? *Frühe Bildung*, 10(2), 80–87. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000518>
- Theisel, A., Glück, C. W. & Spreer, M. (2018). Fachbeitrag: Soziale Integration sowie sprach- und schulleistungsbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen im Verlaufe der Grundschulzeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90, 1–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art33d>
- Verbund Forschungsdaten Bildung. Formulierungsbeispiele für „informierte Einwilligungen“ in leichter Sprache. *fdbinfo*, (5). Version 1.1.
- Vogl, S. (2021). *Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22252>
- Walther, C. (2009). Wie erleben stotternde Kinder ihr Sprechen? *Forum Logopädie*, 23(2), 24–28.
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000165>

Zu den Autor:innen

Maria Busch & Luca Plachy: Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Projektkoordination im Projekt MehrSelbst an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Franziska Bischoff, Laura Friedrich, Marie Körber und Emma Weisbach: Staatsexamenskandidatinnen des Studiengangs Lehramt an Förderschulen, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Stephan Sallat: Professor für Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Korrespondenzadresse

Maria Busch, M.A.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
Pädagogik, Prävention und Intervention bei
Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen
06099 Halle
maria.busch@paedagogik.uni-halle.de