

dgs

Sprachheilarbeit

Forschung Sprache

E-Journal

für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie
und Sprachförderung



DLV

Isabel Neitzel, Barbara Stumper, Anja Starke
Editorial zur Sonderausgabe der Forschung Sprache 2

Irene Corvacho del Toro, Christin Büning
Emotionswissen und Emotionswortschatz von überwiegend mehrsprachigen
Kindern in hessischen Vorklassen
Emotional knowledge and emotional vocabulary of predominantly
multilingual children in Hessian pre-primary classes. 4

Katharina Kuhlmann, Ulla Licandro
Motorische Auffälligkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen –
Analyse standardisierter Testergebnisse und elterlicher Einschätzungen
Motor difficulties in children with developmental language disorder –
Analysis of standardized test scores and parent report. 13

Sandra Rauschecker, Maren Eikerling
„Je mehr Sprachen, desto besser“: Strategien und Ansichten von Eltern
mehrsprachiger Kinder
“The more languages the better”: Strategies and opinions of parents
of multilingual children 30

Carolin Schmid, Hannah Leykum, Laura Lanig, Lynn Ruppert
Eine phonetisch-phonologische Analyse der deutschen Ausspracheentwicklung
monolingualer und bilingualer Kindergartenkinder – eine Analyse der Vokale
A phonetic-phonological analysis of the German speech development
in monolingual and bilingual kindergarten children – an analysis of vowels 42

Clara Schwarzenberg, Charlotte Albrecht, Maren Eikerling, Stephan Sallat
Elternperspektive gesucht! Elterliche Einbindung in die transdisziplinäre
Sprachdiagnostik und -förderplanung
Integrating parents’ perspectives in transdisciplinary speech and language
diagnostics and support planning 55

Tabea Testa
Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen (ElternEuLe) –
Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie
Parent-based intervention to foster early literacy competences in children –
feasibility study results 72

Lea Wiehe, Romy Räling und Maja Stegenwallner-Schütz
PROSAIOS – Konzeptualisierung eines Bewertungsinstrumentes für Wirksamkeits-
und Wirkungsstudien in der schulischen Sprachförderung
PROSAIOS – Conceptualisation of an Assessment Tool for Efficacy and Effectiveness
Studies for Language Support Methods in Schools. 93

Impressum 116

in Kooperation mit



Editorial zur Sonderausgabe der Forschung Sprache

Mit großer Freude blicken wir auf die 13. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 13) zurück, die im November 2024 in Halle an der Saale stattfand. Unter dem Dach der GISKID und in enger Zusammenarbeit mit dem Organisationsteam um Prof. Dr. Stephan Sallat an der Martin-Luther-Universität gelang eine Tagung, die nicht nur durch ihre inhaltliche Vielfalt, sondern auch durch ihre kollegiale Atmosphäre und die Nähe zwischen Forschung und Praxis begeisterte.

Fachlichen Input gab es in großer Fülle auf der ISES 13. In drei hochkarätigen Keynotes, zahlreichen Einzelbeiträgen, Postern und Arbeitsgruppen wurden neue Diagnostiktools, innovative Förderansätze sowie zentrale Themen wie Mehrsprachigkeit, Elternarbeit und Inklusion diskutiert. Besonders erfreulich war die starke Präsenz des wissenschaftlichen Nachwuchses, dem im Rahmen der Nachwuchsschool ein eigener Raum zur Präsentation und zum Austausch geboten wurde. Wie eine Teilnehmerin resümierte: „Dass den jungen Nachwuchs-Kolleginnen in diesem Rahmen so toll Platz gegeben wird, ihre Forschungsarbeiten zu präsentieren, finde ich GROSSARTIG!“

Die insgesamt positive Resonanz auf die Tagung hat uns sehr gefreut. In den Rückmeldungen wird deutlich, dass nicht nur das wissenschaftliche Programm, sondern auch die Organisation und das Miteinander als besonders gelungen erlebt wurden. Zitate wie „Es war alles wundervoll organisiert, man hat sich von Anfang an sehr wohl gefühlt“ oder „Die GISKID hat wieder einmal eine fabelhafte ISES konzipiert und präsentiert“ spiegeln wider, wie wertvoll dieser Austausch für die Community ist. Auch kleine Details wie kurze Wege und ein gutes Diskussionsklima wurden positiv hervorgehoben.

Halle – die Stadt Georg Friedrich Händels – bot dabei den passenden Rahmen für intensive Gespräche, neue Impulse und inspirierende Begegnungen. Ganz in seinem Sinne („Man muss lernen, was zu lernen ist, und dann seinen eigenen Weg gehen“) wurde auch auf dieser Tagung Wissen geteilt, diskutiert und weiterentwickelt – mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen bessere Wege zur Teilhabe zu eröffnen.

Wir danken allen Mitwirkenden, Vortragenden und Teilnehmenden für diese lebendige, erkenntnisreiche und motivierende Tagung und freuen uns, mit diesem Sonderheft einige der vielfältigen Beiträge dokumentieren zu können. Die zahlreichen Einreichungen spiegelten ein großes Interesse daran wider, die diskutierten Erkenntnisse in schriftlicher Form zugänglich zu machen. Es war es uns wichtig, sowohl Hauptbeiträgen mit umfassenden Forschungserkenntnissen als auch Work in progress-Beiträgen einen Raum zu geben, da nur dies der Vielfalt unserer Forschungslandschaft rund um Sprachentwicklungsstörungen gerecht werden kann.

Wir hoffen, Sie finden in dieser Schwerpunktausgabe informative und gehaltvolle Eindrücke für Ihre persönliche Forschung und Praxis und würden uns freuen, auf der ISES 14 in Gießen (November 2026) mit Ihnen weiter zu diskutieren.

Es grüßt Sie herzlich das Herausgeber:innenteam des Vorstands der GISKID e.V.

Dr. Isabel Neitzel, Dr. Barbara Stumper und Prof. Dr. Anja Starke

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.



Emotionswissen und Emotionswortschatz von überwiegend mehrsprachigen Kindern in hessischen Vorklassen*

Emotional knowledge and emotional vocabulary of predominantly multilingual children in Hessian pre-primary classes

Irene Corvacho del Toro, Christin Büning

Zusammenfassung

Hintergrund: Sprachliche und emotionale Kompetenzen sind zentral für den Bildungserfolg. Sie dienen dem Austausch über Emotionen, was sich positiv auf das Emotionswissen auswirken kann. Das Emotionswissen steht wiederum im Zusammenhang mit der Emotionsregulation, die zur emotionalen Balance beiträgt und das schulische Lernen erleichtert.

Ziele: Die Pilotstudie Sprache-Emotion-Mathematik (SEM) untersucht sprachliche und emotionsbezogene Kompetenzen von Kindern der hessischen Vorklasse. Die Vorklasse besuchen Kinder, die mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten von der Einschulung in die erste Klasse für ein Schuljahr zurückgestellt werden. Bisher gibt es kaum Forschung über Vorklassenkinder.

Methode: Der produktive Wortschatz, das Emotionswissen und der Ausdruck innerer Zustände von 59 Kindern (Alter $M = 7;3$, $SD = 0;3$, 86 % mehrsprachig) wurden zum Ende der Vorklasse, etwa acht Wochen vor der Einschulung in die erste Klasse, durch standardisierte Testverfahren (SET 5-10, ATEM 3-9) und eine Nacherzählung erhoben.

Ergebnisse: Die Kinder zeigen weit unterdurchschnittliche Leistungen im produktiven Wortschatz (SET 5-10: $n = 55$, $M = 27,33$, $SD = 9,11$) und unterdurchschnittliche Leistungen im Emotionswissen (ATEM 3-9: $n = 57$, $M = 39,8$, $SD = 10,8$). Bei der Nacherzählung werden hauptsächlich Grundemotionen benannt.

Diskussion und Schlussfolgerungen: Die festgestellten Leistungen im produktiven Wortschatz sowie dem Emotionswissen erfordern kompensatorische Fördermaßnahmen während der Grundschulzeit.

Schlüsselwörter

Emotionswortschatz, Emotionswissen, Sprachförderbedarf, Übergang in die Grundschule, Mehrsprachigkeit

Abstract

Background: Language and emotional skills are central to educational success. Language skills facilitate communication about emotions, thereby increasing emotional knowledge. Emotional knowledge is related to the regulation of emotions. Emotional balance can facilitate academic learning.

Objectives: This pilot study Language-Emotion-Mathematics (SEM) examines language and emotional skills of children in Hessian pre-primary classes, in which children are taught who have been held back from school with parental consent. Until now, there has been little research into the skills of children in these pre-primary classes.

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

Methods: Productive vocabulary, emotional knowledge, and expression of internal states were assessed in 59 children (Age $M = 7;3$, $SD = 0;3$, 86 % multilingual) at the end of pre-primary class about eight weeks before entering first grade using standardized tests (SET 5-10, ATEM 3-9) and a retelling task.

Results: The children showed below average skills in productive vocabulary (SET 5-10: $n = 55$, $M = 27,33$, $SD = 9,11$) and emotional knowledge (ATEM 3-9: $n = 57$, $M = 39,8$, $SD = 10,8$). In the retelling task, they primarily named basic emotions.

Discussion and Conclusions: The observed achievements in productive vocabulary and emotional knowledge require compensatory support measures during primary school.

Keywords

Emotional vocabulary, emotional knowledge, language needs, transition to primary school, multilingualism

1 Einleitung

Sprachliche Kompetenzen stellen eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe an frühen Bildungsprozessen dar (Kucharz, 2021). Insbesondere der Teilbereich Wortschatz ist zentral, um an Unterrichtsprozessen erfolgreich teilhaben zu können. Bei dem Wortschatz wird zwischen einem produktiven und einen rezeptiven Wortschatz unterschieden (Seifert, Paleczek & Gesteiger-Klicpera, 2019). Während der rezeptive Wortschatz dazu dient, Inhalte verstehen zu können, kann der produktive Wortschatz aktiv in Gesprächen und Erzählungen verwendet werden und dient unter anderem dazu, eigene Gedanken, Meinungen oder Emotionen sprachlich auszudrücken. Damit die eigenen und fremden emotionalen Zustände präzise benannt werden können, bedarf es der Verwendung von Emotionswörtern. Unter Emotionswörter werden nach Kauschke (2019) lexikalische Einheiten mit einem direkten Bezug auf eine spezifische Emotion verstanden („traurig“). Neben den Emotionswörtern bedarf es weiterer Ausdrücke für innere Zustände (AiZ) (Bahn et al., 2023), um eigene und fremde Empfindungen auszudrücken. So konnten Bahn et al. (2023) im Rahmen von Nacherzählungen Wörter der folgenden Kategorien identifizieren: Wörter für Emotionsausdrucksverhalten („jubeln“), spezifische Bewertungen („unheimlich“), unspezifische Bewertungen („cool“), Interjektionen („oh“), figurative Ausdrücke für innere Zustände („einen See aus Tränen weinen“), Wörter für durch Emotionen ausgelöste Handlungen („flüchten“), Wörter für mentale und intentionale Zustände („denken“, „wollen“) und Wörter für physiologische Zustände („schlafen“). Dabei wurden sowohl von Vorschulkindern ($N = 16$) als auch von Schulkindern ($N = 15$) Wörter der Kategorie mentale und intentionale Zustände am häufigsten verwendet, gefolgt von Wörtern für durch Emotionen ausgelöste Handlungen und Emotionswörtern (Bahn et al., 2023).

Der Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks gehen kognitive Entwicklungen und emotionale Erfahrungen voraus (Tab. 1). So sind Kinder im schulpflichtigen Alter meistens imstande, die eigenen Emotionen sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu benennen. Es wird angenommen, dass die Benennung emotionaler Zustände dazu beiträgt, eigene emotionale Erfahrungen zu ordnen und zu reflektieren, was wiederum zur Erweiterung des Emotionswissens führen kann (Nelson & Fivush, 2004).

Tab. 1: Synopse des Emotionswissens und sprachlichen Emotionsausdrucks

Alter	Emotionswissen (nach Voltmer & von Salisch, 2021)	Sprachlicher Emotionsausdruck (nach Petermann & Wiedebusch, 2016)
2 Jahre	Erkennen von Emotionen ▪ Grundemotionen (Freude, Trauer, Angst, Ärger) erkennbar	▪ Einzelne Gefühlswörter für Basisemotionen ▪ Emotionswortschatz reicht für rudimentäre Gespräche über Emotionen ▪ Passives Verständnis von Gefühlswörtern ▪ Seltener Ausdruck eigener Emotionen
3 Jahre		Benennung von Emotionen anderer Personen
4 Jahre	Externale Hinweise ▪ Können Emotionen anderer Personen erkennen ▪ Nutzen Situationsbeschreibungen	▪ Ausführlichere Gespräche über Emotionen möglich
5 Jahre		
6 Jahre	Internale Hinweise ▪ Differenz eigene Emotion und Emotion der anderen Personen ▪ Emotion der anderen Person richtig zuordnen	Differenzierung des Emotionsvokabulars für sekundäre Emotionen (u.a. Neid, Scham, Stolz)
7 Jahre	Ausdrucksregel von Emotionen ▪ Differenz: Gefühlsausdruck und tatsächliche Emotion (soziokulturelle Normen für Ausdrucksverhalten)	
8 Jahre	Erlernen von Emotionsregulationsstrategien ▪ Ab Vorschulalter: Kinder lernen Emotionen selbst zu regulieren ▪ Erlernen angemessener Strategien zur Emotionsregulation ▪ Zunächst handlungsbezogene, dann gedankliche Emotionsregulationsstrategien	▪ Weitere Zunahme des Emotionsvokabulars (Synonyme für bereits bekannte Gefühlswörter) ▪ Zwischen 4 und 11 Jahren verdoppelt sich der Emotionswortschatz jedes zweite Jahr (Grosse et al., 2021)
9 Jahre		
10 Jahre		
11 Jahre		
12 Jahre		

Das Emotionswissen stellt eine Komponente der emotionalen Kompetenz dar (Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016), die sich bei Kindern mit Migrationshintergrund und in Deutschland geborenen Kindern unterscheidet. So konnten Voltmer und von Salisch (2018) nachweisen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Alter zwischen drei bis sechs Jahren ein signifikant schlechteres Emotionswissen zeigen als Kinder, die in Deutschland geboren wurden. Diese Unterschiede im Emotionswissen können sich auf die Bildungsbeteiligung auswirken, da nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch emotionale Fähigkeiten eine entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen spielen. So wirkt sich ein umfangreiches Emotionswissen förderlich auf die Emotionsregulation aus (u.a. Denham et al., 2012, 2014; von Salisch et al., 2015). Diese Regulationsfähigkeiten stellen wiederum wichtige Prädiktoren der späteren Schulleistung dar (Denham et al., 2012; Klotz, 2017). So tragen Emotionsregulationskompetenzen zu einer emotionalen Balance bei, wodurch das schulische Lernen erleichtert werden kann (Blair & Dennis, 2001).

Die Sprachentwicklung verläuft ebenfalls nicht immer ohne Schwierigkeiten. Ein erheblicher Anteil der Kinder weist bei Schuleintritt sprachliche Schwierigkeiten auf, wodurch ihre Lernentwicklung von Beginn an benachteiligt sein dürfte (Neugebauer, Becker-Mrotzek & Stanat, 2014). So gehören Störungen in der Sprachentwicklung zu den am häufigsten auftretenden Entwicklungsstörungen (Petermann, 2016). Sarimski (2020) untersuchte Kinder zwischen drei und sechs Jahren auf Unterschiede im Emotionswissen u.a. in Abhängigkeit vom Vorliegen einer sprachlichen Entwicklungsbeeinträchtigung. Dabei wiesen Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (SES) eine geringere Ausprägung ihrer emotionalen Kompetenzen auf. Die Studie überprüfte, ob sich das Kind in die Perspektive eines anderen hineinversetzen konnte (kognitive Empathie), sich vorstellen konnte, wie ein anderes Kind sich in der Situation fühlt (emotionale Empathie) und welche Hilfemöglichkeiten dem Kind bekannt sind (empathisches Verhalten). Die Metaanalyse von Kahr Nilsson und Jensen de Lopez (2016) aus 17 Studien mit 745 Kindern im Alter zwischen vier und zwölf Jahren stellte ein niedrigeres Niveau der Theory-of-Mind-Leistungen (d.h. der kognitiven Empathie) bei Kindern mit SES im Vergleich zu Kindern gleichen Alters fest.

Kinder, die in einem günstigen, mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, entwickeln jedoch nicht häufiger eine SES als monolingual aufwachsende Kinder (Paradis, 2010; Triarchi-Herrmann, 2014). Gleichzeitig stellt die Differenzierung zwischen mehrsprachigen Kindern mit unauffälliger und auffälliger Sprachentwicklung eine große Herausforderung dar, da die Fehlerprofile nicht trennscharf sind (Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017; Paradis, 2010). Scherger (2018) zeigt, dass beim Erwerb der Dativ-Kasusmarkierung bis zum Alter von vier Jahren keine Unterschiede zwischen zweisprachigen unauffälligen und einsprachigen oder zweisprachigen Kindern mit SES bestehen. Bis zum Alter von sieben Jahren haben zweisprachige unauffällige Kinder ihren Rückstand auf einsprachige Altersgenossen aufgeholt, während Kinder mit SES den Erwerb der Dativmarkierung bis zu diesem Alter noch nicht beherrschen.

Bisherige Forschung deutet darauf hin, dass Probleme bei der Entwicklung emotionaler und sprachlicher Kompetenzen zusammenhängen und darüber hinaus mit schulischen Schwierigkeiten einhergehen können. Ebenso liegen Befunde vor, die zeigen, dass sich durch eine gezielte Förderung sowohl sprachliche als auch emotionsbezogene Fähigkeiten verbessern (u.a. Greenberg et al., 1995; Kam, Greenberg & Walls, 2003; Koglin & Petermann, 2013). Nach Sarimski (2020) sollte bei kognitiver und/oder sprachlicher Beeinträchtigung die Förderung emotionaler Kompetenzen in die Fördermaßnahmen integriert werden.

In Hessen können Kinder, die aufgrund von körperlichen, seelischen oder geistigen Entwicklungsverzögerungen von der Einschulung zurückgestellt worden sind (SchulG HE, 2017, § 58, Abs. 3), mit dem Einverständnis der Eltern die Vorklasse für ein Schuljahr besuchen. Ein hoher Anteil der Vorklassenkinder lernt Deutsch als Zweitsprache und hat einen Migrationshintergrund. Trotz des Bestehens von Vorklassen seit 1953 (Leiner, 2022) gibt es bisher kaum Forschung über die Kompetenzen der Vorklassenkinder. Das Forschungsprojekt SEM - Sprache, Emotion, Mathematik. Fachintegrierte Sprachförderung zum mathematischen Lernen und zur Emotionsregulation am Übergang Elementarbereich – Primarstufe (BMBF, 01JM2206A/B) zielt darauf ab, einen Beitrag zum Schließen dieser Forschungslücke zu leisten.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Das Teilprojekt *Sprache-Emotion* des Projekts SEM zielt auf die Erfassung der sprachlichen und emotionsbezogenen Kompetenzen der Vorklassenkinder. Die Pilotstudie fokussiert den Lernstand der Vorklassenkinder am Ende der Vorklasse etwa acht Wochen vor der Einschulung in die erste Klasse.

Folgende Fragestellungen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung:

- (1) Welchen Kompetenzstand weist der produktive Wortschatz von Kindern in der Vorklasse auf?
- (2) Welches Emotionswissen zeigen Kinder am Ende der hessischen Vorklasse?
- (3) Welche Emotionswörter kommen in einer elizitierten Nacherzählung vor und wie häufig werden diese verwendet?

Diese Erhebung soll die bis zum Eintritt in die Schuleingangsphase erlangten Fertigkeiten und Fähigkeiten abbilden. Dabei liegt der Fokus auf dem produktiven Wortschatz, dem Emotionswissen und den Ausdrücken für innere Zustände. Zugleich verfolgt die Pilotstudie das Ziel, die Erhebungsinstrumente auf ihre Anwendbarkeit zu überprüfen.

3 Methode

An der Pilotstudie des Projekts SEM nahmen insgesamt 59 Kinder ($M = 7;3$ Jahre, weiblich = 24 Kinder, mehrsprachig = 51 Kinder) aus sieben hessischen Vorklassen aus Frankfurt und der Umgebung teil. Es wurde darauf geachtet, dass sowohl die Kinder aus städtischen als auch aus eher ländlichen Vorklassen in der Stichprobe vertreten sind. Eine diagnostische Abklärung der Entwicklungsverzögerungen der Kinder ist nicht bekannt. Im Rahmen der Einverständniserklärung, die von den Erziehungsberechtigten eingeholt werden musste, wurde durch gezielte Fragen erfasst, ob die Kinder mehrsprachig aufwachsen und welche weiteren Sprachen sie neben der deutschen Sprache sprechen. Eine Spracherwerbsbiografie der teilnehmenden Vorklassenkinder liegt nicht vor. Die sprachlichen und emotionsbezogenen Kompetenzen der Kinder wurden zum

Ende der Vorklasse im Juni/Juli 2023 durch Einzeltestungen mit jeweils zwei geschulten Testleiterinnen im schulischen Umfeld erfasst.

Der produktive Wortschatz der Kinder wurde mit dem standardisierten „Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10) (Petermann, 2010) erfasst. Dabei wurden der Untertest 1 (Bildbenennung) und der Untertest U2 (Kategorienbildung) durchgeführt. Es wurde ebenfalls der Untertest 3 (Sternsuche) des Testinstruments verwendet, um die Verarbeitungsgeschwindigkeit der Kinder zu erfassen. Die Auswertung dieses Testverfahrens erfolgt anhand von Normwerttabellen, welche unter Berücksichtigung von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kinder erstellt wurden. Zur Erfassung des Emotionswissens der Kinder aus den Vorklassen wurde das standardisierte Testverfahren „ATEM 3-9: Adaptiver Test des Emotionswissens“ (Vollmer & von Salisch, 2021) verwendet. Die Auswertung des Emotionswissens erfolgt anhand von separaten Normwerttabellen für einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Kinder. Zur Erhebung der Ausdrücke innerer Zustände wurde den Teilnehmenden ein emotionsgeladener Filmausschnitt von „Der kleine Maulwurf“ (im Original „Krteček“ von Zdeněk Miler) in einer stummen Version mit einer Länge von ungefähr drei Minuten gezeigt (in Anlehnung an Bahn et al., 2023). In dem Filmausschnitt kommen die drei Figuren Maulwurf, Maus und Frosch vor, die sich zunächst in einer entspannten, positiven Gemütslage befinden. Plötzlich kommt es zu einem Verkehrsunfall, welcher negative Emotionen bei den Figuren hervorruft (bspw. Traurigkeit). Im Anschluss erfolgt eine Problemlösung und die negativen Emotionen wandeln sich zu positiven Emotionen (bspw. Erleichterung). Nach dem gemeinsamen Schauen des Films mit einer Testleiterin wurden die Kinder aufgefordert, der anderen Testleiterin, die den Film nicht mitangeschaut hatte, die Geschehnisse des Filmausschnittes nachzuerzählen. Sollten die Kinder während der Nacherzählung kein Emotionswort genannt haben, erfolgten Nachfragen nach einem standardisierten Vorgehen wie „Wie fühlt sich der Frosch?“, um die Kinder zum Benennen von Emotionen zu animieren.

Die Nacherzählungen der Kinder der Vorklasse sowie die Antworten auf die standardisierte Fragestellung wurden transkribiert und im Nachgang in Kategorien für lexikalische Ausdrücke innerer Zustände in Anlehnung an Bahn et al. (2023) mittels MAXQDA von zwei unabhängigen Raterinnen codiert. Während Bahn et al. (2023) die Kategorien Wörter für Emotionsausdrucksverhalten („jubeln“), spezifische Bewertungen („unheimlich“), unspezifische Bewertungen („cool“), Interjektionen („oh“), figurative Ausdrücke für innere Zustände („einen See aus Tränen weinen“), Wörter für durch Emotionen ausgelöste Handlungen („flüchten“), Wörter für mentale und intentionale Zustände („denken“, „wollen“) und Wörter für physiologische Zustände („schlafen“) verwendet hat, werden im Rahmen dieser Studie die Kategorien Emotionswörter („Angst“), valenzbezogene Bewertungen („schlecht“), Wörter für emotionale Erkennungszeichen („weinen“), Wörter für durch Emotionen ausgelöste Handlungen („helfen“), Wörter für kognitive und intentionale Zustände („denken“), Wörter für physiologische Zustände („schlafen“) und Wörter für pathologische Zustände („Verletzung“) verwendet. Die Kategorien Interjektionen und figurative Ausdrücke für innere Zustände von Bahn et al. (2023) wurden im Rahmen dieser Studie nicht berücksichtigt. Die Kategorien Emotionsausdrucksverhalten und Wörter für mentale und intentionale Zustände von Bahn et al. (2023) wurden in die Kategorien Wörter für emotionale Erkennungszeichen und Wörter für kognitive und intentionale Zustände umbenannt. Zudem wurden die Kategorien spezifische Bewertungen und unspezifische Bewertungen (Bahn et al., 2023) in die Kategorie valenzbezogene Bewertungen zusammengefasst. Die Kategorie Wörter für pathologische Zustände wurde zu dem AiZ-Inventar von Bahn et al. (2023) hinzugefügt. Das Vorkommen dieser AiZ werden durch die Geschehnisse im Film mitbedingt. Zur Berechnung der Interrater-Reliabilität wurde das Kappa-Maß nach Brennan & Prediger (1981) herangezogen. Mit einer beobachteten Übereinstimmung von $P_o = .85$ und einer erwarteten Zufallsübereinstimmung von $P_c = .14$ ergab sich ein Kappa-Wert von $\kappa = .83$, was auf eine sehr hohe Übereinstimmung hindeutet. In Fällen von Uneinigkeit wurden die Kategorien und Ankerbeispiele erneut thematisiert und die Fälle neu codiert. Die Summe und der prozentuale Anteil aller produzierten AiZ-Token (alle Wörter) und AiZ-Types (unterschiedliche Wörter) wurden für jede Kategorie ermittelt. Bei der Auswertung liegt der Fokus insbesondere auf der Kategorie Emotionswörter, da diese einen direkten Bezug zur Benennung von Emotionen aufweist. Da Emotionswörter grundlegend für den sprachlichen Emotionsausdruck sowie für das Emotionswissen sind (Tab. 1), wird analysiert, welche Emotionswörter von den Kindern verwendet werden und wie häufig sie diese nennen.

Ergebnisse

In die Auswertung fließen die Daten von 55 Kindern der hessischen Vorklassen ein. Die Kinder weisen bezüglich des produktiven Wortschatzes (SET 5-10, U1 Bilder benennen) eine weit unterdurchschnittliche Leistung auf ($n = 55$ Kinder, T-Wert: $M = 27,33$, $SD = 9,11$). Bei der Kategorienbildung (SET 5-10, U2) liegt die Leistung im unterdurchschnittlichen Bereich (T-Wert: $n = 55$, $M = 31,84$, $SD = 8,21$). Die Verarbeitungsgeschwindigkeit der Vorklassenkinder (SET 5-10, U3) liegt im unteren Normbereich (T-Wert: $n = 55$, $M = 44,69$, $SD = 10,78$).

Für das Emotionswissen (ATEM 3-9) fließen die Daten von 57 Kindern ein. Die Kinder weisen eine knapp unterdurchschnittliche Leistung auf (T-Wert: $n = 57$, $M = 39,8$, $SD = 10,8$).

Bezüglich der Ausdrücke für innere Zustände haben die Kinder insgesamt 464 AiZ-Token und 44 verschiedene AiZ-Typen genannt. Die Auswertung der AiZ-Token (Abb. 1) zeigen, dass Wörter für physiologische Zustände („schlafen“) mit 26,94 % am häufigsten genannt wurden. Daraufhin folgt die Kategorie Wörter für pathologische Zustände („verletzen“) mit 15,73 %. Die Kategorie Wörter für emotionale Erkennungszeichen („weinen“) stellt mit einem Anteil von 15,52 % die am dritthäufigsten verwendete Kategorie dar. Danach folgen die Kategorien valenzbezogene Bewertung („gut, schlecht“) (13,58 %), Wörter für kognitive und intentionale Zustände („denken“) (12,93 %) und Emotionswörter („Angst“) (8,41 %). Die AiZ-Kategorie Wörter für durch Emotionen ausgelöste Handlungen („helfen“) wurde mit 6,90 % am seltensten von den Vorklassenkindern gebraucht. Bei den Kategorien der AiZ-Typen wurden die meisten unterschiedlichen Wörter der Kategorie valenzbezogene Bewertungen („gut, schlecht“) mit einem Anteil von 22,73 % genannt, gefolgt von der Kategorie Wörter für kognitive und intentionale Zustände („denken“) (20,45 %). Die Kinder der hessischen Vorklassen nannten am dritthäufigsten verschiedene Wörter der Kategorie Wörter für pathologische Zustände („verletzen“) (15,91 %). Dann folgen die Kategorien Emotionswörter („Angst“) mit einem Anteil von 13,64 % und Wörter für physiologische Zustände („schlafen“) (13,64 %). Die Kinder benennen am wenigsten unterschiedliche Wörter der AiZ-Kategorien Wörter für emotionale Erkennungszeichen („weinen“) (6,82 %) und Wörter für durch Emotionen ausgelöste Handlungen („helfen“) (6,82 %).

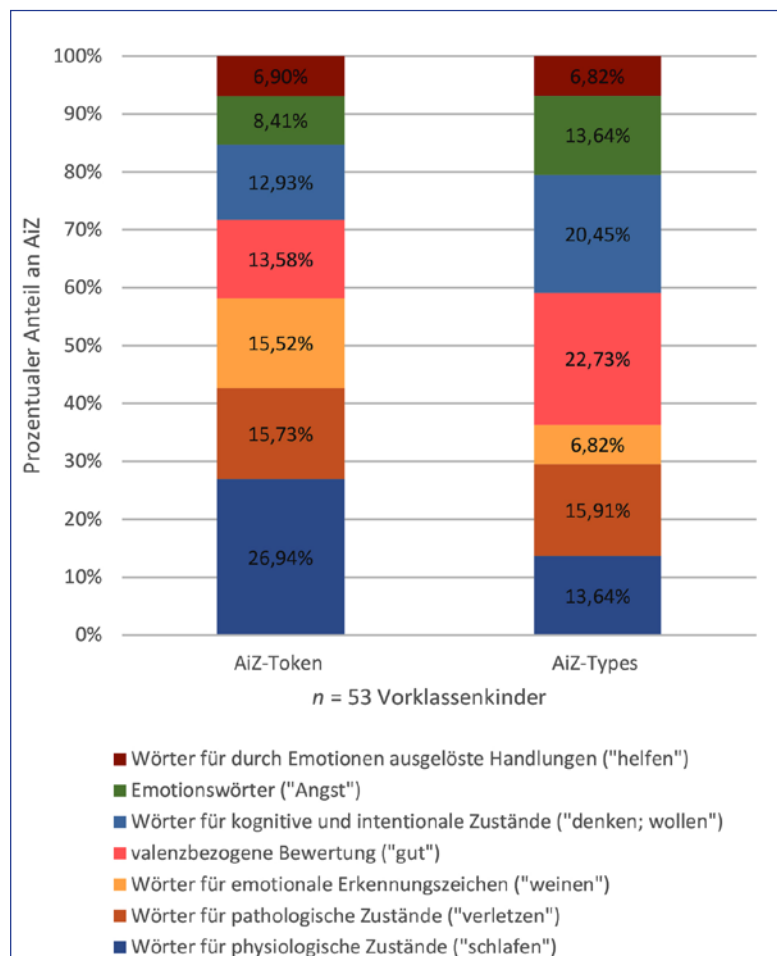


Abb. 1: Anteile der AiZ in einer Nacherzählung von Vorklassenkindern

Bezüglich der detaillierteren Aufschlüsselung der Kategorie Emotionswörter konnte herausgefunden werden, dass 27 der untersuchten 53 Kinder der hessischen Vorklasse ein Emotionswort benennen. Das ergibt einen prozentualen Anteil von 50,94 %. Insgesamt wurden 39 Emotionswörter (Tokens) bei der Nacherzählung verwendet. Im Mittel nennt die Gruppe der Kinder 0,75 AiZ-Token ($n = 53$, $M = 0,75$). Dabei wurden die folgenden sechs Types von den Kindern während der Nacherzählung benannt: Angst (1mal), ängstlich (2mal), traurig (27mal), glücklich (3mal), fröhlich (4mal) und sauer (2mal).

Diskussion und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Pilotstudie untersucht ausgewählte sprachliche und emotionsbezogene Kompetenzen sowie die Verarbeitungsgeschwindigkeit von insgesamt 59 Kindern der hessischen Vorklasse. Die Gruppe der untersuchten Kinder weist zum Ende der Vorklasse unterdurchschnittliche bis weit unterdurchschnittliche Werte im produktiven Wortschatz (Set 5-10, U1) und in der Kategorienbildung (SET 5-10, U2) auf. Diese Ergebnisse könnten auf den hohen Anteil mehrsprachiger Kinder von 86 % in der Stichprobe zurückzuführen sein. Dabei ist es möglich, dass ein Teil der Kinder in einem Umfeld aufwächst, in dem vorwiegend nicht die deutsche Sprache gesprochen wird, sodass ihr Kontakt mit der deutschen Sprache vor dem Eintritt in die Vorklasse begrenzt war.

Das Emotionswissen der Kinder liegt ebenfalls im unterdurchschnittlichen Bereich. Die Verarbeitungsgeschwindigkeit liegt bei der Gruppe der Kinder knapp im unteren Normbereich.

Hinsichtlich der Inhaltskategorien für Ausdrücke innerer Zustände (AiZ) bei der Nacherzählung wurden am häufigsten Wörter (Token) der Kategorie physiologischer Zustände („Da hat der kurz geschlafen.“) benannt, gefolgt von Wörtern für pathologische Zustände („Da ist Maulwurf verletzt.“). Dies deutet darauf hin, dass sich die Kinder aufgrund von möglichen eigenen Vorerfahrungen und erlebten Situationen gut in die körperlichen Empfindungen der Figuren hineinversetzen können. Die am dritthäufigsten verwendete Kategorie stellt die Wörter für emotionale Erkennungszeichen („weinen“) dar. Diese Kategorie bezieht sich auf sichtbare Gefühlsausdrücke, welche von den Kindern identifiziert und benannt werden. Die Wahrnehmung und das Verständnis dieser äußeren Erkennungszeichen ist notwendig, um auf die Emotionen und die innere Welt der Figuren rückschließen zu können, um diese Deutung wiederum mit bestimmten Emotionswörtern beschreiben zu können. Der Verwendung von Emotionswörtern gehen demnach große kognitive (Emotionswissen und Deutung) sowie sprachliche (sprachlicher Emotionsausdruck) Herausforderungen voraus. Dies könnte ein Grund dafür sein, weshalb die Kinder seltener Token der AiZ-Kategorie Emotionswörter (nach prozentualer Häufigkeit vorletzte benannte Kategorie) benennen. Diese Ergebnisse unterscheiden sich von denen, die Bahn et al. (2023) ausfindig gemacht haben. Nach Bahn et al. (2023) verwenden sowohl Vorschulkinder als auch Schulkinder AiZ-Token der Kategorie mentale und intentionale Zustände am häufigsten, gefolgt von Wörtern für durch Emotionen ausgelöste Handlungen und Emotionswörtern. Die Kategorie kognitive und intentionale Zustände der AiZ-Token wird in der vorliegenden Studie am fünfthäufigsten von den Kindern verwendet. Die Kategorie Wörter für durch Emotionen ausgelöste Handlungen wird von den Vorklassenkindern am seltensten benannt. Ein möglicher Grund für die Unterscheidung der genannten AiZ könnte in der methodischen Gestaltung liegen: Während Bahn et al. (2023) den Kindern Zusammenschnitte aus vier Geschichten von „Der kleine Maulwurf“ präsentierten, die anschließend nacherzählt werden sollten, wurde in der vorliegenden Untersuchung ein Filmausschnitt einer Geschichte von „Der kleine Maulwurf“ zur Nacherzählung gezeigt. Bei den Filmausschnitten von Bahn et al. (2023) wurden Emotionen, die zu Handlungen bewegen, fokussiert, während der im Rahmen dieser Studie verwendete Filmausschnitt einen Autounfall mit den entsprechenden Verletzungen zeigt. Ein weiterer Unterschied liegt in der Zusammensetzung der Stichprobe. Bei Bahn et al. (2023) nahmen insgesamt 33 monolingual aufwachsende Kinder vor Schulbeginn und während der Grundschule teil, während in der vorliegenden Untersuchung überwiegend mehrsprachig aufwachsende Kinder der Vorklasse vertreten waren.

Bei den AiZ-Types war die Breite des Wortschatzes bei der Kategorie valenzbezogene Bewertungen am größten („gut, lieb, komisch, schlimm, schlecht, okay, grässlich, nett, richtig, toll“). Danach kamen die Kategorien Wörter für kognitive und intentionale Zustände („brauchen, wissen, glauben, denken, wollen, möchten, verstehen, merken, lernen“) und Wörter für pathologische Zustände („krank, verletzt, ohnmächtig, weh tun, brechen, aufschlitzen“).

Bezüglich der Emotionswörter lässt sich herausstellen, dass nicht jedes Kind, trotz einer standardisierten Nachfrage, ein Emotionswort während der Nacherzählung benennt. Bei den benannten Emotionswörtern („Angst, ängstlich, traurig, glücklich, fröhlich, sauer“) handelt es sich überwiegend um Basisemotionen.

Die unterdurchschnittlichen Leistungen sowohl in den ausgewählten sprachlichen Bereichen als auch im Emotionswissen legen die Notwendigkeit einer gezielten Förderung sowohl der sprachlichen Kompetenzen als auch des Emotionswissens nahe.

Es sind jedoch Limitationen der Pilotstudie zu berücksichtigen. So bleiben wichtige Einflussfaktoren auf den Erwerb der deutschen Sprache bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (Ehl & Grosche, 2021) unberücksichtigt, da keine Daten zur Einschätzung der Sprachentwicklung wie das Alter der Kinder beim Erstkontakt mit der deutschen Sprache, die Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch oder die Qualität und Quantität des Inputs vorliegen. Daher kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob sich der Sprachstand der Kinder altersgemäß entwickelt oder ob die Ergebnisse auf einen spezifischen Förderbedarf hinweisen. Der verwendete Sprachstanderhebungstest (SET 5-10) beruht zwar auf einer Normstichprobe, die sowohl aus einsprachig als auch aus mehrsprachig aufwachsenden Kindern besteht, es werden in der Auswertung jedoch keine separaten Normtabellen für einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Kinder und keine mehrspracherwerbssensiblen Normen berücksichtigt. Zukünftige Studien sollten daher Testverfahren mit mehrspracherwerbssensiblen Normen in Betracht ziehen, damit die Kompetenzen der Vorklassenkinder gezielter eingeschätzt werden können. Darüber hinaus liegen keine diagnostizierten Förderbedarfe sowie keine Informationen zu den Entwicklungsverzögerungen der Vorklassenkinder vor.

Die Pilotstudie diene dazu den produktiven Wortschatz, das Emotionswissen und den Emotionswortschatz der Kinder zum Ende der Vorklasse zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Förderbedarf der Kinder im Bereich des produktiven Wortschatzes sowie dem Emotionswissen vorliegt. Deshalb wird im Rahmen des Teilprojektes Sprache-Emotion in der Hauptstudie ein Sprachförderkonzept entwickelt, erprobt und beforscht, wodurch Teilhabebarrrieren aufgrund von sprachlichen und/oder emotionalen Entwicklungsverzögerungen in Vorklassen abgebaut werden sollen. Das Teilprojekt dient zudem dazu, neue Erkenntnisse zur sprachintegrierten Emotionsförderung am Übergang von der Vorklasse zur Primarstufe zu gewinnen.

Danksagung

Das Verbundprojekt SEM wird vom BMBF im Rahmen der Förderlinie zum Thema „Sprachliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Individuelle Potenziale entwickeln und Übergänge gestalten“ finanziert (Förderkennzeichen: 01JM2206A/B). Wir bedanken uns zudem herzlich bei den teilnehmenden Vorklassenleitungen, den Kindern, dem IDeA-Zentrum und dem Hessischen Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HKMB) für die Unterstützung des Vorhabens.

Literaturverzeichnis

- Bahn, D., Sommer, J., Schwarzer, G. & Kauschke, C. (2023). Granularität beim Erzählen emotionaler Ereignisse im Kindes- und Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 32 (3), 161-173. doi: 10.1026/0942-5403/a000420
- Blair, C. & Dennis, T. (2010). An optimal balance: The integration of emotion and cognition in context. In S. Kalkins & M. A. Bell (Hrsg.), *Child development at the intersection of cognition and emotion* (S. 17-35). Washington, DC: APA.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S. & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. doi: 10.1080/00 221325.2011.597457
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H. & Zinsser, K. (2014). „How Would You Feel? What Would You Do?“ Development and Underpinnings of Preschoolers' Social Information Processing. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (2), 182-202. doi: 10.1080/02568543.2014.883558
- Ehl, B. & Grosche, M. (2020). Einbezug von Alter und Sprachkontaktdauer in die Wortschatzdiagnostik bei Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 52(1-2), 41-53.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136. doi: 10.1017/S0954579400006374
- Grosse, G., & Streubel, B., Gunzenhauser, C. & Saalbach, H. (2021). Let's Talk About Emotions: the Development of Children's Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age. *Affective Sciences* 2, 150-162. doi:10.1007/s42761-021-00040-2
- Juska-Bacher, B. & Jakob, S. (2014). Wortschatzzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 61(1), 49-75. doi: 10.1515/zfal-2014-0016
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63. doi: 10.1023/A:1021786811186

- Kahr Nilsson K. & Jensen de López K. (2016). Theory of Mind in Children with Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 87(1), 143-53. doi: 10.1111/cdev.12462
- Kauschke, C. (2019). Linguistische Perspektiven auf Emotion und Sprache. In H. Kappelhoff, J. H. Bakels, H. Lehmann, C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen* (262-271). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Klotz N. (2017). Die Auswirkung vorschulischer Selbstregulation auf das Verhalten und die Schulleistungen von Grundschulern. Abgerufen von <https://jpubub.uni-giessen.de/items/69959ccc-a8cd-4510-bb11-d172cbd9d654> [13.12.2024]
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kucharz, D. (2021). Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Hack-Cengizalp & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Literalität und Mehrsprachigkeit* (S. 47-58). wbv.
- Leiner, S. (2022). Ein Grund zum Feiern? Die Vorklasse an hessischen Grundschulen wird 70. *Hessische Lehrerzeitung*, 7-8, 28-29.
- Nelson, K. & Vivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *American Psychological Association*, 111(2), 486-511. doi: 10.1037/0033-295X.111.2.486
- Neugebauer, U., Becker-Mrotzek, M. & Stanat, P. (2014). Ermittlung von Sprachförderbedarf bei Kindern im Elementarbereich aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62 (1), 100-110. doi: 10.5771/0034-1312-2014-1-100
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31 (2), 227-252. doi: 10.1017/S0142716409990373
- Petermann, F. (2010). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2016). Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (3), 131-134. doi: 10.1026/0942-5403/a000196
- Petermann, F., Petermann, U. & Nitkowski, D. (2016). *Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Ploch, B. & Heinzmann, S. (2021). Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2021. Offenbach am Main. doi: 10.25656/01:23788
- Sarimski, K. (2020). Emotionale Kompetenzen bei drei- bis sechsjährigen Kindern mit und ohne Entwicklungsbeeinträchtigungen. *Kindheit und Entwicklung*, 29(3), 163- 171. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000314>
- Scherger, A.-L. (2018). German dative case marking in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI. *Journal of Communication Disorders*, 75, 87-101. doi: 10.1016/j.jcomdis.2018.06.004
- SchulG HE (Stand 28.03.2023): Hessisches Schulgesetz. Vom 01. August 2017 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 28.03.2023. Abgerufen von <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V12P58/part/s> [09.12.2024].
- Triarchi-Herrmann, V. (2014). Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 220-222). Stuttgart: Kohlhammer.
- Voltmer, K. & von Salisch, M. (2018). Native-born German and immigrant children's development of emotion knowledge: A latent growth curve analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 112-129. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12262>
- Voltmer, K. & von Salisch, M. (2021). *ATEM 3-9. Adaptiver Test des Emotionswissens*. Berlin: Springer.
- von Salisch, M., Hänel, M. & Denham, S. A. (2015). Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 78-85. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000163>

Korrespondenzadresse

Universität Siegen
Fakultät I: Philosophische Fakultät
Germanistisches Seminar
Didaktik der deutschen Sprache
Hölderlinstraße 3, 57076 Siegen

corvacho.del.toro@germanistik.uni-siegen.de
christin.buening@uni-siegen.de

Zu den Autorinnen

Dr. Irene Corvacho del Toro ist Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin an der Universität Siegen. Sie forscht und lehrt zu den Themen Förderung (schrift)sprachlicher Kompetenzen, Sprachförderung, Rechtschreibschwierigkeiten und Rechtschreibstörung, Erzählkompetenz und KI im Deutschunterricht.

Christin Büning ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Sie forscht zum Thema Emotionswissen und Emotionswortschatz am Übergang in die Grundschule und beim Schuleintritt.



Motorische Auffälligkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen – Analyse standardisierter Testergebnisse und elterlicher Einschätzungen*

Motor difficulties in children with developmental language disorder – Analysis of standardized test scores and parent report

Katharina Kuhlmann, Ulla Licandro

Zusammenfassung

Hintergrund: Sprachliche und motorische Kompetenzen sind wesentliche Einflussfaktoren für die gesellschaftliche und schulische Teilhabe. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) zeigen im Vergleich zu Kindern ohne Beeinträchtigungen häufiger motorische Auffälligkeiten. Allerdings variieren die Prävalenzangaben in internationalen Untersuchungen aufgrund unterschiedlicher Definitions- und Diagnosekriterien; der Einbezug von Alltagserfahrungen durch Elterneinschätzungen erfolgt nur selten. Für den deutschsprachigen Raum liegen bisher keine Untersuchungen vor.

Ziel: Die vorliegende Studie untersucht erstmalig die Häufigkeit motorischer Auffälligkeiten bei 5- bis 10-jährigen Kindern mit SES in Deutschland.

Methodik: Es wurden 77 Kinder mit SES ohne mitverursachende Beeinträchtigungen ($M_{\text{Alter}} = 7;6$ Jahre, $SD = 1;5$) untersucht. Die motorischen Fähigkeiten wurden anhand eines standardisierten Motoriktests und unter Berücksichtigung alltagsbezogener Kontexte mithilfe eines standardisierten Elternfragebogens erfasst.

Ergebnisse: Im Motoriktest zeigten 42.9 % der Kinder mit SES motorische Auffälligkeiten. Die häufigsten Schwierigkeiten zeigten sich in den Ballfertigkeiten, gefolgt von der Handgeschicklichkeit. Die Test- und Fragebogenergebnisse korrelierten signifikant. Der Elternfragebogen wies eine Sensitivität von 63.6 % und eine Spezifität von 88.6 % auf. Bei $n = 60$ der Kinder stimmten die Einschätzungen durch den Test mit den Elterneinschätzungen überein. Für diese Gruppe wurden für 35.0 % Auffälligkeiten sowohl durch den Motoriktest als auch durch die Elterneinschätzungen angezeigt.

Schlussfolgerungen: Angesichts der hohen Auftretenshäufigkeit motorischer Auffälligkeiten bei Kindern mit SES sollte diesen in der Diagnostik und Intervention besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Elterneinschätzungen ergänzen die Motoriktests sinnvoll, um die Perspektive der Alltagserfahrungen einzubringen, eignen sich jedoch aufgrund der niedrigen Sensitivität nicht als Screening-instrument.

Schlüsselwörter

Sprachentwicklungsstörung, motorische Entwicklung, motorische Auffälligkeiten, kombinierte Auffälligkeiten, standardisierte Testung, Fragebogen, Elterneinschätzung

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

Abstract

Background: Language and motor skills are key influencing factors in social and educational participation. Children with developmental language disorder (DLD) exhibit motor difficulties more frequently compared to children without impairment. However, reported prevalence in international studies varies due to different definitions and diagnostic criteria; the inclusion of everyday experiences via parental questionnaires is scarce. To date, there are no studies from German-speaking countries.

Aim: This study is the first to examine the prevalence of motor difficulties in 5- to 10-year-old children with DLD in Germany.

Methods: A total of 77 children with DLD, without a potentially contributing impairment ($M_{age} = 7;6$ Jahre, $SD = 1;5$) were examined. Motor skills were assessed using a standardized motor test and a parental questionnaire that considered activities of daily living.

Results: Based on the standardized test results, 42.9 % of children with DLD exhibited motor difficulties. Aiming and catching skills were the most common area of difficulty, followed by manual dexterity. The test results and questionnaire findings were significantly correlated. The parent questionnaire showed a sensitivity of 63.6 % and a specificity of 88.6 %. For $n = 60$ of the children, the test results were consistent with the results of the parent questionnaire. Among this group, 35.0 % of the children exhibited difficulties in both the motor test and the parent questionnaire.

Conclusions: Given the high prevalence of motor difficulties in children with DLD, it is essential to address these issues in diagnostics and intervention. Parental questionnaires complement standardized tests of motor skills by incorporating the perspective of everyday experiences. However, due to their low sensitivity, they are not suitable as a screening instrument.

Keywords

Developmental language disorder, motor development, motor difficulties, co-occurrence, standardized tests, questionnaire, parental assessment

1 Einleitung

Der Erwerb sprachlicher und motorischer Fähigkeiten zählt zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Kindheit (Lohaus et al., 2024); beide nehmen wesentlichen Einfluss auf die gesellschaftliche und Bildungsteilhabe (Ekström et al., 2023; Izadi-Najafabadi et al., 2019). Parallel zu sprachlichen Fähigkeiten erwerben Kinder in den ersten Lebensjahren grundlegende motorische Kompetenzen, durch die sie ihre Umwelt aktiv erkunden, wahrnehmen und nonverbal mit ihr kommunizieren (Iverson, 2022). Im Kita- und Schulalltag sind feinmotorische Fähigkeiten erforderlich, um zu schreiben (Seo, 2018) oder zu basteln, während grobmotorische Kompetenzen das Spielen in Pausen und die Freizeitaktivitäten mit Peers erleichtern (Blank et al., 2019).

Sprachentwicklungsstörungen (SES) mit 7.6 % (Norbury et al., 2016) und Entwicklungsstörungen der motorischen Koordination mit 5 bis 6 % (Blank & Vinçon, 2020) zählen zu den häufigsten Entwicklungsstörungen des Kindes- und Jugendalters. Eine isolierte Betrachtung beider Störungen zeigt ein Risiko für negative Auswirkungen, darunter Einschränkungen in Peer-Interaktionen (Conti-Ramsden et al., 2013; Kennedy-Behr et al., 2013a), Mobbing Erfahrungen (Campbell et al., 2012; van den Bedem et al., 2018), Rückzugstendenzen (Chen et al., 2009; Kuhlmann & Licandro, 2024) sowie schlechtere Schulleistungen (Harrowell et al., 2018; Ziegenfusz et al., 2022). Dennoch werden sowohl SES als auch Entwicklungsstörungen der motorischen Koordination häufig nicht erkannt (Licari et al., 2021; McGregor, 2020) und können folgeschwere Teilhabebarrrieren nach sich ziehen; insbesondere auch bei kombiniertem Auftreten. Zwar treten beide Entwicklungsstörungen ohne erkennbar mitverursachende Beeinträchtigungen auf (Kauschke & Lüke et al., 2023; Kirby & Sugden, 2007), dennoch stellen zusätzliche Auffälligkeiten in anderen Entwicklungsbereichen eher die Regel als die Ausnahme dar (Bishop et al., 2017; Lino & Chieffo, 2022). Nicht zuletzt wurde dies durch die internationale und nationale Neuausrichtung der Definition und Terminologie von SES anerkannt (Bishop et al., 2017; Kauschke & Lüke et al., 2023). Es gilt, die postulierte „Normalitätsannahme“ in nichtsprachlichen Bereichen zu relativieren und subtile Einschränkungen, u.a. in der motorischen Entwicklung, als häufige Begleiterscheinung einer SES mehr in den Fokus zu rücken. Internationale Studien deuten darauf hin, dass motorische Auffälligkeiten im Kontext von SES häufig auftreten (Sanjeevan et al., 2015). Allerdings schwanken die Häufigkeitsangaben für das kombinierte Auftreten aufgrund unterschiedlicher Definitions- und Diagnosekriterien zwischen 27 % (Cheng et al., 2009) und 75 % (Gaines & Missiuna,

2007). Ziel dieser vorliegenden Studie ist es, die grob- und feinmotorischen Fähigkeiten von Kindern mit SES erstmals in Deutschland unter Berücksichtigung verschiedener Diagnosekriterien zu untersuchen.

1.1 Motorische Koordination und Entwicklungsstörungen

Die Motorik umfasst alle Steuerungs- und Funktionsprozesse, die der Haltung und Bewegung zugrunde liegen (Bös & Tittlbach, 2021). Nach Bös (2017) werden motorische Fähigkeiten in konditionelle (energetisch determinierte) und koordinative (informationsorientierte) Fähigkeiten unterschieden. Diesen werden die vier motorischen Grundfähigkeiten Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Koordination zugeordnet; wobei die koordinativen Fähigkeiten eine zentrale Stellung einnehmen (Petermann, 2015). Koordinative Fähigkeiten können differenziert werden in „koordinative Fähigkeiten unter Zeitdruck“ und „koordinative Fähigkeiten zur genauen Kontrolle von Bewegungen“ (Bös & Tittlbach, 2021, S. 1145), welche wiederum in ganzkörperliche bzw. grobmotorische Bewegungen und Teilbewegungen unterteilt werden können.

Bei Entwicklungsstörungen der motorischen Koordination handelt es sich um erhebliche Beeinträchtigungen der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten, die die Ausführung alltäglicher motorischer Bewegungsabläufe durch Ungeschicklichkeit, Langsamkeit und Ungenauigkeit erschweren (WHO, 2022, ICD-11 6A04). Grobmotorische Beeinträchtigungen betreffen die allgemeine Bewegungskoordination des Körpers, während feinmotorische Auffälligkeiten sich in gezielten Bewegungen äußern, die vor allem die Hand- und Fingergeschicklichkeit sowie die Hand-Auge-Koordination betreffen (Schneider & Lindenberger, 2018). Die Diagnose einer Entwicklungsstörung motorischer Koordination sollte nach folgenden DSM-5-Kriterien gestellt werden (Falkai & Wittchen, 2018):

- (I) Der Erwerb und die Ausführung koordinierter motorischer Fähigkeiten liegen erheblich unter dem altersgemäßen Niveau.
- (II) Die Störung beeinträchtigt die altersrelevanten Aktivitäten des täglichen Lebens und die schulische Leistungsfähigkeit.
- (III) Der Beginn der Symptomatik liegt in einer frühen Entwicklungsphase.
- (IV) Die Störung kann nicht durch mitverursachende Beeinträchtigungen erklärt werden.

Für die Diagnosestellung empfiehlt die AWMF-Leitlinie zu Umschriebenen Entwicklungsstörungen motorischer Funktionen (Blank & Vinçon, 2020) die Erfassung der Vorgeschichte (Kriterien I-IV), eine klinische Untersuchung (Kriterium IV) und die Ergebnisse eines standardisierten und normierten Motoriktests (Kriterium I). Falls möglich, sollten ebenfalls Berichte der Erziehungsberechtigten und / oder Lehrkräfte und / oder medizinisch/pädagogischen Fachkräfte, ggf. unter Einbezug validierter Fragebögen (Kriterium II) herangezogen werden. Solche Fremdeinschätzungen sollten nicht als alleiniges Instrument für die Diagnosestellung verwendet werden, da verschiedene Faktoren, wie das Wissen über die motorische Entwicklung, die Beobachtungsmöglichkeit und -genauigkeit, die Sorge vor Etikettierungsprozessen oder der Wunsch nach Unterstützung, das Antwortverhalten der einschätzenden Personen beeinflussen können (Wilson & Crawford, 2012). Dennoch betonen nationale und internationale Empfehlungen die Bedeutung von ergänzenden Fremdeinschätzungen für die Erfassung der Aktivitäten des täglichen Lebens im Diagnostikprozess motorischer Entwicklungsstörungen (Blank et al., 2019; Blank & Vinçon, 2020). Da die meisten bisherigen Studien zur Feststellung motorischer Auffälligkeiten unterdurchschnittliche Ergebnisse in Motoriktests heranziehen (Kriterium I) und funktionale Einschränkungen in Alltagsaktivitäten unberücksichtigt lassen (Kriterium II), wird im vorliegenden Beitrag der Begriff „Auffälligkeiten“ anstelle von „Entwicklungsstörungen“ verwendet.

1.2 Erklärungsansätze für motorische Auffälligkeiten bei SES

Verschiedene theoretische Ansätze versuchen das kombinierte Auftreten sprachlicher und motorischer Auffälligkeiten durch kognitive Prozesse (Hill, 2001), genetische Faktoren (Bishop, 2002) oder neuroanatomische Abweichungen (Jäncke et al., 2007) zu erklären. Während diese Ansätze gemeinsame Ursachen anstelle von kausalen Zusammenhängen fokussieren, geht der Ansatz der Entwicklungskaskaden davon aus, dass selbst kleine Veränderungen in einem Entwicklungsbereich weitreichende Auswirkungen auf andere Bereiche haben. In diesem Sinne eröffnen frühe motorische Fortschritte, wie das Sitzen oder Gehen neue Möglichkeiten zur Interaktion mit der Umwelt und beeinflussen dadurch die Sprachentwicklung (Gonzalez et al., 2019; Iverson, 2022). Domänenübergreifende Hypothesen vermuten hingegen eine Beeinträchtigung allgemein kog-

nitiver Mechanismen (Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2019). Die „Procedural Deficit Hypothesis“ (PDH) von Ullman und Pierpont (2005) postuliert, dass sprachliche und motorische Defizite auf Abweichungen in den Basalganglien zurückzuführen sind, die das prozedurale Gedächtnis beeinträchtigen. Das prozedurale Gedächtnis ist demnach nicht nur für automatisierte Bewegungen, sondern auch für Prozesse des motorischen Lernens relevant (Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2019). Im sprachlichen Bereich spielt das prozedurale Gedächtnis eine entscheidende Rolle beim regelhaften Lernen und trägt insbesondere zur Entwicklung der Grammatik bei (Ullman & Pierpont, 2005). Studien untersuchten diese Hypothese, indem sie das prozedurale Gedächtnis von Kindern mit SES mittels serieller Reaktionszeitaufgaben analysierten. Die Metaanalyse von Lum et al. (2014) zeigte, dass Kinder mit SES im Vergleich zu Kindern ohne SES mehr Zeit zum Erlernen der Sequenzen benötigten. Andere Studien fanden nur wenige Gruppenunterschiede in Sequenzlernaufgaben (Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2017) und diskutieren, dass SES nicht durch schwache prozedurale Lernfähigkeiten verursacht werden (Gabriel et al., 2012). Endgültige Ursachen für das gemeinsame Auftreten sprachlicher und motorischer Auffälligkeiten – ohne mitverursachende Beeinträchtigungen – sind bislang nicht geklärt (Sanjeevan et al., 2015).

1.3 Forschungsstand zu motorischen Auffälligkeiten bei Kindern mit SES

Die bereits 2001 veröffentlichte Literaturübersicht von Hill gilt als wegweisender Impuls für die Untersuchung motorischer Fähigkeiten bei Kindern mit SES. Die Analyse von 28 Studien ergab, dass motorische Auffälligkeiten bei Kindern mit SES eher die Regel als die Ausnahme darstellen (Hill, 2001). Auch eine Metaanalyse von 16 Studien zeigte, dass Kinder mit Sprach- und Sprechstörungen signifikant häufiger motorische Fehler machten als Kinder ohne Sprach- und Sprechstörungen (Rechetnikov & Maitra, 2009). Eine neuere Studie, die die Entwicklungsdaten aus Vorsorgeuntersuchungen in den Niederlanden analysierte, kam zu dem Ergebnis, dass 4- bis 11-jährige Kinder mit SES ($n = 253$) im Vergleich zu Kindern ohne SES ($n = 253$) signifikant häufiger kein altersentsprechendes Niveau in drei grobmotorischen und fünf feinmotorischen Meilensteinen erreichten (Diepeveen et al., 2018). In Testverfahren zur Erfassung grobmotorischer Fähigkeiten zeigten Kinder mit SES im Vergleich zu ihren Peers ohne SES u.a. einen kürzeren Einbeinstand, häufigere Gleichgewichtsstörungen beim Balancieren, selteneres Fangen, weniger zielsicheres Werfen und eine schlechtere Bein- und Armkoordination (Finlay & McPhillips, 2013; Flapper & Schoemaker, 2013; Vukovic et al., 2010; Zelaznik & Goffman, 2013). Im Gegensatz dazu stellten andere Studien signifikante Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne SES ausschließlich oder hauptsächlich im Bereich der feinmotorischen Fähigkeiten fest (Cheng et al., 2009; Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2019; Tseng & Hsu, 2023). Hier benötigten Kinder mit SES beispielsweise mehr Zeit, um eine Linie innerhalb von Begrenzungslinien zu zeichnen, Perlen auf eine Schnur zu fädeln oder Taler in eine Box zu werfen (ebd.; Finlay & McPhillips, 2013; Flapper & Schoemaker, 2013; Vukovic et al., 2010; Zelaznik & Goffman, 2013). Die Handgeschicklichkeit von 5- bis 6-jährigen Kindern ohne Beeinträchtigungen ($n = 302$) und Kindern mit Sprach- und Sprechstörungen und/oder motorischen Entwicklungsstörungen ($n = 61$) sagten in einer taiwanischen Studie von Cheng et al. (2009) die sprachlichen Fähigkeiten vorher, während grobmotorische Fähigkeiten die Varianz nicht erklärten. In der US-amerikanischen Longitudinalstudie von Sack et al. (2021) korrelierten die Ergebnisse der Handgeschicklichkeit und Balance von Kindern mit SES ($n = 15$) im Vorschulalter signifikant positiv mit ihrem Sprachstand zu Beginn der Schulzeit, während sie für die Ballfertigkeiten keine Zusammenhänge feststellten. Eine niederländische Studie berichtete, dass die Ballfertigkeiten von Kindern mit Sprach- und Sprechstörungen ($n = 125$) am auffälligsten ausfielen (Visscher et al., 2007).

Auch hinsichtlich der Häufigkeit zusätzlicher motorischer Auffälligkeiten bei Kindern mit SES unterscheiden sich die Studienergebnisse u.a. aufgrund unterschiedlicher Definitions- und Diagnosekriterien. In der Studie von Cheng et al. (2009) wiesen 27 % der 5- bis 6-jährigen Kinder mit Sprach- und Sprechstörungen ($n = 22$; min. zwei Sprachtests -1.25 SD; IQ ≥ 85) motorische Auffälligkeiten in der Movement Assessment Battery for Children (M-ABC) auf (-1.25 SD unter dem Gruppenmittelwert aller Kinder). Die Autor:innen führten die vergleichsweise niedrige Häufigkeit auf die Rekrutierung an Vorschulen in zwei Städten in Taiwan zurück, die eine breitere und weniger selektive Population abbildet als klinische Stichproben. Die niederländische Studie von Flapper und Schoemaker (2013) ist bislang die einzige Prävalenzstudie, die alle Diagnosekriterien für motorische Entwicklungsstörungen qua DSM-5 und Leitlinien berücksichtigte, darunter also auch Eltern- oder Lehrkräfteeinschätzungen. Für die Feststellung einer motorischen Entwicklungsstörung mussten übereinstimmende Auffälligkeiten im Test (≤ 15 . Perzentil) und in den El-

tern- oder Lehrkräfteeinschätzungen (≤ 15 . Perzentil) vorliegen. Insgesamt wiesen 32.3 % der untersuchten 5- bis 8-jährigen Kinder mit SES ($n = 65$; min. zwei Sprachtests -1.25 SD; $IQ \geq 85$), die an vier Förderschulen in den Niederlanden rekrutiert wurden, motorische Entwicklungsstörungen in der M-ABC (≤ 15 . Perzentil) auf. In der Studie von Finlay und McPhillips (2013) zeigten 50 % der 9- bis 10-jährigen Kinder mit einer bestehenden SES-Diagnose ($n = 38$; $IQ \geq 70$), die an einer Förderschule für Sprache in Irland rekrutiert wurden, auffällige Ergebnisse in der M-ABC-2 (≤ 16 . Perzentil). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Studie von Visscher et al. (2007): 51 % der 6- bis 9-jährigen Kinder mit Sprach- und Sprechstörungen ($n = 125$; $IQ \geq 80$; min. ein Sprachtest -1.0 SD), die an zwei Förderschulen für Sprache in den Niederlanden rekrutiert wurden, wiesen Auffälligkeiten in der M-ABC (≤ 15 . Perzentil) auf. Auch in der Studie von Webster et al. (2005) zeigten 52 % der 6- bis 8-jährigen Kinder, die an Grundschulen im kanadischen Montréal rekrutiert wurden und eine im Vorschulalter diagnostizierte SES hatten ($n = 43$), motorische Auffälligkeiten im Battelle Developmental Inventory. In einer weiteren Studie von Webster et al. (2006) zeigten 70 % der 7- bis 13-jährigen Kinder mit SES ($n = 10$, $IQ \geq 5$. Perzentil), die in Kinderkrankenhäusern, Logopädie-Praxen und einer Förderklasse für Sprache in Montréal rekrutiert wurden, Auffälligkeiten in der M-ABC, während dieses nur auf 8 % der Kinder der Kontrollgruppe zutraf. In der Studie von Gaines und Missiuna (2007) zeigten unter Einbezug der Elterneinschätzungen, die mit den Ergebnissen des Motoriktests übereinstimmten, 11 % der 5- bis 6-jährigen Kinder mit früheren Sprachentwicklungsverzögerungen ($n = 28$) sowie 75 % der Kinder mit persistierenden SES ($n = 12$; mindestens ein Sprachtest $-1,25$ SD; IQ-Schätzung: rezeptiver Wortschatztest ≥ 80) motorische Auffälligkeiten in der M-ABC (≤ 15 . Perzentil).

Mit Ausnahme von zwei Studien (Flapper & Schoemaker, 2013; Gaines & Missiuna, 2007), die Eltern- und/oder Lehrkräfteeinschätzungen zur Beurteilung alltagsbezogener motorischer Kompetenzen einbezogen, basieren die Häufigkeitsangaben der übrigen Studien ausschließlich auf den Ergebnissen der Motoriktests. Gleichwohl bieten Elterneinschätzungen nicht nur alltagsrelevante Informationen, sondern könnten als Screeninginstrument hilfreich sein, um motorische Auffälligkeiten zu identifizieren und diese anschließend in zeitintensiveren Testverfahren zu überprüfen. Voraussetzung hierfür ist eine angemessene Sensitivität des Screeninginstruments, sodass der Anteil der Kinder mit motorischen Auffälligkeiten anhand der Elterneinschätzung korrekt erkannt wird, sowie eine angemessene Spezifität, um den Anteil der Kinder ohne motorische Auffälligkeiten ebenfalls richtig zu identifizieren (Wilson & Crawford, 2012). Zum Zeitpunkt der Erhebung lag mit dem in der Leitlinie empfohlenen Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ) (Kennedy-Behr et al., 2013) der einzige standardisierte Fragebogen für Elterneinschätzungen im deutschsprachigen Raum vor. In verschiedenen Studien zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem DCDQ und Motoriktests (Pannekoek et al., 2012; Ray-Kaesler et al., 2019; Wilson et al., 2009). In einer Studie, die sowohl eine klinische Stichprobe/Kontrollgruppe ($n = 110$), bestehend aus Kindern mit motorischen Entwicklungsstörungen ($n = 55$), als auch eine populationsbasierte Stichprobe ($n = 322$) einbezog, zeigten sich starke Korrelationen zwischen den Verfahren in der klinischen Stichprobe/Kontrollgruppe, während in der populationsbasierten Stichprobe nur kleine Korrelationen festgestellt wurden (Schoemaker et al., 2006). Eine Metaanalyse von 27 Studien zeigte, dass die Sensitivität und Spezifität der Elterneinschätzungen durch den DCDQ abhängig von den zugrundeliegenden Stichproben variierten (Park & Kim, 2024). Während die gepoolte Sensitivität in klinischen Stichproben bei 74 % und die Spezifität bei 80 % lag, lagen die Werte in populationsbasierten Studien deutlich darunter (Sensitivität: 63 %; Spezifität: 75 %). Bisher liegen weder national noch international Untersuchungen von Elterneinschätzungen zur motorischen Entwicklung von Kindern mit SES vor.

2 Zielsetzungen und Fragestellungen

Der internationale Forschungsstand zeigt schwankende Prävalenzangaben für das Auftreten motorischer Auffälligkeiten bei Kindern mit SES; national liegen keine Untersuchungen vor. Ziel dieser Studie ist es, die motorischen Auffälligkeiten ohne offensichtliche Ursache (Kriterium IV) von 5- bis 10-jährigen Kindern mit SES sowohl anhand eines Motoriktests (Kriterium I) als auch unter Berücksichtigung alltagsbezogener Kontexte (Kriterium II) mithilfe eines Elternfragebogens zu erfassen.

Folgende Fragestellungen leiten das Forschungsinteresse:

- 1) Welche grob- und feinmotorischen Fähigkeiten zeigen 5- bis 10-jährige Kinder mit SES in einem standardisierten Motoriktest?
In Anbetracht der bisherigen Forschungsergebnisse erwarteten wir, dass die motorischen Auffälligkeiten über dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung liegen und sich in den international häufig berichteten Prävalenzbereich von ca. 50 % (Finlay & McPhillips, 2013; Vischer et al., 2007; Webster et al., 2005) einordnen. Zudem nahmen wir an, dass sich Auffälligkeiten in der Grob- und Feinmotorik zeigen; mit den ausgeprägtesten Auffälligkeiten im Bereich der Handgeschicklichkeit (Cheng et al., 2009; Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2019; Tseng & Hsu, 2023).
- 2) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Elterneinschätzung und dem Motoriktest?
Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes (Pannekoek et al., 2012; Schoemaker et al., 2006; Ray-Kaesler et al., 2019; Wilson et al., 2009) nahmen wir an, dass sich positive Korrelationen mit mittleren Effekten zwischen den Ergebnissen der Elterneinschätzung und den Ergebnissen des Motoriktests zeigen.
- 3) Wie zuverlässig erkennt die Elterneinschätzung Kinder mit SES, die im Motoriktest auffällig bzw. unauffällig sind?
Aufgrund der variierenden Ergebnisse in internationalen Studien mit heterogenen Stichproben (Park & Kim, 2024) konnte keine spezifische Erwartung formuliert werden.
- 4) Welche Ergebnisse zeigen sich im Motoriktest unter Berücksichtigung der Elterneinschätzung?
In Anlehnung an Flapper und Schoemaker (2013) nahmen wir an, dass mindestens ein Drittel der Kinder sowohl im Motoriktest als auch in der Elterneinschätzung Auffälligkeiten zeigen.

3 Methode

Zur Bearbeitung der Fragestellungen wurde ein quantitativ-exploratives Studiendesign im Querschnitt gewählt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte von März bis September 2023 in einer Rehabilitationsklinik mit deutschlandweitem Einzugsgebiet, die auf die Therapie von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen spezialisiert ist. Das Forschungsvorhaben inklusive des Vorgehens zur informierten Einwilligung wurde im Vorfeld von der Ethikkommission der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg positiv begutachtet.

3.1 Stichprobe

Teilnahmeberechtigt waren 5- bis 10-jährige Kinder mit SES, bei denen eine aktuelle SES-Diagnose nach ICD-10 (F80.0, F80.1, F80.2, F80.8, F80.9) vorlag sowie ihre Erziehungsberechtigten. Zudem mussten bei den teilnehmenden Kindern mindestens zwei der folgenden standardisierten Sprachtests -1,25 Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen: Die Kurzversion des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10; Glück, 2011), der Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D; Fox-Boyer, 2020) und der Mottier-Test (Wild & Fleck 2013). Kinder mit einem auffälligen Sprachtestergebnis und zwei altersabweichenden phonologischen Prozessen (PLAKSS-II; Fox-Boyer, 2014) wurden ebenfalls in die Studie eingeschlossen. Da der WWT 6-10 und der TROG-D auf monolingualen Normen basieren, erfolgte die Interpretation der Ergebnisse mehrsprachiger Kinder unter Berücksichtigung der Kontaktzeit in Anlehnung an Thordardottir (2015). Die kognitiven Fähigkeiten der teilnehmenden Kinder mussten in der Kurzform der nonverbalen Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV; Petermann, 2014) innerhalb des 95 %-Vertrauensintervalls im Normbereich liegen. Mitverursachende primäre Beeinträchtigungen wie neurologische Schädigungen, sensorische Beeinträchtigungen, tiefgreifende Entwicklungsstörungen und genetische Syndrome galten im Sinne einer SES als Ausschlusskriterium (Bishop et al., 2017). Von ursprünglich 162 Kindern, deren Erziehungsberechtigte ihr Einverständnis zur Studienteilnahme gaben, wurden 85 Teilnehmende aufgrund nicht erfüllter Einschlusskriterien oder unvollständiger Datensätze ausgeschlossen (s. Abb. 1). Die Kinder der finalen Stichprobe ($n = 77$; 64.9 % männlich, 22.1 % bilingual) kamen aus 13 verschiedenen Bundesländern und waren im Durchschnitt 7;6 Jahre ($SD = 1;5$) alt. Die meisten Kinder besuchten einen Regelkindergarten (45.5 %) oder wurden inklusiv beschult (32.5 %). Die verbleibenden Kinder besuchten eine Förderschule (20.8 %) oder einen Förderkindergarten (1.3 %). Tabelle 1 zeigt die deskriptiven Testergebnisse für die Bereiche Kognition, phonologi-

ches Arbeitsgedächtnis sowie sprachliche Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz und Wortfindung sowie Grammatikverständnis. Außerdem zeigte ein Großteil der Kinder ($n = 54$, 70.1 %) physiologische phonologische Prozesse bzw. pathologische Prozesse in der PLAKSS-II.

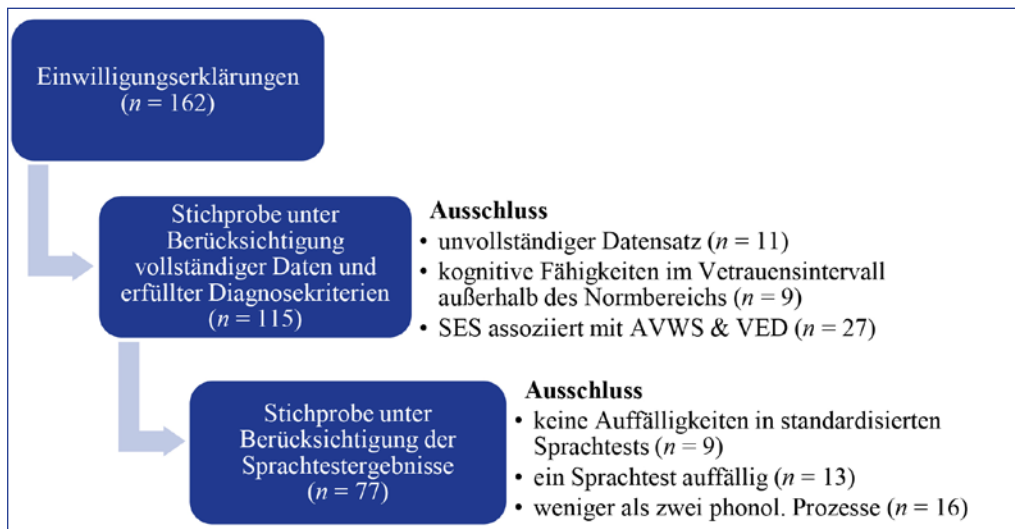


Abb. 1: Stichprobenzusammensetzung

Tab. 1: Deskriptive Ergebnisse zu den eingesetzten Testverfahren

	Verfahren	n	M ± SD	Min – Max
Kognition	WNV ^a	77	97.79 (11.90)	74-131
Phonologisches Arbeitsgedächtnis	Mottier-Test ^b	72	31.71 (9.42)	17.0-54.1
Sprache	WWT ^b _{expressiv}	74	32.11 (17.59)	0-57
	WWT ^c _{rezeptiv}	77	25.13 (28.28)	0-100
	TROG-D ^b	77	41.01 (10.76)	21-67

Anmerkungen: ^a IQ-Wert (Kurzform); ^b T-Wert; ^c Prozentrang; WNV: Wechsler Nonverbal Scale of Ability; WWT: Wortschatz- und Wortfindungstest; TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

3.2 Erhebungsinstrumente

Movement Assessment Battery for Children-2 (M-ABC-2)

Die grob- und feinmotorische Koordination wurde mit der international etablierten Movement Assessment Battery for Children-2 (M-ABC-2) erfasst (Petermann, 2015). Diese stellt drei Testbatterien für verschiedene Altersgruppen zur Verfügung, die jeweils acht Untertests in den Skalen Handgeschicklichkeit (HG), Ballfertigkeiten (BF) und Balance (BL) umfassen. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Untertests der in dieser Untersuchung berücksichtigten Altersgruppen. Aus den Ergebnissen der acht Untertests errechnet sich der Gesamtestwert, der einen Indikator für die allgemeine Koordinationsfähigkeit bildet. Für die Interpretation des Gesamtestwerts und der einzelnen Skalen stehen altersabhängige Standardwerte ($M = 10$; $SD = 3$) sowie Prozentränge zur Verfügung. Standardwerte von 6 (Prozentrang 6-15) gelten als „kritisch“ und das Manual empfiehlt eine einjährige Beobachtung mit anschließender Untersuchung. Standardwerte von ≤ 5 (Prozentrang ≤ 5) deuten auf erhebliche motorische Beeinträchtigungen hin, die als „therapiebedürftig“ gelten. Je nach Alter und Leistungsniveau des Kindes beträgt die Testdauer zwischen 20 und 30 Minuten. Die M-ABC-2 gilt als reliables und valides Instrument (s. auch Griffiths et al., 2018; Wagner et al., 2011), wenngleich die Skalierung einiger Untertests, zu breite Altersspannen der Normierungsgruppen (Irblich, 2010) sowie Deckeneffekte (French et al., 2018) kritisiert werden.

Tab. 2: Untertests der M-ABC-2 für die Altersgruppen 1 und 2 (Petermann, 2015)

Skala		Untertest Altersgruppe 1 (3;0 bis 6;11 Jahre)	Untertest Altersgruppe 2 (7;0 bis 10;11 Jahre)	Bewertung
Handgeschicklichkeit	HG 1	Taler einhändig durch einen Schlitz in eine Box stecken ^a	Plastikstecker einhändig in ein Brett stecken ^a	Zeit in Sek.
	HG 2	Würfelperlen auf eine Schnur fädeln	Schnur durch Löcher eines Plastikbrettes ziehen	Zeit in Sek.
	HG 3	Linie zwischen zwei Begrenzungen zeichnen, ohne zu übermalen	Linie zwischen zwei Begrenzungen zeichnen, ohne zu übermalen	Anzahl der Fehler
Ballfertigkeiten	BF 1	Bohnensäckchen aus 1,80 m Entfernung auffangen	Tennisball aus 2 m Entfernung gegen die Wand werfen und beim Zurückspringen auffangen	korrekte Fänge (max. 10)
	BF 2	Bohnensäckchen auf 1,80 m entfernte Matte werfen	Bohnensäckchen in den Kreis einer 1,80 m entfernte Matte werfen	korrekte Würfe (max. 10)
Balance	BL 1	Auf einem Bein stehen und die Balance halten ^b	Mit einem Bein auf einem Balancebrett stehen ^b	Zeit in Sek. (max. 30)
	BL 2	Mit angehobenen Fersen eine Linie entlang balancieren	Linie entlang balancieren, so dass sich die Ferse und die Zehen bei jedem Schritt berühren	korrekte Schritte (max. 15)
	BL 3	Beidbeinig vorwärts und fortlaufend von Matte zu Matte springen	Auf einem Bein vorwärts und fortlaufend von Matte zu Matte springen ^b	korrekte Sprünge (max. 5)

Anmerkungen: ^a beide Hände werden getestet; ^b beide Beine werden getestet

Developmental Coordination Disorder Questionnaire- German (DCDQ-G)

Der DCDQ-G ist ein Elternfragebogen zur Erfassung der motorischen Koordination von Kindern im Alltag (Kennedy-Behr et al., 2013). Das Screeninginstrument besteht aus 15 Items und umfasst die Bereiche „Kontrolle während der Bewegung“ (6 Items), „Feinmotorik und Handschrift“ (4 Items) sowie „allgemeine Koordination“ (5 Items). Erziehungsberechtigte bewerten die motorischen Fähigkeiten ihres Kindes im Vergleich zu anderen Kindern auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „Trifft gar nicht zu“ (1 Punkt) bis „Trifft voll und ganz zu“ (5 Punkte). Durch die Addition der Einzelwerte errechnet sich ein Gesamtwert. Die Interpretation des Gesamtwertes erfolgt anhand eines altersabhängigen Cut-off-Wertes, der eine Zuordnung in die Kategorien „Verdacht auf eine Entwicklungsstörung der motorischen Koordination“ oder „Wahrscheinlich keine Entwicklungsstörung der motorischen Koordination“ ermöglicht. Da die adaptierte Version des DCDQ-G bislang nur für eine jüngere Altersgruppe (5,0 bis 7,11 Jahre) anwendbar ist, wurden für ältere Kinder die Cut-Off-Werte des kanadischen Originals (DCDQ'07; Wilson & Crawford, 2012) verwendet, die auch mit den Cut-Off Werten aus den Niederlanden übereinstimmen (DCDQ-NL; Schoemaker et al., 2008), sodass für den deutschsprachigen Raum allenfalls marginale Abweichungen anzunehmen sind. Die Cut-Off-Werte aller Altersgruppen sind Tabelle 3 zu entnehmen. Bisher ist der DCDQ'07 der einzige Fragebogen zur Erfassung motorischer Fähigkeiten mit einem guten Evidenzgrad (Blank & Vinçon, 2020).

Tab. 3: Interpretation des DCDQ-G

Altersgruppe	Verdacht auf motorische Entwicklungsstörung	Wahrscheinlich keine motorische Entwicklungsstörung	Sensitivität und Spezifität
5;0 bis 7;11 Jahre	15-47	48-75	Sensitivität = 72,7 % Spezifität = 95,0 %
8;0 bis 9;11 Jahre	15-55 ^a	56-75 ^a	Sensitivität = 88,6 % ^a Spezifität = 66,7 % ^a
10;0 bis 15;0 Jahre	15-57 ^a	58-75 ^a	Sensitivität = 88,5 % ^a Spezifität = 75,6 % ^a

Anmerkungen: Werte basieren auf Kennedy-Behr et al. (2013). ^a Werte basieren auf der kanadischen Originalversion (Wilson & Crawford, 2012)

3.3 Durchführung

Die Testungen erfolgten an zwei bis drei Einzelterminen von jeweils 45 bis 60 Minuten. Die meisten Sprachtests wurden im Rahmen der Eingangsdiagnostik von den Logopäd:innen vor Ort durchgeführt und der Erstautorin nach Erhalt der Einwilligungserklärung zur Verfügung gestellt.

Die verbleibenden Sprachtests sowie die WNV führte die Erstautorin durch. Die Motoriktestung fand in einer Turnhalle und einem angrenzenden Büroraum statt. Zusätzlich zum schriftlichen Einverständnis der Erziehungsberechtigten wurden die Kinder mithilfe visueller Unterstützung über die Studie aufgeklärt und willigten mündlich zur Teilnahme ein. Die Erziehungsberechtigten erhielten eine schriftliche Rückmeldung zu den Ergebnissen ihrer Kinder.

3.4 Datenanalyse

Die deskriptive Datenanalyse erfolgte mit SPSS 29 (IBM Corp., 2024). Zusammenhänge zwischen den Gesamtestwerten und Skalenwerten der M-ABC-2 sowie den DCDQ-G-Werten wurden mittels Spearman-Korrelationen untersucht. Die Interpretation erfolgte auf Grundlage von Cohen (1988): $r = 0.2$ wurde als kleiner Effekt interpretiert, $r = 0.3$ als mittlerer Effekt und $r = 0.5$ als starker Effekt. Zudem wurden die Sensitivität und Spezifität sowie die Prädiktionswerte des DCDQ-G berechnet. Als Kriterium diente die Einteilung der M-ABC-2 in Kinder mit und ohne motorische Auffälligkeiten. Die Sensitivität beschreibt den Anteil der richtig positiven Einschätzungen (Sensitivität = richtig positiv / (richtig positiv + falsch negativ)), während die Spezifität den Anteil der richtig negativen Einschätzungen beschreibt (Spezifität = richtig negativ / (richtig negativ + falsch positiv)). Der positive prädiktive Wert (PPW) gibt nach Faller (2005) an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die auffällige Einschätzung korrekt ist (PPW = richtig positiv / (richtig positiv + falsch positiv)), während der negative prädiktive Wert (NPW) angibt, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine unauffällige Einschätzung korrekt ist (NPW = richtig negativ / (richtig negativ + falsch negativ)).

4 Ergebnisse

4.1 Motorische Fähigkeiten von Kindern mit SES in einem Motoriktest

In der M-ABC-2 zeigten 42,9 % der Kinder mit SES motorische Auffälligkeiten, von denen 23,4 % im therapiebedürftigen und 19,5 % im grenzwertigen Bereich lagen (s. Tab. 4).

Tab. 4: Häufigkeitsverteilungen in der M-ABC-2 (Gesamtstichprobe)

M-ABC-2	therapiebedürftig	kritisch	unauffällig
	n (%)	n (%)	n (%)
Handgeschicklichkeit	16 (20.8)	11 (14.3)	50 (64.9)
Ballfertigkeiten	34 (44.2)	6 (7.8)	37 (48.1)
Balance	15 (19.5)	6 (7.8)	56 (72.7)
Gesamttestwert	18 (23.4)	15 (19.5)	44 (57.1)

Im DCDQ-G schätzen 33,8 % der Erziehungsberechtigten ihr Kind als motorisch auffällig ein. Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte sowie Standardabweichungen der Rohwerte des DCDQ-G.

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Rohwerte des DCDQ-G

DCDQ-G				
	Gesamttestwert (max. 75)	Kontrolle während Bewegung (max. 30)	Feinmotorik und Handschrift (max. 20)	Allgemeine Koordi- nation (max. 25)
	M ± SD	M ± SD	M ± SD	M ± SD
Gesamt ($n = 77$)	55.35 ± 10.03	23.43 ± 4.15	13.39 ± 3.53	18.58 ± 4.00
unauffällig ($n = 44$)	59.23 ± 8.19	24.88 ± 3.31	14.79 ± 2.95	19.56 ± 3.59
auffällig ($n = 33$)	50.85 ± 10.27	21.55 ± 4.40	11.58 ± 3.43	17.30 ± 4.22

4.2 Zusammenhänge zwischen dem Motoriktest und der Elterneinschätzung

Es zeigten sich positive Korrelationen zwischen den Gesamtestwerten der M-ABC-2 und des DCDQ-G ($r_s = .449$, $p = 0.01$). Auch zwischen den Skalenwerten der M-ABC-2 und den Werten des DCDQ-G traten signifikante Korrelationen bei kleinen bis mittleren Effektstärken auf (s. Tab. 6).

Tab. 6: Spearman Korrelationen zwischen der M-ABC-2 und dem DCDQ-G

	M-ABC-2			
	Gesamtwert	Hand- geschicklichkeit	Ballfertigkeiten	Balance
DCDQ-G				
Gesamtwert	.449**	.367**	.405**	.310**
Kontrolle während Bewegung	.378**	.287*	.358**	.250*
Feinmotorik und Handschrift	.486**	.467**	.377**	.331**
Allgemeine Koordination	.348**	.247*	.347**	.283*

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$ (2-seitig)

4.3 Sensitivität und Spezifität der Elterneinschätzung

Tabelle 7 zeigt die Anzahl der Kinder, die auf Grundlage der Gesamtwerte der M-ABC-2 und der Cut-Off-Werte des DCDQ-G als motorisch auffällig oder unauffällig eingeschätzt wurden. Bei 60 Kindern zeigten sich übereinstimmende Einschätzungen zwischen beiden Verfahren, wobei 21 Kinder als motorisch auffällig und 39 Kinder als motorisch unauffällig beurteilt wurden. Unterschiede zeigten sich bei 12 Kindern, die in der M-ABC-2 auffällige Ergebnisse erzielten, jedoch von den Erziehungsberechtigten als unauffällig eingeschätzt wurden. Weiterhin erzielten 5 Kinder in der M-ABC-2 unauffällige Ergebnisse, wurden jedoch im DCDQ-G als motorisch auffällig eingeschätzt. Der DCDQ-G erzielte damit eine Sensitivität von 63,6 % und eine Spezifität von 88,6 %. Der positive prädiktive Wert liegt bei 80,7 %, während der negative prädiktive Wert bei 76,4 % liegt.

Tab. 7: Kategorisierung der motorischen Fähigkeiten basierend auf M-ABC-2 und DCDQ-G

		M-ABC-2		
		auffällig	unauffällig	gesamt
DCDQ-G	auffällig	21	5	26
	unauffällig	12	39	51
	gesamt	33	44	77

4.4 Motorische Fähigkeiten von Kindern mit SES unter Berücksichtigung der Elterneinschätzung

Zur Berücksichtigung der Elterneinschätzungen wurden zunächst die 17 Kinder aus der Stichprobe entfernt, deren Ergebnisse in der M-ABC-2 nicht mit den Ergebnissen des DCDQ-G übereinstimmen. Von den 60 Kindern, deren Ergebnisse übereinstimmen, zeigten 35,0 % motorische Auffälligkeiten in der M-ABC-2. Hiervon lagen 16,7 % im therapiebedürftigen Bereich und weitere 18,3 % erreichten grenzwertige Ergebnisse (s. Tab. 8).

Tab. 8: Häufigkeitsverteilungen in der M-ABC-2 (Teilstichprobe)

M-ABC-2	therapiebedürftig	kritisch	unauffällig
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Handgeschicklichkeit	11 (18,3)	11 (11,7)	42 (70,0)
Ballfertigkeiten	24 (40,0)	4 (6,7)	32 (53,3)
Balance	10 (16,7)	4 (6,7)	46 (76,7)
Gesamtwert	10 (16,7)	11 (18,3)	39 (65,0)

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersuchte die Häufigkeit motorischer Auffälligkeiten bei 5- bis 10-jährigen Kindern mit SES ohne erkennbare verursachende Beeinträchtigung. Im Sinne der DSM-5-Kriterien durften die Beeinträchtigungen der motorischen Fähigkeiten nicht durch andere medizinische, neurologische oder psychische Faktoren erklärt werden (Kriterium IV). Zudem wurde

zur Erfassung sowohl ein standardisierter Motoriktest (Kriterium I) als auch eine standardisierte Einschätzung durch Erziehungsberechtigte zur Erfassung der funktionalen Einschränkungen in den Alltagsaktivitäten (Kriterium II) herangezogen (Falkai & Wittchen, 2018). Ziel war es festzustellen, (1) wie Kinder mit SES in einem standardisierten Motoriktest abschneiden, (2) welche Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen des Motoriktests und den Elterneinschätzungen bestehen, (3) wie zuverlässig die Elterneinschätzungen Kinder mit motorischen Auffälligkeiten erkennen und (4) welche Ergebnisse Kinder mit SES im Motoriktest unter Berücksichtigung der Elterneinschätzungen erzielen.

In der ersten Fragestellung, zu welcher die Ergebnisse der M-ABC-2 herangezogen wurden, zeigte ein erheblicher Anteil von 42.9 % der Kinder motorische Auffälligkeiten in der M-ABC-2 auf, wobei ein hoher Anteil (23.4 %) der Ergebnisse im therapiebedürftigen Bereich lag. Zugleich erzielte die Mehrheit (57.1 %) der Kinder mit SES in unserer Stichprobe unauffällige Ergebnisse in der M-ABC-2, was im Gegensatz zu den hohen Prävalenzen einiger internationaler Studien steht (Gaines & Missiuna, 2007; Webster et al., 2006). Die Häufigkeit motorischer Auffälligkeiten lag etwas unter der international mehrfach berichteten und von uns angenommenen Prävalenz von ca. 50 % (Finlay & McPhillips, 2013; Visscher et al., 2007; Webster et al., 2005), jedoch deutlich über der Angabe von 27 % bei Cheng et al. (2009). Im Gegensatz zu Cheng et al. (2009), die ihre Stichprobe aus der Gesamtpopulation rekrutierten, stimmen die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe eher mit internationalen Studien überein, die Stichproben mit bereits bestehenden SES-Diagnosen untersuchten (Finlay & McPhillips, 2013; Visscher et al., 2007; Webster et al., 2005). Entgegen unserer Annahme basierend auf internationalen Forschungsergebnissen (Cheng et al., 2009; Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2019; Tseng & Hsu, 2023) zeigten sich die häufigsten Auffälligkeiten nicht im Bereich der Handgeschicklichkeit, sondern, in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Visscher et al. (2007), im Bereich der Ballfertigkeiten (52.0 %). Eine mögliche Erklärung liegt in den eingangs beschriebenen Beeinträchtigungen der Basalganglien (Ullman & Pierpont, 2005), die auch die Fähigkeit zur Anpassung der Armbewegungen an die Geschwindigkeit des Balls beeinträchtigen, sodass Bälle schlechter gefangen werden (Bullock, 2004). Zugleich kann eine fehlende Übung im Werfen und Fangen (Petermann, 2015) dazu führen, dass Kinder während der Testung verstärkt auf die komplexen Bewegungsabfolgen achten, wodurch die Aufgabenbewältigung erschwert wird (Visscher et al., 2007). Außerdem wird die Fangleistung der Kinder durch ihre Wurfgenauigkeit beeinflusst (Dirksen et al., 2016). Positiv hervorzuheben ist, dass über die Hälfte (54.5 %) der Kinder mit motorischen Auffälligkeiten zusätzlich zur Logopädie (97.0 %) zum Zeitpunkt der Testung oder in der Vergangenheit auch Ergotherapie erhielten. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass diese hohe Förderrate vermutlich auf die Stichprobe zurückzuführen ist. Es ist anzunehmen, dass Erziehungsberechtigte, die eine stationäre Rehabilitationsklinik mit ihren Kindern aufsuchen, auch ein hohes Interesse an ambulanten Therapiemaßnahmen für ihre Kinder haben, sodass diese Werte keinesfalls repräsentativ sind.

Die zweite Fragestellung, die den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der M-ABC-2 und des DCDQ-G untersuchte, zeigte eine mittlere Korrelation zwischen den Gesamtergebnissen und kleine bis mittlere Korrelationen zwischen den Untertestergebnissen. Erwartungsgemäß sind die starken Korrelationen, die in einer klinischen Stichprobe bei Kindern mit motorischen Entwicklungsstörungen festgestellt wurden (Schoemaker et al., 2006), in unserer klinischen Stichprobe von Kindern mit SES nicht replizierbar. Dennoch scheinen die motorischen Auffälligkeiten im Test mit den von Erziehungsberechtigten wahrgenommen Schwierigkeiten im Alltag zusammenzuhängen. In den Subtests zeigte sich die stärkste Korrelation zwischen der Handgeschicklichkeit in der M-ABC-2 und der „Feinmotorik und Handschrift“ im DCDQ-G. Unerwarteterweise hingen auch die Subtests der Ballfertigkeiten und Balance am stärksten mit der „Feinmotorik und Handschrift“ zusammen. Für die Ballfertigkeiten erscheint dieser Zusammenhang nachvollziehbar, da das Werfen und Fangen eines Balls eine komplexe Kombination von fein- und grobmotorischen Bewegungen sowie eine gute Hand-Auge-Koordination erfordert (Petermann, 2015). Die Ballfertigkeiten korrelierten außerdem moderat mit der Variable „Kontrolle während der Bewegung“, was ebenfalls nachvollziehbar erscheint, da drei der sechs Items im DCDQ-G die Ballfertigkeiten konkret adressieren. Auch zwischen der Balance und der „Kontrolle während der Bewegung“ zeigten sich Zusammenhänge, allerdings nur kleine Effekte, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die Balancefähigkeit im Bereich der „Kontrolle während der Bewegung“ lediglich durch ein einzelnes Item („springt ohne Probleme über Hindernisse“) abgebildet wird. Die „allgemeine Koordination“ wird im DCDQ-G anhand verschiedener Items wie dem Inter-

esse an Sportarten, dem Erlernen neuer motorischer Fähigkeiten und der körperlichen Ermüdung erfragt, die in der M-ABC-2 keinem konkreten Subtest zuzuordnen sind, jedoch am stärksten mit den Ballfertigkeiten korrelierten. Zum Teil erfassen die M-ABC-2 und der DCDQ-G unterschiedliche Bereiche der motorischen Fähigkeiten (Park & Kim, 2024), was die niedrigen Korrelationseffekte erklären könnte.

Im Rahmen der dritten Fragestellung wurde untersucht, wie zuverlässig die Einschätzung der Erziehungsberechtigten mittels DCDQ-G diejenigen Kinder erkennt, die in der standardisierten Testung motorische Auffälligkeiten zeigten. Von den Erziehungsberechtigten schätzten 15.6 % ($n = 12$) die motorischen Fähigkeiten ihrer Kinder im Vergleich zum Testergebnis besser ein, während 6.5 % ($n = 5$) der Erziehungsberechtigten schlechtere motorische Fähigkeiten angaben. Unsere Ergebnisse zeigten eine hohe Spezifität des DCDQ-G von 88.6 %, bei einer deutlich niedrigeren Sensitivität von 63.6 %. Folglich wurden Kinder ohne motorische Auffälligkeiten mit dem DCDQ-G gut erkannt, während die Identifizierung motorischer Auffälligkeiten weniger zuverlässig gelang. Obwohl es sich in unserer Studie um eine klinische Stichprobe handelt, zeigte sich eine Übereinstimmung mit der gepoolten Sensitivität (63 %) aus populationsbasierten Studien (Park & Kim, 2024). Ein möglicher Grund hierfür ist, dass die klinischen Stichproben in der Metaanalyse überwiegend Kinder mit motorischen Entwicklungsstörungen oder Autismus-Spektrum-Störungen umfassen, bei denen motorische Auffälligkeiten gemäß DSM-5 zu den Merkmalen der Diagnose zählen (Falkai & Wittchen, 2018). Es ist anzunehmen, dass bei Kindern mit SES mildere und weniger offensichtliche Auffälligkeiten auftreten, die von den Erziehungsberechtigten häufiger nicht erkannt werden. Eine weitere Ursache für die niedrige Sensitivität könnte ebenfalls in den Unterschieden zwischen den Bewertungsverfahren sowie im Antwortverhalten der Erziehungsberechtigten liegen, dass durch verschiedene Faktoren (z.B. Wissen über die motorische Entwicklung, Beobachtungsmöglichkeit und -genauigkeit, Sorge vor Etikettierungsprozessen) beeinflusst werden kann (Wilson & Crawford, 2012). Die hohe Spezifität in unserer Stichprobe zeigt, dass der DCDQ-G besonders geeignet ist, um Kinder mit SES ohne motorische Auffälligkeiten zu identifizieren. Allerdings wird bei Screeninginstrumenten zur Erfassung motorischer Fähigkeiten eine höhere Sensitivität gegenüber der Spezifität bevorzugt (Wilson & Crawford, 2012), da das Übersehen motorischer Auffälligkeiten mit weitreichenden Folgen in der psychosozialen (Campbell et al., 2012; Chen et al., 2009; Kennedy-Behr et al., 2013a) und schulischen Entwicklung (Harrowell et al., 2018) einhergehen kann. Insbesondere bei kombiniertem Auftreten mit SES können daraus folgenschwere Teilhabebarrrieren resultieren. In Übereinstimmung mit unseren Ergebnissen weist das Manual des DCDQ darauf hin, dass der Fragebogen nicht als alleiniges Instrument zur Diagnostik herangezogen, sondern stets durch einen Motoriktest erweitert werden sollte (Wilson & Crawford, 2012). Nichtsdestotrotz stellt der DCDQ-G eine sinnvolle Ergänzung zur M-ABC-2 dar, da die Perspektive alltagsbezogener motorischer Fähigkeiten berücksichtigt wird (Kriterium II). Insbesondere bei Kindern, deren Ergebnisse im kritischen Grenzbereich der M-ABC-2 liegen, kann der DCDQ-G ergänzend zur Testsituation, die durch die Tagesform, Motivation und Aufmerksamkeit beeinflusst wird (Petermann, 2015), relevante Informationen liefern. Zudem deuten die hohen prädiktiven Werte der Stichprobe darauf hin, dass die Einschätzungen der Erziehungsberechtigten mit hoher Wahrscheinlichkeit (PPW: 80,7 %; NPW: 76,4 %) zutreffend sind.

Die Beantwortung der letzten Fragestellung, die sowohl die Ergebnisse der M-ABC-2 als auch die übereinstimmenden Ergebnisse des DCDQ-G untersuchte, zeigte, dass 35.0 % der Kinder mit SES motorische Auffälligkeiten in beiden Verfahren aufwiesen. Diese Häufigkeit liegt nah an der von Flapper und Schoemaker (2013) berichteten Prävalenz von 32.3 %, liegt jedoch deutlich unter der Prävalenz von 75 % bei Gaines und Missiuna (2007). Es zeigten sich die gleichen Schwerpunkte wie in der ersten Fragestellung, allerdings lagen die Ergebnisse unter zusätzlichem Einbezug der Elterneinschätzungen etwas häufiger im kritischen als im therapiebedürftigen Bereich.

5.1 Limitationen

Im Rahmen der informierten Einwilligung wurden die Erziehungsberechtigten über die Inhalte der Studie aufgeklärt. Es ist denkbar, dass sich vermehrt Erziehungsberechtigte mit Bedenken hinsichtlich der motorischen Fähigkeiten ihrer Kinder zur Teilnahme entschieden haben. Außerdem sei auf die Rekrutierung an einer Rehabilitationsklinik hingewiesen. Einerseits kann vermutet werden, dass diese Maßnahme vornehmlich bei schweren Fällen verordnet wird. Andererseits zeigen die umfangreichen durchgeführten Sprachtestungen interindividuelle Unterschiede: Während hohe Standardabweichungen und Minimalwerte bei einigen Teilnehmenden auf

deutliche sprachliche Auffälligkeiten hindeuten, lagen die Werte für das Grammatikverständnis in der Gesamtgruppe im durchschnittlichen Bereich. Zudem mussten einige Kinder ($n = 9$) von der Studie ausgeschlossen werden, da sie trotz bestehender Diagnose keine Auffälligkeiten in den durchgeführten Tests zeigten. Eine mögliche Stichprobenverzerrung durch den Ort der Rekrutierung kann daher nicht zwingend ausgeschlossen, aber auch nicht angenommen werden.

Auch wenn die Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße und -ziehung nicht generalisierbar sind, sei in Anbetracht der umfassenden Motorik- und Sprachtestungen darauf hingewiesen, dass die Stichprobe der vorliegenden Studie bereits mehr Teilnehmende umfasst, als die meisten internationalen Studien mit ähnlichem Forschungsdesign (Gaines & Missiuna, 2007; Finlay & McPhillips, 2013; Flapper & Schoemaker, 2013; Webster et al., 2005; Webster et al., 2006). Hinsichtlich der eingesetzten Instrumente muss kritisch reflektiert werden, dass die Trennschärfen für die deutsche Version des DCDQ bisher nicht verfügbar sind und deshalb die Werte des kanadischen Originals herangezogen werden mussten. Da diese jedoch mit den Trennschärfen aus der niederländischen Version des DCDQ übereinstimmen, sind für den deutschsprachigen Raum allenfalls marginale Abweichungen anzunehmen.

5.2 Implikationen für Forschung und Praxis

Die angeführten Limitationen zeigen neue Forschungsdesiderate auf. Hervorgehoben sei die Notwendigkeit von Längsschnittstudien, die untersuchen wie motorische und sprachliche Fähigkeiten zusammenhängen und sich beeinflussen. Hierbei könnte in den Blick genommen werden, wie sich die motorischen Fähigkeiten von Kindern mit SES in Abhängigkeit unterschiedlicher Symptome und Schweregrade entwickeln. Zudem könnten weitere Variablen wie die Bildungsinstitution (Kita vs. Schule) oder die Inanspruchnahme von Ergotherapie in die Analysen einbezogen werden. In Anbetracht der hohen Prävalenzen erscheint es zudem sinnvoll die Wirksamkeit von interventionsbasierten Maßnahmen zur Förderung motorischer Fähigkeiten bei Kindern mit SES zu erforschen. Weiterhin könnte untersucht werden, inwiefern die kombinierte Nutzung von Eltern- und Lehrkraftfragebögen die Identifikation motorischer Auffälligkeiten bei Kindern mit SES verbessern kann. Außerdem ist anzunehmen, dass die motorischen Fähigkeiten von Kindern mit SES auch mit ihren visuellen Wahrnehmungsleistungen in Verbindung stehen. Dies gilt es in zukünftigen Untersuchungen zu überprüfen. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, Unterschiede in der Partizipation zwischen Kindern mit isolierten und kombiniert auftretenden SES zu analysieren, um darauf basierend gezielte Förder- und Interventionsmaßnahmen abzuleiten.

Die hohe Auftretenshäufigkeit motorischer Entwicklungsstörungen bei Kindern mit SES erfordert eine verstärkte Aufmerksamkeit in der Praxis. Erziehungsberechtigte, pädagogische und medizinische Fachkräfte sollten bereits bei Sprachentwicklungsverzögerungen auf mögliche Auffälligkeiten in der Motorik achten, um eine frühzeitige Förderung in beiden Entwicklungsbereichen sicherzustellen. Das Übersehen motorischer Auffälligkeiten bei Kindern mit SES kann im Schulalter u.a. die Sitzhaltung und dadurch die Aufmerksamkeit beeinträchtigen, zu Schwierigkeiten beim Schreiberwerb führen, aber auch das Mitspielen in der Pause erschweren. Es sei darauf hingewiesen, dass der in dieser (s. Forschungsfrage 3) und weiteren Studien vorgenommene Ausschluss von Teilnehmenden bei fehlender Übereinstimmung der standardisierten Testdiagnostik und Alltagseinschätzungen zu Forschungszwecken sinnvoll erscheinen mag, insbesondere dann, wenn die Diskrepanzen nicht hinreichend evaluiert werden konnten. In der Praxis gilt es jedoch abweichende Ergebnisse mit den Erziehungsberechtigten zu besprechen und unter Einbezug der Anamnese, Exploration und ggf. klinischer Untersuchungen eine eindeutige Diagnose zu stellen. Bestätigten sich die motorischen Auffälligkeiten im Rahmen der Diagnostik, gilt es diese ganzheitlich zu fördern und die Sprachtherapie um ergo- oder physiotherapeutische Maßnahmen zu ergänzen. Ein stärkeres Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen sprachlichen und motorischen Fähigkeiten könnte frühere Interventionsmaßnahmen und eine verbesserte Teilhabe für Kinder mit SES und motorischen Auffälligkeiten ermöglichen.

5.3 Fazit

Erstmals in Deutschland wurden die grob- und feinmotorischen Fähigkeiten von Kindern mit SES unter Berücksichtigung umfassender Diagnosekriterien untersucht. Dabei wurde die international uneinheitliche Forschungslage kritisch analysiert und durch unsere Untersuchung um praxisrelevante Erkenntnisse ergänzt. Im Motoriktest zeigten 42.9 % der Kinder mit SES Auffälligkeiten; unter Berücksichtigung der Elterneinschätzung waren es 35.0 %. Es ist anzunehmen, dass der tatsächliche Wert zwischen diesen beiden Ergebnissen liegt und damit ca. 6 Mal höher

ist als in der Gesamtbevölkerung (5 bis 6 %). Die Ableitung entsprechender ganzheitlicher Förder- und Interventionsmaßnahmen erscheint sinnvoll, um die Teilhabe langfristig zu sichern.

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt allen teilnehmenden Kindern und ihren Eltern, ohne deren Mitwirkung diese Studie nicht möglich gewesen wäre. Zudem danken wir der Einrichtung und allen Mitarbeitenden, die diese Forschung maßgeblich unterstützt haben.

Literatur

- Bishop, D. V. M. (2002). Motor immaturity and specific speech and language impairment: Evidence for a common genetic basis. *American Journal of Medical Genetics*, 114, 56–63. <http://doi.org/10.1002/ajmg.1630>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068–1080. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blank, R. & Vinçon, S. (2020). Deutsch-österreichisch-schweizerische (DACH) Versorgungsleitlinie zu Definition, Diagnostik, Behandlung und psychosozialen Aspekten bei Umschriebenen Entwicklungsstörungen motorischer Funktionen (UEMF), Langfassung. Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF online). Abgerufen von https://register.awmf.org/assets/guidelines/022-0171_S3_Umschriebene-Entwicklungsstörungen-motorischer-Funktionen-UEMF_2020-08_01.pdf [08.11.2024]
- Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B., Sugden, D., Wilson, P. & Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 61(3), 242–285. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14132>
- Bös, K. & Tittlbach, S. (2021). Diagnose motorischer Fähigkeiten und Funktionen in der bewegungsbezogenen Prävention und Gesundheitsförderung. In M. Tiemann & M. Mohokum (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 1143–1158). Berlin: Springer.
- Bös, K. (Hrsg.). (2017) *Handbuch motorischer Tests* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hogrefe: Göttingen.
- Bullock D. (2004). Adaptive neural models of queuing and timing in fluent action. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 426–433. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.07.003>
- Campbell, W.N., Missiuna, C. & Vaillancourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools*, 49(2), 328–341. <https://doi.org/10.1002/pits.21600>
- Chen, Y. W., Tseng, M. H., Hu, F. C. & Cermak, S. A. (2009). Psychosocial adjustment and attention in children with developmental coordination disorder using different motor tests. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1367–1377. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.004>
- Cheng, H. C., Chen, H. Y., Tsai, C. L., Chen, Y. J. & Cherng, R. J. (2009). Comorbidity of motor and language impairments in preschool children of Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 1054–1061. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.02.008>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A. & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4161–4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Diepeveen, F. B., van Dommelen, P., Oudesluys-Murphy, A. M. & Verkerk, P. H. (2018). Children with specific language impairment are more likely to reach motor milestones late. *Child: Care, Health and Development*, 44(6), 857–862. <https://doi.org/10.1111/cch.12614>
- Dirksen, T., De Lussanet, M. H., Zentgraf, K., Slupinski, L. & Wagner, H. (2016). Increased throwing accuracy improves children's catching performance in a ball-catching task from the Movement Assessment Battery (MABC-2). *Frontiers in Psychology*, 7, 1122. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01122>
- Ekström, A., Sandgren, O., Sahlén, B. & Samuelsson, C. (2023). 'It depends on who I'm with': How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1168–1181. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12850>
- Falkai, P. & Wittchen, H. (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5** (2., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Faller, H. (2005). Sensitivität, Spezifität, positiver und negativer Vorhersagewert. *Rehabilitation*, 44, 44–49. <https://doi.org/10.1055/s-2004-834624>
- Finlay, J. C. & McPhillips, M. (2013). Comorbid motor deficits in a clinical sample of children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2533–2542. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.015>
- Flapper, B. C. T. & Schoemaker, M. M. (2013). Developmental coordination disorder in children with specific language impairment: Co-morbidity and impact on quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 756–763. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.014>
- Fox, A. V (2020). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. TROG-D* (8. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fox-Boyer, A. V. (2014). *Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen-II. PLAKSS II*. Frankfurt: Pearson.
- French, B., Sycamore, N. J., McGlashan, H. L., Blanchard, C. C. V. & Holmes, N. P. (2021). Correction: Ceiling effects in the Movement Assessment Battery for Children-2 (MABC-2) suggest that non-parametric scoring methods are required. *PLoS one*, 16(1), e0245674. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202689>
- Gabriel, A., Stefaniak, N., Maillart, C., Schmitz, X. & Meulemans, T. (2012). Procedural visual learning in children with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(4), 329–341. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0044\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0044))
- Gaines, R. & Missiuna, C. (2007). Early identification: are speech/language-impaired toddlers at increased risk for Developmental Coordination Disorder? *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 325–332. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00677.x>

- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10* (2. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Gonzalez, S. L., Alvarez, V. & Nelson, E. L. (2019). Do gross and fine motor skills differentially contribute to language outcomes? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 2670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02670>
- Griffiths, A., Toovey, R., Morgan, P. E. & Spittle, A. J. (2018). Psychometric properties of gross motor assessment tools for children: A systematic review. *BMJ open*, 8(10), e021734. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-021734>
- Harrowell, I., Hollén, L., Lingam, R. & Emond, A. (2018). The impact of developmental coordination disorder on educational achievement in secondary school. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.10.014>
- Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: A review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36, 149–171. <http://doi.org/10.1080/13682820010019874>
- IBM Corp. Released 2024. *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 29.0.0.0 Armonk, NY: IBM Corp.
- Irblich, D. (2010). Neuere Testverfahren. *Praxis der Kinderpsychologie Kinderpsychiatrie*, 59, 589–598.
- Iverson, J. M. (2022). Developing language in a developing body, revisited: The cascading effects of motor development on the acquisition of language. *Cognitive Science*, 13(6), e1626. <https://doi.org/10.1002/wcs.1626>
- Izadi-Najafabadi, S., Ryan, N., Ghafooripoor, G., Gill, K. & Zwicker, J. G. (2019). Participation of children with developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 84, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.011>
- Jäncke, L., Siegenthaler, T., Preis, S. & Steinmetz, H. (2007). Decreased white-matter density in a left-sided fronto-temporal network in children with developmental language disorder: Evidence for anatomical anomalies in a motor-language network. *Brain and Language*, 102(1), 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2006.08.003>
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S., Scharff Rethfeldt, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K. & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen. Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(online 1), 2–20.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S. & Mickan, S. (2013a). A comparison of the play skills of preschool children with and without developmental coordination disorder. *Occupation, Participation and Health*, 33(4), 198–208. <https://doi.org/10.3928/15394492-20130912-03>
- Kennedy-Behr, A., Wilson, B. N., Rodger, S. & Mickan, S. (2013). Cross-cultural adaptation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire 2007 for german-speaking countries: DCDQ-G. *Neuropediatrics*, 44(5), 245–251. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1347936>
- Kirby, A. & Sugden, D. A. (2007). Children with developmental coordination disorders. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 100(4), 182–186. <https://doi.org/10.1177/014107680710011414>
- Kuhlmann, K. & Licandro, U. (2024). Eltern- und Selbsteinschätzung sozial-emotionaler und verhaltensbezogener Fähigkeiten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In W. Schönauer-Schneider, A. Theisel & M. Spreer (Hrsg.), *Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf. Sprachheilpädagogik aktuell. Beiträge für Schule, Kindergarten, therapeutische Praxis* (Bd. 5, S. 294–299). Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Schulz-Kirchner Verlag.
- Licari, M. K., Alvares, G. A., Bernie, C., Elliott, C., Evans, K. L., McIntyre, S., Pillar, S. V., Reynolds, J. E., Reid, S. L., Spittle, A. J., Whitehouse, A. J. O., Zwicker, J. G. & Williams, J. (2021). The unmet clinical needs of children with developmental coordination disorder. *Pediatric Research*, 90(4), 826–831. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01373-1>
- Lino, F. & Chieffo, D. P. R. (2022). Developmental coordination disorder and most prevalent comorbidities: A narrative review. *Children*, 9(7), 1095. <https://doi.org/10.3390/children9071095>
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Lemola, S. (2024). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (5. Auflage). Berlin: Springer.
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A. T. & Ullman, M. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51(100), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.10.011>
- McGregor K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 981–992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Pannekoek, L., Rigoli, D., Piek, J. P., Barrett, N. C. & Schoemaker, M. (2012). The revised DCDQ: Is it a suitable screening measure for motor difficulties in adolescents? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 81–97. <https://doi.org/10.1123/apaq.29.1.81>
- Park, S. H. & Kim, E. Y. (2024). Predictive validity of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire as a screening tool to identify motor skill problems: A systematic review and meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 150, 104748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104748>
- Petermann, F. (Hrsg.). (2014). *Wechsler Nonverbal Scale of Ability. WNV*. Frankfurt: Pearson.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2015). *Movement Assessment Battery for Children-2 (M-ABC-2)* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt: Pearson.
- Ray-Kaesler, S., Thommen, E., Martini, R., Jover, M., Gurtner, B. & Bertrand, A. M. (2019). Psychometric assessment of the French European Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ-FE). *PloS one*, 14(5), e0217280. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217280>
- Rechtnikov, R. P. & Maitra, K. (2009). Motor impairments in children associated with impairments of speech or language: A meta-analytic review of research literature. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 255–263. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.255>
- Sack, L., Dollaghan, C. & Goffman, L. (2022). Contributions of early motor deficits in predicting language outcomes among preschoolers with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 362–374. <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1998629>

- Sanjeevan, T. & Mainela-Arnold, E. (2017). Procedural motor learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(11), 3259–3269. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0457
- Sanjeevan, T. & Mainela-Arnold, E. (2019). Characterizing the motor skills in children with specific language impairment. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(1), 42–55. <https://doi.org/10.1159/000493262>
- Sanjeevan, T., Rosenbaum, D.A., Miller, C., van Hell, J.G., Weiss, D.J. & Mainela-Arnold, E. (2015). Motor Issues in Specific Language Impairment: A window into the underlying impairment. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(3), 228–236. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0051-9>
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2018). *Entwicklungspsychologie* (8. Überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schoemaker, M. M., Flapper, B., Verheij, N. P., Wilson, B. N., Reinders-Messelink, H. A. & de Kloet, A. (2006). Evaluation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire as a screening instrument. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(8), 668–673. <https://doi.org/10.1017/S001216220600140X>
- Schoemaker, M.M., Reinders-Messelink, H. A. & de Kloet, A. J. (2008) *Coördinatievragenlijst Voor Ouders*. Abgerufen von https://www.dcdq.ca/uploads/pdf/DCDQ-NL_version.pdf [08.11.2024]
- Seo, S. M. (2018). The effect of fine motor skills on handwriting legibility in preschool age children. *Journal of Physical Therapy Science*, 30(2), 324–327. <https://doi.org/10.1589/jpts.30.324>
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Hrsg.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 331–358). Bristol: Multilingual Matters.
- Tseng, Y. T. & Hsu, H. J. (2023). Not only motor skill performance but also haptic function is impaired in children with developmental language disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 134, 104412. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104412>
- Ullman, M. T. & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399–433. [https://doi.org/10.1016/s0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70276-4)
- van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V. & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre)adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2028–2044. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429
- Visscher, C., Houwen, S., Scherder, E. J., Moolenaar, B. & Hartman, E. (2007). Motor profile of children with developmental speech and language disorders. *Pediatrics*, 120(1), e158–e163. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2462>
- Vukovic, M., Vukovic, I. & Stojanovic, V. (2010). Investigation of language and motor skills in Serbian speaking children with specific language impairment and in typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1633–1644. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.020>
- Wagner, M. O., Kastner, J., Petermann, F. & Bös, K. (2011). Factorial validity of the Movement Assessment Battery for Children-2 (age band 2). *Research in Developmental Disabilities*, 32, 674–680. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.016>
- Webster, R. I., Erdos, C., Evans, K., Majnemer, A., Kehayia, E., Thordardottir, E., Evans, A. & Shevell, M. I. (2006). The clinical spectrum of developmental language impairment in school-aged children: Language, cognitive, and motor findings. *Pediatrics*, 118(5), e1541–e1549. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2761>
- Webster, R. I., Majnemer, A., Platt, R. W. & Shevell, M. I. (2005). Motor function at school age in children with a preschool diagnosis of developmental language impairment. *The Journal of Pediatrics*, 146, 80–85. <http://doi.org/10.1016/j.jpeds.2004.09.005>
- Wild, N. & Fleck, C. (2013). Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. *Praxis Sprache* 58 (3), 152–158.
- Wilson, B. N. & Crawford, S. G. (2012). *The Developmental Coordination Disorder Questionnaire 2007. Administration manual for the DCDQ'07 with psychometric properties*. Abgerufen von <https://www.dcdq.ca/uploads/pdf/DCDQ'07%20Manual%20Feb%2020th%202012.pdf> [08.11.2024]
- Wilson, B. N., Crawford, S. G., Green, D., Roberts, G., Aylott, A. & Kaplan, B. J. (2009). Psychometric properties of the revised Developmental Coordination Disorder Questionnaire. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(2), 182–202. <https://doi.org/10.1080/01942630902784761>
- World Health Organization. (2022). International Classification of Diseases 11th Revision. ICD-11 in Deutsch. Entwurfsfassung. Abgerufen von https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html [08.11.2024]
- Zelaznik, H. N. & Goffman, L. (2010). Generalized motor abilities and timing behavior in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 383–393. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0204\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0204))
- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B. & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>

Zu den Autorinnen

Katharina Kuhlmann (M.Ed.) studierte Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Sprache und geistige Entwicklung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seit Februar 2022 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Promotionskolleg SPARK (Sicherung der schulischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit kombinierten Beeinträchtigungen unter besonderer Berücksichtigung sozial-emotionaler Entwicklungsrisiken) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie promoviert zu kombinierten Beeinträchtigungen in der sprachlichen, emotional-sozialen und (visuo)motorischen Entwicklung und Auswirkungen auf die schulische Partizipation.

Ulla Licandro ist Professorin am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und leitet seit 2019 den Arbeitsbereich Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse. Aktuell ist sie darüber hinaus als Prodekanin der Fakultät I beschäftigt und Sprecherin des Promotionskollegs SPARK (Sicherung der schulischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit kombinierten Beeinträchtigungen unter besonderer Berücksichtigung sozial-emotionaler Entwicklungsrisiken).

Korrespondenzadresse

Katharina Kuhlmann
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften Institut
für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Johann-Justus-Weg 147a, 26127 Oldenburg

katharina.kuhlmann2@uni-oldenburg.de



„Je mehr Sprachen, desto besser“: Strategien und Ansichten von Eltern mehrsprachiger Kinder*

“The more languages the better”: Strategies and opinions of parents of multilingual children

Sandra Rauschecker, Maren Eikerling

Zusammenfassung

Hintergrund: In Deutschland gibt es eine steigende Anzahl an mehrsprachigen Familien (Bundeszentrale für politische Bildung, 2023), das Aufwachsen mit mehreren Sprachen ist also ein sehr häufiges Phänomen (Lüke et al., 2020; Riehl, 2014). Dabei ist es wünschenswert, die Familien in der mehrsprachigen Erziehung ihres Kindes und damit im Erhalt ihres sprachlichen und kulturellen Hintergrundes zu unterstützen und mögliche bestehende Sorgen zu verringern (Bockmann et al., 2013; Buschmann & Schumm, 2017).

Fragestellung: Welche Ansichten haben Eltern¹ mehrsprachiger Kinder zum Thema Mehrsprachigkeit? Wo besteht Aufklärungsbedarf? Welches sprachliche Angebot bieten sie ihrem Kind? Welche Ressourcen zur Förderung der Sprachentwicklung stehen ihnen zur Verfügung?

Methodik: In einer Online-Umfrage wurden in Deutschland lebende Eltern mehrsprachiger Kinder (N = 164) zu ihren Ansichten zu den Themen Mehrsprachigkeit und ihrem Sprachinput für das Kind befragt.

Ergebnisse: Der Großteil der Eltern betrachtet die Mehrsprachigkeit ihres Kindes als Ressource im Bereich Bildung und Gesellschaft. Dennoch werden auch Sorgen der Eltern um die Sprachentwicklung ihres Kindes deutlich.

Schlussfolgerungen: Es besteht weiterhin Aufklärungsbedarf für Eltern mehrsprachiger Kinder zur mehrsprachigen Sprachentwicklung und -förderung.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, elterliche Ansichten, elterliches Sprachangebot

Abstract

Background: Due to the increasing number of multilingual families in Germany (Bundeszentrale für politische Bildung, 2023), it is common that children are growing up with several languages (Lüke et al., 2020; Riehl, 2014). There is a need to support families in the multilingual education of their child and thus in maintaining their linguistic and cultural background and to reduce possibly existing concerns (Bockmann et al., 2013; Buschmann & Schumm, 2017).

Research question: What opinions do parents² of multilingual children have on the topic of multilingualism? Is there a need for more information on these topics? What type of language input do they offer to their child? Which resources are available to them to promote language development?

1 Der Begriff „Eltern“ wird als Sammelbegriff für primäre Bezugspersonen der Kinder verwendet (z.B. Großeltern, Pflegeeltern). Der Fragebogen wurde immer von einer Person ausgefüllt.

2 The term “parents” is used as a collective term for children’s primary caregivers (e.g. grandparents, foster parents). The questionnaire was always completed by one person.

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

Methods: In an online survey, parents of multilingual children living in Germany (N = 164) were asked about their opinion on the topics of multilingualism and the language input for their child.

Results: Most parents see their child's multilingualism as a valuable resource for his or her education and achievement and well-being in society. But some parents also have concerns about their children's development.

Conclusions: There is a need to inform parents of multilingual children about multilingual language acquisition and language support strategies.

Keywords

multilingualism, parental opinion, parental language input

1 Einleitung

Das Sprechen mehrerer Sprachen hat viele Vorteile, die sich unter anderem auf die kognitive Entwicklung (Adesope et al., 2010; Gunnerud et al., 2020) und die ermöglichte Kommunikation mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen beziehen, was vor allem vor dem Hintergrund der Globalisierung an Bedeutung gewinnt. Mehrsprachigkeit ist in Deutschland weit verbreitet (Goethe Institut, 2023). Vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen der letzten Jahre ist die Tendenz steigend (Bundeszentrale für politische Bildung, 2023; Statistisches Bundesamt, 2018, 2019, 2020b, 2021, 2022), da Mehrsprachigkeit häufig im Kontext von Migration auftritt (Ritterfeld & Lüke, 2013). In der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung wird der Begriff „Familiensprache“ dazu genutzt, um die Sprache, die im familiären Kontext verwendet wird, zu definieren. Diese unterscheidet sich häufig von der „Umgebungssprache“ (in der vorliegenden Studie „Deutsch“). Durch die gesellschaftlichen Veränderungen innerhalb Deutschlands steigen auch die Anforderungen an die sprachtherapeutische Versorgung, da auf die neuesten Veränderungen reagiert werden muss, um eine bestmögliche Versorgung für alle zu gewährleisten. Dies geschieht aktuell jedoch noch zu wenig (Scharff Rethfeldt, 2017). In den Leitlinien zur Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen (SES) wird empfohlen, dass die sprachtherapeutische Behandlung eines Kindes bestenfalls in all seinen gesprochenen Sprachen stattfindet (van Minnen et al., 2022), da sich eine SES immer in allen zu erlernenden Sprachen manifestiert (Kauschke et al., 2023). Befragungen von Sprachtherapeut:innen³ stellen die Notwendigkeit der Adaptation der beruflichen Praxis an den mehrsprachigen Kontext vieler Familien dar: es fehle an Aufklärung und Ressourcen für die (erfolgreiche) Therapie mehrsprachiger Kinder, da diese häufig ausschließlich Therapie auf Deutsch erhalten (Bloder et al., 2023; Friedrich & Knebel, 2017; Schneider, 2015). Zudem kommt es vermehrt zu Fehldiagnosen. Das sprachliche Wissen von mehrsprachigen Kindern wird teilweise unterschätzt, wenn sie in einer Sprache bessere sprachliche Leistungen haben als in der anderen. Gleichzeitig werden Probleme in der Sprachentwicklung nicht immer als solche wahrgenommen, wenn eine im Vergleich zu einsprachigen Kindern verzögerte Entwicklung fälschlicherweise auf die Mehrsprachigkeit zurückgeführt wird (Scharff Rethfeldt, 2017). Auch im deutschen Bildungssystem zeigt sich eine Benachteiligung mehrsprachiger Kinder, da ihre Mehrsprachigkeit häufig nicht gefördert oder in den Schulalltag integriert wird (Diefenbach, 2002; Norrenbrock, 2008; Statistisches Bundesamt, 2020a). Die Schwierigkeiten in der sprachtherapeutischen Versorgung und im Bildungsweg mehrsprachiger Kinder, welche sich durch Nachteile im schulischen Bereich gegenüber einsprachigen Kindern äußern können (Diefenbach, 2002; Norrenbrock, 2008; Statistisches Bundesamt, 2020a), führen zu einer hohen Relevanz des Einbezugs der Eltern, die sich einerseits Gedanken um die Sprachentwicklung ihrer Kinder machen, und andererseits mit der Förderung sprachlicher Fähigkeiten ihres Kindes befasst sind. Die aktuelle Forschungslage bestätigt einen positiven Einfluss von häuslichen Sprachförderstrategien und eines optimierten Inputmusters der Eltern auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes (Cheung et al., 2018; De Houwer & Nakamura, 2022; Jungmann et al., 2013; Paradowski & Bator, 2016; Place & Hoff, 2011). Liegt eine Sprachentwicklungsstörung vor, kann dies eine sprachtherapeutische Intervention jedoch nicht ersetzen (Böse & Scherger, 2023).

3 Zur besseren Lesbarkeit wird im vorliegenden Text ausschließlich von Sprachtherapeut:innen/Sprachtherapie gesprochen. Der Begriff steht dabei synonym für entsprechende Berufsgruppen der Sprachtherapie, Sprachheilpädagogik, Klinischen Linguistik, Patholinguistik o. ä.

1.1 Sprachförderliches Verhalten

Als sprachförderliches Verhalten von (mehrsprachig erziehenden) Eltern werden beispielsweise das „dialogische Lesen“ (Lonigan & Whitehurst, 1998) und das Durchführen von gemeinsamen Aktivitäten, wie das Lesen eines Buches oder Singen eines Liedes, gesehen. Auch der vermehrte, ggf. auch unbewusste Einsatz der Familiensprache in sozialen häuslichen Settings (z. B. beim Abendessen) kann laut Cheung und Kolleg:innen (2018) sowie Kuo (1974) einen signifikant positiven Einfluss auf den Wortschatzumfang des Kindes haben. Sprechanlässe mit Gleichaltrigen sind entscheidend für die sprachliche Entwicklung eines Kindes in allen Sprachen, da so die alltägliche Relevanz der Sprache erhöht wird (Bayley et al., 1996; Thiersch, 2007). Aber auch der Besuch von anderen Familien mit derselben Familiensprache oder Besuche einer Region, in der die Familiensprache gesprochen wird, können laut Bayley und Kolleg:innen (1996) einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des eigenen Kindes haben, was viele Eltern laut der Untersuchung von Jazbec und Kacjan (2019) als sprachfördernde Ressource für ihr mehrsprachiges Kind anerkennen. Auch die konsequente Nutzung der Familiensprache kann einen entscheidenden Einfluss auf die Fähigkeiten in und den Erhalt der Familiensprache des Kindes haben (Bayley et al., 1996). Diese Strategie wenden auch die Befragten in der Studie von Lee und Kolleg:innen (2015) an, um eine solide sprachliche Grundlage in der Familiensprache des Kindes aufzubauen. Auf Fehler des Kindes wird bestenfalls mit „korrektivem Feedback“ reagiert, indem die Äußerung des Kindes in korrigierter und erweiterter Form wiederholt wird (Thiersch, 2007). Viele Eltern mehrsprachiger Kinder geben an, die Fehler des Kindes vorzugsweise in der Familiensprache zu korrigieren (Jazbec & Kacjan, 2019; Lee et al., 2015; Paradowski & Bator, 2016).

Böse und Kolleg:innen (2023) untersuchten die Effektivität eines Trainingsprogramms zu Sprachförderstrategien und dialogischem Lesen für Erzieher:innen von mehrsprachigen Kindern in Deutschland. Die Kinder wachsen mit Deutsch als Umgebungssprache auf und haben keinen regulären Betreuungsplatz. Durch die Schulung traten Verbesserungen in den Kompetenzen der Erzieher:innen und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auf, was die Relevanz der Schulung von Betreuungspersonen zu sprachförderlichem Verhalten im Alltag betont. Dies scheint vor allem dann relevant, wenn die Kinder keinen regulären Betreuungsplatz und somit nur einen geringen Input in der Umgebungssprache haben. Im Jahr 2023 fehlten bundesweit ca. 384.000 Betreuungsplätze für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren (Bertelsmann Stiftung, 2023). Aus diesem Grund werden der Einbezug und die Aufklärung der Eltern zu sprachförderlichem Verhalten umso bedeutender, damit sie ihr Kind bestmöglich in der sprachlichen Entwicklung unterstützen können.

1.2 Elterliche Ansichten

Neben dem sprachlichen Input durch die Eltern haben auch die Einstellungen und Meinungen der Eltern einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des Kindes (Chung, 2020; Kuo, 1974). Die elterlichen Einstellungen und (sprachlichen) Verhaltensweisen konnte bereits Kuo (1974) als signifikante Variable bezüglich des Erfolgs des kindlichen Mehrspracherwerbs identifiziert werden und können demnach einen starken Einfluss auf die mehrsprachige Sozialisation des Kindes haben. Dieser Einfluss nimmt jedoch mit dem Alter des Kindes ab, da vermehrt Kontakte außerhalb der Familie entstehen (Kuo, 1974). Die starken Überzeugungen der Eltern, dass sie einen großen Einfluss auf die mehrsprachigen Erfolge ihres Kindes haben, führt laut einer Studie von Nakamura (2019) zu größeren Bemühungen im Sprachmanagement, sodass sie häufiger darauf bestehen, dass das Kind die Familiensprache spricht und Lese- und Schreibübungen in dieser durchführt. Die aktuelle Forschungslage, welche vor allem im englischsprachigen Raum besteht, bildet überwiegend positive Einstellungen der Eltern gegenüber Mehrsprachigkeit ab (Chung, 2020; Jazbec & Kacjan, 2019; Kircher et al., 2022; Lee et al., 2015; Paradowski & Bator, 2016). Die Eltern sehen die Mehrsprachigkeit ihres Kindes beispielsweise als positiven Faktor für den Aufbau von Freundschaften oder die kognitive Entwicklung an (Chung, 2020; Kircher et al., 2022). Zudem schildern sie, dass Mehrsprachigkeit Toleranz und Respekt für andere Personengruppen und Kulturen fördere und ihr Kind sehr offen für andere Sprachen sei (Jazbec & Kacjan, 2019). Sie gehen davon aus, dass ihr Kind später verbesserte Karrierechancen haben wird und sehen einen Vorteil für die mehrsprachige Tendenz des Landes sowie eine Erleichterung der Kommunikation innerhalb der Familie bzw. mit älteren Generationen (Lee et al., 2015). Viele Eltern sind in der Studie von Paradowski und Bator (2016) mit der Mehrsprachigkeit des Kindes zufrieden und ermutigen ihr Kind stolz, über die Mehrsprachigkeit zu sprechen. Die Einstellungen der Eltern werden durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Diese sind beispielsweise (1) Status

und Solidarität mit den Sprachen (Kircher et al., 2022), (2) Geschlecht, (3) Erfahrungen mit dem Gebrauch einer anderen Sprache und (4) das Leben in einem linguistisch diversen Gebiet (Surrain & Luk, 2023).

All diese Untersuchungen zu den elterlichen Ansichten wurden im englischen Sprachraum durchgeführt. Für den deutschen Sprachraum fehlt es derzeit noch an flächendeckenden Daten. Erste Untersuchungen bilden jedoch bereits Sorgen der Eltern bezüglich der Sprachentwicklung des Kindes ab (Bockmann et al., 2013; Buschmann & Schumm, 2017; Kircher et al., 2022). Laut der Studie von Buschmann und Schumm (2017), welche qualitative Interviews mit Eltern mehrsprachiger Kinder in Deutschland durchgeführt haben, beziehen sich die Sorgen der Eltern vor allem auf die Bereiche (1) Umgang mit mehreren Sprachen in der Familie, (2) Sprachgebrauch in unterschiedlichen Situationen, (3) Anzahl der Sprachen, (4) Erwerbsverlauf, (5) Unterstützung im Sprachenlernen durch eigene Kompetenzen und (6) Bedeutung der Kindertageseinrichtung für die Mehrsprachigkeit. Somit wird deutlich, dass Unterstützungs- und Aufklärungsbedarf der (mehrsprachig erziehenden) Eltern und die Notwendigkeit der Optimierung der Beratungspraxis im Bereich der Mehrsprachigkeit besteht.

Vor dem Hintergrund des zunehmenden Auftretens von Mehrsprachigkeit in Deutschland, insbesondere im Kontext der jüngsten gesellschaftlichen Veränderungen, wie etwa den Migrationsbewegungen der letzten Jahre, hat die vorliegende Studie zum Ziel, diese Veränderungen widerzuspiegeln und Ansatzpunkte zu identifizieren, um die Beratung und Einbindung von Eltern mehrsprachiger Kinder in der sprachtherapeutischen Praxis zu verbessern. Dazu erfolgt die quantitative Erfassung der Einstellungen der Eltern zur Mehrsprachigkeit ihres Kindes sowie zum sprachlichen Angebot im häuslichen Umfeld. Es soll eruiert werden, welche Ressourcen zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung des Kindes vorhanden sind und inwiefern weiterer Aufklärungsbedarf besteht.

2 Methode

2.1 Erhebungsinstrument

Zur Datenerhebung wurde ein Online-Fragebogen verwendet. Dieser Fragebogen, der im Rahmen einer unveröffentlichten Bachelorarbeit an der Universität Mailand (Landini, 2022) entwickelt wurde, wurde ins Deutsche übersetzt und um einzelne Fragen ergänzt. Zur Überwindung möglicher sprachlicher Barrieren beim Ausfüllen des Fragebogens wurde er durch Personen, die die jeweilige Sprache als Erst- bzw. Familiensprache erworben haben, in die fünf weiteren Sprachen (Türkisch, Russisch, Arabisch, Polnisch, Englisch) übersetzt, die zu dem Zeitpunkt in Deutschland neben dem Deutschen am häufigsten gesprochen werden (Statistisches Bundesamt, 2023). Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Fragebogen bestand aus insgesamt 79 Fragen (51 Single Choice Fragen (mit zusätzlichem offenem Textfeld zur Eingabe individueller Antworten), 18 Multiple Choice Fragen, zehn offene Fragen). Aufgrund der individuellen Anpassung anhand von Filterfragen, beantworteten Teilnehmende bspw. je nach Anzahl der Familiensprachen unterschiedlich viele Fragen. Der Zeitaufwand betrug in allen Fällen ca. 10 bis 15 Minuten. Die Antwortskalen waren ordinal- oder nominalskaliert (z. B. ja, immer – ja, oft – ja, aber selten – nein, nie; Kann ich nicht beurteilen – vollkommen zufrieden – ziemlich zufrieden – nicht zufrieden). Die Inhalte der Umfrage bezogen sich auf die Bereiche (1) Einleitende Fragen, (2) Sprachliches Umfeld, (3) Fähigkeiten des Kindes, (4) Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten, (5) Einstellungen, (6) Schule/Kindertageseinrichtung und (7) Sprachentwicklung. Ein Überblick über die Themenfelder in den verschiedenen Bereichen findet sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Überblick über die Themenfelder je Fragenbereich

Bereich	Themenfelder
1 Einleitende Fragen	- Ausfüllende Person bzw. Bezugspersonen des Kindes - Schul- und Berufsabschluss der Eltern - Alter des Kindes
2 Sprachliches Umfeld, 4 Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten und 6 Schule/Kindertageseinrichtung	- Rezeptive und produktive Sprachen des Kindes - Sprachen der Eltern bzw. im häuslichen Umfeld - Anzahl der Sprachen mit verschiedenen Personen - Sprachen in Kita/Kindergarten/Schule - Integrative Maßnahmen der Institution zum Einbezug der Mehrsprachigkeit des Kindes - Dauer des Besuchs der Institution - Verzicht auf bestimmte Sprachen - Reaktion auf sprachliche Fehler des Kindes durch die Eltern - Angebot an Aktivitäten und Freundschaften des Kindes im Deutschen bzw. der Familiensprache
3 Fähigkeiten des Kindes	- Einschätzung der Sprachfähigkeiten des Kindes - Zufriedenheit der Eltern mit den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes
5 Einstellungen	- Angst vor dem Verlust der Familiensprache in einem deutschsprachigen Umfeld - Vorteile und Nachteile von Mehrsprachigkeit
7 Sprachentwicklung	- Sprechbeginn des Kindes - Maßnahmen der Eltern zur Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes

2.2 Vorgehensweise

Zwischen Dezember 2023 und März 2024 wurde der Fragebogen online per E-Mail, Mailinglisten, soziale Netzwerke, Verbände und persönliche Kontakte verbreitet. Die Datenerhebung erfolgte vollständig anonymisiert über SoSciSurvey (<https://www.soscisurvey.de>).

2.3 Teilnehmende

Als Zielgruppe dieser Studie wurden Eltern mehrsprachiger Kinder in Deutschland definiert, deren Kind (1) zwischen drei und zehn Jahren alt ist, (2) seit mindestens zwei Jahren in Deutschland lebt, (3) seit mindestens zwei Jahren eine Betreuungs- oder Bildungseinrichtung (z. B. Kita, Kindergarten, Schule) in Deutschland besucht und (4) im Alltag mindestens zwei Sprachen hört und verwendet. Insgesamt nahmen 164 Personen an der Studie teil. Nach Ausschluss (1) unvollständiger Antworten ($n = 55$) und (2) Antworten, die nicht die Einschlusskriterien erfüllten ($n = 56$), wurden die Antworten von 53 Teilnehmenden in die statistische Auswertung einbezogen.

2.4 Datenanalyse

Die Daten wurden mit *IBM SPSS Statistics v. 27* analysiert und aufgrund der geringen Stichprobengröße ausschließlich deskriptiv und hypothesenaufstellend bewertet. Die Kommentare der Teilnehmer:innen zu den offenen Fragen wurden thematisch kategorisiert und zusammenfassend, beschreibend ausgewertet. Eine Mehrfachzuordnung war hierbei zulässig.

3 Ergebnisse

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt füllten 75.5 % der Teilnehmenden die deutsche Version des Fragebogens aus (7.5 % Russisch, 0.0 % Türkisch, 1.9 % Polnisch, 5.7 % Arabisch, 9.4 % Englisch). Der Großteil der Teilnehmenden hat einen hohen Bildungsabschluss (Abitur/Fachabitur 94.3 %) sowie einen universitären Ausbildungsabschluss (insgesamt 86.8 %, 5.7 % Bachelor, 69.8 % Diplom/Magister/Master/Staatsexamen, 11.3 % Promotion). Die Kinder der Teilnehmenden waren im Durchschnitt fünf Jahre alt. Die meisten Kinder (66.0 %) besuchen seit zwei bis fünf Jahren eine Institution in Deutschland. Keine Familie spricht zuhause ausschließlich Deutsch. Fünf Teilnehmende gaben an, dass ein Kind die Diagnose „Sprachentwicklungsstörung“ erhalten hat. Auf Grund der geringen Stichprobengröße wurden die Daten als nicht ausreichend repräsentativ gewertet und werden nicht separat dargestellt. Der Großteil aller Befragten (56.6 %) spricht im häuslichen Setting Deutsch und eine weitere Sprache gleichermaßen. 13.2 % sprechen zuhause hauptsächlich

Deutsch und auch eine andere Sprache und weitere 13.2 % sprechen überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Nur 17.7 % der Teilnehmenden sprechen zuhause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Verwendung der Umgebungssprache Deutsch und der Familiensprachen

Welche Sprache/n wird/werden bei Ihnen zuhause gesprochen?	
Nur Deutsch	0.0 %
Deutsch und eine weitere Sprache gleichermaßen	56.6 %
Hauptsächlich Deutsch, aber auch eine andere Sprache	13.2 %
Überwiegend eine andere Sprache als Deutsch	13.2 %
Nur eine andere Sprache als Deutsch	17.7 %

Die Familiensprachen der Teilnehmenden, neben der Umgebungssprache Deutsch, sind vor allem Englisch (20.3 %), Französisch (11.9 %) und Russisch (10.2 %). Die Verteilung der Familiensprachen ist in Abbildung 1 dargestellt. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, im Freitext alle zuhause gesprochenen Sprachen zu nennen. Unter „Dialekt“ sind die Antworten „Dialekt“ und „Plattdeutsch“ zusammengefasst. Teilweise gaben die befragten Eltern auch mehr als eine Familiensprache an. 69.8 % sprechen zuhause eine weitere Sprache neben dem Deutschen, 22.6 % sprechen zwei weitere Sprachen und 5.7 % drei weitere Sprachen. Die Mehrheit der Kinder spricht mit den Eltern (86.8 % bzw. 88.7 %) bzw. anderen Bezugspersonen (94.3 %) überwiegend eine Sprache.

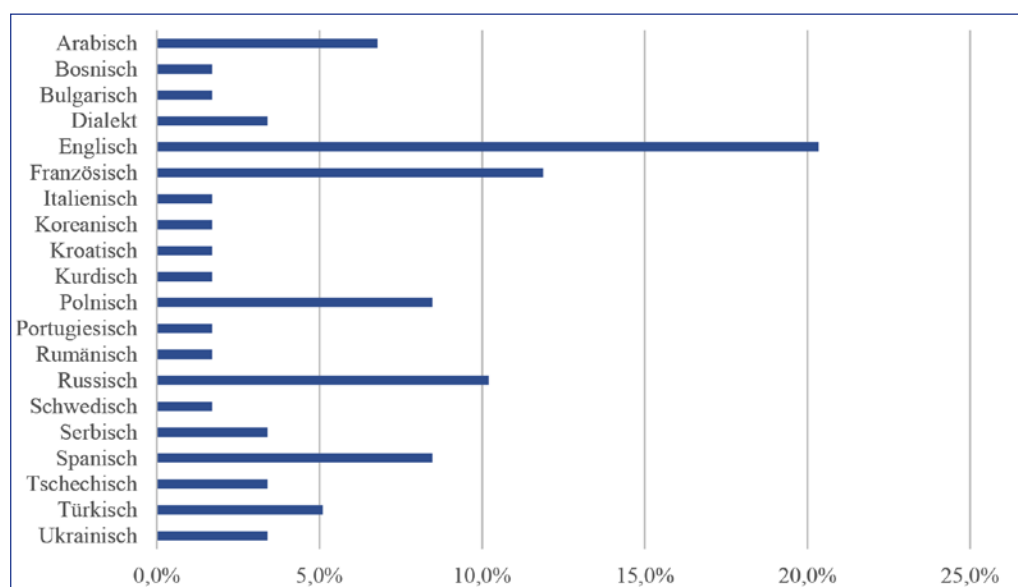


Abb. 1: Familiensprachen der Teilnehmenden

3.2 Ansichten der Eltern zum Thema Mehrsprachigkeit

Insgesamt spiegeln die Ergebnisse der Befragung ein positives Bild gegenüber Mehrsprachigkeit und den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes wider. Der Großteil der Eltern berichtet über eine Zufriedenheit mit den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes im Deutschen (96.2 %) und der Familiensprache (84.9 %). Von den 24 teilnehmenden Eltern, deren Kinder bereits auf Deutsch lesen und schreiben, waren 79.2 % ebenfalls mit diesen Fähigkeiten zufrieden. Die Mehrheit der Eltern sieht in den sprachlichen Fähigkeiten ihres Kindes wenige bis keine Unterschiede zu gleichaltrigen einsprachigen Kindern (74.1 %).

Wie Abbildung 2 zu entnehmen ist, assoziieren die teilnehmenden Eltern mit der Mehrsprachigkeit ihres Kindes größtenteils positive Aspekte und erleben selten bzw. nie Schwierigkeiten in Schule oder Gesellschaft. Allerdings hält knapp ein Drittel der Teilnehmenden „die integrative[n] Maßnahmen, [die Betreuungs- bzw. Bildungseinrichtung für Ihr Kind ergreift, so wie sie es für die einsprachigen Kinder tut], für unzureichend (insgesamt 35. %, 14.6 % nie, 20.8 % selten).

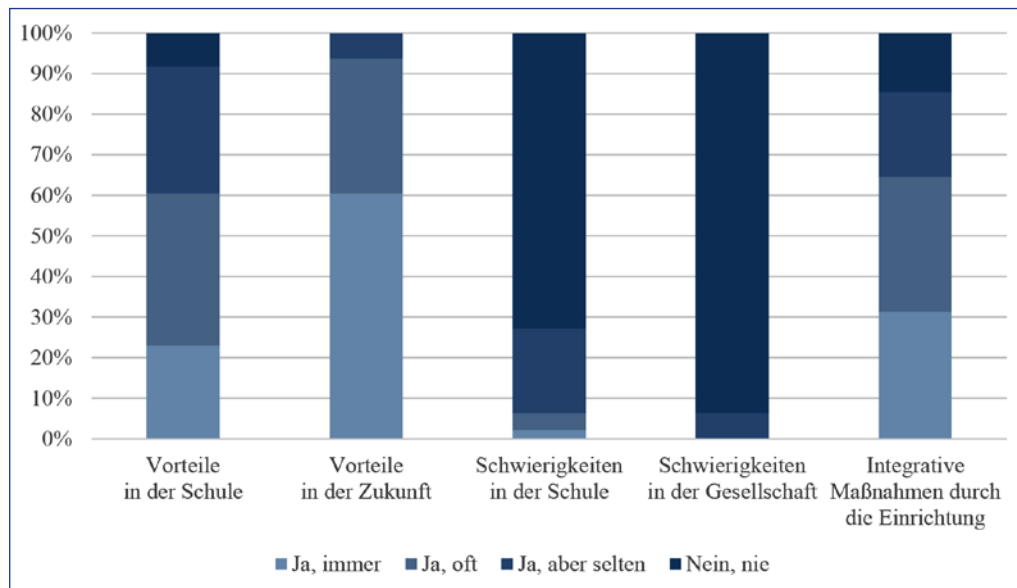


Abb. 2: Ansichten der Eltern zur Mehrsprachigkeit ihres Kindes (N = 53)

Beim Aufbau von Freundschaften mit anderen Kindern sieht der Großteil der befragten Eltern keine Schwierigkeiten (86.8%) und verneint, dass sich ihr Kind aufgrund der Mehrsprachigkeit von Gleichaltrigen ausgeschlossen fühlt (84.9%) oder selbst Gleichaltrige ausschließt (94.3%). Die Frage, ob das Sprechen mehrerer Sprachen innerhalb eines Tages ein Problem für Ihr Kind darstellen wird, beantworten 92.5% der Befragten negativ.

3.3 Sorgen der Eltern

Ungefähr ein Drittel (insgesamt 32.1%) der Eltern machen sich Sorgen um die Sprachentwicklung ihres Kindes (siehe Abbildung 3).

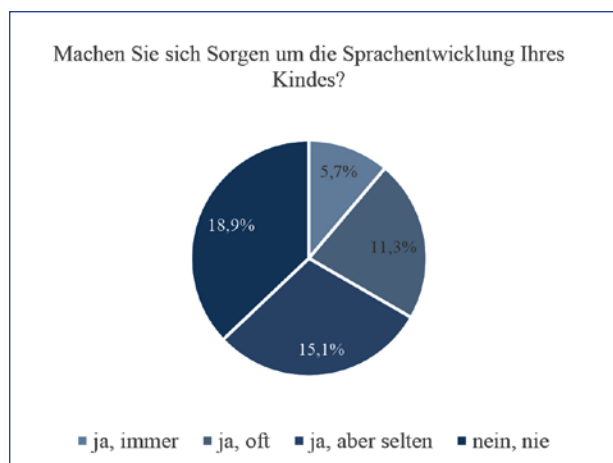


Abb. 3: Sorgen der Eltern zur Sprachentwicklung ihres Kindes

Die Hälfte der Eltern (insgesamt 51.0%) befürchten zudem (3.8% immer, 13.2% oft, 34.0% selten), dass ihr Kind die Familiensprache nicht mehr nutzen könnte, wenn es in einer Gesellschaft lebt, in der eine andere Sprache gesprochen wird. 30.2% der Teilnehmenden denken, dass ihr Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen verspätet zu sprechen begonnen hat (siehe Abbildung 4).

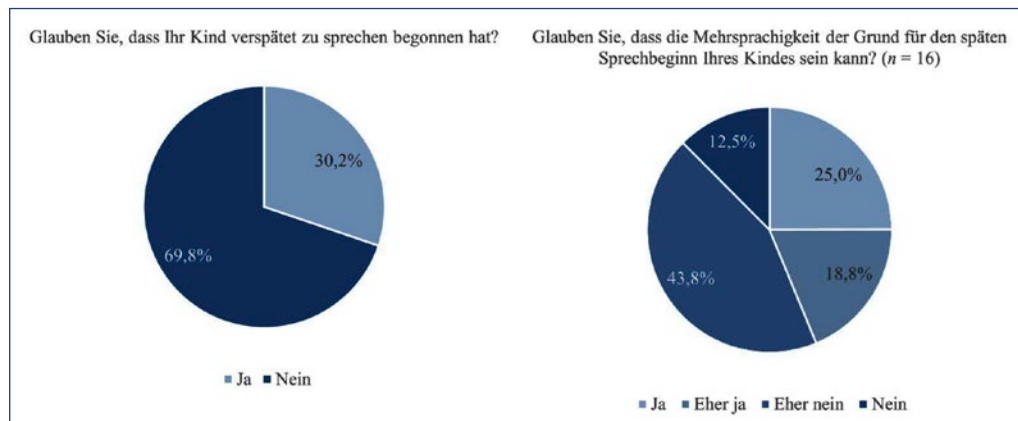


Abb. 4: Ansichten zu einem verspäteten Sprechbeginn des Kindes und Annahmen zur Ursache

Obwohl der Großteil der $n = 16$ Eltern, deren Eindruck nach ihr Kind verspätet zu sprechen begonnen hat, die Mehrsprachigkeit nicht als Ursache für den verspäteten Sprechbeginn ihres Kindes sehen, führen dies 43.8% (25.0% ja, 18.8% eher ja) auf die Mehrsprachigkeit zurück (siehe Abbildung 4).

3.4 Sprachliches Angebot durch die Eltern

Den Angaben der Studienteilnehmenden nach, besteht das sprachliche Umfeld im familiären Kontext des Kindes aus einem breiten Angebot sprachlicher Aktivitäten. Alle Befragten führen (18.9% immer, 56.6% oft, 24.5% selten) (Video-)Telefonate mit anderen Personen, die die Familiensprache des Kindes sprechen, durch. Weitere Aktivitäten, welche die befragten Eltern ihrem Kind anbieten, sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Während Lieder und Fernsehen in etwa gleich häufig auf Deutsch und in der Familiensprache angeboten werden, werden Geschichten häufiger in der Familiensprache (75.0%) als auf Deutsch (66.0%) angeboten. Bei Spielen ist das Gegenteil der Fall (Deutsch: 67.9%, Familiensprache: 54.7%).

Tab. 3: Aktivitäten in den Sprachen des Kindes

	Geschichten	Lieder	Spiele	Fernsehen	Keine	Andere
Deutsch	66.0%	69.8%	67.9%	60.4%	15.1%	13.2%
Familiensprache	75.0%	66.0%	54.7%	60.4%	13.2%	18.9%

Neben den Aktivitäten in Tabelle 5 nannten einige der Eltern im Freitext auch Mitgliedschaften in (Sport-) Vereinen, in denen entweder Deutsch ($n = 3$) oder die Familiensprache ($n = 3$) gesprochen wird. Zur Unterstützung der Familiensprache des Kindes werden zudem Besuche in ein Land, in dem der Großteil der Bevölkerung die Familiensprache spricht, oder Besuche von bzw. bei Verwandten mit derselben Familiensprache ($n = 5$) beschrieben.

Einige der befragten Eltern wählen eine Sprache dem situativen Kontext entsprechend. So verwendet beispielsweise knapp die Hälfte der Befragten (52.8%) bewusst eine bestimmte Sprache, um ihrem Kind ein bestimmtes Gefühl zu vermitteln. Gründe hierfür sind vor allem (1) das Vorhandensein einer dominanten Sprache des Kindes ($n = 10$; z. B. „My child could understand better“), (2) Authentizität der vermittelten Inhalte ($n = 4$; z. B. „Ich bin in dieser Sprache authentischer und möchte sie auch darin sprachfähig machen“), (3) Erstsprache der Person ($n = 4$; z. B. „Weil es meine Muttersprache ist und ich damit am besten Gefühle kommunizieren kann“), (4) Familiensprache des Kindes ($n = 4$; z. B. „Wir sprechen prinzipiell nur Polnisch mit den Kindern“) oder (5) Zufall ($n = 3$; z. B. „I don't do it on purpose. But if she seems overwhelmed or afraid. I might go to her more used language German“). Nur 5.5% der Befragten haben sich dafür entschieden, dass ihr Kind von (einer) bestimmten Sprache/n nicht umgeben sein soll. Es zeigt sich, dass fast die Hälfte der befragten Eltern (43.4%) dafür sorgt, dass ihr Kind Freund:innen in allen Sprachen hat, die es selbst spricht. 54.7% der Teilnehmenden haben in Bezug auf die Freund:innen des Kindes keine Präferenz dazu, welche Sprache sie sprechen. Gründe, warum die Eltern für Freundschaften zu Kindern in allen Sprachen des Kindes sorgen, beziehen sich vor allem auf die Bereiche (1) Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten ($n = 5$; z. B. „Weil er beide seine Sprachen gut beherrschen soll“), (2) Vermittlung der Relevanz der Sprache ($n = 4$; z. B. „Da-

mit unsere Tochter nicht nur Spanisch versteht, sondern es auch sprechen kann und sieht, dass die Sprache nützlich ist“), (3) sprachliche und kulturelle Vielfalt ($n = 4$; z. B. „Damit die Sprache nicht nur auf die Familie reduziert wird und auch zur Spielsprache wird“), (4) Identitätsbildung des Kindes ($n = 2$; z. B. „Weil es mir wichtig ist, dass mein Kind seine Dualität und Bilingualität als seine Identität versteht und akzeptiert“), (5) Zufall ($n = 2$; z. B. „Es passiert automatisch, da viele Kinder unserer Freunde Englisch sprechen“) oder (6) Vorteile durch mehrere Sprachen ($n = 2$; z. B. „Je mehr Sprachen, desto besser“). Fehler des Kindes in der Familiensprache korrigiert der Großteil der Befragten immer (24.5 %), oft (34.0 %) oder selten (37.7 %, $N = 53$). Auch auf Fehler des Kindes im Deutschen reagiert die Mehrheit der Befragten mit einer Korrektur des Kindes (62.3 %).

4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der befragten Eltern die Mehrsprachigkeit ihres Kindes eher als Ressource betrachten und mit den sprachlichen Fähigkeiten ihres Kindes tendenziell zufrieden sind. Die positiven Einstellungen beziehen sich vor allem auf die Bereiche (1) Respekt und Toleranz gegenüber anderen Kulturen, (2) Aufbau von Beziehungen mit anderen Kindern, (3) Vorteile in der Schule und (4) Vorteile in der Zukunft. Damit decken sich die erhobenen Daten mit der aktuellen Forschungslage, die mehrheitlich positive Ansichten der Eltern bezüglich der Mehrsprachigkeit ihres Kindes beschreibt (Chung, 2020; Jazbec & Kacjan, 2019; Kircher et al., 2022; Lee et al., 2015; Paradowski & Bator, 2016). Knapp ein Drittel der befragten Eltern gibt jedoch auch Sorgen bezüglich der Sprachentwicklung ihres Kindes an. Auch Bockmann und Kolleginnen (2013) stellten in ihrer Befragung bei knapp einem Drittel der befragten Eltern Sorgen bezüglich der Sprachentwicklung ihres Kindes fest. Trotz Aufklärungsbestrebungen durch unterschiedliche Institutionen und Gruppen in den letzten Jahren, s. bspw. Bockmann und Kolleginnen (2013), die Merkblätter in verschiedenen Sprachen und Kurzfortbildungen für Kinderärztinnen zum Thema mehrsprachige Sprachentwicklung entworfen und verbreitet haben, zeigen die erhobenen Daten weiterhin Sorgen bei ungefähr einem Drittel der befragten Eltern. Die Beratungspraxis muss folglich weiter optimiert werden, um einen größeren Teil der mehrsprachigen Eltern zu erreichen. Ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden in der vorliegenden Studie befürchtet zudem, dass ihr Kind die Familiensprache nicht mehr nutzt, wenn es in einer Gesellschaft lebt, in der eine andere Sprache gesprochen wird, sodass zukünftige Studien eruieren sollten, welche Folgen damit zusammenhängen könnten (bspw. Verlust der kulturellen Identität) und wie auch auf institutioneller Ebene die Förderung der Familiensprache erfolgen könnte. Außerdem sahen einige befragte Eltern in der Mehrsprachigkeit ihres Kindes die Ursache für einen verspäteten Sprechbeginn. Dabei vertreten Wissenschaftler:innen die Meinung, dass die Mehrsprachigkeit eines Kindes kein Risikofaktor für eine SES ist und auch keinen negativen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung hat (Grosjean, 2021; Kannengieser, 2023; Rothweiler, 2022; Schneider, 2015). Dieser Irrglaube besteht jedoch sogar teilweise unter Sprachtherapeut:innen (Bloder et al., 2021). Auf Grundlage dieses Ergebnisses zeigt sich die Notwendigkeit der Aufklärung von Eltern mehrsprachiger Kinder zum Thema (mehrsprachige) Sprachentwicklung. Aus den Daten geht jedoch nicht hervor, was die Eltern konkret unter einem „verspätete[n] Sprechbeginn“ verstehen, sodass hier genauere Informationen in Folgestudien erhoben werden sollten.

Des Weiteren gilt es zu diskutieren und zu untersuchen, inwiefern Aufklärungsbedarf seitens der Fachkräfte in Institutionen, die die Kinder besuchen, besteht, da ein gewisser Anteil der Eltern mit den Maßnahmen, um die Mehrsprachigkeit des Kindes in der Einrichtung zu integrieren, unzufrieden ist. Eventuell besteht auch hier der Bedarf einer Optimierung der Beratungspraxis, sodass die Kinder auch in den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen bestmöglich sprachlich unterstützt werden können. Aufgrund der Formulierung der Fragen im Fragebogen ist jedoch keine eindeutige Interpretation der Ergebnisse möglich. Es bedarf einer detaillierten Befragung der Eltern in Folgestudien.

Als häusliches sprachliches Angebot zeigen die erhobenen Daten eine Vielzahl an Angeboten, sodass die Eltern proaktiv für ein sprachlich diverses Umfeld des Kindes sorgen. Die angebotenen Aktivitäten sind (1) Lesen von Geschichten, (2) Fernsehen/Filme anschauen, (3) Lieder anhören, (4) Spiele, (5) Besuche eines Landes, in dem die Familiensprache gesprochen wird, (6) (Video-)Anrufe mit Verwandten und Bekannten in anderen Ländern, (7) Freunde in verschiedenen Sprachen und (8) Sprechen von nur einer Sprache mit dem Kind. Die Effektivität von unterschiedlichen Sprachförderstrategien in verschiedenen Kontexten wurde in einer Vielzahl von

Studien untersucht. Dabei wurden insgesamt viele positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung des Kindes hervorgehoben (Böse & Scherger, 2023; Cheung et al., 2018; Jungmann et al., 2013), wobei beispielsweise das Inputmuster der Eltern einen entscheidenden Einfluss auf den sprachlichen Erfolg des Kindes in den zu erlernenden Sprachen hat (De Houwer, 2007; Paradowski & Bator, 2016). Somit legen die erhobenen Daten nahe, dass die befragten Eltern durch ihr sprachliches Angebot eine Ressource für die Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes sind. In weiteren Forschungen gilt es zu untersuchen, ob sich die Eltern im Einsatz der sprachlichen Angebote sicher fühlen oder auch hier noch Beratungsbedarf besteht. Weiterhin gilt es zu eruieren, wie sich diese sprachlichen Angebote und auch das sprachliche Verhalten der Eltern auf die Sprachfähigkeiten der Kinder auswirkt. Dabei müsste eine deutlich größere und repräsentativere Stichprobe gezogen werden, als es in der vorliegenden Studie der Fall ist, da die Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Angebot möglicherweise in Stichproben mit geringerem Bildungsstand abweichen könnte. Aus dem sehr hohen Bildungsabschluss der Mehrheit der Teilnehmenden ergibt sich insgesamt eine zentrale Limitation dieser Studie. Außerdem ist der Großteil der Teilnehmenden weiblich und hat den deutschen Fragebogen ausgefüllt. Diese Daten entsprechen nicht der Gesamtheit der Bevölkerung in Deutschland. Zudem hatte die Studie einen geringen Rücklauf sowie eine hohe Anzahl an Datensätzen, die aufgrund nicht erfüllter Einschlusskriterien ausgeschlossen werden mussten, sodass die Stichprobenumfang insgesamt gering war. In zukünftigen Untersuchungen sollten weniger Einschlusskriterien gesetzt werden, um beispielsweise auch die Eltern derjenigen Kinder, die keinen Betreuungsplatz haben, zu erreichen. Des Weiteren liegen Limitationen im Fragebogendesign der vorliegenden Studie vor. Dieser bestand aus einer Vielzahl an geschlossenen Fragen und bot dadurch wenig Platz zum Ausdruck eigener Gedanken der Teilnehmenden.

5 Fazit & Ausblick

Die erhobenen Daten der Studie geben Aufschluss über die Ansichten von Eltern mehrsprachiger Kinder in Deutschland. Die Befragten bieten ihrem Kind vielfältigen sprachlichen Input an, welcher als Ressource für die Sprachentwicklung des Kindes genutzt werden kann. Die Erkenntnisse tragen maßgeblich zur Optimierung der Beratung mehrsprachiger Familien bei, da sie vorhandene Ressourcen, Sorgen und falsche Annahmen (bspw. bzgl. eines Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und dem verspäteten Sprechbeginn) darlegen. Es wird deutlich, dass der Beratung von mehrsprachigen Familien ein größerer Stellenwert zukommen muss, um die vorhandenen (familiären) Ressourcen bestmöglich einzusetzen und die bestehenden Sorgen zu minimieren. Die Eltern brauchen Aufklärung darüber, dass eine mehrsprachige Erziehung die Sprachentwicklung des Kindes nicht negativ beeinflusst und wie alle Sprachen, die im Alltag der Familien eine Rolle spielen, eingesetzt und gefördert werden können. Für weitere Untersuchungen besteht die Möglichkeit gemeinsam mit Vertreter:innen der Zielgruppe in einem partizipativem Forschungsdesign diejenigen Themenfelder zu identifizieren, welche den Eltern besonders relevant erscheinen. Dadurch kann die Zielgruppen aktiver in die Entwicklung von Forschungsvorhaben einbezogen werden. Zudem ist es denkbar, mit Dolmetscher:innen zu arbeiten und den Fragebogen in weitere Sprachen zu übersetzen, um weitere Sprachgruppen zu erreichen. Des Weiteren wäre es interessant, repräsentative Daten von Eltern mit mehrsprachigen Kindern in sprachtherapeutischer Behandlung mit den vorliegenden Daten zu vergleichen. Auf Grundlage des erhobenen Datensatzes war dies wegen der geringen Rücklaufquote nicht möglich. Es gilt daher zu überlegen, wie die Eltern sowohl für die Teilnahme an Umfragen als auch im Rahmen der Aufklärungsarbeit erreicht werden können. Durch einen direkten Vergleich der Ansichten und Sprachangebote der Eltern wäre es noch gezielter möglich, Beratungsbedarf in der Sprachbildung, -förderung und -therapie deutlich zu machen.

Referenzen

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Bayley, R., Schecter, S. R. & Torres-Ayala, B. (1996). Strategies for bilingual maintenance: Case studies of mexican-origin families in texas. *Linguistics and education*, 8(1), 389-408.
- Bertelsmann Stiftung. (2023). 2023 fehlen in Deutschland rund 384.000 Kita-Plätze. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2022/oktober/2023-fehlen-in-deutschland-rund-384000-kita-plaetze>

- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T. & Lorusso, M. L. (2021). Speech and language therapy service for multilingual children: Attitudes and approaches across four european countries. *Sustainability*, 13(21), 12143. <https://doi.org/10.3390/su132112143>
- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T. & Lorusso, M. L. (2023). Sprachtherapie im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Bestandsaufnahme: Was fehlt? *Forschung Sprache*, 2(1), 27-37.
- Bockmann, A., Machmer, A., Radtke, E. & Buschmann, A. (2013). Beratungspraxis und elterlicher Umgang bei Mehrsprachigkeit. *Sprache, Stimme, Gehör*, 37(1), 13-19. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1333771>
- Böse, J., Busch, J., Leyendecker, B. & Scherger, A.-L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14(1), 1149447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149447>
- Böse, J., & Scherger, A.-L. (2023). Alltagsintegrierte Sprachförderung mit Kindern im anfänglichen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache: Qualifizierung von Betreuungspersonen. *Frühe Bildung*, 12(1), 55-57. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000599>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2023, 29. April). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. [https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/#:~:text=Von%20den%203%2C8%20Millionen,selbst%20Migranten%20\(erste%20Generation\)](https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/#:~:text=Von%20den%203%2C8%20Millionen,selbst%20Migranten%20(erste%20Generation))
- Buschmann, A., & Schumm, A. (2017). Welche Fragen haben Eltern mit Migrationshintergrund zum mehrsprachigen Aufwachsen und Erziehen? *Forschung Sprache*, 2(1), 4-16.
- Cheung, S., Kan, P. F., Winicour, E. & Yang, J. (2018). Effects of home language input on the vocabulary knowledge of sequential bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(5), 986-1004. <https://doi.org/10.1017/s1366728918000810>
- Chung, M. F. (2020). "I call them my little chinese kids": Parents' identities and language ideologies in a mandarin-english dual language immersion school. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 179-195. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.19>
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/s0142716407070221>
- De Houwer, A., & Nakamura, J. (2022). Developmental perspectives on parents' use of discourse strategies with bilingual children. In U. Rønynland & R. Blackwood (Hrsg.), *Multilingualism across the lifespan* (S. 31-55). Routledge.
- Diefenbach, H. (2002). Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien: Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In M. u. d. e.-r. Integration (Hrsg.), *Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe* (S. 7-70). Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Friedrich, S., & Knebel, U. v. (2017). Sprachtherapie mit sukzessiv mehrsprachigen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen: Eine empirische Analyse gegenwärtiger Praxiskonzepte im Bundesland Berlin. *Forschung Sprache*, 1(1), 57-77.
- Goethe Institut. (2023). *Mehrsprachigkeit*. <https://www.goethe.de/prj/mwd/de/indeutschlandleben/fam/mehrsprachigkeit.html#:~:text=Mehr%20als%2020%25%20der%20Bevölkerung,Deutsch%20als%20Fremd%2D%20oder%20Zweitsprache>
- Grosjean, F. (2021). *Life as a bilingual: Knowing and using two or more languages*. Cambridge University Press.
- Gunnerud, H. L., Ten Braak, D., Reikeras, E. K. L., Donolato, E. & Melby-Lervag, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychol Bull*, 146(12), 1059-1083. <https://doi.org/10.1037/bul0000301>
- Jazbec, S., & Kacjan, B. (2019). "Multilingualism is the real thing": Multilingualism from the parents' perspective. *The New Educational Review*, 57(3), 87-98. <https://doi.org/10.15804/tner.19.57.3.07>
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110-121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Kannengieser, S. (2023). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Elsevier.
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., C., M., Penz, T., Sachse, S., Scharff Rethfeldt, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K. & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen: eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(1), 3-20.
- Kircher, R., Quirk, E., Brouillard, M., Ahooja, A., Ballinger, S., Polka, L. & Byers-Heinlein, K. (2022). Quebec-based parents' attitudes towards childhood multilingualism: Evaluative dimensions and potential predictors. *J Lang Soc Psychol*, 41(5), 527-552. <https://doi.org/10.1177/0261927X221078853>
- Kuo, E. C.-Y. (1974). The family and bilingual socialization: A sociolinguistic study of a sample of chinese children in the United States. *Journal of Social Psychology*, 92(2), 181-191.
- Landini, A. (2022). *La percezione di genitori di bambini multilingue cin e senza disturbo primario di linguaggio: Coinvolgimento, strategie e opinioni* [unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Mailand].
- Lee, M., Shetgiri, R., Barina, A., Tillitski, J. & Flores, G. (2015). Raising bilingual children: A qualitative study of parental attitudes, beliefs, and intended behaviors. *Hisp J Behav Sci*, 37(4), 503-521. <https://doi.org/10.1177/0739986315602669>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 263-290.
- Lüke, C., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung, Diagnostik, Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 221-238). Springer.
- Norrenbrock, P. (2008). *Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. BIS-Verlag.
- Paradowski, M. B., & Bator, A. (2016). Perceived effectiveness of language acquisition in the process of multilingual upbringing by parents of different nationalities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 647-665. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203858>
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influences 2years-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG: Wissen verbindet.

- Ritterfeld, U., & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Technische Universität Dortmund. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/31166>
- Rothweiler, M. (2022). Der Erwerb mehrerer Sprachen. In S. Chilla (Hrsg.), *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Störungen, Diagnostik* (3. vollständig überarbeitete Auflage, S. 10-58). Ernst Reinhardt.
- Scharff Rethfeldt, W. (2017). Logopädische Versorgungssituation mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörung. *Forum Logopädie*, 4(31), 24-31. <https://doi.org/10.2443/skv-s-2017-53020170404>
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. Ernst Reinhardt.
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2017*. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00057948/2010220177004_korr24112020.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/mikrozensus-2018.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2020a). *Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung am 1. März 2020 nach Ländern*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren-nach-laendern.html>
- Statistisches Bundesamt. (2020b). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/mikrozensus-2019.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/mikrozensus-2020.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/mikrozensus-2021.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2023, 21. Februar). *80 % der Bevölkerung sprechen zu Hause ausschließlich Deutsch* [Pressemitteilung]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_08_p002.html#:~:text=WIESBADEN%20-%20Knapp%2080%20%25%20der%20rund,Ergebnissen%20des%20Mikrozensus%202021%20mit.
- Statistisches Bundesamt. (2024). *Mikrozensus: Bevölkerung nach Migrationshintergrund: Erstergebnisse 2023*. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bevoelkerung/mikrozensus-2023.pdf?__blob=publicationFile
- Surraín, S., & Luk, G. (2023). The perceived value of bilingualism among U.S. parents: The role of language experience and local multilingualism. *Translational Issues in Psychological Science*. <https://doi.org/10.1037/tps0000352>
- Thiersch, A. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In A. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 9-30). Attempto Verlag.
- van Minnen, S., Lüke, C., Neumann, K. & Sallat, S. (2022). Therapie von Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit. In Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (Hrsg.), *Therapie von Sprach*

Zu den Autorinnen

Sandra Rauschecker hat sowohl den Bachelor- als auch den Masterstudiengang Sprachtherapie an der Ludwig-Maximilians-Universität München studiert. Neben dem Masterstudium hat sie bereits begonnen, in einer logopädischen Praxis zu arbeiten. Dabei liegt ihr Schwerpunkt sowohl auf der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen als auch auf dem Einsatz von Unterstützter Kommunikation.

Maren Rebecca Eikerling ist Klinische Linguistin und promovierte an der Universität Mailand-Bicocca (Italien) zu computergestützten, mehrsprachigen Sprach- und Lese-Screenings für Kinder. Als PostDoc setzte sie sich im Projekt „SprachNetz“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit digitaler, interdisziplinärer Vernetzung auseinander. Seit April 2025 ist sie als Juniorprofessorin an der Universität Paderborn am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft im Förderschwerpunkt Sprache tätig.

Korrespondenzadresse

Sandra Rauschecker
Ludwig-Maximilians-Universität München
Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften
Geschwister-Scholl-Platz 1
80539 München
s.rauschecker@outlook.de



Eine phonetisch-phonologische Analyse der deutschen Ausspracheentwicklung monolingualer und bilingualer Kindergartenkinder – eine Analyse der Vokale

A phonetic-phonological analysis of the German speech development in monolingual and bilingual kindergarten children – an analysis of vowels

Carolin Schmid, Hannah Leykum, Laura Lanig, Lynn Ruppert

Zusammenfassung

Hintergrund: Die gängige Aussprachediagnostik ist monolingual ausgerichtet und fokussiert die Konsonanten. Insbesondere akustisch-phonetische Analysen zum Vokalerwerb sind rar (vgl. Kent & Rountrey, 2020) und es besteht Bedarf an Referenzwerten für multilinguale Kinder, die in großen Metropolen wie Wien die Mehrheit darstellen (Statistik Austria, 2024).

Ziele: Die übergeordnete Studie untersucht die Ausspracheentwicklung typisch entwickelter mono- und bilingualer Kinder zwischen 3;0 und 5;11 Jahren in der deutschen Sprache. Die vorliegende Arbeit präsentiert erste Daten zur Vokalproduktion 4;6 bis 5;11-jähriger Kindergartenkinder, die die Grundlage für das frühe Erkennen von potenziellen Störungsbildern bilden sollen (vgl. Lenoci et al., 2021).

Methodik: Ein Bildbenennungstest wurde mit 14 monolingualen und 14 bilingualen Kindern durchgeführt. Deutsche Vokalphoneme wurden akustisch-phonetisch analysiert. Der Effekt von Bilingualismus wurde statistisch mithilfe linearer Modelle analysiert.

Ergebnisse: Monolinguale Kinder haben einen signifikant größeren Vokalraum als bilingualer Kinder in Bezug auf die deutsche Aussprache. Die Vokalkategorien werden von monolingualen Kindern präziser und weniger variabel realisiert als von bilingualen Kindern.

Schlussfolgerungen: Zwischen mono- und bilingualen Kindergartenkindern zwischen 4;6 und 5;11 Jahren bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Vokalproduktion. Dies bestätigt den Bedarf an Referenzwerten für multilinguale Kinder. Weitere Analysen werden zeigen, inwiefern die Unterschiede auch bei jüngeren Kindern bestehen und ob sich in beiden Altersgruppengruppen typisch entwickelte Kinder von klinischen Populationen hinsichtlich der Vokalproduktion unterscheiden, sodass diese Daten für eine frühe Diagnostik genutzt werden könnten.

Schlüsselwörter

Bilingualismus, Ausspracheerwerb, akustische Phonetik, Vokale

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

Abstract

Background: Common diagnostic practice in speech development is monolingual and focusses on consonants. Especially acoustic-phonetic analysis of vowel acquisition is rare (Kent & Rountrey, 2020). There is a need for reference values for multilingual children, who present the majority in large cities (Statistik Austria, 2024).

Aims: The primary study investigates the German speech development of typically developing monolingual and bilingual children between 3;0 and 5;11 years. The present study outlines data of vowel production in typically developing kindergarten children between 4;6 and 5;11 years, and, thus, provides a possible base for the early identification of potential disorders (e.g., Lenoci et al., 2021).

Method: A picture naming test was performed with 14 monolingual and 14 bilingual children. German vowels were acoustic-phonetically analyzed and the effect of bilingualism was statistically investigated with linear models.

Results: Monolingual children show a significant larger German vowel space than bilingual children and demonstrate a higher degree of precision and reduced variability in the production of vowel categories compared to bilingual children.

Conclusions: Regarding vowel production there are significant differences between monolingual and bilingual kindergarten children between 4;6 and 5;11 years. This confirms the need for reference values for multilingual children. Further analysis will show to what extent the differences also exist in younger children, and whether in both age groups typically developing children differ from clinical populations in their vowel production, so that the data could be used for an early diagnosis.

Keywords

Bilingualism, speech acquisition, acoustic phonetics, vowels

1 Hintergrund

Expressive phonetisch-phonologische Fähigkeiten auf segmentaler Ebene stellen eine der frühesten sprachlichen Entwicklungsstufen im kindlichen Spracherwerb dar und bilden die Grundlage für den Erwerb weiterer sprachlicher Fähigkeiten (z. B. de Langen-Müller et al., 2011; Fox-Boyer & Schäfer, 2015). Die Aussprache hat großen Einfluss auf die Verständlichkeit des Kindes durch andere Personen. Wenn ein Kind die sprachspezifischen Laute noch nicht adäquat produziert, kann es sein, dass einzelne Wörter oder ganze Äußerungen des Kindes von anderen Personen schlecht oder nicht verstanden werden. Probleme mit der Verständlichkeit können in weiterer Folge zu weniger interaktiver Kommunikation mit anderen führen, zu geringerer Akzeptanz durch andere, sowie auch zu schlechterer mentaler Gesundheit (vgl. Warlaumont et al., 2014). Die Häufigkeit des sprachlichen Inputs und der Möglichkeiten zur sprachlichen Kommunikation gelten als Hauptfaktoren für die Geschwindigkeit des Spracherwerbs (vgl. Rowe, 2012; Warlaumont et al., 2014). Weiter stehen phonetisch-phonologische Fähigkeiten in direktem Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (vgl. Boada et al., 2022) und damit allgemein mit dem schulischen Erfolg (vgl. Wyschkon et al., 2018).

In Österreich wachsen ca. 30 % der Kindergartenkinder, in der Hauptstadt Wien ca. 60 %, multilingual auf (Statistik Austria 2024). Vor dem Hintergrund einer voraussichtlich zumindest gleichbleibenden, womöglich sogar steigenden Anzahl an multilingual aufwachsenden Kindern (vgl. Grieson et al., 2022, Statistik Austria, 2022) erscheint es daher umso wichtiger, diese Mehrheit der Kindergartenkinder in Studien zur Ausspracheentwicklung zu berücksichtigen. Multilinguale Kinder haben regelmäßigen Input in (mindestens) einer anderen Sprache als Deutsch und erhalten deshalb quantitativ einen reduzierten Deutschinput verglichen mit Kindern, die nur mit Deutsch aufwachsen. In vorliegender Studie liegt der Fokus auf bilingualen Kindern, da diese in Wien die größte Gruppe der multilingualen Kinder ausmachen (für globale Schätzwerte vgl. Quay, 2024, für Wien vgl. Schmid et al. 2024). Bei bilingualen Kindern erfolgt der erste systematische Kontakt zum Deutschen manchmal bereits ab Geburt (simultaner Bilingualismus), oder erst später, oft ab Kindergartenentritt (sukzessiver Bilingualismus). Für alle bilingualen Kinder ist die deutsche Sprache ab dem ersten Eintritt in eine Bildungseinrichtung in der Regel in Alltag und Bildungs- sowie Berufskontext die vorherrschende Sprache und wichtig für gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolg (vgl. Gogolin, 2008; Netzwerk Sprachen Rechte, 2023).

Bei monolingualen wie auch bei bilingualen Kindern wird von einer Prävalenz für Sprachentwicklungsstörungen ohne erkennbar mitverursachende Beeinträchtigung von 7,58 %, und zusätzlich von 2,3 %, wenn auch Sprachentwicklungsstörungen mit erkennbar mitverursachender Beeinträchtigung hinzugezählt werden (Norbury et al., 2016), ausgegangen. Als Sprachent-

wicklungsstörung gelten „[...] bedeutsame Abweichungen von der unauffälligen Sprachentwicklung, die sich negativ auf soziale Interaktionen, den Bildungsverlauf und/oder die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern auswirken können.“ (Kauschke et al., 2023; S.91). Die Prävalenz von Aussprachestörungen im Kindergartenalter ist mit ca. 16 % noch größer (Fox-Boyer & Salgert, 2014). Im Idealfall sollte eine Evaluierung der sprachlichen Fähigkeiten beide Sprachen bilingualer Kinder berücksichtigen (vgl. McLeod et al., 2017; Scharff Rethfeldt et al., 2013), worunter in Folge auch die Evaluierung der Aussprache fällt. Eine sprach- und kultursensible Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten bei Kindern ist aufgrund fehlender Diagnose-Tools und Vergleichsdaten bislang unzureichend (vgl. Scharff Rethfeldt, 2016). Die Sprachevaluierung in der aktuellen österreichischen Diagnosepraxis beruht unserer Erfahrung entsprechend mehrheitlich immer noch auf der Durchführung standardisierter Tests mit monolingualen Normen für das Deutsche, unabhängig von der Anzahl der von den Kindern gelernten Sprachen. Das gilt insbesondere für die Evaluierung der Aussprache und liegt daran, dass (1) für viele andere Sprachen als Deutsch keine Testverfahren existieren, (2) vorhandene Testverfahren für andere Sprachen als Deutsch durch die evaluierenden Personen nicht angewandt werden können, (3) nach wie vor zu wenig Grundlagenwissen über die bilinguale Ausspracheentwicklung vorhanden ist (vgl. Fox-Boyer & Salgert, 2014). Die Anwendung der Normen deutschsprachiger monolingualer Kinder zur Evaluierung der Ausspracheentwicklung bei bilingualen Kindern kann zu Fehleinschätzungen führen (vgl. Fox-Boyer et al., 2020). Bei bilingualen Kindern ist somit aktuell eine Diagnostik der Aussprache weniger standardisiert und schwieriger interpretierbar als bei monolingualen Kindern. Daher ist eine detaillierte Betrachtung dieser Gruppe besonders wichtig: Spezifische Abweichungen der Aussprache von monolingualen Normen können auf quantitative und qualitative lautliche Interferenzen zwischen den erworbenen Sprachen bilingualer Kinder zurückzuführen sein. So können die phonetischen Charakteristika von Lauten einer Sprache auf die andere übertragen oder eine akustisch zwischen den Zielkategorien der beiden Sprachen liegende Lautvariante gebildet werden (vgl. Flege & Bohn, 2021). Lautkategorien werden tendenziell schneller erworben, wenn sie in beiden Sprachen bilingualer Kinder und somit häufiger vorkommen und langsamer, wenn sie nur in einer der Sprachen vorkommen (vgl. Fabiano-Smith & Goldstein, 2010, S. 161 f.). Für den monolingualen Erwerb ist die Ausspracheentwicklung für viele Einzelsprachen (vgl. z. B. Bosch Galcerán, 2011 für das Spanische oder Fox-Boyer & Schäfer, 2015 für das Deutsche), bereits gut skizziert in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge und die phonologischen Prozesse von Konsonanten. Die Anzahl an Studien für den bilingualen Erwerb ist um einiges geringer, jedoch gibt es Hinweise darauf, dass es bei bilingualen Kindern zu Abweichungen bezüglich der Art und des Überwindungsalters phonologischer Prozesse kommt (vgl. Alighieri et al., 2020; Fox-Boyer et al., 2020; Fox-Boyer & Salgert, 2014; Nas, 2015), und dass es dabei keine Unterschiede zwischen simultan und sukzessiv bilinguaalem Erwerb gibt (Fox-Boyer et al., 2020). In den bisherigen Studien werden zumeist auditive Analysen in Bezug auf phonologische Prozesse oder einzelne Phoneme durchgeführt. Akustisch-phonetische Analysen sind rar, obwohl sie wichtige zusätzliche Informationen zur Sprachentwicklung bei Kindern geben könnten (vgl. Kent & Rountrey, 2020). Der Vokalerwerb ist deutlich seltener erforscht als der Konsonantenerwerb (vgl. Kewley-Port et al., 2007), da aufgrund auditiver Analysen davon ausgegangen wird, dass Vokale bereits früh erworben sind und dass Kinder in der Regel kaum Vokalfehler machen (z. B. Weinrich & Zehner, 2017). Jedoch scheint der Vokalerwerb selbst innerhalb der Gruppe typisch sprachentwickelter Kinder nicht so früh und so präzise entwickelt zu sein wie oft in der Literatur beschrieben, bei starker individueller Variation (vgl. Kent & Rountrey, 2020; Donegan, 2013), obwohl Vokale maßgeblich zur Verständlichkeit gesprochener Äußerungen beitragen (Kewley-Port et al., 2007). Stärkere Abweichungen von der üblichen Formantstruktur einzelner Vokale könnten zu einer Aufhebung der Kontrastierung zwischen zwei Minimalpaaren wie <Hand> und <Hund> und somit zu Missverständnissen in der Kommunikation führen.

Besonders Kinder aus klinischen Populationen scheinen Vokale oft abweichend zu realisieren, z. B. in Bezug auf Vokalfehler, Variabilität und Präzision der Vokalformanten, was eine Analyse dieser Parameter als potentielle klinische Marker interessant macht (siehe Lenoci et al., 2021 für verbale Entwicklungsdyspraxie; Roepke & Brosseau-Lapr , 2021 für Aussprachestörungen; Vorperian et al., 2023 für Trisomie 21; Wynn et al., 2022 für Neurodivergenz im Autismusspektrum). Vor diesem Hintergrund erscheint eine genauere akustische Beschreibung der Vokalentwicklung monolingualer und bilingualer Kinder für klinische Forschungszwecke sinnvoll.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Der Forschungsüberblick zeigt, dass insbesondere in Bezug auf den bilingualen Ausspracheerwerb noch große Forschungslücken hinsichtlich des Lautspracherwerbs bestehen. Die vorliegende Arbeit soll im Rahmen einer umfassenderen Studie zur Ausspracheentwicklung bilingualer Kindergartenkinder zwischen 3;0 Jahren und 5;11 Jahren einen Beitrag dazu leisten, das Grundlagenwissen über die Vokal-Ausspracheentwicklung zu erweitern. Vorgestellt werden Daten der älteren Gruppe der Vorschulkinder (4;6-5;11 Jahre). Dabei wird folgende Forschungsfrage gestellt: Zeigen sich akustische Unterschiede in der Produktion der deutschen Vokale zwischen bilingualen und monolingualen Kindern? Zur Beantwortung dieser Frage werden die Größe des Vokalraums (eine der am häufigsten berechneten Variablen in Bezug auf die typische und pathologische Sprachentwicklung, vgl. Kent & Rountrey, 2020, S. 1752), sowie die Variabilität und die Präzision der ersten beiden Vokalformanten F1 und F2 (vgl. Lenoci et al., 2021) der Vokalkategorien analysiert.

Die Ergebnisse sollen als erste Referenzwerte dienen, um künftig Interventionsbedarfe besser zu erkennen und mögliche Fehldiagnosen in Bezug auf die phonetisch-phonologische Entwicklung bilingualer Kinder zu vermeiden, die durch den inadäquaten direkten Vergleich mit monolingualen Kindern verursacht werden. Solche Fehldiagnosen können einerseits zu unnötigen Überlastungen von Therapieeinrichtungen und zur fälschlichen Pathologisierung der Kinder führen, wenn diese Kinder vor dem Hintergrund ihrer Bilingualität eigentlich unauffällig entwickelt sind und keiner spezifischen Therapie bedürfen. Andererseits können Fehldiagnosen auch dazu führen, dass bei Kindern, die wirklich therapeutische Unterstützung bräuchten, dieser Bedarf nicht oder erst sehr spät festgestellt wird und sie so nicht optimal gefördert werden.

3 Methode

3.1 Proband:innen

Es werden Daten von 28 Kindern zwischen 4;6 und 6;1 Jahren vorgestellt, davon 14 monolinguale und 14 bilinguale Kinder, jeweils zum gleichen Anteil Jungen und Mädchen. Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass die Gruppen der Kinder hinsichtlich relevanter sprachbezogener Faktoren weitgehend ausgeglichen sind (dennoch wurden diese in der statistischen Analyse als Kontrollvariablen berücksichtigt). Die Kinder wurden über die städtischen Kindergärten der Stadt Wien, über Aushänge in den städtischen Büchereien und über soziale Medien rekrutiert. Sie durften keine bekannten Auffälligkeiten hinsichtlich ihrer sensorischen, kognitiven, motorischen oder sprachlichen Entwicklung aufweisen. Die bilingualen Kinder mussten Deutsch entweder simultan seit Geburt neben einer anderen Sprache oder sukzessive als Zweitsprache, d.h. frühestens ab dem 1. Geburtstag, erwerben. Kontakt zum Deutschen musste im Wochendurchschnitt mindestens 20 % der Tageszeit für einen Zeitraum von zumindest einem Jahr vor dem Aufnahmetermin bestehen. Bezüglich der nicht-deutschen Sprache gab es keine Ausschlusskriterien. Ausreichende Deutschkenntnisse der Eltern waren notwendig, um Teilnehmer:inneninformation und Elternfragebogen gemeinsam mit der Studienleiterin auszufüllen.

Tab. 1. Informationen zu den teilnehmenden Kindern: Spracherwerb, Anzahl der Kinder (N), davon Mädchen (f) und Jungen (m), Erstsprache (L1, d.h. Deutsch oder bei bilingualen Kindern die nicht-deutsche Sprache), Alter (zum Aufnahmezeitpunkt), in Monaten, Alter bei erstem systematischen Deutschkontakt (AoA) in Monaten, Anteil des Deutschkontakts am Tag (Deutschkont.) in Prozent, Sozioökonomischer Status (SöS nach Bildung der Eltern, von o=niedrig, d.h. alle Elternteile ohne Schulabschluss, bis 10=hoch, d.h. alle Elternteile mindestens Doktorat), tägliche Zeit im Kindergarten (Kigazeit) in Stunden. Standardabweichung (SD), Prozent (%), Monat (M.), Stunde (h)

Spracherwerb		N (f,m)	L1	Ø Alter in M. (SD)	Ø AoA in M. (SD)	Ø Deutschkont. in % (SD)	Ø SöS (SD)	Ø Kigazeit in h (SD)
Monolingual		14 (7,7)	Deutsch	64,8 (5,5)	0 (0)	100 (0)	7,9 (1,2)	6,7 (0,8)
Bilingual		14 (7,7)	N = 14	63,1 (6,7)	12,2 (11,86)	55 (9,4)	6,5 (1,8)	6,5 (1,2)
Bilingual	Simultan	6 (3,3)	Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Spanisch (2)	59,7 (6,0)	0 (0)	56,7 (10,3)	7,8 (0,8)	6,5 (1,7)
	Sukzessiv	8 (4,4)	B/K/S (3), Chinesisch, Dari, Slowakisch, Spanisch, Ungarisch	65,8 (6,3)	21,4 (6,1)	53,8 (9,2)	5,5 (1,8)	6,4 (0,6)

Materialien

Zur Elizitierung der Lautkategorien wurde der Bildbenennungstest Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (PLAKSS-II) von Fox-Boyer (2014) verwendet. Durch ihre verbreitete Verwendung in vielen Praxen und Kliniken ergibt sich eine einfache Zugänglichkeit, Durchführbarkeit und Reproduzierbarkeit der in der vorliegenden Studie vorgestellten ersten Analysen zur Nutzung in der klinischen Praxis und für anschließende Forschungsprojekte. Die PLAKSS-II bietet außerdem ausreichend Zielitems für eine ausgewogene Analyse der meisten Lautkategorien.

Es wurden sowohl Hauptbefund (HB) als auch Inkonsequenztest (IT) durchgeführt. Pro Vokalkategorie des österreichischen Standarddeutsch (siehe Moosmüller et al. 2015) wurden drei Items für die akustische Analyse ausgewählt, in denen die entsprechenden Vokale in betonter oder zweit betonter Silbe und weder wortinitial noch wortfinal vorkommen. Der Zentralvokal /ə/ wurde aufgrund der möglichen Beeinflussung durch das Standarddeutsche aus Deutschland hinzugenommen. Für alle Vokalkategorien bis auf /y/, /ø/, /ʏ/, /œ/, welche jeweils nur in einem Wort vorkommen, konnten drei geeignete Items gefunden werden, die jeweils dreimal von den Kindern produziert werden sollten. Um eine zu lange Testdauer zu vermeiden, sollten die Items möglichst dem IT entnommen werden, da für die Items des IT laut Handbuch eine dreimalige Wiederholung vorgesehen ist. Items, die ausschließlich im HB vorkommen, also gemäß der Testvorgaben nur einmal gesprochen werden, mussten zusätzlich zweimal wiederholt werden. Für eine Darstellung der Zielitems pro Vokalkategorie siehe Tab. 2.

Tab. 2. Zielitems zur Elizitierung der Vokalkategorien.

Vordere Vokale		Hintere Vokale	
Vokal-kategorie	Zielitems	Vokal-kategorie	Zielitems
/i/	Marienkäfer (IT), Krokodil (IT), Trampolin (IT)	/u/	Buch (IT), Dusche (HB), Blume (HB)
/ɪ/	Schiff (IT), Fisch (HB), Spinne (HB)	/ʊ/	Rutsche (IT), kaputt (IT), Luftballon (IT)
/e/	Zebra (HB), Feder (HB), Marienkäfer (IT)	/o/	Vogel (HB), Zitrone (HB), rot (IT)
/ɛ/	Becher (IT), Schmetterling (IT), Gespenst (IT)	/ɔ/	Frosch (IT), Trommel (HB), Roller (HB)
/ø/	König (HB)	/a/	Hase (IT), Schokolade (IT), Banane (HB)
/œ/	Knöpfe (IT)	Zentralvokal (unbetont, wortfinal)	
/y/	grün (IT)	Vokal-kategorie	Zielitems
/ʏ/	Schlüssel (IT)	/ə/ (meist: [ɐ])	Hase (IT), Rutsche (IT), Spinne (HB)

Zusätzlich wurde mit den Kindern eine Deutsch-Sprachstandserhebung durchgeführt: mit den bilingualen Kindern die Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) von Schulz und Tracy (2011) und mit den monolingualen Kindern die Subtests PGN (Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter) und SG (Satzgedächtnis) des Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5) von Grimm (2015). Außerdem wurde mit allen Kindern der sprachunabhängige Test zur Wiederholung von Nicht-Wörtern (LITMUS CL-NWR, im Folgenden: NWR) von Chiat und Polišenská (2016) durchgeführt. Biographische Eckdaten sowie Informationen zum Sprachgebrauch wurden mithilfe eines Elternfragebogens, basierend auf Gagarina et al. (2010), erhoben.

3.3 Studienablauf

Die Kinder durchliefen die Testungen je nach Motivation und Konzentrationsfähigkeit an ein bis zwei Terminen innerhalb von drei Wochen und wurden mittels Rode-Mikrofon mit Nierencharakteristik und einem portablen Aufnahmegerät (Zoom H4N Pro) aufgezeichnet. Je nach Wunsch der Eltern fanden die Termine an der Kinderklinik des AKH (Allgemeines Krankenhaus der Stadt Wien), bei den Kindern zu Hause oder im Kindergarten des Kindes statt. Dabei wurde darauf geachtet, dass ein ruhiger Raum verwendet werden konnte, dass es möglichst wenig Ablenkung gab und dass die Kinder sich wohlfühlten, um eine gute Vergleichbarkeit der Aufnahmebedingungen zu gewährleisten. Zu Beginn wurde der Elternfragebogen gemeinsam mit den Eltern ausgefüllt. Mit den Kindern wurde als erstes die PLAKSS-II durchgeführt. Wenn ein

Item durch ein Kind nicht spontan korrekt benannt werden konnte, kamen nacheinander folgende Hilfestellungen durch die Testleiterin zum Einsatz, bis das korrekte Wort geäußert wurde: (1) Definition oder kurze Umschreibung, (2) Vorgabe zweier Optionen, aus denen die Kinder das korrekte Wort wählen konnten, (3) Nachsprechen. Zunächst wurde der HB einmal komplett durchgegangen, danach wurden die für die Vokalanalyse benötigten Items des HB ein zweites und anschließend ein drittes Mal wiederholt. Zuletzt wurde der IT durchgeführt. Im Anschluss wurden die Deutsch-Sprachstandserhebung sowie der LITMUS CL-NWR (mündlich vorgegeben, Selbstkorrekturen des Kindes waren erlaubt) entsprechend der jeweiligen Testvorgaben durchgeführt. Die Kinder konnten jederzeit Fragen stellen, kommentieren und Pausen einlegen.

3.4 Datenaufbereitung

Die Wörter sowie die relevanten Vokale für die Vokalanalyse wurden in Praat (Boersma & Weenink, 1992) manuell segmentiert, die Wörter wurden orthographisch und die Vokale phonetisch transkribiert. Für die phonetischen Analysen wurden die Formantfrequenzen der ersten beiden Vokalformanten (F1 und F2) gemessen. Die Vokalformanten entstehen aus den Resonanzeigenschaften des menschlichen Vokaltrakts und sind für die jeweiligen Vokalkategorien charakteristische Energiekonzentrationen in bestimmten Frequenzbereichen, die durch die Artikulationseinstellungen (insbesondere durch Zunge, Kiefer und Lippen) bei der Produktion der jeweiligen Vokale entstehen. Die Mittelwerte von F1 und F2 wurden automatisch extrahiert, jeweils auf Plausibilität überprüft und gegebenenfalls durch Abgleich mit dem Spektrogramm in Praat manuell korrigiert. Anschließend wurden sie für eine bessere Vergleichbarkeit in Bark umgerechnet, eine psychoakustische Skala, die dem menschlichen Hörempfinden entspricht. Wenn ein Vokal akustisch nicht ausgewertet werden konnte (z. B. wegen Entstimmlichung), wurde dieser Vokal, wenn möglich, einem anderen, dem Zielitem in Bezug auf die Lautumgebung ähnlichen, Item der PLAKSS-II entnommen, sodass bei allen Kindern eine möglichst gleiche Anzahl an Vokalen pro Vokalkategorie analysiert werden konnte.

Der Sprachstand im Deutschen wurde errechnet über die individuellen Ergebnisse (Prozentrang, PR), die pro Kind über die einzelnen Subtests der LiSe-DaZ (ausschließlich Sprachproduktion), bzw. des SETK 3-5, gemittelt wurden (1 Punkt: PR<16; 2 Punkte: PR=16-50, 3 Punkte: PR=51-84, 4 Punkte: PR>84). Das Ergebnis des LITMUS CL-NWR wurde als Rohwert (Anzahl der korrekt wiederholten Items von 16 möglichen) erfasst. Folgende Informationen aus dem Elternfragebogen wurden tabellarisch erfasst: Spracherwerb (monolingual oder bilingual, sowie weiter aufgeteilt in simultan bilingual und sukzessive bilingual), Geschlecht (Mädchen oder Junge), Alter des Kindes in Monaten, Sozioökonomischer Status (SöS, nach Bildungsstand der Eltern, von 0 = alle Elternteile kein Schulabschluss bis 10 = alle Elternteile Doktorat und höher), Auffälligkeiten (HNO- oder Sprechauffälligkeiten, welche kein Ausschlusskriterium waren, z. B. Mittelohrentzündungen als Kleinkind), Medienkonsum (passiver Konsum in Minuten pro Tag), Lesezeit in Minuten pro Tag, Anzahl der durchschnittlich verbrachten Stunden im Kindergarten pro Tag (= Kiga, über das letzte Jahr gerechnet).

3.5 Datenauswertung

Die Daten wurden in R (R Core Team, 2021; R Version 4.1.2, 2021) mithilfe von (linear) gemischten Modellen (*lme4 package*, Bates et al., 2015) statistisch ausgewertet. Dabei wurden mehrere Modelle gefittet, mit den jeweiligen phonetischen Messungen als abhängige Variable (siehe Tab. 3). Als feste Effekte wurden der Spracherwerb als relevantester Effekt und die Informationen aus dem Elternfragebogen, der Deutsch-Sprachstand und das NWR-Ergebnis als Kontrollvariablen analysiert; als zufällige Effekte dienten in den gemischten Modellen Kind und Wort (wenn eine dieser beiden Variablen keine zusätzliche Variabilität erklären konnte, wurde sie weggelassen). Um die Modell-Vorhersagekraft der einzelnen unabhängigen Variablen zu testen, wurde die R Funktion *drop1* (enthalten im *lme4 package*) verwendet, mithilfe derer die unabhängigen Variablen eine nach der anderen eliminiert werden können, bis das beste Modell, gemessen anhand des AIC (Akaike information criterion), gefunden ist. Posthoc-Analysen von Interaktionen und relevanten Vokalkontrasten wurden mit der Funktion *emmeans* durchgeführt (Lenth, 2024). Effekte wurden bei einem p-Wert von unter 0.05 als signifikant gewertet (in den folgenden Tabellen wie folgt gekennzeichnet: hoch signifikant (***): $p < 0.001$; sehr signifikant (**): $p < 0.01$; signifikant (*): $p < 0.05$).

Tab. 3: Darstellung der zur Untersuchung der phonetischen Zielgrößen verwendeten statistischen Modelle.

Phonetische Zielgröße	Modell
Vokalraumgröße (VG)	lineares Modell (abhängige Variable: Größe des Vokalraums in Bark) Formel zur Größe des Vokalraums: $F1[a] \cdot (F2[i] - F2[u]) + F1[i] \cdot (F2[u] - F2[a]) + F1[u] \cdot (F2[a] - F2[i]) / 2$ (vgl. Scharer und Christmann, 2011)
Vokalvariabilität (VV)	linear gemischtes Modell (abhängige Variable: SD von F1 bzw. F2 der jeweiligen Vokale, vgl. Lenoci et al., 2021)
Vokalpräzision (VP)	- lineare Modelle (abhängige Variable: euklidische Distanzen zw. /i/-/a/-/u/, vgl. Harrington, 2006, Lenoci et al., 2021) - linear gemischtes Modell (abhängige Variable: mean von F1 bzw. F2 der jeweiligen Vokale)

4 Ergebnisse

Effekt	b	SE	t	p
(Intercept)	27.732	7.282	3.808	0.001***
Auffälligkeiten	3.223	1.365	2.360	0.027*
Alter Monate	-0.221	0.115	-1.92	0.067
Spracherwerb	3.870	1.369	2.826	0.009**

Tab. 4: Relevante feste Effekte des linearen Modells zur Vokalraumgröße bei monolingualen und bilingualen Kindern, mit der Vokalraumgröße als abhängige Variable und Spracherwerb (monolingual vs. bilingual), Geschlecht (männlich vs. weiblich), Alter des Kindes in Monaten, Sozioökonomischer Status, Auffälligkeiten, Medienkonsum in Minuten pro Tag, Lesezeit in Minuten pro Tag, durchschnittliche Stundenanzahl im Kindergarten pro Tag als feste Effekte im Ausgangsmodell.

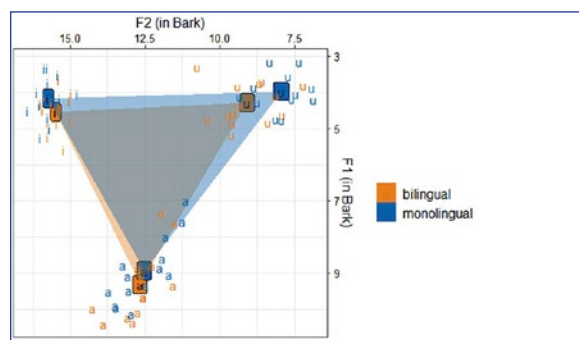


Abb. 1. Vokalraumgröße als Fläche zwischen den Rohwerten der Mittelwerte von F1 und F2 (in Bark) der Eckvokale /i/, /u/ und /a/, aufgetrennt in bilinguale (orange) und monolinguale (blau) Kinder. Individuelle Mittelwerte der Kinder sind als Phoneme dargestellt.

4.1 Vokalraumgröße

Die Ergebnisse des am besten passenden Modells sind in Tabelle 4 dargestellt. Die Prädiktorvariablen mit signifikanten Koeffizienten sind Auffälligkeiten und Spracherwerb. Kinder mit Auffälligkeiten haben im Mittel einen kleineren Vokalraum als Kinder, deren Eltern keine Auffälligkeiten angegeben haben. Den stärksten Effekt auf die Größe des Vokalraums hat die Variable Spracherwerb: bilinguale Kinder haben im Mittel einen kleineren Vokalraum als monolinguale Kinder (siehe auch Abb. 1). Wenn ein zusätzliches Modell gebildet wird, in dem der Spracherwerb noch weiter aufgegliedert wird in simultan bilinguale und sukzessiv bilinguale Kinder, zeigt sich zwischen diesen beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Vokalraumgröße (b: -4,32, SE: 2.27, t: -1.906, p: 0.16).

4.2 Vokalvariabilität

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der am besten passenden Modelle für die Variabilität des F1 und des F2. Bilinguale Kinder weisen generell eine höhere Variabilität des F1 als monolinguale Kinder auf. Weitere signifikante Effekte in Bezug auf den F1 zeigen die Variablen Geschlecht, insofern, dass Jungen im Durchschnitt eine höhere Variabilität des F1 aufweisen als Mädchen, und Vokal, insofern, dass die intrinsische Vokalvariabilität zwischen den einzelnen Vokalkategorien variiert (siehe auch Abb. 2), hier gelistet nach absteigender Variabilität: /a/, /ə/, /ɔ/ + /ɛ/, /i/, /ʊ/, /o/, /u/, /ɪ/, /e/, /ø/, /y/.

Tab. 5: Relevante feste Effekte des linear gemischten Modells zur Vokalvariabilität bei monolingualen und bilingualen Kindern, links mit der Standardabweichung des F1 in Bark und rechts mit der Standardabweichung des F2 in Bark als abhängige Variable und in beiden Modellen mit Spracherwerb (Se; monolingual vs. bilingual), Geschlecht (männlich vs. weiblich), Alter des Kindes in Monaten, Sozioökonomischer Status (SöS), Auffälligkeiten, Medienkonsum in Minuten pro Tag, Lesezeit in Minuten pro Tag, durchschnittlichen Anzahl an Kindergartenstunden pro Tag (Kiga), sowie der Interaktion Spracherwerb und Vokal als feste Effekte und Kind und Wort als zufällige Effekte im Ausgangsmodell. Im Modell zur Standardabweichung des F1 wurde die Interaktion aus Spracherwerb und Vokal aufgelöst, da sie nicht signifikant war und beide Variablen wurden als Haupteffekte analysiert.

Effekte F1	b	SE	t	p	Effekte F2	b	SE	t	p
(Intercept)	0.777	0.153	5.079	<.001***	(Intercept)	1.461	0.175	8.332	<.001***
Se	-0.159	0.04	-3.973	<.001***	Se	0.107	0.129	0.828	0.408
Vokal [ə]	0.066	0.073	0.907	0.365	Vokal [ə]	-0.296	0.129	-2.297	0.022*
Vokal [ɛ]	-0.001	0.073	-0.009	0.993	Vokal [ɛ]	-0.412	0.129	-3.196	0.002**
Vokal [ɪ]	-0.275	0.073	-3.778	<.001***	Vokal [ɪ]	-0.486	0.129	-3.776	<.001***
Vokal [ʊ]	-0.182	0.073	-2.498	0.013*	Vokal [ʊ]	0.011	0.129	0.089	0.020
Vokal [a]	0.415	0.073	5.702	<.001***	Vokal [a]	-0.333	0.129	-2.585	0.010*
Vokal[e]	-0.298	0.073	-4.094	<.001***	Vokal[e]	-0.435	0.129	-3.379	<.001***
Vokal [i]	-0.114	0.073	-1.57	0.117	Vokal [i]	-0.289	0.129	-2.245	0.025*
Vokal [o]	-0.252	0.073	-3.455	<.001***	Vokal [o]	0.2	0.129	1.554	0.121
Vokal [ø]	-0.336	0.073	-4.619	<.001***	Vokal [ø]	-0.331	0.129	-2.571	0.011*
Vokal [u]	-0.262	0.073	-3.595	<.001***	Vokal [u]	0.976	0.129	7.575	<.001***
Vokal [y]	-0.418	0.073	-5.511	<.001***	Vokal [y]	-0.115	0.134	-0.854	0.394
Geschlecht	0.142	0.035	4.094	<.001***	Geschlecht	0.086	0.04	2.171	0.031*
SöS	-0.02	0.011	-1.73	0.084.	CL-NWR	-0.04	0.012	-3.266	0.001**
Medienkonsum	-0.001	0.001	-3.844	<.001***	Kiga	-0.054	0.021	-2.572	0.011*
Lesen	0.004	0.001	3.627	<.001***	Se*Vokal [ə]	-0.125	0.182	-0.687	0.493
Kiga	0.027	0.019	1.465	0.144	Se*Vokal [ɛ]	0.018	0.182	0.101	0.92
					Se*Vokal [ɪ]	0.021	0.182	0.114	0.909
					Se*Vokal [ʊ]	-0.056	0.182	-0.305	0.76
					Se*Vokal [a]	-0.031	0.182	-0.169	0.866
					Se*Vokal [e]	-0.056	0.182	-0.305	0.76
					Se*Vokal [i]	-0.096	0.182	-0.527	0.599
					Se*Vokal [o]	-0.149	0.182	-0.817	0.415
					Se*Vokal [ø]	-0.128	0.182	-0.7	0.484
					Se*Vokal [u]	-0.715	0.182	-3.925	<.001***
					Se*Vokal [y]	-0.005	0.19	-0.024	0.98

In Bezug auf den F2 zeigt sich eine signifikante Interaktion zwischen Spracherwerb und Vokalkategorie. Post-hoc Analysen zeigen jedoch, dass nur beim Vokal /u/ bilingualen Kinder eine signifikant höhere Variabilität zeigen als monolinguale Kinder. Bei allen anderen Vokalen ergeben sich in den post-hoc Analysen keine signifikanten Unterschiede. Auch hinsichtlich des F2 unterscheiden sich die einzelnen Vokale in ihrer Variabilität (siehe auch Abb. 3).

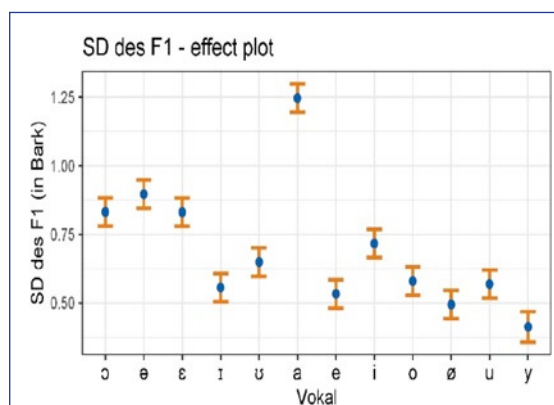


Abb. 2. Die Variabilität des Vokalformanten F1. X-Achse: Vokalkategorien, y-Achse: Standardabweichung vom Mittelwert des F1 in Bark

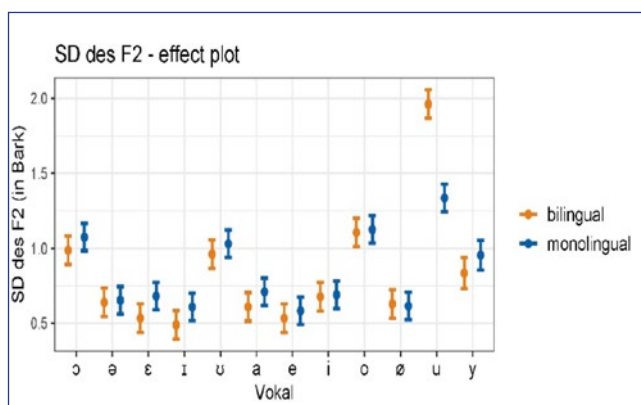


Abb. 3. Die Variabilität des Vokalformanten F2. X-Achse: Vokalkategorien, y-Achse: Standardabweichung vom Mittelwert des F2 in Bark, dargestellt in Abhängigkeit von Vokal und Spracherwerb (monolingual [blau] vs. bilingual [orange]), geschätzt aus dem linear gemischten Modell.

Absteigend von größerer zu geringerer Variabilität ergibt sich folgende Reihung: /u/, /o/, /ɔ/, /ʊ/, /ɣ/, /i/, /a/, /ə/, /ɐ/, /ɛ/, /e/, /ɪ/. Die Vokalkategorien /ə/, /e/ und /ɪ/ zählen in Bezug auf die Variabilität sowohl des F1 als auch des F2 zu der stabileren Hälfte der Vokale, wohingegen /ɔ/, /i/ und /ʊ/ zu der Hälfte der Vokale mit der größten Variabilität von sowohl F1 als auch F2 zählen. Auch bezüglich der Variabilität des F2 gibt es einen Haupteffekt von Geschlecht: Jungen zeigen eine stärkere Variabilität als Mädchen. Außerdem ergibt sich ein Haupteffekt des NWR-Ergebnisses, insofern, dass Kinder, die bessere Ergebnisse erzielen, weniger Variabilität des F2 zeigen, und ein Haupteffekt von der durchschnittlichen Anzahl an Kindergartenstunden pro Tag, insofern, dass Kinder, die mehr Zeit im Kindergarten verbringen, weniger Variabilität des F2 zeigen.

4.3 Vokalpräzision

Aufgrund der Unterschiede in der Größe des Vokalraums zwischen monolingualen und bilingualen Kindern wurden für die Vokalkategorien /i/-/a/-/u/ zunächst die euklidischen Distanzen berechnet und mögliche Effekte auf Unterschiede zwischen den Kindern analysiert. Die Modelle für die euklidischen Distanzen zwischen den Eckvokalen /i/-/a/-/u/ zeigen, dass es zwischen den Kindern keine signifikanten Effekte für Unterschiede in der Realisierung von /i/ und /a/ sowie von /u/ und /a/ gibt. Bezüglich der Realisierung von /i/ und /u/ zeigen sich jedoch signifikante Effekte, insbesondere durch die Variable Spracherwerb. Das am besten passende Modell ist in Tabelle 6 zu sehen.

Effekte i-u	b	SE	t	p
(Intercept)	3.681	1.294	2.845	0.009**
Geschlecht	-0.663	0.362	-1.831	0.081
Auffälligkeiten	0.847	0.382	2.218	0.037*
Kiga	0.333	0.19	1.754	0.093
Medien	0.006	0.004	1.389	0.179
Spracherwerb	1.637	0.371	4.415	<.001***

Tab. 6. Relevante feste Effekte des linearen Modells zur euklidischen Distanz zwischen /i/ und /u/ bei monolingualen und bilingualen Kindern, mit der euklidischen Distanz in Bark als abhängige Variable und Spracherwerb (monolingual vs. bilingual), Geschlecht (männlich vs weiblich), Alter des Kindes in Monaten, Sozioökonomischer Status, Auffälligkeiten, Medienkonsum in Minuten pro Tag (Medien), Lesezeit in Minuten pro Tag, durchschnittliche Stundenanzahl im Kindergarten pro Tag (Kiga) als feste Effekte im Ausgangsmodell.

Des Weiteren wurde ein Modell mit allen Vokalkategorien gebildet. Hier wurde die Interaktion aus Vokalkategorie und Spracherwerb analysiert, die restlichen im besten Modell verbleibenden signifikanten festen Effekte dienen als Kontrollvariablen und werden nicht weiter besprochen: Sozioökonomischer Status, Sprachstand, Lesezeit, Medienkonsum und Alter. Eine post-hoc Ana-

lyse der Interaktion zwischen Spracherwerb und Vokal (siehe auch Abb. 4) zeigt, dass sich monolinguale und bilinguale Kinder bezüglich der mittleren Frequenz des zweiten Vokalformanten signifikant unterscheiden bei folgenden Vokalkategorien: /ɔ/ (b= 0.453, SE= 0.159, df= 166, t= 2,856, p=0.005), /ə/ (b=0.412, SE= 0.158, df= 164, t=2.604, p= 0.01), /o/ (b=0.439, SE= 0.158, df= 165, t= 2.772, p=0.006), /ø/ (b= 0.937, SE= 0.242, df= 744, p< .001), /u/ (b= 1.224, SE= 0.158, df= 163, t= 7.749, p<.001), und /y/ (b=1.111, SE=0.264, df= 952, t= 4.206, p<.001), bezüglich des ersten Vokalformanten lediglich bei /y/ (b= 0.484, SE= 0.238, df= 439.8, t= 2.031, p= 0.043). Bis auf den unbetonten Zentralvokal /ə/ sind somit ausschließlich gerundete Vokale betroffen, bei denen bilinguale Kinder durchweg einen signifikant niedrigeren F2 zeigen.

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen den einzelnen Vokalkategorien zeigt die post-hoc Analyse, dass beim ersten Vokalformanten F1 sowohl bilinguale als auch monolinguale Kinder keine signifikanten Unterschiede zwischen folgenden Vokalpaaren zeigen: /ɔ/-/ε/, /ə/-/ε/, /ɪ/-/ʊ/, /ɪ/-/o/, /ɪ/-/ø/, /ʊ/-/o/, /e/-/o/, /e/-/ø/, /e/-/y/, /i/-/ø/, /i/-/u/, /i/-/y/, /o/-/ø/, /ø/-/y/, und /u/-/y/. Zwischen /ɔ/-/ə/ zeigen nur monolinguale Kinder keinen F1-Unterschied, und bilinguale Kinder alleine zeigen zwischen den Vokalpaaren /ɪ/-/e/, /ɪ/-/y/, /ʊ/-/e/, /ʊ/-/ø/, /ʊ/-/y/, /e/-/i/ und /o/-/y/ keinen Unterschied. Bezüglich des zweiten Vokalformanten F2 zeigen sowohl bilinguale als auch monolinguale Kinder keine signifikanten Unterschiede zwischen den Vokalkategorie-Paaren: /ɔ/-/ʊ/, /ə/-/ø/, /ə/-/y/, /ε/-/ɪ/, /a/-/ø/, /a/-/y/, /e/-/i/, /o/-/u/ und /ø/-/y/, und bilinguale Kinder allein zeigen zudem keinen Unterschied zwischen /ε/-/ø/, /ε/-/y/, und /ɪ/-/y/.

Diese Zahlen zeigen zum einen, dass bilinguale Kinder insgesamt weniger signifikante Vokalunterschiede in F1 und/oder F2 aufweisen als monolinguale Kinder. Zum anderen ist zu erkennen, dass bei den meisten Vokalkontrasten zumindest einer der beiden ersten Vokalformanten signifikant verschieden realisiert wird. Lediglich die beiden Vokalkategorien /ø/ und /y/ werden weder durch F1 noch durch F2 unterschieden.

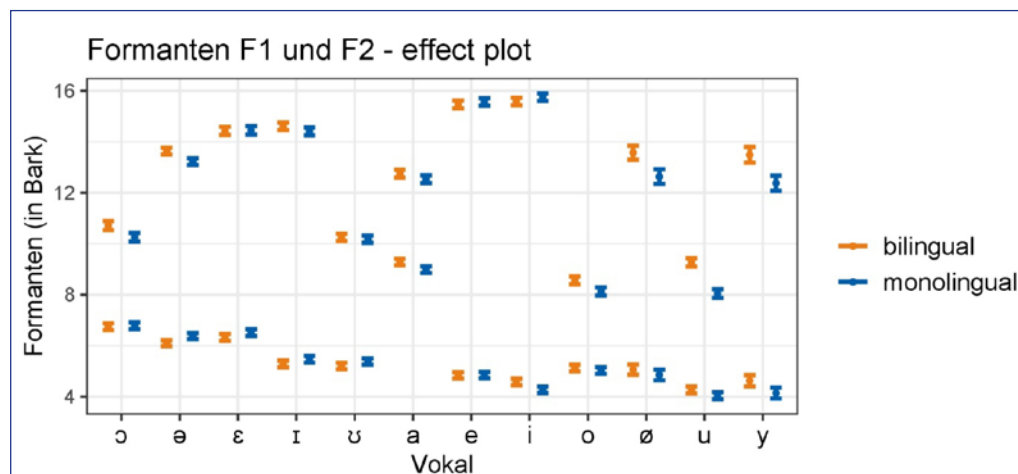


Abb. 4. Die Mittelwerte der Vokalformanten. X-Achse: Vokalkategorien, y-Achse: Mittelwert der Vokalformanten F1 und F2 in Bark, dargestellt in Abhängigkeit von Vokal und Spracherwerb (monolingual [blau] vs. bilingual [orange]), geschätzt aus dem linear gemischten Modell.

Bei bilingualen Kindern gibt es zudem keinen Kontrast zwischen /e/ und /i/ und zwischen /ɪ/ und /y/, da auch hier beide Vokalkategorien nicht durch die ersten beiden Vokalformanten unterschieden werden.

5 Diskussion

Die vorliegende Arbeit stellt erste Ergebnisse einer akustisch-phonetischen Analyse der Vokalproduktionen 4;6-5;11-jähriger Vorschulkinder dar, mit dem Ziel, in weiteren Untersuchung auch jüngere Kinder ab 3;0 Jahren miteinzubeziehen und mögliche diagnostische Marker zu identifizieren, die dazu beitragen, typisch entwickelte Kinder von klinischen Populationen zu unterscheiden.

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass zwischen monolingualen und bilingualen Vorschulkindern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Realisierung der deutschen Vokalphoneme bestehen. Signifikante Unterschiede zeigen sich bezüglich aller gemessenen phonetischen Zielgrößen: Vokalraumgröße, sowie Variabilität und Präzision der ersten beiden Vokalformanten F1 und F2.

Auch wenn die Eckvokale /i/-/u/-/a/ sprachunabhängig relativ stabil den Vokalraum begrenzen und die Größe des Vokalraums bestimmen (siehe Stevens, 1989), zeigen die Ergebnisse unserer Studie, dass bilinguale Kinder zumindest in ihrer Zweitsprache Deutsch einen signifikant kleineren Vokalraum haben als monolinguale Kinder (siehe auch Chung et al., 2012 für einen sprachkontrastiven -monolingualen- Vergleich der Realisierung der Eckvokale durch verschiedene Altersgruppen). Dies impliziert, dass die Vokalphoneme des Deutschen bei ihnen insgesamt zentraler und somit näher beieinanderliegend realisiert werden. Die Analysen zur Vokalpräzision bestätigen dies insofern, dass die euklidische Distanz zwischen den beiden Eckvokalen /i/ und /u/ bei bilingualen Kindern signifikant geringer ist als bei monolingualen Kindern. Auch bei den weiteren Vokalphonemen zeigt sich eine geringere Präzision der Vokalkategorien, insofern, dass es signifikante Unterschiede in der Realisierung der jeweiligen Vokalformanten F1 und F2 zwischen monolingualen und bilingualen Kindern gibt. Insbesondere bei den gerundeten Vokalen haben bilinguale Kinder signifikant niedrigere F2-Werte, was auf eine geringere Lippenrundung und damit auf eine geringere Präzision in der Artikulation hindeutet. Dass die Vokalformanten nicht exakt dieselben sind bei bilingualen Kindern wie bei monolingualen, ist großteils auf Einflüsse durch die nicht-deutsche Umgangssprache der Kinder zu erklären und wurde bereits in einer Reihe von Studien zu cross-language mappings gezeigt (vgl. Flege & Bohn, 2021). Die vorliegende Studie konnte auch zeigen, dass einige Vokalphonempaare durch bilinguale Kinder nicht signifikant voneinander unterschieden werden, in F1 und/oder F2. Die fehlende Kontrastierung dieser Vokalphonempaare könnte eine geringere Verständlichkeit der Kinder im Deutschen zur Folge haben und somit ihre soziale Kommunikation erschweren. Zukünftige Studien sollten untersuchen, inwiefern die betroffenen Vokalphoneme in Wahrnehmungsexperimenten tatsächlich als geringer verständlich eingeschätzt werden. Auch die Analyse der Vokalvariabilität zeigt, dass die einzelnen Vokalphoneme durch bilinguale Kinder weniger deutlich differenziert werden. Zumindest der F1 zeigt bei bilingualen Kindern global signifikant mehr Variabilität als bei monolingualen Kindern.

Eine Limitation dieser Studie stellen die verschiedenen Erstsprachen der Kinder neben dem Deutschen dar, die jeweils unterschiedliche Einflüsse auf die Realisierung der Vokalformanten des Deutschen haben können, je nachdem, welche Vokalphoneme mit welchen Formantwerten in diesen Sprachen vorkommen. Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass bilinguale Kinder im Vorschulalter hinsichtlich ihrer Vokalproduktion im Mittel signifikante Abweichungen von monolingualen Kindern zeigen. Wie stark diese Abweichungen genau ausgeprägt sind, sollte in zukünftigen Arbeiten unter Berücksichtigung der jeweiligen anderen Sprachen als Deutsch in der statistischen Analyse untersucht werden. Eine weitere Limitation stellen die zur Vokalanalyse verwendeten unausgewogenen Testwörter der PLAKSS-II dar, die eine unterschiedliche Anzahl von Silben aufweisen (z. B. bei /i/ nur drei- bis vier-silbige Wörter, bei /I/ nur ein- bis zwei-silbige Wörter) und in denen die Vokale in unterschiedlicher konsonantischer Umgebung auftreten. Für eine exaktere Darstellung des Vokalraums wäre diesbezüglich eine bessere Vergleichbarkeit der Items wünschenswert. Der Einsatz der PLAKSS-II wurde dennoch bewusst gewählt, da dieser Test zur Evaluierung der konsonantischen Entwicklung mit jedem Kind durchgeführt wurde und die Kinder so nicht noch zusätzliche Tests durchlaufen mussten. Vorteile der Verwendung der Vokale aus den Testwörtern sind außerdem die Ausspracheevaluierung in natürlichen Wörtern und die damit einhergehende bessere Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die reale Sprachverwendung, sowie die mögliche Reproduzierbarkeit im Praxiskontext. Da allen Kindern dieselben Wörter vorgegeben wurden, deutet ein statistischer Unterschied in den Ergebnissen auf tatsächliche Unterschiede in der phonetischen Realisierung hin und ist kein reiner Zufallseffekt.

Die vorgestellte Studie leistet einen Beitrag zur Grundlagenforschung über die Vokal-Ausspracheentwicklung monolingualer und bilingualer Vorschulkinder. Damit bietet sie erste akustische Referenzwerte für typisch entwickelte Kinder und bildet eine Basis für Folgestudien zur Ausspracheentwicklung monolingualer und bilingualer Kinder in Wien, die zusätzlich zur Vokalanalyse auch die konsonantische Entwicklung der Kinder beleuchten soll und zudem die in Einzelworten elizitierten Laute mit spontansprachlich produzierten Lauten vergleichen soll, um so die gängige Praxis der Aussprachediagnostik zu reflektieren. Weitere Analysen im Rahmen der übergeordneten Studie werden zeigen, inwiefern die hier dargestellten Unterschiede zwischen bilingualen und monolingualen Kindern auch bei jüngeren Kindern bestehen und ob sich in beiden Altersgruppen typisch entwickelte Kinder von klinischen Populationen hinsichtlich der Vokalproduktion unterscheiden und eventuelle Unterschiede für eine frühe Diagnostik genutzt werden können, zum Beispiel bei Kindern mit verbaler Entwicklungsdyspraxie oder bei neurodiversen Kindern im Autismusspektrum.

Literaturverzeichnis

- Alighieri, C., D'haeseleer, E., Daelman, J., Van Lancker, F., Laperre, M., Kissel, I., & Van Lierde, K. (2020). Articulation skills in bilingual children with a migration background: A comparison between bilingual Turkish-Dutch, Arabic-Dutch and monolingual Dutch children. *Journal of Communication Disorders*, 87, 105993. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.105993>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Boada, K. L., Boada, R., Pennington, B. F., & Peterson, R. L. (2022). Sequencing Deficits and Phonological Speech Errors, But Not Articulation Errors, Predict Later Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 65(6), 2081–2097. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00241
- Boersma, P., & Weenink, D. (1992). *Praat: Doing phonetics by computer [Computer program]*. Abgerufen von <https://www.praat.org>
- Bosch Galcerán, L. (2011). *Evaluación Fonológica Del Habla Infantil*. Elsevier - Health Sciences Division.
- Butterfield, A., & Szymanski, J. E. (2018). Formant. In *Oxford Quick Reference. A dictionary of electronics and electrical engineering* (5th ed). New York: Oxford university press.
- Chiat, S., & Polišenská, K. (2016). A Framework for Crosslinguistic Nonword Repetition Tests: Effects of Bilingualism and Socioeconomic Status on Children's Performance. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1179–1189. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0293
- Chung, H., Kong, E. J., Edwards, J., Weismer, G., Fourakis, M., & Hwang, Y. (2012). Cross-linguistic studies of children's and adults' vowel spaces. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 131(1), 442–454. <https://doi.org/10.1121/1.3651823>
- de Langen-Müller, U., Kauschke, C., Kiese-Himmel, C., Neumann, K., & Noterdaeme, M. (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES), AWMF-Leitlinien-Register Nr. 049/006* (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e.V. & Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V., Hrsg.).
- Donegan, P. (2013). Normal vowel development. In M. J. Ball & F. Gibbon (Hrsg.), *Handbook of vowels and vowel disorders* (1st ed, S. 24–60). New York ; London: Psychology Press.
- Fabiano-Smith, L., & Goldstein, B. A. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 53(1), 160–178. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0064\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0064))
- Flège, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Hrsg.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress* (S. 3–83). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108886901.002>
- Fox-Boyer, A. (2014). *PLAKSS-II*. London: PEARSON.
- Fox-Boyer, A., Fricke, S., & Albrecht, K. M. (2020). Phonologische Prozesse in der deutschen Sprache türkisch-deutsch bilingualer Kinder. *Sprache · Stimme · Gehör*, 44(04), 216–223. <https://doi.org/10.1055/a-1127-5908>
- Fox-Boyer, A., & Salgert, K. (2014). Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern. In *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen 3: Mehrsprachigkeit* (S. 124–135).
- Fox-Boyer, A., & Schäfer, B. (2015). Die phonetisch-phonologische Entwicklung von Kleinkindern. In S. Sachse & A.-K. Bockmann (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen 5: Kleinkindphase* (1. Auflage, S. 54–77). München, London: Urban & FischerLibrary.
- Gagarina, N. V., Klassert, A., & Topaj, N. (2010). Sprachstandtest Russisch für mehrsprachige Kinder = Russian language proficiency test for multilingual children. *ZAS Papers in Linguistics*, 54, 54. <https://doi.org/10.21248/zaspil.54.2010.403>
- Grieveson, R., Landesmann, M., & Mara, I. (2022). Future Migration Flows to the EU: Adapting Policy to the New Reality in a Managed and Sustainable Way. *Policy Notes and Reports*, 49.
- Kent, R. D., & Rountrey, C. (2020). What Acoustic Studies Tell Us About Vowels in Developing and Disordered Speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(3), 1749–1778. https://doi.org/10.1044/2020_AJSLP-19-00178
- Kewley-Port, D., Burkle, T. Z., & Lee, J. H. (2007). Contribution of consonant versus vowel information to sentence intelligibility for young normal-hearing and elderly hearing-impaired listeners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 122(4), 2365–2375. <https://doi.org/10.1121/1.2773986>
- Lenoci, G., Celata, C., Ricci, I., Chilosì, A., & Barone, V. (2021). Vowel variability and contrast in Childhood Apraxia of Speech: Acoustics and articulation. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 35(11), 1011–1035. <https://doi.org/10.1080/02692006.2020.1853811>
- Lenth, R. (2024). *emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. Abgerufen von <https://rvlenth.github.io/emmeans/>, <https://rvlenth.github.io/emmeans/>
- McLeod, S., & Verdon, S. (2017). Tutorial: Speech Assessment for Multilingual Children Who Do Not Speak the Same Language(s) as the Speech-Language Pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 691–708. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-15-0161
- Nas, V. (2015). Bedeutung muttersprachlich normierter Artikulationstests für bilinguale Kinder. *Forum Logopädie*, 1(29), 12–16.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Quay, S. (2024). What we can learn from a worldwide trilingualism survey. In Sviatlana Karpava, Natalia Pavlou, and Kleantes Grohmann (Eds.), *New Approaches to Multilingualism, Language Learning, and Teaching* (S. 56–79). Cambridge Scholars Publishing
- Kauschke, C., Lücke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S., Scharff, Rethfeldt, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K., & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31, 84–102.
- R Core Team. (2021). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Abgerufen von <https://www.r-project.org>

- Roepke, E., & Brosseau-Lapr  , F. (2021). Vowel errors produced by preschool-age children on a single-word test of articulation. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 35(12), 1161–1183. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1869834>
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Kultursensible logop  dische Versorgung in der Krise – zur Relevanz sozialer Evidenz*. Scharff Rethfeldt, W., Schrey-Dern, D., & Lauer, N. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit*. Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-002-57168>
- Scharrer, L., & Christmann, U. (2011). Voice Modulations in German Irony Speech. *Language and Speech*, 54(4), 435–465. doi:10.1177/0023830911402608
- Schmid, C., Reinisch, E., Klier, C., Eisenwort, B. (2024). Assessment of first language adds important information to the diagnosis of language disorders in multilingual children. *Neuropsychiatr.*, 38(2), 82–91. doi: 10.1007/s40211-023-00469-w.
- Statistik Austria. (2024). Bev  kerungsprognosen f  r Österreich und die Bundesl  nder. Abgerufen 25. März 2025, von STATISTIK AUSTRIA website: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/demographische-prognosen/bevoelkerungsprognosen-fuer-oesterreich-und-die-bundeslaender>
- Stevens, K. N. (1989). On the quantal nature of speech. *Journal of Phonetics*, 17(1), 3–45. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)31520-7](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)31520-7)
- Vorperian, H. K., Kent, R. D., Lee, Y., & Buhr, K. A. (2023). Vowel Production in Children and Adults With Down Syndrome: Fundamental and Formant Frequencies of the Corner Vowels. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 66(4), 1208–1239. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00510
- Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological science*, 25(7), 1314–1324. <https://doi.org/10.1177/0956797614531023>
- Weinrich, M., & Zehner, H. (2017). *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52773-3>
- Wynn, C. J., Josephson, E. R., & Borrie, S. A. (2022). An Examination of Articulatory Precision in Autistic Children and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(4), 1416–1425. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00490
- Wyschkon A, Schulz F, Gallit FS, Poltz N, Kohn J, Moraske S, Bond   R, von Aster M, Esser G. (2018). 5-Jahres-Verlauf der LRS: Stabilität, Geschlechtseffekte, Schriftsprachniveau und Schulerfolg. *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother.*, 46(2):107–122. doi: 10.1024/1422-4917/a000535.

Zu den Autor:innen

Carolin Schmid leitet die Sprechstunde für Kinder mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen an der Medizinischen Universität in Wien, wo sie sowohl klinisch in der Diagnostik als auch in Forschung und Lehre tätig ist. Sie studierte an der Universität Trier und in Paris (Universit   de Nanterre und am LPP) Phonetik, Französisch und Soziologie und arbeitete an der   sterreichischen Akademie der Wissenschaften am Institut für Schallforschung in Wien, wo sie zum Thema Aussprache bei späten bilingualen Sprecher:innen promovierte. Ihre aktuellen Forschungsinteressen betreffen die Sprachentwicklungsdiagnostik bei multilingualen Kindern, insbesondere die Erstsprachdiagnostik, den Einsatz neuer Technologien bei der Sprachevaluierung, sowie die kindliche phonetisch-phonologische Sprachentwicklung.

Hannah Leykum, studierte an der Universität Trier Phonetik, Pädagogik und Psychologie und promoviert aktuell an der   sterreichischen Akademie der Wissenschaften / Universität Wien zum Thema Erkennbarkeit von verbaler Ironie mit Cochleaimplantat. Sie arbeitet als Sprachf  rderkraft für die städtischen Wiener Kindergärten und ist nebenberuflich Vortragende im Studiengang Logopädie - Phoniatrie – Audiologie der FH Campus Wien.

Laura Lanig studierte Romanistik/Spanisch und Sprachwissenschaften an der Universität Wien und Logopädie - Phoniatrie - Audiologie an der FH Campus Wien. Seit 2022 ist sie als Logopädin tätig und war zunächst in einer logopädischen Praxis in Wien und an der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde Wien. Sie ist nebenberuflich Vortragende im Studiengang Logopädie – Phoniatrie – Audiologie der FH Campus Wien.

Lynn Ruppert schließt derzeit ihr Masterstudium in der Angewandten Linguistik an der Universität Wien ab. Zurzeit ist sie als Sprachf  rderkraft für die städtischen Wiener Kindergarten tätig und widmet sich der frühkindlichen Sprachförderung. Ihr besonderes Interesse gilt der mehrsprachigen Sprachentwicklung, der Sprachförderung und der Mehrsprachigkeit.

Korrespondenzadresse

Carolin Schmid
 Psychosomatik-Ambulanz
 Klinische Abteilung für Pädiatrische Pulmologie, Allergologie und Endokrinologie
 Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde
 Medizinische Universität Wien
 A-1090 Wien, Währinger Gürtel 18-20
 carolin.schmid@meduniwien.ac.at



Elternperspektive gesucht! Elterliche Einbindung in die transdisziplinäre Sprachdiagnostik und -förderplanung*

Integrating parents' perspectives in transdisciplinary speech and language diagnostics and support planning

Clara Schwarzenberg, Charlotte Albrecht, Maren Eikerling, Stephan Sallat

Zusammenfassung

Eine niederschwellige interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung ist wünschenswert (Sallat et al., 2017). Auch die Einbindung von Eltern¹ in Sprachdiagnostik und -therapie wird befürwortet (Singer et al., 2022). Die Digitalisierung bietet Potenzial, den Informationsaustausch zu erleichtern und eine umfassende Betrachtung der Sprachentwicklung zu fördern (Sallat et al., 2022).

In dieser Studie wird untersucht, welche Bestandteile ein praktikabler, neu entwickelter digitaler Fragebogen enthalten sollte, anhand dessen Eltern Angaben zur Sprachentwicklung ihres Kindes machen können.

Auf Basis eines Befragungsdesigns mit professionsspezifischen Items (Winkler-Hahn, 2024) und einer Literaturrecherche wurden ressourcenorientierte Items formuliert, die sprachrelevante Aspekte der kindlichen Entwicklung aus Elternperspektive abfragen. Diese wurden mit einer mehrstufigen Evaluation überprüft. Es wurden Eltern in Bezug auf Verständlichkeit des Instruments sowie Akteure der Sprachtherapie/-pädagogik hinsichtlich inhaltlicher Vollständigkeit mithilfe eines Online-Surveytools befragt. Überarbeitungsbedarf wurde abgeleitet durch Einschätzungen der Verständlichkeit bzw. Vollständigkeit, die einen vorab festgelegten Schwellenwert unterschritten.

Die 48 Eltern sowie 62 Akteure aus Sprachtherapie und -pädagogik, die an der Evaluation teilnahmen, schätzten den Fragebogen als grundsätzlich gut fundiert und verständlich ein. In einigen Kategorien waren jedoch Anpassungen nötig. Diese Bereiche wurden auf Grundlage der Rückmeldungen überarbeitet. Die adaptierten Inhalte fließen in die digitale Plattform *SprachNetz* ein, die nach Projektende als Open-Source-Tool zur Verfügung steht.

Schlüsselwörter

Sprachentwicklung, Elternpartizipation, Fragebogen, Digitalisierung

¹ In diesem Beitrag wird der Begriff „Eltern“ synonym für „Erziehungsberechtigte“ verwendet und schließt daher auch Pflegeeltern sowie ähnliche Bezugspersonen ein.

In this article the term “parents” is used synonymously with “legal guardians” and therefore also includes foster parents and similar caregivers.

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

Abstract

Easy-access transdisciplinary collaboration in monitoring and supporting child language development is desirable (Sallat et al., 2017), as is parental participation in language diagnostics and therapy (Singer et al., 2022). Digitalization offers the Potenzial to facilitate the exchange of information e and to promote a holistic view of language development (Sallat et al., 2022).

This study examines the components a viable, newly developed digital questionnaire should include so that parents¹ can provide information on their child's language development. Based on a profession-specific survey design (Winkler-Hahn, 2024) and literature review, resource-oriented items were formulated to address language-related aspects of child development from parents' perspectives. These items underwent multilevel evaluation, where parents assessed their understandability, while speech and language therapy/education professionals evaluated content completeness via an online survey tool. Revisions were indicated when assessments fell below a predetermined threshold. A total of 48 parents and 62 speech and language therapists/educators participated, finding the questionnaire to be substantiated and understandable. Adjustments were necessary in some categories which were revised based on the feedback. The adapted content will be incorporated into the digital platform *SprachNetz*, which will be available as an open-source tool at the project's conclusion.

Keywords

language development, parental participation, questionnaire, digitalization

1 Hintergrund

1.1 Inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit in Sprachentwicklung, Gesundheit und Bildung

Die Sprachentwicklung nimmt eine zentrale Stellung in der Bildungsbiografie von Kindern ein und hat einen nachhaltigen Einfluss auf deren Bildungserfolg (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Laut der Kultusministerkonferenz weist ein erheblicher Anteil von 10,1 % der Schüler:innen in sonderpädagogischer Förderung einen Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache auf (KMK, 2024). Zudem sind 6,1 % aller Kinder in Deutschland in logopädischer Behandlung, in der Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen beträgt der Anteil sogar 15 % (Rommel et al., 2018).

Die Beurteilung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Kindesalter erfordert die Mitwirkung unterschiedlicher Disziplinen und Berufsgruppen. Jede dieser Fachrichtungen betrachtet die kindliche Entwicklung dabei aus ihrem spezifischen Blickwinkel. Die Vielzahl an Zuständigkeiten trägt zu einer teils unübersichtlichen Versorgungsstruktur bei (Sallat et al., 2017). Sollte die Sprachentwicklung eines Kindes verzögert oder atypisch verlaufen, stehen Eltern im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen eine Vielzahl von Zugangswegen offen, über die sie Unterstützung und Förderung für das Kind in Anspruch nehmen können. Diese unterschiedlichen Zugänge bieten den Familien Hilfestellungen, um die sprachliche Entwicklung gezielt zu unterstützen und eventuelle Entwicklungsverzögerungen aufzufangen (AWMF, 2022).

Bei allen Maßnahmen zur Prävention von Entwicklungsproblemen und zur Unterstützung von Kindern mit (potenziell) beeinträchtigter Sprachentwicklung ist ein intensiver Austausch zwischen den verschiedenen Berufsgruppen von hoher Bedeutung. Dieser Dialog ermöglicht es, die Abläufe und Prozesse aufeinander abzustimmen und die Entwicklung des Kindes umfassend zu betrachten, indem alle relevanten Entwicklungsstufen und Umgebungsfaktoren einbezogen werden. In diesem Kontext fordern Sallat und Siegmüller (2016) einen grundlegenden Perspektivwechsel. Statt einer vorherrschenden Institutionszentrierung sollte der Fokus auf eine Individuumszentrierung gelegt werden, bei der das Kind im Mittelpunkt steht.

Eine niederschwellige Zusammenarbeit zwischen den entsprechenden Berufsgruppen wird daher als besonders wünschenswert erachtet und von Fachkräften aus dem Bildungs- und Gesundheitswesen als gewinnbringend für den Therapie- und Bildungserfolg von Kindern mit beeinträchtigter Sprachentwicklung angesehen (Quigley & Smith, 2022). Sie ermöglicht es, die unterschiedlichen Kompetenzen und Perspektiven der Beteiligten zu integrieren, um eine umfassende Unterstützung der Kinder zu gewährleisten. Die gegenwärtige Ausrichtung der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) sowie die verstärkten inklusiven Bestrebungen erfordern in zunehmendem Maße einen intensiven interprofessionellen Austausch zwischen den verschiedenen beteiligten Fachdisziplinen (DIMDI, 2005; Giel, 2016). Um sprachliche Bildungs-, Förderungs- und Therapieprozesse optimal zu unterstützen, ist eine umfassende

Vernetzung aller relevanten Akteur:innen von hoher Bedeutung. Dazu zählen nicht nur die Fachkräfte aus den Bereichen Kita und Schule sowie aus therapeutischer und medizinischer Versorgung, sondern auch Familien (Waltersbacher, 2023).

Die Zusammenarbeit im professionellen Kontext wird durch verschiedene Begriffe beschrieben, jedoch fehlt ein einheitliches Verständnis (Mahler et al., 2014). Die Vorsilbe „multi-“ bezeichnet eine nebeneinanderstehende, unabhängige Arbeitsweise von Fachkräften verschiedener Disziplinen. „Inter-“ beschreibt eine engere Zusammenarbeit bei eigenständigen Fachbereichen, während „trans“-Prozesse kennzeichnet, in denen die Grenzen zwischen Disziplinen verschmelzen und gemeinsam an Lösungen gearbeitet wird. In dieser Studie wird die Perspektive von Eltern integriert, die zusammen mit Fachleuten aus Therapie, Pädagogik und Medizin zur Sprachdiagnostik und -förderplanung beitragen. Diese Form der Kooperation wird als Transdisziplinarität bezeichnet (Pretis et al., 2019).

Trotz der vielen Vorteile, die Praktiker:innen in der trans- und interdisziplinären Vernetzung sehen, stoßen sie bei der Umsetzung auf Herausforderungen (Glover et al., 2015). Diese liegen häufig auf organisatorischer Ebene. Darum ist es unerlässlich, dass durch entsprechende Rahmenbedingungen genügend finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Auf diese Weise können stabile Netzwerke entstehen, die besonders an Systemübergängen tragfähig sind und eine umfassende Förderdiagnostik sowie die Planung passender Unterstützungsmaßnahmen für Kinder ermöglichen (Winkler-Hahn et al., 2023). So erfordert z. B. der Übergangsprozess vom Elementar- in den Primarbereich generell, insbesondere aber in inklusiven Settings, eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Fachkräfte, um den Kindern eine kohärente Bildungsbiografie zu ermöglichen (Cloos et al., 2015).

1.2 Die Rolle der Eltern in transdisziplinären Teams zur Sprachförderung: Herausforderungen und Potenziale

Die in 1.1 dargestellte Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit ergänzen Cooper-Duffy und Eaker (2017) um den Hinweis, dass Eltern über einzigartige Informationen ihr Kind betreffend verfügen. Die Betrachtung des gesamten Lebenswegs des Kindes, die in diesem Umfang nur durch Eltern ermöglicht werde, stelle eine wichtige Ergänzung zur Expertise fachlicher Akteur:innen dar (Cooper-Duffy & Eaker, 2017). Dennoch kann auch in diesem Kontext die Umsetzung einer kooperativen Praxis mit Herausforderungen verbunden sein (Klatte et al., 2024).

Eine wesentliche Problematik liegt in der komplexen Rolle der Eltern, die häufig als Vermittelnde zwischen verschiedenen Fachkräften und Institutionen agieren müssen. Sie fungieren oft als Case-Manager:innen, indem sie die Bedürfnisse und Fortschritte ihrer Kinder überwachen und sicherstellen, dass alle erforderlichen Ressourcen und Dienstleistungen bereitgestellt werden (Erbasi et al., 2018). In dieser Funktion übernehmen sie die Verantwortung, die Übermittlung aller relevanten Informationen wie Befunde und andere Dokumente zwischen verschiedenen Institutionen zu koordinieren. Diese Aufgabe beansprucht viel Zeit und Energie, wodurch die Eltern oft von ihrer eigentlichen Rolle als Expert:innen für das eigene Kind abgelenkt werden (Rupp & Schwendemann, 2023), obwohl gezeigt werden konnte, dass ein großer Teil der Eltern durchaus Interesse hat, sich durch das Zuliefern von Informationen aktiv in die Bildungsdokumentation ihres Kindes einzubringen (Rißmann, 2013). An Systemübergängen sind Eltern noch einmal besonders gefordert (Backhaus-Knocke, 2019). Kinder durchlaufen z. B. beim Wechsel vom vorschulischen (finanziert durch Sozialministerium) in den schulischen Bereich (finanziert durch Kultusministerium) zwei verschiedene Systeme mit eigenen, teilweise stark voneinander abweichenden Praktiken, Abläufen und Zuständigkeiten (Faust et al., 2013). Befindet sich das Kind darüber hinaus in sprachtherapeutischer Behandlung, sind auch Akteur:innen des Gesundheitswesens involviert, die über die Krankenkassen finanziert werden. Die Eltern als Akteur:innen des Systems „Familie“ sorgen an dieser Stelle gegenüber den anderen drei Bereichen im Idealfall für eine gewisse Stabilität, durchlaufen jedoch auch selbst einen Transitionsprozess (von den Eltern eines Kita-Kindes zu den Eltern eines Schulkindes). Zudem sind sie stark in die Gestaltung des Übergangs eingebunden (Backhaus-Knocke, 2019). Die Weitergabe von Informationen zur Entwicklungsdokumentation zwischen den Institutionen Kita und Schule wird zwar als wichtig für den Bildungserfolg von Kindern erachtet, wird in der Praxis aber nicht immer vollumfänglich durchgeführt. Zudem müssen Eltern die Einsichtnahme in diese Dokumentationen durch Dritte, z. B. die Lehrkraft, genehmigen, was aus Sorge vor Voreingenommenheit nicht selten ausbleibt (Faust et al., 2019). Dieser Umstand betont die Notwendigkeit einer offenen und ressour-

cenorientierten Gestaltung des Austauschs (Ma et al., 2016; Wild, 2021). Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ermöglicht es außerdem, das Kind in beiden Umgebungen gezielt zu fördern und individuelle Bedürfnisse besser zu erkennen und zu adressieren (Wild, 2021). Obwohl Eltern großes Vertrauen in die Kompetenzen der Lehrkräfte haben und eine hohe Bereitschaft zur Kooperation zeigen, wird dieses Potenzial oft durch Kommunikationsprobleme und unterschiedliche Erwartungen beeinträchtigt (Ma et al., 2016). Gerade bei Kindern mit besonderem Förderbedarf ist eine starke Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften unerlässlich, um deren Entwicklung nachhaltig zu unterstützen (Yotyodying & Wild, 2019).

Mit Blick auf die Sprachtherapie legen Eltern besonders zu Beginn und am Ende großen Wert darauf, aktiv in den Therapieprozess ihrer Kinder eingebunden zu sein (Glogowska & Campbell, 2000). Da die elterlichen und therapeutischen Einschätzungen des Therapieverlaufs häufig voneinander abweichen, treten gegebenenfalls Unsicherheiten vonseiten der Eltern auf, welche ihre Partizipation verringern können (Glogowska & Campbell, 2000). Zudem kann es durchaus zu differierenden Rollenverständnissen zwischen Eltern und Sprachtherapeut:innen kommen (Marshall et al., 2007). An dieser Stelle wird ein Spannungsfeld zwischen Eltern und Fachkräften deutlich, welches sich aus ihren unterschiedlichen Expertisen ergibt. Eltern sehen sich zu Recht als Expert:innen für ihr eigenes Kind. Sie kennen dessen individuelle Bedürfnisse und verfügen über kontextuelles Wissen zur sprachlichen Teilhabe des Kindes im sozialen Umfeld und seinem subjektiven Empfinden, während Fachkräfte als Expert:innen ihrer Disziplin auf spezialisiertes Fachwissen zurückgreifen (Cooper-Duffy & Eaker, 2017). Ein kontinuierlicher Dialog und eine offene Diskussion zwischen Eltern und Therapeut:innen sind daher notwendig, um die unterschiedlichen Perspektiven zu berücksichtigen und den Therapieerfolg zu sichern. Hierbei ist zu beachten, dass es für das Einbeziehen der Eltern einer verständlichen Sprache bedarf. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass die häufig abstrakten Fachbegriffe und Definitionen im Rahmen der Therapie- und Förderplanung entsprechend eingeordnet werden können (Pretis et al., 2019).

1.3 Digitalisierung als Chance

Der Einfluss und das Potenzial von Digitalisierung zeigen sich in vielfältigen Bereichen. Die Grundlage dafür schaffen im Bildungswesen seit 2019 der „Digitalpakt Schule“ (BMBF & KMK, 2023) und im Gesundheitswesen das „Digitale-Versorgung-Gesetz“ (BMG, 2020) sowie das „Gesetz zur digitalen Modernisierung von Versorgung und Pflege“ (BMG, 2021). In pädagogischen Kontexten werden digitale Formate zunehmend für Beobachtung, Förderung und Diagnostik der kindlichen Entwicklung sowie für die Beratung genutzt (Hartung et al., 2021; van Ackeren et al., 2019). Im medizinischen Sektor trägt die Digitalisierung zu einer verbesserten Gesundheitsversorgung bei, indem digitale Angebote die Kommunikation zwischen Patient:innen und Fachkräften sowie die Speicherung und den Austausch von Daten optimieren (Jorzig & Sarangi, 2020). Auch in der Sprachtherapie und -förderung sowie der Diagnostik sprachlicher Beeinträchtigungen gewinnen digitale Formate zunehmend an Bedeutung (Bilda, 2016; Jonas & Jaecks, 2021).

Vor dem Hintergrund der aus der Komplexität resultierenden Belastung und Verantwortung der Eltern (vgl. Abschnitt 1.2) scheint die fortschreitende Digitalisierung Potenziale für einen erleichterten Informationsaustausch mit sich zu bringen (Sallat et al., 2022). Der Einsatz digitaler Kommunikationsmittel (z. B. Apps, Online-Meetings, Plattformen) erleichtert Eltern die Zusammenarbeit mit Fachkräften, unter anderem wegen der zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit. Im Gesundheitswesen spielen digitale Tools eine zentrale Rolle bei der Bewältigung aktueller Herausforderungen, insbesondere im Hinblick auf begrenzte finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen (Marwaha et al., 2022). Doch auch in diesem Bereich ist die Nutzung des grundsätzlichen Potenzials mit Hürden verbunden: Strukturelle und technische Herausforderungen, psychologische und persönliche Barrieren sowie Bedenken bezüglich der Arbeitsbelastung stellen Hindernisse für die umfassende Implementierung digitaler Gesundheitstechnologien durch Fachkräfte dar (Borges do Nascimento et al., 2023).

1.4 Einbettung in das Projekt *SprachNetz*

Das Projekt *SprachNetz* bietet mit der Konzeption, Entwicklung und Evaluation einer digitalen Community-Plattform die Möglichkeit, zielgerichtet den Austausch zwischen Akteur:innen im Bereich der Sprachbildung, -förderung und -therapie, insbesondere an wichtigen Systemübergängen (z. B. von der Kita zur Schule), zu erleichtern. Dabei sollen die Potenziale digitaler Medien genutzt werden, um diagnostische und förderbezogene Informationen sowie Maßnahmen

zusammenzuführen und für die beteiligten Akteur:innen zugänglich zu machen. Auf diese Weise wird eine effektive Förderplanung angestrebt (Sallat et al., 2022).

SprachNetz stellt, neben anderen Projektschwerpunkten, ein Konzept zur Planung und Gestaltung kindlicher Bildungsbiografien bereit. Mit dem *SprachNetz Profil* wird eine differenzierte Einschätzung der Sprachentwicklung sowie von weiteren Entwicklungsbereichen und Teilhabeaspekten ermöglicht, indem spezifisch angepasste Fragebögen für die verschiedenen Akteur:innen zur Verfügung gestellt werden, die von den Beteiligten ausgefüllt werden. Die Items der Fragebögen variieren hinsichtlich ihres Inhalts, der Spezifität und Formulierung, sodass jede Zielgruppe ihre spezifische Perspektive einbringen kann. Da ein verstärkter Blick auf den Übergang von der Kita zur Schule vorgenommen wird, stehen Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren im Fokus. Fünf Fragebögen, die sich an die professionellen Akteur:innen aus den Bereichen Kita, Schule, Förderdiagnostik, Sprachtherapie und Medizin richten, wurden bereits von Winkler-Hahn (2024) konzipiert und durch Fachkräfte bezüglich ihrer Verständlichkeit und Vollständigkeit beurteilt. Die Gestaltung der Fragebögen sowie die Zusammenstellung der Items basieren dabei auf Literaturrecherche, Beobachtungs- und Diagnostikverfahren und Expert:inneninterviews mit Vertreter:innen der einzelnen Akteur:innengruppen (Winkler-Hahn, 2024). Damit sollen keinesfalls bestehende Diagnostik- oder Beobachtungstools der jeweiligen Fachrichtungen ersetzt werden. Vielmehr soll durch die Bündelung relevanter Informationen zu einer Systematisierung beigetragen werden.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden diese Fragebögen um eine Version für Eltern erweitert. Dies wird als notwendiger Schritt gesehen, damit neben den beteiligten Fachpersonen auch die Familien ihre Einschätzung der kindlichen Entwicklung systematisch abgeben und sich somit auf gleichberechtigte Weise in den Austausch einbringen können. Diese Sammlung von Informationen trägt zu einem umfassenden Bild des Kindes mit all seinen Fähigkeiten und Herausforderungen bei (s. Abb. 1) und ist die Grundlage für die sich anschließende Förder- bzw. Therapieplanung, die die verschiedenen Akteur:innen gemäß dem Prinzip der Transdisziplinarität gemeinsam aushandeln, damit Maßnahmen in den verschiedenen Lebenswelten des Kindes aufeinander bezogen werden können. Ein Rahmen für diese Gespräche wird durch das Format des Virtuellen Runden Tisches (ViRuTi) auf der *SprachNetz*-Plattform gegeben (Eikerling et al., 2023).

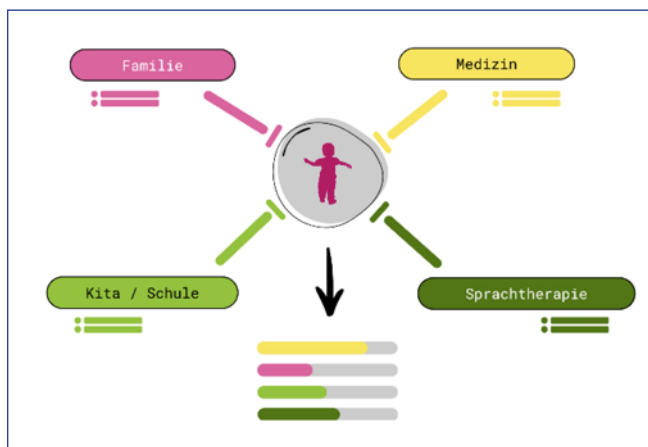


Abb. 1: Das Zusammenführen der durch die akteur:innenspezifische „Lupe“ gesammelten Informationen im *SprachNetz Profil* trägt zu einem umfassenden Bild der kindlichen Fähigkeiten bei.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Ziel dieser Studie ist es, ein Instrument bereitzustellen, mit dessen Hilfe sich Eltern in strukturierter Weise in den Austausch von Informationen zur sprachlichen und allgemeinen Entwicklung ihres Kindes auf der *SprachNetz*-Plattform einbringen können. Der dafür konzipierte Fragebogen soll aus verständlich formulierten und alltagsnahen Items bestehen, die mithilfe der vorgegebenen Struktur des *SprachNetz Profils* mit den fachlichen Beobachtungen und Begriffen der professionellen Akteur:innen in Verbindung gebracht werden können. Um die Plattform erfolgreich in die Praxis zu implementieren, wurden die potenziellen Nutzer:innen an verschiedenen Stellen in die Konzeption, Entwicklung und Evaluation eingebunden. Auf diese Weise sollen die Ansprüche und Erwartungen von Praktiker:innen und Eltern erfasst und berücksichtigt werden, um

so deren Bereitschaft zu erhöhen, zukünftig das Tool für eine niedrigschwellige Vernetzung zu verwenden (Winkler-Hahn et al., 2023).

In der Studie soll nun ermittelt werden, welche Bestandteile dieser digitale Fragebogen beinhalten sollte, damit Eltern auf praktikable Weise Angaben zur Sprachentwicklung ihres Kindes am Systemübergang von der Kita in die Grundschule machen können. Die Items sollen sowohl für die ausfüllenden Eltern verständlich als auch aus Sicht von fachlichen Akteur:innen inhaltlich vollständig sein. Um dies zu überprüfen, wurden die Einschätzungen bezüglich der Parameter „Verständlichkeit“ und „Vollständigkeit“ durch die jeweiligen Zielgruppen eingeholt. Anhand der Rückmeldungen wurde der Fragebogen überarbeitet und anschließend in die *SprachNetz*-Plattform implementiert. Die Nutzung dieses Tools soll dazu beitragen, dass die Informationen aus Elternperspektive ebenso wie die Einschätzungen fachlicher Akteur:innen in die transdisziplinäre Therapie- und Förderplanung einfließen.

3 Methodik

Der Erstellung des Instruments ging eine Literaturrecherche mit Suchbegriffen wie „Elter*“/„parent*“, „Fragebogen“/„questionnaire“ oder „Sprachentwicklung“/„speech* AND/OR language* develop*“ voraus. Dabei wurden Deutsch- und Englisch-sprachige Fragebögen gesichtet, die sich an Eltern von Kindern im Vorschulalter richten (z. B. Neumann et al., 2019; Washington et al., 2013). Ebenso wurden Empfehlungen und Richtlinien zu Kompetenzanforderungen für den Schuleintritt sowie Publikationen zu Entwicklungsmeilensteinen einbezogen (z. B. Michaelis et al., 2013; Stadtschulrat für Wien (o.D.)). Allgemein ist festzuhalten, dass bei der Zusammenstellung der Inhalte der Fokus nicht auf der Neuartigkeit von Items lag, sondern der Anspruch sich eher darauf bezieht, etablierte Aspekte zur Beurteilung der sprachlichen Entwicklung aus Elternperspektive in die Struktur des *SprachNetz Profils* zu überführen, um eine inhaltliche Verbindung zu den Antworten der professionellen Akteur:innen herstellen zu können.

Die Konzeption orientierte sich darüber hinaus auch an den professionsspezifischen Fragebögen des *SprachNetz Profils* (Winkler-Hahn, 2024). In der Version für die Eltern wurden vor allem die Items aus dem Bereich „Kita“ mit Blick auf eine thematische Übertragbarkeit herangezogen. Das gesamte Prozedere der Erstellung, Evaluation und Überarbeitung des *SprachNetz Profils* für Eltern ist in Abb. 2 zusammengefasst und wird in den folgenden Abschnitten erläutert.

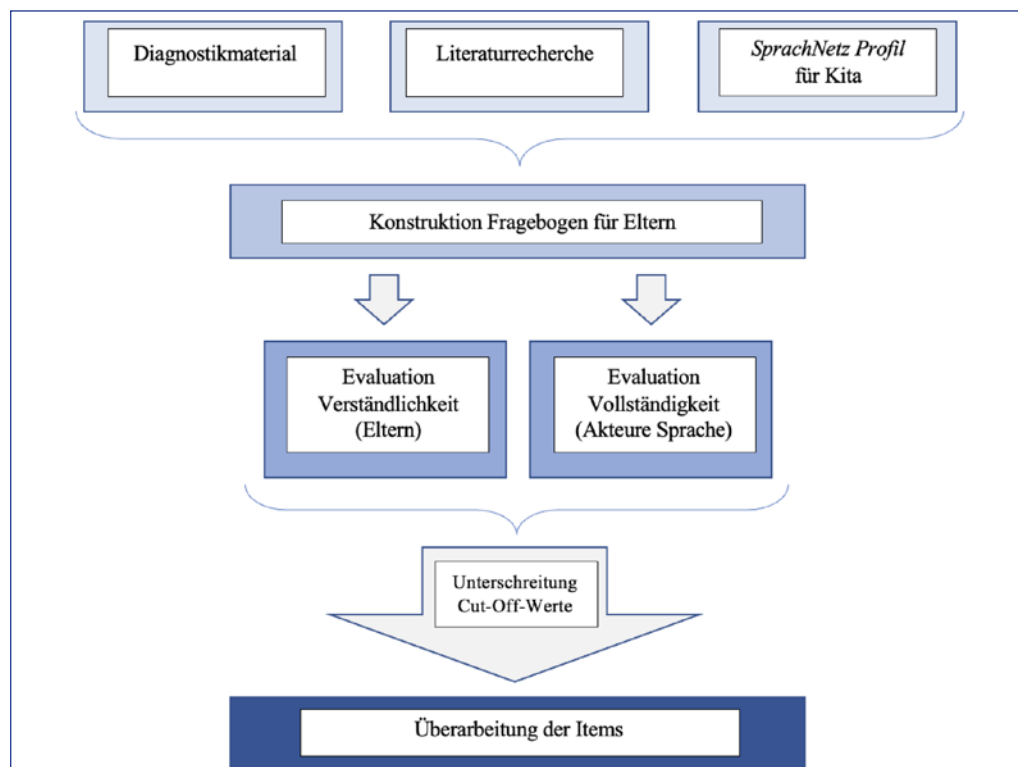


Abb. 2: Entwicklungsschritte des Profils für Eltern

3.1 Konstruktion des Fragebogens

Entsprechend den Fragebögen für die professionellen Akteure (Winkler-Hahn, 2024) ist der Elternfragebogen in vier Hauptkategorien unterteilt: *Sprachliche Fähigkeiten* (31 Items), *Allgemeine Entwicklung* (22 Items), *Teilhabe, Selbstbild und Umfeld* (6 Items) und *Bildung* (8 Items). Jede Kategorie umfasst mehrere Unterbereiche (siehe Tab. 1). Sowohl der Aufbau als auch die einzelnen Items orientieren sich durch das Erfragen teilhaberelevanter Aspekte am ICF-Modell (DIMDI, 2005). Zur Nachvollziehbarkeit sind die gesammelten Fragebögen des *SprachNetz Profils* über den folgenden Link abrufbar: <https://sprachnetz.uni-halle.de/sprachnetz-profil-fragebogen/>

Tab. 1: Aufbau des Fragebogens für Eltern (Anzahl der Items in Klammern)

Sprachliche Fähigkeiten	Allgemeine Entwicklung	Teilhabe, Selbstbild und Umfeld	Bildung
Wortschatz (5)	Motorik (7)	Selbstbild (4)	Voraussetzung für Lesen und Schreiben (4)
Sprachverständnis (5)	Wahrnehmung (5)	Umfeld (2)	Lernen (4)
Grammatik (2)	Kognition (4)		
Phonologische Bewusstheit (5)	Emotional-soziale Entwicklung (6)		
Aussprache (5 Items)			
Stimme, Betonung und Redefluss (3)			
Kommunikationsverhalten (6)			
67 Items im Fragebogen für die Eltern			

Insgesamt umfasst der Elternfragebogen 67 Items, die in ca. 10 bis 15 Minuten bearbeitet werden können. Das digitale Format ermöglicht durch Zwischenspeicherung eine flexible Bearbeitung in mehreren Etappen und kann jederzeit und ortsunabhängig an einem digitalen Endgerät mit Internetzugang über einen gängigen Webbrowser erfolgen. Das Befragungsdesign folgt dem Prinzip von Ressourcenskalen und ermöglicht eine deskriptive Erfassung des (sprachlichen) Entwicklungsstands des Kindes. Die Items sind ressourcenorientiert formuliert und zielen auf konkrete, erwartete Kompetenzen in den in Tabelle 1 dargestellten Bereichen ab. Im Bereich *Wortschatz* lautet eine Aussage beispielsweise: „Ihr Kind kann sich neue Wörter gut merken.“. Die Einschätzung erfolgt durch die Eltern auf einer dreistufigen Skala (*trifft zu*, *trifft teilweise zu*, *trifft nicht zu*) sowie der Option *nicht beurteilbar*.

3.2 Evaluation des Fragebogens

Die Evaluation des Instruments erfolgt nach Ansätzen partizipativer Forschung (Bergold & Thomas, 2020) durch den Einbezug der potenziellen Nutzer:innen der Plattform mit einem Fokus auf die Bewertung der inhaltlichen Vollständigkeit und der Verständlichkeit der Items. Dafür wurden zwei Umfragen mithilfe des Online-Tools LimeSurvey durchgeführt (<https://www.limesurvey.org/de>). Die Eltern schätzten die Verständlichkeit der Items und die allgemeine Praktikabilität ein. In der zweiten Umfrage prüften Fachkräfte aus den Bereichen Sprachtherapie und Sprachpädagogik die inhaltliche Vollständigkeit des Instruments. Dafür wurden jeweils fünfstufige Likert-Skalen verwendet, auf denen die Befragten ihre Einschätzung zur Verständlichkeit bzw. Vollständigkeit der Formulierungen bzw. Inhalte in den einzelnen Unterkategorien (z. B. *Wortschatz* oder *Grammatik*) geben konnten. Die Zahlenwerte standen für die Bewertungen *unverständlich* bzw. *unvollständig* (1), *eher unverständlich* bzw. *eher unvollständig* (2), *mäßig verständlich* bzw. *mäßig vollständig* (3), *eher verständlich* bzw. *eher vollständig* (4) und *verständlich* bzw. *vollständig* (5). Ab einem Wert von 3 hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, in einem Freifeld konkrete unverständliche Items zu benennen bzw. Erweiterungsvorschläge zu äußern. Darüber hinaus wurden Eltern nach ihrer Einschätzung des zeitlichen Umfangs gefragt. Die fachlichen Akteur:innen ga-

ben hingegen an, wie sie die allgemeine theoretische Fundierung des Instruments beurteilten. Dieses Umfrageformat wurde im Vorfeld durch je zwei Vertreter:innen der jeweiligen Zielgruppe im Rahmen eines Pretests pilotiert.

Zur Identifikation überarbeitungsbedürftiger Subkategorien wurden im Vorfeld Schwellenwerte festgelegt. Subkategorien, die oberhalb dieser Werte lagen, galten als konsensfähig. Zur Bestimmung von Vollständigkeit und Verständlichkeit wurde sich, nach dem Vorbild von Winkler-Hahn (2024), an etablierten Konsensmethoden orientiert (Gracht, 2012; Niederberger & Spranger, 2020). Die Ergebnisse wurden mithilfe einer deskriptiven Statistik ausgewertet. Unterkategorien galten als überarbeitungsbedürftig, wenn der Mittelwert der kumulierten Antworten unter 4 bzw. die Standardabweichung über 1,25 lag. Bei der Überarbeitung der Items wurden die in der Umfrage gesammelten Verbesserungsvorschläge berücksichtigt.

3.3 Teilnehmende

Eltern wurden bei Veranstaltungen, über sprachtherapeutische Einrichtungen und durch private Kontakte zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen. Die einzige Voraussetzung war, ein oder mehrere Kinder zu haben. Aus dieser Zielgruppe nahmen 48 Personen teil. 65,3 % von ihnen hatten ein oder mehrere Kind(er) im Alter von 4 bis 6 Jahren, und 44,9 % gaben an, dass ihre Kinder aktuell oder in der Vergangenheit Sprachfördermaßnahmen und/oder -therapie erhalten (haben). Die Teilnehmenden wiesen durchschnittlich einen sehr hohen Bildungsgrad auf (83 % mit Abitur) und ein großer Teil von ihnen (51 %) war durch Ausbildung, Studium oder Beruf mit den Feldern (Förder-)Pädagogik, Medizin oder Sprachtherapie/Logopädie vertraut. Darüber hinaus bewerteten die Teilnehmenden ihre digitale Kompetenz überwiegend hoch.

Die Sprachtherapeut:innen und -pädagog:innen wurden vor allem über Mailverteiler und Fachverbände rekrutiert. Einziges Einschlusskriterium war die Zugehörigkeit zu einer der entsprechenden Berufsgruppen (Akademische:r Sprachtherapeut:in in überwiegend praktischer Tätigkeit, Logopäd:in, Sprachheilpädagog:in, Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in). 62 Fachkräfte mit durchschnittlich rund 21,5 Jahren Berufserfahrung nahmen an der Befragung teil.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Eltern

Die Formulierungen in den einzelnen Subkategorien wurden insgesamt als „eher verständlich“ oder „verständlich“ eingestuft. Einzig die Einschätzung des zeitlichen Aufwands erzielte mit einem Wert von 3,9 auf der fünfstufigen Skala ein Ergebnis knapp unter dem festgelegten Cut-off-Wert von 4. Die Ergebnisse der verschiedenen Subkategorien sind in Abbildung 3 dargestellt. Die Standardabweichung überschritt in keinem der Bereiche den Schwellenwert von 1,25. Auffällig war, dass die Eltern, obwohl sie selbst keine Verständnisprobleme äußerten, in Freifeld-Kommentaren auf mögliche Schwierigkeiten anderer, insbesondere von Personen mit niedrigerem Bildungsgrad oder mehrsprachigem Hintergrund, hinwiesen.

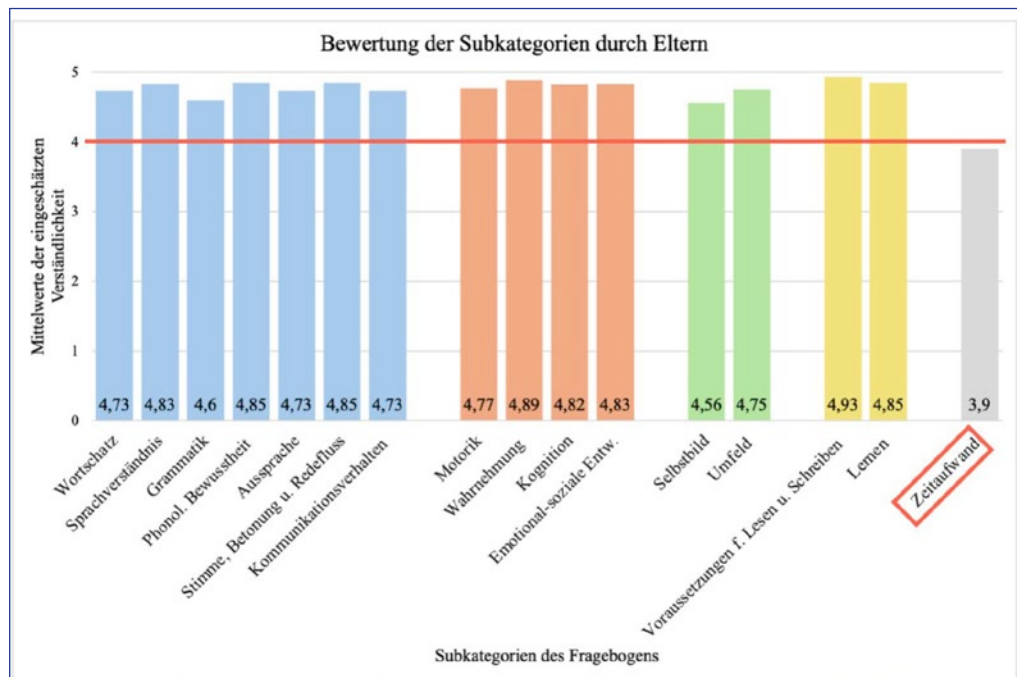


Abb. 3: Mittelwerte der Subkategorien zur Bewertung der Verständlichkeit durch Eltern auf einer Skala von 1 (unverständlich) bis 5 (verständlich). Der Schwellenwert von 4 ist durch die rote Linie gekennzeichnet und Skalen, in denen dieser Wert unterschritten wurde, rot umrandet.

4.2 Ergebnisse der Fachkräfte

Die meisten Subkategorien wurden von den Fachkräften als *eher vollständig* bis *vollständig* bewertet, während die Kategorie Grammatik als nur *mäßig vollständig* eingestuft wurde und mit 3,56 unter dem festgelegten Cut-Off-Wert lag. Die Ergebnisse der Umfrage sind in Abbildung 4 zu sehen. Ebenso wie bei den Eltern überschritt die Standardabweichung in keinem der Bereiche den Schwellenwert von 1,25. Auch in dieser Gruppe wurden in Freifeld-Kommentaren mögliche Verständnisschwierigkeiten angesprochen.

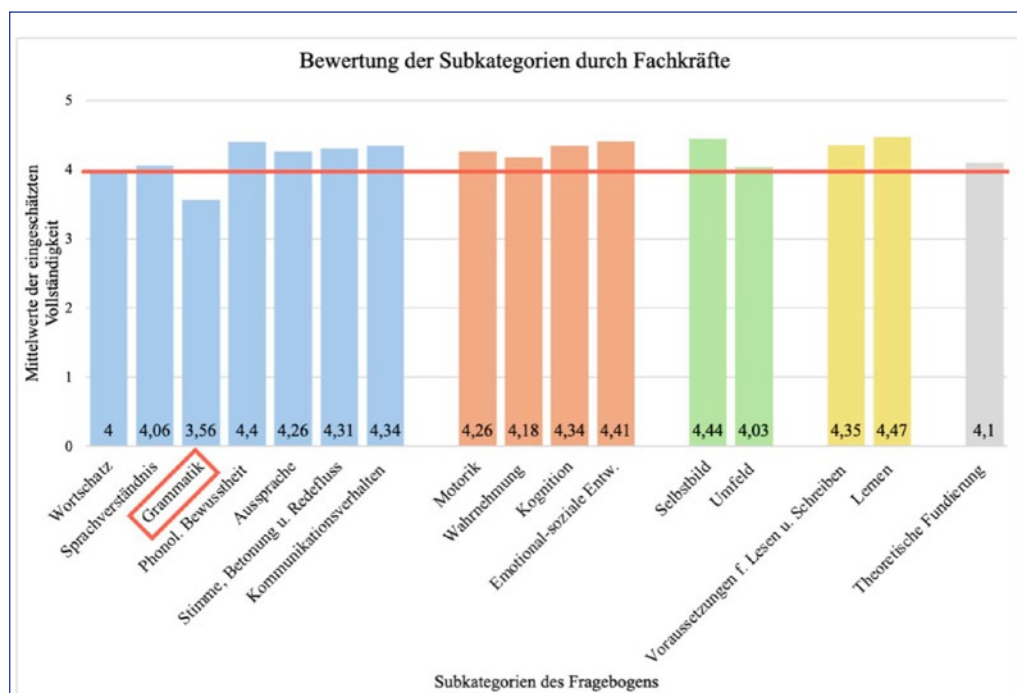


Abb. 4: Mittelwerte der Subkategorien zur Bewertung der Vollständigkeit durch Fachkräfte auf einer Skala von 1 (unvollständig) bis 5 (vollständig). Der Schwellenwert von 4 ist durch die rote Linie gekennzeichnet und Skalen, in denen dieser Wert unterschritten wurde, rot umrandet.

5 Abschließende Überarbeitung der Items

Die Ergebnisse der beiden Umfragen stellten die Grundlage für den Überarbeitungsprozess dar, der sich der Auswertung anschloss. Dafür wurden notwendige Änderungen in einem Team von Expert:innen diskutiert und beschlossen. Der Fokus lag dabei auf der Subkategorie Grammatik, die in der Evaluation den vorab festgelegten Schwellenwert unterschritt. Zudem gab es weitere Anpassungen, die sich zwar nicht durch Unterschreitung der Cut-off-Werte begründen lassen, jedoch aufgrund einer auffälligen Häufigkeit der Hinweise in Freifeld-Kommentaren nicht ignoriert werden sollten. Dies betrifft vor allem den Parameter der Verständlichkeit. Die Items aller Subkategorien wurden im Durchschnitt als (*eher*) *verständlich* beurteilt, allerdings wiesen sowohl Eltern als auch Vertreter:innen der Sprachtherapie/-pädagogik vermehrt darauf hin, dass bestimmte Formulierungen bei Personen mit geringerem Bildungsgrad oder wenig Kenntnis der deutschen Sprache für Verständnisschwierigkeiten sorgen könnten. Diese Einwände wurden berücksichtigt, da sich die eigentlich sehr heterogene Gruppe der Eltern nicht in der Stichprobe widerspiegelte, sondern vor allem Personen mit hohem Bildungsgrad mit der Umfrage erreicht wurden. Um den Fragebogen auch anderen Personengruppen zugänglicher zu machen, wurden alle Items erneut kritisch geprüft und Fachbegriffe und Fremdwörter möglichst durch Einfache Sprache ersetzt. Außerdem wurden weitere Beispiele eingefügt bzw. vorhandene Beispiele erweitert sowie kurze Einführungstexte für jede Subkategorie formuliert, die in Einfacher Sprache erklären, was in dem jeweiligen Bereich abgefragt wird.

Die Zusammenstellung der Items in der Subkategorie *Grammatik* wurde von mehreren Akteur:innen der Sprachtherapie/-pädagogik als nicht vollständig erachtet. Es wurden Fragen zu spezifischen grammatischen Kompetenzen, wie z. B. der Beherrschung der Verbzweitstellung oder der korrekten Bildung von Nebensätzen, gewünscht. An dieser Stelle eröffnete sich für die finale Expert:innenrunde allerdings ein Spannungsfeld: Auf der einen Seite steht der Anspruch auf Vollständigkeit, um ein möglichst umfassendes Bild der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes zu erhalten. Auf der anderen Seite sind jedoch die ebenfalls häufig geäußerten Bedenken hinsichtlich der (zu) hohen Komplexität der Fragen einzuordnen. Vereinzelt wurden sogar konkrete Zweifel mitgeteilt, ob Eltern überhaupt in der Lage seien, Angaben zu teilhaberelevanten Entwicklungsaspekten ihrer Kinder zu machen. Hinzu kommt, dass der einzige Bereich, der durch Eltern als zu hoch und deswegen als überarbeitungsbedürftig eingeschätzt wurde, der zeitliche Aufwand war. Das Hinzufügen weiterer Items steht demnach im Gegensatz zu dem durch die Eltern geäußerten Wunsch nach einer eher kürzeren Bearbeitungsdauer.

An dieser Stelle sei außerdem auf den Umstand hingewiesen, dass der Fragebogen als Teil der *SprachNetz*-Plattform angelegt ist und die Perspektive der Eltern in der Regel durch die Einschätzungen verschiedener Fachpersonen ergänzt wird. Konkret bedeutet dies, dass die Anzahl der Items in den unterschiedlichen Kategorien je nach Zielgruppe variiert. Besonders auffällig ist dieser Unterschied in der Subkategorie *Grammatik* („Eltern“ mit 2, „Sprachtherapie“ mit 10 Items). Im Bereich der *Sprachlichen Fähigkeiten* haben die Akteur:innengruppen „Sprachtherapie“ und „Förderdiagnostik“ die meisten und somit spezifischsten Items, was sich durch den fachlichen Hintergrund begründen lässt (siehe Tab. 2). Demnach haben Eltern die Möglichkeit rückzumelden, wenn ihnen etwas auffällt, ohne dies genauer beschreiben zu müssen. In diesem Fall müssten dann die Einschätzungen fachlicher Akteur:innen herangezogen werden, um ein vertieftes Verständnis möglicher sprachlicher Schwierigkeiten zu erhalten.

Um eine Überforderung der Eltern zu vermeiden, wurde deshalb schließlich davon abgesehen, weitere Fragen zu grammatischen Kompetenzen hinzuzufügen. Während beispielsweise Vertreter:innen der Sprachtherapie als Expert:innen für sprachliche Phänomene betrachtet werden, wird jedoch an anderer Stelle Raum für Beobachtungen gegeben, die Eltern möglicherweise besser vornehmen können als Personen, die auf beruflicher Ebene mit dem jeweiligen Kind agieren. Dazu gehört vor allem die Kategorie *Teilhabe, Selbstbild und Umfeld*, in der die Eltern gegebenenfalls für ein differenzierteres Bild der Ressourcen ihres Kindes sorgen können.

Tab. 2: Verteilung (Anzahl) der Items in der Kategorie *Sprachliche Fähigkeiten* im Vergleich zur Kategorie *Teilhabe, Selbstbild und Umfeld*

Sprachliche Fähigkeiten	Eltern	Kita	Schule	Sprachtherapie	Förderdiagnostik	Medizin
Wortschatz	5	7	7	7	8	2
Sprachverständnis	5	6	4	5	5	4
Grammatik	2	8	7	10	10	6
Phonol. Bewusstheit	5	5	6	4	6	X
Aussprache	5	10	8	8	8	4
Stimme, Betonung und Redefluss	3	3	3	4	3	1
Kommunikationsverhalten	6	6	7	8	8	4
Teilhabe, Selbstbild und Umfeld						
Selbstbild	4	3	3	3	3	X
Umfeld	2	2	2	X	2	X

6 Diskussion und Schlussfolgerung

Im Rahmen der Untersuchung konnten Einschätzungen von verschiedenen Zielgruppen der *SprachNetz*-Plattform bezüglich der Verständlichkeit und Vollständigkeit des konzipierten Elternfragebogens eingeholt werden. Diese sprechen für eine grundsätzlich akzeptable Bewertung der Items und der allgemeinen Fundierung. Der punktuelle Überarbeitungsbedarf wurde sowohl durch Unterschreitung des festgelegten Cut-Off-Werts als auch durch weitere Kommentare angezeigt. Diese Hinweise wurden unter Berücksichtigung der Bearbeitungszeit und des Umstands, dass neben der Elternperspektive auch die Einschätzungen fachlicher Akteur:innen in das *SprachNetz Profil* einfließen, im Expert:innen-Team diskutiert, sodass die Überarbeitungen schließlich entsprechend umgesetzt werden konnten.

Die Studie leistet weiterhin einen Beitrag im Rahmen der Gesamtkonzeption der *SprachNetz*-Plattform, die eine verstärkte transdisziplinäre Vernetzung anstrebt. In der gegenwärtigen Praxis existiert eine Vielzahl verschiedener Instrumente und Vorgehen, mit denen die kindliche Sprachentwicklung in unterschiedlichen Kontexten dokumentiert wird (Winkler-Hahn et al., 2023). Eine Übertragbarkeit bzw. Kontinuität der Informationen auch über Systemgrenzen hinweg, wie z. B. am Übergang Kita – Schule, ist jedoch oftmals nicht gegeben (Backhaus-Knocke, 2019). Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, eine geeignete Sprache zu finden, mit der sich Eltern in den Informationsaustausch mit Fachkräften einbringen können. Ein gemeinsames Verständnis aller Beteiligten ist die Grundvoraussetzung für eine gleichberechtigte Kommunikation im Interesse des Kindes, das im Mittelpunkt der Fallbesprechung steht (Pretis et al., 2019). Diese Auffassung wird auch im Erasmus+ Projekt zur Implementierung der ICF an Schulen vertreten, in dessen Rahmen eine ICF-Version in „familienfreundlicher“ Sprache entwickelt wurde (Pretis & Kopp-Sixt, 2019). Die Überprüfung der Verständlichkeit des *SprachNetz*-Elternfragebogens stellt dementsprechend einen wichtigen Schritt dar, um das Tool Eltern zugänglich zu machen.

Hanke et al. (2013) sowie Reißmann (2013) konnten für den Kontext Kita herausstellen, dass Eltern bezüglich der Entwicklungsdokumentation eher als passive Rezipient:innen als in ihrer Rolle als Expert:in für das eigene Kind einbezogen werden, obwohl sich etwa die Hälfte der befragten Eltern stärkere Beteiligungsmöglichkeiten wünscht (Reißmann, 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso relevanter, ein Format zu entwickeln, in dem Eltern zum einen ihre Einschätzungen zum sprachlichen Entwicklungsstand abgeben können und diese zum anderen auch von den beteiligten Fachpersonen gesehen und in die eigene Arbeit einbezogen werden können, wie es das *SprachNetz Profil* beabsichtigt.

Darüber hinaus spiegeln die Ergebnisse der Studie Spannungsfelder wider, die sich im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern auf tun können. Dies lässt sich unter anderem damit begründen, dass sich die Gruppe der Eltern durch eine große Heterogenität auszeichnet (Medvedev, 2020). In der vorliegenden Studie wurde durch das verwendete Befragungsdesign eine, hinsichtlich der Heterogenität von Bildungsgrad und digitaler Kompetenz, jedoch eher wenig repräsentative Elternstichprobe erreicht. Dies ist unter anderem auf einen Selection-Bias zurückzuführen, aufgrund dessen vor allem die Einschätzungen von Personen mit Interesse an kindlicher Sprachentwicklung und hohem Bildungsgrad in der Umfrage berücksichtigt wurden. Im internationalen Raum konnte zudem ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad von Eltern und deren Wissen über den kindlichen Spracherwerb festgestellt werden (Gibson et al., 2020), der sich womöglich auch in dieser Stichprobe niederschlägt. Somit scheint die Aussagekraft der Einschätzungen der Verständlichkeit eingeschränkt. Einige Vertreter:innen der beiden Stichproben von Eltern sowie Sprachtherapeut:innen und -pädagog:innen trafen Aussagen über potenzielle Verständnisschwierigkeiten, vor allem bei Personen mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status und / oder Mehrsprachigkeit. Diesem Umstand konnte zumindest in Teilen begegnet werden, indem auch Anmerkungen von teilnehmenden Eltern sowie Sprachtherapeut:innen und -pädagog:innen berücksichtigt wurden, die von sich aus auf potenzielle Verständnisschwierigkeiten hinwiesen. Dementsprechend wurden einige Anpassungen von Formulierungen vorgenommen, von denen auch Elterngruppen profitieren sollen, die nicht an der Umfrage teilgenommen haben. In der weiteren Implementationsbegleitung der Gesamtplattform wird der Frage nachgegangen werden, ob der so konzipierte Fragebogen eine geeignete Möglichkeit ist, um die elterliche Perspektive in die Sprachförderplanung einzubeziehen. In jedem Fall scheint dabei ein stetes Abwägen nötig, beispielsweise zwischen dem Bestreben, die elterliche Expertise unter anderem durch Einbindung in Diagnostik und Therapie wertzuschätzen, ohne auf der anderen Seite durch allzu fachliche Fragen zu überfordern. Im Fall der vorliegenden Studie eröffnet sich dieses Spannungsfeld unter anderem zwischen dem Wunsch der Eltern nach einem überschaubaren zeitlichen Aufwand, die Fragen zu beantworten, und dem durch die Fachkräfte geäußertem Bedarf an differenzierteren Nachfragen, z. B. nach konkreten grammatischen Fähigkeiten. Es scheint daher wenig realistisch, eine Lösung zu finden, bei der gleichermaßen auf die vielfältigen Bedürfnisse und Ansprüche der uneinheitlichen Gruppe „Eltern“ eingegangen werden kann. Faktoren wie Bildungsgrad, sozioökonomischer Status und Sprachkenntnisse müssen bei der Konzeption von Partizipationsformaten dringend berücksichtigt werden. Auf die *SprachNetz*-Plattform bezogen heißt dies, dass für eine gewinnbringende Nutzung ein steter Dialog notwendig ist, sowohl unter den Beteiligten untereinander (z. B. Sprachtherapie – Eltern) als auch zwischen den Nutzer:innen und Entwickler:innen.

Die an der Umfrage teilnehmenden Eltern attestierten sich selbst eine recht hohe digitale Kompetenz. Dies scheint aufgrund des gewählten Formats mit Online-Umfragen nicht verwunderlich. Für die weitere Implementation scheint es denkbar, dass Eltern über Fachkräfte zur Nutzung der Plattform animiert werden und somit auch Personen, die mit dem hier verwendeten Studiendesign nicht erreicht werden konnten, für die Fallarbeit gewonnen werden und auf diese Weise wertvolle Erkenntnisse zum Einbeziehen der elterlichen Perspektive liefern könnten (Schwarzenberg et al., in Vorb.). Vor diesem Hintergrund ist es besonders relevant, dass digitale Instrumente sowohl Bedienungsfreundlichkeit als auch leicht zugängliche Informationen bieten sollten. Eine einfache Zugänglichkeit erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass alle Nutzer:innen – unabhängig von ihren technischen Kompetenzen – erfolgreich mit den Instrumenten arbeiten können (Busse et al., 2022). Damit dies für die *SprachNetz*-Plattform gewährleistet werden kann, finden aktuell Untersuchungen zur Usability mit den verschiedenen Zielgruppen statt (Bliedtner-Ziegenhagen et al., in Vorb.). Um darüber hinaus für eine möglichst niedrigschwellige Erreichbarkeit zu sorgen, ist die Plattform über den Internetbrowser ungeachtet des technischen Endgeräts, also auch mit dem Smartphone, abrufbar.

Bezüglich der Einschätzung der inhaltlichen Vollständigkeit scheint die Aussagekraft des verwendeten Umfrageformats eingeschränkt zu sein. Zum einen kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob die teilnehmenden Sprachtherapeut:innen und -pädagog:innen bei ihrer Beurteilung trotz Erläuterungen zum Instrument inklusive dem Hinweis auf weitere Fragebögen für andere Akteursgruppen ausreichend berücksichtigt haben, dass die Eltern nicht als alleinige Informationsquelle zurate gezogen werden und vor allem im Bereich sprachlicher Fähigkeiten andere Berufsgruppen detailliertere Fragen beantworten. Dieser Umstand führte dazu, dass von dem vorab geplanten Vorhaben, alle Subkategorien unterhalb des Schwellenwerts entsprechend der

Anmerkungen zu überarbeiten, abgewichen werden musste und nach einer Besprechung mit Expert:innen keine weiteren Items hinzugefügt wurden. Um dem als etwas zu hoch empfundenen zeitlichen Aufwand entgegenzuwirken, scheint es in der Retrospektive ratsam, in einer möglichen weiteren Umfrage dieses Formats auch die Option einzufügen, Items als redundant oder weniger relevant einschätzen zu können. Auf diese Weise könnte der Fragebogen auf Basis der Beurteilungen der fachlichen Akteur:innen gegebenenfalls etwas eingekürzt werden.

7 Ausblick und Fazit

Der Fragebogen wurde in die *SprachNetz*-Plattform integriert. Diese wird nach Testungen zur Usability in die Praxis implementiert. Dieses Vorhaben wird durch Prozessanalyse begleitet und evaluiert. Nach Projektende wird die Plattform als Open-Source-Tool zur Verfügung stehen. Abbildung 5 zeigt exemplarisch die grafische Umsetzung in der Plattform, in der die Eltern ihre Einschätzung mitteilen können.

AMINA SOMMER (6)

Beteiligte Profile Dokumente ViRuTi Suche

Sprachliche Fähigkeiten

Wortschatz

Ihr Kind kann Gegenstände aus dem Alltag (z. B. Bett, Blume, Flasche) in der Regel richtig benennen.

trifft zu trifft teilweise zu trifft nicht zu nicht beurteilbar

Ihr Kind kann Verben für Alltagshandlungen (z. B. gehen, schneiden, kochen) in der Regel richtig benennen.

trifft zu trifft teilweise zu trifft nicht zu nicht beurteilbar

Wenn Ihr Kind etwas benennt, nutzt es dafür eher eine spezifische als eine allgemeine Bezeichnung (z. B. „Ich möchte den Filzstift.“ statt „Ich möchte den Stift.“ oder „Guck mal, eine Taube!“ statt „Guck mal, ein Vogel!“).

trifft zu trifft teilweise zu trifft nicht zu nicht beurteilbar

Ihr Kind kann Begriffe benennen, die man nicht sehen oder anfassen kann (z. B. Zustände wie Langeweile oder Gefühle wie Angst).

trifft zu trifft teilweise zu trifft nicht zu nicht beurteilbar

Ihr Kind kann sich neue Wörter gut merken.

trifft zu trifft teilweise zu trifft nicht zu nicht beurteilbar

Abb. 5: Ausfüllansicht des Fragebogens eines fiktiven Falls (Subkategorie Wortschatz)

Abbildung 6 zeigt für einen fiktiven Fall, wie die Rückmeldungen des:der Ärzt:in und eines Elternteils zusammengeführt und übersichtlich dargestellt werden können.



Abb. 6: Zusammenführung der Ergebnisse eines fiktiven Falls (Fragebogen ausgefüllt von Ärzt:in und Elternteil)

Literatur

- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K., & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung: Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119. doi: 10.31244/dd.2019.01.10
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V. (AWMF) (2022). *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre S3-Leitlinie* (AWMF-Registernr.049-015). <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/049-015> [22.11.2024]
- Backhaus-Knocke, J. (2019). *Bildungsdokumentationen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Mehrperspektivische Betrachtungen*. Verlag Julius Klinkhardt. doi: 9783781523562
- Bergold, J., & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, 339–351. Springer. doi: 10.1007/978-3-658-26887-9_25
- Bilda, K. (2016). Potenziale und Barrieren. In K. Bilda, J. Mühlhaus, & U. Ritterfeld (Hrsg.), *Neue Technologien in der Sprachtherapie*, 20–34. Thieme.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2023). *Fortschrittsbericht DigitalPakt Schule 2022–2023*. https://www.digitalpakt.schule.de/files/Fortschrittsbericht_DigitalPakt_Schule_2022-2023.pdf [29.11.2024]
- Borges Do Nascimento, I. J., Abdulazeem, H., Vasanthan, L. T., Martinez, E. Z., Zucoloto, M. L., Østengaard, L., Azzopardi-Muscat, N., Zapata, T., & Novillo-Ortiz, D. (2023). Barriers and facilitators to utilizing digital health technologies by healthcare professionals. *NPJ Digital Medicine*, 6(1), 161. doi: 0.1038/s41746-023-00899-4
- Busse, T. S., Nitsche, J., Kernebeck, S., Jux, C., Weitz, J., Ehlers, J. P., & Bork, U. (2022). Approaches to improvement of digital health literacy (eHL) in the context of person-centered care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8309. doi: 10.3390/ijerph19148309
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG). (2020). *Gesetz für eine bessere Versorgung durch Digitalisierung und Innovation (Digitale-Versorgung-Gesetz - DVG)*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/digitale-versorgung-gesetz.html> [22.11.2024]
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG). (2021). *Digitale-Versorgung-und-Pflege-Modernisierungs-Gesetz (DVPMG)*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/gesetze-und-verordnungen/guv-19-lp/dvpmg.html> [22.11.2024]
- Cooper-Duffy, K., & Eaker, K. (2017). Effective team practices: Interprofessional contributions to communication issues with a parent's perspective. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 181–192. doi: 10.1044/2016_AJSLP-15-0069
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Medizinische Medien Informations-GmbH. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_ger.pdf [20.11.2024]
- Erbasi, E., Scarinci, N., Hickson, L., & Ching, T. Y. C. (2018). Parental involvement in the care and intervention of children with hearing loss. *International Journal of Audiology*, 57(sup2), 15–26. doi: 10.1080/14992027.2016.1220679
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Faust, G. (Hrsg.). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Waxmann. doi: 9783830929123
- Gibson, E., Sutherland, D., & Newbury, J. (2020). New Zealand parents/caregivers' knowledge and beliefs about child language development. *Speech, Language and Hearing*, 25(2), 153–165. doi: 10.1080/2050571X.2020.1827829
- Giel, B. (2021). *Moderierte Runde Tische in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit: Teilhabeförderung durch transdisziplinäre Vernetzung*. Ernst Reinhardt.
- Glover, A., McCormack, J., & Smith, T. M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 363–382. doi: 10.1177/0265659015603771
- Glogowska, M., & Campbell, R. (2000). Investigating parental views of involvement in pre-school speech and language therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(3), 391–405. doi: 10.1080/136828200410645
- Gracht, H. A. von der. (2012). Consensus measurement in Delphi studies. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(8), 1525–1536. doi: 10.1016/j.techfore.2012.04.013
- Hanke, P., Backhaus, J., & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Waxmann.
- Hartung, J., Zschoch, E., & Wahl, M. (2021). Inklusion und Digitalisierung in der Schule. *MedienPädagogik*, 41, 55–76. doi: 10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X
- Jonas, K., & Jaacks, P. (2021). Digitale Diagnostik: Innovative Wege für die Sprachtherapie. In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich, & L. Ferchland (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik Band 14 Schwerpunktthema: Klick für Klick: Schritte in der digitalen Sprachtherapie*, 1–29. Universitätsverlag Potsdam.
- Jorzig, A., & Sarangi, F. (2020). *Digitalisierung im Gesundheitswesen: Ein kompakter Streifzug durch Recht, Technik und Ethik*. Springer.
- Kälble, K. (2004). Berufsgruppen- und fachübergreifende Zusammenarbeit: Terminologische Klärung. In Kaba-Schönstein, L. & Kälble, K. (Hrsg.), *Interdisziplinäre Kooperation im Gesundheitswesen: Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Medizin, der Sozialen Arbeit und der Pflege*, 29–41. Mabuse-Verlag.
- Klatte, I. S., Bloemen, M., de Groot, A., Mantel, T. C., Ketelaar, M., & Gerrits, E. (2024). Collaborative working in speech and language therapy for children with DLD - What are parents' needs? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 59(1), 340–353. doi: 10.1111/1460-6984.12951
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2024). *Dokumentation 240: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf [16.11.2024]
- Lehr, S., Flöter, M., Widuwilt, N., & Anders, Y. (2020). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (Bd. 6). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-26438-3

- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. doi: 10.1007/s10648-015-9351-1
- Mahler, C., Gutmann, T., Karstens, S., & Joos, S. (2014). Begrifflichkeiten für die Zusammenarbeit in den Gesundheitsberufen – Definition und gängige Praxis. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 31(4), Doc40. doi: 10.3205/zma000932
- Marshall, J., Goldbart, J., & Phillips, J. (2007). *Parents' and speech and language therapists' explanatory models of language development, language delay and intervention*. doi: 10.1080/13682820601053753
- Medvedev, A. (2020). *Heterogene Eltern. Die Kooperation von Eltern und Schule neu denken und umsetzen*. Beltz. doi: 9783407258120
- Michaelis, R., Berger, R., Nennstiel-Ratzel, U., & Krägeloh-Mann, I. (2013). Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung: Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 161(10), 898–910. doi: 10.1007/s00112-012-2751-0
- Niederberger, M. & Spranger, J. (2020). Delphi Technique in Health Sciences: A Map. *Frontiers in public health*, 8, 457. doi: 10.3389/fpubh.2020.00457
- Pretis, M., Kopp-Sixt, S. (2019). ICF in familienfreundlicher Sprache. Auf Augenhöhe mit Fachkräften sprechen. https://www.icf-school.eu/images/outputs/o2/icf_brochure_de.pdf [13.03.2025]
- Pretis, M., Kopp-Sixt, S., & Mechtel, R. (2019). *ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule*. Reinhardt Verlag.
- Quigley, D., Smith, M. (2022). Achieving effective interprofessional practice between speech and language therapists and teachers: An epistemological perspective. In: *Child Language Teaching and Therapy* 38(2), 126–150. doi: 10.1177/02656590211064544
- Rißmann, M. (2013). „Portfolios? Eine schöne Erinnerung.“ Zur Elternsicht auf Portfolios. In: *KiTa aktuell*, 22(12), 293–295.
- Rommel, A., Hintzpetter, B., & Urbanski, D. (2018). Inanspruchnahme von Physiotherapie, Logopädie und Ergotherapie bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(4), 22–37. doi: 10.17886/RKI-GBE-2018-090
- Rupp, S. & Schwendemann, H. (2023). Pilotprojekt EGUBE – „Eltern gut begleitet?“ – Wie Eltern den Weg zur therapeutischen Versorgung ihrer Kinder erleben. *forum:logopädie*, 37(5), 12–18.
- Sallat, S., Busch, M., Helbing, N., Hahn, S., & Eikerling, M. (2022). SprachNetz: Digitale interdisziplinär vernetzte Planung von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. In M. Spreer, M. Wahl, & H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Dialogizität – Kommunikation – Partizipation*, 395–409. Schulz-Kircher Verlag.
- Sallat, S., Hofbauer, C., & Jureta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Deutsches Jugendinstitut.
- Sallat, S., & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation in verschiedenen Institutionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie, Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen*, 247–265. Kohlhammer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2024). *Dokumentation 240: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf [22.11.2024]
- Stadtschulrat für Wien (o.D.). *Schulreife/Schulfähigkeit als entwicklungspsychologisches Konstrukt*. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/schulreife/schulreife_-_Schulfaehigkeit.pdf [22.11.2024]
- Waltersbacher, A. (2023). *Sprachtherapie bei Kindern in der Pandemie: Aufgeschoben, aber nicht aufgehoben*. Wissenschaftliches Institut der AOK (WiDO). <https://www.aok.de/pp/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=10225&token=959b3c66ad8624d5ba3fd016c2dded7bfba7025f&download> [22.11.2024]
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Eltern sein in Deutschland*. Verlag Deutsches Jugendinstitut. doi: 10.36189/DJI232021
- Winkler-Hahn, S., Sallat, S., & Eikerling, M. (2023). Zusammenarbeit von Fachkräften des Bildungs- und Gesundheitswesens zur Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15, 299–313. doi: 10.2440/003-0012
- Winkler-Hahn, S. (2024). *Interprofessionelle Einschätzung der kindlichen Sprachentwicklung – Entwicklung und Evaluation eines digitalen Instruments* (Dissertation). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family-school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100317. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.100317

Zu den Autor:innen

Clara Schwarzenberg, Klinische Sprechwissenschaftlerin (M.A.) und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt „SprachNetz“ an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg

Charlotte Albrecht, Staatsexamenskandidatin des Studiengangs Lehramt an Förderschulen und studentische Hilfskraft im BMBF-Projekt „SprachNetz“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Juniorprof.‘in Dr. Maren Eikerling, Juniorprofessorin an der Universität Paderborn am Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft im Förderschwerpunkt Sprache und bis 2024 Teamleitung im BMBF-Projekt „SprachNetz“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Stephan Sallat, Professor für Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg und Projektleiter des BMBF-Projekts „Sprach-Netz“

Korrespondenzadresse

Clara Schwarzenberg
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Rehabilitationspädagogik
Franckeplatz 1, Haus 31
06110 Halle (Saale)

clara.schwarzenberg@paedagogik.uni-halle.de



TIPP



Wilma Schönauer-Schneider, Anja Theisel,
Markus Spreer (Hrsg.)
1. Auflage 2024,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1346-9, 388 Seiten,
E-Book: ISBN 978-3-8248-9891-6, PDF,
EUR 29,00 [D]

Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf

Welche „Brücken“ benötigen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zur Überwindung sprachlicher Barrieren und für eine umfassende Teilhabe? Welche Brücken müssen Expert:innen bauen, um Kinder und Jugendliche in verschiedenen Bildungsphasen zu unterstützen? Wie kann Vernetzung zwischen verschiedenen Fachexpertisen gelingen? Welche neuen Wege werden dadurch möglich?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, waren Forschende und Praktiker:innen eingeladen, über Vorträge und Workshops im Rahmen des 35. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., der im September 2024 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg stattfand, entsprechende Beiträge zur Diskussion zu stellen.

Die gewählten Schwerpunkte „Kita – Schule – Beruf“ verweisen dabei auf die Bedeutung von Sprache im Lebenslauf – von der frühkindlichen Entwicklung bis hin zur beruflichen Bildung und darüber hinaus. Auch zwischen diesen Phasen müssen Brücken gebaut werden, um (System-)Grenzen zu überwinden und

fließende Übergänge zu ermöglichen. Die vielfältigen Beiträge des Bands gliedern sich in die Bereiche:

- Kindergarten
- Schulische Bildung
 - Schriftsprache/LRS
 - Sprachheilpädagogischer Unterricht
 - Wortschatz/Bildungssprache
 - Pragmatik/Partizipation
 - Digitalität
 - Sprache und Verhalten
 - Mutismus
- Professionalisierung
- Inklusion

Zentrale Themen bilden dabei die Aufgabenbereiche sprachheilpädagogischer Arbeit mit Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprechen, Sprache und Kommunikation – die Förderung, die Diagnostik, der Unterricht und die Therapie.

WISSEN



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands



Schulz-
Kirchner
Verlag



Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen (ElternEuLe) – Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie*

Parent-based intervention to foster early literacy competences in children – feasibility study results

Tabea Testa

Zusammenfassung

Hintergrund: Literacybezogene Aktivitäten in der häuslichen Lernumgebung beeinflussen den späteren Schriftspracherwerb maßgeblich (Niklas et al., 2016). Jedoch lesen immer weniger Eltern ihren Kindern regelmäßig vor. 32,3 Prozent der Kinder wird selten oder nie vorgelesen, vor allem Eltern mit formal geringer Bildung sind wenig aktiv (Vorlesemonitor, 2024).

Ziel: Mit dem Family Literacy-Ansatz ElternEuLe sollen die literacybezogenen Aktivitäten insbesondere in Familien mit geringer formaler Bildung gefördert werden.

Fragstellungen: Im Rahmen der vorliegenden Machbarkeitsstudie wird der Frage nachgegangen, ob die Umsetzung des Konzepts erfolgversprechend ist und welche Herausforderungen und Potenziale sich ergeben.

Methode: Dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit N=11 Expertinnen aus den Bereichen Family Literacy und Sprachförderung durchgeführt. Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) analysiert. Soziodemografische Daten wurden über einen Fragebogen erhoben.

Ergebnisse: Die Expertinnen sehen Potenziale des Konzepts vor allem in der gut strukturierten und zielgruppengerechten Gestaltung und der Niedrigschwelligkeit des Konzepts. Als größte Herausforderung für die Umsetzbarkeit werden organisationale Aspekte benannt.

Schlussfolgerung: Die Ergebnisse geben erste Hinweise auf die Umsetzbarkeit des neu entwickelten Konzepts, das insgesamt als erfolgsversprechend eingeschätzt wird. Auf der Basis der kritischen Anmerkungen wird der Family Ansatz ElternEuLe überarbeitet.

Schlüsselwörter

Family Literacy, Early Literacy, elternbasierte Intervention

Abstract

Background: Literal activities in the home learning environment exert a strong influence on later reading and writing skills (Niklas et al., 2016). There is a decline in regular reading to children. 32.3 percent of children are rarely or never read to, with the lowest reading activities in parents with low education (Vorlesemonitor, 2024).

Aims: The newly developed family literacy program ElternEuLe aims to promote early literacy activities in families with low educational background.

Research question: This feasibility study assesses whether or not the ElternEuLe is a viable concept and what challenges and potentials the implementation in practice will bring.

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

Methods: Semi-standardized interviews were conducted with N=11 family literacy and language promotion experts. Interviews were qualitatively analysed according to Kuckartz (2018). Sociodemographic data was collected via questionnaire.

Results: The experts identify potentials in the well-structured and target group-oriented design and the low-threshold of participation. They see the greatest challenges in the organizational feasibility of the concept.

Conclusions: The results provide first hints to the feasibility of the new concept that is appraised as promising, although challenges in organizational feasibility are to be expected. The concept will be revised according to critical annotations of the experts before its implementation in practice.

Keywords

Family Literacy, Early Literacy, Home Literacy Environment

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse aktueller Bildungsstudien steht außer Frage, dass dringender Handlungsbedarf besteht, Lese- und Schreibleistungen zu fördern. Nach den aktuellen Befunden verfehlen 25 Prozent der 15-jährigen die Mindestanforderungen im Lesen. Im Vergleich zu 2018 hat dieser Anteil um fünf Prozent zugenommen (Anders, 2024). Bereits am Ende der vierten Klasse bleiben rund 19 Prozent aller Kinder unter dem Mindeststandard im Lesen und sogar 30 Prozent unter jenem im Rechtschreiben (Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022).

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb werden häufig erst im Schulalter diagnostiziert, wenn das Kind schon am Lesen- und Schreibenlernen gescheitert ist. Dann greifen Interventionsmaßnahmen, die jedoch nicht so effektiv sind wie Präventions- und Fördermaßnahmen im jüngeren Alter (Catts & Hogan, 2020). Grund dafür ist, dass der Schriftspracherwerb nicht erst mit der Einschulung beginnt, sondern das Hineinwachsen in die Erzähl-, Buch- und Schriftkultur seinen Ursprung bereits in der frühen Kindheit hat (Kieschnick, 2015). Kinder erwerben lange vor dem Schulbeginn ein erstes Wissen über den Aufbau und die Funktionen von Sprache und Schrift, welches das Fundament des späteren Leseerwerbs bildet (Lieber, 2016). Einige Kinder haben jedoch so geringe literale Kompetenzen, dass ein erfolgreicher Schriftspracherwerb in der Grundschule gefährdet ist (Lonigan, 2013).

Präventive Ansätze zur Förderung früher literaler Kompetenzen sollten deshalb verstärkt in den Fokus genommen werden. Bisher adressieren präventive Förderkonzepte überwiegend die institutionelle Lernumgebung der Kindertageseinrichtung (z.B. Stuhr, Testa, Meindl & Jungmann, 2023). Dem häuslichen Lernumfeld kommt jedoch für eine präventive Förderung früher literaler Kompetenzen noch wenig Aufmerksamkeit zu, obwohl die frühen literalen Aktivitäten im Elternhaus als bedeutsamste Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung betrachtet werden (Niklas & Schneider, 2013; Grolig, 2020). Aktuelle repräsentative Befragungen zum Vorleseverhalten von Familien zeigen zudem, dass großer Bedarf besteht, Familien für einen förderlichen Umgang mit schriftsprachlichen Inhalten anzuleiten und zu sensibilisieren, denn etwa jedem dritten ein- bis achtjährigen Kind wird selten oder nie vorgelesen. Vor allem Eltern mit formal niedriger Bildung sind diesbezüglich wenig aktiv (Vorlesemonitor, 2024).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Early Literacy

Der Begriff Early Literacy umfasst schriftsprachrelevante Vorerfahrungen als lernwirksame Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb (Kieschnick, 2015). Im weiten Sinne beschreibt Early Literacy die Kompetenz von Kindern, an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur einer Gesellschaft teilzuhaben. Im Vordergrund stehen dabei eigene erfahrungs- und lebensweltorientierte Auseinandersetzungen mit Sprache, Schrift, Zeichen- und Symbolsystemen und deren Bedeutungen (Lieber, 2016). Kompetenzbereiche der Early Literacy umfassen die Schriftbewusstheit, das Schriftwissen, die Wortbewusstheit, die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis und die Erzählfähigkeit (Stuhr et al. 2023; Justice & Pullen 2003; Chaney, 1992; Babayigit, Roulstone & Wren, 2021). Diese Kompetenzbereiche stellen signifikante Prädiktoren für das erfolgreiche Lesen- und/oder Schreibenlernen dar und sollten daher in der Diagnostik und Förderung Berücksichtigung finden (z.B. Kuger & Lehl, 2013).

Jede Early Literacy-Komponente folgt einer eigenen Entwicklungslinie, die Komponenten beeinflussen sich aber auch wechselseitig (Rohde 2015; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001). Die häusliche literale Lernumgebung stellt einen wichtigen Einflussfaktor für die Ausbildung der Early Literacy-Kompetenzen dar (z.B. Niklas, Cohrssen, Tayler & Schneider, 2016). Eine effektive Förderung sollte somit auch die Lebenswelt des Kindes berücksichtigen.

2.2 Home Literacy Environment

Der Begriff Home Literacy Environment (HLE) umfasst schriftsprachbezogene Aktivitäten innerhalb der Familie (Niklas et al., 2016). Kinder erwerben im häuslichen Lernumfeld Kompetenzen, die ihnen später gute schulische Leistungen ermöglichen (Niklas et al., 2016; Sénéchal & LaFevre, 2002; Niklas & Schneider, 2013).

Aktuell existieren keine einheitlichen Vorgaben, welche Faktoren in die Beschreibung der häuslichen Lernumfeldes einbezogen werden. Häufig werden materielle Aspekte wie beispielsweise die Verfügbarkeit von Büchern im Haushalt oder das Vorhandensein von Schreib- und Lernmaterialien berücksichtigt. Darüber hinaus werden aber auch Qualität und Quantität konkreter schriftsprachbezogener Aktivitäten und Mediennutzung in der Eltern-Kind-Interaktion einbezogen, die aussagekräftiger für die HLE sind.

Das Vorlesen gilt als ein zentrales Element der HLE (Niklas et al., 2016). Belegt ist, dass sowohl das klassische als auch das dialogische Vorlesen sowie ein früher Vorlesebeginn positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Early Literacy-Kompetenzen haben (Mol, Bus, De Jong & Smeets, 2008; Niklas et al., 2016). Auch wenn das Vorlesen und der Vorlesebeginn nicht allein entscheidend für die Early Literacy-Kompetenzen der Kinder sind, können sie wichtige Indikatoren der aktuellen und Prädiktoren der späteren Qualität der HLE sein (Burgess, 1997; Niklas et al., 2016).

Der sozioökonomische Status (SÖS) – Einkommen, Bildung, Beruf und Herkunft der Eltern – beeinflusst die Qualität der HLE (Niklas, Möller & Schneider, 2013). In welchem Maße es jedoch Eltern gelingt, ihre Kinder zu unterstützen und welche tatsächlichen Praktiken in der Familie stattfinden, sind durch den SÖS nur begrenzt bestimmt (Niklas et al., 2016; Niklas, 2017; Grolig, 2020). Konkrete schriftsprachbezogene Aktivitäten und Eltern-Kind-Interaktionen im häuslichen Lernumfeld sind bessere Prädiktoren des späteren Schriftspracherwerbs als der SÖS (Grolig, 2020; Niklas, Annac & Wirth, 2020).

2.3 Family Literacy-Ansätze

Da die HLE als einer der bedeutsamsten Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung gilt, wurden im englischsprachigen Raum unter dem Namen Family Literacy in den vergangenen Jahrzehnten Ansätze entwickelt, die die HLE in den Fokus der Förderung von literalen Kompetenzen stellen. Viele dieser Ansätze zeigen sich als wirksam in der Förderung von literalen Kompetenzen (Fikrat-Wevers, van Steensel & Arends, 2021).

Grundsätzlich können Family Literacy Ansätze in drei Kategorien eingeteilt werden (Nickel, 2016):

- Kooperation mit Eltern in Institutionen (Schule/Kita),
- Aufsuchende Bildungsarbeit/Hausbesuchsprogramme und
- Sozialräumliche Grund- und Familienbildung.

Family Literacy-Ansätze aller drei Kategorien beinhalten verschiedene literale Aktivitäten wie gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen bzw. das Dialogische Lesen, weitere indirekten/informellen Aktivitäten (z.B. Erzählen von Geschichten, Singen von Kinderliedern/Sprechen von Kinderversen) und/oder direkten/formellen Aktivitäten (z.B. Spiele zur Förderung von Buchstabenkenntnis oder phonologischer Bewusstheit). Diese Ansätze richten sich vorrangig an Familien, in denen Eltern aufgrund fehlender Ressourcen und eigener geringer schriftsprachlicher Kompetenzen den Kindern wenig Unterstützung in der Literacy-Entwicklung bieten können. Häufig sind dies Familien mit einem niedrigen SÖS (Fikrat-Wevers et al., 2021).

In den letzten Jahren gewinnt die Thematik von Family Literacy-Ansätzen nun auch im deutschsprachigen Raum vermehrt an Aufmerksamkeit. Beispiele für deutschsprachige Ansätze im Bereich Family Literacy sind die Projekte FLY (Family Literacy; z.B. Pietsch & Heckt, 2016), LIFE (Lesen in Familie erleben; z.B. Bonanati, Greiner, Gruchel & Buhl, 2020), HIPPY (Home Instruction for Parents of Pre-school Youngsters; Bierschock, Dürnberger & Rupp, 2008) und Rucksack Kita/Schule (Roth, Terhart, Gantefort, Röglin, Winter & Anastasopolus, 2015; Len-

gyel, Ilić, Rybarski & Schmitz, 2019). Die Programme adressieren Eltern von Vorschulkindern oder Schulanfängerinnen und -anfänger und leiten diese bei literalen Aktivitäten an, um frühe schriftsprachliche und sprachliche Kompetenzen der Kinder zu fördern. Es zeigen sich positive Effekte der Programme beispielsweise bezogen auf die Lesehäufigkeit und Durchführung von Literacy-Aktivitäten. Für das Projekt „Rucksack Schule“ konnte zudem ein Zuwachs an sprachlichen/schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder nachgewiesen werden (Lengyel, et al. 2019). Weitere Studien zur Untersuchung von Effekten von Family Literacy Programmen auf Ebene der kindlichen Early Literacy-Kompetenzen stehen im deutschsprachigen Raum noch aus.

2.4 Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesefähigkeiten mit der ElternEuLe

Der Family Literacy-Ansatz ElternEuLe wurde als Ergänzung zu dem vom BMBF geförderten Verbundprojekt EuLe-F (Erzähl- und Lesekompetenzen erfassen und fördern) der Universitäten Oldenburg und Rostock entwickelt. Projektziele des EuLe-F Projekts sind zum einen die Weiterentwicklung des Verfahrens EuLe 4-5 (Meidl & Jungmann, 2019) zu einem digitalen und prozessdiagnostischen Instrument zur Erfassung der Erzähl- und Lesekompetenzen durch pädagogische Fachkräfte. Zum anderen werden darauf aufbauend adaptive Fördermöglichkeiten der Early Literacy-Kompetenzen konzipiert, die im Kita-Alltag durch pädagogische Fachkräfte umgesetzt werden (Stuhr et al., 2023). Diese institutionelle Förderung der frühen literalen Kompetenzen wird durch die ElternEuLe um den Einbezug des häuslichen Lernumfeldes in die Early Literacy-Förderung erweitert. Die Kombination aus institutioneller Förderung durch das adaptive und alltagsintegrierte Förderkonzept des EuLe-F Projekts und passgenauer elternbasierter Förderung durch die ElternEuLe stellt – verglichen mit bestehenden Family Literacy Programmen im deutschsprachigen Raum – eine Besonderheit dar. Für eine umfassende Förderung der kindlichen Early Literacy-Kompetenzen werden sowohl die häusliche als auch die institutionelle Lernumgebung einbezogen und aufeinander abgestimmt (Testa & Jungmann, 2024).

2.4.1 Zielgruppe

Die ElternEuLe adressiert vorrangig Eltern vier- bis sechsjähriger Kinder, die einen niedrigen sozioökonomischen Status, einen geringen Bildungshintergrund, einen Migrationshintergrund und/oder geringe schriftsprachliche Kompetenzen haben, da in dieser Gruppe eine HLE mit qualitativ geringer Ausprägung wahrscheinlich ist (Niklas & Schneider, 2013). Schriftsprachrelevante, spielerische Aktivitäten werden sowohl bild- als auch videogestützt vermittelt, um etwaige fehlende Deutschkenntnisse auszugleichen. Insgesamt ist die Vermittlung der Inhalte sehr niedrigschwellig und alltagsbezogen (Testa & Jungmann, 2024).

2.4.2 Förderbereiche und Veranstaltungselemente

Der Family Literacy-Ansatz ElternEuLe bezieht die sechs Kompetenzbereiche Schriftbewusstheit, Schriftwissen, Wortbewusstheit, phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Erzählfähigkeit ein, wie Abbildung 1 zeigt. Neben der institutionellen Förderung im Rahmen von EuLe-F ermöglicht die ElternEuLe den Einbezug der häuslichen Lernumgebung (Testa & Jungmann, 2024; Testa, 2024).

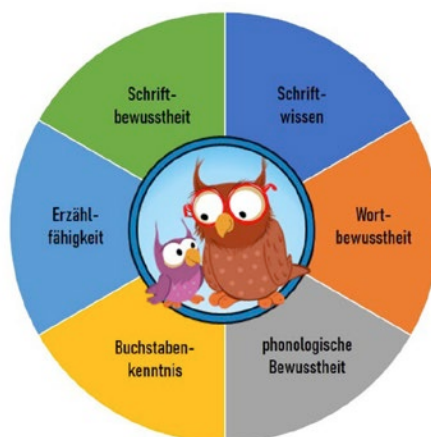


Abb. 1: Komponenten der Early Literacy und Förderbereiche der ElternEuLe

Die ElternEuLe bietet drei Veranstaltungselemente für zwei Generationen (Abb. 2) an. Dies entspricht der klassischen Grundstruktur von Family Literacy-Programmen (z.B. Nickel, 2007).

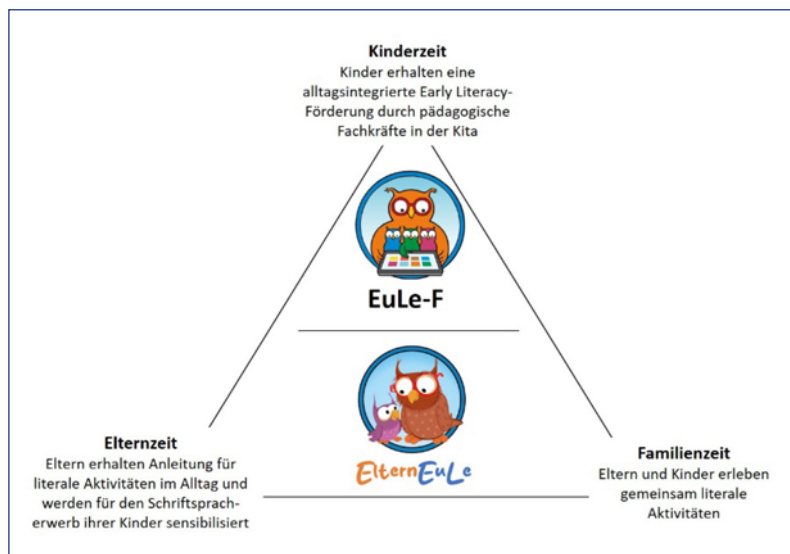


Abb. 2: Veranstaltungselemente (Abb. in Anlehnung an Nickel, 2007 und Bonanati et al., 2020)

Das Element *Kinderzeit* wird durch die institutionelle Förderung in der Kita realisiert. Unabhängig von den Eltern erhalten die Kinder in der Kita eine alltagsintegrierte Early Literacy-Förderung durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Umsetzung dieser Förderung erfolgt mit dem adaptiven Förderkonzept, das im Projekt EuLe-F entwickelt wurde (Stuhr et al., 2023).

Die Elemente *Eltern- und Familienzeit* werden über die Veranstaltungen der ElternEuLe umgesetzt. Die Treffen der ElternEuLe beginnen mit der *Elternzeit* (ca. 45-60 Minuten), in der Informationen niedrigschwellig vermittelt, Impulse gegeben und Austausch unter den Eltern angeregt wird. Auf Elternebene findet eine Sensibilisierung für und Aufklärung über den Themenbereich Early Literacy statt. Teilnehmende Eltern werden niedrigschwellig über die Wichtigkeit von schriftsprachlich relevanten Fähigkeiten für den späteren Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe aufgeklärt. Darüber hinaus werden sie in ihrer Rolle als Unterstützende der Early Literacy-Entwicklung und in ihrem Selbstbewusstsein als Expert:innen für ihr Kind gestärkt. Teilnehmende Eltern lernen Möglichkeiten zur alltagsintegrierten Literacy-Förderung kennen. Neben der Verbesserung der kindlichen Early Literacy-Kompetenzen, können durch die ElternEuLe ggf. auch die eigenen literalen Fähigkeiten verbessert werden.

Zum Ende der Elternzeit kommen die Kinder zur *Familienzeit* (ca. 20 Minuten) hinzu. In dieser Zeit findet eine gemeinsame Early Literacy-Aktivität statt. Die Eltern haben die Möglichkeit, sich in ihrer Rolle als Unterstützende zu erproben und am Modell zu lernen.

Auf Kitaebene schafft die ElternEuLe einen Rahmen und Möglichkeiten für informellen Austausch zwischen Eltern und der Institution Kita. Ein gelingender Austausch zwischen Elternhaus und Kita ist ein wichtiger Ansatz für eine gelingende Förderung und positive Lernumgebung der Kinder. Auch das Fördermaterial aus dem Projekt EuLe-F bietet hier zusätzlich zahlreiche Angebote und Impulse für die Kitas, die an dieser Schnittstelle zu verorten sind und die Eltern in die Förderung mit einbeziehen.

2.4.3 Veranstaltungskonzept

Es werden insgesamt acht Veranstaltungen in einer zweiwöchentlichen Frequenz über einen Zeitraum von ca. vier Monaten angeboten (Abb. 3). Die Inhalte können auch einzeln und unabhängig voneinander umgesetzt werden, z.B. im Rahmen eines Elternabends oder einer Projektwoche. In sieben dieser Veranstaltungen steht eine der sechs Early Literacy-Komponenten im Fokus. Das Erzählen steht in zwei Veranstaltungen im Mittelpunkt und wird auch in weiteren Veranstaltungen implizit und explizit wiederholt thematisiert, da vor allem die Auseinandersetzung mit

dem Bilderbuch die Protosituation für die Spracheinführung und die Literacyförderung darstellt (Testa & Jungmann, 2024).

Anleitungen zur konkreten Durchführung sind detailliert in einem Manual verschriftlicht, wodurch die einzelnen Veranstaltungen der ElternEuLe wenig Zeit in der Vorbereitung in Anspruch nehmen. Auch übersichtliche Auflistungen des benötigten Materials, der benötigten Zeit sowie Ziele der Veranstaltungselemente sind im Manual zu finden. Neben dem Manual enthält die ElternEuLe auch zahlreiche Vorlagen und Förderspiele, die den Eltern mit nach Hause gegeben werden können oder direkt in den Veranstaltungen zum Einsatz kommen (für einen exemplarischen Ablauf eines Elterntreffens und konkretere Inhalte siehe Testa & Jungmann, 2024).

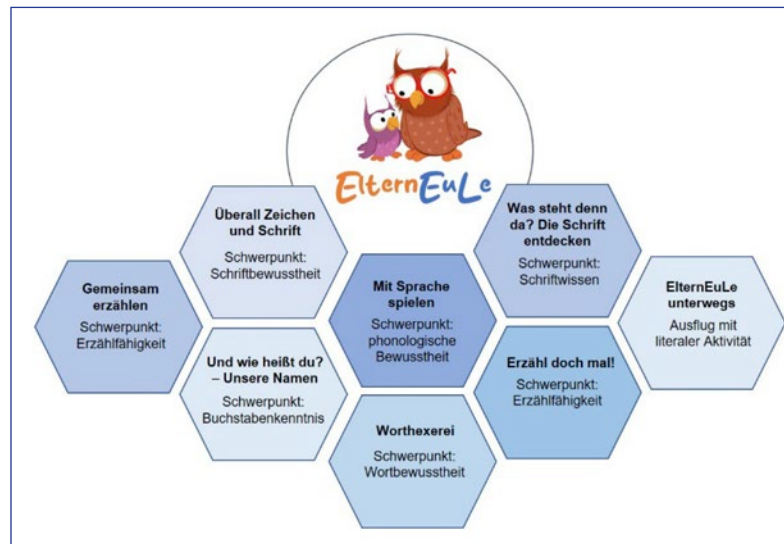


Abb. 3: Veranstaltungskonzept der ElternEuLe

Die ElternEuLe ist für eine Gruppengröße von etwa fünf bis 15 Teilnehmenden umsetzbar und sollte in der Kita stattfinden. Der Zeitpunkt der Veranstaltungen kann je nach Einrichtung bestimmt werden. Vorteilhaft ist der Beginn der Elterntreffen vor Ende der Betreuungszeit, so dass die Familienzeit mit den Kindern direkt im Anschluss stattfinden kann (Testa & Jungmann, 2024).

2.5 Herausforderungen in der Family Literacy-Arbeit in Kitas

Die Kooperation mit Eltern in Kitas – so wie auch im Konzept der ElternEuLe geplant – bietet viele Vorteile, birgt jedoch auch einige Herausforderungen. Die deutschlandweite Problematik des Fachkräftemangels in Kitas zeigt Auswirkungen auf die Umsetzung von Family Literacy-Programmen. Bundesweit fehlen 2025 voraussichtlich 113.700 Fachkräfte in Kitas und Grundschulen (Bock-Famulla, Girndt, Berg, Vetter & Kriechel, 2023). Es besteht hier je nach Bundesland in unterschiedlichem Ausmaß erheblicher Handlungsbedarf (Bock-Famulla et al., 2023). Eine bundesweite Befragung von Fachpersonal in Kitas konnte zeigen, dass sich zu wenig Personal negativ auf die pädagogische Praxis in Kitas auswirkt und professionelles Handeln nicht ausreichend möglich ist (Klusemann, Rosenkranz & Schütz, 2023). Auch organisationale Abläufe, die das professionelle Handeln stützen – wie beispielweise Elternarbeit, erfahren durch Personalmangel zu wenig Aufmerksamkeit im Kita-Alltag (Klusemann et al., 2023). Vor allem die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und Eltern erfordert neben pädagogischem Können vor allem auch Zeit, damit lebensorientiert gearbeitet werden kann (Hartung, Kluwe & Sahrai, 2011).

Zusätzlich zu dem Fachkräftemangel stellt auch die schwere Erreichbarkeit der Zielgruppe eine große Herausforderung für die Umsetzung von Family Literacy Programmen dar. Das Bremer Family Literacy-Projekt „Sprachen im Gepäck“ ist hier als Beispiel zu nennen. Im Verlauf des Vorhabens stellte sich heraus, dass sich Barrieren zwischen Eltern und Institutionen in drei Dimensionen zeigen (Kultur vor Ort e.V., 2014):

- Die soziale Dimension beschreibt die unterschiedlichen sozialen Positionen von pädagogischen Fachkräften in der Institution und von in z.T. prekären sozialen Lagen lebenden Eltern.

- Die sprachliche Dimension umfasst die unterschiedlichen Sprachen, die einerseits in der Institution und andererseits in den Familien gesprochen werden.
- Die habituelle Dimension bezieht sich auf Unterschiede in z.B. Kleidung, Lebensstil, Werten und Familienstrukturen, die im sozialen Kontext gedeutet und bewertet werden.

Zur Überwindung dieser drei Barrieren muss ein Aufbau von Bildungspartnerschaften zwischen der Institution und den Eltern auf zwei Ebenen stattfinden. Auf der einen Ebene müssen pädagogische Fachkräfte qualifiziert werden, die oben beschriebenen Barrieren zu erkennen und entgegenzuwirken. Auf der anderen Ebene müssen Eltern aktiviert und motiviert werden, sich in das institutionelle Bildungsgeschehen der Kinder einzubringen (Kultur vor Ort e.V., 2014).

3 Fragestellung und Zielsetzung

Im Rahmen der vorliegenden Machbarkeitsstudie werden mögliche Herausforderungen und Potenziale für die praktische Umsetzung des neu entwickelten Konzeptes ElternEuLe erfasst. Die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie sollen in die Weiterentwicklung des Konzepts einfließen, bevor dieses praktisch umgesetzt wird.

Folgende Fragestellungen sollen im Rahmen dieser Machbarkeitsstudie beantwortet werden:
Ist die praktische Umsetzung des Konzepts der ElternEuLe erfolgsversprechend? Welche Herausforderungen und Potenziale für die Family Literacy-Arbeit sehen Expert:innen?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine querschnittliche Untersuchung einer (selbst-) selektiven Stichprobe. Expert:innen für die Bereiche Family Literacy sowie Sprachförderung in Kitas wurden in die Stichprobe eingeschlossen. Zur Rekrutierung von Interviewpartner:innen wurden digitale und telefonische Anfragen an niedersächsische Kitas gestellt, in denen Sprachförderkräfte tätig sind. Zudem wurden Mitarbeitende in verschiedenen Family Literacy Projekten deutschlandweit für die Teilnahme an einem Interview angefragt. Insgesamt konnten N=11 Teilnehmende gewonnen werden. Sechs Personen sind zum Zeitpunkt der Befragung als Sprachfachkraft in einer niedersächsischen Kita angestellt, fünf Personen sind oder waren im Bereich Family Literacy in verschiedenen Tätigkeitsfeldern oder Projekten aktiv. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe.

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Expertin	Geschlecht	Altersgruppe in Jahren	Aktuelle Tätigkeit	Berufsabschluss	Berufserfahrung in Jahren
01	weibl.	35-44	Sprachfachkraft in einer Kita	Erzieherin	13
02	weibl.	45-54	Sprachfachkraft in einer Kita	Diplom-Sprachheilpädagogin	20
03	weibl.	25-34	Tätigkeit im Bereich Family Literacy	Erzieherin	9
04	weibl.	45-54	Tätigkeit im Bereich Family Literacy	Diplom-Pädagogin, Lerntherapeutin, Systemische Familienberaterin	25
05	weibl.	35-44	Tätigkeit im Bereich Family Literacy	Diplom-Kulturwirtin	4
06	weibl.	>55	Tätigkeit im Bereich Family Literacy	Diplom-Psychologin, Staatsexamen in Pädagogik	44
07	weibl.	35-44	Sprachfachkraft in einer Kita	Logopädin	5
08	weibl.	35-44	Sprachfachkraft in einer Kita	Diplom-Pädagogin	15
09	weibl.	25-34	Sprachfachkraft in einer Kita	Master Erziehungs- und Bildungswissenschaften	8
10	weibl.	45-54	Tätigkeit im Bereich Family Literacy	Diplom-Pädagogin	6
11	weibl.	45-54	Sprachfachkraft in einer Kita	Diplom-Heilpädagogin	14

4.2 Instrumente und Durchführung

Im Rahmen dieser Studie wurden zur Beantwortung der Forschungsfragen halbstandardisierte, leitfadengestützte Expert:inneninterviews geführt. Hierzu wurde ein Leitfaden (Tab. 2) entwickelt, der auf die Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellungen fokussiert. Der Leitfaden gliedert sich bezogen auf das Konzept der ElternEuLe in fünf zentrale Themenbereiche:

1. Inhaltliche Schwerpunktsetzung des Konzepts,
2. Organisatorische Umsetzbarkeit des Vorhabens,
3. Passung der Gestaltung des Materials und der Veranstaltung für die Zielgruppe,
4. Herausforderungen in der Umsetzung,
5. Potenzial für gelingende Family Literacy-Arbeit.

Der Leitfaden diente lediglich als Orientierung in der Befragung. Die Abfolge der Themenbereiche konnte je nach Gesprächssituation variieren. Zusätzlich zu den im Leitfaden festgelegten Fragen, wurden funktionale Fragen genutzt (Gläser & Laudel, 2010). Die Interviews wurden vor Ort am Arbeitsplatz der Befragten durchgeführt bzw. aufgrund großer räumlicher Distanz in Onlinemeetings. Die Teilnahme an dem Interview erfolgte freiwillig. Eine Einwilligungserklärung aller befragten Personen wurde im Vorfeld eingeholt. Die Interviews wurden im Zeitraum von Februar bis April 2024 durchgeführt und dauerten zwischen 31 und 82 Minuten. Alle Interviews wurden von der gleichen Person geleitet. Dabei handelte es sich um die gleiche Person, die auch die Materialien der ElternEuLe entwickelt hat.

Tab. 2: Interviewleitfaden

	Zeit in Min.	Ziel der Frage
Begrüßung		
Einleitung		
„Das Manual zur Durchführung der ElternEuLe und das begleitende Material haben Sie im Vorfeld bereits sichten können. Mich interessiert, wie Sie den Inhalt und die Umsetzbarkeit dieses Konzepts einschätzen. Dazu werde ich Ihnen im Folgenden einige Fragen stellen. Ziel ist es, das Konzept der ElternEuLe nach Ihrer Expert:inneneinschätzung zu verbessern und für eine möglichst erfolgreiche Umsetzung in die Praxis weiterzuentwickeln. Unser Gespräch soll ca. 45 Min. dauern und wird aufgezeichnet. Ihre Äußerungen werden im Anschluss transkribiert und anonymisiert, sodass ein direkter Personenbezug der Aussagen nicht mehr herstellbar ist.“ Aufforderung zur kurzen Vorstellung der befragten Person, ggf. Nachfragen stellen:	7	Beruflicher Hintergrund/ Erfahrungen mit Family Literacy
▪ Ausbildung/Fortbildung ▪ Tätigkeitsfelder/praktische Erfahrungen ▪ Bezug und Vorwissen zu Family Literacy/Elternarbeit		
Frage zum Einstieg in das Gespräch		
„Welchen Stellenwert hat das Thema Family Literacy in Ihrem Arbeitsalltag?“	3	Einstellung und Bezug zum Thema Family Literacy
Fragen zur Einschätzung des Konzepts		
„Mich interessiert nun, wie Sie das Konzept der ElternEuLe einschätzen, welches Potenzial und welche Herausforderungen Sie sehen.“	20-30	a) Bewertung des Inhalts (sechs Kompetenzbereiche)
a) „Zunächst möchte ich mit Ihnen zum Inhalt des Konzepts ins Gespräch kommen. Wie Sie gesehen haben bezieht sich das Konzept auf die Förderung von sechs Early Literacy-Kompetenzbereichen: Erzählfähigkeit, Schriftbewusstheit, Schriftwissen, Wortbewusstheit, Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit. Wie bewerten Sie diese inhaltliche Schwerpunktsetzung? “ Evtl. nachfragen: Welche Schwerpunkte erachten Sie als wichtig(er) in Ihrer Family Literacy-Arbeit/Elternarbeit? Welche Inhalte fehlen Ihnen im Konzept der ElternEuLe bzw. welche sind eher zu vernachlässigen?		b) Einschätzung der Umsetzbarkeit bezüglich der Rahmenbedingungen
b) „Als nächstes interessiert mich, wie Sie die Umsetzbarkeit bzgl. der Rahmenbedingungen einschätzen. Für die ElternEuLe sind acht Treffen à ca. 90 Minuten geplant. In den ersten ca. 60 Minuten wird mit den Eltern allein gearbeitet, die letzten ca. 20 Minuten werden mit den Kindern gemeinsam verbracht. Die Angebote der ElternEuLe sollen möglichst in die Betreuungszeit der Kinder fallen und im Abstand von ein bis zwei Wochen über einen Zeitraum von drei bis vier Monaten in der Kita stattfinden. Wie schätzen Sie die organisatorische Umsetzbarkeit dieses Vorhabens ein? “ Evtl. nachfragen: Sind der Zeitraum und die Anzahl der Termine angemessen? Ist die Umsetzung bzgl. Räumlichkeiten/Gegebenheiten der Einrichtung/Gruppengröße realistisch? Welche Herausforderungen vermuten Sie?		c) Bewertung der Gestaltung der Veranstaltung und des Materials
c) „Nun geht es um die Gestaltung der geplanten Veranstaltungen und des Materials. Sind die Gestaltung der Veranstaltungen und das Material ansprechend und passend für die Zielgruppe? “ Evtl. nachfragen: Was genau schätzen Sie als unpassend/passend ein? Haben Sie Verbesserungsvorschläge? Was hat sich in Ihrer Arbeit mit Eltern bewährt?		d) Abschließende Bewertung des Konzepts
d) Wie bewerten Sie abschließend das Konzept der ElternEuLe? Wo sehen Sie Herausforderungen bei der Umsetzung und wo sehen Sie Potenzial für die gelingende Family Literacy-Arbeit? Evtl. nachfragen: Wo sehen Sie Schwierigkeiten in der Umsetzung? Wovon können teilnehmende Familien profitieren?		
Abschluss		
„Gibt es noch etwas, das Sie ergänzen möchten?“	3	
Dank und Verabschiedung		

4.3 Datenauswertung

Die Audioaufnahmen wurden nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Alle personenbezogenen Angaben wurden nach vollständiger Transkription anonymisiert. Die Analyse der Transkripte erfolgte mit MAXQDA 24. Die Datenauswertung wurde von nur einer Person durchgeführt. Hierbei handelt es sich um die gleiche Person, die auch die Interviews geleitet und das Material der ElternEuLe entwickelt hat. Für die Auswertung wurde ein Vorgehen in Anlehnung an das siebenstufige Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt. In einem ersten Schritt fand die initiierende Textarbeit statt. Dazu wurden die Transkripte sorgfältig gelesen, wichtige Textpassagen markiert und Memos zu ersten Auswertungsideen und Besonderheiten geschrieben. Im zweiten Schritt wurden thematische Hauptkategorien vorrangig deduktiv aus dem Leitfaden sowie den Fragestellungen, aber auch induktiv anhand ca. 25% des auszuwertenden Materials entwickelt. Der dritte Schritt umfasste den ersten Codierprozess. Das gesamte Material wurde nun anhand der festgelegten 5 Hauptkategorien (Tab. 3) codiert.

Tab. 3: Darstellung der Hauptkategorien zum Konzept der ElternEuLe

Hauptkategorien: Konzept ElternEuLe
Bewertung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung
Einschätzung der organisatorischen Umsetzbarkeit
Bewertung der Gestaltung und des Materials
Abschließende Bewertung: größte Herausforderungen
Abschließende Bewertung: größtes Potenzial

Im vierten Schritt wurden alle mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen zusammengestellt. Der fünfte Schritt beinhaltete das induktive Bestimmen von Subkategorien am Material. Dazu wurde nach dem ersten Codierprozess eine Ausdifferenzierung der Hauptkategorien vorgenommen. Für die erstellen 31 Subkategorien erster Ebene und 16 Subkategorien zweiter Ebene wurden Definitionen formuliert und durch Zitate aus dem Material illustriert und so ein Kategorienhandbuch erstellt. Exemplarisch wird in Tabelle 4 eine Hauptkategorie mit zugehörigen Subcodes dargestellt.

Da die Interviews durch den Leitfaden stark vorstrukturiert sind und die Hauptkategorien direkt aus dem Leitfaden hergeleitet wurden (siehe 4.2), wurde auf konsensuelles Codieren der Haupt- und Subkategorien verzichtet (Kuckartz, 2018).

Tab. 4: Exemplarische Darstellung einer Auswertungskategorie

Hauptkategorie: Einschätzung der organisatorischen Umsetzbarkeit
Allgemeine Aussagen
Personelle Ressourcen
Erreichbarkeit der Zielgruppe
Terminfindung
Gruppengröße und -zusammensetzung
Materielle Ressourcen
Zeitraumen
Räumlichkeiten
Verbesserungsvorschläge zu Rahmenbedingungen

Im sechsten Schritt erfolgte der zweite Codierprozess, in dem nun die ausdifferenzierten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet wurden. Im siebten und letzten Schritt fand die Analyse über die kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien statt.

5 Ergebnisse

Die Darstellung ausgewählter Ergebnisse aus den Expertinneninterviews gliedert sich anhand der fünf Hauptkategorien (Tab. 3), die deduktiv aus dem Leitfaden entwickelt wurden. Insgesamt konnten bei der Auswertung der Transkripte keine Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den beiden Personengruppen – Sprachfachkräfte in einer Kita und Tätige im Bereich Family Literacy – festgestellt werden. Aus diesem Grund findet sich in der Ergebnisdarstellung keine Differenzierung der beiden Personengruppen.

5.1 Hauptkategorie I: Inhaltliche Schwerpunktsetzung des Konzepts

Die Hauptkategorie I umfasst Ergebnisse, die sich auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung der acht Veranstaltungen der ElternEuLe beziehen (siehe Abb. 1 und Abb. 3). Die Expertinnen schätzen hier ein, inwieweit die Schwerpunktsetzung der ElternEuLe für Family Literacy-Arbeit passend ist.

Insgesamt werden die sechs in der ElternEuLe berücksichtigten Early Literacy-Kompetenzbereiche Schriftbewusstheit, Schriftwissen, Wortbewusstheit, phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Erzählfähigkeit als gut strukturiert, sinnvoll gegliedert, stimmig und passend bewertet. Grundsätzlich werden alle sechs Bereiche als wichtig für eine gelingende Family Literacy Arbeit erachtet. Die Eltern als Vorbild sollten demnach für alle diese Bereiche sensibilisiert werden. Sechs der elf befragten Expertinnen merken an, dass die Erzählfähigkeit und die Arbeit am Bilderbuch im Vergleich zu den anderen Bereichen noch stärker gewichtet werden sollte: „Ich würde mir da noch mehr am Bilderbuch wünschen [...] und immer wieder aufs Bilderbuch gebetsmühlenartig zurückkommen, dass den Eltern das wirklich ganz klar ist. Ja, das ist so der Schlüssel“ (Interview 06, Pos. 26). Neben der Erzählfähigkeit sollte laut einer Expertin auch das Zuhören thematisiert werden. Zudem wird kritisch angemerkt, dass das Alter der Kinder teilnehmender Eltern einen Unterschied in der Schwerpunktsetzung machen könnte.

5.2 Hauptkategorie II: Organisatorische Umsetzbarkeit des Vorhabens

In der Hauptkategorie II werden Ergebnisse zur organisatorischen Umsetzbarkeit der ElternEuLe in der Kita zusammengefasst.

Die allgemeine Einschätzung der Expertinnen reicht von „das ist schon grundsätzlich umsetzbar“ (Interview 02, Pos. 142), bis hin zu einer kritischen Sichtweise, dass die ElternEuLe durch Mangel an Zeit und Personal vermutlich eher schwierig umsetzbar ist: „Ich hätte das jetzt in unserer Kita nicht angenommen. Es ist einfach nicht die Zeit. [...] In Zeiten von Personalnotstand [...], der zieht sich ja immer durch. Also ich glaube, die Kitas sehen den großen Wert darin. Aber inwiefern Kitas so die Kapazitäten [...] einschätzen, würde ich einfach auch ein Fragezeichen hinter setzen“ (Interview 05, Pos. 40).

5.2.1 Personelle Ausstattung

Die Befragten äußern, dass die Motivation der pädagogischen Fachkräfte das Wichtigste für eine gelingende Durchführung sei. Nur mit dem Einsatz der pädagogischen Fachkräfte sei es überhaupt möglich, das Projekt in die Kitas zu bringen: „Also es steht und fällt aber ja nachher mit denen, die man mit ins Boot holt. Sonst kann man das Ganze ja vergessen“ (Interview 06, Pos. 48). Eine finanzielle Unterstützung sei nötig, um die Leitung der ElternEuLe abzustellen. Zudem sollten pädagogische Fachkräfte geschult und in ihrer Rolle als Expert:innen für die Kinder und Eltern ihrer Gruppe bestärkt werden.

Es wird von fast allen Befragten kritisch angemerkt, dass für eine Durchführung der ElternEuLe kaum personelle Ressourcen in der Kita vorhanden seien: „Dann nach der Abholzeit geht das nicht mehr, weil die Kollegen das nicht mehr machen. Ja also dann ist das wieder on top. Das wäre eine Überstunde, dann muss der Träger dem wieder zustimmen. Das ist ja auch bezahlte Arbeitszeit und es gehen so viele Leute hier so dermaßen am Stock, dass keiner dazu bereit sein wird, auch nur zehn Minuten länger zu bleiben“ (Interview 07, Pos. 48). Eine Umsetzung wäre denkbar, wenn eine externe Person die Leitung der ElternEuLe übernehmen würde. Auch wenn die Elternarbeit durchgehend von den Expertinnen als überaus wichtig wahrgenommen wird, sei eine pädagogische Fachkraft als Leitung für die ElternEuLe einzusetzen aufgrund des Fachkräftemangels und der bereits starken Überlastung des Personals in den Kitas schwer denkbar. Befragte Sprachfachkräfte zeigen sich motiviert und sehen sich auch als passend für die Leitung der ElternEuLe, dennoch sind auch hier zeitliche und personelle Ressourcen stark limitiert: „Diese

zusätzlichen Fachkräfte, was ich mache, wären ja quasi auch prädestiniert. [...] Aber wir haben ja unsere Aufgaben. [...] Dann wäre das noch mal extra“ (Interview 02, Pos. 160).

5.2.2 Erreichbarkeit der Zielgruppe

Als positiv wird die Anbindung an eine Kita hervorgehoben: „Was ich sehr gut finde, ist die Anbindung an eine Kita mit einem Begleitprogramm, was in der Kita umgesetzt wird. Weil ich finde, da gehört es eigentlich hin, um die Menschen auch zu erreichen“ (Interview 04, Pos. 18).

Insgesamt werden die Erreichbarkeit und das Halten der Zielgruppe über den Zeitraum von acht Veranstaltungen von allen Expertinnen als Herausforderung benannt: „Ich glaube, die größte Schwierigkeit ist [...] wirklich die Familien zu erreichen, die man erreichen möchte“ (Interview 11, Pos. 80). Erfahrungen der Expertinnen zeigen, dass bereits bestehende Angebote für Eltern in Kitas kaum angenommen werden. Expertinnen berichten, dass es auch in der Family Literacy-Arbeit außerhalb der Kita viel Zeit und Aufwand koste, die Zielgruppe immer wieder zu motivieren. Bei vielen Angeboten erreiche man die Zielgruppe trotz großer Bemühungen nicht. Die Expertinnen nennen vielfältige Gründe für die schwere Erreichbarkeit der Zielgruppe: Sprachbarrieren, Berufstätigkeit, Deutschkurse, Termine, Ängste, herausfordernder Familienalltag sowie der Stellenwert von Büchern, Zuhören und Dialog in verschiedenen Kulturen.

Expertinnen sehen trotz der Schwierigkeit, die Zielgruppe zu erreichen, Potenzial in der ElternEuLe, um in einigen Familien etwas zu bewegen: „Ich denke, auch wenn es zwei, drei sind, die man damit bekommen hat, ist ja schon einfach viel erreicht“ (Interview 11, Pos. 42). Die Zielgruppe müsse ganz konkret angesprochen, motiviert und regelmäßig an die Veranstaltungen erinnert werden. Die Wichtigkeit der Thematik auch für den Übergang in die Schule müsse den Eltern deutlich vermittelt werden. Die Teilnahmebereitschaft der Zielgruppe hängt laut Expertinnen sowohl von dem Kontakt der pädagogischen Fachkräfte zu den Eltern als auch von der Vernetzung der Eltern untereinander ab: „Also es gibt immer Eltern, die dann die anderen mitziehen. [...] Sprich die mal an, dann wird die mit fünf Eltern da vorbeikommen, auch mit fünf Eltern, die das bräuchten“ (Interview 07, Pos. 42). Und auch die Kinder als Zugkraft für die Eltern sollten nicht unterschätzt werden: „Also was bei uns diese Riesenüberraschung war: Die Kinder, [...] die waren die Anwerber für die Eltern. [...] Und da haben sie die Eltern so lange beknet, dass die sich einen Urlaubstag manchmal nahmen“ (Interview 06, Pos. 28-30).

5.2.3 Terminfindung und Zeitrahmen

Die Terminfindung wird von einigen Expertinnen als größte Herausforderung für die Umsetzung der ElternEuLe benannt: „Das ist die Hauptschwierigkeit also einen guten Zeitpunkt zu finden“ (Interview 02, Pos. 166). Herausforderungen in der Terminfindung sind laut Expertinnen unterschiedliche Abholzeiten, späte Abholzeiten, passende Zeit für pädagogische Fachkräfte und Berufstätigkeit der Eltern: „Viele Eltern, die die Kinder im Ganztage haben, müssen die Kinder auch im Ganztage haben und da sind schon Elterngespräche schwierig zu planen, Elternabend schon schwierig zu planen“ (Interview 07, Pos. 42). Andere Expertinnen äußern jedoch auch, dass es für einige Eltern machbar wäre, teilzunehmen. Gerade durch die übersichtliche und begrenzte Anzahl an Terminen für die ElternEuLe kann es realistisch sein, passende Termine zu finden. Dafür müsste je nach Gegebenheit der jeweiligen Einrichtung erprobt werden, was passend sei.

Der Zeitrahmen einer Veranstaltung wird von einigen Expertinnen als zu lang eingeschätzt. Kürzere Einheiten könnten im Kita-Alltag besser umsetzbar sein: „Aus meiner Zeit in der Kita will ich schon sagen, dass eineinhalb Stunden [...] also gerade für eine regelmäßige Veranstaltung lang sind“ (Interview 03, Pos. 12). Es wird kritisch angemerkt, dass die Zeitangaben im Manual zum Teil zu knapp bemessen für die Inhalte seien. Expertinnen raten, während der Veranstaltung flexibel zu sein, Themen ggf. auszuweiten bzw. auszusparen. Einige Expertinnen empfehlen, mehr Zeit für die gemeinsame Arbeit mit Eltern und Kindern einzuplanen, um den Fokus stärker auf die Interaktion zwischen Eltern und Kindern zu legen.

5.2.4 Gruppengröße und -zusammensetzung

Eine mögliche Heterogenität der Gruppe, z.B. bzgl. des Bildungsgrades und Deutschkenntnissen werden als Herausforderungen für die Umsetzung der ElternEuLe benannt. Als vorteilhaft für das Vorhaben betrachten die Expertinnen eine kleine Gruppengröße von maximal zehn Elternteilen. Durch eine kleine Gruppengröße sei es möglich, persönlich auf die Teilnehmenden einzugehen und einen gelingen Austausch zu ermöglichen. Zudem würden durch eine kleine Gruppengröße Unsicherheiten, Ängste oder auch Schamgefühle der Eltern reduziert: „Das ist

auch schambehaftet teilweise, weil sie ja selber einfach wenig Deutsch auch teilweise können, teilweise nicht lesen und schreiben können und teilweise mit solchen Sachen eventuell sogar überfordert sind. Und das ist [...] ja ein Gesichtverlust auch. Und wenn man dann eine kleine Gruppe hat und wirklich auch auf die einzelnen Fälle eingehen kann, sagen kann ja, du kannst das, du musst das ja nicht lesen zu Hause, du kannst das erzählen. [...] So ganz persönlich auf die eingehen kann“ (Interview 08+09, Pos. 47).

5.2.5 Räumlichkeiten und Materielle Ressourcen

Die räumlichen Gegebenheiten können in einigen Fällen eine Hürde für die Durchführung der ElternEuLe sein. Einige Expertinnen berichten, dass genügend Räumlichkeiten mit passender Ausstattung für die ElternEuLe vorhanden seien. Andere Expertinnen äußern, dass es für solch ein Vorhaben keinen geeigneten Raum während der Betreuungszeit in der Einrichtung gäbe.

Die Umsetzung der ElternEuLe kann auch durch limitierte materielle Ressourcen erschwert werden. Genannt werden hier eingeschränkte finanzielle Mittel bzw. Möglichkeiten zum Drucken und Kopieren von Material in den Einrichtungen. Das Fehlen von Internet und Endgeräten in den Kitas wird von vielen Expertinnen als hinderlich für die Umsetzung und auch zur Organisation der ElternEuLe genannt.

5.2.6 Verbesserungsvorschläge zur organisatorischen Umsetzung

Im Rahmen der Interviews äußerten die Expertinnen einige Verbesserungsvorschläge bezüglich der organisatorischen Umsetzung:

- Durchführung der ElternEuLe statt nachmittags morgens nach dem Bringen der Kinder,
- Umsetzung reduzierter Inhalte der ElternEuLe im Rahmen eines Elterncafés, eines Elternabends oder eines Projektes/Events (z.B. Literacy-Fest, Lesefest),
- Umsetzung der ElternEuLe außerhalb der Kitas in Sprachkursen oder Stadtteiltreffs,
- Einsatz der ElternEuLe im Hort (Zielgruppe auch Schulkinder),
- Beginn der Family Literacy-Arbeit schon weit vor dem Kindergartenalter,
- Ressourcenorientiertes Lernen sollte mehr beachtet werden und
- Wöchentliche Treffen der ElternEuLe, um Familien mehr zu begleiten.

Die befragten Expertinnen machen deutlich, dass das Konzept den jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnissen in den Kitas angepasst werden und über die Vorgaben im Manual hinaus flexibel zum Einsatz kommen kann.

5.3 Hauptkategorie III: Passung der Gestaltung des Materials und der Veranstaltung für die Zielgruppe

In der Hauptkategorie III werden Ergebnisse zur Passung der Gestaltung des Materials sowie der Veranstaltung im Allgemeinen dargestellt.

5.3.1 Allgemeine Gestaltung

Die gemeinsamen Aktivitäten der ElternEuLe werden kritisch betrachtet: „Ich bin mir nicht sicher, ob diese gemeinsamen Aktivitäten wirklich gemeinsame Aktivitäten sind“ (Interview 10, Pos. 71). Es wird angemerkt, dass die Aktivitäten für gelingende Family Literacy-Arbeit mehr zwischen Eltern und ihren Kindern stattfinden sollte und die Leitung lediglich eine begleitende und beobachtende Rolle einnehmen sollte.

Viele Aspekte der allgemeinen Gestaltung der ElternEuLe werden jedoch als äußerst positiv bewertet. Die bildgestützte Informationsvermittlung, der übersichtliche und sich in jeder Veranstaltung wiederholende Ablauf sowie die Niedrigschwelligkeit u.a. durch die Verwendung einfacher Sprache wird als angemessen bewertet, um die Zielgruppe zu erreichen. Das Material der ElternEuLe wird als gut strukturiert, sehr ansprechend und motivierend, aber auch als umfangreich beschrieben: „Ja, ich finde, [...] das Material auch sehr, sehr schön vielfältig und ich glaube schon, dass die Eltern da auch viel umsetzen können“ (Interview 08+09, Pos. 54). Die Handhabbarkeit aufgrund des Manuals wird durch die Expertinnen als sehr gut eingeschätzt: „Also ich fand das großartig ausgearbeitet, ganz kleinschrittig. Ich fand richtig gut, dass das so gut vorbereitet ist mit den Kopiervorlagen, mit den Zeitangaben“ (Interview 07, Pos. 4). Expertinnen äußern, dass die Durchführung dadurch stark erleichtert würde und die Veranstaltungen gut umsetzbar wären: „Also ich finde es total schön, leicht handhabbar für die Kollegen. [...] Genau sowas, was man braucht. Man zieht es raus und denkt ja, kopiere ich mir, fertig“ (Interview 07, Pos. 78).

Der Aspekt der Mehrsprachigkeit sei laut Expertinnen in der ElternEuLe an vielen Stellen wertschätzend berücksichtigt. Auch die einfach gestaltete und stark reduzierte Aufgaben für zu Hause, für die die Eltern am Ende jeder Veranstaltung angeleitet werden, wird als passend, alltagsnah und zielgruppengerecht beschrieben: „Die Hausaufgaben fand ich immer toll, immer schön reduziert“ (Interview 02, Pos. 86).

5.3.2 Schwierigkeitsgrad und Umfang

Die Inhalte der Veranstaltung und des Materials werden stellenweise als zu schwierig für die Zielgruppe bewertet. Es wird kritisiert, dass Vorwissen nötig sei, um die Inhalte ausreichend zu verstehen. Expertinnen äußern, dass Eltern bei einem zu hohen Schwierigkeitsgrad Aktivitäten nicht in den Alltag integrieren. Eine Befragte äußert die Sorge, dass motivierte Eltern durch die Fülle an Material versuchen könnten, ihre Kinder zu trainieren und die Freude an Literacy-Aktivitäten infolge dessen verloren gehen könnte. Die meisten Förderspiele und Aktivitäten der ElternEuLe werden hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades jedoch als passend und zielgruppengerecht von den Expertinnen eingeschätzt.

Der Umfang des Materials wird von den Expertinnen zum Teil als zu groß und die Inhalte als zu umfangreich eingeschätzt. Das Material, das den Eltern ausgegeben wird, müsse dem Niveau der Teilnehmenden angepasst werden, um eine Über- oder Unterforderung zu vermeiden. Die Fülle an Material wird auf der anderen Seite auch von vielen Expertinnen positiv bewertet, da so die Möglichkeit bestünde, für die Teilnehmenden passende Förderspiele und Aktivitäten herauszusuchen. Pädagogische Fachkräfte hätten so die Möglichkeit, selbst Schwerpunkte zu setzen und gezielt passendes Material für die jeweiligen Eltern auszuwählen.

5.3.3 Inhalte und Zeitaufwand

Zehn der elf befragten Expertinnen befürworten den Einbezug digitaler Medien und bewerten die Thematisierung als überaus wichtig, passend und zeitgemäß. Expertinnen sehen hier eine Chance, Impulse zum förderlichen und bewussten Einsatz digitaler Medien zu geben: „Und es geht ja auch darum, den Kindern zu zeigen, wie sie sinnvoll Medien nutzen. Und deswegen finde ich das schon wichtig, das auch immer wieder einfließen zu lassen“ (Interview 08+09, Pos. 70). Eine Expertin kritisiert den Einsatz digitaler Medien im Rahmen der ElternEuLe und würde diese Inhalte bei einer möglichen Umsetzung nicht verwenden, da sie dadurch eher eine Verstärkung der Mediennutzung im familiären Umfeld befürchtet.

Einzelne wenige Förderspiele und Aktivitäten werden bezüglich ihrer Themen und Inhalte von den Expertinnen kritisiert. Die überwiegende Anzahl an Themen, die in Aktivitäten und Förderspielen der ElternEuLe aufgegriffen werden, werden von den Expertinnen jedoch als wichtig und passend bezeichnet.

Der Zeitaufwand einiger Förderspiele und Aktivitäten wird von den Expertinnen als zu hoch eingestuft. Es wird vermutet, dass Eltern der Zielgruppe sich dafür zu Hause die Zeit nicht nehmen würden oder könnten: „Also das erfordert schon zum Teil so ein bisschen Planung [...] und ja auch wirklich eine Bereitschaft, dafür relativ viel Zeit einzusetzen. Und das halte ich nicht für realistisch. Also jedenfalls nicht bei der Zielgruppe“ (Interview 04, Pos. 48). Die Mehrzahl der Förderspiele hingegen werden von den Expertinnen als passend für die Umsetzung im Alltag bewertet.

5.3.4 Anleitung

Die Expertinnen merken an, dass bei der Durchführung der ElternEuLe dringend darauf geachtet werden sollte, den Eltern zu vermitteln, dass die Freude an literalen Aktivitäten und das gemeinsame Entdecken von Sprache und Schrift im Vordergrund stehen. Angebotene Förderspiele, Impulse und Hausaufgaben könnten dazu führen, dass Eltern Druck auf ihre Kinder ausüben und Stress sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern entstehen könnte. Es wäre daher von großer Bedeutung, wenige Instruktionen zu geben und die Angebote offen zu gestalten.

5.3.5 Verbesserungsvorschläge zur Gestaltung des Materials und der Veranstaltung

Expertinnen äußern einige Verbesserungsvorschläge bezüglich der Gestaltung des Materials und der Veranstaltung im Allgemeinen.

Einbezug der Eltern: Expertinnen befürworten, auf Wünsche, Interessen und Themen der Eltern einzugehen und auch mehr Verknüpfungen zwischen den Veranstaltungen herzustellen. Die Bedarfe der Eltern sollten nicht so stark im Manual definiert sein, denn dies muss nicht zwin-

gend das sei, „was bei den Eltern gerade so brennt.“ (Interview 10, Pos. 47). Vielmehr sollten teilnehmende Eltern selbst die Bedarfe setzen, an denen sich in der Veranstaltung orientiert wird. Wenn die Bedarfe der Eltern Berücksichtigung finden, dann entstünden Freiräume, die in die Veranstaltungsentwicklung einfließen. „Mehr zu dem Gespräch mit den Eltern, die für uns an der Stelle die Experten sind. Und [...] ist halt auch wichtig, weil nur die ihren Alltag kennen, so dass wir die Schnittstellen zwischen Literacy und Alltag auch nur benennen können, wenn wir deren Alltag auch mit im Blick haben“ (Interview 10, Pos. 99). Dem Austausch zwischen den Eltern sollte mehr Zeit eingeräumt werden, „weil Eltern sich natürlich vielleicht lieber etwas von einer anderen Mutter sagen lassen als von uns“ (Interview 10, Pos. 39).

Inhalt und Material: Es werden zusätzlich zu den vorhandenen Förderspielen und Aktivitäten weitere Ideen von den Expertinnen eingebracht, die sich in der Praxis bewährt haben (z.B. Einkaufszettel und Wunschzettel schreiben). Des Weiteren wird geäußert, noch stärker bildunterstützt zu arbeiten und das Material noch weiter zu vereinfachen. Das gemeinsame Lesen sollte laut einiger Expertinnen noch mehr im Fokus stehen und stärker betont werden. Darüber hinaus sollte der Lesebegriff mehr geöffnet werden und vermittelt werden, dass auch Bilder gelesen werden können.

Mehrsprachigkeit: Expertinnen merken an, dass Mehrsprachigkeit in der ElternEuLe zwar schon berücksichtigt ist, die Thematik aber noch stärker mit einbezogen werden sollte. Laut Expertinnen ist es für viele Eltern ein wichtiges Thema und es herrsche viel Unsicherheit im familiären Umgang mit Mehrsprachigkeit.

5.4 Hauptkategorie IV: Größte Herausforderungen in der Umsetzung

Die Hauptkategorie IV umfasst Ergebnisse zu den größten Herausforderungen, die Expertinnen in der Umsetzung der ElternEuLe explizit benennen. Eine Übersicht über die Anzahl der Nennungen explizit genannter größter Herausforderungen gibt Abbildung 4.

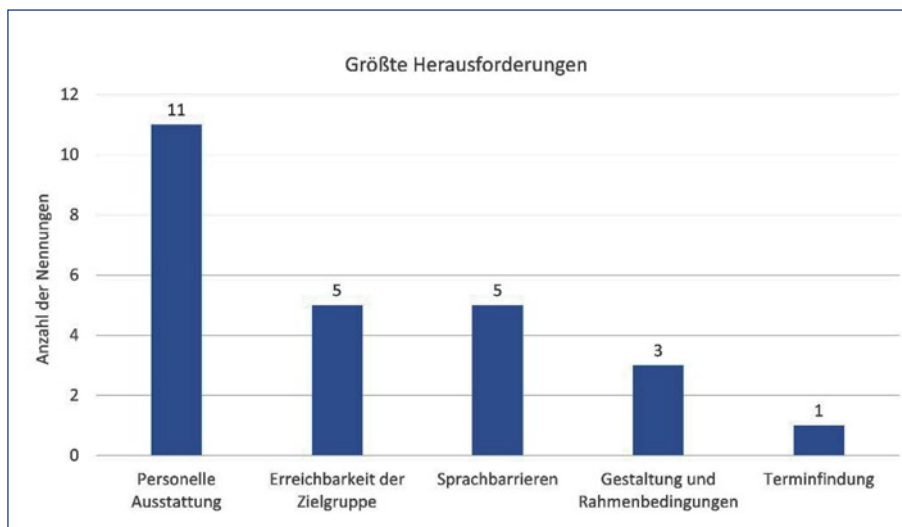


Abb. 4: Nennungen der größten Herausforderungen des Konzepts

Am häufigsten werden Aspekte bezüglich der personellen Ressourcen als Herausforderungen genannt. Die Wichtigkeit der Thematik wird von den Expertinnen bestätigt, doch die Umstände in der Praxis erschweren eine Durchführung: „Ich hätte gerne Personal und Geld, um es umzusetzen“ (Interview 07, Pos. 161). Im Kita-Alltag bliebe keine Zeit für Elternarbeit oder Aktivitäten (z.B. Bibliotheksbesuch), weil es aufgrund von unbesetzten Stellen, Krankheitsfällen und Teilzeiteinstellen an Personal fehle (siehe auch Kapitel 5.2.1).

Eine weitere große Herausforderung sehen Expertinnen darin, die Zielgruppe zu gewinnen und zu halten (siehe auch Kapitel 5.2.2). Die Einbindung der Eltern wird von Expertinnen als herausfordernd benannt, da Eltern zum einen oft schon mehrfach belastet sind und zum anderen die Verantwortung an die Institutionen abgäben und sich selbst weniger in der Verantwortung der kindlichen Bildung sehen: „Wir dürfen die Eltern einfach nicht aus der Erziehungsverantwortung lassen“ (Interview 07, Pos. 193). Zusätzlich werden Schwierigkeiten in der Terminfindung vermutet (siehe auch Kapitel 5.2.3).

Viele Expertinnen benennen eine Sprachbarriere als große Herausforderung und Hürde für eine gelingende Durchführung der ElternEuLe. Wird mit Übersetzern gearbeitet, könne es schnell für die Teilnehmenden sehr anstrengend sein und den Fluss der Veranstaltung beeinträchtigen.

Auch die Gestaltung und Rahmenbedingungen, z.B. der Schwierigkeitsgrad der Veranstaltungen und des angebotenen Materials, werden von einigen Befragten als große Herausforderung benannt (siehe auch Kapitel 5.3.2). Hier sei es schwierig, eine Ebene zu finden, um alle Teilnehmenden einer heterogenen Gruppe zu erreichen ohne zu über- und unterfordern.

5.5 Hauptkategorie V: Größtes Potenzial für gelingende Family Literacy-Arbeit

Die Ergebnisse zu den explizit genannten größten Potenzialen der ElternEuLe für gelingende Family Literacy-Arbeit sind in der Hauptkategorie V zusammengefasst. Eine Übersicht über die Anzahl der expliziten Nennungen größter Potenziale gibt Abbildung 5.

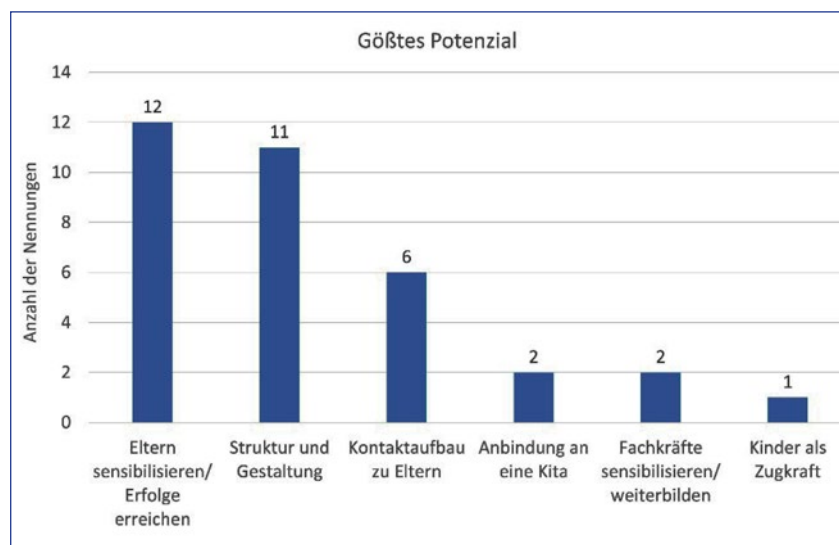


Abb. 5: Nennungen der größten Potenziale des Konzepts

Am häufigsten nennen Expertinnen als größtes Potenzial Erfolge in der Family Literacy-Arbeit, die mit der ElternEuLe in den Familien erreicht werden können (siehe auch Kapitel 5.2.2). Alle Expertinnen betonen, dass auch schon kleine Erfolge anerkannt werden müssen, wenn nur wenige Familien erreicht oder wenige Inhalte vermittelt werden können: „Und meine Erfahrung ist, dass man eben auch mit kleinen Dingen manchmal zufrieden sein muss in dem Bereich, dass ja, wenn man eben zwei Leute erreicht oder sie halt nur einmal erreicht. [...] Das kann ja trotzdem auch schon etwas bewirken“ (Interview 04, Pos. 80). Expertinnen äußern, dass es ein großes Potenzial sei, Eltern überhaupt für die Thematik zu sensibilisieren und aufzuklären: „Ja überhaupt die Eltern aufmerksam zu machen. Das finde ich ein sehr, sehr gutes, sehr hohes Potenzial. Überhaupt das Thema mal anzusprechen“ (Interview 02, Pos. 186). Insgesamt trage das Konzept dazu bei, die Thematik Family Literacy und Early Literacy im vorschulischen Bildungsbereich bekannter zu machen: „Das ist ja ein Thema, was unbedingt ja in die Breite kommen müsste. Wir haben ja diese Schwierigkeiten mit dem Lernen bei den Kindern. [...] Unbedingt muss da was passieren“ (Interview 04, Pos. 94). Durch das Konzept würden auch pädagogische Fachkräfte mehr für die Thematik sensibilisiert und weitergebildet werden. „Grundsätzlich finde ich das echt eine tolle Idee und ich glaube, dass auch die Erzieherinnen davon [...] auch ganz, ganz gut profitieren können von dem Material. Also es [...] kann ja nicht nur für Eltern toll sein, sondern auch eben für die Arbeit hier“ (Interview 08+09, Pos. 90).

Auch die Struktur und Gestaltung der ElternEuLe wird als großes Potenzial für eine gelingende Umsetzung benannt (siehe auch Kapitel 5.3). Das Potenzial liege in dem gut strukturierten und akribisch erarbeiteten Gesamtkonzept, den vielfältigen und anschaulichen Materialien als „Fundgrube“ (Interview 10, Pos. 99) bzw. „Schatzkiste“ (Interview 06, Pos. 118) sowie in dem praxisorientierten Manual. Auch die Anbindung an die Kita wird genannt (siehe auch Kapitel 5.2.2), um dort die Zielgruppe zu erreichen: „Ich finde es auch gut, dass es dann hier in der Einrichtung stattfinden soll, weil es ja für die Eltern dann vielleicht eine etwas niedrigere Hemmschwelle ist, als wenn sie jetzt noch mal in einen komplett fremden Raum müssten“ (Interview

08+09, Pos. 99). Auch die Niedrigschwelligkeit und Passung des Konzepts zu der Zielgruppe werden als Potenziale genannt (siehe auch Kapitel 5.2): „Das ist das, was mir am besten daran gefallen hat. Das ist [...] größtenteils wirklich zielgruppengerecht“ (Interview 08+09, Pos. 89). Die ElternEuLe sei eine gute Möglichkeit, Elternarbeit in den Kitas zu etablieren: „Ich sehe es halt tatsächlich so, dass man sich da mehr auf den Weg machen muss, die Eltern mehr reinzuholen ins Boot und das ist eine gute Methode“ (Interview 08+09, Pos. 89).

„Ein gelingender Austausch zwischen Elternhaus und Kita ist ein wichtiger Ansatz“ (Interview 02, Pos. 40). Das Konzept der ElternEuLe biete laut Expertinnen neben der Family Literacy-Arbeit auch Potenzial für einen Vertrauensaufbau und einen verbesserten Kontakt zwischen der Institution Kita und den Eltern. „Man öffnet ja eigentlich [...] die Kita für die Familien, was ja überfällig ist“ (Interview 06, Pos. 118). Die Elternarbeit sei von entscheidender Bedeutung, da eine erfolgreiche Förderung nur durch die Mitarbeit der Eltern erreicht werden könne. Die ElternEuLe biete die Möglichkeit, auf die Eltern individuell einzugehen und zu entscheiden, welche Angebote für die jeweiligen Eltern passend wären. Und auch der Kontakt zwischen den Eltern untereinander könne durch die ElternEuLe gefördert werden. Expertinnen sehen in der ElternEuLe eine Möglichkeit, „dass die Eltern in Kontakt kommen. [...] Also jetzt auch unabhängig von dem Thema. [...] Dann kommt man wiederum lieber in die Kita, dann traut man sich mal länger als nur Hallo zu sagen im Flur, dann kommt man vielleicht ins Gespräch (Interview 02, Pos. 194).

Die Familienzeit als Baustein der ElternEuLe wird als weiteres großes Potenzial gesehen, da sie positive Erlebnisse bezogen auf literale Aktivitäten ermögliche und Inhalte durch die Einbindung der Kinder besser in den Alltag übertragen werden könnten, da Kinder die Aktivitäten einfordern würden. „Da glaube ich, dass es total gut ist, [...] dass man die mit ins Boot holt, weil die irgendwie dann ihre Eltern anstiften können und sagen können, wir wollten das doch noch machen und können wir das noch mal machen. [...] Und dass die das einfordern können, glaube ich, hat großes Potenzial“ (Interview 03, Pos. 28).

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

6.1 Diskussion und Interpretation

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben erste Hinweise zur Machbarkeit des neu entwickelten Konzepts ElternEuLe. Es wird deutlich, dass befragte Expertinnen sowohl Herausforderungen als auch Potenziale in dem Konzept sehen.

Als Potenzial des Konzepts stellt sich vor allem die allgemeine Struktur und Gestaltung der ElternEuLe heraus. Das Manual bietet eine detaillierte Anleitung zur Durchführung sowie gut strukturiertes Material und Vorlagen, sodass wenig Zeit für die Vorbereitung durch pädagogische Fachkräfte investiert werden muss. Zeitintensive Vorbereitungen sind im Kita-Alltag – vorrangig aufgrund von nicht ausreichender Personalausstattung und damit einhergehender Zeitknappheit – kaum umsetzbar (Bock-Famulla et al., 2023). Aus diesem Grund hat das Konzept ElternEuLe ein großes Potenzial, um im Kita-Alltag Anwendung zu finden.

Ein großes Potenzial sehen Expertinnen im thematischen Inhalt des Konzepts. Die ElternEuLe stellt eine Möglichkeit dar, Eltern für die Wichtigkeit der Thematik zu sensibilisieren und alltagsnahe Förderung der kindlichen Early Literacy-Kompetenzen anzustoßen. Wechselseitige Interaktionen zwischen dem aktiven Kind und den Personen in der häuslichen literalen Lernumgebung wirken sich am stärksten auf die Entwicklung des Kindes aus (Grolig, 2020). Aus diesem Grund ist es überaus lohnenswert, die häusliche Lernumgebung für eine Förderung der Early Literacy Kompetenzen zu fokussieren. Das Konzept der ElternEuLe kann zusätzlich auch eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte bewirken, da auch hier das Wissen über Wichtigkeit der Thematik und Fördermöglichkeiten in vielen Fällen noch unzureichend ist, was erste Ergebnisse aus Fokusgruppeninterviews mit pädagogischen Fachkräften im Rahmen des EuLe-F zeigen. Der Begriff Early Literacy ist den meisten pädagogischen Fachkräften noch unbekannt. Für die Sprachentwicklung allgemein finden zwar gezielte Beobachtungen, Dokumentationen und Fördersituationen statt, die Early Literacy-Kompetenzen im Speziellen werden jedoch kaum oder gar nicht berücksichtigt (Stuhr et al., 2023). Literacyförderliche Aktivitäten werden insgesamt in Kitas noch zu selten genutzt (Cordes, Radan & Wirts, 2019).

Neben der Förderung von Early Literacy-Kompetenzen bietet das Konzept der ElternEuLe zusätzlich die Möglichkeit, den Kontakt und Austausch zwischen der Institution Kita und den Bezugspersonen der Kinder insgesamt zu verbessern oder Elternarbeit überhaupt zu etablieren, denn Elternarbeit sollte bei pädagogischer Arbeit ein wesentlicher Bestandteil sein (Egert, 2011).

Lange Zeit diente Elternarbeit nur dem Zweck, Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder und Vorkommnisse in der Kita zu informieren. In die pädagogische Arbeit wurden Eltern nur punktuell mit einbezogen (Kämpfe & Westphal, 2013). In dieser asymmetrischen Beziehung sahen die Fachkräfte die pädagogischen Kompetenzen deutlich auf ihrer Seite. Dieses Bild veränderte sich allmählich und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften wird mehr und mehr als ein partnerschaftlicher Prozess auf Augenhöhe verstanden und Eltern wird die Rolle als Expert:innen ihrer Kinder zugesprochen. Eltern und pädagogische Fachkräfte stehen dabei gemeinsam in der Bildungs- und Erziehungsverantwortung der Kinder. Die Umsetzbarkeit einer symmetrischen Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften kann jedoch durch unterschiedliche Ziele, Interessen und Erwartungen erschwert werden (Kämpfe & Westphal, 2013). Diese Zusammenarbeit mit Eltern auf Augenhöhe soll in der ElternEuLe umgesetzt werden. Eltern werden in ihrer Rolle als Expert:innen ihrer Kinder wahrgenommen und in ihrer Kompetenz und Unterstützung und in ihrer Vorbildfunktion gestärkt. Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität werden wertgeschätzt und thematisiert.

Zudem bietet die ElternEuLe neben dem Kontaktaufbau zwischen Eltern und Fachkräften auch ein Forum zum Austausch der Eltern untereinander. Die ElternEuLe kann dazu beitragen, die Kita verstärkt zu einem Ort der Begegnung werden zu lassen. Der niedrigschwellige Zugang und die soziale Reichweite der Einrichtungen ermöglichen eine Vernetzung der Eltern (Kämpfe & Westphal, 2013).

Ein weiteres Potenzial birgt die direkte Anbindung der ElternEuLe an eine Kita. Wie auch von den Expertinnen geäußert, schafft dies die Möglichkeit, die Zielgruppe flächendeckend zu erreichen, da der Kindergarten die erste öffentliche Instanz ist, die von Eltern aller kulturellen und sozialen Milieus besucht wird (Kämpfe & Westphal, 2013) und somit ein Ort ist, an dem sozial benachteiligte Eltern und Kinder im institutionellen Kontext leicht erreicht werden können (Hartung, Kluwe & Sahrai, 2011). Der Besuch des Kindergartens hat das Potenzial, sozialer Bildungsungleichheit entgegenzuwirken und Integrationsdefizite z.B. im Bereich Sprache zumindest teilweise zu kompensieren (Kämpfe & Westphal, 2013). Die Einbindung von Family Literacy Programmen kann hier große Wirkung entfalten. Expertinnen äußern, dass die institutionelle Anbindung der Durchführung der ElternEuLe den Vorteil hat, dass Eltern die Umgebung wie beispielsweise Räumlichkeiten und Fachpersonal vertraut ist und keine Hürde darstellt. Werden Eltern über ihre Kinder angesprochen, sind sie zudem eher bereit zu einer Teilnahme. Dies gilt insbesondere für Familien mit Migrationshintergrund (Elfert & Rabkin, 2009). Allgemein wird die Kooperation mit Eltern als Gelingensfaktor für die Gestaltung von institutioneller Bildung angesehen und es finden hier bereits Bemühungen zur Zusammenarbeit mit Eltern für verbesserte Bildungschancen und Stärkung der elterlichen Unterstützungskompetenz statt (Nickel, 2016). Bereits etablierte Strukturen wie Elterncafés, Bücherei oder Elterntreffen können als Ausgangspunkt für die Umsetzung von Family Literacy Arbeit genutzt werden.

Neben den Potenzialen birgt das Konzept der ElternEuLe nach den Ergebnissen der vorliegenden Machbarkeitsstudie aber auch einige Herausforderungen. Die größten Herausforderungen sehen alle befragten Expertinnen in der organisatorischen Umsetzbarkeit des Vorhabens. Die personelle Ausstattung in den Kitas wird diesbezüglich von befragten Expertinnen als große Hürde für die Umsetzung des Konzepts im Kita-Alltag benannt. Dies spiegelt die allgemeine deutschlandweite Problematik des Fachkräftemangels in den Kitas deutlich wider (Bock-Famulla et al., 2023). Der Fachkräftemangel als größte Herausforderung auf der einen Seite und die als großes Potenzial bezeichnete Anbindung der ElternEuLe an eine Kita stehen hier im direkten Widerspruch. Anhand dieser Ergebnisse der vorliegenden Studie zur Machbarkeit der ElternEuLe wird sichtbar, was auch Klusemann et al. (2023) konstatieren: Es entsteht ein dauerhafter Spagat zwischen den professionellen Ansprüchen der Fachkräfte an ihr Handeln und den Limitationen durch die Rahmenbedingungen. Entstehende Überlastungs- und Überforderungssituationen, fehlende Zeit für individuelle Förderung und Elternarbeit wirken sich nicht nur auf die Qualität der pädagogischen Arbeit aus, sondern führen auch zu Unzufriedenheit der eigenen Leistung. Befragte Expertinnen in dieser Studie betonen genau diesen Umstand, denn sie erkennen die Wichtigkeit der Elternarbeit zur Thematik Early Literacy, befürworten eine Anbindung elternbasierter Förderprogramme an eine Kita und sind gewillt, das Konzept zur ElternEuLe umzusetzen, personelle und zeitliche Ressourcen fehlen jedoch in der Realität meist für eine Verwirklichung. Die widersprüchliche Situation, in der sich Kitas befinden, wird deutlich: Auf der einen Seite werden zusätzliche Aufgaben und Verantwortungen auf Kitas übertragen. Auf der anderen Seite sehen sich Kitas jedoch mit einer Verknappung von personellen Ressourcen und z.T. prekären

Arbeitsverhältnissen konfrontiert, was zu einer extremen Belastung führt (Hartung, Kluwe & Sahrai, 2011).

Die Erreichbarkeit der Zielgruppe und das Halten der Zielgruppe über den Zeitraum der acht Veranstaltungen der ElternEuLe stellt sich als weitere große Herausforderung in der organisatorischen Umsetzbarkeit heraus. Schwierigkeiten in der Elternarbeit zeigen sich im Kita-Alltag bereits in der Durchführung von Elternabenden, Elterngesprächen und weiteren Veranstaltungen für Eltern. Kontaktaufbau zu und Austausch mit den Eltern werden zunehmend als problematisch und herausfordernd von pädagogischen Fachkräften beschrieben. Das Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ist eher distanziert (Kirk & Schröder, 2013). Wie befragte Expertinnen in der vorliegenden Studie äußern, so ist auch im Allgemeinen die Tatsache bekannt, dass gerade die Eltern, mit denen am dringendsten kooperiert werden müsste, den Kontaktbemühungen von Fachkräften am wenigsten zugänglich sind (Sacher, 2012) und weniger am Kita-Alltag partizipieren (Hartung, Kluwe & Sahrai, 2011). Angebote zur Prävention und Gesundheitsförderung werden allgemein von denjenigen, die es am wenigsten nötig haben, in weitaus höherem Maße genutzt als von sozial Benachteiligten (Hartung, Kluwe & Sahrai, 2011). Schwer erreichbare Eltern bilden keine homogene Gruppe, sondern der Umstand der schweren Erreichbarkeit kann vielfältige Ursachen haben, die für einen gelingenden Kontaktaufbau berücksichtigt werden sollten. Unter den schwer erreichbaren Bezugspersonen können sich Eltern bestimmter sozialer Gruppen (z.B. Eltern mit geringem Bildungshintergrund, Eltern mit Migrationshintergrund), Eltern in schwierigen Familiensituationen (z.B. Eltern mit Drogen- oder Gewaltproblemen, an/unter der Armutsgrenze lebende Familien) und anderweitig stark beanspruchte Eltern (z.B. durch Arbeit/Beruf oder durch Pflege von Familienangehörigen stark geforderte Eltern) verbergen (Sacher, 2012). Im Umgang mit schwer erreichbaren Eltern sollte die erste Maßnahme darin bestehen, Kontaktbarrieren zu analysieren. Dann können konkrete Strategien zum Kontaktaufbau erarbeitet werden (Sacher, 2012).

Für die Durchführung des Konzepts der ElternEuLe bedeutet die schwere Erreichbarkeit der Zielgruppe, die sich beispielsweise auch im Projekt „Sprachen im Gepäck“ zeigte (Kultur vor Ort e.V., 2014), eine möglicherweise intensive Vorlaufzeit, um Voraussetzungen für eine wertschätzende Zusammenarbeit zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften zu erreichen. Dies kann mit Hilfe von Methoden und Instrumente der kulturellen Bildungsarbeit erreicht werden (Kultur vor Ort e.V., 2014). Das Manual der ElternEuLe sollte demnach um ein Kapitel erweitert werden, in dem konkret auf die Vorbereitung der Durchführung eingegangen und Prinzipien und Strategien gelingender Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern explizit thematisiert und auf kulturelle Bildungsarbeit eingegangen wird, denn hier scheint nach Ergebnissen der vorliegenden Machbarkeitsstudie und Erfahrungen aus anderen Family Literacy Ansätzen eine große Hürde für eine erfolgreiche Umsetzung zu liegen.

Die Terminfindung zur Durchführung der ElternEuLe wird zusätzlich als sehr herausfordernd für eine gelingende Umsetzung eingeschätzt. Neben der Schwierigkeit, die Zielgruppe überhaupt zu erreichen, spielen hier veränderte familiäre Strukturen eine Rolle. Die Berufstätigkeit beider Elternteile hat in den letzten Jahrzehnten stetig zugenommen. Das bedeutet, Erwerbstätigkeit beeinflusst intensiver den familiären Zeithaushalt (Lange, 2022). Hinzu kommen ggf. Freizeitaktivitäten, Pflege von Familienangehörigen und Betreuung von jüngeren Geschwisterkindern. Die Terminfindung wird zusätzlich durch die limitierte personelle Ausstattung erschwert, die es schwer ermöglicht, eine pädagogische Fachkraft für die Leitung der ElternEuLe einzusetzen.

Nicht nur die organisatorische Umsetzbarkeit wird von befragten Expertinnen als Herausforderung für die Umsetzung der ElternEuLe benannt, sondern auch die Gestaltung der Veranstaltung und des Materials wird von vielen Befragten hinsichtlich des Einsatzes für die Zielgruppe in einigen Aspekten als herausfordernd eingeschätzt. Kritische Anmerkungen zu einzelnen Förderspielen, Aktivitäten, der Anleitungen und Informationsvermittlung machen deutlich, dass das Konzept der ElternEuLe hinsichtlich der Niedrigschwelligkeit noch weiter überarbeitet und optimiert werden sollte, um das Angebot für die Zielgruppe noch passgenauer zu gestalten. Family Literacy Ansätze verfolgen allgemein ein niedrigschwelliges und unkompliziertes Angebot, so dass vorrangig Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und/oder geringem Bildungshintergrund davon profitieren können (Fikrat-Wevers et al., 2021; Elfert & Rabkin, 2009).

Expertinnen äußern neben Potenzialen und Herausforderungen auch eigene Lösungsansätze und Verbesserungsvorschläge bzgl. der organisatorischen Umsetzbarkeit (Kapitel 5.2.6) und der Gestaltung der ElternEuLe (Kapitel 5.3.7) für eine erfolgreiche Implementierung. Es wird deut-

lich, dass das Konzept für eine erfolgreiche Anwendung in einigen Aspekten überarbeitet bzw. flexibler gestaltet werden sollte. Hinsichtlich der organisatorischen Umsetzbarkeit muss das Konzept um Vorschläge erweitert werden, die eine Umsetzung je nach Rahmenbedingungen der Einrichtung erleichtern (z.B. veränderte/verkürzte Zeiten oder Frequenz, reduzierte Inhalte, Einbettung in bestehende Strukturen wie Elternabende/Elterncafés). Auch die Gestaltung des Materials und der Veranstaltungen allgemein sollten nach den Vorschlägen der Expertinnen überarbeitet bzw. erweitert werden (flexiblere Gestaltung der Veranstaltungen bzgl. der elterlichen Interessen, Erweiterung und Überarbeitung einzelner Förderspiele bzgl. des Schwierigkeitsgrades, stärkerer Fokus auf Mehrsprachigkeit), um die Zielgruppe möglichst effektiv zu erreichen.

6.2 Limitationen

Eine Limitation der Studie stellt der Umstand dar, dass sowohl die Entwicklung der ElternEuLe-Materialien als auch die Durchführung und auch die Auswertung der Interviews von einer Person durchgeführt wurden. Günstiger wäre es, wenn die Entwicklung der Materialien und die Einschätzung zu deren Umsetzbarkeit im Sinne einer Fremdevaluation durch verschiedene Personen erfolgt wäre.

Hinsichtlich der Auswertung muss als weitere Limitation der Verzicht auf konsensuelles Codieren genannt werden. Die Hauptkategorien wurden direkt aus dem Leitfaden hergeleitet, was den Verzicht auf konsensuelles Codieren rechtfertigt (Kuckartz, 2018). Die Subkategorien wurden jedoch überwiegend induktiv bestimmt. Konsensuelles Codieren hätte hier zur Validierung der Subkategorien umgesetzt werden können.

Bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse muss als Limitation zudem die untersuchte Stichprobe berücksichtigt werden. Sie umfasst Sprachfachkräfte in Kitas sowie Tätige im Bereich Family Literacy. Diese Expertinnen für den Bereich der Sprach- und/oder Literacyförderung bringen bereits eine Expertise, Interesse und Erfahrungen für den Themenbereich Early Literacy mit. Einschätzungen dieser Expertinnen zur Machbarkeit sind damit überaus wertvoll für die Weiterentwicklung des Konzepts der ElternEuLe, spiegeln aber möglicherweise nicht alle Herausforderung und Chancen wider, die das Konzept mit sich bringt. Einschätzungen pädagogischer Fachkräfte ohne weiterführenden Bezug zur Sprach- und Literacyförderung, die täglich im Kontakt mit Kindern und Eltern der Zielgruppe sind, sowie Einschätzungen von Eltern der Zielgruppe könnten hier zusätzlich andere Blickwinkel auf das Konzept und deren Umsetzbarkeit geben.

6.3 Fazit und Implikationen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz der zu erwartenden Herausforderungen in der organisatorischen Umsetzbarkeit, das Konzept der ElternEuLe aufgrund seiner Niedrigschwelligkeit und Strukturierung großes Potenzial birgt, in der Kita Anwendung zu finden. Internationale Studien können bestätigen, dass Family Literacy Programme positive Effekte auf die kindliche Lesekompetenz sowie auf elterliche Unterstützung haben (z.B. Bonanati, Gruchel, Kurock & Buhl, 2021). Der Zusammenarbeit mit Eltern sollte daher für die Förderung der kindlichen Early Literacy-Kompetenzen neben der institutionellen Förderung mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Machbarkeitsstudie geben einen Ausblick, welche vor allem organisatorischen Herausforderungen die Implementierung der ElternEuLe erschweren können. Das Konzept wird aktuell nach den Ergebnissen dieser Studie überarbeitet, um eine noch bessere Passung zur Zielgruppe zu erreichen und die Umsetzbarkeit für pädagogische Fachkräfte noch weiter zu erleichtern, um den Herausforderungen für eine gelingende Umsetzung entgegen zu wirken. Einschätzungen von pädagogischen Fachkräften sowie Eltern der Zielgruppe zur Umsetzbarkeit bzw. zum Material können darüber hinaus zur Verbesserung des Konzepts künftig beitragen. Der Nachweis der Effektivität und die Untersuchung der Praxistauglichkeit des Konzepts stehen noch aus. Dies soll nach der Überarbeitung des Konzepts im Rahmen einer längsschnittlich angelegten Interventionsstudie untersucht werden.

Literatur

- Anders F. (2024). *PISA-Studie. Die wichtigsten Ergebnisse und Reaktionen*. Abgerufen von <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/> [15.12.2024].
- Babayigit, S., Roulstone, S. & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148–168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>

- Bierschock, K., Dürnberger, A. & Rupp, M. (2008). *Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern*. Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. Abgerufen von https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2008_3.pdf [15.12.2024].
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Berg, E., Vetter, T. & Kriechel, B. (2023). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2023*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonanati, S., Greiner, C., Gruchel, N. & Buhl, H. M. (2020). *Lesekompetenz fördern. Ein Manual für das LIFE-Programm zur Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Wiesbaden: Springer.
- Bonanati, S., Gruchel, N., Kurock, R. & Buhl, H. M. (2021). Teilhabe von Eltern an schulischem Lernen mit Family-Literacy-Programmen. Langzeiteffekte von „LIFE – Lesen in Familie erleben“ auf die elterliche Unterstützung beim Lesenlernen. *Die Deutsche Schule*, 113(3), 282–301. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.04>
- Burgess, S. R. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, 127, 191–199. <https://doi.org/10.1080/0300443971270116>
- Catts, H. W. & Hogan, T. P. (2020). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. *The Reading League Journal*; 2(1), 6–13. doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/nvgje>
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics* 13, 485–514.
- Cordes, A.-K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Interaktionen. Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8, 200–205.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Egert, S. (2011). *Erfolgreich erziehen helfen. Elternarbeit in Jugendhilfe, Kita und Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2009). Family Literacy. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 107–120). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R. & Arends, A. (2021). Effects of Family Literacy Programs on the Emergent Literacy Skills of Children From Low-SES Families: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577–613. <https://doi.org/10.3102/0034654321998075>
- Gläser, G. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Front. Psychol.* 11(1818), 122–141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Hartung, S., Kluwe, S. & Sahrai, D. (2011). Gesundheitsförderung und Prävention in Settings. Elternarbeit in Kitas, Schule und Familienhilfe. In T. Schott & C. Hornberg (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Gesundheit. 20 Jahre Public Health in Deutschland. Bilanz und Ausblick einer Wissenschaft* (S. 599–617). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99–113.
- Kämpfe, K. & Westphal, M. (2013). Gesamtüberblick zu Programmen und Formen von Elternarbeit im Kita-Bereich. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 152–158). Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer.
- Kieschnick A. (2015). *Literacy im Kindergarten. KiTaFachtexte*. Abgerufen von https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf [05.07.2024].
- Kirk, S. & Schröder, H. (2013). Projektauswertung: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – der ungehobene Schatz für Kindertageseinrichtungen, Schule und Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 169–175). Wiesbaden: Springer.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2023). Frühpädagogisches Handeln als Spagat zwischen Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen und seine Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen und die Kinder. In S. Klusemann, L. Rosenkranz, J. Schütz, K. Bock-Famulla & A. Maluga (Hrsg.), *Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Auswirkungen der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen auf das professionelle Handeln, die pädagogischen Akteur:innen und die Kinder* (S. 85–151). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuger, S. & Lehl, S. (2013). Wechselwirkungen vorschulischer Erfahrungen in Kindergarten und Familie und ihre Bedeutung für das Lesen im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(4), 399–415. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-392026>
- Kultur vor Ort e.V. (2014). *Sprachen im Gepäck. Eltern und Sprachbildung in der lokalen Bildungslandschaft*. Abgerufen von https://www.gröpelingen-bildet.de/wp-content/uploads/Sprachen_im_Gepaeck_Abschlussbericht.pdf [15.12.2024].
- Lange, A. (2022). Familie und Zeitknappheit. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie* (Band I, 2. überarbeitete Auflage, S. 121–138). Wiesbaden: Springer.
- Lengyel, D., Ilić, V., Rybarski, K. & Schmitz, M. (2019). *Evaluation „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse*. Abgerufen von https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/kurzzusammenfassung_erkenntnisse_evaluation_rucksack_schule_lengyel_u.a_0.pdf [15.12.2024].
- Liebers, K. (2016). Erwerb von Early Literacy unter dem Fokus Bildungsbenachteiligung. In E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern im Schriftspracherwerb* (S. 21–34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lonigan C. J., Purpurua, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*; 114(1), 111–130. doi:10.1016/j.jecp.2012.08.010
- Meindl, M. & Jungmann, T. (2019): *EuLe 4-5. Erzähl- und Lesefähigkeiten erfassen bei 4-5-jährigen Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Nickel, S. (2016) Family Literacy. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 201–213). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland. Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Family Literacy in Theorie und Praxis* (S. 107–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Niklas, F., Cohns, C., Taylor, C. & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 35-44. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000166>
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F. (2017). *Frühe Förderung innerhalb der Familie. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Niklas, F., Annac, E., & Wirth, A. (2020): App-based learning for kindergarten children at home (Learning4Kids): Study protocol for cohort 1 and the kindergarten assessments. *BMC Pediatrics*, 20, 554. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02432-y>
- Niklas, F., Möller, K. & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 94-111. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2013.art08d>
- Pietsch, M. & Heckt, M. (2016). Family Literacy in Hamburg. Hält das Programm, was es verspricht? *Die Deutsche Schule*, 13(13), 187-209.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roth, H.-J., Terhart, H., Gantefort, C., Röglin, I., Winter, C. & Anastasopolus, C. (2015). Die Kölner RUCKSACK-Studie. In H.-J. Roth & H. Terhart (Hrsg.), *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien* (S. 29-196). Waxmann.
- Sacher, W. (2012). Schule: Elternarbeit mit schwererreichbaren Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology* 39, 439-460.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Stuhr, C., Testa, T., Meidl, M. & Jungmann, T. (2023): Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen durch prozessorientierte Diagnose und adaptive, alltagsintegrierte Förderung der Early Literacy-Kompetenzen mit der EuLeApp®, *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, Sonderheft: Spracherwerbsgestörte Kinder lernen lesen und schreiben*, 2 (2023), 58-67.
- Testa, T. & Jungmann, T. (2024). Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesefähigkeiten drei- bis sechsjähriger Kinder mit der „ElternEuLe“. *mitSprache*, 3(2024), 5-23.
- Testa, T. (2024). Elternbasierte Förderung der frühen Erzähl- und Lesekompetenzen (ElternEuLe). In W. Schönauer-Schneider, A. Theisel & M. Spreer (Hrsg.), *Mit Sprache Brücken bauen – in Kita, Schule und Beruf* (S. 48-54). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Vorlesemonitor (2024). *Vorlesen schafft Zukunft*. Abgerufen von https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Stiftung_Lesen_Vorlesemonitor2024.pdf [14.12.2024].

Zu der Autorin

Tabea Testa, M. Sc., ist Logopädin und studierte Angewandte Therapiewissenschaften an der Hochschule Bremen. Aktuell ist sie wiss. Mitarbeiterin im Bereich Sprache und Kommunikation am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der C.v.O. Universität Oldenburg.

Korrespondenzadresse

Tabea Testa
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg

tabea.testa@uni-oldenburg.de



PROSAIOS – Konzeptualisierung eines Bewertungsinstruments für Wirksamkeits- und Wirkungsstudien in der schulischen Sprachförderung*

PROSAIOS – Conceptualisation of an Assessment Tool for Efficacy and Effectiveness Studies for Language Support Methods in Schools

Lea Wiehe^{1**}, Romy Råling^{2,3**} und Maja Stegenwallner-Schütz^{2,4}

1 Universität Potsdam, 2 Humboldt-Universität zu Berlin, 3 Freie Universität Berlin, 4 Universität Koblenz,

** gemeinsame Erstautor:innenschaft

Zusammenfassung

Hintergrund: Pädagogische Entscheidungen von Förderkräften über Interventionsmethoden in Lehr-Lernsettings bei Schüler:innen mit sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf sollten auf einer *evidenzbasierten Praxis* (EbP) basieren. Dabei werden externe, interne sowie soziale Evidenz berücksichtigt. Um zu entscheiden, ob ein Wirkvorteil einer Fördermaßnahme auch unter praxisnahen Bedingungen zu erwarten ist, ist die differenzierte Bewertung von Interventionsstudien hinsichtlich der Evaluationsdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* erforderlich.

Ziele: In der Synthese empirischer Evidenz stellt sich die Frage, wie Interventionsstudiendesigns von Sprachfördermaßnahmen den Evaluationsdimensionen zugeordnet werden können, um gültige Schlussfolgerungen bezüglich des Geltungsbereichs und der Anwendbarkeit der Erkenntnisse zu ermöglichen. Es wird ein Instrument konzipiert, das die Einordnung von Evaluationsergebnissen hinsichtlich der Evidenzdimensionen ermöglicht.

Methode: Durch eine systematische Literaturrecherche wurden fünf Wirksamkeits-Wirkungsindikatoren sowie verschiedene Bewertungsstrategien identifiziert.

Ergebnisse: Fünf Indikatoren zur Wirksamkeits-Wirkungsdifferenzierung werden für die schulische Sprachförderung adaptiert und in PROSAIOS (als Akronym für die identifizierten Indikatoren: **Pro**vider, **Sa**mple, **I**ntervention, **O**utcome und **S**etting) mit einem spektralen Verständnis zusammengefasst. Die Anwendung wird anhand einer Beispielstudie verdeutlicht.

Diskussion: PROSAIOS ermöglicht die Differenzierung hinsichtlich der Wirksamkeits- und Wirkungsdimension von Interventionsstudien zu Sprachfördermaßnahmen im schulischen Kontext. Es ermöglicht dadurch die Analyse der Generalisierbarkeit von positiv evaluierten Sprachfördermaßnahmen in pädagogischen Kontexten.

Schlüsselwörter

Evidenzbasierte Pädagogik; Evidenzbasierte Praxis; EbP; Evaluation; externe Evidenz; Wirksamkeit; Wirkung

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

Abstract

Background: Decisions by teachers about intervention methods for students with speech and language support needs should be based on evidence-based practice (EBP). EBP takes into account external, internal and social evidence. Distinguishing intervention studies with regard to the evaluation dimensions of efficacy and effectiveness is crucial for evaluating whether an intervention will be effective under real-life practice.

Objectives: In the synthesis of empirical evidence, the question arises as to how study designs of language interventions can be assigned to the evaluation dimensions. An instrument is designed that enables the classification of intervention studies with regard to the evidence dimensions.

Methods: A systematic literature review identified five indicators for efficacy and effectiveness as well as different assessment strategies.

Results: Five indicators for differentiating between effectiveness and efficacy are adapted for school-based language interventions and summarized in PROSAIOS (acronym for the identified indicators: provider, sample, intervention, outcome and setting) with a spectral understanding. The application is illustrated using an example study.

Discussion: PROSAIOS enables differentiation between the efficacy and effectiveness dimension of studies on language interventions. It thus enables the analysis of the generalizability of positively evaluated language interventions in pedagogical contexts.

Keywords

Evidence-based pedagogy; evidence-based practice; EBP; evaluation; external evidence; effectiveness; efficacy

1 Einleitung

Pädagogische Entscheidungen zur Gestaltung, Planung und Organisation von Lehr-Lernprozessen erfordern eine kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie den Transfer in die pädagogische Praxis (Kultusministerkonferenz [KMK], 2004). Dies gilt ebenso für Lehrpersonen, die sich mit der schulischen Förderung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten befassen (Blumenthal & Mahlau, 2015; Rauch & Hartig, 2018). Die evidenzbasierte Pädagogik (EbP) – ein Paradigma für die pädagogische Entscheidungsfindung – stützt sich u. a. auf die sogenannte externe Evidenz. Diese umfasst empirische Studien, die nach wissenschaftlichen Standards durchgeführt und ausgewertet wurden. Die externe Evidenz ergänzt die interne Evidenz, also die Expertise der Fachkräfte, und die soziale Evidenz, also die Perspektive der Schüler:innen. Dieser Artikel konzentriert sich auf die Dimensionen externer Evidenz von schulischen Sprachfördermaßnahmen, insbesondere auf die Konzepte Wirksamkeit und Wirkung. Die Unterscheidung dieser beiden Evidenzdimensionen spielt sowohl für die Einordnung wissenschaftlicher Studien als auch für den Transfer ihrer Ergebnisse in die pädagogische Sprachförderpraxis eine zentrale Rolle, da sie eine differenzierte Bewertung des Geltungsbereichs der Erkenntnisse ermöglicht. Darüber hinaus erfordert die Auseinandersetzung mit dem Thema der Evidenzbasierung aus der Forschungsperspektive eine klare Trennung dieser beiden Evidenzdimensionen. Im Vorfeld eines systematischen Reviews zur Untersuchung spezifischer Sprachfördermethoden im Unterricht (vgl. Wiehe, Råling & Stegenwallner-Schütz, 2024) zeigt sich, dass bisher veröffentlichte Instrumente aus dem medizinischen Kontext zur Unterscheidung der Evidenzdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* nicht uneingeschränkt auf Studien zu Sprachfördermaßnahmen übertragbar sind. Aus diesem Grund wurde das Bewertungsinstrument PROSAIOS konzipiert (Akronym für die Bewertungsindikatoren: Provider, Sample, Intervention, Outcome und Setting). PROSAIOS ermöglicht es, *Wirksamkeit* und *Wirkung* differenziert zu erfassen und trägt somit zur Bestimmung der Gültigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse und deren Transfermöglichkeiten in die pädagogische Sprachförderpraxis bei. Im Folgenden werden nun die Konzepte der evidenzbasierten Praxis genauer erläutert und auf die schulische Sprachförderpraxis übertragen, sowie die Konzeptualisierung des PROSAIOS-Instrumentes vorgestellt und an einem Beispiel erläutert.

2 Evidenzbasierte Pädagogik und die externe Evidenz

Evidenzbasierte Pädagogik

Die evidenzbasierte Pädagogik überführt ein ursprünglich für die Medizin entwickeltes Paradigma für Handlungsentscheidungen in die Pädagogik (Blumenthal & Mahlau, 2015; Davies, 1999). Dieses Handlungsparadigma beruht auf der Prämisse, dass eine qualitativ hochwertige medizinisch-therapeutische Versorgung durch die systematische Orientierung an wissenschaftlichen Belegen erreicht werden kann (Sackett et al., 1996) und bietet somit auch einen Orientierungsrahmen für pädagogische Entscheidungen (Egert et al., 2022). Die Notwendigkeit einer evidenzbasierten Praxis (EbP) in der Pädagogik wird mit der Absicht begründet, pädagogische Handlungsentscheidungen von unreflektierten oder tradierten Handlungspraktiken oder individuellen Überzeugungen zu lösen (Kuhr & Kulawiak, 2018). Da jedoch die Komplexität pädagogischer Handlungen eine ausschließlich empirie-basierte Entscheidungsfindung nicht zulässt, wird im Sinne einer EbP nach Dollaghan (2007) eine triangulative Entscheidungsfindung in Lehr-Lernsettings präferiert. Diese berücksichtigt die folgenden drei Informationsquellen: die interne, die soziale und die externe Evidenz (siehe Abb. 1). Unter der internen Evidenz werden die individuellen Erkenntnisse und Erfahrungen von Fachkräften aus der pädagogischen Praxis zusammengefasst (Blumenthal & Mahlau, 2015; Kuhr & Kulawiak, 2018). Im Fall der sprachförderpädagogischen Betrachtung entspräche dies der Sprachförderexpertise der jeweiligen Fachkraft. Auf dieser Ebene können auch individuelle Wirksamkeitsüberzeugungen eine Rolle spielen. Die soziale Evidenz, die als zweite Informationsquelle der EbP herangezogen werden sollte, berücksichtigt die Präferenzen der Schüler:innen (Blumenthal & Mahlau, 2015; Kuhr & Kulawiak, 2018). Im Rahmen der Sprachförderpädagogik können die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen einbezogen werden und Komorbiditäten, potenzieller Leidensdruck oder das Selbstkonzept Berücksichtigung finden. Im Rahmen der dritten Informationsquelle der EbP, der externen Evidenz, werden wissenschaftliche Nachweise über die Wirksamkeit oder Wirkung von pädagogischen Maßnahmen berücksichtigt (Blumenthal & Mahlau, 2015; Kuhr & Kulawiak, 2018). Im Fall der schulischen Sprachfördermaßnahmen sind dies die Ergebnisse von Evaluationsstudien zu einzelnen Fördermethoden, -konzepten oder -programmen und ihre Übertragbarkeit auf die schulische Sprachförderpraxis, beispielsweise, ob sie sich auf die unterrichtsintegrierte Förderung übertragen lassen.

Problemstellung in der EbP

Ein wesentliches Hindernis für die Umsetzung evidenzbasierter Pädagogik liegt zunächst in der geringen Anzahl empirischer Studien, die externe Evidenz für Sprachfördermaßnahmen im schulischen Lehr-Lern-Setting liefern. Insbesondere fehlen Studien, die über schriftsprachliche Fähigkeiten hinausgehen und beispielsweise auch lautsprachliche Fähigkeiten einbeziehen (z. B. Smith-Lock et al., 2013). Auch gestaltet sich der Transfer wissenschaftlicher Evaluationsergebnisse in die Praxis schwierig (Souvignier & Hasselhorn, 2023). Hinzu kommt, dass sich für Sprachfördermaßnahmen in der schulischen Anwendung kaum synthetisierte Befunde in Form von systematischen Überblicksarbeiten über Interventionsstudienbefunde finden (z. B. in Form von Systematic Reviews, vergleichenden Meta-Analysen). Systematische Zusammenfassungen bieten u. a. den Vorteil, dass Verzerrungen reduziert werden und eine höhere statistische Sicherheit der Befunde besteht. Fachkräfte können durch sie einen schnelleren Überblick über Forschungsstände bekommen, wobei Einzelevidenzen nicht eigenständig verglichen sowie Schlussfolgerungen getroffen werden müssen. Zusätzlich wird die Diskussion über die EbP durch konzeptionelle Unklarheiten in der Differenzierung externer Evidenzdimensionen erschwert, insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung von Wirksamkeit und Wirkung sowie der Triangulierung der drei Informationsquellen. Genau diese definitorische Verschwommenheit trägt u. a. zum erschwerten Transfer von externer Evidenzen in die Praxis bei. In einem ersten Schritt sollen daher nachfolgend die Evidenzdimensionen definitorisch vorgestellt werden.

Externe Evidenz und ihre Evidenzdimensionen.

Streiner (2002) beschreibt zwei Dimensionen von externer Evidenz (Wirksamkeit und Wirkung), wobei diese beiden Dimensionen durch eine dritte Dimension, die Effizienz, ergänzt werden können (vgl. Beushausen & Grötzbach, 2018). Alle drei Evidenzdimensionen weisen eine hohe Nützlichkeit auf, erfüllen jedoch unterschiedliche Funktionen:

- (1) *Wirksamkeitsstudien* (engl. *efficacy studies* oder *explanatory trials*) liefern empirische Belege für die Wirksamkeit spezifischer, trennbarer Einflussgrößen unter idealisierten, klinisch kontrollierten experimentellen Bedingungen (Eisele-Metzger & Breuer, 2021). Wirksamkeitsstudien zeichnen sich daher durch eine hohe interne Validität aus und lassen in Abhängigkeit der Studiendurchführung, der Auswertung und der Berichterstattung Aussagen über die Vertrauenswahrscheinlichkeit der Studieneffekte zu. Die Untersuchung einer Fördermethode unter Idealbedingungen maximiert die Wahrscheinlichkeit einen Wirkvorteil zu beobachten, wenn dieser existiert (Singal et al., 2014). In der Konsequenz ist jedoch die Praxisnähe von Wirksamkeitsstudien reduziert.
- (2) *Wirkungsstudien* (engl. *effectiveness studies* oder *pragmatic trials*) finden unter alltäglichen Anwendungsbedingungen statt (Eisele-Metzger & Breuer, 2021) und weisen durch ihre geringere Standardisierung der Studienbedingungen eine höhere Praxisnähe als Wirksamkeitsstudien auf. Wirkungsstudien zeichnen sich durch eine hohe externe Validität aus, die eine bessere Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf die gängige Behandlungs- oder Förderpraxis erlaubt. Wirkungsstudien sollten auf Wirksamkeitsstudien folgen: Nach dem Nachweis eines potenziellen Fördereffekts unter Idealbedingungen sollte also ein Effekt auch unter Realbedingungen überprüft werden (Streiner, 2002).
- (3) Bei *Effizienzstudien* (engl. *efficiency studies*) liegt der Fokus auf einer Kosten-Nutzen-Abwägung (Beushausen & Grötzbach, 2018). Hier werden Behandlungs- oder Förderfortschritte in den ökonomischen Kontext, wie investierte Zeit oder Personalressourcen, gestellt. Da in diesem Artikel der Fokus auf die Differenzierung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien gelegt wird, wird auf Effizienzstudien in diesem Artikel nicht weiter eingegangen.

Unterscheidung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien.

Für Fachkräfte in der schulischen (Sprachförder-)Pädagogik, Administrator:innen und Bildungspolitiker:innen ist die Unterscheidung zwischen Wirksamkeit und Wirkung von Fördermethoden besonders relevant. Ihre Schlussfolgerungen zur externen Evidenz sollten berücksichtigen, ob ein Wirkvorteil möglicherweise ausschließlich unter Idealbedingungen oder auch unter praxisnahen Bedingungen erbracht wurde (Flay et al., 2005). Neben der Relevanz für Fachkräfte in der schulischen Sprachförderpraxis ist auch für Forscher:innen eine klare Differenzierung zwischen *Wirksamkeit* und *Wirkung* entscheidend. Studien sollten mit einem Bewusstsein für die Art und den Zweck der jeweiligen Evaluationsdimension geplant und durchgeführt werden, um dies in der Ergebnisinterpretation und Wissenschaftskommunikation angemessen darzulegen. Wie Streiner (2002) betont, kann keine einzelne Studie beide Evaluationsdimensionen und die damit zusammenhängenden Ansprüche erfüllen. Daher müssen Forscher:innen bewusst entscheiden, an welcher Stelle des Spektrums zwischen Wirksamkeit und Wirkung ihre Untersuchung verortet wird. Aktuell werden die Begriffe Wirksamkeit und Wirkung in veröffentlichten Evaluationsstudien häufig unscharf oder synonym verwendet (Lawrence et al., 2023). Dies erschwert eine präzise Differenzierung der Evidenzdimensionen externer Evidenz und damit die Übertragung von Studienergebnissen in die Praxis.

Eine Unterscheidung der Evidenzdimensionen erfolgt u. a. über die Betrachtung der Studienziele und der Fragestellung, des Studiensettings und/oder des Studiendesigns (Porzolt et al., 2015), d. h. auf Basis der Kriterien externer Validität. Einige Autor:innen nehmen an, dass die Unterscheidung zwischen Wirksamkeits- und Wirkungsstudien spektral ist (Gartlehner et al., 2006). Im Rahmen dieser Annahme wird davon ausgegangen, dass die Unterscheidung in binäre Kategorien angesichts der Vielschichtigkeit der Studiendesigns nicht zielführend ist. Stattdessen werden Studien auf einem Wirksamkeit-Wirkungsspektrum positioniert (Singal et al., 2014; Wieland et al., 2017) und mithilfe verschiedener Indikatoren bestimmt (Abb. 1).

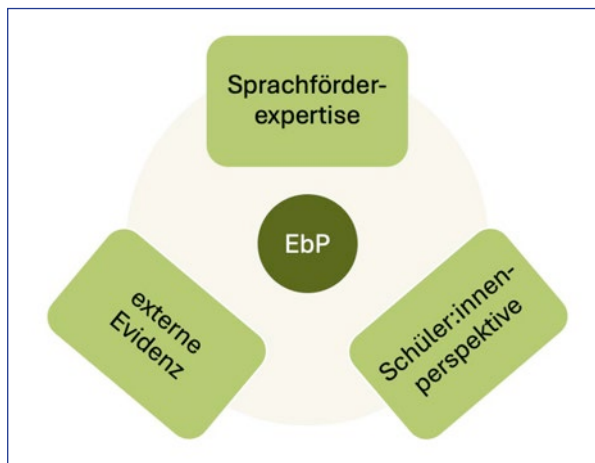


Abb. 1: Die drei Informationsquellen der EbP in der schulischen Sprachförderpraxis (in Anlehnung an Beushausen & Grötzbach, 2018, S. 19; Blumenthal & Mahlau, 2015, S. 409).

Nachdem nun die Begriffe *EvP*, *externe Evidenz* und spezifisch die Evidenzdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* definiert wurden und die Relevanz der Differenzierung der beiden Dimensionen dargelegt werden konnte, wird nachfolgend die Konzeptualisierung für ein Bewertungsinstrument für Sprachfördermaßnahmen vorgestellt.

3 Zielsetzung und Fragestellung

Dieser Beitrag verfolgt zum einen das Ziel, über die Einordnung externer Evidenz zu informieren und die Notwendigkeit und Funktion der Evidenzdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* sowie deren Differenzierung aufzuzeigen. Zum anderen wird das Ziel verfolgt, ein Bewertungsinstrument zur Unterscheidung der Evidenzdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* für Studien zu Sprachfördermaßnahmen zu konzipieren. In der Synthese empirischer Evidenz stellt sich die Frage, wie Studiendesigns zu Sprachförderinterventionen den Evidenzdimensionen bestmöglich zugeordnet werden können, um gültige Schlussfolgerungen bezüglich des Grades an Evidenzbasierung zu ermöglichen.

Verfügbare Instrumente und Entscheidungshilfen zur Unterscheidung der Evidenzdimensionen stammen überwiegend aus dem medizinischen Kontext und sind daher nicht vollständig auf pädagogische Studien übertragbar. Die Spezifika von (sprachförder-) pädagogischen Kontexten an Schulen finden bisher keine Berücksichtigung. Zum Zwecke der Konzeptualisierung eines Bewertungsinstruments für Studien im Sprachförderkontext an Schulen werden auf Basis des aktuellen Forschungsstandes etablierte Instrumente systematisch analysiert, die bereits Indikatoren zur Unterscheidung von Evidenzdimensionen identifiziert haben. Auf dieser Grundlage erfolgt eine gezielte Adaption der Indikatoren, um sie für den spezifischen Kontext der Sprachförderung zu operationalisieren.

Das Instrument soll für die folgenden Zwecke konzipiert werden:

1. Für die Forschung soll das Instrument dazu dienen, in Synthesen, wie systematischen Reviews, Zuordnungen von Studien zu den Evaluationsdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* vorzunehmen (vgl. Wiehe, Råling & Stegenwallner-Schütz, 2024) und somit Aussagen darüber treffen zu können, ob Sprachfördermethoden sowohl unter Idealbedingungen als auch Realbedingungen überprüft wurden.
2. Gleichfalls kann das Instrument Forscher:innen als eine Planungshilfe für die Konzeptionierung von Studiendesigns für schulische Sprachförderevaluationen dienen (in Anlehnung an PRECIS(-2); Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009)
3. Das Instrument soll zudem Fachkräfte in der schulischen Praxis unterstützen, das Ausmaß der Generalisierbarkeit von Studienergebnissen anhand der Einordnung in die Evidenzdimensionen der externen Evidenzen zu erfassen.

4 Methodik

Um das Ziel zu verfolgen, ein Bewertungsinstrument (PROSAIOS) für die Differenzierung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien in pädagogischen Settings zu konzipieren, wurden zunächst wissenschaftliche Veröffentlichungen, in deren Rahmen eine Differenzierung vorgenommen wird, sowie etablierte Instrumente oder Indikatorenkataloge mit einer systematischen Literaturrecherche identifiziert. Dabei wurden Veröffentlichungen aus den medizinischen, pädagogischen und multidisziplinären Bereichen herangezogen, um den aktuellen Forschungsstand zu erfassen. Auf Grundlage der identifizierten Veröffentlichungen wird anschließend ein bereichsspezifisches Instrument für die Unterscheidung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien für den (sprachförder-)pädagogischen Bereich konzipiert.

4.1 Identifizierte Veröffentlichungen

Im Rahmen einer systematischen Literaturrecherche konnten insgesamt neun Publikationen (Instrumente, Indikatorenkataloge bzw. empirische Studien zu Indikatorenanwendungen), die den Anspruch haben eine Differenzierung der Evidenzdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* vorzunehmen, identifiziert werden (siehe Tab. 1; Alphs & Bossie, 2016; Flay et al., 2005; Gartlehner et al., 2006; Gottfredson et al., 2015; Lake et al., 2020; Loudon et al., 2015; Singal et al., 2014; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017). Mit einer systematischen Literaturrecherche in englischer Sprache in *Web of Science* (Suchstring: (ALL=(efficacy) OR ALL=(pragmatic) OR ALL=(pragmatic trail)) AND (ALL=(efficacy) OR ALL=(explanatory trail) OR ALL=(explanatory)) AND (ALL=(standards) OR ALL=(difference) OR ALL=(evaluation) OR ALL=(criteria) OR ALL=(framework) OR ALL=(tool) OR ALL=(rating) OR ALL=(review))) wurden sieben Publikationen gefunden (Alphs & Bossie, 2016; Flay et al., 2005; Gartlehner et al., 2006; Gottfredson et al., 2015; Lake et al., 2020; Singal et al., 2014; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017). Eine Publikation wurde durch eine ergänzende Handsuche identifiziert (Loudon et al., 2015).

Die fachlichen Kontexte der neun Studien sind divers (siehe Tab. 1). Eine der neun Veröffentlichungen entstand im pädagogischen (Lake et al., 2020), sechs Veröffentlichungen im medizinischen (Gartlehner et al., 2006; Loudon et al., 2015; Singal et al., 2014; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017) und zwei weitere Veröffentlichungen in einem multidisziplinären Kontext (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015).

Neben den Fachdisziplinen sind auch die Zwecke, zu denen die Indikatoren zur Wirksamkeits-Wirkungs-Differenzierung aufgestellt wurden, divers (siehe Tab. 1). Drei Veröffentlichungen sind konkrete Instrumententwicklungen (Alphs & Bossie, 2016; Gartlehner et al., 2006; Wieland et al., 2017), vier Veröffentlichungen Indikatorenkataloge (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015; Loudon et al., 2015; Singal et al., 2014; Thorpe et al., 2009), die als Standards verstanden werden können, sowie eine Anwendungsstudie (Lake et al., 2020).

Wird der Anwendungszeitpunkt betrachtet, kann festgestellt werden, dass sieben der neun Veröffentlichungen für die nachträgliche Einordnung von Studien bzgl. der Differenzierung von Wirksamkeit und Wirkung intendiert sind (Alphs & Bossie, 2016; Flay et al., 2005; Gartlehner et al., 2006; Gottfredson et al., 2015; Lake et al., 2020; Singal et al., 2014; Wieland et al., 2017) und zwei für die Studienplanung (PRECIS(-2): Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009). Die nachträgliche Kategorisierung von Studien ist somit mithilfe von PRECIS(-2) nicht intendiert. Das Instrument wird dennoch häufiger im Kontext der Differenzierung des Wirksamkeit-Wirkungsspektrums diskutiert (Zwarenstein et al., 2017) und wurde daher in die hier vorliegende Literaturanalyse inkludiert.

Die Veröffentlichungen beziehen sich teilweise inhaltlich aufeinander (siehe Tab. 1). Zum einen finden sich konkrete Weiterentwicklungen von Instrumenten oder Standards (PRECIS-Familie: Alphs & Bossie, 2016; Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009; Standards der Society of Prevention Research: Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015), zum anderen referieren einige Autor:innen auf Veröffentlichungen anderer und begründen somit die Auswahl bestimmter Indikatoren (siehe Tab. 1).

Es zeigt sich, dass die Kontexte, in denen die neun identifizierten Studien entstanden sind, und auch die Zwecke, zu denen die Indikatoren zur Unterscheidung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien beschrieben werden, divers sind.

Tab. 1: Identifizierte Veröffentlichungen und ihre Charakteristika mit Indikatoren zur Differenzierung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien

Indikator	Gartlehner et al. (2006)	Flay et al. (2005)	Gottfredson et al. (2015)	Singal et al. (2014)	Lake et al. (2020)	Thorpe et al. (2009)	Loudon et al. (2015)	Alphs & Bossie (2016)	Wieland et al. (2017)
		Standards der Society of Prevention Research				PRECIS	PRECIS-2	ASPECT-R	Prä-Delphi Post-Delphi
Zweck	Instrumententwicklung für nachträgliche Studien-einordnung	Indikatorenkatalog zur Orientierung für Praxis, Administration und Politik		Indikatorenkatalog	Anwendungsstudie	Indikatorenkatalog für Studien-designentwicklung		Instrumententwicklung für nachträgliche Studien-einordnung	Instrumententwicklung für nachträgliche Studien-einordnung in systematischen Reviews
Bezugs-wissenschaft	Medizin	multidisziplinär		Medizin	Pädagogik	Medizin	Medizin	Medizin	Medizin
Verweise auf inhaltliche Bezüge	-	-	Flay et al. (2005)	Flay et al. (2006); Gartlehner et al. (2006)	Gartlehner et al. (2006); Singal et al. (2014)	-	Thorpe et al. (2009)	Thorpe et al. (2009)	Gartlehner et al. (2006); Loudon et al. (2015); Thorpe et al. (2009)
Ratingsystem	dichotom	dichotom		dichotom	dichotom	dichotom	5-stufige Likert-Skala	6-stufige Likert-Skala	5-stufige Likert-Skala
Indikatoren-umfang (k)	7	23	25	5	2	10	9	6	17 4

Tab. 2: Vorkommen von Indikatoren zur Differenzierung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien in den identifizierten Veröffentlichungen (ausführliche Itembeschreibung, siehe Appendix)

Indikator	Gartlehner et al. (2006)	Flay et al. (2005)	Gottfredson et al. (2015) Standards der Society of Prevention Research	Singal et al. (2014)	Lake et al. (2020)	Thorpe et al. (2009)	Loudon et al. (2015)	Alphs & Bossie (2016)	Wieland et al. (2017)		Vorkommenshäufigkeit von Indikator in Veröffentlichungen
						PRECIS	PRECIS-2	ASPECT-R	Prä-Delphi	Post-Delphi	
Provider (Spezialisierung Förderkraft)				+	+	+	+	+	+		6 von 9
Sample (Population)	+	+		+		+	+	+	+	+	8 von 9
Intervention (Stringenz des Förderprotokolls)				+		+	+	+	+	+	6 von 9
Outcome Ergebnismessung)	+	+	+			+	+	+	+		6 von 9
Setting	+			+	+		+	+	+	+	7 von 9
Follow-up		+	+			+	+	+	+		6 von 9
Adhärenz und Intention-to-treat-Analyse (ITT)	+	+	+			+	+	+	+		6 von 9
Verblindung		+	+						+		3 von 9
Rekrutierung									+		2 von 9
Studiendauer	+								+		2 von 9
Bewertung von unerwünschten Ereignissen	+		+								2 von 9
Stichprobengröße	+										1 von 9

Anmerkung: + = Indikator kommt als Item in der Publikation vor

chungen – kamen folgende Indikatoren vor: die Rekrutierung, die Studiendauer, der Stichprobenumfang, die Verblindung und Intention-to-treat-Analyse (kurz ITT) (siehe Tab. 2). Die genauen Items in den Veröffentlichungen sind im Appendix gelistet.

4.3 Bewertungsstrategien im Rahmen der identifizierten Veröffentlichungen

In Bezug auf die Bewertungsart im Rahmen der identifizierten Veröffentlichungen kann festgestellt werden, dass bei sechs der neun Studien Indikatoren aufgestellt wurden, die dichotom bewertet werden: Das Kriterium wird somit erfüllt oder nicht erfüllt (Flay et al., 2005; Gartlehner et al., 2006; Gottfredson et al., 2015; Lake et al., 2020; Singal et al., 2014; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017; siehe Tab. 1). Eine Besonderheit bei der Bewertung von Wirkungsstudien bei Flay und Kolleg:innen (2005) sowie der Überarbeitung durch Gottfredson und Kolleg:innen (2015) besteht darin, dass nicht nur eine dichotome Entscheidung über die Erfüllung von Indikatoren getroffen werden muss, sondern, dass Wirkungsstudien zusätzlich zu den Wirksamkeitsindikatoren weitere Indikatoren erfüllen müssen (siehe Kapitel 3.2). Im Gegensatz zum Ansatz von Flay und Kolleg:innen (2005) bzw. Gottfredson und Kolleg:innen (2015) wählen die Autor:innen von vier weiteren Publikationen (Gartlehner et al., 2006; Lake et al., 2020; Thorpe et al., 2009; Singal et al., 2014) ein gemeinsames Indikatorenset für Wirkungs- und Wirksamkeitsstudien. In diesem Ansatz erfolgt die Kategorisierung in Wirksamkeits- und Wirkungsstudien über die (Nicht-)Erfüllung bestimmter Indikatoren.

Im Gegensatz zu den dichotomen Ratingskalen wird in Alphas und Bossie (2016), Loudon und Kolleg:innen (2015) sowie Wieland und Kolleg:innen (2017) eine spektrale Interpretation des Wirksamkeit-Wirkungsspektrums über eine 5-stufige Likert-Skala vorgenommen, wodurch ein differenziertes Verständnis von Wirksamkeit und Wirkung umgesetzt wird.

Die identifizierten Indikatoren (siehe Kap. 4.2) und Rating-Optionen (siehe Kap. 4.3) auf Grundlage der systematischen Literaturrecherche bilden die Grundlage für die Konzeptualisierung des Instruments PROSAIOS für die Bewertung von Studien in schulischen Sprachförderkontexten.

5 Ergebnisse: Konzeptualisierung des Bewertungsinstruments PROSAIOS und die Anwendung an einer Beispielstudie

Nachfolgend wird zunächst die Konzeptualisierung des Bewertungsinstruments *PROSAIOS* (Akronym für *Provider, Sample, Intervention, Outcome, Setting*) mit den gewählten Indikatoren und den Definitionen der Skalenpole der Ratingskala vorgestellt. Hierbei handelt es sich zunächst um die Vorstellung des Pilotkonzepts. Eine Validierung ist vorgesehen, jedoch bisher noch nicht erfolgt. Im Anschluss an die Vorstellung der Indikatoren in PROSAIOS wird eine ausgewählte Interventionsstudie exemplarisch mit dem Instrument bewertet, um die Anwendung und das Reasoning der Bewertungen zu verdeutlichen.

5.1 Das Instrument PROSAIOS

Basierend auf den Ergebnissen der oben vorgestellten Itemkataloge bzw. Instrumente zur Einordnung von Evaluationsstudien hinsichtlich der Evidenzdimensionen *Wirksamkeit* und *Wirkung* (siehe Kapitel 4), wurden folgende fünf Indikatoren zur Unterscheidung von Wirkungs- und Wirksamkeitsstudien identifiziert: Provider (Förderkraft), Sample (Stichprobe), Intervention, Outcome und Setting. Die Auswahl der Indikatoren basiert zunächst auf einer hohen übereinstimmenden Nennung der Indikatoren – mindestens in sechs der neuen Veröffentlichungen in der o. g. systematischen Literaturrecherche (siehe Tab. 2) – als valides, differenzierendes Kriterium. Darüber hinaus zeichnen sich die Indikatoren als besonders relevant für die sprachförderpädagogische Forschung aus. Um die Komplexität gering und die Handhabbarkeit des Instrumentes zu gewährleisten, erfolgte eine Beschränkung auf fünf Indikatoren. Trotz einer ebenfalls hohen Vorkommenshäufigkeit der beiden Indikatoren *Adhärenz* und *Follow-Up* in den neun identifizierten Veröffentlichungen (siehe Tab. 2) werden diese nicht in das PROSAIOS-Instrument integriert. Grund hierfür ist, dass Studienberichte von Interventionsstudien zu Sprachfördermaßnahmen bisher seltener Informationen zur Beurteilung dieser beiden Kriterien aufführen, so dass eine Bewertung nicht durchgängig möglich wäre. Hinzu kommt, dass in der Delphi-Studie von Wieland und Kolleg:innen (2017) zudem beide Kriterien von Fachkräften als nicht relevant für die Differenzierung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien bewertet wurden und daher auch nicht in der finalen Version des *RITES-Instruments* inkludiert wurden.

Die fünf ausgewählten Indikatoren *Provider* (*Spezialisierung der Förderkraft*), *Sample* (*Population*), *Intervention* (*Stringenz des Förderprotokolls*), *Outcome* (*Ergebnisse*) und *Setting* weisen die höchste Anschlussfähigkeit an die bestehende Studienlage (siehe Tab. 2) auf. Die jeweiligen Indikatorenkonzepte wurden übernommen, jedoch in der Definition für den (Sprach-)Förderkontext adaptiert und umformuliert, um den Spezifika (sprachförder-)pädagogischer Forschung gerecht zu werden (siehe Abb. 2). Für die Operationalisierung der Indikatoren werden Leitfragen sowie eine Festlegung der Skalenpole formuliert (siehe Abb. 2). Im Folgenden werden die Indikatoren einzeln vorgestellt.

Provider

Der Indikator Provider (vgl. Förderkraft) wird mithilfe von zwei Leitfragen operationalisiert, um den Grad der Spezialisierung umfassend abbilden zu können. Wirksamkeitsstudien zeichnen sich v. a. durch eine hohe Spezialisierung der Fachkräfte und eine hohe Expertise in Bezug auf die anzuwendende Interventionsmethode aus. Diese Expertise ließe sich in der ersten Leitfrage über den Grad der Fortbildung und des Schulungsumfanges zur Interventionsmethode messen (siehe Abb. 2). Keine oder eine geringere Erfahrung mit den anzuwendenden Interventionsmethoden und -techniken sowie ein geringerer Grad an Fortbildung mit der jeweiligen zu evaluierenden Interventionsmethode entspräche eher der Wirkungsdimension. Ein hohes Maß an Fortbildung und eine große Erfahrung im Umgang mit der Methode würde hingegen stärker für die Wirksamkeitsdimension sprechen.

Um die Ausprägung der Spezialisierung der Förderkraft auch über die Profession noch weiter differenzieren zu können, wurde dieser Indikator um eine weitere Operationalisierungsfrage zum Professionsverständnis ergänzt (siehe Abb. 2). In der schulischen Sprachförderung sind verschiedene hochgradig qualifizierte Professionen mit unterschiedlichen Bezugswissenschaften (vgl. Lüttke, 2010; Mußmann, 2020) tätig. Zum einen arbeiten Personen in der Förderung, die eine therapeutisch-klinische Spezialisierung besitzen und somit auch in der schulischen Förderung einem Heilauftrag folgen, wie beispielsweise Sprachtherapeut:innen oder Sprachheilpädagog:innen. Medizin, Therapie- oder Gesundheitswissenschaften sind die primären Bezugswissenschaften dieser Professionen (vgl. Lüttke & Stitzinger, 2015; Maihack, 2014). Der Grad der Vertrautheit, eine medizinisch definierte Symptomatik oder Beeinträchtigung zu behandeln, ist für diese Profession als hoch einzuschätzen. Zum anderen sind in der schulischen Sprachförderung auch zu einem überwiegenden Teil Personen tätig, die eine hohe pädagogische Qualifikation, beispielsweise als allgemeine Fachlehrkraft oder als Sonderpädagog:in, mitbringen. Die Ausrichtung des Förderziels stellt die Bildungsteilhabe von betroffenen Personen in den Vordergrund. Die primären Bezugswissenschaften dieser Professionen sind die Erziehungswissenschaften und die Fachdidaktiken. Das pädagogische Handeln im Bereich der schulischen Sprachförderung orientiert sich dabei primär an Bildungszielen und ist ausgerichtet auf die Optimierung der Teilhabe an Lehr-Lernprozessen. Der Grad der Vertrautheit, in diesem Sinne Sprachfördermaßnahmen für den Abbau und die Vermeidung von sprachbasierten Lernbarrieren einzusetzen (Spreer, 2020), ist für diese Profession als hoch einzuschätzen. Die Einordnung in die Evidenzdimensionen Wirksamkeit und Wirkung für die jeweilige Profession stellt sich hier als eine besondere Herausforderung dar, da keine Wertung eines Professionsverständnisses erfolgen soll. Wirksamkeitsstudien zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass auf individueller Ebene unter Anwendung einer spezifischen Intervention die Überwindung einer Beeinträchtigung ermöglicht wird (vgl. Heilauftrag). Diese Ausrichtung geht in der Regel einher mit einem hohen Grad der therapeutischen Ausrichtung der Förderkraft in der Intervention. Wirkungsstudien zur unterrichtsimmanenten Sprachförderung an allgemeinen Schulen verfolgen primär einen Bildungsauftrag und erfordern eine hohe pädagogische Expertise für die individuelle Förderung von Schüler:innen in einer sprachlich heterogenen Lerngruppe.

Da der Indikator Förderkraft mittels zweier Leitfragen operationalisiert wurde und somit zwei Bewertungsergebnisse möglich sind, wird aus den beiden Bewertungen der Mittelwert gebildet, damit der Indikator Förderkraft einwertig in die Gesamtbewertung eingeht.

Sample

Der Indikator Sample (vgl. Stichprobe, Population) wird über den Grad der Homogenität der Stichprobe definiert. Wirksamkeitsstudien zeichnen sich durch eine besonders hohe Homogenität der Stichproben aus, welche über die Definition strenger Inklusions- und Exklusionskriterien erreicht wird. Ist die Stichprobe heterogen, so dass sie der Bezugsgruppe in der Praxis stark äh-

nelt, und gelten eher weniger strenge Inklusions- und Exklusionskriterien, wird dieser Indikator eher zugunsten der Wirkungsdimension entschieden.

Intervention

Mit dem Indikator *Intervention* wird der Standardisierungsgrad der Intervention erhoben. Wirksamkeitsstudien sind durch geringe Freiheitsgrade der Förderkraft, die Intervention durchzuführen, charakterisiert. Liegt ein strenges Studienprotokoll vor, welches eine geringe Flexibilität bzgl. der Interventionsanwendung erlaubt, wird eine Zuordnung zur Wirksamkeitsdimension vorgenommen. Ist das Studienprotokoll weniger strikt und der Förderkraft wird eine hohe Flexibilität in der Interventionsanwendung gewährt, so kann sich für die Wirkungsdimension entschieden werden.

Outcome

Mit dem Indikator *Outcome* (vgl. Ergebnisse) erfolgt eine Einschätzung der Form der Überprüfung von Interventionseffekten. Dies erfolgt beispielsweise über die Einordnung des Direktheitsgrades der Interventionseffektmaße (Gartlehner et al., 2006). Werden zur Überprüfung der Interventionseffekte vorrangig Maße angelegt, die einen direkten, spezifischen Übungseffekt anhand der Messung einer sprachlichen Teilfähigkeit oder Veränderung der Symptomatik überprüfen, spricht dies eher für die Wirksamkeitsdimension. Werden die Ergebnisse einer Intervention hingegen eher über indirekte Maße erhoben – wird beispielsweise ein Ersatzmarker für den Fördererfolg gemessen oder ein schulisch bedeutsamer Marker (z. B. Verbesserung der schulischen Leistung oder der Lebensqualität im Anschluss an die Förderung von grammatischen Fähigkeiten) – so würde man dies eher der Wirkungsdimension zuordnen.

Setting

Die Leitfrage zum *Setting* bezieht sich auf den Grad der Abweichung des jeweiligen Studiensettings von den schulischen Alltagsbedingungen der Sprachförderung an den jeweiligen Einrichtungen. Dabei erfolgt die Einschätzung unabhängig von der jeweiligen Schulart, d. h. unabhängig davon, ob es sich um ein Förderzentrum oder eine allgemeine Schule handelt. Wirkungsstudien werden dadurch charakterisiert, dass sie einen hohen Bezug zur Realwelt aufweisen. Dies entspricht im schulischen Sprachförderkontext dem gewöhnlichen Schulalltag. Wirksamkeitsstudien zeichnen sich durch ein Studiensetting unter Idealbedingungen aus, in dem möglichst viele Parameter kontrolliert werden und unübliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Im Sprachförderkontext entspräche dies Studien, die bspw. in Lernlaboren oder universitären, internen Praktika durchgeführt werden, bei denen die Kontrolle ablenkender Störreize stärker gegeben ist.

Indikator	Leitfrage	Wirkung				Wirksamkeit		keine Angabe
		max. Wirkung	sehr niedrig	niedrig	hoch	sehr hoch	max. Wirksamkeit	
Provider Förderkraft	Wie hoch ist der Umfang der Schulung für die Interventionsmethode durch die Anwender:innen?	geringes Maß an Erfahrung mit und Fortbildung zu der Interventionsmethode					hohes Maß an Erfahrung mit und Fortbildung zu der Interventionsmethode	
	Wie hoch ist der Grad der therapeutischen Ausrichtung der Förderkraft in der Förderung?	Bildungsauftrag					Heilauftrag	
Sample Stichprobe	Wie hoch ist der Grad der Homogenität in der Gruppe der Teilnehmenden?	gering durch Abbildung der typischen Heterogenität der einzelnen Lerngruppen					hoch durch strenge Exklusionskriterien, (Komorbiditäten ausgeschlossen, Selektionsbias)	
Intervention	Wie hoch ist der Grad der Standardisierung bei der Förderung?	freieres Studienprotokoll hohe Flexibilität					striktes, standardisiertes Studienprotokoll geringe Flexibilität	
Outcome	Wie hoch ist der Grad der Direktheit der Maße der Interventionseffekte?	indirekte Maße					direkte Maße	
Setting	Wie hoch ist der Grad der Abweichung des Studiensettings vom üblichen Schulalltag?	reale Welt Schulalltag					Ideal-Bedingung akademisch	

Abb. 2: Das Instrument PROSAIOS mit den Indikatoren, Leitfragen und der Ratingskala

Ratingskala

Die Indikatoren werden auf einer 4-stufigen Ratingskala (sehr niedrig = 1, niedrig = 2, hoch = 3, sehr hoch = 4) mit der zusätzlichen Option „Keine Angabe“ bewertet. Hierbei werden vier Stufen für das Rating angeboten, um die Interpretierbarkeit einer Tendenz in Richtung einer Evaluationsdimension zu erzielen. Die Ratingskala soll bei der Einordnung der Wirksamkeits-Wirkungsdimensionen der einzelnen Indikatoren helfen, sodass auch Abstufungen in der Ausprägung beider Dimensionen berücksichtigt werden können. Für die Pilotierung des Instrumentes werden zunächst nicht alle Skalenstufen, sondern lediglich die Skalenpole, formuliert, um der Menge an Möglichkeiten, die in Studien zu finden sind, noch Interpretationsraum zu lassen. Dies wird für die anstehende Validierung vorgesehen.

Über die Ratingwerte der fünf Indikatoren kann im Anschluss ein Mittelwert gebildet werden. Jeder Indikator geht dabei mit gleichem Anteil in den Durchschnittswert ein. Fehlende Angaben werden nicht in den Mittelwert inkludiert. Eine Interventionsstudie mit einem hohen Durchschnittswert ($MW > 2,5$ bis max. $MW = 4$) wäre somit eher der Evidenzdimension der Wirksamkeit zuzuordnen, wohingegen ein geringer Durchschnittswert (min. $MW = 1$ bis $MW = 2,5$) eher auf die Charakteristika einer Wirkungsstudie hinwiese. Die Validität dieses Cut-Off-Werts ist noch nicht überprüft, aber für einen späteren Zeitpunkt intendiert.

Um die Anwendung des Instrumentes zu verdeutlichen, soll nun im nachfolgenden Kapitel 5.2 eine Studie exemplarisch mit PROSAIOS bewertet werden.

5.2 Bewertungsbeispiel

Das Instrument PROSAIOS und dessen Indikatoren werden im Folgenden an einem Beispiel illustriert. Dazu wird eine Interventionsstudie zur Förderung der Grammatikproduktion bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung im schulischen Setting (Smith-Lock, et al. 2013) vorgestellt und bewertet. Smith-Lock und Kolleg:innen (2013) nutzen ein Pre-Post-Testdesign mit multipler Baseline und vergleichen eine Experimental- ($n = 22$) mit einer Kontrollgruppe ($n = 18$). Die Studie fand in einer australischen Sprachförderschule statt, die sich durch reguläre, kleine Lerngruppen (max. 12 Schüler:innen, Lehrkraft, Lehrassistent:in) und additive Sprachförderung in Kleingruppen in Zusammenarbeit mit Sprachtherapeut:innen und Sonderpädagog:innen auszeichnet (S. 268). Die Intervention fand im Rahmen des regulären Schulalltags einmal wöchentlich über einen Zeitraum von acht Wochen statt. Die Experimentalgruppe erhielt in der Sprachförderstunde eine Förderung mit dem Interventionsziel der Produktion morphologischer Markierungen (Possessivmarkierung, Personalform (3. Person Singular), Markierung der Vergangenheitsform (Präteritum)). Dabei kamen folgende Methoden zum Einsatz: die metasprachliche Einführung der sprachlichen Strukturen (sog. *Direct Instructions*), spezifische Strukturierungen des Inputs (sog. *Focused Stimulation*), Modellierungen (sog. *Recasting*) und Nachsprechprompts (sog. *Imitation*) (S. 271 f.). Die Kontrollgruppe erhielt im selben Umfang wie die Interventionsgruppe eine reguläre Sprachförderstunde mit dem Ziel der Sprachverständnisförderung (Äußerungen mit räumlichen Präpositionen). Alle Schüler:innen wurden zu Beginn der Intervention hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten und in Bezug auf die Testitems in einem grammatischen Elizitationstest mit geübten und ungeübten Items getestet. Die Überprüfung erfolgte zweimal vor Studienbeginn und einmal nach Durchführung der Studie. Im Folgenden wird die Studie in Bezug auf die o.g. Indikatoren mit PROSAIOS eingeschätzt.

Provider

Die Lehrkräfte und Lehrassistenten der Interventionsgruppe erhielten einen dreistündigen Workshop zum Interventionsdesign, zur Abfolge und den Bestandteilen der Interventionsmaßnahme einschließlich der Sprachfördertechniken. Eine Auseinandersetzung mit der Methodik erfolgte über Übungen im Rollenspiel und entsprechendes Feedback durch das Studienpersonal. Es fanden wöchentliche Treffen mit dem Team der schuleigenen Sprachtherapeut:innen zu den Förderzielen und den geplanten Aktivitäten statt. Der Auftakt der wöchentlichen Interventionsseinheiten erfolgte über eine metasprachliche Einführung der Zielstrukturen (via direct instruction) durch das Sprachtherapeut:innen-Team und hatte somit auch Modellcharakter für die beteiligten Lehrkräfte und -assistenten. Darüber hinaus gab es ein genaues Manual zum Vorgehen. Der Umfang der Schulung für die Interventionsmethode kann somit als hoch eingestuft werden (siehe Abb. 3).

Die vorwiegende Umsetzung der Interventionsmethode oblag Lehrkräften und Lehrassistenten, deren Handlungsentscheidungen primär ein Bildungs- als ein Heilauftrag zugeschrieben

wird. Die schulischen Sprachtherapeut:innen wurden unterstützend in die Intervention einbezogen. Daher wird der Grad der therapeutischen Ausrichtung der Förderkraft in der Förderung als niedrig eingeschätzt (siehe Abb. 3).

Sample

Die an der Studie teilnehmenden Schüler:innen erfüllten strenge Inklusionskriterien. Es lag für alle teilnehmenden Schüler:innen eine mittels psychometrischer Testverfahren ermittelte klinische Diagnose einer Sprachentwicklungsstörung vor, wobei das kognitive Potential sowie das Hörvermögen innerhalb des Normbereichs liegen musste. Moderate Beeinträchtigungen rezeptiver und produktiver Sprachfähigkeiten waren ein relevantes Inklusionskriterium, wohingegen weitere klinische Diagnosen und Komorbiditäten als Exklusionskriterium galten. Alle Kinder besuchten die erste Klasse. Somit liegt ein hoher Grad an Homogenität unter den Studienteilnehmenden vor (siehe Abb. 3).

Intervention

Die angewandte Intervention folgte einem detaillierten Förderprotokoll, in dem Förderziele, Förderitems und -techniken vorgegeben waren. Der Ablauf jeder Förderstunde wurde in detaillierten Skripten vorgegeben. Auch wurden sämtliche Fördermaterialien für die einzelnen Förderaktivitäten zur Verfügung gestellt. Zudem erfolgte für jede Äußerung der Schüler:innen ein festgelegtes Scoring, um individuelle Fortschritte im Verlauf der Interventionsphase zu messen und zu erfassen, ob alle Schüler:innen die a priori festgelegte Anzahl an Lerngelegenheiten pro Förderaktivität erhielten. Verschiedene Formen von Modellierungen der kindlichen Äußerungen wurden mit den Lehrkräften eingeübt, die finale Umsetzung erfolgte jedoch spontan und ohne schriftliche Vorgabe. Der Grad der Standardisierung der Intervention ist somit als hoch einzuschätzen (siehe Abb. 3).

Outcome

In Smith-Lock und Kolleg:innen (2013) wurden Interventionseffekte mittels eines selbsterstellten Grammatik-Elizitationstests gemessen, wodurch psychometrische Verfahren zur Überprüfung der Interventionseffekte nicht zum Einsatz kamen. Der Elizitationstest enthielt 30 geübte und ungeübte Items und sollte die Entwicklung in der zielsprachlich korrekten Produktion morphologischer Strukturen erfassen, indem die Testergebnisse nach der Interventionsphase mit zwei Testzeitpunkten vor der Intervention verglichen wurden. Die Überprüfung der Übungseffekte erfolgte sowohl im Einzel- als auch im Gruppenvergleich. Somit werden in der Studie Maße verwendet, die direkt sprachliche Fähigkeiten überprüfen. Der Grad der Direktheit wird somit als hoch eingestuft (siehe Abb. 3).

Setting

Die Studie fand in einer regulären australischen Förderschule (Language Development Center) statt. Die Intervention war Teil des regulären Unterrichtsgeschehens und fand regulär im Rahmen des Sprachförderkonzeptes der Schule statt. Die Förderintensität entsprach dem gängigen Umfang. Die einzige Abweichung vom alltäglichen Geschehen stellten zusätzliche Supervisionen der Lehrkräfte durch das Studienteam dar, durch die jede Lehrkraft einmalig ein Feedback zur Interventionstreue erhielt. Daher wird von einem niedrigen Abweichungsgrad vom schulischen Alltag im Rahmen des Studiensettings ausgegangen (siehe Abb. 3).

Finale Einordnung

Für die abschließende Einordnung der Studie von Smith-Lock und Kolleg:innen (2013) hinsichtlich ihrer Evidenzdimension wurden Punktwerte vergeben, die der Zuteilung zur Ratingskala entsprechen. Eine Übersicht über die Bewertung ist der Abb. 3 zu entnehmen. Für die vorliegende Studie ergäbe sich laut PROSAIOS-Instrument ein Mittelwert von 2,7, der auf dem Spektrum zwischen Wirkungs- und Wirkungsstudie eher einer Wirksamkeitsstudie zuzuordnen wäre. Die Studienautor:innen ordnen die Studie als Wirkungsstudie ein (Smith-Lock et al., 2013) und begründen die Einordnung mit der Nähe des Studiensettings zur gängigen Sprachförderpraxis an der ausgewählten Schule.

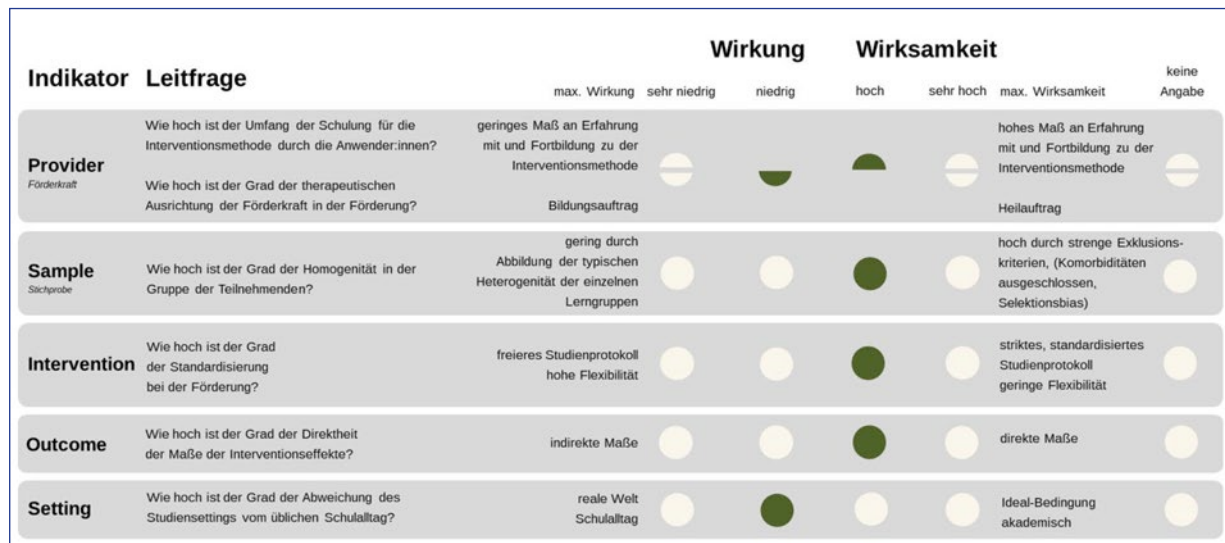


Abb. 3: Die Bewertung der Studie von Smith-Lock und Kolleg:innen (2013) mit PROSAIOS

6 Diskussion

Die aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen zeigen, dass Evaluationsstudien, die den Wirkvorteil von pädagogischen Maßnahmen und Interventionen messen, immer stärker an Bedeutung gewinnen. Auch in Bezug auf die schulische Sprachförderung sind Fachkräfte zunehmend gefordert, evidenzbasierte Maßnahmen und Methoden der Sprachförderung in die pädagogische Praxis zu übertragen. Im Kontext der triangulierenden EBP entspricht dies der Nutzung externer Evidenz als Informationsquelle. Veröffentlichte Evaluationsstudien zu Sprachfördermaßnahmen legen jedoch nahe, dass die Differenzierung der Evidenzdimensionen – insbesondere Wirksamkeit und Wirkung – im pädagogischen Kontext bisher unzureichend berücksichtigt wird. Dies hat zur Folge, dass auch die systematische Reihenfolge bei der Prüfung von Wirkvorteilen zu Sprachfördermaßnahmen, d. h. (1) Prüfung der Wirksamkeit, (2) Prüfung der Wirkung, (3) Prüfung der Effizienz, ebenfalls kaum umgesetzt wird. Sinnvolle Transferentscheidungen für die Praxis können jedoch vor allem aus Wirkungsstudien abgeleitet werden. Diese sollten jedoch erst erfolgen, wenn Wirksamkeitsstudien belegen, dass eine Sprachfördermaßnahme unter Idealbedingungen einen Wirkvorteil erzielt. Die unzureichende Berücksichtigung dieser Abfolge kann dazu führen, dass Sprachfördermaßnahmen voreilig übertragen werden, ohne dass deren tatsächliche Wirkung in der schulischen Sprachförderpraxis ausreichend geprüft wurde. Das Instrument *PROSAIOS* wurde daher mit dem Ziel konzipiert, veröffentlichte Evaluationsstudien zur schulischen Sprachförderung präzise in Wirksamkeits- und Wirkungsstudien einteilen zu können.

Um die Evidenzlage anhand veröffentlichter Evaluationsstudien analysieren zu können, wurde *PROSAIOS* als Entscheidungshilfe entwickelt. Ähnlich wie bei Wieland und Kolleg:innen (2017), Alphs und Bossie (2016) sowie Loudon und Kolleg:innen (2015) baut *PROSAIOS* auf einem spektralen Verständnis der Wirksamkeits-Wirkungsdimensionen auf. Dieses Verständnis spiegelt sich auch in der Bewertungsmöglichkeit anhand der 4-stufigen Ratingskala wider. Darüber hinaus war es erforderlich, die identifizierten Indikatoren für die Unterscheidung zwischen Wirksamkeits- und Wirkungsstudien an die Gegebenheiten der schulischen Sprachförderung anzupassen. Grundsätzlich wurden alle Indikatoren vom medizinischen, gesundheitswissenschaftlichen oder pädagogischen Anwendungsbereich auf die schulische Sprachförderung übertragen.

Ein Anpassungsbedarf zeigte sich besonders am Indikator *Provider*. Das *PROSAIOS*-Instrument bewertet diesen Indikator anhand von zwei Fragestellungen. Neben dem Grad der Erfahrung und der Fortbildung zu einer Interventionsmethode, wird auch der Grad der therapeutischen Ausrichtung berücksichtigt. Dies ermöglicht es, die unterschiedlichen primären Bezugswissenschaften der verschiedenen Professionen einzubeziehen, die im internationalen schulischen Kontext mit der Aufgabe betraut sind, Sprachfördermaßnahmen anzubieten. Im medizinischen oder gesundheitswissenschaftlichen Kontext steht die Spezialisierung der Fachkräfte in der Art der Gesundheitsversorgung im Vordergrund. Die Spezialisierung ist jedoch in

der pädagogischen Praxis leicht misszuverstehen, da die an der schulischen Sprachförderung beteiligten Personen je nach Bildungssystem oder Bildungseinrichtung ihre Qualifikationen in unterschiedlichen Professionen erwerben können. Somit ist die Unterscheidung bezüglich der therapeutischen Ausrichtung des professionellen Handelns zielführender, um Wirksamkeitsstudien von Wirkungsstudien zu unterscheiden.

In Bezug auf die vier anderen Indikatoren *Sample*, *Intervention*, *Outcome* und *Setting* erfolgte die Anpassung an die Gegebenheiten der schulischen Sprachförderung zu einem geringeren Maße im Vergleich zu den primär medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Einordnungen der Evidenzdimensionen. Hier wurden vor allem Formulierungen auf den Kontext der Sprachförderung angepasst.

Mithilfe von PROSAIOS kann eine Einordnung auf dem Wirksamkeit-Wirkungsspektrum erfolgen, basierend auf einer 4-stufigen Ratingskala. Dabei sind lediglich die Skalenpole definiert, während eine detaillierte Beschreibung der Skalenpunkte zwischen den Polen noch aussteht. Das Vorgehen in PROSAIOS entspricht dem im überwiegenden Teil der Referenzliteratur verwendeten Ansatz, bei dem Bewertungen auf einer Ratingskala vorgenommen werden. Auch hier wird überwiegend nur eine Beschreibung der Skalenpole genutzt (Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017). Ausschließlich Alphs und Bossie (2016) verwenden eine Skala, deren sämtliche Skalenpunkte detailliert beschrieben sind, was zu einer höheren Eindeutigkeit der Skalenbewertung führt.

Eine ausschließliche Beschreibung der Skalenpole ermöglicht hingegen eine größere Offenheit und Flexibilität des Instruments, wodurch es auf viele verschiedene Studienformate angewendet werden kann. Der Verzicht auf die Beschreibung der Skalenpunkte kann jedoch auch zu einer gewissen Uneindeutigkeit führen, die insbesondere unerfahrenere Bewerter:innen verunsichern könnte. Die Herausforderung bei vorgegebenen Beschreibungen aller Skalenpunkte besteht darin, eine Formulierung zu finden, die für möglichst viele Studienformate und -kontexte gleichermaßen gelten kann. Aufgrund der genannten Vor- und Nachteile ist eine Überprüfung, ob die Beschreibung aller Skalenpunkte im Gegensatz zur reinen Beschreibung der Skalenpole Vorteile bietet, im Rahmen einer Validierungsstudie intendiert.

Zur Einordnung auf dem Wirksamkeit-Wirkungsspektrum mithilfe der Ratingskala muss außerdem angeführt werden, dass die Kategorisierung anhand des Mittelwertes ebenfalls bisher noch nicht validiert ist, wobei auch diese noch folgen soll. Unabhängig davon kann jedoch diskutiert werden, ob eine Kategorisierung mit dem vorgeschlagenen Schwellenwert von 2,5 theoretisch valide ist. Ein solcher an einem Gesamtmittelwert ausgerichteter Schwellenwert führt zu einem ausgewogenen Wirksamkeit-Wirkungsspektrum, für das angenommen wird, dass die Verteilung von Wirksamkeits- und Wirkungsstudien symmetrisch ist. Dieser Ansatz vermeidet auch eine Hierarchisierung der Evidenzdimensionen. Ein anderes Vorgehen zur Berechnung eines Gesamtmittelwertes findet sich bspw. in der Familie der PRECIS-Studien (Alphs & Bossie, 2016; Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009), bei denen die Einschätzung durch grafische Darstellungen, wie sogenannte Radardiagramme (auch Netz- oder Spinnennetzdiagramm genannt), vorgenommen wird.

Auch setzt die derzeitige Berechnung der Indikatorenbewertungen zu einem Mittelwert voraus, dass alle Indikatoren gleichwertig zur Kategorisierung auf dem Wirksamkeit-Wirkungsspektrum beitragen. Es ist jedoch auch möglich, dass einzelne Indikatoren unterschiedlich stark zur Differenzierung beitragen. Die Gleichgewichtung aller Indikatoren in PROSAIOS entspricht weitestgehend der Referenzliteratur (Alphs & Bossie, 2016; Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017). Die Validierungsstudie von Gartlehner und Kolleg:innen (2006) vertritt ein dichotomes Verständnis der Wirksamkeit und Wirkung und basiert auf der Kategorisierung der Indikatoren als (Nicht-)Zutreffen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass ein ausgeglichenes Verhältnis von Sensitivität und Spezifität erreicht wird, wenn sechs statt sieben der ursprünglich intendierten Indikatoren zutreffen. Ein solch gewichtetes Verhältnis könnte auch auf PROSAIOS anwendbar sein und sollte im Rahmen einer Validierungsstudie geprüft werden.

Bei der Zusammenstellung der Indikatoren ist ein potentieller Bias zu berücksichtigen, da die identifizierten Referenzliteraturquellen aufeinander aufbauen (Alphs & Bossie, 2016; Flay et al., 2005; Gartlehner et al., 2006; Gottfredson et al., 2015; Lake et al., 2020; Loudon et al., 2015; Singal et al., 2014; Thorpe et al., 2009; Wieland et al., 2017; siehe Tab. 1). Da die Indikatorenauswahl auf Grundlage einer primären Häufigkeitsanalyse dieser Referenzliteratur erfolgte, könnte hier eine Verzerrung entstanden sein. Allerdings bedeutet dies auch, dass die aktuelle Studienlage berücksichtigt wurde. Insofern weist PROSAIOS eine hohe Anschlussfähigkeit an bestehende Instrumente auf.

PROSAIOS ist u. a. für die nachträgliche Bewertung bereits veröffentlichter Studien hinsichtlich ihrer Evidenzdimension konzipiert. In dieser Hinsicht verfolgt PROSAIOS ein ähnliches Ziel wie der überwiegende Teil der identifizierten Referenzliteratur (Alphs & Bossie, 2016; Flay et al., 2005; Gartlehner et al., 2006; Gottfredson et al., 2015; Lake et al., 2020; Singal et al., 2014; Wieland et al., 2017). Lediglich die PRECIS-Versionen dienen der prospektiven Studienkategorisierung (Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009). PROSAIOS kann, wie in Kapitel 3 bei der Zielbeschreibung von PROSAIOS bereits beschrieben, zukünftig auch für die prospektive Kategorisierung genutzt werden.

PROSAIOS wurde mit dem Ziel entwickelt, mit einer begrenzten Anzahl an Indikatoren, die standardmäßig in Publikationen berichtet werden, Aussagen über die Evidenzdimension treffen zu können. Informationen zu den Indikatoren *Follow-Up* und *Adhärenz* werden häufig in empirischen Studien zu Sprachfördermaßnahmen nicht berichtet und wurden daher nicht in das Instrument aufgenommen. Sollte sich dieser Studienberichtsstandard ändern, könnte diese Entscheidung hinsichtlich der Konstruktion von PROSAIOS revidiert werden. Ein weiterer Grund für die Auswahl spezifischer Indikatoren war der Anspruch, PROSAIOS möglichst zeiteffizient und eindeutig anwenden zu können. In der anstehenden Validierung und Evaluation des Bewertungsinstrumentes wird zudem die Anwendbarkeit für verschiedene Nutzer:innengruppen (z. B. Administration, Forscher:innen und Fachkräften in der schulischen Praxis) überprüft, um zu untersuchen, ob das Instrument für die verschiedenen Nutzer:innengruppen geeignet ist.

Die beispielhafte Bewertung der Studie von Smith-Lock und Kolleg:innen (2013) mit PROSAIOS verdeutlicht, wie die verschiedenen Indikatoren innerhalb von PROSAIOS bewertet werden können. Die Wahl dieser Studie ist besonders interessant, da die Autor:innen selbst die Zuordnung der Studie zu den Evidenzdimension *Wirksamkeit* oder *Wirkung* diskutieren. Smith-Lock und Kolleg:innen (2013) kommen dabei zu dem Schluss, dass es sich bei der Studie um eine Wirkungsstudie handelt und begründen dies mit der Nähe des Studiensettings zur gängigen schulischen Sprachförderpraxis. Die mit PROSAIOS vorgenommene Bewertung tendiert jedoch eher zur Kategorisierung als Wirksamkeitsstudie. Das Fördersetting wird ebenfalls, wie bei Smith-Lock und Kolleg:innen (2013), als tendenziell nah am Schulalltag bewertet, ebenso wie der Grad der therapeutischen Ausrichtung (Teilfrage beim Indikator *Provider*). Weitere Indikatoren, wie *Outcome*, *Sample*, *Intervention* und *Provider* (insbesondere zur Erfahrung und Fortbildung der Fachkräfte mit der spezifischen Interventionsmaßnahme), werden als *hoch* bewertet und implizieren dadurch eher eine Tendenz zur Wirksamkeitsstudie. Dieses Beispiel verdeutlicht die Relevanz der verschiedenen Wirksamkeits- und Wirkungsindikatoren für die Bewertung der Evidenzdimensionen in der Sprachförderpraxis.

Die Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur zeigt eine fehlende Unterscheidung zwischen Wirksamkeits- und Wirkungsstudien bzw. eine Kritik an der vermeintlich mangelnden Übertragbarkeit evidenzbasierter Praxis in pädagogische Kontexte. Dazu ist es aus unserer Sicht zwingend erforderlich zwischen den Perspektiven der Forscher:innen und der Fachkräften in der schulischen Praxis zu unterscheiden:

Aus Forschungsperspektive ist ein hoher Grad an *Treatment Fidelity* (vgl. Interventionstreue) erwünscht, d. h., es besteht ein großes Interesse, dass die Anwender:innen Interventionen möglichst auf die gleiche Art und Weise durchführen, um Störeffekte zu vermeiden. Ein zu hoher Grad an Kontrolle entspricht jedoch nicht den Realbedingungen und beschränkt daher die Aussagekraft über die Wirkung im alltäglichen schulischen Kontext.

Aus Anwender:innenperspektive birgt sowohl eine Überbetonung von Wirksamkeitsstudien als auch Wirkungsstudien Risiken. Im Falle von Wirksamkeitsstudien bleibt die Frage der Generalisierbarkeit in alltäglichen Handlungskontexten offen. Im Falle von Wirkungsstudien ist häufig eine unzureichende Kontrolle von möglichen Einflussvariablen gegeben, so dass ein Risiko besteht, dass Interventionen keine Effekte zeigen, obwohl sie möglicherweise für einen Teil der Teilnehmenden wirksam sein könnten. Die Interpretation empirischer Daten zur Evaluation von Sprachfördermaßnahmen erfolgt daher stets in einem Spannungsfeld zwischen kontrollierten Idealbedingungen (Wirksamkeitsstudien) und Realbedingungen (Wirkungsstudien).

Zukünftig ist geplant, das Bewertungsinstrument PROSAIOS umfassend zu evaluieren und zu validieren, um eine auf Gütekriterien geprüfte Anwendung zu sichern. Darüber hinaus ist es für zukünftige Studien, die Wirkvorteile von schulischen Sprachfördermaßnahmen und Interventionen untersuchen, erforderlich, eindeutig anzugeben, welche Evidenzdimension – Wirksamkeit oder Wirkung – mit der Studie geprüft wird. Einige der eingangs vorgestellten Indikatorenkataloge (Loudon et al., 2015; Thorpe et al., 2009) bieten eine Orientierung für die Studienplanung und

können somit Forscher:innen bei dieser Entscheidung unterstützen. Zukünftig soll PROSAIOS diesen Bewertungsprozess sowohl prospektiv als auch retrospektiv erleichtern.

Literatur

- Alphs, L. D., & Bossie, C. A. (2016). ASPECT-R-A Tool to Rate the Pragmatic and Explanatory Characteristics of a Clinical Trial Design. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 13(1–2), 15–26.
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (i. d. F. vom 16.05.2019). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [23.03.2025]
- Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die Evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 408–421.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121. doi: 10.1111/1467-8527.00106
- Dollaghan, C. A. (2007). *Evidencebased Practice in Communication Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 4–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Eisele-Metzger, A., & Breuer, C. (2021). *Cochrane Glossar*. Abgerufen von <https://www.cochrane.de/cochrane-glossar#e> [16.12.2024]
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E. K., Schinke, S., Valentine, J. C., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151–175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Gartlehner, G., Hansen, R. A., Nissman, D., Lohr, K. N., & Carey, T. S. (2006). A simple and valid tool distinguished efficacy from effectiveness studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(10), 1040–1048. doi: 10.1016/j.jclinepi.2006.01.011
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926. doi: 10.1007/s11121-015-0555-x
- Lawrence, R. E., Bernstein, A., Jaffe, C., & Goldberg, T. E. (2023). In clinical trials, efficacy vs. effectiveness language is confusing. *Journal of Clinical Epidemiology*, 159, 345–347. doi: 10.1016/J.JCLINEPI.2023.05.022
- Lake, J. K., Tablon Modica, P., Chan, V., & Weiss, J. A. (2020). Considering efficacy and effectiveness trials of cognitive behavioral therapy among youth with autism: A systematic review. *Autism*, 24(7), 1590–1606. doi: 10.1177/1362361320918754
- Loudon, K., Treweek, S., Sullivan, F., Donnan, P., Thorpe, K. E., & Zwarenstein, M. (2015). The PRECIS-2 tool: designing trials that are fit for purpose. *BMJ*, 350, h2147–h2147. doi: 10.1136/bmj.h2147
- Lüdtke, U. (2010). Relationale Didaktik in Sprachpädagogik und Sprach-Therapie: Historische Einbettung und aktuelle Forschung. *MitSprache: Fachzeitschrift Für Sprachheilpädagogik*, 2010(1), 21–46.
- Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München, Basel: UTB. doi: 10.36198/9783838585994
- Kuhr, L., & Kulawiak, P. R. (2018). Wissen, was wirkt: Modelle evidenzbasierter Pädagogik. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 7, 1–8. doi: 10.5771/1613-0707-2016-6-13
- Maihack, V. (2014). Sprachtherapie im Kontext der sprachtherapeutischen Berufe. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 29–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule* (2. Aufl.). München: UTB. doi: 10.36198/9783838555119
- Porzolt, F., Galito, N., Toledo-Arruda, A., Thomaz, T., Moraes, C., Guerra, T., Leão, M., Migowski, A., da Silva, A. R. A., & Weiß, C. (2015). Efficacy and effectiveness trials have different goals, use different tools, and generate different messages. *Pragmatic and Observational Research*, 47. doi: 10.2147/por.s89946
- Rauch, D., & Hartig, J. (2018). Warum sollten Sprachförderkonzepte überprüft werden? Evidenzbasierung als Prinzip der Qualitätssicherung. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth, M. Hasselhorn, & P. Stanat (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (1. Aufl., S. 65–77). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., Gray, J. A. M., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71–72. doi: 10.1136/bmj.312.7023.71
- Singal, A. G., Higgins, P. D. R., & Waljee, A. K. (2014). A primer on effectiveness and efficacy trials. *Clinical and Translational Gastroenterology*, 5. doi: 10.1038/ctg.2013.13
- Smith-Lock, K. M., Leita, S., Lambert, L., & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(3), 265–282. doi: 10.1111/1460-6984.12003
- Souvignier, E., & Hasselhorn, M. (2023). Transfer und Implementation. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (Vol. 10, Sprachliche Bildung, S. 291–298). Münster, New York: Waxmann. doi: 10.25656/01:32014
- Spreer, M. (2020). Sprachsensibler Fachunterricht plus X: Notwendige Spezifizierungen der Sprachsensibilität zur unterrichtlichen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 11–15.
- Streiner, D. L. (2002). The 2 “Es” of Research: Efficacy and Effectiveness Trials. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 47(6), 552–556. doi: 10.1177/070674370204700607
- Thorpe, K. E., Zwarenstein, M., Oxman, A. D., Treweek, S., Furlong, C. D., Altman, D. G., Tunis, S., Bergel, E., Harvey, I., Magid, D. J., & Chalkidou, K. (2009). A pragmatic-explanatory continuum indicator summary (PRECIS): a tool to help trial designers. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(5), 464–475. doi: 10.1016/j.jclinepi.2008.12.011

- Wieland, L. S., Berman, B. M., Altman, D. G., Barth, J., Bouter, L. M., D'Adamo, C. R., Linde, K., Moher, D., Mullins, C. D., Treweek, S., Zwarenstein, M., & Witt, C. (2017). Rating of Included Trials on the Efficacy–Effectiveness Spectrum: development of a new tool for systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 84, 95–104. doi:10.1016/j.jclinepi.2017.01.010
- Wiehe, L.*, Räling, R.* & Stegenwallner-Schütz, M. (2024) A systematic review of effectiveness and efficacy of language-specific intervention methods for learners with heterogeneous language abilities in school-based settings. *PROSPERO* 2024, CRD42024569673. Abgerufen von https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42024569673 [16.12.2024]* gemeinsame Erstautor*innenschaft
- Zwarenstein M. (2017). 'Pragmatic' and 'explanatory' attitudes to randomised trials. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 110(5), 208–218. doi: 10.1177/0141076817706303

Zu den Autor:innen

Lea Wiehe studierte Patholinguistik (B.Sc.) und Rehabilitationspädagogik (M.A.) und promoviert derzeit in den Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin zu dem Thema Blickbewegungen beim Lesen bei Kindern mit und ohne Lesebeeinträchtigung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der erwerbsbedingten Beeinträchtigungen der Schriftsprache sowie der evidenzbasierten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit (schrift-)sprachlichen Beeinträchtigungen in pädagogischen Settings. Derzeit arbeitet sie an der Universität Potsdam in der Grundschulpädagogik Deutsch.

Romy Räling ist Diplom-Patholinguistin und hat am Linguistik Department der Universität Potsdam im Fach Kognitionswissenschaft zum Thema Erwerbsalter (age of acquisition) and Typikalität (semantic typicality) promoviert. Derzeit ist sie Gastdozentin zur Vertretung der Professur im Arbeitsbereich Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt „Entwicklung des Lernens“ im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Diagnostik und Therapie von Sprachentwicklungsstörungen sowie der Evidenzbasierung von Interventionsmethoden.

Maja Stegenwallner-Schütz hat an der Universität Potsdam Patholinguistik (B.Sc.) und Experimental Clinical Linguistics (IECL) studiert und im Fach Kognitionswissenschaft zum Thema Development of Syntactic and Pragmatic Aspects of Language in Children with Developmental Disorders promoviert. Seit dem Wintersemester 2022/23 ist sie Gastprofessorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation an der Humboldt-Universität zu Berlin und ab dem SoSe 2025 Juniorprofessorin für Förderpädagogik/Sprache an der Universität Koblenz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachentwicklung, -diagnostik und -förderung im schulischen Kontext.

Korrespondenzadressen

Lea Wiehe (lea.wiehe@uni-potsdam.de)
Universität Potsdam
Department Grundschulpädagogik
Grundschulpädagogik/Deutsch
Universitätscampus II Golm
Haus 16
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam OT Golm

Romy Räling (romy.raeling@hu-berlin.de)
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Maja Stegenwallner-Schütz (stegenwa@uni-koblenz.de)
Universität Koblenz
Institut für Förderpädagogik
Universitätsstraße 1
D-56070 Koblenz

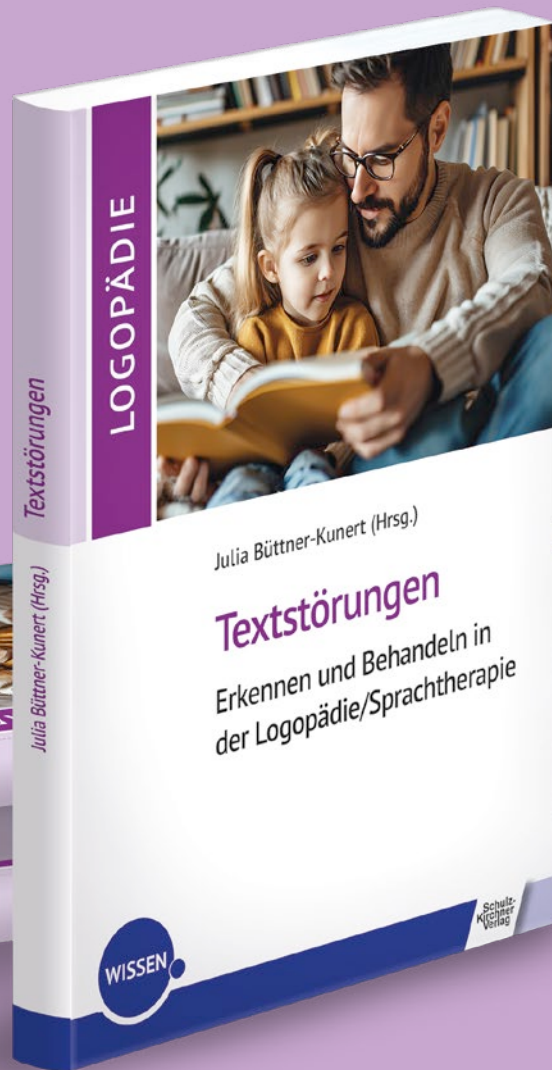
Indikator	Gartlehner et al. (2006)	Flay et al. (2005) Standards der Society of Prevention Research	Gottfredson et al. (2015)	Singal et al. (2014)	Lake et al. (2020)	Thorpe et al. (2009) PRECIS	Loudon et al. (2015) PRECIS-2	Alphas & Bossie (2016) ASPECT-R	Wieland et al. (2017)		Vorkommenshäufigkeit von Indikator in Veröffentlichungen
									Prä-Delphi	Post-Delphi	
Provider (Spezialisierung Förderkraft)				Item "Providers" (Hochgradig spezialisiert und ausgebildet)	Item "2" (Therapeut:innen abhängig vom Forscher:innenteam)	Item "Experimental intervention practitioner expertise" (Erfahrene, ausgewählte Behandler:innen)	Item "Organisation" (Hochgradig spezialisierte Fachkraft im Vergleich zu den üblichen Bedingungen)	Item "Medical Practice Setting/ Practitioner Expertise - Experimental" (Hohe Erfahrung durch Fachkräfte)	Item „Setting and Interventions: Organization“ (Hoher Spezialisierungsgrad, Erhöhung des Personalbestands und der Ressourcen)		6 von 9
						Item "Experimental intervention practitioner expertise" (Erfahrene, ausgewählte Behandler:innen)		Item "Medical Practice Setting/ Practitioner Expertise - Comparison" (Hohe Erfahrung durch Fachkräfte)			
Sample (Population)	Item "2" (Strenge Auswahlkriterien)	Item "Defined Sample" (Stichproben- und Rekrutierungsbericht)		Item „Study population“ (Homogene Teilnehmendenzusammensetzung durch Ausschlusskriterien)		Item "Participants: Participant eligibility criteria" (Strenge Auswahlkriterien)	Item "Eligibility" (Wenig Ähnlichkeit zur üblichen Praxis)	Item "Participant eligibility criteria" (Strenge Auswahlkriterien)	Item „Participants: Eligibility“ (Ausschlusskriterien mittels Tests, unüblich für gängige Praxis)	Item „Participants characteristics“ (Homogene Teilnehmendenzusammensetzung durch Ausschlusskriterien und Auswahlprozess, unüblich für gängige Praxis)	8 von 9
Intervention (Stringenz des Förderprotokolls)				Item „Intervention“ (Strenge Anweisungen, Standardisierung, hohe Kontrolle parallel verlaufender Behandlungen)		Item „Interventions and expertise: Experimental intervention Flexibility“ (Unflexibles und strenges Behandlungsprotokoll)	Item "Flexibility (delivery)" (Strenges Behandlungsprotokoll)	Item „Intervention Flexibility - Experimental“ (Unflexibles und strenges Behandlungsprotokoll)	Item „Setting and Interventions: Flexibility (delivery)" (Unflexibles, strenges Behandlungsprotokoll)	Item „Flexibility of intervention(s)" (Strenges Behandlungsprotokoll, hohe Kontrolle von parallel verlaufenden Behandlungen)	6 von 9
						Item "Interventions and expertise: Comparison intervention" (Eingeschränkte Flexibilität)		„Intervention Flexibility - Comparison“ (Eingeschränkte Flexibilität)	Item „Setting and Interventions: Flexibility of the comparison intervention" (Begrenzte Flexibilität)	Item "Flexibility (adherence)" (Ausschlussmöglichkeit und Maßnahme zur Erhöhung der Compliance)	

Indikator	Gartlehner et al. (2006)	Flay et al. (2005) Standards der Society of Prevention Research	Gottfredson et al. (2015)	Singal et al. (2014)	Lake et al. (2020)	Thorpe et al. (2009) PRECIS	Loudon et al. (2015) PRECIS-2	Alphs & Bossie (2016) ASPECT-R	Wieland et al. (2017)		Vorkommenshäufigkeit von Indikator in Veröffentlichungen
									Prä-Delphi	Post-Delphi	
Outcome (Ergebnismessung)	Item „3“ (Objektive und subjektive Maße des Behandlungsergebnisses)	Item „Outcomes – What is Measured“ (Messung von Ergebnissen der öffentlichen Gesundheit oder des Verhaltens)	Item „Measures and their properties“ (Messung von Ergebnissen der öffentlichen Gesundheit; psychometrisch solide Messungen oder Informationsquellen)			Item „Primary trial outcome“ ((In) direktes Maß für unmittelbares Behandlungsergebnis, für Messung ggf. Training notwendig)	Item „Primary outcome“ (Geringer Grad der Relevanz für Teilnehmende)	Item „Primary Trial Outcomes“ (Direkte und sofortige Interventionsergebnisse, für Messung ggf. Training notwendig, Ergebnisart ggf. ungewöhnlich in Praxis)	Item „Other design aspects: Primary outcome“ (Behandlungsergebnisart nicht verfügbar in üblicher Praxis oder Messung zu einem ungewöhnlich frühen Zeitpunkt)		7 von 9
		Item „Outcomes – Measurement Properties“ (psychometrisch solide Messung)									
Setting	Item „1“ (Geringe Ähnlichkeit zu üblichen Bedingungen)			Item „Question“ (Wirksamkeit der Intervention unter Idealbedingungen)	Item „1“ (Geringe Ähnlichkeit zu üblichen Routinen der klinischen Praxis)		Item „Setting“ (Geringe Ähnlichkeit zu üblichen Bedingungen)	Item „Medical Practice Setting/ Practitioner Expertise - Experimental“ (Hohe Erfahrung in Setting)	Item „Setting and Setting as übliches Setting“	Item „Trial setting“ (Spezialisierteres Setting als übliches Setting)	7 von 9
				Item „Setting“ (Ressourcenintensives Setting mit Idealbedingungen)							
Follow-up	Item „Outcomes“ (Mindestens ein Follow-Up)	Item „Measures and Their Properties“ (Mindestens ein Follow-Up)				Item „follow-up and outcomes“ ((In) direktes Maß für unmittelbares Behandlungsergebnis, für Messung ggf. Training notwendig)	Item „Follow-up“ (Umfangreiche Follow-Ups)	Item „Follow-Up Intensity / Duration“ (Häufigere und längere Konsultationen als in üblicher Praxis)	Item „Other design aspects: Follow-up“ (Häufigere oder längere Konsultationen als in üblicher Praxis)		6 von 9
						Item „follow-up intensity“ (frequenter, intensiver Follow-Ups als in gängiger Praxis)					

Indikator	Gartlehner et al. (2006)	Flay et al. (2005) Standards der Society of Prevention Research	Gottfredson et al. (2015)	Singal et al. (2014)	Lake et al. (2020)	Thorpe et al. (2009) PRECIS	Loudon et al. (2015) PRECIS-2	Alphs & Bossie (2016) ASPECT-R	Wieland et al. (2017) Prä-Delphi Post-Delphi	Vorkommenshäufigkeit von Indikator in Veröffentlichungen
Adhärenz und Intention-to-treat-Analyse (ITT)	Item "7" (ITT)	Item „Measures“ (Compliance-, Adhärenz-, Akzeptanzmessung)	Item „Measures and their properties“ (Compliance-, Adhärenz-, Akzeptanzmessung)			Item "Participant compliance with "prescribed" intervention" (Engmaschiges Monitoring der Interventions-treue) Item "Practitioner adherence to study protocol" (Engmaschiges Monitoring der Interventions-treue) Item "Analysis of primary Outcome" (ITT)	Item "Flexibility (adherence)" (Ge-ringe Flexibilität im Monitoring und strenge Einhaltung der Interventions-treue) Item "Primary ana-lysis" (ITT)	Item "Participant compliance" (Engmaschiges Monitoring der Interventions-treue)	Item "Other design aspects: Practitioner adherence to study protocol" (Engmaschiges Monitoring der Interventions-treue)	6 von 9
Verblindung		Item "Clarity of Causal Inference: Assignment" (Randomisierung wenn möglich)	Item "Clarity of Causal Inference: Assignment" (Kontrollkondition, Gruppenzuweisung muss Bias reduzieren)						Item „Other design aspects: Blinding of participants and personnel to the intervention“ (Verblindung von Teilnehmenden oder Untersucher:innen)	3 von 9
Rekrutierung							Item „Recruitment“ (hoher Aufwand für Rekrutierung)		Item "Participants: Recruitment" (Gezielte Maßnahmen zur Rekrutierung)	2 von 9
Studiendauer	Item "4" (Kürzere Behandlungsdauer)								Item „Other design aspects: Study duration" (kürzere Behandlungsdauer als in gängiger Praxis)	2 von 9
Bewertung von unerwünschten Ereignissen	Item "5" (Erhebung von unerwünschten Ereignissen)		Item „efficacy claims“ (Bericht aller Ergebnisse: negative, positive und nicht-signifikanter) Item „Measures and their properties“ (Messung iatrogener Effekte)							2 von 9



NEU



Julia Büttner-Kunert (Hrsg.),
1. Auflage 2025,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1351-3, 208 Seiten,
E-Book: ISBN 978-3-8248-9897-8, PDF,
EUR 32,00 [D]

Textstörungen

Erkennen und Behandeln in der Logopädie/Sprachtherapie

Geschriebene oder gehörte Texte sind in unserem Alltag allgegenwärtig. Ohne den kompetenten Umgang mit sprachlichen Makrostrukturen sind Kinder und Erwachsene mit Sprachstörungen in jeder Lebensphase in ihrer Teilhabe beeinträchtigt. Bislang fehlt ein Buch für die Logopädie/Sprachtherapie, das gezielt die Textebene behandelt und anwendungsbezogene Handlungsempfehlungen für die Diagnostik und Therapie sowohl für Kinder als auch für Erwachsene bietet.

Der vorliegende Sammelband schließt diese Lücke: Er enthält die Grundlagen der Textlinguistik für die Logopädie/Sprachtherapie und gibt einen Überblick über Methoden und Verfahren für die Diagnostik auf Textebene.

In sechs Beiträgen behandeln ausgewiesene Expert:innen die Anwendung von Diagnostikverfahren und stellen geeignete Therapieansätze bei unterschiedlichen Zielgruppen, untergliedert nach Kindes-/Jugendalter und Erwachsenenalter, vor. Die Therapieansätze werden zusätzlich anhand von Praxisbeispielen konkretisiert und veranschaulicht.

WISSEN



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands



Schulz-
Kirchner
Verlag



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

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

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Bundesgeschäftsstelle
Ostermeierstr. 4
D-30539 Hannover
Telefon +49 30 661-6004
Telefax +49 30 661-6024
info@dgs-ev.de, www.dgs-ev.de, bestellungen.dgs-ev.de

Ermäßigte Mitgliedsbeiträge gelten teilweise für Studenten, Lehramtsanwärter und Pensionäre. Details finden Sie unter www.dgs-ev.de → Landesgruppen.

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

Kündigungen richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

Landesgruppen der dgs

Bundesland	dgs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Dr. Anja Theisel Heidelberg dgs@theisel.de
Bayern	Dr. Franziska Schlamp-Diekmann München franziska.schlamp@gmx.net
Berlin	Helmut Beek Berlin beek@dgs-ev-berlin.de
Brandenburg	Grit Hentschel Cottbus schwteufel69@aol.com
Bremen	Dr. Uta Lürßen, Bremen praxis@sprache-kommunikation.de
Hamburg	Kristine Leites Reinbek leites@dgs-ev.de
Hessen	Claus Huber, Sabine Krämer, Marc Rauber huber@dgs-ev.de
Mecklenburg-Vorpommern	Beate Westphal beate.westphal@t-online.de
Niedersachsen	Susanne Fischer Celle dgs-niedersachsen@dgs-ev.de
Rheinland	Ellen Bastians bastians@dgs-rheinland.de
Rheinland-Pfalz	Roman Werle Neuwied werle@gsg-ev.de
Saarland	Michael Monz michael.monz@hotmail.de
Sachsen	Antje Leisner Dresden dgs.sachsen@t-online.de
Sachsen-Anhalt	Anna Büchner dgs.sachsen-anhalt@t-online.de
Schleswig-Holstein	Regine Voß-Bremer dgs.sh@web.de
Thüringen	Gunnar Philipsen philipsen@dgs-ev.de
Westfalen-Lippe	Uta Kröger Steinfurt u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung

13. Jahrgang 2025 | ISSN 2196-6818

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Ostermeierstr. 4 | D-30539 Hannover
Telefon +49 30 661-6004
Telefax +49 30 661-6024
info@dgs-ev.de | www.dgs-ev.de | bestellungen.dgs-ev.de

Redaktion

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

Kontakt: 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 ebenso an Leserinnen und Leser aus der Praxis, die sich für aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung interessieren.

Manuskripte sind unter Beachtung der in den Manuskriptrichtlinien festgelegten Standards in digitaler Form an redaktion@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 double-blind peer-reviewed.

Aus Copyrightgründen werden grundsätzlich nur solche Arbeiten angenommen, die vorher weder im Inland noch im Ausland veröffentlicht worden sind. Die Manuskripte dürfen auch nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Veröffentlichung angeboten werden. Die Einsender erklären sich mit der Bearbeitung ihrer Manuskripte einverstanden.

Die in Forschung Sprache veröffentlichten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und stimmen nicht unbedingt mit den Ansichten der Herausgeberin, der Redaktion oder des Beirates überein.

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

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

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

Copyright

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Ostermeierstr. 4 | D-30539 Hannover

Wissenschaftlicher Beirat

Dr. Christine Beckerle, Hannover; Prof. Dr. Margit Berg, Ludwigsburg;
Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel; Prof. Wolfgang Braun, Zürich;
Prof. Dr. Solveig Chilla, Flensburg; Dr. Jürgen Cholewa, Heidelberg;
Prof. Dr. Kirstin Diehl, Flensburg; Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf;
Dr. Dana-Kristin Gaigulo, München; Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig;
André Grandl, Würzburg; Dr. Bernd Hansen, Flensburg; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. phil. Vanessa Hoffmann, Hamburg; Prof. Dr. Kristina Jonas, Paderborn; Prof. Dr. Tanja Jungmann, Oldenburg; Prof. Dr. Simone Kannengieser, Muttentz; Prof. Dr. Ulrich von Knebel, Hamburg; Prof. Dr. Anette Kracht, Landau;
Prof. Dr. Ulla Licandro, Oldenburg; Prof. Dr. Carina Lüke, Würzburg;
Hannah Manowita, Gießen; Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald;
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; Prof. Dr. Christoph Schiefele, Freiburg;
Dr. Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen;
Prof. Dr. Markus Spreer, Leipzig; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen;
Dr. Ulrich Stitzinger, Hannover; 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

15. Mai, (Sonderausgabe Juli), 15. November

Satz und Gestaltung

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

Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:

Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner