

dgs

Sprachheilarbeit

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie
und Sprachförderung

Inhalt

Anja Starke: Editorial – Sprachlich-kommunikative Vielfalt im Fokus: die ISES 12	2
Margit Berg, Christoph Schiefele: Umgang mit Sprachverständnisstörungen im Unterricht	3
Melanie Besca, Theresa Krauss, Marco Ennemoser: Pilotierung einer Lernverlaufsdiagnostik bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung am SBBZ Sprache	16
Theresa Bloder, Maren Eikerling, Tanja Rinker & Maria Luisa Lorusso: Sprachtherapie im Kontext von Mehrsprachigkeit – Eine Bestandsaufnahme: Was fehlt?	27
Maria Busch, Franziska Bischoff, Laura Friedrich, Marie Körber, Emma Weisbach, Luca Plachy, Stephan Sallat: „Was machst du, wenn du mit anderen Kindern spielen willst?“ Eine explorative Befragung von Kindern zu ihren pragmatisch- kommunikativen Kompetenzen und Herausforderungen	38
Marie Daiber: Erzählfähigkeit von Vorschulkindern mit Hörstörung	57
Falko Dittmann, Isabel Neitzel: Sprachentwicklung bei Personen mit Down-Syndrom: aktuelle Erkenntnisse und Implikationen aus der Arbeitsgruppe auf der ISES 12	64
Maren Eikerling, Nadin Helbing, Clara-Luise Czok, Stephan Sallat: Offene, digitale Sprechstunde zur Sprachentwicklung für Erziehungsberechtigte, pädagogische und therapeutische Fachkräfte	71
Katharina Kluge: Quantifizierung von individuellen Spracherwerbsmerkmalen mehrsprachiger Kinder über Fragebögen	77
Tamara Lautenschläger, Alla Sawatzky, Katja Schneller, Jens Kaiser-Kratzmann, Jana Kierdorf & Steffi Sachse: Sprachentwicklungsverläufe bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter	86
Isabel Neitzel: Sprachlicher Perspektivwechsel in Form (in-)direkter Rede: ein Methodenvergleich	108
Katharina Rademacher, Jannika Böse, Katja Subellok, Anja Starke: Therapieerfolg in der Mutismustherapie – Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern	116
Anna-Lena Scherger: Kenntnisse über das Störungsbild der Sprachentwicklungsstörung in der deutschen Gesellschaft	130
Anna-Lena Scherger, Isabel Neitzel, Gianna Urbanczik: Explizite und implizite grammatische Fähigkeiten im Kontrast: Ein pupillometrischer Vergleich zwischen Kindern mit und ohne SES.	151
Detta Schütz: Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs): Ein alltagsintegriertes Sprachförderkonzept für inklusive Grundschulen.	169
Martina Vetsch Good, Anna Zimmermann-Stübe, Mirja Bohnert-Kraus, Andreas Zimmermann, Svenja Zauke: Wirksamkeit der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie.	179
Hannah Wirths, Christian W. Glück: ‚Spontansprachanalyse – digital‘ als Gelegenheit immanenten Erwerbs digitaler Kompetenzen in der Hochschullehre	188
Eugen Zaretsky, Benjamin P. Lange, Christiane Hey: Änderungen im Sprachstand vierjähriger Kitakinder zwischen 2008 und 2019: medizinische und soziolinguistische Einflussfaktoren	196



DLV





Editorial

Sprachlich-kommunikative Vielfalt im Fokus: die ISES 12

Anja Starke

Die vorliegende Ausgabe der *Forschung Sprache* ist als Tagungsband zur 12. Interdisziplinären Tagung über Sprachentwicklungsstörungen konzipiert, die am 25. und 26. November 2022 in Marburg stattgefunden hat. Ein Dank gilt allen beteiligten Personen, insbesondere der AG Klinische Linguistik der Philipps-Universität Marburg sowie dem Vorstand und der Geschäftsstelle der GISKID (Gesellschaft für interdisziplinäre Spracherwerbsforschung und kindliche Sprachstörungen im deutschsprachigen Raum), die maßgeblich zu einer vielfältigen, diskursiven und erkenntnisreichen Tagung beigetragen haben.

Die ISES versteht sich als interdisziplinäre und international ausgerichtete Tagung und findet alle zwei Jahre statt. Durch die gemeinsame Ausrichtung mit der Nachwuchsschool der GISKID liegt ein besonderer Fokus auf Forschungsarbeiten von Nachwuchswissenschaftler:innen. Beides zusammen führt zu einem abwechslungsreichen, thematisch und methodisch vielfältigen Programm, was sich auch in den Beiträgen dieses Themenheftes niederschlägt.

Mit insgesamt 17 Beiträgen ist dies das bislang umfangreichste ISES-Themenheft. Wir freuen uns sehr über das große Interesse und hohe Engagement aller Forschenden. Die Beiträge spiegeln die gesamte Breite der Forschung im Bereich Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen wider – von Grundlagenforschung zu Spracherwerbsverläufen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern oder impliziten und expliziten grammatischen Fähigkeiten von Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen über diagnostische Fragestellungen zum Nachsprechen von Nichtwörtern oder innovativen Ideen zur sprachlichen Lernverlaufdiagnostik bis hin zu Fragestellungen zum Umgang mit Sprachverständnisstörungen im Unterricht oder der Wirksamkeit sprachtherapeutischer Interventionen. Darüber hinaus blicken einzelne Beiträge über den Tellerrand hinaus und thematisieren etwa das Wissen zu Sprachentwicklungsstörungen in der deutschen Gesellschaft oder auch digitale Vernetzungsangebote.

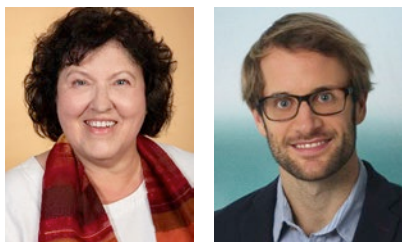
Verschaffen Sie sich gerne einen genauen Überblick über die Beiträge im Inhaltsverzeichnis. Die Artikel sind in alphabetischer Reihung und unabhängig von der Ausführlichkeit (von umfangreichen Forschungsberichten bis hin zum work in progress) angeordnet.

Wir wünschen ein erkenntnisreiches und inspirierendes Lesen und hoffen, Sie im November 2024 in Halle (Saale) bei der 13. ISES begrüßen zu dürfen.

Im Namen des gesamten GISKID-Vorstandes

Prof. Dr. Anja Starke

Professorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen



Umgang mit Sprachverständnisstörungen im Unterricht*

Dealing with language comprehension disorders in classroom

Margit Berg, Christoph Schiefele

Zusammenfassung

Die Einschränkung des Sprachverständnisses ist bei Kindern im Förderschwerpunkt Sprache signifikant nachweisbar. Entsprechend fällt der unterrichtliche Umgang damit sowie mögliche Interventionsmaßnahmen in die Zuständigkeit von Lehrkräften. Im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojektes wurden sieben Lehrkräfte einerseits mit dem Schwerpunkt der Analyse der Sprachverständnisberücksichtigung im Unterricht videografiert. Andererseits wurde dieselbe Stichprobe auch außerunterrichtlich hinsichtlich ihres vorhandenen Wissens zur Thematik halbstandardisiert interviewt. Übergeordnete Fragestellung war der Vergleich ihres bewusst zugänglichen Wissens mit der konkreten Unterrichtspraxis.

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse dieser beiden Datenbereiche zeigt sich, dass die Lehrkräfte sowohl deklarativ als auch prozedural über ein breites Spektrum an Interventionsmaßnahmen zur Sprachverständnisunterstützung verfügen, das sich auch mit dem fachwissenschaftlich beschriebenen Theoriediskurs deckt. Gleichzeitig können aber vor allem im Bereich der spezifischen Unterstützung des Satz- und Diskursverstehens wichtige Sprachverstehensebenen identifiziert werden, die im Sinne der Lehrer:innenprofessionalisierung verstärkt berücksichtigt und gezielt ausgebaut werden können. Weitere Professionalisierungsbefunde sind unter anderem im Bereich des Monitorings des Sprachverstehens sowie in der Umsetzung des handlungsbegleitenden Sprechens zu verorten.

Schlüsselwörter

Sprachverständnis, Lehrkräfteinterviews, Professionalisierung, Videoanalyse von Unterrichtsprozessen

Abstract

The restriction of language comprehension is significantly detectable in children with special needs in language development resp. in children with language disorders. Accordingly, the teaching handling of it as well as possible intervention measures fall within the responsibility of teachers. As part of the research project presented here, seven teachers were videotaped on the one hand with a focus on the analysis of language comprehension consideration in the classroom. On the other hand, the same sample was interviewed semi-standardized outside the classroom regarding their existing knowledge on the topic. The overarching question was to compare their consciously accessible knowledge with concrete teaching practice.

The qualitative content analysis of these two data areas shows that the teachers have a broad spectrum of intervention measures for language comprehension support, both declaratively and procedurally, which also corresponds to the theoretical discourse described in the subject science. At the same time, important levels of language comprehension can be identified, especially in the area of specific support for sentence and discourse comprehension, which can be increasingly considered and specifically expanded in the sense of teacher professionalization. Further findings can be found, among others, in the area of monitoring language comprehension as well as in the implementation of action-accompanying speaking.

Keywords

language comprehension, teacher interviews, professionalization, video analysis of teaching processes

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

1 Einleitung

Die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in Bereichen der Sprachproduktion und -rezeption gehört zum alltäglichen Aufgabengebiet von Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache. Wenngleich beide Bereiche dabei zunächst gleichwertig einzuordnen sind, zeigt sich sowohl in nationalen (Berg, 2018; Berg & Janke 2017) wie internationalen Studien (Leonard, 2008; Clark et al. 2007), dass die Sprachverständnisleistungen von Lernenden im Förderschwerpunkt Sprache häufig überschätzt und die Auswirkungen bzw. der Effekt von Schwierigkeiten in diesem Bereich unterschätzt werden.

Demgegenüber zeigt sich das Spektrum spezifischer Interventionsmaßnahmen zur Berücksichtigung der rezeptiven Kompetenzen in unterrichtlichen Kontexten als durchaus theoretisch elaboriert, wie beispielweise Handlungsempfehlungen sprachheilpädagogischen Unterrichts (vgl. Reber & Schönauer-Schneider, 2020) oder differenzierte Ausführungen zur Umsetzungspraxis (vgl. Jungmann et al., 2021) belegen. Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache stehen diese Methoden der Sprachverständnisunterstützung im Unterricht im Rahmen des gezielten Einsatzes der Lehrer:innensprache zur Verfügung.

Wie der direkte Rückgriff auf diese Interventionsmaßnahmen im sprachheilpädagogischen Unterricht konkret praktiziert wird, wurde im Rahmen einer Teilstudie des Forschungsprojekts „Entwicklung und Förderung des Sprachverständnisses im Grundschulalter“ (Berg & Schiefele, 2019–2021) untersucht. Neben Unterrichtsvideografien zur Dokumentation der eingesetzten Lehrer:innenkommunikation im Bereich Sprachverstehen wurden in diesem Rahmen auch kriteriengeleitete Leitfadeninterviews mit den videografierten Lehrkräften durchgeführt. Dies ermöglicht einerseits wichtige Einblicke in die subjektive Sichtweise von Lehrkräften auf den Umgang mit Sprachverstehen im Unterricht. Andererseits können durch den Abgleich der identifizierten Lehrer:innensprache mit den Aussagen in den Interviews die Übereinstimmung des beobachteten Sprach- und Interaktionsverhaltens mit dem bewusst zugänglichen Wissen analysiert und hilfreiche Ableitungen für die Lehrer:innenprofessionalisierung vorgenommen werden. Die Ergebnisse und mögliche Ableitungen aus diesem Teilprojekt werden nachfolgend vorgestellt.

2 Theoretischer Hintergrund: Unterrichtliche Unterstützung des Sprachverstehens

Die quantitative Teilstudie (Berg & Schiefele 2021) des oben aufgeführten Gesamtprojektes zur Entwicklung und Förderung des Sprachverständnisses im Grundschulalter ermittelte aktuelle Prävalenzzahlen zu Sprachverständnisstörungen am Anfang der ersten Klasse im Förderschwerpunkt Sprache. Dabei zeigte sich in Anlehnung an die AWMF-Leitlinie (2011), derzufolge eine Sprachverständnisstörung bei einem Ergebnis von mindestens 1,5 Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes in mindestens einer der drei rezeptiven Ebenen (Wort-, Satz- und Textverständnis) festgestellt wird, dass in der untersuchten Stichprobe im Einschulungszeitraum Sprachverständnisstörungen bei 60% der Schüler:innen im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache vorliegen (detaillierte Auswertungen s. ebd.). Mit Blick auf diese statistische Nachweisbarkeit gilt zu konstatieren, dass der unterrichtliche Umgang mit Sprachverständnisbeeinträchtigungen zu einem relevanten Handlungsfeld im Förderschwerpunkt Sprache gehört.

2.1 Einsatz der Lehrer:innensprache zur Sprachverständnisunterstützung

Im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Diskurs wird übereinstimmend die Lehrer:innensprache als zentrales Steuer- und Interventionsinstrument zur Unterstützung des Sprachverständnisses identifiziert und entsprechend auch als Zentrum sprachheilpädagogischen Unterrichts verstanden (Reber & Schönauer-Schneider, 2020). Im Sinne eines offenen Verständnisses zählen hierzu alle „Elemente kommunikativen Verhaltens [...], die von der Lehrkraft im Unterricht mit dem Ziel der Vermittlung eines ausgewählten Unterrichtsgegenstandes und – speziell in einem vorrangig sprachfördernden Unterricht – der Erweiterung der sprachlichen Handlungskompetenz eingesetzt werden.“ (Westdörp, 2010, S. 2). Um diese sprachliche Handlungsfähigkeit auf Lernendenseite im Fokus rezeptiver Unterrichtskontexte zu erzielen bzw. zu gewährleisten, rückt die sprachlich-kommunikative Gestaltung der Unterrichtskontexte durch

die Lehrenden in den Vordergrund. Folglich greift die Bezeichnung „Lehrer:innensprache“ eigentlich zu kurz, da das spezifische sprachlich-kommunikative Handeln der Lehrkräfte weit über rein verbale Aktionen hinausreicht. Aus diesem Grund betonen Jungmann et al. (2021, S. 14f) die damit verbundenen Interaktionskompetenzen der Lehrkräfte und bezeichnen das über rein sprachliche Maßnahmen ausdifferenzierte Spektrum dieser unterrichtlichen Kommunikationsgestaltung als „multimodale LehrerInnensprache“ (ebd., S. 13). Neben dem ‚Was‘ kommt dem Aspekt, ‚Wie‘ kommuniziert wird, größte Bedeutung zu. Lüdtké & Stitzinger (2017) konkretisieren dies mit Hilfe von vier spezifischen Umsetzungsbereichen:

- Verbale Maßnahmen: z. B. reflektierter Einsatz semantisch-lexikalischer Aspekte
- Nonverbale Maßnahmen: z. B. bewusste Mimik und Gestik
- Paraverbale Maßnahmen: z. B. Sprechpausen oder Intonationen
- Außersprachliche Maßnahmen: z. B. Visualisierungen

Derartige Kommunikationsangebote liefern den Lernenden mehrere Ankerpunkte zur inhaltlichen Orientierung und ergänzen die rein sprachliche Information einer Äußerung um hilfreiche und notwendige Zusatzdimensionen auf unterschiedlichen sensorischen Ebenen. Auch in weiteren einschlägigen Fachpublikationen (zusammenfassend z. B. Kurtz, 2021) finden sich ergänzende exemplarische Auflistungen spezifischer Interventionsmaßnahmen zur Unterstützung des Sprachverstehens im Unterricht, die in Summe festhalten lassen, dass dieses förderschwerpunktspezifische Handlungsfeld als durchaus theoretisch bearbeitet verstanden werden kann.

2.2 Zum Stand der Forschungslage

Trotz der theoretisch gut begründeten und fachwissenschaftlich nachvollziehbar eingeordneten Interventionsmaßnahmen zur Sprachverständnisunterstützung stehen empirische Belege zur tatsächlichen Wirksamkeit dieser noch aus. Neben der fehlenden Evidenzbasierung wirksamer Unterrichtskonzeptionen zur Förderung der Sprachverständniskompetenzen (ausführlicher Überblick s. Hachul & Schönauer-Schneider, 2020) erscheint die empirische Absicherung der Effektivität von Maßnahmen der Lehrer:innensprache nach wie vor als Forschungsdesiderat (vgl. Kurtz, 2021). Exemplarisch untersuchten Ruppert & Schönauer-Schneider (2008) in einer Pilotstudie anhand des Vergleichs der Unterrichtsstunde einer Grundschullehrerin und einer Sprachheilpädagogin mögliche Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts (z. B. die sprachbegleitende Gestik und Mimik oder sprachliche Modellierungstechniken), ohne aber im Rahmen dieser Gegenüberstellungen Effekte der spezifischen Kommunikationsgestaltung zu belegen.

Neben der fehlenden Nachweisbarkeit der Effizienz lässt sich in enger Verbindung ein weiteres Forschungsdesiderat dazu identifizieren: die Übereinstimmungen oder Abweichungen der subjektiv benannten Verwendung spezifischer Interventionsmaßnahmen zur unterrichtlichen Sprachverständnisunterstützung von Lehrkräften mit objektiven Videoaufzeichnungen der Befragten. Den Bereich der Selbsteinschätzung von Lehrkräften zum subjektiven Einsatz ihrer Lehrer:innenkommunikation untersuchte Theisel (2015), indem mit Hilfe eines Fragebogens die Häufigkeit erhoben wurde, in der die befragten Lehrkräfte (n = 290 Förderschullehrkräfte und n = 411 Regelschullehrkräfte) sprachförderliche Prozessmerkmale im Unterricht einsetzen würden. Eine objektive Überprüfung dieser subjektiv geäußerten Selbstwahrnehmung beispielsweise durch die Beobachtung praktischer Unterrichtssituationen fand dabei aber nicht statt, sodass diesbezüglich weiterer Forschungsbedarf besteht.

An diesem Forschungsdesiderat setzt die nachfolgend vorstellte Teilstudie an.

3 Studiendesign

Das Gesamtdesign des Forschungsprojektes im Sinne eines paritätischen Mixed-Methods-Ansatzes wurde bereits an anderen Stellen ausführlich dargestellt (Schiefele & Berg 2022; Berg & Schie-

fele 2021). Entsprechend erfolgt hier in Ergänzung lediglich die Skizzierung des Forschungsdesigns für die hier vorgestellte qualitative Teilstudie zur Analyse der Lehrkräfteinterviews:

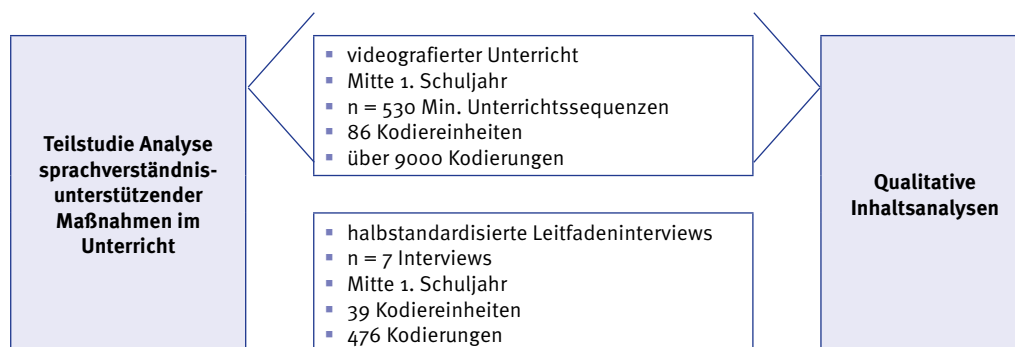


Abb. 1: Forschungsdesign der Teilstudie zur Interviewanalyse

Der halbstandardisierte Leitfaden sowie das für die qualitative Inhaltsanalyse herangezogene Auswertungsraster werden in Kap. 3.3 & 3.4 näher beschrieben.

3.1 Forschungsfragen

Die in diesem Beitrag vorgestellte Teilstudie fokussiert den Schwerpunkt der Interviewanalyse. Hierzu werden drei Fragestellungen in den Blick genommen:

1. Welche Aspekte zur unterrichtlichen Berücksichtigung und Unterstützung des Sprachverstehens benennen Lehrkräfte (im Sinne deklarativen Wissens)?
2. Welche inhaltlichen Deckungs- und Unterscheidungsbereiche lassen sich beim Abgleich von Aspekten des deklarativen Wissens zur unterrichtlichen Berücksichtigung und Unterstützung des Sprachverstehens mit deren prozeduralen Interventionsmaßnahmen (ausgewertet in Unterrichtsvideoanalysen der Befragten) feststellen?
3. Welche Ableitungen lassen sich aus identifizierten Differenzen und Gemeinsamkeiten für die Lehrer:innenprofessionalisierung im Förderschwerpunkt Sprache vornehmen?

3.2 Stichprobenbeschreibung Lehrkräfte

Für die Erhebung wurden insgesamt sieben Lehrkräfte videografiert und interviewt, die auf insgesamt drei Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache verteilt sind. Da die drei beteiligten Schulen jeweils für ihren gesamten Landkreis zuständig sind, wird die Variable des städtischen oder ländlichen Einzugsgebiets nicht weiter berücksichtigt.

Die Stichprobe setzt sich aus sechs Lehrerinnen und einem Lehrer zusammen. Zur weiteren inhaltlichen, auch personenbezogenen Referenzmöglichkeit werden sie nachfolgend unter Berücksichtigung der Datenschutzvorgaben durch die anonymisierten Kürzel L1--L7 gekennzeichnet:

Tab. 1: Examina, Berufserfahrung und Interviewdauer der Lehrpersonen

ID	Examina	Sonderpädagogische Förderschwerpunkte	Berufsjahre im FöSchw. Sprache	Dauer des Interviews (in Minuten)
L1	Lehramt Sonderpädagogik (SoP)	1. Sprache 2. Geistige Entw.	5,5 Jahre	27 Min.
L2	Lehramt Grundschule (GS); Aufbaustudium SoP	1. Sprache 2. Lernen	4,5 Jahre	16 Min.
L3	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Geistige Entw.	7,5 Jahre	18 Min
L4	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Lernen	8,5 Jahre	23 Min
L5	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Geistige Entw.	15 Jahre	24 Min
L6	Lehramt GS; Aufbaustudium SoP	1. Sprache 2. Lernen	22 Jahre	13 Min
L7	Lehramt SoP	1. Sprache 2. Lernen	11 Jahre	16 Min

Die interviewten Lehrkräfte waren anhand der im Vorlauf des Projektes transparent kommunizierten Bestandteile darüber informiert, dass sie zum Forschungsfeld des Umgangs mit Sprachverständnisstörungen befragt würden. Mittels des Forschungsprojekttitels und der oben aufgeführten Vorabinformationen war den Lehrkräften eine allgemeine Ableitung des Gesprächsinhaltes möglich. Konkretere Details dazu wurden bewusst nicht gegeben, um nicht durch beispielsweise eine intendierte Erwartungshaltung den Wissensstand und das Antwortverhalten der Interviewpartner:innen zu beeinflussen.

Die Interviews wurden einzeln durchgeführt und fanden nach den Videografien, aber in zeitlicher Nähe (am selben Tag wie die Unterrichtsaufzeichnung) statt. Zudem wurde die Interviewgesprächsführung von denselben Personen durchgeführt wie die Videografien.

Die offizielle Genehmigung der Studie durch das Kultusministerium Baden-Württemberg liegt vor.

3.3 Zum halbstandardisierten Leitfaden der Interviews

Der Interviewleitfaden besteht aus den vier Oberkategorien *Einführung*, *Informationsfragen zur beruflichen Biographie*, *einleitender offener Erzählimpuls* sowie den *Hauptfragen bzw. Gesprächsimpulsen*. Von besonderer Bedeutung hierbei sind vor allem die beiden letztgenannten Impulskategorien. Die einleitende Frage in offener Form nach den Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Sprachverständnis ihrer Schüler:innen ermöglicht den Befragten die Nennung subjektiv bedeutender Aspekte der Thematik.

Im Anschluss daran werden im Rahmen der 14 Hauptfragen, die weiterhin offen gestellt sind, gezielte Schwerpunkte im Kontext von unterrichtlichem Sprachverständnis gestellt. Sie entstanden in Anlehnung an das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011; Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) und wurden für den endgültigen Leitfaden in einer systematischen Reihung vom Allgemeinen (Bsp.: „Welche Konsequenzen haben die Sprachverständnisprobleme der Kinder bei der Unterrichtsplanung?“) zum Spezifischen (Bsp.: „Erzählen Sie mir bitte etwas darüber, wie Sie den Kindern Strategien vermitteln, um mit Verständnisschwierigkeiten umzugehen.“) angeordnet.

3.4 Zur qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews

Entsprechend des qualitativen Forschungsparadigmas wurde zur inhaltlichen Auswertung der Lehrkräfteinterviews ein Auswertungsraster im Sinne eines Kategoriensystems erstellt (Mayring, 2015, S. 65). Dieses wurde unter spezifischem Bezug auf das Datenmaterial konzipiert und resultierte sowohl aus deduktiven als auch induktiven Kategoriebildungsprozessen. Die zentrale Quelle bei der deduktiven Ableitung repräsentierte das qualitative Auswertungsraster aus der Teilstudie des Projekts zur Videoanalyse der Lehrer:innensprache (vgl. Schiefele & Berg 2022): Zum einen, da dieses auf Grundlage einschlägiger Publikationen zur spezifischen Lehrer:innensprache im Förderschwerpunkt Sprache theoriebasiert erstellt wurde. Zum anderen, weil eine größtmögliche Kompatibilität bzw. Passung des Interviewauswertungsrasters mit dem Videoanalyseraster der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Sinne beobachtbarer und benannter Interventionsmaßnahmen dient. Gleichzeitig wurden diese in Anlehnung an die typisierende Strukturierung nach Mayring (2015, S. 104) erweitert.

Die induktive Kategoriebildung diente der möglichen Ableitung bislang unbenannter oder unberücksichtigter Interviewaspekte und bildete sich durch die direkte Ableitung einzelner Kategorien im Sinne eines Verallgemeinerungsprozesses aus den Interviews ab (Mayring, 2015, S. 85).

Das am Ende dieses Kategoriebildungsprozesses entstandene Analyseraster konstituierte sich aus insgesamt 39 Codes, wovon 21 der ersten Gliederungsebene und 18 der zweiten Gliederungsebene zuzuordnen sind. Die Hauptkategorien beinhalten zunächst wesentlich oberflächlichere Aspekte als die spezifischen Unterkategorien (Kuckartz, 2018, S. 38), die mit Blick auf den Analysegegenstand sowie die Fragestellungen ausdifferenziert wurden. Exemplarisch wird hier der Auswertungsbereich Veranschaulichung mit seinen zugehörigen Subcodes aufgeführt:

Veranschaulichung
Veranschaulichung/handlungsbegleitendes Sprechen, Handeln
Veranschaulichung/Gestik, Mimik, Blickkontakt
Veranschaulichung/Realgegenstände
Veranschaulichung/Bilder

Abb. 2: exemplarische Auswertungskategorie *Veranschaulichung*

Nach der Transkription der Interviews wurden diese computergestützt mit MAXQDA (2022) von den beiden Projektleitenden in Teilen sowohl mit Inter-Codes als auch durch Aufteilung ausgewertet. Zentrale Ergebnisse dieser Auswertungen werden nachfolgend ausgeführt.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Sprachverständnisstörungen im Blick der Lehrkräfte

Alle befragten Lehrpersonen berichten, dass Schüler:innen ihrer Klassen von Sprachverständnisstörungen betroffen seien, und verfügen somit über Erfahrungen im Umgang mit Sprachverständnisschwierigkeiten im Unterricht. Als beobachtbare Verhaltensweisen der betroffenen Kinder, aus denen die Lehrkräfte Rückschlüsse auf ein eingeschränktes Sprachverständnis ziehen, werden vor allem ausbleibende oder erwartungswidrige Reaktionen auf Aufforderungen (L3: „Indem sie nie machen, was ich sage. Also, [die] gucken einen dann halt an... und machen dann irgendwie was ganz anderes.“) sowie ausbleibende oder erwartungswidrige Antworten auf Fragen genannt (L4: „Wenn ich jetzt eine Frage stelle und sie mich angucken und ich merke, da kommt eine Antwort, die mit der Frage nichts zu tun hat, oder es kommt gar nichts.“).

Als besonders schwierig für Kinder mit Sprachverständnisstörungen erleben die Lehrkräfte

- Situationen, die von vertrauten Abläufen abweichen („wenn etwas außer der Reihe ist“),
- außerunterrichtliche Aktivitäten („wenn man irgendwelche Ausflüge macht oder so“),
- freie Unterrichtsphasen,
- ungünstige akustische Rahmenbedingungen („Wo es natürlich total auffällt, ist [in der] Sporthalle und noch extremer beim Schwimmen. Aber da sind es die Nebengeräusche, die du einfach hast.“),
- die Anforderung, schriftliche Arbeitsanweisungen zu verstehen sowie
- das Entschlüsseln von Fachsprache und abstrakten Begriffen („In Mathe NOCH mehr, weil es manchmal abstrakter ist. Also, Mathe hat ja auch eine eigene Sprache, kann man sagen.“).

Die Lehrkräfte berichten, dass aus den Sprachverständnisstörungen sowohl ein verweigerndes und aggressives Verhalten resultieren kann als auch ein „Wegträumen“. Diese unterschiedlichen Auswirkungen auf das Verhalten fasst eine Lehrkraft (L1) mit der Aussage zusammen: „Da geht dann halt jedes Kind anders damit um, und da können sie ja auch nichts dafür.“ Auffällig ist, dass in den Interviews ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in die Situation der betroffenen Kinder zu erkennen ist. So erklärt L1 das Verhalten der betroffenen Kinder damit, „dass sie psychisch das irgendwie ganz schön mitnimmt“ und führt weiter aus: „Die Kinder wissen, dass sie vieles nicht verstehen, und dann demotiviert das halt auch.“ Übereinstimmend beschreiben mehrere Lehrkräfte eine Orientierungslosigkeit betroffener Kinder (L4: „Kinder, die ein geringes Sprachverständnis haben, die sind halt irgendwie völlig orientierungslos.“)

Die hier sichtbar gewordene Sensibilität für die Schwierigkeiten sprachverständnisgestörter Kinder schlägt sich in zahlreichen Sprachverständnishilfen nieder (siehe 4.2), die die Lehrpersonen als bedeutsam ansehen, um im Unterricht sprachlich bedingte Barrieren abzubauen. Bezüglich konkreter Therapiemaßnahmen, mit denen die Kinder ihre Sprachverständniskompetenz erweitern können, äußern einige Lehrkräfte hingegen Unsicherheit in der Wahl der Therapiemethode und erläutern, „dass es halt für mich auch super schwierig ist, festzustellen, wie ich denn da gut therapieren kann, dass es einen Fortschritt gibt“ (L1) oder bezweifeln die Möglichkeit einer wirksamen Therapie: „Ich finde, da gibt es wenig, mit dem wir die Kinder wirklich unterstützen können“ (L7).

4.2 Eingesetzte Sprachverständnishilfen

In der Nennung konkreter sprachverständnisunterstützender Maßnahmen im Unterricht zeigen sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den Befragten und eine klar erkennbare Dominanz einiger Methoden (Abb. 3). Die mit großem Abstand am häufigsten thematisierte Unterstützungsmaßnahme stellt die Veranschaulichung dar, gefolgt von Ritualen und Strukturen sowie der Wiederholung von Aufträgen.

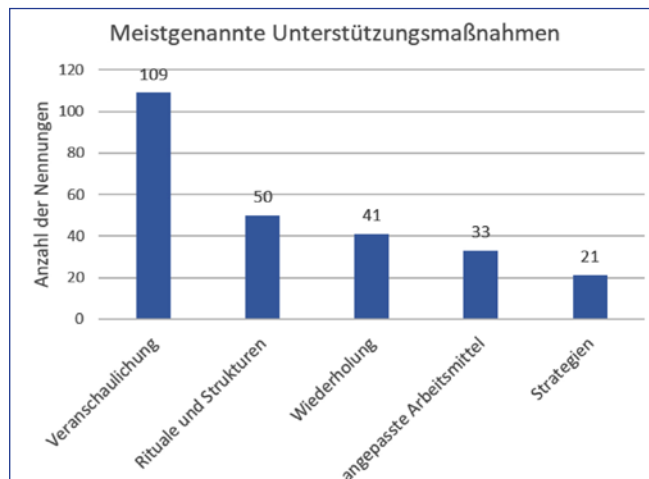


Abb. 3 Nennungen von Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht

4.2.1 Veranschaulichung

Innerhalb der Kategorie „Veranschaulichung“ beziehen sich die meisten Aussagen ($n = 31$) auf das handlungsbegleitende Sprechen, das jedoch zumeist in Verbindung mit anderen Formen der Visualisierung genannt wird.

Mit 26 Nennungen wird auch dem Einsatz von Bildern eine zentrale Rolle zugewiesen. Neben Bildkarten werden hier kleine Videosequenzen, das E-Board und der Einsatz von Tablets als genutzte Medien erwähnt. In gleicher Häufigkeit (26 Aussagen) gehen die Befragten auf den Einsatz von Gestik, Mimik und Blickkontakt ein. Die Lehrkräfte unterstreichen explizit die hohe Bedeutung, die sie dieser Form der Unterstützung zumessen (L6: „Also, es hilft ganz arg viel weiter“) und beschreiben, „dass das so begleitend einfach was ist, was man ganz automatisch irgendwie dann macht“ (L7). Das vorhandene deklarative Wissen über die Möglichkeit, das Verständnis gestisch und mimisch zu unterstützen, ist in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte somit zu einem prozeduralen handlungsleitenden Wissen geworden.

4.2.2 Rituale und Strukturen

Alle Befragten geben an, dass sie im Unterricht Rituale etabliert haben. Dabei lassen sich einige besonders häufig genannte Situationen identifizieren:

- der Unterrichtsbeginn (L1: „Die [Kinder] sagen dann das Datum, die anderen sprechen es nochmal nach und dann gibt es noch ein Lied...“),
- die klare Strukturierung des Unterrichtstags (L4: „Also, der Tag ist immer schon strukturiert durch unsere Stundenplanbilder.“),
- der Übergang zwischen Unterrichtsphasen (L4: „Oder wir haben den gleichen Gong, wenn bestimmte Phasen zu Ende sind. Am Ende von der Freiarbeit haben wir eine Glocke.“) sowie
- der Einsatz wiederkehrender Arbeitsformen und bekannter Materialien (L6: „Also, eigentlich sind die Arbeitsblätter, das Arbeitsmaterial immer SO vorbereitet, dass die Kinder eigentlich wissen, was zu tun ist. Weil es ja immer wieder die gleichbleibenden Formate sind.“).

Die Lehrkräfte beziehen sich in ihren Äußerungen zum Teil auf das in 4.1 dargestellte Erleben einer Orientierungslosigkeit der sprachverständnisgestörten Kinder, der sie mit ritualisierten Formen und klaren Strukturen begegnen. Mehrfach wird zudem auf die Entlastung der Kinder von Sprachverarbeitungsanforderungen verwiesen, um somit Kapazitäten für das inhaltliche Lernen freizusetzen (L6: „... dass es eben viele gleichbleibende Formate sind, sodass die Kinder sich auf den Lerninhalt konzentrieren können und nicht noch *oh, wie funktioniert die Aufgabe jetzt?*“). Zudem erscheinen Rituale als eine Möglichkeit zur Reduktion des Sprechanteils der Lehrkraft (L6: „Ich finde schon, dass man durch Rituale wirklich sich SELBER als Lehrer mehr zurücknehmen kann, auch den Sprechanteil.“).

Die beschriebene klare Strukturierung des Unterrichts wird von den Lehrkräften jedoch keineswegs im Sinne eines stark lenkenden, lehrkraftzentrierten Unterrichts verstanden, sondern vielmehr gerade auch als Chance dafür gesehen, den Schüler:innen in freieren Formen ein möglichst selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. So werden in den Interviews beispielsweise Strukturen für die Wochenplanarbeit, die Freiarbeit und die Arbeit an Stationen sowie für Phasen des

kooperativen Lernens genannt. Hierin wird eine große Vielfalt der eingesetzten Sozialformen sichtbar.

Darüber hinaus werden Rituale auch in außerunterrichtlichen schulischen Aktivitäten wie der Schüler:innenkonferenz eingesetzt (L1: „Unsere Schülerkonferenz ist auch so ein Sprachverständnisritual, würde ich mal sagen, weil das immer gleich abläuft. Die Kinder kommen, zwei Schüler haben die Leitung in der Schülerkonferenz...“).

4.2.3 Wiederholung

Wiederholungen werden von allen Befragten als unverzichtbar angesehen. Sie erläutern die Notwendigkeit häufiger Wiederholungen zum Einen in Bezug auf neu eingeführte Wörter (L4: „Ich denke bei der Planung schon dran, dass ich da einfach auch mehr Zeit brauche, weil ich Begriffe oder so ganz oft wiederholen muss“) und führen aus, dass hierfür eine Unterrichtsstunde häufig nicht ausreicht, sondern die Wiederholungen sich auf mehrere Tage erstrecken. Zum anderen sind aber auch Wiederholungen von Arbeitsaufträgen erforderlich, um das Verständnis zu sichern. Dabei fällt auf, dass die Lehrkräfte die Wiederholungen zumeist nicht selbst anbieten, sondern stattdessen die Schüler:innen bitten, das Vorgehen bei einem Arbeitsauftrag zu wiederholen (L6: „Ich gonge kurz, sage: *Ok, es gibt ein kleines Problemchen. Ich glaube, nicht alle Kinder wissen, was jetzt zu tun ist. Wer könnte es nochmal wiederholen?*“). Neben wiederholten Erklärungen für die gesamte Klasse wenden die Lehrkräfte sich auch gezielt einzelnen Kindern mit Verständnisproblemen zu (L4: „Da lasse ich mir dann auch oft nochmal sagen: ‚Du, was müssen wir jetzt machen?‘“). Häufig werden dabei die Wiederholungen mit einem Zeigen-Lassen oder Vormachen verbunden.

4.2.4 Angepasste Arbeitsmittel

Übereinstimmend berichten die Lehrkräfte, dass viele vorgefertigte Arbeitsmaterialien zu schwierig seien, und beziehen sich dabei in erster Linie auf die sprachliche Komplexität (L2: „Das ist ja tatsächlich ein Problem, dass wir selten gute vorgefertigte Sachen finden, wo wir sagen: *Okay, das passt von der Aufgabenstellung her, das passt von dem, wie es erklärt ist.*“). In der Konsequenz führt dies häufig dazu, dass die verfügbaren Materialien entweder verändert oder aber durch selbst erstellte Materialien ersetzt werden (L1: „Wir erstellen eigentlich fast alles selber, also fast jedes Arbeitsblatt, oder wir verändern es ganz klar.“). Der Fokus liegt dabei zumeist auf der Reduktion der sprachlichen Anforderungen, um die Schüler:innen zu entlasten (L4: „Und wenn ich selber Arbeitsmaterial erstelle, dann versuche ich halt immer die Sprache ganz vereinfacht zu machen“).

Als positiv werden vor diesem Hintergrund Verlagsangebote von Arbeitsmaterialien angesehen, „wo dann die Dateien teilweise sogar im Wordformat sind und bearbeitbar sind. Dass man Elemente rausnehmen kann und dann einfach die Anweisungen oder so nochmal deutlicher machen kann“ (L4). L5 berichtet zudem, dass Materialien für Stationenarbeit gemeinsam von den Lehrkräften erstellt werden, die zusammen im Team-Teaching unterrichten.

4.2.5 Strategien

Die Befragten sehen das Nachfragen bei bestehenden Verständnislücken als relevante Strategie an und unterstützen die Kinder daher in der Entwicklung einer Fragehaltung. Damit zielen sie auf eine Aktivierung der Kinder bei der Suche nach Hilfe (L5: „...*dass sie hingehen zu jemandem, aktiv werden müssen und sich Hilfe holen müssen. Also gerade dieser Schritt, ich weiß was net. Und wenn ich net frag, wird´s nie besser werden. Also wenn ich frag, dann lern ich dazu.*“). Die Lehrkräfte sind sich der Tatsache bewusst, dass dieses Fragen-Können durchaus anspruchsvoll ist (L1: „*Also Fragenstellen ist halt auch echt super schwierig*“) und nicht vorausgesetzt werden kann, sondern geübt werden muss (L2: „*Also, was ich ihnen immer vermitteln, ist, dass sie nachfragen sollen. Das machen viele tatsächlich nicht von Anfang an. Das müssen sie echt üben.*“). Als wichtig erachten die Lehrkräfte dabei den Einsatz des spezifischen Lobes (L4: „*Da sage ich immer: Mensch, super, dass du jetzt fragst! Ich erkläre es dir gerne nochmal.*“), aber auch die Schaffung einer vertrauensvollen und ermutigenden Klassenatmosphäre (L7: „*So das ‚Ich darf mich mit meiner Schwäche auch zeigen und ich traue mich auch immer zu sagen, wenn ich was nicht weiß.*“).

In geringerem Maße wird auch das Nutzen des Kontextes (zum Beispiel vorhandene Bilder, aber auch der thematische Rahmen) als Strategie benannt, die den Kindern bereits in der ersten Klasse nahegebracht wird. Das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder am Computer

wird ebenfalls als wichtige Strategie benannt, aber eher höheren Klassenstufen zugeordnet und zum Zeitpunkt der Interviews (Mitte der ersten Klasse) noch nicht fokussiert.

4.3 Bezug zu Ebenen des Sprachverständnisses

Bezüglich der Zuordnung zu den einzelnen Ebenen des Sprachverständnisses zeigen sich deutliche quantitative, aber auch qualitative Unterschiede in den Codierungen, die im Folgenden erläutert werden.

4.3.1 Wortebene

Bei der Analyse der sprachebenenbezogenen Äußerungen dominiert mit 35 Codierungen der Bezug zum Wortschatz und zum Wortverständnis. Eine starke Sensibilität für das Anforderungsniveau des Wortschatzes wird erkennbar und ist nicht nur auf den Fachwortschatz beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf Operatoren wie „verbinden“, „ankreuzen“, „vertauschen“ und „(Buchstaben) nachspuren“. Ein hoher Wiederholungsbedarf (siehe 4.1.3) wird beschrieben, der auch einen bewussten Umgang mit der Lehrer:innensprache erfordert (L2: „Es ist ganz gut, wenn man nicht jedes Mal einen anderen Begriff für etwas verwendet.“).

Die Lehrkräfte geben in den Interviews vielfache methodische Hinweise auf die Wortverständnissicherung und beziehen dabei sowohl die Lexem- als auch die Lemmaebene ein. Dabei steht auf der Lemmaseite die Veranschaulichung durch Realgegenstände, Bildkarten und konkrete Handlungen im Vordergrund (siehe 4.2.1). Viel Aufmerksamkeit gilt der Lexemebene mit Hilfen zur differenzierten Wahrnehmung der lautlichen Gestalt des Wortes. Hierzu zählen die Silbensegmentierung (beispielsweise durch das gemeinsame Silbenklatschen oder -schwingen), das gemeinsame Sprechen neuer Wörter, metasprachliche Hinweise auf einzelne Wortbausteine (L6: „Bei „Zahnfleisch“ mache ich dann eben zum Beispiel ein Bild hin von einem Zahn und einem Fleischstück – Zahnfleisch. Oder „Zahnkrone“ wäre dann eben ein Zahn und noch eine Krone. Einfach, dass sie sich das noch mal besser merken können.“), aber auch in der ersten Klasse bereits der Einsatz von Schrift (L1: „Je mehr Buchstaben du hast, umso mehr Wörter kannst du ja bilden.“). Als sinnvoll wird es eingeschätzt, explizit die Aufmerksamkeit auf neue Wörter, insbesondere auf Fachwörter, zu lenken. So bewertet L4 ein Mathematikbuch positiv, in dem die „wichtigen Wörter“ bei einem neuen Thema eingeführt werden: „Da gibt es so zwei Figuren, einen Frosch und einen Hund. Und die haben das dann immer in einer Sprechblase. Da steht dann zum Beispiel auf der Seite mit dem Tabellenrechnen dann wirklich „die Tabelle, die Spalte, die Zeile“. Und dann zeigen die da auch drauf.“

4.3.2 Satz- und Textebene

Nur mit wenigen Äußerungen ($n = 11$) beziehen sich die Lehrkräfte auf die Satzebene. Auffällig ist dabei, dass nur eine der Befragten (L6) dabei tatsächlich auf das Satzverständnis eingeht: „Also, ich achte darauf, dass ich in möglichst einfachen Sätzen spreche“. Obwohl das Sprachverständnis vorab als Thema des Interviews offengelegt worden war, wird die auf die Satzebene bezogene Frage von allen anderen Lehrkräften mit Verweisen auf die Satzproduktion beantwortet (L4: „Da gebe ich eine Satzform vor und gucke, dass die Kinder diese Satzform übernehmen.“), für die auch Hilfen eingesetzt werden (L1: „...dass wir halt für die Fragen, die sie jeden Tag stellen müssen und für die Sätze, die sie jeden Tag sagen müssen, dass wir ihnen da halt so kleine Kärtchen gemacht haben.“).

Auf das Text- und Diskursverständnis geht keine der befragten Lehrpersonen in ihren Aussagen ein.

Allerdings sind möglicherweise in den (insgesamt nur sieben) Aussagen, die der Subkategorie „Reduktion der Komplexität“ zugeordnet wurden, die Satz-, Text- und Diskursebene gemeint. Die hier genannten Maßnahmen sind jedoch sehr allgemein gehalten (L1: „Ja, das man halt ganz reduziert spricht im Prinzip.“; L7: „Aber ich glaube, wir versuchen schon, dass wir einfach die Sprache einfach halten.“) und geben keine spezifischen Hinweise darauf, wie diese Komplexitätsreduktion gestaltet wird. Die einzige Ausnahme stellt der Verweis von L7 auf die reduzierte Äußerungslänge dar: „Ich würde schon sagen, dass man die Erklärungsphasen möglichst kurz hält.“

4.4 Selten genannte Verständnishilfen

Angesichts der hohen Bedeutung, die den prosodischen Merkmalen der Lehrer:innensprache in der Fachliteratur zugesprochen wird, wurde erwartet, dass diese auch den Interviews großen

Raum einnehmen würden. Diese Erwartung hat sich nicht bestätigt: Nur insgesamt 14 Äußerungen konnten diesem Bereich zugeordnet werden. Diese verteilen sich etwa ausgewogen auf die Aspekte

- langsames Sprechtempo,
- hervorgehobene Betonung und
- deutliche Artikulation.

Als hilfreich wird dabei eine technische Verstärkung der Lehrer:innensprache angesehen (L4: „Was eigentlich als Grundausrüstung in eine Sprachheilschule gehört, wäre eigentlich für mich auch eine FM-Anlage“).

In der Kategorie „Metasprache“ wurden nur vier Codierungen vorgenommen. Demnach scheinen metasprachlichen Hinweise im deklarativen Wissen der Lehrpersonen keine große Rolle für den Unterricht in der ersten Klasse zu spielen (L7: „Ich glaube, das kommt erst noch.“).

Trotz der noch relativ geringen schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in der ersten Klasse wird die Schrift von vier der sieben Befragten schon als Hilfe angesehen und eingesetzt. L4 verweist jedoch darauf, dass dies in den höheren Klassenstufen einfacher sei („In Klasse 3, 4 ist es leichter, weil dann einfach die Schriftsprache noch sehr gut als Hilfe dazukommen kann.“). Dementsprechend finden sich auch bei den Lehrkräften, die schriftliche Hilfen verwenden, entsprechende Aussagen nur in geringer Zahl (n = 5).

5 Vergleich der Befunde der Interview- und Videoanalysen

5.1 Übereinstimmende Befunde von Interview- und Videoanalysen

Die Interviewpartner:innen hatten sich auch bereit erklärt, ihren Unterricht filmen zu lassen (siehe 3.2), sodass dem im Gespräch erhobenen deklarativen Wissen über die Sprachverständnisunterstützung im Unterricht die Analyse videografierter Stunden (Schiefele & Berg, 2022) gegenübergestellt werden konnte. Hierbei zeigten sich in hohem Maße Übereinstimmungen. So fällt auf, dass die in der Interviewanalyse meistcodierten Kategorien (Veranschaulichung, Rituale und Strukturen, Wiederholung) tatsächlich in großer Häufigkeit im Unterricht vorzufinden waren. In den insgesamt 530 Minuten der Unterrichtsaufzeichnungen fanden sich 883 Veranschaulichungen durch Bilder, Realgegenstände und begleitendes Handeln („Vormachen“), zu denen 483 prägnante gestisch-mimische Unterstützungen hinzukommen. Somit spiegelt sich die Bedeutung, die die Lehrkräfte in den Interviews der Veranschaulichung zumessen, eindrucksvoll in ihrem konkreten Handeln.

Ritualisierte Abläufe fanden sich in allen videografierten Stunden und traten dort zumeist an mehreren Zeitpunkten auf, sodass sie 25 mal codiert wurden. Zudem wurde 39 mal ein Überblick über Strukturen im Unterricht gegeben, beispielsweise über den Tagesablauf oder die Durchführung von Arbeitsaufträgen. Das häufig genannte Merkmal der Ritualisierung und Strukturierung prägt demnach erkennbar den Unterricht.

Eine bedeutsame Rolle spielen Wiederholungen nicht nur in den Interviewaussagen der Lehrkräfte, sondern auch in ihrem konkreten unterrichtlichen Handeln. So wurden in den sieben videografierten Stunden 647 mal neu eingeführte Wörter wiederholt und 86 mal das Verständnis von Arbeitsaufträgen durch Wiederholungen gesichert wurde. Ebenso wie in den Aussagen im Interview geschah dies häufiger dadurch, dass Schüler:innen zum Wiederholen aufgefordert wurden (79 mal) als durch direkte Wiederholungen durch die Lehrkraft (7 mal).

5.2 Abweichende Befunde von Interview- und Videoanalyse

Anders als die geringe Zahl von Codierungen zur Satzverständnissicherung in den Interviews es vermuten lässt, weisen die Videoanalysen eine hohe Sensibilisierung für die verständnisereichernde Gestaltung der Lehrer:innensprache auf der Satzebene auf (Berg & Schiefele, 2022). Während in den Interviews nur sehr allgemein und unspezifisch von „einfacher Sprache“ gesprochen wird, lassen sich in den Videografien sehr spezifische Merkmale der Komplexitätsreduktion identifizieren. So stehen 1232 Hauptsätzen nur 330 Nebensätze gegenüber, und in 612 Äußerungen wird die jeweils kürzestmögliche Struktur genutzt. Passivsätze kommen mit nur neunmaligem Auftreten in verschwindend kleiner Zahl vor, während mit 2123 Codierungen die Aktivsätze deutlich dominieren. Im Bereich der syntaktischen Komplexitätsreduktion steht den Lehrkräften somit offenbar ein intuitives oder – nach mehrjähriger Berufserfahrung – inzwischen automa-

tisiertes prozedurales Handlungswissen zur Verfügung, das im Interview nicht als deklaratives Wissen eingebracht wurde.

Auch metasprachliche Hilfen waren in den Videografien mit 79 Codierungen weitaus häufiger sichtbar, als die seltene Nennung (4 Codierungen) in den Interviews es vermuten ließ. Sie dienen zum einen dazu, die Schüler:innen auf neue Wörter hinzuweisen, traten zum anderen aber auch im Rahmen von Rechtschreibgesprächen auf. Somit ist es auch möglich, dass die festgestellte Häufigkeit im Zusammenhang mit dieser konkreten metasprachlich orientierten Unterrichtsmethode steht und durch diese (mit)bedingt ist.

6 Diskussion und Ableitungen für die Lehrer:innenprofessionalisierung

Die Auswertung der Interviews zeigt ein hohes Maß an deklarativem Wissen der Lehrkräfte am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache bezüglich der Möglichkeiten, das Sprachverständnis der Schüler:innen im Unterricht zu sichern und somit Lernbarrieren abzubauen. Dabei finden sich überwiegend Übereinstimmungen mit den in der Fachliteratur genannten Kriterien für eine professionelle und unterstützende Lehrer:innensprache (Westdörp, 2010; Reber & Schönauer-Schneider, 2020; Kurtz, 2021). Die von Jungmann et al. (2021) angeregte Erweiterung des Verständnisses der Lehrer:innensprache auf die gesamte Unterrichtsinteraktion erweist sich als gut geeignet, um die vielfältigen unterstützenden Methoden, die die Lehrkräfte beschreiben und umsetzen, abzubilden. Diese gehen deutlich über rein verbale Maßnahmen hinaus und umfassen auch non-, para- und außerverbale Maßnahmen (Lüdtke & Stitzinger, 2017). Zusammenfassend ergibt sich aus der Interviewauswertung eine hohe Professionalität der Lehrkräfte im Rahmen ihres deklarativen Wissens.

Ähnliche Ergebnisse liegen bereits von Theisel (2015) vor, sind dort jedoch auf die Selbsteinschätzung beschränkt. Für die Überprüfung der Häufigkeit und Qualität der praktischen Umsetzung derartiger Unterstützungsmaßnahmen fehlten mit Ausnahme der Pilotstudie von Ruppert & Schönauer-Schneider (2008) noch Untersuchungen. Diese Forschungslücke konnte mit der Kombination von Interviews und videografierten Unterrichtsstunden in der hier vorgestellten Studie verkleinert werden. Es konnte somit bestätigt werden, dass Sprachheilpädagog:innen die theoretisch gut belegten sprachverständnisunterstützenden Maßnahmen nicht nur kennen (im Sinne eines deklarativen Wissens), sondern auch anwenden, und somit über eine entsprechende prozedurale Handlungskompetenz verfügen.

Da keine Vergleichsgruppe von Regelschulpädagog:innen in die Studie einbezogen war, lässt sich allerdings nicht aussagen, inwiefern es sich dabei um spezifische sprachheilpädagogische Kenntnisse und Kompetenzen handelt. Die von Theisel (2015) sowie Ruppert & Schönauer-Schneider (2008) festgestellten Unterschiede zwischen Sprachheilpädagog:innen und Regelschullehrkräften legen jedoch die Annahme spezifischer Merkmale eines sprachheilpädagogischen Unterrichts nahe. Dieser Frage kommt angesichts des Ausbaus inklusiver Bildungsangebote wachsende Bedeutung zu, da Schüler:innen mit Sprachverständnisstörungen unabhängig vom Beschulungsort auf Unterstützungsmaßnahmen angewiesen sind. Hieraus erwachsen neue Aufgaben für die Professionalisierung der Lehrkräfte aller Schularten. Dabei stehen Sprachheilpädagog:innen in inklusiven Kontexten auch vor der Aufgabe, Regelschullehrkräfte bezüglich des Abbaus sprachbedingter Barrieren zu beraten.

Aber auch bezüglich der Professionalisierung von Sprachheilpädagog:innen ergibt sich aus der Studie trotz der insgesamt sehr positiven Befunde ein Desiderat, das sich am Bild des Hürdenlaufs verdeutlichen lässt: Sollen Kinder eine Hürde überwinden, die zu hoch für sie liegt, so gibt es drei Möglichkeiten der Unterstützung:

Die Latte wird niedriger gelegt. Überträgt man das Bild auf das Sprachverständnis, so entspricht dies einer Vereinfachung der Anforderung beispielsweise durch den Ersatz schwieriger Wörter durch einfachere Wörter oder durch die Verwendung kürzerer Sätze.

Die Latte bleibt auf ihrer Höhe, aber dem Kind wird eine Hilfestellung geboten. Bezogen auf das Sprachverständnis wäre eine solche Hilfestellung zum Beispiel eine verständnisunterstützende Geste oder eine zusätzliche Veranschaulichung durch Bilder.

Das Kind wird in seiner Fähigkeit, die Hürde zu überwinden, unterstützt – es lernt also, allmählich auch höher liegende Hürden zu überwinden. Übertragen auf die Unterstützung des Sprachverständnisses würde dies bedeuten, nicht bei Vereinfachungen und situativen Hilfestellungen stehenzubleiben, sondern systematisch die Sprachverständnisfähigkeiten aufzubauen.

Damit stehen Lehrkräfte vor der doppelten Aufgabe (Abb. 4), sowohl (noch) unüberwindbare sprachbedingte Hürden aus dem Weg zu räumen bzw. zu verringern, als auch Therapiemethoden einzusetzen, die dem Kind Wege zur Erweiterung seines Sprachverständnisses eröffnen.

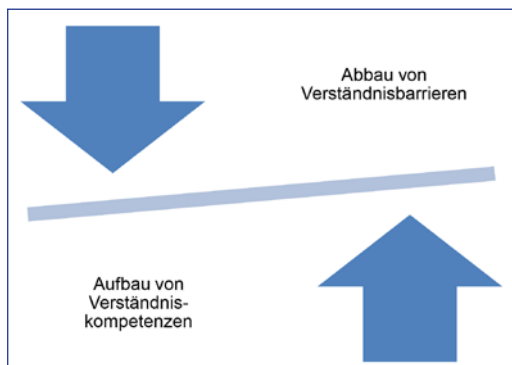


Abb. 4: Umgang mit Sprachverständnishürden

Tatsächlich sind die von den Lehrkräften genannten und umgesetzten Maßnahmen überwiegend der Vereinfachung und der situativen Hilfestellung zuzuordnen. Auf der Wortebene werden diese häufig auch dazu beitragen, den rezeptiven Wortschatz zu erweitern. Auf der Satzebene hingegen gilt es künftig, auch Methoden in den Unterricht zu integrieren, mit deren Hilfe die Schüler:innen systematisch lernen, unterschiedliche Satzstrukturen zu entschlüsseln. Für den Kontext der Therapie liegen hierfür bereits Praxisvorschläge vor (Hachul & Schönauer-Schneider, 2020), deren Übertragung auf unterrichtliche Kontexte ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt. Damit derartige Therapiemaßnahmen dann Eingang in den Unterrichtsalltag finden, ist jedoch auch das Bewusstsein der Lehrkräfte für die hohe Bedeutung des Satz-, aber auch des Text- und Diskursverständnisses zu stärken: Die Interviewanalysen zeigen, dass Verständnisschwierigkeiten bislang primär mit Wortschatzproblemen in Verbindung gebracht werden.

Einen bereits gut beschriebenen Weg zu einer systematischen Erweiterung des kindlichen Sprachverständnisses stellt die Förderung des Monitorings des Sprachverstehens (Hachul & Schönauer-Schneider, 2020) dar. Die dabei relevante Strategie des Fragen-Stellens wird auch von den an der Studie beteiligten Lehrkräften als bedeutsam beschrieben und vor allem durch Ermutigung und spezifisches Lob des Nachfragens bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten gefördert. Erweiterungen durch ein noch bewussteres Üben eines hilfreichen Zuhörverhaltens sowie das bewusste Schaffen von Situationen, in denen die Kinder ihr Nicht-Verstehen erkennen und den Unterschied von Nicht-Wissen, Raten und Verstehen wahrnehmen, könnten ergänzend ausgebaut werden.

Auch eine qualitative Erweiterung des bereits sehr umfangreich eingesetzten handlungsbegleitenden Sprechens könnte dazu beitragen, die Verständniskompetenzen zu erweitern. Hier zeigten die Videoanalysen, dass die Lehrkräfte häufig nur ihre Handlungen in undifferenzierten Allgemeinäußerungen versprachlichen (z. B.: „Ich mach jetzt das“; „Du sollst das so machen!“), ohne die Aktionen mit spezifischen verbalen Bestimmungen zu beschreiben („Ich nehme den Stuhl und stelle den Stuhl an meinen Sitzplatz!“). Diese bewusste Sprachgestaltung könnte in noch stärkerem Maß genutzt werden, um sowohl semantisches Wissen ausdifferenzieren als auch Äußerungen auf der Satz- oder Diskursebene im Unterricht handlungsbegleitend nachvollziehbar aufzubereiten

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen zur sprachverständnisunterstützenden Lehrer:innensprache nachweisbar ist. Diese Expertise kann im Bereich der identifizierten Professionalisierungsbereiche im Rahmen von Aus- und Weiterbildung gezielt ausgebaut werden und damit einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit Sprachverständnishürden leisten.

Literatur

AWMF (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES): Interdisziplinäre S2k-Leitlinie*. Abgerufen von www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/049-006.html [2.7.2021].

- Berg, M. (2018). Mobbingverfahren von Kindern mit Sprachverständnisstörungen. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat, S. (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 123-129). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Berg, M. & Janke, B. (2017). Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 25(1), 4-14.
- Berg, M. & Schiefele, C. (2021). Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses in den ersten beiden Schuljahren am SBBZ Sprache. *Forschung Sprache* 3/2021, 19-30.
- Berg, M. & Schiefele, C. (2022). Anpassung der Unterrichtskommunikation an das kindliche Sprachverständnis. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.): *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 174-181). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. überarb. Auflage). München: Elsevier. Urban & Fischer.
- Helfferrich, C. (2011). *Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Jungmann, T., Miosga, Ch. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurtz, M. (2021). *Die Bedeutung der Lehrer*innensprache im sprachheilpädagogischen Unterricht*. Abgerufen am 13.7.2021 von http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000002459/rosdok_derivate_0000099123/Kurtz_Dissertation_2021.pdf.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2020). *Sprachförderung im inklusiven Unterricht* (2. Auflage). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Ruppert, I. & Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit*, 53(6), 324-333.
- Schiefele, C. & Berg, M. (2022.). Sprachverständnisunterstützende Maßnahmen der Lehrer/innensprache im Unterricht des Förderschwerpunkts Sprache. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 95-111.
- Theisel, A. (2015). Unterrichten Sonderpädagogen anders? – Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 320-340.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 3, 2-8.

Zu den Autor:innen

Prof. Dr. Margit Berg ist Professorin für den Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Dr. Christoph Schiefele ist akademischer Rat am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Margit Berg
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
margit.berg@ph-ludwigsburg.de

Dr. Christoph Schiefele
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg
schiefele@ph-ludwigsburg.de



Pilotierung einer Lernverlaufsdagnostik bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung am SBBZ¹ Sprache*

Pilot Testing of a Progress-Monitoring for Children with Developmental Language Disorder

Melanie Besca, Theresa Krauss, Marco Ennemoser

Zusammenfassung

Verfahren der Lernverlaufsdagnostik sollen dabei helfen, ungünstige Entwicklungsverläufe von Risikokindern frühzeitig zu erkennen, um daraufhin zu einem möglichst frühen Zeitpunkt geeignete Förder- und Beschulungsmaßnahmen vornehmen zu können. Im Bereich der mündlichen Sprache wird aktuell ein Verfahren der Lernverlaufsdagnostik entwickelt, das auf dem Nachsprechen von Sätzen als Indikator der sprachlichen Fähigkeiten basiert. Anhand von Daten aus einer querschnittlichen Erprobung im Kindergarten konnten ermutigende Hinweise für eine grundsätzliche Eignung als Instrument der Lernverlaufsdagnostik gefunden werden (Besca & Ennemoser, 2022). In diesem Beitrag werden Ergebnisse aus der Studie vorgestellt, in der untersucht wurde, ob das Verfahren auch für einen Einsatz am Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) Sprache bzw. bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung geeignet ist. Insgesamt nahmen knapp 70 Kinder von der 1. bis zur 3. Klasse am SBBZ Sprache teil. Es wurden Daten zur Reliabilität, Validität und Änderungssensitivität der Lernverlaufsdagnostik im Quer- und Längsschnitt erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Paralleltests vergleichbar schwer sind, sehr gute Reliabilitätswerte vorliegen und erwartungskonform zufriedenstellende Werte in der konvergenten und divergenten Validität bestehen. Zudem konnte in dieser Erhebung ein erster Nachweis für die Änderungssensitivität der Lernverlaufsdagnostik erbracht werden.

Schlüsselwörter

Lernverlaufsdagnostik, Sprachentwicklung, Sprachdiagnostik, Kinder mit Sprachentwicklungsstörung

Abstract

The aim of progress-monitoring is to identify stagnation in the development of at-risk children at an early stage so that language and/or educational interventions can be adapted as quickly as possible. In the field of verbal language we are currently developing a test for progress-monitoring based on sentence-repetition tasks to be used as an indicator of language abilities. The newly developed test is currently being piloted in various contexts and data from cross-sectional testing in kindergartens speak for the suitability of the test (Besca & Ennemoser, 2022). This paper presents results from testing at a school for children with developmental language disorder. About 70 children from 1st to 3rd grade participated in the current study. Data were collected on the test's reliability, validity, and sensitivity to change, both cross-sectionally and longitudinally. Our results show that the parallel versions of the test are comparably difficult and have strong reliability values. As expected we found satisfactory values in convergent and divergent validity. Additionally, our study provided initial evidence that the test exhibits sensitivity to change.

¹ Förderschulen heißen in Baden-Württemberg Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ)

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

Keywords

Progress-monitoring, language development, language diagnostics, children with developmental language disorder

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Merkmale von Lernverlaufsdagnostik

Verfahren zur Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten umfassen häufig zahlreiche Untertests, die entweder auf mehrere Sprachebenen abzielen oder differenziert und umfassend einen ausgewählten sprachlichen Bereich erfassen. Dementsprechend sind diese Verfahren aufwendig in der Durchführung und Auswertung. Solche umfangreichen Verfahren sind nicht für den zeitlich engmaschigen Einsatz konzipiert. Für kurzfristige Veränderungen innerhalb weniger Wochen sind diese Verfahren wenig sensitiv. Sie werden meist zur Statusdiagnostik eingesetzt, um einen Förder- und Unterstützungsbedarf zu identifizieren und dienen als Grundlage einer konkreten Interventionsplanung (Spreer, 2018). Im Gegensatz dazu handelt es sich bei Verfahren der Lernverlaufsdagnostik um kurze Tests, die häufig wiederholt werden können, sowie schnell und unkompliziert anzuwenden sind (ökonomische Durchführung und Auswertung). Sie sind zudem änderungssensitiv und enthalten mehrere Parallelformen, wodurch ein engmaschiger Einsatz möglich ist. Die zu erfassende Kompetenz wird entweder über ein Curriculum Sampling (Breitenbach, 2020) oder einen repräsentativen Indikator als Kompetenzmaß generiert. Ziel der Lernverlaufsdagnostik ist es, Lernzuwächse über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zu erfassen, um einen Förderbedarf erkennen oder die Wirksamkeit einer Förderung evaluieren und ggf. zu einem möglichst frühen Zeitpunkt Nonresponder identifizieren zu können (Breitenbach, 2020; Deno, 2003). Wie auch andere diagnostische Verfahren werden sie an den klassischen Testgütekriterien gemessen.

Momentan existieren im Bereich der mündlichen sprachlichen Fähigkeiten im Kindergarten sowie im Schulalter noch keine Verfahren, die speziell für den kleinschrittigen Einsatz als Verlaufsdagnostik konzipiert wurden. Im Bereich der schriftlichen Fähigkeiten stehen z. B. die Lernfortschrittsdiagnostik Lesen LDL (Walter, 2009a) oder die Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie LDO (Walter & Clausen-Suhr, 2018), sowie computergestützte Verfahren wie „Quop“ oder „Levumi“ (Blumenthal et al., 2022) zur Verfügung. Im Rahmen der Sprachdiagnostik des Rügener Inklusionsmodells (Mahlau et al., 2014) wurden Tests der Lernverlaufsdagnostik im Bereich der Aussprache und Grammatik im schulischen Bereich eingesetzt, diese sind allerdings noch nicht veröffentlicht.

1.2 Sätze Nachsprechen als Indikator sprachlicher Fähigkeiten in der Lernverlaufsdagnostik

Die Entwicklung eines lernverlaufsdagnostischen Verfahrens erfordert einen repräsentativen Indikator oder robusten Marker für die zu erfassende Kompetenz (Walter, 2009b). Das Nachsprechen von Sätzen scheint auf den ersten Blick primär als Maß für das phonologische Arbeitsgedächtnis zu fungieren, allerdings erfordert die korrekte Reproduktion der (auch sinnlosen) Sätze mit zunehmender Länge zwingend grammatisches und semantisches Wissen (Goldammer, et al., 2010; Grimm, 2015). Das Aufgabenformat eignet sich somit hervorragend als Globalindikator für die Sprachkompetenz und ist zudem außerordentlich ökonomisch. Aus diesem Grund wird das Nachsprechen von Sätzen bereits als Untertest in sprachdiagnostischen Verfahren eingesetzt (z. B. Schöler & Brunner, 2008). Empirische Befunde zeigen, dass die entsprechenden Maße zuverlässig zwischen Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen im Alter zwischen 5;6 und 9;4 Jahren unterscheiden (Abed Ibrahim et al., 2018) und ein Prädiktor für spätere Lese- und Rechtschreibleistungen ist (Goldammer et al., 2011; Schöler & Brunner, 2008). Damit eignet sich das Sätze Nachsprechen auch zur Erkennung sogenannter Risikokinder. Das Aufgabenformat ermöglicht somit die ökonomische Erhebung eines repräsentativen Globalmaßes sprachlicher Fähigkeiten und scheint für die Konstruktion einer Lernverlaufsdagnostik sprachlicher Fähigkeiten besonders geeignet. Bereits vorhandene Tests zum Sätze Nachsprechen liegen jeweils nur in einer Version vor und eignen sich somit nicht für den engmaschigen, wiederholten Einsatz.

1.3 Erste Befunde zur Eignung als Lernverlaufsdagnostik im Kindergarten

Nachdem das Nachsprechen von Sätzen theoretisch gut für den vorliegenden Zweck geeignet sein sollte, wurde ein entsprechendes Verfahren konzipiert (ausführlich in 3.1.1) und im Rahmen von zwei Studien für den Einsatz im Kindergarten erprobt (Besca & Ennemoser, 2022). In Teilstudie 1 wurde die Vergleichbarkeit der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen erprobt. Die Stichprobe bestand aus 87 Kindern zwischen vier und sechs Jahren (41 % Mädchen; 76 % einsprachig, 24 % zweisprachig; ca. 33 % der Kinder mit Sprachförderbedarf).

In einem ersten Schritt wurden elf Paralleltests entwickelt, um Testwiederholungen mit unterschiedlichen, aber vergleichbar schwierigen Aufgaben zu ermöglichen. Um die Vergleichbarkeit zu prüfen, wurden mit jedem Kind aus Teilstudie 1 alle Paralleltests innerhalb von zwei Wochen ($M = 13$ Tage) durchgeführt. Im Mittel erreichten die Kinder zwischen 71.1 und 76.6 korrekt nachgesprochene Wörter ($SD = 25.8-29.6$), maximal sind 134-137 Wörter möglich. Eine Varianzanalyse mit Faktor Paralleltest ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Paralleltests, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie gleich schwierig sind. Berechnungen zur Reliabilität mittels Cronbachs Alpha ergaben sehr gute interne Konsistenzen zwischen .92 und .94 und sehr gute Trennschärfen von .46 bis .86 (Besca & Ennemoser, 2022, S. 209). In Teilstudie 2 sollte die Validität des Verfahrens überprüft werden. Die Stichprobe bestand aus 75 Kindern zwischen vier und sechs Jahren (45 % Mädchen; 63 % einsprachig, 29 % zweisprachig, 8 % dreisprachig; ca. 25 % der Kinder mit Sprachförderbedarf). Zur Prüfung der konvergenten Validität wurden Tests zu Wortschatz, Grammatik, Arbeitsgedächtnis und ein bereits vorhandener Test zum Sätze Nachsprechen durchgeführt. Hier zeigte sich insgesamt „eine hohe Übereinstimmung der neu entwickelten Paralleltests mit Testergebnissen, die das gleiche Konstrukt messen oder theoretisch begründet zusammenhängen“ (Besca & Ennemoser, 2022, S. 209f).

1.4 Lernverlaufsdagnostik sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern am SBBZ Sprache

Kinder und Jugendliche, die von einer massiven sprachlichen Beeinträchtigung betroffen sind und denen eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsgang der allgemeinen Schule nicht ermöglicht werden kann, haben in Baden-Württemberg Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, das entweder an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) mit Förderschwerpunkt Sprache oder inklusiv eingelöst werden kann (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 08.03.1999). Der Anspruch wird mithilfe diagnostischer Verfahren ermittelt, in der Regel befristet ausgesprochen und nach erneuter diagnostischer Überprüfung fortgeführt oder aufgehoben. Hier kommen meist umfangreiche und zeitintensive Verfahren der Sprachdiagnostik zum Einsatz, üblicherweise erst zu Beginn und Ende eines Schuljahres. In Baden-Württemberg gibt es über 50 SBBZs mit Förderschwerpunkt Sprache, an denen ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot Sprache eingelöst werden kann. In anderen Bundesländern werden Förderschulen mit Schwerpunkt Sprache aufgelöst, um das Recht auf inklusive Bildung an allgemeinen Schulen umzusetzen (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2009.)

Um die jeweils bestmögliche Förderung für Kinder und Jugendliche mit massiven sprachlichen Beeinträchtigung sicherzustellen und einer Bildungsbenachteiligung im inklusiven oder exklusiven (SBBZ Sprache) Setting entgegenzuwirken, ist es notwendig die Wirksamkeit der Förder- oder Beschulungsmaßnahme rechtzeitig und kontinuierlich zu evaluieren. Hier fehlen bisher diagnostische Verfahren im Bereich der mündlichen Sprache, die systematisch und ökonomisch im Sinne einer Lernverlaufsdagnostik eingesetzt werden können. Im Bereich der Schriftsprache existieren bereits Verfahren der Lernverlaufsdagnostik (vgl. 1.1).

Das neu entwickelte Verfahren zum Sätze Nachsprechen könnte hier einen wichtigen Beitrag leisten. Die ersten Befunde der Erprobung der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen im Kindergarten sind ermutigend und geben Hinweise auf das grundsätzlich große Potenzial als Instrument der Lernverlaufsdagnostik. Mithilfe des Instruments zum Sätze Nachsprechen könnte evaluiert werden, ob die Kinder und Jugendlichen von der Art der Förder- oder Beschulungsmaßnahme ausreichend profitieren oder ob die Entwicklung stagniert und es sich um sogenannte Nonresponder handelt. Daraufhin könnten Förder- und Beschulungsmaßnahmen unmittelbar angepasst werden, mit dem Ziel, sie besser auf den individuellen Bedarf des Kindes zuzuschneiden. Eine kontinuierliche Lernverlaufsdagnostik zur Evaluation der Passung zwischen Unterricht und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen stellt eines der Kernelemente des Response-To-Intervention (RTI)-Konzepts dar. Dieses schulische Rahmenkonzept wurde in den

USA entwickelt, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf schulisch zu integrieren und Lernstörungen präventiv entgegenzuwirken (Ennemoser, 2014). Im Rügener Inklusionsmodell wurde das RTI-Konzept erstmalig in Deutschland umfangreich evaluiert (Mahlau et al., 2014). Eine Umsetzung des RTI-Konzeptes an Schulen würde sehr umfangreiche strukturelle Änderungen erfordern. Eine Lernverlaufsdagnostik im Bereich Sprache könnte jedoch auch ohne aufwändige Infrastrukturen als Kernelement im Unterricht eingeführt werden und einen wesentlichen Beitrag bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen im inklusiven und exklusiven Setting leisten.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Eine Lernverlaufsdagnostik im Bereich der mündlichen Sprache wird aktuell im Rahmen eines Forschungsprojektes entwickelt und in unterschiedlichen Kontexten wie Kindergarten und Schule erprobt (Besca & Ennemoser, 2022). Für die Zielgruppe der vier- bis sechsjährigen Kinder im Kindergarten liegen schon erste Belege zu den klassischen Testgütekriterien vor (vgl. 1.3). Validitätshinweise, die für Kinder mit einer unauffälligen Sprachentwicklung gefunden wurden, können nicht automatisch auf sprachlich besonders beeinträchtigte Kinder am SBBZ übertragen werden. Daher sollen nun die bereits gewonnenen Erkenntnisse für Kinder mit Sprachentwicklungsstörung am SBBZ Sprache repliziert werden.

Hier ist neben der Frage der Reliabilität des Verfahrens für Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (Hypothese H1a/1b) insbesondere die Konstruktvalidität von Interesse, da dabei die Nachsprehleistung als repräsentatives Maß für sprachliche Fähigkeiten genutzt wird. Da das Sätze Nachsprechen sowohl Fähigkeiten in Wortschatz und Grammatik als auch Fähigkeiten des phonologischen Arbeitsgedächtnisses erfordert (vgl. 1.2), ist eine Übereinstimmung mit diesen Fähigkeiten im Sinne einer konvergenten Validität zu erwarten (Hypothese H2a). Die neu entwickelten Paralleltests sind ähnlich konstruiert wie vorhandene Tests zum Sätze Nachsprechen (grammatisch korrekte, aber semantisch sinnlose Sätze), somit ist auch eine Übereinstimmung mit einem bereits vorhandenen Verfahren zu erwarten (Hypothese H2b). Ebenso wird von einer Übereinstimmung mit dem Sprachverständnis ausgegangen (Hypothese H2c). Ein Satz kann nur verstanden, bzw. reproduziert werden, wenn die Äußerung „auf Grund der Wortbedeutung und der grammatischen Regeln“ erkannt wurde (Amorosa und Noterdaeme 2003, S. 9). Eine Übereinstimmung mit einem konstruktfernen Kriterium wie den mathematischen Basiskompetenzen ist nicht zu erwarten (Hypothese H2d).

- Hypothese 1a: Die Paralleltests zum Sätze Nachsprechen haben einen vergleichbaren Schwierigkeitsgrad (Re-Test durch Paralleltests).
- Hypothese 1b: Die einzelnen Sätze der Paralleltests erfassen zuverlässig das gleiche Merkmal (interne Konsistenz).
- Hypothese 2a: Die Leistungen der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen korrespondieren mit den Leistungen in Wortschatz, Grammatik und im phonologischen Arbeitsgedächtnis (konvergente Validität).
- Hypothese 2b: Die Leistungen der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen korrespondieren mit den Leistungen eines bereits vorhandenen Tests zum Sätze Nachsprechen (konvergente Validität).
- Hypothese 2c: Die Leistungen der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen korrespondieren mit Leistungen im Sprachverständnis (konvergente Validität).
- Hypothese 2d: Es zeigt sich keine Übereinstimmung zwischen den Leistungen der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen und den mathematischen Basiskompetenzen (divergente Validität).

Da Lernverläufe erfasst werden sollen, müssen zudem die Anforderungen an verlaufsdagnostische Verfahren überprüft werden, hierzu gehört neben der Vergleichbarkeit der Paralleltests (H1a) auch die Änderungssensitivität über einen längeren Zeitraum (H3a/3b).

- Hypothese 3a: Die Sprachkompetenz in den verschiedenen Klassenstufen (1. bis 3. Klasse) unterscheidet sich signifikant (Stichprobe 1-3).
- Hypothese 3b: Die Entwicklung der Sprachkompetenz, gemessen anhand der Mittelwerte der Paralleltests zum Sätze Nachsprechen, zeigt sich durch signifikante Zugewinne über die Zeit (ein halbes Schuljahr, Stichprobe 2).

Des Weiteren soll exploriert werden, welche Lernverlaufsmuster sich am SBBZ Sprache zeigen. Hierfür wird folgende Forschungsfrage F1 formuliert: Welche Muster sind in der sprachlichen Entwicklung anhand der Paralleltests erkennbar (Stichprobe 2)?

3 Erprobung der Lernverlaufsdagnostik bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung am SBBZ Sprache

3.1 Stichprobenbeschreibung

- *Stichprobe 1.* Zur Erprobung der Vergleichbarkeit der Paralleltests wurden diese im Juni/Juli 2021 an einem SBBZ Sprache in BW mit 19 Kindern der 1./2. Klasse zwischen 7;1 und 9;0 Jahren durchgeführt ($M = 7;8$ Jahre). 12 Kinder besuchten die 1. Klasse, 7 Kinder die 2. Klasse. Die Gruppe bestand aus 42 % Mädchen, 37 % waren einsprachig, 63 % zwei- und mehrsprachig. Innerhalb von knapp drei Wochen wurden mit jedem Kind alle Paralleltests durchgeführt ($M = 18$ Tage). Als Validierungsmaß in Stichprobe 1 wurde ein bereits vorhandener statusdiagnostischer Test zum Sätze Nachsprechen (vgl. 3.1.2 und Tabelle 1) durchgeführt.
- *Stichprobe 2.* Von Januar bis Juli 2022 wurden die Paralleltests an einem SBBZ Sprache in BW mit 19 Kindern der 2./3. Klasse durchgeführt, um weitere Validitätsmaße zu erfassen und die Frage der Änderungssensitivität zu beantworten. Ein Mädchen wechselte während der Erhebung von der 3. in die 2. Klasse, somit besuchten 12 Kinder eine 2. Klasse und 7 Kinder eine 3. Klasse. Die Gruppe bestand aus knapp 32 % Mädchen, die Kinder waren zu Beginn der Erhebung im Mittel 8;8 Jahre alt, 26 % wachen einsprachig, 74 % zwei- und mehrsprachig auf.
- *Stichprobe 3.* Bei einer weiteren Erhebung im Juli 2022 mit 31 Kindern aus drei 1. Klassen an SBBZs Sprache in BW wurde als Validitätsmaß ein Sprachverständnistest durchgeführt (vgl. 3.1.2 und Tabelle 1). 26 % der Kinder sind Mädchen, 68 % wachen einsprachig, 29 % zwei-sprachig auf, eine Angabe zu Mehrsprachigkeit fehlte. Die Kinder waren zwischen 7;0 und 9;4 Jahre alt ($M = 7;8$ Jahre).

3.2 Verwendete Testverfahren

3.2.1 Neu entwickeltes Verfahren der Lernverlaufsdagnostik sprachlicher Fähigkeiten

Ein neues Verfahren zur Lernverlaufsdagnostik sprachlicher Fähigkeiten wurde im Rahmen des Forschungsprojekts von Besca und Ennemoser (2022) entwickelt. Vorhandene Tests zum Sätze Nachsprechen konnten nicht genutzt werden, da jeweils nur eine Version vorliegt und so wiederholte Messungen im Sinne einer Lernverlaufsdagnostik nicht möglich sind. Zudem sind diese meist nur für eine eingeschränkte Altersgruppe normiert (Sätze Nachsprechen aus dem SETK 3-5 für Kinder von 4;0 bis 5;11 Jahren) oder durch eine dichotome Auswertung auf Satzebene wenig sensitiv für kleine Veränderungen (z. B. Sätze Nachsprechen aus dem P-ITPA). Um mehrere Paralleltests für wiederholte Messungen zur Verfügung stellen zu können, wurden 11 Paralleltests zum Aufgabenformat des Sätze Nachsprechens neu konstruiert. Jeder Test besteht aus jeweils 16 Sätzen mit ansteigender grammatischer Komplexität und zunehmender Satzlänge. Darunter sind vier semantisch sinnvolle und 12 semantisch sinnlose aber grammatisch korrekte Sätze. Die dabei verwendeten Wörter wurden systematisch nach Zufallsprinzip aus der childLex-Datenbank gewählt (Schroeder et al., 2015). Die grammatische Konstruktion der Sätze orientierte sich am unauffälligen Grammatikerwerb (Ulrich, 2017). Um eine Differenzierung über einen größeren Altersbereich zu ermöglichen wurden auch anspruchsvolle grammatische Strukturen wie der Genitiv eingesetzt. Die Auswertung erfolgt über die Anzahl der vollständig richtig nachgesprochenen Wörter, maximal sind 134 – 137 Punkte pro Paralleltest möglich. In dem Verfahren sind zwei verschiedene Auswertungsstrategien vorgesehen. Zum einen wird ‚streng‘ bewertet, d. h. auch lautliche Abweichungen eines Wortes werden als falsch bewertet. Zum anderen wird ‚tolerant‘ bewertet, d. h. trotz Abweichungen in der Aussprache werden die Wörter als richtig bewertet, wenn zum Beispiel die Laute [ʃ] durch [s] oder [g/k] durch [d/t] ersetzt werden. Lautauslassungen oder -ersetzungen, die nicht eindeutig der Aussprache zuzuordnen sind werden als grammatische Fehler, also als falsch bewertet. Für die aktuellen Berechnungen wird die tolerante Bewertung genutzt.

3.2.2 Weitere Testverfahren als Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen und zur Überprüfung der konvergenten Validität wurden der Untertest Bildbenennung (Wortschatz) aus dem SET 5-10 (Petermann, 2018), die Untertests Grammatik

und Sätze Nachsprechen aus der P-ITPA (Esser & Wyszkon, 2010), der Marburger Sprachverständnistest MSVK (Elben & Lohaus, 2000) und die Mottier-Silben (Mottier, 1951) zur Erfassung der Arbeitsgedächtnisleistung durchgeführt. Für die divergente Validität wurden die Untertests Zehn mehr und Basisrechnen aus dem Test der mathematischen Basiskompetenzen MBK 2-4 (Krajewski & Ennemoser, in Vorb.) ausgewählt. Detaillierte Angaben zur Durchführung und zu den Gütekriterien sind den jeweiligen Manualen zu entnehmen.

3.3 Methode der Datenanalyse

Die statistische Analyse der Daten erfolgte mit der Open-source Computersoftware „Jeffreys’s Amazing Statistics Program“ (JASP, Version 0.16.3.0 für Windows). Für die Datenanalyse wurden sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren verwendet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die einzelnen Methoden in den folgenden Unterkapiteln aufgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zur Reliabilität und Validität (Hypothesen 1a/b, 2a-d)

Für die durchgeführten Paralleltests ergaben sich in Stichprobe 1 am SBBZ Sprache Mittelwerte zwischen 62.8 und 69.2 richtig nachgesprocher Wörter ($SD = 20.3-23.9$), maximal sind es 134-137 Wörter pro Paralleltest. Zur Überprüfung der Vergleichbarkeit wurde eine ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Die Daten der Paralleltests sind normalverteilt. Leichte Ausreißer wurden in den Daten belassen, da es sich um das reale Spektrum an einem SBBZ Sprache handelt. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Paralleltests mit $F(5.57, 180) = 1.19; p = .08$ bei Greenhouse-Geisser Korrektur der Freiheitsgrade. Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei mit $\eta^2 = .010$ bzw. $d = .2$ um einen kleinen Effekt. Aufgrund der kleinen Stichprobe (19 Kinder) wurde die Reliabilität mittels Cronbachs Alpha pro Paralleltest berechnet. Für jeden Paralleltest ergaben sich sehr gute interne Konsistenzen von .90 bis .94 und Trennschärfen von .25 bis .82. Hier liegen vereinzelt niedrige Werte unter .3 vor, der Großteil der Werte liegt über .6 und deckt sich mit den Ergebnissen der Kindergarten-Studie (vgl. 1.3).

Die konvergente und divergente Validität wurde über die Korrelation der Ergebnisse der Lernverlaufsdagnostik Sätze Nachsprechen mit den Ergebnissen in den erhobenen Kontrollvariablen geprüft und in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigen sich hoch signifikante Zusammenhänge zwischen den Paralleltests des Sätze Nachsprechens mit einem bereits vorhandenen Test zum Sätze Nachsprechen sowie mit den Tests, die Wortschatz, Grammatik oder Sprachverständnis erfassen. Kein signifikanter Zusammenhang zeigte sich mit den mathematischen Basiskompetenzen sowie mit den Arbeitsgedächtnisleistungen.

Tab. 1: Korrelationen der Paralleltests des Sätze Nachsprechens mit anderen Testverfahren

Stichprobe	Konstrukt	Testverfahren	
Stichprobe 1 (n=19)	phon. Arbeitsgedächtnis, Wortschatz, Grammatik	Untertest Sätze Nachsprechen aus P-ITPA (Esser und Wyszkon 2010)	$r = .78^{**} - .89^{**}$
Stichprobe 2 (n=19)	Wortschatz	Untertest Bildbenennung aus SET 5-10 (Petermann 2018)	$r = .75^{**}$
	Grammatik	Untertest Grammatik aus P-ITPA (Esser und Wyszkon 2010)	$r = .73^{**}$
	phon. Arbeitsgedächtnis	Mottier-Silben (Mottier 1951)	$r = .22$ (Spearman)
	Math. Basiskompetenzen	Untertest Zehn mehr und Untertest Basisrechnen aus MBK 2-4 (Krajewski und Ennemoser in Vorbereitung)	$r = .09$ $r = -.03$ (Spearman)
Stichprobe 3 (n=31)	Sprachverständnis	MSVK (Elben und Lohaus 2000)	$r = .67^{**}$

Anmerkungen: $** p < .01$, $* p < .05$; In Stichprobe 1 wurden die Kontrollvariablen mit allen Paralleltests korreliert, in Stichprobe 2 und 3 mit dem Paralleltest des ersten bzw. letzten Messzeitpunkts. Die Spearman-Korrelation wurde gewählt, da die Daten der Mottier-Silben bzw. die Daten des Paralleltests zum ersten Messzeitpunkt nicht normalverteilt waren.

4.2 Ergebnisse zur Erfassung der Entwicklung der Sprachkompetenz und Änderungssensitivität (Hypothesen 3a/b)

Um die Entwicklung der Sprachkompetenz von der 1. bis zur 3. Klassenstufe darzustellen, wären zwingend Längsschnittdaten über diesen langen Zeitraum erforderlich. Diese liegen in der vorliegenden Studie nicht vor. Um dennoch Hinweise auf mögliche „Zugewinne“ in diesem Zeitraum ableiten zu können, wurden die Mittelwerte der Klassenstufen im Querschnitt verglichen (Stichprobe 1–3). Ende der 1. Klasse ($M = 54.4$, $SD = 23.4$) zeigte sich eine niedrigere mittlere Nachsprechleistung als in der 2. Klasse ($M = 65.5$, $SD = 25.0$). Der Unterschied ist statistisch signifikant mit $t(64) = -1.70$, $p < .05$ (einseitiger T-Test). Der Vergleich der 2. und 3. Klasse ergab sowohl deskriptiv als auch statistisch keinen Unterschied ($M = 65.9$, $SD = 15.0$ in der 3. Klasse) mit $t(24) = -.04$, $p = .49$ (einseitiger T-Test).

Anders als beim Vergleich der Klassenstufen lagen für die Analyse der Änderungssensitivität Längsschnittdaten über den Zeitraum von sechs Monaten vor. Hier können also tatsächlich Entwicklungen untersucht werden. Zu diesem Zweck wurde mit den Daten der Stichprobe 2 (Kinder der 2./3. Klasse) anhand einer ANOVA mit Messwiederholung überprüft, ob im Erhebungszeitraum ein Lernzuwachs vorliegt. Die Daten der Paralleltests sind normalverteilt. Leichte Ausreißer wurden in den Daten belassen. Die Sphärizität ist gegeben. Fehlende Werte wurden mittels Regressionschätzung ergänzt. Es zeigte sich ein signifikanter Lernzuwachs in der Nachsprechleistung, $F(6, 108) = 2.494$; $p = .027$ (Krauss, 2022). Die Effektstärke liegt mit $\eta^2 = .12$ im mittleren Bereich (Cohen 1988). Da bereits vor den Berechnungen eine genaue Vorstellung über die Daten bestand (zunehmende Mittelwerte innerhalb eines halben Jahres) wurden anstatt Post-Hoc Tests a priori festgelegte Kontraste berechnet. Mithilfe der Kontraste konnte gezeigt werden, dass bereits nach vier Monaten mit $p = .006$ signifikante Lernzuwächse bestehen (Krauss, 2022). Auch bei einer Bonferroni-Korrektur des Alphafehlers bei multiplen Testungen bleibt der Unterschied signifikant ($p = .036$). In Abbildung 1 sind die Mittelwerte der Paralleltests im Verlauf eines halben Jahres dargestellt.

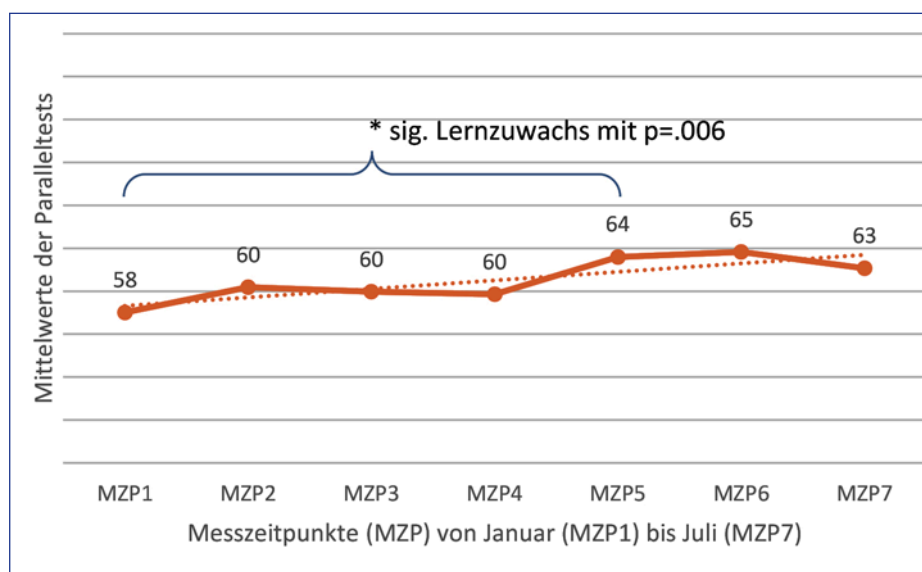


Abb. 1: Mittelwerte der Paralleltests über ein halbes Jahr

4.3 Ergebnisse zu einzelnen Lernverlaufsmustern (Forschungsfrage F1)

Die visuelle Inspektion der individuellen Lernverläufe in der 2. und 3. Klasse (Stichprobe 2) erfolgte in Anlehnung an Strathmann et al. (2010). Dafür wurden die Lernverläufe grafisch als Liniendiagramm mit Trendlinie dargestellt. In allen Fällen können die Lernverläufe trotz kleiner Schwankungen zu einzelnen Messzeitpunkten als linear beschrieben werden. Es konnten ansteigende und stagnierende beziehungsweise absteigende Lernverläufe unterschieden werden. Dies wurde durch die Steigungskoeffizienten der Trendlinien bestätigt. Lernverläufe mit einem Steigungskoeffizienten von 1,5 bis 4,2 wurden als ansteigend eingeteilt, Lernverläufe mit einem Steigungskoeffizienten von -0,5 bis 0,6 als stagnierend und Lernverläufe mit einem Steigungskoeffizienten von -0,9 bis -3,0 als absteigend. In Abbildung 2 sind exemplarisch die unterschiedlichen Lernverlaufsmuster dargestellt. Auf der X-Achse sind die Messzeitpunkte, auf der Y-Achse

die Mittelwerte der Paralleltests dargestellt. Im ansteigenden Lernverlauf verbessert sich das Kind um ca. 2,7 Wörter pro Messzeitpunkt, im absteigenden Lernverlauf „verliert“ das Kind ca. 0,9 Wörter pro Messzeitpunkt.

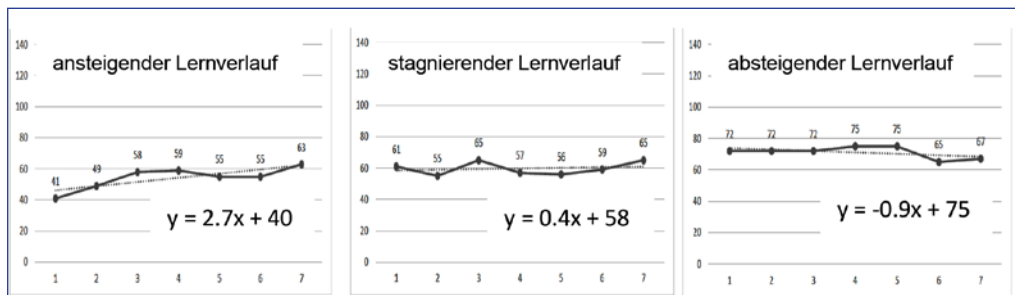


Abb. 2: Unterschiedliche Lernverlaufsmuster

Abbildung 3 zeigt zwei individuelle Lernverläufe, die in dieser Studie besonders aufgefallen sind. Das erste Kind erreichte zu allen Messzeitpunkten sehr hohe Werte, das zweite Kind sehr niedrige Werte. Um die Verläufe besser einordnen zu können, wurden für die vorliegende Stichprobe Mittelwert und Standardabweichung aller Messzeitpunkte berechnet ($M = 61.3$, $SD = 21.1$). Das erste Kind liegt mit einem individuellen Mittelwert von 116.9 etwa zweieinhalb Standardabweichungen über dem Gesamtmittelwert. Bei einer Maximalpunktzahl von 134–137 Punkten könnte man in diesem Fall von einem Deckeneffekt sprechen. Das zweite Kind liegt mit einem individuellen Mittelwert von 25.7 etwa eineinhalb Standardabweichungen unter dem Gesamtmittelwert.

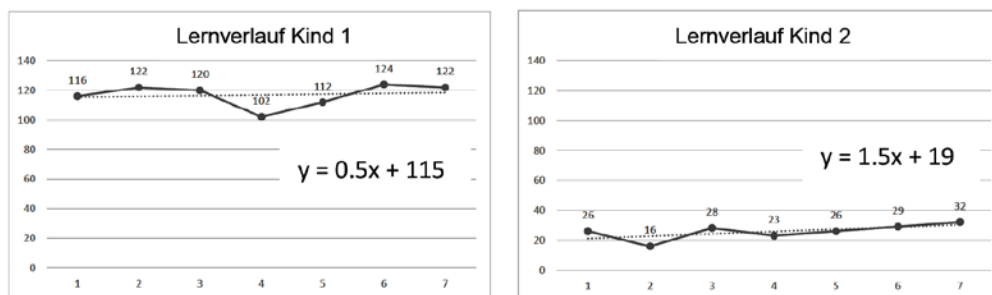


Abb. 3: Individuelle Lernverläufe

5 Diskussion und Schlussfolgerung

5.1 Reliabilität und Validität der Paralleltest des Sätze Nachsprechens (Hypothesen 1a/b, 2a-d)

Es ergaben sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Paralleltests, so dass auch für die Stichprobe der Kinder mit Sprachentwicklungsstörung am SBBZ Sprache abgeleitet werden kann, dass die verschiedenen Paralleltests vergleichbar schwer sind und somit die Voraussetzung für den Einsatz im Verlauf erfüllt ist. Die mittels Cronbachs Alpha ermittelte interne Konsistenz ergab ebenfalls sehr gute Ergebnisse, was darauf hindeutet, dass mithilfe der Paralleltests eine reliable Messung möglich ist.

Insgesamt zeigten sich erwartungskonform hohe Zusammenhänge mit anderen Maßen der Sprachkompetenz sowie keine Übereinstimmung mit einem konstruktfernen Kriterium. Ebenfalls zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit Sprachverständnisleistungen, die im Gegensatz zu den anderen Testverfahren rezeptiv gemessen werden. Die Korrelation mit dem Arbeitsgedächtnismaß fiel insgesamt geringer aus, wohingegen andere Studien belegen, dass Leistungen im Sätze Nachsprechen mit der Kapazität im phonologischen Arbeitsgedächtnis assoziiert sind (Goldammer et al., 2011). Die Ergebnisse in dieser Studie könnten auf die kleine Teilstichprobe von 19 Kindern zurückzuführen sein. Dies sollte anhand einer größeren Stichprobe nochmals geprüft werden. Durch die insgesamt positiven Befunde konnten die bisherigen Erkenntnisse aus der Kindergartenstudie repliziert werden und zudem die Validität des Verfahrens auch für Kinder mit Sprachentwicklungsstörung belegt werden.

5.2 Entwicklung der Sprachkompetenz und Änderungssensitivität (Hypothesen 2a/b)

Die querschnittliche Betrachtung der Mittelwerte der Paralleltests am Ende der Schuljahre der 1. bis 3. Klasse zeigen einen Unterschied zwischen Ende der 1. und 2. Klasse, nicht aber zwischen Ende der 2. und 3. Klasse. Dies bildet zwar mangels Längsschnittdaten keine Entwicklung ab, es kann aber als vager Hinweis gewertet werden, dass sich die sprachliche Kompetenz innerhalb eines Schuljahres (vom Ende der 1. zur 2. Klasse) bei Kindern am SBBZ positiv weiterentwickelt und dass die Paralleltests diese Entwicklung der Sprachkompetenz erfassen können. Der Befund von der 2. zur 3. Klasse deutet darauf hin, dass zur 3. Klasse hin ein Plateau erreicht sein könnte. Deckeneffekte können als Erklärung ausgeschlossen werden, da die Maximalpunktzahl bei 134 – 137 liegt. Allerdings ist zu beachten, dass hier, wie bereits erwähnt, keine längsschnittlichen Entwicklungen dargestellt werden können, sondern nur die Leistungen unterschiedlicher Klassenstufen im Querschnitt verglichen werden. Plausibel könnte das Ergebnis vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass aufgrund von Rückführungen in die Regelschule in der 3. Klasse am SBBZ Sprache nur noch Kinder verbleiben, die weiterhin einen massiven Sprachförderbedarf haben und deren Fortschritte bis hierhin zu gering waren, um nach der 2. Klasse wieder ausgeschult zu werden (Prinzip der Durchgangsschule in BW, Grohnfeldt, 2007). Allerdings kann der Mittelwertunterschied zwischen Ende der 2. und 3. Klasse nur eingeschränkt interpretiert werden, da die Teilstichprobe der 3. Klasse sehr klein war ($n = 7$).

Die längsschnittliche Erprobung der Lernverlaufsdagnostik (Stichprobe 2) ergab einen signifikanten Leistungszuwachs innerhalb eines halben Schuljahres. Schon nach Ablauf von vier Monaten ergaben sich signifikante Unterschiede im Vergleich zur Ausgangsleistung. Damit kann gezeigt werden, dass die entwickelten Paralleltests in der Lage sind, sprachliche Veränderungen über einen längeren Zeitraum sensitiv zu erfassen. Dies kann als Hinweis auf die Änderungssensitivität des Verfahrens gedeutet werden. Allerdings kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass es sich hierbei lediglich um Übungseffekte handelt, da die Kinder im Untersuchungsverlauf mehrfach mit dem Aufgabenformat konfrontiert und zunehmend besser vertraut waren. Um etwaige Übungseffekte auszuschließen, soll in zukünftigen Studien ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe erfolgen, die den Test lediglich an zwei Messzeitpunkten im Abstand von sechs Monaten bearbeitet. Als Limitation der längsschnittlichen Erprobung ist die kleine Stichprobengröße ($n = 19$) aufzuführen. Es ist daher notwendig die Änderungssensitivität unter Rückgriff auf eine größere Stichprobe zu replizieren.

5.3 Ergebnisse zu einzelnen Lernverlaufsmustern (Forschungsfrage F1)

Die Analyse individueller Lernverläufe in der 2. und 3. Klasse am SBBZ Sprache zeigte sowohl ansteigende als auch stagnierende bzw. absteigende Lernverläufe. Auch bei der Untersuchung anderer lernverlaufsdagnostischer Verfahren zeigten sich neben Leistungszuwächsen stagnierende oder absteigende Lernverläufe (u. a. Jungjohann et al., 2021; Klauer, 2011; Sikora und Voß, 2017). Kinder am SBBZ Sprache haben einen festgestellten Förderbedarf im sprachlichen Bereich, weshalb geringere Lernzuwachsrate oder gar zeitweise stagnierende Lernverläufe sprachlicher Fähigkeiten zu erwarten sind. Allerdings erhalten Kinder am SBBZ Sprache bereits eine besondere sprachliche Förderung. Eine Stagnation könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die aktuellen Förderbemühungen nicht optimal auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes zugeschnitten sind. Genau hier liegen die erhofften Potenziale der erprobten Lernverlaufsdagnostik: Anhand der Lernverlaufskurve könnten Lehrkräfte frühzeitig ablesen, welche Kinder von den Förder- und Beschulungsmaßnahmen profitieren und für welche Kinder diese noch angepasst und optimiert werden sollten. Allerdings liegen noch keine Normdaten oder Daten aus einer Kontrollgruppe vor, um zu beurteilen, welcher durchschnittliche Zuwachs bei Kindern mit unauffälliger Sprachentwicklung in einem bestimmten Zeitraum zu erwarten ist. Aktuell werden in einer Folgestudie in der Grundschule (1. bis 3. Klasse) die Paralleltests erprobt, um diese Lücke zu schließen (vgl. 5.4).

Die Ergebnisse zweier Kinder aus dieser Teilstichprobe deuten möglicherweise auf die praktische Relevanz des Verfahrens hin. Ein Kind, das im Vergleich zur Stichprobe durchgängig weit unterdurchschnittliche Leistungen im Sätze Nachsprechen zeigte, wurde im Laufe des Schuljahrs eine Klasse zurückgestuft. Ein weiteres Kind erbrachte im gesamten Erhebungszeitraum im Vergleich zur Stichprobe weit überdurchschnittliche Leistungen und wurde im Anschluss an das Schuljahr an eine Regelschule umgeschult. Dies legt die Vermutung nahe, dass die von der Lernverlaufsdagnostik Sätze Nachsprechen gemessenen Leistungen tatsächlich praktisch relevante Lernverläufe

misst. Da es bisher noch keine Lernverlaufsdagnostik im Bereich der mündlichen Sprache gibt, kann das in dieser Studie vorgestellte Testverfahren eine große Bereicherung für Lehrkräfte darstellen, die mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen arbeiten.

5.4 Schlussfolgerung und Ausblick

Mit den Ergebnissen aus dieser Studie konnten die bisherigen Erkenntnisse zu Reliabilität und Validität erfolgreich repliziert werden. Dies ist nicht selbstverständlich, da nicht automatisch Erkenntnisse von Kindergartenkindern ohne Sprachbeeinträchtigung auf Schulkinder mit Sprachentwicklungsstörungen übertragen werden können. Es zeigten sich erwartungskonform sehr hohe Zusammenhänge zu Wortschatz, Grammatik und einem bereits vorhandenen Test zum Sätze Nachsprechen sowie Zusammenhänge zum Sprachverständnis. Darüber hinaus konnte in dieser Studie ein erster Beleg für die Änderungssensitivität des Verfahrens als zentrales Merkmal einer Lernverlaufsdagnostik dargestellt werden. Die Interpretation einzelner Lernverläufe gibt zudem erste Hinweise für die praktische Relevanz des Verfahrens. Aktuell werden die Paralleltests im Längsschnitt in der Grundschule von der 1. bis zur 3. Klasse erprobt sowie erneut im Kindergarten unter Einbezug einer Kontrollgruppe, um einen möglichen Übungseffekt durch den wiederholten Einsatz der Paralleltests auszuschließen. Des Weiteren wird die Änderungssensitivität durch Interventionsstudien (Einzelfallstudien) untersucht.

Danksagung

Ein herzliches Dankschön an alle Schüler:innen, Lehrkräfte am SBBZ Sprache und studentischen Mitarbeiterinnen für die engagierte Teilnahme und Mitarbeit am Sprachdiagnostikprojekt.

Literaturverzeichnis

- Abed Ibrahim, L., Hamann, C. & Öwerdieck, D. (2018). Identifying Specific Language Impairment (SLI) across Different Bilingual Populations. German Sentence Repetition Task (SRT). In: Bertolini, A. B. & Kaplan, M. J. (Hg.). *Proceedings of the 42nd Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, S. 1–14.
- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003). *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual*. Göttingen, Bern: Hogrefe Verl. für Psychologie (Therapeutische Praxis).
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009). UN-Behindertenrechtskonvention. UN-BRK. Fundstelle: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html>, zuletzt geprüft am 12.05.2023.
- Besca, M. & Ennemoser, M. (2022). Eignet sich das Sätze Nachsprechen als Möglichkeit der Lernverlaufsdagnostik sprachlicher Fähigkeiten? In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Band 4. Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 205–212). Schulz-Kirchner.
- Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N. & Souvignier, E. (2022). *Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop*. DOI: 10.5283/EPUB.52069
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Springer VS (5).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale: Erlbaum.
- Deno, S. L. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. In: *The Journal of Special Education* 37 (3), S. 184–192. DOI: 10.1177/00224669030370030801.
- Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). *MSVK. Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Ennemoser, M. (2014). Response to Intervention als schulisches Förderkonzept. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. c. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Esser, G., & Wyschkon, A. (2010). *P-ITPA. Potsdam-Illinois Test für Psycholinguistische Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Goldammer, A. von, Mähler, C., Bockmann, A.-K., Hasselhorn, M. (2010). Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42 (1), S. 48–56. DOI: 10.1026/0049-8637/a000005
- Goldammer, A. von, Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2011). Determinanten von Satzgedächtnis-Leistungen bei deutsch- und mehrsprachigen Vorschulkindern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 43, S. 1–15. DOI: 10.1026/0049-8637/a000028
- Grimm, H. (2015). SETK 3-5. *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0-5;11 Jahre). Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. 3., überarbeitete und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (2007). Institutionen der Sprachheilpädagogik im schulischen Bereich. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hg.). *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, Band 1), S. 520–530.
- Jungjohann, J., Schurig, M. & Gebhardt, M. (2021). Pilotierung von Leseflüchtigkeits- und Leseverständnistests zur Entwicklung von Instrumenten der Lernverlaufsdagnostik. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in der 3ten und 4ten Jahrgangsstufe. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. DOI: 10.2378/vhn2021.art12d
- Klauer, K. J. (2011). Lernverlaufsdagnostik - Konzept, Schwierigkeiten und Möglichkeiten. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3, S. 207–224. DOI: 10.25656/01:9324
- Krajewski, K. & Ennemoser, M. (in Vorbereitung). *MBK 2-4. Test mathematischer Basiskompetenzen in der Grundschule*.
- Krauss, T. (2022). *Lernverläufe der Sprachentwicklung an einem SBBZ Sprache* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

- Mahlau, K., Blumenthal, Y., Diehl, K., Schöning, A., Sikora, S., Voß, S. & Hartke, B. (2014). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – RTI in der Praxis. In: Hasselhorn, M., Schneider W. & Trautwein, U. (Hg.). *Lernverlaufsdiagnostik*. Göttingen, Bern, Wien, Paris: Hogrefe (Tests und Trends, Neue Folge Band12), S. 102–125.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (08.03.1999). Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen, vom 22.08.2008. Fundstelle: K. u. U. 1999, 45.
- Mottier, G. (1951). Über Untersuchungen der Sprache lesegestörter Kinder. In: *Folia Phoniatica* 3 (3), S. 170–177. DOI: 10.1159/000262507
- Petermann, F. (2018). SET 5-10. *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. 3., aktualisierte und teilweise neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *HASE. Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage: Westra.
- Schroeder, S., Würzner, K.-M., Heister, J.; Geyken, A. & Kliegl, R. (2015). childLex: a lexical database of German read by children. In: *Behavior Research Methods* 47 (4), S. 1085–1094. DOI: 10.3758/s13428-014-0528-1
- Sikora, S. & Voß, S. (2017). Konzeption und Güte curriculumbasierter Messverfahren zur Erfassung der arithmetischen Leistungsentwicklung in den Klassenstufen 3 und 4. In: *Empirische Sonderpädagogik* (3), S. 236–257. DOI: 10.25656/01:15163
- Spreer, M. (Hg.) (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren*. München: Reinhardt.
- Strathmann, A., Klauer, K. J. & Greisbach, M. (2010). Lernverlaufsdiagnostik – Dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule. In: *Empirische Sonderpädagogik* 2 (1), S. 64–77. DOI: 10.25656/01:9338
- Ulrich, T. (2017). *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift. Universität zu Köln.
- Walter, J. (2009a). *LDL Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Manual. Lesetexte. Lernfortschrittsprotokolle. Göttingen: Hogrefe.
- Walter, J. (2009b). Theorie und Praxis Curriculumbasierter Messens (CBM) in Unterricht und Förderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 162–170.
- Walter, J., & Clausen-Suhr, K. (2018). *LDO Lernfortschrittsdiagnostik Orthographie. Ein computergestütztes Verfahren zur längsschnittlichen Erfassung orthographischer Kompetenzen für Zweit- und Drittklässler*. Göttingen: Hogrefe.

Zu den Autor:innen

Melanie Besca ist akademische Mitarbeiterin und Doktorandin im Förderschwerpunkt Sprache an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Aktuell forscht sie im Bereich der Lernverlaufsdiagnostik sprachlicher Fähigkeiten und der Diagnostik mathematischer Basiskompetenzen.

Theresa Krauss (B.A.) ist Studentin im Master Lehramt Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Sie erprobte die vorgestellte Lernverlaufsdiagnostik im Rahmen ihrer Masterarbeit an einem SBBZ Sprache.

Dr. Marco Ennemoser ist Professor für Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschung bezieht sich auf evidenzbasierte Sprachförderung in Kindertagesstätten, die Entwicklung, Diagnostik und Förderung mathematischer Basiskompetenzen, Diagnostik und Förderung von Lesekompetenz und die Lernverlaufsdiagnostik in der sprachlichen Kompetenzentwicklung.

Korrespondenzadresse

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
 Fakultät für Sonderpädagogik
 Förderschwerpunkt Sprache
 Reutealle 46
 71634 Ludwigsburg
 besca@ph-ludwigsburg.de
 ennemoser@ph-ludwigsburg.de
 theresa.krauss@stud.ph-ludwigsburg.de



Sprachtherapie im Kontext von Mehrsprachigkeit – Eine Bestandsaufnahme: Was fehlt?*

Taking Stock: Speech-Language Therapy in the Context of Multilingualism - What's Missing?

Theresa Bloder¹, Maren Eikerling^{2,3}, Tanja Rinker¹ & Maria Luisa Lorusso²

1. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 2. IRCCS E.Medea, Bosisio Parini (Italien),
3. Universität Mailand-Bicocca (Italien)

Zusammenfassung

Hintergrund: Trotz einer Vielzahl an mehrsprachigen Kindern, die logopädische Leistungen benötigen (Lüke & Ritterfeld, 2011), sind Diagnose- und Therapieansätze häufig monokulturell und monolingual ausgerichtet (Scharff Rethfeldt, 2016). Untersucht wurde daher der aktuelle Umgang mit Mehrsprachigkeit in der logopädischen Praxis.

Methodik: In einer Online-Umfrage wurden Logopäd:innen¹ aus Deutschland zu ihren Versorgungsansätzen für mehrsprachige Kinder befragt.

Ergebnisse: Das Bewusstsein für an der Mehrsprachigkeit orientierte Ansätze ist vorhanden, aber das theoretische Wissen der Therapeut:innen über die spezifischen Anforderungen in der Diagnostik und Therapie von mehrsprachigen Kindern kann in der täglichen Arbeit kaum systematisch angewendet werden. Die Therapeut:innen müssen sich mit einsprachigen Praktiken behelfen.

Schlussfolgerungen: Mehrsprachige und multikulturelle Einstellungen sowie angemessene Ansätze für die große sprachliche Vielfalt in der klinischen Praxis müssen bereits während der Ausbildung bzw. zu Beginn der beruflichen Laufbahn konkret erfahren und etabliert werden.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsstörungen, Praxistransfer, Policy Implications

Abstract

Background: Despite a large number of multilingual children in need of speech therapy services (Lüke & Ritterfeld, 2011), diagnostic and therapeutic approaches are often monoculturally and monolingually oriented (Scharff Rethfeldt, 2016). Therefore, Speech-Language Pathologists' (SLPs) current approaches to multilingualism were investigated.

Methods: In an online survey, SLPs from Germany were asked about their everyday practices when assessing/treating multilingual children.

Results: Awareness of multilingually oriented approaches is present, but SLPs' theoretical knowledge about the specific requirements for the assessment and therapy of multilingual children is hardly applicable in their daily work and therapists have to make do with monolingual practices.

1 Die Bezeichnungen „LogopädIn“/„logopädisch“/„Logopädie“ etc. sind als Sammelbegriffe zu verstehen und beziehen sich im Verlauf dieses Artikels immer auch auf die Berufsgruppen der Sprachtherapie, Sprachheilpädagogik, Klinischen Linguistik, Patholinguistik o.ä.

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

Conclusions: Multilingual and multicultural attitudes and appropriate approaches to the great linguistic diversity in clinical practice need to be concretely experienced and established during training or at the beginning of the professional career.

Keywords

Multilingualism, Developmental Language Disorder, Practice Transfer, Policy Implications

1 Hintergrund

In Deutschland leben 21.9 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2021), das entspricht 27% der Gesamtbevölkerung. Bei den unter 6-Jährigen liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund sogar bei 40% (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder zu diagnostizieren oder therapieren, ist für Logopäd:innen aufgrund der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Deutschland längst keine Ausnahme mehr, sondern gehört fest zum klinischen Alltag (Lüke & Ritterfeld, 2011). Fast die Hälfte der Kinder, die in Deutschland logopädische Leistungen in Anspruch nehmen, wächst in mehrsprachigen Settings auf (Tendenz steigend: vgl. 42,7% in Lüke & Ritterfeld, 2011 vs. 49,0% in Scharff Rethfeldt, 2017). Sowohl Ansätze in der Diagnostik als auch in der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen (SES) sind aber dennoch nicht entsprechend auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet, sondern weiterhin monolingual und -kulturell orientiert (Scharff Rethfeldt, 2016). Vergleicht man die mehrsprachige mit der einsprachigen Sprachentwicklung, zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Quantität, aber auch der Qualität des Sprachgebrauchs im sprachlichen Umfeld eines Kindes, was sich folglich auf seine sprachlichen Fähigkeiten auswirkt (Oller et al., 2007; Unsworth, 2016; Carroll, 2017). Abweichungen von der typischen Sprachentwicklung einsprachiger Kinder werden oft als Symptom einer SES fehlinterpretiert und nicht auf die veränderte Inputsituation zurückgeführt. Der direkte Vergleich mehrsprachiger Kinder mit einsprachig aufwachsenden Gleichaltrigen birgt daher das Risiko einer Fehldiagnose, entweder in Form einer Überidentifikation (d. h. der inkorrekten Diagnose einer SES) oder auch in Form einer Unteridentifikation (d. h. der fälschlichen Nicht-Verordnung von logopädischer Therapie, Paradis, 2005; Grimm & Schulz, 2014;).

Verschiedene Fragebogenstudien haben gezeigt, dass sich Logopäd:innen insbesondere in der Testung und Diagnosestellung bei mehrsprachigen Kindern vor eine Herausforderung gestellt fühlen (Mennen & Stansfield, 2006; Williams & McLeod, 2012; Stankova et al., 2021). „Best practice“-Protokolle verdeutlichen die Komplexität und die hohen Anforderungen an Logopäd:innen, die für die aussagekräftige Diagnose einer SES erforderlich sind. So sollen beispielsweise zur adäquaten Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes idealerweise unterschiedliche Maßnahmen miteinander kombiniert werden (z. B. De Lamo White & Jin, 2011). Zudem sollten alle Sprachen eines mehrsprachigen Kindes beurteilt werden (Kehoe, 2009; Paradis, 2021). An einsprachigen Kindern normierte, standardisierte Testverfahren können orientierend eingesetzt werden (De Lamo White & Jin, 2011), müssen aber mit Vorsicht und unter Berücksichtigung der individuellen mehrsprachigen Erwerbssituation interpretiert werden. Die dafür notwendigen detaillierten Hintergrundinformationen zum Verlauf der Sprachentwicklung des Kindes sollten mit Hilfe der Erziehungsberechtigten erhoben werden (ALEQ, Paradis, 2011; PaBiQ, COST Action IS0804, 2011).

2 Ziele

Ziel dieser Studie war es, die aktuellen Ansätze von Logopäd:innen zu und ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit in der logopädischen Praxis zu erheben. Aus dieser Zielformulierung wurden folgende Fragestellungen abgeleitet: (1) „Berücksichtigen Logopäd:innen die mehrsprachige Sprachentwicklung bzw. die jeweiligen Familiensprache(n) mehrsprachiger Kinder in Diagnostik und Therapie?“ Diese Fragestellung spaltet sich weiter in (1a) „Welche Konzepte dazu sind bekannt?“ und (1b) „Was wird in der Praxis umgesetzt?“ auf. Fragestellung (2) erfasst die „Einstellung zu potenziellen Fehldiagnosen bei mehrsprachigen Kinder in Bezug auf ihre Sprachentwicklung“ und Fragestellung (3) den „Einfluss der eigenen Mehrsprachigkeit der Logopäd:innen auf die Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder“.

Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse sollen praxisrelevante Empfehlungen für Logopäd:innen und politische Entscheidungsträger:innen abgeleitet werden, um langfristig zu einer verbesserten logopädischen Versorgung mehrsprachiger Kinder zu führen.

3 Methodik

3.1 Teilnehmer:innen

Als Zielgruppe dieser Studie wurden Logopäd:innen und andere im Bereich der Sprachtherapie tätige Berufsgruppen (z. B. klinische Linguist:innen oder staatlich geprüfte Atem-, Sprech- und Stimmerzieher:innen) definiert, die zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme an der Studie in Deutschland mit der Diagnosestellung und der Therapie von (mehrsprachigen) Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen beschäftigt waren. Insgesamt nahmen 99 in Deutschland tätige Logopäd:innen an der Studie teil. Nach dem Ausschluss (1) unvollständiger Antworten ($n = 22$) und (2) Antworten von Teilnehmer:innen ohne vorherige Berufserfahrung (d. h. Student:innen; $n = 12$), wurde eine Gesamtzahl von 65 Teilnehmer:innen in die statistische Auswertung einbezogen, wovon 21,5% angaben, selbst eine andere Sprache als Deutsch auf familiensprachlichem² Niveau zu beherrschen.

3.2 Fragebogendesign

Die Daten wurden mit Hilfe eines Online-Fragebogens (Lorusso et al., in Vorbereitung) erhoben, der ursprünglich in Italien entwickelt und getestet wurde und 24 Fragen umfasste. Dieser italienische Fragebogen wurde von Bloder et al. (2021) ins Deutsche übersetzt und an die Versorgungssituation in Deutschland angepasst. Darüber hinaus wurde eine Reihe von Fragen hinzugefügt, um die diagnostischen Ansätze der Teilnehmer:innen detaillierter zu erfassen, wobei ein Hauptaugenmerk auf der Relevanz der Beurteilung der individuellen Spracherfahrung mehrsprachiger Kinder lag. Inhaltlich deckte der Fragebogen insbesondere vier Themenbereiche ab: (1) die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer:innen mit Mehrsprachigkeit im Kindesalter, (2) die Einstellungen und Überzeugungen der Teilnehmer:innen in Bezug auf SES bei mehrsprachigen Kindern, (3) die persönliche klinische Vorgehensweise der Teilnehmer:innen im Umgang mit der Diagnose/Therapie von SES im Kontext der mehrsprachigen Sprachentwicklung, (4) potentielle Hindernisse für eine aussagekräftige Beurteilung oder Behandlung der sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder sowie die Folgen von Fehldiagnosen. Hier werden lediglich ausgewählte Auszüge der Erhebung zu den Themenbereichen (2), (3) und (4) dargestellt. Der gesamte Fragebogen sowie ein internationaler Vergleich finden sich in Bloder et al. (2021).

3.3 Vorgehensweise

Zwischen Oktober 2020 und Januar 2021 wurde der Fragebogen online über Verbände, Mailinglisten und soziale Netzwerke distribuiert. Die Datenerhebung erfolgte in vollständig anonymer Form mithilfe der Software *Qualtrics*SM.

3.4 Datenanalyse

Die Daten wurden mit Hilfe von *IBM SPSS Statistics v.26* analysiert. Die Häufigkeit bestimmter Antworten wurde durch Chi-Quadrat Anpassungstests bewertet, während die Zusammenhänge zwischen den Variablen durch Chi-Quadrat Unabhängigkeitstests bewertet wurden. Die Kommentare der Teilnehmer:innen zu offenen Fragen wurden kategorisiert und qualitativ ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden dafür alle Antworten gesichtet und allgemeine Antworttypen abgeleitet, auf deren Basis thematische Kategorien gebildet wurden. Anschließend wurden alle Antworten mindestens einer dieser Kategorien zugeordnet, wobei Mehrfachzuordnungen zulässig waren. Für die abschließende quantitative Darstellung der Daten wurde eine einfache Häufigkeitsauszählung vorgenommen.

2 Die Autorinnen distanzieren sich von dem Begriff „Muttersprache“ und ziehen den Begriff „Familiensprache“ vor. Im Fragebogen wurde allerdings der Begriff „muttersprachliches Niveau“ verwendet, um das Konzept einer gewissen sprachliche Familiarität und Sicherheit in der jeweiligen Sprache so zu formulieren, wie sie mutmaßlich ein Großteil der Studienteilnehmer:innen verstehen kann.

4 Ergebnisse

4.1 Einstellungen der Teilnehmer:innen zu Mehrsprachigkeit

Allgemein stand die signifikante Mehrheit der Teilnehmer:innen der Nutzung der Familiensprache positiv gegenüber. 92,3 % der Teilnehmer:innen meinten, dass die Kommunikationspartner:innen der Kinder immer in der Sprache sprechen sollten, die sie am besten beherrschen ($X^2(1, n = 65) = 46,54; p < ,001$). Auch gaben mit 41,5 % die meisten Logopäd:innen an, dass die Intervention sowohl die Familiensprache des Kindes als auch die Gesellschaftssprache berücksichtigen sollte ($X^2(3, n = 65) = 21,95; p < ,001$; siehe Tabelle 1). Darüber hinaus meinte die Mehrheit der Logopäd:innen (52,3 %), dass eine SES unabhängig vom mehrsprachigen Spracherwerb sei ($X^2(3, n = 65) = 29,59; p < ,001$; siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Verteilung der Antworten der Teilnehmer:innen zu grundlegenden Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

	A	A mehr als B	B mehr als A	B
Sind Sie der Meinung, dass (A) sich die Therapie einer SES von mehrsprachigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ausschließlich auf die deutsche Sprache beschränken sollte, oder dass (B) auch die Erstsprache des Kindes berücksichtigt werden sollte?	3,1 %	21,5 %	33,8 %	41,5 %
Glauben Sie, dass (A) eine SES unabhängig von der Zweitsprache ist, oder dass (B) eine Störung durch den Zweitspracherwerb verstärkt werden kann?	52,3 %	20,0 %	21,5 %	6,2 %

Es zeigte sich, dass die Fähigkeit der Logopäd:innen, mehr als eine Sprache auf familiensprachlichem Niveau zu sprechen, ihr diagnostisches und therapeutisches Vorgehen beeinflusst (siehe Tabelle 2). So gaben Therapeut:innen, die selbst mehr als eine Sprache sprechen beispielsweise häufiger an, das Sprachverhalten der Kinder in beiden Sprachen direkt zu beobachten. Außerdem wurde ein marginal signifikanter Zusammenhang beim Verwenden von Diagnostik- und Screeningmaterialien festgestellt, die speziell für mehrsprachige Kinder entwickelt wurden ($X^2(3, n = 65) = 7,573; p = ,056$; Cramer's V = ,341), Mehrsprachige Logopäd:innen gaben häufiger an, diese Materialien zu nutzen als ihre einsprachigen Kolleg:innen. Darüber hinaus maßen mehrsprachige Logopäd:innen der Unterscheidung zwischen einer tatsächlichen SES und Sprachschwierigkeiten aufgrund der Inputsituation zudem eine höhere Relevanz bei als einsprachige Teilnehmer:innen ($X^2(3, n = 65) = 8,382; p < ,05$; Cramer's V = ,359).

Tab. 2: Ansätze der Teilnehmer:innen zur Beurteilung der Sprachleistung mehrsprachiger Kinder im Verhältnis zu ihrem persönlichen sprachlichen Hintergrund

Sprechen Sie neben Deutsch eine andere Sprache/andere Sprachen auf muttersprachlichem Niveau?		Ja	Nein
Wenden Sie spezielle Diagnostikverfahren für mehrsprachige Kinder mit SES an?	nein, nie	21,4 %	31,4 %
	selten	0,0 %	23,5 %
	manchmal	35,7 %	29,4 %
	ja, immer	42,9 %	15,7 %
Für wie relevant erachten Sie es, zwischen mehrsprachigen Kindern mit Sprachschwierigkeiten im Deutschen aufgrund zu geringen Kontaktes zur Zweitsprache und mehrsprachigen Kindern mit Sprachschwierigkeiten bei einer zugrunde liegenden Sprachentwicklungsstörung zu unterscheiden?	völlig irrelevant	0,0 %	2,0 %
	irrelevant	7,1 %	2,0 %
	relevant	7,1 %	47,1 %
	höchst relevant	85,7 %	49,0 %

4.2 Diagnostisches Vorgehen

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, meinte der Großteil (67,7 %; $X^2(3, n = 65) = 74,39; p < ,001$) der Befragten, dass es immer nützlich sei, die Sprachleistungen mehrsprachiger Kinder in der Gesellschaftssprache und ihrer Familiensprache zu vergleichen.

Tab. 3: Verteilung der Antworten der Teilnehmer:innen bezüglich der Nützlichkeit des Vergleichs der Sprachleistung von mehrsprachigen Kindern in Bezug auf Familien- und Gesellschaftssprache

Denken Sie, dass es sinnvoll/hilfreich wäre, ...	Nein, niemals	Selten	Manchmal	Ja, immer
... die Sprachleistungen eines mehrsprachigen Kindes in seiner Familien- und der Gesellschaftssprache zu vergleichen?	1,5 %	3,5 %	27,7 %	67,7 %

Bei der Beurteilung der Sprachleistungen mehrsprachiger Kinder in der Gesellschaftssprache Deutsch hielten es nur 9,2% für ausreichend, sich auf einsprachige Normdaten zu beziehen. Die meisten Befragten (90,8%) hielten einsprachige Normdaten für mehrsprachige Kinder für (völlig) unzureichend ($X^2(2, n = 65) = 18,86; p < .001$). In ihren Anmerkungen wiesen einige Teilnehmer:innen jedoch darauf hin, dass einsprachige deutsche Normdaten einen sehr allgemeinen Bezugspunkt für die typische (deutsche) Sprachentwicklung darstellen können, der, insofern er vorsichtig interpretiert wird, für die qualitative Bewertung der Sprachkenntnisse mehrsprachiger Kinder nützlich sein könnte. 73,8% der Befragten hielten die Verwendung von Diagnostik- oder Screeningmaterialien in den Familiensprachen der Kinder für (sehr) informativ, während 26,2% solchen Materialien wenig bis gar keinen Informationswert beimaßen ($X^2(3, n = 65) = 34,02; p < ,001$). Nur 4,6% der Logopäd:innen hielten den Einsatz von Diagnostik- oder Screeningmaterialien in der Familiensprache für sehr praktikabel/anwendbar ($X^2(3, n = 65) = 62,94; p < ,001$), während fast die gesamte Stichprobe (93,3%) der Bereitstellung von mehrsprachigen Normdaten für bestehende Diagnostik- und Screeningmaterialien eine (hohe) Relevanz beimaß ($X^2(2, n = 65) = 19,23; p < ,001$). Die deutliche Mehrheit (84,6%) kannte spezielle Diagnostik- und Screeningmaterialien für mehrsprachige Kinder ($X^2(1, n = 65) = 31,15; p < ,001$), doch nur wenige der Befragten (21,5%) gaben an, solche Materialien regelmäßig bei der Beurteilung der sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Kinder zu verwenden ($X^2(3, n = 65) = 2,75; p > ,05$). Während 30,8% angaben, solche Materialien manchmal und 18,5% selten zu verwenden, erklärte etwa ein Drittel aller Befragten (29,2%), sie überhaupt nicht zu nutzen. Darüber hinaus verwendeten diejenigen Logopäd:innen, die angaben, bei mehrsprachigen Kindern immer spezielle Diagnostik- und Screeningmaterialien zu verwenden, eine größere Vielfalt an verschiedenen Materialien als Kolleg:innen, die angaben, solche Materialien nur manchmal oder selten zu verwenden ($X^2(9, n = 65) = 51,269; p < ,001$; Somer's D = ,599; siehe Abbildung 1).

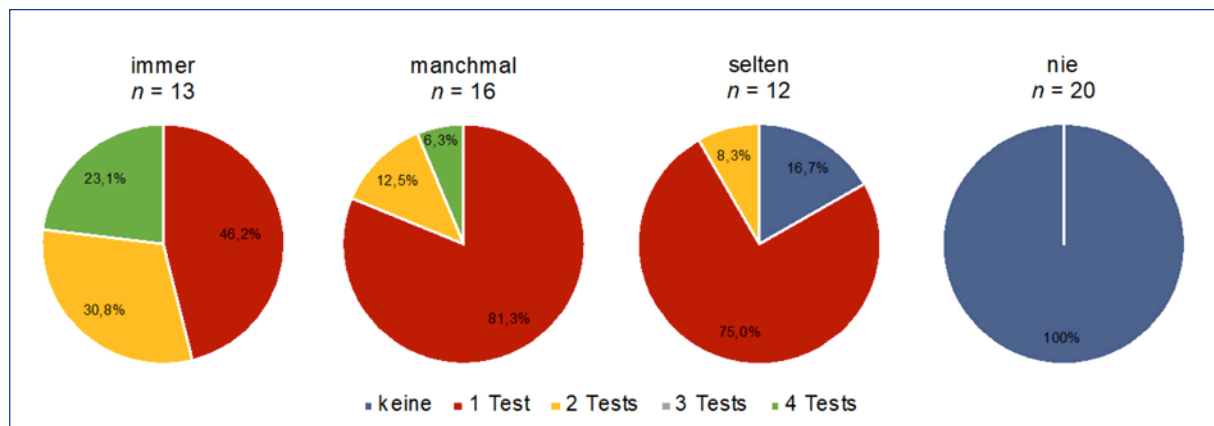


Abb. 1: Überblick über die Vielfalt der verschiedenen Diagnostik- und Screeningmaterialien, die speziell für mehrsprachige Kinder entwickelt wurden und von den Teilnehmer:innen eingesetzt werden

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Häufigkeitszahlen der einzelnen Diagnostik- oder Screeningmaterialien, die von den Teilnehmer:innen speziell mit mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden.

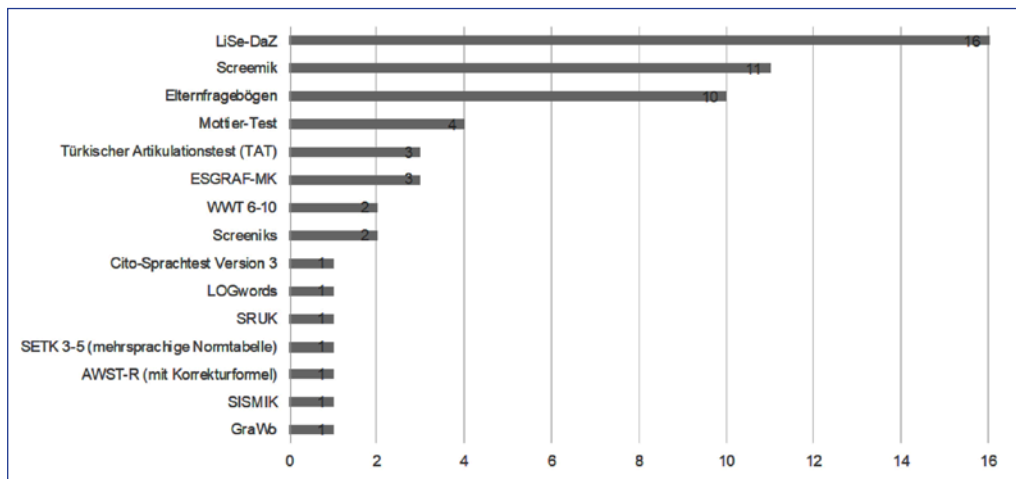


Abb. 2: Überblick über die von den Teilnehmer:innen genannten Diagnostik- und Screeningmaterialien mit der jeweiligen absoluten Anzahl ihrer Nennungen

Während 23,1% aller Teilnehmer:innen angaben, den sprachlichen Hintergrund ihrer mehrsprachigen Patient:innen nicht zu berücksichtigen, bezog der Rest (76,9%) Informationen über die individuelle Sprachexposition der Kinder in den Diagnoseprozess ein ($X^2(1, n = 65) = 18,85; p < ,001$). Auf die Frage, welche Informationen die Teilnehmer:innen, die angaben, den sprachlichen Hintergrund der Kinder zu diagnostischen Zwecken zu erfassen, einholten, wurden das Alter zum Zeitpunkt des Erstkontaktes zur Zweitsprache (Age of Onset; AoO) und die Dauer des Kontaktes zur Zweitsprache (Length of Exposure; LoE) am häufigsten genannt (22,0%; $n = 11$), gefolgt von Informationen darüber, wer welche Sprache mit dem Kind spricht (16,0%; $n = 8$; siehe Abbildung 3). Auf die Frage, wie diese Informationen ihre diagnostischen Entscheidungen beeinflussten, waren die Antworten der Teilnehmer:innen allerdings weniger eindeutig klassifizierbar. Am häufigsten erklärten die Logopäd:innen (28,0%), dass sie die Ergebnisse standardisierter deutscher Testinstrumente der Kinder im Verhältnis zu ihrer LoE zu der Gesellschaftssprache interpretieren würden, um feststellen zu können, was in der typischen Sprachentwicklung zu erwarten sei.

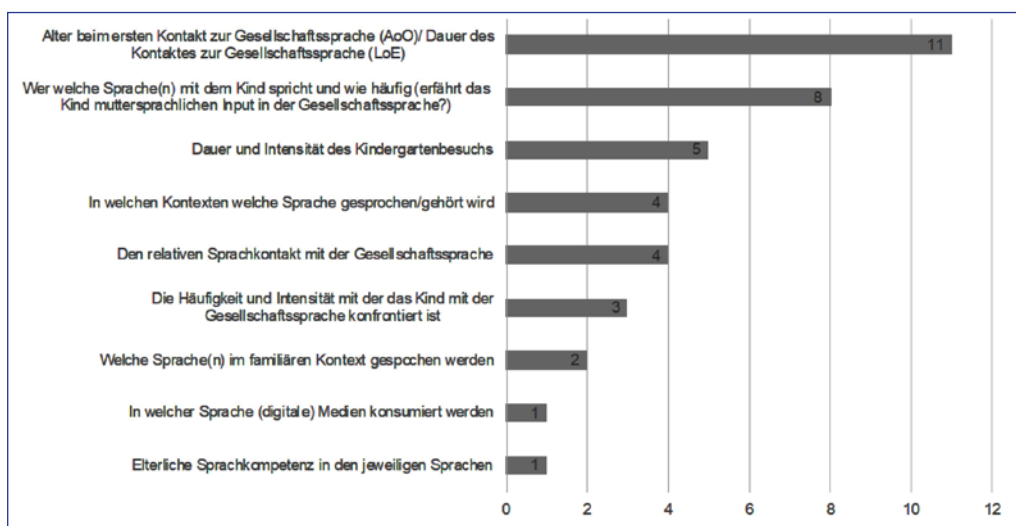


Abb. 3: Informationen zur kindlichen Sprachexposition, die Logopäd:innen in ihren diagnostischen Prozess einbeziehen. Die Antworten auf die offene Frage wurden übergeordneten thematischen Kategorien zugeordnet; die x-Achse zeigt die absolute Anzahl der Antworten, die den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden

4.3 Konsequenzen von Fehldiagnosen

Für fast alle Teilnehmer:innen (95,4%) war die Unterscheidung zwischen einer SES und Sprachschwierigkeiten aufgrund der Inputsituation (sehr) wichtig, während die Minderheit der Befrag-

ten (4,6 %) diese Unterscheidung für (völlig) irrelevant hielt ($X^2(3, n = 65) = 58,02; p < ,001$). So begründeten die befürwortenden Teilnehmer:innen die Relevanz der Unterscheidung sowohl mit einer angemessenen Zuweisung von Ressourcen als auch mit dem Anspruch, dass jeweilige Ursachen der Sprachschwierigkeiten (d.h. SES vs. unzureichender Sprachkontakt) der Kinder unterschiedliche Ansätze (d.h. logopädische Intervention vs. Sprachförderung) erfordern. Im Gegensatz dazu erläuterten die Logopäd:innen, die eine Unterscheidung zwischen einer SES und Anzeichen eingeschränkter Sprachkontakte nicht für relevant hielten, dass die oberste Priorität für mehrsprachige Kinder darin bestehen solle, angemessene gesellschaftssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, um gute schulische Leistungen zu erzielen, was alle Berufsgruppen gleichermaßen anstreben sollten.

Hinsichtlich möglicher Folgen einer Überidentifikation von SES bezogen sich die häufigsten Antworten der Teilnehmer:innen auf die Schaffung eines Störungsbewusstseins sowie auf Stigmatisierungsrisiken bei den betroffenen Kindern, aber auch auf das Schüren unnötiger Sorgen und auf eine Verschwendung von Ressourcen. Umgekehrt wurden als Folgen einer Unteridentifikation von SES am häufigsten geringere schulische Leistungen, eventuell ein niedrigeres Gesamtbildungsniveau und eingeschränkte Berufsaussichten sowie negative Auswirkungen auf die soziale, emotionale und interaktionelle Entwicklung der Kinder genannt (siehe Abbildung 4 und 5).

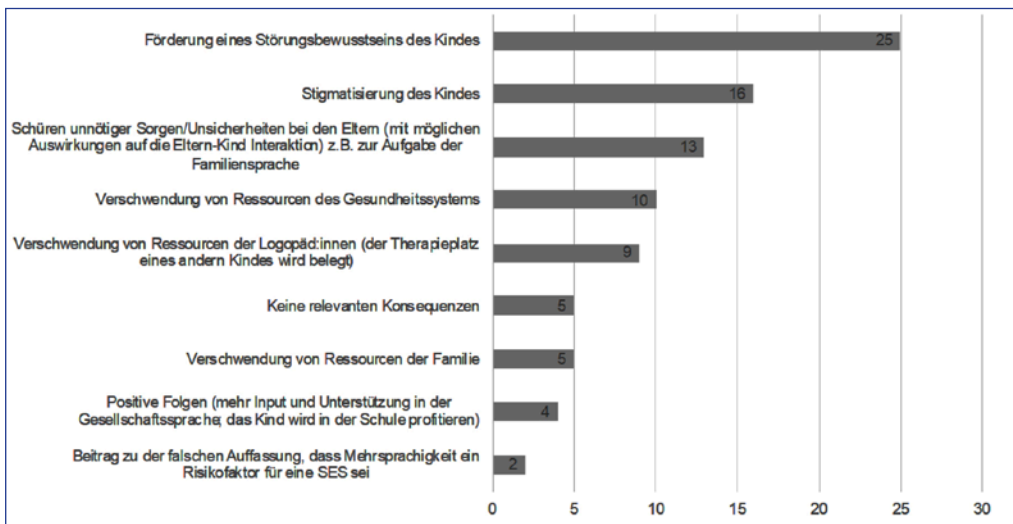


Abb. 4: Übersicht über die Antworten der Teilnehmer:innen auf die Frage nach der Folge einer Überidentifikation von SES bei mehrsprachigen Kindern. Die Antworten wurden übergeordneten thematischen Kategorien zugeordnet; die x-Achse zeigt die absolute Anzahl der Antworten, die den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden

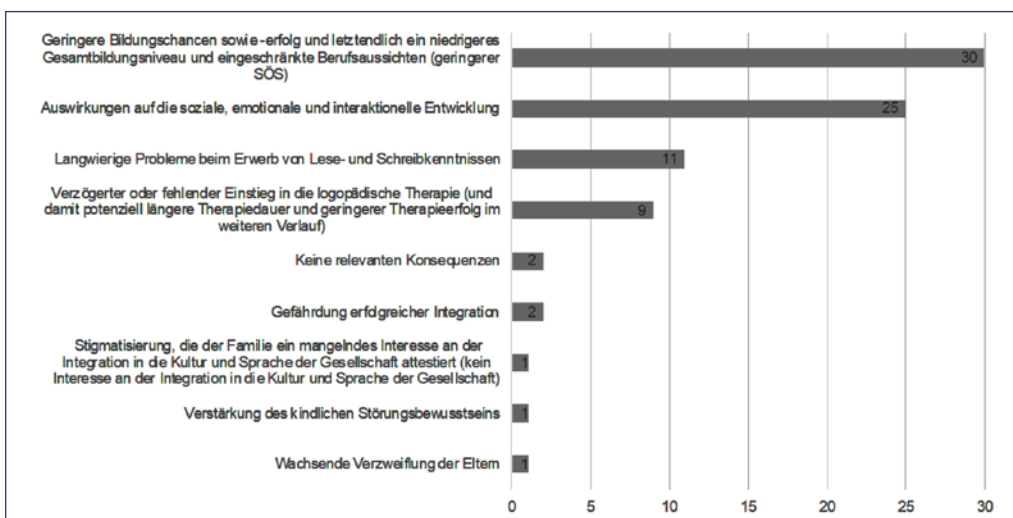


Abb. 5: Übersicht über die Antworten der Teilnehmer:innen auf die Frage nach der Folge einer Unteridentifikation von SES bei mehrsprachigen Kindern. Die Antworten wurden übergeordneten thematischen Kategorien zugeordnet; die x-Achse zeigt die absolute Anzahl der Antworten, die den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden

5 Diskussion

Die Daten zeigen, dass die große Mehrheit der Logopäd:innen die Bedeutung der Berücksichtigung der Familiensprache(n) mehrsprachiger Kinder für die Diagnostik bzw. das Screening und die Behandlung von SES anerkennt. Viele Logopäd:innen beziehen qualitative und quantitative Aspekte zum sprachlichen Hintergrund mehrsprachiger Kinder in den diagnostischen Prozess ein und erfragen dafür eine Vielzahl von unterschiedlichen möglichen Einflussfaktoren. Für die Interpretation dieser Informationen gibt es allerdings keinen Konsens darüber, welche anamnestischen Daten zum sprachlichen Hintergrund eines Kindes primär zu berücksichtigen sind und wie genau die sprachlichen Leistungen eines mehrsprachigen Kindes in weiterer Folge mit diesen (qualitativen) Informationen zur Sprachexposition in Beziehung zu setzen sind, wobei auch „best practice“ Protokolle keine eindeutigen Anweisungen dazu liefern (z. B. Garaffa et al., 2019).

Im Allgemeinen halten es Logopäd:innen in Deutschland für sehr wichtig, zwischen einer tatsächlichen Sprachentwicklungsstörung (d. h. SES) und schwacher sprachlicher Leistungen aufgrund begrenzter Exposition zur Gesellschaftssprache zu unterscheiden. Allerdings stellen die Rückmeldungen der Teilnehmer:innen in Frage, ob im Rahmen der mehrsprachigen Sprachentwicklung eine strikte Unterscheidung immer notwendig oder unter den aktuellen Bedingungen überhaupt adäquat möglich ist. Diese Differentialdiagnostik scheint nicht immer adäquat möglich, da eine Vielzahl an Hürden eine sichere Diagnosestellung erschwert (s. Abschnitt 5.2). Tatsächlich stellen die Antworten der Teilnehmer:innen aber in Frage, ob diese strikte Unterscheidung überhaupt immer zwingend notwendig ist, denn viele Logopäd:innen gaben an, dass eine Überidentifikation und die daraufhin eingeleitete therapeutische Intervention im Sinne der Sprachförderung den Kontakt eines mehrsprachigen Kindes zur deutschen Sprache erhöhen und somit zum erfolgreichen Zweitspracherwerb beiträgt. Dennoch benennen Teilnehmer:innen negative Auswirkungen auf das Kind, das familiäre Umfeld und auch auf das Gesundheitssystem als Folgen von Fehldiagnosen, wobei es scheint, dass die Folgen einer Unteridentifikation einer SES bei mehrsprachigen Kindern als schwerwiegender wahrgenommen werden (s. Abschnitt 4.3: negative Auswirkungen auf die soziale, emotionale und interaktionelle Entwicklung sowie eingeschränkte Berufsaussichten). Die Folgen einer Überidentifikation hingegen (bspw. das Risiko, die Familiensprache zu verlieren, in ihrem Erwerb zu stagnieren oder sie unvollständig zu erwerben; Restrepo, 2003, und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Entwicklung der kulturellen Identität von mehrsprachigen Kindern; Bucholtz & Hall, 2004) scheinen dabei oft in Kauf genommen zu werden. Dies könnte u. a. darin begründet sein, dass sich sowohl Eltern als auch Therapeut:innen oft unter Druck gesetzt fühlen, die Gesellschaftssprache zu priorisieren, um das Kind optimal auf die Schule vorzubereiten und schulischem Versagen so vorzubeugen (Jordaan, 2008).

5.1 Vom Sprachhintergrund abhängige Effekte

Es stellte sich heraus, dass der Umstand, dass Teilnehmer:innen selbst mehr als eine Sprache auf familiensprachlichem Niveau sprechen konnten, einen Einfluss auf ihre Herangehensweise an die Bewertung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder hat. Diesbezüglich könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass der persönliche mehrsprachige Sprachhintergrund von Logopäd:innen mit der Gewohnheit, vermehrt über sprachübergreifende Phänomene und die potenzielle Interaktion zwischen verschiedenen Sprachen nachzudenken, verbunden ist. Diese konsequente metasprachliche Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit könnte in der Folge das Bewusstsein dieser Logopäd:innen für die Bedeutung der Untersuchung der Sprachkompetenz von mehrsprachigen Kindern in allen ihren Sprachen erhöhen. Um an der Mehrsprachigkeit orientierte Vorgehensweisen in der Logopädie zu erhöhen, könnte daher angedacht werden, mehr Sprecher:innen von Minderheitensprachen für den Beruf der Logopädie zu gewinnen. Papoutsis Kritikos (2003) weist allerdings darauf hin, dass auch Logopäd:innen, die eine Minderheitensprache sprechen, im Rahmen ihrer täglichen therapeutischen Praxis mehrsprachige Kinder behandeln, die wiederum andere Sprachen sprechen. Es ist daher nicht anzunehmen, dass die Rekrutierung mehrsprachiger Berufsanwärter:innen die alleinige Lösung wäre. Roseberry-McKibbin et al. (2005) zeigten, dass Logopäd:innen, in deren Ausbildung die Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen ein größerer Stellenwert beigemessen worden war, einen größeren Mangel an angemessenen Testverfahren wahrnahmen. Es scheint also, dass die frühzeitige Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit das Bewusstsein für die Schwierigkeiten bei der Diagnostik und Therapie dieser Patient:innengruppe erhöht, wenn-

gleich weitere Schritte erforderlich sind, um dieses Bewusstsein in der täglichen klinischen Praxis zu etablieren.

5.2 Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und klinischer Praxis

Das Bewusstsein für mehrsprachige Ansätze und mehrsprachig orientierte Einstellungen unter Logopäd:innen in Deutschland scheint weit verbreitet. Die Mehrheit möchte dazu neue und geeignete Verfahren einsetzen. Es scheint allerdings Hindernisse zu geben, die die Anwendung solcher Materialien und Techniken erschweren. Ein möglicher Grund könnte sowohl die Tatsache sein, dass die gegenwärtig verfügbaren Materialien oft nur für eine kleine Anzahl von Kindern in Behandlung eines/r Therapeut:in anwendbar und/oder nicht erschwinglich sind, als auch dass darüber hinaus die erforderliche manuelle Auswertung der Antworten der Kinder in ihrer Familiensprache voraussetzt, dass der/die Therapeut:in die jeweilige Familiensprache beurteilen kann. Die Diskrepanz zwischen dem hohen Wissensstand von Logopäd:innen und der geringen Nutzung von Diagnostik- und Screeningmaterialien für mehrsprachige Kinder könnte daher durch den hohen Bedarf an Ressourcen der Therapeut:innen (Zeit und Material) erklärt werden, die für eine adäquate Diagnosestellung bzw. die Therapie von mehrsprachigen Kindern erforderlich wären.

6 Fazit

Unter Logopäd:innen in Deutschland besteht ein großes Bewusstsein für das Thema Mehrsprachigkeit. Einsprachige Praktiken sind aber nach wie vor weit verbreitet (vgl. Scharff Rethfeldt, 2016). Mehrsprachige Ansätze für Diagnostik bzw. Screening und Therapie sollten weiterentwickelt werden, um sie anwendbarer zu gestalten. Gleichzeitig muss der Umgang mit den existierenden Verfahren während der Ausbildung erlernt werden, denn sowohl die eigene mehrsprachige Erfahrung als auch Erfahrung in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern (Bloder et al., 2021) erwiesen sich als große Einflussfaktoren. Auch wenn die gesamte Bandbreite der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, die unter mehrsprachigen Kindern existiert, nicht in Studium/Ausbildung dargestellt werden kann, können repräsentative Beispiele gegeben werden, sodass angehende Logopäd:innen ein Bewusstsein für sprachliche Vielfalt entwickeln und den Umgang mit verschiedenen kulturellen Kontexten, sprachlichen Repertoires und kulturellen Sprachstilen erlernen können (vgl. De Lamo White & Jin, 2011).

Danksagung

Wir danken den beiden deutschen Berufsverbänden, dem Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl), dem Deutschen Bundesverband für akademische Sprachtherapie und Logopädie (dbs) sowie der Gesellschaft für interdisziplinäre Spracherwerbsforschung und kindliche Sprachentwicklungsstörungen im deutschsprachigen Raum e.V. (GISKID) für die Werbung für unsere Umfrage unter ihren Mitgliedern. Darüber hinaus möchten wir uns bei allen anonymen Teilnehmer:innen sowie den Beteiligten der Pilotphase für ihr hilfreiches Feedback bedanken. Für dieses Projekt wurden im Rahmen der Marie-Skłodowska Curie-Finanzhilfvereinbarung Nr. 765556 Fördermittel aus dem Programm der Europäischen Union für Forschung und Innovation „Horizon2020“ bereitgestellt.

7 Referenzen

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Online verfügbar: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (zuletzt abgerufen am 22.12.2022).
- Bonifacci, P., Mari, R., Gabbianelli, L., Ferraguti, E. & Porrelli, M. (2016). Sequential bilingualism and Specific Language Impairment: The Italian version of ALDeQ Parental Questionnaire. *Applied Psychology Bulletin*, 64(275), 50-63.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and identity. In A. Duranti (Hrsg.). *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3-16. doi: 10.1017/S1366728915000863
- COST Action IS0804 (2011). *Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PABIQ)*. <http://www.bi-sli.org> (zuletzt abgerufen am 12.12.2022).
- De Lamo White, C., & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613-627. doi: 10.1111/j.1460-6984.2011.00049.x

- Garraffa, M., Vender, M., Sorace, A., & Guasti, M. T. (2019). *Is it possible to differentiate multilingual children and children with Developmental Language Disorder?* <https://api.repository.cam.ac.uk/server/api/core/bitstreams/2cabf91b-6c5b-40b5-b640-4b5ddcca582c/content> (zuletzt abgerufen am 04.05.2023).
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014). Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821-841. doi: 10.1007/s12187-013-9230-6
- Jordaan H. (2008). Clinical intervention for bilingual children: an international survey. *Folia phoniatica et logopaedica: official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatics (IALP)*, 60(2), 97-105.
- Kehoe, M. (2009). Plurilinguisme et logopédie: Les défis de l'évaluation. *Revue de l'Association Romande*, 44.
- Lüke, C. & Ritterfeld, U. (2011). Mehrsprachige Kinder in sprachtherapeutischer Behandlung: Eine Bestandsaufnahme. *Heilpädagogische Forschung*, XXXVII (4), 188-197.
- Mennen, I. & Stansfield, J. (2006). Speech and language therapy service delivery for bilingual children: a survey of three cities in Great Britain. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 635-652.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z. & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191-230. doi: 10.1017/S0142716407070117
- Papoutsis Kritikos, E. (2003). Speech-language pathologists' beliefs about language assessment of bilingual/bicultural individuals. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 73-91.
- Paradis, J. (2005). Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 172-187. doi: 10.1044/0161-1461(2005/019)
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2021). *Dual language development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning*, 3.
- Restrepo, M. A. (2003). Spanish language skills in bilingual children with specific language impairment. In S. Montrul & F. Ordoñez (Hrsg.). *Linguistic theory and language development in Hispanic languages. Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium and the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese* (pp. 365-374). Summerville, MA: Cascadilla Press.
- Roseberry-McKibbin, C., Brice, A., & O'Hanlon L. (2005). Serving English language learners in public school settings: a national survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 48-61.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). Kultursensible logopädische Versorgung in der Krise – zur Relevanz sozialer Evidenz. *Forum Logopädie*, 30, 38-43.
- Scharff Rethfeldt, W. (2017). Logopädische Versorgungssituation mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörung. *Forum Logopädie*, 4(31), 24-31.
- Scharff Rethfeldt, W. (2019). Speech and Language Therapy Services for Multilingual Children with Migration Background: a Cross-Sectional Survey in Germany. *Folia Phoniatica Et Logopaedica: Official Organ of the International Association of Logopedics and Phoniatics (IALP)*, 71 (2-3), 116-126. doi: 10.1159/000495565
- Stankova, M., Rodríguez-Ortiz, I. R., Matic, A., Levickis, P., Lyons, R., Messarra, C., Kouba Hreich, E., Vulchanova, M., Vulchanov, V., Czaplowska, E., Ringblom, N., Hansson, K., Håkansson, G., Jalali-Moghadam, N., Dionissieva, K., Günhan Senol, N. E. & Law, J. (2021). Cultural and Linguistic Practice with Children with Developmental Language Disorder: Findings from an International Practitioner Survey. *Folia Phoniatica Et Logopaedica: Official Organ of the International Association of Logopedics and Phoniatics (IALP)*, 73 (6), 465-477. doi:10.1159/000511903
- Statistisches Bundesamt (2021). *Studienverlaufsstatistik 2020*. Statistisches Bundesamt.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.). *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*, 103-121. American Psychological Association. doi: 10.1037/14939-007
- Williams, C. J. & McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (3), 292-305. doi: 10.3109/17549507.2011.636071

Zu den Autorinnen

Theresa Sophie Bloder hat Logopädie an der FH JOANNEUM Graz studiert. Im Anschluss daran praktizierte sie zunächst als Logopädin, bevor sie 2018 ihr Masterstudium in „Languages Sciences“ (mit Spezialisierung auf Sprachentwicklung) am University College London, UK, absolvierte. Zwischen 2018 und 2022 arbeitete sie als „Early Career Researcher“ und Doktorandin im EU-finanzierten Projekt „MultiMind - the Multilingual Mind“. An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt nutzt sie Elektroenzephalographie (EEG) zur Erforschung der Zusammenhänge zwischen mehrsprachiger kindlicher Sprachentwicklung und den der Sprachwahrnehmung zugrunde liegenden neuronalen Prozessen.

Maren Rebecca Eikerling hat Klinische Linguistik an der Universität Bielefeld studiert und in einer logopädischen Praxis gearbeitet, bevor sie im EU-finanzierten „MultiMind“ Projekt am IRCCS Medea (Forschungsinstitut angeschlossen an ein Krankenhaus) in Bosisio Parini, Italien und der Universität Mailand-Bicocca promovierte. Derzeit arbeitet sie als Post-Doc im Projekt „SprachNetz Digitales Netzwerk Sprache, Bildung, Förderung“ an der Universität Halle-Wittenberg und setzt sie sich mit digitalen Ressourcen zur interdisziplinären Vernetzung von den Berufsgruppen auseinander, die sich mit kindlicher Sprachentwicklung und ihren Störungen beschäftigen.

Tanja Rinker hat die Professur für Deutsch als Fremdsprache / Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt inne. An den Universitäten Tübingen und Konstanz hat sie gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Mehrsprachigkeitszentren gegründet, die unter anderem den Forschung-Praxis-Transfer zum Ziel haben. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die mehrsprachige Sprachentwicklung, Diagnostik und Sprachförderung in verschiedenen Bildungskontexten.

Maria Luisa Lorusso ist Leiterin der Abteilung für Neuropsychologie von Lern- und Sprachstörungen am wissenschaftlichen Institut IRCCS Medea in Bosisio Parini, Italien, wo sie sowohl klinisch als auch in der Forschung tätig ist. Sie schloss ihr Studium der allgemeinen und experimentellen Psychologie in Padua (1990) und der klinischen Linguistik in Groningen (2001) ab, wo sie 2006 auch ihren Dokortitel in Entwicklungsneuropsychologie erhielt. Ihr Interesse gilt vor allem den Lese- und Sprachstörungen bei Kindern, deren Ätiologie und Behebung sowie dem Einsatz neuer Technologien.

Korrespondenzadresse

Theresa Bloder
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
Professur für Deutsch als Zweitsprache
Universitätsallee 1
85072 Eichstätt
E-Mail: theresa.bloder@ku.de



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

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

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

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

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

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

Schlüsselwörter

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

Keywords

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

1 Einleitung

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

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

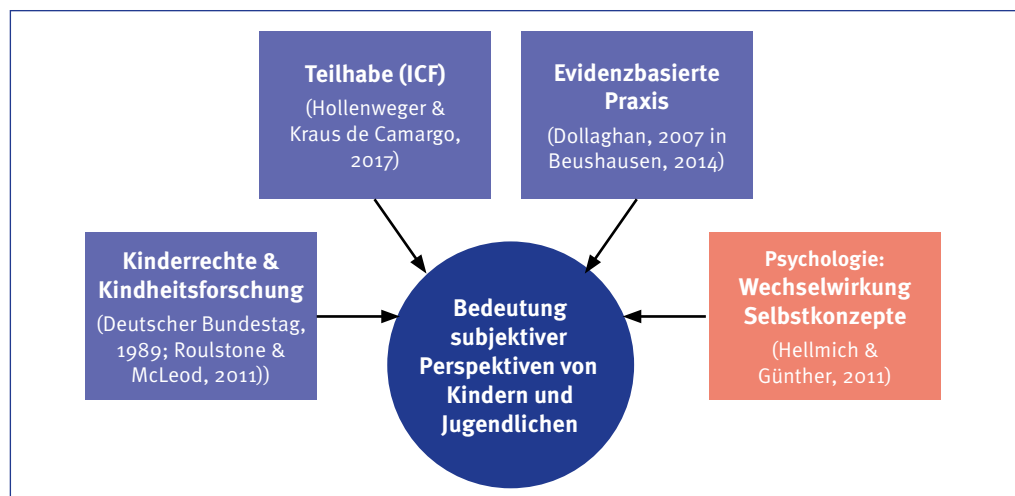


Abb. 1: Bedeutung subjektiver Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in Sprachtherapie und -förderung

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

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

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

1.2 Selbstkonzepte

1.2.1 Definitive Annäherung

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

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

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

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

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

1.2.3 Erhebung des Selbstkonzeptes

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

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

1.3 Betrachtungsebene Pragmatik

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

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

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

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

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

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

1.4 Selbstbeschreibungen und -bewertungen pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

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

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

2 Fragestellung und Zielsetzung

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

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

Um diese Fragestellung zu beantworten, werden folgende Teilfragestellungen untersucht:

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

Ziele dieser Studie sind dabei:

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

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

3 Methode

3.1 Studiendesign und Stichprobe

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

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

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

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

Tab. 1: Stichprobe

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

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

3.2 Datenerhebung

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

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

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

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

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

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

3.2.2 Elternfragebogen

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

3.3 Datenauswertung

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

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

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

4 Ergebnisse

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

4.1 Geäußerte Kompetenzen hinsichtlich des Initiierens und Reparierens

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

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

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

4.1.1 Initiieren und Reparieren durch eine Kombination von Modalitäten

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

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

4.1.2 Initiieren durch den Einsatz verschiedener Sprechakte

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

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

4.1.3 Reparieren durch den Einsatz von selbst- und fremdinitiiertes Selbstreparatur

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

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

4.1.4 Berücksichtigung von Konventionen beim Initiieren und Reparieren

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

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

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

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

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

4.2 Geäußerte Herausforderungen im Initiieren und Reparieren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

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

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

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

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

5.2 Anforderungen in der Datenerhebung mittels Interviews

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Kontextabhängigkeit als Merkmal des Untersuchungsgegenstandes und der Datenerhebung

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

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

5.4 Differenzierung und Ausblick

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

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

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

- Kraus, E. (2018). Internationale Perspektiven auf die Voraussetzungen einer effizienten Diagnostik und Therapie unter dem Anspruch von Teilhabe und Partizipation. In R. Haring & J. Siegmüller (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis in den Gesundheitsberufen* (S. 127–146). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55377-0_8
- Law, J., Rush, R., Clegg, J., Peters, T. & Roulstone, S. [Susan]. (2015). The role of pragmatics in mediating the relationship between social disadvantage and adolescent behavior. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*, 36(5), 389–398. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000180>
- Lewis, A. (2011). The Importance of Silence When Hearing the Views of Children and Young People with Speech, Language and Communication Needs. In S. Roulstone & S. McLeod (Eds.), *Listening to children and young people with speech, language and communication needs* (S. 55–62). Guildford: J & R Press Ltd.
- Lockton, E., Adams, C. & Collins, A. (2016). Do children with social communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 508–517. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12227>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Meibauer, J. (2013). Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung. In C. Glück (Hrsg.), *Fokus Pragmatik: Erwerb – Beeinträchtigung – Intervention* (S. 20–44). Köln: Prolog.
- Merrick, R. (2014). *Picture me. Children's views of speech, language and communication needs*. Albury, Guilford: J&R Press Ltd.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 34(02), 84–91. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1253430>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_8
- Morf, C. C. & Koole, S. L. (2014). Das Selbst. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. (6. Aufl., S. 141–195). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_5
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Neumann, S., Vanryckeghem, M., Tiefenthaler, R., Rietz, C. & Stenneken, P. (3). The German Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter (KiddyCAT-G): Reliability and First Reference Data. *Journal of Speech Pathology & Therapy*, 3 (2), 1–6.
- Opitz, M. & Neumann, S. (2019). Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S) SES*. Erste Daten anhand des ‚Fragebogens zur Beteiligung an Alltagskommunikation‘ (FBA 6-10). *Forschung Sprache*, 7(2), 37–52.
- Owen, R., Hayett, L. & Roulstone, S. [Sue]. (2004). Children's views of speech and language therapy in school: consulting children with communication difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 55–73. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct263oa>
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic Impairment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Rohlfing, K. J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung* (UTB Sprachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Bd. 4783). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Roulstone, S. [Sue] & McLeod, S. (Eds.). (2011). *Listening to children and young people with speech, language and communication needs*. Guildford: J & R Press Ltd.
- Sallat, S. & Siegmüller, J. (2016). Interdisziplinäre Kooperation zwischen Institutionen und Professionen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen (Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie)*/Manfred Grohnfeldt (Hrsg.), Band 1, 1. Auflage, Bd. 1, S. 247–265). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schierholz, M.L., Hansen, H. & Neumann, S. (2020). *Soziale Interaktionserfahrungen aus der Perspektive eines Kindes mit sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf (skU)*. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen ISSES 11, online.
- Schloz, C. & Dresel, M. (2011). Implizite Fähigkeitstheorien und Fähigkeitsselbstkonzepte im Grundschulalter: Ein Überblick und Ergebnisse einer Studie im Fach Deutsch. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 19–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_19
- Schuppener, S. (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT 2). *Gesprächsforsch*, 10, 152–183.
- Spitzmüller, J. (2019). ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In G. Antos, T. Niehr & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit* (Band 10, S. 11–30). Berlin: de Gruyter.
- Syczewska, A. & Licandro, U. (2021). Children Who Lead Get the Language They Need!? *Frühe Bildung*, 10(2), 80–87. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000518>
- Theisel, A., Glück, C. W. & Spreer, M. (2018). Fachbeitrag: Soziale Integration sowie sprach- und schulleistungsbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen im Verlaufe der Grundschulzeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90, 1–20. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art33d>
- Verbund Forschungsdaten Bildung. Formulierungsbeispiele für „informierte Einwilligungen“ in leichter Sprache. *fdbinfo*, (5). Version 1.1.
- Vogl, S. (2021). *Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22252>
- Walther, C. (2009). Wie erleben stotternde Kinder ihr Sprechen? *Forum Logopädie*, 23(2), 24–28.
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000165>

Zu den Autor:innen

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

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

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

Korrespondenzadresse

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



TIPP



Ratgeberreihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute, Bettina Achhammer, Anja Schröder, Markus Spreer
1. Auflage 2019,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1248-6, 72 Seiten,
EUR 11,50 [D]
E-Book: ISBN 978-3-8248-9949-4, PDF, epub,
EUR 8,50 [D]

Pragmatisch-kommunikative Störungen bei Kindern

Ein Ratgeber für Fachpersonen aus Sprachtherapie/Logopädie, Schule und Kindertageseinrichtungen

Der Ratgeber bietet Fachpersonen, die mit Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen arbeiten, einen fundierten, aber dennoch leicht verständlichen Überblick über linguistische Grundlagen, Erwerb und Störungsbild pragmatisch-kommunikativer Störungen (PKS).

Im Fokus stehen weiterhin Möglichkeiten der diagnostischen Erfassung und der Förderung und Therapie bei PKS. Dabei wird aufgezeigt, wie umfänglich pragmatisch-kommunikative Störungen

gen die soziale Teilhabe, die Bildung von Freundschaften, aber auch das (schulische) Lernen beeinträchtigen können. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen fassen übersichtlich und prägnant wesentliche Informationen zusammen.

Einen Schwerpunkt dieses Ratgebers bilden konkrete Fallbeispiele für die Förderung in unterschiedlichen Kontexten, wie Kindertageseinrichtungen, sprachtherapeutischen Praxen und Schulen. Tipps für die Beratung von Eltern runden das Angebot ab.



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





Erzählfähigkeit von Vorschulkindern mit Hörstörung*

Narrative ability of preschool children with hearing disorder

Marie Daiber

Zusammenfassung

Hintergrund: Das mündliche Erzählen repräsentiert einen elementaren Bestandteil der alltäglichen Kommunikation von Kindern und beeinflusst somit auch deren Partizipation in verschiedenen Lebensbereichen. Die Betrachtung von Erzählungen ermöglicht hierbei einen vielfältigen Einblick in die kindliche Fähigkeit zur inhaltlichen Strukturierung, multimodalen Gestaltung sowie zur Organisation der Erzählinteraktion. Dabei erfordert die Produktion von verschiedenen Erzählformen ein Zusammenspiel aus kognitiven, kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Kinder mit Hörstörung zeigen in diesen Entwicklungsbereichen oftmals Schwierigkeiten. Das Erzählen als komplexe sprachliche Leistung im Kontext von Hörstörungen wurde bislang nur vereinzelt anhand von Querschnittsstudien untersucht, welche derzeit ein divergentes Bild zeichnen.

Fragestellung: Im Rahmen eines Promotionsprojektes soll der folgenden Fragestellung nachgegangen werden: Wie entwickeln sich die individuellen Erzählprofile von Kindern mit Hörstörung im Alter zwischen 4 und 6 Jahren im Vergleich zu Kindern ohne Hörstörung?

Methodik: Die Erzählprofile von 15 Vorschulkindern mit und 20 Vorschulkindern ohne Hörstörung sollen im Längsschnittdesign jeweils im Alter von circa 4;0, 5;0 und 6;0 Jahren erhoben werden. Hierzu sollen die drei Erzählformen Erlebnis- und Fantasieerzählung sowie videobasierte Reproduktion eliziert werden. Analysiert werden sollen die transkribierten Erzählungen hinsichtlich der inhaltlichen Strukturierung, der multimodalen Gestaltung sowie der Organisation der Erzählinteraktion. Eine Pilotierung ist bereits erfolgt. Die Planung der statistischen Auswertungsmethodik sowie die Evaluation der Pilotstudie stehen derzeit noch aus.

Schlüsselwörter

Erzählfähigkeit, Vorschulalter, Hörstörung

Abstract

Background: Oral narrating / storytelling represents a fundamental part of the daily communication of children and therefore influences their participation in different areas of life. The consideration of narrations facilitates varying insights into the childlike ability of textual structuring, multimodal configuration as well as organisation of the interaction during narrating. This production of different forms of narrations requires an interaction between cognitive, communicative, and social competences. Children with hearing disorder often show difficulties in these developmental areas. Narrating as a complex linguistic performance in the context of hearing disorders has only been investigated occasionally on the basis of cross-sectional studies which currently draw a divergent picture.

Aims: The following question will be pursued within the frame of a PhD project: How do the individual narrating profiles of children with a hearing disorder between the age of 4 and 6 develop in comparison with children without a hearing disorder?

Methods: The narrating profiles of 15 preschool children with and 20 preschool children without hearing disorder will be ascertained at the age of approximately 4;0, 5;0 and 6;0 in a longitudinal study. For this purpose, the three forms of narrations experience-based and fantasy story as well as video-based reproduction will be elicited. The transcribed narrations will be analysed with regard to the textual structuring, multimodal configuration as well as organisation of the interaction during narrating. A pilot study has already been conducted. The planning of the statistical evaluation method as well as the evaluation of the pilot study are pending at the present time.

Keywords

narrative ability, preschool age, hearing disorder

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

1 Einleitung

1.1 Theoretischer Hintergrund

Das mündliche Erzählen ist fester Bestandteil der alltäglichen Kommunikation von Kindern: Ob sie der Familie auf dem Heimweg von Erlebnissen des Tages berichten, sich beim Spielen mit Geschwistern eine aufregende Geschichte für die Kuscheltiere ausdenken oder im Sitzkreis in der Kindertagesstätte den Inhalt ihres Lieblingsbuches wiedergeben – all diese Aktivitäten lassen sich dem Erzählen innerhalb der Interaktion mit dem sozialen Umfeld zuordnen.

Vor diesem Hintergrund bezeichnet Kotthoff (2020) aus der Perspektive der konversationsanalytischen Forschung das Erzählen als gemeinsame Leistung von Erzähler:in und Zuhörer:in. Aus dem Zusammenspiel aus benötigten kognitiven, kommunikativen und sozialen Kompetenzen innerhalb der Erzählinteraktion ergeben sich laut Quasthoff, Kern, Ohlhus und Stude (2019) drei Aufgabenbereiche, welche von den beteiligten Parteien gemeinsam bewältigt werden sollten: Zunächst ist die Kontextualisierung zu nennen, bei welcher es um die Erzählung als Teil des Diskurses und deren Kontext geht. Die Erzählung als Teil des Diskurses muss einerseits in diesen eingebettet werden. Andererseits muss nach Abschluss der Erzählung zum eigentlichen Diskurs zurückgeführt werden. Dabei entstehen auf globaler und lokaler Diskursebene Zugzwänge, also zu erfüllende Erwartungen, die es zu bedienen gilt. Die zweite Aufgabe bezeichnen Quasthoff et al. (2019) als *Vertextung*. Darunter ist die Herstellung von Kohärenz – ebenfalls auf globaler und lokaler Ebene – zu verstehen. Hierzu zählt ebenfalls das sprachliche Verknüpfen inhaltlicher Elemente der Erzählung. Zuletzt besteht noch der Aufgabenbereich *Markierung*. Die Markierung dient dem Kenntlichmachen der Erzählung als hervorstechender Teil des Diskurses. Hierfür können kommunikative Signale auf rein sprachlicher Ebene, jedoch ebenso prosodische sowie gestische und damit multimodale Signale zum Einsatz kommen.

Dabei unterscheiden sich die drei angeführten Aufgabenbereiche teilweise im Hinblick auf die Form der Erzählung. Becker (2015) teilt diese in insgesamt vier Formen ein: Auf der einen Seite befinden sich primärproduktive Erzählungen. Hierbei handelt es sich um Erzählungen, die frei und ohne sprachliche Vorlage von Sprecher:innen produziert werden. Inhaltlich können sich diese sowohl auf die reale Welt im Rahmen einer Erlebniserzählung als auch auf die fiktive Welt in Gestalt einer Fantasieerzählung beziehen. Auf der anderen Seite stehen reproduktive Erzählungen. Diese können auf zwei verschiedenen Stimuli beruhen. Entweder liegt der Reproduktion ein visueller Stimulus in Form einer Bildergeschichte oder ein auditiver Stimulus, beispielsweise ein Hörspiel, zugrunde. In beiden Fällen besteht bereits eine narrative Struktur, welche reproduziert werden muss.

1.2 Empirischer Hintergrund

Das Erzählen gehört zu den komplexen sprachlichen Leistungen. Es setzt die Fähigkeit zum Zurückgreifen auf kognitive, soziale und vor allem kommunikative Kompetenzen voraus. Seine Relevanz äußert sich dabei in der Funktion als Prädiktor für die Wortschatzentwicklung und schulische Leistungen wie das Lesen – weshalb der Erwerb im Vorschulalter von besonderem Interesse erscheint – und den Beitrag zur alltäglichen Partizipation von Kindern (Boudreau, 2008; Chang, 2006; Wellman et al., 2011).

Bereits mehrfach empirisch belegt werden konnte, dass Kinder mit Hörstörung auf sämtlichen sprachstrukturellen Ebenen wie dem Erkennen und Verwenden von Flexionsmorphemen oder beim Wortabruf Schwierigkeiten aufweisen können (Boons et al., 2013a; Cupples et al., 2018; Yoshinaga-Itano, Sedey, Wiggin, & Chung, 2017). Darüber hinaus wird durch die Hörstörung auch die Fähigkeit zur Teilnahme an sozialen Interaktionen negativ beeinflusst wie beispielsweise durch das mangelnde Ergreifen der Gesprächsinitiative (Goberis et al., 2012; Tobey et al., 2013). Abgesehen von diesen Defiziten in der sprachlichen beziehungsweise sozialen Interaktion zeigen Kinder mit Hörstörung oftmals auch Einschränkungen in sozial-kognitiven Bereichen: Sowohl die soziale Kognition wie die Theory of Mind als auch exekutive Funktionen wie die Handlungsplanung können beeinträchtigt sein (Beer et al., 2014; Kronenberger, Colson, Henning, & Pisoni, 2014; Netten et al., 2017).

Der Großteil dieser Kompetenzen wird beim Erzählen benötigt, weshalb der Gedanke naheliegt, dass Kinder mit Hörstörung diese Fähigkeit anders erwerben als Kinder mit uneingeschränktem Hörvermögen. Daher stellt sich die Frage: Wie erwerben Kinder, die in ihrer Kommunikation von einer persistierenden Hörstörung beeinflusst werden, das Erzählen als komplexe Fähigkeit auf verschiedenen multimodalen Ebenen?

Hierzu wurden bislang hauptsächlich Querschnittsuntersuchungen durchgeführt. Zum Aufgabenbereich Kontextualisierung wurden, soweit bekannt, bislang keine Studien veröffentlicht. Zur inhaltlichen Strukturierung, womit Anteile des Aufgabenbereichs *Vertextung* abgedeckt werden, wurden sowohl Defizite als auch altersgemäße Leistungen beim Aufbau des Settings und bei der Konstruktion der Episodenstruktur der Erzählungen (Boons et al., 2013b; Huttunen, 2008; Jarrollahi et al., 2017; Jones et al., 2016; Reuterskiöld, Ibertsson, & Sahlén, 2010; Soares, Goulart, & Chiari, 2010; Worsfold, Mahon, Yuen, & Kennedy, 2010) im Vergleich zu Kindern ohne Hörstörung festgestellt. Auf der Ebene der *Markierung* wurden Untersuchungen zum Gebrauch referentieller Bezüge, Internal-State-Terms, Konjunktionen und direkter Rede durchgeführt, die ebenfalls ein divergentes Outcome aufzeigen. Sowohl schwächere als auch vergleichbare Leistungsprofile wurden bei der Gegenüberstellung mit Kindern ohne Hörstörung aufgezeigt (Boons et al., 2013b; Huttunen & Ryder, 2012; Jarrollahi et al., 2017; Jones et al., 2016; Murri, Cuda, Guerzoni, & Fabrizi, 2015; Reuterskiöld et al., 2010; Soares et al., 2010).

Einschränkend müssen bei der Betrachtung der aktuellen Studienlage jedoch zwei Punkte angemerkt werden: Zum einen wurden ausschließlich reproduktive Erzählformen erhoben und sich dabei ebenfalls auf klassische Erzählstrukturmodelle bezogen, die den interaktiven Aspekt von Erzählungen innerhalb von Diskursen außenvorlassen. Zum anderen bilden Kinder mit Hörstörung eine äußerst heterogene Stichprobe, da zusätzlich zur generellen Individualität der sprachlichen Leistung Faktoren wie der Schweregrad sowie der Versorgungszeitpunkt und die Versorgungsart der Hörstörung eine erhebliche Rolle spielen.

Daraus ergeben sich Desiderate zu den folgenden das Erzählen betreffenden Aspekten: Erstens wurde der Aufgabenbereich *Kontextualisierung* und damit die Betrachtung von Erzählungen aus der konversationsanalytischen Perspektive, also der Verortung der Erzählung im Diskurs, bislang noch nicht untersucht. Zweitens wurde bei der Gestaltung der Erzählungen kein Blick auf prosodische Merkmale oder den Einsatz von Gestik geworfen. Drittens fehlen Studien, die primärproduktive Erzählformen wie Erlebnis- und Fantasieerzählungen erheben. Und viertens stehen Longitudinaldaten zum Erzählerwerb von Kindern mit Hörstörung im Vorschulalter derzeit noch aus.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Basierend auf dem dargestellten theoretischen und empirischen Hintergrund soll im Rahmen eines Promotionsprojektes der folgenden Fragestellung nachgegangen werden: Wie entwickeln sich die individuellen Erzählprofile von Kindern mit Hörstörung im Alter zwischen 4 und 6 Jahren im Vergleich zu den Erzählprofilen von Kindern ohne Hörstörung? Dabei soll im Speziellen untersucht werden, wie die inhaltliche Strukturierung und multimodale Gestaltung der Erzählungen sowie die interaktionale Organisation der Erzählsituation im Hinblick auf die drei Erzählformen Erlebnis- und Fantasieerzählung sowie Reproduktion erfolgen.

3 Methode

Das im Folgenden dargestellte methodische Vorgehen wird in Abbildung 1 zusammengefasst.

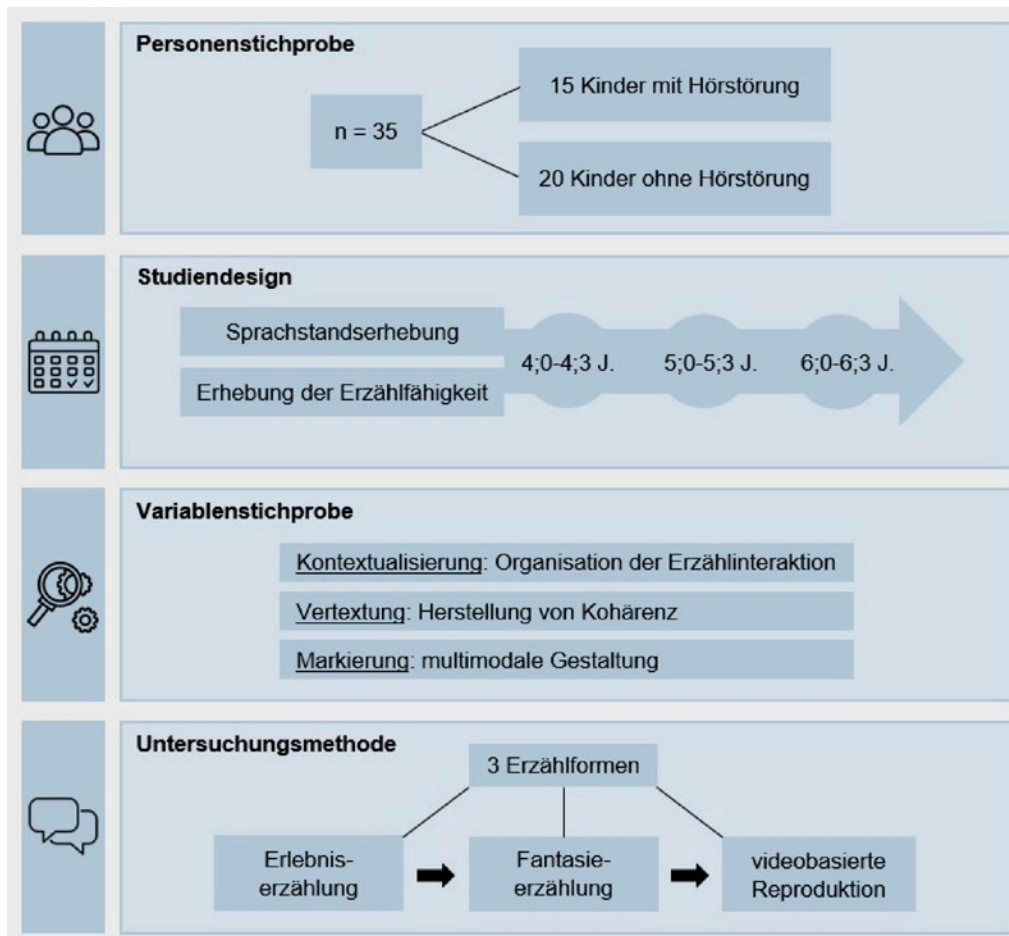


Abb. 1: Überblick über die Methode.

3.1 Personenstichprobe

Die Personenstichprobe soll insgesamt 35 Kinder im Vorschulalter umfassen, welche monolingual deutschsprachig aufwachsen und keine diagnostizierte kognitive Einschränkung vorweisen.

Zusammengesetzt werden soll die Personenstichprobe aus zwei Gruppen mit jeweils 15 beziehungsweise 20 Kindern. Die erste Gruppe soll aus 15 Kindern mit Hörstörung bestehen. Auf diese Kinder sollen die folgenden Einschlusskriterien zutreffen: Die Hörstörung soll persistierend, isoliert und bilateral ausgeprägt sein, wobei der Hörverlust bei mindestens 70 Dezibel liegen soll. Versorgt werden soll die Hörstörung mit bilateralen Cochlea-Implantaten. Diese Versorgung soll bis zu einem Alter von 1;0 Jahren spätestens erfolgt sein. Darüber hinaus sollen die Kinder hauptsächlich lautsprachlich kommunizieren, wobei im pädagogischen oder therapeutischen Kontext erlernte lautsprachunterstützende Gesten oder Gebärden akzeptiert werden. Eine mögliche Teilnahme an einer logopädischen oder sprachtherapeutischen Intervention im ambulanten oder stationären Setting stellt weder ein Ein- noch ein Ausschlusskriterium dar und wird nicht konkreter kontrolliert. Zuletzt sollen die Erziehungsberechtigten der Kinder keine Hörstörung aufweisen. Die zweite Gruppe soll 20 sprachunauffällige Kinder ohne Hörstörung einschließen. Die Vergleichsgruppe schließt fünf Kinder mehr ein als die Gruppe der Kinder mit Hörstörung, um Drop-outs aufgrund einer im Laufe des Vorschulalters diagnostizierten Sprachentwicklungsstörung zu kompensieren und somit das Einschlusskriterium der Sprachunauffälligkeit zu allen Testzeitpunkten zu gewährleisten.

Die Rekrutierung der Kinder ist wie folgt geplant: Die Kinder mit Hörstörung sollen über Hörzentren, Cochlea-Implantat-Zentren, inklusive Kindertagesstätten und spezialisierte logopädische Praxen deutschlandweit bezogen werden, wohingegen die Kinder ohne Hörstörung hauptsächlich über reguläre Kindertagesstätten herangezogen werden sollen.

3.2 Studiendesign

Die Erfassung der Erzählfähigkeit ist im Längsschnittdesign geplant. Beide Gruppen sollen im Verlauf des Vorschulalters insgesamt dreimal getestet werden. Im Alter von 4;0 bis 4;3 Jahren ist

der erste Testzeitpunkt geplant, im Alter von 5;0 bis 5;3 Jahren der zweite und im Alter von 6;0 bis 6;3 Jahren soll der dritte und letzte Testzeitpunkt stattfinden.

Zu jedem Testzeitpunkt soll zusätzlich zur Erzählfähigkeit ebenfalls der allgemeine Sprachentwicklungsstand erhoben werden. Dies dient zum einen der Einordnung der Erzählfähigkeit vor dem Hintergrund der allgemeinen sprachlichen Ressourcen der Kinder. Zum anderen soll hierüber das Kriterium Sprachunauffälligkeit, welches für die Vergleichsgruppe der Kinder ohne Hörstörung festgelegt wurde, kontrolliert werden können. Dabei sollen der Sprachentwicklungsstand und die Erzählfähigkeit jeweils an zwei unterschiedlichen Terminen überprüft werden. Die Testung des Sprachentwicklungsstandes soll hierbei vor der Testung der Erzählfähigkeit erfolgen, was abermals mit der notwendigerweise bestehenden Sprachunauffälligkeit der Vergleichsgruppe begründet wird. Insgesamt sollen beide Testungen jedoch maximal in einem Abstand von zwei Wochen erfolgen.

3.3 Variablenstichprobe

Insgesamt sollen pro Kind und Testzeitpunkt die drei Erzählformen Erlebnis- und Fantasieerzählung sowie Reproduktion erhoben werden, anhand derer die folgenden Variablen, welche sich an den drei von Quasthoff et al. (2019) formulierten Aufgabenbereichen orientieren, analysiert werden sollen:

Somit sollen folgende aus dem Aufgabenbereich *Kontextualisierung* abgeleitete Variablen überprüft werden: Erstens soll die Einbettung in den Diskurs zu Beginn sowie die Zurückführung zum Diskurs nach Abschluss der Erzählung beurteilt werden. Zweitens soll das Erkennen und das anschließende Bedienen von globalen und lokalen Zugzwängen innerhalb der Erzählinteraktion sowie das Ausmaß der Selbstständigkeit und im Umkehrschluss der Unterstützungsbedarf erfasst werden. Drittens soll dahingehend eine Einschätzung erfolgen, ob und wie sich das Kind beim Erzählen an seiner ZuhörerIn und damit der UntersucherIn orientiert. Zu beachten ist hierbei, dass sich die einzelnen Erzählformen und die damit zusammenhängende Art der Elizitierung auf die Platzierung der Erzählungen im Diskurs auswirken. Da die Fantasieerzählung und die Reproduktion als klar instruierte Produktionen konzipiert sind, übernimmt die UntersucherIn dabei einige der zuvor aufgeführten Aufgaben, wohingegen die Erlebnis-erzählung natürlicher in den bestehenden Diskurs eingebaut werden soll und dem Kind somit mehr Möglichkeiten zur Übernahme dieser Aufgaben geboten werden. Zudem sollen aus dem Aufgabenbereich *Vertextung* verschiedene Aspekte der Kohärenzherstellung auf globaler und lokaler Ebene betrachtet werden: Zunächst wird die Angabe des Settings der jeweiligen Erzählung hinsichtlich der Einführung von Charakteren sowie der zeitlichen und räumlichen Orientierung erfasst. Dann werden die Erzählungen auf das Auftreten und die Art und Weise eines Planbruchs, welcher entscheidend zur Erzählwürdigkeit beiträgt (Quasthoff, 1980), sowie dessen Auflösung hin untersucht. Zuletzt werden die Erzählungen bezüglich einer bestehenden Chronologie überprüft.

Als letzter Aufgabenbereich soll im Rahmen der *Markierung* der Fokus der Analyse auf die multimodale Gestaltung der Erzählung gelegt werden: Beginnend mit der sprachlichen Ebene soll eine Vielzahl an Faktoren untersucht werden. Beispielfhaft zu nennen sei hierbei das verwendete Tempus, der Einsatz von direkter und indirekter Rede oder der Gebrauch von Internal-State-Terms durch unterschiedliche Wortarten. Daraufhin soll das Auftreten von prosodischen Merkmalen wie die Variation des Sprechtempos sowie der Sprechlautstärke und Tonhöhe begutachtet werden. Schließlich soll ebenfalls das Vorkommen von Gestik im Hinblick auf deren Art und Einsatz im lautsprachlichen Kontext in die Analyse einfließen.

3.4 Untersuchungsmethode

Das Setting für die Testung ist folgendermaßen geplant: Sowohl die Erhebung des Sprachentwicklungsstandes als auch die Erfassung der Erzählfähigkeit sollen in einem visuell und akustisch reizarmen Raum stattfinden. Bei der Vergleichsgruppe sollte hierfür ein Raum in der Kindertagesstätte, über welche diese Kinder hauptsächlich rekrutiert werden sollen, genutzt werden. Bei der Gruppe der Kinder mit Hörstörung können sich die Räumlichkeiten aufgrund des erhöhten Rekrutierungsaufwandes unterscheiden. Während der Testung sitzen sich das Kind und die UntersucherIn am Tisch übereck schräg gegenüber. Ein zeitlicher Rahmen von 15 bis 25 Minuten wird für die Erhebung der Erzählfähigkeit angesetzt. Da die Wahl des Erhebungsinstrumentes für die Sprachentwicklungsdiagnostik derzeit noch nicht feststeht, kann hierfür noch kein konkreter zeitlicher Rahmen angegeben werden. Die gesamte Untersuchungssituation wird anhand einer Audio- und Videoaufnahme für die spätere Analyse festgehalten.

Elizitiert werden sollen die drei Erzählformen Erlebnis- und Fantasieerzählung sowie Reproduktion. Im Kontext eines ersten „Warmwerdens“ mit der Testsituation wird bereits die erste Erzählform, die Erlebnis-erzählung, elizitiert. Hierfür produziert die Untersucherin eine Modellerzählung. Anlass dafür ist eine Verletzung an ihrem Finger, welche für die Kinder durch ein Pflaster zusätzlich visualisiert wird. Die Modellerzählung beinhaltet ein Setting mit Angaben zur Zeit und zum Ort des Geschehens sowie einen Planbruch gefolgt von einer Auflösung. Daran anschließend wird das Kind mit der Frage „Hast du dich auch schon einmal verletzt und wie ist das passiert?“ zur Produktion einer eigenen Erlebnis-erzählung angeregt. Die zweite Erzählform, die elizitiert werden soll, ist die Fantasieerzählung. Dem Kind werden hierfür vier Fantasiecharaktere wie beispielsweise ein Drache oder eine Fee bildlich präsentiert. Das Kind soll daraufhin einen Charakter auswählen. Im Anschluss wird es anhand der Instruktion „Erzähl doch mal, was dem/der ... schon einmal Aufregendes passiert sein könnte.“ dazu aufgefordert, eine Fantasieerzählung zu produzieren. Zum Abschluss wird die Reproduktion anhand eines 1-minütigen Videoclips elizitiert. Der Videoclip beinhaltet vergleichbare strukturelle Merkmale wie die Modellerlebnis-erzählung. Zunächst wird den Kindern erklärt, dass die Untersucherin in einer anderen Ecke des Raumes nach einem Stift suchen muss, mit dem sie den zuvor ausgewählten Charakter der Fantasieerzählung notieren möchte. In der Zwischenzeit soll sich das Kind das Video allein ansehen und der Untersucherin im Anschluss so gut wie möglich erzählen, was in der Geschichte in dem Video passiert ist. Daraufhin wird dem Kind das Video ohne Ton vorgespielt, während die Untersucherin sich für das Kind erkennbar außer Reichweite des Bildschirms, auf dem das Video präsentiert wird, befindet. Die Testsituation wird daraufhin mit der Anleitung „Erzähl mal, was ist in dem Video passiert?“ und der daran anschließenden Reproduktion des Videoclips durch das Kind beendet.

Die Untersucherin nimmt aktiv an der Erzählsituation teil, indem sie möglichst natürlich auf die Erzählung des Kindes reagiert. Zwecks Anregung zum weiteren Erzählen wiederholt sie dabei bei Bedarf die Äußerung des Kindes oder stellt weiterführende, offene Fragen. Darüber hinaus wurde eine Hilfenhierarchie für jede Erzählform konzipiert, welche zu einer Vergleichbarkeit der Erzählsituationen zwischen den Kindern und Testzeitpunkten beitragen soll.

Die Pilotierung der beschriebenen Untersuchungsmethode wurde bereits anhand einer Stichprobe von 12 sprachunauffälligen monolingual deutschsprachigen Kindern im Alter zwischen 4;1 und 6;0 Jahren durchgeführt. Derzeit erfolgt die Auswertung der Pilotstudie und somit die Evaluation der Untersuchungsmethode im Hinblick auf die konzipierte Elizitierung der Erzählungen, das Verhalten der Untersucherin innerhalb der Erzählinteraktion sowie den Rekrutierungsprozess.

3.5 Auswertungsmethode

Zunächst werden die Erzählungen nach CHAT (MacWhinney, 2000) transkribiert. Dabei werden ebenfalls multimodale Faktoren wie die verwendete Prosodie oder die eingesetzte Gestik mithilfe der genannten Transkriptionsrichtlinien schriftlich erfasst. Die Codierung sowie die deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung der Erzählungen werden derzeit konkretisiert.

Literatur

- Becker, T. (2015). *Kinder lernen erzählen* (Dissertation).
- Beer, J., Kronenberger, W. G., Castellanos, L., Colson, B. G., Henning, S. C., & Pisoni, D. B. (2014). Executive functioning skills in preschool-age children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 57(4), 1521–1534. doi: 10.1044/2014_JSLHR-H-13-0054
- Boons, T., Raeye, L. de, Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van Wieringen, A. (2013a). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008–2022. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.003
- Boons, T., Raeye, L. de, Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van Wieringen, A. (2013b). Narrative spoken language skills in severely hearing impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3833–3846. doi: 10.1016/j.ridd.2013.07.033
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. doi: 10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da
- Chang, C. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275–293. doi: 10.1075/ni.16.2.04cha
- Cupples, L., Ching, T. Y., Button, L., Seeto, M., Zhang, V., Whitfield, J., Gunnourie, M., Martin, L., & Marnane, V. (2018). Spoken language and everyday functioning in 5-year-old children using hearing aids or cochlear implants. *International Journal of Audiology*, 57(sup2), 55–69. doi: 10.1080/14992027.2017.1370140
- Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R., & Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard-of-hearing children: Pragmatic language development. *Seminars in Speech and Language*, 33(4), 297–309. doi: 10.1055/s-0032-1326916

- Huttunen, K. (2008). Development of speech intelligibility and narrative abilities and their interrelationship three and five years after paediatric cochlear implantation. *International Journal of Audiology*, 47 Suppl 2, S38-46. doi: 10.1080/14992020802322619
- Huttunen, K., & Ryder, N. (2012). How children with normal hearing and children with a cochlear implant use mentalizing vocabulary and other evaluative expressions in their narratives. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(10), 823-844. doi: 10.3109/02699206.2012.682836
- Jarollahi, F., Mohamadi, R., Modarresi, Y., Agharasouli, Z., Rahimzadeh, S., Ahmadi, T., & Keyhani, M.R. (2017). Story retelling skills in Persian speaking hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 96, 84-88. doi: 10.1016/j.ijporl.2017.02.025
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C.R., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 268-282. doi: 10.1016/j.ridd.2016.09.010
- Kotthoff, H. (2020). Erzählen in Gesprächen. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer, & H. Kotthoff (Eds.), *De Gruyter Studium. Einführung in die Konversationsanalyse* (pp. 415-468). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Kronenberger, W. G., Colson, B. G., Henning, S. C., & Pisoni, D. B. (2014). Executive functioning and speech-language skills following long-term use of cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 456-470. doi: 10.1093/deafed/enu011
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. doi: 10.21415/3mhn-0z89
- Murri, A., Cuda, D., Guerzoni, L., & Fabrizi, E. (2015). Narrative abilities in early implanted children. *The Laryngoscope*, 125(7), 1685-1690. doi: 10.1002/lary.25084
- Netten, A. P., Rieffe, C., Soede, W., Dirks, E., Korver, A. M. H., Konings, S., Briaire, J. J., Oudesluys-Murphy, A. M., Dekker, F. W., & Frijns, J. H. M. (2017). Can You Hear What I Think? Theory of Mind in Young Children With Moderate Hearing Loss. *Ear and Hearing*, 38(5), 588-597. doi: 10.1097/AUD.0000000000000427
- Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Habil.-Schr., 1979. Kommunikation und Institution: Vol. 1. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M., Kern, F., Ohlhus, S., & Stude, J. (2019). *Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb*. Stauffenburg Linguistik: Band 103. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Reuterskiöld, C., Ibertsson, T., & Sahlén, B. (2010). Venturing Beyond the Sentence Level: Narrative Skills in Children with Hearing Loss. *The Volta Review*, 110(3), 389-406. doi: 10.17955/tvr.110.3.638
- Soares, A. D., Goulart, B. N. G. de, & Chiari, B. M. (2010). Narrative competence among hearing-impaired and normal-hearing children: Analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal = Revista Paulista De Medicina*, 128(5), 284-288. doi: 10.1590/s1516-31802010000500008
- Tobey, E. A., Thal, D., Niparko, J. K., Eisenberg, L. S., Quittner, A. L., & Wang, N.Y. (2013). Influence of implantation age on school-age language performance in pediatric cochlear implant users. *International Journal of Audiology*, 52(4), 219-229. doi: 10.3109/14992027.2012.759666
- Wellman, R. L., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Avrich, A. A., Hansen, A. J., & Stein, C. M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 561-579. doi: 10.1044/0161-1461(2011/10-0038
- Worsfold, S., Mahon, M., Yuen, H. M., & Kennedy, C. (2010). Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(10), 922-928. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03641.x
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., & Chung, W. (2017). *Early Hearing Detection and Vocabulary of Children With Hearing Loss*. *Pediatrics*, 140(2). doi: 10.1542/peds.2016-2964

Zur Autorin

Marie Daiber ist in einer logopädischen Praxis in Düsseldorf mit dem Arbeitsschwerpunkt Kindersprache tätig. Berufsbegleitend promoviert sie zum Thema „Erzählfähigkeit von Vorschulkindern mit Hörstörung“ am Promotionskolleg für Empirische und Angewandte Sprachwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.

Korrespondenzadresse

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
 Germanistisches Institut
 Schlossplatz 34, 48143 Münster
 E-Mail: marie.daiber@uni-muenster.de



Sprachentwicklung bei Personen mit Down-Syndrom: aktuelle Erkenntnisse und Implikationen aus der Arbeitsgruppe auf der ISES 12*

Falko Dittmann, Isabel Neitzel

Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom weisen neben kognitiven Defiziten auch Beeinträchtigungen in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten auf. Der Spracherwerb und dessen Auffälligkeiten bei dieser Zielgruppe stellen ein weites Forschungsfeld dar, dessen Ergebnisse direkten Einfluss auf die therapeutische und sonderpädagogische Arbeit haben. In dem vorliegenden Beitrag werden aktuelle Ergebnisse aus der Arbeitsgruppe zum Thema „Sprachentwicklung bei Personen mit Down-Syndrom“ vorgestellt. Die Schwerpunkte liegen hierbei einerseits auf der Entwicklung grammatischer sowie narrativer Fähigkeiten. Zum anderen werden diagnostische Fragestellungen fokussiert sowie das Themenfeld des Mehrsprachenerwerbs bei Kindern mit Down-Syndrom.

Schlüsselwörter

Down-Syndrom, Spracherwerb, Diagnostik, Morpho-Syntax, Längsschnitt, Narration, Mehrsprachigkeit, Perspektivwechsel

Abstract

In addition to cognitive deficits, children and adolescents with Down syndrome also show impairments in language development. Language acquisition and its disorders in this population represent a broad field of research, directly influencing therapeutic and (special) educational work. This article presents the results of the working group on the topic of 'Language development in persons with Down syndrome'. On the one hand, the focus is on the development of grammatical and narrative skills. On the other hand, diagnostic questions are focussed as well as multilingualism in children with Down syndrome.

Keywords

Down syndrome, language acquisition, diagnostics, morpho-syntax, longitudinal, narration, multilingualism, perspective taking

1 Einleitung

Das Down-Syndrom stellt mit einer Prävalenz von 1:650 eine der häufigsten Chromosomenanomalien dar und ist die häufigste angeborene Ursache für intellektuelle Beeinträchtigungen (Zschocke, 2019), während der Erwerb von sozialen und lebenspraktischen Fähigkeiten oft eine Stärke darstellt (Dykens, Hodapp & Evans, 2006; Tingey, Mortensen, Matheson & Doret, 1991). Die Ausprägung kognitiver Defizite weist eine deutliche interindividuelle Variabilität auf und reicht von einer leichten bis mittelgradigen Intelligenzminderung; in seltenen Fällen treten schwere kognitive Defizite auf (IQ 30–70, mittlerer IQ 50) (Sarimski, 2014; Grieco, Pulsifer, Seligsohn, Skotko & Schwartz, 2015). Neben Einschränkungen der intellektuellen Fähigkeiten

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

verläuft der Erwerb sprachlicher Fähigkeiten deutlich langsamer als bei Kindern mit typischer Entwicklung. Folglich nimmt der Rückstand gegenüber dem chronologischen Alter fortwährend zu (Patterson, Rapsy, & Glue, 2013), wenngleich nicht alle sprachlichen Bereiche gleichermaßen betroffen sind. Vielmehr zeigt sich ein Stärken-Schwächen-Profil (Grüter, 2015), bei dem das Sprachverständnis und der Wortschatz als relative Stärken gegenüber den expressiven grammatischen Fähigkeiten beschrieben werden (Abbeduto, Murphy, Cawthon, Richmond, Weissmann, Karadottir & O'Brien, 2003; Witecy & Penke, 2016). Innerhalb dieses Profils finden sich deutliche interindividuelle Unterschiede (Überblick in Neitzel & Dittmann, 2021). Während einige Personen lediglich über geringe lautsprachliche Fähigkeiten verfügen, beispielsweise Einwortäußerungen, sind andere in der Lage, längere und komplexere Äußerungen zu bilden (Boger, Backhus & Günther, 2014). Aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten benötigt die Mehrzahl der Personen mit Down-Syndrom eine sprachtherapeutische Unterstützung, erhält Sprachfördermaßnahmen im (sonder-) pädagogischen Setting oder im Rahmen der Frühförderung (Sarimski, 2015).

Im internationalen Kontext stellen der Spracherwerb und dessen Beeinträchtigung bei Menschen mit Down-Syndrom ein wichtiges Forschungsfeld dar. Mit dem vorliegenden Arbeitsgruppenbericht sollen ein aktueller Überblick über die Forschung im deutschsprachigen Raum gegeben und Implikationen für die sprachtherapeutische und (sonder-)pädagogische Praxis deutlich gemacht werden.

2 Aktuelle Erkenntnisse: ein Bericht aus der Arbeitsgruppe

Die folgenden Beiträge basieren auf den Ergebnissen der Arbeitsgruppe „Sprachentwicklung bei Personen mit Down-Syndrom“ auf der ISES 12 am 26. November 2022 in Marburg. Es werden verschiedene sprachliche Fähigkeiten im Längs- bzw. Querschnitt fokussiert, wie die Entwicklung grammatischer Kompetenzen (vgl. Witecy, Neitzel, Wimmer & Penke, eingereicht) und der Erzählfähigkeit (vgl. Neitzel, eingereicht; Neitzel 2023; Neitzel & Penke, 2021). Darüber hinaus werden diagnostische Grundlagen genauer betrachtet (Neitzel & Dittmann, 2021) sowie der Mehrsprachenerwerb bei Personen mit Down-Syndrom (Neitzel & Dittmann, 2022) adressiert.

2.1 Grammatische Fähigkeiten

In der Literatur wird immer wieder auf die ausgeprägten Beeinträchtigungen in den grammatischen Fähigkeiten von Personen mit Down-Syndrom verwiesen (Überblick u. a. in Andreou & Chartomatsidou, 2020; Wimmer & Neitzel, in Druck). Diese beziehen sich sowohl auf die syntaktischen als auch auf die morphologischen Fähigkeiten und äußern sich beispielsweise in Form fehlender Funktionswörter (Vicari, Caselli & Tonucci, 2000) sowie einer hohen Anzahl an Satzfragmenten (Neitzel & Penke, 2021). Die meisten Studien beschreiben die Leistungen von Personen mit Down-Syndrom anhand von Querschnittsdaten, wodurch das Wissen über längsschnittliche Entwicklungen limitiert ist.

Einige Studien deuten auf eine Stagnation in der Entwicklung des Grammatikverstehens im Jugendalter hin (u. a. Chapman, Hesketh & Kistler, 2002; Wimmer, Witecy & Penke, 2021). Wenig adressiert wurde bisher die Entwicklung produktiver grammatischer Fähigkeiten sowohl im Hinblick auf die Morphologie (z. B. Verbflexion) als auch auf die Syntax.

Mit ihrem Arbeitsgruppenbeitrag gaben Witecy et al. einen Einblick in die längsschnittlichen Daten zur Entwicklung der produktiven grammatischen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. Ziel war es, die Entwicklung spezifischer produktiver grammatischer Fähigkeiten zu untersuchen. An der Studie nahmen 17 Personen mit Down-Syndrom teil, welche nach erstmaliger Testung im Kindes- oder Jugendalter im Abstand von 4,5 bis 6,6 Jahren erneut untersucht wurden. Als Messinstrument dienten zwei Elizitationsaufgaben zur Erfassung der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) und der Produktion von W-Fragen. Das chronologische Alter bei der 1. Testung lag zwischen 4;6 und 17;1 Jahren ($M = 9;10$ Jahre).

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zeigten eine Verbesserung der komplexen Syntaxentwicklung – gemessen anhand der Produktion von W-Fragen – ausschließlich bei jenen Personen, welche über die Fähigkeit verfügten, die SVK korrekt anzuwenden. Die Autor:innen diskutierten eine mögliche Triggerfunktion der Anwendung der SVK für eine fortschreitende, zunehmend komplexe, expressive Grammatikentwicklung. Gleichzeitig könnte es für die Entwicklung der SVK ein kritisches Zeitfenster geben, da keine der Proband:innen eine entsprechende Weiterentwicklung zeigte, die nicht bereits im Alter von zehn Jahren die korrekte SVK erworben hatten (detaillierte Ergebnisse in Witecy et al., eingereicht). Dies wurde anhand der Wie-

derholung der diagnostischen Verfahren zu einem zweiten und vereinzelt dritten Testzeitpunkt (n=5) evaluiert, welchen jeweils nur die Proband:innen durchliefen, die nicht bereits beim vorherigen Testzeitpunkt einen produktiven Erwerb der SVK (Kriterium: > 85 % korrekt) zeigten. Die in der Arbeitsgruppe vorgestellten Forschungserkenntnisse deuten auf eine enge Verknüpfung unterschiedlicher grammatischer Fähigkeiten hin und unterstreichen die hohe Bedeutung längsschnittlicher Untersuchungen, um solche Entwicklungslinien zu identifizieren und zu beschreiben.

2.2 Erzählfähigkeit

Die narrative Ebene (Erzählfähigkeit) erfordert das Zusammenspiel unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten. Neben sprachlichen Anforderungen bestehen hierbei auch Wechselwirkungen zur Kognition. Diese ist bei Personen mit Down-Syndrom in unterschiedlicher Weise beeinträchtigt. Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom zeigen häufig eine zugewandte Art und ein hohes Interesse an Gesprächspartner:innen (DGKJ, 2016). In Untersuchungen werden jedoch auch Einschränkungen der Erzählfähigkeiten beschrieben (Übersicht in Segal & Pesco, 2015; für Deutsch: Neitzel & Penke, 2022). Der Arbeitsgruppenbeitrag von Neitzel fokussierte auf eine etwas seltener adressierte narrative Teilleistung: den Perspektivwechsel. Das Einnehmen der Perspektive von Protagonist:innen stellt einen wichtigen Schritt in der Erzählentwicklung dar und unterstützt das Verständnis einer Geschichte sowohl für Erzähler:innen (Kim, 2015) als auch für die Zuhörer:innen. In einer Untersuchung von Neitzel und Penke (2021) zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom den Perspektivwechsel in einer Erzählung anhand spezifischer Verben (*mental state-Verben*, z. B. *Er hofft*, dass...) ihrem mentalen Alter entsprechend umsetzen konnten. Da Sprecher:innen jedoch eine große Bandbreite an sprachlichen Mitteln zur Umsetzung des Perspektivwechsels zur Verfügung stehen (Überblick in Van Krieken et al., 2017), sollten auch weitere sprachliche Strukturen, die einen Perspektivwechsel der Erzähler:innen implizieren, in den Blick genommen werden. Ein direkter Ausdruck einer Perspektivübernahme ist die Verwendung von wörtlicher Rede, welche für Personen mit Down-Syndrom bisher kaum untersucht wurde.

Im Arbeitsgruppenbeitrag von Neitzel wurde die Perspektivwechselfähigkeit von 28 Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom im Alter zwischen 10;0 und 20;1 Jahren mit jener einer Kontrollgruppe von 33 typisch entwickelter Kinder im Alter zwischen 3;3 bis 9;11 Jahren verglichen, welche anhand eines übereinstimmenden Kognitionstandes ausgewählt wurde (Details in Neitzel, eingereicht).

In beiden eingeschlossenen Variablen – der Verwendung von *mental state-Verben* und der Anwendung (in-)direkter Rede – konnte kein signifikanter Unterschied zwischen der Leistung der Proband:innen mit Down-Syndrom und den Kindern mit typischer Entwicklung und vergleichbarer Kognition (fünf Jahre im Mittel) festgestellt werden (vollständige Ergebnisse in Neitzel, eingereicht; Neitzel & Penke, 2021). Weitere Vergleiche mit kognitiv älteren Kindern legen nahe, dass die Leistung der Personen mit Down-Syndrom ihren kognitiven Entwicklungsstand sogar übertreffen könnte. Im Gesamtblick deutet sich an, dass die sprachliche Verdeutlichung der Perspektive in Erzählungen trotz sprachlicher Barrieren eine narrative Stärke von Personen mit Down-Syndrom darstellen könnte.

2.3 Diagnostische Grundlagen

Standardisierte Diagnostik ist eine der Kernaufgabe der Sprachtherapie und (Sonder-)Pädagogik und erfüllt wichtige Funktionen. Hierzu zählen u. a.:

- das Feststellen des individuellen Entwicklungs- und Leistungsstands
- die Auswahl geeigneter Unterstützungsmaßnahmen
- das Evaluieren von Behandlungserfolgen (Kany & Schöler, 2009; Beushausen & Grötzbach, 2011)

Diese Ziele zu erreichen kann insbesondere bei Kindern mit komplexeren Störungsbildern herausfordernd sein, da die Schwierigkeiten oft umfassend sind oder eine begrenzte Leistungsfähigkeit im Zusammenspiel mit anderen Fähigkeiten interpretiert werden muss, z. B. Defizite in der Aufmerksamkeitsspanne. Dies birgt die Gefahr, dass im Einzelfall die diagnostischen Ergebnisse weniger valide sind. Somit ist der Anspruch an eine genaue Sprachdiagnostik mehr „als ein ungefähres Hinschauen und unspezifisches Beschreiben von sprachlichen Auffälligkeiten“ (Sachse & Spreer, 2020, S. 169). Hierzu hat sich der Einsatz standardisierter Untersuchungsverfahren

etabliert und findet auch bei Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung Anwendung (Aktas, 2012).

Bei älteren Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom bedarf es jedoch eines besonderen Vorgehens, da u. a. keine Testverfahren und Normdaten speziell für diese Zielgruppe existieren und Materialien dem höheren chronologischen Lebensalter oft nicht angemessen sind. Während es für das jüngere Kindesalter orientierende Leitfäden und theoretische Rahmenmodelle für die Anwendung der SETK-Verfahren und Elternfragebögen gibt (Aktas, 2015), fehlen konkrete Überlegungen für die diagnostische Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom, die ein spezifisches Erfassen der Fähigkeiten auf den unterschiedlichen Sprachebenen ermöglichen. Ziel des Arbeitsgruppenbeitrags von Dittmann, Neitzel & Wimmer war es daher, konkrete Überlegungen vorzustellen, um diese Lücke zu schließen. Hierzu wurden drei zentrale Faktoren, die es bei der Adaption standardisierter Testverfahren für ältere Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom zu berücksichtigen gilt, anhand einer Checkliste vorgestellt. Zu den zentralen Punkten zählen:

- der Umgang mit den Materialien (z. B. Angemessenheit hinsichtlich des Entwicklungsstandes)
- eine mögliche Adaption in der Durchführung (z. B. Abweichung von der Standardisierung durch Vereinfachung der Instruktionen)
- die Auswertung (z. B. Umgang mit Normwerten und Ergebnisinterpretation).

Eine detaillierte Darstellung des adaptiven diagnostischen Vorgehens sowie weitere Inhalte der Checkliste finden sich in Neitzel & Dittmann (2021).

Aufgrund der heterogenen Leistungsprofile von Personen mit Down-Syndrom ist in den meisten Fällen eine individuelle Auswahl geeigneter Testverfahren notwendig. Gegebenenfalls müssen Untersucher:innen auf Verfahren zurückgreifen, die für jüngere Kinder normiert sind und dem bekannten mentalen Alter der zu untersuchenden Kinder und Jugendlichen entsprechen. Durch eine Adaption des Testvorgehens können Frustration und Überforderung vermieden werden, z. B. durch eine Vereinfachung der Testanweisung. Die Interpretation standardisierter Testergebnisse erfordert bei einem adaptiven Vorgehen ein besonderes Augenmerk, da Normwerte nicht im gleichen Maß zu interpretieren sind wie bei Kindern ohne intellektuelle Beeinträchtigung. Eine zusätzliche qualitative Auswertung unterstützt die Ergebnisinterpretation. Trotz Abweichungen in der Instruktion, Durchführung, Auswertung und Ergebnisinterpretation stellt die Adaption von Testverfahren eine geeignete Alternative zur informellen Therapie- und Förderplanung dar.

2.4 Mehrsprachenerwerb

In Deutschland wächst jedes dritte Kind mehrsprachig auf (Böhmer, Broens, Niemeyer & Washington, 2020). Für die nächsten Jahre kann eine weiter steigende Anzahl angenommen werden, sodass auch die Anzahl an mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Down-Syndrom zunimmt. Folglich stellt sich die Frage, welchen Einfluss mehrsprachiges Aufwachsen bei Kindern mit Down-Syndrom auf den Erwerb der verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten hat und wie dies auf das Vorgehen in der Sprachtherapie bzw. -förderung auswirkt.

Häufig berichten mehrsprachig erziehende Eltern eines Kindes mit Down-Syndrom, dass ihnen von Fachpersonen geraten werde, ihr Sprachangebot auf eine Sprache zu reduzieren – in der Hoffnung, dass sich dies förderlich auf die Sprachentwicklung auswirke (Kay-Raining Bird, 2005). Zudem geben die Eltern an, bei Fachkräften der Logopädie, Frühförderung und Pädagogik häufig auf Verunsicherung mit Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit zu stoßen und sie sich mehrheitlich nicht ausreichend von den Fachpersonen beraten fühlten (Wilken, 2022).

Aufgrund des einerseits hohen Informations- und Beratungsbedarfs seitens der Eltern und andererseits der zu erwartenden Zunahme an mehrsprachigen Kindern mit Down-Syndrom wurde folgender Fragestellung nachgegangen:

Welche Auswirkungen hat ein Mehrsprachenerwerb auf die Entwicklung lautsprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Pragmatik bei Kindern mit Down-Syndrom?

Hierzu erfolgte eine systematische Literaturrecherche basierend auf dem PRISMA-Statement in den wissenschaftlichen Datenbanken PubMed, Medline, EBSCO: PsycArticles, PsycInfo, PSYNDEx literature; Web of Science. Eingeschlossen wurden Studien, die den Mehrspracherwerb und die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten bei Personen mit Down-Syndrom untersuchten. Die

konnte im Quer- und Längsschnittdesign mit oder ohne Kontrollgruppen erfolgen. Eingeschlossene Studien sollten ein Review-Verfahren durchlaufen haben und in den Sprachen Englisch oder Deutsch veröffentlicht worden sein (detaillierte Informationen zum methodischen Vorgehen, wie Selektionskriterien, Suchstrategie und Auswahlprozess in Neitzel & Dittmann, 2022).

In die Analyse konnten sechs Studien einbezogen werden, die alle im querschnittlichen Design angelegt waren und Einzelfälle oder kleine Kohorten von bis zu 14 Proband:innen einschlossen. Die Spannweite des mittleren chronologischen Alters betrug 4 (Monatsangabe unbekannt) bis 12;5 Jahre. Als Kontrollgruppen dienten monolinguale Kinder mit Down-Syndrom bzw. mono- und bilinguale Kinder mit typischer Entwicklung. Der Fokus der Studien lag auf den Sprachreichen Wortschatz (Semantik-Lexikon) und Grammatik (Morpho-Syntax).

Die Ergebnisse der Studien stellen sich sehr homogen dar. Es zeigten sich keine Hinweise für eine Benachteiligung im Wortschatz- und Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit Down-Syndrom gegenüber monolingualen Sprechern mit Down-Syndrom. Nichtsdestotrotz liegen die Evidenzlevel der Studien im niedrigen Bereich, u. a. aufgrund der relativ kleinen Stichproben im Vergleich zu deutlich größeren Kontrollgruppen sowie fehlender Standardwerte in den Ergebnisberichten der standardisierten Testverfahren. Zudem fand in keiner Studie eine Berücksichtigung des sprachlich-kulturellen Hintergrunds der Kinder statt, z. B. Quantität des Sprachangebots, Alter des Erwerbsbeginns.

Wenngleich in der Fachwelt Konsens darüber besteht, dass mehrsprachiges Aufwachsen kein Hindernis für den Spracherwerb bei Personen mit Down-Syndrom darstellt und das Erlernen mehrerer Sprachen zur Lebenswirklichkeit zahlreicher Kinder mit Down-Syndrom gehört, da es ein fester Bestandteil des familiären Zusammenlebens ist (Ostad, 2014), findet dieses Wissen noch zu wenig Anwendung in der Praxis, speziell bei der Beratung der Eltern. Damit die Kinder trotz syndromatisch erschwelter Sprachlernvoraussetzungen in allen zu erlernenden Sprachen bestmögliche Sprachkompetenzen entwickeln, ist der Umgang mit den Sprachen innerhalb und außerhalb der Familie ein entscheidender Faktor. Damit dies gut gelingen kann, ist eine möglichst frühzeitige Beratung durch Fachpersonen unerlässlich. Hierbei ist der Auftrag an Fachpersonen, gemeinsam mit den Familien ein individuelles Konzept zum Umgang mit den Sprachen in der Familie zu erarbeiten, welches die Familien gut im Alltag umsetzen können, ihre Fragen fundiert zu beantworten und Sorgen abzubauen.

3 Implikationen für Forschung und Praxis

Die präsentierten Arbeitsgruppenbeiträge sind allesamt Teil einer fortschreitenden klinisch orientierten Forschung, welche der Versorgung von Personen mit Down-Syndrom dient. Die einzelnen Ergebnisse bieten einen Einblick in die Zusammenhänge und Wechselwirkungen sprachlicher Fähigkeiten bei Menschen mit Down-Syndrom. Gleichzeitig sind sie geeignet, um punktuelle Anregungen für die klinische Praxis zu geben und weitere Forschungsfragen zu generieren.

In der sprachtherapeutischen und (sonder-)pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom sehen sich Fachpersonen häufig sowohl einer hohen interindividuellen aber auch intraindividuellen Variabilität konfrontiert, woraus sich sehr unterschiedliche Unterstützungsbedarfe ergeben. Um diese individuell und spezifisch an die jeweilige Person anzupassen, ist eine aussagekräftige und spezifische diagnostische Abklärung, als deren integraler Bestandteil der adaptierte Einsatz standardisierter Diagnostikverfahren zu sehen ist. Ziel ist die individuelle Festlegung von Therapie- und Förderinhalten und das Angebot passgenauer Unterstützungsangebote.

Es wird wiederholt deutlich, dass sowohl rezeptive als auch expressive grammatische Fähigkeiten eine deutliche Herausforderung für Personen mit Down-Syndrom darstellen. Der beschriebene Arbeitsgruppenbeitrag unterstreicht diesen Blickwinkel und deutet darauf hin, dass gerade für den Grammatikerwerb das Kindesalter (< 10 Jahre) eine wichtige Rolle spielen könnte. Demzufolge sollte die sprachsystematische Arbeit im Kindesalter einen hohen Stellenwert einnehmen. Dies sollte insbesondere auch dann der Fall sein, wenn andere Defizite, wie orofaziale Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen der Lautbildung primär augenscheinlicher sind und sich hier vermeintlich schneller Therapieerfolge erzielen lassen.

Ein weiterer therapeutischer Schwerpunkt in der sprachsystematischen Arbeit findet sich im Bereich der narrativen Fähigkeiten, welche einen wichtigen Beitrag zur sozialen Teilhabe im Alltag von Kindern und Jugendlichen darstellen könnten (Neitzel, 2021). Der vorgestellte Arbeitsgruppenbeitrag zur Perspektivwechselleistung zeigt, dass individuelle Stärken von Menschen mit

Down-Syndrom beachtet und als Ressource in die Therapie einbezogen werden sollten. Auch, wenn die sprachliche Form der vermittelten Erzählinhalte nicht der Standardsprache typischer entwickelter Personen entspricht, sollte eine sprachliche und kognitive Beeinträchtigung nicht automatisch mit einer fehlenden Fähigkeit gleichgesetzt werden, sich in handelnde Figuren hineinzuversetzen.

Neben der diagnostischen und therapeutischen Arbeit konnte in einem Arbeitsgruppenbeitrag eindrücklich aufgezeigt werden, dass mehrsprachiges Aufwachsen auch bei Kindern mit Down-Syndrom kein Hindernis für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen darstellt. Dies sollte insbesondere im Rahmen der Elternberatung berücksichtigt werden. Hier braucht es fundierte und strukturierte Beratungsangebote für Eltern zu Fragestellungen rund um das Thema mehrsprachige Erziehung sowie zur Gestaltung des Mehrsprachenumfelds.

Die vorgestellten Arbeitsgruppenbeiträge unterliegen jeweils Limitationen und zeigen damit neue Forschungsdesiderate auf. Hervorgehoben sei an dieser Stelle noch einmal die besondere Notwendigkeit von Längsschnittuntersuchungen, welche sowohl in Form von Grundlagenstudien als auch Interventionsstudien durchgeführt werden sollten. Aus der klinischen Praxis erscheint es subjektiv eindeutig, dass Sprachtherapie und -förderung für Kinder mit Down-Syndrom zur Grundversorgung gehören sollte. Gleichzeitig fehlen jedoch an vielen Stellen die entsprechenden Evidenzen. Die notwendigen Längsschnittuntersuchungen könnten damit nicht nur belegen, dass die Intervention wirkt, sondern vor allem aufzeigen, wann und wie diese effektiv angeboten werden sollte, beispielsweise im Rahmen der Frühförderung.

Wir hoffen, der vorliegende Bericht konnte einen erkenntnisreichen Einblick in die Arbeitsgruppe zu sprachlichen Fähigkeiten bei Personen mit Down-Syndrom im Rahmen der ISES 12 geben. Gleichzeitig wünschen wir uns, dass die Forschungsarbeit in diesem Feld vorangetrieben wird und dieser Beitrag hierzu möglicherweise den einen oder anderen Impuls geben kann.

An dieser Stelle sei weiterführend auf die Forschung von Blechschmidt und Arisci (2023) verwiesen, in dem es um die multimodale Kommunikation in lernerichteten Interaktionen zwischen Fachpersonen und Kindern mit Down-Syndrom geht. Zudem behandelten zwei Posterbeiträge (Ink, 2022; Rousselot, 2022) auf der ISES 12 spezifische Fragestellungen zur Beratung und (Früh-)Therapie bei Personen mit Down-Syndrom, welches damit erfreulich breit adressiert wurde.

Danksagung

Wir danken den Referentinnen Dr. Eva Wimmer und Dr. Bernadette Witecy sowie der beteiligten Autorin Prof. Dr. Martina Penke für ihre Beiträge in der Arbeitsgruppe. Zudem danken wir allen interessierten Zuhörer:innen, die lebhaft zur Diskussion beigetragen haben. Abschließend möchten wir allen Proband:innen und ihren Familien danken, ohne deren Beitrag Forschung und Entwicklung nicht möglich wäre.

Literatur

- Abbeduto, L., Murphy, M., Cawthon, S., Richmond, E., Weissman, M., Karadottir, S. & O'Brien, A. (2003). Receptive language skills of adolescents and young adults with Down or Fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 108 (3), 149–160.
- Aktas, M. (Hrsg.) (2012). *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung*. München: Urban & Fischer.
- Aktas, M. (2015). Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik bei Kindern mit geistiger Behinderung. *Spektrum Pathologie*, 8, 1–19.
- Andreou, G. & Chartomatsidou, E. (2020). A review paper on the syntactic abilities of individuals with Down Syndrome. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10 (5), 480–523.
- Beushausen, U. & Grötzbach, H. (2011). *Evidenzbasierte Sprachtherapie. Grundlagen und Praxis*. München: Urban & Fischer.
- Blechschmidt, A. & Arisci, N. (2023). *Barrieresensible Nutzung von Lernumgebungen für eine multimodal angepasste Mündlichkeit in lernerichteten Interaktionen zwischen Fachpersonen und Kindern mit Downsyndrom*. Vortrag bei der ISES 12, Marburg.
- Boger, M., Backhus, F. & Günther, T. (2014). Keine spezifische Diskrepanz zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz bei Kindern mit Down-Syndrom. *Sprache – Stimme – Gehör*, 38 (1), 42–47.
- Böhmer S., Broens, K., Niemeyer, C. & Washington, J. (2020) *Gelebte Vielfalt*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Chapman, R. S., Hesketh, L. J. & Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: Hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45 (5), 902–915.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin (DGKM) (2016). *S2K-Leitlinie Down-Syndrom im Kindes- und Jugendalter. 07/2016* (gültig bis 07/2021). Abgerufen unter <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/027-051.html> [12.04.2023].

- Dykens, E. (2007). Psychiatric and behavioral disorders in persons with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 272- 278.
- Grieco, J., Pulsifer, M., Seligsohn, K., Skotko, B. & Schwartz, A. (2015). Down syndrome. Cognitive and behavioral functioning across the lifespan. *American Journal of Medical Genetics. Part C, Seminars in Medical Genetics*, 169 (2), 135-149.
- Grüter, L. (2015). Kinder mit Down-Syndrom – Eine Einführung in die Grundlagen (Basisartikel). *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* (4), 202-206.
- Ink, G. (2022). *Mehrsprachige Erziehung bei Kindern mit Down-Syndrom – Eine Grundlagenstudie*. ISES 12, Marburg.
- Kany, W. & Schöler, H. (2009). *Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (3), 187-199.
- Kim, Y.-S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence from Multivariate Analysis. *Child Development*, 86, 128-144.
- Neitzel, I. (eingereicht). (In-)direct speech in individuals with Down syndrome: first evidence. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.
- Neitzel, I. (2021). *Erzählfähigkeit und mögliche Einflussfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom*. Manteltext zur kumulativen Dissertationsschrift, Universität zu Köln. Abrufbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/53787/>
- Neitzel, I. (2023). Sprachlicher Perspektivwechsel in Form (in)direkter Rede: ein Methodenvergleich. *Forschung Sprache* 2 (diese Ausgabe).
- Neitzel, I. & Dittmann, F. (2021). Standardisierte Sprachdiagnostik bei älteren Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90 (3), 191-205.
- Neitzel, I. & Dittmann, F. (2022). Mehrsprachigkeit bei Personen mit Down-Syndrom: ein systematischer Review. *Forschung Sprache*, 2, 66-82.
- Neitzel, I. & Penke, M. (2021). Mental state verb production as a measure of perspective taking in narrations of individuals with Down syndrome. *Frontiers in Communication*, 6, 1-13.
- Ostad, J. (2014). Mehrsprachigkeit im Kontext von primären Störungsbildern. In S. Chilla, S. Haberzettl (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 85-95). München: Urban & Fischer.
- Patterson, T., Rapsey, C. M. & Glue, P. (2013). Systematic review of cognitive development across childhood in Down syndrome: implications for treatment interventions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (4), 306-318.
- Rousselot, L. (2022). „Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers“ (Schlesiger, 2009) bei einem 2;10-jährigen Kind mit Down-Syndrom. ISES 12, Marburg.
- Sachse, S. & Spreer, M. (2020). Grundlagen zu Auffälligkeiten und Diagnostik im Kontext der Sprachentwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 165-175). Berlin: Springer.
- Sarimski, K. (2015). Entwicklungsprofil, Verhaltensmerkmale und Familienerleben bei Kindern mit Down-Syndrom – Erste Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-23.
- Sarimski, K. (2014). *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome*. Göttingen: Hogrefe.
- Segal, A., and Pesco, D. (2015). Narrative Skills of Youth with Down Syndrome: a Comprehensive Literature Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 27, 721-743.
- Tingey, C., Mortensen, L., Matheson, P. & Doret, W. (1991). Developmental attainment of infants and young children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 38, 15-26.
- Van Krieken, K., Hoeken, H., & Sanders, J. (2017). Evoking and measuring identification with narrative characters – A linguistic cues framework. *Frontiers in Psychology*, 8, 1190.
- Vicari, S., Caselli, M. C. & Tonucci, F. (2000). Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down syndrome. *Neuropsychologia*, 38 (5), 634 –644.
- Wilken, E. (2022). Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Down-Syndrom. In: Wilken, E. (Hrsg.). *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen* (S. 106-124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wimmer, E., & Neitzel, I. (in Druck). Grammatikförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer & A.-L. Scherger (Hrsg.), *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation: Praxisrelevante Erkenntnisse aus Lehre und Forschung an der TU Dortmund*. Open Access Publikation, Eldorado TU Dortmund.
- Wimmer, E., Wittecy, B. & Penke, M. (2021). Frag mal, wer ...! Produktion von w-Fragen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Down-Syndrom. *Forschung Sprache*, 2, 132-150.
- Wittecy, B. & Penke, M. (2016). Das Verhältnis von Sprache und Kognition bei deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. *Sprache – Stimme – Gehör*, 40 (2), 93-99.
- Wittecy, B., Wimmer, E., Neitzel, I. & Penke, M. (eingereicht). Morphosyntactic development in German-speaking individuals with Down syndrome – longitudinal data. *Frontiers in Psychology*.
- Zschocke, J. (2019). Genetik in der Pädiatrie. In E. Mayatepek (Hrsg.), *Pädiatrie. Grundlagen, Klinik und Praxis*, 57 –71. München: Urban & Fischer.

Zu den Autor:innen

Falko Dittmann ist Logopäde und hat Therapiewissenschaften (M.Sc.) studiert. Nach mehrjähriger Arbeit in einer logopädischen Praxis und einer Berufsfachschule für Logopädie ist er seit 2017 im ZEL-Heidelberg tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Sprach- und Entwicklungsdiagnostik, Elternberatung sowie Fortbildung für pädagogische und therapeutische Fachkräfte. Ende 2022 reichte er seine Dissertationsschrift an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein. E-Mail: dittmann@zel-heidelberg.de

Dr. Isabel Neitzel ist Logopädin und studierte Lehr- und Forschungslogopädie (M.Sc.) an der RWTH Aachen. Sie spezialisierte sich in der therapeutischen Arbeit auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und promovierte 2021 zu den Erzählfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen an der Universität zu Köln. Derzeit ist sie in verschiedenen Forschungsprojekten, u. a. zur technikgestützten (Sprach-)Diagnostik, an der TU Dortmund tätig. E-Mail: Isabel.neitzel@tu-dortmund.de



Ausgesprochen vernetzt: Offene, digitale Sprechstunde zur Sprachentwicklung für Erziehungsberechtigte, pädagogische und therapeutische Fachkräfte*

Exceptionally connected: Open, digital consultation hour for language development for legal guardians, pedagogical and therapeutic professionals

Maren Eikerling, Nadin Helbing, Clara-Luise Czok, Stephan Sallat

Zusammenfassung

Hintergrund: Die Beratung von Erziehungsberechtigten ist in der Sprachtherapie und der -förderung fester Bestandteil und zählt somit zu den Aufgaben von Sprachheilpädagog:innen (Glück et al., 2013) und Sprachtherapeut:innen (Steiner, 2021). Auch der kollegiale Austausch (Schlee, 2008) und sowie der Praxistransfer wissenschaftlicher Erkenntnisse (Jahreiß, 2018) sind bedeutsam.

Methode: In einer offenen, digitalen Sprechstunde können Erziehungsberechtigte sowie therapeutische und pädagogische Fachkräfte Fragen zur Sprachentwicklung vorbringen, die die Berater:innen beantworten. Neben der Dokumentation der digitalen Sprechstunde wurde im Zuge einer Evaluation untersucht, ob (1) Fragen von Erziehungsberechtigten und Fachkräften in Bezug auf Sprachtherapie- und -förderung durch solche offenen, digitalen Beratungsangebote überhaupt beantwortet werden können und ob (2) das digitale Format sich für eine offene Sprechstunde zu diesem Thema generell eignet. Die Frequentierung und Themen der Einzel- und Gruppenberatungen wurden evaluiert und die Daten ausgewertet.

Ergebnisse: Mit der digitalen Sprechstunde wird Raum für Austausch, Fragen oder Sorgen und niederschwellige Orientierungshilfen geschaffen; sichtbar werden so Angebote und Akteure. Denkbar sind auch weitere alternative Formate wie bspw. der digitale Briefkasten oder Livestream auf Social Media, wobei sowohl bei Präsenz- als auch bei synchronen, digitalen Zusammenkünften Abendtermine optimal erscheinen.

Schlussfolgerungen: Die komplexe Versorgungssituation in Sprachtherapie- und -förderung (Sallat & Langen-Müller, 2014) machen flexible Beratungsangebote besonders notwendig. Diese können auch digital umgesetzt werden (Steiner, 2021).

Schlüsselwörter

Sprachtherapie, Sprachförderung, Sprechstunde, Beratung, Sprachentwicklungsstörungen

Abstract

Background: Counselling of caregivers is a crucial part of (special) education (Glück et al., 2013) and speech and language therapy (Steiner, 2021). Exchange among peers and colleagues (Schlee, 2008) as well as transfer of scientific findings to the field (Jahreiß, 2018) are of importance.

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

Method: In an open, digital consultation, caregivers as well as therapeutic and educational professionals can ask questions about language development, which the counsellors answer. In addition to documenting the digital consultation, an evaluation was conducted to determine whether (1) questions from caregivers and professionals regarding (impaired) language development can be answered through such open, digital consultation offers and whether (2) the digital format is suitable for an open consultation on this topic. The frequency and topics of the individual and group consultations were evaluated.

Results: The digital consultation creates space for exchange, questions or concerns and enhances the visibility of supporters and solutions. Other alternative formats such as digital mailboxes or livestreaming on social media are also considered helpful. Time slots in the evening seem to be optimal for both face-to-face and synchronous, digital meetings.

Conclusions: The complex situation in speech therapy and (special) education (Sallat & Langen-Müller, 2014) makes flexible counselling services particularly necessary. These can also be implemented digitally (Steiner, 2021).

Keywords

Speech and language therapy, special education, consultation, developmental language disorder

1 Die SprachNetz Sprechstunde

1.1 Hintergrund und Ziele

Der Einbezug von Erziehungsberechtigten ist im Kontext von kindlicher Sprachbildung, -förderung und -therapie von hoher Bedeutung. So stellen bspw. Glück et al. (2013) dar, dass die Beratung von Erziehungsberechtigten fest zu den Aufgaben von Sprachheilpädagog:innen zählt. Dies gilt auch für Sprachtherapeut:innen (Niebuhr-Siebert & Wiecha, 2012) und kann, wie Steiner (2021) darstellt, auch digital erfolgen. Neben dem o.g. Austausch mit den Familienangehörigen eines Kindes mit Sprachförder- oder -therapiebedarf ist auch der Austausch der Kolleg:innen untereinander, bspw. im schulischen Kontext (Schlee, 2008), hochrelevant. Für all die oben erwähnten Beratungskontexte zeichnet sich eine hohe Notwendigkeit des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis ab (Jahreiß, 2018). Aus der Motivation heraus ein niederschwelliges Beratungsangebot zu gestalten, entstand die Idee der digitalen, offenen Sprechstunde, welche im Kontext des BMBF-geförderten Projekts SprachNetz konzipiert und umgesetzt wird. Dieses Beratungsangebot zum Thema kindliche Sprachentwicklung richtet sich an Erziehungsberechtigte und Fachkräfte aus Pädagogik, Schule, Therapie und Medizin und wird kontinuierlich evaluiert.

1.2 Konzeption und Durchführung

Die digitale Sprechstunde ist ein offenes Beratungsangebot zur (eingeschränkten) kindlichen Sprachentwicklung.

Die Gesamtkonzeption zielte zuerst darauf ab, eine bedarfsorientierte Struktur für die Sprechstunden zu entwerfen. Die einzelnen erwünschten Komponenten, die die Sprechstunde charakterisieren sollten, waren: (1) ein monatlich inhaltlicher Input (Lunch-Break-Input), (2) transdisziplinäre Netzwerkarbeit und Austausch, (3) ortsunabhängige, digitale Teilnahme, (4) niederschwelliger Zugang, (5) Teilnehmende aus Familie, Medizin, Therapie und Pädagogik und (6) Berater:innen mit Expertise zur (eingeschränkten) Sprachentwicklung (s. Abb. 1). Durch Integration und Implementierung dieser einzelnen Komponenten konnte die Sprechstunde seit April 2022 kontinuierlich durchgeführt werden.



Abb. 1: Aufbau und Ziele der digitalen Sprechstunde: Komponenten

Die Beratung richtet sich an Erziehungsberechtigte, (Sprach-)Therapeut:innen, pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Mediziner:innen und weitere Akteure im Bereich der Sprachbildung, -förderung und -therapie. In diesem Kontext haben Teilnehmende die Möglichkeit, ihre Anliegen zur (eingeschränkten) Sprachentwicklung zu thematisieren. Berater:innen geben daraufhin fachliche Anregungen, Hinweise und bieten Orientierungshilfen zu Unterstützungsangeboten und Akteuren. Sie geben bspw. Hilfestellungen dabei, im Weiteren die richtigen Ansprechpartner:innen zu finden und geben Orientierungshilfe dahingehend, wie die geschilderte Situation in die zumeist komplexe Versorgungssituation in Sprachförderung und -therapie einzuordnen ist. Obwohl Fachkräfte in der Medizin, Therapie und Pädagogik in der Regel in Teams arbeiten, behandeln sie nicht dieselben Patient:innen und agieren in der Regel zeitlich unabhängig von anderen Teammitgliedern. So können Gelegenheiten für den inhaltlichen Austausch fehlen. Somit erscheint es sinnvoll, konkrete Möglichkeiten des (interdisziplinären) Austauschs anzubieten. Da Angehörige dieser Berufsgruppen nur einen sehr geringen Umfang vergüteter Vor- und Nachbereitungszeit pro Unterrichts- bzw. Therapieeinheit zur Verfügung haben, mangelt es häufig an Zeit für Recherchen, um Anfragen der Erziehungsberechtigte oder Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Im Rahmen eines Austausches in der SprachNetz Sprechstunde können etwaige Fragen gestellt und besprochen werden. Darüber hinaus soll Angehörigen dieser Berufsgruppen die Möglichkeit gegeben werden, Beobachtungen aus der klinisch-pädagogischen Praxis mitzuteilen. Somit sind alle an der kindlichen Sprachentwicklung Interessierte als Zielgruppe anzusehen, also Erziehungsberechtigte, Erzieher:innen, Lehrer:innen an Regel- und Förderschulen, Sprachtherapeut:innen etc., (Kinder)Ärzt:innen, Phoniater:innen, Pädaudiolog:innen, Berufseinsteiger:innen (der genannten Zielgruppen), Studierende und Alumni (der genannten Zielgruppen). Das Angebot richtet sich weiterhin generell ortsunabhängig an den gesamten deutschsprachigen Raum. Klar abzugrenzen ist das hier vorgestellte Beratungsangebot von diagnostischen und therapeutischen abrechenbaren Angeboten, was zu Beginn der Beratung den Teilnehmenden klar kommuniziert wird.

Außerdem sollen Erziehungsberechtigte oder Fachkräfte im Rahmen der Sprechstunde Ressourcen für die Begleitung, Unterstützung und Förderung der Sprachentwicklung eines Kindes aufgezeigt werden. So wird innerhalb der Sprechstunde zusätzlich zu Beratung und interdisziplinärem Austausch monatlich ein kurzer Input von ca. 10 Minuten angeboten. Dazu werden Inhalte zu einem bestimmten Themenschwerpunkt aufbereitet, bspw. in einem Videoformat. Die in diesem Kontext entstandenen Videos stehen allen Interessierten auch im Anschluss an die Sprechstunden digital zur Verfügung (<https://sprachnetz.uni-halle.de/videos/>). Im Rahmen der Inputs behandelte Themen sind u. a. die komplexe Versorgungssituation in Sprachförderung und -therapie sowie kommunikationsförderndes Verhalten.

Die Sprechstunde findet über ein Videokonferenz-Tool statt und wird über Websites, Social Media-Kanäle und Mailinglisten angekündigt. Die Sprechstunde findet zur Mittagszeit statt (13 bis 14 Uhr) und wird von 1-2 Berater:innen moderiert. Alle Menschen, die den Einwahllink haben, können sich einwählen. Dieser ist frei zugänglich über die Homepage des Projekts und ist ebenfalls in den verschiedenen Formen der Ankündigung enthalten.

2 Bedarfserhebung und Dokumentation

Zur angestrebten Evaluation erfolgten Datenerhebungen durch zwei unterschiedliche vollständig anonymisierte Online-Fragebögen. Dazu wurden der Zielgruppe angehörige Fachkräfte zum Bedarf einer digitalen Sprechstunde befragt (s. Kapitel 2.1). Außerdem erfolgten Dokumentationen der einzelnen Sprechstunden durch die Berater:innen (s. Kapitel 2.3).

2.1 Bedarf einer digitalen Sprechstunde

Zur Evaluation des Bedarfes über einen Online-Fragebogen wurden Teilnehmende über Mailinglisten und Social Media-Kanäle rekrutiert und zur Attraktivität des Angebots einer offenen, digitalen Sprechstunde befragt. Ca. 94 % der Befragten erachteten das Angebot der digitalen Sprechstunde als sinnvoll. Alle Befragten würden dieses Angebot weiterempfehlen, vorwiegend an Erziehungsberechtigte. Etwa 65 % der Befragten gaben an, bereits Fragen zum Thema kindliche Sprachentwicklung(ssstörungen) gehabt zu haben.

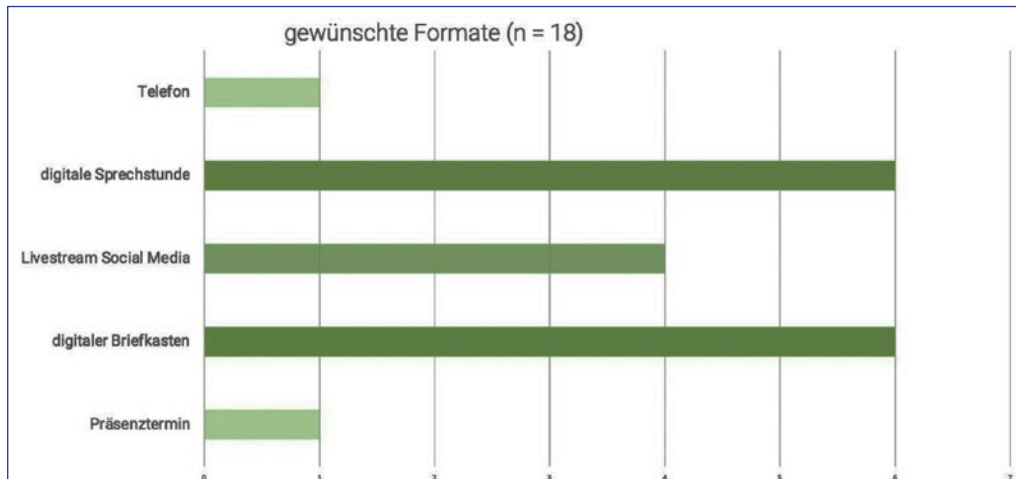


Abb. 2: Formatpräferenzen einer digitalen Sprechstunde bei den Befragten

Ein Drittel (33 %) der Befragten empfand das Format der Sprechstunde als niederschwellig und gut umsetzbar, wobei für einen Teil der Befragten auch andere Formate vorstellbar sind (s. Abb. 2). Denkbar waren für die Befragten auch alternative Formate wie bspw. der digitale Briefkasten (33 %) oder Livestream auf Social Media (22 %). Insgesamt zeigte sich, dass sich die Terminfindung für einen Präsenz- oder synchronen, digitalen Termin schwierig gestaltet. Es gab eine klare Präferenz der Befragten für einen Abendtermin (46 %, s. Abb. 3).

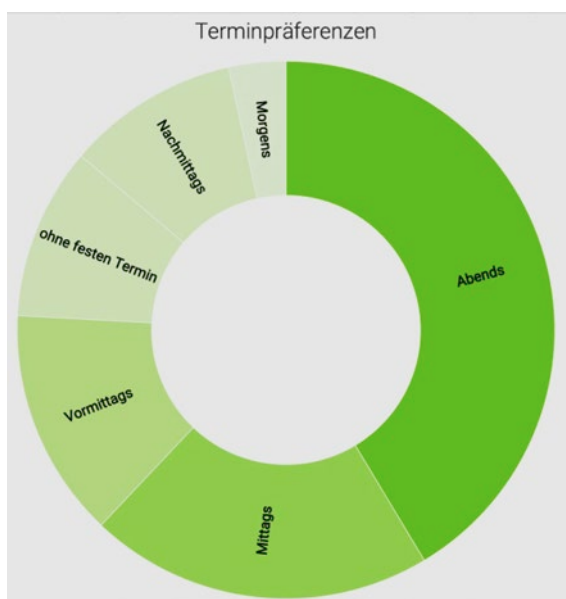


Abb. 3 Terminpräferenzen einer digitalen Sprechstunde bei den Befragten

2.2 Dokumentation digitaler Sprechstunden

Durch die Berater:innen erfolgte im Anschluss an jede Sprechstunde die Dokumentation. Seit April 2022 haben 26 Personen an der Sprechstunde teilgenommen. Vorwiegend waren dies Akteure aus den Bereichen Logopädie und Sprachtherapie (s. Abb. 4).

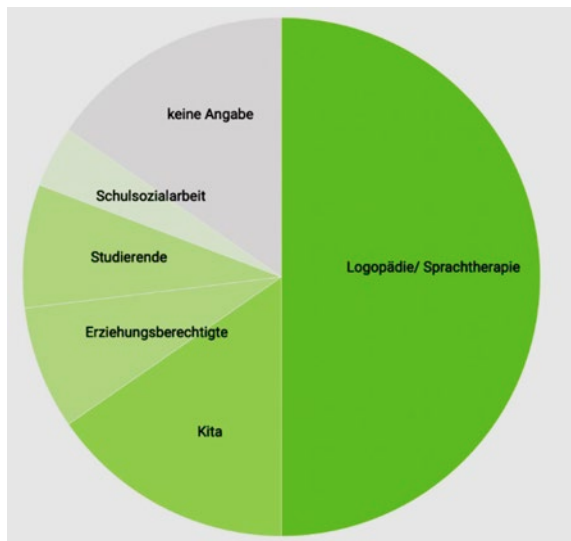


Abb. 4 Teilnehmende der Sprechstunde, nach Akteursgruppen

Protokolliert wurden darüber hinaus die am häufigsten angesprochenen Themen: Mehrsprachigkeit, Interdisziplinarität und sprachförderliches Verhalten. Weiteren direkten Bedarf meldeten die Teilnehmenden noch zu Beratung hinsichtlich Therapiebedarf und -möglichkeiten an.

3 Diskussion und Ausblick

Die Komplexität hinsichtlich der Versorgungssituation in Sprachtherapie- und -förderung (Sallat & Langen-Müller, 2014; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017) erfordert niederschwellige und flexible Angebote zur Beratung von Erziehungsberechtigten und Akteuren in diesem Bereich. Dass diese auch digital umgesetzt werden können (Steiner, 2021), wurde im Rahmen der Konzeption und Implementierung der SprachNetz Sprechstunde bestätigt.

Die erhobenen Daten zur Bedarfserhebung sowie zur Dokumentation deuten darauf hin, dass eine Diskrepanz zwischen tatsächlicher Teilnahme und dem empfundenen Bedarf einer Sprechstunde in der Zielgruppe besteht. Somit sollte die Häufigkeit des Angebotes überdacht werden. Die Daten geben keinen genauen Anhaltspunkt dazu, welches die Rahmenbedingungen für die Sprechstunde sein sollen. In Bezug auf das Format bspw. erscheint die digitale Sprechstunde bei der Zielgruppe Anklang zu finden, aber auch andere Formate sind vorstellbar. Allerdings wären Formate wie bspw. der digitale Briefkasten durch den erforderlichen Schriftverkehr in der Betreuung durch die Berater:innen deutlich intensiver. Hinsichtlich der teilnehmenden Personen und dem Termin ergibt sich eine weitere Diskrepanz. Bisher nahmen vorwiegend Fachkräfte teil, trotzdem gaben die Befragten überwiegend an, in den Abendstunden an der digitalen Sprechstunde teilnehmen zu wollen. Hier sollte geklärt werden, ob diese professionellen Akteure das Angebot tatsächlich in ihrer Freizeit wahrnehmen wollen.

Zukünftig ist der Idee nachzugehen, Erziehungsberechtigten und professionellen Akteuren getrennt voneinander und somit zielgerichteter einen Raum für Austausch zu bieten. Um ein vollständigeres Bild zu präferierten Formaten und Themen der potentiellen Teilnehmenden zu erhalten, werden weitere Informationen durch eine kontinuierliche Datenerhebung und Dokumentation gewonnen.

Aus den hier präsentierten Daten können aber bereits folgende Schlüsse gezogen und die Konzeption wie folgt ergänzt werden. Die SprachNetz Sprechstunde wird angesichts des Bedarfs zwei Mal im Monat in der Mittagszeit angeboten. Darüber hinaus können Termine für eine telefonische Beratung auf Anfrage vergeben werden. Weiterhin findet monatlich ein Input statt, der während der Sprechstunde einen Gesprächsanlass bietet und allen Interessierten als Video zur Verfügung steht. Damit sich Interessierte die für sie relevanten Termine freihalten können, wird jährlich ein Plan mit den Themen der monatlichen Input-Sprechstunden versendet. Personen, die sich für die Teilnahme an der Sprechstunde interessieren, können über Social Media oder eine Mailing-Liste eine Erinnerung zur Teilnahme erhalten. Ungelöst bleibt die Herausforderung, mit dem Format derzeit vorwiegend Fachkräfte und keine Erziehungsberechtigten zu erreichen. Hier ist zu hoffen, dass diese Fachkräfte mit der Sprechstunde gute Erfahrung machen und in einem zweiten Schritt perspektivisch Eltern auf das Angebot aufmerksam machen.

Literatur

- Glück, C. W., Reber, K., Spreer, M. & Theisel, A. (2013). *Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt Positionspapier – Sprache und Kommunikation in inklusiven Bildungskontexten*. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.
- Jahreiß, S. (2018). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas: Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*. Münster: Waxmann.
- Niebuhr-Siebert, S., & Wiecha, U. (Hrsg.). (2012). *Kindliche Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen: Gezielte Elternberatung*. Elsevier Health Sciences.
- Sallat, S. & de Langen-Müller, U. (2014). Interdisziplinäre Versorgung sprachauffälliger und sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Zeitschrift Für Kinder- und Jugendmedizin*, 14 (5), 319-330.
- Sallat, Stephan; Hofbauer, Christiane; Jurleta, Robert (2017): *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Expertise, Band 50). Online verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_50_Sallat.pdf.
- Schlee, J. (2008). Warum kollegiale Unterstützung? Plädoyer für eine andere Schulkultur. In W. Mutzeck & J. Schlee (Hrsg.), *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer: Gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steiner, J. (2021). *Innovative Beratung in der Logopädie: Handreichungen für die Praxis: mit zahlreichen Beispielen aus der (Online-)Beratungspraxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Zu den Autor:innen

Maren Eikerling hat Klinische Linguistik an der Universität Bielefeld studiert und in einer logopädischen Praxis gearbeitet, bevor sie im EU-finanzierten „MultiMind“-Projekt am IRCCS Medea und der Universität Mailand-Bicocca (Italien) zu computergestützten Sprach- und Lesescreenings für mehrsprachige Kinder promovierte. Im Projekt „SprachNetz – Digitales Netzwerk Sprache, Bildung, Förderung“ an der Universität Halle-Wittenberg setzt sie sich derzeit mit digitalen Ressourcen zur interdisziplinären Vernetzung der Berufsgruppen auseinander, die sich mit kindlicher Sprachentwicklung und ihren Störungen beschäftigen.

Nadin Helbing studierte Linguistik und Lehr-, Lern- und Trainingspsychologie an der Universität Erfurt sowie Klinische Sprechwissenschaft an der Universität Halle-Wittenberg. Sie promoviert zum Zusammenhang zwischen sprachlicher, motorischer und sozialer Entwicklung bei Kleinkindern. Schwerpunktmäßig setzte sie sich im Projekt SprachNetz mit der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernangebote auseinander.

Clara-Luise Czok arbeitet als studentische Hilfskraft im Projekt SprachNetz am Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie hat 2021 ihren Bachelor in Sprechwissenschaft abgeschlossen und befindet sich derzeit im Masterstudium mit der Spezialisierung auf klinische Sprechwissenschaft am Institut für Musik, Medien- und Sprechwissenschaften, Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik der MLU.

Prof. Dr. Stephan Sallat ist seit 2017 Professor für die Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Nach dem Studium an der Universität Leipzig promovierte er 2007 an der Universität Gießen. Für die Promotion wurde er mit dem Deutschen Studienpreis der Körber-Stiftung ausgezeichnet. Nach einigen Jahren im Schuldienst an der Sächsischen Landesschule für Hörgeschädigte, Förderzentrum „Samuel Heinicke“ in Leipzig war Sallat wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig (Sprachbehindertenpädagogik). Von 2014-2017 arbeitete er als Juniorprofessor an der Universität Erfurt. Stephan Sallat ist Gründungsmitglied der GISKID und war in dieser Gesellschaft viele Jahre im Vorstand und als Vorsitzender tätig.

Korrespondenzadresse

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Institut für Rehabilitationspädagogik
 Projekt SprachNetz
 Franckeplatz 1, Haus 31
 06110 Halle



Quantifizierung von individuellen Spracherwerbsmerkmalen mehrsprachiger Kinder über Fragebögen

Quantifying individual language acquisition characteristics of multilingual children via questionnaires

Katharina Kluge

Zusammenfassung

Gegenwärtig existiert eine Vielzahl an Fragebögen, die verschiedenste Merkmale zur Beschreibung individueller Mehrsprachigkeit detailliert erfassen. Die Bögen unterscheiden sich sowohl in den inhaltlich erfragten Aspekten als auch in den gewählten Frageformaten. Im Rahmen des internationalen Q-BEx-Projekts (www.q-bex.org) wurden 48 Fragebögen zusammengetragen und inhaltlich analysiert, um darauf aufbauend ein einheitliches Erhebungsinstrument zu entwickeln, das für diverse diagnostische und forschungsbezogene Zwecke einsetzbar ist. Hierbei wurden deutschsprachige Fragebögen jedoch ausgeklammert. Die vorliegende Untersuchung sollte überprüfen, ob die Inhalte gängiger deutschsprachiger Anamnesebögen zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit den im Q-BEx-Projekt ermittelten Inhalten entsprechen.

Hierfür wurde anhand des innerhalb des Q-Bex-Projektes von Kaščelan et al. (2021) entwickelten Kategoriensystems mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ein Korpus aus elf deutschsprachigen Fragebögen analysiert. Die Inhalte dieser Fragebögen decken sich größtenteils mit den von Kaščelan et al. (2021) identifizierten Hauptkategorien zur Erfassung von Mehrsprachigkeit (z. B. Erwerbsalter). Es wurden lediglich zwei übergeordnete Aspekte neu definiert, die nicht Teil des Kategoriensystems von Kaščelan et al. (2021) sind und auch keinen direkten Bezug zu Mehrsprachigkeit haben („Kooperation mit den Eltern“ und „Sonstige nicht-sprachspezifische Informationen“, die z. B. Angaben zu Adoption beinhalten). Die Ergebnisse zeigen auf, dass Fragebögen zu Mehrsprachigkeit, die im deutschsprachigen Raum eingesetzt werden, in ihrer Gänze größtenteils gleiche Inhalte erheben, wie im internationalen Kontext genutzte Fragebögen.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Zweitspracherwerb, Fragebögen, Q-BEx

Abstract

There is a wide variety of questionnaires that capture various aspects of individual multilingualism in detail. The questionnaires differ in both the content-related aspects and the chosen question formats. In the context of the international Q-BEx project (www.q-bex.org), 48 questionnaires were analyzed to develop a standardized assessment instrument that can be used for clinical assessment and various research purposes. However, German-language questionnaires were excluded from this work. The present study aims to examine whether the content of common German-language background questionnaires for describing multilingualism aligns with the content identified in the Q-BEx project.

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

For this purpose, a corpus of eleven German-language questionnaires was analyzed using qualitative content analysis based on the category system developed by Kaščélan et al. (2021) within the Q-BEx project. The content of German-language questionnaires largely corresponds to the main categories identified by Kaščélan et al. (2021) for assessing multilingualism (e.g., age of acquisition). However, two overarching aspects were defined that are not part of the original category system and do not directly relate to multilingualism (“cooperation with parents” and “other non-language-specific information” that may include information about adoption).

The results indicate that questionnaires on multilingualism used in the German-speaking countries largely assess the same content as questionnaires used in the international context.

Keywords

multilingualism, bilingualism, second language acquisition, questionnaires, Q-Bex

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist ein heterogenes, dynamisches Konstrukt, das in der Literatur divers beschrieben wird. Verschiedene Faktoren beeinflussen den multilingualen Spracherwerb, sodass Mehrsprachigkeit „kein Zustand, sondern ein Prozess [ist], der sich durch verschiedene Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umfeldbedingungen auszeichnet“ (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 27). In der sprachtherapeutischen und sprachheilpädagogischen Praxis ist es daher relevant, Merkmale von mehrsprachig aufwachsenden Personen differenziert zu beschreiben. Es herrscht jedoch Uneinigkeit darüber, welche konkreten Aspekte der bi- oder multilingualen Spracherfahrung in welcher Form dokumentiert werden sollten (Kaščélan et al., 2021; Marian & Hayakawa, 2021). Kaščélan et al. (2021) stellen eine erhebliche Variation der Erfassung von Mehrsprachigkeitsaspekten innerhalb von Fragebögen fest, die im diagnostischen sowie im Forschungskontext angewendet werden.

2 Forschungsstand

Diverse Faktoren nehmen Einfluss auf die Mehrsprachigkeitsentwicklung einer Person. So wirken sich unter anderem das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs (z. B. Schulz & Grimm, 2018), die konkreten Erstsprache(n) einer Person (Elston-Güttler, Paulmann & Kotz, 2005) und die Qualität sowie Quantität sprachlichen Inputs und Outputs (z. B. Bedore, Peña, Griffin & Hixon, 2016, Thordardottir, 2011, Cattani et al., 2014, Mueller Gathercole & Thomas, 2009) maßgeblich auf bi- bzw. multilinguale Spracherwerbsverläufe aus.

Kinder mit mehr Input in einer Sprache, zeigen in dieser Sprache z. B. bessere Leistungen im expressiven und rezeptivem Wortschatz (Cattani et al., 2014) oder in grammatikalischen Aufgabenformaten z. B. zur korrekten Verbstellung im Deutschen (Sopata & Długosz, 2022) als Kinder mit weniger Input. Studien weisen neben der Relevanz des aktuellen Sprachinputs und -outputs für die zu erwartenden sprachlichen Leistungen in den Einzelsprachen auch auf Effekte des *kumulativen* Inputs – also der Summe gehörter Sprache über den gesamten Zeitraum seit Spracherwerbsbeginn – hin (z. B. Unsworth, 2013, cumulative exposure).

Je nach Ausprägung dieser in sich kombinierten Faktoren variiert Mehrsprachigkeit von Person zu Person. Zwei bilinguale Kinder können bspw. eine ähnlich lange Kontaktzeit zum Deutschen haben, innerhalb dieser Zeit jedoch mit der Sprache in unterschiedlichem Ausmaß (kumulative Inputquantität) und unterschiedlicher Inputqualität konfrontiert gewesen sein.

Das stark individuell geprägte Konstrukt von Mehrsprachigkeit kann daher weder als eine kategoriale Variable noch durch mehrere statische Subvariablen betrachten werden (Abb. 1a). Vielmehr stellt sich Mehrsprachigkeit als von verschiedenen Faktoren beeinflusstes Kontinuum dar (Abb. 1b).

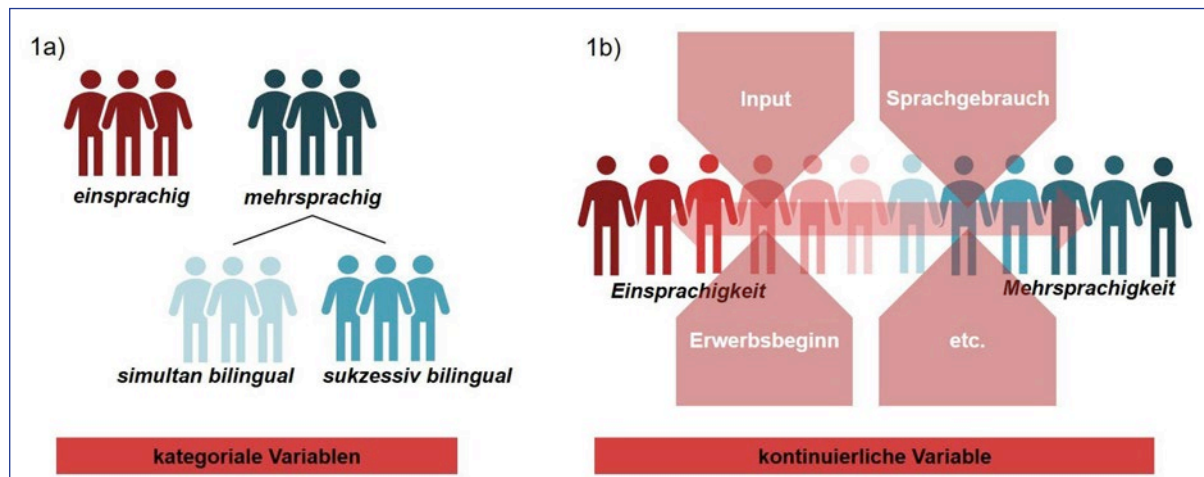


Abb. 1: Kategoriale Darstellung von Mehrsprachigkeit (a) versus Darstellung von Mehrsprachigkeit als Kontinuum (b)

Die mögliche Varianz quantitativen In- und Outputs innerhalb der Spracherwerbsbiografie zweier Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verdeutlicht Abbildung 2: Bei einer kategorialen Gruppierung würde der Spracherwerb beider Kinder der sukzessiven Bilingualität (vor Abschluss des 4. Lebensjahres, z. B. Chilla & Haberzettl, 2014) zugeordnet werden.

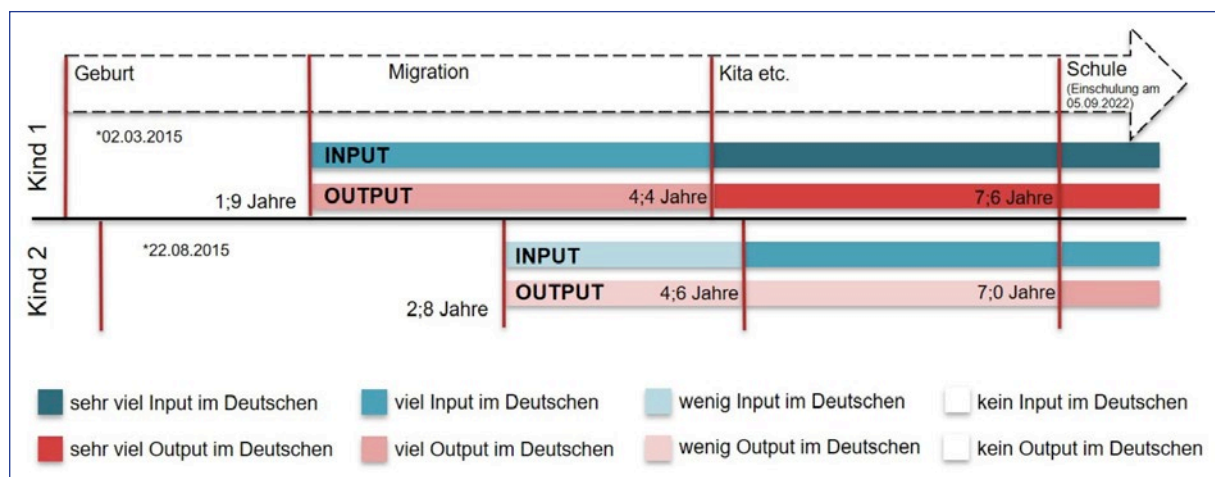


Abb. 2: Varianzen im sprachlichen In- und Output zweier Kinder mit sukzessivem Zweitspracherwerb

Beide Kinder haben allerdings durch unterschiedliche Erwerbsbedingungen unterschiedlich viel sprachlichen Input erfahren bzw. Output gezeigt. Kind 1 hat durch ältere Geschwister als zusätzliche Gesprächspartner:innen und den Besuch eines monolingual deutschen Kindergartens mehr deutschsprachigen Input und zeigt entsprechend mehr Output im Deutschen als Kind 2, das als Einzelkind einen bilingual deutsch-russischen Kindergarten besucht.

Wird nun eines dieser Kinder aufgrund sprachlicher Auffälligkeiten vertiefend untersucht, so ist das Wissen um die jeweilige Erwerbsbiografie und jeweilige Erwerbsumstände von entscheidender Bedeutung, um einen Bezugsrahmen für die zu ermittelnden sprachlichen Leistungen des Kindes abzuleiten. Eine Schwierigkeit ist hierbei die Unterscheidung von Symptomen einer Sprachentwicklungsstörung von typischen kontaktsprachlichen Phänomenen im Zweitspracherwerb. Ein geringer produktiver Wortschatz im Deutschen kann beispielsweise Folge verschiedener Zweitspracherwerbsfaktoren, wie eben der Quantität und Qualität sprachlichen Inputs (Chilla, 2019), aber auch Symptom einer semantisch-lexikalischen Sprachentwicklungsstörung (z. B. Ulrich, 2015) sein. Es gilt daher, die oben ausgeführten Einflussfaktoren im Rahmen einer differenzierten Anamnese zu erfassen und in Relation mit den sprachlichen Leistungen eines Kindes zu setzen.

Neben spezifischen Merkmalen des Mehrspracherwerbs werden über anamnestische Fragebögen auch generelle Informationen zum Beginn des Sprechens erster Wörter und Sätze, Bedenken

der Eltern zur sprachlichen Entwicklung des Kindes sowie familiären Prädispositionen erfragt. Diese lassen als Risikofaktoren Rückschlüsse auf potentielle Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung zu (für einen Überblick s. Tuller, 2015).

2.1 Unterschiedliche Erfassung von Einflussfaktoren über Fragebögen

Fragebögen ersetzen kein differenziertes Interview mit einer mehrsprachigen Person oder deren Bezugsperson(en), sind jedoch aus personellen, sprachlichen oder zeitlichen Gründen eine gängige Alternative und können auch als Leitfaden für ein umfassendes Anamnesegespräch dienen. Es existiert eine Vielzahl von Fragebögen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. So wurde beispielsweise im Rahmen des Forschungsnetzwerkes LITMUS (Language Impairment in a Multilingual Society, COST Action IS0804) ein Elternfragebogen entwickelt, der konkret das Ziel verfolgt, Sprachtherapeut:innen sowie -pädagog:innen die Interpretation sprachlicher Leistungen mehrsprachiger Kinder mithilfe von Elterninformationen zu erleichtern (Tuller, 2015). Der *Parental Bilingual Questionnaire* (PABIQ) vereint hierzu mehrsprachigerwerbsspezifische Fragen (z. B. zum Input eines Kindes) sowie Fragen zu Risikofaktoren von Sprachentwicklungsstörungen. Eine ähnliche Zielstellung verfolgen beispielsweise der Fragebogen des Sprachstandstests Russisch (Gagarina, Klassert & Topaj, 2010) und der Fragebogen zum Erhalt von Informationen zum Bilingualen Patientenprofil – Kinder (Scharff Rethfeldt, 2022a).

Ferner existieren auch Fragebögen zum Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen und zum Code Switching (*Bilingual Switching Questionnaire*, Rodriguez-Fornells, Krämer, Lorenzo-Seva, Festman & Münte, 2011) sowie Fragebögen, die auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet sind (z. B. für Kinder im Alter von 4-6 Jahren: *Bilingual Input-Output Survey*, Peña, Gutiérrez-Clellen, Goldstein & Bedore, 2018).

Die existierenden Fragebögen unterscheiden sich jedoch nicht nur in ihren Zielstellungen, den erfragten Inhalten und den Zielgruppen, sondern auch in den Operationalisierungen einzelner Aspekte. So stellten Kaščelan et al. (2021) fest, dass die Frage zur Inputquantität einer Person in diversen Fragebögen verschieden umgesetzt wurde.¹

2.2 Q-BEx-Projekt

Im Rahmen des internationalen Q-BEx-Projektes verfolgt ein internationales Forscher:innenteam das Ziel, auf Basis der existierenden Fragebögen einen einheitlichen und fachübergreifend einsetzbaren Online-Fragebogen zu entwickeln. Der Q-BEx-Fragebogen steht im Sinne der LITMUS Forschungsarbeiten als Erweiterung des PaBiQ-Fragebogens (Tuller, 2015). Dieser soll ermöglichen, Studien zur mehrsprachigen Entwicklung besser miteinander vergleichen zu können und einzelne mehrsprachige Personen aus dem klinischen Kontext zu diesen in Bezug zu setzen.

In einem ersten Schritt analysierten Kaščelan et al. (2021) hierzu ein Korpus aus 48 Fragebögen aus dem Forschungs- und Praxiskontext. Über eine Dokumentenanalyse mit induktivem Vorgehen konnten insgesamt 32 Konstrukte (z. B. „Type of bilingualism“) aus insgesamt 194 (Unter-)Komponenten (z. B. „Date/Age of exposure/acquisition“) identifiziert werden, die bi- bzw. multilinguale Spracherfahrung innerhalb dieser Fragebögen dokumentieren. Aufgrund fehlender Übersetzungsmöglichkeit innerhalb des Zeitrahmens waren anamnestiche Fragebögen in deutscher Sprache aus dem Sampling der Erhebung ausgeschlossen.

In einem zweiten Schritt wurden Expert:innen aus Forschung und therapeutischer bzw. sprachpädagogischer Praxis im Rahmen einer mehrstufigen DELPHI Befragung Statements vorgelegt (De Cat et al., 2022). Diese wurden zuvor in Workshops mit Expert:innengruppen erarbeitet und anschließend in einem zweistufigen Befragungsprozess Vertreter:innen verschiedener Disziplinen präsentiert. Ziel war es, für das Fragebogentool und seine zu enthaltenden Konstrukte und Komponenten interdisziplinären Konsens zu erreichen. Die Statements thematisierten sowohl formale Eigenschaften des Fragebogens (z. B. „Questionnaire Versions: The questionnaire should be available in different lengths.“) als auch inhaltliche Aspekte. Insgesamt 98 der vorgelegten Statements erlangten innerhalb der zweiten Befragungsrunde Konsens. 96 % aller Befragten stimmten der Notwendigkeit eines neuen Erhebungsinstrumentes zur Erfassung von Mehrsprachigkeit zu. Die Ergebnisse der DELPHI-Befragung (De Cat et al., 2022) bildeten die Grundlage der Entwicklung eines neuen Online-Tools zur Erfassung bi- und multilingualer Spracher-

1 Diverse Umsetzungsformen waren: 3- bis 6-Punkteskalen mit quantifizierenden Frequenzadverbien (z. B. nie/häufig/weniger häufig); prozentbasierte Antwortmöglichkeiten (z. B. *Sorgeberechtigter zu Kind: Familiensprache 90%/Umgebungssprache 10%*); Kombinationen aus Frequenzadverbien und Prozentangaben (z. B. *Vater zu Kind: fast nie Umgebungssprache und fast immer Familiensprache = 0%*); offene Fragen (z. B. *Wie häufig spricht ein Geschwisterkind die Sprache X mit dem Zielkind?*).

fahrung. Gegenwärtig befindet sich der Fragebogen in der Validierungsphase. Er soll zur Erstellung von Sprachprofilen bi- und trilingualer Kinder in unterschiedlichen Settings genutzt werden können. Der Fragebogen sowie das dazugehörige Manual sind nach Registrierung online frei verfügbar.² Einzelne inhaltliche Module können je nach Zielstellung optional erhoben werden (z. B. „Sprachkompetenz und sprachlicher In- und Output“). Der Online-Fragebogen ist in einer Version zur Selbst- und einer Version zur Fremdeinschätzung in aktuell 19 Sprachen abrufbar (darunter z. B. Englisch, Deutsch, Ukrainisch und Türkisch).

2.3 Zielsetzung

Die Konzeption des Q-BEx-Fragebogens fußt maßgeblich auch auf den Ergebnissen der Dokumentenanalyse von Kaščelan et al. (2021). Es fehlt – wie oben angegeben – jedoch eine Berücksichtigung von Fragebögen aus dem deutschen Sprachraum.

In der vorliegenden Untersuchung sollte geprüft werden, ob sich in ausgewählten deutschsprachigen Fragebögen zur Erfassung von Mehrsprachigkeit zusätzliche sprach- oder kulturspezifische Erwerbsmerkmale identifizieren lassen, die in den nicht-deutschen Fragebögen des Korpus von Kaščelan et al. (2021) nicht enthalten sind. Weiterhin wurde vice versa untersucht, ob die deutschsprachigen Fragebögen die von Kaščelan et al. (2021) identifizierten sprach- oder kulturspezifische Erwerbsmerkmale enthalten.

3 Methodik

Anhand der von Kaščelan et al. (2021) veröffentlichten Kategorien bilingualer Spracherfahrung wurde eine Auswahl deutschsprachiger (Kurz-)Fragebögen aus dem diagnostischen Anwendungsbereich deduktiv analysiert. Der Analyseprozess ist angelehnt an das Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022).

3.1 Auswahl deutschsprachiger Fragebögen

Für die Dokumentenanalyse wurden elf gängige deutschsprachige Fragebögen zusammengestellt, die Informationen zur Sprachbiografie eines Kindes im Kontext von Mehrsprachigkeit erfragen (Tab.1). Es handelt sich um neun umfangreichere Anamnesefragebögen sowie zwei Kurzfragebögen (in Tab.1 durch * markiert). Alle Fragebögen finden im deutschsprachigen Raum in der Sprachentwicklungsdiagnostik Anwendung und sind für Anwender:innen frei bzw. über die Hogrefe Testzentrale (www.testzentrale.de) verfügbar. Bei allen Fragebögen handelt es sich um Fragebögen zur Fremdeinschätzung, die sich teils an Eltern bzw. Sorgeberechtigte der Kinder, teils an pädagogisches Fachpersonal richten. Die Dokumentenliste erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Tab. 1: (Kurz-)Fragebögen zur Erfassung von Mehrsprachigkeitsaspekten in deutscher Sprache

(Kurz-)Fragebögen deutschsprachig:	
1	Anamnesebogen für zweisprachige Kinder (Jedik, 2006)
2	Anamnese in der Sprachtherapie: Zusatzmodul Anamnese bei mehrsprachigen Kindern (Gumpert, Vogt & Korntheuer, 2014)
3	Fragebogen zum Erhalt von Informationen zum Bilingualen Patientenprofil – Kinder (BPP) (Scharff Rethfeldt, 2022a)
4	Informationen zur Sprachbiographie ESGRAF-MK* (Motsch, 2011)
5	Leitfaden Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern: Anamnesebogen (Asbrock, Ferguson & Hoheiser-Thiel, 2011)
6	Fragebogen des MAIN-Verfahrens (Gagarina et al., 2012 adaptiert nach Tuller, 2015)
7	Mehrsprachen-Kontexte 2.0 (Ritterfeld & Lüke, 2013)
8	Multilingual und Interkulturell orientierte Anamnese – Kinder (MIA) (Scharff Rethfeldt, 2022b)
9	SBE-2-KT Elternfragebogen für Kinder mit anderen Herkunfts-/Familiensprachen (russische Version mit deutscher Übersetzung)* (Suchodoletz & Sachse, 2009)
10	Sprachstandstest Russisch: Fragebogen (für Schulkinder) (Gagarina et al., 2010)
11	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen (SISMIK) – Lehrerfragebogen (Ulich & Mayr, 2008)

* Anmerkung: Kurzfragebögen

2 Das Projekt ist bis Ende 2026 durch HaBilNet finanziert. Danach wird ein Online-Zahlungssystem eingerichtet, um finanzielle Beiträge von geförderten Forschungsprojekten für die Nutzung des Instruments zu erbitten, so dass es für nicht geförderte Forscher:innen und für Praktiker:innen weiterhin kostenlos zur Verfügung stehen kann.

3.2 Kodierung

Für die Kodierung der einzelnen Items wurde das von Kaščelan et al. (2021) induktiv erarbeitete Kategoriensystem als Ausgangspunkt für einen ersten deduktiven Kodierungsprozess genutzt. Die hier als übergeordnete *Konstrukte* bezeichneten Codes entsprechen per definitionem Hauptkategorien bzw. untergeordnete *Komponenten* Subkategorien nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die einzelnen Konstrukte und Komponenten wurden vorbereitend auf die Fragebogenanalyse ins Deutsche übersetzt (z. B. *Date/Age of exposure/acquisition* → *Datum/Erwerbsalter/Erwerbsbeginn*). Für den ersten Kodierungsprozess sollten alle Items der elf Fragebögen daraufhin überprüft werden, ob eine Kodierung anhand der vorhandenen Konstrukte und Komponenten möglich ist. Innerhalb einzelner Items der Fragebögen wurden unterschiedliche Inhalte subsumiert, weshalb Mehrfachkodierungen im Kodierungsprozess auftraten. Zur Veranschaulichung sind Ankerbeispiele für die Kodierung mit Zuordnung zu der Subkategorie *Datum/Erwerbsalter/Erwerbsbeginn* in Tabelle 2 dargestellt. Die Kodierung erfolgte mittels der qualitativen Analysesoftware MAXQDA (VERBI Software, 2021). In einem zweiten Kodierungsprozess wurden induktiv neue Kategorien am Material und anhand der Items ohne Kodierung im ersten Kodierungsprozess gebildet.

Tab. 2: Ankerbeispiele für die Kodierung mit der Subkategorie Datum/Erwerbsalter/Erwerbsbeginn

Ankerbeispiele				
Seit welchem Alter an hört Ihr Kind L2?				
<input type="checkbox"/> Von Geburt an	<input type="checkbox"/> Jünger als 1 Jahr	<input type="checkbox"/> Jünger als 2 Jahre	<input type="checkbox"/> Jünger als 3 Jahre	<input type="checkbox"/> Jünger als 5 Jahre
<input type="checkbox"/> Ab dem Alter von _____	aus: Fragebogen des MAIN-Verfahrens (Gagarina et al., 2012 adaptiert nach Tuller, 2015)			
	L1:	L2:	L3:	Anamnese in der Sprachtherapie: Zusatzmodul Anamnese bei mehrsprachigen Kindern (Gumpert et al., 2014)
Seit wann? (AoO, KM)				
Mit welchen Sprachen hat das Kind Kontakt, seit wann und durch wen hat es die Sprachen erworben?				
mit (L1) _____ <input type="checkbox"/> seit Geburt		<input type="checkbox"/> mit _____ Monaten / Jahren		
(Zutreffendes einkreisen)				
<input type="checkbox"/> Mutter	<input type="checkbox"/> Vater	<input type="checkbox"/> Geschwister	<input type="checkbox"/> andere: _____	<input type="checkbox"/> Kindergarten
mit (L2) _____ <input type="checkbox"/> seit Geburt		<input type="checkbox"/> mit _____ Monaten / Jahren		
(Zutreffendes einkreisen)				
<input type="checkbox"/> Mutter	<input type="checkbox"/> Vater	<input type="checkbox"/> Geschwister	<input type="checkbox"/> andere: _____	<input type="checkbox"/> Kindergarten
mit (L3) _____ <input type="checkbox"/> seit Geburt		<input type="checkbox"/> mit _____ Monaten / Jahren		
(Zutreffendes einkreisen)				
<input type="checkbox"/> Mutter	<input type="checkbox"/> Vater	<input type="checkbox"/> Geschwister	<input type="checkbox"/> andere: _____	<input type="checkbox"/> Kindergarten
Deutsch seit _____				
Informationen zur Sprachbiographie ESGRAF-MK* (Motsch, 2011)				
Wie alt war Ihr Kind, als es mit der Zweitsprache regelmäßig (mehrere Stunden täglich) in Kontakt kam?				
<input type="checkbox"/> Unter 18 Monate	<input type="checkbox"/> 18 Monate bis 8;05	<input type="checkbox"/> 3;06 bis 5;05	<input type="checkbox"/> Älter als 5;05	Sprachstandstest Russisch: Fragebogen (für Schulkinder) (Gagarina et al., 2010)

4 Ergebnisse

Im ersten Kodierungsprozess konnte der Mehrheit der Items mindestens eine Haupt- bzw. Subkategorie des Kategoriensystems von Kaščelan et al. (2021) zugeordnet werden (siehe Ankerbeispiele, zur Subkategorie *Datum/Erwerbsalter/Erwerbsbeginn*, Tab. 2). Umgekehrt fanden sich alle Hauptkategorien des ursprünglichen Kategoriensystems in den deutschsprachigen Fragebögen wieder. Das Kategoriensystem wurde in einem zweiten Kodierungsprozess um insgesamt zwei Haupt- sowie sieben Subkategorien induktiv ergänzt (Tab. 3). Zu diesen Haupt- bzw. Subkategorien fanden sich keine äquivalenten Kategorien im Kategoriensystem von Kaščelan et al. (2021).

Tab. 3: Induktiv neu gebildete Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorien	Subkategorien	Häufigkeit der Kodierung nach Fragebögen
Einstellungen zu Sprache/ Bedeutung von Sprache	Überzeugungen/Einstellungen zur Zwei-/Mehrsprachigkeit des Kindes – durch andere*	n = 1
Demografie (Eltern/Sorgerechts- personen/Betreuungspersonen/ Informationsgeber:in)	Angaben zum Aufenthaltsstatus*	n = 1
(Weiteres) Verhalten/Charakteristika des Kindes	Ess- und Trinkverhalten des Kindes*	n = 2
Kooperation*	Kooperation mit den Eltern/ Sorgerechtspersonen/ Betreuungspersonen des Kindes*	n = 1
Sonstige nicht-sprachspezifische Informationen zum Kind*	Angaben zu Adoption*	n = 1
	Angaben zu Krankenversicherung*	n = 2
	Überweisender Arzt/Ärztin*	n = 2

* Anmerkung: Neu gebildete Haupt- und Subkategorien

Nur eine der neu gebildeten Kategorien – die neue Subkategorie *Überzeugungen/Einstellungen zur Zwei-/Mehrsprachigkeit des Kindes durch andere* – hat einen direkten Bezug zur Mehrsprachigkeit, dem sprachlichen Verhalten oder sprachlichen Fähigkeiten einer Person. Dieser Kategorie wurde im Kodierungsprozess ein einzelnes Item zugeordnet (in *Fragebogen zum Erhalt von Informationen zum Bilingualen Patientenprofil* – Kinder, Scharff Rethfeldt, 2022a). Mit den weiteren neu gebildeten Haupt- und Subkategorien wurden nur insgesamt neun Items in je höchstens zwei verschiedenen Fragebögen kodiert (siehe Tab. 3). Alle diese Kodierungen finden sich innerhalb von Fragebögen aus einem therapeutischen (*Multilingual und Interkulturell orientierte Anamnese – Kinder*; Scharff Rethfeldt, 2022b und *Anamnesebogen für zweisprachige Kinder*; Jedik, 2006) oder einem spezifisch institutionellen Kontext (*Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK) – Lehrerfragebogen*; Ulich & Mayr, 2008).

In den anamnestischen Fragebögen werden neben Informationen „zur Sprachentwicklung und mehrsprachigen Lebenswelt“ separat auch „Allgemeine Informationen zu Entwicklung und Verhalten“ erhoben. Diese betreffen bspw. Aspekte der mundmotorischen Entwicklung (z. B. *Ess- und Trinkverhalten eines Kindes*).

Der Kodierung mit der neuen Haupt- bzw. Subkategorie zur *Kooperation der Eltern* wurde ein Item in Fragebogen 11 (siehe Tab. 1) zugeordnet. Dieser Fragebogen wird als einziger Fragebogen im vorliegenden Korpus von pädagogischem Fachpersonal in Kindertagesstätten ausgefüllt und ist mit seinen Fragen daher auf den spezifischen Kontext dieser Institution zugeschnitten (z. B. mit dem Themenschwerpunkt Zusammenarbeit mit Eltern).

5 Diskussion und Ausblick

Für den vorliegenden Beitrag wurden deutschsprachige Anamnesebögen qualitativ auf ihren Inhalt hin analysiert. Ziel war es festzustellen, inwieweit diese Fragebögen vergleichbare Aspekte des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder erfassen wie international genutzte Fragebögen, welche Grundlage für die Entwicklung eines neuartigen Fragebogen-Tools waren (siehe Q-BEX-Vorstudie Kaščelan et al., 2021).

Die Analyse zeigt, dass Fragebögen, die im deutschsprachigen Raum zur Anwendung kommen, inhaltlich keine deutlich von den Ergebnissen der Q-BEX-Studie abweichenden Aspekte von Mehrsprachigkeit erheben. Aspekte, die sich nur in dem hier untersuchten Korpus deutschsprachiger Fragebögen zeigen, können anhand der Spezifität einzelner Fragebögen erklärt werden (bspw. Frageitems zu *Ess- und Trinkverhalten*) und stellen keine aus der Literatur bekannten Konstrukte zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit dar.

Einzige Ausnahme ist der Aspekt *Überzeugungen/Einstellungen zur Zwei-/Mehrsprachigkeit des Kindes – durch andere*. Für die Entwicklung eines interdisziplinär einsetzbaren Fragebogens könnte dieser Aspekt eine sinnvolle Ergänzung bspw. in Form eines fakultativen Moduls oder Modulteils darstellen.

Der Q-BEx-Fragebogen erweist sich als für den deutschsprachigen Raum geeignet. Als einheitliches Tool zur quantitativen Erfassung von Mehrsprachigkeit stellt der Q-BEx-Fragebogen einen Zugewinn für die Diagnostik von mehrsprachigen Kindern dar. Sprachspezifische Aspekte wie aktueller und kumulativer In- und Output lassen sich differenziert erfassen und können im sprachdiagnostischen Kontext zu einer erleichterten Interpretation von sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Kinder beitragen.

Literaturverzeichnis

- Asbrock, D., Ferguson, C. & Hoheiser-Thiel, N. (2011). *Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern – ein Praxisleitfaden*. Köln: ProLog.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Griffin, Z. M. & Hixon, J. G. (2016). Effects of Age of English Exposure, Current Input/Output, and grade on bilingual language performance. *Journal of Child Language*, 43(3), 687–706. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000811>
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I. et al. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 649–671. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12082>
- Chilla, S. (2019). Spracherwerbsverzögerung – Spracherwerbsstörung. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (Reference, Band 2, [1. Auflage], S. 71–96). Berlin: De Gruyter.
- Chilla, S. & Haberzettl, S. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (1. Auflage). München: Urban & Fischer.
- De Cat, C., Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L. & Unsworth, S. (2022). How to quantify bilingual experience? Findings from a Delphi consensus survey. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000359>
- DeAnda, S., Bosch, L., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P. & Friend, M. (2016). The Language Exposure Assessment Tool: Quantifying Language Exposure in Infants and Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 59(6), 1346–1356. https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-1-15-0234
- Elston-Güttler, K. E., Paulmann, S. & Kotz, S. A. (2005). Who's in control? Proficiency and L1 influence on L2 processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(10), 1593–1610. <https://doi.org/10.1162/089892905774597245>
- Gagarina, N., Klassert, A. & Topaj, N. (2010). Sprachstandstest 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>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I. et al. (2012). MAIN: multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gumpert, M., Vogt, S. & Korntheuer, P. (2014). *Anamnese in der Sprachtherapie* (1., neue Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497601608>
- Jedik, L. (2006). *Mehrsprachiger Anamnesebogen für sprachheilpädagogische Einrichtungen. Anamnesebogen für zweisprachige Kinder* (2. Auflage). Rimpfing: edition von freisleben.
- Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S. & De Cat, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(1), 29–41. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000390>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf>
- Marian, V. & Hayakawa, S. (2021). Measuring bilingualism: The quest for a “bilingualism quotient”. *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 527–548. <https://doi.org/10.1017/s0142716420000533>
- Motsch, H.-J. (2011). *ESGRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder*. Mit 16 Abbildungen und 17 Tabellen. Mit Diagnostik-Software auf CD-ROM. München: Reinhardt.
- Mueller Gathercole, V. C. & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Peña, E. D. de, Gutiérrez-Clellen, V. F., Goldstein, B. A. & Bedore, L. M. (2018). *Bilingual Input-Output Survey (BIOS)* [Place of publication not identified]: BROOKES Publishing CO.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. <https://doi.org/10.17877/DE290R-5716>
- Rodriguez-Fornells, A., Krämer, U. M., Lorenzo-Seva, U., Festman, J. & Münte, T. F. (2011). Self-assessment of individual differences in language switching. *Frontiers in Psychology*, 2, 388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00388>
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention* (Forum Logopädie, 1. Auflage). Stuttgart, New York: Thieme.
- Scharff Rethfeldt, W. (2022a). *Fragebogen zum Erhalt von Informationen zum Bilingualen Patientenprofil – Kinder*. Stuttgart: Thieme. Verfügbar unter: http://logo-com.net/wp-content/uploads/2022/06/2022_Bilinguales-Patientenprofil_BPP_Scharff-Rethfeldt-W-Fragebogen-DEUTSCH.pdf
- Scharff Rethfeldt, W. (2022b). *Multilingual und Interkulturell orientierte Anamnese – Kinder (MIA)*. Fragebogen. Stuttgart: Thieme.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2018). The Age Factor Revisited: Timing in Acquisition Interacts With Age of Onset in Bilingual Acquisition. *Frontiers in Psychology*, 9, 2732. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02732>
- Sopata, A. & Długosz, K. (2022). The effects of language input on word order in German as a heritage and majority language. *Language Acquisition*, 29(2), 198–228. <https://doi.org/10.1080/10489223.2021.1992409>
- Suchodoletz, W. von & Sachse, S. (2009). *Sprachbeurteilung durch die Eltern – Kurztest für die U7 (SBE-2-KT)*. Verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/SBE-2-KT_fremdspr/SBE-2-KT_Russisch.pdf
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Tuller, L. (2015). Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children. Disentangling bilingualism from language impairment* (Communication disorders across languages, vol. 13, S. 301–330). Bristol: Multilingual Matters.

- Ulich, M. & Mayr, T. (2008). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ulrich, T. (2015). Lexikalische Störungen. In S. Kannengieser (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Auflage, S. 85–150). München: Urban & Fischer in Elsevier.
- Unsworth, S. (2013). *Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 86–110. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000284>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [Computer software]. Berlin, Deutschland. Verfügbar unter: maxqda.com

Zur Autorin

Katharina Kluge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Sie promoviert zu Schnellbenennverfahren in der Sprachentwicklungsdiagnostik bei bilingualen Kindern.

Korrespondenzadresse

Katharina Kluge
Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik,
Professur für Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation
Marschnerstraße 29d/e, Haus 5, 04109 Leipzig
E-Mail: katharina.kluge@uni-leipzig.de



Sprachentwicklungsverläufe bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter*

Durchschnittliche Leistungsveränderungen und interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung der Umgebungssprache zwischen dem Alter von drei und sechs Jahren

Trajectories of language development in bi-/multilingual preschool children

Average growth rates and interindividual differences in the development of the majority language from ages three to six

Tamara Lautenschläger, Alla Sawatzky, Katja Schneller, Jens Kaiser-Kratzmann, Jana Kierdorf & Steffi Sachse

Zusammenfassung

Die durchschnittlichen Sprachleistungen in der jeweiligen Umgebungssprache steigen bei mehrsprachigen Kindern über den Verlauf des Vorschulalters an (z.B. Ebert et al., 2013; Hoff & Ribot, 2017). Potenzielle Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Teilleistungen sowie interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsverläufen einzelner Kinder werden aktuell jedoch selten betrachtet. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es daher, Entwicklungsverläufe für verschiedene sprachliche Teilleistungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulalter zu analysieren und hierbei neben durchschnittlichen Leistungsveränderungen auch interindividuelle Entwicklungsunterschiede zu untersuchen. Hierfür werden verschiedene Sprachleistungen in der Umgebungssprache Deutsch (rezeptiver und expressiver Wortschatz, Sätze nachsprechen, Erzählfähigkeit) bei $n = 43$ mehrsprachigen Kindern längsschnittlich vom Beginn bis zum Ende des Besuchs der Kindertagesstätte (Kita), d.h. über den Altersbereich von drei bis sechs Jahren, untersucht. Die Ergebnisse zeigen über den Verlauf der Kitazeit durchschnittliche Leistungsanstiege für alle untersuchten sprachlichen Teilleistungen. Die Geschwindigkeit der Leistungsveränderung unterscheidet sich jedoch bei allen Sprachleistungen deutlich zwischen einzelnen Kindern, wobei diese interindividuellen Unterschiede für die expressiven Leistungen (expressiver Wortschatz, Erzählfähigkeit) am höchsten ausfallen. Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass für die Beschreibung und Vorhersage von Sprachentwicklungsverläufen mehrsprachiger Kinder sowie für die Zuweisung und Planung von Sprachfördermaßnahmen neben durchschnittlichen Leistungsveränderungen auch interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit sowie Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachleistungen berücksichtigt werden sollten.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklungsverläufe, Vorschulalter, Umgebungssprache

Abstract

On average, bi-/multilingual children's language abilities in the majority language increase during the preschool years (e.g., Ebert et al., 2013; Hoff & Ribot, 2017). However, both potential differences in growth between different linguistic domains and interindividual differences in the developmental trajectories are currently rarely considered. Therefore, the aim of the present study is the analysis of developmental trajec

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

tories for different linguistic abilities in bi-/multilingual preschool children, which investigates both average growth rates and interindividual differences in growth over time. Different language abilities (receptive and expressive vocabulary, sentence repetition, narrative macrostructure skills) in the majority language German are analysed longitudinally in $n = 43$ bi-/multilingual children from the beginning of preschool at age three to the end of preschool at age six. Results show that the average performance increases in all language measures. However, there are substantial differences in growth rates between individual children, which are most pronounced for measures assessing expressive language abilities (expressive vocabulary, narrative macrostructure skills). Overall, the results indicate, that research regarding bi-/multilingual children's language development as well as interventions to enhance these children's language abilities should be planned under consideration of interindividual differences in growth rates as well as differences in the development of different language abilities.

Keywords

Bi-/multilingualism, language development, developmental trajectories, majority language, preschool age

1 Einleitung

Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben gemäß der in diesem Artikel angelegten Definition von Mehrsprachigkeit in ihren frühen Lebensjahren in alltäglichen und für sie kommunikativ bedeutsamen Interaktionssituationen regelmäßigen Kontakt zu mindestens zwei Sprachen (siehe Reich, 2010). Kinder, die in Deutschland mehrsprachig aufwachsen, erleben entsprechend in ihrem Alltag einerseits Kommunikationssituationen, in denen sie in der Umgebungssprache Deutsch angesprochen werden bzw. Deutsch auch selbst sprechen, zum anderen jedoch auch Situationen, in denen sie in einer nichtdeutschen Herkunftssprache angesprochen werden bzw. diese Sprache sprechen.

Durch den regelmäßigen Kontakt zu mindestens zwei Sprachen haben mehrsprachig aufwachsende Kinder die Chance, bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Entwicklung sprachliche Fähigkeiten in mehr als einer Sprache auszubilden. Unter günstigen Bedingungen stellt der gleichzeitige oder leicht zeitversetzt beginnende Erwerb von zwei Sprachen für Kinder keine Überforderung dar. Stattdessen werden in einigen sprachlichen Teilleistungen (z. B. Phonologieerwerb, Grammatikerwerb) bei einem frühen Erwerbsbeginn die Chancen auf das Ausbilden hoher Leistungen in mehreren Sprachen aufgrund der besonders günstigen Spracherwerbsvoraussetzungen junger Kinder (z. B. bzgl. der Differenzierung von Sprachlauten oder dem impliziten Ableiten grammatischer Regelmäßigkeiten) sogar als besonders gut eingeschätzt (Newport, Bavelier & Neville, 2001; Haberzettl, 2014).

Im Vergleich zu gleichaltrigen einsprachigen Kindern zeigen mehrsprachige Kinder im Kitaalter, d. h. im Alter von drei bis sechs Jahren, allerdings häufig geringere mittlere Sprachleistungen. Für die Umgebungssprache, also die in der Mehrheitsgesellschaft gesprochene und meist auch überwiegend im schulischen Kontext verwendete Sprache, werden im Vergleich zu einsprachigen Kindern geringere Sprachleistungen sowohl für das frühe Kitaalter mit etwa drei Jahren (siehe z. B. Ebert et al., 2013 sowie Jackson et al., 2014 für den rezeptiven Wortschatz; Ronniger et al., 2019 sowie Hoff & Ribot, 2017 für den expressiven Wortschatz) als auch für das höhere Kitaalter mit etwa fünf bis sechs Jahren berichtet (siehe Ebert et al., 2013 und Jackson et al., 2014 für den rezeptiven Wortschatz; Ronniger et al., 2019 für den expressiven Wortschatz sowie die Verwendung von Genus-, Kasus- und Pluralmarkierungen; Antonijevic-Elliott et al., 2020 für das Nachsprechen von Sätzen). Im Vergleich zu monolingualen Kindern der jeweiligen Sprache geringere Sprachleistungen werden zudem bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern teilweise auch für die jeweilige Herkunftssprache berichtet (z. B. Lautenschläger et al., 2022 für den expressiven Wortschatz in der Herkunftssprache Türkisch zu Beginn und Ende der Kitazeit).

Niedrigere Sprachleistungen auf Gruppenebene bedeuten jedoch nicht, dass alle mehrsprachigen Kinder im Kitaalter unterhalb der Altersnorm einsprachiger Kinder abschneiden. Bei Betrachtung der Streubreite der Sprachleistungen zeigt sich, dass ein Teil der Kinder in einer ihrer Sprachen (Umgebungs- oder Herkunftssprache) Leistungen innerhalb des Normbereichs einsprachiger Kinder erzielt (Lautenschläger et al., 2022; Collins et al., 2014). Zudem wird für einen kleinen Teil der Kinder im Kitaalter berichtet, dass ihre Sprachleistungen in beiden Sprachen (Umgebungs- und Herkunftssprache) innerhalb der Variationsbreite der ungestörten monolingualen Entwicklung liegen (5 % der Kinder für ein aus mehreren sprachlichen Teilleistungen zusammengesetztes Sprachmaß bei Collins et al., 2014). Gleichzeitig ergeben sich jedoch auch Hin-

weise darauf, dass ein nicht unwesentlicher Anteil der mehrsprachigen Kinder im Kitaalter im Vergleich zu monolingualen Kindern deutlich geringere Sprachleistungen in beiden Sprachen aufweist. So erzielten etwa in der Untersuchung von Collins et al. (2014) ca. 28 % der untersuchten mehrsprachigen Kinder im Alter von fünf Jahren sowohl in der Umgebungssprache Englisch als auch in der Herkunftssprache Spanisch in einem aus mehreren sprachlichen Teilleistungen zusammengesetzten Gesamtmaß Leistungen, die unterhalb von zwei Standardabweichungen der mittleren Leistungen monolingualer Kinder liegen.

Insgesamt weist die Betrachtung der Sprachleistungen mehrsprachiger Kitakinder somit darauf hin, dass der Erwerb von zwei Sprachen während des Kitaalters nicht grundsätzlich problematisch verläuft oder zwangsläufig zu vergleichsweise geringen Sprachleistungen führt. Gleichzeitig scheint der mehrsprachige Erwerb jedoch auch nicht automatisch schnell oder mühelos zu erfolgen und resultiert am Ende der Kitazeit nicht zwangsläufig in Sprachleistungen, wie sie bei monolingualen, gleichaltrigen Kindern bei Schuleintritt erwartet werden können. Die genauen Anteile der Kinder, die in einer oder beiden Sprachen Leistungen innerhalb bzw. außerhalb der typischen Variationsbreite einsprachiger Kinder erzielen, unterscheiden sich allerdings zwischen einzelnen Untersuchungen. Diese Unterschiede könnten zum einen auf die große Heterogenität der Spracherwerbsbedingungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zurückzuführen sein, welche sich u.a. hinsichtlich der Qualität und Quantität des familiären Sprachgebrauchs deutlich voneinander unterscheiden (z.B. Schneller et al., 2022). Mit den heterogenen Spracherwerbsbedingungen in Verbindung stehend könnten Unterschiede in Forschungsergebnisse jedoch auch auf die jeweils untersuchte Sprachleistung zurückzuführen sein. So scheinen beim Erwerb sprachlicher Strukturen im mehrsprachigen Spracherwerb verschiedene Faktoren Einfluss auf die Geschwindigkeit des Erwerbs zu nehmen. Hierzu zählen beispielsweise die untersuchte Modalität sowie die Art des Erwerbs, also der Unterschied zwischen stärker regelgeleitet (z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz) und stärker über einzelfallbezogenes Lernen erworbenen Strukturen (z.B. Wortschatz, Genusmarkierungen) (Schulz & Grimm, 2019; Ronniger et al., 2019). Hierbei scheinen zum einen stärker regelgeleitete Strukturen gegenüber weniger regelgeleiteten Strukturen schneller erworben zu werden und zum anderen rezeptive Sprachleistungen gegenüber expressiven Leistungen einen schnelleren Entwicklungszuwachs zu ermöglichen (Ronniger et al., 2019). Gründe für diese potenziellen Unterschiede zwischen Sprachleistungen könnten darin liegen, dass rezeptive Leistungen sowie auch regelgeleitet erworbene Strukturen möglicherweise weniger stark davon abhängig sind, wie viel Input das Kind in der jeweiligen Sprache erhält und wie häufig es diese Sprache selbst nutzt. Somit könnten sich Unterschiede in den Spracherwerbsbedingungen einzelner Kinder auf rezeptive sowie stärker regelgeleitet erworbene Sprachleistungen möglicherweise weniger stark auswirken als auf expressive Sprachleistungen und den Erwerb jener sprachlichen Strukturen, die eher über das Lernen einzelner Strukturen als über Regelleitung erworben werden. Hinweise auf einen unterschiedlichen Einfluss der Inputmenge in Abhängigkeit von der betrachteten Modalität ergeben sich etwa aus einer Untersuchung von Thordardottir (2011), innerhalb derer mehrsprachige Kinder, die mit Französisch und Englisch aufwachsen, hinsichtlich ihrer rezeptiven und expressiven Wortschatzleistungen und deren Zusammenhang mit der Menge des Sprachkontakts in den einzelnen Sprachen untersucht wurden. Die Ergebnisse zeigen hierbei, dass sich Unterschiede in der Menge des Sprachkontakts in der Einzelsprache stärker auf expressive als auf rezeptive Wortschatzleistungen auszuwirken scheinen. Zudem werden vergleichbare Leistungen zu monolingualen Kindern für den rezeptiven Wortschatz bei balanciertem Sprachinput in beiden Sprachen erreicht, während hinsichtlich des expressiven Wortschatzes eine höhere Kontaktmenge zur jeweiligen Sprache erforderlich ist, um zu monolingualen Kindern vergleichbare Leistungen zu erzielen.

Insgesamt beziehen sich bisherige Studienergebnisse zum Erwerb sprachlicher Teilleistungen bei mehrsprachigen Kindern allerdings vorwiegend auf querschnittliche Studienergebnisse. Untersuchungen, innerhalb derer die sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Kinder längsschnittlich erfasst und der tatsächliche Verlauf des Spracherwerbs für eine oder mehrere sprachliche Teilleistungen beschrieben werden, liegen dagegen für Kinder im Kitaalter vergleichsweise wenige vor (Lauro et al., 2020). Insbesondere die gleichzeitige Betrachtung von Entwicklungsverläufen für mehrere sprachliche Teilleistungen wurde bislang selten vorgenommen. Bisherige Studien, die den Erwerb einzelner sprachlicher Teilleistungen in der jeweiligen Umgebungssprache längsschnittlich untersuchen, weisen insgesamt darauf hin, dass sich mehrsprachige Kinder über das Kitaalter hinweg hinsichtlich verschiedener sprachlicher Teilleistungen in ihrer Umgebungssprache weiterentwickeln (z.B. Hoff & Ribot, 2017 für den expressiven Wortschatz; Ebert et al.,

2013 für den rezeptiven Wortschatz). Mit zunehmendem Alter ansteigende Umgebungsspracheleistungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zeigen sich zudem in längsschnittlichen Untersuchungen, in denen die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ab dem höheren Kitaalter (ab dem Alter von etwa fünf Jahren) bis ins frühe Schulalter untersucht werden (Jackson et al., 2014 für den rezeptiven Wortschatz; Rojas und Iglesias, 2013 für die Erzählfähigkeit; Collins, 2014 für ein aus verschiedenen sprachlichen Teilleistungen zusammengesetztes Sprachmaß).

Leistungsanstiege der Kinder werden innerhalb dieser längsschnittlichen Analysen überwiegend im Durchschnitt betrachtet, d. h. es werden Mittelwerte für eine Alterskohorte auf Veränderungen über die Zeit (z. B. Leistungen im Alter von drei, vier und fünf Jahren) oder die durchschnittliche Anstiegsgeschwindigkeit der Sprachleistungen in Abhängigkeit vom Alter des Kindes untersucht. Einzelne längsschnittliche Untersuchungen betrachten jedoch auch Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit zwischen den untersuchten mehrsprachigen Kindern. Hierbei zeigt sich etwa in der Untersuchung von Ebert et al. (2013), dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, bei denen ein Elternteil Deutsch selbst als Herkunftssprache spricht, einen schnelleren Ausbau ihres rezeptiven Wortschatzes in der Umgebungssprache Deutsch zeigen als Kinder mit zwei Elternteilen mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Bei älteren mehrsprachigen Kindern (Beginn der längsschnittlichen Erhebung im Alter von 5;7 Jahren) zeigen Rojas und Iglesias (2013) ohne vorangehende Gruppenbildung interindividuelle Unterschiede in der Erwerbgeschwindigkeit bezüglich des Erwerbs der Erzählfähigkeit in der Umgebungssprache Englisch.

Insgesamt ergeben sich somit erste Hinweise darauf, dass sich neben den Sprachleistungen und den Spracherwerbsbedingungen auch die Geschwindigkeit der Entwicklung der Umgebungsspracheleistungen zwischen einzelnen mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Kitaalter unterscheiden könnte. Die Erfassung und Quantifizierung solcher Unterschiede sind dabei aus verschiedenen Gründen relevant. Zum einen könnten sich einzelne sprachliche Teilleistungen im Ausmaß der Variabilität individueller Verläufe unterscheiden, sodass die Analyse interindividueller Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit auch Hinweise auf potenzielle Unterschiede zwischen einzelnen sprachlichen Teilleistungen liefern kann. Wissen über die Variabilität interindividueller Entwicklungsverläufe ist zudem entscheidend, wenn Faktoren, die mit der Geschwindigkeit und dem Verlauf des mehrsprachigen Spracherwerbs in Verbindung stehen könnten, wie beispielsweise der Umfang des Sprachkontakts zu den einzelnen Sprachen, auf ihre Vorhersagekraft für die Sprachentwicklung untersucht werden sollen. So könnte hier etwa eine nicht ausreichend große Streuung in der Entwicklungsgeschwindigkeit die Ermittlung von Prädiktoren erschweren oder sogar verhindern. Kenntnisse über das Ausmaß der Streuung in der Geschwindigkeit der Entwicklung einzelner sprachlicher Leistungen haben zudem praktische Bedeutung, da sie eine Abschätzung ermöglichen, inwieweit die ermittelte durchschnittliche Entwicklungsgeschwindigkeit als Orientierung für die Geschwindigkeit der Entwicklung innerhalb der Gruppe mehrsprachig aufwachsender Kinder angenommen werden kann. Dies ist zum einen bedeutsam, da das Ausmaß der Variabilität, etwa wie stark sich Leistungszuwächse zwischen einzelnen mehrsprachigen Kindern unterscheiden und wie viele Kinder im Vergleich zum mittleren Leistungszuwachs vergleichsweise geringe Fortschritte über die Kitazeit machen, einen Einfluss darauf nehmen könnte, wie hoch der Anteil der mehrsprachigen Kinder ist, bei denen eine intensive Förderung der Umgebungssprache für die jeweils untersuchte sprachliche Teilleistung erforderlich ist. Gleichzeitig wären Erkenntnisse zur Variabilität der Entwicklungsgeschwindigkeit auch bedeutsam, um realistische Erwartungen hinsichtlich typischer Entwicklungsfortschritte zu treffen. Hierbei könnte das Ausmaß der Variabilität in den Entwicklungsverläufen perspektivisch dazu beitragen, einschätzen zu können, ob Entwicklungsfortschritte, die deutlich geringer sind als die durchschnittliche Entwicklungsrate innerhalb eines sprachlichen Teilbereichs, einer genaueren Abklärung z. B. hinsichtlich des Vorliegens einer Sprachentwicklungsstörung bedürfen oder ob für die betreffende sprachliche Teilleistung von einer hohen Variabilität der Entwicklungsgeschwindigkeit ausgegangen werden muss und entsprechend auch deutliche Abweichungen von der mittleren Entwicklungsrate noch innerhalb der Variationsbreite des typischen mehrsprachigen Erwerbs liegen. Überdies könnte die Betrachtung interindividueller Unterschiede in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Hinblick auf die Diagnostik sprachlicher Leistungen bei mehrsprachigen Kindern auch Hinweise dazu liefern, welche Testverfahren geeignet sein könnten, sprachliche Fortschritte in der Umgebungssprache bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern abzubilden bzw. innerhalb welcher Verfahren individuelle Leistungsfortschritte sowie Unterschiede zwischen den Leistungsveränderungen nur unzureichend abgebildet werden.

Der vorliegende Artikel zielt daher darauf ab, Sprachentwicklungsverläufe mehrsprachig aufwachsender Kinder möglichst differenziert zu beschreiben und dabei neben gruppenbezogenen mittleren Entwicklungstrends auch Unterschiede in der Entwicklung zwischen einzelnen Kindern zu berücksichtigen.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Untersucht werden Sprachentwicklungsverläufe in der Umgebungssprache Deutsch für vier verschiedene sprachliche Teilleistungen (rezeptiver Wortschatz, expressiver Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen, Erzählfähigkeit) bei 43 mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Kitaalter, die mit unterschiedlichen Herkunftssprachen aufwachsen. Im Längsschnitt analysiert werden hierbei die Leistungsveränderungen über den Altersbereich von drei bis sechs Jahren, d. h. vom Beginn der Kitazeit bis zum Zeitpunkt wenige Wochen vor der Einschulung. Betrachtet werden für alle untersuchten sprachlichen Teilleistungen sowohl durchschnittliche Leistungsveränderungen als auch das Ausmaß interindividueller Unterschiede, v. a. im Hinblick auf die Geschwindigkeit der Entwicklung.

1. Welche durchschnittlichen Veränderungen zeigen sich in verschiedenen Sprachleistungen in der Umgebungssprache Deutsch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zwischen dem Alter von drei und sechs Jahren?
2. Welche interindividuellen Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit lassen sich bei der Betrachtung von Entwicklungsverläufen für verschiedene sprachliche Teilleistungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern zwischen dem Alter von drei und sechs Jahren feststellen?

Aus den Ergebnissen sollen Schlussfolgerungen dahingehend abgeleitet werden, welche praktischen sowie methodischen Implikationen sich durch die Betrachtung interindividueller Unterschiede, d. h. der Streuung der Leistungsveränderungen, zusätzlich zur durchschnittlichen Entwicklungsveränderung ergeben, wobei auch hier potenzielle Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Teilleistungen berücksichtigt werden sollen.

3 Methode

Die verwendeten Daten stammen aus dem Forschungsprojekts IMKi (Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen; siehe für eine Projektbeschreibung Sawatzky et al., 2020). Innerhalb des Projekts wurden im Zeitraum zwischen 2015 und 2020 die Sprachleistungen mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen drei und sechs Jahren über den Verlauf der Kitazeit längsschnittlich untersucht. Die Untersuchung sprachlicher Fähigkeiten fand einmal jährlich in der Regel im Zeitraum zwischen Mai und Juli statt.

Operationalisiert wurde das Kriterium mehrsprachigen Aufwachsens anhand von Angaben aus innerhalb des Projektes konzipierten Elternfragebögen. Als mehrsprachig aufwachsend wurden alle Kinder eingestuft, die laut Elternfragebogen aktuell mindestens eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen oder in der Vergangenheit gesprochen haben und/oder bei denen Mitglieder ihrer Kernfamilie (Eltern und/oder Geschwister) im familiären Kontext mindestens eine nichtdeutsche Sprache sprechen oder in der Vergangenheit gesprochen haben.

Eine schriftliche Einverständniserklärung zur Erfassung und Aufzeichnung der Sprachdaten per Audio- und Videodatei wurde innerhalb des Ethikvotums für die Studie abgestimmt und liegt für alle teilnehmenden Kinder vor.

3.1 Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurden alle Kinder aufgenommen, für welche für mindestens eine sprachliche Teilleistung zu vier Messzeitpunkten (MZP) Sprachdaten vorliegen. Die entsprechende Stichprobe umfasst insgesamt $n = 43$ Kinder. Die genaue Anzahl der Kinder, für die vollständige Datensätze für alle vier Messzeitpunkte vorliegen, unterscheidet sich zwischen einzelnen Sprachmaßen und liegt zwischen $n = 34$ (Erzählfähigkeit) und $n = 42$ (expressiver Wortschatz). Fehlende Daten ergaben sich zum einen dadurch, dass bei einzelnen Kindern zu einem Messzeitpunkt einzelne Testaufgaben nicht durchgeführt werden konnten, zum anderen

waren vereinzelt Testwerte aufgrund von Durchführungsfehlern durch die Testleiter:innen nicht auswertbar. Das Alter der Kinder zu den einzelnen Messzeitpunkten ist in Tab. 1 dargestellt.

Tab. 1: Alter der Kinder zu den einzelnen Messzeitpunkten ($n = 43$)

		1. MZP	2. MZP	3. MZP	4. MZP
Alter in Monaten	M (SD)	41.49 (2.30)	52.60 (2.72)	64.05 (2.80)	76.65 (2.93)
	Spannweite	36 – 45	46 – 57	57 – 68	70 – 82

Angaben zu den Spracherwerbsbedingungen, d.h. zu Art und Anzahl der Sprachen mit denen das Kind Kontakt hat, der Kontaktbeginn zum Deutschen sowie das Verhältnis, in dem das jeweilige Kind seine einzelnen Sprachen innerhalb der Familie hört und verwendet, wurden anhand von Elternfragebögen erfragt. Laut Elternangaben wachsen die meisten der Kinder zweisprachig, d.h. neben dem Deutschen mit einer nichtdeutschen Herkunftssprache auf ($n = 41, 95\%$), während zwei Kinder (5%) Kontakt zu zwei nichtdeutschen Herkunftssprachen haben. Insgesamt sind in der untersuchten Stichprobe elf verschiedene Herkunftssprachen vertreten. Die häufigsten Herkunftssprachen der zweisprachigen Kinder sind Türkisch ($n = 15, 37\%$) und Russisch ($n = 14, 34\%$), weitere Sprachen sind u.a. Albanisch, Italienisch und Serbokroatisch. Die Herkunftssprachen der beiden dreisprachigen Kinder sind Kurdisch-Englisch und Kurdisch-Arabisch.

Da die Elternfragebögen nicht für alle Kinder vollständig ausgefüllt wurden, liegen für insgesamt 37 Kinder (86% der Stichprobe) Daten zum Erwerbsbeginn des Deutschen vor. Der angegebene Kontaktbeginn zum Deutschen variiert bei diesen Kindern zwischen dem Zeitpunkt der Geburt und dem Alter von 44 Monaten, wobei für die Mehrheit der Kinder ($n = 22, 59.5\%$) angegeben wurde, dass sie bereits ab der Geburt neben mindestens einer anderen Sprache auch Kontakt zum Deutschen hatten. Für $13,5\%$ der Kinder begann der Kontakt zum Deutschen zwischen dem Alter von einem und zweieinhalb Jahren und für 27% ab dem Alter von drei Jahren.

Die Menge des Sprachkontakts durch die Mitglieder der Kernfamilie (siehe Tab. 2) sowie der Sprachnutzung durch das Kind selbst (siehe Tab. 3) wurde zu jedem Messzeitpunkt anhand einer fünfstufigen Likertskala erfragt. Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder im Mittel über alle Messzeitpunkte hinweg durch Mitglieder ihrer Kernfamilie (Eltern und Geschwister) etwa gleich viel Kontakt zu Deutsch sowie der oder den nichtdeutschen Sprachen haben und die Sprachen auch in etwa gleichem Umfang verwenden. Es zeigen sich allerdings sowohl hinsichtlich des Sprachkontakts als auch bezüglich des Sprachgebrauchs deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Kindern, da sich zu allen Messzeitpunkten sowohl Kinder finden, die zum jeweils aktuellen Zeitpunkt ausschließlich Deutsch hören und/oder gebrauchen als auch Kinder, die in ihrem familiären Umfeld ausschließlich die Herkunftssprache(n) hören und/oder gebrauchen. Angaben zum ersten sowie zum vierten Messzeitpunkt liegen für den Sprachkontakt durch die Familienmitglieder für $n = 27$ Kinder vor, für den Sprachgebrauch des Kindes für $n = 26$ Kinder. Insgesamt zeigen sich sowohl für den Sprachkontakt als für den Sprachgebrauch hohe Korrelationen zwischen den Angaben zum ersten und zum vierten Messzeitpunkt (Sprachkontakt $r = .580$; Sprachgebrauch $r = .619$).

Tab. 2: Sprachgebrauch der Kernfamilie (gemittelt für Eltern und Geschwister)

	1. MZP	2. MZP	3. MZP	4. MZP
M (SD)	3.41 (0.96)	3.13 (1.05)	2.91 (0.95)	3.15 (0.92)
Spannweite	1 – 5	1 – 5	1 – 5	1 – 5
n	36	34	32	31

1 = „nur Deutsch“, 2 = „überwiegend Deutsch“, 3 = „beides gleich“, 4 = „überwiegend Herkunftssprache“, 5 = „nur Herkunftssprache“

Tab. 3: Sprachgebrauch des Kindes mit Familienmitgliedern

	1. MZP	2. MZP	3. MZP	4. MZP
M (SD)	3.52 (1.22)	3.07 (1.38)	2.84 (1.16)	3.31 (0.89)
Spannweite	1 – 5	1 – 5	1 – 5	1 – 5
n	35	34	32	31

1 = „nur Deutsch“, 2 = „überwiegend Deutsch“, 3 = „beides gleich“, 4 = „überwiegend Herkunftssprache“, 5 = „nur Herkunftssprache“

3.2 Untersuchungsvorgehen

Untersucht wurde die Entwicklung verschiedener sprachlicher Teilleistungen (rezeptiver und expressiver Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen, Erzählfähigkeit). Alle Sprachleistungen wurden in jährlich stattfindenden Sprachstandserhebung innerhalb der Kindertagesstätte des jeweiligen Kindes durch Projektmitarbeitende sowie Studierende der Psychologie, Sonderpädagogik und Kindheitspädagogik erhoben. Alle erhebenden Personen erhielten im Vorfeld der Erhebungen eine intensive Schulung und absolvierten eine Probetestung, die durch Projektmitarbeitende begutachtet wurde. Die Sprachtestungen wurden jeweils per Audio- und Videoaufnahme aufgezeichnet und durch geschulte studentische Hilfskräfte ausgewertet.

3.2.1 *Rezeptiver Wortschatz*

Der rezeptive Wortschatz wurde anhand des PPVT 4 (Peabody Picture Vocabulary Test 4, Dunn & Dunn, 2007; deutsche Version Lenhard & Lenhard, 2015) erfasst. Das Verfahren ist als Bildauswahlverfahren konzipiert, innerhalb dessen aus einer Auswahl von vier Bildern jenes Bild ausgewählt werden muss, welches das jeweils von der Testleitung vorgeschene Wort am besten repräsentiert. Das Verfahren wurde für Kinder und Jugendliche im Alter von 3;0 bis 16;11 Jahren konzipiert.

3.2.2 *Expressiver Wortschatz*

Der expressive Wortschatz wurde anhand des AWST-R (Aktiver Wortschatztest – Revision, Kiese-Himmel, 2005) erfasst. Das Verfahren ist ein Bildbenennungsverfahren, in dem insgesamt 75 Bilder benannt werden müssen. Abgeprüft werden dabei Nomen und Verben. Das Verfahren ist für monolinguale Kinder im Alter zwischen 3;0 und 5;5 Jahren normiert. Um Entwicklungsverläufe bei Kindern ab dem Alter von drei Jahren abbilden zu können, wurde das Verfahren innerhalb des Projekts über die gesamte Altersspanne eingesetzt.

3.2.3 *Nachsprechen von Sätzen*

Das Nachsprechen von Sätzen wurde anhand des Untertests „Sätze nachsprechen“ aus dem HASE (Heidelberger auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung, Schöler & Brunner, 2008) erfasst. Das Verfahren umfasst insgesamt zehn semantisch sinnvolle Sätze, deren Länge und grammatische Komplexität im Verlauf des Testdurchgangs ansteigen. Das Verfahren wird als Indikator für die bereits erworbenen semantisch-lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten im Deutschen eingesetzt, da für die korrekte Satzreproduktion neben phonologischen Arbeitsgedächtnisleistungen auch grammatische und semantische Fähigkeiten in der verwendeten Sprache erforderlich sind (Marinis & Armon-Lotem, 2015). In der Originalauswertung des als Screening konzipierten Verfahrens wird die Anzahl der vollständig korrekt reproduzierten Sätze ausgewertet, wobei keine Teilpunkte vergeben werden. Diese Auswertungsform erwies sich jedoch aufgrund einer unzureichenden Differenzierung von Unterschieden zwischen Kindern sowie zwischen Leistungen einzelner Kinder zu verschiedenen Messzeitpunkten als ungeeignet für die Darstellung von Entwicklungsverläufen, sodass an dieser Stelle die Anzahl der insgesamt korrekt reproduzierten Wörter erfasst wurde (maximal 59) (siehe für ein ähnliches Auswertungsvorgehen Grimm, 2015). Im Gegensatz zur Auswertung der Anzahl korrekt nachgesprochener Sätze, innerhalb derer jegliche Abweichung zum vorgeschprochenen Satz zu einer Bewertung mit null Punkten führt, kann bei der Erfassung der Anzahl insgesamt korrekt nachgesprochener Wörter unterschieden werden, ob ein Kind z. B. lediglich einzelne Wörter eines Satzes reproduziert („Dusche“, „Lied“) oder den Satz aufgrund eines einzelnen morphologischen Fehlers inkorrekt nachspricht (*Unter die Dusche singt Lisa ein Lied).

3.2.4 *Erzählfähigkeit*

Die Erzählfähigkeit wurde über das freie Erzählen zu einer Bildergeschichte erfasst. Genutzt wurde die Geschichtenversion „Baby Birds“ aus dem Verfahren MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives, Gagarina et al., 2012). Anhand dieses Verfahrens wird erfasst, inwiefern es dem erzählenden Kind gelingt, zentrale Kerninformationen, wie etwa die Ziele oder Handlungen der Protagonisten, in seine eigene Erzählung einzuschließen (z. B. „die Katze will die Vögel fressen“, „der Hund verjagt die Katze“). Für vordefinierte Kerninformationen, sogenannte Makrostrukturelemente, wird anhand eines Auswertungsschemas abgeglichen, ob diese durch das Kind in einer adäquaten Weise versprochen werden, wobei vorhandene Kernelemente mit

einem Punkt bewertet werden, während für nicht oder nicht adäquat versprachlichte Elemente kein Punkt vergeben wird. Vordefiniert sind insgesamt 17 Makrostrukturelemente, sodass maximal 17 Punkte erreicht werden können. Eine Abstufung hinsichtlich der sprachlichen Qualität der Äußerung („Die Katze klettert den Baum hoch“ vs. „Die geht da hoch“) wird hierbei nicht vorgenommen. Aufgrund anhaltender Schwierigkeiten bei der Beurteilung, ob einzelne Äußerungen der Kinder als adäquat eingestuft werden können, wurde das Auswertungsschema (Gagarina et al., 2019a) innerhalb des Projekts durch weitere zu bewertende sowie nicht zu bewertende Äußerungen ergänzt. Zusätzlich wurden Auswertungskriterien formuliert, welche das Bewertungsvorgehen in Fällen spezifizieren sollten, in denen nicht nur einzelne Äußerungen des Kindes, sondern der breitere Äußerungskontext berücksichtigt werden muss, wie z. B. bei Fehlern in der Herstellung oder Aufrechterhaltung von Referenz durch fehlerhaft verwendete Pronomen (siehe für eine genauere Darstellung des Auswertungsvorgehens Lautenschläger et al., 2021).

3.3 Datenauswertung

Für die Beschreibung der Entwicklungsverläufe werden unterschiedliche Darstellungs- bzw. Analysemethoden herangezogen. Die Auswertung der Ergebnisse gliedert sich dabei in zwei Teile. Zunächst werden für alle untersuchten sprachlichen Teilleistungen (rezeptiver Wortschatz, expressiver Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen, Erzählfähigkeit) jeweils separat durchschnittliche Entwicklungsveränderungen für die gesamte Untersuchungsgruppe analysiert, bevor in einem zweiten Schritt die Entwicklungsverläufe für alle sprachlichen Teilleistungen im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede zwischen einzelnen Kindern untersucht werden. Analysiert wird für alle sprachlichen Teilleistungen die Veränderung der Rohwerte. Vergleiche zwischen einzelnen sprachlichen Teilleistungen können daher nicht in Bezug auf die absoluten Werte, sondern immer nur relativ angestellt werden, z. B. hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den höchsten und niedrigsten Entwicklungszuwächsen.

3.3.1 Durchschnittliche Entwicklungsveränderungen

Für die Ermittlung der durchschnittlichen Entwicklungsveränderungen werden zunächst die Veränderungen der Mittelwerte über den gesamten Untersuchungszeitraum sowie deren Veränderungen zwischen einzelnen Messzeitpunkten für alle Sprachmaße separat betrachtet. Grundlage für diese Analyse bilden somit die Mittelwerte in den jeweiligen Sprachmaßen zu den einzelnen Messzeitpunkten (MZP 1 – 4). Darüber hinaus werden Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten anhand von Boxplots visualisiert. Boxplots ermöglichen zusätzlich zur Abbildung des Medians auch die Betrachtung der Entwicklung der Leistungsverteilung, indem Veränderungen hinsichtlich der Lage und Breite der Leistungsquartile über die einzelnen Messzeitpunkte hinweg betrachtet werden können. In einem dritten Schritt wird eine lineare Mehrebenen-Regressionsanalyse herangezogen, um den Entwicklungszuwachs in Abhängigkeit vom Lebensalter zu betrachten. Modelliert wird hierbei zunächst die durchschnittliche Entwicklungsrate pro Lebensmonat für die Gesamtgruppe der Kinder. Ermittelt wird entsprechend, wie viele Punkte des jeweiligen Sprachtests die untersuchten Kinder im Durchschnitt pro weiterem Lebensmonat zusätzlich erreichen. Grundlage für die Analyse bilden an dieser Stelle somit nicht mehr die einzelnen Messzeitpunkte, sondern das jeweilige Alter der Kinder, zu dem eine bestimmte Testleistung erreicht wurde. Berechnet wird eine Regressionsanalyse, innerhalb derer das Alter zum Zeitpunkt der Testleistung als unabhängige Variable herangezogen wird. Da aufgrund des längsschnittlichen Designs einzelne Datenpunkte nicht von unterschiedlichen Testpersonen, sondern immer vier der Datenpunkte vom jeweils gleichen Kind stammen, sind die Datenpunkte nicht unabhängig voneinander. Aufgrund dessen wird statt eines einfachen Regressionsmodells eine lineare Mehrebenen-Regressionsanalyse genutzt, um die durch die genestete Struktur der Daten (Sprachleistungen zu verschiedenen Messzeitpunkten genestet in Kindern) entstehenden Abhängigkeiten zu berücksichtigen. Die Modellschätzung wird anhand von R über das Paket lme4 (Bates et al., 2015) vorgenommen.

3.3.2 Interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsverläufen

Um das Ausmaß interindividueller Unterschiede in der Entwicklung zu analysieren, wird zunächst die Spannweite um die mittlere Leistungsveränderung sowohl über den gesamten Untersuchungszeitraum (MZP 1 – 4) als auch zwischen den einzelnen Messzeitpunkten betrachtet. Hierbei wird ermittelt, wie stark sich der Entwicklungszuwachs jeweils für die einzelnen Verfahren zwischen den Extremwerten (höchster bzw. niedrigster Zuwachs) unterscheidet. Anschlie-

ßend wird für alle Verfahren die Verteilung der Rohwertveränderungen über die gesamte Kitazeit betrachtet. Analysiert wird somit, wie hoch häufige Zuwächse sind, und ob die meisten der untersuchten Kinder ähnliche Zuwächse erzielen.

Des Weiteren wird anhand des Mehrebenenmodells zusätzlich zum gruppenbezogenen Entwicklungstrend ermittelt, inwiefern das Ausmaß der Unterschiedlichkeit im durch das Modell geschätztem Ausgangsniveau im Alter von 36 Monaten (Intercept) und der geschätzten Entwicklungsgeschwindigkeit pro Monat (Steigung) zwischen verschiedenen Kindern variiert. Dies erfolgt über die Ermittlung sogenannter zufälliger Effekte. Modelliert wird hierbei, wie stark Ausgangsniveau und Entwicklungsgeschwindigkeit der einzelnen Kinder um den allgemeinen Entwicklungstrend schwanken. Herangezogen wird dementsprechend ein Modell, in welchem sowohl die Ausgangsleistung als auch die Steigungen als zwischen den Kindern variierend und um den gruppenbezogenen Trend schwankend angenommen werden. Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit werden dabei in Anlehnung an ein Verfahren aus Snijders und Boskers (2012) ermittelt. Hierbei wird angenommen, dass die für die einzelnen Kinder jeweils geschätzten Zuwächse pro Monat einer Normalverteilung um den allgemeinen Trend folgen, sodass abgeschätzt werden kann, wie stark der monatliche Anstieg für die mittleren 68 % der Kinder (Werte innerhalb einer Standardabweichung über und unter der durchschnittlichen Veränderung) sowie für 95 % der Kinder (Werte innerhalb von zwei Standardabweichungen) schwankt. In einem letzten Schritt werden Liniendiagramme für die individuellen Verläufe der Kinder abgebildet, um anhand visueller Inspektion das Ausmaß der individuellen Unterschiede hinsichtlich der Geschwindigkeit sowie auch bezüglich der Form der Verläufe noch genauer betrachten zu können. Hieraus sollen erste Informationen dazu gewonnen werden, ob Verläufe linear verlaufen, ob kontinuierliche Fortschritte verzeichnet werden und ob sich innerhalb der individuellen Verläufe Phasen schnellerer oder langsamerer Entwicklung zeigen.

4 Ergebnisse

Werden zunächst die Leistungen der Kinder zu den einzelnen Messzeitpunkten betrachtet (Tab. 4), zeigen sich anhand der Mittelwerte auf Gesamtgruppenebene für alle Sprachmaße ansteigende Leistungen von Beginn bis Ende der Kindergartenzeit (MZP 1 – 4) sowie auch zwischen den einzelnen Messzeitpunkten. Die Standardabweichungen in Relation zum jeweiligen Mittelwert sowie die Spannweiten weisen jedoch für alle Sprachmaße zu allen Messzeitpunkten auf eine deutliche Streuung der Sprachleistungen innerhalb der untersuchten Kindergruppe hin.

Tab. 4: Mittlere Leistungen für unterschiedliche Sprachmaße zu den einzelnen Messzeitpunkten

	1. MZP	2. MZP	3. MZP	4. MZP
rezeptiver Wortschatz n=38	20.47 (19.04) 0 – 74	48.13 (23.05) 4 – 101	67.37 (21.93) 4 – 119	87.34 (19.15) 52 – 127
expressiver Wortschatz n=42	3.19 (5.47) 0 – 26	10.50 (9.63) 0 – 39	18.88 (11.21) 1 – 46	25.86 (11.13) 4 – 49
Sätze nachsprechen n=38	10.32 (10.47) 0 – 41	22.32 (13.75) 1 – 51	34.74 (10.57) 9 – 55	38.89 (9.88) 15 – 53
Erzählfähigkeit n = 34	0.26 (0.62) 0 – 2	2.21 (2.35) 0 – 8	3.59 (2.43) 0 – 9	5.06 (2.01) 1 – 9

4.1 Durchschnittliche Entwicklungsveränderungen

In Tabelle 5 sind die durchschnittlichen Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten sowie die mittlere Gesamtveränderung über die gesamte Kitazeit (MZP 1 – 4) aufgeführt. Obgleich sich für alle Sprachleistungen und zwischen allen Messzeitpunkten im Mittel ansteigende Leistungen zeigen, scheinen sich die einzelnen Verfahren dahingehend zu unterscheiden, wann die jeweils höchsten bzw. geringsten Veränderungen beobachtet werden. Hinsichtlich des rezeptiven Wortschatzes sowie der Erzählfähigkeit scheinen die untersuchten Kinder zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (MZP), d.h. zu Beginn der Kitazeit, etwas größere Entwicklungszuwächse zu zeigen als im weiteren Verlauf der Kitazeit. Für das Nachsprechen von Sätzen zeigt sich dagegen zwischen MZP 1 und MZP 2 sowie MZP 2 und MZP 3 jeweils ein ähnlicher Leistungszuwachs, während der mittlere Leistungszuwachs zwischen MZP 3 und MZP 4, d.h. am Ende der Kitazeit, deutlich geringer ausfällt. Für den expressiven Wortschatz scheinen die

Abstände zwischen aufeinanderfolgenden Messzeitpunkten dagegen etwa vergleichbar zu sein, sodass die durchschnittlichen Veränderungen hier auf einen eher kontinuierlichen mittleren Leistungsanstieg über den Verlauf der Kitazeit hinweisen.

Tab. 5: Durchschnittliche Leistungsveränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

	MZP 1 – MZP 2	MZP 2 – MZP 3	MZP 3 – MZP 4	Gesamtveränderung (MZP 1 – 4)
rezeptiver Wortschatz n = 38	27.63 (20.27)	19.24 (11.99)	19.97 (14.54)	66.84 (19.65)
expressiver Wortschatz n = 42	7.31 (6.55)	8.38 (5.58)	6.98 (5.58)	22.67 (8.84)
Sätze nachsprechen n = 38	12.47 (9.81)	11.95 (9.02)	4.16 (5.74)	28.58 (9.26)
Erzählfähigkeit n = 34	1.94 (2.12)	1.38 (2.22)	1.47 (2.02)	4.79 (1.84)

Anhand einer Darstellung der Werteverteilungen über Boxplots (Abbildungen 1 – 4) kann im Weiteren betrachtet werden, inwiefern sich die Sprachleistungen der gesamten Untersuchungsgruppe und deren Verteilung über den Untersuchungszeitraum verändern. Dabei zeigt sich zunächst, dass neben dem Mittelwert auch der Median über den untersuchten Zeitraum für alle vier Sprachmaße ansteigt. Ähnlich wie bei der Betrachtung der Mittelwerte lassen sich jedoch sowohl bezüglich der Veränderungen des Medians als auch hinsichtlich der Verteilung der Testwerte und deren Veränderungen über den Untersuchungszeitraum Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachmaßen erkennen.

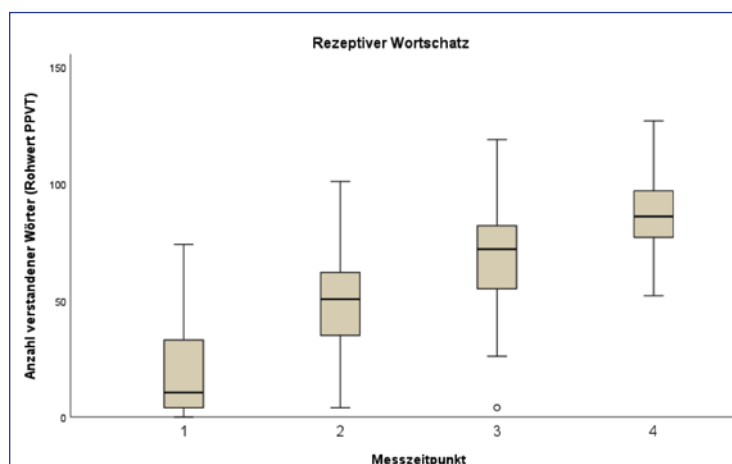


Abb. 1: Boxplot zur Entwicklung der rezeptiven Wortschatzleistungen

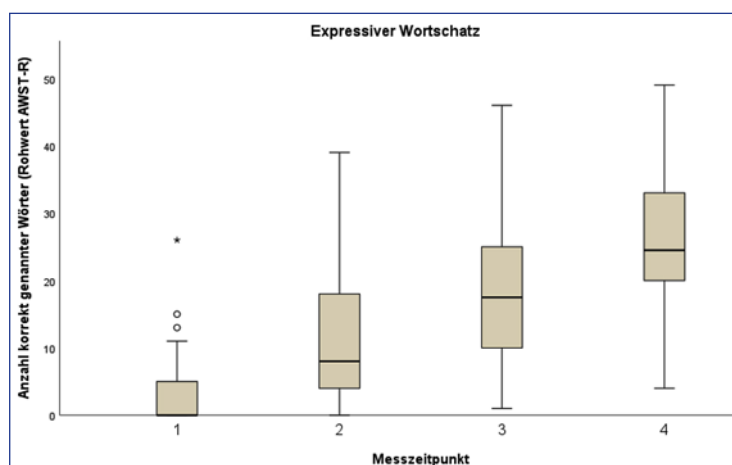


Abb. 2: Boxplot zur Entwicklung der expressiven Wortschatzleistungen

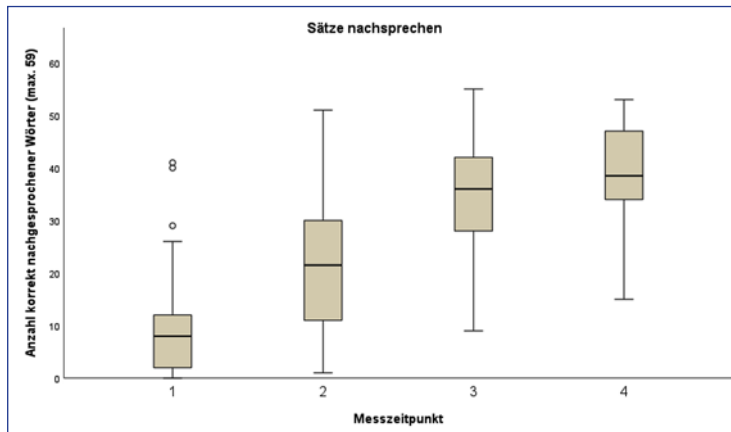


Abb. 3: Boxplot zur Entwicklung im Nachsprechen von Sätzen

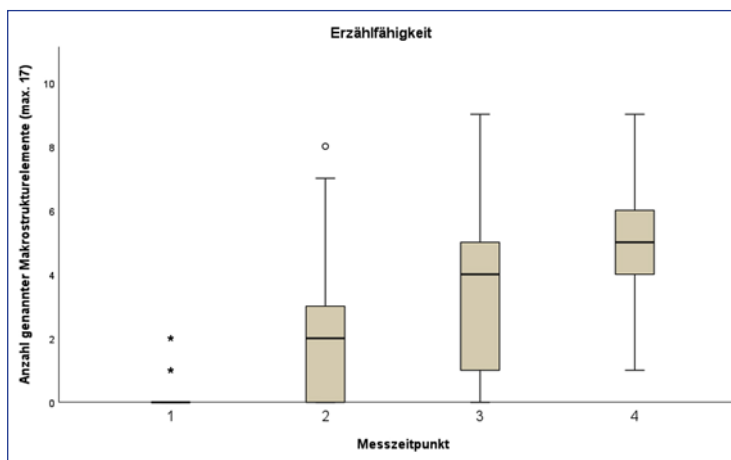


Abb. 4: Boxplot zur Entwicklung der Erzählfähigkeit

Unterschiede zwischen den Sprachmaßen zeigen sich dabei bereits zum ersten Messzeitpunkt. Zwar ergibt sich hier für alle erfassten sprachlichen Teilleistungen eine geringere Streuung der Testwerte im unteren Leistungsbereich, sodass der untere Rand der Verteilung für alle Verfahren bei null Punkten liegt. Diese Bodeneffekte sind für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit jedoch deutlich ausgeprägter als für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen. So zeigt auch die Häufigkeitsverteilung der Werte, dass zum ersten Messzeitpunkt, d. h. zu Beginn der Kitazeit, für den expressiven Wortschatz knapp 55 % und für die Erzählfähigkeit knapp 82 % der untersuchten Kinder keine Punkte innerhalb des jeweils verwendeten Verfahrens erzielen. Für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen ist dies für das jeweilige Verfahren dagegen lediglich bei 2,6 % bzw. 13,2 % der Kinder der Fall.

Werden die Verteilungen der Sprachleistungen über die einzelnen Messzeitpunkte verglichen, zeigt sich bei der Betrachtung des Unterschieds zwischen MZP 1 und MZP 2, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern in allen Sprachmaßen vergrößern. Beim expressiven Wortschatz sowie bei der Erzählfähigkeit zeigt sich jedoch auch noch zum zweiten Messzeitpunkt, d. h. im Alter von ca. vier Jahren, in den unteren 50 % der Leistungen eine deutlich geringere Streuung als für die oberen 50 % der Leistungen. Für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen verteilen sich zu MZP 2 die Messwerte dagegen vergleichsweise stärker um den Median. Zudem zeigt sich für diese beiden Sprachmaße, dass die Verteilung der Werte um den Median zwischen MZP 2 und MZP 3 vergleichbar bleibt und sich zwischen MZP 3 und MZP 4 verkleinert. Die Unterschiede zwischen den Leistungen der Kinder bleiben somit vergleichbar bzw. verringern sich, sodass sich aus dieser Darstellung erkennen lässt, dass für diese Sprachmaße nicht nur die Mittelwerte ansteigen, sondern ein allgemein steigender Leistungstrend erkennbar ist, d. h. sich die gesamte Verteilung der Leistung mit zunehmendem Alter der untersuchten Kinder nach oben verschiebt. Für das Nachsprechen von Sätzen zeigt sich allerdings, ähnlich wie hinsichtlich der Veränderung der Mittelwerte in diesem Sprachmaß, zwischen den Messzeitpunkten drei und vier, also am Ende der Kitazeit, keine deutliche Veränderung hinsichtlich des Medians. Insgesamt scheint sich hier somit zwar das gesamte Leistungsspektrum am Ende der Kitazeit zu verkleinern, das heißt, sich die Leistungen der Kinder aneinander anzunä-

hern, die mittleren Leistungen steigen in diesem Zeitraum jedoch nicht weiter an. Im Gegensatz zur Entwicklung der Leistungsverteilung im rezeptiven Wortschatz und dem Nachsprechen von Sätzen weisen die Boxplots für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit darauf hin, dass sich das Leistungsspektrum in der Mitte der Kitazeit eher vergrößert. Entsprechend steigen zwar die mittleren Leistungen der untersuchten Kinder in diesen beiden sprachlichen Teilleistungen an, allerdings steigt für diese Maße auch die Streuung der Werte um die mittlere Leistung, so dass sich Hinweise darauf finden, dass sich Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Kindern eher vergrößern.

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse des Mehrebenen-Regressionsmodells in Form des (geschätzten) mittleren Ausgangsniveaus für das Alter von 36 Monaten und des durchschnittlichen Zuwachses der Testleistung pro zusätzlichem Lebensmonat. Zunächst wird hier, wie auch bereits hinsichtlich der beiden oben genutzten Darstellungsformen, deutlich, dass die mittleren Ausgangswerte für den expressiven Wortschatz sowie die Erzählfähigkeit sehr gering sind, wobei sich jedoch anhand der Standardabweichung auch hier eine deutliche Streuung zeigt. Bezüglich der durchschnittlichen Entwicklung pro Monat drücken die angegebenen Zahlen die pro weiterem Lebensmonat durchschnittlich mehr gelösten Testitems aus. So zeigt sich beispielsweise, dass hinsichtlich des rezeptiven Wortschatzes im Schnitt knapp zwei Testitems mehr pro zusätzlichem Lebensmonat verstanden werden.

Tab. 6: Ergebnisse des Mehrebenen-Regressionsmodells
(in Rohwertpunkten: Mittelwert [Standardabweichung])

	rezeptiver Wortschatz n = 38	expressiver Wortschatz n = 42	Sätze nachsprechen n = 38	Erzählfähigkeit n = 34
Ausgangsniveau	13.67 (16.23)	0.06 (4.93)	7.83 (10.45)	-0.32 (0.71)
Entwicklung pro Monat	1.87 (0.25)	0.65 (0.18)	0.82 (0.10)	0.14 (0.03)

Wird von einem kontinuierlichen, linearen Zuwachs über die Kitazeit ausgegangen, würden die untersuchten Kinder im Durchschnitt über den gesamten Untersuchungszeitraum (hier angenommen als exakt 36 Monate zwischen erstem und viertem Messzeitpunkt) im Schnitt knapp 67 zusätzliche Wörter im rezeptiven Wortschatztest verstehen ($1.87 \times 36 = 67.32$). Für den expressiven Wortschatz läge der durchschnittliche Zuwachs gemäß dem Modell bei knapp 23 zusätzlich korrekt benannten Bildern im verwendeten Wortschatztest, für das Nachsprechen von Sätzen bei knapp 30 zusätzlich nachgesprochenen Wörtern und für die Erzählfähigkeit bei knapp fünf zusätzlich versprachlichten Makrostrukturelementen.

Zusammenfassend zeigen sich entsprechend ansteigende, gruppenbezogene Entwicklungstrend für alle betrachteten sprachlichen Teilleistungen. Gleichzeitig lassen sich jedoch Unterschiede zwischen den Sprachmaßen in der Veränderung der Leistungsverteilung erkennen. Hinsichtlich des rezeptiven Wortschatzes und des Nachsprechens von Sätzen zeigt sich bereits zu Beginn der Kitazeit vergleichsweise mehr Streuung als in den beiden anderen Sprachleistungen. Die Streuung der Leistungen verringert sich jedoch gegen Ende der Kitazeit und das gesamte Leistungsspektrum verschiebt sich bis zum Ende der Kitazeit in einen vergleichsweise höheren Leistungsbereich. Für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit zeigen sich dagegen zu Beginn der Kitazeit sowohl anhand der Mittelwerte als auch anhand des über das Regressionsmodell ermittelten Ausgangsniveaus im Alter von 36 Monaten deutliche Bodeneffekte in den Leistungen und die Leistungsunterschiede zwischen Kindern scheinen sich in diesen Sprachleistungen über den Verlauf der Kitazeit zumindest zunächst eher zu vergrößern.

4.2 Ausmaß individueller Unterschiede zwischen Entwicklungsverläufen

Wird zunächst der Anstieg über die gesamte Kitazeit betrachtet, wird deutlich, dass sich Unterschiede zwischen den untersuchten Kindern nicht nur hinsichtlich der Sprachleistungen zu einem Messzeitpunkt zeigen, sondern dass auch hinsichtlich des Leistungszuwachses über den Verlauf der Kitazeit eine große Streuung besteht. Das Ausmaß interindividueller Unterschiede in der Höhe des Gesamtanstiegs unterscheidet sich wiederum zwischen den einzelnen sprachlichen Teilleistungen. Besonders ausgeprägt sind Unterschiede zwischen den höchsten und geringsten Leistungsveränderungen für den expressiven Wortschatz sowie die Erzählfähigkeit. Der höchste Leistungsanstieg über die Kitazeit ist bei diesen Maßen zehn- bzw. neunmal höher als der

geringste Leistungsanstieg. Für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen beträgt dieser Unterschied dagegen lediglich das Drei- bzw. Vierfache (Tab. 7).

Tab. 7: Mittlere Leistungsveränderungen und deren Streuung über den gesamten Untersuchungszeitraum

	M (SD)	Spannweite
rezeptiver Wortschatz (n = 38)	66.84 (19.65)	36 – 121
expressiver Wortschatz (n = 42)	22.67 (8.84)	4 – 40
Sätze nachsprechen (n = 38)	28.58 (9.26)	11 – 45
Erzählfähigkeit (n = 34)	4.79 (1.84)	1 – 9

Mithilfe von Histogrammen wird für jedes Sprachmaß betrachtet, wie sich die individuellen Leistungsveränderungen der Kinder für den gesamten Untersuchungszeitraum (MZP 1 – 4) verteilen (Abb. 5 – 8). Hierbei zeigt sich, dass die individuellen Leistungsveränderungen über die Kitazeit für alle vier untersuchten sprachlichen Teilbereiche annäherungsweise normalverteilt sind. Bei einem Großteil der Kinder fällt die individuelle Leistungsveränderung ähnlich zur durchschnittlichen Leistungsveränderung über alle Kinder hinweg aus. Im Vergleich zur durchschnittlichen Leistungsveränderung deutlich geringere oder deutlich höhere Leistungsveränderungen werden seltener beobachtet.

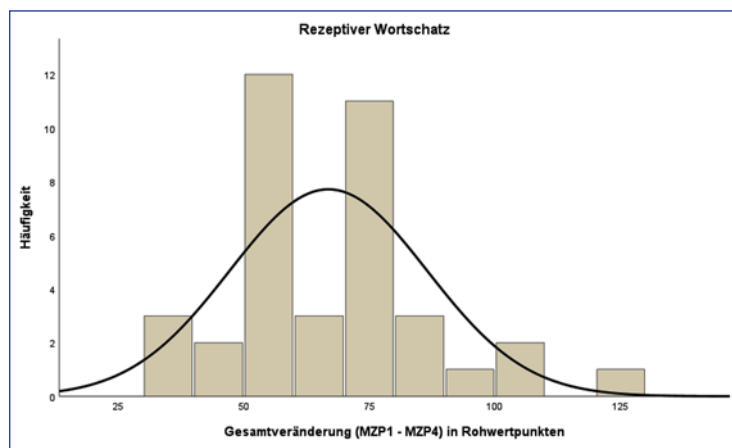


Abb. 5: Verteilung der Leistungsveränderungen über die Kitazeit für den rezeptiven Wortschatz

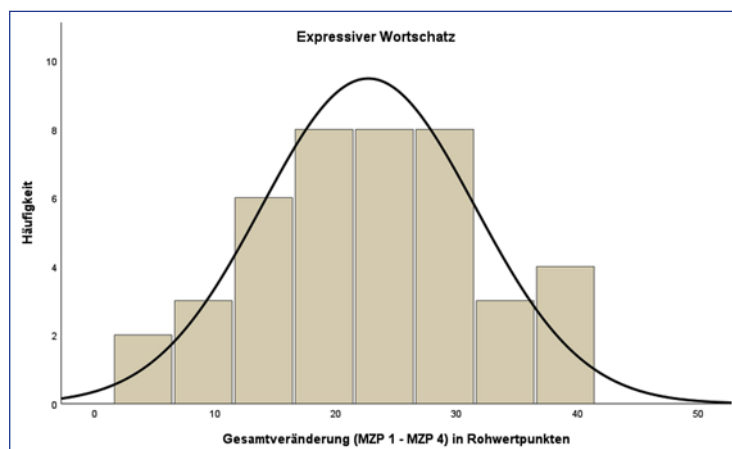


Abb. 6: Verteilung der Leistungsveränderungen über die Kitazeit für den expressiven Wortschatz

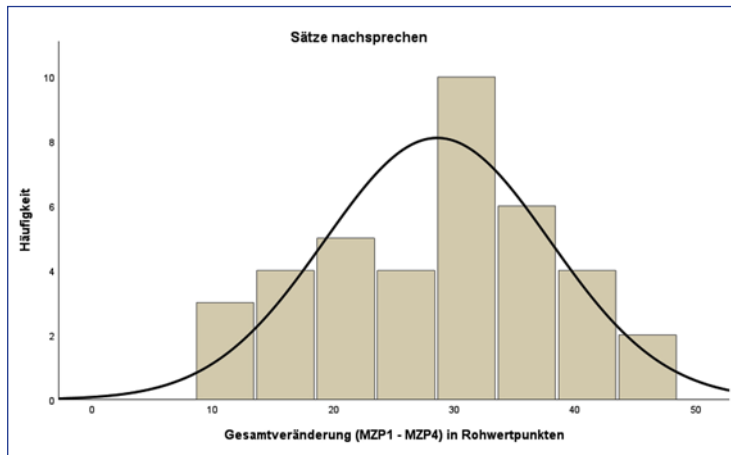


Abb. 7: Verteilung der Leistungsveränderungen über die Kitazeit für das Nachsprechen von Sätzen

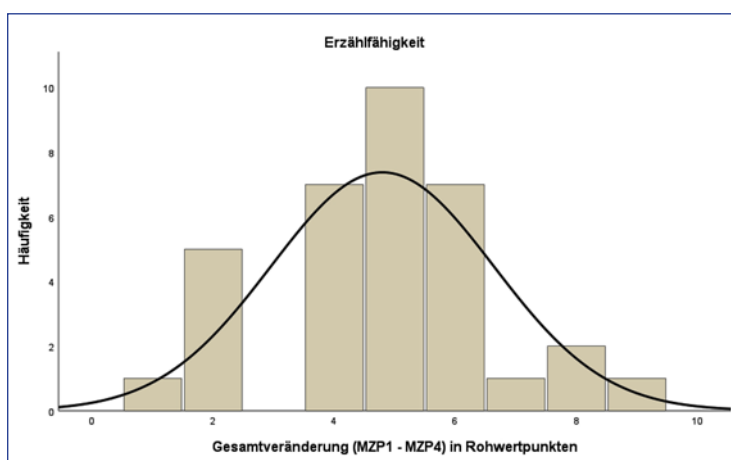


Abb. 8: Verteilung der Leistungsveränderungen über die Kitazeit für die Erzählfähigkeit

Wird die Veränderung der Leistungen zwischen einzelnen Messzeitpunkten betrachtet, zeigt sich zunächst auch hier eine deutliche Streuung zwischen den Leistungsveränderungen (Tab. 8). Auffällig ist dabei, dass neben Leistungszuwächsen für alle Sprachmaße und zwischen allen Messzeitpunkten auch absinkende Leistungen und Stagnationen der Leistungen beobachtet werden.

Tab. 8: Leistungsveränderungen zwischen den Messzeitpunkten und deren Streuung

	Leistungsveränderung MZP 1 – MZP 2	Leistungsveränderung MZP 2 – MZP 3	Leistungsveränderung MZP 3 – MZP 4
rezeptiver Wortschatz (n=38)	27.63 (20.27) -9 – 84	19.24 (11.99) -7 – 52	19.97 (14.54) -13 – 66
expressiver Wortschatz (n=42)	7.31 (6.55) 0 – 23	8.38 (5.58) -4 – 19	6.98 (5.58) -1 – 20
Sätze nachsprechen (n=38)	12.47 (9.81) -4 – 32	11.95 (9.02) -10 – 32	4.16 (5.74) -5 – 27
Erzählfähigkeit (n=34)	1.94 (2.12) -1 – 7	1.38 (2.22) -4 – 5	1.47 (2.02) -3 – 6

In Tabelle 9 ist für die einzelnen Sprachleistungen dargestellt, wie häufig absinkende oder stagnierende Leistungen zwischen einzelnen Messzeitpunkten erfasst wurden. Zusammengefasst liegt dabei der Anteil an Stagnationen und absinkenden Leistungen für die Erzählfähigkeit am höchsten, wobei hier auch die im Vergleich zur erreichten mittleren Punktzahl höchsten Leistungsabfälle erfasst werden (siehe Tab. 8). Zudem fällt auf, dass für die Erzählfähigkeit sowie für den expressiven Wortschatz zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt, d. h. zu Beginn des Kitaalters bei einem hohen Anteil der Kinder (32 % bei der Erzählfähigkeit, knapp 24 % beim expressiven Wortschatz) kein Leistungszuwachs abgebildet wird.

Tab. 9: Häufigkeit und Anteil absinkender oder stagnierender Leistungen zwischen den Messzeitpunkten

	MZP 1 – MZP 2		MZP 2 – MZP 3		MZP 3 – MZP 4	
	Stagnation	Absinken	Stagnation	Absinken	Stagnation	Absinken
rezeptiver Wortschatz (n = 38)	n=1 2.6 %	n=2 5.2 %	-	n=2 5.2 %	-	n = 5 13 %
expressiver Wortschatz (n = 42)	n=10 23.8 %	-	n=2 4.8 %	n=1 2.4 %	n=2 4.8 %	n=4 9.5 %
Sätze nachsprechen (n = 38)	n=1 2.6 %	n=3 7.9 %	-	n=5 13.2 %	n=3 7.9 %	n=6 15.8 %
Erzählfähigkeit (n = 34)	n=11 32.4 %	n=1 2.9 %	n=8 23.5 %	n=3 8.8 %	n=4 11.8 %	n=5 14.7 %

Unterschiede zwischen einzelnen Kindern lassen sich neben den beobachteten Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten auch anhand der Entwicklungsveränderungen pro Lebensmonat betrachten. In Tabelle 10 sind die Ergebnisse aus der Mehrebenen-Regressionsanalyse aufgeführt, anhand derer neben der durchschnittlichen Entwicklungsrate für die gesamte Untersuchungsgruppe auch das Ausmaß der Unterschiede in der (geschätzten) Entwicklungsgeschwindigkeit zwischen einzelnen Kindern ermittelt werden können. Angenommen wird hierbei, dass die Entwicklungsgeschwindigkeiten der einzelnen Kinder einer Normalverteilung um die mittlere Anstiegsgeschwindigkeit folgen. Folglich kann anhand der Standardabweichung berechnet werden, wie groß die Unterschiede in den (durch das Modell geschätzten) Entwicklungsgeschwindigkeiten der einzelnen Kinder sind. Wie aus Tabelle 10 hervorgeht, liegt etwa der mittlere Zuwachs für den rezeptiven Wortschatz bei 1.87 zusätzlich gelösten Items, d. h. zusätzlich verstandenen Wörtern, pro weiterem Lebensmonat. Abweichungen um diesen mittleren monatlichen Zuwachs, die innerhalb einer Standardabweichung oberhalb und unterhalb des Mittelwerts liegen, entsprechen einem monatlichen Zuwachs zwischen 1.62 und 2.12 Wörtern pro zusätzlichem Lebensmonat ($1.87 - 0.25 = 1.62$; $1.87 + 0.25 = 2.12$). Entsprechend lässt sich für die einzelnen sprachlichen Teilleistungen ermitteln, wie groß die durch das Modell geschätzten Unterschiede zwischen Entwicklungsgeschwindigkeiten für die einzelnen Kinder sind, also wie viel schneller sich Kinder, deren Entwicklungsgeschwindigkeit eine Standardabweichung oberhalb der mittleren Entwicklungsgeschwindigkeit liegt, im Vergleich zu Kindern entwickeln, deren monatlicher Entwicklungszuwachs eine Standardabweichung unterhalb der mittleren Entwicklungsgeschwindigkeit liegt. Werden die durch das Modell geschätzten Entwicklungsraten pro Monat auf die Dauer des Erhebungszeitraumes (ca. 36 Monate) hochgerechnet, würde dies für den rezeptiven Wortschatz entsprechend bedeuten, dass ein Kind, dessen Entwicklungsgeschwindigkeit eine Standardabweichung unterhalb der mittleren Entwicklungsgeschwindigkeit der gesamten Untersuchungsgruppe liegt, am Ende der Kitazeit etwa 58 Wörter mehr im eingesetzten Verfahren verstehen würde, als noch zu Beginn der Kitazeit. Ein Kind, welches hingegen eine Entwicklungsgeschwindigkeit genau eine Standardabweichung über dem Mittelwert aufweist, würde gegen Ende der Kitazeit etwa 76 Wörter mehr verstehen als zu Beginn der Kitazeit ($1.62 \times 36 = 58.32$; $2.12 \times 36 = 76.32$). Noch gravierender sind diese Unterschiede, wenn die Zuwächse von Kindern, deren Entwicklungsgeschwindigkeit zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegt, mit Zuwächsen jener Kinder verglichen wird, deren Entwicklungsgeschwindigkeit zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert liegt (49 gegenüber 85 zusätzlich verstandene Wörter am Ende der Kitazeit).

Tab. 10: Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse, SD = standard deviation (Standardabweichung)

	monatlicher Zuwachs (SD)	Gesamtzuwachs über die Kitazeit (36 Monate)	Gesamtzuwachs für	
			68% der Kinder (innerhalb 1 SD)	95% der Kinder (innerhalb 2 SD)
rezeptiver Wortschatz	1.87 (0.25)	67.32	58.32 – 76.32	49.32 – 85.32
expressiver Wortschatz	0.65 (0.18)	23.4	16.92 – 29.88	10.44 – 36.36
Sätze nachsprechen	0.82 (0.10)	29.52	25.92 – 33.12	22.32 – 36.72
Erzählfähigkeit	0.14 (0.03)	5.04	3.96 – 6.12	2.88 – 7.2

Vergleicht man dabei das Ausmaß der Unterschiede zwischen Kindern mit vergleichsweise langsamer und vergleichsweise schneller Entwicklungsgeschwindigkeit zwischen den einzel-

nen sprachlichen Teilleistungen, zeigt sich, dass die Leistungen der Kinder mit vergleichsweise schnellen und vergleichsweise langsamen Entwicklungsgeschwindigkeiten für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit deutlich stärker divergieren als für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen. So weist ein Kind mit einer Entwicklungsgeschwindigkeit von zwei Standardabweichungen oberhalb des Mittelwerts gegenüber einem Kind mit einer Entwicklungsgeschwindigkeit von zwei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwerts im expressiven Wortschatz eine 3.5mal höhere und für die Erzählfähigkeit eine 2.5mal höhere Erwerbgeschwindigkeit auf, während dieser Unterschied für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen nur jeweils knapp das 1.5-fache beträgt.

Werden abschließend die individuellen Verläufe in Form von Liniendiagrammen abgetragen (Abbildung 9), zeigen sich für alle Verfahren sowohl interindividuelle als auch intraindividuelle Unterschiede. So wird an dieser Stelle deutlich, dass sich die untersuchten Kinder nicht nur hinsichtlich der Geschwindigkeit der Entwicklung, sondern auch bezüglich der Form des Entwicklungsverlaufs unterscheiden. Entsprechend zeigen sich neben kontinuierlich linearen Verläufen auch Verläufe, innerhalb derer innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts (z. B. eher zu Beginn oder zu Ende der Kitazeit) größere Entwicklungsveränderungen beobachtet werden als in anderen Zeitabschnitten. Welche Verlaufsformen häufig vorkommen sowie auch die Heterogenität der Verlaufsformen scheint sich dabei allerdings zwischen den einzelnen Sprachleistungen zu unterscheiden.

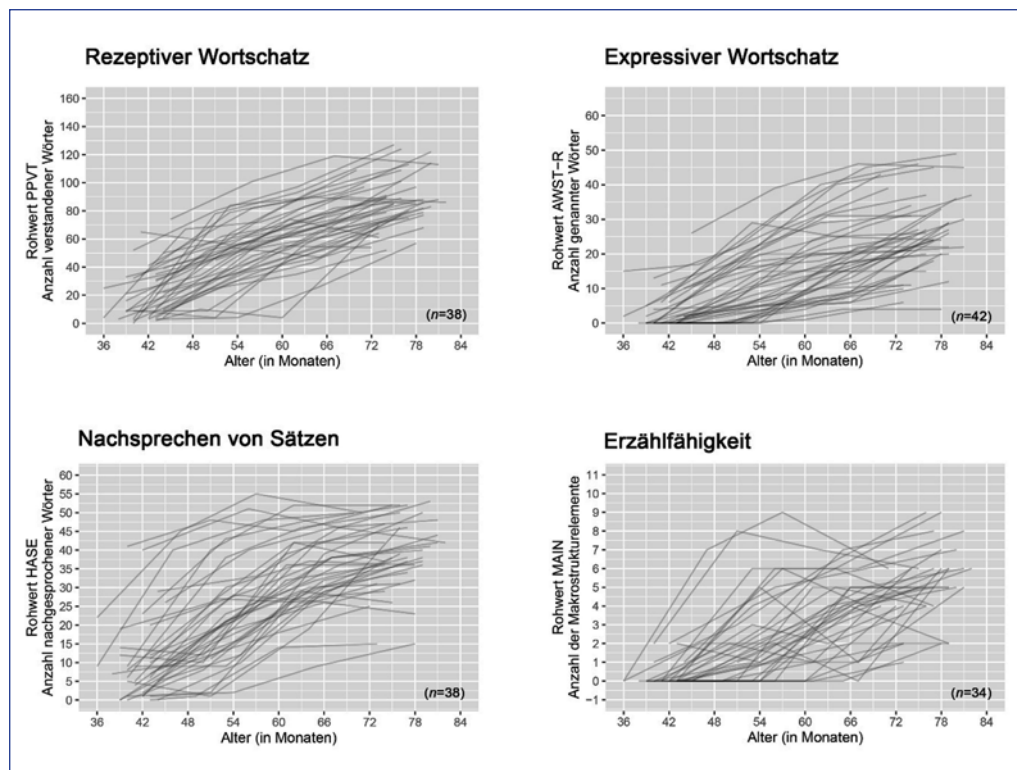


Abb. 9: Individuelle Verläufe für die einzelnen Sprachmaße

Im rezeptiven Wortschatz zeigt ein großer Teil der Kinder einen kontinuierlichen Anstieg der Leistungen über die Kitazeit hinweg. Es lassen sich jedoch auch Verläufe mit schnellerem Anstieg zu Beginn der Kitazeit und abflachender Geschwindigkeit im weiteren Verlauf erkennen. Umgekehrt lassen sich jedoch auch Verläufe identifizieren, bei denen bis zur Mitte der Kitazeit kaum Entwicklung festgestellt werden kann, bei denen sich jedoch zu Ende der Kitazeit ein deutlicher Leistungszuwachs zeigt. Im expressiven Wortschatz erzielt ein großer Teil der Kinder zu Beginn der Kitazeit zunächst keine Punkte innerhalb des eingesetzten Verfahrens. Wie an der Verdickung der Linie bei null Punkten erkennbar ist, verbleiben einige Kinder, gemäß auch der Ergebnisse aus Tabelle 8, auf diesem Stand bis zur Mitte der Kitazeit und erzielen erst dann überhaupt Punkte innerhalb des Verfahrens. Insgesamt scheinen einige Kinder mit geringen Ausgangsleistungen einen im Vergleich zur Itemzahl des Verfahrens (75) und dem Altersbereich monolingualer Kinder, für die der Test konzipiert wurde (bis zum Alter von 65 Monaten), nur

sehr langsamen Fortschritt zu erzielen und erreichen auch gegen Ende der Kitazeit vergleichsweise geringe Leistungen. Einige Kinder scheinen ihre Leistungen zudem bis zur Mitte der Kitazeit weiterzuentwickeln, dann jedoch keine oder kaum weitere Fortschritte zu zeigen. Für das Nachsprechen von Sätzen scheint dagegen ein großer Teil der Kinder zu Beginn der Kitazeit zunächst deutliche Fortschritte zu zeigen, ab Mitte der Kitazeit werden jedoch eher geringe Fortschritte sowie auch gleichbleibende oder leicht absinkende Leistungen beobachtet. Es zeigen sich vereinzelt jedoch auch andere Verläufe, wie etwa ein zunächst langsamerer und gegen Ende der Kita schnellerer Leistungsfortschritt. Die größten interindividuellen Unterschiede in den Verlaufsformen ergeben sich in Bezug auf die Erzählfähigkeit. Zu Beginn der Kitazeit, im Alter von etwa drei Jahren, erzielen die meisten Kinder keine Punkte innerhalb des eingesetzten Verfahrens. Im weiteren Verlauf zeigt sich jedoch eine hohe Heterogenität der Entwicklungsverläufe. Zu Beginn der Kitazeit lassen sich sowohl steile Anstiege als auch das Stagnieren bei null Punkten bis zur Mitte der Kitazeit beobachten. Ab Mitte der Kitazeit zeigen sich dann neben Anstiegen und Stagnation auch im Vergleich zum durch die untersuchten Kinder erzielten Punktespektrum teilweise deutliche Leistungsabfälle. Kontinuierlich linear ansteigende Verläufe scheinen dagegen insgesamt eher selten zu sein. Für viele Verläufe zeigen sich sowohl Phasen der Stagnation und/oder Leistungsabfälle sowie Phasen, in denen die Leistungen teilweise vergleichsweise steil ansteigen.

Zusammenfassend zeigen sich bei allen verwendeten Analysemethoden deutliche interindividuelle Unterschiede zwischen den Leistungsveränderungen einzelner Kinder. Interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit fallen dabei für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit größer aus als für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen. Die visuelle Inspektion der individuellen Entwicklungsverläufe zeigt zudem, dass sich Entwicklungsunterschiede zwischen den untersuchten sprachlichen Teilleistungen sowie zwischen unterschiedlichen Kindern innerhalb einzelner sprachlicher Teilleistungen nicht nur hinsichtlich der Geschwindigkeit der Entwicklung, sondern auch bezüglich der Form der Verläufe, d. h. zum Beispiel dahingehend ergeben, ob die Entwicklung kontinuierlich erfolgt oder ob sich im Entwicklungsverlauf Phasen schnellerer oder langsamerer Entwicklung beobachten lassen.

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde die Entwicklung unterschiedlicher sprachlicher Teilleistungen (rezeptiver Wortschatz, expressiver Wortschatz, Nachsprechen von Sätzen, Erzählfähigkeit) in der Umgebungssprache Deutsch bei mehrsprachigen Kindern im Kitaalter untersucht. Analysiert wurde anhand eines längsschnittlichen Designs mit vier Messzeitpunkten im Abstand von jeweils einem Jahr, wie sich die untersuchten sprachlichen Teilleistungen über den Verlauf der Kitazeit, d. h. im Altersbereich zwischen drei und sechs Jahren, entwickeln. Bei der Analyse der Entwicklungsverläufe wurden für alle untersuchten Sprachleistungen neben der jeweiligen gruppenbezogenen durchschnittlichen Entwicklung auch interindividuelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf, insbesondere hinsichtlich der Entwicklungsgeschwindigkeit, analysiert.

Bei Betrachtung der durchschnittlichen Entwicklung zeigt sich für alle untersuchten sprachlichen Teilleistungen ein insgesamt ansteigender Entwicklungstrend. Entsprechend bisheriger, internationaler Untersuchungen zum Verlauf der Entwicklung von Sprachleistungen in der jeweiligen Umgebungssprache (z. B. Ebert et al., 2013; Hoff & Ribot, 2017) entwickeln die untersuchten mehrsprachigen Kinder auf Ebene der Gesamtgruppe ihre Umgebungssprachleistungen in allen untersuchten sprachlichen Teilleistungen über die Kitazeit hinweg weiter. Dabei unterscheiden sich die untersuchten Sprachleistungen dahingehend, in welchem Zeitraum des Kitaalters sich jeweils höhere bzw. geringere durchschnittliche Leistungsveränderungen ergeben. Für den rezeptiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit zeigen sich zu Beginn der Kitazeit zwischen dem Alter von drei und vier Jahren etwas höhere Leistungszuwächse als im höheren Kitaalter. Für das Nachsprechen von Sätzen sind die erfassten mittleren Leistungsanstiege zu Anfang und Mitte der Kitazeit vergleichbar, es zeigt sich jedoch ein deutlich geringerer mittlerer Leistungszuwachs zwischen den letzten beiden Messzeitpunkten, d. h. zwischen dem Alter von fünf und sechs Jahren. Hinsichtlich des expressiven Wortschatzes scheinen dagegen die mittleren Leistungszuwächse zwischen allen Messzeitpunkten etwa vergleichbar zu sein. Weitere Unterschiede zwischen den Sprachmaßen lassen sich hinsichtlich der Veränderung der Leistungsverteilung beobachten. Für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen zeigt sich, dass das gesamte Leistungsspektrum über die einzelnen Messzeitpunkte hinweg ansteigt. Die Breite

einzelner Leistungsquartile (z. B. die Spanne der in einem Verfahren erzielten Punkte, in der die mittleren 50 % der zu einem Messzeitpunkt erzielten Leistungen liegen) scheint dabei über den gesamten Untersuchungszeitraum relativ stabil zu bleiben. Für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit zeigen sich zu Beginn der Kitazeit zunächst deutliche Bodeneffekte und insgesamt geringe Leistungsunterschiede zwischen den Kindern. Im Gegensatz zum rezeptiven Wortschatz und dem Nachsprechen von Sätzen scheinen sich bei diesen Sprachleistungen das Leistungsspektrum und damit die Leistungsunterschiede zwischen einzelnen Kindern zudem im weiteren Verlauf der Kitazeit zu vergrößern. Ansteigende Mittelwerte bedeuten entsprechend nicht zwingend, dass das Niveau der Sprachleistungen auf allen beobachteten Leistungsniveaus ansteigt, während Unterschiede zwischen Kindern mit höheren und geringeren Leistungen im Verlauf der Entwicklung vergleichbar bleiben. Stattdessen können ansteigende Mittelwerte auch beobachtet werden, wenn sich Leistungsunterschiede zwischen Kindern im Entwicklungsverlauf vergrößern, z. B. wenn einzelne Kinder ihre Sprachleistungen sehr schnell weiterentwickeln, während die Entwicklung bei anderen Kindern dagegen nur sehr langsam erfolgt.

Hinsichtlich der Analyse solcher potenzieller Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern zeigen die Ergebnisse für alle untersuchten sprachlichen Teilleistungen deutliche interindividuelle Unterschiede in der ermittelten Entwicklungsgeschwindigkeit. Das Ausmaß dieser Unterschiede unterscheidet sich hierbei zwischen den einzelnen sprachlichen Teilleistungen. Besonders große interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit zeigen sich für den expressiven Wortschatz und die Erzählfähigkeit, während das Ausmaß dieser Unterschiede für den rezeptiven Wortschatz und das Nachsprechen von Sätzen geringer ausfällt.

Die ermittelten Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachmaßen hinsichtlich der durchschnittlichen Entwicklung sowie dem Ausmaß der Varianz in der Entwicklungsgeschwindigkeit könnten auf Unterschiede im Entwicklungsverlauf der betrachteten Sprachleistungen bzw. auf Unterschiede in deren Abhängigkeit von den jeweiligen Spracherwerbsbedingungen der Kinder zurückführbar sein. So könnte sich die Heterogenität der Spracherwerbsbedingungen zwischen mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf einzelne Sprachleistungen stärker auswirken, als auf andere und entsprechend dazu führen, dass das Ausmaß der Unterschiede in den Entwicklungsgeschwindigkeiten zwischen einzelnen Sprachmaßen variiert. Beispielsweise könnten die deutlicheren interindividuellen Unterschiede in den Entwicklungsgeschwindigkeiten bei den sprachproduktiven Teilleistungen (expressiver Wortschatz und Erzählfähigkeit) möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass sich Unterschiede in der Menge des Kontakts zur Umgebungssprache Deutsch bzw. das Ausmaß, in dem das Kind Deutsch selbst gebraucht, auf expressive Sprachleistungen stärker auswirken als auf rezeptive Fähigkeiten (rezeptiver Wortschatz, z. B. Thordardottir; 2011) bzw. auf Fähigkeiten, bei denen eine Rekonstruktion vorgegebener Sprachstrukturen, nicht jedoch deren eigenständige Produktion gefordert ist (Nachsprechen von Sätzen).

In einem nächsten Schritt soll daher im Rahmen des Forschungsprojektes, aus dem die vorliegenden Daten stammen, untersucht werden, ob die Entwicklung sprachproduktiver Leistungen stärker mit Unterschieden in den Entwicklungsbedingungen, z. B. dem Umfang des sprachlichen Inputs in der Umgebungssprache, zusammenhängt als die Entwicklung rezeptiver Leistungen. Über Ergebnisse zur Bedeutsamkeit einzelner Einflussfaktoren für verschiedene sprachliche Leistungen könnte dann entsprechend abgeleitet werden, welche Kinder eine besonders intensive Förderung der Umgebungssprachfähigkeiten benötigen bzw. hinsichtlich welcher Sprachleistungen bei welchen Kindern eine früh ansetzende Förderung angezeigt wäre.

Für die Praxis weisen die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten deutlichen interindividuellen Entwicklungsunterschiede in allen untersuchten sprachlichen Teilleistungen jedoch bereits darauf hin, dass typische Entwicklungsveränderungen in der Umgebungssprache Deutsch bei mehrsprachigen Kindern einer großen Variationsbreite zu unterliegen scheinen, wobei diese für die Entwicklung expressiver Sprachleistungen höher ausfallen als für die Entwicklung rezeptiver bzw. vorrangig Reproduktion erfordernder Sprachleistungen. Realistische Erwartungen an Entwicklungsfortschritte mehrsprachig aufwachsender Kinder scheinen entsprechend berücksichtigen zu müssen, dass typische Verläufe mehrsprachiger Entwicklung möglicherweise auch deutliche Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit zwischen einzelnen Kindern beinhalten könnten und somit Erwartungen an Entwicklungsfortschritte über die Kitazeit nicht von einem zwangsläufig schnellen und mühelos erfolgenden Fortschritt ausgehen sollten. Gleichzeitig bedeuten die großen Entwicklungsunterschiede zwischen mehrsprachig aufwachsenden Kin-

dern, dass sprachliche Leistungen der Kinder im Kontext der Kindertagesstätte über den Verlauf der Kitazeit dokumentiert und insbesondere sprachproduktive Fähigkeiten gezielt gefördert werden sollten, da sich zum einen in der hier untersuchten Stichprobe mehrsprachiger Kinder hinsichtlich dieser sprachlichen Teilleistungen im Entwicklungsverlauf die größten Unterschiede zwischen einzelnen Kindern zeigen und sich zum anderen Leistungsunterschiede zwischen Kindern über die Kitazeit zu vergrößern scheinen. Darüber hinaus zeigt sich auch in weiteren Untersuchungen des Forschungsprojekts, aus dem die vorliegenden Daten stammen, dass v. a. im expressiven Wortschatz ein relativ hoher Anteil der untersuchten mehrsprachigen Kinder auch bei Schuleintritt noch deutlich niedrigere Leistungen zeigt als monolinguale Gleichaltrige (siehe auch Lautenschläger et al., eingereicht)

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss allerdings beachtet werden, dass die hier ermittelten Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit neben tatsächlichen Unterschieden in der Entwicklung der untersuchten sprachlichen Teilleistungen auch auf die jeweils eingesetzten Testverfahren bzw. die innerhalb des Testverfahrens erfassten sprachlichen Phänomene zurückgeführt werden könnten. So könnten etwa die Verfahren zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes und zum Nachsprechen von Sätzen möglicherweise besser geeignet sein, Leistungsfortschritte bei mehrsprachigen Kindern zuverlässig abzubilden, als die Verfahren zur Erfassung der Erzählfähigkeit oder des expressiven Wortschatzes. Hinweise auf mögliche Verfahrenseffekte ergeben sich etwa daraus, dass sich zum ersten Messzeitpunkt deutliche Bodeneffekte bei der Erfassung des expressiven Wortschatzes sowie der Erzählfähigkeit zeigen und zudem für beide Maße ein knappes Viertel (Erzählfähigkeit) bzw. etwa ein Drittel (expressiver Wortschatz) der Kinder zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt keine Fortschritte zeigt. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, bei der Betrachtung von Sprachentwicklungsverläufen neben dem mittleren Leistungszuwachs auch die Verteilung der Leistungszuwächse zu betrachten. So zeigen die Mittelwertanstiege im expressiven Wortschatz und der Erzählfähigkeit zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten einen vergleichbaren (expressiver Wortschatz) bzw. etwas höheren (Erzählfähigkeit) mittleren Leistungsanstieg als zwischen den späteren Messzeitpunkten. Hierbei wird über die Mittelwertveränderung jedoch nicht abgebildet, dass zwischen den ersten beiden Messzeitpunkten deutlich mehr Kinder keine Fortschritte zeigen, als zwischen den späteren Messzeitpunkten. Die geringen mittleren Leistungen zu Beginn der Kitazeit und das initiale Ausbleiben von Fortschritten bei einem großen Teil der Kinder könnten hierbei darauf hinweisen, dass die beiden Verfahren im unteren Leistungsbereich nur unzureichend zwischen den Leistungen einzelner Kinder differenzieren bzw. Leistungsveränderungen der Kinder nur unzureichend abbilden und somit möglicherweise gravierendere Unterschiede in der Leistungsveränderung zwischen Kindern suggerieren, als diese tatsächlich vorliegen.

Schwierigkeiten bei der zuverlässigen Messung der Sprachleistungen und deren Veränderung über die Zeit könnten hierbei sowohl in den psychometrischen Eigenschaften als auch in der inhaltlichen Konzeption des Verfahrens liegen, jedoch auch speziell Schwierigkeiten bei der Erfassung von Sprachleistungen mehrsprachiger Kinder widerspiegeln.

So muss etwa hinsichtlich der Ergebnisse zur Entwicklung der Erzählfähigkeit berücksichtigt werden, dass die geringe mittlere Gesamtpunktzahl des Verfahrens sowie das geringe Leistungsspektrum innerhalb der hier beschriebenen Untersuchungsgruppe das Abbilden von Leistungs- und Entwicklungsunterschieden erschweren könnte. Hinweise hierfür ergeben sich auch aus der relativ hohen Anzahl an individuellen Verläufen mit Phasen absinkender und stagnierender Leistungen sowie aus den im Vergleich zur durchschnittlich erreichten Punktzahl teilweise deutlichen Leistungsabfällen im Entwicklungsverlauf. Die Leistungen der untersuchten Kinder zu einzelnen Alterszeitpunkten unterscheiden sich dabei allerdings nicht gravierend von querschnittlich erfassten Leistungen, die aus anderen Untersuchungen mit dem hier eingesetzten Verfahren bei mehrsprachigen Kindern im Kitaalter berichtet werden (z. B. Gagarina, 2016; Bohnacker, 2016). Zudem zeigen auch monolinguale Erwachsene, die anhand dieses Verfahrens untersucht werden, im Vergleich zur maximal erreichbaren Punktzahl (17) relativ geringere mittlere Leistungen (durchschnittlich zehn bis elf Punkte, Gagarina et al., 2019b). Möglicherweise wäre es entsprechend erforderlich, über eine Erhöhung der zu erreichenden Gesamtpunktzahl auf eine bessere Differenzierung sowie eine bessere Abbildung von Leistungsveränderungen abzielen.

Obwohl das Verfahren zur Erfassung der Erzählfähigkeit zudem explizit für mehrsprachige Kinder ab dem Alter von drei Jahren konzipiert wurde, weist die hohe Anzahl der Kinder, die im Alter von drei Jahren noch keine Punkte erreichen (ca. 82 % der Untersuchungsstichprobe)

darauf hin, dass das Verfahren möglicherweise für diese Zielgruppe nicht ausreichend geeignet ist. Gründe hierfür könnten zum einen darin liegen, dass die hier untersuchten mehrsprachigen Kinder zum ersten Messzeitpunkt noch über zu geringe expressive Deutschfähigkeiten verfügten, um die zentralen Inhalte der Geschichte zu versprachlichen. Gleichzeitig könnte jedoch auch das Alter der Kinder einen wichtigen Einflussfaktor darstellen, da der Beginn der Entwicklung der Erzählfähigkeit auf Makrostrukturebene, d. h. in diesem Fall der Einschluss wesentlicher inhaltlicher Kernelemente beim Erzählen einer Bildergeschichte, in der Literatur auch für monolinguale Kinder erst etwa im Alter von vier Jahren angesetzt wird (z. B. Achhammer et al., 2016).

Testeffekte könnten sich auch für den expressiven Wortschatz ergeben. So könnte der durch das eingesetzte Verfahren abgeprüfte Wortschatz möglicherweise überwiegend Wörter abprüfen, die für mehrsprachig aufwachsende Kinder, die bis zum Eintritt in die Kindertagesstätte keinen oder einen vergleichsweise geringen Input im Deutschen hatten, für den Kitaalltag nicht relevant sind. So umfassen bereits die ersten Items des Verfahrens kaum Wörter, die eher dem Basiswortschatz zugeordnet werden können, sondern vorwiegend spezifische Wörter wie etwa ‚Blatt‘, ‚Bank‘ oder ‚Muschel‘, die im Alltag von Kindern, die ihre Kitazeit mit sehr geringen Deutschfähigkeiten starten, zunächst kaum vorkommen und in ihrer Verwendung wenig relevant sein dürften. Die Komplexität sowie die zu Beginn des Deutscherwerbs vermutlich geringe Alltagsrelevanz des untersuchten Wortschatzes könnten somit dazu führen, dass das Verfahren bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im unteren Leistungsbereich nicht ausreichend gut differenziert.

Mögliche Verfahrenseffekte könnten auch die deutliche Verringerung der durchschnittlichen Leistungszuwächse zu Ende der Kitazeit für das Verfahren zum Nachsprechen von Sätzen bedingen. Allerdings zeigt eine genauere Betrachtung der Leistungen, dass dieses Ergebnis nicht auf Deckeneffekte im eingesetzten Verfahren zurückgeführt werden kann, da die untersuchten Kinder auch zum letzten Messzeitpunkt im Mittel lediglich knapp 39 von 59 Wörtern korrekt nachsprechen (Spannweite 15 – 53) und zudem im Vergleich zu den Normdaten einsprachiger Kinder (für die Auswertung nach Anzahl vollständig korrekter Sätze) Leistungen deutlich unterhalb des Normbereichs erzielen (T-Wert 28.5, Spannweite 17 – 41). Entsprechend könnten die Ergebnisse an dieser Stelle eventuell darauf zurückgeführt werden, dass für die vollständig korrekte Reproduktion der im Verfahren enthaltenen Sätze möglicherweise Fähigkeiten erforderlich sind, die von mehrsprachigen Kindern auch nach mehrjährigem Besuch der Kindertagesstätte möglicherweise nicht zuverlässig erworben werden, wie etwa die korrekte Zuweisung des grammatischen Genus oder vergleichsweise spät erworbene grammatische Strukturen wie etwa die Kasusmarkierungen (Schulz & Grimm, 2019). Innerhalb des Forschungsprojekts sind daher genauere Analysen der Fehlermuster geplant, um zu untersuchen, ob das Fortbestehen bestimmter Fehlerarten (z. B. bei der Markierung des grammatischen Genus) möglicherweise den vergleichsweise geringen mittleren Leistungsanstieg zu Ende der Kitazeit erklären könnte.

Insgesamt weist das ermittelte große Spektrum bezüglich der Umgebungssprachleistungen in allen sprachlichen Teilbereichen sowie insbesondere hinsichtlich der untersuchten expressiven Sprachleistungen darauf hin, dass für eine zuverlässige Erfassung von Sprachleistungen und Entwicklungsverläufen bei mehrsprachigen Kindern die jeweils eingesetzten Verfahren einen breiten Leistungsbereich abdecken und insbesondere auch im unteren Bereich, d. h. zwischen Kindern mit (noch) sehr geringen sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache, ausreichend gut differenzieren sollten, um die Entwicklung sowie interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung zuverlässig abbilden zu können.

Einige weitere Limitationen müssen bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden. Zum einen wurden Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit lediglich zwischen mehrsprachigen Kindern erhoben, jedoch kein Vergleich zur durchschnittlichen Entwicklungsgeschwindigkeit oder der Streuung der Entwicklungsgeschwindigkeit bei monolingualen Kindern angestellt. Es bleibt an dieser Stelle also offen, ob sich mehrsprachige Kinder in den untersuchten sprachlichen Teilleistungen im Vergleich zu monolingualen Kindern im Durchschnitt schneller oder langsamer entwickeln bzw. ob die hohe Variabilität in den Entwicklungsgeschwindigkeiten sich von der Variabilität im monolingualen Spracherwerb unterscheidet. Für weitere Untersuchungen wäre es entsprechend wünschenswert, die durchschnittliche Entwicklungsgeschwindigkeit sowie interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit von ein- und mehrsprachigen Kindern zu vergleichen. Beachtet werden muss bei der vorliegenden Untersuchung zudem, dass die betrachteten Stichproben je nach untersuchter sprachlicher Teilleistung lediglich 34 bis 42 Kinder umfassen. Da sich mehr-

sprachig aufwachsende Kinder in ihren Sprachentwicklungsbedingungen deutlich voneinander unterscheiden, könnten somit je nach Zusammensetzung der jeweiligen Untersuchungsgruppe bei kleinen Stichproben interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsbedingungen sowie entsprechend in den Sprachleistungen und Sprachentwicklungsverläufen möglicherweise zu relativ unterschiedlichen Ergebnissen führen. Allerdings zeigen sich zentrale Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, insbesondere im Hinblick auf interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsverläufen und der Abhängigkeit des Ausmaßes dieser Unterschiede von der untersuchten Sprachleistung, auch in weiteren Analysen des Forschungsprojektes, innerhalb derer auch Kinder mit weniger als vier Messzeitpunkten und somit eine insgesamt größere Untersuchungsgruppe berücksichtigt wurde (Lautenschläger et al., eingereicht). Entsprechend ergeben sich Hinweise darauf, dass die ermittelten Ergebnisse nicht ausschließlich für die hier berichtete relativ kleine Untersuchungsgruppe gelten.

Eine weitere Limitation der vorliegenden Untersuchung liegt darin, dass Unterschiede hinsichtlich der Form der Entwicklungsverläufe lediglich sehr knapp und ausschließlich anhand visueller Inspektion betrachtet wurden. Im nächsten Schritt sollen daher interindividuelle Unterschiede in Entwicklungsverläufen näher analysiert werden. Zudem sollen mögliche Prädiktoren ermittelt werden, welche die dargestellten Unterschiede in den Entwicklungsverläufen und Entwicklungsgeschwindigkeiten erklären. Aufgrund der dargestellten divergierenden Ergebnisse für unterschiedliche Sprachmaße sollen Prädiktoren ebenfalls für unterschiedliche Sprachmaße getrennt betrachtet werden.

6 Fazit

Mehrsprachig aufwachsende Kinder im Kitaalter entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten in der Umgebungssprache Deutsch über den Verlauf der Kitazeit in den verschiedenen untersuchten Sprachleistungen weiter. Die ermittelten interindividuellen Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit in allen untersuchten sprachlichen Teilleistungen weisen jedoch darauf hin, dass die Entwicklung der Umgebungssprachleistungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern weder für alle Kinder besonders langsam erfolgt, noch pauschal von einem schnellen Entwicklungszuwachs über die Kitazeit ausgegangen werden kann. Einzelne sprachliche Teilleistungen unterscheiden sich zudem dahingehend, wie groß das Ausmaß der Streuung um die durchschnittliche Entwicklungsgeschwindigkeit ist, wobei hinsichtlich sprachproduktiver Leistungen (expressiver Wortschatz, Erzählfähigkeit) größere interindividuelle Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit vorliegen als für rezeptive Sprachleistungen (rezeptiver Wortschatz) sowie für Sprachleistungen, welche die Reproduktion sprachlicher Formen erfordern (Nachsprechen von Sätzen). Die Ergebnisse weisen insgesamt auf die Notwendigkeit hin, bei der Analyse von Sprachentwicklungsverläufen mehrsprachig aufwachsender Kinder neben der Abbildung durchschnittlicher Entwicklungsverläufe auch das Ausmaß individueller Unterschiede in der Entwicklungsgeschwindigkeit sowie der Form des Entwicklungsverlaufs zu berücksichtigen.

7 Literatur

- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Antonijevic-Elliott, S., Lyons, R., O'Malley, M. P., Meir, N., Haman, E., Banasik, N., Carroll, C., McMenam, R., Rodden, M., & Fitzmaurice, Y. (2020). Language assessment of monolingual and multilingual children using non-word and sentence repetition tasks. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(4), 293 – 311.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1 – 48.
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19 – 48.
- Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 389-397.
- Collins, B. A., O'Connor, E. E., Suárez-Orozco, C., Nieto-Castañón, A., & Toppelberg, C. O. (2014). Dual language profiles of Latino children of immigrants: Stability and change over the early school years. *Applied Psycholinguistics*, 35(3), 581 – 620.
- Dunn, L.M., & Dunn, D.M. (2007); deutsche Fassung: Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R., & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Ausgabe). Frankfurt am Main: Pearson.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H. G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 138 – 154.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian-German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 91 – 122.

- Gagarina N., Klop, D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019a). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Revised German version by Bohnacker, U., Gagarina, N. & Suermeli, N. Berlin: *ZAS Papers in Linguistics*, 63.
- Gagarina, N., Bohnacker, U. & Lindgren, J. (2019b). Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 190 – 208.
- Grimm, H. (2015). *Sprachentwicklungstest für drei-bis fünfjährige Kinder (3;0 – 5;11 Jahre) (SET-K-3-5)*. Göttingen: Hogrefe.
- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Chilla, S. & Haberzettl, S. (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 3 – 18). München: Elsevier.
- Hoff, E., & Ribot, K. M. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English bilingual children from 2.5 to 5 years. *The Journal of pediatrics*, 190, 241 – 245.
- Jackson, C. W., Schatschneider, C., & Leacox, L. (2014). Longitudinal analysis of receptive vocabulary growth in young Spanish English-speaking children from migrant families. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(1), 40 – 51.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Manual. Göttingen: Beltz Test.
- Lauro, J., Core, C., & Hoff, E. (2020). Explaining individual differences in trajectories of simultaneous bilingual development: Contributions of child and environmental factors. *Child Development*, 91(6), 2063-2082.
- Lautenschläger, T., Sawatzky, A., Schneller, K., Kaiser-Kratzmann, J., Kierdorf, J., & Sachse, S. (eingereicht). *Die Entwicklung des Deutschen als Umgebungssprache bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren*.
- Lautenschläger, T., Schneller, K., Sawatzky, A., Kierdorf, J. & Sachse, S. (2022). Mehrsprachige Sprachentwicklung im Kindergartenalter. In: Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 173 – 198). Münster: Waxmann Verlag.
- Lautenschläger, T., Schneller, K., Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (2021). Erfassung der Erzählfähigkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. Überprüfung der Testgütekriterien des Verfahrens MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives). *Logos*, 29(3), 164-173.
- Marinis, T., & Armon-Lotem, S. (2015). Sentence repetition. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J. & Meir, N. (Hrsg.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 95 – 124). Bristol: De Gruyter.
- Newport, E. L., Bavelier, D., & Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. In: Dupoux, E. (Hrsg.), *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler* (S. 481 – 502). The MIT Press.
- Reich, H. H. (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: DJI.
- Rojas, R. & Iglesias, A. (2013). The language growth of Spanish-speaking English language learners. *Child development*, 84(2), 630 – 646.
- Ronniger, P., Rißling, J. K., Petermann, F., & Melzer, J. (2019). Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 203-224.
- Sawatzky, A., Kierdorf, J., Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (2022). Methode: Design, Messinstrumente, Durchführung und Stichprobe. In: Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 21 – 66). Münster: Waxmann Verlag.
- Schneller, K., Lautenschläger, T., Sawatzky, A., Kierdorf, J. & Sachse, S. (2022). Sprachlich-familiäre Hintergründe mehrsprachig aufwachsender Kinder. In: Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 153 – 171). Münster: Waxmann Verlag.
- Schulz, P., & Grimm, A. (2019). The age factor revisited: Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition. *Frontiers in psychology*, 9, 2732.
- Snijders, T. & Bosker, R. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: SAGE publications Ltd.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2008). *Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Binswagen: WESTRA.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426 – 445.

Korrespondenzadressen

Tamara Lautenschläger
 Institut für Psychologie
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 lautenschlaeg@ph-heidelberg.de

Alla Sawatzky
 Institut für Psychologie
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 alla.sawatzky@ph-heidelberg.de

Katja Schneller
 Institut für Psychologie
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 schneller@ph-heidelberg.de

Jens Kaiser-Kratzmann
 Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Jens.Kaiser-Kratzmann@ku.de

Jana Kierdorf
 Institut für Psychologie
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 kierdorf@ph-heidelberg.de

Steffi Sachse
 Institut für Psychologie
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 sachse@ph-heidelberg.de



Sprachlicher Perspektivwechsel in Form (in-)direkter Rede: ein Methodenvergleich*

Linguistic change of perspective in the form of (in)direct speech: a comparison of methods

Isabel Neitzel

Zusammenfassung

Erzählungen sind ein wichtiger Teil unseres kommunikativen Alltags. Erzähler:innen, die dabei die Perspektive der handelnden Figuren einnehmen, verstehen die Geschichte selbst nicht nur nachweislich besser, sondern können auch den Zuhörenden wichtige Einblicke in die Beweggründe der Figuren gewähren. Ein wichtiges sprachliches Mittel zur Darstellung eines Perspektivwechsels in Erzählungen ist die Nutzung (in-)direkter Rede, nichtsdestotrotz wurde diese bisher in der Forschung eher selten adressiert. Dies ist besonders für Personen mit Down-Syndrom der Fall, obwohl diese im Rahmen ihrer Sprachentwicklungsstörung sowie einer intellektuellen Beeinträchtigung sowohl Einschränkungen des Erzählens als auch der Theory of Mind zeigen. Der vorliegende work in progress-Beitrag liefert einen Einblick in erste Analysen der Nutzung (in-)direkter Rede in Erzählungen von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom, wobei der Vergleich zweier Erzählmethoden (Frog Story und Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)) im Vordergrund stand. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Personen mit Down-Syndrom zu einem großen Anteil Äußerungen mit (in-)direkten Redeanteilen zeigen und beide Erzählinstrumente zur Elizitation dieses Perspektivwechselmaßes geeignet zu sein scheinen. Im Hinblick auf Einschränkungen der Erzählfähigkeit wird diskutiert, ob sprachlicher Perspektivwechsel möglicherweise eine Ressource bei Personen mit Down-Syndrom darstellt.

Schlüsselwörter

Perspektivwechsel, Narration, direkte Rede, Down-Syndrom, Spracherwerb, Diagnostik

Abstract

Narratives are an important part of our everyday communication. Narrators who take on the perspective of the characters not only understand the story itself better, but can also give the listeners important insights into the motives of the characters. An important linguistic device for presenting a change of perspective in narratives is the use of (in-)direct speech, nevertheless, this has been addressed rather rarely in research so far. This is especially the case for individuals with Down syndrome, although they show limitations in both narrative and Theory of Mind as part of their language development disorder as well as intellectual impairment. This work-in-progress paper provides insight into first analyses of the use of (in-)direct speech in narratives of children and adolescents with Down syndrome, focusing on the comparison of two narrative methods (Frog Story and Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)). The results indicate that individuals with Down syndrome show utterances with (in-)direct speech parts to a large extent and both narrative instruments seem to be suitable for eliciting this perspective-taking measure. With regard to limitations in narrative ability, it is discussed whether linguistic perspective shift may be a resource in individuals with Down syndrome.

Keywords

Perspective taking, narration, direct speech, Down syndrome, language acquisition, diagnostics

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

1 (In-)direkte Rede in Erzählungen: eine Frage der Perspektive

Erzählungen nehmen in unserem kommunikativen Alltag einen hohen Stellenwert ein. Sie dienen nicht nur dazu, sich mit anderen über Erlebtes auszutauschen, sondern ermöglichen auch das Kennenlernen von Gesprächspartner:innen. Sowohl im Alltag als auch im schulischen Setting berichten Kinder und Jugendliche nicht nur von eigenen Erfahrungen, sondern erzählen auch fiktive oder reale Geschichten über andere Personen (nach). Hierbei spielt es eine große Rolle, sich in die handelnden Figuren hineinzusetzen. Dies unterstützt nachweislich nicht nur das Verständnis der Geschichte (Kim, 2015), sondern stellt ein zentrales Merkmal von Erzählungen dar (Tompkins et al., 2013). Das Einnehmen der Protagonist:innenperspektive gelingt Kindern hierbei nicht von Anfang an, sondern entwickelt sich wie viele Aspekte der Erzählfähigkeit nach und nach. Hierbei zeigt sich eine Verknüpfung zwischen kognitiver Entwicklung und Erzählen, da das Hineinversetzen in andere unter anderem die Theory of Mind involviert (Tompkins et al., 2019).

Sprachlich stehen Erzähler:innen zur Einnahme der Perspektive von Protagonist:innen unterschiedliche Mittel zur Verfügung (Überblick in Van Krieken et al., 2017). Einige davon, z. B. metaphorische Sprache oder die Verwendung spezifischer Verben wie den sogenannten mental state-Verben (bspw. wollen, denken), wurden in der Forschung bereits umfassend adressiert. Weniger häufig findet sich ein Fokus auf die Verwendung (in-)direkter Rede (bspw. „Lena sagt: Ich mag es gern, wenn es schneit!“/„Lena sagt, dass sie es mag, wenn es schneit.“), obwohl diese sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Erzählungen häufig auftritt. Köder und Maier (2016) konnten zeigen, dass unterschiedliche syntaktische Realisationen (in-)direkter Rede später erworben werden als andere und das Verständnis der direkten Rede im kindlichen Erwerb durch die (Mis-)Interpretation von Pronomen erschwert wird (v.a. dritte vs. erste Person: „Sie sagt: Ich lerne gerade Mathe.“). Nordqvist (2001) datiert erste Äußerungen in direkter Rede auf das Alter von 2;2 Jahren, während indirekte Rede bei den untersuchten schwedischsprachigen Kindern mit 3;0 Jahren auftrat. Vierjährigen Kindern gelang es in dieser Untersuchung besser, auf das Vorwissen von Zuhörenden einzugehen und den Perspektivwechsel sprachlich anzuzeigen als dreijährigen Studienteilnehmer:innen. Eerland et al. (2013) beschreiben zudem, dass Hörer:innen sich den Wortlaut von Äußerungen in direkter Rede leichter merken konnten als jene in indirekter Rede. Ergebnisse von Li et al. (2022) implizieren, dass Sprecher:innen in Gesprächssituationen, denen sie sich sozial verbunden fühlen, eher direkte als indirekte Rede verwenden und die unterschiedlichen Formen (in-)direkter Rede damit über eine reine Variation syntaktischer Möglichkeiten hinausgehen könnten.

Der (sprachliche) Perspektivwechsel stellt einen Aspekt der Erzählfähigkeit dar, welcher bei unterschiedlichen Personengruppen mit Sprachentwicklungsstörungen eingeschränkt sein kann. Dies könnte insbesondere für Personen mit Down-Syndrom gelten, welche in der Regel im Rahmen ihres Syndroms nicht nur sprachliche Einschränkungen zeigen, sondern auch intellektuelle Beeinträchtigungen in Form einer leicht- bis mittelgradigen Intelligenzminderung zeigen (Grieco et al., 2015). Defizite in der Erzählleistung werden in der Literatur für diese Personengruppe immer wieder beschrieben (Überblick in Segal & Pesco, 2015; für Deutsch: Neitzel, 2021), allerdings zeigen Menschen mit Down-Syndrom auch häufig Einschränkungen der Theory of Mind, z. B. im Hinblick auf die Erkenntnis, dass andere Personen einer falschen Annahme unterliegen (False Belief; vgl. Neitzel & Penke, 2021a).

Obwohl sprachliche Perspektivwechselfähigkeiten wie beschrieben einen bedeutsamen Aspekt der Erzählfähigkeit ausmachen, wurden diese für Personen mit Down-Syndrom bisher kaum adressiert. Es liegen einige Untersuchungen zur Verwendung von mental state-Verben bei Sprecher_innen mit Down-Syndrom vor (u.a. Channell, 2020; Neitzel & Penke, 2021b). Zudem konnte Neitzel (2022) zeigen, dass die Fähigkeiten des kognitiven Perspektivwechsels (in diesem Fall der Theory of Mind) nicht zwingend aus den sprachlichen Perspektivwechselleistungen in einer Erzählung geschlossen werden können. Die Frage ist jedoch, welche Mittel des sprachlichen Perspektivwechsels Menschen mit Down-Syndrom überhaupt zur Verfügung stehen und wie diese adäquat untersucht werden können.

2 Work in progress: Ziel der aktuellen Untersuchung

Der vorliegende work in progress-Beitrag liefert Einblick in laufende Untersuchungen zu Perspektivwechselleistungen in Erzählungen von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom.

Einen derzeitigen Fokus stellt die Analyse der Verwendung (in-)direkter Rede dar, welche zwar in Erzählungen omnipräsent ist, jedoch nur selten spezifisch untersucht wurde. In der Unterkategorie „Charakterentwicklung“ des Narrative Scoring Scheme (NSS; Heilmann et al., 2010), anhand dessen Erzählungen durch ein Punktesystem bewertet werden können, wird die Verwendung direkter Rede zwar als Kriterium für eine fortgeschrittene Erzählleistung genannt (z. B. Miller et al., 2003), allerdings gibt es hierzu keine genaueren Angaben, in welchen Situationen die Nutzung dieses Perspektivwechselmaßes zu erwarten ist. Für Personen mit Down-Syndrom liegt nach derzeitigem Stand keine Untersuchung zur Verwendung (in-)direkter Rede in Erzählungen vor. Aufgrund der beschriebenen Einschränkungen in Erzählfähigkeit und (non-verbalem) Perspektivwechsel in Form der Theory of Mind erscheint es interessant, diese Forschungslücke zu adressieren. Da es sich um einen neuen Untersuchungsaspekt in der Erzählfähigkeit von Personen mit Down-Syndrom handelt, stellt sich zunächst die Frage, mit Hilfe welcher Erzählinstrumente die Nutzung (in-)direkter Rede bei dieser Zielgruppe überhaupt adäquat untersucht werden kann. Der vorliegende work in progress-Beitrag beabsichtigt daher einen Methodenvergleich zwischen zwei unterschiedlichen Erzählverfahren sowie eine explorative Analyse des Auftretens (in-)direkter Rede in Erzählproben von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom.

3 Methode

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse von 28 Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom präsentiert, welche im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes zur Erzählfähigkeit an mehreren Terminen untersucht wurden. Es handelte sich um 15 weibliche und 13 männliche Teilnehmende im Alter von 10 bis 20;01 Jahren (mittleres Alter: 14;05 Jahre; in JJ;MM). In dieser Gruppe haben 26 Personen eine freie Trisomie 21, eine weitere Person hat eine Mosaik-Trisomie und bei einer Person ist die Form der Trisomie unbekannt. Alle Teilnehmenden sind monolingual deutschsprachig aufgewachsen und wurden über Fachmedien, social media und Selbsthilfegruppen für die Studienteilnahme gewonnen. Für die Studie liegt ein positives Ethikvotum der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln vor (Nr. 18-121). Die Charakteristika der Proband:innen werden in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Charakteristika der Proband:innen im Hinblick auf Lebensalter, mentales Alter (non-verbale Kognition) und mittlere Äußerungslänge in den Frog Story-Erzählungen

	Chronologisches Alter (in JJ;MM)	Mentales Alter (SON-R 2 ½-7, Tellegen et al., 2007; in JJ;MM)	Mittlere Äußerungslänge (MLU) in Worten
M	14;05	5;03	7,00
SD	2;06	1;02	2,94
Spannweite	10;0-20;01	3;05-8;00	1,57-13,28

Die hier vorliegenden Analysen zur Verwendung (in-)direkter Rede wurden anhand der Transkripte von zwei Erzählinstrumenten vorgenommen. Zum einen handelt es sich um die sogenannte Frog Story (non-verbales Bilderbuch ‚Frog, where are you?‘; Mayer, 2003), einem international häufig zur Elizitierung von Erzählungen genutztes Bildmaterial aus 24 schwarz-weiß Bildern. Die Frog Story diente dazu, eine längere Geschichte von den Teilnehmenden zu erhalten. Das Bildmaterial wurde anfangs einmal ohne sprachlichen Input mit der Testleitung durchblättert. Anschließend wurde das Kind gebeten, die Geschichte mit Bildunterstützung zu erzählen. Hierbei wurden keine Hilfen gegeben, sondern nur unspezifische Rückfragen gestellt (z. B. „Was passiert da?“; Vorgehen in Anlehnung an Reilly et al., 2004). Anhand der Frog Story-Transkripte wurde auch die Berechnung der mittleren Äußerungslänge (MLU) in Worten vorgenommen. Tabelle 1 zeigt die Werte der MLU in der Gruppe der Teilnehmenden mit Down-Syndrom. Hohe Werte sprechen bei dieser Zielgruppe jedoch nicht zwingend für fortgeschrittene Satzbildungsfähigkeiten, sondern sind eher Ausdruck einer morpho-syntaktischen Beeinträchtigung mit vielen Satzverschränkungen, wie Neitzel und Penke (2021b) für die vorliegende Stichprobe zeigen konnten.

Das zweite Erzählinstrument war das Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) (Schneider et al., 2006), aus dem die Geschichten A1 und A2 elizitiert wurden. Es handelt sich hierbei

um kurze Comic-Erzählungen, welche aus fünf bzw. sieben Abbildungen bestehen (vgl. auch Abb. 1). Das Vorgehen zur Erzählanregung wurde äquivalent zur Frog Story durchgeführt.

Hinsichtlich der Formen (in-)direkter Rede wurden in den vorliegenden Analysen in Anlehnung an Nordqvist (2001) drei unterschiedliche Arten unterschieden:

- (1) Freie direkte Rede; z. B. „*max schhhht* ich seh mal da schhhht – ich seh mal da hinten nach.*“ (P17)
- (2) Eingebettete direkte Rede; z. B. „*de biene sagt: warum so laut bellen?*“ (P12)
- (3) Indirekte Rede; z. B. „*das kind sagt der hund soll leise sein.*“ (P15)

Die genannten Formen (1)–(3) stellen unterschiedliche syntaktische Strukturen dar, wobei der Redeinhalt jeweils variabel präsentiert werden könnte. Das Beispiel zur eingebetteten direkten Rede (2) hätte inhaltlich ebenso durch freie direkte Rede (1) – „Warum so laut bellen?“ – oder durch indirekte Rede (3) – „Die Bienen fragen, warum der Hund so laut bellt.“ – realisiert werden können. Es handelt sich somit um eine syntaktische Variation, welche jedoch Einblicke in die morpho-syntaktischen Fähigkeiten der untersuchten Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Gleichzeitig legen Erkenntnisse aus der Literatur nahe, dass die syntaktischen Kontexte nicht völlig willkürlich gewählt werden (vgl. Li et al., 2022).

Im Hinblick auf das Vorkommen (in-)direkter Rede schienen beide Instrumente als mögliche Anregung geeignet. In der Frog Story gibt es zwar nur wenige erkennbare Gesprächssequenzen zwischen einzelnen Protagonist:innen, aber der Junge, der den Hauptcharakter der Geschichte darstellt, ruft sehr häufig seinen entlaufenen Frosch, was durch an den Mund gelegte Hände visualisiert wird. Diese Darstellung könnte als anregend verstanden werden, wörtliche Rede zu nutzen (z. B. „Der Junge ruft: Hey Frosch, wo bist du?“). Das ENNI-Instrument besteht aus sehr kurzen Geschichten, allerdings enthalten diese jeweils mehrere klar erkennbare Gesprächssequenzen zwischen den Protagonist:innen, die zur Verwendung von (in-)direkter Rede anregen könnten. Zwei beispielhafte Szenen sind in Abbildung 1 dargestellt.



Abb. 1: Beispielhafte Ausschnitte aus Geschichte A2 des Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) (Schneider et al., 2006), welche zur Verwendung von (in-)direkter Rede anregen könnten.

Die Transkripte der Erzählungen wurden auf Äußerungen hin durchsucht, welche als (in-)direkte Rede interpretiert werden konnten. Alle Transkripte wurden dabei von zwei unabhängigen Rater:innen bewertet. Bestand zwischen den beiden Bewertenden kein Konsens über das Vorliegen (in-)direkter Rede oder über die jeweilige Form (s. Beispiele (1)–(3)), wurde eine dritte Person hinzugezogen. Die Äußerungen wurden ausgezählt und hinsichtlich ihrer Form klassifiziert. Der jeweilige Anteil an den gesamten Äußerungen in der Geschichte sowie deskriptive Maße wurden in SPSS 29 (IBM Corp., 2022) berechnet.

3 Ergebnisse

Die Transkripte der 28 Teilnehmenden wurden zunächst im Hinblick auf die Verwendung (in-)direkter Rede hin überprüft. Tabelle 2 stellt da, dass ein Großteil der Proband:innen mit Down-Syndrom in mindestens einem der Erzählinstrumente (in-)direkte Rede verwendete ($n=22$), während nur wenige Proband:innen ($n=6$) keine Äußerung zeigten, die (in-)direkter Rede zugeordnet werden könnte. Im nächsten Schritt wurde abgeglichen, ob die Teilnehmenden jeweils in einem oder in beiden angewendeten Erzählverfahren (in-)direkte Rede verwendeten. Dabei

zeigten 77 % der Teilnehmenden (n=17) eine Übereinstimmung, indem sie entweder in keinem (n=6) oder beiden Verfahren (n=11) (in-)direkte Rede verwendeten. Drei Proband:innen zeigten nur im ENNI-Instrument Redeäußerungen, während acht Personen nur in der Frog Story (in-)direkte Rede einsetzten. Damit lag der Anteil der Personen, die direkte Rede verwendeten, in der Frog Story etwas höher (n=19) als in den ENNI-Geschichten (n=14). Ein exakter Fisher-Test ergab jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($p=.273$).

Tab. 2: Übereinstimmung der Verwendung von (in-)direkter Rede in den beiden Erzählinstrumenten Frog Story und ENNI; Gesamtstichprobe: n=28

Verwendung direkter Rede in mind. einem Erzählinstrument		Nein: n=6	Ja: n=22
	Frog	Nein	Ja
ENNI			
Nein		6	8
Ja		3	11

Die Äußerungen mit Redeanteil wurden ins prozentuale Verhältnis der gesamten Äußerungen innerhalb der Geschichte gesetzt, da die Erzählungen der Proband:innen zur Frog Story erwartungsgemäß länger waren (83,26 Äußerungen im Mittel) als jene zu den ENNI-Geschichten (M=31,00 Äußerungen). Tabelle 3 zeigt sowohl die absoluten Zahlen der Äußerungen als auch die proportionalen Anteile auf. Hierbei fällt auf, dass sowohl in der Frog Story als auch in den ENNI-Geschichten im Mittel 6 % der Äußerungen aus (in-)direkter Rede bestanden. Die Spannweite zeigt auf, dass in der Frog Story etwas höhere Anteile an (in-)direkter Rede erreicht wurden (max. 20 %) als in den ENNI-Geschichten (max. 10 %). Im letzten Schritt wurde analysiert, welche Formen (in-)direkter Rede in den beiden Geschichten auftraten. Hierbei zeigte sich deskriptiv ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Verwendung von freier direkter Rede, welche in der Frog Story im Mittel 29 % der Äußerungen ausmachte (hohe SD mit 32 %), in den ENNI-Geschichten jedoch überhaupt nicht auftrat. Der Anteil eingebetteter direkter Rede ist in beiden Erzählinstrumenten der höchste und jeweils vergleichbar (M=45 %/43 %). Auch indirekte Redeäußerungen treten in beiden Instrumenten auf (M=26 % in der Frog Story vs. 17 % im ENNI). Herausstechend sind hierbei jedoch insgesamt die großen Varianzen, welche für eine sehr individuelle Präferenz im Hinblick auf die jeweilige Redeform sprechen.

Tab. 3: Analyse der Äußerungen in den beiden Erzählverfahren Frog Story und ENNI im Hinblick auf den Anteil an Redeäußerungen sowie die Formen der (in-)direkten Rede.

	Frog Story (n=19)	ENNI-Geschichten (n=14)
n Äußerungen gesamt		
M	83,26	31,00
SD	35,17	16,99
Spannweite	45-171	10-67
n Äußerungen mit Redeanteil		
M	4,53	1,86
SD	4,09	1,41
Spannweite	2-19	1-6
% Äußerungen mit Redeanteil an Gesamtäußerungen		
M	0,06	0,06
SD	0,04	0,02
Spannweite	0,02-0,20	0,03-0,10
Analyse der Redeformen		
% Äußerungen mit freier direkter Rede		
M	0,29	0,00
SD	0,32	0,00
Spannweite	0,00-0,91	0,00-0,00
% Äußerungen mit eingebetteter direkter Rede		
M	0,45	0,43
SD	0,31	0,33
Spannweite	0,00-1,00	0,00-1,00
% Äußerungen mit indirekter Rede		
M	0,26	0,17
SD	0,30	0,02
Spannweite	0,00-1,00	0,00-0,06

3 Implikationen und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse liefern einen ersten Einblick in die Verwendung von (in-)direkter Rede in Erzählungen von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. Es zeigte sich, dass von den 28 untersuchten Proband:innen 22 Personen (79%) (in-)direkte Rede in mindestens einem von zwei Erzählverfahren verwendeten. Bei etwa zweidrittel der Personen zeigte sich hinsichtlich der Verwendung eine Übereinstimmung zwischen den Verfahren – entweder wurde in keinem oder in beiden Verfahren (in-)direkte Rede eingesetzt. Der Anteil der Äußerungen in den Erzählungen, welche (in-)direkte Rede enthielten, war jeweils im Mittel vergleichbar und lag bei 6%, allerdings gab es hierbei große individuelle Varianzen. Dies trifft auch auf den Anteil der jeweiligen Redeformen zu, wobei die eingebettete direkte Rede in beiden Verfahren den größten Teil der (in-)direkten Rede ausmachte.

Der Methodenvergleich der beiden Erzählverfahren hinsichtlich der Auswertbarkeit von (in-)direkter Rede impliziert keinen klaren Vorteil für eines der beiden Verfahren. In beiden Verfahren wird von einem großen Teil der Proband:innen (in-)direkte Rede eingesetzt, allerdings gibt es hierbei einen leicht höheren Anteil in der Frog Story. Einerseits könnte daraus abgeleitet werden, dass das längere Verfahren – die Frog Story – doch einen leichten Mehrwert gegenüber dem ENNI-Instrument haben könnte. Dies wird ggf. dadurch gestützt, dass kein:e Proband:in im ENNI-Instrument freie direkte Rede verwendete, obwohl diese in der Frog Story recht häufig auftrat. Ebenso konnte beobachtet werden, dass acht Proband:innen ausschließlich in der Frog Story (in-)direkte Rede verwendeten, während dies im ENNI nur bei drei Personen der Fall war. Da es sich jedoch insgesamt um wenige Äußerungen handelte und die individuellen Leistungen sehr stark differierten, sollte dies nur als eine Tendenz interpretiert werden. Die Ergebnisse der Analysen zeigen auf, dass die ENNI-Geschichten zur Elizitierung von freier direkter Rede nicht gut geeignet sind. Diese wurde durch keine:n Proband:in produziert. Dieses Ergebnis für das ENNI scheint insofern überraschend, da indirekte Rede später erworben wird (Nordqvist, 2001) und syntaktisch anspruchsvoller ist als direkte Rede. Da eingebettete direkte Rede jedoch sehr wohl in den ENNI-Geschichten auftrat, liegt keine vollständige Abwesenheit direkter Rede vor. Der Grund, dass diese in der Frog Story häufiger auftrat, könnte darin liegen, dass die Frog Story deutlich länger ist und die Sprecher:innen ggf. von den Zuhörenden mehr Vorwissen erwartet haben könnten, wer gerade in der Situation spricht. Zudem kommt in der Frog Story wiederholt das Rufen nach dem Frosch vor, wodurch möglicherweise der „Sinn“ einer vorherigen Sprecherinformation (z. B. „Der Junge ruft: ...“) wegfallen könnte. Abschließend ist der Junge in der Geschichte zudem die einzige menschliche Figur; es wäre möglich, dass die Kinder davon ausgegangen sind, dass die (in-)direkte Rede im Zweifelsfall am ehesten dem menschlichen Protagonisten zugeschrieben werden würde.

Da es sich um work in progress handelt, finden derzeit noch weiterführende Analysen statt, unter anderem hinsichtlich der Anteile (in-)direkter Rede bei den einzelnen Figuren. Weiterführend werden die Daten mit den Redeanteilen typisch entwickelter Kinder abgeglichen (vgl. Neitzel, under review). Interessant wäre an dieser Stelle auch, ob und in welchem Umfang erwachsene Normalsprecher:innen in den Erzählinstrumenten zeigen würden. Da es sich hierbei um ein exploratives Vorgehen handelt, wurden solche Daten bisher nicht erhoben.

Die vorliegenden Analysen zeigen auf, dass Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom in der durchgeführten Studie zu einem großen Anteil in der Lage waren, (in-)direkte Rede zu verwenden und dass dies häufig dann auch in beiden Erzählverfahren der Fall war. Die Nutzung (in-)direkter Rede stellt ein wichtiges sprachliches Mittel des Perspektivwechsels dar, welcher Erzählungen insgesamt bereichert und für die Zuhörenden interessanter und lebendiger gestaltet. Die Ergebnisse sprechen für eine relative Stärke der Proband:innen mit Down-Syndrom in diesem sprachlichen Feld: die meisten von ihnen konnten erfolgreich Erzählinhalt mittels (in-)direkter Rede vermitteln, obwohl ein Großteil der Proband:innen beispielsweise syntaktische Einschränkungen zeigte (vgl. Analysen in Neitzel & Penke, 2021b). Diese Erkenntnis stammt insofern mit Vorbefunden überein, da Neitzel und Penke (2021b) im Hinblick auf ein weiteres sprachliches Perspektivwechselmaß, nämlich die Verwendung von mental state-Verben, zeigen konnten, dass diese unabhängig von vorliegenden Sprachentwicklungsstörungen durch Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom ihrem jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand gemäß verwendet werden konnten. Ob dies auch für (in-)direkte Rede der Fall ist, wäre an dieser Stelle noch zu prüfen. Zudem kann anhand der limitierten bisherigen Daten keine Aussage darüber getroffen werden, ob verschiedene Formen (in-)direkter Rede von Personen mit Down-Syndrom in unterschiedli-

cher Weise angewendet werden, z. B. in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation oder den individuellen syntaktischen Fähigkeiten.

Für die klinische Arbeit kann aus den beschriebenen Befunden dennoch eine Tendenz abgeleitet werden, dass der sprachliche Perspektivwechsel in der Erzählfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom möglicherweise eine Ressource darstellen könnte und somit aktiv gefördert werden sollte. Ein Fokus auf die Möglichkeiten im sprachlichen Perspektivwechsel könnte dazu führen, dass Sprecher:innen mit Down-Syndrom trotz bestehender sprachlicher (z. B. morpho-syntaktischer) Defizite als interessante Erzähler:innen wahrgenommen werden könnten, was ihre Interaktion mit anderen erleichtern könnte. Da es sich bei den vorliegenden Daten jedoch um erste Befunde handelt, steht eine genauere Bewertung der klinischen Relevanz (in-)direkter Rede für die Erzählfähigkeit noch aus.

Danksagung

Ich danke Tabea Musshoff, Jana Hapcke und Sarah Schuchardt für die Unterstützung bei der Datenauswertung für die vorliegende Untersuchung. Zudem danke ich allen Proband:innen und ihren Familien, ohne deren Beitrag diese Forschung nicht möglich gewesen wäre.

Literatur

- Channell, M. M. (2020). Cross-sectional Trajectories of Mental State Language Development in Children with Down Syndrome. *Am. J. Speech Lang. Pathol.* 29 (2), 760–775.
- Eerland A, Engelen JA, Zwaan RA. The influence of direct and indirect speech on mental representations. *PLoS One.* 2013 Jun 12;8(6):e65480.
- Grieco, J., Pulsifer, M., Seligsohn, K., Skotko, B. & Schwartz, A. (2015). Down syndrome. Cognitive and behavioral functioning across the lifespan. *American Journal of Medical Genetics. Part C, Seminars in Medical Genetics*, 169 (2), 135–149.
- Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.
- IBM Corp. Released 2022. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kim, Y.-S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child Development*, 86, 128-144.
- Köder F, Maier E. Children mix direct and indirect speech: evidence from pronoun comprehension. *J Child Lang.* 2016 Jul;43(4):843-66.
- Li J, Dijkstra K, Zwaan RA. The use of direct and indirect speech across psychological distance. *Mem Cognit.* 2022 Nov;50(8):1816-1825.
- Mayer, M. (2003). Frog, where are you? (A boy, a dog, and a frog). Dial books.
- Miller, J., Andriacchi, K., DiVall-Rayn, J., & Lien, P. (2003). Narrative Scoring Scheme. Abgerufen von https://www.saltsoftware.com/media/wysiwyg/codeaids/NSS_Scoring_Guide.pdf und https://saltsoftware.com/media/wysiwyg/codeaids/NSS_FWAY_Rubric.pdf [21.01.2023]
- Neitzel, I. (under review). Use of direct and indirect speech in individuals with Down syndrome as measured by typical development: first evidence. *Frontiers in Psychology*.
- Neitzel, I. (2021). Erzählfähigkeit und mögliche Einflussfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. Manteltext zur kumulativen Dissertationsschrift, Universität zu Köln. Abrufbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/53787/>
- Neitzel, I. (2022). Zwischen Verständnis und Anwendung: Manifestation eines False-Belief-Verständnisses in Erzählungen von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. In: S. Tan, S. Düring, A. Wilde, H. Wunderlich & T. Fritzsche (Hrsg.) *Spektrum Patholinguistik Band 15. Schwerpunktthema: Interdisziplinär behandeln – Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Sprachtherapie* (S. 119-133). Potsdam: Universitätsverlag.
- Neitzel, I., & Penke, M. (2021a). Theory of Mind in children and adolescents with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 113: 103945.
- Neitzel, I. & Penke, M. (2021b). Mental state verb production as a measure of perspective taking in narrations of individuals with Down syndrome. *Frontiers in Communication*, 6, 1-13.
- Nordqvist, A. (2001). The use of direct and indirect speech by 1- to 4-year-olds. *Psychology of Language and Communication*, 5 (1), 57-66.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). „Frog, where are you?“ Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88(2), 229-247.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30, 224-238.
- Segal, A., and Pesco, D. (2015). Narrative Skills of Youth with Down Syndrome: a Comprehensive Literature Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 27, 721–743.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A., & Petermann, F. (2007). SON-R 2 ½-7. Non-verbaler Intelligenztest. Hogrefe.
- Tompkins, V., & Guo, Y., & Justice, L.M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26, 403-429.
- Van Krieken, K., Hoeken, H., and Sanders, J. (2017). Evoking and Measuring Identification with Narrative Characters – A Linguistic Cues Framework. *Frontiers in Psychology*, 8, 1190. doi:10.3389/fpsyg.2017.01190

Zur Autorin

Dr. Isabel Neitzel ist Logopädin und studierte Lehr- und Forschungslogopädie (M.Sc.) an der RWTH Aachen. Sie spezialisierte sich in der therapeutischen Arbeit auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und promovierte 2021 zu den Erzählfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen an der Universität zu Köln. Derzeit ist sie in verschiedenen Forschungsprojekten, u.a. zur technikgestützten (Sprach-)Diagnostik, an der TU Dortmund tätig.

Korrespondenzadresse

Isabel.neitzel@tu-dortmund.de



Therapieerfolg in der Mutismustherapie – Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungs- instruments zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern*

Therapy success in mutism therapy – development and trial of an observational tool for the analysis of children’s communicative behavior

Katharina Rademacher, Jannika Böse, Katja Subellok, Anja Starke

Zusammenfassung

Hintergrund: Der selektive Mutismus (sM) zeigt sich im kindlichen Schweigen in bestimmten Situationen. Innerhalb therapeutischer Maßnahmen wie der Dortmunder Mutismustherapie stehen neben der Quantität auch die Qualität des kommunikativen Verhaltens einschließlich nonverbaler, paraverbalen und inhaltlicher Aspekte im Mittelpunkt. Bislang fehlt es allerdings an Beobachtungsinstrumenten, mithilfe derer quantitative und qualitative Aspekte kindlichen Sprechverhaltens bei sM dokumentiert und Therapiefortschritte abgeleitet werden können.

Ziel: Im Fokus steht die Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Beobachtungsinstruments InterDoT (Interaktionsanalyse zur Dokumentation des Therapieerfolgs bei Mutismus) zur Analyse kommunikativen Verhaltens eines selektiv mutistischen Kindes inklusive nonverbaler, paraverbalen und inhaltlicher Aspekte.

Methodik: Im Zuge einer kontrollierten Einzelfallstudie wurde das kommunikative Verhalten eines Kindes mit sM erhoben. Während der Interventionsphase wurden die Therapiesitzungen videografiert. Für die Videoanalyse wurde deduktiv (theorie- und expertisebasiert) sowie induktiv ein Kategoriensystem entwickelt, erprobt und im Hinblick auf seine Reliabilität überprüft.

Ergebnisse: Das Beobachtungsinstrument InterDoT beinhaltet acht Hauptkategorien (Äußerungslänge, Lautstärke, Interaktivität, Empfänger:in, Thema, Paraverbal, Nonverbal, Interaktivität Nonverbal). Die Reliabilitätsüberprüfung mit fünf Coderinnen ergab eine substanzielle bis nahezu perfekte Übereinstimmung.

Diskussion: Mithilfe des Beobachtungsinstruments InterDoT konnte das kommunikative Verhalten eines Kindes mit sM reliabel erfasst und analysiert werden. Eine Individualisierung von InterDoT auf den Einzelfall kann nicht ausgeschlossen werden. Eine Übertragbarkeit auf andere Fälle muss daher noch geprüft werden.

Schlüsselwörter

Selektiver Mutismus, Therapieforschung, Beobachtungsinstrumente, Dortmunder Mutismustherapie (DortMuT)

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

Abstract

Background: Selective mutism (sM) manifests itself in children's silence in certain situations. Within therapeutic measures such as the Dortmund Mutism Therapy, the focus is not only on the quantity but also on the quality of communicative behavior, including nonverbal, paraverbal, and content-related aspects. To date, however, there is a lack of observational instruments with the help of which quantitative and qualitative aspects of speech behavior in children with sM can be documented and progress in therapy can be derived.

Aims: The focus is on the development, trial evaluation of the observational instrument InterDoT (Interaction Analysis for Documentation of Therapy Success in Mutism) for the analysis of communicative behavior of a selectively mute child including nonverbal, paraverbal and content-related aspects.

Methods: During a controlled single case study, the communicative behavior of a child with sM was assessed. In course of the intervention phase, therapy sessions were videotaped. For the video analysis, a category system was deductively (theory- and expert-based) as well as inductively developed, tested, and reviewed regarding its reliability.

Results: The observation instrument InterDoT contains eight main categories (length of utterance, volume, interactivity, receiver, topic, paraverbal, nonverbal, nonverbal interactivity). Reliability review with five coders showed substantial to almost perfect agreement.

Discussion: With the aid of the observational instrument InterDoT, the communicative behavior of a child with sM could be reliably assessed and analyzed. An individualization of InterDoT to the single case cannot be excluded. Therefore, transferability to other cases still has to be examined.

Keywords

Selective mutism, therapeutic research, observational instruments, Dortmund Mutism Therapy (Dort-MuT)

1 Selektiver Mutismus

1.1 Erscheinungsbild, Kontexte des Schweigens und Prognose

Der selektive Mutismus (sM) zeichnet sich durch das konsequente Schweigen in spezifischen sozialen Situationen aus, während Betroffene in anderen Situationen unbeeinflusst sprechen können (Bahrfeck, Subellok & Starke, 2017). Mit einer Prävalenz von ca. 1 Prozent (Muris & Ollendick, 2015) ist der sM eher selten. In den aktuellen Klassifikationssystemen DSM-5 und ICD-11 wird der sM als Angststörung klassifiziert (American Psychiatric Association, 2018; World Health Organization, 2022), die sich vor allem in sprachlich-kommunikativen Anforderungssituationen zeigt (Poole, Cunningham, McHolm & Schmidt, 2021). Durch seine vielschichtige Symptomatik und facettenreiche Ausprägungsformen gilt der sM als sehr heterogenes Phänomen (Kearney & Rede, 2021). Kinder mit sM zeigen häufig begleitende Entwicklungsauffälligkeiten wie eine erhöhte Schüchternheit und Ängstlichkeit (80 Prozent), bei mehr als zwei Drittel liegen nach Driessen et al. (2020) Anzeichen einer sozialen Phobie vor. Darüber hinaus sind bei 30 bis 50 Prozent der Fälle sprachliche Auffälligkeiten zu beobachten, welche insbesondere expressive und phonologische Fähigkeiten betreffen (Bahrfeck et al., 2017; Cohan, Chavira & Stein, 2006; Kearney & Rede, 2021). Das Schweigen wird von Außenstehenden oft als reine Schüchternheit oder gar Protest missinterpretiert. Betroffene Kinder und Jugendliche *wollen* jedoch sprechen, *können* es in spezifischen Situationen aber nicht (Bahrfeck et al., 2017). Gleichzeitig sprechen mutistische Kinder insgesamt seltener, leiser und weniger initiativ. Zusätzlich zeigen Kinder mit sM auch häufig einen verminderten Einsatz von Mimik, Gestik und paraverbalen Äußerungen, wie etwa Summen und Lachen. In Extremfällen setzt sogar ein psychomotorisches Erstarren ein (Schwenck & Gensthaler, 2017).

Das Schweigen zeigt sich in vorhersehbaren und umschriebenen Situationen. Aus klinischer Sicht können drei übergeordnete, bedeutsame Einflussfaktoren für das Kommunikationsverhalten schweigender Kinder identifiziert werden: Partner:in, Ort und Inhalt beziehungsweise Aktivität der Interaktion (Schwenck et al., 2021). Alle drei Faktoren bedingen einander und verstärken das Schweigen, je weniger vertraut das Kind mit ihnen ist. So sprechen die Kinder mit engen Familienangehörigen eher als mit weniger bekannten oder gar fremden Interaktionspartner:innen (Schwenck & Gensthaler, 2017). Weiterhin sprechen mutistische Kinder tendenziell eher mit Gleichaltrigen, zum Beispiel Gruppenmitgliedern in der Kita, als mit Erwachsenen, etwa Erzieher:innen. Auch beim Ort der Interaktion sind Vertrautheit und Privatheit für das kommunikative Verhalten bei sM relevant. Demzufolge schweigen die meisten Kinder mit sM in der Öffentlichkeit, in welcher sie womöglich von Fremden beim Sprechen beobachtet werden könn-

ten, während sie sich zuhause meist frei äußern können. Ferner lösen Orte, an denen sprachliche Äußerungen erwartet werden, wie beispielsweise die Kita oder die Schule, in den meisten Fällen mutistisches Verhalten aus. Auch der Inhalt beziehungsweise die Aktivität der Interaktion bedingen das Sprechverhalten des Kindes, indem kindzentrierte oder neue Aktivitäten (Schwenck et al., 2021) und persönliche oder unvertraute Inhalte (Schwenck & Gensthaler, 2017) die Unfähigkeit zu sprechen verstärken. Entsprechend fällt es Kindern mit sM eher leichter, geschlossene Ja-Nein-Fragen reaktiv zu beantworten als offene Fragen zu Emotionen oder ihrer persönlichen Meinung. Weiterhin gelingt es den Kindern oft nicht, Gesprächsinhalte von sich aus initiativ und mit direkter Ansprache in Form von Bedürfnisäußerungen oder mit dem Pronomen „Du“ einzubringen. Während eine direkte Ansprache mit Blickkontakt bei vielen mutistischen Kindern Schweigen auslöst, wirkt eine defokussierte, indirekte Begegnung des/der Interaktionspartner:in in der Kommunikationssituation entlastend. Eine kindgesteuerte Interaktion ermöglicht dem Kind im Zuge dessen Kontrolle über die Situation, wodurch die Hemmschwelle zum Sprechen geringer wird (Schwenck et al., 2021).

Die kontextabhängige Unfähigkeit zu sprechen bedeutet eine wesentliche Einschränkung in der gesellschaftlichen Teilhabe. Demnach ist durch das Schweigen auch die (vor-)schulische Partizipation beeinträchtigt, was unter anderem auch einen maßgeblichen Einfluss auf den Bildungserfolg nehmen kann. Nur ein Fünftel der von sM Betroffenen zeigt bis ins Erwachsenenalter selektiv mutistisches Verhalten (Steinhausen, Wachtner, Laimböck & Winkler Metzke, 2006), während ein Großteil auch ohne spezifische Therapie das Schweigen bis ins Erwachsenenalter ablegt. Bei Nichtbehandlung des sM besteht jedoch ein deutlich erhöhtes Risiko, weitere psychische Erkrankungen wie andere Angststörungen oder eine Depression zu entwickeln (Bahrfeck et al., 2017; Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann, Hennighausen & Gutenbrunner, 2001; Steinhausen et al., 2006). Demnach ist eine möglichst frühzeitige Therapie – idealerweise bereits im Kita-Alter – angeraten, damit sich Verhaltensweisen nicht erst verfestigen und Bildungsmisserfolg, sozialer Isolation und psychischen Erkrankungen vorgebeugt werden kann (Bahrfeck et al., 2017).

1.2 Therapeutische Ansätze in der Mutismus-Therapie

Therapeutische Maßnahmen haben zum Ziel, das Schweigen von Kindern und Jugendlichen mit sM abzubauen bei gleichzeitigem Aufbau des Sprechverhaltens in verschiedenen Kontexten (Remschmidt et al., 2001). Primäre disziplinäre Zuständigkeiten bleiben aufgrund verschiedener existierender Ansätze schwer zu definieren (Katz-Bernstein & Subellok, 2020). So sahen sich früher maßgeblich die Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie für das Störungsbild des sM zuständig. Durch die Konstruktion von Behandlungsansätzen mit dem Ziel des Aufbaus (non-)verbaler Kommunikation sind seit einigen Jahren auch die Sprachtherapie und Logopädie als Disziplinen im Behandlungsfeld von sM anerkannt (Katz-Bernstein & Subellok, 2020). Im deutschsprachigen Raum existieren einige sprachtherapeutische Konzepte zur Behandlung von sM: Die Systemische Mutismustherapie (SYMUT; Hartmann, 2004), die Dortmunder Mutismustherapie (DortMuT; Subellok, Katz-Bernstein, Bahrfeck-Wichitill & Starke, 2012) sowie die Kooperative Mutismustherapie (KoMuT; Feldmann, Kopf & Kramer, 2012). Auch künstlerische und experimentelle Ansätze finden in der Therapie von sM Anwendung, wie etwa die Musiktherapie (Jones & Odell-Miller, 2022; Künzel & Sallat, n.d.) oder die so genannte „Virtual reality exposure therapy“ (VRET; Tan et al., 2022), wobei ein verhaltensorientierter Ansatz am häufigsten für sM-Interventionen Einsatz findet (Zakszeski & DuPaul, 2017).

Während einzelne Wirksamkeitsnachweise für internationale Therapiekonzepte existieren, steht die Evaluation deutschsprachiger Therapien hingegen noch aus (Bahrfeck et al., 2017). Daher liegen keine eindeutigen Indikationen für eine spezifische Therapiemaßnahme vor (Subellok et al., 2012). Der aktuelle wissenschaftliche Konsens besteht darin, dass ein methodenkombiniertes, interdisziplinäres Vorgehen für eine erfolgreiche Therapie von sM erforderlich ist (Cohan et al., 2006; Katz-Bernstein & Subellok, 2020). Subellok und Starke (2015) formulierten dementsprechend Leitlinien des Interdisziplinären Mutismus Forums (IMF) für die Mutismustherapie, welche eine qualitätssichernde Orientierung für die klinische Arbeit bieten und das Verständnis von sM als „subjektiv sinnvolle Regulationsstrategie der zwischenmenschlichen Kommunikation“ (S. 108) unterstreichen. Darüber hinaus halten Bahrfeck et al. (2017) mögliche Komponenten der Mutismus-Therapie fest, die einen methodenkombinierten Ansatz verfolgen: (a) die direkte Arbeit am Schweigen, (b) die Verarbeitung psychodynamischer Thematiken, (c) die systemische Auseinandersetzung und (d) der Aufbau verbaler und nonverbaler Kompetenzen.

2 Evaluation von Mutismus-Therapie

2.1 Überprüfung der Wirksamkeit von Therapieansätzen

Bislang gibt es nur wenige Wirksamkeitsnachweise für therapeutische Maßnahmen bei sM (Bahrfeck et al., 2017). Einzelne Studien weisen beispielsweise darauf hin, dass ein möglichst früher Behandlungsbeginn effektiver als eine spätere Therapie ist und verhaltenstherapeutische Methoden in der Behandlung von sM wirksam sind (Pionek Stone, Kratochwill, Sladeczek & Serlin, 2002). Weiterhin erweisen sich besonders systemische Therapieansätze, welche die unterschiedlichen Lebenskontexte des mutistischen Kindes einschließen, als erfolgsversprechend (Zakszeski & DuPaul, 2017). Kontrollierte, randomisierte Studien mit hoher Stichprobenanzahl sind im Kontext des sM jedoch durch die Seltenheit und Heterogenität des Phänomens nur schwer umsetzbar. Weiterhin ist die Therapie gerade wegen der Heterogenität im Erscheinungsbild besonders stark individualisiert. Dadurch ist eine methodisch belastbare Evaluation zusätzlich erschwert. Um das Phänomen in seinem Facettenreichtum erfassen zu können, erscheint daher ein einzelfallorientiertes Vorgehen neben kontrollierten Gruppenstudie als besonders bedeutsam.

Prinzipien der Dortmunder Mutismustherapie

Dortmunder-Mutismus-Therapie (DortMuT) (Bahrfeck et al., 2017; Subellok et al., 2012)

Basis der DortMuT ist der methodenintegrierende Therapieansatz von Katz-Bernstein (2019). Grundlegend wird sM respektive das Kernsymptom des Schweigens nicht als Störung betrachtet. Vielmehr wird es als eine für betroffene Kinder oder Jugendliche sinnhafte Strategie verstanden, mit problembehafteten Umständen umzugehen, für die (aktuell) keine alternativen funktionelleren Lösungsmöglichkeiten verfügbar sind. Dabei wird vorausgesetzt, dass alle Menschen sprechen möchten, manche es aber gerade nicht können. Zentral für das therapeutische Vorgehen ist die Unterstellung, dass irgendwann das dysfunktionelle Schweigen zugunsten des Sprechens überwunden wird – weil alle Menschen sprechen wollen.

Wie in jeder Mutismustherapie ist es das längerfristige **Ziel** der DortMuT, dass ein schweigender Mensch möglichst in allen Lebenskontexten sprechen wird. Allerdings soll er nicht nur sprechen, weil es erwartet oder womöglich erzwungen wird. Vielmehr ist im Fokus, dass er mit Freude kommuniziert und sich als selbstwirksamer Interaktionspartner erlebt, der zur Gestaltung einer unbeschwerteten Kommunikation ebenso wie sein Gegenüber beitragen kann. Im Rahmen von DortMuT ist damit Therapieerfolg nicht nur an der Quantität von verbalsprachlichen Beiträgen einer Person geknüpft. Vielmehr geht es maßgeblich auch um qualitative Aspekte. Konzeptionell orientiert sich DortMuT an drei Ebenen:

- **Strukturebene.** Jedes Schweigen wird vor dem Hintergrund biographischer Gegebenheiten eines Kindes erklärbar. Den jeweils individuellen Sinn des Schweigens hypothetisch zu erfassen und es dem Betroffenen – altersadäquat – zu spiegeln, ist quasi die Eintrittspforte für einen (gelingenden) Therapieprozess. Im weiteren Verlauf ist es essenziell, die Motivation zum Sprechen zu stärken und mögliche dagegensprechende Gründe zu mindern. Überzeugungen über sich selbst und die vermutete Sichtweise Anderer auf sich selbst müssen durch alternative Selbstkonzepte revidiert werden. Nachhaltiges Ziel wäre es, dass sich das Selbstbild sukzessive von ‚schweigend‘ in Richtung ‚kompetent sprechend‘ modifizieren wird.
- **Symptomebene.** Sowohl die Ausprägung des Schweigens wie auch die Begleitsymptomatik von sM können variantenreich sein. Bei aller Verschiedenheit der Erscheinungsbilder sind dennoch ein strukturierter Aufbau und die Erweiterung aller Möglichkeiten zur Kommunikation zentral. Hierbei würde der alleinige Fokus auf Lautsprachlichkeit allerdings der Komplexität von sM nicht gerecht werden. Auch mittels non- und paraverbaler Kommunikationsformen kann Interaktion gelingen. Insofern werden stets alle Modalitäten gelingender Kommunikation auf der Symptomebene avisiert. Durch die Hinzunahme der schüchternen Handpuppe „Schneck“ können beispielsweise indirekte Modelle zur Interaktion angeboten werden. Gleichzeitig kann „Schneck“ als niedrigschwellige Interaktionspartnerin fungieren.

- **Systemebene.** Ein Schweigen existiert nicht für sich allein. Es konstituiert sich über die Wechselbeziehungen zu andern Lebenswelten wie Großeltern, Kita, Schule, Ausbildung, Peers oder wird über ungünstige Bedingungen in diesen Systemen aufrechterhalten. Um nachhaltige Wirkungen zu erzielen, müssen also alle diese Umfelder engmaschig in die Therapie einbezogen werden.

DortMuT greift auf ein breites Repertoire entwicklungspsychologischer, tiefenpsychologisch fundierter, kognitiv-behavioraler, sprachtherapeutischer und systemischer **Methoden** zurück, die flexibel je nach Kind und Therapieprozess angewendet werden. Nicht ein Therapieprogramm kommt zum Einsatz, sondern das Vorgehen ist bei jedem Kind individuell anders, weil seine Bedürfnisse und sein aktives Mitwirken im Mittelpunkt stehen.

2.2 Qualitative, einzelfallorientierte Forschung

Einzelfallorientierte Forschung kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. Einerseits kann auch eine kontrollierte Gruppenstudie einzelfallorientiert sein, wenn beispielsweise stark individualisierte Therapien evaluiert werden sollen. Andererseits lassen sich unter dem Begriff vor allem Einzelfallstudien fassen, bei denen ein individueller Fall (z. B. eine Person oder auch eine Familie) detailliert betrachtet wird (Kazdin, 2011). Dabei lassen sich wiederum qualitative und quantitative Herangehensweisen unterscheiden. In den letzten Jahren wurden kontrollierte Einzelfallstudien, bei denen beispielsweise Daten engmaschig über einen längeren Zeitraum erhoben werden, sowohl in sprachtherapeutischen als auch pädagogischen Kontexten vermehrt umgesetzt (z. B. Benway et al., 2021; Busacca, Anderson & Moore, 2015; Casale & Haarhoff, 2022; Curran & van Owen Horne, 2019). Durch die engmaschige Erfassung immer gleicher Maße können so auch für Einzelfälle und idealerweise ebenfalls für mehrere Einzelfälle Aussagen zur Wirksamkeit einer Intervention gemacht werden, die sich auch durch statistische Kennwerte nachweisen lassen. Durch das einzelfallorientierte Vorgehen lassen sich so zudem spezifische Ursachen – und damit Hinweise für etwaige Wirkmechanismen – für individuelle Veränderungen untersuchen, was zu einer deutlichen Steigerung der internen Konsistenz der Interventionsforschung führt (Kratowill et al., 2013).

Dabei können vor allem auch qualitative Herangehensweisen hilfreich sein, um solch individuelle Einflussfaktoren näher zu betrachten. Ziel des Vorgehens ist es, die Fallbetrachtung auf verschiedene Systemebenen auszuweiten. Entsprechend wird das Individuum (Mikroebene) ganzheitlich in seinem familiären Kontext (Mesoebene) und seiner Integration in eine Institution, wie die Kita oder Schule, (Exosystem) verstanden betrachtet (Kohler, Starke & Kohmäscher, 2021). Für die qualitative Datenerhebung steht eine Vielfalt an Methoden zur Verfügung, beispielsweise die Beobachtung, Interviews, Gruppendiskussionen oder die Dokumentenanalyse (Lamnek & Krell, 2016). Die Datenauswertung und -interpretation haben die Entwicklung von Kategorien zum ganzheitlichen Verständnis des Falls zum Ziel. Hier besteht zunächst kein Anspruch auf Generalisierbarkeit, sondern vorerst nur Gültigkeit für den Fall (Kohler et al., 2021). Für die einzelfallorientierte Interventionsforschung erscheint vor allem eine Kombination quantitativer und qualitativer Herangehensweisen sinnvoll, um einerseits Effekte der Intervention nachweisen und andererseits Hintergründe zu Entwicklungsprozessen und Lernverläufe individualisiert betrachten zu können.

Im Rahmen der Wirksamkeitsforschung im Bereich sM liegen bereits zahlreiche Einzelfall- und kleinere Gruppenstudien vor. Hier wurden maßgeblich Prä-Post-Test-Designs genutzt, bei denen vor allem das Sprechverhalten als Maß für den Therapieerfolg gemessen wurde. Dabei wurden vorwiegend Fragebögen, Checklisten und Interviews zur Erhebung des kindlichen Sprechverhaltens eingesetzt (Zakszeski & DuPaul, 2017). Hierbei handelt es sich allerdings beinahe ausschließlich um Fremdeinschätzungen, ohne das sprachlich-kommunikative Verhalten des Kindes objektiv und direkt in der Handlungssituation zu erheben. Weiterhin liegt bei den bisherigen Erhebungsinstrumenten der Fokus vor allem auf quantitativen Aspekten der Interaktion, beispielsweise der mittleren Länge kindlicher Äußerungen (ebd.). Qualitative Aspekte, welche die nonverbale, paraverbale und inhaltliche Ebene des kommunikativen Ausdrucks von Kindern mit sM einschließen, werden dabei häufig außer Acht gelassen. Die Analyse videografiertter Interaktionssituationen bietet hier die Möglichkeit, das kommunikative Verhalten auf all diesen Ebenen in seiner Komplexität zu erfassen und zu untersuchen.

2.3 Videokodierung als Methode

Das Medium Video bietet den besonderen Vorteil, Interaktion multimodal, das heißt in Bezug auf verbale, nonverbale, paraverbale sowie inhaltliche Aspekte, abzubilden (Denmuth, 2020). Durch die Videoaufzeichnung können Situationen langfristig konserviert und mehreren Personen weitgehend ohne Qualitätsverlust für die Datenverarbeitung wiederholbar zugänglich gemacht werden (ebd.). Damit bieten Videodaten im Vergleich zu Ergebnissen einer Beobachtung eine hohe intersubjektive Verlässlichkeit (Schnettler & Knoblauch, 2009).

Für die Analyse muss das Videomaterial zunächst auf verbaler Ebene in definierte Einheiten segmentiert und transkribiert, also in einen Text transformiert, werden (Ayass, 2017). Dadurch wird das dynamische Videomaterial in Form eines statischen Textes für die Interpretation verfügbar gemacht, was die fokussierte und sequenzielle Bearbeitung spezifischer Situationen ermöglicht. Mithilfe der sogenannten Kodierung werden die transkribierten Segmente in Bezug auf ihren Inhalt analysiert (Tuma, 2018). Die Kodierung kann deduktiv, das heißt durch im Vorhinein definierte theorie- oder expertisebasierte Kategorien, oder induktiv, das heißt aus dem Datenmaterial heraus, oder aber auch kombiniert deduktiv-induktiv erfolgen (Schreier, 2012). Weiterhin ermöglicht die Kodierung auch die Dokumentation und Analyse nonverbaler, paraverbaler und sonstiger Aspekte der Interaktion. Zur Standardisierung der Transkription und Kodierung ist die Erstellung eines spezifischen Kodierleitfadens notwendig (Tuma, 2018). Hier werden Regeln der Segmentierung, Transkription und Kodierung ausführlich mit Beispielen dargestellt, sodass das Vorgehen für Außenstehende transparent wird. Die Kodierung kann so auch im Hinblick auf ihre Inter-coder-Reliabilität hin überprüft werden. Die Ergebnisse der Kodierungen ermöglichen schließlich neben der qualitativen Analyse des Materials auch quantitative Untersuchungen, beispielsweise durch Häufigkeitsvergleiche (Schreier, 2012).

Insgesamt bringt die Videoanalyse insbesondere bei einer großen Materialmenge durch ihre umfangreichen Verarbeitungsschritte der Segmentierung, Transkription und Kodierung einen von der Forschungsfrage abhängigen, aber zumeist recht hohen zeitlichen Aufwand mit sich (Ayass, 2017; Denmuth, 2020). Um Interaktionssituationen jedoch in ihrer Komplexität erfassen zu können, ist die Videoanalyse zwingend notwendig. Insbesondere, wenn Interaktionen in ihrer inhaltlichen Tiefe und Wechselwirkung untersucht werden sollen, muss die Kodierung sehr umfangreich und vielschichtig erfolgen. Gerade bei Phänomenen wie sM ist durch die facettenreiche Symptomatik und die dadurch höchst individuellen therapeutischen Maßnahmen die Videografie im Rahmen der Therapieevaluation unerlässlich. Bislang fehlt es allerdings an Kodiersystemen, mithilfe derer das kindliche kommunikative Verhalten und im Weiteren auch die Wirksamkeit der Mutismustherapie analysiert und evaluiert werden können.

3 Zielsetzung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Konzeption und Evaluation eines Beobachtungs- und Analyseinstruments zur systematischen Erfassung des kommunikativen Verhaltens von Kindern mit sM im Rahmen der Mutismustherapie. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie (Starke, Subellok & Mazzotta, 2019) neben der Erfassung verbaler Kommunikation auch nonverbale, paraverbale und insbesondere inhaltliche Aspekte kommunikativen Verhaltens berücksichtigt.

4 Methode

Im Folgenden wird zunächst die Datengrundlage der Studie und daran anschließend die Erläuterung der Entwicklungs- und Erprobungsprozesse des Beobachtungsinstruments InterDoT (Interaktionsanalyse zur Dokumentation der Therapie bei Mutismus) beschrieben. Schließlich werden die Überprüfungen der Gütekriterien von InterDoT dargestellt.

4.1 Datengrundlage: Fallbeschreibung „Sophia (5;9 Jahre)“

Im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie wurde das kommunikative Verhalten eines fünfjährigen Mädchens mit sM („Sophia“, Name anonymisiert) erhoben. Mittels standardisierter und informeller Instrumente wurden dazu Daten von Eltern und der Kita zum Sprech- und Kommunikationsverhalten des Kindes erhoben. Außerdem wurden alle 15 Therapieeinheiten per Videoaufnahmen durch zwei an der Decke installierte Kameras im Raum und in einem informellen Bericht der Therapeutin dokumentiert.

Sophia ist ein aufgewecktes Kind, das vielseitig interessiert ist und mit ihren Eltern und jüngerem Bruder gerne spricht (monolingual deutsch). Hingegen ist sie außerhalb der Kernfamilie und im Kindergarten, den sie seit 2,5 Jahren gerne und regelmäßig besucht, sehr zurückhaltend und schweigsam, insbesondere in der Großgruppe. Manchmal spricht sie leise einzelne Worte mit ihrem Erzieher, wenn die beiden allein sind. In der Sprachtherapie ist sie in den ersten beiden Stunden ebenfalls noch sehr verhalten und kommuniziert ausschließlich mit ihrem Vater. Ab der dritten Einheit möchte sie seine Begleitung nicht mehr, kommt alleine in den Therapieraum und spricht fortan unbefangen und offen mit der Therapeutin.

Vor dem Hintergrund eines ausgesprochen kooperativen sozialen Umfelds (Eltern und Kita) hat sich die Sprachtherapie mit Sophia für eine kontrollierte Einzelfallstudie zur Evaluation der Dortmunder Mutismus Therapie (Subellok et al., 2012) angeboten. Denn es müssen Daten aus allen relevanten Lebensbereichen des Kindes erfasst werden, da sich Sprech- und sonstige Fortschritte als Effekte der Therapie in allen sozialen Kontexten des Kindes, also auch außerhalb der Therapieeinheiten selbst, zeigen können.

Die Studie (Starke et al., 2019) wurde mit einem klassischen A-B-E-Design durchgeführt (siehe Abb. 1). Die Grundrate (A-Phase) wurde im Zuge einer Diagnostikeinheit mit anschließender fünfwöchiger Baseline und einem Elterngespräch erhoben. Die Interventionsphase (B-Phase) umfasste insgesamt 15 Therapieeinheiten. Im Follow-Up (E-Phase) erfolgte eine engmaschige Erweiterung der Datenerhebung. Für die Konzeption von InterDoT wurden die Videografien der Diagnostikeinheit (D) sowie die der Therapiesitzungen der Interventionsphase (Sitzungen 1 – 15) hinzugezogen. Jede Therapiesitzung wurde aus zwei Blickwinkeln mithilfe von zwei unabhängigen Kameras videografiert. Die wöchentlich stattfindenden Therapiesitzungen dauerten im Mittel 54 Minuten (SD = 5,5).

Sitzung		D	E	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	...	23	...	34	...	54
Eltern	FSSM																							
	Eltern-Bogen online																							
	BAV 3-11																							
Kita	DortMuS-Kita																							
	Kita-Bogen online																							
Therapie	Video-Kodierung																							
	Therapeut* innen-Report																							
		Baseline		Intervention										Follow Up										

Anmerkung: In der Zeile „Sitzung“ steht jedes Kästchen für eine Kalenderwoche, D = Diagnostiksitzung, E = Elterngespräch, die Zahlen stehen für die Nummer der Therapiesitzung, leeren Kästchen in der Interventionsphase zeigen krankheits- oder ferienbedingte Ausfälle.

Abb. 1: Übersicht über den Zeitverlauf und die Dokumentation der Therapieeinheiten.

4.2 Entwicklungs- und Erprobungsprozesse des Beobachtungsinstrumentes InterDoT

Im Kern dieses Beitrags wird dargestellt, wie das Videomaterial der Therapieeinheiten systematisch für die Analyse aufbereitet und ausgewertet wurde. Nachfolgend wird zunächst der deduktive, theorie- und expertisebasierte Teil des Kategoriensystems und anschließend die induktive Ergänzung dessen präsentiert.

Deduktive Kategorienbildung. Da Sophia bereits ab der dritten Therapieeinheit unbefangen mit der Therapeutin gesprochen hat, wurde der Fokus bei der Systematisierung des Kommunikationsverhalten zunächst auf verbale und paraverbale Elemente gelegt. In bisherigen Studien wurden im Rahmen von Videoanalysen neben der Erfassung der Äußerungslänge (Kategorie 1) (u. a. Beare, Torgerson & Creviston, 2008; Sanetti & Luiselli, 2009) auch die Interaktivität kindlicher Äußerungen (Kategorie 2) vor allem mittels Unterscheidung zwischen Reaktion („response“) und Initiation untersucht (u. a. Kern, Starosta, Cook, Bambara & Gresham, 2007; Mayworm, Dowdy, Knights & Rebelez, 2015). Entsprechend ergeben die Unterkategorien „Reaktion“, „Initiation“, ergänzt durch „keine Reaktion“ bei ausbleibender Erwiderung trotz direkter Ansprache. Ein spezifisches therapedidaktisches Prinzip der DortMuT sind weiterhin indirekte Interakti-

onsangebote durch die Therapeutin oder die Handpuppe Schnecki. Daher wurde die Unterkategorie „Reaktion“ in „Reaktion auf eine direkte Frage/Aufforderung“ und „Reaktion auf eine indirekte Frage/Äußerung“ aufgeteilt. Ein Beispiel für ein indirektes Interaktionsangebot ist die folgende Frage der Therapeutin an die Handpuppe: „Schnecki, glaubst du, wir könnten Sophia fragen, ob wir die grüne Knete haben können?“, wodurch sie zwar eine Frage stellt, diese allerdings nicht direkt an Sophia richtet. Antwortet Sophia darauf beispielsweise „Ja, könnt ihr.“, dann ist dies eine Reaktion auf eine indirekte Frage.

Da schweigende Kinder tendenziell leiser sprechen als gleichaltrige Kinder ohne sM (Schwenck & Gensthaler, 2017), wird im Instrument ebenfalls die Lautstärke verbaler Äußerungen (Kategorie 3) berücksichtigt. Hier wurde die Abstufung „flüsternd – leise – normal – laut“ gewählt.

Ein wesentlicher Einflussfaktor des interaktiven Verhaltens selektiv mutistischer Kinder ist der/die Partner:in der Interaktion (Schwenck & Gensthaler, 2017; Schwenck et al., 2021), das heißt der Empfänger (Kategorie 4) der verbalen Äußerung. Entsprechend der möglichen Interaktionspartner:innen wurden die Unterkategorien „Therapeutin“, „Schnecki“, „Bezugsperson“ (insbesondere für die Diagnostiksituation, in welcher der Vater anwesend war) sowie Äußerungen ohne spezifischen Empfänger „In den Raum“ formuliert.

Kategorie 5 mit dem Namen „Topic“ umfasst den Inhalt der kindlichen Äußerungen. Die Unterkategorie „Spielhandlung“ wurde für allgemeine, vom Spiel handelnde Äußerungen festgelegt, wie zum Beispiel „Die Puppe schläft.“. In Anlehnung an Schwenck et al. (2021) ergaben sich die Unterkategorien „Emotionale Äußerung“ (bei Gefühls- oder Meinungsäußerungen, z. B. „Das hat weh getan.“ oder „Das finde ich doof.“), „Erzählung von sich“ (bei Äußerungen über persönliche Ereignisse und Themen, bspw. „Wir haben sowas auch im Kindergarten.“) und „Du-bezogene Äußerung“ (bei direkter Ansprache mit dem Pronomen du, z. B. „Kannst du mir das geben?“), da gerade diese Aspekte inhaltlich stark herausfordernd für Kinder mit sM sind. Im Dialog mit Expertinnen wurden die Unterkategorien „Entscheidung“ (z. B. „Ich nehme den roten Becher.“) sowie „Bedürfnis/Hilfe“ (z. B. „Ich muss auf die Toilette.“) ergänzt, da sowohl das bewusste Treffen von Entscheidungen als auch die Äußerung von individuellen Bedürfnissen, etwa zur Toilette gehen, oder das Bitten um Hilfe, zum Beispiel beim Ausschneiden eines Motivs, interaktiv sehr anspruchsvoll sind.

Das paraverbale Interaktionsverhalten des Kindes wurde mit Kategorie 6 erfasst. So wurden zunächst die Unterkategorien „Symbolisch“ (symbolisches Imitieren von Geräuschen, z. B. eine knarrende Tür), „Lachen“, „Tierlaut“ (z. B. Imitation des Bellens eines Hundes) sowie „Schreien“ (wortloser Aufschrei) gebildet.

Erste Erprobung des deduktiv entwickelten Kategoriensystems. Das Videomaterial wurde mithilfe der Transkriptions- und Annotations-Software ELAN (*Eudico Linguistik Annotator*, Version 6.4; Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2022) verarbeitet. Im Zuge dessen wurden die einzelnen Therapievideos mit der vorläufigen Kodiervorlage in die Software eingebettet. In einem Kodierleitfaden wurden Regeln für die Segmentierung und Transkription in Anlehnung an Starke (2014) festgelegt. Zwei unabhängige Coderinnen erprobten die Segmentierung, Transkription und Kodierung des kommunikativen Verhaltens am Beispiel der dritten Therapiesitzung. Das Video dieser Sitzung fungierte als sogenanntes „Mastervideo“, das heißt als der Teil des Datenmaterials, anhand dessen das deduktiv entwickelte Kodiersystem hauptsächlich erprobt und angepasst wurde, alle Coderinnen zu Beginn abschnittsweise geschult wurden und ebenfalls die Intercoder-Reliabilität geprüft haben. Für das deduktiv entwickelte Kategoriensystem wurden im Zuge dessen Kodierregeln formuliert und Ankerbeispiele aus dem Material extrahiert. Im Rahmen der Kodierung ergab sich die Notwendigkeit der induktiven Erweiterung des Kategoriensystems, was ebenfalls anhand des Mastervideos erfolgte.

Induktive Ergänzung des Kategoriensystems. Die induktive Ergänzung der Kategorien aus dem Datenmaterial heraus erfolgte in dialogischer Zusammenarbeit zwischen den beiden Coderinnen und Expertinnen. In der Kategorie 2 (Lautstärke) wurde die Unterkategorie „leise“ eliminiert, da sie sich aus akustischen Gründen nur ungenau identifizieren ließ. Die Kategorie 5 (Topic) wurde durch die beiden Unterkategorien „Repetition“ für Wiederholung bereits gesagter Inhalte sowie „Unvollständig/ohne Informationsgehalt“ für inhaltlich nicht auswertbare Äußerungen hinzugefügt. Durch wiederholtes Auftreten stimmlich-melodischer Äußerungen erfolgte die Ergänzung der Unterkategorie „Summen/Singen“.

Generell ist bei schweigenden Kindern häufig auch das nonverbale Verhalten wie Gestik und Mimik gehemmt (Schwenck & Gensthaler, 2017). Obwohl zunächst angenommen wurde,

dass nonverbale Äußerungen bei Sophia individuell von untergeordneter Relevanz sind, wurde schließlich doch die Kategorie 7 „Nonverbal“ aufgenommen. Begründet wurde dies, da im Videomaterial gehäuft auch nonverbale Aktionen, beispielsweise in Form eines Nickens und Kopfschüttelns als Antwort auf eine Frage der Therapeutin auftraten. Da dies im Allgemeinen in vielen Interaktionssituationen ein durchaus legitimes und ausreichendes Interaktionsmuster darstellt, konnten diese Aktionen von Sophia nicht als „keine Reaktion“ gewertet werden. Demnach wurden die Unterkategorien „Nicken“ und „Kopfschütteln“ aufgenommen. Zusätzlich zeigte Sophia in einigen Situationen auch das „Zeigen“ (entweder mit dem Indexfinger oder die Präsentation eines Gegenstandes) als nonverbale Interaktionsform, sodass auch diese Unterkategorie ergänzt wurde.

Da auch nonverbales Verhalten interaktive Charakteristika beinhaltet, wurde die Kategorie 8 „Interaktivität nonverbal“ definiert. Hier entstanden die drei Unterkategorien „Reaktion nonverbal direkt“ (auf eine direkte Frage/Aufforderung), „Reaktion nonverbal indirekt“ (auf ein indirektes Interaktionsangebot) und „Initiation nonverbal“. Diese Kategorie wurde nur kodiert, wenn die nonverbale Handlung nicht durch eine verbale Äußerung begleitet wurde, da verbale Äußerungen bereits in ihrer Interaktivität kodiert werden. Beispielsweise zeigte Sophia während einer Spielsituation initiativ mit dem Indexfinger auf einen Arztkoffer (Zeigen, Initiation nonverbal). Auf die Frage der Therapeutin, ob sie nun Arzt spielen möchte, antwortet sie mit einem Nicken, was eine direkte nonverbale Reaktion impliziert. Würde Sophia auf die Frage aus dem Beispiel mit der grünen Knete mit einem Nicken/Kopfschütteln oder dem Hinhalten der grünen Knete reagieren, so stellt dies eine indirekte nonverbale Reaktion dar.

Schließlich wurde der Kodierleitfaden durch die induktiv generierten Kategorien und weitere Ankerbeispiele ergänzt. Zusätzlich wurden alle Kodierregeln in dialogischer Zusammenarbeit der Coderinnen konkretisiert. Der Kodierleitfaden wurde schließlich in Form eines „Manuals zur Transkription und Analyse von Videoaufnahmen im Rahmen der Mutismustherapie“ (Böse, Hoge, Subellok & Starke, 2021) finalisiert. Die finalen übergeordneten Kategorien werden in Abb. 2 dargestellt.

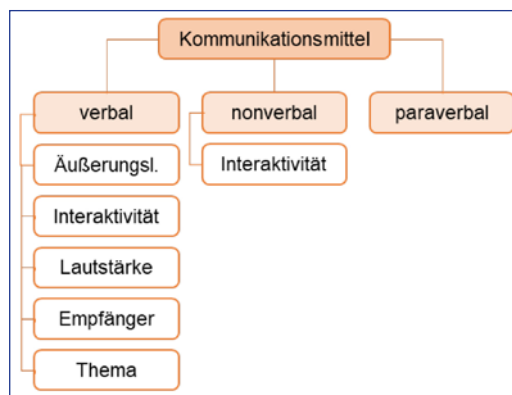


Abb. 2: Finale Oberkategorien des Beobachtungsinstruments InterDoT

4.3 Überprüfung der Gütekriterien

Drei weitere Coderinnen wurden mithilfe des Manuals (Böse et al., 2021) und einer begleitenden Kodierschulung in die Segmentierung, Transkription und Kodierung des Videomaterials eingearbeitet. Alle Coderinnen erprobten die Analyseschritte mithilfe des Mastervideos und wurden von den Autorinnen begleitet und supervisiert. Für die Überprüfung der Gütekriterien von InterDoT segmentierten, transkribierten und kodierten alle fünf Coderinnen unabhängig voneinander den gleichen zehnminütigen Ausschnitt aus dem Mastervideo. Die statistische Analyse der Inter-coder-Reliabilität (Schreier, 2012) wurde im Analyseprogramm R (Version 4.2.1; GNU, 2022) durchgeführt. Dafür wurden zuvor die Kodierungen in eine Excel-Tabelle übertragen und im Anschluss auf ihre Übereinstimmung hin überprüft. Die Übereinstimmung der Kategorien 2-8 wurde mithilfe von Fleiss Kappa ermittelt. Die Übereinstimmung der metrischen Variable „Äußerungslänge“ (Kategorie 1) wurde mithilfe eines Intraklassen-Korrelationskoeffizienten bestimmt.

5 Ergebnisse

Die finale Version von InterDoT umfasst ein Kategoriensystem aus insgesamt acht Oberkategorien und 30 Unterkategorien (das gesamte Kategoriensystem kann auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden). Die Kategorien 1 bis 5 dienen der Analyse verbaler kindlicher Äußerungen. Darüber hinaus wird das Auftreten paraverbaler Kommunikation erfasst und die Quantität nonverbaler Kommunikationsmittel mit ergänzender Analyse der nonverbalen Interaktivität analysiert. Das kodierte Material kann sowohl auf quantitativer Ebene durch eine Häufigkeitsanalyse als auch auf qualitativer Ebene analysiert werden. Tab. 1 stellt das Kategoriensystem mit allen Ober- und Unterkategorien und die dazugehörigen Reliabilitätskennwerte dar.

Im Mittel verfügen die erfassten Kategorien über eine Reliabilität von $k = 0,81$, was einer nahezu perfekten Übereinstimmung entspricht (Landis & Koch, 1977). Die Übereinstimmung der Kodierung der metrischen Variable „Äußerungslänge“ kann ebenfalls als gute Übereinstimmung interpretiert werden (Koo & Li, 2016). Aufgrund des ausdifferenzierten Kategoriensystems mit disjunkten Kategorien, eindeutigen Kodierregeln und exemplarischen Ankerbeispielen ergibt sich ein geringer Interpretationsspielraum. Insgesamt kann demnach die Durchführungsobjektivität des Verfahrens als sehr gut eingestuft werden.

Tab. 1: Kategoriensystem des Beobachtungsinstruments InterDoT und Reliabilitäts-Kennwerte

Kategorie	Unterkategorie (Codes)	Intercoder-Reliabilität
Äußerungslänge	–	ICC = 0.961**
Interaktivität (verbal)	2.1. Reaktion auf eine direkte Frage/Aufforderung	$k = 0.76$
	2.2. Reaktion auf eine indirekte Frage/Äußerung	
	2.3. Initiation	
	2.4. Keine Reaktion	
Lautstärke	Flüsternd	$k = 0.83$
	3.2. Normal	
	3.3. Laut	
Empfänger:in	Therapeut:in	$k = 0.82$
	Empfänger:in	
	Bezugsperson (wenn anwesend)	
	In den Raum	
Thema	Emotionale Äußerung	$k = 0.7$
	Thema	
	Entscheidung	
	Bedürfnis/Hilfe	
	Du-bezogene Äußerung	
	Bezug zur Spielhandlung	
	Repetition	
Unvollständig/ohne Informationsgehalt		
Paraverbal	Symbolisch	$k = 0.91$
	Paraverbal	
	Tierlaut	
	Schreien	
	Summen/Singen	
Nonverbal	Nicken	$k = 0.77$
	Nonverbal	
	Zeigen	
Interaktivität (non-verbal)	Reaktion nonverbal direkt	$k = 0.89$
	Interaktivität (nonverbal)	
	Initiation nonverbal	

Anmerkung: ** $p \leq 0.01$. ICC = Intraklassen-Korrelationskoeffizient. Ein ICC < 0.75 kann als gute Übereinstimmung interpretiert werden (Koo & Li, 2016).

k = Koeffizient von Fleiss Kappa. Ein k -Wert zwischen 0.61 und 0.8 wird als substantielle Übereinstimmung und zwischen 0.81 und 1 als nahezu perfekte Übereinstimmung interpretiert (Landis & Koch, 1977).

6 Diskussion und Ausblick

Im Rahmen dieser Studie wurde das Beobachtungsinstrument InterDoT entwickelt, mithilfe dessen kommunikatives Verhalten auf verbaler, nonverbaler, paraverbaler und inhaltlicher Ebenen systematisch und reliabel erfasst werden kann.

Insbesondere die Interaktivität und die Inhalte (Topic) des kommunikativen Verhaltens des Kindes konnten durch das deduktiv-induktive Vorgehen bei der Entwicklung des Kategoriensystems differenziert aufgeschlüsselt werden. Gleichzeitig zeigten sich insbesondere in der Kodierung der Lautstärke Schwierigkeiten bei der Kodierung durch Limitationen akustisch-technischer Natur. Im Fall Sophia kommt dieser Kategorie keine übergeordnete Rolle zu, da sie bereits früh im Therapieverlauf auch in normaler Lautstärke spricht. Bei anderen Kindern mit sM könnte leises, flüsterndes Sprechen jedoch durchaus einen Zwischenschritt zur Kommunikation in Sprechlautstärke darstellen (Schwenck & Gensthaler, 2017) und damit mit Blick auf Therapieerfolge stärker ins Gewicht fallen. Die technischen Limitationen können hier jedoch nur schwer umgangen werden, da beispielsweise der Einsatz eines Sprechermikrofons in der Interaktion mit ohnehin gehemmten Kindern kontraindiziert wäre.

Im vorgelegten Beobachtungsinstrument InterDoT werden nonverbale Kommunikationsmittel nur global in Form von Nicken, Kopfschütteln und Zeigen erfasst. Differenzierte nonverbale Interaktionen wie zum Beispiel Blickkontakt, welche als Formen direkter oder gar direkterer Interaktion (Schwenck et al., 2021) gelten, werden dagegen nicht einbezogen. Auch dies ist einerseits durch den Einzelfall Sophias begründet, da sie bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Therapie Blickkontakt sowie verbales Verhalten zeigte und damit die Verbalität in den Analysefokus rückte. Weiterhin ist im Speziellen der Blickkontakt auch durch technische Limitationen weder durchgehend noch objektiv erfassbar. Während durch moderne Verfahren, wie zum Beispiel Eye-Tracking, diese Schwierigkeit umgangen werden könnte, schließt sich auch diese technikaufwändige Methode in der Mutismustherapie durch die ohnehin schon durch Ängstlichkeit geprägte Interaktion der mutistischen Kinder aus. Das nonverbale Verhalten könnte beispielsweise in anderen Einzelfällen eine deutlich größere Rolle für Therapiefortschritte als bei Sophia spielen und müsste demnach auch differenzierter erfasst werden. Weiterhin sind beispielsweise die Handpuppe „Schnecke“ als Interaktionspartnerin sowie indirekte Interaktionsangebote (Subellok et al., 2012) vermutlich individuelle therapeutische Elemente, welche möglicherweise auf andere Therapiekonzepte nicht zu transferieren sind.

Demnach ist nicht auszuschließen, dass sich die individuelle Symptomatik des Einzelfalls und entsprechend starke Individualisierung der therapeutischen Maßnahme (Katz-Bernstein, 2019; Subellok et al., 2012; Zakszeski & DuPaul, 2017) auch im einzelfallbasierten InterDoT niederschlägt (Lamnek & Krell, 2016). Infolgedessen bleibt seine Eignung zur Dokumentation und Analyse kommunikativen Verhaltens von Kindern mit sM im Allgemeinen zwar wahrscheinlich, doch schließlich offen. Im Rahmen weiterer Einzelfallstudien müsste dies überprüft und das Instrument möglicherweise erweitert werden. Zentrales Ziel ist hierbei die Weiterentwicklung von InterDoT, so dass es künftig möglichst ökonomisch und universell parallel zur Therapie in Funktion einer Verlaufsdokumentation eingesetzt werden kann.

Der hohe Zeitaufwand der Videoanalyse (Ayass, 2017; Denmuth, 2020) hat sich auch in der Anwendung dieses Beobachtungsinstruments gezeigt. Versuche, das Verfahren zu ökonomisieren, verliefen bislang nicht ohne Qualitätsverlust bei den Ergebnissen. Da abhängig von der Therapedidaktik und der kindlichen Entwicklung jede Therapiesitzung sehr individuell verläuft, können beispielsweise bei der Videoanalyse nicht einzelne Sitzungen ausgelassen werden. In der DortMuT ist zum Beispiel gerade in den ersten Sitzungen das Kind handlungsleitend, während im späteren Verlauf die Therapeutin durch indirekte und direkte Interaktionsangebote das Therapiegeschehen stärker vorgibt (Bahrfeck et al., 2017; Katz-Bernstein, 2019; Subellok et al., 2012). Durch einen sensiblen, im weiteren Verlauf aber auch fordernden Therapieverlauf kann es zu Einbrüchen in der Quantität und Qualität des kommunikativen Verhaltens des Kindes kommen, was einen engmaschigen, längsschnittlichen Einsatz des Beobachtungsinstruments zwingend erforderlich macht.

Von zentraler Bedeutung ist, dass ebenso wie die Therapie auch die Evaluation mit systemischer Ausrichtung erfolgen sollte (Katz-Bernstein, 2019). Die systematische Beobachtung in der Therapie und damit das Potenzial von Videoanalysen (Denmuth, 2020) allein ist nicht ausreichend, um das sprachlich-kommunikative Verhalten des Kindes insgesamt abbilden zu können. Hierfür sind ergänzend Fremdeinschätzungen durch Fragebögen, Checklisten und Interviews

(Zakszeski & DuPaul, 2017) erforderlich, um das Verhalten in den verschiedenen Lebenskontexten des Kindes nicht nur auf Mikro-, sondern auch auf Mesoebene und im Exosystem (Kohler et al., 2021) erfassen zu können.

Von weiterführendem Interesse ist nun die Weiterverarbeitung der aus der Kodierung gewonnenen Daten. Mithilfe deskriptiver, aber auch inferenzstatistischer Verfahren sollen Methoden identifiziert werden, welche Entwicklungsverläufe und demnach auch Therapiefortschritte in qualitativer und quantitativer Hinsicht anzeigen. Dabei soll auch analysiert werden, welche Variablen im engeren Sinne sich für eine Verlaufsdokumentation des sprachlich-kommunikativen Verhaltens schweigender Kinder zu eignen scheinen. Daraus soll langfristig eine reduzierte Variante des Kodiersystems entstehen, die ökonomisch zu Forschungs- und gegebenenfalls Therapieevaluationszwecken genutzt werden kann. Denkbar ist hier ebenfalls die Entwicklung eines vereinfachten Beobachtungsinstrumentes oder einer Einschätzungsskala für therapeutische Fachpersonen, die jedoch auch die bedeutsamen qualitativen Aspekte im Sinne eines breiten Therapieerfolges umfassen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Therapieerfolg in der Mutismustherapie durch die Heterogenität des Störungsbildes (Kearney & Rede, 2021) und dementsprechend höchst individualisierte Therapieverläufe nach wie vor nicht einheitlich definiert werden kann. Fest steht, dass Therapieerfolg wahrlich nicht nur bedeutet, dass das Kind überhaupt spricht. Vielmehr ist die Zielsetzung zunächst dialogisch mit dem Kind zu erörtern. Demnach müssen auch Messinstrumente individualisierbar bleiben, etwa mithilfe einer modularisierten Struktur, um individuelle Erfolge abbilden zu können. Schließlich ist zentrales Bestreben der Mutismustherapie, dass Kinder qualitativ vielfältig, ungehemmt und damit angstfrei und freudvoll mit ihrer Umwelt in Interaktion treten und dadurch sozial teilhaben können.

Literatur

- American Psychiatric Association. (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5* (2., korrigierte Auflage). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02803-000>
- Ayass, R. (2017). Transkribieren. In L. Mikos & C. Wegner (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 421–431). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bahrfeck, K., Subellok, K. & Starke, A. (2017). Mutismus. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern*. Mit 56 Abbildungen und 44 Tabellen (S. 472–511). Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Beare, P., Torgerson, C. & Creviston, C. (2008). Increasing Verbal Behavior of a Student Who Is Selectively Mute. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 248–255. <https://doi.org/10.1177/1063426608317356>
- Benway, N. R., Hitchcock, E. R., McAllister, T., Feeny, G. T., Hill, J. & Preston, J. L. (2021). Comparing Biofeedback Types for Children With Residual /Errors in American English: A Single-Case Randomization Design. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(4), 1819–1845. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00216
- Böse, J., Hoge, K., Subellok, K. & Starke, A. (2021). *Manual zur Transkription und Analyse von Videoaufnahmen im Rahmen der Mutismustherapie*. Unveröffentlichtes Manual.
- Busacca, M. L., Anderson, A. & Moore, D. W. (2015). Self-Management for Primary School Students Demonstrating Problem Behavior in Regular Classrooms: Evidence Review of Single-Case Design Research. *Journal of Behavioral Education*, 24(4), 373–401. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9230-3>
- Casale, G. & Haarhoff, D. (2022). Cognitive Behavioral Training Reduces Socially Anxious Classroom Behavior in Primary School Students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.746094>
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(11), 1085–1097. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x>
- Curran, M. & van Owen Horne, A. (2019). Use of Recast Intervention to Teach Causal Adverbials to Young Children With Developmental Language Disorder Within a Science Curriculum: A Single Case Design Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(2), 430–447. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0164
- Denmuth, C. (2020). Videoanalysen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–21). Wiesbaden.
- Drissen, J., Blom, J. D., Muris, P., Blashfield, R. K., & Molendijk, M. L. (2020). Anxiety in Children with Selective Mutism: A Meta-analysis. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(2), 330–341.
- Feldmann, S., Kopf, A. & Kramer, J. (2012). Kooperative Mutismustherapie. *Forum Logopädie*, 26(1), 14–20.
- GNU. (2022). The R Project for Statistical Computing [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.r-project.org>
- Hartmann, B. (2004). Die Behandlung eines (s)elektiv mutistischen Mädchens nach dem Konzept der Systemischen Mutismus-Therapie/SYMUT – Teil I. *Forum Logopädie*, 18(1), 20–26.
- Jones, K. & Odell-Miller, H. (2022). A theoretical framework for the use of music therapy in the treatment of selective mutism in young children: Multiple case study research. *Nordic Journal of Music Therapy*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/08098131.2022.2028886>
- Katz-Bernstein, N. (2019). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie*. München: Ernst Reinhardt.
- Katz-Bernstein, N. & Subellok, K. (2020). Selektiver Mutismus im Kindesalter – Ein Plädoyer für einen integrativen interdisziplinären Behandlungsansatz. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 17(2), 22–41.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-Case Research Designs* (2. Aufl.). New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. & Rede, M. (2021). The Heterogeneity of Selective Mutism: A Primer for a More Refined Approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–7.

- Kern, L., Starosta, K. M., Cook, C. R., Bambara, L. M. & Gresham, F. R. (2007). Functional Assessment-Based Intervention for Selective Mutism. *Behavioral Disorders*, 32(2), 94–108. <https://doi.org/10.1177/019874290703200203>
- Kohler, J., Starke, A. & Kohnmäscher, A. (2021). Einzelfallorientierung in der Evidenzbasierung der Sprachtherapie. *Forschung Sprache*, 9(2).
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Joel R. Levin, Odom, S. L., Rindskopf, D. M. et al. (2013). Single-Case Intervention Research Design Standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26–38.
- Künzel, L. & Sallat, S. (n.d.). Dissertationsprojekt: *Evaluation musiktherapeutischer Methoden für die Kommunikationsanbahnung bei Kindern mit Mutismus*. Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Max Planck Institute for Psycholinguistics. (2022). *ELAN* (Version 6.4) [Computer software]. Nijmegen: ELAN (Version 6.4). Verfügbar unter: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Mayworm, A. M., Dowdy, E., Knights, K. & Rebelez, J. (2015). Assessment and Treatment of Selective Mutism with English Language Learners. *Contemporary School Psychology*, 19(3), 193–204. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0035-5>
- Pionek Stone, B., Kratochwill, T. R., Sladeczek, I. & Serlin, R. C. (2002). Treatment of selective mutism: A best-evidence synthesis. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 168–190. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.2.168.20857>
- Poole, K. L., Cunningham, C. E., McHolm, A. E. & Schmidt, L. A. (2021). Distinguishing selective mutism and social anxiety in children: a multi-method study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(7), 1059–1069. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01588-3>
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K. & Gutenbrunner, C. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 251(6), 284–296. <https://doi.org/10.1007/PL00007547>
- Sanetti, L. M. & Luiselli, J. K. (2009). Evidence-Based Practices for Selective Mutism: Implementation by a School Team. *Research in Practice*, 3, 27–42. Verfügbar unter: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19382243&asa=y&an=44451761&h=wpe1v2plsf9r10nriu21qjvgit7irdablfd0160plti2ma6tvsukv42jdfmdctvyywqeqhj4%2f9paejfgcafq%3d%3d&crl=c&casa_token=pizmjbxh1fuaaaaa:2sdihh02feiy8tbk_9kkrlg4ertu2ff0ugtadhfuzyrpfnbvmyfnzai_aizkjavcwzvsq2xzhu3
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 272–297). Wiesbaden.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications.
- Schwenck, C. & Gensthaler, A. (2017). Die Psychopathologie des Selektiven Mutismus. *Sprache – Stimme – Gehör*, 41(2).
- Schwenck, C., Gensthaler, A., Vogel, F., Pfeiffermann, A., Laerum, S. & Stahl, J. (2021). Characteristics of person, place, and activity that trigger failure to speak in children with selective mutism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1419–1429. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01777-8>
- Starke, A. (2014). *Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss kindlicher Ängste, Sprachkompetenzen und elterlicher Akkulturation auf die Entwicklung des Schweigens*. Dissertation. Verfügbar unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/34084/1/Dissertation.pdf>
- Starke, A., Subellok, K. & Mazzotta, N. (2019). *Design einer kontrollierten Einzelfallstudie zur Evaluation der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT)*. Unveröffentlichtes Poster.
- Steinhausen, H.-C., Wachtner, M., Laimböck, K. & Winkler Metzke, C. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 751–756.
- Subellok, K., Katz-Bernstein, N., Bahrfeck-Wichitill, K. & Starke, A. (2012). DortMuT (Dortmunder Mutismus-Therapie): eine (sprach)therapeutische Konzeption für Kinder und Jugendliche mit selektivem Mutismus. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 20(2), 84–94.
- Subellok, K. & Starke, A. (2015). Leitlinien des Interdisziplinären Mutismus Forums (IMF) für die Mutismustherapie. *Logos*, 23(2), 106–109.
- Tan, Y. R., Ooi, Y. P., Ang, R. P., Goh, D. h., Kwan, C., Fung, D. S. et al. (2022). Feasibility trial of virtual reality exposure therapy for selective mutism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(2), 351–368. <https://doi.org/10.1177/13591045211056920>
- Tuma, R. (2018). Video-Interaktionsanalyse. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 423–444). Wiesbaden: Springer VS.
- World Health Organization. (2022). International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11). *The global standard for diagnostic health information*. Verfügbar unter: <https://icd.who.int/en>
- Zakszeski, B. N. & DuPaul, G. J. (2017). Reinforce, shape, expose, and fade: a review of treatments for selective mutism (2005–2015). *School Mental Health*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9198-8>

Zu den Autorinnen

Katharina Rademacher ist Sonderpädagogin (M. Ed.) und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen. Ihre Forschung fokussiert sich auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Bezug auf Sprachförderkompetenzen und auf den Zusammenhang sprachlicher und sozial-emotionaler Fähigkeiten.

Jannika Böse ist Sonderpädagogin (M. Ed.) und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sprache und Kommunikation an der TU Dortmund. Sie forscht schwerpunktmäßig zu den Themen Diagnostik und Förderung bei mehrsprachigen Kindern sowie zum Thema selektiver Mutismus.

Dr. habil. Katja Subellok war bis 2022 Oberstudienrätin i. H. im Fachgebiet Sprache und Kommunikation an der TU Dortmund und Leiterin des dortigen Sprachtherapeutischen Ambulatoriums. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Supervision, Beratung und Angehörigenarbeit, selektiver Mutismus und Therapedidaktik.

Prof. Dr. Anja Starke ist Universitätsprofessorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrkräften, Sprachentwicklungsstörungen, selektiver Mutismus sowie Sprachförderung und -therapie mit digitalen Medien.

Korrespondenzadressen

Katharina Rademacher
Universität Bremen
Fachbereich 12 – Inklusive Pädagogik – Sprache
Universitäts-Boulevard 11/13
28359 Bremen
E-Mail: katharina.rademacher@uni-bremen.de

Jannika Böse
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
– Fachgebiet Sprache & Kommunikation –
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
E-Mail: jannika.boese@tu-dortmund.de



Kenntnisse über das Störungsbild der Sprachentwicklungsstörung in der deutschen Gesellschaft*

Awareness of developmental language disorders in the German public

Anna-Lena Scherger

Zusammenfassung

Hintergrund: Wissenschaftler:innen unternehmen vielseitige Anstrengungen, in der Öffentlichkeit auf Sprachentwicklungsstörungen (SES) aufmerksam zu machen. In diesem Kontext wurde eine umfassende Befragung zum Bekanntheitsgrad der SES der Öffentlichkeit in 20 europäischen Ländern durchgeführt (Thordardottir et al., 2021; Kuvač Kraljević et al., 2022). Daten aus Deutschland waren hier nicht vertreten.

Fragestellung/Ziele: Im vorliegenden Beitrag werden deutsche Befragungsdaten ergänzt. Übergeordnetes Ziel ist es, zu eruieren, inwieweit sich das Bewusstsein für SES in Deutschlands Gesellschaft von dem in anderen Ländern unterscheidet, und Maßnahmen zur Stärkung der Bekanntheit der SES abzuleiten.

Methode: In der vorliegenden Studie werden erste Daten einer umfassenden Befragung von N = 100 Personen präsentiert, welche mit dem 29 Items umfassenden Originalfragebogen von Thordardottir et al. (2021) in deutscher Übersetzung befragt wurden.

Ergebnisse: Der Bekanntheitsgrad der SES liegt mit 74% im Vergleich im oberen Mittelfeld der europäischen Länder. Im Gegensatz zu den internationalen Daten spielt das Alter der Befragten hierbei keine Rolle. Einflussnehmend ist hingegen der sozioökonomische Faktor der Einkommenshöhe, welcher sich mit dem Bildungsabschluss korreliert zeigt.

Schlussfolgerungen: Im Einklang mit (inter-)nationaler Literatur besteht weiterhin hoher Aufklärungsbedarf in der Gesellschaft. Hierbei sollte vor allem auf digitale Kampagnen, Weiterbildungsveranstaltungen und andere digitale Verbreitungswege gesetzt werden, um in Zukunft den Bekanntheitsgrad der SES sowie das Wissen um Störungsausprägungen erhöhen zu können.

Schlüsselwörter

Sprachentwicklungsstörung, Kinder, Awareness, Öffentlichkeit, Deutschland

Abstract

Background: Researchers are making multifaceted efforts to raise public awareness about language developmental disorders (DLD). In this context, a comprehensive survey on the public awareness of DLD was conducted in 20 European countries (Thordardottir et al., 2021; Kuvač Kraljević et al., 2022). However, data from Germany was not represented.

Aims: In this paper, German survey data is added. The overall aim was to find out to what extent awareness of DLD in the German society differs from the awareness in other countries and to derive measures to increase it.

Methods: This study presents data from a comprehensive survey of 100 individuals who completed the original 29-item questionnaire by Thordardottir et al. (2021) in German.

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

Results: The level of awareness of DLD was 74 %, which is in the upper middle range of European countries. In contrast to the international data, the respondents' age does not play a role in the German data. However, the socioeconomic factor of income level influences awareness of DLD and the respondents' income level is correlated to their education.

Conclusions: There is a high need for raising the awareness of DLD in German society. In this context, digital campaigns, training events and other digital dissemination channels should be focused on in order to increase the level of awareness of DLD and the public's knowledge of the DLD characteristics in the future.

Keywords

Developmental Language Disorder, children, awareness, public, Germany

1 Einleitung

Bereits im Jahr 2010 veröffentlichte Dorothy Bishop einen Überblick über unterschiedliche Entwicklungsstörungen im Kindesalter und den jeweiligen Umfang an Forschungsarbeiten zu den einzelnen Störungsbildern (Bishop, 2010). Bezüglich des Publikationsindex ergab sich das dahingehend paradoxe Bild, dass häufigere Störungsbilder (wie das der Sprachentwicklungsstörung, SES, mit einer Prävalenz von etwa 7 %) deutlich seltener Forschungsgegenstand in publizierten Studien waren (1 140 in den letzten 25 Jahren vor 2010) als weniger häufige Störungsbilder wie Autismus-Spektrum-Störungen (mit einer Prävalenz von 0,6 % und 16 071 publizierten Studien) oder das Down-Syndrom (mit 0,2 % Prävalenzrate und 15 522 publizierten Studien). Als mögliche Erklärung wurde angenommen, dass diese selteneren Entwicklungsstörungen häufiger deutlicher sichtbare Beeinträchtigungen mit sich bringen und daher in der Öffentlichkeit stärker wahrgenommen würden und dadurch wiederum für die Forschung interessanter seien (Bishop, 2010). In einer internationalen Kampagne, die einmal im Jahr den *Internationalen Tag der Sprachentwicklungsstörung* begeht, wird seitdem mit vielen Bemühungen und Aktionen der Versuch unternommen, der SES in der Öffentlichkeit mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen (siehe Raising awareness of DLD, www.radld.org).

An dieser Stelle sei auf die in den letzten Jahren angestoßene Terminologiedebatte hingewiesen, welche im englischsprachigen Raum ihren Ursprung hatte (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & Catalise-2 Consortium, 2017) und den lange in Literatur und Praxis vorherrschenden Dissens zu beenden suchte, der um die Terminologie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen herrschte. Neben unscharfen Kriterien, welche disziplinenabhängig unterschiedlich aufgefasst wurden, hatten die Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte vor allem das „spezifische“ in der Begrifflichkeit *specific language impairment* (SLI, s. beispielsweise Leonard, 2014) in Frage gestellt. Neben dem Begriff der SLI fanden sich in der Literatur auch andere Begrifflichkeiten wie *primary language impairment* (PLI, s. beispielsweise Kohnert, Windsor & Ebert, 2009), und *developmental language disorder* (DLD). In einer multinationalen und multidisziplinären Delphi-Studie des CATALISE-Konsortiums um Dorothy Bishop wurden Definition und Terminologie geschärft. Die Konsensfindung fiel für den englischsprachigen Raum auf den Begriff DLD (für Details zur Definition und Abgrenzung, s. Bishop et al., 2017). Auch für den deutschsprachigen Raum gelang es dem DACH- (Deutschland, Austria, Schweiz) Konsortium um Christina Kauschke und Carina Lüke in einer Delphi-Studie, in mehreren Punkten um Kriterien und Definition sowie Terminologie einen interdisziplinären Konsens herbeizuführen (für Details s. Kauschke Lüke & DACH-Konsortium, 2023). Neben den *umgebungsbedingten Sprachauffälligkeiten* werden hier die Störungen der Sprachentwicklung in solche eingeteilt, die mit erkennbar mitverursachender Beeinträchtigung einhergehen (*Sprachentwicklungsstörung assoziiert mit x*) und solche, die ohne erkennbar mitverursachende Beeinträchtigung bestehen. Für letztere wurde der Begriff *Sprachentwicklungsstörung* konsentiert (Kauschke et al., 2023). Im Rahmen des oben angesprochenen *Internationalen Tags der Sprachentwicklungsstörung* wird beispielsweise mit unterschiedlichen Videos und Flyern über digitale Kanäle und Social Media jedes Jahr mit einem anderen Schwerpunkt über diese Entwicklungsstörung aufgeklärt. Weltweit sind Menschen aus verschiedenen Nationen aufgerufen, sich an der Kampagne zu beteiligen, in ihren Ländern das Bewusstsein für SES zu erhöhen und die Aufmerksamkeit zumindest einmal jährlich darauf zu lenken, was diese Störung ausmacht, welche Ursachen und Ausprägungen es gibt, welche Auswirkungen eine SES haben kann und wie häufig sie beispielsweise pro Jahrgang in Schulen vertreten ist. Auch in Deutschland und dem gesamten deutschsprachigen Raum beteiligen sich seit 2020 engagierte Akteur:innen in vielfältiger Form an dieser Kampagne.

Seit der Erkenntnis, dass die SES in der öffentlichen Gesellschaft wenig Beachtung findet (erstmalig festgehalten in Kamhi, 2004), wird dieses Problem in internationaler Literatur gehäuft diskutiert (Bishop, 2017; Norbury & Sonuga-Barke, 2017). Empirische Erhebungen zum tatsächlichen Bekanntheitsgrad sowie zu Kenntnissen über die Ausprägung einer SES in der Öffentlichkeit fehlten allerdings bis 2021. Eine umfassende Befragung der Öffentlichkeit wurde durch eine internationale Arbeitsgruppe (Working Group 3) im Rahmen der COST Action IS1406 („Enhancing children’s oral language skills across Europe and beyond – a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language“ unter der Leitung von Seyhun Topbaş und Elin Thordardottir) in 20 Ländern in Form einer Fragebogenstudie durchgeführt, darunter Bulgarien, Estland, Island, Israel, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Rumänien, Russland, Schweden, Spanien, Türkei, Ungarn und Zypern (Thordardottir, Topbaş, & Working Group 3 der COST Action IS1406, 2021) sowie ergänzend in Italien und Slowenien (Kuvač Kraljević, Matić Škorić, Roch, Kogovšek & Novšak Brce, 2022). Schwerpunktmäßig wurden in den Veröffentlichungen folgende Items aus dem Fragebogen ausgewertet und besprochen: a) Wie viele der Befragten haben schon einmal etwas von einer SES gehört?, b) Welche individuellen biographischen Faktoren beeinflussen die Kenntnis einer SES?, c) Wie viele Menschen haben hingegen schon etwas von anderen Entwicklungsstörungen wie Autismus-Spektrum-Störung oder *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* gehört?, d) Wo haben sie jeweils schon einmal etwas über diese Entwicklungsstörungen gehört?, e) Welche Manifestationen und Auswirkungen von SES sind ihnen bekannt und f) Welche Ursachen der SES vermuten sie?

Die Ergebnisse zeigen, dass in den 20 Ländern, in denen Menschen befragt wurden, differierende Kenntnisse über die SES vorherrschen. Die Streuung des Bekanntheitsgrads der SES reicht von 13.4 % (Zypern) bis über 93.1 % (Litauen). Mit unter 35 % zeigen Befragte in Estland, Lettland, Malta und Zypern den geringsten Bekanntheitsgrad. Im mittleren Bereich (zwischen 40 und 55 %) liegen Polen, die Türkei, Ungarn und Rumänien. In den übrigen Ländern haben deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (>55 %) schon einmal etwas von einer SES gehört (Kroatien, Spanien, Niederlande, Slowenien, Island, Schweden, Österreich, Italien, Israel, Bulgarien, Russland und Litauen). Der Bekanntheitsgrad wird in diesen Ländern als „relativ hoch“ bezeichnet (Thordardottir et al., 2021, S. 10). Der Trend, den die Autor:innen davon ableiten, zeigt, dass das Störungsbild der SES in Nordwest-Europa allgemein bekannter ist als in Osteuropa. Dieses Ergebnis wird durch individuelle biographische Faktoren wie *Alter*, *Bildungsabschluss* und *Einkommenshöhe* beeinflusst. Die Tendenz, die in den Mittelwerten aller Länder ersichtlich wird, zeigt mit zunehmendem Alter auch eine Zunahme des Bekanntheitsgrads einer SES, von 52.4 % Bekanntheit in der Alterskohorte der 18-19-Jährigen bis hin zu 66.7 % in der Kohorte der 60-69-Jährigen, mit Ausnahme der >70-Jährigen, die lediglich zur Hälfte (51.3 %) die Frage nach der Bekanntheit der SES mit „ja“ beantworten. Ein ähnlicher Trend zeigt sich in den internationalen Daten bezüglich der *Bildung* und des *Einkommens*. Dabei haben Menschen mit höherer Bildung und mit höherem Einkommen häufiger von einer SES gehört als Menschen mit niedrigerem Bildungsabschluss und niedrigerem Einkommen (Thordardottir et al., 2021). In den Daten von Kuvač Kraljević et al. (2022) zu Kroatien, Italien und Slowenien zeigte sich hingegen das *Alter* als nicht assoziiert mit dem *Bekanntheitsgrad der SES*. Lediglich der Faktor Bildungsabschluss (hier operationalisiert als ‚primary/secondary education‘ vs. ‚higher education‘) erwies sich als einflussnehmend auf das Wissen um eine SES in zwei der untersuchten Länder (Italien und Kroatien, nicht aber Slowenien).

Zur Bekanntheit unterschiedlicher anderer Entwicklungsstörungen (vor allem der Autismus-Spektrum-Störungen) bestätigten die Daten aus Thordardottir et al. (2021) und Kuvač Kraljević et al. (2022) die in Bishop (2010) bezüglich des Publikationsindex dargestellte Tendenz, dass die Prävalenz der Störungen nicht deren Bekanntheitsgrad beeinflusste. Autismus-Spektrum-Störungen wurden in den Daten von Thordardottir et al. (2021) mit 76.1 % deutlich häufiger als bekannt angegeben als die SES mit durchschnittlich 54.1 %, ähnlich wie in Kuvač Kraljević et al. (2022), bei denen Autismus-Spektrum-Störungen den Befragten zu 88 % bekannt waren und SES zu 75 %. Die Informationsquellen, aus denen die Befragten bereits etwas zum betreffenden Störungsbild gehört hatten, ähnelten sich: Am häufigsten gaben die Befragten an, in digitalen Medien davon gehört zu haben oder darüber gelesen zu haben. Am wenigsten häufig wurde die Schule als Ort angekreuzt, in der Informationen über unterschiedliche Entwicklungsstörungen bekannt wurden.

Die Ergebnisse zur Ausprägung bzw. Manifestation der SES zeigten, dass die meisten der Befragten eher expressive Ausprägungen wahrgenommen haben (z. B. „Kinder mit SES haben Probleme, Wörter auszusprechen oder Sprachlaute zu produzieren“; „Kinder mit SES sprechen erste Wörter verzögert“), diese Ausprägungen aber nicht das Sprachverständnis abdecken („Kinder mit SES haben Probleme, Instruktionen zu verstehen“). Auch mittel- und langfristige Auswirkungen der SES auf andere Ebenen wurden von der Mehrheit der Befragten nicht erkannt. So wurden assoziierte Probleme im mathematischen Lernen (Rangordnung 19 von 19), Lesen (Rangordnung 9 von 19) und Schreiben (Rangordnung 11 von 19) sowie Probleme, später einen Job zu bekommen (Rangordnung 14 von 19), nicht häufig angekreuzt.

Als Ursachen der SES wurden am häufigsten die folgenden Optionen angekreuzt:

a) SES ist psychologischen Ursprungs, b) SES hat einen organischen, medizinischen Ursprung, c) SES resultiert aus einer Hirnschädigung, d) SES resultiert aus Problemen mit der mentalen Gesundheit (wie Depressionen, Angststörungen oder emotionalen Problemen).

In Deutschland wurde dieser international entwickelte Fragebogen bis dato noch nicht eingesetzt. Allerdings wurde bereits eine Fragebogenstudie zu einem ähnlichen Themengebiet in Deutschland durchgeführt und von Flemmig, Dohmen und Gosewinkel (2020) als Poster auf einer nationalen Konferenz präsentiert. Die Autorinnen zeigten darin in einer auf das Ruhrgebiet bezogenen Erhebung mit 100 Teilnehmer:innen auf, dass der Großteil der Befragten zur Ausprägung der SES einige richtige Annahmen machte. Beispielsweise wurde zu 59 % „verspäteter Sprachbeginn“ angekreuzt und zu 49 % „Fehlerhafte Grammatik“. Allerdings lagen auch Fehlkonzepte vor wie „Stottern“ als Ausprägung einer SES (von 57 % der Befragten angekreuzt) oder „Lippen-Kiefer-Gaumenspalte“ (von 35 % der Befragten angekreuzt). Zu den erfragten Ursachen zeigte sich ein ebenso gemischtes Bild: Unter den häufigsten Nennungen fanden sich viele umweltbedingte Einflüsse (zu 53 % „zu wenig vorgelesen bekommen“, zu 40 % „zu wenig Fürsorge der Eltern“, zu 39 % „zu hoher Medienkonsum“), was auf eine einseitige Betrachtung der Ursachen durch die Öffentlichkeit schließen lässt. Zu 33 % wurde überdies ein Zusammenhang zum sozio-ökonomischen Status gesehen („Herkunft aus bildungsferner Schicht“). Demgegenüber stand die Erkenntnis bei 42 % der Befragten, dass es sich bei dem Störungsbild um eine familiäre Häufung handele. Bezogen auf das Alter der Befragten hielten Flemmig et al. (2020) fest, dass Aufklärungsbedarf insbesondere in der jüngsten Altersgruppe (16- bis 20-Jährige) bestehe, während bei den Befragten im Alter von >30 Jahren konkreteres Wissen vorherrschte.

2 Fragestellungen und Zielsetzung

Die Daten von Flemmig et al. (2020) zur Wahrnehmung der SES durch die deutsche Öffentlichkeit gilt es nun in der Durchführung einer erneuten Befragung mit dem international entwickelten Fragebogen nach Thordardottir et al. (2021) um weitere Aspekte zu ergänzen. Insbesondere wird hier der Aspekt einbezogen, welche Aufklärungsmöglichkeiten man bei Bestätigung eines niedrigen Bekanntheitsgrades in der deutschen Gesellschaft nutzen könnte. Dieser Aspekt wird im Fragebogen abgefragt, in den genannten internationalen Veröffentlichungen von Thordardottir et al. (2021) und Kuvač Kraljević et al. (2022) allerdings nicht berichtet.

Konkret werden die folgenden acht Fragen, die sich aus den Ergebnissen der Befragung ableiten lassen, im vorliegenden Beitrag aufgegriffen:

- 1) Wie hoch ist der Anteil der Befragten in der deutschen Öffentlichkeit, welche bereits etwas von einer Sprachentwicklungsstörung gehört haben?
- 2) Welche Zusammenhänge zwischen den soziodemographischen Einflussfaktoren *Geschlecht*, *Alter*, *Bildungsabschluss* sowie *Einkommenshöhe* und der Bekanntheit der SES lassen sich in den Umfragedaten finden?
- 3) Welche Manifestationen, welche Auswirkungen und welche Ursachen der SES werden von den Befragten genannt?
- 4) Werden nicht-zutreffende Manifestationen, Auswirkungen und Ursachen genannt?
- 5) Welche Vorstellungen zum Zusammenhang zwischen bzw. zur Abgrenzung von Mehrsprachigkeit und SES hat die Öffentlichkeit?
- 6) Wie hoch ist der Anteil der Befragten, welche bereits etwas von anderen Entwicklungsstörungen (wie Autismus-Spektrum-Störung, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung,

- Stottern) gehört haben in Relation zum Anteil derer, die bereits etwas von Sprachentwicklungsstörungen gehört haben?
- 7) Aus welchen Informationsquellen haben die Befragten von den unterschiedlichen Entwicklungsstörungen gehört? Unterscheiden sich die Informationsquellen in ihrer Häufigkeit je nach Entwicklungsstörung?
- 8) Welche Informationsquellen für eine vertiefte Aufklärung würden von den Befragten präferiert?

3 Methode

3.1 Durchführung und Material

Zur Durchführung der Studie wurden Passanten in Fußgängerzonen, Parks, vor Arztpraxen und Einkaufsläden in drei Großstädten der Metropolregion Ruhr angesprochen und um Teilnahme gebeten. Jugendliche ab 18 Jahren durften teilnehmen. Eine Altersobergrenze wurde a priori nicht festgelegt. Auf eine digitale Umfrage wurde aus Vergleichbarkeitsgründen mit den internationalen Studien verzichtet, auch wenn dadurch eine größere Stichprobe hätte generiert werden können.

Für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung wurde der von Thordardottir et al. (2021) entwickelte Fragebogen aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Dabei wurde großer Wert auf eine hohe Vergleichbarkeit der internationalen und der nationalen Erhebung gelegt und daher auf Anpassungen größerer Art verzichtet. Zwei kleinere Anpassungen wurden vorgenommen: Einerseits wurde der im Originalfragebogen dichotomen Geschlechtsausprägung male/female in der deutschen Übersetzung neben männlich/weiblich die Kategorie divers hinzugefügt. Andererseits wurde die Begrifflichkeit (childhood) language impairment (Thordardottir et al., 2021) mit Sprachentwicklungsstörung übersetzt. Mit Bezug zur Terminologiedebatte (Kauschke & Vogt, 2019; Kauschke et al., 2023) wurde hier auf den expliziten Hinweis auf die Kindheit (engl. childhood) verzichtet. Der Fragebogen umfasst insgesamt 29 Fragen, ist im Original als Supplement in der Veröffentlichung von Thordardottir et al. (2021) enthalten und ist in deutscher Übersetzung diesem Artikel im Anhang hinzugefügt (die Original-Version ist auf Anfrage per Mail bei der Autorin dieses Artikels erhältlich). Einen Überblick über die Inhaltsbereiche der Fragebogenitems liefert Tabelle 1. Die Fragebogenitems wurden im Multiple-Choice-Format gestellt. Einzige Ausnahme bildet hier Frage Nr. 14, die als offene Frage formuliert ist.

Tab. 1: Inhaltsbereiche der Fragebogenitems.

Fragen	Inhalte
1-10	Hintergrundinformationen zur befragten Person (<i>Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, Beruf, Einkommenshöhe, Mehrsprachigkeit, etc.</i>).
11-13	<i>Haben Sie den Begriff der Sprachentwicklungsstörung schon einmal gehört? Wenn ja, wo? Kennen Sie jemanden, der eine Sprachentwicklungsstörung hat?</i>
14	<i>Bitte beschreiben Sie in Ihren eigenen Worten, was Ihrer Meinung nach eine Sprachentwicklungsstörung ist (offene Frage).</i>
15-16	Manifestationen und Ursachen einer Sprachentwicklungsstörung
17	Ausprägung und Dauer einer Sprachentwicklungsstörung
18	Eigene Einstellungen zur fiktiven Situation, wenn das eigene Kind eine Sprachentwicklungsstörung hätte
19-23	Management und Therapie (<i>Wer identifiziert eine Sprachentwicklungsstörung? Wer bietet Hilfe an? Etc.</i>)
24-26	Fragen zur Rolle der Eltern bei der Erkennung und der Intervention für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung
27	<i>Glauben Sie, dass Sprachentwicklungsstörungen mit Zweisprachigkeit zusammenhängen?</i>
28	<i>Was wären gute Möglichkeiten, um Informationen über Sprachentwicklungsstörungen weiterzugeben?</i>
29	Fragen zu anderen Entwicklungsstörungen (ADHS, Autismus, Down-Syndrom, etc.).

Wie in Abschnitt 2 beschrieben, wurden für den vorliegenden Beitrag lediglich ausgewählte der in Tabelle 1 gelisteten Inhaltsbereiche ausgewertet.

Bei Unkenntnis des Störungsbildes der SES (Verneinung des Frageitems Nr. 11) musste der Fragebogen nicht gänzlich bearbeitet werden. In diesen Fällen konnten die Fragen 12 bis 27 über-

sprungen werden. Die Bearbeitung des Bogens war durchschnittlich in etwa 15 Minuten möglich.

3.2 Proband:innen

An der vorliegenden Studie haben $N = 100$ Personen im Alter zwischen 18 und >70 Jahren teilgenommen. Abbildung 1 verdeutlicht die Altersverteilung der Stichprobe. Mit $n = 36$ Vertreter:innen war die Altersgruppe der 18 bis 29-Jährigen überproportional stark vertreten. In der Altersklasse >70 war mit $n = 2$ Befragten keine ausreichende Menge an Personen erreicht, um über diese Alterskohorte generalisierbare Aussagen treffen zu können.

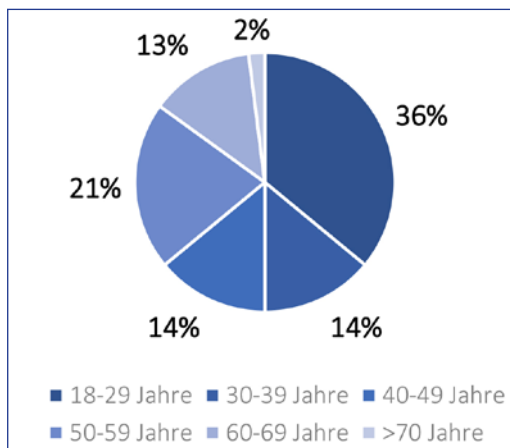


Abb. 1. Altersverteilung der Stichprobe
($N = 100$ Befragte)

Etwa die Hälfte der Befragten (52%) gab an, weiblichen Geschlechts zu sein. Als divers bezeichnete sich keine:r der Befragten. Bezüglich des sozio-ökonomischen Status, welcher mittels Selbstauskunft mit den Kategorien *niedrig*, *mittel*, *hoch* erhoben wurde (s. Frageitem Nr. 5), fand sich in der Stichprobe eine Verteilung von 28 Menschen mit niedrigem Einkommen, 53 Menschen mit mittlerem Einkommen und 17 Menschen mit hohem Einkommen. Zwei Personen haben keine Angabe zum Einkommen gemacht. Bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses gab eine Person an, einen Grundschulabschluss zu haben; drei Personen gaben an, über einen Hauptschulabschluss zu verfügen; 28 der Befragten gaben den Realschulabschluss als höchsten Abschluss an; ebenfalls 28 der Befragten gaben Abitur oder Fachhochschulreife (unter Sonstiges) als höchsten Abschluss an; 14 der Befragten hatten einen Bachelor absolviert; 24 Befragte gaben einen Master (oder Vergleichbares wie einen Magister oder ein erstes Staatsexamen unter Sonstiges) an; zwei der Befragten waren promoviert.

Bezüglich mehrsprachigen Aufwachsens bezeichneten sich 39 der 100 Befragten selbst als zweisprachig und 25 verwendeten zu Hause routinemäßig mehr als eine Sprache. Es hatten 18 der Befragten Kinder unter 18 Jahren, wovon wiederum sechs Befragte Kinder im Vorschulalter, neun Befragte Kinder im Grundschulalter und drei Befragte Kinder auf weiterführenden Schulen hatten.

3.3 Auswertung

Die erhaltenen Antworten wurden pro Unterpunkt einzelner Fragen strukturiert in eine Excelmatrix übertragen und kodiert. Zur Beantwortung der Frage 1 wurde die relative Häufigkeit in Rohwerten und Prozentangaben berechnet. Zur Beantwortung der Frage 2, bei der es um die Beeinflussung des Bekanntheitsgrades der SES durch unterschiedliche Personenmerkmale geht, wurde eine binäre logistische Regression mit dem Statistikprogramm RStudio (RStudio Team, 2020) berechnet. Hierbei wurden die unabhängigen Variablen *Alter* (in Alterskohorten 18-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-69 und >70 Jahren), *Geschlecht* (weiblich, männlich), *Bildungsgrad* (1 = Grundschulabschluss, 2 = Hauptschulabschluss, 3 = Realschulabschluss, 4 = Abitur, 5 = Bachelor, 6 = Master, 7 = Promotion) und *Einkommen* (niedrig/mittel/hoch) als Regressoren inkludiert und deren Einfluss auf die Zielvariable *Bekanntheit der SES* bestimmt ($n = 99$). Um die Voraussetzungen für diese Berechnung zu prüfen und das Vorliegen von Multikollinearität auszuschließen, wurden Pearson-Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen berechnet. Darüber hinaus wurde für jede Variable der jeweilige Varianz-Inflations-Faktor (VIF) bestimmt, welcher ebenfalls Auskunft über lineare Zusammenhänge zwischen Prädiktorvariablen gibt (Field et al., 2012; Kutner, 2005).

Zur Beantwortung der Fragen 3 und 4, in denen es um das Wissen der Befragten zu Manifestationen, Auswirkungen und Ursachen der SES geht, wurden relative Häufigkeiten berechnet. Dasselbe Vorgehen wurde für Frage 5 zum Zusammenhang von SES und Mehrsprachigkeit gewählt. Für die Beantwortung der Fragen 3, 4 und 5 sind nicht die Antworten der Gesamtheit der Befragten von Interesse, sondern lediglich die Antworten derjenigen, die das Störungsbild der SES als bekannt angegeben hatten. Daher wurde für diese Fragen die Unterstichprobe von $n = 73$ herangezogen.

Zur Beantwortung der Frage 6, bei der die Bekanntheit anderer Entwicklungsstörungen im Fokus steht, wurden neben den relativen Häufigkeiten auch Unterschiede in den Bekanntheitsgraden der unterschiedlichen Störungsbilder berechnet. Dazu wurden X2-Tests für die Gesamtheit der Befragten herangezogen, die sinnvolle Angaben zu allen Störungsbildern machten ($n = 99$). Frage 7 zu verschiedenen Informationsquellen über unterschiedliche Entwicklungsstörungen wurde mit relativen Häufigkeiten der Informationsquellenbenennung beantwortet. Zur Gegenüberstellung der Verteilungen der Informationsquellen zwischen den Störungsbildern wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test verwendet (Hartung, Elpelt & Klösener, 2009).

Frage 8 bezieht sich auf die von den Befragten erwünschten Informationsquellen zur SES. Auch hierfür wurden relative Häufigkeiten zur Auswertung bestimmt.

4 Ergebnisse

4.1 Bekanntheit der SES und beeinflussende Faktoren

Grundlage der Bestimmung der Bekanntheit der SES waren 99 Fragebögen. Ein Fragebogen musste für diese Frage ausgeschlossen werden, da sowohl „ja“ als auch „nein“ als auch „weiß nicht“ angekreuzt wurden. 73 der 99 Befragten (73.7 %) gaben auf diese Frage an, dass sie schon einmal den Begriff *Sprachentwicklungsstörungen* gehört hatten. Im Vergleich zu der in internationaler Literatur berichteten Bekanntheit liegen die Daten der deutschen Befragten mit 73.7 % im oberen Mittelfeld.

Die für diesen Beitrag zusammengetragenen Daten zur Bekanntheit der SES sind in Tabelle 2 nach *Alter*, *Geschlecht*, *Bildungsabschluss* und *Einkommenshöhe* aufgeschlüsselt. Es wird kein altersspezifisches Antwortverhalten ersichtlich. In den Alterskohorten 30-39 Jahre, 50-59 Jahre und 60-69 Jahre antworten je zu über 80 % mit „ja“. In den Alterskohorten 18-29 Jahre und 40-49 Jahre antworten je rund 65 % mit „ja“. Das *Alter* korreliert nicht mit der *Bekanntheit der SES* (Pearson's $r = 0.093$, $p > .05$).

Bezüglich des Bildungsabschlusses ist eine Tendenz dahingehend zu erkennen, dass die Bekanntheit der SES mit höherem Bildungsabschluss steigt (s. Tab. 2). Eine signifikante Korrelation zwischen Bildungsabschluss und Alter findet sich jedoch nicht (Pearson's $r = -0.200$, $p > .05$). Bezüglich der Höhe des Einkommens zeigt sich eine signifikante Korrelation: Je höher das Einkommen, desto mehr Befragte antworten mit „ja“ (Pearson's $r = 0.311$, $p < .05$).

Tab. 2: Bekanntheit der SES nach Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss und Einkommenshöhe der Befragten (SES = Sprachentwicklungsstörungen); $n = 99$ Befragte bei Alter, Geschlecht und Bildungsabschluss; $n = 97$ Befragte bei Einkommenshöhe.

		Alter (Jahre)						
SES bekannt (Ja-Angaben)		18-29	30-39	40-49	50-59	60-69	>70	
		65.7% (23/35)	100% (14/14)	64.2% (9/14)	80.9% (17/21)	84.6% (11/13)	-- (1/2)	
		Geschlecht						
SES bekannt (Ja-Angaben)		männlich	weiblich	divers				
		74.5% (35/47)	76.9% (40/52)	0.0% (0/0)				
		Bildungsabschluss						
SES bekannt (Ja-Angaben)		Grundschule	Hauptschule	Realschule	Abitur	Bachelor	Master	Promotion
		-- (0/1)	-- (2/3)	64.3% (18/28)	74.1% (20/27)	92.9% (13/14)	87.5% (21/24)	-- (1/2)
		Einkommenshöhe						
SES bekannt (Ja-Angaben)		Niedrig	Mittel	Hoch				
		62.9% (17/27)	79.2% (42/53)	88.2% (15/17)				

Bevor die Einflüsse dieser vier Faktoren auf den Bekanntheitsgrad der SES in einer logistischen Regression ermittelt werden konnte, wurde zuvor die Korrelationsstärke der Faktoren untereinander berechnet, um Multikollinearität im Regressionsmodell auszuschließen. Tabelle 3 zeigt die Pearson-Korrelationen.

Tab. 3: Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen.

Nr.	Variable	1	2	3
1	Alter			
2	Geschlecht	-0.052		
3	Bildungsabschluss	0.017	-0.109	
4	Einkommen	0.323*	-0.166	0.487*

Anmerkungen: Pearson-Korrelationen;
n = 99. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Alle Stärken der Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen lagen zwischen [-0.2; 0.5]. Es musste somit nicht von einer Multikollinearität ausgegangen werden (Field et al., 2012). Da die Korrelation zwischen Bildungsabschluss und Einkommen allerdings signifikant war, wurden zur Bestätigung der ausbleibenden Multikollinearität VIFs berechnet. Der VIF für die Variable *Alter* lag bei 1.18, für *Geschlecht* bei 1.04, für *Bildungsabschluss* bei 1.20 und für *Einkommen* bei 1.38. Da alle ViF-Werte <10.00 lagen, wurde nicht von Multikollinearität ausgegangen (Field et al., 2012). Die logistische Regressionsberechnung konnte daher mit allen vier Faktoren in einem Modell berechnet werden (s. Tab. 4). Das hier berechnete logistische Regressionsmodell war statistisch signifikant ($\chi^2(4, N = 99) = 11.59, p = .021$). Als signifikanter Prädiktor stellte sich das Einkommen der Befragten heraus (s. Tab. 4).

Tab. 4: Logistische Regressionsanalyse mit Variablen Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss und Einkommen als Regressoren der unabhängigen Variable Bekanntheit der SES.

AV: Bekanntheit der SES			
	B	SE(B)	p-Wert
Intercept	2.376	1.344	.077
Alter	0.005	0.167	.972
Geschlecht	-0.484	0.502	.335
Bildungsabschluss	-0.154	0.219	.482
Einkommen	-1.176	0.493	.017*

Anmerkungen: n = 99. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

4.2 Vorstellungen zu Manifestationen der SES

Um die Vorstellungen der Öffentlichkeit zur Ausprägung bzw. Manifestation einer SES sowie zu Auswirkungen einer SES zu eruieren, wurde in einem weiteren Fragebogenitem erfragt, womit ein Kind mit einer SES wahrscheinlich Probleme hat (Frageitem Nr. 15). Insgesamt haben 82 Befragte dieses Item ausgefüllt, auch wenn sie bei Verneinung des Frageitems Nr. 11 (Haben Sie schon einmal den Begriff *Sprachentwicklungsstörungen* gehört?) dazu aufgefordert worden waren, alle folgenden Frageitems bis Frage Nr. 27 zu überspringen. In die Auswertung der Frage Nr. 15 sind hier dennoch lediglich die 73 Fragebögen derjenigen Befragten eingeflossen, die bei Frageitem Nr. 11 angegeben hatten, bereits etwas von Sprachentwicklungsstörungen gehört zu haben. Nicht bei allen Antwortmöglichkeiten haben jedoch alle Befragten zwischen „ja“, „nein“ und „weiß nicht“ ausgewählt. In wenigen Fällen wurde kein Kreuz gesetzt. Daraus resultiert eine leicht schwankende Anzahl der den Prozentwerten zugrundegelegten Antworten (für Details s. Tab. 5). Das Antwortverhalten der Befragten zeigte, dass ihnen Probleme auf der produktiven Ebene präsenter waren als Verständnisschwierigkeiten. So wählten 90.4 % der Befragten das Item „Wörter auszusprechen oder Sprachlaute zu erzeugen“ und 78.1 % das Item „wohlgeformte Sätze zu bilden“. Lediglich 20.8 % wählten das Item „Anweisungen zu verstehen“, welches auf das Sprachverständnis abzielt. Darüber hinaus wies das Antwortverhalten ebenso daraufhin, dass weiterführende Problematiken mit schulischen Fähigkeiten wie „Mathe zu lernen“ (12.3 %), „zu lesen“ (46.5 %) oder „zu schreiben“ (54.9 %) deutlich seltener angekreuzt wurden als die direkt auf die Sprachproduktion bezogenen Schwierigkeiten.

Tab. 5: Prozentuale Zustimmungen zu Aussagen über die Ausprägung einer SES

	Ein Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung hat wahrscheinlich Probleme damit, ...	Ja
A	... früh erste Worte zu sprechen	66.7% (48/72)
B	... Wörter auszusprechen oder Sprachlaute zu erzeugen	90.4% (66/73)
C	... Ideen in Sätzen auszudrücken	72.6% (53/73)
D	... die richtigen gramm. Formen von Wörtern zu wählen (z. B. Flexionen, Wortendungen)	67.1% (49/73)
E	... wohlgeformte Sätze zu bilden	78.1% (57/73)
F	... Anweisungen zu verstehen	20.8% (15/72)
G	... Geschichten zu erzählen	60.3% (44/73)
H	... zu lesen	46.5% (33/71)
I	... zu schreiben	54.9% (39/71)
J	... mehr als eine Sprache zu lernen	42.5% (31/73)
K	... Witze zu machen oder zu verstehen	31.5% (23/73)
L	... Dinge im Kindergarten/in der Schule zu lernen	34.7% (25/72)
M	... Mathe zu lernen	12.3% (9/73)
N	... Freundschaften zu schließen	39.7% (29/73)
O	... soziale Kompetenzen aufzubauen	52.8% (38/72)
P	... von Gleichaltrigen gehänselt oder geärgert zu werden	82.2% (60/73)
Q	... Selbstwertgefühl aufzubauen	78.1% (57/73)
R	... Einladungen zu Partys von Freunden/sozialen Aktivitäten zu bekommen	43.8% (32/73)
S	... in der Zukunft einen Job zu bekommen	37.0% (27/73)

Auch soziale Auswirkungen der sprachlichen Beeinträchtigungen wurden von teilweise weniger als der Hälfte der Befragten benannt („Freundschaften zu schließen“ zu 39.7%, „soziale Kompetenzen aufzubauen“ zu 52.8% und „Einladungen zu sozialen Aktivitäten zu bekommen“ zu 43.8%). Bezüglich der Langzeitauswirkungen wurde das Item „in der Zukunft einen Job zu bekommen“ abgefragt. Dieses wurde von 37.0% angekreuzt.

4.3 Vorstellungen zu Ursachen der SES

Als Ursachen der SES (Frageitem Nr. 16) wurden von den Befragten mit deutlicher Mehrheit solche psychologischer Natur benannt. Auf die Frage „Warum, glauben Sie, kommt es zu einer Sprachentwicklungsstörung?“ wurde zu 72.6% (53/73) „Sie ist psychologischen Ursprungs“ und zu 65.8% (48/73) „Sie resultiert aus psychischen Problemen, z. B. Depressionen, Angstzustände, emotionale Probleme“ angekreuzt. Dahingegen wurden familiäre Vererbung und Umweltfaktoren eher seltener ausgewählt. Die Option „Sie wird in der Familie vererbt“ wurde zu 19.4% (14/72) angekreuzt, während die Antwortmöglichkeit „Sie ist das Ergebnis von Umweltfaktoren, z. B. Armut, unzureichende Ernährung“ zu 30.1% (22/73) angekreuzt wurde.

Darüber hinaus kreuzte mehr als die Hälfte der Befragten die Antworten „Sie ist organisch-medizinischen Ursprungs“ (zu 62.0% angekreuzt; 44/71) und „Sie resultiert aus Verhaltensstörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten oder Hyperaktivität“ (zu 54.8% angekreuzt; 40/73) an. Die am seltensten gewählten Optionen waren „Sie entsteht, weil Kinder, die diese Störung haben, vom Schicksal oder von Gott bestraft werden“ (1.4%; 1/72) und „Sie entsteht aufgrund von Geistern oder Dämonen“ (1.4%; 1/72).

4.4 Vorstellungen zum Zusammenhang einer SES mit Mehrsprachigkeit

Zum Zusammenhang bzw. zur Abgrenzung von SES und einem mehrsprachigen Aufwachsen sind vier Items im Fragebogen integriert (Frageitem Nr. 27), bei denen jeweils die Auswahlmöglichkeiten „ja“, „nein“ und „weiß nicht“ gegeben sind. Dieses Item haben 69 der 73 Befragten beantwortet, die auf Frage Nr. 11 (Bekanntheit der SES) mit „ja“ geantwortet hatten. Die erste Frage „Glauben Sie, dass zweisprachige Kinder eher von einer SES betroffen sind als einsprachige Kinder?“ beantwortet der Großteil der Befragten mit „nein“ (11.6% [8/69] „ja“, 72.5% [50/69] „nein“ und 15.9% [11/69] „weiß nicht“). Auf die Frage „Sind Sie der Meinung, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen es vermeiden sollten, zwei Sprachen ausgesetzt zu werden?“ ist das Antwortverhalten ähnlich, indem ebenfalls der Großteil mit „nein“ antwortet (13.0% [9/69]

„ja“, 68.1 % [47/69] „nein“, 18.8 % [13/69] „weiß nicht“). Die nächste Frage „Sind Sie der Meinung, dass zweisprachige Familien beide Sprachen gegenüber ihrem Kind mit Sprachentwicklungsstörung verwenden sollten?“ wird überwiegend mit „ja“ beantwortet, aber knapp ein Drittel ist sich hier unsicher (52.2 % [36/69] „ja“, 17.4 % [12/69] „nein“, 30.4 % [21/69] „weiß nicht“).

Eine letzte Frage fokussiert gezielt den Gebrauch der Minderheitensprache zu Hause im Gegensatz zur Umgebungssprache (Deutsch) in der Schule. Die Frage „Denken Sie, dass Familien, die zu Hause eine Minderheitensprache sprechen, diese Sprache mit einem Kind mit SES, das in der deutschen Sprache in der Schule unterrichtet wird, verwenden sollte?“ beantwortet fast die Hälfte der Befragten mit „weiß nicht“ (47.8 %; 33/69). Ein Drittel der Befragten antworten mit „ja“ (33.3 %; 23/69). 18.8 % (13/69) der Teilnehmenden kreuzen „nein“ an.

4.5 Bekanntheitsgrad der SES im Vergleich zu anderen Entwicklungsstörungen

In Tabelle 6 sind die hier abgefragten Entwicklungsstörungen im Kindesalter (Frageitem Nr. 29) nach Häufigkeit der Bekanntheit gelistet (ausgeschlossen ist ein Befragter, der bei SES sowohl „ja“ als auch „nein“ als auch „weiß nicht“ angekreuzt hat). Es wird deutlich, dass vor allem Autismus-Spektrum-Störungen (mit 91.9 %, $\chi^2(1, N = 99) = 11.48, p < .001$), Stottern mit 94.9 % ($\chi^2(1, N = 99) = 16.84, p < .001$) sowie ADHS mit 96.0 % ($\chi^2(1, N = 99) = 18.98, p < .001$) den Befragten jeweils signifikant häufiger bekannt waren als SES mit 73.7 %.

Tab. 6: Bekanntheitsgrade unterschiedlicher kindlicher Entwicklungsstörungen (n = 99)

Störungsbilder	Bekanntheit
Poltern	27.3 % (27/99)
Dyslexie	43.4 % (43/99)
Refluksstörungen	53.5 % (53/99)
Sprachentwicklungsstörung	73.7 % (73/99)
Autismus-Spektrum-Störung	91.9 % (91/99)
Stottern	94.9 % (94/99)
Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung	96.0 % (95/99)

4.6 Informationsquellen

In diesem Unterkapitel werden drei Fragen beleuchtet. Die ersten beiden Fragen hängen eng miteinander zusammen. Es soll beantwortet werden, wo die Öffentlichkeit von einer SES gehört hat und ob sich diese Quellen von den Informationsquellen zu anderen Störungen, zu denen sie eventuell mehr Wissen haben, unterscheidet. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welche Informationskanäle und -möglichkeiten die Befragten als wünschenswert angegeben haben.

4.6.1 Informationsquellen über Sprach- und andere Entwicklungsstörungen

Den Teilnehmenden, welche angegeben hatten, den Begriff der Sprachentwicklungsstörungen bereits gehört zu haben, wurde darauf die Frage gestellt, wo sie den Begriff der SES schon einmal gehört haben (Frageitem Nr. 12; ausgefüllt von n = 73). Darüber hinaus sollten alle Befragten angeben, über welche Quellen sie bereits von anderen Entwicklungsstörungen gehört hatten (Frageitem Nr. 29a, ausgefüllt von n = 99). Tabelle 7 stellt die Störungsbilder, die den höchsten Bekanntheitsgrad hatten, der SES gegenüber (s. Abschnitt 4.5 zur Gegenüberstellung der Bekanntheitsgrade) und listet die Informationsquellen zu den einzelnen Störungsbildern vergleichend auf.

Tab. 7: Informationsquellen zu unterschiedlichen Entwicklungsstörungen

Informationsquellen	SES	Autismus-Spektrum-Störungen	ADHS	Stottern
Medien (z. B. Film, Fernsehen, Radio, Internet)	46.6 % (34/73)	77.8 % (77/99)	75.8 % (75/99)	69.7 % (69/99)
Darüber gelesen	31.5 % (23/73)	59.6 % (59/99)	52.5 % (52/99)	42.4 % (42/99)
Freunde/Verwandte / Nachbarn	52.1 % (38/73)	53.5 % (53/99)	62.6 % (62/99)	64.6 % (64/99)
Schule	11.0 % (8/73)	5.1 % (5/99)	12.1 % (12/99)	4.0 % (4/99)
Fachkraft aus Medizin, Gesundheit, Bildung	27.4 % (27/73)	32.3 % (32/99)	27.3 % (27/99)	20.2 % (20/99)

Es wird deutlich, dass die Hauptinformationsquellen zu allen abgefragten Entwicklungsstörungen die (digitalen) Medien wie Film, Radio oder Internet waren sowie Freunde, Verwandte und Nachbarn, gefolgt von Printmedien („darüber gelesen“). Deutlich seltener wurden Fachkräfte und die Schule als Informationsquellen genannt. Diese Verteilung der Informationsquellen unterscheidet sich nicht zwischen der SES und den anderen hier aufgezeigten Entwicklungsstörungen (SES vs. Autismus-Spektrum-Störungen: Kolmogorov-Smirnov-Test, $D = 0.5$, $p > .05$; SES vs. ADHS: Kolmogorov-Smirnov-Test, $D = 0.17$, $p > .05$; SES vs. Stottern: Kolmogorov-Smirnov-Test, $D = 0.5$, $p > .05$).

4.6.2 Präferierte Informationsquellen

Abschließend wurden die Teilnehmenden gefragt, welche Quellen sie als gute Möglichkeiten erachten, um Informationen über SES weiterzugeben (Frageitem Nr. 28). Als häufigste hilfreiche Quellen wurden mit 92.9 % (92/99) „Informationsveranstaltungen und Workshops in Kindergärten und Schulen“ genannt und mit 81.8 % (81/99) „Aktuelles Wissen auf einer Website“. Darüber hinaus wurden ebenfalls häufig „Schulbildung“ (78.6 %; 77/98), „Erfahrungsaustausch der Eltern in Gruppensitzungen oder webbasierte interaktive Gruppen“ (78.6 %; 77/98) und „Sensibilisierungskampagnen“ (74.7 %; 74/99) angekreuzt. Die Informationsverbreitung über „Social-Media-Präsenz“ wurde von 69.4 % (68/98) der Befragten ausgewählt, „Broschüren oder Zeitschriften“ von 70.4 % (69/98).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die für die vorliegende Untersuchung Befragten zwar zu 73.7 % angaben, bereits etwas von SES gehört zu haben, dass allerdings keine tiefergehenden Konzepte und Vorstellungen zu Manifestationen, Auswirkungen und Ursachen dieser Entwicklungsstörung vorliegen. Teilweise zeigen sich auch Fehlkonzepte. Ebenso werden bei den Befragten starke Unsicherheiten im Zusammenhang mit mehrsprachiger Erziehung von Kindern mit SES deutlich.

Die deutsche Befundlage passt sich in manchen Punkten in die internationalen Erkenntnisse ein und ähnelt den von Thordardottir et al. (2021) und Kuvač Kraljević et al. (2022) berichteten Erkenntnissen, die bei der Befragung der Öffentlichkeit in 20 anderen Ländern gewonnen werden konnten. Der Faktor „Höhe des Einkommens“ beeinflusst auch in den hier präsentierten Daten aus Deutschland den Bekanntheitsgrad der SES insofern, als dass eine Zunahme des Einkommens eine größere Bekanntheit bedingt. Darüber hinaus ist der Bildungsabschluss in den hier vorliegenden Daten stark mit der Höhe des Einkommens korreliert. Im Gegensatz dazu finden sich die von Thordardottir et al. (2021) berichteten Korrelationen zwischen Bildungsabschluss und Bekanntheitsgrad der SES sowie zwischen Alter und Bekanntheitsgrad der SES in den deutschen Daten nicht wieder. Dies steht teilweise im Einklang mit den Daten aus Italien, Kroatien und Slowenien, welche von Kuvač Kraljević et al. (2022) berichtet wurden, nach denen das Alter der Befragten keinen Einfluss auf die Bekanntheit der SES hatte. Auf der anderen Seite steht der für viele Länder in Thordardottir et al. (2021) berichtete Zusammenhang zwischen Alter und Bekanntheit der SES und der für Deutschland berichtete Trend in Flemmig et al. (2020), dass die jüngste erhobene Alterskohorte der 16- bis 20-Jährigen den höchsten Aufklärungsbedarf hatte.

Es ergibt sich demnach ein uneinheitliches Gesamtbild bezüglich des Faktors Alter, den es in weiteren Studien mit größerer Probandenanzahl vertieft zu untersuchen gilt.

Der in den vorliegenden deutschen Daten herausgestellte Befund, dass ein höherer Bildungsabschluss die Bekanntheit einer SES nicht beeinflusst, steht im internationalen Vergleich lediglich im Einklang mit den aus Slowenien berichteten Daten (Kuvač Kraljević et al., 2022). In den anderen Ländern wurde jeweils ein Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Bekanntheit der SES berichtet.

In Bezug auf Bildung zeigt sich für die im vorliegenden Beitrag erhobenen Daten darüber hinaus, dass Schule kaum einen Ort der Information über Entwicklungsstörungen darstellt, sowie, dass Informationsveranstaltungen in Schulen verstärkt gewünscht sind. Mit an unterschiedlichen Stellen im Bildungsverlauf implementierten Aufklärungen über verschiedene Entwicklungsstörungen könnte man dem Informationswunsch in der Schule als Weiterbildungsort für Schüler:innen (und Eltern) nachkommen und Wissen stärker streuen. Eine gemeinsame thematische Einheit im Deutsch- und Sachunterricht der Primarstufe oder im Deutsch- und Biologieunterricht der Sekundarstufe I wäre eine Möglichkeit, die biologischen Grundlagen sowie die sprachlichen Auswirkungen einer solchen Störung zu thematisieren. Aufklärungskampagnen und Website-Auftritte von Verbänden und Vereinen könnten diese Disseminationsleistung in die Gesellschaft noch verstärken und wurden in der vorliegenden Umfrage ebenfalls von einem Großteil der Befragten gewünscht. Hier bietet die voranschreitende Digitalisierung eine hervorragende Basis für Veranstaltungen, die Interessierte über Landes- und Bundesgrenzen hinweg erreichen kann.

Im internationalen Vergleich liegen die Befragungsdaten der deutschen Öffentlichkeit mit 73.7% zwar in dem Bereich, den Thordardottir et al. (2021) als „relativ hohen Bekanntheitsgrad“ bezeichnen, dennoch besteht nach wie vor Aufklärungsbedarf. Einmal etwas von einem Begriff gehört zu haben, ist nicht gleichzusetzen mit vertieftem Verständnis und konkreten Vorstellungen bzw. Konzepten dieses Begriffs. Nach den hier erhobenen Daten bezieht sich dieser Aufklärungsbedarf sowohl auf die Existenz der Störung, die Prävalenz, die Ursachen, die Manifestationen und Auswirkungen sowie die Abgrenzung zur Mehrsprachigkeit. In all diesen Bereichen ist bei den Befragten, die angegeben haben, schon einmal von einer SES gehört zu haben, deutliche Unkenntnis der aktuellen Erkenntnisse zu diesem Störungsbild auszumachen und das, obwohl SES mit einer Prävalenz von 6-8% (Tomblin et al., 1997) zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter zählen. Die in der Öffentlichkeit zu findende Unkenntnis dieses Störungsbilds, welche durch erste Erhebungsergebnisse wie die von Flemmig et al. (2020) und die der vorliegenden Studie aufgezeigt werden konnte, kann an mehreren Punkten weitreichende Konsequenzen haben. Ist beispielsweise nicht hinlänglich bekannt, dass sich eine Störung der Sprachentwicklung neben den genuin sprachlichen Bereichen auch auf die sozial-emotionale Ebene (Rose, Ebert & Weinert, 2016), auf mathematisches Lernen (Röhm, 2020; Röhm, Viesel-Nordmeyer, Starke, Lücke, Ritterfeld, 2022) oder den Schriftspracherwerb (Tischler, Daeking & Petermann, 2015) auswirken kann bzw. in Wechselwirkung mit diesen Bereichen steht, werden eventuell auftretende Schwierigkeiten im mathematischen Lernen, dem Schriftspracherwerb oder der sozial-emotionalen Entwicklung womöglich fehlinterpretiert. Eine Ursache (auch) in der Sprachentwicklung zu suchen, liegt für Eltern betroffener Kinder und betreuendes medizinisches und pädagogisches Personal möglicherweise zu weit entfernt, als dass die Problemlage des Kindes richtig eingeschätzt werden könnte. Somit kann bei Unterstützungsmaßnahmen nicht an den Ursachen angesetzt werden. Die hier präsentierten Daten belegen, dass vor allem die beiden Bereiche Mathematik und Sprache als unabhängig voneinander angesehen werden. Dass ein Kind mit SES auch Probleme in mathematischen Bereichen ausbilden könnte, wird nur von 12% der hier Befragten erkannt. Auch in Bezug auf diese Zusammenhänge zwischen einzelnen und bisher häufig unverbunden nebeneinanderstehenden kindlichen Entwicklungsbereichen besteht demnach Aufklärungsbedarf.

Für den Bereich der Abgrenzung von mehrsprachigem Aufwachsen und einer SES deuten die hier erhobenen Daten größtenteils zwar in die gewünschte Richtung im Einklang mit der aktuellen Forschungslage, es zeigen sich jedoch in weiten Teilen Unsicherheiten hinsichtlich der mehrsprachigen Erziehung eines Kindes mit SES. Die in der Literatur längst überwundene Theorie des „double delays“ (der doppelten Verzögerung durch Einflüsse der SES und Mehrsprachigkeit; Paradis, 2010; Scherger, 2018) steht der Sorge der Gesellschaft gegenüber, dass mehrsprachiges Aufwachsen per se eine zusätzliche Hürde oder Überforderung für Kinder mit SES darstellen könnte, vor allem, wenn die Beschulung in der deutschen Sprache in den Vordergrund gestellt wird (s.

letztes Fragebogenitem zum Bereich Mehrsprachigkeit). Fast die Hälfte der Befragten antworteten auf die Frage, ob Familien zu Hause eine Minderheitensprache sprechen sollten, wenn ihr Kind mit SES im Deutschen beschult wird, mit „Weiß nicht“. Auch dieser großen Verunsicherung im Umgang mit Mehrsprachigkeit sollte in Aufklärungskampagnen entgegengewirkt werden. Dabei gilt es, die aktuelle Forschungsliteratur richtig zu deuten und keine falsche Euphorie bezüglich mehrsprachigen Aufwachsens zu verbreiten (Paradis, 2019; Thordardottir, 2021). Es sollte vielmehr darum gehen, besorgten Eltern aufzuzeigen, dass den Kindern kognitiv keine Nachteile entstehen, wenn sie zweisprachig aufwachsen (Wimmer & Scherger, 2022), und diese positiven Erkenntnisse auch in der Gesellschaft zu teilen.

Methodenkritisch anzumerken ist für die vorliegende Studie vor allem die geringe Stichprobenzahl pro Alterskohorte. Um aussagekräftige Ergebnisse zur Verteilung der Wissensstände um das Störungsbild der SES pro Alterskohorte zu erhalten, müssten die Fallzahlen in jeder Kohorte deutlich größer ausfallen. Somit ist es auch in den vorliegenden Daten nicht sinnvoll, die relativ kleinen Alterskohorten noch weiter nach unterschiedlichen soziodemographischen Variablen aufzusplitten, da keine Interpretationen mehr zulässig wären. Somit bleibt die vorliegende Studie ein erster Schritt in Richtung Erhebung der Wissensbestände um das Störungsbild der SES in der Öffentlichkeit und lässt für zukünftige Forschung interessante weitere Möglichkeiten offen. Zudem sei kritisch angemerkt, dass die internationalen Daten auf Grund unterschiedlicher Terminologien nicht direkt vergleichbar sind, weder untereinander noch mit der hier präsentierten Studie. Es wurden sprach- und länderabhängig unterschiedliche Begrifflichkeiten gewählt, welche sich allerdings teils deutlich unterscheiden. So wurde beispielsweise im Englischen auf Malta der Begriff *specific language impairment* gewählt, während im Spanischen mit *trastorno del lenguaje infantil* sowie im Türkischen mit *Çocukluk çağı dil bozukluğu* (beides in Thordardottir et al., 2021, S. 2, als *childhood language impairment* übersetzt) der Hinweis auf eine kindliche Störung inkludiert ist. Explizit ausgelassen wurde der Hinweis auf eine kindliche Störung bzw. auf eine Störung der Entwicklung der Sprache hingegen in der österreichischen Übersetzung, die mit Sprachstörung theoretisch auch die Störung der Sprache von Erwachsenen inkludiert, ebenso wie Sprakstörning im Schwedischen.

Zusammenfassend belegen die hier präsentierten Forschungsdaten den Aufklärungsbedarf, der für die deutsche Öffentlichkeit auch von Flemmig et al. (2020) bereits festgestellt wurde, auch wenn Deutschland im internationalen Vergleich als eines der aufgeklärteren Länder gelten kann.

Danksagung

Für die Unterstützung bei der Erhebung und Auswertung sei Timon Ludwigs, Alina Wegner und Judith Naumann herzlich gedankt!

Literatur

- Bishop, D. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PloS one*, 5(11), e15112.
- Bishop, D. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 52, 671–680.
- Bishop, D. V., 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(10), 1068–1080.
- Field, A. P., Miles, J., Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Thousand Oaks.
- Flemmig, C., Dohmen, A., & Gosewinkel, S. (2020). *Was weiß das Ruhrgebiet über Sprachentwicklungsstörungen?* Poster auf der ISES 11, digitale Konferenz.
- Kamhi, A. (2004). A meme's eye view of speech language pathology. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 105–111.
- Kauschke, C., & Vogt, S. (2019). Positionspapier zur Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen. *Logos*, 27(3), 174–181.
- Kauschke, C., Lücke, C., & DACH-Konsortium (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen – eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31(2), 2–20.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language*, 109(2–3), 101–111.
- Hartung, J., Elpelt, B., & Klösener, K.-H. (2009). *Statistik: Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kutner, M. H. (2005). *Applied linear statistical models*. McGraw-Hill Irwin.
- Kuvač Kraljević, J., Matić Škorić, A., Roch, M., Kogovšek, D., & Novšak Brce, J. (2022). Public awareness of developmental language disorder in Croatia, Italy and Slovenia. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1–12. doi: 10.1111/1460-6984.12752
- Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press.

- Norbury, C. & Sonuga-Barke, E. (2017). Editorial: New frontiers in the scientific study of developmental language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1065–1067.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227–252.
- Paradis, J. (2019). English second language acquisition from early childhood to adulthood: The role of age, first language, cognitive, and input factors. In M. Brown & Brady Dailey (Hrsg.), *Proceedings of the 43th BUCLD* (S. 11–26). Cascadilla Press.
- Rose, E., Ebert, S., & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5, 66–72.
- Röhm, A. (2020). Sprache, Arbeitsgedächtnis und mathematische Kompetenz von Schulkindern mit SES. *Lernen und Lernstörungen*, 9(2), 85–96.
- Röhm, A., Viesel-Nordmeyer, N., Starke, A., Lüke, C., & Ritterfeld, U. (2022). Arbeitsgedächtnis, Sprache und Mathematik bei Kindern mit und ohne SES. *Sprache-Stimme-Gehör*, 46(2), 71–75.
- RStudio Team (2020). *RStudio: Integrated Development for R [Computer software]*. Boston, MA, USA: RStudio, PBC. Abgerufen von <http://www.rstudio.com/>[06.12.2022]
- 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.
- Thordardottir, E. (2021). Adolescent language outcomes in a complex trilingual context: When typical does not mean unproblematic. *Journal of Communication Disorders*, 89, 106060. Doi: 10.1016/j.jcomdis.2020.106060
- Thordardottir, E., Topbaş, S., & Working Group 3 of COST Action IS1406 (2021). How aware is the public of the existence, characteristics and causes of language impairment in childhood and where have they heard about it? A European survey. *Journal of Communication Disorders*, 89, 106057. doi: 10.1016/j.jcomdis.2020.106057
- Tischler, T., Daseking, M., & Petermann, F. (2015). Einschätzung von Risikofaktoren bei der Entstehung von Leseschwierigkeiten. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 163, 365–374.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260.
- Wimmer, E., & Scherger, A. L. (2022). Working memory skills in DLD: Does bilingualism make a difference? *Languages*, 7(4), 287.

Zur Autorin

Dr. Anna-Lena Scherger ist Juniorprofessorin für „Partizipation bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation“ an der Technischen Universität Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Spracherwerb, der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen und in der Mehrsprachigkeit.

Korrespondenzadresse

Anna-Lena Scherger
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Fachgebiet Sprache & Kommunikation
TU Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund

Anhang

Fragebogen DLD

Fragebogen Nr.: _____

[Einleitender Text mit Ansprechperson und Universitätszugehörigkeit entfernt]

A. Ein wenig über Sie

1. Bitte kreuzen Sie Ihre Altersgruppe an

- 18-29 Jahre 50-59 Jahre
 30-39 Jahre 60-69 Jahre
 40-49 Jahre 70+ Jahre

2. Bitte kreuzen Sie Ihr Geschlecht an

- männlich weiblich divers

3. Bitte kreuzen Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss an

- Grundschule
 Hauptschulabschluss
 mittlere Reife (Realschulabschluss)
 Abitur
 Bachelorabschluss
 Masterabschluss
 Promotion
 Sonstige: _____

4. Welchen Beruf haben Sie gelernt?

Welchen Beruf führen Sie momentan aus?

5. Bitte bewerten Sie Ihren wirtschaftlichen Status/Ihr Gehalt

- niedrig mittel hoch

6. Was ist Ihr Herkunftsland?

7. Betrachten Sie sich selbst als zweisprachig?

- Ja Nein

8. Wird bei Ihnen zu Hause *mehr als eine Sprache* routinemäßig verwendet?

- Ja Nein

9. Verwenden Sie regelmäßig mehr als eine Sprache?

- Ja Nein

10. Sind Sie Elternteil eines Kindes oder von mehreren Kindern unter 18 Jahren?

- Ja Nein

10 a. Wenn ja, wie alt ist Ihr Kind/sind Ihre Kinder?

B. Fragen zu Sprachentwicklungsstörungen

11. Haben Sie schon einmal den Begriff Sprachentwicklungsstörungen gehört?

Ja Nein Weiß nicht

11 a. Wenn die Antwort Nein ist, gehen Sie direkt zur Frage 28

12. Wo haben Sie den Begriff Sprachentwicklungsstörungen schon einmal gehört?	Bitte ankreuzen
In den Medien z. B. Film, Fernsehen, Radio, Internet etc.	
Darüber gelesen, z. B. in Zeitung, Zeitschrift, Broschüre etc.	
Durch Freunde/Verwandte/Nachbarn etc.	
Durch die Schule meines Kindes	
Durch eine Fachkraft im Bereich Medizin, Gesundheit oder Bildung	
Sonstiges:	

13. Kennen Sie jemanden, der/die eine Sprachentwicklungsstörung hat?

Ja Nein Weiß nicht

14. Bitte beschreiben Sie in ihren eigenen Worten, was Ihrer Meinung nach eine Sprachentwicklungsstörung ist:

15. Bitte wählen Sie alles Zutreffende aus: Ein Kind mit einer Sprachentwicklungstörung hat wahrscheinlich Probleme damit, ...

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	... früh erste Worte zu sprechen			
b.	... Wörter auszusprechen oder Sprachlaute zu erzeugen			
c.	... Ideen in Sätzen ausdrücken			
d.	... die richtigen grammatischen Formen von Wörtern zu wählen (z. B. Flexionen, Wortendungen)			
e.	... wohlgeformte Sätze zu bilden			
f.	... Anweisungen zu verstehen			
g.	... Geschichten zu erzählen			
h.	... zu lesen			
i.	... zu schreiben			
j.	... mehr als eine Sprache zu lernen			
k.	... Witze zu machen oder zu verstehen			
l.	... Dinge im Kindergarten oder in der Schule zu lernen			
m.	... Mathe zu lernen			
n.	... Freundschaften zu schließen			
o.	... soziale Kompetenzen aufzubauen			
p.	... von Gleichaltrigen gehänselt oder geärgert zu werden			
q.	... Selbstwertgefühl aufzubauen			
r.	... Einladungen zu Partys von Freunden/ sozialen Aktivitäten zu bekommen			
s.	... in der Zukunft einen Job zu bekommen			

16. Warum, glauben Sie, kommt es zu einer Sprachentwicklungsstörung?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Sie wird in der Familie vererbt			
b.	Sie entsteht aufgrund von einer intellektuellen Beeinträchtigung			
c.	Sie entsteht, weil Kinder, die diese Störung haben, vom Schicksal oder von Gott bestraft werden			
d.	Sie entsteht aufgrund von Geistern oder Dämonen			
e.	Sie ist organisch-medizinischen Ursprungs			
f.	Sie ist psychologischen Ursprungs			
g.	Sie wird durch fehlerhaftes Lernen/Fehlern erworben			
h.	Sie resultiert aus einer Hirnschädigung			
i.	Sie ist das Ergebnis von Umweltfaktoren, z. B. Armut, unzureichende Ernährung			
j.	Sie resultiert aus psychischen Problemen, z. B. Depressionen, Angstzustände, emotionale Probleme			
k.	Sie resultiert aus Verhaltensstörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten oder Hyperaktivität			
l.	Sie entsteht durch Autismus			
m.	Sie resultiert aus einer Lese- und Rechtschreibstörung			

17. Stimmen Sie den folgenden Aussagen über Sprachentwicklungsstörungen zu?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Löst sich in der Regel spontan im Vorschulalter			
b.	Löst sich in der Regel spontan im Schulalter			
c.	Kann mit harter Arbeit behoben werden			
d.	Das Kind kann sein/ihr Problem alleine bewältigen			
e.	Kann in einem späteren Alter behoben werden, da dies in anderen mir bekannten Fällen so war			
f.	Ärzte empfehlen in der Regel einen „wait and see“-Ansatz („Abwarten und Schauen“)			
g.	Kann durch Bildung gelöst werden			
h.	Kann durch Erziehung gelöst werden			
i.	Wird mit zunehmendem Alter schlechter			

18. Wenn Ihr Kind eine Sprachentwicklungsstörung hätte ...

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Würde Ihr Kind zu einer bestimmten Person gehen, die Sprachentwicklungsstörungen heilt oder behandelt (jemand anderes außer einem Arzt/Ärztin oder einer spezialisierten Fachkraft)?			
b.	Würden Sie denken, dass es Ihnen, Ihrem Kind oder Ihrer Familie Schande bringt?			
c.	Würden Sie denken, dass die Menschen Ihr Kind verstehen und Ihrem Kind entgegenkommen würden?			
e.	Würden Sie glauben, dass die Leute Ihnen Hilfe anbieten würden?			
f.	Würde Ihr Kind zu Hause bleiben, um sein/ihr Problem zu verbergen?			
g.	Würden Sie denken, dass Fremde reagieren würden, wenn Ihr Kind spricht?			
h.	Würden Sie glauben, dass die Menschen sich bemühen würden, dass Ihr Kind in Aktivitäten einbezogen wird?			

C. Fragen zu Management/Therapie

19. Haben Sie schon einmal von Sprachtherapie für Kinder gehört?

- Ja Nein Weiß nicht

19a. Wenn die Antwort Nein ist, gehen Sie direkt zu Frage 28.

20. Glauben Sie, dass Sprachtherapie/Intervention für Kinder hilfreich ist?

- Ja Nein Weiß nicht

21. Hat eines Ihrer Kinder oder ein Kind, das Sie kennen, eine Sprachtherapie bekommen?

- Ja Nein Weiß nicht

21a. Wenn ja, war die Sprachtherapie/Intervention hilfreich für das Kind?

- Ja Nein Weiß nicht

22. Wer identifiziert Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen?

	Sprech- und Sprachtherapeut*in/Logopäd*in			Psycholog*in/Schulpsycholog*in/beratung			(Vorschul-)Lehrer*in			Sonderpädagog*in			Kranken-Pfleger*in			Arzt/Ärztin			Wenn Sonstiges, bitte notieren
	J	N	W	J	N	W	J	N	W	J	N	W	J	N	W	J	N	W	
J = Ja N = Nein W = Weiß nicht																			
Wer hat das Fachwissen, um festzustellen, dass ein Kind eine Sprachentwicklungsstörung hat?																			
An wen würden sich die Eltern wenden, wenn sie den Verdacht hätten, dass ihr Kind eine sprachliche Beeinträchtigung hat?																			
<i>Für ein Vorschulkind:</i> Wer könnte spezifisch an der Behebung von Sprachstörungen arbeiten?																			
<i>Für ein Schulkind:</i> Wer könnte spezifisch an der Behebung von Sprachstörungen arbeiten?																			

23. Haben alle Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung in Deutschland Zugang zu Therapien?

Ja Nein Weiß nicht

23a. Was könnten Gründe dafür sein, dass der Zugang erschwert ist? (Alles Zutreffende bitte ankreuzen):

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Fehlende Informationen für Eltern von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung			
b.	Mangelnde Bedeutung, die der Beeinträchtigung durch das Gesundheitssystem beigemessen wird			
c.	Mangelnde Bedeutung, die der Beeinträchtigung durch das Bildungssystem beigemessen wird			
d.	Mangelnde Bildung der Eltern oder mangelndes Wissen über das Gesundheitssystem			
e.	Zeitmangel der Eltern			
f.	Geldmangel der Familie			
g.	Mangel an Therapeut*innen in Deutschland			
h.	Mangel an Therapeut*innen in Schulen oder anderen Einrichtungen			
i.	Mangel an kompetenten Therapeut*innen (in Schulen oder anderen Einrichtungen in Deutschland)			
j.	Mangel an öffentlichen Mitteln, die investiert werden			

D. Fragen zur Rolle der Eltern bei der Intervention für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen

24. Welche Rolle spielen die Eltern bei der Erkennung von Sprachentwicklungsstörungen?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Eltern können eine Sprachentwicklungsstörung bei ihrem Kind erkennen			
b.	Eltern sind sich der Entwicklungsmeilensteine in der Sprachentwicklung bewusst			
c.	Es liegt in der Verantwortung der Eltern, eine Sprachentwicklungsstörung bei Ihrem Kind zu erkennen			

25. Welche Rolle spielen die Eltern im Therapieprozess, wenn ihre Kinder in logopädischer Behandlung sind?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Sollten mit der Therapeutin/dem Therapeuten im Team arbeiten			
b.	Sollten strategische Techniken anwenden, um die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu fördern			
c.	Sollten es vermeiden, die Arbeit der Therapeutin/des Therapeuten zu stören und sollten sich nicht beteiligen/einmischen			
d.	Sollten davon absehen, Strategien zu verwenden oder zu Hause umzusetzen			

26. Glauben Sie, dass Sprachentwicklungsstörungen verhindert werden können?

Ja Nein Weiß nicht

26a. Wenn Ja, wie kann einer Sprachentwicklungsstörung vorgebeugt werden?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Eltern sollten Informationen erhalten			
b.	Es sollten Sensibilisierungsmaßnahmen für die Gemeinschaft durchgeführt werden (Medien, soziale Medien und Kampagnen, Konferenzen etc.)			
c.	Es sollte mehr Wert darauf gelegt werden, wie Sprachentwicklungsstörungen frühzeitig erkannt werden können			
d.	Eine Liste von Therapeut*innen sollte für Eltern leicht zugänglich sein			
e.	Eltern sollten mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen			
f.	Durch Übungen der Therapeutin/des Therapeuten			
g.	Durch das Angebot von Kursen über Sprachentwicklungsstörungen für Fachleute, die mit Kindern arbeiten			

27. Glauben Sie, dass Sprachentwicklungsstörungen mit Zweisprachigkeit zusammenhängen?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Glauben Sie, dass zweisprachige Kinder eher von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen sind als einsprachige Kinder?			
b.	Sind Sie der Meinung, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen es vermeiden sollten, zwei Sprachen ausgesetzt zu werden?			
c.	Sind Sie der Meinung, dass zweisprachige Familien beide Sprachen gegenüber ihrem Kind mit Sprachentwicklungsstörungen verwenden sollten?			
d.	Denken Sie, dass Familien, die zu Hause eine Minderheitensprache sprechen, diese Sprache mit einem Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung, das mit der deutschen Sprache in der Schule unterrichtet wird, verwenden sollte?			

E. Welche Informationen werden benötigt, um das Leben von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung zu verbessern?

28. Was wären gute Möglichkeiten, um Informationen über Sprachentwicklungsstörungen weiterzugeben?

		Ja	Nein	Weiß nicht
a.	Aktuelles, genaues Wissen auf einer Website			
b.	Broschüren/Zeitschriften, Prospekte			
c.	Sensibilisierungskampagnen			
d.	Schulbildung			
e.	Erfahrungsaustausch der Eltern in Gruppensitzungen oder webbasierte interaktive Gruppen etc.			
f.	Informationsveranstaltungen, Workshops in Kindergärten und Schulen			
g.	Social-Media-Präsenz			

29. Haben Sie diese Begriffe schon einmal gehört?

	Ja	Nein	Weiß nicht
Autismus			
Dyslexie			
ADHS			
Aussprachestörung			
Redeflussstörung			
Stottern			
Poltern			

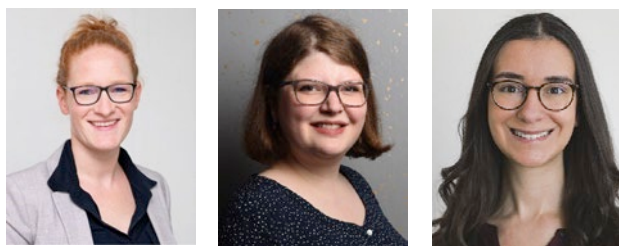
29a. Wenn Sie einen oder mehrere dieser Begriffe schon einmal gehört haben, wo haben Sie sie gehört?

	Autismus	Dyslexie	ADHS	Aussprache- störung	Redefluss- störung	Stottern	Poltern
In den Medien, z. B. Film, Fernsehen, Radio, Internet etc.							
Darüber gelesen in z. B. Zeitung, Zeitschrift, Broschüre, Flyer etc.							
Durch Freunde/ Verwandte/ Nachbarn							
Durch die Schule meines Kindes							
Durch eine Fachkraft im Bereich Medizin, Gesundheit oder Bildung							
Sonstiges							

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, an der Umfrage teilzunehmen.

Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen haben, teilen Sie uns gerne Ihre E-Mail-Adresse mit. Wir werden Ihnen die Ergebnisse dann zukommen lassen. Bitte beachten Sie, dass die Auswertung noch mehrere Wochen dauern wird.

E-Mail: _____



Explizite und implizite grammatische Fähigkeiten im Kontrast: Ein pupillometrischer Vergleich zwischen Kindern mit und ohne SES*

Explicit and implicit grammatical skills in contrast: A pupillometric comparison between children with and without DLD

Anna-Lena Scherger¹, Isabel Neitzel¹, Gianna Urbanczik²

¹ Fachgebiet Sprache und Kommunikation, Fakultät für Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund

² Department Linguistik, Strukturbereich Kognitionswissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität Potsdam

Zusammenfassung

Hintergrund: Herkömmliche Methoden zur Sprachentwicklungsdiagnostik unterliegen bestimmten Einschränkungen, da sie in der Regel eine aktive Reaktion des Kindes voraussetzen. Die Pupillometrie ist eine Methode zur Online-Messung von Pupillenweiten, welche eine unmittelbare und implizite Reaktion, bspw. auf sprachliche Reize, abbildet.

Ziel: Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, die Anwendbarkeit der Pupillometrie zur Spracherwerbsdiagnostik zu diskutieren.

Methodik: In einer Pilotuntersuchung mit 5- bis 6-Jährigen wurden 13 Kinder mit abgeschlossenem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und unauffälliger Sprachentwicklung sowie drei Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung mithilfe eines computergestützten Experiments getestet. Hierzu wurden grammatische und ungrammatische sprachliche Stimuli in Form von Subjekt-Verb-Objekt-Sätzen dargeboten.

Ergebnisse: Die Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Kinder anders auf die ungrammatischen als auf die grammatischen Sätze reagierten (operationalisiert durch Veränderungen der Pupillengröße).

Diskussion: Mögliche Anwendungsfelder der Methode sowie deren Grenzen werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Pupillometrie, Eyetracking, Spracherwerb, Diagnostik

Abstract

Background: Conventional assessment methods of language acquisition underlie certain limitations, as they usually require an active response from the child. Pupillometry is a method for online measurement of pupil dilations, which indicates an immediate and implicit reaction, e.g. to linguistic stimuli.

Aims: The present study aims to discuss the applicability of pupillometry for language assessment.

Methods: In a pilot study with children aged 5 to 6, 13 children with typical language development who have mastered the acquisition of subject-verb agreement as well as three children with DLD were tested with the help of a computer-assisted experiment. For this purpose, grammatical and ungrammatical linguistic stimuli were presented in the form of subject-verb-object sentences.

Results: The results show that the children reacted differently to the ungrammatical versus the grammatical sentences (operationalised by pupil changes).

Conclusions: Possible fields of application of the method and its limitations are discussed.

Keywords

Pupillometry, eye-tracking, language acquisition, diagnostics

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

1 Einleitung mit theoretischem Hintergrund

1.1 Pupillometrie in der Sprachentwicklungsforschung

Für den schulischen und sozialen Werdegang von Kindern kommt einer altersgerechten Sprachentwicklung eine hohe Bedeutung zu. Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) sind gefährdet, akademische und partizipative Nachteile zu erfahren (Spreer, Glück & Theisel, 2019). Die frühzeitige Diagnose von Sprachauffälligkeiten ermöglicht eine frühzeitige Prävention und Intervention (Schwarz & Nippold, 2002). Bisherige Verfahren zur Diagnostik des Sprachentwicklungsstandes werden zumeist in direkter Interaktion mit dem Kind durchgeführt und können durch die Interaktion mit der Versuchsleitung beeinflusst werden. Die Messung der rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten stellt in der Regel nur eine Momentaufnahme dar und ist an die Verwendung von Normdaten gebunden. Nicht für alle Populationen liegen solche Normdaten bereits vor; bspw. für zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder sind Werte, die an einsprachigen Kindern normiert wurden, nur eingeschränkt nutzbar (Lüke, 2011; Alternativen in Scherger, 2022a). Auch für Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung sind Normdaten häufig nur eingeschränkt aussagekräftig (Adaptionsmöglichkeiten in Neitzel & Dittmann, 2021). Aufgrund dessen wurde dieser statische Diagnostikansatz in den letzten Jahren durch einen Fokus auf das Lernverhalten der Kinder (dynamischer Ansatz) ergänzt (Ehlert, 2021; Hasson, 2017; MacLeod & Glaspey, 2022). Da sowohl statische als auch dynamische Ansätze ein aktives und explizites Handeln in Form einer eigenen Sprachproduktion des Kindes voraussetzen, sind sie jedoch nicht für alle Zielgruppen und Fragestellungen geeignet. Der Einsatz einer geeigneten Untersuchungsmethode zur Sprachverarbeitung, bei der keinerlei Produktion oder explizite Reaktion des Kindes auf sprachliche Stimuli gefordert ist, scheint in diesem Zusammenhang vielversprechend. Die Pupillometrie als Methode zur Online1-Untersuchung impliziter Spracherwerbsmechanismen bietet sich hierfür an (Scherger, 2022b).

1.2 Verfahren und Forschungsstand

Bei der Pupillometrie handelt es sich um eine technologiegestützte Echtzeitmessung der Pupillengröße, die mithilfe einer Infrarotkamera zwischen 30- und 2000-mal pro Sekunde durchgeführt wird (Eyetrackingmethode). Die menschliche Pupille, welche im Ruhezustand einen Durchmesser von etwa 4 mm hat, reagiert als "Fenster zum Unbewussten" (Laeng, Sirois & Gredebäck, 2012) mit einer Verengung oder Weitung auf äußere Einflüsse und Reize (Variabilität von 1-9 mm; Beatty & Lucero-Wagoner, 2000). Dies geschieht von der Testperson unbemerkt, beispielsweise nach der Darbietung eines ungewohnten (Naber, Frässle, Rutishauser & Einhäuser, 2013), emotionalen (Zheng, Dong & Lu., 2014) oder kognitiv anspruchsvollen Reizes (Kosch, Hassib, Buschek & Schmidt, 2018). Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der Präsentation unerwarteter Stimuli zu, die ein etabliertes Inputmuster verletzen: Diese Verstöße gegen die Erwartung (*violation of expectation paradigm, VoE*) lösen in einem experimentellen Kontext eine Weitung der Pupillen aus (z. B. bei Verstößen gegen erwartete Reimmuster oder gegen andere Konventionen; Yu, 2012; Scheepers, Mohr, Fischer & Roberts, 2013; Renner & Włodarczak, 2017). Die Auswertung von Pupillometriedaten kann softwaregestützt mit R erfolgen (R Core Team, 2020), z. B. mithilfe von R-Packages wie *PupillometryR* (Forbes, 2020) oder *gazeR* (Geller, Winn, Mahr & Mirman, 2020).

In der Sprachwissenschaft wurde die Pupillometrie als Methode bereits erfolgreich mit erwachsenen Proband:innen eingesetzt (Scherger et al., 2021; Überblick in Schmidtke, 2018). In Studien zu Erwachsenen mit einer erworbenen Sprachstörung (Aphasie) konnten Pupillometriemessungen Unterschiede in der Sprachverarbeitung sprachgesunder und sprachgestörter Proband:innen aufdecken (Chapman & Hallowell, 2015, 2021). Auch hierbei kam der Vorteil zum Tragen, dass die Methodik ohne produktive Anforderungen an die Proband:innen mit neurologischen Beeinträchtigungen auskommt. Neben der Zielgruppe erwachsener, beeinträchtigter Sprecher:innen bietet die Methodik auch große Potentiale für den Einsatz mit non-verbale oder prä-verbale Testpersonen im jungen Alter (Hepach & Westermann, 2016). Die Anwendung des VoE-Paradigmas wurde bei Kleinkindern bereits vereinzelt in die Spracherwerbsforschung implementiert. So konnten Tamási, McKean, Gafos, Fritzsche und Höhle (2017) schon bei 30-monatigen Kin-

1 Der Begriff *online* bezeichnet im Kontext von Blickbewegungsexperimenten die direkte Erfassung eines Verhaltens der Proband:innen, ohne dass eine entsprechende zeitverzögernde Handlung (wie das Drücken eines Tasters oder das Aussprechen eines Items) dazwischengeschaltet ist. Die Pupillometrie ist als Teil der Eyetrackingmethodik ein nicht-invasives technologiegestütztes Instrument, das einen Einblick in die Sprachverarbeitung der Proband:innen ermöglichen kann (Sirois & Brisson, 2014).

dern eine Sensibilität für Aussprachefehler belegen. Im Experiment wurde den Proband:innen z. B. das Bild eines Babys eingeblendet; die Pupillen der Kinder reagierten durch stärkere Weitung, wenn sie ergänzend zum Bild das Nichtwort *Shaby* hörten, als bei den Bildern, zu denen das Zielwort (hier Baby) gehört wurde. Die Autor:innen nutzten dabei graduell stärkere Kontraste (*baby – daby – faby – shaby*), welche, gemessen an der beobachteten Pupillenweite, bei den Proband:innen ein wachsendes Maß an Irritation hervorriefen. Mit Bezug auf grammatische Fehler konnten Süß, Hendricks, Fritzsche und Höhle (2018) in ähnlicher Weise eine stärkere Pupillenweite als Reaktion auf ungrammatische Stimuli (*„Da ist ein blauer Haus“², Genusverstoß) bei 30- bis 36-monatigen Kindern im typischen Spracherwerb nachweisen, als dies bei grammatischen Stimuli der Fall war („Da ist ein blaues Haus“). Erste Ergebnisse für eine Anwendbarkeit bei Kindern mit SES liegen von Lum, Youssef und Clark (2017) vor, welche eine distinkte Reaktion der Pupillen auf unterschiedlich lange Sätze bei Kindern mit typischer Sprachentwicklung beschrieben, diese aber nicht bei Kindern mit SES fanden. Letztere zeigten bereits bei kurzen Sätzen stark geweitete Pupillen. Einzelne Studien haben somit die Anwendung der Methode im Bereich des Spracherwerbs aufgegriffen, eine Erprobung als diagnostischer Marker im Kontext der frühen Sprachentwicklung steht jedoch noch aus.

Der Erwerb der rezeptiven und produktiven Grammatik stellt im Kleinkind- und Vorschulalter eine elementare Erwerbsaufgabe dar. Eine besonders frühe und relevante Struktur im Deutschen ist die Positionierung des Verbs an der zweiten Hauptsatzposition (Kauschke, 2012) (Papa *trinkt* Wasser vs. Papa Wasser *trinken*). Das Verb ist hierbei flektiert und der handelnden Person (Papa, 3. Person (Ps.) Singular (Sg.)) angeglichen (Suffix *-t* vs. Infinitivendung *-en*). Der 2. Ps. Sg. (du) kommt dabei eine besondere Erwerbsbedeutung zu (Penner & Kölliker Funk, 1998; Siegmüller & Kauschke, 2006), da das Suffix *-s(t)*³ als einziges einen eindeutigen Bezug zu einem *du*-Subjekt erkennen lässt (vgl. Bsp. [1] mit mehrdeutiger Endung gegenüber Bsp. [2] mit eindeutiger Endung). Produziert ein Kind somit die 2. Ps. Sg. in Kongruenz zum Subjekt, kann von einem abgeschlossenen Erwerb der SVK ausgegangen werden.

[1] *Mehrdeutiges Suffix -t*: Susi geht ins Kino. (3. Ps. Sg.)/Ihr geht ins Kino. (2. Ps. Plural)

[2] *Eindeutiges Suffix -s(t)*: Du gehs(t) ins Kino. (2. Ps. Sg.)

Im Grammatikerwerb produzieren Kleinkinder im Alter von 1;6 (Jahre;Monate) bis etwa 2;6 zunächst unflektierte Verben, die sich bei Zwei- und Mehrwortäußerungen in finaler Position befinden (vgl. Bsp. [3]). Im Zuge des grammatischen Erwerbs wird das Verb flektiert (vgl. Bsp. [5, 6]) und an die zweite Satzposition bewegt [4, 6].

[3] *Verb unflektiert in finaler Position*: Oma Brot **kaufen**.

[4] *Verb unflektiert in zweiter Position*: Oma **kaufen** Brot.

[5] *Verb flektiert in finaler Position*: Oma Brot **kauft**.

[6] *Verb flektiert in zweiter Position*: Oma **kauft** Brot.

Dieser Erwerbsprozess unterliegt jedoch interindividueller Variation, sodass bei vielen Kindern Überschneidungen der einzelnen Erwerbsphasen auftreten können und sich der Erwerbsprozess weder als klarer Stufenprozess darstellt noch alle Kinder jede dieser Möglichkeiten (v.a. [4] und [5]) ausschöpfen und produzieren. Teilweise werden die Varianten [3]-[5] innerhalb einer Erwerbsphase parallel verwendet (Kauschke, 2012). Die Beispiele [3]-[6] sind insofern eine vereinfachende Darstellung des realistischen Erwerbsprozesses, werden nicht immer alle im kindlichen Erwerb realisiert und verlaufen nicht chronologisch (Clahsen, Eisenbeiß & Penke, 1996). Gerade die flektierte Verbendstellung [5] wird vermehrt im ein- und zweisprachigen sprachauffälligen Erwerb beobachtet (Scherger, 2019, 2022a), ist aber auch für den unauffälligen Spracherwerb attestiert (Köhler & de Bruyère, 1996).

Die korrekte Produktion einer Subjekt-Verb-Objekt-Äußerung mit SVK (vgl. Bsp. [6]) lässt den laufenden oder abgeschlossenen Erwerb der Struktur erkennen. Obwohl der Strukturwerb erst durch die Sprachproduktion von außen erkenntlich wird, beginnt dieser bereits vorher auf rezeptiver Ebene (Scherger et al., 2023) sowie in der impliziten Wahrnehmung grammatischer Strukturen (Wulfbeck et al., 2004; Marton et al., 2011). Eine Möglichkeit, diesen impliziten Erwerb

2 Der Asterisk (*) kennzeichnet eine ungrammatische Äußerung.

3 Die Schreibweise des Lautes *t* in Klammern (*-s(t)*) bezeichnet an dieser Stelle eine mögliche Aussprachevariation. Umgangssprachlich ist das *t* der Endung *st* häufig nicht zu hören („Du gehs(t) da lang!“). Das *s* reicht jedoch zur eindeutigen Kennzeichnung der 2. Ps. Sg. linguistisch bereits aus.

nachzuvollziehen, ist die Beobachtung der kindlichen Reaktion auf ungrammatische Stimuli, durch welche die (zu erwerbenden) grammatischen Regeln verletzt werden. Da dieser zunächst unbewusste Erwerbsprozess nicht durch Handlungsaufforderungen an das Kind überprüft werden kann, stellt dies eine methodische Limitation vieler rezeptiver und produktiver Sprachentwicklungstests dar. Eine Alternative bietet ein experimentelles Setting unter Verwendung von Online-Messungen, in unserem Fall mithilfe der Pupillometrie, da hier die Wahrnehmung und mögliche Irritationen des Kindes gemessen werden, ohne dass das Kind eine explizite Reaktion zeigen muss. In diesem Kontext können unterschiedliche grammatische Verstöße in einen direkten Kontrast gesetzt werden, um zu überprüfen, ob eine möglicherweise auftretende unterschiedliche Verarbeitung (un-)grammatischer Konstruktionen/grammatischer Verstöße ein früher Indikator für eine vorliegende SES sein könnte.

1.3 Ziele und Fragestellungen

Im Fokus der vorliegenden Pilotuntersuchung steht die Überprüfung der Anwendbarkeit der Pupillometrie mithilfe graduell manipulierter grammatischer und ungrammatischer Stimuli (s. Kap. 2.4.1) zur Einschätzung des impliziten Erwerbsstandes mit Blick auf Verb-Zweitstellung (V2) und SVK. Dieser Stand soll mit dem expressiven Erwerbsstand kontrastiert werden. Hierzu ist es notwendig, zunächst Kinder zu untersuchen, welche die genannten Strukturen schon produktiv erworben haben, um eine bereits ausgebildete rezeptive Sensibilität für grammatische Verstöße erwarten zu können. Gleichzeitig sollten die Leistungen mit denen von sprachentwicklungsauffälligen Kindern abgeglichen werden, um einschätzen zu können, ob sich auf Gruppen- und Einzelfallebene bereits Unterschiede in der Verarbeitung erkennen lassen. Somit ergibt sich die folgende übergeordnete Fragestellung:

- (1) Sind Kinder mit und ohne SES im Alter von fünf bis sechs Jahren gleichermaßen sensibel für grammatische Verstöße der SVK und/oder V2 in ihrem Input?

Als Hypothese lässt sich aus den bisherigen Forschungen abgeleitet formulieren, dass Kinder mit typischer Sprachentwicklung im Vorschulalter produktiv sowie rezeptiv über Kompetenzen in SVK und V2 und eine entsprechende Sensibilität für grammatische Verstöße verfügen. Erwartet werden über 90 % Korrektheitswerte in der expliziten Sprachproduktion sowie eine durch die Pupillometrie aufgedeckte implizite Sensibilität gegenüber grammatischen Verstößen. Diese sollte sich bei den untersuchten Kindern dahingehend äußern, dass die Pupillen als Zeichen der VoE stärker geweitet sind, wenn Äußerungen mit grammatischen Verstößen verarbeitet werden, als wenn grammatisch korrekte Äußerungen verarbeitet werden. Für die Kinder mit SES stellt der Erwerb des Verbs in finiter zweiter Satzposition eine entscheidende morphosyntaktische Kompetenz dar. Es ist zu erwarten, dass Kinder mit SES hier bis ins Schulalter noch Einschränkungen zeigen (Scherger, 2022a). Im Hinblick auf die rezeptive Verarbeitung grammatischer Verstöße der Verbstellung oder -flexion gehen wir davon aus, dass diese Kinder weniger sensibel auf Formen reagieren, die sie selbst produktiv noch nicht erworben haben. Die Verstöße entsprechen deshalb ihren eigenen Fehlproduktionen.

Als weitere, untergeordnete Fragestellung ist daher die folgende von besonderem Interesse:

- (2) Sind Kinder mit und ohne SES im Alter von fünf bis sechs Jahren gleichermaßen sensibel für unterschiedlich starke grammatische Verstöße in ihrem Input?

Aufgrund der graduellen Pupillenreaktionen auf unterschiedlich starke phonologische Abweichungen, die Támasi et al. (2017) beobachten konnten, vermuten wir auch für unterschiedlich starke grammatische Verstöße eine graduelle Pupillenreaktion. Hierzu werden die den Kindern präsentierten Stimuli graduell manipuliert in Anlehnung an die Beispielsätze [3] bis [6]. Die graduelle Pupillenreaktion sollte sich bei Kindern mit typischer Entwicklung dahingehend äußern, dass auf leichte grammatische Verstöße (Sätze mit unflektiertem Verb in zweiter Position oder Sätze mit flektiertem Verb in finaler Position) stärker reagiert wird als auf grammatische Äußerungen. Sätze, welche beide Verstöße vereinen (Sätze mit unflektiertem Verb in finaler Position), sollten die stärksten Irritationen in Form von Pupillenweitungen hervorrufen. Da hier sowohl gegen die Verbposition als auch gegen die Verbstellung verstoßen wird und Infinitive in finaler Position zudem chronologisch die ersten Strukturen sind, welche im Spracherwerb auftauchen, wird hier von einem schwereren Verstoß ausgegangen, als bei einem einzelnen Verstoß gegen

entweder Verbposition oder Verbstellung (was jeweils schon das Erreichen eines der beiden Erwerbsschritte V2 und SVK beinhalten würde). Bei Kindern mit SES erwarten wir als Ausdruck fehlender Sensibilität für grammatische Verstöße keine anderen Reaktionen auf ungrammatische als auf grammatische Stimuli und dementsprechend auch keine graduellen Abstufungen. Sollten Kinder mit SES widererwartend bereits sensibel auf grammatische Verstöße reagieren, würden wir diese lediglich bei stärkeren Verstößen erwarten (im Sinne kombinierter Verstöße).

2 Methode

2.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 26 Kinder an den Testungen teil, davon 16 monolingual deutschsprachige 5- bis 6-jährige Kinder mit typischer Entwicklung (TD) sowie zehn Kinder mit SES in vergleichbarem Alter (s. Tab. 1, Mann-Whitney-U-Test: $U = 16,5$, $p = .439$). Aufgrund von Drop-outs, unvollständigen Datensätzen und Artefakten in den Daten werden im vorliegenden Beitrag die Daten von 13 Kindern mit TD und drei Kindern mit SES berichtet (siehe Tab. 1). Bei den Kindern mit TD wurde zum Ausschluss einer SES der SET 5-10 (Petermann, 2018) durchgeführt. Die Kinder mit SES hatten kurz vor Testzeitpunkt das Feststellungsverfahren für einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache durchlaufen und einen solchen Unterstützungsbedarf attestiert bekommen. Die Lehrkraft in der entsprechenden Schulklasse führt regelmäßig (standardisierte) Sprachstandsverfahren durch. Es konnte daher auf eine erneute Überprüfung mittels SET 5-10 verzichtet werden. Kinder in der Klasse, die nach Einschätzung der Lehrkraft andere Störungsbilder als eine SES, Komorbiditäten oder eine eingeschränkte Kognition aufwiesen, wurden im Vorfeld ausgeschlossen.

Tab. 1: Merkmale der Proband:innen mit typischer Entwicklung (TD) und Sprachentwicklungsstörung (SES)

Proband:innen	Anzahl (Geschlecht)	Alter (in J;M)	Alter (in Monaten)
Gruppe TD	n = 13 (7 ♀, 6 ♂)	5;7 0,3 5;2-6;4	67,9 6,7 62-83
Mittelwert			
Standardabweichung			
Spannweite			
Gruppe SES	n = 3 (3 ♂)	6;1 0,5 5;4-6;8	71,3 6,6 64-80
Mittelwert			
Standardabweichung			
Spannweite			

Anmerkungen: Eine:r der Proband:innen war Brillenträger:in, konnte aber aufgrund der lediglich leicht ausgeprägten Fehlsichtigkeit (-0.75 Dioptrien, beidseitig) das Pupillometrieexperiment ohne Brille durchführen.

2.2 Untersuchungskontext

Die Proband:innen nahmen an zwei Sitzungen mit je einer Dauer von 45 Minuten teil. Die Eltern der Kinder gaben vor der Testung ihre schriftliche informierte Einwilligung zur Studienteilnahme unter Verwendung der von der Ethikkommission der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund überprüften Einverständniserklärungen (GEKTU-DO-2021-13). Die Datenerhebung fand während der COVID-19-Pandemie und daher unter besonderen Vorsichtsmaßnahmen statt; beispielsweise waren das Tragen medizinischer Mund-Nasen-Bedeckungen für Schulkinder und die Testleiterin sowie zeitweise die Verwendung einer Plexiglastrennwand als Schutzbarriere auf dem Tisch obligatorisch. Alle Teilnehmer:innen wurden einzeln in einem ruhigen und reizarmen Raum an der Technischen Universität Dortmund oder in der von ihnen besuchten Sprachheilschule getestet. Die Eltern der Kinder mit TD warteten entweder in einem Nebenraum ($n = 2$) oder sie befanden sich im Testraum, wenn ihre Anwesenheit für das Kind eine Voraussetzung für die Kooperation war ($n = 8$). In diesem Fall wurden die Eltern gebeten, keine testrelevanten Antworten oder Hinweise zu geben und sich während der Pupillometrie-Aufgaben absolut geräuscharm zu verhalten. Die Testungen mit den Kindern mit SES fanden im Schulkontext ohne Anwesenheit der Eltern oder Lehrkräfte statt.

2.3 Sprachstandserhebung

2.3.1 Produktionsaufgabe: Subjekt-Verb-Kongruenz

Um die SVK sowie die Verbstellung in Hauptsätzen mit den Kontexten der 1., 2. und 3. Ps. Sg. zu erheben, wurde ein LITMUS-Instrument (*Language Impairment Testing in Multilingual Settings*; Armon-Lotem, de Jong & Meir, 2015) verwendet, das ursprünglich von de Jong und Kolleg:innen für u. a. das Englische entwickelt wurde (beschrieben in de Jong, 2015) und auch für die Anwendung mit deutschsprachigen Kindern als geeignet befunden wurde (Scherger, 2019). Die SVK-Aufgabe besteht aus vier Übungsitens und dreißig Testitens. Pro Item wird ein separates Bild auf dem Monitor präsentiert, um bestimmte Satzkonstruktionen zu elizitieren (s. Abbildung 1).



Abb. 1: Beispielitems aus dem LITMUS-SVK-Test (beschrieben in de Jong, 2015): *ich umarme dich* (1. Ps. Sg.), *du umarmst mich* (2. Ps. Sg.), *er umarmt mich* (3. Ps. Sg.).

Alle Bilder zeigen jeweils zwei der insgesamt drei symbolisch gekennzeichneten Figuren, die im Rahmen dieser Aufgabe auftreten: ein Kind mit einem Herzsymbol, ein Erwachsener mit einem Sternsymbol und ein weiterer Erwachsener mit einem Dreieck. Die Teilnehmer:innen werden gebeten, die Perspektive des Kindes einzunehmen (1. Ps. Sg.) und so zu tun, als sei der Erwachsene mit dem Sternsymbol der:die Testleiter:in (2. Ps. Sg.). Der Erwachsene mit dem Dreieck ist ein nicht anwesender Dritter. Aus dieser Perspektive heraus beschreiben die Kinder die dargestellten Handlungen (z. B. für Abb. 1, *ich umarme dich*, *du umarmst mich*, *er umarmt mich*). Die Aufgabe wurde als bildschirmgestützte Version mit Microsoft PowerPoint (2016) durchgeführt.

2.3.2 SET 5-10

Der SET 5-10 (Petermann, 2018) ist eine Testbatterie zur Sprachstandserhebung bei Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Im Rahmen dieser Studie wurden sieben der zehn Untertests mit den Kindern mit TD durchgeführt. Bei den Untertests 1 und 2 handelt es sich um Bildbenennungsaufgaben, die Nomen und Verben umfassen. Das Sprachverständnis wurde anhand der Untertests 4 (Satzebene) sowie 5 (Textebene) überprüft. Zudem wurde die gelenkte Sprachproduktion auf Text- (Untertest 6) und Satzebene (Untertest 7) erhoben. In Untertest 9 gab die Testleiterin grammatisch korrekte sowie inkorrekte Sätze vor, deren Korrektheit vom Kind beurteilt wurde. Für die Einschätzung der Kinder wurden die Normdaten des Tests herangezogen. Bei den in dieser Studie eingeschlossenen Proband:innen der Gruppe TD lagen alle Untertests im unauffälligen Bereich (T-Wert ≥ 40).

2.4 Pupillometrie-Experiment

2.4.1 Stimuli

Als Testitens des Pupillometrie-Experiments dienten 60 Drei-Wort-Sätze, welche in vier Bedingungen manipuliert wurden: eine grammatische Bedingung (Bedingung A) und drei ungrammatische Bedingungen (B, C und D; s. Tab. 2). Die verwendeten Bedingungen ermöglichen den Vergleich eines unterschiedlichen Schweregrades der Verstöße in der Wahrnehmung durch das Kind (s. Forschungsfrage (2)). Tabelle 2 zeigt diese Kontrastierung anhand der Stimuli auf, die im vorliegenden Experiment Anwendung fanden.

Tab. 2: Beispielstimuli aus dem Pupillometrie-Experiment

Bedingung	Grammatischer Verstoß	Typ I: 3. Person Singular (3sg)			Typ II: 2. Person Singular (2sg)		
A	---	<i>Papa</i> Sbj-3sg	<i>zeichnet</i> Verb-3sg	<i>Häuser</i> Objekt	<i>du</i> Sbj-2sg	<i>zeichnest</i> Verb-2sg	<i>Häuser</i> Objekt
B	SVK (Inf)	* <i>Papa</i> Sbj-3sg	<i>zeichnen</i> Verb-Inf	<i>Häuser</i> Objekt	* <i>du</i> Sbj-2sg	<i>zeichnen</i> Verb-Inf	<i>Häuser</i> Objekt
C	Verbposition (VE)	* <i>Papa</i> Sbj-3sg	<i>Häuser</i> Objekt	<i>zeichnet</i> Verb-3sg	* <i>du</i> Sbj-2sg	<i>Häuser</i> Objekt	<i>zeichnest</i> Verb-2sg
D	Verbposition (VE) und SVK (Inf)	* <i>Papa</i> Sbj-3sg	<i>Häuser</i> Objekt	<i>zeichnen</i> Verb-Inf	* <i>du</i> Sbj-2sg	<i>Häuser</i> Objekt	<i>zeichnen</i> Verb-Inf

Anmerkungen: SVK = Subjekt-Verb-Kongruenz; VE = Verb-Endposition; Sbj = Subjekt; Inf = Infinitiv; der Asterisk (*) kennzeichnet eine ungrammatische Äußerung.

Die grammatischen Sätze (60 % der Items, $n = 36$) bestanden aus einem Subjekt am Satzanfang, einem Verb an zweiter Position im Satz (V2) und einem Objekt am Satzende. Die ungrammatischen Sätze (40 % der Items, $n = 24$) waren Modifikationen der grammatischen Sätze. Diese Relation wurde gewählt, um keinen Gewöhnungseffekt an die ungrammatischen Sätze hervorzurufen. Die verwendeten ungrammatischen Sätze können in drei Bedingungen eingeteilt werden: In Bedingung B ($n = 8$) blieb das Verb in V2-Position, aber die Flexion des Verbs wurde manipuliert. Das flektierte Verb wurde durch eine Infinitivform ersetzt, was in inkorrekt resultiert. Die Items in Bedingung C ($n = 8$) wurden hinsichtlich der Verbposition manipuliert. Hierfür wurde das flektierte Verb von der V2-Position in die Endposition (Verb-Endposition; VE) verschoben. Die Bedingung D ($n = 8$) kombinierte beide Verstöße aus Bedingung B und C (s. Beispiel in Tab. 2).

Alle Stimuli wurden aus einer Sammlung von sechs Verben und achtzehn Substantiven, die als Objekte dienten, gebildet. Alle im Experiment verwendeten Verbformen bestanden aus zwei Silben, z. B. *schneiden* (Infinitiv), *schneidest* (2. Ps. Sg.), *schneidet* (3. Ps. Sg.). Jedes Verb wurde mit drei Objekten kombiniert. Dadurch ergaben sich 18 unterschiedliche Verb-Objekt-Kombinationen. Jede Verb-Objekt-Kombination wurde in zwei grammatischen Sätzen (Bedingung A: Typ I & II) und in 12 der 18 Fälle auch in zwei ungrammatischen Sätzen (Bedingung B, C oder D: Typ I & II) verwendet. Die Sätze vom Typ I ($n = 30$) begannen mit *Mama*, *Papa*, *Oma* oder *Opa* als Subjekt (gramm. Stimuli: $n = 18$; ungramm. Stimuli: $n = 12$), während die Sätze vom Typ II mit *du* begannen (gramm. Stimuli: $n = 18$; ungramm. Stimuli: $n = 12$). Typ I- und Typ II-Sätze waren gleichmäßig über alle Bedingungen verteilt.

2.4.2 Erstellung der Audiodateien

Um den Einfluss akustischer Unterschiede zwischen den Stimuli zu reduzieren, wurden sowohl die grammatischen als auch die ungrammatischen Stimuli mithilfe einer Splicing-Technik erstellt: Die Stimuli wurden so geschnitten, dass die Startzeiten der einzelnen Elemente in allen Bedingungen identisch waren. Alle Sätze wurden zunächst einzeln aufgenommen und dann in drei Segmente geschnitten. Anschließend wurden die einzelnen Segmente zusammengefügt, um die endgültige Audiodatei zu erzeugen. Die finalen Audiodateien waren wie folgt aufgebaut: Das Audio begann unmittelbar mit dem ersten Segment (Subjekt). Das zweite Segment (Verb oder Objekt) begann 900 ms nach dem Audiostart. Das dritte und letzte Segment (Verb oder Objekt) begann 2000 ms nach dem Beginn des ersten Segments.

Alle Stimuli wurden von einer deutschen Muttersprachlerin mit einem Fame Studio CU2-Kondensatormikrofon aufgenommen. Die Open Source-Software Audacity (Version 3.0.0) wurde für die Aufnahme, das Schneiden und Zusammenführen der Stimuli verwendet.

2.4.3 Stimuluspräsentation

Um die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Bildschirm zu lenken und dort zu halten, wurden während des Experiments je acht Zeichnungen von Monstern oder Robotern in unterschiedlichen Grautönen präsentiert. Jede Zeichnung wurde in einer anfänglichen visuellen Gewöhnungsphase für 2000 ms ohne begleitenden auditiven Reiz gezeigt. Jedes Bild blieb für sechs bis acht Items auf dem Bildschirm sichtbar. Auf farbige Zeichnungen wurde verzichtet, um durch starke Farbkontraste ausgelöste Pupillenänderungen zu vermeiden.

Es wurden zwei pseudorandomisierte Itemlisten erstellt. Beide Listen begannen mit vier grammatischen Sätzen. Der erste Satz nach einem Bildwechsel war jeweils ebenfalls grammatisch. Auf jeden auditiven Stimulus folgte eine Interstimuluspause von 4000 ms. Währenddessen wurde das jeweilige Bild weiterhin präsentiert.

Das Pupillometrie-Experiment wurde mit dem PsychoPy® Builder (PsychoPy®, Version v2021.2.3, Peirce et al., 2019) bzw. mit dem EyeLink Experiment Builder (Version v2.3.38; SR, Research, 2021) programmiert. Für das Eyetracking und die Bildpräsentation verwendeten wir einen monitorbasierten Tobii TX300-Eye Tracker bzw. einen Portable EyeLink Duo mit externem Bildschirm. Die Pupillendaten wurden mit 60 Hz aufgenommen (Tobii) bzw. mit 250 Hz aufgenommen und danach auf 60 Hz downgesampelt (EyeLink). Beide Geräte tracken binokular, d. h. die Pupillengrößen des rechten und linken Auges werden separat aufgezeichnet. Jedoch wurde im Anschluss nur ein Auge pro Kind (Ermittlung mittels Augendominanztest) ausgewertet.

2.5 Untersuchungsablauf

Für das Pupillometrie-Experiment zur Verbflexion (SVK) und Verbposition (Satzstellung) saßen die Proband:innen in einer für sie bequemen Position vor dem Monitor. Der Eyetracker wurde so positioniert, dass eine ideale Kalibrierung (9-Punkt, automatisiert) erzielt werden konnte. Für den idealen Sitzabstand sowie die ideale Neigung des Monitors gibt der Eyetracker automatisiert Rückmeldung auf die individuellen Größenverhältnisse der Kinder. Durchschnittlich lag der Auge-Monitorabstand bei 60-70 cm. Den Teilnehmer:innen wurde mitgeteilt, dass sie lustige Bilder von Robotern/Monstern sehen und Sätze hören würden und dass ihre Aufgabe nur darin bestünde, still zu sitzen, zuzuhören und auf den Bildschirm zu schauen. Das Experiment dauerte 7 Minuten. Im Verlauf der Sitzung(en) fanden die im Unterkapitel 2.3 beschriebenen Sprachstandstests statt (1-2 Termine pro Kind). Alle Sitzungen wurden auf Video aufgezeichnet, um eine detaillierte Analyse zu ermöglichen.

2.6 Datenanalyse

Die Vorverarbeitung der Pupillendaten wurde mit dem R-Paket *gazeR* (Geller et al., 2020; R Core Team, 2020) in *RStudio* (RStudio Team, 2020) durchgeführt. Fehlende Daten durch Artefakte – wie Blinzeln – wurden exkludiert. Datenpunkte 100 ms vor und nach einem Blinzeln wurden als fehlend kodiert und linear interpoliert. Anschließend wurden Artefakte anhand der mittleren absoluten Abweichung entfernt (Geller et al., 2020 für Details). Zur Glättung des Pupillenzeitverlaufs wurde ein gleitender 5-Punkte-Durchschnittswert über die Daten gelegt. Um spontane Schwankungen der Pupillengröße zu berücksichtigen, wurde der Pupillendurchmesser für jeden Versuch einzeln Baseline-korrigiert. Als Baseline wurden die 1000 ms vor dem Audio-Onset eines jeden Versuchs festgelegt. Darüber hinaus wurden intraindividuelle Ausreißer aus den Daten herausgefiltert. Hierfür wurden alle Datenpunkte mit einer Pupillengröße mit einem Durchmesser von 2,5 Standardabweichungen (SD) über und unter dem Mittelwert ausgeschlossen. Zur Analyse der Pupillendaten wurde jeweils der Kurvenmittelwert berechnet und zwischen grammatischen und ungrammatischen Stimuli sowie zwischen unterschiedlich starken grammatischen Verstößen verglichen.

3 Ergebnisse

3.1 Expressive Sprachleistungen

Die Ergebnisse der Kinder in Gruppe TD aus den Sprachstandstestungen und flankierenden Datenerhebungen zeigen unauffällige Befunde bezüglich der Sprachentwicklung. Keines der Kinder dieser Gruppe zeigte T-Werte ≤ 40 im SET 5-10. Für den Vergleich mit den Pupillometriedaten ist es wichtig, hervorzuheben, dass die Sprachproduktionsdaten bezüglich der SVK erwartungsgemäß bei allen getesteten fünf- bis sechsjährigen Kindern mit TD eine korrekt markierte SVK von 100 % sowie korrekte Verbstellung zu 100 % zeigten.

Die Sprachproduktionsleistungen der Kinder mit SES zeigten unauffällige Verbstellungsmuster ($M = 93,3\%$, $SD = 9,4$), aber auffällige Verbflexionsmuster ($M = 71,2\%$, $SD = 8,6$). Beispiele für die wenigen V2-Verstöße der sprachentwicklungsgestörten Kinder sind in [7a, b] gelistet. Deutlich häufiger wurde gegen die Verbflexion verstoßen. Beispiele sind [7c, d] zu entnehmen.

- [7] a. *du mich schieben*
 b. *du schon wieder mich schiebs*
 c. *du schieb-Ø mich*
 d. *der umarm-Ø dich*

Die Gruppenmittelwerte unterscheiden sich zwischen TD und SES signifikant hinsichtlich der Verbflexion (Mann-Whitney-U-Test: $U = 0, p < .001$), während hinsichtlich der Verbstellung keine signifikanten Gruppenunterschiede vorliegen (Mann-Whitney-U-Test: $U = 13, p = .439$).

3.2 Pupillometrie-Experiment

Abbildung 2 visualisiert die Pupillometriedaten, indem die Kurvenverläufe der Experimentalbedingungen A bis D gemittelt über die dreizehn Proband:innen in der Gruppe TD (Abb. 2A) bzw. gemittelt über die drei Proband:innen in der Gruppe SES (Abb. 2B) dargestellt werden. Die Abbildungen zeigen die gemittelte Pupillengröße über den Zeitverlauf eines Stimulus und der darauffolgenden Interstimuluspause.

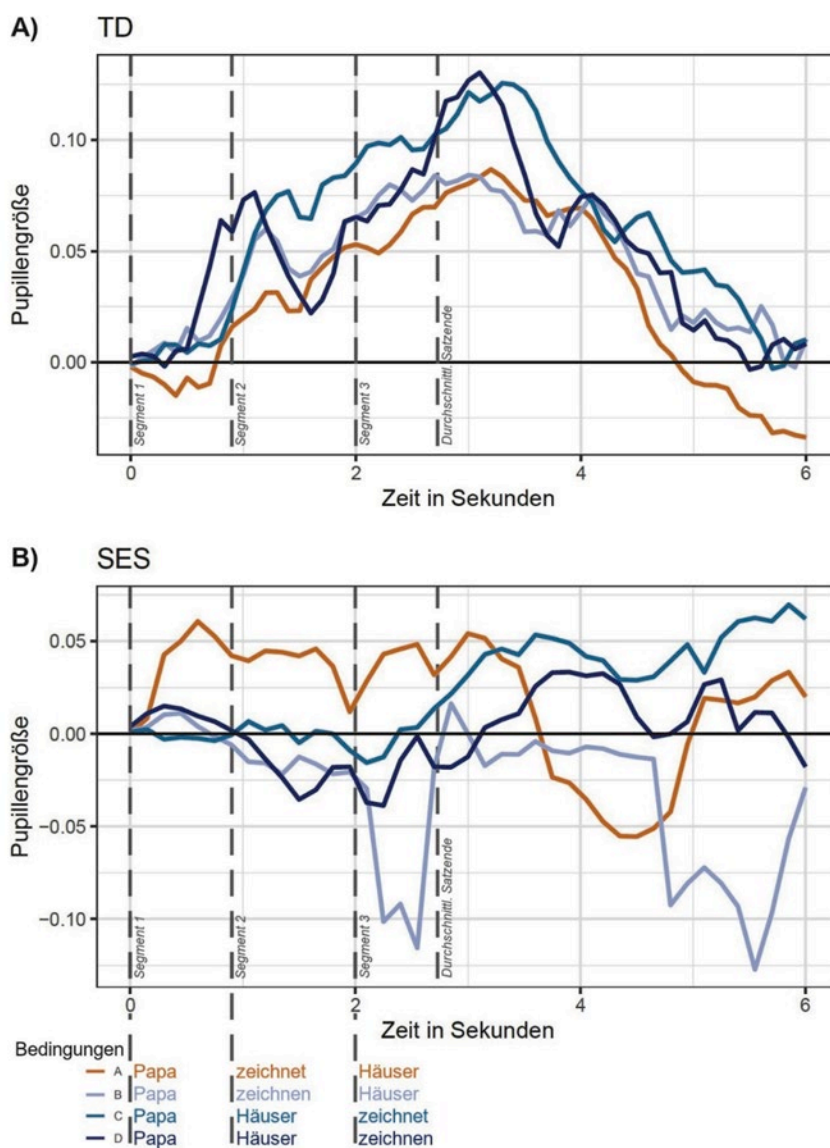


Abb. 2: Pupillengrößenveränderungen im Verlauf eines Stimulus (Mittelwert: 2,724 Sekunden Audio + Interstimulusintervall [= Audiopause]), separiert dargestellt für die Gruppe mit typischer Entwicklung (TD: $n = 13$; 2A) und die Gruppe mit Sprachentwicklungsstörungen (SES: $n = 3$; 2B); die gestrichelten Linien markieren den Onset der Satzsegmente bzw. den Zeitpunkt des durchschnittlichen Satzendes. Die Abweichung der Kurve von der 0-Linie bedeutet eine Veränderung der Pupillengröße im Vergleich zur Ausgangslage (Baseline).

Die Ergebnisse der Gruppe TD (vgl. Abb. 2A) zeigen signifikante Mittelwertsunterschiede in den Kurvenverläufen zwischen den Bedingungen (Friedman $\chi^2 = 29.722$, $df = 3$, $p < .001$). Post-hoc-Testungen ergeben, dass sich die Pupillenreaktionen auf grammatische Äußerungen (Bedingung A) jeweils signifikant von den Pupillenreaktionen auf Äußerungen mit unterschiedlich starken grammatischen Verstößen (Bedingungen B, C, und D) unterscheiden (Vergleich mittels Wilcoxon-Rangsummentest: A-B, A-C, A-D jeweils $p < .001$). Die ungrammatischen Bedingungen unterscheiden sich untereinander nicht (Bedingungen B-D, Bedingungen C-D jeweils $p > .05$), bis auf einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden leichten grammatischen Verstößen (Bedingungen B-C, $p = .026$).

Für die Gruppe SES (vgl. Abb. 2B) zeigt sich ein anderes Muster. Auch hier sind die Mittelwertsunterschiede in den Kurvenverläufen zwischen den Bedingungen signifikant (Friedman $\chi^2 = 35.238$, $df = 3$, $p < .001$). Post-hoc-Testungen zum Vergleich grammatischer und ungrammatischer Bedingungen ergeben jedoch nur für die Bedingungskombination A-C einen signifikanten Unterschied ($p < .001$). Weitere Vergleiche unter den Bedingungen unterstreichen, dass sich Bedingung C in jedem Vergleich von den anderen Bedingungen absetzt (B-C und D-C ebenfalls je $p < .001$). Alle weiteren Vergleiche sind in diesem within-group-Vergleich für die Kinder in der Gruppe SES nicht signifikant.

Ein Vergleich der Bedingungen zwischen den beiden Gruppen (between-group-Vergleich) zeigt keinen signifikanten Unterschied in der Verarbeitung der grammatischen Stimuli (Bedingung A, $p = .402$) auf. Alle drei ungrammatischen Bedingungen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Mittelwertsunterschiede der Kurvenverläufe hoch signifikant zwischen den Gruppen (TD-SES für Bedingung B, C, D je $p < .001$).

Die individuellen Leistungen der Proband:innen gegenüber dem Gruppenmittel differieren in den Gruppen. Das Gesamtmodell der Gruppe TD ist individuell für alle Proband:innen (13/13) signifikant (Friedman $\chi^2 = 13.36$ -138.85, $p = .004$ für Proband:in 001, sonst $p < .001$), d. h. dass jedes getestete Kind auf die unterschiedlichen Bedingungen jeweils signifikant unterschiedlich reagiert. Bei allen Proband:innen dieser Gruppe unterscheidet sich die grammatische Bedingung A jeweils signifikant von mindestens einer ungrammatischen Bedingung (B, C oder D). Die grammatische Bedingung A differiert bei 61,5 % (8/13) der Kinder mit TD signifikant von allen ungrammatischen Bedingungen (B, C und D). Bei zwei Kindern unterscheiden sich jeweils zwei ungrammatische Bedingungen von Bedingung A signifikant. Insgesamt zeigt bei 84,6 % der Kinder der Gruppe TD der Vergleich der Bedingungen A und D signifikant unterschiedliche Reaktionen.

Bei den Kindern der Gruppe SES variiert die Reaktion auf die unterschiedlichen Bedingungen ebenfalls bei signifikantem Gesamtmodell (Friedman $\chi^2 = 88.071$ -128.31, alle bei $p < .001$). Bei einem Kind ist die signifikant andere Reaktion im Unterschied zu den grammatischen Stimuli (Bedingung A) bei Bedingung B gegeben, bei einem Kind bei Bedingung C und bei zwei Kindern bei Bedingung D. Die in den individuellen Datensätzen gefundenen Sensibilitäten gegenüber grammatischen Verstößen zeigen sich in den gemittelten Gruppenwerten lediglich in Bedingung C.

Zur Verdeutlichung der Ergebnisse für die drei Kinder mit SES zeigt Tabelle 3 die individuellen Ergebnisse aus der Produktionsaufgabe und dem Pupillometrieexperiment.

Tab. 3: Übersicht über die Ergebnisse der Kinder mit SES.

Kind	Produktion (zielsprachlich)		Pupillometrie		
	SVK	V2	A-B	A-C	A-D
1	65,0 %	80 %	n.s.	n.s.	$p < .001$
2	65,2 %	100 %	$p < .001$	n.s.	n.s.
3	83,3 %	100 %	n.s.	$p < .001$	$p < .001$

Anmerkungen: A = grammatische Bedingung, B = SVK-Verstoß, C = V2-Verstoß, D = SVK- und V2-Verstoß

4 Diskussion

Die Anwendbarkeit der Pupillometrie zur Untersuchung der Sensibilität monolingualer Sprecher:innen mit TD und SES wurde in dieser Pilotstudie im experimentellen Setting überprüft. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass eine Sensibilität der Kinder mit abgeschlossenem SVK-Erwerb für alle drei ungrammatischen Bedingungen vorlag, während sich die Gruppe

der Kinder mit SES in allen drei ungrammatischen Bedingungen von der Gruppe der Kinder mit TD unterschied und weniger auf grammatische Verstöße reagierte. Als Gruppenwert für die Gruppe der Kinder mit SES zeigt sich eine signifikante Irritation für die Bedingung C (Verletzung der Verbstellung, nicht der Verbflexion). Produktiv haben die Kinder mit SES im Gruppenmittel die Verbstellung, nicht aber die Verbflexion erworben. Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotuntersuchung werden im Folgenden anhand der Fragestellungen und Hypothesen diskutiert.

4.1 Sensibilität für ungrammatische Stimuli

Die erste Forschungsfrage zielte darauf ab, die Sensibilität monolingualer Kinder mit abgeschlossenem SVK-Erwerb im Vergleich zu Kindern mit SES für die grammatischen Verstöße der Verbstellung und/oder der SVK zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Proband:innen implizit anders auf grammatische als auf ungrammatische Äußerungen reagieren. Hierbei zeigen sich jedoch unterschiedliche Muster für die beiden Gruppen: Während die Gruppe der Proband:innen mit TD auf alle ungrammatischen Stimuli stärker reagiert als auf grammatische Stimuli, trifft dies für die Proband:innen mit SES im Gruppenmittel nur im Hinblick auf Bedingung C zu. Auch wenn die Ableitung allgemeiner Annahmen anhand der vorliegenden Pilotierungsdaten mit einer sehr eingeschränkten Stichprobe nicht möglich ist, deutet dieser Gruppenvergleich auf einen Nachteil in der Sensibilität für grammatische Verstöße bei Kindern mit SES hin. Dies steht im Einklang mit vorherigen Studien, welche zeigen konnten, dass Kinder mit SES auch in Offline-Studien Schwierigkeiten mit Grammatikalitätsentscheidungen im Hinblick auf SVK aufwiesen (Cantiani et al., 2015; Rispens & Been, 2007; Überblick zu SVK-Defiziten bei SES z. B. bei Moscati et al., 2020).

Dies kann über Mittelwertsvergleiche auf Gruppenbasis, nicht aber auf Einzelfallbasis gezeigt werden. Es scheint individuell unterschiedlich, auf welche grammatischen Verstöße besonders reagiert wird (s. Tab. 3). Bei jedem untersuchten Kind der Gruppe TD wird mindestens ein Mittelwertsunterschied zwischen einer ungrammatischen Bedingung und der grammatischen signifikant, bei etwa zwei Drittel der Kinder zeigen alle Vergleiche zwischen grammatischer und allen ungrammatischen Bedingungen signifikante Unterschiede (A-B, A-C, A-D). In der Gruppe der Kinder mit SES ist dies bei keinem Kind der Fall. Dass es nicht bei allen Kindern dieselbe ungrammatische Bedingung ist, die sich von der grammatischen abhebt, könnte an individuellen Spracherwerbsbedingungen liegen. Hierzu gehört beispielsweise, dass die ‚Übergangsformen‘ zwischen zu satzfinalelem Infinitiv und finiter Verbzweitstellung (vgl. Beispiele in Abschnitt 2.1) von den Kindern nicht identisch erworben werden. Gegen eine solche Annahme sprechen allerdings die Produktionsergebnisse der Gruppe der Kinder mit TD, die zeigen, dass Verbflexion und Verbstellung zu 100 % erworben sind. Deutlich wird aber, dass sich bei den meisten der TD-Kinder (84,6 %) die von den Autorinnen als stark ungrammatische Bedingung angenommene Struktur (Verstöße gegen Verbflexion und -stellung) klar von der grammatischen abhebt (A vs. D) und stärkere Irritationen hervorruft. Aus den vorliegenden Daten kann auf eine Irritation der Proband:innen bei der Präsentation ungrammatischer Stimuli geschlossen werden. Dies unterstreicht eine implizite Sensibilität der Hörer:innen für grammatische Auffälligkeiten, wie sie auch Süß et al. (2018) bereits für Genusverstöße nachweisen konnten. Diese ersten Ergebnisse gilt es nun, anhand einer größeren Stichprobe zu belegen.

Aus der Gruppe der Kinder mit SES reagiert kein Kind auf alle drei ungrammatischen Bedingungen. Allerdings reagiert jedes Kind auf mindestens eine ungrammatische Bedingung anders als auf die grammatische. Der Vergleich der Gruppen TD versus SES zeigt keinen Unterschied zwischen der Verarbeitung der grammatischen Bedingung, wohl aber Unterschiede zwischen allen drei ungrammatischen Bedingungen. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass Verstöße gegen grammatische Regeln anders verarbeitet werden, je nachdem, ob intakte oder nicht intakte Sprachverarbeitungsmechanismen vorliegen. Grammatische Strukturen werden von allen Kindern ähnlich verarbeitet.

Bei der geringen Datenlage ist allerdings eine individuelle Interpretation der Daten wichtig. Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass Kind 1 noch beide hier untersuchten Erwerbsschritte meistern muss (beispielsweise ersichtlich an einer Äußerung dieses Kindes aus der SVK-Produktionsaufgabe: ich auch dich ärgern). Implizit reagiert dieses Kind lediglich auf Bedingung D, bei der beide Verstöße (SVK und V2) vorliegen. Bei diesem Befund wäre zu vermuten, dass dieses Kind mit SES zwar implizit schon sensibel dafür ist, dass diese Äußerung nicht grammatisch ist, dies aber selbst produktiv noch nicht umsetzen kann. Dafür spricht auch, dass auf beide anderen Einzelverstöße nicht reagiert wird. Dieses Kind reagiert konform zu unserer Hypothese, dass Kin-

der mit SES lediglich auf die starken grammatischen Verstöße reagieren, während die einzelnen Verstöße (B und C) noch nicht erkannt werden. Kind 2 hingegen, das den V2-Erwerb produktiv abgeschlossen hat und dessen SVK-Auswertung zeigt, dass dieser Erwerbsschritt mit 65%-iger Zielsprachlichkeit noch nicht abgeschlossen ist, reagiert lediglich auf Bedingung B (SVK-Verstoß). Dieser Befund ist unerwartet, könnte aber dahingehend interpretiert werden, dass die Sensibilität gegenüber grammatischen Verstößen dort am größten ist, worin gerade die nächste Erwerbsaufgabe liegt. Ein gegenteiliges Bild zeigt allerdings Kind 3, das den V2-Erwerb abgeschlossen hat und mit 80%-iger Zielsprachlichkeit auch im SVK-Erwerb schon fortgeschritten ist. Dieses Kind reagiert auf Bedingung C und D. Bedingung B (SVK-Verstoß) wird nicht als Verstoß verarbeitet, bzw. zeigt keine Unterschiede zur Verarbeitung der grammatischen Strukturen. Hier könnte man argumentieren, dass das Kind kurz vor Abschluss beider Erwerbsaufgaben steht und insgesamt schon sensibel auf zwei von drei Verstöße reagiert. Andererseits wäre auch denkbar, dass dieses Kind (unabhängig von seinem Erwerbsstand hinsichtlich der SVK) V2-Verstöße als ungrammatisch wahrnimmt und daher nicht nur auf die Bedingung mit dem reinen V2-Verstoß (C), sondern auch auf die Bedingung mit dem kombinierten Verstoß (D) reagiert. Der Interpretationsspielraum ist allerdings bei dieser geringen Datenlage noch zu groß, um eine vertiefte und fundierte Schlussfolgerung zur Verarbeitung von Flexions- und Verbstellungsverstößen zu formulieren.

Ungeklärt bleibt, warum lediglich acht von 13 Kindern aus der Gruppe TD auf alle ungrammatischen Bedingungen reagieren, obwohl alle den SVK- und Verbstellungserwerb produktiv gemeistert haben. Dies zu untersuchen, steht für nachfolgende Forschungsarbeiten noch aus.

Während die Hypothese zur ersten Fragestellung durch die Gruppendaten gestützt werden konnte, auf individueller Ebene allerdings noch mehr Daten für eine finale Interpretation nötig sind, liegen zur zweiten Fragestellung teilweise überraschende Ergebnisse vor. In Anlehnung an Tamási et al. (2017), die in ihren Untersuchungen zeigen konnten, dass die Pupillenweitungen – und damit die Irritation der Kinder – graduell mit der Stärke der phonologischen Abweichung anstiegen (*baby – daby – faby – shaby*), wurde auch für unser experimentelles Setting mit einer graduellen Veränderung der Pupillenweite als Reaktion auf unterschiedlich starke grammatische Verstöße gerechnet (Bedingungen B, C: leicht ungrammatisch, Bedingung D: stark ungrammatisch). Dieser graduelle Unterschied konnte in der vorliegenden Pilotstudie jedoch nicht nachgewiesen werden. Während sich im Gruppenwert bei der Gruppe der Kinder mit TD signifikante Abweichungen für alle ungrammatischen Bedingungen zeigten, stach bei der Gruppe von Kindern mit SES die Bedingung C hervor. Für die Gruppe TD lässt ein deskriptiver Blick auf die Daten (vgl. Abb. 2A) eine starke Irritation der Proband:innen zum Zeitpunkt der Stimuluspräsentation sowohl für die Bedingungen C als auch D erkennen, obwohl die Bedingung C einen verhältnismäßig leichteren grammatischen Verstoß enthielt (Verletzung der Verbstellung, jedoch nicht der SVK) als die Bedingung D (Verletzung der Verbstellung und der SVK). Die signifikanten Unterschiede zwischen den Bedingungen C und B (Verletzung der SVK, nicht jedoch der Verbstellung) überraschen in diesem Kontext zunächst, lassen jedoch darauf schließen, dass die Verletzung der Verbstellung für die Kinder einen gravierenderen oder weniger erwarteten Verstoß darstellt als der Verstoß gegen die SVK. Auch bei der Gruppe der Kinder mit SES wird durch die Bedingungsvergleiche die Bedeutung der Bedingung C deutlich, welche sich signifikant von den anderen ungrammatischen Bedingungen (B, D) und als einzige auch signifikant von der grammatischen Bedingung (A) unterscheidet. Somit scheint die von uns aus theoretischen Gründen vorher als „leichter grammatischer Verstoß“ eingestufte Experimentalbedingung C eine stärkere Irritation hervorzurufen als angenommen. Hinzu kommt, dass das Verb *zeichnen* in zweiter Position (wie in Bedingung B) in einer oberflächlich identischen Form jedoch bei einem Subjekt im Plural (*Papa und Opa zeichnen Häuser*) durchaus korrekt wäre und damit eventuell vertrauter erscheint, während das finite Verb in Verbendposition in den präsentierten Hauptsätzen der Bedingung C in keinem grammatischen Kontext korrekt wäre. Anders wäre dies im Deutschen jedoch in subordinierenden Nebensätzen (Bsp. ..., *weil Opa zum Supermarkt geht.*), in denen das finite Verb in der Tat in finaler Position auftritt. Es wäre demnach auch denkbar, dass die Kinder mit SES besonders für diese Bedingung (C) sensibel waren, weil sie sich vielleicht gerade mitten im Erwerb komplexer Satzstrukturen, beispielsweise von Nebensätzen, befinden. Dies wäre gesichert nur anhand eines standardisierten Grammatikverfahrens, näherungsweise jedoch auch anhand einer Spontansprachprobe jedes Kindes beurteilbar. Da diese für die Kinder jedoch nicht vorliegen, ist eine weiterführende Interpretation nicht möglich. Wichtig ist festzuhalten, dass unsere rein auf strukturellen Aspekten basierenden Annahmen über die Art der Verstöße (einzel-

= leichter Verstoß, kombiniert = starker Verstoß) in den vorliegenden Daten nicht widerspiegelt werden. Es scheinen auch andere Aspekte wie die Vorkommenshäufigkeit ähnlicher Strukturen im Input zum Tragen zu kommen.

Neben diesen Überlegungen könnten die unterschiedlichen Befunde zu den in Tamási et al. (2017) gefundenen graduellen Abstufungen auch in dem experimentellen Aufbau liegen. Dieser ist zwar auf den ersten Blick vergleichbar, birgt jedoch entscheidende Unterschiede. Tamási und Kolleg:innen haben aufsteigend jeweils ein Merkmal manipuliert (von baby zu daby = Manipulation der Artikulationsortes, von baby zu faby = Manipulation der Artikulationsart und der Stimmhaftigkeit, von baby zu shaby = Manipulation von Artikulationsort, -art und der Stimmhaftigkeit) und finden bei drei Merkmalsunterschieden größere Pupillenweitungen als bei einem Merkmalsunterschied. Unser Experimentaldesign sieht hingegen zwei unterschiedliche Abweichungen mit jeweils einer Merkmalsmanipulation vor (SVK oder V2) und eine kombinierte mit zwei Merkmalsmanipulationen (SVK und V2). Dahingehend ist die Anzahl der Merkmalsmanipulationen zwischen dem vorliegenden und dem von Tamási et al. (2017) entwickelten Experiment nicht vergleichbar. Zusätzlich zu den Unterschieden im Untersuchungsgegenstand und den inhärenten Unterschieden zwischen phonetischer und morphosyntaktischer Manipulation könnte demnach die tatsächliche Anzahl der Manipulationen zu unterschiedlichen Befunden geführt haben.

Des Weiteren kann mit diesen Pilotdaten nicht zur Diskussion beigetragen werden, ob sich eine Reaktion auf Ungrammatisches stets in Pupillenweitungen oder individuell auch in Verengungen zeigen kann. So diskutierte Hess (1965) beispielsweise die durch negative Stimuli hervorbrachte Verengung der Pupille. Diese Ergebnisse werden heute allerdings als „Luminance confounds“ (also Konfundierungen mit Einflüssen von Lichteinfall) angesehen und es besteht Einigkeit darin, dass psychologische Effekte auf den Pupillendurchmesser lediglich mit Pupillenweitungen verbunden sind (Sirois & Brisson, 2014, S. 681). Die Pupillenverengungen, die in der vorliegenden Untersuchung zumindest graphisch in Abbildung 2B bei Kindern mit SES in Bedingung B zu sehen sind, werden ob der fehlenden Signifikanz in den Unterschieden zu den anderen Bedingungen hier nicht interpretiert.

Weiterführende Untersuchungen sollten klären, ob die hiesigen Ergebnisse ein zugrundeliegendes Muster aufdecken – in diesem Fall, dass ein doppelter grammatischer Verstoß die Irritation nicht zwangsläufig verstärkt –, oder ob es sich um rein methodische Problematiken handelt. Das formale Aufaddieren der Verstöße, das von uns zunächst theoriegeleitet vorgenommen wurde (Verbstellungs- + Verbflexionsverstoß ergeben den größtmöglichen Verstoß), scheint in der Realität für die Kinder kein stärkerer Verstoß zu sein als andere (B und C). Das geht einher mit der zu den Beispielen [3]-[6] vorgenommenen Anmerkung, dass der Spracherwerbsverlauf vieler Kinder nicht in klaren Stufen verläuft und sich vor allem bei den beiden Phänomenen der Verbstellung und der Verbflexion empirisch keine klar voneinander abgrenzbaren Erwerbsschritte belegen lassen. Häufig wird die Verbzweitstellung mit der Verbflexion gemeinsam erworben (Clahsen et al., 1996).

4.2 Limitationen

Um generalisierbare Aussagen über Kinder mit SES und deren Verarbeitung grammatischer Verstöße festhalten zu können, werden größere Stichproben und vertiefte statistische Analysen benötigt. Gerade für die Kinder mit SES hat sich allerdings gezeigt, dass die Drop-out-Rate sehr hoch ist. Ein Grund hierfür könnte im Störungsbewusstsein liegen. Auch wenn die Kinder hier nicht zu expliziten (Sprach-)Handlungen angehalten werden, so sollen sie doch der Sprache, die sie hören, zugewandt über einen längeren Zeitraum sitzen bleiben. Möglicherweise ist das bereits Grund genug, den Blick abzuwenden und nicht mehr auf dem Monitor zu halten.

Darüber hinaus ist in der aktuellen Forschungsliteratur noch kein Goldstandard für die Analyse von Pupillendaten gefunden (van Rij, Hendricks, van Rijn, Baayen & Wood, 2019). Während die gemittelte Pupillengröße über den Zeitverlauf eines Stimulus ein relativ grobes Vergleichsmaß darstellt, wären weitere Kennwerte wie die Dauer bis zur maximalen Pupillenweitung (peak latency) sowie die Höhe der maximalen Pupillenweitung (peak amplitude) in die Analysen zu inkludieren. Neben diesen könnte auch eine growth curve Analyse (GCA; Mirman et al., 2008) oder ein Regressionsansatz (generalized additive mixed modeling, GAMMs; van Rij et al., 2019) genauere Aussagen über zeitliche Auflösungen bieten (Mathot, 2018; Mathôt & Vilotijević, 2022). Eine derartige statistische Auswertung setzt größere Datengrundlagen voraus und wäre dementsprechend zukünftig bei größeren Stichproben mitzudenken. Die ersten vorläufigen Ergebnisse

der hier präsentierten Pilotdaten geben daher lediglich Einblicke und Hinweise auf mögliche Verarbeitungsmuster bei SES. Sie sind keinesfalls zu generalisieren.

5 Klinische Implikationen

Die beschriebenen Ergebnisse liefern erste Evidenz dafür, dass die Pupillometrie als Untersuchungsinstrument geeignet zu sein scheint, um implizite Sensibilität monolingualer Kinder für grammatische Verstöße nachzuweisen. Damit könnte die Pupillometrie zukünftig als zeitökonomisches und nicht-invasives Untersuchungsverfahren eine gewinnbringende Methode zur Analyse impliziter Spracherwerbsprozesse darstellen. Während die untersuchten Kinder mit TD im Rahmen der Pilotuntersuchung produktiv bereits SVK und Verbstellung erworben hatten und ihr grammatischer Entwicklungsstand damit auch mit Offline-Verfahren gut eingeschätzt werden konnte, ist dies bei Sprecher:innen im frühen grammatischen Erwerb nicht der Fall. Auch bei Kindern mit SES wird der Erwerbsstand häufig anhand gängiger produktiver Verfahren eingeschätzt, obwohl diese keinen Aufschluss über den rezeptiven und vor allem den impliziten Spracherwerbsstand geben können. Es ist zu vermuten, dass Kinder bereits deutlich früher implizit sensibel für SVK-Strukturen werden, als sie produktiv in der Lage sind, diese Strukturen zu bilden. Gerade aufgrund der gravierenden Auswirkungen grammatischer Defizite im Spracherwerb (Kardinalsymptom der Sprachentwicklungsstörung; Thelen, 2014) wäre denkbar, dass die Pupillometrie einen bedeutsamen Beitrag zur früheren Identifikation von Kindern leisten könnte, die im Spracherwerb andere Sprachsensibilitätsmuster aufweisen und damit vom typischen Erwerb frühzeitig abweichen. Auf Basis der aktuellen Daten kann die Anwendbarkeit der Methode mit kindlichen Teilnehmer:innen im (Vor-)Schulalter gezeigt werden. Anhand der vorliegenden Datenmenge kann nicht geschlussfolgert werden, ob die Verwendung der Pupillometrie-Ergebnisse zur Einzelfalldiagnostik valide erscheint. Hier wäre eine umfangreiche Untersuchung mit einer hohen Anzahl an Kindern notwendig.

Zudem sollten diese idealerweise im Längsschnitt durchgeführt werden, um sowohl die frühen Ergebnisse der Pupillometrie zu erhalten als auch gesicherte spätere Diagnosen einer SES. Die Überprüfung der Pupillometrie als diagnostisches Frühinstrument bei Vorschulkindern mit SES wird derzeit im Rahmen einer DFG-geförderten Längsschnittstudie (Projektnummer 493770011) vorgenommen, welches einen besonderen Fokus auf die diagnostische Aussagekraft bei mehrsprachigen Kindern legt.

Pupillometrie ist ein nicht-invasives Verfahren und kann ohne großen Aufwand durchgeführt werden (anders als z. B. EEG, bei dem aufwändige Vorbereitungen im Rahmen jeder Untersuchungssitzung nötig sind). Eine hohe Akzeptanz von Kleinkindern für die Untersuchung mithilfe der Pupillometrie wurde in der Literatur bereits beschrieben (Süss et al., 2018; Tamási et al., 2017). An dieser Stelle könnte somit methodisch angesetzt werden, um die Untersuchung von grammatischen Spracherwerbsphänomenen sowie von Sprachauffälligkeiten im gesamten Kindesalter zu implementieren.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen die Anwendbarkeit der Pupillometrie als Untersuchungsmethode von Spracherwerbsphänomenen, zeigen aber auch noch methodische Schwierigkeiten auf. Aufgrund ihrer nicht-invasiven und zeitökonomischen Durchführung ist diese Methode geeignet, um auch bei jüngeren Kindern und Zielgruppen mit kurzer Aufmerksamkeitsspanne Anwendung zu finden. Perspektivisch wäre zu überprüfen, ob die Pupillometrie zur frühzeitigen Identifikation von Kindern genutzt werden kann, die genetisch bedingt ein erhöhtes Risiko für eine spätere SES haben (Scherger, 2022b). Eine weitere Implementierung der Pupillometrie in die deutschsprachige Spracherwerbsforschung ist somit von hoher klinischer Relevanz.

Danksagung

Wir danken für die Förderung dieser Studie durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 493770011. Zudem danken wir allen Proband:innen und ihren Familien herzlich für die Teilnahme. Ganz besonderen Dank sprechen wir Timon Ludwigs für die Unterstützung bei der Datenauswertung sowie Pia Korell und Julia Wojtecki für die Unterstützung bei der

Datenerhebung aus. Herzlich bedanken wir uns auch bei unserer Kollegin Prof. Dr. Sarah Weigelt und dem Fachgebiet Sehen, Sehbeeinträchtigung und Blindheit an der Technischen Universität Dortmund für die unkomplizierte Nutzung ihres Eyetrackers.

Literatur

- Armon-Lotem, S., de Jong, J. H., & Meir, N. (Eds.) (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual matters.
- Beatty, J. & Lucero-Wagoner, B. (2000). The pupillary system. In J. Cacioppo, L. Tassinary & G. Berntson (Hrsg.), *Handbook of psychophysiology* (S. 142–162). Cambridge University Press.
- Cantiani, C., Lorusso, M.L., Perego, P., Molteni, M., & Guasti, M.T. (2015). Developmental dyslexia with and without language impairment: ERPs reveal qualitative differences in morphosyntactic processing. *Developmental Neuropsychology*, 40(5), 291–312. <https://doi.org/10.1080/87565641.2015.1072536>
- Chapman, L. R. & Hallowell, B. (2015). A novel pupillometric method for indexing word difficulty in individuals with and without aphasia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(5), 1508–1520. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0287
- Chapman, L. R. & Hallowell, B. (2021). Expecting questions modulates cognitive effort in a syntactic processing task: Evidence from pupillometry. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(1), 121–133. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00071
- Clahsen, C., Eisenbeiß, S. & Penke, M. (1996). Lexical learning in early syntactic development. In H. Clahsen (Hrsg.), *Generative perspectives on language acquisition* (S. 129–159). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.14.08cla>
- Clahsen, H., Bartke, S., & Göllner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics*, 10(2-3), 151–171.
- de Jong, J. (2015). Elicitation Task for Subject–Verb Agreement. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Hrsg.), *Assessing multilingual children disentangling bilingualism from language impairment* (Communication disorders across languages, Bd. 13, S. 25–37). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093137-003>
- Drenhaus, H. (2012). Sprachverarbeitung. In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik* (S. 95–109). Berlin: Akademie Verlag.
- Ehlert, H. (2021). *Dynamic Assessment: Prozess und Potential in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. Wiesbaden: Springer.
- Forbes, S. (2020). PupillometryR: An R package for preparing and analysing pupillometry data. *Journal of Open Source Software*, 5(50), 2285. <https://doi.org/10.21105/joss.02285>
- Geller, J., Winn, M. B., Mahr, T. & Mirman, D. (2020). GazeR: A package for processing gaze position and pupil size data. *Behavior Research Methods*, 52(5), 2232–2255. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01374-8>
- Hasson, N. (2017). *The dynamic assessment of language learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315175423>
- Hepach, R. & Westermann, G. (2016). Pupillometry in infancy research. *Journal of Cognition and Development*, 17(3), 359–377. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1135801>
- Hess, E. (1965). Attitude and pupil size. *Scientific American*, 212, 46–54.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze* (Germanistische Arbeitshefte, Bd. 45). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110283891>
- Köhler, K., & Bruyère, S. (1996). Finiteness and verb placement in the L1 acquisition of German. *Wiener Linguistische Gazette*, 53, 63–86.
- Kosch, T., Hassib, M., Buschek, D. & Schmidt, A. (2018). Look into my eyes: using pupil dilation to estimate mental workload for task complexity adaptation. In R. Mandryk & M. Hancock (Hrsg.), *Extended abstracts of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 1–6).
- Laeng, B., Sirois, S. & Gredebäck, G. (2012). Pupillometry: A window to the preconscious? *Perspectives on Psychological Science*, 7(1), 18–27. <https://doi.org/10.1177/1745691611427305>
- Lum, J. A. G., Youssef, G. J. & Clark, G. M. (2017). Using pupillometry to investigate sentence comprehension in children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1648–1660. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0158
- Lüke, C. (2011). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Schulkindern. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 19, 164–172.
- MacLeod, A. A. N. & Glaspey, A. M. (2022). Dynamic assessment of multilingual children's word learning. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1–30. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12723>
- Marton, K., Campanelli, L. & Farkas, L. (2011). Grammatical sensitivity and working memory in children with language impairment. *Acta Linguistica Hungarica*, 58(4), 448–466. <https://doi.org/10.1556/ALing.58.2011.4.4>
- Mathôt, S. (2018). Pupillometry: Psychology, physiology, and function. *Journal of Cognition*, 1(1): 16. <https://doi.org/10.5334/joc.18>
- Mathôt, S., & Vilotijević, A. (2022). *Methods in Cognitive Pupillometry: Design, Preprocessing, and Statistical Analysis*. Preprint on bioRxiv: <https://doi.org/10.1101/2022.02.23.481628>
- Mirman, D., Dixon, J. A., & Magnuson, J. S. (2008). Statistical and computational models of the visual world paradigm: Growth curves and individual differences. *Journal of Memory and Language*, 59(4), 475–494. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.11.006>
- Moscatti, V., Rizzi, L., Vottari, I., Chilosi, A.M., Salvadorini, R. & Guasti, M.T. (2020). Morphosyntactic weaknesses in Developmental Language Disorder: the role of structure and agreement configurations. *Journal of Child Language*, 47(5), 909–944. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000709>
- Naber, M., Frässle, S., Rutishauser, U. & Einhäuser, W. (2013). Pupil size signals novelty and predicts later retrieval success for declarative memories of natural scenes. *Journal of Vision*, 13(2), 11. <https://doi.org/10.1167/13.2.11>
- Neitzel, I. & Dittmann, F. (2021). Standardisierte Sprachdiagnostik bei älteren Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90 (3), 191–205.
- Peirce, J., Gray, J. R., Simpson, S., MacAskill, M., Höchenberger, R., Sogo, H. et al. (2019). PsychoPy2: Experiments in behavior made easy. *Behavior Research Methods*, 51(1), 195–203. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-01193-y>
- Penner, Z., & Kölliker Funk, M. (1998). *Therapie und Diagnose von Grammatikstörungen: Ein Arbeitsbuch*. Luzern: Edition SZH/SPC.

- Petermann, F. (2018). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Wien, Österreich. Verfügbar unter: <https://www.R-project.org/>
- Renner, L. F. & Włodarczak, M. (2017). When a dog is a cat and how it changes your pupil size: Pupil dilation in response to information mismatch. In *Proceedings Interspeech 2017* (S. 674–678).
- Rispens, J., & Been, P. (2010). Subject-verb agreement and phonological processing in developmental dyslexia and specific language impairment (SLI): a closer look. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/13682820600988777>
- RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated Development for R [Computer software]*. Boston, MA, USA: RStudio, PBC. Verfügbar unter: <http://www.rstudio.com/>
- Scheepers, C., Mohr, S., Fischer, M. H. & Roberts, A. M. (2013). Listening to limericks: A pupillometry investigation of perceivers' expectancy. *PLoS One*, 8(9), e74986. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074986>
- Scherger, A.-L. (2019). Elicited subject-verb agreement in German early L2 children with developmental language disorders. *Journal of the European Second Language Association*, 3(1), 46–57.
- Scherger, A.-L. (2020). Erprobung von LITMUS-Screenings für SES bei Mehrsprachigkeit – Morphosyntax und phonologische Komplexität. *Forschung Sprache*, 2, 10–25.
- Scherger, A.-L., Urbanczik, G., Ludwigs, T., & Kizilirmak, J. M. (2021). The bilingual native speaker competence: Evidence from explicit and implicit language knowledge using elicited production, sentence-picture matching, and pupillometry. *Frontiers in Psychology*, 12, 717379.
- Scherger, A.-L. (2022a). The role of age and timing in bilingual assessment: non-word repetition, subject-verb agreement and case marking in L1 and eL2 children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(1), 54–74.
- Scherger, A.-L. (2022b). Rethinking bilingual language assessment: Considering implicit language acquisition mechanisms by means of pupillometry. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(2), 100014.
- Scherger, A.-L., Kizilirmak, J. M., & Folta-Schoofs, K. (2023). Ditransitive structures in child language acquisition: An investigation of production and comprehension in children aged five to seven. *Journal of Child Language*, 50(4), 1022–1039.
- Schmidtke, J. (2018). Pupillometry in linguistic research. An introduction and review for second language researchers. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 529–549. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000195>
- Schwarz, I. E. & Nippold, M. A. (2002). The importance of early intervention. *Advances in Speech Language Pathology*, 4(1), 69–73. <https://doi.org/10.1080/14417040210001669271>
- Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Sirois, S. & Brisson, J. (2014). Pupillometry. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 5(6), 679–692. <https://doi.org/10.1002/wcs.1323>
- Spreer, M., Glück, C. W. & Theisel, A. (2019). Sprachliche Fähigkeiten und Schulleistungen von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache im Längsschnitt. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(4), 318–338. <https://doi.org/10.25656/01:18338>
- SR Research (2021). *EyeLink Experiment Builder, Version v2.3.38 [Computer software]*. Informationen unter: <https://www.sr-research.com/wp-content/uploads/2021/02/Winter-2020-Newsletter.pdf>
- Süss, A., Hendricks, P., Fritzsche, T. & Höhle, B. (2018). Acquisition of adjectival agreement in German: Sensitivity to grammar is reflected in 3-year-olds' pupil dilation. In A. Bertolini & M. Kaplan (Hrsg.), *BUCLD 42: Proceedings of the 42nd annual Boston University Conference on Language Development* (S. 722–735). Cascadia Press: Somerville, MA.
- Tamási, K., McKean, C., Gafos, A., Fritzsche, T. & Höhle, B. (2017). Pupillometry registers toddlers' sensitivity to degrees of mispronunciation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.07.014>
- Thelen, K. (2014). Störungen der Grammatik zwischen 3;0 und 5;0 Jahren. In A. Fox (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase*, S. 55–72. München: Elsevier.
- van Rij, J., Hendriks, P., van Rijn, H., Baayen, R.H., & Wood, S.N. (2019). Analyzing the time course of pupillometric data. *Trends in Hearing*, 23. <https://doi.org/10.1177/2331216519832483>
- Wulfeck, B., Bates, E., Krupa-Kwiatkowski, M. & Saltzman, D. (2004). Grammaticality sensitivity in children with early focal brain injury and children with specific language impairment. *Brain and Language*, 88(2), 215–228. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00100-7](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00100-7)
- Yu, A. J. (2012). Change is in the eye of the beholder. *Nature Neuroscience*, 15(7), 933–935.
- Zheng, W.-L., Dong, B.-N. & Lu, B.-L. (2014). Multimodal emotion recognition using EEG and eye tracking data. In Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) (Hrsg.), *36th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society (EMBC)* (S. 5040–5043).

Zu den Autorinnen

Dr. Anna-Lena Scherger ist Professorin für „Partizipation bei Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation“ an der Technischen Universität Dortmund. Als Klinische Linguistin (Abschluss an der Philipps-Universität Marburg) und promovierte Mehrsprachigkeitsforscherin (Promotion in der Romanistik der Bergischen Universität Wuppertal) liegen ihre Forschungsschwerpunkte im Spracherwerb, der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen und in der Mehrsprachigkeit.

Dr. Isabel Neitzel ist staatlich anerkannte Logopädin, studierte Lehr- und Forschungslogopädie (M.Sc.) an der RWTH Aachen University und promovierte 2021 an der Universität zu Köln im Fach Heilpädagogik. Ihren Forschungsschwerpunkte sind die sprachliche Teilhabe von Personen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und die (technikgestützte) Diagnostik. Derzeit ist sie in verschiedenen Forschungsprojekten an der TU Dortmund tätig.

Gianna Urbanczik ist Sprachtherapeutin (B.A.) und Linguistin (M.A.). Sie promoviert derzeit im IDEALAB-Programm (International Doctorate for Experimental Approaches to Language and Brain) an den Universitäten Potsdam (DE), Macquarie (AU), Groningen (NL) und Newcastle (UK).

Korrespondenzadressen

Anna-Lena Scherger
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Fachgebiet Sprache & Kommunikation
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund

Isabel Neitzel
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Fachgebiet Sprache & Kommunikation
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund

Gianna Urbanczik
Universität Potsdam
Department Linguistik
Karl-Liebknecht-Straße 24-25
14476 Potsdam



4.,
überarbeitete
Auflage

Jutta Fleckenstein, Sabine Jankuhn,
Susanne Meiering, Holger Scholz,
4., überarbeitete Auflage 2023,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1149-6,
72 Seiten,
E-Book: ISBN 978-38248-9965-4, PDF,
EUR 24,00 [D]

Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

Beobachtungskriterien – diagnostische Fragestellungen – Formulierungshilfen – Fördermaßnahmen zu den Förderschwerpunkten

- Lernen (L)
- emotionale und soziale Entwicklung (esE)
- körperliche und motorische Entwicklung (kmE)

und in Bezug auf Lernende aus dem Autismus-Spektrum

Inklusion bedeutet für die Schule, dass sich die Unterrichtsangebote an den Entwicklungsmöglichkeiten jeder Schülerin und jedes Schülers orientieren und deren Bedürfnissen – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – Rechnung tragen. Dieser Leitfaden bietet die Möglichkeiten zur differenzierten Wahrnehmung und Beschreibung von Schülerinnen und Schülern. Speziell für den Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens, der körperlichen und motorischen Entwicklung sowie der sozialen und emotionalen Entwicklung werden einerseits Formulierungs-

angebote gemacht und andererseits auch mögliche Maßnahmen der Unterstützung im Lernprozess dargestellt. In der Praxis bewährt sich der Leitfaden zur Erstellung differenzierter und aussagekräftiger pädagogischer Gutachten bzw. Stellungnahmen.

Für die vierte Neuauflage wurden insbesondere mit Blick auf die Schülerschaft aus dem Autismus-Spektrum Ergänzungen vorgenommen.



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs): Ein alltagsintegriertes Sprachförderkonzept für inklusive Grundschulen*

Strengthening school children in German (Schul-KiDs): A concept of language support for inclusive primary schools integrated into everyday life

Detta Schütz

Zusammenfassung

Im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011) findet die Sprachbildung und Sprachförderung im neu entwickelten Konzept *Schul-KiDs* in allen Unterrichtsfächern statt. Es wird explizit sowohl Bildungssprache als auch Alltagssprache gefördert und die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler werden einbezogen. Zudem wird der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mitgestaltet.

Schul-KiDs beinhaltet verschiedene Module zum Dialogischen Lesen, zur Wortschatzförderung, zur Grammatikförderung und zur expliziten Förderung der Bildungssprache. Diese sind thematisch verbunden und können in allen Unterrichtsfächern zum Einsatz kommen. Die Lehrkräfte können auf vorbereitete Materialien zurückgreifen oder eigene Materialien erstellen und in den Unterricht integrieren. Den Mittelpunkt der Sprachbildung und Sprachförderung bildet im Konzept *Schul-KiDs* jeweils ein Bilderbuch, welches das aktuelle Thema des Sachunterrichts aufgreift und damit das semantische Feld für die Wortschatzförderung absteckt.

Schlüsselwörter

Durchgängige Sprachbildung, Dialogisches Lesen, unterrichtsintegrierte Sprachförderung, Inklusion

Abstract

According to the concept of Durchgängige Sprachbildung (continuous language education, Gogolin & Lange, 2011), in the newly developed concept of *Schul-KiDs* language education and language support takes place in all subjects. The acquisition of both “basic interpersonal communication skills” (Cummins, 2008, S. 2) and “cognitive academic proficiency” (ebd.) are explicitly supported with the first languages of the students being included. In addition, the transition from kindergarten to primary school is also taken into account.

Schul-KiDs includes various modules for dialogic reading, vocabulary development, grammar development and explicit promotion of “cognitive academic proficiency” (ebd.). These modules are thematically linked and can be integrated in all school subjects. The teachers can use prepared materials or create their own materials. In the *Schul-KiDs* concept, a picture book which picks up the current topic of the subject lesson and thus defines the semantic field for vocabulary promotion.

Keywords

Durchgängige Sprachbildung (continuous language education), dialogic reading, classroom-integrated language support, inclusion

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

1 Einleitung

Mit Unterzeichnung der 2006 verabschiedeten und 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, das allen Menschen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten die gleichen Bildungschancen eröffnet. Artikel 24 dieser Konvention legt fest, dass sichergestellt wird, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (UN-Behindertenrechtskonvention). Deutschland verpflichtet sich dazu sicherzustellen, „dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“, dass „Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“, und dass „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010).

Vierzehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Konvention ist das deutsche Schulsystem von diesem Ziel noch weit entfernt. Einer der wesentlichen Gründe dürfte die schlechte personelle Ausstattung der Schulen sein, der so genannte „Lehrer*innenmangel“ (Leonhardt, 2020). Außerdem werden Inhalte der inklusiven Pädagogik derzeit zu wenig oder gar nicht in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften integriert. Inklusion kann nur dann gelingen, wenn genügend entsprechend qualifiziertes Personal vorhanden ist, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu begegnen (vgl. Schuck & Rauer, 2020).

Ein weiterer Punkt ist das Fehlen von Unterrichtskonzepten und -materialien, die es ermöglichen, die Lern- und Entwicklungsstände der Kinder ohne eine zeitaufwändige Diagnostik zu ermitteln und die Unterrichtsinhalte entsprechend zu differenzieren. An dieser Stelle soll das Konzept *Schul-Kinder im Deutschen stärken (Schul-KiDs)* einen Beitrag leisten, indem es ein Verfahren zur Feststellung des aktuellen sprachlichen Erwerbsstandes von ein- und mehrsprachigen Kindern bereitstellt, sowie ein daran anknüpfendes modularisiertes Förderkonzept, das eine in den Unterricht aller Fächer integrierte, entwicklungsproximale Sprachförderung ermöglicht.

2 Ausgangslage

Insbesondere die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts bereiten vielen Schüler:innen Schwierigkeiten. „Dass die unzureichende Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu den Ursachen für die Leistungsunterschiede gehört, ist unstrittig. Belege dafür boten z. B. die Schulleistungsvergleichsstudien PISA, IGLU/PIRLS oder TIMSS, in denen sich wiederkehrend zeigt, dass unzureichende Lesekompetenz im Deutschen sich auf die Leistungschancen in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern negativ auswirkt (B OS u.a. 2007; B OS u.a. 2008; PISA-Konsortium 2007)“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 108).

Die sprachlichen Herausforderungen, mit denen die Kinder im Unterricht konfrontiert sind, bestehen auf mehreren Ebenen:

- Insgesamt stellt das im Register **Bildungssprache**, das beispielsweise mit Fachbegriffen, differenzierenden Verben, Operatoren, komplexen Nebensätzen, Einsatz des Genitivs einen hohen sprachlichen Komplexitätsgrad aufweist, eine besondere Hürde für viele mehrsprachig aufwachsende Kinder, Kinder aus bildungsfernen Familien sowie Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen dar. „Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, je weiter sich der Unterricht in Fächer bzw. Fächergruppen ausdifferenziert, umso mehr wird das Register Bildungssprache verwendet und gefordert“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 111). Entsprechend benötigen viele Schüler:innen eine explizite Förderung, um den Anforderungen entsprechen zu können.
- Auf der **lexikalischen Ebene** besteht die Herausforderung darin, dass jedes neue Unterrichtsthema spezifische Begriffe mit sich bringt, die von den Schüler:innen verstanden und beherrscht werden müssen. Dies ist gleichzeitig eine Chance, da der Wortschatz stetig erweitert wird – die Kinder brauchen dabei jedoch gegebenenfalls eine gezielte Unterstützung. Themenübergreifend spielen die Operatoren (Verben, die anzeigen, welche Tätigkeiten zum Erfüllen einer Aufgabe angewandt werden sollten) eine besondere Rolle, da sie verstanden werden müssen, damit Aufgaben korrekt umgesetzt werden können.

- Auf der Ebene der **Grammatik** begegnen die Schüler:innen insbesondere in Fachtexten Strukturen, die von den in der Alltagssprache verwendeten Mustern abweichen (vgl. Riebling, 2013). Dies stellt insbesondere für diejenigen Kinder eine große Herausforderung dar, die im Erwerb grammatischer Strukturen Schwierigkeiten haben oder aufgrund einer geringen Kontaktzeit mit der deutschen Sprache deren Grammatik noch nicht ausreichend beherrschen. An dieser Stelle kommt der Differenzierung der Unterrichtsinhalte in Form einer gezielten Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkraft eine besondere Bedeutung zu. Damit diese Differenzierung individuell angemessen vorgenommen werden kann, muss der Lehrkraft der Lern- und Entwicklungsstand aller Schüler:innen bekannt sein.

Für die Lehrkräfte bedeutet die Heterogenität der Klassen eine große Herausforderung. Das „Mehrebenenpräventionsmodell“ (Abb. 1, Universität Rostock 2022), das in den USA in Form des „Response-to-Intervention“-Ansatzes (National Center on Response to Intervention, 2010) umgesetzt wird, erscheint vor diesem Hintergrund als eine sinnvolle Grundlage für die Planung von Unterstützungsangeboten. Dabei wird allen Schüler:innen eine Förderung auf mehreren Stufen geboten und fortlaufend kontrolliert, wie sich die Kinder weiterentwickeln.

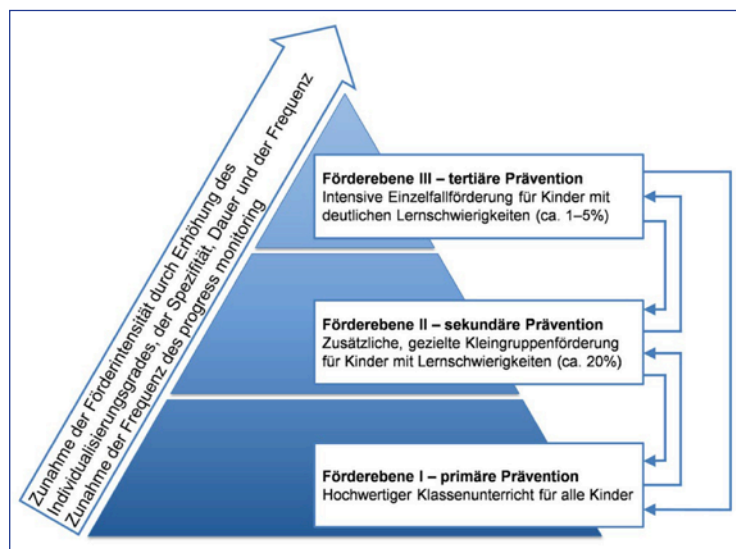


Abb. 1: Mehrebenenpräventionsmodell (Universität Rostock, 2022)

Die im Mehrebenenpräventionsmodell vorgesehene Separierung von ca. 20% der Kinder aus dem Klassenverband mit dem Ziel der gezielten Kleingruppenförderung sollte jedoch durch eine alltags- und klassenintegrierte Förderung ersetzt werden, da zum einen vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens eine Separierung aus dem Klassenverband bestimmter Kinder nur dann vorgenommen werden sollte, wenn keine Alternativen bestehen und zum anderen eine regelmäßige Kleingruppenförderung vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels logistisch schwer umzusetzen sein dürfte.

3 Das Konzept Schul-KiDs

Im Sinne des Mehrebenenpräventionsmodells sieht *Schul-KiDs* neben dem hochwertigen Klassenunterricht für alle Kinder der Grundschule eine zusätzliche Förderung für Kinder mit Schwierigkeiten im Lernen (in diesem Falle insbesondere im Bereich Sprache) vor. Diese Förderung findet jedoch nicht in separierten Kleingruppen statt, sondern wird in den Unterrichtsalltag integriert. Dabei kommen verschiedene Unterrichtsmethoden zum Einsatz. Insbesondere dem Stationenlernen und der Einzel- sowie Gruppenarbeit mit Assistenz (durch die Lehrkraft) kommen dabei besondere Bedeutung zu.

Den Ausgangspunkt der Förderung bildet die Feststellung des Sprachentwicklungsstandes aller Kinder, mit dem Ziel, diejenigen Kinder zu identifizieren, die einen erhöhten sprachlichen Unterstützungsbedarf haben. Da nicht für alle Kinder einer Klasse eine ausführliche Diagnostik mit standardisierten und normierten Sprachentwicklungstest durchgeführt werden kann – und dies auch nicht notwendig ist, – wurde ein Screeningverfahren entwickelt, das den Lehrkräften ermöglicht, in wenigen Minuten Erhebungszeit den sprachlichen Entwicklungsstande der Kin-

der einzuschätzen und Förderziele abzuleiten. Die Ergebnisse des Screenings in Kombination mit den Informationen, die durch Gespräche mit den Eltern und pädagogischen Fachkräften der vom Kind zuvor besuchten Kindertagesstätte gesammelt werden, ermöglichen zudem die Entscheidung darüber, ob ggf. eine weitere Diagnostik sinnvoll ist, wenn der Verdacht eines Sprachtherapiebedarfs besteht.

Diejenigen Kinder, für die ein Sprachförderbedarf nicht aber ein Therapiebedarf festgestellt wurde, werden in regelmäßigen Abständen, mindestens aber halbjährlich, mit dem Screeningverfahren getestet. Die Ergebnisse in Kombination mit den Lernstandsbeurteilungen, die sich auf die Unterrichtsinhalte beziehen, zeigen, ob die Kinder ausreichend von der Förderung profitieren und ermöglichen somit die Kontrolle der Effektivität der Fördermaßnahmen im Rahmen von *Schul-KiDs*.

Optimierung des Interaktions- und Sprachverhaltens

Die Förderung im Konzept *Schul-KiDs* findet auf zwei Ebenen statt: Eine Ebene bildet die alltagsintegrierte Sprachförderung, die durch Optimierung des Interaktions- und Sprachverhaltens der Lehrkräfte intensiviert wird. Die zweite Ebene bildet die im folgenden Teilkapitel dargestellte Themenarbeit.

Im Rahmen einer Schulung lernen die Lehrkräfte, wie sie durch Optimierung ihres Interaktions- und Sprachverhaltens eine alltagsintegrierte Sprachförderung erreichen können. Wenn die Unterrichtsmethoden Stationenlernen, Einzel- und Gruppenarbeit zum Einsatz kommen, kann die Lehrkraft mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen in Interaktion treten und sie durch individuell angepasstes Sprachangebot gezielt fördern. Dabei kommen unter anderem folgende sprachförderliche Verhaltensweisen zum Einsatz:

- Sprachangebot in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987),
- professionelle Sprechweise (vgl. Motsch, 2017),
- Evozieren von Zielstrukturen durch gezielte Fragen (vgl. ebd.),
- Modellierungstechniken (vgl. Whitehurst et al., 1988),
- korrekatives Feedback (vgl. ebd.).

Zudem wird das Register Bildungssprache in den Unterrichtsgesprächen z. B. anhand der von den Schüler:innen zu bearbeitenden Texte oder Handlungsanweisungen explizit thematisiert und in Anlehnung an das Scaffolding-Konzept gefördert. Beim Scaffolding handelt es sich um ein mehrphasiges Konzept für den Unterricht (vgl. Gibbons, 2006 sowie Quehl & Trapp, 2013). In diesem werden „Schülerinnen und Schülern systematisch sprachliche Hilfen angeboten (...), die auf der Ebene der nächsten Zone der Entwicklung als stützendes ‚Gerüst‘ wirken, welches dann mit zunehmender eigener sprachlicher Handlungsfähigkeit sukzessive abgebaut werden soll“ (Gantefort, 2013, S. 98).

Themenarbeit

Neben der dargestellten alltagsintegrierten Sprachförderung durch Optimierung des Interaktions- und Sprachverhaltens bietet *Schul-KiDs* verschiedene Module für eine gezielte in den Unterricht integrierte Sprachförderung in Form einer Themenarbeit an, die im Folgenden dargestellt wird. Dies ist die zweite Ebene der Förderung von *Schul-KiDs*.

Die Lehrkräfte wählen ein aktuelles Thema eines Unterrichtsfachs aus, beispielsweise das im Lehrplan vorgegebene Thema des Sachunterrichts. Alle Sprachförderaktivitäten in den Modulen von *Schul-KiDs*, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden, sind für den Zeitraum, in dem dieses Thema im Unterricht relevant ist, entsprechend angepasst. Dies gilt insbesondere für die Wortschatzarbeit: Die von den Kindern zu erlernenden Begriffe und Wörter ergeben sich natürlicherweise aus diesem Thema. Die Inhalte der Sprachförderung haben somit für die Kinder eine hohe Relevanz, da sie ihnen täglich im Unterricht begegnen. Die sich daraus ergebende intrinsische Motivation zum Erlernen der Förderinhalte sowie die Häufigkeit der Wiederholungen durch die Interaktionen im Unterricht erleichtern den Kindern den Erwerb. In den Wortschatzmodulen von *Schul-KiDs* (s.u.) wird dies zusätzlich unterstützt.

Die Lehrkraft sucht ein zum aktuell relevanten Thema passendes Bilderbuch aus, das in diesem Zeitraum Gegenstand des literarischen Lernens im Deutschunterricht ist, Schreibenanlässe bietet und zudem in mehreren Modulen zur Sprachförderung genutzt wird (s.u.). Für einige Lernfelder des Sachunterrichts, die der Lehrplan des Landes Bremen vorgibt, steht eine Liste passender Bilderbücher zur Verfügung (siehe Abb2 – Abb. 4).

Themenauswahl anhand der Lernfelder des Sachunterrichts

- Gesellschaft und Individuum**
 - Klasse 1 & 2: faires und unfaires Verhalten unterscheiden (Buch: böse von L. Pauli und K. Schärer)
 - Klasse 3 & 4: Menschenrechte und Kinderrechte (Buch: klein von S. Wirsén)
- Entwicklung und Persönlichkeit**
 - Klasse 1 & 2: Ausgewogene Ernährung und Zahnpflege (Buch: Irma hat so große Füße von I. und D. Schubert)
 - Klasse 3 & 4: Hilfsangebote gegen Kinderkummer kennen (Buch: klein von S. Wirsén)
 - Klasse 3 & 4: Geschlechterrollen, Zuweisung erkennen und überprüfen (Buch: Käpten Knitterbart und seine Bande von C. Funke, Disco von F. Angel und J. Dürr)

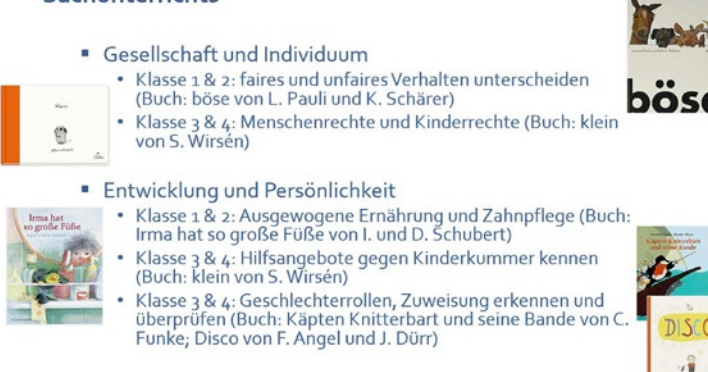


Abb. 2: Themenauswahl anhand der Lernfelder des Sachunterrichts – eine Auswahl passender Bilderbücher (Teil 1)

- Region, Raum und Mobilität**
 - Klasse 1 & 2: Schulweg beschreiben, selbstständig zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln bewältigen (Buch: Krokodrillo von M. di Giorgio und G. Zoboli, Wenn ich in die Schule geh von Julie Volk)
 - Klasse 3 & 4: Besonderheiten Bremens (Buch: Bremer Stadtmusikanten von Gerda Muller)
- Europa und Welt**
 - Klasse 1 & 2: Merkmale kultureller Vielfalt im Alltag beschreiben (Buch: Du gehörst dazu - Das große Buch der Familien von M. Hoffmann und R. Asquith,)
- Zeit, Veränderung und Geschichte**
 - Klasse 1 & 2: Zeitbegriffe (Buch: Mach schnell, Willi Wiberg von G. Bergström)
 - Klasse 3 & 4: kultureller und historischer Ursprung einer für uns heute selbstverständlichen Kulturtechnik oder technischen Errungenschaft (Buch: Lindbergh von T. Kuhlmann)

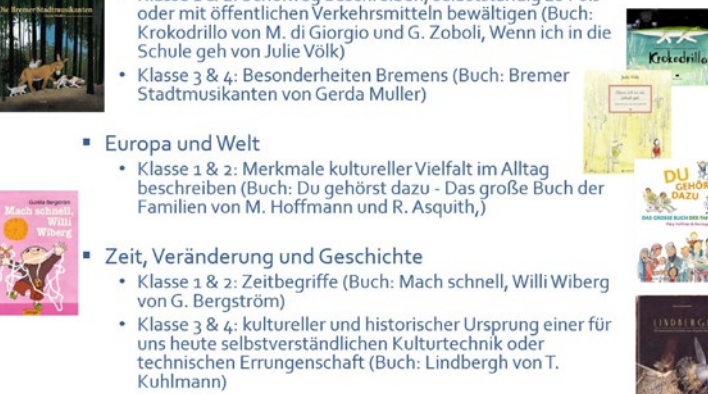


Abb. 3: Themenauswahl anhand der Lernfelder des Sachunterrichts – eine Auswahl passender Bilderbücher (Teil 2)

- Natur**
 - Klasse 1 & 2: Brandgefahren, Telefonnummer der Feuerwehr (Buch: Bei der Feuerwehr wird der Kaffee kalt von H. Hüttner und G. Lahr)
 - Klasse 3 & 4: Keimung, Wachstumsbedingungen und Fortpflanzung am Beispiel einer Nutzpflanze (Buch: Kasimir pflanzt weiße Bohnen von L. Klinting)
- Technik und Medien**
 - Klasse 1 & 2: Wertstoffe und Werkzeuge (Buch: Kasimir tischlert von Lars Klinting)
 - Klasse 3 & 4: wie oben, nur mit praktischer Umsetzung und Reflexion
- Arbeit, Wirtschaft und Konsum**
 - Klasse 1 & 2: Arbeitsplätze beschreiben (Buch: Krokodrillo von M. di Giorgio und G. Zoboli)
 - Klasse 3 & 4: Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (Buch: Onkel Flores von E. Toledo, Königin für eine Nacht L. Leitl, Suche Arbeit für Papa von L. Zeller und M. Maslowska)



Abb. 4: Themenauswahl anhand der Lernfelder des Sachunterrichts – eine Auswahl passender Bilderbücher (Teil 3)

Das ausgewählte Thema ist nicht nur im Deutsch- und Sachunterricht Gegenstand, sondern auch im Kunstunterricht wird es in Kunstwerken, die besprochen oder erstellt werden, aufgegriffen. Auch im Musikunterricht werden Lieder, die mit den Kindern erarbeitet werden, zum Thema passend ausgewählt. Zudem können im Sportunterricht bestimmte Bewegungsspiele entsprechend adaptiert werden. Eine Auswahl passender Kunstwerke, Lieder und Bewegungsspiele lernen die Lehrkräfte im Rahmen der *Schul-KiDs*-Fortbildung kennen und bekommen entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt.

Durch diese Themenarbeit begegnen den Kindern die zu erlernenden Wörter und Formulierungen in unterschiedlichen Kontexten und erhalten dadurch eine hohe Relevanz im Alltag der Kinder.

Die Module von Schul-KiDs

Schul-KiDs besteht aus acht verschiedenen Modulen (Abb. 5). Das erste Modul beinhaltet die Sprachstandsfeststellung. Für die weitere Abfolge der Module gibt es keine fest vorgegebene Reihenfolge, sondern richtet sich nach den spezifischen Förderbereichen der Schüler:innen.

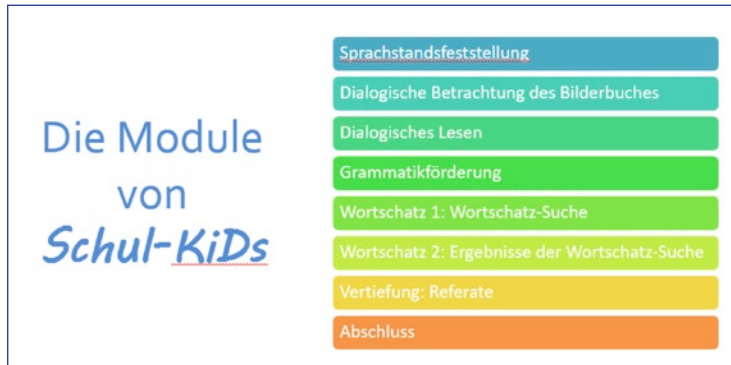


Abb. 5: Die Module von Schul-KiDs

Die Sprachstandsfeststellung steht am Anfang und erleichtert der Lehrkraft die Entscheidung darüber, welche Kinder sie in die Aktivitäten der einzelnen Module einbeziehen sollte. Bei der Sprachstandsfeststellung handelt es sich um eine Bildergeschichte, die mit jeweils einem Kind gemeinsam betrachtet wird und deren Inhalt vom Kind zu versprachlichen ist. Die Durchführung ist standardisiert. Während der Betrachtung der Bildergeschichte stellt die Lehrkraft einige gezielte Fragen, um bestimmte zu überprüfende grammatische Zielstrukturen zu evozieren. Die Durchführung dauert nur wenige Minuten und wird mit einem Audio-Aufnahmegerät aufgezeichnet. Die Auswertung nimmt ca. 30 Minuten pro Kind in Anspruch. Ebenso wie die Durchführung ist auch die Auswertung standardisiert, für die ein ausführlicher Auswertungsbogen zur Verfügung steht. Ein Transkript der Äußerungen des Kindes erleichtert die Auswertung, muss aber nicht in jedem Fall erstellt werden. Folgende Grammatikfähigkeiten werden überprüft:

- Verbzweitstellung im Hauptsatz,
- Verbendstellung im Nebensatz,
- Subjekt-Verb-Kongruenz,
- Artikeleinsetzung und Genuszuweisung,
- Akkusativ und Dativ.

Anhand der vom Kind verwendeten Wörter und Strukturen kann zudem mit Hilfe des Auswertungsbogens die Differenziertheit des Wortschatzes eingeschätzt werden und es werden Hinweise auf Wortabrufschwierigkeiten protokolliert. Zudem werden folgende Merkmale bildungssprachlicher Kompetenzen erfasst:

- Strukturierung der Erzählung,
- Merkmale der Textkohäsion,
- Einsatz verschiedener Konnektoren,
- Komposita,
- Präfix- und Partikelverben,
- Differenziertheit der verwendeten Wörter und Formulierungen (in Anlehnung an Feilke, 2012).

Auf der Grundlage der Sprachstandsfeststellung kann die Lehrkraft planen, welche Kinder sie gezielt im Spracherwerb unterstützen möchte und wo diese Förderung ansetzen kann, da sie entwicklungsproximal erfolgen sollte. Es stehen keine Normwerte für *Schul-KiDs* zur Verfügung, sondern die Lehrkraft entscheidet auf Grundlage ihres in der *Schul-KiDs*-Fortbildung erworbenen Wissens über den Erst- und Zweitspracherwerb unter Berücksichtigung verschiedener Kontextvariablen (Mehrsprachigkeit des Kindes, Kontaktdauer mit der deutschen Sprache, Erwerbsbedingungen, familiäre Situation, etc.) über individuelle Sprachförderbereiche. Es handelt sich somit bei *Schul-KiDs* um eine Förderdiagnostik.

Das für die Sprachförderung ausgewählte Thema wird durch ein passendes Bilderbuch aufgegriffen. Dieses Buch wird in unterschiedlichen Kontexten in den Unterricht integriert. Zunächst steht das Bilderbuch selbst im Mittelpunkt. Im Modul **Dialogische Betrachtung des Bilderbu-**

ches werden zu Beginn in einer Kleingruppensituation die Abbildungen betrachtet und im freien Gespräch über die Bilder sowie die dargestellten Handlungen gesprochen. Der Text wird dabei noch nicht vorgelesen. Dieses Modul eignet sich besonders gut, um für die sprachlich schwächeren Kinder einen Einstieg in das Thema zu schaffen, da die Lehrkraft sich in dieser Phase besonders gut auf das sprachliche Niveau der Kinder einstellen kann. Sie kann wichtige Begriffe des Themas anhand des Bilderbuches einführen und mit den Kindern den Erzählverlauf des Buches anhand der Abbildungen vorbesprechen. Diese Vorbereitung erleichtert den sprachlich schwächeren Kindern das Verständnis der Inhalte der folgenden Module und verhindert, dass sie aufgrund des mangelnden Verständnisses „abschalten“.

Im Modul **Dialogisches Lesen** wird in Kleingruppen oder (wenn die Gruppenkonstellation es zulässt und / oder die organisatorischen Bedingungen es nötig machen) in der Gesamtgruppe das Bilderbuch gelesen und die Abbildungen betrachtet (vgl. Alt, 2013). Dabei ist es ausdrücklich erwünscht, dass die Kinder sich sprachlich beteiligen und in der Summe den größeren Gesprächsanteil haben als die Lehrkraft. In der Klasse geltende Gesprächsregeln werden dabei eingehalten. Die Lehrkraft setzt folgende Initiierungs- und Modellierungstechniken in Anlehnung an Whitehurst et al. (1988) ein:

- An das sprachliche Niveau der Kinder angepasste Fragen
- Nach Möglichkeit viele offene Fragen
- Ergänzungsfragen zu Funktionen oder Attributen
- Expansion (sprachliche Erweiterung)
- Extension (inhaltliche Weiterführung)
- Angemessenes inhaltliches Feedback auf kindliche Äußerungen
- Korrekatives Feedback

Das Modul **Dialogisches Lesen** ist als einziges Modul obligatorisch für die gelingende Umsetzung des Konzeptes *Schul-KiDs* durchzuführen. Es sollten alle Kinder der Klasse einbezogen werden. Idealerweise wird das Bilderbuch mehrfach in verschiedenen Kleingruppen von vier bis sechs Kindern dialogisch gelesen (vgl. Alt, 2013), bis alle Kinder es kennengelernt haben. Sprachlich schwächere Kinder oder Kinder, die den Inhalt des Bilderbuches aufgrund geringerer kognitiver Fähigkeiten nur schwer verstehen, können dabei mehrfach einbezogen werden, indem sie in verschiedenen Kleingruppen am Dialogischen Lesen teilnehmen und zuvor auch im Modul Dialogische Betrachtung des Bilderbuches einbezogen waren.

Im Modul **Grammatikförderung** sind zwei verschiedene Vorgehensweisen möglich, die sich ergänzen: Zum einen kann die Sprachförderungsmethode *Zielorientiertes Dialogisches Lesen* (Schütz, 2020, 2022a, 2022b) zum Einsatz kommen. Dabei stehen bestimmte Grammatikstrukturen im Fokus der Lehrkraft und werden durch Inputspezifizierung, professionelle Sprechweise und Evozierungstechniken an die Kinder herangetragen. Die dialogische Lesesituation wird dadurch zu einem optimierten Kontext (in Anlehnung an Motsch, 2017), in dem es den Kindern erleichtert wird, bestimmte grammatische Zielstrukturen zu entdecken, zu erwerben und zu üben.

Idealerweise findet das *Zielorientierte Dialogische Lesen* in homogenen Kleingruppen statt, sodass entwicklungsproximal mit allen Kindern gleichzeitig an der Zielstruktur gearbeitet werden kann, die in ihrer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) liegt. Es ist aber auch möglich, das Buch in einer größeren Gruppe dialogisch zu betrachten und während der gezielten Ansprache einzelner Kinder die Inputspezifizierung, die professionelle Sprechweise und die Evozierungstechniken einzusetzen, sodass in diesen Momenten das jeweilige Kind beim Entdecken und dem Erwerb der Zielstruktur, die in seiner Zone der nächsten Entwicklung liegt, unterstützt wird. Es ist somit möglich parallel, mehrere Kinder beim Erwerb unterschiedlicher Zielstrukturen zu unterstützen. Dies erfordert jedoch einige Erfahrung und einen hohen Konzentrationsgrad der Lehrkraft. Alternativ kann in der dialogischen Vorlesesituation mit der großen Gruppe eine bestimmte Zielstruktur ausgewählt werden, an der an diesem Tag gearbeitet werden soll. In diesem Fall werden die Techniken des *Zielorientierten Dialogischen Lesens* nur dann angewendet, wenn diejenigen Kinder angesprochen werden, für die dies das Förderziel ist.

Die Grammatikförderung kann zudem durch verschiedene, in den Unterricht integrierte Übungen, entsprechend des Grammatiktherapiekonzeptes *Kontextoptimierung* von Motsch (2017) umgesetzt werden. Im Konzept *Schul-KiDs* werden diese Übungen an das ausgewählte Thema angepasst und können in allen Unterrichtsfächern zum Einsatz kommen. Es stehen zu den in den Abbildungen 2, 3 und 4 vorgestellten Themen vorbereitete Übungen zur Verfügung, die von den Lehrkräften eingesetzt werden können. Zudem erarbeiten sie in der *Schul-KiDs*-Fort-

bildung weitere Übungen und erwerben somit die Fähigkeit, auch später immer wieder selbstständig Übungen zu entwickeln, die sie in ihren Unterricht integrieren können.

Im Modul **Wortschatz 1: Wortschatz-Suche** werden in Anlehnung an das Konzept zur Strathotherapie lexikalischer Störungen *Wortschatzsammler* (Motsch, Gaigulo & Ulrich, 2022) Strategien erarbeitet, die den Kindern beim Erwerb neuer Wörter helfen. Die Kinder werden dabei angeleitet auf „Schatz-Suche“ nach ihnen unbekanntem Wörtern – auf die so genannte „Wort-Schatz-Suche“ – zu gehen und durch den Einsatz von Fragestrategien, Speicherstrategien und Abrufstrategien die Wörter in ihr mentales Lexikon zu integrieren. Die Kinder basteln dazu eine eigene „Wort-Schatz-Kiste“, in der sie auf Karteikarten die neu entdeckten Wörter sammeln. Bei mehrsprachigen Kindern werden explizit die weiteren Sprachen mit einbezogen und erarbeitet, wie die Mehrsprachigkeit der Kinder strategisch beim Erwerb neuer deutscher Wörter genutzt werden kann.

Zusätzlich zu den individuellen „Wort-Schätzen“ der Kinder erstellt die Lehrkraft einen „Klassen-Wort-Schatz“, der diejenigen Wörter enthält, die als „Kernwörter“ (wie im Konzept Language Route vgl. Schütz, 2015) des Themas gelten. Es handelt sich um diejenigen Wörter (Nomen, Verben und Adjektive), die alle Kinder kennen müssen, um die Inhalte des Themas und des Bilderbuches zu verstehen und dem Unterricht folgen zu können. Der „Klassen-Wort-Schatz“ wird auf großen Plakaten an der Wand des Klassenraumes festgehalten. Zudem befindet sich ein so genannter „Erzähl-Tisch“ (Language Route, ebd.) im Klassenraum, auf dem sich Gegenstände und Bildkarten befinden, die alle Wörter des „Klassen-Wort-Schatzes“ anschaulich machen.

Im Modul **Wortschatz 2: Ergebnisse der Wortschatz-Suche** präsentieren die Kinder sich gegenseitig ihre „Wort-Schätze“ und die mehrsprachigen Kinder haben die Möglichkeit, den anderen Kindern die Wörter auch in den jeweiligen anderen Sprachen zu nennen. Auf diese Weise wird die Mehrsprachigkeit der Kinder wertgeschätzt und bei den anderen Kindern ein Bewusstsein für verschiedene Sprachen und die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft geschaffen. Die Kinder gleichen ihre „Wort-Schätze“ mit dem „Klassen-Wort-Schatz“ ab und setzen sich somit wiederholt mit den entsprechenden Wörtern und ihren Bedeutungen auseinander.

Die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Kinder werden in allen Unterrichtsfächern explizit thematisiert: Texte werden hinsichtlich bildungssprachlicher Elemente untersucht und die Lehrkraft benennt bildungssprachliche Mittel, die sie in ihren mündlichen Äußerungen verwendet. Die Kinder erarbeiten Wortspeicher und Listen bestimmter bildungssprachlicher Mittel als Formulierungshilfe zur Erstellung von Texten. Der Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten wird zudem durch das Modul **Vertiefung: Referate** intensiviert, das ab Klassenstufe 3 eingesetzt werden kann. Die Lehrkraft unterstützt einzelne Kinder dabei, ein zum Unterrichtsthema passendes und ihrem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsniveau angemessenes Referatsthema zu finden und den Vortrag vorzubereiten. Bildungssprachliche Mittel werden dabei explizit thematisiert.

Im **Abschlussmodul** wird das Thema zusammengefasst und diskutiert. Das Bilderbuch wird ein letztes Mal vorgelesen (ggf. von einzelnen Kindern) und dann zusammen mit den Materialien, die im Laufe der Zeit des Themas gesammelt und erarbeitet wurden (Gegenstände und Abbildungen des Erzähltes, ausgewählte Liedtexte, Dekorationsartikel, Bastelmaterialien, etc.), in eine Kiste gepackt. Diese Kiste kann in der Schule gelagert werden, so dass andere Lehrkräfte darauf Zugriff haben, wenn sie das jeweilige Thema in ihren Klassen bearbeiten möchten.

Durchgängige Sprachbildung

Im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011; Abb. 6) findet die Sprachbildung und Sprachförderung im Konzept *Schul-KiDs* in allen Unterrichtsfächern statt, es wird explizit sowohl Bildungssprache als auch Alltagssprache gefördert und die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler werden einbezogen. Die Einbeziehung unterrichtergänzender und außerschulischer Sprachförderung kann erreicht werden, indem sich an Ganztagschulen auch die Aktivitäten in der Nachmittagsbetreuung am Thema orientieren und das ausgewählte Bilderbuch auch hier einbezogen wird. Inwiefern die Eltern und die Familie einbezogen werden kann und auf welche Weise dies möglich ist, sollte von den Lehrkräften selbst individuell beurteilt werden. Es ist beispielsweise möglich, das jeweilige Bilderbuch an die Kinder zu verleihen, so dass sie es mit ihren Eltern zuhause betrachten können.

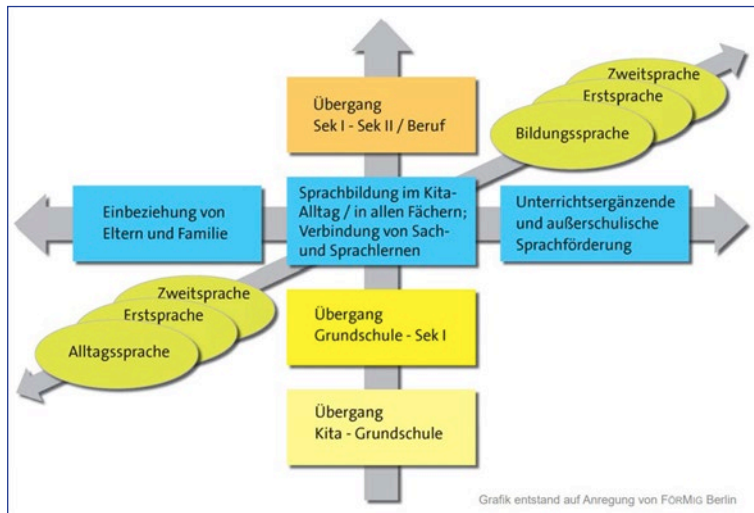


Abb. 6: Die Dimensionen der Durchgängigen Sprachbildung (FörMig)

Eine bewusste Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule wird in der *Schul-KiDs*-Fortbildung mit den Teilnehmenden Lehrkräften ausführlich besprochen. Der Austausch mit den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen über die Entwicklungsstände und die Lebenssituationen der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung ist eine wichtige Grundlage für die Förderplanung. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule lässt sich besonders dann fließend gestalten, wenn in der Kindertageseinrichtung das Förderkonzept Language Route (vgl. Schütz, 2015) eingesetzt wird. Die Kinder erkennen dann möglicherweise einige Methoden wieder: beispielsweise, dass ein Bilderbuch im Mittelpunkt der Sprachförderung steht sowie, dass ausgewählte „Kernwörter“ (ebd.) als Gegenstände und Bildkarten auf einem „Erzähltisch“ (ebd.) zu finden sind.

Kritische Auseinandersetzung und Evaluation

Das Konzept *Schul-KiDs* wurde in engem Austausch mit Lehrkräften inklusiver Schulen in Bremen erarbeitet. Einzelne Module wurden bereits im Rahmen von Masterarbeiten in Schulen umgesetzt und erprobt. Die Ergebnisse waren durchweg positiv und geben Anlass zu der Annahme, dass mit diesem Konzept sprachlich schwächere Kinder effektiv unterstützt werden können, so dass sie dem Unterricht gut folgen können, ohne dass zusätzliche separierende Sprachfördermaßnahmen notwendig sind.

In der kritischen Auseinandersetzung mit *Schul-KiDs* wurde deutlich, dass es sich um ein Konzept handelt, das idealerweise vom gesamten Kollegium einer Schule getragen werden sollte und für das gewisse organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen.

Alle Lehrkräfte, die mit einer Klasse arbeiten, sollten sich auf ein Thema verständigen und die Inhalte in den von ihnen unterrichteten Fächern darauf ausrichten. In vielen Schulen wird eine solche Themenarbeit bereits umgesetzt, sodass daran angeknüpft werden kann.

Damit Kleingruppenaktivitäten durchgeführt werden können, sollten die Lehrkräfte nicht allein in den Klassen eingesetzt sein sondern entweder zu zweit in der Klasse tätig sein oder von pädagogischen Fachkräften unterstützt werden. Sollte dies nicht permanent möglich sein, wäre es wünschenswert, dass zumindest zeitweise eine Unterstützung der Lehrkraft durch eine zweite Person möglich ist, sodass Kleingruppenaktivitäten durchgeführt werden können. Grundsätzlich wäre es natürlich ohnehin wünschenswert, dass in allen integrativen Schulen jede Klasse mit mindestens zwei Lehrkräften ausgestattet wäre und davon mindestens eine Lehrkraft Inklusions- bzw. Sonderpädagog:in wäre. Dies ist aber gegenwärtig fern der Realität.

Für die Umsetzung von *Schul-KiDs* ist eine Fortbildung des Kollegiums notwendig, die mindestens zwei Tage umfasst. Damit die Lehrkräfte die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder entwicklungsproximal fördern können, benötigen sie fundierte Kenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs. Auch die Fördermethoden, die in den einzelnen Modulen zum Einsatz kommen, beispielsweise die Techniken des Zielorientierten Dialogischen Lesens sowie die zu vermittelnden Strategien des Wortschatzerwerbs, müssen im Rahmen einer Fortbildung erarbeitet werden.

Zudem ist ein Coaching im Alltag zu empfehlen, um die Umsetzung zu begleiten und die Qualität der Maßnahmen zu sichern (vgl. Kuchartz et al., 2015). Dabei können sich die Kolleg:innen auch gegenseitig supervidieren.

Das gesamte Konzept wird voraussichtlich erstmals im Schuljahr 2024/2025 im Rahmen einer Evaluierungsstudie in mehreren Bremer Grundschulen zum Einsatz kommen. Die Ergebnisse der Studie werden zeigen, ob *Schul-KiDs* einen Beitrag dazu leisten kann, allen Kindern, unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage bei Schuleintritt, gleiche Bildungschancen zu ermöglichen.

Literatur

- Alt, Katrin (2013). Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern. *Klein und groß*, 10, 34-37.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Cummins, J. (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Street, B. & Hornberger, N. H. (Hrsg.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + BusinessMedia LLC. 71-83. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *PRAXIS DEUTSCH* 233. 4-13.
- FörMig Kompetenzzentrum zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. AG Institutionenentwicklung – Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. Poster. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/poster.pdf> (25.01.2023)
- Ganteford, C. (2013). Bildungssprache – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u. a.: Waxmann. 71-105.
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann. 269–290.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. Fürstenau, S., Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung*. Weinheim: Beltz.
- Leonhardt, N. (2020). Inklusive Bildung trotz Lehrer*innenmangel – Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2020, 2 (3). doi: 10.21248/QfI.38
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Motsch, H.J., Gaigulo, D. & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen*. 4. Auflage. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- National Center on Response to Intervention (2010). What is response to intervention (RTI). https://www.iroquoiscsd.org/cms/lib/NY19000365/Centricity/Domain/367/what_is_rti.pdf (22.01.2023)
- Quehl, T. & Trapp, U. (2013). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. FörMig Material. Münster, New York u. a.: Waxmann.
- Riebling, L. (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2020). Konsequenzen und Anregungen aus EiBiSch für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule – nicht nur in Hamburg. *DDS – Die Deutsche Schule* 111, 4, S. 479–494. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.10>
- Schütz, D. S. (2015). Die Effektivität der Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder in vorschulischen Einrichtungen. Eine kontrollierte Interventionsstudie zur Evaluierung des Sprachförderkonzeptes “Language Route”. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schütz, D. S. (2020). Zielorientiertes Dialogisches Lesen. Alt, K., Heche, L., Hollerweger, E., Pieper, M., Reichmann, J. & Schütz, D. S. (Hrsg.). *Mit Bilderbüchern in die Lesewelt 6. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita*. Begleitheft zum Programm Bücher-Kita Bremen, 214-216.
- Schütz, D. S. (2022a). Gezielte Sprachförderung mit Bilderbüchern: Das Zielorientierte Dialogische Lesen zur Förderung morpho-syntaktischer Fähigkeiten. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 3, 220-227.
- Schütz, D. S. (2022b). Gezielte Sprachförderung mit Bilderbüchern in der Grundschule: Das Zielorientierte Dialogische Lesen zur Förderung morpho-syntaktischer Fähigkeiten. Müller-Brauers, C.; Bräuning, K. & Schomaker, C. (Hrsg.): *Bilderbücher im Grundschulunterricht. Fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 129-144.
- UN-Behindertenrechtskonvention. Artikel 24 – Bildung. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (25.01.2023).
- Universität Rostock (2022). *Mehrebenenprävention*. <https://www.rim.uni-rostock.de/der-response-to-intervention-ansatz/mehrebenenpraevention/> (31.12.2022)
- Whitehurst, G. J, Falco, F, Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Zur Autorin

Dr. Detta Sophie Schütz
 Dipl. Sprachheilpädagogin und Universitätslektorin
 Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
 Email: dschtz@uni-bremen.de



Wirksamkeit der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie*

Ergebnisse des Pilotprojektes W-EST und Vorstellung des Folgeprojektes E-EST

Martina Vetsch Good, Anna Zimmermann-Stübe, Mirja Bohnert-Kraus, Andreas Zimmermann, Svenja Zauke

Zusammenfassung

Evaluationen der sprachtherapeutischen Frühinterventionen für Late Talker sind im deutschen Sprachraum in der Regel elternezentriert angelegt, wohingegen Wirksamkeitsstudien zu kindzentrierten Therapieansätzen als Forschungslücke zu bezeichnen sind. Darüber hinaus steht in den Studien die Sprachproduktion des Kindes im Mittelpunkt (Daniels et al. 2020). Die hier vorgestellten Untersuchungen haben zum Ziel, die Wirksamkeit des kindzentrierten Therapieansatzes der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie (EST) nach Zollinger zu untersuchen. Im Fokus stehen Kinder mit rezeptiven Sprachschwierigkeiten.

Vorgestellt werden die Ergebnisse Pilotstudie (W-EST), welche als multiple Einzelfallstudie mit drei Kindern durchgeführt wurde. Darüber hinaus wird das Studiendesign des aktuell laufenden Folgeprojektes (E-EST), das für 30 Late-Talker konzipiert ist, vorgestellt.

Schlüsselwörter

Late Talker, Sprachentwicklungsstörungen, Frühintervention, Entwicklungspsychologische Sprachtherapie

Abstract

Evaluations of early speech therapy interventions for late talkers are generally parent-centered in the German-speaking community, whereas efficacy studies on child-centered therapy approaches can be described as a research gap. In addition, the studies focus on the child's language production (Daniels et al. 2020). The aim of the studies presented here is to evaluate the effectiveness of the child-centered therapeutic approach of the Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie (EST) by Zollinger. The focus is on children with receptive language difficulties.

In the following, the results of the pilot study (W-EST), which was conducted as a multiple individual case study with three children, are illustrated. In addition, the study design of the current follow-up project (E-EST), which is designed for 30 late-talkers, will be presented.

Keywords

late talker, developmental language disorders, early intervention, Entwicklungspsychologische Sprachtherapie

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

1 Einleitung

Der größte Teil der im deutschen Sprachraum evaluierten sprachtherapeutischen Frühinterventionen für Late Talker sind zum einen elternzentriert und zum anderen werden als Outcome häufig rein produktive Schwierigkeiten untersucht (Daniels et al. 2020). Für kindzentrierte logopädische Interventionen ist die Evidenzlage insgesamt noch sehr schmal (ebd. 2020). Für Kinder mit rezeptiven Schwierigkeiten besteht für Interventionsstudien sowohl für die Gruppe der Late Talker als auch für Kinder mit manifesten Sprachentwicklungsstörungen bis ins Schulalter eine Forschungslücke (Chilosi et al. 2019; Rinaldi et al. 2021; Tarvainen et al. 2020).

Die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungen haben das Ziel, einen Beitrag zum Schließen dieser Lücke zu leisten. Es wird die Wirksamkeit des kindzentrierten Therapieansatzes der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie (EST) nach Dr. Barbara Zollinger untersucht. Die kindzentrierte Therapie bewährt sich in der Praxis seit mehreren Jahrzehnten für Kleinkinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen ebenso wie für Vorschulkinder mit manifesten Sprachentwicklungsstörungen. Bei den folgend vorgestellten Untersuchungen werden Kinder mit rezeptiven Sprachschwierigkeiten in besonderem Maße fokussiert.

Es erfolgt an dieser Stelle einerseits eine Präsentation der Resultate der Pilotstudie (W-EST), welche als multiple Einzelfallstudie mit drei Kindern durchgeführt wurde. Andererseits wird das aktuell laufende Folgeprojekt (E-EST) in Form einer kontrollierten Studie beschrieben. Dieses strebt eine Stichprobengröße von 30 Late-Talkern an. Aktuell laufen intensive Arbeitsschritte für Akquise und Datenerhebung in der Zusammenarbeit zwischen erfahrenen logopädischen Fachpersonen und der Forschungsabteilung.

Der Entwicklungspsychologisches Sprachtherapieansatz ist für Klein- und Vorschulkinder konzipiert, welche Schwierigkeiten haben, die Sprache als kommunikatives und repräsentatives Mittel zu entdecken und aufzubauen (Zollinger 2017). Der Therapieansatz eignet sich für eine zyklisch gestaltete Therapie für Kleinkinder ab dem Alter von ca. zwei Jahren. Das Ziel liegt darin, das Kind zu aktiven Spracherwerbsstrategien zu führen. „Dies geschieht durch den Aufbau verlässlicher Vorstellungen und symbolischer Strukturen, das Stützen der Individuationsprozesse sowie den Aufbau von gesichertem Sprachverstehen mit entsprechenden Fähigkeiten zum Monitoring“ (Zollinger 2017, 245). Der Ausgangspunkt der Interaktionsgestaltung zwischen Therapekind und logopädischer Fachperson stellt das gemeinsame Spiel dar. Spielen, so Zollinger (2017) ist sprachspezifische Therapie, weil im Spiel Vorstellungen (Repräsentationen) aufgebaut und im Anschluss in Sprache als symbolisches System übersetzt werden. Für einen vertieften Einblick in die Entwicklungspsychologische Sprachtherapie wird an dieser Stelle auf Zollinger 2015 wie auch Zollinger 2017 und Dürmüller 2020 verwiesen.

In die hier vorgestellten Untersuchungen werden Kleinkinder mit einem maximalen Alter von 39 Monaten aufgenommen. Bei beiden Untersuchungen stehen Kinder mit Schwierigkeiten im Sprachverständnis im Fokus der Aufmerksamkeit, wobei die Folgestudie Kinder mit reinen expressiven Sprachschwierigkeiten mit einschließt. Mit diesem Fokus wird der aktuellen Forschungslage zur Risikokonstellation von Late-Talkern Rechnung getragen.

Wie Kühn et al. (2016) zeigen, unterscheiden sich spät sprechende Kinder sowohl im Alter von drei Jahren wie auch bei der Einschulung in den Sprachverständniskompetenzen signifikant von Kindern, die im Alter von zwei Jahren die 50-Wortschwelle erreicht haben. Jene Late Talker, welche im Alter von 24 Monaten zusätzlich eine verzögerte Entwicklung im Sprachverständnis aufweisen, tragen ein deutliches Risiko für persistierende Sprachschwierigkeiten (Buschmann & Neubauer 2012; Chilosi et al. 2019; Desmarais et al. 2008; Kühn et al. 2016; Sachse & von Suchodoletz 2009). Bisherige Untersuchungen von sprachtherapeutischen Interventionen bei Late-Talkern halten fest, dass Kinder mit rein expressiven Verzögerungen die größten Chancen haben, die Sprachentwicklungsverzögerung bis zum Alter von drei Jahren aufzuholen (Buschmann & Neubauer 2012; Daniels et al. 2020). Deshalb interessiert in den hier vorgestellten Untersuchungen insbesondere, wie die Entwicklungspsychologische Sprachtherapie Kinder mit rezeptive Sprachschwierigkeiten unterstützen kann.

Zusätzlich zu den Kompetenzen im Sprachverständnis spielen im theoretischen Modell vom Spracherwerb nach Zollinger die symbolischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen (Kommunikation und Individuation) eine zentrale Rolle und werden als spracherwerbsbestimmene Prozesse verstanden (Bürki 2014; Zollinger 2015). In einer epidemiologischen Studie beschreibt Bürki (2014), dass rund 75 Prozent der Kinder, welche im Kleinkind- oder frühen Vorschulalter logopädische Therapie erhalten, zusätzlich zu einem verspäteten Sprechbeginn Ver-

zögerungen in der kommunikativen Entwicklung bzw. der Individuationsentwicklung und im Sprachverständnis aufweisen. Bei 60 Prozent der Kinder mit altersentsprechenden Problemlösestrategien liegt im freien Spiel eine Verzögerung der symbolischen Kompetenzen vor (Bürki 2014).

Für Late-Talker stellt sich in der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie zusätzlich zur Beobachtung, ob und wie viele Worte gesprochen werden, die Frage, in welcher Qualität diese Worte Verwendung finden (Mathieu 2010). Im Vordergrund steht die Beurteilung, ob ein Kind mit zwei Jahren Worte im Kontakt mit dem Gegenüber wirkungsvoll einsetzt und ob es erkennt, dass seine Worte vom Gegenüber verstanden werden, steht im Vordergrund (kommunikative Funktion der Sprache). Ebenfalls wichtig zu beobachten ist, ob das Kind im Symbolspiel und mit Hilfe von Wörtern innere Vorstellungen repräsentieren kann und ob es in der Lage ist, Worte zunehmend flexibel in Raum und Zeit zu verwenden (repräsentative Funktion der Sprache) (Dürmüller 2020; Mathieu 2010; Zollinger 2015).

Wenn Kinder am Ende ihres zweiten Lebensjahres die Sprache in ihren Funktionen nicht verlässlich entdecken, fällt es ihnen im Verlauf der Entwicklung schwer, Sprache aufzubauen, d. h. ihren Wortschatz zu erweitern, im Spiel Bedeutungen zu erwerben und Konzepte zu entwickeln (Mathieu 2010). Ein Großteil der sprachentwicklungsverzögerten Kinder kann im dritten und vierten Lebensjahr ihr Spiel nicht flexibel verändern, strukturieren und planen. Ähnlich wie im Spiel, fällt ihnen auch in der Sprache die Strukturierung und Präzisierung schwer und sie greifen verspätet auf grammatische Strukturen wie Mehrwortsätze oder Hauptsätze zurück (Mathieu 2010; Zollinger 2014a).

Da die Entwicklungspsychologische Sprachtherapie (EST) nach Zollinger diese zusammenhängenden Entwicklungsverläufe bzw. Entwicklungsschwierigkeiten berücksichtigt, werden diese Entwicklungsbereiche ebenfalls in den beiden Forschungsprojekten untersucht. Sie spielen bei der Stichprobenbildung wie auch bei der Datenauswertung eine wichtige Rolle.

2 Ziel und Fragestellung

Die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungen haben das Ziel, die Wirksamkeit der in der Praxis bewährten Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie nach Zollinger (EST) zu überprüfen. Den Untersuchungen liegen folgende Fragestellungen zu Grunde: Welche Effekte hat eine dreimonatige entwicklungspsychologische Sprachtherapie auf das Sprachverständnis (und die Sprachproduktion), die Spiel- und Individuationsentwicklung und die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen? Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse des Pilotprojekts W-EST (Wirksamkeit der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie), diskutiert die verwendeten Methoden und stellt das daraus entwickelte Folgeprojekt E-EST (Effekte der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie) vor.

3 Methodik

3.1 Design

Das W-EST-Projekt wurde als nicht-kontrollierte Längsschnittstudie im Crossover-Design mit multiplen Einzelfällen durchgeführt. Die Datenerhebung fand zu vier jeweils ca. drei Monate auseinanderliegenden Messzeitpunkten über einen Zeitraum von rund 9 Monaten statt. Das Studiendesign wurde den Abläufen der logopädischen Praxis angepasst: T1 stellte den Erstkontakt mit einer logopädischen Kleinkindpraxis dar, T2 den Therapiestart, T3 das Ende der Therapiephase und T4 eine Kontrolluntersuchung nach einer dreimonatigen Therapiepause (siehe Abb. 1). Die Wartephase zwischen Erstkontakt und Therapiestart wurde als Kontrollbedingung genutzt. Diese Form der Eigenkontrollbedingung wurde für das Pilotprojekt aus praxisorganisatorischen Gründen gegenüber einer Kontrollgruppe bevorzugt.

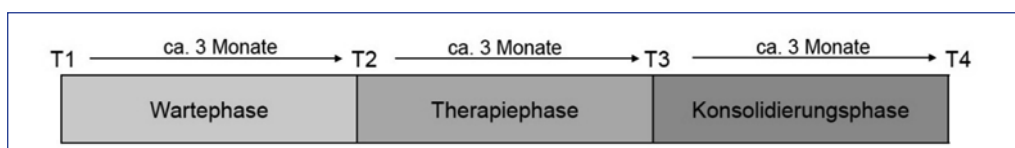


Abb. 1: Design W-EST Projekt

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus drei Jungen, die zu Studienbeginn 23 (Kind 2), 25 (Kind 1) und 28 (Kind 3) Monate alt waren. Das Einschlusskriterium war das Vorliegen einer verzögerten Sprachentwicklung mit rezeptiven und expressiven Schwierigkeiten, wobei keine Diagnose für eine allgemeine Entwicklungsverzögerung vorliegen durfte.

3.3 Instrumente

In den folgenden Absätzen werden die Instrumente vorgestellt, welche sowohl im W-EST Projekt verwendet als auch für den Einsatz im Folgeprojekt E-EST diskutiert wurden.

Entwicklungsprofil (Zollinger 2015): Das Entwicklungsprofil wurde eingesetzt, um die praktisch-gnostischen, symbolischen und sprachlichen Kompetenzen und die Individuationsentwicklung der Kinder zu erfassen (Zollinger 2015, Dürmüller 2020). Es ermöglicht die Erfassung des Entwicklungsalters in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (12–15 Mt; 15–18 Mt; 18–24 Mt; 24–30 Mt sowie 30–36 Mt). Das Entwicklungsprofil ist ein validiertes, halbstandardisiertes Beobachtungsprofil. Das Sprachverständnis und das Symbolspiel werden anhand von jeweils einem Item eingeschätzt. Für die Einschätzung der Individuationsentwicklung stehen folgende sechs Items zur Verfügung: Handlung ablehnen, sich auf Foto betrachten, Reaktion auf Schmutz, Nässe und Defekt, Lächeln nach gelungener Handlung, Reaktion auf eigene Schwierigkeiten wie auch sich bezeichnen. Analog zum Vorgehen in der Praxis wurde das Entwicklungsprofil zu T2 bis T4 verwendet. Beim Erstkontakt (T1) wurde das Triadische Beobachtungsinstrument TRI (Zollinger 2014b) eingesetzt. Dieses enthält einen Auszug der Items des Entwicklungsprofils und wurde für die Einschätzung des Sprachverständnisses und der Spielentwicklung verwendet.

SETK-2 (Grimm 2016): Der Untertest „Verstehen 1: Wörter“ des normierten Sprachentwicklungstests für zweijährige Kinder (SETK-2) wurde zur Überprüfung des Sprachverständnisses durchgeführt.

FOCUS[®]-34-G (Neumann et al. 2018): Der FOCUS[®]-34-G wurde zur Erfassung der kommunikativen Teilhabe der Kinder eingesetzt. Der Fragebogen ist ein ICF-CY basiertes Instrument zur Erfassung der sprachlichen Aktivität und kommunikativen Partizipation bei Kindern im Alter von 1;6 bis 5;11 Jahren (Zauke & Neumann 2019; Neumann et al. 2018). Die Eltern schätzen dabei bei 34 Items anhand einer siebenstufigen Likert-Skala die kommunikative Partizipation ihres Kindes ein. Es kann ein Maximalscore von 238 erlangt werden.

Pragmatisches Profil (Dohmen et al. 2009): Ausgehend vom Pragmatischen Profil (Dohmen et al. 2009), wurden die pragmatischen Kompetenzen der Kinder anhand eines strukturierten Elterninterviews erfasst. Hierfür wurde eine adaptierte Fassung des Pragmatischen Profils verwendet, in welcher die insgesamt 38 auf 15 Items reduziert und bei jeder Frage fünf aus der Originalversion des Pragmatischen Profils entnommene Antwortmöglichkeiten in aufsteigender Kompetenz zur Verfügung gestellt wurden.

Zu allen Messzeitpunkten wurden außerdem das Beobachtungsraster zur Erfassung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen (Vischer 2020), die Zielsetzung und -erreicherung der Therapeutinnen mittels GAS-Skala, eine Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten durch die Eltern und ein Leitfadeninterview mit den Eltern durchgeführt. Eine Beschreibung dieser Instrumente und deren Ergebnisse findet sich in Vetsch et al. 2021a und Vetsch et al. 2021b.

3.4 Auswertung

Die Auswertung aller Verfahren, bis auf die des Pragmatischen Profils, erfolgte gemäß Auswertungsrichtlinien. Die Auswertung des Pragmatischen Profils erfolgte in Anlehnung an Dittmann et al. (2019) quantitativ (maximaler Rohwert 5). Im Entwicklungsprofil geschah die Einstufung des Entwicklungsalters demnach orientiert am höchst genannten Alter eines Items des jeweiligen Entwicklungsbereiches. Gemäß Interpretationsrichtlinien des FOCUS[®]-34-G entspricht eine Veränderung des Gesamtscores von 7 bis 10 Punkten des Gesamtscores einer klinisch bedeutsamen und von 11 oder mehr Punkten einer klinisch signifikanten Veränderung. Für alle Berechnungen wurde MS-Excel eingesetzt.

4 Ergebnisse

4.1 Sprachverständnis

Tabelle 1 zeigt den Entwicklungsverlauf des Sprachverständnisses. Die Ergebnisse des SETK-2 sind als erzielte Roh- (R) und T-Werte (T) dargestellt. Die Ergebnisse des TRI (T1) und des Entwicklungsprofils (EP) (T2–T4) bilden das Entwicklungsalter des Sprachverständnisses in Monaten ab.

Tab. 1: Fähigkeiten im Sprachverständnis von T1 bis T4 (* = Alter des Kindes übersteigt Alter der Normwerte)

	T1		T2		T3		T4	
	SETK-2	TRI	SETK-2	EP	SETK-2	EP	SETK-2	EP
Kind 1 (Alter T1: 25 Mt)	R = 0 T = <20	<12–15 Mt	R = 0 T = <20	< 12–15 Mt	R = 0 T = <20	12–15 Mt	R = 0 T = <20*	15–18 Mt
Kind 2 (Alter T1: 23 Mt)	R = 2 T = 25	<12–15 Mt	R = 5 T = 39	12–15 Mt	R = 5 T = 34	24–30 Mt	R = 8 T = 49	24–30 Mt
Kind 3 (Alter T1: 28 Mt)	R = 9 T = 59	12–15 Mt	R = 9 T = 59	12–15 Mt	R = 9 T = 59*	18–24 Mt	R = 9 T = 59*	18–24 Mt

Alle Kinder wiesen bei der Erfassung des Sprachverständnisses anhand des Entwicklungsprofils am Ende der Therapiephase höhere Kompetenzen als zu Beginn der Therapiephase aus. Bei Kind 2 wurde bereits während der Wartephase ein Kompetenzzuwachs erfasst und Kind 1 zeigte weitere Fortschritte während der Konsolidierungsphase. Die anhand des Entwicklungsprofils und des TRI erfassten Veränderungen im Sprachverständnis, werden durch den SETK-2 nicht abgebildet.

4.2 Kompetenzen der Spiel- und Individuationsentwicklung

Tabelle 2 zeigt das Entwicklungsalter der Spiel- und Individuationsentwicklung in Monaten. Wie bereits beschrieben, fand zu T1 das TRI anstelle des Entwicklungsprofils Verwendung. Da die Individuationsentwicklung im TRI nicht eingeschätzt wird, finden sich in Tab. 2 ausschließlich für T2 bis T4 Angaben zur Individuationsentwicklung. Ergänzend zur Altersangabe wird für die Individuationsentwicklung in Klammern angegeben, bei wie vielen der sechs Items das Kind das entsprechende Entwicklungsalter erreicht.

Tab. 2: Spiel- und Individuationsentwicklung von T1 bis T4

	T1	T2	T3	T4
Spielentwicklung (EP)				
Kind 1 (Alter T1: 25 Mt)	12–15 Mt	12–15 Mt	18–24 Mt	18–24 Mt
Kind 2 (Alter T1: 23 Mt)	18–24 Mt	18–24 Mt	24–30 Mt	30–36 Mt
Kind 3 (Alter T1: 28 Mt)	18–24 Mt	18–24 Mt	24–30 Mt	24–30 Mt
Individuationsentwicklung (EP)				
Kind 1 (Alter T1: 25 Mt)	o. A.	18–24 Mt (1/6)	18–24 Mt (4/6)	18–24 Mt (6/6)
Kind 2 (Alter T1: 23 Mt)	o. A.	18–24 Mt (4/6)	30–36 Mt (1/1)	30–36 Mt (1/1)
Kind 3 (Alter T1: 28 Mt)	o. A.	18–24 Mt (5/6)	30–36 Mt (1/1)	18–24 Mt (6/6)

In der Spielentwicklung zeigten alle Kinder am Ende der Therapiephase höhere Kompetenzen als zu Beginn der Therapiephase. Über die Wartephase hinweg zeichnete sich für die Spielentwicklung bei keinem Kind ein Kompetenzzuwachs ab. Kind 2 baute seine Kompetenzen in der Spielentwicklung in der Konsolidierungsphase weiter aus.

Die Kompetenzen in der Individuationsentwicklung stiegen bei Kind 2 und Kind 3 während der Therapiephase an. Kind 1 verweilte während der Therapiephase auf demselben Entwicklungsalter. Die Anzahl der Items, welche dem erlangten Entwicklungsalter entsprechen, nahm jedoch zu. Über die Konsolidierungsphase kamen bei Kind 1 weitere Items innerhalb der entsprechenden Entwicklungsstufe dazu. Bei Kind 2 besteht während der Konsolidierungsphase eine Aufrechterhaltung der erworbenen Fähigkeiten. Kind 3 benannte sich bei T4 im Gegensatz zu T3 nicht mit „ich“, weshalb das Entwicklungsalter zu T4 gemäß Auswertungsrichtlinien mit 18–24 Monaten bewertet wurde.

4.3 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen

Tab. 3 stellt die Fähigkeiten der Kinder im Bereich der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen dar. Diese wurden sowohl durch das Pragmatische Profil (PP), als auch durch den FOCUS[®]-34-G erfasst. Die Ergebnisse des Pragmatischen Profils werden in Form von Mittelwerten der fünfstufigen Likert-Skala mit einem maximalen Wert von 5 angegeben. Für den FOCUS[®]-34-G wird der Gesamtscore (maximaler Wert 238) abgebildet. Je höher der Mittelwert bzw. der Gesamtscore ist, desto höher werden die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ausgewiesen.

Tab. 3: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten von T1 bis T4

	T1		T2		T3		T4	
	PP	FOCUS	PP	FOCUS	PP	FOCUS	PP	FOCUS
Kind 1	2,2	86	2,3	95	3,6	108	3,7	130
Kind 2	3,3	77	3,9	116	4,2	164	3,9	143
Kind 3	3,4	145	3,7	149	4,5	180	4,8	217

Bei allen Kindern zeigten sich zwischen Therapiebeginn und Therapieende sowohl im FOCUS[®]-34-G als auch im Pragmatischen Profil Fortschritte hinsichtlich der kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen. Gemäß Interpretationsrichtlinien des FOCUS[®]-34-G erzielten alle Kinder eine signifikante Verbesserung der kommunikativen Teilhabe während der Therapiephase (Kind 1: +13, Kind 2: +48, Kind 3: +31).

Im Gegensatz zu den beiden anderen Kindern zeichneten sich bei Kind 2 bereits über die Wartephase klinisch signifikante Fortschritte in der kommunikativen Teilhabe ab. In der Konsolidierungsphase konnten Kind 1 und Kind 3 weitere klinisch signifikante Fortschritte erzielen. Kind 2 hingegen zeigte eine klinisch bedeutsame Abnahme der Kompetenzen zwischen T3 und T4. Im Pragmatischen Profil bilden sich vergleichbare Entwicklungsverläufe ab.

5 Diskussion

Über die Therapiephase zeigen alle drei Kinder in den Bereichen der Spiel- und Individuationsentwicklung wie auch in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen positive Veränderungen. In der kommunikativen Teilhabe, gemessen mit dem FOCUS[®]-34-G, fällt der Kompetenzzuwachs bei allen drei Kindern klinisch signifikant aus. Die Ergebnisse des Entwicklungsprofils zeigen auch für das Sprachverständnis für alle drei Kinder Fortschritte. Dies bildet der SETK-2 aufgrund von Boden- und Deckeneffekten nicht ab.

Die gemessenen Veränderungen sind über die Therapiephase größer als über die Wartephase. Dies zeigen insbesondere die Ergebnisse für die Spielentwicklung und für das Sprachverständnis aus dem Entwicklungsprofil bzw. TRI wie auch die Ergebnisse des FOCUS[®]-34-G für die kommunikative Teilhabe. Einzig bei Kind 2 sind bereits über die Wartephase Fortschritte im Sprachverständnis und in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen beobachtbar.

Die Kompetenzniveaus konnten über die Konsolidierungsphase erhalten oder weiter gesteigert werden. Eine Ausnahme stellt Kind 2 mit einer klinisch signifikanten Abnahme des Gesamtscores im FOCUS[®]-34-G und einer Reduktion der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Pragmatischen Profil dar. Bei diesem Kind fiel die Konsolidierungsphase auf die erste Coronawelle, wobei offen bleibt, ob die Veränderungen damit in Zusammenhang stehen.

Zusammenfassend zeigen sich für die drei Kinder, welche bereits vor ihrem dritten Geburtstag mit der Therapie begonnen haben, dass EST zu positiven Effekten im Sprachverständnis, in der Spiel- und Individuationsentwicklung wie auch in den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen führt. Die Ergebnisse weisen auf einen größeren Kompetenzzuwachs über die Therapiephase als über die Wartephase hin.

Die Generalisierbarkeit der beschriebenen Ergebnisse ist aufgrund der geringen Fallzahl, des Designs als Einzelfallbeschreibungen und der intraindividuellen Messung deutlich eingeschränkt. Diese Überlegungen führen zu Anpassungen für Fallzahl und für das Design im Folgeprojekt E-EST. Es wird ein höheres Evidenzlevel angestrebt.

Für die Ausarbeitung der Methodik des Projektes E-EST sind zudem die folgend aufgeführten methodischen Erfahrungswerte aus dem Pilotprojekt maßgebend.

Die Ergebnisse des SETK-2 geben Hinweise auf methodische Schwierigkeiten. Durch den notwendigen Testabbruch bei allen Messzeitpunkten entstanden bei einem Kind Bodeneffekte (Kind 1). Dies weist darauf hin, dass bei sehr geringen rezeptiven Sprachkompetenzen, geringer Frustrationstoleranz, hohem Leidensdruck oder noch fehlender Kooperationsbereitschaft eine Diagnostik in Form eines standardisierten Tests eine große Herausforderung darstellt (Bürki 2014; Vischer 2020). Die Leistungen eines anderen Kindes weisen für alle Messzeitpunkte Deckeneffekte auf (Kind 3). Zudem fällt das Kind bei T3 und T4 aus der Altersnorm des SETK-2. Mit Hilfe des Entwicklungsprofils lässt sich trotz der Bodeneffekte des SETK-2 eine Aussage zum Sprachverständnis machen. Die Deckeneffekte hätten umgangen werden können, indem einerseits der Untertest „Verstehen von Sätzen“ mit aufgenommen worden wäre und andererseits ab dem Lebensalter von 36 Monaten der SETK 3-5 Verwendung gefunden hätte. Ergänzend wird kritisch betrachtet, dass die produktiven Sprachleistungen nicht miterhoben wurden. Die Frage nach Effekten auf die produktiven Sprachkompetenzen ist ebenfalls von Bedeutung.

Die Verwendung des Entwicklungsprofils erwies sich ebenfalls als sinnvolle Methode, um die Fortschritte in den spracherwerbsbestimmenden Kompetenzen Spiel und Individuation sichtbar zu machen. Dies ist für eine Evaluation der EST besonders relevant, da im Verständnis der EST Fortschritte in den Bereichen Spiel und Individuation mit den Fortschritten in der Sprachentwicklung einhergehen. Im Bereich der Individuation wurde bei der Analyse zusätzlich zum Entwicklungsalter des gesamten Bereiches die Anzahl der Items miterhoben, in welchen die Kinder das entsprechende Entwicklungsalter erlangen, was eine differenziertere Darstellung der Kompetenzen ermöglichte. Dass aufgrund der Verwendung des TRI zu T1 keine Aussagen zur Individuationsentwicklung während der Wartephase gemacht werden konnte, hätte durch den Einsatz des Entwicklungsprofils zu T1 und damit durch ein Abweichen des Studiendesigns von den Abläufen in der Praxis verhindert werden können.

In Bezug auf die ähnlichen Entwicklungsverläufe zwischen Pragmatischem Profil und FOCUS[®]-34-G wäre bei einer größeren Stichprobe eine Prüfung nach Korrelationen der Ergebnisse von Interesse.

Der FOCUS[®]-34-G bringt methodische Vorteile mit sich. Er ist in der hier verwendeten Form evaluiert und eine Validierung läuft aktuell (Zauke 2022). Sowohl die Durchführung als auch die Auswertung sind zeiteffizient möglich. Außerdem sind aufgrund der Interpretationsrichtlinien Aussagen zur klinischen Bedeutsamkeit der erfassten Veränderungen möglich. Das Pragmatische Profil in der hier verwendeten adaptierten Form ist nicht evaluiert und bedarf eines deutlich größeren Zeitaufwandes in der Durchführung wie auch in der Auswertung.

6 Folgeprojekt E-EST

Unter Berücksichtigung der methodischen Erfahrungen des Pilotprojektes W-EST wurde das Folgeprojekt „Effekte der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie (E-EST)“ konzipiert. Dieses hat zum Ziel, Wirksamkeitsnachweise mit einer größeren Gruppe von teilnehmenden Kindern für EST zu erbringen. Die angestrebte Stichprobe umfasst 30 Kinder. Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu steigern, wird ein Kontrollgruppendesign verwendet. Zusätzlich zu den Bereichen Sprachverständnis, Spiel- und Individuationsentwicklung und kommunikative Teilhabe wird in E-EST die Sprachproduktion erhoben. Es werden Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten auf rezeptiver und / oder produktiver Ebene in die Studie aufgenommen.

Die Testzeitpunkte sind sehr ähnlich gestaltet wie in W-EST. Bei der Wartekontrollgruppe finden vier und bei der Interventionsgruppe drei Testzeitpunkte statt, wobei bei der Interventionsgruppe die Datenerhebung bei Therapiebeginn startet (siehe Abb. 2). Im Gegensatz zu W-EST findet in E-EST T1 in einer umfassenden Abklärung (Wartekontrollgruppe) oder bei Therapiebeginn (Interventionsgruppe) statt.

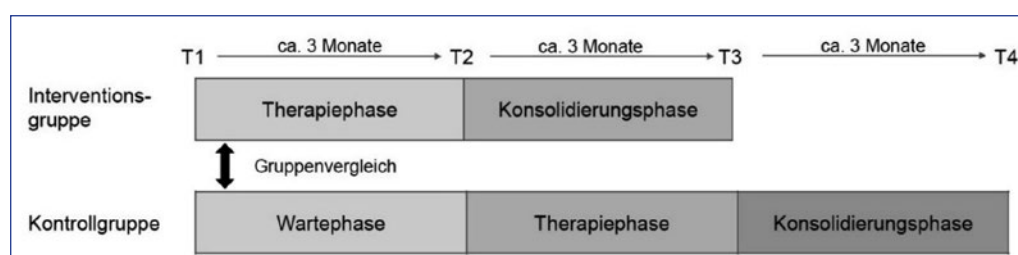


Abb. 2: Design E-EST Projekt

Aufgrund dieser Änderung können zu allen Testzeitpunkten die gleichen Messinstrumente eingesetzt werden. Bewährte Instrumente aus W-EST werden erneut verwendet und methodische Optimierungen vorgenommen. Das Sprachverständnis wird sowohl durch den SETK-2 als auch durch das Entwicklungsprofil erfasst. Während die Verwendung des Entwicklungsprofils Bodeneffekte verhindert, wird der zusätzliche Untertest „Verstehen 2: Sätze“ des SETK-2 durchgeführt. Zur Minimierung von Deckeneffekten wird ab einem Alter von 36 Monaten der SETK 3–5 eingesetzt. Dies ermöglicht zudem, dass für alle Kinder und Messzeitpunkte Normwerte erhoben werden können. Die Sprachproduktion wird ebenfalls sowohl durch das Entwicklungsprofil wie auch durch die Untertests zur Wort- und Satzproduktion des SETK-2 sowie ab einem Alter von 36 Monaten durch den Untertest „Enkodierung semantischer Relationen“ des SETK 3–5 erfasst. Zur Erfassung der spracherwerbsbestimmenden Kompetenzen Spiel und Individuation wird weiterhin das Entwicklungsprofil eingesetzt, welches in der Auswertung eine gewichtige Anpassung erfährt. Mit freundlicher Zustimmung von Frau Zollinger werden die Entwicklungsstufen quantifiziert und innerhalb der Entwicklungsbereiche die Items aufsummiert. Aufgrund der methodischen Vorteile wird zur Erfassung der kommunikativen Teilhabe der FOCUS[©]-34-G verwendet.

Danksagung

Die Datenerhebung findet in E-EST vollumfänglich durch logopädische Fachpersonen des Frühbereiches statt. Diese Kooperation sowie die teilnehmenden Familien sollen an dieser Stelle gebührenden Dank erfahren. Gedankt wird hier auch den finanziellen Förderern Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (DLV) und Förderstiftung für das Sprachheilwesen im Kanton Zürich sowie den Mitgliedern der Begleitgruppe des Projektes EST Dr. Daniela Bühler, lic. phil Judith Häusermann, lic. phil. Susanne Mathieu, Dr. Sonja Perren, Dr. Michael von Rhein und Dr. Barbara Rindlisbacher.

7 Literatur

- Bürki, D. (2014). Kleine Kinder, die nicht sprechen: eine heterogene Gruppe. In B. Zollinger (Hrsg.), *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten* (13-42). Bern: Haupt.
- Buschmann, A. & Neubauer, M. (2012): Prädiktoren für dein Entwicklungsverlauf spät sprechender Kinder. *Sprache – Stimme – Gehör* 36, 135-141. doi: 10.1055/s-0032-1316320
- Chilosi, A.M., Pfanner, L., Pecini, Salvadorini, R., Casalini, C., Brizzolara, D. & Cipriani, P. (2019). Which linguistic measures distinguish transient from persistent language problems in Late Talkers from 2 to 4 years? A study on Italian speaking children. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 59-68. doi: 10.1016/j.ridd.2019.03.005
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I. & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43, 361–389. doi: 10.1080/13682820701546854
- Dittmann, F., Buschmann, A., von Maydell, D. & Burmeister, H. (2019). Kinder mit globaler Entwicklungsstörung. Sprachlich-kommunikative Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Belastungserleben der Eltern. *Logos*, 27(1), 4–20. doi: 10.7345/prolog-1901004
- Dürmüller, C. (2020). Entwicklungspsychologische Sprachtherapie nach Zollinger. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 9(2), 95-101.
- Dohmen, A., Dewart, H. & Summers, S. (2009). *Das Pragmatische Profil: Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Urban & Fischer /Elsevier.
- Grimm, H. (2016). *SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder*. (2;0- 2;11 Jahre). 2. überarbeitete und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Kühn, P., Sachse, S. & von Suchodoletz, W. (2016). Sprachentwicklungsverzögerung: Was wird aus Late Bloomern? *Klinische Pädiatrie*, 227(4), 213-218. doi: 10.1055/s-0035-1547310
- Mathieu, S. (2010). Wörter lernen, Bedeutungen entdecken. *L.o.g.o.s. interdisziplinär*, 18(2), 128-136.
- Neumann, S., Salm, S., Robertson, B. & Thomas-Stonell, N. (2018). Fokus auf den Erfolg der Kommunikation von Kindern unter 6 Jahren (FOCUS ©-G). *Forum Logopädie*, 31(1), 14–19. doi: 10.2443/skv-s-2018-53020180102
- Rinaldi, S., Caselli, M.C., Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, A.G., Della Corte, G., Di Martino M.V., ... Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the Treatment of Developmental Language Disorder: A Systematic Review. *Brain Sciences*, 11(3), 407. doi: 10.3390/brainsci11030407
- Sachse, S. & von Suchodoletz, W. (2009). Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung bei Late Talkers. *Kinderärztliche Praxis*, 80(5); 318-328.
- Tarvainen, S., Stolt, S. & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1–8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5, 1-24. doi: 10.1177/2396941520946999
- Vetsch Good, M., Zauke, S., Feil, S., Bohnert-Kraus, M., Vischer, B. & Zimmermann, A. (2021a). Wirksamkeit der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie (W-EST) – eine Einzelfalldarstellung. *logopädischschweiz*, 1, 7–24.
- Vetsch Good, M., Feil, S., Bohnert-Kraus, M & Zimmermann, A. (2021b). *Projektbericht: Wirksamkeit der Entwicklungspsychologischen Sprachtherapie (W-EST)*. Abgerufen von https://www.shlr.ch/fileadmin/documents/PDF_Forschung_abgeschl_Projekte/2021/W-EST_Projektbericht_final.pdf [15.12.2022]

- Vischer, B. (2020). Bedeutung früher kommunikativer Fähigkeiten und Einschätzung mithilfe eines Beobachtungsrasters. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 9(2), 72–80.
- Zauke, S. & Neumann, S. (2019). Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (S)SES. *logopädie schweiz* 3, 15-25.
- Zauke, S. & Neumann, S. (2022, November). *Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen – erste Daten mit dem FOCUS®-34-G*. Poster präsentiert an der ISES 12, Marburg, D.
- Zollinger, B. (2014a). Und wenn sie nicht sprechen können. Frühe Sprachtherapie mit entwicklungsauffälligen Kindern. *SAL-Bulletin* 153, 5-16.
- Zollinger, B. (2014b). Triadische Beziehungen und Spracherwerbsstörungen: ein neues Konzept für die Früherfassung. In B. Zollinger (Hrsg.), *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten* (71–92). Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2015). *Die Entdeckung der Sprache*. 5. unveränderte Auflage. Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2017). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Sprachtherapie. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 2: Interdisziplinäre Grundlagen* (235-251). Stuttgart: Kohlhammer.

Zu den Autor:innen

Martina Vetsch Good: M.A. Sonderpädagogik, Logopädin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR)

E-Mail: martina.vetsch@shlr.ch

Anna Zimmermann-Stübe: M.A. Germanistische Linguistik, Logopädin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin SHLR

E-Mail: anna.zimmermann@shlr.ch

Dr. Mirja Bohnert-Kraus: Klinische Linguistin, Leitung Forschungsabteilung SHLR, Leitung Redaktion Fachzeitschrift *logopädieschweiz*, Dozentin SHLR

Andreas Zimmermann: M.A. Sprachtherapie, Logopäde im schulpsychologischen Dienst Aargau, freischaffender Referent, Berater, Supervisor. Vorstandsmitglied GSEST

Svenja Zauke: M.sc. Logopädin, Leitung der Praxis für Logopädie Steinmaur, Doktorandin Universität Erfurt



„Spontansprachanalyse – digital“ als Gelegenheit immanenten Erwerbs digitaler Kompetenzen in der Hochschullehre*

„Digital spontaneous speech analysis“ as an opportunity for immanent acquisition of digital competencies in teacher training

Hannah Wirths, Christian W. Glück

Zusammenfassung

Digitalisierung verändert auch die Arbeitswelten von sonderpädagogischen Lehrkräften und Therapeut:innen nachhaltig (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2022). So sollen die Studierenden des Förderschwerpunktes Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig neben den fachlichen und didaktischen Kompetenzen auch zunehmend digitalisierungsbezogene Kompetenzen während ihres Studiums erwerben und vertiefen. Hierfür wurde eine systematische Verknüpfung dieser Kompetenzen in einem digitalen Fachkonzept erarbeitet. Dessen Implementierung wird derzeit in einem Modul mit dem Schwerpunkt Diagnostik erprobt. Im vorliegenden Beitrag wird exemplarisch anhand der Seminar-sitzungen zur Spontansprachanalyse aufgezeigt, wie der Erwerb digitaler Kompetenzen im Kontext der fachlichen Vermittlung gestaltet werden kann und welche Chancen sich aus einer computerunterstützten Durchführung der Spontansprachprobe ergeben können. Außerdem wird ein Ausblick auf mögliche, technische Entwicklungen gegeben.

Schlüsselwörter

Hochschulpraxis, Digitalisierung, Digitale Kompetenzen, Kompetenzerwerb

Abstract

Digitalisation is permanently changing the working environments of special education teachers and therapists (HRK, 2022). In addition to technical and didactic skills, students of the Speech, Language and Communication Needs (SLCN) teacher training at Leipzig University should also acquire and increase digital competencies during their studies. For this purpose, a systematic linking of these competencies was developed in a digital curriculum. Its implementation is currently being tested in a module with a focus on diagnostics. This article uses the seminar sessions on spontaneous speech analysis to show how the acquisition of digital competencies can be designed in the context of professional teaching, what opportunities can arise from a computer-aided implementation of the spontaneous speech analyses and gives an outlook on possible technical developments.

Keywords

University practice, digitalisation, digital competences, competence acquisition

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

1 Einleitung & Ausgangslage

Die Relevanz digitaler Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) für die Sonderpädagogik in Unterricht und Therapie wurde nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie überaus deutlich. Gerade von jungen Lehrkräften wird oft erwartet, dass sie im Umgang mit diesen Technologien kompetent sind. Sie haben jedoch kaum Erfahrungen mit dem didaktischen Einsatz digitaler Technologien, weshalb die digitalen Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte systematisch entwickelt werden sollen. Entsprechende Anstrengungen zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen werden unternommen (u. a. in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung). Allerdings müssen speziell auch Aspekte der sonderpädagogischen Arbeit fokussiert werden, da bestehende Modelle digitaler Kompetenzen (z. B. TPACK [Mishra & Koehler, 2006], DigCompEdu [Redecker, 2017]) meist die spezifischen sonderpädagogischen Aufgabenfelder vernachlässigen.

Für die curriculare Verankerung des Kompetenzerwerbs in der Hochschulbildung wurde im Rahmen des sonderpädagogischen Teilprojekts im Verbundprojekt Praxisdigitalisi1 ein Kompetenzrahmen (*DiKo-Sopaed.sk*) entwickelt. Dieser beschreibt die digitalen Kompetenzen von Sonderpädagog:innen mit besonderem Fokus auf dem Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. Gleichzeitig bildete der Kompetenzrahmen die Grundlage für die Entwicklung eines *digitalen Fachkonzepts*, das im Studienprogramm des Lehramts Sonderpädagogik Sprache und Kommunikation im Modul zur Sonderpädagogischen Diagnostik an der Universität Leipzig umgesetzt wird. Ziel des Konzepts, welches langfristig auch auf andere Module im Studienprogramm ausgeweitet werden soll, ist es, die Studierenden sowohl in ihren grundlegenden informatischen als auch spezifisch fachlichen Kompetenzen besser auf ihre zukünftige, zunehmend digitalisierte Arbeitswelt vorzubereiten. Die Studierenden werden für potenziellen Nutzen, Barrieren und Nachteile digitaler Medien und Prozesse sensibilisiert und sie werden dazu befähigt, den Schüler:innen Teilhabe mithilfe digitaler Technologien zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag gewährt einen Einblick, wie dieser verschränkte, fachliche und digitale Kompetenzerwerb hochschuldidaktisch derzeit an der Universität Leipzig gestaltet wird. Dazu wird exemplarisch die Seminareinheit zur Spontansprachanalyse vorgestellt, wie sie mit einem Teil der Studierenden im Rahmen einer kontrollierten Interventionsstudie (Wirths, in Vorb.) durchgeführt worden ist.

Die digitalen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und ihr Vorwissen im Umgang mit digitalen Tools und Anwendungen sind oftmals gering ausgeprägt und verändern sich während des Studienverlaufs kaum (Senkbeil, Ihme & Schöber, 2020).

Dies kann auch auf die unterschiedliche, schulische Vorbildung der Studierenden zurückgeführt werden, die ihren Ursprung in den sehr unterschiedlich umfangreichen Curricula informatischer Bildung der verschiedenen Bundesländer hat; tatsächlich ist Informatik nicht in allen Bundesländern ein Pflichtfach (Bender, Barbas, Hamann, Soll & Sitzmann, 2021). So bringt derzeit leider nur ein Teil der Studierenden grundlegende Kenntnisse im Umgang mit der Tabellenkalkulationssoftware Microsoft Excel mit. Da diese im Rahmen der hier vorgestellten Seminarkonzeption und der digital unterstützten Durchführung der Spontansprachanalyse benötigt werden, wurde an den Beginn des Semesters eine Aufgabe platziert, in welcher sich die Studierenden mit dem Aufbau von Excel und dem Eintragen und Finden von Inhalten in Tabellen bekannt machen.

2 Sachstand Spontansprachanalyse und digitale Kompetenzen

„Spontansprachanalyse“ ist ein Sammelbegriff für linguistische Analysen von Sprachproben, die meist in naturalistischen, gering vorstrukturierten Interaktionskontexten gewonnen werden und die für die Analysezwecke häufig transkribiert werden. Diese Analysen können verschiedene struktur- oder interaktionslinguistische Teilaspekte betreffen. Die Analyseergebnisse werden in der Orientierung an Befunden und Modellen des ungestörten Spracherwerbs oder gebrauchts interpretiert. Im diagnostischen Prozess werden sie typischerweise in frühen Phasen des hypothesengeleiteten Vorgehens in niedrig bis mäßig standardisierter Form eingesetzt, um eine Grob-

1 Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2017A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

einschätzung des Entwicklungsstandes sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in der expressiven Modalität vornehmen zu können. Je nach Fortgang des hypothesengeleiteten Vorgehens und der Verfügbarkeit bzw. Praktikabilität standardisierter und normierter Testverfahren kommen Spontansprachproben auch in hoch standardisierter Form ergänzend zum Einsatz. Die Methode birgt sowohl Vor- als auch Nachteile: Spreer (2018) nennt als Vorteile bspw. die zeitliche und räumliche Flexibilität bei der Erhebung, die freie interessensgeleitete Materialwahl sowie hohe ökologische Validität, welche insbesondere für die Einschätzung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten unerlässlich ist (S. 53). Als Nachteile lassen sich unter anderem, insbesondere bei der hoch-standardisierten Durchführung, der hohe Zeitbedarf und die fragliche Repräsentativität der Äußerungen als Einschränkungen nennen (z. B. Schrey-Dern, 2006).

Dabei erfassen die Analyseverfahren manchmal nur bestimmte, sprachliche Teilaspekte, oft jedoch die Aspekte verschiedener Sprachebenen. Mehrdimensionale Verfahren, die im sonderpädagogischen Kontext verbreitet genutzt werden, sind z. B. das *Aachener Screeningverfahren zur Analyse von Spontansprache (ASAS)* von Schrey-Dern (2006), die *Checkliste zur Beurteilung der Spontansprache* (Suchodoletz, 2013) oder auch das *Weingartner Analyseraster für Spontansprachproben (WASP)* von Löffler und Heil (2021). Spezifische Teilaspekte werden z. B. im Untertest Bildergeschichte der *Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* von Kauschke und Siegmüller (2012) oder im *SemLexKrit* von Glück (2011) erfasst.

Das ASAS, dessen Anwendung die Studierenden im Rahmen des Seminars bzw. der diagnostischen Fallstudie behandeln und durchführen, besteht aus den drei Komponenten *Phonetik/Phonologie*, *Wortarten* sowie *Morphologie-Syntax*, für die eine Vielzahl entsprechender Analysebögen enthalten sind. Die beachteten sprachlichen Phänomene werden durch das Eintragen in die Analysebögen quantifiziert und auf die Erwerbsphasen nach Clahsen (1982) bezogen interpretiert. Der Analysebogen Wortarten bspw. erfasst verschiedene Wortarten, den Umfang und die Relation von Inhalts- und Funktionswörtern sowie die Wortvariabilität durch die Berechnung der Type-Token-Relation.

Für die Einschätzung digitaler bzw. digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Sonderpädagog:innen wird derzeit der Kompetenzrahmen *Diko-Sopaed.sk* erstellt (s. Wirths & Glück, 2021). Dieser beschreibt sieben digitale Basiskompetenzen und ihre Anwendung in den sonderpädagogischen Aufgabenfeldern Diagnostik, Unterricht, Förderung, Kooperation/Beratung (s. Abb. 1). Damit bildet *Diko-Sopaed.sk* auch den theoretischen Rahmen für die Konzeptionierung des Kompetenzerwerbs im Rahmen des Diagnostikmoduls.

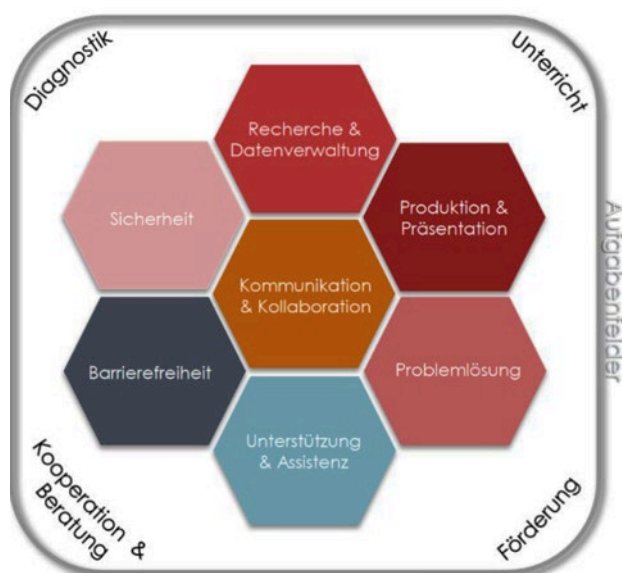


Abb. 1: DiKo-Sopaed.sk (Wirths & Glück, 2021)

Es gibt bereits existierende, digitale Möglichkeiten der Spontansprachanalyse: unter anderem COPROF (Computerunterstützte Profilanalyse, Clahsen & Hansen, 1991, nicht aktualisiertes MS-DOS Programm), Transkriptions-, Analyse- und Bewertungstools aus dem nationalen und internationalen Raum: generische Tools wie PRAAT (Boersma & Weenink, 2022) und OCTRA (Pömp & Draxler, 2017), spezialisierte Tools für Sprachentwicklungsdiagnostik wie Talkbank (MacWhinney, 2003), SALT (Miller, Andriacchi & Nockerts, 2022), SUGAR (Owens & Pavel-

ko, 2016), für Aphasiadiagnostik wie ASPA (Hußmann et al., 2006) oder auch zur Analyse der Sprechflüssigkeit, z. B. FluencyMeter (Glück, 2003). Seit wenigen Monaten ist zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen außerdem die neue Version der PDSS (Kauschke, Dörfler, Sachse & Siegmüller, 2022) verfügbar, die im Projekt noch nicht berücksichtigt werden konnte.

3 Die Seminareinheit „Spontansprachanalyse“ im digitalen Fachkonzept

3.1 Einordnung

Das Praxisbeispiel, welches im Rahmen dieses Beitrages vorgestellt wird, stammt aus dem Modul „Förderbedarfsfeststellung und Förderplanung im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation“, bestehend aus einer Vorlesung („Sonderpädagogische Diagnostik, Förderung und Beratung im Bereich Sprache und Kommunikation“) im Umfang von zwei Semesterwochenstunden (SWS) sowie zwei Seminaren „*Fördergutachten im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation*“ und „*Planung, Durchführung und Reflexion von Diagnostik, Förderung und Beratung*“ mit ebenfalls je zwei SWS. In diesem Modul, welches die Studierenden in der Regel im fünften Fachsemester belegen, setzen sie sich erstmals vertieft mit der Diagnostik von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen auseinander.

Das Modul hat die Kompetenz zur eigenständigen Durchführung einer sprachheilpädagogischen Diagnostik zum Ziel (vgl. Kompetenzerwartungen der Ständigen Konferenz der Dozent*innen, Bauer et al., 2022). Nach dem Prinzip des Constructive Alignments (Biggs & Tang, 2011) wurde das Modul in enger Abstimmung von Lernzielen, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfungsleistungen konzipiert. Letztere besteht aus der Durchführung einer diagnostischen Übung (inkl. einer Spontansprachanalyse) sowie der Erstellung eines sonderpädagogischen Fördergutachtens nach § 13 SOSF des Sächsischen Schulgesetzes. Um die Studierenden auf diese Prüfungsleistung angemessen vorzubereiten und sie in ihrem Prozess zu unterstützen, ist die Abfolge der Seminarinhalte ebenfalls an den diagnostischen Prozess angelehnt (z. B. Spreer, 2018). Die Konzeptionierung der Implementierung digitaler Inhalte in die vorhandene Seminarstruktur folgt dabei drei Prinzipien (siehe auch Wirths, Reber & Glück, im Druck): neben *kurzen Wissensimpulsen* kommen insbesondere *digitalgestützte Methoden und Aufgabenstellungen* sowie der sogenannte *didaktische* oder auch *pädagogische Doppeldecker* zum Einsatz, welcher den methodisch-didaktischen Aufbau von Lehr-Lern-Szenarien bezeichnet, in denen die Möglichkeit besteht, „das, womit man sich inhaltlich beschäftigt, auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt zu beziehen (auch ‚Prinzip der Selbstanwendung‘ genannt)“ (Geissler, 1985, S. 8).

Für ihre erste, eigene diagnostische Überprüfung nehmen die Studierenden eine Spontansprachanalyse vor. Im Rahmen der diagnostischen Fallstudie bekommen sie etwa zur Hälfte des Semesters die Möglichkeit, am ortsansässigen Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Sprache neben einer Unterrichtshospitation und einer Aktenanamnese bei ihrem Fallkind eine Spontansprachprobe zu erheben und zu analysieren. Diese ist Teil der Prüfungsleistung und dient der Hypothesenbildung für den weiteren diagnostischen Prozess.

3.2 Kompetenzen und Ziele der Seminareinheit

Tab. 1: Kompetenz- bzw. Lernziele der Seminareinheit zur Spontansprachanalyse

Fachliche Lernziele
<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ können die Spontansprachanalyse als diagnostische Methode zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen benennen und das ASAS eigenständig durchführen. ▪ können Symptome möglicher Störungen in sprachlichen Entwicklungsbereichen einordnen und Störungsschwerpunkte ableiten. ▪ legen Wert auf ein ressourcenorientiertes und wertschätzendes diagnostisches Vorgehen.
Digitalisierungsbezogene Lernziele
<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ können Vor- und Nachteile des Einsatzes digitaler Tools für die Spontansprachanalyse benennen. ▪ kennen das Tabellenkalkulationsprogramm Excel sowie grundlegende Funktionen und Möglichkeiten. ▪ können einfache Aufgaben (z. B. copy/paste/delete, zwischen Tabellenblättern wechseln, als .pdf speichern) durchführen sowie einfache Probleme eigenständig lösen. ▪ erkennen Potenziale von Excel für ihre sonderpädagogische Arbeit und sind über diese Aufgabe hinaus motiviert, sich mit Excel und den Möglichkeiten des Einsatzes in anderen Bereichen auseinanderzusetzen.

Digitalisierungsbezogene Kompetenzziele

Die Studierenden

- kennen Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen und schützen personenbezogene Daten entsprechend der DSGVO.
- können mithilfe digitaler Tools Inhalte produzieren und bearbeiten.
- können (diagnostische) Daten sicher speichern und wiederfinden.
- kennen und nutzen Möglichkeiten der Recherche und wenden Strategien zur Problemlösung an.

Nach Weinert (2001) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27-28). Es wurden daher nicht nur kognitive und handlungsbezogene, sondern auch einstellungsbezogene Ziele für die Seminarsequenz formuliert (s. Tabelle 1).

3.3 Methodisch-didaktische Umsetzung

Für die Bearbeitung der Spontansprachanalyse im Seminar stehen drei Semesterwochenstunden zur Verfügung. Den ersten Schritt, die Erhebung einer kindlichen Spontansprachprobe, findet im zweiten Teil einer Seminarveranstaltung statt und leitet in das Thema ein. Die weiteren Arbeitsschritte (Transkription, Analyse, Interpretation) werden in der drauffolgenden Sitzung thematisiert. Die Vermittlung dieser diagnostischen Methode steht im Sinne des *Constructive Alignments* in engem Bezug zur Prüfungsleistung.

Zunächst wird die Spontansprachanalyse als Verfahren vorgestellt, Ziele des Verfahrens sowie verschiedene Auswertungsformen werden thematisiert. Anschließend werden ausführlich sowohl Vor- als auch Nachteile diskutiert (vgl. Kapitel 2). Dabei wird insbesondere der hohe Zeitbedarf problematisiert, um auf die computerunterstützte und teilweise automatisierte Analyse (in der folgenden Seminarsitzung) hinzuführen. Bei der Erhebung der Spontansprachprobe kommen, wie bereits in den vergangenen Jahren, digitale Medien in Form von Audioaufnahmegeräten zum Einsatz, da eine Analyse anhand eines Gedächtnisprotokolls unzureichend wäre. An dieser Stelle wird an Wissen der Studierenden aus früheren Seminarsitzungen zu Datenschutz und -sicherheit angeknüpft. Insbesondere wird auf die Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) verwiesen, um für Sicherheit im Umgang mit personenbezogenen Daten zu sensibilisieren und die Persönlichkeitsrechte der Fallkinder sowie deren Familien zu wahren. Mit der Erstellung der Spontansprachprobe wird dieses Wissen in konkrete Handlungen in den Bereichen Sicherheit, Datenverarbeitung und Produktion digitaler Inhalte umgesetzt.

Im Selbststudium und zur Vorbereitung der folgenden Seminarsitzung bekommen die Studierenden die Aufgabe, sich ein Erklärvideo auf moodle anzuschauen (*Didaktischer Doppeldecker: Die Studierenden lernen daher neben den fachlichen Inhalten auch den didaktischen Einsatz von Videos kennen*) und anschließend die Aufgabe zu bearbeiten. Das Video beinhaltet den Themenbereich Transkription und führt nach einem kurzen Input zu Grundlagen sowie Transkriptionsregeln in die Nutzung einer Transkriptionssoftware, hier konkret in die Software f4 (2022) ein (Wissensimpuls: Die Studierenden lernen Möglichkeiten der digitalunterstützten Transkription kennen).

Die Software f4 wurde an dieser Stelle aus mehreren Gründen bewusst gewählt: Es handelt sich dabei um ein Programm, welches für die Betriebssysteme Windows, Mac und Linux zur Verfügung steht und somit allen Studierenden die Bearbeitung der Aufgabenstellung ermöglicht. Grundsätzlich ist es möglich, für den Einsatz in der Lehre kostenfrei Lehrlicenzen anzufordern, worauf jedoch bewusst im Sinne erwünschter Erschwernisse beim Lernen verzichtet wurde (Lipowsky, Richter, Borromeo-Ferri, Ebersbach & Hänze, 2015), da die Demoversion des Programms die kostenlose Nutzung für 5 Minuten einer Aufnahme ermöglicht. Da die Audioaufnahmen jedoch in den meisten Fällen deutlich länger sind, werden Problemlösestrategien evoziert. Dies wird durch einen Hinweis im Erklärvideo auf die Software Audacity (2021a) unterstützt. Dieses Tool ist ebenfalls für die üblichen Betriebssysteme kostenlos nutzbar und ermöglicht es nach entsprechender Einarbeitung, die Audiodatei in mehrere jeweils 5 Minuten andauernde Abschnitte zu schneiden. Diese Aufgabe zielt auf Problemlöse, aber ebenso auf Produktions- und Recherchekompetenzen. Studierende mit fortgeschrittenen Recherche- und Problemlösekompetenzen entdecken unter Umständen, dass andere Tools (z. B. Easytranscript, 2021b) auch die Verschriftlichung längerer Audiodateien ermöglichen – sollte dies der Fall sein, kann auch dieses Tool für die Transkription genutzt werden.

Für die Transkription der kindlichen Äußerungen werden im Seminar Konventionen vorgegeben, u. a. soll graphematisch in Kleinschrift transkribiert werden, lediglich lautliche Auffälligkeiten werden durch IPA-Zeichen dargestellt. Dazu kennen die Studierenden bereits verschiedene Möglichkeiten der digitalen IPA-Verschörflichung (z. B. über www.typeit.org). Ist die kindliche Spontansprachprobe verschörflicht, sollen die Studierenden dieses als Spaltentranskript in Anlehnung an Schrey-Dern (2006) formatieren. Neben der Erstellung sowie der Füllung einer Tabelle sollen die Studierenden auch einen umfassenden (erste Seite) und einen verkürzten (Folge-seiten) Transkriptkopf in der Kopfzeile des Word-Dokumentes sowie automatische Seitenzahlen in der Fußzeile ergänzen. Das notwendige Vorgehen wird ebenfalls im Rahmen des Erklärvideos visualisiert.

Anschließend wird die Tabelle für die Analyse in ein Exceldokument übertragen, auf welches die Studierenden über moodle zugreifen können (*Digitalgestützte Aufgabenstellung: Die Studierenden führen eine Spontansprachanalyse in Excel durch*). Nach einer inhaltlichen Einführung spielt die Dozentin ein Erklärvideo ab, in welchem das Vorgehen der Analyse beschrieben wird. Das Video wird zwischenzeitlich unterbrochen, sodass die Studierenden den einzelnen Schritten folgen und parallel eigenständig mit dem Übungstranskript durchführen können.

Die Auswertung erfolgt anhand des oben abgebildeten Tabellenblatts (s. Abb. 2). Die Studierenden analysieren Wort für Wort die kindlichen Äußerungen und tragen diese in die entsprechende Spalte ein. Für die Wortart-Kategorien, welche Schrey-Dern (2006) den fünf Phasen nach Clahsen zugeordnet hat, ist eine Drop-Down-Liste mit den Wortarten hinterlegt. Die Kategorien werden automatisch gezählt und in das folgende Tabellenblatt eingetragen (s. Abb. 3).

Nr.	Kindliche Äußerung	# Nicht analysierbar:	1. Wort	2. Wort	3. Wort	4. Wort	5. Wort	6. Wort	7. Wort
1	S ähm [ə] ha acht brüder		Partikel	Personalpron.	einfaches Verb	Zahlwort	Nomen		
2	E also ein mädl[ə]en, sieben jung		Adverb	Zahlwort	Nomen	Zahlwort	Nomen		
3	NA ja	einfache Antwort							
4	S wir [ə]pielen ganz viel [ə]piele		Personalpron.	einfaches Verb	Adjektiv	Adjektiv	Nomen		
5	S [ə] has sogar [ə]jelb[ə]t ein zwingsbuder		Personalpron.	Kopula	Adverb	Artikel	Nomenkomp.		
6	NA ein zwingsbuder	Sonstiges							
7	S aber leider [ə]t der ni[ə] mel ... zwingsbuder		koord. Konjunktion	Adverb	Kopula	pronom. Element	Partikel	Possessivpron.	Nomenkomp.
8	S hat ni[ə] in kleichen jahr geburtstag		Kopula	Partikel	Präposition	Adjektiv	Nomen	Nomenkomp.	
9	S is sechs jahre alt		Kopula	Zahlwort	Nomen	Adjektiv			

Abb. 2: Wortartenanalyse in Excel: Analyse der Wörter in analysierbaren Äußerungen (eigene Darstellung)

Name/Pseudonym		R.H.
Geburtsdag	15.08.2013	
Untersuchungsdatum	03.12.2021	
Untersuchungsalter	8;3 [automatisch]	
Äußerungen im Transkript	43 [automatisch]	
Wörter im Transkript (AÄ)	220 [automatisch]	
Type-Token-Ratio	107:220 [automatisch]	
SUMME (Σ)		126 [automatisch]
PROZENT (%)		57 [automatisch]
PHASE I (1;0 bis 1;5 Jahre)		
WORTART	paraverbale Elemente	Nomen
SUMME (Σ)		27
PHASE II (1;6 bis 1;11)		
WORTART	Einfache Verben	Partikel- verben
SUMME (Σ)	24	1

Abb. 3: Automatisierte Auszählung der Wortartenanalyse in Excel in Anlehnung an Schrey-Dern (2006) (eigene Darstellung)

An dieser Stelle kann nicht nur Zeit eingespart werden, sondern können auch Übertragungsfehler minimiert werden. Innerhalb der Tabelle werden automatisch Summen gebildet und prozentuale Anteile berechnet. Damit die Formeln nicht versehentlich verändert werden, sind einige der Zellen über den Blattschutz gesperrt. Anschließend findet auch die Analyse der Types in Excel auf einem neuen Tabellenblatt statt, welches den gleichen Aufbau wie bei der Wortartenanalyse hat (s. Abb. 3). Anstatt die einzelnen Wörter hinsichtlich der Wortart zu analysieren, werden in den Spalten die Types vermerkt. Nach Übertrag auf ein neues Tabellenblatt wird die Type-Token-Relation automatisiert berechnet.

Die Studierenden führen demnach mit Blick auf den Erwerb der fachlichen Kompetenzen eine manuelle Analyse durch, erwerben jedoch durch die Nutzung von Excel als digitales Hilfsmittel explizit auch digitalisierungsbezogene Kompetenzen wie die Produktion und Weiterverarbeitung von Daten und auch digitale Problemlösekompetenz. Die Erklärvideos stehen auch im Nachhinein zur Verfügung, sodass diese auch für die Bearbeitung der Prüfungsleistung genutzt werden können.

4 Fazit und Ausblick

Abgeleitet aus dem Rahmenkonzept digitaler Kompetenzen für Sonderpädagogik Sprache und Kommunikation (*DiKo-Sopaed.sk*) und den Kompetenzziele im Modul zur sonderpädagogischen Diagnostik wurde ein digitales Fachkonzept entwickelt. Im Beitrag wurde beispielhaft für die Seminareinheit zur Spontansprachanalyse vorgestellt, wie die Vermittlung fachlicher Kompetenzen mit dem Erwerb digitalisierungsbezogener Kompetenzen verbunden werden kann. Dies betrifft zum einen grundlegende, digitale Kompetenzen in der Nutzung generischer Tools (wie hier am Beispiel Excel beschrieben) als auch im Einsatz spezifischer, diagnostischer Tools. Hierzu gehören zunehmend Testverfahren mit digitaler Durchführung (z. B. WWT 6-10 (Glück, 2011)), PDSS (Kauschke et al., 2022)], LSI.J (Krause et al., 2020)], Durch den Einsatz von automatisierter Spracherkennung sowie Künstlicher Intelligenz (KI) werden in naher Zukunft Spontansprachanalysen deutlich leichter durchzuführen sein und Auffälligkeiten der Sprachentwicklung entdecken helfen, wie es bereits für sprachliche Symptome kognitiver Störungen im Erwachsenenalter möglich ist (Martínez-Nicolás, Llorente, Martínez-Sánchez & Meilán, 2021).

Auch wenn das Potenzial digitaler Anwendungen auch in der Sonderpädagogik Sprache und Kommunikation als enorm eingeschätzt wird, wird auch zukünftig abzuwägen sein, wie der Erwerb fachlicher und digitaler Kompetenzen von Fachpersonen miteinander verschränkt und sichergestellt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Audacity (Version 3.0.0) [Computer software]. (2021a): audacity.de. Verfügbar unter: <https://www.audacity.de/download-de/>
- Bauer, A., Glück, C. W., Jonas, K., Mayer, A., Sallat, S. & Stitzinger, U. (2022). Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation. *Praxis Sprache*, 67(4), 229–233.
- Bender, E., Barbas, H., Hamann, F., Soll, M. & Sitzmann, D. (2021). Fähigkeiten und Kenntnisse bei Studienanfänger*innen in der Informatik: Was erwarten die Dozent*innen? Ergebnisse einer deutschlandweiten Umfrage unter Informatik-Hochschuldozent*innen. In J. Desel, S. Opel & J. Siegeris (Hrsg.), HDI 2021. *Hochschuldidaktik Informatik. Vorabdruck der Konferenzbeiträge* (S. 157–165).
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (SRHE and Open University Press Imprint, 4th edition). Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=405333>
- Boersma, P. & Weenink, D. (2022). *PRAAT* (Version 6.3.03) [Computer software]. Verfügbar unter: www.praat.org
- Clahsen, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern* (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Ser. A, 4). Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. & Hansen, D. (1991). *COPROF. Computerunterstützte Profilanalyse* [Computer software]. Köln.
- Easytranscript (Version 2.51.5 Epicé) [Computer software]. (2021b): *E-Werkzeug*. Verfügbar unter: <https://www.e-werkzeug.eu/index.php/de/produkte/easytranscript>
- F4 (Version 7.0.6) [Computer software]. (2022): dr. dressing & pehl GmbH. Verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/downloads/>
- Geissler, K. A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Tübingen: DiFF.
- Glück, C. W. (2003). *FluencyMeter science. Die objektive Sprechflüssigkeitsmessung und Stotterdiagnostik* [Computer software]. München: Urban & Fischer.
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10* (2. Auflage). München: Urban & Fischer.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2022). *Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt*. Entschließung des 150. Senats der HRK am 22. März 2022. Videokonferenz. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/HRK-Senat_Digitalisierung_LB.pdf

- Hußmann, K., Grande, M., Bay, E., Christoph, S., Springer, L., Piefke, M. et al. (2006). Aachener Sprachanalyse (ASPA): Computergestützte Analyse von Spontansprache anhand von linguistischen Basisparametern. *Sprache – Stimme – Gehör*, 30(3), 95–102. <https://doi.org/10.1055/s-2006-947245>
- Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S. & Siegmüller, J. (2022). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (3. Auflage). München: Urban & Fischer in Elsevier. Verfügbar unter: <https://permalink.obvsg.at/AC16727071>
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2012). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (2., völlig überarb. Aufl., 2. korrig. Nachdr). München: Urban & Fischer.
- Krause, C. D., Wagner, S., Holzgrefe-Lang, J., Lorenz, E., Oelze, V., Schütz, V. et al. (2020). Diagnostik des auditiven Sprachverstehens bei Jugendlichen – die App »Leipziger Sprach-Instrumentarium Jugend« (LSIJ). In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich & R. Krug (Hrsg.), *Nur ein Wort? Diagnostik und Therapie von Wortabrufstörungen bei Kindern und Erwachsenen* (S. 87–98). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-47493>
- Lipowsky, F., Richter, T., Borromeo-Ferri, R., Ebersbach, M. & Hänze, M. (2015). Wünschenswerte Erschwernisse beim Lernen. *Schulpädagogik heute*, 6(11), 1–10. Verfügbar unter: https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/2020/Lipowsky_et_al._2015.pdf
- Löffler, C. & Heil, J. (2021). *Weingartner Analyseraster für Spontansprachproben – WASP*. Qualitative Beobachtung von Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen bei Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache: mit Auswertungsbögen als Kopiervorlagen (1. Auflage). Oldenburg: isb.
- MacWhinney, B. (2003). TalkBank [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.talkbank.org/>
- Martínez-Nicolás, I., Llorente, T. E., Martínez-Sánchez, F. & Meilán, J. J. G. (2021). Ten Years of Research on Automatic Voice and Speech Analysis of People With Alzheimer's Disease and Mild Cognitive Impairment: A Systematic Review Article. *Frontiers in Psychology*, 12, 620251. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620251>
- Miller, J. F., Andriacchi, K. & Nockerts, A. (2022). SALT (Version 20) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.saltsoftware.com/>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Owens, R. & Pavelko, S. (2016). SUGAR [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.sugarlanguage.org/>
- Pömp, J. & Draxler, C. (2017). OCTRA (Version 1.4.4) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/apps/octra/octra/login>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (JRC107466). *JRC Working Papers*.
- Schrey-Dern, D. (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung* (Forum Logopädie). Stuttgart: Georg Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-004-132224>
- Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, C. (2020). Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(1), 4–22. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art12d>
- Spreer, M. (2018). *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren: mit Online-Datenbank: mit 11 Abbildungen und 20 Tabellen* (utb Sprachtherapie, Bd. 4946). München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter: <https://www.utb-studi-e-book.de/9783838549460>
- Suchodoletz, W. von. (2013). *Sprech- und Sprachstörungen* (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 18). Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Wirths, H. & Glück, C. W. (2021). *Digitale Kompetenzen in der Sonderpädagogik. Entwicklung eines digitalen Fachkonzeptes für den Förderschwerpunkt Sprache*. Poster beim QLB-Programmworkshop ‚Lehrkräftebildung nach dem pandemiebedingten Digital Turn‘ 2021 (digital). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/352835970_Digitale_Kompetenzen_in_der_Sonderpädagogik_Entwicklung_eines_digitalen_Fachkonzeptes_für_den_Förderschwerpunkt_Sprache
- Wirths, H., Reber, K. & Glück, C. W. (im Druck). Digitale Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Sonderpädagog:innen. Eine Aufgabe in allen drei Phasen der Lehrer:innenbildung. In S. Ganguin, H. Tiemann, C. W. Glück & A. Förster (Hrsg.), *Digitalisierung in der Lehrer:innenbildung. Praxis digital gestalten* (Medienbildung und Gesellschaft, 1. Auflage 2023, S. 92–114). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.

Zu den Autor:innen

Hannah Wirths ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig. Aktuell forscht sie im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojektes PraxisdigitalIS und ihrer Promotion zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen im Lehramt Sonderpädagogik.

Prof. Dr. Christian W. Glück vertritt an der Universität Leipzig die sonderpädagogische Professur der Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation und ist Leiter des Landeskompetenzzentrums zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Prävention, Diagnostik, Therapie und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörungen auch im mehrsprachigen und inklusiven Kontext.

Korrespondenzadresse

Universität Leipzig | Institut für Förderpädagogik
 Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation
 hannah.wirths@uni-leipzig.de (ORCID: 0000-0002-4828-9769)
 christian.glueck@uni-leipzig.de (ORCID: 0000-0003-0365-6817)



Änderungen im Sprachstand vierjähriger Kitakinder zwischen 2008 und 2019: medizinische und soziolinguistische Einflussfaktoren*

Changes in the language competence of four-year-old kindergarten children between 2008 and 2019: medical and sociolinguistic influence factors

Eugen Zaretsky, Benjamin P. Lange, Christiane Hey

Zusammenfassung

Hintergrund: Der Sprachstand vierjähriger Kinder in Deutschland verschlechterte sich in den letzten drei Jahren. Als Grund dafür werden Einschränkungen der sozialen Kontakte und damit des Deutsch-Inputs durch die COVID-19-Pandemie angenommen.

Fragestellung: In der aktuellen Studie wurde geprüft, ob die Verschlechterung der Deutschkenntnisse bereits vor dem Pandemieausbruch nachweisbar war und inwiefern Änderungen in medizinischen und soziodemographischen Merkmalen der Kinder ihren Sprachstand beeinflussten.

Methodik: In den Zeiträumen 2008–2012 und 2017–2019 wurden insg. 2551 vierjährige Kindergartenkinder mit dem Kurztest „Kindersprachscreening“ untersucht. Der Sprachstand wurde mit dem Sprachtest-Gesamtscore quantifiziert, medizinische und soziodemographische Merkmale der Kinder in Fragebögen für Eltern und Kindergarten-Erzieher:innen dokumentiert. Änderungen im Sprachstand sowie mögliche Einflussfaktoren auf den Sprachtest-Gesamtscore wurden uni- und multivariat untersucht.

Ergebnisse: Sprachtest-Ergebnisse verschlechterten sich vor allem bei mehrsprachigen Kindern. Die Häufigkeit von diversen medizinischen Auffälligkeiten blieb entweder unverändert oder ging zurück. Mehrere Sprachkontaktvariablen wie Länge des Kindergartenbesuchs zeigten eine steigende Quantität des Deutsch-Inputs bei einsprachig deutschen Kindern. Mehrsprachige Kinder blieben dagegen auch im Kindergarten immer häufiger unter sich.

Schlussfolgerung: Die Tendenz zur Verschlechterung der Deutschkenntnisse war bereits vor dem Beginn der COVID-19-Pandemie nachweisbar, trotz sinkender Anteile von Kindern mit diversen sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten. Die Gründe dafür sind u. a. in der eingeschränkten Qualität des Deutsch-Inputs zu suchen.

Schlüsselwörter

Spracherwerb, Sprachstandserfassung, Sprachentwicklungsstörung, „Kindersprachscreening“, Sprachtherapie

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

Abstract

Background: The language competence of four-year-old children in Germany has deteriorated in the last three years. It is assumed that this development is based on limited social contacts and thus on limited German language input due to the COVID-19 pandemic.

Aims: The current study examined whether the deterioration in the German language competence was already detectable before the outbreak of the pandemic and to what extent changes in the children's medical and sociodemographic characteristics influenced their language competences.

Methods: In 2008–2012 and 2017–2019, a total of 2,551 four-year-old kindergarten children were tested with the language test “Kindersprachscreening”. The German language competence was quantified with the total score of this test. Children's medical and sociodemographic characteristics were assessed by questionnaires for parents and kindergarten teachers. Changes in the language competence as well as possible factors influencing the total test score of “Kindersprachscreening” were analysed by univariate and multivariate methods.

Results: Language competence decreased between the two test phases, especially in multilingual children. The frequency of various language-related medical impairments either remained unchanged or decreased. Several language contact variables, such as length of kindergarten attendance, showed an increasing quantity of the German language input among monolingual German children, whereas multilingual children increasingly kept to themselves in kindergartens.

Conclusions: The deterioration of German language skills was already detectable prior to the COVID-19 pandemic, despite of the decreasing proportion of children with various language-related medical issues. One of the reasons for this is the limited quality of the German language input.

Keywords

language acquisition, language assessment, language disorder, “Kindersprachscreening”, language therapy

1 Einleitung

Die ungestörte Sprachentwicklung eines Kindes wird häufig als selbstverständlich vorausgesetzt. Dabei betrifft die Diagnose „Sprachentwicklungsstörung“ entsprechend ICD-11 6A01 (ICD-10 F80) jedes zehnte Kind und zählt damit zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (Waltersbacher, 2019; Neumann et al., 2021). Ursachen für Auffälligkeiten in der natürlichen Sprachentwicklung sind vielfältig. Neben medizinischen Faktoren wie Hörstörungen, syndromalen Erkrankungen (z. B. das Williams-Beuren-Syndrom) und familiärer Disposition können auch Multilingualität und traumatische Ereignisse den natürlichen Verlauf der Sprachentwicklung erschweren.

Grundsätzlich unterschieden werden Sprachentwicklungsstörungen infolge von Komorbiditäten sowie die spezifische Sprachentwicklungsstörung (ohne Komorbiditäten) vom sprachpädagogischen Förderbedarf. Letzterer tritt überwiegend bei Kindern mit Migrationshintergrund auf und kann ohne medizinische Maßnahmen durch verstärkten Deutschinput beseitigt werden.

Seit Beginn der COVID-19-Pandemie lassen sich drastische Verschlechterungen deutscher Sprachkenntnisse (im Sinne des sprachpädagogischen Förderbedarfs) im Vorschulalter beobachten, die auf pandemiebedingte Schließungen von Kindertagesstätten und Lockdowns zurückgeführt werden könnten (Bantel, Bultkamp, & Wunsch, 2021). Betroffen sind vor allem Kinder mit Migrationshintergrund (KMM) aufgrund des reduzierten Deutschangebots (Niehues, Rother, & Siegert, 2021; Linder, 2021) sowie des andauernden Zuzugs von zahlreichen Flüchtlingskindern ohne Deutschkenntnisse wie aktuell der ukrainischen Kinder. Allerdings zeigen auch Kinder ohne Migrationshintergrund (KOM) zunehmend Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung, was u. a. auf depressive Zustände infolge des pandemiebedingten sozialen Rückzugs zurückgeführt werden könnte (Schlack et al., 2020; Aoyagi & Tsuchiya, 2019; Ravens-Sieberer et al., 2020). Daher werden immer mehr Kinder eingeschult, deren Sprachkompetenzen für einen suffizienten Bildungserwerb nicht ausreichend sind (Bantel et al., 2021). Dementsprechend wurde neuerdings auch ein signifikanter Rückgang der Deutschkompetenz bei Viertklässlern nachgewiesen, vor allem bei KMM (Stanat et al., 2022).

Doch ist tatsächlich die COVID-19-Pandemie Auslöser für die zunehmend verschlechterte Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter? Neuere Studien ergeben, dass sich bereits direkt vor Pandemiebeginn vor allem KMM regionsabhängig bis zu 78% (Weiland, Schmidt, Herper-Klein, & Kieslich, 2019; Zaretsky, Lange, & Hey, 2020; Zaretsky, van Minnen, Lange, & Hey, 2022; Tempel, Gerken, & Sadowski, 2018) als gesamt auffällig in ihrer Sprachentwicklung erwiesen, teilweise mit steigender Tendenz. Anzunehmen ist beispielsweise, dass die Einwande-

zung von zahlreichen arabischen Kindern in den Jahren 2015–2016, die in der Regel über keine Deutschkenntnisse verfügten (Rich, 2016), dauerhafte Auswirkungen auf den durchschnittlichen Sprachstand der Vorschulkinder (KMM) in Deutschland hatte.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Angesichts der starken Migrationsbewegung im Jahr 2015, der darauffolgenden COVID-19-Pandemie und der aktuell hochbrisanten Situation mit Flüchtlingen aus der Ukraine sowie mit dem Ausstieg des Bundes aus der Finanzierung des Programms „Sprach-Kitas“ rückte die kindliche Sprachentwicklung wieder in den Fokus von Politik und Massenmedien. Die Auswirkungen der Verschlechterung des kindlichen Sprachstands werden enorm sein, doch erst in scheinbar ferner Zukunft spürbar. Die Frage nach möglichen Einflussfaktoren, vor allem medizinischen, aber auch soziodemographischen, auf Änderungen im Sprachstand von Vorschulkindern im Deutschen im letzten Jahrzehnt vor Pandemiebeginn ist bislang ungeklärt und Gegenstand der vorliegenden Studie.

3 Methode

Die Sprachstandserfassung erfolgte in den Zeiträumen 2008–2012 ($N = 1269$) sowie 2017–2019 ($N = 1282$) und wurde in insgesamt 253 (2008–2012) bzw. 303 (2017–2019) Kindergärten in Hessen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Außer dem Besuch eines Regelkindergartens, einem Alter der Kinder von 4;0–4;11 Jahren und einer schriftlichen Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten zur Studienteilnahme wurden keine weiteren Ein- und Ausschlusskriterien definiert. Zur differenzierten Analyse des Sprachstandes wurden die Daten der KOM und KMM separiert ausgewertet. Unter KMM kamen in beiden Testzeiträumen am häufigsten Türkisch-, Arabisch- und Russischsprachige vor. Die Stichprobencharakteristika sind Tab. 1 zu entnehmen. Das Alter der Kinder und die Geschlechterverteilung der beiden Stichproben zeigten sich gemäß Mann-Whitney U - bzw. Chi-Quadrat-Tests nicht signifikant unterschiedlich ($ps > 0,05$).

Tab. 1: Stichprobencharakteristika

	2008–2012		2017–2019	
	KOM (n = 682)	KMM (n = 587)	KOM (n = 554)	KMM (n = 728)
Alter in Monaten	52,0 ±2,4	52,0 ±2,4	52,3 ±2,5	51,7 ±2,6
Männlich	381 (55,9%)	311 (53,0%)	289 (52,2%)	387 (53,2%)
Weiblich	301 (44,1%)	276 (47,0%)	265 (47,8%)	341 (46,8%)
Türkischsprachige	–	99 (16,9%)	–	108 (14,8%)
Arabischsprachige	–	65 (11,1%)	–	87 (12,0%)
Russischsprachige	–	71 (12,1%)	–	135 (18,5%)

KOM = Kinder ohne Migrationshintergrund, KMM = Kinder mit Migrationshintergrund

Alle Kinder wurden mit dem Kurztest „Kindersprachscreening“ (KiSS) in der zweiten Version getestet (Holler-Zittlau, Euler, & Neumann, 2011). KiSS besteht aus einem Wimmelbild, dem dazugehörigen Screeningbogen sowie zwei Fragebögen: einer für Eltern und einer für Kita-Erzieher:innen. Mit dem Screeningbogen werden Untertests zu Sprachverständnis, Wortschatz, Aussprache, Grammatik und phonologischem Kurzzeitgedächtnis (Nachsprechen von Kunstwörtern und Sätzen) u. a. mit Fragen wie „Was ist das?“ oder „Welche Form hat der Ball?“ durchgeführt. Die Gewichtung einzelner Untertest-Items variiert zwischen „1“ und „3“. Für die KiSS-Auswertung wurden sowohl Scores einzelner Untertests als auch ein KiSS-Gesamtscore als Summe aus allen KiSS-Items ermittelt.

Die beiden KiSS-Fragebögen enthalten Items zum kindlichen Sprachstand, Sprachtherapie und -förderung, Komorbiditäten (z. B. Hörstörungen, Mittelohrentzündungen, familiäre Disposition für Sprachstörungen und Lese-Rechtschreibschwäche), Soziabilität, Qualität und Quantität des Sprachinputs sowie zusätzliche demographische Angaben (z. B. Geschlecht). Im Rahmen dieser Studie wurden beide Fragebögen um einige explorative Items erweitert.

Für die vorliegende Studie wurden die sechs KiSS-Untertestscores, der KiSS-Gesamtscore sowie sieben Fragebogen-Items zu medizinischen Aspekten, sieben zu Sprachkontakt und vier zum Spielverhalten der Kinder herangezogen (s. Tab. 3).

Zur Erfassung der Änderungen im kindlichen Sprachstand zwischen beiden Testzeiträumen wurden die KiSS-Untertestscores und der -Gesamtscore der beiden Stichproben via Mann-Whitney U-Tests verglichen, getrennt für KOM und KMM.

Im Folgenden wurde univariat geprüft, inwieweit diese Sprachstandsunterschiede auf Änderungen von medizinischen Faktoren und im Sprachkontakt sowie in der Soziabilität, gemessen am Spielverhalten (laut Eltern- bzw. Kita-Erzieher:innen), zurückzuführen sind. Je nach Skalenniveau der Fragebogen-Items wurden dafür Mann-Whitney-U-Tests (Z, metrische Variablen), Chi-Quadrat-Tests (χ^2 , kategoriale Variablen) bzw. Linear-mit-Linear-Zusammenhang (*lml*, ordinale Variablen) durchgeführt.

Die Effektstärke wurde bei allen Mann-Whitney U-Tests mit dem PS-Index (probability of superiority index (Grissom & Kim, 2012)) quantifiziert. Bei Werten nahe 0,5 gilt diese Effektstärke als niedrig, bei Werten nahe 0,0 als hoch.

Danach wurde multivariat geprüft, inwiefern medizinische Auffälligkeiten der Kinder, die in KiSS-Fragebögen erfasst wurden, zu Änderungen im kindlichen Sprachstand zwischen 2008 und 2019 beitrugen. Dafür wurde ein Klassifizierungsbaum (Methode „Exhaustive CHAID“ = Chi-square automatic interaction detection) mit dem KiSS-Gesamtscore als abhängige Variable und mehreren potentiellen Einflussfaktoren berechnet. Alle medizinischen Faktoren, die in KiSS-Fragebögen in beiden Testzeiträumen erfasst wurden, wurden dafür als unabhängige Variablen herangezogen. Weitere unabhängige Variablen waren „Testzeitraum 2008–2012 vs. 2017–2019“, „KOM vs. KMM“ und „die drei größten KMM-Untergruppen (Türkisch-, Russisch-, Arabischsprachige) vs. jeweils alle anderen KMM vs. KOM“. Die Aufnahme der letzteren drei Variablen war darin begründet, dass der Sprachstand dieser KMM-Untergruppen sowie ihre soziodemographischen Merkmale signifikante Unterschiede aufweisen (Zaretsky & Lange, 2017).

Das Ethikvotum des Universitätsklinikums Gießen-Marburg, Standort Marburg, für die aktuelle Studie liegt vor (Nr. 117/16 vom 06.09.2016).

4 Ergebnisse

Sowohl KOM als auch KMM zeigten im Zeitraum 2017–2019, verglichen mit 2008–2012, signifikant schlechtere Ergebnisse in den Untertests Wortschatz, Grammatik, Nachsprechen von Kunstwörtern und im KiSS-Gesamtscore. KMM erreichten darüber hinaus einen signifikant niedrigeren Score für Sprachverständnis (s. Tab. 2).

Tab. 2: Änderungen im kindlichen Sprachstand zwischen 2008–2012 und 2017–2019, gemessen an den sechs KiSS-Untertests und dem KiSS-Gesamtscore: Mittelwerte mit Standardabweichungen sowie Mann-Whitney U-Tests mit Effektstärke PS-Index (\hat{p})

KiSS-Untertests	Kinder ohne Migrationshintergrund			Kinder mit Migrationshintergrund		
	2008–2012	2017–2019	Z/p	2008–2012	2017–2019	Z/p
Sprachverständnis	6,50 ±2,15	6,28 ±2,22	-1,81/0,47	4,49 ±2,74	3,81 ±2,71	-4,52***/0,43
Wortschatz	18,48 ±4,26	17,36 ±4,06	-5,63*/0,41	11,70 ±6,71	8,66 ±6,91	-7,80***/0,37
Aussprache	12,29 ±3,39	12,75 ±2,84	-1,38/0,48	11,81 ±3,25	11,81 ±3,15	-0,22/0,50
Grammatik	20,94 ±7,34	20,44 ±6,56	-2,33*/0,46	10,87 ±8,67	7,71 ±7,76	-6,38***/0,39
Nachsprechen von Kunstwörtern	7,37 ±3,80	6,65 ±3,36	-3,64***/0,44	6,67 ±3,80	5,95 ±3,60	-3,36**/0,45
Nachsprechen von Sätzen	11,64 ±4,26	12,46 ±3,31	-1,26/0,48	7,84 ±4,85	7,49 ±4,57	-1,26/0,48
Gesamtscore	78,78 ±19,38	78,15 ±15,02	-2,68**/0,45	56,04 ±24,03	47,58 ±22,71	-5,78***/0,40

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Deskriptive Statistiken zu Änderungen der medizinischen und soziodemographischen Merkmale der Kinder und ihrer Familien zwischen beiden Testzeiträumen sind Tab. 3 zu entnehmen. Die statistisch signifikanten Unterschiede werden im Folgenden dargestellt.

KOM wurden 2017–2019 seltener sprachlich therapiert ($\chi^2_{(1)} = 25,00$, $p < 0,001$), wiesen weniger Otitiden auf ($\chi^2_{(1)} = 12,81$, $p < 0,001$) und hatten seltener eine familiäre Disposition für eine Sprachstörung ($\chi^2_{(1)} = 18,81$, $p < 0,001$) als ein Jahrzehnt zuvor. Die Eltern der KMM gaben in den

Jahren 2008–2012 seltener eine Lese-Rechtschreibschwäche an ($\chi^2_{(1)} = 4,61$, $p = 0,032$) und waren mit dem kindlichen Sprachstand in der (nicht-deutschen) Muttersprache häufiger zufrieden ($\chi^2_{(1)} = 11,85$, $p = 0,001$) als die des Zeitraums 2008–2012.

Die meisten Sprachkontaktvariablen zeigten signifikante Veränderungen zwischen den beiden Testzeiträumen. Sowohl KOM ($\chi^2_{(1)} = 116,12$, $p < 0,001$) als auch KMM ($\chi^2_{(1)} = 32,01$, $p < 0,001$) besuchten 2017–2019 häufiger Kinderkrippen als ihre Altersgenossen des Zeitraums 2008–2012. Die Kitabesuchsdauer in Monaten vergrößerte sich signifikant sowohl bei KOM ($Z = -5,41$, $p < 0,001$, $p = 0,40$) als auch bei KMM ($Z = -3,10$, $p = 0,002$, $p = 0,44$), wobei Erstere Kitas auch häufiger ganztags besuchten als 2008–2012 ($\chi^2_{(1)} = 52,01$, $p < 0,001$). Im Zeitraum 2017–2019 besuchten KOM signifikant häufiger Vereine und Spielkreise als in den Jahren 2008–2012 ($\chi^2_{(1)} = 9,41$, $p = 0,002$). KMM verwendeten im familiären Umfeld häufiger andere Sprachen als die deutsche ($lml = 29,69$, $p < 0,001$).

Im Spielverhalten zeigte sich nur eine signifikante Änderung: 2017–2019 spielten KMM mit deutschsprachigen Kindern in Kitas seltener als 2008–2012 ($lml = 6,32$, $p = 0,012$).

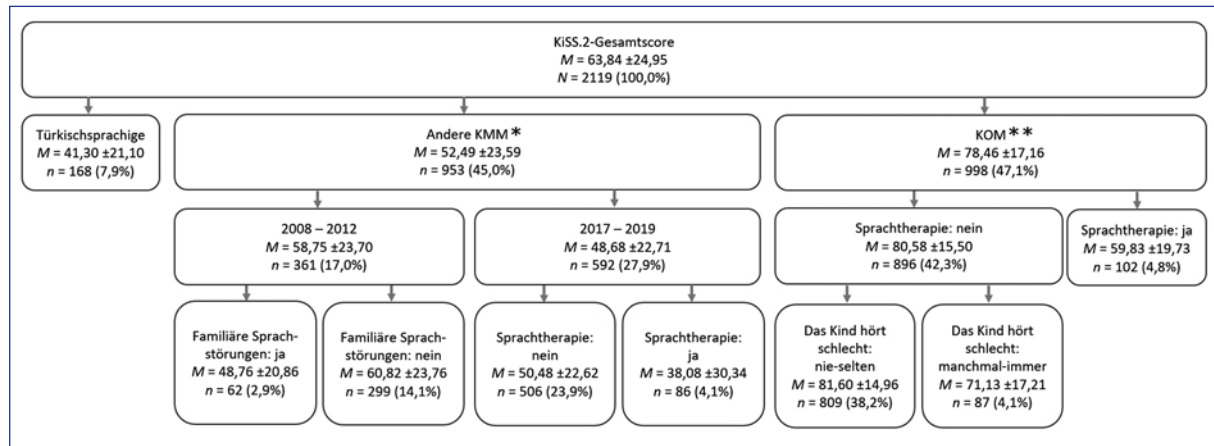
Tab. 3: Deskriptive Statistiken zu ausgewählten Fragebogen(FB)-Items, mit Angaben zur Kodierung (K) einzelner Items

FB	K	Fragebogen-Items	Kinder ohne Migrationshintergrund		Kinder mit Migrationshintergrund	
			2008–2012	2017–2019	2008–2012	2017–2019
Medizinische Aspekte						
KF	O	Auffälliges Hörvermögen: nie	314/548 (57,3%)	350/531 (65,9%)	323/506 (63,8%)	482/684 (70,5%)
KF	D	Krankheit oder Störung, die auch die Sprache betrifft: ja	21/207 (10,1%)	50/520 (9,6%)	19/191 (9,9%)	48/682 (7,0%)
EF	D	Teilnahme an einer Sprachtherapie: ja	97/621 (15,6%)	34/539 (6,3%)	34/522 (6,5%)	46/669 (6,9%)
EF	D	Häufige Mittelohrentzündungen: ja	56/295 (19,0%)	55/540 (10,2%)	10/108 (8,5%)	29/638 (4,3%)
EF	D	Lese-Rechtschreibschwäche in der Familie: ja	80/484 (16,5%)	83/537 (15,5%)	48/435 (11,0%)	48/659 (7,3%)
EF	D	Sprachstörungen in der Familie: ja	69/483 (14,3%)	33/538 (6,1%)	27/458 (5,9%)	25/663 (3,8%)
EF	D	Normaler Sprachstand in nicht-dt. Muttersprache: ja	—	—	356/450 (79,1%)	570/656 (86,9%)
Sprachkontakt						
KF	D	Besuch einer Kinderkrippe: ja	140/393 (35,6%)	335/463 (72,4%)	53/262 (20,2%)	236/588 (40,1%)
KF	D	Kitabesuch halbtags/ganztags: ganztags	175/345 (50,7%)	349/464 (75,2%)	128/201 (63,7%)	446/632 (70,6%)
KF	M	Länge des Kitabesuchs in Monaten	17,2 ± 6,8	20,3 ± 9,1	15,3 ± 6,8	17,0 ± 8,3
EF	D	Besuch von Vereinen bzw. Spielkreisen: ja	364/560 (65,0%)	390/530 (73,6%)	153/392 (39,0%)	287/659 (43,6%)
KF	D	Ein weiteres Kind in der Kita-Gruppe, das dieselbe nicht-deutsche Sprache spricht: ja	—	—	100/185 (54,1%)	361/695 (51,9%)
KF	O	Alter des In-Kontakt-Tretens mit der dt. Sprache: 0 Jahre	—	—	122/323 (37,8%)	196/613 (32,0%)
KF	O	Familiensprache des Kindes: nur andere Sprache(n)	—	—	53/516 (10,3%)	110/719 (15,3%)
Spielverhalten						
KF	O	Spielen mit deutschsprachigen Kindern: immer	76/158 (48,1%)	298/540 (55,2%)	109/231 (47,2%)	261/711 (36,7%)
KF	O	Spielen mit anderen Kindern: immer	172/329 (52,3%)	319/545 (58,5%)	130/268 (48,5%)	357/720 (49,6%)
KF	O	Sprachliche Äußerungen bei Gruppenaktivitäten: immer	134/328 (40,9%)	246/542 (45,4%)	79/267 (29,6%)	194/716 (27,1%)
KF	O	Häufigkeit, mit der das Kind mit nicht-deutschen Kindern in seiner Muttersprache spielt: immer	—	—	14/154 (9,1%)	53/383 (13,8%)

D = dichotom, O = ordinal (meist „nie – selten – manchmal – häufig – immer“), M = metrisch, KF = Kitafragebogen, EB = Elternfragebogen

Aus dem Klassifizierungsbaum (s. Abb. 1) geht hervor, dass der KiSS-Gesamtscore in erster Linie von der Einteilung der Kinder in Türkischsprachige, andere KMM und KOM beeinflusst wurde

($F_{(1, 2116)} = 496,59, p < 0,001$). Bei Türkischsprachigen lagen keine weiteren Einflussfaktoren vor. Bei anderen KMM wurden im Testzeitraum 2008–2012 familiäre Sprachstörungen als wichtigster Einflussfaktor detektiert ($F_{(1, 359)} = 13,77, p = 0,001$), im Testzeitraum 2017–2019 dagegen die Teilnahme an Sprachtherapien ($F_{(1, 590)} = 22,73, p < 0,001$). Bei KOM waren, unabhängig vom Testzeitraum, Sprachtherapien ($F_{(1, 996)} = 154,41, p < 0,001$) und Hörvermögen (bei nicht sprachlich therapierten Kindern, $F_{(1, 894)} = 37,32, p < 0,001$) am stärksten mit dem Sprachtest-Gesamtscore assoziiert. Kinder mit Sprachstörungen in der Familie, sprachtherapierte Kinder sowie solche mit auffälligem Hörvermögen zeigten dabei niedrigere Gesamtscores als die anderen Untergruppen.



*KMM = Kinder mit Migrationshintergrund; **KOM = Kinder ohne Migrationshintergrund

Abb. 1: Faktoren, die mit dem KiSS-Gesamtscore in den Testzeiträumen 2008–2012 und 2017–2019 am stärksten assoziiert waren: Klassifizierungsbaum

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Der Sprachstand der KOM, gemessen an KiSS-Punktzahlen, verschlechterte sich leicht zwischen 2008–2012 und 2017–2019. Dies betrifft die KiSS-Untertests Wortschatz, Grammatik, phonologisches Kurzzeitgedächtnis (Nachsprechen von Kunstwörtern) und den KiSS-Gesamtscore, aber nicht Sprachverständnis, Artikulation und das Nachsprechen von Sätzen. Bei KMM ist die Reduktion der KiSS-Punktzahlen deutlich stärker ausgeprägt als bei KOM. Diese betrifft alle o. g. KiSS-Untertests, KiSS-Gesamtscore sowie den Untertest Sprachverständnis. Die Verschlechterung der Deutschkenntnisse ist anscheinend mehr auf soziodemographische Variablen bezüglich Qualität und Quantität des Deutschinputs als auf medizinische Faktoren zurückzuführen.

Die KiSS-Ergebnisse der KOM verschlechterten sich seit 2012 nur leicht und weit oberhalb von Auffälligkeitsschwellen. Dies erklärt, warum in dieser Untergruppe die Anteile der sprachpädagogisch Förderbedürftigen, klinisch Abklärungsbedürftigen und Gesamtauffälligen vor Pandemiebeginn stabil blieben (Zaretsky et al., 2022). Bei KMM ist dagegen eine starke Reduktion der Punktzahlen zu beobachten, die mit einem wesentlichen Anstieg der dichotomisierten auffälligen KiSS-Ergebnisse (vor allem Wortschatz- und Grammatikkenntnisse) einhergeht (Zaretsky et al., 2020a; Zaretsky, van Minnen, Lange, & Hey, 2020b).

Keiner der erfassten soziodemographischen und medizinischen Faktoren kann die Verschlechterung der Deutschkenntnisse bei KOM erklären. Qualität und Quantität des Deutschinputs haben sich stark verbessert, weil 2017–2019 KOM deutlich häufiger bzw. länger Betreuungseinrichtungen, Vereine und Spielkreise besuchten als ihre Altersgenossen 2008–2012. Zudem gaben ihre Eltern deutlich seltener Teilnahmen an Sprachtherapien und Mittelohrentzündungen ihrer Kinder sowie familiäre Sprachstörungen an. Als möglicher Grund für niedrigere KiSS-Punktzahlen ist u. a. der Rückzug sowohl der Eltern als auch der Kinder in die digitale Welt und damit einhergehende Einschränkungen der Interaktionen im Alltag anzunehmen (Vanden Abeele, Abels, & Hendrickson, 2020). Entsprechende Variablen wurden allerdings nicht erfasst, weil dieses Phänomen 2008–2012 eine bei Weitem nicht so große Rolle spielte wie zum aktuellen Zeitpunkt.

Bei KMM lässt sich die Verschlechterung der Deutschkenntnisse auf die Reduktion von Qualität und Quantität des Deutschinputs zurückführen. Andere Sprachen als Deutsch wurden 2017–2019 deutlich häufiger im familiären Umfeld gesprochen als 2008–2012, was dazu führte, dass

die Eltern signifikant häufiger mit dem Sprachstand ihrer Kinder in ihren nicht-deutschen Muttersprachen zufrieden waren. Kitas wurden zwar 2017–2019 von KMM länger (in Monaten) besucht als 2008–2012, aber KMM spielten dort signifikant seltener mit deutschsprachigen Kindern als im ersten Testzeitraum. Damit trug der Kitabesuch zum Deutscherwerb weniger bei. Die seltenere Verwendung des Deutschen sowohl zuhause als auch in Kitas kann dabei zumindest teilweise auf die Einwanderungswelle der Jahre 2015–2016 zurückgeführt werden, mit Hunderttausenden Menschen ohne Deutschkenntnisse (Rich, 2016), deren Kinder 2017–2019 mitgetestet wurden. In Hessen machen KMM beispielsweise seit der Einwanderungswelle 2015 mehr als die Hälfte aller Vorschulkinder aus (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, 2020). Unter medizinischen Variablen lässt sich bei KMM nur eine Entwicklung hervorheben, nämlich der (leichte) Rückgang des Anteils der Verwandten mit Lese-Rechtschreibschwäche. Auch diese Entwicklung lässt sich evtl. mit der o. g. Einwanderungswelle in Verbindung bringen, weil in mehreren Herkunftsländern wie Afghanistan eine entsprechende Diagnostik meist nicht möglich ist. Der vermeintliche Rückgang des Anteils einer diagnostizierten Lese-Rechtschreibschwäche ist damit vermutlich durch nicht gestellte Diagnosen bei neuen Einwander:innen zu erklären.

Alle medizinischen Variablen, bis auf den stabil bleibenden Anteil an Sprachtherapierten unter KMM, zeigten zumindest numerisch rückläufige Zahlen. Hiermit waren sowohl KOM als auch KMM und ihre Verwandten 2017–2019 nach Angaben in KiSS-Fragebögen seltener sprachentwicklungsgestört als 2008–2012. Ob diese subjektiven Angaben in Fragebögen bei leicht steigenden prozentualen Anteilen der klinisch Abklärungsbedürftigen (Zaretsky et al., 2022) die Realität widerspiegeln, kann im Rahmen des aktuellen Studiendesigns nicht beantwortet werden. Zumindest bei KOM geht aber die sinkende Zahl der angegebenen Sprachentwicklungsstörungen mit der sinkenden Zahl der Sprachtherapieerhebungen einher.

Unter KMM zeigten Türkischsprachige mit Abstand die schwächsten Deutschkenntnisse. Unter medizinischen Faktoren, die im Klassifizierungsbaum für die Erklärung des KiSS-Gesamtscores herangezogen wurden, wurden in der türkischsprachigen Untergruppe keine signifikanten Ergebnisse erzielt. Dies deutet darauf hin, dass der nicht zufriedenstellende Sprachstand in dieser Untergruppe eher auf soziodemographische Merkmale dieser Kinder und ihrer Familien zurückzuführen ist. Tatsächlich wurde in einigen früheren Studien dokumentiert, dass türkischsprachige Kinder Deutsch unter besonders ungünstigen Bedingungen (Qualität und Quantität des Deutschinputs) erwerben (Zaretsky & Lange, 2015, 2017). Dabei ist der Anteil klinisch Abklärungsbedürftiger bei Türkischsprachigen mit entsprechenden Anteilen bei anderen KMM vergleichbar (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, 2020).

Bei anderen KMM waren 2008–2012 unter medizinischen Faktoren Sprachstörungen in der Familie am stärksten mit dem Sprachstand im Deutschen assoziiert, 2017–2019 dagegen mit Sprachtherapieerhebungen (wie bei KOM). Damit erfolgte ein Übergang von einem Prädiktor für Sprachentwicklungsstörungen (Sansavini et al., 2021) zu bereits diagnostizierten und therapierten Sprachentwicklungsstörungen. Daraus könnte abgeleitet werden, dass Sprachentwicklungsstörungen bei KMM nun früher diagnostiziert und behandelt werden als 2008–2012. Dies sollte allerdings in zukünftigen Studien unter Berücksichtigung eines Referenzstandards, idealerweise Arztbriefe mit Diagnosen zu Sprachentwicklungsstörungen, statt Angaben in Eltern- bzw. Kitafragebögen, geprüft werden. Aus den Daten von früheren KiSS-Studien (2008–2012) geht aber tatsächlich hervor, dass bei KMM im ersten Testzeitraum Sprachtherapien relativ spät eingeleitet wurden und oft in ihrer Motivation nicht nachvollziehbar waren (Zaretsky & Lange, 2016).

Bei KOM blieben medizinische Einflussfaktoren auf den Sprachstand im Deutschen in beiden Testzeiträumen stabil. Relativ schwache Ergebnisse in KiSS zeigten erwartungsgemäß vor allem die Kinder, die zum Testzeitpunkt oder davor sprachtherapiert wurden. Unter nicht sprachtherapierten Kindern erreichten solche, die nach Erzieher:innen-Angaben ein auffälliges oder grenzwertiges Hörvermögen aufwiesen, niedrige Punktzahlen in KiSS. Relativ langsamer Spracherwerb bei hörgestörten Kindern ist dabei hinreichend belegt (Werfel, Reynolds, & Fitton, 2022).

Die eingangs formulierte Frage, ob die COVID-19-Pandemie bereits vorhandene Entwicklungen nur verstärkte statt sie originär hervorzubringen, lässt sich positiv beantworten. Vor allem KMM verfügten 2017–2019 über deutlich weniger Deutschinput als ihre Altersgenossen 2008–2012, was zu einer signifikanten Verschlechterung ihres Sprachstands im Deutschen (und zur Verbesserung des Sprachstands in ihren Muttersprachen) noch vor Pandemiebeginn führte.

Da die aktuelle Studie in den Kitas durchgeführt wurde, die am hessischen Sprachstandserfassungsprogramm nicht teilnahmen, lassen sich die Ergebnisse der aktuellen Studie mit denen des hessischen Sprachstandserfassungsprogramms vergleichen. KiSS-Gesamtscores werden im

Rahmen dieses Programms nicht veröffentlicht, aber aus den dichotomisierten KiSS-Ergebnissen geht hervor, dass die Anteile Sprachauffälliger 2010–2017 sowohl bei KOM als auch bei KMM stabil blieben (Weiland et al., 2019). Die Verschlechterung des Sprachstands vierjähriger hessischer Kinder ist damit anhand dieser Daten nicht erkennbar. Es ist anzunehmen, dass die Erweiterung des hessischen Sprachstandserfassungsprogramms, das zurzeit nur einen Bruchteil aller hessischen Kitas abdeckt (Weiland et al., 2019), in einer früheren und zuverlässigeren Detektion des sprachpädagogischen Förderbedarfs und klinischen Abklärungsbedarfs resultieren kann. Dies würde zu einer früheren Einleitung von Sprachförder- bzw. sprachtherapeutischen Maßnahmen führen und damit langfristig zur Chancengleichheit der Kinder in der Schule und später auf dem Arbeitsmarkt beitragen.

Literatur

- Aoyagi, S.-S. & Tsuchiya, K. (2019). Does maternal postpartum depression affect children's developmental outcomes? *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 45(9), 1809-1820. doi: 10.1111/jog.14064
- Bantel, S., Bultkamp, M., & Wünsch, A. (2021). Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schulleistungsbefragungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover. *Bundesgesundheitsblatt*, 64(12), 1541-1550. doi: 10.1007/s00103-021-03446-2
- Grissom, R. J. & Kim, J. J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications* (2. Aufl.). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2020). *Der Hessische Integrationsmonitor – Fortschreibung 2020*. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration.
- Holler-Zittlau, I., Euler, H. A. & Neumann, K. (2011). Kindersprachscreening (KiSS) – das hessische Verfahren zur Sprachstandserfassung. *Sprachheilarbeit*, 5(6), 263-268.
- Lindner, J. (2021). Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten neu zugewanderter Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule: Eine vergleichende Datenanalyse unter regulären und pandemiebedingten Lehr- und Lernsettings. In J. Gamper, B. Hövelbrinks, & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 109-134). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neumann, K., Arnold, B., Baumann, A., Bohr, C., Euler, H. A., Fischbach, J. & Kiese-Himmel, C. (2021). Neue Terminologie für Sprachentwicklungsstörungen? *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 169(9), 837-842. doi: 10.1007/s00112-021-01148-2
- Niehues, W., Rother, N. & Siegert, M. (2021). *Spracherwerb und soziale Kontakte schreiten bei Geflüchteten voran: vierte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, A., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2020). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSYS-Studie. *Deutsches Ärzteblatt*, 117(48), 828-829. doi: 10.3238/arztebl.2020.0828
- Rich, A.-K. (2016). *Asylerbertragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*. Nürnberg: Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge.
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., & Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. A scoping review. *Brain Sciences*, 11(5), 654. doi: 10.3390/brainsci11050654
- Schlack, R., Neuperdt, L., Hölling, H., De Bock, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E., & Beyer, A.-K. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), 23-34. doi: 10.25646/7173
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann.
- Tempel, G., Gerken, C. & Sadowski, G. (2018). *Gesund in die Schule. Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung 2016/2017 in Bremen*. Bremen: Gesundheitsamt.
- Vanden Abeele, M. M. P., Abels, M. & Hendrickson, A. T. (2020). Are parents less responsive to young children when they are on their phones? A systematic naturalistic observation study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(6), 363-370. doi: 10.1089/cyber.2019.0472
- Waltersbacher, A. (2019). *Heilmittelbericht 2019. Ergotherapie, Sprachtherapie, Physiotherapie, Podologie*. Berlin: AOK Berlin.
- Weiland, M., Schmidt, M., Herper-Klein, S., & Kieslich, M. (2019). Sprachstandserfassung im Elementarbereich für ein- und mehrsprachige Kinder am Beispiel des hessischen Kindersprachscreenings KiSS. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2, 84-88.
- Werfel, K. L., Reynolds, G. & Fitton, L. (2022). Oral language acquisition in preschool children who are deaf and hard-of-hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(2), 166-178. doi: 10.1093/deafed/enab043
- Zaretsky, E. & Lange, B. P. (2017). Soziolinguistische Porträts der größten Gruppen der Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland. In S. Nefedov, L. Grigorieva, & B. Bock (Hrsg.), *Deutsch als Bindeglied zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik* (S. 151-160). Hamburg: Dr. Kovac.
- Zaretsky, E. & Lange, B. P. (2016). Language screening studies point at insufficient medical and language therapeutic care of immigrant children. *Journal of Academic Perspectives*, 9(2). Abgerufen von https://www.journalofacademicperspectives.com/app/download/969973748/Zaretsky+_Lange.pdf [28.11.2022]
- Zaretsky, E. & Lange, B. P. (2015). Ob Italienisch Deutsch fördert: Warum Italienisch sprechende Kinder schneller Deutsch erwerben als einige andere Migrantengruppen in Deutschland. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 122-140. doi: 10.1075/dujal.4.1.11zar
- Zaretsky, E., Lange, B. P. & Hey, C. (2020a). Sprachstand 4-jähriger Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen: quo vaids? *Laryngo-Rhino-Otologie*, 99(5), 308-315. doi: 10.1055/a-1119-6753
- Zaretsky, E., van Minnen, S., Lange, B. P. & Hey, C. (2022). *Sprachstand vierjähriger monolingual deutscher Kinder. Kindheit und Entwicklung*, 31(2), 52-59. doi: 10.1026/0942-5403/a000363
- Zaretsky, E., van Minnen, S., Lange, B. P. & Hey, C. (2020b). Sprachkompetenzen vierjähriger Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen: eine Bestandsaufnahme. *Praxis Sprache*, 65(2), 90-97.

Zu den Autor:innen

Dr. Eugen Zaretsky ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (PostDoc) an der Philipps-Universität Marburg. Seine Schwerpunkte liegen in der Sprachstandserfassung, Sprach- und Redeflussstörungen sowie in der Soziolinguistik.

Prof. Dr. Benjamin P. Lange ist Professor für Psychologie an der IUBH Internationalen Hochschule, Berlin. Seine Arbeitsgebiete umfassen u. a. Soziolinguistik, sprachliche Fähigkeiten, sprachliche Gewandtheit und Eloquenz sowie Mediensprache.

Prof. Dr. Christiane Hey, MHBA ist seit 2015 Chefärztin der Abteilung für Phoniatrie und Pädaudiologie im Universitätsklinikum Gießen-Marburg, Standort Marburg. Darüber hinaus ist sie als Hessische Landesärztin für Menschen mit Hör- und Sprachbehinderung und als ärztliche Leitung der Staatlichen Schule für Logopäden tätig. Ihre Forschungsfelder schließen insbesondere Sprach-, Schluck- und Hörstörungen ein.

Korrespondenzadresse

Dr. Eugen Zaretsky
Universitätsklinikum Marburg
Abt. für Phoniatrie und Pädaudiologie
Baldingerstr. 1
35043 Marburg
zaretsky@med.uni-marburg.de

Prof. Benjamin P. Lange
IUBH Internationale Hochschule
Fachgebiet Sozialwissenschaften
Frankfurter Allee 73A
10247 Berlin
benjamin.lange@iu.org

Prof. Christiane Hey
Universitätsklinikum Marburg
Abt. für Phoniatrie und Pädaudiologie
Baldingerstr. 1
35043 Marburg
christiane.hey@med.uni-marburg.de



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

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilverfahren e.V. (dgs)
Bundesgeschäftsstelle
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 Kontaktdaten 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	Birgitt Braun Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de
Saarland	Michael Monz michael.monz@hotmail.de
Sachsen	Antje Leisner Dresden dgs.sachsen@t-online.de
Sachsen-Anhalt	Anna Sickert dgs.sachsen-anhalt@t-online.de
Schleswig-Holstein	Regine Vofß-Bremer dgs.sh@web.de
Thüringen	Susann Gröschel-Henkel sprachtherapie-groeschel@gmx.de
Westfalen-Lippe	Uta Kröger Steinfurt u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilverfahren, Sprachtherapie und Sprachförderung

11. Jahrgang 2023 | ISSN 2196-6818

Herausgeberin

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilverfahren 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, Karlstadt
 - Prof. Dr. Susanne van Minnen, Grünberg
 - Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim
 - Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettstetten
- Downloadredaktion: Kerstin Rimpau, München
Kontakt: redaktion@sprachearbeit.eu

Manuskripte/Mitteilung der Redaktion

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

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

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

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

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

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

Copyright

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

Wissenschaftlicher Beirat

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

Datenbanken

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

Erscheinungsweise

2 Ausgaben 2022: 15. Mai, 15. November

Satz und Gestaltung

Schulz-Kirchner Verlag GmbH
Mollweg 2 | D-65510 Idstein
Telefon +49 6126 9320-0 | Telefax +49 6126 9320-50
info@schulz-kirchner.de | 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