

dgs

Sprachheilarbeit

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie
und Sprachförderung



DLV

Editorial

Susanne van Minnen & Wilma Schönauer-Schneider

Der, die oder das Band? 2

Maria Lenzen, Stephanie Riehemann & Tanja Ulrich

Bedarfsanalyse zur Genusförderung von Schülern – eine Fragebogenerhebung
mit Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache

Needs assessment of the treatment of grammatical gender marking
of pupils – a questionnaire survey with special education teachers 3

Oliver Mast, Steffi Sachse

Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit –
Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in
Baden-Württemberg im Vergleich

Teachers' attitudes towards multilingualism – A comparison of
primary school and school of speech and language therapy in
Baden-Württemberg 21

Christoph Till, Erich Hartmann, Julia Winkes und Barbara Rindlisbacher
Satzverständnisleistungen zweitspracherwerbender Kinder in Hoch-
und Schweizerdeutsch. Quantitative und qualitative Befunde aus dem
Freiburger TROG-Projekt

Sentence comprehension abilities of children learning (Swiss) German
as a second language. Quantitative and qualitative data from the
TROG-project in Freiburg/SWITZERLAND 36

Eugen Zaretsky, Susanne van Minnen, Benjamin P. Lange, Christiane Hey
Sprachkontakt und soziale Interaktion im Spiel als Einflussfaktoren auf
den Sprachstand ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von vier Jahren

Language contact and social interaction in play as impact factors for the
language competence of mono- and multilingual four-year-old children 52

Julia Royko & Julia Büttner-Kunert

Die Untersuchung von pragmatischen Fähigkeiten und kognitiver
Empathiefähigkeit bei Morbus Parkinson: eine explorative Kohortenstudie

The examination of pragmatic skills and empathy in Parkinson's disease:
an exploratory cohort study. 68

Impressum 81





Editorial

Der, die oder das Band?

Wilma Schönauer-Schneider,
Susanne van Minnen

Wie der Titel illustriert, ist manchmal das Genus nicht nur für Zweitsprachler*innen im Deutschen wirklich verwirrend, denn es sind alle drei Formen mit jeweils unterschiedlichem Plural möglich: der Band – die Bände, die Band – die Bands, das Band – die Bänder (<https://deutsch.heute-lernen.de/wortschatz/nomen-mit-zwei-bedeutungen/band>). Für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oder Mehrsprachigkeit bestehen diese Probleme oftmals umso mehr. Maria Lenzen, Stephanie Riehemann und Tanja Ulrich stellen deshalb eine Bedarfsanalyse zur Genusförderung von Schülern anhand einer Fragebogenerhebung mit Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache vor.

Daneben rückt Mehrsprachigkeit in den verschiedensten Forschungsgebieten immer mehr in den Vordergrund. So verglichen Oliver Mast und Steffi Sachse die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit in Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg. Im Bereich Diagnostik untersuchten Christoph Till, Erich Hartmann, Julia Winkes und Barbara Rindlisbacher die Satzverständnisse zweitspracherwerbender Kinder in Hoch- und Schweizerdeutsch im Rahmen des Freiburger TROG-Projekts. Als besondere Einflussfaktoren auf den Sprachstand ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von vier Jahren erforschten Eugen Zaretsky, Susanne van Minnen, Benjamin P. Lange und Christiane Hey den Sprachkontakt und soziale Interaktion im Spiel.

Im letzten Artikel zeigt sich die große Bandbreite von Forschung Sprache: Es geht um degenerative Erkrankungen. Julia Royko und Julia Büttner-Kunert widmen sich in einer explorativen Kohortenstudie pragmatischen Fähigkeiten und kognitiver Empathiefähigkeit bei Morbus Parkinson.

Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider

Redaktion Forschung Sprache, Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Prof. Dr. Susanne van Minnen

Redaktion Forschung Sprache, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei Sprachbeeinträchtigungen an Justus-Liebig-Universität Gießen

Bitte beachten Sie für alle Artikel in Forschung Sprache: Zur besseren Lesbarkeit sind personbezogene Bezeichnungen in männlicher Form dargestellt, beziehen sich aber in gleicher Weise auf alle Geschlechter.



Bedarfsanalyse zur Genusförderung von Schülern – eine Fragebogenerhebung mit Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache*

Needs assessment of the treatment of grammatical gender marking of pupils – a questionnaire survey with special education teachers

Maria Lenzen, Stephanie Riehemann & Tanja Ulrich

Zusammenfassung

Hintergrund: Die Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache und ihre Genusförderung scheinen nicht dem Soll-Zustand zu entsprechen. Allerdings wurde beides bislang noch zu wenig erforscht.

Ziel: Es wird untersucht, inwiefern ein Bedarf für die Entwicklung wirksamer Förderkonzepte zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache vorliegt.

Methodik: Mit $n = 260$ sonderpädagogischen Lehrkräften wird eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Lehrkräfte sollen Einschätzungen zu den Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache sowie zur eigenen Genusförderung vornehmen und Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung treffen.

Ergebnisse: Die meisten Lehrkräfte schätzen, dass die altersentsprechende Genussicherheit von sechsjährigen Schülern *selten* (47,62%) und von Zehnjährigen *mehrfach* (33,33%) erreicht wird. Die eigene Genusförderung wird in Bezug auf die Wirksamkeit bei geübten Items im mittleren Bereich (MW 3,62) beurteilt, bei Transferitems im unteren Bereich (MW 2,82) und in Hinblick auf die Motivation der Schüler im mittleren Bereich (MW 3,88).

Schlussfolgerungen: Den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge, stimmen die Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache nicht mit dem altersgemäßen Soll-Zustand überein. Auch die Genusförderung, wie sie aktuell durchgeführt wird, entspricht nicht dem Soll-Zustand. Demnach herrscht ein Bedarf für die (Weiter-)Entwicklung und Evaluation von Therapiekonzepten, um Schüler im Förderschwerpunkt Sprache wirksam in ihren Genusfähigkeiten fördern zu können.

Schlüsselwörter

Förderung, Genusfähigkeiten, Schüler im Förderschwerpunkt Sprache, Sprachentwicklungsstörungen, Bedarfsanalyse

Abstract

Background: The abilities of pupils with special communication needs to mark grammatical gender and their treatment do not seem to correspond to the target state. However, research on both topics has been scarce.

Aims: Evaluation of the necessity of the development of effective treatment programmes to foster pupils in gender marking.

Methods: A questionnaire survey is conducted with $n = 260$ special education teachers. They provide estimates of their pupils' abilities to mark gender, according to their own treatment programmes and give recommendations regarding the target state of the treatment programmes.

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

Results: Most of the teachers estimate that the age-appropriate abilities to mark gender are *infrequently* (47,62 %) achieved by six-year-old pupils and *repeatedly* (33,33 %) by ten-year-olds. Rating for their own treatment in terms of trained items is within medium (M 3,62), of untrained items in low (M 2,82) and the motivation of pupils in medium (M 3,88) range.

Conclusions: According to the teachers' estimates, the abilities of pupils do not comply with the age-appropriate target state. The currently conducted treatment is not corresponding to the target state. Therefore, a need exists for (further) development and evaluation of treatment programmes in order to support pupils in gender marking effectively.

Keywords

Language treatment, grammatical gender abilities, pupils with special communication needs, developmental language disorder, needs assessment

1 Hintergrund und Zielsetzung

„Mir fällt häufig auf, dass unsere Kinder mit den Artikeln Schwierigkeiten haben.
(...) Wir kommen da leider auch nicht so richtig weiter.“
(Sonderpädagogin) (persönliche Kommunikation, 26. Mai 2019).

1.1 Genus

Im Deutschen ist das Genus eine Eigenschaft des Nomens und in der Regel entweder Maskulinum (*der Hund*), Femininum (*die Katze*) oder Neutrum (*das Meerschweinchen*) (Glück & Rödel, 2016). Um Kongruenz auf Phrasen-, Satz- und Textebene (Textkohärenz) herzustellen, müssen alle Artikel, Adjektive und Pronomen, die sich auf ein Nomen beziehen, entsprechend des richtigen Genus markiert werden, z. B.: ... *eine kleine hungrige Raupe*. Sie ... (Carle, 2015; Glück & Rödel, 2016). Zusätzlich werden an diesen Flexionsmarkern auch Numerus und Kasus gekennzeichnet (Wegener, 1995). Dadurch ergeben sich für einige Formen Polyfunktionalitäten, und Kinder müssen im Spracherwerb lernen, dass beispielsweise der Artikel *die* sowohl für Feminina stehen kann, als auch für Maskulina oder Neutra im Plural (ebd.).

Entgegen der Ansicht, dass die Zuweisung zwischen Nomen und Genus komplett arbiträr verläuft, wird mittlerweile auch der Standpunkt vertreten, dass sich bestimmte Muster finden lassen (Köpcke & Zubin, 1984; Wegener, 1995, Fischer, 2005). Diese Muster können im Genuserwerb nicht im Sinne einer morphologischen Regel gelernt werden, da sie eher *überzufällige* Häufungen darstellen (Wegener, 1995; Fischer, 2005). So wird nur einem Teil dieser Muster tatsächliche Relevanz für den kindlichen Spracherwerb zugesprochen, wie beispielsweise dem formalen Muster, dass Nomen, die auf *-chen* enden, im Neutrum stehen oder dem semantischen Muster des natürlichen Geschlechtsprinzips (z. B. *der Mann*, *die Frau*) (ebd.).

1.2 Funktionen des Genus

Über die sprachästhetische Rolle der korrekten Genusverwendung hinaus werden der Genusmarkierung folgende Funktionen beigemessen (Wegener, 1995; Bewer, 2004; von Uslar, 2013):

- Die Einteilung nach Maskulina, Neutra und Feminina führt zu einer Form der *lexikalischen Strukturierung* (Köpcke & Zubin, 1984). Darüber hinaus gibt es die Annahme, dass durch semantische Zuweisungsmuster zwischen Genus und Nomen eine Strukturierung nach semantischen Klassen erfolgt, wie beispielsweise nach Geschlechtern, Oberbegriffen oder Automarken (Köpcke & Zubin, 1983; Köpcke & Zubin, 1984; Köpcke & Zubin, 2005). Dies wird jedoch recht kritisch betrachtet, da zum einen die Klassifizierungen hinterfragt werden (Fischer, 2005; Nübling, 2018). Zum anderen weisen diese Muster teilweise viele Ausnahmen auf (z. B. *das Mädchen*) und beziehen sich jeweils nur auf einen begrenzten Umfang an Nomen (Eisenberg, 1989; Wegener, 1995; Fischer, 2005; Nübling, 2018).
- Die Genusmarkierung kann eine *bedeutungsdisambiguierende* Funktion einnehmen bei homophonen Nomen (z. B. *das Steuer* versus *die Steuer*), beziehungsweise bei endungslosen Pluralformen (*der Schüler* versus *die Schüler*) (Bewer, 2004; Wegener, 1995; Fischer, 2005).
- Wenn eine Genusmarkierung vor dem Nomen rezipiert wird, z. B. *ein kleiner ...*, können die dazu passenden lexikalischen Auswahlmöglichkeiten bereits reduziert werden und so den le-

xikalischen Zugriff verbessern (Köpcke & Zubin, 1984; Friederici & Jacobsen, 1999; Hopp, 2013; Hopp & Lemmerth, 2016; Cholewa, Neitzel, Bürgens & Günther, 2019).

- Mit der Genusmarkierung können *Wort- und Phrasengrenzen* gekennzeichnet werden (Köpcke & Zubin, 1984). Bei komplexen Nominalphrasen kann dies durch den Bezug des Artikels zum Nomen geschehen (z. B. *Die für den Schüler schwierig zu bewältigende Aufgabe...*) und bei Komposita werden die Enden dadurch markiert, dass der dazugehörige Artikel kongruent zum letzten Glied des Kompositums ist (z. B. *der Klassensprecher, die Klassensprechervertretung*) (ebd.).
- Inwiefern die Genusmarkierung eine Rolle im *Kasuserwerb* einnimmt, ist weitgehend offen. Obwohl die Genuskorrektheit keine zwingende Voraussetzung für den Kasuserwerb darstellt, besteht ein gewisser Einfluss zwischen beiden Fähigkeiten, den es noch weiter zu untersuchen gilt (Ulrich, Penke, Berg, Lüdtke & Motsch, 2016; Ulrich, 2017).
- Die wichtigste Funktion des Genus scheint in seiner *deiktischen* Rolle zu liegen (Köpcke & Zubin, 1984; Corbett, 1991; Wegener, 1995). Anhand der Genusmarkierung werden referentielle Hinweise auf das Nomen gegeben, die eine entscheidende Rolle beim Satz- und Textverständnis einnehmen können, wie folgendes Beispiel zeigt: *Mila zeigt Theo das Baby, obwohl er/sie/es eigentlich schon schlafen sollte.* (Mills, 1986; Wegener, 1995).

Diese Funktionen machen deutlich, dass das Genus eine entscheidende Rolle für das Sprachverstehen und die Produktion von Sprache einnimmt. Besonders im schulischen Alltag wird gefordert, dass Kinder eigene Texte kohäsiiv formulieren sowie komplexe Aufgabenstellungen verstehen sollen; dies scheint nicht zuletzt auch abhängig von den Genusfähigkeiten der Schüler zu sein (Jeuk, 2008).

1.3 Genuserwerb

Die frühere Annahme aufgrund der Studien von Szagun, Stumper, Sondag und Franik (2007) und von Mills (1986), dass Kinder im deutschen Erstspracherwerb die Genusmarkierung problemlos und früh – mit circa drei Jahren – erwerben, wurde durch die Ergebnisse aktueller Studien revidiert (Motsch, 2009; Ruberg, 2015; Ulrich, 2017; Motsch & Rietz, 2019). In der Studie zum Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren (GED 4-9) wurden $n = 968$ Kinder in Hinblick auf ihre grammatischen Fähigkeiten untersucht (Ulrich, 2017; Motsch & Rietz, 2019). Der Erwerb der Genusfähigkeiten wurde anhand von 20 ausgewählten Nomen erfasst, um Aussagen über den Zeitpunkt einer überwiegenden Sicherheit bei der Genuszuordnung treffen zu können. Ein Kind galt als genussicher, wenn es mindestens 90 % der Items das Genus korrekt zuwies. Obwohl schon einige Vierjährige (27,2 %) eine derartige Genussicherheit aufwiesen, wurde das Kriterium zum Erwerbsalter – über 85 % der Kinder einer Alterskohorte sollten als genussicher gelten – erst bei den Siebenjährigen erreicht (ebd.).

Vor allem für mehrsprachige Kinder scheint der Genuserwerb eine besondere Herausforderung darzustellen (Turgay, 2010; Ruberg, 2015). Die Studien von Ruberg (2015) und Ronniger, Rißling, Petermann und Melzer (2018) zeigten, dass mehrsprachige Kinder im Vorschulalter deutlich schlechtere Leistungen in der Genusmarkierung aufwiesen als die einsprachig aufwachsenden Vergleichsgruppen. Die Frage, ob und wenn ja, wann die Korrektheit der Genusmarkierung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Schulalter an die Leistungen der monolingual aufwachsenden Kinder Anschluss findet, ist auf der Basis der existierenden empirischen Untersuchungen nach wie vor offen (Ruberg, 2013; Ruberg, 2015; Ronniger et al., 2018).

1.4 Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Genusfehler scheinen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und somit auch bei Schülern im Förderschwerpunkt Sprache häufig aufzutreten (Clahsen, 1988; Ulrich, 2017). Clahsen (1988) und Hansen (1996) erhoben spontansprachliche Aufnahmen von $n = 10$ und $n = 4$ sprachentwicklungsgestörten Kindern im Alter von drei bis neun Jahren. Die Analysen zeigten, dass alle Kinder Fehler in der Genusmarkierung aufwiesen (Clahsen, 1988; Hansen, 1996). Diese Ergebnisse wurden unterstützt von Stumper, Mödden und Tollmann (2018), die 27 sprachentwicklungsgestörte und 28 unauffällige sechsjährige Kinder anhand eines Genusscreenings untersuchten. Die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen markierten signifikant häufiger das Genus falsch (Stumper et al., 2018). Dabei äußerten sich Fehler unterschiedlich: Artikel wurden ausgelassen, es wurden Default-Formen (z. B. *de*) genutzt oder das Genus wurde falsch markiert (Ruberg, 2015; Motsch & Riehemann, 2017; Stumper et al., 2018). Es muss allerdings angemerkt

werden, dass sich die Studien entweder nur auf eine sehr geringe Probandenanzahl oder nur auf sechsjährige Kinder beschränkten (Clahsen, 1988; Hansen, 1996; Stumper et al., 2018).

Zudem inkludierten die o.g. Studien in der Regel ausschließlich Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Schüler mit sprachlichem Unterstützungsbedarf zeichnen sich jedoch häufig durch eine große Heterogenität aus, da individuell weitere Einflussfaktoren eine Rolle spielen können (z. B. sozial-emotionale oder kognitive Fähigkeiten oder ein mehrsprachiger Erwerbsverlauf) (Kultusministerkonferenz, 1998). Insofern lassen sich über die Entwicklung der Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache im Laufe der Primarstufe nur wenig Aussagen treffen.

Im Rahmen der sonderpädagogischen Diagnostik kann mithilfe standardisierter Testverfahren eine Abgrenzung zwischen auffälligen und unauffälligen Genusleistungen in Relation zur Normstichprobe erfolgen. Im standardisierten und normierten Elizitationsverfahren ESGRAF 4-8 (Motsch & Rietz, 2019) erreichen sechsjährige Kinder ein Ergebnis im unauffälligen Bereich (PR \geq 16), wenn sie mindestens 80 % der elizitierten Genusmarkierungen korrekt vornehmen; sprachunauffällige siebenjährige Kinder ordnen den 20 ausgewählten Nomen bereits zu mindestens 95 % das korrekte Genus zu (ebd.).

1.5 Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Die Ziele der Genusförderung liegen vor allem in der Besetzung der obligatorischen Artikelposition und in der Zuweisung des korrekten Genus zu Nomen (Kruse, 2010; Motsch, 2017). Zum Erreichen dieser Ziele werden für die Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache unterschiedliche Methoden beschrieben (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Methoden zur Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Methode	Quellen
Spezifisches <i>Input-Angebot</i> , zum Beispiel in Form von Geschichten oder Liedern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siegmüller & Kauschke, 2006 ▪ Gumpert & Günterth, 2017 ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
<i>Rezeptive Übungen</i> , wie die Zuordnung von Artikeln zu Nomen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siegmüller & Kauschke, 2006 ▪ Gumpert & Günterth, 2017
<i>Verdeutlichung</i> von formalen oder semantischen Mustern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schmidt & Kauschke, 2016 ▪ Riehemann, 2021
Einüben von <i>Ankerbeispielen</i> , beispielsweise sollen sich Schüler exemplarisch ein musterkonformes Nomen mit Artikel merken (z. B. das Löffelchen)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riehemann, 2021
<i>Visuelle Hilfen</i> , zum Beispiel in Form von Farben oder Symbolen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kruse, 2010 ▪ Schmidt & Kauschke, 2016 ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
Gebrauch von <i>Gesten</i> , beziehungsweise <i>Handzeichen</i> für Artikel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
<i>Auditive Hilfen</i> , beispielsweise durch Betonung der Artikel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motsch, 2017 ▪ Riehemann, 2021
<i>Ausprobieren</i> von Nomen und Artikeln, indem sich Schüler diese <i>vorsprechen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klett, 2017
<i>Vorsprechen als Merkhilfe</i> , Artikel und Nomen werden vom Schüler mehrmals laut wiederholt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motsch, 2017
Förderung des <i>Frageverhaltens</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riehemann, 2021

Bislang ist jedoch noch nicht untersucht, inwiefern diese Methoden in der sprachheilpädagogischen Praxis zur Genusförderung Anwendung finden, beziehungsweise von den sonderpädagogischen Lehrkräften als hilfreich erachtet werden.

Es gibt verschiedene deutschsprachige *Therapieansätze*, die eine Förderung der korrekten Genusmarkierung bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in den Blick nehmen: die Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN; Siegmüller & Kauschke, 2006), die Genusförderung nach Kruse (Kruse, 2010), die Kontextoptimierung (Motsch, 2017), und die Strategieorientierte Genusförderung im Schulalter (StrateGe; Riehemann, 2021). Weitere Förderansätze für mehrsprachige Kinder sind nicht für die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen entwickelt, wie zum Beispiel das Konzept Deutschlernen in mehr-

sprachigen Klassen (DemeK; Amlinger, Jaitner, Lüth, Michaelis, Strutz & Verbücheln, 2012). Nicht alle Ansätze für sprachentwicklungsgestörte Kinder sind in Hinblick auf ihre Wirksamkeit zur Genusförderung evaluiert (siehe Tab. 2). Die vorhandenen Untersuchungen beruhen auf kleinen Stichprobengrößen, Fallbeschreibungen oder Pilotstudien und wurden teilweise nur lückenhaft berichtet (siehe Tab. 2). Offen bleibt zudem, inwiefern die Mehrsprachigkeit einiger Probanden Einfluss auf die Förderung nimmt. Basierend auf dieser aktuellen Studienlage liegen noch keine ausreichenden Evidenzen bezüglich der Wirksamkeit von Genusförderprogrammen vor (Cook, Buysse, Klingner, Landrum, McWilliam, Tankersley, & Test, 2015; Kuhl, Gebhardt, Bienenstein, Käppler, Quinten, Ritterfeld, Tröster & Wember, 2017). Das gilt insbesondere für (langfristige) Transfereffekte.

Tab. 2: Wirksamkeitsstudien zur Genusförderung von Kindern mit SES
(TE = Therapieeinheiten; Min. = Minuten)

Förderung	Evaluation	Outcome
PLAN (Sieg Müller & Kauschke, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Multiple Einzelfallstudie (Schmidt & Kauschke, 2016) ▪ Prä-Post-Test-Design mit Follow-up (nach 6 Wochen) ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 5;0-7;6 Jahren ▪ je 12 TE à 45 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Langfristige Übungseffekte bei 2 Kindern ▪ Langfristige Transfereffekte bei 3 Kindern ▪ Signifikante Verbesserungen in der Spontansprache bei 2 Kindern
Genus therapie nach Kruse (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Multiple Einzelfallberichte (Kruse, 2010) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 10 einsprachige/mehrsprachige Kinder von ca. 4;1 Jahren bis zur 3. Klasse ▪ je ca. 7-20 TE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 9 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelfallstudie (Doppelbauer, Dralle, Purat, Webersinke, Schwytay & Stadie, 2013) ▪ n = 1 Kind, 10;11 Jahren ▪ Prä-Post-Design ▪ 22 TE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen ▪ Übungseffekte ▪ Keine Transfereffekte
Kontextoptimierung (Motsch, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Studie zur Genusförderung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Ergebnisse
StrateGe (Riehemann, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Schier, 2017) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 9;0-9;6 Jahren ▪ 6 TE à 60 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Übungseffekte bei 3 Kindern ▪ Transfereffekte bei 3 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Wergen, 2018) ▪ Prä-Post-Design mit Curriculumbasiertem Messen (CBM) ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 7;7-8;8 Jahren ▪ 6 TE à 30 bis 45 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Verbesserungen im CBM bei 4 Kindern ▪ Transfereffekte bei 4 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Jungmann & Kalmes, 2019) ▪ Prä-Post-Design mit Curriculumbasiertem Messen (CBM) ▪ n = 4 mehrsprachige Kinder von 9;11-10;2 Jahren ▪ 8 TE à 45 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 3 Kindern ▪ Verbesserungen im CBM bei 3 Kindern ▪ Transfereffekte bei 2 Kindern
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Farber, 2020) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 4 einsprachige & mehrsprachige Kinder von 8;7-8;10 ▪ 8 TE à 30 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 4 Kindern ▪ Transfereffekte bei 1 Kind
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pilotstudie als multiple Einzelfallstudien (Kopp, 2020) ▪ Prä-Post-Design ▪ n = 5 mehrsprachige Kinder von 8;4-9;10 Jahren ▪ 8 TE à 45 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deskriptive Verbesserungen bei 5 Kindern ▪ Transfereffekte bei 4 Kindern

1.6 Fazit und Fragestellung

Insgesamt wird deutlich, dass die Genusmarkierung eine besondere Herausforderung im Spracherwerb darstellt. Dabei übernimmt sie eine wichtige Funktion für das Verständnis sowie die Produktion von Sprache und trägt somit entscheidend zum Bildungserfolg bei. Der Ist-Zustand der Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache – sowohl der ein- als auch der mehrsprachigen Kinder – scheint nicht mit dem altersgemäßen Soll-Zustand übereinzustimmen. Allerdings wurden die Genusfähigkeiten von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache bislang zu wenig erforscht. In Hinblick auf den Ist-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache existieren zwar unterschiedliche Therapiemethoden und -ansätze, jedoch ist bislang offen, welche tatsächlich von Lehrkräften genutzt werden und inwiefern diese wirkungsvoll sind, also dem Soll-Zustand entsprechen. Da es anhand der vorliegenden Studienlage noch keine hinlänglichen Evidenzen zur Wirksamkeit gibt, können Erfahrungswerte aus der schulischen Praxis Anhaltspunkte bieten. Liegen unausgewogene Spannungsverhältnisse zwischen den Ist- und Soll-Zuständen der Genusfähigkeiten sowie der Genusförderung vor, dann resultiert daraus ein Bedarf für die Weiterentwicklung der Genusförderung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache (Schlutz, 2006). Um diese Genusförderung in einem nächsten Schritt möglichst optimal zu konzipieren, müsste außerdem erforscht werden, wie sich dieser Bedarf gestaltet. Dementsprechend ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Inwieweit liegt ein Bedarf für die Weiter(-entwicklung) und Evaluation wirksamer Förderkonzepte zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache vor?*

2 Methode

2.1 Vorgehen

Um den Bedarf für die Entwicklung einer wirksamen Genusförderung zu elaborieren, wird eine Fragebogenerhebung mit sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt, die in der Primarstufe mit Schülern im Förderschwerpunkt Sprache arbeiten. Ziel ist es, die *Genusfähigkeiten* der Schüler und die aktuell stattfindende *Genusförderung* zu untersuchen. Basierend auf den Erkenntnissen einer systematischen Literaturrecherche wird eine erste Version des Fragebogens generiert. Diese Version wird mit zwei erfahrenen Sonderpädagoginnen aus dem Förderschwerpunkt Sprache erprobt, um die Bearbeitungsdauer und die Verständlichkeit näher einschätzen zu können (nach Steiner & Benesch, 2018). Anhand dieser Erkenntnisse werden einzelne Aspekte des Fragebogens überarbeitet, bevor die Erhebung dann online durchgeführt wird (nach Steiner & Benesch, 2018).

2.2 Aufbau des Fragebogens

Für die inhaltliche Konzeption des Fragebogens wird zunächst das Konstrukt Bedarf wirksamer Genusförderkonzepte untergliedert in (a) den Spannungszustand zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache und (b) dem Spannungszustand zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Genusförderung (siehe Abb. 1) (Schlutz, 2006; Steiner & Benesch, 2018).

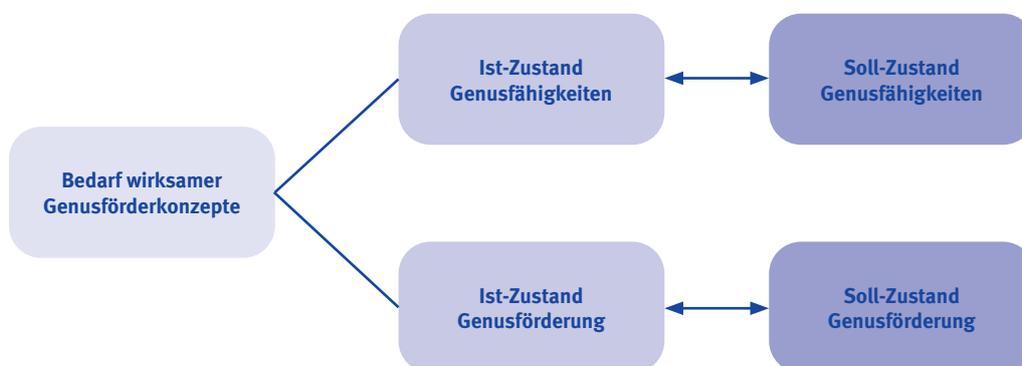


Abb. 1: Inhaltliche Konzeption des Fragebogens

Darauf aufbauend erhebt der Fragebogen vier Bereiche. Zunächst werden *Hintergrundinformationen zu der Beschäftigung der Lehrkräfte* erfragt, wie das Bundesland, in dem die Lehrkräfte arbeiten; die Anzahl der Jahre, in denen sie bereits Schüler im Förderschwerpunkt Sprache un-

terrichtet haben; die Schulform, in der sie aktuell tätig sind und die Klassenstufen, in denen sie bereits unterrichtet haben. In dem zweiten Teil sollen die Lehrkräfte den *Ist-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache einschätzen* und mit dem Soll-Zustand (basierend auf den Daten des GED-Projekts, Motsch & Rietz, 2019; Ulrich, 2017; vgl. Kapitel 1) vergleichen (siehe Abb. 2). Als dritter Bereich wird der aktuelle *Ist-Zustand der Genusförderung* an den Schulen erfragt, um zu ermitteln, ob dieser von den Befragten als wirkungsvoll eingeschätzt wird, also dem *Soll-Zustand* entspricht (siehe Abb. 3). In dem vierten Teil des Fragebogens sollen die Lehrkräfte *Empfehlungen zu dem Soll-Zustand der Genusförderung* treffen (siehe Abb. 4).

Insgesamt umfasst der Fragebogen 16 Items. Wenn Lehrkräfte angeben, noch keine Genusförderung durchgeführt zu haben, verkürzt sich der Bogen auf 13 Items. Um möglichst viele und vollständige Datensätze zu erhalten und eine hohe Objektivität zu gewährleisten, werden größtenteils geschlossene Fragen gestellt, die vereinzelt durch offene Kategorien ergänzt werden (siehe Abb. 4). Ein Item bietet die Möglichkeit einer frei verbalisierten Antwort der Lehrkräfte. Bei den geschlossenen Fragen müssen die Lehrkräfte entweder angeben, ob eine Merkmalsausprägung zutrifft, oder beispielsweise auswählen, wie häufig ein Merkmal auftritt (siehe Abb. 2 bis 4). Die Antworten erfolgen anhand einer sechsstufigen Skala (nach Krosnick & Fabrigar, 1997; Krosnick & Presser, 2010). Um die Beantwortung möglichst einfach zu gestalten, wird die Skalierung visuell veranschaulicht und mit einer verbalen Skalenbezeichnung versehen (z. B. *nie; selten; gelegentlich; mehrfach; oft; immer*) (siehe Abb. 2 und 3) (nach Menold & Bogner, 2015). Zusätzlich werden Fragen, die mutmaßlich nicht von allen Lehrkräften eingeschätzt werden können, mit einer Ausweichmöglichkeit versehen (kann ich nicht beurteilen) (siehe Abb. 2 und 3).

6. Kinder von 6;0-6;11 Jahren sollten bei bekannten Nomen eine Genussicherheit von etwa 80% aufweisen und Kinder ab 7;0 Jahren von mindestens 95%. Wie häufig ist dies Ihrer Einschätzung nach bei Ihren Schüler*innen der Fall?
Bitte kreuzen Sie für das jeweilige Alter an.

	Nie	Selten	Gelegentlich	Mehrfach	Oft	Immer	Kann ich nicht beurteilen
6;0 – 6;11 Jahre (Genussicherheit mind. 80%)	<input type="radio"/>						
7;0 – 7;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>						
8;0 – 8;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>						
9;0 – 9;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>						
10;0 – 10;11 Jahre (Genussicherheit mind. 95%)	<input type="radio"/>						

Abb. 2: Beispiel für die Erfragung des Ist-Zustandes der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache

12. Bitte schätzen Sie ein...

	Gar nicht	Kaum	Etwas	Ziemlich	Sehr	Außerordentlich	Kann ich nicht beurteilen
a) Wie gut haben die Schüler*innen die Artikel von Nomen gelernt, die in der Genusförderung behandelt wurden?	<input type="radio"/>						
b) Konnten die Schüler*innen nach der Genusförderung auch andere Nomen, die nicht geübt wurden, genussicherer verwenden?	<input type="radio"/>						
c) Wie motiviert haben die Schüler*innen insgesamt in der Genusförderung mitgearbeitet (im Vergleich zu anderen Förderzielen)?	<input type="radio"/>						

Abb. 3: Beispiel für die Erfragung des Ist-Zustandes der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

13. Welche Methoden sollten Ihrer Einschätzung nach in einem guten Genusförderkonzept enthalten sein?	
Bitte kreuzen Sie an. Mehrfachnennungen sind möglich.	
<input type="checkbox"/>	Input, z.B. über Geschichten oder Lieder.
<input type="checkbox"/>	Rezeptive Übungen, z.B. Zuordnungsaufgaben.
<input type="checkbox"/>	Explizite Verdeutlichung von Mustern/ Regelmäßigkeiten in der Genuszuweisung, z.B. wenn ein Nomen auf „-chen“ endet, wird ein „das“ gebraucht.
<input type="checkbox"/>	Einüben von „Ankerbeispielen“ (=einzelne Nomen mit Artikel, die beispielhaft als Merkhilfen genutzt werden).
<input type="checkbox"/>	Artikel werden mit visuellen Hilfen verknüpft, z.B. Symbole, Farben, etc.
<input type="checkbox"/>	Artikel werden mit auditiven Hilfen verknüpft, z.B. Betonung.
<input type="checkbox"/>	Artikel werden mit Gesten verknüpft.
<input type="checkbox"/>	Schüler*innen sollen durch lautes Vorsprechen ausprobieren, welcher Artikel am besten passt.
<input type="checkbox"/>	Schüler*innen sollen sich wiederholt das Nomen mit dem richtigen bestimmten Artikel vorsprechen (als Merkhilfe).
<input type="checkbox"/>	Einüben von Frageverhalten bei unbekanntem Artikel.
<input type="checkbox"/>	Weitere, nämlich:
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

Abb. 4: Beispiel für die Erfragung der Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

2.3 Stichprobengewinnung und Durchführung

Die Erhebung findet über eine anonymisierte Online-Befragung von Ende Mai 2019 bis Ende Juli 2019 über das Umfragetool Soscisurvey statt und ist insgesamt 62 Tage online. Die Befragung wird mit einer nicht-probabilistischen Gelegenheitsstichprobe durchgeführt. Für die Bundesländer, in denen dies erforderlich ist, werden zuvor über die Bildungsministerien Genehmigungen eingeholt, um die Befragung mit sonderpädagogischen Lehrkräften durchführen zu dürfen. Für die Akquise der Lehrkräfte werden 263 Grundschulen direkt kontaktiert. Davon sind die meisten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, circa ein Drittel sind inklusive Grundschulen. Zusätzlich wurde die Akquise über die Mailverteiler des Berufsverbands der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) und des Verbands der Sonderpädagogik e. V. (vds) unterstützt. Der Einladungstext zur Teilnahme an der Studie wird mit einem entsprechenden Informationsschreiben im Anhang und dem dazugehörigen Link per Email versendet. Im Informationsschreiben sowie in der Einleitung des Fragebogens werden die wichtigsten Informationen zum Hintergrund und zur Zielsetzung der Studie gegeben. Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgt bei den geschlossenen Fragen über Ankreuzen; bei den offenen Fragen gibt es Freitextfelder. Während der Bearbeitung besteht jederzeit die Möglichkeit, bereits beantwortete Fragen zu korrigieren. Im Durchschnitt dauert die Bearbeitung circa sieben Minuten pro Teilnehmer.

2.4 Auswertung

Es ergibt sich zunächst ein Datensatz von $n = 330$. Im nächsten Schritt werden alle Fragebögen ausgeschlossen, deren Antworten keine direkten Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage liefern, also keine Angaben zu den Fragen sechs bis 16 machen. Auf diese Weise werden auch diejenigen ausgeschlossen, die schon sehr früh die Befragung abbrechen und deshalb ohnehin als *unzuverlässige Fälle* gelten (Wirtz, 2004; Graham, 2012; Döring & Bortz, 2016). Basierend auf diesem Vorgehen wird letztendlich der Datensatz von $n = 260$ Fragebögen deskriptiv analysiert. Die verbalen Kategorien werden nach Rohrmann (1978) als äquidistant eingestuft. Demnach werden die damit gewonnenen Daten als quasi-intervallskaliert betrachtet. Um Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) berechnen zu können, werden die sechsstufigen Antwortformate von *nie* bis *immer* als Zahlen von eins bis sechs kodiert.

3 Ergebnisse

3.1 Hintergrundinformationen zu der Beschäftigung der Lehrkräfte

Die Fragen wurden von $n = 260$ Lehrkräften beantwortet. Diese sind in insgesamt 13 unterschiedlichen Bundesländern tätig, wobei am stärksten Baden-Württemberg (41,15%) und Nordrhein-Westfalen (23,46%) vertreten sind, danach folgen Bayern (11,54%) und Niedersachsen (10,00%). Die restlichen 14,08% der Stichprobe verteilen sich auf Rheinland-Pfalz, Bremen,

Hamburg, Hessen, Berlin, Sachsen-Anhalt, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Eine große Spannweite gibt es in der Anzahl der Jahre, in denen diese bereits Schüler im Förderschwerpunkt Sprache unterrichten: von einer Lehrkraft, die noch kein volles Jahr unterrichtet, bis zu 43 Jahren Berufserfahrung. Der MW liegt bei 14,12 Jahren mit einer SD von 10,28 Jahren. Von n = 256 Lehrkräften arbeiten die meisten (74 %) an einer Schule für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache. Die restlichen Lehrkräfte sind an integrativen Schulen (10 %), an kombinierten Förderschulen (9 %) oder an Grundschulen mit Sprachförderklassen tätig (7 %). Fast alle Lehrkräfte (93 %) geben an, bereits in verschiedenen Klassenstufen unterrichtet zu haben, wobei die meisten schon in ersten Klassenstufen unterrichtet haben (90 %) und sich der Anteil dann schrittweise bis zur vierten Klassenstufe auf 65 % reduziert.

3.2 Ist-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache

Die Lehrkräfte werden gebeten, einzuschätzen, ob die Schüler altersentsprechende Genusfähigkeiten aufweisen. Dafür sollen sie die **Genussicherheit** ihrer Schüler verschiedener Altersgruppen mit dem SOLL-Zustand aus den Daten der GED-Studie vergleichen (Motsch & Rietz, 2019; Ulrich, 2017) und dementsprechend auf einer Skala von *nie* bis *immer* (eins bis sechs) einschätzen, wie häufig die Genussicherheit erreicht wird. Im Folgenden werden exemplarisch die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Genussicherheit der jüngsten, der Sechsjährigen, und der ältesten Altersgruppe, der Zehnjährigen dargestellt (Abb. 5 und 6).

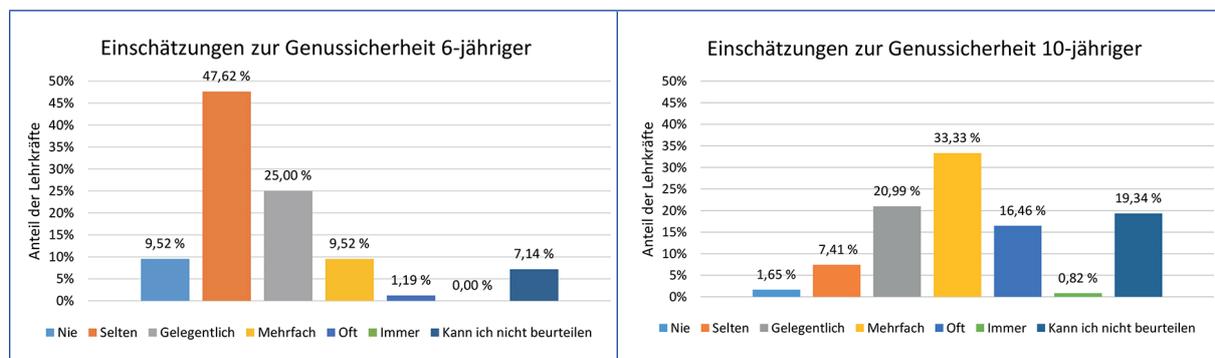


Abb. 5: Wie häufig liegt Genussicherheit bei 6-jährigen Schülern im Förderschwerpunkt Sprache vor? Beantwortet von n = 252 Lehrkräften

Abb. 6: Wie häufig liegt Genussicherheit bei 10-jährigen Schülern im Förderschwerpunkt Sprache vor? Beantwortet von n = 243 Lehrkräften

Den Daten des GED-Projekts zufolge sollen sechsjährige Schüler mindestens eine Genuskorrektheit von etwa 80 % bei bekannten Nomen aufweisen (Motsch & Rietz, 2019; Ulrich, 2017). Von 252 Lehrkräften gibt mehr als die Hälfte (57,14 %) an, dass dies *selten* oder *nie* erreicht wird, 25 % geben *gelegentlich* an, 9,52 % *mehrfach*, nur 1,19 % oft und niemand wählt *immer* aus (siehe Abb. 5). Der MW liegt bei 2,40 mit einer SD von 0,86. Die Genussicherheit der zehnjährigen Schüler im Förderschwerpunkt Sprache wird von n = 243 Lehrkräften eingeschätzt. Diese beurteilen, wie häufig die Schüler das altersentsprechende Kriterium von mindestens 95 %iger Genuskorrektheit bei bekannten Nomen erreichen (Ulrich, 2017; Motsch & Rietz, 2019). Hier wird ein MW von 3,72 (SD 0,98) erreicht. Von ca. einem Drittel der Lehrkräfte (30,05 %) wird geschätzt, dass die Genussicherheit *nie* bis *gelegentlich* der Fall sei, die meisten (33 %) wählen *mehrfach* aus, 16,46 % oft und nur 0,82 % gibt *immer* an (siehe Abb. 6). Im Vergleich beider Altersgruppen zeigt sich zudem, dass es den Lehrkräften schwerer fällt, die Leistungen der älteren Schüler einzuschätzen: bei den Sechsjährigen geben 7,14 % an, die Genussicherheit nicht beurteilen zu können, bei den Zehnjährigen bereits 19,34 % (siehe Abb. 5 und 6).

Weiterhin wird erhoben, ob die Lehrkräfte Unterschiede in Bezug auf die **Genusleistung von verschiedenen Schülergruppen** der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache sehen. Die Frage wird insgesamt von n = 255 Lehrkräften beantwortet, wovon 96 % angeben, dass sie bei bestimmten Schülergruppen vermehrt Auffälligkeiten in der Genusmarkierung beobachten. Darunter sind zu 41 % Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund, zu 33 % Schüler mit einem Störungsschwerpunkt im grammatischen Bereich und zu 24 % im semantisch-lexikalischen Bereich. Die restlichen 2 % fallen auf sonstige Schülergruppen, hier werden Schüler mit Unterstützungsbedarf in weiteren Förderschwerpunkten oder zusätzlichen Schwierigkeiten in der rezeptiven Sprach-

verarbeitung beschrieben, sowie Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und Schüler aus Klassen mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern.

3.3 Ist-Zustand der Genusförderung

Um den aktuellen Ist-Zustand der **Genusförderung** an Schulen zu ermitteln, werden die Lehrkräfte gefragt, ob sie bereits eine Genusförderung durchgeführt haben. Von $n = 253$ Lehrkräften beantworten dies 87 % mit *Ja*. Die restlichen 13 % werden nach den Gründen befragt, warum keine Förderung durchgeführt wurde. Dabei wird am häufigsten ausgewählt, dass andere Förder-/Unterrichtsziele bislang Vorrang hatten (46,55 %). Zu 20,69 % wird angegeben, keine Förder-/Unterrichtsmethoden für die Genusförderung zu kennen und zu 10,34 %, dass die bestehenden Förder-/Unterrichtsmethoden als nicht geeignet empfunden werden. Von 8,62 % der Lehrkräfte wird dies mit zu hoher Belastung im Schulalltag begründet und nur 3,45 % sieht keine Notwendigkeit/Relevanz. Zudem werden zu 10,34 % weitere Gründe ausgewählt, zum Beispiel *die Förderung wird von anderen Personen durchgeführt*.

Die Lehrkräfte, die bereits eine Genusförderung durchgeführt haben, werden weiterhin befragt, welches **Setting** dabei genutzt werde. Die meisten (39,20 %) geben an, die Förderung im regulären Deutschunterricht umzusetzen, aber auch der additive Förderunterricht und die Einzelförderung werden jeweils zu ca. einem Drittel dafür genutzt (zu 30,19 % und zu 30,61 %).

Tab. 3: Ergebnisse der Einschätzungen von $n = 207$ Lehrkräften zum Ausmaß der Methodenverwendung anhand einer sechsstufigen Skala. Darstellung von MW und SD.

Methode	MW (SD)
Visuelle Hilfen	4,84 (1,29)
Rezeptive Übungen, z. B. Zuordnungsaufgaben	4,26 (1,05)
Input, z. B. Geschichten oder Lieder	3,72 (1,44)
Ausprobieren durch Vorsprechen	3,68 (1,41)
Merkhilfe Vorsprechen	3,59 (1,18)
Frageverhalten	3,56 (1,63)
Ankerbeispiele	3,52 (1,85)
Auditive Hilfen	3,41 (1,48)
Verdeutlichung von Mustern	3,13 (1,40)
Gesten	3,12 (1,48)

Daraufhin wird erhoben, in welchem Ausmaß welche **Methoden** genutzt werden. Dies wird auf einer Skala von *gar nicht* bis *außerordentlich* (eins bis sechs) von $n = 207$ Lehrkräften eingeschätzt. Dabei zeigt sich zunächst insgesamt, dass alle Methoden durchschnittlich zu einem Ausmaß genutzt werden, das mindestens im mittleren Skalenbereich liegt (siehe Tab. 3). So weist der Einsatz von Gesten mit 3,12 den niedrigsten MW auf (SD 1,48) (siehe Tab. 3). Besonders häufig werden visuelle Hilfen genutzt, wie zum Beispiel Symbole oder Farben (MW 4,84; SD 1,29) (siehe Tab. 3).

Anhand der nächsten Frage wird erhoben, ob sich die Lehrkräfte in ihrer Genusförderung an bestehenden **Förderkonzepten** orientieren. Die Frage wird insgesamt von $n = 206$ Lehrkräften beantwortet und von 43 % bejaht. Bei der daran anschließenden offenen Frage, nach welchem Förderkonzept gearbeitet wird, werden teilweise die in Kapitel eins beschriebenen, deutschsprachigen Therapie- und Förderkonzepte von den Lehrkräften genannt (Kruse, 2010; Amlinger et al., 2012; Motsch, 2017; Riehemann, 2021). Weiterhin wird angegeben, die Förderung an Lehrwerken oder schulinternen Materialien zu orientieren. Die 57 % der Lehrkräfte, die sich an keinen Förderkonzepten orientieren, werden weiter nach den Gründen dafür gefragt. In den freien Antworten beziehen sich die meisten (70 %) darauf, dass kein geeignetes Konzept bekannt sei.

Dann sollen die Lehrkräfte, die bereits eine Genusförderung durchgeführt haben, einschätzen, wie **wirksam** die Förderung in Hinblick auf geübte Items, Transferitems und Motivation der Schüler sei (siehe Abb. 7). Dafür bewerten $n = 202$ Lehrkräfte diese auf einer Skala von *gar nicht* bis *außerordentlich* (eins bis sechs). In Bezug auf die Übungsitems, also Nomen, die in der eigenen Genusförderung behandelt werden, stufen die Lehrkräfte den Erfolg der Förderung größtenteils im mittleren Bereich (MW 3,62; SD 0,71) ein. Keiner gibt *gar nicht* oder *außerordentlich* an, nur insgesamt 13 % *kaum* oder *sehr* und 85 % der Lehrkräfte beurteilen den Erfolg mit *etwas* oder *ziemlich*. Für die Bewertung der Transferitems werden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern die Schüler auch Nomen, die nicht geübt wurden, nach der Genusförderung genussicherer verwenden könnten. Hier werden die Erfolge der Förderung schlechter eingeschätzt: der durchschnittliche MW liegt bei 2,82 (SD 0,75). 1 % der Lehrkräfte bewerten den Erfolg mit *gar nicht*, der Groß-

teil mit *kaum* oder *etwas* (insgesamt 76 %) und nur 13 % mit *ziemlich* oder *besser*. Zudem können 10 % den Erfolg der Transferitems *nicht beurteilen*. Die Motivation der Schüler bei der Genusförderung wird größtenteils im mittleren Bereich eingeschätzt (MW 3,88; SD 0,88), die meisten (42 %) geben *ziemlich* an, insgesamt 47 % verteilen sich auf *etwas* oder *sehr*, und die restlichen 10 % wählten *kaum*, *außerordentlich* oder *kann ich nicht beurteilen* aus.

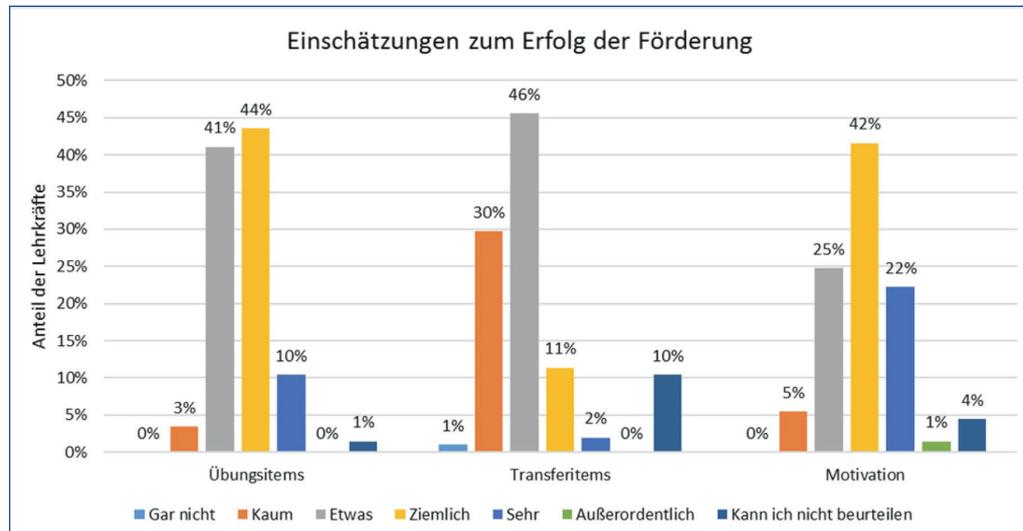


Abb. 7: Einschätzungen zum Fördererfolg in Bezug auf die gelernten Übungsitems, die Transferitems und die Motivation der Schüler (von n = 202 Lehrkräften)

3.4 Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung

Abschließend sollen die Lehrkräfte einschätzen, welche der bereits genannten **Methoden** (siehe Tab. 1) in einem *guten* Genusförderkonzept enthalten sein sollen. Die Ergebnisse insgesamt zeigen, dass von n = 230 nahezu alle Lehrkräfte (229) mehrere unterschiedliche Methoden wählen. Die meisten Lehrkräfte (90 %) sprechen sich dafür aus, dass Artikel mit visuellen Hilfen verknüpft werden sollen, wie zum Beispiel Symbolen, Farben, etc. (siehe Abb. 8). Die Methode, dass Schüler durch lautes Vorsprechen ausprobieren sollen, welcher Artikel am besten passt, wird von den wenigsten Befragten ausgewählt (42 %). Unter weiteren Methoden ergänzen die Lehrkräfte zum Beispiel Modellierungstechniken, die Verbindung zu anderen Unterrichtsthemen oder Wortschatzfeldern, den Einsatz von Bewegung bei Übungen und das Nachschlagen in Wörterbüchern.

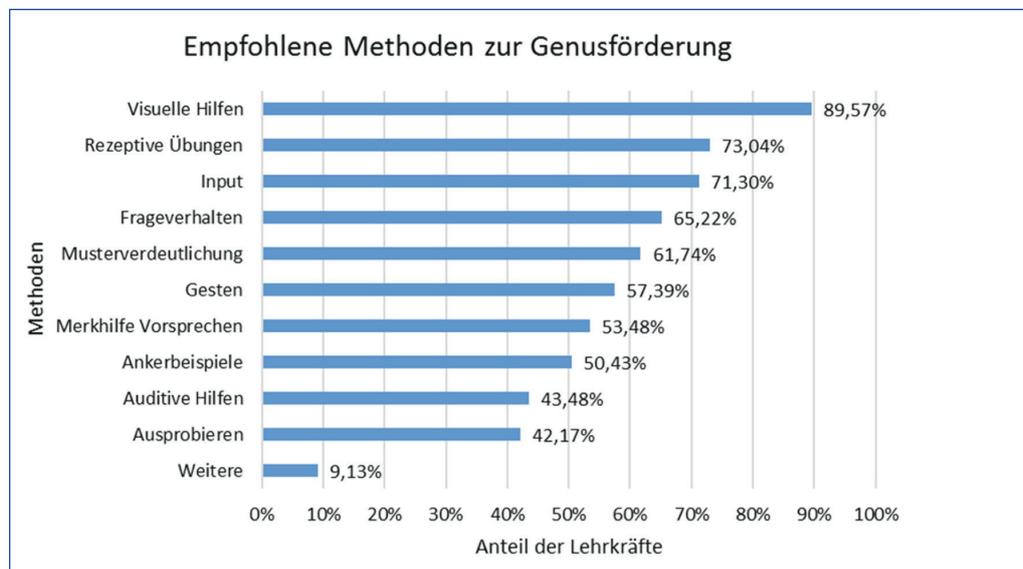


Abb. 8: Empfohlene Methoden in der Genusförderung (von n = 230 Lehrkräften)

Bei der Frage in welcher **Klassenstufe** die Förderung am besten erfolgen soll (Frage 14), entscheiden sich die meisten Lehrkräfte für die jüngeren Klassenstufen: 40 % von $n = 231$ für die erste und 53 % für die zweite Klassenstufe. Die restlichen 7 % befürworten die dritte oder vierte Klassenstufe. In Bezug auf das **Setting** präferieren von $n = 231$ Lehrkräften 42 % den regulären Deutschunterricht im Stundenplan, 47 % den additiven Förderunterricht und nur 11 % die Einzelförderung.

Im Rahmen einer offenen Frage wird nach weiteren Anregungen für ein zukünftiges Genusförderkonzept gefragt. Mehrere Lehrkräfte wünschen sich konkrete Materialien und Fortbildungen. Zudem soll das Genusförderkonzept leicht in den Schulalltag, bzw. Unterricht integrierbar sein und einfach mit häuslichem Üben verknüpft werden können. Des Weiteren sollen verschiedene Methoden und Lernkanäle genutzt werden und Schüler in den Bereichen Selbstmanagement und Strategielernen gefördert werden. Die Förderung soll motivierend gestaltet sein, am Wortschatz der Schüler und an anderen Unterrichtsthemen orientiert sein und für Schüler anwendbar sein, die älter sind oder einen Migrationshintergrund haben.

3.5 Zusammenfassung

In Bezug auf die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache bewertet der Großteil der Lehrkräfte (82,14 %) die Genussicherheit der Sechsjährigen mit *nie* bis *gelegentlich*. Zehnjährigen Schülern im Förderschwerpunkt Sprache werden von 54 % der Befragten *gelegentlich* oder *mehrfach* altersentsprechende Genusfähigkeiten zugeschrieben. Dabei werden vor allem bei mehrsprachigen Schülern vermehrt Auffälligkeiten in der Genusmarkierung beobachtet.

Die meisten Lehrkräfte (87 %) haben bereits eine Genusförderung durchgeführt. Dazu werden die verschiedenen Methoden mindestens zu einem mittleren Ausmaß genutzt (MW von 3,12 bis 4,84), wobei die visuellen Hilfen präferiert werden (MW 4,84). Knapp mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (57 %) orientiert sich dabei an keinem bestimmten Förderkonzept, größtenteils ist ihnen kein geeignetes Konzept dafür bekannt (ca. 70 %). Die Wirksamkeit der eigenen Genusförderung bewerten die Lehrkräfte bei geübten Items im mittleren Bereich (MW 3,62), bei Transferitems im unteren Bereich (MW 2,82) und in Bezug auf die Motivation der Schüler im mittleren Bereich (MW 3,88). Fast alle Lehrkräfte empfehlen für eine Genusförderung mehrere unterschiedliche Methoden, wobei am häufigsten die visuellen Hilfen ausgewählt werden (90 %).

4 Diskussion & Schlussfolgerungen

4.1 Fragebogenerhebung

Ziel der vorliegenden Fragebogenerhebung ist es, herauszufinden, inwiefern ein Bedarf für die Entwicklung wirksamer Genusförderkonzepte für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache herrscht. Dafür sollen sonderpädagogische Lehrkräfte zunächst den Ist-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler mit dem altersgemäßen Soll-Zustand vergleichen. Daraufhin sollen sie den aktuellen Ist-Zustand der Genusförderung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache einschätzen und Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung vornehmen. Die 260 Lehrkräfte, die sich an der Umfrage beteiligen, sind in mehreren Bundesländern sowie an verschiedenen Schulformen tätig und verfügen über ein unterschiedliches Maß an Berufserfahrung. Dies spricht dafür, dass Schwierigkeiten im Genuserwerb von Lehrkräften mit sehr unterschiedlichen beruflichen Gegebenheiten als relevanter Gegenstand ihrer sonderpädagogischen Arbeit angesehen werden.

4.2 Spannungsverhältnis Ist- & Soll-Zustand der Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache

Die vorliegenden Daten zeigen, dass die befragten Lehrkräfte die Fähigkeiten ihrer Schüler, Nomen das korrekte Genus zuzuweisen, insgesamt als unzureichend einschätzen. Dabei ergibt sich in Bezug auf die Schulanfänger ein recht eindeutiges Bild: Nur zehn Prozent der Lehrkräfte glaubt, dass die Sechsjährigen *mehrfach* oder *oft* über altersentsprechende Genuskompetenzen verfügen und keine Lehrkraft sieht diese als *immer* vorhanden an. Den Lehrkräften zufolge nimmt die Genussicherheit im Laufe der Grundschulzeit zwar zu, jedoch gibt auch bei den Zehnjährigen fast niemand an, dass diese *immer* über eine altersentsprechende Genussicherheit verfügen; die meisten Lehrkräfte schätzen, dass diese nur *gelegentlich* oder *mehrfach* vorherrscht. Um die Genusfähigkeiten einzuschätzen, wird der Prozentrang 16 der jeweiligen Alterskohorten aus der ESGRAF 4-8 als Maß für eine altersentsprechende Genussicherheit angelegt. Da es für Zehnjährige keine Normdaten gibt, werden deren Genusleistungen mit denen der ältesten Kohorte der

ESGRAF 4-8, der Achtjährigen, gegenübergestellt (Motsch & Rietz, 2019). Demnach dürfen diese Ergebnisse lediglich als orientierender Vergleich interpretiert werden. Die Einschätzungen der Lehrkräfte, dass sich generell Schwierigkeiten bei Schülern im Förderschwerpunkt Sprache im Genuserwerb zeigen, stimmen mit bisherigen Untersuchungen überein (Clahsen, 1988; Hansen, 1996; Stumper et al., 2018). Da es insgesamt kaum Studien zu den Genusfähigkeiten von älteren Schülern mit Förderschwerpunkt Sprache gibt, liefert diese Fragebogenerhebung in dieser Hinsicht neue Hinweise und verdeutlicht Forschungsdesiderate.

Mit steigendem Alter der Schüler erhöht sich auch die Unsicherheit der Lehrkräfte, die Genuskompetenzen einzuschätzen. Jede fünfte Lehrkraft gibt an, die Zehnjährigen nicht beurteilen zu können. Dies könnte ebenfalls an den fehlenden Normdaten und somit an mangelnden testdiagnostischen Möglichkeiten für ältere Kinder liegen. Die Möglichkeit, den Prozentrang 16 der ältesten Normgruppe als Kriterium für die Zehnjährigen anzusetzen, wird gegebenenfalls von den Lehrkräften übersehen oder – berechtigterweise – als unzureichend empfunden. Zudem hat circa ein Drittel der Befragten noch nicht in der vierten Klasse unterrichtet. Außerdem könnten am Ende der Primarstufe andere (schrift-)sprachliche Ziele im Fokus stehen, weil ihnen die Lehrkräfte eine größere Relevanz für den schulischen Bildungserfolg zusprechen. Dabei sollte jedoch hinterfragt werden, ob sich Schwierigkeiten im Genuserwerb nicht auch negativ auf das Erreichen dieser Ziele, wie beispielsweise auf das Verfassen von Aufsätzen, auswirken könnten.

Besonders häufig beobachten die befragten Lehrkräfte Schwierigkeiten in der Genusmarkierung in Zusammenhang mit einem mehrsprachigen Erwerb. Dies deckt sich mit bisherigen Erkenntnissen, nach denen Genus als bekannter Stolperstein des deutschen Zweitspracherwerbs gilt (Ruberg, 2013; Ruberg, 2015; Ronniger et al., 2018). Zudem sehen die Lehrkräfte ein vermehrtes Auftreten von Genusunsicherheiten in Zusammenhang mit weiteren Auffälligkeiten im Bereich der Grammatik sowie des Wortschatzes. Es fehlen allerdings noch aussagekräftige Untersuchungen, die mögliche Zusammenhänge zu anderen sprachlichen Auffälligkeiten evaluieren. Generell muss betont werden, dass die vorliegende Fragebogenerhebung in Bezug auf die Genusfähigkeiten der Schüler in ihrer Aussagekraft eingeschränkt ist. Die erhobenen Daten beruhen nicht auf flächendeckenden Messungen mit standardisierten Testinstrumenten, sondern spiegeln die Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich eines durch den Fragebogen vorgegebenen Maßes für den Soll-Zustand der Genusfähigkeiten wider. Zudem schätzen die Lehrkräfte die Leistungen in Bezug auf die Altersgruppen ihrer gesamten Schülerschaft ein. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Leistungen individueller Schüler heterogener sind.

Den Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge entsprechen die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache aller Altersgruppen nicht ihrem altersgemäßen Soll-Zustand. Somit wird ein genereller Bedarf für die Genusförderung dieser Schüler als vorhanden betrachtet.

4.3 Spannungsverhältnis Ist- & Soll-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache

Der Großteil der Lehrkräfte führt Genusförderungen durch, was die Relevanz in der sonderpädagogischen Arbeit betont. Die meisten Lehrkräfte, die keine Genusförderung durchführen, begründen dies damit, dass sie anderen Förderzielen den Vorrang geben. Jedoch circa ein Drittel gibt als Grund an, entweder kein Konzept zu kennen oder keines als geeignet zu empfinden. Dabei sieht nur ein marginaler Anteil der Befragten (3,45 %) keine Relevanz für das Thema. Durch diese Problematik werden deutliche Schwächen in der vorhandenen Genusförderung ersichtlich.

Die Lehrkräfte, die bereits eine Genusförderung durchgeführt haben, bevorzugen kein bestimmtes Setting, sondern setzen die Förderung zu ungefähr gleichen Teilen im regulären Deutschunterricht, im additiven Förderunterricht oder in der Einzelförderung um. Aufgrund der Mehrfachnennungen ist davon auszugehen, dass sich die Lehrkräfte in ihrer Förderung einer Methodenvielfalt bedienen. Das unterschiedliche Ausmaß der Verwendung der Methoden scheint mit dem Auftreten in den verschiedenen Förderprogrammen einherzugehen (vgl. Kap. 1, Tab. 1), beispielsweise werden visuelle Hilfen als Methode in allen Therapieansätzen beschrieben (Kruse, 2010; Schmidt & Kauschke, 2016; Motsch, 2017; Riehemann, 2021) und am meisten von den Lehrkräften verwendet. Bei der Vermittlung von Genusmustern und Gesten ist dies eher selten der Fall, beides wird in Didaktiken von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gelegentlich integriert und ist daher vermutlich nicht allen Lehrkräften vertraut (Amlinger et al., 2012; Schmidt & Kauschke, 2016; Motsch, 2017; Binanzer & Wecker, 2018; Riehemann, 2021). Das Auftreten der Methoden in der Literatur ist nicht gleichzusetzen mit ihrer Wirksamkeit, dadurch könnte aber der Eindruck vermittelt werden, dass diese wirksame Fördermethoden sind. Empirische Eviden-

zen für die unterschiedlichen Methoden in der Genusförderung gibt es allerdings bislang noch nicht.

Die Methode rezeptive Übungen wurde im Fragebogen durch das Beispiel der Zuordnungsaufgaben erläutert. Allerdings ist fragwürdig, ob Zuordnungsaufgaben tatsächlich rein rezeptive Übungen sind, da der Schüler zwar in der Regel nicht die Artikel aussprechen muss, aber zumindest aktiv eine Zuordnung, zum Beispiel durch Zeigen vornehmen muss. Dies kann gegebenenfalls zu Missverständnissen bei der Beantwortung der Frage geführt haben.

Die Frage, ob sich die Lehrkräfte bei ihrer Genusförderung auf ein bestimmtes Konzept berufen, wird von weniger als der Hälfte bejaht. Dabei werden mehrere unterschiedliche Therapieansätze benannt, unter anderem DemeK, das jedoch nicht die Besonderheiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache in den Blick nimmt (Amlinger et al., 2012). Zudem wird teilweise anstelle von Therapiekonzepten die Orientierung an Lehrwerken oder schulinternen Materialien genannt. Die meisten Lehrkräfte, die sich auf kein Konzept beziehen, begründen dies damit, dass ihnen kein geeignetes Konzept bekannt sei. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die aktuelle Genusförderung je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich durchgeführt wird und dass selbst Konzepte, die bekannt sind, teilweise nicht genutzt werden, weil sie nicht als erfolgversprechend angesehen werden.

In Bezug auf den Erfolg ihrer eigenen Förderung geben die meisten Lehrkräfte an, dass selbst Übungsaufgaben nur etwas oder ziemlich erfolgreich gelernt werden. Noch schlechter werden die Transferaufgaben beurteilt, nach mehr als Dreiviertel der Befragten kommt es zu keinem, kaum oder nur etwas Erfolg. Dabei sollte insbesondere bei einer Genusförderung das Ziel darin bestehen, dass ein Transfer auf ungeübtes Wortmaterial stattfindet, da es in der begrenzten Förderzeit nicht möglich ist, alle genusunsicheren Wörter zu üben (Motsch, 2017). Der geringe Fördererfolg scheint nicht an der fehlenden Motivation der Schüler zu liegen, da mehr als die Hälfte der Lehrkräfte angibt, dass diese ziemlich, sehr oder sogar außerordentlich motiviert seien. Auch bei diesen Ergebnissen ist zu beachten, dass sie nicht auf präzisen empirischen Erhebungen der Lehrkräfte beruhen, sondern auf deren Einschätzungen. Dennoch verfügen die Lehrkräfte naturgemäß über die meiste Erfahrung mit ihrer eigenen Förderung, sodass die Ergebnisse wertvolle Einblicke in die aktuelle Genusförderung bieten können. Zusammengefasst zeigen die Untersuchungen zum Ist-Zustand der Genusförderung, dass diese zwar generell als relevant angesehen wird, Schüler jedoch teilweise nicht gefördert werden, weil die Lehrkräfte nicht wissen, wie sie die Förderung umsetzen können. Findet Genusförderung statt, wird diese individuell unterschiedlich gestaltet, sowohl in Hinblick auf die verwendeten Methoden, als auch auf den Einsatz von Förderkonzepten. Es mag sein, dass sich Lehrkräfte gezielt dafür entscheiden, eine größere methodische Vielfalt zu nutzen, um z. B. die Förderung möglichst individualisiert für die Schüler zu gestalten. Ebenso ist es möglich, dass diese Ergebnisse Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte widerspiegeln, was die optimale Förderung angeht, da solche Schwierigkeiten in der pädagogisch-therapeutischen Entscheidungsfindung häufig mit einer unzureichenden Evidenzlage einhergehen (Beushausen, 2014). Zudem führen die Förderbemühungen der Lehrkräfte nur zu geringen Erfolgen in Bezug auf Übungs- und Transferaufgaben.

Insgesamt wird offensichtlich, dass die aktuelle Genusförderung nicht ihrem Soll-Zustand entspricht. Dies spricht für einen Bedarf, wirksame Förderkonzepte zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache zu entwickeln und zu evaluieren.

4.4 Empfehlungen zum Soll-Zustand der Genusförderung

Die Empfehlungen der Lehrkräfte sollen als Unterstützung dienen, um erste Hinweise für den Soll-Zustand der Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache abzuleiten. Im Hinblick auf die empfohlenen Methoden decken sich die Ergebnisse teils mit den Methoden, die von den Lehrkräften verwendet werden, z. B. werden visuelle Hilfen von den meisten Befragten genutzt und empfohlen. Andererseits werden unter anderem Gesten verhältnismäßig selten verwendet, aber oft für die Genusförderung angeraten. Dies könnte bedeuten, dass viele Lehrkräfte diese Methoden gerne verwenden würden, aber dass ihnen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen einer Genusförderung fehlen. Die Methode, dass Schüler durch lautes Vorsprechen ausprobieren sollen, welcher Artikel am besten passt, wird für den Soll-Zustand einer Genusförderung am wenigsten ausgewählt, obwohl sie relativ häufig verwendet wird. Es könnte sein, dass die Lehrkräfte die Methode zunächst aus Lehrwerken übernommen haben, aber feststellen mussten, dass sie nicht besonders wirksam ist (Klett, 2017). Insofern sollte ihre Verwendung kritisch betrachtet werden, zumal die Methode auch in keinem der einleitend beschriebenen

Therapieansätzen, die für spracherwerbsgestörte Kinder entwickelt wurden, eingesetzt wird. Die Schwierigkeit könnte darin liegen, dass das Ausprobieren durch Vorsprechen lediglich zum Raten führt und womöglich hilfreichere Strategien von den Schülern gar nicht erst genutzt werden. Diese Ergebnisse und die zuvor beschriebenen freien Ergänzungen der Lehrkräfte können wichtige Ausgangspunkte für den Einsatz von Methoden bei der Weiterentwicklung von Förderkonzepten liefern. Da die Wirksamkeit der einzelnen Methoden bislang nicht ausreichend empirisch evaluiert ist, sind die Empfehlungen aus der schulischen Praxis umso wertvoller.

Die Befragung zum optimalen Zeitpunkt der Förderung zeigt ein eindeutiges Votum für die Schuleingangsphase, insbesondere für die zweite Klasse. Dies erscheint insofern sinnvoll, da die Genus- der Kasusförderung oft vorgelagert wird (Kruse, 2010). Beim Setting empfehlen die meisten Lehrkräfte entweder den additiven Förderunterricht oder den regulären Deutschunterricht; nur wenige Lehrkräfte präferieren die Einzelförderung. Dies mag daran liegen, dass Lehrkräfte fürchten, zum Beispiel aufgrund von Personalmangel an Schulen, die Einzelförderung nicht sicher gewährleisten zu können (Subellok, Lüke & Ritterfeld, 2013). Auch in den frei formulierten Hinweisen zeigt sich der Wunsch nach einem praktikablen Genusförderkonzept, in dem spezifisch auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen werden kann. Konkrete Vorschläge der Lehrkräfte, wie beispielsweise das Strategielernen, könnten gegebenenfalls als Anregungen bei der Entwicklung von Genusförderkonzepten dienen.

Insgesamt bieten die Empfehlungen der Lehrkräfte aufgrund ihrer Erfahrungswerte eine wichtige Basis für die Entwicklung von Förderkonzepten zur korrekten Genusmarkierung für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache.

4.5 Zusammenfassung & Beantwortung der Fragestellung

Das Genus spielt eine wichtige Rolle für die deutsche (Schrift-)Sprache und somit auch für Schüler im Förderschwerpunkt Sprache, um schulische Anforderungen zu meistern. Die Ergebnisse der vorliegenden Bedarfsanalyse machen verschiedene Schlussfolgerungen deutlich. Zum einen sprechen die Einschätzungen der Lehrkräfte dafür, dass die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache über die gesamte Zeit der Primarstufe hinweg gravierend unter dem altersgemäßen Soll-Zustand liegen. Die Erhebung des Ist-Zustands der Genusförderung zeigt, dass dieser von den Lehrkräften als relevanter Gegenstand ihrer Arbeit angesehen wird. Jedoch werden auf Seiten der Lehrkräfte Unsicherheiten erkennbar, was die Form der Förderung angeht. Dies scheint mit der unzureichenden Evidenzlage der vorhandenen Genusförderkonzepte zusammenzuhängen. Zudem führen die von den Lehrkräften praktizierten Förderungen nur zu geringen Erfolgen. Demnach liegt ein unausgewogenes Spannungsverhältnis zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand der Genusförderung vor und somit ein deutlicher Bedarf für die Entwicklung wirksamer Förderkonzepte.

4.6 Ausblick

Die Fragebogenerhebung bietet bereits wichtige Einschätzungen in Bezug auf die Genusfähigkeiten der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache. Dennoch ersetzt dies nicht die validen Messergebnisse standardisierter Diagnostikverfahren. Insofern wurde deutlich, dass es einer umfassenderen Grundlagenforschung mit derartigen Verfahren bedarf, insbesondere in Bezug auf die älteren Schülergruppen, für die bislang kaum Evidenzen vorliegen. Für diesen Zweck und für die sprachdiagnostische Erfassung in der schulischen Praxis werden standardisierte Testverfahren benötigt, die auch bei älteren Schülern einen Vergleich mit ihrer jeweiligen Altersnorm ermöglichen. Dass sich vermehrt Auffälligkeiten in der Genusmarkierung bei mehrsprachigen Kindern sowie im Zusammenhang mit grammatischen und semantisch-lexikalischen Einschränkungen zeigen, deutet nicht nur auf ein Forschungsdesiderat hinsichtlich dieser Zusammenhänge hin, sondern betont auch die besondere Relevanz der diagnostischen Überprüfung und Förderung dieser Schülergruppen in der schulischen Praxis.

Die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Genusförderung von Schülern im Förderschwerpunkt Sprache können für die (Weiter-)Entwicklung von Fördermaßnahmen genutzt werden. Hier besteht offensichtlich der Bedarf, Interventionsmaßnahmen zu entwickeln, die neben unmittelbaren Übungseffekten auch Transfereffekte auf ungeübtes Wortmaterial anstoßen können. Die Ergebnisse der vorliegenden Bedarfsanalyse flossen bereits in die Entwicklung des Therapiekonzepts StrateGe ein (Riehemann, 2021). Zusätzlich wird deutlich, dass Genusförderkonzepte auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden sollten, um Lehrkräfte evidenzbasiert in ihrer Entscheidungsfähigkeit und ihrem schulischen Handeln zu stärken. Letztlich soll dies dazu die-

nen, Schüler im Förderschwerpunkt Sprache in ihrem Genuserwerb zu unterstützen, damit sie den sprachlichen Anforderungen in der Schule gerecht werden können und Bildungsziele chancengleich erreichen können. Trotz gewisser Einschränkungen in ihrer Aussagekraft zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Methodik der Bedarfsanalyse generell dazu beitragen kann, die wertvollen Erfahrungen aus der schulischen Praxis für die Erforschung einzelner Störungsbilder und ihrer Förderung zu nutzen.

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt allen sonderpädagogischen Lehrkräften, die an dieser Umfrage teilgenommen haben oder uns bei der Erprobung geholfen haben. Außerdem möchten wir uns herzlich bei dem Berufsverband der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) und dem Verband Sonderpädagogik e. V. (vds) für die Bekanntmachung der Fragebogenerhebung bedanken; sowie Frau Hillenbrand und Frau Brandt, die im Rahmen ihrer Studienabschlussarbeiten dieses Forschungsprojekt unterstützt haben.

Literatur

- Amlinger, I., Jaitner, T., Lüth, M., Michaelis, R., Strutz, & J., Verbücheln, B. (2012). *DemeK – Deutschlernern in mehrsprachigen Klassen*. [PDF]. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Bezirksregierung_Koeln_Deutschlernern_in_mehrsprachigen_Klassen_DemeK.pdf [08.02.2021]
- Beushausen, U. (2014). Chancen und Risiken einer evidenzbasierten Sprachtherapie. *Logos*, 22 (2), 96-104. doi: 10.7345/prolog-1402100
- Bewer, F. (2004). Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. In N. Gagarina, & D. Bittner (Hrsg.), *Studies on the Development of Grammar in German, Russian and Bulgarian. ZAS Papers in Linguistics* 33, 87-140.
- Binanzer, A., & Wecker, V. (2018). Lernergrammatik und Grammatikunterricht - Überlegungen zu natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 61-85). Baltmannsweiler: Schneider.
- Carle, E. (2015). *Die kleine Raupe Nimmersatt* (V. Christen, Übers.) (1. Aufl.). *Die Welt von Eric Carle*. Hildesheim: Gertenberg.
- Cholewa, J., Neitzel, I., Bürsgens, A., & Günther, T. (2019). Online-Processing of grammatical gender in noun-phrase decoding: An eye-tracking study with monolingual German 3rd and 4th graders. *Frontiers in Psychology*, 10, 2586. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02586>
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J. K., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36, 220-234. doi:10.1177/0741932514557271
- Corbett, G.G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139166119>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Doppelbauer, L., Dralle, J., Purat, P., Webersinke, D., Schwytay, J., & Stadie, N. (2013). Evaluation einer sprachtherapeutischen Intervention zum Erwerb des Genus (Kruse, 2010) bei einem Kind mit SES. In T. Fritzsche, C. B. Meyr, A. Adelt, & J. Roß (Hrsg.), *Labyrinth Grammatik: Therapie von syntaktischen Störungen bei Kindern und Erwachsenen* (S. 203-206). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Eisenberg, P. (1989). *Grundriß der deutschen Grammatik* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Farber, K. (2020). *Strategieorientierte Genustherapie (StrateGe) bei SuS mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache – Evaluation anhand einer multiplen Einzelfallstudie* (Bachelorarbeit, Universität zu Köln).
- Fischer, R.-J. (2005). *Genuszuordnung: Theorie und Praxis am Beispiel des Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friederici, A.M., & Jacobsen, T. (1999). Processing grammatical gender during language comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (5), 467-484. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1023264209610>
- Glück, H., & Rödel, M. (Hrsg.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Graham, J. W. (2012). *Missing Data: Analysis and Design*. New York: Springer.
- Gumpert, M. & Günterth, M. (2017). *GreTa: Grammatische Fähigkeiten einordnen – Therapieziele ableiten*. Schaffhausen: Schubi Lernmedien.
- Hansen, D. (1996). *Spracherwerb und Dysgrammatismus: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Ernst Reinhardt.
- Hopp, H. (2013). Grammatical gender in adult L2 acquisition: Relations between lexical and syntactic variability. *Second Language Research*, 29 (1), 33-56. doi: <https://doi.org/10.1177/0267658312461803>
- Hopp, H. & Lemmerth, N. (2016). Lexical and syntactic congruency in L2 predictive gender processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 40 (1), 171-199. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263116000437>
- Jeuk, S. (2008). „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 135-150). Freiburg: Fillibach.
- Jungmann, O., & Kalmes, Z. (2019). *Vergleichende Evaluation von Genusförderungen bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Sprache* (Masterarbeit, Universität zu Köln).
- Klett (2017). *Meilensteine Deutsch. Grammatik untersuchen*. Stuttgart: Klett.
- Köpcke, K. M., & Zubin, D. A. (1983). Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 11 (2), 166-182. doi: <https://doi.org/10.1515/zfgl.1983.11.2.166>

- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. (1984). Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte*, 93, 26-50. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/290842181_Sechs_Prinzipien_fur_die_Genuszuweisung_im_Deutschen_Ein_Beitrag_zur_natuerlichen_Klassifikation [08.02.2021]
- Köpcke, K.-M., & Zubin, D. A. (2005). Nominalphrasen ohne lexikalischen Kopf – Zur Bedeutung des Genus für die Organisation des mentalen Lexikons am Beispiel der Autozeichnungen im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 24 (1), 93-122. doi: <https://doi.org/10.1515/zfsw.2005.24.1.93>
- Kopp, K. (2020). *Strategieorientierte Genusförderung – Evaluation in Form einer multiplen Einzelfallstudie mehrsprachiger Grundschulkinde* (Bachelorarbeit, Universität zu Köln).
- Krosnick, J. A., & Fabrigar, L. R. (1997). Designing Rating Scales for Effective Measurement in Surveys. In L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. de Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, & D. Trewin (Hg.), *Wiley Series in Probability and Statistics. Survey Measurement and Process Quality* (S. 141-164). New York, NY: Wiley. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118490013.ch6>
- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Questionnaire design. In J. D. Wright, & P. V. Marsden (Eds.), *Handbook of Survey Research* (Second Edition). West Yorkshire, England: Emerald Group.
- Kruse, S. (2010). Zur Lernbarkeit der deutschen Artikel in der logopädischen Therapie. *Logos interdisziplinär*, 18 (4), 277-285.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H. & Wember, F. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung*, 62 (4), 383-393.
- Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> [20.04.2021]
- Menold, N., & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines). doi: https://doi.org/10.15465/gesis-sg_015
- Mills, A.E. (1986). *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung: Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2009). *ESGRAF-R: Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Rietz, C. (2019). *ESGRAF 4-8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder* (2. aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Riehemann, S. (2017). Grammatische Störungen. In A. Mayer, & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 151-226). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34, 44-50.
- Riehemann, S. (2021). *StrateGe – Strategien zum Genuslernen. Ein Förderkonzept für Schule und Praxis*. München: Ernst Reinhardt.
- Rohrmann, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222-245.
- Ronniger, P., Rißling, J.-K., Petermann, F., & Melzer, J. (2018). Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (1), 203-224. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0837-8>
- Ruberg, T. (2015). Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache*, 3 (2), 22-40. doi: <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-57020150202>
- Ruberg, T. (2013). Problembereiche im kindlichen Zweitspracherwerb. *Sprache · Stimme · Gehör*, 37 (4), 181-185. doi: <https://doi.org/10.1055/s-0033-1358698>
- Schier, C. (2017). *Konzeption und Evaluation einer Genusförderung mehrsprachiger Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache – Ein methodenintegriertes Förderkonzept mit ausgewählten Methoden aus dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache* (Masterarbeit, Universität zu Köln).
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, H., & Kauschke, C. (2016). Genustherapie bei bilingualen Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos*, 24 (2), 94-104.
- Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen* (1. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Steiner, E., & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Stumper, B., Mödden, H., & Tollmann, P. (2018). *The mastering of grammatical gender in German-speaking children with specific language impairment (SLI)*. Abgerufen von: https://www.researchgate.net/publication/346659132_The_mastering_of_grammatical_gender_in_German-speaking_children_with_specific_language_impairment_SLI [17.02.2021]
- Subellok, K., Lüke, T., & Ritterfeld, U. (2013). Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache: Vergleichende Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Förderschulen und allgemeinen Grundschulen in NRW. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 144-154. doi: <https://doi.org/10.17877/DE290R-13424>
- Szagan, G., Stumper, B., Sondag, N., & Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language*, 34, 445-471. doi: <https://doi.org/10.1017/S0305000906007951>
- Turgay, K. (2010). Einige Aspekte zum Erwerb des Genus durch Kinder mit türkischer und italienischer Erstsprache. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 53, 1-29. doi: <https://doi.org/10.1515/zfal.2010.007>
- 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. Abgerufen von <https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/> [08.02.2021]
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U. M., & Motsch, H. J. (2016). Dativerwerb – Forschungsergebnisse und therapeutische Konsequenzen. *Logos*, 24 (3), 176-190. Abgerufen von [https://www.hf.uni-koeln.de/data/sp/File/ULrich%20et%20al.%20\(2016\).%20Dativerwerb%20-%20Forschungsergebnisse%20und%20therapeutische%20Konsequenzen.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/sp/File/ULrich%20et%20al.%20(2016).%20Dativerwerb%20-%20Forschungsergebnisse%20und%20therapeutische%20Konsequenzen.pdf) [08.02.2021]

- Von Uslar, M. (2013). „Fack ju Göhte“: „Geisterkrankler!“. Die Teenagerkomödie „Fack ju Göhte“ ist der erfolgreichste deutsche Film des Jahres. Eine Sprachkritik. *Zeit Online*. Abgerufen von <https://www.zeit.de/2013/50/teenagerkomodie-fack-ju-goehte-sprachkritik/komplettansicht> [17.02.2021]
- Wegener, H. (1995). *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wergen, L. (2018). *Strategieorientierte Genustherapie – Konzeption und Erprobung einer Förderung der Genuszuweisung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in einer Förderschule Sprache* (Masterarbeit, Universität zu Köln).
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und reduziert werden kann. *Die Rehabilitation*, 43, 109-115.

Zu den Autorinnen

Maria Lenzen studierte Lehr- und Forschungslogopädie (M. Sc.) an der RWTH Aachen. Seit 2016 ist sie als Lehrkraft am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen an der Universität zu Köln tätig. Sie promoviert in dem Projekt Strategieorientierte Genustherapie im Schulalter (StrateGe).

PD Dr. Tanja Ulrich ist als Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen der Universität zu Köln tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des gestörten und ungestörten Spracherwerbs sowie der Entwicklung evidenzbasierter Interventionsmethoden für therapeutische und schulische Kontexte.

Dr. Stephanie Riehemann lehrt und forscht als Studienrätin im Hochschuldienst der Universität zu Köln am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen. Einen aktuellen Arbeitsschwerpunkt stellt die Entwicklung, Erprobung und Evaluation der strategieorientierten Genusförderung im Schulalter (StrateGe) dar.

Korrespondenzadresse

Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen
Universität zu Köln
maria.lenzen@uni-koeln.de



Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit – Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich*

Teachers' attitudes towards multilingualism – A comparison of primary school and school of speech and language therapy in Baden-Württemberg

Oliver Mast, Steffi Sachse

Zusammenfassung

Einstellungen werden in Professionalisierungsmodellen als prägend für das Denken und Handeln gesehen (Baumert & Kunter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Daher wird ihnen auch im Unterricht eine wichtige Bedeutung zugeschrieben (Helmke, 2017). Bisher lagen keine Daten für die Einstellungsforschung zur Mehrsprachigkeit aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik vor, da der Fokus der bisherigen Forschung auf anderen Gebieten wie der Fremdsprachendidaktik (Caspary, 2014; Fäcke, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Hu, 2003; Otwinowska, 2014) lag. In einem Vergleich von Lehrkräften an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg konnten erste Daten gesichert werden. Dafür wurden an sechs Schulen insgesamt 66 Lehrpersonen für einen Fragebogen zu ihren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit rekrutiert. Es konnte festgestellt werden, dass die meisten Lehrkräfte über positive Einstellungen verfügen, während gleichzeitig deutlich wurde, dass sie dem Einbezug der Mehrsprachigkeit in der Schule kritischer gegenüberstehen bzw. hier Grenzen sehen. Beim Vergleich der Schulformen konnten keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Explorativ konnten Beziehungen zwischen den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Merkmalen der Lehrkräfte wie z. B. die Berufserfahrung aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter

Einstellungen – Lehrkräfte – Mehrsprachigkeit – Vergleich – Grundschule – Förderschwerpunkt Sprache

Abstract

In professionalisation models, attitudes are considered as relevant for thinking and acting (Baumert & Kunter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Therefore they play also an important role in teaching (Helmke, 2017). Up to now, no data for attitude research on multilingualism has been available in the field of special education in children with language and communication needs. Previous research regarding attitudes has focused on other areas such as foreign language didactics (Caspary, 2014; Fäcke, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Hu, 2003; Otwinowska, 2014). By comparing teachers at primary schools with teachers at special educational schools focusing on language and communication problems in the state of Baden-Württemberg, initial data could be gathered. This was achieved by recruiting 66 teachers from six different schools who completed a questionnaire on their attitudes towards multilingualism. In most

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

teachers; positive attitudes towards multilingualism were found. At the same time, attitudes towards integrating multilingualism into everyday school life were seen more critically. When comparing school types, no significant differences were found. First exploratory analyses revealed relations to variables such as individual experience.

Keywords

attitudes – teachers – multilingualism – comparison – primary school – school of speech therapy

1 Einleitung

„Mehrsprachigkeit ist kein Defizit, sondern gelebte Wirklichkeit in unseren Schulen und eine Resource, die noch zu wenig beachtet und genutzt wird. Viele Schülerinnen und Schüler wachsen mehrsprachig auf. Das Potential der Mehrsprachigkeit gilt es zu schöpfen[,] statt davon auszugehen, dass sie eine Störung darstellt [...].“ (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg [IBBW] in Bezug auf die KMK). Aus gesellschaftspolitischer Sicht fördert eine mehrsprachige Erziehung und Bildung die Erhaltung und Pflege verschiedener Sprachen sowie einen respektvollen interkulturellen Austausch (Gombos, 2008). Des Weiteren gibt es aus entwicklungspsychologischer Sicht zusätzliche Argumente, die für eine frühe Förderung von Mehrsprachigkeit sprechen. Dazu zählen Vorteile beim Erlernen einer dritten Sprache und möglicherweise positive Effekte auf exekutive Funktionen (Bialystok, 2011). Auch Kinder mit Spracherwerbsstörung profitieren von diesen Vorteilen. Zudem verstärkt Mehrsprachigkeit eine vorhandene Sprachstörung nicht und löst sie auch nicht aus (Schulz & Grimm, 2012). Trotz dieser Erkenntnis sind Schüler mit Migrationshintergrund oft im Hinblick auf ihre Bildungsteilhabe benachteiligt. Sie besuchen öfters Sonderschulen oder Hauptschulen und haben prozentual häufiger keinen oder einen Hauptschulabschluss (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2016), auch wenn diese Benachteiligungen oft mehr mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status konfundiert sind. Bereits Mitte der 1990er Jahre finden sich einige Beiträge in der Fachzeitschrift „Die Sprachheilarbeit“, die eine erste fachliche Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik diskutieren. Hier ist insbesondere Kracht zu nennen, die neben ihren Publikationen (Kracht, 1996; Kracht, Möller, Obst & Polat, 1997; Kracht & Schumann, 1994) schon 1995 eine studentische Arbeitsgruppe an der Universität Hannover ins Leben rief, die sich dem Thema „Migration und kindliche Zweisprachigkeit in sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern“ widmete. Grohnfeldt, Wagner und Triarchi-Hermann (2005) bezeichnen Mehrsprachigkeit als „sprachheilpädagogische Aufgabenstellung“ und Miksch (2005) wünschte sich diesbezüglich eine Öffnung seitens der Sprachheilpädagogen, damit diese andere Lehrkräfte unterstützen. Im deutlichen Gegensatz dazu finden sich im aktuellen Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg keine Bezüge zu Zwei- oder Mehrsprachigkeit (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2012).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsklärung

Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet und meist als Oberbegriff für diverse Formen des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs genutzt (Franceschini, 2009). Eine einheitliche Verwendung des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ gibt es jedoch nicht. Im pädagogischen Bereich wird von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ gesprochen. Dabei wird auf Kinder Bezug genommen, welche ihren Alltag nur mehrsprachig organisieren können, da sie im ständigen Kontakt mit zwei oder mehr Sprachen stehen (Gogolin, 1988, 2005). Hierbei wird zwischen verschiedenen Formen des Spracherwerbs bei Mehrsprachigkeit unterschieden (Chilla, Rothweiler & Babur, 2013; Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020), wobei die hier angegebenen Altersangaben weniger empirisch abgesichert sind, sondern eher einen aktuellen Konsens darstellen. Man unterscheidet meist zwischen folgenden Formen:

- **Simultaner Erwerb von zwei oder mehr Sprachen:** Alter bei Erwerbsbeginn beider/aller Sprachen (Age of Onset) von 0 bis 1;11 Jahre.
- **Früher sukzessiver Erwerb:** Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) von 2;0 bis 3;11 Jahre.

- **Später sukzessiver Erwerb:** Alter bei Erwerbsbeginn (AoO) von 4;0 bis 9;11 Jahre. Dies betrifft viele Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland, welche häufig mit beginnender Betreuung in der Kita oder der Schule ihren Erstkontakt mit der Landessprache haben.
- **Zweit- oder Fremdspracherwerb als Erwachsener:** Erwerbsbeginn nach 10;0 Jahren, z. B. das Lernen weiterer Sprachen in der Schule (Fremdspracherwerb) oder durch Zuwanderung im Erwachsenenalter (Zweitspracherwerb als Erwachsener)

Die allgemeine Vorstellung des perfekten „Muttersprachlers“ in zwei Sprachen (balanced bilingual) entspricht selten der Realität (Zydatiś, 2017), da in den meisten Fällen eine Sprache stärker als die andere ist. Diese „Sprachdominanz“ ist des Weiteren über die Zeit variabel und abhängig vom Gebrauch der Sprache(n) innerhalb der Familie und der Umgebung, welche sich je nach Lebensphase verändern können (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2013).

2.2 Situation mehrsprachiger Kinder an deutschen Schulen

Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg (2020) gibt die Zahl von Schülern mit Förderbedarf Sprache für das Schuljahr 2018/2019 mit 4.750 an, trifft jedoch keine Aussagen über den Anteil an mehrsprachigen Schülern. Jenny (2011) spricht von 11 % zweisprachigen Kindern an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache und 37 % an Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen (ebd., S. 54). Diese Zahlen erscheinen für die Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache äußerst gering zu sein. In der vorliegenden Untersuchung lag der Anteil der mehrsprachigen Schülerin den Grundschulklassen (22 %) und an den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (44 %¹) hingegen weit über den Angaben von Jenny (2011). Diese Zahlen sind aber natürlich vom direkten Einzugsgebiet der Schule abhängig. Es könnte sein, dass viele zwei- oder mehrsprachige Kinder ohne ausreichende Belege für eine Sprachentwicklungsstörung auf Förderschulen verwiesen werden (Chilla et al., 2013; Jeuk, 2015). Hierfür könnten die eingesetzten diagnostischen Verfahren verantwortlich sein, die bei der Feststellung für einen sonderpädagogischen Förderbedarf eingesetzt werden. Diese orientieren sich meist am Spracherwerb monolingualer Kinder und ermöglichen daher keine eindeutige Abgrenzung von Spracherwerbsstörungen und typischen Erwerbsphänomenen bei Mehrsprachigkeit (Chilla, 2014). Aber auch unzureichende Ausbildung von Sonderpädagogen bezüglich mehrsprachiger Entwicklungsprozesse oder schlicht die Neigung der Institution Schule, Kinder voreilig auf eine Sonderschule zu schicken, sobald diese den Normvorstellungen nicht entsprechen, werden aufgeführt (ebd.). Gleichzeitig spielt hier sicherlich die Konfundierung zwischen Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit und sozialer Schichtzugehörigkeit eine Rolle.

Ein großes Problem für mehrsprachige Schüler ist der immer noch vorherrschende „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) an deutschen Schulen. Damit ist das „monolinguale Selbstverständnis“ von Lehrkräften in der „multilingualen Praxis“ gemeint (ebd.), was zu einem auf monolinguale Schüler ausgerichteten Unterricht führt (Dirim & Oomen-Welke, 2013, 9ff; Jeuk, 2018, 7f). In diesem erfahren die mehrsprachigen Kinder ihre sprachliche Realität als eine Abweichung von der Norm, obwohl die Mehrheit der Schülerschaft nicht monolingual aufwächst (Fürstenau, 2011, 40f).

2.3 Relevanz von Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit

Als Einstellung wird die subjektive Bewertung eines Objekts durch eine Person bezeichnet. Einstellungen dienen der Vereinfachung von Informationsverarbeitung und können durch explizite Verfahren erfasst werden. Einstellungen dienen als wesentliche Grundlage für die Ausbildung von Intentionen (welche dem Verhalten vorangehen) und sind daher von großer Bedeutung bei der Vorhersage und Erklärung menschlichen Verhaltens (Stürmer, 2009). Helmke (2017) schreibt den Einstellungen zum Unterrichten eine wichtige Bedeutung zu, verweist aber auf den momentan geringen empirischen Forschungsstand. Insbesondere in der Aus- und Weiterbildung spielen die Einstellungen von pädagogischen Fachkräften eine wichtige Rolle (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir & Sachse, 2017a). Dies spiegelt sich auch in verschiedenen Professionalisierungsmodellen wider, die den Einstellungen pädagogischer Fachkräfte eine entscheidende Bedeutung für das alltägliche Handeln zusprechen (Baumert & Kunter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011).

1 Bezieht sich auf die Mittelwerte.

2.4 Aktuelle Forschungslage

Insbesondere die Fremdsprachendidaktik hat ein großes Interesse am Forschungsgebiet Mehrsprachigkeit. In diesem Bereich werden häufig qualitative Forschungsdesigns wie Interviewstudien eingesetzt und „subjektive Theorien“ von Lehrkräften untersucht (Caspari, 2014; Fäcke, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Hu, 2003).

Auch im Elementarbereich liegen erste Ergebnisse von Studien zur Einstellung pädagogischer Fachkräfte vor. Zu nennen ist hier Reich (2008), der im Rahmen seines Projektes mit der Hamburger Sozialbehörde vier Einstellungsdimensionen (*multilingual-pädagogisch, spracherhalts-offensiv, assimilatorisch und kompensatorisch*) bei pädagogischen Fachkräften beschreibt. Diese wurden von Kratzmann, Jahreis, Frank, Ertanir und Sachse (2017b) aufgegriffen und aufgrund empirischer Daten überarbeitet, indem die Dimensionen *spracherhalts-offensiv* und *multilingual-pädagogisch* zusammengefasst wurden. In ihrer Untersuchung mit 116 pädagogischen Fachkräften kamen sie zu dem Ergebnis, dass assimilatorische Einstellungsmerkmale (Anpassung der mehrsprachigen Kinder) signifikant geringere Zustimmung finden als kompensatorische (Ausgleich von Unterschieden) oder multilingual-pädagogische Einstellungen (Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz).

Auch in der Lehrkräfteausbildung wird die Einstellungsforschung im Rahmen von Projekten an Universitäten genutzt. *DaZKom (Professionelle Kompetenzen angehender Lehrerinnen [Sek I] im Bereich Deutsch als Zweitsprache)* läuft seit 2012 in einer Kooperation der Universität Bielefeld und Universität Lüneburg (Hammer, Fischer & Koch-Priewe, 2016). Im Rahmen des Projektes wurden die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeit in der Schule erfasst. Die Ergebnisse zeigten, dass Studierende mit Praxiserfahrung positivere Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit haben als solche ohne Praxiserfahrung. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Publikationen und weitere Teilprojekte (Ehmke, 2021). Das Projekt *DaZ und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht* der Universität Flensburg befasste sich ebenfalls mit den Einstellungen von Lehramtsstudierenden verschiedener Fachrichtungen (n=651). Diese sollten über einen Fragebogen im Inland und Ausland (Dänemark und Marokko) erfasst werden. Bisher stehen die Ergebnisse noch aus und die Darstellung des Projekts ist noch in Vorbereitung (Maak, Ricart Brede & Born, 2015).

Die internationale Forschung kommt bisher zu dem Ergebnis, dass positive Einstellungen weit verbreitet sind und „Sprachbewusstheit“ (language awareness) als Teil der Lehrkräftefortbildung implementiert werden sollte (Lasagabaster & Huguët, 2010). Ebenfalls wurde bereits über Module zur Mehrsprachigkeit in der regulären Aus- und Fortbildung von Lehrkräften diskutiert, da viele Lehrkräfte entgegen erster gegenteiliger empirischer Daten davon ausgehen, dass der Einsatz der Erstsprache im Unterricht das Lernen der Unterrichtssprache verzögert (de Angelis, 2011). Diese Erkenntnis wird durch weitere Untersuchungen gestützt (Griva & Chostelidou, 2012; Heyder & Schädlich, 2014; Mitits, 2018).

Somit scheint eine gewisse Skepsis gegenüber dem Einsatz der Erstsprache im Unterricht zu herrschen, weshalb bereits seit einigen Jahren vermehrt Fortbildungen für Lehrkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit gefordert werden. Für den Bereich der Sprachheilpädagogik wurden bisher keine Einstellungsdaten erfasst. Diese Lücke gilt es zu schließen, wenn man Mehrsprachigkeit als „sprachheilpädagogische Aufgabe“ (Grohnfeldt et al., 2005) wahrnimmt. Es wäre anzunehmen, dass sich der vermehrte Fokus auf sprachliche (Entwicklungs-)Phänomene in anderen evtl. positiveren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und dessen Einbeziehung im schulischen Alltag äußert.

3 Zielsetzung und Fragestellungen

Wie verschiedene Professionalisierungsmodelle aus der Elementarpädagogik (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011) und zu Aspekten der Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011) zeigen, sind Einstellungen für das alltägliche Handeln pädagogischer Fachkräfte von großer Bedeutung (Kratzmann et al., 2017a). Ziel ist es, Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit und deren Einbezug in den Schulalltag zu erfassen und Einstellungen von Lehrkräften an Grundschulen mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Sprache zu erfassen und miteinander zu vergleichen. Dafür wird auf bereits bestehende Ergebnisse und Instrumente der Einstellungsforschung zum Thema Mehrsprachigkeit zurückgegriffen (Fürstenau, Huxel & Diekmann, 2014; Kratzmann et al., 2017a, 2017b; Reich, 2007, 2008).

Aus der Zielsetzung ergeben sich mehrere Fragestellungen:

1. Welche Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigen sich bei Lehrkräften?
 - a. Wie beurteilen die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit insgesamt? Lässt sich eine grundsätzlich positive oder negative Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit feststellen?
 - b. Welche Einstellungen zeigen Lehrkräfte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Schule?
2. Lassen sich bei einem Vergleich zwischen Lehrkräften an Grundschulen (GS) und Lehrkräften an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (SFS) Unterschiede feststellen?
3. Welchen Einfluss haben individuelle Charakteristika der Lehrkräfte (eigene Mehrsprachigkeit, Teilnahme an Fortbildungen, Berufserfahrung) oder strukturelle Aspekte wie der Anteil der mehrsprachigen Schüler in der Klasse auf die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit?

4 Methode

4.1 Stichprobe

Es wurden insgesamt 180 Bögen an Lehrkräfte aus sechs Schulen verteilt, von denen 66 ausgefüllt zurückgeschickt wurden. Die Rücklaufquote liegt somit bei 37 %. Die Stichprobe setzt sich aus 22 Lehrkräften an vier Grundschulen und 44 Lehrkräften an zwei Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache² zusammen. Die Schulen befinden sich in zwei Großstädten und in einer Kleinstadt in Baden-Württemberg, wobei der Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund in den Großstädten mit mehr als 40 % deutlich über dem Durchschnitt von 25,5 % liegt (Statistisches Bundesamt, 2019). Somit ist davon auszugehen, dass in diesen Einzugsgebieten das Phänomen Mehrsprachigkeit für die Lehrkräfte im schulischen Kontext im Fokus steht. Der Anteil der mehrsprachigen Schüler betrug an den Grundschulen 22 % und an den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache 44 %. Hier zeigt sich eine Überrepräsentierung mehrsprachiger Kinder an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache, welche nicht auf das Einzugsgebiet zurückzuführen ist. Sieben der Lehrkräfte waren selbst mehrsprachig (10,6%) und 15 haben an Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit teilgenommen (22,7%). Die Berufserfahrung in der untersuchten Gruppe lag im Mittel bei 15,7 Jahren (vgl. Tab. 6). Zu Beginn der Untersuchung wurde ein Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Erhebung an Schulen beim Kultusministerium in Baden-Württemberg eingeholt. Die Teilnahme war freiwillig und erfolgte anonym.

4.2 Fragebogen

Für die Zusammenstellung des Fragebogens wurde auf bereits bestehende Instrumente aus dem elementarpädagogischen und schulischen Bereich zurückgegriffen.

Der eingesetzte Fragebogen setzte sich aus drei verschiedenen Bereichen zusammen. Bereich A des Fragebogens dient dazu, die Lehrpersonen in Gruppen einzuteilen, um mögliche Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zu Mehrsprachigkeit zwischen Lehrkräften an Grundschulen bzw. an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache aufzuzeigen (Fragestellung 2). Des Weiteren wurden individuelle Variablen der Lehrkräfte sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft erhoben, um den Einfluss dieser Variablen auf die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit zu prüfen (Fragestellung 3).

- Eigene Mehrsprachigkeit der Lehrkraft
- Berufserfahrung
- Anteil der mehrsprachigen Schüler in der Klasse
- Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit

Anhand der Blöcke B und C wurden die eigentlichen Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit erfasst. Dafür wurden bestehende Fragebögen leicht überarbeitet. Die sieben Aussagen aus Frageblock B (vgl. Abb. 1) entstammen dem Projekt MIKS (Fürstenau et al., 2014) und zielen darauf ab, zu erfahren, inwieweit Lehrkräfte zustimmen, dass Schüler von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren bzw. benachteiligt sind (Aussagen B1 – B3) und in welchem Maße Mehrsprachigkeit in der Schule berücksichtigt werden sollte (Aussagen B4 – B7).

² Es wurde nicht erhoben, in welcher Klassenstufe die Lehrkräfte tätig sind (Grundstufe und Sekundarstufe möglich), der überwiegende Anteil der Befragten dürfte aber im Grundschulbereich tätig sein.

Frageblock C diente der Erfassung von Einstellungen über empirisch abgeleitete Einstellungsdimensionen, die aus je zwei bis fünf Aussagen bestehen. Die modifizierte Skala geht auf Reich (2007) zurück und wurde von Kratzmann und Kollegen (2017b) überarbeitet (vgl. Tab 2). Für die vorliegende Untersuchung wurden die Aussagen inhaltlich an den schulischen Kontext angepasst, da diese ursprünglich für Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen entwickelt wurden.

4.3 Auswertung

Den Aussagen in Frageblock B und C konnten die Lehrkräfte anhand einer fünfstufigen Likert-Skala *völlig, im großen Ganzen, zum Teil, wenig* oder *gar nicht* zustimmen. Eine hohe Zustimmung zu den Aussagen wird hier mit einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit gleichgesetzt (Fragestellung 1a) mit Ausnahme der Aussage „*B6 Schulregeln sollten den Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch begrenzen*“ (hier ist eine niedrige Zustimmung als positiv zu werten). Die Aussage „*B1 Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Schüler*innen aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer*“ ist nur für Fragestellung 1b relevant. Die Auswertung erfolgt deskriptiv anhand der Häufigkeitsverteilung und Mittelwerte.

Im Fragenblock C wurden die drei Skalen des Fragebogens multilingual-pädagogisch, assimilatorisch und kompensatorisch über die Mittelwerte aus den dazugehörigen Aussagen gebildet und durch T-Tests miteinander verglichen. Die Überprüfung der Dimensionen ergab zufriedenstellende interne Konsistenzen (Kratzmann et al. 2017b). Die Berechnung der internen Konsistenz der Skalen auf Grundlage der hier erhobenen Stichprobe variierte von $\alpha = 0,23$ bis $\alpha = 0,68$. Es ergaben sich hiermit für ein psychometrisches Messverfahren teils unbefriedigende Werte. Die vorliegende Untersuchung besteht allerdings aus einer sehr kleinen Stichprobe und die Items sind inhaltlich heterogen. In einem solchen Fall sollte das Reliabilitätsmaß Cronbachs α nicht überschätzt werden (Schermelleh-Engel & Werner, 2012) ebenso wird auf die von Kratzmann et al. (2017) publizierten Gütekriterien verwiesen.

Tab. 1: Beschreibung und Zusammensetzung der drei Einstellungsdimensionen (modifizierte Version von Kratzmann et al. (2017b))

Dimension	Beschreibung	Anzahl der Aussagen	Beispielaussage
Multilingual-pädagogisch	Mehrsprachigkeit ist eine besondere Kompetenz und sollte positiv und als Normalfall bewertet werden	5	Die Mehrsprachigkeit der mehrsprachigen Schüler*innen sollte als eine besondere Kompetenz anerkannt werden.
Assimilatorisch	Anpassung der mehrsprachigen Schüler an die deutsche Sprache	3	Auf lange Sicht sollte die Mehrsprachigkeit zu Gunsten der Kommunikation in der gemeinsamen Sprache Deutsch überwunden werden.
Kompensatorisch	Ausgleich der Unterschiede zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern	2	Schüler*innen, die in die Grundschule kommen, müssen durch vorherige Sprachförderung für die deutsche Sprache schon so gefördert worden sein, dass sie dem Unterricht ohne sprachliche Probleme folgen können.

Um die Einstellung mit anderen Merkmalen der Lehrkräfte in Verbindung zu bringen, wurden zwei weitere Subgruppen gebildet (Lehrkräfte mit vs. ohne eigene Mehrsprachigkeit, Lehrkräfte mit vs. ohne Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit).

Die Antworten aus den Frageblöcken B und C wurden auf Unterschiede zwischen den Gruppen miteinander verglichen, dies erfolgte anhand von T-Tests für unabhängige Stichproben. Des Weiteren wurden Zusammenhänge der Einstellung mit der Berufserfahrung und dem Anteil an mehrsprachigen Schüler in der eigenen Klasse über Korrelationen berechnet. Der Zusammenhang wird über Gruppenvergleiche bzw. den Spearman-Korrelationskoeffizienten (ρ) dargestellt.

5 Ergebnisse

5.1 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber kindlicher Mehrsprachigkeit und dem pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse bezüglich Fragestellung 1 dar, welche Einstellung Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit aufweisen (vgl. Abb. 1).

Der Aussage „**B1** Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Schüler*innen aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer“ stimmten 64 % (n = 42) aller Lehrkräfte „zum Teil“ zu. 21 % der Antworten verteilten sich auf die Positivoptionen (3 % „völlig“, 18 % „im großen Ganzen“) und 15 % auf die Negativoptionen (9 % „wenig“, 6 % „gar nicht“).

Die stärkste Zustimmung findet die Aussage „**B2** Von anderen Familiensprachen als Deutsch können Schüler*innen im späteren (Berufs-)Leben profitieren“. Die Lehrkräfte stimmten ihr zum Großteil zu (50 % „völlig“, 27 % „im großen Ganzen“) und nur 4 % lehnten die Aussage ab (2 % „wenig“, 2 % „völlig“). 20 % der Lehrkräfte stimmten „zum Teil“ zu.

Die Bewertung der Aussage „**B3** Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“ fand bei 40 % eine positive Zustimmung (14 % „völlig“, 26 % „im großen Ganzen“). Die Hälfte der Lehrkräfte (51 %) stimmten „zum Teil“ zu und nur 9 % lehnte dies ab (6 % „wenig“, 3 % „gar nicht“).

Aussage „**B4** Die Mehrsprachigkeit sollte in allen Fächern berücksichtigt werden“ wurde von 47 % zustimmend bewertet (18 % „völlig“, 29 % „im großen Ganzen“), 22 % stimmten „zum Teil“ zu, allerdings wählten 31 % der Lehrkräfte die ablehnende Option „wenig“ (25 %) und „gar nicht“ (6 %).

Die größte Ablehnung fand die Aussage „**B5** Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“. 49 % wählten die entsprechenden Optionen (9 % „wenig“, 40 % „gar nicht“) während sie von 28 % neutral („zum Teil“) bewertet wurde. Nur 19 % stimmten „im großen Ganzen“ und lediglich 5 % „völlig“ zu.

Der sechsten Aussage „**B6** Schulregeln sollten den Gebrauch anderer Familiensprachen als Deutsch begrenzen“ stimmte die Hälfte der Befragten „völlig“ (29 %) oder „im großen Ganzen“ (21 %) zu. Unterdessen sind 23 % unsicher („zum Teil“) und lediglich 28 % lehnten die Aussage ab (10 % „wenig“, 18 % „gar nicht“).

Der letzten Aussage „**B7** Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein“ stimmten 11 % „völlig“ und 31 % „im großen Ganzen“ zu. 34 % gaben eine neutrale Bewertung ab („zum Teil“) und 23 % der Lehrpersonen wählten die ablehnenden Optionen (17 % „wenig“, 6 % „gar nicht“).

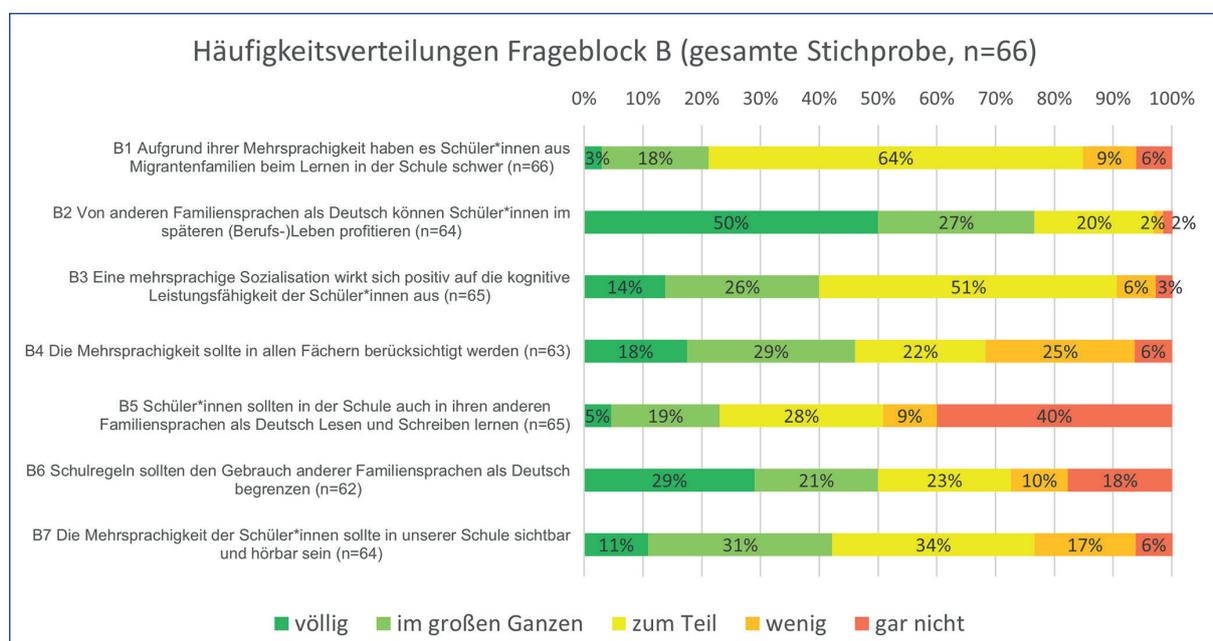


Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Antwortoptionen in Frageblock B (gesamte Stichprobe)

In Tab. 2 findet sich die Darstellung der Einstellung anhand der Skala von Reich (2007) (in der überarbeiteten Version von Kratzmann et al. (2017b)). Die Mittelwerte ergeben sich aus der Zustimmung zu den jeweiligen Aussagen und bilden ab, wie stark eine Lehrperson die entsprechenden Einstellungsmerkmale der jeweiligen Dimension vertritt.

Tab. 2: Einstellung zur Mehrsprachigkeit auf drei Einstellungsdimensionen

Dimension	N	M	SD	Min	Max	α
Multilingual-pädagogisch	62	3,97	0,68	1,80	5,00	0,68
Assimilatorisch	59	2,62	0,85	1,00	4,67	0,23
Kompensatorisch	66	4,33	0,66	1,50	5,00	0,32

Der multilingual-pädagogischen Dimension wurde signifikant weniger zugestimmt als der kompensatorischen ($t = -2,735$; $df = 61$; $p = 0,008$). Die assimilatorischen Items erhielten darüber hinaus signifikant weniger Zustimmung gegenüber den multilingual-pädagogischen ($t = -9,945$; $df = 56$; $p = 0,000$) und kompensatorischen Merkmalen ($t = -12,148$; $df = 58$; $p = 0,000$). Die multilingual-pädagogische Einstellung wies einen Mittelwert von 3,97 bei einer hohen Variabilität auf. Für die assimilatorische Dimension lässt sich festhalten, dass mit 2,62 der niedrigste Mittelwert auf dieser Dimension zu verzeichnen ist. Auch hier gab es eine hohe Spannweite der Antworten, welche von vollständiger Ablehnung bis zu hoher Zustimmung reichte. Auch auf der Dimension „Kompensatorisch“ divergierten die Zustimmungen sehr, der Mittelwert war am höchsten ausgeprägt (4,33).

5.2 Vergleich Grundschule und Schule mit Förderschwerpunkt Sprache

Im Vergleich der Gruppe der Lehrkräfte an Grundschulen mit den Lehrkräften an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache lassen sich nur geringe Unterschiede feststellen (vgl. Tab. 3). Eine Untersuchung der Häufigkeitsverteilung ergab für keine Aussage einen signifikanten Unterschied. Im Mittelwertvergleich gibt es ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (t zwischen -1,533 und 1,559; df zwischen 60 und 64; $p > 0,05$ zwischen 0,124 und 0,630).

Tab. 3: Vergleich der Items im Frageblock B zwischen Lehrkräften an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache

Aussage	Schulart*	Völlig (5)	Im großen Ganzen (4)	Zum Teil (3)	Wenig (2)	Gar nicht (1)	M (SD)	Fehlerte
B1 (MS macht Lernen für Schüler*innen schwer)	GS	0 %	4,5 %	81,8 %	4,5 %	9,1 %	2,82 (0,66)	0 %
	SFS	4,5 %	25 %	54,5 %	11,4 %	4,5 %	3,14 (0,85)	0 %
$\text{Chi}^2 = 7,339$; $df = 4$; $p = 0,119$								
B2 (Weitere Familiensprache ist beruflich von Vorteil)	GS	61,9 %	23,8 %	14,3 %	0 %	0 %	4,48 (0,75)	4,5 %
	SFS	44,2 %	27,9 %	23,3 %	2,3 %	2,3 %	4,09 (1,00)	2,3 %
$\text{Chi}^2 = 2,551$; $df = 4$; $p = 0,643$								
B3 (Positive Auswirkungen auf Kognition durch MS)	GS	19 %	38,1 %	38,1 %	0 %	4,8 %	3,67 (0,97)	4,5 %
	SFS	11,4 %	20,5 %	56,8 %	9,1 %	2,3 %	3,30 (0,88)	0 %
$\text{Chi}^2 = 5,474$; $df = 4$; $p = 0,242$								
B4 (MS in allen Fächern berücksichtigen)	GS	23,8 %	28,6 %	19 %	23,8 %	4,8 %	3,43 (1,25)	4,5 %
	SFS	14,3 %	28,6 %	23,8 %	26,2 %	7,1 %	3,17 (1,19)	4,5 %
$\text{Chi}^2 = 1,026$; $df = 4$; $p = 0,906$								
B5 (In der Schule auch in anderen Familiensprachen Schriftspracherwerb)	GS	9,1 %	27,3 %	13,6 %	13,6 %	31,8 %	2,67 (1,46)	4,5 %
	SFS	2,3 %	13,6 %	34,1 %	6,8 %	43,2 %	2,25 (1,22)	0 %
$\text{Chi}^2 = 6,554$; $df = 4$; $p = 0,161$								
B6 (Schulregeln zur Begrenzung anderer Familiensprachen)	GS	10,5 %	5,3 %	31,6 %	31,6 %	21,1 %	2,52 (1,22)	13,6 %
	SFS	20,9 %	11,6 %	18,6 %	16,3 %	32,6 %	2,72 (1,55)	2,3 %
$\text{Chi}^2 = 4,410$; $df = 4$; $p = 0,353$								
B7 (MS sollte in der Schule sicht- und hörbar sein)	GS	10 %	20 %	45 %	15 %	10 %	3,05 (1,10)	9,1 %
	SFS	11,4 %	36,4 %	29,5 %	18,2 %	4,5 %	3,32 (1,05)	0 %
$\text{Chi}^2 = 2,892$; $df = 4$; $p = 0,576$								

Für Aussage „**B1** Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Schüler*innen aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer“ gaben Lehrkräfte an Schulen mit Förderschwerpunkt variablere Einschätzungen ab. Der Mittelwert liegt hier über dem der Lehrkräfte an Grundschulen

(3,14 vs. 2,82). „B3 Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“ verteilt sich für die Gruppe der Grundschule stärker auf die oberen Kategorien (zum Teil bis völlig), als bei der Gruppe der Schule mit Förderschwerpunkt. Dort ist eine stärkere Tendenz zur neutralen Antwort (56,8%) und ein geringerer Mittelwert (3,30 vs. 3,67) festzustellen. Bei Aussage „B5 Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“ war die Zustimmung der Gruppe der Grundschule etwas stärker als die der Schule mit Förderschwerpunkt und zudem breiter verteilt.

Einstellungsdimensionen

Der Vergleich der Dimensionen (Tab. 4) ergab keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen. In der multilingual-pädagogischen Dimension war der Mittelwert für die Grundschule geringfügig höher ausgeprägt als für die andere Gruppe (4,00 vs. 3,96; $t = 0,204$; $df = 60$; $p = 0,839$). Der Mittelwert der assimilatorischen Dimension ist ebenfalls ähnlich in beiden Gruppen (2,76 GS bzw. 2,53 SFS). Der Unterschied beider Mittelwerte ist statistisch nicht signifikant ($t = 0,983$; $df = 57$; $p = 0,330$). Die Mittelwerte der kompensatorischen Dimension unterscheiden sich nicht signifikant ($t = -0,459$; $df = 64$; $p = 0,648$). Die Variabilität ist an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (2,50-5,00) geringer als an Grundschulen (1,50-5,00), reicht in beiden Fällen aber jeweils hin bis zur vollständigen Zustimmung.

Tab. 4: Vergleich der Einstellungsdimensionen

Dimension	Schulart	N	M	SD	Min	Max	α
Multilingual-pädagogisch	GS	20	4,00	0,64	2,40	4,80	0,58
	SFS	42	3,96	0,71	1,80	5,00	0,71
Assimilatorisch	GS	21	2,76	0,75	1,67	4,67	-0,13
	SFS	38	2,53	0,90	1,00	4,33	0,35
Kompensatorisch	GS	22	4,28	0,80	1,50	5,00	0,56
	SFS	44	4,35	0,59	2,50	5,00	0,15

5.3 Zusammenhang der Einstellungen mit weiteren Variablen

In der Untersuchung wurden Variablen in Zusammenhang mit den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit gebracht (vgl. Tab 5).

Tab. 5: Zusammenhang der Einstellung mit anderen Variablen

Variable	Zusammenhang
Lehrkraft ist mehrsprachig (n=7)	Mittelwert der assimilatorischen Dimension signifikant höher: 3,33 vs. 2,52
Berufserfahrung (M= 15,71 Jahre)	Signifikant negativer Zusammenhang mit der Bewertung der Aussagen „B5 Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“ (-0,20*) und „B7 Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein“ (-0,30*) Signifikant positiver Zusammenhang mit kompensatorischer Dimension (0,40**)
Anteil der mehrsprachigen Schüler*innen in der Klasse (M=37,07%)	Kein signifikanter Zusammenhang
Lehrkraft hat an Fortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit teilgenommen (n=15)	Mittelwert signifikant höher bei Aussage „B3 Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“: 3,93 vs. 3,26 Mittelwert signifikant niedriger bei assimilatorischer Dimension: 2,21 vs. 2,74

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Ist eine Lehrkraft selbst mehrsprachig, steht dies im Zusammenhang mit assimilatorischen Einstellungen. Der Mittelwert der assimilatorischen Dimension ist mit 3,33 (SD = 0,79) für mehrsprachige Lehrkräfte signifikant höher als für solche ohne eigene Mehrsprachigkeit (2,52; SD = 0,81) ($t = -2,488$; $df = 57$; $p = 0,016$).

Für die Berufserfahrung lässt sich ein signifikant negativer Zusammenhang mit den Aussagen „B5 Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen“ ($r = -0,203$, $p < 0,05$) und „B7 Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein“ ($r = -0,298$, $p < 0,05$). Je mehr Berufsjahre eine Lehrkraft schon an der Schule ist, desto weniger Zustimmung findet sich zu diesen Items. Es wird also der Einbezug der Mehrsprachigkeit der Kinder in den Schulalltag weniger befürwortet. Für die kompensatorische Dimension ist ein signifikant positiver Zusammenhang ($r = 0,402$; $p < 0,01$) mit der Berufserfahrung zu erkennen. Erfahrenere Lehrkräfte vertreten demnach ausgeprägtere kompensatorische Einstellungen.

Der Anteil an mehrsprachigen Schülern in der Klasse zeigte keinen signifikanten Zusammenhang mit den Einstellungen der Lehrkräfte.

Die Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit stand in einem positiven Zusammenhang mit der Bewertung der Aussage „B3 Eine mehrsprachige Sozialisation wirkt sich positiv auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus“: Der Mittelwert liegt mit 3,93 (SD = 0,80) signifikant über dem der Lehrkräfte ohne Fortbildung ($M = 3,26$; SD = 0,90; $t = -2,605$; $df = 63$; $p = 0,011$). Des Weiteren stimmen diese Lehrkräfte assimilatorischen Einstellungsmerkmalen signifikant weniger zu ($M = 2,21$; SD = 1,21 vs. 2,74; SD = 0,71; $t = 2,086$; $df = 57$; $p = 0,041$).

6 Diskussion

6.1 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und dem Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Schule

In der vorliegenden Untersuchung wurden Einstellungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht in Grundschulen sowie Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache erhoben. Es kann festgehalten werden, dass Lehrpersonen eine überwiegend positive Meinung gegenüber Mehrsprachigkeit besitzen. Zu den positiven Effekten einer mehrsprachigen Sozialisation zählen die Lehrkräfte die kognitive Entwicklung und Vorteile im späteren Berufsleben. Weniger einheitlich und zustimmend werden dagegen Items bewertet, die den mehrsprachigen Schriftspracherwerb oder die Begrenzung mehrsprachiger Peerinteraktionen im schulischen Alltag thematisieren. Auch Aussagen, die mögliche schulische Erschwernisse durch die vorhandene Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen, finden weder eindeutige Zustimmung noch Ablehnung. Lehrkräfte scheinen somit die Mehrsprachigkeit per se nicht als Defizit für den Schulerfolg zu definieren und sehen Vorteile eines mehrsprachigen Aufwachsens, thematisieren aber im Zusammenhang mit anderen Faktoren durchaus „Gefahren“ für das schulische Lernen. Nicht alle Lehrkräfte sind der Meinung, dass Mehrsprachigkeit in allen Fächern berücksichtigt werden sollte. Dies kann an mangelnder Expertise im Umgang mit Mehrsprachigkeit liegen oder es wird im Sinne assimilatorischer Einstellungen erwartet, dass sich die mehrsprachigen Schüler im Sinne einer Submersion an die monolingual-deutsche Schülerschaft anpassen, es also zu einer Angleichung an diese (Assimilation) kommen soll (Jeuk, 2018). Eine Mehrheit der Lehrkräfte sieht den Schriftspracherwerb in der jeweiligen Familiensprache nicht als Aufgabe der Institution Schule. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kann nicht geklärt werden, ob dies an nicht vorhandenen Ressourcen und Strukturen der jeweiligen Bildungseinrichtung liegt oder daran, dass für viele Lehrkräfte die Beherrschung der deutschen Sprache das primäre Bildungsziel ist, dem sich die Entfaltung der Mehrsprachigkeit (im schulischen Kontext) prinzipiell unterordnen muss und sollte. Schulregeln zur Begrenzung des Sprechens anderer Familiensprachen werden sehr unterschiedlich gesehen. Zwar lehnt ca. die Hälfte der Lehrkräfte dies ab, die andere Hälfte ist aber unsicher bzw. würde Begrenzungsregeln zustimmen. Auch bei der Frage danach, ob die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft sichtbar und hörbar sein sollte, findet sich kein vorherrschendes Meinungsbild – während dem entsprechenden Item ca. ein Viertel, bis ein Drittel der Lehrkräfte zustimmt bzw. es ablehnt, antworten 45 % mit „teilweise“. Die Anerkennung der Vielfalt und eine Abkehr vom „monolingualen Habitus“ der Schule (Gogolin, 1994) ist hier somit evtl. in ersten Schritten zu beobachten, auch wenn der Fokus vieler Lehrkräfte weiterhin auf dem Deutschen liegt. Eine Skepsis ist nicht der Mehrsprachigkeit als Ganzes, aber durchaus der Mehrsprachigkeit in der Schule gegenüber feststellbar.

Die Ergebnisse im Hinblick auf die Einstellungsdimensionen zeigen, dass assimilatorische Einstellungsmerkmale die geringste Zustimmung erhalten. Eine komplette Anpassung der mehrsprachigen an die monolingualen Schüler wird also tendenziell nicht erwartet. Zusätzlich zeigt aber der schlechte Wert der internen Konsistenz die erheblichen statistischen Mängel der Skala,

weshalb die generelle Verwendung dieser Skala kritisch zu hinterfragen ist. Die hohe Zustimmung zur kompensatorischen Einstellungsmerkmalen zeigt, dass Mehrsprachigkeit weiterhin als eine Art Defizit gesehen wird, welches durch die Schule kompensiert werden muss. Positiv zu bewerten ist dennoch die hohe Zustimmung zu multilingual-pädagogischen Einstellungen. Die Mehrsprachigkeit wird mehr und mehr als Normalität und zumindest übergreifend als etwas Positives betrachtet. Gleichzeitig ist natürlich die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch für die Lehrkräfte sehr wichtig, da nur so die Schüler dem Unterricht problemlos folgen können.

6.2 Vergleich von Lehrkräften an Grundschulen und Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache

Beim Vergleich verschiedener Schulformen zeigte sich, dass es keinen Unterschied macht, ob eine Lehrkraft an einer Grundschule oder an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sprache tätig ist. Sowohl Häufigkeitsverteilung und Mittelwerte zeigen im Vergleich keine signifikanten Unterschiede. Ähnliches gilt für die Einstellungsdimensionen. Auch dort gab es keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Mittelwerte der Dimensionen oder der Häufigkeitsverteilung einzelner Aussagen innerhalb der Skalen. Man könnte vermuten, dass Lehrkräfte an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache eine positivere Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit aufweisen, da sie evtl. über mehr Wissen verfügen, welches sie bestimmte Aussagen positiver bewerten lässt. Gleichzeitig könnte es aber sein, dass die Fokussierung der Lehrkräfte auf die sprachlichen Probleme der Kinder im Deutschen dazu führt, dass auch sie der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag eher skeptisch gegenüberstehen, da dies von anderen Schwerpunkten eher ablenkt.

6.3 Einfluss weiterer Variablen

Der Anteil an mehrsprachigen Schülern in der Klasse hat in dieser Stichprobe keinen Einfluss auf die Einstellungen der Lehrkräfte. Es ergeben sich jedoch erste Hinweise auf den Einfluss weiterer Variablen wie der *Berufserfahrung*, der *Teilnahme an Fortbildungen* und der *eigenen Mehrsprachigkeit*. Je länger Lehrkräfte im Schulalltag aktiv sind, desto stärker vertreten diese eine kompensatorische Einstellung und stimmen den Aussagen wie „*Schüler*innen sollten in der Schule auch in ihren anderen Familiensprachen als Deutsch Lesen und Schreiben lernen*“ und „*Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein*“ weniger zu. Hier wird ersichtlich, dass für erfahrenere Lehrpersonen die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler im Schulalltag weniger Bedeutung hat. Die Teilnahme an einer Fortbildung führt hingegen dazu, dass assimilatorischen Einstellungsmerkmalen weniger zugestimmt wird. Hier zeigt sich also evtl. insgesamt eine Veränderung von Ausbildungsinhalten von Lehrkräften und erfreulicherweise evtl. auch ein Effekt von fokussierten Weiterbildungen. Des Weiteren zeigt sich ein ähnlicher Effekt wie bei Kratzmann et al. (2017a) dahingehend, dass die eigene Mehrsprachigkeit von Lehrkräften nicht zwangsläufig zu mehr multilingual-pädagogischen Einstellungen, sondern eher zu mehr kompensatorischen führt. Hier schlagen sich evtl. eher biographische und negative Erfahrungen nieder, die für eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext nicht immer förderlich sind.

6.4 Methodenkritik

Die verwendeten Messinstrumente müssen kritisch hinterfragt werden. Zum einen wurden Umformulierungen vorgenommen, da die Skalen ursprünglich nicht für Lehrkräfte, sondern pädagogisches Personal in Kindertagesstätten entwickelt wurde (Frank et al., 2016; Kratzmann et al., 2017a, 2017b). Auch die Zusammensetzung der drei Einstellungsdimensionen aus den einzelnen Aussagen ist kritisch, da die Dimension kompensatorisch aus nur zwei, die multilingual-pädagogische Dimension hingegen aus fünf Behauptungen besteht. Auch die Analyse der internen Konsistenz durch Cronbachs α zeigt v. a. für die assimilatorische Dimension erhebliche Mängel, welche in zukünftigen Untersuchungen ausgeräumt werden müssen. Eine Überarbeitung ist für zukünftige Forschungen im schulischen Bereich unumgänglich. Ergebnisse und deren Interpretation im Zusammenhang mit den Dimensionen sollten daher besonders kritisch hinterfragt werden.

Ein weiteres Problem ist die geringe Stichprobengröße, da diese die Ergebnisse womöglich verzerrt. So ist die Stichprobengröße für mehrsprachige Lehrkräfte ($n = 7$) und auch für die Subgruppe der Fortbildungsteilnehmer ($n = 15$) nur sehr klein. Eine umfassendere Untersuchung mit mehr Lehrkräften ist wünschenswert, die dann auch den gezielteren Einfluss von individuellen und strukturellen Variablen auf die Einstellungen von Lehrkräften erlaubt.

7 Fazit

Die vorliegende Untersuchung legt erste Daten für die Einstellungsforschung in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachheilpädagogik vor. Ebenso konnte ein Vergleich zwischen Lehrkräften an Grundschulen und an Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache gezogen werden. Die Einstellungen der Lehrkräfte sind überwiegend positiv, dennoch ist eine Skepsis gegenüber der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Schule festzustellen. Kompensatorische und multilingual-pädagogische Einstellungsmerkmale herrschen stärker vor als assimilatorische. Ein Vergleich zeigt kaum Unterschiede in den Einstellungen von Grundschullehrkräften und Lehrkräften an sprachheilpädagogischen Einrichtungen. Dies kann vor dem Hintergrund „Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabe“ (Grohnfeldt et al., 2005) als kritisch betrachtet werden. Es ist also fraglich, ob mehrsprachige Kinder einen Vorteil im Hinblick auf ihr mehrsprachiges Aufwachsen daraus ziehen können, sollten sie fälschlicherweise an einer Schule mit Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet werden (Jeuk, 2015). Des Weiteren ergeben sich erste Hinweise auf den Einfluss von Variablen wie Berufserfahrung, der eigenen Mehrsprachigkeit und Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit. Die weitere Verankerung des Themas „Mehrsprachigkeit“ und vor allem der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge erscheint äußerst sinnvoll.

Für die weitere Forschung sind größere Stichproben wünschenswert sowie das Einbeziehen anderer (sonderpädagogischer) Fachrichtungen. Aufgrund einiger Mängel in der Erfassung der Einstellung ist eine Überarbeitung des hier eingesetzten Fragebogens notwendig.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2016). *11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland* (Dezember 2016). Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975292/729998/fdcd6fab942558386be0d47d9add51bb/11-lagebericht-09-12-2016-download-ba-ib-data.pdf?download=1> [22.03.21]
- Bialystok, E. (2011). Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.05.005>
- Caspari, D. (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden: Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 20-35.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 57-72). München: Urban & Fischer.
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783497601240
- de Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2013). Einleitung: Zweitsprache durchgängig und durchgängig zweisprachig in Familie, Sprach- und Fachunterricht. In Y. Decker-Ernst & I. Oomen-Welke (Hg.), *Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“: Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung: Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2012 (1. Aufl., S. 7-49). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dirim, İ. & Oomen-Welke, I. (2013). Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Einleitung zu diesem Band. In I. Oomen-Welke (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern* (1. Aufl., S. 7-22). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ehmke, T (2021). *DaZKom*. <https://www.dazkom.de/> [04.04.2021]
- Fäcke, C. (2011). „Ganz toll finde ich, dass die Kinder von klein auf zwei Sprachen gleichzeitig lernen. Berufserfahrungen und berufliches Selbstbild eines Lehrers an der Berliner Europaschule“. In M. Reinfried & N. Rück (Hg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen: Festschrift für Inez De Florio-Hansen* (S. 187-205). Tübingen: Narr.
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 411-433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Franceschini, R. (2009). Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum-Sprache*, 1(1), 62-67.
- Frank, M., Sachse, S., Kratzmann, J., Ertanir, B. & Jahreis, S. (2016). *Die IMKi-Studie: Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Institut für Psychologie. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/IMKi/Methodenbericht_IMKi.pdf [07.03.21]
- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Lehrbuch. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fürstenau, S., Huxel, K. & Diekmann, F. (2014). *MIKS Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung: Fragebogen I vor Projektbeginn*. https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/miks/fragebogen_miks_2014.pdf [07.03.21]
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswiss., Diss., 1988 (1. Aufl.). Reihe: Bd. 1. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* [Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992, Münster, New York: Waxmann]. Deutsche Nationalbibliothek.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13-24). Weinheim und Basel: Juventa-Verlag.
- Gombos, G. (2008). Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. *Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158(1), 10-20.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism*, 9(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.626857>
- Grohnfeldt, M., Wagner, L. & Triarchi-Herrmann, V. (Hg.). (2005). *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung*. Rimpar Edition von Freisleben.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147-171). Münster: Waxmann. [http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/uberzeugungen-von-lehramtsstudierenden-zu-mehrsprachigkeit-in-der-schule\(9f925ff7-1f16-49eb-8a0b-28f4d11e356b\).html](http://fox.leuphana.de/portal/de/publications/uberzeugungen-von-lehramtsstudierenden-zu-mehrsprachigkeit-in-der-schule(9f925ff7-1f16-49eb-8a0b-28f4d11e356b).html)
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Aufl.). Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Heyder, K. & Schädlich, B. (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183-201. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. *Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbildung. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/didaktische_grundlagen/mehrsprachigkeit
- Jenny, C. (2011). *Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern: Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Jeuk, S. (2015). Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In H. Rösch & J. Webersik (Hg.), *Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014 (1. Aufl., S. 231-247). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl.). Lehren und Lernen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Klumpp, T. & Schönauer-Schneider, W. (2020). Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES). *Forschung Sprache*, 8(1), 45-65.
- Kracht, A. (1996). Förderung kindlicher Zweisprachigkeit als eine sprachbehindertenpädagogische Herausforderung. *Die Sprachheilarbeit*, 41(6), 356-365.
- Kracht, A., Möller, K., Obst, C. & Polat, H. (1997). Migration und kindliche Zweisprachigkeit in sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern – ein Arbeitsbericht. *Die Sprachheilarbeit*, 42(6), 238-242.
- Kracht, A. & Schumann, H. (1994). Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration: Ein Fall von „elektivem Mutismus“? *Die Sprachheilarbeit*, 39(5), 280-287.
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017a). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 237-258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Jahreis, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017b). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 133-140. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329>
- Lasagabaster, D. & Hugueta, A. (2010). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes. Multilingual Matters: Bd. 135*. Clevedon England; Buffalo: Multilingual Matters.
- Maak, D., Ricart Brede, J. & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hg.), *Schriftenreihe Beiträge aus dem Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014 (1. Aufl., S. 263-282). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Miksch, A. (2005). Mehrsprachigkeit und Sprachstörungen – Öffnung und Strukturen von sprachheilpädagogischer Förderung. In M. Grohnfeldt, L. Wagner & V. Triarchi-Herrmann (Hg.), *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung* (S. 9-25). Rimpar: Edition von Freisleben.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2012). *Bildungsplan 2012 Schule für Sprachbehinderte*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1781843359/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-Sprache/BPL_Sprachbehinderte_online.pdf [22.03.21]
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 16, 4-12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>

- Mitits, L. (2018). Multilingual students in Greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.28.36>
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97-119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Reich, H. H. (2007). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“*. Landau. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Reich, H. H. (2008). Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(3), 249-258.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). 6 Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hg.), *Springer-Lehrbuch. Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 120-141). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. J. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel & H. Weiss (Hg.), *Germanistik: Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155-172). Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Statistische Landesamt Baden-Württemberg. (2020). *Klassen und Schüler an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren seit 1987/88*. [https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/13015321.tab?R=LA \[23.03.2021\]](https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/13015321.tab?R=LA%5B23.03.2021%5D)
- Statistisches Bundesamt. (21. August 2019). *Jede vierte Person in Deutschland hatte 2018 einen Migrationshintergrund: Pressemitteilung Nr. 314 vom 21. August 2019*. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/08/PD19_314_12511.html
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie: Mit 3 Tabellen und 48 Übungsaufgaben*. UTB: Bd. 3179. München: Reinhardt Verlag.
- Zydatiś, W. (2017). Zweisprachigkeit. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 386). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Zu den Autoren

Oliver Mast studierte bis 2020 das Lehramt Sonderpädagogik (1. Fachrichtung Sprache, 2. Fachrichtung Geistige Entwicklung) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und befindet sich derzeit im Vorbereitungsdienst Lehramt Sonderpädagogik.

Prof. Dr. Steffi Sachse, Professorin für Entwicklungspsychologie mit dem Schwerpunkt Sprachentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte sind die Früherkennung und Erfassung sprachlicher Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern und die Evaluation von Sprachfördermaßnahmen.

Korrespondenzadresse

Oliver Mast
Käthe-Kollwitz-Straße 39
79312 Emmendingen
olivermast@web.de



NEU

Stephanie Schulte-Busch, Isabel Neitzel,
1. Auflage 2021,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1284-4,
64 Seiten,
EUR 11,50 [D]
E-Book: ISBN 978-3-8248-9924-1, PDF,
EUR 8,50 [D]

Kindliche Erzählkompetenzen

Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen

Das Erzählen (Narration) ist elementarer Bestandteil menschlicher Kultur und begegnet uns in unserem Alltag unentwegt. Durch Erzählungen teilen wir uns unseren Mitmenschen mit, schaffen soziale Nähe und eignen uns neues Wissen an. Damit sind die Produktion und das Verständnis von Narrationen hochrelevante Fähigkeiten, ohne die eine soziale Teilhabe kaum ungehindert möglich ist. Besonders Kinder mit Spracherwerbsproblemen zeigen hier häufig Schwierigkeiten. Dies ist spätestens in der Schule problematisch, wenn Aufgabenstellungen nicht verstanden werden oder es den Kindern nicht gelingt, einen Aufsatz zu schreiben. Störungen auf narrativer Ebene persistieren unbehandelt häufig bis ins Erwachsenenalter und gehen mit einem mangelnden Zugang zu Bildung einher.

Der Ratgeber richtet sich an Pädagog*innen und Therapeut*innen und ist ein Plädoyer dafür, die mündlichen Erzählkompetenzen in Therapie und Schule in den Fokus unseres Handelns zu rücken. Neben einem ausführlichen Theorieteil zu textlinguistischen Grundlagen und einer Übersicht zum kindlichen Erzählerwerb (inklusive der Charakterisierung möglicher Störungen der Narration) zeigt der Ratgeber die diagnostischen Möglichkeiten und bestehenden Therapiekonzepte für den deutschsprachigen Raum auf. Für den pädagogischen Bereich erfolgt eine Einbettung in die Curricula und es werden vielfältige Anregungen für die Unterrichtsgestaltung gegeben. Neben einer Vielzahl fachlicher Hinweise ist es das Ziel dieses Ratgebers, die Lust am Erzählen bei Kindern zu wecken und praktische Hinweise für die konkrete Erzählförderung im fachlichen und alltäglichen Kontext zu liefern.



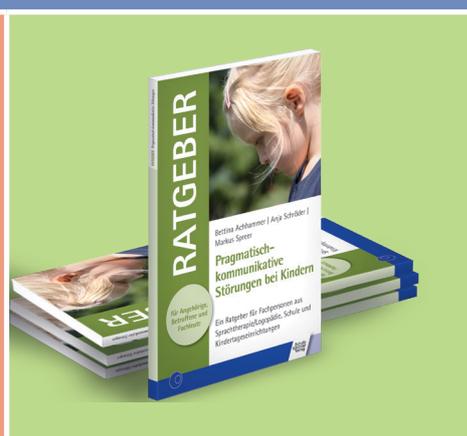
Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit

Ein Ratgeber für Eltern, Pädagogen und Therapeuten
Marianna Hricová,
1. Auflage 2021,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1280-6,
64 Seiten, EUR 11,50 [D]



Taping in der Logopädie

Ein Ratgeber
Anne Tenhagen, Clara Scheiff,
1. Auflage 2021
kartoniert: 978-3-8248-1279-0,
64 Seiten, EUR 11,50 [D]



Pragmatisch-kommunikative Störungen bei Kindern

Ein Ratgeber für Fachpersonen aus Sprachtherapie, Logopädie, Schule und Kindertageseinrichtungen
Bettina Achhammer, Anja Schröder, Markus Spreer
1. Auflage 2019,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1248-6,
72 Seiten, EUR 11,50 [D]



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





Satzverständnisleistungen zweitspracherwerbender Kinder in Hoch- und Schweizerdeutsch. Quantitative und qualitative Befunde aus dem Freiburger TROG-Projekt*

Sentence comprehension abilities of children learning (Swiss) German as a second language. Quantitative and qualitative data from the TROG-project in Freiburg/SWITZERLAND

Christoph Till, Erich Hartmann, Julia Winkes und Barbara Rindlisbacher

Zusammenfassung

Hintergrund: Die Satzverständnisleistungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wurden bisher kaum untersucht. Dies gilt erst recht für die Deutschschweiz, in der schweizerdeutsche Dialekte als Umgebungssprache dominieren.

Ziel: Es gilt herauszufinden, wie das Satzverständnis von Kindern mit (Schweizer-)Deutsch als Zweitsprache (DaZ) allgemein und im Vergleich zu Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache (DaE) beschaffen ist.

Methodik: In einer Querschnittsuntersuchung wurden 481 Kinder mithilfe des TROG-D und einer Adaption für Schweizerdeutsch (TROG-CH) untersucht. 48 Kindern mit DaZ wurde je ein Kind mit DaE per statistischem Matching zugeordnet. Sowohl die interindividuellen als auch die intraindividuellen Unterschiede wurden mit t-Tests für abhängige Stichproben überprüft.

Ergebnisse: Kinder mit DaZ haben im Vergleich zur deutschen Normstichprobe ($t(47) = 8.875$, $p < .001$; Cohen's $d = 1.28$) und im Vergleich zur Schweizer Kontrollgruppe (TROG-CH: $t(47) = 8.039$, $p < .001$; Cohen's $d = 1.16$; TROG-D: $t(47) = 9.32$, $p < .001$; Cohen's $d = 1.35$) bedeutend tiefere Leistungen erzielt. Die Leistungen in den beiden Sprachversionen des Tests unterscheiden sich nicht voneinander ($t(47) = 1.117$, $p = .135$).

Schlussfolgerungen: Die unterdurchschnittlichen Leistungen sind Folge der besonderen Spracherwerbsbedingungen und dürfen nicht mit einer Erwerbsstörung assoziiert werden. In der Praxis muss den Satzverständnisschwierigkeiten der Kinder mit DaZ angemessen begegnet werden.

Schlüsselwörter:

Satzverständnis, Deutsch als Zweitsprache, Schulkinder, Hochdeutsch, Schweizerdeutsch

Abstract

Background: Little is known about the sentence comprehension abilities of children speaking German as a second language. This applies especially to the German speaking cantons of Switzerland, where Swiss dialects dominate everyday communication.

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

Aims: The aim is to examine the sentence comprehension abilities of children speaking (Swiss) German as a second language (GL2) in general compared to children speaking (Swiss) German as their first language (GL1).

Methods: In a cross-sectional study 481 children have been assessed with the TROG-D and a Swiss German adaptation. By statistical matching, we compared 48 GL2 children with 48 GL1 children. The between-group differences were tested with t-tests for dependent samples.

Results: When compared with the norm sample ($t(47) = 8.875$, $p = <.001$; Cohen's $d = 1.28$) and with the Swiss control group (TROG-CH: $t(47) = 8.039$, $p = <.001$; Cohen's $d = 1.16$; TROG-D: $t(47) = 9.32$, $p = <.001$; Cohen's $d = 1.35$) children with GL2 show significantly lower results.

Conclusion: The below average performance is a consequence of the circumstances of the second language acquisition and must not be confused with language comprehension disorders. Professionals working in (special) education need to be aware of this and act accordingly.

Keywords:

sentence comprehension, German as a second language, school children, standard german, swiss german

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Kinder, deren Familie in ein deutschsprachiges Land migriert ist, sehen sich vor die Aufgabe gestellt, zusätzlich zu ihrer Erstsprache Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu erwerben. Wann und wo der Erstkontakt zur Zweitsprache Deutsch in der Regel stattfindet, ist unklar, bildungsstatistisch erfasst ist der Erwerb des Deutschen wie er mit Eintritt in schulische Institutionen beginnt (ab sechs Jahren; vgl. Massumi, von Dewitz, Griebach, Terhart, Wagner, Hippmann, Altinay, Becker-Mrotzek & Roth, 2015). In Kindergarten und Schule existieren verschiedene pädagogische Angebote, die den Deutschwerb unterstützen. In der Deutschschweiz ist der Auftrag, Deutsch zu vermitteln, im Lehrplan 21 verankert: „Die Förderung der Sprachkompetenz in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. [...] Deshalb muss Fachunterricht immer ein Stück weit auch Sprachunterricht sein“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016, S. 10).

Wie sich in internationalen Studien gezeigt hat, gleicht der frühe Zweitspracherwerb (im Alter von zwei bis sechs Jahren) dem Erstspracherwerb im Regelfall stark (Schneider, 2015, S. 196f.). Der Erwerb einer Zweitsprache wird von vielen Bedingungen beeinflusst (Alter zum Zeitpunkt des ersten Sprachkontakts, Bedingungen, unter denen der Sprache begegnet wird, Differenzen in Kontaktmenge und -qualität usw.), die individuell stark variieren können. Aus diesem Grund können keine allgemeingültigen Entwicklungszeiträume für den Zweitspracherwerb beschrieben werden (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 125f.). Adler (2010) entwickelte ein „Phasenmodell des Zweitspracherwerbs Deutsch“, das keine Entwicklungszeiträume, aber inhaltlich definierte Phasen beschreibt. Es wird u. a. ersichtlich, dass erstens Kinder mit DaZ qualitativ dieselben Entwicklungsschritte durchlaufen wie Kinder mit Deutsch als Erstsprache (DaE) und zweitens den verschiedenen produktiven Fähigkeiten entsprechende rezeptive Kompetenzen vorangehen.

In der Schweiz wird der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache dahingehend verkompliziert, dass Schweizerdeutsch als Umgebungssprache vorherrscht, in den Schulen und z. T. auch schon in den Kindergärten jedoch (Schweizer-)Hochdeutsch gesprochen und unterrichtet wird¹. Obwohl sich Schweizerdeutsch und Hochdeutsch als verwandte Varietäten nahestehen, kommt es u. a. auf der Ebene der Grammatik dennoch zu bedeutenden Unterschieden (Christen, Glaser & Friedli, 2010; Glaser, 2014). Es ist jedoch anzunehmen, dass positive Transferleistungen auf ähnliche Strukturen in der anderen Varietät wirksam werden, wenn eine der beiden Varietäten beherrscht wird (Odlin & Yu, 2016, S. 1; Rothweiler & Ruberg, 2011, S. 13; Schmidt, 2018, S. 30), wie es sich auch in unseren vorangegangenen Studien mit Schweizerdeutsch sprechenden Kindern abgezeichnet hat (Hartmann, Till, Winkes & Rindlisbacher, 2020; Till, Hartmann, Winkes & Rindlisbacher, 2017).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen die noch kaum empirisch untersuchten hochdeutschen und schweizerdeutschen Satzverständnisseleistungen von Kindergarten- und Schulkindern, die Deutsch als Zweitsprache in der Deutschschweiz (Kanton Bern) erwerben. Um diese im Hin-

1 Wenn die Abkürzungen DaE und DaZ im Kontext der Deutschschweiz verwendet werden, muss neben dem Erwerb des Hochdeutschen der Erwerb eines Schweizerdeutschen Dialekts immer mitgedacht werden.

blick auf den Schulerfolg wichtige Erwerbsdimension bei solchen Kindern besser beschreiben und einordnen zu können, werden zunächst theoretische Grundlagen zum Sprachverständnis und zur rezeptiven Entwicklung im Allgemeinen aufgearbeitet. Sodann werden vorliegende Forschungsergebnisse zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache mit dem Fokus auf morpho-syntaktische Verständnisseleistungen rezipiert. Die Darstellung der vorliegenden Teilstudie des Freiburger TROG-Projekts (Hartmann, Rindlisbacher, Till & Winkes, 2015) und die Diskussion der Befunde erfolgen in den Kapiteln 3 bis 5.

1.2 Sprachverständnisseleistungen und deren Entwicklung

Amorosa und Noterdaeme (2003, S. 9) definieren Sprachverständnis im engeren Sinne als „Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein auf Grund der Wortbedeutung und der grammatischen Regeln zu erkennen, d.h. ohne Information aus dem situativen Kontext“. Im Alltag ist der Mensch nur in Ausnahmefällen auf derartige (reine) Sprachverständnisseleistungen angewiesen, da eine Reihe verschiedener Kontextinformationen genutzt werden kann, um den verbalen Input sinngemäß zu interpretieren.

Bis es zu einer kognitiven Repräsentation des Gehörten kommt, müssen verschiedene linguistische Informationen verarbeitet werden (Phonologie, Lexikon, Grammatik, Diskurs), die in Bottom-Up- und Top-Down-Prozessen miteinander in Beziehung gesetzt werden (Bishop, 1997; Snedeker & Trueswell, 2003). In ihrem Modell „Sprachverstehen als multidimensionaler Bottom-Up- und Top-Down-Prozess“ machen Hachul und Schönauer-Schneider (2019, S. 6) deutlich, dass die Interpretation des verbalen Inputs schon auf phonologischer Ebene beginnt – so muss z. B. sichergestellt werden, ob der Sprecher oder die Sprecherin „Kanne“ oder „Tanne“ gesagt hat, um allfällige Missverständnisse zu vermeiden. Auf der Ebene des Wortverstehens wird die Wortbedeutung der einzelnen Lexeme abgerufen, z. B. „Kanne“ als ein „für Flüssigkeiten bestimmtes Gefäß mit Henkel, Schnabel und meist auch Deckel“ (www.duden.de, 2019). Auf Ebene des Satzverstehens wird nun analysiert, ob „Kanne“ Subjekt oder Akkusativ-, Dativ- bzw. Genitiv-Objekt des Satzes ist, und ob das Wort z. B. in der Singular- oder Plural-Form steht. Fällt der interpretierte Satz nicht isoliert, sondern im Rahmen eines Gesprächs bzw. Diskurses, müssen auf dieser Ebene allenfalls Beziehungen zwischen vorangegangenen und nachfolgenden Sätzen hergestellt werden.

Diese Bottom-Up-Verarbeitung wird durch Monitoring-Prozesse überwacht, um mögliche Missverständnisse auf den verschiedenen Ebenen festzustellen. Hierbei spielen der situative Kontext und das individuelle Weltwissen eine entscheidende Rolle: wenn Widersprüche zwischen der Interpretation des Gehörten und der aktuellen Situation auffallen, können diese evtl. unter Zuhilfenahme des eigenen Weltwissens korrigiert werden. So könnte das Wort „Kanne“ in einer Redewendung („Volle Kanne!“) gefallen sein und wäre somit nicht wörtlich zu verstehen. Fehlt das entsprechende Weltwissen, fällt höchstens ein Widerspruch zwischen der Interpretation und der Situation auf. Dies verlangt aber nach einer gewissen sprachlichen Versiertheit. Kinder mit Sprachverständnissstörungen beispielsweise sind sich mitunter nicht bewusst, dass sie etwas nicht richtig verstanden haben, da sie nie die Erfahrung gemacht haben, was es heißt, etwas richtig zu verstehen (Amorosa & Noterdaeme, 2003; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 197f.).

Die Komplexität des Sprachverstehens wird zusätzlich dadurch erhöht, dass Sprache in der Regel in Echtzeit interpretiert werden muss, da in der alltäglichen Kommunikation Äußerung auf Äußerung folgt und Informationen nicht isoliert dargeboten werden (Friederici, 1999, S. 265). Dass das Sprachverständnis störanfällig ist, wird v. a. dann deutlich, wenn doppeldeutige Sätze interpretiert werden müssen (Bishop, 1997, S. 156ff.). Bei „Erschrocken trat Peter auf die Bremse“ nach einem erlittenen Bremsenstich (vgl. Kannengieser, 2012, S. 296) kann die Doppeldeutigkeit nur dann aufgelöst werden, wenn die Sprechende und die Zuhörende Person auf die gleichen Kontextinformationen zugreifen können (Snedeker & Trueswell, 2003).

Die hier beschriebenen Fähigkeiten des Sprachverstehens entwickeln sich erst im Laufe der Kindheit. Im ersten Lebensjahr stehen vor allem zwei Entwicklungsstränge im Vordergrund. So lernen Babys einerseits sozial-kommunikative Interaktionsmuster zu interpretieren (Bruner, 2002; Tomasello, 2001; Zollinger, 2004), andererseits wird auf linguistischer Ebene die Fähigkeit zur Interpretation von prosodischen und phonetisch-phonologischen Elementen erworben, was die Identifizierung erster Wortformen und deren Verknüpfung mit Gegenständen und Handlungen der realen Welt ermöglicht (Grimm, 2012, S. 35; Rupp, 2008, S. 20ff.).

Ab dem zweiten Lebensjahr herrschen semantisch-lexikalische bzw. -konzeptuelle Verstehensstrategien vor. So interpretiert das Kind Sätze mithilfe von Schlüsselwörtern, d. h., dass die Satzbedeutung von einem zentralen, dem Kind vertrauten Wort abgeleitet wird.

Bei der pragmatischen Strategie (ab dem dritten Lebensjahr) steht das Weltwissen des Kindes im Vordergrund – Sätze werden so verstanden, wie es sich in das kindliche Konzept von Dingen, Handlungen u. a. am besten einfügt (Gebhard, 2008; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 23).

Mit dem Auftreten der Wortreihenfolgestrategie im vierten Lebensjahr sind erste grammatische Verstehensleistungen zu beobachten. Gemäß dieser Strategie werden Sätze nach der Reihenfolge der genannten Wörter interpretiert (Handelnder-zuerst-Strategie). Die Äußerungen a) *Der Bär fängt den Mann* und b) *Den Bären fängt der Mann* würden also beide sinngemäß nach Schema a) verstanden werden. Um die beiden Beispielsätze korrekt differenzieren zu können, müssen sämtliche morpho-syntaktischen Informationen verarbeitet werden, was als Fähigkeit des Satzverständnisses im engeren Sinne definiert ist (Baur & Endres, 1999).

Ab dem fünften Lebensjahr wird die Wortreihenfolgestrategie durch die Äußerungsreihenfolgestrategie abgelöst. Typisch für diese Phase ist, dass „bevor/nachdem“-Konstruktionen gemäß dem Schema „zuerst das, dann das“ interpretiert werden.

Ab dem sechsten Lebensjahr wird das Verständnis von Passivsätzen allmählich erworben, sowie die Fähigkeit zur Interpretation von Pronomen, die sich auf das Satzsubjekt beziehen (Gebhard, 2008; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 27).

Ab dem siebten Lebensjahr können Pluralsätze, Komparative und Zeitformen sicher interpretiert werden. Bestimmte grammatische Elemente, wie z. B. Possessiv- und Personalpronomen sowie komplexe syntaktische Konstruktionen stellen nach wie vor eine Herausforderung dar, v. a., wenn der Wahrheitsgehalt der Sätze fragwürdig ist (Gebhard, 2008; Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 27; Schipke, Knoll, Friederici & Oberecker, 2012). Innerhalb der morpho-syntaktischen Sprachverständnissentwicklung muss zwischen verschiedenen grammatischen Kategorien und unterschiedlichen Komplexitäten unterschieden werden. Die Präpositionen *auf* und *unter* werden bspw. früher verstanden als *zwischen* und *neben*. Von den Negationen werden erst *nein*, dann *nicht* und schließlich *kein* korrekt interpretiert (Hachul & Schönauer-Schneider, 2019, S. 24).

Das Sprachverstehen verändert sich über die Zeit und die Entwicklung ist auch im Jugendalter noch nicht abgeschlossen. So konnte eine Studie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen insbesondere in der neuronalen Verarbeitung von grammatikalischen Eigenschaften der Sprache aufzeigen. Es scheint, dass Sprache in der Kindheit vorwiegend hinsichtlich semantischer Aspekte und erst mit der Zeit auch bezüglich grammatikalischer Aspekte neuronal verarbeitet wird. Gerade für die Verarbeitung von komplexeren grammatikalischen Strukturen wird das Verstehen noch lange Zeit über die Semantik kompensiert (Schneider, Abel, Ogiela, McCord & Maguire, 2018; Schneider & Maguire, 2019).

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Sprachverständnissentwicklung im Schweizerdeutschen sind selten. Neben der Studie zum Erwerb idiomatischer Lesarten von Penner, Brand, Lehmann und Lüthi (1994) findet sich noch die Arbeit von Hartmann et al. (2020), die im Rahmen derselben Erhebungen vorgenommen wurde, wie die vorliegende Studie. 300 Berndeutsch sprechende Schulkinder (Querschnitt von der ersten Kindergarten- bis zur dritten Schulstufe) absolvierten den TROG-D (Fox, 2013) im Original und in einer Schweizerdeutschen Adaption. Die Ergebnisse zeigten, dass 1.) die Satzverständnisseleistungen über die fünf untersuchten Schuljahre signifikant ansteigen, 2.) die Schweizerdeutscheleistungen die des Hochdeutschen übertreffen, wobei dieser statistische Unterschied hauptsächlich auf die erste Kindergartenstufe zurückzuführen ist, in den übrigen Stufen gleichen sich die Leistungen an, 3.) die grammatischen Konstruktionen der beiden TROG-Versionen ähnlich schwierig zu interpretieren sind, wobei es leichte und eher schwierige Sätze gibt, die auch von den Kindern der dritten Klasse noch nicht sicher verstanden werden und 4.) der Anteil der Kinder, die beide Test-Versionen gleichermaßen gut lösen können, mit zunehmendem Alter größer wird. Je anspruchsvoller die Satzkonstruktionen werden, desto mehr Kinder gibt es, die zwar die Schweizerdeutsche Satzversion korrekt interpretieren, die hochdeutsche Variante hingegen noch nicht.

Es liegen verschiedene Studien zum Standarddeutschverständnis von Schweizerdeutsch sprechenden Kindern vor, die in der Regel aber auf semantisch-lexikalischer Ebene angesiedelt sind (Häcki Buhofer & Burger, 1993, 1998; Landert, 2007; Schneider, 1994; Studer, 1994). Generell zeigt sich, dass Schweizer Kinder bereits sehr viel Hochdeutsch verstehen, was Stern (1988) durch

phonologische und morphologische Ähnlichkeiten der Sprachvarietäten und entsprechende Transferleistungen seitens der Kinder erklärt.

Um Annahmen zur Sprachverständniseentwicklung von Kindern mit Schweizerdeutsch als Zweitsprache machen zu können, werden nachfolgend zentrale Forschungsergebnisse zu Satzverständnisseleistungen im Schweizerdeutschen vorgestellt.

1.3 Forschungsstand zur rezeptiven Sprachentwicklung von Kindern mit DaZ

Untersuchungen zu Kindern, die im Laufe ihrer Kindheit Deutsch als zweite Sprache erwerben, gibt es viele. Die meisten dieser Studien fokussieren jedoch produktive Sprachkompetenzen. Zu den rezeptiven Fähigkeiten der Kinder mit DaZ ist weniger bekannt. Im Folgenden sollen Forschungsergebnisse zu Satzverständnisseleistungen zweitspracherwerbender Kinder fokussiert werden.

Relikowski, Schneider und Linberg (2015) überprüften neben den rezeptiven Wortschatzleistungen von 247 Kindern mit türkischer bzw. russischer Erst- und Deutsch als Zweitsprache auch noch deren morpho-syntaktische Verständnisseleistungen mithilfe des TROG-D. Im Vergleich zur monolingualen Norm schnitten die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache signifikant schlechter ab (Varianzaufklärung 12 %). Nachdem zusätzlich die sozio-strukturellen Ressourcen der Familie (sozio-ökonomischer Status, Bildungsgrad der Eltern, Anzahl der Bücher im Haushalt u. a.) kontrolliert wurden, erhöht sich im geprüften statistischen Modell der Anteil der Varianzaufklärung auf 30 %. Diese Befunde zum Satzverständnis im Deutschen korrespondieren mit den Angaben im TROG-D-Manual, wonach bilinguale Kinder eine signifikant unterdurchschnittliche Leistung im Vergleich zu ihrer Altersgruppe erzielen (mittlerer T-Wert = 37.46; Fox, 2013, S. 31).

Ronniger, Rißling, Petermann und Melzer (2019) überprüften die Satzverständnisseleistung sukzessiv Deutsch lernender, simultan-bilingualer und monolingual Deutsch sprechender Kinder, die mittels statistischem Matching miteinander verglichen wurden, mithilfe des Subtests „Handlungssequenzen spielen“ aus dem SET 3-5 (Petermann, 2016), bei dem vorgelesene Sätze mit Spielobjekten ausagiert werden müssen. Kinder mit DaZ schnitten über alle Altersstufen hinweg signifikant schlechter ab als die monolinguale Vergleichsgruppe. Interessanterweise trifft dieses Ergebnis auch auf die simultan-bilinguale Vergleichsgruppe zu, die in anderen Leistungsbereichen häufig ähnlich wie die monolinguale Gruppe abschneidet. Die Satzverständnisseüberprüfung im SET 3-5 scheint also eine besondere Herausforderung für mehrsprachige Kinder zu sein.

Ebenfalls auf grammatischer Ebene ist die Untersuchung von Grimm und Schulz (2016) anzusehen. Sie führten die LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) mit monolingualen, simultan- und sukzessiv-bilingualen Kindern im durchschnittlichen Alter von 52 Monaten durch. Alles in allem schneiden die sukzessiv-bilingualen Kinder im Vergleich zu den anderen Gruppen auch hier signifikant schlechter ab. Mit Blick auf die Subtests zum Sprachverständnis (Verstehen von Verbbedeutungen, Verstehen von W-Fragen und Verstehen von Negation) wird deutlich, dass die verschiedenen Subtests unterschiedlich schwierig sind: das Verstehen von Verbbedeutungen fällt den Kindern mit DaZ noch am leichtesten, das Verstehen von W-Fragen ist schon fordernder und das Verstehen von Negationen besonders schwierig. Dazu ist anzumerken, dass es sich beim Verstehen von Negationen um eine Wahrheitswertaufgabe handelt. So muss z. B. die Aussage „Der Junge weint nicht“ bestätigt oder abgelehnt werden, je nachdem, ob die zugehörige Abbildung zur Aussage passt. Dies kann kognitiv herausfordernd sein, auch Erwachsene lassen sich im Einzelfall irritieren.

Wie dieser kleine Forschungsüberblick zu Satzverständnisseleistungen aufzeigt, schneiden die sukzessiv-bilingualen Kinder im Vergleich mit monolingualen Kindern zunächst immer schlechter ab. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da der Erwerb der Zweitsprache zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt, der Input in der Zweitsprache quantitativ eingeschränkt ist, die Zweitsprache unter anderen Bedingungen als die Erstsprache und u. U. in einem Umfeld erworben wird, das den Erwerb der Zweitsprache häufig nicht unterstützt (Ritterfeld, Lüke, Starke, Lüke & Sublick, 2013).

Außerdem muss einschränkend erwähnt werden, dass der Einsatz von für monolinguale Kinder konzipierten Tests bei mehrsprachigen Kindern – so wie bei Relikowski und Kollegen (2015) und Ronniger und Kollegen (2019) geschehen – aus diagnostischer Perspektive nicht gerechtfertigt werden kann. Internationale Empfehlungen lauten dahingehend, dass, wenn standardisierte und normierte Verfahren eingesetzt werden sollen, diese für alle Sprachen des Kindes durchgeführt werden müssen, und dass weiterhin die Normen der Tests nicht angewendet werden dürfen (Thordardottir, 2015). Da der bilinguale Spracherwerb andere Voraussetzungen hat als der

monolinguale, sind nicht die gleichen Leistungen zu erwarten. Auch wenn die gesamtsprachlichen Kompetenzen eines bilingualen Kindes wohl sehr gut mit denen eines monolingualen Kindes vergleichbar sind, sind die einzelsprachlichen Leistungen eines bilingualen Kindes immer geringer ausgeprägt, selbst wenn es von Geburt an zweisprachig aufwächst (ebd.). Thordardottir (2015, S. 351) empfiehlt daher für die Diagnostik simultan-bilingualer Kinder schwächere Leistungen von a) bis -1,75 Standardabweichungen bei der dominanten Sprache; b) bis -2,5 Standardabweichungen bei der schwachen Sprache und c) bis -2 Standardabweichungen bei einem ausgeglichenen Sprachenverhältnis zu akzeptieren, bevor ein Kind als sprachauffällig diagnostiziert wird. Thordardottir weist selbst noch einmal daraufhin, dass diese Korrekturformel für simultan-bilinguale Kinder gedacht ist und sich nicht direkt auf sukzessiv-bilinguale Kinder übertragen lässt. Der sukzessive Spracherwerb zweier Sprachen in der Kindheit ist wesentlich variantenreicher als der simultan-bilinguale Spracherwerb und kann nicht vereinheitlicht werden.

Unabhängig von der Variabilität des sukzessiven Mehrspracherwerbs zeigt sich, dass mit steigender Spracherfahrung sich diese Leistungsunterschiede zu monolingualen Kindern z. T. ausgleichen. Aufgrund ihrer Untersuchung zweitspracherwerbender Kinder in Osnabrücker Kindergärten ermittelt Becker (2006) eine durchschnittliche Kindergartenbesuchszeit von zwei Jahren, die Kinder mit DaZ benötigen, um in ihren sprachlichen Leistungen an die monolingualen Peers anzuschließen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Golberg, Paradis und Crago (2008) und Ronniger und Kollegen (2019), die ebenso eine Sprachkontaktdauer von zwei Jahren ermittelten, die die zweitspracherwerbenden Kinder benötigen, um bezüglich ihrer zweitsprachlichen Fähigkeiten der Lautdifferenzierung und des Wortverständnisses zu den monolingualen Peers aufzuschließen. Je komplexer die sprachlichen Anforderungen jedoch werden, desto deutlicher wiederum wird die Diskrepanz der Leistungen von sukzessiv-bilingualen im Vergleich zu monolingualen Kindern. Dies wird durch Untersuchungen bestätigt, die Reich und Roth (2002) zusammenfassen. In Hamburg werden seit 1995 regelmäßig die Leistungen von Schülern der siebten bis neunten Klassen in den Bereichen „Sprachverständnis Deutsch“, „Leseverständnis Deutsch“, Mathematik und Englisch überprüft. Während die Schüler mit DaZ in Mathematik in etwa die gleichen Leistungen erreichen wie Schüler mit DaE, übertreffen sie sie in Englisch sogar. Im Sprachverständnis und im Leseverständnis Deutsch schneiden die Schüler mit DaZ jedoch kontinuierlich schlechter ab als Schüler mit DaE. Fertigkeiten, die auch im monolingualen Deutscherwerb eher spät erworben werden, stellen anscheinend eine große Herausforderung für die Kinder mit DaZ dar, sodass ihnen mehr Entwicklungszeit gegeben werden muss, bis sie die entsprechenden Hürden überwinden lernen (vgl. Grimm & Schulz, 2016; Ronniger et al., 2019).

Die Gesamtschau der rezipierten Forschungsergebnisse erlaubt bereits einige Annahmen zur Sprachverständniseentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Deutschschweiz. Das Verhältnis der Sprachverständnisseleistungen im Hochdeutschen im Vergleich zum Schweizerdeutschen, bleibt noch im Unklaren. Interessanterweise ergeben sich jedoch Parallelen zwischen den Forschungsergebnissen zum Zweitspracherwerb und bisherigen Befunden aus dem TROG-Projekt zum Schweizerdeutsch- und Hochdeutschverständnis von monolingual Schweizerdeutsch sprechenden Kindergarten- und Primarschulkindern, sodass entsprechende Hypothesen formuliert werden können. In beiden Populationen zeigt sich bei jüngeren Kindern eine klare Leistungsdifferenz zugunsten der Erstsprache (hier Varietät Schweizerdeutsch), die sich im Laufe der Entwicklung zunehmend reduziert. Besonders komplexe Konstruktionen können zwar in der Erstsprache (hier: Schweizerdeutsch) verstanden werden, in der Zweitsprache (hier Hochdeutsch) bereitet die Interpretation jedoch noch Probleme (Hartmann et al., 2020). Darauf aufbauend zielt die nachfolgende Teilstudie auf die quantitative und qualitative Analyse von hochdeutschen und schweizerdeutschen Satzverständnisseleistungen von Deutschschweizer Kindern mit DaZ im Vergleich zu monolingualen dialektsprechenden Kindern ab.

2 Fragestellungen und Hypothesen

Anknüpfend an den referierten Forschungsstand werden die folgenden Fragestellungen empirisch bearbeitet und die ihnen nachgeordneten Hypothesen überprüft:

1. Wie präsentieren sich die Leistungen von Kindern mit (Schweizer-)Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Vergleich zu parallelisierten monolingual Schweizerdeutsch sprechenden Kindern (DaE) gemessen an der Norm des standardisierten deutschen Satzverständnistests TROG-D?

Annahmen: Es wird erwartet, dass Kinder mit DaZ im TROG-D eine deutlich schwächere Gesamtleistung (T-Wert) erzielen als DaE-Kinder (Hypothese 1) und die Effektstärke des Unterschieds hoch ausfällt.

2. Wie präsentieren sich die Verständnisseleistungen von DaZ-Kindern bei äquivalenten hoch- und schweizerdeutschen Satzstrukturen (je 14 Items aus TROG-D) im Vergleich zu DaE-Kindern?

Annahmen: DaZ-Kinder schneiden in beiden Testversionen deutlich schwächer ab als DaE-Kinder (Hypothesen 2a, 2b), wobei ein hoher Effekt des Leistungsunterschieds erwartet wird.

3. Inwiefern besteht bei DaE- und DaZ-Kindern eine Diskrepanz zwischen hochdeutschem und schweizerdeutschem Satzverständnis?

Annahmen: Da Schweizerdeutsch als Umgebungssprache in der Deutschschweiz im Alltag präsenter ist als die Schulsprache Hochdeutsch, wird erwartet, dass beide Gruppen bessere schweizerdeutsche als hochdeutsche Satzverständnisseleistungen zeigen (Hypothesen 3a, 3b; vgl. Hartmann et al., 2020), wobei der Unterschied in der DaZ-Gruppe deutlicher ausfällt (hoher Effekt) als in der insgesamt leistungsstärkeren monolingualen Gruppe (moderater Effekt).

4. Welche hochdeutschen Grammatikstrukturen aus dem TROG-D bereiten den Kindern mit DaZ besondere Schwierigkeiten?

Annahme: Insbesondere entwicklungsmäßig spätere bzw. komplexe Satzstrukturen bereiten der DaZ-Gruppe relativ größere Probleme als der monolingualen Kontrollgruppe.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird auf Datenmaterial aus dem Freiburger Forschungsprojekt „Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern“ (auch TROG-Projekt) zurückgegriffen (Hartmann et al., 2015). Die im Jahr 2015 rekrutierte Ausgangsstichprobe umfasst 481 Berner Kindergarten (KiGa)- und Primarschulkinder (1. KiGa-Jahr bis 3. Klasse) aus 35 Regelklassen (11 Schulen) in 8 Schulgemeinden. In Übereinstimmung mit bildungsstatistischen Angaben (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016) enthält die Klumpenstichprobe unbedeutend mehr Knaben (52 %) als Mädchen (48 %). Zwei von drei Kindern (66,9 %) sind monolingual mit Schweizerdeutsch (oder vereinzelt Hochdeutsch) als Erstsprache aufgewachsen, 12,7 % haben eine nicht-deutsche Erstsprache ((Schweizer-)Deutsch als Zweitsprache) und 20,4 % einen zweisprachigen familiären Hintergrund (Schweizerdeutsch und nicht-deutsche Sprache). Der Anteil an Kindern mit Schweizer Nationalität beträgt 82,2 %, was mit amtlichen Angaben (83 %) aus dem entsprechenden Jahr korrespondiert (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016).

Entsprechend den oben formulierten Forschungsfragen wurden Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache (DaZ), die beide Testversionen (TROG-D und TROG-CH) absolviert haben, ausgewählt und mit vergleichbaren monolingual Schweizerdeutsch sprechenden Kindern (DaE) gematcht. Für das Matching-Verfahren wurde jedem Kind mit DaZ mehrere ähnliche Kinder mit DaE gegenübergestellt. Letzten Endes wurde das Kind ausgewählt, das hinsichtlich der Kriterien Geschlecht, Alter, Klassenstufe und Testreihenfolge (also ob es zuerst den TROG-D oder zuerst den TROG-CH absolviert hat) die größten Übereinstimmungen mit dem DaZ-Kind hatte. Die aufgrund dieser Kriterien gewonnenen Untersuchungsgruppen DaE und DaZ umfassen insgesamt 96 Probanden (48 Paare). Gemäß der post-hoc-Teststärkebestimmung mit G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) wird somit eine statistische Power von .96 für moderate Effekte und eine Power von .99 für große Effekte erreicht.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über Merkmale der Matched Samples. Die DaZ-Gruppe ist unwesentlich jünger als die DaE-Gruppe und unterscheidet sich auch hinsichtlich der weiteren Variablen (aufgrund des Matchingverfahrens) nicht signifikant von der monolingualen Vergleichsgruppe.

Tab. 1: Merkmale der abhängigen Teilstichproben DaE und DaZ

Merkmale	DaE	DaZ	Statistischer Vergleich
N (alle)	48	48	
▪ KiGa 1	n = 12	n = 12	
▪ KiGa 2	n = 9	n = 9	
▪ 1. Klasse	n = 11	n = 11	
▪ 2. Klasse	n = 12	n = 12	
▪ 3. Klasse	n = 4	n = 4	
Alter in Mt.: M (SD)	90.02 (17.23)	89.90 (17.44)	t-Test für abh. Stichproben: $t [47] = .694, p = .491$
Geschlecht: M : J	24 : 24	24 : 24	
Testreihenfolge: 1 : 2	25 : 23	25 : 23	

3.2 Instrumente, Datenerhebung und -aufbereitung

Die Überprüfung des Satzverständnisses der Kinder im Hochdeutschen bzw. im Dialekt erfolgte mittels TROG-D (Fox, 2013) bzw. einer ausschließlich für Forschungszwecke erstellten berndeutschen Version (TROG-CH) dieses Verfahrens. Der TROG-D misst das Verständnis von grammatischen Strukturen anhand eines Multiple-Choice-Formats. Bei diesem Einzeltest muss das Kind einem mündlich vorgegebenen Satz aus einer Auswahl von je vier Bildern (drei grammatische oder lexikalische Ablenker) das passende Bild zuordnen. Der Test umfasst 21 Aufgabenblöcke zu jeweils vier Items. 18 Blöcke überprüfen Satzstrukturen unterschiedlicher Schwierigkeit (2-Element- und 3-Element-Satz, Negation, Präpositionen, Perfekt, Passiv, Personalpronomen, Relativsätze u. a.), die restlichen drei Blöcke das lexikalische Verstehen (Substantive, Verben, Adjektive). Der TROG-D wurde im Jahr 2005 an 870 deutschen Kindern (drei bis zehn Jahre) evaluiert und normiert. Die interne Konsistenz (CRONBACHS $\alpha = .90$) und die Re-Testreliabilität ($r = .91$) sind als sehr gut zu interpretieren. Weitere psychometrische Indikatoren (u. a. Item-Trennschärfe, konvergente Validität) werden als befriedigend bis gut ausgewiesen (Fox, 2013, S. 27ff.).

Wie sich bei der Erstellung des TROG-CH zeigte, lassen sich sieben übersetzte Dialektsätze nicht eindeutig interpretieren. Die entsprechenden Aufgabenblöcke (Plural, Relativsätze mit und ohne Pronomen, Topikalisierung) wurden daher – wie auch die lexikalischen Blöcke – nicht in die nachfolgenden Analysen einbezogen. Die im Ergebnisteil referierten Leistungsergebnisse für beide Testversionen beziehen sich somit auf die verbleibenden 14 Blöcke (Maximum: 14 Punkte).

Testdurchführung und Bildmaterial des TROG-CH entsprechen der Originalversion. Zur Erhöhung der Durchführungsobjektivität wurden für beide Versionen Audiodateien erstellt und eingesetzt, mit welchen die Zielsätze von einer muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden (TROG-D) bzw. einer muttersprachlich Berndeutsch sprechenden (TROG-CH) erwachsenen Person präsentiert werden.

Die zweimalige Untersuchung der Kinder erfolgte am Ende des Schuljahres 2014/15 durch geschulte Studentinnen der Logopädie. Die Durchführung der Tests fand im Abstand von ein bis zwei Wochen statt. Da ein Übungseffekt zu erwarten war, wurde die Testreihenfolge für jedes Kind randomisiert.

Bei der ersten Erhebung wurden alle Kinder auch bezüglich ihrer Familien- bzw. Erstsprache (Schweizerdeutsch/Deutsch, gemischt, andere) und ggf. ihrer stärksten Sprachkompetenz (Schweizerdeutsch/Deutsch, andere) befragt. Diese Angaben dienten der Zuordnung der Probanden zu den sprachbiographischen Kategorien „monolingual (Schweizer-)Deutsch“ bzw. „mehrsprachig/DaZ“.

Testauswertung und Datenerfassung oblagen den angeleiteten Testleiterinnen. Der Datensatz wurde von den Autorinnen und Autoren systematisch überprüft, von Fehlern bereinigt und für die statistischen Analysen in SPSS Version 26 aufbereitet.

3.3 Auswertungen

Zur Überprüfung der gerichteten Hypothesen 1, 2a und 2b werden die beiden Gruppen mittels t-Test für abhängige Stichproben hinsichtlich der relevanten abhängigen Variablen verglichen (T-Wert im TROG-D für Hypothese 1, Rohwerte für die vergleichbaren Items der Testversionen TROG-CH und TROG-D, je Maximum = 14 für die Hypothesen 2a und 2b). Dieser robuste statistische Test kommt auch für den separaten Vergleich der schweizerdeutschen und hochdeutschen Satzverständnisseleistungen innerhalb der beiden Gruppen zu Anwendung (Hypothesen 3a und 3b). Nach erfolgter Überprüfung der Anwendungsvoraussetzungen wird für die Analysen

das übliche Alphafehlerniveau von 5 % festgelegt, und es wird entsprechend den formulierten Hypothesen einseitig getestet. Bei signifikanten Unterschieden werden die Effektstärken d nach Cohen anhand G^* Power ermittelt (Faul et al., 2009). Zu deren Interpretation dienen die üblichen Kriterien: kleiner Effekt: 0.2; mittlerer Effekt: $d = 0.5$ und hoher Effekt: $d = 0.8$ und mehr (Cohen, 1988). Die zusätzlichen Analysen von stufenspezifischen Daten erfolgten wegen der geringen Größe der Subgruppen ausschließlich deskriptiv bzw. visuell.

Zur Beantwortung der vierten Forschungsfrage werden die gruppenspezifischen Aufgabenschwierigkeiten für 18 hochdeutsche Satzstrukturen (Aufgabenblöcke) des TROG-D ermittelt und einer deskriptiven Analyse unterzogen. Die Schwierigkeit entspricht dem prozentualen Anteil derjenigen Probanden, welche die Aufgabe richtig lösen. Da die TROG-Blöcke dichotome Antwortalternativen (richtig/falsch) haben, wird die Schwierigkeit (p) wie folgt bestimmt: Anzahl der richtigen Lösungen (R) dividiert durch die Gesamtanzahl der Antworten (N). Somit resultiert ein Wertebereich von 0 (sehr schwer) bis 1 (sehr leicht). Eine Schwierigkeit von .5 besagt, dass 50 % der Probanden die Aufgabe richtig lösen und 50 % sie falsch beantworten (Döring & Bortz, 2016).

4 Ergebnisse

4.1 Gesamtleistung im TROG-D im Vergleich zur Normstichprobe

Der Vergleich der im TROG-D (Originaltest) erzielten T-Werte der beiden Untersuchungsgruppen ergibt einen hoch signifikanten Unterschied zu Ungunsten der zweitspracherwerbender Kinder (t-Test für abhängige Stichprobe: $t(47) = 8.875$, $p = <.001$, einseitig). Die ermittelte Effektstärke $d = 1.28$ fällt hoch aus. Mit einem mittleren T-Wert von 32.42 (SD = 9.94) schneidet die DaZ-Gruppe um bis zu zwei Standardabweichungen schwächer ab als die deutsche Eichstichprobe, während die Verständnisseleistung der DaE-Kinder ($M = 48.21$; $SD = 9.30$) nicht nennenswert von der Leistungsnorm (T-Wert = 50) abweicht.

Die in Abbildung 1 nach Klassenstufen aufgeschlüsselten T-Werte lassen für die DaE-Gruppe erkennen, dass im ersten Kindergartenjahr noch fast um eine Standardabweichung unterdurchschnittlich abgeschnitten wird, ab der ersten Klasse jedoch weitgehend durchschnittliche Leistungen erreicht werden. Die T-Werte der DaZ-Gruppen liegen demgegenüber durchgängig sehr klar (15 bis 20 T-Werte) unterhalb der Norm. Eine nennenswerte Annäherung der älteren DaZ-Kinder an die Leistungen der deutschen bzw. Schweizer Kinder ist nicht auszumachen. Hypothese 1 wird demnach angenommen.

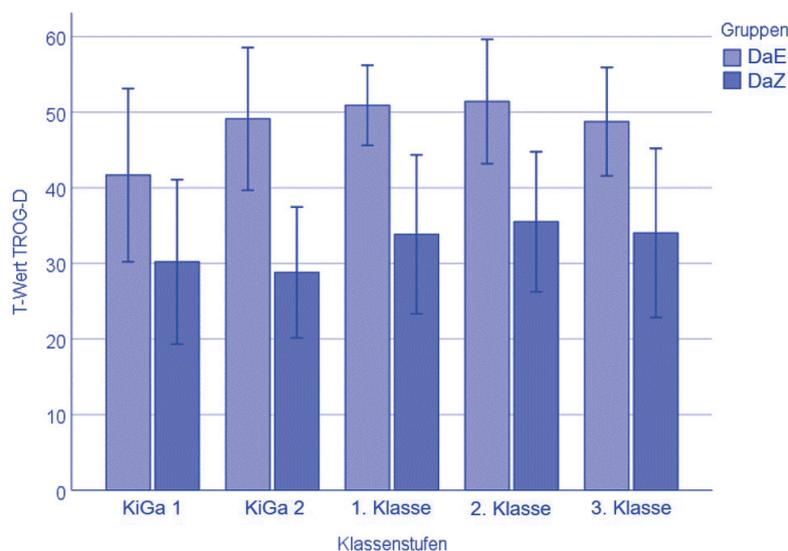


Abb. 1: T-Werte (M, SD) im TROG-D Gesamtttest von DaE-Kindern und DaZ-Kindern zwischen Kindergarten und dritter Klasse

4.2 Leistungen im TROG-CH und im TROG-D unter Ausschluss der lexikalischen und nicht übersetzbaren Items

DaE-Kinder erzielen im schweizerdeutschen Test insgesamt einen hoch signifikant besseren Leistungswert ($M = 9.73$; $SD = 3.33$) als DaZ-Kinder ($M = 5.58$; $SD = 3.20$; t-Test f. abh. Stichproben:

$t(47) = 8.039, p = <.001$, einseitig). Ein hoch bedeutsamer Unterschied zu Ungunsten der DaZ-Gruppe zeigt sich auch im TROG-D (DaE: $M = 9.50$; $SD = 3.28$; DaZ: $M = 5.29$; $SD = 3.00$; t-Test f. abh. Stichproben: $t(47) = 9.32, p = <.001$, einseitig). Die Effektstärken fallen in beiden Fällen hoch aus, für den TROG-CH (Cohens $d = 1.16$) etwas geringer als für den TROG-D (Cohens $d = 1.35$). Die Hypothesen 2a und 2b können angenommen werden.

Abbildung 2 ermöglicht auch einen intraindividuellen Vergleich bezüglich der beiden Testversionen. Ein überzufälliger Unterschied zwischen der hochdeutschen und schweizerdeutschen Satzverständnisleistung lässt sich weder innerhalb der DaE-Gruppe (t-Test f. abh. Stichproben: $t(47) = 0.90, p = .187$, einseitig) noch in der leistungsschwächeren DaZ-Gruppe (t-Test f. abh. Stichproben: $t(47) = 1.117, p = .135$) absichern: beide Gruppen schneiden im TROG-CH unwesentlich besser ab als im TROG-D. Die Hypothesen 3a und 3b müssen also verworfen werden.

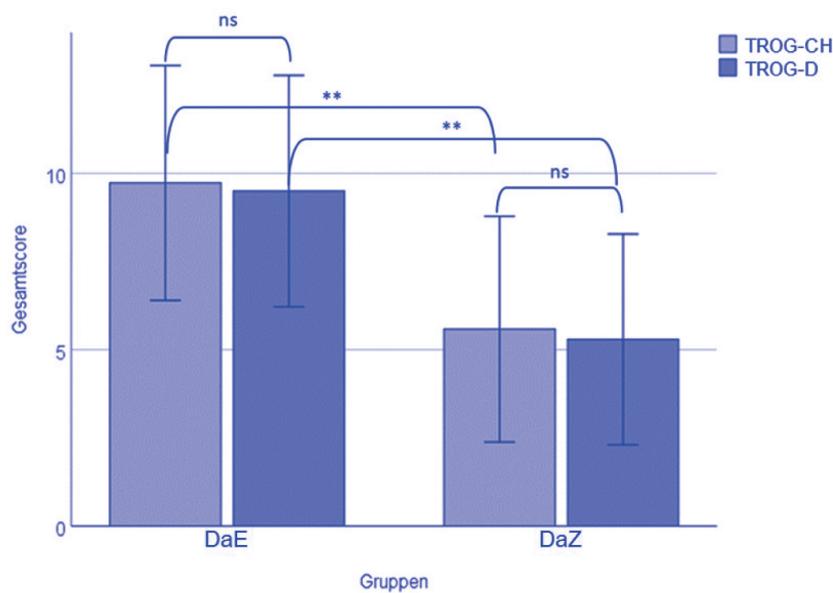


Abb. 2: Gesamtscores (M, SD) von DaE-Gruppe und DaZ-Gruppe in beiden Tests und Ergebnisse der statistischen Signifikanzprüfung

Abbildung 3 präsentiert die Satzverständnisleistungen beider Gruppen im TROG-CH und im TROG-D über die fünf Klassenstufen hinweg und macht die generellen Verständnisschwierigkeiten der DaZ-Kinder im Vergleich zu den monolingualen Kindern zusätzlich ersichtlich.

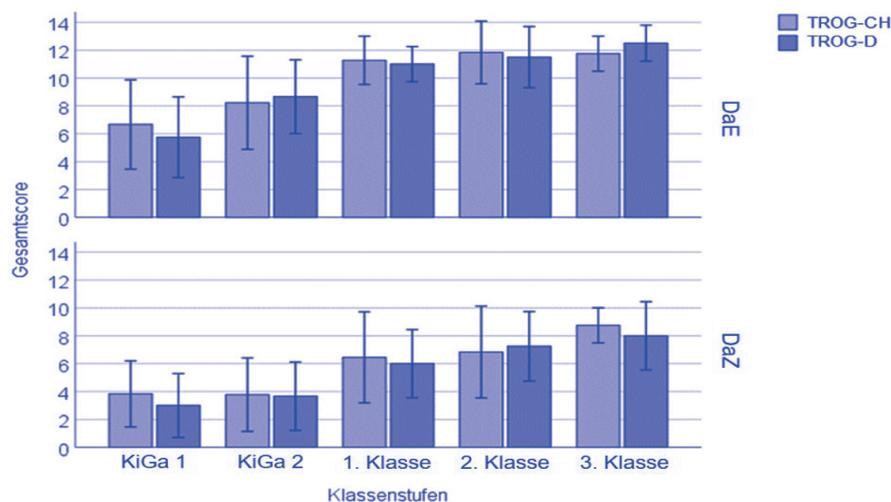


Abb. 3: Gesamtscores (M, SD) von DaE-Gruppe und DaZ-Gruppe in beiden Tests aufgeschlüsselt nach Klassenstufen

4.3 Strukturbezogene Leistungen

Tabelle 2 enthält die für beide Untersuchungsgruppen ermittelten Schwierigkeitsindizes für 18 Aufgabenblöcke bzw. Satzstrukturen des TROG-D sowie die Originalwerte von Fox (2013, S. 28f.) basierend auf der Normierungsstichprobe ($n = 870$) mit einer größeren Alterspanne (drei bis elf Jahre) als die Gruppen DaE und DaZ (fünf bis zehn Jahre). Mit Blick auf die DaE-Gruppe wird zunächst ersichtlich, dass die ermittelten Schwierigkeiten im Großen und Ganzen recht gut mit den Angaben im TROG-D-Manual korrespondieren. Auffällige Abweichungen sind nur bei einigen Strukturen wie Perfekt, Personalpronomen Akkusativ/Dativ, Subordination mit ‚während/nachdem‘ (alle zugunsten DaE) oder Topikalisierung (zugunsten Eichstichprobe TROG-D) festzustellen.

Wie der direkte visuelle Vergleich der Werte der DaE-Gruppe und der DaZ-Gruppe erkennen lässt, sind die untersuchten Satzstrukturen für die mehrsprachigen Kinder insgesamt schwieriger zu bewältigen. Sieht man von den Aufgabenblöcken ab, die für beide Gruppen sehr einfach (z. B. 2-Element-Satz, Negation) bzw. sehr schwierig sind (z. B. Topikalisierung, Relativsatz, Pronomen Akkusativ/Dativ), fällt auf, dass die DaZ-Kinder teilweise schon bei leichten und mäßig anspruchsvollen Sätzen größere Leistungsdifferenzen zur monolingualen Gruppe aufweisen. Eine besondere Herausforderung bereitet ihnen die Interpretation von Sätzen mit Präpositionen, Perfekt- und Passivkonstruktionen, Kasus-Markierungen und von besonderen Satzgefügen (während/nachdem, weder – noch).

Tab. 2: Ermittelte gruppenspezifische Schwierigkeiten für 18 Satzstrukturen aus dem TROG-D und Originalschwierigkeiten nach Fox (2013)

Satzstrukturen TROG-D	Schwierigkeit (p)			
	DaE (n = 48)	DaZ (n = 48)	Differenz	TROG-D (Fox 2013) (n = 870)
2-Element-Satz	.94	.90	.04	.96
3-Element-Satz	.92	.71	.21	.84
Negation	.90	.81	.09	.90
Präposition <i>in/auf</i>	.94	.60	.34	.87
Perfekt	.69	.31	.38	.42
Plural	.73	.56	.17	.67
Präposition <i>über/unter</i>	.73	.33	.40	.72
Passiv	.69	.23	.46	.59
Personalpronomen im Nominativ	.73	.42	.31	.69
Relativsatz	.56	.31	.25	.64
Personalpronomen Akkusativ/Dativ	.71	.27	.44	.52
Doppelobjektkonstruktion	.60	.13	.47	.52
Subordination mit <i>während/nachdem</i>	.75	.40	.35	.59
Topikalisierung	.02	.04	.02	.23
Disjunktive Konjunktion <i>weder – noch</i>	.29	.02	.27	.38
Relativsatz Pronomen Akkusativ/Dativ	.00	.00	.00	.06
Koordination mit <i>und</i>	.44	.15	.29	.39
Subordination mit <i>dass</i>	.19	.02	.17	.26

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die präsentierte Studie aus der Deutschschweiz (Kanton Bern) unternahm erstmals einen direkten Vergleich von monolingualen und mehrsprachigen Kindern hinsichtlich des Satzverständnisses in der schweizerdeutschen und der hochdeutschen Varietät. Die nach verschiedenen Kontrollvariablen parallelisierten Gruppen (je $N = 48$) wurden sowohl mit der Originalversion des TROG-D (Fox, 2013) als auch mit korrespondierenden schweizerdeutschen Satzstrukturen getestet. Die inferenzstatistischen Auswertungen zeigten zunächst, dass die DaZ-Gruppe im TROG-D (Originalversion) erwartungsgemäß (Hypothese 1) sehr deutlich schwächer abschneidet als die monolinguale Gruppe, wobei die Effektstärke ($d = 1.28$) hoch ausfällt. Während die DaE-

Gruppe einen mittleren T-Wert von 48 erzielt und sich somit im normalen Leistungsbereich der deutschen Referenzgruppe bewegt, beträgt der Leistungsrückstand der Deutschschweizer DaZ-Kinder auf die Normierungsstichprobe fast zwei Standardabweichungen (T-Wert = 32). Diese Befunde konvergieren mit den früheren Ergebnissen der Studien von Relikowski und Kollegen (2015) und Fox (2013), wonach mehrsprachige Kinder im TROG-D klar unterdurchschnittliche Satzverständnisleistungen aufweisen. Die DaZ-Kinder aus der Schweiz schneiden – nicht ganz unerwartet – noch etwas schwächer ab als die von Fox (2013) untersuchten Kinder mit Migrationshintergrund (T-Wert = 37).

In Übereinstimmung mit den Forschungshypothesen 2a und 2b ergaben die statistischen Vergleiche der Verständnisleistungen beider Gruppen auch bei den äquivalenten schweizerdeutschen (TROG-CH) und hochdeutschen Satzstrukturen (TROG-D) eine klare Differenz zu Ungunsten der DaZ-Gruppe. Wie angenommen, fielen die Effektstärken für die beiden Testversionen hoch aus ($d = 1.16$ bzw. 1.35), wodurch der Leistungsunterschied zwischen den Gruppen von beachtlicher praktischer Bedeutung ist.

Diese unterdurchschnittlichen Leistungen dürfen jedoch nicht als Symptom einer Sprachverständnisstörung gedeutet werden, sondern bestätigen vielmehr die Empfehlungen Thordardottirs (2015), um bis zu 2,5 Standardabweichungen niedrigere Testleistungen zu akzeptieren als bei monolingualen Kindern. Diese Empfehlung ist für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache in der Kindheit erwerben, jedoch noch nicht bestätigt. Gemäß den internationalen Leitlinien wird also weiterhin empfohlen, für monolinguale Kinder normierte Tests bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht für die Differenzialdiagnostik einzusetzen, sondern allenfalls informell, um z. B. Lernziele formulieren zu können.

Wie die in einem weiteren Schritt erfolgten Vergleiche der schweizerdeutschen und hochdeutschen Verständnisleistungen innerhalb der Gruppen ergaben, erzielten sowohl die monolingualen Kinder als auch die DaZ-Kinder in beiden Testversionen vergleichbare Leistungen. Die Hypothesen 3a und 3b, wonach in beiden Gruppen ein Vorteil zugunsten der schweizerdeutschen Satzstrukturen besteht, werden daher verworfen. Dass in dieser Studie die DaE-Gruppe beim TROG-CH und TROG-D vergleichbar abschneidet, divergiert mit dem früheren Befund von Hartmann et al. (2020), wonach monolinguale Berner Kinder ($N = 300$) die schweizerdeutsche Testversion signifikant besser lösten als den TROG-D. Allerdings fiel die Effektstärke gering aus ($d = .15$), und nachgeordnete Analysen für die einzelnen Klassenstufen ergaben nur für das erste Kindergartenjahr einen überzufälligen Leistungsunterschied. Was die leistungsschwächere DaZ-Gruppe dieser Studie angeht, schneidet auch diese bei den schweizerdeutschen Sätzen nur unbedeutend besser ab als bei den hochdeutschen. Entgegen der Erwartung besteht somit in keiner untersuchten Gruppe eine Diskrepanz zwischen den beiden Testversionen. Für die Praxis bedeutet dies, dass Kinder, die in der Deutschschweiz Hochdeutsch bzw. Schweizerdeutsch als Zweitsprache(n) parallel erwerben, diese zumindest auf Satzebene mehr oder weniger gleich gut verstehen können. Dies erleichtert Grundsatzentscheidungen, ob mit einem Kind Dialekt oder Standardsprache gesprochen werden soll, da man sich stärker an individuellen Bedürfnissen orientieren kann.

In Ergänzung zu diesen quantitativen Befunden wurde der Frage nachgegangen, welche hochdeutschen Satzstrukturen aus dem TROG-D ($n = 18$) für Kinder mit DaZ besondere Herausforderungen darstellen im Vergleich zu den monolingualen Schülern. Gemäß diesen strukturbezogenen Analysen bzw. den visuellen Vergleichen der für jede Gruppe ermittelten Aufgabenschwierigkeiten sind die berücksichtigten Satzstrukturen für die mehrsprachigen Kinder insgesamt schwieriger als für die monolingualen Kinder, was mit den quantitativen Befunden korrespondiert. Während bei einigen sehr einfachen (z. B. 2-Element-Satz, Negation) und sehr schwierigen Aufgabenblöcken (z. B. Topikalisierung, Relativsatz, Pronomen Akkusativ/Dativ) ähnliche Gruppenindizes resultieren, finden sich diverse Satzstrukturen, die für DaZ-Kinder augenfällig weit schwieriger zu bewältigen sind als für die Kontrollgruppe. Dies zeigt sich insbesondere bei der Interpretation von Sätzen mit Präpositionen, Perfekt- und Passivkonstruktionen, Kasus-Markierungen sowie von Sätzen mit Subordination mit *während/nachdem* und der disjunktiven Konjunktion *weder – noch*. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass DaZ-Kinder nicht nur bei komplexeren Satzstrukturen nennenswerte Verstehensprobleme bekunden können, sondern bereits auch bei weniger anspruchsvollen Sätzen größere Mühe haben als Kinder mit schweizerdeutscher Erstsprache. Aufgrund der Untersuchungen von Heppt, Stanat, Dragon, Berendes und Weinert (2014) ist davon auszugehen, dass diese Schwierigkeiten eher auf lexikalische Elemente als auf die Grammatikalität der Sätze zurückzuführen sind. So sind Passivkonstruktionen, Nomi-

nal- und Präpositionalphrasen sowie Haupt- und Nebensatzkonstruktionen nicht unbedingt wegen ihrer Länge und Komplexität schwierig, sondern wegen der darin verwendeten Pronomen, Konjunktionen usw. Diese sind umso schwieriger zu interpretieren, je geringer die Deutschserfahrungen der Kinder sind. Dies gilt erst recht für den bildungssprachlichen Kontext.

In der Gesamtschau liefert diese Deutschschweizer Studie Evidenz für pädagogisch relevante Schwächen im Deutschverständnis von Kindern mit DaZ, welche auf die besondere Erwerbssituation zurückzuführen sind, und zwar unabhängig von der Sprachvarietät. In der Praxis muss daher angenommen werden, dass Satzverständnisleistungen zweitspracherwerbender Kinder v. a. bei komplexen Anforderungen bzw. Strukturen lange Zeit hinter denen der monolingual deutschsprachigen Peers zurückbleiben. Auch wenn das Deutschverständnis von Kindern mit DaZ für den Alltag ausreichen mag, bleiben selbst erwachsene kompetente Sprecher von DaZ hinter den Leistungen monolingualer Sprecher zurück, wenn die zu interpretierenden Sätze besonders komplex oder mehrdeutig sind (vgl. Groot, 2011; Roberts, 2012; Clahsen & Felser 2006). Deutsch als Bildungssprache, wie sie im Unterricht oder in Schulbüchern verwendet wird, bleibt aufgrund ihrer über die Klassenstufen hinweg zunehmenden Komplexität tendenziell schwierig für Kinder mit DaZ (Heppt et al., 2014).

In diesem Zusammenhang ist eine kurze Auseinandersetzung mit Schweizerdeutsch als Umgangssprache und Hochdeutsch als Schulsprache im Kontext der Deutschschweiz noch einmal lohnend. Während die Beherrschung des Schweizerdeutschen unmittelbar zur Alltagsbewältigung und Integration in die Gesellschaft beiträgt, sind Hochdeutschkenntnisse auf bildungssprachlichem Niveau wegleitend für die schulische und spätere berufliche Entwicklung der Kinder. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Satzverständnisleistungen in Hoch- und Schweizerdeutsch in etwa gleich stark ausgeprägt sind und unter Zuhilfenahme von Kontextinformationen zur Alltagsbewältigung vermutlich ausreichen. Anspruchsvollere Items, die bildungssprachliches Niveau haben, werden jedoch weniger gut gelöst, weswegen ein besonderer pädagogischer Fokus auf die bildungssprachlichen Kompetenzen (hier: Hochdeutsch) gelegt werden muss.

Pädagogische Fachpersonen müssen sich somit zum einen Gedanken dazu machen, wie der Diskrepanz von Satzverständnisleistungen im (Schweizer)Deutschen und dem Niveau der Bildungssprache in Unterricht und Förderung begegnet werden kann – es müssen entsprechende Maßnahmen ergriffen werden, um den Kindern die Partizipation am Unterricht und den Bildungserfolg unabhängig der Sprachkompetenz schon früh ermöglichen zu können. Wie gezeigt werden konnte, spielt die Vermittlung eines bildungssprachlichen Vokabulars dabei eine herausragende Rolle (Heppt et al. 2014). Zum anderen ist eine gewisse Fehlertoleranz der pädagogischen Bezugspersonen gefragt, da altersadäquate Satzverständnisleistungen im Deutschen, wie sie von den monolingualen Kindern erwartet werden können, von Kindern mit DaZ über einen längeren Zeitraum erst noch erworben werden müssen. Es gilt also, die monolinguale Sichtweise auf die Sprachfähigkeiten der mehrsprachigen Kinder zu überwinden. Dieser Aspekt sollte auch in der Ausbildung von Lehrpersonen vermittelt werden: Angehende Lehrpersonen sollten hinsichtlich der Satzverständnisleistungen von Kindern mit DaZ sensibilisiert und zu deren Förderung ausgebildet werden.

Mehrsprachige Kinder erwerben ihre Sprachen in verschiedenen Umgebungen und unter unterschiedlichen Bedingungen. Infolgedessen sind auch die erworbenen Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen nicht als deckungsgleich, sondern als komplementär zu verstehen (Schneider, 2015, S. 194). Pädagogisch relevant und handlungsleitend wird diese Sichtweise u. a. dann, wenn es darum geht die Deutschdefizite als Risikofaktor für schulische Leistungen anzuerkennen; den Zugang zur Bildungssprache Deutsch mehrsprachig zu denken und Lern- und Bildungsprozesse auch mit anderen Sprachen zu ermöglichen (vgl. Dirim & Khakpour 2018). Wie dies gelingen kann, wird von Bredthauer (2018) im Rahmen ihrer Mehrsprachigkeitsdidaktik systematisch aufgezeigt. Doch auch sie formuliert Desiderata, die die Umsetzung dieser Didaktik in der Praxis bisher erschweren. Um den mehrsprachigen Schülern den Bildungserfolg zu ermöglichen, sollten diese Erschwernisse unbedingt überwunden werden.

6 Studienlimitationen

Da es sich bei der untersuchten Gruppe um eine angefallene Klumpenstichprobe handelt, können die hier gefundenen Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Außerdem sind die Gruppengrößen auf Klassenstufenebene zu gering, um dort inferenzstatistische Analysen vorzunehmen. Der

Vergleich der entsprechenden Daten kann sinnvollerweise nur visuell vorgenommen werden. Zudem suggerieren die klassenstufenbezogenen Auswertungen eine langfristige Entwicklung der Satzverständnisseleistungen. Da es sich um eine Querschnittserhebung handelt, gibt es streng genommen jedoch keine Zusammenhänge zwischen den Daten der verschiedenen Klassenstufen.

Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass die sprachbiografischen Daten über die Kinder erfragt und z. T. über die Lehrpersonen abgesichert worden sind. Informationen aus erster Hand (über die Eltern und sonstige Bezugspersonen) konnten nicht eingeholt werden. Somit fehlen kritische Daten (wie z. B. Kontaktdauer zum (Schweizer-)Deutschen). Auch wenn mehrsprachige Kinder schon sehr früh in der Lage sind, zwischen ihren Sprachen zu differenzieren (Frigerio Sayilir, 2007, S. 195f.), müssen die Angaben mit Vorsicht interpretiert werden. Zudem wurden keine Daten betreffend SSES oder IQ der Probanden erhoben, um diese möglichen Störvariablen zu kontrollieren. Die letztgenannten Limitationen betreffen jedoch nur den interindividuellen Vergleich, der intraindividuelle Vergleich wird davon nicht tangiert, weswegen diese ohne Einschränkungen interpretiert werden können. Um die Nachteile den interindividuellen Vergleich betreffend so gut wie möglich auszugleichen, wurden die Kinder anhand zentraler Merkmale indes in einem Matching-Verfahren einander zugeordnet.

7 Angaben zu Drittmittelförderung

Wir bedanken uns beim Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (DLV), der uns mit Mitteln des DLV Forschungsfonds finanziell unterstützt hat.

8 Literatur

- Adler, Y. (2010). Kompetenzentwicklungsmodell des Zweitspracherwerbs Deutsch bei Kindern unter 7 Jahren (Kommig). *Die Sprachheilarbeit*, (3), 121-128.
- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003). *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual*. Göttingen: Hogrefe.
- Baur, S. & Endres, R. (1999). Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Förderungssituationen. *Die Sprachheilarbeit*, 44(6), 318-328.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(6), 449-464. doi: 10.1515/zfsoz-2006-0602
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 275-286. doi: 10.31244/dds.2018.03.08
- Bruner, J. S. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2., erg. Aufl.). Bern: Huber.
- Christen, H., Glaser, E. & Friedli, M. (Hrsg.). (2010). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Frauenfeld: Huber.
- Clahsen, H. & Felser, C. (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27, 3-42. doi: 10.1017/S0142716406060024
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Ed.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21*. Abgerufen von <https://v-fe.lehrplan.ch>
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Döring, N., Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2015. Abgerufen von <https://www.erd.be.ch>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149
- Fox, A. V. (Hrsg.). (2013). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (6. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Friederici, A. (1999): The neurobiology of language comprehension. In A. Friederici (Ed.), *Language comprehension: A biological perspective* (pp. 265-304) Berlin, Heidelberg: Springer
- Frigerio Sayilir, C. (2007). *Zweitsprachig aufwachsen – zweitsprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik*. Münster: Waxmann
- Glaser, E. (2014). Wandel und Variation in der Morphosyntax der schweizerdeutschen Dialekte. *Taal en Tongval*, 66(1), 21-64. doi: 10.5117/TET2014.1.GLAS
- Gebhard, W. (2008). *Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext* (2., aktual. Aufl.). München: Utz.
- Golberg, H., Paradis, J. & Crago, M. B. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65. doi: 10.1017/S014271640808003X
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (1), 27-42. doi: 10.3224/diskurs.v11i1.22247
- Grimm, H. (2012): *Störungen der Sprachentwicklung* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Groot, A. M. B. d. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals. An introduction*. New York, NY: Psychology Press.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2019). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Elsevier.
- Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (1993). Hochdeutsch bei sechs-bis achtjährigen Kindern: Verstehen-Einstellungen. In V. Schupp (Hrsg.), *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg i. Br.* (S. 11-23). Göppingen.
- Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Hartmann, E., Rindlisbacher, B., Till, C., Winkes, J. (2015). Entwicklung und Diagnostik des Sprachverständnisses bei Deutschschweizer Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84(2), 167-169. doi: 10.2378/vhn2015.art17d
- Hartmann, E.; Till, C.; Winkes, J. & Rindlisbacher, B. (2020). Entwicklung des schweizerdeutschen und hochdeutschen Satzverständnisses bei Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein (Hrsg.), *Dialekt und Logopädie (Germanistische Linguistik)* (S. 333-362). Hildesheim: Olms.
- Heppt, B., Stanat, P., Dragon, N., Berendes, K. & Weinert, S. (2014). Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(3), 139-149. doi: 10.1024/1010-0652/a000130
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Landert, K. (2007). *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern/Berlin: Peter Lang
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L., Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Abgerufen von <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>
- Odlin, T. & Yu, L. (2016). Introduction. In L. Yu & T. Odlin (Eds.), *New perspectives on transfer in second language learning (Second language acquisition, vol. 92, S. 1-16)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Penner, Z.; Brand, K.; Lehmann, B. & Lüthi, R. (1994). Sprachverarbeitung und Grammatikentwicklung. Erwerb der idiomatischen Lesart in Nebensätzen bei schweizerdeutsch-sprechenden Kindern im Vorschulalter. In J. Hollenweger & H. Schneider (Hrsg.), *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie* (S. 53-70) Luzern: Edition SZH.
- Petermann, F. (2016). *SET 3-5. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 3 und 5 Jahren* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Linberg, T. (2015). Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Eine empirische Untersuchung aus bildungssoziologischer Perspektive. *Frühe Bildung*, 4(3), 135-143. doi: 10.1026/2191-9186/a000218
- Ritterfeld, U., Lücke, C., Starke, A., Lücke, T. & Subellok, K. (2013). Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos*, 21(3), 168-179. doi: 10.17877/DE290R-7738
- Roberts, L. (2012). Individual Differences in Second Language Sentence Processing. *Language Learning*, 62(2), 172-188. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00711.x
- 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*, 80(3), 203-224. doi: 10.1007/s11618-018-0837-8
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Dt. Jugendinst. Zugriff am 11.10.2017.
- Rupp, S. (2008). *Modellgeleitete Diagnostik bei kindlichen lexikalischen Störungen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention (Forum Logopädie)*. Stuttgart, New York: Thieme.
- Schipke, C., Knoll, L., Friederici, A. & Oberecker, R. (2012). Preschool children's interpretation of object-initial sentences: Neural correlates of their behavioral performance. *Developmental Science*, 15(6), 762-774. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01167.x
- Schmidt, M. (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schneider, H. (1994). Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil I: Wortverstehen. In J. Hollenweger & H. Schneider (Hrsg.), *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie* (S. 15-34) Luzern: Edition SZH.
- Schneider, S. (2015). *Bilingualer Erstspracherwerb*. Stuttgart: UTB.
- Schneider, J. M., Abel, A. D., Ogiela, D. A., McCord, C. & Maguire, M. J. (2018). Developmental differences in the neural oscillations underlying auditory sentence processing in children and adults. *Brain and Language*, 186, 17-25. doi: 10.1016/j.bandl.2018.09.002
- Schneider, J. M. & Maguire, M. J. (2019). Developmental differences in the neural correlates supporting semantics and syntax during sentence processing. *Developmental Science*, 22(4), 1-18. doi: 10.1111/desc.12782
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Snedeker, J. & Trueswell, J. (2003). Using prosody to avoid ambiguity: Effects of speaker awareness and referential context. *Journal of Memory and Language*, 48(1), 103-130. doi: 10.1016/S0749-596X(02)00519-3
- Stern, O. (1988). Divergence and convergence of dialects and standard from the perspective of the language learner. In P. Auer & A. di Luzio (Eds.), *Variation and convergence: Studies in social dialectology* (pp. 134-156) Berlin: De Gruyter.

- Studer, T. (1994). Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil II: Einflüsse von Einstellungen. In J. Hollenweger & H. Schneider (Hrsg.), *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie* (S. 35-52). Luzern: Edition SZH.
- Thordardottir, E. T. (2015). Proposed Diagnostic Procedures for Use in Bilingual and Cross-Linguistic Contexts. In S. Armon-Lotem (Ed.), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment (Communication disorders across languages, vol. 13, S. 331-358)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Till, C., Hartmann, E., Winkes, J. & Rindlisbacher, B. (2017). Satzverständnisseleistungen von Kindern mit und ohne SSES im TROG-D und einer schweizerdeutschen Adaptation. *Forschung Sprache*, 5(1), 4-20.
- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 132-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zollinger, B. (2004). *Die Entdeckung der Sprache* (6., unveränd. Aufl.). Bern: Haupt.

Zu den Autorinnen und Autoren

Dr. phil Christoph Till (christoph.till@phbern.ch)

Der Autor ist Dozent für Sprachheilpädagogik am Institut für Heilpädagogik der PH Bern. Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind semantisch-lexikalische Störungen, Sprachstörungen bei Mehrsprachigkeit sowie die multiprofessionelle Kooperation zur Sprachförderung in der inklusiven Schule.

Prof. Dr. phil. Erich Hartmann (erich.hartmann@unifr.ch)

Der Autor ist ordentlicher Professor für Logopädie am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg/CH. Seine primären Interessens- und Forschungsthemen betreffen die evidenzbasierte Prävention, Diagnostik und Therapie von entwicklungsbedingten Sprach- und Schriftspracherwerbsstörungen.

Dr. phil. Julia Winkes (julia.winkes@unifr.ch)

Die Autorin ist Lektorin in der Abteilung Logopädie und in der Abteilung Schulische Heilpädagogik am Departement für Sonderpädagogik der Universität Freiburg/CH. Ihr besonderes berufliches Interesse liegt im Bereich der kindlichen Sprach- und Schriftspracherwerbsstörungen.

Dr. des. Barbara Rindlisbacher (barbara.rindlisbacher@phbern.ch)

Die Autorin ist Dozentin am Institut für Heilpädagogik der PH Bern und arbeitet außerdem als Logopädin in der Praxis. Sie promovierte zum Thema Lesen in der frühen Fremdsprache Französisch mit dem Fokus auf Kinder mit Lese- und Sprachentwicklungsstörungen.

Korrespondenzadresse

Dr. Christoph Till
PH Bern, Institut für Heilpädagogik
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern
christoph.till@phbern.ch



Sprachkontakt und soziale Interaktion im Spiel als Einflussfaktoren auf den Sprachstand ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von vier Jahren*

Language contact and social interaction in play as impact factors for the language competence of mono- and multilingual four-year-old children

Eugen Zaretsky, Susanne van Minnen, Benjamin P. Lange, Christiane Hey

Zusammenfassung

Hintergrund: Qualität und Quantität des Sprachinputs sowie Aspekte der sozialen Interaktion eines Kindes wurden in mehreren Studien als wichtige Korrelate des Erst- und Zweitspracherwerbs nachgewiesen. Die Befundlage hierzu ist jedoch widersprüchlich.

Fragestellung: Die vorliegende Studie prüft den Zusammenhang zwischen Sprachkontakt bzw. Variablen der sozialen Interaktion beim Spielen einerseits und dem Sprachstand im Deutschen sowie der Teilnahme an Sprachförderkursen und -therapien andererseits.

Methodik: In dieser Querschnittsstudie wurden Daten von insgesamt 1628 vierjährigen ($M = 53,5 \pm 3,5$ Monate) ein- ($n = 734$) und mehrsprachigen ($n = 894$) Kindern analysiert (841/52 % männlich, 787/48 % weiblich). Die Daten wurden mit dem Sprachtest „Kindersprachscreening“ (KiSS) erhoben. Die hier analysierten KiSS-Daten umfassen die Elternfragebögen, die Kitafragebögen und die Kinderbögen zur Sprachstandsbestimmung. Angaben zum Sprachkontakt, zur sozialen Interaktion sowie zur Teilnahme an Sprachförderung und -therapie wurden beiden o. g. Fragebögen entnommen.

Ergebnisse: Quantität und Qualität des Deutschinputs sowie soziale Interaktion korrelierten hoch mit Deutschkenntnissen, aber kaum mit der Teilnahme an Sprachförderkursen und Sprachtherapien. Stattdessen ließ sich diese durch den sprachpädagogischen Förderbedarf bzw. klinischen Abklärungsbedarf laut KiSS bzw. durch medizinische Auffälligkeiten der Kinder laut Kitafragebögen erklären.

Schlussfolgerungen: Kinder mit intensivem Kontakt zur deutschen Sprache, d. h. mit längerem und höherwertigem Deutschinput im Kindergarten und außerhalb, ob durch Peers oder Erwachsene, verfügen über fortgeschrittene Deutschkenntnisse. Allerdings kann daraus nicht abgeleitet werden, dass Kinder mit eingeschränktem Deutschinput bzw. solche, die sich beim Spielen eher zurückgezogen verhalten, oft in Sprachförderkursen und Sprachtherapien zu finden sind. Eine frühe Aufnahme der Kinder in Betreuungseinrichtungen ermöglicht eine frühe Detektion der Sprachauffälligkeiten und damit die Möglichkeit einer jeweils individuell angemessenen Intervention. Dies trägt zur Chancengleichheit der mehrsprachigen Kinder bei.

Schlüsselwörter:

Sprachkontakt, soziale Interaktion, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachstandserfassung

Abstract

Background: According to numerous previous studies, quality and quantity of the language input as well as the child's social interaction correlate with the first and second language acquisition. However, some contradicting evidence was found.

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

Aims: The present study analyses associations between language contact and variables of the social interaction (related to playing behaviour) as well as children's German language competence and their participation in language courses and therapies.

Methods: In this cross-sectional study, data of 1,628 four-year-old ($M = 53.5 \pm 3.5$ months) monolingual ($n = 734$) and multilingual ($n = 894$) children were analysed (841/52 % male, 787/48 % female). The data were assessed by the language test "Kindersprachscreening" (KiSS). KiSS questionnaires for parents and kindergarten teachers as well as language screening results reflecting children's language competences were utilized. Information regarding language contact and social interaction as well as participation in language courses and therapies was documented in both KiSS questionnaires.

Results: The quality and quantity of the German language input as well as social interaction correlated strongly with German language skills, but did not correlate with the participation in language courses and therapies. Participation in language courses could be traced back to the children's additional educational needs, participation in language therapies to the children's medical issues documented either in KiSS or in questionnaires for kindergarten teachers.

Conclusions: Children with an intensive contact to the German language, that is, with a long and high-quality German language input in day care centres and beyond both from peers and adults, were shown to have advanced German language skills. However, it does not mean that children with limited German language skills as well as children with a withdrawn playing behaviour often participated in German language courses and language therapies. Low age of onset of day care facility attendance contributes to the early detection of delays in the language acquisition. This allows early and individual intervention to achieve equal social participation in multilingual children.

Keywords:

language contact, social interaction, language acquisition, multilingualism, language assessment

1 Einleitung

Ein altersgemäßer Spracherwerb stellt eine der Grundvoraussetzungen für Bildungsteilhabe dar und gehört damit zu den wichtigsten Einflussfaktoren für den späteren Bildungsabschluss und den erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben (IntMK, 2019). Mangelhafte Deutschkenntnisse, gleich welcher Genese, gefährden die Erfolgsaussichten des Kindes hinsichtlich der schulischen und später der beruflichen Laufbahn. Dies gilt für Kinder sowohl ohne als auch mit Migrationshintergrund.

Eine frühe Erkennung der Auffälligkeiten im Erst- sowie Zweitspracherwerb kann dazu beitragen, dass verpasste Grenzsteine der Sprachentwicklung nicht erst bei der Einschulungsuntersuchung, sondern bereits im Kindergarten erkannt und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Im Rahmen des hessischen „Kindersprachscreenings“ (KiSS) wird dabei grundsätzlich zwischen sprachpädagogischen Maßnahmen wie alltagsintegrierte oder additive Sprachförderung, vor allem in den Kindergärten, und medizinischen Maßnahmen, z. B. Sprachtherapien, unterschieden (Euler, Holler-Zittlau, van Minnen, Sick, Dux, Zaretsky & Neumann 2012; Holler-Zittlau, Euler, & Neumann, 2011). Programme zur Sprachstandserfassung, in denen solche Sprachtests zum Einsatz kommen, werden in einigen Bundesländern flächendeckend für alle Kinder einer Altersgruppe durchgeführt (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt), in anderen nur für bestimmte Untergruppen der Kinder (z. B. solche mit Migrationshintergrund) (Lisker, 2013) und in manchen trotz avisierte Flächendeckung nur in bestimmten Regionen (Weiland, Schmidt, Herper-Klein, & Kieslich, 2019). Viele Sprachstandserfassungsverfahren berücksichtigen bei der Auswertung auch soziodemographische bzw. soziolinguistische Merkmale der Kinder, die mit zusätzlichen Fragebögen über die Sprachstandserfassung hinaus dokumentiert werden.

Kinder ohne sprachbezogene medizinische Auffälligkeiten, d. h. ohne Komorbiditäten wie z. B. Hörstörungen, können Deutsch unter günstigen soziodemographischen Bedingungen sowohl als Erst- als auch als Zweitsprache ohne spezielle Förderung erwerben. Als solche Bedingungen gelten eine ausreichende Qualität und Quantität des Deutschinputs, ob in Kindertageseinrichtungen, im familiären Umfeld oder in Vereinen und Spielkreisen (Hoff, Welsh, Place, & Ribot, 2014; Sun, Ng, O'Brien, & Fritzsche, 2020; Rowe, 2012; Unsworth, 2016). Auch die mit dem Sprachkontakt eng verbundenen sozialen Kompetenzen des Kindes, d. h. seine Offenheit im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen, kann sich fördernd auf den Erwerb einer Erst-, aber auch Zweitsprache auswirken (Evans, 2010; Rudasill, Prokasky, Tu, Frohn, Sirota & Molfese,

2014; Takač & Požega, 2012). Zugleich sind Zurückgezogenheit bzw. Schüchternheit der Kinder beim Spielen mit ihren Altersgenossen und Erwachsenen vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund mit verlangsamtem Zweitspracherwerb assoziiert (Keller, Troesch, & Grob, 2013).

Obwohl der Einfluss der Quantität des Sprachinputs und der sozialen Interaktion auf den Spracherwerb zunächst offensichtlich erscheint, bleibt die Befundlage dafür eher lückenhaft und widersprüchlich. Während beispielsweise laut KiSS-Validierungsstudien die aktive Verwendung des Deutschen im familiären Umfeld der vierjährigen Kinder mit besseren Deutschkenntnissen korreliert (Neumann & Euler, 2010, vgl. Buac, Gross, & Kaushanskaya, 2014; Ertanir, Kratzmann, Frank, Jahreiss, & Sachse, 2018; Place & Hoff, 2011), wurden solche Zusammenhänge in mehreren anderen Studien nicht nachgewiesen (Pham & Tipton, 2018). So demonstrierten Klarsert und Gagarina (2010) am Beispiel von russisch-deutschen Berliner Vorschulkindern ($N = 45$), dass die aktive Verwendung des Deutschen durch ihre Eltern keinen fördernden Einfluss auf Deutschkenntnisse hatte und stattdessen nur die Russischkenntnisse beeinträchtigte. Aus der Längsschnittstudie von Troesch, Keller, Loher und Grob (2017) mit schweizerischen Vorschulkindern ($N = 431$) geht sogar hervor, dass sich gute elterliche Deutschkenntnisse und die aktive Verwendung des Deutschen zuhause in keiner Weise auf den Sprachstand der Kinder im Deutschen (als Zweitsprache) auswirkten. Hippmann, Jambor-Fahlen und Becker-Mrotzek (2019) verglichen Deutschkenntnisse, gemessen an Leseleistungen der ersten und zweiten Schulklasse, bei ein- und mehrsprachigen Kindern ($N = 992$). Sie stellten fest, dass zwischen den Leseleistungen dieser beiden Gruppen kein bedeutsamer Unterschied bestand, wenn sozioökonomische Faktoren „Bildungsgrad der Eltern“ und „familiäres Einkommen“ herausgerechnet werden. Damit demonstrierten ein- und mehrsprachige Kinder mit gleichem sozioökonomischem Hintergrund vergleichbare Leseleistungen, offenbar weitgehend unabhängig davon, wie viel Deutsch zuhause gesprochen wurde.

Trotz unklarer Evidenzlage werden Fragen zu Sprachkontakt und sozialer Interaktion der Kinder in einigen Sprachstandserfassungsverfahren standardmäßig dokumentiert, beispielsweise im „Sprachscreening für das Vorschulalter“ (Grimm, 2017). Mehr noch: Diese Fragebogen-Items fließen in die dazugehörigen Entscheidungsalgorithmen mit ein, ohne derzeit jedoch hinreichend empirisch abgesichert zu sein. Aus diesem Grund besteht dringender Bedarf zu klären, inwiefern Sprachkontakt und soziale Interaktionen tatsächlich mit dem Sprachstand der Kinder zusammenhängen. Denn: Bei der aktuell kontroversen Evidenz stellen entsprechende Fragebogen-Items keine zuverlässige Entscheidungsgrundlage für die Bewertung des kindlichen Sprachstands dar.

2 Fragestellung und Zielsetzung

In der aktuellen Studie wurde der Frage nachgegangen, ob sich in einer repräsentativen Stichprobe vierjähriger einsprachiger (ESP) und mehrsprachiger (MSP) Kinder Einflüsse der Quantität und Qualität des Deutschkontakts und der sozialen Interaktion auf ihren Sprachstand im Deutschen nachweisen lassen. Auffälliger Sprachstand wurde dabei als sprachpädagogischer Förderbedarf und/oder klinischer Abklärungsbedarf laut Sprachtest KiSS definiert. Darüber hinaus wurden Sprachkontakt und soziale Interaktionen der Kinder (beim Spielen) in Verbindung mit ihrer Teilnahme an Sprachförder- und Sprachtherapieangeboten gesetzt. Es besteht die Annahme, dass die hohe Qualität und Quantität des Deutschinputs, darunter als Ergebnis der aktiven sozialen Interaktion, sowohl bei ESP als auch bei MSP den kindlichen Sprachstand im Deutschen positiv beeinflussen. Im Umkehrschluss würde man erwarten, dass extensiver Zugang zu anderen Sprachen als Deutsch bei MSP den Sprachstand im Deutschen beeinträchtigen kann. Damit wurde ein indirekter Zusammenhang zwischen Sprachkontakt bzw. sozialer Interaktion einerseits und Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen andererseits erwartet. Auch ein indirekter Zusammenhang mit der Teilnahme an Sprachtherapien war zu erwarten, weil eingeschränkte Kontakte zum Kindergartenpersonal, vor allem bei MSP, zu einer späteren Diagnosestellung im Fall von sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten führen können.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Im Zeitraum von 2017 bis 2019 wurden im Rahmen dieser prospektiven Querschnittsstudie 1789 Kindergartenkinder rekrutiert. Als Einschlusskriterien galten (a) das Alter von 4;0 bis 4;11 Jahren, (b) Vorliegen beider KiSS-Fragebögen: Kita- und Elternfragebögen. Es wurden keine weiteren Ein- bzw. Ausschlusskriterien definiert. Von den 1789 Kindern wurden 161 wegen fehlender Kita- und/oder Elternfragebögen ausgeschlossen. Die verbliebenen 1628 Kinder (841/51,7% männlich, 787/48,3% weiblich) wurden in die Studie inkludiert. Das Durchschnittsalter lag bei $53,5 \pm 3,5$ Monaten.

Die 1628 Kinder wurden in zwei Untergruppen unterteilt, (1) ESP (734/45,1%; Alter $M = 53,9 \pm 3,4$ Monate; 377/51,4% männlich), (2) MSP (894/54,9%; Alter $M = 53,2 \pm 3,5$ Monate; 464/51,9% männlich). MSP sprachen am häufigsten Türkisch ($n = 131/14,7\%$ der MSP), Russisch ($n = 163/18,2\%$) und Arabisch ($n = 113/12,6\%$). In der MSP-Untergruppe wuchsen 766 Kinder zweisprachig auf (85,7%) und 128 dreisprachig (14,3%).

Die Studie wurde durch die Ethikkommission des Universitätsklinikums Marburg genehmigt (Ethikvotum AZ 117/16 vom 06.09.2016). Für alle Kinder lag eine durch Sorgeberechtigte unterschriebene Einverständniserklärung vor.

3.2 Material

Alle Kinder wurden mit der zweiten Version des validierten, normierten, standardisierten Sprachstandserfassungsverfahrens „Kindersprachscreening“ (KiSS; Euler et al., 2012; Holler-Zittlau et al., 2011) untersucht. Anhand eines Wimmelbildes, welches unterschiedliche alltagsbezogene Situationen abbildet, kommen Prüfer und Kind in einen Dialog. Im Rahmen dieses Dialoges kann das Sprachkompetenzprofil eines Kindes erstellt werden, indem Sprachverständnis (3 Items), Wortschatz (9 Items), Arbeitsgedächtnis (6 Items), Grammatik (13 Items) sowie Aussprache (11 Items) abgeprüft werden. KiSS ermöglicht die Einschätzung der Sprachkompetenzen als gesamtunauffällig, oder aber als sprachpädagogisch förderbedürftig und/oder klinisch abklärungsbedürftig. Sprachpädagogischer Förderbedarf laut KiSS ist mit „insufficient exposure to the language“ in der internationalen Terminologie von Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh und CATALISE-2-Konsortium (2017) direkt vergleichbar, klinischer Abklärungsbedarf mit „language disorder associated with X“. Elternfragebögen (20 Items) und Kitafragebögen (22 Items; beantwortet von der Bezugserzieherin) ergänzen die Informationen über das Kind. Für Kinder mit einem sprachpädagogischen Förderbedarf werden Sprachfördermaßnahmen z. B. in der Kita, empfohlen. Für Kinder mit einem klinischen Abklärungsbedarf werden weitere medizinische Untersuchungen bei einem Kinderarzt und eventuell eine Sprachtherapie empfohlen.

Soziodemographische Variablen wurden mit KiSS-Fragebögen für Eltern (Elternfragebögen) und Erzieher (Kitafragebögen) erfasst, welche für diese Studie um einige Items ergänzt wurden (z. B. „In der Gruppe gibt es mindestens ein weiteres Kind, das dieselbe nicht-deutsche Sprache spricht wie das Kind“). Diese validierten Zusatz-Items waren in früheren KiSS-Versionen enthalten (Neumann & Euler, 2010) und wurden für den flächendeckenden Einsatz von KiSS.2 nur zwecks möglichst zeitökonomischer Durchführung aussortiert. Die Fragebögen erhoben Informationen zu Sprachstand der Kinder, medizinischen Auffälligkeiten, sozialen Interaktionen sowie Qualität und Quantität des Deutschinputs. Für die aktuelle Studie wurden neun Fragebogen-Items zu Sprachkontakt und vier zur sozialen Interaktion der Kinder (am Beispiel des kindlichen Spielverhaltens) analysiert (s. Tab. 1). Zudem enthielt der Elternfragebogen zwei für diese Studie relevante dichotome Items zur Teilnahme des Kindes an Sprachförderangeboten und Sprachtherapien.

Die Gütekriterien von KiSS wurden in mehreren Studien aufwendig geprüft (Euler, Holler-Zittlau, van Minnen, Sick, Dux, Zaretsky & Neumann, 2012; Neumann & Euler, 2010; Neumann, Holler-Zittlau, van Minnen, Sick, Zaretsky & Euler, 2011) und durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache bewertet (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Laut dieser Bewertung erfüllte KiSS.2 25 von 32 Qualitätsmerkmalen und erreichte damit den höchsten Wert unter allen deutschen Sprachscreenings. Als Begründung wurden gute Sensitivität, sehr gute Spezifität, sehr gute Reliabilitätswerte sowie überzeugende Ergebnisinterpretation angegeben. Die Sensitivität für die Gesamtauffälligkeit liegt in KiSS bei 98%, die Spezifität bei 78% (Neumann & Euler, 2010). Bei der Differenzierung zwischen sprachpädagogischem Förderbedarf (Sensitivität 98%, Spezifität 79%) und klinischem Abklärungsbedarf (Sensitivität 67%,

Spezifität 89 %) zeigt sich allerdings die Hauptschwäche von KiSS, nämlich die unzureichend zuverlässige Detektion der Kinder mit sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten. Diese werden allerdings in der Regel nicht als sprachunauffällig, sondern als sprachpädagogisch förderbedürftig klassifiziert.

Beide KiSS-Fragebögen wurden ebenfalls in Hinblick auf ihre Aussagekraft für die kindliche Sprachentwicklung statistisch geprüft (Neumann & Euler, 2010). Dafür wurde die Eigentrennschärfe einzelner Items anhand von Korrelationen mit dem dichotomisierten KiSS-Gesamtergebnis (pass/fail) quantifiziert. Fast alle Korrelationen erwiesen sich als signifikant, die Höhe der Korrelationen lag (bei den für diese Studie relevanten Items, s. Tab. 1) zwischen r bzw. $r_{pb} = 0,12$ und $0,53$.

Die Auswertung von KiSS erfolgt algorithmisch und berücksichtigt sowohl den Screeningbogen als auch beide Fragebögen. Die Normwerte wurden getrennt für ein- und mehrsprachige Kinder anhand von repräsentativen Stichproben mit Fallzahlen im dreistelligen Bereich definiert (Neumann & Euler, 2010).

Tab. 1: Relevante Items aus den KiSS-basierten Kita- (KF) und Elternfragebögen (EF)

Fragebogen-Items	Antwortmöglichkeiten
Dichotome Variablen	
KF: Kitabesuch	halbtags/ganztags
KF: Kinderkrippenbesuch vor dem 3. Lebensjahr	ja/nein
KF: Besuch von Vereinen, Spielkreisen oder ähnlichen Einrichtungen	ja/nein
KF: Mindestens ein weiteres Kind mit derselben nicht-deutschen Sprache in der Kindergartengruppe	ja/nein
EF: Teilnahme an einer Sprachtherapie zum Testzeitpunkt	ja/nein
EF: Teilnahme an einer Sprachfördermaßnahme zum Testzeitpunkt	ja/nein
Ordinale Variablen	
KF: In der Familie gesprochene Sprachen	nur Deutsch – mehr Deutsch als andere Sprache – mehr eine andere Sprache als Deutsch – nur eine andere Sprache
KF: Aktives Spielen mit anderen Kindern	nie – selten – manchmal – häufig – immer
KF: Aktives Spielen mit deutschsprachigen Kindern	nie – selten – manchmal – häufig – immer
KF: Aktives Spielen mit Kindern, die dieselbe nicht-deutsche Sprache sprechen, in der Kindergartengruppe	nie – selten – manchmal – häufig – immer
KF: Sprachliche Äußerungen beim Spielen	nie – selten – manchmal – häufig – immer
KF: Alter des Deutscherwerbs beim Kind	in Jahren (aus einer ordinalen Variablen konvertiert)
EF: Deutschkenntnisse der Mutter	nicht so gut – gut – sehr gut
EF: Deutschkenntnisse des Vaters	nicht so gut – gut – sehr gut
Metrische Variable	
KF: Länge des Kindergartenbesuchs	in Monaten

3.3 Durchführung der Untersuchung

Die Testungen fanden direkt in den Kindergärten statt, die sich bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen. Als Sprachtester wurden mehrere Doktoranden (Medizinstudierende), Praktikanten (Linguistikstudierende), angehende Logopäden sowie eine Professorin (Forschungsschwerpunkt Förderpädagogik und inklusive Bildung) eingesetzt. Einheitlichkeitshalber wurden alle Sprachtester durch denselben wissenschaftlichen Mitarbeiter standardisiert in das Testverfahren eingewiesen.

Die Dauer der Sprachtestung betrug in der Regel ca. 15 Minuten. Bei Bedarf (geringe Compliance, Krankheit) konnte die Testung auf zwei Termine aufgeteilt werden, was aber nach Möglichkeit vermieden wurde. Testungen fanden in einem ruhigen Raum statt, oft in Anwesenheit eines Kindergarten-Mitarbeiters. Im Laufe der Testung beantworteten die Kinder anhand eines Wimmelbildes mehrere Fragen wie „Was ist das?“, „Welche Form hat x?“ sowie stellten selbst einige Fragen an den Tester und sprachen darüber hinaus Kunstwörter und Sätze nach. Alle Fragestellungen waren fest vorgegeben und standardisiert, Nachfragen waren nur unter bestimmten Be-

dingungen zulässig, vor allem, wenn das Kind die Frage vermutlich akustisch nicht verstand. Alle Kinder wurden für die Testteilnahme mit einem kleinen Spielzeug belohnt. Testbatterien mit vermerkten falschen und grenzwertigen Antworten wurden nochmal durch einen (immer denselben) wissenschaftlichen Mitarbeiter kontrolliert und in der Auswertung vereinheitlicht. Bei Bedarf wurden dabei Audioaufnahmen der Testungen herangezogen.

KiSS-Fragebögen wurden den Kindergärten in der Regel im Voraus zur Verfügung gestellt und bei einem der Testtermine abgeholt. Pädagogische Fachkräfte in den Kitas übernahmen es, Eltern über den Studienablauf zu informieren, Kitafragebögen auszufüllen, Elternfragebögen zu verteilen sowie einzusammeln und die Briefe mit den Testergebnissen an die Eltern weiterzuleiten. Für diese Elternbriefe wurde vom Studienteam für jedes Kind eine Übersicht mit dichotomisierten KiSS-Ergebnissen und Empfehlungen vorbereitet.

3.4 Auswertung

In der statistischen Auswertung wurden als Erstes dichotomisierte KiSS-Ergebnisse deskriptiv dargestellt: Anteile der gesamtauffälligen, sprachpädagogisch förderbedürftigen und klinisch abklärungsbedürftigen Kinder in beiden Untergruppen (ESP und MSP). Ferner wurde geprüft, wie viele ESP und MSP laut Elternfragebogen zum Testzeitpunkt an Sprachförderangeboten bzw. -therapien teilnahmen.

Um zu analysieren, ob Zusammenhänge zwischen sprachpädagogischem Förderbedarf und Teilnahme an einer Sprachförderung bzw. zwischen klinischem Abklärungsbedarf und Teilnahme an einer Sprachtherapie bestanden, wurden Phi-Korrelationen (ϕ) getrennt für ESP und MSP berechnet.

Danach wurde, ebenfalls getrennt für ESP und MSP, ermittelt, inwiefern Sprachkontaktvariablen bzw. Variablen zur sozialen Interaktion aus den KiSS-Fragebögen (s. Tab. 1) mit der Sprachauffälligkeit der Kinder laut KiSS sowie mit der Teilnahme der Kinder an Sprachförder- bzw. Sprachtherapieangeboten zusammenhängen. Diese Berechnungen erfolgten, je nach Skalenniveau der Fragebogen-Items, entweder mittels Chi-Quadrat-Berechnung (χ^2) (dichotom), Linearmit-Linear-Zusammenhang-Verfahrens (ordinal) oder mittels Mann-Whitney *U*-Tests (metrisch). Bei ESP wurden einige Fragebogen-Items in diesen Berechnungen nicht berücksichtigt, da diese nur von den Eltern der MSP beantwortet wurden (z. B. „In der Familie gesprochene Sprachen“). Entsprechende Items bezogen sich allesamt auf den Kontakt zu anderen Sprachen als Deutsch.

Schließlich wurde den Gründen für die Teilnahme der Kinder an Sprachförder- und Sprachtherapieangeboten (laut Elternfragebogen) mit zwei Klassifizierungsbäumen nachgegangen. Im Gegensatz zu anderen multivariaten Methoden wie Regression können Klassifizierungsbäume (a) mit vielen unabhängigen Variablen (in der aktuellen Studie 17) umgehen, (b) fehlende Angaben als eigene Untergruppe auswerten, (c) Einflüsse auf abhängige Variablen hierarchisch darstellen, (d) bei mehrfachen Gruppenvergleichen automatisch eine Bonferroni-Korrektur des *p*-Wertes vornehmen.

Die Klassifizierungsbäume wurden mit der Methode „Exhaustive CHAID“ kalkuliert (CHAID = Chi-squared automatic interaction detector). Teilnahme an Sprachförderung bzw. -therapie wurde durch (a) alle Fragebogen-Items zu Sprachkontakt bzw. sozialer Interaktion der Kinder, (b) KiSS-Ergebnis zum sprachpädagogischen Förderbedarf bzw. klinischen Abklärungsbedarf, (c) Klassifikation ESP/MSP, (d) Angabe der Erzieher zum Vorliegen einer „Krankheit oder Störung, die auch die Sprache betrifft“ beim Kind erklärt. Die letzte Variable wurde wegen des bekannten Schwachpunktes von KiSS.2 in der Identifizierung der klinisch abklärungsbedürftigen Kinder herangezogen (vgl. Neumann & Euler, 2010).

Kita- und Elternfragebögen lagen für alle Kinder vor. Aufgrund von lückenhaften Angaben in einigen Fragebögen variierten allerdings die Fallzahlen je nach Berechnung im zweistelligen Bereich.

4 Ergebnisse

MSP wurden in KiSS häufiger als ESP als sprachpädagogisch förderbedürftig, klinisch abklärungsbedürftig und gesamtauffällig klassifiziert (s. Tab. 2). Passend dazu nahmen sie auch etwas häufiger an Sprachfördermaßnahmen und Sprachtherapien teil.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken zur Sprachauffälligkeit laut „Kindersprachscreening“ sowie zur Teilnahme an der Sprachförderung und Sprachtherapie, getrennt für einsprachig deutsche (ESP) und mehrsprachige (MSP) Kinder

	ESP	MSP
Sprachpädagogischer Förderbedarf	120 (16,3 %)	638 (71,4 %)
Klinischer Abklärungsbedarf	109 (14,9 %)	161 (18,0 %)
Gesamtaufälligkeit	150 (20,4 %)	645 (72,1 %)
Gesamtunauffälligkeit	584 (79,6 %)	249 (27,9 %)
Sprachförderung	34 (4,7 %)	70 (8,2 %)
Sprachtherapie	47 (6,4 %)	66 (7,5 %)

Der Zusammenhang zwischen dem sprachpädagogischen Förderbedarf laut KiSS und der Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen erwies sich als schwach sowohl bei ESP ($n = 19/17,1\%$; $\varphi = 0,249$, $p < 0,001$) als auch bei MSP ($63/10,5\%$; $\varphi = 0,129$, $p < 0,001$). Der Zusammenhang zwischen klinischem Abklärungsbedarf und Sprachtherapieernahmen lag etwas höher, aber trotzdem im niedrigen Bereich sowohl bei ESP ($24/22,4\%$; $\varphi = 0,270$, $p < 0,001$) als auch bei MSP ($27/17,2\%$; $\varphi = 0,172$, $p < 0,001$).

Bei der Gegenüberstellung der Variablen zum Sprachkontakt und zur sozialen Interaktion (im Sinne von Spielverhalten) mit der KiSS-Klassifizierung der Kinder als sprachpädagogisch förderbedürftig und klinisch abklärungsbedürftig (s. Tab. 3 und Tab. 4) wurden fast durchgehend signifikante Zusammenhänge festgestellt. Unauffällige Ergebnisse in KiSS waren ausnahmslos mit längerem Kontakt zur deutschen Sprache bzw. mit stärker ausgeprägter sozialer Interaktion assoziiert. Reduzierter Kontakt zu den Peers, die dieselbe nicht-deutsche Sprache sprachen wie das Kind, war bei MSP ebenfalls mit besseren Deutschkenntnissen assoziiert.

Tab. 3: Einsprachige Kinder: Zusammenhang zwischen sprachpädagogischem Förderbedarf bzw. klinischem Abklärungsbedarf (laut „Kindersprachscreening“) mit Sprachkontakt bzw. sozialer Interaktion laut Fragebögen: Chi-Quadrat-Analyse (χ^2), Linear-mit-Linear-Zusammenhang (lml) bzw. Mann-Whitney U-Tests

		Sprachpädagogischer Förderbedarf			Klinischer Abklärungsbedarf		
		Ja	Nein		Ja	Nein	
Sprachkontakt	Dichotome Variablen: Chi-Quadrat			$\chi^2_{(1)}$			$\chi^2_{(1)}$
	Kitabesuch halbtags/ganztags: ganztags	70 (68,0 %)	405 (78,0 %)	4,83*	60 (64,5 %)	415 (78,4 %)	8,51**
	Kinderkrippenbesuch vor dem 3. Lebensjahr: ja	56 (56,0 %)	387 (75,6 %)	16,06***	53 (59,6 %)	390 (74,6 %)	8,58**
	Besuch von Vereinen, Spielkreisen od. ähnlichen Einrichtungen: ja	47 (45,6 %)	358 (70,5 %)	23,65***	42 (47,7 %)	363 (69,4 %)	15,84***
	Metrische Variable: Mann-Whitney U-Test	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>
	Länge des Kindergartenbesuchs in Monaten	21,3 \pm 9,4	22,1 \pm 9,8	-0,82	22,1 \pm 9,9	22,0 \pm 9,7	-0,00
Soziale Interaktion	Ordinale Variablen: Linear-mit-Linear-Zusammenhang			<i>lml</i>			<i>lml</i>
	Aktives Spielen mit anderen Kindern: immer	63 (52,5 %)	378 (61,9 %)	6,24*	55 (51,4 %)	386 (61,9 %)	12,96*
	Aktives Spielen mit deutschsprachigen Kindern: immer	59 (49,6 %)	348 (57,3 %)	5,79*	54 (50,5 %)	353 (57,0 %)	5,23*
	Sprachliche Äußerungen beim Spielen: immer	37 (31,1 %)	311 (51,1 %)	38,35***	40 (37,4 %)	308 (49,6 %)	12,60***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; *M* = Mittelwert \pm Standardabweichung

Tab. 4: Mehrsprachige Kinder: Zusammenhang zwischen sprachpädagogischem Förderbedarf bzw. klinischem Abklärungsbedarf (laut „Kindersprachscreening“) mit Sprachkontakt bzw. sozialer Interaktion laut Fragebögen: Chi-Quadrat-Analyse (χ^2), Linear-mit-Linear-Zusammenhang (*lml*) bzw. Mann-Whitney U-Tests

		Sprachpädagogischer Förderbedarf			Klinischer Abklärungsbedarf		
		Ja	Nein		Ja	Nein	
Sprachkontakt	Dichotome Variablen: Chi-Quadrat			$\chi^2_{(1)}$			$\chi^2_{(1)}$
	Kitabesuch halbtags/ganztags: ganztags	379 (66,3%)	166 (78,3%)	10,59**	87 (59,2%)	458 (71,9%)	9,11**
	Kinderkrippenbesuch vor dem 3. Lebensjahr: ja	169 (31,9%)	116 (59,2%)	44,47***	36 (25,7%)	249 (42,6%)	13,44***
	Besuch von Vereinen, Spielkreisen od. ähnlichen Einrichtungen: ja	103 (18,3%)	102 (46,6%)	64,96***	25 (16,6%)	180 (28,6%)	9,08**
	Kein weiteres Kind mit derselben nicht-dt. Sprache: ja	265 (42,9%)	137 (57,1%)	13,90***	71 (45,2%)	331 (47,3%)	0,22
	Metrische Variable: Mann-Whitney U-Test	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>Z</i>
	Länge des Kindergartenbesuchs in Monaten	17,4 ±8,3	20,6 ±9,8	-4,52***	16,0 ±7,4	18,8 ±9,1	-3,81***
	Ordinale Variablen: Linear-mit-Linear-Zusammenhang			<i>lml</i>			<i>lml</i>
	In der Familie gesprochene Sprachen: nur Deutsch	8 (1,4%)	19 (8,2%)	184,57***	2 (1,4%)	25 (3,8%)	38,52***
	Alter des Deutscherwerbs in Jahren: seit Geburt	87 (16,1%)	148 (67,9%)	208,78***	20 (14,9%)	215 (34,5%)	28,24***
	Deutschkenntnisse der Mutter: sehr gut	215 (34,4%)	189 (75,6%)	116,70***	37 (32,7%)	352 (49,2%)	21,32***
	Deutschkenntnisse des Vaters: sehr gut	211 (35,0%)	169 (68,7%)	71,04***	44 (28,9%)	336 (48,3%)	13,26***
Soziale Interaktion	Aktives Spielen mit anderen Kindern: immer	301 (47,3%)	146 (57,3%)	15,91***	69 (42,9%)	378 (51,7%)	13,34***
	Aktives Spielen mit deutschsprachigen Kindern: immer	196 (31,2%)	141 (56,4%)	76,44***	43 (27,2%)	294 (40,8%)	22,89***
	Sprachliche Äußerungen beim Spielen: immer	124 (19,5%)	124 (48,8%)	104,23***	17 (10,6%)	231 (31,7%)	48,70***
	Aktives Spielen mit Kindern derselben nicht-dt. Sprache: nein	125 (33,9%)	69 (59,5%)	25,93***	31 (35,2%)	163 (41,1%)	0,78

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; *M* = Mittelwert ±Standardabweichung

Da sich bei der Gegenüberstellung der Variablen zu Sprachkontakt bzw. sozialer Interaktion (s. Tab. 1) und Teilnahme an Sprachförder- und Sprachtherapieangeboten, getrennt für ESP und MSP, nur wenige Ergebnisse als statistisch signifikant erwiesen, wurde hierfür auf eine tabellarische Darstellung verzichtet. Die Darlegung der Ergebnisse erfolgt zuerst für ESP, dann für MSP.

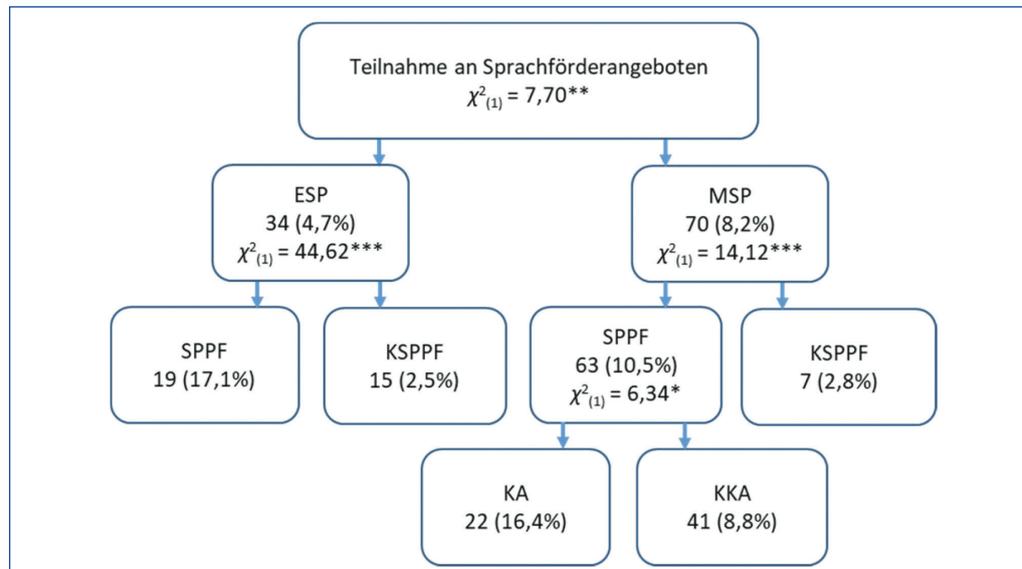
ESP, die zum Testzeitpunkt sprachlich gefördert wurden, besuchten Kindergärten seltener ganztags als nicht geförderte Kinder: 18 (60,0%) vs. 450 (77,7%) ($\chi^2_{(1)} = 5,03$, $p = 0,025$). Dasselbe gilt für sprachtherapeutisch versorgte ESP im Vergleich mit nicht therapeutisch versorgten ESP: 24 (60,0%) vs. 449 (77,7%) ($\chi^2_{(1)} = 6,51$, $p = 0,011$).

Sprachlich geförderte bzw. therapierte ESP äußerten sich etwas seltener sprachlich beim Spielen als nicht geförderte (*lml* = 6,33, $p = 0,012$) bzw. nicht therapierte (*lml* = 5,21, $p = 0,022$). So äußerten sich 12 sprachlich geförderte ESP (35,3%) immer beim Spielen, bei den nicht geförderten waren es 328 (48,4%). Dasselbe Verhältnis für sprachtherapeutisch versorgte ESP betrug 18 (38,3%) vs. 327 (48,3%). Der Anteil sprachlich geförderter ESP, die einen Verein oder Spielkreis besuchten, lag signifikant niedriger als bei nicht geförderten: 14 (48,3%) vs. 384 (67,5%) ($\chi^2_{(1)} = 4,58$, $p = 0,032$). Sprachtherapeutisch versorgte ESP besuchten den Kindergarten für einen längeren Zeitraum als unversorgte ESP: $M = 23,9 \pm 8,6$ vs. $21,9 \pm 9,8$ Monate ($Z = -2,00$, $p = 0,049$).

Unter sprachlich geförderten MSP war der Anteil der Kinder, die zuhause nur andere Sprachen als Deutsch als Input erhielten, höher als bei nicht geförderten: 21 (32,8%) vs. 139 (19,5%) (*lml* = 4,78, $p = 0,029$). Bei sprachtherapeutisch versorgten MSP war der Anteil der Kinder, die sich beim Spielen immer sprachlich äußerten, geringer als bei sprachtherapeutisch unversorgten MSP 12 (18,2%) vs. 235 (28,9%) (*lml* = 4,13, $p = 0,042$).

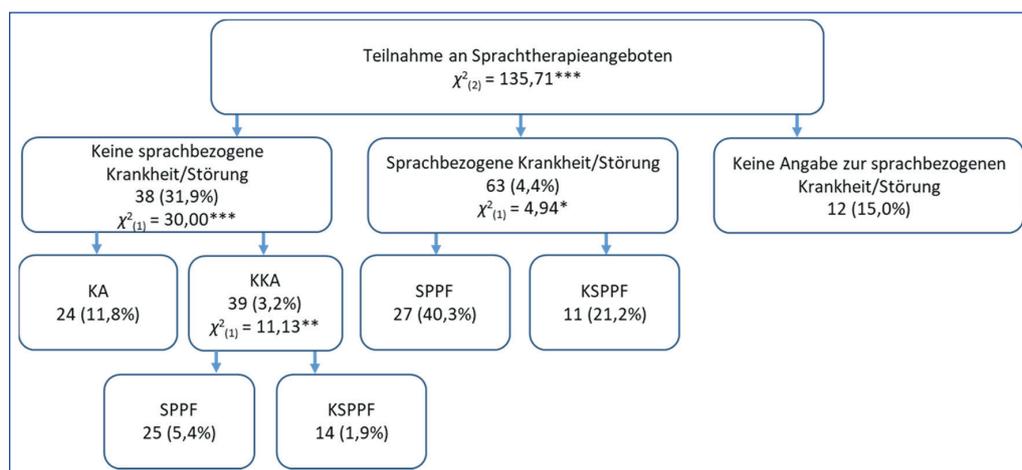
Die Klassifizierungsbäume konnten 93,4% der Werteverteilung in der Variablen zur Teilnahme an Sprachförderangeboten und 93,0% in der Variablen zur Teilnahme an Sprachtherapien richtig

vorhersagen. Variablen zum Sprachkontakt bzw. zur sozialen Interaktion (beim Spielen) zeigten in beiden Klassifizierungsbäumen keine signifikanten Ergebnisse. Die Struktur der beiden Klassifizierungsbäume wird in den Abbildungen 1 und 2 verdeutlicht. Klassifizierungsbäume sind von oben nach unten zu lesen. Untere Ebenen präsentieren Einflussfaktoren für obere Ebenen. Die Klassifikation ESP/MSP (Abb. 1) stellt beispielsweise einen Einflussfaktor für die Teilnahme an Sprachförderangeboten dar. Die Häufigkeiten der Teilnahme an Sprachförderangeboten unterscheiden sich hiermit signifikant bei ESP und MSP. Die nächste Ebene erklärt, dass die Teilnahme in beiden Untergruppen (ESP/MSP) davon abhängt, ob diese Kinder laut KiSS als sprachpädagogisch förderbedürftig klassifiziert wurden. Die unterste Ebene zeigt, dass bei mehrsprachigen Kindern auch klinischer Abklärungsbedarf laut KiSS als Einflussfaktor eine Rolle spielt.



ESP = einsprachig Deutsch, MSP = mehrsprachig, SPPF = sprachpädagogischer Förderbedarf, KSPPF = kein sprachpädagogischer Förderbedarf, KA = klinischer Abklärungsbedarf, KKA = kein klinischer Abklärungsbedarf; * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Abb. 1: Klassifizierungsbaum mit Teilnahme an Sprachförderangeboten als abhängige Variable



ESP = einsprachig Deutsch, MSP = mehrsprachig, SPPF = sprachpädagogischer Förderbedarf, KSPPF = kein sprachpädagogischer Förderbedarf, KA = klinischer Abklärungsbedarf, KKA = kein klinischer Abklärungsbedarf; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Abb. 2: Klassifizierungsbaum mit der Teilnahme an Sprachtherapien als abhängige Variable

Die Teilnahme an Sprachförderangeboten war laut erstem Klassifizierungsbaum (Abb. 1) überwiegend mit dem Migrationshintergrund der Kinder assoziiert. Sowohl bei ESP als auch bei MSP nahmen Kinder mit dem KiSS-Ergebnis „sprachpädagogisch förderbedürftig“ häufiger an Sprachförderung teil als nicht förderbedürftige. Bei sprachpädagogisch förderbedürftigen MSP

verdoppelte zusätzlicher klinischer Abklärungsbedarf laut KiSS die Wahrscheinlichkeit einer Sprachförderung. Es wurden keine weiteren signifikanten Zusammenhänge zwischen Sprachkontaktvariablen bzw. Variablen zur sozialen Interaktion (s. Tab. 1) und Teilnahme an Sprachförderangeboten festgestellt.

Die Teilnahme an Sprachtherapien hing laut dem zweiten Klassifizierungsbaum (Abb. 2) in erster Linie mit einer „Krankheit oder Störung, die auch die Sprache betrifft“ zusammen. Kinder, die laut diesem Kitafragebogen-Item auffällig waren, wurden häufiger therapiert als unauffällige. In 80 Fällen ließen Erzieher dieses Fragebogen-Item aus, und der Anteil der sprachlich therapierten Kinder erwies sich bei diesen Kindern als deutlich erhöht. Kinder mit einer „Krankheit oder Störung, die auch die Sprache betrifft“, wurden häufiger therapiert, wenn sie zusätzlich sprachpädagogisch förderbedürftig waren. Kinder ohne solche Krankheit oder Störung wurden dann häufiger sprachlich therapiert, wenn sie laut KiSS klinisch abklärungsbedürftig waren. Kinder, die weder eine sprachbezogene Krankheit oder Störung laut Kitafragebogen aufwiesen noch einen klinischen Abklärungsbedarf laut KiSS, wurden im Fall eines sprachpädagogischen Förderbedarfs laut KiSS häufiger therapiert.

5 Diskussion

Die Anteile der sprachpädagogisch förderbedürftigen und klinisch abklärungsbedürftigen Kinder lagen in der monolingual deutschen Untergruppe unter 20 % und entsprachen damit den testkonstruktionsbedingten Vorgaben von KiSS (Neumann & Euler, 2010). In der Gruppe der mehrsprachigen Kinder war der Anteil klinisch abklärungsbedürftiger im Vergleich mit testkonstruktionsbedingten Vorgaben erhöht, aber vergleichbar mit den Ergebnissen des flächendeckenden hessischen Sprachstandserfassungsprogramms (Weiland et al., 2019). Dabei zeigten sich vier Fünftel der einsprachigen Kinder, aber nur knapp über ein Viertel der mehrsprachigen Kinder als sprachlich unauffällig.

Die Teilnahme an Sprachförder- und Sprachtherapieangeboten bewegte sich in beiden Gruppen im einstelligen Prozentbereich. Längerer und qualitativ höherwertiger Kontakt zur deutschen Sprache, intensive Sozialkontakte sowie bei mehrsprachigen Kindern eingeschränkter Kontakt zu anderen Sprachen als Deutsch waren fast durchgehend mit besseren Deutschkenntnissen assoziiert. Eingeschränkter Kontakt zur deutschen Sprache hing tendenziell, aber nur sehr schwach mit häufigeren Teilnahmen an Sprachförderung und -therapien zusammen.

Im Einklang mit zahlreichen früheren Studien war längerer Sprachkontakt in Kindergärten (BBMFI, 2019; Becker, 2010; Knollmann & Thyen, 2019; Rizzoli-Córdoba, Vargas-Carrillo, Vásquez-Ríos, Reyes-Morales, Villasis-Keever, O`Shea-Cuevas, Aceves-Villagrán, Muñoz & García-Aranda, 2017) und außerhalb mit besseren Deutschkenntnissen assoziiert.

Sprachkontaktmöglichkeiten außerhalb des Kindergartens schlossen in der aktuellen Studie Vereine, Spielkreise, das familiäre Umfeld und Kinderkrippen mit ein (Ertanir et al., 2018; Keller, Troesch, Loher & Grob, 2015; Paradis & Jia, 2017; Sorenson Duncan & Paradis, 2020; Troesch, et al., 2017; Zaretsky, Euler, Neumann & Lange, 2014). Dieser Zusammenhang (mit Signifikanzwerten als Kriterium) war etwas stärker für mehrsprachige als für einsprachige Kinder nachweisbar. Unter Berücksichtigung des schwächer ausgeprägten Deutschkontakts im familiären Umfeld bei Ersteren erscheint dies nachvollziehbar.

Im Umkehrschluss wäre zu erwarten, dass eingeschränkter Kontakt zu anderen Sprachen als Deutsch bei mehrsprachigen Kindern in häufigeren Kontakten zur deutschen Sprache und dadurch in besseren Deutschkenntnissen resultiert. Tatsächlich wurden mehrsprachige Kinder, die keine gleichsprachigen Peers in ihren Kindergartengruppen kontaktieren konnten, seltener als sprachpädagogisch förderbedürftig klassifiziert. Auch die mehrsprachigen Kinder, die solche gleichsprachigen Peers in ihrer Umgebung hatten, aber nur selten mit ihnen spielten, wurden häufiger als unauffällig in ihren Deutschkenntnissen eingestuft. Dies entspricht den Ergebnissen der retrospektiven Auswertung der Daten aus KiSS-Validierungsstudien (Zaretsky & Lange, 2015) und zeigt, dass entsprechende potentielle Einflussfaktoren auf den Deutscherwerb nach wie vor nachweisbar sind.

Nicht nur die höhere Quantität, sondern auch Qualität des Deutschinputs, gemessen an besseren Deutschkenntnissen der Eltern, vor allem der Mütter, war mit besseren Deutschkenntnissen der Kinder assoziiert. Dies widerspricht zwar manchen eingangs zitierten eher kontraintuitiv erscheinenden Befunden, deckt sich aber sowohl mit den Ergebnissen von KiSS-Validierungsstudien (Neumann & Euler, 2010) als auch mit zahlreichen anderen Studienergebnissen (Keller,

Troesch, Loher & Grob, 2015; Scheible & Rother, 2017; Rothweiler & Ruberg, 2011; Unsworth, Brouwer, de Bree, & Verhagen, 2019).

Variablen zum Sprachkontakt bzw. solche zur sozialen Interaktion beim Spielen zeigten sich in den Berechnungen nicht als eigenständige Prädiktoren für die Teilnahme an Sprachförderung und -therapie bei Einbezug der Sprachauffälligkeit laut KiSS bzw. laut Kitafragebogen. An Sprachförderangeboten nahmen vor allem sprachpädagogisch förderbedürftige Kinder teil und an Sprachtherapien Kinder „mit einer Krankheit oder Störung, die auch die Sprache betrifft“ (laut Erziehern).

Wenn aber dieselben Sprachkontaktvariablen nicht in Bezug auf den Zusammenhang mit Deutschkenntnissen der Kinder, sondern in Bezug auf die Teilnahme an Sprachförder- bzw. Sprachtherapieangeboten hin geprüft werden, lässt sich als schwache Tendenz feststellen, dass Kinder mit eingeschränktem Kontakt zur deutschen Sprache etwas häufiger sprachlich gefördert oder therapiert wurden. Die meist ausgebliebenen statistischen Signifikanzen erscheinen insofern nachvollziehbar, dass nur wenige sprachauffällige Kinder zum Testzeitpunkt an Sprachförder- bzw. -therapieangeboten teilnahmen, und dass die große Mehrheit der mehrsprachigen Kinder, d. h. auch viele Kinder mit längerem Kontakt zur deutschen Sprache, als sprachpädagogisch förderbedürftig eingestuft wurde.

Bezüglich der sozialen Interaktion der Kinder (in der aktuellen Studie am Beispiel der Interaktion beim Spielen) zeigte sich ein ähnliches Bild. Wie auch in anderen Studien (Harrison & McLeod, 2010; Keller et al., 2013) wurden bei Kindern, die gerne mit anderen Kindern spielten und sich dabei sprachlich äußerten, bessere Sprachkenntnisse (hier: Deutschkenntnisse) detektiert. Aber mit der Teilnahme an Sprachförder- und Sprachtherapieangeboten bestanden fast keine Zusammenhänge. Als Tendenz kann lediglich festgehalten werden, dass sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder, die sprachtherapeutisch versorgt wurden, eher dazu neigten, beim Spielen zu schweigen. Tatsächlich wurde in mehreren früheren Studien bei sprachauffälligen Kindern eine soziale Zurückgezogenheit nachgewiesen (Maggio, Grañana, Richaudeau, Torres, Giannotti & Suburo, 2014; King-Dowling, Missiuna, Rodriguez, Greenway, & Cairney, 2015). Wie auch beim Sprachkontakt dürfte der Grund für den meist fehlenden statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen Teilnahme an Sprachförder- bzw. Sprachtherapiemaßnahmen und sozialer Interaktion darin bestehen, dass nur wenige sprachauffällige Kinder an solchen Maßnahmen teilnahmen, und dass die Teilnahme eher in Zusammenhang mit anderen Faktoren als die soziale Interaktion erfolgte. Beispielsweise würde eine diagnostizierte Hörstörung eher als (stärker oder schwächer ausgeprägte) soziale Interaktion dazu beitragen, dass ein Kind sowohl gefördert als auch therapiert wird.

Auch eine gewisse Willkür der Entscheidungsträger bei der Aufnahme der Kinder in Maßnahmen der Sprachförderung und -therapie (Zaretsky & Lange, 2016) trug vermutlich dazu bei, dass in der Stichprobe der aktuellen Studie der Zusammenhang zwischen Sprachkontakt bzw. sozialer Interaktion und der Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen verwaschen wirkte. Vor allem bei Sprachförderkursen gilt, dass der Bedarf das Angebot bei Weitem übersteigt. Die Entscheidung, wer in die von Kindergärten angebotenen Förderprogramme aufgenommen wird, erfolgt oft ohne Überprüfung durch ein Sprachstandsverfahren, sondern nach subjektiven Kriterien. So ergab eine Umfrage in den Kindergärten in Frankfurt/Main (hier wurden auch die meisten Kinder in der hier präsentierten Studie getestet), dass nur in jeder vierten Einrichtung bei der Entscheidung bzgl. Teilnahme an Sprachförderkursen Sprachtests zum Einsatz kamen (Gold & Schulz, 2014). Wenn Sprachtests durchgeführt wurden, stammten diese teilweise aus eigener Entwicklung und/oder waren nicht validiert bzw. normiert. Das nur vom Namen her flächendeckende hessische Sprachstandserfassungsprogramm spielte dabei kaum eine Rolle: Beispielsweise in Frankfurt nahmen fast keine Kindergärten daran teil.

Aus der Kombination von Unterangebot an Sprachförderkursen und den Fehlentscheidungen bzgl. der Notwendigkeit der Sprachförderung resultieren große Anteile sprachpädagogisch förderbedürftiger Kinder, die bis zur Einschulung in ihrem Deutscherwerb nicht unterstützt wurden. Die Umfrage von Liebau, Gambaro, Peter und Weinhardt (2018) zeigte beispielhaft, dass nur die Hälfte der eingeschulten Flüchtlinge eine Sprachförderung erhielt. Zu erwartende Zusammenhänge zwischen Sprachkontakt bzw. deutschsprachigen sozialen Interaktionsmöglichkeiten und der Teilnahme an Sprachförderangeboten werden damit u. a. infolge von subjektiven, nicht evidenzbasierten Entscheidungen verwaschen.

Und doch sollen diese Befunde nicht als Hinweis auf eine fehlende Begründung der Sprachförderung bzw. -therapie gedeutet werden. Aus den Klassifizierungsbäumen in der aktuellen Stu-

die geht hervor, dass die Teilnahme an Sprachförderangeboten sowohl bei einsprachigen als auch bei mehrsprachigen Kindern in erster Linie mit Sprachförderbedarf (laut KiSS) zusammenhing. Die Teilnahme an Sprachtherapien korrelierte mit sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten wie z. B. Hörstörungen. Dabei wurden in die Sprachförderung eher die Kinder aufgenommen, bei denen erschwerend klinischer Abklärungsbedarf hinzukam (bei mehrsprachigen Kindern), und in die Sprachtherapien eher Kinder mit zusätzlichem sprachpädagogischem Förderbedarf (sowohl bei einsprachigen als auch mehrsprachigen Kindern).

Dieselben Klassifizierungsbäume lassen mehrere weitere Schlussfolgerungen bzgl. der Initiierung von Sprachförder- und Sprachtherapieangeboten ziehen. Unter Berücksichtigung der KiSS-Klassifikationen zum sprachpädagogischen Förderbedarf und zum klinischen Abklärungsbedarf erwiesen sich sämtliche Variablen zu Sprachkontakt und sozialer Interaktion als keine eigenständigen Einflussfaktoren. Ihre Wirkung floss anscheinend in die o. g. KiSS-Klassifikationen komplett mit ein und zeigte keine unerwarteten Effekte wie etwa Sprachförderung der Kinder, die die Erzieher erst seit Kurzem kennen, unabhängig von den Deutschkenntnissen dieser Kinder.

Darüber hinaus demonstrierte der zweite Klassifizierungsbaum (Abb. 2) den bekannten Schwachpunkt von KiSS in der Identifizierung des klinischen Abklärungsbedarfs. Da die Sensitivität von KiSS.2 für klinisch Abklärungsbedürftige bei lediglich 67 % liegt (einsprachige und mehrsprachige Kinder zusammengenommen; Neumann & Euler, 2010), war die Angabe der Erzieher zu vorliegenden sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten des Kindes stärker mit der Sprachtherapieeteiligung assoziiert als klinischer Abklärungsbedarf laut KiSS. Nur in der Untergruppe der Kinder, die laut Kitafragebögen in diesem Item unauffällig waren, ließ sich die Teilnahme an einer Sprachtherapie durch den KiSS-Befund zum klinischen Abklärungsbedarf erklären. Diese Faktorenhierarchie ließe sich aber auch anders interpretieren als durch die schwache Sensitivität: Sprachtherapieeteiligungen vor der KiSS-Durchführung hingen vor allem davon ab, ob den Erziehern (oder zuerst den Eltern und dann den Erziehern) schon eine medizinische Auffälligkeit bekannt war. Über manche medizinischen Auffälligkeiten und Therapieeteiligungen waren aber die Erzieher zum Testzeitpunkt nicht informiert, und in solchen Fällen konnten Therapieeteiligungen in Zusammenhang mit dem auffälligen KiSS-Ergebnis gebracht werden.

Nicht für alle Kinder lagen Angaben der Erzieher zu sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten vor. In immerhin 80 Fällen ließen sie dieses Feld im Kitafragebogen aus. Da Klassifizierungsbäume fehlende Werte als eigene Kategorie betrachten können, wurde statistisch nachgewiesen, dass der Anteil der Kinder, die sich zum Testzeitpunkt in einer Sprachtherapie befanden, in dieser Untergruppe drei Mal höher war als in der Untergruppe, die laut Kitafragebogen definitiv keine medizinischen Auffälligkeiten zeigte. Damit kann die Unsicherheit der Erzieher bzgl. sprachbezogener Krankheiten oder Störungen des Kindes als erster Hinweis auf das Vorliegen eben einer solchen Auffälligkeit gedeutet werden.

Eher selten wurden Kinder sprachlich therapiert, die weder laut Erziehern noch laut KiSS medizinisch auffällig waren. In diesen seltenen Fällen konnte die Therapieeteiligung lediglich auf den sprachpädagogischen Förderbedarf laut KiSS zurückgeführt werden. Die Verwechslung sprachpädagogischen Förderbedarfs mit Therapiebedarf, vor allem bei mehrsprachigen Kindern mit minimalen oder fehlenden Deutschkenntnissen, wurde oft in der Fachliteratur thematisiert (Scharff Rethfeldt, 2019; White & Jin, 2011). Es lassen sich aber in solchen Fällen auch noch nicht diagnostizierte Störungsbilder vermuten, die mit dem sprachpädagogischen Förderbedarf einhergehen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass in KiSS testkonstruktionsbedingt fast alle klinisch abklärungsbedürftigen Kinder gleichzeitig auch als sprachpädagogisch förderbedürftig gelten.

Während stärker ausgeprägter Kontakt zur deutschen Sprache selten mit klinischem Abklärungsbedarf assoziiert war, nahmen Kinder mit einer längeren Kitabesuchsdauer, und damit einem längeren Deutschkontakt, häufiger an Sprachtherapien teil. Dieser scheinbare Widerspruch in den Studienergebnissen lässt sich vermutlich in erster Linie dadurch erklären, dass Kinder, die schon vor der Studienteilnahme Sprachtherapien absolviert hatten, dank diesen Therapien zum Testzeitpunkt in KiSS.2 nicht mehr auffällig waren. Die Teilnahme der Kinder mit längerer Kitabesuchsdauer an Sprachtherapien wird also evtl. indirekt dadurch begünstigt, dass ihre medizinischen Auffälligkeiten durch einen längeren Aufenthalt in Kindertageseinrichtungen früher durch pädagogische Fachkräfte erkannt wurden und entsprechende Therapien früher eingeleitet werden konnten.

Die Limitation der Studie lassen sich erstens auf die verbesserungswürdige Trennschärfe des Sprachtests KiSS zwischen sprachpädagogisch förderbedürftigen und klinisch abklärungsbedürft-

tigen Kindern zurückführen und zweitens auf die regionalen Einschränkungen (Testungen in hessischen Kindergärten). Zusätzlich sei nochmal darauf hingewiesen, dass nicht alle herangezogenen Fragebogen-Items zur aktuellen KiSS-Version gehören und damit eher als experimentell zu verstehen sind. Die statistische Überprüfung der Items fand zwar in den KiSS-Validierungsstudien statt, diese liegen aber inzwischen mehr als zehn Jahre zurück, so dass dringender Aktualisierungsbedarf besteht. Die 2020 vorgelegte Aktualisierung von Tomasik, Lindner, Weiland, Schmidt, Moser & Kieslich (2020) muss aufgrund relevanter inhaltlicher und statistischer Limitationen als nicht belastbar betrachtet werden, obwohl eine beeindruckende Fallzahl aus den Jahren 2010-2017 zugrunde gelegt wurde. Daher wurde diese modifizierte Version für die hier durchgeführte Studie nicht herangezogen (siehe auch die Diskussion in Lange & van Minnen, im Druck). Die Aktualisierung der Güteindizes läuft zurzeit im Rahmen der KiSS.3-Entwicklung.

6 Fazit

Sprachkontakt bzw. soziale Interaktionen (beim Spielen) im deutschsprachigen Umfeld können den Deutscherwerb sowohl bei einsprachigen als auch bei mehrsprachigen Kindern potentiell begünstigen, womit die Anteile der Kinder mit sprachpädagogischem Förderbedarf sowie mit klinischem Abklärungsbedarf direkt oder indirekt reduziert werden könnten. Teilnahmen an Sprachförderangeboten und -therapien werden aber vermutlich nicht durch den fehlenden Sprachkontakt bzw. die eingeschränkte soziale Interaktion alleine bedingt, sondern durch Sprachauffälligkeiten der Kinder, die auch aus vielen anderen Umgebungsvariablen (mit)resultieren. Schwache Korrelationen zwischen dichotomen KiSS-Ergebnissen und Teilnahmen an Sprachförder- sowie Sprachtherapieangeboten können auf eine Unter- und Fehlversorgung hinweisen.

Vor allem bei mehrsprachigen Kindern lässt sich eine stark ausgeprägte sprachpädagogische Unterversorgung annehmen. Damit die pädagogischen Fachkräfte auch für diese Kinder konkrete und individuelle Förderangebote machen können sowie die Eltern zielführend beraten können, müssen, wie bereits für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder, auch für mehrsprachige Kinder validierte und normierte Sprachstandsverfahren verfügbar sein. Diese Verfahren müssen in der Lage sein, auch Kinder mit minimalen bzw. fehlenden Deutschkenntnissen einzubeziehen. Mit diesem Ziel erfolgt derzeit die vom Land Hessen initiierte Weiterentwicklung zu KiSS.3, welche kurz vor dem Abschluss steht. Des Weiteren bedarf es evidenzgestützter Sprachfördermaßnahmen, die auf dem im jeweiligen Bundesland eingesetzten Sprachstandsverfahren basieren (Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Gerade KiSS.2 nach Neumann & Euler (2010) bzw. zukünftig KiSS.3 ermöglicht die Erhebung eines individuellen Sprachprofils und damit die optimale Grundlage für ein darauf abgestimmtes Förderkonzept. Ein solches besteht derzeit nicht; die entsprechende auf KiSS.3 aufbauende, evidenzgestützte Entwicklung ist jedoch laut Koalitionsvertrag der jetzt laufenden 20. Hessischen Legislaturperiode vorgesehen, ebenso wie die flächendeckende Einführung von beidem (Hessischer Koalitionsvertrag, 2018). Damit wird die Möglichkeit geschaffen, der sprachpädagogischen und -therapeutischen Unter- bzw. Fehlversorgung entgegenzuwirken, um das zu erreichen, was jetzt und in Zukunft so dringend notwendig ist: Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung von Anfang an.

Literatur

- BBMFI = Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2019). *Deutschland kann Integration: Potenziale fördern, Integration fördern, Zusammenhalt stärken*. 12. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Abgerufen von <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/72490/1699390/478a6d7d9cd3fc2c18131ebfcfe3dac/lagebericht-12-data.pdf> [28.01.2021]
- Becker, B. (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 139-163.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Buac, M., Gross, M. & Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1804-1816.
- Ertanir, B., Kratzmann, J., Frank, M., Jahreiss, S. & Sachse, S. (2018). Dual language competencies of Turkish-German children growing up in Germany: Factors supportive of functioning dual language development. *Frontiers in Psychology*, 9, 2261.
- Euler, H. A., Holler-Zittlau, I., van Minnen, S., Sick, U., Dux, W., Zaretsky, Y. & Neumann, K. (2012). Psychometrische Gütekriterien eines Kurztests zur Erfassung des Sprachstands 4-jähriger Kinder. *HNO*, 58(11), 1116-1123.

- Evans, M. A. (2010). Language performance, academic performance, and signs of shyness: A comprehensive review. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Hrsg.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (S. 179-212). New York: The Guilford Press.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main*. Magistrat der Stadt Frankfurt/Main. Abgerufen von https://www.uni-frankfurt.de/53065321/Expertise_Gold_Schulz.pdf [28.01.2021]
- Grimm, H. (2017). SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5 (2., überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Harrison, L. J. & McLeod, S. (2010). Risk and protective factors associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 508-529.
- Hessischer Koalitionsvertrag (2018). Koalitionsvertrag zwischen CDU Hessen und BÜNDNIS90/Die Grünen Hessen für die 20. Legislaturperiode. Abgerufen von <https://www.gruene-hessen.de/partei/files/2018/12/Koalitionsvertrag-CDU-GR%C3%9CNE-2018-Stand-20-12-2018-online.pdf> [28.01.2021]
- Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S. & Becker-Mrotzek, M. (2019). Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 51-73.
- Hoff, E., Welsh, S., Place, S. & Ribot, K. M. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In T. Grüter & J. Paradis (Hrsg.), *Input and Experience in Bilingual Development* (S. 119-140). Amsterdam: John Benjamins.
- Holler-Zittlau, I., Euler, H. A. & Neumann, K. (2011). Kindersprachscreening (KiSS) – das hessische Verfahren zur Sprachstandserfassung. *Sprachheilarbeit*, 5(6), 263-268.
- IntMK = Länderoffene Arbeitsgruppe „Indikatorenentwicklung und Monitoring“ der Konferenz der für die Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder. (2019). *Fünfter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder. Berichtsjahre 2015-2017*. Berlin: Konferenz für die Integration.
- Keller, K., Troesch, L. M. & Grob, A. (2013). Shyness as a risk factor for second language acquisition of immigrant preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 328-335.
- Keller, K., Troesch, L. M., Loher, S. & Grob, A. (2015). Deutschkenntnisse von Kindern statusniedriger und statushoher Einwanderergruppen. Der Einfluss des familialen und extrafamilialen Sprachkontexts. *Frühe Bildung*, 4, 144-152.
- King-Dowling, S., Missiuna, C., Rodriguez, M. C., Greenway, M. & Cairney, J. (2015). Co-occurring motor, language and emotional-behavioral problems in children 3-6 years of age. *Human Movement Science*, 39, 101-108.
- Klassert, A. & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), 11-12.
- Knollmann, C. & Thyen, U. (2019). Einfluss des Besuchs einer Kindertagesstätte (Kita) auf den Entwicklungsstand bei Vorschulkindern. *Gesundheitswesen*, 81(3), 196-203.
- Lange, B. & van Minnen, S. (im Druck). Kommentar: Tomasik et al. (2020), „Landesweite Normierung des Hessischen Kindersprachscreenings“, *Diagnostica* (2020), 66; 178-189; *Diagnostica*
- Liebau, E., Gambaro, L., Peter, F. & Weinhardt, F. (2018). Kinder von Geflüchteten. *DIW-Wochenbericht*, 84(19), 379-387.
- Lisker, A. (2013). *Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – eine Bestandsaufnahme in den Ländern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Maggio, V., Grañana, N. E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. & Suburo, A. M. (2014). Behavior problems in children with Specific Language Impairment. *Journal of Child Neurology*, 29(2), 194-202.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Neumann, K. & Euler, H. A. (2010). *Einführung einer flächendeckenden Sprachstandserfassung in Hessen. Forschungsbericht 2010*. Frankfurt am Main: Universität Frankfurt am Main.
- Neumann, K., Holler-Zittlau, I., van Minnen, S., Sick, U., Zaretsky, Y., & Euler, H. A. (2011). Katzungoldstandards in der Sprachstandserfassung: Sensitivität und Spezifität des Kindersprachscreenings (KiSS). *HNO*, 59(1), 97-109.
- Paradis, J. & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1). doi: 10.1111/desc.12433.
- Pham, G. & Tipton, T. (2018). Internal and external factors that support children's minority first language and English. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 595-606.
- Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.
- Rizzoli-Córdoba, A., Vargas-Carrillo, L. I., Vásquez-Ríos, J. R., Reyes-Morales, H., Villasis-Keever, M. Á., O'Shea-Cuevas, G., Aceves-Villagrán, D., Muñoz, O. & García-Aranda, J. A. (2017). Association between time of permanence at early education program (Estancias Infantiles) and developmental level for children in situation of poverty. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2), 98-106.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Rudasill, K. M., Prokasky, A., Tu, X., Frohn, S., Sirota, K. & Molfese, V. J. (2014). Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills. *Learning and Individual Differences*, 34, 57-62.
- Scharff Rethfeldt, W. (2019). Speech and language therapy services for multilingual children with migration background: A cross-sectional survey in Germany. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(2-3), 116-126.
- Scheible, J. A. & Rother, N. (2017). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Working Paper 72 des Forschungszentrums des Bundesamtes*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Sorenson Duncan, T. & Paradis, J. (2020). Home language environment and children's second language acquisition: The special status of input from older siblings. *Journal of Child Language*, 47(5), 982-1005.
- Sun, H., Ng, S. C., O'Brien, B. A. & Fritzsche, T. (2020). Child, family, and school factors in bilingual preschoolers' vocabulary development in heritage languages. *Journal of Child Language*, 47(4), 817-843.

- Takač, V. P. & Požega, D. (2012). Personality traits, willingness to communicate and oral proficiency in English as a foreign language. In L. Pon, V. Karabalić, & S. Cimer (Hrsg.), *Applied Linguistics Today: Research and Perspectives* (S. 67-82). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tomasik, M. J., Lindner, N., Weiland, M., Schmidt, M., Moser, U., & Kieslich, M. (2020). Landesweite Normierung des Hessischen Kindersprachscreenings. *Diagnostica*, 66, 178–189.
- Troesch, L. M., Keller, K., Loher, S. & Grob, A. (2017). Umgebungs- und Herkunftssprache: Der Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf den Zweitspracherwerb der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 149-160.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Language and the Human Lifespan Series. Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency* (S. 103-121). Washington: American Psychological Association.
- Unsworth, S., Brouwer, S., de Bree, E. & Verhagen, J. (2019). Predicting bilingual preschoolers' patterns of language development: Degree of non-native input matters. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1189-1219.
- 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.
- White, C. D. L. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(6), 613-627.
- Zaretsky, E., Euler, H. A., Neumann, K. & Lange, B. P. (2014). Sociolinguistic predictors of language deficits in pre-school children with and without immigrant background. In ACLL2014 – The Asian Conference on Language Learning. Osaka, Japan 2014. Conference Proceedings 2014 (S. 42-53). Osaka: The International Academic Forum.
- 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.
- 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 [28.01.2021]

Die Autorinnen und Autoren

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. Susanne van Minnen ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens im Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Ihre Arbeitsgebiete umfassen die Diagnostik und Förderung der un/auffälligen Sprachentwicklung bei ein- und mehrsprachigen Kindern.

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.

Korrespondenzadressen

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
b.lange@iubh-dualesstudium.de

Prof. Susanne van Minnen
JLU Gießen, Institut für Förderpädagogik
und Inklusive Bildung,
Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
susanne.van-minnen@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Christiane Hey
Universitätsklinikum Marburg,
Abt. für Phoniatrie und Pädaudiologie,
Baldingerstr. 1, 35043 Marburg
christiane.hey@uk-gm.de



Heidrun Macha-Krau, Dietlinde Schrey-Dern,
1. Auflage 2021,
Hardcover: ISBN 978-3-8248-1288-2, 312 Seiten,
E-Book: ISBN 978-3-8248-9927-2, PDF,
EUR 39,00 [D]

Emanzipationsgeschichte der Logopädie in Deutschland

Wir wir's wurden – wer wir sind

Die Emanzipationsgeschichte der Berufsgruppe wird unter zwei Aspekten beschrieben. Anhand von Persönlichkeiten, die den Fortschritt der Logopädie beeinflusst und geprägt haben, wird zunächst ein Überblick über die historische Entwicklung der Logopädie von den Anfängen in der Antike über die Neuzeit und Moderne bis in die aktuelle Gegenwart gegeben. Den zweiten Schwerpunkt bilden die bisherigen Anstrengungen zur Professionalisierung der Logopädie, z. B. der Kampf um die Etablierung eines eigenständigen Berufsbilds, die Forderung nach einer hochschulischen Ausbildung sowie die Zusammenarbeit auf nationalen und internationalen Ebenen. Dieser Teil stützt sich auf geführte Interviews und zeitgenössische Quellen. In allen Zeitzeugnissen ist die Emanzipation eines Frauenberufs erkennbar.



Tel.: +49 6126 9320-11 | Fax: +49 6126 9320-50
info@schulz-kirchner.de www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





Die Untersuchung von pragmatischen Fähigkeiten und kognitiver Empathiefähigkeit bei Morbus Parkinson: eine explorative Kohortenstudie*

The examination of pragmatic skills and empathy in Parkinson's disease: an exploratory cohort study

Julia Royko & Julia Büttner-Kunert

Zusammenfassung

Hintergrund: Obwohl sozio-kognitive Fähigkeiten als grundlegende Kompetenzen für eine gelungene kommunikative Teilhabe angesehen werden, sind diese bei degenerativen Erkrankungen wie Morbus Parkinson bislang kaum untersucht worden. Dies ist umso erstaunlicher, wenn man die derzeitige Studienlage in Deutschland prüft. Morbus Parkinson gilt als die zweithäufigste neurodegenerative Erkrankung nach Alzheimer Demenz. Das Störungsprofil der idiopathischen Form wird von den charakteristischen motorischen Defiziten wie Akinesie, Rigor und Tremor bestimmt. Allerdings werden bei einer Vielzahl von Menschen mit Parkinson (MmP) zudem kognitive Auffälligkeiten prominent.

Ziele: Ziel der explorativen Kohortenstudie war es daher, den Zusammenhang von sprachpragmatischen Kompetenzen, Kognition und Empathie bei der genannten Patientengruppe zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden acht Parkinson Patienten mithilfe verschiedener Diagnostika aus den Disziplinen Sprachtherapie und Neuropsychologie getestet.

Ergebnisse: Ein Gruppenvergleich machte deutlich, dass die Parkinson Patienten unabhängig einer demenziellen Symptomatik Auffälligkeiten in der Empathiefähigkeit, sowie Defizite im Verständnis und Nachsprechen emotionaler Prosodie zeigten. Auch sprachpragmatische Kompetenzen wie die narrative Textproduktion zeigten Auffälligkeiten.

Schlussfolgerung: Daher sollten diese Fähigkeiten in der sprachtherapeutischen Diagnostik häufiger überprüft werden, um kommunikative Defizite und Ressourcen bei MmP sichtbar zu machen.

Schlüsselwörter:

Theory of Mind, Kognitive Empathiefähigkeit, Sprachpragmatik, Kognition, Neurodegenerative Erkrankung, Morbus Parkinson

Abstract

Background: Although socio-cognitive skills play a crucial role in successful communicative participation, they have so far hardly been examined in neurodegenerative diseases such as Parkinson's disease. This is all the more astonishing when one considers the current state of studies in Germany. Parkinson's disease is the second most common neurodegenerative disease after Alzheimer's disease. The idiopathic form is determined by its characteristic motor deficits such as akinesia, rigor and tremor. However cognitive deficits also become prominent in a large number of people with Parkinson's.

Aims: The aim of this study was therefore to investigate the relationship between pragmatic language skills, cognition and empathy in the patient group mentioned. For this purpose, eight patients with Parkinson's were tested using various diagnostic tests such as the PANDA or the Reading The Mind In The Eyes Test.

Results: A group comparison revealed that, regardless of dementia symptoms, people with Parkinson's showed deficits in empathy, as well as impairments in understanding and repeating emotional prosody. Pragmatic language skills such as narrative text production were also impaired.

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

Conclusion: Therefore these skills should also be examined more frequently in speech and language therapy in order to make communicative deficits and resources visible.

Keywords:

Theory of Mind, Cognitive Empathy, Pragmatics, Cognition, Neurodegenerative disease, Parkinson's disease

1 Einleitung

Etwa 100 bis 250 Menschen pro 100.000 Einwohner erkranken im Laufe ihres Lebens an idiopathischem Morbus Parkinson (IPS). Dies macht Morbus Parkinson weltweit zu der zweithäufigsten neurodegenerativen Erkrankung nach Alzheimer-Demenz (Ravdin & Katzen, 2019). Neben dem geschädigten extrapyramidal-motorischen System kann es bei ca. 30% der Betroffenen zu kognitiven Dysfunktionen durch eine begleitende Demenz kommen (Witt, 2017). Diese nicht-motorischen Defizite spielen eine zentrale Rolle für den Verlauf der Krankheit (Hanagasi, Tufekcioglu & Emre, 2017). Bei den Betroffenen kann demnach durch den Abbau an kognitiven Fähigkeiten auch eine Einschränkung der Kommunikationsfähigkeit resultieren. Wie internationale Reviews aufzeigen, können bei Morbus Parkinson nicht nur Störungen des Exekutivsystems auftreten, sondern auch sozio-kognitive und kognitiv-linguistische Störungen (Auclair-Ouellet, Lieberman & Monchi, 2017; Coundouris, Adams & Henry, 2020). Bislang liegen wenige Studien vor, die den Einfluss von sozio-kognitiven Fähigkeiten auf die kommunikativen Fähigkeiten untersuchen. Die vorliegende Arbeit nimmt sich dieser Fragestellung im Rahmen einer explorativen Kohortenstudie an.

2 Neurokognitive und Sprachpragmatische Defizite bei Parkinson

Als fronto-subkortikale Demenz wird die Parkinson Demenz mit Veränderungen im Frontallappen, einer herabgesetzten Verarbeitungsgeschwindigkeit und dysexekutiven Symptomen assoziiert. Dies kann bei den Betroffenen in Einschränkungen in den Bereichen Wortflüssigkeit, Initiierung und Konzeptualisierung resultieren. Unter letzterem versteht man in der kognitiven Linguistik die Fähigkeit, Erfahrungen auf eine bestimmte Art mental zu konstruieren (Langaeker, 2008). Ebenso betroffen sind die Planung und Sequenzierung, das Self-Monitoring und die Inhibition, sowie abstraktes Denken (Hanagasi et al., 2017). Bekannte Defizite in der Sprachverarbeitung äußern sich in Form von Wortfindungsschwierigkeiten und einem eingeschränkten Satzverständnis bei komplexer Syntax (Grossman, Gross, Moore, Dreyfuss, McMillan, Cook, Ash & Siderowf, 2012; Meireles & Massano, 2012). Zudem scheint die Verarbeitung von Nomen schwieriger zu sein, als die Verarbeitung von Verben (Silveri, Traficante, Lo Monaco, Iori, Sarchioni & Burani, 2018). Jedoch deuten die Ergebnisse einiger Studien darauf hin, dass zudem auch sprachpragmatische Einschränkungen bei einem Großteil der Betroffenen zu beobachten sind und mit Störungen von Exekutivfunktionen bei Morbus Parkinson in Verbindung gebracht werden können (McNamara & Durso, 2003).

In der Linguistik werden das Wissen darüber, wie eine Unterhaltung initiiert, aufrechterhalten, und beendet werden kann, sowie die Fähigkeit inhaltlich kohärente Beiträge zu produzieren und den Gesprächspartner einzubeziehen als Kernkompetenzen der Sprachpragmatik angesehen. Sie werden mit dem Begriff „Diskursverhalten“ bezeichnet (Levinson, 1983). Inferenzen stellen ebenfalls einen zentralen Aspekt sprachpragmatischer Fähigkeiten dar. Diese sind Schlussfolgerungen, die zur Kohärenz der sprachlichen Makrostruktur von Texten und Gesprächen notwendig sind, sich jedoch nicht aus der wörtlichen Bedeutung eines Textes ableiten lassen. Einschränkungen sprachpragmatischer Fähigkeiten haben markante Defizite in der alltäglichen sozialen Kommunikation zur Folge. So beeinträchtigen sie unter anderem die Fähigkeit des Betroffenen, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu vermitteln (Cummings, 2014). Bislang beschränkte sich ein Großteil der Studien auf sprachpragmatische Defizite in Folge von fokalen Hirnläsionen nach Schädelhirntrauma (SHT) oder rechts-hemisphärischen Schädigungen nach Apoplex (Bosco, Parola, Sacco, Zettin & Angeleri, 2017). Jedoch treten bei Menschen mit Parkinson zahlreiche kognitive Defizite bereits vor den charakteristischen motorischen Symptomen in Erscheinung. Dies hat zur Folge, dass diese sich auch auf die pragmatischen Fähigkeiten

ten in Form von Auffälligkeiten im Diskursverhalten, Textproduktion, Turn-Taking, inhaltlicher Kohärenz und Emotionswahrnehmung auswirken (García, Carrillo, Orozco-Aroyave, Trujillo, Vargas Bonilla, Fittipaldi, Adolphi, Nöth, Sigman, Slezak, Ibáñez & Cecchi, 2016; Smith & Caplan, 2018). Insbesondere in den Bereichen Gesprächsinitiierung, Gestenverwendung, Prosodie und emotional passender und situationsadäquater Mimik/Gesichtsausdruck wurden bei untersuchten Parkinson Patienten markante Defizite nachgewiesen (McNamara & Durso, 2003). Neben intakten sprachpragmatischen Fähigkeiten spielt die Empathiefähigkeit eine zentrale Rolle für erfolgreiche Kommunikation. Dieser Begriff sowie dessen Rolle für das Diskursverhalten sollen in dem folgenden Absatz kurz erläutert werden.

3 Empathiefähigkeit bei Morbus Parkinson

Trotz der zahlreichen Definitionen von Empathie herrscht in der Forschungsliteratur weitgehend Konsens darüber, dass es sich bei Empathie um ein komplexes, mehrdimensionales Konstrukt handelt. Dieses umfasst neben kognitiven Komponenten auch affektive Komponenten (Beaudoin & Beauchamp, 2020). Unter den affektiven Komponenten von Empathie versteht man die Reaktion einer Person auf emotionale Erlebnisse des Gegenübers sowie die Fähigkeit, die Emotionen des anderen „mitzuerleben“. Als Beispiel für affektive Empathie ist Bedauern oder Traurigkeit, als Reaktion auf den Misserfolg eines Mitmenschen zu nennen. Die kognitive Empathie bezeichnet hingegen die Fähigkeit, die emotionalen Erfahrungen und Zustände des Gegenübers verstehen und interpretieren zu können. Obwohl affektive und kognitive Empathiekomponenten zumeist separat betrachtet werden, beeinflussen sich die beiden Komponenten gegenseitig. Die sogenannte Theory of Mind (ToM), die Fähigkeit sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben, ist eng mit der kognitiven Empathie verbunden. Von einigen Autoren werden die Begriffe „kognitive Empathie“ und „ToM“ synonym gebraucht, allerdings bezieht sich die ToM im Unterschied zur kognitiven Empathie nicht ausschließlich auf Emotionen, sondern auch auf weitere mentale Zustände wie beispielweise Überzeugungen (Greimel, Schulte-Rüther, Kamp-Becker, Remschmidt, Herpertz-Dahlmann & Konrad, 2011, p. 114).

Das Erfassen der mentalen Zustände anderer Personen ist in den Kognitionswissenschaften auch unter „mind reading“ geläufig (Goldenberg, 2017), wohingegen der Begriff in der Linguistik mit dem Terminus Perspektivierung einhergeht (Baron-Cohen & Saxe, 2007) (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste & Plumb, 2001). Demzufolge stellt die kognitive Empathie eine grundlegende Voraussetzung für die Perzeption von sozialen Emotionen wie Mitleid, Trauer, Scham und Peinlichkeit dar. Um die genannten Emotionen wahrzunehmen, ist die Fähigkeit zur Inferenz der mentalen Zustände des Gegenübers essenziell (Bodden, 2011). Die Beziehung zwischen kognitiver Empathie und der Sprachverarbeitung kann somit als bidirektional angesehen werden (Villiers, 2005). Die beiden Konstrukte werden eng miteinander assoziiert. So erfolgt beispielsweise die Vermittlung emotionaler Inhalte über die sprachliche Prosodie. Auch das Verständnis sprachlich-stilistischer Mittel wie Ironie, Metaphern oder Sarkasmus erfordert intakte Empathiefähigkeiten (Monetta, Cheang & Pell, 2008). Über die Intonation wird der Gefühlszustand einer Person übermittelt (van Lancker Sidtis, 2008). Einschränkungen in der Wahrnehmung und Übermittlung von Emotionen beeinflussen die Interaktionsweise im sozialen Kontext sowie die kommunikative Kompetenz. Eine erfolgreiche Unterhaltung kann nur dann stattfinden, wenn beide Gesprächspartner den emotionalen Zustand des Gegenübers korrekt interpretieren und angemessen reagieren (McDonald, 2008). Intakte Kompetenzen in diesem Bereich spielen insbesondere für die narrative Biographiearbeit und die soziale Teilhabe eine zentrale Rolle. Bisherige Studien bei Menschen mit Parkinson konnten Defizite in der Verarbeitung emotionaler Gesichtsausdrücke und affektiver Prosodie nachweisen, sowohl in der rezeptiven als auch in der expressiven Modalität (Bek, Poliakoff & Lander, 2020; Breitenstein, van Lancker, Daul & Waters, 2001; Gray & Tickle-Degnen, 2010). Ob Patienten mit Morbus Parkinson durch die beschriebenen Defizite Einschränkungen in ihrer kommunikativen Kompetenz zeigen und in welcher Form diese Auffälligkeiten bei einer zugrundeliegenden Demenz in Erscheinung treten, bleibt allerdings noch unklar.

4 Die Studie

4.1 Ziel der Studie

Das Ziel der Studie war es, den Zusammenhang zwischen Empathiefähigkeiten, Kognition und sprachpragmatischen Kompetenzen bei Morbus Parkinson zu untersuchen. Die Forschungsfragen lauteten dementsprechend:

1. Zeigen Parkinson Patienten Auffälligkeiten in der kognitiven Empathiefähigkeit im Vergleich zu einer alters- und bildungsgemachten Normstichprobe?
2. Bestehen bei Parkinson Patienten Auffälligkeiten in sprachpragmatischen Fähigkeiten im Vergleich zu einer alters- und bildungsgemachten Normstichprobe?
3. Treten diese Defizite erst bei einer begleitenden Demenz auf oder sind bereits ohne schwere kognitive Defizite Einschränkungen in den sozio-kommunikativen Fähigkeiten erwartbar?

Einige Studien machen deutlich, dass Parkinson Patienten Defizite im Wiedererkennen von Emotionen sowohl auf verbaler, als auch auf non-verbaler Ebene, aufweisen (Gray & Tickle-DeGnen, 2010; Herrera, Cuetos & Rodríguez-Ferreiro, 2011) und diese Einschränkungen häufig mit einer demenziellen Symptomatik assoziiert sind (Bora, Walterfang & Velakoulis, 2015). Da die soziokognitiven Fähigkeiten des Empathiekonstruktes eine enge Verbindung zu höheren kognitiven Fähigkeiten wie exekutiven Funktionen aufweisen (Apperly, Samson & Humphreys, 2005), könnten möglicherweise Zusammenhänge zwischen einer exekutiven Dysfunktion und eingeschränkten Empathiefähigkeiten erwartet werden. Defizite in den Exekutivfunktionen prägen allerdings auch bei Parkinson Patienten ohne Demenz das Krankheitsbild (Tröster, 2008). Aus diesem Grund wurde die folgende Hypothese formuliert:

- Hp1: Die kognitive Empathiefähigkeit bei Patienten mit Morbus Parkinson sind im Vergleich zu einer alters- und bildungsgemachten Normstichprobe eingeschränkt.

Des Weiteren weisen mehrere Autoren darauf hin, dass kognitive Funktionen und intakte Fähigkeiten zur Textproduktion häufig miteinander assoziiert werden (McDonald, 2008). Wie bereits beschrieben, stellen kognitive Defizite wie Exekutivstörungen bei Morbus Parkinson einen zentralen Bestandteil des Symptomkomplexes dar (Hanagasi et al., 2017). Vor diesem Hintergrund werden die zwei folgenden Hypothesen angenommen:

- Hp2: Das Verständnis und das Nachsprechen affektiver Prosodie sind bei Parkinson Patienten im Vergleich zu einer alters- und bildungsgemachten Kontrollgruppe auffällig.
- Hp3: Patienten mit Morbus Parkinson zeigen unabhängig einer demenziellen Symptomatik Defizite in der kognitiven Empathie und der narrativen Textproduktion.

Diese Hypothesen wurden mithilfe der folgenden Testbatterie überprüft.

4.2 Methode

In einer prospektiven Kohortenstudie im Rahmen des Projektes „PRAKOG“ (Leitung: Dr. Julia Büttner-Kunert, Ethik-Votum Nr. DGfS: 2016-13-170208) wurden im Zeitraum von Januar 2018 bis April 2018, in Kooperation mit der Parkinson Fachklinik der Schönklinik Schwabing, die Probanden mit einer für diese Studie zusammengestellten Testbatterie zu jeweils einem Testzeitpunkt untersucht. Die Probanden wurden vor der Untersuchung ausführlich über die Ziele und den Ablauf Untersuchung mündlich und schriftlich informiert. Falls ein Betreuungsfall vorlag, wurde zusätzlich zur Einverständniserklärung des Probanden eine Einverständniserklärung vom gesetzlich bestellten Betreuer eingeholt.

4.1.1 Einschlusskriterien

Die untersuchten Probanden wurden zuvor nach den folgenden Einschlusskriterien ausgewählt: Neurologisch diagnostizierte Parkinson Erkrankung, Primäre und nicht korrigierte Seh- und Lernstörungen wurden im Vorfeld ausgeschlossen. Zudem wurde darauf geachtet, dass keine gravierenden sprechmotorischen Einschränkungen vorlagen (schwere Dysarthrie).

4.1.2 Eingesetzte Testverfahren

Die Testbatterie umfasste die folgenden Diagnostikverfahren (siehe auch Tab. 1):

- *Parkinson Neuropsychometric Dementia Assessment (PANDA)* für den Bereich Kognition (Kalbe, Calabrese, Kohn, Hilker, Riedel, Wittchen & Kessler, 2008). Der PANDA ist ein objektives und valides Testinstrument, mit dessen Hilfe eine Parkinson Demenz erkannt werden kann. Für eine genauere Diagnose ist allerdings eine umfassende neuropsychologische Testung erforderlich. Punktwerte bis 14 Punkte (Cut-Off) machen eine demenzielle Symptomatik wahrscheinlich. Punktwerte zwischen 15-17 deuten auf eine mögliche kognitive Dysfunktion hin, wohingegen Punktwerte ab 18 für eine Leistung im Normbereich sprechen. Maximal können hier 30 Punkte erreicht werden.
- Zudem wurden der *Reading The Mind In The Eyes Test (RTMITE)*, [Baron-Cohen et al., 2001] für den Bereich kognitive Empathie durchgeführt. Den Probanden werden Bilder von Augenpaaren gezeigt. Sie sollen dann aus vier verschiedenen Emotionsadjektiven (z.B. verspielt, zufrieden, wütend) den dazu passenden Gefühlsausdruck auswählen. In diesem Verfahren können die Probanden maximal 36 Punkte erzielen.
- Der Text *A1* des *MAKRO Diskurs und Textscreening* (Büttner, 2014) wurde für die Überprüfung der narrativen Fähigkeiten verwendet (vgl. im Anhang Abb. A1). Hierbei soll zu einer 4-stufigen Bildergeschichte eine Geschichte erzählt werden. Die Instruktion lautet: „Entwickeln Sie anhand des Bildmaterials eine Geschichte. Bitte sehen Sie sich die Bilder genau an. Erzählen Sie so, dass auch jemand, der die Bilder nicht kennt, die Geschichte versteht. Erzählen Sie auch das, was zwischen den Bildern passiert. Bitte beschreiben Sie die Bilder nicht nur, sondern erzählen Sie!“ Durch die Punktevergabe für die Anzahl der obligatorischen Inferenzen und Propositionen können bis zu 12 Punkte erreicht werden.
- Zudem wurde die deutsche Version des *Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication (MEC)* für die Fähigkeit affektive Prosodie wahrzunehmen und zu verarbeiten (Ska, Côté, Ferré, Joannette, Scherrer, Schrott & Bertoni, 2016) herangezogen. Den Probanden werden kurze Sätze vorgespielt. Sie sollen danach auswählen, ob der Sprecher den Satz z.B. „traurig“ oder „wütend“ gesprochen hat. In den verwendeten Untertests ‚Emotionale Prosodie – Verständnis‘ und ‚Emotionale Prosodie – Nachsprechen‘ können die Probanden jeweils 12 Punkte erzielen.

Tab.1: Cut-Off-Werte der alters- und bildungsgematchten Normstichproben.
Eine höhere Punktzahl entspricht einer besseren Leistung.

Testverfahren	Cut-Off-Werte
PANDA (Parkinson Neuropsychometric Dementia Assessment) (Kalbe et al., 2008)	14 Punkte
RTMITE Test (Reading The Mind In The Eyes) (Baron-Cohen et al., 2001)	26,2 Punkte
MEC Testverfahren: Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication (Ska et al., 2016)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Emotionale Prosodie – Verstehen: 11,52 Punkte ■ Emotionale Prosodie – Nachsprechen: 11,55 Punkte
MAKRO Diskurs und Textscreening (Büttner, 2014)	10 Punkte

4.1.3 Testdurchführung

Die anberaumte Testdauer von 45 Minuten variierte in Abhängigkeit der einzelnen Probanden zwischen 30 und 80 Minuten. Um ein ressourcenschonendes Vorgehen zu gewährleisten, wurde zudem eine Pause nach den ersten 20 Items des Reading Mind In The Eyes Test (Baron-Cohen et al., 2001) angeboten. Außerdem konnten die Probanden während der Testung jederzeit Pausen einlegen. Der Zeitpunkt der Testung fand nach Absprache mit den Probanden zwei Stunden nach der medikamentösen Behandlung statt, um potenzielle motorische Begleiterscheinungen während der Testung zu minimieren. Die Reihenfolge der durchgeführten Testverfahren erfolgte randomisiert.

4.1.4 Stichprobenbeschreibung

Das Alter der Probanden reichte von 57 bis 81 Jahren und wies somit eine Spannweite von 24 Jahren auf. Der Mittelwert betrug 71,5. Bezüglich des Bildungsgrades zeigte sich die Patientengruppe relativ homogen. Insgesamt erwiesen sich fünf der acht getesteten Probanden als kognitiv auffällig, wohingegen drei der Probanden keine kognitiven Einschränkungen zeigten. So erreichten drei der Untersuchten in dem PANDA (Kalbe et al., 2008) mehr als 14 Punkte und somit Leistungen im Normbereich. Fünf der Studienteilnehmer zeigten Testleistungen, die sich unterhalb des Cut-Off-Wertes von 14 Punkten befanden. Die verwendeten Normwerte beziehen sich auf Referenzstichproben der jeweiligen Testverfahren.

4.2 Ergebnisse

Aufgrund der geringen Stichprobengröße erfolgt die Darstellung der Ergebnisse im Folgenden deskriptiv sowie durch nicht-parametrische Verfahren. Im RTMITE (Baron-Cohen et al., 2001) erzielten alle Probanden der untersuchten Stichprobe Werte unter 26,2 und demnach Werte im auffälligen Bereich. Dies gilt ebenfalls für den Untertest „Emotionale Prosodie Verstehen“ des MEC (Ska et al., 2016). Hier erzielten alle Patienten der Gruppe Werte unter 11,52 und demnach pathologische Ergebnisse. Der Untertest „Emotionale Prosodie Nachsprechen“ erwies sich gleichermaßen als auffällig, hier erzielten sieben der acht Probanden Werte unter 11,55. In dem Untertest „Textproduktion“ des MAKRO-Diskurs und Textscreenings (Büttner, 2014) zeigten sieben der acht Probanden Werte unter 10 (M=10 ; SD=1,45).

Im Vergleich zu den Daten der Normstichprobe des PANDA (vgl. Abb. 1) stellen die Ergebnisse der vorliegenden Stichprobe eine deutliche Abweichung dar (M=23,6; SD=5,4). Die Tabelle A1 im Anhang veranschaulicht die Parameter Minimum, Maximum, Mittelwert (M) sowie die Standardabweichung (SD) der einzelnen Testverfahren. Aufgrund der kleinen Gruppengröße wurden non-parametrische Verfahren ausgewählt. Die Analyse der Gruppenunterschiede „Demenz“ und „Keine Demenz“ erfolgte mithilfe des Mann-Whitney-U Tests. Die Testergebnisse wurden unter Zuhilfenahme von Boxplots visualisiert (vgl. Abb. 2).

Vergleicht man die Ergebnisse des RTMITE Tests der gesamten Probandengruppe mit denen einer alters- und bildungsgemachten Normstichprobe, so wird deutlich, dass die Leistungen der Parkinsongruppe deutlich unter dem Mittelwert der Normstichprobe liegen ($M_{\text{Parkinson}}=19,1$; $M_{\text{Normstichprobe}}=26,2$).

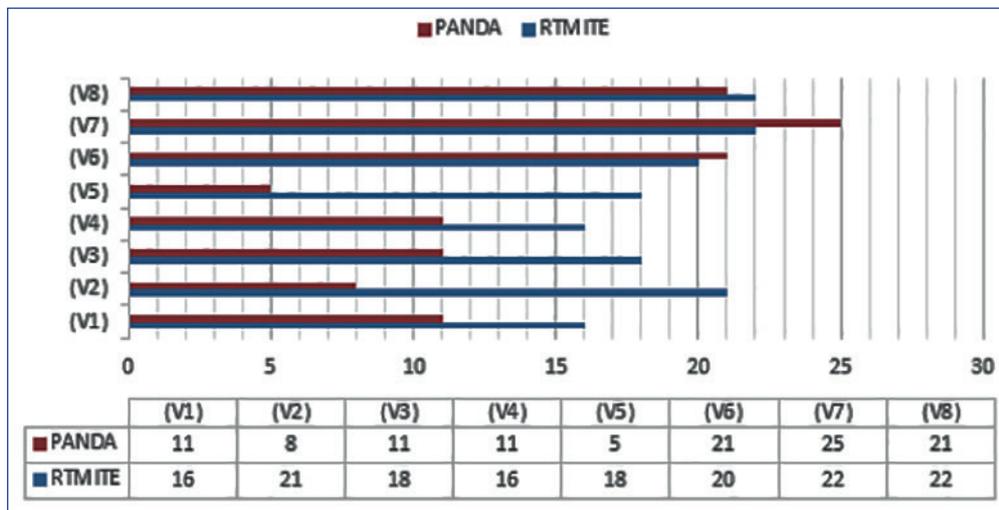


Abb. 1: Testleistungen der Probanden mit Morbus Parkinson in RTMITE und PANDA

Um einen potenziellen Zusammenhang zwischen sprachpragmatischen Fähigkeiten, kognitiver Empathiefähigkeit und dem kognitiven Status bei Parkinson Patienten zu untersuchen, erfolgte wiederum ein Vergleich der Testleistungen der Gruppen „Demenz“ sowie „Keine Demenz“. Abb. 1 veranschaulicht die individuellen Testleistungen der Probanden. Der Gruppenvergleich der Parameter Kognition (PANDA) sowie RTMITE veranschaulichte zum einen die zentrale Tendenz, dass die Gruppe der Parkinson Patienten mit Demenz in ihren Leistungen nicht signifikant von den kognitiven Empathiefähigkeiten der Gruppe der Parkinson Patienten ohne Demenz ab-

wich ($U=1,00$; $p=0,071$). Der Vergleich der mittleren Ränge der Parameter Kognition (PANDA) und RTMITE zeigt, dass beide Gruppen eine unterschiedliche zentrale Tendenz aufweisen (Mittlerer Rang $_{Demenz} = 3,20$; Mittlerer Rang $_{Keine Demenz} = 6,67$). Diese Erkenntnis geht ebenfalls aus der untenstehenden Grafik hervor (s. Abb. 2). Beide Patientengruppen liegen mit ihren Leistungen deutlich unter dem Wert der Normstichprobe. Die Patientengruppe mit Demenz scheint schlechtere Leistungen im Augentest zu zeigen als die Patientengruppe ohne Demenz ($Md_{Demenz} = 17,50$; $Md_{Keine Demenz} = 21,33$). Interessant ist jedoch festzuhalten, dass die Spanne der Verteilung bei der Gruppe mit Demenz an vergleichbare Werte der Gruppe ohne Demenz heranreicht. Ausreißer treten in keiner der beiden Gruppen auf.

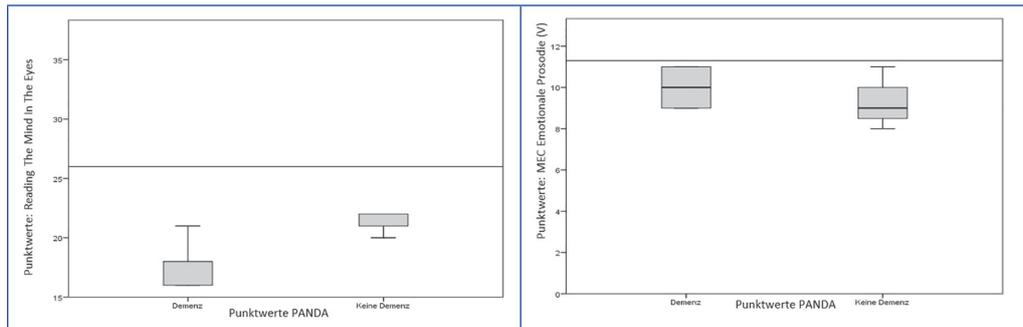


Abb. 2: Gruppenvergleich der Parameter Kognition und kognitive Empathiefähigkeit; Gruppenvergleich der Parameter Kognition und Verständnis emotionaler Prosodie

Der Vergleich der Ergebnisse des MEC – Emotionale Prosodie „Verständnis“ der Gruppen „Demenz“ und „Keine Demenz“ liefert das folgende Ergebnis: $U=5,00$ sowie $p=0,571$. Ein Vergleich der mittleren Ränge der Parameter Kognition und MEC „Emotionale Prosodie – Verständnis“ deutet darauf hin, dass sich beide Kohorten leicht in ihrer zentralen Tendenz unterscheiden könnten (Mittlerer Rang $_{Demenz} = 5,00$; Mittlerer Rang $_{Keine Demenz} = 3,67$). Dieses Ergebnis ist ebenfalls in einer Grafik veranschaulicht (s. Abb. 3). Die Probandengruppe mit Demenz schneidet in diesem Subtest sogar ein wenig besser ab als die Gruppe ohne Demenz ($Md_{Demenz} = 10,00$; $Md_{Keine Demenz} = 9,00$). Im Gegensatz zur der Patientengruppe mit Demenz, weist die Patientengruppe ohne Demenz eine asymmetrische Verteilungsspanne auf, wohingegen der Gruppe mit Demenz durch die mittige Lage des Medians eine symmetrische Verteilung zukommt. Dennoch liegen beide Gruppen weit unter dem Mittelwert der alters- und bildungsgemachten Normstichprobe (s. Abb. 3).

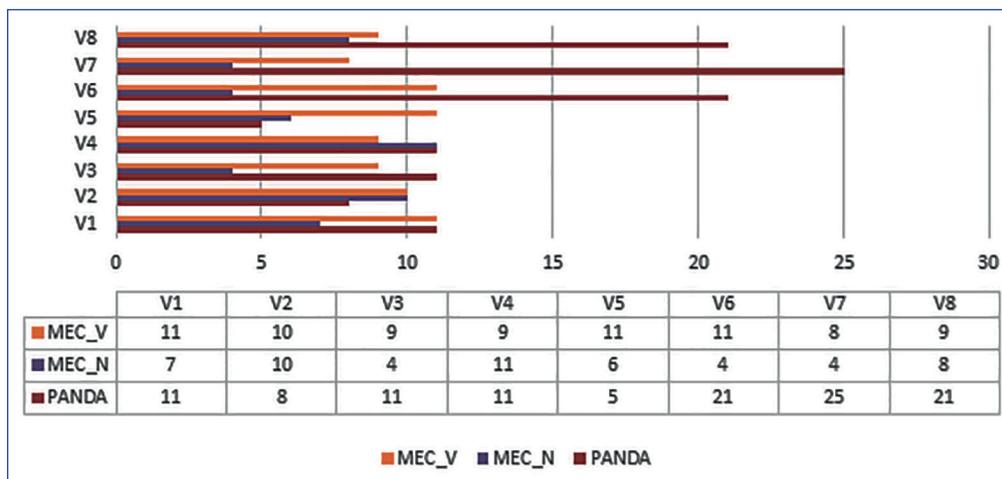


Abb. 3: Testleistungen der Probanden mit Morbus Parkinson in MEC Emotionale Prosodie Verständnis & Nachsprechen und PANDA

Die Gruppe der Parkinson Patienten mit Demenz unterschied sich demnach nicht signifikant von den Leistungen der Gruppe der Parkinson Patienten ohne Demenz. Um etwaige Diskrepanzen zwischen dem Verständnis sowie dem Nachsprechen emotionaler Prosodie zu unter-

suchen, erfolgte vor diesem Hintergrund ebenfalls ein Vergleich der Gruppen „Demenz“ und „Keine Demenz“. Das Ergebnis des Mann-Whitney-U Tests lieferte die Werte $U=4,00$; $p=0,393$. Vergleicht man die mittleren Ränge der Parameter Kognition und MEC „Emotionale Prosodie – Nachsprechen“, so stellt man auch hier fest, dass die beiden Unterschiede bezüglich der zentralen Tendenz aufweisen (Mittlerer Rang $_{\text{Demenz}}=5,20$; Mittlerer Rang $_{\text{Keine Demenz}}=3,33$). Die folgende Abbildung macht dies ebenfalls deutlich (s. Abb. 4). Auch hier zeigen die Patienten mit Demenz im Vergleich zu der Patientengruppe ohne Demenz bessere Leistungen ($Md_{\text{Demenz}}=7,00$; $Md_{\text{Keine Demenz}}=5,33$). Es zeigt sich eine deutliche Dissoziation zu den Leistungen im Untertest Emotionale Prosodie- „Verständnis“. Beide Probandgruppen weisen eine asymmetrische Verteilung auf. Die Gruppe befindet sich mit den mittleren 50 Prozent der Verteilung nur knapp unter dem Normwert der Stichprobe. Vereinzelt werden in dieser Gruppe auch Werte über dem Normwert erzielt (s. Abb. 3.). Es treten allerdings weder Ausreißer nach oben noch nach unten auf.

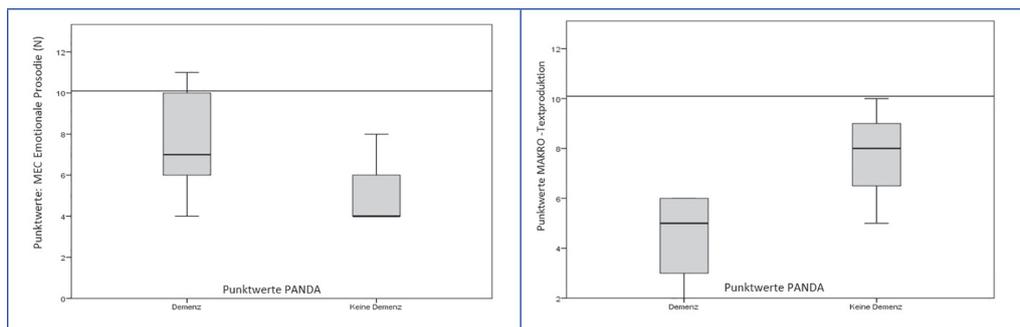


Abb 4: Gruppenvergleich der Parameter Kognition und Nachsprechen emotionaler Prosodie; Gruppenvergleich der Parameter Kognition und narrative Textproduktion

Der Vergleich der Testleistungen des MAKRO Diskurs- und Textscreenings der gesamten Probandengruppe mit den Ergebnissen der Normstichprobe verwies ebenfalls auf Defizite in der narrativen Textproduktion seitens der Parkinsongruppe (s. Abb. 4). Quantitativ wurde die Anzahl der obligatorischen Inferenzen und Propositionen gemessen, die sich bei den Patienten mit Parkinson als deutlich reduziert erwies. Qualitativ zeigten sich ebenfalls Auffälligkeiten in Form von zahlreichen Pausen, inkohärenten Beiträgen sowie Satzabbrüchen, wie anhand des folgenden Textbeispiels deutlich wird:

„Robert kommt von der Schule (Pause 6 sec.). Die Mutter bringt eine (...) sein Mittagessen. Achso das muss ja jetzt so sein. Soll des so liegen bleiben, dass die Geschichte erzählt werden kann? (Untersucherin bejaht) Also ich sag einfach mal, Robert fällt mir ein, sitzt am Tisch und wartet (Pause 4 sec.) auf sein Essen. Dann kommt (Pause 6 sec.) ähh seine Schwester und bringt ihm eine Pizza (lacht). Er freut sich über sein Mittagessen und Susie geht wieder in die Küche zurück.“

Die Leistungen der Probandengruppe lagen auch hier deutlich unter denen der Normstichprobe ($M_{\text{Parkinson}}=5,6$; $M_{\text{Normstichprobe}}=10,11$). Der Vergleich der mittleren Ränge der Parameter Kognition sowie MAKRO Textproduktion macht deutlich, dass sich die beiden Gruppen deutlich in ihrer zentralen Tendenz unterscheiden (Mittlerer Rang $_{\text{Demenz}}=3,50$; Mittlerer Rang $_{\text{Keine Demenz}}=6,17$).

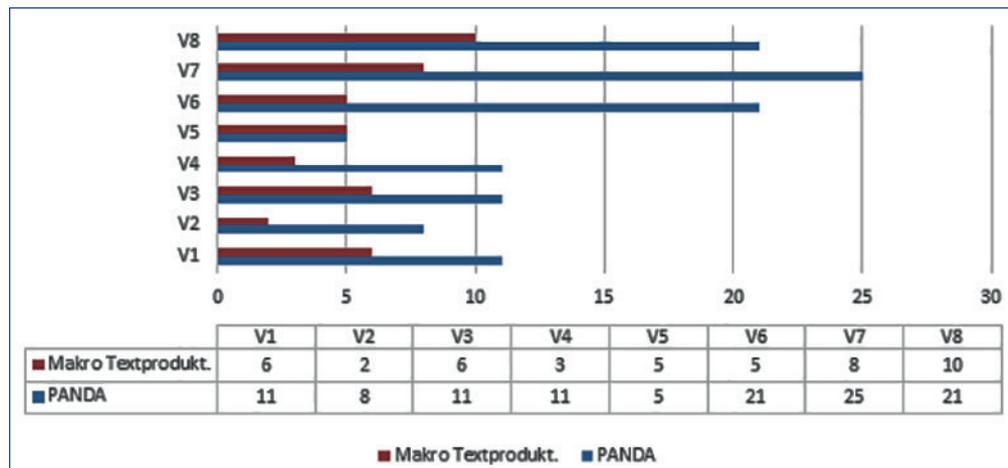


Abb. 5: Testleistungen der Probanden in MAKRO Textproduktion und PANDA

In diesem Fall zeigen die Patienten ohne Demenz allerdings bessere Leistungen als die Patienten mit Demenz (s. Abb. 5) ($M_{\text{Demenz}} = 5,00$; $M_{\text{Keine Demenz}} = 8,00$). Beide Patientengruppen weisen allerdings eine asymmetrische Verteilung auf (s. Abb. 5). Die Patientengruppe ohne Demenz befindet sich mit dem Maximum ihrer Verteilungsspanne knapp unter dem Mittelwert der alters- und bildungsgemachten Normstichprobe.

5 Diskussion und Fazit

Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zeigen sich Tendenzen, dass sowohl bei den Parkinson Patienten mit Demenz als auch bei den Parkinson Patienten ohne Demenz Defizite in den kognitiven Empathiefähigkeiten auftreten. Die kognitive Empathiefähigkeit wurde in dieser Studie auf die Fähigkeit beschränkt, dem emotionalen Ausdruck von Augenpaaren Emotionsattribute zuzuordnen. Hp1 kann daher für die untersuchte Probandengruppe angenommen werden. Da die Fähigkeit emotionale Prosodie korrekt wahrzunehmen und nachzusprechen als Schnittstelle zwischen der kognitiven Empathiefähigkeiten und sprachpragmatischen Kompetenzen angesehen werden kann, wurden für den zu untersuchenden Zusammenhang die Ergebnisse des MEC – Emotionale Prosodie „Verständnis“ und des MEC – Emotionale Prosodie „Nachsprechen“ der Gruppen „Demenz“ und „Keine Demenz“ verglichen. Vor dem Hintergrund der engen Relation intakter sprachpragmatischer Fähigkeiten sowie kognitiver Funktionen (Apperly et al., 2005) konnte Hp2 ebenfalls angenommen werden. Ein Gruppenvergleich hinsichtlich des Parameters Kognition („Demenz“; „Keine Demenz“) verwies auf bessere Leistungen in der narrativen Textproduktion seitens der Probandengruppe ohne Demenz. Die Auffälligkeiten in den narrativen Fähigkeiten in Form von fehlender Kohärenz zeigten sich hier insbesondere bei der Gruppe mit Demenz. Auch hier gilt die Annahme, dass das Ergebnis aufgrund der unzureichenden Stichprobengröße nur bedingt aussagekräftig ist, jedoch eine Tendenz anzeigt. Hp3 musste dem Ergebnis zufolge demnach abgelehnt werden.

Allerdings unterstreichen die Ergebnisse dieser Arbeit auch die Heterogenität des aktuellen Forschungsstandes und implizieren somit die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen anhand von umfangreichen Stichproben, die auch Populationen außerhalb des klinischen Settings berücksichtigen. So könnten insbesondere die Unterschiede in der Wahrnehmung diverser Emotionen zum Gegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten werden. Da der MEC eine begrenzte Anzahl von 10 Items abbildet, wäre eine differenziertere Erhebung unterschiedlicher Emotionen ebenfalls gewinnbringend. Außerdem konnte bei der vorliegenden Patientengruppe eine Depression als klinisch psychologische Diagnose und damit einhergehende Einschränkungen in der Emotionswahrnehmung nicht vollständig ausgeschlossen werden. Es wird allerdings deutlich, dass Patienten mit Morbus Parkinson Defizite in ihrer kommunikativen Kompetenz aufweisen. Diesem neurologischen Störungsbild kommt demnach eine große Relevanz für sprachtherapeutische Intervention zu. Da die untersuchte Patientengruppe ebenfalls Auffälligkeiten in der kognitiven Empathiefähigkeit zeigt, muss an dieser Stelle die Bedeutsamkeit der Interdisziplinarität zweier Berufsgruppen betont werden, die der Sprachtherapie und der Neuropsychologie.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir Frau Dr. Unterberger für die Anmerkungen zu dieser Arbeit danken. Ebenso gilt unser besonderer Dank Frau Wagner-Sonntag sowie Herrn Prof. Dr. Ceballos-Baumann, stellvertretend für die Schönklinik Schwabing, die die Datenakquise für diese Studie ermöglicht haben.

6 Literatur

- Apperly, I. A., Samson, D. & Humphreys, G. W. (2005). Domain-specificity and theory of mind: Evaluating neuropsychological evidence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(12), 572-577.
- Auclair-Ouellet, N., Lieberman, P. & Monchi, O. (2017). Contribution of language studies to the understanding of cognitive impairment and its progression over time in Parkinson's disease. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 80, 657-672.
- Baron-Cohen, S. & Saxe, R. (2007). *The neuroscience of theory of mind*. New York: Psychology Press.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Beaudoin, C. & Beauchamp, M. H. (2020). Social cognition. *Handbook of Clinical Neurology*, 173, 255-264.
- Bek, J., Poliakoff, E. & Lander, K. (2020). Measuring emotion recognition by people with Parkinson's disease using eye-tracking with dynamic facial expressions. *Journal of Neuroscience Methods*, 331, 108524.
- Bodden, M. (2011). *Affektive und kognitive Theory of Mind-Leistungen bei Patienten mit Basalganglien-Erkrankungen*. Universitätsbibliothek der Universität Münster.
- Bora, E., Walterfang, M. & Velakoulis, D. (2015). Theory of mind in behavioural-variant frontotemporal dementia and Alzheimer's disease: A meta-analysis. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 86(7), 714-719.
- Bosco, F., Parola, A., Sacco, K., Zettin, M. & Angeleri, R. (2017). Communicative-pragmatic disorders in traumatic brain injury: The role of theory of mind and executive functions. *Brain and Language*, 168, 73-83.
- Breitenstein, C., van Lancker, D., Daul, I. & Waters, C. H. (2001). Impaired perception of vocal emotions in Parkinson's disease: Influence of speech time processing and executive functioning. *Brain and Cognition*, 45, 277-314.
- Büttner, J. (2014). *Sprache und Kognition: Diskurspragmatik und Textverarbeitung bei Exekutivstörungen*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2013 u.d.T.: Büttner, Julia: Sprachliche Makrostrukturen und dysexekutive Symptome : Entwicklung eines Diagnostikverfahrens und Evaluierung eines Therapieprogramms bei Störungen der Textverarbeitung, Neurokognition: Vol. 4. Tübingen: Stauffenburg.
- Coundouris, S. P., Adams, A. G. & Henry, J. D. (2020). Empathy and theory of mind in Parkinson's disease: A meta-analysis. *Neuroscience and Behavioural Reviews*. (109), 92-102.
- Cummings, L. (2014). Pragmatic disorders and theory of mind. In L. Cummings (Ed.), *Cambridge handbook of communication disorders* (pp. 559-577). Cambridge: Cambridge University Press.
- García, A. M., Carrillo, F., Orozco-Arroyave, J. R., Trujillo, N., Vargas Bonilla, J. F., Fittipaldi, S., Adolphi, F., Nöth E., Sigman, M., Slezak, D. F., Ibáñez, A. & Cecchi, G. A. (2016). How language flows when movements don't: An automated analysis of spontaneous discourse in Parkinson's disease. *Brain and Language*, 162, 19-28.
- Goldenberg, G. (2017). *Neuropsychologie: Grundlagen, Klinik, Rehabilitation* (5., aktualisierte Auflage). München: Elsevier.
- Gray, H. M. & Tickle-Degnen, L. (2010). A meta-analysis of performance on emotion recognition tasks in Parkinson's disease. *Neuropsychology*, 24(2), 176-191.
- Greimel, E., Schulte-Rüther, M., Kamp-Becker, I., Remschmidt, H., Herpertz-Dahlmann, B. & Konrad, K. (2011). Selbst- und Fremdbeurteilung der Empathie bei Jugendlichen mit Autismus [Self-report and parental report of empathy in adolescents with autism]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39(2), 113-121.
- Grossman, M., Gross, R. G., Moore, P., Dreyfuss, M., McMillan, C. T., Cook, P. A., Ash, S. & Siderowf, A. (2012). Difficulty processing temporary syntactic ambiguities in Lewy body spectrum disorder. *Brain and Language*, 120(1), 52-60.
- Hanagasi, H. A., Tufekcioglu, Z. & Emre, M. (2017). Dementia in Parkinson's disease. *Journal of the Neurological Sciences*, 374, 26-31.
- Herrera, E., Cuetos, F. & Rodríguez-Ferreiro, J. (2011). Emotion recognition impairment in Parkinson's disease patients without dementia. *Journal of the Neurological Sciences*, 310(1), 237-240.
- Kalbe, E., Calabrese, P., Kohn, N., Hilker, R., Riedel, O., Wittchen, H.-U., & Kessler, J. (2008). Screening for cognitive deficits in Parkinson's disease with the Parkinson neuropsychometric dementia assessment (PANDA) instrument. *Parkinsonism & Related Disorders*, 14(2), 93-101.
- Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In P. Robinson (Ed.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (1st ed., pp. 66-88). New York: Routledge.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonald, S. (2008). Frontal Lobes and Language. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.), *Handbook of the Neuroscience of Language* (pp. 175-187). München: Elsevier.
- McNamara, P. & Durso, R. (2003). Pragmatic communication skills in patients with Parkinson's disease. *Brain and Language*, 84(3), 414-423.
- Meireles, J. & Massano, J. (2012). Cognitive impairment and dementia in Parkinson's disease: Clinical features, diagnosis, and management. *Frontiers in Neurology*, 3, 88.
- Monetta, L., Cheang, H. S. & Pell, M. D. (2008). Understanding speaker attitudes from prosody by adults with Parkinson's disease. *Journal of Neuropsychology*, (2), 415-430.
- Ravdin, L. D. & Katzen, H. L. (2019). *Handbook of Neuropsychology of Ageing and Dementia* (2nd ed.). Cham: Springer Verlag.

Silveri, M. C., Traficante, D., Lo Monaco, M. R., Iori, L., Sarchioni, F. & Burani, C. (2018). Word selection processing in Parkinson's disease: When nouns are more difficult than verbs. *Cortex*, (100), 8-20.

Ska, B., Côté, H., Ferré, P., Joannette, Y., Scherrer, K., Schrott, K. & Bertoni, B. (2016). *MEC Testverfahren: Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication*. Köln: ProLog.

Smith, K. M. & Caplan, D. N. (2018). Communication impairment in Parkinson's disease: Impact of motor and cognitive symptoms on speech and language. *Brain and Language* (185), 38-46.

Tröster, A. I. (2008). Neuropsychological characteristics of dementia with Lewy bodies and Parkinson's disease with dementia: differentiation, early detection, and implications for "mild cognitive impairment" and biomarkers. *Neuropsychology Review* (18), 103-119.

Van Lancker Sidtis, D. (2008). The Relation of Human Language to Human Emotion. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.), *Handbook of the Neuroscience of Language* (pp. 199-207). München: Elsevier.

Villiers, J. de (2005). The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. In Astington J.W. & Baird A.A (Ed.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 266-297). Oxford: University Press.

Witt, K. (2017). Neuropsychologische Störungen bei Morbus Parkinson. In A. Nebel & G. Deuschl (Eds.), *Dysarthrie und Dysphagie bei Morbus Parkinson* (pp. 29-38). Stuttgart: Thieme Verlag.

7 Anhang

Proband	RTMITE	PANDA	PANDA Stimmung	PANDA Paarass.	PANDA Wortfl.	PANDA Räuml. V.	PANDA AG	PANDA Verz. A
V1	16*	11*	5	1	5	2	3	0
V2	21*	8*	0	1	6	2	1	0
V3	18*	11*	3	0	2	4	5	0
V4	16*	11*	4	1	3	2	2	3
V5	18*	5*	3	1	4	0	2	0
V6	20*	21	0	5	4	4	5	5
V7	22*	25	2	5	4	5	5	6
V8	22*	21	4	2	5	5	6	3

*= Wert auffällig

Proband	MEC. Pros. (V). Gesamt	MEC Pros. (V). Trauer	MEC Pros. (V). Freude	MEC Pros. (V). Wut	MEC Pros. (N). Gesamt	MEC Pros. (N). Trauer	MEC Pros. (N). Freude	MEC Pros. (N). Wut
V1	11*	4	3	4	7*	3	1	3
V2	10*	3	3	4	10*	4	2	4
V3	9*	4	1	4	4*	0	0	4
V4	9*	4	1	4	11	4	3	4
V5	11*	4	3	4	6*	1	1	4
V6	11*	4	3	4	4*	2	0	2
V7	8*	3	2	3	4*	1	0	3
V8	9*	4	1	4	8*	4	1	4

* = Wert auffällig

Tab. A1: Rohdaten der Probanden

Proband	MAKRO Textproduktion	Alter	Schulbildung in Jahren
V1	6*	75	11
V2	2*	70	11
V3	6*	75	8
V4	3*	71	11
V5	5*	81	11
V6	5*	67	11
V7	8*	76	11
V8	10	57	11

* = Wert auffällig

Tab. A2: Minimum, Maximum, Median und Standardabweichung der Probanden

	Minimum	Maximum	Mittelwert*	Standardabweichung*
PANDA	5	25	14,10 (23,60)	7,20 (5,40)
RTMITE	16	22	19,10 (26,20)	2,50 (3,00)
MEC Prosodie Verständnis	8	11	9,80 (11,26)	1,20 (1,10)
MEC Prosodie Nachsprechen	4	11	6,80 (10,09)	2,80 (1,98)
MAKRO Textproduktion	2	10	5,60 (10,11)	2,60 (1,45)

* Die Daten in Klammern beziehen sich auf die Referenzwerte gesunder Probanden der Normstichproben der einzelnen Testverfahren.

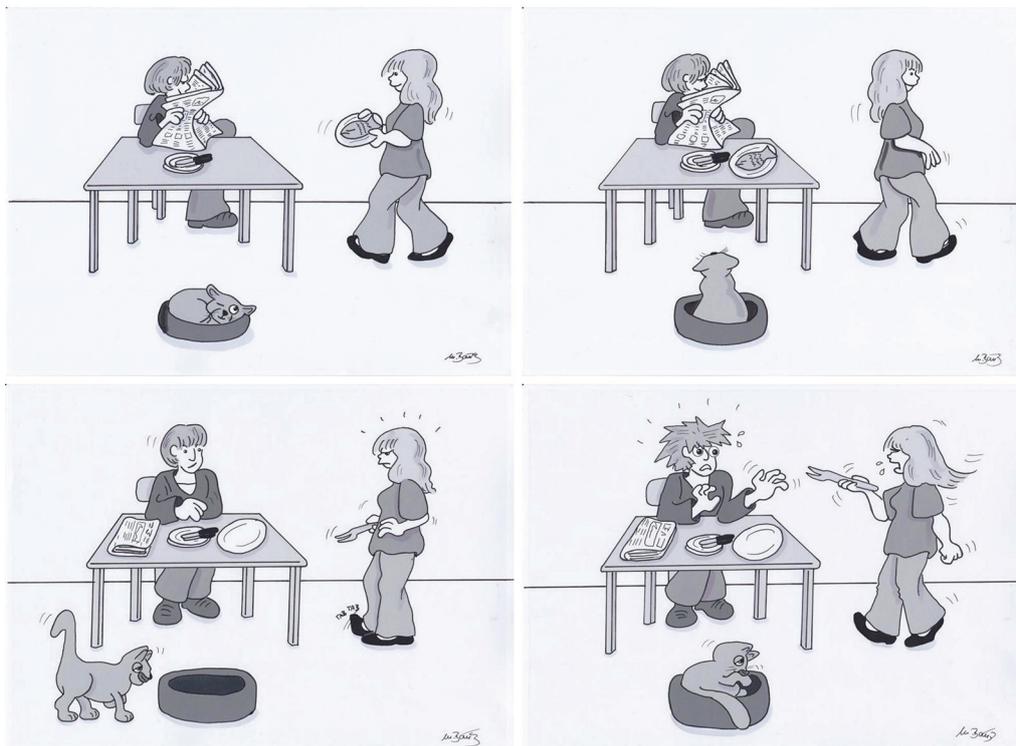


Abb. A1: Bildersequenz zu MAKRO (A1): Anhand dieser Bilder soll eine kohärente Geschichte erzählt werden (narrative Textproduktion)

Die Autorinnen

Julia Royko hat einen Bachelorabschluss als akademische Sprachtherapeutin. Sie arbeitet derzeit neben ihrer Tätigkeit in einer ambulanten Praxis als Forschungspraktikantin im vom BMBF-geförderten Projekt NEUROPRAG mit, in dem der Zusammenhang von Sprache und Kognition bei Pragmatischen Störungen untersucht wird. Sie hat sich auf Neurologische Störungen in der Sprachtherapie spezialisiert und absolviert mit diesem Schwerpunkt den Masterstudiengang Sprachtherapie an der LMU München.

Dr. Julia Büttner-Kunert ist klinische Linguistin (BKL) und hat 15 Jahre Erfahrung als akademische Sprachtherapeutin in der Neurologischen Rehabilitation. Sie unterrichtet seit 2009 im Studiengang Sprachtherapie (LMU) und hat sich in ihrer Forschung auf Pragmatische Störungen im Lauf der Lebensspanne, Text- und Diskurstherapie sowie auf den Komplex der „Kognitiven Kommunikationsstörungen“ spezialisiert. Derzeit leitet sie ein eigenes, vom BMBF-geförderten Projekt (NEUROPRAG).

Korrespondenzadresse

Dr. Julia Büttner-Kunert
Ludwig-Maximilians-Universität München
Deutsche Philologie, Studiengang Sprachtherapie
Schellingstr. 3 RG
80799 München



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

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilverfahren e.V. (dgs)
Bundesgeschäftsstelle
Werderstr. 12
D-12105 Berlin
Telefon +49 30 661-6004
Telefax +49 30 661-6024
info@dgs-ev.de, www.dgs-ev.de

Ermäßigte Mitgliedsbeiträge gelten teilweise für Studenten, Lehramtsanwärter und Pensionäre. Details finden Sie unter www.dgs-ev.de → 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	Antje Thielebein Plößnitz antjethielebein@web.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

9. Jahrgang 2021 | ISSN 2196-6818

Herausgeberin

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

Redaktion

- redaktion@sprachheilverfahren.eu
- Andreas Pohl, Dollbergen | pohl@dgs-ev.de
- Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettstetten | schoenauer@dgs-ev.de
- Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim | ruppert-guglhoer@dgs-ev.de
- Prof. Dr. Susanne van Minnen, Altenstadt | van-minnen@dgs-ev.de
- Hiltrud von Kannen, Karlstadt | von.kannen@dgs-ev.de
- Downloadredaktion: Kerstin Rimpau, München | rimpau@dgs-ev.de

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 an Wissenschaft interessierte Leserinnen und Leser aus der Praxis, die sich für aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung interessieren.

Manuskripte sind unter Beachtung der in den Manuskriptrichtlinien festgelegten Standards in digitaler Form an redaktion@sprachheilverfahren.eu zu senden. Für eingesandte Artikel, Fotos, Zeichnungen etc. kann keine Haftung übernommen werden.

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Hauptbeitrag mit eventuellem Zusatzmaterial (z.B. Fragebögen, Ergebnisse etc.). Die Beiträge werden von Beiratsmitgliedern peer-reviewed.

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

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

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

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

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

Copyright

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilverfahren e.V. (dgs)
Werderstr. 12 | D-12105 Berlin

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Margit Berg, Ludwigsburg; Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel;
Prof. Dr. Wolfgang Braun, Zürich; Prof. Dr. Solveig Chilla, Flensburg;
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; 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;
Hannah Manowitz, Gießen; Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald;
Dr. Dana-Kristin Marks, 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;
Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen;
Jun. Prof. Dr. Markus Spreer, Leipzig; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen;
Dr. Ulrich Stitzinger, Hannover; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund;
Dr. Anja Theisel, Heidelberg

Datenbanken

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

Erscheinungsweise

2 Ausgaben 2020: 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