

dgs

Sprachheilarbeit

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie
und Sprachförderung



DLV

Susanne van Minnen & Wilma Schönauer-Schneider

Editorial

Entwicklung. 2

John Dennis Stanojevic

Vergleich der kommunikativen Partizipation ein- und
mehrsprachiger Kinder

Comparing the communicative participation of mono- and
multilingual children 4

Deana Maksimović Vidanović und Christina Haupt

Konzeptualisierung und Erprobung eines (inter)disziplinären
Curriculums zur Interkulturellen Sensibilität im deutschen
Logopädie Ausbildungs- und Hochschul-Setting

Conceptualisation and piloting of an (inter)disciplinary
curriculum re. intercultural sensitivity in German
SLT vocational training and university settings 27

Lisa Damaske

Sprachliches Anregungspotenzial von Fragen und Adaptivität
in Fragesequenzen: Entwicklung und Erprobung des mikroanalytischen
Beobachtungssystems zur Analyse von Fragesequenzen in
Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag (B-FRAKA)

Language stimulation potential of questions and
adaptivity in question sequences: development and testing
of the micro-analytical observation system for analysing question
sequences in professional-child interactions in everyday
child care settings 42

Impressum 58

in Kooperation mit





Editorial

Susanne van Minnen, Wilma Schönauer-Schneider

Entwicklung

Es ist ein tägliches pädagogisches und therapeutisches Ziel, durch Veränderungen eine positive Entwicklung für die sprachliche und kommunikative Teilhabe mit all ihren positiven Auswirkungen für sämtliche Lebensbereiche zu initiieren. Dass dies gelingen muss und gelingen kann, zeigen in eindrücklicher Weise die empirischen Studien des vorliegenden Hefts der Forschung Sprache.

John Dennis Stanojevic untersucht in seiner Studie *Vergleich der kommunikativen Partizipation ein- und mehrsprachiger Kinder* die kommunikative Partizipation von ein- und mehrsprachigen Kindern mit SES von zwei Seiten. Zum einen untersucht er die Wahrnehmung der Kommunikation als Erfolg bzw. Misserfolg aus der Perspektive der Kinder. Mehrsprachige Kinder mit SES erleben sich signifikant seltener als kommunikativ erfolgreich als dies einsprachige Kinder mit SES tun. Zum anderen bezieht er die Perspektive der Lehrkräfte mit ein und diskutiert die Wechselwirkung in diesem interaktiven Kommunikationsgeschehen. Hierbei spielt es eine Rolle, dass die Lehrkräfte ein Kind als mehrsprachig bzw. als ein Kind mit Migrationshintergrund wahrnehmen und daher die sprachlichen und kommunikativen Ansprüche verringern, was wiederum zu einer geringeren sprachlichen und schließlich Bildungsteilhabe dieser Kinder führen kann. Was sowohl auf pädagogischer als auch therapeutischer Ebene an Möglichkeiten der Intervention zur Verfügung steht, stellt Herr Stanojevic ebenfalls vor.

In ihrem Artikel *Konzeptualisierung und Erprobung eines (inter)disziplinären Curriculums zur Interkulturellen Sensibilität im deutschen Logopädie Ausbildungs- und Hochschul-Setting* legen Deana Maksimović Vidanović und Christina Haupt die Evaluierung ihres Konzepts *IK-Logo* für die Erweiterung des Curriculums in der Logopädieausbildung hin zu sprachlicher und kultureller Vielfalt vor. Im Verlauf ihrer Studie nahmen neben angehenden Logopäd:innen auch Studierende und internationale Studierende anderer Professionen teil (z. B. Studierende der Betriebswirtschaft im Gesundheitswesen (BIG) und Management). Das Konzept wurde interdisziplinär positiv evaluiert, sodass hier wertvolle Impulse für den Arbeitskreis Berufsgesetz und die Gestaltung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Logopäden (LogAPro) aufgenommen werden könnten.

Lisa Damaske wendet sich in ihrer videografiebasierten Studie *Sprachliches Anregungspotenzial von Fragen und Adaptivität in Fragesequenzen: Entwicklung und Erprobung des mikroanalytischen Beobachtungssystems zur Analyse von Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag (B-FRAKA)* auf der einen Ebene der konkreten sprachlichen Interaktion mit den Kindern zu und andererseits der Ebene zur Selbstreflexion der Fachkräfte. Es wird einerseits das hohe sprachfördernde Potential unterschiedlicher Frage-Konstrukte analysiert, andererseits erlaubt das *Mikroanalytische Beobachtungssystem zur Analyse von Fragesequenzen (B-FRAKA)* den Fachkräften, ihre Kommunikation mittels Frage-Strukturen auf ihre Adaptivität und damit positive Auswirkung auf die sprachliche Entwicklung der Kinder zu erfassen.

Zum Abschluss sei noch erwähnt, dass die komplexe empirische Studie von Herrn John Dennis Stanojevic auf dem 35. Bundeskongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik mit dem 1. Platz für den dgs-Zukunftspreis gewürdigt wurde. Der Preis wurde vom Schulz-Kirchner Verlag gestiftet und zu unserer Freude konnte Herr Dr. Schulz-Kirchner den Preis persönlich überreichen. Herrn Stanojevic seien auch an dieser Stelle unsere herzlichen Glückwünsche ausgesprochen. Wir wünschen ihm sowohl im sprachtherapeutischen Arbeiten als auch für die zukünftige Forschung alles Gute.

Den Leserinnen und Lesern wünschen wir viele gute Impulse für das eigene Tun in Forschung und Praxis.

Prof. Dr. Susanne van Minnen

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

Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider

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

Anmerkung zum Gendern:

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



Vergleich der kommunikativen Partizipation ein- und mehrsprachiger Kinder*

Comparing the communicative participation of mono- and multilingual children

John Dennis Stanojevic

Zusammenfassung

Ziel dieser Studie war es, den Unterschied in der selbsteingeschätzten kommunikativen Teilhabe von einsprachigen und mehrsprachigen Kindern mit diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung zu untersuchen. Insgesamt 64 Kinder, davon jeweils 32 ein- und mehrsprachig, wurden mit der „Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fifth Edition“ (Angermaier, 2020) auf das Vorliegen einer Sprachentwicklungsstörung untersucht und darüber hinaus gebeten, ihre kommunikative Beteiligung anhand des „Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren“ (Neumann, Opitz & Blechschmidt, 2019) subjektiv einzuschätzen. Die Probanden waren 7;0 bis 8;2 Jahre alt. Alle Kinder wuchsen mit Deutsch auf; die mehrsprachigen Kinder wuchsen mit einer zusätzlichen Sprache, darunter Serbokroatisch, Albanisch, Türkisch, Russisch, Ukrainisch, Italienisch und Arabisch, auf. Ein hochsignifikanter Unterschied zwischen der selbsteingeschätzten kommunikativen Beteiligung einsprachiger und mehrsprachiger Kinder mit diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung konnte hinsichtlich des Gesamtscores respektive eines globalen ($t(62) = 6.757, p < .001$) und kontextabhängigen Unterschieds hinsichtlich des „weiteren Umfelds“ ($t(57) = 7.201, p < .001$) und „in der Schule“ ($t(62) = 4.993, p < .001$) festgestellt werden. Des Weiteren waren die Unterschiede für die einsprachigen und mehrsprachigen Kinder hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen Einflusses derer Sprachdefizite auf die selbsteingeschätzte kommunikative Partizipation sowohl global ($t(57) = 11.68, p < .001$) als auch in den Kontexten „Freunde/Bekannte“ ($t(56) = 6.97, p < .01$), „Familie“ ($t(56) = 6.97, p < .001$), dem „weiteren Umfeld“ ($t(57) = 6.31, p < .001$) und „in der Schule“ ($t(62) = 6.42, p < .001$) signifikant.

Schlüsselwörter

Kommunikative Partizipation, ICF-CY, Sprachentwicklungsstörung, Diagnostik, FBA 6-10

Abstract

The purpose of this study was to examine the difference of the self-assessed communicative participation in monolingual and multilingual children with diagnosed developmental language disorder. A total of 64 children, of which 32 were monolingual and bilingual, respectively, were examined with the „Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fifth Edition“ (Angermaier, 2020) to confirm the presence of a language developmental disorder and were, furthermore, asked to subjectively rate their communicative participation using the „Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren“ (Neumann, Opitz & Blechschmidt, 2019). The subjects were aged 7;0 to 8;2 years. All children were raised with German; the multilingual children were raised with an additional language, which varied from Serbo-Croatian, Albanian, Turkish, and Russian to Ukrainian, Italian, and Arabic. A highly significant difference between the self-assessed communicative participation in monolingual and bilingual children with diagnosed language developmental disorder could be detected concerning a global ($t(62) = 6.757, p < .001$) and contextual difference regarding the “non-immediate” environment ($t(57) = 7.201, p < .001$) and the “school environment” ($t(62) = 4.993, p < .001$). Beneath that,

* Dieser Artikel wird im Zuge der Verleihung des dgs-Zukunftspreises veröffentlicht.

differences for the monolingual and bilingual children concerning the subjectively-perceived influence of language deficits on the self-assessed communicative participation were significant globally ($t(57) = 11.68, p < .001$) as well as within the contexts of “friends” ($t(56) = 6.97, p < .01$), “family” ($t(56) = 6.97, p < .001$), the “non-immediate” environment” ($t(57) = 6.31, p < .001$), and “in the school environment” ($t(62) = 6.42, p < .001$).

Keywords

Communicative participation, ICF-CY, Developmental language disorder, assessment, FBA 6-10

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Verortung der kommunikativen Partizipation im biopsychosozialen Modell der ICF-CY

Seit Inkrafttreten der „International Classification of Functioning, Disability, and Health – Children and Youth“ (ICF-CY) im Jahre 2011 im deutschsprachigen Raum, welche von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedet worden ist (BfArM, 2023), existiert ein einheitliches Verständnis über den hinsichtlich des Vorhandenseins einer gesundheitlichen Beeinträchtigung zu beurteilenden Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen. Anders als das vorausgehende, als defizitorientiert einzustufende Modell der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ der WHO verfolgt die ICF-CY die Zielsetzung, einem Störungsbild mit all seinen Facetten und Auswirkungen auf den Alltag, auf das soziale Umfeld sowie weitere relevante Aspekte – damit also jenseits der Krankheit per se – allumfassend zu begegnen; daher werden im Rahmen der ICF-CY mit den Parametern der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivitäten respektive Partizipation sowie der Umwelt- und personbezogenen Faktoren insgesamt fünf ausschlaggebende Komponenten etabliert, welche es zur Abklärung des Gesundheitsstatus eines Patienten miteinzubeziehen bedarf (s. Abb. 1).

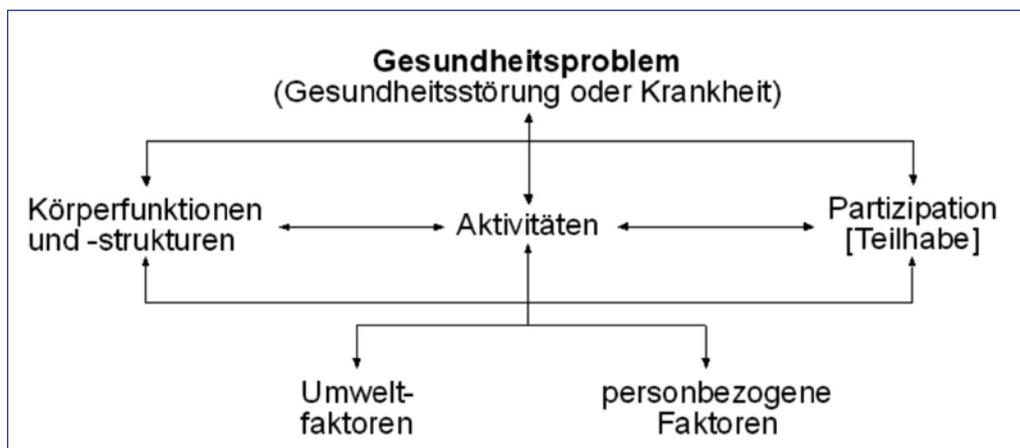


Abb. 1: Biopsychosoziales Modell der ICF (DIMDI, 2005, S. 23)

Neben dem Bestimmen von Einschränkungen steht die Feststellung relevanter Ressourcen hierbei im Vordergrund und fußt auf der Reziprozität der individuell einwirkenden positiven Einflüsse und negativen Einbußen. Die Komponente der Körperfunktionen respektive -strukturen umfasst einerseits die physiologischen Funktionsweisen und Abläufe der verschiedenen Systeme des Körpers, andererseits die die Körpermorphologie respektive Anatomie betreffenden Strukturen, welche es hinsichtlich derer Unversehrtheit zu bewerten gilt. Darüber hinaus betrifft die Ebene der personbezogenen Faktoren individuelle Persönlichkeitsmerkmale des Patienten, die Komponente der Umweltfaktoren hingegen bildet dessen „materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt“ (DIMDI, 2005, 23) ab, welche sich gleichsam förderlich oder hinderlich auf dessen Gesundheit auswirken können. Die Komponenten der Aktivitäten respektive der Partizipation gehen einher mit der individuell zu identifizierenden Leistung hinsichtlich der Anforderungen der realen Umgebung des Patienten respektive mit der Leistungsfähigkeit in Bezug auf eine gesellschaftlich standardisierte Umwelt (DIMDI, 2005).

Ein innerhalb des sprachtherapeutischen Handlungsfelds häufig anzutreffendes Gesundheitsproblem stellt die Sprachentwicklungsstörung (SES; F80.-) dar (Norbury et al., 2016; BfArM, 2023). Neben der Abklärung von Art und Ausmaß der sich auf den verschiedenen linguistischen Ebenen manifestierenden Symptome, welche den phonologischen semantisch-lexikalischen, syntaktisch-morphologischen respektive kommunikativ-pragmatischen Bereich sowie die Ebene des Sprachverständnisses umfassen können, gilt es – zur Gewährleistung einer ICF-CY-basierten Behandlung – ebenso der patientenspezifischen Beurteilung der verschiedenen Komponenten des biopsychosozialen Modells (Büttner & Quindel, 2013; Kannengieser, 2023). Dem Einbezogen-sein in respektive der Teilhabe an sozialen Gefügen und Gemeinschaften wird hierbei besonders durch die Ebene der Partizipation große Relevanz zugebilligt (Grötzbach, 2018). Demzufolge bedarf es im sprachtherapeutischen Handlungsfeld unter anderem der Auseinandersetzung mit relevanten Aspekten, welche mit jener Ebene der Partizipation in Verbindung stehen, da andernfalls „die Handlungsfähigkeit [eines Patienten] und sozialen Auswirkungen (...) vernachlässigt“ (Frommelt & Grötzbach, 2005, S. 171) würden.

Ein Teilgebiet der zur ICF-CY-orientierten Behandlung zu ergründenden Teilhabe stellt die kommunikative Partizipation dar. Hierbei handelt es sich Eadie und Kollegen (2006) zufolge um die auf Reziprozität basierende Teilhabe an diversen Lebenssituationen, in denen Ideen, Informationen sowie Gefühle vermittelt werden. Demzufolge erlaubt genau diese Kompetenz sprachlich unbeeinträchtigten Kinder und Heranwachsenden eine gelingende Kommunikation mit Gleichaltrigen, Familienangehörigen und weiteren Kommunikationspartnern (Opitz & Neumann, 2019). Unter anderem notwendig sind hierbei sprachstrukturelle, non- und paraverbale, kognitive respektive sensomotorische und kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten (Perkins 2010), welche sich wechselseitig aufeinander auswirken und im Rahmen der kindlichen Entwicklung zu erwerben sind. Liegt hingegen eine SES vor, so können sich diverse hinsichtlich ihres Ausmaßes und Einflusses variierende Einschränkungen in jenen Teilbereichen – dem heterogenen Störungsprofil der betroffenen Kinder und Jugendlichen entsprechend – abzeichnen (Glück & Spreer, 2014; Kannengieser, 2023). Diese wiederum können allesamt Auswirkungen auf die Ausbildung sozial-kommunikativer Kompetenzen haben und zu Schwierigkeiten in der Interaktion und dem Beziehungsaufbau mit Gleichaltrigen führen (McCormack et al., 2009). Ferner sehen sich viele sprachentwicklungsgestörte Heranwachsende mit nicht gänzlich reibungslos ablaufenden Alltagssituationen konfrontiert, in denen sie kommunikativen Schwierigkeiten im Austausch mit Familie, Freunden sowie in weiteren Kontexten unterliegen (Thomas-Stonell et al., 2010). Aufgrund der im Zuge ihrer SES auftretenden beeinträchtigten rezeptiven und expressiven sowie ihrer sich hieraus ergebenden Einbußen bezüglich ihrer sozial-kommunikativen Kompetenzen kann es zu Missverständnissen, Hänseleien und Ausgrenzungen kommen (Liiva & Cleave, 2005; Thomas-Stonell et al., 2010), welche die Teilhabe an kommunikativen Geschehen und Kontexten Heranwachsender zu beeinträchtigen vermögen (Eadie et al., 2006; McCormack et al., 2009). Bei Kindern mit diagnostizierter SES erlaubt das biopsychosoziale Modell der ICF-CY (BfArM, 2023) eine Einordnung in die verschiedenen Aspekte, welche betroffen sein können, und soll nachfolgend Anwendung finden.

In Tabelle 1 ist eine Auflistung der die Kommunikation betreffenden Bereiche (d3) mitsamt zugehöriger Item-Codes veranschaulicht, welche auf Grundlage der ICF-CY (BfArM, 2023) zur Beschreibung der kommunikativen Partizipation bei SES benutzt werden können. Die verschiedenen Kategorien umfassen die Beteiligung an Kommunikationsgeschehen als Empfänger (d310-d329) respektive als Sender (d330-d349), die Konversationsebene unter Beachtung des Gebrauchs von Kommunikationsgeräten und -techniken (d350-d360) sowie weiter gefasste, die Kommunikation betreffende Items (d398; d399). Die Fähigkeiten der Kommunikation mittels Gebärdensprache (d320; d340) finden angesichts derer Spezifität keine Erwähnung in nachfolgender Tabelle.

Tab. 1: Kategorien und Fähigkeiten der kommunikativen Partizipation in der ICF-CY
Quelle: BfArM (2023: o.S.)

Kategorie Fähigkeit	Item-Code
Kommunizieren als Empfänger	d310
Kommunizieren als Empfänger gesprochener Sprache	d315
Kommunizieren als Empfänger non-verbaler Sprache	d325
Kommunizieren als Empfänger schriftlicher Mitteilungen	d329
Kommunizieren als Sender	
Sprechen	d330
Nonverbale Mitteilungen produzieren	d335
Mitteilungen schreiben	d345
Kommunizieren als Sender, anders oder nicht näher bezeichnet	d349
Konversation und Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken	
Konversation	d350
Diskussion	d355
Kommunikationsgeräte und -techniken benutzen	d360
Items, die zu keiner Gruppe/keinem Block gehören	
Kommunikation, anders bezeichnet	d398
Kommunikation, nicht näher bezeichnet	d399

Um ein solches Kommunikationsgeschehen modellorientiert zu beleuchten, soll das TANDEM-Kommunikationsmodell von Haberstroh und Kollegen (2016: 29; s. Abb. 2) herangezogen werden. Zwar kommt jenes Modell in der Rehabilitation von demenziell Erkrankten zum Einsatz, beschreibt allerdings „stark vereinfacht“ (Haberstroh et al., 2016, S. 28) die vier Schritte des Kommunizierens, und wird daher als simplifiziertes, beispielhaftes kommunikationsorientiertes Modell implementiert. Das in Abbildung 2 dargestellte Modell differenziert zwischen der Senderseite sowie der Perspektive des Empfängers, wobei der erste Schritt der Kommunikation – die Darbietung – auf der Seite des Senders zu verorten ist, die Schritte, Aufmerksamkeit, Verstehen und Behalten wiederum dem Horizont des Empfängers zuzusprechen sind.



Abb. 2: TANDEM-Modell nach Haberstroh und Kollegen (2016, S. 29).

Der erste Schritt in Form der Darbietung kann sowohl verbal als auch nonverbal erfolgen und beinhaltet die Vermittlung einer Information, welche aus Inhalts- und Beziehungsaspekt besteht. Letzterer ist kontextgebunden und bedingt die Interpretation des Inhaltsaspekts seitens des Empfängers. Im Zuge der vom Sender ausgehenden Darbietung der Information bedarf es auf Empfängerseite wiederum der Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Sender und dessen Botschaft, welche es zu verstehen gilt. Das Verständnis des Empfängers per se hängt ab von sprachlichen und nicht-sprachlichen Elementen, beispielsweise von „dessen Erfahrungen, Einstellungen, Motiven und Interessen sowie Intelligenz“ (Haberstroh et al., 2016, S. 31), und bedingt die Deutung sowie das Behalten der Information. Kann die Information behalten werden, so ist ein Weiterführen des Kommunikationsgeschehens mit damit verbundenem Sprecherwechsel gewährleistet. Jenes Modell gibt demzufolge sehr basal Auskunft über die Komponenten eines Kommunikationsgeschehens und kann sich zur späteren Ursachenforschung im Sinne einer Beeinträchtigung der kommunikativen Partizipation als dienlich erweisen.

1.2 Forschungsstand der kommunikativen Partizipation

Die kommunikative Partizipation Heranwachsender konnte im Rahmen diverser Forschungsprojekte teilweise beleuchtet werden. Während Opitz und Neumann (2019) sprachlich unauffällige Heranwachsende und von einer SES betroffene Gleichaltrige auf Unterschiede hinsichtlich derer subjektiv wahrgenommenen kommunikativen Teilhabe untersuchten, führten Sammann und Kollegen (2023) Testungen an Kindern mit SES und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (L2) durch.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen zum Teil statistisch signifikante Unterschiede bezüglich der sich im Zuge einer manifesten SES ergebenden Beeinträchtigungen der kommunikativen Partizipation. Angesichts der sich in jenen Forschungsvorhaben auf einsprachig aufwachsende Kinder mit SES und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ohne SES beschränkenden rekrutierten Probanden ist fraglich, inwiefern das Verfügen über mehrere Sprachen im Zuge einer SES Auswirkungen auf die selbstbeurteilte kommunikative Partizipation haben kann. Kannengieser zufolge (2023) wächst bis zu ein Viertel aller sprachentwicklungsgestörten Kinder mehrsprachig auf, was – vor dem Hintergrund hochfrequenter Migrationswellen in den letzten Jahrzehnten und sich hieraus ergebender Trends in Richtung sich diversifizierender Sprachprofile von Kindern und Jugendlichen in Kindergärten und Schulen (Morgan, 2022; Geis-Thöne, 2022) – als höchstrelevant hinsichtlich des sprachtherapeutischen Handlungsbereichs im Sinne einer die kommunikative Partizipation beachtenden Förderung einzustufen ist.

2 Fragestellung

Da in den bisherigen Forschungsprojekten mehrsprachige Kinder mit SES vernachlässigt wurden, stellt sich die Frage, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES hinsichtlich ihrer kommunikativen Teilhabe aufgestellt sind. Es bedarf somit des Vergleichs der selbstbeurteilten kommunikativen Partizipation sprachentwicklungsgestörter mehrsprachiger Grundschul Kinder mit der sprachentwicklungsgestörter einsprachiger Gleichaltriger.

Hieraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage:

Unterscheidet sich die selbstbeurteilte kommunikative Partizipation zwischen mehrsprachig aufwachsenden Probanden mit SES (MSES) und einsprachig aufwachsenden Probanden mit SES (ESES) gemessen am Gesamtscore, Multiplikationsscore und den Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10?

Auf dieser Grundlage lässt sich die nachfolgende Hypothese formulieren:

Hypothese 1 (H1): „Es besteht ein Unterschied zwischen MSES und ESES angesichts derer subjektiv wahrgenommenen kommunikativen Partizipation.“

3 Methodik

3.1 Design und Stichprobe

In der Absicht, der Fragestellung, inwieweit die Selbstbeurteilung der kommunikativen Partizipation sprachentwicklungsgestörter mehrsprachiger Grundschul Kinder mit der sprachentwicklungsgestörter einsprachiger Gleichaltriger mithilfe des FBA 6-10 verglichen werden kann, korrekt zu begegnen, bedarf es der Rekrutierung von Probanden, welche in zwei Kohorten zu unterteilen sind: einerseits einer Experimentalgruppe, deren Probanden eine nachgewiesene SES zeigen und mehrsprachig aufwachsen (MSES), andererseits einer Kontrollgruppe, welche sprachwerbsgestört und einsprachig ist (ESES). Auszuschließend sind Kinder, deren Altersspanne – den Vorgaben der verwendeten Diagnostikmittel entsprechend (Angermaier, 2020; Opitz & Neumann, 2019) – nicht zwischen sechs bis zehn Jahren liegt, und Kinder, bei denen eine Primärbeeinträchtigung (Hörstörung, Genmutation, Autismus-Spektrum-Störung usw.) bekannt ist, was anamnestisch seitens der Eltern respektive Sorgeberechtigten zu bestätigen ist.

Hierzu wurden Sprachtherapeutinnen aus sieben verschiedenen Praxen in München kontaktiert, welche Auskunft über möglicherweise in Frage kommende Probanden gaben. Von den Ergebnissen der rund 68 seitens der Sprachtherapeutinnen vorgestellten Kinder konnten im Zeitraum vom 18. April 2023 bis zum 26. Mai 2023 die Daten von jeweils 32 einsprachig respektive mehrsprachig Aufwachsenden mit einer SES eingeholt werden. Vier Probanden wurden vor ($n = 3$)

und während ($n = 1$) der Testung exkludiert, da bei drei Kindern Primärbeeinträchtigungen in Form von einer Hörstörung ($n = 1$) respektive eine Autismus-Spektrum-Störung ($n = 3$) festgestellt wurden, über die der Testleiter seitens der konsultierten Sprachtherapeutinnen nicht informiert worden ist (s. Abb. 3).

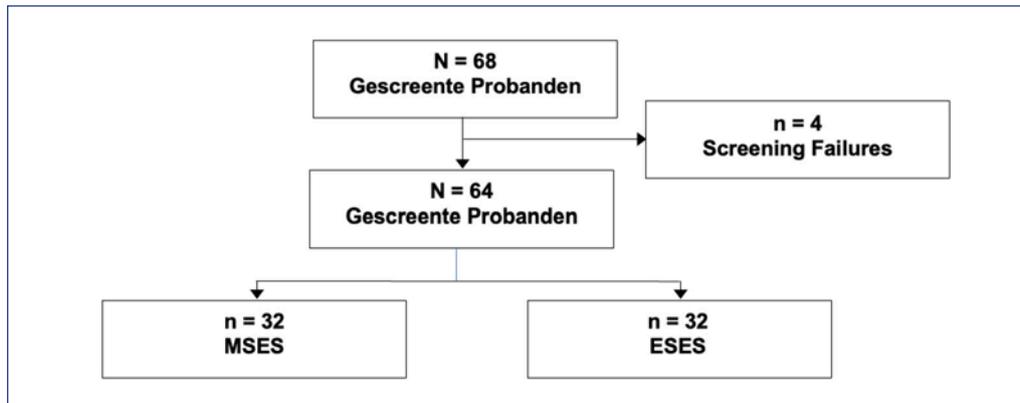


Abb. 3: Flowchart zum Prozess der Probandenrekrutierung

Unter den inkludierten Probanden (alle mit diagnostizierter SES; $N = 64$), finden sich anteilig je 32 mehrsprachig Aufwachsende mit einer SES (MSES; $n = 32$) sowie 32 einsprachig Aufwachsende mit einer SES (ESES; $n = 32$). Die Geschlechterverteilung ist in beiden Kohorten ausgeglichen; unter den MSES finden sich 18 männliche ($n = 18$) und 14 weibliche ($n = 14$), in der Gruppe der ESES 17 männliche ($n = 17$) und 15 weibliche ($n = 15$) Probanden.

Das Alter erstreckt sich in der Gruppe der MSES zwischen 7;1 Jahren (Min = 7.01) und 8;2 Jahren (Max = 8.19), bei der ESES-Kohorte wiederum zwischen 7;0 (Min = 7.03) und 8;1 (Max = 8.09), wobei das durchschnittliche Alter in der Kohorte MSES 7;7 Jahre ($M = 7.66$; $SD = 0.33$) und in der ESES-Gruppe 7;6 Jahre ($M = 7.51$; $SD = 0.33$) entspricht.

Während die MSES durchschnittlich mehr als zwei Geschwister ($M = 2.54$; Min = 1; Max = 5; $SD = 1.37$) haben, finden sich bei den Probanden der ESES-Kohorte im Mittel weniger als 2 Geschwisterkinder ($M = 1.78$; Min = 0; Max = 4; $SD = 1.02$). Im Durchschnitt hatten die MSES-Probanden zum Tag der Testung rund 36 ($M = 36.43$; Min = 14; Max = 57; $SD = 12.64$), die ESES wiederum rund 33 ($M = 33.03$; Min = 17; Max = 64; $SD = 12.30$) sprachtherapeutische Behandlungseinheiten erhalten. In beiden Kohorten besuchen die Probanden mehrheitlich eine Regelschule (MSES: $n = 20$; ESES: $n = 21$); 37 % und 34 % der MSES ($n = 12$) respektive ESES ($n = 11$) werden an Förderschulen beschult. Mehr als die Hälfte der MSES und ESES (jeweils 53 %; $n = 17$) besuchen die erste Klasse. Fünfzehn der MSES (47 %) befinden sich in der zweiten Klasse. Unter den ESES finden sich 13 Zweitklässler (41 %) und zwei Drittklässler (6 %).

In Tabelle 2 sind die Daten bezüglich der aufgezeigten Faktoren Geschlecht, Alter, Geschwisteranzahl sowie die Anzahl Behandlungseinheiten bis zum Testzeitpunkt dargestellt.

Tab. 2: Darstellung der Stichprobe anhand der Faktoren Geschlecht, Alter, Geschwisteranzahl, Anzahl Behandlungseinheiten und Kontakt zur Zweitsprache

		MSES (n = 32)	ESES (n = 32)
Geschlecht			
Männlich	n (%)	18 (56)	17 (53)
Weiblich	n (%)	14 (44)	15 (47)
Alter	M (SD)	7.66 (0.33)	7.51 (0.33)
(in Jahren)	Min; Max	7.01; 8.19	6.96; 8.09
Geschwister	M (SD)	2.54 (1.37)	1.78 (1.02)
	Min; Max	1; 5	0; 4
BE	M (SD)	36.43 (12.64)	33.03 (12.30)
	Min; Max	14; 57	17; 64
Schulart			
Regelschule	n (%)	20 (63)	21 (66)
Förderschule	n (%)	12 (37)	11 (34)
Klassenstufe			
1	n (%)	17 (53)	17 (53)
2	n (%)	15 (47)	13 (41)
3	n (%)	0 (0)	2 (6)

BE = Anzahl Behandlungseinheiten; ESES = einsprachig aufwachsende Kinder mit SES; M = Mean; Max = Maximum; Min = Minimum; MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES; N = Anzahl Probanden in Grundgesamtheit; n = Anzahl Probanden in Kohorte; SD = Standardabweichung; SES = Kinder mit SES; BE = Anzahl der Behandlungseinheiten

Tab. 3: L1 der MSES

		MSES (n = 32)
Sprache		
Serbokroatisch	n (%)	7 (21.8)
Albanisch	n (%)	6 (18.7)
Russisch	n (%)	5 (15.6)
Türkisch	n (%)	4 (12.5)
Arabisch	n (%)	4 (12.5)
Ukrainisch	n (%)	3 (9.37)
Italienisch	n (%)	2 (6.25)

^a n = 19.

MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES;
n = Anzahl Probanden in Kohorte.

Von den 32 (n = 32) Probanden der MSES-Kohorte wuchsen rund 22 % mit serbokroatisch (n = 7), 19 % mit albanisch (n = 6) und 16 % mit russisch (n = 5) als Sprache neben der deutschen Sprache auf. Jeweils ein Achtel der Probanden erwarb türkisch (n = 4) respektive arabisch (n = 4), rund 9.4 % ukrainisch (n = 3) und rund 6.3 % italienisch (n = 2) als Lernervarietät neben der deutschen Sprache als L2 (vgl. Tab. 3).

Bezüglich des Kontakts, welchen die MSES-Gruppe zur deutschen Sprache als L2 bis zum Testungstag hatte, konnten die Angaben von 19 der Erziehungsberechtigten der entsprechenden Probandengruppe (n = 32) herangezogen werden; auf deren Grundlage ließ sich ein mittlerer Kontakt von rund 6 Jahren (M = 6.12; Min = 3.21; Max = 8.19; SD = 1.6) zur L2 errechnen. Lediglich ein Proband (n = 1) ist demzufolge als sukzessiv bilingual einzustufen, zumal dieser erst nach vollendetem dritten Jahr Kontakt zur L2 hatte, für die restlichen Probanden (n = 18) hingegen bestätigten die Eltern ein simultan bilinguales Aufwachsen, welches mit einem in Kontakt geraten mit zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr zusammenhängt (Chilla, 2020, vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Kontaktzeit zur L2 der MSES

		MSES (n = 32)
L2^a		
Sukzessiv bilingual	n' (%)	1 (5)
Simultan bilingual	n' (%)	18 (95)
	M (SD)	6.12 (1.6)
	Min; Max	3.21; 8.19

^an = 19.

L2 = Zweitsprache; Max = Maximum; Min = Minimum;
 MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES;
 n = Anzahl Probanden in Kohorte; n' = Anzahl Antworten;
 SD = Standardabweichung.

3.2 Erhebungsinstrumente

3.2.1 Demographische Daten

Zu Beginn der Untersuchung werden seitens des Testleiters grundlegende demografische Daten, zu denen das Geschlecht und das Alter zählen, sowie Informationen bezüglich der Anzahl an bis zum Testzeitpunkt bereits stattgefundenen sprachtherapeutischen Behandlungseinheiten bei den Probanden, deren Eltern respektive Sprachtherapeutinnen eingeholt. Ergänzt werden die Daten um den Kontakt, welchen die MSES bisher zum Deutschen als ihre L2 hatten.

3.2.2 FBA 6-10

Es wird der FBA 6-10 (Sprechen) genutzt, dessen Version für Kinder eine Selbsteinschätzung der Probanden hinsichtlich ihrer Alltagskommunikation ermöglicht. Die insgesamt 66 likert-skalierten Items („1 = immer“, „2 = häufig“, „3 = manchmal“, „4 = selten“, „5 = nie“; respektive invertiert bei Item 2, 3, 16, 17, 33, 34, 43, 51, 53 und 65) jenes Diagnostikums ermöglichen die Ermittlung der Häufigkeit respektive dadurch der Qualität der kommunikativen Partizipation. In Anbetracht der kommunikativen Kontexte, an denen partizipiert werden kann, wird eine Unterteilung der Items in fünf interaktional-kommunikative Dimensionen, nämlich „weiteres Umfeld“ (13 Items), „Familie“ (17 Items), „Freunde/Bekannte“ (10 Items), „in der Schule“ (9 Items), und „Ich“ (17 Items) vorgenommen (Neumann et al., 2019). Die Items, welche als Aussagen formuliert worden sind (beispielsweise Item 1: „Ich spreche in der Freizeit so laut, dass man mich gut hört“ oder Item 57; „Ich telefoniere mit anderen Leuten“), sind in der Originalversion des FBA 6-10 (Sprechen) ersichtlich.

Es ergeben sich diverse Möglichkeiten, eine Quantifizierung der kommunikativen Partizipation gemessen mittels des FBA 6-10 realisierbar zu machen. Hierfür wurde die seitens der Autorinnen erstellte Excel-Datei verwendet (Neumann et al., 2019). Einerseits lässt sich ein Gesamtscore ermitteln, der einen Wert von mindestens 66 und maximal 330 Punkten annehmen kann, wobei ein niedriger Wert eine hohe Ausprägung kommunikativer Teilhabe, ein hoher Wert wiederum eine geringer ausgeprägte kommunikative Partizipation indiziert. Andererseits ergeben sich diverse, den interaktional-kommunikativen Dimensionen zugehörige Subscores, ein Multiplikationsscore sowie die drei faktorenanalytischen Subskalen „V-Faktor“ („Wie werden Heranwachsende verstanden?“), „K/R-Faktor“ („Konversation/Rahmenstruktur“ und „S-Faktor“ („Sprechhandlung“)). Die fünf Dimensionen werden mittels Mittelwertberechnung der beinhalteten Item-Scores sowie mithilfe des Multiplikationsscores, der Bezug nimmt auf den Einfluss des Sprechens auf die Kommunikation, quantifiziert (Neumann et al., 2019).

Die Ausprägung kommunikativer Teilhabe ist größer, je geringer die Werte des Subscores sind, und wird für die Subskalen mittels Mittelwertberechnung vergleichbar gemacht (Opitz & Neumann, 2019).

3.2.3 CELF-5

Als Diagnostikmittel zur Feststellung einer SES wird das Diagnostikum Clinical Evaluation of Language Fundamentals-5 (CELF-5; Angermaier, 2020) herangezogen, welches aus einer Beobachtungsskala sowie insgesamt elf Untertests, einem „Pragmatischen Fähigkeitsprofil“ und einer „Aktivitätencheckliste zur Pragmatik“ besteht. Von den verschiedenen Subtests kommen die

Tests „Satzverständnis“, „Konzepte Erfassen“, „Wortstruktur“, „Wortbedeutung“, „Anweisungen Befolgen“, „Sätze Formulieren“, „Sätze Nachsprechen“ und „Textverarbeitung“ bei der Testung von Sechs- bis Achtjährigen zum Einsatz. Das Diagnostikum wurde in Deutschland letztmals 2019 an einer Stichprobe von 652 Kindern ($N = 652$) normiert. Bezüglich der normbasierten Auswertung konnte ein Abweichen um 1.0 - 1.5 Standardabweichungen vom Mittelwert als ausschlaggebend zur Diagnosestellung einer SES fixiert werden. Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde ein Abweichen des Ergebnisses des Gesamttests um 1.0 Standardabweichungen um den Mittelwert 10 ($M = 10$; $SD = 3$) als kritisch festgelegt. Nachweise über die in diesem Zuge gesicherte Reliabilität und Validität werden im „Technischen Manual“ bestätigt (Angermaier, 2020). Die Durchführungsobjektivität – insbesondere hinsichtlich des Gebrauchs der Testitems und der Umkehr- und Abbruchregel – wurde angesichts der im „Durchführungsmanual“ formulierten Angaben zur korrekten Anwendung des Diagnostikums im Rahmen der vorliegenden Studie gewährleistet (Angermaier, 2020).

3.3 Auswertung der Daten

Die erhobenen und – unter Einhaltung der Datenschutzrichtlinien – zu anonymisierenden Probandendaten für die Gruppen MSES und ESES gilt es mittels des Programms Excel statistisch auszuwerten; eine varianzanalytische Untersuchung der die kommunikative Partizipation der Probandengruppen betreffenden Ergebnisse unter Anwendung von t-Tests für unabhängige Stichproben sowie die Berechnung von Effektstärken (Cohen's d) sollen Auskunft über möglicherweise vorliegende signifikante Unterschiede und die zugrundeliegende klinische Bedeutsamkeit geben.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistiken

Es gilt, die deskriptiven Statistiken bezüglich der demografischen Daten sowie der mittels FBA 6-10 ermittelten Ergebnisse im Folgenden zu veranschaulichen und diese an entsprechender Stelle grafisch darzustellen. Darüber hinaus bedarf es der Prüfung der internen Konsistenz der Skalen des FBA 6-10, welche an entsprechender Stelle Erwähnung findet.

4.1.1 FBA 6-10

Für die formulierte Hypothese sind die mittels FBA 6-10 erhobenen Daten, nach Prüfung der Inter-Item-Korrelation, hinsichtlich des Gesamtscores, der Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen sowie des Multiplikationsscores vorzustellen.

Zur Überprüfung der internen Konsistenz wird die Berechnung von Cronbach's α herangezogen. Voraussetzung hierfür ist einerseits eine nicht bestehende Korrelation der Fehleranteile der zu überprüfenden Items und andererseits ein Übereinstimmen der wahren Varianz. Herrschender Meinung entspricht allerdings, dass beide Bedingungen praktisch kaum erfüllbar sind (Döring & Bortz, 2015). Im Vergleich zu Spearman's Verfahren zur Prüfung der internen Konsistenz bietet sich Cronbach's α ab einem Itemumfang von mindestens drei Items an (Streiner, 2003). Die im FBA 6-10 abgebildeten Skalen in Form der interaktional-kommunikativen Dimensionen „weiteres Umfeld“, „Familie“, „Freunde/Bekannte“ sowie „in der Schule“ und „Ich“ umfassen jeweils mindestens drei Items, weswegen jener zur Beurteilung der Inter-Item-Korrelation herangezogene Test hier Anwendung finden darf.

Tab. 5: Ergebnisse bezüglich der internen Konsistenz der Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10 mittels Cronbach's α

		MSES (n = 32)	ESES (n = 32)
WU	n*	13	13
	α	0.240	0.207
F	n*	17	17
	α	0.140	0.126
F/B	n*	10	10
	α	0.270	0.0788
S	n*	9	9
	α	0.250	0.1377
I	n*	17	17
	α	0.128	-0.781

ESES = einsprachig aufwachsende Kinder mit SES; F = „Familie“; F/B = „Freunde/Bekannte“; I = „Ich“; M = Mean; Max = Maximum; Min = Minimum; MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES; N = Anzahl Probanden in Grundgesamtheit; n = Anzahl Probanden in Kohorte; n* = Anzahl Items in Skala; S = „in der Schule“; SD = Standardabweichung; SES = Kinder mit SES; WU = „weiteres Umfeld“.

Die ermittelten Werte des Cronbach's α der interaktional-kommunikativen Dimensionen liegen – unter Beachtung der umzupolenden Items – allesamt unterhalb des als schlecht respektive niedrig angenommenen Ergebnisses $\alpha \leq 0.5$. Auch Opitz und Neumann (2019) stellen in ihrem Forschungsprojekt Werte unterhalb des als schlecht anzunehmenden Schwellenwerts fest, welche trotz der internen Konsistenz widersprechenden Ergebnisse von den Autorinnen des FBA 6-10 weiterverwendet wurden. Anzumerken ist, dass die niedrigen Werte auf eine nicht reliable Messung der zu beurteilenden Eigenschaft hindeuten.

Gesamtscore und Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10

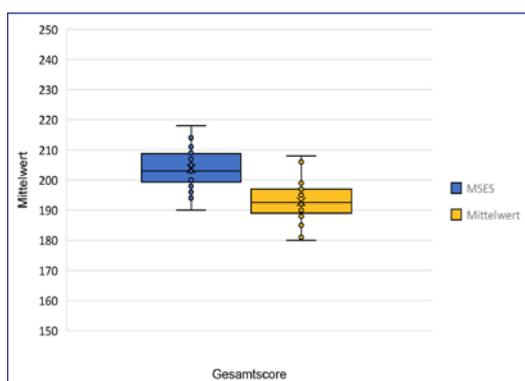
Der Gesamtscore des FBA 6-10 beträgt im Mittel für die Gruppe der MSES 203.78 (M = 203.78; Min = 190; Max = 218; SD = 6.53). Der mittlere Gesamtscore, welcher sich für die ESES ermitteln ließ, beträgt 192.81 (M = 192.81; Min = 180; Max = 208; SD = 6.25) und ist in Tabelle 6 ersichtlich.

Tab. 6: Mittelwerte des Gesamtscores des FBA 6-10

		MSES (n = 32)	ESES (n = 32)
Gesamtscore	M (SD)	203.78 (6.53)	192.81 (6.25)
	Min; Max	190; 218	180; 208

ESES = einsprachig aufwachsende Kinder mit SES; M = Mean; Max = Maximum; Min = Minimum; MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES; N = Anzahl Probanden in Grundgesamtheit; n = Anzahl Probanden in Kohorte; SD = Standardabweichung; SES = Kinder mit SES.

Für die MSES im Vergleich zu den ESES ergibt sich demzufolge ein höherer Mittelwert des Gesamtscores, welcher mit einer vergleichsweise weniger ausgeprägten allgemeinen kommunikativen Teilhabe zusammenhängt (vgl. Abb. 3).

**Abb. 3: Boxplot der Mittelwerte der Gesamtscores des FBA 6-10 der MSES und ESES.**

Bezüglich der fünf interaktional-kommunikativen Dimensionen, für welche eine Mittelwertberechnung der likertskalierten Items vorgenommen wurde, ergab sich für das „weitere Umfeld“ ein Mittelwert von 3.83 für die MSES ($M = 3.83$; $Min = 3.31$; $Max = 4.46$; $SD = 0.27$) und ein mittlerer Wert von 3.39 für die ESES-Kohorte ($M = 3.39$; $Min = 2.92$; $Max = 3.77$; $SD = 0.20$). Im Hinblick auf die Dimension „Familie“ ließen sich die mittleren Werte von 2.88 ($M = 2.88$; $Min = 2.47$; $Max = 3.41$; $SD = 0.21$) und 2.79 ($M = 2.79$; $Min = 2.41$; $Max = 3.18$; $SD = 0.20$) für die MSES respektive die ESES errechnen. Ähnliche Subscore-Mittelwerte von 2.79 ($M = 2.79$; $Min = 2.1$; $Max = 3.3$; $SD = 0.28$) respektive 2.76 ($M = 2.76$; $Min = 2.2$; $Max = 3.2$; $SD = 0.27$) ergaben sich hinsichtlich des kommunikativen Bereichs der „Freunde/Bekannte“ für die MSES-Kohorte und ESES-Kohorte. Bezüglich des Schulkontextes, welcher im FBA 6-10 innerhalb der interaktional-kommunikativen Dimension „in der Schule“ abgefragt wird, konnten ebenfalls die Ergebnisse der jeweils 32 Probanden (je $n = 32$; $N = 64$) der beiden Kohorten verwendet werden. Ein mittlerer Wert von 3.17 für die MSES ($M = 3.17$; $Min = 2.67$; $Max = 3.67$; $SD = 0.24$) respektive von 2.88 für die ESES ($M = 2.88$; $Min = 2.2$; $Max = 3.2$; $SD = 0.23$) konnte bestimmt werden. Der Mittelwert für die Dimension „Ich“ der MSES beträgt 2.85 ($M = 2.85$; $Min = 2.35$; $Max = 3.29$; $SD = 0.24$) und für die ESES 2.81 ($M = 2.81$; $Min = 2.41$; $Max = 3.36$; $SD = 0.20$) (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Mittelwerte der Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10

Dimensionen		MSES (n = 32)	ESES (n = 32)
WU	M (SD)	3.83 (0.27)	3.39 (0.20)
	Min; Max	3.31; 4.46	2.92; 3.77
F	M (SD)	2.88 (0.21)	2.79 (0.20)
	Min; Max	2.47; 3.41	2.41; 3.18
F/B	M (SD)	2.79 (0.28)	2.76 (0.27)
	Min; Max	2.1; 3.3	2.2; 3.2
S	M (SD)	3.17 (0.24)	2.88 (0.23)
	Min; Max	2.67; 3.67	2.2; 3.2
I	M (SD)	2.85 (0.24)	2.81 (0.20)
	Min; Max	2.35; 3.29	2.41; 3.36

ESES = einsprachig aufwachsende Kinder mit SES; F = „Familie“; F/B = „Freunde/Bekannte“; I = „Ich“; M = Mean; Max = Maximum; Min = Minimum; MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES; N = Anzahl Probanden in Grundgesamtheit; n = Anzahl Probanden in Kohorte; S = „in der Schule“; SD = Standardabweichung; SES = Kinder mit SES; WU = „weiteres Umfeld“.

Die größte Ausprägung kommunikativer Partizipation ist für beide Kohorten bezüglich der Dimension „Freunde/Bekannte“ festzustellen. Die interaktional-kommunikativen Bereiche „Ich“, „Familie“ und „in der Schule“ sind am zweit-, dritt- respektive viertstärksten bei den MSES ausgeprägt. Für die Kohorte der ESES ließ sich ermitteln, dass deren kommunikative Partizipation bezüglich der Dimensionen „Familie“, „Ich“ und „in der Schule“ sukzessive abnimmt.

Die größte Beeinträchtigung der kommunikativen Teilhabe für beide Kohorten konnte im Kontext des „weiteren Umfelds“ ausgemacht werden.

Anzuführen ist, dass in allen interaktional-kommunikativen Dimensionen für die MSES ein höherer Mittelwert festzustellen ist, welcher auf ein mit der ESES-Kohorte vergliches niedrigeres kommunikatives Teilhaben in allen Bereichen hindeutet.

Multiplikationsscore des FBA 6-10

Hinsichtlich des Multiplikationsscores ließen sich durch die Multiplikation des Gesamtscores mit den likertskalierten kindlichen Angaben über den Einfluss der sprachlichen Leistungen auf die in dem jeweiligen Item abgeprüften kommunikativen Fähigkeiten für beide Kohorten mittlere Werte, welche zwischen 66 ($Min = 66$) und 1650 ($Max = 1650$) liegen können, errechnen. Der Multiplikationsscore für die MSES beträgt 658.38 ($M = 658.38$; $Min = 597$; $Max = 735$; $SD = 32.18$) und liegt für die ESES bei 574.75 ($M = 574.75$; $Min = 527$; $Max = 620$; $SD = 23.51$) (vgl. Tab. 8).

Tab. 8: Mittelwerte der Multiplikationsscores hinsichtlich des Gesamtscores des FBA 6-10

		MSES (n = 32)	ESES (n = 32)
Gesamtscore	M (SD)	658.38 (32.18)	574.75 (23.51)
	Min; Max	597; 735	527; 620

ESES = einsprachig aufwachsende Kinder mit SES; M = Mean; Max = Maximum; Min = Minimum; MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES; N = Anzahl Probanden in Grundgesamtheit; n = Anzahl Probanden in Kohorte; SD = Standardabweichung.

Angesichts des höheren Mittelwerts des Multiplikationsscore der MSES verglichen mit dem entsprechenden mittleren Wert der ESES lässt sich schlussfolgern, dass die Kohorte der MSES der Sprachbeeinträchtigung einen vergleichsweise größeren subjektiven Einfluss auf deren kommunikative Teilhabe zuspricht (vgl. Abb. 4).

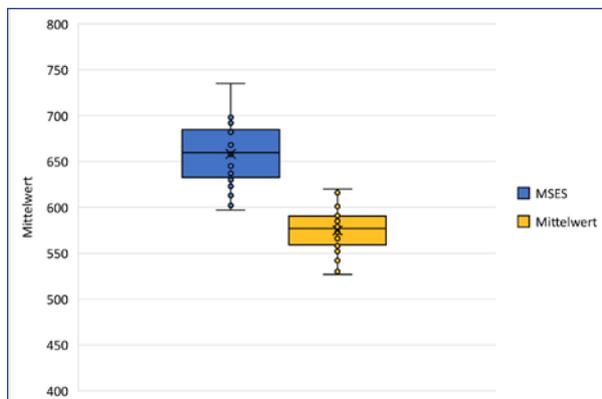


Abb. 4: Boxplot der Mittelwerte des Multiplikationsscores hinsichtlich des Gesamtscores der MSES und ESES.

Ebenso lässt sich für die jeweiligen interaktional-kommunikativen Dimensionen der subjektiv wahrgenommene Einfluss der Sprachstörung auf die kommunikative Partizipation ermitteln, welcher einen Wert zwischen 1 (Min = 1) und 25 (Max = 25) annehmen kann.

Für das „weitere Umfeld“ errechnete sich ein mittlerer Multiplikationsscore von 12.64 für die MSES ($M = 12.64$; $Min = 10.15$; $Max = 19.15$; $SD = 1.59$) und ein mittlerer Wert von 10.5 für die ESES-Kohorte ($M = 10.5$; $Min = 9.00$; $Max = 12.62$; $SD = 1.02$). Hinsichtlich der Dimension „Familie“ ließen sich die mittleren Werte von 9.58 ($M = 9.58$; $Min = 7.29$; $Max = 12.18$; $SD = 1.09$) und 7.90 ($M = 7.90$; $Min = 5.94$; $Max = 9.41$; $SD = 0.78$) für die MSES respektive die ESES errechnen. In der Dimension „Freunde/Bekannte“ erzielten die MSES einen mittleren Multiplikationsscore von 9.05 ($M = 9.05$; $Min = 6.10$; $Max = 10.40$; $SD = 1.03$), die ESES wiederum einen Mittelwert von 8.15 ($M = 8.15$; $Min = 5.30$; $Max = 10.1$; $SD = 1.21$). Ein mittlerer Multiplikationsscore von 10.20 ($M = 10.20$; $Min = 8.44$; $Max = 12.56$; $SD = 1.00$) und 8.61 ($M = 8.61$; $Min = 6.00$; $Max = 10.33$; $SD = 0.94$) ließ sich für die MSES respektive die ESES bezüglich des interaktional-kommunikativen Kontexts „in der Schule“ feststellen. Der Mittelwert des Multiplikationsscores für die Dimension „Ich“ der MSES beträgt 8.79 ($M = 8.79$; $Min = 6.41$; $Max = 11.23$; $SD = 1.28$) und für die ESES 8.54 ($M = 8.54$; $Min = 7.18$; $Max = 9.71$; $SD = 0.64$).

Eine Auflistung der relevanten Ergebnisse findet sich in Tabelle 9.

Tab. 9: Mittelwerte der Multiplikationsscores hinsichtlich der Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10

Dimensionen		MSES (n = 32)	ESES (n = 32)
WU	M (SD)	12.64 (1.59)	10.5 (1.02)
	Min; Max	10.15; 19.15	9.00; 12.62
F	M (SD)	9.58 (1.09)	7.90 (0.78)
	Min; Max	7.29; 12.18	5.94; 9.41
F/B	M (SD)	9.05 (1.03)	8.15 (1.21)
	Min; Max	6.10; 10.40	5.30; 10.10
S	M (SD)	10.20 (1.00)	8.61 (0.94)
	Min; Max	8.44; 12.56	6.00; 10.33
I	M (SD)	8.79 (1.28)	8.54 (0.64)
	Min; Max	6.41; 11.23	7.18; 9.71

ESES = einsprachig aufwachsende Kinder mit SES; F = „Familie“; F/B = „Freunde/Bekannte“; I = „Ich“; M = Mean; Max = Maximum; Min = Minimum; MSES = mehrsprachig aufwachsende Kinder mit SES; N = Anzahl Probanden in Grundgesamtheit; n = Anzahl Probanden in Kohorte; S = „in der Schule“; SD = Standardabweichung; SES = Kinder mit SES; WU = „weiteres Umfeld“.

Hervorzuheben ist, dass – ähnlich wie bezüglich des Multiplikationsscores mit Einbezug des Gesamtscores – die MSES ihren Sprachbeeinträchtigungen einen größeren Einfluss auf ihre kommunikative Partizipation zusprechen als die ESES.

4.2 Prüfung auf Normalverteilung

Die Reliabilitätsprüfungen des Gesamtscores, der interaktional-kommunikativen Dimensionen sowie des Multiplikationsscores des FBA 6-10 erfolgten bereits für die Bildung der Mittelwerte. Bezüglich einer Prüfung auf Normalverteilung der Variablen ist anzuführen, dass – entsprechend dem zentralen Grenzwerttheorem (Schäfer, 2016) – auf eine solche Prüfung verzichtet werden kann, zumal sich die beiden Stichproben MSES (n = 32) und ESES (n = 32) durch einen ausreichend großen Stichprobenumfang von jeweils $n > 30$ auszeichnen (Schäfer, 2016).

4.3 Überprüfung der Hypothese

Im weiteren Verlauf soll die formulierte Hypothese überprüft werden. Hierzu werden eine Varianzanalyse sowie eine Korrelationsanalyse durchgeführt.

4.3.1 Varianzanalyse zur Überprüfung von H1

Zur Überprüfung der Hypothese 1 (H1): „Es besteht ein Unterschied zwischen MSES und ESES angesichts ihrer subjektiv wahrgenommenen kommunikativen Partizipation“ bedarf es einer Unterschiedsanalyse bezüglich der zentralen Tendenz der unabhängigen Stichproben MSES und ESES, welche angesichts ihrer mittleren kommunikativen Partizipation – quantifiziert durch den Gesamtscore sowie die Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10 und die damit korrelierenden Multiplikationsscores – zu untersuchen sind. Der hierzu utillierte statistische Test ist der ungepaarte zweiseitige t-Test für unabhängige Stichproben. Die Voraussetzungen, welche für eine Überprüfung mittels jenes t-Tests vorgesehen sind, umfassen Stichprobenunabhängigkeit, eine metrische Skalierung sowie eine Normalverteilung und Varianzhomogenität.

Die Stichproben sind unabhängig voneinander und deren ermittelte Daten entsprechen metrischer Skalierung. Ein Vorliegen normalverteilter Daten kann, wie bereits erläutert, vernachlässigt werden. Homoskedastizität konnte – mit Ausnahme der Items der interaktional-kommunikativen Dimension „Weiteres Umfeld“ – für den Gesamtscore und alle zugehörigen Dimensionen ermittelt werden. Bei Prüfung der Varianzhomogenität der Multiplikationsscores für die einzelnen interaktional-kommunikativen Bereiche ergab sich lediglich für die Dimensionen „Freunde/Bekannte“ sowie „in der Schule“ Homoskedastizität. Für alle Vergleiche, welche sich nicht als homogen ergaben, bedarf es des Beachtens einer Anpassung der Freiheitsgrade bei Verwenden eines ungepaarten zweiseitigen t-Tests für unabhängige Stichproben bei Varianzheterogenität (Sedlmeier & Renkewitz, 2018).

Gesamtscore

Für den Vergleich der Gesamtscores der Kohorten MSES und ESES ergaben sich ein statistisch höchst signifikanter Unterschied ($t(62) = 6.757, p < .001$) und ein damit in Verbindung stehender starker Effekt von 1.69 ($d = 1.69$) nach Cohen (1988).

Interaktional-kommunikative Dimensionen

Für den Vergleich der interaktional-kommunikativen Dimensionen der Kohorten MSES und ESES ergab sich für die Dimensionen „weiteres Umfeld“ sowie „in der Schule“ statistisch höchst signifikante Unterschiede ($t(57) = 7.201, p < .001$ respektive $t(62) = 4.993, p < .001$) mit einer Effektstärke nach Cohen (1988) von 1.80 ($d = 1.80$) respektive 1.25 ($d = 1.25$), welche einen starken Effekt indizieren.

Die varianzanalytischen Vergleiche der interaktional-kommunikativen Bereiche „Familie“, „Freunde/Bekannte“ sowie „Ich“ ergaben keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Multiplikationsscore

Für den Vergleich der Multiplikationsscores im Hinblick auf den Gesamtscore sowie auf die einzelnen interaktional-kommunikativen Dimensionen der Kohorten MSES und ESES ließen sich die folgenden Ergebnisse ermitteln.

Die varianzanalytischen Vergleiche der interaktional-kommunikativen Dimensionen ergaben keinen signifikanten Unterschied in der Dimension „Ich“. Ein hoch signifikanter Unterschied bezüglich der kommunikativen Partizipation ist im Kontext „Freunde/Bekannte“ ($t(56) = 6.97, p < .01$) festzustellen, für den sich eine Effektstärke von 0.78 ($d = 0.78$) ermitteln ließ.

Statistisch höchst signifikante Unterschiede konnten wiederum für den Gesamtscore ($t(57) = 11.68, p < .001$) sowie die interaktional-kommunikativen Kontexte „weiteres Umfeld“ ($t(57) = 6.31, p < .001$), „Familie“ ($t(56) = 6.97, p < .001$) sowie „in der Schule“ ($t(62) = 6.42, p < .001$) mit starken Effekten von jeweils 1.58 ($d = 1.58$), 1.74 ($d = 1.74$) respektive 1.62 ($d = 1.62$) ermittelt werden.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die dem Forschungsprojekt zugrundeliegende Intention fokussierte die Ergründung, inwiefern die selbstbeurteilte kommunikative Partizipation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit einer diagnostizierten SES sich im Vergleich zu einsprachigen, sprachentwicklungsgestörten Gleichaltrigen unterscheidet. Ferner sollte geklärt werden, inwieweit Korrelationen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen der MSES und derer subjektiv wahrgenommenen kommunikativen Teilhabe festzustellen sind. Der FBA 6-10 (Neumann et al., 2019) im für Kinder konzipierten Selbstbeurteilungsformat sowie die CELF-5 (Angermaier, 2020) zur Verifizierung des Vorliegens einer SES wurden zur Testung an 64 Probanden, von denen je 32 anteilig ein- respektive mehrsprachig waren, genutzt. Die kommunikative Partizipation ließ sich mittels des globalen Gesamtscores, der den interaktional-kommunikativen Dimensionen „weiteres Umfeld“, „Familie“, „Freunde/Bekannte“, „in der Schule“ und „Ich“ zugehörigen Subscores sowie mithilfe des Multiplikationsscores, der Bezug nimmt auf den subjektiv beurteilten Einfluss des Sprechens auf die Kommunikation, quantifiziert ermitteln.

Auf Basis der berichteten Ergebnisse können folgende Befunde formuliert werden:

Die Auswertung des FBA 6-10 (Neumann et al., 2019) bestätigte, dass für die MSES im Vergleich zu den ESES ein höherer Mittelwert des Gesamtscores [$M = 203.78$ (MSES) respektive $M = 192.81$ (ESES)] zu verzeichnen ist, welcher mit einer vergleichsweise weniger ausgeprägten allgemeinen kommunikativen Teilhabe zusammenhängt. Für den varianzanalytischen Vergleich der Mittelwerte der Gesamtscores der Kohorten MSES und ESES ergab sich ein statistisch höchst signifikanter Unterschied ($t(62) = 6.757, p < .001$), welcher mit einem als stark einzustufenden Effekt von 1.69 ($d = 1.69$) nach Cohen (1988) zusammenhängt.

Ähnlich verhielten sich die Subscores der interaktional-kommunikativen Dimensionen; in allen abgeprüften kommunikativen Kontexten lagen die Mittelwerte der Subscores der MSES über denen der ESES. Anzumerken ist, dass die größte Ausprägung kommunikativer Partizipation für beide Kohorten bezüglich der Dimension „Freunde/Bekannte“ [$M = 2.79$ (MSES) respektive $M =$

2.76 [ESES]) zu verzeichnen war. Die interaktional-kommunikativen Bereiche „Ich“ ($M = 2.85$), „Familie“ (2.88) und „in der Schule“ (3.17) sind am zweit-, dritt- respektive viertstärksten bei den MSES ausgeprägt. Für die Kohorte der ESES ließ sich ermitteln, dass deren kommunikative Partizipation bezüglich der Dimensionen „Familie“ ($M = 2.79$), „Ich“ ($M = 2.81$) und „in der Schule“ ($M = 2.88$) sukzessive abnimmt. Die größte Beeinträchtigung der kommunikativen Teilhabe für beide Kohorten konnte im Kontext des „weiteren Umfelds“ [$M = 3.83$ (MSES) respektive $M = 3.39$ (ESES)] ausgemacht werden. Für den Vergleich der interaktional-kommunikativen Dimensionen beider Kohorten ließen sich für die Dimensionen „weiteres Umfeld“ sowie „in der Schule“ statistisch höchst signifikante Unterschiede ($t(57) = 7.201$, $p < .001$) respektive ($t(62) = 4.993$, $p < .001$) mit einem starken Effekt nach Cohen (1988) von 1.80 ($d = 1.80$) respektive 1.25 ($d = 1.25$) ermitteln. Die varianzanalytischen Vergleiche der interaktional-kommunikativen Bereiche „Familie“, „Freunde/Bekannte“ sowie „Ich“ ergaben keine statistisch signifikanten Unterschiede. Hinsichtlich des Multiplikationsscores ließen sich durch die Multiplikation des Gesamtscores respektive der den interaktional-kommunikativen Dimensionen zuzuordnenden Subscores mit den likertskalierten kindlichen Angaben über den Einfluss der sprachlichen Leistungen auf die in dem jeweiligen Item abgeprüften kommunikativen Fähigkeiten mittlere Werte errechnen. Diese bestätigten, dass die MSES ihren Sprachbeeinträchtigungen einen größeren Einfluss auf deren kommunikative Partizipation bezüglich des Gesamtscores [$M = 658.38$ (MSES) respektive $M = 574.75$ (ESES)] und aller interaktional-kommunikativen Dimensionen [MinM = 8.79 („Ich“); MaxM = 12.64 („weiteres Umfeld“; MSES) respektive MinM = 8.15 („Freunde/Bekannte“); MaxM = 10.50 („weiteres Umfeld“; ESES)] zusprechen als die ESES.

Angesichts der durch die vorliegende Studie gewonnenen Ergebnisse ließ sich bestätigen, dass die mittels des Gesamtscores des FBA 6-10 quantifizierte, selbstbeurteilte kommunikative Teilhabe der MSES sich statistisch höchst signifikant mit einem als stark einzustufenden Effekt von 1.69 ($d = 1.69$) nach Cohen (1988) von der der ESES unterscheidet. Ein bislang in der Literatur nicht berichteter Unterschied zugunsten der ESES im Vergleich zu den MSES ließ sich somit empirisch ermitteln.

Bezüglich des Multiplikationsscores in Anbetracht des Gesamtscores konnte ebenso ein höchst signifikanter Unterschied zwischen der MSES-Kohorte und der ESES-Kohorte mit einem starken Effekt von 2.92 ($d = 2.92$; Cohen, 1988) errechnet werden, welcher einen subjektiv als gravierenden beurteilten Einfluss der Sprachbeeinträchtigungen aufseiten der MSES bestätigt. Die MSES sind sich demzufolge ihrer sprachlichen Beeinträchtigungen bewusst und sprechen diesen einen größeren Einfluss auf deren kommunikative Partizipation zu.

Unter Miteinbezug der von Opitz und Neumann (2019) in ihrem Forschungsprojekt ermittelten Mittelwerte des Gesamtscores für die typisch entwickelten Kinder und die Kinder mit SES ist festzustellen, dass für die typisch entwickelten Kinder ($M = 155.32$) die niedrigste, für die Kinder mit SES ($M = 182.82$) respektive der einsprachig aufwachsenden Kinder mit SES (ESES) der hier vorgelegten Studie ($M = 192.81$) eine mittelmäßige und für die mehrsprachigen Kinder mit SES (MSES) der hier vorgelegten Studie ($M = 203.78$) die ausgeprägteste Einschränkung der kommunikativen Partizipation zu bemerken ist. Das Vorliegen einer SES im Rahmen eines zu vollziehenden Mehrsprachenerwerbs hängt somit mit einer zwar nicht auf statistische Signifikanz überprüften, aber dennoch als beträchtlicher anzunehmenden Beeinträchtigung des globalen kommunikativen Teilhabens zusammen, was wesentlich differiert von einem monolingualen Aufwachsen ohne SES. Dieses Ergebnis ist ebenfalls bezüglich der Gruppenunterschiede in den interaktional-kommunikativen Dimensionen zu bemerken.

Bei nun genauer erfolgender Betrachtung der interaktional-kommunikativen Dimensionen, welche durch den FBA 6-10 überprüft werden, ließ sich feststellen, dass die Subscores der MSES von denjenigen der ESES in den kommunikativen Kontexten des „weiteren Umfelds“ sowie „in der Schule“ statistisch höchst signifikant mit negativer Tendenz zu den MSES differierten. Im Folgenden soll daher näher auf jene beiden kommunikativen Kontexte eingegangen werden.

Im Vergleich zu den ESES ergab sich für die MSES die geringste, statistisch höchst signifikant ($p < .001$) differierende Sicherheit bezüglich des kommunikativen Partizipierens in der interaktional-kommunikativen Dimension „weiteres Umfeld“. Insbesondere die Kompetenzen „Ich

spreche mit Kindern, die ich nicht kenne“ sowie „Fremde Erwachsene verstehen mich gut“ sind hiervon betroffen. Dies ist aufgrund der vergleichsweise hohen mittleren Werte von 4.44 und 4.12 der likertskalierten Antworten der MSES der Items 7 und 5 anzunehmen. Wie bereits geschildert, steht ein hoher Wert mit einer hohen Beeinträchtigung bezüglich der in dem jeweiligen Item abgefragten kommunikativen Partizipation in Verbindung. Die Items 7 und 5 prüfen die in der ICF festgesetzten, die Partizipation betreffenden Kommunikationsfähigkeiten „Sprechen“ (d330), „nonverbale Mitteilungen produzieren“ (d335), „Mitteilungen schreiben“ (d345) sowie „Konversation“ (d350) und „Diskussion“ (d355) ab, und hängen mit den Kompetenzen, Sprechinitiative im Umgang mit Gleichaltrigen zu ergreifen sowie von unbekanntem Erwachsenen verstanden zu werden, zusammen. Die MSES empfanden diese als überaus eingeschränkt, wobei sich dies angesichts der Mittelwerte der Items 7 [$M = 4.44$ (MSES) respektive $M = 4.03$ (ESES)] und 5 [$M = 4.12$ (MSES) respektive $M = 3.97$ (ESES)] als auch global – hinsichtlich des statistisch höchst signifikanten Unterschieds ($p < .001$) in jener Dimension – feststellen lässt.

Unter Miteinbezug des TANDEM-Modells von Haberstroh und Kollegen (2016) lässt sich die nicht gänzlich erfolgreiche Kommunikation einerseits in Form der Schwierigkeit, von unbekanntem Erwachsenen verstanden zu werden, dahingehend verorten, als dass betroffenen Kindern bereits der erste Teilschritt des TANDEM-Modells (Haberstroh et al., 2016) – die Darbietung – nicht vollumfänglich gelingen kann. Die Problematik, im Rahmen eines Kommunikationsgeschehens in der Rolle des Senders (Six et al., 2007) eine Botschaft als sprachliches Zeichen (Bühler, 1934) an die weiteren Kommunikationsbeteiligten zu übermitteln, erscheint aufgrund der im Rahmen einer SES eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten als offensichtlich. Die sprachentwicklungsgestörten Kinder unterliegen den im Rahmen ihrer SES auftretenden sprachlichen Defiziten auf sprachproduktiver Seite. Insbesondere im Austausch mit Unbekanntem, welche die sprachstrukturellen Entstellungen der mit SES diagnostizierten Kinder aufgrund fehlender Gewohnheit nur schwer entschlüsseln können, kann jene Verständnisproblematik erklärt werden (Kannengieser, 2023).

Des Weiteren konnten McCormack und Kollegen (2009) sowie Liiva und Cleave (2005) feststellen, dass das prinzipielle Vorliegen einer SES sich in Schwierigkeiten in der Interaktion und dem Beziehungsaufbau mit Gleichaltrigen äußern kann. Die sekundären, sich aufgrund der sprachstrukturellen Beeinträchtigungen darüber hinaus zu manifestieren drohenden Einbußen bezüglich der kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen erschweren den Kontakt zu anderen Heranwachsenden. Es mangelt an sprachstrukturellem Wissen (Kannengieser, 2023) sowie zur Konzeptualisierung einer präverbalen Botschaft notwendigem Welt-, Kontext- und Diskurswissen (Friederici, 2006) bezüglich geltender kommunikativer Strukturen, Regeln und Grundlagen und derer Beachtung in Kommunikationsgeschehen mit Gleichaltrigen (Sallat & Spreer, 2017). Auch kann die SES die Beeinträchtigung der rezeptiven Kompetenzen bezüglich des „Kommunizierens als Empfänger gesprochener“ (d315) respektive „nonverbaler Sprache“ (d325) bedingen, welche Haberstroh und Kollegen (2016) im dritten Teilschritt – Verstehen – verorten. Dem Sprachverarbeitungsmodell von Friederici (2006) zufolge gelingt die Dekodierung der sprachlichen Botschaft nicht, da einerseits der Sinn im Zuge sprachstruktureller Prozesse im Parser unter Zuhilfenahme des mentalen Lexikons nicht gänzlich erschlossen werden kann (Kannengieser, 2023) und andererseits die konzeptuelle Verarbeitung der postverbalen Botschaft mitsamt des aufgrund der manifestierten SES eingeschränkten Welt-, Kontext- respektive Diskurswissens nicht vollumfänglich glücken kann. Es misslingt sprachentwicklungsgestörten Kindern und Heranwachsenden daher das Erfassen von non- und paraverbalen Kommunikationsmitteln wie Mimik und Gestik, von Emotionen als auch von nichtwörtlicher Rede, ironischen und metaphorischen aufgrund ihres im Zuge ihrer SES nicht ausreichend erworbenen Wissens über den kommunikativ-pragmatischen Bereich (Sallat & Spreer, 2017; Kannengieser, 2023). Daher kann es zu Missverständnissen, Hänseleien und Ausgrenzungen kommen (Thomas-Stonell et al., 2010). Infolge der schlechten Erfahrungen, welche sprachentwicklungsgestörte Kinder mit der Kontaktaufnahme und insbesondere dem Ergreifen von Sprechinitiative gegenüber anderen Kindern machen, kann sich die Sicherheit im Umgang mit unbekanntem Gleichaltrigen als auch mit unbekanntem Erwachsenen minimieren (Sallat & Spreer, 2017).

Aufgrund ihrer sie konfrontierenden Beeinträchtigungen sprachstruktureller und kommunikativ-pragmatischer Natur büßen diesbezüglich die MSES, statistisch höchst signifikante ($p < .001$),

größere Schwierigkeiten im kommunikativen Partizipieren mit dem „weiteren Umfeld“ ein. Hierbei muss jenen sprachlichen Defiziten ein statistisch höchst signifikanter, größerer Einfluss ($p < .001$) auf die kommunikative Partizipation in jener Dimension von den MSES zugemessen werden als von den ESES.

In ihrem Forschungsprojekt, für welches 710 polyglott aufwachsende Kinder und Jugendliche rekrutiert werden konnten, identifizierten Ritterfeld und Kollegen (2014) rund 49 % aller Probanden als sprachlich beeinträchtigt und unter Sprechängsten leidend. Mehr als 64 % derjenigen Probanden, die Sprechängste aufgrund ihrer sprachlichen Beeinträchtigungen haben, sind als aktiv mehrsprachig einzuordnen, wohingegen weniger als 36 % aktiv einsprachig und ängstlich im Umgang mit ihrer Lernervarietät sind. Die prinzipielle Einschränkung der kommunikativen Partizipation bezüglich des „weiteren Umfelds“, welche sich, wie in der vorliegenden Studie bewiesen, statistisch höchst signifikant ($p < .001$) von gleichaltrigen ESES unterscheidet, erleben MSES demzufolge als gravierender. Dies spiegelt sich in den höheren Mittelwerten der MSES im Vergleich zu den ESES in dem Subscore sowie dem Multiplikationsscore der Dimension des „weiteren Umfelds“ wider. Es lassen sich Synergien zwischen dem Vorliegen von respektive dem Bewusstsein über sprachstrukturelle Defizite vor dem Hintergrund mehrsprachigen Aufwachsens vermuten. Demzufolge könnten Erfahrungen, in denen Heranwachsende Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund ihrer sprachlichen Beeinträchtigungen erleben, das Herausbilden von Sprechängsten respektive -hemmungen prädisponieren. Diesbezüglich besteht Klärungsbedarf, welchem in passenden Forschungsprojekten gerecht werden sollte.

In Bezug auf die interaktional-kommunikative Dimension „weiteres Umfeld“ lässt sich resümierend sagen, dass sowohl die varianzanalytisch ermittelten höchstsignifikanten statistischen Differenzen in der Beeinträchtigung der kommunikativen Partizipation und dem Bemessen des Einflusses der sprachlichen Defizite zwischen den MSES und ESES angesichts eines möglicherweise vorhandenen Risikos, als mehrsprachig aufwachsendes Kind mit SES eher Sprechängste zu entwickeln, erklärt werden könnten, was der Eruierung im Rahmen weiterer Forschungsprojekte bedarf. Insbesondere mit Blick auf denkbare Differenzen hinsichtlich kultureller Faktoren, welche den Stellenwert und die Gepflogenheit der Kommunikation bedingen (Sallat & Spreer, 2017), ist dieser Forschungsbereich als überaus relevant zu erachten.

In der interaktional-kommunikativen Dimension „in der Schule“ ergaben sich für beide Kohorten gravierende, am zweitstärksten einzuordnende Einschränkungen bezüglich der kommunikativen Partizipation, welche statistisch höchst signifikant ($p < .001$) bezüglich der zugrundeliegenden Subscores der MSES und ESES differierten. Auch stuften die MSES den Einfluss ihrer sprachstrukturellen Defizite als höchst signifikant ($p < .001$) größer ein als die ESES.

Für die hinsichtlich der kommunikativen Teilhabe schwerwiegender beeinträchtigten MSES erwies sich die mit dem Item 42 „Ich verstehe die Lehrerin/den Lehrer im Unterricht.“ überprüfte Fähigkeit, dem Unterricht und den Anweisungen der Lehrkraft zu folgen, als am gravierendsten eingeschränkt. In der ICF lässt sich jene Leistungseinschränkung mit den Fähigkeiten des „Kommunizieren als Empfänger gesprochener Sprache“ (d315) respektive „als Empfänger nonverbaler Sprache“ (d325) sowie „als Empfänger schriftlicher Mitteilungen“ (d329) codieren. Im Vergleich zu den ESES ($M = 3.19$) ließ sich diesbezüglich für die MSES ($M = 3.41$) eine marginale, allerdings dennoch vorhandene größere Einschränkung in dem Verstehen der Lehrkräfte ermitteln. Hachuls (2019) Ausführungen entsprechend sind Beeinträchtigungen des Sprachverständnisses bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern einerseits auf qualitativ und quantitativ unzureichenden sprachlichen Input in der L2, andererseits auf erschwerte sprachliche Wahrnehmungs- respektive Verarbeitungsprozesse im Rahmen einer SES zurückzuführen, welche bei genauer Abklärung differentialdiagnostisch zu unterscheiden sind (Scharff Rethfeldt, 2013; Chilla, 2020). Erneut anzuführen ist allerdings, dass die bislang schmale empirische Datenlage hinsichtlich des Sprachverständnisses bei MSES nicht erlaubt, weitere, tiefergehende Erkenntnisse und Erklärungen bezüglich der rezeptiven Sprachprofile der MSES abzuleiten (Chilla, 2020). Jedoch scheinen diese sich – angesichts des höchst signifikant ($p < .001$) als größer beurteilten Einflusses der sprachstrukturellen Defizite der MSES auf deren kommunikative Partizipation im Vergleich zu den ESES – auf die selbstbeurteilte kommunikative Partizipation auszuwirken.

Es bedarf des Miteinbezugs weiterer in Frage kommender Faktoren, anhand derer sich die signifikanten Differenzen in der Ausprägung der kommunikativen Teilhabe im schulischen Kontext erklären lassen. Hierzu soll die Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem mit einem mehrsprachigen

Aufwachsen zusammenhängenden Vorliegen eines Migrationshintergrunds beleuchtet werden. Kannengieser zufolge (2023) wächst bis zu ein Viertel aller sprachentwicklungsgestörten Kinder mehrsprachig auf, was – vor dem Hintergrund hochfrequenter Migrationswellen in den letzten Jahrzehnten und sich hieraus ergebender Trends in Richtung sich diversifizierender Sprachprofile von Kindern und Jugendlichen in Kindergärten und Schulen (Morgan, 2022; Geis-Thöne, 2022) – als höchstrelevant hinsichtlich der schulischen und generellen bildungsbezogenen Erfolge einzustufen ist. Während Kinder mit einer SES prinzipiell Schwierigkeiten im Sprachverständnis und in den sprachproduktiven Domänen aufweisen können, sind MSES, wie im Folgenden zu eruieren ist, aufgrund ihres häufigen Migrationshintergrunds doppelt benachteiligt.

Den Ausführungen von Kunter und Pohlmann (2015) zufolge sind Lehrkräfte nämlich gegenüber den Schülern, von denen ihrerseits in der Zukunft gute Leistungen erwartet werden, geduldiger und wohlwollender, was mit mehr Zuwendung und besseren Noten zusammenhängen kann. Aufgrund der Sprachbeeinträchtigungen infolge der manifesten SES kann sich demzufolge ein verändertes, weniger geduldiges und freundliches Kommunikationsverhalten seitens der Lehrkräfte ergeben. Lorenz und Kollegen (2016) konnten darüber hinaus belegen, dass Lehrkräfte von denjenigen Schülern, welche aus Migrantenfamilien stammen, ebenso geringere Leistungen erwarten. Insbesondere von Kindern mit türkischem sprachkulturellem Hintergrund wird im Deutschunterricht bei gleichen Leistungen weniger erwartet, was sich negativ auf die Interaktion der Lehrkräfte mit jenen Kindern auswirkt und zu geringeren schulischen Bewertungen und letztlich realen geringeren Lernzuwächsen führen kann. Für Kinder, die einerseits aufgrund ihrer sprachlichen Einschränkungen (SES) und einem zu vollziehenden Mehrsprachenerwerb beeinträchtigt sind (Kannengieser, 2023) und andererseits aus Migrantenfamilien stammen, kann sich daher eine doppelte Benachteiligung in Form einer stereotypen, systematisch verzerrten Verschiebung ihrer Leistungserwartungen ergeben, deren Einfluss auf das Lehrkräfteverhalten und wiederum auf die damit korrelierenden schulischen Erfolge als überaus beträchtlich zu vermuten ist.

Demzufolge kann – angesichts jener doppelt benachteiligten Rolle der MSES – die höchst signifikant im Vergleich zu den ESES differierende Beeinträchtigung der kommunikativen Partizipation im schulischen Kontext unter anderem in einem veränderten Lehrkräfteverhalten mit Auswirkung auf die Leistungserwartungen und die tatsächlichen schulischen Leistungen verortet werden, welche weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen bedarf.

5.3 Praxisimplikationen

Es sollen mit Blick auf die diskutierten Ergebnisse im Folgenden Praxisimplikationen bezüglich des sprachtherapeutischen respektive sprachheilpädagogischen Handlungsbereichs formuliert werden. Angesichts der ICF-CY bedarf es der Betrachtung eines Gesundheitsproblems auf allen Komponenten des biopsychosozialen Modells, weswegen für einen mit jenem Grundsatz konformen Umgang ebenfalls die Partizipation in kommunikativen Kontexten miteinzubeziehen ist. Diesbezüglich soll sich an den Bereichen der Früherkennung, Prävention, Beratung, Diagnostik, Erziehung und Unterricht sowie der Therapie orientiert (Grohnfeldt, 2014) und herausgearbeitet werden, wie auf die zum Teil statistisch höchst signifikanten Unterschiede bezüglich der kommunikativen Partizipation von MSES im Vergleich zu den ESES in jenen Domänen eingegangen werden könnte.

Früherkennung, Prävention und Beratung

Im Bereich der Früherkennung sollten sich Pädiater und Phoniater in der Beurteilung von Kindern, welche mehrsprachig aufwachsen, der Relevanz einer sich auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen möglicherweise manifestierenden SES (Kannengieser, 2023) und den langjährigen und damit zusammenhängenden, als Folgesymptomatik auftretenden (Sallat & Spreer, 2017) weitreichenden Einbußen bezüglich der kommunikativ-pragmatischen Leistungen bewusst sein (Liiva & Cleave, 2005; Thomas-Stonell et al., 2010), um das Ausmaß der Einschränkung der kommunikativen Teilhabe in verschiedenen Kontexten (Eadie et al., 2006; McCormack et al., 2009) frühzeitig bezüglich des Auftretensrisikos einzudämmen respektive durch entsprechende zu indizierende Maßnahmen zu minimieren. Frühindikatoren müssen bekannt und Diagnostikmittel zur Erkennung von Risikokindern stetig weiterentwickelt werden. Wichtige Vorausläuferfähigkeiten sollten überprüft und ätiologische Erklärungsansätze von sich zu manifestieren drohenden SES abgeklärt werden.

Präventive Maßnahmen in Form der ärztlichen Beratung über mögliche Auswirkungen einer SEV respektive SES mit sprachstruktureller und sekundär kommunikativ-pragmatischer Symptomatik und der Überweisung an sprachtherapeutisches Fachpersonal bewirken zwar keine gänzliche Elimination der Manifestation einer SES, ein frühzeitiges Informieren über Risikofaktoren, Besonderheiten des Mehrsprachenerwerbs – insbesondere vor dem Hintergrund einer vermuteten oder diagnostizierten SEV oder SES – und die zu erzielenden Verbesserung durch frühe sprachtherapeutische Intervention (Law Roulstone & Lindsay, 2015) sind allerdings als probate Mittel der Minimierung des Ausmaßes der sprachstrukturellen Symptomatik mit Blick auf die gefährdete kommunikative Partizipation einzuschätzen.

Diagnostik

Bezüglich der Diagnostik, welche ein Vorliegen einer sich im Zuge einer SES abzeichnenden Beeinträchtigung der kommunikativen Partizipation in verschiedenen Kontexten bestimmen soll, liegen bislang lediglich eine Handvoll Diagnostika vor (Neumann et al., 2019; Neumann et al., 2018). Auch die Erfassung der Fähigkeiten im kommunikativ-pragmatischen Bereich stellt eine Herausforderung dar (Sallat & Spreer 2017), welche allerdings durch den Gebrauch von geeigneten Erhebungsinstrumenten, wie beispielsweise der CELF-5 (Angermaier, 2020), bewerkstelligt werden kann. Andere Beispiele stellen „das pragmatische Profil“ nach Dohmen (2009), die „Children’s Communication Checklist“ (Spree-Rauscher, 2003) sowie der Untertest „Pragmatik“ des „Marburger Sprachverständnistests für Kinder“ (Elben & Lohaus, 2000) dar.

Angesichts der in diesem sowie in dem von Opitz und Neumann (2019) durchgeführten Forschungsprojekt festgestellten, nicht überzeugenden Inter-Item-Korrelation ($\alpha \leq 0.5$) kann nicht von einer die kommunikative Partizipation reliabel messenden Erhebung durch den FBA 6-10 ausgegangen werden. Eine Anpassung in Form von Eliminationen oder Umformulierungen der Testitems könnte eine deutliche Verbesserung der Inter-Item-Korrelation herbeiführen. Des Weiteren könnte die Konzipierung neuer Diagnostikmittel, welche einem ICF-CY-konformen Behandeln einer SES unter Beachtung aller miteinzubeziehenden Ebenen gerecht werden, zu produktiven Ergebnissen verhelfen. Nichtsdestotrotz ist der Miteinbezug von bereits vorhandenen, die kommunikative Partizipation betreffenden Diagnostika in das sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Arbeiten als essenziell zur Feststellung möglicher Einschränkungen anzusehen. Inwieweit entsprechendes Fachpersonal über die Existenz aktualisierter respektive neu konzipierter Diagnostika, welche die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten in Verbindung mit der kommunikativen Teilhabe erfassen können, informiert ist, kann nur vermutet werden. Ein Berichten respektive Herantragen von Erkenntnissen und neuen Konzepten zur Erfassung jener Domäne an das entsprechende Fachpersonal könnte auf Verbandsebene realisierbar sein.

Erziehung und Unterricht

Mögliche Implikationen bezüglich der Erziehung und des Unterrichts betreffen einerseits eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für etwaige differierende Erwartungshaltungen an Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sowie SES.

Um die doppelte Benachteiligung von MSES in ihrer Auswirkung auf die Lernchancen und -erfolge zu minimieren, sollten Lehrkräfte über ein mögliches Vorliegen eines solchen Bias und die weitläufigen Konsequenzen für die Betroffenen aufmerksam gemacht werden. Inwieweit Lehrkräfte sich generell über das Vorhandensein einer differierenden Leistungserwartung bei MSES bewusst sind, ist nicht bekannt und sollte – neben den zu erzielenden Langzeiteffekten einer Beachtung gefährdender Biases – in zukünftigen Forschungsvorhaben untersucht werden.

Darüber hinaus könnte ein bewusstes Thematisieren des Vorhandenseins von Mehrsprachigkeit und deren Vorteile im schulischen Rahmen zur Akkulturation eines weniger eingeschränkten kommunikativen Partizipierens für MSES im Schulkontext herbeiführen. Dies könnte beispielsweise in Form einer Mehrsprachendidaktik – beispielsweise in Fremdsprachenfächern – konzipiert werden. Krumm (2010, S. 208) zufolge wird im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht versucht, „die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des (...) Sprachenlernens generell zu nutzen.“ Aus einer Befragung von 123 Grundschullehrkräften geht hervor, dass „die Mehrheit der befragten Lehrkräfte davon überzeugt ist, dass Erstsprachen zumindest zeitweise einen Platz in ihrem Unterricht haben sollten“ (Lange & Pohlmann-Rother 2020: 43). Dies bestätigt den vollzogenen Perspektivenwechsel von der in den 1980er Jahren dominierenden „Defizitperspektive“ (Gogolin &

Krüger-Potratz, 2019, S. 173) hin zu einer die Mehrsprachigkeitsdidaktik und den Einbezug der L1 der mehrsprachigen Kinder im Sinne des herkunftssprachlichen Unterrichts als Ressource für alle Lernenden wertschätzenden Perspektive. Demnach befürwortet der Großteil der befragten Lehrkräfte ein temporäres Beachten und Miteinbeziehen der L1 von mehrsprachig Aufwachsenden Kindern in den Unterricht, sieht sich aus diversen Gründen allerdings in der Realisierung dessen behindert. Dies betrifft einerseits die fehlende Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Unterricht sprachlich heterogener Klassen sowie den konstruktiven Miteinbezug der möglichen L1 der Lernenden (Michel, 2010; Pözlbauer, 2011; Marx, 2014). Hinzu kommt ein nicht durchgängig zufriedenstellendes Angebot an Lehr- und Lernmaterialien mit Fokus auf Mehrsprachendidaktik (Neveling, 2013; Ekinici & Güneşli, 2016). Daher bedarf es des Bereitstellens von Informationen in universitären Curricula sowie von möglichen Konzepten und Materialien an Schulen, für die beispielsweise das „Konzept des Sprachenübergreifenden Lernens“ (Behr, 2007) sowie die „Didaktik der Sprachenvielfalt“ (Oomen-Welke, 2000) beispielhaft anzuführen sind. Aufseiten der Lernenden ließ sich in verschiedenen Forschungsvorhaben durch das bewusste Fokussieren des Thematisierens und Befürwortens der L1 von Klassenkameraden ein Anstieg der Sprachbewusstheit, der Lernleistungen in Fremdsprachenfächern sowie der interlingualen Transferkompetenzen der Lernenden erreichen (Marx, 2005; Behr, 2007; Bär, 2009; Meißner, 2010). Fraglich ist, welche positiven Auswirkungen eines Konzepts der Mehrsprachendidaktik sich explizit auf die MSES ergeben. Es ist allerdings davon auszugehen, dass eine bloße positive Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der MSES eine Entzerrung der von den Lehrkräften ausgehenden Leistungserwartungen mitsamt einer die Chancengleichheit anvisierenden Bildung bewirken könnte, was weiterer Studien in hierauf abzielenden Forschungsprojekten bedarf.

Therapie

Um der von der ICF-CY geforderten multifaktoriellen Betrachtung des Gesundheitsproblems in Form einer SES im Rahmen der sprachtherapeutischen Behandlung adäquat entgegenzutreten, sind verschiedene Schwerpunkte in der Therapie zu setzen. Mit Blick auf mögliche Korrelationen zwischen den in der CELF-5 abgeprüften Sprachdefiziten und der mittels FBA 6-10 überprüften Beeinträchtigung der kommunikativen Partizipation der MSES bedarf es in weiteren Forschungsvorhaben des Ermitteln relevanter, gegebenenfalls mit der kommunikativen Partizipation korrelierender Sprachleistungen. Jenen korrelierenden sprachstrukturellen Kompetenzen sollte im Rahmen einer sprachtherapeutischen Intervention entsprechende Aufmerksamkeit zuteil kommen, um zu überprüfen, ob die Einschränkung der kommunikativen Partizipation anhaltend minimiert werden kann.

Angesichts einer Therapie mit Fokus auf die Verbesserung der kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten werden unter anderem die Erarbeitung von Gesprächskompetenzen und metakommunikativen Fähigkeiten sowie die Sicherung des bereits eruierten Sprachverständnisses als auch des pragmatischen Verstehens im Sinne des Kontext- und Diskurswissens anvisiert (Kannengieser, 2023).

Die skizzierten Therapieansätze zur Verbesserung der mit der kommunikativen Partizipation von MSES korrelierenden sprachlichen Fähigkeiten entbehren bislang jeglicher Evidenzbasierung. Zur Erkenntnisgewinnung von Evidenzen bezüglich der Wirksamkeit der verschiedenen aufgezeigten Therapieansätze zum Einsatz an MSES mit eingeschränkter kommunikativer Partizipation bedarf es des Durchführens von Forschungsprojekten mit entsprechender Ausrichtung. Mit Spannung ist zu erwarten, inwieweit fokussierter angesetzte Studien diesbezüglich zur Erkenntniserlangung beitragen können. Auch interne Evidenzen aus dem therapeutischen Arbeiten von Fachkräften könnten bereits ein erstes Verständnis bezüglich der Wirkweise von Therapieansätzen, die eine Verbesserung notwendiger Sprachleistungen und somit eine Steigerung der kommunikativen Partizipation erlauben, geben.

Die die verschiedenen Domänen des sprachtherapeutischen und sprachheilpädagogischen Handlungsfelds fokussierenden Implikationen könnten probate Ansätze zur Implementierung der im hier vorgestellten Forschungsvorhaben gewonnenen Ergebnisse bezüglich der Unterschiede der kommunikativen Partizipation von MSES und ESES und der Korrelationen zwischen den Sprachprofilen der MSES und derer Teilhabe an kommunikativen Kontexten darstellen.

6 Fazit und Ausblick

Es konnte angesichts der aufgezeigten Ergebnisse festgestellt werden, dass mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (MSES) größere Einbußen bezüglich ihrer kommunikativen Teilhabe und einen stärkeren Einfluss ihrer im Zuge der SES präsenten Sprachbeeinträchtigungen subjektiv wahrnehmen, wobei diesbezüglich global – quantifiziert mittels des Gesamtscores des FBA 6-10 – sowie in verschiedenen interaktional-kommunikativen Dimensionen statistisch signifikante Unterschiede im Vergleich zu den ESES ermittelt werden konnten. Demzufolge unterliegen MSES insbesondere bezüglich der kommunikativen Kontexte des „weiteren Umfelds“ sowie im schulischen Rahmen statistisch höchst signifikant differierenden Einschränkungen im kommunikativen Partizipieren. Einzelne kommunikative Fähigkeiten, welche sich als äußerst eingeschränkt erwiesen, konnten identifiziert und mit in der ICF auf der Ebene der Partizipation festgesetzten Items in Verbindung gebracht werden.

Hinsichtlich des Kommunizierens mit unbekanntem Gleichaltrigen und Kindern wurden auf die sprachstrukturellen Defizite zurückzuführende Schwierigkeiten in der Darbietung und dem Verständnis anderer Kommunikationsbeteiligter sowie beeinträchtigte kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten, die ein Beachten kommunikativer Normen, Regeln und Strukturen verwehren, diskutiert. Fraglich ist diesbezüglich, inwieweit – angesichts des großen Anteils der von Ritterfeld, Lüke und Dürkoop (2014) identifizierten MSES mit Sprechängsten – ein Entstehen von Sprechangst verhindert werden könnte.

Bezüglich der Schwierigkeiten der MSES, im schulischen Kontext kommunikativ zu partizipieren, wurde auf die unzureichende Datenlage bezüglich der insbesondere als korrelierend einzuordnenden rezeptiven Fähigkeiten von MSES aufmerksam gemacht, was im schulischen Kontext als besonders beeinträchtigend erscheint. Diesbezüglich wurde für die MSES eine doppelte Benachteiligung bezüglich der von den Lehrkräften ausgehenden Leistungserwartungen diskutiert. Kunter und Pohlmann (2015) zufolge sind Lehrkräfte gegenüber den Schülern, von denen ihrerseits in der Zukunft gute Leistungen erwartet werden, geduldiger und wohlwollender, was mit mehr Zuwendung und besseren Noten zusammenhängen kann. Lorenz und Kollegen (2016) konnten darüber hinaus belegen, dass Lehrkräfte von denjenigen Schülern, welche aus Migrantenfamilien stammen, geringere Leistungen erwarten. Angesichts der sprachlichen Beeinträchtigungen im Zuge der manifesten SES sowie deren oftmals vorhandenen Migrationshintergrund ergibt sich demzufolge eine stereotype, systematisch verzerrte Verschiebung derer Leistungserwartungen, welche mit verminderten Bildungschancen, Herausbilden einer kommunikativen Partizipationsbeeinträchtigung und damit korrelierenden schulischen Misserfolgen zusammenhängen kann. Ferner wurde sich mit möglichen Praxisimplikationen für das sprachtherapeutische und sprachheilpädagogische Handlungsfeld bezüglich der Bereiche der Früherkennung, Prävention, Beratung, Diagnostik, Erziehung und Unterricht sowie der Therapie befasst. Ein Fokussieren einer seitens der ICF-CY und dem biopsychosozialen Modell zugrundeliegenden, multifaktoriellen Betrachtung des Gesundheitsproblems SES bei mehrsprachigen Kindern kann nur erfolgreich gelingen, wenn die Auswirkungen der SES in Kombination mit Mehrsprachigkeit auf die Partizipation im Allgemeinen und die kommunikative Partizipation im Besonderen in die sprachtherapeutische und sprachheilpädagogische Entscheidungsfindung miteinfließen. Spannend sind die Ergebnisse weiterer Forschungsvorhaben, die die bereits aufgeworfenen Forschungsfragen und Inhalte zum Gegenstand haben könnten, zu erwarten. Die hier vorgelegten Ergebnisse und daraus resultierenden Schlussfolgerungen können als Impulse für einen ICF-CY-konformen Umgang mit den eingeschränkten sprachstrukturellen und kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten der ein- und mehrsprachigen Kinder mit SES genutzt werden.

Literatur

- Angermaier, M. J. W. (2020). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fifth Edition* (5. Aufl.). Pearson.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Narr.
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Narr.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (2023). *ICD-10-GM Version 2021, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*, 10. Revision, Stand: 20. Juli 2023. Verfügbar unter: www.bfarm.de

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer.
- Büttner, C. & Quindel, R. (2013). *Gesprächsführung und Beratung* (2. Aufl.). Springer.
- Chilla (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (1. Aufl., 109-130). Springer.
- Chilla, S. (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3. Aufl.). Reinhardt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Stand: 20. Juli 2023. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html
- Dohmen, A. (2009). *Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern* (1. Aufl.). Elsevier.
- Döring, N. & Bortz, J. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J., Baylor, C. R., Miller, R. M. & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: a review of self-report instruments in speech- language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 307-320.
- Ekinici, Y. & Güneşli, H. (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland – Eine empirische Studie*. Peter Lang.
- Elben, A. & Lohaus, C. E. (2000). *Marburger Sprachverständnistest für Kinder*. Hogrefe.
- Friederici, A. D. (2006). Neurobiologische Grundlagen der Sprache. In H. O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Neuropsychologie* (2. Aufl., 346-355). Springer.
- Frommelt, P. & Grötzbach, H. (2005). Einführung der ICF in die Neurorehabilitation. *Neurologie & Rehabilitation*, 11(4), 171-178.
- Geis-Thöne, G. (2022). Kinder mit nicht deutsch-sprechenden Eltern. *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 49(1), 111-132.
- Glück, C. W. & Spreer, M. (2015). Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache Stimme Gehör*, 39(2), 81-85.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. UTB.
- Grohnfeldt, M. (2014). Gemeinsame Wurzeln der beteiligten Fachdisziplinen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (1. Aufl., 127-134). Kohlhammer.
- Grötzbach, H. (2018). Grundlagen der Aphasie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Band 4: Aphasien, Dysarthrien, Sprechapraxie, Dysphagien – Dysphonien* (1. Aufl., 41-62). Kohlhammer.
- Haberstroh, J., Neumeyer, K. & Pantel, J. (2016). *Kommunikation bei Demenz. Ein Ratgeber für Angehörige und Pflegende* (2. Aufl.). Springer.
- Kannengieser, S. (2023). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (5. Aufl.). Urban & Fischer.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl., 208), Francke.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261-281). Berlin: Springer.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitung für Bildungsforschung*, 10, 43-60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Liiva, C. A. & Cleave, P.L. (2005). Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(4), 868-883. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005\)060](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005)060)
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016) Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68:89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, 8-24.
- McCormack, J., McLeod, S., McAllister, L., & Harrison, L.J. (2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17549500802676859>
- Meißner, F.-J. (2010). Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (193-225). Narr.
- Morgan, M. (2022). *Migrationsbedingte Vielfalt in der Kita. Pädagogische Arbeit mit Eltern, Kindern und im Team* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Michel, A. (2010). Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz. In G. Veldre-Gerner & S. Thiele (Hrsg.), *Sprachvergleich und Sprachdidaktik* (31-50).
- Neumann, S., Opitz, M. & Blechschmidt, A. (2019). *Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder im Alter von 6;0-10;11 Jahren (FBA 6-10: Sprechen) – Version für Kinder*. Stand: 20. Juli 2023. Abgerufen unter: Neveling, C. (2013). „Kiosco, televisión, tomate – das, was automatisch klar ist“. Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 7.2, 97-129.
- Neumann, S., Salm, S., Robertson, B. & Thomas-Stonell, N. (2018). Kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter – Erste deutsche Referenzdaten zum ‚Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren‘ (FOCUS@-G). *Logos – Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie*, 3, 176-185.
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25(2), 143-163.
- Opitz, M. & Neumann, S. (2019). Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S) SES. Erste Daten anhand des „Fragebogens zur Beteiligung an Alltagskommunikation“ (FBA 6-10). *Forschung Sprache*, 7(2), 37-52.
- Perkins, M. R. (2010). *Pragmatic Impairment*. Cambridge University Press.
- Pözlbauer, A. (2011). Mehr (als) Deutsch. Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch* (61-70). Studienverlag.

- Ritterfeld, U., Lüke, C. & Dürkoop, A.-L. (2014). Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I. *gfl-Journal*, 1, 44-67.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2017). Pragmatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (1. Aufl., 227-298). Ernst Reinhardt.
- Sammann, K., Sdogé, A. & von Allmen, D. (2023). Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich. Unterscheiden sich Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen? *Forschung Sprache*, 11(1), 3-11.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.) Thieme.
- Schäfer, T. (2016). *Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik*. Springer.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Pearson.
- Six, U., Gleich, U. & Gimmler, R. (2007). *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie*. Beltz.
- Spreen-Rauscher, M. (2003.) Die „Children’s Communication Checklist“ (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 48(3), 91-104.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P.L. (2010). Development of the FOCUS (Focus on the Outcomes of Communication Under Six), a communication outcome measure for pre-school children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(1), 47-53. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03410>.

Danksagung

Ein herzliches Dankeschön gilt allen Kindern, denen ich zuhören durfte und die sich mir im Rahmen dieses Forschungsprojekts immens anvertraut haben. All denjenigen, die mich in der Fertigstellung unterstützt haben, bin ich zutiefst dankbar. Besonderen Dank spreche ich meiner Mutter aus, welche mir das größte Geschenk, meine eigene Mehrsprachigkeit, geschenkt hat – хвала!

Zum Autor

John Dennis Stanojevic ist als akademischer Sprachtherapeut in eigener Praxis in München niedergelassen. Nach Studienaufenthalten am Bard College, Berlin, an der Università di Trento (IT) und der University of California, Los Angeles (USA) befindet er sich auf der Zielgeraden seines Master-Studiums an der Ludwig-Maximilians-Universität, München. Zu seinen Interessenschwerpunkten zählt neben der Therapie sprachentwicklungsgestörter Mehrsprachiger die Versorgung von Patienten mit neurogenen Dysphagien.

Korrespondenzadresse

John Dennis Stanojevic
Ludwig-Maximilians-Universität München
J.Stanojevic@campus.lmu.de



Konzeptualisierung und Erprobung eines (inter)disziplinären Curriculums zur Interkulturellen Sensibilität im deutschen Logopädie Ausbildungs- und Hochschul-Setting*

Conceptualisation and piloting of an (inter)disciplinary curriculum re. intercultural sensitivity in German SLT vocational training and university settings

Deana Maksimović Vidanović und Christina Haupt

Zusammenfassung

Hintergrund: Aufgrund der Demografie Deutschlands als Einwanderungsland besteht auch im Bereich der Logopädie ein steigender Bedarf an interkultureller Sensibilität in Ausbildung und Studium von deutschen Logopäd:innen. Diesbezüglich besteht jedoch noch keine übergreifende curriculare Verankerung des Themas, um den Bedürfnissen der zunehmend diversen Logopädie-Klientel gerecht zu werden (Maksimović Vidanović & Haupt, 2022).

Methodik: Ein curriculares Design zur Interkulturellen Sensibilität in der Logopädie wurde erstellt und in unterschiedlichen Ausbildungsstätten (Hochschule, Berufsfachschule) sowie Formaten (persönlich, online) sowohl als berufsspezifisches als auch als interdisziplinäres Kurs-Angebot pilotiert. Die Evaluation erfolgte durch Online-Umfragen bzw. mündliches Feedback im Anschluss an die jeweilige Veranstaltung.

Ergebnisse: Die Teilnehmenden bewerteten die Angebote übergreifend als positiv (Note: gut) im Hinblick auf Kursinhalte und Ausführung. Ein klares Bewusstsein für den hohen Bedarf an kultureller Sensibilität wurde zum Ausdruck gebracht, auch für angrenzende Berufsfelder. Zudem war durchweg der Wunsch nach einer stärkeren und früheren Einbindung des Themas in Ausbildung und Studium inklusive langfristigerer Begleitung der Selbsterfahrung vorhanden.

Schlussfolgerungen: Thematisch ist der Bereich der interkulturellen Sensibilität ein wichtiger Bestandteil für Logopädie und andere Berufe. Insbesondere in der Interaktion mit mehrsprachigen Kindern und ihren Familien besteht der Bedarf nach einer grundständigen Berücksichtigung im Kurs-Curriculum. Weitere Forschung zur Implementierung als langfristigeres integriertes Kursangebot samt entsprechender Effektmessung ist anzuraten.

Schlüsselwörter

Interkulturalität, Curriculum, Logopädie

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

Abstract

Background: Due to the demographics of Germany as an immigration country, an increasing need has emerged for intercultural sensitivity in the training and study programmes of German speech and language therapists. In this regard, however, there is still no overarching curricular anchoring of the topic aimed at addressing the needs of the increasingly diverse SLT clientele (Maksimović Vidanović & Haupt, 2022).

Methods: A curricular design for boosting the intercultural sensitivity in speech and language therapy was created and piloted in various educational institutions (university, vocational school) and formats (face-to-face, online) both as a profession-specific and as an interdisciplinary course offering. The evaluation was carried out using online surveys and verbal feedback following the respective event.

Results: Participants rated the courses as mainly positive across the board (grade B) in terms of course content and delivery. A clear awareness of the high need for cultural sensitivity was expressed, also for related professional areas. The desire for a timely, more intensive integration of the topic in training and studies, including more long-term support for self-awareness, was consistently expressed.

Conclusions: Thematically, the area of intercultural sensitivity is an important component for speech and language therapy and other professions. Particularly in the interaction with multilingual children and their families, there is a need for fundamental consideration in the course curriculum. Further research into implementation as a long-term and integrated course offer including corresponding measures of effects is advisable.

Keywords

interculturalism, curriculum, SLT/SLP education

Einleitung

Im nachfolgenden Beitrag wird ein (neues) Modell der interkulturellen Lehrveranstaltung vorgestellt, welches gezielt für die Bedürfnisse der deutschen Logopädie-Ausbildung und das Studium entwickelt wurde¹. Insbesondere für den Lehrbereich der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und Familien bietet es eine gute Möglichkeit der thematischen Verknüpfung, gerade weil viele Kolleg:innen zwar ein Grundverständnis bzgl. Mehrsprachigkeit und ggf. Interkulturalität haben, sich jedoch hinsichtlich ihrer Einflussmöglichkeiten zum Beispiel im Bereich der Diagnostik stark gefordert bzw. überfordert fühlen (Bloder, Eikerling, Rinker & Lorusso, 2023).

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen des Modells, das auf einem anerkannten Lehreinsetz zur interkulturellen Bildung basiert, wird die praktische Umsetzung am Beispiel einer Pilotierung beschrieben, die von 2021 bis 2023 an der Hochschule Osnabrück sowie in ausgewählten Logopädie-Schulsettings durchgeführt wurde. Die Effekte der Lehrveranstaltung auf die Teilnehmenden werden anhand einer Analyse der studentischen Evaluationen und Resultaten aus Begleitaufgaben veranschaulicht. In der Diskussion werden weitere Optimierungsvorschläge gemacht.

Ausgangspunkt waren die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit zehn Logopädie-Dozierenden, die sich mit interkulturellen Fragestellungen innerhalb der Logopädie-Ausbildung in Deutschland beschäftigten (Maksimović Vidanović & Haupt 2022). Aus den Outcomes wurde deutlich, dass die Entwicklung eines interkulturellen Kursmodells, das den Anforderungen und dem Umfang der aktuellen Logopädie-Ausbildungsformate entspricht, zielführend wäre.

Bereits im Jahr 2020 entwickelte Maksimović Vidanović ein Modell des interkulturellen Lernens, das auf die Anforderungen der aktuellen Logopädie-Ausbildung in Deutschland zugeschnitten ist (Maksimović Vidanović 2020) und im Folgenden detaillierter vorgestellt wird.

Das curriculare Design

Der Modell-Vorschlag soll ergänzend zu bereits bestehenden Curricula sicherstellen, dass die interkulturellen Inhalte in der Logopädie-Ausbildung effektiv transportiert werden. Entsprechend sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn reflektierte und evidenzbasierte Kompetenzen (vgl. Kompetenzprofil für die Logopädie: Rausch et al. 2014) im interkulturellen Kontext zu entwickeln und anzuwenden (Chilla et al.

¹ Ein ausführlicherer theoretischer Bezugsrahmen sowie die detaillierte Beschreibung der vorausgegangenen Studie, auf der der in diesem Artikel beschriebene interkulturelle Kurs basiert, finden sich im Artikel von Maksimović Vidanović und Haupt (2022).

2013; Scharff-Rethfeldt 2017, 2023). Darüber hinaus werden jedoch zunehmend Kompetenzen im Bereich Interkulturalität und Diversität vorausgesetzt (Schiller, 2019), auch wenn diese aktuell noch nicht explizit in der Ausarbeitung des neuen Berufsgesetzes verankert sind (AK Berufsgesetz, 2023).

Die vier Aspekte, auf denen das Modell IK-Logo (Interkulturelle Logopädie) basiert sind folgendermaßen inhaltlich gestaltet: (1) Ziel: Kulturübergreifende Kompetenz, Interkulturelle Sensibilisierung, (2) Methode: Strukturierte reflektierende Praxis, (3) Kontext: Logopädie-Ausbildung, -Studium und -Praxis und (4) Format: Flexibilität des Unterrichtsformats im Hinblick auf Modus und Ausbildungsstätte (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Die vier Prinzipien des IK-Logo-Modells

Das IK-Logo-Modell basiert auf verschiedenen komplementären Ansätzen für die Entwicklung interkultureller Lernkonzepte. Der Modus des Fernlehrgangs (Dimension Format) wird von McCormack et al. (2014) vorgeschlagen, und die Reflexionsgrundlage für die Vermittlung von kulturübergreifender Sensibilität (Dimension Methode) wird von Ryan und Ryan (2013) dargelegt. Die Notwendigkeit, interkulturelle Inhalte in einen disziplinspezifischen Kontext einzubetten (Dimension Kontext), um die Motivation der Studierenden und das Verständnis für die Verbindung von interkulturellen Inhalten mit der Alltagspraxis zu gewährleisten, lehnt sich an den multimodalen Ansatz von Barton und Ryan (2014) an.

Ziel

Das Ziel von IK-Logo ist es, interkulturelle Sensibilität² durch disziplinspezifisches reflexives Lernen zu entwickeln. Um Stereotypisierungen und Kulturalisierung zu vermeiden, sollten kulturspezifische Inhalte nur falls erforderlich und beispielhaft vermittelt werden; sie können jedoch nicht das Ziel des interkulturellen Lernens darstellen (vgl. McAllister et al. 2006, Fitzgerald 2000). Beispielsweise sollten Studierende daran herangeführt werden, dass es kulturbedingt unterschiedliche Einstellungen zu Gesundheit und Krankheit gibt, und dass ihr Verständnis für die Bedürfnisse der Klient:innen von diesen Konzepten abhängen kann. Anstatt sie über unterschiedliche Einstellungen zu Gesundheit und Krankheit in bestimmten Kulturen zu unterrichten, sollten zukünftige Logopäd:innen besser darin geschult werden, ein kultursensibles Gespräch mit KLD³-Klient:innen auf individueller Ebene zu führen, und mehr über die subjektiven, persönlichen Ansichten und Einstellungen ihres Gegenübers herauszufinden, die ggf. mit dem

2 Der Artikel verwendet den Begriff interkulturelle Sensibilität anstelle interkultureller Kompetenz, welcher immer noch häufig anzutreffen ist. Der Begriff „Kompetenz“ wurde in der Literatur stark kritisiert, da er eine Fremdbestimmung (Othering) impliziert: Die Mehrheitsbevölkerung sieht interkulturelle Kompetenz als eine besondere Art von Kompetenz, die für den Umgang mit Diversität in beruflichen Kontexten gebraucht wird, und nicht als eine Reihe universeller Fähigkeiten, die alle Mitglieder der Gesellschaft besitzen sollten, da Migrant:innen ein Teil dieser Gesellschaft sind (Kalpaka & Mecheril 2010: 78-79).

3 kulturell- und linguistisch-divers

übereinstimmen können, was oft als kulturspezifisches Verhalten angesehen wird, oder auch nicht – ohne sich von Stereotypen leiten bzw. beeinflussen zu lassen (vgl. Scharff Rethfeldt 2017; Schiller 2019). Der Vorteil eines solchen Ansatzes liegt nicht nur an der Minimierung der Gefahr einer Fehlinterpretation der Einstellung der/des Klient:in, sondern auch darin, eine Beziehung auf Augenhöhe zu generieren, die auf gegenseitigem Vertrauen und Verständnis basiert. Der Aufbau einer guten Beziehung sowie die ständige Reflexion der Interaktion zwischen Klient:in und Therapeut:in für die gemeinsame Entscheidungsfindung gelten in der logopädischen Therapie als wichtige Grundsteine. Die Basis hierfür bildet eine geübte, flexible Gesprächsführung, auch als Teil des Interaktiven Reasonings (Beushausen, 2020:30f).

Format

Interkulturelle Inhalte können in der Logopädie-Ausbildung fachübergreifend in den Lehrplan integriert oder als eigenständiges Fach unterrichtet werden. Aufgrund der in der Logopädie-Lehre vorherrschenden curricularen Einschränkungen und der oftmals hohen Arbeitsbelastung (Maksimović Vidanović & Haupt 2022), scheint das integrierte Modell aktuell die realistischere Lösung zu sein. Allerdings erfordert dieses Modell eine curriculare Umstrukturierung aller Module, in die interkulturelle Inhalte integriert werden. Dies ist ohne konkrete institutionelle Entscheidungen, die interkulturelles Lernen als einen wichtigen Teil der therapeutischen Studiengänge definieren, nicht ohne weiteres realisierbar.

Grundsätzlich besteht seit Jahrzehnten die Forderung nach einem neuen Ausbildungsmodell für Logopädie, das die veraltete LogAPro aus dem Jahr 1980 ablösen soll (Arbeitskreis Berufsgesetz 2016). Jedoch steht eine grundständige Verankerung von Veränderungen derzeit noch aus (AK Berufsgesetz, 2023), und es bleibt abzuwarten, welchen Stellenwert interkulturelles Lernen in den aktualisierten Grundsatzpapieren bzw. im neuen Berufsgesetz final erhalten wird.⁴

Abgesehen von der Flexibilität des Schulformats ließe sich IK-Logo so anpassen, dass es als eigenständige oder integrierte Veranstaltung, in Präsenz oder im Online-Modus unterrichtet werden kann. Auf der Grundlage des Fernlehrgangmodells von McCormack et al. (2014) ist es möglich, IK-Logo online anzubieten, was z. B. für das Fernstudium oder als Antwort auf die steigende Nachfrage nach Online(-Weiter-)Bildung genutzt werden kann. Für die Vermittlung neuer Informationen wird eine Vielzahl von Formaten und Methoden verwendet, um unterschiedlichen Lernstilen gerecht zu werden und tiefgreifendes Lernen zu ermöglichen. Inhalte werden sowohl synchron (z. B. Online-Konferenzen) als auch asynchron (z. B. Blogs, Wikis, Internetforen) vermittelt, wobei die Grenzen zwischen formellen und informellen Lernräumen verschwimmen. Das Konzept der partizipativen Kultur von Jenkins et al. (2009) postuliert, dass informelle Lernumgebungen, wie der Zugang zu Webkulturen für pädagogische Zwecke, effektives Lernen fördern, indem sie niedrigere Zugangsbarrieren, eine starke Unterstützung für das Teilen der eigenen Beiträge, ein Gefühl der Verbundenheit untereinander, informelle Mentorenschaft von Erfahrenen zu Anfänger:innen, ein Gefühl der Eigenverantwortung für das Geschaffene und ein starkes kollektives Gefühl für die Bedeutung des Projekts bieten (vgl. ebd.).

Eine Vielzahl von Methoden des reflektierenden Lernens, wie z. B. Journaling im Sinne eines Lerntagebuchs (vgl. Ryan & Ryan 2013), kann auf diese Weise effektiv angewandt werden – entweder als begleitende Hausaufgabe oder als Kleingruppenaktivitäten im Unterricht (z. B. zur Vorbereitung auf ethnografische Interviews). Die Erkundung der Machtverhältnisse durch den Dialog mit sich selbst ist ein wirksames Mittel, um komplizierte und ggf. heikle interkulturelle Themen zu behandeln. Das Journaling kann entweder frei erfolgen oder strukturiert und durch von der Lehrkraft zugewiesene sogenannte Leitfragen („guiding questions“) unterstützt werden, um damit die Studierenden zu einer tieferen und kritischeren Reflexion anzuleiten (vgl. ebd. S. 6).

Der Wechsel zwischen synchronem und asynchronem Lernen verlagert den Schwerpunkt von durch die Lernumgebung beeinflusste Lernkontexte, auf die dynamisch(er)en, multimodalen Lernprozesse.

IK-Logo sieht vor, dass die interkulturellen Inhalte immer in den disziplinspezifischen Kontext eingebettet sind, so dass die Studierenden sie besser nachvollziehen können. Das primäre Ziel ist es, die Motivation und das Engagement der Studierenden unabhängig vom Format sicherzustellen, indem die Lehrangebote im direkten Bezug zur beruflichen Praxis stehen.

4 vgl. auch Ausblick zur kritischen Einschätzung der momentanen Möglichkeiten am Ende des Artikels

Curriculum-Aufbau

Kulturübergreifendes Lernen geschieht am erfolgreichsten über die Methode der reflektierenden Praxis. Um die reflektierende Praxis systematisch anzuleiten, wird diese auf das TARL-Modell (Teaching and Assessing Reflective Learning Model: Ryan & Ryan 2013) bezogen. In der Konzeptualisierung dieses Modells waren die zu berücksichtigenden Faktoren (a) die Entwicklungsstufe, (b) die Diversität der Lernenden (bzgl. Vorerfahrung und Vorbildung) sowie (c) der disziplinäre Kontext (vgl. ebd.: 252).

Ryan und Ryan (2013) stützen ihr Modell auf das Konzept des pädagogischen Feldes (pedagogic field), das von verschiedenen Lehrstrategien rund um das reflektierte Lernen oder die Beurteilung bestimmt wird (ebd.). Das Feld wird durch zwei Dimensionen definiert: (1) die *kategorien*-basierte Dimension, die sich mit Ebenen des Denkens, von rudimentärem bis hin zu anspruchsvollerem Denken befasst und (2) die *entwicklungs*-basierte Dimension, welche die Entwicklung des Denkens der Studierenden im Laufe der Zeit, mit zunehmender Auseinandersetzung mit Konzepten und Praktiken in den Blick nimmt (ebd.: 253-254).

Der Hauptgrund für die Wahl des TARL-Modells ist seine integrative Grundlage: Es regt die Entwicklung von praktischen Kompetenzen über die Zeit sowie auf inhaltlich-theoretischer Ebene an. Dies adressiert die Studienergebnisse von Maksimović Vidanović (2020) zum aktuellen Stand der Lehr-Praxis hinsichtlich interkultureller Inhalte in den deutschen Ausbildungs- und Hochschullehrplänen für Logopädie: Demnach werden interkulturelle Themen im Studium oder in der Berufsausbildung oftmals gar nicht oder aber fehlplatziert, z. B. werden sie zu spät vermittelt, tendenziell nach statt vor der Praxisphase, in der die Studierenden häufig mit KLD-Klient:innen in Kontakt kommen. Curriculare Fehler, die es zu vermeiden gilt, sind in diesem Sinne (a) die zu frühe zeitliche Einordnung komplexer interkultureller Inhalte in der Ausbildung, wenn die Teilnehmenden noch nicht die Chance hatten, die praktische Bedeutung des Themas zu erkennen, und (b) die Thematisierung interkultureller Inhalte in der Praxisphase, ohne vorherigen theoretischen Input zum Thema zu geben. TARL geht auf diese Probleme ein, indem es eine klare Abfolge von Phasen vorgibt, in denen interkultureller Input erfolgen sollte (s. Abb. 2)

Die Entwicklungsdimensionen des TARL-Modells und IK-Logo

Das kritische Denken im TARL-Rahmen wird in drei Hauptphasen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt: (1) persönlich / vertraut (früh), (2) Peer / Theorie (mittel) und (3) Theorie/Praxis (spät). Die drei Phasen sollten den drei Studienjahren eines dreijährigen Logopädie Ausbildungsprogramms entsprechen. Abbildung 2 stellt die erwähnten Phasen im Zusammenhang mit Zielen und Methoden dar:

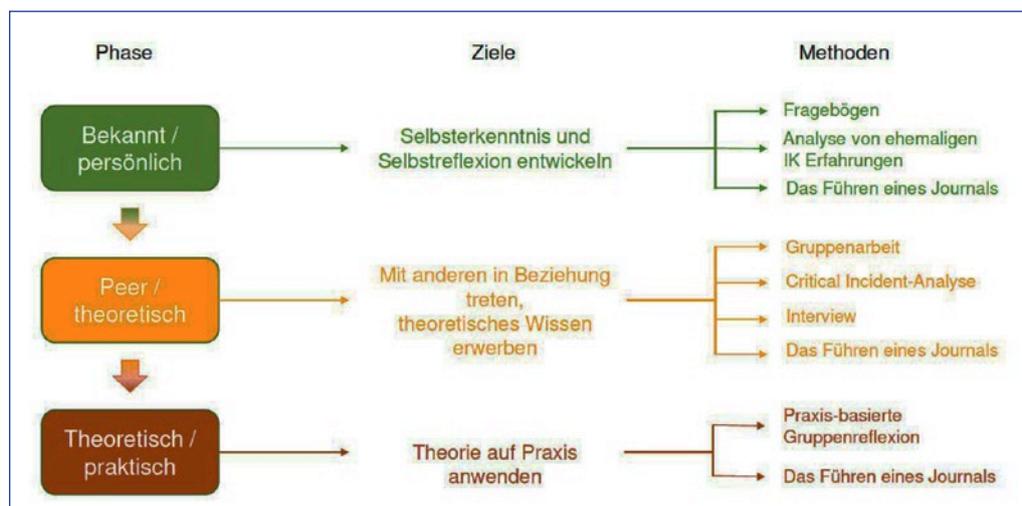


Abb. 2: Kombination von TARL mit IK-Logo-Lehrplanentwurf (nach Ryan & Ryan 2013)

Im Folgenden wird die dreijährige Berufsausbildung zum/zur Logopäd:in als Beispiel für einen zeitlichen Ablauf gewählt. Die Inhalte lassen sich jedoch auch auf das duale bzw. additive Studium und die zugrundeliegenden Zeiträume (auf drei bis acht Semester verteilt) mit entsprechender zeitlicher Berücksichtigung übertragen.

Zu Beginn der Ausbildung (Jahr 1) ist das Ziel, selbstreflexive Fähigkeiten zu entwickeln: Studierende werden sich in der Auseinandersetzung mit ihrem persönlichen Hintergrund ihrer sozialen Privilegien bzw. des Fehlens von Privilegien im Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen bewusst. Geeignete Methoden stellen hier z. B. Fragebögen zu Selbsteinschätzung sowie Aktivitäten dar, die darauf ausgelegt sind, vergangene Interaktionen in einem interkulturellen Kontext zu überdenken, um die eigenen Einstellungen, Gefühle und Reaktionen in diesen Situationen zu reflektieren.

In Jahr 2 werden die Studierenden auf substanziellere Weise in die Theorie zu Grundlagen des interkulturellen Lernens eingeführt: z. B. Vor- und Nachteile von kulturspezifischen und kulturübergreifenden Ansätzen, drei Formen von Rassismus, Unterschiede zwischen Stereotypisierung, Vorurteil und Diskriminierung etc. Auch wenn das Ziel die theoretische Wissensvermittlung ist, und obwohl diese Konzepte für die interkulturelle Bildung spezifisch sind, sollten sie immer in den Kontext der logopädischen Praxis eingebettet, und anhand von Fallstudien und Beispielen aus dem Fachgebiet Logopädie veranschaulicht werden. Der Fokus wird von sich selbst auf die Peers als Gegenüber verlagert: Entsprechend sind die Aktivitäten paar- und gruppenarbeitsbasiert, interaktiv und reflektieren konkrete Erfahrungen und Beiträge der Kommiliton:innen. Der Critical-Incident-Ansatz (McAllister et al. 2006:371) wird über zusätzliche Aufgaben eingeführt, um über Reflexionsprozesse gewonnene Erkenntnisse mit der Theorie in Beziehung zu setzen. Dabei werden „Kritische Vorfälle“ entweder ähnlich einer Fallstudie oder in Form eines ethnographischen Interviews für die Identifikation und Analyse spezifischer Ereignisse gewählt, wobei sowohl der Prozess der Informationssammlung als auch der berichtete Vorfall zum Fokus der Analyse werden (Fitzgerald 2000:191).

Nachdem der „kritische Vorfall“ präsentiert wurde, folgt eine geführte Diskussion in Kleingruppen. Die/der Moderator:in stellt gezielte Fragen, um die Bewegung von der oberflächlichen Beschreibung zur Interpretation zu unterstützen, die es erlaubt, mehrere Erklärungen für den Vorfall zu identifizieren. Wenn die Teilnehmenden nicht zu tiefem Reflektieren angeregt werden, besteht die Gefahr, dass ihre Stereotypen verstärkt werden. Die Sitzung endet mit einem Feedback, um den Übergang von sympathischen zu empathischen Reaktionen zu gewährleisten und mögliche persönlich herausfordernde Einsichten – wie z. B. selbstkritische Betrachtungen und Erkenntnisse, die aufgetaucht sein könnten – zu lösen. Dabei ist der Einsatz interkulturell geschulter und sensibler Moderator:innen wesentlich für eine effektive und sichere Durchführung des Prozesses (Fitzgerald 2000:193).

Im dritten Logopädie-Ausbildungsjahr wird die Theorie auf die Praxis bezogen und konkret erprobt sowie professionell begleitet. Im Falle eines eingebetteten interkulturellen Kurses vermitteln fachspezifische Ausbilder:innen auch interkulturelle Inhalte. Bei den praktischen Übungen, z. B. der sprachlichen Beurteilung von Klient:innen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund, sollte ein/e interkulturelle/r Pädagog:in in das Beurteilungsteam einbezogen werden, um bei Bedarf zu intervenieren. Somit können sich die Fachpädagog:innen auf den disziplinspezifischen Teil des Verfahrens konzentrieren, während die interkulturellen Pädagog:innen auf mögliche „Fehler“ in der Kommunikation eingehen können, für die sie durch ihr Studium sensibilisiert wurden. Eine geeignete Methode zur Strukturierung der Reflexion ist das Journaling, das geleitete Führen eines Lerntagebuchs (Ryan & Ryan 2013:250; Lubinski & Matteliano 2008:42). Ein Lerntagebuch sollte jedoch während der gesamten Kurszeit geschrieben, und regelmäßig vom Dozierenden gelesen und kommentiert bzw. aufgegriffen werden, um Feedback und Empfehlungen für Modifizierung und Verbesserung der reflektierenden Praxis zu erhalten. Am Ende jeder Lehreinheit sollte ein Input von 3 bis 5 Fragen oder Richtlinien gegeben werden, auf die sich die Studierenden bei ihren Tagebucheinträgen stützen können. Beispielfragen: „Inwieweit haben die heutigen Aktivitäten Sie dazu gebracht, über Ihre bisherigen Erfahrungen zu reflektieren?“ oder „Welche der gewonnenen Erkenntnisse werden Ihr Verhalten in Zukunft beeinflussen?“

Die kategorienbasierten Dimensionen des TARL-Modells

Richtlinien für die Strukturierung der reflektierenden Praxis werden in den kategorien-basierten Dimensionen von TARL bereitgestellt (Ryan & Ryan 2013: 9). Die vier Kategorien Reporting & Responding, Relating, Reasoning, und Reconstructing entsprechen den Entwicklungsstufen des kritisch-reflexiven Denkens und dienen als Grundlage des Aktivitäten- und Aufgaben-Designs. TARL sieht zudem die Bildung von pädagogischen Knotenpunkten (Hubs) vor, die für einen integrierten Ansatz zur interkulturellen Kompetenz notwendig sind (ebd.: 14). Vielen Logopädie-Lehrenden fehlt ggf. das Know-how oder die Zeit, Ressourcen und Aktivitäten für interkulturelle Inhalte in ihren Kursen zu entwickeln. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass dieser Aspekt der Kursgestaltung nicht dem Zufall oder den Umständen überlassen wird. Die Empfehlung ist, erste pädagogische Inhalte in Zusammenarbeit mit interkulturellen Pädagog:innen zu entwickeln: Aktivitäten werden im Austausch diskutiert und eruiert, bis sie beiderseits als passend und zielführend gelten, und werden anschließend den verschiedenen Ebenen der entwicklungsbezogenen Dimension zugeordnet. Nachdem die Aktivitäten und Ressourcen in der Praxis eingesetzt wurden, können die Dozierenden den Hub weiterentwickeln, indem sie Feedback zur Anwendbarkeit und Wirksamkeit der Aktivitäten geben. Auf diese Weise wird der Hub-Inhalt kontinuierlich modifiziert und an die Kurszwecke angepasst.

Im Folgenden wird Bezug auf die konkrete Erprobung des Unterrichtsmodells in einem additiven Logopädie-Studiengang genommen. Entsprechend der Möglichkeiten und Grenzen des Kursformats einer Blockwoche wurde eine Auswahl von Methoden getroffen sowie deren Planung und Umsetzung pilotiert und evaluiert.

Interkulturalität als Blockwochen-Veranstaltung

Das oben beschriebene IK-Unterrichtskonzept wurde erstmalig im Mai 2021 an der Hochschule Osnabrück in Form eines interdisziplinären fünftägigen Online-Blockseminars (30 Unterrichtseinheiten) erprobt. Dies geschah unter Anleitung der Autorinnen dieses Artikels im Tandem-Teaching (Interkulturelle Pädagogin und Logopädin). Der Kurs wurde allen Studierenden der Fakultät WiSo (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) angeboten, jedoch mit spezifischem Fokus auf Studium und Praxis der Logopädie, Ergo- und Physiotherapie (ELP) sowie der Sozialen Arbeit ausgeschrieben. Abbildung 3 zeigt den thematischen Überblick, der nachfolgend weiter erörtert wird.

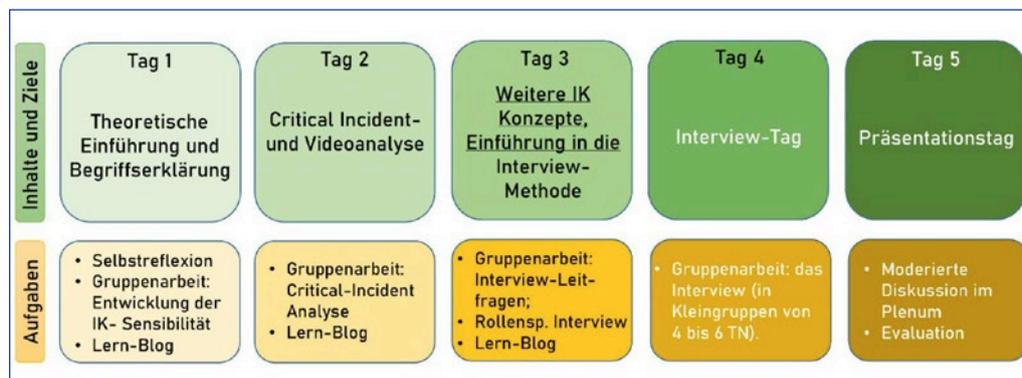


Abb. 3: Struktur der Blockwochenveranstaltung zur Interkulturellen Sensibilität (SoSe 2021, HS OS)

Den Vorgaben des theoretischen TARL-Modells folgend wurde zu Beginn des Seminars eine Kombination aus theoretischem Input und Selbstreflexionsübungen angeboten. Das Programm schloss die Analyse von Critical Incidents an und endete mit einem ethnographischen Interview mit KLD-Personen, die sich aus Therapeutinnen, Müttern mit Kindern in Therapie und Familienbegleiterinnen, die mit KLD-Eltern und Kindern in lokalen Kindergärten arbeiten, zusammensetzten. Die Interviews wurden mit theoretischer Vorbereitung und Erklärung der Methode und Rollenspiel-Übung unter Dozierenden-Beobachtung in Kleingruppen durchgeführt. Das breite Spektrum der Interviewpartnerinnen wurde so gewählt, dass alle TN angesprochen wurden und die Möglichkeit hatten, Interviewpartnerinnen entsprechend ihrer beruflichen Ausrichtung zu wählen. Am Ende der Tage 1 bis 3 wurde von den TN jeweils ein (optionaler) Lern-Blog im Sinne des Journaling angefertigt, der u. a. persönliche Erkenntnisse und Unsicherheiten thematisierte. Die Blog-Einträge wurden von den Lehrenden gelesen und thematisch innerhalb der nachfolgenden Tage aufgegriffen. In Einzelfällen erhielten die TN individuelles Feedback bzw. ein Gesprächsangebot, z. B. dort, wo starke Gefühle ersichtlich wurden.

Evaluation

Am Ende der Blockwoche wurde online eine Evaluation über die Software Lime Survey durchgeführt. Über einen Fragebogen wurde zum einen strukturiertes Feedback zu den jeweiligen Veranstaltungen in Form von Schulnoten auf einer Likert-Skala erhoben; dabei repräsentierten die Antworten jeweils subjektive Eindrücke. Zusätzlich enthielt der Fragebogen offene Fragen zu Inhalten, Struktur und persönlichen Take-Home Erfahrungen.

Ergebnisse

Teilnehmende im ersten Durchgang waren insgesamt 34 Studierende, einerseits aus dem additiven Studiengang ELP (N = 11, davon überwiegend Logopäd:innen) sowie dem grundständigen Studiengang Soziale Arbeit (N = 23). Tabelle 1 fasst die erhobenen Kategorien samt Durchschnittswerten von 24 Antworten (aus insgesamt 34 TN) im Überblick zusammen. Zum Vergleich wird das Folgeangebot der Blockwoche aus dem Wintersemester 2021_22 gegenübergestellt.

Tab. 1: Übersicht von Kategorien und Benotung des Blockwochen-Angebot

Kategorie	Mittlere Schulnote SoSe 2021	Niedrige Noten (Ausreißer)	Mittlere Schulnote WS 21-22
Input Qualität	2,0	1 x 5	1,73
Input Menge	2,5	1 x 4 / 1 x 5	1,73
Verständlichkeit	2,0	1 x 4 / 1 x 6	1,73
Begleitmaterialien	2,0	1 x 6	1,89
Studierenden-Beiträge (Selbsteinschätzung*)	2,14	2 x 4	2,21
Vor-/Nachbereitung*	2,45	2 x 4 / 1 x 5	2,1
Gesamtzufriedenheit	2,45	1 x 4 / 1 x 6	1,89

Aus den Bewertungen ist ersichtlich, dass die Teilnehmenden zwar insgesamt überwiegend gute Noten vergaben, jedoch in spezifischen Bereichen Raum für Verbesserungen vorlag. Insofern wurden zeitlich nachfolgende Blockwochenangebote auf Grundlage des erhaltenen Feedbacks spezifiziert, was zu einer deutlich besseren Bewertung durch die TN führte.

Eine genauere Betrachtung und Bewertung der Inhalte aus der ersten Pilotierung führte im weiteren Verlauf zu einem insgesamt positiveren Bild im Hinblick auf Inhalte und Outcomes: Abbildung 4 zeigt die durchschnittliche Zustimmung (1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll zu) bzw. Empfehlungsgrade hinsichtlich verschiedener inhaltlich-didaktischer Aspekte. Besonders hohe Zustimmungsggrade erhielt die Anregung zur Reflexion, eine klare Verbindung von Theorie und Praxis sowie die Multiperspektivität durch interprofessionelles Tandem-Teaching. Zudem ist sichtbar, dass die beiden Semester im Vergleich eine höhere mittlere Zustimmung im WS 21_22 vorlag, insbesondere was die Vorbereitung auf die Praxisaufgabe anging.

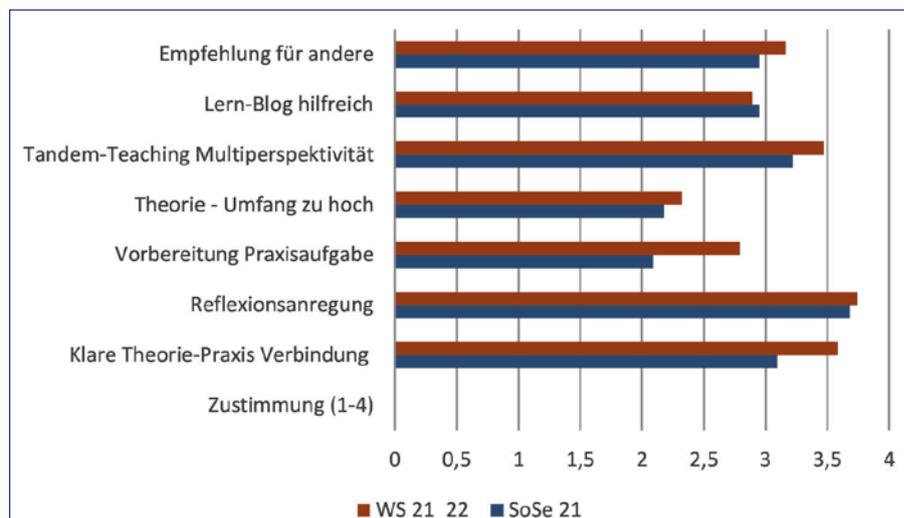


Abb. 4: Grad der Zustimmung zur Nützlichkeit der Blockwochen-Inhalte

Bestimmte Hindernisse, die einige TN äußerten, waren auf technische Schwierigkeiten des Online-Lernens und die gleichzeitige Koordination und Betreuung mehrerer Gruppen, die mit unerfahrenen Interviewpartner:innen arbeiteten, zurückzuführen. Auf der anderen Seite gab es äußerst positives Feedback zu den Kursinhalten – durchweg bestätigten die Studierenden ihr gestärktes Bewusstsein für die Bedeutung interkultureller Kompetenz in ihrem Beruf und waren daran interessiert, ihr Wissen zu diesem Thema zu erweitern.

Beispiele von Erfahrungen und weiterer Wünsche

Auf Grundlage des additiven qualitativen Feedbacks aus Antworten auf offene Fragen aus der Online-Umfrage sowie im mündlichen Austausch fasst Abb. 5 explizit positives Feedback als auch Vorschläge und Wünsche der Teilnehmenden thematisch zusammen.

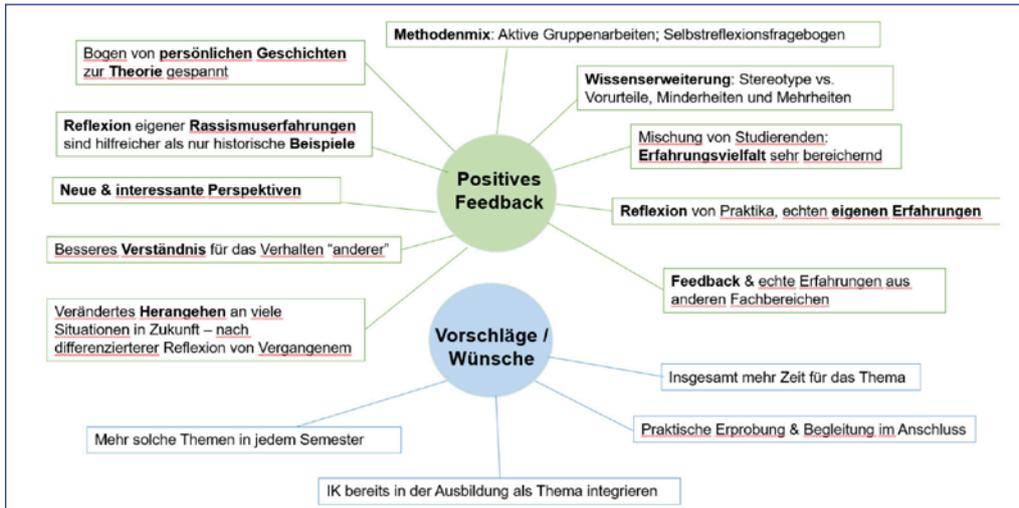


Abb. 5: Thematische Übersicht von Feedback zur Blockwoche Interkulturelle Sensibilität

Ähnliche Evaluationen wurden in den nachfolgenden Blockwochen (SoSe 2022, WS 22/23 und SoSe 2023) erhalten. Da die Fragebögen-Formate durch Involvierung der Hochschule über die Semester variierten, werden nachfolgend lediglich allgemeine Aussagen zusammengefasst und präsentiert. Die Kurse waren allesamt zur vollen Kapazität besetzt und schlossen zunehmend Studierende anderer Professionen sowie internationale Studierende ein (z. B. Betriebswirtschaft im Gesundheitswesen (BIG) und Management) (vgl. Abb. 6).

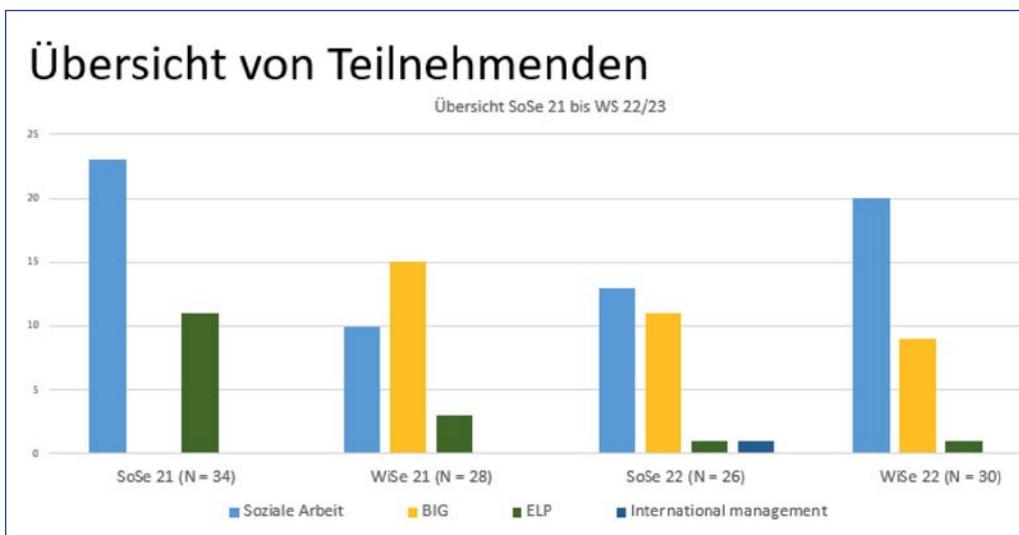


Abb. 6: Blockwochen-Teilnehmende vom SoSe 21 bis WiSe 22/23

Aufgrund sinkender Studierendenzahlen im Studiengang ELP (Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie) und einem breiten Angebot an Blockwochen-Themen zur Auswahl, nahm die Zahl der teilnehmenden ELP-Studierenden zunehmend ab.

Add-On: IK-Logo als zweitägige Veranstaltung an Berufsfachschulen für Logopädie

Auf Basis des Feedbacks von additiv Studierenden aus dem Bereich ELP, die sich Inhalte zum Themenbereich IK bereits in der Ausbildung gewünscht hätten, wurde ein Kurzformat an drei verschiedenen Berufsfachschulen für Logopädie durchgeführt, deren Ausführung sowie Outcomes nachfolgend kurz skizziert werden.

Die Möglichkeit entstand, den Kurs als Kompaktveranstaltung an zwei Berufsfachschulen in NRW (8 – 12 UE, online Format) und Niedersachsen (6 UE in Präsenz) durchzuführen. Diese Veranstaltungen wurden – unabhängig vom TARL-Konzept – in Form von Kurz-Seminaren zur interkulturellen Sensibilisierung von Logopädie-Schüler:innen durchgeführt (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht über Kurz-Veranstaltungen zu IK-Logo an Berufsfachschulen

NRW – BFS 1	WS 2021/22, 8 UE, zwei aufeinanderfolgende Tage (online) Lehrende: Erstautorin	N = 12 Unterkurs
Niedersachsen – BFS	WS 2021/22, 6 UE, zwei Freitage mit zwei Wochen Abstand), jeweils 3 x 45 Min. (Präsenz) Lehrende: Co-Autorin	N = 12 Mittelkurs
NRW – BFS 2	SoSe 2023, 12 UE (online) über mehrere Wochen verteilt, mit Abstand (beide Autorinnen)	N = 10 Oberkurs

Der im Text vorab detailliert vorgestellte theoretische Modell-Rahmen wurde aus folgenden Gründen zum kompakten Kursformat angepasst: a) die kurze Zeit, die für die Veranstaltung vorgesehen war, reichte nicht aus, um eine strukturierte Entwicklung kultureller Sensibilität zu ermöglichen und b) Terminkonflikte, aufgrund derer die Veranstaltung in einem Fall für Erstsemester-Schüler:innen ohne Praxiserfahrung (NRW) sowie Auszubildenden im zweiten Lehrjahr (Niedersachsen) angeboten werden konnte. Diese Konditionen widersprachen teilweise der TARL-Vorgabe, eine frühzeitige Zuordnung komplexer interkultureller Inhalte im Curriculum zu vermeiden, entsprechend wurden Inhalte vereinfacht und an das jeweilige Publikum angepasst.

Trotz dieser schwierigen Bedingungen entschieden sich die Autorinnen, die Kurse anzubieten, da die Berufsausbildung die Bildungsform ist, in der es am meisten an interkulturellen Bildungsinhalten mangelt (vgl. Maksimović Vidanović & Haupt 2022). Der Fokus wurde darauf gelegt, einen ersten Reflexionsprozess über die Bedeutung von Kultur im logopädischen Beruf zu vermitteln sowie die häufigsten Hindernisse der interkulturellen Kommunikation, wie Stereotypisierung und essentialistische Sichtweisen, zu erkennen und zu vermeiden.

Das Feedback der TN war überwiegend positiv, was das Gesamtinteresse angeht, welches geweckt wurde. Während sich der Mangel an Praxiserfahrungen mindernd auf die Vorstellungskraft und Interaktion in einer der NRW-Gruppen (Unterkurs) auswirkte, beteiligten sich die TN aus Niedersachsen (Mittelkurs) und Gruppe 2 aus NRW (Oberkurs) sehr interaktiv und interessiert am Angebot und äußerten abschließend den Wunsch, das Thema direkt weiter zu verfolgen und zu vertiefen.

Zusammenfassung der Outcomes zum Kurs Interkulturalität über Ausbildungsstätten hinweg

- Besonders geschätzt wurden Inhalte zu Selbsterfahrung, Reflexion sowie die Möglichkeit des (interprofessionellen) Austauschs und Lernens zwischen den Teilnehmenden.
- Unabhängig von Format (online vs. Präsenz) und Zielgruppe (ELP vs. andere Studienfächer) sowie Umfang (Blockwoche vs. Kurzformat an Fachschulen) wurde das Thema als positiv-anregend wahrgenommen und bewertet.
- Insgesamt waren Ergebnisse zu persönlichen Veränderungen und Benefits am aussagekräftigsten, dies waren u. a. erhöhte Sensibilisierung, Reflexivität sowie ein Interesse daran, das Thema weiter zu vertiefen.

- Ideen für die Weiterentwicklung wurden in Form von konstruktiver Kritik geäußert: z. B. mehr Tiefe, mehr praktische Beispiele, mehr Vorbereitungszeit für Praxis-Übung (Interview).
- Großes Interesse an einer Beschäftigung mit dem Thema über einen längeren Zeitraum hinweg wurde in allen Gruppen geäußert.
- Herausforderungen bestanden in teilweise mangelnder Praxis-Erfahrung, fehlenden Zugängen für einen möglichen Übertrag bzw. die Erprobung und Diskussion von Erkenntnissen.

Diskussion

Einschränkungen

Die Entscheidung, das Seminar an der Hochschule Osnabrück für ein interdisziplinäres Publikum anzubieten, basierte auf der Annahme, dass andere Studiengruppen, deren Klientel zu einem erheblichen Teil aus KLD-Personen besteht, ebenfalls von (zusätzlichem) interkulturellen Training profitieren würden. Im Verlauf weiterer Testläufe wurde diese Annahme bestätigt.

Die Mehrzahl der Teilnehmenden im Sommersemester 2022 und Wintersemester 2022/23 studierte die Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit und BWL im Gesundheitswesen, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese Entwicklung auch durch eine geringere Anzahl von Logopädie-Studierenden an der Hochschule Osnabrück in diesem Zeitraum beeinflusst wurde. Zudem ist Studierendenden grundsätzlich freigestellt, welche Blockwochenveranstaltung sie aus einem Angebot von über 30 Kursen auswählen.

Inhaltliche Anpassung in Bezug auf TN-Gruppen

Die Umsetzung von fachspezifischen Inhalten (Kontext, im IK-Logo-Modell) in einer interdisziplinären Veranstaltung stellte eine Herausforderung dar. Daher wurden verschiedene Themen in unterschiedlichen disziplinspezifischen Kontexten betrachtet: Viele Fallbeispiele stammten aus der logopädischen und frühpädagogischen Praxis (Zielgruppe: Therapeutische Berufe). Bennetts Theorie der interkulturellen Sensibilität (Bennett 2018) wurde im Kontext der Arbeit in Behörden vorgestellt (Zielgruppe: Soziale Arbeit). Die Bedeutung von Allyship wurde in einem Diversity-Management-Setting aufgezeigt (Zielgruppe: BWL im Gesundheitswesen). Der Kreis der Interviewpartner:innen wurde um KLD-Sozialpädagog:innen und Dolmetscher:innen erweitert, die mit KLD-Klient:innen im Bildungssystem arbeiten (Zielgruppe: Soziale Arbeit).

Dadurch wurde der Inhalt abwechslungsreich und für ein breiteres Publikum zugänglich (wie es das theoretische Modell, das einen disziplinspezifischen Kontext voraussetzt, vorschreibt) und war für das kurze Blockwochenformat geeignet. Wäre die Veranstaltung als längeres, vertieftes Seminar angeboten, würde ein interdisziplinärer Ansatz wahrscheinlich an seine Grenzen stoßen, da einige TN wahrscheinlich das Interesse verlieren würden, während die Problematik in Bezug auf die nicht verwandten Disziplinen tiefgreifend behandelt wird.

Reflexion Gesamtergebnisse und Umfang

Die TN waren mit dem interdisziplinären Ansatz und der Möglichkeit, sich während der Gruppenarbeiten mit TN aus anderen Studiengängen auszutauschen am zufriedensten. Sie begrüßten zudem die Möglichkeit des Perspektivenwechsels mit KLD-Interview-Partnerinnen und zeigten Interesse an bestimmten theoretischen Konzepten wie Othering (vgl. Thomas-Olalde & Velho, 2011), Allyship (vgl. Salter & Migliaccio, 2019), Microaggressions (vgl. Sue et al. 2007), die eingeführt wurden, um das Bewusstsein für mögliche Konfliktfelder in der beruflichen Praxis zu schärfen. Ausgedrückte Unzufriedenheit der TN bezog sich vornehmlich auf die Fülle an Informationen sowie das intensive Lerntempo und die Kürze der Zeit, die dem Thema interkulturelle Sensibilisierung (InSe) gewidmet war – ein Eindruck, der von den Blockwochen-Lehrenden geteilt wurde. Alle TN äußerten, unabhängig von Länge, Format und inhaltlicher Ausrichtung, dass sie sich erst am Anfang der Auseinandersetzung mit IK befinden und sich eine praktische Erprobung, weitere Begleitung und fortgesetzte Diskussion von Erfahrungen nach Ende der Blockwoche bzw. des Kurzformats wünschten, um ihre persönliche und berufliche Entwicklung zielführend zu unterstützen. Es wurde festgestellt, dass eine Blockwoche eine zu kurze Zeitspanne ist, um eine nachhaltige Entwicklung der interkulturellen Sensibilisierung zu erreichen, und dass die TN manchmal mit der Arbeitsbelastung überfordert waren. Dieses Format eignet sich besser für

einen einführenden Kurs zu kultureller Sensibilisierung, der die Studierenden in die wichtigsten Konzepte und Theorien einführt und das Bewusstsein für bestimmte Themen in diesem Bereich schärft, während das durchgeführte Programm aufgrund des entwicklungsorientierten Ansatzes mindestens ein Semester samt begleitender Reflexion benötigt, um nachhaltige Effekte im Denken und Handeln zu implementieren. Bei den entwicklungsorientierten Ansätzen liegt der Schwerpunkt auf der Dauer des Inputs, der Wiederholung der Themen in verschiedenen Phasen des Lehrplans und der zunehmenden Komplexität der Reflexion über die Zeit (vgl. McCormack et. al 2015, Ryan and Ryan 2013). Nichtsdestotrotz wurde die Mehrheit der TN für das Thema Interkulturalität sensibilisiert und das Interesse an einer fortgesetzten Auseinandersetzung mit dem Thema geweckt.

Somit bleibt festzuhalten, dass die Beschäftigung mit dem Themenbereich Interkulturalität für Studierende unterschiedlicher Professionen bedeutsam und bereichernd ist. TN profitieren von Sensibilisierung, Reflexion, Begleitung sowie praktischer Erprobung von Inhalten zum Thema. Eine stärkere curriculare Verankerung und Ausdehnung der Inhalte auf weitere Disziplinen, auch inklusive der Medizin, ist erstrebenswert (Maksimović Vidanović & Haupt, 2023; für Ärzt:innen und Pflegepersonal: Aksoy & Akkoç, 2019).

Take-Home

- Notwendige Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit IK und InSe sind die Offenheit für die Reflexion der eigenen Sozialisation, (Aus-)Bildungskontexte und Praxis.
- Interkulturelles Lernen erfolgt lebenslang in wiederkehrender Auseinandersetzung mit täglichen Anforderungen und Praktiken.
- Interprofessionelles Lernen sowie die Einbindung und Reflexion von IK und InSe sind ausbaufähige Lehrgebiete, welche in Studium und Ausbildung fest verankert sein sollten.
- Weiterbildungsformate (tageweise oder Blockwoche) sind gute Möglichkeiten eines thematischen Einstiegs, reichen jedoch für fortgesetzte Reflexion nicht aus.
- Langzeitstudien zu interkultureller Sensibilisierung, ihrer zielführenden Implementierung in der (Lehr)Praxis sowie ihrer Wirksamkeit bzw. Wirkung sind zielführend und wünschenswert, der Einsatz von Mixed Methods ist zu empfehlen.

Ausblick

Die Dozentinnen wurden in ihrer Überzeugung bestärkt, dass in der Postmigrationsgesellschaft (Foroutan et al. 2019), in der mehr als ein Drittel der Bevölkerung aus sprachlich und kulturell diversen Menschen besteht, interkulturelle Bildung ein obligatorischer Bestandteil der Lehrpläne für therapeutische Berufe in allen Bildungsformaten werden sollte.

Zusätzlich könnten für Kolleg:innen in Praxisfeldern mehrteilige Weiterbildungen (ggf. für Angehörige unterschiedlicher Gesundheitsberufe) angeboten und über einen längeren Zeitraum hinweg im Anschluss durch die Anleitenden mit Fokus auf Reflexion begleitet werden. Ein passendes komprimiertes Format zu finden, das zudem den Bedürfnissen und Möglichkeiten von praktisch Tätigen gerecht werden kann, steht noch in der Entwicklung und vor der Erprobung. Dies deckt sich zudem mit aktuellen Erfahrungen und Forderungen nach Weiterbildungen zur InSe im medizinischen Bereich (Dimitrova & Sehoul 2023) als auch Bereich der Sprachtherapie (Haupt & Maksimović Vidanović 2023; Schiller 2019). Zudem wird der vorliegende Artikel der Forderung des neuen Berufsgesetzes (AK Berufsgesetz 2023) gerecht, „Aus-/Fort- und Weiterbildungsbedarf zu erkennen und Angebote zu konzipieren“ (ebd. S. 5, 3e).

Nichtsdestotrotz kann ein zusätzliches Angebot über Fortbildungen nicht den Bedarf der frühestmöglichen Auseinandersetzung mit dem Thema ersetzen. Insofern ist es bedauerlich, dass die aktuelle Version des neuen Berufsgesetzes für Logopäd:innen nur einleitend an einer Stelle auf die Relevanz des „kulturellen Hintergrund[es]“ von Patient:innen hinweist (AK Berufsgesetz, 2023 S. 2, Abs. 4)⁵, jedoch die Themenbereiche Interkulturalität und/oder Mehrsprachigkeit an keiner weiteren Stelle explizit nennt bzw. verankert – trotz des hohen Bedarfs und gesellschaftli-

5 „Logopädie/Sprachtherapie (...) berücksichtigt im Rahmen der professionellen Ethik die konkrete Lebenssituation der Patient*innen/Klient*innen, ihre individuellen Teilhabeziele und Kommunikationsbedürfnisse, ihren sozialen, kulturellen und religiösen Hintergrund sowie ihre sexuelle Orientierung (...).“ (AK BG, 2023: 2, Abs.4)

chen Wandels im Sinne eines Anstiegs von Menschen in Deutschland mit Migrationsgeschichte bzw. ausländischen Wurzeln (DESTATIS 2024).

Implizite Verortungsmöglichkeiten liegen insofern im Interpretationsraum der auslegenden Institutionen und könnten an Stellen erfolgen, wo Notwendigkeiten implizit im Rahmen von Tätigkeitsfeldern (AK Berufsgesetz 2023, S. 3, Abs. 1/1e: Berücksichtigung von Patient:innenpräferenzen und gesellschaftlich-ethischen Aspekten) bzw. Kompetenzen (S. 6, 2: sozialkommunikative und soziale Kompetenzen i. H. auf individuelle Partizipationsziele und Kontextverbesserung) erfolgen.

Mit der Einführung der interkulturellen Inhalte in Form eines interdisziplinären Kurses wurde ein breites Publikum erreicht und die kulturelle Sensibilität auch berufsübergreifend gestärkt. Darüber hinaus weist das Feedback auf einen weiteren positiven Effekt hin, den die interdisziplinäre Interaktion auf die TN hatte: Viele berichteten, dass das Lernen mit Studierenden aus anderen Studiengängen neue Möglichkeiten zur Reflexion über Aspekte der interkulturellen Erfahrungen bot, die sonst nicht thematisiert worden wären. Eine stärkere Berücksichtigung disziplinspezifischer Aspekte wurde nicht vermisst. Vielmehr legte die Erfahrung nahe, dass die Einführung von interdisziplinärem Lernen in anderen Bereichen eine gute Strategie sein kann, um verschiedene Aspekte eines Themas zu berücksichtigen und damit eine ganzheitlichere Perspektive zu erwirken.

Diese Synergie steht nicht im Widerspruch zu den fachspezifischen Anforderungen des Logopädie-Curriculums, wie am Beispiel des neuen Berufsgesetzes sowie des Vorschlags der Verknüpfung mit dem Themenbereich kindlicher Mehrsprachigkeit aufgezeigt wurde.

Literaturverzeichnis

- Aksoy, N. & Akkoç, M. G. (2019). Intercultural sensitivity levels and cultural difference perceptions of physicians and nurses. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(1), 23-32.
- Arbeitskreis (AK) Berufsgesetz (2023). *Berufsgesetz für Stimm-, Sprech-, Sprach- und Schlucktherapie Vorlage des Arbeitskreises Berufsgesetz*. Zugriff via Microsoft Word – AK Berufsgesetzvorlage-final_2023-04-19.docx (arbeitskreis-berufsgesetz.de) [26.06.24]
- Arbeitskreis Berufsgesetz (2016). *Logopädie/Sprachtherapie: Verbände fordern neue gesetzliche Grundlage für Therapeutenausbildung*. Pressemitteilung 29.7.2016. Zugriff via https://www.arbeitskreis-berufsgesetz.de/fileadmin/Inhalte/AK_Berufsgesetz/Dokumente/PDF_22_PM_29072016.pdf [16.02.2023]
- Barton, G. & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development* 33 (3), pp. 409–424. DOI: 10.1080/07294360.2013.841650.
- Bennett, M. (2018). *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In Young Yun Kim (Ed.): *The international encyclopedia of intercultural communication*. Wiley Blackwell (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication).
- Beushausen, U. (2020). Grundlagen der therapeutischen Entscheidungsfindung. In: U. Beushausen (Hrsg.): *Therapeutische Entscheidungsfindung und 15 Fallbeispiele* (S. 16-41). Ernst Reinhardt.
- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T. & Lorusso, M. L. (2023). Sprachtherapie im Kontext von Mehrsprachigkeit – Eine Bestandsaufnahme: Was fehlt? *Forschung Sprache*, 2:27-37
- Chilla, S., Rothweiler, M.; Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik* (2., aktualis. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt) (2024). *Migration und Integration: Bevölkerung*. Zugriff via Bevölkerung mit Migrationshintergrund & Ausländer in Deutschland – Statistisches Bundesamt (destatis.de) [21.07.24]
- Dimitrova, D. & Sehoul, J. (2023). Interkulturelle Kompetenzen im Gesundheitswesen durch Fort- und Weiterbildungen fördern. *Bundesgesundheitsblatt* 66:1126-1129. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03768-3>
- Fitzgerald, M. H. (2000). Establishing Cultural Competency for Mental Health Professionals. In Vieda Skultans, John Cox (Eds.): *Anthropological approaches to psychological medicine* (pp. 184-200). Jessica Kingsley Publishers.
- Foroutan, N., Canan, C., Arnold, S., Schwarze, B., Beigang, S. & Kalkum, D. (2014). *Deutschland postmigrantisch I. Gesellschaft, Religion, Identität – Erste Ergebnisse*, Berlin. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Humboldt-Universität zu Berlin
- Haupt, C. & Maksimović Vidanović, D. (2023). *Vortrag: Interkulturelle Sensibilisierung in Studium und Ausbildung – ein interprofessionelles Lehrangebot*. GMA-Jahrestagung in Osnabrück, 15.09.2023. Gesellschaft für Medizinische Ausbildung. Abstract via GMS | Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) | Interkulturelle Sensibilisierung in Studium und Ausbildung – ein interprofessionelles Lehrangebot (egms.de) [7.3.24]
- Jenkins et al. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture. *Media Education for the 21st Century*. MIT Press. <https://library.oup.com/handle/20.500.12657/26083> [21.7.24]
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In Paul Mecheril, Annita Kalpaka, Claus Melter, Inci Dirim, Maria do Mar Castro Varela (Eds.): *Migrationspädagogik* (S. 77-98). Beltz Verlag (Studium Paedagogik).
- Lubinski, R. & Matteliano, M. (2008). *A Guide to Cultural Competence in the Curriculum*. *Speech-Language Pathology*. University of Buffalo.
- Maksimović Vidanović, D. & Haupt, C. (2023). *Workshop: Intercultural sensitivity in professional training and university programmes – an interprofessional course*. Jahrestagung 2023 GMA – Gesellschaft für Medizinische Ausbildung: Osnabrück

- brück, 14-16.9.2023. Abstract via GMS | Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) | Intercultural sensitivity in professional training and university programmes – an interprofessional course (egms.de) [7.3.24]
- Maksimović Vidanović, D. & Haupt, C. (2022). Interkulturelle Kompetenz in der Logopädie-Ausbildung im Fokus der Behandlung mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache*, 2:83-96. Zugriff via: https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2022_2/Maksimovic_Vidanovic_Haupt.pdf [16.02.2023]
- Maksimović Vidanović, D. (2020). *Raising Intercultural Competence in Speech-Language Therapy with Bilingual Children*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Masterstudiengang Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit. [auf Anfrage]
- McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B., Thomas, N. & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice* 7 (3), pp. 367–381.
- McCormack, J., Easton, C. & Morkel-Kingsbury, L. (2014). Educating speech-language pathologists for the 21st century: course design considerations for a distance education Master of Speech Pathology program. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 66 (4-5), pp. 147–157. DOI: 10.1159/000367710 [16.02.2023]
- Rausch, M., Thelen, K. & Beudert, I. (2014). *Kompetenzprofil für die Logopädie*. Langfassung. DBL e.V. Zugriff via kompetenzprofil_langfassung_2014.pdf (bdsl-ev.de) [21.07.24]
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013): Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. In *Higher Education Research and Development* (32), pp. 244–257. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704> [16.02.2023].
- Salter, N.P. & Migliaccio, L. (2019). “Allyship as a Diversity and Inclusion Tool in the Workplace”, *Diversity within Diversity Management* (Advanced Series in Management, Vol. 22) (pp. 131-152). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1877-636120190000022008>
- Scharff Rethfeldt, W. (2023). Klinisch Interkulturelle Kompetenz in der Logopädie. In: W. Scharff Rethfeldt (Hrsg.): *Kindliche Mehrsprachigkeit* (S. 337-343) (2. aktualis. Aufl.). Thieme.
- Scharff Rethfeldt, W. (2017). Logopädische Versorgungssituation mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörung. Das MeKi-SES-Projekt zur Versorgung einer ambulanten Inanspruchnahmepopulation in Bremen. *Forum Logopädie*, 4 (31): 24-3.
- Schiller, S. (2019). Diversitätssensible Hochschullehre in den therapeutischen Gesundheitsfachberufen Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie. In: D. Kergel & B. Heidkamp. (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 369-392). Springer
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Thomas-Olalde, O. & Velho, A. (2011). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In H. Niedrig & C. Ydesen (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education, Interkulturelle Pädagogik und Postkoloniale Theorie 2* (S. 27-51). Peter Lang.

Danksagung

Wir danken allen Teilnehmenden der Blockwochen und Kurzseminare an BFS für Logopädie für ihr Interesse am Thema, ihre wertvollen Beiträge, das Teilen ihrer Lernerfahrungen sowie die konstruktive Kritik. Diese Erfahrungen motivieren uns zum Weitermachen – wir freuen uns auf weiteres Interesse am Thema und einen regen Diskurs.

Zu den Autorinnen

Deana Maksimović Vidanović (M.A.) schloss das Grundstudium der Anglistik an der Universität Belgrad und das Masterstudium „Interkulturelle Kommunikation, Migration und Mehrsprachigkeit“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ab. Sie arbeitet als freiberufliche Dozentin für englische Sprache, Linguistik, TEFL und Interkulturelle Bildung u. a. an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Karlsruhe und an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Christina Haupt (MPhil in Human Communication Sciences) ist aktuell als Logopädin in einem Sprachheilkindergarten mit einem hohen Anteil kulturell und linguistisch diverser Kinder sowie als freie Referentin tätig. Zuvor war sie über 10 Jahre lang an der Hochschule Osnabrück als Dozentin im additiven Studiengang ELP (Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie) angestellt. Sie besitzt eine große Expertise in den Bereichen kindlicher Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Elternarbeit.

Korrespondenzadresse

deana.vidanovic@gmail.com



NEU



Maja Hirschbühl,
1. Auflage 2024,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1340-7, 232 Seiten,
E-Book: ISBN 978-3-8248-9888-6, PDF,
EUR 32,00 [D]

Die heos-Therapie

Mit Handeln zum Begreifen – die Sprachentwicklung prozessorientiert begleiten

In diesem Buch stellt Maja Hirschbühl die heos-Therapie (handlungs- und entwicklungsorientierte Sprachtherapie) vor und erläutert sie in Theorie und Praxis. Das Buch richtet sich an eine Leserschaft mit logopädischem Fachwissen.

Die heos-Therapie fördert die Kinder durch gezielte Handlungsanregungen. Die konkret erlebten Handlungen ermöglichen dem Kind, seine Umwelt im wörtlichen Sinn zu begreifen. Die Therapeutin oder der Therapeut bietet dem Kind mit dem Materialangebot, über das eigene therapeutische Verhalten und das Sprachangebot ein natürliches Lernumfeld, das dem Entwicklungsstand des

Kindes angepasst ist. So kann das handelnde Kind in der Interaktion mit der Therapeutin oder dem Therapeuten seine eigenen Vorstellungen aufbauen, Bezüge herstellen, Zusammenhänge verstehen und die Bedeutung der Sprachbegriffe erfassen. Alle für die Sprachentwicklung relevanten Entwicklungsbereiche werden in der heos-Therapie einbezogen, sodass sich die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes entfalten und differenzieren können. Maja Hirschbühl beschreibt die Entwicklungsprozesse und wie diese gezielt je nach Entwicklungsalter und Sprachstörung begleitet und unterstützt werden können. Passende Beispiele aus dem Therapiealltag veranschaulichen die theoretischen Ausführungen.



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands



Sprachliches Anregungspotenzial von Fragen und Adaptivität in Fragesequenzen: Entwicklung und Erprobung des mikroanalytischen Beobachtungssystems zur Analyse von Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag (B-FRAKA)*

Language stimulation potential of questions and adaptivity in question sequences: development and testing of the micro-analytical observation system for analysing question sequences in professional-child interactions in everyday child care settings

Lisa Damaske

Zusammenfassung

Hintergrund: Fragen sind eine zentrale Technik der alltagsintegrierten Sprachförderung. Als wichtiges Qualitätskriterium gilt dabei ihr adaptiver Einsatz. Jedoch fehlen bisher Instrumente, um Adaptivität im Kontext von Fragesequenzen zu erfassen.

Ziel: Im Beitrag wird die Entwicklung des mikroanalytischen Beobachtungssystems zur Analyse von Fragesequenzen (B-FRAKA) beschrieben, mit dem das sprachliche Anregungspotenzial der Fragen sowie die Adaptivität der Fragesequenzen in Fachkraft(FK)-Kind-Interaktionen in der Kita aus sprachlicher Perspektive erfasst werden.

Methodik: Das Instrument B-FRAKA wurde deduktiv und induktiv an Videos von FK-Kind-Dyaden entwickelt und erprobt sowie die Beurteiler:innenübereinstimmung (BÜ) geprüft.

Ergebnisse: B-FRAKA besteht aus vier Teilen. Mit den ersten dreien werden auf acht Dimensionen die Frage der FK, die Antwort des Kindes sowie die Reaktion der FK analysiert. Auf dieser Basis erfolgt in Teil vier die Einschätzung der Adaptivität der Fragesequenz. Die Prüfung der BÜ ergab gute bis sehr gute Werte für alle Dimensionen. Ein Beispiel verdeutlicht Anwendung und Art der Erkenntnisse.

Diskussion/Schlussfolgerungen: Mit B-FRAKA können Fragesequenzen objektiv, systematisch und detailliert analysiert werden; der Einsatz an größeren Stichproben steht noch aus.

Schlüsselwörter

Fragesequenzen, Adaptivität, Alltagsintegrierte Sprachförderung, Kita, Beobachtungsinstrument

Abstract

Background: Questions are a central technique of everyday language support. Their adaptive use is considered as an important quality criterion. However, there is a lack of ways to measure adaptivity within question sequences so far.

Aims: In this article the development of the micro-analytical observation system for analysing question sequences (B-FRAKA) is described, which examines the language stimulation potential of the questions and the adaptivity within the question sequences in professional-child interactions in child care centers from a linguistic perspective.

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

Methods: The instrument B-FRAKA was developed deductively and inductively on videos of professional-child dyads and the observer agreement was tested.

Results: B-FRAKA consists of four parts. The first three are used to analyse the professional's question, the child's response and the professional's reaction on eight dimensions. In part four the adaptivity of the question sequence is assessed on this basis. The test of the observer agreement resulted in good to very good values for all dimensions. An example illustrates the usage and nature of the findings.

Discussion/Conclusion: B-FRAKA can be used to analyse question sequences objectively, systematically and in detail; it has yet to be used on larger samples.

Keywords

question sequences, adaptivity, everyday language support, child care centers, observational instrument

1 Einleitung mit theoretischem Hintergrund

1.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Der Spracherwerb gilt als zentrale Entwicklungsaufgabe von Kindern und hat Auswirkungen auf (schulischen) Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Kempert et al., 2016). Gleichzeitig sind sprachliche Kompetenzen bereits früh durch interindividuelle Unterschiede geprägt. Dies zeigt sich u. a. in großen internationalen Vergleichsstudien sowohl im vorschulischen (z.B. Starting Strong, OECD, 2006) als auch im schulischen Bereich (PISA, OECD, 2016), welche soziale Disparitäten als mögliche Ursache offenlegten. In der Folge entstanden verschiedene bildungspolitische Initiativen und Programme (z.B. BiSS und Sprach-Kitas; BMFSFJ, 2019, 2022), um Sprachförderung in Kitas zu verankern. So herrscht inzwischen Konsens darüber, dass die Begleitung und Förderung des kindlichen Spracherwerbs Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte und entsprechend in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben ist (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2023). Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Sprachförderprogramme sowie das professionelle Sprachförderhandeln der FK in der frühpädagogischen Forschung fokussiert: Während additive Sprachfördermaßnahmen Studien zufolge nicht immer die intendierten Effekte erbringen, fallen Untersuchungen zu den Wirkungen alltagsintegrierter Sprachförderung deutlich positiver aus (zusammenfassend Beckerle, 2017). Diese Art der Förderung umfasst Maßnahmen mit dem Ziel der sprachlichen Anregung, die alle Kinder ansprechen und jederzeit im Kita-Alltag in der Interaktion mit Kindern einsetzbar sind.¹ Wesentlicher Bestandteil sind neben grundlegenden Prinzipien einer sprachförderlichen Interaktionsgestaltung (z.B. positives Sprachvorbild) spezifische Sprachlehrstrategien (Sprachförderstechniken), die im Dialog gezielt eingesetzt werden, um kindliche Äußerungen zu korrigieren, zu erweitern oder zu evozieren (z.B. Korrektive, Modellierungen, Fragen; Beckerle, 2020; Hormann & Skowronek, 2019).

Die Passung dieser Strategien zu den kindlichen Lernvoraussetzungen hat sich als wichtiges Qualitätskriterium für eine anregende Interaktionsgestaltung herausgestellt (Beckerle, Linck & Bernecker, 2021; Geyer, 2018; Krammer, 2017; Kucharz, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012) und wird unter dem Konzept der *Adaptivität* diskutiert. Im Kontext der Sprachförderung wird darunter die Anpassung der Interaktionsgestaltung bzw. des Sprachförderhandelns der FK an die individuellen sprachlichen Voraussetzungen des Kindes verstanden (Beckerle & Mackowiak, 2019; Hopp, Thoma & Tracy, 2010). Ziel ist es, dem Kind neue Sprachstrukturen anzubieten bzw. diese zu evozieren, es also beim Ausbau seiner Sprachkompetenzen zu unterstützen (Szagun, 2019) und zwar entwicklungsproximal (Dannenbauer, 1994) bzw. in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978). So stehen FK einerseits vor der Herausforderung, den Entwicklungsstand der Kinder laufend zu erfassen (Diagnostik) (Beckerle et al., 2021; Müller, Geyer & Smits, 2016) und andererseits die jeweils passenden, entwicklungsangemessenen Strukturen gezielt anzuregen (Förderung) (Geyer & Müller, 2021).

Von einer solchen alltagsintegrierten Sprachförderung, die auf einer adaptiven Interaktionsgestaltung basiert, profitieren Studien zufolge alle Kinder, insbesondere solche mit geringeren Sprachkompetenzen (Beckerle et al. 2021; Kempert et al., 2016). Dieser Effekt ist gerade vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Diversität in Bildungseinrichtungen (Adler & Ribeiro

¹ Im weiteren Verlauf des Beitrags wird der Begriff der Sprachförderung in diesem Sinne verwendet.

Silveira, 2021) besonders relevant. Entsprechend stellt sich die Frage, wie adaptive sprachförderliche Interaktionen in der Kita gestaltet werden können bzw. wie dieses Handeln empirisch erfasst werden kann. Ein vertiefter Blick auf das Konzept der Adaptivität, welches ursprünglich im Kontext der Unterrichtsforschung diskutiert wird (Brühwiler, 2014), kann hier Hinweise liefern: So lässt sich Adaptivität sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene beschreiben. Erstere bezieht sich auf den Planungsaspekt, also „auf übergeordnete Anpassungen der Förderung in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden oder Sozialformen“ (Geyer & Müller, 2021, S. 33). Die Mikroebene hingegen meint das konkrete Handeln bzw. dessen fortlaufende Anpassung an die kindlichen Lernvoraussetzungen während der Interaktion (Hardy, Mannel & Maschede, 2021; Geyer & Müller, 2021). So hält Dapper-Saalfeld (2023) fest: „Adaptives sprachförderliches Handeln zeigt sich als Prozess der kontinuierlichen Anpassung des Inputs der FK auf sprachlicher, inhaltlicher und Beziehungsebene und kreiert Wege der Aufrechterhaltung der Kommunikation. So muss z. B. eine (zunächst) strukturell und/oder inhaltlich falsche Antwort des Kindes nicht zwangsläufig das Ende einer Kommunikationseinheit bedeuten, sondern gibt [...] Anlass für adaptives Verhalten“ (S. 312-313).

1.2 Fragen als Mittel der Sprachförderung

Fragen gelten als initiierende Sprachfördertechnik und sind ein zentrales Mittel der Sprachförderung. Sie können sowohl zur Unterstützung des Sprachverstehens (Müller et al., 2016) als auch zur Anregung selbstständiger Sprachproduktion (Ruberg & Rothweiler, 2012; Schönfelder, 2014) eingesetzt werden. Darüber hinaus können Fragen universell verwendet werden (Anastasio & Ingram, 2018) und zum (kritischen) Denken sowie zur Analyse, Reflexion, Argumentation und Kreativität anregen (Nowak & Macht, 1996; Serrat, 2017). Fragen eignen sich somit zur sprachlichen *und* kognitiven Anregung von Kindern (Lipowsky, 2015; Müller et al., 2016; Nowak & Macht, 1996; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schönfelder, 2014; Serrat, 2017). Entsprechend bezeichnet Bertau (2003) Fragen als „Mittel des Übergangs von Kommunikation zu Kognition“ (S. 52). Sie identifiziert als Besonderheiten von Fragen u. a. deren starken Aufforderungscharakter, der sich aus ihrer offenen Gestalt (sowohl pragmatisch, semantisch als auch prosodisch) ergibt. Die Frage eröffnet mit ihrem „Vervollständigungszwang“ (Bertau, 2003, S. 53) Handlungs- und Denkräume, während sie zugleich zielgerichtet sein kann.

Vor diesem Hintergrund wird insbesondere *offenen* Fragen – aufgrund ihrer Anregung zu aktivem Sprachgebrauch – eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Briedigkeit, 2011; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Röhner, Li & Hövelbrinks, 2010; Ruberg & Rothweiler, 2012). Die alleinige Forderung nach mehr offenen Fragen vernachlässigt aber einerseits die hohe rezeptive Anforderung, die mit der Frage einhergehen kann (Müller et al., 2016), andererseits bleibt die Passung der Frage zu den kindlichen Lernvoraussetzungen unberücksichtigt (Beckerle et al., 2021; Geyer, 2018; Krammer, 2017; Kucharz, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012). Schönfelder (2014) spricht in diesem Zusammenhang vom „Postulat der offenen Frage“ (S.68), das es kritisch zu hinterfragen gilt.

Diese einseitige Betrachtung der Frage als Mittel der Sprachförderung zeigt sich auch in der Forschung. Während die *Fragen* von FK häufig Gegenstand empirischer Forschung in Kita und Schule sind und zur Erfassung ihrer Art und Häufigkeit verschiedene Kategorisierungen genutzt werden (u. a. hinsichtlich der Offenheit, des Formats oder des kognitiven Anspruchs der Fragen; für einen Überblick siehe Lotz, 2016), finden sich hinsichtlich der Untersuchung des *adaptiven Einsatzes von Fragen* bisher nur wenige (quantitative) Instrumente und Forschungsergebnisse (Walsh & Hodge, 2018). Bisherige Versuche der (quantitativen) Erfassung adaptiver sprachförderlicher Interaktionsgestaltung (u. a. durch Fragen) fokussieren primär das sprachförderliche Handeln der FK und vergleichen es zwischen verschiedenen Kindergruppen (z.B. Kinder mit vs. ohne Migrationserfahrung, Beckerle, 2020, Beckerle et al. 2021; Kindergruppen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen, Hormann & Skowronek, 2019), um Anhaltspunkte für adaptives Handeln zu erhalten; oft werden dabei nur kleine Stichproben genutzt. Als Gründe werden v.a. Schwierigkeiten bei der Operationalisierung des Konstrukts der Adaptivität genannt (Beckerle & Mackowiak, 2019; Kucharz, 2018; Müller et al., 2016). Daran anknüpfend veröffentlichten Geyer & Müller (2021) eine Untersuchung mit dem Ziel, sprachliche Adaptivität linguistisch fundiert zu operationalisieren. Sie prüften testdiagnostisch, welche sprachlichen Strukturen im Fokus des Spracherwerbs der Kinder standen, und untersuchten, inwieweit FK diese im Rahmen additiver

Sprachfördereinheiten anregen. Sie fokussierten somit explizit, inwiefern der Sprachgebrauch und die eingesetzten Sprachförderstrategien an den kindlichen Sprachstand angepasst waren bzw. innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes lagen.

Eben dieser Aspekt der Passung könnte auch im Kontext von Fragesequenzen durch die Betrachtung der Antwort des Kindes und der Reaktion der FK mikroanalytisch in den Blick genommen werden. So stellen Äußerungen von Kindern einen wichtigen Anhaltspunkt für den aktuellen Lernstand dar, auf deren Grundlage die FK durch adaptive Reaktionen angemessene Unterstützung anbieten kann (Ruiz-Primo & Furtak, 2007).

Bisher beziehen jedoch nur wenige Studien die Antworten der Kinder ein mit dem Ziel, die Effekte verschiedener Fragestrategien auf die produktiven Sprachfähigkeiten bzw. Antworten der Kinder zu erfassen (z.B. Walsh & Rose, 2013; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). Studien, die im Kontext der Sprachförderung zusätzlich die Reaktion der FK und somit das Interaktionsmuster aus Frage, Antwort und Reaktion vollständig in den Blick nehmen und hinsichtlich der Adaptivität analysieren (vgl. das zyklische Modell von Ruiz-Primo & Furtak, 2007), sind der Autorin nicht bekannt. Gleichwohl kann die Analyse des Zusammenspiels von Frage, Antwort und Reaktion Hinweise darauf liefern, ob einerseits die Fragen an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst, d.h. adaptiv sind (Schönfelder, 2014), und wie die FK andererseits das Zusammenspiel von Frage und Antwort diagnostisch nutzt, um dem Kind durch ihre Reaktion eine passgenaue sprachliche Unterstützung anzubieten (Hardy et al., 2021).

2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel dieses Beitrags ist die Darstellung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des mikroanalytischen Instruments B-FRAKA (Beobachtungssystem zur Analyse von Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag). Das Instrument erfasst mit Fokus auf sprachförderliche FK-Kind-Interaktionen sowohl das sprachliche Anregungspotenzial von Fragen (Art und Häufigkeit) als auch die Antworten der Kinder und die Reaktionen der FK. Über die Analyse dieses Zusammenspiels soll aus sprachlicher Perspektive eine Einschätzung der Adaptivität innerhalb dieser Sequenzen erfolgen, um der aktuellen Diskussion um adaptive Interaktionsgestaltung und dem derzeitigen Mangel an entsprechenden Operationalisierungen bzw. Analyseinstrumenten Rechnung zu tragen (Hardy, Decristan & Klieme, 2019).

Folgende Fragestellungen stehen im Fokus dieses Beitrags:

- Wie können Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen quantitativ und mikroanalytisch im Hinblick auf ihr sprachliches Anregungspotenzial und ihre Adaptivität untersucht werden?
- Wie hoch ist die Übereinstimmung der Beurteilenden (Interrater-Reliabilität) bei der Analyse von Fragesequenzen in dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen mit B-FRAKA?

3 Methode

3.1 Datengrundlage

Die Entwicklung und Erprobung des Instruments B-FRAKA sowie die Prüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung erfolgte anhand von Videodaten aus den Verbundprojekten KoAkiK und KoAkiK II² (Wadepohl & Schomaker, 2022). Ziel der Projekte war die Stärkung kindlicher sozial-kognitiver Kompetenzen durch eine Verbesserung der alltagsintegrierten, lernunterstützenden Interaktionsgestaltung in Kitas. Zu diesem Zweck wurde eine Weiterqualifizierung für FK entwickelt und durchgeführt, zu deren Evaluation u. a. Videografien von FK-Kind-Interaktionen zu zwei Messzeitpunkten in unterschiedlichen Situationen des Kita-Alltags erhoben wurden. Die FK hatte dabei den Auftrag, mit dem Kind eine möglichst lernförderliche

2 Die Verbundprojekte „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertagesstätten“ (KoAkiK) und „Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungskonzepts ‚KoAkiK - Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas‘“ (KoAkiK II) wurden von der Leibniz Universität Hannover sowie der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt und vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert (Gesamtlaufzeit: 2017-2022). <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik>

Situation zu gestalten, die an den Interessen des Kindes orientiert war und mit den im Kita-Alltag verfügbaren Materialien frei gestaltet werden konnte. Die Aufnahmen erfolgten mit einer beweglichen Kamera und Ansteckmikrofon; im Bildfokus standen die Interaktionspartner:innen sowie das verwendete Material.

Als Datengrundlage für diesen Beitrag dienen diese Videografien ca. 20-minütiger dyadischer Interaktionen zwischen FK und Kind. Das Video als Medium der Beobachtung ist für die Anwendung komplexer Beobachtungsverfahren unerlässlich. Es bietet die Möglichkeit, Situationen detailliert, wiederholt und für verschiedene Personen sichtbar zu machen. So können einerseits komplexe Handlungsabläufe analysiert werden, andererseits bieten sie eine höhere intersubjektive Verlässlichkeit als unvermittelte Beobachtungen (Schnettler & Knoblauch, 2009). Die fokussierten Fragesequenzen wurden zudem von den Codierenden unabhängig voneinander transkribiert, sodass die Codierung auf Basis einer Kombination der Bild- und Toneindrücke sowie der Verschriftlichung des (verbalen) Geschehens erfolgte.³

3.2 Stichprobe

Für eine erste Erprobung und die Überprüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung wurde eine Teilstichprobe von zehn Fachkräften mit jeweils zwei dyadischen Situationen (20 Videos mit insgesamt 642 analysierten Fragesequenzen) ausgewertet. Die Dauer der Videos variiert zwischen 15:28 und 23:43 Minuten ($M=20:03$, $SD=02:25$). Die Fachkräfte der Teilstichprobe stammen aus 10 Kitas im Raum Hannover. Sie sind weiblich und zwischen 20 und 62 Jahren alt ($M=38.90$, $SD=16.421$). Von den zugehörigen 20 Kindern sind 11 weiblich und 9 männlich, Angaben zum genauen Alter der Kinder liegen nicht vor.

3.3 Entwicklungs- und Erprobungsprozess des B-FRAKA

Ziel des B-FRAKA ist einerseits die Analyse des Frageverhaltens von FK in der Kita, wobei der sprachliche Anregungsgehalt der Frage im Fokus steht (Teil 1). Andererseits sollen innerhalb der Fragesequenzen die Antwort des Kindes (Teil 2) und die Reaktion der FK (Teil 3) erfasst und in ihrem Zusammenspiel untersucht werden. Darüber hinaus erfolgt auf dieser Grundlage eine Einschätzung der Adaptivität innerhalb der Fragesequenz (Teil 4). Unter Fragesequenzen werden dabei in Anlehnung an das (für den naturwissenschaftlichen Unterricht konzipierte) Modell von Ruiz-Primo und Furtak (2007) die Abfolge von 1. Frage der FK, 2. Antwort des Kindes, 3. Interpretation der Antwort, 4. Reaktion der FK verstanden und angenommen, dass sich in diesen Gesprächsschritten Adaptivität auf der Mikroebene zeigt. B-FRAKA ist dabei primär als Forschungsinstrument konzipiert.⁴ Um ausreichend Datenmaterial zu erhalten, sollten die analysierten Videosequenzen mindestens 10 Minuten lang sein. Nach oben ist die Videodauer prinzipiell nicht begrenzt, es sollte jedoch beachtet werden, dass die Analyse mit B-FRAKA zeitaufwändig ist (die Codierdauer beträgt etwa das 3-4-fache der Videodauer), die zu analysierende Videodauer sollte also vor dem Hintergrund der Zeitökonomie abgewogen werden.

Kategorienentwicklung für Teil 1 des B-FRAKA. Ausgangspunkt der Analysen sind die Fragen, die die FK an das Kind richtet.⁵ Als Fragen werden nach einem weiten Verständnis alle Äußerungen mit Fragefunktion verstanden. Entsprechend werden sowohl solche Äußerungen einbezogen, die syntaktisch, lexikalisch durch ein Fragepronomen oder durch steigende Intonation als solche gekennzeichnet sind (Altmann, 1993; Weinrich, 2005), als auch Äußerungen, die zwar eine Aussageform und fallende Intonation haben, aber unmittelbar zu einer Antwort auffordern (z.B. „Erzähl mal, was du auf dem Bild siehst.“). Daneben werden auch stark verkürzte Formulierungen berücksichtigt. Äußerungen, die zwar im Sinne ihrer Form, nicht aber in ihrer Funktion Fragen sind, sondern z.B. Aufforderungen oder Vorwürfe, werden nicht berücksichtigt (Rost-Roth, 2011).⁶

Da zur Kategorisierung von Fragen bereits verschiedene Varianten vorliegen, erfolgte die Entwicklung des ersten Teils des Systems überwiegend deduktiv bzw. wurden bereits bekannte Kategorisierungen übernommen. So werden Fragen häufig anhand ihrer Form unterschieden (z.B. Schönfelder, 2014). Serrat (2017) beschreibt dazu: „[...] the linguistic construction of a question

3 Das Vorgehen, die Sequenzen vorab zu transkribieren, hat sich während der Erprobung als sinnvoll herausgestellt. Es erleichtert die Codierung deutlich.

4 Weitere Einsatzmöglichkeiten werden in der Diskussion angesprochen.

5 Dieser Teil des Systems ist auch unabhängig von den weiteren Teilen einsetzbar.

6 Weitere Ausschlusskriterien, wie z.B. fehlende Antwortzeit, sind im Manual des B-FRAKA festgehalten.

can make a critical difference in either opening our minds or narrowing the possibilities we can consider“ (S. 892). Mit der Unterscheidung nach dem Frageformat geht also die Annahme einher, dass eine Frage umso wirkungsvoller hinsichtlich ihres Anregungspotenzials ist, je offener sie formuliert ist. Differenziert werden – u. a. in Anlehnung an Nowak und Macht (1996) sowie Schönfelder (2014) – folgende drei Abstufungen: Ja-/Nein-Fragen bzw. Entscheidungsfragen, also Fragen, die Zustimmung oder Ablehnung einfordern, Auswahl-/Alternativfragen, die mindestens zwei Antwortmuster zur Auswahl anbieten, Ergänzungsfragen/W-Fragen (teilweise auch als offene Fragen bezeichnet), die auffordern, eine Aussage zu treffen, die dem Fragepronomen entsprechend weitere Informationen enthält (einzelne Begriffe bis hin zu Nebensatzkonstruktionen).

Tab. 1: Kategorien der Dimension 1.1 Frageformat inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel
Ja-Nein-Frage	FK: Ist das ein Hund?
Auswahlfrage	FK: Ist das ein Hund oder eine Katze?
Ergänzungsfrage	FK: Was ist das?

Innerhalb dieser Dreiteilung können Fragen aus sprachförderlicher Perspektive unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden: Wie morpho-syntaktisch komplex ist die Frage formuliert bzw. welche Anforderung stellt sie an die *rezeptiven* Fähigkeiten des Kindes? (Dimension 1.2) Welche sprachlichen Strukturen müssen zur adäquaten Beantwortung der Frage gebildet werden bzw. welche Anforderung stellt sie an die *produktiven* Fähigkeiten des Kindes? (Dimension 1.3)

Um abzubilden, welche Verständnisleistung mit einer Frage an das Kind herangetragen wird, wird das Konzept der Mittleren Äußerungslänge (mean length of utterances; MLU) genutzt. Die MLU gilt u. a. als Maß für die syntaktische Komplexität (Dethorne, Johnson & Loeb, 2005) und wird ermittelt über den Quotienten aus der Summe aller Morpheme (m) oder aller Wörter (w) und der Anzahl aller Äußerungen (MLUm bzw. MLUw) (Geyer, 2018). Sie wird in der Forschung verwendet, um z.B. den Verlauf des kindlichen Spracherwerbs oder die Komplexität der Inputsprache abzubilden. Auch in sprachtherapeutischen Kontexten kann sie genutzt werden, um Spontansprache zu analysieren (Parker & Brorson, 2005). Dabei wird an verschiedenen Stellen diskutiert, ob die Berechnung anhand von Morphemen oder Wörtern die sinnvollere ist. Verschiedene Studien fanden signifikante Korrelationen ($.86 < r < .99$) zwischen beiden Vorgehensweisen (Parker & Brorson, 2005; Ptok & Ptok, 2008; Rice et al., 2010). In B-FRAKA wird entsprechend die zeitökonomischere Variante genutzt und die Äußerungslänge der Fragen in Wörtern bestimmt, um die rezeptive Anforderung an das Kind abzubilden. Dabei bleibt zu beachten, dass mit einer höheren Äußerungslänge nicht in jedem Fall eine Steigerung der Komplexität der Äußerung einhergeht (Geyer, 2018). Entsprechend erfolgt durch die Codierung der Fragelänge eine *grobe* Einschätzung der allgemeinen rezeptiven Anforderung der Frage an das Kind; spezifische grammatische Strukturen werden nicht betrachtet. Elliptisch formulierte Fragen – also solche, denen ein obligatorisches syntaktisches Element fehlt – werden gesondert markiert, sodass sie von späteren Berechnungen zur durchschnittlichen Fragelänge ausgenommen werden können.

Zur Erfassung der produktiven Anforderung wird für Ergänzungsfragen zusätzlich unterschieden, welche Phrase durch die Frage evoziert wird (Ja-Nein- und Auswahlfragen werden hier ausgeklammert, da sie keine eigenständige Antwortproduktion erfordern). Verschiedene Grammatiken definieren unterschiedliche Phrasentypen; dabei zählen Nominalphrasen, Verbalphrasen, Präpositionalphrasen, Adjektivphrasen und Adverbphrasen zu den zentralen Phrasenkategorien (Pittner & Berman, 2021). Zudem wurde die Kategorie Teilsatzphrase/Hauptsatz ergänzt (Kürschner, 2017). Anhand der durch die Frage geforderten Phrasenstruktur wird auf die Komplexität der zu produzierenden Antwort geschlossen. Dabei wird jeweils die Minimalanforderung codiert; die tatsächliche Antwort des Kindes kann diese über- oder unterschreiten. Im Rahmen der Erprobung wurden Adjektiv- und Adverbphrasen aufgrund der geringen Auftrenshäufigkeit sowie Schwierigkeiten bei der Differenzierung zusammengefasst sowie induktiv die Kategorie Multipel beantwortbar ergänzt. Hierunter werden Fragen gefasst, deren geforderte Phrase nicht eindeutig zu bestimmen ist. So kann die entsprechende Beispielfrage (s. Tab. 2,

Kategorie „Multipel beantwortbar“) sowohl durch ein Adverb als auch durch eine Präpositionalphrase beantwortet werden.

Tab. 2: Kategorien der Dimension 1.3 Evozierte Phrase inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel
Nominalphrase	FK: Was ist das? – K: Ein Hund.
Verbalphrase	FK: Was macht der Hund? – K: Spielen.
Präpositionalphrase	FK: Mit wem spielt der Hund? – K: Mit der Katze.
Adjektiv-/Adverbphrase	FK: Wie fühlt sich das Fell an? – K: Weich.
Teilsatzphrase/Hauptsatz	FK: Warum bellt der Hund? – K: Weil er Angst hat.
Multipel beantwortbar	FK: Wann füttert ihr den Hund? – K: Später./Um sieben Uhr.

Die verschiedenen Phrasentypen stellen dabei unterschiedliche grammatische Anforderungen an das Kind (auch wenn – wie in den Beispielen – häufig kurze Antworten möglich sind). So muss z.B. in der Nominalphrase der Artikel mit dem Nomen kongruent sein, in der Verbalphrase ist durch das Verb festgelegt, welche Ergänzungen möglich sind und in der Präpositionalphrase bestimmt die Präposition den Kasus der Ergänzung (Kannengieser, 2012). Somit kann diese Dimension auch abbilden, ob die FK einseitig bestimmte grammatische Strukturen vom Kind fordert oder ob ihr Frageverhalten durch eine diesbezügliche Variabilität geprägt ist.

Kategorienentwicklung für Teil 2 des B-FRAKA. Zur weiteren Analyse der Fragesequenzen werden die Antworten der Kinder hinsichtlich ihrer Passung zu den Anforderungen der Frage kategorisiert. Hier steht im Fokus, inwiefern das Kind die produktiven Anforderungen der Frage durch seine Antwort erfüllt. Dies wird unter Rückbezug auf die Kategorisierung des Frageformats bzw. der geforderten Phrase eingeschätzt. Dazu wurden insgesamt neun Kategorien induktiv aus dem Videomaterial abgeleitet. So kann das Kind die Anforderung der Frage der FK nicht erfüllen, genau erfüllen oder übererfüllen (s. Tab. 3). Daneben sind ausbleibende, nonverbale oder unverständliche/fremdsprachige Antworten möglich. Antworten ohne erkennbaren Bezug zur Frage werden gesondert codiert, genauso Störungen von außen und sonstige nicht codierbare Antworten.

Tab. 3: Kategorien der Dimension 2.1 Passung Frage und Antwort inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel
Anforderung nicht erfüllt	FK: Was ist das? – K: Ja.
Anforderung erfüllt	FK: Was ist das? – K: Ein Ball.
Anforderung übererfüllt	FK: Was ist das? – K: Das ist ein Ball, so einen habe ich auch.
Keine Antwort	FK: Was ist das? – K: (zuckt mit den Schultern)
Nonverbale Antwort	FK: Was ist das? – K: (formt mit den Händen einen Ball)
Unverständliche/ Fremdsprachige Antwort	FK: Was ist das? – K: XX.
Antwort ohne Bezug zur Frage	FK: Was ist das? – K: Weißt du was? Ich war gestern bei Oma.
Störung	FK: Was ist das? – (andere FK unterbricht den Dialog)
Sonstiges	FK: Was ist das? – K: Sag ich nicht.

Zusätzlich wird die Antwort des Kindes hinsichtlich ihrer morpho-syntaktischen und semantisch-lexikalischen Korrektheit bewertet (Tab. 4).

Tab. 4: Kategorien der Dimension 2.2 Morpho-syntaktische Korrektheit der Antwort und 2.3 Semantisch-lexikalische Korrektheit der Antwort inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel (morpho-syntaktisch)	Beispiel (semantisch-lexikalisch)
	FK: Was ist das? [zeigt auf eine Katze]	
Korrekt	K: Eine Katze.	K: Eine Katze.
Fehlerhaft	K: Ein Katze.	K: Ein Hund.
Nicht bewertbar	Nonverbale/ unverständliche Antworten	

Kategorienentwicklung für Teil 3 des B-FRAKA. Im nächsten Schritt werden die Reaktionen der FK auf die (ausgebliebene) Antwort des Kindes erfasst. Auch hier liegt der Fokus auf der morpho-syntaktischen und semantisch-lexikalischen Ebene. Die Kategorien wurden dabei zunächst deduktiv erstellt, indem aus anderen Studien bekannte und operationalisierte Sprachfördererntechniken (z.B. B-SFT, Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2020) übernommen und teilweise zusammengefasst wurden. Die Reaktionen können sowohl in Form von weiteren Fragen auftreten (Fragestrategien) als auch in Form von Aussagen/Input (Inputstrategien; z.B. Modellierungen). Reaktionen, die nicht direkt die fokussierten sprachlichen Ebenen betreffen, werden gesammelt erfasst (andere Reaktion). Zudem wurde eine Kategorie für ausbleibende Reaktionen der FK erstellt.

Während der Erprobung dieser Kategorien wurden weitere induktiv ergänzt (vgl. Tab. 5). Die Fragen, die als Reaktion auf die Antwort des Kindes auftreten, lassen sich differenzieren in „Nachfragen“, die auf die gleiche Information abzielen wie die Ausgangsfrage, sowie „Weiterführende Fragen“, die thematisch eng anknüpfen, aber auf eine neue Information abzielen. Zudem kann im Bereich der Fragestrategien erfasst werden, inwiefern sich deren Komplexität gemessen am Frageformat bzw. der geforderten Phrase im Vergleich zur Ausgangsfrage ändert (einfacher, gleich, komplexer). Zusätzlich wurden Kategorien für uncodierbare/ausbleibende Reaktionen durch Störungen von außen sowie bedingt durch Ton-/Videoprobleme (Störung) und für weitere uncodierbare Äußerungen (Sonstiges) erstellt. Somit umfasst die Dimension der Reaktionen der Fachkraft folgende Kategorien:

Tab. 5: Kategorien der Dimension 3 Reaktion der FK inkl. Beispielen

	Kategorie	Beispiel
Inputstrategien	Korrektives Feedback auf morpho-syntaktischer Ebene	K: Ein Katze. – FK: Ja, eine Katze.
	Korrektives Feedback auf semantisch-lexikalischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Ein Hund.
	Modellierung auf morpho-syntaktischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Ja, da ist eine Katze.
	Modellierung auf semantisch-lexikalischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Eine graue Katze.
	Modellierung auf semantisch-lexikalisch-syntaktischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Eine Katze klettert auf den Baum.
	Paralleltalking	K: Die Katze. – FK: Du hast die Katze schon gefunden.
Fragestrategien	Nachfrage auf niedrigerem Niveau	FK: Was ist das? – K: Weiß nicht. – FK: Ist das ein Hund oder eine Katze?
	Nachfrage auf gleichem Niveau	FK: Was ist das? – K:/– FK: Welches Tier ist das?
	Nachfrage auf höherem Niveau	FK: Ist das ein Hund oder eine Katze? – K:/– FK: Welches Tier ist das?
	Weiterführende Frage auf niedrigerem Niveau	FK: Was ist das? – K: Eine Katze. – FK: Ist die grau?
	Weiterführende Frage auf gleichem Niveau	FK: Ist das eine Katze? – K: Ja. – FK: Ist die grau?
	Weiterführende Frage auf höherem Niveau	FK: Ist das eine Katze? – K: Ja. – FK: Welche Farbe hat die?
Reaktionen ohne direkten Bezug zu den fokussierten Sprachebenen	Andere Reaktion	FK: Was ist das? – K: Eine Katze. – FK: Stimmt.
	Keine Reaktion	FK: Was ist das? – K: Eine Katze. – FK: (liest weiter vor).
	Störung	Andere FK unterbricht den Dialog nach der Antwort des Kindes.
	Sonstiges	Unverständliche Reaktion der FK.

In der Dimension der Reaktionen sind zudem Mehrfachcodierungen vorgesehen, d.h. eine Äußerung kann mit mehreren Codes aus den Bereichen der Input- und Fragestrategien versehen werden. Zudem stellen Reaktionen in Form von Fragen gleichzeitig den Beginn einer neuen Fragesequenz dar.

Kategorienentwicklung für Teil 4 des B-FRAKA. Im letzten Schritt wird über das Zusammenspiel der Codierungen aus Teil 1-3 – unter Rückbezug auf das erläuterte Adaptivitätsverständnis – die Einschätzung der adaptiven Gestaltung der Sequenz aus sprachlicher Perspektive (speziell auf den sprachlichen Ebenen Semantik/Lexik und Morphologie/Syntax) abgeleitet. Zu diesem Zweck wurde anhand der Videos und der vorherigen Codierungen ein Rational entwickelt, das eine Zuordnung jeder Fragesequenz zu den Abstufungen „nicht adaptiv“, „neutral“ und „adaptiv“ ermöglicht. Die folgende Tabelle 6 zeigt dies in vereinfachter Form:

Tab. 6: Kategorien der Dimension 4 *Adaptivitätseinschätzung*

Antwort des Kindes	Reaktion der FK	Adaptivitätseinschätzung
Erfordert eine Anpassung	Explizites Aufgreifen des sprachstrukturellen Bedarfs des Kindes durch Anbieten/Erfragen der Zielstruktur (z.B. Korrektiv, Nachfrage)	Adaptiv
	Kein Aufgreifen des sprachstrukturellen Bedarfs des Kindes (z.B. andere oder keine Reaktion)	Nicht adaptiv
Erfordert keine Anpassung	Einsatz einer potenziell sprachförderlichen Input-/Fragestrategie (z.B. Modellierung, weiterführende Frage)	Adaptiv
	Reaktion ohne Bezug zu den fokussierten Sprachebenen (z.B. andere Reaktion)	Neutral
	Ausbleibende Reaktion oder Störung des Kindes	Nicht adaptiv

Ausgangspunkt der Adaptivitätsbewertung ist jeweils die Codierung der kindlichen Antwort. Dieser kann entnommen werden, ob in der Reaktion der FK eine sprachstrukturelle Anpassung erforderlich ist (z.B. aufgrund einer ausbleibenden oder fehlerhaften Antwort) oder nicht. In ersterem Fall zeichnet sich eine adaptive Reaktion dadurch aus, dass die FK explizit den sprachstrukturellen Bedarf des Kindes aufgreift und die Zielstruktur anbietet/erfragt. Bleibt dies aus, wird die Reaktion als nicht adaptiv eingeschätzt. Erfordert die kindliche Antwort nicht explizit eine Anpassung, so kann die FK adaptiv handeln, indem sie mit einer potenziell sprachförderlichen Input- oder Fragestrategie an die Äußerung des Kindes anknüpft und diese weiterführt. Das Ausbleiben einer solchen Reaktion wird hier als „neutral“ gewertet. Als „nicht adaptiv“ gelten hingegen das Ausbleiben jeglicher Reaktion sowie Unterbrechungen des Kindes (für eine beispielhafte Umsetzung s. Tab. 7).

3.4 Überprüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung

Als wichtiges Gütekriterium der quantitativen Forschung gilt die Objektivität der eingesetzten Instrumente (Rammstedt, 2010). Im Fall von Beobachtungssystemen lässt sie sich durch die Prüfung der Übereinstimmung von unabhängigen Beurteiler:innen bewerten. In Vorbereitung darauf wurde das System und das zugehörige Manual gemeinsam mit Studierenden in einem zirkulären Prozess weiterentwickelt, erprobt und geschärft. Nachdem in Probecodierungen zufriedenstellende Übereinstimmungswerte erreicht wurden, fand eine letzte gemeinsame Schulung statt. Im Anschluss haben die Codierenden unabhängig voneinander die ca. 20-minütigen Videografien von 10 Kita-FK in jeweils zwei dyadischen Situationen (insgesamt 20 Videos) ausgewertet. Dabei wurden alle Videos vollständig von einer Mastercodiererin codiert. Die Gegencodierung erfolgte durch insgesamt fünf Personen, die jeweils einen Teil bzw. eine Dimension des Systems übernahmen, sodass die Übereinstimmung jeweils im Tandem überprüft werden konnte. Für die Dimension „Fragelänge“ wurde aufgrund des metrischen Skalenniveaus die Interklassenkorrelation (ICC) berechnet (Koo & Li, 2016), für alle anderen Dimensionen mit kategorialen Variablen wurde Cohens Kappa bestimmt (Wirtz & Kutschmann, 2007).

4 Ergebnisse

Nachfolgend wird zunächst das finale Kategoriensystem vorgestellt und beispielhaft an einem Transkript-Ausschnitt veranschaulicht (Fragestellung 1). Anschließend werden die Ergebnisse der Beurteilerinnenübereinstimmung berichtet (Fragestellung 2).

Wie in Abbildung 1 dargestellt, besteht die finale Version des B-FRAKA aus vier Teilen und insgesamt neun Dimensionen:

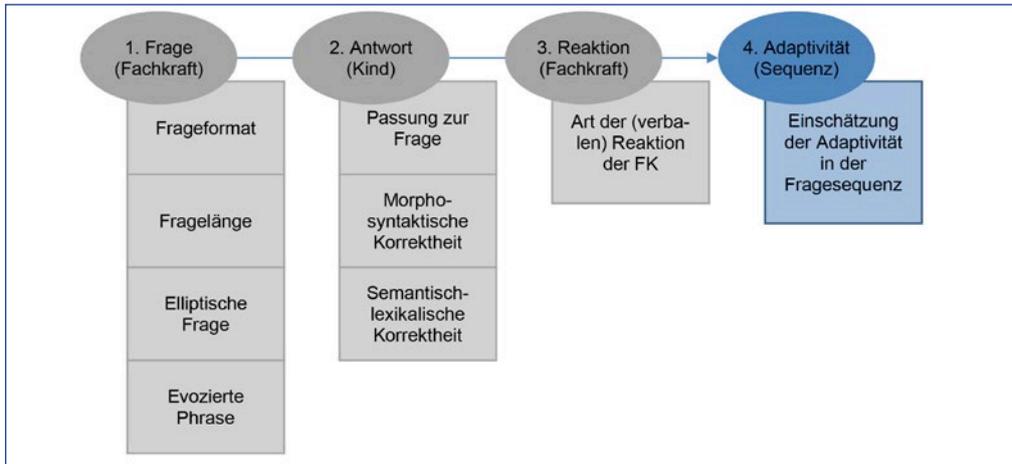


Abb. 1: Übersicht über den Aufbau des B-FRAKA

Die Bestandteile der Fragesequenzen – Frage der Fachkraft, Antwort des Kindes, Reaktion der Fachkraft – können mit B-FRAKA zunächst anhand der dargestellten Dimensionen kategorisiert werden, anschließend wird auf dieser Grundlage über das Zusammenspiel der drei Teile auf die Adaptivität der Sequenz geschlossen. Dieses Vorgehen wird nachfolgend an einem Beispiel verdeutlicht. Der Transkript-Auszug (Tab. 7) stammt aus der Videografie einer Bilderbuchbetrachtung mit einer FK und einem Kind mit Deutsch als Erstsprache (männlich, 4;10 Jahre).⁷ Beide schauen gemeinsam das Buch „Der Löwe in dir“ (Bright & Field, 2008) an. Protagonist des Buchs ist eine Maus, die aufgrund ihrer Größe ständig übersehen wird und nun den Löwen aufsucht, um von ihm das Brüllen zu lernen.

Tab. 7: Auszug aus einer dyadischen Bilderbuchbetrachtung mit Codierung der Fragesequenzen und Adaptivitätsbewertung

FS1	FK	Was muss die jetzt hier machen?	Frage	Dim. 1.1: Ergänzungsfrage Dim. 1.2: 6 Wörter Dim. 1.3: Verbalphrase	Adaptiv
	K	Muss da hochklettern.	Antwort	Dim. 2.1: Anf. übererfüllt Dim.2.2: mor.-syn. fehlerhaft Dim. 2.3: sem.-lex. korrekt	
	FK	Die muss da hochklettern. Und wer wartet da oben?	Reaktion	Dim. 3: Morpho-syntaktisches Korrektiv Dim. 3: Weiterführende Frage mit gleichem Frageformat	
FS2	FK	Und wer wartet da oben?	Frage	Dim. 1.1: Ergänzungsfrage Dim. 1.2: 5 Wörter Dim. 1.3: Nominalphrase	Nicht adaptiv
	K	Der Tiger [Bild zeigt einen Löwen]	Antwort	Dim. 2.1: Anf. erfüllt Dim. 2.2: mor.-syn. korrekt Dim. 2.3: sem.-lex. fehlerhaft	
	FK	Der Tiger.	Reaktion	Dim. 3: Andere Reaktion (Bestätigung der Antwort)	
	FK ...liest vor...				
FS3	FK	Was glaubst du, wer steht jetzt vor ihr?	Frage	Dim. 1.1: Ergänzungsfrage Dim. 1.2: 8 Wörter Dim 1.3: Nominalphrase	Neutral
	K	Der Löwe	Antwort	Dim. 2.1: Anf. erfüllt Dim. 2.2: mor.-syn. korrekt Dim 2.3: sem.-lex. korrekt	
	FK	Genau.	Reaktion	Dim. 3: Andere Reaktion (Bestätigung der Antwort)	

Anmerkungen: FS=Fragesequenz, FK= Fachkraft, K=Kind, Dim.=Dimension, Anf.=Anforderung, mor.-syn.=morpho-syntaktisch, sem.-lex.=semantisch-lexikalisch; Antworten des Kindes, die eine Anpassung erfordern, sind durch Fettdruck hervorgehoben.

⁷ Das Beispiel stammt aus den Forschungsprojekten „Neu immigrierte Kinder in der Kita“ unter der Leitung von Ulla Licandro und Christine Beckerle, die durch die Initiative „Wege in die Forschung II“ der Leibniz Universität Hannover gefördert wurden (Beckerle, 2020).

Der gewählte Auszug enthält drei Fragesequenzen. Bei Betrachtung der einzelnen Dimensionen des B-FRAKA zeigt sich zunächst Folgendes: Die FK stellt drei Ergänzungsfragen (Dim. 1.1), deren Fragelänge zwischen fünf und acht Wörtern variiert (Dim. 1.2). Die Fragen evozieren zwei Nominal- und eine Verbalphrase (Dim. 1.3). Mit Blick auf die Antworten des Kindes zeigt sich, dass dieses zweimal die Anforderung erfüllt und einmal übererfüllt (Dim. 2.1). Dabei produziert das Kind eine Äußerung, die auf Ebene der Morphologie-Syntax fehlerhaft ist, sowie eine, die einen semantisch-lexikalischen Fehler enthält (Dim. 2.2 & 2.3). Im Bereich der FK-Reaktionen wurden ein morpho-syntaktisches Korrektiv, eine weiterführende Frage und zwei andere Reaktionen codiert (Dim. 3). Die Analyse des Zusammenspiels von Frage, Antwort und Reaktion ermöglicht nun eine Einschätzung der Adaptivität der drei Sequenzen. Sequenz 1 wird als adaptiv bewertet, da die FK den Anpassungsbedarf aufgrund des unvollständigen Satzbaus des Kindes korrigiert. Sequenz 2 wird hingegen als nicht adaptiv eingeschätzt, hier erfordert die semantisch-lexikalisch fehlerhafte Antwort des Kindes eine sprachstrukturelle Anpassung, die jedoch ausbleibt. Sequenz 3 zeigt ein Beispiel einer neutralen Bewertung; die FK reagiert hier auf die passende und korrekte Antwort des Kindes mit einer reinen Bestätigung der Antwort.

Zusammenfassend ergeben sich aus der detaillierten Analyse des Videoausschnitts hinsichtlich des Frageverhaltens der FK und der Adaptivität in den Fragesequenzen verschiedene Informationen. So lässt sich detailliert betrachten, welche Arten von Fragen und Reaktionen die FK nutzt und wie variantenreich ihr Repertoire ist. Zugleich zeigt sich über die Betrachtung der kindlichen Antworten, inwiefern die Frage an dessen Sprachstand angepasst ist bzw. inwiefern das Kind die Anforderung der Frage erfüllen kann. Darüber hinaus zeigt sich durch die Erfassung der Reaktion der FK, inwiefern es ihr gelingt, die Informationen, die die Antwort des Kindes liefert, diagnostisch zu nutzen und sprachförderlich daran anzuknüpfen. Es ergeben sich sowohl Möglichkeiten der Analyse über große Stichproben hinweg als auch auf der individuellen Ebene einer einzelnen Fachkraft (z.B. im Hinblick auf spezifische Vorgehensweisen).

In Bezug auf Fragestellung 2 ist Tabelle 8 zu entnehmen, dass die Übereinstimmung für alle Dimensionen des B-FRAKA⁸ mind. bei $\kappa=.74$ bzw. $ICC=.96$ liegt und damit durchweg im guten bis sehr guten Bereich einzuordnen ist (Koo & Li, 2016; Wirtz & Kutschmann, 2007). Entsprechend kann das Instrument insgesamt als objektiv eingestuft werden.

Tab. 8: Kategoriensystem des B-FRAKA mit Kennwerten der BÜ

	Dimension	Übereinstimmung
	Identifikation codierbarer Fragen	$\kappa=.75$
Teil 1	1.1 Frageformat	$\kappa=.94$
	1.2a Fragelänge	$ICC=.96^{***}$
	1.2b Elliptische Frage	$\kappa=.78$
	1.3 Evozierte Phrase	$\kappa=.91$
Teil 2	2.1 Passung Frage und Antwort	$\kappa=.77$
	2.2 Morpho-syntaktische Korrektheit der Antwort	$\kappa=.74$
	2.3 Semantisch-lexikalische Korrektheit der Antwort	$\kappa=.77$
Teil 3	3 Reaktion der FK	$\kappa=.77$

Anmerkung: ***: $p<.001$

ICC: $.75-.90$ =gute Übereinstimmung, $.90$ =sehr gute Übereinstimmung (Koo & Li, 2016)

Cohens Kappa: $.60-.74$ =gute Übereinstimmung, $.75$ =sehr gute Übereinstimmung (Wirtz & Kutschmann, 2007)

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Adaptives Sprachförderhandeln von FK mit dem Ziel, alle Kinder in ihrem Spracherwerb effektiv zu unterstützen und so Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, gewinnt durch die zunehmende sprachliche Diversität in Kitas weiter an Bedeutung. Gleichzeitig stellt dies hohe Anforderun-

8 Da die Adaptivitätsbewertung (Teil 4) anhand des dargestellten Rationals für jede Fragesequenz eindeutig festgelegt wurde, erfolgte für diesen Teil des Systems keine Prüfung der BÜ.

gen an die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Entsprechend hoch ist der Bedarf an Weiterqualifizierung und Forschung in diesem Bereich (DJI, 2016).

Vor diesem Hintergrund ist mit B-FRAKA ein Beobachtungsinstrument entwickelt worden, das es ermöglicht, *Fragesequenzen* quantitativ und mikroanalytisch in ihrer Art und Häufigkeit zu erfassen und im Hinblick auf ihre adaptive Gestaltung zu analysieren. Durch den Fokus auf Fragesequenzen findet neben dem sprachlichen Handeln der Fachkraft auch das Kind als Interaktionspartner Berücksichtigung. Das bietet den Vorteil, dass neben der Art und Häufigkeit der Fragen auch ihre Passung erfasst werden kann. Darüber hinaus kann durch den zusätzlichen Einbezug der Reaktionen der FK die *adaptive* Gestaltung der gesamten Fragesequenz fokussiert werden (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). Auf diese Weise lassen sich auch Erkenntnisse über die *Qualität* der Fragen und Fragesequenzen ableiten, die über die – eingangs kritisierte – bloße Forderung nach einer häufigen Nutzung offener Fragen deutlich hinausgehen (Schönfelder, 2014). B-FRAKA bietet somit die Chance, Adaptivität aus sprachlicher Perspektive zu analysieren und die Lücke, die bisher in der frühpädagogischen Forschung konstatiert wird (Hardy et al., 2019), zumindest teilweise zu schließen.

Im nächsten Schritt ist die Anwendung des Systems an größeren Stichproben geplant, um die Fragesequenzen in FK-Kind-Interaktionen in Abhängigkeit von verschiedenen Situationen/Interaktionspartner:innen zu vergleichen. Das Instrument eignet sich dabei grundsätzlich für die Beobachtung aller Situationen des Kita-Alltags. Hier wurde es prototypisch an einer Bilderbuchbetrachtung dargestellt, es lässt sich aber genauso in verschiedenen Spiel- oder Essenssituationen, Gesprächen etc. einsetzen. In der dargestellten Form wurde das Instrument bisher nur an dyadischen Situationen erprobt. Im Rahmen einer studentischen Projektarbeit fand eine erste Anwendung in Gruppensituationen statt, die darauf hindeutet, dass zu diesem Zweck verschiedene Anpassungen nötig sind: Das Interaktionsgeschehen stellt sich in Gruppensituationen im Vergleich zu dyadischen Situationen deutlich komplexer dar, sodass zusätzlich u. a. relevant zu sein scheint, welche(s) Kind(er) mit der Frage bzw. mit der Reaktion adressiert wird/werden. Daneben lassen sich mit dem Instrument – wie am Transkript-Beispiel verdeutlicht – wertvolle Informationen für die frühpädagogische Praxis ableiten. So könnten im Rahmen von videobasierten Coachings Ausschnitte aus FK-Kind-Interaktionen hinsichtlich der eigenen adaptiven Gestaltung von Fragesequenzen gemeinsam detailliert analysiert und eigene Stärken und Entwicklungspotenziale identifiziert werden. Dies könnte eine sehr differenzierte Möglichkeit darstellen, dass adaptive Sprachförderhandeln der FK auszubauen, was bisherigen Studien zufolge eine große Herausforderung darstellt (Geyer & Müller, 2021). Ausgewählte Teile des Instruments könnten zudem durch entsprechend qualifizierte Praktiker:innen (z.B. Logopäd:innen, Sprachtherapeut:innen, Sprachförderkräfte) eigenständig angewendet werden, um ihr eigenes (adaptives) Sprachförderhandeln oder das der frühpädagogischen Kolleg:innen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Insgesamt bleibt bezüglich der Einschätzung der Adaptivität mit B-FRAKA zu beachten, dass sie sich – bedingt durch die Fokussierung auf Fragesequenzen – auch immer nur auf diese bezieht. Das heißt, Aussagen zur Adaptivität der gesamten Interaktion sind nicht möglich. Hier können sich z.B. in kommunikativen Aspekten Abweichungen hinsichtlich der Adaptivitätseinschätzung ergeben. So wird ein korrekatives Feedback innerhalb der Fragesequenzen grundsätzlich als adaptiv gewertet. Häuft sich diese Art der Reaktion aber im Gesprächsverlauf, könnte dies auf das Kind eher hemmend wirken, sodass die Gesamtsituation aus kommunikativer Perspektive als weniger adaptiv eingeschätzt werden könnte. Gleichzeitig ist das Instrument hinsichtlich möglicher Überforderungen im Bereich der Reaktionen der Fachkraft noch wenig sensibel. Geht eine Reaktion (z.B. eine Modellierung) sehr weit über die Zielstruktur hinaus, wird sie daher markiert, um sie perspektivisch auf diesen Aspekt hin feiner analysieren zu können.

Trotz dieser Limitationen stellt B-FRAKA eine erste Möglichkeit dar, das komplexe Konstrukt der Adaptivität aus sprachlicher Perspektive innerhalb der Analyseeinheit der Fragesequenz zu quantifizieren und eröffnet damit den Weg für weitere (empirische) Erprobungen und den Einsatz im Feld der Frühpädagogik. Die Objektivität des Verfahrens bzw. die Interrater-Reliabilität konnte bereits über die Prüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung bestätigt werden. Zur weiteren Prüfung der Zuverlässigkeit des Instruments ist im nächsten Schritt geplant, dieses an

verschiedenen Zielgruppen (FK in Interaktion mit Kindern am Anfang des Deutscherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache) anzuwenden und zu prüfen, ob sich hier erwartungsgemäß unterschiedliche Befunde in den Dimensionen des B-FRAKA zeigen. Als weiteres relevantes Gütekriterium gilt die Validität. Diese könnte perspektivisch über die Triangulation mit anderen Verfahren untersucht werden. So wird in unserer Arbeitsgruppe aktuell an einem Ratingverfahren gearbeitet (R-Adaptiv Sprache, Beckerle, Mackowiak, Kucharz & Damaske, in Vorb.), das Adaptivität aus sprachlicher Perspektive erfassen soll. Über die Korrelation dieser Instrumente könnte die Konstruktvalidität überprüft werden.

Literatur

- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2021). Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4), 403–419. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.03>
- Anastasio, D. & Ingram, E. L. (2018). *Better Questions: A Learning Opportunity*. IDEA Paper #71. IDEA Center, Inc, 1–16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED588348>
- Altmann, H. (1993). Satzmodus. In J. Jacobs, A. v. Stechow, W. Sternefeld & T. Vennemann (Hrsg.), *Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 9.1, S. 1006–1029). 1. Halbband. Berlin, New York: DE GRUYTER. <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.4890>
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Dissertation. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779945093
- Beckerle, C. (2020). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Deutscherwerbs. Der Einsatz spezifischer Sprachfördertechniken in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (Forschung in der Frühpädagogik (FiF), Bd. 13, S. 115–144). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Beckerle, C., Linck, S. & Bernecker, K. S. (2021). Adaptive sprachförderliche Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 85–107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). *Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Lernen und Lernstörungen*, 1–9. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000270>
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 79–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. https://doi.org/10.35468/5801_05
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Kucharz, D. & Damaske, L. (in Vorb.). *R-Adaptiv: Ratingssystem zur Erfassung der Adaptivität in lernunterstützenden eIP-Kind-Interaktionen*. Bereich III: Sprache.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 11–36). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bertau, M.-C. (2003). Fragen: Eine Beschreibung unter kommunikativen und kognitiven Aspekten. In A. Werani, M.-C. Bertau & G. Kegel (Hrsg.), *Psycholinguistische Studien* (Bd. 1, 31–64). Aachen: Shaker.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Herkunftsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 499–517.
- Bright, R. & Field, J. (2008). *Der Löwe in dir* (8. Auflage). Bamberg: Magellan.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91). Münster, New York, NY: Waxmann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2019). *Bildung durch Sprache und Schrift: Die Initiativen BiSS und BiSS-Transfer*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/rahmenprogramm-bildungsforschung/bildung-durch-sprache-und-schrift-iativen-biss-und-biss-transfer/bildung-durch-sprache-und-schrift-iativen-biss-und-biss-transfer_node.html
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2022). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist--96266>
- Dannenbauer, F. M. (1994) Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. *Der Sprachheilpädagoge*, 26(4), 1–23.
- Dapper-Saalfels, T. von. (2023). Das interactive model als Grundlage für die Untersuchung adaptiven sprachförderlichen Handelns in Kindertagesstätten – Eine Analyse zu Interaktionen von pädagogischen Fachkräften mit ausgewählten Kindern bei gemeinsamen Bilderbuchbetrachtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 305–320. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00184-z>
- Dethorne, L. S., Johnson, B. W. & Loeb, J. W. (2005). A closer look at MLU: what does it really measure? *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(8), 635–648. <https://doi.org/10.1080/02699200410001716165>
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. <https://doi.org/10.25656/01:28522>
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04706-9>
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 31–60. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2052>
- Hardy, L., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). *Adaptive teaching in research on learning and instruction*. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>

- Hardy, I., Mannel, S. & Maschede, N. (2021). Adaptive Lernumgebungen. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Viel-falt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (S. 17–26). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194–199. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000444>
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–242). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Krammer, K. (2017). Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 107–123). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_8
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift, hrsg. von Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth, Marcus Hasselhorn, Petra Stanat ; Band 1, 1. Auflage, S. 214–227). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kürschner, W. (2017). *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe* (utb Sprachwissenschaft, Bd. 1526, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, Bd. 103, S. 69–105). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016). Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 81–98. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22250>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2023). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung*. Gesamtausgabe. Verfügbar unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/fruehkindliche-bildung/bildungsauftrag/orientierungsplan>
- Nowak, J. R. & Macht, K. (1996). *Die Kunst des Fragens. Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument* (Augsburger I&I-Schriften, Bd. 72). Augsburg: Univ; Wißner Herstellung.
- OECD. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care (Starting Strong)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung* (Bd. 1). Bertelsmann Verlag.
- Parker, M. D. & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365–376. <https://doi.org/10.1177/0142723705059114>
- Pittner, K. & Berman, J. (2021). *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch* (Narr Studienbücher, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto. Verfügbar unter: <http://www.narr-shop.de/deutsche-syntax.html>
- Ptok, M. & Ptok, A. (2008). Fortschritte im Grammatikerwerb kleiner Kinder mit einfachen Verfahren abschätzen. *HNO [Assessing the progress of grammar acquisition in young children]*, 56(5), 549, 551–2. <https://doi.org/10.1007/s00106-008-1717-y>
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N. & Blossom, M. (2010). Mean Length of Utterance Levels in 6-Month Intervals for Children 3 to 9 Years With and Without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 333–349. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009\)08-0183](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009)08-0183)
- Röhner, C., Li, M. & Hövelbrinks, B. (2010). Fragestrategien im fachbezogenen Sprachförderunterricht. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik*; [Jahrestagung 2009 der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe] (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14, S. 89–92). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rost-Roth, M. (2011). Formen und Funktionen von Interrogationen. Fragen in grammatischen Beschreibungen, empirischen Befunden und Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Linguistik online*, (49), 91–117.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 272–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönfelder, M. (2014). Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In Blechschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (Treffpunkt Logopädie, Bd. 1, S. 65–79). Basel: Schwabe Basel.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions. Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance*. Singapore, s.l.: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9>
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Szagan, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind*. Mit E-Book inside (7. überarbeitete Auflage). Weinheim, München: Beltz; Ciando.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wadepohl, H. & Schomaker, C. (2022). Forschungsprojekte „Kognitive Aktivierung in (inkluisiven) Kitas“ (KoAkiK und KoAkiK II). In C. Schomaker & H. Wadepohl (Hrsg.), *Fachkräfte und Kinder im Dialog. Vertiefungsband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag* (1. Auflage, S. 11–19). Weinheim: Beltz Juventa.

- Walsh, R. L. & Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 264–294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>
- Walsh, B. A. & Rose, K. K. (2013). Impact of Adult Vocabulary Noneliciting and Eliciting Questions on the Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers Enrolled in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.712085>
- Weinrich, H. (2005). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (3. revidierte Aufl.). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Wirtz, M. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Rehabilitation*, (46), 1–8. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt den Studierenden Mascha Berg, Mareike Dröge, Ricarda Gorny, Jenny Thiemann und Stephanie Wimberger für ihre engagierte Mitarbeit bei der Systementwicklung und der Ermittlung der Beurteiler:innenübereinstimmung.

Zur Autorin

Lisa Damaske ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie. Sie forscht zur Adaptivität, Qualität und Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Kita, ein Schwerpunkt liegt auf Fragen als Mittel der sprachlich und kognitiv anregenden Interaktionsgestaltung. Zudem ist sie als Sprachtherapeutin tätig.

Korrespondenzadresse

Lisa Damaske
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
E-Mail: lisa.damaske@ifs.uni-hannover.de



NEU



Jürgen Kohler, Anke Kohmäscher,
Anja Starke, Juliane Leinweber (Hrsg.),
1. Auflage 2024,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1330-8, 244 Seiten,
E-Book: ISBN 978-3-8248-9879-4, PDF,
EUR 28,00 [D]

Einzelfallorientierte Forschung in Logopädie/Sprachtherapie

Ein Tagungsbericht

Die Einzelfallforschung hat eine lange Tradition und Bedeutung für Disziplinen, die sich durch ein einzelfallorientiertes Vorgehen auszeichnen. Für die Logopädie/Sprachtherapie kann sowohl die Forschung, welche Evidenz von Maßnahmen darstellen soll, als auch die evidenzbasierte Praxis von diesem Forschungsdesign profitieren. Das Werk liefert einen Einblick in die aktuelle Diskussion der einzelfallorientierten Forschung in der Logopädie/Sprachtherapie und basiert auf den Erkenntnissen eines gleichnamigen Symposiums im September 2022. Es werden im ersten Teil zunächst einzelfallorientierte Forschungsprojekte vorgestellt, die beispielhaft das methodische Vorgehen abbilden. Danach liefern im zweiten

Teil einschlägig versierte Fachleute Beiträge zu methodologischen Aspekten der Einzelfallforschung. Dadurch werden grundsätzliche erkenntnistheoretische und paradigmatische Diskussionen angeregt. Im dritten Teil werden diese Grundsatzdiskussionen durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung der Kleingruppengespräche, die während des Symposiums zwischen allen Teilnehmenden stattfanden, dargestellt.

Somit kann diese Veröffentlichung eine Art Ausgangslage für die weiterführende Diskussion zum Thema der Einzelfallorientierung in Forschung und Praxis der Logopädie/Sprachtherapie bieten und einen Beitrag zur Disziplinbildung liefern.



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

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands





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

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

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

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

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

Kündigungen richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

Landesgruppen der dgs

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

Forschung Sprache

E-Journal für Sprachheilverfahren, Sprachtherapie und Sprachförderung

12. Jahrgang 2024 | ISSN 2196-6818

Herausgeberin

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

Redaktion

- Dr. Melanie Eberhardt-Juchem, Bonn
 - Hiltrud von Kannen, Karlstadt
 - Prof. Dr. Susanne van Minnen, Grünberg
 - Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim
 - Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wetzstetten
- Downloadredaktion: Kerstin Rimpau, München
Kontakt: redaktion@sprachheilverfahren.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 ebenso an Leserinnen und Leser aus der Praxis, die sich für aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung interessieren.

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

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

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

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

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

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

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

Copyright

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

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Margit Berg, Ludwigsburg; Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel;
Prof. Dr. Wolfgang Braun, Zürich; Prof. Dr. Solveig Chilla, Flensburg;
Dr. Jürgen Cholewa, Heidelberg; Prof. Dr. Kirsten Diehl, Flensburg;
Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf; Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig;
Dr. Bernd Hansen, Flensburg; Prof. Dr. Erich Hartmann, Fribourg;
Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. phil. Vanessa Hoffmann, Hamburg;
V. Prof. Dr. Kristina Jonas, Paderborn; Prof. Dr. Tanja Jungmann, Oldenburg;
Prof. Dr. Simone Kannengieser, Basel; Prof. Dr. Ulrich von Knebel, Hamburg;
Prof. Dr. Anette Kracht, Landau; Jun. Prof. Dr. Ulla Licandro, Oldenburg;
Prof. Dr. Carina Lüke, Würzburg; Hannah Manowita, Gießen;
Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald; Dr. Dana-Kristin Gaigulo, München;
Prof. Dr. Andreas Mayer, München; Prof. Dr. Christiane Miosga, Hannover;
Prof. Dr. Sandra Neumann, Erfurt; Dr. Antje Orgassa, Nijmegen;
Prof. Dr. Claudia Osburg, Hamburg; Dr. Stephanie Riehemann, Köln;
Prof. Dr. Stephan Sallat, Halle/Saale; Dr. Christoph Schiefele, Freiburg;
Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen;
Prof. Dr. Markus Spreer, Leipzig; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen;
Dr. Ulrich Stitzinger, Hannover; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund;
PD Dr. Anja Theisel, Heidelberg; Prof. Dr. Tanja Ulrich, Duisburg/Essex;
Dr. Julia Winkes, Fribourg

Datenbanken

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

Erscheinungsweise

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