

Erkenntnisse zur kommunikativen Partizipation
mehrsprachiger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit und ohne
Sprachentwicklungsstörungen (4 bis 7 Jahre):
Bedeutung für Theorie, Empirie und Praxis der Sprachförderung

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt der

Philosophischen Fakultät III
Erziehungswissenschaften
Institut für Rehabilitationspädagogik
Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen

der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

vorgelegt von
Karoline Sammann

Gutachtende:
Prof. Dr. Stephan Sallat
Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider
Prof. Dr. Anke Sodogé

Verteidigt am 03.02.2026

Abstract

Die kumulative Dissertation verortet sich im disziplinären Kontext der Sprachheilpädagogik und untersucht, wie kommunikative Partizipation als Zielgrösse sprachheilpädagogischer Praxis konzeptionell gefasst, empirisch erfasst und für die Sprachförderung und pädagogische Praxis anwendbar gemacht werden kann. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass in Forschung und Praxis bislang primär sprachstrukturelle Kompetenzen im Vordergrund standen, während pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten und kommunikative Partizipation vergleichsweise wenig Beachtung fanden. Bisher fehlen sowohl theoretisch fundierte Modelle als auch empirisch geprüfte Konzepte, die zeigen, wie kommunikative Partizipation gezielt gefördert und messbar verändert werden kann. Die Arbeit greift diese Forschungslücke auf und begründet die kommunikative Partizipation – in Anlehnung an die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) – als übergeordnete Bezugsebene für sprachheilpädagogische Diagnostik, Förderung und Evaluation.

Im Zentrum stehen das Entwicklungsprojekt SPRINT, in dessen Rahmen das Förderkonzept SPRINTdigital mit Spiel-, Handlungs- und Bewegungsorientierung entwickelt wurde, sowie dessen Erprobung und Evaluation. Die Studienreihe KOMPAS I und II untersucht SPRINTdigital in einer design-basierten und evidenzorientierten Forschungslogik (Design-Based Research, Evidence-Based Practice). Methodisch kombinieren die Studien quasi-experimentelle (nRCT) und randomisierte (RCT) Designs mit mehrperspektivischen Messverfahren (u. a. FOCUS-G-34, FBA 6–10) zur Erfassung kommunikativer Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (SES) im Alter zwischen 4 und 7 Jahren.

Die Befunde weisen darauf hin, dass kommunikative Partizipation als eigenständige, reliabel messbare und veränderbare Zielgrösse beschrieben werden kann. In KOMPAS I zeigen sich signifikante Zugewinne in der kommunikativen Partizipation innerhalb der Interventionsgruppe, während in KOMPAS II vergleichbare, wenn auch nicht signifikante Verbesserungen über den Förderverlauf hinweg beobachtet werden. Kinder mit geringerem kommunikativem Ausgangsniveau bzw. hohem Sprachförderbedarf profitieren dabei besonders deutlich von der SPRINT-Förderung, während Kontext- und Umsetzungsbedingungen den Grad der Wirksamkeit mitbestimmen.

Insgesamt leistet die Arbeit einen Beitrag zur empirischen Fundierung einer an kommunikativer Partizipation ausgerichteten (sprachheil-)pädagogischen Praxis. Sie verdeutlicht, dass kommunikative Partizipation als Bezugsgrösse für Förderung, Diagnostik und Evaluation dienen kann und damit neue Perspektiven für Forschung und Praxis eröffnet – insbesondere im Hinblick auf die theoretische Modellierung von Teilhabe und Kommunikation im Bildungskontext.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis.....	3
Abkürzungsverzeichnis	5
1. Einleitung.....	7
1.1 Rahmen und Ausgangspunkt: Kommunikative Partizipation im Spannungsfeld von Sprache, Kommunikation und Mehrsprachigkeit	7
1.2 Fragestellung und Zielsetzung.....	9
1.3 Kurzüberblick über die Forschungsprojekte SPRINT, KOMPAS I und Kompas II sowie deren Fragestellungen und das Förderkonzept SPRINTdigital	10
1.4 Aufbau der Rahmenschrift.....	14
2. Zentrale Begriffe und Konzepte zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit DaZ mit und ohne SES.....	15
2.1 Partizipation	15
2.2 Kommunikative Partizipation	17
2.3 Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie	17
2.4 Sprachentwicklungsstörungen (SES).....	19
2.5 Mehrsprachige Kinder mit DaZ mit und ohne SES	20
2.6 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen und kommunikative Partizipation	22
3. Forschungsergebnisse zur kommunikativen Partizipation zwischen 2010 und 2025.....	24
3.1 Sprachgruppenvergleiche zur kommunikativen Partizipation.....	25
3.1.1 Kinder mit SES und Kinder mit typischer Sprachentwicklung	25
3.1.2 Mehrsprachige Kinder mit DaZ , Kinder mit SES und Kinder mit typischer Sprachentwicklung	26
3.2 Kommunikative Partizipation und pragmatisch-kommunikative Kompetenz	27
3.3 Wirksamkeit von Interventionen.....	28
3.4 Aktuelle internationale Studien zur kommunikativen Partizipation (2025).....	29
4. Methodische Zugänge und Zusammenfassungen der Publikationen.....	31
4.1 Inhaltlich methodische Entwicklung des Förderkonzepts SPRINT	31
4.1.1 Zusammenfassung der Einzelpublikationen zu SPRINTdigital	35
Publikation 1: SPRINTdigital: Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung. Sammann, K., Sodoge, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). https://digital.hfh.ch/sprint/	36
Publikation 2: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation. Sammann, K. (2024). Einzelpublikation, Zeitschrift <i>Menschen</i> 6/2024.....	37
Publikation 3: Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT. Sammann, K. (2025). Einzelpublikation, Zeitschrift <i>Sprachförderung und Sprachtherapie</i> , 3/2025	38
4.1.2. Gemeinsamer Beitrag der drei Publikationen zum Gesamtprojekt	40
4.2 Methodik und Aufbau der Evaluationsstudien KOMPAS	41

4.2.1 Zusammenfassung der Publikationen zur Evaluation von SPRINTdigital in KOMPAS.....	47
Publikation 4: Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich. Sammann, K., Sodogé, A., Von Allmen, D. (2023). peer reviewed, Zeitschrift <i>Forschung Sprache</i> , 1/2023	47
Publikation 5: Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS-G-34. Sammann, K., Schäli, S., Sodogé, A. (2025). Zeitschrift <i>forum:logopädie</i> , 1/2025.....	49
Publikation 6: Kommunikative Partizipation und Sprachförderung. Sammann, K., Sodogé, A., Schäli, S., Von Allmen, D. (2026). peer reviewed angenommen, Zeitschrift <i>Praxis Sprache</i> , i.V. 1/2026.....	50
4.2.2 Gemeinsamer Beitrag der drei Publikationen	52
4.3 Zentrale Ergebnisse der Studien auf einen Blick.....	52
5. Ergebnisse, Diskussion und Forschungsdesiderate.....	56
5.1 Herleitung der fünf zentralen Ergebnisse	56
5.2 Ergebnisdiskussion und Ausblick	60
Leitgedanke 1	
Kommunikative Partizipation ist ein zentrales Ziel von Sprachtherapie und Sprachförderung. Viele Fragen müssen noch geklärt werden, damit wirksame Therapie und Förderung konzipiert werden kann.	60
Leitgedanke 2	
SPRINTdigital ist ein innovatives, evaluiertes Sprachförderkonzept für mehrsprachige Kinder mit DaZ und hohem sprachlichen Förderbedarf.....	63
Leitgedanke 3	
Der DBR-Ansatz stellt ein hilfreiches Forschungsdesign für eine partizipative, ergebnisorientierte Forschung im Kontext der Zusammenarbeit von Hochschule und Praxis zur Verfügung.	65
Leitgedanke 4	
Die Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation durch Kinder unter 6 Jahren ist wichtig, aber mit den aktuell vorliegenden Beobachtungsverfahren nicht valide möglich. .	68
Leitgedanke 5	
RCT-Studien sind in der Praxis eine Herausforderung und gelten als Goldstandard für die Forschung.....	70
6. Beantwortung der Fragestellung und Fazit.....	74
7. Hinweis zum Einsatz von KI-Unterstützung.....	76
8. Literaturverzeichnis	77
9. Tabellenverzeichnis.....	90
10. Anhang: Publikationen P1 – P6.....	91

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AoO	Age of Onset (Alter beim Erwerbsbeginn)
AWMF	Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (z.B. S3-Leitlinie SES)
CFCS	Communication Function Classification System (Kommunikationsfunktionsklassifikationssystem; sekundärer Endpunkt in KOMPAS II)
CP	kommunikative Partizipation (Zielgrösse der Arbeit)
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DBR	Design-Based Research (designorientierter, partizipativer Forschungsansatz)
DLD	Developmental Language Disorder (entwicklungsbedingte Sprachstörung; ersetzt den Begriff SLI)
EBP	Evidenzbasierte Praxis (Integration externer Evidenz, professioneller Expertise und Klient:innenperspektive)
FBA 6–10	Fragebogen zur Beurteilung der Alltagskommunikation 6–10 (adaptiertes Verfahren zur Beurteilung kommunikativer Partizipation)
FOCUS-G-34	Deutsche 34-Item-Version des FOCUS-Elternfragebogens zur Erfassung kommunikativer Partizipation (mehrsprachig einsetzbar)
HfH	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
ICF-CY	Kinder- und Jugendversion der ICF
ISK	Institut für Sprache und Kommunikation (HfH)
KOMPAS I / II	Kommunikative Partizipation: Evaluation von SPRINTdigital I = nicht-randomisierte kontrollierte Interventionsstudie (nRCT); II = randomisierte kontrollierte Studie (RCT)
LiSe-DaZ	Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (standardisiertes Verfahren zur Erfassung sprachstruktureller Kompetenzen)
MANOVA	Multivariate Varianzanalyse
MeKiDaZ-FS	mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und sprachlichem Förderbedarf (Zielgruppe 4–7 Jahre; mit oder

	ohne formale SES-Diagnose; Förderbedarf definiert über beobachtbare Einschränkungen der kommunikativen Partizipation)
nRCT	nicht-randomisierte kontrollierte Studie
RCT	randomisierte kontrollierte Studie
SES	Sprachentwicklungsstörung(en)
SLI	Specific Language Impairment (veraltete Bezeichnung; ersetzt durch DLD)
SPRINT	Entwicklungsprojekt: Entwicklung eines theoriegeleiteten und praxiserprobten Förderkonzepts zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen
SPRINTdigital	aus dem Entwicklungsprojekt SPRINT hervorgegangenes, theoriebasiertes und praxistaugliches Förderkonzept zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen mit Spiel-, Handlungs- und Bewegungsorientierung
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention)
WHO	Weltgesundheitsorganisation

1. Einleitung

1.1 Rahmen und Ausgangspunkt: Kommunikative Partizipation im Spannungsfeld von Sprache, Kommunikation und Mehrsprachigkeit

Kommunikation und Interaktion sind grundlegend für die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern. Bereits sehr früh, etwa ab dem zweiten Lebensmonat, zeigen sich in Dialogen zwischen Säuglingen und Bezugspersonen wechselseitige Reaktionen, die auf kommunikative Absichten schliessen lassen (Gratier et al., 2015). Fehlende Responsivität kann schon im Säuglingsalter zu deutlichen Affekt- und Aufmerksamkeitsreaktionen führen (Northrup et al., 2019), und Eltern-Kind-Interaktionen korrelieren mit späteren sprachlichen wie auch nicht-sprachlichen Entwicklungsverläufen (Coughlan et al., 2024). Historische Deprivationsbefunde zeigen zudem, dass der anhaltende Entzug verlässlicher Kommunikation in institutionellen Kontexten nicht nur die sprachliche und soziale Entwicklung massiv beeinträchtigen kann, sondern in extremen Fällen mit erhöhter Säuglingssterblichkeit einherging (Spitz, 1945, 1946).

Sprach- und Kommunikationsstörungen oder mangelnde Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache können unabhängig von ihren Ursachen die Möglichkeiten, erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren, begrenzen und Partizipationseinschränkungen im täglichen Leben, in der Familie, mit Gleichaltrigen und/oder in der Schule nach sich ziehen (Bishop et al., 2017; Dubois et al., 2020; Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Unter kommunikativer Partizipation verstehen Eadie et al. (2006) die sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden. Hinsichtlich der Teilhabe von Kindern an Kommunikation wird dadurch sichtbar, dass sie in der Lage sind, ein Gespräch zu initiieren, sich an Aktivitäten in der Schule und Gemeinde angemessen zu beteiligen und vom schulischen Lernen gemeinsam mit anderen zu profitieren (Washington et al., 2012).

Eine häufige Ursache für Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter sind Sprachentwicklungsstörungen (SES¹). Ihre Prävalenz im deutschsprachigen Raum wird mit 5 bis 8 Prozent aller Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter angegeben (Bishop et al., 2017; Petermann, 2016). Sprachentwicklungsstörungen haben ein heterogenes Erscheinungsbild und können alle Sprachebenen (Phonetik/Phonologie, Semantik/Lexikon, Syntax/Morphologie, Pragmatik und Sprachverständnis) oder nur einzelne betreffen. Auch die Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit DaZ, die beim Eintritt in die Kindertagesstätte, den Kindergarten oder die Schule nur über geringe Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch verfügen, sind häufig von Sprach- und Kommunikationseinschränkungen betroffen. Zurzeit

¹ SES entspricht im Weiteren der internationalen Abkürzung DLD.

1. Einleitung

zeigt sich in deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz), dass im frühkindlichen Bereich und zu Beginn der Schulzeit häufig 20 bis 40 % der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache leben. In der Schweiz sprechen z.B. über 40 % der Kinder zu Hause mehrere Sprachen, und etwa 20 % der Kleinkinder werden als kaum deutschsprachig eingeschätzt (seltene Deutschnutzung) (Autor:innen Bildungsberichterstattung, 2022; Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2024; Vogt et al., 2022).

Studien zu Sprachgruppenvergleichen belegen (Cunningham et al., 2017; Dempsey & Skarakis-Doyle, 2010; Lipp et al., 2024; Opitz & Neumann, 2019; Opitz, 2024; Sammann et al., 2023; Stanojevic, 2024; Zauke & Neumann, 2019), dass Kinder mit SES sowie mehrsprachige Kinder mit DaZ tatsächlich weniger an Kommunikation partizipieren als sprachtypisch entwickelte Kinder. Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass mangelnde Teilhabemöglichkeiten an Kommunikation im Alltag für die betroffenen Kinder gravierende sozial-emotionale Probleme nach sich ziehen können. Das sind z.B. der Rückzug aus Kommunikations- und Interaktionssituationen, fehlende Akzeptanz oder auch Mobbing, soziale Isolation sowie Lern- und Verhaltensauffälligkeiten (Conti-Ramsden et al., 2019; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Gerbig et al., 2018; Lloyd-Esenkaya et al., 2020; Mc Cormack et al., 2009; Stanton-Chapman et al., 2007; Thomas-Stonell et al., 2009).

Es ist unstrittig, dass die Verbesserung der kommunikativen Partizipation das übergeordnete Ziel von Sprachtherapie ist (American Speech-Language-Hearing Association, 2016; DLV, 2019; Grohnfeldt, 2012). Kokotek und Washington (2023, S. 658) unterstreichen diesen Qualitätsanspruch: «Rather, the overarching goal is to support children's communicative participation (Eadie et al., 2006) across settings so they are fully included in everyday contexts that support their ongoing development» (Washington et al., 2012; vgl. auch Threats, 2003).

Auch bezüglich der Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern mit DaZ gilt, dass das Ziel der Förderung nicht nur die Entwicklung des Grundwortschatzes und der Grammatik der deutschen Sprache betrifft, sondern auch die Verfeinerung der Sprachkenntnisse, die für den Wissenserwerb und die proaktive Teilhabe an der Gesellschaft unerlässlich sind (Trägerkonsortium BiSS-Transfer, 2021).

Die Eltern von Kindern mit SES sind sich der Bedeutung der kommunikativen Kompetenzen für die zukünftige Entwicklung ihrer Kinder bewusst. Sie messen die Qualität der Therapie an den Veränderungen des kommunikativen Verhaltens ihrer Kinder im Alltag. Sie interessieren sich dafür, ob ihr Kind in Zukunft von anderen verstanden wird, ob es andere verstehen wird und ob es in der Lage sein wird, seine Bedürfnisse sprachlich erfolgreich zu vertreten.

Für die Bildungspolitik wiederum ist das Wissen über die Entwicklung kommunikativer Partizipation eine wichtige Grundlage zur Planung von Ressourcen für Sprachförderung und Sprachtherapie (Cunningham et al., 2017; Hidecker, 2010; Lyford Jones, 2024; Prelock et al., 2008; Roulstone et al., 2012).

Trotz dieser breiten Einigkeit ist die Forschung zu den Wirkungen von Sprachtherapie und Sprachförderung auf kommunikative Partizipation bislang sehr begrenzt. Effektivität wird meist an Artikulation, Wortschatz oder Grammatik gemessen (Eadie et al., 2006), während Studien zu Partizipationsergebnissen noch heterogen und selten sind (Singer et al., 2022). Für den deutschsprachigen Raum fehlen belastbare Ergebnisse vollständig.

Vor diesem Hintergrund positioniert sich die vorliegende Dissertation im professionsübergreifenden sonderpädagogischen Feld zwischen Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Während die Sprachtherapie vorrangig individuelle Störungen adressiert, sich an klinischen Diagnosen orientiert und schwerpunktmässig im ausserschulischen, primär medizinisch und linguistisch geprägten Setting verortet ist, fokussiert die Sprachheilpädagogik stärker auf die schulische Praxis (Mayer & Ulrich, 2023). Ihr Aufgabenprofil liegt in der unterrichtsintegrierten Förderung sprachlich beeinträchtigter Kinder, in der Verbindung pädagogischer und sprachtherapeutischer Zugänge sowie in der Berücksichtigung personenbezogener und kontextueller Bedingungen und Teilhabechancen.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Die Dissertation ist im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprozesses entstanden. Mit sechs Publikationen sowie dieser Rahmenschrift verfolgt sie das Ziel, durch Zusammenführung zentraler Erkenntnisse zur kommunikativen Partizipation einen wissenschaftlichen Beitrag für Theorie, Empirie und Praxis mehrsprachiger Kinder mit DaZ mit und ohne SES im Alter von 4 bis 7 Jahren («MeKiDaZ-FS»²) zu leisten.

Die Fragestellung der Dissertation leitet sich aus den Einzelergebnissen der Forschungsprojekte SPRINT sowie KOMPAS I und KOMPAS II (Kapitel 1.3) sowie den 6 Publikationen (Zusammenfassungen in Kapitel 4 und originale Publikationen im Anhang) ab. Diese Forschungsprojekte basieren auf der Annahme, dass es bislang nur wenige Studien gibt, die kommunikative Partizipation als primäre Zielgrösse sprachförderlicher Interventionen der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» betrachten (Kapitel 3). Zudem fehlen theoriebasierte praxistaugliche Konzepte, die gezielt auf die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen dieser Kinder ausgerichtet sind (Kapitel 2 und Kapitel 3). Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen gelten in dieser Arbeit als Wirkmechanismen und kommunikative Partizipation (CP) als Zielgrösse. Entsprechend wird mit den Erfassungsinstrumenten die kommunikative Partizipation abgebildet. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen werden nicht direkt gemessen, sondern theoriegeleitet

² Definition und Abkürzung Zielgruppe: «MeKiDaZ-FS». Die Zielgruppe sind mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 4 bis 7 Jahren mit sprachlichem Förderbedarf – mit oder ohne formale SES-Diagnose. Der Förderbedarfsbegriff stützt sich nicht nur auf Diagnosen, sondern vor allem auf beobachtbare Einschränkungen der kommunikativen Partizipation.

1. Einleitung

als Wirkungsweg interpretiert und weisen kommunikative Partizipation als primäres, teilhabeorientiertes Outcome aus.

Vor diesem Hintergrund lautet die Fragestellung:

Welche Erkenntnisse lassen sich aus den im Rahmen dieser Dissertation gewonnenen Ergebnissen zur kommunikativen Partizipation mehrsprachiger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen im Alter von 4 bis 7 Jahren ableiten, die über Einzelergebnisse hinausgehen und für Theorie, Empirie und Praxis der Sprachförderung bedeutsam sind?

Die Arbeit ist als kumulative Dissertation angelegt. Die veröffentlichten Publikationen (P1–P6) dienen als Teilergebnisse, die in dieser Rahmenschrift theorie- und methodengeleitet synthetisiert werden. Ziel der Rahmenschrift ist es, über Einzelergebnisse hinausgehende Erkenntnisse zur kommunikativen Partizipation zu gewinnen und nachvollziehbar zu begründen.

1.3 Kurzüberblick über die Forschungsprojekte SPRINT, KOMPAS I und Kompas II sowie deren Fragestellungen und das Förderkonzept SPRINTdigital

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt SPRINT wurde zwischen 2018 und 2020 in enger Kooperation mit einer Gemeinde im Kanton Zürich realisiert. Ziel war die Entwicklung eines theoretisch fundierten und praxistauglichen Konzepts «SPRINTdigital» (vgl. Tabelle 2; Publikation 1) zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS». Initiiert und geleitet wurde das Projekt vom Institut für Sprache und Kommunikation (ISK) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH). Finanziell getragen wurde das Vorhaben durch Mittel des Bundesamts für Kultur des Kantons Zürich (Schweiz), des Lotteriefonds des Kantons Zürich (Schweiz) sowie durch Eigenmittel des ISK der HfH.

Die KOMPAS-Studien überprüfen die Wirksamkeit von SPRINTdigital. Das Forschungsprojekt KOMPAS I wurde zwischen 2021 und 2023 realisiert. Ziel war die Evaluation (nRCT) des Förderkonzepts SPRINTdigital für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS». Das Forschungsprojekt KOMPAS II wurde zwischen 2023 und 2025 realisiert und sollte die Ergebnisse aus KOMPAS I in einer randomisiert kontrollierten Studie (RCT) überprüfen. Beide Studien wurden vom Institut für Sprache und Kommunikation (ISK) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) initiiert und geleitet. Finanziell getragen wurde das Projekt KOMPAS I durch Mittel des Bundesamts für Kultur des Kantons Zürich (Schweiz), des Lotteriefonds des Kantons

1. Einleitung

Zürich (Schweiz) sowie durch Eigenmittel des ISK der HfH. Das Projekt KOMPAS II wurde durch die Paul-Schiller-Stiftung (Schweiz) und durch Eigenmittel des ISK der HfH finanziert.

Neben diesen Hauptprojekten wurden zwei weitere zentrale kleine Projekte realisiert: die Überarbeitung und Pilotierung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung der kommunikativen Partizipation der Kinder und ein empirischer Sprachgruppenvergleich als Grundlage für die Eingrenzung der Zielgruppe.

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über alle Projekte, ihre Zielsetzungen und die jeweils leitenden Fragestellungen. Die Tabelle wird in Kapitel 4.3 ergänzt um die Spalte der Projektergebnisse sowie in Kapitel 5.1 erweitert um die Spalte der zentralen Ergebnisse der Dissertation erneut abgebildet, um die Beantwortung der Fragestellungen systematisch darzustellen zu können und den Rückbezug zur Fragestellung dieser Arbeit herzuleiten.

Tabelle 1 Projektstruktur und Fragestellungen der Forschungsprojekte SPRINT und KOMPAS

Projektteil	Zielsetzung	Fragestellung(en)
Entwicklungsprojekt (SPRINT)	Entwicklung eines theoretisch fundierten und praxistauglichen Konzepts «SPRINTdigital» zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS».	Wie muss ein theoriebasiertes Sprachförderkonzept aufgebaut und gestaltet sein, damit es in der Praxis eingesetzt werden kann und wirksam ist?
Pilotierung & Vorprojekt	Anpassung des Erhebungsinstruments FBA 6–10 (Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation) an die Zielgruppe der 4- bis 7-jährigen Kinder. Empirischer Sprachgruppenvergleich.	Ist der angepasste FBA 6–10 zur Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation durch Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren geeignet? Unterscheidet sich die kommunikative Partizipation zwischen «MeKiDaZ-FS», Kindern mit SES und einsprachig deutschsprachigen Kindern?
KOMPAS I	Evaluation der Wirkung des SPRINT-Konzepts auf die kommunikative Partizipation von «MeKiDaZ-FS» im Rahmen einer nicht-randomisierten Zuteilung (Zuteilung durch Fachpersonen, nRCT).	Verbessert die Förderung mit SPRINT die kommunikative Partizipation von «MeKiDaZ-FS»?
KOMPAS II	Evaluation der Wirkung des SPRINT-Konzepts auf die kommunikative Partizipation von «MeKiDaZ-FS» im Rahmen einer randomisierten Studie (RCT).	Verbessert die Förderung mit SPRINT die kommunikative Partizipation von «MeKiDaZ-FS»? Ist das kommunikative Funktionsniveau zu Beginn der Förderphase mit einer Verbesserung der Partizipation assoziiert? Verbessert SPRINT die Sprachproduktion (Syntax, Morphologie, Lexikon) bei «MeKiDaZ-FS»?

1. Einleitung

SPRINTdigital ist das Produkt des Forschungs- und Entwicklungsprojekts SPRINT, ein theoriebasiertes Förderkonzept und zugleich eine praxiserprobte digitale Spielesammlung mit vielfältigen Angeboten zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS». Die Förderung erfolgt spiel-, handlungs- und bewegungsorientiert und unterscheidet sich grundlegend von strukturell ausgerichteter Sprachförderung oder Sprachtherapie. Das Konzept ist als Open-Access-Ressource mit einem begleitenden Orientierungsguide frei zugänglich. Die Angebote können alltagsintegriert oder additiv in Kleingruppen umgesetzt und flexibel von Lehrpersonen, Logopäd:innen, Psychomotorikfachpersonen und weiteren Fachpersonen mit heil- oder sonderpädagogischem Hintergrund eingesetzt werden. SPRINTdigital wird in der Aus- und Weiterbildung sowie in Dienstleistungsprojekten der HfH angeboten (Beispiel Weiterbildungen: https://www.hfh.ch/weiterbildungsplaner?search_key=SPRINT&topic=All&start).

Einen Überblick zu den zentralen Merkmalen des Förderkonzepts SPRINTdigital zeigt die folgende Tabelle 2. Sie fasst die theoretischen, konzeptionellen und methodischen Eckdaten zusammen, auf die in den Publikationen 1 - 3 sowie in mehreren Kapiteln der Rahmenschrift Bezug genommen wird.

Tabelle 2 Das Förderkonzept SPRINTdigital im Überblick

Das Förderkonzept SPRINTdigital im Überblick	
Aspekt	Beschreibung
Entwicklungsrahmen	Entwickelt im Rahmen des Entwicklungsprojekts SPRINT (initiiert durch das ISK der HH; Kooperation mit einer Gemeinde im Kanton Zürich).
Finanzierung	Bundesamt für Kultur Kanton Zürich, Lotteriefonds Kanton Zürich, Paul Schiller Stiftung, Eigenmittel ISK (HfH).
Zielgruppe	Mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Alter von 4 bis 7 Jahren, mit und ohne SES bzw. mit sprachlichem Förderbedarf (MeKiDaZ-FS).
Zielsetzung	Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation.
Theoretische Grundlagen	ICF (WHO); Pragmatik (Sallat & Spreer, 2018; Achhammer, 2014); Frühe Sprachbildung (Isler et al., 2017); spiel-, handlungs- und bewegungsorientierte Sprachförderung (Madeira Firmino, 2015); entwicklungspsychologische Perspektiven (Tomasello, 2002; Tracy, 2008).

1. Einleitung

Konzeptionelle Eckpfeiler	Spiel-, Handlungs- und Bewegungsorientierung Theoretische Beschreibung kommunikativer Partizipation, pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen, Mehrsprachigkeit, SES etc. Praxisnahe Materialien (Spiele, Gesprächsimpulse, Orientierungsguide, Videos)
Inhalte/Struktur	(1) Theorieteil (Pragmatik, Mehrsprachigkeit, Sprach- und Kommunikationsentwicklung) (2) digitale Spielekartei (Ebenen: Kommunikationssteuerung, Gesprächskompetenzen, erweiterte Gesprächskompetenzen) (3) Videobeispiele zur Selbst-/Teamreflexion.
Fachpersonen/Durchführung	Durchführung durch pädagogische und sprachheilpädagogische Fachpersonen (z.B. Lehrpersonen, schulische Heilpädagogik, Logopädie) nach Einführung in SPRINTdigital; interprofessionelle Zusammenarbeit vorgesehen.
Gruppengrösse/Setting	Kleingruppen von 5 bis 8 Kindern (alternativ integrierte Förderung im Klassenkontext/ Einzelförderung nach Bedarf) im pädagogischen oder therapeutischen Kontext.
Dauer/Förderzeitraum Im Evaluationssetting In der Praxis	Pro Einheit 45 – 60 Minuten. Förderzeitraum 12 – 14 Wochen. 6 Monate +
Zentrale Instrumente	Digitale Spielekartei (Filter), Orientierungsguide, Videoplattform, Materialien zur Planung.
Evaluationsrahmen	KOMPAS I (nRCT) und KOMPAS II (RCT) mit mehrperspektivischer Erfassung (FOCUS-G-34, FBA 6–10). KOMPAS I: signifikante Zugewinne; KOMPAS II: nicht signifikante, aber vergleichbare Trends unter Realbedingungen.
Besonderheit/Innovation	Digital zugängliches, theorie- und evidenzbasiertes Förderkonzept, das kommunikative Partizipation als Zielgrösse adressiert, Spiel/ Bewegung/ Sprachhandlung integriert und die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen fokussiert.
Quelle/Zugriff	Sammann, K., Sodogé, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). SPRINT: Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung. https://digital.hfh.ch/sprint/

1.4 Aufbau der Rahmenschrift

Kapitel 1.4 bietet einen Überblick über den Aufbau der Arbeit, die Gliederung der Kapitel sowie die Verortung der einzelnen Publikationen im Rahmen der Dissertation.

Kapitel 1 führt in das Thema der kommunikativen Partizipation mehrsprachiger Kinder mit DaZ und mit SES ein. Es zeigt die Themen-Relevanz für die Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie auf, formuliert die Fragestellung und Zielsetzung der Dissertation und erläutert die zugrundeliegenden Forschungsprojekte SPRINT sowie KOMPAS I und II.

Kapitel 2 beschreibt die zentralen Begriffe und theoretischen Konzepte, die die Dissertation rahmen. Dazu gehören Partizipation und kommunikative Partizipation, Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie, die Definition von SES sowie die Besonderheiten mehrsprachiger Kinder mit DaZ. Ergänzend werden pragmatische Kompetenzen als Grundlage kommunikativer Partizipation eingeordnet.

Kapitel 3 gibt einen Überblick über den Forschungsstand zwischen 2010 und 2025. Es systematisiert Studien zur kommunikativen Partizipation mehrsprachiger Kinder mit und ohne SES und nimmt aktuelle internationale Publikationen bis Frühjahr 2025 auf, und berücksichtigt so den neusten Stand der Forschung.

Kapitel 4 beschreibt das methodische Vorgehen und stellt die sechs im Rahmen der Dissertation entstandenen Publikationen vor. Kapitel 4.1 dokumentiert die Entwicklung des Sprachförderkonzepts SPRINT und fasst die drei zugehörigen Publikationen (P1–P3) zusammen. Kapitel 4.2 stellt die methodische Anlage der KOMPAS-Studien vor, die als quantitative Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von SPRINT angelegt wurden. Die Publikationen (P4–P6) werden in den Forschungszusammenhang eingeordnet.

Zur Zielgruppenansprache folgender Hinweis: Die Publikationen P1–P3 richten sich vor allem an Fachpersonen aus der Praxis. Sie sind handlungsorientiert formuliert und fokussieren auf die direkte Übertragung der Erkenntnisse in den Alltag. Die Publikationen P4–P6 adressieren primär die wissenschaftliche Community, verwenden eine wissenschaftsbezogene Sprache und fokussieren theorie- und forschungsbasiertes Wissen sowie Methodik und Evidenz.

Kapitel 5 führt die Ergebnisse zusammen und zeigt in fünf Leitgedanken Fragen, Herausforderungen und Forschungsdesiderate zur kommunikativen Partizipation im Sinne einer Diskussion und eines Ausblicks auf.

Kapitel 6 beantwortet die Fragestellung der Dissertation explizit und thematisiert in einem Fazit übergeordnete Erkenntnisse für Theorie, Empirie und Praxis.

2. Zentrale Begriffe und Konzepte zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit DaZ mit und ohne SES

Kapitel 2 definiert die für die Fragestellung zentralen Begriffe und Konzepte: Partizipation (im ICF-Rahmen), kommunikative Partizipation, die Abgrenzung zwischen Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie, die Zielgruppen – Kinder mit SES sowie mehrsprachige Kinder mit DaZ – sowie den Zusammenhang zwischen pragmatischen Kompetenzen und kommunikativer Partizipation. Ausführliche Grundlagen zur Pragmatik finden sich in Publikation 1 (Anhang).

2.1 Partizipation

Die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben ist ein Menschenrecht, welches durch die Ratifizierung der UN-Konvention 2014 in der Schweiz und 2009 in Deutschland gestärkt wurde (Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2008; Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [UN-BRK], 2014). Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen sind in besonderer Weise von Partizipationseinschränkungen bedroht. Die WHO hat mit der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF, ICF-CY) die Bedeutung von Partizipation im Zusammenhang mit dem Verständnis von Behinderung und Beeinträchtigung fokussiert (WHO, 2007, 2019). Heil- bzw. sonderpädagogische und/oder therapeutische Maßnahmen sollen dazu beitragen, Partizipationseinschränkungen zu minimieren oder aufzuheben bzw. partizipationsförderliche oder hemmende Faktoren aufzudecken.

Partizipation ist ein unklarer und vielschichtiger Begriff, der aus unterschiedlichen Perspektiven eingeordnet und operationalisiert wird (Eadie et al., 2006; Granlund, 2013; Imms et al., 2017; Mischo, 2018). Gleichbedeutend werden häufig Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung oder Beteiligung verwendet. In inhaltlichem Zusammenhang mit Partizipation stehen Schlagworte wie Zugehörigkeitsgefühl, Anerkennung, Ausgleich von Ungleichheiten, Menschenrechten, Barrierefreiheit, Autonomie oder der freie Wille. Eadie et al. (2006) bezeichnen Partizipation als mehrdimensionales Konstrukt, dessen Extension und Intension noch nicht genau definiert werden kann. Die unklare Intension zeigt sich in den vielen Begrifflichkeiten, die damit verbunden sind sowie deren undeutlicher Abgrenzung und Austauschbarkeit aufgrund eines fehlenden umfassenden theoretischen Rahmens. Unscharfe Extension kommt darin zum Ausdruck, dass das Konstrukt Thema verschiedener Fachdisziplinen wie Recht, Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik, Soziologie, Politikwissenschaft, Medizin und Philosophie ist, die jeweils unterschiedliche Aspekte seiner Bedeutung fokussieren (Biewer, 2017; Imms et al., 2016). Aus dem Blickwinkel der Heil- und Sonderpädagogik stellt die ICF der WHO (2019) ein

geeignetes Rahmenkonzept für das Verständnis von Partizipation zur Verfügung. An die Stelle der Auseinandersetzung mit den Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen der betroffenen Menschen tritt die Betrachtung der Wechselwirkungen zwischen diesen, den Aktivitäten, den umwelt- und personenbezogenen Faktoren sowie den Partizipationsmöglichkeiten. Partizipation wird als ein Konstrukt verstanden, das sich auf die Art und Weise sowie das Ausmass bezieht, in dem das Individuum in Lebenssituationen einbezogen ist. Allerdings fehlt, wie Imms et al. (2017) ausführen, eine klare Abgrenzung zum Bereich der Aktivitäten. Die Konstrukte «Aktivität» und «Partizipation» in der ICF sind zwar konzeptionell getrennt sind, in der empirischen Forschung und Praxis jedoch häufig überlappend. Während Aktivitäten die Ausführung konkreter Handlungen durch das Individuum beschreiben, bezieht sich Partizipation auf das tatsächliche Einbezogensein in soziale Lebenskontexte. Die fehlende Trennschärfe erschwert die Messung von Teilhabe und führt dazu, dass Ergebnisse zur Wirksamkeit von Interventionen oft eher die Aktivitätssteigerung als die Erweiterung realer Partizipationsmöglichkeiten abbilden (Imms et al., 2017). Der Erfolg rehabilitativer Maßnahmen wird gemäß dem Verständnis der ICF an der Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten gemessen (WHO, 2007, 2019). Im Hinblick auf die Erforschung der Partizipation als Ziel von Interventionen ist noch nicht geklärt, wie Partizipation präzise erfasst werden kann (Imms et al., 2017; Granlund, 2013; Biewer, 2017).

Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Sprach- und Kommunikationsstörungen geht es in diesem Kontext insbesondere um die Möglichkeit zur adäquaten kommunikativen Teilhabe an der Gesellschaft. Kommunikative Teilhabe im Sinne der ICF (WHO, 2007, 2019) wird als Möglichkeit verstanden durch Sprache und Interaktion soziale Beziehungen zu gestalten, Gedanken auszutauschen und am gemeinschaftlichen Leben aktiv mitzuwirken. Einschränkungen der kommunikativen Partizipation entstehen nicht allein durch Defizite in der Sprach- und Kommunikationskompetenz der Person, sondern im Zusammenspiel individueller, kontextueller und sozialer Faktoren. Diese können den Zugang zu Interaktion, Bildung und gesellschaftlicher Mitgestaltung – insbesondere bei sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen – begrenzen.

Die Auseinandersetzung mit der ICF hat den theoretischen Diskurs in der Heil- und Sonderpädagogik in mehrfacher Hinsicht beeinflusst. Sie führte zu einer grundlegenden Verschiebung des Blickwinkels von einer defizitorientierten zu einer teilhabeorientierten Perspektive auf Behinderung, wirkte methodisch durch die Etablierung standardisierter Beschreibungs- und Klassifikationssysteme und hatte zugleich Auswirkungen auf die pädagogisch-therapeutische Praxis. Der Fokus liegt seither zunehmend auf der Förderung realer Teilhabechancen und der Reduktion von Teilhabebarrieren, anstatt ausschliesslich Funktionsbeeinträchtigungen zu kompensieren (Biewer, 2017; Imms et al., 2017; WHO, 2019). Für heil- und sonderpädagogische sowie therapeutische Maßnahmen bedeutet dies, dass ihr Ziel nicht primär in der

Wiederherstellung einzelner Funktionen, sondern in der Unterstützung von Partizipation als übergeordneter Zielgrösse liegt. Gleichwohl zeigen empirische Befunde, dass Partizipations-einschränkungen im Alltag weiterhin Realität im Leben von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen sind (Imms et al., 2017; Biewer, 2017; Rosenbaum & Gorter, 2012).

2.2 Kommunikative Partizipation

Gelingende und gleichberechtigte Kommunikation sind ein wesentlicher Bestandteil von gesellschaftlicher Partizipation (Renner, 2004; Yorkston & Baylor, 2010). Anschliessend an die ICF bezeichnet kommunikative Partizipation das Einbezogensein in Kommunikationssituationen des Alltags (Singer, 2020); sie steht in Wechselwirkung mit Aktivitäten sowie personen- und umweltbezogenen Faktoren (WHO, 2019). Zur Begriffsklärung von kommunikativer Partizipation wird in der sprachtherapeutischen und sprachheilpädagogischen Fachliteratur sowohl im angloamerikanischen als auch im deutschen Sprachraum mehrheitlich die Definition von Eadie et al. (2006) verwendet: kommunikative Partizipation als sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden – verbal oder nonverbal, in Laut- oder Gebärdensprache und einschliesslich Formen der Unterstützten Kommunikation. Die Definition wurde in einem Delphi-Panel auf Kinder (2 bis 8 Jahre) überprüft und durch Singer ergänzt: «CP is understanding and being understood in a social context by applying verbal and/or non-verbal communicative skills» (Singer et al., 2020, S. 1793). Das Gelingen von kommunikativer Partizipation (im Zitat abgekürzt als CP) lässt sich nach Singer et al. (2020) auf den Ebenen *andere verstehen, verstanden werden und mit anderen interagieren* beschreiben.

2.3 Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie

Die Begriffe Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie markieren unterschiedliche, sich teilweise ergänzende Konzepte im Kontext kindlicher Sprachentwicklung und kommunikativer Partizipation (Mayer & Ulrich, 2023; Nauwerck, 2022).

Sprachbildung wird als umfassende, durchgängige und alltagsintegrierte Aufgabe verstanden, die alle Kinder adressiert. Sie zielt auf die kontinuierliche Anregung und Begleitung sprachlicher Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Kontexten und umfasst Alltagssprache, Bildungs- und Fachsprache sowie schriftsprachliche Kompetenzen. Sprachbildung ist dabei in einen ganzheitlichen Bildungsbegriff eingebettet, der Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft umfasst (Gogolin & Lange, 2011; King & Metz, 2020). Die zentrale Rolle von Sprache als Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg, Berufslaufbahn und Partizipation ist sowohl theoretisch als auch

empirisch vielfach belegt (BiSS Transfer, 2021; Egert, 2024). Spätestens seit dem sogenannten PISA-Schock wurde Sprachbildung in allen Bundesländern in Deutschland rechtlich verankert und zum strukturellen Auftrag frühpädagogischer Einrichtungen erhoben, weil sie als Schlüssel zur Sicherung von Bildungsgerechtigkeit, zur Kompensation sozialer Ungleichheiten und zur Förderung der Teilhabe aller Kinder am Bildungssystem verstanden wird (Lisker, 2013; Egert, 2024).

Sprachförderung richtet sich selektiv an Kinder mit festgestelltem sprachlichem Förderbedarf, z.B. aufgrund unzureichender Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch (unabhängig von Ein- oder Mehrsprachigkeit) oder aufgrund eines verzögerten Spracherwerbsverlaufs. Bildungspolitisch ist sie seit vielen Jahren fest in (vor-)schulischen Konzepten verankert und gilt als zentraler Bestandteil frühkindlicher Bildung (Egert et al., 2020). Sie wird zunehmend als mehrdimensionales Konzept verstanden, das nicht nur sprachstrukturelle Kompetenzen wie Wortschatz und Grammatik, sondern auch pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten und Aspekte der Teilhabe umfasst (Schönauer-Schneider & Reber, 2014; Becker-Mrotzek et al., 2013; Sallat et al., 2017). In der Praxis wird Sprachförderung sowohl alltagsintegriert als auch in additiven Settings umgesetzt. Sie muss adaptiv an Sprachstand, Kontext und Ressourcen anknüpfen, das heißt diagnosegestützt und flexibel auf individuelle Voraussetzungen reagieren (Sallat et al., 2017, 2013). Hierfür bildet die ICF einen geeigneten Bezugsrahmen, da sie sprachliche Kompetenzen nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit Aktivitäten, Partizipation und Kontextfaktoren beschreibt (WHO, 2007, 2019).

Die Unterscheidung zwischen Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie ist in der Praxis nicht immer trennscharf. An vielen Stellen gibt es Überschneidungen und Abgrenzungsprobleme, die auch bildungspolitische und institutionelle Fragen aufwerfen (Sallat et al., 2017). Mit Blick auf die Präventionslogik lässt sich Sprachbildung als primäre, Sprachförderung als sekundäre und Sprachtherapie als tertiäre Prävention beschreiben. Diese Dreiteilung dient der Orientierung, geht in der Praxis jedoch oft ineinander über. Gerade deshalb wird eine enge Abstimmung zwischen den Disziplinen gefordert, um Förderbedarfe ohne Stigmatisierung aufzugreifen und passgenaue Unterstützung zu ermöglichen (Nauwerck, 2022; Mayer & Ulrich, 2023).

Die aktuelle Forschungslage verweist allerdings auf deutliche Umsetzungsprobleme (vgl. Kapitel 3): Viele additive Programme zeigen unter praxisnaher Evaluation (Realbedingungen) häufig nur geringe Effekte, während die Qualität alltagsintegrierter Sprachpraxis stark von der Professionalität der Fachkräfte abhängt (Egert et al., 2020, 2024). Im fachlichen Diskurs zeigt sich seit den frühen 2000er-Jahren ein Paradigmenwechsel: weg von isolierten Kleingruppenmaßnahmen hin zu alltagsintegrierter Sprachbildung. Diese wird zunehmend als

durchgängiges Prinzip verstanden, bei dem sprachliche Unterstützung in Alltagssituationen – etwa im Morgenkreis, bei gemeinsamen Routinen oder durch dialogische Fachkraft-Kind-Interaktion – systematisch verankert wird (Albers et al., 2013). Zugleich zeigt sich, dass die Dichotomie «additiv versus alltagsintegriert» wenig sinnvoll ist, da vor allem Kombinationen beider Ansätze Wirkung entfalten (Egert et al., 2020, 2024). Sprachförderung bleibt damit ein Feld, in dem sowohl bildungspolitische Steuerung als auch evidenzbasierte Forschung eng ineinandergreifen müssen.

Sprachtherapie unterscheidet sich von der pädagogisch orientierten Sprachförderung durch ihre klinisch-therapeutische Ausrichtung. Sie setzt auf eine fachlich gestellte Diagnose und richtet sich an Kinder mit z.B. SES, etwa in den Bereichen Artikulation, Grammatik, Sprachverständnis oder Pragmatik, sowie bei besonderen Kommunikationsstörungen wie z.B. selektivem Mutismus. Sprachtherapie wird von Logopäd:innen und Sprachtherapeut:innen durchgeführt und umfasst spezialisierte, symptomorientierte Interventionen, die pädagogische Förderansätze ergänzen, wenn diese allein nicht ausreichen (de Langen-Müller et al., 2012; von Suchodoletz, 2013). Sie ist somit Teil eines interdisziplinären Versorgungssystems, in dem pädagogische, psychologische und therapeutische Perspektiven zusammenwirken, um Kindern mit SES angemessene Unterstützung und Teilhabe zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Sprachbildung beschreibt den umfassenden Bildungsauftrag für alle Kinder und erweitert Gelegenheiten und Kontexte kommunikativer Partizipation; Sprachförderung adressiert Kinder mit Sprachförderbedarf und trägt wesentlich zur Realisierung kommunikativer Partizipation bei, während Sprachtherapie auf die Behandlung diagnostizierter Sprach- und Sprechstörungen fokussiert ist. Im Zusammenspiel bilden diese Konzepte ein mehrdimensionales Modell, das pädagogische und therapeutische Perspektiven verbindet. Trotz erheblicher Förderinitiativen bleibt der Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf in Deutschland jedoch stabil hoch (Bildungsbericht, 2022). Dieses Zusammenspiel von Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie ist in der Fachliteratur differenziert herausgearbeitet (Nauwerck, 2022; Mayer & Ulrich, 2023) und bildet eine zentrale Grundlage für die Diskussion kommunikativer Partizipation.

2.4 Sprachentwicklungsstörungen (SES)

Eine SES ist eine atypische Entwicklung der Sprache, die sich in unterschiedlichem Ausprägungsgrad sowohl auf die Qualität als auch auf den Ablauf der Entwicklung bezieht. Sie zählen mit einer Prävalenz von 6 bis 8 Prozent zu den häufigsten Entwicklungsauffälligkeiten im Kindesalter (Bishop et al., 2017; Petermann, 2016). Die Differenzen zur typischen Entwicklung treten in den verschiedenen Sprachebenen (Lexikon, Semantik, Syntax, Morphologie,

Phonetik, Phonologie, Pragmatik und Literalität) auf. Die Sprachproduktion und/oder das Sprachverständnis können in unterschiedlichem Ausmass betroffen sein. Über die Frage, wie sich das Störungsbild eindeutig definieren und von anderen Störungsbildern, wie etwa einer Autismus-Spektrum-Störung, abgrenzen lässt, gibt es seit mehr als hundert Jahren eine intensive Debatte, die im deutschsprachigen Raum stark von der Auseinandersetzung im anglo-amerikanischen Raum beeinflusst wurde (Opitz, 2024). Es ging dabei insbesondere darum, die Gruppe der Kinder, deren SES mit einer eindeutigen Ursache wie z.B. einer Hörstörung oder einer genetischen oder neurologischen Grunderkrankung verbunden sind, von der Gruppe von Kindern, die trotz keiner klar erkennbaren Primärstörung eine SES aufweisen, abzugrenzen (Kauschke & Vogt, 2019).

Für SES ohne klar erkennbare Ursache wurde in den vergangenen drei Jahrzehnten der Begriff der «spezifischen» bzw. «umschriebenen SES» (SSES bzw. USES; engl.: *Specific Language Impairment*, SLI) verwendet (de Langen-Müller et al., 2012; Mayer & Ulrich, 2023). Diese enge Definition der spezifischen bzw. umschriebenen SES (SSES/USES), die sich im Wesentlichen an Ausschlusskriterien orientierte, d.h. am Fehlen sensorischer, neurologischer oder kognitiver Beeinträchtigungen (de Langen-Müller et al., 2012), wurde zunehmend kritisiert, denn auch Kinder mit SSES zeigen Beeinträchtigungen in anderen Entwicklungsbereichen, etwa der Kognition (z.B. Exekutivfunktionen) (Kauschke & Vogt, 2019). Forschungsergebnisse belegen zudem, dass sich Kinder mit leicht unterdurchschnittlichem IQ hinsichtlich Symptomatik und Prognose nicht signifikant von jenen mit altersangemessener Kognition unterscheiden (Norbury et al., 2016, 2017).

Der Begriff *Specific Language Impairment (SLI)* wurde auf der Grundlage der neuen Erkenntnisse, die zu einer veränderten Sichtweise auf die Spezifität des Störungsbildes führte, durch *Developmental Language Disorder (DLD)* ersetzt (Bishop et al., 2017). DLD bezieht sich auf alle SES ohne klare biomedizinische Ursache; auch begleitende Auffälligkeiten («co-occurring conditions»), wie etwa Aufmerksamkeits-, motorische oder Lernschwierigkeiten, werden berücksichtigt. Hieran anschliessend wurde auch im deutschsprachigen Raum im Rahmen einer Delphi-Studie (Kauschke et al., 2023) der Begriff spezifische SES abgelöst und «SES» als neue einheitliche Bezeichnung eingeführt.

2.5 Mehrsprachige Kinder mit DaZ mit und ohne SES

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Chilla (2020) und Licandro (2023a) mit einem ungesteuerten Erwerb mehrerer Sprachen gleichgesetzt. Dabei werden die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit im Text häufig gleichbedeutend verwendet. Für die Fragestellungen der Forschungsprojekte KOMPAS I und KOMPAS II sind die gemeinsamen Besonderheiten beider Spracherwerbssituationen im Zusammenhang mit einer anderen Umgebungssprache bedeutsamer als die Unterschiede zwischen den

Spracherwerbssituationen. Die Verwendung der Begrifflichkeiten bezieht sich auf Kinder, die in Familien migrationsbedingt eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch erwerben und verwenden. Im Unterschied zu gesteuertem Fremdspracherwerb, der im Kindes- und Jugendalter vornehmlich in der Schule stattfindet, wird diese Form in der Mehrsprachigkeitsforschung mit sozialem Zweitspracherwerb oder lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bezeichnet (Henrici & Vollmer, 2001). «Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht» (Henrici & Vollmer, 2001, S. 8). Zusätzlich zur Spracherwerbssituation wird die Abkürzung «DaZ» in Kindergärten und Schulen in der Schweiz auch als Bezeichnung für die Sprachförderung zur Aneignung oder Erweiterung der Sprachkompetenz in Deutsch im institutionellen Kontext benutzt. Im Kanton Zürich, in dem die Forschung stattfand, erhalten «mehrsprachige Kinder und Jugendliche, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen (...) [im] DaZ-Unterricht gezielte Unterstützung beim Erwerb der Schulsprache» (VSA Stadt Zürich, o. J.).

Verschiedene Faktoren haben Einfluss auf den Verlauf des Zweitspracherwerbs: insbesondere das Alter bei Erwerbsbeginn (Age of onset; AoO), die Zeit und die Qualität der Sprachkontakte sowie der Bildungshintergrund und das Interesse der Eltern am Spracherwerb in der Zweitsprache zudem die ökonomische und soziale Situation der Familie u.a. ihr Aufenthaltsstatus (Hoff et al., 2014; Licandro, 2021; Reich & Roth, 2002; Westeren et al., 2018).

Mehrsprachigkeit im familiären Kontext wirkt sich grundsätzlich nicht nachteilig auf den Spracherwerb aus. Im Gegenteil, in der wissenschaftlichen Literatur werden vielfach förderliche Effekte auf die sprachliche und kognitive Entwicklung beschrieben (Bialystok et al., 2009). Als eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an Bildungsangeboten gelten aber immer noch hinreichende Kompetenzen in der Umgebungssprache (Becker-Mrotzek & Roth, 2017). Unzureichende sprachliche Fähigkeiten in der Landessprache (hier Deutsch) sind langfristig mit einem erhöhten Risiko für die Bildungslaufbahn assoziiert.

Mehrsprachige Kinder können genauso wie monolingual aufwachsende Kinder von SES betroffen sein. Diese treten in der Regel in allen Sprachen auf, die ein Kind nutzt. Die weiter oben beschriebenen Kernsymptome auf den Sprachebenen in der Sprachrezeption und -produktion unterscheiden sich bei ein- und mehrsprachigen Kindern grundsätzlich nicht (Licandro, 2023a; Lüke et al., 2020; Scharff Rethfeld, 2023a). Forschungsergebnisse belegen, dass das Aufwachsen mit mehreren Sprachen kein erhöhtes Risiko für SES darstellt, Mehrsprachigkeit aber umgekehrt auch kein Schutzfaktor gegen Störungen der Sprachentwicklung ist (Paradis, 2007; Paradis et al., 2021). «Viele Kinder, die im Laufe ihrer Kindheit zwei oder mehr Sprachen erwerben, entwickeln sich ‚typisch‘ in dem Sinne, dass sie bei einer gesunden allgemeinen Entwicklung, durchgängiger Sprachexposition und anregenden kommunikativen

Spracherfahrungen die Sprachen beherrschen, die sie für die kommunikativen Anforderungen in ihrem Umfeld benötigen» (Scharff Rethfeld, 2023a, S. 258).

Während mehrsprachige Kinder mit DaZ in der Regel von Sprachförderung zum Erwerb oder der Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch profitieren, ist für mehrsprachige Kinder mit SES Sprachförderung nicht ausreichend, sie benötigen Sprachtherapie (Kauschke et al., 2023; Scharff Rethfeld, 2023b). Scharff Rethfeld (2023b, S. 39) begründet diese Einschätzung damit, dass mehrsprachige Kinder mit SES

«aus individuell unterschiedlichen Gründen (...) nicht über die notwendigen Verarbeitungsstrategien [verfügen], um selbst bei einem optimal gestalteten sprachlichen Angebot ihrer Umgebung, ihre Sprachfähigkeiten (weiter) zu entwickeln. Ein und mehrsprachige Kinder mit einer SES können deswegen nicht von Angeboten der Sprachförderung oder der besonderen Förderung profitieren – sie brauchen eine individuelle logopädische Therapie!!»

Sprachförderung kann allenfalls als Überbrückung der Wartezeit auf einen Therapieplatz, als zusätzliche Unterstützung oder als Prävention bei einem Verdacht auf eine SES dienen.

Das Wissen über die Spracherwerbsprozesse, die Sprachdiagnostik und die Methoden der Sprachförderung und -therapie für mehrsprachige Kinder mit und ohne SES hat sich in den letzten fünfzehn Jahren deutlich erweitert. Trotz dieser Entwicklungen bestehen weiterhin erhebliche Forschungslücken insbesondere im Bereich der Diagnostik, sodass eine valide Differentialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern weiterhin eine Herausforderung für Wissenschaft und Praxis ist (Jeuk, 2018; Licandro, 2023a; Scharff Rethfeld, 2018).

2.6 Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen und kommunikative Partizipation

Im Grundlagentext zum SPRINTdigital-Konzept (Publikation 1) sind die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ausführlich beschrieben. Im Folgenden wird die Bedeutung dieser Kompetenzen im Zusammenhang mit der kommunikativen Partizipation für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» analysiert.

Um angemessen an Kommunikation teilhaben zu können, sind neben einer weitgehend normgerechten Artikulation und Prosodie, dem Verfügen über einen ausreichenden Wortschatz und korrekter Grammatik insbesondere pragmatisch-kommunikative Kompetenzen erforderlich.

Sie sind integraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz und wirken als zentrale Mechanismen der kommunikativen Partizipation, weil mit ihrer Hilfe Bedeutungen in sozialen und kulturellen Kontexten angemessen verstanden, verwendet und interpretiert werden; allerdings definieren sie kommunikative Partizipation nicht. Sie ermöglichen es, verbale und nonverbale Hinweise besser zu verstehen und richtig zu interpretieren. Mit Hilfe pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen gelingt es, den Sprachgebrauch an unterschiedliche Gesprächspartner:innen und Kontexte anzupassen. Pragmatisch-kommunikative Kompetenzen können die soziale Integration von mehrsprachigen Kindern unterstützen, indem sie die passende Kommunikation

in unterschiedlichen Kontexten ermöglichen. Ihre Erfassung stellt eine Herausforderung dar, weil sie stark von situativen, kulturellen und interaktiven Kontexten abhängt und bislang nur unzureichend durch standardisierte Verfahren erfasst werden kann (Sallat & Spreer, 2015).

Kinder mit DaZ erwerben die grundlegenden pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Erstspracherwerb im familiären Umfeld. Typische Sprachhandlungsmuster, die für die Kommunikation in der Bildungseinrichtung wichtig sind, werden aber in der Zweitsprache erworben und können auf die Erstsprache übertragen werden. Allerdings gibt es bei einigen Sprachhandlungen, wie z.B. sich bedanken, sich begrüßen, Höflichkeit, Widerspruch äußern etc., kulturspezifische Unterschiede. So müssen Kinder die üblichen Regeln dieser Kommunikationssituationen in der Zweitsprache neu lernen und die Fähigkeit entwickeln, kontextbezogen unterschiedliche Regeln anzuwenden. Eine weitere Herausforderung kann für diese Kindergruppe dadurch entstehen, dass durch Defizite in Wortschatz und Grammatik in der Zweitsprache erworbene Sprachhandlungsmuster nicht angemessen realisiert werden können. Diese Situation kann sowohl als Motor für die Aneignung der Sprachhandlungskompetenz im Zweitspracherwerb dienen als auch dazu führen, dass das Kind sich mit einfachen Sprachhandlungsmustern begnügt und der Aneignungsprozess stagniert. Genaue Beobachtung und entsprechende Unterstützung dieser Kindergruppe bei der Aneignung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache sind daher wichtig, um ihre kommunikative Partizipation im institutionellen Kontext sicherzustellen (Trautmann & Reich, 2008).

Die Umsetzung sprachförderlicher Handlungen in alltagsintegrierten Settings erfordert von Fachpersonen eine hohe Sprachförderkompetenz. Im Rahmen inklusiver Sprachförderung betonen Schneider et al. (2013) sowie Schönauer-Schneider und Reber (2014) die Fähigkeit professioneller Fachkräfte, unter situativ begrenzten Bedingungen Konzepte adaptiv, responsiv und pädagogisch fundiert umzusetzen. Sprachförderkompetenz umfasst dabei sowohl Wissen über Sprachentwicklung und SES als auch die Fähigkeit zur Beobachtung, Diagnose und gezielten Intervention im Alltag. Auch Sallat und Spreer (2018) unterstreichen die Bedeutung einer reflexiven pädagogischen Haltung, die es Fachpersonen ermöglicht, kommunikative Partizipation im Zusammenspiel mit den kindlichen Ressourcen, sozialen Situationen und institutionellen Rahmenbedingungen zu gestalten. Diese Kompetenz bildet eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen Zugang zu Interaktionen und sprachlicher Bildung erhalten.

3. Forschungsergebnisse zur kommunikativen Partizipation zwischen 2010 und 2025

Im Rahmen dieses Kapitels werden aktuelle Forschungsergebnisse zur kommunikativen Partizipation ausführlicher und zahlreicher erläutert, als es in den Publikationen (P1-P6) möglich war. Berücksichtigt werden deutschsprachige Studien und internationale englischsprachige Forschungsergebnisse, die zwischen 2010 und 2025 erschienen sind. Dabei werden zunächst Forschungsergebnisse referiert, die vor dem Beginn der eigenen Studie erschienen sind und folgend um aktuelle Ergebnisse, deren Relevanz für die Zielsetzung dieser Dissertation evident ist, ergänzt.

Als Suchstrategie wurde eine zielgerichtete Literaturrecherche mit systematischen Elementen (PRISMA-light) durchgeführt. Ziel war die Darstellung der Forschung zur kommunikativen Partizipation (CP) bei mehrsprachigen Kindern mit DaZ – mit und ohne SES – sowie bei einsprachigen Kindern mit SES im Zeitraum von 2010 bis 2025 (letzte Suche: 30.08.2025). Durchsucht wurden EZproxy, Swiscovery, ERIC, EBSCO, FIS Bildung, pedocs und SI SPACE (AI). Die Suchanfragen kombinierten CP-Termini mit Diagnose-/Zielgruppenkonzepten und Altersangaben (z.B. [communicative participat OR "FOCUS-G" OR "FBA 6-10" OR CFCS] AND [DLD OR SLI OR SES] AND [multilingual OR "Deutsch als Zweitsprache"/DaZ] AND [child* OR preschool* OR "4-7"]); Sprachfilter waren: Deutsch/Englisch*.

Eingeschlossen wurden peer-reviewte Studien zu Kindern im Alter von 2 bis 16 Jahren (Fokus 4 bis 7 Jahre), die CP direkt oder über eng gefasste Proxies erhoben (z.B. FOCUS/Focus-G als Proxy-Mass, FBA 6–10 als Selbstbericht; beobachtete/berichtete CP-Indikatoren); Designs: quantitative (RCT, quasi-experimentell, Kohorten, Querschnitt), qualitative und Mixed-Methods; Settings: Vorschule/Kindergarten/Grundschule/Therapie. Ausgeschlossen wurden Arbeiten ohne CP-Bezug (rein sprachstrukturelle Outcomes), Populationen ausserhalb der Altersrange, Kommentare/Meinungsbeiträge sowie reine Instrumentenentwicklungen ohne Anwendung auf CP. Das Screening erfolgte über Titel/Abstract und Volltexte (Ein-Person-Screening; Zweitprüfung bei Unklarheiten). Extrahiert wurden Autor:in/Jahr, Land/Setting, Stichprobe/Alter, Gruppe (DaZ/monolingual; ±SES), Instrument (z.B. FBA 6–10 = Selbstbericht; Focus-G/FOCUS = Proxy; ABFW-Pragmatik = Pragmatik; CFCS = Kommunikationsfunktionsniveau), Design, zentrale CP-Befunde und Limitationen. Aufgrund heterogener Designs, Informantentypen und Instrumente erfolgte keine Effekt-Poolung; potenzielle Verzerrungen (Informantentyp, Instrumentenheterogenität, Age of Onset, Input, sozioökonomische Lage, Frequenz, Implementierung) werden im Ergebnistext ausgewiesen. Die Ergebnisse werden narrativ in drei Clustern synthetisiert: (3.1) Sprachgruppenvergleiche, (3.2) CP in Relation zu kommunikativen/sozialen Kompetenzen, (3.3) Interventionswirkungen.

3.1 Sprachgruppenvergleiche zur kommunikativen Partizipation

3.1.1 Kinder mit SES und Kinder mit typischer Sprachentwicklung

Die Ergebnisse von Studien aus dem deutschsprachigen Raum stützen die Annahme, dass die kommunikative Partizipation von Kindern mit SES vom Kleinkindalter bis zum Schulalter geringer ist als die von sprachtypisch entwickelten Kindern. Die Unterschiede werden aus den Ergebnissen von Befragungen von Bezugspersonen mit dem Fragebogen FOCUS-G-34 erfasst (deutsche Kurzform des *Focus on the Outcomes of Communication Under Six*; 34 Items). Der Fragebogen wurde auf Grundlage des englischen Originals von Thomas-Stonell et al. (2010) entwickelt und von Neumann et al. (2018) für den deutschsprachigen Raum adaptiert. Hierzu sind insbesondere die Studien von Neumann et al. (2017, 2018, 2019) relevant. Neumann et al. (2018) weisen beim Vergleich der kommunikativen Partizipation von Kindern der Altersgruppe zwischen 1,6 bis 5,11 Jahren aufgrund der Einschätzung von 239 Eltern nach, dass Kinder mit Sprachauffälligkeiten signifikant niedriger an Kommunikation partizipieren als sprachtypisch entwickelte Kinder. Weitere Studien erzielen ähnliche Ergebnisse: Neumann et al. (2017) sowie Zauke und Neumann (2019) fanden signifikante Unterschiede zwischen der kommunikativen Partizipation von Vorschulkindern mit und ohne SES zuungunsten der Gruppe mit SES.

In der nach Abschluss der Forschungsprojekte KOMPAS I und KOMPAS II erschienenen Dissertation von Opitz (2024) konnte die Forscherin die oben referierten Ergebnisse erneut bestätigen. Die Forschungsergebnisse kamen auf der Grundlage der Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von je 27 Kindern mit SES und einsprachig Deutsch sprechenden Kindern im Alter von 7 bis 10 Jahren mit dem FBA 6–10 (Blechs Schmidt, 2005) zustande.

Folgend werden ergänzend einige Ergebnisse internationaler Studien dargestellt, die Hinweise auf Partizipationseinschränkungen von Kindern mit SES in Kommunikationssituationen aufzeigen, die nicht aus einem Sprachgruppenvergleich, sondern aus Unterschieden in der Häufigkeit und Qualität kommunikativer Handlungen, sozialer Interaktionen und des Sprachgebrauchs sowohl in verbaler als auch in nonverbaler Form resultieren.

Befi-Lopes et al. (2024) überprüften in einer Untersuchung mit 40 Kindern mit SES im Alter von 3 bis 7 Jahren deren kommunikative Fähigkeiten mit dem ABFW Pragmatics – Child Language Test (Dias et al. 2015). Es wurde deutlich, dass Kinder mit SES im Vergleich zu Kindern mit typischer Sprachentwicklung eine geringere Anzahl kommunikativer Handlungen und interaktiver Kommunikationshandlungen durchführten. Die kommunikativen Handlungen von Kindern mit SES waren oft weniger vielfältig und seltener, was ihre Fähigkeit beeinträchtigen kann, effektiv an sozialen Interaktionen und der Kommunikation mit Gleichaltrigen teilzunehmen.

Chen et al. (2020) untersuchten im Rahmen eines ökologischen Ansatzes mittels sozialer Netzwerkanalysen die Interaktionsmuster von Kindern mit SES in inklusiven Vorschul-

programmen. An der Studie nahmen insgesamt 472 Kinder teil, darunter 124 Kinder mit SES, 56 Kinder mit anderen Beeinträchtigungen sowie 274 Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder mit SES tendenziell kleinere soziale Netzwerke aufweisen und in inklusiven Vorschulumgebungen häufiger soziale Isolation erfahren, weil sie aufgrund eingeschränkter sprachlich-kommunikativer Kompetenzen weniger erfolgreich in Interaktionen initiieren und aufrechterhalten können und daher seltener in bestehende Spiel- und Kommunikationsgruppen integriert werden. Zudem interagieren sie verstärkt mit Gleichaltrigen, die ebenfalls von SES betroffen sind.

Piazzalunga et al. (2022a) untersuchten eine Stichprobe von 30 Kindern im Alter zwischen 3,6 und 6,6 Jahren mit italienischer Erstsprache und einer diagnostizierten Sprech- und Sprachstörung bzw. SES. Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, ob Kinder mit SES im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern mit typischer Sprachentwicklung ein geringeres Maß an kommunikativer Partizipation aufweisen. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Kinder mit atypischer Sprachentwicklung signifikant geringere Ausprägungen kommunikativer Partizipation zeigen als sprachtypisch entwickelte Kinder. Insbesondere Kinder mit einer geringen sozialen Orientierung sowie einer erhöhten Zurückhaltung in neuen sozialen Kontexten zeigten eine reduzierte kommunikative Partizipation. Wie die Autor:innen betonen: *Children with lower social orientation and greater shyness in new social contexts showed lower levels of communicative participation*” (Piazzalunga et al., 2022, S. 5).

3.1.2 Mehrsprachige Kinder mit DaZ , Kinder mit SES und Kinder mit typischer Sprachentwicklung

Beim Start des Forschungsvorhabens 2022 lagen keine Forschungsergebnisse zur kommunikativen Partizipation von Kindern mit DaZ vor.

2024 veröffentlichte Stanojevic (2024) eine Studie, in der die kommunikative Partizipation von ein- und mehrsprachigen Kindern mit diagnostizierter SES untersucht wurde. Grundlage der Erhebung war der Fragebogen FBA 6–10 (Blechschildt, 2005), der auf der Selbsteinschätzung der Kinder basiert. Die Stichprobe umfasste 64 Kinder im Alter von 7 bis 9 Jahren. Die Datenanalyse ergab einen hochsignifikanten Unterschied zugunsten der einsprachig aufwachsenden Kinder mit SES: Diese wiesen ein höheres Maß an kommunikativer Partizipation auf als die mehrsprachigen Kinder mit derselben Diagnose.

Ein Vergleich der Ergebnisse mit den Daten von Opitz und Neumann (2019) zeigt ein differenziertes Bild: Kinder mit typischer Sprachentwicklung berichten von den geringsten Einschränkungen in ihrer kommunikativen Partizipation. Es folgen die einsprachigen Kinder mit SES, die ein niedrigeres, aber dennoch höheres Partizipationsniveau aufweisen als die mehrsprachigen Kinder mit SES, die die stärksten Einschränkungen in der kommunikativen Teilhabe erfahren.

Weitere Erkenntnisse liefert die Studie von Kokotek und Washington (2023). Die Forschenden erfassen die kommunikative Partizipation von 265 jamaikanisch-kreolischen Kindern mit Englisch als Zweitsprache mit und ohne SES mit dem FOCUS-G-34. Es zeigte sich, dass die mehrsprachigen Kinder mit Englisch als Zweitsprache mit sprachtypischer Entwicklung signifikant mehr an Kommunikation teilhaben als die Gruppe mit SES.

3.2 Kommunikative Partizipation und pragmatisch-kommunikative Kompetenz

Cunningham et al. (2017) untersuchten im Rahmen einer Sekundäranalyse einer Längsschnittstudie, die in Kanada im Raum Ontario durchgeführt wurde, die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Partizipation von Kindern mit SES. Die Stichprobe umfasste 46872 Kinder im Alter von 18 bis 67 Monaten, die an einem Preschool Speech and Language Program (PSLP) teilnahmen. Es zeigte sich, dass zwischen dem Kindergartenalter und dem Schulalter die Kompetenzen zur Teilhabe an Kommunikation bei allen Kindern mit SES zunahmen (Cunningham et al., 2017, 2018). Wie stark dieser Zuwachs ist, hängt mit dem Ausgangsniveau der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz, gemessen mit der CFCS (Communication Function Classification System) (Hidecker, 2010), zusammen. Kinder mit höherem Funktionsniveau in der Kommunikation entwickeln ihre kommunikative Partizipation schneller und intensiver (Cunningham et al., 2017, 2020). Auch Piazzalunga et al. (2022b) konnten auf der Grundlage von Beobachtungen von Eltern von 355 sprachtypisch entwickelten italienischsprachigen Kindern im Alter von 3,0 bis 5,11 Jahren mit dem FOCUS-G (Thomas-Stonell et al., 2013) zeigen, dass die kommunikative Partizipation der Kinder mit zunehmendem Alter steigt. Die Forschenden führen Verbesserungen der kommunikativen Teilhabe auf die zunehmenden Fähigkeiten der Kinder, ihre kommunikativen Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten zu nutzen, zurück.

Die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen allein können jedoch die unterschiedliche kommunikative Partizipation von Kindern (und Jugendlichen) mit SES nicht erklären. Conti-Ramsden et al. (2019) untersuchten in einer Längsschnittanalyse eine Kohorte von 242 Kindern mit SES zwischen 6 und 16 Jahren in regelmäßigen Intervallen. Die Studie zeigt, dass neben den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen insbesondere soziale Kompetenzen Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Teilhabe haben.

Entsprechend eines «scoping reviews» von Cunningham et al. (2020), in dem die Forschenden u.a. 13 Interventionsstudien auswerteten, zeigt sich, dass insbesondere der Einsatz von non-verbaler Kommunikation geeignet ist, Teilhabe an Kommunikation zu verbessern. Die Verbesserung der Sprachverständlichkeit hingegen hatte entsprechend den Ergebnissen von Cunningham (2020) keine signifikanten Auswirkungen auf die kommunikative Partizipation. Die Forschungsergebnisse von Zauke und Neumann (2019), Neumann et al. (2017, 2018)

sowie Kokotek und Washington (2023) sprechen hingegen für einen Zusammenhang zwischen der Sprachverständlichkeit und der kommunikativen Partizipation.

3.3 Wirksamkeit von Interventionen

Nach aktuellem Kenntnisstand gab es im deutschsprachigen Raum bis 2022 keine veröffentlichten empirischen Studien, die die Effekte von Sprachförderung oder Sprachtherapie auf die kommunikative Partizipation der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» untersuchen. Die vorliegenden Evaluationen im Bereich der Sprachförderung und -therapie bei Kindern mit SES und mehrsprachigen Kindern mit DaZ messen Fortschritte in den sprachstrukturellen Bereichen, die das primäre Ziel der Interventionen sind. Genauso ist auch die internationale Forschungslage zu diesem Themenfeld bislang nicht umfangreich. Singer et al. (2022) geben in einer Metaanalyse einen Überblick über die vorhandenen Studien. Bei einer genaueren Auseinandersetzung mit den von Singer (2022) erfassten Studien wird deutlich, dass nur sehr wenige Studien explizit die Wirkung auf die kommunikative Partizipation überprüfen. Folgende Studien liefern empirische Belege dafür, dass Interventionen einen positiven Einfluss auf die kommunikative Partizipation von Kindern mit SES haben: die weiter oben dargestellte umfangreiche Studie von Cunningham et al. (2017, 2018, 2019), die Studie von Thomas Stonell (2013) mit 112 Kindern im Alter von 10 Monaten bis 6 Jahren, deren Eltern mit dem FOCUS-G-34 befragt wurden sowie die Studie von Washington (2013), die auf den Angaben von Eltern von 52 Kindern mit SES im Alter von 3 bis 6 Jahren beruht.

Als Ergebnis einer aktuellen Beobachtungsstudie aus Deutschland mit 9 Kindern mit SES im Sprachheilkindergarten konstatieren die Forschenden, dass sprachtherapeutische Interventionen zu einer erheblichen Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit führen, wobei Geschwindigkeit und Ausmass individuell unterschiedlich sind (Ullrich & Marten, 2025).

Andere Forschungsergebnisse stellen direkte oder langfristige Effekte von Sprachtherapie auf die kommunikative Partizipation bzw. die sozial-pragmatische Entwicklung der o.g. Zielgruppe in Frage oder gehen von uneindeutigen Wirkungen aus. Gregg et al. (2021) können in ihrer Studie 91 Kindern mit Verhaltensproblemen und SES im Alter von 4 bis 5 Jahren, die in einem Sommercamp gefördert wurden, um ihre Schulfähigkeit zu verbessern, keine Effekte im Hinblick auf ihre «social skills» nachweisen. Auch Wake et al. (2015) stellen auf der Grundlage einer RCT-Studie mit 200 Kindern mit SES, in der die Wirkung der Sprachtherapie auf die sprachstrukturellen Bereiche im Mittelpunkt stand, Effekte der Therapie auf die kommunikative Partizipation in Frage. Sie konstatieren, dass sich zwar signifikante Verbesserungen in Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis zeigten, diese sprachstrukturellen Fortschritte jedoch nicht automatisch zu einer verbesserten kommunikativen Partizipation führten. Die Autor:innen diskutieren, dass alltagsnahe Interaktionsgelegenheiten und die Einbindung sozialer Kontexte entscheidend sein könnten, um sprachliche Gewinne in funktionale Kommunikation

zu überführen. Ebenso uneinheitlich sind die Befunde zur Bedeutung von Dauer, Intensität sowie Therapieformen und -methoden (Singer et al., 2022). Einige Studien deuten darauf hin, dass kürzere, aber hochfrequente Einheiten in natürlichen Kommunikationsumgebungen wirksamer sind als längere, isolierte Therapieblöcke. Zudem scheint die Kombination strukturierter sprachlicher Übungen mit interaktiven, spiel- oder alltagsbasierten Settings positive Effekte auf kommunikative Kompetenzen zu haben. Singer et al. betonen jedoch, dass die Heterogenität der Designs und Zielgruppen bislang keine generalisierbaren Aussagen erlaubt und ein standardisiertes Wirkmodell zur Partizipationsförderung noch aussteht.

Wright et al. (2019) weisen als Ergebnis eines «scoping review» darauf hin, dass noch wenig Wissen zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit und ohne SES vorliegt. Insbesondere betonen sie, dass in den meisten Untersuchungen die mehrsprachige Dimension kaum differenziert erfasst wird – etwa im Hinblick auf Sprachdominanz, Erwerbkontext oder Interaktionssprache. Die Autor:innen fordern, Mehrsprachigkeit nicht als Störvariable, sondern als eigenständigen Einflussfaktor in die Wirkungsforschung einzubeziehen, um die Passung von Förder- und Therapieansätzen besser beurteilen zu können.

3.4 Aktuelle internationale Studien zur kommunikativen Partizipation (2025)

Im Jahr 2025 wurden zwei neue internationale Studien publiziert, die den bisherigen Forschungsstand zur kommunikativen Partizipation von Kindern mit SES um relevante empirische Perspektiven erweitern. Beide Studien wurden nach Abschluss der eigenen Datenerhebung veröffentlicht und bieten aktuelle Einblicke in die Teilhabemöglichkeiten sowie das subjektive Erleben betroffener Kinder im Kontext sprachlicher Förderung. Sie werden im Folgenden kurz zusammenfassend dargestellt und in Bezug auf die bisher referierten Ergebnisse eingeordnet.

In einer gross angelegten quantitativen Studie mit über 500 Kindergartenkindern mit SES konnten Duinmeijer et al. (2025) zeigen, dass kommunikative Partizipation – verstanden als Fähigkeit, in sozialen Kontexten wirksam zu kommunizieren – ein signifikanter Prädiktor für das subjektive Wohlbefinden und die schulische Teilhabe von Kindern mit SES ist. Bemerkenswert ist, dass die beobachteten Zusammenhänge unabhängig vom formalen Sprachstand bestehen. Die Autor:innen argumentieren, dass pädagogische und therapeutische Interventionen stärker auf den Aufbau funktionaler kommunikativer Fähigkeiten zielen sollten, statt sich ausschliesslich auf den Erwerb sprachstruktureller Kompetenzen zu konzentrieren.

Van Poucke et al. (2025) liefern ergänzend qualitative Einsichten zur Wirkung sprachtherapeutischer Einzelsettings. Die Forschenden befragten schulpflichtige Kinder mit SES zu ihren Erfahrungen in der Sprachtherapie. Während die Kinder die Einzeltherapie grundsätzlich als hilfreich wahrnahmen, beschrieben viele auch negative Begleiterscheinungen – etwa das

Verpassen sozialer Lerngelegenheiten, das Gefühl, «anders» zu sein oder aus dem Klassenverband ausgeschlossen zu werden. Diese Ergebnisse betonen die Relevanz einer Förderpraxis, die sozial eingebettet ist und sich an der Lebenswelt und den Kommunikationsräumen der Kinder orientiert – ein Anspruch, der auch dem Förderkonzept SPRINTdigital zugrunde liegt (vgl. Kapitel 4).

Beide Studien stützen zentrale Annahmen der vorliegenden Dissertation – insbesondere die Bedeutung alltagsintegrierter *und* additiver, partizipationsorientierter Förderansätze und erweitern den bisherigen Forschungsstand um zentrale Perspektiven auf kommunikative Partizipation. Sie verdeutlichen, dass partizipationsorientierte Förderansätze für Kinder mit SES zunehmend in den Fokus internationaler Forschung rücken.

4. Methodische Zugänge und Zusammenfassungen der Publikationen

Kapitel 4 enthält eine Darstellung und Reflexion der in den Projekten SPRINT und KOMPAS verwendeten Forschungsmethoden und eine Zusammenfassung der zentralen Publikationen der Dissertation. Es geht insbesondere darum, den Beitrag des jeweiligen Studiendesigns zur zentralen Fragestellung der Arbeit – nämlich der Verbesserung der kommunikativen Partizipation der Kinder «MeKiDaZ-FS» – transparent zu machen und kritisch zu bewerten.

Kapitel 4.1 skizziert das methodische Vorgehen bei der Entwicklung des Förderkonzepts SPRINT, einschliesslich der Entwicklungsphasen und der Rolle der Kooperation zwischen Praxis und Hochschule. Kapitel 4.1.1 fasst drei zentrale Publikationen der Dissertation (P1-P3) zusammen, die die theoretischen, konzeptionellen und didaktisch-praktischen Grundlagen von SPRINT multiperspektivisch darstellen.

Kapitel 4.2 führt in die empirische Überprüfung des SPRINT-Konzepts im Rahmen der KOMPAS-Studien ein. Inhalt sind die methodischen Grundlagen (Kapitel 4.2.1) sowie die Zusammenfassung von drei weiteren zentralen Publikationen (P4-P6) der kumulativen Dissertation (Kapitel 4.2.2). Im Fokus der Veröffentlichungen stehen die Resultate der Wirksamkeitsprüfung von SPRINT. Der Aufbau des Kapitels folgt der Logik eines sequenziellen Forschungsprozesses – von der Pilotierung über Vergleichsstudien bis hin zur randomisierten kontrollierten Studie – und legt offen, wie die methodische Vielfalt zur theoretischen und empirischen Fundierung der Gesamtstudie beiträgt.

4.1 Inhaltlich methodische Entwicklung des Förderkonzepts SPRINT

Die Entwicklung des SPRINT-Konzepts zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen – mit dem Ziel, die kommunikative Partizipation der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» zu erweitern – basiert auf einem theoriegeleiteten, praxisnah und iterativ angelegten Vorgehen. Im Mittelpunkt stand die Konzeption eines praxistauglichen und theoretisch fundierten Förderkonzepts. Ziel war der empirische Nachweis, dass die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT zu einer erweiterten kommunikativen Partizipation im Alltag beiträgt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde die Entwicklung methodisch vornehmlich im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes (DBR) konzipiert. Ergänzt wurde dieser Ansatz durch Prinzipien partizipativer Aktionsforschung sowie Co-Design-Elemente, welche die systematische Einbindung von Fachpersonen aus der Praxis verankerten. Damit verbindet das methodische Vorgehen wissenschaftliche Fundierung mit anwendungsbezogener Konzeptentwicklung.

Der DBR-Ansatz ist ein interventionsorientierter Forschungsrahmen, der an der Schnittstelle von empirischer Bildungs- und Sozialforschung sowie didaktischer Entwicklungsarbeit verortet ist. Erste konzeptuelle Grundlagen wurden in den 1990er-Jahren unter dem Begriff der *Design Experiments* entwickelt (Brown, 1992; Collins, 1992). Barab und Squire (2004) entwickelten daraus den Begriff *Design-Based Research*, mit dem sie einen forschungsleitenden Rahmen für gestaltungsbasierte Praxisinterventionen unter realen Bedingungen formulierten. Ziel dieses Ansatzes ist es, Bildungsprozesse nicht nur zu analysieren, sondern gezielt zu gestalten und theoretisch fundierte Erkenntnisse aus konkreten Praxiserfahrungen abzuleiten (Euler & Sloane, 2014; Reinmann, 2015).

Im Unterschied zu klassisch quantitativ ausgerichteten Wirksamkeitsstudien, bei denen die Überprüfung vorher festgelegter Hypothesen im Vordergrund steht, verfolgt der DBR-Ansatz laut Barab und Squire (2004) eine zyklische, auf formative Rückkopplung angelegte Forschungslogik. Das bedeutet, dass Datenerhebung, Analyse und Intervention nicht strikt getrennt, sondern eng miteinander verknüpft sind und in iterativen Zyklen verlaufen. Neue Erkenntnisse aus der Praxis fließen unmittelbar in die Weiterentwicklung des Designs ein, wodurch Theorieaufbau und praktische Optimierung parallel erfolgen. Quantitative Daten können innerhalb des DBR-Prozesses zwar eingesetzt werden, dienen jedoch primär der theoriebasierten Weiterentwicklung des Designs im jeweiligen Anwendungskontext und nicht der statistischen Generalisierbarkeit.

Reinmann (2022) betont, dass sich die wissenschaftliche Qualität eines DBR-Ansatzes nicht allein aus empirischer Strenge, sondern vor allem aus der reflektierten Gestaltung und theoretischen Begründung von Designentscheidungen ergibt. In ihrer Replik plädiert sie für eine explizite Anerkennung des Designs selbst als wissenschaftlich relevanter Erkenntnisform, die im deutschsprachigen Diskurs bislang kaum systematisch reflektiert wird. Gerade im Kontext der Förderung pragmatischer Kompetenzen und der Verbesserung der kommunikativen Partizipation in der Bildung bietet der DBR-Ansatz eine anschlussfähige Methodologie zur Verbindung von Forschung, Entwicklung und Evaluation unter realen pädagogischen Bedingungen. Dies wird durch das vertiefte Verständnis des DBR-Ansatzes im Phasenmodell nach Reinmann (2005) deutlich. Das Modell beschreibt fünf aufeinanderfolgende Schritte: die Analyse der Praxisproblematik, den entwurfsbasierten Zugriff auf theoretischer Grundlage, die Erprobung im Feld, die Evaluation und Reflexion gemeinsam mit den Beteiligten sowie die anschließende Überarbeitung und Weiterentwicklung. Diese strukturierende Logik prägte den Entwicklungsprozess im SPRINT-Projekt wesentlich.

Ausgangspunkt bildete die bestehende Problemlage hinsichtlich fehlender empirischer evaluierter Konzepte zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen (vgl. Kapitel 3). Auf

dieser Grundlage wurde ein erstes Interventionsdesign entwickelt, das zentrale Theorien aus den Bereichen Spracherwerb, Pragmatik und Mehrsprachigkeit nutzte (Achhammer et al., 2016; Chilla, 2020b; Licandro, 2023b; Sallat & Spreer, 2018; Tracy, 2008) (vgl. Kapitel 2). In einer anschließenden mehrwöchigen Praxiserprobungsphase wurden gezielt Förderangebote konzipiert, in verschiedenen Settings erprobt, dokumentiert und gemeinsam mit Fachpersonen reflektiert. Die aus diesem Prozess gewonnenen Erkenntnisse flossen unmittelbar in die Weiterentwicklung des Konzepts ein und führten zu einer schrittweisen Präzisierung und Adaption des Förderkonzepts.

Ergänzend zur Strukturierung durch den DBR-Ansatz wurde der Entwicklungsprozess durch Prinzipien der theoriegeleiteten Konzeptarbeit im Bildungsbereich nach Titz et al. (2018) unterstützt. Dabei standen drei zentrale Kriterien im Vordergrund: die Anschlussfähigkeit an empirische Evidenz, die Ausrichtung auf die spezifische Zielgruppe sowie die Gewährleistung von Praktikabilität im Alltag der Fachpersonen (vgl. Publikation 1). So wurde beispielsweise der inhaltliche Schwerpunkt zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen auf der Grundlage von theoretischem Wissen über Pragmatikentwicklung und Spracherwerb (Sallat & Spreer, 2018; Tracy, 2008) sowie Praxiserfahrungen der Fachpersonen sowie den institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt – etwa in Bezug auf zentrale Sprachhandlungen, wie um etwas bitten, ablehnen oder die Perspektive des Gegenübers berücksichtigen. In der Konzeption waren die Themenwahl und die Gestaltung der Spielsituationen massgeblich durch die Lebenswelt mehrsprachiger Kinder mit und ohne SES als Zielgruppe bestimmt. Die Inhalte wurden in enger Rückkopplung mit den Fachpersonen aus der Praxis so gestaltet, dass sie im Rahmen alltäglicher Spielsituationen umsetzbar waren – etwa durch spielbasierte Förderimpulse, einfache Symbolkarten oder exemplarische Äusserungsformen und Mustersätze zur sprachlichen Modellierung. Damit wurde eine praxisnahe und zugleich theoriegeleitete Umsetzung der konzeptuellen Entwicklung im Sinne von Titz et al. (2018) gewährleistet.

Obwohl der DBR-Ansatz in der wissenschaftlichen Diskussion bisweilen für seine geringe Standardisierung und eingeschränkte Vergleichbarkeit kritisiert wird (Anderson & Shattuck, 2012; Bakker & Smit, 2018; McKenney & Reeves, 2013), zeigt sich im Kontext von SPRINT das besondere Potenzial dieses methodischen Rahmens. Gerade in kontextgebundenen, komplexen Feldern wie der Sprachförderung ermöglicht der DBR-Ansatz eine enge Verzahnung von Forschung und Praxis. Im Fall von SPRINT eröffnete der Ansatz die Möglichkeit, Fachperspektiven systematisch einzubeziehen, Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und auf dieser Grundlage ein theoretisch fundiertes und gleichzeitig praxistaugliches Konzept zu entwickeln (vgl. Publikation 1).

Die im DBR-Ansatz angelegte partizipative Ausrichtung spiegelte sich im Entwicklungsprozess von SPRINT insbesondere in der methodischen Gestaltung als Co-Design wider (Sanders & Stappers, 2008). Fachpersonen aus verschiedenen Disziplinen – darunter (Heil-)Pädagog:innen, DaZ-Lehrpersonen, Psychomotoriktherapeut:innen und Logopäd:innen – waren aktiv in die Gestaltung und Weiterentwicklung des Konzepts eingebunden. Diese Zusammenarbeit erfolgte nicht punktuell, sondern prozessbegleitend und gleichberechtigt, was der Idee des «joint design space» im Co-Design (Sanders & Stappers, 2008) entspricht.

Zentrale Instrumente der ko-konstruktiven Zusammenarbeit waren Reflexionsgespräche, kollegiale Besprechungen und Feedbackrunden, die eine gemeinsame Auseinandersetzung mit beobachteten Kommunikationssituationen und Förderverläufen in Bezug auf die Konzeptentwicklung ermöglichten. Dadurch wurde nicht nur fachliches Wissen zusammengeführt, sondern es entstand ein geteiltes Verständnis für zentrale Prinzipien der SPRINT-Sprachförderung im Alltag. Ergänzend wurden Prinzipien partizipativer Aktionsforschung einbezogen, wie etwa die kontinuierliche gemeinsame Reflexion und das zyklische Überprüfen und Anpassen von Förderansätzen, weil dadurch ein fortlaufender Lernprozess zwischen Praxis und Forschung entstand, der die Mitgestaltung und professionelle Selbstwirksamkeit der Beteiligten stärkte (Unger, 2014).

Ein zentrales Merkmal des SPRINTdigital-Konzepts ist die systematische Verknüpfung von theoretischen Modellen mit praxistauglichen Elementen. Diese Verbindung zeigt sich insbesondere in den drei konzeptionellen Eckpfeilern: Erstens beruht SPRINTdigital auf der Spiel- und Handlungs- sowie bewegungsorientierten Sprachförderung nach Madeira Firmino (2015; Madeira Firmino et al., 2014), die auf der Verbindung von Bewegungsaktivitäten und sprachlicher Interaktion basiert und sich insbesondere durch ihre alltagsintegrierte, kindzentrierte und ressourcenorientierte Ausrichtung auszeichnet. Ziel ist es, durch handlungsbegleitende Sprachanlässe die Motivation der Kinder zu erhöhen, spontane Sprachproduktion anzuregen und kommunikative Lerngelegenheiten im natürlichen Spielkontext zu schaffen. Zweitens folgt die Entwicklung der Förderangebote einer theoriegeleiteten Strukturierung entlang des Aufbaus der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in der kindlichen Entwicklung (Achhammer, 2014; Sallat & Spreer, 2018). Dies ermöglicht eine entwicklungsgerechte, kommunikativ-handlungsorientierte Förderplanung, die sich am natürlichen Erwerbsverlauf pragmatischer Kompetenzen orientiert und sprachliche sowie soziale Fähigkeiten integrativ berücksichtigt. Dadurch können Fachpersonen die Förderung gezielt auf die kommunikative Handlungsfähigkeit und Partizipation der Kinder ausrichten. Drittens wurden die Inhalte durch konkrete Spielangebote, Beispielmateriale wie Äusserungsmuster und ein Anwendungsguide ergänzt, um Fachpersonen bei der Umsetzung gezielt zu unterstützen und die nachhaltige Nutzung des Konzepts zu sichern.

Diese Verbindung von Theorie und Praxis manifestiert sich im digitalen Gesamtkonzept SPRINTdigital (Publikation 1). Es enthält zentrale Instrumente, wie etwa eine strukturierte Spielekartei, eine themenspezifische Filterfunktion, einen praxisorientierten Anwendungsguide sowie Videobeispiele. Die Materialien unterstützen nicht nur die Umsetzung der Sprachförderung, sondern dienen auch der Professionalisierung und Selbstbefähigung von Fachpersonen. Die konzeptionelle Ausrichtung war von Beginn an auf die Anforderungen heterogener Praxisfelder zugeschnitten. Im Zentrum stand die Frage, wie sich evidenzbasierte Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen so gestalten lässt, dass sie im Alltag von Bildungsinstitutionen wirksam werden und für Kinder die Teilhabe an Kommunikation erweitern kann. Die enge Zusammenarbeit mit einer grossen Partnerschule mit heterogener Ausgangslage ermöglichte eine kontextnahe Entwicklung und Erprobung – und leistete damit einen zentralen Beitrag zur Passung des Konzepts im Feld.

4.1.1 Zusammenfassung der Einzelpublikationen zu SPRINTdigital

Das SPRINTdigital-Konzept wurde im Rahmen eines mehrjährigen Entwicklungsprozesses konzipiert, digital aufbereitet und in wissenschaftlichen Publikationen sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch verankert dargestellt (vgl. Kapitel 4.1). Die zentrale und umfassendste Veröffentlichung, die im Rahmen der Dissertation entstanden ist (Sammann et al., 2022), stellt Publikation 1 SPRINTdigital (vgl. Publikation 1, Anhang) dar. Sie definiert die Zielgruppe, bietet die theoretische Grundlage sowie die systematische Strukturierung der Inhalte für die Förderlogik. Sie bildet das methodische, konzeptionelle und empirische Fundament der vorliegenden Dissertation.

Aufbauend auf dieser Hauptpublikation sind weitere Veröffentlichungen entstanden, die unterschiedliche Aspekte des Konzepts vertiefen und aus spezifischen Perspektiven beleuchten. Zwei weiterführende Publikationen (vgl. Publikation 2 und Publikation 3, Anhang) *Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation* (Sammann, 2024) und *Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT* (Sammann, 2025) wurden von der Autorin im Rahmen der Dissertation verfasst. Sie ergänzen die theoretischen Grundlagen um praxisnahe und didaktisch strukturierte Perspektiven und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Verankerung und empirischen Fundierung zur Beantwortung der Fragestellung der Dissertation.

Diese drei Publikationen sind an Fachpersonen der Praxis adressiert und die Texte entsprechend praxisnah formuliert.

Publikation 1: SPRINTdigital: Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung. Sammann, K., Sodoge, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). <https://digital.hfh.ch/sprint/>

Die erste Publikation «SPRINTdigital – Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung» (Sammann et al., 2022) bildet das methodische und konzeptionelle Fundament des Entwicklungsprojekts SPRINTdigital, das im Rahmen eines mehrjährigen, partizipativ angelegten Entwicklungsprozesses entstanden ist. Ziel dieser Veröffentlichung ist es, ein wissenschaftlich fundiertes, digital aufbereitetes und zugleich praxistaugliches Konzept zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bereitzustellen – insbesondere für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS».

Die theoretische Fundierung des Konzepts verbindet mehrere Bezugsrahmen: Als übergeordnete Zielperspektive dient ein partizipationsorientierter Zugang, der pragmatisch-kommunikative Kompetenzen als Voraussetzung für die kommunikative Partizipation von Kindern versteht (Eadie et al., 2006; WHO, 2007). Ergänzt wird dieser durch entwicklungspsychologische und sprachwissenschaftliche Modelle des Zweitspracherwerbs (Tomasello, 2002; Tracy, 2007), Ansätze zur Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten (Achhammer, 2014; Sallat & Spreer, 2018) sowie spiel- und handlungs- bzw. bewegungsorientierte Sprachförderkonzepte (Madeira Firmino et al., 2014). Die integrative Verbindung dieser Perspektiven ermöglicht eine Herangehensweise, die zwischen Struktur und Spielfreiheit vermittelt und eine kindgerechte alltagsintegrierte sowie additive und im Idealfall adaptive Förderung erlaubt.

Inhaltlich gliedert sich SPRINTdigital in drei Hauptbereiche: Erstens vermittelt ein theoriegestützter Teil zentrale Inhalte zu Spracherwerb, Pragmatik, Mehrsprachigkeit, Spiel-, Handlungs- und Bewegungsorientierung und kommunikativer Partizipation. Zweitens bietet eine strukturierte, filterbare digitale Spielekartei Förderanregungen auf drei Ebenen: Kommunikationssteuerung und -lenkung, Gesprächskompetenzen: Vom Turn-Taking zum Dialog sowie erweiterte Gesprächskompetenzen: Berichten, Erzählen, Erklären. Drittens ergänzt ein Videobereich mit Beispielen die schriftlichen Materialien und Impulse für die professionelle Reflexion sprachförderlichen Verhaltens. Die Spiel- und Förderideen zielen durchgängig auf die Stärkung der pragmatischen Kompetenz und Sprachhandlungsfähigkeit – und können differenziert an die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst werden.

Die Bedeutung dieser Publikation für die vorliegende Dissertation liegt in ihrer Funktion als konzeptioneller Referenzrahmen: SPRINTdigital definiert die theoretische Zielperspektive, operationalisiert den Förderansatz und dokumentiert die Übertragung des SPRINTdigital-Konzepts in die Praxis. Zugleich bildet es die Grundlage für die wissenschaftliche Überprüfung des Konzepts im Rahmen der empirischen Studien KOMPAS I und KOMPAS II. Damit stellt diese

Publikation sowohl eine eigenständige Transferleistung als auch eine zentrale methodisch-inhaltliche Voraussetzung der Dissertation dar.

Gleichzeitig gilt es, die Reichweite dieser Publikation realistisch einzuordnen: Es handelt sich um eine theoriebasierte Konzeptentwicklung mit starkem Praxisbezug, jedoch zunächst noch ohne systematische empirische Evaluation im engeren Sinne. Die Evaluation der Wirksamkeit erfolgt erst im Rahmen der empirischen KOMPAS-Studien (vgl. Kapitel 4.2).

Publikation 2: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation. Sammann, K. (2024). Einzelpublikation, Zeitschrift *Menschen* 6/2024

Die Publikation «Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation» (Sammann, 2024) widmet sich der Bedeutung kommunikativer Teilhabe als zentrales Ziel sprachlicher Förderung im Kontext sprachlicher Bildung. Sie geht der Frage nach, wie das Förderkonzept SPRINTdigital dazu beitragen kann, Interaktionsräume für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» im Bildungsalltag gezielt zu öffnen. Im Mittelpunkt steht die Analyse realer Interaktionssituationen, in denen sich Teilhabechancen und -barrieren konkret zeigen. Der Beitrag richtet sich an pädagogische Fachpersonen und versteht sich als praxisreflektierendes Angebot zur inklusiven Gestaltung sprachlicher Bildungsprozesse.

Der theoretische Bezugsrahmen basiert auf dem Teilhabemodell der ICF (WHO 2007), das Kommunikation als sozial eingebettete Aktivität und als Zugangsvoraussetzung für Bildung sieht. Diese Perspektive wird mit pragmatischen Theorien der Sprachverwendung (Achhammer, 2014; Sallat & Spreer, 2018) verknüpft, um ein differenziertes Verständnis von sprachlicher Handlungsfähigkeit in sozialen Kontexten zu entwickeln. Ergänzend werden multimodale Ausdrucksformen als wichtige Ressourcen berücksichtigt – insbesondere im Hinblick auf Kinder mit SES.

Inhaltlich liegt der Fokus auf der kommunikativen Partizipation von Kindern der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS». Es wird herausgestellt, wie sich Partizipation in konkreten Interaktionen zeigt und wodurch sie eingeschränkt sein kann. Die Publikation arbeitet heraus, dass kommunikative Partizipation nicht allein von individuellen sprachlichen Kompetenzen abhängt, sondern wesentlich durch den Kontext, die soziale Umgebung, strukturelle Rahmenbedingungen und dialogische Offenheit geprägt ist. An dieser Stelle wird die theoretische Unterscheidung zwischen kommunikativer Partizipation und pragmatisch-kommunikativer Kompetenz eingeführt, um die Analyseebenen der Publikation klar zu trennen und zugleich die handlungsleitende Bedeutung dieser Differenzierung für die Förderpraxis hervorzuheben. Während sich pragmatisch-kommunikative Kompetenz auf die individuellen sprachlich-interaktiven Fähigkeiten

bezieht, die Kinder in Kommunikationssituationen einsetzen – also darauf, *wie* kommunikatives Handeln gelingt –, beschreibt kommunikative Partizipation das tatsächliche Einbezogensein in soziale Interaktionen und gemeinschaftliche Aktivitäten – also *wo* und *in welchem Ausmass* Teilhabe an Kommunikation stattfindet. Diese begriffliche Differenzierung ist für die methodische Ausrichtung der Arbeit bedeutsam, weil sie verdeutlicht, dass Förderangebote nicht vorrangig auf die Steigerung sprachlicher Leistungen zielen, sondern auf die Verbesserung von Teilhabechancen und Interaktionsbedingungen. Das SPRINTdigital-Konzept greift diesen Gedanken auf, indem es adaptive, alltags- und handlungsbezogene Fördersettings gestaltet, die kommunikative Interaktionen systematisch anregen und stabilisieren. Die differenzierte Unterscheidung zwischen kommunikativer Partizipation (sozial-relational) und pragmatisch-kommunikativer Kompetenz (individuelle Fähigkeit) findet sich in Kapitel 2 und wird im vorliegenden Beitrag für Fachpersonen der Praxis erläutert.

Diese theoretische Unterscheidung führt zu einer handlungsleitenden Konsequenz: Förderangebote müssen nicht primär sprachliche Leistungen erhöhen, sondern Partizipationsbedingungen verbessern. Das SPRINTdigital-Konzept adressiert diese Herausforderung durch methodisch strukturierte, aber adaptive Angebote, die auf die Herstellung von alltags- und handlungsbezogenen Interaktionen fokussieren.

Im Kontext der Dissertation kommt der Publikation eine zentrale Funktion zu: Sie betont, belegt und zeigt am Beispiel von SPRINTdigital, dass sprachliche Förderung nicht allein auf sprachstrukturelle Kompetenz ausgerichtet sein darf, sondern darauf abzielt, Kindern aktive Beteiligung an Gesprächen und sozialen Interaktionen zu ermöglichen, um die kommunikative Partizipation zu verbessern. Damit legt sie die argumentative Grundlage für die Analyse kommunikativer Partizipation in den Studien KOMPAS I und KOMPAS II und begründet diese als eigenständige, beobachtbare und gezielt förderbare Dimension sprachlicher Bildung und Förderung.

Publikation 3: Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT. Sammann, K. (2025). Einzelpublikation, Zeitschrift *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3/2025

Die Publikation «Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT» (Sammann, 2025) bietet einen systematischen Überblick über die didaktisch-methodische Struktur des Förderkonzepts SPRINTdigital. Ziel ist es, die Verbindung zwischen theoretischer Fundierung, alltagsnaher Förderung und konkretem Praxistransfer nachvollziehbar darzustellen. Der Beitrag richtet sich an Fachpersonen aus (Heil-)

Pädagogik, Logopädie, Sprachförderung und angrenzenden Disziplinen, die mit der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» arbeiten. Gleichzeitig versteht sich die Publikation als Beitrag zur Professionalisierung pädagogischer Praxis und zur disziplinenübergreifenden Verständigung über wirksame Förderzugänge.

Der theoretische Bezugsrahmen basiert auf entwicklungsbezogenen Perspektiven zur kindlichen Sprachverwendung und integriert Modelle der Pragmatikentwicklung (Achhammer et al., 2016), Konzepte spiel-, handlungs- und bewegungsorientierter Sprachförderung (Madeira Firmino et al., 2014) sowie Elemente einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik (Gogolin et al., 2020). Der Beitrag argumentiert für ein Förderverständnis, das auf einem dialogischen Prozess beruht und sich nicht auf eine bloße Korrektur durch die Fachperson reduziert. Praktisch zeigt sich dieses Verständnis in Alltagssituationen, in denen Kinder im freien Spiel eigene kommunikative Absichten in ihrer bevorzugten Modalität formulieren und Fachpersonen diese aufgreifen, erweitern und sprachlich modellieren, statt vorgegebene Sprachmuster «abzufragen».

Die Publikation ist nicht als empirische Studie, sondern als dokumentierende Praxisreflexion angelegt. Der methodische Zugang folgt einem qualitativ-deskriptiven Design mit Fokus auf einem theoriegeleiteten Praxistransfer. Die Inhalte beruhen auf dem mehrjährigen Entwicklungsprozess von SPRINTdigital und werden anhand exemplarischer Spiele und Fördereinheiten systematisiert dargestellt. Die Reflexion basiert auf kommentierten Beispielen, ergänzt durch Rückmeldungen aus der Konzeptions- und Erprobungsphase sowie informellen Evaluationen durch Fachpersonen. Diese wurden nicht standardisiert ausgewertet, dienen jedoch als Validierungsrahmen für Passung, Adaptierbarkeit und Praxistauglichkeit.

Inhaltlich liegt der Fokus auf der mehrdimensionalen Strukturierung der Spiele. Die Förderangebote sind entlang von drei Ebenen gegliedert: (1) Kommunikationssteuerung und -lenkung (z.B. Blickkontakt, Turn-Taking), (2) Gesprächsstrukturierung (z.B. Gesprächsanfang, Rückfragen, Reaktionen) und (3) Gesprächskompetenzerweiterung (z.B. Berichten, Erklären, Erzählen). Die Spieleinheiten enthalten Visualisierungshilfen, Bewegungsimpulse und sprachliche Muster und Äusserungssätze. Ziel ist nicht die Anwendung starrer Übungen, sondern die Gestaltung responsiver Interaktionsräume. Die Materialien orientieren sich konsequent an Prinzipien der Handlungsorientierung, Mehrsprachigkeitssensibilität und der alltagsintegrierten Förderung.

Die Spielvorschläge sind modular aufgebaut, um eine Differenzierung nach sprachlichen Voraussetzungen und Förderbedarf zu ermöglichen. Einzelne Elemente lassen sich gezielt vereinfachen oder erweitern – etwa durch visuelle Anpassung, reduzierte sprachliche Komplexität oder zusätzliche Wiederholungssequenzen. Fachpersonen erhalten damit kein Programm von

A bis Z, sondern ein reflektiert konzipiertes Repertoire, das eine adaptive Umsetzung im jeweiligen Kontext unterstützt. Diese didaktische Offenheit fördert die Anschlussfähigkeit des Konzepts an unterschiedliche Bildungskontexte und entspricht dem Anspruch inklusiver Sprachförderung.

Im Kontext der Dissertation stellt die Publikation eine konkrete Ausarbeitung des didaktischen Kerns von SPRINTdigital dar. Sie operationalisiert theoretische Grundannahmen zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen und macht diese praxisnah zugänglich. Als Verbindungsglied zwischen Konzeptentwicklung (SPRINTdigital) und empirischer Evaluation (KOMPAS I & KOMPAS II) kommt ihr auch eine vermittelnde Funktion zu. Der Beitrag dient sowohl der Implementierung in der Praxis als auch der Reflexion zentraler Interaktionsprozesse, die für die Interpretation der empirischen Ergebnisse relevant sind. Darüber hinaus trägt die Publikation zur Professionalisierung von Fachpersonen bei, indem sie adaptierbare, theoriegestützte Förderimpulse bereitstellt.

4.1.2. Gemeinsamer Beitrag der drei Publikationen zum Gesamtprojekt

Die drei Publikationen stellen das SPRINTdigital-Konzept umfassend dar und bilden damit gemeinsam das theoretische, konzeptionelle und didaktische Fundament für die Evaluation. Sie verdeutlichen, wie die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» theoriegeleitet entwickelt, in der Praxis umgesetzt und wissenschaftlich reflektiert werden kann.

Im Zentrum steht Publikation 1 (*SPRINTdigital*), die als digitale Hauptpublikation das methodische Gerüst des Konzepts beschreibt. Sie definiert sowohl die Zielgruppe als auch den Förderansatz und stellt die Struktur der Intervention sowie die eingesetzten Materialien im Detail dar. Damit fungiert sie als Referenzrahmen für die empirische Überprüfung in den KOMPAS-Studien und der Dissertation.

Die zweite Publikation (*Pragmatisch-kommunikative Kompetenz als Brücke zur kommunikativen Teilhabe*) vertieft die Zielperspektive der kommunikativen Teilhabe und konkretisiert diese. Sie beleuchtet das Spannungsfeld zwischen sprachlichen Kompetenzen und tatsächlicher Beteiligung im Alltag und macht deutlich, wie Teilhabe im Sinne des ICF-Modells situativ ermöglicht oder eingeschränkt wird. Sprachförderung wird dabei nicht als Einzelmaßnahme, sondern als Bestandteil des Bildungssystems verstanden.

Die dritte Publikation (*Sprachabenteuer*) bietet eine detaillierte Ausarbeitung der methodisch-didaktischen Logik von SPRINTdigital. Sie systematisiert das Material anhand pragmatischer Förderebenen und verknüpft konzeptionelle Überlegungen mit konkreten Spielimpulsen.

Besonderes Augenmerk liegt auf der Passung der Förderangebote an heterogene Gruppen, etwa durch variierbare Spielimpulse für Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen.

Alle drei Publikationen reflektieren das SPRINTdigital-Konzept aus unterschiedlichen Blickwinkeln – von der theoretisch fundierten, über die kontextbezogene Ausgestaltungs- bis hin zur didaktischen Umsetzungsebene in der Praxis. Sie sind damit nicht als additive Beiträge zu verstehen, sondern als Bausteine, die sich wechselseitig ergänzen. Ihre Verbindung stärkt die Kohärenz des Gesamtprojekts und bildet den konzeptionellen Ausgangspunkt für die empirische Überprüfung von SPRINTdigital, die in den KOMPAS-Studien erfolgt ist und in Kapitel 4.2 thematisiert wird.

4.2 Methodik und Aufbau der Evaluationsstudien KOMPAS

Die KOMPAS-Studien sind methodologisch in der evidenzorientierten Bildungsforschung verortet (Terhart, 2011) und fokussieren auf hypothesenprüfende, kontrollierte Designs. Es wurde ein mehrstufiges Vorgehen gewählt: Nach der Validierung eines Erhebungsinstruments (FBA 6–10) im Rahmen einer Pilotierung und eines Sprachgruppenvergleichs folgten eine nicht-randomisierte Interventionsstudie (KOMPAS I) und eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie (KOMPAS II). Diese Kombination sollte eine methodische Balance zwischen interner Validität und Praxistauglichkeit ermöglichen.

In KOMPAS I wurde die kommunikative Partizipation ausschließlich mit dem revidierten Messinstrument FBA 6–10 erfasst (Fremdeinschätzung durch Fachkräfte; Kinder-Selbsteinschätzungen < 6 Jahre nicht valide). In KOMPAS II erfolgte die Messung primär mit dem FOCUS-G-34 (Eltern/Fachkräfte) und ergänzend mit CFCS (Kommunikationsfunktionsniveau) sowie LiSe-DaZ (sprachstrukturelle Kompetenzen).

Randomisierte kontrollierte Studien (RCTs) gelten im pädagogischen Kontext als methodisch besonders anspruchsvoll, da sie durch zufällige Gruppeneinteilung Verzerrungen reduzieren und kausale Aussagen ermöglichen (Slavin, 2002; Torgerson & Torgerson, 2008). Im internationalen Bildungsbereich werden sie insbesondere bei großen Programmbewertungen eingesetzt (Connolly et al., 2018; Evans & Popova, 2016), gelten jedoch in komplexen pädagogischen Feldern als schwer umsetzbar und umstritten (Biesta, 2007; Cartwright & Hardie, 2012; Thomas, 2016).

Auch im Bereich der Sprachförderung ist die Diskussion um Wirksamkeitsnachweise stark durch die Orientierung an RCTs und Metaanalysen geprägt. Egert et al. (2020) zeigen in ihrem

Review, dass diese Studien zwar als zentrale Evidenzbasis gelten, zugleich jedoch nur begrenzt belastbare Aussagen für unterschiedliche Zielgruppen und Praxiskontexte ermöglichen. Die Ergebnisse verweisen auf die Heterogenität der Befunde und machen deutlich, dass Umsetzungsqualität, Frequenz und Kontextbedingungen entscheidend für die Wirkung sind. Vor diesem Hintergrund ist die Akzeptanz von RCTs im deutschsprachigen Raum insgesamt begrenzt. Die Diskussion ist hier stark von methodenkritischen Auseinandersetzungen geprägt, etwa zur Übertragbarkeit medizinischer Evidenzlogiken auf pädagogische Kontexte (Hartmann, 2012, 2016; Terhart, 2011). Insbesondere in der Sprachförderung, Sprachtherapie oder Sprachheilpädagogik werden daher kontextbezogene Designs wie Mixed-Methods, fallbasierte oder partizipative Verfahren häufig als geeigneter eingeschätzt, weil sie den komplexen, interaktiven Charakter sprachlicher Bildungsprozesse besser abbilden und die Wirksamkeit von Interventionen unter realen Praxisbedingungen erfassen können. Sie ermöglichen eine differenziertere Analyse, in der individuelle Entwicklungsverläufe, situative Bedingungen und professionelle Handlungsentscheidungen gleichermaßen berücksichtigt werden.

Vor diesem Hintergrund wurde KOMPAS II bewusst als RCT realisiert – nicht, um ein erweitertes Evidenzverständnis methodisch abzubilden, sondern um einen hypothesenprüfenden Wirksamkeitstest unter kontrollierten Bedingungen durchzuführen. Die Studie wurde als cluster-randomisierte Parallelgruppenstudie an einer Schweizer Primarschule (Kindergartenstufe; Altersbereich 4 bis 7 Jahre) unter realitätsnahen Bedingungen umgesetzt. Die Anforderungen interner Validität konnten erfüllt werden; gleichzeitig wurden in diesem RCT-basierten Studiendesign weder die qualitative, professionsbezogene Expertise noch individuelle Gruppenzuweisungen berücksichtigt.

Das Gesamtprojekt beruhte hingegen auf einem erweiterten Evidenzverständnis, welches Evidenz nicht allein über statistische Effektstärken definiert. Vielmehr wird Evidenz als systematisch gewonnene, theoriegestützte und kontextsensibel begründete Entscheidungsgrundlage verstanden (Biesta, 2007; Tuanaya et al., 2025). Dieses an Wirksamkeitsnachweisen orientierte Praxisverständnis geht ursprünglich auf die evidenzbasierte Medizin zurück, wie sie Sackett (1997) formuliert hat. Dort wird Evidenz als Zusammenspiel wissenschaftlicher Forschung (externe Evidenz), professioneller Erfahrung (interne Evidenz) und der Perspektiven sowie des sozialen Kontexts der Betroffenen beschrieben. Dieses Modell wurde in verschiedenen Disziplinen aufgegriffen und u.a. von Beushausen (2014; Beushausen & Grötzbach, 2018) für die Sprachtherapie adaptiert und für pädagogische Förderkontexte weitergedacht – insbesondere in Bezug auf die professionsgeleitete Integration unterschiedlicher Evidenzquellen in die Förderpraxis. Bereits Dodd (2007) reflektiert die Übertragbarkeit des Modells auf sprachtherapeutische Entscheidungsprozesse und betont die zentrale Rolle professioneller Einschätzung und klient:innenzentrierter Perspektiven.

Für die Arbeit mit den Kindern der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» genügt eine rein statistische Wirksamkeitsbewertung nicht; sie muss mit professionellen Einschätzungen sowie mit der Beteiligung der Kinder und ihrer Familien zusammengeführt werden (Sackett et al., 1996; Beushausen, 2016). In der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie wird evidenzbasierte Praxis zunehmend nicht nur als methodische Orientierung, sondern als handlungsleitender Bezugsrahmen gefordert, der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Förderkonzepten strukturiert (Beushausen, 2016; Schneider et al., 2012). Die KOMPAS-Studien griffen dies auf, indem sie kontrollierende Studiendesigns erprobend einsetzten und mit professioneller Expertise sowie partizipativen Elementen verbanden.

Dieses Verständnis der evidenzbasierten Praxis (EBP) differenziert professionsbezogen zwischen externer und interner Evidenz: Externe Evidenz wird durch Studienergebnisse bereitgestellt; interne Evidenz speist sich aus diagnostischen Urteilen, Kontextkenntnis und fortlaufender Reflexion der Fachpersonen sowie aus den wertgeleiteten Perspektiven der Adressat: innen (Sackett et al., 1996; Beushausen, 2016). EBP ist für professionsgeleitete Entscheidungen zentral, insbesondere dort, wo standardisierte Instrumente allein nicht ausreichen, um sprachlich-kommunikative Förderbedarfe im Alltag angemessen zu erfassen. Evidenz wird damit nicht nur als Ergebnis empirischer Forschung, sondern als dialogischer Prozess verstanden, in dem wissenschaftliche Befunde und professionelles Handeln systematisch aufeinander bezogen werden (Schneider et al., 2012).

Die KOMPAS-Studien sind damit nicht im Sinne klassischer Grundlagenforschung angelegt, sondern als angewandte Interventionsforschung, die unter realitätsnahen Bedingungen Aussagen zur Wirksamkeit eines spezifischen Förderkonzepts ermöglicht. Sie folgen einer forschungslogischen Linie, bei der auf eine theoriebasierte Konzeptentwicklung (vgl. Kapitel 4.1) eine gestufte empirische Überprüfung folgt – mit dem Ziel, belastbare Erkenntnisse zur Wirksamkeit von SPRINTdigital zu gewinnen.

Im Sinne der EBP im deutschsprachigen Raum ist es zentral, dass Förderkonzepte nicht nur wissenschaftlich fundiert, sondern auch praktisch anschlussfähig und professionsgeleitet begründet sind. Wie Sallat und Spreer (2018) betonen, sind insbesondere in der sprachheilpädagogischen Praxis theoriebasierte, differenzierende Einschätzungen sowie kontextsensibles diagnostisches Handeln unerlässlich. Die KOMPAS-Studie I verbindet diesen Anspruch mit begrenzter methodischer Strenge, indem sie sowohl standardisierte Verfahren als auch professionsgestützte Beobachtungen einbezieht – und liefert damit ein forschungspraktisches Beispiel für eine professionsgeleitete EBP im Feld der Sprachförderung.

Im Vergleich der beiden Hauptstudien zeigt sich, dass diese integrative Perspektive insbesondere in KOMPAS I zum Tragen kam – etwa durch eine gezielte Auswahl der Kinder sowie die

Möglichkeit, die Förderung flexibel auf den jeweiligen Bedarf abzustimmen. In KOMPAS II hingegen erfolgte die Zuteilung vollständig randomisiert, sodass pädagogische Einschätzungen nicht in die Gruppenzusammensetzung einfließen und die Umsetzung der Intervention strikt der vorab definierten Struktur folgte – obwohl beide Studien standardisierte Verfahren einsetzten. Die Erhebungsinstrumente zur kommunikativen Partizipation unterschieden sich jedoch und werden in den nachfolgenden Abschnitten im Zusammenhang mit der Beschreibung des Aufbaus und des methodischen Vorgehens der KOMPAS-Studien dargestellt. Die empirischen Ergebnisse und ihre Relevanz für das Dissertationsprojekt werden anschließend in Form von Publikationszusammenfassungen dargestellt.

Pilotierung des FBA 6–10

Den Ausgangspunkt für die KOMPAS-Studie bildete ein Vorprojekt, das die Eignung des Instruments «Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation» (FBA 6–10) für den Einsatz bei Kindern zwischen 3 und 7 Jahren prüfte. Der ursprünglich für 6 bis 10-jährige Kinder entwickelte Fragebogen wurde sprachlich vereinfacht, umformuliert und kontextualisiert. Ziel war es, eine valide und praktikable Erhebungsmethode zur Einschätzung der kommunikativen Teilhabe durch Kinder und Fachpersonen zu schaffen.

Das methodische Vorgehen umfasste eine qualitative Expert:innenbefragung mit 10 Fachpersonen aus Logopädie, schulischer Heilpädagogik und DaZ, welche Verständlichkeit, Relevanz und Altersangemessenheit der Items bewerteten. Eine überarbeitete Version wurde anschließend in einer Pilotstichprobe mit 50 Kindern eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass zahlreiche Items der Selbstbeurteilung für die Altersgruppe 4,6 - 5,11 Jahre ungeeignet sind, was zu einer umfassenden Revision führte. Insgesamt wurden 37 von 66 Items verändert, 9 vollständig gestrichen. Die so überarbeitete Version des FBA bildete die Grundlage für die Vorstudie im nachfolgenden Arbeitspaket.

Vorstudie: Sprachgruppenvergleich zur kommunikativen Partizipation

Im Vorprojekt Sprachgruppenvergleich wurde der revidierte FBA 6–10 eingesetzt, um die kommunikative Teilhabe von drei Gruppen zu vergleichen: einsprachig-deutschsprachige Kinder, Kinder mit DaZ sowie Kinder mit SES. Ziel war es, die Verortung der DaZ-Kinder innerhalb dieses Spektrums empirisch zu bestimmen und Hinweise auf spezifische Förderbedarfe zu gewinnen.

Die Selbsteinschätzungen der Kinder konnten nicht ausgewertet werden, da diese, wie die Antwortergebnisse zeigen, noch nicht über die nötigen metakognitiven und sprachlichen Fähigkeiten zur validen Selbstbeurteilung verfügen, was sich darin zeigte, dass viele Kinder die

Befragung abbrechen oder ausweichend reagierten, sodass eine valide Auswertung nicht möglich war (vgl. Publikation 1). Die Fremdeinschätzungen wurden durch Lehrkräfte vorgenommen, die über eine längere pädagogische Beziehung zu den Kindern verfügten. Die Daten von 132 Kindern wurden quantitativ ausgewertet. Die Kinder mit DaZ schnitten signifikant schlechter ab als die einsprachig-deutschsprachige Vergleichsgruppe, weisen jedoch keine signifikanten Unterschiede zur SES-Gruppe auf. Diese Ergebnisse liefern Hinweise auf ein erhöhtes Risiko reduzierter Teilhabechancen bei Kindern mit DaZ – unabhängig vom formalen Sprachstand. Der daraus resultierende Förderbedarf wurde in der Studie KOMPAS I gezielt adressiert.

KOMPAS I: Nicht-randomisierte Interventionsstudie

KOMPAS I ist die erste Interventionsstudie zur Überprüfung der Wirksamkeit des SPRINTdigital-Konzepts unter realen Bedingungen. Die Gruppenzuteilung erfolgte nicht-randomisiert, sondern durch die Fachpersonen, die Kinder mit hohem Sprachförderbedarf anhand definierter Kriterien sowie auf Basis der Ergebnisse des revidierten FBA-Verfahrens für die Interventionsgruppe auswählten. Die Kinder mit hohem Sprachförderbedarf nahmen zusätzlich zur regulären Förderung an der SPRINT-Intervention teil, während die Kinder ohne zusätzlichen Förderbedarf in der Kontrollgruppe ausschliesslich die herkömmliche DaZ-Förderung erhielten. Um den ethischen Anforderungen an Gleichbehandlung und Förderung aller Kinder gerecht zu werden, erhielten auch die Kinder der Kontrollgruppe nach Abschluss der Erhebungsphase eine SPRINT-Förderung.

Die Einschätzung des Förderbedarfs bildete eine zentrale Grundlage für die Auswahl der Kinder in KOMPAS I. Grundlage hierfür war die professionelle Beobachtung und diagnostische Einschätzung durch Fachpersonen im Kindergarten. Die Auswahl erfolgte auf Basis einer Kombination aus informeller Beurteilung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen im Alltag sowie dem FBA als Beobachtungsinstrument. Dieses Instrument wurde im Rahmen des Gesamtprojekts für die Zielgruppe der Kinder angepasst und pilotiert (vgl. Kapitel 4) und ermöglichte eine systematische Erfassung von Auffälligkeiten im Bereich pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten.

In der Praxis bedeutete dies, dass Kinder der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» gezielt der Interventionsgruppe zugewiesen wurden. Der Förderbedarf wurde somit nicht primär durch formale Diagnosen definiert, sondern durch kontextbezogene, professionell getragene Einschätzungen im Dialog zwischen Fachpersonen und Projektteam. Die Teilnahme war freiwillig; schriftliche Einwilligungen lagen vor. Erhebung und Auswertung erfolgten anonymisiert und datenschutzkonform.

Die Ergebnisse der Interventionsgruppe zeigen signifikante Verbesserungen in der kommunikativen Partizipation, was als Beleg für die Wirksamkeit von SPRINTdigital bewertet werden kann. Aufgrund der fehlenden Randomisierung und potenzieller Selektionsverzerrungen können die Ergebnisse jedoch nicht als Wirksamkeitsnachweis im Sinn eines RCT-Goldstandards gewertet werden. Sie bestätigen jedoch die Anschlussfähigkeit und Praxistauglichkeit von SPRINTdigital in der pädagogischen Alltagspraxis. Darüber hinaus verdeutlichen sie, dass Fachpersonen sehr gut in der Lage sind, den sprachlichen Förderbedarf von Kindern einzuschätzen.

KOMPAS II: Randomisierte kontrollierte Hauptstudie

Die vierte Phase bildete die randomisierte Hauptstudie KOMPAS II. Ziel war der Nachweis, dass das SPRINTdigital-Konzept unter kontrollierten Bedingungen zur Verbesserung kommunikativer Teilhabe beiträgt. Die Studie wurde als Parallelgruppen-RCT angelegt, wobei die Kindergruppen randomisiert der Interventions- oder Kontrollgruppe zugeteilt wurden.

In KOMPAS II kamen die standardisierten Instrumente FOCUS-G-34 (Neumann et al., 2018b) als primärer Endpunkt und als sekundärer Endpunkt CFCS (Hidecker, 2010) und LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) zum Einsatz, welche zur quantifizierenden Einschätzung der kommunikativen Teilhabe durch Eltern und Fachpersonen sowie der Erfassung der sprachstrukturellen Kompetenzen der Kinder diente (vgl. Ausführungen zu den Verfahren im nächsten Abschnitt). Die Randomisierung der Gruppen erfolgte dabei unabhängig vom individuellen Förderbedarf. Diese Unterschiede in der Einschlusslogik stehen im Zentrum der in Publikation 6 beschriebenen Ergebnisse und Wirkungskontraste. Die Teilnahme war freiwillig und erfolgte nach schriftlicher Einwilligung der Sorgeberechtigten; die Erhebung wurde anonymisiert und datenschutzkonform durchgeführt.

Das Verfahren LiSe-DaZ wurde als standardisiertes Einzeltestverfahren zur Erhebung sprachstruktureller Kompetenzen eingesetzt. Es erlaubt eine differenzierte Erfassung zentraler linguistischer Teilbereiche wie Sprachverständnis und Sprachproduktion bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Der Test wurde von geschulten Fachpersonen durchgeführt und ergänzt die partizipationsorientierte Perspektive von FOCUS-G-34 um sprachstrukturelle Daten. Zusätzlich wurde das *Communication Function Classification System* (CFCS) verwendet, um die kommunikative Kompetenz der Kinder im Alltag zu erheben. Die CFCS ist ein international etabliertes Klassifikationsinstrument, das die Effektivität und Verständlichkeit kommunikativen Verhaltens in fünf funktionalen Stufen beschreibt. Es erlaubt eine vergleichende Bewertung kommunikativer Fähigkeiten in unterschiedlichen Alltagssituationen.

Die Kombination mehrerer Verfahren erlaubt eine mehrdimensionale Betrachtung der Wirkung sprachförderlicher Interventionen auf sprachliches Handeln und kommunikative Teilhabe.

Die Interventionsgruppe erhielt über 14 Wochen (± 2) eine SPRINT-Förderung zusätzlich zum regulären DaZ-Angebot. Die Kontrollgruppe wurde mit dem regulären DaZ-Angebot gefördert.

Die Studie wurde mit rund 80 Kindern durchgeführt. Die Erhebungen erfolgten zu zwei Messzeitpunkten (T1/T2). Die Auswertung mittels Mixed-Effects-Modellen berücksichtigte Clustereffekte, was bedeutet, dass die Analysen die Abhängigkeit der Daten innerhalb der Gruppen (Kontrollgruppe und Interventionsgruppe) statistisch kontrollierten. Die Ergebnisse zeigten positive Veränderungen, insbesondere bei Kindern mit mittlerem bis hohem Förderbedarf, jedoch ohne signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe auf Gruppenebene.

Methodologische Einordnung und Beitrag zum Dissertationsprojekt

Die KOMPAS-Studienreihe ist eine zentrale empirische Grundlage des Dissertationsprojekts. Methodologisch verbindet sie kontrollierende, hypothesenprüfende Designs mit partizipativen Ansätzen aus der Konzeptentwicklung (vgl. Kapitel 4.1). Die schrittweise Forschungslogik – von der Instrumentenentwicklung über Vergleichsstudien bis zur randomisierten Evaluation – ermöglicht eine fundierte empirische Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit des SPRINTdigital-Konzepts. Diese Vorgehensweise der Einschätzung stellt aber auch ein zentrales Spannungsfeld dar, das insbesondere im Vergleich der beiden Studien methodologisch wie professionsethisch bedeutsam ist und in der Dissertation in Kapitel 5 diskutiert wird.

Die Ergebnisse der KOMPAS-Studien stärken die Evidenzbasis für die Förderung der kommunikativen Partizipation mit SPRINTdigital. Damit bilden sie die Grundlage für die nachfolgenden Publikationszusammenfassungen, in denen zentrale Erkenntnisse dargestellt werden. Zielgruppe ist hier im Unterschied zu den Publikationen P1 bis P3 die Scientific Community.

4.2.1 Zusammenfassung der Publikationen zur Evaluation von SPRINTdigital in KOMPAS

Publikation 4: Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich. Sammann, K., Sdogé, A., Von Allmen, D. (2023). peer reviewed, Zeitschrift *Forschung Sprache*, 1/2023

Die empirische Publikation «Kommunikative Partizipation: ein Sprachgruppenvergleich» (Sammann et al., 2023) analysiert im Rahmen der KOMPAS-Studien die kommunikative Partizipation von Kindergartenkindern mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen im

quantitativen Vergleich. Untersucht wurden drei Gruppen von Kindern: einsprachig deutschsprachige Kinder, Kinder mit DaZ sowie Kinder mit einer SES. Ziel war es, auf Basis standardisierter Fremdeinschätzungen gruppenspezifische Unterschiede in der kommunikativen Teilhabe zu identifizieren und daraus Hinweise auf Risiken und Förderbedarfe abzuleiten.

Die theoretische Rahmung basiert auf dem Modell der ICF und ICF-CY (WHO 2019, 2007), das kommunikative Teilhabe als soziale Beteiligung an alltäglichen Interaktionen versteht (vgl. Kapitel 2).

Die Studie wurde als Querschnittsuntersuchung mit einer Stichprobe von N = 132 Kindern durchgeführt. Die kommunikative Partizipation wurde mithilfe des überarbeiteten FBA 6–10 (vgl. Kapitel 4.2) erhoben, den pädagogische Fachpersonen nach einer Einführung durch die Projektleitung und anschließender längerer Beobachtungsphase der Kinder ausfüllten. Die ursprünglich vorgesehenen Selbsteinschätzungen der Kinder erwiesen sich als nicht auswertbar, da die Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren noch nicht über ausreichend metakognitive Kompetenzen zur validen Selbstbeurteilung verfügten. Die Datenauswertung erfolgte mittels einfaktorieller Varianzanalysen und Bonferroni-korrigierter Post-hoc-Tests, um Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen zu prüfen und mögliche Gruppenunterschiede kontrolliert auf Signifikanz zu testen.

Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen: Einsprachig deutschsprachige Kinder erzielten durchgängig höhere Werte in der kommunikativen Partizipation als Kinder mit DaZ oder SES. Zwischen der DaZ-Gruppe und der SES-Gruppe fanden sich keine signifikanten Unterschiede. Dies weist darauf hin, dass Kinder mit DaZ – unabhängig vom sprachstrukturellen Entwicklungsstand – von einem erhöhten Risiko eingeschränkter Teilhabe betroffen sein können.

Diese Befunde stützen die Annahme, dass kommunikative Partizipation nicht allein durch diagnostizierte Sprachauffälligkeiten erklärbar ist, sondern wesentlich von kontextuellen und interaktionellen Bedingungen im pädagogischen Alltag mitgeprägt wird. Damit wird die Notwendigkeit deutlich, Förderangebote nicht nur an sprachliche Defizite zu knüpfen, sondern auch an die realen kommunikativen Partizipationsmöglichkeiten in Alltagssituationen.

Vor diesem Hintergrund leistet die in der Publikation beschriebene Teilstudie einen empirisch fundierten Beitrag zur konzeptionellen Entwicklung des SPRINTdigital-Konzepts: Sie zeigt die Relevanz einer Sprachförderung auf, die auch auf die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen und weniger auf sprachstrukturelle Kompetenzen fokussiert, insbesondere für Kinder der Zielgruppe. Sie trägt damit zur Validierung der Zielgrösse «kommunikative Partizipation» als zentralem Referenzpunkt in der Sprachförderung bei.

Publikation 5: Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS-G-34. Sammann, K., Schäli, S., Sodogé, A. (2025). Zeitschrift *forum:logopädie*, 1/2025

Die Publikation «Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS-G-34» (Sammann et al., 2025) analysiert die diagnostische Erfassung kommunikativer Teilhabe mithilfe des Instruments FOCUS-G-34 (Neumann et al., 2018b), basierend auf den Daten aus KOMPAS II. Während die Erhebung ursprünglich Teil der Wirksamkeitsevaluation des SPRINTdigital-Konzepts war, rückt die vorliegende Publikation den gezielten Einbezug der elterlichen Perspektive in den Fokus. Ziel ist es, Verständlichkeit, Anschlussfähigkeit und praktische Anwendbarkeit des FOCUS-G-34 aus Sicht von Eltern mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen zu untersuchen – und zu bewerten, inwiefern das Instrument als sozial valides Verfahren zur Einschätzung kommunikativer Teilhabe bei Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren eingesetzt werden kann. Hierfür wurde der gesamte FOCUS-G-34 nach Rücksprache mit dem kanadischen Verlag CanChild, der bisher die Anleitungen des Fragebogens in mehreren Sprachen anbietet, vom Projektteam in neun weitere Sprachen übersetzt³; jedes Item stand den Eltern somit digital in schriftlicher Form und als Audiodatei zur Verfügung. Die Publikation unterstreicht, dass eine evidenzbasierte Diagnostik im Kontext sprachlich und kulturell vielfältiger Lebenswelten nicht ohne die Perspektive der Eltern gedacht werden kann und die Berücksichtigung der Einschätzung der Eltern eine hohe Relevanz für Wissenschaft und Praxis hat. Methodisch basiert die Publikation auf einer multiperspektivischen Analyse. Die elterlichen Einschätzungen mit FOCUS-G-34 wurden im Rahmen von KOMPAS II an zwei Messzeitpunkten – zu Beginn und am Ende der vierzehnwöchigen Förderphase (± 2) mit SPRINTdigital – erhoben. Ergänzend wurden qualitative Rückmeldungen zur Verständlichkeit und Anwendbarkeit der mehrsprachigen Skala gesammelt. Die Stichprobe umfasst 66 Eltern, deren Einschätzungen in zehn verschiedenen Sprachen erhoben wurden. Im Mittelpunkt der methodischen Reflexion stehen Fragen der sprachlichen Zugänglichkeit und Verständnissicherung bei Familien mit unterschiedlichem Bildungs- und Herkunftshintergrund.

Die Ergebnisse zeigen, dass der FOCUS-G-34 zentrale Dimensionen kommunikativer Teilhabe für die Förderpraxis sichtbar machen kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Instrument nur dann zuverlässig einsetzbar ist, wenn sprachlich angepasste und auditiv unterstützte Varianten zur Verfügung stehen und die Eltern in ihrer Erstsprache bzw. einer ihnen naheliegenden Sprache adressieren. Publikation 5 formuliert auf dieser Grundlage Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Verfahrens – insbesondere im Hinblick auf die digitale und mehrsprachige Gestaltung für einen chancengerechten Zugang.

³ Die Auswahl der Sprachen erfolgte auf Basis der Häufigkeit der von den Familien angegebenen Erstsprachen.

Im Rahmen der Dissertation leistet diese Realisierung und die dazugehörige Publikation einen methodisch fundierten Beitrag zur Validierung des FOCUS-G-34 als diagnostisches Instrument für kommunikative Partizipation. Sie stärkt die Argumentation, kommunikative Partizipation nicht nur als Förderziel, sondern auch als sozial valides Kriterium in der Förderdiagnostik zu verankern. Indem die Studie die elterliche Perspektive berücksichtigt und sprachliche Vielfalt nicht als Barriere, sondern als Ressource diagnostischer Zugänge begreift, erweitert sie die bisherigen Arbeiten um eine zentrale partizipative und kultursensible Dimension.

Publikation 6: Kommunikative Partizipation und Sprachförderung. Sammann, K., Sdogé, A., Schäli, S., Von Allmen, D. (2026). peer reviewed angenommen, Zeitschrift *Praxis Sprache*, i.V. 1/2026

Die Publikation «Kommunikative Partizipation und Sprachförderung: Kann die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren durch Sprachförderung mit SPRINTdigital verbessert werden» (Sammann et al., i.V. 2026) vergleicht KOMPAS I (nicht-randomisiert kontrollierte Interventionsstudie) und KOMPAS II (randomisierte kontrollierte Interventionsstudie) mit dem Ziel, die Wirksamkeit des SPRINTdigital-Konzepts unter unterschiedlichen methodischen Bedingungen systematisch zu prüfen und einzuordnen. Beide Studien verwenden ein Mixed-Methods-Vorgehen mit Schwerpunkt auf quantitativen Analysen und kontextsensiblen Begleitbefunden. KOMPAS I untersuchte SPRINTdigital unter praxisnahen Idealbedingungen mit bedarfsorientierter Zuweisung: Kinder mit ausgeprägtem Förderbedarf bzw. mit Verdacht auf eine sprachliche Beeinträchtigung wurden der Interventionsgruppe zugeteilt, die Kontrollgruppe bestand aus mehrsprachigen Kindern im regulären DaZ-Unterricht (N = 67 nach Datenbereinigung). KOMPAS II implementierte demgegenüber eine randomisierte Parallelgruppenzuteilung innerhalb einer heterogenen DaZ-Kohorte (N = 111; mehrere Kindergärten), um Verzerrungen zu minimieren und die externe Validität zu stärken. In beiden Projekten erhielten alle Kinder einmal pro Woche 45 bis 60 Minuten DaZ-Unterricht und die Interventionsgruppen nahmen zusätzlich einmal wöchentlich an der SPRINTdigital-Förderung teil (manualisiert, mit bedarfsgeleiteter Auswahl von Einheiten). Die Erfassung der kommunikativen Partizipation erfolgte in KOMPAS I über die adaptierte FBA-6–10-Version als Fremdeinschätzung durch Lehrpersonen (eine pilotierte Selbsteinschätzung jüngerer Kinder erwies sich als nicht verlässlich und wurde verworfen; vgl. Kapitel 4.2). KOMPAS II setzte als Primärendpunkt den FOCUS-G-34 ein (Beurteilungen durch Lehrpersonen und Eltern zu T1/T2). Um die Teilhabe zu erhöhen, wurde der Elternfragebogen zusätzlich in neun weitere Sprachen übersetzt (vgl. Publikation 5). Ergänzend wurden in KOMPAS II das kommunikative Funktionsniveau (CFCS) sowie sprachstrukturelle Kompetenzen mit LiSe-DaZ (Sprachproduktion und Sprachverständnis) erhoben.

Analytisch prüften beide Studien mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung, ob die Interventionsgruppen stärkere Zugewinne zeigen (Interaktion Messzeitpunkt \times Gruppe); in KOMPAS II wurden zusätzlich Zusammenhänge zwischen CFCS-Ausgangsniveau und FOCUS-Veränderung sowie mögliche Veränderungen in LiSe-DaZ untersucht.

Zur Sicherung der externen Validität wurden Kontext- und Umsetzungsfaktoren ausdrücklich mitgedacht: Die Interventionen variierten hinsichtlich Setting (Kleingruppen), Durchführenden (Lehrpersonen/therapeutisch geschulte Fachpersonen versus geschulte Studierende), Dosis und Teilnahme sowie institutioneller Rahmenbedingungen (heterogene DaZ-Praxis). Zudem wurde der Elternfragebogen mehrsprachig bereitgestellt. Die Befunde sprechen dafür, dass Teilnahmedauer, Umsetzungsqualität und lokale Unterrichtspraxis die Wirkung mitbestimmen, während ein systematischer Förderpersonen-Effekt nicht nachweisbar war. Damit rücken Umwelt- und Kontextbedingungen als erklärende Faktoren für die Varianz der Partizipationsgewinne in den Fokus.

Die Ergebnisse zeigen über beide Projekte hinweg eine Verbesserung der kommunikativen Partizipation im Zeitverlauf; in KOMPAS I fällt dieser Zugewinn in der Interventionsgruppe signifikant stärker aus (u.a. $F(1,65) = 17.90$, $p < .001$), obwohl diese Gruppe zu Beginn niedriger startete und nach der Förderung das Niveau der Kontrollgruppe erreichte. In KOMPAS II finden sich deutliche Zeiteffekte in den Ratings von Lehrpersonen (z.B. $F(1,109) = 68.53$, $p < .001$) und Eltern (z.B. $F(1,28) = 5.59$, $p = .025$), jedoch keine signifikanten Gruppenunterschiede; die Verbesserungen verlaufen somit in Experimental- und Kontrollgruppe parallel. Ein kleiner, aber signifikanter Zusammenhang weist darauf hin, dass Kinder mit niedrigerem kommunikativem Funktionsniveau zu T1 größere Zugewinne im FOCUS erzielen ($r_s = .191$, $p = .044$). Für die sprachstrukturellen Maße zeigen sich keine gruppenspezifischen Veränderungen (z.B. LiSe-DaZ Syntax: $F(1,80) = 0.31$, $p = .578$); auch ein systematischer Interventionseffekt lässt sich nicht nachweisen (MANOVA u.a. $F(9,40) = 1.366$, $p = .236$). Die Differenzen zwischen KOMPAS I und KOMPAS II sind vor allem über die Einschlusslogiken und Messinstrumente erklärbar: Während KOMPAS I gezielt Kinder mit hohem Förderbedarf adressiert (passungsorientierte Zuweisung unter Realbedingungen) und damit größere Effekte sichtbar macht, randomisiert KOMPAS II eine breite Stichprobe, in der Effekte bei relativ kurzer Förderdauer eher verwässern; hinzu kommt der Instrumentenwechsel vom FBA zu FOCUS-G-34. Insgesamt stützt die Publikation die Annahme, dass das Förderkonzept-SPRINTdigital die kommunikative Partizipation verbessert – insbesondere bei Kindern mit hohem Bedarf – und zeigt zugleich die Grenzen kurzer Förderzeiträume und breit gestreuter Stichproben auf. Methodisch verweist sie auf die Notwendigkeit klarer Einschlusskriterien, ausreichender Dosis und sorgfältiger Implementierung sowie auf die Bedeutung, Wirkungen auf kommunikative Partizipation mit designsensiblen, mehrperspektivischen Zugängen weiter zu prüfen. Damit bietet die Arbeit – vor

dem Hintergrund der nach wie vor begrenzten Zahl evaluierter Förderkonzepte im deutschsprachigen Raum – eine integrative, evidenzorientierte Einordnung der SPRINTdigital-Wirksamkeit und verbindet konzeptuelle Entwicklung, diagnostische Fundierung sowie empirische Evaluation in einer Weise, die für Forschung und Praxis anschlussfähig ist.

4.2.2 Gemeinsamer Beitrag der drei Publikationen

Die zwei empirischen Publikationen sowie die Publikation mit diagnostischem Bezug, die für die vorliegende Dissertation auf Basis der Daten der KOMPAS-Studienreihe entstanden sind, verdeutlichen die methodische Vielfalt und inhaltliche Breite des Gesamtprojekts. Sie greifen unterschiedliche methodische Zugänge, Zielsetzungen und Erkenntnisebenen der Studien auf und verdichten sie zu eigenständigen wissenschaftlichen Beiträgen.

In ihrer Gesamtheit zeigen die Publikationen, wie pragmatisch-kommunikative Förderung theoriegeleitet operationalisiert, praxisnah erfasst und umgesetzt sowie mit empirischen Methoden überprüft werden kann. Sie bilden damit das methodische und inhaltliche Fundament der Dissertation und belegen, wie das partizipativ und praxisnah entwickelte SPRINTdigital-Konzept durch wissenschaftliche Begleitforschung fundiert überprüft werden konnte – mit dem Ziel, einen substanziellen Beitrag zur Weiterentwicklung evidenzbasierter Sprachförderung zu leisten und Kindern der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» wirksame Teilhabechancen zu eröffnen.

4.3 Zentrale Ergebnisse der Studien auf einen Blick

Die bisherigen Abschnitte haben die Entwicklung des Förderkonzepts SPRINTdigital (Kapitel 4.1) und die methodische Anlage der KOMPAS-Studien (Kapitel 4.2) im Detail beschrieben sowie die sechs Publikationen, die im Rahmen der Dissertation entstanden sind, zusammenfassend vorgestellt. Zur besseren Übersicht werden in diesem Kapitel die zentralen Ergebnisse der einzelnen Projektteile systematisch zusammengefasst. Tabelle 3 verknüpft damit die leitenden Fragestellungen mit den jeweiligen Befunden und macht sichtbar, welche empirischen Erkenntnisse aus den Projekten SPRINT und KOMPAS hervorgegangen sind. Während die Einzelergebnisse jeweils in den Publikationen diskutiert wurden, bietet die folgende Tabelle eine komprimierte Übersicht, die zugleich die Grundlage für die in Kapitel 5 entwickelten Erkenntnisse und Leitgedanken bildet.

Der Geltungsbereich wird durch die ausgewiesenen Rahmenbedingungen bestimmt (u.a. Implementierungsgrad, Frequenz, institutionelle Rhythmen, Zuweisungslogiken) und bezieht sich auf das untersuchte Schweizer Setting im Kanton Zürich (Primarschule/Kindergarten). Generalisierungen auf andere Kontexte sind sorgfältig zu prüfen.

4. Methodische Zugänge und Zusammenfassung der Publikationen

Tabelle 3 Übersicht Studienergebnisse aus den vier Projektteilen

Projektteil	Zielsetzung	Fragestellung(en)	Studienergebnisse	Publikationen
Entwicklungsprojekt (SPRINT)	Entwicklung eines theoretisch fundierten und praxistauglichen Konzepts zur Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS».	Wie muss ein theoriebasiertes Sprachförderkonzept aufgebaut und gestaltet sein, damit es in der Praxis eingesetzt werden kann und wirksam ist?	Entwicklung eines kontextsensiblen, digital zugänglichen Konzepts; positive Rückmeldungen aus der Praxis; innovativ durch Fokus auf kommunikative Partizipation.	<p>P1: SPRINTdigital: Konzept</p> <p>P2: Pragmatische Kompetenz & kommunikative Partizipation</p> <p>P3: Didaktik & Praxiseinsatz SPRINTdigital</p>
Pilotierung (FBA 6–10) & Vorprojekt (Sprachgruppenvergleich)	<p>Anpassung des Erhebungsinstruments FBA 6–10. Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation an die Zielgruppe der 4 bis 7-jährigen Kinder.</p> <p>Empirischer Sprachgruppenvergleich.</p>	<p>Ist das angepasste FBA 6–10 zur Selbsteinschätzung zur Erfassung kommunikativer Partizipation durch Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren geeignet?</p> <p>Unterscheidet sich die kommunikative Partizipation zwischen mehrsprachigen Kindern mit DaZ, Kindern mit SES und einsprachig deutschsprachigen Kindern?</p>	<p>FBA 6–10 in Teilen geeignet, jedoch nicht valide < 6 Jahre.</p> <p>Sprachgruppenvergleich: Kinder mit SES und DaZ partizipieren signifikant weniger als sprachtypisch entwickelte Kinder.</p>	P4: Sprachgruppenvergleich

4. Methodische Zugänge und Zusammenfassung der Publikationen

Projektteil	Zielsetzung	Fragestellung(en)	Studienergebnisse	Publikationen
KOMPAS I (nRCT, Zuteilung durch Fachpersonen)	Evaluation der Wirkung des SPRINTdigital-Konzepts auf die kommunikative Partizipation der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» im Rahmen einer nicht-randomisierten Zuteilung (nRCT).	Verbessert die Förderung mit SPRINTdigital die kommunikative Partizipation der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS»?	Signifikante Verbesserungen der kommunikativen Partizipation, besonders bei Kindern mit hohem Förderbedarf.	P6: Wirksamkeit SPRINT: KOMPAS I/II
KOMPAS II (RCT, randomisierte Zuteilung)	Evaluation der Wirkung des SPRINTdigital-Konzepts auf die kommunikative Partizipation der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» im Rahmen einer randomisierten Studie (RCT).	<p>Verbessert die Förderung mit SPRINTdigital die kommunikative Partizipation der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS»?</p> <p>Ist das kommunikative Funktionsniveau zu Beginn der Förderphase mit einer Verbesserung der Partizipation assoziiert?</p> <p>Verbessert SPRINTdigital die Sprachproduktion (Syntax, Morphologie, Lexikon) bei mehrsprachigen Kindern mit DaZ?</p>	<p>Nur leichte, nicht signifikante Verbesserungen in der Partizipation.</p> <p>Kinder mit niedrigerem Funktionsniveau profitierten stärker.</p> <p>Keine signifikanten Effekte in der Sprachproduktion.</p>	<p>P5: FOCUS-G-34: multilingual</p> <p>P6: Wirksamkeit SPRINTdigital: KOMPAS I/II</p>

4. Methodische Zugänge und Zusammenfassung der Publikationen

Die Ergebnisübersicht der Studien verdeutlicht, dass SPRINTdigital als kontextsensibles Förderkonzept erfolgreich entwickelt und praxistauglich erprobt wurde, dass die Validierung von Erhebungsinstrumenten und Sprachgruppenvergleichen zentrale methodische Vorarbeiten leisten konnte und dass die beiden KOMPAS-Studien differenzierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit erbrachten. Während KOMPAS I deutliche Zugewinne in der kommunikativen Partizipation aufzeigt, verdeutlicht KOMPAS II die Chancen und Grenzen randomisierter Designs im sonderpädagogischen Kontext sowie die Bedeutung kontextsensibler Zuweisungs- und Umsetzungsbedingungen.

5. Ergebnisse, Diskussion und Forschungsdesiderate

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Dissertation zusammengeführt, diskutiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Das Kapitel bündelt methodische, theoretische und praxisrelevante Aspekte, die im Verlauf der Arbeit – insbesondere in den Publikationen sowie den Teilstudien der Projekte SPRINT und KOMPAS – als bedeutsam identifiziert wurden. Die Darstellung erfolgt zweistufig: Zunächst zeigt Abschnitt 5.1, aus welchen theoretischen, empirischen und publikationsbezogenen Bausteinen die fünf zentralen Ergebnisse abgeleitet sind. Daran anschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 5.2 in thematisch fokussierten Leitgedanken vertiefend diskutiert und zukünftige Forschungsthemen im Sinne eines Ausblicks aufgezeigt. Jeder Leitgedanke folgt derselben Argumentationslogik: Ausgangspunkt und Relevanz; wissenschaftlicher Diskurs und theoretischer Bezugsrahmen; empirischer Bezug; methodische Reflexion und Einordnung; Konsequenzen für eine evidenzorientierte Praxis. Zum Schluss folgt in Kapitel 5.3 die Beantwortung der Fragestellung.

5.1 Herleitung der fünf zentralen Ergebnisse

Die Herleitung der fünf zentralen Ergebnisse (E1–E5) stützt sich auf die Grundlagenbeiträge und empirischen Befunde, die in den vorangehenden Kapiteln dargestellt wurden.

Hinweis zur Einordnung der Herleitung der Ergebnisse: In dieser Arbeit gelten pragmatisch-kommunikative Kompetenzen als Wirkmechanismen und kommunikative Partizipation als Zielgröße, sie sind nicht deckungsgleich (vgl. Kapitel 2 und 4). Positive Effekte der kommunikativen Partizipation belegen den Zielerfolg (vgl. Tabelle 3 in Kapitel 4.3). Effekte der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen werden hier nicht empirisch ausgewiesen, sondern theoriebasiert hergeleitet, da keine direkte Messung vorliegt. Zirkularität wird vermieden, indem kommunikative Partizipation über teilhabeorientierte Kriterien ausgewiesen wird.

Ergebnis (E1) – Partizipation als Primär-Outcome: theoretisch verankert, empirisch randständig

E1 zeigt, dass die Zielgröße «kommunikative Partizipation» zwar in ICF/ICF-CY und AWMF verankert ist, empirisch jedoch bislang randständig bleibt. Die unzureichende Studienlage lässt sich auf die hohe Komplexität des Forschungsgegenstands und die damit verbundenen methodischen Herausforderungen zurückführen. Der Forschungsbedarf ist entsprechend hoch, insbesondere angesichts des potenziellen Nutzens für die Praxis der Sprachförderung und -therapie. Der nachgewiesene signifikante Nachteil von Kindern mit DaZ und SES im

Sprachgruppenvergleich sowie das Muster KOMPAS I (signifikante Zugewinne, vor allem bei hohem Förderbedarf) versus KOMPAS II (geringere bzw. nicht signifikante Effekte) verdeutlichen diesen Bedarf und unterstreichen die zu erwartende Relevanz für die Praxis (P4, P6; KOMPAS I/II).

Ergebnis 2 (E2) – Beeinflussbarkeit der kommunikativen Partizipation durch kontextsensible Förderung (SPRINTdigital)

E2 sieht in SPRINTdigital ein kontextsensibles, digital zugängliches Förderkonzept, das bei praxisnaher Evaluation (Realbedingungen) zu signifikanten Verbesserungen der kommunikativen Partizipation bei mehrsprachigen Kindern mit DaZ und hohem sprachlichen Förderbedarf führt. Bemerkenswert ist, dass diese Fördereffekte nicht gleichzeitig mit einer Zunahme sprachstruktureller Kompetenzen verbunden sind (P1, P3; KOMPAS I/II).

Ergebnis 3 (E3) – Komplementäre Evidenz: Design-Based-Research, praxisnahe Evaluation und kontrollierte Designs

E3 verdeutlicht die komplementäre Logik der KOMPAS-Studien, die praxisnahe Entwicklungsarbeit mit kontrollierter Wirksamkeitsprüfung verbinden (vgl. Kapitel 4). Der Design-Based-Research-Prozess mit Co-Design-Elementen ermöglicht es, Förderansätze gemeinsam mit Fachpersonen zu entwickeln, zu erproben und laufend an reale Bedingungen anzupassen. Die anschließenden kontrollierten Studien (nRCT, RCT) prüfen deren Wirksamkeit unter vergleichbaren Bedingungen. Dadurch entsteht eine pädagogisch fundierte Evidenzbasis, die nicht nur Wirksamkeit nachweist, sondern auch aufzeigt, wie und unter welchen Bedingungen gelingende Förderung entsteht. Entwicklung und Evaluation greifen ineinander und sichern gemeinsam den Transfer zwischen Praxis, Theorie und empirischer Prüfung (vgl. P1; KOMPAS I/II).

Ergebnis 4 (E4) – Messlogik und Perspektivenvielfalt in der Erfassung kommunikativer Partizipation

E4 bezieht sich auf die Frage der Optimierung der Erfassung latenter Konstrukte wie kommunikative Partizipation. Als latente Variable ist die Teilhabe an Kommunikation nicht direkt messbar und muss daher über eine indikatorenbasierte Operationalisierung erfasst werden. Die Validität der Messung kann durch die Beurteilung aus der Perspektive verschiedener

Beobachter:innen und der Selbsteinschätzung erhöht werden. Verfahren zur validen Selbsteinschätzung von Kindern unter 6 Jahren sind ein Desiderat. Die multilingual und digital erhobene Elternperspektive via FOCUS-G-34 in KOMPAS II leistet einen Beitrag zur Einlösung dieses Anspruchs. Damit wird die Einbindung unterschiedlicher Perspektiven zur Grundlage einer kindgerechten und kontextsensiblen Beurteilung der kommunikativen Teilhabe.

Ergebnis 5 (E5) – Grenzen der RCT-Logik und Einfluss von Kontext- und Zuweisungsfaktoren

E5 wird im Binnenvergleich KOMPAS I (praxisnah, signifikant) versus KOMPAS II (randomisiert mit abgeschwächten Partizipationseffekten; keine Effekte auf die Sprachproduktion) sichtbar. Die Befunde markieren Grenzen klassischer RCT-Studien sowie den Einfluss von Kontext- und Zuweisungsfaktoren auf Forschungsergebnisse (P6; KOMPAS I/II). Sie sind ein zusätzlicher Beleg für die Relevanz von Methoden-Triangulationen bei der Bearbeitung von pädagogischen und sonderpädagogischen Forschungsfragen.

Tabelle 4 verdichtet die Grundlagenbeiträge und empirischen Befunde zu den hier benannten fünf zentralen Ergebnissen (E1–E5) aus Theorie (Kapitel 2–3), der Entwicklung von SPRINT-digital, Pilot/FBA, KOMPAS I/II sowie den Publikationen P1–P6. Alle Detailbelege z.B. methodische Einzelheiten sind in Kapitel 4 dokumentiert und werden hier nicht wiederholt.

5. Ergebnisse, Diskussion und Forschungsdesiderate

Tabelle 4 Herleitung der fünf zentralen Ergebnisse und ihre Quellen

Ergebnis	Theorie	SPRINT	Pilot/FBA	KOMPAS I/II	Publikationen
E1: Partizipation als Primär-Outcome: theoretisch verankert, empirisch randständig.	ICF/ICF-CY; AWMF-Leitlinie 2022; Kommunikative Partizipation; Empirie zu Relevanz/Einflussfaktoren; vgl. Kap. 2, 3.	–	Signifikante Unterschiede: DaZ/SES < monolingual (Relevanz/Bedarfsbegründung).	I: Signifikante Gesamtverbesserungen, besonders stark bei Kindern mit hohem Förderbedarf. II: Keine signifikanten Effekte.	P2: Pragmatische Kompetenz & kommunikative Partizipation. P4: Sprachgruppenvergleich P6: Wirksamkeit SPRINTdigital: KOMPAS I/II.
E2: Beeinflussbarkeit der kommunikativen Partizipation durch kontextsensible Förderung (SPRINTdigital).	Zweitspracherwerb/DaZ; SES und DaZ; mehrsprachigkeitssensible Didaktik; Spiel-, Handlungs-, Bewegungsorientierung; Partizipationsbezug; vgl. Kap.2,3.	SPRINTdigital entwickelt; positive Praxisrückmeldungen.	–	I: Signifikante Verbesserung (Realbedingungen). II: Keine signifikanten Effekte; keine Effekte auf Sprachproduktion (LiSe-DaZ).	P1: SPRINTdigital: Förderkonzept. P3: Didaktik & Praxiseinsatz SPRINTdigital. P6: Wirksamkeit SPRINTdigital: KOMPAS I/II.
E3: Komplementäre Evidenz: Design-Based Research, praxisnahe Evaluation und kontrollierte Designs.	Methodologie vgl. Kap. 4 DBR-Ansatz.	DBR-Zyklen und Co-Design dokumentiert.	–	I: Evaluation ergänzt die Entwicklung (praxisnahe Wirksamkeit). II: Kontrollierte Designs ergänzen die Entwicklung (Grenzen sichtbar).	P1: SPRINTdigital: Förderkonzept.
E4: Messlogik und Perspektivenvielfalt in der Erfassung kommunikativer Partizipation.	UN-Kinderrechte; Forschung zu kindlicher Selbsteinschätzung/Metakognition; vgl. Kap. 2–3.	–	Selbsteinschätzung < 6 Jahre nicht valide (FBA-Anpassung nicht auswertbar).	I: FBA Selbsteinschätzung nicht auswertbar. II: Elternperspektive via FOCUS-G-34 (multilingual) einbezogen.	P4: Sprachgruppenvergleich P5: FOCUS-G-34: multilingual.
E5: Grenzen der RCT-Logik; Einfluss von Kontext- und Zuweisungsfaktoren.	Debatte in der Bildungsforschung; vgl. Kap. 3.	–	–	I: Praxisnahe Evaluation signifikante, positive Effekte. II: Kontrollierte Evaluation abgeschwächte Effekte.	P6: Wirksamkeit SPRINTdigital: KOMPAS I/II.

5.2 Ergebnisdiskussion und Ausblick

Ausgehend von der Herleitung der fünf Ergebnisse (E1–E5) werden die Ergebnisse hier in Form von Leitgedanken diskutiert. Jeder Leitgedanke weist den Bezug zu Theorie, Empirie, KOMPAS I/II sowie den für diese Dissertation erstellten Publikationen (P1–P6) aus, ordnet die Inhalte theoretisch-methodisch ein und leitet zukünftige Fragestellungen für Forschung und Praxis ab.

Leitgedanke 1:

Kommunikative Partizipation ist ein zentrales Ziel von Sprachtherapie und Sprachförderung. Viele Fragen müssen noch geklärt werden, damit wirksame Therapie und Förderung konzipiert werden kann.

Die Analyse der Fachliteratur hat ein eindeutiges Ergebnis: Aus dem Blickwinkel der Sonderpädagogik ist Partizipation mit Bezug zum Rahmenkonzept der ICF (WHO, 2007, 2019) das übergeordnete Ziel aller rehabilitativer Maßnahmen (Biewer, 2017). Kommunikative Partizipation ist ein Teilbereich der gesellschaftlichen Partizipation, der im Fokus der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik verortet ist. Wie in Kapitel 2 ausgeführt, ist das übergeordnete Ziel der Sprachtherapie gemäss der Leitlinien der AWMF «der Aufbau, die Erweiterung und/oder der Erhalt sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten und die Sicherstellung oder Herstellung gesellschaftlicher Partizipation im Alltag» (AWMF, 2022, S. 16). Genauso dienen die Maßnahmen zur Sprachförderung der Verbesserung der kommunikativen Partizipation. Es geht um den Erwerb und die Entwicklung von Sprache, und insbesondere bei Personen mit erschwertem Zugang zur Bildungssprache, um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, von sozialer Integration und kommunikativer Partizipation (Becker-Mrotzek et al., 2023; Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Heppt & Schröter, 2023; Kultusministerkonferenz (KMK), 2019).

Internationale Studien (Cunningham et al., 2018; Lindsay & Dockrell, 2004; Roulstone et al., 2012; Singer et al., 2024; Thomas-Stonell et al., 2010) zeigen, dass sowohl für Eltern als auch für Therapeut:innen von Kindern mit SES die Verbesserung der kommunikativen Partizipation ein bedeutsames Ergebnis einer sprachtherapeutischen Intervention ist. Zur Einschätzung der Bedeutung von kommunikativer Partizipation als Resultat von Sprachförderung für mehrsprachige Kinder mit DaZ von Eltern und Fachpersonen liegen bisher jedoch keine Studien vor. Im Gegensatz zur postulierten Bedeutung ist aber festzuhalten, dass die Auswirkungen von Interventionen auf die kommunikative Partizipation in der Forschung immer noch ein Randthema darstellen, obwohl es einige neuere Studien (Duinmeijer et al., 2025; Singer et al., 2024; Stanojevic, 2024; Ullrich & Marten, 2025) zum Themenkreis gibt. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse der Studien zu den Auswirkungen von Interventionen auf die kommunikative

Partizipation von Kindern mit SES heterogen sind, sodass keine klare Aussage über deren Wirksamkeit gemacht werden kann (vgl. Kapitel 3).

Wie in der Rahmenschrift aufgezeigt, sind viele Fragen hinsichtlich der kommunikativen Partizipation von Kindern der Zielgruppe «MeKiDaZ-FS» ungeklärt (vgl. Kapitel 2, Kapitel 3 und Kapitel 4). Dies gilt insbesondere für den deutschsprachigen Raum und bezüglich der Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit DaZ. Weiterführende Forschungsfragen beziehen sich u.a. auf das Wissen über die Einflussfaktoren auf kommunikative Partizipation. Es ist inzwischen bekannt, dass die Teilhabe an Kommunikation nicht nur von den individuellen Sprach- und kommunikativen Kompetenzen abhängig ist, auf die die Interventionen in der Regel ausgerichtet sind, sondern auch von personenbezogenen sowie Umwelt- und Kontextfaktoren beeinflusst wird. Singer et al. (2022, 2024) haben diese in einem «scoping review» 2022 und in einer Interviewstudie mit Logopädinnen und Logopäden aus den Niederlanden 2024 erforscht.

Die förderlichen Einflussfaktoren auf der personenbezogenen Ebene sind von Singer et al. (2024; vgl. auch Duinmeijer, 2025) unter dem Oberbegriff «kindliches Wohlbefinden» zusammengefasst. Hierzu zählen die mentale und physische Gesundheit, die vergangenen Erfahrungen mit Kommunikation, die Bewältigungsstile und das Selbstbild der Kinder mit SES. Unterstützende Umweltfaktoren auf der familiären Ebene sind ein anregungsreiches familiäres Umfeld, die Responsivität der Betreuungspersonen sowie ihr Wissen über und ihre Akzeptanz von SES. Auf der Ebene der therapeutischen Intervention sind es die Vorbereitung für den Transfer auf Alltagssituationen und ein kindzentrierter Therapieansatz (Singer et al., 2024, S. 308).

Diese ersten Erkenntnisse für die Gruppe der Kinder mit SES müssten durch weitere Studien erweitert und vertieft bzw. bestätigt werden. Darüber hinaus ist es interessant zu prüfen, ob die Einflussfaktoren auch für die Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit DaZ gelten. Bisher fehlen Konzepte dazu, wie dieses Wissen für die Diagnostik, Sprachtherapie und Sprachförderung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern genutzt werden kann.

Ein weiterer Bereich offener Forschungsfragen bezieht sich auf die Gestaltung von pädagogischen und therapeutischen Kontexten, hiermit sind sowohl additive Förderungen oder Therapien als auch alltagsintegrierte Kommunikationssituationen in Kindergärten oder Schulen gemeint. Wie müssen Kommunikationssituationen gestaltet werden, damit alle Kinder unabhängig von ihren Sprach- und Kommunikationskompetenzen teilhaben können? Wie kann die Professionalisierung der Fachpersonen für Sprachtherapie und -förderung gelingen, wenn anstelle der personenzentrierten Intervention die Gestaltung des kommunikationsförderlichen Kontextes im Zentrum stehen soll. In diesem Zusammenhang verweist Hasselhorn (2020) auf die Spannung zwischen standardisierter Gruppenförderung und individueller, personenorientierter Förderung. Während Gruppenförderprogramme eine gewisse Struktur und

Vergleichbarkeit ermöglichen, zeigen sich ihre Effekte in der Forschung als begrenzt. Entscheidend bleibt die adaptive, auf die einzelnen Kinder abgestimmte Förderung, die Kontextfaktoren berücksichtigt und so die Teilhabechancen verbessert. Für zukünftige Konzepte ergibt sich daraus die Aufgabe, beide Perspektiven zu verbinden: die Vorteile von Gruppenangeboten mit der Notwendigkeit personenbezogener Anpassung. Damit wird deutlich, dass kommunikative Partizipation nicht nur als Zielperspektive, sondern auch als Prüfstein für die Qualität zukünftiger Konzepte in Sprachförderung und Sprachtherapie verstanden werden muss.

Für Leitgedanke 1 lässt sich zusammenfassend festhalten: Kommunikative Partizipation ist in Leitlinien und Bezugsrahmen zwar fachlich verankert (z.B. ICF/ICF-CY, AWMF) und diagnostisch operationalisiert (FOCUS-G-34, CFCS), die empirische Wirksamkeitsforschung dazu ist im deutschsprachigen Raum jedoch noch unterrepräsentiert. Prospektive Längsschnittstudien sind erforderlich, die die Entwicklung der kommunikativen Partizipation von 4- bis 7-Jährigen über mehrere Messzeitpunkte praxisnah evaluieren, (Realbedingungen) abbilden und den Beitrag personenbezogener (Ausgangsniveau, Wohlbefinden) sowie kontextueller Faktoren (Setting, Implementierungsgrad) modellieren bzw. mehrperspektivisch erheben (Kind, Eltern, Fachpersonen). Darüber hinaus ist ein modular aufgebautes, deutschsprachiges und ICF-basiertes Core-Set zur kommunikativen Partizipation zu entwickeln und zu validieren, welches mehrsprachig anschlussfähig ist und sowohl mit Selbst- als auch Fremdeinschätzungen arbeitet. Dieses Core-Set sollte Outcome-, Kontext- und Implementierungsmaße (Frequenz, Reichweite, Programmtreue) integrieren und bestehende Verfahren wie z.B. das Pragmatische Profil (Dohmen, 2009) als qualitativen Zugang oder die CELF-5 als quantitatives und qualitatives Test-Set (Cordero Donoso, 2021) berücksichtigen, weil Wirksamkeit unter Realbedingungen ohne Angaben zu Dosis, Reichweite und Programmtreue nicht belastbar beurteilbar ist und Befunde ohne Kontextbezug nur eingeschränkt übertragbar sind. Zudem eröffnet die Kombination standardisierter Outcomes mit einem qualitativen Zugang (z.B. Pragmatisches Profil und Fragebögen CELF-5) die Triangulation der Daten, macht Wirkmechanismen sichtbar (Was wirkt für wen, unter welchen Bedingungen?) und unterstützt passungsorientierte Förderentscheidungen. Ergänzend könnte ein separates Indikator-Set zur Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen entwickelt werden, das das Core-Set zur kommunikativen Partizipation funktional ergänzt, aber nicht als Outcome gezählt wird. So bleiben Zielgröße und Indikatoren klar getrennt und die Ergebnisse werden über Projekte und Settings hinweg vergleichbar. Die Förderplanung kann auf dieser Grundlage datenbasiert erfolgen und die Evaluation gewinnt an Aussagekraft.

Leitgedanke 2

SPRINTdigital ist ein innovatives, evaluiertes Sprachförderkonzept für mehrsprachige Kinder mit DaZ und hohem sprachlichen Förderbedarf.

Sprachförderung ist seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie bildungspolitisch fest verankert (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). In den deutschsprachigen Ländern sind zahlreiche Konzepte und Programme etabliert, die sich hinsichtlich Integrationsform, Zielgruppen, Dauer, Intensität und didaktischer Gestaltung unterscheiden. Für die Umsetzung sind in der Regel pädagogische Fachpersonen zuständig, die über unterschiedliche Qualifikationen verfügen – sei es durch spezifische Ausbildungen, Weiterbildungen oder programmbezogene Schulungen. Diese Vielfalt erschwert einen direkten Vergleich, zumal die Aussagekraft der vorliegenden Evaluationen begrenzt bleibt. Zwar wurde in den letzten Jahren intensiv geforscht, doch beziehen sich die meisten enttäuschenden Wirksamkeitsnachweise auf sprachstrukturelle Bereiche wie Wortschatz, Grammatik oder phonologische Bewusstheit. Ob Sprachförderung darüber hinaus die kommunikative Partizipation im Alltag verbessert, bleibt bislang weitgehend ungeprüft (Egert, 2017; Egert et al., 2020, 2024; Egert & Hopf, 2018; Ennemoser et al., 2013, 2015; Ennemoser & Hartung, 2017; Euler & Neumann, 2011; Groth et al., 2017; Zimmer et al., 2022).

Als bedeutsame Wirkfaktoren gelten die Qualität der sprachlichen Interaktion zwischen Fachpersonen und Kindern sowie Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Dauer und Regelmäßigkeit der Förderung und institutionelle Umsetzungsbedingungen. Additive Programme zeigen unter Realbedingungen oft nur geringe Effekte, während die Qualität alltagsintegrierter Sprachpraxis stark von der Professionalität der Fachkräfte abhängt (Egert et al., 2020, 2024). Damit wird deutlich, dass nicht allein das Entwickeln eines Programms oder Konzepts ausschlaggebend ist, sondern dessen kontextsensible und adaptive Umsetzung.

Vor diesem Hintergrund wurde in Kooperation zwischen Hochschule und Praxis das Sprachförderkonzept SPRINTdigital entwickelt. Es ist innovativ, weil es systematisch auf die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen ausgerichtet ist und die Verbesserung kommunikativer Partizipation explizit als Ziel formuliert – eine Zielsetzung, die in bisherigen Konzepten nicht vorkommt. Bestehende Programme fokussieren in der Regel auf «mündliche Kommunikation», ohne diese systematisch in Bezug auf Regeln des Sprachgebrauchs in verschiedenen Kontexten zu operationalisieren (Zimmer et al., 2022). SPRINTdigital hingegen zielt darauf, Kinder zu befähigen, sich in Interaktionen kontextbezogen zu beteiligen, sich verständlich zu machen und erfolgreich an Kommunikation teilzuhaben.

SPRINTdigital ist sowohl additiv in Kleingruppen als auch alltagsintegriert umsetzbar. Damit verbindet es strukturierte Förderangebote mit sprachförderlichen Interaktionen im Alltag und greift zentrale Forschungsergebnisse auf, die die Bedeutung alltagsintegrierter Förderung hervorheben (Egert et al., 2020). Die Entwicklung und Erprobung des Konzepts erfolgten in enger Zusammenarbeit mit pädagogischen und therapeutischen Fachpersonen unter Realumsetzung. SPRINTdigital ist flexibel einsetzbar, digital verfügbar und erlaubt durch eine modulare Such- und Auswahlstruktur die gezielte Anpassung an den Förderbedarf einzelner Kinder.

Die Wirksamkeit von SPRINTdigital wurde in den Studien KOMPAS I und KOMPAS II überprüft. KOMPAS I zeigte signifikante Verbesserungen der kommunikativen Partizipation, insbesondere bei Kindern mit hohem Förderbedarf. KOMPAS II dokumentierte schwächere Effekte, verdeutlichte jedoch den Einfluss von Kontext- und Zuweisungsbedingungen. Fachpersonen aus der Praxis strebten an, möglichst viele Kinder einzubeziehen, während die Anforderungen der Forschung kleinere Gruppen und längere Förderphasen verlangt hätten. Zudem führten institutionelle Rahmenbedingungen wie Tagesrhythmen, Ferienzeiten oder unregelmäßige Teilnahme zu Einschränkungen. Wie Egert et al. (2024, S. 16) betonen: «Fördereffekte entstehen unter Idealbedingungen, nicht unter Realbedingungen». Bemerkenswert ist zudem, dass Kinder mit niedrigerem kommunikativem Funktionsniveau besonders von der Förderung in Bezug auf den Zugewinn an kommunikativer Partizipation profitierten, während sprachstrukturelle Zugewinne nicht nachweisbar waren.

Damit zeigt SPRINTdigital exemplarisch, dass die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen einen eigenständigen Ansatz eröffnet, um die kommunikative Partizipation gezielt zu erhöhen und Forschungslücken zu schließen – zugleich wird sichtbar, dass Kontext- und Umsetzungsbedingungen entscheidend für die Wirkung bleiben. Die unter Leitgedanke 1 ausgewiesenen Desiderate gelten sinngemäss auch für SPRINTdigital. Auch hier zeigt sich der Bedarf, Implementierungsprozesse systematisch zu erfassen, um nachvollziehen zu können, unter welchen Bedingungen das Konzept wirksam umgesetzt wird. Ebenso besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich mehrperspektivischer Outcome-Messungen, die sowohl die Sicht der Fachpersonen als auch der Kinder und Eltern einbeziehen. Schliesslich sollten künftige Untersuchungen unter realen institutionellen Bedingungen stattfinden, um Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit der Förderung verlässlich beurteilen zu können.

Leitgedanke 3:

Der DBR-Ansatz stellt ein hilfreiches Forschungsdesign für eine partizipative, ergebnisorientierte Forschung im Kontext der Zusammenarbeit von Hochschule und Praxis zur Verfügung.

Der DBR-Ansatz ist ein geeignetes Forschungsdesign, um Entwicklungs- und Evaluationsprozesse in der Sprachheilpädagogik so zu gestalten, dass theoretische Fundierung, Praxisanschluss und die Förderung kommunikativer Partizipation zusammengeführt werden. Die institutionellen Rahmenbedingungen an Hochschulen, Bildungsinstitutionen und Praxiseinrichtungen sind sehr unterschiedlich. Während die Hochschule von der Logik wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion geleitet ist, stehen in der Praxis die unmittelbaren Förderbedarfe der Kinder im Vordergrund. Hinzu kommen divergierende Erwartungen an Tempo, Umfang und Zielsetzung von Projekten: Fachpersonen wünschen sich schnelle und wirksame Förderansätze, Hochschulen sind an der theoretischen Fundierung und Überprüfbarkeit interessiert, zugleich bestehen institutionelle Interessen im Hinblick auf Qualifizierungsarbeiten, Weiterbildungen und Dienstleistungen. Diese unterschiedlichen Perspektiven bergen Konfliktpotenzial, machen aber zugleich deutlich, weshalb ein Forschungsdesign erforderlich ist, das Aushandlungen strukturiert und Kooperation auf Augenhöhe ermöglicht. Genau hier bietet der DBR-Ansatz einen forschungspraktischen Rahmen.

Das Phasenmodell des DBR-Ansatzes nach Reinmann (2005) gliedert den Forschungsprozess in aufeinander bezogene Schritte, die transparent und partizipativ gestaltet werden können. Damit lassen sich die verschiedenen Interessen und Kompetenzen systematisch einbinden. Ein zentrales Element ist dabei die gemeinsame Definition der Problemstellung, die Entwicklung eines Prototyps, dessen Erprobung in der Praxis sowie die darauf aufbauende theoretische Rückbindung. Diese Zyklen verbinden die Erkenntnislogik der Wissenschaft mit den Erfordernissen praktischer Umsetzbarkeit und schaffen so eine iterative Struktur, die besonders für professionsübergreifende Themenfelder wie Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie geeignet ist.

Die Schnittstellenproblematik zwischen diesen Bereichen wurde in der Literatur mehrfach beschrieben (Sallat et al., 2017). Hier wird eingefordert, Sprachbildung, Sprachförderung und Sprachtherapie stärker entlang einer Präventionslogik zu verbinden und professionsübergreifende Kooperationen zu institutionalisieren. Genau diese Perspektive greift der DBR-Ansatz auf: Er ermöglicht, unterschiedliche Professionen gleichberechtigt in Entwicklungsprozesse einzubeziehen und Konzepte zu entwickeln, die sowohl therapeutische als auch pädagogische Logiken berücksichtigen und zugleich auf die kommunikative Partizipation der Kinder ausgerichtet sind.

Im Unterschied zu klassischen Praxisforschungsansätzen wie der Aktionsforschung verfolgt der DBR-Ansatz nicht primär das Ziel einer zyklischen Veränderungspraxis, sondern kombiniert die partizipative Entwicklung von Interventionen mit einer systematischen, theoriebasierten Überprüfung. Während Aktionsforschung stärker auf unmittelbare Veränderung in der Praxis zielt, legt der DBR-Ansatz zusätzlich Wert auf die Übertragbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Damit ermöglicht er, praxisrelevante Lösungen zu entwickeln und gleichzeitig wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse zu generieren. Diese doppelte Ausrichtung macht den DBR-Ansatz besonders geeignet für die Sprachheilpädagogik, in der innovative Konzepte sowohl empirisch fundiert als auch anschlussfähig für die Praxis sein müssen (Biesta, 2007; Terhart, 2011; Mertens, 2020).

Am Beispiel von SPRINT wird deutlich, wie der DBR-Ansatz für die Entwicklung eines Förderkonzepts genutzt werden kann. Von Beginn an wurde das Konzept partizipativ mit Fachpersonen aus der Praxis erarbeitet. Diese brachten ihre Expertise hinsichtlich der alltäglichen Anforderungen und institutionellen Bedingungen ein, während die Hochschule die theoretische Fundierung und methodische Struktur verantwortete. Durch wiederkehrende Reflexionsschleifen konnten die Materialien und Spielideen so ausgestaltet werden, dass sie für die Fachpersonen anschlussfähig blieben und gleichzeitig die Zielsetzung einer systematischen Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen und damit der Verbesserung kommunikativer Partizipation erfüllten. Ohne diesen DBR-typischen Zyklus aus Konzeption, Erprobung, Feedback und Überarbeitung wäre die Passung zwischen Theorie und Praxis in dieser Form nicht zu erreichen gewesen.

In der Folge wurde SPRINTdigital im Rahmen der KOMPAS-Studien evaluiert. Hier zeigt sich ein weiteres Merkmal des DBR-Ansatzes: Es geht nicht darum, kontrollierte Studien zu ersetzen, sondern darum, ihnen eine Entwicklungslogik vorzuschalten. Während SPRINTdigital im DBR-Ansatz entwickelt und angepasst wurde, stellten die KOMPAS-Studien die methodisch kontrollierte Überprüfung der Wirksamkeit dar. Damit entsteht eine Forschungslinie, die den Übergang von theoriebasierter Konzeptentwicklung zu empirisch überprüfter Wirksamkeit abbildet. Der DBR-Ansatz und kontrollierte Studien ergänzen sich auf diese Weise, anstatt in Konkurrenz zueinander zu stehen.

Gerade im Bereich der Sprachheilpädagogik und Sprachförderung wurde der DBR-Ansatz bislang nur vereinzelt eingesetzt. Forschungsansätze in diesem Feld orientieren sich häufig an kontrollierten Designs oder an Evaluationsforschung, die primär Wirksamkeitsnachweise fokussieren (Slavin, 2002; Torgerson & Torgerson, 2008; Cartwright & Hardie, 2012; Thomas, 2016). Die systematische Nutzung des DBR-Ansatzes zur Konzeptentwicklung – wie sie im Projekt SPRINT erfolgte – stellt daher einen innovativen Zugang dar. Sie eröffnet die

Möglichkeit, komplexe Fragestellungen an der Schnittstelle zwischen Sprachtherapie und Sprachförderung so zu bearbeiten, dass die Expertise der Fachpersonen vor Ort konsequent eingebunden wird, ohne dabei auf wissenschaftliche Fundierung zu verzichten (Sallat et al., 2017; Beushausen, 2016). Damit leistet die Dissertation nicht nur einen Beitrag zur Evaluation eines Förderkonzepts, sondern auch zur methodischen Weiterentwicklung des Forschungsfeldes.

Die Kooperation zwischen Hochschule und Praxis war im Projektverlauf mit Herausforderungen verbunden. Unterschiedliche zeitliche Rhythmen, institutionelle Logiken und Erwartungen an die Verwertung der Ergebnisse mussten aufeinander abgestimmt werden. Der DBR-Ansatz bot hierfür ein Instrumentarium, das Transparenz und Mitgestaltung sicherte. Dennoch zeigte sich, dass strukturelle Bedingungen und Handlungsdruck – etwa durch institutionelle Vorgaben oder Personalknappheit – die Zusammenarbeit erschwerten. Diese Erfahrungen machen deutlich, dass der DBR-Ansatz nicht als Automatismus zu verstehen ist, sondern einen hohen Anspruch an die Kommunikation, die Bereitschaft zur Aushandlung und die professionelle Reflexion aller Beteiligten stellt.

Für die evidenzbasierte Praxis (EBP) hat der DBR-Ansatz mehrere Konsequenzen. EBP wird im klassischen Verständnis als Zusammenspiel von wissenschaftlicher Evidenz, professioneller Expertise und der Perspektive der Betroffenen definiert (Sackett, 1997; Beushausen, 2016). In der Umsetzungspraxis wird EBP jedoch häufig verkürzt auf den Nachweis von Wirksamkeit durch kontrollierte Studien. Der DBR-Ansatz setzt hier an, indem er die gleichrangige Einbeziehung von Praxisexpertise und partizipativen Prozessen betont und so eine kontextsensible Erweiterung ermöglicht. Für die Sprachheilpädagogik bedeutet dies, dass Evidenz als dynamisches Zusammenspiel von empirischer Forschung, professioneller Expertise und kontextbezogenen Entscheidungen verstanden wird. Der DBR-Ansatz trägt dazu bei, dieses Zusammenspiel strukturiert und nachvollziehbar zu gestalten.

Die Erfahrungen aus SPRINT und KOMPAS zeigen, dass der DBR-Ansatz ein geeignetes Forschungsdesign ist, um die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken und zugleich eine professionsübergreifende Kooperation zu stärken. Für künftige Projekte sollte das Phasenmodell von Beginn an gemeinsam zwischen Hochschule und Praxis abgestimmt werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass Erwartungen transparent sind, Rollen klar definiert und die unterschiedlichen Interessen konstruktiv zusammengeführt werden.

Gleichzeitig bleiben Fragen offen: Wie können die Ergebnisse von DBR-Projekten so dokumentiert und publiziert werden, dass sie sowohl wissenschaftlich anschlussfähig als auch für die Praxis nutzbar sind? Wie lässt sich der Gewinn für die Praxis sichtbar machen, wenn zugleich wissenschaftliche Qualifikationen im Vordergrund stehen? Und wie können die

Ressourcen für solche aufwändigen Forschungsansätze nachhaltig gesichert werden? Um diesen Fragen nachzugehen, sollten zukünftige DBR-Projekte standortübergreifend in ein gestuftes Evidenzprogramm eingebettet werden, das vom gemeinsamen Co-Design über die praxisnahe Wirksamkeitsprüfung bis hin zu kontrollierten Designs reicht und damit eine aufbauende, kontextsensible Evidenzentwicklung ermöglicht und, das Übertragbarkeit und Gelingensbedingungen in unterschiedlichen Kontexten systematisch prüft. Erforderlich sind dafür validierte Prozess- und Implementierungsmaße, Partizipationsgrad im Co-Design, soziale Validität, Frequenz, Reichweite (Teilnahmequoten) und Programmtreue sowie einheitliche Berichtstandards. Zudem sind Governance- und Ressourcenmodelle (Zeitbudgets, Kooperations- und Datenvereinbarungen, qualifizierende Beteiligungswege) zu erproben, die eine ethische Absicherung kontrollierter Prüfungen gewährleisten und die nachhaltige Publikation und Nutzung der Ergebnisse in der Praxis sichern. Insgesamt zeigt sich, dass der DBR-Ansatz nicht nur ein Forschungsdesign darstellt, sondern eine Haltung, die auf Kooperation, Partizipation und gemeinsame Verantwortung setzt. Für die Sprachheilpädagogik und Sprachförderung bietet er die Möglichkeit, Konzepte zu entwickeln, die wissenschaftlich fundiert, praxistauglich und institutionell anschlussfähig sind – und damit die kommunikative Partizipation von Kindern nachhaltig fördern.

Leitgedanke 4:

Die Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation durch Kinder unter 6 Jahren ist wichtig, aber mit den aktuell vorliegenden Beobachtungsverfahren nicht valide möglich.

Die Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation durch Kinder unter 6 Jahren ist ein zentrales Anliegen, das bisher jedoch mit den vorhandenen Verfahren nicht valide erfasst werden kann, weil diese nicht alters- und kindgerecht für mehrsprachige Kinder sind. Die UN-Kinderrechtskonvention (UNICEF, 1989) betont jedoch das Recht von Kindern, bei Entscheidungen, die sie selbst betreffen, angehört zu werden. Dieses Recht wird in der Forschung zunehmend auf diagnostische und pädagogische Kontexte übertragen und sollte zukünftig für die hier vorliegende Zielgruppe berücksichtigt werden.

Empirische Befunde verdeutlichen, dass die systematische Einbindung von Selbsteinschätzungen in Lern- und Förderprozesse positive Effekte hat: Kinder übernehmen mehr Eigenverantwortung, steigern ihr Engagement und profitieren von einer erhöhten Motivation (Bingham et al., 2010; Volvach, 2022). Umgekehrt stärkt die aktive Mitgestaltung von Lernprozessen die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung. Dieser wechselseitige Zusammenhang legt nahe, dass

Partizipation und Selbsteinschätzung sich gegenseitig bedingen und verstärken. Kasanen und Rätty (2002) konnten zeigen, dass Kinder durch frühe Erfahrungen mit Selbsteinschätzung ein besseres Verständnis von Leistungsstandards entwickeln und lernen, ihre eigenen Kompetenzen realistisch einzuschätzen. Neuere Arbeiten (Lestari et al., 2024) weisen zudem auf metakognitive Effekte hin: Kinder reflektieren ihr Lernen differenzierter und entwickeln Strategien, um Schwierigkeiten zu überwinden.

Für die kommunikative Partizipation von Kindern ist die eigene Perspektive unverzichtbar. Gerade weil Kommunikation subjektive Wahrnehmungen, soziale Beziehungen und individuelle Erfahrungen einschließt, reicht eine reine Fremdeinschätzung durch Erwachsene nicht aus. Forschungsergebnisse belegen, dass auch jüngere Kinder grundsätzlich in der Lage sind, Selbsteinschätzungen vorzunehmen und davon zu profitieren (Andresen, 2005; Gardner, 2000; Liebovich, 2000; Warash & Workman, 2016). Sie gewinnen dadurch an Autonomie, metakognitiven Fähigkeiten und aktivem Engagement im Spracherwerb (Volvach, 2022).

Gleichzeitig zeigt sich jedoch eine deutliche methodische Grenze: Für Kinder im Alter unter 6 Jahren fehlen bislang valide Verfahren, die ihre kommunikative Partizipation zuverlässig erfassen. Im Projekt KOMPAS I wurde deshalb versucht, den FBA 6–10 (Opitz & Neumann, 2019) an die Altersgruppe der 4- bis 6-jährigen Kinder anzupassen. Trotz enger Zusammenarbeit mit der Praxis konnte der Selbsteinschätzungsteil nicht erfolgreich umgesetzt werden. Viele Kinder brachen die Befragung ab oder reagierten ausweichend, sodass eine valide Auswertung nicht möglich war (vgl. Publikation 1). Die Gründe dafür sind vielfältig und lassen sich sowohl auf die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen der Kinder als auch auf die situativen Bedingungen zurückführen. Die Ergebnisse zeigen klar, dass die Übertragung bestehender Verfahren auf jüngere Altersgruppen nicht zielführend ist.

Damit ergibt sich ein Desiderat für Forschung und Praxis: Es braucht methodisch abgesicherte und altersgerechte Zugänge, um die Perspektive von Kindern unter 6 Jahren auf ihre kommunikative Partizipation zu erfassen. Erste Vorschläge finden sich in der Literatur, etwa über spielerische Verfahren wie Rollenspiele, Beobachtungsdialoge oder visuelle Hilfsmittel (Andresen, 2005). Solche Ansätze konnten im Rahmen der Dissertation nicht entwickelt oder erprobt werden, markieren aber eine zentrale Perspektive für zukünftige Arbeiten. Konkretisiert könnte ein altersangemessenes, ICF-basiertes Verfahren zur kindlichen Perspektive (4 bis 6 Jahre) entwickelt werden, das – aus Sicht der Kinder – (i) «verstehen/verstanden werden», (ii) Beteiligung an Interaktionen (Initiieren, Antworten, Aufrechterhalten/Reparatur), (iii) subjektives Erleben (Wohlbefinden, Zutrauen/Motivation, Zufriedenheit) sowie (iv) wahrgenommene Barrieren und Unterstützungen im Kontext erfasst. Die Erhebung müsste spiel- und bildgestützt in kurzen Beobachtungsdialogen erfolgen, müsste mehrsprachig anschlussfähig sein

und praxistaugliche Durchführungszeiten aufweisen. Sinnvoll wäre die Einbettung z.B. als Kinder-Modul in das in Leitgedanke 1 erwähnte modulare Core-Outcome-Set zur Erfassung der kommunikativen Partizipation und das «Indikator-Set zur pragmatisch-kommunikativen Kompetenz».

Zusammenfassend verdeutlicht Leitgedanke 4 Folgendes: Während die Relevanz von Selbsteinschätzung für die kommunikative Partizipation durch theoretische und empirische Befunde gut belegt ist, fehlt es an validen Verfahren für die Zielgruppe «MeKiDaZ-FS». Die eigenen Ergebnisse zeigen exemplarisch, dass aktuelle Instrumente in dieser Altersgruppe an ihre Grenzen stoßen. Für die Weiterentwicklung einer partizipationsorientierten Sprachförderung ist es daher notwendig, kindgerechte Methoden der Selbsteinschätzung zu entwickeln, die die Perspektiven der Kinder systematisch einbeziehen und ihre Rechte auf Mitbestimmung auch in der Erfassung und Förderung praktisch umsetzen.

Leitgedanke 5:

RCT-Studien sind in der Praxis eine Herausforderung und gelten als Goldstandard für die Forschung.

In der Bildungsforschung gilt das Design der randomisierten kontrollierten Studie (RCT) vielfach als methodischer Goldstandard für die Prüfung kausaler Effekte (Slavin, 2002; Torgerson & Torgerson, 2008). RCTs wurden ursprünglich im medizinischen Kontext entwickelt, um Interventionen unter standardisierten Bedingungen zu prüfen. Ihr methodischer Anspruch liegt in der Minimierung von Verzerrungseffekten durch die zufällige Zuteilung von Teilnehmenden zu Interventions- und Kontrollgruppen. Dieses Prinzip der internen Validität erlaubt unter idealen Bedingungen eine robuste Kausalaussage zur Wirksamkeit.

Dieser Anspruch hat Eingang in pädagogische Diskurse gefunden – insbesondere im Kontext evidenzbasierter Praxisansätze, die eine stärkere empirische Fundierung pädagogischer Konzepte und Programme fordern (Terhart, 2011). Gleichzeitig wächst jedoch die Kritik an einer unreflektierten Übertragung dieser Logik auf komplexe (sonder-)pädagogische Felder. Stimmen aus der internationalen und deutschsprachigen Forschung machen darauf aufmerksam, dass pädagogisches Handeln durch hohe Kontextgebundenheit, professionelle Aushandlung und soziale Beziehungen geprägt ist – Bedingungen, die sich einer Standardisierung entziehen und mit der Logik kontrollierter Designs nur begrenzt vereinbar sind (Biesta, 2007; Cartwright & Hardie, 2012; Thomas, 2016; Mertens, 2020).

Dies zeigt sich auch im Bereich der Sprachförderung: Egert et al. (2020) betonen die Bedeutung hochqualitativer (quasi-)experimenteller Studien sowie systematischer Reviews und Metaanalysen als zentrale Evidenzbasis. Zugleich weisen sie darauf hin, dass die Ergebnisse unter streng kontrollierten Bedingungen – zu denen auch randomisierte Designs zählen – oftmals günstiger ausfallen als unter Realbedingungen. Entscheidend für die Wirksamkeit sind demnach nicht allein die eingesetzten Designs, sondern vor allem Umsetzungsqualität, Frequenz und institutionelle Rahmenbedingungen.

In der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie, insbesondere in der Sprachförderung, stellen sich dabei zusätzliche Fragen: Wie lässt sich die individuelle Passung von Fördermaßnahmen mit randomisierter Gruppenzuteilung vereinbaren? Wie lässt sich ein kontextabhängiges Thema wie kommunikative Partizipation ohne Realkontext messen bzw. welche Aussagen kann so ein Ergebnis beitragen? Welche methodischen Alternativen bieten sich für Felder an, in denen kommunikative Partizipation, alltagsintegrierte Umsetzung und partizipative Konzeptentwicklung zentrale Bestandteile des Forschungsinteresses und -prozesses sind?

Im Folgenden wird dieser Spannungsraum am Beispiel der eigenen Forschungsarbeit in den KOMPAS-Studien beschrieben. Kapitel 4.2 der Dissertation zeigt exemplarisch, wie ein methodisch kontrolliertes Design – in Form eines randomisierten Parallelgruppen-RCTs – im Rahmen von KOMPAS II konkret umgesetzt wurde. Dabei wurde versucht, die Anforderungen an interne Validität mit den Bedingungen externer Validität (sonder-)pädagogischer Praxis zu verbinden. Der Entscheid für ein RCT-Design wurde bewusst getroffen, um dem in evidenzpolitischen Debatten geforderten Standard gerecht zu werden und Wirkungseffekte unter streng kontrollierten Bedingungen prüfen zu können.

Die Gegenüberstellung der beiden Studien KOMPAS I und KOMPAS II verdeutlicht exemplarisch die unterschiedlichen methodischen Zugänge und deren Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Interventionsgruppe sowie auf die empirische Sichtbarkeit von Fördereffekten. Während in der nicht-randomisierten Studie KOMPAS I Fachpersonen gezielt Kinder der Zielgruppe mit sehr hohem Sprachförderbedarf auswählten und entsprechend adressierten, erfolgte in KOMPAS II eine strikt randomisierte Zuteilung ohne direkte Mitwirkung der Fachpersonen. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass sich die Effekte im Vergleich zur Kontrollgruppe weniger deutlich zeigten.

Diese Differenz zeigt exemplarisch, wie stark methodische Designentscheidungen die empirische Sichtbarkeit pädagogischer Wirkung beeinflussen können. Methodische Strenge kann auf Kosten pädagogischer Förderbedarfe bzw. Zielgenauigkeit gehen – eine Herausforderung, die insbesondere in sonderpädagogischen Kontexten relevant wird. Damit professionsgeleitete Zuweisungen wirksam greifen können, ist jedoch eine hohe fachliche Qualifikation der

beteiligten Fachpersonen erforderlich – insbesondere im Hinblick auf diagnostische Urteilsbildung, förderdiagnostische Passung und kontextsensibles Handeln. Qualität in der Sprachförderung bemisst sich daher nicht allein an standardisierten Verfahren, sondern an der Expertise der Fachpersonen, individuelle Bedarfe zu erkennen und evidenzbasiert darauf zu reagieren.

RCTs können unter bestimmten Bedingungen robuste Aussagen liefern – etwa bei klar umrissenen Zielgruppen, standardisierbaren Interventionen und kontrollierbaren Kontextfaktoren. In vielen sonderpädagogischen Settings sind diese Bedingungen jedoch nicht oder nur eingeschränkt erfüllbar. Daher wird zunehmend ein differenzierter Umgang mit RCTs gefordert. Statt sie als alleinige Methode zu bevorzugen, rücken integrative Forschungsansätze verstärkt in den Fokus: Etwa die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren (methodische Triangulation), der phasenbezogene Einsatz unterschiedlicher Designs je nach Fragestellung und Zielsetzung sowie die bewusste Einbindung partizipativer und kontextsensibler Perspektiven (Mertens, 2020; Thomas, 2016).

Die Auseinandersetzung mit randomisierten kontrollierten Studien im sonderpädagogischen Forschungsfeld zeigt: RCTs sind eine relevante, aber nicht universell geeignete Methode der Wirksamkeitserfassung. Ihre Stärke liegt in der systematischen Kontrolle von Störeinflüssen, ihre Schwäche darin, dass wichtige Aspekte wie die Passung zum konkreten Kontext oder die Einschätzung durch Fachpersonen nur unzureichend berücksichtigt werden. Auch der ethische Umgang mit Zufallszuteilung bedarf reflektierter Verfahren, um soziale Validität (Akzeptanz) sicherzustellen (Hillenbrand, 2015; Mertens, 2020).

Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht zielführend, RCTs in der (sonder-)pädagogischen Forschung als alleinigen oder höchsten Standard im Sinne eines sogenannten Goldstandards zu betrachten – der suggeriert, es gäbe eine methodische Universallösung unabhängig vom Kontext, der Fachperson oder den individuellen Bedürfnissen der Kinder. Die Übertragung dieser Metapher aus den Naturwissenschaften auf (sonder-)pädagogische Forschung verstellt mitunter den Blick für die Komplexität und Kontextabhängigkeit pädagogischen Handelns. Vielmehr braucht es ein verständiges Konzept von evidenzbasierter Praxis, das Evidenz als Zusammenspiel von empirischen Daten, professioneller Expertise und kontextbezogener Entscheidung versteht (Biesta, 2007; Beushausen, 2016). Ein solches Verständnis verlangt nicht weniger Strenge, sondern mehr Sensibilität für pädagogische Realitäten.

Für das Dissertationsprojekt bedeutet dies: Der Einsatz eines RCT in KOMPAS II war methodisch notwendig, um robuste Effekte zu prüfen. Gleichzeitig verdeutlicht der Vergleich mit KOMPAS I, dass professionsbezogene Einschätzungen und kontextspezifische Passung unerlässlich bleiben, um sprachförderliche Wirkung valide erfassen zu können. Das Zusammenspiel von methodischer Strenge und professionsgeleiteter Passung erweist sich somit als

Schlüssel für die Evaluation sprachförderlicher Konzepte in heterogenen pädagogischen Settings.

Für die sonderpädagogische Forschung bedeutet das, RCTs nicht auszuschliessen, sondern gezielt einzubetten – etwa im Rahmen gestufter Designs, die quantitative Effekte nachweisen und qualitative Gelingensbedingungen einbeziehen – und sie damit als eine Methode unter anderen im Sinne einer kontextsensiblen evidenzbasierten Praxis zu nutzen.

Soll kommunikative Partizipation als Primär-Outcome künftiger Sprachförderung und Sprachtherapie systematisch gesetzt werden, braucht es breit abgestützte Forschung. Diese Zielsetzung ist in Rahmenkonzepten (Kapitel 2; u.a. ICF/ICF-CY), Leitlinien und bildungspolitischen Empfehlungen verankert, wurde aber bislang nicht konsequent verfolgt; der Fokus liegt weiterhin stark auf sprachstrukturellen Kompetenzen (Kapitel 3). Thomas-Stonell et al. (2013, S. 480) formulieren zutreffend: «An outcome measure that targets only specific speech and language skills would miss many of the important social function changes associated with speech-language treatment.» Daraus folgt als Konsequenz, dass Sprachförderung kommunikative Partizipation als Primär-Outcome fokussiert und sprachstrukturelle Maße auf ihren Beitrag zur kommunikativen Partizipation rückbezogen werden, sowie dass Forschungsansätze und Instrumente zur Messbarkeit – insbesondere zur Selbsteinschätzung von Kindern unter 6 Jahren – weiterzuentwickeln sind. Im Zentrum künftiger Fragestellungen stehen damit drei Querachsen: Kontextsensibilität (Institution, Gruppe, Familie), Personorientierung (individuelle Voraussetzungen, Kompetenzen, Interessen) und Interaktionsbezug (responsiv, dialogisch, multimodal). Dies entspricht dem ICF-Blick auf Personen- und Umweltfaktoren (Kapitel 2), der spiel-, bewegungs- und handlungsorientierten Ausrichtung von SPRINTdigital (Kapitel 4.1) sowie den Ergebnissen unter Realbedingungen (Kapitel 5). Aktuelle Befunde unterstreichen: «Barriers experienced in communicative participation cannot be explained by language competence alone and are thought to be influenced by contextual factors. A better understanding of these factors will contribute to tailored speech and language therapy services for children with DLD» (Singer et al., 2024; DLD entspricht hier SES). Damit gilt: RCTs haben ihren Platz, wenn sie in ein gestuftes, kontextsensibles Evidenzprogramm eingebettet und um Kontextmaße sowie professionsgeleitete Passungsentscheidungen ergänzt werden – genau in dem Sinne, dass eine rein sprachstrukturell ausgerichtete Förderung soziale Teilhabeeffekte verfehlt (Thomas-Stonell, 2013) und Kontextbarrieren mitzudenken sind (Singer et al., 2024).

6. Beantwortung der Fragestellung und Fazit

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 5 ausgewiesenen Ergebnisse (E1–E5) und Leitgedanken zu einer integrierten Antwort auf die Dissertationsfragestellung zusammengeführt. Die Fragestellung lautete:

Welche Erkenntnisse lassen sich aus den im Rahmen dieser Dissertation gewonnenen Ergebnissen zur kommunikativen Partizipation mehrsprachiger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen im Alter von 4 bis 7 Jahren ableiten, die über Einzelergebnisse hinausgehen und für Theorie, Empirie und Praxis der Sprachförderung bedeutsam sind?

Die kumulative Auswertung zeigt: Kommunikative Partizipation ist als Primär-Outcome fachlich zu priorisieren und in Diagnostik, Förderung und Evaluation systematisch zu verankern. Sie ist unter Realbedingungen beeinflussbar, wenn Förderung kontextsensibel geplant und umgesetzt wird. Es profitieren dann besonders Kinder mit hohem Förderbedarf (vgl. KOMPAS I). Differenzierte und belastbare Ergebnisse entstehen durch partizipative Entwicklungsprozesse, Evaluationen unter Realbedingungen des Alltags sowie komplementäre Forschungsdesigns. So entstehen Synergien hinsichtlich Reichweite und Validität der Forschungsergebnisse.

Daraus folgen Konsequenzen für die drei Ebenen Theorie, Empirie und Praxis der Zielsetzung:

Aufbauend auf Kapitel 2.6 sowie den Ergebnissen, Leitgedanken und Forschungsdesideraten aus Kapitel 5 wird kommunikative Partizipation im Sinne der ICF als Zielkonstrukt verstanden, das in Alltagssituationen aus der Passung zwischen kindlichen Ressourcen und Umweltanforderungen entsteht. Sprachlich kommunikative Ressourcen werden daher zweistufig gefasst in 1) sprachstrukturelle Fähigkeiten und 2) pragmatisch-kommunikative Kompetenzen, wie in Publikation 1 ausgeführt. Die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen sind ein Wirkfaktor für beobachtbare kommunikative Partizipation; sprachstrukturelle Fähigkeiten sind hierfür notwendig, aber für sich genommen nicht hinreichend. Die Beobachtung und Erfassung pragmatischer Sprachhandlungen (z.B. Begrüßen, Danken, Widerspruch äußern) ist kontext- und situationsgebunden und deshalb besonders in DaZ-Kontexten anspruchsvoll (z.B. Variationen in nonverbalen Konventionen) (Bergau & Liebers, 2015; Trautmann & Reich, 2008; Sallat & Spreer, 2018). Die Sprachförderkompetenz von Fachpersonen umfasst somit die Fähigkeit, diagnostische Beobachtungen in sprachunterstützendes Handeln zu übersetzen und das eigene sprachliche Verhalten situations- und kindgerecht anzupassen. Sie wirkt damit als kontextueller Steuerfaktor im Förderprozess (Schönauer-Schneider & Reber, 2014; Schneider et

al., 2012). Über die Einzelergebnisse hinaus zeigen sich folgende Wirkzusammenhänge zwischen Förderung, Kompetenzen und Partizipation für die Theorie:

- Für Kinder mit hohem Sprachförderbedarf gilt, dass pragmatisch-kommunikative Kompetenzen vermutlich bedeutsamer für die kommunikative Partizipation sind als sprachstrukturelle Kompetenzen.
- Kontextfaktoren (Dosis, Umsetzungsqualität, Gruppenzusammensetzung, institutionelle Routinen, Mehrsprachigkeitskonstellationen) wirken sowohl auf den Zusammenhang von Förderung und pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als auch wechselseitig auf die Beziehung zwischen kommunikativer Partizipation und diesen Kompetenzen.
- Personenbezogene Ausgangsmerkmale (z.B. Bedarf, Wohlbefinden, Motivation) bedingen die Veränderbarkeit der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und damit indirekt die Partizipation.

Die Studien KOMPAS I und KOMPAS II zeigen in beiden Untersuchungsgruppen Verbesserungen über die Messzeitpunkte hinweg; die Effekthöhe variiert jedoch in Abhängigkeit von Kontext und Zuweisung. In KOMPAS I (nicht-randomisiert) fallen die Zugewinne der Experimentalgruppe signifikant aus, während sich in KOMPAS II (randomisiert) keine signifikanten Gruppenunterschiede ergeben. Fachpersonen- und Elterneinschätzungen zur kommunikativen Partizipation verlaufen weitgehend konsistent und bestätigen damit die Reliabilität der Fremdeinschätzungen.

Bisher fehlen allerdings valide Kinderselbsteinschätzungen unter 6 Jahren, wodurch eine wichtige Perspektive auf Partizipation noch nicht systematisch erfasst werden kann. Die Fördereffekte entstehen unabhängig von der jeweils beteiligten Fachperson, was auf eine konsistente Implementierung und damit auf die Übertragbarkeit des Ansatzes hinweist. Sprachstrukturelle Entwicklungen verlaufen dabei nicht automatisch parallel zum Partizipationszuwachs, weshalb kommunikative Teilhabe nicht automatisch aus sprachstrukturellen Fortschritten resultiert, sondern gezielte, kontextbezogene Förderung erfordert.

Über die Einzelergebnisse hinaus zeigen die KOMPAS-Studien insgesamt:

- Wirksamkeit bzw. eine Erhöhung der kommunikativen Partizipation wird erreicht, wenn pragmatisch-kommunikative Kompetenzen gezielt adressiert und unter passenden Kontextbedingungen gefördert werden.
- Ein konsequentes Implementierungs-Monitoring ist notwendig, um Qualität und Reichweite der Förderung sicherzustellen (Frequenz, Teilnahme, Programmtreue, Reichweite)

7. Hinweis zum Einsatz von KI-Unterstützung

- Randomisiert kontrollierte Studien stellen einen wichtigen Baustein gestufter Evidenzprogramme in der Wirksamkeitsforschung dar, sind jedoch nicht der alleinige Goldstandard, da sie kontextuelle und interaktionale Faktoren nur begrenzt abbilden können.
- Sprachstrukturelle Förderziele müssen konsequent an ihrem Beitrag zur kommunikativen Partizipation gemessen werden.
- Die Erfassung der Elternperspektive lässt sich multilingual und multimodal-digital mit geringem Aufwand umsetzen.
- Instrumente für die Selbsteinschätzung von Zielgruppenkindern unter 6 Jahren müssen neu entwickelt und validiert werden, um die kindliche Perspektive als Teil evidenzbasierter Partizipationsforschung systematisch einzubeziehen.

Das bedeutet für die Praxis: Kommunikative Partizipation wird als Primärziel der Förderung verbindlich gemacht und sie ist in Alltagssituationen regelmäßig mehrperspektivisch durch Lehr- und Fachpersonen zu überprüfen. Sobald Verfahren zur Erfassung der Kinderperspektive vorliegen, sollten diese eingesetzt werden. Im Zentrum der Förderentscheidungen steht das Ziel, die kommunikative Partizipation zu erweitern. Daraus leitet sich ab, wer welche Inhalte in welcher Intensität und Gruppenzusammensetzung unter welchen institutionellen Bedingungen erhält, damit pragmatisch-kommunikative Kompetenzen gezielt aktiviert und Partizipationszuwächse erzielt werden.

7. Hinweis zum Einsatz von KI-Unterstützung

Bei der vorliegenden kumulativen Dissertation wurde das KI-Tool ChatGPT 4 zur formalen Überprüfung von Textteilen (Grammatik, formaler Stil) verwendet. Es wurden keine Inhalte generiert, keine Abschnitte durch das Tool verfasst und keine inhaltlichen Argumentationen durch künstliche Intelligenz erstellt.

Sämtliche inhaltliche Ausführungen, Analysen, methodischen Überlegungen und Schlussfolgerungen stammen ausschließlich von mir als Autorin. Ich übernehme die volle Verantwortung für die wissenschaftliche Leistung dieser Arbeit.

8. Literaturverzeichnis

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern: Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. Ernst Reinhardt.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Thieme.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology*. <https://doi.org/10.1044/policy.SP2016-00343>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Klett-Cotta.
- Autor:innen Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (Abgerufen am 12. 07. 2024)
- AWMF. (2022). *S3-Leitlinie Therapie von Sprachentwicklungsstörungen*. <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/045-007.html> (Abgerufen am 20. 07. 2024).
- Bakker, A. & Smit, J. (2018). Using hypothetical learning trajectories in design research. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education* (1. Aufl., Bd. 2018, S. 255–271). Routledge. <https://doi.org/10.4324/978020370101025>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H. J., & Stanat, P. (2023). Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H. J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 9–26).
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H. (2017). Sprachliche Bildung: Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (Bd. 1, S. 11–36). Waxmann.
- Befi-Lopes, D. M., Oliveira, J. V. R., & Soares, A. J. C. (2024). Profile of communicative acts of children with developmental language disorder. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2023-2824>
- Beushausen, U. (2014). Forschungsmethoden. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 67–72). Kohlhammer.

- Beushausen, U. & Grötzbach, H. (2018). *Evidenzbasierte Sprachtherapie* (2., überarbeitete Aufl.). Schulz-Kirchner Verlag.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 89–129.
<https://doi.org/10.1177/1529100610387084>
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarbeitete Aufl.). Klinkhardt.
- Bingham, G. E., Holbrook, T., & Meyers, L. E. (2010). Using self-assessments in elementary classrooms. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 59–61.
<https://doi.org/10.1177/003172171009100515>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blechs Schmidt, A. (2005). *Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation. Version für Kinder im Alter von 6–16 Jahren (FBA-LKGS-F 6–16)*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (Version 2). Wien: BMBWF.
<http://doi.org/10.17888/nbb2024.2>
- Cartwright, N., & Hardie, J. (2012). *Evidence-based policy: A practical guide to doing it better*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199841608.001.0001>
- Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T., & Sawyer, B. (2020). Social networks of children with developmental language disorder in inclusive preschool programs. *Child Development*, 91(2), 471–487. <https://doi.org/10.1111/cdev.13279>
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Hrsg.), *New Directions in Educational Technology* (S. 15–22). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2
- Connolly, P., Keenan, C., & Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276–291.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1493353>
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L. H., Durkin, K., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence?

- The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Cordero Donoso, P., & Renner, G. (2021). *Testinformation zu den CELF-5. Deutsche Fassung Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Fifth Edition (Dia-Form Verfahrensinformationen 009-01)*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Coughlan, S., Quigley, J., & Nixon, E. (2024). Parent–infant conversations are differentially associated with the development of preterm- and term-born infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 239, 105809. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.10580>
- Cunningham, B. J., Hanna, S. E., Oddson, B., Thomas-Stonell, N., & Rosenbaum, P. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech-language impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(10), 1049-1055. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13515>
- Cunningham, B. J., Hanna, S. E., Thomas-Stonell, N., Oddson, B., & Rosenbaum, P. (2018). Factors contributing to preschoolers' communicative participation outcomes: Findings from a population-based longitudinal cohort study in Ontario, Canada. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(2), 737-750. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0079
- Cunningham, B. J., Kwok, E., Earle, C., & Oram Cardy, J. (2019). Exploring participation and impairment-based outcomes for *Target Word™*: A parent-implemented intervention for preschoolers identified as late-to-talk. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(2), 145-164. <https://doi.org/10.1177/0265659019846931>
- Cunningham, B., Thomas-Stonell, N., & Rosenbaum, P. (2020). Assessing communicative participation in preschool children with the Focus on the Outcomes of Communication Under Six: A scoping review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 63(1), 47–53. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14665>
- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3887–3904. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127
- Duinmeijer, I., Peet, S., Janssen, L., Scheper, A., Zwitserlood-Nijenhuis, M., Blikendaal, W., Zoons, M., & Hakvoort, B. (2025). Language, communicative participation, and well-being in young children with (presumed) developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(3), e70037. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.70037>
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441–1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>

- Eadie, T., Yorkston, K., Klasner, E., Dudgeon, B., Baylor, C., & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: A review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), Article 4. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.10.006>
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (Bd. 6, S. 3–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_1
- Egert, F., Sachse, S., Buschmann, A., & Cordes, A. (2024). *Sprachliche Bildung und Förderung: Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Euler, D. & Sloane, P. (2014). Design Research – ein Modus wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(2), 164–182. <https://www.alexandria.unisg.ch/entities/publication/68c3e8f6-c944-4747-9db5-47a1d9f19423>
- Evans, D. K. & Popova, A. (2016). What really works to improve learning in developing countries? An analysis of divergent findings in systematic reviews. *The World Bank Research Observer*, 31(2), 242–270. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw004>
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, 7, 49–60. <https://raco.cat/index.php/LinksLetters/article/view/22713>.
- Gerbig, T., Spieß, C., Berg, M., & Sarimski, K. (2018). Soziale Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Forschung Sprache*, 1, 63–72.
- Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (2008). https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl208s1419.pdf
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Granlund, M. (2013). Participation – Challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child: Care, Health and Development*, 39(4), 470–473. <https://doi.org/10.1111/cch.12080>
- Gratier, M., Devouche, E., Guellai, B., Infanti, R., Yilmaz, E., & Parlato-Oliveira, E. (2015). Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants. *Frontiers in Psychology*, 6, 1167. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01167>
- Gregg, D., Hart, K., Vaquerano, S., Cuervo, S., Suarez, M., & Granziano, P. (2021). Multidisciplinary early intervention for preschoolers with externalizing behavior problems

and language impairment: Results from an open trial. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43, 506–517. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09865-w>

- Grohnfeldt, M. (2012). *Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie*. Ernst Reinhardt.
- Henrici, G., & Vollmer, H. J. (2001). Lehren und Lernen von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Fremdspracherwerb*, 12(2), 1–145.
- Heppt, B. & Schröter, P. (2023). Bildungssprache als übergeordnetes Ziel sprachlicher Bildung. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H. J. Roth, & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung* (S. 139–153). Waxmann.
- Hidecker, M. J. C. (2010). Building the evidence for communication interventions. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(4), 316–317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03389.x>
- Hidecker, M. J. C., Paneth, N., Rosenbaum, P. L., Kent, R. D., Lillie, J., Eulenberg, J. B., Chester Jr, K., Johnson, B., Michalsen, L., Evatt, M., & Taylor, K. (2011). Developing and validating the Communication Function Classification System for individuals with cerebral palsy: Developing a Communication Classification System. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(8), 704–710. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.03996.x>
- Hoff, E., Welsh, S., Place, S., & Ribot, K. M. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In J. Grüter & J. Paradis (Hrsg.), *Input and experience in bilingual development* (S. 119–140). Benjamins.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P., Steenbergen, B., Rosenbaum, P., & Gordon, A. (2017). Participation, both a means and an end: A conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Jeuk, S. (2018). Differentialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit SSES. *Praxis Sprache*, 1, 17–23.
- Kasanen, K. & Rätty, H. (2002). You be sure now to be honest in your assessment: Teaching and learning self-assessment. *Social Psychology of Education*, 5, 313–328. <https://doi.org/10.1023/A:1020993427849>
- Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S., Scharff Rethfeld, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K., & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen – eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos*, 31, 2–20.

- Kauschke, C., & Vogt, S. (2019). Positionspapier zur Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen. https://www.uni-marburg.de/de/fb09/igs/arbeitsgruppen/klinische-linguistik/aktuelles/probandensuche/positionspapier_ses.pdf (Abgerufen am 15. 09. 2025)
- Kokotek, L. & Washington, K. (2023). Characterizing communicative participation in multilingual Jamaican preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32, 658–674. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00138
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Abgerufen 22. 07. 2025, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- Lestari, F. D., Sinaga, N. T., Simarmata, R. O., & Simbolon, D. (2024). The implementation of metacognitive strategy to enhance students' critical reading ability. *Jurnal Ilmu Sosial Mamangan*, 12(3, Special Issue), 1652–1661. <https://doi.org/10.22202/mamangan.12i3.8532>
- Licandro, U. (2021). Erzählfähigkeiten von Kindern mit und ohne Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch. *Forschung Sprache*, 2, 101–110.
- Licandro, U. (2023). Sprachheilpädagogische Aufgaben im Kontext von Mehrsprachigkeit. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 318–327). Kohlhammer.
- Liebovich, B. (2000). Children's self-assessment. *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium* (Champaign, IL, November 5–7, 2000).
- Lindsay, G. & Dockrell, J. (2004). Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *Journal of Special Education*, 37(4), 225–235. <https://doi.org/10.1177/00224669040370040201>
- Lipp, A., Hartmann, E., & Neumann, S. (2024). Kommunikative Partizipation und Ressourcen von Schulkindern mit Sprachentwicklungsstörung. *VHNplus*, 93, 1–22.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russel, A., & Clair, M. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093140>
- Lüke, C., Starke, A., & Ritterfeld, U. (2020). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 220–238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_10
- Madeira Firmino, N. (2015). Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit – Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag

unter Berücksichtigung familiärer Einbindung. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781554139>

- Madeira Firmino, N., Göbel, M., & Held, U. (2014). Bewegte Sprache im Kindergarten. Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Frühpädagogische Praxis*, 2(1), 34–47. <https://doi.org/10.25656/01:10674>
- Mayer, A. & Ulrich, T. (Hrsg.). (2023). *Studienbuch Sprachheilpädagogik*. Kohlhammer.
- McCormack, J., McLeod, S., & McAllister, L. (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>
- McKenney, S. & Reeves, T. (2013). *Conducting educational design research* (0. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- Mischo, S. (2018). Partizipation und Kommunikation im sozialen Nahraum. Universität. <https://oops.uni-oldenburg.de/id/eprint/4049>
- Nauwerck, P. (2022). Sprachförderung, Sprachtherapie und Sprachbildung. In A. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten* (DTP Bd. 12, S. 3–18). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neumann, S., Salm, S., Rietz, C., & Stenneken, C. (2017). The German Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS-G): Reliability and validity of a novel assessment of communicative participation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 675–681. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0219
- 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*, 26(3), 176–185.
- Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Siminoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, C., Vamvakas, G., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Siminoff, E., & Pickles, A. (2017). Language growth in children with heterogeneous language disorders: A population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1092–1105. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12793>
- Northrup, J. B., Ridley, J., Foley, K., Moses-Kolko, E. L., Keenan, K., & Hipwell, A. E. (2019). A transactional model of infant still-face response and maternal behavior during the first year. *Infancy*, 24(5), 787–806. <https://doi.org/10.1111/infa.12306>

- 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*, 2, 37–52.
- Opitz, M. (2024). Grundschul Kinder mit Sprachentwicklungsstörung (SES) kommunizieren im Alltag: Eine empirische Studie zu lebensweltlichen Konstrukten im Rahmen der ICF-CY. Universität Erfurt.
- Paradis, J. (2007). Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 551–564.
<https://doi.org/10.1017/S0142716407070300>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. (2021). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3. Aufl.). Brookes.
- Petermann, F. (2016). Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 131–134. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000196>
- Piazzalunga, S., Granocchio, E., Gazzola, S., Schindler, A., & Salerni, N. (2022). Communicative participation, temperament, social-emotional competence and behavioural difficulties in preschoolers with atypical speech-language development. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 132, 109924.
<https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.109924>
- Piazzalunga, S., Salerni, N., Ambrogio, F., Limarzi, S., Gianera, S., & Schindler, A. (2022). The communicative participation in preschool children estimated by the FOCUS questionnaire: A functional communicative outcome measure. *Information*, 5(19), 294–302. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.109924>
- Prelock, P. A., Hutchins, T., & Glascoe, F. P. (2008). Speech-language impairment: How to identify the most common and least diagnosed disability of childhood. *Medscape Journal of Medicine*, 10(6), Article 6.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2491683/>
- Reich, H. H. & Roth, H. J. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Roth/Spracherwerb_zweisprachig_Gutachten.pdf
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
<https://doi.org/10.25656/01:5787>
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR. Educational Design Research*, 6(2), 1–22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>

- Renner, G. (2004). Theorie der Unterstützten Kommunikation: Eine Grundlegung. Edition Marhold. ISBN: 3-89776-007-X
- Rosenbaum, P., & Gorter, J. W. (2012). The “F-words” in childhood disability: I swear this is how we should think! *Child: Care, Health and Development*, 38(4), 457–463. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01338.x>
- Roulstone, S., Coad, J., Ayre, A., Hambly, H., & Lindsay, G. (2012). The preferred outcomes of children with speech, language and communication needs and their parents. Department for Education. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ce59940f0b6629523c764/DFE-RR247-BCRP12.pdf>
- Sackett, D. L. (1997). Evidence-based medicine. *Seminars in Perinatology*, 21(1), 3–5. [https://doi.org/10.1016/S0146-0005\(97\)80013-4](https://doi.org/10.1016/S0146-0005(97)80013-4)
- Sallat, S. & Spreer, M. (2015). Pragmatikdiagnostik im Kindesalter: Überblick über einen vernachlässigten Bereich der Sprachdiagnostik. *Forum Logopädie*, 3(29), 12–19. <https://www.dbl-ev.de/datenbankdokument/pragmatikdiagnostik-im-kindesalter/>
- Sallat, S., Hofbauer, C., & Jurleta, R. (2017). Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (S. 65). Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28517>
- Sallat, S., & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In *Sprach- und Bildungshorizonte Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 342–350). Schulz-Kirchner.
- Sammann, K., Sodoge, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). SPRINT: Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung. <https://digital.hfh.ch/sprint/> (Abgerufen am 15.09.2025).
- Sammann, K., Sodoge, A., & von Allmen, D. Y. (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.
- Sammann, K. (2024). Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe. *Menschen*, 47(06/2024), 39-44. www.zeitschriftmenschen.at (Abgerufen am 10.01.2025)
- Sammann, K. (2025). Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT. *Zeitschrift für Sprachförderung und Sprachtherapie*, 14. Jg., 3/2025, 123-133.
- Sammann, K., Schäli, S., & Sodoge, A. (2025). Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS-G-34. *forum:logopädie*. Jg. 39 (3), 6-10. <https://www.dbl-ev.de/datenbankdokument/erfassung-der-kommunikativen->

[partizipation-von-kindern-durch-multilingualen-einsatz-des-focus-g-34/](#) (abgerufen am 01.09.2025)

- Sammann, K., Sodge, A., Schäli, S., & von Allmen, D. (i.V. 2026). Kommunikative Partizipation und Sprachförderung – Kann die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4–7 Jahren durch Sprachförderung mit SPRINT verbessert werden. *Zeitschrift Forschung Praxis*, 1 (01/2026).
- Sanders, E. B.-N. & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Scharff Rethfeld, W. (2018). Evidenzbasierte logopädische Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen. *Praxis Sprache*, 1, 12–17.
- Scharff Rethfeld, W. (2023a). Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention (2. überarbeitete). Thieme.
- Scharff Rethfeld, W. (2023b). Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept (3. aktualisierte). Reinhardt Verlag.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Strum, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C., & Kernen, N. (2013). Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise.
- Schönauer-Schneider, W. & Reber, K. (2014). Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik im Unterricht. In S. Sallat, C. Glück, & M. Spreer (Hrsg.), *Sprache professionell fördern*.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache – LiSe – DaZ*. Göttingen: Hogrefe.
- Singer, I., Klätte, I., Clair, M., Cnossen, I., & Gerrits, E. (2020). A Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Communicative Participation in Young Children With Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1793–1806. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00326
- Singer, I., Wit, E., Groter, J., Lunige, M., & Gerrits, E. (2022). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 482–515. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12787>
- Singer, I., Gerrits, E., Gorter, J. W., & Luinge, M. (2024). Speech and language therapists' perceptions of contextual factors associated with communicative participation in children with developmental language disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(3), 297–314. <https://doi.org/10.1177/02656590241276693>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>

- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53–74.
- Spitz, R. A. (1946). Anaclitic depression: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, II. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313–342.
- Stadt Zürich. (o. J.). *Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Volksschule*. Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement. Abgerufen am 10. Oktober 2025. <https://www.stadt-zuerich.ch/de/bildung/volksschule/unterstuetzung-foerderung/deutsch-als-zweitsprache.html>
- Stanojevic, J. D. (2024). Vergleich der kommunikativen Partizipation ein- und mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache*, 2, 4–26. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2024-2/Forschung_Sprache_2_2024_Stanojevic.pdf
- Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Skibbe, L. E., & Grant, S. L. (2007). Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 98–109.
- Terhart, E. (2011). John, Hattie: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 136–139. <https://doi.org/10.25656/01:8711>
- Thomas, G. (2016). After the Gold Rush: Questioning the “Gold Standard” and Reappraising the Status of Experiment and Randomized Controlled Trials in Education. *Harvard Educational Review*, 86(3), 390–411. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.390>
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2009). Predicted and observed outcomes in preschool children following speech and language treatment: Parent and clinician perspectives. *Journal of Communication Disorders*, 42(1), 29–42. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.08.002>
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2010). Development of the FOCUS (Focus on the Outcomes of Communication Under Six), a communication outcome measure for preschool children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(1), 47–53. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03410.x>
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2013). Validation of the Focus on the Outcomes of Communication under Six outcome measure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 546–552. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12123>
- Threats, T. (2003). The conceptual framework of ASHA’s new scope of practice for speech-language pathology. *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, 10(3), Article 3.

8. Literaturverzeichnis

- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S., & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2018). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032094-9>
- Tomasello, M. (2006). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Torgerson, D. J. & Torgerson, C. J. (2008). *Designing Randomised Trials in Health, Education and the Social Sciences*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230583993>
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprache lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2.). Francke.
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer. (2021). *Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit – Gemeinsame Leitlinien für curriculare Grundlagen. Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in Kitas und Schulen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Trautmann, C. & Reich, H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel, & H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung—Forschungsgrundlagen* (Bd. 29/II, S. 31–50).
- Tuanaya, N. A., Nurkarimah, D., Bulkis, R., Mutmainah, Z., & Wahyuni. (2025). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods by Donna M. Mertens, SAGE Publications. 2024. 6th edition, 528 pp. ISBN: 978-1-0718-5380-1. *British Journal of Psychology*, 116(3), 722–725. <https://doi.org/10.1111/bjop.12775>
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (2014). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>
- Ullrich, D. & Marten, M. (2025). Development of Language and Pragmatic Communication Skills in Preschool Children with Developmental Language Disorder in a Speech Therapy Kindergarten – a Real World Study. <https://doi.org/10.20944/preprints202501.1521.v1>.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Treaty Series, 1577, 3. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Van Poucke, Y., Van Lierde, K., & Alighieri, C. (2025). “It’s not that bad but it’s not so fun either”: A qualitative study on school-aged children’s perceptions of speech and language therapy for developmental language disorders. *Journal of Communication Disorders*, 115, 106512. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2025.106512>

- Vogt, F., Stern, S., & Filliettaz, L. (2022). Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Pädagogische Hochschule St. Gallen, Infrac, Université de Genève. <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1659>
- Wake, M., Levickis, P., Tobin, S., Gold, L., Ukoumunne, O. C., & Goldfeld, S. (2015). Two-year outcomes of a population-based intervention for preschool language delay. *Pediatrics*, 136(4), 838–847. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1337>
- Warash, B. & Workman, M. (2016). Teaching preschoolers to self-assess their choices in Pre-K. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 97–104. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1198&context=jerap>
- Washington, K. (2013). The association between expressive grammar intervention and social and emergent literacy outcomes for preschoolers with SLI. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 113–125. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0026\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0026))
- Washington, K., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2012). Parents' perspectives on the professional–child relationship and children's functional communication following speech–language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36, 220–233. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/8851617/0999014065postpub.pdf>
- Westeren, I., Halberg, A. M., Ledesma, H. M., Wold, A. H., & Oppedal, B. (2018). Effects of mother's and father's education level and age at migration on children's bilingual vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 39(5), 811–833. <https://doi.org/10.1017/S0142716417000595>
- WHO. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- WHO. (2019). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- Wright, K. R., Washington, K., Crowe, K., Jenkins, A., Leon, M., Kokotek, J., Raisor-Becker, L., & Westby, C. (2019). Current methods of evaluating the language abilities of multilingual preschoolers: A scoping review using the International Classification of Functioning, Disability and Health–Children and Youth Version. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(3), 434–451. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-18-0128
- Yorkston, K. & Baylor, C. (2010). Measurement of communicative participation. In A. Lowitt & R. Kent (Hrsg.), *Assessment of motor speech disorders* (S. 123–140).
- Zauke, S. & Neumann, S. (2019). Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (S)SES – Erste Ergebnisse anhand des FOCUS©-G. *logopaedieschweiz*, 15–25.

9. Tabellenverzeichnis

Zimmer, K., Schulte, J., & Kuger, S. (2022). Wirksamkeit von Sprachförderung in deutschen Kindertageseinrichtungen: Eine Bilanz. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 12, S. 235–246). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Projektstruktur und Fragestellungen der Forschungsprojekte SPRINT und KOMPAS	11
Tabelle 2 Das Förderkonzept SPRINTdigital im Überblick.....	12
Tabelle 3 Übersicht Studienergebnisse aus den vier Projektteilen	53
Tabelle 4 Herleitung der fünf zentralen Ergebnisse und ihre Quellen.....	59

10. Anhang: Publikationen P1 – P6

Inhaltsverzeichnis

Anmerkung	92
Publikation 1: SPRINT digital	93
Sammann, K., Sodogé, Mühlemann, S., Von Allmen, D. (2022). <i>SPRINTdigital. Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung für mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (4-7 Jahre). Fokus: Förderung der pragmatischen Kompetenzen zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation.</i> Open Access Ressource: https://digital.hfh.ch/sprint/	
Publikation 2: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen	125
Sammann, K. (2024). <i>Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation.</i> Zeitschrift für Menschen Jg. 47, 06/2024, 39-44.	
Publikation 3: Sprachabenteuer	132
Sammann, K. (2025). <i>Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT.</i> Zeitschrift für Sprachförderung und Sprachtherapie, Jg. 14, 3/2025, 123-133.	
Publikation 4: Sprachgruppenvergleich	148
Sammann, K., Sodogé, A., Von Allmen, D. (2023). <i>Kommunikative Partizipation: Ein Sprachgruppenvergleich. Unterscheiden sich Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig- deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen?</i> Forschung Sprache, 1/2023.	
Publikation 5: Erfassung der kommunikativen Partizipation	160
Sammann, K., Schäli, S., Sodogé, A. (2025). <i>Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS©-G-34.</i> forum:logopädie. Jg. 39 (3), 6-10.	
Publikation 6: Ergebnisse KOMPAS I und II	179
Sammann, K., Sodogé, A., Schäli, S., Von Allmen, D. (i.V. 2026). <i>Kommunikative Partizipation und Sprachförderung. Kann die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4-7 Jahren durch Sprachförderung mit SPRINT verbessert werden?</i> Praxis Sprache, 01/2026.	

Anmerkung

Der Anhang umfasst die sechs Publikationen der Dissertation im Originaltext. Die **Publikationen 1 – 3** richten sich vor allem an Fachpersonen aus der Praxis und sind entsprechend formuliert: handlungsorientiert, mit Fokus auf Umsetzungsbeispiele und direkte Übertragung in den Alltag.

Die **Publikationen 4 – 6** adressieren primär die wissenschaftliche Community; sie verwenden eine wissenschaftsbezogene Sprache und bringen theorie- und forschungsbasiertes Wissen, Methodik und Evidenz ein.

Die unterschiedlichen Zielgruppensprachen sind beabsichtigt und dienen dazu, Theorie, Forschung und Praxis adressatengerecht zu verbinden.

Publikation 1: SPRINT digital

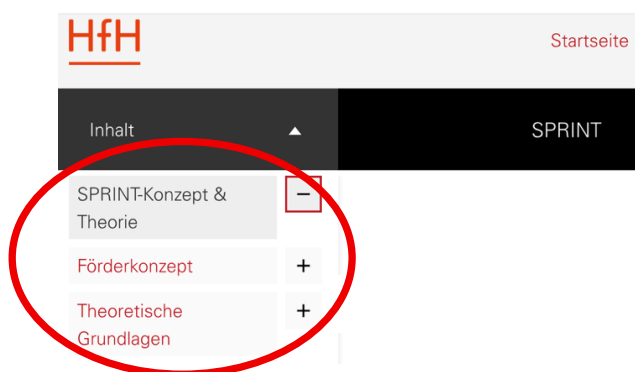
Sammann, K., Sdogé, Mühlemann, S., Von Allmen, D. (2022). *SPRINTdigital. Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung für mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (4-7 Jahre). Fokus: Förderung der pragmatischen Kompetenzen zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation*. Open Access Resource: <https://digital.hfh.ch/sprint/>

Eigener Anteil an der Publikation

Diese Publikation resultiert auf Basis des Forschungs- und Entwicklungsprojektes SPRINT, an dessen Beantragung und Umsetzung ich mitwirkte, indem ich wissenschaftliche Leitungsfunktionen sowie die Erarbeitung zentraler Inhalte und den partizipativen Austausch mit der Praxis übernahm. In der hier behandelten Publikation war ich hauptverantwortlich für die Entwicklung der zentralen Inhalte und der didaktischen, digitalen Aufbereitung auf <https://digital.hfh.ch/sprint/> und leistete damit einen Beitrag an dieser Publikation von ca. 80% Die weiteren ca. 20% Arbeitsleistung wurden vom Projektteam realisiert.

Hinweis

Die hier dargestellten Inhalte von Publikation 1 umfassen alle Kapitel zum Förderkonzept und zur Theorie exklusive der Spielekartei, die sich nur digital abbilden lässt und unter folgendem Link zu finden ist. Open Access Ressource: <https://digital.hfh.ch/sprint/>



Das Förderkonzept SPRINTdigital. Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung für mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache mit und ohne Sprachentwicklungsstörung (4-7 Jahre). Fokus: Förderung der pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation.

Sammann, K., Sdogé, Mühlemann, S., Von Allmen, D.

I Förderkonzept

Einleitung

Mehrsprachigkeit ist seit vielen Jahren Normalität in Kindergärten und Schulen in der Schweiz. 40 % der Bevölkerung der Schweiz sind Menschen mit Migrationshintergrund und 22% sind Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (Bundesamt für Statistik, 2024). Ein Teil der Kinder kommt ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Viele Lehrpersonen wissen um die Ressourcen der Mehrsprachigkeit, verfügen über gute Kompetenzen zur integrativen Sprachförderung und bieten vielfältige, spielerische Zugänge zur Sprache im Kindergartenalltag an. Kinder, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommen und trotz der Förderung in der Zweitsprache Deutsch keine oder nur geringe Fortschritte machen, stellen die Pädagog:innen vor Herausforderungen.

Es steht die Frage im Raum, ob diese Gruppe von Kindern zur Prävention von Bildungsbenachteiligungen intensivere oder anders gestaltete Sprachförderung oder evtl. sogar Sprachtherapie braucht. Bis zu einer logopädischen Abklärung und möglichen Therapie entsteht häufig eine längere Wartezeit. Es wird nach Konzepten gesucht, die diese Lücke füllen können und so einen Beitrag zur Prävention von Bildungsbenachteiligungen durch mangelnde Kenntnisse der Umgebungssprache leisten. Das Sprachförderkonzept SPRINT hat den Anspruch, die kommunikativen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder durch bewegungs- und handlungsorientierte Spielsituationen zu erweitern und so ihre sprachliche Teilhabe im Kindergarten, in der Freizeit und in der Familie zu verbessern.

Ziele

Welche Ziele sollen mit dem Förderprogramm erreicht werden und warum sind diese Ziele wichtig? Was lernen die Kinder konkret?

Im Mittelpunkt von SPRINT steht die Kommunikation. Teilhabe an Kommunikationssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen und Gefühle ausgetauscht werden, wird mit dem Fachbegriff «kommunikative Partizipation» bezeichnet. Sie ist als Schlüsselmerkmal gelingender

Teilhabe und Integration, der sozial-emotionalen Entwicklung sowie der Lebensqualität zu verstehen.

Im Kindergartenalltag zeigt sich, dass Kinder, die die Umgebungssprache bei Eintritt in den Kindergarten nicht oder nur rudimentär beherrschen, von der aktiven Teilnahme an Kommunikationssituationen vielfach ausgeschlossen sind. Sie können anderen ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle in Spiel- und Lernsituationen häufig nicht mitteilen und genauso umgekehrt die Bedürfnisse und Gefühle der anderen häufig nicht verstehen. Kinder, die in Kommunikationssituationen miteinbezogen werden, haben mehr Gelegenheiten, Sprache zu hören und zu sprechen, sie haben so die Möglichkeit, Sprachstrukturen und kommunikative Konventionen zu lernen. Sie erfahren sich als selbstwirksam, wenn sie ihre Ideen und Bedürfnisse beim Spielen und Lernen einbringen können.

Mit dem Förderkonzept SPRINT soll die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindern im Kindergarten, in der Freizeit und in der Familie verbessert werden. Durch die Förderung wird der Zweitspracherwerb dieser Kindergruppe unterstützt, zudem wird ein Beitrag zur Prävention von Spracherwerbsstörungen geleistet. Im Rahmen von bedeutungsvollen bewegungs- und handlungsorientierten Spielsituationen werden die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen systematisch gefördert. In der Förderung lernen die Kinder, die Kommunikationsregeln in unterschiedlichen Situationen und Umgebungen kennen und korrekt anzuwenden. Insbesondere geht es um die Kenntnis und Erprobung von schulspezifischen Sprachhandlungen, wie z. B. pädagogischen Fragen, Regeln des Sprecherwechsels in Gruppen, Anforderungen an Höflichkeit, Vorlesen von längeren Texten, selbstständiges Erzählen. Mit der digitalen Spielekartei stehen Lehrpersonen und Therapeut:innen flexibel einsetzbare, theoretisch fundierte und thematisch strukturierte Fördermaterialien zur Verfügung. Diese sollen zudem zur bewegungs- und spielorientierten Gestaltung integrierter Sprachförderung im Kindergarten motivieren.

Zielgruppe

Für wen ist SPRINT gedacht?

Das Förderkonzept richtet sich an mehrsprachige Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 7 Jahren mit und ohne SES. Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, verfügen zum Teil bei Kindergarteneintritt nur über geringe oder gar keine Deutschkenntnisse. Die meisten Kinder dieser Gruppe lernen nach dem Start des Kindergartens durch die regelmässigen Sprachkontakte im Kindergarten und mit entsprechender Unterstützung durch den DaZ-Unterricht relativ schnell so gut Deutsch, dass sie an den Kommunikationssituationen in der Einrichtung angemessen teilhaben können. Ein kleinerer Teil der Kinder hat Schwierigkeiten mit dem

Zweitspracherwerb und kann sich aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse nicht oder nur in sehr begrenztem Mass kommunikativ einbringen. Für sie besteht das Risiko einer Sprachentwicklungsstörung und auch Bildungsbenachteiligung.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lernen in der Regel zunächst ihre Familiensprache und dann mit Eintritt in eine Betreuungs- oder Bildungseinrichtung die Umgebungssprache Deutsch. Bei so einem «sukzessiven» Zweitspracherwerb geht man davon aus, dass die grundlegenden pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Erstspracherwerb im familiären Umfeld erworben und dann grundsätzlich für die Kommunikation in der Einrichtung zur Verfügung stehen. Typische Sprachhandlungsmuster, die für die Kommunikation in der Bildungseinrichtung wichtig sind, werden hingegen in der Zweitsprache erworben und können auf die Erstsprache übertragen werden. Allerdings gibt es bei einigen Sprachhandlungen – wie z. B. sich bedanken, sich begrüßen, höflich sein oder Widerspruch äussern – kulturspezifische Unterschiede. So müssen Kinder die üblichen Regeln dieser Kommunikationssituationen in der Zweitsprache neu erlernen und die Fähigkeit entwickeln, kontextbezogen unterschiedliche Regeln anzuwenden. Eine weitere Herausforderung kann für diese Kindergruppe dadurch entstehen, dass durch Defizite in Wortschatz und Grammatik in der Zweitsprache erworbene Sprachhandlungsmuster nicht angemessen realisiert werden können. Diese Situation kann als Motor für die Aneignung der Sprachhandlungskompetenz in der Zweitspracherwerb dienen, aber auch dazu führen, dass sich das Kind mit einfachen Sprachhandlungsmustern begnügt und der Aneignungsprozess stagniert. Eine genaue Beobachtung und entsprechende Unterstützung dieser Kindergruppe bei der Aneignung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache sind daher wichtig, um ihre kommunikative Partizipation im institutionellen Kontext sicherzustellen (Trautmann & Reich 2008, S. 43).

Neben dieser Hauptzielgruppe ist das Förderprogramm auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache zur Prävention von Spracherwerbsstörungen geeignet – insbesondere dann, wenn aus unterschiedlichen Gründen eine logopädische Abklärung oder Therapie noch nicht möglich ist.

Fachpersonen

Welche Kompetenzen brauchen Fachpersonen, um SPRINT durchzuführen?

Das Förderprogramm SPRINT ist so konzipiert, dass es von pädagogischen Fachpersonen mit unterschiedlichem Vorwissen durchgeführt werden kann. Besonders geeignete Fachpersonen sind Logopäd:innen, Schulische Heilpädagog:innen, Psychomotoriktherapeut:innen, zusätzlich ist der Einsatz des Förderkonzepts durch Regellehrpersonen im integrativen Regelunterricht grundsätzlich möglich und erwünscht. Fachpersonen müssen über die Fähigkeit

und Bereitschaft verfügen, mit den Kindern in Beziehung zu treten, ihre kommunikativen Kompetenzen und Bedürfnisse wahrzunehmen und mit passenden Spiel- und Bewegungsangeboten auf sie zu reagieren. Sie müssen den Kindern mit einer Haltung begegnen, die sie zur Kommunikation ermutigt und «Lust auf Sprache» vermittelt. Sie müssen entweder über das dem Förderkonzept zugrunde liegende linguistische und sprachpädagogische Fachwissen verfügen oder bereit sein, sich selbstständig in die theoretischen und didaktischen Grundlagen einzuarbeiten oder an einer Weiterbildung zu SPRINT teilzunehmen. Es wird empfohlen, vor der ersten Durchführung einen [Einführungskurs zu SPRINT](#) zu besuchen. Je nach individuellem Vorwissen ist es wichtig, sich in die [theoretischen Grundlagen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz](#) einzuarbeiten, um die Sprachhandlungssituationen adäquat zu gestalten, die Äusserungen der Kinder gewinnbringend zu modellieren und die Materialien flexibel einsetzen zu können.

SPRINT wurde in interdisziplinärer und partizipativer Kooperation von Sprachheilpädagog:innen, Logopäd:innen und Psychomotoriktherapeut:innen entwickelt, erprobt und evaluiert. Es waren Expert:innen der Hochschule für Heilpädagogik und Fachpersonen aus der Praxis der Schulgemeinde Opfikon beteiligt.

Das Sprachverhalten der Fachperson hat einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Sprachförderung. Sprachlehrstrategien, wie sie Erwachsene oft unbewusst in der Kommunikation mit Kindern einsetzen, sind dabei zentral. Diese «kindgerichtete» Sprache unterstützt den Spracherwerb wesentlich, insbesondere dann, wenn sie zielgerichtet eingesetzt wird und an das Kompetenzniveau der Kinder angepasst ist. Drei zentrale Aspekte, die für die Sprachförderung im Allgemeinen gelten, sollten von der Fachkraft, die mit SPRINT arbeitet, beachtet werden.

1. Die Fachperson ist ein Sprachvorbild. Sie spricht deutlich, betont und in angemessenem Tempo. Sie spricht grammatisch korrekt und verwendet einen passenden, reichhaltigen Wortschatz. Sie benutzt Standardsprache als Vorbereitung auf die Schule und Dialekt als Sprache der Nähe.
2. Die Fachperson ermuntert die Kinder durch Impulse und offene Fragen zum Sprechen. Sie vermeidet geschlossene Fragen und achtet darauf, dass der Sprachanteil der Kinder hoch ist.
3. Die Fachperson stellt sich als Kommunikationspartner:in zur Verfügung und verwendet implizite und explizite modellierende Rückmeldungen und Interventionen.
 - a. Implizite Rückmeldungen und Interventionen: Rückfragen stellen, genügend Zeit zum Sprechen geben, Sprachhandlungen modellhaft vormachen, Konfrontieren mit kommunikativen Defiziten durch bewusstes Missverstehen

- b. Explizite Rückmeldungen und Interventionen: Besprechung der Ziele der Spiele und Übungen, explizite Einführung des Vokabulars, Mitspielen und Gestaltung durch die Rolle der Kommunikationspartner:in, Rückmeldungen zur Zielerreichung der Kommunikation, Organisation des Transfers des Gelernten in den Alltag (Kannengiesser, S. 2009, S. 281 f).

Buchtipp:

Löffler, C., & Vogt, F. (Hrsg.). (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (2., aktualisierte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Pädagogisch-didaktische Grundlagen

Wie erwerben Kinder eine (Zweit)sprache? Auf welchen pädagogisch-didaktischen Leitideen beruht SPRINT?

Die pädagogisch-didaktischen Leitlinien von SPRINT beruhen auf dem Verständnis der Prozesse des Zweitspracherwerbs. Mit Zweitspracherwerb ist die Aneignung einer Zweitsprache gemeint, die die Umgebungssprache, aber nicht die Familiensprache eines Kindes ist. Kinder verfügen über die Fähigkeit, in den ersten Lebensjahren problemlos eine oder auch mehrere Sprachen zu lernen. Der Lernprozess ähnelt dem Erstspracherwerb. Es handelt sich um einen Prozess der aktiven Aneignung einer Zweitsprache, der sich auf der Grundlage der Sprachlernfähigkeit des Kindes in Interaktion mit der Umwelt vollzieht. Alle Kinder verfügen grundsätzlich über die Kompetenz, sich Sprache anzueignen. Sie haben die kognitiven, motorischen und motivationalen Voraussetzungen, um Sprache wahrzunehmen, zu verarbeiten und zu verwenden. Sie sind in der Lage, sprachliche Äusserungen zu bilden und zu verstehen, verfügen über die sprechmotorischen Voraussetzungen, die Merkfähigkeit sowie auch die Motivation zum Sprechen. Die Interaktion und Beziehung mit sprachkompetenten Bezugspersonen leistet einen wesentlichen Beitrag zum Erst- und Zweitspracherwerb. An das Sprachniveau angepasste sprachliche Rückmeldungen und Erweiterungen eingebettet in Prozesse gemeinsamer Sinnkonstruktionen, wie z. B. bedeutungsvolle Spiel- und Vorlesesituationen, sind ein Motor für die Sprachaneignung. Anregungsreicher sprachlicher Input und vielfältige Gelegenheiten, Sprache zu hören und zu sprechen, sind zentral zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs.

Bei einem Teil der mehrsprachigen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gestaltet sich der Deutschspracherwerb komplexer und sie machen z.B. in der Kindertagesstätte nur langsam Fortschritte. Hier wird deutlich, dass der Kontakt mit der Zielsprache allein über das

«Sprachbad» nicht ausreicht und diese Kinder gezielte Unterstützung beim Spracherwerb benötigen. Qualität und Quantität des Sprachinputs sind entscheidend.

Die Qualitätsmerkmale oder auch Leitideen für die Gestaltung sprachförderlicher Lernsituationen im Erst- und Zweitspracherwerb sind Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen. Das Förderkonzept SPRINT bezieht sich insbesondere auf Achhammer (2014, 2015), Isler et al. (2017), Knapp et al. (2010), Madeira Firmino et al. (2014) sowie Ruberg u. Rottweiler (2012).

Folgende Leitideen der Sprachförderung sind grundlegend für die Konzeption von SPRINT und sollten handlungsleitend für die Umsetzung in der Praxis sein:

1. Kinder werden als Akteure ihrer Sprachaneignung wahrgenommen.
2. Kinder erleben die Funktion von Sprache in bedeutungsvollen Kommunikationssituationen.
3. Die Themen der Sprachförderung orientieren sich am Alltag und an der Lebenswelt der Kinder.
4. Die Inhalte der Sprachförderung sind systematisch aufgebaut und berücksichtigen die Dimensionen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz.
5. Die Inhalte und Themen der Sprachförderung werden flexibel eingesetzt und bezogen auf den Entwicklungsstand der Kinder variiert.
6. Sprachhandlungen eingebunden in Bewegung und Spiel sind zentrale Gestaltungselemente der Sprachförderung.
7. Die Sprachförderung nutzt die Mehrsprachigkeit der Kinder.
8. Die Sprachförderung findet in Kleingruppen in enger Anbindung an den Kindergartenalltag oder integrativ statt.

Kinder werden als Akteure ihrer Sprachaneignung wahrgenommen.

Die Sprachlernfähigkeit der Kinder wird durch ein hochfrequentes, vielfältiges, inhaltlich reichhaltiges und variables Sprachangebot unterstützt. Kinder haben so die Gelegenheit, kommunikative Muster, pragmatische Konventionen und Regeln selbstständig abzuleiten. Die Fachpersonen begleiten und unterstützen sie auf ihren individuellen Lernwegen, indem sie ihre individuellen Zugänge wertschätzen und durch passende Rückmeldungen weiterführen. Fehler werden als Schaufenster in das Bewusstsein der Lernenden genutzt. Sie geben wertvolle Einblicke zum Entwicklungsstand und zu den Lernwegen der Kinder.

Kinder erleben die Funktion von Sprache in bedeutungsvollen Kommunikationssituationen.

Kinder lernen Sprache, um sich mitzuteilen. Das Erlernen und Nutzen der Zweitsprache wird für sie dann besonders sinnvoll, wenn sie damit ihre Handlungsziele erreichen können. Sie möchten aktiv an der Kommunikation teilnehmen können. Sie möchten ihre Wünsche, Bedürfnisse, ihre Befindlichkeit mitteilen. Sie möchten erzählen, was sie erlebt haben. Sprachförderung ist dann erfolgreich, wenn es gelingt, die kommunikative Partizipation der Kinder in Situationen im Kindergarten und in der Freizeit zu verbessern. Die Spielvorschläge von SPRINT enthalten zahlreiche Spielideen, die in kindgemässen Kontexten zu sprachlichen Äusserungen ermuntern und das Erproben verschiedener sprachlicher Varianten ermöglichen.

Die Themen der Sprachförderung orientieren sich am Alltag und an der Lebenswelt der Kinder.

Alle Menschen beteiligen sich dann gerne an Gesprächen, wenn das Thema sie interessiert oder persönlich betrifft. Kinder sind motiviert zu sprechen und zeigen Interesse an Sprache, wenn die Themen an ihren Alltag und ihre Lebenswelt anknüpfen. Themen, bei denen sie auf eigene Erfahrungen und ihr Wissen zurückgreifen können, die sich auf den Alltag und die Lerninhalte des Kindergartens beziehen. Erfahrungen, die sie aus ihrem familiären Lebenskontext einbringen können. Die Themen, in die die SPRINT-Spielvorschläge eingebettet sind, sind nah an der Lebenswelt und den Erfahrungen der Kindergartenkinder. Sie knüpfen entweder direkt an den Alltag der mehrsprachigen Kinder an oder stellen eine Verbindung zur Lebenswelt in der Schweiz her. Sie ermöglichen die spielerische Erprobung kommunikativer Muster und Regeln, wie sie für die Kommunikationskultur in der Schweiz typisch sind.

Die Inhalte der Sprachförderung sind systematisch aufgebaut und berücksichtigen die Dimensionen der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz.

Durch die Förderung mit SPRINT sollen die Kinder ihre pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch erweitern. In der Spielekartei von SPRINT werden zu den drei aufeinander aufbauenden sprachlichen Dimensionen der Pragmatik Spielideen zu den pragmatischen Kompetenzen, die in unterschiedlich komplexen Sprachhandlungssituationen zu verschiedenen alltagsrelevanten Themen realisiert werden, angeboten. Die Lehrperson oder der/die Therapeut:in, der/die die Förderung durchführt, wählt bezogen auf den Entwicklungsstand der Kinder, die an der Förderung teilnehmen, passende Spiele aus.

Die Inhalte und Themen der Sprachförderung werden flexibel eingesetzt und bezogen auf den Entwicklungsstand der Kinder variiert.

Sprachförderung soll variierende sprachliche Interaktionen in verschiedenen Medien, Kontexten und Sprachen ermöglichen. SPRINT stellt eine bezogen auf Lerngegenstand pragmatisch-

kommunikative Kompetenz systematisch aufgebaute Spielekartei zur Verfügung. Die Spiele können passend zum Entwicklungsstand der Kinder ausgewählt und sowohl vom Inhalt als auch vom Thema her variiert werden.

Sprachhandlungen eingebunden in Bewegung und Spiel sind zentrale Gestaltungselemente der Sprachförderung.

Die Verknüpfung von Bewegungsanlässen und handlungsorientierten Spielsituationen wird als gewinnbringend für die Sprachförderung angesehen. Bewegungsangebote sind der Ausgangspunkt für Interaktions- und Sprechanlässe. Dem Kind wird Raum gegeben, Sprache in kommunikativen Kontexten zu erwerben und anzuwenden. Das sprachfördernde Potenzial in Bewegungsanlässen entdecken und aufbereiten zu können, entsprechende Angebote und Spielideen für die Kinder in den Alltag zu integrieren und sich selber im täglichen Umgang mit den Kindern sprachförderlich verhalten zu können» (Madeira Firmino, 2014).

Fachpersonen sind Sprachvorbilder, sie gestalten ein anregungsreiches Sprachangebot und reagieren mit passendem Feedback auf die Äusserungen der Kinder.

Sprachförderung ist dann besonders wirksam, wenn sie in bedeutungsvollen Kommunikations- und Interaktionssituationen mit nahen Bezugspersonen stattfindet. Kinder sollten viele Gelegenheiten erhalten, sich zu äussern, d. h. es muss eine Lernumgebung geschaffen werden, die zum Sprechen anregt und Gelegenheit für sprachliche Interaktionen mit den anderen Kindern und der Fachkraft bietet. Wenn Kinder zu ihren Äusserungen Rückmeldungen erhalten und korrekte Sprachvarianten hören, werden sie dazu angeregt, ihr Wissen umzustrukturieren und sich neue Formen, kommunikative Muster und Verhaltensweisen anzueignen. Die Fachkraft ist zum einen Sprachvorbild für die Umgebungssprache, zum anderen regt sie durch offene Frage und gestaltete Sprachanlässe zum Sprechen an und gibt modellierende Rückmeldungen zu den Äusserungen der Kinder. Weitere Ausführungen hierzu sind in Kapitel «Fachpersonen» zu finden: <https://digital.hfh.ch/sprint/chapter/foerderkonzept/#chapter-29-section-4>.

Die Sprachförderung nutzt die Mehrsprachigkeit der Kinder.

Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die für die Sprachaneignung der Umgebungssprache genutzt werden sollte. Die sichtbare Wertschätzung der verschiedenen Erstsprachen im Kindergartenalltag und in den Fördersequenzen spielt hierfür eine entscheidende Rolle. SPRINT bietet verschiedene mehrsprachige Rituale, Lieder und Spiele an und eröffnet so einen spannenden und erfreulichen Zugang zu verschiedenen Sprachen. Spielsequenzen knüpfen an die kommunikativen Erfahrungen der Kinder in ihrer Erstsprache an. Die Kinder können die

kommunikativen Muster und Regeln ihrer Erstsprachen einbringen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen und verschiedenen Kontexten reflektieren.

Die Sprachförderung findet in Kleingruppen in enger Anbindung an den Kindergartenalltag oder integrativ statt.

Die SPRINT-Kartei kann sowohl separativ in der Kleingruppe oder integrativ im Kindergarten mit allen Kindern genutzt werden. Sie ist nicht zur Einzelförderung geeignet, da die Spiele und Gespräche mit den anderen Kindern im Mittelpunkt der Interaktion stehen. Wenn SPRINT in der Kleingruppe durchgeführt wird, ist der regelmässige Austausch zwischen der Kindergartenlehrperson und der Fachperson, die die Förderung durchführt, sehr wichtig. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Inhalte der Förderung in den Alltag übertragen werden können.

Literatur

- Achhammer, B. (2014). Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern: Konzeption und Evaluation einer gruppentherapeutischen Intervention [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München]. Universität München Publikationsserver. <https://doi.org/10.5282/edoc.17207>
- Achhammer, B. (2015). Pragmatisch fit mit Therapie PraFIT. *Sprachtherapie aktuell*, (Schwerpunktthema: Aus der Praxis für die Praxis 2), e2015-04. https://doi.org/10.14620/stadbs150904_dbs-ev.de
- Isler, D., u. a. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Bildungsdirektion Kanton Zürich. <https://www.datocms-assets.com/4985/1556868404-fachkonzeptfruehesprachbildungde.pdf> [datocms-assets.com](https://www.datocms-assets.com)
- Kannengießer, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Urban & Fischer. [Fachportal Pädagogik](#)
- Knapp, W., Kucharz, D., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Beltz.
- Löffler, C., & Vogt, F. (Hrsg.). (2020). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (2., aktualisierte Aufl.). Ernst Reinhardt.

- Madeira Firmino, N., Menke, R., Ruploh, B., & Zimmer, R. (2014). «Bewegte Sprache» im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache: E-Journal für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung*, 2(1), 34–47. https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Da-teien/Heftausgaben/2014-1/FS_2014-01_34-47_Madeira-Firmino_Menke_Ruploh_Zimmer.pdf [forschung-sprache.eu](https://www.forschung-sprache.eu)
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita* (Reihe: Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit). Kohlhammer.
- Sallat, S., & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl, & S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 346–354). Schulz-Kirchner. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20294
- Trautmann, C., & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Bildungsforschung, Band 29/I, S. 41–48). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf

II Theoretische Grundlagen

Kommunikation

«... Kinder beginnen nicht deshalb, Sprache zu gebrauchen, weil sie dazu die Fähigkeit haben, sondern weil sie viele Dinge nur durch ihren Gebrauch erreichen können» (Bruner, 2002, S. 88).

Kommunikation ist eine wesentliche Grundlage des menschlichen Zusammenlebens. Sie dient dem Austausch von Informationen zwischen Lebewesen und zwischen technischen Geräten. Dass Kommunikation gelingt, ist zentral für das Miteinander in der Familie und im Freundeskreis sowie für den Erfolg in Schule und Beruf. Zur Kommunikation gehören Sender und Empfänger, zur Übermittlung einer Nachricht zwischen Sender und Empfänger wird ein gemeinsames Zeichensystem bzw. ein Code benötigt. Sender und Empfänger müssen über die Fähigkeit verfügen, das Zeichensystem zu encodieren (verschlüsseln) und zu decodieren (entschlüsseln). Der Code kann verbal (sprachlich), nonverbal (Mimik, Gestik, Bewegung, Haltung, Habitus ...), paraverbal (Stimme, Lautstärke, Sprechtempo, Sprachmelodie ...) oder auch Gebärdensprache sein. Verbale Kommunikation kann in mündlicher oder in schriftlicher Form erfolgen. Sie vermittelt nicht nur den sachlichen Inhalt einer Nachricht, sondern weit darüber hinaus auch noch den Beziehungs-, Ausdrucks- und Appellaspekt (Watzlawick, 1990, Schulz von Thun, 2008). Kommunikation ist zudem immer in einen Kontext eingebunden. Mit Kontext sind alle Elemente gemeint, die das Verständnis einer Nachricht beeinflussen. Kontexte sind z.B. Raum und Zeit, in denen die Kommunikation stattfindet, die persönliche Situation, die Haltungen, Einstellungen und das Wissen der Kommunizierenden und die Beziehung, in der sie zueinander stehen. Mit sprachlichem Kontext ist die grammatische, semantische oder textuelle Umgebung der Zeichen, Wörter oder Sätze gemeint.

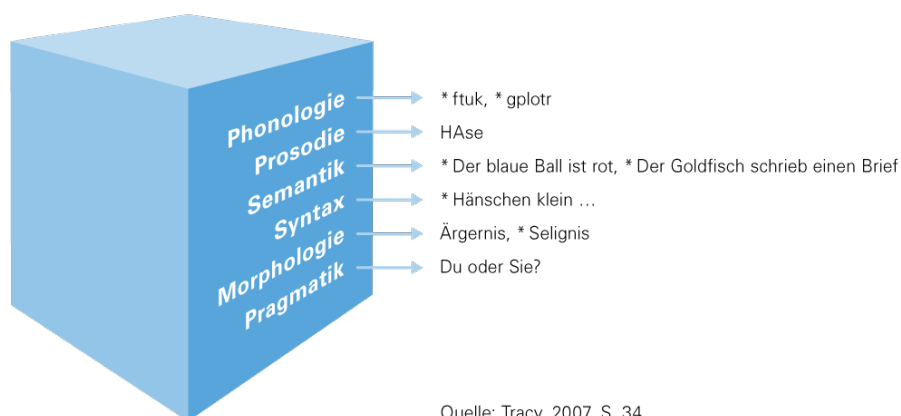
Sprache

Sprache ist wesentlich für den Menschen. Durch Sprache können Menschen sich selbst und ihre Bedürfnisse ausdrücken und miteinander in Kontakt treten. Sprache hat eine besondere Bedeutung für die kindliche Entwicklung, sie ist Lerngegenstand und Kommunikationsmittel und hat eine zentrale Rolle für das schulische Lernen. Der Spracherwerb vollzieht sich in enger Verbindung und in wechselseitiger Abhängigkeit mit der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung.

Aus linguistischer Sicht ist Sprache ein System von Zeichen. Sie lässt sich in die Ebenen Phonetik und Phonologie (Lautbildung und Lautunterscheidung), Morphologie und Syntax (Wortbildung und Satzbau), Lexikon und Semantik (Wortschatz und Wort- und Satzbedeutung) und Pragmatik (Sprachverwendung) einteilen. Abbildung 1 (Tracy, 2007, S. 34) veranschaulicht die Bedeutung der Sprachebenen. Der üblichen Einteilung hat die Autorin noch die Prosodie (Betonung, Sprachmelodie) hinzugefügt, da diese für den Erst- und Zweitspracherwerb eine besondere Bedeutung hat.

Abbildung 1 Das Sprachpaket- eine geballte Ladung Information (Tracy, 2007)

Das Sprachpaket – eine geballte Ladung Information



Pragmatik

In der Pragmatik geht es um die Regeln und Prinzipien der menschlichen Kommunikation. Das Wissen um diese Regeln der Sprachverwendung, ihr korrekter Gebrauch in unterschiedlichen Situationen, Umgebungen (Kontexten) sowie die Bereitschaft, die Bedingungen des Kontextes und die Bedürfnisse der Kommunikationspartner zu beachten, wird als pragmatische Kompetenz bezeichnet.

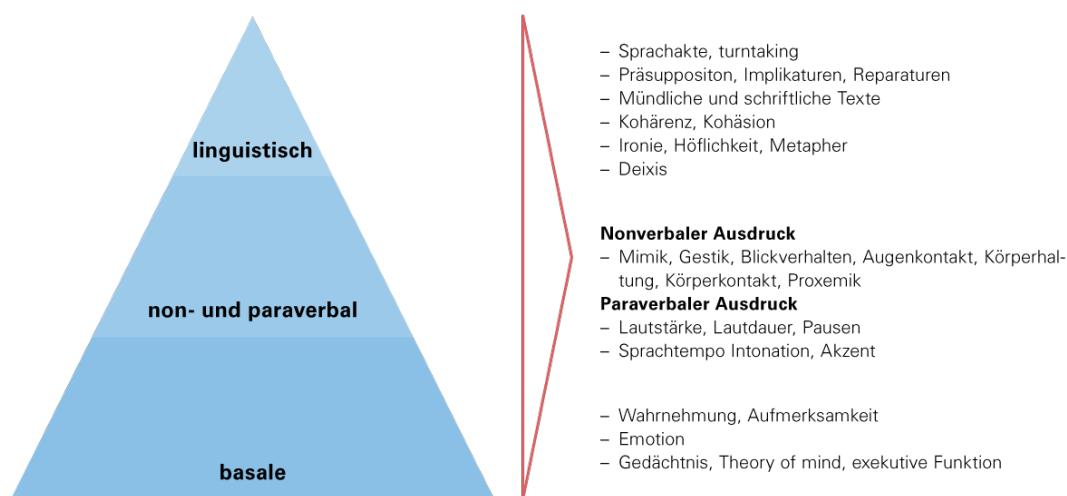
Achhammer und Kölliker-Funk (2017, S. 104) heben in ihrer Definition die Bedeutung des Kontextes für die Pragmatik hervor: «Pragmatik ist die Fähigkeit, im jeweiligen Kontext die relevanten Informationen im angemessenen Sprachcode im Gespräch zu übermitteln. Sie bezeichnet die Beziehung zwischen Sprachnutzern, Sprache und Kontext.»

Die Elemente des Kontextes wie Raum, Zeit, Umgebung, Haltungen, Einstellungen, Wissen etc. beeinflussen die Bedeutung einer Äußerung ganz wesentlich. Wird der Kontext nicht beachtet, entstehen Missverständnisse oder Irritationen, die Kommunikation misslingt – trotz

korrekter Aussprache, passender Wortwahl, eines korrekten Satzbaus. Pragmatische Kompetenz ermöglicht es, die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Kommunikationsmittel passend zum Kontext und zur Situation einzusetzen sowie die speziellen sprachlichen Aspekte wie Wortwahl und Satzbau auf den Kommunikationspartner, die spezifische Situation und das Kommunikationsziel abzustimmen. Ganz konkret bedeutet das z.B. die Nutzung von komplexen Sätzen und einem spezifischen Fachwortschatz im beruflichen Umfeld oder den Einsatz von kurzen einfachen Sätzen und einem begrenzten Wortschatz in der Kommunikation mit sehr kleinen Kindern.

Während bei einer engeren linguistischen Perspektive nur die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Teilkompetenzen zur pragmatischen Kompetenz gerechnet werden, werden im weiteren Sinne auch die basalen Kompetenzen der Wahrnehmung, Kognition und Emotion der pragmatischen Kompetenz zugeordnet. Der Aufbau pragmatischer Kompetenzen wird in Abbildung 2 nach (Achhammer, 2014) verdeutlicht.

Abbildung 2 Aufbau pragmatischer Kompetenzen nach (Achhammer, 2014)



Sprachliche Aspekte der Pragmatik

Sprechakte – Sprachhandlungen

Die Theorie der Sprechakte stammt vom amerikanischen Sprachphilosophen John Austin und wurde von seinem Schüler John Searle weiterentwickelt (Austin, 1975 [1962]; Searle, 1969). Grundlage der Sprechakttheorie ist die Annahme, dass sprachliche Äußerungen nicht nur Informationen übermitteln, sondern mit Handlungen verbunden sind (Austin, 1975 [1962]). Die

Äusserung des Richters: «Ich verurteile Sie auf Bewährung» oder des Notars: «Hiermit sind Sie der Besitzer des Grundstücks» wie auch das Sprechen einer Eidesformel, die Segnung in der Kirche oder auch das Versprechen sind Beispiele, die dies veranschaulichen. Sprechakte lassen sich noch in weitere Teilakte unterteilen, die aber im Kontext des Förderprogramms keine Rolle spielen und daher nicht erläutert werden. Sprechakte können in direkte und indirekte Sprechakte unterteilt werden. Indirekte Sprechakte, in denen der Sprecher seine Äusserungsabsicht zunächst nicht klar zum Ausdruck bringt, werden insbesondere im Zusammenhang mit Ironie, Höflichkeit oder Humor bedeutsam (Searle, 1975 [1962]). Das Verständnis von indirekten Sprechakten erfordert die Interpretation des Kontextes sowie den Einbezug der nonverbalen und paraverbalen Anteile der Kommunikation. Die weiter unten erklärten Implikaturen (versteckte Bedeutungen) sind Beispiele für indirekte Sprechakte. Sprechakte, die für das Förderprogramm eine besondere Bedeutung haben, sind die Paarsequenzen (Gruber, 2001, S. 339; Linke, 1996, S. 339). Sie sind in der Regel in Handlungen eingebettet und folgen aufeinander (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 Typische Paarsequenzen mit Beispielen

Paarsequenz	Beispiel
Frage - Antwort	Hast du Durst? Ja!
Gruss - Gegengruss	Guten Abend! Guten Abend!
Aufforderung - Antwort	Komm jetzt bitte zum Essen! Gleich, ich muss noch Hände waschen!
Bitte - Gewährung/Ablehnung	Darf ich den Stift kurz ausleihen? Ja, gern! oder Nein, den brauche ich selbst!
Angebot/Vorschlag -Annahme/Ablehnung	Möchtest du noch etwas trinken? Nein, danke! oder Ja, bitte noch einen Kaffee! Wollen wir einen Film gucken? Oh ja gern! oder Nein, das finde ich langweilig!
Beurteilung - Zustimmung/Ablehnung	Heute ist es zu heiss, um Fussball zu spielen.

	<p>Ja, du hast recht. Wir gehen besser zum Schwimmen.</p> <p>Ich finde es gar nicht so heiss heute, wir können im Schatten spielen.</p>
Vorwurf/ Rechtfertigung/ Eingeständnis - Entschuldigung	<p>Du bist schon wieder zu spät!</p> <p>Der Zug hatte Verspätung, dafür kann ich nichts!</p> <p>Ja, ich kann meine Zeit einfach nicht richtig einteilen.</p> <p>Entschuldige bitte, es tut mir leid, dass du warten musstest.</p>

Turn-Taking - Gesprächsführung, Sprecherwechsel

Damit Gespräche gelingen, müssen die Sprechenden wissen, wann sie sprechen und wann sie zuhören müssen, und erkennen, wann die Gelegenheit zum Sprecherwechsel ist. Die englische Bezeichnung «Turn-Taking» nimmt diesen Aspekt auf. Es geht darum, wann und wie ein Sprechender einen Gesprächsbeitrag leistet und das Gespräch weiterführt. Für den Sprecherwechsel gibt es auch in alltäglichen Kommunikationssituationen klare Regeln. Sie legen die Stellen im Gespräch oder die Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmenden, die den Wechsel des Rederechts ermöglichen, fest. Ein Sprecherwechsel kann z.B. durch Fremdwahl von Seiten des Sprechenden erfolgen. In diesem Fall übergibt der Sprechende das Rederecht aktiv z.B. durch Fragen, Angebote oder Bitten an die nächste Person. Gesprächsteilnehmende können aber auch von sich aus das Rederecht beanspruchen und einen Gesprächsbeitrag leisten. Idealerweise erfolgt ein Sprecherwechsel in einer kurzen Pause, längere Gesprächspausen werden meist von den Teilnehmenden an Gesprächen als unangenehm empfunden. Sie erfordern einen Wechsel der Sprechenden oder das Beenden des Gesprächs. Gerade in Alltagsgesprächen oder bei kontroversen oder emotional aufgeladenen Gesprächsthemen kommt es auch häufig zu Überlappungen der Redebeiträge. Während einer Gesprächsphase sprechen dann zwei Personen gleichzeitig, sie warten mit dem Gesprächseinstieg nicht die Pause ab, sondern fallen dem Sprechenden ins Wort. Ob dieses Verhalten von den Gesprächsteilnehmenden noch als passend zu den Regeln des Sprecherwechsels empfunden wird, hängt von der Länge der Überlappung und der Art der Unterbrechung sowie vom Kontext des Gesprächs ab. Während kurze Überlappungen in Alltagsgesprächen üblich sind, gelten längeres Parallelsprechen oder ein aggressives, abruptes Unterbrechen als unhöflich. Hingegen in Diskussionsrunden insbesondere mit politischen Themen ist dieses Gesprächsverhalten eine übliche Form, denn wer sich an die Gesprächsregeln hält, kommt hier oft nicht zu Wort.

Ab einem Alter von ca. 18 Monaten ergreifen Kinder die Gesprächsinitiative. Sie können über 2 Gesprächsbeiträge (turns) hinweg ein Gespräch aufrechterhalten und beachten schon Elemente des Sprecherwechsels. Ab 36 Monaten sind die kindlichen Äusserungen auf das Gesprächsthema abgestimmt. Mit 4–5 Jahren können Kinder ein längeres Gespräch mit verschiedenen Personen zu unterschiedlichen Themen führen. Sie reagieren passend auf Nachfragen. Im Kindergarten und in der Schule ist das Thema der Gesprächsführung ein wichtiges Thema. Hier sind andere Gesprächsregeln als im familiären Kontext notwendig, damit die Kommunikation in grösseren Gruppen gelingen kann. Sie werden im institutionellen Setting eingeführt und geübt.

Implikaturen - versteckte Bedeutung

Der Begriff der Implikatur kommt aus dem Englischen (implicature, to implicate) und wurde vom Sprachphilosophen Grice eingeführt. Gemeint ist, dass bei sprachlichen Äusserungen zwischen dem ausdrücklich oder «explizit» Gesagten und dem nicht ausdrücklich Gesagten, aber «implizit» Gemeinten unterschieden wird. Ein Sprecher äussert also etwas anderes, als er tatsächlich meint. Die höfliche Frage: «Könntest du mir bitte die Butter reichen», stellt tatsächlich nicht die Frage, ob die angesprochene Person die Handlung tatsächlich ausführen kann, sondern umschreibt die Aufforderung «Reich mir die Butter» in einer höflichen Form als Bitte. Um Implikaturen verstehen zu können, muss häufig auch Kontextwissen hinzugezogen werden. Die Aufforderung «Zieh deine Jacke an» impliziert z.B. die Information, dass es draussen kalt ist oder/und dass die Person sich rasch erkältet oder auch, dass ein längerer Aufenthalt im Freien geplant ist. Dieses wird aber üblicherweise nicht ausdrücklich geäussert. Das Verstehen von Implikaturen ist auch für Kinder im Schulalter häufig noch eine Herausforderung.

Höflichkeit

Wie die Beispiele im vorherigen Abschnitt zeigen, ist Höflichkeit eng mit der Implikatur verbunden. Höflichkeit ist ein sozial angemessenes Verhalten, höfliche Äusserungen geben dem Gegenüber die Möglichkeit, einer Bitte nicht nachzukommen. Höflichkeit kann mit unterschiedlichen verbalen Mitteln ausgedrückt werden. Explizit werden «Bitte» oder «Danke» den Äusserungen hinzugefügt, es werden indirekte Sprechakte und Implikaturen verwendet, z.B. «Es klingelt» anstelle von «Öffne die Tür», Modalverben, Konjunktivformen oder auch Füllwörter wie «eigentlich», «ein bisschen», «aber» ...«Könnten Sie ein bisschen zur Seite gehen?».

Auch die Verwendung von Anredeformen wie das Siezen oder die Verwendung von Titeln drücken Höflichkeit aus. Höflichkeit ist immer von den Besonderheiten und Anforderungen der jeweiligen Kultur abhängig. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist dieses Thema besonders relevant. Diesbezügliche Kommunikationsregeln variieren bereits innerhalb von Sprachgemeinschaften, in Verbindung mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nimmt die Varianz noch zu. Personen, die in einer anderen Kultur sozialisiert wurden, lernen auch andere kommunikative Gepflogenheiten, z.B. höflichere, indirektere oder direktere Sprache. Die Kulturspezifität von Kommunikationsstandards ist im Kontext von Höflichkeitsformen besonders bedeutsam.

Reparaturen – Verbesserungen

Kommunikation ist störungsanfällig. Störungen treten sowohl beim Sprechen, beim Hören als auch beim Verstehen auf. Der Begriff der Reparatur bezieht sich auf alle Verfahren, mit denen Gesprächsteilnehmer Äusserungen oder Teile von Äusserungen so verändern, dass sie korrekt sind und Fehler behoben werden. Reparaturen können vom Sprecher selbst von sich aus vorgenommen, durch den Hörer initiiert oder auch vom Hörer gemacht werden. So beispielsweise «Kann ich bitte noch Kaffee, ach, ich meine Milch haben.» oder «Das ist doch die Frau Meier, nein, wie heisst die nochmal?» «Müller». Ab einem Alter von 4–5 Jahren zeigen Kinder adäquate Reaktionen auf Nachfragen, sie wiederholen oder modifizieren eigene Äusserungen und beherrschen Selbstreparaturen.

Präsupposition - gemeinsames Wissen

Sprecher und Hörer verfügen im Gespräch über gemeinsames Vorwissen. Dieser gemeinsame Wissenshintergrund, der wechselseitig bekannt ist oder als gegeben akzeptiert wird, wird in der Linguistik Präsupposition genannt. Da angenommen wird, dass Sprecher und Hörer über die Informationen zum direkten Gesprächskontext oder zu vorherigen Gesprächen oder zum allgemeinen gesellschaftlichen oder kulturellen Kontext oder über den Gesprächspartner verfügen, müssen diese Informationen im Gespräch nicht mehr ausdrücklich erwähnt werden. Die Herausforderung für den Sprecher besteht darin, zu unterscheiden, was er näher erläutern muss und was als bekannt vorausgesetzt werden kann. Ein Beispiel hierfür ist, dass Kindergartenkinder nach kurzer Zeit im Kindergarten verstehen, dass mit der Aufforderung «Kommt in den Kreis», gemeint ist, dass alle Kinder ihre Stühle zu einem Kreis aufstellen und im Kreis bestimmte Arbeitsformen wie z.B. Gespräche, Vorlesen, Singen stattfinden. Ob Kinder diese Leistung erbringen können, hängt von ihrer Fähigkeit ab, den relevanten Kontext zu

überblicken. «Man hat festgestellt, dass Kinder ab dem Alter von etwa 4 Jahren dazu in der Lage sind, ihren Ausdruck von Intentionen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Adressaten zu modifizieren – sie aktualisieren dabei als bestimmte Präsuppositionen, zum Beispiel bestimmte Annahmen darüber, was ihr Gesprächspartner weiss» (Maibauer, 2013, S. 31).

Ironie und Witz

Ironische oder witzige Bemerkungen sind unter Erwachsenen durchaus üblich. Ironie ist ein sprachliches Stilmittel, bei dem das Gegenteil von dem, was gemeint ist, gesagt wird. Streng genommen ist sie die Unwahrheit, aber sowohl Sprecher als auch Hörer sind sich dessen bewusst. Während Sprecher das Mittel der Ironie häufig wählen, weil es für sie einfacher ist, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken, ist das Verständnis von Ironie für den Hörer mit höheren Anforderungen verbunden. Um eine ironische Aussage richtig zu verstehen, muss das geteilte Kontextwissen der Kommunikationspartner sowie Tonfall und Mimik des Sprechenden berücksichtigt werden. Kinder sind bis zum Alter von 5–6 Jahren noch nicht in der Lage, Ironie zu verstehen.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist der Witz eine Textsorte oder Erzählform. Man kann zwischen einem Witz, der aus einer Situationskomik entsteht, und einem Witz, der ähnlich wie eine Erzählung aufgebaut ist und die Elemente Einleitung, Dramatisierung und Pointe enthält, unterscheiden. Die Entwicklung von Witz und Humor setzt bei Kindern bereits im 1. Lebensjahr ein.

Metaphern

Metaphern sind sprachliche Stilmittel. In bildhafter Sprache wird die Bedeutung von Dingen oder Ereignissen neu beschrieben, Dabei werden Begriffe im übertragenen Sinn, d. h. in einem anderen Kontext als üblicherweise verwendet. Metaphern wie Rabeneltern, rosarote Brille, Schnee von gestern oder den Nagel auf den Kopf treffen zeigen, dass sie in unserer Alltagssprache häufig vorkommen. Das Verständnis von Metaphern kann bei Kindern prinzipiell erst ab einem Alter von 6 Jahren erwartet werden. Einfluss auf das Verständnis hat die Komplexität des Sprachbildes, die Bekanntheit der Metapher, die Häufigkeit der Verwendung im Umfeld des Kindes sowie seine Kompetenz, über Sprache nachzudenken. Metaphern sind sprachspezifisch, jede Sprache nutzt ihre eigenen Bilder. Sie können daher auch nicht wörtlich in eine andere Sprache übersetzt werden. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stellt ihr

Verständnis eine besondere Herausforderung dar. Sie müssen aber Metaphern verstehen, um an der Kommunikation gleichberechtigt teilhaben zu können.

Mündliche und schriftliche Texte: Erzählen im engeren und weiteren Sinn

Alltagssprachlich versteht man unter einem Text in der Regel eine inhaltlich zusammenhängende schriftliche sprachliche Äusserung. In der Wissenschaft werden auch mündliche inhaltlich zusammenhängende sprachliche Äusserungen als Texte bezeichnet. Mündliche Erzählungen von persönlichen Erlebnissen, wie sie im Kindergartenalltag regelmässig z.B. im Morgenkreis erwartet werden, können daher der Kategorie mündliche Texte zugeordnet werden. Genauso unterscheidet sich das alltagsprachliche Verständnis des Begriffs «erzählen» von seiner linguistischen Bedeutung. Im Kindergartenalltag kann der Aufforderung, etwas zu erzählen, ein Bericht, eine Beschreibung, Schilderung, eine Erlebniserzählung oder auch eine Aneinanderreihung von Äusserungen folgen. Achhammer et al. (2019, S. 14) ordnen diese mündlichen Textformen unter Erzählen im weiteren Sinne ein.

Eine Erzählung im engeren Sinne ist eine Textsorte, die einem festgelegten Muster folgt. Es gibt eine Person, die erzählt und das Rederecht hat, und eine Person, die zuhört. Diese folgt der Erzählung und sichert durch Zwischenfragen ein gemeinsames Verständnis. Das Thema von Erzählungen entspricht einem abgeschlossenen Ereignis, das, um erzählwürdig zu sein, in irgendeiner Weise ungewöhnlich oder überraschend sein muss. Das Ereignis hat in der Regel zu einer Form von emotionaler Betroffenheit beim Erzählenden geführt. Diese kommt in der Erzählung zum Ausdruck. Die Elemente der Erzählung werden um diesen «interessanten» Mittelpunkt angeordnet. Bei allen Erzählungen kommt es «auf die spannende Gestaltung der äusseren und inneren Handlung, der Handlungsmotive, der Stimmung der Protagonisten und die Lösung an» (Fix, 2008, S. 94). Die Elemente der Erzählung lassen sich mit dem in Abbildung 3 dargestellten Mausschema als Grundgerüst von Erzählungen veranschaulichen.

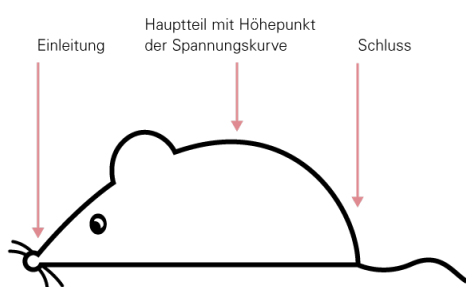


Abbildung 3 Mausschema als Grundgerüst für Erzählungen

Kohärenz und Kohäsion - inhaltlicher Zusammenhang von Gesprächen, mündlichen und schriftlichen Texten

Der Begriff der Kohärenz bezieht sich auf den inneren und äusseren Zusammenhang von etwas. Im Hinblick auf Texte meint Kohärenz den übergeordneten Zusammenhang (Makrostruktur) des Textes. Kohärenz entsteht dann, wenn der Text ein für die Lesenden oder Zuhörenden erkennbares Thema hat, das in einem nachvollziehbaren inhaltlichen Zusammenhang präsentiert wird. Ein typisches Muster für eine kohärente Erzählung ist das oben dargestellte Erzählschema aus Einleitung, Hauptteil und Schluss. Wichtig ist, dass die Personen und Charaktere, Ort und Zeit des Geschehens vorgestellt werden, die Ereignisse in nachvollziehbarer Reihenfolge beschrieben und es einen Abschluss gibt, der das Ende des Textes markiert. Mit Kohäsion ist der sprachliche Zusammenhang der Sätze eines Textes (Mikrostruktur) gemeint, er wird durch Kohäsionsmittel hergestellt. Häufig verwendete Kohäsionsmittel sind Pronomen (Restaurant hat sehr gute Schnitzel. Sie sind aber auch sehr teuer.), Wiederholungen (Rekurrenz) (Gestern waren wir im Restaurant fein essen. Das Restaurant war sehr voll.), Substitutionen (Ersetzungen) (Gestern waren wir im Restaurant Schnitzel essen. Das Fleisch war ausgezeichnet.)

Deixis

Deixis verbindet mündliche und schriftliche Texte mit grammatischen oder lexikalischen Mitteln, in dem auf Personen, Sachverhalte und Gegenstände verwiesen wird. Ganz konkret handelt es sich insbesondere um die Verwendung von Personal- und Possessivpronomen, Temporal- und Lokaladverbien, Demonstrativpronomen und Präpositionen. Deiktische Ausdrücke werden neben Nomen bereits früh im Wortschatzerwerb, d. h. ab einem Alter von 13–36 Monaten verwendet (Achhammer et al., 2016; Achhammer et al., 2019; Kauschke, 1999).

Strukturierte, verbundene Erzählungen, die entsprechend dem oben dargestellten Mauschema aufgebaut sind, können Kinder normalerweise erst im Alter von 9 Jahren realisieren. Mit 3 Jahren beginnen Kinder meist, von Erlebtem zu erzählen. Ab etwa 5–7 Jahren können sie in der Regel das Thema einer Erzählung verständlich wiedergeben, die Teile der Erzählung sind jedoch meist noch unverbunden nebeneinander (isolierter Erzähltyp) oder werden linear miteinander verknüpft (Maibauer, 2013, S. 32) Damit Erzählungen so gelingen, dass die Zuhörenden den Inhalt verstehen und nachvollziehen können, benötigen Kinder die Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen. Ihre Fragen und Ergänzungen schaffen den Erzählrahmen (scaffolding). Das folgende Beispiel zeigt, wie eine Bezugsperson die Erzählung eines sechsjährigen Kindes unterstützt (Knapp, 2010, S.46):

Kind: ... ähm ... weißt du noch [lacht] wie ich meinen Hasen bekommen hab?

Mutter: ne ' erzähl mal ... im November war's, gell

Kind: ja

Mutter: was ham'mer da gemacht erinnerst dich noch genau wie das ging

Kind: . im Schuhkarton hab ich ihn nach Hause gebracht ... und dann hatten wir am Anfang gedacht . er wär krank ' weil er kein Futter gegessen hat

Mutter: und wie sieht er aus?

Kind: schwarz . ganz schwarz mit nem [leise] mit ner weißen Schnauze ... [wieder lauter]

Mutter: und wo hat er gewohnt bevor er zu uns kam?

Erwerb pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten

Während der Grammatik- und Wortschatzerwerb sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb sehr gut erforscht ist, gibt es immer noch relativ wenige Forschungen, die sich mit dem Erwerb der pragmatischen Kompetenz beschäftigen. Das ist so, obwohl die Bedeutung der pragmatischen Entwicklung unbestritten ist. Für den amerikanischen Verhaltensforscher Tomasello ist die Pragmatik sogar die wesentliche Grundlage des Spracherwerbs (Tomasello, 2006).

Der Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen beginnt in der Phase des frühen Spracherwerbs. Er erfolgt in engem Zusammenhang mit Artikulation, Wortschatz und Grammatik. Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen der Sprache beeinflussen sich gegenseitig. Die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen an die Kommunikationspartner und die Umgebung anzupassen, entwickelt sich also von Anfang an.

Trautmann (2008) unterscheidet zwei Phasen des Erwerbs der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten. Die erste Phase erfolgt im familiären Kontext, hier erwerben die Kinder grundlegende Kompetenzen in Interaktion mit engen Bezugspersonen. Die zweite Phase bezieht sich auf die Aneignung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen, die in Kindergarten und Schule relevant sind. Mit dem Eintritt in einen institutionellen Kontext lernen Kinder neue Regeln und Abläufe der Kommunikationsorganisation, die in der Familie häufig nicht so relevant sind.

Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen

Bereits sehr früh im ersten Lebensjahr, schon mit ungefähr 2 Monaten, lassen sich kommunikative Intentionen bei Kindern nachweisen, wie Tabelle 2 im Überblick abbildet (Achhammer et al., 2016, S. 55). Sie beginnen gezielt zu kommunizieren, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Solange ihre sprachlichen Mittel begrenzt sind, nutzen sie vornehmlich nonverbale

Kommunikationsmittel. Durch Erkennen und Imitieren von Mimik, Gestik, Intonation und Prosodie treten sie in den kommunikativen Austausch mit der Umwelt. Als erste Sprechakte kann man Aufforderungen und Proteste betrachten. Zunehmende kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten und der Zuwachs an sprachlichen Mitteln sind die Grundlage für die weiteren Entwicklungen. Kinder können nun «einfache Handlungen wie Aufmerksamkeit-Heischen, Auffordern, Verlangen, Verneinen/Ablehnen, Hinweisen, Benennen» (Trautmann, 2008) bereits häufig mit sprachlichen Mitteln ausführen. Im ersten und zweiten Lebensjahr benötigen Kinder für die Kommunikation sehr viel Unterstützung von Erwachsenen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen. Ab dem 3. Lebensjahr können sie Kommunikationssituationen zunehmend selbstständig bewältigen, Sprachverständnis und -produktion sind nicht mehr ausschliesslich kontext- und handlungsgebunden, da die Kinder nun über mentale Repräsentationen (innere Abbilder), Begriffe für etwas verfügen. Sie beginnen, mit Gleichaltrigen zu kommunizieren.

Im vierten Lebensjahr entwickelt ein Kind das Wissen darüber, dass andere Personen Wissen und Gefühle haben, die sich von der eigenen Wahrnehmung und Sichtweise der Welt unterscheiden. Diese kognitive Fähigkeit (theory of mind) führt zu einer zunehmenden Perspektivübernahme und erweitert die sprachlichen Handlungskompetenzen. Interaktion und Kommunikation mit anderen Kindern werden zum Motor der Entwicklung. Typische Sprachhandlungen in dieser Phase sind: Fragen, Bestätigen, Widersprechen, Darstellen von Erlebnissen und Wiedergeben von Erzähltem (Trautmann, 2008).

Der Eintritt in eine Bildungs- oder Betreuungseinrichtung (öffentliche und private Kinderbetreuung im Gruppensetting, Kindergarten) verändert die Bedingungen der Aneignung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen entscheidend. Der Personenkreis, mit dem kommuniziert wird, wird insgesamt grösser, die Personen sind zudem weniger vertraut. Ab einem Alter von 3 Jahren sind Kinder in der Lage, die in der Familie erworbenen kommunikativen Routinen auf neue Kontexte zu übertragen. Gleichzeitig werden sie spätestens im Kindergarten als Vorbereitung auf die Schule mit spezifischen institutionellen Kommunikationsanforderungen wie z.B. pädagogischen Fragen, Regeln des Sprecherwechsels in Gruppen, Anforderungen an Höflichkeit, Vorlesen von längeren Texten, selbstständigem Erzählen, Befolgen von zunehmend komplexeren Anweisungen sowie ersten Formen der schriftlichen Kommunikation konfrontiert. Das Bekunden von Wissen oder Nichtwissen, aber auch das Beantworten von W-Fragen oder das Beschreiben und Deuten von Bildern sind typische sprachliche Handlungen, die aus dieser Situation erwachsen.

Eine zusätzliche kommunikative Herausforderung im institutionellen Kontext ist Kommunikation mit einer grösseren Zahl von gleichaltrigen Kindern. Um erfolgreich zu sein, müssen

Sprachhandlungen wie Anweisen, Vorschlagen, Bewerten, Begründen, Erklären und gemeinsames Planen adäquat ausgeführt werden können.

Tabelle 2 Zusammenfassende Darstellung wesentlicher Entwicklungsschritte im Bereich sprachliche Dimension der Pragmatik

Sprachliche Dimension der Pragmatik	0-3 Jahre	4-6 Jahre (Kindergarten)	Ab 6 Jahre (Schule)
Sprechakte	Aufforderungen, Hilfe, Beginn von Frage und Antwort im Zusammenhang mit Handlungen: behaupten, mitteilen, auffordern	Rollenspiel, Requisitenspiel, vorschlagen, bewerten, begründen, Frage-Antwort-Muster, ankündigen, planen, instruieren, erzählen, nacherzählen, Meinung äussern und begründen	Aufgaben stellen, Aufgaben lösen, berichten, beschreiben, instruieren, Gefühle äussern, versprechen
Implikaturen	relevante Kontextinformationen einbeziehen	Bewusstsein für Unterinformiertheit	Verständnis für Implikaturen und Ambiguitäten
Dialog/Turn-Taking	erste dialogische Struktur über Bezugspersonen	Regeln Rederecht einhalten (Beginn), einfaches Turn-Taking mittels Pausen, Blicken, Prosodie	kompetentes Turn-Taking, auch am Telefon
Reparaturen	unspezifisches Nachfragen	Modifizieren der eigenen Äusserung	gezielte Reparaturen
Höflichkeit	erste Anpassung an Kommunikationspartner	indirekte Aufforderung gegenüber Erwachsenen	kulturell angepasste Höflichkeitsformen
Ironie	-	-	beginnendes Verständnis von Ironie
Humor	inkongruente Aktionen mit Objekten	Sprachspiele/Wortwitz: Reime, Nonsenswörter	Freude an Mehrdeutigkeiten, Erzählen von Witzen mit Pointen
Metapher	-	-	Verstehen der nichtwörtlichen Bedeutung
Kohärenz	Beschreiben von Ereignissen	Beginn Erzählfähigkeit, Aneinanderreihungen	Erwerb der Geschichtengrammatik
Kohäsion	erste Nebensätze, additive Konnektive	Verwendung von Pronomen, Anzeigen neuer Information	vielfältige Kohäsion: kausale, temporale, adverbiale Konnektive
Präsupposition	-	erste Anpassung an Gesprächspartner	kompetente Anpassung an Gesprächspartner

Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch

Die Sprachkompetenz in der Schulsprache ist die Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg. Der vorschulischen Sprachentwicklung und der Sprachkompetenz bei Schuleintritt wird daher eine hohe Bedeutung beigemessen. Die jüngste PISA Studie (PISA, 2018) hat erneut u.a. für die Schweiz gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen der Schulsprache von Bildungsbenachteiligungen betroffen sind. Es besteht Einigkeit über die Relevanz der Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken.

Die Förderung in Deutsch als Zweitsprache ist in den Kantonen der Deutschschweiz im Rahmen der sonderpädagogischen Massnahmen geregelt. Alle Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache haben einen Anspruch auf zusätzliche Sprachförderung in der obligatorischen Schule. Welche Konzepte und Methoden der Förderung zugrunde liegen und welche Qualifikationen die Lehrenden benötigen, ist in den Kantonen sehr uneinheitlich geregelt. Bisher gibt es noch keine Studien zur Wirksamkeit der Förderung in Deutsch als Zweitsprache aus der Schweiz. Eggert und Hopf (2018) zeigen anhand einer Metanalyse von Studien aus Deutschland, dass die Erkenntnislage zur Wirksamkeit der Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern im Kindergartenalter insgesamt noch dürftig ist und nur wenige der zahlreichen Sprachförderprogramme als evidenzbasiert bezeichnet werden können.

Um die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermassnahmen zu überprüfen und die unterschiedlichen Konzepte und Methoden zu vergleichen, ist es notwendig, ihre theoretischen Grundlagen und ihre Zielsetzung sowie die Methoden und Lehrstrategien differenziert zu beschreiben. Im Folgenden werden zunächst die Lehr- und Vermittlungsstrategien im Zweitsprachunterricht und folgend die zentralen Aspekte der Konzepte dargestellt und auf die Anforderungen des Forschungsvorhabens bezogen.

Lehr- und Vermittlungsstrategien

Grundsätzlich müssen Vermittlungs- oder Lehrstrategien im Unterricht von Fremd- und Zweitsprachen von den didaktischen Konzepten unterschieden werden.

Beim Sprachenlehren werden explizite und implizite Vermittlungsstrategien verwendet. Diese Differenzierung, die aus dem Fremdsprachunterricht stammt und auch in der Sprachtherapie verwendet wird, kann für Beurteilung von Sprachförderkonzepten in Deutsch als Zweitsprache genutzt werden (Gasparini, 2004), denn die Vermittlungskonzepte beziehen sich auf Sprachlernen im Allgemeinen.

Bei impliziten Vermittlungsstrategien steht die kommunikative Auseinandersetzung mit potenziell interessanten Inhalten im Mittelpunkt. Die Lernenden haben Gelegenheit, ihren Wortschatz beiläufig zu erweitern und aus dem wohlgeformten Input intuitiv sprachliche Regelmäßigkeiten abzuleiten. Auf explizite Vermittlung von Regelwissen wird weitestgehend verzichtet. Man geht davon aus, «dass sich Kinder mit Migrationshintergrund sprachliche Merkmale des Deutschen intuitiv erschließen - vorausgesetzt sie erhalten ein entsprechendes sprachliches Angebot» (Polotzek et al. 2008). In der Sprachtherapie und Sprachförderung wird insbesondere die Methode der Inputspezifizierung dem impliziten Sprachlernen zugerechnet. Durch die Menge, Qualität und Frequenz des sprachlichen Inputs soll die Aufmerksamkeit des Kindes auf die zu erlernenden grammatischen Strukturen oder den Wortschatz gelenkt ohne, dass eine explizite Instruktion oder Reflexion hierzu angeboten wird.

Im Rahmen expliziter Vermittlungsstrategien werden formale Aspekte der Sprache zum Gegenstand der Betrachtung gemacht. Der Fokus liegt nicht primär auf dem Bedeutungsaspekt der Sprache, sondern auf sprachlichen Strukturen und der Vermittlung grammatischen Regelwissens.

Von der Vermittlungsperspektive muss die Erwerbeperspektive klar unterschieden werden. Darsow et al. (2012, S.66) weisen darauf hin, «dass die didaktische Ausrichtung der Förderung keine eindeutige Aussage über den Lernprozess (explizites vs. implizites Lernen) oder die Art der Speicherung und die Möglichkeit des Abrufs der Wissensinhalte (implizites vs. explizites) Gedächtnis erlaubt.» Lernende können im Rahmen einer impliziten Förderung durch eigene Reflexionen explizites Wissen erwerben. In einem auf den Erwerb expliziten Regelwissens angelegten Lehrgang können Lernende trotzdem implizites Wissen erwerben, ohne dieses explizit z.B. als Regel formulieren zu können.

Die Frage der Wirksamkeit von expliziten und impliziten Vermittlungsstrategien ist bisher nicht abschliessend geklärt, die Ergebnisse vorhandener Metaanalysen aus dem Fremdspracherwerb von Erwachsenen lassen sich nicht ohne weiteres auf das Sprachenlernen von Kindergarten und Grundschulkindern übertragen.

Kany & Schöler (2007) stellen die Wirksamkeit von impliziten Lernstrategien beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache in Frage. Die Autoren sind der Auffassung, dass Kindern ab ca. 4 Jahren Sprachreflexionsstrategien zur Verfügung gestellt werden sollten, da sie die Zweitsprache auf der Grundlage ihres Sprachwissens über ihre Erstsprache erlernen. Explizites Sprachlernen erfordert die bewusste Auseinandersetzung des Kindes mit den Regeln und Strukturen der zu erlernenden Sprache. Explizite Lehrstrategien sind ein Bestandteil von vielen

Sprachförderkonzepten (Schneider et al., 2012) die Wirksamkeit der Strategie wurde aber bisher noch nicht nachgewiesen.

Sowohl für die Sprachtherapie als auch für die Sprachförderung (von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) wird aktuell von verschiedenen Autoren die Kombination von expliziten und impliziten Vermittlungsmethoden empfohlen und als gängige Praxis bezeichnet. Eine Untersuchung von Tammenga-Helmantel et al. (2014) zeigte, dass sowohl mit impliziten und expliziten Methoden isoliert angewendet Erfolge erzielt werden können. Die Autoren schlagen daher eine gut begründete Methodenkombination vor.

Kauschke und Rath (2017) gehen der Frage der Wirksamkeit von impliziten, expliziten oder kombinierte Vermittlungsstrategien beim Grammatikerwerb von mehrsprachigen Kindern in der Sprachförderung nach. Es zeigt sich, dass anders als in den meisten Konzepten der Sprachförderung empfohlen die Kombination von impliziten und expliziten Methoden einer rein impliziten Förderung nicht überlegen ist.

Konzepte der Zweitsprachförderung

Der Fremdspracherwerb unterscheidet sich zwar durch den Erwerbskontext, die Lernbedingungen und das Alter der Lernenden vom Zweitspracherwerb, doch Forschungen zeigen, dass sich die Konzepte grundsätzlich auf den Unterricht bzw. die Förderung in einer Zweitsprache übertragen lassen.

Aktuell existieren 3 Ansätze zur Förderung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache. Focus on Form (FoF), Focus on Meaning (FoM) und Focus on Forms (FoFs). Diese Einteilung ist geeignet, um die Konzepte zu differenzieren, in der Praxis von Unterricht und Förderung werden sie selten in Reinform umgesetzt. Die Ansätze unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, ob Sprache hauptsächlich als Lerngegenstand zum systematischen Erwerb grammatischer Strukturen betrachtet wird oder als Werkzeug oder Medium zur erfolgreichen Bewältigung von Kommunikationssituationen im Alltag.

Focus on FormS (FoFs)

Im Ansatz Focus on Forms wird Sprache im Wesentlichen als Lerngegenstand betrachtet. Das theoretische Verständnis zum Fremd- oder Zweitspracherwerb beruht auf der Vorstellung vom Erlernen einer Sprache im Gegensatz zur aktiven Aneignung. Rotter (2015, S.29) erläutert diese Sichtweise mit Bezug zu Sheen (2002) als «skill-building approach, der auf kognitive Prozesse beim Sprachenlernen setzt». «Es werden bewusste Lernprozesse angeregt mit dem Ziel der Regelfindung und Regelableitung. Dem Monitor als Überwachungsinstanz kommt

dabei eine zentrale Rolle zu» (ebd. S. 29). Inhalte und Texte werden danach ausgewählt, ob sie geeignet sind, Strukturen und Regeln zu vermitteln. Die Komplexität der Sprache wird gegenüber der alltäglichen Kommunikationssituationen so reduziert, dass einfache vor komplexen, regelmässige vor unregelmässigen und häufige vor seltenen Strukturen präsentiert werden. Es können sowohl explizite Lehrstrategien durch Erläuterung der Regeln anhand von Beispielen der Sprachstrukturen oder auch implizite durch eigenständiges Erschliessen der Regeln durch die Lernenden oder die Arbeit mit Analogien genutzt werden. Grammatische Strukturen oder Wortschatz werden anhand von passend strukturierten Übungsmaterialien geübt, dabei ist der Bezug zur bedeutungsvollen Alltagskommunikation nachrangig. Metasprache in Form von Reflexion sprachlicher Regeln wird von den Lehrenden regelmässig und systematisch eingesetzt. Die Hauptkritik am Konzept FoFs ist der fehlende Bezug zur Sprachpraxis im Alltag, Lernende haben häufig Schwierigkeiten ihr Regelwissen auf sprachliche Anforderungen zu übertragen (Darsow et al., 2012; Rösch & Stanat, 2011; Rotter, 2015).

Focus on Form (FoF)

Das Konzept Focus on Form positioniert sich zwischen den beiden oben dargestellten Ansätzen des Fremd- und Zweitunterrichts. Im Zentrum stehen Kommunikations- und Interaktionssituationen, in die Übungen zu sprachlichen Formen integriert oder mit ihnen verbunden werden. Theoretische Grundlage des Konzepts ist die Noticing Hypothese von Schmidt (1990). Der Autor vertritt die Auffassung, dass Lernende Zweit- oder Fremdsprachen nicht nur durch ein «Sprachbad» erwerben, sondern dass sie ihre Aufmerksamkeit bewusst auf das zu Erlernende richten müssen. Sie müssen sprachliche Strukturen im Input bemerken (noticing) und die Diskrepanz zwischen den eigenen Äusserungen und den Strukturen des Inputs erkennen (noticing the gap). Ziel des Ansatzes ist die Ausbildung von Sprachbewusstheit. Lernumgebungen und Kommunikationssituationen müssen so gestaltet werden, dass Lernenden sich die Bedeutung von Sprachformen in Kontexten erschliessen können. Missverständnisse in der Kommunikation oder Verständnislücken führen zu Aushandlungsprozessen zwischen den Kommunikationspartnern und anschliessend zur Veränderung der Sprachstrukturen oder des Wortschatzes. Lehrkräfte geben formbezogenes Feedback durch z.B. durch Scaffolding oder Modellierungen. Der Ansatz Focus on Form ist immer in der Gefahr in die Nähe der Formfokussierung zu geraten. Der Ansatz ist aber kontextgebunden und durch eine durchgängig induktive Vorgehensweise gekennzeichnet. Im Zentrum stehen die Lernenden nicht die zu erlernende Form, Lernende werden unterstützt Regelhaftes zu entdecken und sich selbst anzueignen (Darsow et al., 2012; Rösch & Stanat, 2011; Rotter, 2015).

Focus on Meaning (FoM)

Im Mittelpunkt des Konzepts Focus on Meaning steht die Kommunikation über Themen und Inhalte des Unterrichts bzw. der Förderung. Darsow et al. (2012) beschreiben die theoretischen Grundlagen des Ansatzes in Anlehnung an Krashen (1985). Der Autor unterscheidet zwischen Erwerb und Erlernen einer Zweit oder Fremdsprachen. Im unbewussten Erwerb eignen sich die Lernenden die Strukturen in Interaktion und Kommunikation an, ohne sich darauf zu konzentrieren, das Erlernen hingegen führt zu Sprachwissen und stellt eine Kontrollinstanz zur Überprüfung der Korrektheit der Sprachstrukturen zur Verfügung. Das Ziel des Konzepts ist, die Lernenden zu befähigen, alltägliche Kommunikationssituationen erfolgreich zu bewältigen. Den Lernenden die Zweitsprache werden mit einem reichhaltigen thematisch eingebetteten Sprachangebot konfrontiert. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit den an kommunikativen oder fachlichen Bedürfnissen ausgewählten Inhalten. Aufgaben, Instruktionen und Rückmeldungen beziehen sich auf Inhalte, Form und Struktur der Sprache werden nicht thematisiert (Darsow et al., 2012; Rösch & Stanat, 2011; Rotter, 2015). Tabelle 3 von Rösch and Stanat (2011, S. 155f.) gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Konzepte bezüglich der zentralen Kategorien der Zweitsprachförderung.

Tabelle 3 Überblick Konzepte der Zweitsprachförderung (Rösch & Stanat, 2011)

	Focus on Forms	Focus on Form	Focus on Meaning
Leitgedanke	das Sprachsystem wird sukzessive und als Ganzes eingeführt und eingeübt	ausgewählte sprachliche Strukturen werden in ihrem Form-Funktionszusammenhang erworben	Sprache wird durch Verstehen und erfolgreiche Kommunikation erworben
Kontext	Inhalte dienen zur Illustration der zu erwerbenden Regel	Inhalte haben eine über die Formbetrachtung hinausgehende Bedeutung	Inhalte dienen als Kommunikationsgrundlage
Ziel	Regelwissen und Regelkönnen	formale Korrektheit	vorwiegend impliziter Spracherwerb
Input	als Beispiele für die Formenvermittlung vor	etabliert thematischen Rahmen, verbindet Form mit Bedeutung	liefert verständlichen Input, dessen Bedeutung ggf. ausgehandelt wird
Prozess	Anleitung zu regelkonformer und situationsunabhängiger Sprachverwendung	Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Form	Orientierung an thematischen Inhalten bei hohem Redeanteil der Lernenden
Feedback in Bezug auf sprachstrukturelle Aspekte	direkt, metasprachlich, formbezogen	entfaltend, reaktiv, outputfordernd	indirekt durch Recasts

Rolle der Instruktion und Metasprache	die Instruktion thematisiert die Sprachstrukturen thematisiert, stark lenkend, folgt grammatischer Progression, Metasprache im Feedback und in den Aufgaben	die Instruktion reagiert auf ein rezeptives oder produktives Sprachproblem, lenkt je nach Lernstand, Verwendung von Metasprache nur bei tragfähigen Regeln	die Instruktion bezieht sich ausschließlich auf die Inhalte und das Erfassen sowie Kommunizieren von Konzepten und Begriffen, keine Verwendung von Metasprache
Aufgaben	Aufgaben zum Verstehen, Üben und Anwenden der Regel; Distanzierung vom Inhalt	Aktivitäten zum Bemerkender «Lücke» und Erkennen von Form-Funktionszusammenhängen	inhaltsbezogene, kommunikative Aktivitäten

Literatur

- Achhammer, B. (2014). *Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern: Konzeption und Evaluation einer gruppentherapeutischen Intervention* [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München]. Universität München Publikationsserver. <https://doi.org/10.5282/edoc.17207>
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Thieme.
- Achhammer, B., & Kölliker-Funk, M. (2017). Störungen der Pragmatik. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache – Sprechen – Stimme – Schlucken* (5. Aufl., S. 104–110). Elsevier/Urban & Fischer.
- Achhammer, B., Schröder, A., & Spreer, M. (2019). *Pragmatisch-kommunikative Störungen bei Kindern*. Schulz-Kirchner.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (J. O. Urmson & M. Sbisà, Hrsg.; 2. Aufl.). Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. Aufl.). Hogrefe (Verlag Hans Huber).
- Darsow, A., Paetsch, J., Stanat, P., & Felbrich, A. (2012). Ansätze der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 64–82.
- Eggert, F., & Hopf, D. (2018). Wirksame Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Kindertageseinrichtungen. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 3, 30–34.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Brill | Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528090>
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 203–219. <https://doi.org/10.1007/BF03173232>
- Gruber, H. (2001). Die Struktur von Gesprächssequenzen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heine-mann, & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbband, S. 1226–1241). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.18.1226>

- Kany, W., & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Cornelsen Scriptor.
- Kauschke, C., & Rath, J. (2017). Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? *Forschung Sprache*, 5(2), 28–43.
https://www.forschung-sprache.eu/fileadmin/user_upload/Dateien/Heftausgaben/2017-2/FS_2_2017_Kauschke_Rath_28.pdf
- Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb* (S. 128–156). Francke.
- Knapp, W., Kucharz, D., & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Beltz.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P. R. (1996). *Studienbuch Linguistik* (3. Aufl.). Max Niemeyer.
- Meibauer, J. (2013). Pragmatik: Grundlagen, Entwicklung, Störung. In C. Glück (Hrsg.), *Fokus Pragmatik* (Bd. 1, S. 20–44). Pro-Log.
- PISA 2018. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. (2019). Bern/Genf: SBFI & EDK. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2019/12/bericht-pisa-2018.pdf.download.pdf/pisa-2018-bericht_d.pdf
- Polotzek, S., Hofmann, N., Roos, J., & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/1726>
- Rösch, H., & Stanat, P. (2011). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch* (S. 149–162). Universitätsverlag Göttingen.
<https://doi.org/10.17875/gup2011-306>
- Rotter, D. (2015). *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830982531>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., & Stanat, P. (2012). *Expertise: Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)*. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf
- Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.

- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Hrsg.), *Syntax and Semantics* (Bd. 3: *Speech Acts*, S. 59–82). Academic Press. <https://semantics.uchicago.edu/kennedy/classes/f09/semprag1/searle75b.pdf>
- Tammenga-Helmantel, M., Arends, E., & Carrinus, E. (2014). The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in second language classrooms. *System*, 45, 198–210. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.06.003>
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Francke.
- Trautmann, C., & Reich, H. H. (2008). Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung, Bd. 29/I)* (S. 41–48). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf

Publikation 2: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation

Sammann, K. (2024). *Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation*. Zeitschrift für Menschen Jg. 47, 06/2024, S. 39-44.

Eigener Anteil an der Publikation

Diese Publikation resultiert auf Basis des Forschungs- und Entwicklungsprojektes SPRINT, an dessen Beantragung und Umsetzung ich mitwirkte, in dem ich wissenschaftliche Leitungsfunktionen sowie die Erarbeitung zentraler Inhalte und die partizipative Zusammenarbeit mit der Praxis übernahm. In der hier behandelten Publikation war ich hauptverantwortlich und allein für die Entwicklung der zentralen Inhalte zuständig und leistete damit einen Beitrag von 100%.

Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Brücke zur Teilhabe an Kommunikation

Sammann, K.

Ein- und mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen können häufig nur eingeschränkt an Kommunikation teilhaben und sind von Bildungsbenachteiligungen bedroht. Mit dem an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik entwickelten Förderkonzept Sprint soll die kommunikative Partizipation von (mehrsprachigen) Kindergartenkindern gefördert werden. Im Text wird das Förderkonzept Sprint sowie die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie Kompass 1 vorgestellt.

Sprache und Kommunikation sind ein Schlüssel zur Teilhabe an der Welt. Kleine Kinder kommunizieren schon sehr früh aktiv mit ihrer Umwelt und nutzen Kommunikation, um ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen und in Kontakt mit ihren Bezugspersonen zu treten. Gelingende soziale Interaktionen und Kommunikation sind für eine positive Entwicklung und das psychische Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen bis ins Erwachsenenalter bedeutend (Fabes et al., 2006; Hay et al., 2004).

Sind die Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten eingeschränkt, so hat das für die Betroffenen weitreichende Folgen. Im Kindesalter werden solche Einschränkungen u.a. durch Sprachentwicklungsstörungen verursacht. 5-8% aller Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter sind hiervon betroffen (Petermann, 2016). Die Entwicklungsstörungen der Sprache treten bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf und zeigen sich in der Regel in allen verwendeten Sprachen. Forschungsergebnisse belegen, dass Sprachentwicklungsstörungen zu Einschränkungen der kommunikativen Partizipation im täglichen Leben, zuhause, mit Gleichaltrigen, in der Schule führen können (Bishop et al., 2017; Dubois et al., 2020; Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Weiterhin zeigt sich, dass die kommunikative Partizipation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen verglichen mit der von sprachlich typisch entwickelten Kindern im Kindergartenalter eingeschränkt ist (Cunningham et al., 2017; Dempsey & Skarakis-Doyle, 2010; Sammann et al., 2023; Zauke & Neumann, 2019). Als Folge von mangelnder kommunikativer Partizipation in Kindergarten und Schule sind Bildungsbenachteiligungen zu erwarten. Wer seine Bedürfnisse und sein Wissen nicht einbringen und nicht nachfragen oder Instruktionen verstehen kann, profitiert in der Regel nicht angemessen vom Bildungsangebot in Kindergarten und Schule.

1. Begriffsklärung

Mit dem Fachbegriff kommunikative Partizipation ist die sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden, gemeint (Eadie et al., 2006). Dies kann in den Modalitäten Sprechen, Hören, Lesen und

Schreiben verbal oder nonverbal sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache erfolgen. Gemäss Washington et al. (2012) bedeutet kommunikative Partizipation für Kinder, dass sie ein Gespräch initiieren können, an Aktivitäten in der Schule und ihrem Umfeld teilnehmen und gemeinsam mit anderen am schulischen Lernen teilhaben können. Singer et al. (2020) beschreiben die Aktivitäten, die kommunikative Partizipation ausmachen, auf den Ebenen «andere verstehen, von anderen verstanden werden und mit anderen in Verbindung treten» im Rahmen eines Beobachtungsbogens noch genauer.

2. Forschungsergebnisse

Das übergeordnete Ziel von Sprachtherapie und -förderung ist unbestritten die Förderung der kommunikativen Partizipation. Insbesondere Eltern von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen messen die Qualität der Therapie an den Veränderungen des kommunikativen Verhaltens ihrer Kinder im Alltag. Sie interessieren sich dafür, ob ihr Kind in Zukunft von anderen verstanden wird, ob es andere verstehen wird, ob es in der Lage sein wird, seine Bedürfnisse sprachlich erfolgreich zu vertreten (Cunningham et al., 2017; Lloyd-Esenkaya et al., 2020; Roulstone et al., 2012).

Im Gegensatz zu diesen Wünschen der Eltern steht im Fokus der Therapie und somit auch der Wirksamkeitsstudien in der Regel vornehmlich die Zunahme von Artikulationsfähigkeiten, Grammatik und Wortschatz. Studien zu den Effekten der Sprachtherapie auf die kommunikative Partizipation weisen darauf hin, dass diese üblichen Sprachtherapieformen nicht automatisch auch zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation führen. Die Ergebnisse zeigen zwei gegensätzliche Trends: ein Teil der Forschungen weist auf einen positiven Effekt der Therapien auf die kommunikative Partizipation hin, ein anderer Teil zeigt keine oder sehr uneinheitliche Effekte auf die kommunikative Partizipation der Kinder. Es ist noch offen, wie die Therapie bzw. Förderung gestaltet werden muss, damit sie die Teilhabe der Kinder an Kommunikation in Schule, Familie und Freizeit zuverlässig steigern kann (Singer et al., 2023).

3. Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen

An der Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik wurde im Rahmen eines von der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Schweiz) finanziell unterstützen Entwicklungsprojektes das Förderkonzept SPRINT entwickelt und im Rahmen von 2 Wirksamkeitsstudien (KOMPAS 1 und KOMPAS 2) evaluiert. Mit SPRINT (<https://www.hfh.ch/shop/produkt/sprint-digital>) sollen die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindergartenkindern im Alter von 4-7 Jahren gefördert werden. Die Förderung kann von Fachpersonen (Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten) integriert in den Kindergartenalltag oder in Fördergruppen durchgeführt werden. Die Sprachförderung mit SPRINT ist eine Ergänzung zum üblichen Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache. Ziel des Konzepts ist die Verbesserung der kommunikativen Partizipation im Kindergartenalltag.

Dies soll durch die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in bedeutungsvollen Spiel- und Kommunikationssituationen erreicht werden. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten sind ein wichtiger früher Prädiktor für die weitere sprachliche und soziale Entwicklung von Kindern und sollten in der frühen Sprachdiagnostik und -therapie deshalb besondere Beachtung erfahren. Vischer (2020) geht aufgrund einer Analyse der Forschungsergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern und ihrer sozial-emotionalen Entwicklung davon aus, dass «weniger formalsprachliche Kompetenzen, sondern vor allem gute Fähigkeiten in der Kommunikation, (...) für eine positive soziale Entwicklung entscheidend sind» (Vischer, 2020, S. 72). Es kann daher erwartet werden, dass die Förderung der pragmatisch kommunikativen Kompetenzen eine verbesserte kommunikative Partizipation und Interaktion nach sich zieht.

Die Pragmatik (Sprachverwendung) gehört neben der Phonetik und Phonologie (Lautbildung und Lautunterscheidung), Morphologie und Syntax (Wortbildung und Satzbau), Lexikon und Semantik (Wortschatz und Wort und Satzbedeutung) zu den Bereichen, aus denen sich die Sprache aus linguistischer Perspektive zusammensetzt.

In der Pragmatik geht es um die Regeln und Prinzipien der menschlichen Kommunikation. Das Wissen um diese Regeln der Sprachverwendung, ihr korrekter Gebrauch in unterschiedlichen Situationen, Umgebungen (Kontexten) sowie die Bereitschaft die Bedingungen des Kontextes und die Bedürfnisse der Kommunikationspartner zu beachten, wird als pragmatische Kompetenz bezeichnet.

Pragmatische Kompetenzen ermöglichen es, die verbalen, non-verbalen und paraverbalen Kommunikationsmittel passend zum Kontext und zur Situation einzusetzen sowie die spezifisch sprachlichen Aspekte wie Wortwahl und Satzbau an den Kommunikationspartner, die spezifische Situation und das Kommunikationsziel abzustimmen.

Mit SPRINT werden die in Tabelle 1 aufgeführten pragmatischen Teilkompetenzen in Rahmen der Sprachhandlungen: Dialoge, Gespräche und mündliche Texte in Spiel- und Bewegungssituationen gefördert.

Tabelle 1 Pragmatische Kompetenzen

Turn-Taking	Sprecherwechsel
Reparaturen	den Gesprächsverlauf unterbrechen und durch Nachfragen um Klarstellung des gerade Gesagten bitten
Höflichkeit	z.B. Begrüssen, Verabschieden, Siezen, Duzen...
Implikaturen	Unterschied zwischen Sagen und Meinen: bspw. «Nimm einen Regenschirm mit» impliziert, dass es regnen könnte
Kohärenz & Kohäsion	Im Hinblick auf Texte meint Kohärenz den übergeordneten Zusammenhang (Makrostruktur) des Textes.

	Mit Kohäsion ist der sprachliche Zusammenhang der Sätze eines Textes gemeint (Mikrostruktur).
Präsupposition	Gemeinsamer Wissenshintergrund von Sprecher und Hörer. Bestimmte Informationen müssen nicht mehr erwähnt werden

Die Förderung soll an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden und findet auf drei Förderebenen «Kommunikationssteuerung» und -lenkung, «Vom Turn-Taking zum Dialog» und «Berichten, Erklären, Erzählen».

Die nicht-randomisierten Studie KOMPAS1 zeigte, dass durch die Förderung mit SPRINT während 12 Wochen die kommunikative Partizipation der mehrsprachigen Kindergartenkinder im Alter von 5-7 Jahren gegenüber der Vergleichsgruppe, die eine sprachstrukturelle Förderung mit dem üblichen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhielt, signifikant verbessert wurde (vgl. Abbildung 1). Eine ausführliche Darstellung der Forschungsergebnisse findet sich bei Sammann (Sammann et al., 2023).

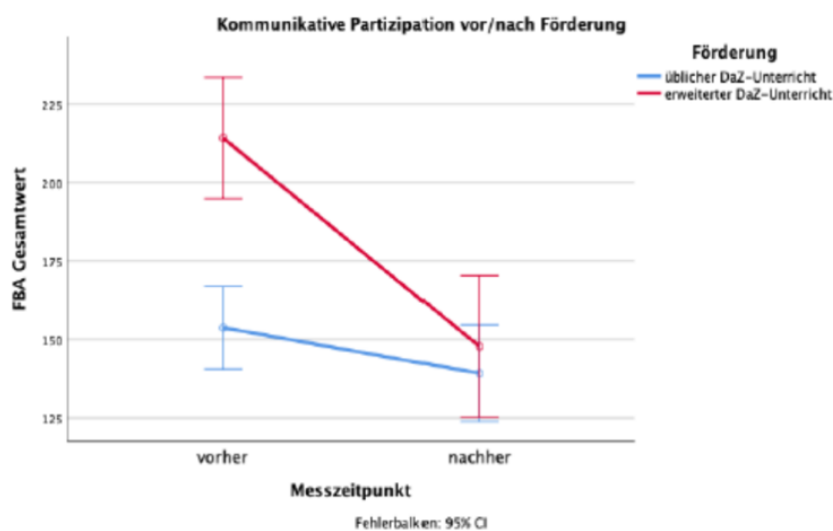


Abbildung 1 Ergebnisse KOMPAS I

Im Folgeprojekt KOMPAS 2 wird die Wirksamkeit von SPRINT erneut im Rahmen einer randomisierten Studie überprüft. Aktuell liegen erst erste Ergebnisse vor, sie geben Hinweise darauf, dass die regelmässige Teilnahme und Dauer der Förderung entscheidend für die Wirksamkeit der Förderung sind.

4. Fazit

Die uneingeschränkte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben ist ein Menschenrecht, welches durch die Ratifizierung der UN-Konvention (2014 in der Schweiz, 2009 in

Deutschland) gestärkt wurde. Für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen geht es in diesem Kontext speziell um die Ermöglichung von kommunikativer Partizipation. Die Auseinandersetzung mit den Fragen der kommunikativen Partizipation und ihrer Bedeutung für die Therapie und Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen hat erst seit kürzerer Zeit stärkere Aufmerksamkeit in den logopädischen Disziplinen erhalten. Es wird deutlich, dass neben der Förderung der sprachstrukturellen Kompetenzen die explizite Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen eine Brücke zur kommunikativen Teilhabe sein kann.

Literatur

- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1068–1080.
- Cunningham, B., Hanna, S., Oddson, B., Thomas-Stonell, N., & Rosenbaum, P. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech–language impairments. *Developmental Medicine and Child Neurolog*, 59(10), 1049–1055.
- Dempsey, L., & Skarakis-Doyle, E. (2010). Developmental language impairment through the lens of the ICF: an integrated account of children’s functioning. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 424–437.
- Dubois, P., St-Pierre, M., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 63(11), 3786–3800.
- Eadie, T., Yorkston, K., Klasner, E., Dudgeon, B., Baylor, C., & 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.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McKartney & D. Phillips (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (S. 296–316). Blackwell Publishing Ltd.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45, 84–108.
- Lloyd-Esenkaya, V., Russel, A., & Clair, M. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3140.

- Petermann, F. (2016). Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 135–144.
- Roulstone, S., Coad, J., Ayre, A., Hambly, H., & Lindsay, G. (2012). The preferred outcomes of children with speech, language and communication needs and their parents. Department for Education. Department for Education.
- Sammann, K., Sodge, A., & von Allmen, D. Y. (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.
- Singer, I., Klatt, I., Clair, M., Crossen, I., & Gerrits, E. (2020). A Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Communicative Participation in Young Children With Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63, 1793–1806.
- Singer, I., Wit, E., Groter, J., Lunige, M., & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 482–515.
- Vischer, B. (2020). Bedeutung früher kommunikativer Fähigkeiten und Einschätzung mithilfe eines Beobachtungsrasters. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2, 72–80.
- Washington, K., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2012). Parents' perspectives on the professional–child relationship and children's functional communication following speech–language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36, 220–233.
- Zauke, S., & Neumann, S. (2019). Die kommunikative Partizipation von Kindern im Vorschulalter mit Sprachentwicklungsstörungen (S)SES - Erste Ergebnisse anhand des FOCUS©-G. *logopaedieschweiz*, 15–25.

Publikation 3: Sprachabenteurer

Sammann, K. (2025). *Sprachabenteurer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT*. Zeitschrift für Sprachförderung und Sprachtherapie, 14. Jg., 3/2025, 123-133.

Eigener Anteil an der Publikation

Diese Publikation resultiert auf Basis des Forschungs- und Entwicklungsprojektes SPRINT, an dessen Beantragung und Umsetzung ich mitwirkte, in dem ich wissenschaftliche Leitungsfunktionen sowie die Erarbeitung zentraler Inhalte und die partizipativ Zusammenarbeit mit der Praxis übernahm. In der hier behandelten Publikation war ich hauptverantwortlich und allein für die Entwicklung der zentralen Inhalte zuständig und leistete damit einen Beitrag von 100%.

Sprachabenteuer im Kindergarten: Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen mit SPRINT

Sammann, K.

Zusammenfassung

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oder geringen Deutschkenntnissen nehmen oft nur eingeschränkt an alltäglichen Kommunikationssituationen im Kindergarten teil. Das Sprachförderkonzept SPRINT wurde entwickelt, um pragmatisch-kommunikative Kompetenzen gezielt und alltagsintegriert zu fördern. Im Zentrum stehen nicht grammatische Strukturen oder Wortschatzübungen, sondern kommunikative Handlungen in bedeutsamen Situationen. Die Förderung erfolgt in spielerischen, bewegungs- und handlungsorientierten Sequenzen und ist auf Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren ausgerichtet. SPRINT basiert auf aktuellen sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Konzepten und wurde in Kooperation mit der Praxis vom Institut für Sprache und Kommunikation an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (Schweiz) entwickelt. Es liegt als digitale Spielkartei mit thematisch strukturierten Förderideen vor und bietet Fachpersonen wie Logopäd:innen, Heilpädagog:innen oder Erzieher:innen eine flexibel einsetzbare, evidenzbasierte Grundlage (Sammann et al. 2023 und 2025 in Druck). Im Beitrag wird das Konzept theoretisch eingeordnet, sein Aufbau dargestellt und anhand konkreter Praxisbeispiele erläutert. SPRINT versteht sich als Ergänzung zu bestehenden Sprachförderangeboten und ermöglicht Kindern mit besonderen sprachlichen Voraussetzungen eine stärkere kommunikative Teilhabe im Alltag. Gleichzeitig fördert es die Professionalität von Fachpersonen im Umgang mit heterogenen Sprachgruppen.

1. Einleitung

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oder fehlenden Kenntnissen der Umgebungssprache Deutsch nehmen in unterschiedlichem Maß an Kommunikationssituationen im Kindergarten teil. Wie gut die Teilhabe gelingt, ist nicht nur von Sprachproduktion und Sprachverständnis wie z.B. verständlicher Artikulation, passendem Wortschatz oder richtigem Satzbau abhängig, sondern auch von den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sowie der Motivation zum Sprechen. Wer Blickkontakt sucht, Mimik und Gestik nutzt und Prosodie einsetzt, kann häufig trotz eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenzen erfolgreich kommunizieren. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten ermöglichen es, Sprache flexibel an verschiedene Situationen und Gesprächspartner anzupassen, sodass sprachliche Interaktionen in unterschiedlichen Kontexten gelingen.

Die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten wurde lange Zeit in Sprachförderung und -therapie wenig beachtet. Das Thema erfreut sich aber aktuell, entsprechend seiner Bedeutung für die Sprachentwicklung, größerer Aufmerksamkeit, wie zahlreiche neuere

Veröffentlichungen zeigen (Bauer et al. 2023; Bauer 2024; Eberhardt-Juchem/Riemann 2025; Sallat/Spreer 2022a, 2022b). Gleichwohl fokussieren weiterhin die meisten sprachtherapeutischen oder -förderlichen Interventionen die Bereiche Wortschatz, Grammatik oder phonologische Bewusstheit (Egert 2017). Im Sprachförderkonzept SPRINT (Sammann et al. 2022) hingegen stehen die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindergartenkindern mit Deutsch als Zweitsprache und/oder Sprachentwicklungsstörungen im Mittelpunkt. Im Folgenden wird der Aufbau des Förderkonzepts vorgestellt und anhand von Beispielen aus der Praxis erläutert.

2. Das Sprachförderkonzept SPRINT

2.1 Ausgangslage und Zielgruppe

SPRINT wurde von 2018 bis 2020 an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich in Kooperation mit einer Zürcher Gemeinde entwickelt. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der Schweiz (EDK) unterstützte die Konzepterarbeitung mit Drittmitteln. An der Entstehung waren Fachpersonen aus der Praxis der Schulgemeinde sowie Forschende und Studierende der HfH beteiligt. Mehrsprachige Kinder mit geringen Kompetenzen in der Umgebungssprache Deutsch sowie Kinder mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen im Alter von 4 bis 7 Jahren sind die Zielgruppe von SPRINT. Die Sprachförderung erfolgt in spielerischen bewegungs- und handlungsorientierten Situationen, in denen eine systematische und zielgerichtete Förderung der pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder erfolgt. Als Ergebnis soll die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren, in der Familie und in der Freizeit erhöht werden. Das Konzept kann als Ergänzung zum Unterricht in der Zweitsprache Deutsch (DaZ) eingesetzt werden oder als Überbrückung der Wartezeit auf einen Platz in der Sprachtherapie. SPRINT liegt in digitaler Form als Spielkartei vor. Es handelt sich um theoretisch fundierte, thematisch strukturierte Materialien, die flexibel einsetzbar sind. Sie unterstützen die Integration bewegungs- und spielorientierter Sprachfördersequenzen in den Kindergarten- oder Schulalltag. Das Konzept wird im Rahmen eines fortlaufenden Rückkopplungsprozesses zwischen Theorie und Praxis weiterentwickelt.

Das Produkt SPRINTdigital besteht aus einer ausführlichen Darstellung der theoretischen und pädagogisch-didaktischen Grundlagen, der Spielekartei zur Förderung der pragmatisch kommunikativen Kompetenzen und diversen Videobeispielen. Es kann via <https://digital.hfh.ch/sprint/front-matter/begrueessung/> kostenlos abgerufen werden.

Das Konzept bietet pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen einerseits eine theoriegeleitete Struktur zum Aufbau von pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen als Wissenserweiterung. Andererseits können Fachpersonen flexibel einsetzbare Spielideen durch das Karteiformat direkt einsetzen und alltagsintegriert nutzen. So können der Entwicklungsstand und die

Interessen der Kinder in der Förderung optimal berücksichtigt werden und die Fachpersonen ihre Wissens- und Handlungskompetenzen erweitern.

2.2 Aufbau von SPRINT

Abbildung 1 zeigt den Aufbau des Sprachförderkonzepts SPRINT. Es wurde auf der Basis von theoretischen, pädagogisch-didaktischen und sprachwissenschaftlichen Grundlagen entwickelt. Im Folgenden werden die theoretischen und sprachwissenschaftlichen Grundlagen sowie die aus den pädagogisch-didaktischen Konzepten abgeleiteten Leitideen erläutert. Anschließend wird erklärt, wie die Förderung auf dieser Grundlage strukturiert werden kann.

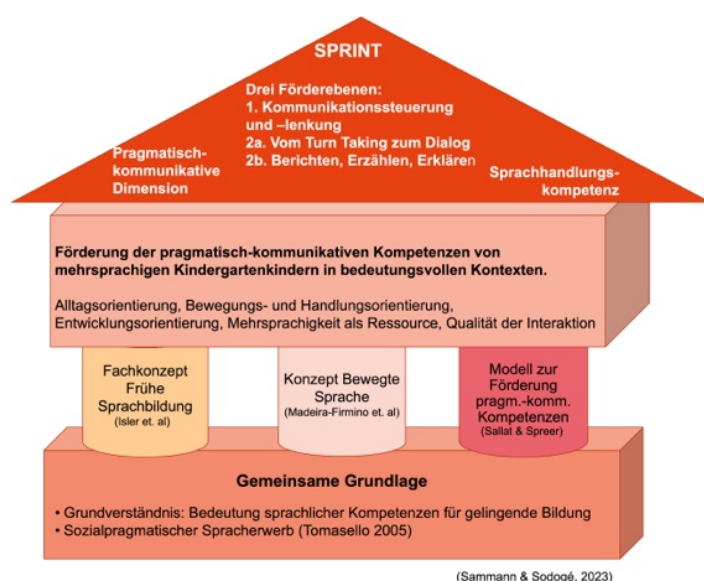


Abbildung 1 Aufbau des Förderkonzepts SPRINT

2.3 Theoretische Grundlagen: Spracherwerb in Interaktion

Der Motor für den Spracherwerb ist entsprechend der sozial-pragmatischen bzw. interaktionistischen Theorie die Interaktion zwischen dem Kind und der Bezugsperson (Bruner 1983, 2002; Tomasello 2003, 2006). Tomasello et al. 2005 gehen davon aus, dass die gemeinsamen Absichten der Akteure eine zentrale Bedeutung für den Spracherwerb haben (vgl. Abb. 1: Gemeinsame Grundlage). Menschen sind nicht nur in der Lage, eigene Ziele zu verfolgen, sondern diese auch mit anderen zu teilen und gemeinsam zu realisieren. Diese Fähigkeit bildet die Grundlage für das Verständnis und die Aneignung von Sprache. Der Erwerb grammatischer Strukturen erfolgt durch die praktische Anwendung von Sprache in bedeutsamen Kommunikationssituationen. Dabei entwickeln sich zunächst einfache Gesten, aus denen sich im Laufe der Zeit komplexe grammatische Strukturen entfalten. Bedeutung und Struktur entstehen somit im Kontext des Sprachgebrauchs.

In der Sprachförderung mit SPRINT stehen Sprachhandlungen in unterschiedlichen Kontexten zwischen den Kindern oder mit den Fachpersonen im Mittelpunkt. Im Fokus sind dabei die

sozialen und kommunikativen Austauschprozesse. Kinder erkennen, dass Sprache dazu dient, Bedeutungen zu vermitteln, Handlungen aufeinander abzustimmen und soziale Verbindungen zu stärken. Sprachkompetente Bezugspersonen tragen wesentlich zur Sprachentwicklung bei, indem sie ihre sprachlichen Äußerungen an das Niveau des Kindes anpassen, gezielte Rückmeldungen geben und sprachliche Äußerungen erweitern.

2.4 Leitideen der Förderung

Die Leitideen der Sprachförderung mit SPRINT sind auf der Grundlage der Konzepte von Isler et al. (2017) und Madeira Firmino (2015) entwickelt worden (vgl. Abbildung 1: Säule 1: Fachkonzept Frühe Sprachbildung und Säule 2: Konzept Bewegte Sprache). In den Leitideen werden die Grundideen der Förderung prägnant dargestellt. Sie bieten Orientierung bezüglich der Inhalte und Ziele der Förderung und können insbesondere bei Adaptionen oder Weiterentwicklungen der Spiele als Qualitätskriterien genutzt werden. Die Leitideen dienen als roter Faden für die Gestaltung der Förderung. Da die digitale Spielesammlung SPRINT ein flexibel einsetzbares Sprachförderkonzept zur Verfügung stellt, tragen die Leitideen zur Konsistenz und Klarheit bei.

- Alltagsorientierung

Kinder lernen Sprache, um sich mitzuteilen und aktiv am sozialen Austausch teilzunehmen. Sie wollen ihre Bedürfnisse, Emotionen und Handlungsabsichten ausdrücken sowie kommunikative Ziele verfolgen (Tomasello et al. 2005). In der Sprachförderung entsteht dann eine hohe Sprechmotivation, wenn sprachliche Inhalte an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen und sie auf ihre individuellen Erfahrungen und ihr Vorwissen zurückgreifen können (Isler et al. 2017). Das SPRINT Konzept stellt gezielte Spielimpulse bereit, die in alltagsnahen, kindgerechten Kontexten zur sprachlichen Aktivität anregen. Auf diese Weise werden pragmatisch-kommunikative Kompetenzen systematisch in bedeutungsvollen Handlungssituationen gefördert.

- Bewegungs- und Handlungsorientierung

Handlung und Bewegung sind für die Entwicklung von Kindern grundlegend. Spielsituationen, in denen Bewegung und Handlung miteinander verknüpft werden, können die Sprachentwicklung ganz wesentlich unterstützen (Madeira Firmino 2015; Zimmer 2016). Bewegung und Handlung sind in der Förderung mit SPRINT daher der Ausgangspunkt für Interaktions- und Sprechanlässe, in denen die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder gefördert werden. Spiele mit Bewegung werden systematisch aufbereitet, sodass sie zur Sprachförderung genutzt werden und leicht in den Kindergartenalltag integriert werden können.

- Entwicklungsorientierung

Das Tempo des kindlichen Spracherwerbs ist unterschiedlich. Bei vielen Kindern sind Entwicklungssprünge und Stagnationen zu beobachten. Das gilt sowohl für einsprachig aufwachsende Kinder als auch für mehrsprachige (Tracy 2008). Sprachförderung gelingt dann, wenn die Angebote an den kindlichen Entwicklungsstand angepasst sind und die Weiterentwicklung gezielt anregen. Variierende sprachliche Interaktionen in unterschiedlichen alltagsnahen Kontexten mit motivierenden Inhalten sind zum Erreichen dieser Ziele ein erfolgversprechendes Setting (Isler et al. 2017; Madeira Firmino 2015; Tracy 2008; Zimmer 2016). SPRINT löst diesen Anspruch durch eine variabel einsetzbare Spielkartei. Die Spiele stellen eine Systematik bezogen auf den Lerngegenstand pragmatisch-kommunikativer Kompetenz zur Verfügung, können aber passend zum kindlichen Entwicklungsstand und Interesse inhaltlich und thematisch variiert werden.

- Mehrsprachigkeit als Ressource

Der Alltag im Kindergarten in deutschsprachigen Ländern ist mehrsprachig. 20% bis 40% der Kinder sprechen eine andere Sprache als Deutsch als Familiensprache. Mehrsprachigkeit ist keine negative Abweichung, sondern eine Ressource. Sie ist ein Training fürs Gehirn, das nicht nur die sprachliche Reflexionsfähigkeit fördert, sondern auch Hirnfunktionen wie Aufmerksamkeitssteuerung, mentale Flexibilität, Arbeitsgedächtnis und Kreativität (Wiese 2022). Es ist wichtig, die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag als einen Gewinn zu betrachten und das sprachliche Wissen und die Erfahrungen der mehrsprachigen Kinder im Sprachenlernen gezielt zu nutzen. Sprachenvielfalt sollte im Kindergartenalltag sichtbar gemacht und wertgeschätzt werden (Kannengieser 2023; Kuhn 2022; Tracy 2008). SPRINT stellt viele mehrsprachige Rituale, Lieder und Spiele zur Verfügung, die einen motivierenden Zugang zu verschiedenen Sprachen ermöglichen und zu Gesprächen über Sprache und Sprachen anregen.

- Qualität der Interaktion

Kinder lernen Sprache in bedeutungsvollen Kommunikations- und Interaktionssituationen mit ihren Bezugspersonen (Bruner 2002; Tomasello 2006; Tomasello et al. 2005; Tracy 2008). Die Art und Weise und der Umfang der Kommunikation können einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf des Spracherwerbs haben (Ruberg/Rothweiler 2012). Im Kindergartenalltag sowie in der gezielten Sprachförderung spielt das Sprachverhalten der Fachperson eine große Rolle. Sie dient als Sprachvorbild für die Umgebungssprache, regt durch offene Fragen und gezielte Sprachanlässe zum Sprechen an, schafft Gelegenheiten zum Austausch mit sprachkompetenten Kindern der Peergruppe und gibt konstruktive Rückmeldungen zu den Äußerungen der Kinder (Kannengieser/Tovote 2014). SPRINT stellt im Theorieteil und über Videos und Weiterbildungen gezielte Anregungen für sprachförderliches Verhalten zur Verfügung.

2.5 Sprachwissenschaftliche Grundlagen: Fokus Pragmatik

Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen des Förderkonzepts beziehen sich insbesondere auf die Grundannahmen von Sallat/Spreer (2018) zum Aufbau pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen (vgl. Abbildung 1: Säule 3 Aufbau pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen). Der kindliche Spracherwerb erfordert den sukzessiven Aufbau eines differenzierten sprachsystematischen Wissens. Dieses umfasst die Regeln der Lautbildung und -unterscheidung (Phonetik und Phonologie), der Wortbildung und des Satzbaus (Morphologie und Syntax), den Erwerb des mentalen Lexikons und die Bedeutungszuweisung auf Wort- und Satzebene (Lexikon und Semantik) sowie die Regeln der Sprachverwendung im Kontext (Pragmatik) (u.a. Grimm 2012; Sachse et al. 2020).

Im Mittelpunkt von SPRINT steht der Aufbau von sprachlichen Kompetenzen in der Pragmatik. Mit dem Fachbegriff Pragmatik bzw. der pragmatisch-kommunikativen Sprachebene ist in der Sprachwissenschaft die Lehre vom sprachlichen Handeln und der Kommunikation gemeint. «Sie beinhaltet einerseits das Wissen über sprachliche Handlungserfordernisse und -formen und andererseits das Wissen über die zweckmäßige Auswahl und die Kombinatorik der sprachlichen Mittel für den Vollzug sprachlicher Handlungen» (Trautmann 2008, 37).

Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten werden im situations- und kontextangemessenen Sprachhandeln deutlich. Kompetente Sprecher:innen sind in der Lage, sprachlichen Äußerungen sowohl in Bezug auf den Wortschatz und die Wortwahl als auch in Bezug auf den Satzbau und die inhaltliche Struktur des Redebeitrags der jeweiligen Kommunikationssituation und den Kommunikationspartner:innen anzupassen. Sie müssen die Kommunikation initiieren, aufrechterhalten, weiterführen und beenden können. Kinder müssen dementsprechend im Laufe des Spracherwerbs lernen, Formen und Funktionen sprachlicher Zeichen einander anzupassen, indem sie die sprachlichen Ausdrücke ihrer Familiensprache und deren Verwendung für kommunikative Absichten richtig miteinander verbinden. Sie müssen entdecken, dass es zum Erreichen eines Kommunikationszieles nicht reicht, wohlgeformte Sätze zu produzieren und zu verstehen, sondern dass es eines gelungenen Diskurses bedarf, der festgelegten kontext- und kulturspezifischen Regeln folgt (Achhammer 2014; Achhammer et al. 2016; Busch et al. 2023; Eberhardt-Juchem/Riemann 2025; Sallat & Spreer 2022b⁴; Trautmann 2008).

Pragmatische Kompetenzen entwickeln sich auf der Grundlage von sensorischen und kognitiven Fähigkeiten wie der auditiven und visuellen Wahrnehmung, der Aufmerksamkeitssteuerung und der emotionalen Resonanz (Sallat & Spreer 2018).

Im fachlichen Diskurs kann emotionale Resonanz als die Fähigkeit, emotionale Zustände anderer wahrzunehmen, mitzuschwingen und darauf sozial angemessen zu reagieren verstanden werden.

Der Erwerb der pragmatisch-kommunikativen Sprachkompetenz im Rahmen einer unauffällig verlaufenden Sprachentwicklung beginnt bereits sehr kurz nach der Geburt mit den ersten

⁴ Fehlerhafte Jahreszahl in der Publikation. Korrigierte Angabe: 2023

dyadischen Eltern-Kind-Interaktionen und gilt häufig erst am Ende der Primarschulzeit im Alter von 7-11 Jahren mit dem Erwerb emphatischer Gesprächskompetenz als abgeschlossen (Dohmen et al. 2009; Kannengieser 2023; Klann-Delius 1999; Trautmann 2008).

Kannengieser (2023) benennt die folgenden zentralen Erwerbsschritte: Verwendung nonverbaler und verbaler Kommunikationsmittel, Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers, Organisation und Durchführung von sprachlichen Handlungen unter Beachtung von Diskursregeln, Anpassung des Inhalts hinsichtlich Relevanz und Informativität sowie Strategien der Verständnissicherung.

Bereits im frühen Kindesalter spielen pragmatische Kompetenzen eine zentrale Rolle für die Qualität sozialer Interaktion und Kommunikation und beeinflussen maßgeblich die externe Wahrnehmung sprachlicher Fähigkeiten oder Defizite. Sie gelten als signifikanter Prädiktor für die weitere sprachliche sowie soziale Entwicklung. Empirische Befunde legen nahe, dass sie als dynamischer Motor der Sprachentwicklung wirken und gleichzeitig eine Schlüsselrolle für die soziale Teilhabe, Integration sowie psychische Gesundheit einnehmen (Busch et al. 2023; Mathieu 2014).

2.6 Struktur der Förderung

Wenn pragmatisch-kommunikative Kompetenzen im Rahmen des natürlichen Spracherwerbsprozesses nicht vollständig aufgebaut werden können (Kannengieser 2023) und ein entsprechender Förderbedarf besteht, steht mit SPRINT ein strukturiertes Förderkonzept zur Verfügung. Es ist in Anlehnung an Achhammer (2014) in drei Ebenen unterteilt (siehe Abbildung 1 Dach, Abbildung 2 Förderebenen).

(1) die Kommunikationssteuerung und -lenkung, welche basale Fähigkeiten zur Aufnahme und Aufrechterhaltung von Interaktion adressiert;

(2a) die Gesprächskompetenz I, mit dem Fokus auf der Entwicklung dialogischer Strukturen – von einfachen Wechseln im Sinne des Turn-Takings bis hin zu koordinierten Gesprächsbeiträgen;

(2b) die Gesprächskompetenz II, in der komplexere sprachliche Handlungen wie Berichten, Erklären und Erzählen im Zentrum stehen.

Diese drei Ebenen orientieren sich am natürlichen Erwerbsverlauf und ermöglichen eine gezielte, entwicklungsorientierte Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern mit Unterstützungsbedarf wie auf Abbildung 2 ersichtlich. Sie folgen logisch aufeinander und ermöglichen die schrittweise Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen, eingebettet in Sprachhandlungen. Auf jeder Ebene stehen entsprechend der Abfolge der sprachlichen Entwicklung ausgewählte Lernangebote im Mittelpunkt. Die Förderung kann von der Steuerung einfacher Dialoge bis zur komplexen Produktion kohärenter mündlicher Texte voranschreiten oder abhängig vom sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder an einem

anderen Punkt starten. Die Konzeption der Förderung erlaubt ein differenziertes und bedarfsgerechtes Vorgehen. Sie ist auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder abgestimmt. Ziel ist es, die kommunikative Partizipation der Kinder in unterschiedlichen sozialen Kontexten nachhaltig zu stärken.

Förderebene 1: Kommunikationssteuerung und -lenkung

Blickkontakt	Begrüßen & Verabschieden	Bitten & Danken	Entschuldigen	Annehmen & Ablehnen	Fragen & Antworten, Benennen
--------------	--------------------------	-----------------	---------------	---------------------	------------------------------

Förderebene 2a: Vom Turn Taking zum Dialog

Gespräche beginnen und beenden	Gespräche beginnen, weiterführen und beenden
--------------------------------	--

Förderebene 2b: Berichten, Erklären, Erzählen

Mündliche Texte beginnen und beenden	Mündliche Texte beginnen, weiterführen und beenden
--------------------------------------	--

Abbildung 2 Förderebenen

Im Zentrum der Fördereinheiten stehen ausgewählte pragmatische Kompetenzen, die in den Spielsequenzen von SPRINT im Rahmen von Sprachhandlungen realisiert werden. Entsprechend dem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand der Kinder im Alter von 4 bis 7 Jahren wurden für die Förderung die in Tabelle 1 aufgeführten pragmatischen Kompetenzen und die in Abbildung 3 dargestellten Sprachhandlungen ausgewählt.

Tabelle 1 pragmatische Kompetenzen mit Beispielen

Turn Taking	Sprecher:innenwechsel
Reparaturen	Den Gesprächsverlauf unterbrechen und durch Nachfragen um Erklärungen zum besseren Verständnis bitten.
Höflichkeit	Siezen, Duzen, Art des Dankens, Begrüßungen...
Implikaturen	Was mit einer Aussage gemeint ist, ohne dass es ausdrücklich gesagt wird. Beispiel: "nimm den Schirm mit" bedeutet auch: "es regnet"
Kohärenz & Kohäsion	Im Hinblick auf mündliche und schriftliche Texte meint Kohärenz den übergeordneten Zusammenhang (Makrostruktur) des Textes Kohäsion den sprachlichen Zusammenhang der Sätze eines Textes (Mikrostruktur).
Präsupposition	Gemeinsamer Wissenshintergrund von Sprecher:in und Hörer:in. Bestimmte Informationen müssen nicht mehr erwähnt werden.

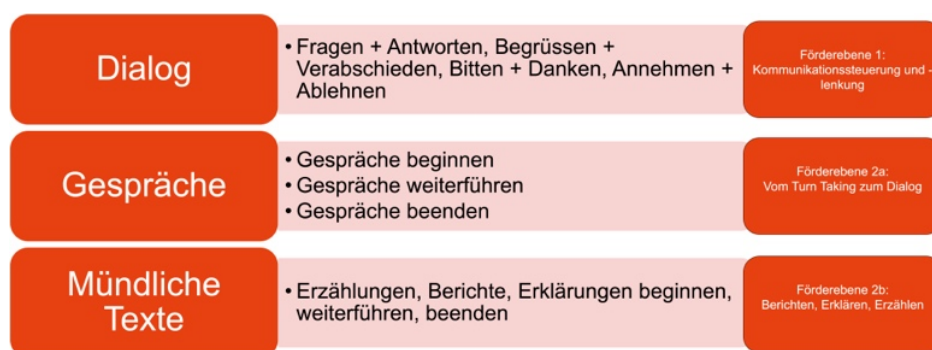


Abbildung 3 Sprachhandlungen

In den kommunikativen Lernprozessen werden als Modalitäten neben den verschiedenen Formen verbaler Kommunikation auch paraverbale Elemente – wie Lautstärke, Intonation, Sprechtempo und Pausengestaltung – sowie nonverbale Ausdrucksformen, insbesondere Mimik und Gestik, gezielt thematisiert und passend zum Förderbedarf der Kinder genutzt. Der Einsatz von Gestik und Mimik und die Variation von Stimmlage, Lautstärke und Sprechtempo dient als zusätzliche Kommunikationshilfe und fördert die Bewältigung von Kommunikationssituationen. Die kommunikativen Spiele beziehen sowohl die intrapersonale Ebene als auch die interpersonale Ebene mit ein. In der interpersonalen Ebene geht es um die bewusste Reflexion und Steuerung des eigenen verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausdrucks. In der intrapersonalen Ebene stehen die Wahrnehmung, Deutung und das Verstehen fremder Kommunikationssignale im Vordergrund. Darüber hinaus werden sowohl rezeptive Kompetenzen (Kommunikation wahrnehmen und interpretieren) als auch produktive Kompetenzen (Kommunikation aktiv gestalten) systematisch gefördert.

Abbildung 4 veranschaulicht das Zusammenwirken der Komponenten der Förderung in den ausgewählten thematischen Kontexten der Spielekartei.

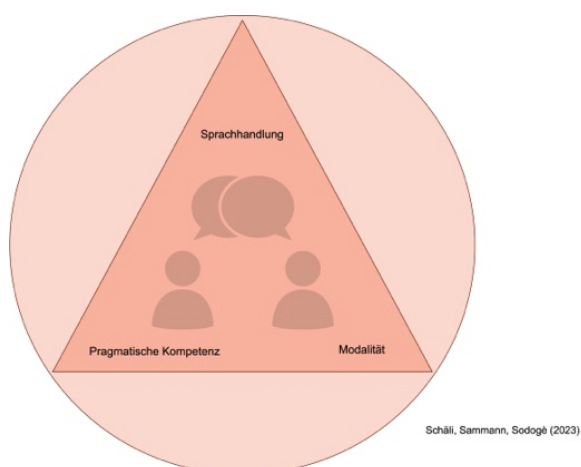


Abbildung 4 Komponenten der Förderung

2.7 Praxisbeispiele

Das Sprachförderkonzept SPRINT beinhaltet Spielideen zur Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in verschiedenen kindgemäßen Kontexten wie Schule (Kindergarten), Arzt, Reise, Restaurantbesuch. Diese können und sollen passend zur Alltagssituation und den Interessensgebieten der Kinder von den Fachpersonen variiert werden.

Die Abbildungen 5a, 5b und 5c zeigen SPRINT-Beispielkarten für die Förderebenen 1, 2a und 2b. Die Karten enthalten eine Beschreibung der Spielideen. Sie sind entsprechend den Förderebenen, pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und Sprachhandlungskompetenzen geordnet. Die digitale Spielekartei ist mit einer Filterfunktion und einer Orientierungshilfe ausgestattet, die eine schnelle Suche nach passenden Spielen in einer Förderebene oder mit einer pragmatisch-kommunikativen Kompetenz ermöglichen.

Begrüßungsgesten

Pragmatisch-kommunikative Dimension: Reparaturen
Sprachhandlungskompetenz: Begrüßen und Verabschieden
Zeit: ca. 10-15 Minuten
Material: evtl. Fotos mit verschiedenen Gesten; ein akustisches Signal

Grundspiel

Jede Kultur verwendet unterschiedliche Gesten, um sich zu begrüßen, unter anderem:

1. Hände schütteln
2. die Hände lange schütteln und sich vorbeugen
3. sich mit gefalteten Händen verneigen
4. Hände abklatschen
5. ...

Die Leitung übt mit den Kindern verschiedene Gesten bzw. greift Gesten von den Kindern auf und erklärt sie. Jedes Kind sucht sich eine Geste aus, ohne sie zu verraten. Danach spazieren die Kinder im Raum herum. Wenn die Leitung ein Zeichen gibt, stellt sich jedes Kind dem nächsten gegenüber und begrüßt es mit den ausgesuchten Gesten. Da die Kinder evtl. unterschiedliche Gesten ausgesucht haben, begrüßen sie sich erneut mit einer gemeinsam ausgesuchten Geste. Die Kinder reparieren mittels Körper- und Zeichensprache ihre Begrüßungsgeste oder fordern das andere Kind auf, ihre Geste zu übernehmen.

Variante 1: Musik

Die Kinder könnten sich auch zur Musik bewegen. Wenn diese aufhört, begrüßt ein Kind das nächste mit einer bestimmten Geste.

Variante 2: „Arztsschule“

Es wird gespielt, dass alle anwesenden Kinder Ärzt:innen werden möchten. Sie sollen sich vorstellen, dass heute ihr erster «Schultag» an der Arztsschule (Universität) ist.

Alle Kinder ziehen sich ein weisses Tuch/Malerhemd über. Die angehenden Ärzte und Ärztinnen kommen aus aller Welt und begrüßen sich am ersten Schultag gegenseitig. Restliches Spiel wie Grundspiel.

Variante 3: Flughafen

Die Kinder sollen sich vorstellen, sie warten am Flughafen mit einer Gruppe von Menschen auf das Flugzeug. Die Menschen kennen sich nicht und kommen aus unterschiedlichen Ländern. Restliches Spiel wie Grundspiel.

Abbildung 5a Spielkarte Begrüßungsgesten

Das Spiel «Begrüßungsgesten» (Abb. 5a) ist ein Beispiel der Förderebene 1 «Kommunikationssteuerung und Lenkung». Der Handlungskontext ist Schule bzw. Kindergarten. Im Mittelpunkt des Spiels steht die Förderung der pragmatischen Kompetenzen «Turn-Taking» und «Höflichkeit», die in der Förderebene Dialog, hier als Sprachhandlung «Begrüßen und Verabschieden», erprobt werden. In den Begrüßungssituationen müssen die Kinder die nonverbalen

Kommunikationsformen passend und verständlich produzieren und aufmerksam rezipieren. Sie müssen darauf achten, sich beim Spiel abzuwechseln und auf die Kommunikationsform des Gegenübers zu reagieren. Das Spiel lädt die Kinder zum Austausch über die kulturspezifisch unterschiedlichen Varianten und Rituale in Begrüßungs- und Verabschiedungssituationen ein. Neue kreative Formen der nonverbalen Begrüßung und Verabschiedung können entwickelt werden, dabei sollte die Zielsetzung des Turn-Takings und der Höflichkeit jedoch immer im Zentrum stehen.

Fahrkartenkauf

Pragmatisch-kommunikative Dimension: Reparaturen
Sprachhandlungskompetenz: Gespräche beginnen und beenden
Zeit: 15–45 Minuten
Material: Fahrkarten, evtl. einen Globus oder eine Landkarte ...

Spielbeschreibung

Die Reisenden kaufen am Bahnhof Fahrkarten mit verschiedenen Reisezielen. Die Spielleitung sollte diese Sequenz in einen größeren Zusammenhang stellen, z. B. Länder der Welt, Städte etc. Evtl. brauchen die Kinder Erläuterungen, dass eine Fahrkarte benötigt wird und diese Geld kostet etc.



Zuerst führt die Spielleitung die Kinder in die Geschichte ein und erklärt den Kindern, dass alle Reisende sind, die am Bahnhof eine Fahrkarte mit einem individuellen Reiseziel kaufen. Sobald die Kinder ins Spiel gekommen sind und die Aufgabe des Kaufens und Verkaufens verstanden haben, können sie Dreier-Teams bilden und die Rollen verteilen. Ein Kind ist Fahrkartenverkäufer:in und die anderen sind Reisende, die Fahrkarten kaufen möchten. Der Fokus liegt auf den Reparaturen, d. h. es entstehen z. B. Missverständnisse beim Reiseziel, die korrigiert werden müssen etc.

Sprachliche Muster / Äusserungsformen

- Reisende:r: Guten Tag, ich möchte gerne eine Fahrkarte kaufen.
- Fahrkartenverkäufer:in: Guten Tag, wohin möchten Sie reisen?
- Reisende:r: Nach Panama.
- Fahrkartenverkäufer:in: Ah, Sie möchten nach Kanada reisen.
- Reisende:r: Nein, nach Panama.
- Fahrkartenverkäufer:in: Ah, das habe ich falsch verstanden, Entschuldigung. Sie möchten nach Panama. Dann schaue ich mal nach einer Fahrkarte ...

Abbildung 5b Spielkarte Fahrkartenkauf

Das Spiel «Fahrkartenkauf» (Abb. 5b) ist ein Beispiel aus der Förderebene 2a «Gespräche beginnen und beenden» im Handlungskontext Reise. Im Mittelpunkt des Spiels steht die Förderung der pragmatischen Kompetenz Reparatur, die in der Sprachhandlung Gespräche beginnen und beenden erprobt wird. Das Erkennen und Reparieren von Missverständnissen in der Kommunikation ist in verschiedenen Kontexten der Lebenswelt der Kinder wie Familie, Schule, Freizeit relevant. Im Rollenspiel müssen die Kinder sich auf die Rolle des/ der Fahrkartenkäufer:in einlassen. Sie müssen ein Gespräch beginnen, in dem sie ihr Anliegen formulieren. Die Rolle der Fahrkartenverkäuferin wird zunächst von der Förderperson übernommen. Sie provoziert das Kommunikationsproblem durch bewusstes Missverstehen. Die Kinder

nehmen das Fehlverstehen der Kommunikationspartnerin wahr. Sie üben verschiedene Formen ein, wie man Missverständnisse in der Kommunikation ansprechen und reparieren kann.

Verschiedene Reiseziele

Pragmatisch-kommunikative Dimension: Reparaturen
Sprachhandlungskompetenz: Berichten
Zeit: 20–30 Minuten
Material: Wenn vorhanden (alle Spiele sind auch anpassbar, je nach vorhandenem Material):
Rollbretter
Fahrkarten zum Abstempeln
3–6 Stempel oder Motivlocher
Material für 3–6 Reiseziele (z. B. Kletterwand als Berg, kleiner Spielbaum, blaues Tuch als See, Turm aus Spielklötzen, Tierfigur ...)

Spielbeschreibung

Im Raum sind verschiedene Reiseziele aufgebaut. An jeder Station liegt ein Stempel bereit. Die Kinder fahren mit dem Rollbrett alle Reiseziele in selbstgewählter Reihenfolge ab. Bei jedem Reiseziel bekommen sie einen Stempel auf der Fahrkarte. Wenn sie von der Reise zurückkommen, erklären sie dem Maskottchen (Leitung), wo sie der Reihe nach waren. Das Maskottchen wiederholt das Ganze und baut absichtlich Fehler ein, welche die Kinder korrigieren sollen.



Erschwerung: Kinder übernehmen die Rolle des Maskottchens und bauen absichtlich Fehler ein.

Sprachliche Muster / Äusserungsformen

Kind A berichtet: Ich war zuerst bei Station X, anschliessend noch bei W, Y, Z etc.
Zum Schluss habe ich beim Maskottchen gestoppt.

Abbildung 5c Spielkarte Verschiedene Reiseziele

Das Spiel «verschiedene Reiseziele» (Abb. 5c) ist ein Beispiel aus der Förderebene 2b, das ebenfalls im Handlungskontext Reise verortet ist. Im Mittelpunkt des Spiels steht erneut die Förderung der pragmatischen Kompetenz Reparatur, die in diesem Spiel im Zusammenhang mit der Sprachhandlung Berichten geübt wird. Die Kinder müssen zunächst von ihren Erlebnissen im Bewegungsparcours berichten und anschliessend genau zuhören, was die Handpuppe von der Erzählung verstanden hat, folgend Missverständnisse reparieren und ihre Erzählung eventuell präzisieren.

3. Fazit und Ausblick

Das Sprachförderkonzept SPRINT hat sich in zwei Studien KOMPAS I und II (Sammann et al. 2023 und 2025 in Druck) als wirkungsvoll zur gezielten Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen bei Kindern im Kindergartenalter erwiesen. Durch seine spielerisch-handlungsorientierte Gestaltung bietet SPRINT Kindern vielfältige Gelegenheiten, sprachliche Fähigkeiten in natürlichen Interaktionssituationen (weiter) zu entwickeln. Die Stärkung pragmatischer Kompetenzen, wie das flexible Anpassen von Sprache, die gezielte Nutzung von Mimik und Gestik sowie den sicheren Wechsel zwischen Sprecher:innen- und Zuhörer:innenrolle,

ermöglicht es den Kindern, sich erfolgreicher in sozialen Kontexten einzubringen und zu verständigen. Insbesondere für mehrsprachige Kinder oder Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen bietet SPRINT ein niedrighschwelliges, motivierendes Angebot, das auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht.

Für Fachpersonen wie Logopäd:innen, Sprachtherapeut:innen und Heilpädagog:innen bietet SPRINT eine praxisnahe, wissenschaftlich fundierte Grundlage zur Förderung. Das flexibel einsetzbare digitale Kartenset und die integrierten Videobeispiele unterstützen Fachpersonen dabei, Sprachförderung alltagsintegriert, spielerisch und evidenzbasiert umzusetzen. Gleichzeitig fördert SPRINT die professionelle Handlungskompetenz der Fachpersonen, indem es ihnen Einblick in aktuelle Erkenntnisse der Sprachförderung und praktische Umsetzungsmöglichkeiten bietet.

In Zukunft wird es wichtig sein, SPRINT weiterzuentwickeln und auszuwerten, wie sich die Förderung auf verschiedene Zielgruppen auswirkt. Aktuell wird das Konzept im Rahmen des Entwicklungsprojektes miniSPRINT auf den Altersbereich 2.0 - 4.5 Jahre ausgeweitet (siehe hierzu auch <https://www.hfh.ch/projekt/minisprint-kommunikative-kompetenz-mehrsprachiger-kinder-im-kita-alltag-foerdern>).

Langfristig könnte das Konzept auch auf andere Altersgruppen ausgeweitet oder für spezifische Sprachstörungen angepasst werden. Zudem bietet sich die Möglichkeit, das Konzept durch weiterführende Forschungsergebnisse zur pragmatisch-kommunikativen Förderung kontinuierlich zu ergänzen und zu optimieren.

Literatur

- American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology*. <https://www.asha.org/>. <https://www.asha.org/>.
- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern: Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. München: Reinhardt Verlag.
- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Thieme.
- Bauer, A. (2024). Förderung pragmatischer Fähigkeiten im Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 4, 184–191.
- Bauer, A., Lechner, A., & Walz, C. (2023). PraFimU- Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen im Unterricht der Primarschule. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 4, 182–194.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

- Busch, M., Bischoff, F., Friederich, L., Körber, M., Weisbach, E., Plachy, L., & Sallat, S. (2023). Was machst du, wenn du mit anderen Kindern spielen willst?". *Forschung Sprache*, 2, 38–55.
- Dohmen, A., Dewart, H., & Summers, S. (2009). *Das Pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Eberhardt-Juchem, M., & Riemann, S. (2025). Mit anderen, zu anderen, vor anderen sprechen – Pragmatik und Kommunikation im Unterricht gezielt fördern. *Praxis Sprache*, 70 (1), 35-39.
- Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen. In Inckermann E. & Sigel R. (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb* (S. 65–78). Kempten: Klinkhardt.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen—Ursache—Diagnose—Intervention—Prävention*. Bern: Hogrefe.
- Isler, D., Kirchofer, K., Heft, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Kannengieser, S. (2023). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Kannengieser, S., & Tovote, K. (2014). Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe. In S. Sallat, M. Spreer, & C. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 296–302). Idstein: Schulz- Kirchner Verlag.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kuhn, A. (2022). Umgang mit Mehrsprachigkeit ist vor allem eine Frage der Haltung. *Deutsches Schulportal*. [deutsches-schulportal.de/unterricht/didaktik-katja-schnitzer-umgang-mit-mehrsprachigkeit-ist-vor-allem-eine-frage-der-haltung](https://www.deutsches-schulportal.de/unterricht/didaktik-katja-schnitzer-umgang-mit-mehrsprachigkeit-ist-vor-allem-eine-frage-der-haltung)
- Madeira Firmino, N. (2015). *Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit—Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mathieu, S. (2014). Therapie von kleinen Kindern mit Problemen beim Sprachverstehen. . In B. Zollinger (Hrsg.), *Frühe Spracherwerbsstörungen. Kleine Kinder verstehen und Eltern begleiten*. (S. 131–152). Bern: Haupt.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung im Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S. Bockmann, A.-K., & Buschmann, A. (Hrsg.). (2020). *Sprachentwicklung*. Heidelberg: Springer.

- Sallat, S. & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In Sprach- und Bildungshorizonte Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern (S. 342–350). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2022a). Förderung pragmatischer Fähigkeiten bei Jugendlichen. Sprachförderung und Sprachtherapie, 4, 100–111.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2022b⁵). Pragmatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), Sprachtherapie bei Kindern (S. 227–298). München: Reinhardt Verlag.
- Sammann, K., Sodoge, A., Mühlemann, S. & von Allmen, D. Y. (2022). Sammann, K., Sodogé, A., Mühlemann, S. & von Allmen, D. Y. (2022). SPRINT: Bewegungsorientierte Sprachförderung. Retrieved from <https://digital.hfh.ch/sprint/>
- Sammann, K, Sodoge, A., von Allmen, D. Y. (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 dgs, 11 (1), 3–11
- Sammann, K., Schäli, S., Sodoge, A., von Allmen, D. Y. (i.V. 2026). Kommunikative Partizipation und Sprachförderung. Kann die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4-7 Jahren durch Sprachförderung mit SPRINT verbessert werden? Praxis Sprache dgs, 1/2026.
- Tomasello, M. (2003). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences, 28(5), 675–735.
- Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprache lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. (2.). Marburg: Francke.
- Trautmann, C. (2008). Pragmatisch-kommunikative Basisqualifikationen I und II. In Referenzrahmen für altersspezifische Sprachaneignungen. Forschungsgrundlagen. (S. 31–50). BMFF.
- Wiese, H. (2022). "Doppelte Halbsprachigkeit gibt es nicht. Deutsches Schulportal. deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/sprachforscherin-heike-wiese-doppelte-halbsprachigkeit-gibt-es-nich
- Zimmer, R. (2016). Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder.

⁵ Fehlerhafte Jahreszahl in der Publikation. Korrigierte Angabe: 2023

Publikation 4: Sprachgruppenvergleich

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 dgs, 11(1), 3-11.*

Eigener Anteil an der Publikation

Diese Publikation resultiert auf Basis des Forschungs- und Entwicklungsprojektes SPRINT und ist Ausgangslage für die KOMPAS-Studien I und II. Ich wirkte bei der Beantragung und Umsetzung mit, in dem ich wissenschaftliche Leitungsfunktionen sowie die Erarbeitung zentraler Inhalte und den partizipativen Austausch mit der Praxis übernahm. In der hier behandelten peer reviewten (zweifachblinde Begutachtung) Publikation war ich hauptverantwortlich für die Entwicklung der zentralen Inhalte zuständig und leistete damit einen Beitrag an dieser Publikation von ca. 70%. Die übrigen ca. 30% wurden vom Forschungsteam übernommen, wie z.B. die vorbereitende Datenzusammenstellung von David Von Allmen.

Kommunikative Partizipation:

Ein Sprachgruppenvergleich. Unterscheiden sich Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache in der kommunikativen Partizipation von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen?

Sammann, K., Sdogé, A., Von Allmen, D.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht, ob sich Kinder mit DaZ von einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit einer Spracherwerbsstörung (SES) hinsichtlich ihrer kommunikativen Partizipation unterscheiden. In dieser Querschnittstudie wurde die selbst- und fremdgeschätzte kommunikative Partizipation von Kindern im Alter zwischen 4,6 und 5,9 Jahren aus den drei Sprachgruppen unterschieden. Primärer Endpunkt ist der Gesamtscore FBA aus dem angepassten 'Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation' (FBA 6-10).

31 Lehrpersonen beurteilten die kommunikative Partizipation von 136 Kindern. 116 Kinder wurden im Rahmen der Selbsteinschätzung mittels angepasstem FBA befragt. Im Rahmen der Fremdeinschätzung zeigte sich ein Sprachgruppenunterschied ($F(2) = 6.66, p = 0.002$) bezüglich Gesamtwert angepasster FBA zwischen einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit DaZ (mittlere Differenz = 36.8, $p = 0.003$) und zwischen einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit einer SES (mittlere Differenz = 47.7, $p = 0.007$). Für die Selbsteinschätzung war kein signifikanter Gruppenunterschied feststellbar. Die Ergebnisse zeigen auf, dass der Gruppenunterschied von Kindern mit DaZ im Vergleich zu einsprachig-deutschsprechenden Kindern signifikant und relevant für einen chancengerechteren Zugang zur Bildung ist.

Schlüsselwörter

- Sprachförderung
- Kommunikative Partizipation
- Mehrsprachigkeit
- Deutsch als Zweitsprache

Abstract

The present study is looking for differences between children with DaZ, from monolingual German-speaking children and children with a language acquisition disorder (SES) to their communicative participation. In this cross-sectional study, the self-assessed and externally assessed communicative participation of children between the ages of 4,6 and 5,9 years from the three language groups was differentiated. The primary endpoint is the total score FBA from

the adapted 'Questionnaire on participation in everyday communication' (FBA 6-10). 31 teachers assessed the communicative participation of 136 children. 116 children were interviewed as part of the self-assessment using an adapted FBA. Within the framework of the external assessment, there was a language group difference ($F(2) = 6.66, p = 0.002$) with regard to the total value of adjusted FBA between monolingual German-speaking children and children with DaZ (mean difference = 36.8, $p = 0.003$) and children with SES (mean difference = 36.8, $p = 0.003$) and between monolingual German-speaking children and children with SES (mean difference = 47.7, $p = 0.007$). There was no significant group difference for the self-assessment. The results show that the group difference of children with DaZ compared to monolingual German-speaking children is significant and relevant for more equal access to education.

Keywords

- K Literacy
- Communicative pragmatics
- Language education
- Multilingualism

1. Einführung

Für 40 % der Kinder im Kanton Zürich ist Deutsch die Zweitsprache, jedes dritte Kleinkind spricht gar nicht oder nur sehr selten Deutsch (Jambreus et al. 2021). Für Deutschland geht man davon aus, dass in der Altersklasse 0-14 20% der Kinder kein Deutsch sprechen (deStatis 2021). Pädagoginnen und Pädagogen stehen vor einer enormen Herausforderung, sie haben den Auftrag das erklärte bildungspolitische Ziel der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem für alle Kinder umzusetzen. Das heisst, sie müssen Lernsituationen so gestalten, dass alle Kinder ihr Lern- und Leistungsvermögen entfalten können, ihr Wissen, ihre Interessen und ihre Bedürfnisse einbringen und an Kommunikationssituationen möglichst gleichberechtigt teilnehmen können. Den Spracherwerb in der Zweitsprache zu beschleunigen, soll einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und zur sozialen Integration leisten. Es gibt zahlreiche Programme und Konzepte zur Sprachförderung, die in Kindergärten und Schulen eingesetzt werden. (<https://uebersicht-sprachfoerderung.stiftung-fairchance.org/>) Inhaltlich sind sie in der Regel auf die Förderung von Wortschatz und Grammatik, die meist eingebunden in Kommunikationssituationen geübt werden sollen, ausgerichtet. Seltener fokussieren die Fördermassnahmen explizit die Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen. Der Nutzen dieser Massnahmen wird gemeinhin unterstellt, ist aber aufgrund der multifaktoriellen Einflüsse auf den Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache nur schwer empirisch zu belegen. Dementsprechend ist der Erkenntnisstand zu den Effekten der Sprachförderung im deutschsprachigen Raum eher gering. Über die Wirksamkeit des Unterrichts in der Zweitsprache

Deutsch, der in der Schweiz in Kindergärten und Schulen als Standard angeboten wird, gibt es bisher noch gar keine Forschungsergebnisse. (Wolf 2020, Ross 2019, Groth et al. 2017, Egert u. Hopf 2016, Schneider et al. 2013). Wie gut es gelingt, Kindern mit eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen trotzdem kommunikative Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen, ist bisher nur ein Randthema in den einschlägigen Fachdiskussionen.

Das Recht aller Menschen auf uneingeschränkte Partizipation am gesellschaftlichen Leben ist seit den 2000er Jahren in den Fokus des sozialpolitischen Diskurses gerückt und durch die Ratifizierung der UN-Konvention gestärkt worden. (Mischo, 2018) Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen sind prinzipiell von Partizipationseinschränkungen bedroht. Heil- und sonderpädagogische oder therapeutische Massnahmen sollen dazu beitragen, Partizipationseinschränkungen zu minimieren oder aufzuheben bzw. partizipationsförderliche oder hemmende Faktoren aufzudecken.

Partizipation wird häufig synonym mit den Begriffen Teilhabe, Teilnahme, Mitbestimmung oder Beteiligung verwendet (Prosetzky, 2009, 88; Rohrmann et al., 2015, 15). Das Konstrukt ist verknüpft mit Schlagworten wie Zugehörigkeitsgefühl, Anerkennung, Ausgleich von Ungleichheiten, Menschenrechten, Barrierefreiheit, Autonomie oder dem freien Willen. Die WHO hat mit der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF, ICF-CY) die Bedeutung von Partizipation im Zusammenhang mit dem Verständnis von Behinderung und Benachteiligung fokussiert. (WHO 2007) Partizipation wird hier als ein Konstrukt verstanden, das sich auf die Art und Weise und das Ausmass bezieht, in dem das Individuum in Lebenssituationen einbezogen ist. Hinsichtlich von Kommunikation geht es um die Aktivitäten, welche durchgeführt werden müssen, um Kommunikation im alltäglichen Leben zu realisieren. Eadie et al. (2016) definieren kommunikative Partizipation als die sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden. Dies kann in den Modalitäten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben verbal oder nonverbal sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache erfolgen. Kommunikative Partizipation ist als Schlüsselmerkmal gelingender Teilhabe und Integration, der sozial-emotionalen Entwicklung, sowie der Lebensqualität zu verstehen. Renner (2004, S. 196) schätzt gelingende Kommunikation sogar als einen wesentlichen Faktor der Partizipation ein.

Bezüglich der Forschungsfragen in Sprachheilpädagogik und Logopädie eröffnet das Modell der ICF mit dem Fokus auf Partizipation eine neue Perspektive. «The World Health Organization's International Classification of Functioning, Disability and Health – Child and Youth Version (ICF-CY) promotes a useful conceptual framework to understand the difference between studying development of specific skills and the development of communicative participation.» (Cunningham et al 2017, 1049) Die Autor:innen konstatieren Forschungsbedarf hinsichtlich der kommunikativen Partizipation von Kindern mit Sprachstörungen, da die vorliegenden Studien sich mehrheitlich auf die Entwicklung von gestörten oder geschädigten Körperfunktionen

und -strukturen beziehen, «very little research has explored outcomes related to the Participation component; and little has been published on the development of communicative participation skills – how children use their communication to engage in life.» (ebenda). Die vorliegenden Forschungsarbeiten zur kommunikativen Partizipation aus dem deutschen und englischen Sprachraum (Cunningham et al. 2017, 2018, Cunningham & Kwok 2019, Fortmüller 2016, Washington et al. 2015, Thomas-Stonell et al. 2015, Blechschmidt, 2013,) beziehen sich zudem ausschliesslich auf die Zielgruppe der Kinder mit Sprachstörungen. Sie zeigen für diese Zielgruppe eine tiefere Beteiligung in der Kommunikation im Vergleich zu sich typisch entwickelnden Kindern. Die Gründe dafür können je nach zugrundeliegender Sprach- oder Kommunikationsbeeinträchtigung unterschiedlich sein. Die Studie von Opitz und Neumann (Opitz & Neumann, 2019) zeigte, dass die tiefere kommunikative Partizipation bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) mit dem eingeschränkten Sprachverständnis einhergeht. Zudem bemüht sich die Forschung um Referenzdaten von Kindern mit und ohne Sprachstörungen (Neumann, Salm, Robertson, & Thomas-Stonell, 2018), die für die klinische Praxis zunehmend an Bedeutung für die Planung und Evaluation von Sprachtherapiezielen gewinnen.

Es gibt bisher keine Studien zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindergartenkindern mit DaZ, sowohl vergleichend gegenüber anderen Sprachgruppen als auch bezüglich ihrer gezielten Förderung. Mit der vorliegenden Studie liegen nun erste Ergebnisse hierzu vor. Es handelt sich um ein Teilergebnis des Forschungsprojekts KOMPAS (Förderung der kommunikativen Kompetenz von mehrsprachigen Kindergartenkindern mit DaZ) der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) in dem das Förderkonzept SPRINT (Sammann, Sodogé, Mühlemann, & von Allmen, 2022) evaluiert wird.

2. Fragestellung

Die Fragestellung, die sich aus dieser Ausgangslage ableitet, lautet:

Unterscheidet sich die kommunikative Partizipation zwischen mehrsprachigen Kindern mit DaZ, einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit SES?

Die leitende Hypothese: Einsprachig-deutschsprechende Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, gefolgt von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES.

3. Methoden

3.1 Studiendesign

Der vorliegende Teil von KOMPAS ist eine Querschnittstudie, in welcher wir die kommunikative Partizipation von Kindern aus drei Sprachgruppen verglichen: Kinder mit DaZ, einsprachig-deutschsprechende Kinder, und Kinder mit einer SES. Die Rekrutierung aller Kinder erfolgte über eine bereits bestehende Kooperation aus der SPRINT-Studie (Sammann et al., 2022) mit

der Schulgemeinde Opfikon in deren Kindergartenklassen und fand zwischen September 2020 und März 2021 statt.

3.2 Teilnehmende

Für die Teilnahme in Frage kamen Kinder zwischen 4,6 und 5,11 Jahren und Monaten, sofern bei ihnen keine neurologische Beeinträchtigung und/oder Hörstörung bekannt war. Kinder aus den drei Sprachgruppen aller Kindergärten aus der Schulgemeinde Opfikon wurden über deren Lehrpersonen und/ oder nach einem logopädischen Screening eingeladen, an der Studie teilzunehmen. Wir klärten die Kinder und ihre Eltern anhand eines Informationsschreibens über die Studie auf. Die Eltern resp. Erziehungsberechtigten des Kindes retournierten die Anmeldung zur Studie mit der unterschriebenen Einverständniserklärung an das Studienteam. Es galten keine Ausschlusskriterien für Lehrpersonen.

3.3 Datenerhebung und Durchführung

Zur Einschätzung der kommunikativen Partizipation sind spezielle Fragebögen notwendig. Im deutschsprachigen Raum ist der Fremdeinschätzungsbogen 'Fokus auf den Erfolg der Kommunikation unter sechs' (FOCUS-G) für Kinder zwischen 1,6 und 5,11 Jahren erfolgreich evaluiert und online verfügbar (Neumann, Salm, Rietz, & Stenneken, 2017; Neumann et al., 2018; Thomas-Stonell, 2013). Für Kinder ab 6 bis 10 Jahren ist der 'Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation' (FBA 6-10) verfügbar, sowohl als Fremdeinschätzungsbogen aber auch als Selbsteinschätzungsbogen (Opitz & Neumann, 2019). Ein entsprechender Fragebogen für Kinder mit DaZ und ab einem Alter von 4,6 Jahren fehlt bisher. Der Königsweg der Erhebung wäre eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen, um quantitative Aussagen über die Häufigkeit der Interaktionen zu erhalten. Um in der KOMPAS-Studie die selbst- und fremdeingeschätzte kommunikative Partizipation untersuchen zu können, haben wir die Kinder-Version des FBA 6-10 in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Sprachtherapeut:innen aus der Schulgemeinde Opfikon in einer Vorstudie angepasst und im Anschluss pilotiert. Ziel dieser Anpassung war die Sicherstellung des sprachlichen Verständnisses und der Alterseignung der Items für Kinder mit DaZ und ab dem Alter von 4,6 Jahren, dies bewusst auf Kosten der Vergleichbarkeit der Einschätzungen über die Studie hinaus. Der Fragebogen wurde an Kindern aus allen drei Sprachgruppen und jeweils zwei Altersgruppen (4,6 – 5,11 und 6,0 – 6,11 Jahre) pilotiert (Gruppengrößen N=5). Die finale Kinder-Version des Fragebogens besteht aus 62 Items, die in 3 Skalen mit drei Antwortoptionen ('immer' = 1, 'manchmal' = 3, 'nie' = 5) abgefragt werden. Die Skalen beziehen sich auf die Kontexte weiteres Umfeld (Fremde), Familie, Schule, Freunde und Bekannte und das Kind selbst (Ich). Die V- Skala erfragt, wie das Kind in den verschiedenen Situationen und Lebensbereichen verstanden wird, die K/R-Skala sammelt Informationen über die Gestaltung der Konversation in den unterschiedlichen

Kontexten, die S-Skala bezieht sich auf die Gestaltung von Sprachhandlungen durch das Kind. Wir verzichteten auf die Fragen nach dem Einfluss des Sprechens, da diese vorwiegend für Kinder mit Lippen-, Kiefer-, Gaumen-, Segel-Fehlbildung relevant ist. Die Version für Lehrpersonen bestand aus den gleichen 62 Items (Formulierung Fremdeinschätzung).

Die Selbsteinschätzungen der Kinder wurden von 10 HfH-Studierenden des 2. bis 4. Semesters als semistrukturiertes Leitfadeninterview durchgeführt, die vorgängig eine 2-stündige Onlineschulung absolviert hatten. Die Fremdeinschätzung der kommunikativen Partizipation nahmen die jeweiligen Lehrpersonen (N=31) eines Kindes vor. Kamen bei einem Kind mehrere Lehrpersonen in Frage, haben wir die verfügbaren Ressourcen berücksichtigt. Angaben zu Alter und Geschlecht der Kinder wurden im Rahmen der Befragung erfasst.

3.4 Statistische Auswertung

Primärer Endpunkt dieser Studie ist der Gesamtwert des angepassten FBA, sowohl für die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung (Interpretation: tiefere Werte deuten auf eine höhere kommunikative Partizipation). Für die Berechnung des Gesamtwerts haben wir die von der FBA-Autorenschaft frei zur Verfügung gestellte Excel-Datei verwendet (Neumann, 2019), die im Hinblick auf unsere Item-Exklusionen entsprechend angepasst wurde. Fehlende Werte imputierten wir durch den Mittelwert innerhalb eines Individuums in den unterschiedlichen interaktional-kommunikativen Dimensionen des FBA 6-10. Wir berechnen für jede Sprachgruppe Mittelwert und assoziiertes 95%-Konfidenzintervall (95% KI) im Gesamtwert angepasster FBA. Sprachgruppenunterschiede im Gesamtwert angepasster FBA wurden mittels einer univariaten Varianzanalyse untersucht, nachträglich mit Bonferroni-korrigierten paarweisen Vergleichen. Für kontinuierliche Daten berichten wir das arithmetische Mittel (kurz «Mittel») und die Standardabweichung (SD), resp. 95% KI. Für kategoriale Daten werden die absoluten (N) und relativen Häufigkeiten (in Prozent) angegeben.

4. Ergebnisse

4.1 Merkmale der Studienteilnehmenden

31 Lehrpersonen beurteilten die kommunikative Partizipation von 136 Kindern. Wir exkludierten 4 Fälle, weil in jeder dieser Fremdeinschätzungen Antworten zu mehr als 10 FBA-Items fehlten. Die Testleitenden befragten 116 Kinder im Rahmen der Selbsteinschätzung mittels angepasstem FBA. 7 Fälle wurden exkludiert, weil in jeder dieser Selbsteinschätzungen Antworten zu mehr als 10 FBA-Items fehlten.

4.2 Kommunikative Partizipation

Selbsteinschätzung

Der mittlere Gesamtwert FBA betrug 140.1 (95% KI 133.7–146.5) für Kinder mit DaZ, 142.3 (95% KI 131.6–153.1) für einsprachig-deutschsprechend Kinder, und 141.0 (95% KI 125.9–156.1) für Kinder mit einer SES. Zwischen den Sprachgruppen war kein signifikanter Unterschied im Gesamtwert angepasster FBA feststellbar.

Fremdeinschätzung

Der mittlere Gesamtwert des angepassten FBA betrug 179.2 (95% KI 168.1–190.3) für Kinder mit DaZ, 142.4 (95% KI 128.5–156.3) für einsprachig-deutschsprechend Kinder, und 190.1 (95% KI 168.0–212.3) für Kinder mit einer SES. Ein Sprachgruppenunterschied ($F(2) = 6.66$, $p = 0.002$) bezüglich Gesamtwert angepasster FBA zeigte sich zwischen einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit DaZ (mittlere Differenz = 36.8, $p = 0.003$) und zwischen einsprachig-deutschsprechenden Kindern und Kindern mit einer SES (mittlere Differenz = 47.7, $p = 0.007$). Kein Unterschied war festzustellen zwischen Kindern mit DaZ und Kindern mit einer SES (mittlere Differenz = -10.9, $p = 1.000$).

5. Diskussion

Das Hauptergebnis des Sprachgruppenvergleichs ist für die Wissenschaft und die Praxis zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindergartenkindern entscheidend.

Die eingangs formulierte Hypothese «einsprachig-deutschsprechende Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, gefolgt von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES» lässt sich mit den vorliegenden Ergebnissen bestätigen. Einsprachig-deutschsprechende Kinder zeigen die höchste kommunikative Partizipation, was die Vermutung zulässt, dass die Gestaltung des Spiel- und Lernangebotes im Kindergarten weniger auf Kinder mit DaZ ausgerichtet ist. Der Unterschied von Kindern mit DaZ zu Kindern mit SES ist nicht signifikant.

Dieses Ergebnis schliesst eine Forschungslücke und beantwortet Fragen zur kommunikativen Partizipation von Kindern mit Sprachförderbedarf. Die erkennbar geringere kommunikative Partizipation der beiden Gruppen von Kindern mit beeinträchtigter Sprachkompetenz ist einerseits eine Legitimation für Sprachtherapie und andererseits ein Hinweis auf die Relevanz sprachförderlichen Verhaltens der Lehrpersonen, um diesen Sprachgruppen Partizipation und damit Chancengleichheit zu ermöglichen.

Aus der Auswertung der Fragebögen zur Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation resultieren keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Bereits während der Durchführung der Befragungen berichteten die Testleiter:innen, dass sie den Fragebogen mit vielen Kindern nicht seriös bis zum Ende bearbeiten konnten. Es ist trotz sorgfältiger sprachlicher Anpassungen und der Integration von kindgemässen Beispielen nicht gelungen, den Fragebogen und die Befragungsmethode an den Stand der kognitiven Entwicklung und die

Konzentrationsfähigkeit der Kinder dieser Altersgruppe anzupassen. Eine zusätzliche Limitation entstand durch das mangelnde Sprachverständnis eines Teils der Kinder mit DaZ. Um validere Ergebnisse zur kommunikativen Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit DaZ und Kinder mit SES im Kindergartenalter zu erhalten, sind zum einen zusätzliche Fremdeinschätzungen von verschiedenen Bezugspersonen aus dem Kindergarten wichtig, zum anderen sind auch wiederholte teilnehmende Beobachtungen mit einem Beobachtungsleitfaden mit quantitativen und qualitativen Erhebungen sinnvoll.

6. Limitation

Im Rahmen dieser Untersuchung liegen keine Informationen über den sprachstrukturellen Erwerbsstand in Deutsch vor. Ebenso liegen uns keine Informationen vor, seit wann und in welcher Regelmässigkeit die Kinder mit DaZ ausserhalb des schulischen Kontextes in einem deutschsprachigen Umfeld teilnehmen. Diese individuellen Merkmale und Fertigkeiten von Kindern mit DaZ können zwischen Schulgemeinden unterschiedlich ausfallen. Die Repräsentativität der Stichprobe lässt sich folglich nur begrenzt beurteilen. Die Frage der Repräsentativität und inwieweit die Förderung der kommunikativen Partizipation durch SPRINT mit weiteren individuellen sprachrelevanten Merkmalen und Fertigkeiten zusammenhängen, ist Gegenstand weiterer Untersuchungen.

7. Fazit

Die Erfassung der kommunikativen Partizipation ist eine Herausforderung, insbesondere im Kindergartenalter. Da die Kinder dieser Altersgruppe zur Selbsteinschätzung noch nicht zuverlässig in der Lage sind, kann dies ausschliesslich durch Fremdbeurteilungen erfolgen. Valide Ergebnisse können nur dann erwartet werden, wenn die Fremdbeurteilung durch verschiedene Fachpersonen, die das Kind gut kennen, erfolgt. Nur so können Messfehler, die durch Voreingenommenheit oder Fehleinschätzungen der Fachpersonen entstehen können, minimiert werden. Dieser methodische Standard ist in der Realität nicht durchgängig einlösbar, da die Kinder nicht in allen Einrichtungen von mehreren Bezugspersonen betreut werden. Goldstandard für die Erhebung der kommunikativen Partizipation ist aus unserer Sicht eine wiederholte teilnehmende Beobachtung von Forschenden mit einem standardisierten Beobachtungsbogen. Hierzu müssten entsprechende Beobachtungsbögen, mit denen sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben werden können, entwickelt werden.

Weitere Forschungen zur kommunikativen Partizipation von Kindern und Jugendlichen und zu den Erfassungsmethoden sind wichtig und notwendig.

Die kommunikative Partizipation von Kindern mit DaZ und Kindern mit SES im Kindergarten ist aufgrund unserer Ergebnisse eingeschränkt. Sie können sich nicht angemessen an Kommunikationssituationen beteiligen und von ihnen profitieren, sie können ihre Bedürfnisse sowie

ihr Wissen und Können weniger in den Alltag der Institution einbringen. Die Fachpersonen im Kindergarten wissen um die Bedeutung der Sprachförderung. Neben der alltagsintegrierten Förderung werden verschiedene Sprachförderprogramme sowie spezifische Förderung in DaZ angeboten. Im Mittelpunkt der Förderung steht in der Regel die Erweiterung der sprachstrukturellen Kompetenzen im Bereich Grammatik und Wortschatz. Die Frage, wie effektiv die Förderung hinsichtlich der Verbesserung der kommunikativen Partizipation der Kinder ist, ist noch unbeantwortet. Letztlich muss die Effektivität von Sprachförderung und Sprachtherapie aber daran gemessen werden, ob sie zur kommunikativen Teilhabe befähigt.

Die kommunikative Partizipation von Kindern mit eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen kann aus unserer Sicht insbesondere durch Stärkung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden, dem förderlichen Interaktionsverhalten der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen, welche so gestaltet sind, dass sie gelingende Teilhabe für alle Kinder ermöglichen, gefördert werden. Für die praktische Umsetzung liegen verschiedene Veröffentlichungen vor. Wir empfehlen als Grundlage für die Praxis insbesondere das SPRINT Konzept (Sammann et al, 2022), das Konzept Frühe Sprachbildung (Isler et al. 2017) sowie die Veröffentlichung zum Thema Mehrsprachigkeit in der Kita (Dintsioudi & Krankenhage 2020).

Literatur

- Blechschildt, A. (2013). "Wir sind dabei!": Sprachdidaktische Diagnostik zur Kommunikationspartizipation bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung. Kovac.
- Cunningham, B.J., & Kwok, E., (2019). Exploring participation and impairment-based outcomes for Target Word: A parent implemented intervention for preschoolers identified as late-to-talk. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(2), 145-164.
- Cunningham, B.J., Hanna, St., E., Oddson, B., Thomas-Stonell, N., & Rosenbaum, P. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech-language impairments. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 59(10), 1049-1055.
- Cunningham, B.J., Hanna, St., E., Rosenbaum, P., Thomas-Stonell, N., & Oddson, B. (2018). Factors Contributing to Preschoolers' Communicative Participation Outcomes: Findings from a Population-Based Longitudinal Cohort Study in Ontario, Canada. *American Journal of Speech-Language Pathology* 27(2), 737–750.
- Dintsioudi, A., & Krankenhagen, A. (2020). Mehrsprachigkeit in der KiTa von Anfang an gut begleiten. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- DeStatis, Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2021). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter

- Kindertagespflege am 01.03.2019. Reihe wissen. nutzen. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R., & 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. doi:10.1044/1058-0360(2006/030)
- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung* 25(3), 153-163.
- Fortmüller, N., Hennies, J., Hintermair, M., & Nedden, T. (2016). Kommunikative Partizipation und Integrationserleben hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schwerpunktschule. *Empirische Sonderpädagogik*, (2), 153-170.
- Groth, K., Egert, F., & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung* 6(2), 74-84.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017) Fachkonzept "Frühe Sprachbildung". Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jambreus, M., Zehentmayer, S., Hasler, S., & Grob, A. (2021). Bericht Sprachstandserfassung Stadt Zürich - 2021. Universität Basel.
- Mischo, S. (2018). Partizipation und Kommunikation im sozialen Nahraum. (Dissertation). Universität Oldenburg.
- Neumann, S. (2019). Auswertung des FBA 6-10. (Excel-Datei). <https://www.fba-bogen.de/auswertung/>
- Neumann, S., Salm, S., Rietz, C., & Stenneken, P. (2017). The German Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS-G): Reliability and Validity of a Novel Assessment of Communicative Participation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 675-681. Doi:10.1044/2016_JSLHR-L-15-0219.
- 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*, 26(3), 176-185.
- 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*, (2), 37-52.
- Prosetzky, I. (2009). Isolation und Partizipation. M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.) *Behinderung und Anerkennung*. (S. 87-95). Kohlhammer.
- Renner, G. (2004). *Theorie der Unterstützten Kommunikation. Eine Grundlegung*. Ed. Marhold.

- Rohrmann, A., Windisch, M., & Düber, M. (2015). Barrierefreie Partizipation. Annäherung an ein Thema. In M. Düber (Hrsg.) Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. (S. 15-28). Beltz.
- Roos, J. (2019). Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren. (Online-Ressource). <https://www.nifbe.de/component/themenansammlung?view=item&id=847:die-entwicklung-von-mehrsprachigkeit-und-moegliche-einflussfaktoren&catid=292:mehrsprachigkeit> (Zugriff am 03.02.2023).
- Sammann, K., Sdogé, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). SPRINT: Bewegungsorientierte Sprachförderung. <https://www.hfh.ch/shop/produkt/sprint-digital>
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Strum, A., Jambor-Fahlen, S., Neubebauer, U., Efinger, Ch., & Kernen, N. (2013). Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Stiftung Fairchance. (2023). Übersicht der Sprachförderprogramme und -konzepte. (Internet-Ressource). <https://uebersicht-sprachfoerderung.stiftung-fairchance.org>. (Zugriff am 03.02.2023).
- Thomas-Stonell, N. (2013). Validation of the Focus on the Outcomes of Communication under Six outcome measure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 546-552.
- Thomas-Stonell, N., Robertson, B., Oddson, B., & Rosenbaum, P., Communicative participation changes in pre-school children receiving augmentative and alternative communication intervention *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 32-40.
- Washington, K. N., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2015) Outcomes and predictors in preschoolers with speech-language and/or developmental mobility impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 141–157.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- Wolf, K. (2020) *Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf*. Dissertation: FU Berlin.

Publikation 5: Erfassung der kommunikativen Partizipation

Sammann, K., Schäli, S., Sdogé, A. (2025). *Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS©-G-34*. forum:logopädie. Jg. 39 (3), 6-10.

Eigener Anteil an der Publikation

Diese Publikation resultiert auf Basis der Forschungsstudien KOMPAS I und II. Ich wirkte bei der Beantragung und Umsetzung mit, in dem ich wissenschaftliche Leitungsfunktionen sowie die Erarbeitung zentraler Inhalte und den partizipativen Austausch mit der Praxis übernahm. In der hier behandelten Publikation war ich für die Konzeptentwicklung und für die Entwicklung der zentralen Inhalte zuständig und leistete damit einen Beitrag an dieser Publikation von ca. 60%. Die übrigen ca. 40% wurden vom Forschungsteam übernommen.

Erfassung der kommunikativen Partizipation von Kindern durch multilingualen Einsatz des FOCUS©-G-34

Sammann, K., Schäli, S., Sodogé, A.

Zusammenfassung

Die Möglichkeit von Eltern, am diagnostischen Prozess ihrer Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen außerhalb eines Gesprächssettings teilzuhaben, ist aufgrund von sprachlichen Zugangsbarrieren oft begrenzt. Ziel von Therapeut:innen sollte es sein, diese Barrieren für Eltern insbesondere bei der Erfassung der kommunikativen Partizipation ihrer Kinder abzubauen. Zugleich können Eltern den Therapeut:innen wertvolle Hinweise geben, wie sie zu Hause mit ihrem Kind kommunizieren. Der vorliegende Artikel stellt eine multilinguale Strategie vor, die speziell auf die Bedürfnisse von mehrsprachigen Familien und solchen mit begrenzten schriftsprachlichen Deutschkenntnissen abgestimmt ist. Im Fokus steht die niederschwellige Gestaltung des Erfassungsinstrumentes FOCUS-G-34 (Oddson et al., 2019; Thomas-Stonell et al., 2010), das eingesetzt werden kann, um die Perspektive der Eltern besser zu integrieren und eine umfassendere Sicht auf die kommunikative Teilhabe ihrer Kinder zu ermöglichen. Im Forschungsprojekt KOMPAS II der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich konnte die multilinguale Fragebogenadaption gewinnbringende Erkenntnisse liefern, die hier ebenfalls kurz beleuchtet werden.

Schlüsselwörter

Multimedialität – Elternpartizipation – Mehrsprachigkeit – Chancengerechtigkeit, Diagnostik – FOCUS-G – kommunikative Partizipation

Einleitung und Zielsetzung

Wenn es darum geht, die kommunikative Partizipation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) zu erfassen, ist die Perspektive der Eltern besonders wertvoll, da sie Einblicke in das sprachliche Verhalten und die kommunikative Teilhabe ihres Kindes in alltäglichen Kontexten geben können. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie die Zugangsmöglichkeit von Eltern im Fragebogen «Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren» (FOCUS-G) erweitert werden kann, um so die Teilnahmequote zu steigern und umfassendere Daten zur kommunikativen Partizipation der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen zu erhalten. Im Forschungsprojekt KOMPAS II wurde hierfür eine multilinguale Zugangsstrategie entwickelt, die 9 Sprachversionen und Audioaufnahmen umfasst. Diese Zugangsstrategie soll hier exemplarisch dargestellt werden.

Hintergrund

Kommunikativ-pragmatische Partizipation

Die Fähigkeit zur kommunikativen Teilhabe ist essenziell für die soziale Integration und Lebensqualität von Menschen jeder Altersgruppe. Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Sprach- und Kommunikationsstörungen sind von Einschränkungen dieser Teilhabe besonders betroffen. Obwohl bekannt ist, dass Fortschritte in sprachstrukturellen Fähigkeiten nicht automatisch zu einer Verbesserung der kommunikativen Partizipation führen (American Speech-Language-Hearing Association, 2016) konzentrierten sich logopädische Interventionen lange Zeit primär auf die sprachstrukturelle Ebene. Mit der ICF (World Health Organization, 2001) wird folgende Aussage unterstrichen: Logopädische Ziele sollten auf sprachliche Aspekte und auf Aktivitäten sowie soziale Teilhabe abzielen. Hierbei spielt die Erfassung der kommunikativen Partizipation eine zentrale Rolle, da sie es ermöglicht, die Auswirkungen der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes auf seine kommunikative Teilhabe in verschiedenen Kontexten – wie Familie oder Bildungsinstitutionen – systematisch zu erfassen (Neumann, 2023). Um die kommunikative Teilhabe eines Kindes umfassend einzuschätzen, ist es entscheidend, verschiedene Perspektiven einzubeziehen – insbesondere die der Eltern, die den häuslichen Alltag ihres Kindes gut kennen. Hierbei steht die soziale Evidenz, die aus der evidenzbasierten Praxis hervorgeht, im Mittelpunkt. Sie bezeichnet die Wünsche, Bedürfnisse und Perspektiven der Patient:innen sowie ihres Umfelds (Dollaghan, 2008). Besonders in mehrsprachigen Familien oder bei begrenzten Deutschkenntnissen kann dies wertvolle Informationen liefern, die bei der Nutzung anderer diagnostischer Verfahren möglicherweise nicht einfließen. Die Berücksichtigung der sozialen Evidenz fördert darüber hinaus die partizipative Zielsetzung («shared decision making»), bei der Eltern und Fachpersonen gemeinsam Therapieziele definieren. Dies erhöht nicht nur die Akzeptanz der Therapie, sondern stärkt auch das Vertrauen in den diagnostischen Prozess. Die gesammelten Daten zur pragmatisch-kommunikativen Kompetenz bilden dann die Grundlage für eine zielgerichtete und ganzheitliche Therapieplanung, die am ehesten geeignet ist, die soziale Teilhabe des Kindes zu verbessern.

Instrumente zur Erfassung der kommunikativen Partizipation

Bisher stehen nur wenige Instrumente zur Erfassung der kommunikativen Partizipation zur Verfügung (Eadie et al., 2006). Standardisierte Instrumente können wertvolle Einblicke bieten, um sprachliche Therapie- und Fördermaßnahmen gezielt zu planen und die kommunikative Teilhabe der Kinder im Alltag zu verbessern. In den Forschungsprojekten KOMPAS I und KOMPAS II der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich wurde die Wirksamkeit des Sprachförderkonzepts SPRINT (Sammann et al., 2022) hinsichtlich der Verbesserung der kommunikativen Partizipation untersucht. Dabei wurden drei Instrumente zur Erfassung dieser Teilhabe eingesetzt: der FBA 6-10, die CFCS und der FOCUS-G.

FBA 6-10

Der FBA 6-10 (Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation; Opitz et al., 2019) ist ein Instrument zur Einschätzung der kommunikativen Teilhabe von Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren. Er basiert auf der ICF und ermöglicht es Kindern, Eltern und Fachpersonen, die kommunikative Teilhabe im Alltag subjektiv zu bewerten. Der FBA ist frei zugänglich und in drei verschiedenen Versionen verfügbar: Sprechen, LKGSF (Lippen-, Kiefer-, Gaumen-, Segel-Fehlbildung) und Stottern. Der Fragebogen besteht aus 62 (Version Eltern und Lehrpersonen) bzw. 66 Items (Kinderversion). Die Items des FBA beziehen sich auf fünf interaktional-kommunikative Dimensionen. In einem ersten Schritt wird für das Item (z.B. «Mein Kind stellt von sich aus Fragen») auf einer 5-stufigen Likert-Skala eine Einschätzung der Ausprägung in den letzten drei Monaten vorgenommen. In einem zweiten Schritt wird bewertet, ob die Häufigkeit mit dem Sprechen zu tun hat oder nicht. Ein niedriger Wert im FBA deutet auf eine hohe kommunikative Teilhabe hin, während ein hoher Wert darauf hinweist, dass die kommunikative Partizipation weniger ausgeprägt ist. Für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen liegen erste Referenzdaten zum FBA 6-10 zur kommunikativen Teilhabe im Alltag vor (Opitz & Neumann, 2019). Für die KOMPAS I-Studie wurde der FBA für jüngere Kinder (4-6 Jahre) angepasst, um neben der Fachpersoneneinschätzung die Perspektive aller teilnehmenden Kinder zu erfassen. Es zeigte sich jedoch, dass Kinder der Alters- und Zielgruppe noch nicht über die metakognitiven und sprachlichen Fähigkeiten verfügten, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen. In KOMPAS II wurde daher der Fokus verändert und die Perspektive von Fachpersonen und Eltern eingeholt. Als Erfassungsinstrumente wurden die CFCS (Communication Function Classification System, Hidecker et al., 2011) und der Fragebogen »Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren« (FOCUS©-G) in der Kurzversion eingesetzt (Oddson et al., 2019).

CFCS

Das CFCS (Communication Function Classification System, Hidecker et al., 2011) dient der Klassifikation der Kommunikationsleistung von Menschen mit Zerebralparese in fünf Stufen basierend auf ihrer Effektivität als Sender:in und Empfänger:in in alltäglichen Situationen. Es berücksichtigt alle Kommunikationsformen, einschließlich Lautsprache, Gestik und unterstützter Kommunikation, und orientiert sich an der ICF der WHO mit Fokus auf Funktions- und Teilhabeebene. Die Einstufung erfolgt durch vertraute Personen oder Betroffene selbst, basierend auf typischen Kommunikationssituationen, unabhängig von intellektueller Fähigkeit oder Motivation.

FOCUS-G

Der FOCUS-G (Fokus auf den Erfolg der Kommunikation für Kinder unter sechs Jahren, Neumann et al., 2019) misst durch Fremdeinschätzung die Kommunikationsfähigkeit und Teilhabe von Kindern im Alter von eineinhalb bis sechs Jahren in den verschiedenen Kontexten,

in denen sich das Kind bewegt (Thomas-Stonell et al., 2010). Die ursprünglich entwickelte Version beinhaltet 50 Items, die verkürzte Version 34. Es liegen jeweils zwei Versionen des Fragebogens bestehend aus denselben Items vor, je eine für Eltern und für (logopädische) Fachpersonen. Der Einleitungstext wurde in 19 Sprachen übersetzt, während der eigentliche Fragebogen bisher nur in wenigen Sprachen vollständig vorliegt. Die Items des Fragebogens beschreiben im ersten Teil das alltägliche sprachliche Verhalten des Kindes und im zweiten Teil den Unterstützungsbedarf des Kindes im pragmatisch-kommunikativen Bereich. Die Antworten werden auf einer 7-stufigen Likert-Skala angegeben. Im ersten Teil reicht die Skala von 1 («überhaupt nicht wie mein Kind») bis 7 («exakt wie mein Kind»), und im zweiten Teil von 1 («kann es überhaupt nicht») bis 7 («kann es immer ohne Hilfe»). Der Gesamtwert des Fragebogens FOCUS-G-34 liegt zwischen 34 und 238 Punkten, wobei höhere Werte eine erfolgreichere kommunikative Partizipation anzeigen. Außerdem ermöglicht die Auswertung die Erstellung eines Profils, das in neun Bereiche aufgeteilt ist. Die psychometrische Güte des FOCUS-G ist sowohl in der englischen Originalversion (Oddson et al., 2019; Thomas-Stonell et al., 2013) als auch in der deutschen Übersetzung (Neumann et al., 2017) gut belegt. Zusammenfassend dient der Fragebogen FOCUS-G der Erfassung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von Kindern mit besonderem Fokus auf deren Teilhabe in sozialen Kontexten. Indem er die Perspektiven von Eltern und Fachpersonen integriert, bietet er eine differenzierte Fremdeinschätzung, die über die rein sprachlichen Fähigkeiten hinausgeht. Dies ermöglicht im Rahmen der logopädischen Therapie eine umfassende Analyse der kommunikativen Teilhabe des Kindes und unterstützt die Ableitung evidenzbasierter Förder- und Therapiemaßnahmen, die sowohl sprachliche als auch soziale Aspekte adressieren.

Methodik der Studie

Im Rahmen der Studie des Forschungsprojekts KOMPAS II wurde die Zugänglichkeit des FOCUS-G erweitert, um die Teilnehmerquote zu erhöhen. Wie bereits beschrieben, liegen für die übersetzten Versionen des FOCUS-G nur die Einleitungstexte in weiteren Sprachen vor, während der FOCUS-G selbst in der Originalsprache formuliert ist. Für das Forschungsprojekt KOMPAS II wurde der Fragebogen von den Autorinnen in Rücksprache mit dem Verlag (CanChild) in zusätzliche Sprachen übersetzt, von denen bisher nur die Anleitung zum Fragebogen vorhanden waren, nicht jedoch die eigentlichen Fragen. Zu den häufigsten Hauptsprachen der Schweizer Bevölkerung gehören neben den Landessprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch auch Englisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch und Serbisch und Kroatisch (Bundesamt für Statistik, 2024). In der Gemeinde, in der die Studie durchgeführt wurde, ist außerdem Türkisch eine häufig verwendete Sprache. Für die Erhebungen mit dem FOCUS-G wurden daher im Projekt folgende Sprachversionen eingesetzt: Albanisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch. Um die Teilnahme auch für Eltern zu ermöglichen, welche ihre Erstsprache verbal beherrschen,

schriftsprachlich jedoch keine oder wenige Kompetenzen haben, wurden außerdem computergenerierte Audioaufnahmen für die jeweiligen Items zur Verfügung gestellt. So war es für die Eltern möglich, die Items nicht nur zu lesen, sondern auch zu hören, und daraufhin eine Einschätzung der kommunikativen Partizipation vorzunehmen. Um die Zugänglichkeit der Umfrage niederschwellig zu gestalten, konnten die Eltern mittels eines QR-Codes an der Umfrage teilnehmen. Dieser wurde mit einem Informationsbrief an die Eltern übermittelt.

Ergebnisse und Diskussion

Eine zentrale Überlegung zur Anfertigung der Übersetzungen war der Einbezug der Perspektive mehrsprachiger Eltern. Rund 40% der an der Studie teilnehmenden Kinder sprechen zu Hause mehr als eine Sprache (Bundesamt für Statistik, 2024). Da die Eltern in ihrer Erstsprache angesprochen wurden und die Fragen zur kommunikativen Partizipation ihres Kindes auch in dieser beantworten konnten, war es möglich, anhand dieser Antworten differenzierte Einblicke in die kommunikative Teilhabe der Kinder im familiären Umfeld zu gewinnen. Dies unterstreicht die Bedeutung, Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als Ressource zu betrachten, die zur individuellen Gestaltung der Förderung und Therapie beiträgt. Die Nutzung der verschiedenen Sprachversionen des FOCUS-G zeigte, dass Eltern die bereitgestellten Übersetzungen und Audioaufnahmen rege nutzten. Die Möglichkeit, den Fragebogen in ihrer Erstsprache zu hören und zu verstehen, erhöhte die Teilnahmebereitschaft, was die Rücklaufquote



Abbildung 1 Ausschnitt aus LimeSurvey-Umfrage des FOCUS-G auf Französisch mit zugehörigen Audioaufnahmen

bezahlte und erleichterte die Einschätzung der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes. Der multimediale Ansatz wirkte sprachlichen und technischen Barrieren entgegen und senkte die Hemmschwelle für eine aktive Mitwirkung der Eltern. Durch die Auswahl dieses Erfassungsinstrumentes konnte nicht nur die Perspektive der Lehrpersonen im Kindergarten eingeholt werden, sondern auch die Einschätzung der Eltern zur Teilhabe des Kindes im familiären Umfeld. Die gewählte Strategie ermöglichte damit im Sinne der sozialen Evidenz den Einbezug von verschiedenen Perspektiven auf die sprachliche Teilhabe des Kindes (Beushausen & Grötzbach, 2018) und unterstützt die verstärkte Forderung, den Fokus in der logopädischen Praxis und Forschung auf die kommunikativ-soziale Partizipation im Sinne der ICF zu legen

(Neumann, 2023). Die Erhebung per multilingualer Strategie ermöglicht nicht nur eine valide Einschätzung der kommunikativen Partizipation, sondern kann auch das Vertrauen der Eltern in den diagnostischen Prozess stärken und ihre Identifikation mit der Therapie fördern. Im Projekt zeigte sich, dass eine stärkere Beteiligung der Eltern die Validität der Ergebnisse erhöhen kann, da die relevante Perspektive der kommunikativen Partizipation im familiären Setting eingeholt wird. Schlussfolgerung und Ausblick Eine ICF-orientierte logopädische Diagnostik und Therapie umfasst neben Verfahren und Interventionen, die auf sprachstrukturelle Aspekte fokussiert sind, immer auch zwingend die Orientierung an Aktivitäten und kommunikativer Teilhabe einer Person (Neumann, 2023). Die Perspektive der Eltern und des erweiterten Umfelds auf die kommunikative Partizipation eines Kindes spielen dabei als soziale Evidenz im Rahmen der evidenzbasierten Praxis eine wichtige Rolle (Beushausen & Grötzbach, 2018). Die hier dargestellte multilinguale und -mediale Zugangsweise des FOCUS-G ermöglicht es mehrsprachigen Eltern mit keinen oder ungenügenden rezeptiven Deutschkenntnissen, ihre Perspektive und Einschätzungen in Bezug auf die sprachliche Teilhabe ihres Kindes auf Deutsch mitzuteilen und schafft so eine Basis für die gemeinsame Zielsetzung und Zusammenarbeit in der logopädischen Therapie. Sie erlaubt außerdem eine Einschätzung der kommunikativen Partizipation außerhalb des schulischen Umfelds eines Kindes. Die Erfahrungen mit dem multimedialen Zugangsmodell des FOCUS-G im Rahmen der Studie zeigen, dass es möglich ist, Zugangsbarrieren für mehrsprachige Eltern von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zu reduzieren und deren Perspektive effektiver in die Diagnostik und Therapieplanung einzubeziehen. Künftige Projekte könnten darauf abzielen, die Nutzung des FOCUS-G weiter zu optimieren und für zusätzliche Zielgruppen, wie Personen mit kognitiven oder Sinnesbeeinträchtigungen oder auch Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, zugänglich zu machen. Denkbar sind auch Anspruchsgruppen wie Klassenassistenten, Erzieher:innen und weitere. Eine Adaptation des FOCUS-G in leichter Sprache stellt eine weitere potentielle Zugangsmöglichkeit dar. Der Ansatz bietet somit nicht nur praktische Vorteile, sondern trägt auch zur Förderung einer inklusiven Diagnostik und Therapie bei, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Ressourcen von Familien anerkennt und unterstützt.

Hinweis

Der Bezug der Audiodateien kann bei den Autorinnen angefragt werden.

Summary

Due to language barriers the ability of parents to participate in the diagnostic process of their children outside of a conversation is often limited. Language and Speech therapists should aim to break down these barriers for parents, especially when it comes to assessing the communicative participation of their children. At the same time, parents can provide therapists with valuable information by reporting on how they communicate with their child at home. This

article presents a multimedia strategy that is specifically geared towards the needs of multilingual families and those with limited written German language skills. The focus is on the low-threshold design of the FOCUS-G-34 assessment tool (Oddson et al., 2019; Thomas-Stonell et al., 2010), which can be used to better integrate the parents' perspective and enable a more comprehensive view of their children's communicative participation. The multimedia questionnaire adaptation developed within the framework of the KOMPAS II research project provided useful findings which are briefly summarised.

Keywords

multimediality – parental participation – multilingualism – equity of opportunity – diagnostics – FOCUS-G – communicative participation

Literatur

- American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology*. <https://www.asha.org/>.
- Beushausen, U., & Grötzbach, H. (2018). *Evidenzbasierte Sprachtherapie*. Schulz-Kirchner Verlag.
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Die häufigsten Hauptsprachen der ständigen Wohnbevölkerung 2022*.
- Dollaghan, C. A. (2008). *The Handbook for Evidence-Based Practice in Communication Disorders*. Brookes Publishing.
- Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., 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.
- Hidecker, M. J. C., Paneth, N., Rosenbaum, P. L., Kent, R. D., Lillie, J., Eulenberg, J. B., Chester Jr, K., Johnson, B., Michalsen, L., Evatt, M., & Taylor, K. (2011). Developing and validating the Communication Function Classification System for individuals with cerebral palsy: Developing a Communication Classification System. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(8), 704–710.
- Neumann, S. (2023). Die ICF als übergeordneter Rahmen für die Sprachheilpädagogik. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 120–131). Kohlhammer.
- Neumann, S., Salm, S., Rietz, C., & Stenneken, P. (2017). The German Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS-G): Reliability and Validity of a Novel Assessment of Communicative Participation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 675–681.

- Oddson, B., Thomas-Stonell, N., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2019). Validity of a streamlined version of the Focus on the Outcomes of Communication Under Six: Process and outcome. *Child: Care, Health and Development*, 45(4), 600–605.
- Opitz, M., Blechschmidt, A., & Neumann, S. (2019). Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation für Kinder im Alter von 6;0-10;11 Jahren (FBA 6-10: Sprechen). Verfügbar unter: <https://www.fba-bogen.de/fba-6-10-sprechen/>.
- 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*, 2, 37–52.
- Sammann, K., Sodogé, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. (2022). SPRINT: Bewegungsorientierte Sprachförderung. <https://digital.hfh.ch/sprint/>
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2013). Validation of the Focus on the Outcomes of Communication under Six outcome measure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 546–552.
- 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 preschool children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(1), 47–53.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: ICF*. World Health Organization.

Publikation 6: Ergebnisse KOMPAS I und II

Sammann, K., Sodogé, A., Schäli, S., Von Allmen, D. (i.V. 2026). *Kommunikative Partizipation und Sprachförderung. Kann die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren durch Sprachförderung mit SPRINT verbessert werden?* Praxis Sprache, 01/2026.

Eigener Anteil an der Publikation

Diese Publikation resultiert auf Basis der Forschungsstudien KOMPAS I und II. Ich wirkte bei der Beantragung und Umsetzung mit, in dem ich wissenschaftliche Leitungsfunktionen sowie die Erarbeitung zentraler Inhalte und den partizipativen Austausch mit der Praxis übernahm. In der hier behandelten peer reviewten (zweifachblinde Begutachtung) Publikation war ich hauptverantwortlich für die Entwicklung der zentralen Inhalte zuständig und leistete damit einen Beitrag an dieser Publikation von ca. 70%. Die übrigen ca. 30% wurden vom Forschungsteam übernommen, wie z.B. die Auswertung der LiSe-DaZ-Tests von Anke Sodogé und die vorbereitende Datenzusammenstellung von David Von Allmen.

Kommunikative Partizipation und Sprachförderung

Kann die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren durch Sprachförderung mit SPRINT verbessert werden?

Communicative Participation and Language Promotion

Can communicative participation in children aged 4 to 7 be enhanced through the language promotion approach SPRINT?

Samman, K., Sodogé, A., Schäli, S., Von Allmen, D.

Zusammenfassung

Hintergrund: Sprachförderung spielt eine zentrale Rolle für die kommunikative Partizipation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Sprachentwicklungsstörungen (SES).

Ziel: Im vorliegenden Artikel wird untersucht, inwiefern das Sprachförderkonzept SPRINT die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindergartenkindern (4-7 Jahre) verbessern kann.

Methode: Im Rahmen der Studien KOMPAS I und KOMPAS II wurde die Wirksamkeit von SPRINT anhand quantitativer Methoden überprüft.

Ergebnisse: Während KOMPAS I einen signifikanten Effekt der Förderung auf die kommunikative Partizipation nachweist, zeigen die Ergebnisse von KOMPAS II keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Methodische Unterschiede zwischen den Studien sowie die Heterogenität der untersuchten Stichprobe werden als mögliche Erklärungen diskutiert.

Schlussfolgerungen: Die Ergebnisse liefern wichtige Erkenntnisse zur Gestaltung effektiver Sprachfördermassnahmen und unterstreichen die Notwendigkeit weiterer Forschung zu langfristigen Effekten und optimalen Implementierungsstrategien von Förderkonzepten zur Erhöhung der kommunikativen Partizipation.

Schlüsselwörter

Kommunikative Partizipation, Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, Pragmatik, Evaluation, ICF-CY

Abstract

Background: Language intervention plays a central role in fostering communicative participation in children with German as a second language (GSL) or developmental language disorder (DLD).

Aims: This article investigates whether the language promotion approach SPRINT can enhance communicative participation in multilingual preschool children aged 4 to 7 years.

Methods: The effectiveness of SPRINT was evaluated using quantitative methods in the studies KOMPAS I and KOMPAS II.

Results: While KOMPAS I demonstrated a significant effect of the intervention on communicative participation, KOMPAS II did not show significant differences between the experimental and control groups. Methodological differences between the studies and the heterogeneity of the sample are discussed as possible explanations.

Conclusions: The findings provide valuable insights for the design of effective language promotion measures and highlight the need for further research on long-term effects and optimal implementation strategies to increase communicative participation.

Keywords

Communicative participation, multilingualism, language promotion, pragmatics, evaluation, ICF-CY

Problemstellung und Ziel

Im Bildungsangebot von Kindergärten hat Sprachförderung eine hohe Relevanz. Sprache ermöglicht es Kindern, ihre Welt zu verstehen und mit anderen zu kommunizieren. Sie ist wesentlich für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung. Sprachkompetenz ist nicht nur eine wichtige Grundlage für schulischen und beruflichen Erfolg, sondern auch für ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben (Anger et al., 2024; Hattie et al., 2024; Kannengieser, 2023; Lewalter et al., 2023). Die Anzahl der Kinder, die auf Sprachförderung oder -therapie angewiesen sind, steigt. Aktuell geht man im deutschsprachigen Raum davon aus, dass 20 bis 40% der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024, 2024; Fünfter Bildungsbericht «Bildung in Baden-Württemberg» 2022, 2023; Vogt et al., 2022) hinzu kommen 5-6% Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (SES) (Kannengieser, 2023; Petermann, 2016; Schöler, 2020). Geringe Deutschkenntnisse und/oder Sprachentwicklungsstörungen zeigen sich in Defiziten im Sprachverständnis, im Wortschatz, in der Grammatik und in der Verständlichkeit der Sprache und ziehen Einschränkungen in der kommunikativen Partizipation im Alltag nach sich (Chilla,

2020; Kannengieser, 2023). In deutschsprachigen und internationalen Forschungen konnte nachgewiesen werden, dass Kindern mit sprachlichen Defiziten eine Vielzahl von Aktivitäts- und Teilhabebeeinträchtigungen in Schule, Freizeit und Familie erfahren. Sprachgruppenvergleiche belegen, dass ihre kommunikative Partizipation deutlich geringer ist als bei sprachlich typisch entwickelten Kindern (Cunningham et al., 2017; Dempsey & Skarakis-Doyle, 2010; Lipp et al., 2024; Neumann et al., 2018; Opitz & Neumann, 2019; Sammann et al., 2023; Stanojevic, 2024).

Die Beschäftigung mit dem Thema der kommunikativen Partizipation und seiner Bedeutung für die Therapie und Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen findet erst in den letzten Jahren stärkere Beachtung in Logopädie und Sprachheilpädagogik.

Obwohl die kommunikative Partizipation als zentrales Ziel der Interventionen gilt, lag der Fokus der Praxis, aber auch der Forschung lange fast ausschliesslich auf der Verbesserung von Sprachstrukturen und -funktionen (American Speech-Language-Hearing Association, 2016; Cunningham et al., 2017; Kokotek & Washington, 2023).

Was den Bereich der Sprachförderung betrifft, wurde die Wirksamkeit der Konzepte und Programme mittlerweile in zahlreichen Studien überprüft. Insgesamt werden die Effekte der Fördermassnahmen in den vorliegenden qualitativ hochwertigen Studien eher kritisch beurteilt. Die Ergebnisse der Forschungen sind inkonsistent und aufgrund der zahlreichen Variablen, die das Ergebnis der Förderung beeinflussen, nicht durchgängig vergleichbar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Egert, 2017; Ennemoser & Hartung, 2017; Kammermeyer & Roux, 2013; Licandro, 2017; Lisker, 2013; Schneider et al., 2013). Bezüglich der Konzeption und Gestaltung von wirksamer Sprachförderung gibt es weiterhin viele offene Fragen. Aufgrund der Dringlichkeit von effektiver Sprachförderung für eine stetig wachsende Zielgruppe lohnt es sich trotz der Komplexität der Wirksamkeitsnachweise weiterhin nach Antworten zu suchen. Mit der Evaluation des Sprachförderkonzeptes SPRINT (Sammann et al., 2022) möchten wir hierzu einen Beitrag leisten. Anders als die grosse Mehrzahl der vorhandenen Konzepte und Programme zielt SPRINT nicht primär auf Verbesserung von Grammatik oder Wortschatz, sondern auf die Erhöhung der kommunikativen Partizipation. Dies soll durch Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen von mehrsprachigen Kindergartenkindern erreicht werden. Im Beitrag stellen wir die Studien KOMPAS I (Kommunikative Partizipation und SPRINT) und KOMPAS II zur Überprüfung der Wirksamkeit von SPRINT vor und diskutieren die Bedeutung der Ergebnisse.

Theoretische Einordnung

Zum Verständnis und zur Einordnung von kommunikativer Partizipation stellen die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (WHO, 2007) und die ICF-CY (WHO, 2007) ein hilfreiches Rahmenkonzept zur Verfügung. Die ICF-CY beruht auf den Grundprinzipien der ICF, erweitert diese jedoch um spezifische Funktionen, die die

besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Als bio-psycho-soziales Modell vereinen die ICF und die ICF-CY sowohl die medizinische als auch die psychosoziale Perspektive auf Behinderung. Das Modell umfasst die Komponenten Körperstrukturen und -funktionen, personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren sowie Aktivitäten und Partizipation. Die Bedeutung von Partizipation rückt im Kontext des Verständnisses von Behinderung und Benachteiligung in den Fokus der Auseinandersetzung. Partizipation wird als ein Konstrukt verstanden, das sich auf die Art und Weise und das Ausmass bezieht, in dem das Individuum in Lebenssituationen einbezogen ist. Die subjektive Wahrnehmung von Partizipation kann trotz identischer funktionaler Einschränkungen individuell unterschiedlich ausfallen. Diese Variationen werden massgeblich von Umweltfaktoren sowie persönlichen Merkmalen beeinflusst (Grötzbach et al., 2014).

Zur Sicherstellung von gesellschaftlicher Partizipation ist gelingende und gleichberechtigte Kommunikation essenziell. Hierfür sind auf der Ebene der kommunizierenden Personen kommunikative Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung. Mit kommunikativer Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, Sprache situationsgerecht, effektiv und angemessen einzusetzen, um erfolgreich zu kommunizieren. Sie beinhaltet linguistische (Syntax, Morphologie, Semantik, Lexikon...) soziale (Anpassung an Situation und Gesprächspartner:in) strategische (Mittel zum Erreichen von Gesprächsziele, Missverständnisse...) und interkulturelle (Wissen um kulturspezifische sprachliche Gepflogenheiten) Fähigkeiten (Bernasconi & Sachse, 2019; Boenisch, 2020; Light, 1989).

Kommunikative Partizipation umfasst alle Aktivitäten zur Realisierung von Kommunikation im alltäglichen Leben. Im internationalen Kontext wird in der logopädischen und sprachheilpädagogischen Fachliteratur zur Begriffsbestimmung der kommunikativen Partizipation häufig die Definition von Eadie et al. (2006) genutzt. Die Autoren (2006) definieren kommunikative Partizipation als sprachlich-interaktive Teilnahme an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden. Dies kann verbal oder nonverbal, in Laut- oder z.B. Gebärdensprache sowie in den Modalitäten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben erfolgen. Kommunikative Partizipation für Kinder bedeutet, dass sie Gespräche initiieren und verstehen, aktiv an schulischen und gemeinschaftlichen Aktivitäten teilnehmen und gemeinsam mit anderen vom schulischen Lernen profitieren können (Washington et al., 2012). Kommunikative Partizipation setzt voraus, dass die Umwelt so gestaltet ist, dass eine Person mit ihren kommunikativen Kompetenzen aktiv und erfolgreich teilnehmen kann. Die kommunikative Kompetenz der kommunizierenden Personen ist eine wesentliche Voraussetzung für kommunikative Partizipation aber keine Garantie dafür.

Forschungsstand

Aktuell gibt es im deutschsprachigen Raum keine uns bekannten Forschungsergebnisse zur Wirkung von Sprachförderung oder -therapie auf die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen. Evaluationen von Sprachförderung und -therapie im deutschsprachigen Raum messen die Wirksamkeit an den Verbesserungen in den geförderten sprachlichen Kompetenzen und nicht kontextbezogen an Veränderungen der kommunikativen Partizipation. Auch im angloamerikanischen Sprachraum ist die Forschungslage zum Thema noch nicht besonders reichhaltig. So ist die Feststellung von Cunningham et al. (2017) zur zwar hohen Bedeutung von kommunikativer Partizipation als wünschenswertes Ergebnis von Sprachtherapie, aber der geringen Evidenz für dieses relative neue Konstrukt noch immer gültig. Singer et al. (2023, S. 507) werten die vorhandenen Studien im Rahmen einer Metaanalyse aus. Die Ergebnisse zu den Auswirkungen von Sprachförderung und -therapie auf die kommunikative Partizipation von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen sind uneinheitlich. Mehrere Studien bestätigen entweder einen positiven Einfluss auf die kommunikative Teilhabe junger Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen durch die Teilnahme an einer Intervention an sich oder im Vergleich zu keiner Intervention (Cunningham et al., 2017, 2018, 2019; Thomas-Stonell et al., 2013; Washington, 2013; Washington et al., 2015; Wettig et al., 2011). Andere Forschungsergebnisse sprechen jedoch gegen direkte Effekte (Gregg et al., 2021) oder von uneindeutigen Wirkungen von Sprachtherapie auf sozial-pragmatische Sprachkompetenzen und die kommunikative Partizipation (Galagher & Chiat, 2009; Wake et al., 2015). Ebenso uneinheitlich sind die Befunde zur Bedeutung von Dauer, Intensität sowie Therapieformen und -methoden. Cunningham et al. (2017) überprüften die Wirkung von Sprachtherapie mit dem Preschool Speech and Language Program (PSLP) auf die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 18-60 Monaten auch im Verhältnis zum kommunikativen Funktionsniveau. Es zeigte sich, dass Kinder mit hohem kommunikativen Funktionsniveau vor dem Beginn der Sprachtherapie stärker von der Intervention profitieren als Kinder mit niedrigen kommunikativen Funktionsniveau. Wright et al. (2019) betonen, dass insbesondere zur kommunikativen Partizipation mehrsprachiger Kinder mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen noch weniger Wissen vorliegt.

Das Sprachförderkonzept SPRINT

SPRINT (Sammann et al., 2022) ist ein Sprachförderkonzept, das in enger Zusammenarbeit mit der Praxis (Sonderpädagog:innen und Therapeut:innen) an der Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich mit finanzieller Unterstützung durch die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor:innen der Schweiz (EDK) entwickelt wurde. Es richtet sich an Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 7 Jahren mit Förderbedarf in Deutsch, d.h. an mehrsprachige Kinder, die bei Kindertarteneintritt über keine oder geringe Deutschkenntnisse verfügen und an ein- und mehrsprachige Kinder mit Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen. Das primäre Ziel der Sprachförderung mit SPRINT ist die Verbesserung der kommunikativen

Partizipation dieser Zielgruppe in Kindergarten, Freizeit und Familie. Diese Intention soll durch die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen in bedeutungsvollen Spiel- und Kommunikationssituationen, die mit Bewegungssequenzen kombiniert werden, erreicht werden.

Eadie et al. (2006) beschreiben kommunikative Partizipation als das Ausmass, in dem eine Person in verschiedenen Kontexten sprachlich und kommunikativ beteiligt ist – unabhängig davon, ob dies durch Unterstützung, alternative Kommunikationsformen oder mit Hilfsmitteln geschieht. Wer sich sprachlich nicht situationsgerecht ausdrücken oder andere nicht richtig verstehen kann, wird Schwierigkeiten haben, aktiv an sozialen Interaktionen und an Kommunikation teilzunehmen. Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten, wie z.B. Gespräche zu initiieren, auf Äusserungen anderer zu reagieren, sich verständlich mitzuteilen sowie non- und paraverbale Signale situationsangemessen einzusetzen, sind eine wesentliche Grundlage für kommunikative Partizipation. Studien (Andrés-Roqueta et al., 2021; Murphy et al., 2024) zeigen, dass Defizite in pragmatischen Fähigkeiten – wie Turn-Taking, Themenerhalt, nonverbale Signale – zu eingeschränkter Partizipation führen und langfristig Bildungschancen und psychosoziales Wohlbefinden beeinträchtigen.

Ergänzend zur Verbesserung der kommunikativen Partizipation durch die Sprachförderung mit SPRINT wird erwartet, dass Entwicklungsfortschritte in den Bereichen Semantik, Lexikon und Syntax, Morphologie angestossen werden. Als Begründung für diese Annahme sind die sozial-interaktionistischen Ansätze zum Spracherwerb Bruner (1983, 2002) und Tomasello (2003, 2006) geeignet. Sie heben die Bedeutung geteilter Aufmerksamkeit als Ursprung sprachlichen Verhaltens hervor. Der gemeinsame Fokus oder Handlungskontext zwischen Kind und Bezugsperson wird als zentrale Grundlage für den Erwerb von Wortschatz angesehen. Auch grammatische Strukturen werden aus solchen Kontexten abgeleitet und können als Fortsetzung von Handlungen in sprachlicher Form interpretiert werden. Neuere Forschungen, darunter Netzwerkmodelle und epigenetische Ansätze (Schöler, 2020) stärken die Grundannahmen der sozial-interaktionistischen Theorien. Zusätzlich belegen Studien, dass die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs in der Umgebungssprache – insbesondere, wenn diese nicht die Familiensprache ist – entscheidenden Einfluss auf den Spracherwerb haben (Chilla, 2020). Das Sprachförderprogramm Sprint führt zu einer quantitativen (zusätzliche Sprachlernzeit) und qualitativen (sprachliche Interaktion mit Fachpersonen) Verbesserung des sprachlichen Inputs in der Umgebungssprache Deutsch.

Grundlegend für die Sprachförderung mit SPRINT sind drei Konzepte: frühe Sprachbildung (Isler et al., 2017) bewegungsorientierte Sprachförderung (Madeira Firmino, 2015) und die Förderung pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen (Achhammer, 2014; Sallat & Spreer, 2018). Diese strukturieren sowohl die Inhalte als auch die methodische Umsetzung der Förderung.

Das Konzept basiert auf einem entwicklungsorientierten Förderverständnis, das die sozialen, kognitiven und sensorischen Voraussetzungen kommunikativen Handelns einbezieht. Es orientiert sich theoretisch am sozial-interaktionistischen Spracherwerbsansatz (Bruner, 1983, 2002; Tomasello, 2003, 2006) und bezieht sich auf pragmatische Modelle, die Kommunikation als dynamischen, kontextgebundenen Prozess auffassen (Sallat & Spreer, 2018; Trautmann, 2008). Dementsprechend wird in der Konzeption der Sprachförderung mit SPRINT berücksichtigt, dass pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten nicht isoliert, sondern im sozialen Miteinander aufgebaut werden und mit zunehmender Kompetenz kontextabhängig angepasst werden können.

Die Förderung erfolgt mit einer strukturierten Spielesammlung, die in drei aufeinander aufbauende Förderebenen gegliedert ist. Die erste Ebene fokussiert auf basale kommunikative Handlungen wie Blickkontakt, Sprecher:innenwechsel oder das Reagieren auf Impulse. Die zweite Ebene zielt auf dialogische Fähigkeiten wie Gespräche beginnen und beenden Vorschläge machen oder Bezug nehmen. In der dritten Ebene werden komplexere Sprachhandlungen wie Erzählen, Erklären und Berichten gefördert. Die Spiele greifen typische Alltagssituationen auf, sind handlungsorientiert angelegt und lassen sich flexibel an das individuelle Entwicklungsniveau der Kinder anpassen.

Im Unterschied zu sprachstrukturellen Förderansätzen richtet sich SPRINT explizit auf die Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Handlungsfähigkeit. Bisher gibt es keine vergleichbaren Förderkonzepte. Das Konzept PRAfit (Achhammer, 2014), das für Jugendliche mit pragmatischen Auffälligkeiten konzipiert wurde und mit theaterpädagogischen Mitteln wie Improvisation und Rollenspiel arbeitet, richtet sich an eine andere Zielgruppe und die Förderangebote setzen meta-kognitiv höhere Kompetenzen voraus. Beide Konzepte strukturieren ihre Förderung entlang definierter Teilbereiche pragmatisch-kommunikativer Kommunikation. Während PRAfit dafür theaterpädagogische Mittel wie Improvisation nutzt, basiert SPRINT auf bewegungsorientierten, alltagsnahen Spielhandlungen, die Sprachhandlungsanlässe gezielt erzeugen.

SPRINT ist keine Sprachtherapie und kann diese auch nicht ersetzen. Es ist eine strukturierte, alltagsnahe Förderung mit hoher Anschlussfähigkeit an verschiedene Fördersettings, die sowohl in Kleingruppen als auch im Klassenverband eingesetzt werden kann. Das Konzept kann von Fachpersonen mit pädagogischen oder therapeutischen Kompetenzen umgesetzt werden und ist anschlussfähig an bestehende Förderkonzepte z.B. in Deutsch als Zweitsprache. Die Konzeption trägt damit den vielfältigen Anforderungen im Primarschulbereich Rechnung und unterstützt Fachpersonen dabei, sprachliche Bildung im Alltag wirksam und inklusiv zu gestalten.

Differenziertere Darstellungen und Beispiele des Förderkonzepts finden sich unter <https://digital.hfh.ch/sprint/>.

Empirische Studien KOMPAS I und KOMPAS II

Im Folgenden werden das Studiendesign und die Ergebnisse von KOMPAS I und KOMPAS II vorgestellt. Die aufeinander folgenden Studien KOMPAS I und KOMPAS II hatten das Ziel, die Wirksamkeit des Sprachförderkonzepts SPRINT zu überprüfen. Forschende der HfH setzten das Projekt in Kooperation mit Lehrpersonen und Therapeutinnen aus Schulgemeinden im Kanton Zürich sowie Studierenden der Logopädie der HfH um.

Fragestellungen und Hypothesen

Wie bereits ausgeführt, gibt es mittlerweile einige Studien und Metanalysen, die sich grundsätzlich mit der Wirksamkeit von deutschsprachigen Konzepten und Programmen zur Sprachförderung im Kindergarten beschäftigen. Gesichertes Wissen zur Frage, ob die Sprachförderkonzepte und -programme zu einer Verbesserung der kommunikativen Partizipation beitragen, fehlt bislang. Die Fragestellungen von KOMPAS I und KOMPAS II ergeben sich aus der Notwendigkeit Förderkonzepte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren und aus den benannten Forschungslücken.

Fragestellung 1a bezieht sich auf KOMPAS I und KOMPAS II

- Verbessert die Förderung mit SPRINT die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindern im Alter von 4 bis 7 mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und hohem sprachlichen Förderbedarf?

Hypothese 1a:

- Es wird erwartet, dass die Kinder der Experimentalgruppe (regulärer DaZ-Unterricht und SPRINT) häufiger und aktiver an Kommunikation mit Peers und vertrauten Erwachsenen teilhaben als die Kinder der Kontrollgruppe (regulärer DaZ-Unterricht).

Fragestellung 1a bezieht sich auf die Evaluation der zentralen Zielsetzung des Sprachförderkonzepts SPRINT. Mit SPRINT werden die pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der Kinder in der Umgebungssprache Deutsch in bedeutungsvollen und alltagsnahen Spiel- und Handlungssituationen gefördert. Für den regulären DaZ-Unterricht wird überwiegend das Lehrmittel Hoppla (Schulbuchverlag plus AG, 2023) verwendet.

In KOMPAS II wurden zusätzlich die Fragestellungen 1 b und 2 überprüft.

Fragestellung 1b:

- Ist das kommunikative Funktionsniveau zu Beginn der Förderphase mit einer Verbesserung der kommunikativen Partizipation assoziiert?

Hypothese 1b:

- Ein höheres kommunikatives Funktionsniveau gemessen mit dem Communication Function Classification System (CFCS) (Hidecker, 2010) zu Beginn der Förderphase ist in der Gesamtstichprobe mit einer stärkeren Verbesserung der kommunikativen Partizipation assoziiert.

Fragestellung und Hypothese 1b beziehen sich auf die oben dargestellten Forschungsergebnisse von Cunningham et al. (2017). Es wird überprüft, ob die Ergebnisse der Studie von Cunningham et al. (2017) für die Stichprobe von KOMPAS II zutreffen.

Fragestellung 2:

- Verbessert die Förderung mit SPRINT die Sprachproduktion von mehrsprachigen Kindern im Alter von 4 bis 7 mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sprachproduktion, und zwar in den Bereichen: Syntax, Morphologie, Lexikon?

Hypothese 2:

- Kinder der Experimentalgruppe zeigen nach der Förderphase eine stärkere Verbesserung der Sprachproduktion in Syntax, Morphologie und Lexikon als die Kinder der Kontrollgruppe. Die Fortschritte werden mit der Linguistischen Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) (Schulz & Tracy, 2011) gemessen.

Fragestellung und Hypothese 2 beziehen sich auf die Annahme, dass die Förderung mit SPRINT zur Verbesserung der Sprachproduktion in den Bereichen Syntax, Morphologie und Lexikon führt, obwohl diese Bereiche nicht explizit gefördert werden. Sie beziehen sich auf die theoretischen Grundannahmen des sozial-interaktionischen Spracherwerbs (Bruner, 1983, 2002; Tomasello, 2003, 2006).

Studiendesign

In den Studien KOMPAS I und KOMPAS II wurde die Wirksamkeit des Förderkonzepts SPRINT auf die kommunikative Partizipation von Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren mit Deutsch als Zweitsprache und hohem sprachlichen Förderbedarf überprüft. Aus ethischen Gründen wurde jeweils auf eine Kontrollgruppe ohne Sprachförderung verzichtet. Das heisst sowohl die Kinder der Experimentalgruppe (regulärer DaZ-Unterricht + SPRINT) als auch die der Kontrollgruppe (ausschliesslich regulärer DaZ-Unterricht) nahmen weiterhin am regulären DaZ-Unterricht teil. Die Kinder der Kontrollgruppe erhielten nach Abschluss der Studie auch zusätzliche Sprachförderung mit SPRINT. Abb. 1 zeigt das methodische Vorgehen in KOMPAS I und KOMPAS II im Überblick:

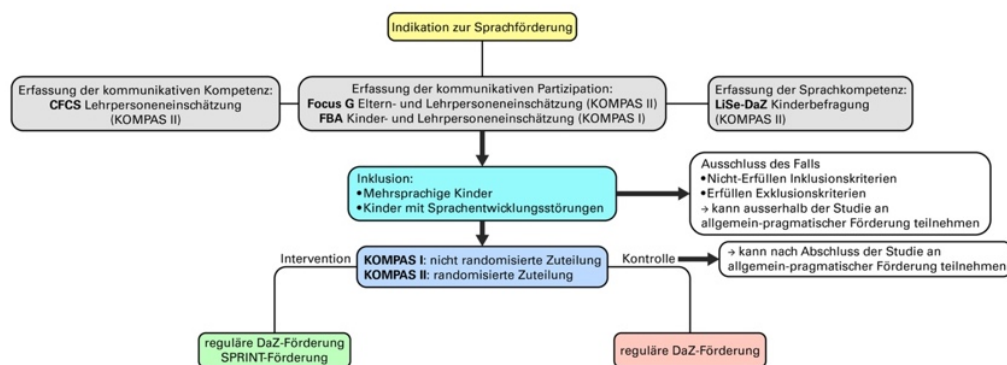


Abbildung 1 Methodisches Vorgehen KOMPAS I und KOMPAS II (eigene Darstellung)

KOMPAS I diente der Erprobung der Intervention unter idealen, praxisnahen Bedingungen. Es wurde ein nicht-randomisiertes Design verwendet. Auf Grundlage des Bedarfs der Praxis wurden Kindern mit hohem sprachlichem Förderbedarf der Experimentalgruppe zugeteilt. So erhielt diese Gruppe eine zusätzlichen Sprachförderung und gegebenenfalls konnte die Wartezeit auf einen Platz in der Logopädie sinnvoll überbrückt werden.

In KOMPAS II wurde ein randomisiertes, kontrolliertes Parallelarm-Design verwendet, das die methodische Strenge der Studie und die Relevanz der Ergebnisse aus wissenschaftlicher Perspektive erhöhen sollte. Die zufällige Zuteilung der Kinder in die Experimental- und Kontrollgruppen sollte sicherstellen, dass mögliche Störvariablen gleichmässig verteilt waren.

Rekrutierung und Teilnehmende

Beide Studien wurden in Schulgemeinden im Kanton Zürich durchgeführt. Die Erziehungsberechtigten wurden umfassend über die Studie informiert und konnten die Teilnahme ihres Kindes jederzeit zurückziehen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und bekannten neurologischen Beeinträchtigungen und/oder Hörstörungen wurden ausgeschlossen.

In KOMPAS I erfolgte die Rekrutierung von Kindern und Lehrpersonen im März 2021. Die ursprüngliche Stichprobe umfasste 92 Kinder, die gemäss unserem Einschlusskriterium ein Alter zwischen 4,6 und 5,11 Jahren aufwiesen. Von diesen waren 56 Kinder der Kontrollgruppe und 36 Kinder der Experimentalgruppe zugeordnet. Die Gruppenzuordnung erfolgte durch ein interdisziplinäres Fachteam aus Lehrpersonen, Logopädinnen und der KOMPAS Projektleitung. Mehrsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und mit einer Diagnose oder einem Verdacht auf SES sowie die Kinder, die aus der Sicht der Lehrpersonen, die grössten sprachlichen Förderbedarfe hatten, wurden der Experimentalgruppe zugeordnet. Die Kontrollgruppe bestand aus mehrsprachigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, die am regulären DaZ-Unterricht teilnahmen. Entsprechend unseren festgelegten Kriterien wurden Kinder ausgeschlossen, bei denen zum Messzeitpunkt 1 oder 2 mindestens 10 fehlende Antworten der FBA-

Items vorlagen. Dies betraf 10 Kinder aus der Kontrollgruppe sowie 15 Kinder aus der Experimentalgruppe.

In KOMPAS II fand die Rekrutierung von Kindern und Lehrpersonen im August 2023 statt. Insgesamt wurden 113 Kinder aus 12 Kindergärten eingeschlossen, die ein Alter zwischen 4,6 und 6,11 Jahren aufwiesen. Anders als in KOMPAS I wurden nun alle mehrsprachigen Kinder, die am regulären DaZ-Unterricht teilnahmen, unabhängig vom Grad ihres sprachlichen Förderbedarfs zufällig der Experimental- oder Kontrollgruppe zugeteilt. Durch die Randomisierung wurden 52 Kinder der Experimentalgruppe und 61 Kinder der Kontrollgruppe zugewiesen. Zum Messzeitpunkt T2 schieden 2 Kinder aus der Studie aus, sodass die finale Stichprobe 111 Kinder umfasste: 50 Kinder in Experimentalgruppe, 61 Kinder in der Kontrollgruppe). Die Merkmale der teilnehmenden Kinder beider Studien sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1 Stichprobencharakteristika für KOMPAS I und KOMPAS II. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für das Alter sind in Jahren angegeben. Werte für Geschlecht und Familiensprache¹⁾ (Gruppierung) werden als absolute Häufigkeiten und Prozentwerte dargestellt. EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe.

	KOMPAS I			KOMPAS II		
	Gesamt (N=67)	EG (N=21)	KG (N=46)	Gesamt (N=113)	EG (N=51)	KG (N=60)
Alter (in Jahren)	5.21 (0.40)	5.23 (0.42)	5.20 (0.40)	5.37 (0.48)	5.45 (0.47)	5.31 (0.48)
Geschlecht						
männlich	38 (57%)	12 (57%)	26 (57%)	54 (48%)	24 (47%)	30 (50%)
weiblich	29 (43%)	9 (43%)	20 (43%)	59 (52%)	28 (53%)	31 (50%)
In Sprachgruppen eingeordnete Familiensprachen ¹⁾						
Albanisch	14 (22%)	3 (14%)	11 (24%)	24 (21%)	15 (29%)	9 (15%)
Dravidisch	1 (1%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (2%)	2 (4%)	0 (0%)
Germanisch	8 (12%)	2 (10%)	6 (13%)	6 (5%)	2 (4%)	4 (7%)
Griechisch	1 (1%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (2%)	1 (2%)	1 (2%)
Indoiranisch	8 (12%)	6 (29%)	2 (4%)	13 (12%)	5 (10%)	8 (13%)
Romanisch	11 (17%)	1 (5%)	10 (22%)	24 (21%)	13 (25%)	11 (18%)
Semitisch	1 (1%)	1 (5%)	0 (0%)	9 (9%)	3 (6%)	6 (10%)
Slawisch	12 (19%)	1 (5%)	11 (24%)	22 (19%)	8 (16%)	14 (23%)
Turksprachen	9 (13%)	4 (19%)	5 (11%)	6 (5%)	0 (0%)	6 (10%)
Uralisch		0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (2%)	0 (0%)
Vietisch	1 (1%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
unbekannt	1 (1%)	1 (5%)	0 (0%)	2 (2%)	1 (2%)	1 (2%)

¹⁾ Familiensprache = Sprache, in der die Familie hauptsächlich kommuniziert

Intervention

In beiden Forschungsprojekten wurde die Intervention über einen Zeitraum von 14 Wochen durchgeführt (KOMPAS I: Mai bis Juli 2021), KOMPAS II: Oktober 2023 bis Januar 2024). Alle

Kinder, unabhängig von der Zuteilung zur Experimental- oder Kontrollgruppe, nahmen einmal wöchentlich 45-60 Minuten am regulären DaZ-Unterricht teil. Die Kinder der Experimentalgruppe erhielten zusätzlich einmal wöchentlich Sprachförderung mit SPRINT (45-60 Minuten). Um die Vergleichbarkeit der Förderung mit SPRINT im Rahmen der Forschung sicherzustellen, wurde vom Forschungsteam ein Manual mit ausgewählten Fördereinheiten zusammengestellt, aus dem passend zum Förderbedarf der Kinder von den Fachpersonen eine Auswahl getroffen werden konnte.

In KOMPAS I führten Lehrpersonen und eine Psychomotoriktherapeutin, die an einer Weiterbildung zum SPRINT-Konzept teilgenommen hatten, die Sprachförderung mit SPRINT in der Experimentalgruppe durch. Die Intervention fand in 4 Gruppen mit jeweils 8-10 Kindern statt. In KOMPAS II setzten Studierende und Mitarbeitende des Instituts für Sprache und Kommunikation HfH, die im SPRINT-Konzept geschult waren, die Sprachförderung mit SPRINT um. Die Intervention fand in 6 Gruppen mit jeweils 8-10 Kindern statt.

Erhebungsinstrumente

Die Zielsetzung beider Studien war die Erfassung der kommunikativen Partizipation. Sie erfolgte jedoch mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten.

In KOMPAS I wurde der FBA 6-10 (Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation) (Opitz & Neumann, 2019) zur Datenerhebung verwendet. Der Fragebogen ermöglichte neben der Fremdeinschätzung auch Selbsteinschätzung der Kinder. Dies entspricht der Forderung der UN-Kinderrechtskonvention (UNICEF, 1989) nach den Kindern das Recht haben, zu Fragen, die sie selbst betreffen, eine eigene Stellungnahme abzugeben. Dies ist insbesondere für Kinder mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf von Bedeutung, da sie in der Regel größere Schwierigkeiten haben, ihre Meinungen und Erfahrungen auszudrücken (McLeod et al., 2013). Der Fragebogen wurde in Kooperation mit den Logopädinnen an die Kompetenzen der jüngeren Altersgruppe (4,6 - 5,11) angepasst. Die Pilotierung zeigte, dass die Selbsteinschätzung der jüngeren Kinder mit Förderbedarf häufig unzuverlässig war. Im weiteren Verlauf der Studie wurde deshalb auf die Selbsteinschätzung verzichtet und der Fokus ausschliesslich auf die Fremdeinschätzung durch die Lehrpersonen gelegt. Die angepasste Version des FBA umfasst 62 Items, die auf drei Skalen verteilt sind, mit den Antwortoptionen «immer», «manchmal» oder «nie». Lehrpersonen füllten den angepassten FBA zu Beginn (T1: April 2021) und nach Abschluss der Förderphase (T2: Juli 2021) handschriftlich aus.

In KOMPAS II wurde als primärer Endpunkt FOCUS©-G-34 Fragebogen (Opitz & Neumann, 2019) zur Erfassung der kommunikativen Partizipation in verschiedenen Lebensbereichen verwendet.

Der Fragebogen dient zur Bewertung der kommunikativen Fähigkeiten von Kindern unter 6 Jahren in verschiedenen Lebensbereichen. Er eignet sich besonders zur Dokumentation von Fortschritten durch Interventionen (Thomas-Stonell et al., 2019).

Die Einschätzung erfolgte durch die Lehrpersonen und die Eltern vor dem Beginn der Förderphase (T1: September 2023) und nach Abschluss der Förderung (T2: Januar 2024) online. Um die Zugänglichkeit für die Eltern zu erhöhen wurde der Fragebogen durch die Forschenden zusätzlich zu den vorliegenden Sprachen noch in neun weitere Sprachen übersetzt.

Weitere Zielsetzungen waren der Vergleich des kommunikativen Kommunikationsniveaus vor dem Start der Intervention und die Auswirkungen der Förderung mit SPRINT auf die sprachstrukturelle Entwicklung.

Communication Function Classification System (CFCS) (Hidecker, 2010)

Mit dem Klassifikationssystem CFCS wurde das kommunikative Funktionsniveau erfasst. Die Klassifikation mit dem CFCS erfolgt in fünf Stufen. Niedrigere Stufen weisen auf ein höheres kommunikatives Funktionsniveau hin. Die Lehrpersonen beurteilten das kommunikative Funktionsniveau der Kinder der Experimental- und Kontrollgruppe vor dem Beginn der Förderung (T1: September 2023).

Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ) (Schulz & Tracy, 2011)

Die sprachlichen Kompetenzen in der Sprachproduktion wurden mit dem Testverfahren LiSe-DaZ überprüft. Der Test ist bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 3 bis 7 Jahren einsetzbar. Studierende der HfH führten LiSe-DaZ in beiden Gruppen zu Beginn der Förderphase (T1: Sept 2023) und zu deren Abschluss (T2: Jan 2024) durch.

Tabelle 2 zeigt Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Aufbau und im methodischen Vorgehen von KOMPAS I und KOMPAS II im Überblick.

Tabelle 2 Vergleich KOMPAS I und KOMPAS II

Studie	Kompas I	Kompas II
Ziel	Wirkungsnachweis von SPRINT-Förderkonzept auf kommunikative Partizipation-	
Einschlusskriterien	Kindergartenjahr 1 u 2 Alter: 4,6 – 5,11 DaZ, erhöhter Sprachförderbedarf und/ oder SES	Kindergartenjahr 1 u 2 Alter: 4,6 – 6,11 DaZ
Design	Quasi-experimentelles Design mit bedarfsorientierter Gruppenzuweisung (Kinder mit Diagnose oder eines Verdachts auf SES wurden	Randomisiertes kontrolliertes Design

	der Experimentalgruppe zugeordnet)	
Kindergärten aus Schulgemeinden	Opfikon	Opfikon, Niederhasli, Kreis Schwamendingen (Stadt Zürich)
Erfassungsinstrument(e)	Fragebogen zur Beteiligung an Alltagskommunikation (FBA)	FOCUS©-G-34-Fragebogen, Communication Function Classification System (CFCS) LiSe-DaZ
Einschätzung kommunikative Partizipation	Lehrpersonen	Lehrpersonen, Eltern

Statistische Auswertung

In KOMPAS I und KOMPAS II wurde überprüft, ob die Kinder der Experimentalgruppe nach der Förderphase ihre kommunikative Partizipation gemessen mit dem Fragebogen FBA bzw. FOCUS©-G-34 stärker verbessert haben als die Kinder der Kontrollgruppe (Fragestellung und Hypothese 1a). In beiden Studien wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholungen durchgeführt. In KOMPAS I wurde der FBA-Gesamtwert als abhängige Variable verwendet, während in KOMPAS II der FOCUS©-G-34-Gesamtwert als abhängige Variable dienten. In beiden Untersuchungen wurde der Messzeitpunkt als Innersubjektfaktor und die Gruppenzugehörigkeit als Zwischensubjektfaktor einbezogen. Besonders wichtig für die Interpretation der Ergebnisse war der Interaktionsterm zwischen Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit. Dieser gibt Aufschluss darüber, ob eine Veränderung der kommunikativen Partizipation über die Zeit zwischen den Gruppen unterschiedlich ausfällt.

In KOMPAS II wurden zusätzlich die Hypothesen 1b und 2 überprüft.

Die Hypothese 1b, dass ein höheres kommunikatives Funktionsniveau zu Beginn der Förderphase mit einer stärkeren Verbesserung der kommunikativen Partizipation assoziiert ist, wurde mittels einer Korrelationsanalyse zwischen FOCUS©-G-34 Gesamtwert (Differenz zwischen T2 und T1) und dem zu T1 gemessenen CFCS-Niveau geprüft.

Zur Überprüfung der Hypothese 2, dass Kinder in der Experimentalgruppe nach der Förderphase eine stärkere Verbesserung in der Sprachproduktion in den Bereichen Lexikon, Morphologie und Syntax zeigen als Kinder der Kontrollgruppe, wurden drei Varianzanalysen mit Messwiederholungen durchgeführt. Als abhängige Variable wurde jeweils einer der LiSe-DaZ-Scores (Lexikon, Morphologie, Syntax) verwendet. Die Messzeitpunkte dienten als Innersubjektfaktor und die Gruppenzugehörigkeit als Zwischensubjektfaktor.

Für den Bereich Lexikon wurde ein aggregierter Score verwendet, bestehend aus dem Mittelwert der z-transformierten Rohwerte der Subskalen Präpositionen, Fokus, Vollverben, Modal-/Hilfsverben und Konjunktionen. Der Bereich Morphologie wurde durch den Rohwert der Subskala Kasus abgebildet, der Bereich Syntax durch den Rohwert der Satzkonstruktionsaufgabe (SK ESS).

Ergebnisse

In KOMPAS I wurde die kommunikative Partizipation der Kinder durch die Lehrpersonen anhand des FBA 6-10 eingeschätzt. Die Varianzanalyse zeigte einen signifikanten Effekt des Messzeitpunkts ($F(1,65) = 44.69, p < .001$). Das heisst, dass sich die kommunikative Partizipation der Kinder vor und nach der Intervention in beiden Gruppen verbesserte. Die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe war signifikant ($F(1,65) = 17.90, p < .001$), wobei die Kinder der Experimentalgruppe insgesamt eine stärkere Verbesserung der kommunikativen Partizipation aufwiesen als die Kinder der Kontrollgruppe (Abb. 2). Die Kinder der Experimentalgruppe zeigten vor der Intervention eine geringere kommunikative Partizipation auf als die Kinder der Kontrollgruppe. Nach der Intervention erreichten die beiden Gruppen vergleichbare Werte.

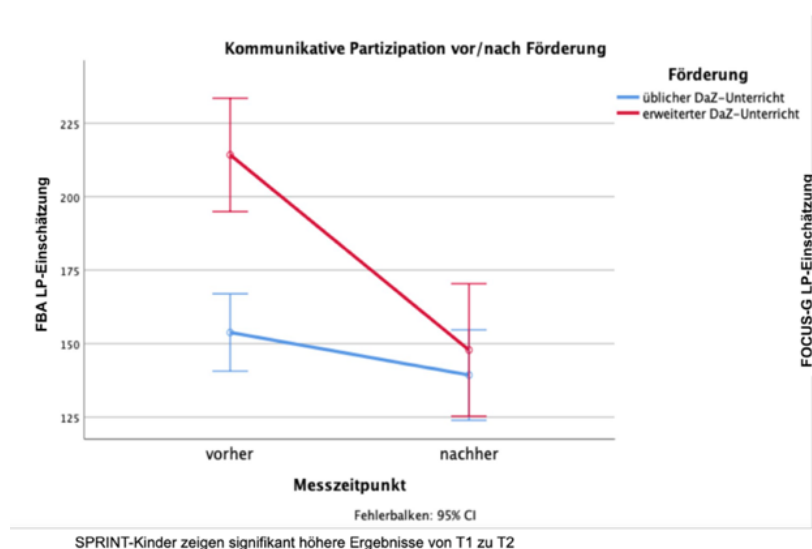
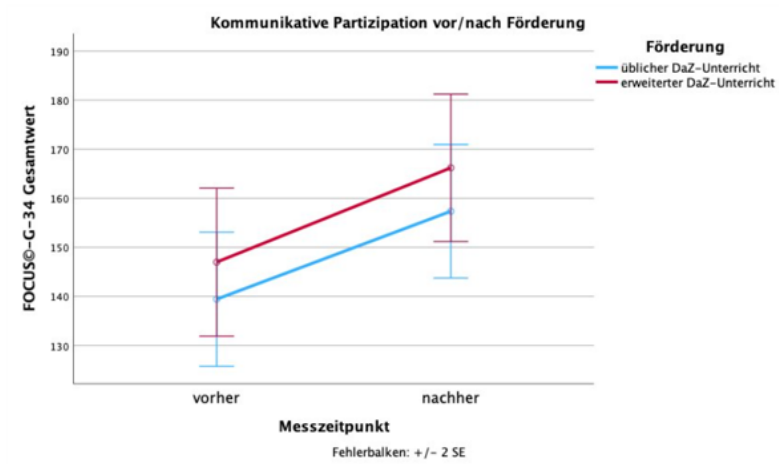


Abbildung 2 Vergleich kommunikative Partizipation vor/ nach Förderung KOMPAS I, $N=67, N^{EG}=21, N^{KG}=46$

In KOMPAS II wurde die kommunikative Partizipation ebenfalls durch die Lehrpersonen und zusätzlich durch die Eltern anhand des FOCUS©-G-34 eingeschätzt. Bei den Lehrpersonen zeigte die Varianzanalyse einen signifikanten Haupteffekt des Messzeitpunkts ($F(1,109) = 68.53, p < .001$), was auf eine die Verbesserung der kommunikativen Partizipation während der Interventionsphase hinweist. Der Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Gruppe war nicht signifikant ($F(1,109) = 0.084, p = .772$). Die Verbesserung der kommunikativen Partizipation war dementsprechend während der Interventionsphase in der Experimental- und Kontrollgruppe vergleichbar, wie in Abb. 3 ersichtlich.

Bei den Eltern ergab die Varianzanalyse einen signifikanten Haupteffekt des Messzeitpunkts ($F(1,28) = 5.59, p = .025$), was auf eine Verbesserung der kommunikativen Partizipation im Verlauf der Interventionsphase hindeutet. Da der Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt

und Gruppe nicht signifikant war ($F(1,28) = 0.94, p = .342$). So lässt sich schlussfolgern, dass die Verbesserung in der Experimental- und Kontrollgruppe vergleichbar war.



SPRINT-Kinder zeigen minimal höhere Ergebnisse von T1 zu T2

Abbildung 3 Vergleich kommunikative Partizipation vor/nach Förderung KOMPAS II, $N=111$, $NEG=51$, $NKG=60$

Die Korrelationsanalyse (Überprüfung des Zusammenhangs zwischen kommunikativen Funktionsniveau und kommunikativer Partizipation) ergab einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem CFCS-Wert zu T1 und der Veränderung im FOCUS@-G-34-Gesamtwert ($N=111, rs = .191, p = .044$). Da niedrigere CFCS-Werte für ein höheres kommunikatives Funktionsniveau stehen, deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass Kinder mit einem niedrigeren kommunikativen Funktionsniveau zu Beginn der Studie grössere Fortschritte in ihrer kommunikativen Partizipation zeigten. Dieses Ergebnis stimmt nicht mit den Ergebnissen von Cunningham et al. 2017 und dementsprechend auch nicht mit unserer Hypothese überein. Abb. 4 zeigt die Ergebnisse als Streudiagramm

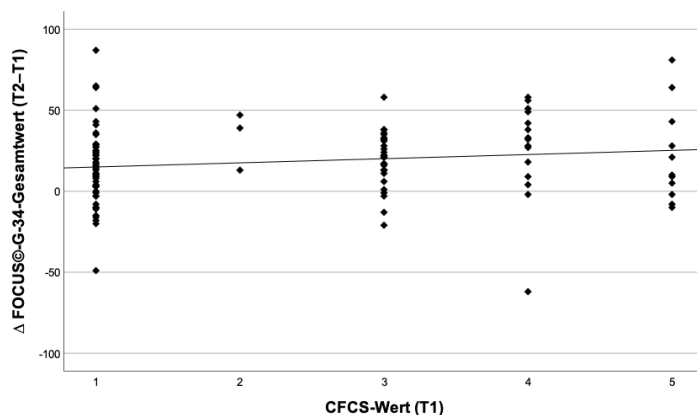


Abbildung 4 Streudiagramm der Korrelation zwischen dem CFCS-Wert zu T1 und der Veränderung im FOCUS®-G-34-Gesamtwert (N=111, $r_s = .191$, $p = .044$). Niedrigere CFCS-Werte stehen für ein höheres kommunikatives Funktionsniveau

Hinsichtlich des sprachstrukturellen Entwicklungsstands in den drei Bereichen Syntax, Lexikon und Morphologie (Hypothese 2) zeigten sich unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit keine Hinweise für eine Verbesserung in der Sprachproduktion über die Messzeitpunkte hinweg. Exemplarisch wird der Wert der Syntax als zentraler Bereich der Sprachentwicklung in Abb. 5 dargestellt. Eine detaillierte Übersicht der Ergebnisse ist in Tabelle 3 zu finden.

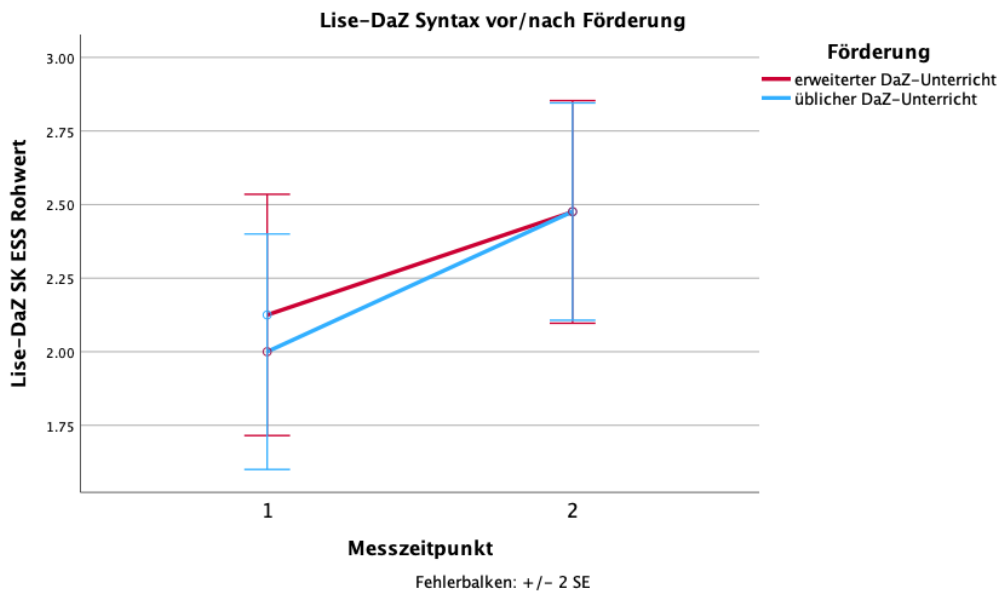


Abbildung 5 Darstellung der nicht signifikanten Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit auf den Syntaxwert ($F(1,80) = 0.31$, $p = .578$, $\eta^2 = .004$).

Tabelle 3 Deskriptive Statistiken der Endpunkte für KOMPAS I und II. Werte sind als Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) oder Median und Interquartilsabstand (IQR) angegeben. Die Stichprobengröße (N) ist pro Bedingung ausgewiesen. EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe.

	Variable	Quelle	TP	EG	KG	Gesamt
KOMPAS I	FBA 6-10 Gesamtwert, M (SD), N	LP	T1	213.8 (35.9), 22	156.4 (48.7), 46	175.0 (52.3), 68
			T2	152.6 (55.5), 21	142.0 (49.5), 46	145.3 (51.3), 67
KOMPAS II	FOCUS®-G-34 Gesamtwert, M (SD), N	LP	T1	146.3 (52.7), 52	139.4 (53.7), 61	142.6 (53.1), 113
			T2	166.2 (52.8), 50	157.3 (53.4), 61	161.3 (53.1), 111
		Eltern	T1	164.4 (42.0), 28	165.4 (44.7), 30	164.9 (43.0), 58

		T2	183.7 (28.6), 14	164.0 (41.2), 17	172.9 (36.9), 31
CFCS-Level, Median (IQR), N	LP	T1	2.5 (1.0–4.0), 52	3.0 (1.0– 3.0), 61	3.0 (1.0–3.0), 113
		T2	1.5 (1.0–3.75), 52	3.0 (1.0– 3.0), 61	3.0 (1.0–3.0), 113
LiSe-DaZ, Präpositio- nen	LP	T1			
		T2	4.91 (3.44), 43	5.14 (3.94), 43	5.02 (3.68) 86
LiSe-DaZ, Fokus	LP	T1	2.50 (2.05), 40	2.66 (2.49), 41	2.58 (2.27), 81
		T2	3.28 (2.63), 43	3.84 (3.23), 43	3.56 (2.94), 86
LiSe-DaZ, Vollverben	LP	T1	9.67 (6.43), 40	10.1 (6.96), 41	9.89 (6.67), 81
		T2	13.0 (6.62), 43	12.5 (9.00), 43	12.7 (7.86), 86
LiSe-DaZ, Mod/Hilf	LP	T1	3.62 (4.27), 40	3.66 (3.52), 41	3.64 (3.88), 81
		T2	4.72 (4.23), 43	5.56 (6.08), 43	5.14 (5.23), 86
LiSe-DaZ, Konjunktio- nen	LP	T1	1.90 (2.31), 40	3.00 (3.38), 41	2.46 (2.94), 81
		T2	1.30 (1.61), 43	1.98 (2.37), 43	1.64 (2.04), 86
LiSe-DaZ, Kasus	LP	T1	0.77 (1.19), 40	1.20 (1.68), 41	0.99 (1.46), 81
		T2	0.84 (1.11), 43	1.30 (1.82), 43	1.07 (1.52), 86
LiSe-DaZ SK ESS	LP	T1	2.12 (1.11), 40	2.00 (1.45), 42	2.06 (1.29), 82
		T2	2.51 (1.08), 43	2.48 (1.27), 43	2.50 (1.17), 86

Um zu prüfen, ob die Veränderung im FOCUS©-G-34-Gesamtwert zwischen T1 und T2 von der Person abhängig ist, die die Förderung durchgeführt hat, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit der Förderperson als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass der Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Förderperson nicht

signifikant ist ($F(9, 40) = 1.366$, $p = .236$, $\eta^2 = .235$). Dies deutet darauf hin, dass die Veränderung im FOCUS©-G-34-Gesamtwert unabhängig von der Förderperson war.

H1a: Hinsichtlich Hypothese 1a zeigen die Ergebnisse, dass beide Gruppen von T1 zu T2 signifikante Verbesserungen in der kommunikativen Partizipation erzielten, jedoch ohne einen signifikanten Unterschied in der Grösse dieser Verbesserung zwischen den Gruppen. Die Hypothese 1a, dass die Experimentalgruppe eine stärkere Verbesserung zeigen würde, wurde somit nicht unterstützt.

Die zentralen Ergebnisse auf einen Blick

Verbesserung der kommunikativen Partizipation
Die kommunikative Partizipation aller teilnehmenden mehrsprachigen Kinder mit DaZ im Alter von 4 bis 7 Jahren verbesserte sich unabhängig von der Art der Förderung (DaZ oder DaZ + SPRINT) signifikant. ⇒ Sprachförderung hat eine positive Auswirkung auf die kommunikative Partizipation.
Die Sprachförderung mit SPRINT + DaZ führt für die mehrsprachigen Kinder mit DaZ im Alter von 4 bis 7 Jahren mit hohem sprachlichem Förderbedarf der Experimentalgruppe zu einer signifikant höheren Steigerung ihrer kommunikativen Partizipation als bei den mehrsprachigen Kindern mit DaZ im Alter von 4 bis 7 Jahren der Kontrollgruppe (Förderung DaZ) ⇒ SPRINT ist ein geeignetes Förderkonzept für mehrsprachige Kinder mit DaZ im Alter von 4 bis 7 mit hohem sprachlichen Förderbedarf.
Zusammenhang zwischen kommunikativer Kompetenz (kommunikatives Funktionsniveau gemessen mit CFCS) und kommunikativer Partizipation
Mehrsprachige Kinder mit DaZ im Alter von 4 bis 7 Jahren mit geringeren kommunikativen Kompetenzen haben unabhängig von der Art der Förderung (SPRINT + DaZ, Förderung DaZ) einen höheren Zuwachs in der kommunikativen Partizipation.
Verbesserung der Sprachproduktion in Syntax, Morphologie und Lexikon
Unabhängig von der Art der Förderung konnte nach der Wiederholungsmessung mit LiSe-DaZ keine Verbesserung in der Sprachproduktion in den Bereichen Syntax, Morphologie und Lexikon gemessen werden.

Diskussion

KOMPAS I und KOMPAS II gehen der Frage der Wirksamkeit von SPRINT auf die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 4 bis 7 Jahren nach. In beiden Untersuchungen konnte eine signifikante Verbesserung der kommunikativen Partizipation der Kinder von Experimental- und Kontrollgruppe über die Zeit hinweg festgestellt werden. Dieses Ergebnis ist ein starker Hinweis darauf, dass Sprachförderung sowohl durch den üblichen DaZ-Unterricht als auch durch die Förderung mit SPRINT zu einer

Verbesserung der kommunikativen Partizipation der mehrsprachigen Kinder mit DaZ führt. In der Schweiz erhalten alle mehrsprachigen Kinder mit DaZ ab 4,6 Jahren im Kontext des obligatorischen Kindergartenbesuchs DaZ-Unterricht. Es ist daher – und zusätzlich aus ethischen Gründen - nicht möglich, die Steigerung der Teilhabe an Kommunikation der beiden mit unterschiedlichen Konzepten geförderten Gruppen mit den Werten einer Kontrollgruppe ohne Sprachförderung zu vergleichen. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher keine Forschungsergebnisse zur Wirkung von Sprachförderung auf die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit und ohne diagnostizierte Sprachentwicklungsstörungen, mit denen unsere Ergebnisse verglichen werden können. Studien aus dem englischen Sprachraum (Cunningham et al., 2017, 2018, 2019; Thomas-Stonell et al., 2013; Washington, 2013; Washington et al., 2015; Wettig et al., 2011) referieren aber ähnliche Effekte von sprachtherapeutischen Interventionen auf die kommunikative Partizipation von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf.

In KOMPAS I zeigte sich eine signifikant stärkere Steigerung der kommunikativen Partizipation bei den Kindern der Experimentalgruppe. Die Förderung mit SPRINT hatte somit einen höheren Effekt als der reguläre DaZ-Unterricht. Dieses Ergebnis war hypothesenkonform und stärkt die Einschätzung, dass das Förderkonzept SPRINT einen Mehrwert für die Steigerung kommunikativen Partizipation darstellt.

In KOMPAS II konnte dieses Ergebnis nicht bestätigt werden. Die Verbesserungen waren in beiden Gruppen ähnlich ausgeprägt, es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen der kommunikativen Partizipation der Kinder der Experimental- und der Kontrollgruppe nach Abschluss der Förderung.

Wie lassen sich diese Unterschiede erklären?

Die Einschlusskriterien für die Teilnahme an der Studie hinsichtlich des sprachlichen Förderbedarfs sind in KOMPAS I und KOMPAS II nicht genügend vergleichbar.

In KOMPAS I wurden entsprechend dem Bedarf der Praxis mehrsprachige Kinder mit hohem sprachlichem Förderbedarf oder diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen der Experimentalgruppe zugeordnet. Die Kontrollgruppe bestand aus mehrsprachigen Kindern, die am DaZ-Unterricht teilnahmen. Die Wirksamkeit von SPRINT wurde damit für Kinder mit hohem sprachlichen Förderbedarf nachgewiesen.

In KOMPAS II wurden alle mehrsprachigen Kinder der passenden Altersgruppe, die DaZ-Unterricht erhielten, in die Untersuchung einbezogen. Die Randomisierung erfolgte innerhalb dieser Gruppe. Die Zuteilung der Kinder zum DaZ-Unterricht sowie der Abschluss dieser Fördermassnahme in der Zweitsprache Deutsche wird in der Praxis zurzeit aufgrund der subjektiven Einschätzung der DaZ-Fachpersonen und der Klassenlehrpersonen vorgenommen. Es fehlt eine obligatorische Sprachstandserfassung, um auf vergleichbare Kriterien für die Zuweisung

und insbesondere die Fortführung und den Abschluss des DaZ-Unterrichts zurückgreifen zu können. Die Gruppe der mehrsprachigen Kinder im DaZ-Unterricht ist daher sehr heterogen. Dies trifft sowohl auf ihre Sprachkompetenzen als auch auf ihre kommunikative Partizipation zu. Um die Ergebnisse der beiden Studien tatsächlich vergleichen zu können, hätten die Einschlusskriterien von KOMPAS I auch für KOMPAS II gelten müssen. Die Randomisierung in Experimental- und Kontrollgruppe hätte innerhalb der Kohorte der Kinder mit hohem Förderbedarf erfolgen müssen.

In KOMPAS I und KOMPAS II wurde die kommunikative Partizipation der Kinder mit verschiedenen Erfassungsinstrumenten (angepasste Version des FBA und FOCUS©-G-34) erhoben. Möglicherweise sind die Ergebnisse nicht vergleichbar. Ob dies tatsächlich der Fall ist, konnte bisher nicht geprüft werden.

Die Ergebnisse von KOMPAS II zur Frage des Zusammenhangs zwischen dem kommunikativen Funktionsniveau und der kommunikativen Partizipation (Hypothese 1b) waren anders als erwartet. Sie unterscheiden sich von den Resultaten von Cunningham et al. (2017). In der Studie der kanadischen Forschenden machten Kinder mit einem niedrigeren kommunikativen Funktionsniveau gemessen mit CFCS zu Beginn der Studie die geringsten Fortschritte. In KOMPAS II hingegen erzielte diese Gruppe die grössten Fortschritte. Cunningham et al. (2017, S. 1053) begründen dieses Ergebnis: «The lack of significant findings for children in Level V indicates that those children at the lowest levels of function may not experience the same increase in communicative participation skills when they begin intervention. This is not surprising, however, because those children are the most impaired and may need more time before the benefits of intervention can be seen.» Möglicherweise stellt sowohl der DaZ-Unterricht als auch die Förderung mit SPRINT für die Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit DaZ in der Schweiz passendere oder spezifischere Förderangebote bereit als das PSLP-Programm für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen in Kanada.

In KOMPAS II wurde in der Experimental- und in der Kontrollgruppe kein Zuwachs in der Sprachproduktion nachgewiesen. Hypothese 2, dass die Experimentalgruppe einen grösseren Zuwachs in Syntax, Morphologie und Lexikon hat, wurde nicht bestätigt. Als Erklärung hierfür können Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung (Ennemoser & Hartung, 2017; Schneider et al., 2013; Schneider et al., 1999, 2000) dienen. Die Studien geben Hinweise, dass inhaltlich sehr fokussierte Fördermassnahmen einen grösseren Effekt auf die geförderten sprachlichen Kompetenzen haben als unspezifische Interventionen. Dass auch der DaZ-Unterricht keine Wirkung zeigt, kann verschiedene Ursachen haben. Sowohl die kurze Dauer der Förderphase als auch die mangelnde Spezifität des DaZ-Unterrichts können die fehlende Wirksamkeit begründen. Zudem können DaZ-Lehrpersonen - auch wenn sie grundsätzlich mit dem Lehrmittel Hoppla arbeiten - ihr Vorgehen sehr unterschiedlich gestalten. Es kann nicht sicher

beurteilt werden, ob der DaZ-Unterricht den Kriterien einer inhaltlich fokussierten Fördermaßnahme entspricht, und ob er zum Förderbedarf der heterogenen Gruppe passt.

Limitationen

Obwohl die beiden Studien KOMPAS I und KOMPAS II wertvolle Erkenntnisse zur Wirksamkeit des SPRINT-Förderprogramms liefern, sind einige methodische Limitationen zu berücksichtigen.

Erstens ist der Evidenzgrad von KOMPAS I begrenzt, da die Zuteilung der Kinder zur Experimentalgruppe auf nicht-randomisierter Basis erfolgte. Die Auswahl basierte auf spezifischen Förderkriterien, die von den Lehrpersonen und logopädischen Screenings bestimmt wurden, was die Vergleichbarkeit mit einem klassischen randomisierten kontrollierten Studiendesign einschränkt. Diese gezielte Zuweisung ermöglichte jedoch, dass Kinder mit hohem Förderbedarf besonders von der Intervention profitierten, wodurch die Studie unter praxisnahen Bedingungen wertvolle Einblicke in die spezifische Wirksamkeit von SPRINT bei dieser Zielgruppe lieferte. Dieses Ergebnis zeigt zudem, dass die Zuteilung der Kinder durch die Schulen präzise und differenziert erfolgt sein muss, um die beobachteten Effekte der Intervention zu ermöglichen.

Zweitens wurden in den beiden Studien unterschiedliche Instrumente zur Erfassung der kommunikativen Partizipation verwendet. Während in KOMPAS der FBA 6-10 eingesetzt wurde, um die Partizipation der Kinder im Alltag zu erfassen, kam in KOMPAS II der FOCUS©-G-34 zum Einsatz, der sich auf spezifische kommunikative Aktivitäten konzentriert.

Ausblick

Der Erkenntnisstand zur Wirksamkeit von Interventionen auf die kommunikative Partizipation von mehrsprachigen Kindern mit und ohne SES ist im nationalen und internationalen Kontext gering. Weitere Studien sind dringend erwünscht. Die Studien KOMPAS I und KOMPAS II liefern erste Hinweise darauf, dass Sprachförderung grundsätzlich zu einer Verbesserung der kommunikativen Partizipation führt. Darüber hinaus zeigt sich, dass SPRINT ein wirksames Konzept zur Verbesserung der kommunikativen Teilhabe von mehrsprachigen Kindern mit geringen Sprachkompetenzen in Deutsch oder mit SES ist. Hinsichtlich der Auswirkungen von Sprachförderung oder -therapie auf die kommunikative Partizipation gibt es noch sehr viele offene Fragen. Einige lassen sich aus den Ergebnissen der KOMPAS Studien ableiten und stehen im Zusammenhang mit den vorliegenden Erkenntnissen der Wirksamkeitsforschung von Sprachförderkonzepten und -programmen im deutschsprachigen Raum.

Studien zu den Effekten von Sprachförderung (Egert, 2017; Ennemoser & Hartung, 2017; Schneider et al., 2013) zeigen, dass Umfang und Intensität der Fördereinheiten bedeutsam für die Wirkung der Interventionen sind. Auch in KOMPAS II fanden wir bei der detaillierten Analyse der Ergebnisse Hinweise darauf, dass Kinder, die alle Fördereinheiten besucht hatten,

mehr profitiert haben könnten. Es wäre interessant zu überprüfen, ob der Umfang (mehr als 12 -14 Wochen) der Förderung und die Intensität (häufige kurze versus seltenere längere Einheiten) Einfluss auf die Wirksamkeit hat.

Ennenmoser und Hartung (2017, S. 216) weisen darauf hin, dass neben dem Umfang auch die Qualität der Umsetzung von Sprachförderung bedeutsam für den Erfolg der Förderung ist. Diese kann grundsätzlich abhängig von der Kompetenz der Förderperson variieren. In KOMPAS II konnte kein Zusammenhang zwischen der Fachperson, die die Förderung durchführte, und dem Ergebnis nachgewiesen werden. Gleichwohl ist es interessant im Rahmen einer qualitativen Studie zu überprüfen, welchen Einfluss die Interaktionsqualität auf die mit SPRINT geförderten pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen und folgend auf die kommunikative Partizipation hat. SPRINT wurde im Rahmen der beiden Studien in einer Kleingruppe additiv durchgeführt. KOMPAS I zeigt, dass dieses Setting für die Kinder mit hohem Förderbedarf geeignet ist. Es ist von Interesse zu erforschen, wie ein alltagsintegriertes Setting gestaltet sein muss, um die Teilhabe aller Kinder an Kommunikation zu ermöglichen.

Die Studien KOMPAS I und KOMPAS II liefern wertvolle Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Fördermassnahmen auf die kommunikative Partizipation mehrsprachiger Kinder mit DaZ. Während KOMPAS I insbesondere für Kinder mit hohem Förderbedarf positive Effekte von SPRINT auf die kommunikative Partizipation nachweist, macht KOMPAS II deutlich, dass methodische Unterschiede und heterogene Förderbedingungen die Vergleichbarkeit und Interpretation der Ergebnisse erschweren. Um die gezielte Förderung der kommunikativen Partizipation weiterzuentwickeln und deren Wirksamkeit besser zu erfassen, sind zukünftige Forschungsarbeiten erforderlich, die insbesondere methodische Standards, Intensität und Qualität der Interventionen sowie deren langfristige Auswirkungen auf die kommunikative Teilhabe in den Blick nehmen.

Literatur

- Achhammer, B. (2014). *Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern: Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe*. Ernst Reinhardt.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2016). *Scope of practice in speech-language pathology*. <https://www.asha.org/>.
- Andrés-Roqueta, C., Garcia-Molina, I., & Flores-Buils, R. (2021). Association between CCC-2 and Structural Language, Pragmatics, Social Cognition, and Executive Functions in Children with Developmental Language Disorder. *Children*, 8(123), 1–19.
- Anger, C., Betz, J., & Plünnecke, A. (2024). *Potentiale der Zuwanderung im Bildungssystem heben*. (INSM-Bildungsmonitor). Institut der Deutschen Wirtschaft. https://files.insm.de/uploads/2024/07/Bildungsmonitor-2024_08_28-1.pdf

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann. Bertelsmann.
- Bernasconi, T., & Sachse, S. (2019). Kommunikative Kompetenz, Teilhabe und ICF-CY-Perspektive in der Unterstützten Kommunikation. *Frühförderung interdisziplinär*, 38, 127–134.
- Boenisch, J. (2020). Kommunikative Kompetenz bei Mehrsprachigkeit und komplexer Kommunikationsbeeinträchtigung ermöglichen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 44(3), 150–155.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt (2.)*. Huber.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (Nationaler Bildungsbericht 6. Ausgabe).
- Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 109–126). Springer.
- Cunningham, B., Hanna, S., Oddson, B., Thomas-Stonell, N., & Rosenbaum, P. (2017). A population-based study of communicative participation in preschool children with speech–language impairments. *Developmental Medicine and Child Neurolog*, 59(10), 1049–1055.
- Cunningham, B., Hanna, S., Rosenbaum, P., Thomas-Stonell, N., & Oddson, B. (2018). Factors contributing to preschoolers' communicative participation outcomes: Findings from a population-based longitudinal cohort study in Ontario, Canada. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 27(2), 737–750.
- Cunningham, B., Kwok, E., Earle, C., & Cardy, J. (2019). Exploring participation and impairment-based outcomes for Target Word: A parent-implemented intervention for preschoolers identified as late-to-talk. *Child Language Teaching and Therapy*, 35, 145–164.
- Dempsey, L., & Skarakis-Doyle, E. (2010). Developmental language impairment through the lens of the ICF: an integrated account of children's functioning. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 424–437.
- Eadie, T., Yorkston, K., Klasner, E., Dudgeon, B., Baylor, C., & 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.
- Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen. In E. Inckermann & R. Sigel (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb* (S. 65–78). Klinkhardt.

- Ennemoser, M., & Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 45, 198–219.
- Galagher, A., & Chiat, S. (2009). Evaluation of speech and language therapy interventions for pre-school children with specific language impairment: A comparison of outcomes following specialist intensive, nursery-based and no intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 616–638.
- Gregg, D., Hart, K., Vaquerano, S., Cuervo, S., Suarez, M., & Granziano, P. (2021). Multi-disciplinary early intervention for preschoolers with externalizing behavior problems and language impairment: Results from an open trial. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43, 506–517.
- Grötzbach, H., Hollenweger Haskell, J., & Iven, C. (2014). *ICF und ICF-CY in der Sprachtherapie: Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis*. (2.). Schulz-Kirchner.
- Hattie, J., Wernke, S., & Zierer, K. (2024). *Visible Learning 2.0: John Hattie—Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. wbv.
- Hidecker, M. J. C. (2010). Building the evidence for communication interventions. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(4), 316–317.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (Hrsg.). (2023). *Fünfter Bildungsbericht „Bildung in Baden- Württemberg“ 2022* (5.Bildungsbericht).
- Isler, D., Kirchhofer, K., Heft, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Springer.
- Kannengieser, S. (2023). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. Elsevier Urban & Fischer.
- Kokotek, L., & Washington, K. (2023). Characterizing Communicative Participation in Multilingual Jamaican Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32, 658–674.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022 Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Licandro, U. (2017). Was wirkt wie? Prädiktoren für den Erfolg sprachtherapeutischer Intervention. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie*. Kohlhammer.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication Journal*, 5.

- Lipp, A., Hartmann, E., & Neumann, S. (2024). Kommunikative Partizipation und Ressourcen von Schulkindern mit Sprachentwicklungsstörung. *VHNplus*, 93, 1–22.
- Lisker, A. (2013). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung vor der Einschulung – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München. Verfügbar unter: Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf*
- Madeira Firmino, N. (2015). *Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit— Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung*, Klinkhardt.
- Murphy, S., Bell, K., Cook, E. J., Crafter, S., Davidson, R., Fairhurst, C., Hicks, K., Joffe, V., Messer, D., Robinson-Smith, L., Strachan, L., Torgerson, D., & Welch, C. (2024). Enhancing Pragmatic Language skills for Young children with Social communication difficulties (E-PLAYS-2) trial: Study protocol for a cluster-randomised controlled trial evaluating a computerised intervention to promote communicative development and collaborative skills in young children. *BMC Psychology*, 1–16.
- 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*, 26(3), 176–185.
- Opitz, M., & Neumann, S. (2019). Selbsteinschätzung der kommunikativen Partizipation von Grundschulkindern mit (S)SES. *Forschung Sprache*, 2, 37–52.
- Petermann, F. (2016). Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 131–134.
- Sallat, S., & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In *Sprach- und Bildungshorizonte Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern* (S. 342–350). Schulz-Kirchner.
- Sammann, K., Sodoge, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). *Sammann, K., Sodogé, A., Mühlemann, S., & von Allmen, D. Y. (2022). SPRINT: Spiel- und handlungsorientierte Sprachförderung. Retrieved from <https://digital.hfh.ch/sprint/>*
- Sammann, K., Sodoge, A., & von Allmen, D. Y. (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.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Strum, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efing, C., & Kernen, N. (2013). *Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise.*

- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Küspert, P. (1999). Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Kindergarten Prevention of Dyslexia: Does Training in Phonological Awareness Work for Everybody? *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), 429 – 437. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 429–437.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal fo Educational Psychology*, 92(2), 284–295.
- Schöler, H. (2020). Spracherwerbtheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 66–83). Springer.
- Schulbuchverlag plus AG (Hrsg.). (2023). *Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kinder*.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache – LiSe – DaZ*. Göttingen: Hogrefe. Hogrefe.
- Singer, I., Wit, E., Groter, J., Lunige, M., & Gerrits, E. (2023). A systematic scoping review on contextual factors associated with communicative participation among children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 482–515.
- Stanojevic, J. D. (2024). Vergleich der kommunikativen Partizipation ein- und mehrsprachiger Kinder. *Forschung Sprache*, 2, 4–26.
- Thomas-Stonell, N., Cunningham, B. J., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2019). *The Focus on the Outcomes of Communication Under Six (FOCUS©): Assessing Communication Change in Preschool Children [Manual]* (2.). McMaster University.
- Thomas-Stonell, N., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2013). Validation of the focus on the outcomes of communication under six outcome measure. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55(6), 546–552.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp. Suhrkamp.
- Trautmann, C. (2008). Pragmatisch-kommunikative Basisqualifikationen I und II. In *Referenzrahmen für altersspezifische Sprachaneignungen. Forschungsgrundlagen*. (S. 31–50). BMFF.
- UNICEF (Hrsg.). (1989). *The United Nations Convention on the Rights of the Child*. Abgerufen von: https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.194047597.1145478301.1551354502-1593784217.1551354502

- Vogt, F., Stern, S., & Fillietaz, L. (2022). *Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz*. Pädagogische Hochschule St. Gallen, Infrac, Université de Genève. DOI: <https://doi.org/10.18747/phsg-coll3/id/1659>
- Wake, M., Levickis, P., Tobin, S., Gold, L., Ukoumunne, O. C., Goldfeld, S. (2015). Two-year outcomes of a population-based intervention for preschool language delay. *Pediatrics*, 136(4), 838–847.
- Washington, K. (2013). The association between expressive grammar intervention and social and emergent literacy outcomes for preschoolers with SLI. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 113–125.
- Washington, K., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2012). Parents' perspectives on the professional–child relationship and children's functional communication following speech–language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36, 220–233.
- Washington, K., Thomas-Stonell, N., McLeod, S., & Warr-Leeper, G. (2015). Outcomes and predictors in preschoolers with speech–language and/or developmental mobility impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), 141–157.
- Wettig, H., Coleman, A., & Geider, F. (2011). Evaluating the effectiveness of Theraplay in treating shy, socially withdrawn children. *International Journal of Play Therapy*, 20(1), 26–37.
- WHO. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version: ICF-CY*. World Health Organisation.
- Wright, K. R., Washington, K., Crowe, K., Jenkins, A., Leon, M., Kokotek, J., Raiser-Becker, L., & Westby, C. (2019). Current methods of evaluating the language abilities of multilingual preschoolers: A scoping review using the International Classification of Functioning, Disability and Health– Children and Youth Version. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(3), 434–451.