



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Entwurf eines Entwicklungsscreenings für den Hort
Sprache und Soziale Interaktion

Verfasserin

Marie Christine Kunst

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagungen

Meiner Familie für die finanzielle Unterstützung während meines Studiums, Frau Prof. Dr. Deimann und Frau Prof. Dr. Kastner-Koller für die engmaschige Betreuung und Unterstützung während meiner Diplomarbeit und meinen Kolleginnen Sarah und Florentine für die kollegiale Zusammenarbeit. Weiters möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mir während meines Studiums Mut zugesprochen haben und deren Unterstützung mir sehr viel bedeutet.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
Einleitung.....	5
Kurzfassung.....	7
I. Theorie.....	8
1 Theoretischer Teil.....	10
1.1 Entwicklungsscreenings.....	10
1.1.1 Definition.....	10
1.1.2 Screenings für das Volksschulalter.....	11
1.2 Sprachliche Entwicklung im Volksschulalter.....	12
1.2.1 Grammatikalische Entwicklung.....	13
1.2.2 Wortschatz und Wortbedeutung.....	16
1.2.3 Prosodische Entwicklung und Artikulation.....	18
1.2.4 Schriftsprache und Leseerwerb.....	21
1.2.5 Sprachentwicklung und Bilingualität.....	23
1.2.6 Störungen der Sprachentwicklung.....	24
1.3 Die soziale Entwicklung im Volksschulalter.....	27
1.3.1 Interaktion des Kindes mit Erwachsenen.....	27
1.3.2 Anpassung an Gruppenregeln.....	29
1.3.3 Soziale Interaktion mit Gleichaltrigen.....	31
1.4 Sprachpragmatik.....	36
1.4.1 Definition.....	36
1.4.2 Entwicklung.....	39
1.4.3 Störungen der Sprachpragmatik.....	42
II. Empirischer Teil.....	44
2 Ziele und Fragestellungen der Arbeit.....	46

3 Methode.....	48
3.1 Beschreibung des Settings.....	48
3.2 Beschreibung des Instruments.....	48
3.2.1 Antwortformat.....	49
3.2.2 Skala Grammatik und Schriftspracherwerb.....	49
3.2.3 Skala der Aussprache.....	50
3.2.4 Skala Sprachpragmatik.....	51
3.2.5 Skala Anpassung an soziale Gruppenregeln.....	51
3.2.6 Skala Entwicklung der sozialen Interaktion.....	52
3.3 Untersuchungsablauf.....	53
3.4 Stichprobe.....	54
4 Ergebnisse.....	56
4.1 Analyse der Items und Skalen.....	56
4.1.1 Grammatik und Schriftspracherwerb.....	56
4.1.2 Entwicklung der Aussprache.....	57
4.1.3 Entwicklung der Sprachpragmatik.....	58
4.1.4 Anpassung an Gruppenregeln.....	59
4.1.5 Soziale Interaktion.....	60
4.2 Ein erster Validierungsversuch.....	63
5 Diskussion.....	65
5.1 Die Skalen.....	65
5.1.1 Grammatik und Schriftspracherwerb.....	65
5.1.2 Entwicklung der Aussprache.....	66
5.1.3 Entwicklung der Sprachpragmatik.....	66
5.1.4 Anpassung an Gruppenregeln.....	67
5.1.5 Soziale Interaktion.....	67
5.2 „Schwierige“ und „unauffällige“ Kinder.....	68
5.3 Ausblick.....	69

III. Literaturverzeichnis.....	71
IV. Anhang	80
A. Informationen zur Anwendung.....	81
A.1. Instruktion.....	81
A.2. Rückmeldungen.....	82
B. Detaillierte Ergebnisse der ersten Anwendung – Tabellen.....	83
B.1. Skala Grammatik und Schriftspracherwerb.....	83
B.2. Entwicklung der Aussprache.....	83
B.3. Entwicklung der Sprachpragmatik.....	84
B.4. Anpassung an soziale Gruppenregeln.....	84
B.5. Soziale Interaktion.....	84
B.6. Diskriminanzanalyse.....	86
C. Detaillierte Ergebnisse der ersten Anwendung – Abbildungen.....	89
C.1. Entwicklung Aussprache Item.....	89
C.2. Sprachpragmatik Item.....	90
C.3. Anpassung an Gruppenregeln.....	91
C.4. Soziale Interaktion	92
C.5. Skalenmittelwerte getrennt nach Auffälligkeit.....	95
D. Curriculum Vitae.....	98

Einleitung

Psychologische Entwicklungstests sind im Schulalter eher unüblich. Es steht ab der Einschulung vorwiegend die kognitive Entwicklung eines Kindes im Fokus, die in der Regel nur dann näher untersucht wird, wenn Schwierigkeiten im Schulalltag auffallen. Die Kognitive Entwicklung wird für gewöhnlich mit Intelligenztests oder spezifischeren Leistungstests erfasst. Bei Auffälligkeiten im emotionalen Bereich oder bei Verhaltensauffälligkeiten gibt es psychologische Instrumente wie Fragebögen und Checklisten, die in der Regel auf Elternbeobachtungen beruhen. Da diese außerhalb der Forschung meistens für spezielle oder klinische Fragestellungen konstruiert wurden, steht nicht unbedingt die Erfassung des allgemeinen aktuellen Entwicklungsstandes des Kindes im Vordergrund.

Schule und Hort sind zwei der wenigen Orte, an denen Kinder von außenstehenden, geschulten Personen intensiv beobachtet werden können. Der Entwicklungsstand des Kindes wird abgesehen von der Schuleingangsuntersuchung und den Schulleistungen aber nicht generell überprüft und den Eltern fundiert rückgemeldet, auch nicht von der/dem Schulärztin/Schularzt. So werden Defizite, die von den Eltern und den ErzieherInnen des Kindes aus unterschiedlichen Gründen nicht wahrgenommen werden können, nicht erkannt und es wird nicht gegengesteuert.

Die Organisation Kinder in Wien stellt hier eine Ausnahme dar, da sie es sich als Ziel gesetzt hat, den Entwicklungsstand ihrer Kindergarten- und Hortkinder in regelmäßigen Abständen einzuschätzen und den Eltern eventuelle Auffälligkeiten in einem Gespräch mitzuteilen.

Derzeit fehlt für dieses lobenswerte Vorhaben aber ein passendes Instrument, das (a) von den Pädagoginnen und Pädagogen ohne weitere Umstände ausgefüllt und ausgewertet werden kann, (b) psychologisch konstruiert und validiert wurde, (c) auf den Altersbereich der Hortkinder zugeschnitten ist und d) alle relevanten Entwicklungsbereiche abbildet.

Gründe für das bisherige Fehlen eines solchen Instruments könnten sein, dass die Entwicklungsschritte im Volksschulalter nicht so klar sichtbar sind wie in der Kleinkind- und Kindergartenzeit, was eine Testkonstruktion mit reliablen Items schwer macht. Möglicherweise wird das Thema „Nachmittagsbetreuung und kindliche Entwicklung“ aber

auch nicht wahrgenommen, ein Fehler, wenn man an die geplanten Reformen in Richtung Ganztagschule denkt.

Kurzfassung

In dieser Arbeit wurden Items und Skalen zur Erfassung der sozialen und sprachlichen Entwicklung eines Volksschulkindes durch die Hortpädagogin oder den Hortpädagogen erstellt und ein erstes Mal vorgegeben. Die Diplomarbeit war Teil eines längerfristigen Projekts von Deimann und Kastner-Koller in Kooperation mit der Organisation *Kinder in Wien*. Es wurde zunächst theoriegeleitet Items erstellt. Gemeinsam mit Matschiner (in Vorbereitung) und Neugschwentner (in Vorbereitung) wurden die Items auf einem Bogen zusammengefügt. Diese Version wurde nach einem Expertinnenurteil überarbeitet. In einer ersten organisationsweiten Anwendung wurden die Pädagoginnen gebeten, zwei Kinder, die im Hortalltag eher schwierig, und zwei, die eher unauffällig waren, einzuschätzen. Die Items wurden selektiert und zu fünf Skalen zusammengefügt, deren innere Konsistenzen von $\alpha = 0,751$ bis $\alpha = 0,914$ reichten. Weiters wurde eine Diskriminanzanalyse durchgeführt, in der die beiden Skalen zur sozialen Interaktion zwischen den eher unauffälligen und den eher schwierigen Kindern unterschieden. Die Ergebnisse werden diskutiert und Gedanken zur Weiterentwicklung dargestellt.

Abstract

In this thesis items to acquire the social and language development of children age six to ten were constructed and put in scales. This work was part of a longterm projekt of Deimann and Kastner-Koller on behalf of the organisation *Kinder in Wien*. First a literature search was conducted and based on the findings items were constructed. Together with Matschiner (in press) and Neugschwentner (in press) the items were pooled, an instruction was written and put in layout. The resulting questionnaire was proofread by experts and revised. The first implementation of the questionnaire took place and the pedagogues were asked to select two children of their group they rated as rather difficult and two they rated as rather inconspicuous in daily routine. Based on the findings items were selected and five scales were built. The internal consistency of the scales reached from $\alpha = 0,751$ to $\alpha = 0,914$. Furthermore, a discriminance analysis was conducted, showing that only the two scales supposed to measure social interaction differenciated essentially between the rather difficult and rather inconspicuous children. The results and further development are discussed.

I. Theorie

1 Theoretischer Teil

In diesem Abschnitt soll der theoretische Hintergrund der Arbeit erläutert werden. Das erste Kapitel gibt einen Überblick über Screeningverfahren, im zweiten Kapitel gehe ich auf die Sprachentwicklung, im dritten auf die Entwicklung der sozialen Interaktion im Volksschulalter näher ein; das vierte beinhaltet ein Thema, das zwischen den beiden Bereichen angesiedelt ist, die Sprachpragmatik.

1.1 Entwicklungsscreenings

1.1.1 Definition

Im psychologischen Wörterbuch wird *screening* als ein stufenweiser Selektionsprozess bezeichnet, dem eine Auswahl folgt (Häcker & Stapf, 1998). Nach Kubinger und Jäger (2003) ist ein Screening eine Vorgehensweise in der Diagnostik, bei dem ein unkompliziertes, meist kurzes, nicht in die Tiefe gehendes Verfahren eingesetzt wird, um festzustellen, bei welchen Personen eine aufwändigere Untersuchung sinnvoll ist. Screenings sind daher all jene Verfahren, die die notwendigen Kriterien für diese Vorgehensweise erfüllen (S. 375). Sinn macht dieses Vorgehen laut Kubinger und Jäger (2003) bei einer großen zu testenden Personengruppe und einem hierarchischen Auswahlprozess, wobei meist eine große Bandbreite an Merkmalen erfasst werden soll. Fällt eines davon auf, kann dieses genauer evaluiert werden.

Bei Screenings im Gesundheitsbereich stellen Personen, die fälschlicher Weise ausgewählt werden, kein so großes Problem dar, wie Personen, die übersehen werden und deshalb keine Behandlung oder Förderung erhalten. Deshalb muss ein Entwicklungsscreening eine besonders hohe Sensitivität aufweisen (Kubinger, 2009), das heißt, es soll möglichst viele Kinder erfassen, die tatsächlich einen Entwicklungsrückstand haben. Allerdings sollte ein Screening möglichst viele Personen, die keine Entwicklungsauffälligkeiten haben, auch als unauffällig identifizieren, also eine hohe Spezifität aufweisen, um die notwendige Testökonomie zu erhalten. Esser und Petermann (2011) beschreiben Entwicklungsscreenings

als Kurztestverfahren, die zeitökonomisch eine Einschätzung über gravierende Auffälligkeiten ermöglichen und in auffällige und unauffällige Kinder klassifizieren, wobei eine genauere Untersuchung folgen sollte (S. 52, Esser & Petermann, 2011). Dabei sollen auch Risikofälle identifiziert werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit später Symptome entwickeln könnten (Esser & Petermann, 2010). Durch die hohen Anforderungen hinsichtlich der Testökonomie und Einfachheit der Durchführung kommt es zu unzuverlässigen und nicht validen Aussagen (Esser & Petermann, 2010). Die Reliabilität von Screeningverfahren liegt auch noch mit $\alpha = 0,50$ im üblichen Bereich (Kastner-Koller & Deimann, 2011), Falsch-Positive werden bei Entwicklungsscreenings mit 15% bis 30% angegeben (Glascoe & Byrne, 1993).

Die Autoren des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC; Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 1999) listen eine Reihe an Empfehlungen für Screenings im Leserechtschreibbereich auf. Es sollten aus den ermittelten Ergebnissen Schlüsse für weitere Förderungen oder Präventionsmaßnahmen möglich sein. Die Auswahl der Aufgaben sollte theoriegeleitet erfolgen und die Durchführung sollte ökonomisch sein. Das BISC wurde nach diesen Kriterien erstellt und enthält hauptsächlich Aufgaben, die im unteren Drittel der Leistungsverteilung differenzierten, um Risikokinder identifizieren zu können (Jansen et al., 1999).

1.1.2 Screenings für das Volksschulalter

Beispiele im deutschsprachigen Raum sind das Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen (S-ENS; Döpfner, Dietmair, Mersmann, Simon & Trost-Brinkhues, 2004) und das Salzburger Lese-Rechtschreibscreening SLS (Mayringer & Wimmer, 2003).

Das SLS soll die Lesefähigkeit von Kindern im Volksschulalter erfassen und kann als Screening auch einer ganzen Klasse vorgegeben werden. Dabei erhält jedes Kind ein Arbeitsheft und muss innerhalb von drei Minuten so viele Sätze wie möglich lesen. Die Sätze enthalten Aussagen, die als richtig oder falsch bewerten werden müssen. Dazu gibt es zwei Parallelformen bzw. vier Vorgabeformen, jeweils mit einer männlichen und einer weiblichen Figur auf der ersten Seite. Interpretiert wird der Lesequotient, der in IQ-Werten angegeben

wird. Es gibt sieben Vergleichsstichproben, die eine Unterscheidung der Leistung des Sommer- und Wintersemesters ermöglichen. Die Retestreliabilität liegt bei $r = 0,90$ und der SLS korreliert mit der Lesezeit beim Vorlesen $r = 0,80$.

Eine der großflächigsten Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung stellt die Schuleingangsuntersuchung, also die Überprüfung der Schulfähigkeit vor der ersten Klasse, dar (Kastner-Koller & Deimann, 2011). Wottawa und Hossiep zählen insgesamt sechs Verfahren zur Schuleingangsdiagnostik auf (S. 123, 1997). Eines der neueren Verfahren zur Schuleingangsdiagnostik ist der S-ENS (Döpfner et al., 2005), mit dem die *Motorische Koordination*, *Auditive Informationsverarbeitung*, *Sprachkompetenz* und *Visuomotorik und visuelle Informationsverarbeitung* erfasst werden können. Zur Sprache gibt es drei Untertests, die phonologische Bewusstheit erfassen. Die Untertests enthalten die Aufgaben, Pseudowörter nachsprechen, ein Wort, dem ein oder mehrere Konsonanten fehlen (Pa agei) zu erkennen, und vollständig nachzusprechen und ganze Sätze nachzusprechen. Schließlich kann zusätzlich die Artikulation untersucht werden. Das geschieht mit Hilfe von Bildtafeln, auf denen Dinge des Alltags abgebildet sind. Diese Objekte, die bewusst so gewählt sind, dass sie Buchstaben, die oft zu Ausspracheschwierigkeiten führen enthalten, sollen vom Kind benannt werden. Die innere Konsistenz des S-ENS liegt je nach Untertest bei $\alpha = 0,50$ bis $0,86$.

1.2 Sprachliche Entwicklung im Volksschulalter

Grimm (2012) geht von drei Komponenten der Sprache aus, der prosodischen Kompetenz, der linguistischen Kompetenz und der pragmatischen Kompetenz. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den ersten beiden Aspekten. Große Teile der linguistischen Kompetenz, wie die Organisationsbildung von Sprachlauten, Wortbildung, Satzbildung, Wortbedeutung und Satzbedeutung werden bis zur Vorschule erlernt (Grimm, 2012). In der sprachlichen Entwicklung der mittleren oder späten Kindheit geht es vor allem um die Erweiterung früherer Errungenschaften der Sprachentwicklung (Menyuk, 2000). Die für das späte Kindesalter spezifische linguistische Sprachentwicklung ist hoch komplex. Große Teile der sprachlichen Kompetenz sollten mit Eintritt in die Volksschule bereits erworben sein, die für Eltern und ErzieherInnen auffälligen Meilensteine der Sprachentwicklung sind bei Schuleintritt in der Regel schon abgeschlossen. Anders gestaltet es sich hier bei Kindern, deren Sprachprobleme bereits an den für jüngere Kinder vorausgesetzten Kompetenzen scheitern. Beispiele sind

Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und fremdsprachige Kinder. Für eine ausführliche Darstellung der sprachlichen Entwicklung im Kindergarten und im Kleinkindalter sei auf Grimm (2012) verwiesen.

1.2.1 Grammatikalische Entwicklung

Die Beziehungen zwischen den Worten stellen innerhalb einer sprachlichen Äußerung einen wichtigen Teil der Information dar, die für den/die Rezipienten/in möglichst eindeutig entschlüsselbar sein muss. Um diese Beziehungen klar auszudrücken, gibt es theoretisch die Möglichkeit, Worte nach bestimmten Regeln zu ordnen, mündlich die Sprachmelodie und Gleichzeitigkeit und das Verwenden von zusätzlichen sprachlichen Worten oder Wortteilen (Weissenborn, 2000). Dabei nimmt die Satzstellung, oder Syntax, einen wichtigen Stellenwert ein. Das Wort Syntax geht auf das altgriechische Wort „syntaxis“ zurück, das für „Anordnung“ steht. In der sprachlichen Grammatik wird darunter die Anordnung von Worten und Wortteilen innerhalb eines Satzes oder Satzteiles verstanden (Häcker & Stapf, 1998). Die Regeln der Wortordnung sind je nach Sprache unterschiedlich (Hickmann & Hendricks, 1999), die Anpassung eines Wortes an die Syntax wird als Flexionsmorphologie bezeichnet (Weissenborn, 2000). Sie stellt vor allem für Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung eine große Herausforderung dar und kann schon beim Übertragen vom Singular den Plural gut zwischen unauffälligem und auffälligem Spracherwerb differenzieren (Grimm, 2012). Die Sprachgrammatik stellt dabei einen Sammelbegriff der Sprachlehre dar. Je nach theoretischem Hintergrund werden auch semantische Elemente, wie Morpheme, die ansonsten zum Lexikon (s. Kap. Wortschatz) gezählt werden, einbezogen. Die Morphemik beschäftigt sich mit den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache, den Morphemen, die sich wieder in lexikalische oder referentielle und grammatikalische bzw. funktionale Morpheme teilen lassen (Häcker & Stapf, 1998). Die Morphologie beschäftigt sich mit Formen (Häcker & Stapf, 1998). Sowohl die Morphologie als auch die Syntax bieten im Laufe der sprachlichen Entwicklung zahlreiche Fehlerquellen.

Bei einer altersadäquaten Entwicklung werden die wichtigsten grammatikalischen Regeln, unabhängig von der Komplexität der Muttersprache, bereits vor dem 3. Lebensjahr beherrscht (Weissenborn, 2000). Das Kind ist aber auch im Alter von fünf Jahren weit davon entfernt,

seine Sprachentwicklung abgeschlossen zu haben. So kommt zum Beispiel das Beherrschen irregulärer Flexionen und deren Regeln erst später hinzu (Palermo & Molfese, 1972).

Im Englischen kann beobachtet werden, dass Relativsätze in der Volksschule häufiger verwendet werden und Sätze mit Nebensätzen länger und häufiger werden (Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005). Weiters nehmen im Sprachgebrauch der englischen Volksschulkinder das Passiv (Messenger, Branigan & Mc Lean, 2012) und der Infinitiv (Chomsky, 1969) zu und werden immer korrekter angewandt und verstanden. Das Passiv wird im Englischen bereits von den Sechsjährigen verwendet, allerdings nicht so systematisch korrekt, wie es bei den Neunjährigen (Messenger et al., 2012) zu beobachten ist. Junge Kinder erlernen zuerst den strukturellen Aufbau von Passiv-Sätzen und beginnen zunächst, das Nomen, welches nach der typischen Passivstruktur in Bezug zum Verb steht, als in Bezug stehend zu verstehen, ohne die Bedeutung einzubeziehen. Eine verlässliche Unterscheidung zwischen typischen und untypischen Passivformen ergibt sich erst im Alter von etwa acht Jahren (Messenger et al., 2012). Das Verständnis des Infinitivs ist von der Komplexität abhängig. So verstehen Kinder je nach individueller Entwicklung „John promised Bill to go“ zwischen fünf und neun Jahren, „John asked Bill what to do“ wird auch noch von manchen Zehnjährigen nicht verstanden (S. 120, Chomsky, 1969).

Schon am Beispiel des Passivs wird klar, dass ohne gezielte Testung die komplexeren Syntaxregeln mit einer „spontanen Beobachtung“ schwer zu erheben sind, weshalb im Folgenden auf einfacher beobachtbare Symptome eingegangen wird.

Die Aufgaben zur morphologischen Struktur des *Heidelberger Sprachentwicklungstests* (HSET; Grimm & Schöler, 1978) zeigen, dass es bei der Übertragung vom Singular in den Plural von einer Leistung von 15% bei den Dreijährigen zu einer Leistungssteigerung bei Schülern von 75% kommt. Ähnlich verläuft auch die Entwicklung bei den Subtests *Ableiten von Adjektiven* und *Bildung von Ableitungsmorphemen*. Dabei ergibt sich der steilste Leistungszuwachs zwischen sechseinhalb und sieben einhalb Jahren, das Leistungsmaximum ist auch mit neun Jahren noch nicht erreicht (Grimm & Schöler, 1978).

Ein von Sprachproblemen betroffener Bereich mit mehreren Fehlerquellen sind im Deutschen die Artikel. Sie drücken die Person aus (der, die, das), sind syntaktische Glieder in Nominalphrasen, wie in „in der Schachtel“ und verdeutlichen, wenn ein bestimmtes Objekt gemeint ist, wie z.B. bei „ein Auto, oder das Auto“ (Kruse, 2010). Zusätzlich zu den Artikeln

werden auch Pronomen als Indikatoren für das grammatikalische Geschlecht in Referenz an das Nomen oder den Artikel verwendet und stellen eine Schnittstelle zwischen Lexikon und Textgrammatik dar (Kruse, 2010). Dabei ergibt sich, wie an vielen Stellen dieser Arbeit, eine Überschneidung der Themenbereiche, hier von Syntax und Semantik.

Kinder sollten wissen, wann ein Artikel eingefügt werden muss, womit Kinder in der Regel etwa mit 2 Jahren beginnen (Kruse, 2007). Kinder, deren Erstsprache diese Funktion aber nicht kennt, haben in der deutschen Sprache damit Schwierigkeiten. Sie müssen weiter wissen, ob ein bestimmtes oder ein unbestimmtes Objekt gemeint ist, und schließlich das Geschlecht berücksichtigen, für das es im Deutschen auch spezifische Pronomen gibt. Erzählungen von Kindern, die Schwierigkeiten mit dem Genus haben, sind schwer nachvollziehbar, da ihre Referenzen, die im Deutschen durch Artikel und Pronomen hergestellt werden, unklar sind. Die Unterscheidung von Personal- und Demonstrativpronomen ist bereits mit dem dritten Lebensjahr möglich, allerdings werden Demonstrativpronomen erst mit dem sechsten Lebensjahr korrekt verwendet (Bittner, 2010). Im Kapitel „Sprachpragmatik“ wird im Rahmen der Kohärenz näher darauf eingegangen.

Präpositionen haben unterschiedlich komplexe Funktionen und Bedeutungen. Sie werden nach Menyuk (2000) in der frühen Kindheit erworben und stellen eine Fehlerquelle für Kinder mit Sprachproblemen dar, weil sie vom Situationskontext abhängig sind. So kann ein Hase gleichzeitig auf dem Tisch und in einer Dose sein und „vor“ kann je nach Verwendung, sowohl örtlich als auch zeitlich gemeint sein. Dabei wird die Anwendung von räumlichen-relationalen Inhalten bei Kleinkindern als gut zu messende Spracheinheit angesehen (Grimm, 2012).

Findet der Grammatikerwerb nicht oder verzögert statt, spricht man von Dysgrammatismus. Dabei werden Regeln der Wort- und Satzbildung nicht ausreichend erlernt (Zorowka, 2008). Symptome sind das Auslassen von Artikeln, Hilfsverben und Präpositionen, falsche Pluralbildung, falsche Fallbildung und Umstellungen in der Wortfolge. Wird gar keine Grammatik angewandt und nur im Telegrammstil und im Infinitiv gesprochen, spricht man von Agrammatismus (Zorowka, 2008). Die Sprachstörung, die dieses Problem am meisten betrifft, ist die spezifische Sprachentwicklungsstörung (Grimm, 2012), weshalb sie auch als Dysgrammatismus bezeichnet wird.

1.2.2 Wortschatz und Wortbedeutung

Der Wortschatz stellt die Gesamtheit der Wörter dar, die einem Menschen als Individuum zur Verfügung stehen. Lexikon meint traditionell eine Zusammenstellung von Worten einer Sprache oder eines spezifischen Vokabulars, wie das einer Fachsprache (Häcker & Stapf, 1998). In der Semantik wird darunter ebenfalls eine Liste von Eintragungen verstanden, allerdings eine assoziativ geordnete (Ullmann, 1962/1973). Die Semantik beschäftigt sich traditionell mit der Wortbedeutung, deren Grundformen und der Bedeutungsänderung (Ullmann, 1962/1973), die strukturelle Semantik mit der Bedeutung von Sätzen (Häcker & Stapf, 1998).

Laut Menyuk (2000) ist vor allem die lexikalische Entwicklung gut erforscht, die Semantik dagegen kaum, wobei sich die beiden Bereiche nicht immer trennen lassen.

Im Alter des Schuleintritts verfügen Kinder über einen Wortschatz von etwa 10000 Worten, der im Volksschulalter etwa um 20 Worte am Tag erweitert wird und bis auf etwa 40000 Worte am Ende der Volksschule ansteigt (Anglin et al., 1993, S. 410). Der Wortschatz und das sprachliche Verständnis werden bis in das Erwachsenenalter erweitert (Nippold & Rudzinski, 1993).

Anglin et al. (1993) untersuchten den Wortschatz von Volksschulkindern, indem von den in einem Wortkatalog vorgegebenen, gelösten Worten auf den Gesamtwortschatz der Kinder hochgerechnet wurde. Es ergaben sich insgesamt etwa 10400 Worte bei den Erstklässlern, 19400 bei den Drittklässlern und knapp 40000 bei den Fünftklässlern. Es wurden Stammworte, gebeugte Worte, abgeleitete Worte, zusammengesetzte Worte und Idiome unterschieden. Die Stammworte stiegen in der ersten, dritten und fünften Klasse von etwa 3000 auf 4500 und 7500, die zusammengesetzten Worte von 2600 und 4500 auf 8300, die durch Flexion gebildeten Worte von 2700 auf 4100 auf 5600, abgeleitete Worte von 1800, 5600 auf 16000 und die Idiome von 149 auf 667 und 2467 (S.64). Dabei fällt auf, dass vor allem die abgeleiteten Worte mit zunehmendem Alter steil ansteigen und zwischen der dritten und fünften Schulstufe einen Zuwachs von fast 10000 Worten ermöglichen. Der für die Klassen geschätzte Wortzuwachs von durchschnittlich 20 Worten am Tag beträgt von 1,5 Jahren bis in die erste Klasse etwa 5 Worte am Tag, von der ersten bis zur fünften Klasse 12 und von der dritten bis zur fünften Klasse 28 Worte am Tag (S.73).

Weiters sortierten Anglin et al. (1993) die Worte auch nach Anzahl ihrer Morpheme. Dabei wurden Worte mit einem Morphem, zwei Morphemen, mehr als zwei Morphemen und Idiome unterschieden. Die einfachen Worte verdoppelten sich von der ersten bis zur fünften Klasse von etwa 3000 auf 7500, die doppelten stiegen von 6000 auf 22000 und die mehrfachen verzehnfachten sich beinahe von 882 auf 7600. Die größte Zunahme und den steilsten Anstieg zeigen damit die bimorphemischen Worte. Insgesamt nimmt also der morphologische Komplexitätsgrad von Worten und die Fähigkeit der Kinder, die morphologische Struktur von Worten zu erkennen und zu nutzen in der Volksschule stark zu, wodurch zum einen eigentlich unbekannte Worte mit bekannten Morphemen abgeglichen und begriffen werden können und zum anderen Stammwörter immer besser erweitert oder verändert werden können. Die zunehmende Kenntnis von grammatikalischen Regeln führt dazu, dass aus einem bekannten Wortstamm weitere Worte abgeleitet werden können (Palermo & Molfese, 1972). Durch das im Schulalter erworbene neue Wissen erhalten Worte auch zusätzliche oder neue Bedeutungen. Zusätzlich spielt auch der zunehmende Kontakt mit der Schriftsprache eine wichtige Rolle (Mol & Bus, 2011). Somit beeinflussen sich die Entwicklung der Wortbedeutung und die des Wortschatzes. Kinder können rezeptiv außerdem mehr Worte verstehen als sie aktiv verwenden können (Grimm, 2012), das trifft im Besonderen auch auf bildhafte und indirekte Worte und Formulierungen zu (Nippold & Rudinski, 1993).

Die Entwicklung der Wortbedeutung beginnt assoziativ wahrnehmend und funktional. Hunde werden in dieser Phase wie folgt beschrieben: Hunde leben, haben einen Schwanz und ein Fell und man kann mit ihnen spielen (Menyuk, 2000, S. 186). Danach folgt zuerst die denotative und dann die denotativ und konnotative Phase, in der Objekte schließlich anhand von entscheidenden, wahrnehmenden, funktionalen, rationalen und syntaktischen Merkmalen beschrieben werden (Menyuk, 2000). Ein Beispiel hierzu wäre: ein Hund ist ein Tier, es gibt unterschiedliche Hunde, alle Hunde haben einen Schwanz und ein Fell (Menyuk, 2000, S. 186).

Eine wichtige Entwicklung des Wortverständnisses ab dem achten Lebensjahr ist der Erwerb der Zweideutigkeit von Worten (Menyuk, 2000). Zweideutig ist zum Beispiel „der Ton“. Ton kann sowohl einen auditiven Klang als auch ein Material bezeichnen. Die konnotativen Bedeutungen betreffen weiters Worte, die eine assoziative Nebenbedeutung haben können, wie das Wort „sauer“. Die Milch schmeckt sauer, also verdorben, jemand kann

umgangssprachlich aber auch „sauer sein“, wenn ihm die Stimmung verdorben wurde. Die Bedeutungen der bildhaften Sprache und der „Komplexitätsgrad der implizierten Logik“, (S. 188, Menyuk, 2000) steigt. Das Verständnis von Worten, die durch Präpositionen verbunden werden, steigt ebenfalls und stellt eine Überschneidung von Semantik und Syntax dar, nach Menyuk die „Semantax“ (2000, S.171).

Durch die Erkenntnis, dass Worte mehrere Bedeutungen haben können (Menyuk, 2000), wird es für Acht- bis Zehnjährige möglich, komplexere Metaphern zu verstehen. Dabei werden zum Beispiel Redewendungen nicht ab einer bestimmten Altersstufe verstanden, sondern es kommt auch auf deren Bekanntheitsgrad, deren Schwierigkeit, also Wörtlichkeit und Transparenz an (Nippold & Rudzinski, 1993). Wie weiter oben beschrieben, nehmen die verstandenen Redewendungen bei englischsprachigen Kindern in der Volksschule stark zu, konkret von 149 in der ersten Klasse auf fast 2500 in der fünften (Anglin et al., 1993, S.64). Dabei hängt das Verständnis von bildhafter Sprache mit dem Wortschatz zusammen. Nippold und Rudzinski (1993) ließen zuerst Jugendliche einschätzen, wie gut sie Redewendungen kennen, um deren Bekanntheitsgrad festzulegen, und gaben sie dann einer weiteren Gruppe von Schülern zwischen 10 und 17 Jahren sowie Erwachsenen vor. Die Ergebnisse bestätigten, dass das Wissen über Idiome mit zunehmendem Alter steigt und auch Erwachsene immer noch höhere Werte des Verständnisses als Schüler der Oberstufe zeigen.

Die Literatur zu diesem Abschnitt ist großteils aus dem englischen Sprachraum, der sich in einigen Punkten deutlich vom deutschen unterscheidet, und die Ergebnisse sind deshalb nicht uneingeschränkt übertragbar. Ein hier wichtiger Unterschied ist, dass das Englische einen besonders breiten Wortschatz hat (Ullmann, 1962/1973).

1.2.3 Prosodische Entwicklung und Artikulation

Prosodie und Artikulation sind zwei Gebiete, die sich auf die mündliche Sprache beziehen, wobei der erste Begriff die Lauthöhe, -länge, -stärke und den Rhythmus der Sprache umfasst (Grimm, 2012) und der zweite die Sprachproduktion als Tätigkeit der Sprechorgane zur Stimmbildung (Häcker & Stapf, 1998) meint.

Tilman & Mansell (1980) unterteilten Prosodie in drei Gruppen, die A-, die B- und die C-Prosodie. Die A-Prosodie ist anatomisch eher im Brustbereich angesiedelt, sie wird dazu verwendet, den eigenen Standpunkt oder die Bedeutung von Sätzen zu unterstreichen, und beinhaltet vom Sprecher beeinflussbare Parameter, wie die Intonation, Lautstärke und Pausen. Die B-Prosodie steht zwischen C- und A-Prosodie und wird sowohl im Brust- als auch im Kopfbereich gebildet, sie wirkt sich vor allem auf die Selbstlaute in den Silbenkernen aus und enthält die für die Sprache bzw. Muttersprache typischen Parameter. Die Lautstruktur der Muttersprache stellt einen wichtigen Punkt beim Erlernen von Fremdsprachen dar, die andere Lautsysteme enthalten. Die C-Prosodie umfasst die physische Herstellung der einzelnen Sprachlaute, die Artikulation, also die Lautbildung mit den Sprechorganen im Kehlkopf und Mundbereich, und ist am besten über die Produktion von Konsonanten erfassbar. Alle drei Bereiche sind miteinander verknüpft, gibt es Probleme mit der A-Prosodie, wirkt sich das auf die C-Prosodie aus (Tilman & Mansell, 1980).

Die Prosodie spielt vor allem im Säuglingsalter eine große Rolle und dient dem Kind als Hinweisreiz für syntaktische Einheiten (Grimm, 2012). Die ersten Sprachlaute sind für alle Sprachen ähnlich. Es werden zunächst Vokale wie /a/, /i/, /u/ und Konsonanten wie /p/, /b/, /m/, /t/ und /d/ erlernt, bis zu einem Alter von dreieinhalb Jahren werden die restlichen Laute gemeistert, danach kommen die Zischlaute hinzu, die entwicklungsbedingt erst etwas später erlernt werden (Suchodoletz, 2013). Stammelfehler nehmen mit dem Alter ab $r = -0,48$ (Castell, Biener, Artner & Beck, 1980). Die „Normgrenze“ von inkorrekt gebildeten Lauten lag bei der Vorgabe von 63 Konsonantenverbindungen vom dritten bis fünften Lebensjahr bei 12 bis 21 Fehlern. Im Alter von sechs bis sieben Jahren lag die „Normgrenze“ nur noch bei 4 Fehlern (Castell et al., 1980). Im Volksschulalter sollten die meisten Sprachlaute also bereits erworben und anwendbar sein. Ist das nicht der Fall, lassen sich drei Störungen unterscheiden:

(a) Bei der phonetischen Entwicklungsstörung liegt isoliert eine Fehlbildung von Lauten vor, die an unterschiedlichen Stellen der Lautbildung liegen kann. Die verschiedenen Formen werden nach dem betroffenen Laut benannt: Sigmatismus bei /s/, Schetismus bei /sch/, Rhotazismus bei /r/, Gammazismus bei /g/, Chitismus bei /ch/ und Lambdazismus bei /l/ (Zorowka, 2008).

(b) Bei Phonologischen Entwicklungsstörungen kommt es zu Auslassungen, Einfügungen, Vertauschungen, Ersetzungen oder Angleichungen von Lauten und Lautgruppen, zusätzlich können phonetische Störungen hinzukommen (Zorowka, 2008).

(c) Bei der phonetisch-phonologischen Entwicklungsstörung, oder Dyslalie, werden abweichende Lautbildungsmuster produziert, was durch eine fehlerhafte Lautrepräsentation bedingt ist, die eine fehlerhafte motorische Umsetzung eines Lautes zur Folge hat. Dabei können nur wenige Laute betroffen sein (partielle Dyslalie) oder mehrere (multiple Dyslalie).

Weitere Begriffe der Erkrankungen des Sprechens und der Sprache:

(d) Dysglossien sind Veränderungen der Artikulationsorgane oder ihrer peripheren Nerven, die zu Lautfehlbildungen (Neumann et al., 2009), vor allem bei Konsonanten (Suchodoletz, 2013) führen.

(e) Bei einer Stimmstörung liegt der Ort der Beeinträchtigung beim Kehlkopf. Unterschieden werden organische und funktionelle Stimmstörungen. Zu den funktionellen zählen zum Beispiel Stimmstörungen durch eine übermäßige Belastung, wie es bei besonders lauten Kindern vorkommt, und psychisch bedingte, wie die psychogene Aphonie (Suchodoletz, 2013).

(f) Bei Dysarthrien liegt eine Erkrankung der motorischen Steuerung der Muskulatur oder eine Erkrankung der Sprechmuskulatur vor. Symptome können Veränderungen bei Lautstärke und Tonhöhe, der Sprachmelodie, der Sprechatmung und der Lautbildung sein, insgesamt kommt es zu einer eingeschränkten Verständlichkeit (Suchodoletz, 2013).

Störungen des Redeflusses bzw. des Sprechablaufs bei sonstiger altersgemäßer Entwicklung sind das Poltern und das Stottern:

(g) Symptome des Polterns sind unregelmäßiges Sprechen, Auslassen und Verschlucken von Silben und Wörtern, Wiederholungen von Worten und ganzen Satzreihen, fehlerhafte Satzmuster, eine monotone Sprechmelodie, Gestikulieren beim Erzählen und ein schwer lesbares Schriftbild mit vielen Korrekturen. Im Gegensatz zum Stottern verbessert sich die Symptomatik, wenn bewusst langsam gesprochen oder geschrieben wird. Es gibt zu etwa 50% eine Überschneidung mit dem Stottern (Suchodoletz, 2013).

(h) Beim Stottern kommt es zu einer nicht mehr altersgemäßen Sprechunflüssigkeit, bei der Laute und Silben wiederholt werden, es im Sprechfluss zu einem Verstummen kommt, Laute gedehnt werden und bei der es in Folge zu Vermeidung von Sprechakten und zur Verwendung von stereotypen Äußerungen kommen kann (Johannsen, 2008). Je nach Kind gibt es physiologische, entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeiten, die als normal betrachtet werden können. Solche entwicklungsbedingten Unterbrechungen liegen in der Regel zwischen den Worten, beim Stottern liegen die Unterbrechungen eher in den Worten und treten unwillkürlich auf. Dabei kommt es zu Blockaden bei der Lautbildung, die verhindern, dass gesprochen wird, obwohl die Person weiß, was sie sagen möchte. Die Prävalenz liegt etwa bei 1% im Erwachsenenalter, dabei ist zu beachten, dass 80% der Kinder eine entwicklungsbedingte Stottersymptomatik zeigen, die bei etwa 5% chronisch wird (Johannsen, 2008).

1.2.4 Schriftsprache und Leseerwerb

Eine der größten Errungenschaften während der Volksschulzeit ist die Schriftsprache. Sie wird auch als sekundärer Spracherwerb bezeichnet (Neumann et al., 2009). Das Lesen und Schreiben sind keine Entwicklungen wie das Gehen lernen, sondern Kulturtechniken. Trotzdem bewirkt das Erlernen des Lesens eine Umstrukturierung und Vernetzung von Hirnstrukturen, eine Entwicklung, die mühsam vom Kind erarbeitet werden muss (Wolf, 2007/2010). Dazu muss das kindliche Gehirn bereit oder reif sein, damit effizient vernetzt werden und eine Spezialisierung stattfinden kann. Bei LeseanfängerInnen sind deshalb mehr Hirnareale aktiv, die sowohl in der linken als auch in der rechten Hemisphäre verteilt liegen, als bei LeseexpertInnen, die gelernt haben mittels spezialisierter Verknüpfungen, die hauptsächlich in der linken Hemisphäre liegen, schneller und mit geringem Aufwand zu lesen (Wolf, 2007/2010). Es gibt neurowissenschaftliche Untersuchungen, die nahe legen, dass LegasthenikerInnen nicht nur länger brauchen, um zu lesen, sondern auch andere Hirnareale verwenden, die möglicherweise nicht so gut dazu geeignet sind (Wolf, 2007/2010). Dabei scheint es bei manchen Kindern zu keinem Übergang von den visuellen zu den sprachlichen Arealen der linken Hirnhälfte zu kommen (Mayringer & Wimmer, 2003). Das Lesen verlangt viele Teilfertigkeiten und funktioniert in vielen Schritten, von denen vermutlich jeder

einzelne beeinträchtigt sein kann, was zu einer großen Variabilität in den Störungsbildern führt (Wolf, 2007/2010).

Bereits vorhandene Entwicklungsschwierigkeiten können zum einen den Erwerb dieser Techniken erschweren (Catts, 1993), andererseits ermöglicht das Alphabet erst einen visuell gliederbaren Zugang zur Sprache, der Syntax und Morphologie verständlicher macht. So fällt es bereits Erst- und Zweitklässlern leichter, Worte schriftlich als mündlich zu buchstabieren und genauso wie Erwachsene machen sie dabei schriftlich weniger Fehler (Treiman & Bourassa, 2000).

Weiters wird auch angenommen, dass der Kontakt mit der Schriftsprache den Spracherwerb an sich beschleunigt und sowohl quantitativ als auch qualitativ erweitern kann (Mol & Bus, 2011). Dabei spielt auch der passive Schriftkonsum vor dem Erlernen des Lesens eine Rolle, da die Schriftsprache komplexer ist als die Alltagssprache. Beim Vorlesen kommen Kinder deshalb mit Satzstrukturen und Worten in Kontakt, die sie sonst nicht hören würden (Wolf, 2007/2010). Der Kontakt mit Lesestoff kann bereits in der Volksschule 13% der Varianz der verbalen Ausdrucksfähigkeit eines Kindes erklären, mit zunehmendem Alter steigt der Einfluss auf 19% in der Mittelschule und 34% an der Universität (Mol & Bus, 2011). Es ergibt sich eine gegenseitige Verstärkung zwischen dem Lesekonsum und den zunehmenden Fähigkeiten im Verständnis, technischem Lesen und Rechtschreibung (Mol & Bus, 2011). Obwohl das Lesen und das korrekte Schreiben korrelieren ($r = 0,56$; $p < 0,001$), können beide Fertigkeiten unabhängig voneinander beeinträchtigt sein (Moll & Landerl, 2009, S. 365). Moll und Landerl (2009) untersuchten das Leseverständnis und die Rechtschreibung deutschsprachiger Kinder und fanden, dass etwa 6 % der Kinder zwei Standardabweichungen unterhalb der durchschnittlichen Leseleistung lagen, also im unterdurchschnittlichen Bereich, aber gleichzeitig im Normalbereich beim Lesen. Umgekehrt lagen 7% der Kinder im unterdurchschnittlichen Bereich bei der Rechtschreibung und gleichzeitig im Normalbereich im Lesen. 8% der Kinder waren sowohl im Lesen als auch im korrekten Schreiben unterdurchschnittlich.

Die Thematik des Schriftspracherwerbs tritt in der Regel in der Schule das erste Mal auf. Bei einer klinisch relevanten Ausprägung von Problemen beim Erwerb der Schriftsprache spricht man von einer Lese-Rechtschreibstörung, oder einer reinen Rechtschreibstörung, die zu den umschriebenen Störungen schulischer Fertigkeiten nach ICD-10 zählen (Dilling, Mombour,

Schmidt & Schulte-Markworth, 2011). Grimm (2003) vertritt den Standpunkt, dass bei sprachgestörten Kindern eine Leseschwäche als „echte“ Entwicklungsstörung zu verstehen ist und nicht als spezifische Lernstörung (S. 171). Catts (1993) fand, dass etwa 50% der Kinder mit spezifischer Sprachstörung in den ersten beiden Schulklassen Auffälligkeiten beim Schriftspracherwerb zeigten. Risikofaktoren für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind ein verzögerter Sprachbeginn, eine verlangsamte Sprachentwicklung, ein kleiner Wortschatz und Dysgrammatismus (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1993). Symptome können eine herabgesetzte Lesegeschwindigkeit sein, es kommt zu Verwechslungen, Auslassungen, dem Hinzufügen und Verdrehen von Buchstaben (Esser & Petermann, 2010). Dabei sind die auftretenden Fehler während des Erwerbs der Schriftsprache eigentlich normal, bleiben bei Legasthenikern aber erhalten. Eine frühe Behandlung der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist wichtig, um das Kind und dessen Umgebung vor Frustration zu schützen und einer „schulisch erlernten Hilflosigkeit“ (S. 173, Grimm, 2003) vorzubeugen.

1.2.5 Sprachentwicklung und Bilingualität

Eine Gruppe von Kindern, deren Wortschatz und Grammatik in der deutschen Sprache oft hinterherhinkt, stellen Kinder mit anderen Muttersprachen dar. Aus der Entwicklungsperspektive müssten hier eigentlich die sprachlichen Fähigkeiten der Muttersprache überprüft werden, da es bei Sprachschwierigkeiten in der deutschen Sprache nicht klar ist, ob das Kind noch im normalen Prozess des Spracherlernens einer Fremdsprache steckt, Probleme beim Erlernen der neuen Sprache hat oder eine Störung der Sprachentwicklung vorliegt (Mitrovic & Ordenthal, 2007). Für eine Pädagogin oder einen Pädagogen, die/der die Muttersprache des Kindes nicht spricht, ist allerdings schwer zu beurteilen, ob die Schwierigkeiten nur in der Zweitsprache auftreten. Damit das Kind sich sowohl im Hort, wie auch in seiner weiteren akademischen Laufbahn in einem deutschsprachigen Land gut entwickeln kann, ist die Einschätzung der deutschsprachigen Sprachentwicklung mehr als sinnvoll, um die Eltern auf gezielte Fördermöglichkeiten hinzuweisen. Im Fall einer Sprach- oder Sprechstörung sind immer beide Sprachen betroffen. Neumann et al. (2009) schlagen vor, dass in einem solchen Fall die für das Kind im Alltag vorrangige Sprache behandelt werden soll. Es gibt im Vergleich zu der großen Zahl bilingual

aufwachsender Kinder wenig auf die Diagnostik und Behandlung bilingualer Kinder spezialisiertes Fachpersonal (Kreuzmann, 2009).

In der Regel verläuft bei jungen Kindern der Erwerb einer Zweitsprache ähnlich wie in der Erstsprache, aber leicht verzögert (Suchodoletz, 2013). Der Spracherwerb im Alltag wird als natürlicher, das Erlernen einer Fremdsprache im Unterricht als gesteuerter Spracherwerb bezeichnet. Bei MigrantInnen kommen beide Formen gemischt vor, wobei etwa drei bis fünf Jahre vergehen, bis ein Kind eine neue Sprache durch den Besuch einer Kindereinrichtung erlernt (Suchodoletz, 2013). Das simultane Erlernen von zwei Sprachen stellt bei unauffälligen Kindern (Suchodoletz, 2013) in einem sprachfördernden Umfeld (Wolf, 2007/2010) kein Problem dar. Viele mehrsprachige Kinder kommen aber aus sozial benachteiligten Familien, was sich negativ auf die allgemeine Sprachentwicklung auswirken kann (Suchodoletz, 2013; Wolf, 2007/2010). Es werden selten beide Sprachen auf einem hohen Niveau erlernt. Im ungünstigsten Fall kommt es zu einer „doppelten Halbsprachigkeit“, wenn weder die Eltern noch die Schule die notwendige Vertiefung bieten können (Zorowka, 2008, S. 878). Von der Seite des Kindes kommt es immer wieder zu einem Transfer von der einen in die andere Sprache (Mitrovic & Odenthal, 2007). Weitere Schwierigkeiten kann es bei der Lautbildung geben, wenn sich die Phonemsysteme unterscheiden und es in der Erstsprache im Gegensatz zur deutschen Sprache manche Laute gar nicht, oder in weniger Abstufungen gibt. Ein Kind, das in der Erstsprache kompetent ist, kann ein neues Phonemsystem aber meist schnell erlernen (Suchodoletz, 2013).

1.2.6 Störungen der Sprachentwicklung

Das Erlernen der Sprache ist ein aufbauender, kontinuierlicher Prozess, zu dem Grimm (2012) fünf übergreifende Entwicklungsprinzipien postuliert, die jeweils als Ursachen für Sprachstörungen gelten können:

- (a) Sprache wird nicht nur produziert und gehört, sondern es gibt auch eine innere Repräsentation.
- (b) Das Verstehen von Sprache und das Zuhören kurbelt die Sprachproduktion an.
- (c) Der Spracherwerb findet konstruktiv, aufbauend statt.

(d) Kinder benötigen einen bestimmten Wortschatz, um zum Beispiel die Regeln der Wortstellung erlernen zu können.

(e) Es wird davon ausgegangen, dass ein Kind nur bis zum fünften Lebensjahr die Möglichkeit hat, die Basis sprachlicher Fertigkeiten optimal aufzubauen (Grimm, 2012, S. 38).

Aus unterschiedlichen Gründen können manche Kinder den optimalen Zeitrahmen nicht einhalten und entwickeln nicht die sprachspezifischen Hirnareale (Grimm, 2012). Die Bedeutung des aufbauenden Prozesses wird besonders bei autistischen Kindern deutlich, die das Verständnis für die Anwendung von Gesten zum Zweck nicht entwickeln konnten. In Folge entwickelt sich bei diesen Kindern auch das expressive Sprechen nicht adäquat (Grimm, 2012). Findet die Sprachentwicklung gar nicht statt, spricht man von Alalie, bei der nur wenige oder gar keine Worte gesprochen werden können (Zorowka, 2008).

Es gibt derzeit keine einheitliche Gliederung der Sprachentwicklungs- und Sprechstörungen. Man kann diese nach den Symptomen gliedern, nach der Ursache und nach dem theoretischen Hintergrund der Forschungsdisziplin (Grimm, 2012; Suchodoletz, 2013). Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit wäre es, Sprachentwicklungsstörungen in solche zu gliedern, bei denen es keine erkennbare Ursache gibt und die als primär betrachtet werden, in jene, die sekundär auf Grund anderer Gegebenheiten bestehen und in funktionelle Sprachstörungen, die psychisch bedingt sein können (Suchodoletz, 2013).

(a) Eine primäre Beeinträchtigung des Spracherwerbs stellt die spezifische oder umschriebene Sprachentwicklungsstörung (Grimm, 2000) dar, die nicht durch andere Störungen oder Beeinträchtigungen herbeigeführt wurde. Ansonsten ist das Störungsbild sehr heterogen. In der Regel haben alle Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung Schwierigkeiten mit morphologischen und syntaktischen Aufgaben, sie zeigen Dysgrammatismus. Weiters finden sich auch Defizite in ihrem pragmatisch-kommunikativem und lexikalisch-semanticem Wissen. Morpho-syntaktische Schwierigkeiten fallen in Form von fehlerhaften Flexionen, Auslassungen und falschen Satzstellungen auf. Die Prävalenz einer Sprachentwicklungsstörung liegt je nach AutorIn bei 7% (Petermann & Suchodoletz, 2009), 6-8% (Neumann et al., 2009) oder 9,7% (Grimm, 2012).

(b) Sekundären Sprachentwicklungsstörungen liegen Ursachen zu Grunde, die einen Spracherwerb verzögern oder unmöglich machen, wie etwa ein spracharmes Umfeld, genetische Defekte, organische Schäden, Sinnesdefekte, Intelligenzminderung etc. (Zorowka, 2008).

Ein Beispiel einer sekundären Sprachstörung ist die audiogene Sprachentwicklungsstörung. Sie wird durch Defizite der auditiven Wahrnehmung verursacht und ist bei etwa 0,1 bis 0,2% der Kinder angeboren, bis ins Jugendalter steigt die Zahl der Kinder mit Hörproblemen auf 3%. Dabei findet der Spracherwerb je nach Sprachbegabung des Kindes, dem betroffenen Frequenzbereich und der Schwere der Hörstörung verzögert statt (Suchodoletz, 2013). Bei einer Hörminderung von 30 bis 40 dB verzögert sich die Entwicklung etwa um drei Monate, bei 50 bis 60 dB etwa um drei bis vier Jahre, ab einer Hörminderung von 60 dB wird keine Lautsprache mehr entwickelt (Suchodoletz, 2013, Zorowka, 2008). Symptome sind neben der verzögerten Sprachentwicklung Lautbildungsfehler, Dysgrammatismus und Wortschatzdefizite (Suchodoletz, 2013). Auch unbehandelte Ohrenentzündungen in der frühen Kindheit können sich auf die Sprachentwicklung auswirken (Wolf, 2007/2010).

Weitere organische Erkrankungen, die sich auf die Sprache auswirken, sind zum Beispiel die kindliche Aphasie, die durch organische Schädigungen im Gehirn zu einem Verlust von bereits erlernten sprachlichen Fähigkeiten führt, und das Landau-Kleffner-Syndrom, bei dem epilepsieähnliche Veränderungen zu einer „Auflösung“ der rezeptiven und expressiven Sprache führen können (Suchodoletz, 2013).

Weiters können auch Autismus, genetische Syndrome, Vernachlässigung oder emotionale Störungen in den Sprachlernprozess eingreifen und führen dann zu einer unspezifischen oder sekundären Sprachentwicklungsstörung (Neumann et al., 2009).

(c) Zu den funktionellen Sprechstörungen zählen zum Beispiel Mutismus und nicht organisch bedingte Stimmstörungen.

In einer Studie von Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase und Kaplan (2006) war die psychische Entwicklung und Gesundheit jener Kinder, deren Sprech- und Sprachstörungen bis zu einem Alter von fünfeneinhalb Jahren fertig behandelt waren, im Jugendalter vergleichbar mit der von sprachlich unauffälligen Kindern. Jene Kinder, bei denen die Sprachprobleme im Schulalter erhalten blieben, zeigten im Jugendalter vermehrt Probleme im sozialen Bereich

und der Aufmerksamkeit. Die häufigste assoziierte Störung in der Untersuchung war ADHS (Snowling et al., 2006). Umgekehrt wiesen in der Untersuchung von Cohen und Lipsett (1991) 38% aller Kinder, die wegen psychosozialen Problemen vorgestellt wurden, sprachliche Probleme auf.

1.3 Die soziale Entwicklung im Volksschulalter

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Zugänge und empirische Ergebnisse zur sozialen Interaktion im Volksschulalter vorgestellt. Zunächst wird auf die Beziehung des Kindes zu Erwachsenen eingegangen, auf die Moralentwicklung und den Umgang mit Regeln im Allgemeinen. Der letzte Abschnitt behandelt die Beziehungen des Kindes mit Gleichaltrigen und das soziale Interaktionsverhalten der Kinder in Gruppen.

1.3.1 Interaktion des Kindes mit Erwachsenen

Ähnlich der Bindungstheorie, die sich vor allem mit der Mutter-Kind-Beziehung beschäftigt, gibt es Ansätze, in denen die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen beschrieben wird. Lynch und Cicchetti (1997) unterscheiden in ihren Untersuchungen sichere Beziehungstypen (optimal, adäquat) und unsichere Beziehungstypen, (depriviert, losgelöst, und konfus; S. 87). Der Typ *optimal* beschreibt Kinder, die positive Emotionen zeigen und ein niedriges Bedürfnis nach Nähe haben bzw. die mit der bestehenden Nähe zufrieden sind. *Adäquat* beschreibt Kinder, die mittlere Werte in beiden Kategorien aufweisen. Als *depriviert* werden Kinder bezeichnet, die wenig positive Emotionen und ein unerfülltes Bedürfnis nach Nähe zeigen. *Losgelöst* beschreibt die Kinder, die angeben, niedrige Werte positiver Emotionen zu haben und gleichzeitig nicht nach Nähe suchen. Der Begriff *konfus* beschreibt Kinder, die hohe positive Emotionen zeigen und trotzdem ein sehr starkes Bedürfnis nach Nähe haben.

Der Zugang ist interessant, weil er unterstreicht, wie unterschiedlich die Beziehungen zwischen LehrerInnen und Kindern von Seiten des Kindes erlebt werden können.

Eine extreme Sicht auf Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen ermöglichen die Bindungsstörungen nach ICD-10 (Dilling et al., 2011), wobei Rygaard (2005) zwei Hauptsymptome benennt: zum einen die antisozialen Verhaltensweisen und zum anderen das unkritische Bindungsverhalten. Ersteres geht mit absichtlichem Verletzen, Einschüchtern und einem Fehlen von Reue oder Scham und eher selbstschädigendem Verhalten einher, oder einem Fehlen von Bindung, bei dem das Kind gar keine Beziehungen aufbaut, letzteres mit einem wahllosen Bindungsverhalten, bei dem das Kind gegenüber allen Erwachsenen ein anhängliches Verhalten zeigt.

Die Beziehungsqualität zu den Eltern ist bei unauffälligen Kindern nicht unbedingt mit der zu den PädagogInnen vergleichbar. Bei Kindergartenkindern und Schulkindern kann eine gute ErzieherInnen-Kind-Bindung eine unsichere Mutter-Kind-Bindung kompensieren und ist in diesem Fall besonders wichtig (Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997; O'Conner & McCarty, 2007). Andererseits weist die PädagogInnen-Kind-Beziehung aber oft Parallelen zur Mutter-Kind-Beziehung auf, wie Lynch und Cicchetti (1997) herausfanden. Über ihre Beziehungen zur Mutter und anderen Personengruppen befragt, berichteten über 50% der Kinder, den gleichen Beziehungstyp mit LehrerInnen und SchulkollegInnen zu haben, wie mit ihren Müttern. Nur 6% gaben an, eine unsichere Beziehung zu ihrer Mutter und gleichzeitig eine sichere Beziehung zu ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin zu haben, 25% gaben an, mit beiden Personengruppen eine unsichere Beziehung zu haben (Lynch & Cicchetti, 1997, S. 90). Dabei ergab sich, dass die Kinder ihre Beziehungen zu den LehrerInnen in der Volksschule im Schnitt noch zu 57% als sicher und zu 23% als losgelöst einstufen, in der Oberstufe nur noch zu 27 % als sicher und 60% als losgelöst (S. 92).

Die Autoren des *Persönlichkeitsfragebogens für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren* (PFK; Seitz & Rausche, 2004) berichten, dass die PFK-Skala *Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen* negativ mit Intelligenz (S. 269) und sportmotorischen Schwierigkeiten (S. 270) korreliert, aber positiv mit Kooperationsbereitschaft (S. 271) und Übergewicht (S. 272) zusammenhängt. Birch und Ladd (1997) untersuchten die Schulleistung von Vorschulkindern im Zusammenhang von Nähe und Abhängigkeit zu den LehrerInnen und kamen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass eine Abhängigkeit von den PädagogInnen mit

schlechter Schulleistung einhergeht. Die wahrgenommene Nähe in der Schüler-Lehrer-Beziehung, welche die LehrerInnen beschrieben, hing dagegen positiv mit der Schulleistung zusammen. Die Qualität der Beziehung zwischen LehrerIn und Kind hängt also mit den Leistungen der Kinder zusammen. Moderiert wurde dieser Effekt durch das Verhalten von Kindern und LehrerInnen im Klassenzimmer (O'Connor & McCarthy, 2007). In der dritten Klasse hatte die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung einen größeren Einfluss auf die Schulleistung als eine unsichere Mutter-Kind-Bindung und das Verhältnis zu den Klassenkollegen.

1.3.2 Anpassung an Gruppenregeln

Die Anpassung an Gruppenregeln in Institutionen wie der Schule und das Einfügen in den Gruppenalltag im Hort stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Ist eine Anpassung nicht möglich und werden Regeln über der Norm verletzt, wird in extremen Fällen von Störungen des sozialen Verhaltens gesprochen (vgl. Dilling et al., 2011). Die Sozialstörungen sollen hier vor allem als Abgrenzung zu dem für das Alter normalen Verhalten verstanden werden. Leitsymptome sind zum Beispiel ein deutliches Maß an Ungehorsam und Streit mit Erwachsenen, ein tyrannisches oder grausames Verhalten, Stehlen, Lügen und Destruktivität gegenüber eigenem und fremdem Eigentum (Baving, 2006, S. 7). Das negative Verhalten der Kinder hängt dabei mit einem schlechten Schulerfolg zusammen, mit Ablehnung bei den SchulkollegInnen und mit delinquentem Verhalten im Jugendalter (Patterson, De Baryshe & Ramsey, 1989). Die individuellen Ursachen, Motivationen und Ausprägungen dürften sehr heterogen sein. Mit Verallgemeinerungen sollte vorsichtig umgegangen werden, weshalb im Weiteren vor allem auf das Regelverständnis des Kindes selbst bei unauffälliger Entwicklung eingegangen wird.

Um das Regelverständnis von Kindern zu untersuchen, stellte Piaget (1932/1954) Kindern Fragen zu den Spielregeln des Marmeladenspiels oder gab ihnen soziale Geschichten vor und fragte nach ihrer Meinung. Aus den Ergebnissen seiner Untersuchungen schloss Piaget auf zwei Stadien der Moral, die Stadien der Heteronomie und der Autonomie.

Für die Entwicklung dieser Stufen sind zwei polarisierende Beziehungstypen essentiell. Ersterer ist die Beziehung des Zwanges, die die typische Erwachsenen-Kind-Beziehung darstellt. Sie entsteht nach Piaget (1932/1954) spontan zwischen Kindern und Erziehenden und führt zu einer ersten logischen und moralischen Kontrolle, in der zwischen richtig und falsch unterschieden wird. Die Regelsysteme dieser Beziehungen kommen für das Kind von „außen“ und sind verpflichtend. Dabei kommt es zu einseitiger Achtung von der Seite des Kindes und Autorität von Seiten des Erwachsenen. Der Erwachsene ist im Recht und was er vorgibt muss nicht überprüft werden. Nach Piaget (1932/1954) bieten Erwachsenenbeziehungen zwar die erste Möglichkeit für ein Zusammenarbeiten, reichen aber nicht aus, um eine selbstständige Vernunft zu entwickeln. Wird der Beziehungstyp des Zwanges nicht verlassen, können Autoritäten nicht hinterfragt werden und es bleibt immer das richtig, was von der Autorität verlangt wird.

Der zweite Beziehungstypus ist der der Zusammenarbeit. Er ist geprägt von Gleichheit und gegenseitiger Achtung, wie es zwischen gleichaltrigen Kindern möglich ist. Durch das Streiten und das Vereinbaren von Regeln zwischen Kindern werden Logik und Moral entwickelt, es kommt zu objektiver Beweisführung und Überlegungen, Handlungen können objektiv beurteilt werden. Pflicht wird durch Moral ersetzt, es entstehen Normen, die der Gegenseitigkeit dienen, und Vernunft. Dieser zweite Beziehungstyp ist bei Piaget (1932/1954) der wichtige für die Entstehung von Moral und die Akzeptanz von sozial sinnvollen Regeln. In der Forschung wird das Moralverständnis von Kindern noch immer mittels Geschichten überprüft.

Nunner-Winkler und Sodian (1988) befragten Kinder nach den Gefühlen von unartigen Kindern. Die untersuchten vierjährigen Kindergartenkinder gaben eher an, dass jemand der gerade eine Regel gebrochen hat, sich über das Erreichte freut, wohingegen Achtjährige dem Regelbrecher unangenehme Gefühle auf Grund des moralischen Verstoßes zuschreiben. Kinder ab sechs fanden jemanden, der sich nach dem Brechen einer Regel freut, schlimmer, als jemanden, der sich wegen des Regelbruchs schlecht fühlt.

Auch andere Untersuchungen unterstützen die Theorie, dass Gleichaltrige einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung leisten. Kruger und Tomasello (1986) konnten zeigen, dass Mädchen im Alter von sieben und elf Jahren in Diskussionen mit Gleichaltrigen mehr auf den

Standpunkt des anderen eingehen als im Gespräch mit der Mutter, in dem sie stärker ihren eigenen Standpunkt vertraten.

1.3.3 Soziale Interaktion mit Gleichaltrigen

Die soziale Interaktion ist ein hoch komplexes Thema, dem man nur schwer gerecht werden kann. Eine Betrachtungsweise, die auch eine Wertung enthält, ist das Konzept des „Social Functioning“ oder auf Deutsch die „Soziale Kompetenz“. Der Begriff wurde von E. A. Doll (zitiert nach Häcker & Stapf, 1998) eingeführt und dient der Beschreibung des Sozialverhaltens, wobei auch ein Sozialquotient analog dem Intelligenzquotienten angedacht war. Dieser sollte die dem Lebensalter entsprechende Fähigkeit, sozialen Kontakt zu anderen aufnehmen und sich selbst helfen zu können, abbilden (Häcker & Stapf, 1998). Das Konzept wird unter anderem für das Planen von Interventionen eingesetzt (Petermann, 2002) und scheint je nach Autor oder Autorin manchmal auch ein Sammelbegriff für unterschiedliche Forschungsergebnisse und kindliche Verhaltensweisen zu sein, von denen angenommen wird, dass sie für eine unauffällige soziale Interaktion essentiell sind. Die dazu entstandenen Modelle der letzten Jahre weisen besonders der Emotionsregulation einen hohen Stellenwert bei (Petermann, 2002). Dabei ist nicht geklärt, ob eine niedrige Regulation die Ursache oder die Auswirkung von sozialen Schwierigkeiten darstellt.

In einer Längsschnittstudie widmeten sich Ladd und Troop-Gordon (2003) 399 Kindern vom Kindergarten bis in die 4. Klasse und fanden heraus, dass ein frühes aggressives Verhalten direkt und indirekt mit einer Fehlanpassung in der 4. Klasse verbunden war. Eisenberg et al. (1997) untersuchten die Regulationsfähigkeit und das „soziale Funktionsniveau“ von Kindern zwischen dem 4. und 10. Lebensjahr. Die umfassende Erhebung beinhaltete Eltern- und Lehrer-, Klassenkollegen- und Testdaten. Die Ergebnisse zeigten, dass eine hohe soziale Funktionsfähigkeit durch hohe Regulationsfähigkeiten und niedrige Werte von unkonstruktivem Coping und emotionaler Intensität vorhergesagt wurde. Bei Mädchen war außerdem zu beobachten, dass Emotionen wie Angst andererseits auch negativ mit problematischem Verhalten zusammenhingen. Der negative Zusammenhang von Emotionsstärke und sozialem Funktionsniveau in der Schule nahm besonders bei Mädchen mit dem Alter zu. Die Autoren weisen aber zu Recht darauf hin, dass ihre Untersuchung keine Ursachenzuschreibungen zulässt. Trotzdem sei es für sie klar, dass die Zusammenhänge

zwischen Regulation, Emotionalität und sozialer Funktionsfähigkeit im Schulalter wichtig und stabil seien.

Emotionen können umgekehrt aber auch durch soziale Beziehungen reguliert werden (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor & Booth-LaForce, 2006). Burgess et al. (2006) konnten zeigen, dass Freunde eine Ressource darstellen, auch bei besonders schüchternen oder zurückgezogenen, aggressiven Kindern. Die untersuchten Kinder waren zwischen 9 und 13 Jahren alt und sollten entweder mit dem besten Freund, der besten Freundin oder irgendeinem/er Klassenkollegen/in eine unangenehme soziale Situation durchdenken. Die Ergebnisse zeigten, dass Freunden eher soziale Intentionen zugeschrieben wurden. Schüchterne Kinder zeigten weniger interne Schuldzuschreibungen und Aggressionen in der Versuchsbedingung mit Freund oder Freundin. Auch die aggressiven Kinder zeigten in Situationen mit Freundin oder Freund nicht mehr Aggression als die Kontrollgruppe. Die Autoren erklärten das damit, dass die sozialen Ängste und Befürchtungen dieser Kinder durch einen Freund abgeschwächt werden. Allgemein beschrieben Kinder die unangenehmen Situationen, in denen ihr Freund dabei war, als weniger peinlich und eher in Ordnung, was generell darauf hindeutet, dass Freundschaft vor negativen Gefühlen schützt. Alle drei Gruppen von Kindern äußerten ähnlich aggressive Gefühle, wenn ihr Freund der Schuldige oder Täter in dem Szenario war. Situationen mit Freunden wurden eher beschwichtigend gelöst und seltener rächend, passiv oder vermeidend. In Situationen ohne Freund zeigten Schüchterne und Aggressive mehr vermeidende Copingstrategien. Diese vermeidende Strategie sei laut Autoren hinderlich am Aufbau neuer Freundschaften und zeige, welche Schwierigkeiten diese Kindern haben, für sich selbst in der Gruppe einzustehen und mit größeren Kindergruppen zurecht zu kommen.

Weiters schützen Freundschaften davor, in der Gruppe die Rolle eines Opfers einzunehmen, und können zu höherem Ansehen und Status beitragen (Wojslawowicz, Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006). Freundschaft sollte dabei nicht mit bloßer Akzeptanz oder mit Popularität verwechselt werden (Krappmann, 1994), wobei sich wiederum die Frage stellt, ob sich Freundschaften von anderen Gleichaltrigenbeziehungen differenzieren lassen. Es gibt Ergebnisse, nach denen befreundete Kinder einander ähnlicher sind als andere Kinder (Haselager, Hartup, van Lieshout & Riksen-Walraven, 1998).

Befragungen von Kindern über deren Freundschaften ergaben, dass Kinder unter acht Jahren ihre Freundschaften eher als ein symmetrisches Geben und Nehmen beschreiben (Youniss, 1994). Dabei scheint vor allem das gemeinsame Spielen und Teilen wichtig zu sein. Zwischen neun und zehn Jahren verliert das „Auge um Auge, Zahn um Zahn“-Prinzip zunehmend an Bedeutung. Die Symmetrie innerhalb der Reziprozität bleibt zwar erhalten, sie wird aber in einem zeitlich größeren Rahmen praktiziert und orientiert sich an den momentanen Bedürfnissen der Freunde (Youniss, 1994). Mit zunehmendem Alter nehmen die Intensität und vor allem die Unterschiede zwischen Freundschaften und Beziehungen zu nicht befreundeten Kindern zu, wie Newcomb und Bagwell (1995) in einer Metaanalyse über 82 Studien zeigen konnten.

Dabei taucht wiederum die Frage auf, wie stabil die Freundschaften sind. In der Studie von Wojslawowicz Bowker et al. (2006) hatten insgesamt nur 49% der Kinder zu Beginn und am Ende der Untersuchung einen besten Freund oder eine beste Freundin. Dabei spielte wahrscheinlich die Art der Nominierung der Freundschaften eine Rolle und dass in einer Gruppe von Kindern, vor allem bei Buben, nicht immer klar ist, wer der oder die beste FreundIn ist. Berndt, Hawkins und Hoyle (1986) ließen Kinder ihre Freundschaften nicht nur wählen, sondern in einem Interview auch genauer bewerten: „How often do you spend time with her when you have free time during the school day?“ (S. 1288). In der Studie blieben 69% der Freundschaften über das Schuljahr erhalten. Freunde, die sich zum ersten Zeitpunkt gleichwertig „gewählt“ hatten, blieben sogar zu 78% zusammen. Bereits die Interviews zu Beginn der Untersuchung zeigten einen Unterschied zwischen den Paaren, die befreundet blieben und jenen, die sich trennten (Berndt et al. 1986).

Mit zunehmendem Alter der Kinder wird Popularität unter Gleichaltrigen immer wichtiger (La Fontana & Cillessen, 2009). Lease, Musgrove und Axelrod (2002) stellten ein Modell über den Sozialstatus von Kindern und Jugendlichen auf, das sieben unterschiedliche Typen von Popularität differenziert: *Hoher Status* (13%), *Auffallend Beliebt und Dominant* (8%), *Beliebt und Dominant* (18%), *Durchschnittlich* (22%), *Wenig Dominant und Unpopulär* (17%), *Abgelehnt* (11%) und *niedriger Status* (11%) (S. 518). Diese Typen wurden mittels Clusteranalyse aus einer Gruppe von 487 Schülern und Schülerinnen, die zur Zeit der Untersuchung in der 4. bis 6. Schulstufe waren, extrahiert. Jedes Cluster oder jeder Beliebtheistyp zeigte ein spezifisches Verhaltensprofil. *Abgelehnte* Kinder wurden als eher externalisierend beschrieben und waren so wie auch die beliebten Kinder sozial aggressiver

als der Durchschnitt. Kinder mit *niedrigem Status* wurden eher als „seltsam“ beschrieben und zeigten mehr externalisierendes oder internalisierendes Verhalten als unauffällige Kinder. Kinder, die dem Typ *Unpopulär* zugeteilt wurden, zeigten vor allem internalisierendes Verhalten. Kinder mit *hohem Status* bekamen auffällig mehr soziale Fähigkeiten, Attraktivität und sportliche Fähigkeiten sowie soziale Aggressivität zugeschrieben. Kinder, die sowohl als *populär* als auch als *dominant* beschrieben wurden, zeigten ähnliche Werte, konnten ihr aggressives und impulsives Verhalten aber nicht gut genug kompensieren, um von ihren KollegInnen als jemand beschrieben zu werden, mit dem man gerne Zeit verbringt. Die sowohl als beliebt als auch als dominant beschriebenen Kinder zeigten mehr soziale Fertigkeiten und wurden eher als Kinder beschrieben, mit denen gerne Zeit verbracht wurde. Besonders interessant ist bei der Untersuchung, dass nur insgesamt 22% der Kinder in die Gruppe der *Durchschnittlichen* fielen. Die nächste Studie setzt sich auf ähnliche Weise mit dem Status von Buben auseinander. Rodkin, Farmer und Van Acker (2000) untersuchten Buben, die die vierte bis sechste Klasse besuchten und konnten zwei Gruppen populärer Kinder herausarbeiten: Die *Beispielhaften* („model“) und die *Harten* („tough“, S.17). Die ersteren wurden von ihren Klassenkollegen eher als cool, sportlich, kooperativ, nicht schüchtern, nicht aggressiv, fleißig und als Anführer beschrieben, die letzteren als cool, sportlich und antisozial. Dementsprechend beschrieben sich die *Harten* auch selbst als beliebt, aggressiv und physisch kompetent, die *Beispielhaften* als nicht aggressiv und akademisch kompetent. Die LehrerInnenurteile bestätigten die Angaben der Kinder.

Kinder nach Beliebtheit in Gruppen einzuteilen, wie es in den oben beschriebenen Studien praktiziert wurde, muss einerseits kritisch betrachtet werden, andererseits ermöglicht es, Ordnung in ein hoch komplexes, nur schwer zu erfassendes Thema zu bringen.

Die soziale Interaktion ist einer der wichtigsten Bereiche im Leben eines Menschen. Dieser kann durch viele unterschiedliche Störungen oder Schwierigkeiten beeinträchtigt sein, auf die hier nicht alle vollständig eingegangen werden kann. Die inhaltlich wichtigsten Störungsgruppen sind die autistischen Störungen bei denen Defizite in der sozialen Interaktion ein essentielles oder primäres Symptom darstellen (Poustka, Bölte, Feineis-Mathews & Schmölzer, 2008), sowie die am Beginn des vorigen Kapitels angeschnittenen Sozialstörungen (Baving, 2006). Eine Symptomgruppe, die stark mit Sozialstörungen überlappt, sind Störungen der Aufmerksamkeit und Hyperaktivität, die besonders deutlich

zeigen, wie eng die psychosoziale Funktionstüchtigkeit mit psychischen Krankheiten verknüpft ist (Steinhausen, 2010).

Ein weiteres Beispiel für eine Störung, deren Symptome in den Bereich der sozialen Interaktion fallen, sind die soziale Phobie des Kindes- und Jugendalters und andere Ängste (Melfsen & Walitza, 2013; Dilling et al., 2011). Soziale Ängste sind in der Altersgruppe besonders wichtig, da sie im Zusammenhang mit Schulangst gesehen werden müssen (Melfsen & Warlitza, 2013) und sich so auf den Erwerb von neuen Fähigkeiten auswirken können. Ängste müssen sich dabei nicht nur in klassischen Leistungssituationen, wie dem Vorlesen vor der Klasse, zeigen. Sie können sich auf den gesamten Alltag des Kindes auswirken und zum Beispiel zu Hemmungen bei normalen Unterhaltungen mit Gleichaltrigen und Spielen, die ansonsten Spaß gemacht haben, führen (Melfsen & Warlitza, 2013).

Eine introvertierte Störungsgruppe, die im ICD-10 unter die *sozialen Funktionsstörungen* fällt und auch mit Ängsten in Zusammenhang gebracht wird, ist (selektiver) Mutismus. Je nach Ausprägung wird nicht nur das Sprechen in bestimmten Situationen vermieden, auch die nonverbale Kommunikation, also die Mimik, Gestik und den Blickkontakt werden abgeschaltet bzw. vermieden (Kramer, 2007). Zur Symptomatik zählt, dass Kinder in bestimmten Situationen oder überhaupt nicht sprechen, obwohl sie die notwendigen verbalen Kompetenzen besitzen (Suchodoletz, 2013). Es ist aber umstritten, inwieweit selektiv mutistische Kinder tatsächlich über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, um in bestimmten Situationen, wie in der Schule, zu sprechen (Kramer, 2007). So weist jedes zweite betroffene Kind zusätzlich eine Sprachentwicklungsstörung auf (Suchodoletz, 2013). Der Erwerb von Grammatik und Aussprache dürfte oft dem Alter entsprechend sein, die lexikalisch-semantische und die kommunikativ-pragmatische Seite der Sprache scheinen aber oft nicht adäquat entwickelt zu sein (Kramer, 2007).

Der Mutismus zeigt damit deutlich, wie verwoben Sprache, Affekt und Interaktion sind. Auf weitere Störungen der sozialen Anwendung von Sprache wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

1.4 Sprachpragmatik

Das folgende Kapitel soll einen Überblick über die Sprachpragmatik geben. Zuerst werden Definitionen, dann die Entwicklung und zum Schluss mit sprachpragmatischen Störungen assoziierte Krankheiten dargestellt. Störungen der Sprachpragmatik sind vielfältig und können im Rahmen unterschiedlicher Erkrankungen auftreten. Seit längerem wird in England über eine primäre Erkrankung der Sprachpragmatik geforscht (Adams, 2002; Botting & Conti-Ramsden, 1999), seit 2013 wird im amerikanischen Diagnosesystem DSM-V die Sprachpragmatikstörung als SCD (Social Communication Disorder) geführt (Gibson, Adams, Lockton & Green, 2013).

1.4.1 Definition

Sprachpragmatik ist kein leicht einzugrenzender Begriff. In der Psychologie, oder spezifischer, in der Psycholinguistik oder Sprachpsychologie, wird von Sprachpragmatik gesprochen, in der Linguistik von Pragmalinguistik, Linguistischer Pragmatik oder einfach Pragmatik (Ernst, 2002). Weitere Disziplinen, die sich mit dem Begriff befassen, sind nach Hickmann (2000) die Entwicklungspsychologie, die Sprachphilosophie, die Soziologie und die Anthropologie. Die theoretischen Zugänge sind durch die unterschiedlichen Fachgruppen gefärbt und die Begriffe der Disziplinen können nicht immer synonym verstanden werden. Weiters ist Sprachpragmatik eng mit sozialer Interaktion, Linguistik, kulturellen Einflüssen und Kognition verknüpft (Adams, 2002). Nach Grimm ist die Sprachpragmatik neben der Prosodie und der Linguistischen Kompetenz einer der drei großen Bereiche der Sprache. Die Sprachpragmatik erfordert soziokulturelles Wissen, emotionales Wissen, soziale Kognitionen und Wissen über Bedürfnisse (Grimm, 2012). Konkret ist damit die angemessene kommunikative Verwendungsweise von Sätzen in unterschiedlichen Situationen gemeint, die sich in drei Teilbereiche gliedern lassen: zum einen die Sprechhandlungen, wie das Bitten, Versprechen, Befehlen, zum anderen die Konversationshandlungen, wie gesprächssteuernde Prinzipien, das Aufgreifen eines Themas oder ein angebrachtes Schweigen und schließlich der Diskurs, der Aspekte wie das Erzählen beinhaltet (Grimm, 2012).

Hickmann (2000) behandelt die Sprachpragmatik aus Sicht funktionaler Theorien. Sie beschreibt Sprachpragmatik als Kommunikationswerkzeug, welches sowohl kontextabhängig

als auch multifunktional ist. Das Interesse der Forschung liegt demnach nicht bei der Grammatik einzelner Sätze, sondern bei Diskurs, Kontext und Zusammenhängen von Aussagen und Gesprächen. Kontextabhängigkeit meint, dass Sprache immer einen Bezug zu Personen, Zeit und Raumparametern hat, also indexikalisch ist. Zu unterscheiden sind Referenzen zu etwas in der belebten Welt und intralinguistische Referenzen innerhalb der Sprache. Die Kohäsion beschreibt die Anwendung von Sprache, bei der es darum geht, über eine Äußerung hinweg Verbindungen zu setzen, also zum Beispiel das Setzen von Ankern und Markieren des Informationsstatus. Die Kohärenz beschreibt die Fähigkeit, Inhalte beim Erzählen zu strukturieren. Kinder müssen im Sprachlernprozess demnach lernen, Formen und Funktionen aufeinander abzustimmen, wobei die Sprachentwicklung als eng verknüpft mit anderen Entwicklungsprozessen gesehen wird (Hickmann, 2000).

Im Gegensatz zu funktionellen Theorien stehen Zugänge, welche den Pragmatikbegriff klar von Syntax und Semiotik trennen, wie der von Ninio und Snow (1996). Ninio und Snow (1996) gehen in ihrem Buch zur Pragmatik von einer Dreiteilung innerhalb der Sprache aus, in Syntax, Pragmatik und Semantik. Bei einem Sprechakt zählt aus pragmatischer Sicht also rein die Angebrachtheit in der Situation, jedoch nicht, ob der Satz grammatikalisch oder semantisch richtig ist. Ninio und Snow definieren Pragmatik als einen Zweig der Linguistik, der sich nur mit Sprachanwendung befasst und nicht mit dem Studium von Kommunikation und sozialer Interaktion oder Organisation von Gesprächen. Jede Handlung oder jede Aktion, die durch Sprechen stattfindet, ist ein Sprechakt (Ullmann, 1962/1973, S. 173), dem in der Regel eine Intention zu Grunde liegt (Adams, 2002). Sprechakte haben dem entsprechend vielfältige Inhalte. Beispiele sind das Anfragen und Bitten, Anordnen, Grüßen, Herausfordern, Verleugnen, Verhandeln, Statements und Fragen. In der Regel sind die Ergebnisse zu Verhaltensbeobachtungen über Sprechakte reliabel, aber aufwendig (Adams, 2002, S. 977).

Einen praxis- oder handlungsorientierten Zugang aus sprachtherapeutischer Sicht, der an der Einteilung der Sprechakte nach Ninio und Wheeler (s. Ninio & Snow, 1996) orientiert ist, stellt Schelten-Cornish (2010) vor. Sie geht davon aus, dass bei sprachgestörten Kindern die Behandlung der Sprachpragmatik miterfolgen sollte, da nur bei sozialer Interaktion und Anwendung das in einer Behandlungseinheit Gelernte in den Alltag transferiert werden kann. Sprechakte können dabei soziale Funktionen, die Funktion der Bedürfnisbefriedigung oder beides beinhalten (Schelten-Cornish, 2010). Soziale Funktionen haben dabei die Interaktion als Ziel und umfassen Sprechakte wie das Antworten auf Begrüßungsformeln, Beschreiben,

Aussprechen von Komplimenten oder Erzählen. Die Bedürfnisbefriedigung hat die Änderung der Umwelt als Ziel, sie beinhaltet Sprechakte wie das Bestellen, Verlangen und um etwas Bitten. Sprechakte, die für beide Ziele verwendet werden können, sind zum Beispiel ein abwechselndes Verhalten, eine Anpassung der Rede (Schelten-Cornish, 2010).

Die Breite des Begriffs führt in der psychologischen Diagnostik dazu, dass Instrumente, die angeben, Sprachpragmatik zu messen, sich zwar in manchen Punkten überschneiden, aber je nach theoretischem Zugang und Format unterschiedliche Aspekte der Sprachpragmatik erheben (Russell & Grizzle, 2008). Dabei ist in den letzten Jahren eine große Anzahl an neuen Inventaren entstanden (Adams, 2002), aber nicht für alle Inventare gibt es Normen und für die wenigsten Konstruktvalidierungen (Russell & Grizzle, 2008).

Russell und Grizzle (2008) bemühten sich in ihrer Untersuchung darum eine neutrale Position einzunehmen. Ihr Zugang erinnert an die Sedimentationshypothese, sie untersuchten insgesamt elf Fragebögen, zwei Checklisten und elf Tests, die angeben, Sprachpragmatik zu messen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die erfassten pragmatischen Fähigkeiten in den Fragebögen und Tests signifikant unterschieden, obwohl beide Inventargruppen angeben, Sprachpragmatik zu messen. Die insgesamt 1082 Items wurden unabhängig durch zwei Fachpersonen in 17 verschiedene Kategorien und 3 Überkategorien eingeteilt (Russell & Grizzle, 2008). Die Kategorien wurden zunächst durch Literaturrecherche erarbeitet, für die nicht zuordenbaren Items wurden Restkategorien benannt. Die erste Überkategorie wurde als „Wegbereiter“ bezeichnet und sollte die Bereiche abdecken, welche die Basis aufkommender Fähigkeiten, die notwendig sind, um sprachlich pragmatisch interagieren zu können, darstellen. Sie beinhaltete die nonverbale Kommunikation, Empathie und Diskursaufmerksamkeit oder Sensibilität für die Sprache des Gegenübers; Sprechcharakteristik und Flüssigkeit bzw. Prosodie, Stimmgebung, Artikulation; Rituale wie Begrüßungen; Vokabular und Verständlichkeit. Unter „Basaler Austausch“ wurden Inhalte zusammengefasst, die benötigt werden, um sprachliche Interaktionen von zwei bis drei Runden bewältigen zu können, wie „Turn taking“, womit ein adäquates Abwechseln zwischen Gesprächspartnern gemeint ist, Themenkontrolle und -aufrechterhaltung, das Stellen und Beantworten von (An-)Fragen und Bitten, das Verfügen über Sprechakte, Syntax, Grammatik und Gesprächspartnerflexibilität. „Erweiterter wörtlicher und nichtwörtlicher („nonliteral“) Diskurs“ fasst Fähigkeiten, die den erweiterten Diskurs ermöglichen, zusammen und ist mit sozialer Identität verbunden. Diese dritte Gruppe beinhaltet die Themen Verhandeln,

Anweisung und Anleitung, womit die Fähigkeit gemeint ist, im Diskurs zu geben und zu nehmen. Weiters wurden darunter die *Theory of Mind* (ToM) und der Gebrauch innerer emotionaler Sprache, das Erzählen, das Verwenden von metaphorischen, indirekten und vorausgesetzten Informationen und das Einhalten des sprachlichen Kommunikationsprinzips nach Grice (s. Ernst, 2002) zusammengefasst (Russell & Grizzle, 2008, S. 63-65). Des weiteren reiheten die Autoren die Kategorien nach der Häufigkeit in den Instrumenten. Die Gruppe „requests“, also Bitten oder Anforderungen, stand dabei an erster Stelle, mit der Begründung, dass diese Fähigkeiten zu den am meisten erforschten, wichtigsten und basalsten sozialen Interaktionen zählen. Allerdings stellt die Häufigkeit eines Konstrukts nicht unbedingt eine Bestätigung seiner Wichtigkeit dar. Möglicherweise ist das Konstrukt nur relativ einfach zu operationalisieren (Russell & Grizzle, 2008).

Insgesamt ist es aber für den Entwicklungsstand nicht wichtig, wo Sprachpragmatik einzuordnen ist, sie muss altersadäquat entwickelt sein. Auf Grund der eingeschränkten Operationalisierungsmöglichkeiten sind Entwicklungszeitpunkte aber oft eher geschätzt als exakt (Adams, 2002). Trotzdem wird im nächsten Kapitel versucht, einen Ausschnitt der Entwicklung der Sprachpragmatik darzustellen. Dabei ergibt sich eine Überschneidung mit den Kapiteln *Wortschatz und Wortbedeutung* sowie *Grammatikalische Entwicklung*.

1.4.2 Entwicklung

Schelten-Cornish (2010) geht davon aus, dass Kinder in westlichen Kulturkreisen von Beginn an die Fähigkeit zum *abwechselnden Sprechen*, also Unterhalten lernen. Dabei haben Kleinkinder in der verbalen Kommunikation das Problem, ihre „Turns“ noch nicht entsprechend schnell und gegliedert erfüllen zu können (Ninio und Snow, 1996). Die Erwachsenen spielen dabei eine korrigierende (Schelten-Cornish, 2010) und eine auffangende Rolle (Ninio & Snow, 1996). Erweiterte Fertigkeiten des „Turn-Taking“ werden im Volksschulalter erlernt (Ervin-Trip, 1979; zitiert nach Adams, 2002). Allerdings gibt es laut Adams auch bei unauffälligen Erwachsenen große Unterschiede in der Qualität, sodass es als Kriterium einer verzögerten Sprachpragmatik eher ungeeignet ist (Adams, 2002).

Ein gut zu beobachtender Aspekt der Sprachpragmatik, der mit weiteren kulturellen Regeln für den Sprachgebrauch zusammen hängt, sind *Höflichkeitsformen* (Ninio & Snow, 1996). Höflichkeitsformen werden im Alter von etwa neun Jahren vollendet (McTear & Conti-

Ramsden, 1992). Nach Ninio und Snow (1996) wird Höflichkeit vom Kind zu Beginn noch nicht als komplexes, soziales Konzept verstanden, und es scheinen die Worte „Bitte“ und „Danke“ bei kleinen Kindern eher mit dem Übergeben von Objekten als mit Höflichkeit assoziiert zu sein. Es werden mit der Zeit immer mehr Formen, wie das Gratulieren, sich Bedanken und Entschuldigen, angewandt und bis in das Erwachsenenalter erweitert (Ninio & Snow, 1996).

Die *Kohäsion*, also das adäquate Setzen von *Referenzen und Markierungen*, ist stark mit der grammatikalischen Fähigkeit verknüpft. Kinder können relativ bald Artikel einsetzen, um Referenzen zur belebten Welt zu setzen (Hickmann & Hendricks, 1999). Über das Verwenden von intralinguistischen Referenzen innerhalb der Sprache gibt es unterschiedliche Befunde. Nach Hickman (2000) scheinen Kinder auch im siebenten Lebensjahr Ausdrücke für Referenzen eher deiktisch als intralinguistisch anzuwenden. In einem interkulturellen Vergleich untersuchten Hickmann und Hendricks (1999) VorschülerInnen, Siebenjährige, Zehnjährige und Erwachsene, indem sie diese Bildgeschichten erzählen ließen. Dabei wurden unterschiedliche Formen von Referenzen, wie zum Beispiel das Bezugnehmen, durch Syntax, Semantik oder Pragmatik untersucht. Es ergaben sich Unterschiede zwischen den Sprachen Chinesisch, Deutsch, Englisch und Französisch, vor allem in der Wortart der Referenzen. Weiters unterschied sich die Anzahl der Referenzworte je nach Altersgruppe. Im Deutschen wurden in der Vorschule insgesamt schon 175 Referenzen verwendet, im Alter von sieben Jahren 218 und bei den Zehnjährigen waren es 272. Die Unterschiede waren dabei hauptsächlich durch Nullpronomen, Personalpronomen und Nomen bedingt, der Gebrauch von indefiniten Nomen nahm ab. Insgesamt nahmen im Deutschen der Gebrauch von Nomen und eine Positionierung der Referenz nach dem Verb ab. Eine Zunahme an Koreferenzen war erst nach dem siebenten Lebensjahr zu beobachten. In allen Sprachen wurden Referenzen durch die Geschichten beeinflusst, so wurde die Hauptfigur in den Erzählungen am stärksten durch Referenzen aufrechterhalten. Die Neuheit, zum Beispiel eines Akteurs, wird im Deutschen zunächst durch indefinite Formen markiert, im Chinesischen wird die Satzstellung geändert. Kinder markieren aber bis zu einem Alter von sieben bis zehn Jahren die Neuheit eines Akteurs nicht systematisch auf diese Art (Hickmann & Hendricks, 1999).

Mäkinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen und Kunnari (2014) untersuchten die *Erzählfähigkeit* von Kindern zwischen vier und acht Jahren. Sie verwendeten ein Buch zur Sprachevozierung. Zusätzlich gab es eine Puppe mit geschlossenen Augen, der das Bilderbuch erzählt werden

sollte. Es konnten sowohl bei der Produktivität, der syntaktischen Komplexität, der referenziellen Kohäsion und dem Ereignisinhalt Alterseffekte festgestellt werden. Um den Informationsgehalt der Geschichte zu beurteilen, wurde das Bilderbuch in 20 Informationsblöcke geteilt, die als semantische Abschnitte bezeichnet wurden. Dabei ergaben sich die größten Unterschiede innerhalb des Kindergartenalters, aber auch zwischen den Sechs- und Zehnjährigen zeigten sich signifikante Unterschiede. Die älteren Kinder erreichten bei dem Informationsgehalt durchschnittlich höhere Werte als die jüngeren und konnten eine Geschichte produzieren, die chronologisch geordnet war, einem Erzählschema entsprach und ein adäquates Vokabular aufwies. Trotzdem erreichten auch die Achtjährigen keinen vollen oder sehr hohen Punktwert, was darauf hindeutet, dass das Mitteilungsvermögen in den ersten Volksschuljahren noch nicht fertig entwickelt ist (Mäkinen et al., 2014). Dabei ist zu bedenken, dass Mäkinen et al. (2014) finnischsprachige Kinder untersuchten und es eine große Variabilität innerhalb der Altersgruppen gab.

Auch Kyratzis und Ervin-Tripp (1999) widmeten sich in ihrer Studie dem Erzählen von Geschichten. Sie ließen zum einen Kinder eine Geschichte vorlesen, die sie an einem anderen Tag dem oder der besten FreundIn erzählen sollten, zum anderen ließen sie die Kinder zu zweit eine Geschichte spielen. Die unterschiedlichen Situationen führten zu verschiedenen Diskursmarkern, wie auch die Altersgruppe, das Geschlecht und der sozioökonomische Status. Beim Nacherzählen der Geschichten konnten die Siebenjährigen drei unterschiedliche Arten von Markierungen verwenden, die Vierjährigen verwendeten fast keine.

Bernicot Laval & Chaminaud (2007) untersuchten die Entwicklung *nicht wörtlicher Sprache*. Damit sind indirekte Bitten, indirekte Hinweise, Redensarten oder Idiome und allgemein implizite Informationen im Gespräch gemeint. Sie konnten zeigen, dass das korrekte Verständnis sowohl mit dem Alter, als auch mit der Metaphernform zusammenhängt. Am besten wurde implizite semantische Inferenz verstanden, danach indirekte Bitten, Idiome und als letztes Sarkasmus. Das Verständnis der Zehnjährigen lag, außer bei den indirekten Bitten, immer über dem der Achtjährigen, und die Achtjährigen waren gleich gut oder besser als die Sechsjährigen. Zusätzlich wurde die Fähigkeit, Metaphern zu verstehen, erfasst. Kinder konnten dabei zuerst Idiome erklären, danach implizite sarkastische oder semantische Inferenz. Indirekte Bitten konnten von keiner Altersgruppe gut erklärt werden, in allen anderen Aufgabengruppen zeigte sich ein Zuwachs mit dem Alter. Den größten Zuwachs gab es bei den Idiomen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Volksschule die Fähigkeit, innerhalb der Sprache Referenzen zu setzen (Hickmann & Hendricks, 1999; Kyratzis & Ervin-Tripp, 1999) und die Fähigkeit, jemand anderem Informationen korrekt weiter zu geben, weiter zunimmt (Mäkinen et al., 2014). Allgemein wird die sprachliche Produktivität größer (Mäkinen et al., 2014) und nichtwörtliche Sprache wird bis auf indirekte Bitten immer besser verstanden (Bernicot, Laval & Chaminaud, 2007). Die Überprüfung dieser Fähigkeiten ist aber ohne gezielte Testung nur eingeschränkt möglich.

1.4.3 Störungen der Sprachpragmatik

Die Sprache ist die Basis menschlicher Kommunikation. Dementsprechend werden Defizite in der Sprachpragmatik immer mehr mit Störungen in der Kindheit und Jugend in Verbindung gebracht, sowohl mit internalisierenden, als auch mit externalisierenden Störungen (Russell & Grizzle, 2008). Sprachstörungen sind zum Beispiel bei Störungen der Aufmerksamkeit und Impulskontrolle häufig (Lempp, Duketis, Bender & Freitag, 2010; Steinhausen, 2010), oder es treten Aufmerksamkeitsprobleme in Folge von Sprachstörungen auf (Snowling et al., 2006). Ein Kind mit ADHS-Diagnose hört scheinbar nicht, wenn es angesprochen wird, kann einen starken Redefluss zeigen, ohne dabei auf die Umgebung zu achten, oder unterbricht Gespräche anderer und platzt heraus (Lempp et al, 2010, S. 31). Geurts und Embrechts (2008) zeigten, dass Kinder mit ADHS Sprachprofile mit größeren Schwierigkeiten bei der Sprachpragmatik, als bei der Grammatik hatten.

Da Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion zu den Kernsymptomen der autistischen Störungen zählen, haben diese Kinder besondere Schwierigkeiten mit der Sprachpragmatik. Dabei liegt bei autistischen Entwicklungsstörungen, außer bei dem Asperger-Syndrom, in der Regel auch eine Verzögerung oder Beeinträchtigung der allgemeinen Sprachentwicklung vor (Freitag, 2008). Die Diagnosen Asperger-Syndrom und spezifische Störung der Sprachpragmatik (PLI, Pragmatik Language Disorder) überschneiden einander zu 75% (Adams et al., 2012).

Dazu gibt es unterschiedliche Interpretationen. Die einen meinen, dass die Störungen in der Sprachpragmatik den autistischen Störungen zuzuschreiben sind, andere, dass es neben den autistischen Störungen eine eigene unabhängige Gruppe von Kindern mit

Sprachpragmatikstörung gibt, wobei wiederum unklar ist, ob diese Kinder eine Sprachstörung oder eine andere Entwicklungsstörung haben (Botting & Conti-Ramsden, 1999).

In einer Studie von Botting und Conti-Ramsden (1999) zeigte sich, dass es Kinder mit pragmatischen Sprachdefiziten gibt, die sich weder in die Gruppe der Autisten einordnen lassen, noch in die Gruppe der Sprachstörungen, weshalb eine neue Diagnose-Gruppe, „pragmatic language impairment without autism“ eingeführt wurde (S. 394, 1999). Trotz eines rigiden Auswahlverfahrens, bei dem aus einer 500-Personen-Stichprobe, die in Sprachzentren rekrutiert wurden, nur zehn Kinder ausgewählt wurden, misslang der Versuch, ein einheitliches Störungsbild zu identifizieren. Einige Kinder zeigten Symptome, die man bei einer Sprachstörung vermuten würde, andere zeigten Symptome, die man dem Autismus zuordnen könnte. So wurden Wortfindungsaufgaben in Bezug auf die Häufigkeit der Lösungen unauffällig gelöst, allerdings machten die „PLI“-Kinder besondere Fehler, wie dass sie Kompass mit Wasser assoziierten oder ein neues Wort erfanden (S. 382). Nach Lehrereinschätzungen war der Großteil der „PLI“-Kinder Verhaltensauffällig und zeigte Schwierigkeiten mit KlassenkollegInnen.

Auch Gibson et al. (2013) untersuchten Kinder mit PLI und fanden, dass diese nicht so viele Schwierigkeiten in der Interaktion mit Klassenkollegen aufwiesen wie autistische Kinder, aber größere Probleme als Kinder mit Sprachstörungen. Weiters fanden sie, dass die untersuchten sechs- bis elfjährigen Kinder größere expressive Sprachschwierigkeiten hatten als jene mit Entwicklungsstörungen aus dem autistischen Formenkreis, dafür aber keine auffälligen repetitiven Verhaltensweisen.

Das Störungsbild fand 2013 als „Social Communication Disorder- SCD“ Eingang in den DSM-V und zwar in der Kategorie der Sprachstörungen (Gibson et al., 2013). Die Unterscheidung zwischen autistischen Störungen und SCD wird im DSM-V vor allem durch das Fehlen von rigidem, repetitivem Verhalten, Interessen und Aktivitäten getroffen. Gleichzeitig wurde die Kategorie des Autismus im DSM-V verändert und geht aktuell von zwei Hauptsymptomgruppen aus, zum einen von sozialer Kommunikation und Interaktion und zum anderen von restriktivem/repetitivem Verhalten (Frazier et al. 2013).

II. Empirischer Teil

2 Ziele und Fragestellungen der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung und erste Erprobung eines Beobachtungsbogens, der ein Screening des Entwicklungsstandes von Hortkindern in den Bereichen Sprache und soziale Interaktion ermöglicht.

Das Projekt ist eine Kooperation von den *Kindern in Wien* mit Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller (Universität Wien) mit dem Ziel, ein Verfahren zur Einschätzung des Entwicklungsstandes der Sechs- bis Zehnjährigen für den oben beschriebenen Zweck zu entwickeln.

Ein mit diesem Bogen durchgeführtes Screening soll es ermöglichen, den Entwicklungsstand aller Kinder zwischen sechs und zehn Jahren, die einen der Horte besuchen, im normalen Hortalltag einzuschätzen, um den Eltern zum einen den Entwicklungsstand anhand eines psychologischen Instruments mitteilen zu können und zum anderen im Falle eines Entwicklungsrückstandes auf den Bedarf einer weiteren Diagnostik und einer Behandlung hinweisen zu können.

Der Fragebogen soll von Pädagoginnen und Pädagogen ohne großen Aufwand, also ökonomisch, ausgefüllt werden können, um den Entwicklungsstand der Hortkinder, für die sie zuständig sind und die sie regelmäßig sehen, einzuschätzen.

Dabei ist es nicht das Ziel, Diagnosen zu stellen oder einen Entwicklungsrückstand festzustellen. Es soll lediglich evaluiert werden, ob ein Kind diagnostisch genauer untersucht werden sollte.

Wichtige Punkte sind dabei die ökonomische Anwendung, die im normalen Hortalltag möglich sein soll, und die damit in Verbindung stehende Verständlichkeit der Items. Eine Grundvoraussetzung ist die Beobachtbarkeit der Inhalte der Items. Das Inventar darf also nicht zu viele und zu lange Items enthalten und möglichst wenige, die nicht regelmäßig beobachtet werden können.

Weiters war es ein Wunsch der Pädagoginnen, ausreichend abgestufte Antwortmöglichkeiten und genügend Platz für Anmerkungen auf dem Bogen zu haben.

In dieser Arbeit war es das Ziel, diesen Anforderungen so gut wie möglich gerecht zu werden, indem Items und Skalen erstellt und ein erstes Mal erprobt wurden.

Es sollen in dieser Arbeit die Bereiche Sprache, im Besonderen die Sprachpragmatik und die grammatikalisch richtige, elaborierte Sprache und Soziale Interaktion erfasst werden. Die soziale Interaktion soll folgende Stichworte abdecken: Peer-Akzeptanz, Freundschaften, Umgang mit und Einstellung zu Autoritäten und das Befolgen von Regeln.

3 Methode

3.1 Beschreibung des Settings

Die Horte der *Kinder in Wien*, auch „Kiwi“-Horte, dienen der Nachmittagsbetreuung von Schulkindern im Volksschulalter. Die Horte sind in Schul- und in Privatgebäuden untergebracht. Pro Stabstelle gibt es zwischen einer und fünf Gruppen. Jede Gruppe hat zwei BetreuerInnen, jeweils eine/n diplomierte/n Hortpädagogin oder -pädagogen und eine Assistentin oder einen Assistenten, die gemeinsam für bis zu 25 Kinder zuständig sind. Dabei wird ein „offenes Gruppensystem“ praktiziert. Das bedeutet, dass die Kinder zwar eine Stammgruppe haben, das Erledigen der Hausaufgaben und das Spielen finden aber parallel in verschiedenen Räumlichkeiten statt und können von den Kindern selbst geplant werden. Neben dem Erledigen der Hausaufgaben, Spielen, Sport und Basteln wird auch gemeinsam gegessen und es werden Ausflüge unternommen. In der Regel gibt es außerdem einen Turnsaal oder Sportraum, in dem sich die Kinder austoben können.

3.2 Beschreibung des Instruments

Die Erstellung beinhaltete dabei die folgenden Schritte: Es wurde von den Expertinnen Frau Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller (Universität Wien) eine Liste an für das Alter relevanten Kategorien verfasst: Peer-Akzeptanz, Freundschaften, Umgang mit und Einstellung zu Autoritäten, das Befolgen von Regeln, Sprache und Sprachpragmatik. Danach fand ein Gespräch mit der Organisation *Kinder in Wien*, repräsentiert durch Frau Mag. Lisa Kneidinger, statt, um die Wünsche und Anforderungen an das zu entwickelnde Inventar genauer festzulegen. Anschließend wurden einige Hortstätten besucht und Gespräche mit den dortigen Pädagoginnen geführt, um einen direkten Einblick in den Alltag und das Setting zu erhalten. Es folgte eine ausführliche Literaturrecherche zu den erwähnten Kategorien und es wurden Entwicklungsschritte und -marker der Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen gesammelt. Diese wurden im nächsten Schritt in Verhaltensweisen übersetzt, die im Hortalltag als beobachtbar eingeschätzt wurden, wobei bereits einige mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht beobachtbare Entwicklungsmerkmale wegfielen. Die Items

wurden mit den Items von Matschiner (in Vorbereitung) und Neugschwentner (in Vorbereitung) zusammengefügt. Redundante Items wurden entfernt, die verbleibenden Items mit Instruktionen versehen und layoutiert. Der so entstandene Bogen wurde von vier Pädagoginnen probeweise ausgefüllt und kommentiert. Der Bogen wurde mit Hilfe der Expertinnen korrigiert und gemeinsam überarbeitet. In Folge fand eine erste Anwendung der Items statt.

3.2.1 Antwortformat

Für die Items zu Grammatik und Schriftsprache wurde ein dichotomes Antwortformat mit den Antwortkategorien *Ja* und *Nein* gewählt. Die zugehörigen Items beinhalteten hauptsächlich Ja-Nein-Fragen, bei denen ein differenziertes Fragen nach der Häufigkeit des Auftretens nicht sinnvoll schien.

Für die übrigen Items wurde ein 5-stufiges Antwortformat in Form einer Häufigkeitsskala (Bühner, 2006) gewählt, da diese für ein Beobachtungsinventar zur Beurteilung eines Verhaltens über einen längeren Zeitraum besonders sinnvoll schien. Die ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten ermöglicht außerdem eine relativ neutrale Mittelkategorie. Die Antwortkategorien lauteten: *sehr selten* - *selten* - *manchmal* - *oft* – *sehr oft*. Für die erste Anwendung wurde zusätzlich die Kategorie *nicht beurteilbar* eingefügt. Sie wurde, um optisch zu differenzieren, nicht wie die anderen Kategorien mittels Kreis, sondern mittels Quadrat dargestellt und zusätzlich mit einem dicken Strich abgetrennt. Die genaue Darstellung kann dem Anhang A entnommen werden.

Das Skalenniveau einer Ratingskala ist umstritten, trotzdem wird für die Auswertung in der Regel angenommen, dass diese intervallskaliert ist (Bortz und Döring, 2006).

3.2.2 Skala Grammatik und Schriftspracherwerb

Die Skala zur Grammatik und Korrektheit der Sprache wurde sowohl für die gesprochene als auch für die schriftliche Sprache konstruiert und weist als einzige ein dichotomes Antwortformat auf. Die ersten drei Fragen beziehen sich dabei auf die gesprochene Sprache. Das Item 57a ist ein Sammelitem über unterschiedliche Funktionsmorpheme und Referenzwörter. Dabei wurden diese zusammengefasst, da einerseits davon ausgegangen

wird, dass einem auffälligen Screening eine weitere Diagnostik folgt, und andererseits, dass das Verwechseln auch nur einer dieser Kategorien im Volksschulalter auffällig ist, da Kinder bereits in der Vorschule die notwendige „Semantax“ beherrschen (Menyuk, 2000) und dann in der Volksschulzeit die Anwendung von Referenzen perfektionieren (Bittner, 2010; Hickmann & Hendricks, 1999). Das Item 57b soll die „Flexionsmorphologie“ (Weissenborn, 2000) erfassen, die sich nach Grimm und Schöler (1978) im Volksschulalter weiterentwickelt und gut zwischen Kindern mit Störungen in der Sprachentwicklung und unauffälligen Kindern differenziert (Grimm, 2012). Das Item 57c befasst sich schließlich mit der Syntax, einem Gebiet, das Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ebenfalls schwer fällt (Grimm, 2000).

Die zweite Gruppe der Grammatik-Items beschäftigt sich explizit mit der Hausübungssituation. Der Wortschatz nimmt im Volksschulalter rapide zu (Anglin et al., 1993). Dabei ist er schon zu Beginn der Volksschule so groß, dass es schwer fällt, den weiteren Verlauf zu beurteilen. Es wurde angenommen, dass es einfacher für die Pädagoginnen ist, den Wortschatz der schriftlichen Hausübung einzuschätzen (Item 57a). Item 58b soll erfassen, ob ein Risiko für eine Rechtschreibstörung besteht. Dabei gibt es durch die verschiedenen Unterrichtsmethoden in den ersten beiden Volksschuljahren große Unterschiede zwischen den Klassen, was wieder durch den Vergleich mit den KlassenkollegInnen relativiert werden sollte. Das Item 58c dieser Gruppe sollte die (Deutsch-) Hausübungsdauer wieder im Vergleich zu den Gleichaltrigen erfassen.

3.2.3 Skala der Aussprache

Die weiteren sprachlichen Fähigkeiten wie die Artikulation, Prosodie und Flüssigkeit der Sprache wurden 5-stufig erfasst. Das Item 59 soll den Sprechfluss erfassen, der im frühen Kindesalter auch entwicklungsbedingt unflüssig sein kann (Zorowka, 2008). Die entwicklungsbedingten Stammelfehler nehmen im Vorschulalter stark ab (Castell et al., 1980, Item 61 soll die phonetische und phonologische Entwicklung (Zorowka, 2008) spezifischer erfassen, indem genaue Beispiele gegeben werden. Item 60 soll die Beherrschung des deutschen Phonemsystems, also nach Tilmann & Mansell (1980) die B-Prosodie, unabhängig davon, aus welchem deutschen Sprachkreis ein Kind kommt, erfassen. Item 63 soll die Sprachmelodie erfassen, die zum Beispiel bei tiefgreifenden Entwicklungsstörungen

beeinträchtigt sein kann (Kastner-Koller & Deimann, 2000). Item 62 soll erfassen, ob durch Floskeln versucht wird, Sprachprobleme zu überbrücken (Suchodoletz, 2013). Die Artikulation und Sprachmelodie wurden in eine Skala zusammengefügt, weil sie eng miteinander verknüpft sind (Tilman & Mansell, 1980).

3.2.4 Skala Sprachpragmatik

Das messen der Sprachpragmatik ist schwierig, da je nach Definition und wissenschaftlicher Orientierung sehr viele Fähigkeiten darunter subsumiert werden, das Konstrukt ist also heterogen. Ein Beobachtungsbogen kann schwer alle diese Anforderungen abbilden, es sollte aber Sprache, Konversation und Erzählfähigkeiten sowie die Fähigkeiten, Implikationen, Absichten und Hinweise aus dem Kontext zu verstehen, untersucht werden (Adams, 2002). Angaben zu Entwicklungsschritten sollten nach dem momentanen Forschungsstand eher als Schätzungen interpretiert werden (Adams, 2002). Es wurde versucht, jene Aspekte der Sprachpragmatik auszuwählen, die für die BetreuerInnen auch tatsächlich beobachtbar sind. Dabei wurden hauptsächlich höfliche Sprechakte (Ninio & Snow, 1996) und Rituale, die basalen Austausch ermöglichen (Russell & Grizzle, 2008), gewählt, wie sich zu Bedanken (Item 64) und das an das Gegenüber angepasste Grüßen (Item 65) (Russell & Grizzle, 2008). Item 66 soll erzählerische Fähigkeiten und deren Informationsgehalt erfassen, Fähigkeiten in denen Kinder im Volksschulalter immer besser werden (Mäkinen et al., 2014) und die nach Russell & Grizzle (2008) zu den erweiterten Diskursfähigkeiten zählen. Item 48 soll einen der wichtigsten Sprechakte erfassen, nämlich die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können (Russell & Grizzle, 2008; Schelten-Cornish, 2010). Weiters wurde zur Skala das Item 82 von Neugschwentner (in Vorbereitung) hinzugefügt.

3.2.5 Skala Anpassung an soziale Gruppenregeln

Zum Umgang mit Regeln und Vorschriften, der auch den Aspekt der Autorität beinhaltet, wurde vor allem auf gut beobachtbare Regelverstöße eingegangen. Das Streiten mit Erwachsenen (Item 54) das aktive Verweigern von Forderungen (Item 52, 53) wurden von einzelnen Symptomen der Störung des Sozialverhaltens (Baving, 2006; Dilling et al., 2011) abgeleitet. Auch Item 51 wurde aus den Kategorien des ICD-10 der Störungen des

Sozialverhaltens abgeleitet (F91. Symptom 9, „häufiges Lügen oder Brechen von Versprechungen, um materielle Vorteile und Begünstigungen zu erhalten oder um Verpflichtungen zu vermeiden“, (Dilling et al., 2011; S.194). Piagets (1932/1954) Annahmen folgend, dass Kinder mit zunehmendem Alter eine kritische Haltung gegenüber Regeln entwickeln und gleichzeitig eine Identifizierung mit moralisch wertvollen Regeln stattfindet, entstanden die Items 56 und 55. Item 56 fragt nach für das Kind verständlichen Regeln, Item 55 soll erfragen, ob das Regelverhalten an die Anwesenheit der Pädagogin gekoppelt ist.

3.2.6 Skala Entwicklung der sozialen Interaktion

Die Beziehung zur Pädagogin oder zum Pädagogen wurde mittels der Items 45, 47, 46 erfasst. Dabei wurde gefragt, ob das Kind Erwachsene gegenüber Kindern bevorzugt, die Interaktion der Pädagogin mit anderen Kindern stört und häufig Hilfe sucht. Item 49 sollte die Wertschätzung, die der Pädagogin entgegengebracht wird, erfragen.

Im Gegensatz dazu soll Item 50 erfassen, ob es eine ungewöhnliche Distanz zur Pädagogin gibt, was zum Beispiel ein Symptom der Bindungsstörungen sein kann (Dilling et al., 2011; Rygaard, 2005). Ähnlich soll das Item 34 die Beziehungen zu Gleichaltrigen abtasten, die bei „besten“ Freunden im Volksschulalter relativ stabil sind (Berndt, 1986).

In der Volksschule spielen Popularität und Cliques mit zunehmendem Alter eine immer größere Rolle (La Fontana & Cillessen, 2009), weshalb Item 85 nach Gruppenbildung fragt. Die Gruppe hat weiter zur Folge, dass es auch Kinder gibt, die ausgeschlossen werden, was durch das Item 36 erfasst werden soll, wobei der alleinige Status als Außenseiter kein Prädiktor dafür ist, dass ein Kind Probleme hat. Deshalb wird zusätzlich erfragt, wie das Kind von anderen behandelt wird (Item 39).

Da nicht integrierte Kinder eine heterogene Gruppe darstellen (Burgess et al., 2006; Lease, et al., 2002), wurde gefragt, wie ein Kind auf die Aufforderungen anderer reagiert. Item 38 soll so wie Item 35 erfassen, ob das Kind aktiv sozialen Annäherungsversuchen anderer ausweicht und ob es sozial reagiert.

Auch körperliche Auseinandersetzungen kommen im Volksschulalter vor (Krappmann, 1995). Es kommt sowohl bei unbeliebten als auch bei beliebten Kindern vor, dass diese aggressiver als der Durchschnitt gegen andere Kinder vorgehen. Die einen sind deshalb

unbeliebt, die anderen steigern ihre Popularität durch Angriffe (Lease et al., 2002; Rodkin et al., 2000). Davon abgesehen, dass Streitereien zur normalen Entwicklung gehören, kommt es aber zu quantitativen und qualitativen Unterschieden, die mit dem Item 40 erfasst werden sollen.

Weiters sollen die Items 41 und 42 Kinder erfassen, die sich in der Gruppe nicht sportlich beteiligen oder beteiligen können. Dabei wurde für das zweite Item das Ballspiel gewählt, da es ein wiederholt geäußelter Wunsch war, Motorik in den Fragebogen einfließen zu lassen, und Ballspiel in unserem Kulturkreis eine große Rolle im Turnunterricht und bei Freizeitaktivitäten spielt. Dabei stellt es auch eine Leistungssituation in der Gruppe dar, die bei sozialen Hemmungen und Ängsten oft gemieden wird (Melfsen & Walitza, 2013).

Freundschaften und Cliques setzen sich eher aus ähnlichen Kindern zusammen (Haselager et al., 1998). Spielt ein Kind mit Älteren, könnte das also auf gut entwickelte Fähigkeiten hindeuten, spielt es hauptsächlich mit Jüngeren, liegt es in manchen Fähigkeiten eventuell hinter der eigenen Kohorte zurück. Ähnlich den Items der *Teacher Report Form* (TRF; Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G., 1994, S.7) wurde also nach dem Alter der Spielgefährten gefragt (Item 42, Item 43). Beide Items zeigen aber auch, ob ein Kind überhaupt spielt, so wie das Item 31, das zusätzlich soziale Anpassungsfähigkeit erfragt.

Vom theoretischen Standpunkt und in den Beschreibungen der Freundschaften durch die Kinder kommt es mit zunehmendem Alter zu einer Änderung der Schwerpunkte in den Freundschaften (Youniss, 1994), was mit Item 32 und Item 33 erfasst werden sollte.

Freundschaften stellen dabei eine wichtige Ressource (Burgess et al, 2006) und einen Schutzfaktor (Wojslawowicz Bowker, et al, 2006) dar und sollten mit den Items 84 und 87 erfasst werden (Neugschwentner in Vorbereitung).

3.3 Untersuchungsablauf

Die Stichprobe wurde in den Horten der *Kinder in Wien* erhoben. Geplant war, dass eine Pädagogin vier Kinder beurteilt, je zwei Buben und zwei Mädchen, von denen jeweils eines/r schwierig, der/die andere unauffällig sein sollte.

Die Pädagoginnen wurden intern von Frau Mag. Lisa Kneidinger über die Genehmigung der Untersuchung informiert. Danach erhielt jede Pädagogin vier Bögen mit der Instruktion, zwei Mädchen und zwei Buben, davon jeweils ein im Gruppenalltag eher auffälliges und ein eher unauffälliges Kind, einzuschätzen. Es wurde den Pädagoginnen freigestellt, ob diese den Fragebogen in der Gruppe oder außerhalb ihrer Arbeitszeit ausfüllten. Die Erhebung fand von Februar bis März statt und wurde gemeinsam mit Matschiner (in Vorbereitung) und Neugschwentner (in Vorbereitung) durchgeführt.

Die Daten wurden in SPSS (Brosius, 2011) eingegeben und ausgewertet. Es wurden Item- und Skalenkennwerte berechnet und eine Diskriminanzanalyse (s. Rasch & Kubinger, 2006) durchgeführt.

Die Voraussetzung für die Aufnahme eines Bogens in die Stichprobe war ein Alter des beurteilten Kindes zwischen sechs und zehn Jahren und mehr als 29 beantwortete Items auf dem Fragebogen.

3.4 Stichprobe

Es wurden an insgesamt 172 Bögen ausgeteilt. Davon konnten 164 wieder eingesammelt werden. Drei Bögen waren zum Großteil unvollständig und ein Bogen wurde für ein Kind ausgefüllt, welches elf Jahre alt war (Nr. 2, 78, 112, 145). Diese vier Bögen wurden von der Auswertung ausgeschlossen, wodurch eine Stichprobe von 160 Kindern zustande kam.

Hinsichtlich des Geschlechts war die Stichprobe, wie in Tabelle 1 dargestellt, ausgewogen. Insgesamt waren 48,75% der Kinder männlich und 51,25% weiblich. Auch die von den Pädagoginnen eingeschätzte Auffälligkeit war mit 49,38% schwierigen und 50,63% unauffälligen Kindern gleichmäßig über die Gesamtstichprobe verteilt. Von den als auffällig eingeschätzten Kindern waren insgesamt 34 (43,04%) weiblich und 45 (56,96%) männlich, umgekehrt waren es bei den als unauffällig eingeschätzten Kindern mehr Mädchen als Buben, nämlich 48 (59,26%) zu 33 (40,74%). Geschlecht und Auffälligkeit waren damit in der Stichprobe nicht gleich verteilt $\chi^2(1) = 4,212$; $p < 0,04$.

Tabelle 1

Stichprobenzusammensetzung

Geschlecht	Alter					Gesamt
	6;0-6;11	7;0-7;11	8;0-8;11	9;0-9;11	10;0-10;11	
Mädchen						
schwierig ¹	5	11	8	5	5	34
unauffällig ²	8	15	12	9	4	48
Mädchen gesamt	13	26	20	14	9	82
Buben						
schwierig ¹	5	8	18	11	3	45
unauffällig ²	2	18	3	6	4	33
Buben gesamt	7	26	21	17	7	78
Gesamt	20	52	41	31	16	160

Anmerkung. ^{1,2}Stellt die Einschätzung der Pädagogin in Relation zu den anderen Kindern der Hortgruppe dar.

Die Stichprobe war weiters hinsichtlich des Alters unausgewogen $\chi^2(4) = 27,563$; $p < 0,001$. Die Gruppe der Siebenjährigen stellte den größten Anteil (32,5%) dar, gefolgt von den Acht- (25,63%), den Neun- (19,38%), den Sechs- (12,5%) und den Zehnjährigen (10%). Die Auffälligkeit war in der Stichprobe hinsichtlich des Alters gleich verteilt $\chi^2(4)=2,266$; $p < 0,687$.

4 Ergebnisse

Nachdem die Skalen im letzten Kapitel vorgestellt worden sind, werden im Folgenden die Ergebnisse der Auswertung der Erhebung näher beschrieben. Dazu wird auf die Beantwortbarkeit der Items, die Itemkennwerte und die Reliabilitäten der Skalen eingegangen. Im nächsten Schritt wurde eine Diskriminanzanalyse berechnet. Fehlende Werte wurden mit der Antwortkategorie „kann ich nicht beurteilen“ zusammengerechnet.

4.1 Analyse der Items und Skalen

Die Tabellen zum folgenden Kapitel sind in Anhang B dargestellt, Abbildungen befinden sich in Anhang C. Die Items wurden durchgehend so umgepolt, dass der Wert 5 nach dem theoretischen Hintergrund einer guten Entwicklung entsprach. Die Itemselektion wurde nach den Itemschwierigkeiten und Trennschärfen vorgenommen (Formann, 2004). Die Schwierigkeiten wurden unter dem Gesichtspunkt beurteilt, dass es für ein Screening sinnvoll ist, im unteren Leistungsbereich zu differenzieren (Mayering & Wimmer, 2003). Eine Trennschärfe zwischen $r = 0,3$ und $r = 0,5$ wird als mittelmäßig und Werte über $r = 0,5$ werden als hoch interpretiert (Weise, 1975).

Weiters wurden die Kommentare der PädagogInnen (s. Anhang A) und die fehlenden Werte in die Auswertung einbezogen.

4.1.1 Grammatik und Schriftspracherwerb

Die Sprachskala besteht aus sechs dichotomen Items und wies insgesamt eine innere Konsistenz von $\alpha = 0,737$ auf. Die Items wurden hinsichtlich der Schwierigkeit bzw. Lösungswahrscheinlichkeit und Trennschärfen untersucht. Item 57b wurde zu 9,37% nicht beantwortet und war im Vergleich zu den anderen Items eher schwierig ($M = 0,680$). Weiters weist das Item eine niedrige Trennschärfe von $r = 0,209$ auf (s. Tabelle 2). Auf Grund dieser Werte, die wahrscheinlich durch eine missverständliche Formulierung entstanden sind, wurde das Item von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Insgesamt sind die übrigen Items mit

Mittelwerten zwischen $M = 0,740$ und $M = 0,915$ als „leicht“ zu bezeichnen. Item 57c wies mit $r = 0,360$ eine noch akzeptable Trennschärfe auf.

Aus den fünf beibehaltenen Items ergab sich eine Skala mit einer inneren Konsistenz von $\alpha = 0,774$ und einem Mittelwert von $M = 0,836$ ($SD = 0,266$). Die weiteren Werte können der Tabelle 2 entnommen werden, Grafiken über den Skalenmittelwert können getrennt für die schwierigen und unauffälligen Kinder im Anhang C nachgelesen werden.

Tabelle 2

Itemkennwerte der Skala Grammatik und Schriftspracherwerb

Item	N	Lösungs- wahrscheinlichkeit	Trennschärfe	
			vor Selektion	nach Selektion
57a	151	0,795	0,626	0,577
57b	145	0,680	0,209	-
57c	153	0,915	0,595	0,576
58a	154	0,880	0,573	0,614
58b	153	0,800	0,623	0,682
58c	156	0,740	0,360	0,368

Anmerkung. Cronbach-Alpha vor Selektion $\alpha = 0,737$; Cronbach-Alpha nach Selektion $\alpha = 0,774$.

4.1.2 Entwicklung der Aussprache

Die Aussprache wurde mittels fünf Items erhoben ($\alpha = 0,726$). Item 62 wurde zu 6,25% nicht beantwortet, was auf Verständnis- oder Beobachtungsschwierigkeiten hindeutete. Im Vergleich zu den anderen Items war Item 62 mit einem Mittelwert $M = 3,31$ ($SD = 1,098$) relativ schwierig, es wies im Gegensatz zu den anderen Items, die als rechtssteil bezeichnet werden können, eine breitgipfelige Verteilung auf (s. Anhang C). Die mit der Schwierigkeit in Zusammenhang stehende Trennschärfe war vergleichsweise niedrig $r = 0,285$. Das Item 62

wurde ausgeschieden. Die überarbeitete Skala wies eine innere Konsistenz von $\alpha = 0,751$ auf. Die Spannweite der Skala reichte von $Min = 1,5$ bis $Max = 5$, der Mittelwert lag bei $M = 4,31$ ($SD = 0,73$). Die weiteren Itemkennwerte sind in Tabelle 3 nachzulesen.

Tabelle 3

Itemkennwerte der Skala Entwicklung der Aussprache

Item	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Trennschärfe	
				vor Selektion	nach Selektion
59	159	4,050	1,150	0,608	0,592
60	160	4,330	0,890	0,528	0,577
61	160	4,538	0,860	0,476	0,452
62	150	3,307	1,090	0,285	-
63	157	4,310	0,910	0,593	0,67

Anmerkung. Cronbach-Alpha vor Selektion $\alpha = 0,726$; Cronbach-Alpha nach Selektion $\alpha = 0,751$.

4.1.3 Entwicklung der Sprachpragmatik

Die Skala *Sprachpragmatik* bestand ursprünglich aus fünf Items, die eine innere Konsistenz von $\alpha = 0,743$ aufwiesen. Die Items 65 und 82 wiesen fehlende Werte von 3,13% und 4,38% auf, die auf Probleme bei dem Beantworten oder dem Verständnis hinwiesen. Die Itemschwierigkeit war in Bezug auf Streuung und Verteilung aber unauffällig und die Trennschärfen waren insgesamt gut (s. Tabelle 4), weshalb die Items beibehalten wurden. Das Item 48 wies eine Trennschärfe von $r = 0,252$ auf und wurde entfernt. Die überarbeitete Skala hatte eine innere Konsistenz von $\alpha = 0,786$, mit einer Spannweite von $Min = 1$ bis $Max = 5$ und einem Mittelwert von $M = 4,07$ ($SD = 0,85$).

Tabelle 4

Itemkennwerte der Skala Sprachpragmatik

Item	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Trennschärfe	
				vor Selektion	nach Selektion
48	160	3,86	1,102	0,252	-
64	159	4,35	0,92	0,657	0,693
65	155	4,21	1,075	0,537	0,546
66	158	3,91	1,119	0,571	0,556
82	153	3,79	1,196	0,562	0,603

Anmerkung. Cronbach-Alpha vor Selektion $\alpha = 0,743$; Cronbach-Alpha nach Selektion $\alpha = 0,786$.

4.1.4 Anpassung an Gruppenregeln

Die Skala bestand zunächst aus sechs Items, deren Schwierigkeiten eher „leicht“ und deren Streuungen und Schiefe ähnlich waren. Auch die Beantwortbarkeit war durchgehend gegeben, wie in Tabelle 5 zu sehen ist, und die innere Konsistenz lag bei $\alpha = 0,902$. Die Trennschärfen lagen außer bei Item 54 durchgehend über 0,7 und konnten daher als hoch bezeichnet werden. Item 54 lieferte keinen großen Beitrag zur inneren Konsistenz und wurde entfernt, um die Testlänge zu reduzieren. Die genauen Interkorrelationen der Items können in Tabelle B.4 im Anhang nachgelesen werden. Die innere Konsistenz der überarbeiteten Skala betrug $\alpha = 0,914$ und die Spannweite reichte von $Min = 1,4$ bis $Max = 5$ mit einem Mittelwert von $M = 4,01$ ($SD = 0,96$).

Tabelle 5

Itemkennwerte der Skala Anpassung an soziale Gruppenregeln

Item	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Trennschärfe	
				vor Selektion	nach Selektion
51	157	4,000	1,235	0,733	0,738
52	159	4,100	0,989	0,787	0,795
53	160	4,160	0,996	0,809	0,801
54	158	3,684	1,322	0,604	-
55	159	3,742	1,365	0,794	0,788
56	158	4,010	1,041	0,742	0,766

Anmerkung. Cronbach-Alpha vor Selektion $\alpha = 0,902$; Cronbach-Alpha nach Selektion $\alpha = 0,914$.

4.1.5 Soziale Interaktion

Die soziale Interaktion beinhaltet die Skalen zur Interaktion mit Erwachsenen und Gleichaltrigen. Die ursprünglichen 22 Items ergaben eine innere Konsistenz von $\alpha = 0,831$. Für die Items 32 und 37 reichten die Werte nur von 2 bis 5. Inhaltlich bedeutete das, dass es in dieser Stichprobe kein Kind gab, bei dem Spielen in der Freundschaft sehr selten vorkam und kein Kind, das sehr oft schlecht behandelt, gehänselt oder gemobbt wurde. Mittelwerte und Verteilung waren im Vergleich zu den anderen Items unauffällig (s. Tabelle 6 und Anhang C), die Trennschärfen waren mit $r = 0,396$ für Item 32 und $r = 0,620$ für Item 37 gut, weshalb die Items beibehalten wurden. Das Item 34 wies eine Trennschärfe von $r = 0,219$ auf und wurde ausgeschieden. Item 44 zeigte eine schlechte Trennschärfe mit $r = -0,307$. Auf Grund dieser Ergebnisse wurde das Item entfernt. Item 42 wurde mit 11,9% zu einem relativ hohen Teil nicht beantwortet, zeigte aber eine gute Trennschärfe $r = 0,443$ und mit einem Mittelwert von $M = 3,67$ ($SD = 1,11$) eine rechtsschiefe Verteilung wie die anderen Items der Skala (s. Anhang C). Es gab kaum Hinweise, warum das Item nicht beantwortet wurde, weshalb es hier beibehalten wurde.

Item 45 hatte einen Mittelwert von $M = 3,709$ ($SD = 1,05$) und eine Trennschärfe von $r = 0,275$ und wurde ausgeschieden, da es darüber hinaus keinen essentiellen Beitrag zur inneren Konsistenz leistete. Item 46 hatte einen Mittelwert von $M = 3,12$ ($SD = 1,203$) und eine Trennschärfe von $r = -0,050$ und wurde entfernt. Item 47 hatte einen Mittelwert von $M = 3,601$ ($SD = 1,21$) und wies mit $r = 0,301$ eine noch akzeptable Trennschärfe auf, weshalb es beibehalten wurde. Item 49 wies wiederum eine schlechte Trennschärfe von $r = 0,214$ bei einem Mittelwert von $M = 3,46$ ($SD = 1,10$) auf und wurde entfernt. Die genauen Item-Interkorrelationen können im Anhang in Tabelle B.5. nachgelesen werden. Die überarbeitete Skala beinhaltete 17 Items und wies eine innere Konsistenz von $\alpha = 0,864$ auf, die Spannweite reichte von $Min = 2,06$ bis $Max = 4,88$ und der Mittelwert betrug $M = 3,91$ ($SD = 0,59$).

Tabelle 6

Itemkennwerte der Skala Soziale Interaktion

Item	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Trennschärfe	
				vor Selektion	nach Selektion
31	157	3,570	1,156	0,485	0,52
32	157	4,110	0,824	0,396	0,43
33	159	3,820	1,049	0,440	0,415
34	158	4,044	1,04	0,219	-
35	159	4,094	1,030	0,510	0,495
36	159	4,069	1,074	0,702	0,701
37	160	4,130	0,794	0,620	0,615
38	160	3,890	1,032	0,491	0,435
39	158	4,367	0,898	0,710	0,685
40	158	4,032	1,202	0,439	0,395
41	156	3,770	1,059	0,345	0,355
42	141	3,670	1,112	0,443	0,422
43	151	3,240	1,226	0,330	0,369
44	149	2,591	1,109	-0,307	-
45	155	3,710	1,050	0,275	-
46	159	3,120	1,203	-0,050	-
47	160	3,606	1,219	0,301	0,33
49	157	3,460	1,101	0,214	-
50	159	4,208	0,968	0,392	0,35
84	160	3,963	1,170	0,665	0,660
85	158	3,680	1,321	0,588	0,592
87	153	4,330	1,025	0,634	0,595

Anmerkung. Cronbach-Alpha vor Selektion $\alpha = 0,831$; Cronbach-Alpha nach Selektion $\alpha = 0,864$.

4.2 Ein erster Validierungsversuch

Für den ersten Versuch einer Validierung wurde eine Diskriminanzanalyse gerechnet. Es wurde untersucht, ob die Skalen als unabhängige Variablen, die Auffälligkeit der Kinder als abhängige Variablen unterscheiden konnten. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität war nicht gegeben $\text{Box}'M = 86,770$; $F(df15, df36303,055) = 5,457$; $p < 0,001$, weshalb die Kovarianzmatrix und Korrelationsmatrix in Anhang B angefügt wurden. Der im Laufe der Diskriminanzanalyse durchgeführte Vergleich zwischen den *schwierigen* und *unauffälligen* Kindern war für alle Skalen auf einem Niveau von $\alpha < 0,05$ signifikant, was für die Sinnhaftigkeit einer Diskriminanzanalyse spricht. Die Skalenmittelwerte sowie die Verteilung der Skalenmittelwerte der Gruppen können dem Anhang B und C entnommen werden. Wilks Λ lag bei 0,428 $\chi^2(5) = 78,461$; $p < 0,001$ und zeigte, so wie auch die Kanonische Korrelation mit $r = 0,756$, einen nach Bortz und Döring (2006) hohen Erklärungswert des Modells an.

Tabelle 7

Die Koeffizienten der Diskriminanzfunktion bei Aufnahme aller Skalen.

Skala	Diskriminanzfunktion	
	Standardisierte Koeffizienten	Unstandardisierte Koeffizienten
Anpassung an Gruppenregeln	0,746	0,891
Soziale Interaktion	0,272	0,512
Grammatik und Schriftspracherwerb	0,199	0,430
Sprachpragmatik	0,191	0,684
Entwicklung der Aussprache	-0,070	0,191

In Tabelle 7 sind die standardisierten und unstandardisierten Diskriminanzkoeffizienten dargestellt. Die standardisierten Koeffizienten lassen auf den Beitrag der einzelnen Variablen schließen, können aber durch Wechselwirkungen verzerrt sein. Den größten Beitrag leisteten demnach die Gewichte der Skalen *Anpassung an Gruppenregeln* und *Soziale Interaktion*. Die Skala *Entwicklung der Aussprache* trug damit am wenigsten zur Unterscheidung zwischen

den Gruppen bei. Die unstandardisierten Koeffizienten stellen die Korrelation zwischen Skala und Diskriminanzfunktion dar.

Die Diskriminanzfunktion erlaubte eine korrekte Zuordnung der Fälle von 90,7%. Dabei wurden 40 von den Pädagoginnen als *schwierig* eingeschätzte Kinder anhand der Skalenwerte korrekt der Gruppe der Auffälligen zugeteilt, 48 als *unauffällig* eingeschätzte wurden korrekt zu den Unauffälligen zugeteilt. Es wurden acht von den Pädagoginnen als eher schwierig klassifizierte Kinder nicht erkannt. Insgesamt wurden nur neun von 97 Kindern falsch klassifiziert. Damit ergäbe sich eine Sensitivität von 83,3% und eine Spezifität von 98% für die Einschätzung der Pädagoginnen der Kinder mittels der Skalen und ihrer erfahrungsgeleiteten Auswahl schwieriger und unauffälliger Kinder.

Um den Beitrag der einzelnen Skalen genauer zu überprüfen, wurde zusätzlich eine schrittweise Diskriminanzanalyse mit dem Aufnahmekriterium $F = 3,48$ und dem Ausschlusskriterium $F = 2,71$ (Rasch & Kubinger, 2006) durchgeführt. Die Varianzhomogenität war wieder nicht gegeben: Box`M = 50,809; $F(3; 1647381,996) = 16,551$; $p < 0,001$. In zwei Schritten wurden zwei Skalen in das Modell integriert. Zuerst wurde die Skala *Anpassung an Gruppenregeln* und im zweiten Schritt die Skala *Soziale Interaktion* aufgenommen. Wilks Λ betrug im ersten Schritt 0,485 und verbesserte sich im zweiten Schritt auf 0,443 $\chi^2(2) = 76,564$; $p < 0,001$. Der damit im Zusammenhang stehende Kanonische Korrelationskoeffizient $r = 0,746$ zeigte wieder einen hohen (Bortz & Döring, 2006) Erklärungswert des Modells an.

Die standardisierten Koeffizienten der Diskriminanzfunktion betrugen für die Skala *Anpassung an Gruppenregeln* 0,859 und für die Skala *Soziale Interaktion* 0,400. Die korrekte Klassifikation durch die beiden Skalen war mit 87,4% fast genauso hoch, wie eine Zuordnung durch alle fünf Skalen. Insgesamt wurden 56 *unauffällige* und 48 *schwierige* Kinder korrekt klassifiziert. Die „Sensitivität“ blieb mit 82,8% beinahe gleich, die „Spezifität“ sank um 6,2% auf 91,8%. Es wurden insgesamt 10 Kinder, die von den Pädagoginnen als eher schwierig eingestuft wurden, nicht erkannt, insgesamt wurden von 97 Kindern 15 falsch zugeordnet.

5 Diskussion

Die hier vorgestellten Items und Skalen sind im Rahmen einer Kooperation mit der Organisation *Kinder in Wien* entstanden. Ziel war es, ein wissenschaftlich fundiertes, ökonomisches Screening zur Erfassung des Entwicklungsstandes sechs- bis zehnjähriger Hortkinder zu erhalten. Dabei wurden in dieser Arbeit zu den Themen *Soziale Interaktion* und *Sprache* Items erstellt und zu Skalen zusammengefügt. Hier sollen die erstellten Skalen noch einmal betrachtet und bewertet werden.

5.1 Die Skalen

5.1.1 Grammatik und Schriftspracherwerb

Die Sprachskala sollte die Entwicklung der Grammatik und der Schriftsprache erfassen und weist mit $\alpha = 0,774$ für ein Kurzverfahren, das zur Exploration verwendet wird, eine akzeptable innere Konsistenz auf. Für ein Instrument, das nicht nur dem Screening dient, wäre eine innere Konsistenz von 0,8 als gut zu bewerten (Bortz & Döring, 2006).

Das Item zur Erfassung der Flexionsmorphologie (Weissenborn, 2000) wurde in dieser Erhebung als einziges der drei Items positiv formuliert und war dadurch, wie aus den Rückmeldungen hervorging, nicht gut verständlich (s. Anhang A.2). Es wurden wahrscheinlich die Itemkennwerte verfälscht, weshalb es in dieser Untersuchung ausgeschieden wurde. Es könnte also sinnvoll sein, es in der nächsten Erhebung mit veränderter Formulierung noch einmal vorzugeben.

Weiters wurde in der im Zuge der Diskriminanzanalyse berechneten Varianzanalyse ein Unterschied zwischen den als eher schwierig und als eher unauffällig eingeschätzten Kindern festgestellt. Das zeigt, dass es zwar tendenziell einen statistischen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gab, dieser jedoch nicht zwischen den beiden Extremgruppen der auffälligen und unauffälligen Kinder differenzierte. Gründe dafür könnten sein, dass sprachliche Probleme keine besonders große Rolle im Gruppenalltag spielen. Andererseits gehen

Sprachstörungen mit psychischen Auffälligkeiten einher (Cohen & Lipsett, 1991; Snowling et al. 2006)

und es ist davon auszugehen, dass Schwierigkeiten bei den Hausübungen und der Sprache im Gruppenalltag auffallen. Ob sich die theoretischen Annahmen in der Skala auch niederschlagen, muss also in weiteren Validierungsstudien genauer untersucht werden.

5.1.2 Entwicklung der Aussprache

Die Skala sollte Auffälligkeiten der Artikulation und Prosodie erfassen. Die innere Konsistenz lag mit $\alpha = 0,751$ wieder in einem nur akzeptablen Bereich. Für Item 62 wurden bereits in der Voruntersuchung Schwierigkeiten beim Verständnis rückgemeldet, die trotz Umformulierung nicht besser wurden und auf einen Fehler bei der Konstruktion hinwiesen. Es wurde ursprünglich angenommen, dass Menschen mit Sprechproblemen diese durch Floskeln und Füllworte überbrücken, was aber wahrscheinlich genauso zum normalen Sprachgebrauch gehört. Auch auf Grund der schlechten Kennwerte wurde es ausgeschieden. Die im Rahmen der Diskriminanzanalyse durchgeführte Varianzanalyse zeigte zwar, dass es auch in dieser Skala Unterschiede zwischen als schwierig und unauffällig eingeschätzten Kindern gab, allerdings konnte sie von allen fünf Skalen am schlechtesten zwischen den Gruppen diskriminieren. Das könnte damit erklärt werden, dass Fähigkeiten des Sprechens im Grunde keinen Einfluss darauf haben, ob ein Kind sich gut in den Gruppenalltag einfügen kann. Sprechprobleme können relativ unabhängig von Sprachstörungen sein (Castell et al., 1980), die sehr wohl mit sozialen Problemen zusammenhängen können (Snowling et al., 2006).

5.1.3 Entwicklung der Sprachpragmatik

Die überarbeitete Skala hatte eine ausreichende innere Konsistenz von $\alpha = 0.786$. Das entfernte Item 48, das erfragt, ob ein Kind seine Bedürfnisse formuliert, wurde auf Grund der relativ niedrigen Trennschärfe und inhaltlicher Probleme entfernt. Inhaltliche Probleme

des Items waren, dass ein Nichtäußern von Bedürfnissen in der Regel nicht direkt beobachtbar ist und dass die Häufigkeit, mit der sich ein Kind an eine Pädagogin wendet, ebenso die Interaktion mit der Pädagogin beinhaltet, weshalb möglicherweise mit dem Item eher die Anhänglichkeit des Kindes gemessen wurde. Man könnte diese Probleme auch zu Gunsten der Heterogenität des Konstruktes in Kauf nehmen. Die beibehaltenen Items setzten sich aus gut beobachtbaren Sprechhandlungen und Ritualen, wie zum Beispiel Grüßen (Russell & Grizzle, 2008), zusammen. Auch die gut beobachtbaren und gut erforschten narrativen Fähigkeiten (Mäkinen et al., 2014) wurden erfragt.

5.1.4 Anpassung an Gruppenregeln

Die innere Konsistenz der überarbeiteten Skala betrug $\alpha = 0,914$ und ist damit nach Bortz und Döring (2006) als hoch zu bewerten. Item 54, welches nach dem Streit über Regeln fragte, wurde im Sinne der Testverkürzung entfernt, da es keinen weiteren Beitrag zur Reliabilität der Skala leistete. In der Diskriminanzanalyse unterschied die Skala am besten zwischen den als auffällig und als unauffällig eingeschätzten Kindern.

5.1.5 Soziale Interaktion

Ursprünglich war gedacht, zwischen der Interaktion der Kinder untereinander und der des Kindes mit Erwachsenen zu unterscheiden. Die Items, die zur Erfassung der Erwachsenenbeziehung gedacht waren, ließen sich nicht in eine Skala integrieren und hatten auch ein Problem mit der Objektivität, weil die Pädagoginnen die Beziehung des Kindes zu ihnen selbst beschreiben mussten. Die Items wurden gemeinsam mit den Items der Interaktion der Gleichaltrigen analysiert, weshalb die Skala *Soziale Interaktion* sowohl Items zur Erwachsenen- als auch zur Gleichaltrigenbeziehung beinhaltet. Von den ursprünglich 22 Items wurden nach Kennwerten und im Sinne der Testverkürzung 17 beibehalten. Zu Item 34 gab es die Rückmeldung, dass nicht klar sei, was bei dem Wechseln von Freundschaften als oft und was als selten zu verstehen sei, was gemeinsam mit der relativ niedrigen Trennschärfe zu einem Ausschluss führte. Es gibt zwar Befunde, nach denen Freundschaften im Kindesalter stabil sind (Berndt et al., 1986), sie können aber auch öfter wechseln (Krappmann, 1994).

Item 44, das nach dem Spielen mit jüngeren Kindern fragt, wurde auf Grund einer negativen Trennschärfe entfernt. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass ein Spielen mit Jüngeren vermutlich eher ein Hinweis auf sozial kompetentes Verhalten ist (Petermann, 2002), als dass ein Kind Schwierigkeiten mit älteren und gleichaltrigen Kindern hat. Item 46 war ursprünglich dazu gedacht, zu erfassen, wie viel Hilfe insgesamt ein Kind bei der Pädagogin oder dem Pädagogen sucht. Es enthielt aber ähnlich dem Item 43 sowohl positive als auch negative Inhalte und zeigte vermutlich damit im Zusammenhang stehend eine schlechte Trennschärfe, weshalb es entfernt wurde. Das Item 47 zeigte eine gute Trennschärfe und wurde beibehalten. Die innere Konsistenz der überarbeiteten Skala war mit $\alpha = 0,864$ nach Bortz und Döring (2006) als gut zu bewerten.

5.2 „Schwierige“ und „unauffällige“ Kinder

Für den ersten Versuch einer Validierung wurde eine Diskriminanzanalyse der Skalen auf die von den Pädagoginnen eingeschätzte Auffälligkeit der Kinder berechnet. Im ersten Schritt wurde festgestellt, dass die wichtigste Skala zur Unterscheidung der beiden Gruppen *unauffällig* und *schwierig* die Skala *Anpassung an Gruppenregeln* war, die zweitwichtigste war die *Soziale Interaktion* gefolgt von *Grammatik und Schriftspracherwerb* und *Sprachpragmatik*. Den geringsten Beitrag leistete die Skala *Entwicklung der Aussprache*. Im nächsten Schritt wurde ermittelt, dass nur die ersten beiden Skalen essentielle Beiträge für die Unterscheidung der Gruppen lieferten. Die beiden Skalen *Anpassung an Gruppenregeln* und *Soziale Interaktion* ermöglichten eine korrekte Zuordnung zu 87,4%, es wurden nur 15 von 97 Kindern falsch zugeordnet. Die „Sensitivität“ blieb mit 82,8% im Vergleich zur Zuordnung mit fünf Skalen beinahe gleich, die „Spezifität“ sank im Vergleich zur Zuordnung mit allen fünf Skalen von 98% auf 91,8%.

Dabei ist aber zu beachten, dass zum einen die Voraussetzung der Varianzhomogenität nicht gegeben war und zum anderen die Person, die das Kind der jeweiligen Auffälligkeitskategorie zugeordnet hat, auch jene war, die das Kind auf dem Fragebogen eingeschätzt hat, was die Interpretierbarkeit einschränkt. Optimal wäre es deshalb, in zukünftigen Untersuchungen möglichst unabhängige und, wenn möglich, für die einzelnen Skalen konstrukt nähere Kriterien mit den Einschätzungen der PädagogInnen zu vergleichen. Das offene System, das

in den Hortgruppen praktiziert wird, würde zum Beispiel eine Überprüfung der Interraterreliabilität ermöglichen.

5.3 Ausblick

Die Arbeit trägt den Titel „Entwurf eines Entwicklungsscreenings“, da an diesem Punkt, der Testentwicklung noch nicht von einem fertigen Verfahren gesprochen werden kann. Wichtige Punkte wie zum Beispiel die Normierung müssen noch folgen. Ein wichtiger Aspekt der hier schon angeschnitten werden kann, ist die Testökonomie. Berichte über die Dauer des Ausfüllens der Bögen waren unterschiedlich. Es gab Rückmeldungen, dass es nur 5 Minuten pro Bogen, oder den ganzen Vormittag gedauert habe. Die Testökonomie kann aber nur bedingt beurteilt werden, da noch nicht abzuschätzen ist, wie lange das Ausfüllen und Auswerten des vollständigen Verfahrens dauern wird.

Die Itemschwierigkeiten waren größtenteils als recht „einfach“, bzw. eher rechtssteil zu bezeichnen. Auch die Summenscores der Skalen waren nicht alle normal verteilt und zeigten Deckeneffekte. Um Kinder, die Auffälligkeiten in der Entwicklung zeigen, zu erfassen, ist es durchaus sinnvoll, Items vorzugeben, die vor allem im unteren Drittel differenzieren (Jansen et al., 1999). Sie dürfen aber auch nicht so einfach sein, dass sie zu wenig Information liefern. Dabei ist zum einen zu bedenken, dass die Stichprobe aus „besonders schwierigen“ Kindern bestand, von denen eigentlich zu erwarten war, dass diese einen korrigierenden Einfluss auf die rechtssteile Verteilung ausüben, andererseits, dass sich die andere Hälfte der Stichprobe aus „besonders unauffälligen“ Kindern zusammensetzte. Es wird also erst bei einer erneuten Anwendung der Items feststellbar sein, wie die Schwierigkeiten in der Gesamtpopulation der Hortkinder verteilt sind, wenn die Stichprobe auch hinsichtlich des Alters repräsentativ ist.

Die Variabilität in der individuellen Entwicklung ist sehr groß, was eine Trennung von „Normal“, „Abweichend“ und „Störung“ schwierig macht (Esser & Petermann, 2010, S. 25). Außerdem wird mit zunehmendem Alter die interindividuelle Variabilität noch größer (Knopf & Goertz, 2011), was die Unterscheidung von problematischer und normaler Entwicklung noch erschwert. Im Säuglings- und Kleinkindalter ergeben sich weit offensichtlichere Entwicklungsschritte (Esser & Petermann, 2010) als im Volksschulalter, was auch ein Grund

sein könnte, warum es im Kindergarten und Kleinkindalter allgemeine Entwicklungsscreenings gibt (Esser & Peterman, 2010; Kastner-Koller & Deimann, 2011), wohingegen es im Volksschulalter nur wenige Instrumente gibt.

Diese Arbeit war ein Versuch, die soziale und sprachliche Entwicklung im Volksschulalter grob zu erfassen. Um festzustellen, ob dieser Versuch gelungen ist, müssen Validierungen folgen und die Item-Skalen-Statistiken sollten an einer hinsichtlich Auffälligkeit und Alter repräsentativen Stichprobe neu erhoben werden.

III. Literaturverzeichnis

Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 973-987.

Adams, C. Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Communication Disorders*, 47, 233-244.

Anglin, J.M., Miller, G.A., & Wakefield, P.C. (1993). *Vocabulary Development: A Morphological Analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 238, 58.

Baving, L. (2006). *Störungen des Sozialverhaltens*. Heidelberg: Springer.

Berndt, J.R., Hawkins, J.A., & Hoyle, S.G. (1986). Changes in Friendship during a School Year: Effects on Children's and Adolescent's Impressions of Friendship and Sharing with Friends. *Child Development*, 57, 1284-1297.

Bernicot, J., Laval, V. & Chaminaud St. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, 39, 2115-2132.

Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Bittner, D. (2010). Pronomen – Fallstudie zum Erwerb von Textstrukturierungsfähigkeiten im ungestörten Spracherwerb und bei SSES. *Logos Interdisziplinär*, 18, 346-357.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Humanwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic language impairment without autism. The children in question. *Autism*, 3, 371-396.

Brosius, F. (2011). SPSS 19. Heidelberg: MITP.

Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.

Burgess, K.B., Wojslawowicz, J.C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child Development*, 77, 271-383.

Castell, R., Biener, A., Artner, K. & Beck, C. (1980). Artikulation und Sprachleistung bei drei bis siebenjährigen Kindern – Ergebnisse der Untersuchung einer Zufallsstichprobe aus der Bevölkerung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 29, 203-213.

Catts, H. W. (1993). *The relationship between speech-language impairments and reading disabilities*. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language Acquisition problems and*

reading disorders: Aspects of Diagnosis and Intervention. (S. 167-183). Berlin: Walter de Gruyter.

Chomsky, C. (1969). *The Akquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Research Monograph No. 57. Cambridge: The M.I.T. Press.

Cohen, N.J., & Lipsett, L. (1991). Recognized and Unrecognized Language Impairment in Psychological Disturbed Children: Child Symptomatology, Maternal Depression, and Family Dysfunction. Preliminary Report. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 376-389.

Dilling, H., Mombour, M., Schmidt, H. & Schulte-Markworth, E. (2010). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) – Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis*. 5. Aufl. Bern: Hans Huber.

Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994). Handbuch Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Teacher's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.

Döpfner, M., Dietmair, I., Mersmann, H., Simon, K. & Trost-Brinkhues, G. (2005). *S-ENS - Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen*. Göttingen: Hogrefe.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S. A., Murhpy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child Development*, 68, 642-644.

Ernst, P. (2002). *Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme*. Berlin: Walter de Gruyter.

Ervin-Tripp, S. (1979). Children's verbal turn-taking. In E. Ochs & B. Schiefflin (Hrsg.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.

Esser, G., & Petermann, F. (2010). *Entwicklungsdiagnostik. Kompendien Psychologischer Diagnostik. Band 13*. Göttingen: Hogrefe.

Formann, A. (2004). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Fakultas: Wien.

Frazier, T.W., Youngstrom, E.A., Speer, L., Embacher, R., Law, P., Constantino, J., Findling, R.L., Hardan, A. Y. & Eng, C. (2013). Validation of Proposed DSM-5 Criteria Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 28-40.

Freitag, C.M. (2008). *Autismus-Spektrum-Störungen*. München: Reinhardt.

Geurts, H.M., & Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931-1943.

Gibson, J., Adams, C., Lockton, E. & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostik classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 1186-1197.

Glascoc, F.P. & Byrne, K.E. (1993). The accuracy of three developmental screening tests. *Journal of Early Intervention*, 17, 368-379.

Grimm, H., & Schöler, H. (1978). *Heidelberger Sprachentwicklungstest. Handanweisung für die Auswertung und Interpretation*. Georg Westerman Verlag, Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2000). *Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung*. In H. Grimm. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung*. (S.605-640). Bern: Hogrefe.

Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

Häcker, H. & Stapf, K.H. (1998). *Dorsch - Psychologisches Wörterbuch*. 13. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.

Haselager, G.J.T, Hartup, W.W., Van Lieshout, C.F.M. & Riksen-Walraven, J.M.A. (1998). Similarities between Friends and Nonfriends in Middle Childhood. *Child Development*, 69, 1198-1208.

Hickmann, M. (2000). Sprachpragmatik. In H. Grimm (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung*. (S. 193-227). Bern: Hogrefe.

Hickmann, M. & Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children`s narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26, 419-452.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Johannsen, H.S. (2008). Stottern im Kindesalter - Prävention und Frühtherapie. *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 156, 867-874.

Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2011). *Entwicklungstests*. In L.F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting. *Enzyklopädie der Psychologie. Leistungs-, Intelligenz-, und Verhaltensdiagnostik*. (S.275-304). Göttingen: Hogrefe.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2000). Sprachentwicklung bei Kindern mit autistischem Syndrom. In H. Grimm (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung*. Band 3. S. 641- 661. Bern: Hogrefe.

Klicpera, Ch. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern: Huber.

Knopf, M, & Goertz, C. (2011). *Theoretische Grundlagen der Entwicklungsdiagnostik*. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting. *Enzyklopädie der Psychologie. Diagnostik. Grundfragen und Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik*. (S. 87-130). Göttingen: Hogrefe.

- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, Prinz, W. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (495-524). Enzyklopädie der Psychologie. *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtung und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kreuzmann, S. (2009). Sprachtherapie für alle? Wissen als Hindernis und Chance in der sprachtherapeutischen Versorgung von MigrantInnen. *Logos Interdisziplinär*, 17, 16-23.
- Kruger, A.C. & Tomasello, M. (1986). Transactive Discussions With Peers and Adults. *Developmental Psychology*, 22, 681-685.
- Kruse, S. (2010). Die Artikel im Deutschen. Erläuterung ihrer Funktionen und Überlegungen zum Lernprozess. *Logos Interdisziplinär*, 18, 214-219.
- Kruse, S. (2007). *Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus*. Bern: Haupt.
- Kubinger, D. K. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D. & Jäger R. S. (2003). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Basel: Belz.
- Kyratzis, A. & Ervin-Tripp, S. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics*, 31, 1321-1338.
- La Fontana, K.M. & Cillessen, A.H.N. (2009). Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 19 130-147.
- Ladd, G.W. & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lease, A.M., Musgrove, K.T. & Axelrod, J.L. (2002). Dimensions of Social Status in Preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance. *Social Development*, 11, 508-533.
- Lempp, T., Duketis, E., Bender, S., & Freitag, C.M. (2010). Diagnose und Differenzialdiagnose der ADHS im Kindes- und Jugendalters. In Rösler, M., Gontard, A., Retz, W., & Freitag, C., M. Hrsg. *Diagnose und Therapie der ADHS*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lynch, M. & Cicchetti, D. (1997). Children's Relationships with Adults and Peers. An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Matschiner, F. (2014). *Entwicklung eines Entwicklungsscreenings für den Hort – Arbeitshaltung*. Manuskript in Vorbereitung.

- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E. & Kunnari, S. (2014). The Development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four- to eight-year-old Finnish children. *First Language*, 34, 24-42.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufe 1-4*. Bern: Verlag Hans Huber.
- McTear, M. & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr.
- Melfsen, S. & Walitza S. (2013). Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A. & DeMulder, E.K. (1997). Q-Sort Assessment of Child-Teacher Attachment Relationships and Social Competence in Preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Mitrovic, M. & Ordenthal, J. (2007). Probleme der logopädischen Diagnostik und Therapie bei mehrsprachigen Kindern. *Logos interdisziplinär*, 15, 4-9.
- Messenger, K., Branigan, H.P., Mc Lean, J.F. (2012). Is children's acquisition of the passive a staged process? Evidence from six- and nine-year-olds' production of passives. *Journal of Child Language*, 39, 991-1016.
- Menyuk, P. (2000). Wichtige Aspekte der Semantische und Grammatikalischen Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.) *Sprachentwicklung* (S. 184-189). Bern: Hogrefe.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double Dissociation Between Reading and Spelling Deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 359-382.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To Read or Not to Read: Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Neuschwentner, S. (2014). *Entwicklung eines Entwicklungsscreenings – Motivation und Persönlichkeit*. Manuskript in Vorbereitung.
- Neumann, K., Keilmann, A., Rosenfeld, J., Schönwetter, R., Zaretsky, Y. & Kiese-Himmel, C. (2009). Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (gekürzte Fassung). *Kindheit und Entwicklung*, 18, 222-231.
- Newcomb, A.F. & Bagwell, C.L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Ninio, A. & Snow, C.E. (1996). *Pragmatik Development*. Oxford: Westview Press.
- Nunner-Winkler, C. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of Moral Emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Nippold, M.A., Hesketh, L.J., Duthie, J.K. & Mansfield, T.C. (2005). Conversational Versus Expository Discourse: A Study of Syntactic Development in Children, Adolescents, and Adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1048-1064.

- Nippold, M.A. & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in Idiom Explanation: a developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728-737.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- Palermo, D.S. & Molfese, D.L. (1972). Language Acquisition from Age Five onward. *Psychological Bulletin*, 78, 409-428.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 4, 175-185.
- Petermann, F. & Suchodoletz, W. (2009). Themenschwerpunkt Sprachdiagnostik und Sprachtherapie. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 191-193.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. (L. Goldman, Übers.) Zürich: Rascher & Cie. (Original erschienen: *Le Jugement Moral chez L'enfant*, 1932)
- Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S. & Schmötzer, G. (2008). Autistische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Rasch, D. & Kubinger K. D. (2006). *Statistik für das Psychologiestudium*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Van Acker, R. & Van Acker, R.P. (2000). Heterogeneity of Popular Boys: Antisocial and Prosocial Configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Russell, R.L. & Grizzle, K.L. (2008). Assessing Child and Adolescent Pragmatic Language Competencies: Toward Evidence-Based Assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 59-73.
- Rygaard, N.P. (2005). *Schwerwiegende Bindungsstörungen in der Kindheit- anleitung zur praxisnahen Therapie*. Wien: Springer.
- Schelten-Cornish, S. (2010). Pragmatische Ziele und ihre Verwirklichung in der Sprachtherapie. *Logos Interdisziplinär*, 18, 293-301.
- Seitz, W. & Rausche A. (2004). *PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Stothard, S.E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 759-765.

- Steinhausen, H. (2010). ADHS als psychopathologische Diagnose: Rückblick und Ausblick. In M. Rösler, A. Gontard, W. Retz & C.M. Freitag (Hrsg.), *Diagnose und Therapie der ADHS*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Suchodoletz, W. (2013). *Sprech- und Sprachstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Tilman, H.G. & Mansell, P. (1980). *Phonetik. Lautsprachliche Zeichen, Sprachsignale und lautsprachlicher Kommunikationsprozess*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Treiman, R. & Bourassa, D. (2000). Children's written and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21, 183-204.
- Ullmann, S. (1973). *Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre*. (S. Koopmann, Übers.). Frankfurt: Fischer Verlag. (Original erschienen 1962: *Semantics – An Introduction to the Science of Meaning*)
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests: Intelligenz, Konzentration, spezielle Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Weissenborn, J. (2000). Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In H. Grimm (Hrsg.) *Sprachentwicklung*. (S. 141-169). Bern: Hogrefe.
- Wojlawowicz Bowker, J.C., Rubin, K.H., Burgess, B.B., Booth-LaForce, C. & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral Characteristics Associated with Stable and Fluid Best Friendship Patterns in Middle Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 671-693.
- Wolf, M. (2010). *Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt*. (M. Wiese, Übers.) Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. (Original erschienen 2007: *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*)
- Wottawa, H. & Hossiep, R. (1997). *Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik*. Bern: Hogrefe.
- Youniss, J. (1994). Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. L. Krappmann & H. Oswald, Hrsg. Übers. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zorowka, P.G. (2008). Sprachentwicklungsstörungen. *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 256, 875-884.

IV. Anhang

A. Informationen zur Anwendung

A.1. Instruktion



universität
wien

ESH 6-10

Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort - Altersgruppe 6-10-Jährige

P. Deimann, U. Kastner-Koller, M. Kunst, F. Matschiner & S. Neugschwentner

Hort, Hortgruppe	Der Bogen wurde ausgefüllt von
Schulstufe des Kindes	Geschlecht des Kindes:
Geburtsdatum	☐ weiblich ☐ männlich
ausgefüllt am	Das Kind ist im Gruppenalltag :
Alter	☐ eher schwierig ☐ eher unauffällig

Liebe Pädagoginnen und Pädagogen!

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, das Entwicklungsscreening auszufüllen. Wir entwickeln im Rahmen unserer Diplomarbeit diesen Fragebogen für die KIWI-Horte. Bitte nehmen Sie sich die Zeit und füllen Sie den Fragebogen ehrlich aus, damit wir daraus ein kürzeres und besseres Instrument weiterentwickeln können und notieren Sie Fragen oder Schwierigkeiten. Sie leisten damit einen wertvollen Beitrag, möglichen Förderbedarf bei Kindern frühzeitig erkennen zu können. Auf den nächsten Seiten finden Sie Aussagen, die auf ein Kind zutreffen könnten. Die Antwortmöglichkeiten sind, wenn nicht anders angegeben, auf einer fünf-stufigen Skala anzukreuzen die von "sehr selten" bis "sehr oft" reicht. Die Antwortkategorien werden dabei durch Kreise dargestellt. Für den Fall, dass ein Verhalten im Hort gar nicht zu beobachten ist, zum Beispiel, wenn ein Kind im Hort nie für Schularbeiten lernt und es wird aber nach der Lernstrategie gefragt, gibt es die Kategorie "Kann ich nicht beurteilen". Notieren Sie unter der Frage kurz den Grund, wie in diesem Fall "lernt nur zu Hause", wenn Sie diese zusätzliche Kategorie, das Rechteck, ankreuzen.

sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bitte füllen Sie den Fragebogen so aus, wie sie das Kind einschätzen. Antworten Sie dabei spontan, es gibt keine falschen Antworten. Sollten Sie bei einer Frage der Meinung sein, dass keine Antwort eindeutig zutrifft, wählen Sie bitte die am ehesten zutreffende Antwortmöglichkeit aus. Platz für Notizen befindet sich auf der letzten Seite, oder zwischen den Fragen.

Beispiel:

Anna
(hier Name des Kindes einfügen)

1. Schreibt mit einer Füllfeder

sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
☐	☐	☐	☐	☐	☐

A.2. Rückmeldungen

Kommentare der Pädagoginnen bezüglich Items und Fragebogen

Da das Kind eine andere Erstsprache hat als Deutsch ist die Frage 57 schwierig zu kategorisieren, das Kind kann kaum mithalten in Deutsch; Item 31: Für mich nicht zu unterteilen

Item 35: Was bedeutet das? Welcher Zeitraum ist gemeint? Ich bin der Meinung, es können nicht alle Fragen abgestuft werden. Item Aussprache: Nein. Frage 87 ist entweder oder zu beantworten, ist in diese Skale nicht einzutragen.

Fragen sind verständlich, angenehme Länge, Länge ok

Item 46: Langeweile und Probleme sind zwei unterschiedliche Gründe um sich an jemanden zu wenden, Item 65: Bei uns kein Unterschied, Item 32 + 33: gehen fließend ineinander über, Item 42: nicht jedes Kind spielt gerne Ball, Frage nach Kooperationsbereitschaft wäre ev. Zielführender, Sucht gerne Lösungen unter Anleitung

Item 46 für mich schwer zu beantworten, weil das Kd, wenn es alleine ein Problem nicht lösen kann, sich Hilfe sucht, Langeweile gibt es bei dem Kind nicht, weil es sich immer selber etwas findet, vl könnte man aus einer Frage 2 machen.

Katastrophale Rechtschreibung, Kind zeigt Emotionen sehr selten gegenüber Erwachsenen. Ich fände „nie“ statt „sehr oft“ besser, da sehr selten dann in Bezug auf manche Fragen nicht ganz korrekt ist und statt „sehr oft“ → „nie“

Item 43: Sie ist eine der älteren.

Wirkt manchmal unterfordert, findet schwer Kinder auf seinem Niveau

Kind ist schwierig, da es introvertiert reagiert

Ich vermisse „nie“ anzukreuzten

Kind ist Schüchtern, Kontaktfreudig und Kompromissfähig („unauffällig“)

Liest immer, macht Hausübung und liest, ist aber trotzdem sehr sozial.

Item 57c: Verwechselt oft Satzstellungen da Bilingual; 57b: ist mir mit dem Beispielsatz und unter der Kategorie nicht klar bzw. verwirrt mich

Stimmungsschwankungen; Sehr oft übertriebene Gesichtsmimik, verzehrter Blick

B. Detaillierte Ergebnisse der ersten Anwendung – Tabellen

B.1. Skala Grammatik und Schriftspracherwerb

Tabelle B.1. Inter-Item-Korrelationsmatrix

	57a	57b	57c	58a	58b	58c
57a	1,000	0,284	0,560	0,504	0,566	0,223
57b	0,284	1,000	0,253	0,113	0,108	0,043
57c	0,560	0,253	1,000	0,610	0,354	0,271
58a	0,504	0,113	0,610	1,000	0,547	0,245
58b	0,566	0,108	0,354	0,547	1,000	0,518
58c	0,223	0,043	0,271	0,245	0,518	1,000

B.2. Entwicklung der Aussprache

Tabelle B.2. Inter-Item-Korrelationsmatrix

Item	59	60	61	62	63
59	1,000	0,479	0,437	0,300	0,489
60	0,479	1,000	0,366	0,141	0,540
61	0,437	0,366	1,000	0,175	0,408
62	0,300	0,141	0,175	1,000	0,240
63	0,489	0,540	0,408	0,240	1

B.3. Entwicklung der Sprachpragmatik

Tabelle B.3. Inter-Item-Korrelationsmatrix

Item	48	64	65	66	82
48	1,000	0,187	0,197	0,259	0,150
64	0,187	1,000	0,563	0,439	0,630
65	0,197	0,563	1,000	0,443	0,371
66	0,259	0,439	0,443	1,000	0,484
82	0,150	0,630	0,371	0,484	1,000

B.4. Anpassung an soziale Gruppenregeln

Tabelle B.4. Inter-Item-Korrelationsmatrix

Item	51	52	53	54	55	56
51	1,000	0,617	0,587	0,493	0,701	0,667
52	0,617	1,000	0,788	0,520	0,681	0,690
53	0,587	0,788	1,000	0,575	0,717	0,697
54	0,493	0,520	0,575	1,000	0,561	0,449
55	0,701	0,681	0,717	0,561	1,000	0,630
56	0,667	0,690	0,697	0,449	0,630	1,000

B.5. Soziale Interaktion

B.5. Inter-Item-Korrelationsmatrix

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	49	50	84	l85	87
31	1,00	0,32	0,20	-0,14	0,51	0,47	0,32	0,22	0,25	0,11	0,33	0,25	0,51	-0,32	0,15	0,10	0,07	0,05	0,32	0,47	0,42	0,21
32	0,32	1,00	0,38	0,03	0,23	0,24	0,30	0,18	0,25	0,17	0,21	0,15	0,20	-0,25	0,09	0,02	0,16	0,16	0,26	0,29	0,23	0,41
33	0,20	0,38	1,00	0,15	0,23	0,40	0,24	0,17	0,44	0,12	0,09	0,13	0,12	-0,15	0,16	0,09	0,14	0,24	0,23	0,33	0,37	0,45
34	-0,14	0,03	0,15	1,00	0,02	0,16	0,24	0,23	0,32	0,38	-0,03	0,22	0,03	-0,13	0,08	-0,08	0,28	0,11	-0,03	0,02	0,10	0,31
35	0,51	0,23	0,23	0,02	1,00	0,51	0,32	0,05	0,43	0,09	0,35	0,15	0,30	-0,13	0,31	0,12	0,15	-0,03	0,22	0,51	0,35	0,37
36	0,47	0,24	0,40	0,16	0,51	1,00	0,52	0,35	0,61	0,33	0,28	0,27	0,36	-0,28	0,32	0,01	0,31	0,15	0,27	0,64	0,47	0,44
37	0,32	0,30	0,24	0,24	0,32	0,52	1,00	0,55	0,69	0,52	0,10	0,25	0,28	-0,25	0,10	-0,09	0,31	0,32	0,35	0,32	0,35	0,42
38	0,22	0,18	0,17	0,23	0,05	0,35	0,55	1,00	0,43	0,71	0,11	0,31	0,16	-0,09	-0,03	-0,06	0,25	0,45	0,25	0,23	0,20	0,23
39	0,25	0,25	0,44	0,32	0,43	0,61	0,69	0,43	1,00	0,45	0,18	0,27	0,21	-0,15	0,31	-0,10	0,36	0,19	0,30	0,48	0,45	0,63
40	0,11	0,17	0,12	0,38	0,09	0,33	0,52	0,71	0,45	1,00	0,06	0,34	0,09	-0,10	0,05	-0,17	0,32	0,36	0,23	0,15	0,11	0,21
41	0,33	0,21	0,09	-0,03	0,35	0,28	0,10	0,11	0,18	0,06	1,00	0,42	0,16	-0,09	0,14	0,02	0,10	-0,03	0,04	0,34	0,34	0,34
42	0,25	0,15	0,13	0,22	0,15	0,27	0,25	0,31	0,27	0,34	0,42	1,00	0,19	-0,19	0,09	-0,01	0,24	0,16	0,13	0,32	0,35	0,32
43	0,51	0,20	0,12	0,03	0,30	0,36	0,28	0,16	0,21	0,09	0,16	0,19	1,00	-0,41	0,08	0,06	0,21	-0,06	0,29	0,27	0,20	0,14
45	-0,32	-0,25	-0,15	-0,13	-0,13	-0,28	-0,25	-0,09	-0,15	-0,10	-0,09	-0,19	-0,41	1,00	-0,02	-0,10	-0,13	-0,03	-0,01	-0,13	-0,15	-0,18
45	0,15	0,09	0,16	0,08	0,31	0,32	0,10	-0,03	0,31	0,05	0,14	0,09	0,08	-0,02	1,00	-0,28	0,53	-0,35	-0,09	0,46	0,29	0,34
46	0,10	0,02	0,09	-0,08	0,12	0,01	-0,09	-0,06	-0,10	-0,17	0,02	-0,01	0,06	-0,10	-0,28	1,00	-0,51	0,22	0,20	0,05	0,06	-0,01
47	0,07	0,16	0,14	0,28	0,15	0,31	0,31	0,25	0,36	0,32	0,10	0,24	0,21	-0,13	0,53	-0,51	1,00	-0,16	-0,10	0,25	0,12	0,23
49	0,05	0,16	0,24	0,11	-0,03	0,15	0,32	0,45	0,19	0,36	-0,03	0,16	-0,06	-0,03	-0,35	0,22	-0,16	1,00	0,41	-0,03	0,07	0,11
50	0,32	0,26	0,23	-0,03	0,22	0,27	0,35	0,25	0,30	0,23	0,04	0,13	0,29	-0,01	-0,09	0,20	-0,10	0,41	1,00	0,27	0,24	0,23
84	0,47	0,29	0,33	0,02	0,51	0,64	0,32	0,23	0,48	0,15	0,34	0,32	0,27	-0,13	0,46	0,05	0,25	-0,03	0,27	1,00	0,70	0,53
85	0,42	0,23	0,37	0,10	0,35	0,47	0,35	0,20	0,45	0,11	0,34	0,35	0,20	-0,15	0,29	0,06	0,12	0,07	0,24	0,70	1,00	0,55
87	0,21	0,41	0,45	0,31	0,37	0,44	0,42	0,23	0,63	0,21	0,34	0,32	0,14	-0,18	0,34	-0,01	0,23	0,11	0,23	0,53	0,55	1,00

B.6. Diskriminanzanalyse

Tabelle B.6.1 Skalenmittelwerte pro Gruppe

Auffälligkeit	Skalen	Mittelwert	Standard- abweichung
unauffällig	Anpassung Gruppenregeln	4,674	0,358
	Entwicklung Aussprache	4,439	0,529
	Sprachpragmatik	4,602	0,430
	Grammatik Schriftspracherwerb	0,947	0,167
	Soziale Interaktion	4,191	0,409
schwierig	Anpassung Gruppenregeln	3,279	0,903
	Entwicklung Aussprache	4,130	0,847
	Sprachpragmatik	3,719	0,727
	Grammatik Schriftspracherwerb	0,708	0,300
	Soziale Interaktion	3,583	0,610

Tabelle B.6.2 Tests auf Gleichheit der Gruppenmittelwerte

	Wilks- Lambda	F	df1	df2	Sig.
Anpassung Gruppenregeln	0,485	100,782	1	95	0,000
Entwicklung Aussprache	0,953	4,648	1	95	0,034
Sprachpragmatik	0,640	53,341	1	95	0,000
Grammatik Schriftspracherwerb	0,802	23,508	1	95	0,000
Soziale Interaktion	0,741	33,211	1	95	0,000

Tabelle B.6.3 Korrelationen und Kovarianzen der Skalen

	Anpassung Gruppen- regeln	Entwicklung Aussprache	Sprach- pragmatik	Grammatik Schriftsprach- erwerb	Soziale Interaktion
Kovarianz					
Anpassung Gruppenregeln	0,468	0,007	0,173	0,021	0,052
Entwicklung Aussprache	0,007	0,497	0,150	0,086	0,112
Sprachpragmatik	0,173	0,150	0,355	0,048	0,115
Grammatik Schriftspracherwerb	0,021	0,086	0,048	0,059	0,051
Soziale Interaktion	0,052	0,112	0,115	0,051	0,269
Korrelationen					
Anpassung Gruppenregeln	1,000	0,014	0,424	0,126	0,148
Entwicklung Aussprache	0,014	1,000	0,357	0,503	0,306
Sprachpragmatik	0,424	0,357	1,000	0,330	0,371
Grammatik Schriftspracherwerb	0,126	0,503	0,330	1,000	0,405
Soziale Interaktion	0,148	0,306	0,371	0,405	1,000

Tabelle B.6.4 Eingegebene/Entfernte Variablen

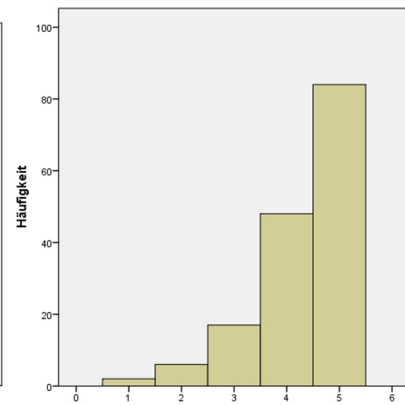
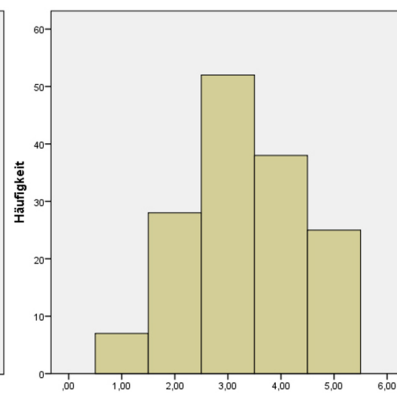
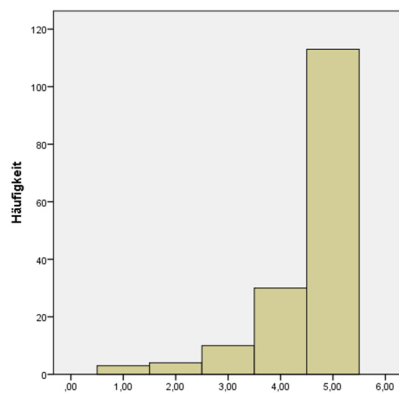
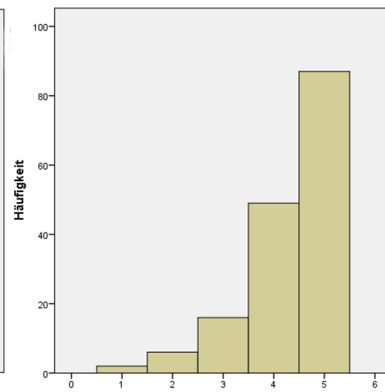
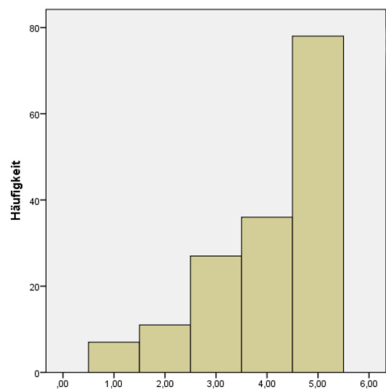
Schritt	Eingegeben	Wilks-Lambda							
		Statistik	df1	df2	df3	Exakter F-Wert			
						Statistik	df1	df2	Sig.
1	Anpassung Gruppenregeln	,485	1	1	95,000	100,782	1	95,000	,000
2	Soziale Interaktion	,443	2	1	95,000	59,130	2	94,000	,000

Tabelle B.6.5 Variablen in der Analyse

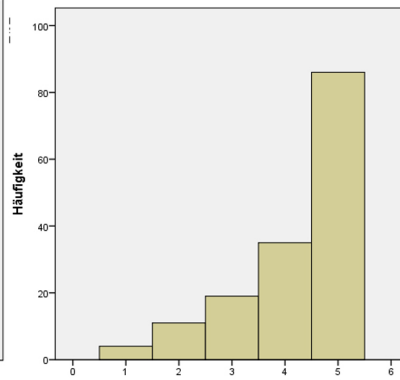
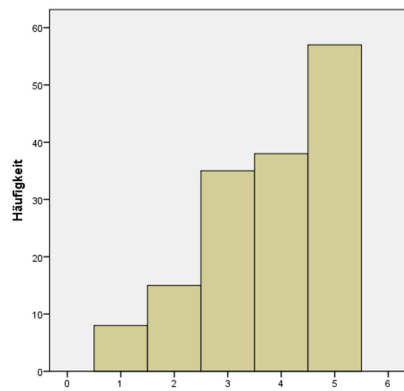
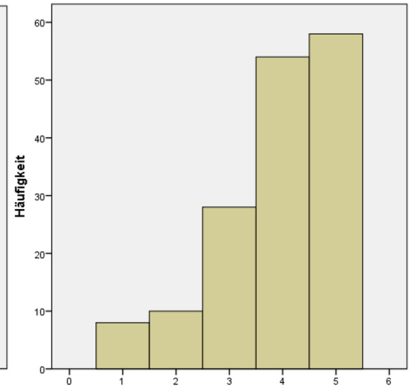
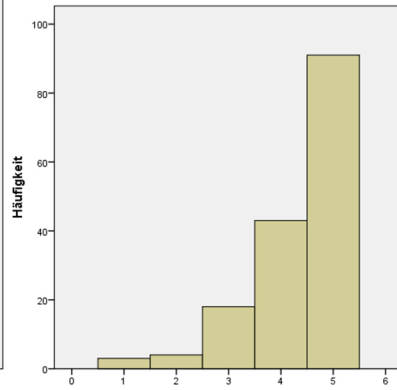
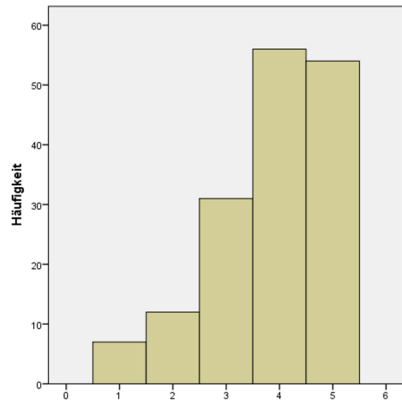
Schritt		Toleranz	Zu entfernender F-Quotient	Wilks-Lambda
1	Anpassung Gruppenregeln	1,000	100,782	
2	Anpassung Gruppenregeln	,978	63,277	,741
	Soziale Interaktion	,978	8,996	,485

C. Detaillierte Ergebnisse der ersten Anwendung – Abbildungen

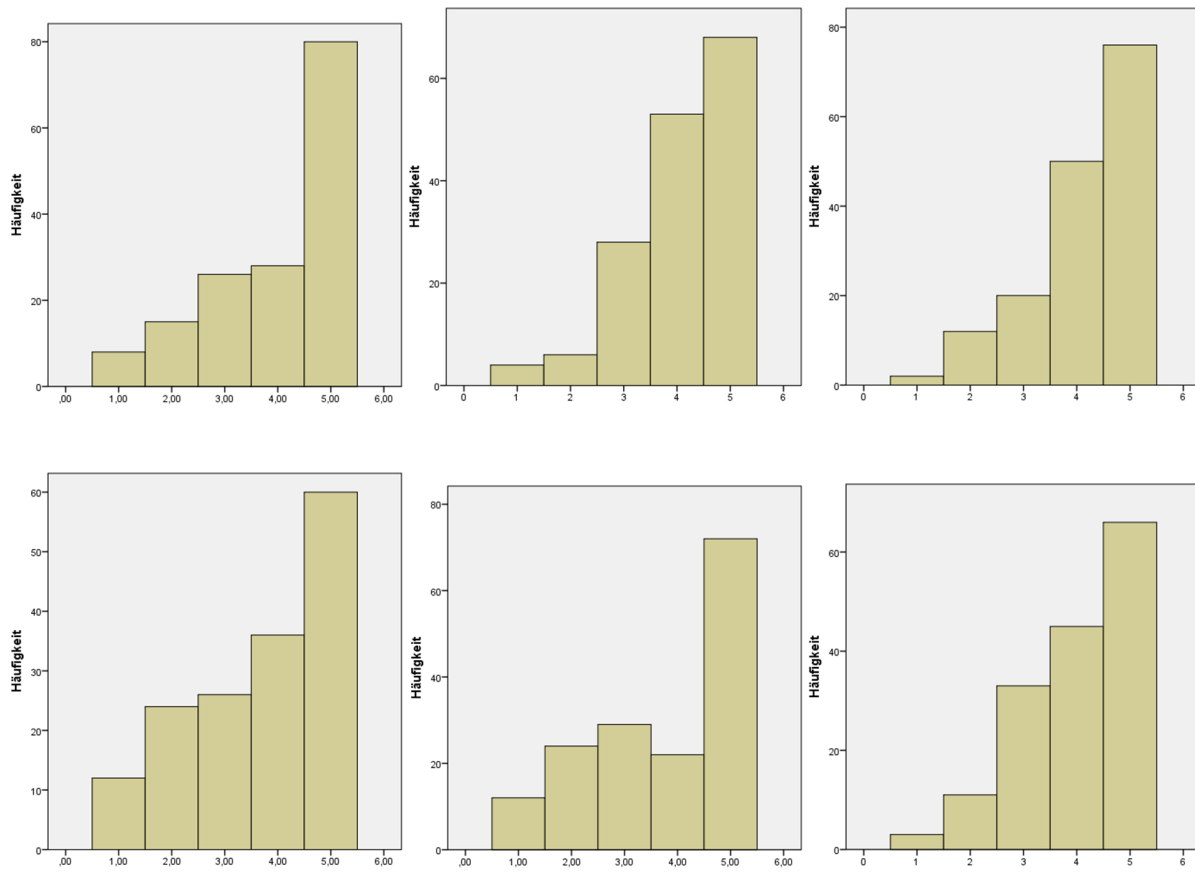
C.1. Entwicklung Aussprache Item 59, 60, 61, 62, 63



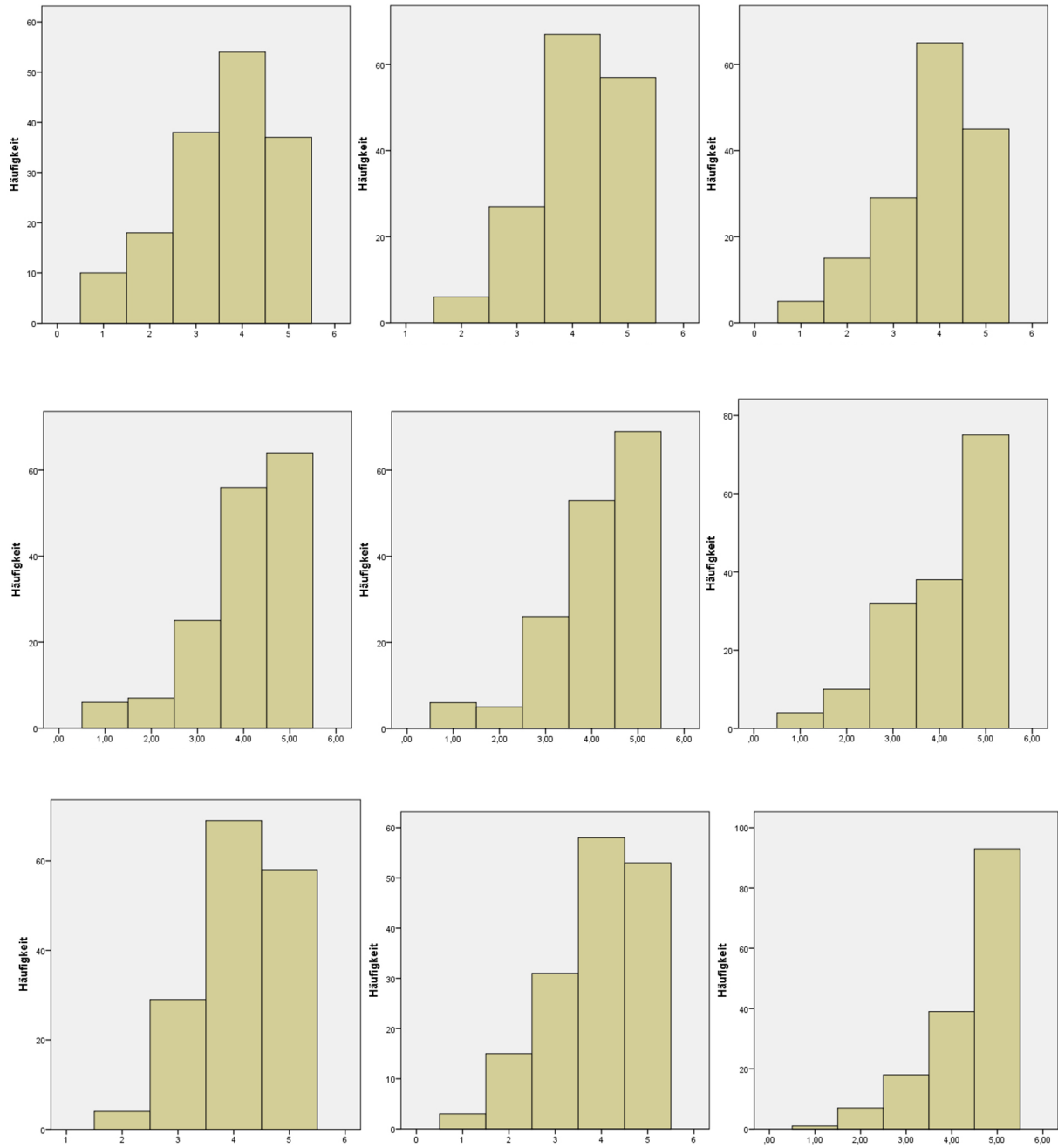
C.2. Sprachpragmatik Item 48, 64, 66, 82, 65



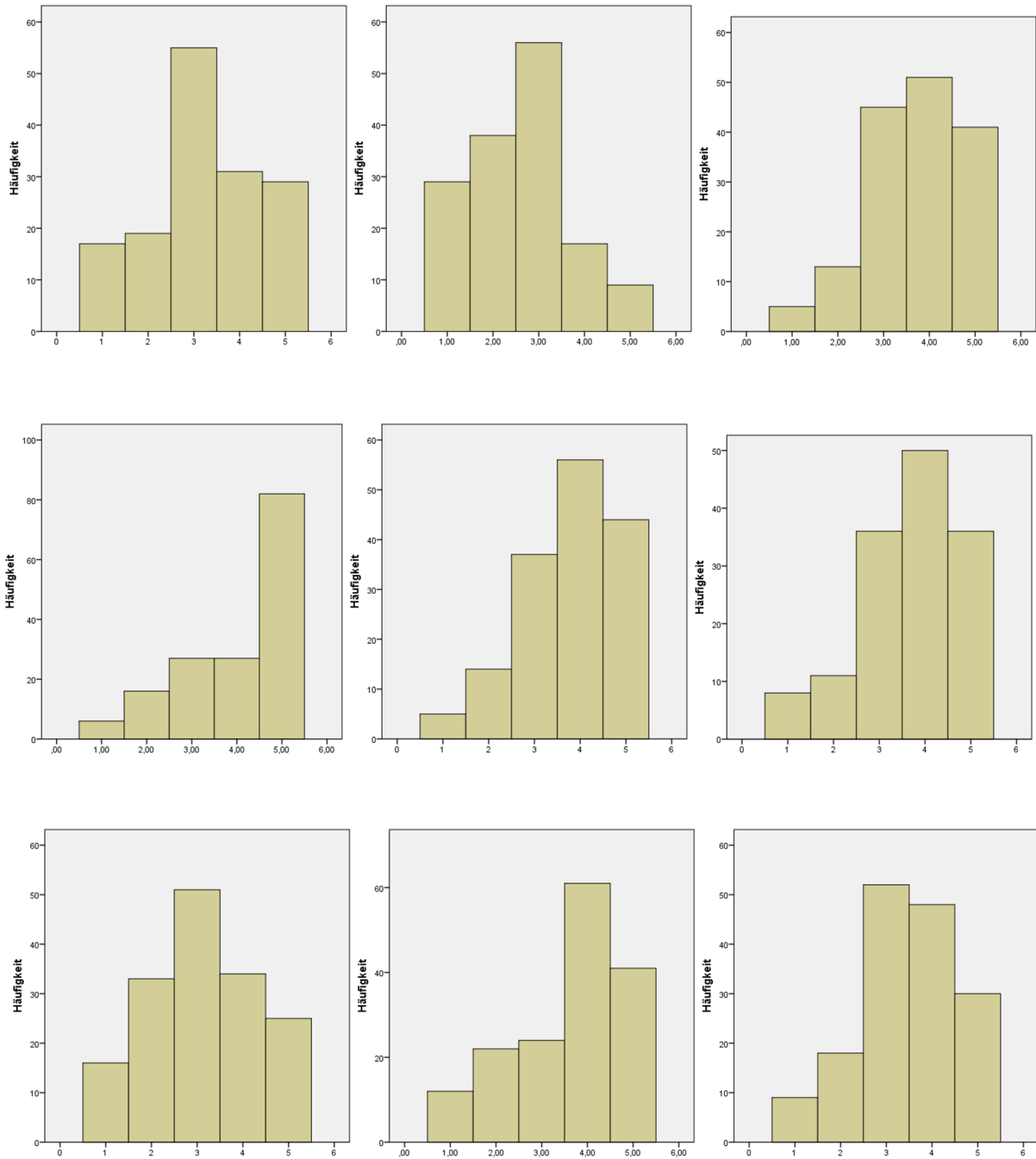
C.3. Anpassung an Gruppenregeln Item 51, 52, 53, 54, 55, 56



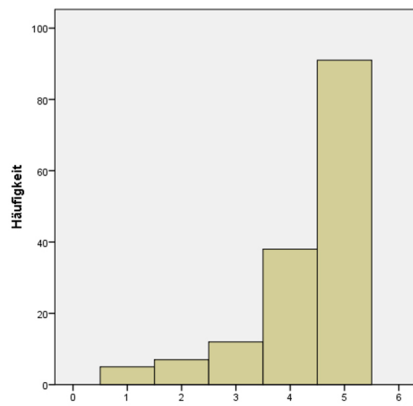
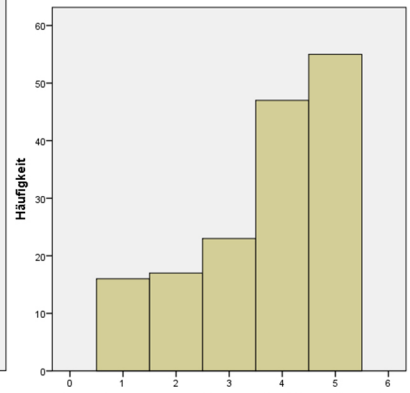
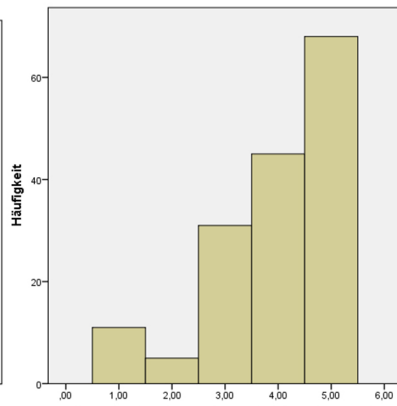
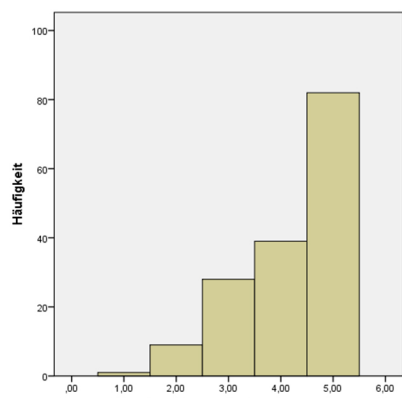
C.4. Soziale Interaktion Item 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39



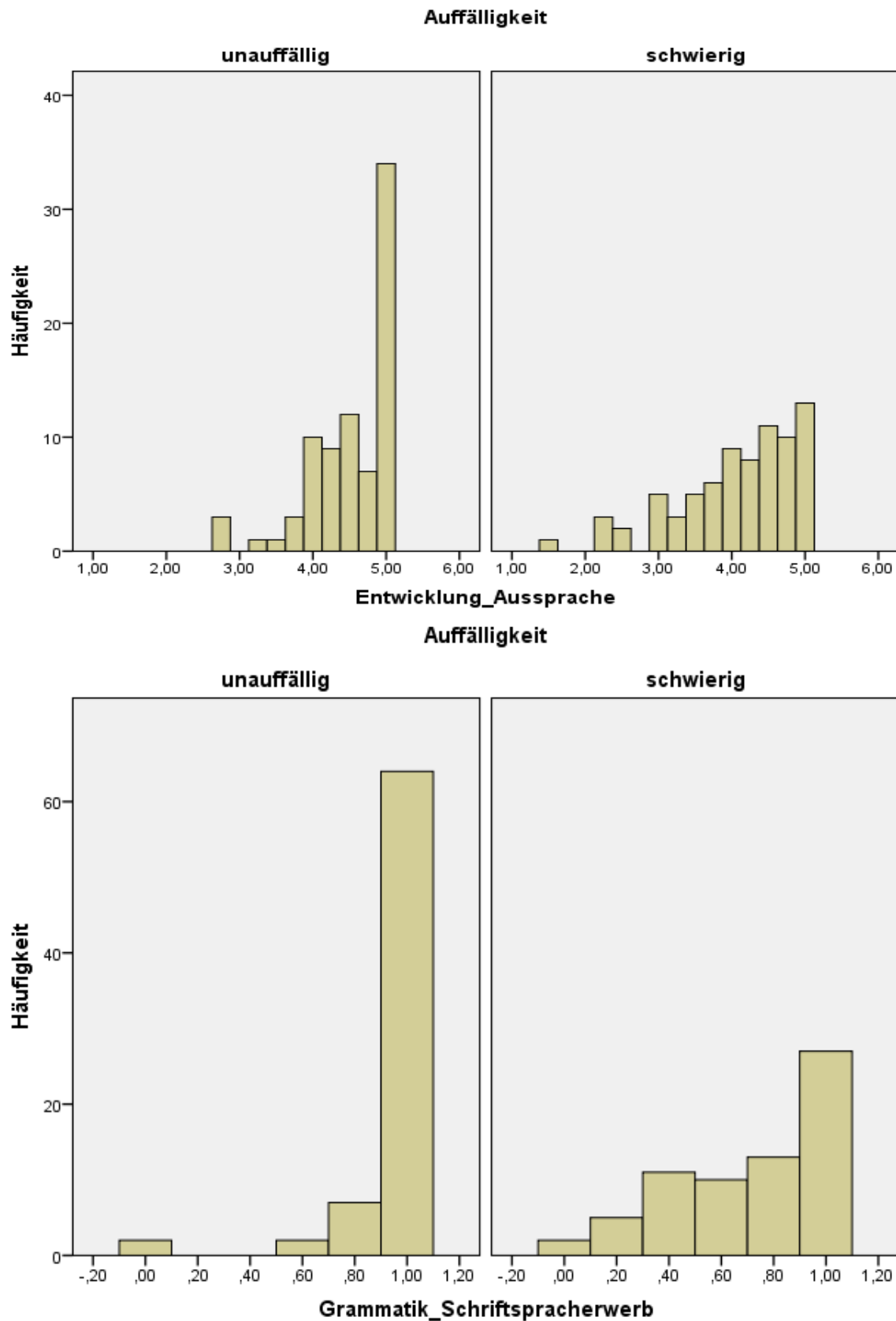
Item 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49

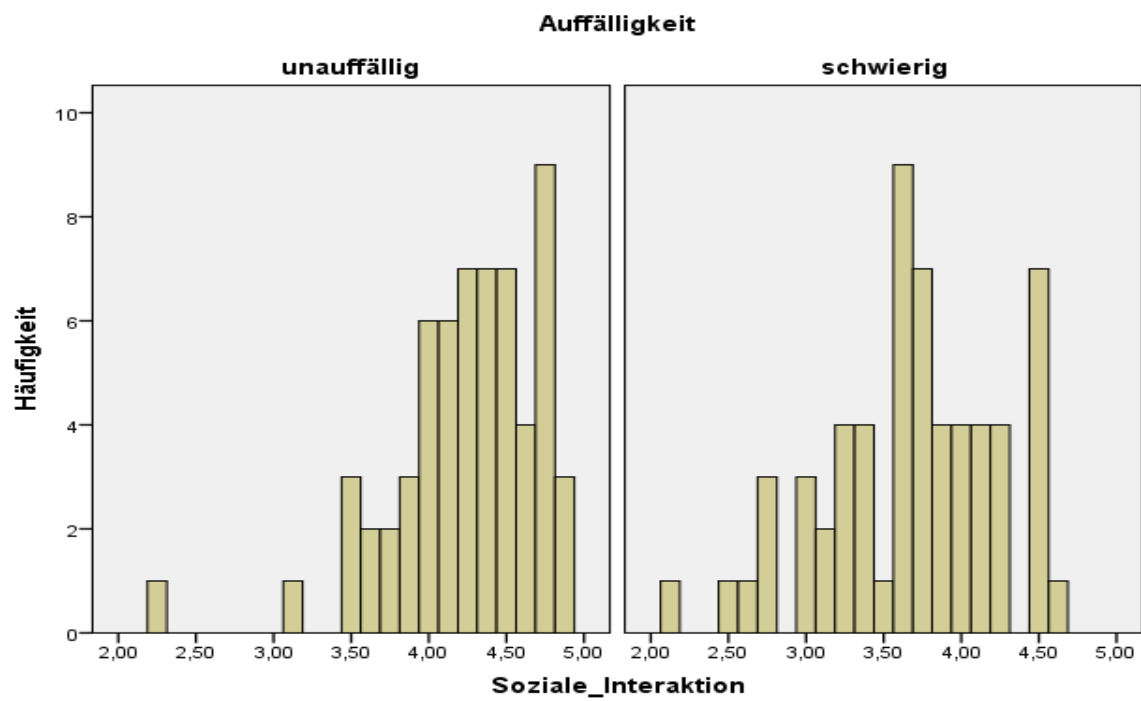
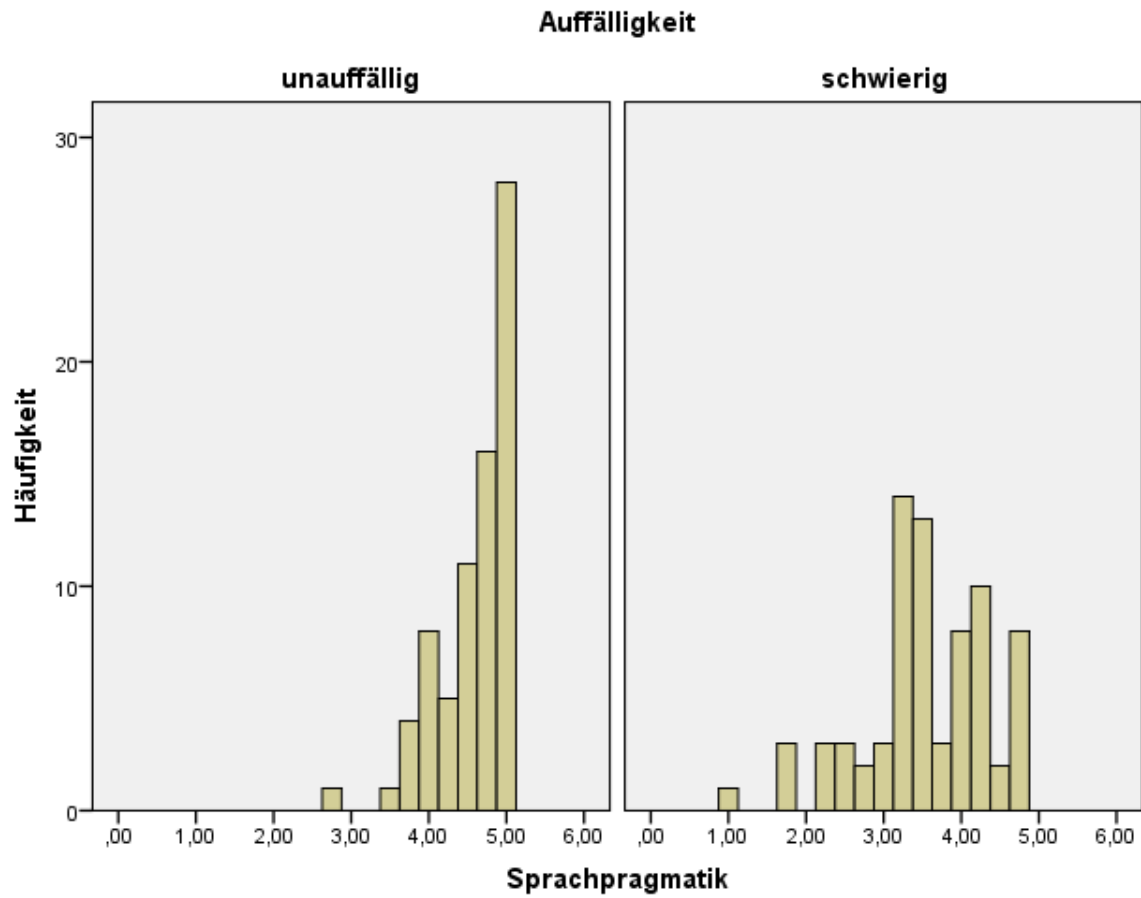


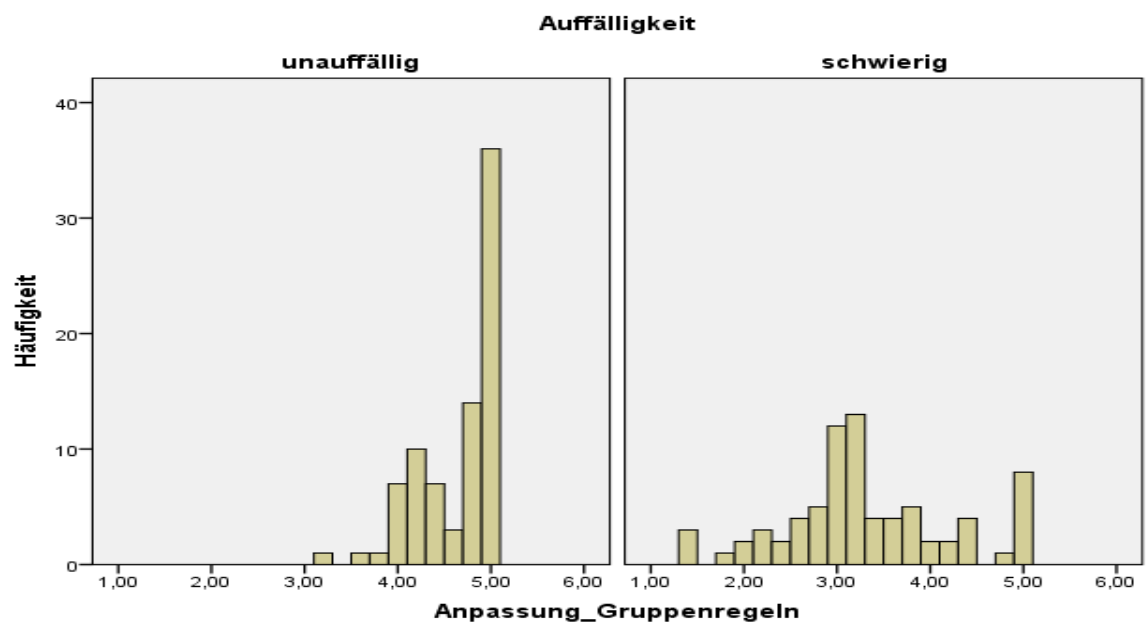
Item 50, 84, 85, 87



C.5. Skalenmittelwerte getrennt nach Auffälligkeit







D. Curriculum Vitae

Angaben zur Person

Name	Kunst Marie
Geb. Ort	Korneuburg, NÖ
Nationalität	Österr.
Familienstand	ledig

Ausbildung

Oktober	2009 - 2014	Studium der Psychologie an der Universität Wien
Oktober	2008 - 2009	Studium der Fächer Biologie und Literaturwissenschaft an der Universität Wien
September	2003 - 2008	HBLA Herbststraße
September	1999 - 2003	Gymnasium Parhamerplatz
September	1995 - 1999	Volksschule Julius Meinl Gasse

Arbeitserfahrung

Winter	2013	Normstichprobenerhebung AID-English in Evesham, England und an der Vienna International School
Sommer	2013	Pflicht-Praktikum an der Abteilung für Kinder- und Jugendheilkunde des SMZ-Ost Donauespital
Sommer	2012	Mitarbeit an der Kinderuni Wien des Kinderbüros Praktikum an der Abteilung für Neonatologie, Intensivmedizin und Neuropädiatrie der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendheilkunde (AKH)