

Pragmatische Kompetenzen und sozial-emotionale Probleme sprachverwerbsgestörter Kinder

Eine Studie mit Kindern im Primarbereich

Pragmatic language skills and socio-emotional problems in children with specific language disorders

A study with children in primary education

Schlüsselwörter: sprachpragmatische Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten, spezifische Sprachentwicklungsstörung

Keywords: Pragmatic language abilities, socio-emotional problems, specific language disorder

Zusammenfassung: Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen weisen häufig auch Defizite in den kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen auf. Es wird über eine Untersuchung berichtet, in der die Lehrkräfte von 41 Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen die deutsche Version der „Children’s Communication Checklist“ (CCC) ausfüllten. Zusätzlich wurden sie gebeten, den „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) zur Einschätzung von sozial-emotionalen Auffälligkeiten zu bearbeiten. Bei 36 Prozent der Kinder ergibt sich ein pragmatischer Gesamtscore im CCC, der auf kommunikativ-pragmatische Defizite hinweist. Besonders häufig sind Auffälligkeiten bei der Initiierung von Gesprächen, bei der Abstimmung der Äußerungen auf den Gesprächskontext sowie bei der Etablierung einer angemessenen Beziehung zu der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner. Diese kommunikativ-pragmatischen Defizite sind assoziiert mit Verhaltensauffälligkeiten, hyperaktiven Symptomen und Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen. Es finden sich keine Assoziationen zum Geschlecht oder zu den formalen strukturellen Sprachkompetenzen der Kinder. Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen für die Praxis werden diskutiert.

Abstract: Many children with specific language disorders often have significant communicative and pragmatic language impairments. We report data of 41 children with specific language disorders. Teachers completed the German version of the “Children’s Communication Checklist” (CCC) and the “Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ). 36% of them scored in a range indicating pragmatic impairments, specifically inappropriate initiation, problems in the use of context and conversational rapport. These deficits are associated with conduct and hyperactive symptoms as well as problems with peers. There were no associations with either gender or syntactic language competences. Implications for clinical practice are discussed.

Einleitung

Erfolgreiche Kommunikation hängt nicht nur von der Fähigkeit ab, Laute und Worte verständlich auszusprechen und sie nach grammatischen Regeln zu Sätzen zu kombinieren. SprecherInnen müssen auch über kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten verfügen, d.h. sie müssen wissen, wie Sprache angemessen in sozialen Situationen eingesetzt werden kann. Dohmen, Dewart und Summers (2009), Kannengieser (2009) sowie Möller und Ritterfeld (2010) geben eine Übersicht über die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen und über Störungen der kommunikativ-pragmatischen Entwicklung. Zu letzteren gehören etwa geringe Fähigkeiten zur Gestaltung eines Gesprächs, eine eingeschränkte Beherrschung von Gesprächsregeln und verbalen Konventionen oder ein limitiertes Repertoire an kommunikativen Funktionen und Formen. Kinder, bei denen der Erwerb pragmatischer Kompetenzen beeinträchtigt ist, haben z.B. Schwierigkeiten, nonverbale Kommunikationsmittel einzusetzen und richtig zu deuten, die Perspektive der ZuhörerInnen in ihren Sprachäußerungen zu berücksichtigen, Gesprächskonventionen, wie beispiels-

weise Gespräche angemessen einzuleiten bzw. abzuschließen, zu beachten und ihre Sprachäußerungen daran anzupassen, welche Informationen und Bezüge mitgeteilt werden müssen.

Es liegt nahe anzunehmen, dass sich solche kommunikativ-pragmatischen Defizite als Folge von Schwierigkeiten beim Erwerb von phonologisch-phonetischen, semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Kompetenzen ergeben können. Seit den 90er Jahren haben sich einige Forschungsgruppen mit der Frage beschäftigt, ob eine solche pragmatische Störung bei allen Kindern mit Spracherwerbsproblemen zu beobachten ist, oder ob sie sich als eigene Sprachentwicklungsstörung eindeutig definieren und von anderen abgrenzen lässt. Diese Diskussion führte zu der Entscheidung, in der revidierten Fassung des diagnostischen Klassifikationsschemas DSM-V eine soziale (pragmatische) Kommunikationsstörung als eigenständige Diagnosekategorie aufzunehmen. Sie ist durch primäre Schwierigkeiten im sozialen Gebrauch von Sprache und Kommunikation gekennzeichnet. Diese zeigen sich beim Verständnis oder Beachten sozialer Regeln für verbale und nonverbale Kommunikation in natürlichen Kontexten, bei der Anpassung der Sprache an die

Bedürfnisse der ZuhörerInnen oder an Situationen und beim Beachten von Regeln in Konversationen und beim Erzählen. Diese sozialen Kommunikationsdefizite führen zu funktionellen Beeinträchtigungen in der Verständigung, bei der sozialen Teilhabe, beim Aufbau sozialer Beziehungen sowie in der schulischen Leistungsfähigkeit (Falkai & Wittchen, 2015; Norbury, 2014).

Soziale Kommunikationsdefizite finden sich auch bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom, einer sozialen Angststörung und unterschiedlichen Formen intellektueller Behinderung (Bishop & Baird, 2001; Geurts et al., 2004; Green, Johnson, & Bretherton, 2014; Laws & Bishop, 2004; Sarimski, 2006). Die Diagnose einer sozialen (pragmatischen) Kommunikationsstörung setzt voraus, dass die Auffälligkeiten nicht durch eine intellektuelle Beeinträchtigung hinreichend erklärt werden können und – aktuell oder in der Entwicklungsgeschichte des Kindes – keine eingeschränkten und repetitiven Muster des Verhaltens, der Interessen oder Aktivitäten beobachtet werden. Sie ist häufig assoziiert mit Sprachbeeinträchtigungen, die durch das verzögerte Erreichen sprachlicher Meilensteine und durch strukturelle sprachliche Probleme gekennzeichnet sind, tritt jedoch nicht bei allen Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen auf.

Ein besonderes Problem für die Praxis und Forschung stellt die Diagnostik von pragmatischen Auffälligkeiten dar. Es handelt sich dabei um einen bisher vernachlässigten Bereich der deutschsprachigen Sprachentwicklungsdiagnostik (Sallat & Spreer, 2014). Herkömmliche Sprachtests sind für die Erfassung formaler Aspekte von Sprache konzipiert und erfassen die pragmatische Symptomatik allenfalls in Teilaspekten, denn diese zeigt sich primär in realen Kommunikationssituationen, in denen die GesprächspartnerInnen ihre Beiträge wechselseitig und kontextabhängig aufeinander abstimmen. Die Analyse von solchen Kommunikationssituationen im Alltag ist zwar theoretisch möglich, eine zeitökonomische und standardisierte Auswertung aber schwierig, sodass auf Fragebögen als Alternative zurückgegriffen werden muss (Möller & Ritterfeld, 2010).

Mit der „Children’s Communication Checklist“ (CCC; Bishop, 1998) liegt ein solcher Fragebogen vor, der auch in einer deutschen Version verfügbar ist (Spreen-Rauscher, 2003; Sarimski & Steinhausen, 2007). Der Fragebogen wurde zunächst in England an Kindern entwickelt, die Schulen zur individuellen Sprachförderung besuchen, und erwies sich dabei als zuverlässig und valide (Bishop, 1998). Allerdings liegen weder für die Originalversion der „Children’s Communication Checklist“ (CCC) noch für die deutsche Version Normen vor. Repräsentative Vergleichsdaten stammen aus einer niederländischen Studie an 1.396 Kindern, die sich jedoch auf das Vorschulalter beschränkte (Ketelaars, Cuperus, van Daal, Jansonius, & Verhoeven, 2009). Die deutsche Version des Fragebogens erwies sich in Einzelstudien zur kommunikativ-pragmatischen Kompetenz bei geistig behinderten, hörgeschädigten sowie sehbehinderten und blinden Kindern als reliables und valides Erhebungsinstrument (Hintermair, Pilz, & Sarimski, 2015; Sarimski, 2006; Trefz & Sarimski, 2013). Conti-Ramsden und Botting (2004) sowie Ketelaars, Cuperus, Jansonius und Verhoeven (2010) gingen mit Hilfe dieses Verfahrens jeweils der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen kommunikativ-pragmatischen und sozial-emotionalen Auffälligkeiten – erhoben mit dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) – bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen bestehen. Der pragmatische Gesamtwert, wie er in der CCC ermittelt wird, korrelierte mit Hyperaktivitätssymptomen, Verhaltensauffälligkeiten und Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen.

In der nachfolgenden deskriptiven Studie werden Ergebnisse zum Profil kommunikativ-pragmatischer Defizite bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen vorgestellt, die mit der deutschen Version des Fragebogens erhoben wurden. Zusätzlich sollte der Frage nachgegangen werden, ob sich die genannten Zusammenhänge zwischen kommunikativ-pragmatischen Defiziten und sozial-emotionalen Auffälligkeiten auch in dieser deutschen Stichprobe replizieren lassen und ob sich Zusammenhänge mit dem Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund der untersuchten Kinder ergeben.

KURZBIOGRAFIE

Prof. Dr. Klaus Sarimski arbeitete von 1980 bis 2007 als klinischer Psychologe im Sozialpädiatrischen Zentrum und in der Klinik des Kinderzentrums München. Seit 2007 ist er Hochschullehrer für sonderpädagogische Frühförderung und allgemeine Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen Prinzipien familienorientierter Frühförderung bei Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen und sozialen Risiken, Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sowie Entwicklungsverläufe bei Kindern und Jugendlichen mit genetischen Syndromen.

Untersuchungsvorgehen

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 41 Kinder mit einem durchschnittlichen Alter von 8;1 Jahren ($SD=1.3$ J.). Die Altersspanne reicht von 6;0 bis 11;0 Jahren. 18 Kinder sind 6 bis 8 Jahre (Altersgruppe 1), 14 Kinder 8 bis 9 Jahre (Altersgruppe 2) und 9 Kinder über neun Jahre alt (Altersgruppe 3). Die Kinder besuchen sieben Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg, deren Lehrkräfte sich zur Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärten. Es handelt sich um 27 Jungen (65.9%) und 14 Mädchen (34.1%). Alle Kinder verfügen nach Angaben der PädagogInnen über ein normales peripheres Hörvermögen. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt 34.1 Prozent. Zum Bildungsstatus der Eltern liegen nur Angaben von 22 Lehrkräften vor. Danach haben zwölf Eltern einen Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss, zehn Eltern einen Realschulabschluss oder das Abitur.

Die Diagnose einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung beruht auf den Informationen, die den PädagogInnen in den Akten vorliegen. Zum Zeitpunkt der Diagnosestellung machen 26 Lehrkräfte eine Angabe. Er liegt im Durchschnitt bei 4;3 Jahren ($SD=1.3$ J.). Bei zwei Kindern besteht nach Angaben der LehrerInnen eine Stottersymptomatik als zusätzliche Störung, bei 20 Kindern (48.8%) auch eine Artikulationsstörung. Die Lehrkräfte schätzen zusätzlich den Schweregrad der Sprachstörungen ein. Danach handelt es sich bei 15 Kindern (36.6%) um eine mittelgradige, bei 18 Kindern (43.9%) um eine schwere oder sehr schwere morphologisch-syntaktische Störung. Die Beeinträchtigung der semantisch-lexikalischen Kompetenzen wird bei 16 Kindern (39.0%) als mittelgradig, bei 14 Kindern (34.2%) als schwer oder sehr schwer angegeben. Diese Angaben dienen lediglich einer orientierenden Beschreibung der Stichprobe. Da es sich um subjektive Einschätzungen der Lehrkräfte handelt, wird in der Darstellung der Ergebnisse darauf nicht weiter Bezug genommen.

Untersuchungsverfahren

Neben den soziodemografischen Angaben zu Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Hörvermögen und Schweregrad der Sprachauffälligkeiten wurden die LehrerInnen gebeten, zwei Fragebögen auszufüllen:

Children's Communication Checklist (CCC; Einschätzungsbogen kindlicher Kommunikationsfähigkeiten)

Zur Überprüfung der pragmatischen und kommunikativen Kompetenzen wurde die „Children's Communication Checklist (Bishop, 1998; Spreen-Rauscher, 2003; Sarimski & Steinhausen, 2007) in einer deutschen Übersetzung verwendet. Sie ermöglicht eine Einschätzung kindlicher Kommunikationsfähigkeiten. Der Fragebogen umfasst 70 Items, die neun Skalen zugeordnet werden können. Davon wurden acht Skalen verwendet; auf die Einbeziehung der neunten Skala („Interessen“), die sich auf die Erhebung ungewöhnlicher und eingeschränkter Interessen bezieht, wie sie bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung zu beobachten sind, wurde aufgrund unzureichender Reliabilität in dieser Stichprobe verzichtet.

Jedem Itemwert wird ein Punktwert zwischen 0 und 2 zugeordnet. Für die einzelnen Skalen werden Summenwerte gebildet, indem die Itemwerte addiert und dann von der Zahl 30 abgezogen werden. Dies bildet dann den Skalenwert. Diese Auswertungsvorschrift bedeutet, dass ein niedriger Skalenwert eine ausgeprägte Sprachauffälligkeit widerspiegelt. Von den AutorInnen werden skalenspezifische Grenzwerte für die Einschätzung als „mildes Defizit“ und „schweres Defizit“ angegeben, die aus einer Studie bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung in England stammen (Bishop, 1998).

Zwei Subtests erfassen sprachstrukturelle Merkmale wie die Verständlichkeit und Flüssigkeit des Sprechens (Skala „Sprechen“, elf Items, Itembeispiel: „scheint Schwierigkeiten zu haben, sprachliche Inhalte zusammenhängend und strukturiert auszudrücken“) sowie die Qualität der Syntax (Skala „Syntax“, 4 Items, Itembeispiel: „kann sich in längeren und komplizierten Sätzen ausdrücken“). Eine Reliabilitätsprüfung mit den Daten der

vorliegenden Studie ergibt für diese Skalen allerdings einen nur knapp akzeptablen Wert (Cronbachs Alpha=.64).

Fünf Subtests erfassen die sprachpragmatischen Kompetenzen von Kindern. Es handelt sich dabei um folgende Bereiche, die beurteilt werden:

- Skala „Unangemessenes Initiieren von Gesprächen“, sechs Items, Itembeispiel: „spricht immer wieder über Dinge, auch wenn sie keinen interessieren“
- Skala „Mangelnde Kohärenz im Gespräch“, acht Items, Itembeispiel: „manchmal ist der Sinn des Gesagten schwer auszumachen, da es unlogisch und zusammenhanglos erscheint“
- Skala „Gesprächsstereotypien“, acht Items, Itembeispiel: „verwendet überwiegend bevorzugte Ausdrücke, Sätze oder längere Redewendungen, manchmal auch in unpassenden Situationen“
- Skala „Auffälliges Verhalten im Gesprächskontext (Bezug)“, acht Items, Itembeispiel: „greift nur ein oder zwei Wörter eines Satzes auf und versteht daher das Gesagte häufig nicht so, wie es gemeint ist“
- Skala „Auffälliges Beziehungsverhalten“ (Rapport), acht Items, Itembeispiel: „schaut während des Sprechens den Partner selten oder nie an, scheint Blickkontakt aktiv zu vermeiden“

Aus den Angaben in den fünf Skalen wird der Wert der pragmatischen Gesamtskala gebildet. Eine Reliabilitätsprüfung mit den Daten der vorliegenden Studie ergibt hierfür einen zufriedenstellenden Wert (Cronbachs Alpha=.87).

Eine weitere Skala bezieht sich auf „soziale Beziehungen“ (zehn Items; Itembeispiel: „tut sich schwer, Beziehungen zu anderen aufzubauen, da er/sie sehr ängstlich ist“). Auch hier ergibt die Reliabilitätsprüfung einen zufriedenstellenden Wert (Cronbachs Alpha=.79).

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-D)

Mit der deutschen Version des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-D) steht ein valides und zugleich ökonomisches Screeningverfahren zur Verfügung, mit dem fünf wesentliche Bereiche der psychischen Entwicklung erfasst werden können (vgl. Goodman, 1997; Rothenberger & Woerner, 2004). Der SDQ-D umfasst 25 Items, wobei jeweils fünf Items einen

spezifischen Verhaltensbereich abbilden: Es handelt sich dabei um „Emotionale Probleme“, „Verhaltensauffälligkeiten“ (externalisierend im Sinne von „conduct problems“), „Hyperaktivität“ (und Aufmerksamkeit), „Probleme mit Gleichaltrigen“ sowie um „Prosoziales Verhalten“ (diese Skala ist positiv gepolt). Die Werte in den ersten vier Skalen können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden. Die Antwortmöglichkeiten auf der SDQ-D-Skala bezüglich der Verhaltensäußerungen der SchülerInnen sind dreistufig (0=nicht zutreffend, 1=teilweise zutreffend, 2=eindeutig zutreffend). Somit liegt der Wertebereich für eine Einzelskala (fünf Items) zwischen 0 und 10, für den Gesamtproblemwert (20 Items) zwischen 0 und 40. Der SDQ-D kann von Eltern oder LehrerInnen für Kinder im Alter von 4 bis 16 Jahren ausgefüllt werden. Eine Reliabilitätsprüfung mit den Daten der vorliegenden Studie ergibt ebenfalls zufriedenstellende Ergebnisse (Cronbachs Alpha=.84 für den Gesamtproblemwert).

Ergebnisse

Häufigkeit kommunikativer und sozial-emotionaler Auffälligkeiten

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen in den einzelnen Skalen der „Children's Communication Checklist“ (CCC) sowie im „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ). Auf der Basis der Grenzwerte, bei denen von „milden“ bzw. „schweren“ pragmatischen Auffälligkeiten (gemäß den Kriterien von Bishop [1998] bzw. sozial-emotionalen Auffälligkeiten (in der deutschen Normstichprobe von Rothenberger & Woerner, 2004) auszugehen ist, zeigen die Angaben in den Abbildungen 1 und 2, wie häufig Probleme in den beiden Bereichen bei den Kindern der vorliegenden Stichprobe vorkommen.

In Bezug auf die Ergebnisse in der CCC (Abb. 1) sehen die Lehrkräfte bei mehr als 35 Prozent der Kinder unangemessene Initiierungen von Gesprächen, bei etwa einem Viertel der SchülerInnen Schwierigkeiten in der Abstimmung auf den Kontext und im Beziehungsverhalten im Gespräch. Probleme in der Gestaltung

| | M | SD |
|---|--------------|------------|
| Children's Communication Checklist | | |
| Sprechen | 29.5 | 2.4 |
| Syntax | 29.0 | 1.5 |
| Unangemessenes Initiieren | 25.1 | 3.4 |
| Mangelnde Kohärenz | 27.9 | 2.0 |
| Gesprächstereotypien | 27.3 | 2.4 |
| Verhalten im Kontext | 26.1 | 3.3 |
| Rapport | 28.1 | 2.4 |
| Soziale Beziehungen | 27.7 | 2.5 |
| Pragmatischer Gesamtwert | 134.6 | 9.9 |
| Strengths and Difficulties Questionnaire (Minimum: 0 – Maximum: 10) | | |
| Emotionale Probleme | 3.0 | 2.5 |
| Verhaltensauffälligkeiten | 2.7 | 2.5 |
| Hyperaktivität | 5.5 | 2.8 |
| Probleme mit Gleichaltrigen | 2.8 | 2.7 |
| Prosoziales Verhalten | 6.1 | 2.9 |
| Gesamtproblemwert | 13.8 | 7.5 |

Tabelle 1 Mittelwerte und Standardabweichungen in der „Children's Communication Checklist“ (CCC) und dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ)

kohärenter Dialoge kommen gar nicht, Stereotypien nur sehr selten vor. Allgemeine Auffälligkeiten in den sozialen Beziehungen werden bei 15 Prozent der SchülerInnen beobachtet (Abb. 1). Der pragmatische Gesamtscore liegt bei 15 SchülerInnen (36.6%) im auffälligen Bereich.

Abbildung 2 zeigt die Verteilung von unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Skalenwerten im Fragebogen zur Beurteilung sozial-emotionaler Auffälligkeiten (SDQ). Etwa 50 Prozent der Kinder zeigen grenzwertige oder auffällige Verhaltensweisen und Probleme

der Hyperaktivität. Emotionale Probleme werden bei 26.9 Prozent beobachtet, Probleme im Verhalten mit Gleichaltrigen bei 41.2 Prozent. Der Gesamtwert liegt bei 58.8 Prozent im grenzwertigen oder auffälligen Bereich.

Zusammenhänge zu Auffälligkeiten in Artikulation, Formen- und Satzbildung

Die Einschätzung der Verständlichkeit der kindlichen Sprachäußerungen (in der Skala „Sprechen“ der CCC) und der Qualität der Satzbildung (in der Skala „Syntax“ der CCC) erlaubt eine Prüfung, inwiefern der Grad von Artikulations-

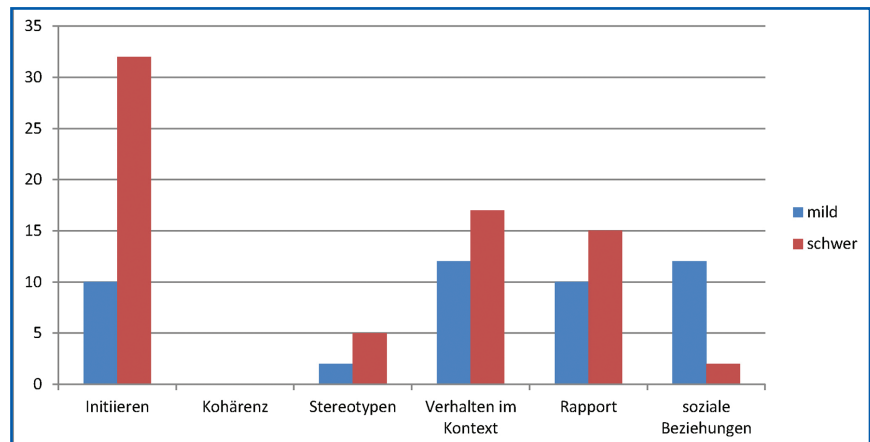


Abbildung 1 Relativer Anteil (%) von Kindern mit mildem bzw. schwerem Defizit in kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen (CCC; n=41)

schwierigkeiten oder morphologisch-syntaktischen Defiziten für die Ausbildung kommunikativ-pragmatischer Probleme relevant ist. Ein höheres Maß an Artikulationsschwierigkeiten geht mit größeren Problemen bei der Initiierung von Gesprächen ($r=.35$; $p<.05$), bei der Gestaltung kohärenter Gesprächsbeiträge ($r=.34$; $p<.05$) und mit mehr pragmatischen Auffälligkeiten insgesamt ($r=.38$; $p<.05$) einher. Für Auffälligkeiten in der Satzbildung finden sich keine solchen Zusammenhänge. Die kommunikativ-pragmatischen Schwierigkeiten scheinen somit unabhängig vom Grad der morphologisch-syntaktischen Defizite der Kinder.

Zusammenhänge zwischen kommunikativen und sozial-emotionalen Auffälligkeiten

Zwischen den pragmatischen Defiziten (Gesamtscore in der CCC) und den sozial-emotionalen Auffälligkeiten (Gesamtproblemwert im SDQ) bestehen signifikante Zusammenhänge. Beide Gesamtwerte korrelieren mit $r=-.74$ ($p<.001$) miteinander. Je niedriger die kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen eingeschätzt werden, desto ausgeprägtere soziale und emotionale Auffälligkeiten werden den SchülerInnen zugeschrieben.

Tabelle 2 zeigt, dass sich diese Zusammenhänge allerdings nicht für alle Teilaspekte der kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen bzw. für alle Subskalen der Verhaltenseinschätzung zeigen. Spezifische Zusammenhänge zeichnen sich ab zwischen dem Problem, Gespräche angemessen zu initiieren (CCC), und den SDQ-Skalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität“, der Schwierigkeit, seine Beiträge auf den Kontext abzustimmen (CCC) und einen Rapport zur Gesprächspartnerin/zum Gesprächspartner herzustellen (CCC) und den SDQ-Skalen „Verhaltensauffälligkeiten“, „Hyperaktivität“ und „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“. Stereotype Gesprächsbeiträge (CCC) – insgesamt selten in unserer Stichprobe zu beobachten – sind assoziiert mit „emotionalen Problemen“ und „Verhaltensauffälligkeiten“.

Die Zusammenhänge zwischen der Ausprägung kommunikativ-pragmatischer und sozial-emotionaler Defizite zeigen sich auch bei der Analyse, welche Kinder nach den Auswertungskriterien der

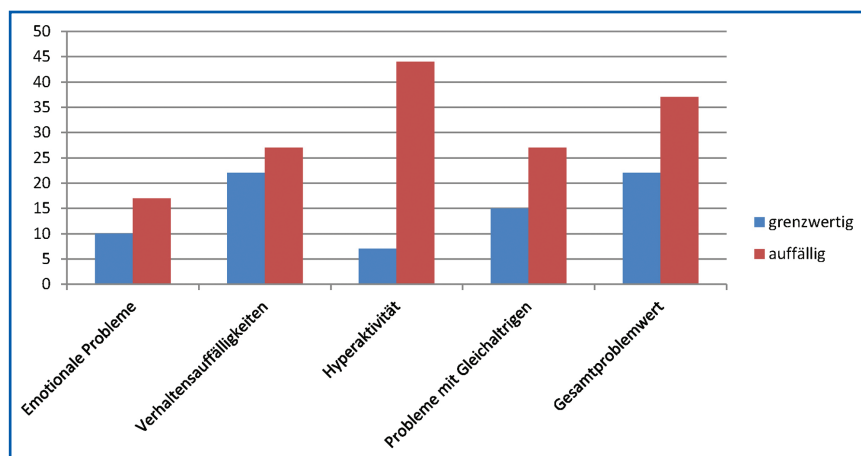


Abbildung 2 Relativer Anteil von Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten (SDQ; n=41)

CCC bzw. des SDQ jeweils als auffällig klassifiziert werden. Von den 15 Kindern, die kommunikativ-pragmatische Auffälligkeiten in der CCC zeigen, lassen 14 Kinder auch sozial-emotionale Probleme (im Gesamtproblemwert des SDQ) erkennen. Im Einzelnen zeigen sie mehr Verhaltensprobleme ($t=6.03$; $df=39$; $p<.001$), auch mit Gleichaltrigen ($t=4.39$; $df=39$; $p<.001$), mehr Hyperaktivität ($t=2.97$; $df=39$; $p=.005$) und weniger prosoziales Verhalten ($t=-3.69$; $df=39$; $p=.001$). Von den 26 Kindern, die nach den Kriterien der CCC unauffällig sind, erweisen sich 16 Kinder auch in ihrem sozial-emotionalen Verhalten als unproblematisch. Der Zusammenhang ist statistisch signifikant ($\chi^2=11.8$; $df=1$; $p<.001$). Die berichtete Korrelation zwischen dem pragmatischen Gesamtscore in der CCC und dem Gesamtproblemwert des SDQ bestätigt sich für beide Teilgruppen, d. h. sowohl

für Kinder, die nach den Kriterien der CCC auffällig sind, wie auch für Kinder, deren pragmatischer Gesamtscore nicht im problematischen Bereich liegt.

Der Einschätzungsbogen kindlicher Kommunikationsfähigkeiten (CCC) enthält darüber hinaus eine Subskala, die die sozialen Beziehungen der Kinder thematisiert, der „Strengths and Difficulties Questionnaire“ erfragt – über die emotionalen und sozialen Verhaltensauffälligkeiten hinaus – Beobachtungen zum prosozialem Verhalten. Schwierigkeiten in den sozialen Beziehungen (im CCC repräsentieren niedrigere Werte die höhere Ausprägung) sind erwartungsgemäß sowohl mit dem SDQ-Gesamtwert ($r=-.57$, $p<.001$) wie auch mit den Teilskalen „emotionale Probleme“ ($r=-.49$, $p<.001$), „Verhaltensprobleme“ ($r=-.53$, $p<.001$) und „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ ($r=-.65$, $p<.001$) im SDQ

| | Init | Koh | Ster | Verh | Rap | CCC | Emo | Verh | Hyp | Gleich | SDQ |
|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|-----|
| Init | - | | | | | | | | | | |
| Koh | .31 | - | | | | | | | | | |
| Ster | .36* | .40** | - | | | | | | | | |
| Verh | .52** | .31* | .56** | - | | | | | | | |
| Rap | .29 | .14 | .36* | .73** | - | | | | | | |
| CCC | .74** | .55** | .72** | .88** | .83** | - | | | | | |
| Emo | -.06 | -.53* | -.37* | -.28 | -.44** | -.39* | - | | | | |
| Verh | -.70** | -.28 | -.35* | -.57** | -.66** | -.72** | .13 | - | | | |
| Hyp | -.44** | -.26 | -.29 | -.45** | -.46** | -.48** | .13 | .50** | - | | |
| Gleich | -.28 | -.14 | -.29 | -.55** | -.54** | -.51** | .45** | .51** | .30 | - | |
| SDQ | -.52** | -.42* | -.46** | -.68** | -.56** | -.74** | .60** | .75** | .69** | .80** | - |

Tabelle 2 Zusammenhänge zwischen kommunikativ-pragmatischen Defiziten und sozial-emotionalen Auffälligkeiten (n=41)

signifikant assoziiert. Das Ausmaß, in dem Kinder nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte über ein angemessenes Repertoire prosozialer Verhaltensweisen (SDQ) verfügen, korreliert ebenfalls hoch signifikant mit der Qualität sozialer Beziehungen (CCC; $r=.49$, $p<.001$).

Einfluss von Geschlecht, Alter, Bildungs- und Migrationshintergrund

Das Geschlecht der Kinder hat keinen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung kommunikativ-pragmatischer Defizite. Bei der Prüfung von Mittelwertunterschieden ergeben sich bei keiner der Skalen, die kommunikativ-pragmatische Defizite erheben, signifikante Differenzen zwischen Jungen und Mädchen. Im SDQ werden den Mädchen mehr prosoziale Kompetenzen zugeordnet ($t=-2.51$; $df=39$; $p=.016$). Es wurden weiterhin mögliche Zusammenhänge zwischen dem Alter des Kindes und der Ausprägung von kommunikativ-pragmatischen Problemen sowie Verhaltensauffälligkeiten geprüft. Für das Alter zeigen sich weder zu den einzelnen Skalen im CCC noch zu dem pragmatischen Gesamtscore (CCC) oder dem Gesamtproblemwert (SDQ) signifikante Zusammenhänge. Beim Vergleich von drei Altersgruppen (<8 Jahre, 8-9 Jahre, >9 Jahre) ergab sich lediglich ein signifikanter Unterschied in der Skala „Auffälliges Verhalten im Gesprächskontext“, in der die jüngste Altersgruppe größere Probleme zeigte als die anderen beiden Gruppen ($F=6.12$; $p=.005$).

Von möglichen Einflussfaktoren des familiären Hintergrundes der Kinder konnten im Rahmen der Untersuchung das Bildungsniveau der Eltern sowie ein möglicher Migrationshintergrund einbezogen werden. Zum Bildungsabschluss der Eltern liegen allerdings nur die Angaben von 22 Lehrkräften vor. Kinder aus Familien, deren Eltern nach Kenntnis der PädagogInnen einen Hauptschulabschluss haben ($n=12$), unterscheiden sich in ihren kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten nicht von Kindern, deren Eltern einen Realschulabschluss oder das Abitur erworben haben ($n=10$). Auch zwischen Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund ($n=14$) und Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund ($n=27$) finden sich keine signifi-

kanten Unterschiede in der Häufigkeit von kommunikativ-pragmatischen oder sozial-emotionalen Problemen.

Ergebnis

Im Rahmen dieser deskriptiven Studie wurden Einschätzungen von 41 Lehrkräften in Sprachheilschulen zu kommunikativ-pragmatischen Auffälligkeiten und sozial-emotionalen Problemen von SchülerInnen mit Sprachentwicklungsstörung ausgewertet. Es handelte sich dabei um Kinder im Primarschulbereich im Alter zwischen sechs und elf Jahren. Etwas mehr als ein Drittel der SchülerInnen mit Sprachentwicklungsstörungen wies nach Einschätzung der Lehrkräfte kommunikativ-pragmatische Defizite auf. Sie zeigten sich insbesondere in Schwierigkeiten bei der Initiierung von Gesprächen, in der Abstimmung der Beiträge auf den Kontext des Gesprächs und im Beziehungsverhalten. Probleme in der Abstimmung der Gesprächsbeiträge auf den Kontext und der Etablierung eines Rapports zu der Gesprächspartnerin/dem Gesprächspartner gehen einher mit einer erhöhten Rate von sozialen Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivitätsproblemen und Schwierigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen. Neben diesen spezifischen Zusammenhängen zeigen die Korrelationsmuster, dass generell kommunikativ-pragmatische Defizite, wie sie in der CCC erhoben werden, in signifikantem Maße mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten (im SDQ) assoziiert sind. Fast alle Kinder, die in der „Children's Communication Checklist“ als auffällig klassifiziert werden, sind es auch im anderen Verfahren. Es handelt sich bei den kommunikativ-pragmatischen Defiziten offenbar um Probleme, die weitgehend unabhängig von der Fähigkeit zur Satzbildung als formalem Merkmal der Sprachentwicklungsstörung (morphologisch-syntaktische Defizite), vom Geschlecht und Alter der Kinder bzw. Bildungs- und Migrationshintergrund der Eltern sind.

Interpretation und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse unserer Studie bestätigen die Befunde zu korrelativen Zusammenhängen zwischen pragmatischen Defiziten und sozial-emotionalen

KURZBIOGRAFIE

Maria Röttgers ist Sonderpädagogin und studierte an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg von 2009 bis 2014 Lehramt für Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Sprachheilpädagogik und Pädagogik der Lernförderung. Im Frühjahr 2014 machte sie ihr erstes Staatsexamen. Derzeit absolviert sie ihren Vorbereitungsdienst an einer Heimsonderschule für Sprachbehinderte in Lahr (Schwarzwald).

Störungen, die in den Niederlanden bei 1.364 Kindern im Vorschulalter sowie bei 242 mit Sprachentwicklungsstörungen im durchschnittlichen Alter von elf Jahren in England ermittelt wurden (Conti-Ramsden & Botting, 2004; Ketelaars et al., 2010). Auch in jenen Studien hatten das Geschlecht der Kinder, das Bildungsniveau der Eltern oder ein Migrationshintergrund der Familie keinen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung von kommunikativ-pragmatischen Defiziten. Die Assoziation von kommunikativ-pragmatischen und sozial-emotionalen Schwierigkeiten ist ebenfalls gut vereinbar mit den Ergebnissen von Studien, die eine erhöhte Rate von sozial-emotionalen Problemen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen dokumentieren (Beitchman et al., 2001; Cantwell & Baker, 1987). Ebenso wie in der Originalpublikation von Bishop (1998) weisen in unserer Stichprobe ein Teil, aber nicht alle Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung, pragmatische Defizite auf, was für die Eigenständigkeit des Störungsbildes spricht. Allerdings wurde in unserer Stichprobe eine deutlich höhere Rate von sozial-emotionalen Problemen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ermittelt. Conti-Ramsden und Botting (2004) berichteten solche Probleme bei 34 Prozent der von ihnen untersuchten Kinder. Farmer und Oliver (2005) fanden in einer kleineren Stichprobe von 38 Kindern, darunter 19 Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung, lediglich bei zwei Kindern mit diesem Störungsbild einen pragmatischen Gesamtscore unter der kritischen Grenze, ab der von einer

pragmatischen Störung gesprochen wird. Signifikante Korrelationen zwischen CCC und SDQ ergaben sich lediglich zwischen vier pragmatischen Subskalen (CCC) und der Skala „Hyperaktivität“ (SDQ) und der Skala „Soziale Beziehungen“ (CCC) und „Verhaltensauffälligkeiten“ sowie „Hyperaktivität“ (SDQ). Ob die Diskrepanzen zu unseren Ergebnissen allein auf Unterschiede in der Zusammensetzung der Stichproben zurückzuführen sind, bedarf weiterer Untersuchungen.

Einige Einschränkungen für die Interpretierbarkeit unserer Ergebnisse sind zu berücksichtigen. Es handelt sich um eine relativ kleine Stichprobe, über deren Repräsentativität für die Gesamtheit der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen im Grundschulalter keine Aussage gemacht werden kann. So ist z. B. nicht auszuschließen, dass sich Kinder, die in Sprachheilschulen unterrichtet werden, aufgrund ihrer sozialen Kontakterfahrungen in ihren kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen unterscheiden von Kindern, die in allgemeinen Schulen inkludiert sind. Möglicherweise wurden von den angefragten Lehrkräften auch diejenigen SchülerInnen bevorzugt für die Studie in Betracht gezogen, bei denen kommunikativ-pragmatische Defizite im schulischen Alltag besonders hervorstechen. Zweitens wurden Kinder in die Stichprobe als Kinder mit Sprachentwick-

lungsstörungen aufgenommen, wenn sie eine entsprechende Sonderschule besuchten. Der Grad ihrer sprachlichen Beeinträchtigungen konnte lediglich durch eine Einschätzung der Lehrkräfte erfasst werden. Die Zuverlässigkeit ihrer Angaben zum Grad der Sprachstörungen, zum Hörvermögen und zu möglichen Auswirkungen des mehrsprachigen Aufwachsens eines Teils der untersuchten Kinder konnte nicht überprüft werden. In künftigen Studien sollte zumindest eine differenzierte Untersuchung des Sprachentwicklungsprofils der Kinder durch objektive Testverfahren erfolgen. Drittens muss darauf hingewiesen werden, dass es sich beim „Einschätzungsbogen kindlicher Kommunikationsfähigkeiten“ um die deutsche Übersetzung eines englischen Erhebungsverfahrens handelt. Es liegen keine deutschen Normen vor, an denen sich die Auswertung orientieren könnte. Dies gilt allerdings auch für die englische Originalversion, die in zahlreichen internationalen Studien verwendet wurde, denn auch dort beruhen die Klassifikationen als leichte oder schwere pragmatische Defizite primär auf Daten, die an Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in englischen Sonderschulen erhoben wurden (Bishop, 1998). Auch für jene Version ergaben sich aus einer niederländischen Studie, in der die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten von 1.589 Kindern ohne Entwicklungsstörungen von ihren Eltern beurteilt wurden, Zweifel an der Faktorenstruktur und der differenziellen Interpretierbarkeit der Subskalen pragmatischer Auffälligkeiten (Geurts et al., 2009).

Trotz dieser methodischen Limitationen weisen die Ergebnisse unserer deskriptiven Studie nachdrücklich darauf hin, dass viele Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen insbesondere auch im Bereich der pragmatischen Kompetenzen und der Gestaltung von Gesprächen einen besonderen Förderbedarf haben. Sie bedürfen der systematischen Unterstützung bei der angemessenen Einleitung von Gesprächen, bei der Abstimmung ihrer Beiträge auf den Kontext der jeweiligen Kommunikationssituation und bei der Etablierung des Bezugs zu den GesprächspartnerInnen. Grundsätzlich gehen kommunikativ-pragmatische Defizite auch mit erhöhter Wahrscheinlichkeit

mit sozial-emotionalen Verhaltensauffälligkeiten der Kinder einher, sodass hier frühzeitig Interventionen indiziert sind, um langfristigen psychischen Entwicklungsstörungen vorzubeugen. Die deskriptiven Daten zur Häufigkeit von Problemen in diesen Aspekten der Kommunikation geben allerdings keine Auskunft zu der Frage, ob es sich dabei um sekundäre Probleme zur Sprachentwicklungsstörung handelt oder es möglicherweise eine gemeinsame Ursache gibt, die sowohl den Erwerb der sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinne wie auch die Fähigkeit zur Gestaltung von kommunikativen Dialogen bestimmt. Sekundäre Probleme ließen sich z. B. aus geringeren Erfahrungen mit sozialen Interaktionen erklären, wenn sich Kinder mit Sprachentwicklungsstörung aus Unsicherheit insgesamt eher aus dem sozialen Kontakt zurückziehen, von Gleichaltrigen nicht als begehrte PartnerInnen angesehen oder zunehmend ausgeschlossen werden. Hier wäre dann ein spezifischer Zusammenhang zwischen kommunikativ-pragmatischen Auffälligkeiten und emotionalen Problemen der Kinder plausibel. Eine alternative Hypothese wäre, dass allgemeine Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen die Aufmerksamkeitskontrolle und Steuerung von kommunikativen Handlungen im Gespräch erschweren könnten, was eine spezifische Korrelation zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und Hyperaktivitätsproblemen erwarten ließe. In unseren Daten zeigen sich Anhaltspunkte für beide Möglichkeiten. So korrelieren emotionale Schwierigkeiten der Kinder teilweise mit anderen kommunikativ-pragmatischen Defiziten als Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität und Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen. Auch hierzu bedarf es weiterer Untersuchungen.

Zusammenfassend weisen die Studien auf den dringenden Bedarf an Förder- und Therapiekonzepten für Kinder mit pragmatischen Defiziten hin. Während für Störungen in den anderen sprachlichen Bereichen systematisierte und teilweise evaluierte Förder- und Therapiekonzepte vorliegen, sind solche Ansätze bei pragmatischen Störungen noch rar. Sie bauen im Wesentlichen auf der Möglichkeit auf, Fähigkeiten wie die Organisation von Ge-

KURZBIOGRAFIE

Prof. Dr. Manfred Hintermair arbeitet von 1981 bis 1994 als Schulpsychologe an der Bayerischen Landesschule für Gehörlose in München und war Lehrbeauftragter an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit 1994 ist er Hochschullehrer für Psychologie und Diagnostik bei schwerhörigen und gehörlosen Menschen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Fragen der sozial-emotionalen Entwicklung und Identitätsentwicklung gehörloser und schwerhöriger Menschen sowie Fragen der familiären Sozialisation im Kontext von Hörschädigung.

sprachen, den Einsatz nonverbaler Kommunikation und angemessenes ZuhörerInnenverhalten in Rollenspielen („Als-ob-Situationen“) zu üben und dann den Transfer in Realsituationen zu fördern (Sallat & Spreer, 2014). Ein manualisiertes Trainingsprogramm zur Förderung sozialer und pragmatischer Kompetenzen wurde von Adams, Lockton, Gaile, Earl und Freed (2012) in englischer Sprache entwickelt. Es umfasst 20 Übungssitzungen, bei denen Fähigkeiten bei der Gesprächsführung (z. B. Turnwechsel, Themeneinleitung und -überleitungen) und sozial-kognitive Fähigkeiten (z. B. Erkennen von emotionalen Signalen und Kontexthinweisen, Verständnis der Intentionen einer Gesprächspartnerin/eines Gesprächspartners) systematisch geübt werden. Die Evaluation belegte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe die Effektivität hinsichtlich der Verbesserung von Kompetenzen zur Gesprächsführung, die von unabhängigen BeurteilerInnen eingeschätzt wurden. In der „Children’s Communication Checklist“ schätzten die Eltern die pragmatischen Kompetenzen ihrer Kinder zwar nicht unmittelbar nach den Übungssitzungen, aber beim Follow-up sechs Monate später, günstiger ein als die Eltern der Vergleichsgruppe. Die LehrerInnen sahen positive Veränderungen auf die soziale Beteiligung der Kinder im Unterricht (Adams et al., 2012). Es wäre wünschenswert, das Programm für den deutschen Sprachraum zu adaptieren und seine Wirksamkeit zu evaluieren.

Literatur

Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Earl, G., & Freed, J. (2012). Implementation of a manualized communication intervention for school-age children with pragmatic and social communication needs in a randomized controlled trial: the Social Communication Intervention Project. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47, 245-256.

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 Language & Communication Disorders*, 47, 233-244.

Beitchman, J., Wilson, B., Johnson, C., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M., & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control

children: psychiatric outcome. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.

Bishop, D. (1998). Development of the Children’s Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879-891.

Bishop, D., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children’s Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 809-818.

Cantwell, D., & Baker, L. (1987). Clinical significance of childhood communication disorders: perspectives from a longitudinal study. *Journal of Child Neurology*, 2, 257-264.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145-161.

Dohmen, A., Dewart, H., & Summers, S. (2009). *Das pragmatische Profil. Analyse kommunikativer Fähigkeiten von Kindern*. München: Urban & Fischer.

Falkai, P., & Wittchen, H.-U. (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.

Farmer, M., & Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socioemotional adjustment in practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 403-429.

Geurts, H., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C., Mulder, E., van Berckelaer-Onnes, I., & Sergeant, J. (2004). Can the Children’s Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1437-1453.

Geurts, H., Hartman, C., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. (2009). Pragmatics fragmented: the factor structure of the Dutch Children’s Communication Checklist (CCC). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 549-574.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Green, B., Johnson, K., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49, 15-29.

Hintermair, M., Pilz, S., & Sarimski, K. (2015). *Pragmatische Sprachkompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern im Grundschulalter – eine Studie mit der „Children’s Communication Checklist“*. *Zeitschrift für Audiologie* (in Druck).

Kannengieser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Urban & Fischer.

Ketelaars, M., Cuperus, J., van Daal, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2009). Screening for pragmatic language impairment: the potential of the children’s communication checklist. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 952-960.

Ketelaars, M., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioral problems.

International Journal of Language & Communication Disorders, 45, 204-214.

Laws, G., & Bishop, D. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down’s syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 45-64.

Möller, D., & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 34, 84-91.

Norbury, C. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 204-216.

Rothenberger, A., & Woerner, W. (Hrsg.) (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Evaluations and applications. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, Supplement 2.

Sallat, S., & Spreer, M. (2014). Förderung kommunikativer-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3, 156-166.

Sarimski, K. (2006). Erfassung kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern mit intellektueller Behinderung – die „Children’s Communication Checklist“. *Sprache-Stimme-Gehör*, 30, 29-35.

Sarimski, K., & Steinhausen, H.-C. (2007). *Geistige Behinderung und schwere Entwicklungsstörung. KIDS-2*. Göttingen: Hogrefe.

Spreen-Rauscher, M. (2003). Die „Children’s Communication Checklist“ (Bishop, 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. *Die Sprachheilarbeit*, 48, 91-104.

Trefz, A., & Sarimski, K. (2013). Kommunikativ-pragmatische Auffälligkeiten bei Kindern mit Sehschädigungen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 37, 157-163.



AutorInnen

Prof. Dr. Klaus Sarimski, Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87, D-69120 Heidelberg
sarimski@ph-heidelberg.de

Maria Röttgers, Sonderpädagogin
Unterlinden 12, D-79098 Freiburg
maria-roettgers@gmx.de

Prof. Dr. Manfred Hintermair, Dipl.-Psych.
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik
Keplerstraße 87, D-69120 Heidelberg
hintermair@ph-heidelberg.de



DOI dieses Beitrags
(www.doi.org)
10.7345/prolog-1502084