

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang LOG 1518
Bachelor Arbeit

Der Bär und seine Freunde

Entwicklung und Evaluierung eines Screenings zur Erfassung der grammatischen Fähigkeiten bei 5-jährigen Kindern

Eingereicht von:
Carmen Durrer
Joëlle Moser

Begleitung:
Andrea Geigenberger, Dr. phil.

24. Mai 2018

Abstract

Die vorliegende Bachelor Arbeit befasst sich mit der Entwicklung und Evaluation des Screenings „Der Bär und seine Freunde“, welches zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten von Kindern zwischen 5;0 und 5;11 Jahren dient. Dazu wurden in einer Literaturrecherche die für die Altersgruppe und den Sprachraum der Deutschschweiz relevanten morphologisch-syntaktischen Strukturen ermittelt. Eine weitere Literaturrecherche befasste sich mit den Kerneigenschaften eines ansprechenden Bilderbuches. Basierend auf diesen beiden Komponenten wurde das Endprodukt realisiert, welches aus einem Bilderbuch sowie der dazugehörigen Anleitung und einem Protokollbogen besteht. In einer Evaluation mit zehn Kindern und vier verschiedenen durchführenden Personen wurde ermittelt, ob die ausgewählten morphologisch-syntaktischen Strukturen mittels des Screenings evoziert werden können. Bei acht der zehn Kinder konnten alle Strukturen evoziert werden. Bei zwei Kindern konnte eine Struktur nicht evoziert werden. Bei den durchführenden Personen stiess das Screening allgemein auf positive Resonanz.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Vorerfahrung und Problemstellung	1
1.2 Fragestellung	1
1.3 Vorgehen und Aufbau	2
2. Theoretische Grundlagen zum Spracherwerb	3
2.1 Ungestörte Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten	3
2.1.1 Erwerb syntaktischer Fähigkeiten	3
2.1.2 Erwerb morphologischer Fähigkeiten	5
2.2 Gestörte Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten	10
2.2.1 Symptomatik	10
2.2.2 Therapieindikation	11
2.3 Schweizerdeutsch und Standarddeutsch im Vergleich	12
2.3.1 Syntax	12
2.3.2 Morphologie	13
3. Theoretische Grundlagen zur Entwicklung eines Bilderbuchs	15
3.1 Anpassung an das Alter der Zielgruppe	15
3.2 Lehrreich	16
3.3 Handlung eines Bilderbuches	16
3.4 Figuren	17
3.5 Illustration	17
3.6 Sprache	18
3.7 Verbindung von Text und Bild	18
3.8 Typographische Aspekte	18
4. Entwicklung des Screening Verfahrens	20
4.1 Figuren und Geschichte	20
4.2 Auswahl der Strukturen	21
4.3 Evokation der Strukturen	22
5. Methoden zur Evaluation	27
6. Quantitative Ergebnisse	29
6.1 Anzahl evozierter Äusserung	29
6.2 Anwendung der Hilfestellungen	31
6.3 Interpretation	32
7. Diskussion	34
7.1 Beantwortung der Fragestellung	34
7.2 Allgemeine Bewertung des Endprodukts	34
7.3 Reflexion	35
7.4 Ausblick und Schlusswort	36
Literaturverzeichnis	36
Abbildungsverzeichnis	38
Tabellenverzeichnis	39
Danksagung	39
Anhang	40

1. Einleitung

Durrer und Moser

1.1 Vorerfahrung und Problemstellung

Die Spontansprachanalyse ist ein wertvoller Bestandteil der logopädischen Diagnostik, denn sie kann aufzeigen, welche sprachlichen Strukturen ein Kind in einer natürlichen Situation bereits aktiv verwenden kann. Während des Studiums machten wir jedoch die Erfahrung, dass sich die Gestaltung solcher Situationen in der Praxis als schwierig erweist. Die Herausforderung liegt darin, mit dem Kind in einen lustvollen Austausch zu gelangen und gleichzeitig die notwendigen sprachlichen Strukturen zu evozieren. So entstand der Wunsch nach einem sinnvollen Hilfsmittel, welches in einer kindgerechten Situation die gezielte Evokation bestimmter sprachlicher Strukturen ermöglicht.

Das Interesse an der Arbeit mit Bilderbüchern und die eigenen Ressourcen in diesem Bereich sprachen für die Entwicklung eines Screenings in dieser Form. Das Evozieren von syntaktischen Strukturen und morphologischen Markierungen erlebten wir in der Praxis als besonders schwierig, weshalb wir uns im Rahmen dieser Arbeit auf diese linguistische Ebene beschränken. Die Zielgruppe des Screenings sind Kinder im Alter von 5;0 bis 5;11 Jahren. In diesem Alter muss in Folge der Reihenuntersuchung häufig für oder gegen eine ausführliche logopädische Diagnostik entschieden werden. Zudem bietet sich für diese Altersgruppe die Arbeit mit Bilderbüchern an.

Da es darum geht, mit dem Screening möglichst natürliche kindliche Äusserungen zu evozieren, ist die Durchführungssprache Schweizerdeutsch. Zudem besteht ein Mangel im Bereich des schweizerdeutschen Diagnostikmaterials. Die Arbeit setzt sich daher auch mit dem Thema der Schweizerdeutschen Grammatik auseinander.

1.2 Fragestellung

Die Leitfrage der Arbeit bezieht sich auf die Funktionalität des Endprodukts und lautet wie folgt:

1. **Lassen sich die zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines 5-jährigen Kindes notwendigen Strukturen mittels eines dafür entwickelten Bilderbuches evozieren?**

Die Beantwortung der Leitfrage fordert zwei weitere Fragen:

2. Welche morphologisch-syntaktischen Strukturen sind für die Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines 5-jährigen Kindes relevant?
3. Wie muss ein Bilderbuch aussehen, um die Evokation dieser Strukturen zu ermöglichen und gleichzeitig für das Kind ansprechend zu sein?

1.3 Vorgehen und Aufbau

Im ersten Teil erarbeiten wir einen theoretischen Hintergrund zur Beantwortung der 2. und 3. Frage. Diese bilden die Basis zur Entwicklung des Screenings. Dazu recherchieren wir zunächst, wie die Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten bei deutschen Kindern typischerweise erfolgt und welche Schwierigkeiten dabei auftreten können. Die Erkenntnisse daraus stellen wir in den Kontext der Schweizerdeutschen Grammatik. Als nächstes folgt eine Recherche zu den Kerneigenschaften eines ansprechenden Bilderbuches.

Der zweite Teil umfasst die Entwicklung und Realisierung des Bilderbuches. Dazu entscheiden wir uns für die relevanten morphologisch-syntaktischen Strukturen, sowie die spezifischen Items und verbinden diese mit den gestalterischen Aspekten des Buches. Die Bilder werden mit Wasserfarben illustriert und in Form eines Fotobuches zusammengeführt, so dass ein verwendbares Endprodukt entsteht.

Im finalen Teil führen wir mit dem Endprodukt eine Eigen- sowie Fremdevaluation durch und werten diese anschliessend aus. Dies dient der Beantwortung der 1. Frage und somit der Leitfrage dieser Arbeit.

2. Theoretische Grundlagen zum Spracherwerb

Moser

2.1. Ungestörte Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten

Ein Überblick über den Spracherwerb kann mittels Entwicklungssequenzen oder auch Meilensteinen gegeben werden. Dabei handelt es sich um systematisch beschreibbare Entwicklungsschritte, die Kinder auf ihrem Weg zur Zielsprache durchlaufen (vgl. Kauschke, 2012). Im Bezug auf die Entwicklung auf morphologisch-syntaktischer Ebene handelt es sich hierbei meist um den Erwerb spezifischer grammatischer Regeln. Um festzulegen, wann ein Kind eine grammatische Regel beherrscht, müssen verschiedene Stadien berücksichtigt werden. Das erste Auftreten bzw. produktive Verwenden einer Form ist vom Erwerb der diese Form bestimmenden Regel zu unterscheiden. Kinder übernehmen zunächst formelhafte Ganzheiten aus ihrer Umgebungssprache, welche nach und nach von regelgeleiteten Konstruktionen abgelöst werden. Motsch beschreibt diesen Prozess wie folgt:

Der Erwerb grammatischer Fähigkeiten vollzieht sich also in Zwischenschritten, d.h. neben korrekten bleiben immer noch abweichende Formen eine gewisse Zeit erhalten ... Korrekte und abweichende Formen stehen somit in einem prozentualen Verhältnis, das sich mit fortschreitendem Spracherwerb zu Gunsten der korrekten Form verändert. Gelegentliche, abweichende Bildungen bleiben bis in die Schulzeit erhalten, so dass Fehlbildungen bis etwa 10% in der gesprochenen Sprache immer als sprachnormal anzusehen sind ... Bis eine abstrakte Regel vollständig erworben ist, vergehen teilweise Jahre, in denen sich das Kind in der Sprachproduktion einem Korrektheitsniveau von 90-100% annähert.

(Motsch, 2017, S. 26)

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Unterteilung des Spracherwerbs nach den linguistischen Ebenen Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexik, Morphologie-Syntax und Pragmatik eine künstliche ist. Der Spracherwerb verläuft simultan auf allen Ebenen, wobei auch Querverbindungen und Wechselwirkungen entstehen (vgl. Kauschke, 2012). Der im folgendem beschriebene Erwerb der Fähigkeiten auf der morphologisch-syntaktischen Ebene darf also nicht isoliert angesehen werden.

2.1.1 Erwerb syntaktischer Fähigkeiten

„Syntaktische Fähigkeiten benötigen wir beim Satzbau, um Elemente einer geplanten Äußerung in die richtige Reihenfolge zu bringen“ (Motsch, 2017, S. 22). Der Beginn des produktiven Syntaxerwerbs wird durch das Auftreten von Wortkombinationen markiert. „Häufig beginnen Kinder dann Wörter zu kombinieren, wenn ihr produktives Vokabular mindestens 50 Wörter umfasst“ (Kauschke, 2012, S. 84). Der Syntaxerwerb steht also in engem Zusammenhang mit der Lexikonentwicklung. Die weitere syntaktische Entwicklung ist durch einen stetigen Anstieg der Äußerungslänge (MLU) gekenn-

zeichnet. Bis zum Alter von vier Jahren steigt die MLU auf vier Wörter. Danach verlangsamt sich der Zuwachs; ab siebeneinhalb Jahren umfasst die MLU etwa fünf Wörter (vgl. Kauschke, 2012).

Die ersten Mehrwortäußerungen sind häufig unvollständig, wobei sowohl funktionale als auch obligatorische Elemente ausgelassen werden. Dennoch drücken die Kinder erste grundlegende Relationen aus, indem sie Inhaltswörter miteinander verknüpfen. In der weiteren Syntaxentwicklung werden obligatorische Elemente zunehmend realisiert und die Auslassungen nehmen ab. So ist beispielsweise die Verwendung des obligatorischen Artikels in der Nominalphrase ein wichtiger Meilenstein. Daher wird der Fortschritt in späteren Phasen der Syntaxentwicklung nicht mehr durch den Anstieg der MLU, sondern durch steigende Komplexität und Flexibilität der Satzstrukturen markiert (ebd.).

2.1.1.1 Erwerb der Verbzweitstellung im Hauptsatz

Im Deutschen ist die Stellung des Verbs von der Satzart abhängig. Sie ist regelbasiert, aber auch variabel. Die Erwerbsaufgabe besteht also darin, die Regularitäten zu erlernen und gleichzeitig die verschiedenen möglichen Satzstrukturen flexibel einzusetzen. Auf dem Weg zur korrekten Verbstellung im Hauptsatz durchlaufen Kinder verschiedene Phasen. Für frühe kindliche Äußerungen sind infinite Verben in der Endposition typisch. Parallel zum Erwerb der Verbflexion rücken die finiten Verben dann in die zweite Position. Finite Verben in der Endposition werden nur selten beobachtet (vgl. Kauschke, 2012). Im vierten Lebensjahr produziert die Mehrzahl der Kinder einfache Hauptsätze mit korrekter Wortreihenfolge. Eine Korrektheitsniveau von >90% erreichen Kinder mit acht Jahren (vgl. Motsch, 2017).

In Verbindung mit dem Erwerb der Verbzweitstellungsregel steht die korrekte Bildung von Informationsfragen, denn durch die Besetzung des Satzanfangs mit einem Fragepronomen kommt es zur Subjekt-Verb-Inversion. Zunächst werden Fragen nach Subjekten oder Objekten produziert (wer, was, wen, wem) und erst später Fragen nach adverbialen Bestimmungen (wann, wie, womit). Auch hier steht die syntaktische Entwicklung also in engem Zusammenhang mit der lexikalischen. Lange W-Fragen werden mit etwa dreieinhalb Jahren verstanden und produziert (vgl. Kauschke, 2012).

2.1.1.2 Erwerb komplexer syntaktischer Strukturen

Die syntaktische Komplexität steigt insbesondere mit dem Auftreten von Nebensätzen ab etwa drei Jahren. Anfangs ist dabei die Auslassung von Konjunktionen typisch. Zuerst treten die Konjunktionen „weil“, „wenn“, „dass“ und „ob“ auf. Relativsätze werden zuletzt gebildet (vgl. Kauschke, 2012). Empirische Daten zum Syntaxerwerb zeigen, dass der Erwerb komplexer Nebensatzstrukturen über verschiedene Wege verläuft. „Unabhängig davon, welcher Entwicklungsweg gewählt wird, gelangen letztlich alle Kinder mit

ungestörtem Sprachentwicklungsverlauf bis zu einem Alter von etwa dreieinhalb bis vier Jahren zur zielsprachlichen und komplexen Syntax“ (Kauschke, 2012, S. 93) . Mit acht Jahren liegt das Korrektheitsniveau der Verbendstellung im subordinierten Nebensatz bei 75% (vgl. Motsch, 2017).

Zuletzt sollen die Passivstruktur und die Topikalisierung erwähnt werden. Um im Deutschen aus einem Aktivsatz einen Passivsatz zu machen, müssen einige Änderungen vorgenommen werden. Das direkte Objekt übernimmt die Position des Subjekts, das indirekte Objekt bleibt in der Objektsfunktion. Dem Verb wird entweder das Hilfsverb „werden“, zu Betonung der Handlung (Vorgangspassiv), oder „sein“, zur Betonung des Zustandes (Zustandspassiv), zugewiesen. Die Erforschung des Passiverwerbs in Deutschen ist aufgrund des seltenen Vorkommens schwierig. Aus einer Einzelfallstudie ist bekannt, dass erste Passivstrukturen bereits mit zwei Jahren auftreten. Das Zustandspassiv wird dabei häufiger verwendet und schneller auf verschiedenen Verben generalisiert. Eine mögliche Erklärung hierfür ist die oberflächliche Ähnlichkeit zu einfachen Satzstrukturen wie „das ist rot“ (vgl. Kauschke, 2012).

Im Bezug auf die Topikalisierung müssen zwei Arten von Sätzen unterschieden werden. Topikalisierte Sätze, in denen durch das Weltwissen die Rollen von Subjekt und Objekt klar erkennbar sind, werden von Kindern bereits im dritten Lebensjahr verwendet. Semantisch reversible Sätze benötigen hingegen eine eindeutige Kasusmarkierung zur Rollenverteilung. Diese können dadurch erst verstanden und produziert werden, wenn die morphologische Entwicklung des Kindes genügend fortgeschritten ist. Da der Erwerb des Kasussystems ein langwieriger Prozess ist, versteht erst mit sieben Jahren die Mehrheit der Kinder reversible Sätze mit Topikalisierung (ebd.).

2.1.2 Erwerb morphologischer Fähigkeiten

„Morphologische Fähigkeiten helfen uns beim Wortbau, um Wörter gemäss ihrer Funktion in der Äusserung – und in Beziehung zu anderen Wörtern in dieser Äusserung – mit Hilfe von Flexionsmorphemen korrekt zu markieren“ (Motsch, 2017, s. 22).

2.1.2.1 Erwerb des Pluralsystems

Das System der Pluralbildung deutscher Nomen ist komplex. Es beinhaltet multiple Regelmäßigkeiten und keine klare Unterscheidung regulärer und irregulärer Formen. Kinder stehen in diesem Zusammenhang vor einer grossen Entwicklungsaufgabe. Nach einem frühen Beginn zieht sich der Pluralerwerb daher über mehrere Jahr hin (vgl. Kauschke, Kurth und Dohmas, 2011).

Das Deutsche stellt zur Markierung des Plurals von Nomen sechs Suffixe zur Verfügung: -n, -en, -e, -s, -er und -∅ (Nullmarkierung). Die drei Suffixe -∅, -e, und -er können ebenfalls mit einer Veränderung des Stammvokales zu einem Umlaut kombiniert

werden. Folglich existieren im Deutschen neun verschiedene Arten der Pluralmarkierung. Die genaue Regelmäßigkeit des deutschen Pluralsystems ist unbekannt. Die Zuordnung der Endung bezieht sich jedoch zumindest teilweise auf die phonologische Form des Wortstammes und auf den Genus des Nomens. Mehr als 70% der maskulinen und neutralen Nomen werden durch -e markiert. Das zusätzliche Auftreten eines Umlauts ist lexikalisiert, d.h. muss wortspezifisch gelernt werden. 96% der femininen Nomen werden durch -n oder -en markiert. Diese Typen gelten daher als regulär. Die -er Markierung beschränkt sich grössernteils auf eine kleine Gruppe einsilbiger, neutraler Nomen und ist ebenfalls lexikalisiert. Die -s Markierung wird mit Nomen aller Genera kombiniert und vielseitig beispielsweise für Namen eingesetzt. Die Pluralmarkierungen treten in folgender Häufigkeit auf: -e(n) > -e > -∅ > -er > -s. Eine Voraussetzung für den Pluralerwerb ist zudem der sichere Erwerb des Trochäus, den die Pluralmarkierung führt meist dazu, dass einsilbige Wortstämme in trochäische Zweisilber umgeformt werden. Eine seltene Ausnahme bilden einsilbige Nomen mit der Pluralmarkierung -s (ebd.).

Kauschke et al. (2011) führten mit 60 Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren ein Studie zur Pluralbildung durch. Die allgemeine Leistung verbesserte sich mit steigendem Alter. Zwischen den drei- und vierjährigen Kindern bestand kaum ein Unterschied. Nach diesem Plateau verbesserten sich die Leistungen massiv. Insgesamt brachten die Dreijährigen 71.0% korrekte Antworten hervor, die Vierjährigen 73.6% und die Fünfjährigen 85.4%. Zudem zeigten die Kinder bei hochfrequenten Wörtern deutlich bessere Leistungen als bei niederfrequenten Wörtern (ebd.). Diese Ergebnisse stimmen nicht mit denen des GED 4-9 Projekts von Motsch (2017) überein. In Tabelle 1 werden die ermittelten Werte von Kauschke et. al und Motsch gegenübergestellt.

Tab. 1: Prozent korrekter Antworten nach Altersgruppe (in Anlehnung an Kauschke et al., 2011 und Motsch, 2017)

Alter	Prozent korrekter Antworten (Kauschke)	Korrektheitsniveau für PR >50 (Motsch)
3;0 – 4;0	71.0	-
4;0 – 5;0	73.6	88.9
5;0 – 6;0	85.4	100

Aus den Ergebnissen von Kauschke et al. (2011) lässt sich eine Erwerbsreihenfolge für die Pluralmarkierung ableiten. Die Suffixe -e(n) und -e werden früher erworben als -s und -er. Mit fünf Jahren liegt bei diesen Markierungen die Fehlerrate durchgängig bei 25%. Ein besonderes Erwerbsproblem stellen die Formen mit Nullendung und Umlaut dar. Hier liegt die Fehlerrate bei mehr als 70% (ebd.). In Abbildung 1 sind die Fehlerraten (%) mit Bezug auf die einzelnen Markierungen und für die drei Altersgruppen dargestellt.

Die Art der Fehlrealisationen wurde in vier Kategorien eingeteilt: keine Markierung (z.B. *die Fisch*), Addition (z.B. *Messers*), Substitution (z.B. *Prinze*) und partielle Markierung (z.B. *Kuhe*). Die Suffixe für Addition und Substitution werden dabei nicht willkürlich, sondern systematisch ausgewählt (vgl. Kauschke, 2012, Kauschke et al., 2011).

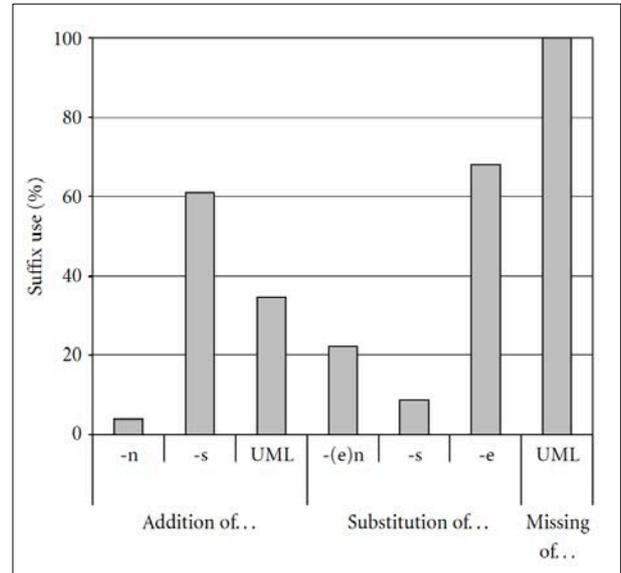
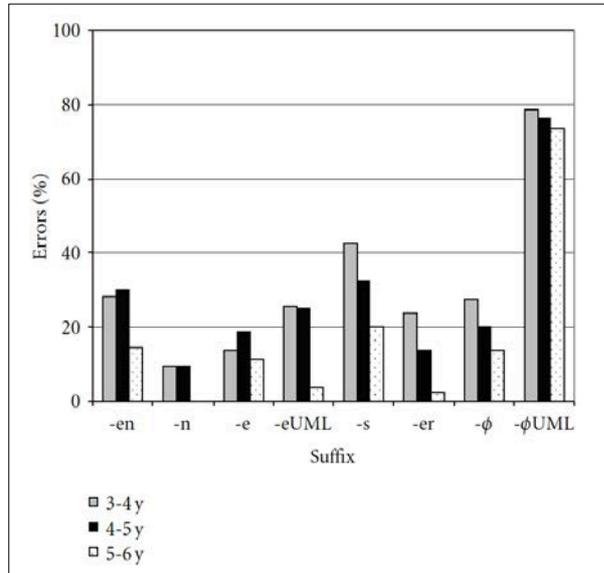


Abb. 1: Prozent der Fehler in jedem Plural Kontext in typischen Kindern nach Alter (Kauschke et al., 2011, S. 9)

Abb. 2: Analyse der inkorrekten Antworten (in Prozent), welche von den typischen Kindern produziert wurden (Kauschke et al., 2011, S. 10)

Abbildung 2 zeigt, dass *-s* der bevorzugte Suffix für Additionen und *-e* der bevorzugte Suffix für Substitutionen ist. Der Suffix *-s* wurde insbesondere für Nomen gewählt, welche zur Markierung des Plurals keinen Suffix fordern (z.B. *Vaters*). Die Kinder versuchen hiermit möglicherweise den Plural klar zu markieren und gleichzeitig das typische Betonungsmuster (Trochäus) beizubehalten (vgl. Kauschke et al., 2011).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Pluralsystem im Deutschen relativ spät vollständig erworben wird. Mit fünf bis sechs Jahren sind rund 80% der Pluralformen korrekt. Seltene Suffixe und die Umwandlung des Stammvokals in einen Umlaut bereiten den Kindern besonders lange Schwierigkeiten. Die typischen Fehlermuster sind jedoch ein Zeichen dafür, dass ein Kind sich mit der Aneignung des Pluralsystems beschäftigt (vgl. Kauschke, 2012, Kauschke et al., 2011).

2.1.2.2 Erwerb des Kasussystems

Im Deutschen werden Artikel, Pronomen, Adjektive und Nomen abhängig von Genus und Numerus vom Kasus markiert. Es werden der strukturelle und der lexikalische Kasus unterschieden. Der strukturelle Kasus bestimmt die syntaktische Funktion einer Nominalphrase. in der Regel wird dem Subjekt der Nominativ, dem direkten Objekt der Akkusativ und dem indirekten Objekt der Dativ zugewiesen (vgl. Kauschke, 2012). Vom

lexikalischen Kasus wird gesprochen, wenn bestimmte Verben oder Präpositionen eine Ausnahme vom strukturellen Kasus fordern (z.B. *ich helfe ihm*). Wo die genaue Grenze zwischen lexikalischem und strukturellem Kasus liegt ist insbesondere im Falle des Dativs und bei Präpositionen in der aktuellen Forschung umstritten (vgl. Ulrich, Penke, Berg, Lüdtke und Motsch, 2016).

Das deutsche Kasussystem ist aufgrund zahlreicher homonymer Formen wenig transparent. Es besteht also keine 1:1-Beziehung zwischen Form und Funktion. Der Nominativ wird eher problemlos erworben, während dem Akkusativ und Dativ ein langwieriger Lernprozess zugrunde liegt. Dem Genitiv wird in der Kindersprache im Allgemeinen nur wenig Relevanz zugesprochen (vgl. Kauschke, 2012). Deshalb werden im Folgenden insbesondere der Dativ- und Akkusativerwerb behandelt:

Die Beherrschung grundlegender morphologisch-syntaktischer Strukturen wird bereits mit drei bis vier Jahren angenommen. Insbesondere der Dativerwerb scheint aber einen längeren Erwerbszeitraum zu benötigen (vgl. Ulrich et al., 2016). In dem GED 4-9 Projekt (Grammatikerwerb deutschsprachiger Kinder zwischen vier und neun Jahren) wurden 968 monolingual deutsch aufwachsende Kinder zwischen 4;0 und 8;11 Jahren untersucht. Bei rund 30 Prozent der untersuchten Kinder war der Dativerwerb vor dem Eintritt in das zehnte Lebensjahr noch nicht abgeschlossen. Die Abbildung 3 zeigt den prozentualen Anteil an Kindern, welche eine 90-prozentige Korrektheit der Dativmarkierung am bestimmten Artikel sowie am Artikel und Nomen gesamt erreichten. Daraus wird deutlich „dass der Dativerwerb offenbar auch für sprachunauffällige Kinder eine langwierige Erwerbsaufgabe darstellt, die sich bis weit ins Grundschulalter hinein ziehen kann.“ (Ulrich et al., 2016, S. 183).

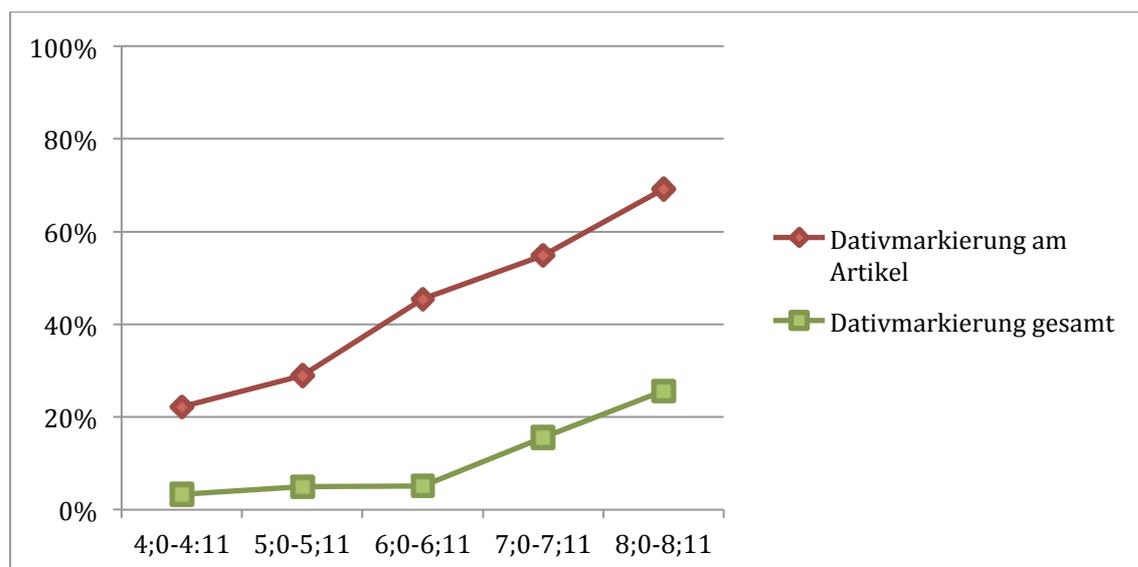


Abb. 3: 90-prozentige Korrektheit der Dativmarkierung (in Anlehnung an Ulrich et al., 2016)

In allen Altersgruppen konnten die Kinder bei femininen Nomen mehr korrekte Dativmarkierungen realisieren als bei neutralen oder maskulinen. In diesem Zusammenhang ist spannend zu erwähnen, dass die Korrektheit der Genusmarkierung im Nominativ

keine Voraussetzung für die Korrektheit der Kasusmarkierung ist. Dies konnte in der Studie ausgeschlossen werden, da alle Items zuvor auf ihre Genuskorrektheit anhand des bestimmten Artikels im Nominativ überprüft wurden. Es bestand kein Zusammenhang zwischen den Fehlern bei der Genusmarkierung und den Fehlern bei der Kasusmarkierung (vgl. Ulrich et al., 2016).

Die Kinder erreichten zudem eine höhere mittlere Korrektheit der Dativmarkierung in der Präpositionalphrase als für das indirekte Objekt in der Nominalphrase. Demzufolge fällt den Kindern der Erwerb des lexikalischen Kasus leichter als des strukturellen Kasus. Des Weiteren konnte die Studie nicht bestätigen, dass der Akkusativ vor dem Dativ erworben wird (ebd.).

Es ist festzuhalten, dass der Abschluss des Kasuserwerbs deutlich später anzusetzen ist als bisher angenommen. Die Erwerbssequenz Akkusativ vor Dativ konnte nicht bestätigt werden; es besteht eine hohe individuelle Varianz. Im Allgemeinen scheinen die lexikalische Dativmarkierung und die Markierung am femininen Artikel für Kinder leichter zu sein.

2.1.3.3 Erwerb der Verbflexion

Die Verbflexion bezieht sich im Deutschen auf die Kategorien Person und Numerus. Durch die Suffixe -e, -st, -t und -en werden die Personen im Singular und im Plural markiert. Dabei bezieht sich nur -st eindeutig auf die zweite Person Singular, während die anderen Suffixe mehrdeutig eingesetzt werden können. Die Zuweisung der Suffixe ist eng mit den Merkmalen des Subjekts verbunden (Subjekt-Verb-Kongruenz), weshalb die Verbflexion in engem Zusammenhang mit der syntaktischen Entwicklung steht. Verben werden zunächst als Stammformen ohne Suffix oder im Infinitiv gebraucht und auf Personen übergeneralisiert. Danach werden grundsätzlich die Singularformen vor den Pluralformen und die erste und dritte Person vor der zweiten Person korrekt verwendet (vgl. Kauschke, 2012). Die Entdeckung, dass die Form des Verbs vom Subjekt abhängig ist, machen die meisten Kinder zwischen zwei und vier Jahren. Ein Korrektheitsniveau von >90% erreichen sie mit sieben Jahren (vgl. Motsch, 2017).

Die Tempusformen Präsens und Präteritum werden ebenfalls durch Flexionssuffixe und teilweise durch Stammveränderung produziert. Das Perfekt und Plusquamperfekt werden aus den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ und dem Partizip gebildet, welches meist das Präfix ge- sowie das Suffix -t oder -en fordert. Bereits vor Ende des zweiten Lebensjahres sind in der kindlichen Spontansprache Partizipformen zu beobachten. Noch bis ins dritte Lebensjahr sind Suffixauslassungen zu beobachten. Am längsten halten die Übergeneralisierungen an, bei denen das reguläre Suffix -t auf unregelmäßige Verben übertragen wird. Dadurch entstehen Formen wie *ausgetrinkt* oder *angezieht* (vgl. Kauschke, 2012).

2.2 Gestörte Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten

Im vorherigen Abschnitt wurde der ungestörte Spracherwerb mit besonderer Gewichtung der morphologisch-syntaktischen Ebene beschrieben. Dabei zeigten sich verschiedene Entwicklungsmeilensteine und -sequenzen, welche Kinder typischerweise durchlaufen. Es bestehen jedoch auch individuelle Differenzen und Varianten. Davon abzugrenzen sind gestörte Sprachentwicklungsverläufe, „die auch im Rahmen erwartbarer Variationen auffallen und sich negativ auf die weitere Entwicklung von Kindern auswirken können“ (Kauschke, 2012, S. 126). Der folgende Abschnitt setzt sich daher mit der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) auseinander. Dabei handelt es sich um Kinder, welche ohne offensichtliche Kausalfaktoren die Meilensteine des ungestörten Spracherwerbs später, nicht in ausreichendem Masse oder gar nicht erreichen (vgl. Kauschke, 2012). Die grammatische Störung definiert Motsch dabei als „die Teilproblematik des gestörten kindlichen Spracherwerbs ..., bei der Kinder die morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten, die sie zum korrekten Gebrauch ihrer Bezugssprache benötigen, nicht altersgemäss erwerben“ (Motsch, 2017, S. 53).

2.2.1 Symptomatik

Störungen der Grammatik kündigen sich häufig dadurch an, dass das Kind verspätet oder gar nicht beginnt, Zwei- und Mehrwortkombinationen zu produzieren. Im weiteren Verlauf werden die syntaktischen und morphologischen Meilensteine nicht erreicht. Insbesondere der Erwerb der Verbzweitstellung ist bei deutschsprachigen Kindern störungsanfällig. Dabei bleiben die Kinder lange in der Phase der unflektierten oder auch flektierten Verbendstellung im Hauptsatz hängen. Als Folge daraus kommt es auch vor, dass Kinder nicht beginnen, längere und komplexere Sätze zu bilden (vgl. Kauschke, 2012). Des Weiteren bilden Kinder mit Auffälligkeiten auf der syntaktischen Ebene häufig unvollständige Sätze, d.h. obligatorische Konstituenten werden weggelassen. Meist sind davon Funktionswörter wie Präpositionen, Artikel oder Konjunktionen betroffen (ebd.). Die Auslassung des Subjekts und Verbs stellen ein besonderes Problem dar, da es für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Verbzweitstellungsregel notwendig ist, dass die Subjekt- und die Verbposition im Satz gefüllt sind (vgl. Motsch, 2017).

Morphologische Fehler halten bei deutschsprachigen Kindern häufig lange an. Eine Auffälligkeit auf dieser Ebene ist die fehlerhafte Subjekt-Verb-Kongruenz. Die Verben werden meist als Verbstamm oder im Infinitiv verwendet, aber nur selten falsch flektiert. Zudem werden unregelmässige Partizipien häufig übergeneralisiert (vgl. Kauschke, 2012).

Eine weitere Auffälligkeit sind deutlich mehr Fehler bei der Pluralmarkierung. In der Studie von Kauschke et al. (2011) hatten Kinder mit SSES mehr Schwierigkeiten mit dem Suffix -s. Bei dem Suffix -e machten sie doppelt so viele Fehler wie die typischen Kinder.

Auch machten sie andere Fehler als typische Kinder im gleichen Alter oder mit vergleichbarer MLU. So liessen sie beispielsweise die Pluralmarkierung häufiger teilweise oder gänzlich weg. Bei Additionen und Substitutionen wurden von den Kindern mit SSES vermehrt das Suffix -(e)n übergeneralisiert, während die typischen Kinder -e für die Substitution und -s für die Addition präferierten. Die Auswahl des Suffix scheint für Kinder mit SSES also weniger von den prosodischen Form des Wortes abhängig zu sein (vgl. Kauschke et al., 2011). Typisch für Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung sind zudem Fehler bei der Genus-, Numerus- und Kasusmarkierung im Bereich der Nominalphrase. „Die Entwicklung des Kasussystems kann bereits früh stagnieren, so dass Nominalphrasen nur im Nominativ erscheinen oder der Akkusativ auf Dativkontexte übertragen wird ...“ (Kauschke, 2012, S. 131).

2.2.2 Therapieindikation

Von einer grammatischen Störung mit Therapieindikation ist dann zu sprechen, „wenn sich ein Kind im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern bezogen auf den Erwerb einer grammatischen Regel mehr als eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes befindet“ (Motsch, 2017, S. 61). Tabelle 2 zeigt, welches Korrektheitsniveau Kinder zwischen 4;0 und 8;11 Jahren erreichen müssen, um zu der Normalgruppe (PR >16) zu gehören. Die Daten stammen aus dem Projekt GED 4-9.

Tab. 2: Korrektheitsniveau für PR > 16 (Motsch, 2017, S. 61)

	4;0 – 4;11	5;0 – 5;11	6;00– 6;11	7;00– 7;11	8;00– 8;11
Verbzweitstellung im Hauptsatz	62,2%	82,3%	86,7%	88,9%	95,6%
Subjekt-Verb-Kongruenz	66,7%	85,7%	88,1%	90,5%	95,2%
Verbendstellung im Nebensatz	60%	80%	85%	85%	85%
Akkusativ	62,5%	66,8%	72,2%	75%	79,2%
Dativ	16,7%	29,2%	34,7%	45,8%	70,8%
Plural	66,7%	88,9%	88,9%	88,9%	100%

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, dass grosse Teile des Grammatikerwerbs erst mit acht Jahren oder später abgeschlossen werden, viele der genannten Strukturen jedoch schon deutlich früher in hohem Masse korrekt produziert werden. Daraus ergibt sich, dass auch beispielsweise bei einem vierjährigen Kind Therapiebedarf im Bereich der Verbzweitstellungsregel bestehen kann, obwohl diese Struktur erst mit sieben Jahren als vollständig erworben gilt (vgl. Motsch, 2017).

2.3 Schweizerdeutsch und Standarddeutsch im Vergleich

Schweizerdeutsch ist ein Sammelbegriff für verschiedene, vorwiegend alemannische Dialekte, welche in der Deutschschweiz gesprochen werden. Sie werden vorrangig für die mündliche Alltagskommunikation verwendet, in den neuen Medien aber zunehmend auch als Schriftsprache genutzt. Die Dialektologie war lange Zeit der Meinung, dass die syntaktischen Eigenschaften der Schweizer Dialekte sich weder von einander noch vom Standarddeutschen wesentlich unterscheiden. Mittlerweile ist jedoch klar, dass auch die dialektale Syntax räumlich distribuiert ist und sich von der des Standarddeutschen unterscheidet (vgl. Glaser, 2014).

Im folgenden sollen einige Besonderheiten des Schweizerdeutschen gegenüber dem Standarddeutschen (StD) erläutert werden. Für die schweizerdeutschen Dialekte wird dafür in einigen Punkten stellvertretend das Zürichdeutsche (ZüD) herangezogen. Der Fokus liegt auf den Formen, welche für den in Kapitel 2.1 beschriebenen Grammatikerwerb von Bedeutung sind. Die gesamte Vielfalt des Schweizerdeutschen könnte in diesem Rahmen nicht gerecht aufgezeigt werden.

2.3.1 Syntax

2.3.1.1 Nebensätze

Das Zürichdeutsche verfügt gleich dem Standarddeutschen über neben- und untergeordnete Nebensätze (vgl. Gallmann, 2015). Im StD gilt für subordinierte Nebensätze die Verbendstellungsregel für das finite Verb (vgl. Kauschke, 2012). Im ZüD wird das finite Verb dem infiniten häufig vorangestellt, was als Verbanhebung bezeichnet wird (vgl. Schönenberger und Haeberli, 2015). Ein Beispiel dafür lässt sich bei Gallmann finden (2015, S. 67):

Bsp.

Der Grund isch, das er nie gnueg chan überchoo.

2.3.1.2 Verbverdoppelung

Die sogenannte Verbverdoppelung ist ein für das Schweizerdeutsche typisches Phänomen. Die Verben *gaa* „gehen“, *choo* „kommen“, *laa* „lassen“ und *aafaa* „anfangen“ werden dabei in Konstruktionen mit einem abhängigen Infinitiv in verkürzter Form verdoppelt. Die Verdoppelung des Verbs „gehen“ vor einem Infinitiv mit den verkürzten Form *go* ist in der ganzen Deutschschweiz obligatorisch.

Bsp.

Ich gaa go tschutte.

Die Verben ‚lassen‘, ‚anfangen‘ und ‚kommen‘ werden vor allem im Westen der Deutschschweiz verdoppelt.

Bsp.

Ich laa di la mache.

Ich chume cho luege.

(vgl. Christen et al., 2015, S. 333)

2.3.2 Morphologie

2.3.2.1 Genus-, Plural- und Kasussystem

Im Zürichdeutschen gibt es, wie im Standarddeutschen, die Flexionskategorien Genus, Numerus und Kasus. Das ZüD verfügt über die gleichen Genera (Femininum, Maskulinum, Neutrum) wie das StD, wobei diese nicht in allen Fällen übereinstimmen. Das Kasussystem ist vereinfacht. Der Genitiv ist bis auf wenige formelhafte Wendungen ganz aus dem ZüD verschwunden. Der Akkusativ unterscheidet sich in der Nominalphrase nicht vom Nominativ und der Dativ wird endungslos gebildet, d.h. nur über den Artikel markiert (vgl. Gallmann, 2015). Tabelle 3 zeigt die Deklination von Nomen im Singular für alle Genera:

Tab. 3: Deklination im Singular ZüD (vgl. Gallmann, 2015, S. 49)

	Maskulinum		Femininum	Neutrum
Nominativ	<i>de Maa</i>	<i>der Oberscht</i>	<i>d Amsle</i>	<i>s Vögeli</i>
Genitiv	-	-	-	-
Dativ	<i>em Maa</i>	<i>em Oberscht</i>	<i>der Amsle</i>	<i>em Vögeli</i>
Akkusativ	<i>de Maa</i>	<i>der Oberscht</i>	<i>d Amsle</i>	<i>s Vögeli</i>

Für die Pluralbildung stehen im ZüD folgende Suffixe zur Verfügung: -ne, -e, -er, -ø. Zusätzlich können bei den Suffixen -e, -er und der Nullmarkierung Veränderungen des Stammvokals zu einem Umlaut vorkommen. So ergeben sich für das ZüD sieben Möglichkeiten zu Pluralbildung (vgl. Gallmann, 2015). Im Vergleich dazu bietet das StD neun Möglichkeiten zur Pluralbildung (vgl. Kauschke, 2012).

2.3.2.2 Verbflexion

Im ZüD werden Verben gleich wie im StD nach den Kategorien Person und Numerus flektiert (vgl. Gallmann, 2015, Kauschke, 2012). Die Suffixe zur Markierung der Person im ZüD stimmen nicht in allen Fällen mit denen des StD überein. Tabelle 4 zeigt eine Gegenüberstellung der Suffixe für alle Personen des ZüD und StD im Indikativ Präsens:

Tab. 4: Gegenüberstellung der Verbflexion ZüD und StD (vgl. Gallmann, 2015, Kauschke, 2012)

	ZüD	StD		ZüD	StD
Singular			Plural		
1.	-(e)	-e	1.	-ed	-en
2.	-sch(t)	-st	2.	-ed	-t
3.	-t	-t	3.	-ed	-en

Im Bezug auf den Tempus verfügt das ZüD über weniger Formen als das StD. Verblieben sind die Formen Präsens, Perfekt und Ultraperfekt. Das Perfekt wird für die Vergangenheit, aber auch für die vollendete Zukunft (Bsp.: *In ere Stund han i de Brief gschriebe*) gebraucht. Das Ultraperfekt ersetzt das Plusquamperfekt des StD und „bezeichnet eine im Verhältnis zu einer anderen vollendete Tätigkeit“ (Gallmann, 2015, S. 60). Für die Bildung des Perfekts und des Ultraperfekts wird neben einer Form von „haben/sein“ auch das Partizip benötigt. Dieses wird, wie im StD mittels des Präfix *ge-* gebildet, wenn das Verb nicht bereits über einen Präfix verfügt. Die dem StD entsprechende Form des Futurs beschränkt sich im ZüD auf wenige formelhafte Wendungen (vgl. Gallmann, 2015, Kauschke, 2012).

3. Theoretische Grundlagen zur Entwicklung eines Bilderbuchs

Durrer

Im Folgenden werden Kriterien für Bilderbücher aufgeführt und beschrieben. Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 58) nennen fünf allgemeine Kriterien für die Auswahl eines Bilderbuches:

- Präsentation von hochwertigen Bildern und Texten
- Anknüpfung an die Bedürfnisse der angesprochenen Altersgruppe
- Förderung der Kinder im Bereich Sensorik, Kognition, Emotion und Sozialdenken
- Entwicklung und Förderung des „Bilderlesens“
- Weder Über- noch Unterforderung der Kinder im Hinblick auf Inhalt und Gestaltung.

Diese Kriterien können auch bei der Herstellung eines Bilderbuches berücksichtigt werden.

3.1 Anpassung an das Alter der Zielgruppe

Laut Hollstein und (2010, S. 31) ist „kindesgemäss“ ein Qualitätsmerkmal für ein Bilderbuch. „Die Verwendung des Begriffes geht einher mit der Annahme, dass Bilder und Texte in Bilderbüchern nur dann geeignet sind, wenn sie nach (Bild-)Sprache und Inhalt dem Kind angepasst sind“ (Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 31). Sie betonen jedoch, dass der Begriff nicht eindeutig definierbar sei, da es nicht *die* Kindheit gebe. Kriterien für die Kindesgemässheit eines Bilderbuches seien von den Erziehungsvorstellungen der Eltern abhängig, so dass man keine allgemeingültigen Kriterien aus dem Wort ableiten könne.

Für Thiele (2001, S. 189) ist der Begriff „kindesgemäss“ veraltet und zudem unpassend. Er impliziere das Wissen, um genaue Entwicklungsprozesse bei Kindern, die jedoch nicht vorhanden seien. „Unter einem *kindgemässen* Bilderbuch werden seitens der Erwachsenen offenbar immer noch Einfachheit und Beschwichtigung statt Komplexität und Wahrheit verstanden“ (2001, S. 189). Als nicht-kindgemäss würden allzu lebenserweiterte Darstellungen oder Fotografien von negativen und tabuisierten Themen, wie z.B. Tod und Gewalt zählen. Weil jedoch die Wirkung oder Folgen einer Studie gefürchtet seien, würde genaues Wissen über die Wirkung von solchen Bildern auf Kinder fehlen (vgl. Thiele, 2001, S. 189).

Thiele (2001, S. 36) nennt trotzdem einige Fakten, die wir hier als Richtlinien festhalten möchten: Da das Bilderbuch sich an Kinder richte, sei der Umfang von Texten und Bildern in einem Kinderbuch meist beschränkt. Weiter schreibt Thiele (2001, S. 40), die Seitenzahl eines Bilderbuches beschränke sich auf ca. 30 Seiten, da die Rezeptionsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Sprachentwicklung eines Kindes im Vorschulalter noch nicht vollständig entwickelt sei. Es werde mehr Rücksicht auf die Aufnahmefähigkeit von Literatur genommen, als auf die Anpassung der Bilder an das Alter von Vor-

schulkindern. Das komme daher, dass man nur vermuten könne, welche Bilder für diese Altersgruppe angemessen seien und welche nicht, da aussagekräftige Studien dazu fehlen würden.

Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 52) schreiben, dass Kinder im Alter von 5-9 Jahren sich damit beschäftigen würden, zu lernen, die Welt zu verstehen. Dabei würden sie auf realistische oder phantastische Erklärungen zurückgreifen. In diesem Alter seien deshalb Volks- und Kunstmärchen in einfachem Erzählton, realistische und märchenhafte Kindergeschichten in Vers und Prosa sowie lustige Comics sehr beliebt.

3.2 Lehrreich

Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 29) teilen die Bilderbücher grob in zwei Gruppen ein: die „Warenhaus- / Kaufhausbilderbücher“ und die „künstlerisch und inhaltlich anspruchsvollen Bilderbücher“. Erstere würden sich durch den niedrigen Verkaufspreis, hohe Auflagen, Inhalten mit einer fröhlichen Kinderwelt und eine simple Bildästhetik auszeichnen. Hohe Verkaufspreise, niedrige Auflagen, Inhalte, die kindliche Probleme und soziale Themen behandeln und eine aufwändige Bildgestaltung hingegen seien typisch für die „künstlerisch und inhaltlich anspruchsvollen Bilderbücher“. Es sei optimal, wenn ein Bilderbuch zu gleichem Masse Unterhaltungs- und Aufklärungsabsichten beinhalte (vgl. Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 31).

3.3 Handlung eines Bilderbuches

Thiele (2001, S. 39-40) beschreibt das Bilderbuch als ein „narratives Medium“, dessen übergeordnete mediale Form das Erzählen sei. Deshalb beschreibt er, was für eine Erzählung grundlegend sei: Das Erzählen sei durch einen Beginn und ein Ende definiert. Die Handlung folge einem roten Faden, der aus mehreren Haupt- und Nebensträngen bestehen könne. Die Handlung sei räumlich und zeitlich eingebettet. Raum und Zeit könnten dabei gedehnt, gerafft, ausgelassen oder ergänzt werden um die Erzählung zu strukturieren und das Wichtige hervorzuheben. Dabei beschränke sich die Seitenzahl eines Bilderbuches auf ca. 30 Seiten.

Bei den Bildern unterscheidet Thiele (2001, S. 56-57) die monoszenischen Bilder von den pluriszenischen Bildern. Auf dem monoszenischen Bild sei nur eine markante Situation abgebildet zu einem speziellen Zeitpunkt. Bei einem pluriszenischen Bild seien mehrere Situationen auf einer Bildfläche zu sehen. Das bedeute, dass auf einer Seite mehrere handlungsbezogene Momente abgebildet sein können. Die Handlung dürfe folglich auch mehrsträngig sein wie in einem Wimmelbuch.

Thiele beschreibt, die Dramaturgie der Bildfolge folgendermassen:

Es scheint, dass die visuelle Narration dann ihre eindeutigste Form erzielt, wenn sich die Bilder auf wenige prägnante Motive beschränken und wenn diese dann in nicht allzu grosser Veränderung [sowohl in Erscheinungsform als auch in ihrer Bildplatzierung] im darauf folgenden Bild wieder erscheinen. Vor allem die rasche Wiedererkennung des Hauptmotivs innerhalb einer narrativen Bildfolge erleichtert das Verständnis der Handlung beim Betrachter.

(Thiele, 2001, S. 72)

Der Text und die Bilder einer Bilderbuchgeschichte sollen so erzählt sein, dass der Leser und Betrachter das Ende der Geschichte unbedingt erfahren wolle. Es sei wichtig, dass die Geschichte fesselnd sei, in dem sie Gefühle wecke oder dass man sich mit dem Protagonisten identifizieren könne (vgl. Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 45).

3.4 Figuren

Laut Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 51) würden Kindergartenkinder niedliche Hauptfiguren bevorzugen, ebenso seien Tiere als Protagonisten beliebt. Dies sei unter anderem eine Begründungen von Kindern, wieso sie sich für ein bestimmtes Buch entschieden hätten.

Figuren einer gehaltvollen Bildergeschichte seien laut Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 36) nicht nur niedlich, drollig und neutral, sondern sie könnten auch vielseitiger sein. Sie könnten beispielsweise lustig, gefährlich, geheimnisvoll oder mehrdeutig sein.

3.5 Illustration

Die Illustration eines Bilderbuches solle laut Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 35) einerseits die Kinder ansprechen, die die Bücher ansehen werden und andererseits die Erwachsenen, die die Bücher kaufen würden.

Als ansprechend werde beispielsweise das sogenannte „Kindchen-Schema“ empfunden. Schlüsselreize wie grosse Köpfe und Augen würden Menschen aller Altersgruppen an Babys und neugeborene Tiere erinnern und spontan Sympathie wecken (ebd.). Die „künstlerisch und inhaltlich anspruchsvollen Bilderbücher“ beschränkten sich jedoch nicht nur darauf niedlich und schön zu sein. Diese würden den Betrachter fesseln und zum Nachdenken anregen (Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 36). „Überzeugen die Bilderbuchillustrationen hinsichtlich der Wahrnehmung der oben genannten Funktionen, dann bieten sie gleichzeitig für Kinder auch ein ‚visuelles Erlebnis‘. Anregende Seherfahrungen werden zudem u.a. durch die Darstellung ungewöhnlicher Bildkomposi-

tionen und Perspektiven – z.B. Übergrösse von kleinen Gegenständen / Lebewesen – ermöglicht“ (ebd.).

Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 39) zählen folgende Malweisen und Malstile auf, die für ein Bilderbuch verwendet werden können: photorealistisch, cartoonhaft, surrealistisch, realistisch mit Karikaturelementen, impressiv, abstrakt, poetisch-realistisch, expressiv. Als Auswahl der künstlerischen Techniken nennen sie: Aquatinta, Aquarell, Acryl, Wachskreide, Farbstifte, Collage, Holzschnitt, Fotografie und kolorierte Federzeichnung.

3.6 Sprache

Hollstein und Sonnenmoser nennen sieben Kriterien der Sprache eines Bilderbuches (2010, S.43- 44):

- Verständlichkeit
- Anpassung an die Zeit
- Möglichkeit, den Wortschatz zu erweitern
- Einklang mit den Bildern
- Einklang mit der Textsorte
- Lebendige Sprache
- Anschauliche Sprache

Bei Kindern sei eine lebendige Sprache beliebt. Jüngere würden auch eingängige Sprachrhythmen, Reime, Metaphern, Vergleiche und Wortspiele mögen. Eine Wortschatzerweiterung könne so ermöglicht werden, so Hollstein und Sonnenmoser. Es solle darauf geachtet werden, dass das Kind die Sprache verstehen könne, allzu viele Fremdwörter seien deshalb ungeeignet (ebd.).

3.7 Verbindung von Text und Bild

Der Inhalt von Text und Bild soll zusammengehören (Thiele, 2001, S. 36). Dabei soll der Textanteil im Vergleich zum Bildanteil geringer sein. Thiele (2002, S. 43-44) beschreibt auch, dass der Illustrator die Ideen des Autors aufnehmen und in seiner Illustration nach eigener Vorstellung umsetzen könne. Dabei könne sowohl das Bild als auch der Text konkreter oder allgemeiner als das jeweils andere sein.

3.8 Typographische Aspekte

Beurteilungskriterien der Typographie unterscheiden sich laut Hollstein und Sonnenmoser (2010, S. 49) je nach Adressat. Wenn ein Bilderbuch für Leseanfänger gedacht sei, müsse die Typographie folgendermassen sein: grössere Schrift, keine Serifen, Flatter-

satz, angemessener Zeilenabstand und schmaler Satzspiegel. Die meisten Bilderbücher seien jedoch für geübte Leser gemacht, die den Text vorlesen würden.

Mit typographischen Gestaltungsmitteln könne man nicht nur die Verständlichkeit sichern, sondern auch auf inhaltliche Informationen aufmerksam machen und die Spannung steigern (Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 50). Als Beispiel wird das Buch „Wir gehen auf Bärenjagd“ (2010) von H. Oxenbury und M. Rosen genannt. Mit der grösser werdenden Schrift deute man an, dass etwas immer näher komme.

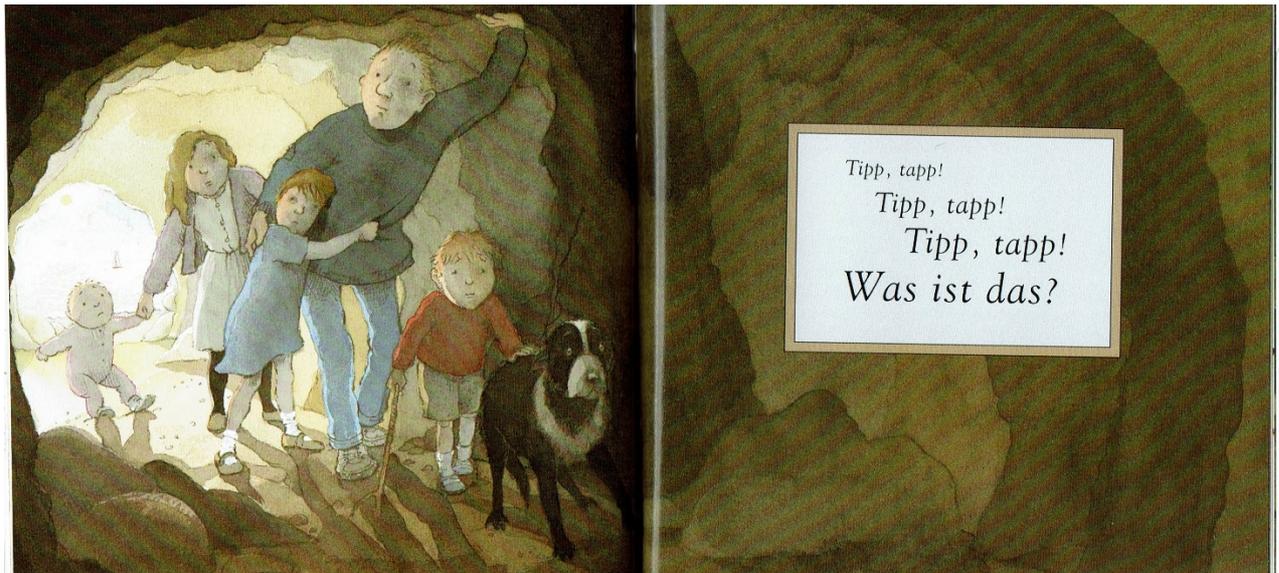


Abbildung 4: Beispiel für typographische Gestaltung (Oxenbury & Rosen, 2010, S. 25-26)

3.9 Didaktische Einsatzmöglichkeiten

Mit Hilfe von Bilderbüchern könnten sich Kinder ohne Leistungsdruck mit verschiedenen Themen auseinandersetzen und Neues kennenlernen. Sie würden das Interesse und die Motivation am Lesenlernen fördern und seien deshalb auch ein sinnvolles Hilfsmittel in der Grundschule (vgl. Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 98-99).

4. Entwicklung des Screening Verfahrens

4.1 Figuren und Geschichte

Durrer

Das Buch hat folgende Rahmenhandlung: Es geht um einen Bären, der im Wald lebt. Eines Nachts stürmte es heftig und einiges ging kaputt. Deshalb besucht der Bär alle seine Freunde, um zu sehen, ob es allen gut geht und hilft ihnen wenn nötig. Am Ende helfen alle Tiere, das Haus des Bären zu reparieren und feiern gemeinsam ein Fest. Die Geschichte soll leicht verständlich sein, denn der Fokus des Buches liegt auf der Evokation von grammatischen Strukturen. Das Buch soll einen Umfang von ungefähr 20 Seiten haben.

Die Handlung soll mit einer Einleitung beginnen und durch ein Ende begrenzt sein. Die Hauptfigur (der Bär) soll im Verlauf der Geschichte von Ort zu Ort gehen. Auf jeder Seite soll eine neue Szene zu sehen sein und eines der Themen evoziert werden können. Zum Beispiel werden auf einer Seite die verschiedenen Pluralendungen von Nomen überprüft. Diese Idee orientiert sich an dem Buch Mambo (Mathez und Menet, 2000), das ebenfalls ein Bilderbuch zur Abklärung von sprachlichen Fähigkeiten ist. Einige der Themen ziehen sich über mehrere Seiten, so zum Beispiel der Dativ. Damit die Geschichte möglichst einfach bleibt, soll sie mehrheitlich einsträngig sein. Bei einigen grammatischen Strukturen kann es jedoch sinnvoll sein, pluriszenische Bilder anzubieten. So kann eine Struktur auf einer Seite mehrmals abgefragt werden.

Die Figuren der Geschichte sind Tiere, da Tiere bei Kindergartenkindern beliebt seien (vgl. Hollstein und Sonnenmoser, 2010, S. 51). Ausserdem spielt bei Tieren das Geschlecht eine unbedeutendere Rolle als bei Menschen. Im Buch kommen folgende Tiere vor: Bär, Maus, Eule, Eichhörnchen, Hase und Fuchs. Bei der Wahl der Tiere wurden deren charakterlichen Eigenschaften miteinbezogen. Zudem sind es Tiere, welche Schweizer Kindern auch aus regionalen Wäldern bekannt sind. Die Texte richten sich an die durchführende Person und müssen daher nicht den Kriterien für Leseanfänger entsprechen. Die Fragen/Anweisungen des Screenings sollen jedoch rot hervorgehoben werden.

Die Bilder wurden hauptsächlich mit Wasserfarben illustriert. Die Wasserfarben haben leuchtende, deckende Farben und ermöglichen gleichzeitig fließende Übergänge. Zudem bot sich diese Technik als effiziente Möglichkeit der Gestaltung an. Der cartoonhafte Malstil orientiert sich teils am „Kindchen-Schema“, so dass die Figuren Sympathie erwecken.

Dieses Bilderbuch soll zur Abklärung dienen. Deshalb steht der Anspruch lehrreich zu sein eher im Hintergrund.

4.2 Auswahl der Strukturen

Moser

Wie in Kapitel 2 beschrieben, kann der Grammatikerwerb in verschiedene Meilensteine gegliedert werden. Dabei handelt es sich um bestimmte grammatische Regeln beziehungsweise Strukturen, welche Kinder auf mehr oder weniger vergleichbare Weise erwerben. Der Spracherwerb Schweizerdeutscher Kinder wurde bisher unzureichend empirisch erforscht. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass der Spracherwerb Schweizerdeutscher und Deutscher Kinder in seinen Grundzügen vergleichbar ist. Auf dieser Basis wurden die Strukturen ausgesucht, welche zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes zwischen 5;0 und 5;11 Jahren relevant sind.

In Tabelle 5 ist aufgeführt, welche Strukturen für das Verfahren ausgewählt wurden (Reihenfolge entspricht der Abfolge des Verfahrens). Dabei wurden auch die in Kapitel 2.3 erarbeiteten Besonderheiten des Schweizerdeutschen miteinbezogen. Die Strukturen wurden zu sieben Themen zusammengefasst. Der Akkusativ wurde als Struktur ausgeschlossen, da dieser im Schweizerdeutschen in der Nominalphrase nicht vom Nominativ unterschieden werden kann. Der Genetiv wurde ebenfalls ausgeschlossen; er ist bis auf wenige alte Formeln aus dem Schweizerdeutschen verschwunden (siehe Kap. 2.3). Die Passivstruktur wurde aufgrund des seltenen Vorkommens in der kindlichen Spontansprache ausgeschlossen (siehe Kap. 2.1).

Tab. 5: Themen und überprüfte Strukturen des Verfahrens

Thema	überprüfte Strukturen	Besonderheiten des Schweizerdeutschen
1. Dativ	Dativmarkierung am bestimmten Artikel für alle Genera.	Der Kasus wird in der Nominalphrase ausschliesslich am Artikel und nicht zusätzlich durch ein Suffix markiert (siehe Kap. 2.3).
2. Partizip	Bildung verschiedener Partizipformen in Perfekt Sätzen.	Das Perfekt ist die für das Schweizerdeutsch übliche Vergangenheitsform (siehe Kap. 2.3).
3. Obligatorischer Artikel	Verwendung des obligatorischen Artikels vor Unika.	keine
4. Plural	Bildung verschiedener Pluralformen.	Im Schweizerdeutschen stehen weniger bzw. andere Suffixe zur Pluralbildung zur Verfügung (siehe Kap. 2.3).

5. Nebensätze	Verb-End-Stellung in Kausal- und Konditionalsätzen.	Im Schweizerdeutschen kann eine Verbanhebung als korrekt gewertet werden (siehe Kap. 2.3).
6. W-Fragen	Flexibilität der Verb-Zweit-Stellung. Subjekt-Verb-Kongruenz für die 2. Person Singular.	Für die Bildung der 2. Person Singular wird im ZüD das Suffix -sch(t) verwendet (siehe Kap. 2.3).
7. Hauptsätze	Verb-Zweit-Stellung. Subjekt-Verb-Kongruenz für die 3. Person Singular und Plural.	Für die Bildung der 3. Person Singular wird im ZüD das Suffix -t verwendet (siehe Kap. 2.3). Im ZüD wird für alle Personen im Plural das Suffix -ed verwendet (siehe Kap. 2.3).

4.3 Evokation der Strukturen

Moser

Die in Tabelle 5 aufgeführten Themenbereiche nehmen im Verfahren jeweils ein bis zwei Seiten in Anspruch. Eine Ausnahme bildet der Dativ, dieser wird während des Verfahrens mehrfach geprüft. Die erste Evokation erfolgt für alle Strukturen erst durch eine Frage oder Anweisung der Therapeutin. Sollte dies zu keiner verwertbaren Äusserung des Kindes führen, stehen zwei Hilfestellungen zur Verfügung. Bei *Hilfe 1* wird der Inhalt von der Therapeutin wiederholt und nochmals nachgefragt. Bei *Hilfe 2* wird die Struktur durch die Therapeutin eingeleitet. Im Folgenden werden für alle Themen die Evokation und die möglichen Äusserungen bzw. Items mit den dazugehörigen Illustrationen aufgelistet.

1. Dativ

Evokation *Wem gehört dieses Haus?*

Hilfe 1: Schau, da ist der/die/das/ Tier. Wem gehört dann dieses Haus?

Hilfe 2: Es gehört ... (auf Tier zeigen)

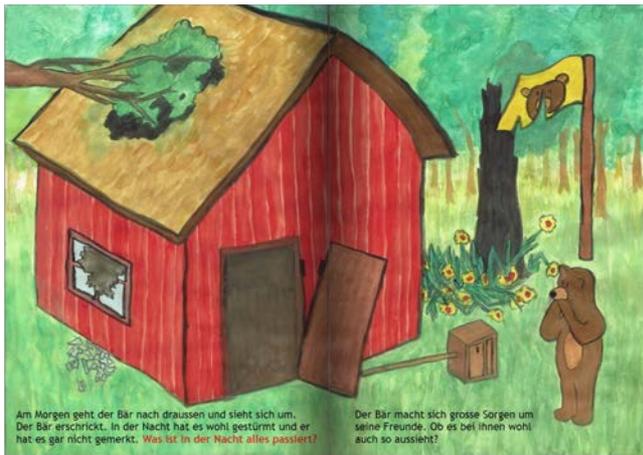
Items *em bär – de müs – de üle – em fuchs – em eichhörnli*



2. Partizip

Evokation *Was ist in der Nacht alles passiert?*
Hilfe 1: In der Nacht gab es einen grossen Sturm. Was ist mit dem Baum passiert?
(auf Baum, zeigen)
Hilfe 2: Der Baum ist ...

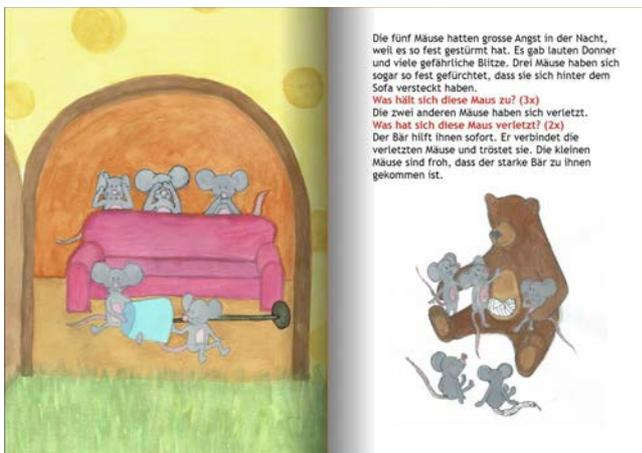
Äusserungen *de baum isch umkeit*
s fenster isch kaputt gange
de sturm hät d türe kaputt gmacht



3. Obligatorischer Artikel

Evokation *Was hält sich diese Maus zu? Was hat sich die Maus verletzt?*
Hilfe 1: Schau, die Maus hat ganz fest Angst. Was hält sie sich zu? (auf Körperteil zeigen)
Hilfe 2: Sie hält sich ... (auf Körperteil zeigen)

Items *d ohre – d auge – s mul – de fuess/s bei – de schwanz*



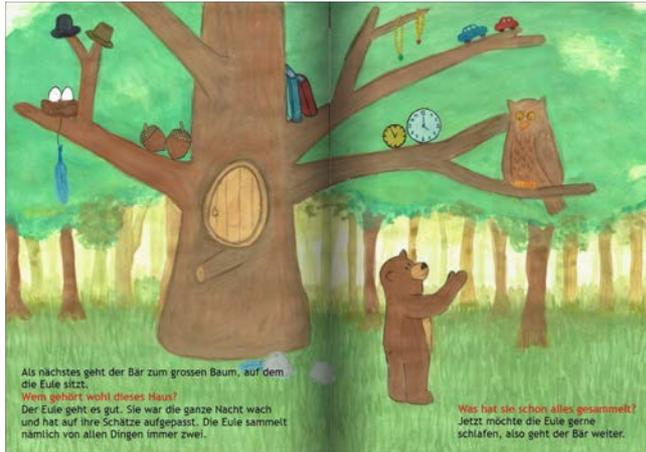
4. Plural

Evokation Die Eule sammelt immer von allen Dingen zwei. Was hat sie schon alles gesammelt?

Hilfe 1: Schau, es hat immer von allen Sachen zwei im Baum. Was hat es denn hier? (auf Eier zeigen)

Hilfe 2: Da sind zwei ... (Eier)

Items eier – federe – huet – nüss – büecher – stei – uhre – chettene – auto(s)



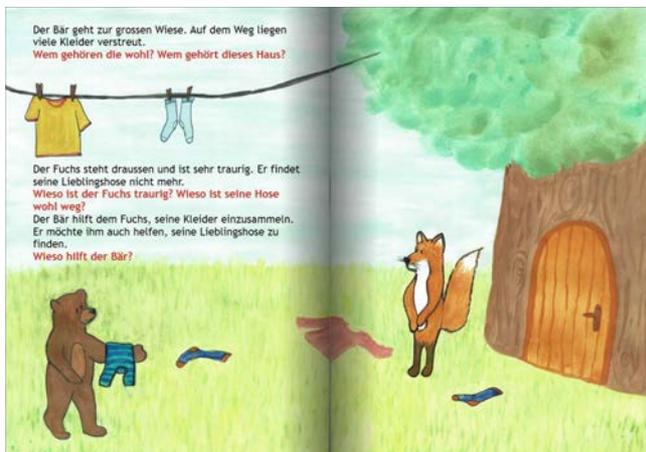
5. Nebensätze

Evokation Wieso ist der Fuchs traurig? Wieso ist seine Hose weg? Wieso hilft ihm der Bär?

Hilfe1: Der Fuchs hat seine Hose nicht mehr. Wieso ist er traurig? In der Nacht hat es fest gestürmt und gewindet. Wieso ist die Hose weg? Der Bär und der Fuchs sind gute Freunde. Wieso hilft ihm der Bär?

Hilfe 2: Der Fuchs ist traurig, weil ... Die Hose ist weg, weil ... Der Bär hilft, weil...

*Äusserungen will sini hose weg isch
wills fescht gwindet hät
will si fründe sind*



Evokation *Wieso hat das Eichhörnchen schlecht geschlafen?*
Hilfe 1: In der Nacht hat es gestürmt. Es war sehr laut und kalt. Wieso hat das Eichhörnchen schlecht geschlafen?
Hilfe 2: Das Eichhörnchen hat schlecht geschlafen, weil ...

Wann kann man gut schlafen?
Hilfe 1: In der Nacht war es laut und kalt. Dann kann man nicht gut schlafen. Wann kann man denn gut schlafen?
Hilfe 2: Man kann gut schlafen, wenn ...

Äusserungen *wills chalt und lut gsi isch* *wenns lieslieg isch*
wills gstürmt hät *wenns nacht isch*



6. W-Fragen

Evokation *Was könnte er das Tier fragen, um das herauszufinden?*
Hilfe 1: Der Bär möchte wissen, wie das Tier heisst. Was kann er fragen?
Hilfe 2: Er kann fragen: Wie ...

Äusserungen *wie heissisch du?*
was bisch du füres tier?
wo wohnsch du?
wie alt bisch du?
wer bisch du?



7. Hauptsätze

Evokation *Erzähl mal – wer macht was?*
Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Eichhörnchen zeigen)
Hilfe 2: Das Eichhörnchen ...

Erzähl mal – wer macht was?
Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Mäuse, die Kuchen essen, zeigen)
Hilfe 2: Die Mäuse ...

Äusserungen *d mus flickt s fenster*
 d üle flickt s dach
 de haas stellt de briefchaste uf
 d mus güsst d blueme
 de fuchs repariert d türe

de fuchs trinkt
d müs essed chueche
d mus schniedet de chueche
de bär spielt gitarre
de haas und de fuchs tanzed



5. Methoden zur Evaluation

Durrer

Die Fragestellung dieser Arbeit lautete: Lassen sich die zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines 5-jährigen Kindes notwendigen Strukturen mittels eines dafür entwickelten Bilderbuches evozieren? Nach der Realisierung des Bilderbuches musste also überprüft werden, ob dieses zur Evokation der gewünschten Strukturen genutzt werden kann. Um auszuschliessen, dass die Kinder die Strukturen aufgrund von Sprachentwicklungsstörungen oder Mehrsprachigkeit nicht produzierten, wurde das Bilderbuch nur mit Kindern getestet, die folgenden Kriterien entsprechen: Sie sind alle zwischen 5;0 und 5;11 Jahre alt, monolingual Schweizerdeutsch aufgewachsen und haben bisher keine sprachlichen Auffälligkeiten gezeigt (Ausnahme: reine phonetische Auffälligkeiten).

Als erstes wurde mit sechs Kindern eine Selbstevaluation durchgeführt, um allfällige Fehler des Buches vorgängig noch beheben zu können. Das Screening wurde dabei von Carmen Durrer im Kanton Obwalden durchgeführt. Die Kinder kannten die durchführende Person bereits vor dem Test. Die Ergebnisse der Selbstevaluation wurden nicht zur Beantwortung der Fragestellung herbeigezogen.

Für die Fremdevaluation haben sich vier Logopädie Studentinnen der HfH aus dem Jahrgang 1518 zur Verfügung gestellt. Zuerst studierten die Studentinnen die Anleitung (Anhang II.) und den Protokollbogen (Anhang III.). Danach wurden sie noch kurz mündlich von einer der Autorinnen in das Bilderbuch eingeführt. Das Screening führten sie im Einzelsetting durch, wobei auch immer einer der Autorinnen zur Beobachtung im Raum war. Die Durchführungsdauer betrug jeweils zwischen 15 und 20 Minuten. Im April 2018 führten zwei Studentinnen das Screening mit je zwei Kindern im Kanton Obwalden durch. Im Mai 2018 führten zwei andere Studentinnen das Screening mit je drei Kindern im Fürstentum Liechtenstein durch. So wurde das Verfahren von vier Personen mit insgesamt zehn Kindern getestet. Die durchführenden Personen und die Kinder kannten sich vor dem Test nicht.

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Fragebogens (Anhang I.). Im ersten Teil des Fragebogens ging es um die Anzahl der verwertbaren Äusserungen, die evoziert werden konnten und die Anzahl und Art der angewendeten Hilfestellungen. Dieser Teil wurde gemeinsam von den durchführenden Personen und den Autorinnen ausgefüllt. Mit Hilfe der Protokollbögen wurde zusammengezählt, wie oft welche grammatische Struktur evoziert werden konnte. Es wurde auch gezählt, ob die Äusserungen *ohne Hilfe*, mit *Hilfe 1* oder mit *Hilfe 2* evoziert wurden. Dieser Teil des Fragebogens wurde quantitativ ausgewertet. Es wurden Tabellen erstellt, um die Ergebnisse zu veranschaulichen. Für jedes Thema des Screenings konnten auch qualitative Bemerkungen aufgeschrieben werden. Diese dienten vor allem dazu, die quantitativen Ergebnisse interpretieren oder erklären zu können.

Im zweiten Teil des Fragebogens konnten die Studentinnen zudem die Anleitung, den Protokollbogen und das Bilderbuch bewerten. Die Studentinnen beantworteten die letzten drei Fragen des Fragebogens eigenständig. Dabei ging es darum, wie gut sie die Anleitung, den Protokollbogen und das Buch allgemein einschätzten. Sie konnten entweder „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“ oder „mangelhaft“ ankreuzen. Ausserdem hatten sie die Möglichkeit Kommentare und Verbesserungsvorschläge zu notieren. Die Ergebnisse aus dieser Befragung wurden in Kapitel 7.2 zusammengefasst.

6. Quantitative Ergebnisse

Durrer und Moser

6.1 Anzahl evozierter Äusserung

Bis auf Thema 6. *W-Fragen* konnten bei allen zehn Kindern der Fremdevaluation die Strukturen evoziert werden. In Tabelle 7 ist aufgezeigt, wie viele verwertbare Äusserungen für die jeweiligen Themen bei den einzelnen Kindern gesamthaft evoziert werden konnten.

Tab. 6: Anzahl evozierter Äusserungen pro Kind und Thema (Fremdevaluation)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	Ges
1. Dativ	5	3	6	6	7	6	7	5	6	6	57
2. Partizip	4	3	3	4	7	5	4	3	8	7	48
3. Obligatorischer Artikel	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	49
4. Plural	9	9	9	9	9	9	9	9	8	8	88
5. Nebensätze	5	6	5	4	6	5	6	5	5	5	52
6. W- Fragen	2	0	3	2	2	3	3	2	0	2	19
7. Hauptsätze	10	5	4	15	5	12	12	12	10	4	89

Bei Thema 1. *Dativ* konnten zwischen 3 und 7 Äusserungen evoziert werden. Schwierigkeiten zeigten sich vor allem beim Item „de müs“ auf Seite 6 des Bilderbuches. Bei Thema 2. *Partizip* konnten zwischen 3 und 8 Äusserungen evoziert werden. K3 (3 Äusserungen) bildet häufig Ellipsen, welche nicht verwertet werden konnten. K8 (3 Äusserungen) machte vermehrt Hauptsätze im Präsens. Bei Thema 3. *Obligatorischer Artikel* konnten 3 bis 5 Äusserungen evoziert werden, wobei fünf auch der Anzahl Items im Buch entspricht. Bis auf K9 konnten bei allen Kindern die vorgegebenen Items evoziert werden. Bei K9 wurde eines der Items von der durchführenden Person als Beispiel verwendet, nachdem das Kind zuvor keine verwertbare Äusserung produzierte.

Bei Thema 4. *Plural* konnten bei acht von zehn Kindern alle neun Items evoziert werden. Bei K9 und K10 konnte das Item „stei“ nicht evoziert werden. Bei Thema 5. *Nebensätze* konnten zwischen 4 und 6 Äusserungen evoziert werden. Bei Thema 6. *W-Fragen* konnten zwischen 0 und 3 Äusserungen evoziert werden. Mehrere Kinder produzierten auch nach *Hilfe 1* und 2 nur indirekte Fragen. Bei K2 und K9 konnten keine W-Fragen evoziert werden. K2 äusserte mehrfach „Ich weiss nicht“. K9 beantwortet nach Anwendung der *Hilfe 1* die indirekten Fragen der durchführenden Person. Auch nach *Hilfe 2* konnte keine verwertbaren Äusserungen evoziert werden. Bei Thema 7. *Hauptsätze*

konnten zwischen 4 und 15 Äusserungen evoziert werden. Bei K3 (4 Äusserungen) und K5 (5 Äusserungen) wurde die Aufforderung der durchführenden Personen fehlerhaft formuliert, wonach die Kinder in Ellipsen antworteten. K10 (4 Äusserungen) ging nicht auf die Aufforderung ein und stellte stattdessen Fragen.

Aus Tabelle 8 lassen sich das jeweilige Minimum und Maximum an evozierten Äusserungen sowie die durchschnittliche Anzahl an evozierten Äusserungen ablesen:

Tab. 7: Minimum, Maximum und Durchschnitt der Anzahl an evozierten Äusserungen (Fremdevaluation)

	Min.	Max.	Durchschnitt
1. Dativ	3	7	5,7
2. Partizip	3	8	4,8
3. Obligatorischer Artikel	3	5	4,9
4. Plural	8	9	8,8
5. Nebensätze	4	6	5,2
6. W-Fragen	0	3	1,9
7. Hauptsätze	4	15	8,9

Bei der Eigenevaluation konnten die sieben Themen bei allen Kindern evoziert werden. Die genaue Anzahl zeigt Tabelle 8:

Tab. 8: Anzahl der evozierten Äusserungen pro Kind und Thema (Selbstevaluation)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	Ges.
1. Dativ	6	7	6	6	6	6	37
2. Partizip	7	6	8	9	7	6	43
3. Obligatorischer Artikel	5	5	5	5	5	5	30
4. Plural	9	9	9	9	9	9	36
5. Nebensätze	7	7	5	6	7	6	38
6. W- Fragen	4	6	6	5	5	4	30
7. Hauptsätze	12	10	14	9	11	13	69

Vergleicht man die Durchschnittswerte der Selbstevaluation mit denen der Fremdevaluation zeigt sich zudem, dass bei der Selbstevaluation für die einzelnen Themen mehr Äusserungen evoziert werden konnten, als bei der Fremdevaluation. Insbesondere die Themen *2. Partizip*, *6. W-Fragen* und *7. Hauptsätze* stechen hervor. Es konnten 48% mehr Äusserungen mit Partizipformen und 30% mehr Hauptsätze evoziert werden. Bei den W-Fragen liegt der Durchschnitt mehr als doppelt so hoch.

Tab. 9: Minimum, Maximum und Durchschnitt der Anzahl an evozierten Äusserungen (Eigenevaluation)

	Min.	Max.	Durchschnitt
1. Dativ	6	7	6,1
2. Partizip	6	9	7,1
3. Obligatorischer Artikel	5	5	5
4. Plural	9	9	9
5. Nebensätze	5	7	6,3
6. W- Fragen	4	6	5
7. Hauptsätze	9	14	11,5

6.2 Anwendung der Hilfestellungen

Die vorgegebenen Hilfestellungen H1 und H2 wurde nicht für alle Strukturen in gleichem Masse benötigt. Bei Thema *1. Dativ* und Thema *3. Obligatorischer Artikel* wurden 100% der Äusserungen ohne Hilfe evoziert. Bei Thema *2. Partizip* wurden 89% der Äusserungen ohne Hilfe und 11% der Äusserungen mit H1 evoziert. Bei Thema *4. Plural* wurden 90% ohne Hilfe, 3% nach H1 und 7% nach H2 produziert. Bei Thema *5. Nebensätze* konnten 96% der Äusserungen ohne Hilfe evoziert werden, jeweils 2% wurden mit H1 und H2 evoziert. Bei Thema *6. W-Fragen* produzierten die Kinder 48% der Äusserungen nach Anwendung von H2, jeweils 26% konnten ohne Hilfe und mit H1 evoziert werden. Bei Thema *7. Hauptsätze* wurden 71% ohne Hilfe, 24% mit H1 und 5% mit H2 evoziert.

Tab. 10: Anwendung der Hilfestellung

	Ohne H	H1	H2
1. Dativ	57 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
2. Partizip	42 (89%)	5 (11%)	0 (0%)
3. Obligatorischer Artikel	49 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
4. Plural	79 (90%)	3 (3%)	6 (7%)
5. Nebensätze	50 (96%)	1 (2%)	1 (2%)
6. W-Fragen	5 (26%)	5 (26%)	9 (48%)
7. Hauptsätze	63 (71%)	21 (24%)	5 (5%)

Die Ergebnisse aus Tabelle 10 werden in Abbildung 5 veranschaulicht:

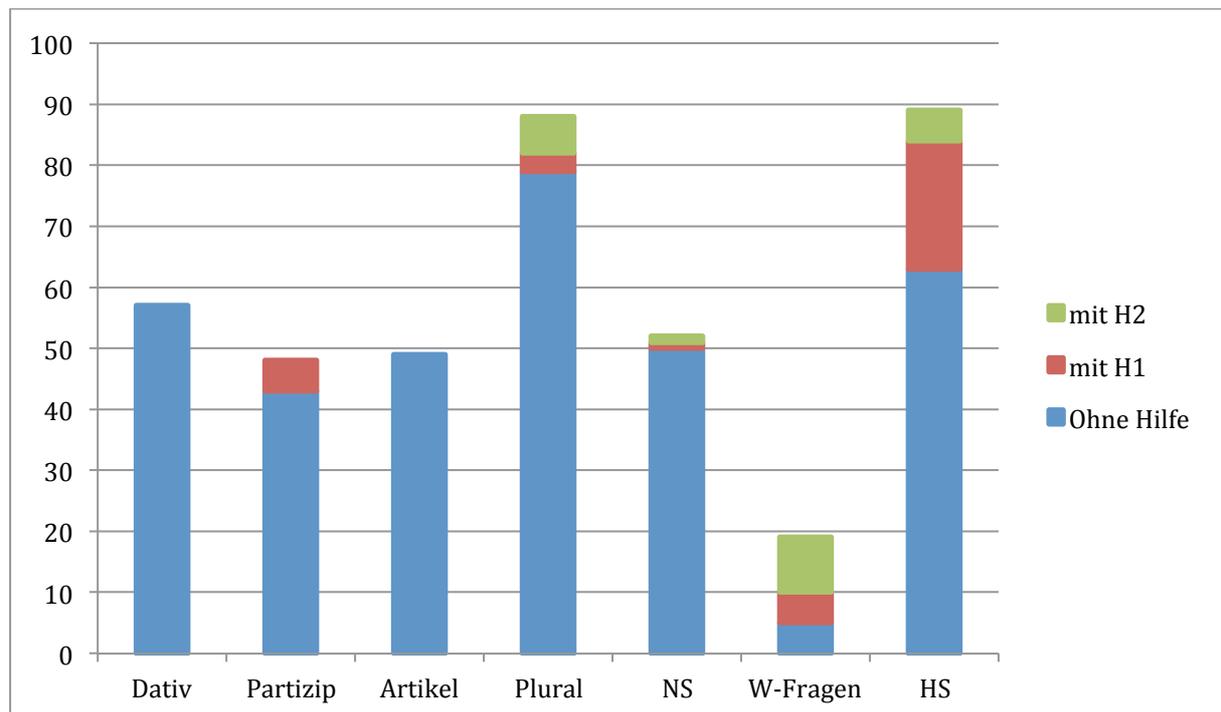


Abb. 5: Anwendung der Hilfestellungen (eigene Darstellung)

6.3 Interpretation

Bei Thema 1. *Dativ* äusserten die meisten Kinder die gewünschte Struktur zwischen 5 und 7 Mal. Bei Item ‚de müs‘ auf Seite 6 des Bilderbuches traten die meisten Schwierigkeiten auf. Vor dieser Seite werden die Mäuse nicht explizit erwähnt, weshalb die Kinder nicht wissen können, dass in dem Haus mehrere Mäuse wohnen bzw. waren ihnen diese Mäuse noch nicht bekannt. Dies hatte Äusserungen wie „de mus“ (Singular) oder „müs“ (Plural ohne Artikel) zur Folge. Bei K2 konnten nur 3 Äusserungen evoziert werden, die genaue Ursache dafür ist unklar.

Bei Thema 4. *Plural* konnte bei K9 und K10 das Item „stei“ nicht evoziert werden. Dies könnte möglicherweise daran liegen, dass die Steine nicht gut sichtbar sind. Die durchführenden Personen haben die Kinder zwar auf die Steine hingewiesen, dabei das Item aber schon benannt. Bei Thema 6. *W-Fragen* konnten allgemein die wenigsten Äusserungen evoziert werden. Die Kinder bildeten häufig indirekte Fragen. Es scheint, als wäre es für die Kinder schwierig gewesen sich in den Bären hineinzusetzen und die Fragen aus seiner Sicht zu formulieren. Möglicherweise würde eine andere Einführung der Aufgabe helfen. Am meisten W-Fragen konnten mit *Hilfe 2* evoziert werden. Daher würde es auch Sinn machen, bei diesem Thema sofort diesen Input zur Evokation zu nutzen.

Bei Thema 7. *Hauptsätze* besteht die grösste Differenz zwischen dem Minimum und Maximum an evozierten Äusserungen. Teils liegt dies an Fehlern in der Durchführung.

Bei den Kindern, welche nur 4 oder 5 Hauptsätze bildeten, hätten durch die korrekte Einführung oder Anwendung der Hilfestellungen möglicherweise noch mehr verwertbare Äusserungen evoziert werden können. Im Allgemeinen kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Tagesform der Kinder oder unentdeckte Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung einen Einfluss auf das Ergebnis hatten. Auch Faktoren wie die unbekannte Situation des Screenings und die für die Kinder unbekannte Durchführungsperson wurden in den Ergebnissen nicht berücksichtigt.

Aus dem Vergleich der Ergebnisse aus der Selbst- und Fremdevaluation lässt sich die Hypothese ableiten, dass sich mehr Äusserungen evozieren lassen, umso besser die durchführende Person das Verfahren und die Kinder kennt.

7. Diskussion

Durrer und Moser

7.1 Beantwortung der Fragestellung

Der Theorieteil dieser Arbeit diente dazu, herauszufinden, welche Strukturen zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines 5-jährigen Kindes evoziert werden müssen. Zudem wurde recherchiert, welche Kerneigenschaften ein ansprechendes Bilderbuch besitzen muss. Diese Fragen konnten in den Kapiteln 2 und 3 erfolgreich beantwortet werden, was die Realisierung des Buches ermöglichte.

Die Leitfrage der Arbeit konnte mittels der Fremdevaluation beantwortet werden. Wie in Kapitel 6 ersichtlich konnten sechs von den sieben Themen bei allen Kindern evoziert werden. Die Evokation der W-Fragen bereitet am meisten Probleme und Hilfestellungen waren am häufigsten notwendig. Bei zwei Kindern liessen sich keine W-Fragen evozieren. Dennoch lässt sich sagen, dass die zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines 5-jährigen Kindes relevanten Strukturen durchaus mittels eines dazu erstellten Bilderbuches evoziert werden können. Einige der ausgewählten Themen müssen jedoch nochmals überarbeitet werden, um die Funktionalität des Buches zu optimieren.

7.2 Allgemeine Bewertung des Endprodukts

Die durchführenden Personen hatten die Möglichkeit das Screening im Bezug auf Anleitung, Protokollbogen und Bilderbuch zu bewerten. Die Anleitung wurde dreimal mit „sehr gut“ und einmal mit „gut“ bewertet. Sie kommentierten, dass die wichtigsten Punkte enthalten und logisch aufgebaut sind. Sie schätzten aber auch die mündliche Einführung und betonten, dass es für die Durchführung wichtig ist, das Verfahren und insbesondere die Geschichte des Bilderbuches gut zu kennen.

Der Protokollbogen wurde von allen Teilnehmerinnen mit „gut“ bewertet. Sie würden sich wünschen, dass auch bei *1. Dativ* die Items aufgelistet sind. Zudem störte das zurückblättern. Im Allgemeinen fiel es ihnen schwer, die Äusserungen des Kindes mitzuschreiben. Dies erschwerte auch den Kontakt zum Kind. Sie empfehlen daher, die Sequenz mit einem Diktiergerät aufzuzeichnen. Dieser Vorschlag wurde bereits in die Anleitung aufgenommen.

Das Bilderbuch allgemein wurde von allen Teilnehmerinnen mit „sehr gut“ bewertet. Sie empfanden die Bilder und die Geschichte als ansprechend und hatten den Eindruck, dass auch die Kinder Freude daran hatten. Als hilfreich bezeichneten sie auch die farbliche Markierung der Fragen/Aufforderungen welche zur Evokation dienten. Als etwas unnatürlich empfanden sie die Übersetzung der standartdeutschen Texte in den eigenen Dialekt. Sie meinten jedoch, dass sich dies legen würde, sobald sie die Geschichte besser kennen.

Die Teilnehmerinnen konnten sich vorstellen, das Screening zur Einschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes zu nutzen.

7.3 Reflexion

Die Entscheidung zu Beginn der Arbeit die Sprachentwicklung auf morphologisch-syntaktischer Ebene zu behandeln, war eine grosse Hilfe im weiteren Vorgehen. Einziges Hindernis war der Mangel an empirischen Daten zum Spracherwerb Deutschschweizer Kinder, wodurch davon ausgegangen werden musste, dass dieser mit dem Spracherwerb Deutscher Kinder grundlegend vergleichbar ist. Die Recherchen zu den Kerneigenschaften eines Bilderbuches boten interessante Einblicke, aber wenige handfeste Kriterien zur Entwicklung eines solchen Buches. So war es herausfordernd, die Erkenntnisse auf den Kontext der logopädischen Diagnostik zu übertragen.

Die Auswahl der relevanten Strukturen, sowie der Rahmenhandlung und der Figuren gelang aufgrund der theoretischen Vorarbeit gut. Die grösste Schwierigkeit stellte die Formulierung der Fragen und Anweisungen zur Evokation dar, insbesondere da diese auch in die Geschichte eingebettet werden mussten. Dennoch gelang die Realisierung des Buches im geplanten zeitlichen Rahmen. Eine Herausforderung waren die vielen kleinen Details, welche für die Evokation sehr wichtig, für die Geschichte aber wenig bedeutend sind. Da eine Person für die Planung und eine Person für die Illustration der Bilder verantwortlich war, wäre hier teils deutlichere Kommunikation nötig gewesen.

Vor der ersten Fremdevaluation eine Selbstevaluation durchzuführen war eine gute Entscheidung. So konnten erste Fehler bereits behoben werden, bzw. konnten die Teilnehmerinnen auf allfällige Schwierigkeiten hingewiesen werden. Bei der Organisation der Fremdevaluation war es einerseits schwierig, genügend Kinder zu finden, welche unserem Profil entsprachen. Andererseits war es auch herausfordernd, die durchführenden Personen zu finden und gemeinsame Termine zu vereinbaren. So wurde das Screening zwar wie geplant mit zehn Kindern getestet, aber nur von vier anstatt fünf Personen durchgeführt.

Während der Evaluation fielen sowohl inhaltliche bzw. gestalterische Fehler sowie allgemeine Schwierigkeiten in der Durchführung auf. Einige davon konnten bereits behoben werden, sodass nun schon eine zweite verbesserte Version der Anleitung, des Protokollbogens und des Bilderbuches vorliegen. Einige Fehler müssen noch bearbeitet werden. Die Auswertung der Ergebnisse gestaltete sich aufgrund des gut geplanten Fragebogens wenig aufwendig. Eine Schwierigkeit waren die unmessbaren Faktoren, wie beispielsweise die Tagesverfassung der Kinder.

Im Allgemeinen konnte während des ganzen Verlaufs der Arbeit der Zeitplan eingehalten werden. Die Zusammenarbeit gelang gut, wurde jedoch durch die grosse Distanz erschwert.

7.4 Ausblick und Schlusswort

Als Autorinnen dieser Arbeit sind wir daran interessiert, das Screening weiterzuentwickeln. Als erstes stehen dabei Verbesserungen im Bereich der Evokation an. Die Schwierigkeiten bei 1. *Dativ* das Item ‚de müs‘ zu evozieren, können durch das Einführen der Mäuse an einem früheren Punkt der Geschichte behoben werden. Das Thema 6. *W-Fragen* muss im Allgemeinen überdacht werden. Die Kinder müssen besser an die Aufgabe herangeführt werden, bzw. muss die Methode zur Evokation angepasst werden.

Weiter muss der Protokollbogen überarbeitet werden. Insbesondere die Dokumentation der Items für 1. *Dativ* muss erleichtert werden. Wünschenswert wäre auch, die schriftliche Dokumentation soweit abzukürzen, dass die Aufzeichnung mit einem Diktiergerät für die Auswertung nicht mehr notwendig ist. Dies würde die Anwendung des Screenings im Alltag erleichtern.

Die Auswertung des Screenings wurde zwar bereits ausgearbeitet, konnte aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht evaluiert werden. Dies wäre ebenfalls ein Wunsch für die Zukunft. Erst nach diesem Schritt könnte eine grössere Evaluation des gesamten Verfahrens geplant werden. Diese könnte beantworten, ob das Screening ein sinnvolles Werkzeug zur Ersteinschätzung der grammatischen Fähigkeiten eines Kindes ist. Ebenfalls spannend wäre es, das Verfahren auf andere Altersgruppen zu übertragen. Wir könnten uns gut vorstellen, das Screening auch bei Kindern zwischen drei und vier Jahren einzusetzen.

Abschliessend möchten wir sagen, dass wir aus der Entwicklung und Evaluation dieses Screenings vieles für die Praxis mitnehmen können. Einerseits ist dies die intensive Auseinandersetzung mit dem Erwerb grammatischer Fähigkeiten. Andererseits konnten wir auch das grosse Potenzial, welches die Arbeit mit Bilderbüchern in der Logopädie mit sich bringt, erkennen und nun gezielt nutzen. Nicht zuletzt halten wir ein fertiges Bilderbuch in den Händen, das uns weiterhin viel Freude bereiten wird.

Literaturverzeichnis

Fess, F. (2016). *Kriterien für interaktive analoge Kinderbücher. Theoretische Grundlagen*

- und praktische Implikationen für den Deutschunterricht der Primarstufe.* München: GRIN Verlag.
- Gallmann, H. (2015). *Zürichdeutsches Wörterbuch. Grammatiken und Wörterbücher des Schweizerdeutschen in allgemein verständlicher Darstellung. Band 3.* Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Glaser, E. (2014). Wandel und Variation in der Morphosyntax der schweizerdeutschen Dialekte. *Taal Tongwal. Tijdschrift voor Taalvariatie*, 66, 21-64.
- Christen, H., Glaser, E., Friedli, M. (2015). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz.* Frauenfeld: Verlag Huber.
- Hollstein, G., Sonnenmoser, M. (2010). *Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule.* (2. Aufl.). Schneider Verlag GmbH.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze.* Gruyter, Walter de GmbH.
- Kauschke, C., Kurth, A., Dohmas, U. (2011). Acquisition of German Noun Plurals of Typically Developing Children and Children with Specific Language Impairment.
- Kauchke, C., Siegmüller, J. (2010). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen.* München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Mathez, A., Menet, A. (2000). *Mambo.* Solothurn: Lehrmittelverlag.
- Motsch, H. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht.* München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oxenbury, H., Rosen, M. (2010). *Wir gehen auf Bärenjagd.* (4. Auflage der deutschsprachigen Ausgabe 1989, der Miniausgabe 2003). Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH & Co. KG Verlag Sauerländer.
- Schönenberger, M. & Haeberli E. (2015). *Studie zur Sprachvariation im Schweizerdeutschen: Erste Ergebnisse. Aufsatz.* Zugriff am 20.02.2018 unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/60154>.
- Steitz-Kallenbach, J., Thiele, J. (2004). *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis.* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Thiele, J. (2001). *Das Bilderbuch. Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption.* (2. Aufl.). Isensee Florian GmbH.

Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, M., Motsch, H. (2016). Der Dativwerb.
Forschungsergebnisse und ihre therapeutische Konsequenz. *Logos*, 3, 176-190.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Prozent der Fehler in jedem Plural Kontext in typischen

7

Kindern nach Alter (Kauschke et al., 2011)	
Abb. 2: Analyse der inkorrekten Antworten (in Prozent), welche von den typischen Kindern produziert wurden (Kauschke et al., 2011, S.10)	7
Abb. 3: 90-prozentige Korrektheit der Dativmarkierung (vgl. Ulrich et al., 2016)	8
Abb. 4: Beispiel für typographische Gestaltung (Oxenbury & Rosen, 2010, S. 25-26)	19
Abb. 5: Anwendung der Hilfestellungen (eigene Darstellung 2018)	32

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Prozent korrekter Antworten nach Altersgruppe (in Anlehnung an Kauschke et al., 2011 und Motsch, 2017)	6
Tab. 2: Korrektheitsniveau für PR > 16 (Motsch, 2017, S. 61)	11
Tab. 3: Deklination im Singular ZüD (vgl. Gallmann, 2015, S. 49)	13
Tab. 4: Gegenüberstellung der Verbflexion ZüD und StD (vgl. Gallmann, 2015, Kauschke, 2012)	14
Tab. 5: Themen und überprüfte Strukturen des Verfahrens	21
Tab. 6: Anzahl evozierter Äusserungen pro Kind und Struktur (Fremdevaluation)	29
Tab. 7: Minimum, Maximum und Durchschnitt der Anzahl an evozierten Äusserungen (Fremdevaluation)	30
Tab. 8: Anzahl der evozierten Äusserungen pro Kind und Thema (Selbstevaluation)	30
Tab. 9: Minimum, Maximum und Durchschnitt der Anzahl an evozierten Äusserungen (Selbstevaluation)	31
Tab. 10: Anwendung der Hilfestellung	31

Danksagung

Die Autorinnen möchten sich bei allen bedanken, die zur Erstellung dieser Bachelor Arbeit beigetragen und uns während der letzten Monate unterstützt haben. Besonderer Dank gilt den Schulgemeinden und Lehrpersonen im Kanton Obwalden und dem Fürstentum Liechtenstein, welche uns die Räumlichkeiten und Kinder zur Evaluation unseres Screenings zu Verfügung stellten. Auch unseren Mitstudentinnen Jelena Arnold, Marina Brunner, Larissa Fürer und Janina Valko möchten wir herzlichst für die Teilnahme an der Evaluation danken. Nicht zuletzt danken wir auch allen teilnehmenden Kindern für die Begeisterung an unserem Bär und seinen Freunden.

Anhang

I.	Fragebogen
----	------------

II.	Anleitung	4
III.	Protokollbogen	9

Fragebogen

Der Bär und seine Freunde

Evozieren

Dativ

Ohne Hilfe evoziert: _____ (Anzahl)

Mit Hilfe 1 evoziert: _____ (Anzahl)

Mit Hilfe 2 evoziert: _____ (Anzahl)

Partizip

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

Obligatorischer Artikel

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

Plural

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

Kausalsätze

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

Konditionalsätze

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

W-Fragen

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

Hauptsätze

Ohne Hilfe evoziert: _____

Mit Hilfe 1 evoziert: _____

Mit Hilfe 2 evoziert: _____

Allgemeine Zufriedenheit

Anleitung

sehr gut

gut

befriedigend

mangelhaft

Protokollbogen

sehr gut

gut

befriedigend

mangelhaft

Bilderbuch allgemein

sehr gut

gut

befriedigend

mangelhaft

Anleitung

Der Bär und seine Freunde

1. Allgemeine Hinweise

Der Bär und seine Freunde ist ein informelles Screeningverfahren zur Erfassung der grammatischen Fähigkeiten von Kindern im Alter von 5;0 – 5;11 Jahren. Es umfasst für das Schweizerdeutsch relevante morphologische und syntaktische Strukturen und soll daher im Dialekt des Kindes durchgeführt werden. Um die Durchführung und die Auswertung zu erleichtern, empfiehlt es sich, die Aussagen des Kindes mit einem Diktiergerät aufzuzeichnen.

Die Strukturen werden mittels des Bilderbuchs evoziert. Für jede Struktur werden die allgemeine Anzahl, sowie die davon korrekte Anzahl an Äusserungen notiert. Die daraus resultierenden Prozentwerte sollen eine Tendenz des Kindes zeigen. Sie sind aufgrund der geringen Anzahl an Äusserungen nicht aussagekräftig und sollen durch eine qualitative Auswertung ergänzt werden.

Durchführungsdauer: 15 – 20 Minuten.

2. Durchführung

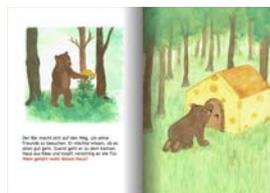
Das Buch wird von einer Therapeutin und einem Kind zusammen angeschaut. Die Sequenz soll wie folgt eingeleitet werden:

„Wir schauen uns zusammen ein Buch an. In dem Buch geht es um einen Bären und seine Freunde. Manchmal erzähle ich etwas. Und manchmal frage ich dich etwas und dann kannst du erzählen. Ich schreibe mir immer auf, was du sagst. Dann kann ich mich später besser daran erinnern“.

Die im Buch schwarz geschriebenen Texte erzählt die Therapeutin. Die roten Texte sind Fragen und Anweisung, die zur Evozierung einer bestimmten Struktur dienen. Gelingt es nicht, die Struktur auf diesem Weg zu evozieren, sind zwei Hilfestellungen vorgegeben. Dies gilt auch, wenn die Aussage des Kindes korrekt, aber nicht in der gewünschten Form ist. Bei *Hilfe 1* wird der Inhalt von der Therapeutin wiederholt und nochmals nachgefragt. Bei *Hilfe 2* wird die Struktur durch die Therapeutin eingeleitet. Auf dem Protokollbogen sind Frage/Anweisung für jede Struktur sowie die dazugehörigen Hilfen aufgelistet. Die Anwendung der Hilfen hat keinen Einfluss auf die Auswertung.

1. Dativ

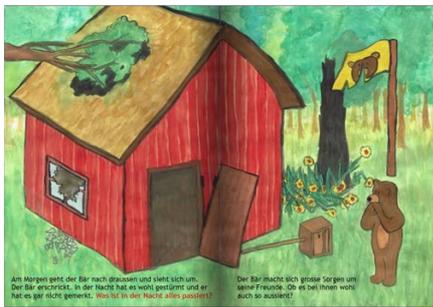
Das erste Thema des Verfahrens ist der Dativ. Er wird im Verlaufe der Geschichte insgesamt 5 Mal am bestimmten Artikel überprüft. Evoziert wird er dabei über die Frage „Wem gehört ...?“. Die Äusserungen können auf dem Protokollbogen jeweils unter *1. Dativ* festgehalten werden. Sie werden am Schluss zusammengefasst.



em bär – de müs – de üle – em fuchs – em eichhörnli

2. Partizip

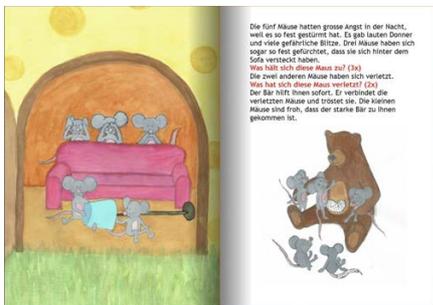
Das zweite Thema ist die Bildung des Partizips. Das Kind erzählt im Perfekt (für das Schweizerdeutsch übliche Vergangenheitsform), was in der Nacht alles passiert ist.



mögliche Äusserung:
de baum isch umkeit
s fenster isch kaputt gange
de sturm hät d türe kaputt gmacht

3. Obligatorischer Artikel

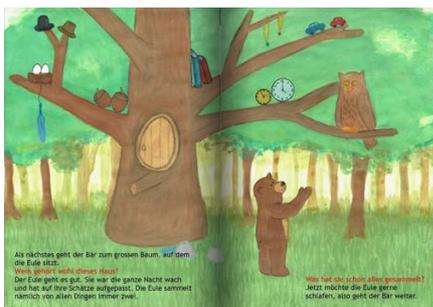
Als drittes Thema steht der obligatorische Artikel im Fokus. Es gibt 5 Items, welche das Kind auf Nachfrage der Therapeutin benennt.



d ohre – d auge – s mul – de fuess – de schwanz

4. Plural

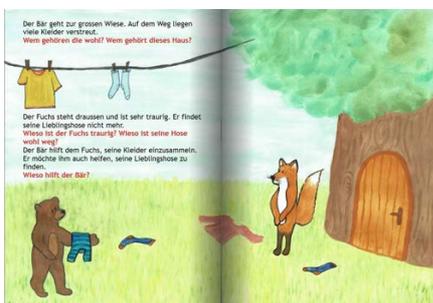
Das vierte Thema des Verfahrens ist die Pluralbildung. Es werden insgesamt 9 Items überprüft. Das Kind wird dazu aufgefordert, alles aufzuzählen, was die Eule gesammelt hat. Bei den zwei Autos kann je nach Dialekt *Auto* oder *Autos* als korrekt gewertet werden.



eier – federe – huet – nüss – büecher – stei – uhre – chettene – auto(s)

5. Nebensätze 1

Das fünfte Thema befasst sich mit der Bildung von Kausalsätzen. Das Kind beantwortet verschiedene *Wieso?*-Fragen. Im Fokus steht hier besonders die Position des Verbs. Je nach Dialekt kann auch eine Verbanhebung als korrekt gewertet werden.



mögliche Äusserungen:
will sini hose weg isch
wills fescht gwindet hät
will si fründe sind

6. Nebensätze 2

Für Thema 6 soll das Kind Kausal- und Konditionalsätze bilden. Im Fokus steht hier besonders die Position des Verbs. Je nach Dialekt kann auch eine Verbanhebung als korrekt gewertet werden.



mögliche Äusserungen:
wills chalt und lut gsi isch
wills gstürmt hät
wenns lieslig isch
wenns nacht isch

7. W-Fragen

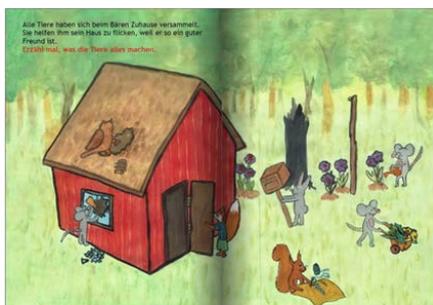
Bei Thema 7 soll das Kind verschiedene W-Fragen stellen. Es empfiehlt sich, den Hasen mit einem Papier zu verdecken, bis diese Aufgabe erfüllt ist. Im besten Fall produziert das Kind (mit Hilfe der Therapeutin) mindestens 5 Fragen. Die Fragen dienen zur Überprüfung der 2. Person Singular und der flexiblen Verb-Zweit-Stellung.



mögliche Äusserungen:
wie heissisch du?
was bisch du füres tier?
wo wohnsch du?
wie alt bisch du?
wer bisch du?

8. Hauptsätze

Thema 8 betrifft die letzten zwei Seiten des Buches und befasst sich mit Hauptsätzen. Das Kind erzählt, was die Tiere alles machen. Dies dient zur Überprüfung der Verb-Zweit-Stellung, sowie der 3. Person Singular und Plural.



mögliche Äusserungen:
d mus flickt s fenster
d üle flickt s dach
de haas stellt de briefchaste uf
d mus güssd d blueme
de fuchs repariert d türe



3. Auswertung

Für die Auswertung werden für jede Struktur die Anzahl der Äusserungen und die davon korrekte Anzahl in dem vorgegeben Kasten notiert (*Beispiel 1*).

Beispiel 1:

Hauptsätze

Erzähl mal, was die Tiere alles machen.

Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Eichhörnchen zeigen)

Hilfe 2: Das Eichhörnchen ...

*de haas stelle de briefchaste uf
s eichhörli flicke d fahne
s müslü güsse d blueme*

Anzahl	V2 korrekt	SVK korrekt
3	3	0

Aussagen des Kindes, welche korrekt sind, aber die Struktur nicht betreffen, werden *nicht gezählt*. Dies gilt auf für Ellipsen, sofern die Frage/Anweisung der Therapeutin mit einer Ellipse beantwortet werden kann (*Beispiel 2*). Unangemessene elliptische Antworten werden als inkorrekte Äusserungen gezählt (*Beispiel 3*).

Beispiel 2:

Partizip

Was ist in der Nacht alles passiert?

Hilfe 1: In der Nacht gab es einen grossen Sturm. Was ist da passiert? (auf Fenster zeigen)

Hilfe 2: Der Sturm hat das Fenster ...

en sturm (zählt nicht)

er hät s fenster kaputt gmacht

de baum isch umkeit

s fenster isch kaputt gange

Anzahl	davon korrekt
3	3

Beispiel 3:

Hauptsätze

Erzähl mal, was hier alles los ist.

Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Mäuse, die Kuchen essen, zeigen)

Hilfe 2: Die Mäuse ...

chueche esse (unangemessene Ellipse)

d müs chueche esse

Anzahl	V2 korrekt	SVK korrekt
2	0	0

Bei Punkt 8. *Hauptsätze* kann es vorkommen, dass das Kind alle Verben mit „tun“ konjugiert. Dies wird als korrekt gewertet (sofern „tun“ richtig konjugiert ist und an korrekter Stelle steht), soll aber unbedingt bei der abschliessenden Auswertung in der spalte *Bemerkung* notiert werden (*Beispiel 4*). Auch produzieren die Kinder in manchen Regionen bei 4. *Plural* teils Formen mit dem Suffix -li (z.B. Buech → Buechli). Dies wird ebenfalls als korrekt gewertet und bei der abschliessenden Auswertung vermerkt.

Beispiel 4:

Hauptsätze

Erzähl mal, was hier alles los ist.

Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Mäuse, die Kuchen essen, zeigen)

Hilfe 2: Die Mäuse ...

*d müs tüend chueche esse
de bär tuet gitarre spiele
de has und de fuchs tüend tanze*

Anzahl	V2 korrekt	SVK korrekt
3	3	3

Zum Schluss werden alle Werte in die Tabelle auf dem Protokollbogen übertragen. Es wird für jede Struktur die Anzahl korrekter Äusserungen in Prozent berechnet. Zusätzlich sollen hier qualitative Bemerkungen festgehalten werden. Konnten Auffälligkeiten im Bereich der grammatischen Fähigkeiten festgestellt werden, zeigt dies die Notwendigkeit einer differenzierten Abklärung. Dies soll unbedingt notiert und weitergeführt werden.

Struktur	Anzahl	davon korrekt	%	Bemerkung
Verb-Zweitstellung (HS)	12	12	100	<i>immer korrekt und flexibel</i>
Subjekt-Verb-Kongruenz	12	5	25	<i>3. Person Singular korrekt, 2. Person Singular und 3. Person Plural inkorrekt (-e)</i>
Obligatorischer Artikel	5	5	100	<i>immer korrekt</i>
Plural	9	7	29	<i>Nur Nullmarkierungen korrekt</i>
Partizip	3	2	67	
Verb-End-Stellung (NS)	3	0	0	<i>Verb im NS an zweiter Stelle</i>
Dativ	5	0	0	<i>Artikel immer Nominativ, Genus aber korrekt</i>

weitere Abklärung nötig

ja nein

Protokollbogen

Der Bär und seine Freunde

Name: _____ Geburtsdatum: _____

Alter: _____

Durchgeführt von _____ am _____.

1. Dativ

Wem gehört dieses Haus?

Hilfe 1: Schau, da ist *der/die/das/Tier*. Wem gehört dann dieses Haus?

Hilfe 2: Es gehört ... (auf Tier zeigen)

Anzahl	davon korrekt

2. Partizip

Was ist in der Nacht alles passiert?

Hilfe 1: Was ist mit dem Baum passiert? (auf Baum zeigen)

Hilfe 2: Der Baum ist ...

Anzahl	davon korrekt

3. Obligatorischer Artikel

Was hält sich diese Maus zu? Was hat sich die Maus verletzt?

Hilfe 1: Schau, die Maus hat ganz fest Angst. Was hält sie sich zu? (auf Körperteil zeigen)

Hilfe 2: Sie hält sich ... (auf Körperteil zeigen)

d auge _____

d ohre _____

s mul _____

de fuess _____

de schwanz _____

Anzahl	davon korrekt

4. Plural

Die Eule sammelt immer von allen Dingen zwei. Was hat sie schon alles gesammelt?

Hilfe 1: Schau, es hat immer von allen Sachen zwei im Baum. Was hat es denn hier? (auf Eier zeigen)

Hilfe 2: Da sind zwei ... (Eier)

Eier _____

Stei _____

Federe _____

Uhre _____

Hüet _____

Chettene _____

Nüss _____

Auto(s) _____

Büecher _____

Anzahl	davon korrekt

5. Nebensätze 1

Wieso ist der Fuchs traurig? Wieso ist seine Hose weg? Wieso hilft ihm der Bär?

Hilfe1: Der Fuchs hat seine Hose nicht mehr. Wieso ist er traurig? In der Nacht hat es fest gestürmt und gewindet. Wieso ist die Hose weg? Der Bär und der Fuchs sind gute Freunde. Wieso hilft ihm der Bär?

Hilfe 2: Der Fuchs ist traurig, weil ... Die Hose ist weg, weil ... Der Bär Hilft, weil...

Anzahl	davon korrekt

Wieso hat das Eichhörnchen schlecht geschlafen?

Hilfe 1: In der Nacht hat es gestürmt. Es war sehr laut und kalt. Wieso hat das Eichhörnchen schlecht geschlafen?

Hilfe 2: Das Eichhörnchen hat schlecht geschlafen, weil ...

Wann kann man gut schlafen?

Hilfe 1: In der Nacht war es laut und kalt. Dann kann man nicht gut schlafen. Wann kann man denn gut schlafen?

Hilfe 2: Man kann gut schlafen, wenn ...

Anzahl	davon korrekt

6. W-Fragen

Was könnte er das Tier fragen, um das herauszufinden?

Hilfe 1: Der Bär möchte wissen, wie das Tier heisst. Was kann er fragen?

Hilfe 2: Er kann fragen: Wie ...

Anzahl	V2 korrekt	SVK korrekt

7. Hauptsätze

Erzähl mal – wer macht was?

Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Eichhörnchen zeigen)

Hilfe 2: Das Eichhörnchen ...

Erzähl mal – wer macht was?

Hilfe 1: Was passiert denn hier gerade? (auf Mäuse, die Kuchen essen, zeigen)

Hilfe 2: Die Mäuse ...

Anzahl	V2 korrekt	SVK korrekt

Auswertung

Struktur	Anzahl	davon korrekt	%	Bemerkung
Verb-Zweitstellung (HS)				
Subjekt-Verb-Kongruenz				
Obligatorischer Artikel				
Plural				
Partizip				
Verb-End-Stellung (NS)				
Dativ				

weitere Abklärung nötig

ja nein