

Bachelor-Arbeit

Eine kontextoptimierte Übungssammlung auf Zürichdeutsch

Eine theoriegeleitete Übungssammlung nach Motsch für das
grammatische Ziel der Subjekt-Verb-Kongruenz
für Kindergartenkinder

Studiengang LOG1619

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Eingereicht von: Eveline Berger und Lisa Notter

Begleitung: Dr. phil. Andrea Geigenberger

Abgabe: 17. Mai 2019

Abstract

Mit dieser Entwicklungsarbeit ist eine Übungssammlung für die grammatische Therapie der Subjekt-Verb-Kongruenz nach Kontextoptimierung von Motsch auf Zürichdeutsch entstanden. Die Arbeit behandelt die Planung, Entwicklung und Evaluation der Übungssammlung. Mit Hilfe von drei Logopädinnen sind der Kick-Off und sechs der acht Übungen quantitativ evaluiert worden. Sie haben mit einer Kontroll- und danach mit einer Testgruppe, bestehend aus Kindergartenkinder mit unauffälligem monolinguaem Spracherwerb, jeweils zwei Übungen durchgeführt. So konnte die Frage, ob sich mittels der entwickelten Übungen die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Kindergartenkindern evozieren lässt, beantwortet werden. In drei Übungen sind mehr als acht korrekte Äusserungen evoziert worden. Die qualitative Auswertung mittels Fragebogen hat ergeben, dass die Übungen insgesamt als unterhaltsam und hilfreich für die Grammatiktherapie angesehen werden.

Dank

Wir möchten uns gerne bei allen bedanken, die uns bei dieser Arbeit unterstützt haben. Besonderen Dank gilt Dr. phil. Andrea Geigenberger für die Betreuung dieser Arbeit. Ihre wertvollen Inputs während des Entstehungsprozesses haben uns sehr geholfen.

Wir möchten uns auch ganz herzlich bei den drei Logopädinnen bedanken, die sich die Zeit genommen haben, unsere Übungen zu testen und den Fragebogen auszufüllen.

Zuletzt möchten wir auch allen Personen danken, die uns Literaturhinweise gegeben haben, beim Korrekturlesen der Arbeit geholfen oder uns anderweitig unterstützt haben.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätigen wir, dass wir die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt haben. Alle Stellen in dieser Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach von anderen Autoren stammen, sind mit Angabe der Quelle als solche gekennzeichnet. Eveline Berger trägt die Verantwortung für die Kapitel 2, 3 und 4. Bei der Übungssammlung hat Eveline Berger die Übungen 1, 4, 6 und 7 entwickelt. Lisa Notter ist verantwortlich für die Kapitel 5, 6 und 7 sowie den Kick-off und die Übungen 2, 3, 5 und 8. Bei Kapitel 1, 8, 9, 10 und 11 ist es uns aufgrund der engen Zusammenarbeit nicht möglich, die Textabschnitte einer Person zuzuordnen. Wir bestätigen hiermit, diese Kapitel zu gleichen Teilen verfasst zu haben und tragen gemeinsam die Verantwortung für die genannten Kapitel.

Begrifflichkeiten

Wir verwenden in unserer Bachelor-Arbeit aufgrund der besseren Lesbarkeit nur die weibliche Form. Es sind jedoch beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen.

Inhalt

1.	Einleitung	8
1.1	Ziel	8
1.2	Forschungsfrage	8
1.3	Vorgehen und Methoden	8
2.	Meilensteine Spracherwerb	10
2.1	Sprachverständnis	10
2.2	Phonetik - Phonologie	10
2.3	Semantik - Lexikon.....	11
2.4	Pragmatik.....	11
3.	Grammatikerwerb	12
3.1	Vorläufer der Grammatik	12
3.2	Verbzweitstellung im Hauptsatz	13
3.3	Subjekt-Verb-Kongruenz	13
3.4	Verb-Endstellung im Nebensatz	14
3.5	Plural.....	14
3.6	Kasus.....	14
3.7	Genus	15
4.	Morphologisch-syntaktische Störungen	15
4.1	Definition	15
4.2	Symptome.....	16
5.	Subjekt-Verb-Kongruenz im Zürichdeutsch	17
6.	Grammatiktherapie	17
6.1	Allgemeine Prinzipien der Grammatiktherapie.....	17
6.2	Therapieaufbau und Methoden	18
6.2.1	Säule 1: Zielstruktur präsentieren.....	18
6.2.2	Säule 2: Zielstruktur rezeptiv sichern	18
6.2.3	Säule 3: Zielstruktur evozieren	18
6.2.4	Säule 4: Zielstruktur modellieren	18
6.3	Ansätze in der Grammatiktherapie	19
6.3.1	Rezeptionsorientierte Methoden	19
6.3.2	Produktionsorientierte Methoden.....	20
6.3.3	Kompensatorische Methoden.....	20

7.	Kontextoptimierung	20
7.1	Konzeptgrundlagen	20
7.2	Ziele der Kontextoptimierung	22
7.3	Prinzipien der Kontextoptimierung.....	22
7.3.1	Kick-Off (Startschuss)	23
7.3.2	Ursachenorientierung	24
7.3.2.1	Sensibilisierung auf Morphemmarkierungen	24
7.3.2.2	Sprechweise	24
7.3.2.3	Kürzeste Zielstruktur.....	25
7.3.2.4	Ausschalten von Verwirrern	26
7.3.3	Ressourcenorientierung	26
7.3.3.1	Formate des Kindes	27
7.3.3.2	Gespräche.....	27
7.3.3.3	Wahrnehmbare Strukturen	27
7.3.3.4	Schrift.....	27
7.3.4	Modalitätenwechsel	28
8.	Entwicklung der Übungssammlung	29
8.1	Entwicklungsprozess.....	29
8.2	Kick-Off	31
8.3	Übung 1 «Bilder malen»	32
8.4	Übung 2 «Das Kochduell».....	32
8.5	Übung 3 «Das Wettrennen zum Mond»	33
8.6	Übung 4 «Tier-Wettkampf»	33
8.7	Übung 5 «Action-Memory».....	34
8.8	Übung 6 «Feuerwerk».....	34
8.9	Übung 7 «Auto-Labyrinth»	34
8.10	Übung 8 «Die Geburtstags-Schatzsuche»	35
9.	Evaluation der Übungssammlung	36
9.1	Quantitative Evaluation	36
9.1.1	Interpretation.....	36
9.2	Beantwortung der Forschungsfrage	38
9.3	Qualitative Evaluation	38
10.	Fazit	39
11.	Ausblick	40

12. Verzeichnisse	41
12.1 Literaturverzeichnis	41
12.2 Bildnachweise	42
12.3 Abbildungsverzeichnis	43
12.4 Tabellenverzeichnis	43
13. Anhang	I

EINLEITUNG

1. Einleitung

Die Idee, eine Übungssammlung zu entwickeln, entspringt dem Wunsch, unsere Arbeit für unseren zukünftigen Berufsalltag brauchen zu können. Die einzelnen Übungen sollen in Zürichdeutsch entwickelt werden, da eigene Erfahrungen aus unseren Praktika gezeigt haben, dass es nur wenig Therapiematerial auf Mundart gibt. Die logopädischen Therapien im Kindergarten werden aber häufig in Mundart durchgeführt. Unsere Arbeit soll deshalb dazu beitragen, die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern. Weiter haben wir uns für das grammatische Therapieziel der Subjekt-Verb-Kongruenz entschieden, da sich die Verbflexion im Schweizerdeutschen und im Deutschen unterscheidet und sich dieses Ziel daher für die Verwendung einer Arbeit in Mundart gut eignet. Die Entwicklung der Übungssammlung ist theoriegeleitet und basiert auf dem Konzept der Kontextoptimierung von Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch.

1.1 Ziel

Das Ziel unserer Arbeit ist die Entwicklung einer theoriegeleiteten Übungssammlung auf Zürichdeutsch, bestehend aus einer Start-Übung, dem sogenannten Kick-Off, sowie acht weiteren Übungen. Die Sammlung soll vor allem aus produktionsorientierten, aber auch rezeptionsorientierten Spielen bestehen und nach dem Konzept von Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch kontextoptimiert sein. Zudem soll überprüft werden, ob sich mittels dieser Übungen die Subjekt-Verb-Kongruenz evozieren lässt.

1.2 Forschungsfrage

Um die Wirksamkeit der entwickelten Übungen zu prüfen, soll im Rahmen dieser Bachelorarbeit folgende quantitative Forschungsfrage geklärt werden:

Lässt sich die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Kindergartenkindern mit unauffälligem monolingualen Spracherwerb mittels der entwickelten Übungen evozieren?

1.3 Vorgehen und Methoden

Unser ursprüngliches Ziel war es, alle Übungen quantitativ evaluieren zu lassen. Geplant waren eine Test- und eine Kontrollgruppe, bestehend aus jeweils acht Kindern im Kindergartenalter mit einem unauffälligen, monolingualen Spracherwerb. Die Logopädinnen hätten zuerst mit jedem Kind der Kontrollgruppe zwei nicht-kontextoptimierte Übungen und danach mit jedem Kind der Testgruppe den Kick-Off sowie zwei kontext-

optimierte Übungen durchgeführt. Somit wäre jede Übung von jeweils zwei verschiedenen Logopädinnen mit je zwei Kindern getestet worden und individuelle Unterschiede hätten ausgeglichen werden können.

Trotz intensiver Suche haben aber nur drei Logopädinnen zugesagt. Daher haben wir unsere methodische Vorgehensweise anpassen müssen und haben nur sechs von acht Übungen jeweils einmal testen lassen können. Die Logopädinnen haben je zwei Übungen mit zwei Kindern getestet. Dazu haben sie jeweils zuerst die nicht-kontextoptimierten Übungen und danach die kontextoptimierten Übungen zusammen mit dem Kick-Off durchgeführt. Die Test- und Kontrollgruppe bestehen aus jeweils drei Kindern im Alter zwischen 6;0 und 7;0 Jahren. Die Aussagekraft der quantitativen Evaluation ist daher leider sehr gering. Die Übungen sind mit Einverständnis der Eltern auf Video aufgenommen und von uns ausgewertet worden. Pro Übung sind alle Äusserungen des Personalpronomens *du* in Kombination mit der zürichdeutschen Flexionsendung /-sch/ ausgezählt und die Differenz zwischen der Anzahl korrekter Äusserungen der Test- und Kontrollgruppe ermittelt und verglichen worden. So konnte für jede Übung ausgewertet werden, ob der Kontext der Übung die Evokation der Zielstruktur ermöglicht. Da die quantitative Evaluation aufgrund der kleinen Anzahl an Testpersonen nicht sehr aussagekräftig ist, sind mittels eines qualitativen Fragebogens zusätzlich Informationen zur Handhabung und Durchführung der Übungen erfragt worden.

THEORIETEIL

2. Meilensteine Spracherwerb

Zum besseren Verständnis grammatischer Störungen werden im folgenden Kapitel kurz die Meilensteine des monolingualen durchschnittlich verlaufenden Spracherwerbs erläutert. Der Erwerb der sprachlichen Ebenen verläuft nach Kauschke dabei weitgehend simultan (vgl. Kauschke, 2012, S. 3).

2.1 Sprachverständnis

Nach Kauschke (2012) kommt Rezeption vor Produktion. Daher sind den rezeptiven Fähigkeiten – also dem Sprachverständnis – eine wichtige Rolle beizumessen: «Das Erkennen, Analysieren und Verstehen sprachlicher Einheiten und Strukturen sind wesentliche Schritte im Spracherwerb, die der Produktion vorausgehen» (Kauschke, 2012, S. 2f). Babys können bereits ab dem siebten Schwangerschaftsmonat hören. «Die Stimme der Mutter hört das Ungeborene nicht nur gedämpft von aussen, sondern ganz besonders gut von innen über die Knochenleitung» (Hille, 2016, S. 138). 0;8 Monate alte Babys können Wortgrenzen herausfinden, obwohl sie die Worte noch nicht kennen (vgl. Hille, 2016, S. 138f). Im Alter von 0;10 Monaten sind Babys «[...] Spezialisten für die Phoneme ihrer Muttersprache» geworden (Hille, 2016, S. 138). Die rezeptiven Fähigkeiten ermöglichen also den Spracherwerb. Dieser verläuft zuerst auf Laut-, dann Wort- und schliesslich auf Satzebene.

2.2 Phonetik - Phonologie

Säuglinge haben noch nicht die Voraussetzungen zur Lautbildung wie Erwachsene. Schreien können sie dagegen bereits nach der Geburt. Ob das Schreien jedoch einen kommunikativen Nutzen verfolgt oder eher als biologisches Alarmsignal verstanden werden muss, ist nach Kauschke (2012) unklar. Mit sechs bis acht Wochen beginnt das Kind zu gurren – auch Lallen oder marginales Babbeln genannt. Dabei erprobt das Kind die Artikulation von Lauten. «Ab etwa 0;3 Monate probiert das Kind immer mehr mit seiner Stimme aus und produziert auch Laute, die es in der Muttersprache nicht gibt» (Kauschke, 2012, S. 31). Mit spätestens 0;10 Monaten kommt das kanonische Babbeln. Erkennbar ist das Babbeln daran, dass wohlgeformte Silben auftreten, die mindestens ein vokalartiges und ein konsonantisches Element enthalten (vgl. Kauschke, 2012, S. 30f). Danach erfolgt das reduplizierende Babbeln, dabei werden einfache Konsonante-Vokal-Silben verdoppelt (z.B. *baba*) sowie das variierende Babbeln, dabei treten unterschiedliche Konsonanten und/oder Vokale auf (z.B. *taba* oder *gawu*). Zu Letzterem gehört das Jargon-Babbeln. «Mit etwa 0;10 Monaten können im

Rahmen des variierenden Babbels auch längere Babeläußerungen mit satzähnlicher Intonation auftreten, die wie ein muttersprachlicher Satz ohne Bedeutung klingen» (Kent & Miolo; zitiert nach Kauschke, 2012, S. 32). Auch die Prosodie spielt eine wichtige Rolle. «Wer Sprache korrekt sprechen will, muss mehr können, als Laute richtig hervorzubringen. Diese Laute müssen auch im richtigen Rhythmus mit der richtigen Betonung der Silben und Worte gesprochen werden. Die Sprachmelodie also, auch Prosodie genannt, muss stimmen» (Hille, 2016, S. 143).

Mit etwa 3;6 Jahren ist der Aufbau des Phoneminventars bis auf /ts/, /ç/ und /ʃ/ abgeschlossen. Dabei werden /z/ und /s/ häufig noch interdental artikuliert (vgl. Kauschke, 2012, S. 35).

2.3 Semantik - Lexikon

Die rezeptiven Fähigkeiten sind auch bei der semantisch-lexikalischen Sprachentwicklung von Bedeutung. «Zum einen geht das Wortverständnis der Wortproduktion zeitlich voraus, zum anderen ist der rezeptive Wortschatz umfangreicher als der expressive» (Bates et al.; zitiert nach Kauschke, 2012, S. 43). Meist sprechen Kinder um ihren ersten Geburtstag ihr erstes Wort (vgl. Hille, 2016, S. 141). Die 50-Wort-Grenze sollte bis spätestens 2;0 Jahren erreicht werden. Ab Beginn des zweiten Lebensjahres erfolgt der Aufbau eines ersten kleinen, langsam anwachsenden Wortschatzes (vgl. Kauschke, 2012, S. 33). Dabei ist den Verben eine wichtige Rolle beizumessen, da sie als Schnittstelle zur Grammatik fungieren (vgl. Kauschke, 2012, S. 64). Zudem unterscheidet man zwischen Inhaltswörtern und Funktionswörtern. Den Inhaltswörtern kommt dabei eine lexikalische Bedeutung zu während die Funktionswörter grammatische Funktionen bezeichnen (vgl. Szagun, 2010, S. 33).

2.4 Pragmatik

Der Erwerb von pragmatischen Kompetenzen umfasst «[...] die kommunikative Funktion und den sozial adäquaten Gebrauch von Sprache sowie den Einsatz von Sprache in Gesprächen und Texten» (Kauschke, 2012, S. 98). Um diese Kompetenzen zu erlernen, sind folgende Basisfähigkeiten notwendig: Blickkontakt, soziale Zugewandtheit, geteilte Aufmerksamkeit, Verständnis kommunikativer Intentionen und die Fähigkeit zur Imitation (vgl. Kauschke, 2012, S. 132). Pragmatische Kompetenzen sind zudem immer an konkrete Handlungssituationen gekoppelt. Somit kommt dem interaktiven Austausch zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt beim Erwerb derselben eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kauschke, 2012, S. 98). Der Sprecherwechsel ist dafür unabdingbar. «Der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten umfasst somit auch den kompetenten Umgang mit den kulturellen Konventionen, die das Sprachverhalten einer Gesellschaft regeln» (Kauschke, 2012, S. 108).

3. Grammatikerwerb

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung der Grammatik beleuchtet. Kinder erwerben innerhalb von etwa 2;6 Jahren die Grammatik ihrer Muttersprache fast vollständig. Dies geschieht im Alter von ungefähr 1;6 bis 4;0 Jahren (vgl. Szagun, 2010, S. 59). Doch was gehört alles zur Grammatik? Laut Hille (2016) definiert Grammatik:

«Wer etwas womit tut
Wann etwas geschieht
Wo etwas ist» (Hille, 2016, S.156).

Von einem griechischen Wort abgeleitet, kann man das Wort *Grammatik* mit der «[...] Kunst des Schreibens» übersetzen (Szagun, 2010, S. 19). Doch es geht um viel mehr als nur um das Schreiben. Einerseits beinhaltet Grammatik die Morphologie, also «[...] die interne Struktur von Wörtern» (Szagun, 2010, S. 25) – auch Wortgrammatik genannt. Andererseits geht es um Satzgrammatik oder Syntax, also die «[...] Regeln, nach denen sich Wörter zu Sätzen kombinieren» (Szagun, 2010, S. 25). Da die Morphologie von der Syntax abhängig ist, wird im weiteren Verlauf des Kapitels keine klare Unterscheidung gemacht (vgl. Kannengieser, 2015, S. 135).

3.1 Vorläufer der Grammatik

Einwortäusserungen treten etwa zwischen 1;0 und 1;8 auf (vgl. Szagun, 2010, S. 66). Die Kinder beginnen über Gegenstände und Personen ihrer unmittelbaren Umwelt zu sprechen (vgl. Szagun, 2010, S. 115). Zu Beginn treten daher häufig interaktive Wörter (wie *hallo* oder *ja*), relationale Wörter (z.B. *da* oder *auf*) und Eigennamen (wie *Mama*) auf (vgl. Kauschke, 2010, S. 61). Oft verläuft der Spracherwerb so, dass über einige Monate hinweg nur Einzelwortäusserungen produziert werden. Dann beginnt das Kind Zweiwortäusserungen zu produzieren. Der Beginn der Syntax findet nach Szagun (2010) zwischen 1;6 und 2;3 Jahren statt, wenn erste Wörter zu Zweiwortäusserungen kombiniert werden. Zwischen 2;0 und 4;0 werden Drei- und Mehrwortäusserungen produziert (vgl. Szagun, 2010, S. 66). «Wenn Kinder Drei- und Mehrwortäusserungen bilden, werden auch die Flexionen erworben» (Szagun, 2010, S. 72). Mit Verb- und Personalflexion sind «[...] Markierung von Genus an Artikeln, Pronomen und Adjektiven, die Markierung von Plural am Nomen und auch am Artikel, die Markierung von Kasus an Artikeln und Pronomen und die Markierung von Person und Tempus an Vollverben, Hilfsverben und Modalverben» gemeint (ebd.). Durch das Anwachsen der kindlichen Äusserungslänge gibt es im Gebiet der Wortstellung wichtige Veränderungen. Das betrifft vor allem die Verbstellungsregeln (vgl. Szagun, 2010, S. 77).

3.2 Verbzweitstellung im Hauptsatz

Im einfachen Hauptsatz, der ein Subjekt, ein Prädikat und ein Objekt enthält, ist das Verb immer an zweiter Stelle. «Das Verb stellt den syntaktischen Fixpunkt dar, um den herum sich andere Konstituenten positionieren lassen» (Kauschke, 2012, S. 87). Das Kind muss dabei lernen, dass das Subjekt und Objekt auch vertauscht werden können. Ein Meilenstein ist der Erwerb der Verbzweitstellungsregel in Aussage- und Fragesätzen (vgl. Kauschke, 2012, S. 88). «Im Alter von 2;6 Jahren beherrschen die meisten Kinder die grundlegenden Regularitäten, die zur Verwendung korrekter und flexibler Aussagesätzen führen, sie haben also die generalisierte Verbzweitregel erworben» (Kauschke, 2012, S. 90).

3.3 Subjekt-Verb-Kongruenz

Im Folgenden wird für den Begriff der Subjekt-Verb-Kongruenz die Abkürzung SVK verwendet. Die SVK zeigt sich darin, dass sich «[...] die Verbform nach den Merkmalen des Subjektes hinsichtlich Numerus und Person richtet» (Kauschke, 2012, S. 79f). Die Verbform ändert sich mittels grammatischer Morpheme. Diese können frei (z.B. *der*) oder gebunden sein (z.B. *sing-st*). Morpheme der Deklination und Konjugation, also die Flexionsmorpheme, sind gebunden. Ein Beispiel ist die Markierung der Person am Verb, wie etwa *-st/* in *singst* oder *-t/* in *geht* (vgl. Szagun, 2010, S. 27).

Der Erwerb der SVK beginnt in der Phase der Prämorphologie. Dort kommen Vollverben als Stammformen ohne Suffix (du *geh*) oder als Infinitivformen (Mama *suchen*) vor und werden auf Kontexte beziehungsweise Personen übergeneralisiert. Dabei kommt meist nur eine Flexionsform pro Verb vor. Zuerst wird das Suffix *-en/* benutzt, danach das Suffix *-t/*. Der Wechsel zur nächsten Phase findet statt, wenn das Verblexikon genügend gross ist (ungefähr ab 100 Verben). Dann folgt die Phase der Protomorphologie, die oft mit einem raschen Anwachsen des Verbwortschatzes verbunden ist. In dieser Phase folgt die Endung *-e/* (*Leine mache*), die wieder übergeneralisiert wird (*ich weisse, ich kenne*). Hier erscheinen verschiedene Flexionsformen, da sie nicht mehr nur an ein Verb gekoppelt sind. Sie können so auf weitere Verben übertragen werden, da nun systematische Relationen zwischen Verbformen erkannt werden z.B. Differenzierung zwischen *malen, malt* und *mal*). Als Letztes folgt die Endung bei der zweiten Person Singular *-st/*. Im Gegensatz zu den anderen ist diese Endung einzigartig. Ebenfalls kommen Modal- und Hilfsverben hinzu. Dabei spielen die phonologischen beziehungsweise phonotaktischen Fähigkeiten eines Kindes eine wichtige Rolle, denn korrekte Personalflexion ist nur möglich, wenn das Kind zunächst Silben mit Finalkonsonanten (*er geht*) und später komplexe Silbenstrukturen realisieren kann (*du gibst*). Mit etwa 3;0 Jahren ist die Subjekt-Verb-Kongruenz etabliert (vgl. Kauschke, 2012, S. 80f).

3.4 Verb-Endstellung im Nebensatz

Als Vorläufer der komplexen Syntax treten zunächst uneingeleitete Sätze mit flektierter Verbendstellung auf. Aufgrund des Kontextes können sie als Nebensatz interpretiert werden. Mit etwa 3;0 Jahren werden die Äusserungen länger und es treten auch Satzgefüge von Haupt- und Nebensätzen auf (vgl. Kauschke, 2012, S. 92). Die Stellung der Verben in den Hauptsätzen und Nebensätzen ist dabei korrekt (vgl. Szagun, 2010, S. 79). Indem diese Stufe erreicht ist, steigt die syntaktische Komplexität weiter an. Letztlich gelangen alle Kinder mit ungestörtem Spracherwerb bis zu einem Alter von etwa 3;6 bis 4;0 Jahren zur zielsprachlichen und komplexen Syntax (vgl. Kauschke, 2012, S. 92f).

3.5 Plural

Bereits im Alter von etwa 1;4 Jahren beginnt der Pluralerwerb und zieht sich über mehrere Jahre der Instabilität bis etwa zum Alter von 6;0 Jahren (vgl. Kauschke, 2012, S. 75). Szagun (2010) beschreibt dabei die Instabilität: «Die Fehlermuster der Kinder spiegeln die Regelmäßigkeit des deutschen Pluralsystems wider» (Szagun, 2010, S. 73). Im Deutschen gibt es neun verschiedene Arten der Pluralmarkierung. Dabei gibt es Regeln und Ausnahmen: «Welche Pluralmarkierung bei welchem Nomen gewählt wird, ist weder völlig vorhersehbar noch völlig willkürlich» (Kauschke, 2012, S. 74).

3.6 Kasus

Der strukturelle Kasus bestimmt die syntaktische Funktion einer Nominalphrase. Der Nominativ markiert das Subjekt, der Akkusativ das direkte und der Dativ das indirekte Objekt. Beim lexikalischen Kasus zeigt das Lexem an, welchen Kasus gewählt werden muss (z.B. vom Verb wie bei *jemandem helfen*). Im Deutschen wird der Kasus an Artikeln, Pronomen, Adjektiven und in geringem Masse an Nomen markiert. Die Kasusmarkierung ist dabei abhängig vom Genus sowie Numerus des Nomens (vgl. Kauschke, 2012, S. 77). Die Kasusmarkierungen am Artikel werden nach Clahsen sowie nach Szagun (2010) in folgender Reihenfolge erworben: Nominativ, Akkusativ, Dativ (vgl. Szagun, 2010, S. 74). Dabei treten folgende Schwierigkeiten im ungestörten Spracherwerb auf: Es können nicht alle Kasus am Artikel erkannt werden, die homonymen Formen erschweren die Transparenz des Systems. Die Form und Funktion haben keine 1:1 Beziehung. Zusätzlich werden indefinite Artikel in der Umgangssprache oft abgekürzt. Das deutsche Kasussystem führt so zu langwierigen Lernprozessen (vgl. Kauschke, 2012, S. 78f). Nicht zuletzt wird der Erwerb von Kasusmarkierungen von der Häufigkeit in der Erwachsenensprache und der schlechten Unterscheidbarkeit beeinflusst (vgl. Szagun, 2010, S. 74). Kasus-Fehler bestehen oftmals bis zum Vorschulalter und länger (vgl. Kauschke, 2012, S. 83).

3.7 Genus

Im Deutschen gibt es drei Genera: Maskulinum (männlich), Femininum (weiblich) und Neutrum (sächlich). Es werden die unbestimmten und bestimmten Artikel unterschieden. Dabei gibt es Formen, die deterministisch sind, beispielsweise Wörter mit den Suffixen /-chen/ und /-lein/ sind Neutra, und Wörter mit /-ist/ und /-ling/ sind Maskulina (Heidolph et al.; zitiert nach Szagun, 2010, S. 75). Bei diesen Suffixen trifft die Genuszuweisung immer zu. Andere Formen hingegen sind probabilistisch, das heißt sie treffen nicht hundertprozentig zu. Dazu gehören beispielsweise mehrsilbige Nomen, die auf /-e/ enden. Sie sind überwiegend Feminina (Mills; zitiert nach Szagun, 2010, S. 75).

4. Morphologisch-syntaktische Störungen

4.1 Definition

Wie auch der allgemeine Spracherwerb verläuft der Grammatikerwerb von Kind zu Kind verschieden schnell (vgl. Szagun, 2010, S. 82). Trotzdem gibt es auch Kinder, die Verzögerungen oder Störungen im Erwerb der Grammatik aufweisen. Kannengieser (2015) definiert Grammatikerwerbsstörungen wie folgt: «Von einer Störung des Grammatikerwerbs spricht man dann, wenn Kinder bestimmte Strukturen nicht erwerben, oder wenn sie in der Anwendung der Strukturen mehr Fehler machen als die Mehrheit ihrer Altersgenossen» (Kannengieser, 2015, S. 159). Dies kann isoliert auftreten, ist aber häufig gekoppelt mit anderen sprachlichen Bereichen. Es zeigt sich insbesondere die gegenseitige Beeinflussung zwischen lexikalischen und morphosyntaktischen Fähigkeiten (vgl. Kauschke, 2012, S. 128). Die Zusammenhänge mit anderen sprachlichen Ebenen betont auch Grohnfeldt (2014): «Der Erwerb formaler, d.h. prosodischer und phonologischer Muster kann den Lexikonaufbau beeinträchtigen. Umgekehrt blockiert ein stagnierendes lexikalisches Wissen den Erwerb der Phoneme und phonologischen Muster sowie den Erwerb von Syntagmen» (Grohnfeldt, 2014, S. 190). Morphologisch-syntaktische Störungen bilden oft den Schwerpunkt einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. «Er [der Begriff der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung, Anm. d. Verf.] bezieht sich auf eine weitreichende strukturelle Störung mit dem Schwerpunkt im Bereich der Grammatik [...]» (Grohnfeldt, 2012, S. 92). Im Folgenden wird auf die Störungen auf der morphologisch-syntaktische Ebene eingegangen. Entweder bestehen nennenswerte zeitliche Abweichungen vom physiologischen Erwerb (verspäteter Beginn und/oder verlangsamter Erwerb) oder besondere Schwierigkeiten wie, sich das grammatische System überhaupt anzueignen. Letzteres zeigt sich auch durch erwerbsuntypische Fehlerorte (vgl. Kannengieser, 2015, S. 159).

4.2 Symptome

Anzeichen für eine mögliche Störung der Grammatik sind fehlende Syntagmen. Die Verwendung von Zwei- und Mehrwortkombinationen kann verzögert einsetzen und das Kind beginnt später als erwartet, Sätze zu bilden (vgl. Kauschke, 2012, S. 129). Laut Kannengieser (2015) besteht eine Grammatikerwerbsstörung, wenn ein Kind im Alter von 2;5 bis 3;0 Jahren noch darin verharrt, Wörter nach semantischen Aspekten aneinanderzureihen. Ein weiterer Hinweis auf Störungen des Grammatikerwerbs sind starre Satzmuster, das heisst, die Topikalisierung von Objekten und Adverbialen fehlt (vgl. Kannengieser, 2015, S. 160). Äusserungen von Kindern mit grammatischen Schwierigkeiten sind oft kurz und wenig komplex (vgl. Kauschke, 2012, S. 130). Auch fehlende Satzarten wie Nebensätze und Fragesatzkonstruktionen müssen nach Kannengieser (2015) ab etwa 3;5 Jahren als ein Hinweis auf Grammatikerwerbsprobleme gewertet werden (vgl. Kannengieser, 2015, S. 160). Das häufigste Merkmal einer Grammatikstörung beschreibt Kannengieser (2015) folgendermassen: «Die Stagnation vor dem Erwerb der Verbzweitstellungsregel gilt als häufigstes Merkmal einer Grammatikerwerbsstörung» (Kannengieser, 2015, S. 160). Dabei zeigen sich oft die Infinitheit des Verbs in finaler Position (vgl. Kauschke, 2012, S. 129), fehlende Trennung zusammengesetzter Verben und starre Subjekt-Prädikat-Objekt-Muster (vgl. Kannengieser, 2015, S. 160). Es ist auch möglich, dass das flektierte Verb nicht in die zweite Position bewegt wird (vgl. Kauschke, 2012, S. 129). Auch fehlende Satzglieder und die überwiegende oder ausschliessliche Verwendung von elliptischen Phrasen können ein Hinweis auf grammatische Spracherwerbsdefizite sein. Die häufige oder konstante Ersetzung von Objekten und Adverbialen durch Pronomina kann ebenfalls auf grammatikalische Verarbeitungsschwächen hinweisen. Zudem wird oftmals das Subjekt ausgelassen (vgl. Kannengieser, 2015, S. 161).

Ein häufiges Symptom einer Grammatikerwerbsstörung ist die fehlende Kongruenz. Dies zeigt sich als Hauptsymptom beim ausbleibenden oder zögerlichen Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Hier muss immer die Frage gestellt werden, ob die Markierung als solche noch nicht erworben wurde oder ob das Problem beim Entdecken der Kongruenzregel liegt (vgl. Kannengieser, 2015, S. 161f).

Im Bereich der Flexionen gibt es drei verschiedene Fehlertypen:

- Das Kind markiert einen grammatischen Aspekt noch gar nicht.
- Das Kind übergeneralisiert eine Kategorie.
- Das Kind produziert falsche Formen (vgl. Kannengieser, 2015, S. 162).

Oft werden beispielsweise unregelmässige Partizipien falsch markiert oder übergeneralisiert (vgl. Kauschke, 2012, S. 131). In verschiedenen Phasen des Spracherwerbs kann fehlende oder falsche Verwendung von Funktionswörtern Symptom einer Grammatikerwerbsstörung sein. Beispielsweise wenn beim Aufbau der Nominalphrase keine Artikel eingesetzt werden (vgl. Kannengieser, 2015, S. 162).

5. Subjekt-Verb-Kongruenz im Zürichdeutsch

Nach Beilstein-Schaukelberger (2007) können die Verben des Zürichdeutsch in regelmässige und unregelmässige Verben unterteilt werden, welche wiederum in Untergruppen unterschieden werden. Die genaue Einteilung ist an dieser Stelle nicht relevant. Nachfolgend wird nur auf die Untergruppen eingegangen. Diese unterscheiden sich in den Endungen der 2. und 3. Singular Präsens sowie in den Formen des Partizip Perfekts (vgl. Beilstein-Schaukelberger, 2007, S. 214f).

Die Verbflexion im Indikativ Präsens Singular der ersten Gruppe sieht wie folgt aus:

1. Person Singular: **-e***
2. Person Singular: **-sch**
3. Person Singular: **-t**

Die Endung -e der 1. Person Singular fällt in der Regel vor unbetonten Pronomen weg, z.B. *Ich suech di scho lang* (Beilstein-Schaukelberger, 2007, S. 214). Die Verbflexion im Indikativ Präsens Singular der zweiten Gruppe unterscheidet sich in der 2. und 3. Person während die 1. Person gleichbleibt.

1. Person Singular: **-e***
2. Person Singular: **-isch**
3. Person Singular: **-et**

Um das Sprachmaterial möglichst eindeutig zu halten, sollen nur Verben verwendet werden, die nach den Regeln der ersten Gruppe flektiert werden. Verben der 2. Gruppe sowie Verben, deren Verbstämme auf -s, -sch, -t oder -tz enden und die nach den Regeln der zweiten Gruppe flektiert werden, eignen sich daher nicht für die Verwendung in kontextoptimierten Übungen (vgl. Beilstein-Schaukelberger, 2007, S. 214f).

6. Grammatiktherapie

6.1 Allgemeine Prinzipien der Grammatiktherapie

Im Zentrum der Grammatiktherapie steht die Arbeit an den diagnostisch ermittelten Zielstrukturen. Zudem sollen verursachende oder aufrechterhaltende Symptome wie beispielsweise eine reduzierte auditive Merkspanne mitbehandelt werden. Im normalen Spracherwerb wird angenommen, dass gewisse Mechanismen dafür sorgen, dass ein Kind trotz des widersprüchlichen sprachlichen Angebotes korrekte grammatische Regeln erlernt. Bei Kindern mit einer grammatischen Störung wird vermutet, dass diese Mechanismen eingeschränkt sind. Daher betont Kannengieser (2015) die Wichtigkeit eines optimierten therapeutischen Inputs, um dem Kind die rezeptive Aufnahme und Verarbeitung der gewünschten Zielstruktur zu vereinfachen. Die Inputspezifizierung ist somit eine unverzichtbare therapeutische Massnahme. Inputspezifizierung bedeutet, das sprachliche Angebot so anzupassen, dass die ausgewählte Zielstruktur im Fokus steht (vgl. Kannengieser, 2015, S. 170).

6.2 Therapieaufbau und Methoden

Kannengieser (2015) beschreibt vier mögliche Phasen einer Grammatiktherapie. Im Folgenden werden die vier Säulen der Grammatiktherapie sowie die zugehörigen Methoden beschrieben.

6.2.1 Säule 1: Zielstruktur präsentieren

Zu Beginn der Therapie steht die Präsentation der Zielstruktur. In dieser Phase wird ausschliesslich rezeptiv gearbeitet. Das Kind wird zum Zuhören aufgefordert und die Zielstruktur wird durch Handlungen oder Bildmaterial veranschaulicht (vgl. Kannengieser, 2015, S. 174).

6.2.2 Säule 2: Zielstruktur rezeptiv sichern

In der zweiten Phase geht es um das rezeptive Festigen der Zielstruktur. Auch hier wird der Input möglichst hochfrequent angeboten und weiterhin rezeptiv gearbeitet. Rezeptive Übungen können beispielsweise das Auswählen eines passenden Bildes zu einer Äusserung der Logopädin sein. Für die rezeptive Arbeit nennt Kannengieser Methoden wie Häufung, Redundanz und Demonstration sowie Kontrast, Variation und Fokussierung der Zielstruktur und metasprachliches Erklären (vgl. Kannengieser, 2015, S. 172ff). Unter Kontrast versteht Kannengieser (2015) zum Beispiel die Veranschaulichung der Verbzeitstellung anhand der «[...] Gegenüberstellung von Verbzweit- und Verbendstellung wie in *Sarah kauft ein* und *Tom kauft ein* vs. *Sarah kauft ein, wo Tom einkauft*» (Kannengieser, 2015, S. 172). Dagegen versteht Motsch (2017) die Verwendung von mindestens zwei Satztypen wie «*Ich angle Fische. Was angelst du? Krebse angelst du*» als kontrastiv (vgl. Motsch, 2017, S. 118).

6.2.3 Säule 3: Zielstruktur evozieren

Das Ziel der dritten Phase ist die Evokation der Zielstruktur. In dieser Phase wird rezeptiv und produktiv gearbeitet. Zu dem von der Logopädin angebotenen Input, kommen expressive Übungen dazu. Methoden für das Evozieren der Zielstruktur sind Alternativfragen mit doppelter Zielstruktur (z.B. *Gehört der Hund dem Jungen oder dem Mädchen?*), offene Fragen (meistens W-Fragen), Sprechaufforderungen (z.B. Bildbeschreibungen oder Zuweisung von Sprecherrollen), Dialoglenkung und Verständnissicherung (z.B. durch Nachfragen) und Modell-Sein (Präsentation der Zielstruktur durch die Logopädin und Übernahme durch das Kind) (vgl. Kannengieser, 2015, S. 172ff).

6.2.4 Säule 4: Zielstruktur modellieren

Als letzter Schritt wird die Äusserung des Kindes modelliert und danach soll ein Transfer der erarbeiteten Zielstruktur in die Spontansprache erfolgen. Hier schlägt Kannengieser (2015) folgende Methoden für das Korrigieren der Zielstruktur vor: Korrekatives Feedback und erweitertes korrekatives Feedback, das heisst die kindliche Äusserung wird bestätigt und korrigiert zurückgeben oder inhaltlich aufgenommen und mit korrigierter Zielstruktur umgeformt. Weitere Möglichkeiten sind Alternativfragen mit einer

fehlerhaften und korrekten Zielstruktur, die das Kind auffordern, mit der korrekten Zielstruktur zu antworten. Weitere Methoden sind die direkte Korrektur, Aufforderung zur Selbstkorrektur und Fehlersprechen, wobei das Kind oder die Therapeutin selbst die Zielstruktur korrigiert (vgl. Kannengieser, 2015, S. 173f).

6.3 Ansätze in der Grammatiktherapie

Es bestehen verschiedene Ansätze in der Grammatiktherapie, welche grob nach den zugrundeliegenden Methoden in rezeptionsorientierte, produktionsorientierte und kompensatorische Methoden unterteilt werden. Nachfolgend werden die Vor- und Nachteile bestehender Therapieansätze vorgestellt.

6.3.1 Rezeptionsorientierte Methoden

Ansätze, welche rezeptionsorientierte Methoden nutzen, zielen auf den Input ab. Dabei wird zwischen dem entwicklungsproximalen Ansatz oder der linguistischen Inputtherapie unterschieden. Beim entwicklungsproximalen Ansatz nach Dannenbauer (1983) wird so lange rezeptiv gearbeitet, bis die rezeptiven Fähigkeiten produktionsleitend werden. Das Vorgehen beinhaltet Punkte wie Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Therapeutin und Kind, Begrenzung und Spezifizierung des sprachlichen Inputs, Wahl eines motivierenden Sach-/ Interaktionskontextes, Referenz-Funktionsbeziehung in diesem Kontext und Vermittlung der Zielstruktur durch Stimulierungs- und Modellierungstechniken. Motsch (2017) hält diesem Ansatz zu Gute, dass das Vorgehen sehr kindgerecht sei. Dennoch würden sich Erfolge erst nach langer Zeit einstellen. Weiter wird kritisiert, dass kindliche Einschränkungen beispielsweise in der auditiven Wahrnehmung nicht berücksichtigt würden (vgl. Motsch, 2017, S. 97ff).

Dem entwicklungsproximalen Ansatz steht die linguistische Inputtherapie von Penner und Kölliker Funk (1998) gegenüber. Bei diesem Ansatz wird das Sprachangebot für das Kind so geplant, dass es nur eindeutige grammatische Strukturen enthält und Ablenker ausgeschaltet werden. Nach Siegmüller (2014) sollte die Inputstärke zwischen 0,7 und 1 betragen. Die Inputstärke wird ausgerechnet, indem die Anzahl Sätze mit Zielstruktur durch die Gesamtanzahl Sätze der Inputspezifizierung geteilt wird (vgl. Siegmüller, 2014, S. 24). Der vorbereitete Input wird dem Kind dann als Geschichte vorgelesen oder auf dem Tonband / CD abgespielt. Die Autoren gehen davon aus, dass die Kinder durch diesen eindeutigen Input die Zielregel automatisch entdecken. Motsch (2017) kritisiert, dass die langen Satzkonstruktionen mit subordinierten Nebensätzen das Verständnis erschweren, da viele Kinder mit grammatischen Störungen in ihrer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit eingeschränkt sind. Zudem sei das Wegfallen des interaktiven Dialoges zwischen Kind und Therapeutin nicht kindgemäss (Motsch, 2017, S. 102ff).

6.3.2 Produktionsorientierte Methoden

Ansätze, die Methoden wie zum Beispiel Nachsprechen, Auswendiglernen, Satzbildung nach vorgegebenem Muster oder Imitation verwenden, zielen auf das Einüben richtiger Sätze und grammatischer Formen ab. Solche Ansätze werden *pattern practice* oder *pattern drill* genannt und gelten als veraltet, da «[...] grammatische Kompetenz in der Beherrschung von Regeln zur Generierung von Sätzen besteht und nicht im Abspeichern von Satzbauplänen oder Formen» (Kannengieser, 2015, S. 169). Ein weiterer Nachteil ist, dass die starre Satzbildung durch das Einüben von beispielsweise Subjekt-Verb-Objekt-Sätzen sogar gefördert wird (ebd.). Motsch (2017) bezeichnet solche Methoden einerseits als langweilig und nicht kindgemäss, andererseits werde die Sprach-Rezeption vernachlässigt, da durch die gleichbleibenden formalen Sprachmuster keine Kontrastierung gegeben ist. Dies wiederum verhindere Erkenntnisprozesse (vgl. Motsch, 2017, S. 94f).

6.3.3 Kompensatorische Methoden

Die kompensatorischen Methoden werden auch als reflexionsorientierte Hilfen bezeichnet und versuchen, die Wahrnehmung von Sprachstrukturen durch visuelle, auditiv-rhythmische, gestische oder motorisch-handlungsmässige Hilfen zu unterstützen. Die Nutzung verschiedener Wahrnehmungskanäle soll zu einem Kompensationseffekt führen. Das Ziel dieser Methoden ist es, Sprache in Gesprächen zu reflektieren und dadurch das Sprachbewusstsein eines Kindes zu verbessern. Ein Nachteil kann eine mögliche Überforderung des Kindes durch die Strukturierungshilfen sein, da das Kind neben der Sprache auch noch auf andere, beispielsweise visuelle Zeichen achten muss. Teilweise werden auch nicht vorhandene Fähigkeiten wie beispielsweise die Fähigkeit, Sprache in Worteinheiten zu gliedern, vorausgesetzt (vgl. Motsch, 2017, S. 95ff).

7. Kontextoptimierung

7.1 Konzeptgrundlagen

Kontextoptimierung ist ein evidenzbasiertes Therapiekonzept für die Behandlung grammatischer Störungen bei Kindern, welches von Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch unter Mitarbeit von Dr. Margit Berg entwickelt wurde. Das Konzept versucht die Stärken bereits vorhandener Therapiemethoden wie der produktionsorientierten *pattern practice*, der reflexionsorientierten kompensatorischen Methoden und dem rezeptionsorientierten Inputmanagement zu nutzen und deren Schwächen zu vermeiden (siehe Kapitel 6.3 Ansätze in der Grammatiktherapie). Dadurch werden die Modalitäten Produktion, Rezeption und Reflexion genutzt (vgl. Motsch, 2017, S. 108).

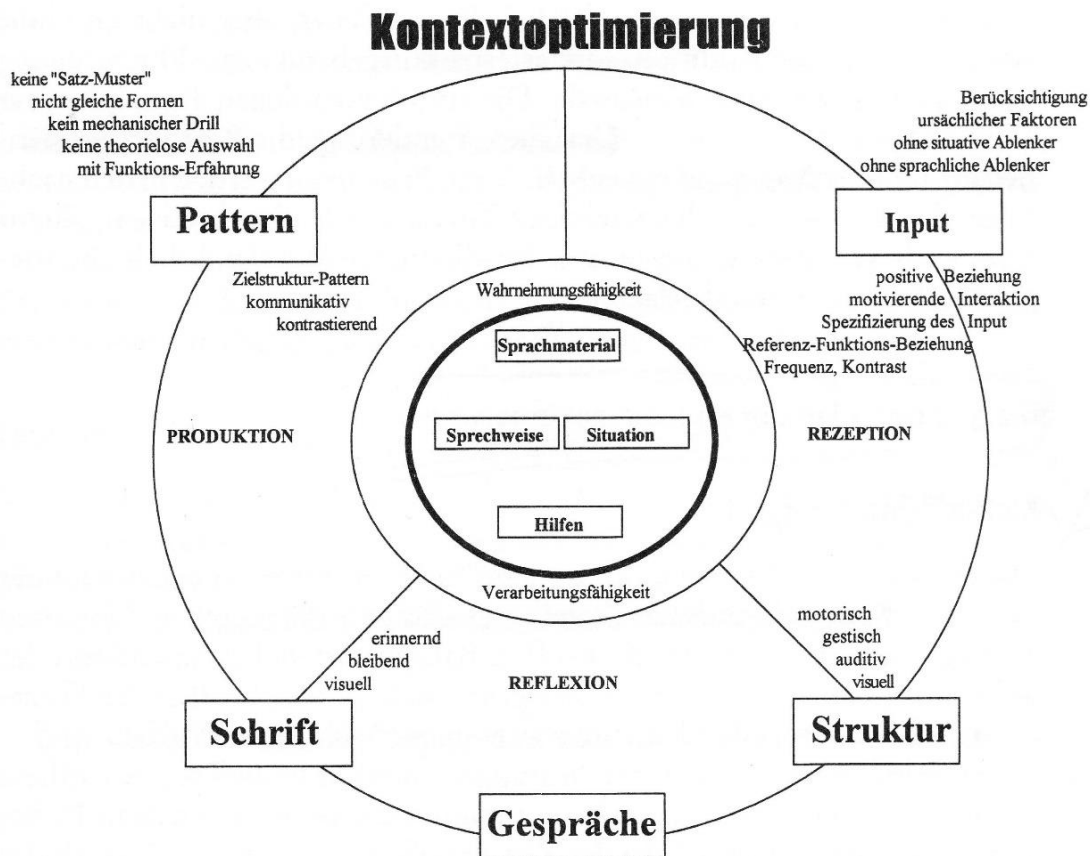


Abbildung 1: Multimodales Konzept der Kontextoptimierung (Motsch, 2017, S. 113)

Die Abbildung 1 zeigt wie das Konzept der Kontextoptimierung bestehende Ansätze integriert. Im Fokus stehen verschiedene Aspekte des Kontextes (Sprachmaterial, Sprechweise, Situation und Hilfen), welche in Bezug auf die zu erarbeitende Zielstruktur angepasst werden können. Auf der Seite der Produktion wird mit Zielstruktur-Pattern gearbeitet. Diese Pattern sollen kommunikativ und kontrastiv verwendet werden, um zu verhindern, dass es zu mechanischem und langweiligem Einüben von Zielstruktur-Mustern kommt. Auf Seite der Rezeption soll der Input vorbereitet und angepasst werden. Dieser soll möglichst frei von situativen und sprachlichen Ablenker sein und kindliche Einschränkung im Bereich der Wahrnehmung und Verarbeitung berücksichtigen. Auf Seiten der Reflexion werden Gespräche, Schrift und Strukturhilfen genutzt, um die Zielstruktur bewusster wahrzunehmen (vgl. Motsch, 2017, S. 112f).

7.2 Ziele der Kontextoptimierung

Das Ziel dieses Konzeptes ist der optimierte Kontext. Unter einem optimierten Kontext versteht Motsch (2017) eine Situation in der Therapie, in welcher Aspekte des Kontextes wie das Sprachmaterial, die Situation, die Sprechweise der Therapeutin sowie sonstige Hilfen so gestaltet werden, dass ein Kind mit grammatischen Störungen die Zielstruktur entdecken und erwerben kann. Mittels Kontextoptimierung soll also versucht werden, den sprachlichen Input möglichst eindeutig zu gestalten. Den Kindern mit einer grammatischen Störung wird so die Verarbeitung der Zielstruktur erleichtert und die Aufmerksamkeit der Kinder wird auf die kritischen Merkmale einer Zielstruktur gelenkt. (vgl. Motsch, 2017, S. 109ff). Die Therapieziele, welche für welche das Konzept angewendet werden kann, orientieren sich an der von Clahsen (1988) beschriebenen Erwerbsreihenfolge (vgl. Motsch, 2017, S. 13):

1. Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz
2. Subjekt-Verb-Kontroll-Regel
3. Komplexe Syntax
4. Kasusmarkierungen
5. Überwindung der Artikelauslassung und Genusmarkierung
6. Pluralmarkierung

7.3 Prinzipien der Kontextoptimierung

Das Konzept besteht aus dem Kick-Off sowie den drei grundlegenden Prinzipien der Ursachenorientierung, Ressourcenorientierung und Modalitätenwechsel. Die Abbildung 2 zeigt den Kontextoptimierungs-Check, auf welchem die Prinzipien sowie ihre Unterpunkte übersichtlich dargestellt werden. Diese Liste eignet sich sehr gut zur Planung von kontextoptimierten Einheiten.



Kontextoptimierungs – Check

- Kick-off (Startschuss-Aktivität)

Ursachenorientierung

- Sensibilisierung auf Morphemmarkierungen
- Sprechweise
- Kürzeste Zielstruktur
- Ausschalten sprachlicher Ablenker
- Ausschalten von Verwirrern

Ressourcenorientierung

- Format des Kindes (situativer Kontext)
- Fokussierende Gespräche
- Wahrnehmbare Strukturangebote
 - Visuell
 - Gesten
 - Auditive Impulse
- Schrift

Modalitätenwechsel

- Rezeption
- Produktion
 - Zwingender Kontext
 - Kontrolle der eigenen Redebeiträge
 - Kommentierung zwingend
 - Macht der Worte
- Reflexion

- Planung nach Aufbaukriterien

Abbildung 2: Kontextoptimierungs – Check (Motsch, 2017, S. 127)

Nachfolgend werden der Kick-Off sowie die Basis-Prinzipien in Hinblick auf das Ziel der Subjekt-Verb-Kontroll-Regel (SVK) beschrieben.

7.3.1 Kick-Off (Startschuss)

Der Kick-Off steht immer am Anfang der therapeutischen Arbeit und kann mit der ersten Säule der Grammatiktherapie nach Kannengieser (2015) gleichgesetzt werden (siehe Kapitel 6.2 Therapieaufbau und Methoden). Das Kind entdeckt die zu erwerbende Zielstruktur mittels einer handlungsmässigen Erfahrung. Das Geheimnis, also die zu entdeckende grammatische Regel wird in eine kleine gespielte Geschichte oder in eine Handlung eingebaut und kann auf einem Kick-Off-Blatt als Erinnerungshilfe festgehalten werden (vgl. Motsch, 2017, S. 114). «Die konsequente Durchführung dieses Startschusses hat sich als einer der wesentlichen Wirkfaktoren eines effizienten, das heisst raschen Therapieerfolges herausgestellt» (Motsch, 2017, S. 114).

Für die Entdeckung des Geheimnisses der SVK schlägt Motsch (2017) die Geschichte der «unendlichen Liebe» vor. Das /-st/ hat sich in das «Du» verliebt und da Verliebte immer zusammen sein wollen, tauchen das /-st/ und das «Du» immer zusammen beim Verb auf. Das Verb wird den Kindern als «das faule Wort» präsentiert, da es in einem

Hauptsatz immer an zweiter Stelle steht. Schmidt (2009) erzählt für den Kick-Off eine Geschichte von einem lebhaften Kind («ICH») und einem schüchternen Kind («DU»). Das «DU» erhält eine Schlange als Wegbegleiter. Die Schlange steht für die im Luxemburgischen verwendete morphologische Endung /-s/ für die 2. Person Singular. Das Geheimnis beziehungsweise die SVK wird entweder schriftlich oder in Bildern auf einem Plakat festgehalten (Motsch, 2017, S. 138f). Auf Zürichdeutsch ist /-sch/ die morphologische Markierung der 2. Person Singular (vgl. Beilstein-Schaukelberger 2007, S. 214).

7.3.2 Ursachenorientierung

Kinder mit grammatischen Störungen haben oftmals Schwierigkeiten bei der auditiven Wahrnehmung und Speicherung, in der phonematischen Diskriminierung und der phonologischen Bewusstheit. Diese Fähigkeiten sind aber für das Entdecken grammatischer Regeln sehr wichtig. Solange Kinder kritische morphologische Merkmale wie zum Beispiel /-st/ Markierung eines Verbes in der 2. Person Singular nicht wahrnehmen können, ist die Entdeckung und der Erwerb einer grammatischen Regel nicht oder nur eingeschränkt möglich. Diese Einschränkungen sollen berücksichtigt und so gut wie möglich kompensiert werden. Um dies zu erreichen, werden im Sinne der Ursachenorientierung die folgenden Komponenten verändert und optimiert: Sensibilisierung auf Morphemmarkierungen, Sprechweise, kürzeste Zielstruktur, Ausschalten sprachlicher Ablenker und Ausschalten von Verwirrern. Diese Aspekte des Kontextes werden in Bezug auf das Ziel der SVK nachfolgend erklärt (vgl. Motsch, 2017, S. 115).

7.3.2.1 Sensibilisierung auf Morphemmarkierungen

Für den Fall, dass Kinder die Bedeutung der sich verändernden Verbindungen trotz Kick-Off nicht erkennen, schlägt Motsch (2017) eine kurze Übungsphase der phonologischen Bewusstheit vor, um den Kindern die Identifikation der unterschiedlichen Wortendungen zu ermöglichen (vgl. Motsch, 2017, S. 139). Eine mögliche Übung wäre zum Beispiel finale Laute in Nomen zu unterscheiden («*Hör genau hin! Wo hörst du ein /n/? In Bein oder Baum?*») (vgl. Motsch, 2017, S. 115).

7.3.2.2 Sprechweise

Eine weitere Möglichkeit, um kindliche Einschränkungen zu kompensieren, ist die optimierte Sprechweise der Therapeutin. Motsch (2017) bezieht sich hier auf Ergebnisse der Studien von Ellis Weismer und Hesketh (1993, 1996, 1998), die belegen, dass spracherwerbsgestörte Kinder von einer veränderten Sprechweise profitieren. Motsch (2017) fordert eine langsame, fraktionierte und betonte Sprechweise mit einer deutlich veränderten Prosodie (vgl. Motsch, 2017, S. 116). «Die ausgeprägte professionelle

Sprechweise führt beim Kind zu verbesserter Identifizierung, Sequenzierung und Speicherung der kritischen Merkmale der Zielstruktur» (Motsch, 2017, S. 116). Die Veränderung der Sprechweise ist in Bezug auf das Ziel der SVK von zentraler Bedeutung. Die Verbform der 2. Person Singular kommt im Alltag häufig in Fragen vor. Im Deutschen wird daher die /-t/ Endung des Verbes mit dem /-d/ des *du* koartikuliert und ausgelassen. Die Entdeckung der /-st/ Markierung wird dadurch erheblich erschwert (vgl. Motsch, 2017, S.139f). Im Zürichdeutschen dagegen wird in Fragen das Personalpronomen *du* häufig weggelassen, zum Beispiel «Häsch Hunger?», «Bisch müed?», «Gasch hei?». Dadurch ist es für Kinder mit grammatischen Auffälligkeiten schwierig, den Zusammenhang zwischen der Endung /-sch/ und dem Pronomen *du* zu entdecken (vgl. Beilstein-Schaukelberger, 2007, S. 7). Eine besondere sprachliche Betonung der Verbendung /-sch/ gefolgt von einer kurzen Pause und die Verwendung des Personalpronomens *du* erleichtert dem Kind daher die Erkenntnis, dass das Pronomen Einfluss auf die Verbendung hat (Motsch, 2017, S. 139f).

7.3.2.3 Kürzeste Zielstruktur

Ein weiterer Punkt der Ursachenorientierung ist die kürzeste Zielstruktur. Kinder mit Beeinträchtigungen im grammatischen Bereich haben oftmals eine reduzierte Fähigkeit, Sprache zu speichern. Wenn sprachliche Äusserungen zu lang sind oder sprachliche Ablenker wie beispielsweise unbekannte Wörter enthalten, dann können sich die Kinder nicht mehr auf die kritischen Merkmale der Zielstruktur konzentrieren. Motsch (2017) fordert deshalb «[...] eine konsequente Reduktion der Äusserungslänge auf das für die Zielstruktur notwendige Minimum» (Motsch, 2017, S. 117). Aufgrund des situativen Kommunikationsrahmens fallen in der Alltagssprache ganze Sätze häufig weg. Stattdessen treten häufig Ellipsen auf, welche Motsch daher auch in der Kontextoptimierung verwendet. Das sprachliche Material wird vorab so vorbereitet, dass es die kürzest mögliche Zielstruktur enthält und keine sprachlichen Ablenker auftreten. Ein Beispiel für die kürzest mögliche Zielstruktur für das Therapieziel Subjekt-Verb-Kongruenz ist *Du schreibst* (Subjekt-Verb). Hier kann sich das Kind ganz auf das kritische Merkmal /-st/ konzentrieren. Ein sprachlicher Ablenker wäre *Du schreibst einen Brief*. Wichtig ist auch, dass die Zielstruktur kontrastiv, das heisst in Kontrast zu einem anderen Subjekt (z.B. *Ich schreibe*) und in Kontrast zu einem anderen Satztyp (z.B. *Schreibst du?*) angeboten wird (vgl. Motsch, 2017, S. 117f). Um das Sprachmaterial für das Ziel der SVK kontrastiv zu halten, müssen die Singularformen des Verbes regelgeleitet gebildet werden. Modalverben sind demnach ungeeignet, weil die 1. und 3. Person Singular die gleiche Form aufweisen und deshalb nicht kontrastiv sind. Dies lässt sich beispielsweise am Verb *können*, auf Zürichdeutsch *chöne* verdeutlichen. Die 1. und 3. Person Singular lauten *ich / er, sie cha* (vgl. Beilstein-Schaukelberger, 2007, S. 104f). Ebenfalls müssen Verben, die auf /-sch/ enden, ohne dass es sich dabei um die 2. Person Singular handelt, ausgeschlossen werden. Ein Beispiel dafür ist das Verb *sein*. Die 3. Person Singular *er, sie isch* weist dieselbe morphologische Markierung auf

wie die 2. Person Singular *du bist* (vgl. Beilstein-Schaukelberger, 2007, S. 93). Motsch (2017) empfiehlt zu Beginn der Therapie nur ein Verb zu verwenden, damit sich das Kind nur auf die Veränderung der Wortform, nicht aber auf die des Inhaltes konzentrieren muss (Motsch, 2017, S. 139f).

7.3.2.4 Ausschalten von Verwirrern

Ein weiterer Aspekt der Ursachenorientierung ist das Ausschalten von Verwirrern. Die Alltagssprache ist voller syntaktischer und morphologischer Verwirrer, welche das Entdecken grammatischer Regeln erschweren. Als Beispiel für einen syntaktischen Verwirrer nennt Motsch (2017) die unterschiedlichen Positionen des finiten Verbes. In einem Hauptsatz steht das Verb an zweiter Position. In Fragen oder Aufforderungen ist das Verb aber an erster Stelle während es sich in Nebensätzen in der Endposition befindet. Dies macht es schwierig, die Verbzweitstellungsregel im Hauptsatz zu entdecken. Als morphologischer Verwirrer nennt Motsch den fehlenden Gebrauch der /-st/ Markierung für Verben in der 2. Person Singular. Diese Markierung ist ein kritisches Merkmal für die Entdeckung der Subjekt-Verb-Kontrollregel, da alle anderen Verbmarkierungen multifunktional sind. Dies lässt sich beispielsweise an der /-t/ Markierung verdeutlichen, welche nicht nur für die 3. Person Singular, sondern auch für die 2. Person Plural verwendet wird (*er spielt, ihr spielt*). Um den Kindern das Sprachverständnis zu erleichtern, nutzen Erwachsene oft sprachliche Methoden wie *Motherese* oder *Scaffolding*. Diese Sprache enthält jedoch vor allem Verben mit /-t/ Markierungen, da Eltern oft von sich selbst und vom Kind in der dritten Person sprechen (vgl. Motsch, 2017, S. 111). Das Sprachmaterial muss daher auf sprachliche und situative Verwirrer überprüft werden. Ungeeignete Verben für die Entdeckung der Subjekt-Verb-Kongruenz sind Verben, die in der 2. und 3. Person Singular die gleiche morphologische Markierung aufweisen, beispielsweise *du heisst – er heisst* (Motsch, 2017, S. 118f).

7.3.3 Ressourcenorientierung

Die Grundidee der Ressourcenorientierung ist, dass das Kind selber herausfindet, was ihm hilft. Es sollen vorhandene kognitive und sensorische sowie metasprachliche und schriftsprachliche Ressourcen des Kindes genutzt werden. Um mögliche Einschränkungen beim Erwerb grammatischer Ziele zu umgehen, werden dem Kind deshalb kompensatorische Unterstützungshilfen wie Gespräche, Schrift und wahrnehmbare Strukturen angeboten und beobachtet, wie diese vom Kind aufgenommen werden. Diese Hilfen werden sukzessiv abgebaut. Diese Aspekte der Kontextplanung werden nachfolgend erläutert (vgl. Motsch, 2017, S. 119f).

7.3.3.1 *Formate des Kindes*

Unter Format versteht Motsch (2017) einen «[...] Spiel- oder Handlungskontext, der über Wochen und Monate im Wesentlichen gleichbleibt» (Motsch, 2017, S. 120). Die Formate sollen auf die Interessen des Kindes abgestimmt sein. Damit wird ein motivierender Kontext geschaffen, welcher dem Kind Sicherheit im Verstehen und Handeln gibt. Dadurch kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Sprachmaterial gelenkt werden. Solche Formate können beispielsweise Spiele mit Tierfiguren, Fahrzeugen oder mit Puppenhäusern sein. Innerhalb dieser Formate können weitere Hilfen wie Gespräche, wahrnehmbare Strukturen und Schrift eingebaut werden. Im Sinne der Ressourcenorientierung werden vorhandene kognitive und sensorische sowie metasprachliche und schriftsprachliche Ressourcen des Kindes genutzt. Diese Hilfen werden nach und nach wieder abgebaut (vgl. Motsch, 2017, S. 119f.).

7.3.3.2 *Gespräche*

Durch Gespräche kann metasprachliches Wissen aufgebaut und bereits vorhandene metasprachliche Fähigkeiten können ausgebaut werden. In einem Gespräch kann zusammen mit dem Kind die Zielstruktur reflektiert und diese mit der fehlerhaften Struktur verglichen werden. Ein erstes reflektierendes Gespräch findet bereits im Kick-Off statt (vgl. Motsch, 2017, S. 121).

7.3.3.3 *Wahrnehmbare Strukturen*

Sprachstrukturen sollen wahrnehmbar gemacht werden. Dies beinhaltet visuelle Hilfen wie beispielsweise Bilder, Symbole oder Bauklötzchen für ein Wort, sprachbegleitende Gesten und Zeichen; beispielsweise für *ich* die Hand auf die Brust legen oder auditive Hilfen, wie zum Beispiel ein Signal für eine fehlerhafte Äusserung, welches das Kind zur Selbstkontrolle auffordert. Das im Kick-Off gestaltete Plakat, auf welchem das «Geheimnis» festgehalten wurde sowie Lautgesten für die morphologischen Verbmarkierungen sind Beispiele für wahrnehmbare Strukturangebote zum Therapieziel SVK (vgl. Motsch, 2017, S. 121f.).

7.3.3.4 *Schrift*

Falls das Kind bereits über schriftsprachliche Fähigkeiten verfügt, kann auch diese Ressource zur Unterstützung des grammatischen Lernprozesses genutzt werden. Mittels Schrift können die kritischen Merkmale der Zielstruktur wie zum Beispiel Morpheme hervorgehoben und Regeln können festgehalten oder auf Arbeitsblättern geübt werden (Motsch, 2017, S.122f.).

7.3.4 Modalitätenwechsel

Beim dritten Prinzip der Kontextoptimierung geht es um den Wechsel zwischen der rezeptiven, reflexiven und produktiven Modalität. Stark sprachbewusste Spiel- und Arbeitsformen sollen mit weniger stark sprachbewussten Formen abgewechselt werden. Wie die Abbildung 3 zeigt, sind Reflexion und Produktion stark sprachbewusst während Rezeption nicht beziehungsweise weniger sprachbewusst ist.

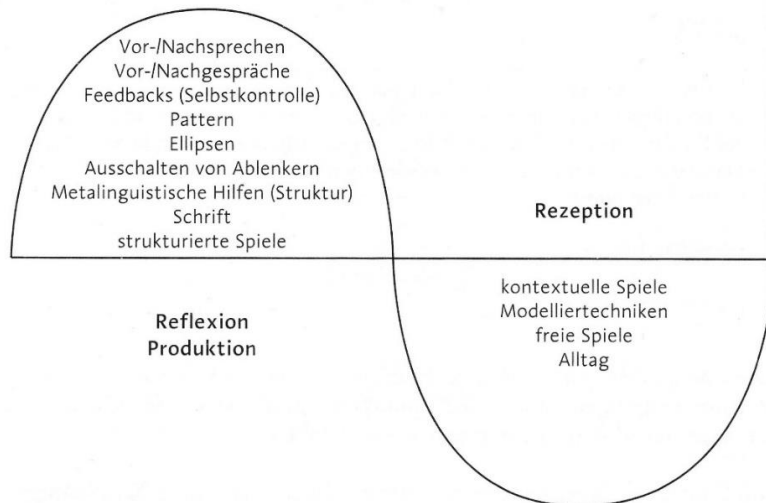


Abbildung 3: Der Modalitätenwechsel (Motsch, 2017, S. 124)

Beispiele für sprachbewusste Spiel- und Arbeitsformen sind Vor- und Nachsprechen, Vorher- /Nachher-Gespräche, Feedbacks, Schrift, strukturierte Spiele etc. Beispiele für wenig sprachbewusste Spiel- und Arbeitsformen sind kontextuelle Spiele, Modellier-techniken, freie Spiele oder der Alltag. Motsch (2017) betont hier die Wichtigkeit des Rollenspiels, da der Rollentausch die Möglichkeit zum Wechsel zwischen der rezeptiven und der produktiven Rolle des Kindes bietet (Motsch, 2017, S. 123ff).

Die produktive Phase kann durch weitere Planungshilfen unterstützt werden. Um die Zielstruktur zu üben, muss der sprachliche Kontext so gestaltet werden, dass die Verwendung der Zielstruktur zwingend wird oder zumindest kommunikativ sinnvoll ist. Um beispielsweise zu verhindern, dass das Kind in einer Einkaufssituation nicht nur die gewünschten Objekte wie *Eis*, *Banane* oder *Apfel* benennt und das Subjekt auslässt, muss es für sich und für eine Handpuppe einkaufen gehen. Dadurch wird die Subjektbenennung zwingend, da sonst unklar ist, für wen etwas eingekauft wird. Eine weitere Möglichkeit, um elliptischen Antworten vorzubeugen, ist durch die Kontrolle der eigenen Redebeiträge. Sagt die Therapeutin «*Ja, bitte?*» anstatt «*Was kaufst du?*», dann wird es für das Kind ebenfalls zwingender zu sagen, wer was kauft. Weiter soll das Kommentieren einer Handlung zwingend gemacht werden, indem beispielsweise das Kind eine Handlung kommentiert, welche die Therapeutin nicht sieht. Als zusätzlich motivierenden Faktor nennt Motsch (2017) die Macht der Worte. Wenn Kinder erfahren, was sie mit der neu erlernten Zielstruktur erreichen können, dann sind sie motiviert, diese in ihrer Alltagssprache zu verwenden (Motsch, 2017, S. 125ff).

EMPIRISCHER TEIL

8. Entwicklung der Übungssammlung

Im Folgenden wird zuerst der Entwicklungsprozess beschrieben und danach jede Übung bezüglich der Umsetzung der Kontextoptimierung und den angewandten Methoden reflektiert.

8.1 Entwicklungsprozess

Nach Erarbeitung der theoretischen Grundlage und Auseinandersetzung mit dem Konzept, sind ein Kick-off sowie acht Übungen entwickelt worden. Für jede Übung ist eine Übungsanweisung erstellt worden. Darauf ist ersichtlich, welches Material für die Übung gebraucht wird, wie lange die Durchführungsdauer ist, welches logopädische Ziel verfolgt wird sowie ein Spielbeschrieb. Gewisse Übungen enthalten auch eine kurze Einführung der Spielidee. Die Durchführungshinweise enthalten Tipps zur Umsetzung der Kontextoptimierung. Das Bildmaterial ist innerhalb der Übungen enthalten. Das übergeordnete Ziel ist die Förderung der Subjekt-Verb-Kongruenz. Die Übungen 1 bis 7 sind darauf ausgerichtet, die Zielstruktur beim Kind zu evozieren. Im Kick-Off sowie in der Übung 8 soll die Zielstruktur präsentiert sowie rezeptiv gesichert werden. Gewisse Aspekte der Kontextoptimierung wie beispielsweise *Formate des Kindes finden* können im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Dennoch sollen verschiedene Themenbereiche in den Übungen verarbeitet werden. Um evaluieren zu können, ob die Zielstruktur in den kontextoptimierten Übungen evoziert werden kann, ist zu jeder Übung mit Ausnahme des Kick-Offs und Übung 8 auch eine Kontrollübung entwickelt worden. Diese entsprechen im Kern den kontextoptimierten Übungen, jedoch ohne die kontextoptimierten Elemente. Die Nummerierung der Übungen entspricht nicht der Durchführungsreihenfolge, sondern der Reihenfolge, in der sie entwickelt worden sind.

Ursprünglich war eine quantitative Evaluation für alle Übungen geplant. Zuerst wären die Kontrollübungen und danach die kontextoptimierten Übungen mit einer Kontroll- und einer Testgruppe, bestehend aus jeweils acht Kindern im Kindergartenalter mit einem unauffälligen monolingualen Spracherwerb, durchgeführt worden. Acht Logopädinnen hätten zuerst mit den Kindern der Kontrollgruppe (A-H) jeweils zwei nicht-kontextoptimierte Übungen und danach mit den Kindern der Testgruppe (a-h) den Kick-Off sowie jeweils zwei kontextoptimierte Übungen durchgeführt.

Kontrollgruppe									Total
Wer	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	8 Logopädinnen
mit wem	A	B	C	D	E	F	G	H	8 Kinder
Übung	1 + 2	3 + 4	5 + 6	7 + 8	1 + 3	2 + 5	4 + 6	7 + 8	jede Übung 2x

Testgruppe									Total
Wer	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	8 Logopädinnen
mit wem	a	b	c	d	e	f	g	h	8 Kinder
Vorübung	KO	KO	KO	KO	KO	KO	KO	KO	8x KO
Übung	1 + 2	3 + 4	5 + 6	7 + 8	1 + 3	2 + 5	4 + 6	7 + 8	jede Übung 2x

Total
8 Logopädinnen
16 Kinder

Tabelle 1: Ursprünglicher Entwurf der quantitativen Evaluation

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, wäre jede Übung zweimal von verschiedenen Logopädinnen mit unterschiedlichen Kindern getestet worden. Dadurch hätten individuelle Unterschiede ausgeglichen werden können. Um auswerten zu können, ob die Kontextoptimierung zur Evokation der Subjekt-Verb-Kongruenz beiträgt, wurde die Verwendung der morphologischen Endung der 2. Person Singular als ausschlaggebendes Merkmal ausgewählt. Diese Verbflexion ist im Gegensatz zu den anderen einzigartig und wird zuletzt erworben. In jeder kontextoptimierten Übung soll die Zielstruktur mindestens achtmal vom Kind produziert werden. Diese Angabe basiert auf eigener Einschätzung und kann nicht auf theoretischen Grundlagen abgestützt werden. Die Übungen sollten auf Video aufgenommen und alle Äusserungen des Personalpronomens *du* in Kombination mit der zürichdeutschen Flexionsendung /-sch/ ausgezählt werden. Die Tabelle 2 hätte die Anzahl aufgetretener Zielstrukturen pro Übung (Ü) und pro Kind der Testgruppe (TK) sowie der Kontrollgruppe (KK) gezeigt. Anschliessend wäre die Differenz zwischen der Anzahl korrekter Äusserungen der Test- und Kontrollgruppe ermittelt und verglichen worden. Dadurch liesse sich für jede Übung aussagen, ob der Kontext der Übung die Evokation der Zielstruktur ermöglicht.

	TK1	TK2	Total	Mittelwert	KK1	KK2	Total	Mittelwert	Auswertung
Ü1	a	e			A	E			
Ü2	a	f			A	F			
Ü3	b	e			B	E			
Ü4	b	g			B	G			
Ü5	c	f			C	F			
Ü6	c	g			C	G			
Ü7	d	h			D	H			
Ü8	d	h			D	H			

Tabelle 2: Ursprünglicher Entwurf des Vergleichs von Test- und Kontrollgruppe

Trotz intensiver Suche haben nur drei Logopädinnen an der Evaluation teilgenommen. Daher wurde das methodische Vorgehen angepasst. Insgesamt sind nur sechs von acht Übungen jeweils einmal getestet worden. Die Logopädinnen haben je zwei Übungen mit zwei Kindern durchgeführt. Zuerst haben sie jeweils die nicht-kontextoptimierte Übungen und danach die kontextoptimierten Übungen zusammen mit dem Kick-Off ausprobiert. Die Test- und Kontrollgruppe bestehen statt aus den jeweils acht aus drei Kindern pro Gruppe. Die Kinder sind im Alter zwischen 6;0 und 7;0 Jahren und haben einen unauffälligen, monolingualen Spracherwerb. Mit Einverständnis der Eltern wurden die Übungen auf Video aufgenommen. Die Auswertung erfolgte wie geplant. Allerdings ist die Aussagekraft der quantitativen Evaluation aufgrund der kleinen Test- und Kontrollgruppe sehr gering. Da die quantitative Evaluation wenig aussagekräftig ist, sind mittels qualitativen Fragebogens zusätzlich Informationen zur Handhabung und Durchführung der Übungen erfragt worden.

8.2 Kick-Off

Beim Kick-Off handelt es sich um eine Übung, welche die Modalitäten Rezeption und Reflektion anspricht und die allen anderen Übungen vorangestellt wird. In der Kick-Off Geschichte «DU und ICH» soll das Kind die Subjekt-Verb-Kontrollregel entdecken. Ähnlich der Idee von Schmid (2009) handelt die Kick-Off-Geschichte von einem mutigen Kind («ICH») und einem schüchternen Kind («DU»). Das «DU» erhält einen Wegbegleiter und ist von nun an nie mehr allein. In Anlehnung an die Lautsymbole von Annette Fox haben wir die Lokomotive als Symbol für /sch/ gewählt. Das Erzählen der Geschichte kann mit Bildern unterstützt werden. Nach der Geschichte basteln die Therapeutin und das Kind zusammen ein Kick-Off-Plakat, auf welchem die Regel der SVK

festgehalten wird. Diese wird anhand der Verben «ränne», «schwümmä» und «luegä» noch einmal reflektiert und besprochen. Um dem Prinzip der Ursachenorientierung zu entsprechen, wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Verben eine regelmäßige Verbflexion aufweisen und das Sprachmaterial somit eindeutig gehalten wird und mögliche Verwirrer ausgeschaltet werden. Das Erstellen eines Plakates dient einerseits als Erinnerungshilfe für spätere Übungen. Andererseits handelt es sich hierbei auch um eine visuelle Unterstützung im Sinne der Ressourcenorientierung. Für ältere Kinder kann zusätzlich zum Lautsymbol der Lokomotive auch das Schriftbild als weitere Unterstützung hinzugenommen werden.

8.3 Übung 1 «Bilder malen»

Die erste Übung «Bilder malen» verfolgt das Ziel, genau nach Vorgabe ein Bild anzufertigen. Die Therapeutin sieht ein Bild und beschreibt es dem Kind. Das Kind malt ohne die Vorlage zu sehen. Dabei wird der Du-Trigger von der Logopädin angeboten und rezeptiv gesichert. Danach werden die Rollen getauscht. So wird das Kind durch die Übung dazu gebracht, ebenfalls die korrekte SVK zu produzieren. Dabei ist darauf geachtet worden, dass das Sprachmaterial kontrastiv ist. Um sprachliche Verwirrer auszuschalten, werden nur die Verben *malen*, *haben* und *brauchen* verwendet. So können die Verben möglichst eindeutig gehalten werden. Im Kapitel 7.3.4 Modalitätenwechsel wird erklärt, dass das Kommentieren einer Handlung zwingend gemacht werden kann, indem das Kind eine Handlung kommentiert, welche die Therapeutin nicht sieht. Bei dieser Übung wird dies umgesetzt, indem eine Person erklärt, während die andere Person das Bild nicht sieht. Das Prinzip *Macht der Worte* wird mit dem Spielbescrieb klar: «Wichtig ist, dass es auch mit dem Du-Trigger sprechen muss, sonst malt die Therapeutin nichts auf ihr Blatt».

8.4 Übung 2 «Das Kochduell»

Diese produktionsorientierte Übung dreht sich um das Thema Kochen. Es werden jeweils Karten gezogen und entschieden, wer die Zutat in seine Suppe rühren soll. Diese Handlung wird mit «Ich rühre / du rühersch (Zutat) id Suppe» begleitet. Gewonnen hat, wer am meisten normale Zutaten in seiner Suppe hat. Die Therapeutin und das Kind nehmen abwechselungsweise die passive Rolle der Zuhörerin und die aktive Rolle der Kartenzieherin an. Durch die klare Verteilung der Sprecherrollen wechseln sich Rezeption und Produktion ab. Neben dem Evozieren der Zielstruktur, wird die korrekte SVK immer wieder angeboten. Um das Sprachmaterial nach dem Prinzip der Ursachenorientierung möglichst eindeutig zu gestalten, wurden nur Zutaten im Plural (z.B. Eier, Pilze etc.) oder Zutaten in unbestimmten Mengen (z.B. Butter, Salz etc.) gewählt. Durch das Entfallen der Artikel werden einerseits Ablenker ausgeschaltet und andererseits wird die kürzest mögliche Zielstruktur gewährleistet. Laut Motsch (2017) können sich Kinder besser auf die Änderungen der Verbflexionen konzentrieren, wenn nur ein Verb verwendet wird da sie nicht durch das inhaltliche Verstehen abgelenkt

sind. Aus diesem Grund wurde in dieser Übung nur das Verb *rühren* verwendet. Die Therapeutinnen werden zudem aufgefordert, das Personalpronomen sowie die Verbflexion sprachlich besonders zu betonen. Anschliessend an das Spiel kann in einem reflektierenden Gespräch die SVK-Regel noch einmal thematisiert werden.

8.5 Übung 3 «Das Wettrennen zum Mond»

In dieser Übung werden Batterien für eine Mondrakete erwürfelt. Vor dem Würfeln wird gefragt: «Wie viel Ragetebatterie bechunsch du?» und «Und wie viel (Batterie) bechum ich?» Die Therapeutin beziehungsweise das Kind würfelt dann jeweils zwei Mal und antwortet: «Ich bechume eini» und «Du bechunsch zwei». Batterien können nicht nur gewonnen, sondern auch wieder verloren werden. Das Spiel ist zu Ende, wenn ein Spieler seine Rakete voll hat. In einer Zusatzvariante kann ein Plüschtier miteinbezogen werden. Dadurch kann auch die Verbflexion der 3. Person Singular geübt werden.

Auch in dieser produktionsorientierten Übung führt die Zuweisung von Sprecherrollen zu einem Wechsel zwischen Rezeption und Produktion. Dadurch wechselt sich das Evozieren und Präsentieren der Zielstruktur ab. Entsprechend dem Prinzip der Ursachenorientierung wurde ein Verb ausgewählt, dessen Flexion den Regeln der 1. Verbgruppe nach Beilstein-Schaukelberger entspricht. Durch die Verbkonstanthaltung wird die kindliche Aufmerksamkeit auf die Änderung der Verbendung in Abhängigkeit zum Subjekt geleitet. Die Übung eignet sich daher für die frühen Phasen der Grammatiktherapie. Weiter wird das Verb *bekommen* durch die Verbendstellung in der Frage und die Verbzweitstellung in der Antwort kontrastiv verwendet. Durch das Weglassen des Wortes «(Raketen)-Batterie» in der Frage «Und wie viel (Batterie) bechum ich?» sowie in der Antwort «Ich bechume eini» und «Du bechunsch zwei» wird die kürzeste Zielstruktur sichergestellt und sprachliche Ablenker werden ausgeschaltet. Weiter wird die Therapeutin aufgefordert, die Personalpronomen sowie die dazugehörige Verbflexion sprachlich hervorzuheben und nach Spielende in einem Reflexionsgespräch mit dem Kind zu überlegen, wie gut die Anwendung der SVK-Regel funktioniert hat.

8.6 Übung 4 «Tier-Wettkampf»

Bei der produktionsorientierten Übung 4 «Tier-Wettkampf» treten Tiere gegeneinander an. Dabei bewegt sich jedes Tier anders fort. Dies muss der Spielpartnerin mitgeteilt werden, damit sie das Tier nach vorne bewegen kann. Das Tier, welches zuerst im Ziel ankommt, hat gewonnen. Der Du-Trigger wird von der Logopädin angeboten, während das Kind durch die Übung dazu gebracht wird, ebenfalls die korrekte SVK zu produzieren. Um sprachliche Verwirrer auszuschalten, sind nur die Verben *rennen*, *schwimmen*, *fliegen*, *kriechen*, *stampfen*, *hüpfen* und *klettern* verwendet worden. So sind die Verben möglichst eindeutig gehalten worden um eine regelmässige Verbflexion sicher zu stellen. Um sprachliche Ablenker auszuschalten sind in der Übung nur

Tiere mit männlichem Artikel verwendet worden (Anmerkung: CH-Deutsch: dä Schnägg, anstatt die Schnecke).

8.7 Übung 5 «Action-Memory»

Bei diesem Memory-Spiel werden Aufträge erteilt. Für jedes gewonnene Memory-Paar wird zusätzlich eine Ich- oder Du-Karte gezogen. Dementsprechend wird mit einem Satz einen Auftrag formuliert und dabei die Zielstruktur der SVK produziert. Entsprechend der Ressourcenorientierung werden verschiedene Auftragsideen auf Bildkärtchen dargestellt. Dadurch steht nicht das Ausdenken eines Auftrages im Zentrum, sondern die korrekte Anwendung der SVK. Nach dem Prinzip des Modalitätenwechsels werden Rezeption und Produktion gleich angesprochen. Auch hier werden die Methoden der Zuweisung von Sprecherrollen und das Modell-Sein angewandt. Da die Therapeutin den Auftrag nur ausführt, wenn dieser in einem vollständigen Satz mit passender Subjekt-Verb-Kongruenz mitgeteilt wird, erfährt das Kind die Macht seiner Worte. Das Sprachmaterial dieser Übung ist auf eine regelmässige Flexion der 2. Person Singular überprüft worden. Die Verwendung verschiedener Verben stellt eine höhere Anforderung an die Kinder. Daher eignet sich diese Übung für eine spätere Phase der Therapie, in der es um den Transfer der SVK-Regel auf verschiedene Verben geht. Auch in dieser Übung wird auf die kontextoptimierte Sprechweise sowie ein reflektierendes Gespräch nach Spielende hingewiesen.

8.8 Übung 6 «Feuerwerk»

Das Ziel der Übung 6 «Feuerwerk» ist es, den Vulkan möglichst farbig zu bemalen. Dabei werden Karten gezogen, um zu sehen, welche Farbe man hinzufügen darf. Die zweite Spielerin muss erraten, welche Farbe neu ist. Dabei wird der Du-Trigger von der Logopädin angeboten. Das Kind wird durch die Übung dazu gebracht, ebenfalls die korrekte SVK zu produzieren. Um sprachliche Verwirrer auszuschalten sind nur die Verben *haben* und *glauben* verwendet worden. Daher eignet sich die Übung gut für den Einstieg in die Therapie. Der kindliche Fokus kann so gezielter auf die Änderungen der Verbflexion gelegt werden, da die Kinder nicht durch inhaltliche Veränderungen abgelenkt sind.

8.9 Übung 7 «Auto-Labyrinth»

Das Ziel der Übung 7 «Auto-Labyrinth» ist es, herauszufinden, ob das Velo oder das Auto zuerst durch das Labyrinth fährt. Dabei wird der Du-Trigger von der Logopädin angeboten. Das Kind wird durch die Übung dazu gebracht, ebenfalls die korrekte SVK zu produzieren. Um sprachliche Verwirrer auszuschalten, wurde nur das regelmässig konjugierte Verb *fahren* verwendet. Laut Motsch (2017) können sich Kinder besser auf die Änderungen der Verbflexionen konzentrieren, wenn nur ein Verb verwendet wird

da sie nicht durch das inhaltliche Verstehen abgelenkt sind. Daher eignet sich die Übung ebenfalls gut für den Einstieg in die Therapie. Der kindliche Fokus kann so gezielter auf die Änderungen der Verbflexion gelegt werden, da die Kinder nicht durch inhaltliche Veränderungen abgelenkt sind.

8.10 Übung 8 «Die Geburtstags-Schatzsuche»

Bei der Übung 8 handelt es sich um eine Inputgeschichte, welche vor allem die Modalitäten Rezeption und Reflexion anspricht. Die Inputstärke beträgt 0,77, was nach Siegmüller (2014) einem hohen Inputlevel entspricht (siehe Kap. 6.3.1 Rezeptionsorientierte Methoden). Die Übung eignet sich als Vertiefung des Kick-Offs und besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil wird das Kind zum Zuhören aufgefordert und die Zielstruktur in Form einer vorgelesenen Geschichte fokussiert angeboten. In einem anschliessenden Gespräch wird die SVK mithilfe des Kick-Off-Plakates kurz reflektiert. Die Zielstruktur «du + korrekte Verbflexion» ist im Text jeweils optisch hervorgehoben und wird entsprechend dem Prinzip der Ursachenorientierung sprachlich besonders betont. Da das Kind nur zuhören muss, kann es seine Aufmerksamkeit besser auf die Zielstruktur fokussieren und wird nicht durch andere Aufträge abgelenkt. Das Sprachmaterial ist im Sinne der Ursachenorientierung frei von Verwirrern. Die für die Zielstruktur verwendeten Verben werden alle entsprechend der ersten Verbgruppe nach Beilstein-Schaukelberger konjugiert. Im zweiten Teil dieser Übung wird die Geschichte wiederholt und der Ablauf im Sinne der Ressourcenorientierung durch Bilder visuell unterstützt. Durch das Nachspielen kann das Kind die Zielstruktur handlungsmässig erfahren. Die Therapeutin in der Rolle des Grossvaters, welcher dem Kind in der Rolle des Geburtstagskindes Anweisungen erteilt, nutzt die Methode des Fehlersprechens, was das Kind zum Reflektieren auffordert. In der Anfangsphase der Therapie soll das Kind nur zwischen falscher und korrekter SVK entscheiden, ohne die Zielstruktur selbständig zu verbessern. Im weiteren Verlauf der Therapie kann die Übung mit dem Ziel der Evokation der SVK wiederholt werden. Dabei werden die Rollen getauscht und das Kind erteilt die Anweisungen. Da sich die Therapeutin nur zum nächsten Bild bewegt, wenn das Kind eine korrekte SVK produziert hat, erfährt das Kind die Macht seiner Worte entsprechend des Prinzips des Modalitätenwechsels.

9. Evaluation der Übungssammlung

9.1 Quantitative Evaluation

In der folgenden Tabelle sind die ausgezählten korrekten Du-SVK der sechs getesteten Übungen (= Ü) aufgeführt.

Testgruppe	Anzahl korrekter Du-SVK	Kontrollgruppe	Anzahl korrekter Du-SVK
a Ü1	3	A Ü1	1
a Ü2	3	A Ü2	0
b Ü3	3	B Ü3	0
b Ü4	20	B Ü4	21
c Ü5	8	C Ü5	5
c Ü6	20	C Ü6	3

Tabelle 3: Vergleich der Ergebnisse der Testgruppe und Kontrollgruppe

Bei der ersten Übung «Bilder malen», bei der zweiten Übung «Kochduell» und bei der dritten Übung «Das Wettrennen zum Mond» kommt bei dem Testkind dreimal die korrekte Du-SVK vor. Im Vergleich zum Kontrollkind bei der in der ersten Übung nur einmal und bei der zweiten und dritten Übung kein einziges Mal die korrekte Du-SVK auftritt, ist dies eine Steigerung. Bei der vierten Übung «Tier-Wettkampf» ist beim Testkind zwanzig Mal die korrekte Form evoziert worden während in der Kontrollübung 21 Mal die richtige Form erzielt. Die kontextoptimierte Übung 5 «Action-Memory» führte zu acht korrekten, evozierten Äusserungen. Die Kontrollübung evozierte nur fünf korrekte Äusserungen. Die Übung 6 «Feuerwerk» evozierte beim Kontrollkind 3 korrekte Äusserungen während beim Testkind 20 korrekte Äusserungen gezählt wurden. Die Übungen 7 und 8 konnten aufgrund fehlender Logopädinnen nicht evaluiert werden.

9.1.1 Interpretation

Wie im Kapitel 8.1 Entwicklungsprozess beschrieben, ist unser Ziel, dass in jeder von uns entwickelten Übung die korrekte SVK mindestens achtmal vom Kind evoziert wird. Dieses Ziel wurde bei drei von sechs getesteten Übungen erreicht. Der Kontext ist somit bei drei Übungen zu wenig zwingend für das Kind. Die Übung 5 mit genau acht korrekten Formen ist knapp zwingend für das Kind. Da die Logopädinnen kein Übersichtsblatt zur Kontextoptimierung erhalten haben, ist es möglich, dass die Übungen nicht korrekt durchgeführt worden sind. Nachfolgend werden unsere Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der Auswertung der Videos beschrieben. Bei der Übung 1 ist es für die Kinder sehr schwierig gewesen, nur mit Worten zu beschreiben, was

die Therapeutin malen soll. Oftmals ist es an den Beschreibungen gescheitert beziehungsweise das Kind hat nicht gleichzeitig eine Beschreibung überlegen und auch noch auf die korrekte Satzform achten können. Die testende Therapeutin hat zudem oft nachgefragt, bevor das Kind fertig erklärt hat. Eine Idee wäre, dass die zeichnende Person nicht reden darf. Zudem ist das Prinzip der Macht der Worte nicht eingehalten worden, denn die Therapeutin hat gezeichnet, auch wenn die Anweisung nicht korrekt erfolgt ist. So sind nur drei korrekte Äusserungen gezählt worden.

Bei der zweiten Übung hat es zu viele normale Zutaten gegeben. Somit ist die Verwendung der 1. Person gefördert worden. Wenn mehr untypische Zutaten verwendet würden, müsste die 2. Person mehr gewählt werden. Zudem sind die Zutaten zu wenig eindeutig. Beispielsweise gehören Himbeeren in eine Suppe? Bei der Durchführung ist nur das Verb *rühren* verwendet worden. Das Verb *nehmen* mit der kontrastiven Wirkung ist nicht benutzt worden. Dies ist jedoch im Spielbeschrieb zu wenig klar formuliert worden.

Die Anweisungen sind bei der Übung 3 für die Therapeutin zu ungenau gewesen. Es ist unklar gewesen, was das Kind genau sagen sollte. Die Übung ist allgemein auf die Verwendung der drei Singular Formen ausgerichtet und nicht nur auf den Du-Trigger. Somit ist unsere Auswertung, bei der wir nur die korrekten Du-SVK des Kindes gezählt haben, nicht geeignet.

Die Übung 4 «Tier-Wettkampf» sticht heraus, da die Kontrollgruppe die höheren Werte als die Testgruppe erzielt hat. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass die Therapeutin nicht so genau geschaut hat, wer mit Aufdecken dran ist. Da wir nur die Äusserungen des Kindes gezählt haben, fällt dies ins Gewicht. Zudem ist der Unterschied der Übung für die Kontrollgruppe zur Testgruppe zu klein. Somit ist bereits die Kontrollgruppenübung kontextoptimiert durchgeführt worden. Der Kontext der Übung ist zwingend. Trotzdem ist hier ein Fehler bei der Verbauswahl unterlaufen. Das Verb *klettern* entspricht den Regeln der 2. Verbgruppe nach Beilstein-Schaukelberger, da die Form im Schweizerdeutschen bei der zweiten Person Singular *du chlätterisch* lautet.

Das mittlere Ergebnis von acht korrekten Äusserungen bei der Übung 5 könnte auf die vergessenen Aufgaben, wenn ein Pärchen gefunden wurde, zurückgeführt werden. Es wurde bereits wieder nach einem neuen Pärchen gesucht. Da beim getesteten Kind, die ICH-Karte öfters gezogen wurde als die DU-Karte, sind weniger Du-SVK vorgekommen. Zudem ist fast immer «du muesch» gesagt worden, statt verschiedene Verben zu nutzen (*müssen* gehört nicht zur ersten Verbgruppe nach Beilstein-Schaukelberger).

Die Übung 6 «Feuerwerk» hat am besten abgeschnitten, da die Testgruppe fast siebenmal mehr korrekte SVK produziert hat, als die Kontrollgruppe. Da das Sprachmaterial nicht kontrastiv ist, ist die Übung einer Nachsprech-Übung ähnlich, da immer genau die gleiche Frage gestellt worden ist. Somit ist entweder der Kontext der Übung zwingend genug oder das gute Ergebnis ist auf das Wiederholen der Frage zurückzuschliessen.

9.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Lässt sich die Subjekt- Verb- Kongruenz bei Kindergartenkindern mit unauffälligem monolingualem Spracherwerb mittels der entwickelten Übungen evozieren?

Die Forschungsfrage lässt sich nicht abschliessend beantworten, da nicht alle Übungen evaluiert worden sind. Zudem ist die Evaluation der sechs getesteten Übungen wenig aussagekräftig, da sie jeweils nur mit einem Kind getestet worden sind und individuelle Einflüsse wie Persönlichkeit, Motivation oder Sprechfreude nicht ausgeschlossen werden können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz bei allen geprüften Übungen evoziert worden ist. Im Vergleich zur Kontrollgruppe sind insgesamt mehr Du-SVK-Äusserungen in den kontextoptimierten Übungen produziert worden als in den nicht-kontextoptimierten Übungen. Die einzige Ausnahme bildet Übung 4. Nur bei drei Übungen sind acht oder mehr Äusserungen erzielt worden.

9.3 Qualitative Evaluation

Mittels eines Fragebogens haben wir den Logopädinnen die Möglichkeit geben wollen, ihre Einschätzung bezüglich Kick-Off, Verständlichkeit der Aufgabenstellung, mögliche positive beziehungsweise negative Aspekte bei der Durchführung und zeitlichen Aufwands mitzuteilen. Das Ziel ist zu erfahren, wo noch Optimierungsbedarf besteht.

Der Kick-Off ist allgemein als einfach und verständlich sowie aktiv und interessant empfunden worden. Es ist der Vorschlag gemacht worden, das Besprechen des Kick-Off-Plakates mit Bewegungen zu erweitern. Den Kindern könnten Aufträge erteilt werden wie beispielsweise eine Strecke zu hüpfen. Unklar ist, ob das gestaltete Plakat jeweils in die Übungen mit einbezogen werden soll.

Aus dem Feedback der Logopädinnen zu schliessen, sind die Aufgabenstellungen nicht immer eindeutig. Bei Übung 1 «Bilder malen» ist nicht klar, ob eine Zwischenwand zwischen dem Kind und der Logopädin aufgestellt wird, das heisst ob man das Bild des anderen sehen darf oder nicht. Bei Übung 2 «Das Kochduell» ist aus der Aufgabenstellung heraus nicht ersichtlich, ob das Kind die Zielstruktur «ich rühre» beziehungsweise «du rühersch» verwenden muss. Weiter ist angemerkt worden, dass eine Unterscheidung der Bildkarten in essbare und nicht-essbare Zutaten, für die Kinder eindeutiger zu unterscheiden wäre. Zudem wäre die Verwendung von mehr Wechselkarten vorteilhaft, da so die Sprecherrolle schneller gewechselt wird.

Insgesamt sind die Übungen nach der Durchführung als unterhaltsam und hilfreich für die Grammatiktherapie gewertet worden. Bei der Durchführung sind teilweise Schwierigkeiten mit den Kontrollübungen aufgetreten. Es ist schwierig gewesen, die Kontrollübungen durchzuführen, da das Ziel unbekannt ist. Weiter ist für die Übung 5 «Action-Memory» und Übung 6 «Feuerwerk» angegeben worden, dass der Unterschied zwi-

schen der Kontroll- sowie Testübung nicht klar ist. Darüber hinaus ist der Wunsch angebracht worden, das Übungsmaterial für die Testung zugeschickt zu bekommen, da die Herstellung einige Zeit in Anspruch genommen habe. Wenn die Vorbereitungszeit nicht mitgerechnet werde, habe die Durchführung einer Übung aber jeweils der angegebenen Dauer entsprochen.

10. Fazit

Diese Bachelorarbeit ist eine Entwicklungsarbeit. Nicht nur das Entwickeln der Übungen ist ein Prozess gewesen. Vom ersten bis zum letzten Buchstaben hat sich die Arbeit fortlaufend weiterentwickelt. Eine Entwicklung, wie diese ist nie fertig abgeschlossen, so ist diese Arbeit noch ausbaufähig. Da sich leider von mehr als hundert angefragten Logopädinnen nur drei Zusagen haben finden lassen, ist die Evaluation nur in einem ganz kleinen Rahmen durchgeführt worden. Somit ist die Evaluation abhängig von den persönlichen Meinungen der testenden Therapeutinnen sowie von den Kindern und deren Motivation. Die kleine Evaluation der Übungen sowie die Auswertung der Fragebögen ergibt, dass die Übungen noch verbesserungsfähig sind. Oft erscheint der Kontext einer Übung nicht zwingend genug, um beim Kind die Zielstruktur zu evozieren. Zudem sind die Spielbeschreibungen optimierbar. Die Übungen sollten so erklärt werden, dass sie für den Anwender eindeutig sind und somit keine Unsicherheiten beim Ablauf entstehen. Trotz der Kontextoptimierungs-Checkliste sind uns einige Fehler beim Entwickeln der Übungen unterlaufen. Zudem hätten wir gerne die Reihenfolge der Übungen am Schluss noch umgestellt, doch dies ist nicht gut möglich gewesen, da sich beispielsweise die Fragebogen bereits auf Übungsnummern beziehen. Trotz vielen Schwierigkeiten und Herausforderungen haben wir diese Arbeit gemeinsam gemeistert. Das logopädische Wissen, welches wir uns im Verlauf der Arbeit aneignen konnten, hilft uns für unseren zukünftigen Berufsalltag bei kontextoptimierten Therapieeinheiten insbesondere beim Thema Subjekt-Verb-Kongruenz.

11. Ausblick

Ausgehend von dieser Bachelorarbeit wäre es empfehlenswert, die Übungssammlung Version 0 zu überarbeiten und eine Version 1 zu erstellen. Bei den Übungen 1, 2 und 3 soll insbesondere der Übungskontext zwingender gestaltet werden, um bei den Kindern die Zielstruktur der Du-Subjekt-Verb-Kongruenz vermehrt zu evozieren. Zudem können die von den Logopädinnen genannten Verbesserungsvorschläge berücksichtigt werden. Damit die Übungen auch von Logopädinnen durchgeführt werden können, die sich mit dem Konzept der Kontextoptimierung nicht auskennen, sollte der Übungssammlung eine Erklärung beigelegt werden, auf welchem die Prinzipien und die Ziele der Kontextoptimierung kurz erläutert werden. Dies könnte zum besseren Verständnis des Übungsaufbaus beitragen und der ausführenden Logopädin bewusst machen, worauf während der Übung geachtet werden muss. In einem nächsten Schritt soll die Übungssammlung Version 1 mit Kindern im Alter zwischen 5;0 und 7;0 Jahren und einem unauffälligen, monolingualen Spracherwerb getestet werden, um zu sehen, ob die Zielstruktur der Du-Subjekt-Verb-Kongruenz evoziert werden kann. Weiterführend ist auch eine Evaluation mit Kindern im Alter zwischen 5;0 und 7;0 Jahren mit einer grammatischen Störung im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz denkbar, um die Wirksamkeit der Übungssammlung für die logopädische Therapie zu überprüfen.

12. Verzeichnisse

12.1 Literaturverzeichnis

Beilstein-Schaukelberger, A. (2007). *Züritüütsch: Schweizerdeutsch: Ein Lehrmittel für Fremdsprachige*. Greifensee: Beilstein-Schaukelberger.

Grohnfeldt, M. (2012). *Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2014). *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hille, K. (2016). *Das Kind - die Entwicklung in den ersten drei Jahren*. Bern: hep, der Bildungsverlag.

Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer/Elsevier.

Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Motsch, H. & Berg, M. (2017). *Kontextoptimierung: evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Siegmüller, J. (2014). Wie wirkt mein therapeutischer Input? Vergleich der beiden Präsentationsformen der Inputspezifizierung nach PLAN. *Forum Logopädie*, 4, 22-29.

Szagon, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.

12.2 Bildnachweise

Fast das gesamte Bildmaterial der Übungssammlung stammt von www.pixabay.com, einer Website mit Bildern zur freien, kommerziellen Nutzung. Ein Bildnachweis ist daher nicht notwendig. Für alle anderen Bilder werden nachfolgend die Quellen angegeben.

Kick-Off:

Personalpronomen ich /du <https://www.pinterest.ch/pin/199847302195393033/>
(Abruf: 12.05.2019)

Lokomotive schwarz / weiss http://www.schulz-kirchner.de/a_sonstiges/publikationen_fox_lautsymbole.pdf (Abruf: 12.05.2019)

Übung 2:

Vorlage Schüssel <https://madoo.net/278/bildersammlung-geschirr/>
(Abruf: 12.05.2019)

Übung 3:

Vorlage Rakete Selbst erstellt

Übung 5:

Ich /Du Karten <https://www.pinterest.ch/pin/199847302195393033/>
(Abruf: 12.05.2019)

Übung 6:

Vorlage Vulkan Selbst erstellt

12.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Multimodales Konzept der Kontextoptimierung	21
Abbildung 2: Kontextoptimierungs – Check	23
Abbildung 3: Der Modalitätenwechsel	28

12.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ursprünglicher Entwurf der quantitativen Evaluation	30
Tabelle 2: Ursprünglicher Entwurf des Vergleichs von Test- und Kontrollgruppe	31
Tabelle 3: Vergleich der Ergebnisse der Testgruppe und Kontrollgruppe	36

13. Anhang

13.1 Anhangsverzeichnis

1.	Kick-Off	II
2.	Übung 1 «Bilder malen»	VI
3.	Übung 1 - Kontrollgruppe	IX
4.	Übung 2 «Das Kochduell».....	XII
5.	Übung 2 - Kontrollgruppe	XVIII
6.	Übung 3 «Das Wettrennen zum Mond»	XXIV
7.	Übung 3 - Kontrollgruppe	XXVI
8.	Übung 4 «Tier-Wettkampf»	XXVIII
9.	Übung 4 - Kontrollgruppe	XXXIII
10.	Übung 5 «Action-Memory»	XXXVIII
11.	Übung 5 - Kontrollgruppe	XLIV
12.	Übung 6 «Feuerwerk»	L
13.	Übung 6 - Kontrollgruppe	LIII
14.	Übung 7 «Auto-Labyrinth»	LVI
15.	Übung 7 - Kontrollgruppe	LIX
16.	Übung 8 «Die Geburtstags-Schatzsuche»	LXII
17.	Fragebogen	LXVI
18.	Videoeinverständniserklärungen	LXX
19.	Anfrage Logopädinnen	LXXVI

1. Kick-Off

Kick-Off «DU und ICH»

Material

Für die Geschichte: Geschichte ausgedruckt oder auswendig, evtl. ausgedruckte Bilder zur Anschauung

Für das Plakat: A3 Papier, Leim, Stifte, evtl. Bildmaterial aus Vorlage

Dauer

15 Minuten

Logopädisches Ziel

Entdeckung der Regel «Du + -sch» (*Geheimnis*)

Durchführungshinweise

Die Therapeutin erzählt dem Kind die Geschichte. Dann wird zusammen ein Plakat gestaltet, auf welchem die «Du + -sch» Regel festgehalten wird. Anhand des Plakates kann noch einmal erklärt werden, dass Verben nach dem Personalpronomen 'du' auf -sch enden. Nach dem Personalpronomen 'ich' enden die Verben auf -e und nach 'er /sie' auf -t. Das Plakat kann selbst gezeichnet oder unter Verwendung der Piktogramme gestaltet werden.

Geschichte

„Es sind emal zwei Chinde gsi. Eis Chind isch gross und heisst ICH. S ICH isch sehr muetig und macht immer ganz viel tolli Sachä. S andärä Chind isch chli und heisst DU. S DU isch sehr schüch. Es traut sich nöd, Sachä eleigä zmachä. Drum schänkt s Mami am DU ä Loki.“

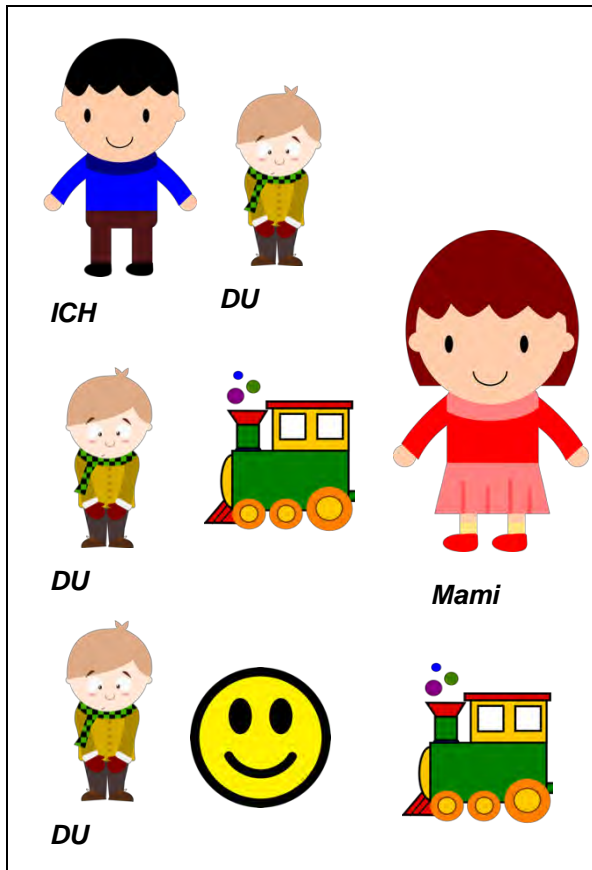
Therapeutin stellt folgende Frage an das Kind: „Weisch du, was d Loki für es Grüschi macht?“ (*Antwort des Kindes abwarten*) „[Genau], diä Loki macht 'sch'. Sit denn, machäd s DU und d Loki immer alles zäme.“

Plakat

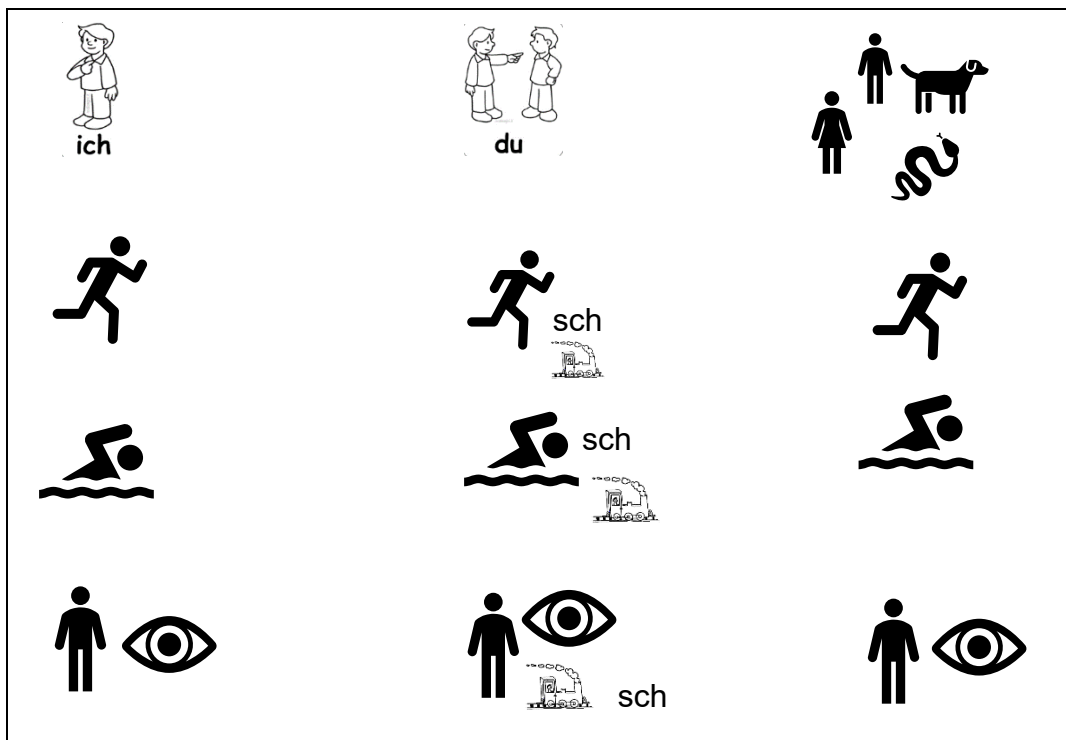
„Das ghörsch du au hüt no, zum Bispiil: du ränn-sch, du schwümm-sch, du lueg-sch.“

Das Plakat zeigt, dass nur beim 'du' die Lokomotive (-sch) dabei ist. Für Kinder, die das Schriftbild bereits kennen, kann das -sch auch verschriftlicht werden. Die 3. Person Singular wird durch verschiedene Symbole wie Menschen und Tiere dargestellt.

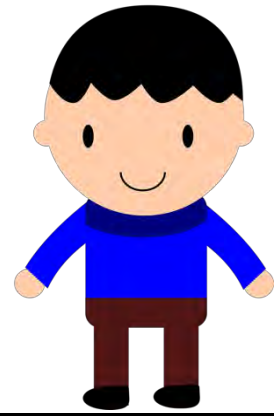

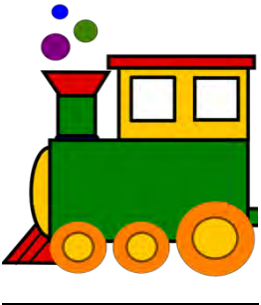


Mögliche Veranschaulichung der Geschichte




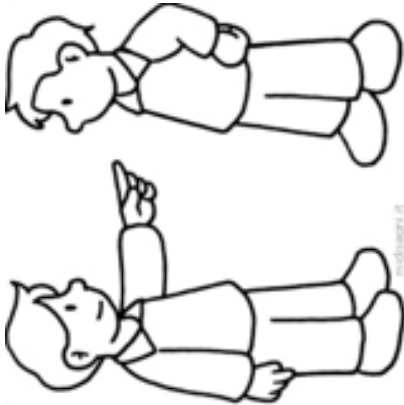

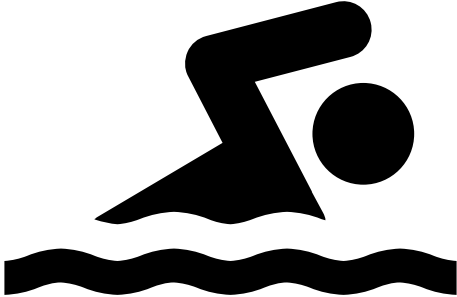
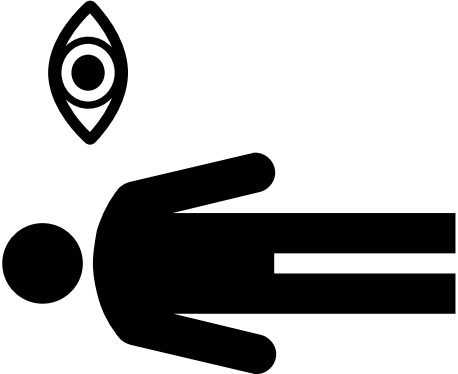
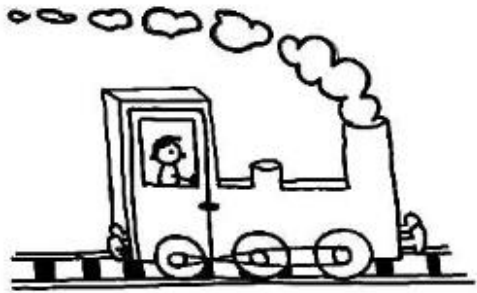
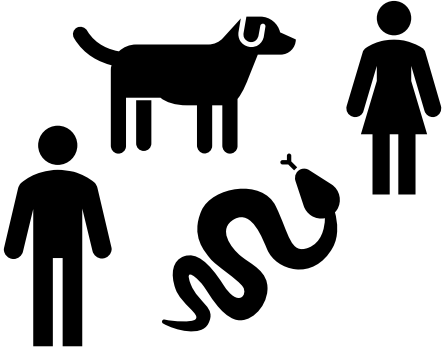
Beispiel für ein Kick-Off - Plakat



Bildmaterial Geschichte

Bildmaterial Plakat

 <p>ich</p>	 <p>du</p>
	
	
	

2. Übung 1 «Bilder malen»

Übung 1 «Bilder malen»

Material

Vor Spielbeginn werden die 4 Vorlagen ausgedruckt sowie leeres Papier und Bleistift sowie Farbstifte (rot, orange, gelb, grün, dunkel- und hellblau, violett & braun) bereitgelegt.

Dauer

10 - 15 Minuten

Logopädisches Ziel

Zielstruktur «DU + korrekte Verbflexion» evozieren und Zielstruktur präsentieren

Spielbeschreibung

Kind und Therapeutin sitzen an einem Tisch. Das Kind bekommt ein leeres Blatt Papier und einen Bleistift sowie einige Farbstifte. Die Therapeutin nimmt Vorlage 1, auf der ein Bild abgebildet ist, ohne dass das Kind das Bild sieht. Sie beschreibt dem Kind die Figur nur mit Worten: z.B. „**Du malsch** en Chreis mit äm Bleistift.“ oder „Jetzt bruch**sch du** dä rot Farbstift.“ Das Kind malt die Figur auf sein Papier. Das Kind darf bei Unklarheiten nachfragen. Das Ziel ist es eine möglichst genaue Kopie der Vorlage zu erstellen. Wenn die Therapeutin alles beschrieben hat, vergleichen Therapeutin und Kind das gemalte Bild mit der Vorlage und besprechen gemeinsam die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten: z.B. „**Du hesch** das blau statt rot gmalt.“ Danach werden die Rollen getauscht. Nun darf das Kind Vorlage 2 nehmen und beschreiben. Wichtig ist, dass es auch mit dem Du-Trigger sprechen muss, sonst malt die Therapeutin nichts auf ihr Blatt. Falls noch Zeit bleibt, kann das Spiel mit Vorlage 3 und 4 wiederholt werden.

Durchführungshinweise

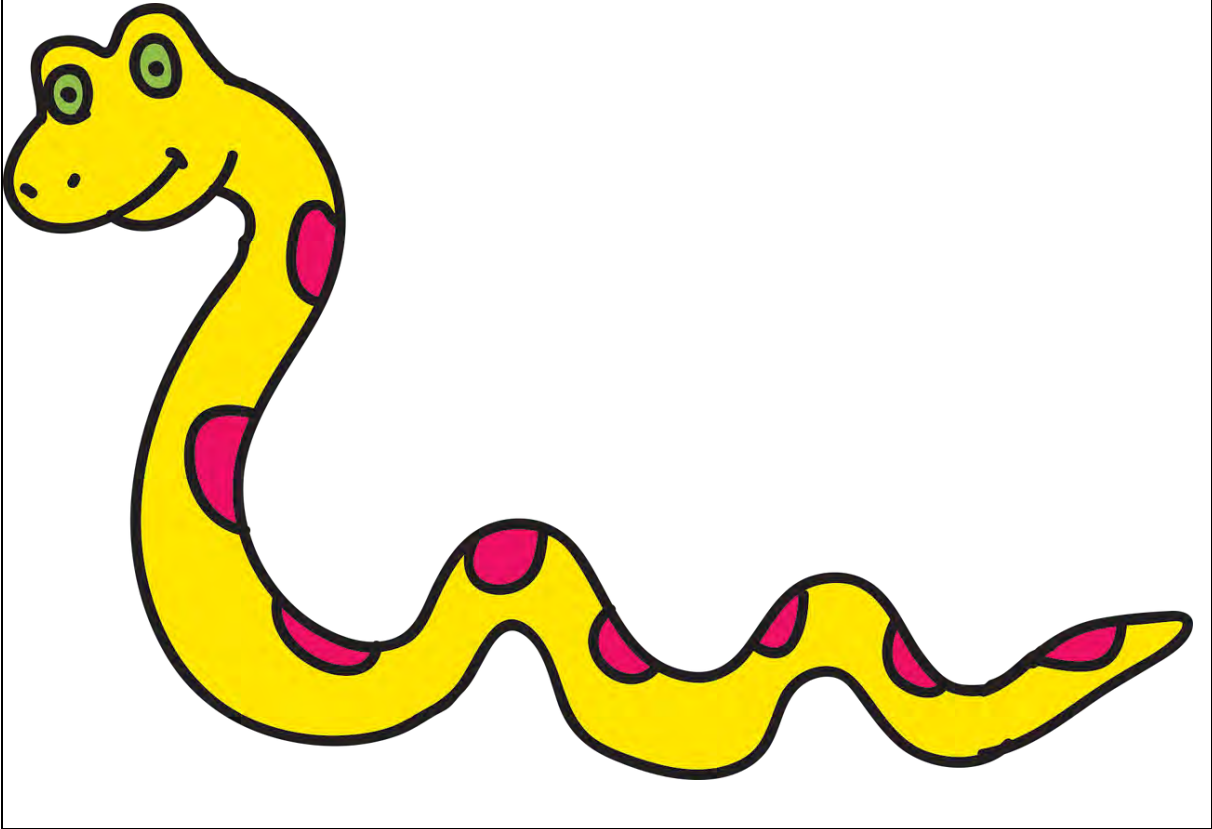
Bei der Beschreibung der Figur sollte das Personalpronomen sowie die Verbflexion sprachlich besonders betont werden. Die Beschreibungen sollen dabei immer in der Du-Form gegeben werden, um dem Kind den Du-Trigger anzubieten. Nach Beendigung des Spieles kann in einem reflektierenden Gespräch die SVK-Regel noch einmal besprochen werden.

Schwierigkeitsgrad 1

Vorlage 1



Vorlage 2



Schwierigkeitsgrad 2

Vorlage 3



Vorlage 4



3. Übung 1 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 1 «Bilder malen»

Vorbereitung / Material

Vor Spielbeginn werden die 4 Vorlagen ausgedruckt sowie leeres Papier und Bleistift sowie Farbstifte (rot, orange, gelb, grün, dunkel- und hellblau, violett & braun) bereitgelegt.

Dauer

10 - 15 Minuten

Spielbescrieb

Kind und Therapeutin sitzen an einem Tisch. Das Kind bekommt ein leeres Blatt Papier und einen Bleistift sowie einige Farbstifte. Die Therapeutin nimmt Vorlage 1, auf der ein Bild abgebildet ist, ohne dass das Kind das Bild sieht. Sie beschreibt dem Kind die Figur nur mit Worten. Das Kind malt die Figur auf sein Papier. Das Kind darf Nachfragen bei Unklarheiten. Das Ziel ist es eine möglichst genaue Kopie der Vorlage zu erstellen. Wenn die Therapeutin alles beschrieben hat, vergleichen Therapeutin und Kind das gemalte Bild mit der Vorlage und besprechen gemeinsam die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten.

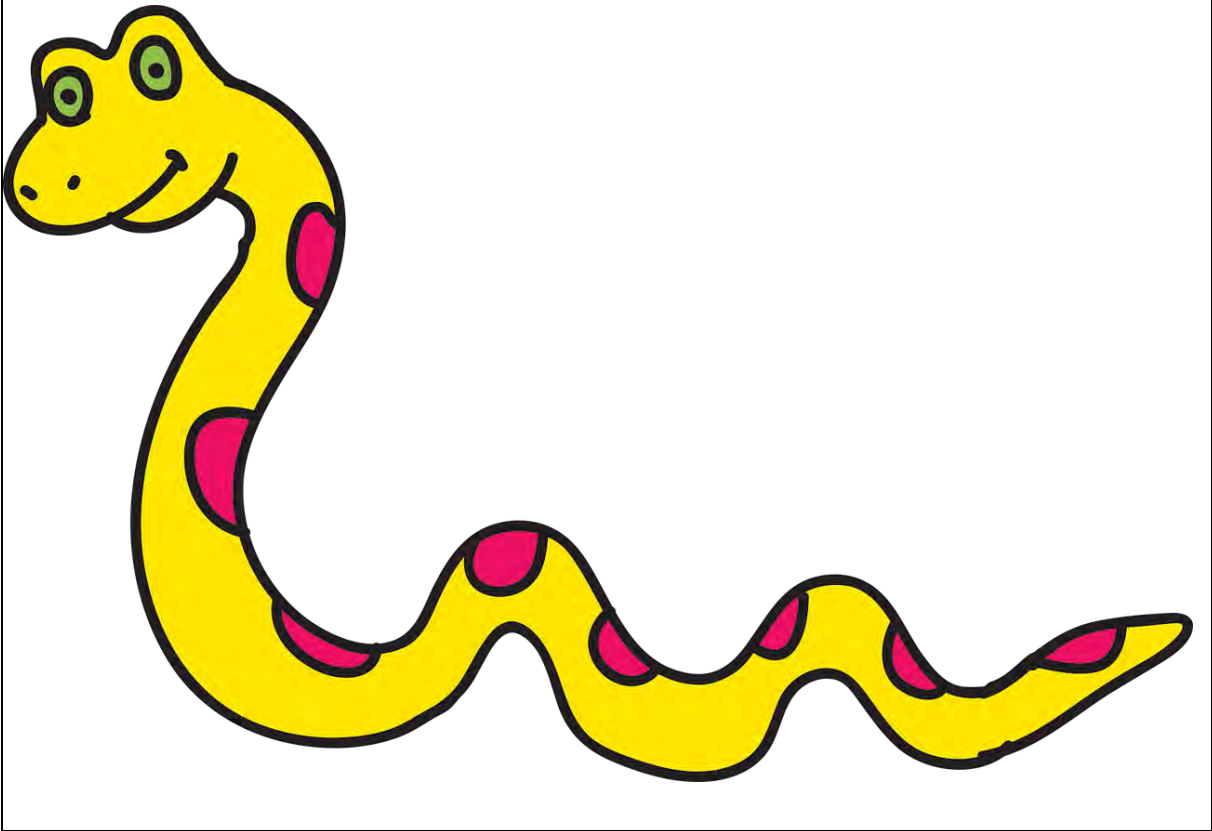
Danach werden die Rollen getauscht. Nun darf das Kind Vorlage 2 nehmen und beschreiben. Falls noch Zeit bleibt, kann das Spiel mit Vorlage 3 und 4 wiederholt werden.

Schwierigkeitsgrad 1

Vorlage 1



Vorlage 2



Schwierigkeitsgrad 2

Vorlage 3



Vorlage 4



4. Übung 2 «Das Kochduell»

Übung 2 «Das Kochduell»

Material

Vor Spielbeginn werden die Blätter mit den Zutaten 2x und das Blatt mit den blauen Sternen bzw. grünen Tomaten 1x ausgedruckt und die Karten ausgeschnitten. Die Karten können angemalt und laminiert werden. Zusätzlich können auch die Schüsseln zum Sammeln der Zutaten ausgedruckt werden.

Dauer

10 - 15 Minuten

Einführung

Es isch emal e Stadt gsi, wos ganz viel Restaurants gha hätt. Eis Restaurant hett gheisse: 'die blau Tomate' und s andere hett gheisse: 'de grünen Stern'. Eines Tages hett de Choch vode blaue Tomate gseid: „**Ich** choche am allerbeschte!“ Das hätt aber de Choch vom grüne Stern gar nöd gärn ghört. Er hett gseid: „Nei, **du** chosch sicher nöd so guet wie ich. **Ich** choche viel besser!“ Da hett de blau Choch gseid: „Chum **mir** mached es Chochduell. Dä wo die bescht Suppe macht, gwünnt.“

Logopädisches Ziel

Zielstruktur «DU + korrekte Verbflexion» evozieren und Zielstruktur präsentieren













Spielbeschrieb








Alle Karten werden gemischt und auf einen Stapel gelegt. Die Therapeutin beginnt und zieht eine Karte. Sie entscheidet, ob sie die Karte in die eigene oder in die Suppe des Kindes rühren möchte. Dazu sagt sie: „**Ich** rühre / **Du** rührsch Eier id Suppe.“ Die Therapeutin zieht so lange eine Karte, bis sie eine Wechselkarte (Karte mit blauen Tomaten und grünen Sternen) zieht. Dann ist das Kind an der Reihe. Wenn alle Karten verteilt sind, darf gegenseitig von der Suppe probiert werden. Gewinner ist, wer am meisten normale Zutaten in der Suppe kochen konnte.

Durchführungshinweise

Das Personalpronomen sowie die Verbflexion sollen sprachlich besonders betont werden. Nach Beendigung des Spieles ist ein kurzes reflektierendes Gespräch empfehlenswert, in welchem die SVK-Regel noch einmal besprochen wird.

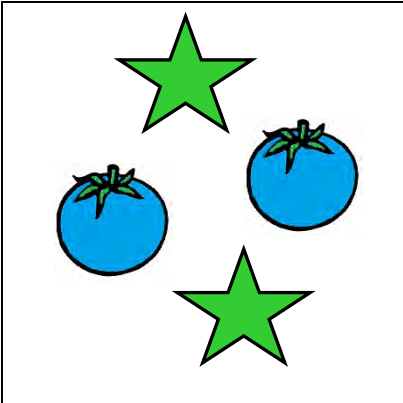
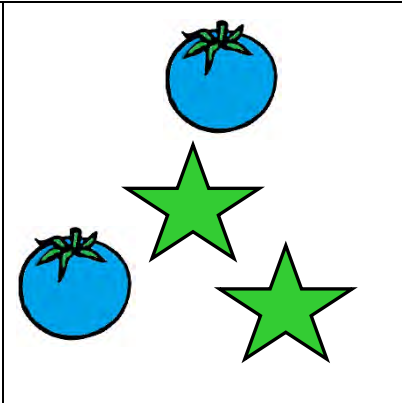
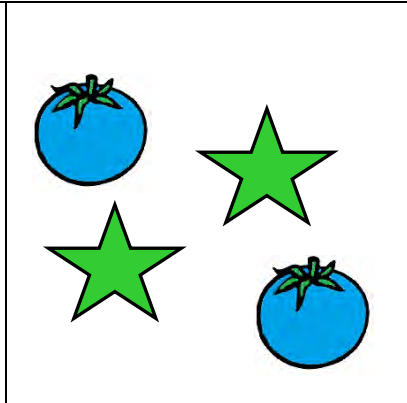
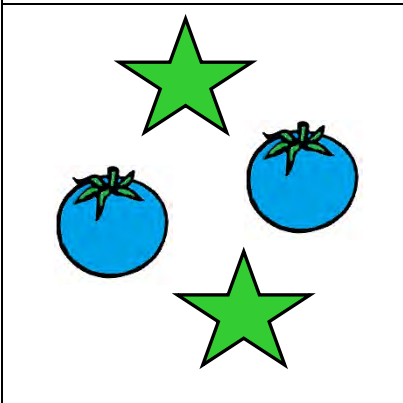
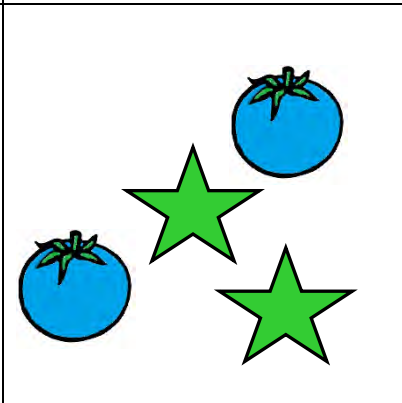
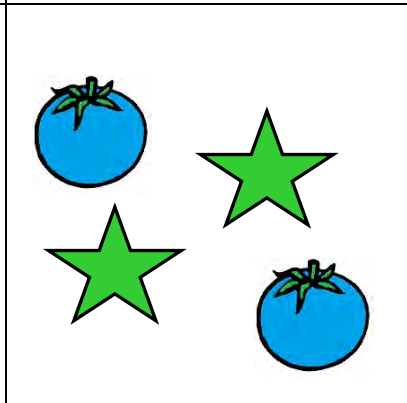
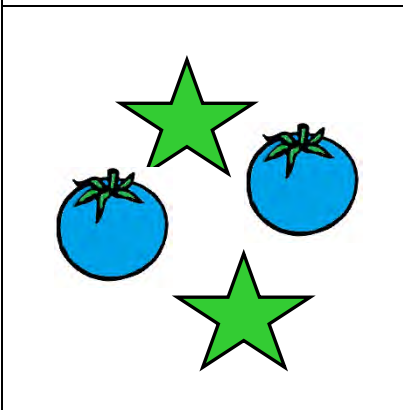
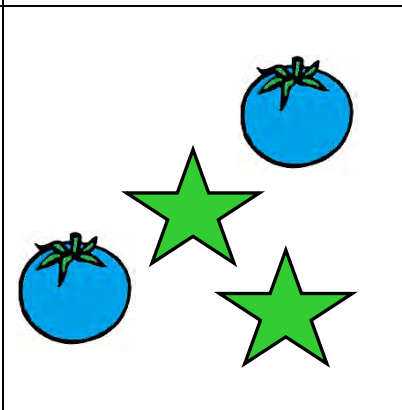
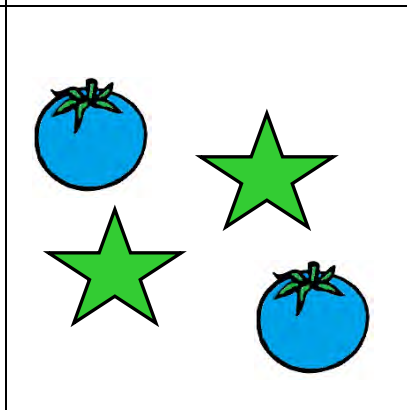
Zutaten

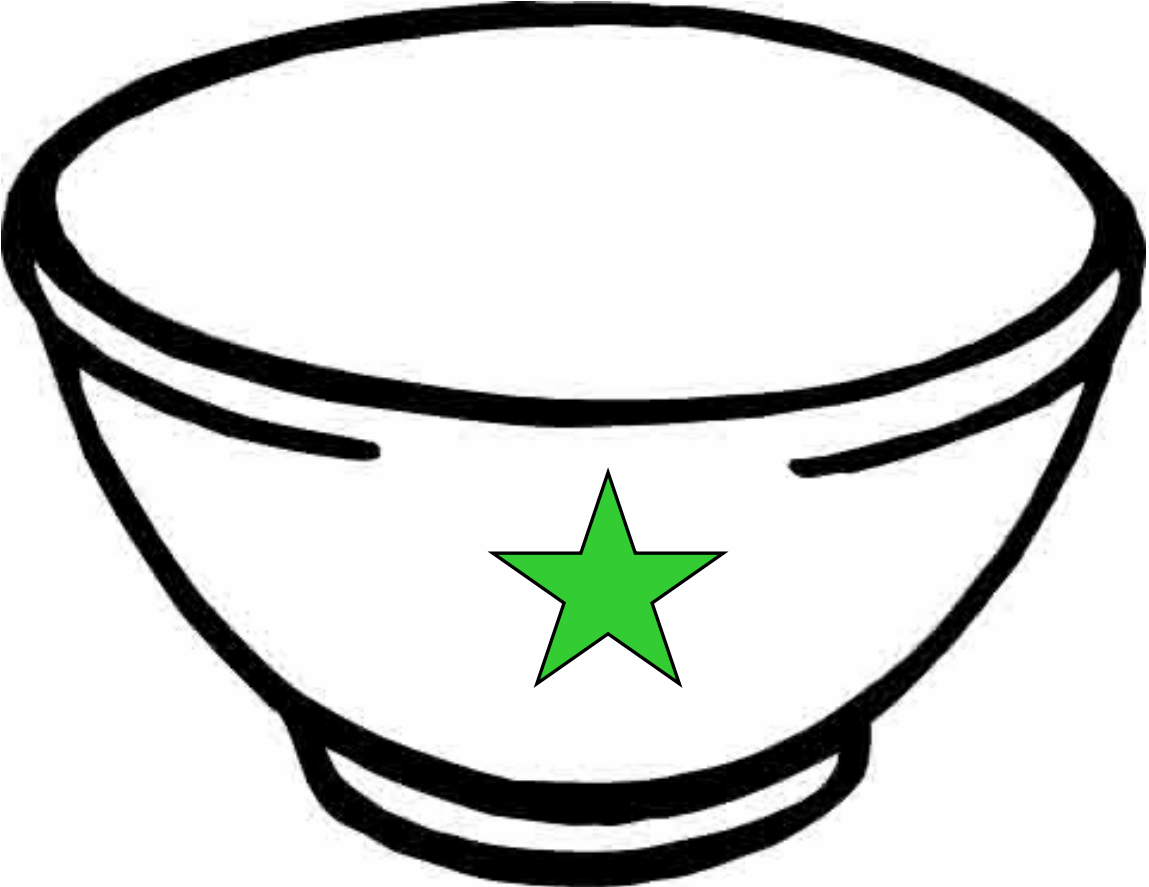
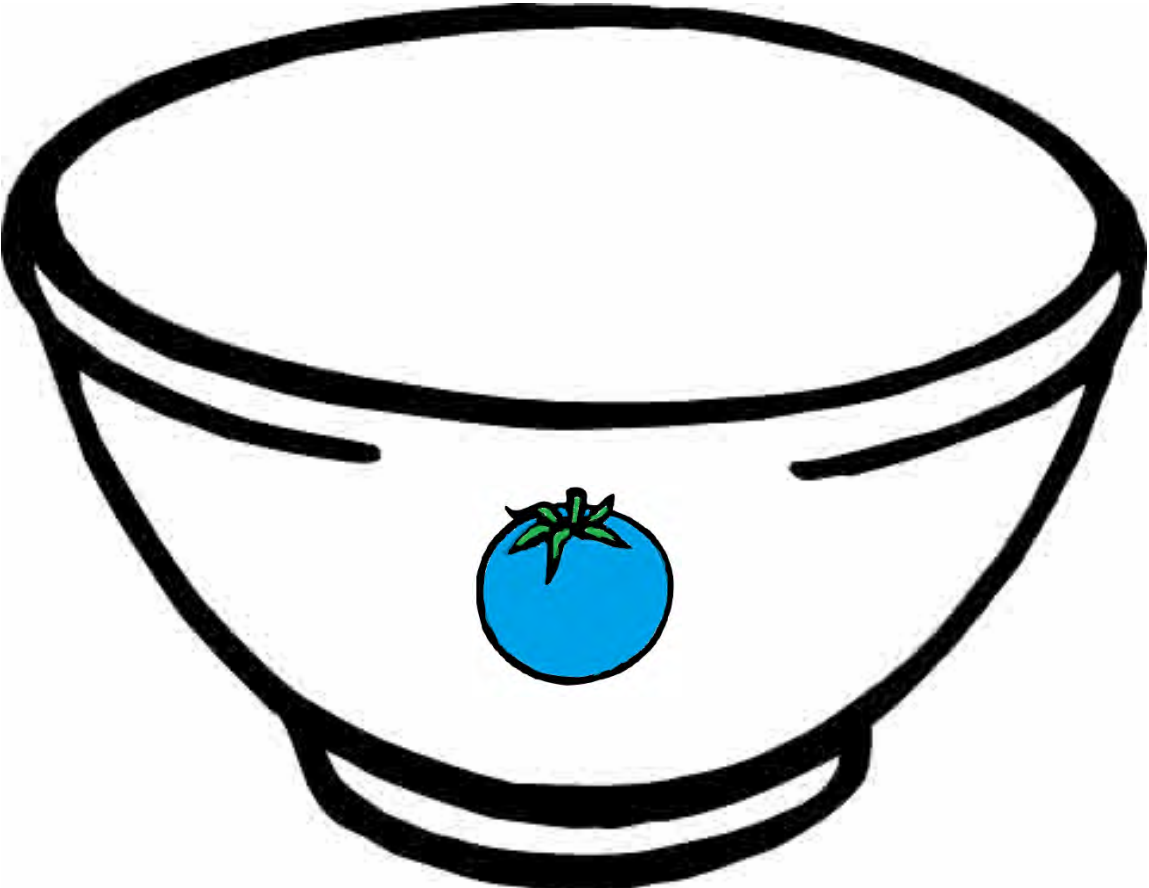
		
		
		
		

Grüne Sterne und blaue Tomaten



5. Übung 2 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 2 «Das Kochduell»

Material

Vor Spielbeginn werden die Blätter mit den Zutaten 2x und das Blatt mit den blauen Sternen bzw. grünen Tomaten 1x ausgedruckt und die Karten ausgeschnitten. Die Karten können angemalt und laminiert werden. Zusätzlich können auch die Schlüssel zum Sammeln der Zutaten ausgedruckt werden.

Dauer

10 - 15 Minuten













Einführung



Es isch emal e Stadt gsi, wos ganz viel Restaurants gha hett. Eis Restaurant hett gheisse: 'die blau Tomate' und s andere hett gheisse: 'dä grünen Stern'. Eines Tages hett de Choch vode blaue Tomate gseid: „Ich choche am allerbeschte!“ Das hätt aber de Choch vom grüne Stern gar nöd gärr ghört. Er hett gseid: „Nei, du chosch sicher nöd so guet wie ich. Ich choche viel besser!“ Da hett de blau Choch gseid: „Chum mir mached es Chochduell. Dä wo die bescht Suppe macht, gwünnt.“

Spielbescrieb

Alle Karten werden gemischt und auf einen Stapel gelegt. Die Therapeutin beginnt und zieht eine Karte. Sie entscheidet, ob sie die Karte in die eigene oder in die Suppe des Kindes rühren möchte. Die Therapeutin zieht so lange eine Karte, bis sie eine Wechselkarte (Karte mit blauen Tomaten und grünen Sternen) zieht. Dann ist das Kind an der Reihe. Wenn alle Karten verteilt sind, darf gegenseitig von der Suppe probiert werden. Gewinner ist, wer am meisten normale Zutaten in der Suppe kochen konnte.

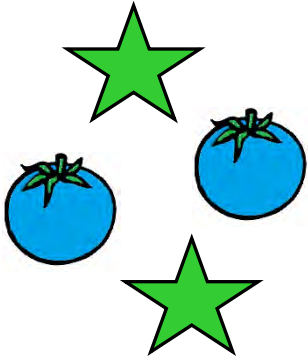
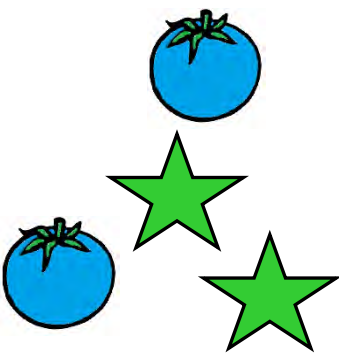
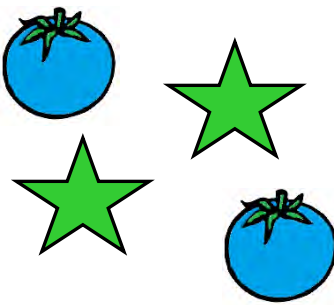
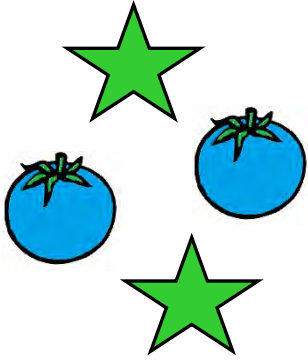
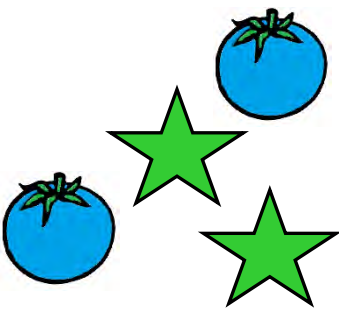
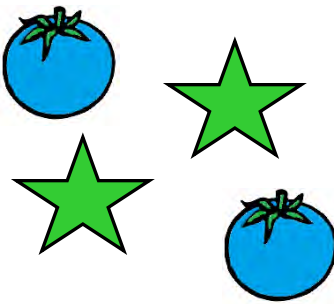
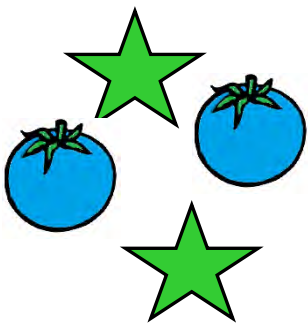
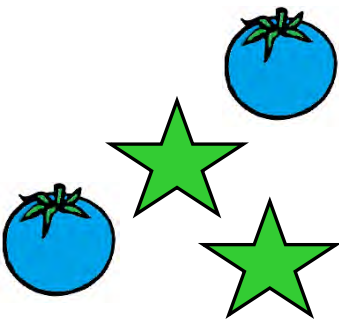
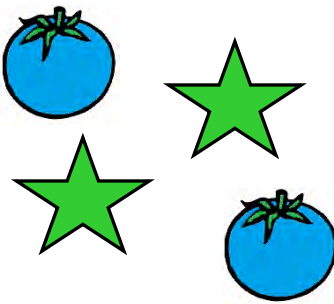
Zutaten

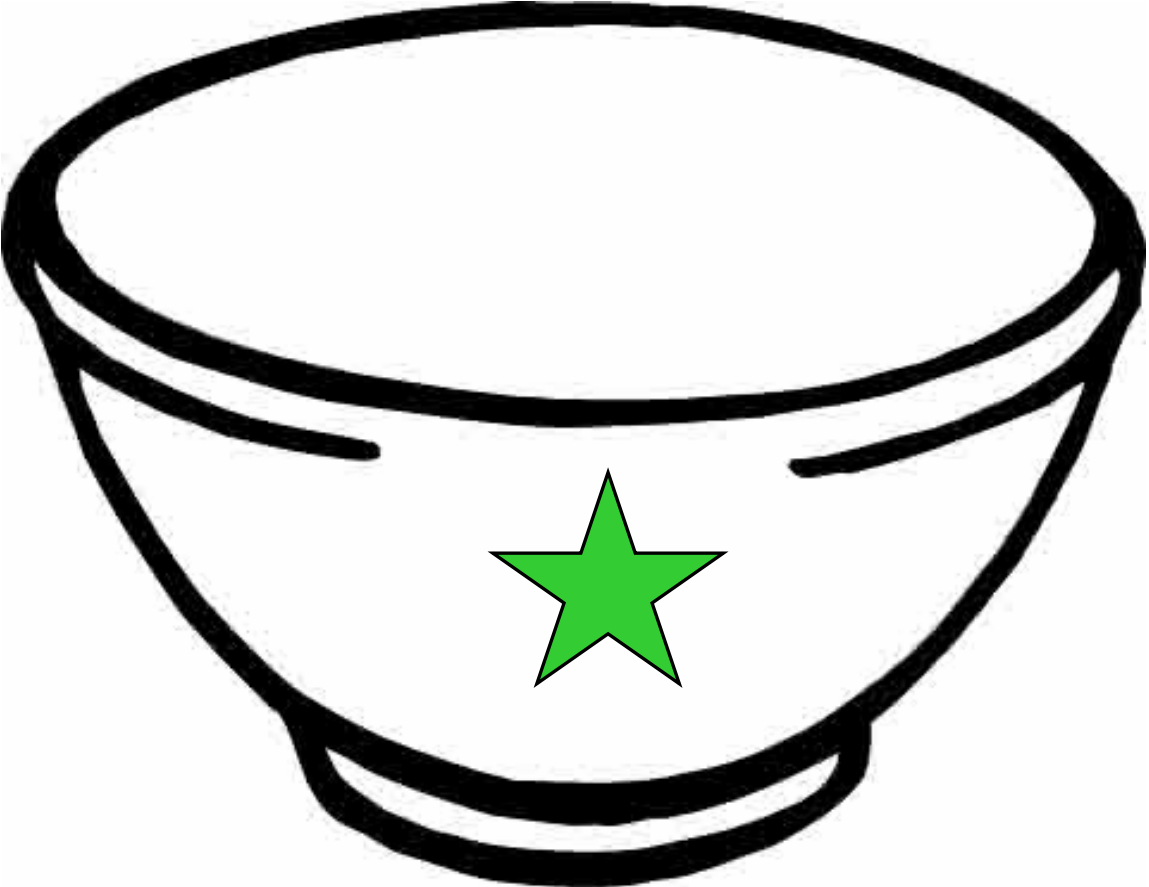
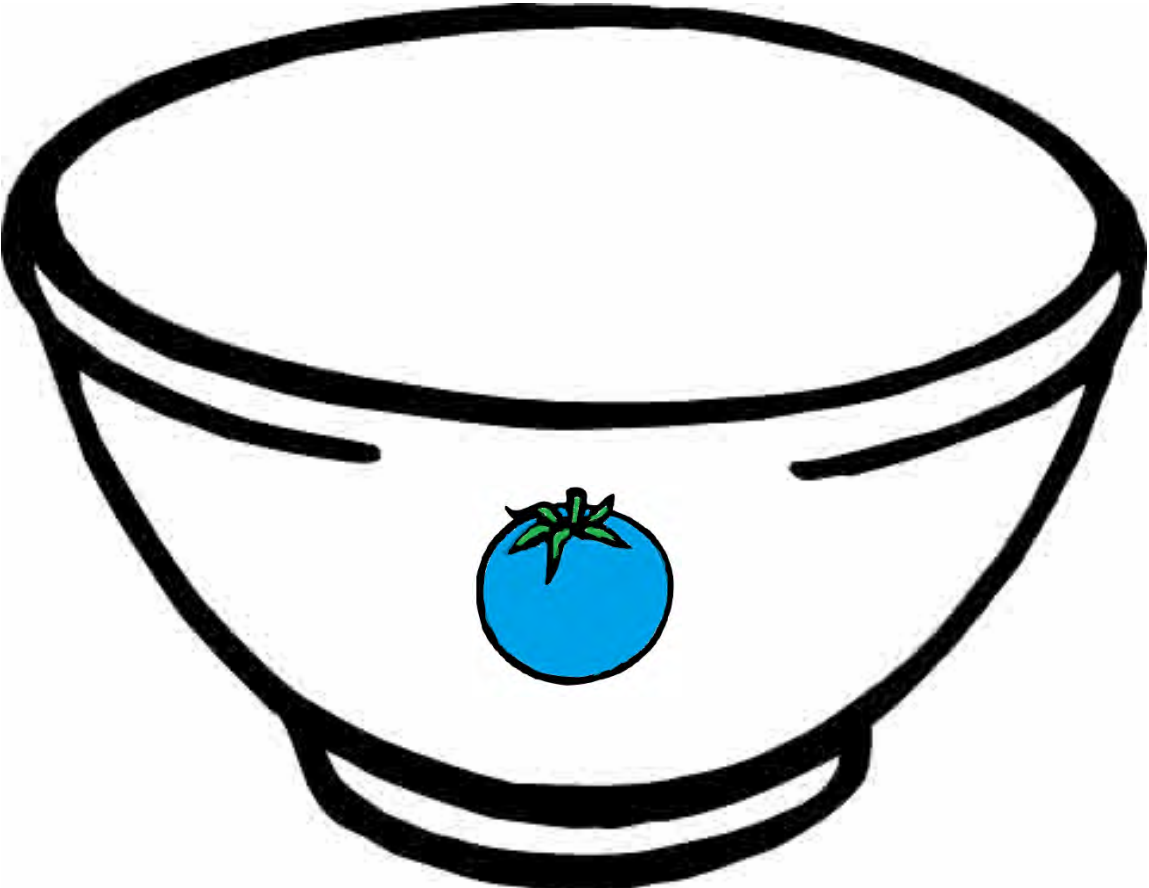
		
		
		
		

Grüne Sterne und blaue Tomaten



6. Übung 3 «Das Wettrennen zum Mond»

Übung 3 «Das Wettrennen zum Mond»

Material

Vor Spielbeginn müssen die Raketen ausgedruckt werden. Weiter werden einen 3er-Würfel und Glassteine, Plättchen oder Bastel-Perlen als «Raketenbatterien» benötigt. Auf dem Würfel muss im Vorfeld eine «2» abgeklebt werden.

Dauer

15 Minuten

Einführung

Lueg emal, was ich da han. Weisch du was das sind? [Genau], das sind Ragetä. Was chasch du mit ärä Ragetä machä? [Genau], du chasch zum Mond flüge. Für das bruchsch du aber Ragetebatterie. Das sind nöd richtigi Batterie, sondern das sind so [Steij]. Dä wo zerscht sini Ragetä mit Batterie gfüllt hät, landet als Ersts ufem Mond und het somit gwunne.

Logopädisches Ziel

Zielstruktur «DU + korrekte Verbflexion» evozieren und Zielstruktur präsentieren

Spielbeschreibung

Das Kind beginnt. Die Therapeutin fragt zuerst: „Wie viel Ragetebatterie bechun**sch** du?“ Das Kind darf einmal würfeln und antwortet z.B. „eini“. Danach fragt die Therapeutin: „Und wie viel (Batterie) bechum **ich**?“ Das Kind würfelt und antwortet wieder. Dann werden die Batterien an beide verteilt und es wird gewechselt. Das Kind fragt und die Therapeutin würfelt. Die Therapeutin antwortet jeweils in einem vollständigen Satz: „**Ich** bechume eini« und „**Du** bechun**sch** zwei.“ Die Therapeutin würfelt zuerst für sich und danach für das Kind. Es dürfen immer so viele Raketenbatterien genommen werden, wie der Würfel anzeigt. Aber Achtung, auf dem Würfel ist eine «2» abgeklebt, wenn dieses «schwarze Loch» gewürfelt wird, werden demjenigen Spieler zwei Batterien von den Aliens geklaut. So geht das Spiel weiter, bis eine Rakete voll mit Batterien ist und zum Mond fliegen kann.

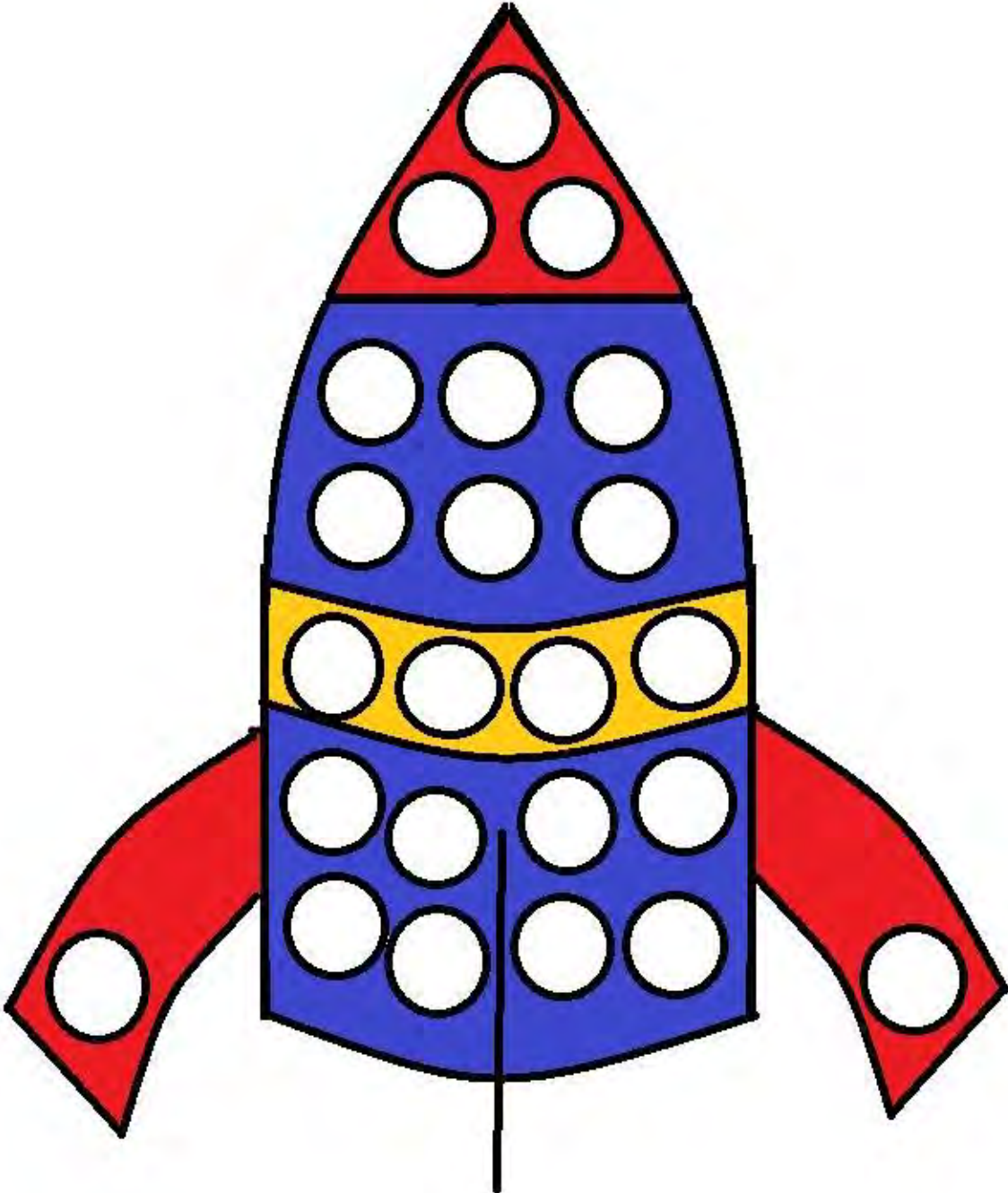
Variante

Es kann auch noch ein Plüschtier miteinbezogen werden, dass ebenfalls Raketenbatterien sammelt. Dann wird zusätzlich gesagt: „**Er/Sie** bechunt eini.“ Dadurch kann zusätzlich die Verbflexion der 3. Person Singular angeboten werden. Dann wird pro Person jeweils dreimal gewürfelt – für das Kind, die Therapeutin und das Plüschtier.

Durchführungshinweise

Das Personalpronomen sowie die Verbflexion sollen sprachlich besonders betont werden. Nach Spielende kann noch einmal kurz auf die SVK-Regel eingegangen und zusammen reflektiert werden, wie die Anwendung dieser Regel funktioniert hat.

Vorlage Raketen



7. Übung 3 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 3 «Das Wettrennen zum Mond»

Material

Vor Spielbeginn müssen die Raketen ausgedruckt werden. Weiter werden einen 3er-Würfel und Glassteine, Plättchen oder Bastel-Perlen als «Raketenbatterien» benötigt. Auf dem Würfel muss im Vorfeld eine «2» abgeklebt werden.

Dauer

15 Minuten

Einführung

Lueg emal, was ich da han. Weisch du was das sind? [Genau], das sind Ragetä. Was chasch du mit ärä Ragetä machä? [Genau], du chasch zum Mond flüge. Für das bruchsch du aber Ragetebatterie. Das sind nöd richtigi Batterie, sondern das sind so [Steij]. Dä wo zerscht sini Ragetä mit Batterie gfüllt hät, landet als Ersts ufem Mond und het somit gwunne.

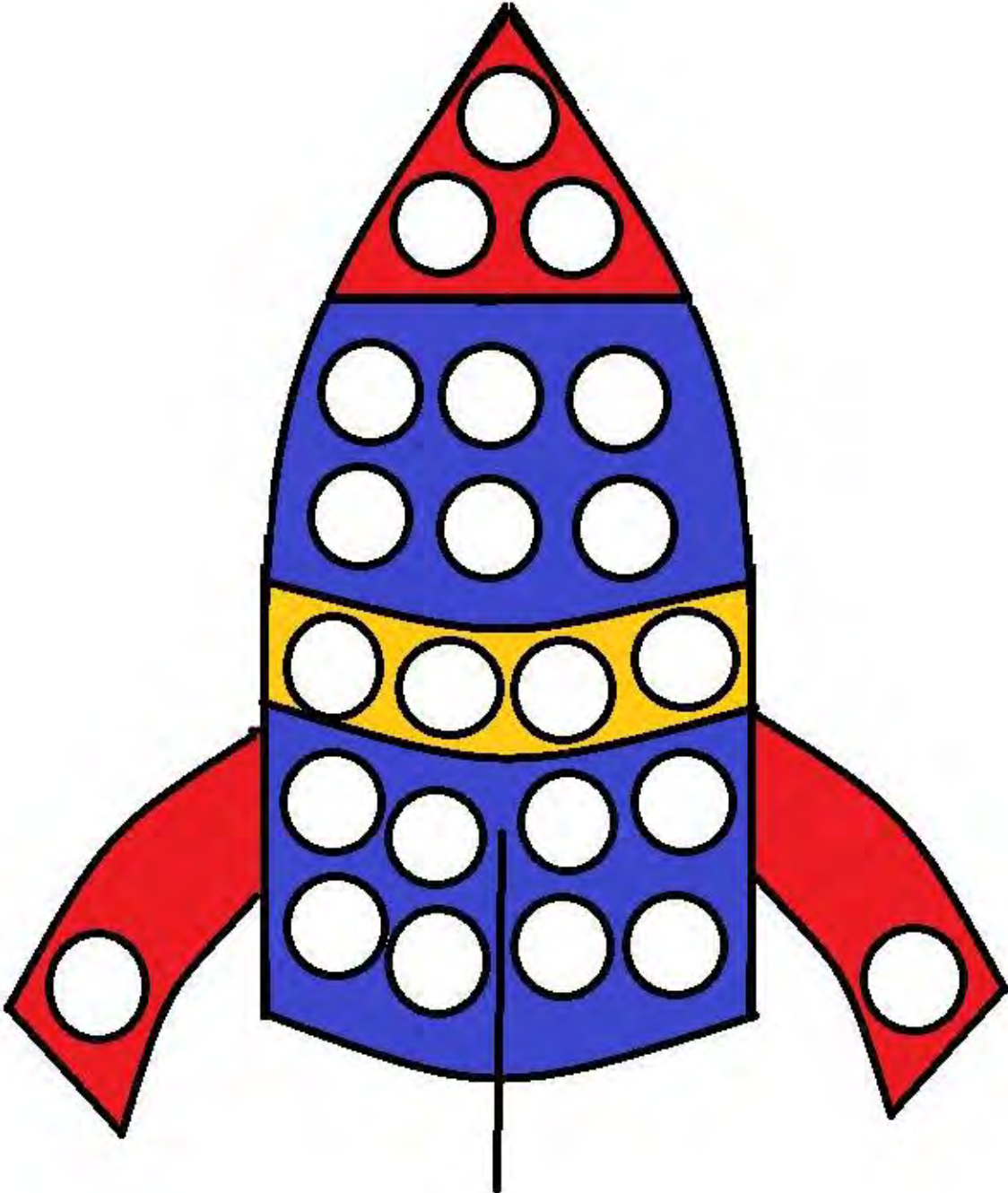
Spielbeschrieb

Das Kind beginnt und darf einmal würfeln. Das Kind merkt sich, wie viele Raketenbatterien es nehmen darf. Es dürfen immer so viele Batterien genommen werden, wie der Würfel anzeigt. Das Kind würfelt ein zweites Mal und die Würfelaugen zeigen, wie viele Batterien die Therapeutin bekommt. Dann werden die Batterien an beide verteilt und es wird gewechselt. Die Therapeutin würfelt zuerst für sich und danach für das Kind. Aber Achtung, auf dem Würfel ist eine «2» abgeklebt, wenn dieses «schwarze Loch» gewürfelt wird, werden demjenigen Spieler zwei Batterien von den Aliens geklaut. So geht das Spiel weiter, bis eine Rakete voll mit Batterien ist und zum Mond fliegen kann.

Variante

Um das Spiel spannender zu machen, kann auch noch ein Plüschtier miteinbezogen werden, dass ebenfalls Raketenbatterien sammelt. Dann wird pro Person jeweils dreimal gewürfelt – für das Kind, die Therapeutin und das Plüschtier.

Vorlage Raketen



8. Übung 4 «Tier-Wettkampf»

Übung 4 «Tier-Wettkampf»

Material

7 Spielfiguren (falls vorhanden: Plastiktiere: Tiger, Fisch, Adler, Schnecke, Elefant, Hase und Affe)

Alle Tierkarten für den Stapel ausdrucken und ausschneiden
Spielfeld ausdrucken (evtl. auf A3 vergrößern)

Dauer

15 Minuten

Logopädisches Ziel

Zielstruktur «DU + korrekte Verbflexion» evozieren und Zielstruktur präsentieren

Spielbeschreibung

Sieben verschiedene Tiere kämpfen um den Sieg. Dabei bewegt sich jedes Tier anders fort. Der Tiger rennt, der Fisch schwimmt, der Adler fliegt, die Schnecke kriecht, der Elefant stampft, der Hase hüpft und der Affe klettert. Um zu sehen, wer sich ein Feld weiterbewegen darf, nimmt man eine Karte vom Stapel. Das aufgedeckte Tier darf nun ein Feld weitergehen. Das Kind beginnt und nimmt eine Karte – beispielsweise einen Tiger. Nun gibt es der Therapeutin den Auftrag: „**Du** rännsch mit äm Tiger [eis fürä].“ Dann ist die Therapeutin an der Reihe, zieht eine Karte und erteilt dem Kind die Anweisung: „**Du** chrüsch mit äm Schnäg.“
Das Tier, welches zuerst im Ziel ankommt, hat gewonnen.

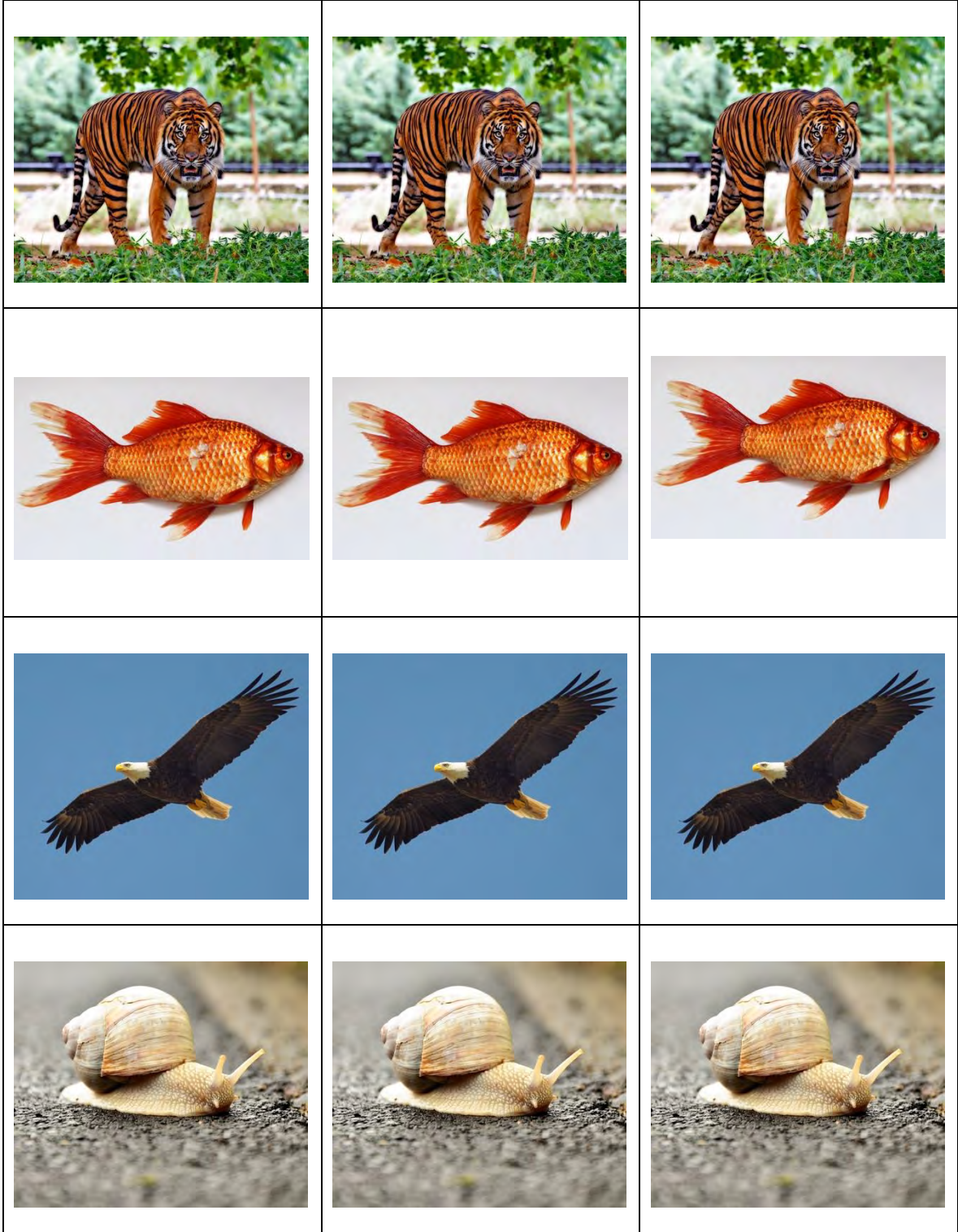
Variante

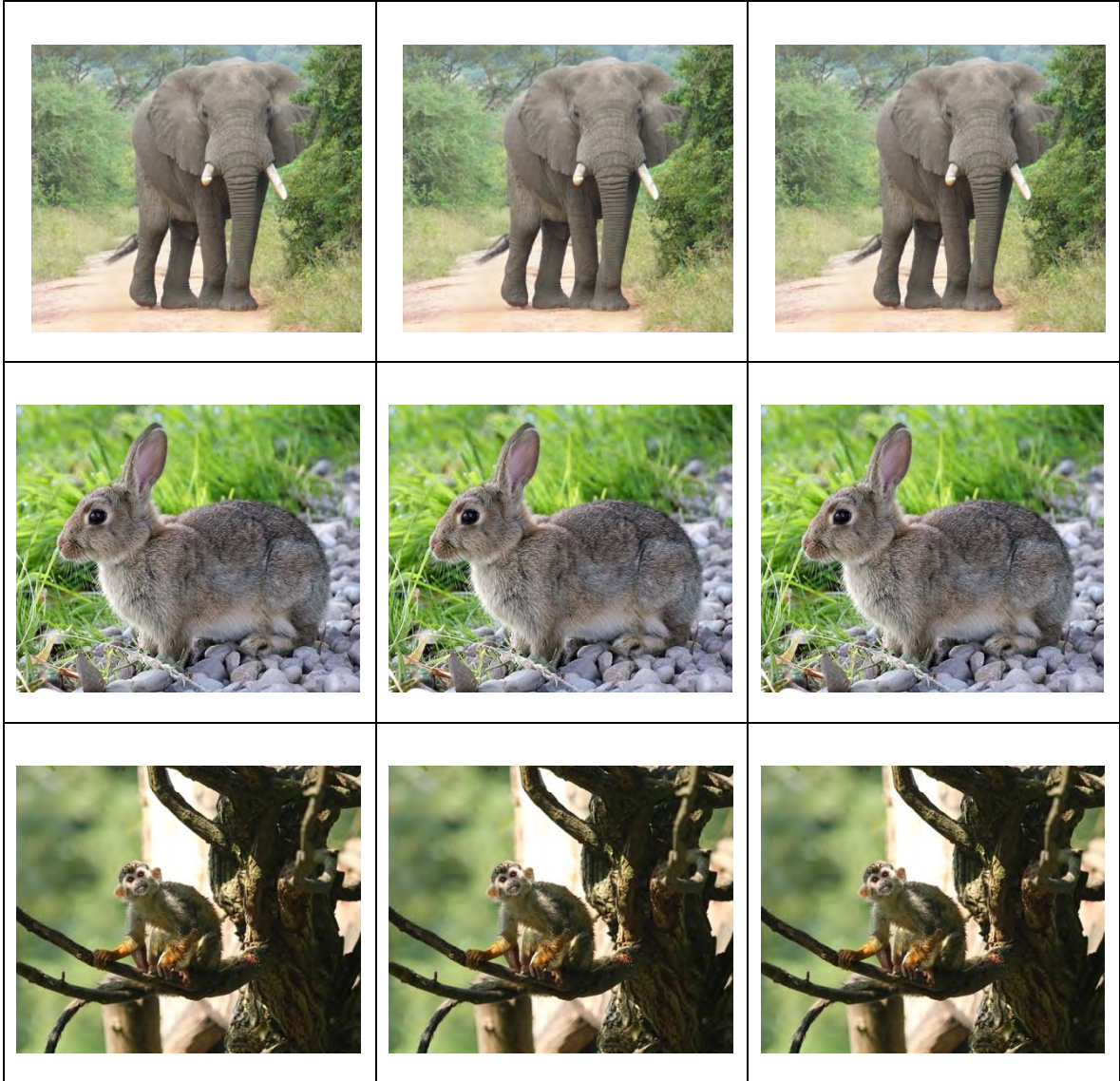
Es kann zu Beginn eine Wette abgeschlossen werden, welches Tier gewinnen wird: „**Ich** dänk, dass dä Fisch gwünnt. Was denksch **du**?“

Durchführungshinweise








Das Personalpronomen sowie die Verbflexion sollen während dem ganzen Spiel sprachlich besonders betont werden. Die Beschreibungen der Fortbewegungsart sollen dabei immer in der Du-Form gegeben werden, um dem Kind den Du-Trigger anzubieten. Weiter kann in einem nachfolgenden Gespräch die SVK-Regel und die Anwendung während der Übung mit dem Kind reflektiert werden.

Tierkarten für Stapel





Einzelne Tiervorlagen

Spielfeld

~ Ziel ~						 Tiger
						 Fisch
						 Adler
						 Schnecke
						 Elefant
						 Hase
						 Affe

9. Übung 4 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 4 «Tier-Wettkampf»

Material

7 Spielfiguren (falls vorhanden: Plastiktiere: Tiger, Fisch, Adler, Schnecke, Elefant, Hase und Affe)

Alle Tierkarten für den Stapel ausdrucken und ausschneiden
Spielfeld ausdrucken (evtl. auf A3 vergrößern)

Dauer

15 Minuten

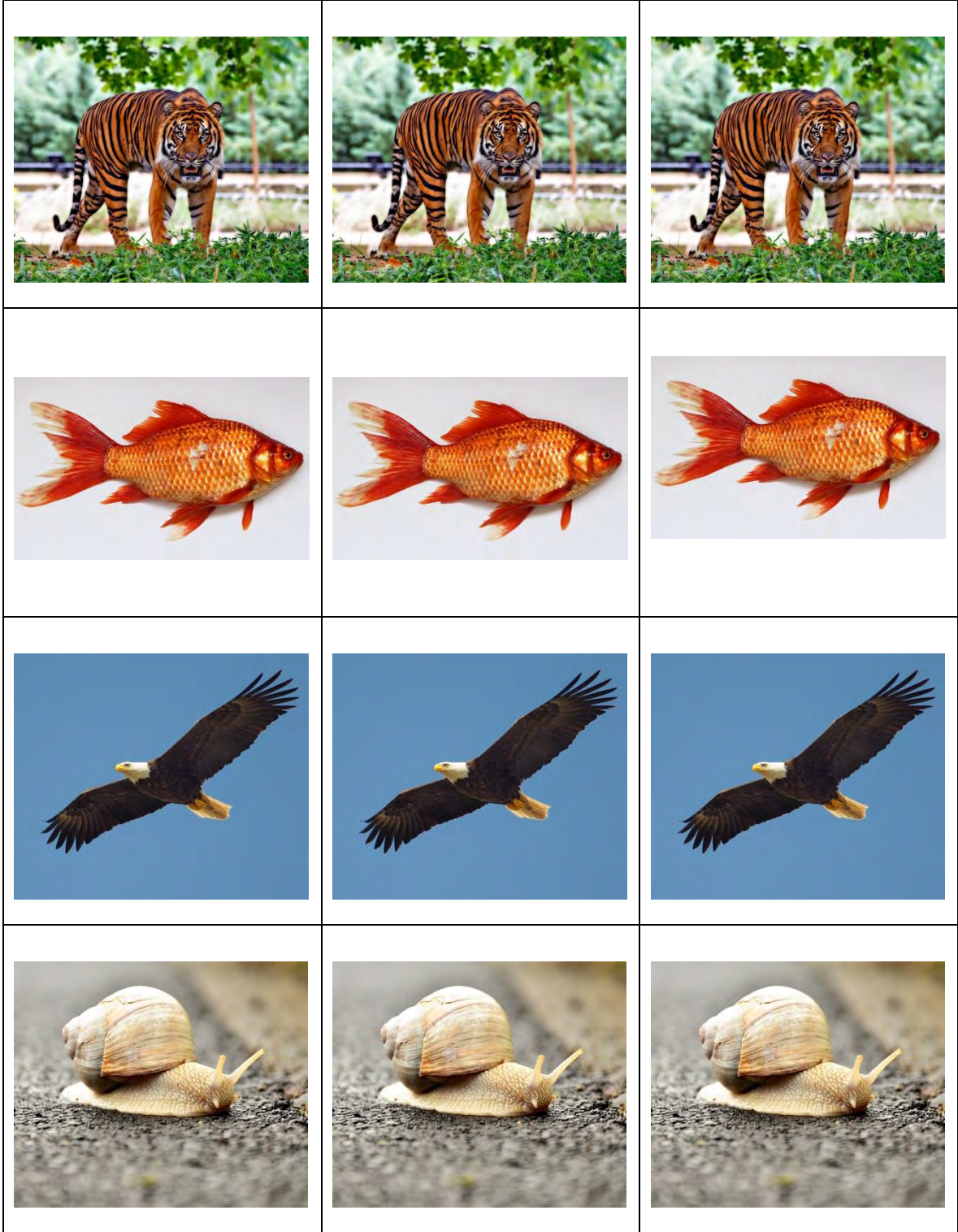
Spielbeschreibung

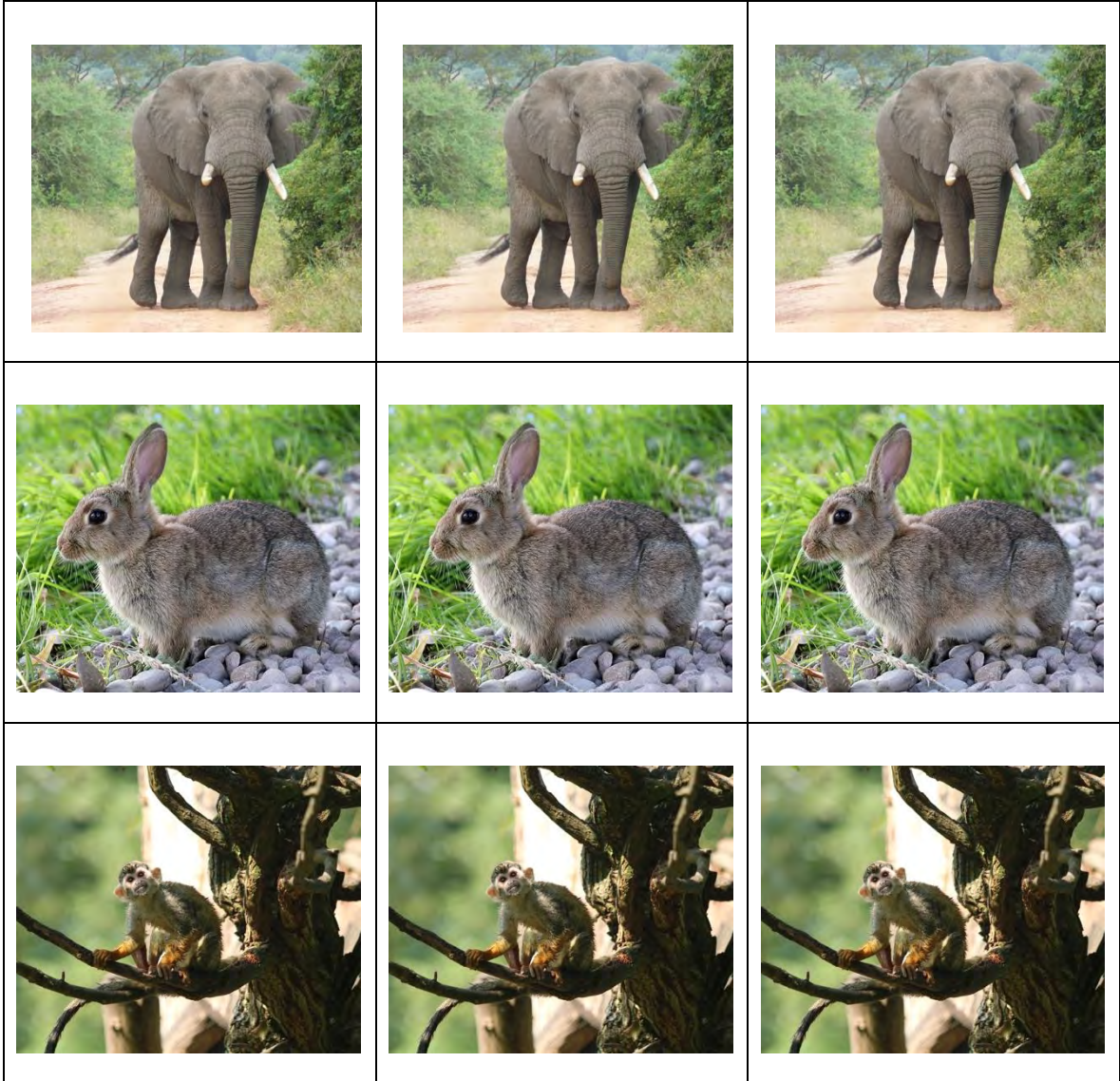
Sieben verschiedene Tiere kämpfen um den Sieg. Dabei bewegt sich jedes Tier anders fort. Der Tiger rennt, der Fisch schwimmt, der Adler fliegt, die Schnecke kriecht, der Elefant stampft, der Hase hüpfert und der Affe klettert. Um zu sehen, wer sich ein Feld weiterbewegen darf, nimmt man eine Karte vom Stapel. Das aufgedeckte Tier darf nun ein Feld weitergehen. Das Kind beginnt und nimmt eine Karte – beispielsweise einen Tiger. Nun gibt es der Therapeutin den Auftrag mit dem Tiger ein Feld weiterzugehen. Dann ist die Therapeutin an der Reihe, zieht eine Karte und erteilt dem Kind die Anweisung, mit welchem Tier es gehen darf. Das Tier, welches zuerst im Ziel ankommt, hat gewonnen.

Variante








Es kann zu Beginn eine Wette abgeschlossen werden, welches Tier gewinnen wird.

Tierkarten für Stapel





Einzelne Tiervorlagen

Spielfeld

~ Ziel ~						 Tiger
						 Fisch
						 Adler
						 Schnecke
						 Elefant
						 Hase
						 Affe

10. Übung 5 «Action-Memory»

Übung 5 «Action-Memory»

Material

Memoryspiel mit 36 Karten

Ich- & Du-Karten: 3x ausdrucken

Action-Karten: 1x ausdrucken

Gegenstände für die Action-Karten: Ball, Seil, Springseil, Bleistift, Spitzer und Farbstift (rot)

Dauer

15 Minuten

Logopädisches Ziel

Korrekte SVK evozieren und Zielstruktur anbieten







Spielanleitung

Es wird normal Memory gespielt. Wer ein Memorypaar gewinnt, darf eine Ich-oder-Du- Karte ziehen. Wird eine Ich-Karte gezogen, darf selbständig eine Aktion ausgeführt werden. Wird eine Du-Karte gezogen, darf ein Auftrag an den Spielpartner gegeben werden. Dazu kann ein Bild vom zweiten Stapel mit den Action-Karten als Anregung gezogen werden. Bei den Aktionskarten wird unterschieden zwischen rot = nachahmen, blau = bewegen oder grün = transportieren. Es dürfen aber auch selber erfundene Aktionen ausgeführt bzw. gegeben werden. Der Auftrag darf nur ausgeführt werden, wenn die Aufforderung in einem ganzen Satz formuliert wird wie beispielsweise „Du stampfsch wie än Elefant.“ oder „Du rollsch dä Ball zu mir.“

Durchführungshinweise

Beim Erteilen der Aufträge sollte das Personalpronomen sowie die Verbflexion sprachlich besonders betont werden. Weiter eignet sich ein vertiefendes Gespräch nach Beendigung des Spieles, um gemeinsam mit dem Kind zu reflektieren, wie die Anwendung der SVK-Regel funktioniert hat.

Ich- & Du-Karten

 <p>ich</p>	 <p>du</p>
 <p>ich</p>	 <p>du</p>
 <p>ich</p>	 <p>du</p>

Action-Karten

rot = nachahmen, blau = bewege & grün = transportieren



Wie ein Elefant stampfen



Wie ein Löwe brüllen



Wie ein Schmetterling fliegen



Wie in einem Boot rudern



Wie eine Katze miauen



Wie ein Hund bellen



Ball werfen / prellen / rollen



Unter dem Tisch durchkriechen



Hüpfen auf einem / zwei Beinen



Auf einem Seil am Boden laufen



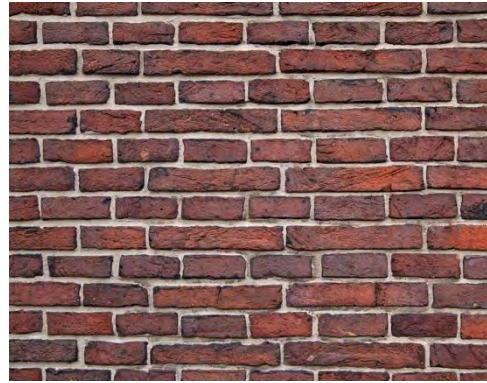
2x Springseilen



10x Hampelmann machen



Über Seil springen



Alle Wände berühren



Bleistift spitzen



Etwas von A nach B bringen



Farbstift auf den Boden legen



Etwas unter den Stuhl legen

11. Übung 5 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 5 «Action-Memory»

Material

Memoryspiel mit 36 Karten

Ich- & Du-Karten: 3x ausdrucken

Action-Karten: 1x ausdrucken

Gegenstände für die Action-Karten: Ball, Seil, Springseil, Bleistift, Spitzer und Farbstift (rot)







Dauer

15 Minuten

Spielanleitung

Es wird normal Memory gespielt. Wer ein Memorypaar gewinnt, darf eine Ich-oder-Du-Karte ziehen. Wird eine Ich-Karte gezogen, darf selbständig eine Aktion ausgeführt werden. Wird eine Du-Karte gezogen, darf ein Auftrag an den Spielpartner gegeben werden. Dazu kann ein Bild vom zweiten Stapel mit den Action-Karten als Anregung gezogen werden. Bei den Aktionskarten wird unterschieden zwischen rot = nachahmen, blau = bewegen oder grün = transportieren. Es dürfen aber auch selber erfundene Aktionen ausgeführt bzw. gegeben werden.

Ich- & Du-Karten

 <p>ich</p>	 <p>du</p>
 <p>ich</p>	 <p>du</p>
 <p>ich</p>	 <p>du</p>

Action-Karten

rot = nachahmen, blau = bewege & grün = transportieren



Wie ein Elefant stampfen



Wie ein Löwe brüllen



Wie ein Schmetterling fliegen



Wie in einem Boot rudern



Wie eine Katze miauen



Wie ein Hund bellen



Ball werfen / prellen / rollen



Unter dem Tisch durchkriechen



Hüpfen auf einem / zwei Beinen



Auf einem Seil am Boden laufen



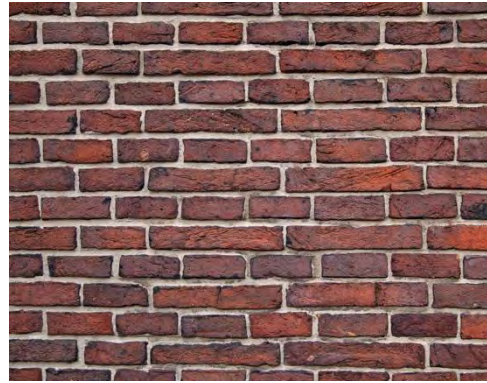
2x Springseilen



10x Hampelmann machen



Über Seil springen



Alle Wände berühren



Bleistift spitzen



Etwas von A nach B bringen



Farbstift auf den Boden legen



Etwas unter den Stuhl legen

12. Übung 6 «Feuerwerk»

Übung 6 «Feuerwerk»

Material

Vulkan ausdrucken

Farbkarten 4x ausdrucken

Farbstifte, Papier oder Kleber in folgenden Farben: dunkelrot, hellrot, orange, gelb, hellgrün, dunkelgrün, hellblau, dunkelblau, violett, schwarz, silber und gold

Evtl. Leimstift

Dauer

10 Minuten

Einführung

Es isch mal ä Stadt gsi. Die Stadt hät äs Fäst gfiiret. Mer hät überall Musig ghört und d Lüüt händ uf dä Strasse tanzet. Aber leider häts i dä ganze Stadt kei Ffürwerch meh gha. So hät dä Präsident gseit, er möcht gern en farbige Vulkan mache, damits bi däm grosse Fäst au Ffürwerch hät.

Logopädisches Ziel

Korrekte SVK evozieren und Zielstruktur anbieten

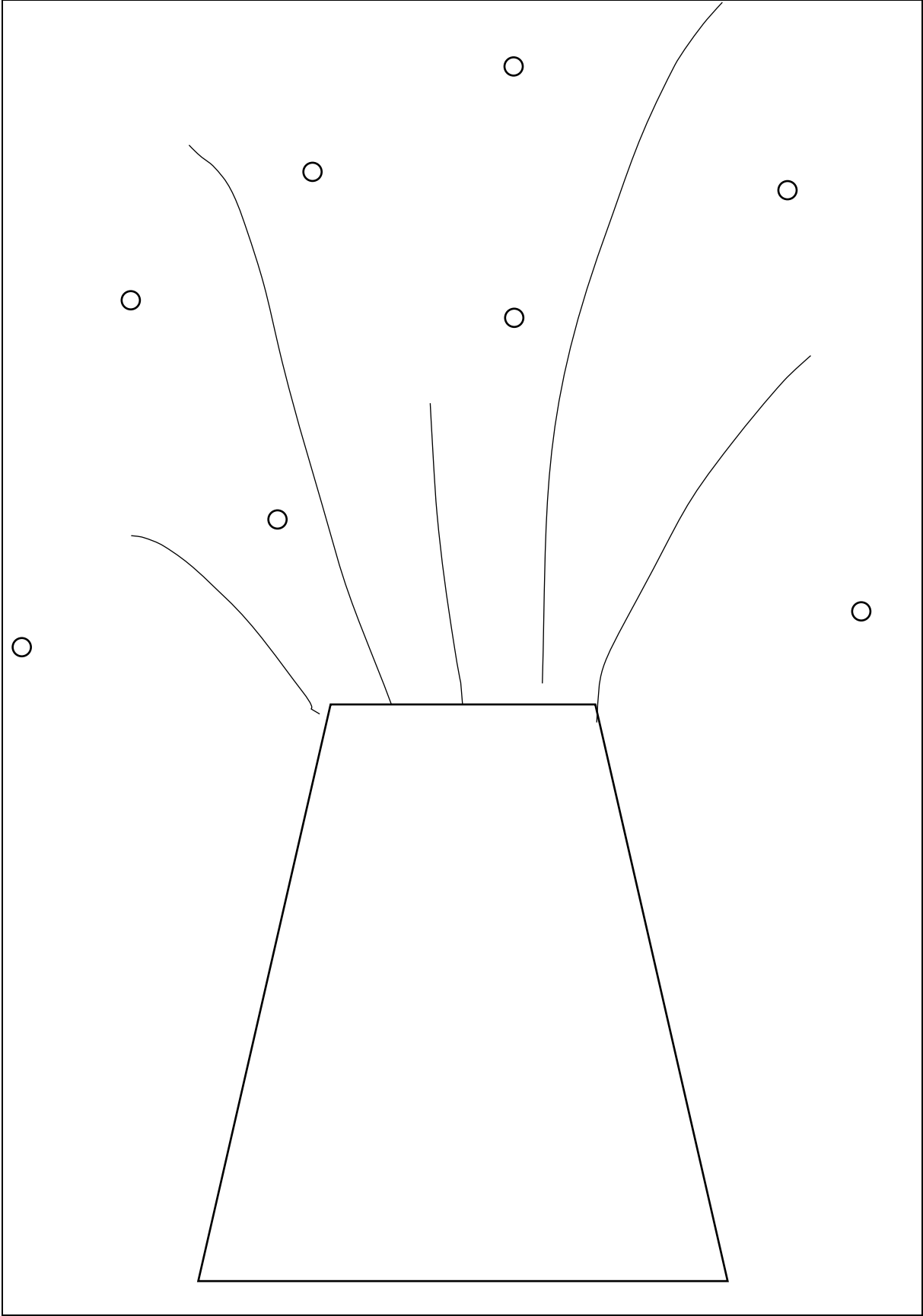
Spielanleitung

Kind und Therapeutin sitzen an einem Tisch. In der Mitte liegt ein Blatt Papier mit einem weissen Vulkan. Das Kind beginnt und zieht verdeckt eine Farbkarte vom Stapel. Die Farbe, die es zieht, darf es auf oder über dem Vulkan aufkleben bzw. malen. Die Therapeutin muss dabei die Augen zumachen, denn sie darf nicht sehen, welche Farbe es ist. Sobald das Kind fertig ist, darf die Therapeutin herausfinden, welche Farbe dazugekommen ist. Sie kommentiert dies in einem ganzen Satz: „Häsch du rot anegmalt?“ Danach darf die Therapeutin eine Farbkarte vom Stapel ziehen. Dieses Mal darf das Kind raten, welche Farbe neu ist und soll dies ebenfalls in einem ganzen Satz sagen: „Ich glaube, du häsch grünen gmalt.“ Das Spiel ist fertig, sobald es keine Farbkarten mehr hat. Dann sollte das ganze Blatt bzw. Feuerwerk farbig sein und die Stadt kann das Feuerwerk am Fest geniessen.

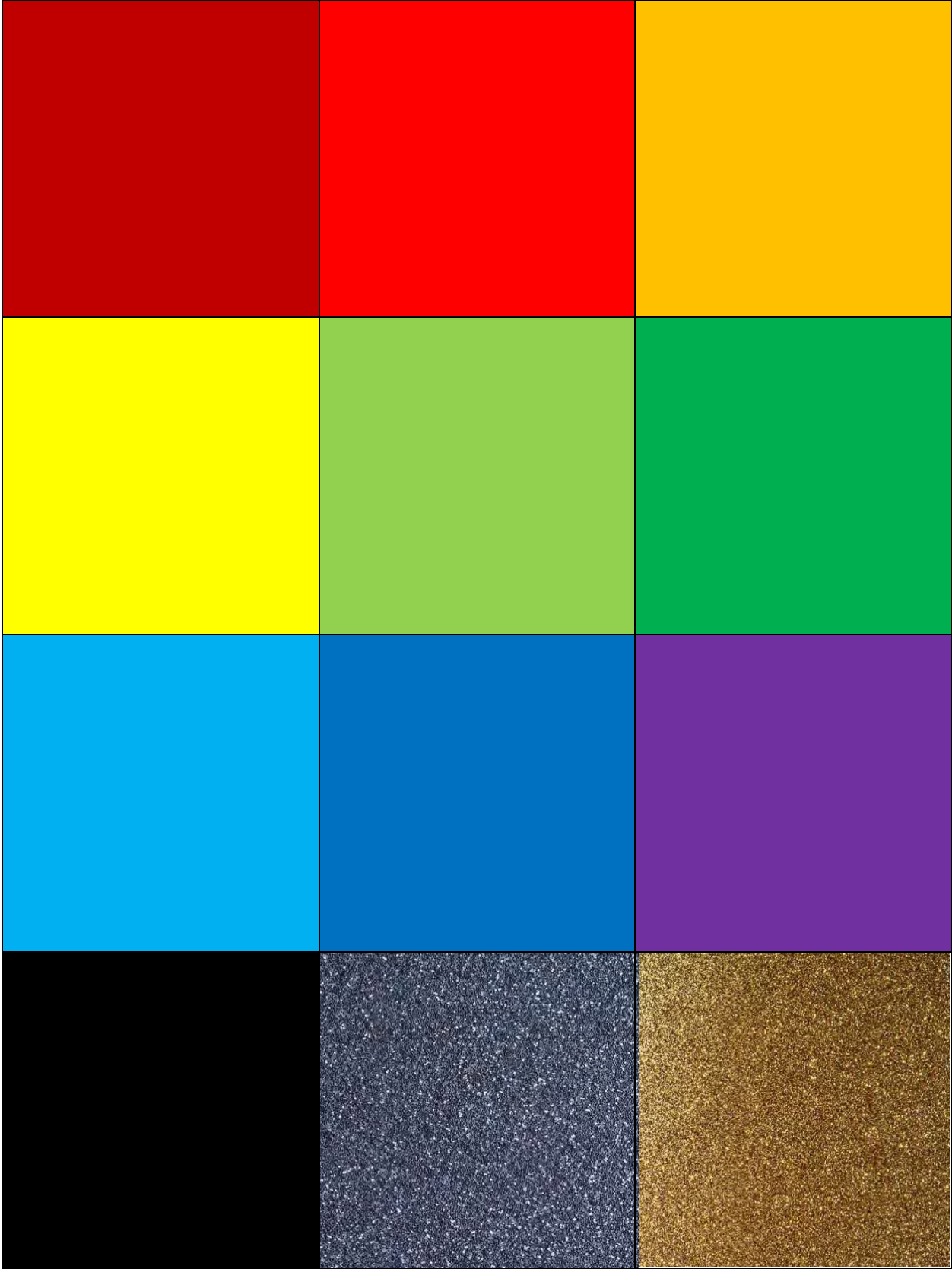
Durchführungshinweise

Beim Raten der Farbe sollte das Personalpronomen sowie die Verbflexion sprachlich besonders betont werden. Weiter können in einem nachfolgenden Gespräch die SVK-Regel und die Anwendung während der Übung mit dem Kind reflektiert werden.

Vulkan



Farbkarten



13. Übung 6 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 6 «Feuerwerk»

Vorbereitung / Material

Vulkan ausdrucken

Farbkarten: 3x ausdrucken

Farbstifte, Papier oder Kleber in folgenden Farben: dunkelrot, hellrot, orange, gelb, hellgrün, dunkelgrün, hellblau, dunkelblau, violett, schwarz, silber und gold

Evtl. Leimstift

Dauer

10 Minuten

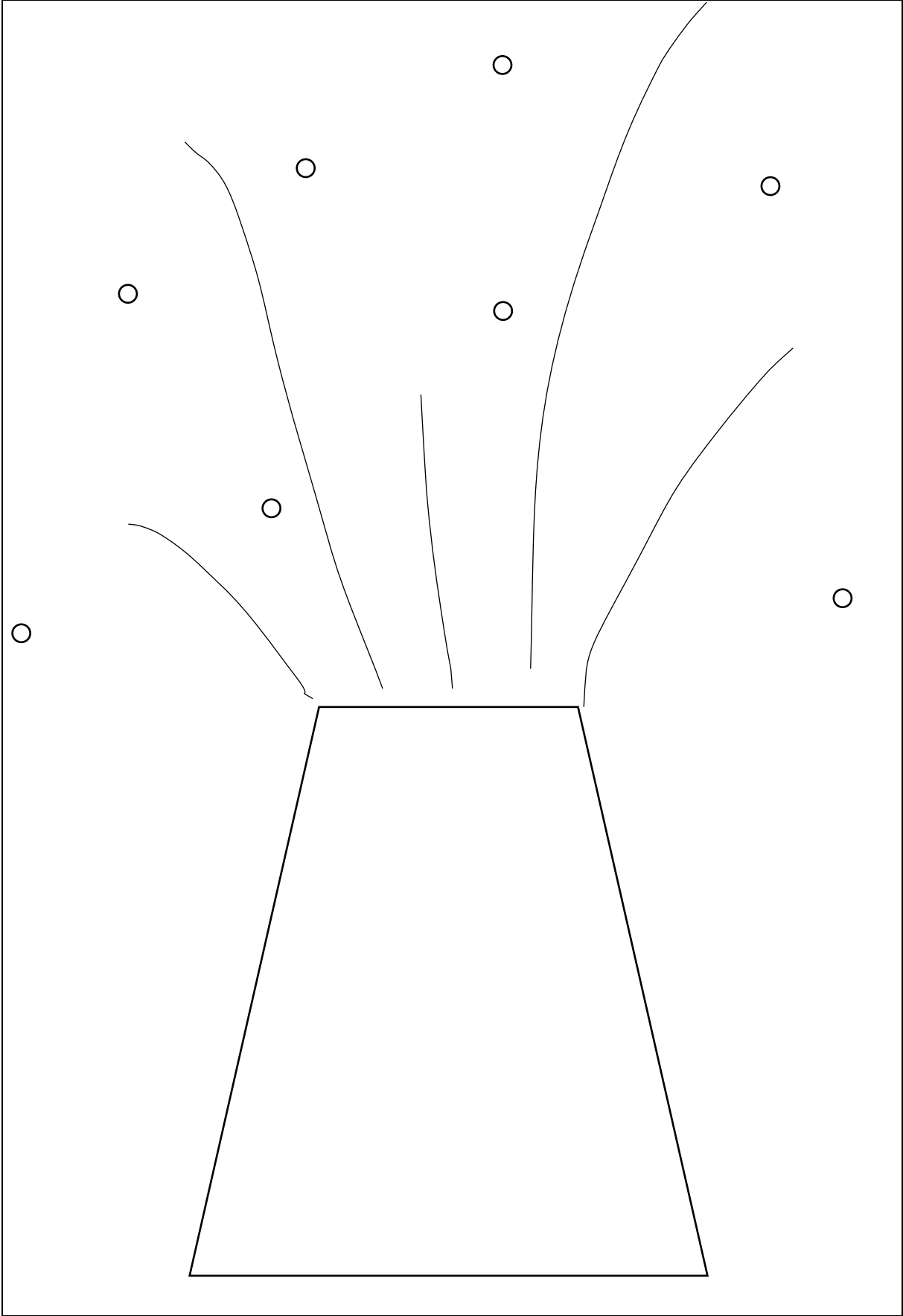
Einführung

Es isch mal ä Stadt gsi. Die Stadt hät äs Fäst gfiiret. Mer hät überall Musig ghört und d Lüüt händ uf dä Strasse tanzet. Aber leider häts i dä ganze Stadt kei Ffürwerch meh gha. So hät dä Präsident gseit, er möcht gern en farbige Vulkan mache, damits bi däm grosse Fäst au Ffürwerch hät.

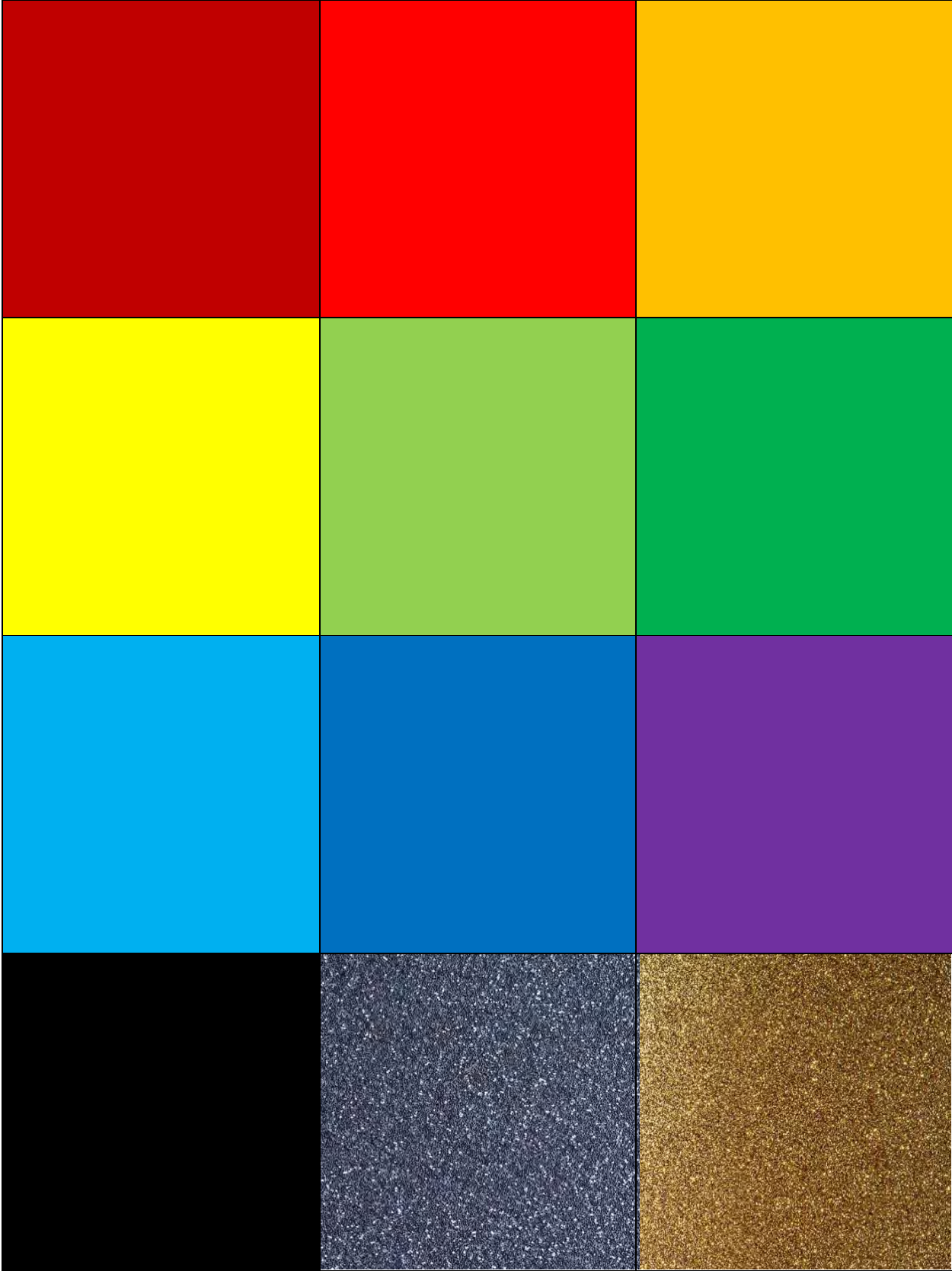
Spielbescrieb

Kind und Therapeutin sitzen an einem Tisch. In der Mitte liegt ein Blatt Papier mit einem weissen Vulkan. Das Kind beginnt und zieht verdeckt eine Farbkarte vom Stapel. Die Farbe, die es zieht, darf es auf oder über dem Vulkan aufkleben bzw. malen. Die Therapeutin muss dabei die Augen zumachen, denn sie darf nicht sehen, welche Farbe es ist. Sobald das Kind fertig ist, darf die Therapeutin herausfinden, welche Farbe dazugekommen ist. Danach darf die Therapeutin eine Farbkarte vom Stapel ziehen. Dieses Mal darf das Kind raten, welche Farbe neu ist. Das Spiel ist fertig, sobald es keine Farbkarten mehr hat. Dann sollte das ganze Blatt bzw. Feuerwerk farbig sein und die Stadt kann das Feuerwerk am Fest geniessen.

Vulkan



Farbkarten



14. Übung 7 «Auto-Labyrinth»

Übung 7 «Auto Labyrinth»

Material

Labyrinth ausdrucken
Karten Velo / Auto 2x ausdrucken
Würfel mit gelb/grün
2 Spielfiguren (Auto = rot und Velo = blau)

Dauer

15 Minuten

Einführung

Es isch mal äs Velo und äs Auto gsi. Die zwei händ wellä usefindä, wär vo ihnä schnälller dur äs Labyrinth fahre chan. I däm Labyrinth häts nur grüeni und gäli Strasse gha.

Logopädisches Ziel

Korrekte SVK evozieren und Zielstruktur anbieten

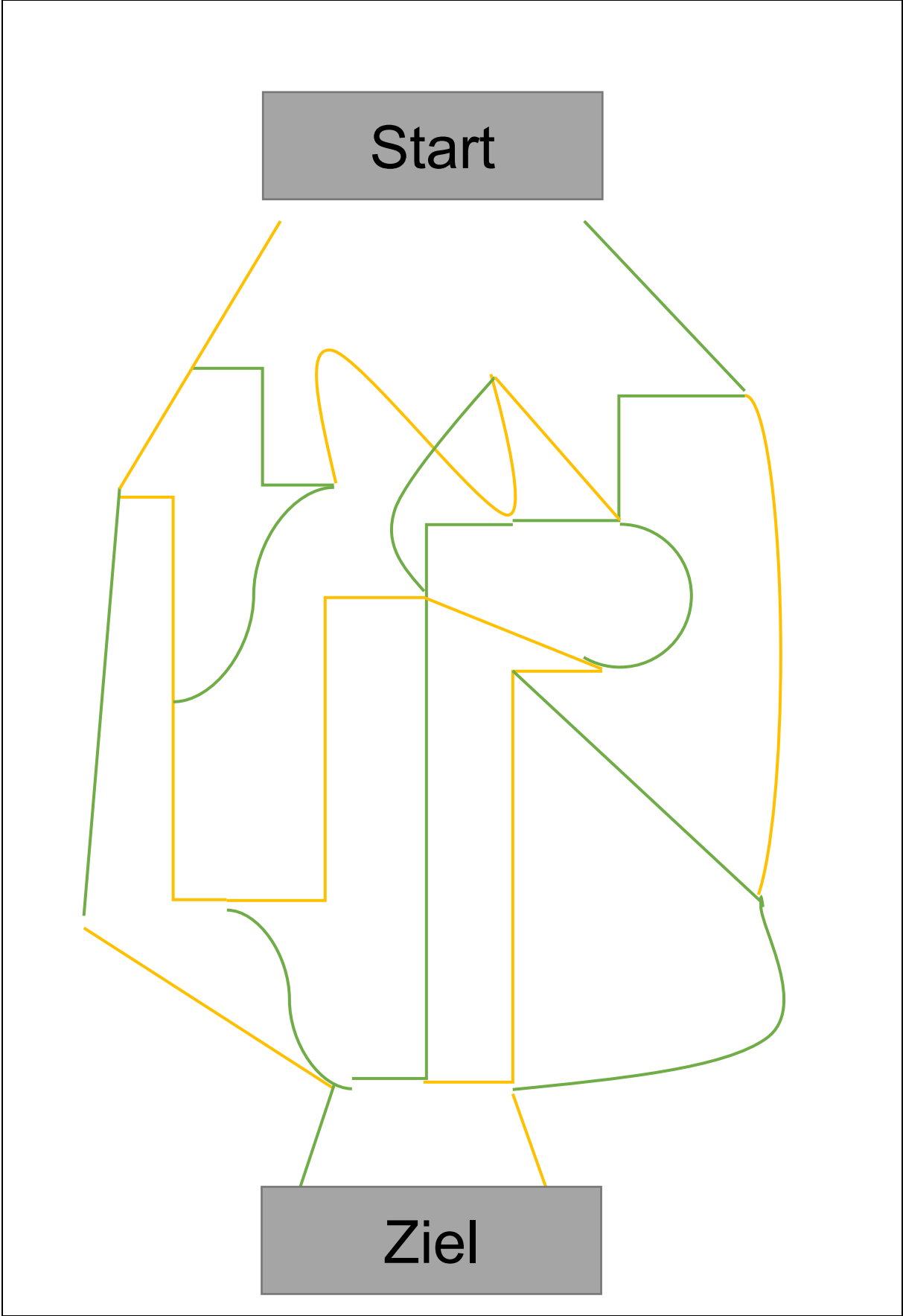
Spielanleitung

Kind und Therapeutin sitzen an einem Tisch. In der Mitte liegt ein Blatt Papier mit einem Labyrinth. Das Kind beginnt und zieht eine Karte. Es darf nun entweder mit dem Auto oder mit dem Velo fahren. Dann würfelt es, die Farbe zeigt an auf welcher Linie das Auto bzw. Velo fahren darf. Dabei sagt es einen ganzen Satz: „Ich fahrä mit äm Velo uf dä grüenä Linie.“ Danach zieht das Kind eine weitere Karte, und sagt der Therapeutin mit welchem Fortbewegungsmittel die Therapeutin fahren darf: „Du därsch mit em Auto fahre.“ Das Kind würfelt ein zweites Mal um zu sehen, auf welcher Farbe die Therapeutin fahren darf. „Du fahrsch uf gäl.“ Danach ist die Therapeutin an der Reihe. Auch sie deckt zwei Karten auf und würfelt zweimal. Zuerst für sich und dann für das Kind. Das Ziel des Spiels ist es, herauszufinden, ob das Auto oder das Velo zuerst beim Ziel angekommen wird.













Durchführungshinweise

Beim Erteilen des Auftrages sollte das Personalpronomen sowie die Verbflexion sprachlich besonders betont werden. Nach dem Spiel kann in einem abschliessenden Gespräch die SVK-Regel und die Anwendung während der Übung mit dem Kind reflektiert werden.

Labyrinth



Karten Velo / Auto

15. Übung 7 - Kontrollgruppe

Kontrollgruppe - Übung 7 «Auto-Labyrinth»

Vorbereitung / Material

Labyrinth ausdrucken
Karten Velo / Auto 2x ausdrucken
Würfel mit gelb/grün
2 Spielfiguren (Auto = rot und Velo = blau)

Dauer

15 Minuten

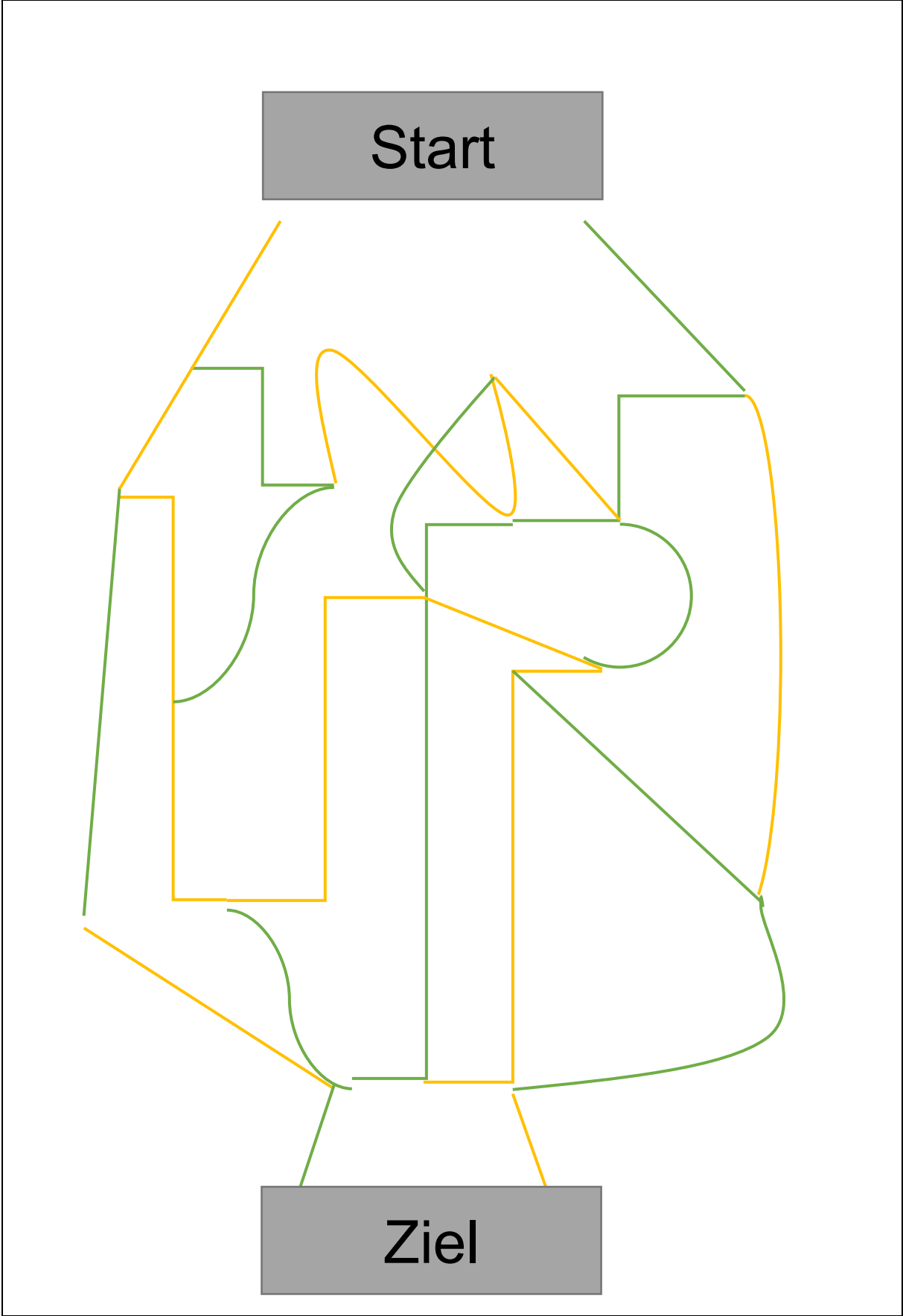
Einführung

Es isch mal äs Velo und äs Auto gsi. Die zwei händ wellä usefindä, wär vo ihnä schnäller dur äs Labyrinth fahre chan. I däm Labyrinth häts nur grüeni und gäli Strasse gha.













Spielbescrieb

Kind und Therapeutin sitzen an einem Tisch. In der Mitte liegt ein Blatt Papier mit einem Labyrinth. Das Kind beginnt und zieht eine Karte. Es darf nun entweder mit dem Auto oder mit dem Velo fahren. Dann würfelt es, die Farbe zeigt an auf welcher Linie das Auto bzw. Velo fahren darf. Das Fahrzeug fährt immer bis zur nächsten Kreuzung. Danach zieht das Kind eine weitere Karte und sagt der Therapeutin mit welchem Fortbewegungsmittel sie fahren darf. Das Kind würfelt ein zweites Mal um zu sehen, auf welcher Farbe die Therapeutin fahren darf. Danach ist die Therapeutin an der Reihe. Auch sie deckt zwei Karten auf und würfelt zweimal. Zuerst für sich und dann für das Kind. Das Ziel des Spiels ist es, herauszufinden, ob das Auto oder das Velo zuerst beim Ziel ankommen wird.

Labyrinth



Karten Velo / Auto

16. Übung 8 «Die Geburtstags-Schatzsuche»

Übung 8 «Die Geburtstags-Schatzsuche»

Material

-

Dauer

15-20 Minuten

Logopädisches Ziel

Zielstruktur präsentieren / Zielstruktur evozieren

Spielbeschreibung

Diese Übung eignet sich besonders als Vertiefung des Kick-Offs. Dem Kind sollte die Zielstruktur der SVK, besonders DU + die Verbendung -sch kennen. Die Therapeutin liest dem Kind die Geschichte «Die Geburtstags-Schatzsuche» vor (Inputstärke 0.77). Danach wird zusammen das Geheimnis der SVK anhand des Kick-Off-Plakates noch einmal anhand von Beispielen aus der Geschichte reflektiert. Die Geschichte kann ein zweites Mal etappenweise vorgelesen werden während das Kind Bilder in eine passende Reihenfolge bringt. Danach können die Bilder im Raum verteilt und die Geschichte in einer vereinfachten Version nachgespielt werden. Die Therapeutin spielt den Grossvater und das Kind schlüpft in die Rolle des Geburtstagskindes. Die Therapeutin erteilt dem Kind nun Anweisungen, zu welchem Bild es zuerst gehen soll. Die Anweisungen werden in Form von ganzen Sätzen gegeben. Z.B. «**Du** **g**asch in Chäller» oder «**Du** **nimm**sch d'Schufle». Es sollten auch fehlerhafte Verbflexionen eingebaut werden. Das Kind muss jeweils entscheiden, ob die Zielstruktur in der Anweisung des Grossvaters bzw. der Therapeutin korrekt war. Für diese Entscheidung kann das Kick-Off-Plakat zur Hilfe genommen werden.

In einer späteren Therapiephase, wenn das Kind die Regel der SVK bereits anwenden kann, können die Rollen getauscht werden. Wichtig ist, dass die Therapeutin nur läuft, wenn die SVK korrekt war. Dadurch

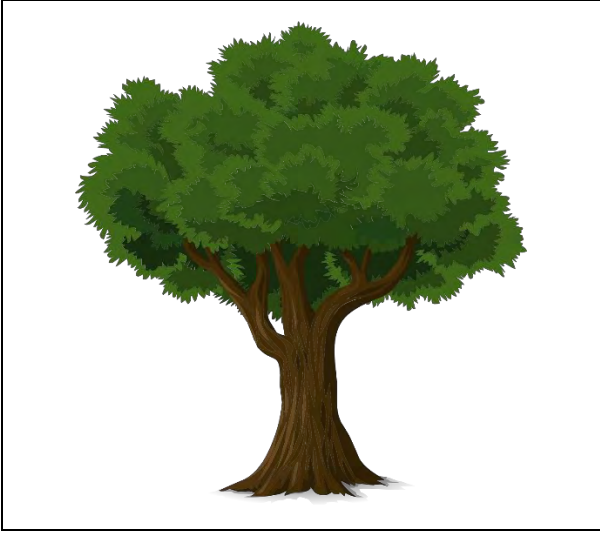
Durchführungshinweise

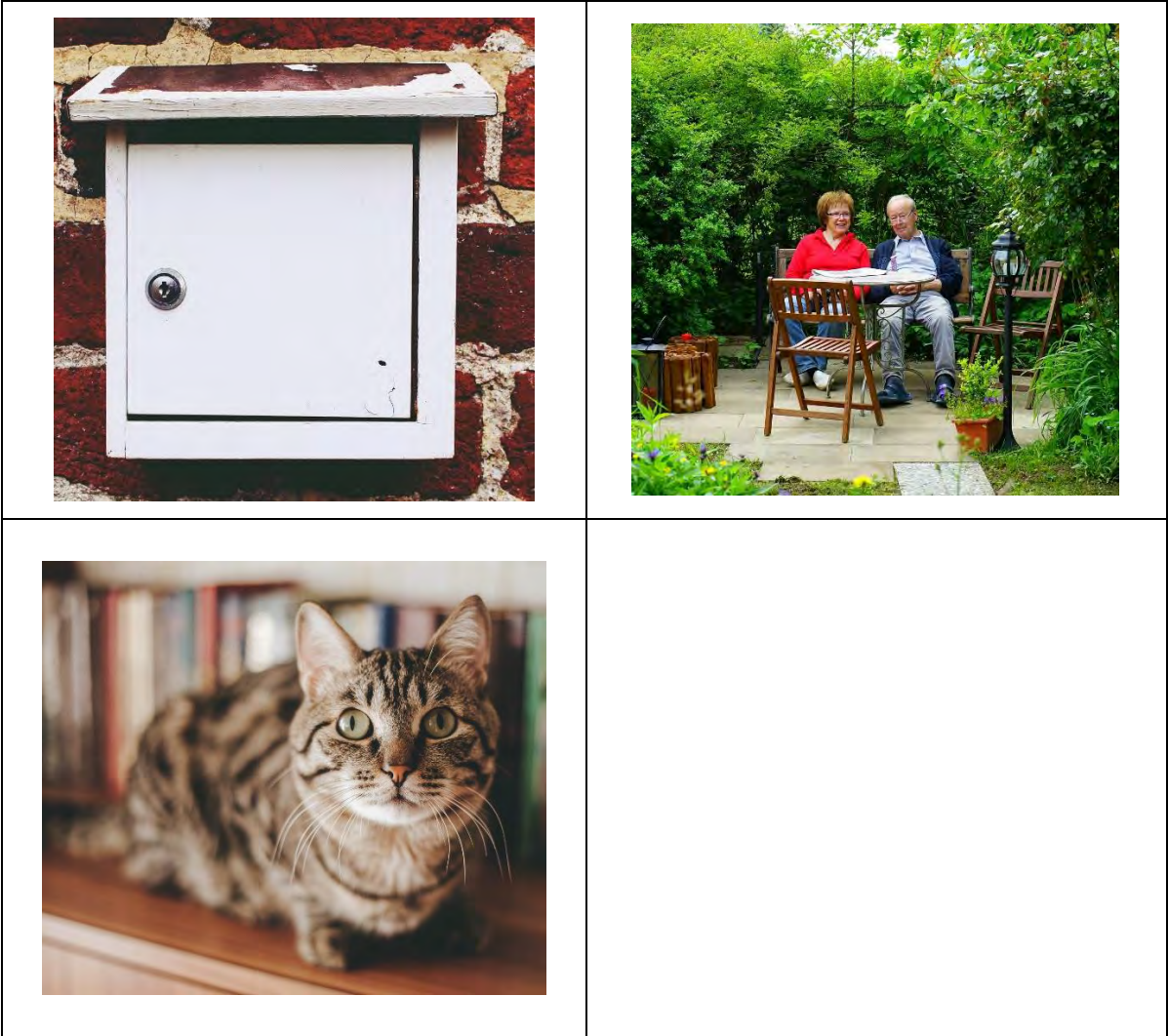
Das Personalpronomen sowie die Verbflexion sollen während dem ganzen Spiel sprachlich besonders betont werden. Dem Kind soll sich bewusst sein, dass diese Übung die Subjekt-Verb-Kongruenz behandelt. Zudem kann «Jan» je nach Kind auch zu «Jana» abgewandelt werden.

Hüt hätt de Jan Geburtstag. Sin Grossvater weckt ihn und seit: «Jan, **du muesch** jetzt ufstaa. Ich ha dis Gschänk versteckt und **du dörsch** es jetzt go sueche. Bevor ich dir aber de Briäf gibe, **leisch du** dini Chleidär a.». De Jan leit sich schnäll a und liest dä Briäf:

Alläs Gueti zum Geburtstag! **Du muesch** dis Gschänk suechä. Wenn **du** die Hiiwiis im Briäf befolgsch, dänn **findsch du** dis Gschänk bald. Zerscht **gasch du** in Chäller. Det **suechsch du** dini Gummistiefel. **Du ziesch** dini Gummistiefel aber ersch dusse a. Am bezieschte **holsch du** au no dini Rägäjagge wills dussä rägnet. **Du gasch** is Gartehüsli und det **holsch du** en Schufle. Nachär **laufsch du** zum grosse Baum im Garte. Det **grabsch du**, bis **du** e Chischtä mit äme Zahläschloss **findsch**. Zum die Chischtä ufmachä, **bruchsch du** drü Zahlä. Die erschi Zahl **findsch du** uf äme Zettel im Briäfchaschte. Die zweeti Zahl **weisch du**, wänn **du** oisi Nachbere **fragsch**. Dänn **suechsch du** oisi Chatz. **Du findsch** die letschi Zahl ufem Ahänger a ihrem Halsband. **Du chasch** d'Chischte ufmachä und det drin **findsch du** dis Gschänk. Wänn **du** das alles gschaftt **häsch**, dänn **verdiensch du** es grosses Stück Chuechä. **Häsch du** dir alles guet gmerkt?

Natürlich hätt sich de Jan alles guet gmerkt und woner d'Chischte ufmacht, findet er en noiä Fuessball! Er freut sich ganz fescht und bedankt sich bim Grossvater.





17. Fragebogen

Fragebogen zur *Kontextoptimierten Übungssammlung Version 0*

Kind 1 – Kontrollgruppe: Geschlecht: _____

Geburtsdatum: _____

Kind 2 – Testgruppe: Geschlecht: _____

Geburtsdatum: _____

1. Welche Übungen hast du getestet?
2. Wie lief der Kick-Off? Was hat gefehlt?
3. Wie ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung?
4. Was ging gut? Was ging nicht so gut?
5. War der zeitliche Aufwand der Übungen wie angegeben?
6. Was ich sonst noch sagen will:

Fragebogen Logopädin 1

Qualitative Evaluation

**Fragebogen Kontextoptimierte Übungssammlung Version 0***Kind 1 – Kontrollgruppe: Geschlecht: weiblich**Geburtsdatum: 2. Kiga**Kind 2 – Testgruppe: Geschlecht: männlich**Geburtsdatum: 2. Kiga*

1. Welche Übungen hast du getestet?

Bei beiden Kindern Übung 1 „Bilder malen“ und Übung 2 „Kochduell“

2. Wie lief der Kick-Off? Was hat gefehlt?

Der Junge hat meines Erachtens sehr aktiv und interessiert mitgemacht. Bei einem Kind mit Schwierigkeiten in der Sprache, würde ich es ausführlicher machen und Bewegung einbauen (z.B. wirklich eine Strecke rennen/hüpfen)

3. Wie ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung?

Übung 1: Mir war nicht klar, ob ich als Logopädin das Bild, das das Kind malt sehen darf. Beim ersten Kind habe ich aus Gewohnheit eine Zwischenwand aufgestellt. Dann aber gemerkt, dass dies wohl anders gedacht gewesen wäre.

Übung 2: Sind bei der Suppe normale Zutaten nur Zutaten gemeint, die tatsächlich in einer Suppe verwendet werden (schwierig für Kinder zu unterscheiden, v.a. für solche mit SSES) oder alle essbaren Zutaten (Lollipop wäre nicht unbedingt normal ;-)))? Sollte das Kind auch die Zieläusserung „ich rühre / du rührsch“ verwenden oder ist nur die Inputspezifizierung der Therapeutin gedacht?

4. Was ging gut? Was ging nicht so gut?

Bei Kind 1 war die Durchführung logopädisch gesehen schwierig, da keine Zielformulierung vorhanden war – das fand ich spannend zu erleben. Der Vergleich mit der zweiten Durchführung zeigte mir auf, wie zentral dies ist, resp. wie schwierig eine Übung sinnvoll durchzuführen ist, wenn ich nicht weiss, wohin ich will.

Das Kochduell fand ich sehr erheiternd für Kind und Therapeutin. Ich hatte etwas ein ungünstiges Händchen beim Mischen, sodass beide Kinder selber wenig zum Zug kamen. Ich würde etwas mehr Wechselkarten einbauen.

5. War der zeitliche Aufwand der Übungen wie angegeben?

Ja ungefähr. Beim Kick-off brauchte ich weniger Zeit, was bei einem Therapiekind sicher anders wäre. Beide Male war ich selbst etwas unter Zeitdruck (Schluss).

6. Was ich sonst noch sagen will:

Danke für die tollen Ideen, die ich bestimmt einmal in eine Therapie einbauen werde und viel Erfolg mit der Auswertung und beim Abschluss ☺!

Fragebogen Logopädin 2

Qualitative Evaluation

Fragebogen Kontextoptimierte Übungssammlung Version 0

Kind 1 – Kontrollgruppe: Geschlecht: männlich Geburtsdatum: 2.05.2013
 Kind 2 – Testgruppe: Geschlecht: weiblich Geburtsdatum: 14.01.2012

1. Welche Übungen hast du getestet?
 - Kick-Off
 - Raketenbatterien
 - Tierwettkampf
2. Wie lief der Kick-Off? Was hat gefehlt?

Der Kick-Off war schnell durchgeführt & wurde vom Kind sofort verstanden. Nicht ganz klar war mir, ob man das Plakat während dem Spielen einbeziehen sollte.
3. Wie ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung?

Die Aufgabenstellung war verständlich für mich.
 → Bei der Erklärung für die Kinder (z.B. Rakete) gab es ein Stirnrunzeln, wenn man zu spielen beginnt, ist jedoch alles klar.
4. Was ging gut? Was ging nicht so gut?

⊖ Kontrollgruppe Raketen Spiel: fast keine Äusserungen des Kindes, nur rezeptiv
 ⊕ Kontrollgruppe ~~Rakete~~ ^{Tierwettkampf}: viele Äusserungen des Kindes.
5. War der zeitliche Aufwand der Übungen wie angegeben?

Die Spiele waren eher kürzer als 15 Minuten.
6. Was ich sonst noch sagen will:

Cooler Spiele für den Bereich „Grammatik“!
 Ich wäre auch gerne daran interessiert, eure BARB zu lesen, wenn sie fertig ist 😊
 Einen guten Abschluss & liebe Grüsse

Fragebogen Logopädin 3

Qualitative Evaluation

Fragebogen Kontextoptimierte Übungssammlung Version 0

Kind 1 – Kontrollgruppe: Geschlecht: ♀ Geburtsdatum: 19. 2. 2013
 Kind 2 – Testgruppe: Geschlecht: ♀ Geburtsdatum: 19. 1. 2013

1. Welche Übungen hast du getestet?
Vulkanübung
Memory
2. Wie lief der Kick-Off? Was hat gefehlt?
gut, es war etwas speziell weil das Kind es voll' logisch fand 😊
3. Wie ist die Verständlichkeit der Aufgabenstellung?
Mir war einiges etwas unklar – z. B. ob ich die Instruktion auch filmen muss oder wie lange es beim Vulkan dauern soll. Habe es aber dann ja herausgefunden. Er wäre es einfacher per Telefon alles zu erklären.*
4. Was ging gut? Was ging nicht so gut?
Die Kinder haben es sehr gerne gemacht. Filmen so per Handy war etwas schwierig.
5. War der zeitliche Aufwand der Übungen wie angegeben?
Ich brauchte relativ viel Zeit für die Vorbereitung des Materials.
Die Übungen selber war ungefähr so wie angegeben.
6. Was ich sonst noch sagen will:

Super, dass ihr das macht!
Ich wäre sehr froh gewesen, wenn ich das Material von Euch bekommen hätte – so wäre der Aufwand im Arbeitsalltag weniger gross.

* Ich war zuerst auch etwas verwirrt was beim 2. Kind alles anders ist... war unklar

18. Videoeinverständniserklärungen

Videoeinverständniserklärung Kind A

Zürich, 24. Januar 2019

Mitwirken bei einer logopädischen Bachelorarbeit

Einverständniserklärung für Videoaufnahmen

Liebe/r _____

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit erstellen wir logopädische Übungen zur grammatischen Therapie mit Kindern. Um unsere Übungen evaluieren zu können, werden Logopädinnen unsere Übungen mit Kindern ohne Spracherwerbsstörung testen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis einer Videoaufnahme. Diese Aufnahme dient nur dem Zweck der Bachelorarbeit und ist nicht der Öffentlichkeit zugänglich d.h. nur die zwei Autorinnen der Arbeit haben Einblick in die Aufnahme. Nach der Abgabe der Arbeit wird die Aufnahme gelöscht. Die Angaben zur Person werden anonymisiert und alle an der Arbeit beteiligten Personen unterliegen der Schweigepflicht. Dürfen wir Sie hiermit um das Einverständnis bitten, bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn während zwei bis drei Übungen eine Videoaufnahme zu erstellen?

Bei Fragen dürfen Sie uns jederzeit per Mail oder telefonisch kontaktieren. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, die Ausbildung künftiger Logopädinnen zu unterstützen und grüssen Sie freundlich.

Lisa Notter
notter.lisa@learnhfh.ch

Eveline Berger
berger.eveline@learnhfh.ch

Einwilligung

Ich bin damit einverstanden, dass eine Videoaufnahme meiner Tochter/meines Sohnes gemacht wird und für eine Bachelorarbeit verwendet wird. Die Aufnahme wird nach der Abgabe der Arbeit gelöscht.

Vorname: _____ Name: _____

Ort: _____ Datum: 06.03.19

Unterschrift: _____

Videoeinverständniserklärung Kind a

Zürich, 24. Januar 2019

Mitwirken bei einer logopädischen Bachelorarbeit**Einverständniserklärung für Videoaufnahmen**

Liebe/r _____

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit erstellen wir logopädische Übungen zur grammatischen Therapie mit Kindern. Um unsere Übungen evaluieren zu können, werden Logopädinnen unsere Übungen mit Kindern ohne Spracherwerbsstörung testen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis einer Videoaufnahme. Diese Aufnahme dient nur dem Zweck der Bachelorarbeit und ist nicht der Öffentlichkeit zugänglich d.h. nur die zwei Autorinnen der Arbeit haben Einblick in die Aufnahme. Nach der Abgabe der Arbeit wird die Aufnahme gelöscht. Die Angaben zur Person werden anonymisiert und alle an der Arbeit beteiligten Personen unterliegen der Schweigepflicht. Dürfen wir Sie hiermit um das Einverständnis bitten, bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn während zwei bis drei Übungen eine Videoaufnahme zu erstellen?

Bei Fragen dürfen Sie uns jederzeit per Mail oder telefonisch kontaktieren. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, die Ausbildung künftiger Logopädinnen zu unterstützen und grüssen Sie freundlich.

Lisa Notter
notter.lisa@learnhfh.chEveline Berger
berger.eveline@learnhfh.ch**Einwilligung**

Ich bin damit einverstanden, dass eine Videoaufnahme meiner Tochter/meines Sohnes gemacht wird und für eine Bachelorarbeit verwendet wird. Die Aufnahme wird nach der Abgabe der Arbeit gelöscht.

Vorname: _____ Name: _____

Ort: _____ Datum: 07.03.19

Unterschrift: _____

Videoeinverständniserklärung Kind B

Zürich, 24. Januar 2019

Mitwirken bei einer logopädischen Bachelorarbeit**Einverständniserklärung für Videoaufnahmen**

Liebe/r _____

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit erstellen wir logopädische Übungen zur grammatischen Therapie mit Kindern. Um unsere Übungen evaluieren zu können, werden Logopädinnen unsere Übungen mit Kindern ohne Spracherwerbsstörung testen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis einer Videoaufnahme. Diese Aufnahme dient nur dem Zweck der Bachelorarbeit und ist nicht der Öffentlichkeit zugänglich d.h. nur die zwei Autorinnen der Arbeit haben Einblick in die Aufnahme. Nach der Abgabe der Arbeit wird die Aufnahme gelöscht. Die Angaben zur Person werden anonymisiert und alle an der Arbeit beteiligten Personen unterliegen der Schweigepflicht. Dürfen wir Sie hiermit um das Einverständnis bitten, bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn während zwei bis drei Übungen eine Videoaufnahme zu erstellen?

Bei Fragen dürfen Sie uns jederzeit per Mail oder telefonisch kontaktieren. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, die Ausbildung künftiger Logopädinnen zu unterstützen und grüssen Sie freundlich.

Lisa Notter
notter.lisa@learnhfh.chEveline Berger
berger.eveline@learnhfh.ch**Einwilligung**

Ich bin damit einverstanden, dass eine Videoaufnahme meiner Tochter/meines Sohnes gemacht wird und für eine Bachelorarbeit verwendet wird. Die Aufnahme wird nach der Abgabe der Arbeit gelöscht.

Vorname: _____ Name: _____

Ort: _____ Datum: 19.3.19

Unterschrift: _____

Videoeinverständniserklärung Kind b

Zürich, 24. Januar 2019

Mitwirken bei einer logopädischen Bachelorarbeit**Einverständniserklärung für Videoaufnahmen**

Liebe/r _____

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit erstellen wir logopädische Übungen zur grammatischen Therapie mit Kindern. Um unsere Übungen evaluieren zu können, werden Logopädinnen unsere Übungen mit Kindern ohne Spracherwerbsstörung testen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis einer Videoaufnahme. Diese Aufnahme dient nur dem Zweck der Bachelorarbeit und ist nicht der Öffentlichkeit zugänglich d.h. nur die zwei Autorinnen der Arbeit haben Einblick in die Aufnahme. Nach der Abgabe der Arbeit wird die Aufnahme gelöscht. Die Angaben zur Person werden anonymisiert und alle an der Arbeit beteiligten Personen unterliegen der Schweigepflicht. Dürfen wir Sie hiermit um das Einverständnis bitten, bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn während zwei bis drei Übungen eine Videoaufnahme zu erstellen?

Bei Fragen dürfen Sie uns jederzeit per Mail oder telefonisch kontaktieren. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, die Ausbildung künftiger Logopädinnen zu unterstützen und grüssen Sie freundlich.

Lisa Notter
notter.lisa@learnhfh.chEveline Berger
berger.eveline@learnhfh.ch**Einwilligung**

Ich bin damit einverstanden, dass eine Videoaufnahme meiner Tochter/meines Sohnes gemacht wird und für eine Bachelorarbeit verwendet wird. Die Aufnahme wird nach der Abgabe der Arbeit gelöscht.

Vorname: _____ Name: _____

Ort: _____ Datum: 13.03.2019

Unterschrift: _____

Videoeinverständniserklärung Kind C

Zürich, 24. Januar 2019

Mitwirken bei einer logopädischen Bachelorarbeit**Einverständniserklärung für Videoaufnahmen**

Liebe/r _____

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit erstellen wir logopädische Übungen zur grammatischen Therapie mit Kindern. Um unsere Übungen evaluieren zu können, werden Logopädinnen unsere Übungen mit Kindern ohne Spracherwerbsstörung testen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis einer Videoaufnahme. Diese Aufnahme dient nur dem Zweck der Bachelorarbeit und ist nicht der Öffentlichkeit zugänglich d.h. nur die zwei Autorinnen der Arbeit haben Einblick in die Aufnahme. Nach der Abgabe der Arbeit wird die Aufnahme gelöscht. Die Angaben zur Person werden anonymisiert und alle an der Arbeit beteiligten Personen unterliegen der Schweigepflicht. Dürfen wir Sie hiermit um das Einverständnis bitten, bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn während zwei bis drei Übungen eine Videoaufnahme zu erstellen?

Bei Fragen dürfen Sie uns jederzeit per Mail oder telefonisch kontaktieren. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, die Ausbildung künftiger Logopädinnen zu unterstützen und grüssen Sie freundlich.

Lisa Notter
notter.lisa@learnhfh.chEveline Berger
berger.eveline@learnhfh.ch**Einwilligung**

Ich bin damit einverstanden, dass eine Videoaufnahme meiner Tochter/meines Sohnes gemacht wird und für eine Bachelorarbeit verwendet wird. Die Aufnahme wird nach der Abgabe der Arbeit gelöscht.

Vorname: _____ Name: _____

Ort: _____ Datum: 5.2.19

Unterschrift: _____

Videoeinverständniserklärung Kind c

Zürich, 24. Januar 2019

Mitwirken bei einer logopädischen Bachelorarbeit**Einverständniserklärung für Videoaufnahmen**

Liebe/r _____

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit erstellen wir logopädische Übungen zur grammatischen Therapie mit Kindern. Um unsere Übungen evaluieren zu können, werden Logopädinnen unsere Übungen mit Kindern ohne Spracherwerbsstörung testen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis einer Videoaufnahme. Diese Aufnahme dient nur dem Zweck der Bachelorarbeit und ist nicht der Öffentlichkeit zugänglich d.h. nur die zwei Autorinnen der Arbeit haben Einblick in die Aufnahme. Nach der Abgabe der Arbeit wird die Aufnahme gelöscht. Die Angaben zur Person werden anonymisiert und alle an der Arbeit beteiligten Personen unterliegen der Schweigepflicht. Dürfen wir Sie hiermit um das Einverständnis bitten, bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn während zwei bis drei Übungen eine Videoaufnahme erstellen zu dürfen.

Bei Fragen dürfen Sie uns jederzeit per Mail oder telefonisch kontaktieren. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, die Ausbildung künftiger Logopädinnen zu unterstützen und grüssen Sie freundlich.

Lisa Notter
notter.lisa@learnhfh.chEveline Berger
berger.eveline@learnhfh.ch**Einwilligung**

Ich bin damit einverstanden, dass eine Videoaufnahme meiner Tochter/meines Sohnes gemacht wird und für eine Bachelorarbeit verwendet wird. Die Aufnahme wird nach der Abgabe der Arbeit gelöscht.

Vorname: _____ Name: _____

Ort: _____ Datum: 5.2.19

Unterschrift: _____

19. Anfrage Logopädinnen

Liebe XY

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit haben XY und ich verschiedene Übungen zum Thema Subjekt-Verb-Kongruenz erstellt. Die Übungen basieren auf dem Konzept der Kontextoptimierung nach Hans-Joachim Motsch. Für die Evaluation sind wir auf der Suche nach Logopädinnen, die im März 2019 bereit sind mit Kindergartenkinder einige unserer Übungen durchzuführen.

Deine erste Aufgabe wäre es, eine Vorübung in Form einer kurzen Geschichte und dazu zwei Übungen mit einem Kind aus dem Kindergarten durchzuführen. Es muss sich um ein sprachunauffälliges, monolinguales Kind handeln. Die zweite Aufgabe würde darin bestehen, zwei ähnliche Übungen (ohne Vorübung) mit einem zweiten Kind aus dem Kindergarten durchzuführen. Es muss sich ebenfalls um ein sprachunauffälliges, monolinguales Kind handeln. Dieses Kind ist Teil der Kontrollgruppe.

Die Übungen müssen gefilmt werden, damit wir auswerten können, wie oft die SVK vom Kind produziert wird. Dazu brauchen wir eine Videoeinverständniserklärung der Eltern. Die Videos werden nur für unsere Arbeit verwendet und nach Abschluss der Bachelorarbeit gelöscht.

Mit Organisation, Durchführung sowie der kleinen Rückmeldung beträgt der zeitliche Aufwand ca. zwei Stunden. Als kleine Entschädigung werden unter allen Teilnehmenden 2 Kinogutscheine verlost.

Zusammenfassung:

Zeitpunkt: März 2019

Zeitlicher Aufwand: ca. 2 – 3 Stunden

Vorgehen:

2 Kindergarten-Kinder mit unauffälligem monolingualem Spracherwerb auswählen

Video-Einverständniserklärung der Eltern einholen

Testgruppe: Vorübung + 2 Übungen mit 1 Kind durchführen

Kontrollgruppe: 2 Übungen mit 1 Kind durchführen

Videos + Einverständniserklärungen an uns schicken; Auswertung erfolgt durch uns
Rückmeldung an uns schicken

Wir wären froh um eine kurze Rückmeldung bis am 22. Januar 2019.

Liebe Grüße

Eveline Berger und Lisa Notter
Studierende der HfH