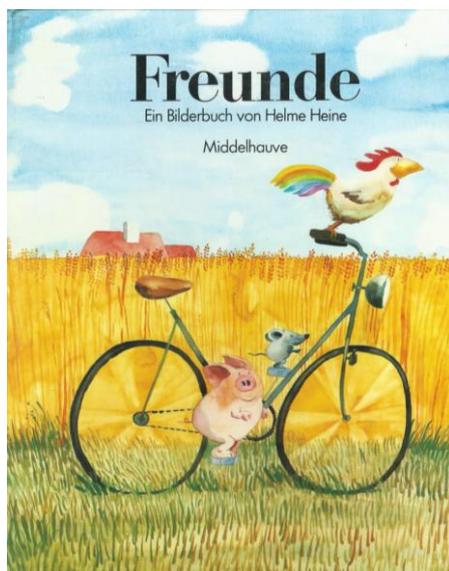


Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2: Studiengang Logopädie

Bachelorarbeit

# Anwendung von Bilderbüchern in der Patholinguistischen Therapie



Eingereicht von: Helene Meier

Begleitung: Anke Sodogé

Datum der Abgabe: 16.02.2015

## **Abstract**

Die Patholinguistische Therapie kann anhand eines Bilderbuches durchgeführt werden. Doch wie erkennt eine Logopädin, welche Bilderbücher dafür geeignet sind? Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche Kriterien ein Bilderbuch erfüllen muss, damit es für die Patholinguistische Therapie im Bereich Syntax geeignet ist. Die Kriterien für ein geeignetes Bilderbuch wurden durch eine Literaturanalyse ermittelt. Zu einem ausgewählten Bilderbuch wurde eine Materialsammlung zur Therapie der Verbzweitstellung entwickelt, welche von zwei Logopädinnen erprobt und mittels eines Fragebogens evaluiert wurde. Bei der Kriterienerstellung zeigte sich, dass ein Bilderbuch sowohl allgemeine wie auch sprachspezifische Kriterien erfüllen muss, um für die Patholinguistische Therapie geeignet zu sein.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	5
1.1 Fragestellung.....	5
1.2 Motivation .....	6
1.3 Inhaltsübersicht .....	6
1.4 Methodisches Vorgehen.....	7
2. Theoretische Grundlagen.....	8
2.1 Grammatik.....	8
2.1.1 Definition von Grammatik.....	8
2.1.2 Syntax.....	9
2.1.3 Verbstellungsregeln .....	9
2.2 Grammatikerwerb .....	10
2.2.1 Grammatikerwerbstheorien.....	10
2.2.2 Verlauf des Grammatikerwerbs.....	11
2.2.3 Spracherwerbsstörungen im Bereich Grammatik.....	12
2.3 Patholinguistische Therapie .....	13
2.3.1 Prinzipien des Patholinguistischen Therapieansatzes .....	13
2.3.2 Methoden der Patholinguistischen Therapie .....	15
2.3.3 Therapiebereiche der Patholinguistischen Therapie .....	19
2.3.4 Bereits existierende Materialien zur Patholinguistischen Therapie .....	21
2.3.5 Abgrenzung der Patholinguistischen Therapie gegenüber anderen Ansätzen .....	22
2.3.6 Vorteile der Patholinguistischen Therapie.....	22
2.4 Bilderbücher .....	23
2.4.1 Definition und Geschichte des Bilderbuches.....	23
2.4.2 Klassifikation von Bilderbüchern .....	24
2.4.3 Faszination Bilderbuch.....	25
3. Erstellung der Kriterien für die Bilderbücher.....	27
3.1 Methodisches Vorgehen.....	27
3.2 Kriterien.....	28
3.2.1 Allgemeine Kriterien.....	28
3.2.2 Sprachspezifische Kriterien.....	29
3.3 Auswahl der Bilderbücher.....	32
3.4 Beurteilung der Bilderbücher anhand der erstellten Kriterien .....	35

4. Entwicklung einer Materialsammlung zum Bilderbuch ‚Freunde‘ für die Therapie der Verbzweitstellung mit dem Patholinguistischen Ansatz .....	38
4.1 Erstellung der Materialsammlung .....	38
4.1.1 Erstellung der Inputsequenz .....	38
4.1.2 Therapieeinheiten zur Metasprache.....	39
4.1.3 Übungseinheiten .....	41
4.1.4 Kontrastierung.....	42
4.1.5 Modellierungstechniken in der Grammatiktherapie .....	42
5. Evaluation der erstellten Materialsammlung .....	43
5.1 Methodisches Vorgehen.....	43
5.2 Erstellung des Fragebogens.....	43
5.3 Auswertung der Fragebögen .....	44
6. Zusammenfassung und Ausblick .....	46
7. Dank.....	48
8. Literaturverzeichnis .....	49
8.1 Literatur .....	49
8.2 Bilderbücher .....	51
8.3 Abbildungsverzeichnis.....	51
8.4 Tabellenverzeichnis.....	52
9. Anhang.....	53

## 1. Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit der Anwendung von Bilderbüchern in der Patholinguistischen Therapie. Da Bilderbücher auf Kinder eine grosse Faszination ausüben, finde ich es sinnvoll, das Medium Bilderbuch in der Logopädietherapie einzusetzen. Durch den Einsatz eines Bilderbuches kann verhindert werden, dass Therapieeinheiten zusammenhangslos aneinander gereiht werden. Die Therapie hat so einen roten Faden, da alle Therapiemethoden in die Bilderbuchgeschichte eingebettet werden können. In der Patholinguistischen Therapie wird der Einsatz von Bilderbüchern vor allem bei der Grammatiktherapie befürwortet. In der Materialsammlung von Kauschke und Siegmüller sind auch Bilderbücher vorhanden. Die Geschichten bestehen jedoch nur aus jeweils einem Bild und einer Seite Text und wurden extra für die Materialsammlung angefertigt. Ich stellte mir die Frage, ob es möglich wäre, die Patholinguistische Therapie mithilfe eines beliebigen Bilderbuches durchzuführen. Es existieren heutzutage sehr viele schön gestaltete Bilderbücher, die sich über Generationen hinweg grosser Beliebtheit erfreuen. Es stellt sich die Frage, wie man erkennen kann, ob ein Bilderbuch für die Therapie geeignet ist. Welche Voraussetzungen muss ein Bilderbuch erfüllen? Um dies herauszufinden, erstellte ich eine Liste von Kriterien, welche ein Bilderbuch aufweisen muss, um für die Anwendung in der Therapie geeignet zu sein. Es wurden zehn Bilderbücher ausgesucht, die anhand dieser Kriterien beurteilt wurden. Zu jenem Bilderbuch, welches sich als am geeignetsten erwies, wurde dann eine Materialsammlung für die Therapie der Verbzweitstellung nach dem Patholinguistischen Ansatz erstellt. Für die Materialsammlung stellte sich die Frage, wie das Bilderbuch angepasst und durch Therapieeinheiten ergänzt werden muss, um für die Therapie geeignet zu sein. Die erstellte Materialsammlung wurde dann zwei Logopädinnen zur Evaluation gegeben. Die Logopädinnen überprüften in einer Therapiektion die Handhabung der Materialsammlung und füllten dazu einen Fragebogen aus.

### 1.1 Fragestellung

Bei der Fragestellung eignet sich die Gliederung in eine Hauptfrage und eine Unterfrage. Die Hauptfrage der Arbeit lautet folgendermassen:

- *Welche Kriterien muss ein Bilderbuch grundsätzlich erfüllen, damit es für die Patholinguistische Therapie im Bereich Syntax geeignet ist?*

Es soll herausgefunden werden, wie ein Bilderbuch bildlich und textlich gestaltet sein muss, damit es für die Anwendung in der Therapie geeignet ist. Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein Kriterienraster erstellt. Um die Kriterien spezifischer gestalten zu können, wurde die Syntax als Therapiebereich festgelegt.

Nach Erstellen des Kriterienrasters wurden zehn Bilderbücher damit bewertet. Das Buch ‚Freunde‘ von Helme Heine stellte sich als am besten geeignet heraus. Nun sollte zu diesem Buch eine Materialsammlung erstellt werden. Als Therapiebereich aus der Syntax wurde die Verbzweitstellung gewählt. Daraus ergibt sich folgende Unterfrage:

- *Wie muss das Bilderbuch ‚Freunde‘ angepasst und mit Therapieeinheiten ergänzt werden, damit es für die Therapie der Verbzweitstellung mit dem Patholinguistischen Ansatz eingesetzt werden kann?*

## **1.2 Motivation**

Im Praktikum 3 kam ich erstmals mit der Patholinguistischen Diagnostik in Berührung. Ich führte für den Sprachdiagnostischen Bericht Teile davon durch und fragte mich, ob dazu ein Therapieansatz entwickelt worden war. So kam ich auf die Patholinguistische Therapie von Siegmüller und Kauschke. Ich fand den Patholinguistischen Ansatz sehr interessant und ergriff die Gelegenheit der Bachelorarbeit, um mich intensiver damit auseinanderzusetzen. Für die Thematik des Bilderbuches entschied ich mich, weil ich es sehr spannend finde, wie Bilderbücher in der Logopädie eingesetzt werden können.

## **1.3 Inhaltsübersicht**

Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit kurz dargestellt. In Kapitel 2 befinden sich die theoretischen Grundlagen, welche für das Verständnis dieser Arbeit wichtig sind. Im Bereich der Grammatik werden die Syntax und die Verbstellungsregeln genauer betrachtet. Danach wird der Grammatikerwerb unter die Lupe genommen. Verlauf und Erwerbstheorien des Grammatikerwerbs sowie Störungen im Bereich der Grammatik werden hier thematisiert. Anschliessend werden die Prinzipien, Methoden und Therapiebereiche der Patholinguistischen Therapie erläutert. Zudem wird erörtert, wo die Vorteile des Patholinguistischen Ansatzes liegen und wie er sich von anderen Ansätzen unterscheidet. Als letzter Aspekt dieses Kapitels wird das Bilderbuch

betrachtet. Es wird eine Definition gegeben und es erfolgt ein kurzer Blick auf die Geschichte des Bilderbuches. Es wird erklärt, was an einem Bilderbuch faszinierend ist und wie die vielen Bilderbücher klassifiziert werden können.

Kapitel 3 befasst sich mit der Erstellung der Kriterien für die Bilderbücher. Zuerst wird das methodische Vorgehen erklärt. Dann werden die allgemeinen und sprachspezifischen Kriterien aufgezählt. Die zehn ausgewählten Bilderbücher werden kurz vorgestellt und anhand der erstellten Kriterien bewertet.

Kapitel 4 widmet sich der Entwicklung der Materialsammlung zum Bilderbuch ‚Freunde‘. Die Erstellung der Therapieeinheiten zu den verschiedenen Methoden wird beschrieben. In Kapitel 5 liegt der Fokus auf der Evaluation der Materialsammlung. Es wird dargelegt, wie der Fragebogen erstellt worden ist. Zudem werden die ausgefüllten Fragebögen ausgewertet.

In Kapitel 6 werden die Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick gegeben. Am Schluss folgen noch der Dank, das Literaturverzeichnis und der Anhang. Im Anhang befinden sich unter anderem der Fragebogen und die ausgewerteten Kriterienraster. Die Materialsammlung wird aufgrund des grossen Umfangs separat zur Arbeit abgeliefert.

Aufgrund der Lesbarkeit wird in der Arbeit jeweils die weibliche Form ‚Logopädinnen‘ verwendet, womit das männliche Geschlecht aber auch mit eingeschlossen ist.

#### **1.4 Methodisches Vorgehen**

Die Kriterien für ein geeignetes Bilderbuch wurden durch eine Literaturanalyse ermittelt. Zur Grundlektüre gehören alle Bücher von Kauschke und Siegmüller zur Patholinguistischen Therapie. Auch Literatur zur bildnerischen Gestaltung von Bilderbüchern wurde beigezogen. Dabei wurden Bücher bevorzugt, welche auch den pädagogischen Aspekt von Bilderbüchern berücksichtigen.

Das methodische Vorgehen bei der Evaluation der Materialsammlung mittels eines Fragebogens wird in Kapitel 5.1 genauer erläutert.

## **2. Theoretische Grundlagen**

In diesem Kapitel befinden sich die theoretischen Grundlagen, welche für diese Arbeit relevant sind. Als erstes werden einige Aspekte der Grammatik und des Grammatikerwerbs aufgegriffen. Danach wird die Patholinguistische Therapie genauer erklärt und zum Schluss des Kapitels wird noch auf das Medium Bilderbuch eingegangen.

### **2.1 Grammatik**

#### **2.1.1 Definition von Grammatik**

Die Grammatik ist ein Teilgebiet der Sprachwissenschaften (vgl. Kannengieser, 2012, S. 130). Sie wird unterteilt in die Wortgrammatik und die Satzgrammatik. Die Wortgrammatik, auch Morphologie genannt, beschäftigt sich mit der internen Struktur von Wörtern. Die Satzgrammatik, auch Syntax genannt, befasst sich mit der Kombination von Wörtern zu Sätzen (vgl. Szagun, 2010, S. 25). Auf die Syntax wird in Kapitel 2.1.2 genauer eingegangen.

Die Grammatik bildet für eine Sprache ein Struktur- oder Regelsystem. Hat man dieses grammatische Sprachwissen verinnerlicht, so kann man beliebig Sätze und Äußerungen produzieren (vgl. Kölliker Funk, 1998, S. 40). „Grammatik als sprachliche Kompetenz erlaubt uns, die Gestalt sprachlicher Strukturen kreativ zu formen und unsere sprachlichen Strukturen zu variieren“ (Kölliker Funk, 1998, S. 12).

Die wichtigste Funktion der Grammatik besteht darin, einer Sprache ein einheitliches Regelsystem zu bieten, wodurch die Kommunikation ermöglicht wird. Die grammatischen Regeln sichern das gegenseitige Verständnis. So werden zum Beispiel Wörter, die inhaltlich zusammengehören, auch formal als zusammengehörig gekennzeichnet. Ein Beispiel hierfür ist die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb oder die morphologische Markierung von Wörtern nach Kasus, Numerus und Genus. Auch kann durch die verschiedenen Zeitformen ein Ereignis zeitlich fixiert werden. All diese Regeln sind wichtig, um Kommunikation möglich zu machen und Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Kruse, 2007, S. 5-7).

### **2.1.2 Syntax**

Die Syntax ist die Theorie der Satzstruktur. Sie versucht, die Strukturen eines Satzes zu beschreiben und zu erklären (vgl. Grohnfeldt, 2007, S. 343). Dürscheid betont, dass in der Syntax nur die Satzebene analysiert wird. Das einzelne Wort ist eine Einheit, welche eine Ebene unter der Satzeinheit steht und daher in der Syntax nicht von Belang ist. Analysen, welche über die Satzebene hinausgehen, fallen ebenfalls nicht in den Bereich der Syntax, sondern in den Bereich der Textlinguistik (vgl. Dürscheid, 2010, S. 11). Das Ziel der Syntax ist es, Gesetzmässigkeiten herauszuarbeiten, nach denen Wörter zu Sätzen zusammengesetzt werden. Der Satz kann hierbei unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Es kann zum Beispiel beobachtet werden, in welcher Beziehung die Satzelemente zum Verb stehen (Valenztheorie). Oder es können die Wortstellungsregularitäten analysiert werden, zum Beispiel an welcher Satzposition das Verb steht (vgl. Dürscheid, 2010, S. 11-12).

Im Deutschen existieren fünf Satzarten. Die Einteilung der Sätze erfolgt aufgrund dessen, was der Sprecher mit dem Satz ausdrücken will. Will er etwas mitteilen, eine Frage stellen oder den Gegenüber zu einer Handlung auffordern? Zu den Satzarten gehören der Aussagesatz, der Fragesatz, der Aufforderungssatz, der Wunschsatz und der Ausrufesatz (vgl. Dürscheid, 2010, S. 61-62).

### **2.1.3 Verbstellungsregeln**

An welcher Position ein Verb im Satz steht, hängt von der Satzart ab. So steht das Verb zum Beispiel im Aussagesatz immer an zweiter Stelle (vgl. Kauschke, 2012, S. 87). Bei der Bestimmung der Verbposition wird immer das finite Verb betrachtet. Im Deutschen gibt es drei Möglichkeiten für die Stellung des finiten Verbes im Satz: Verberststellung, Verbzweitstellung und Verbendstellung. Die Verberststellung ist zu finden in Fragesätzen ohne Fragewort („Gehst du weg?“), in Wunschsätzen („Ginge er doch weg.“) und in Aufforderungssätzen („Geh doch weg!“). Die Verbzweitstellung ist im Deutschen charakteristisch für den Aussagesatz („Er geht weg.“). Aber auch in Fragesätzen („Wer geht weg?“), Ausrufesätzen („Du gehst ja viel zu früh!“) und Wunschsätzen („Er soll gehen.“) kann das Verb an zweiter Stelle stehen. Die Verbendstellung ist typisch für Nebensätze („Ich weiss, dass er geht.“) (vgl. Dürscheid, 2010, S. 72-74).

Der Erwerb der Verbzweitstellung im Aussage- und Fragesatz ist ein wichtiger Meilenstein in der Sprachentwicklung des Kindes (vgl. Kauschke, 2012, S. 88).

## **2.2 Grammatikerwerb**

Der Spracherwerb ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Es ist erstaunlich, was Kinder in den ersten Jahren des Spracherwerbs leisten, um das komplexe System der Grammatik erlernen zu können (vgl. Dannenbauer, 2002, S. 105).

### **2.2.1 Grammatikerwerbstheorien**

Es gibt viele verschiedene Erklärungsansätze für den Erwerb der Grammatik. In diesem Kapitel werden einige Erwerbstheorien genauer betrachtet.

Der wichtigste Vertreter der nativistischen Theorie ist Chomsky. „Seine grundlegende Annahme ist, dass jedes Kind von Anfang an ein Wissen um Grammatik hat“ (Klann-Delius, 2008, S. 54). Der Grammatikerwerb sei nur möglich, weil das Kind über ein angeborenes, universalgrammatisches Wissen über die Sprache verfügt. Dies würde bedeuten, dass der Grammatikerwerb unabhängig von anderen Entwicklungsvorgängen abläuft (vgl. Dannenbauer, 2002, S. 113-114). Laut Chomsky muss das Kind ein angeborenes Grammatikwissen haben, da es grammatische Strukturen gibt, welche vom Kind nicht nur mithilfe des sprachlichen Inputs erworben werden können (vgl. Dittmann, 2006, S. 70). Chomskys Ansicht reicht der Input nicht aus, um den schnellen Aufbau der grammatischen Kompetenzen erklären zu können (vgl. Kauschke, 2007, S. 4).

Der interaktionistische Ansatz betont die Wichtigkeit des kommunikativen Aspektes beim Erlernen einer Sprache (vgl. Bruner, 2002, S. 14). „Ein wesentliches Charakteristikum des Interaktionismus ist die These, dass kindliche Entwicklungsprozesse durch den Austausch mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt vermittelt werden“ (Klann-Delius, 2008, S. 144). Für den Prozess des Grammatikerwerbs spielen die Bezugspersonen des Kindes eine bedeutende Rolle, indem sie ihre Äusserungen dem kindlichen Entwicklungsniveau anpassen (vgl. Kauschke, 2007, S. 6).

Eine weitere Theorie des Grammatikerwerbs ist der kognitivistische Ansatz. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass das Kind durch kognitive Lern- und Erkenntnisprozesse zum Grammatikerwerb fähig ist (vgl. Dannenbauer, 2002, S. 114). Die

sprachliche Entwicklung eines Kindes ist somit eng an dessen kognitive Entwicklung gebunden (vgl. Klann-Delius, 2008, S. 98).

Keiner der bisher genannten Ansätze kann den Grammatikerwerb vollständig erklären, da jeder Ansatz nur einen bestimmten Bereich betrachtet. Nimmt man Aspekte aus all diesen Theorien und verknüpft sie miteinander, so entsteht die integrative Theorie. Die integrative Theorie geht davon aus, dass ein Kind eine angeborene Fähigkeit hat, eine Sprache zu erlernen. Dafür braucht es aber einen Input, um daraus sprachliche Regeln ableiten zu können. Zudem ist die Interaktion beim Erlernen einer Sprache und deren Grammatik sehr wichtig, damit das Kind auch die Funktion und die Bedeutung der sprachlichen Formen wahrnehmen kann. All dies ist wiederum nur möglich, wenn das Kind kognitive Fähigkeiten hat, um seine Aufmerksamkeit auf die Interaktion und den daraus resultierenden Input zu richten. Laut der integrativen Theorie ist der Grammatikerwerb daher nur möglich, wenn all diese Aspekte zusammenkommen (vgl. Dannenbauer, 2002, S. 116-117).

### **2.2.2 Verlauf des Grammatikerwerbs**

In welchem Alter bei einem Kind der Grammatikerwerb beginnt, ist individuell unterschiedlich. Kannengieser betont, dass der Beginn des Grammatikerwerbs weniger vom Alter, sondern vielmehr vom erworbenen Wortschatz des Kindes abhängt. Der Grammatikerwerb beginnt demnach, wenn das Kind einen aktiven Wortschatz von 200-300 Wörtern hat (vgl. Kannengieser, 2012, S. 150). Clahsen erstellte eine Profilanalyse und machte aufgrund seiner Studien eine Unterteilung des Grammatikerwerbs in fünf Phasen. In diesen fünf Phasen wird der Zeitraum vom ersten Lebensjahr bis zum Alter von 3,5 Jahren abgedeckt (vgl. Clahsen, 1986, S. 14). Es muss jedoch beachtet werden, dass der Grammatikerwerb nicht bei jedem Kind im gleichen Tempo abläuft. Daher ist laut Kannengieser (2012) „für das Erreichen einer Erwerbsphase mit individuellen Variationen von mindestens einem halben Jahr zu rechnen“ (S. 151). Im Folgenden werden die wichtigsten Erwerbsschritte in den fünf Phasen von Clahsen genauer beschrieben.

In Phase 1 (ab 1 Jahr) spricht das Kind in Einwortäusserungen. Die Äusserungen werden vom Kind oft wiederholt und mit Gesten kombiniert (vgl. Kannengieser, 2012, S. 151).

Die Äusserungen in der Phase 2 (ab 1,5 Jahren) bestehen meistens aus zwei Elementen. Die syntaktischen Regeln der Sprache werden von den Kindern in dieser Phase noch nicht beachtet. Das Kind benutzt vor allem Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adverbien, Adjektive). Sogenannte Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen) sind selten vorzufinden (vgl. Clahsen, 1986, S. 18-20).

In Phase 3 (ab 2-2,5 Jahren) nimmt die Äusserungslänge zu und das Kind beginnt damit, einige syntaktische Regeln zu beachten. So stehen zum Beispiel die Verben immer an zweiter oder letzter Stelle im Satz. Die Subjekt-Verb-Kongruenz dagegen wurde noch nicht erworben (vgl. Clahsen, 1986, S. 20-21).

In Phase 4 (ab 3 Jahren) werden einige sehr wichtige Meilensteine der Grammatikentwicklung erreicht. Es erfolgt der Erwerb der Verbzweitstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz. Die Verwendung von Funktionswörtern steigt stark an und die Verbkonjugation in Präsens und Perfekt ist meist korrekt (vgl. Kannengieser, 2012, S. 153-154).

In der letzten Phase (ab 3,5 Jahren) werden schliesslich noch die Nebensatzkonstruktionen erworben. Zudem wird das Kasussystem vervollständigt. Die Sätze werden immer komplexer und sicherer. Vereinzelt kommt es noch zu fehlerhaften Plural- und Dativmarkierungen und zu Wortstellungsfehlern in komplexen Äusserungen (vgl. Kannengieser, 2012, S. 154).

Das Erwerbtempo, in dem die fünf Phasen durchlaufen werden, ist von Kind zu Kind unterschiedlich. Als Orientierungspunkt gilt, dass die muttersprachliche Grammatik im Alter von fünf Jahren im Wesentlichen beherrscht werden sollte (vgl. Kannengieser, 2012, S. 150).

### **2.2.3 Spracherwerbsstörungen im Bereich Grammatik**

Im deutschsprachigen Raum werden Spracherwerbsstörungen im Bereich der Grammatik als Dysgrammatismus bezeichnet (vgl. Grohnfeldt, 2007, S. 93). Bei Kindern mit Dysgrammatismus zeigen sich „entwicklungsbedingte Störungen ... im Erwerb und Gebrauch morphologischer und syntaktischer Strukturen und Regeln“ (Grohnfeldt, 2007, S. 93). Die Äusserungen von dysgrammatisch sprechenden Kindern weisen also grammatische Auffälligkeiten auf (vgl. Hansen, 1996, S. 17). In der Regel bleibt das Kind aber nicht einfach in einer frühen Phase des Grammatik-

erwerbs stecken, sondern es zeigt Verzögerungen in einzelnen Teilbereichen der Grammatik (vgl. Penner, Kölliker Funk & Zimmermann, 1992, S. 21). Nach Motsch werden grammatisch gestörte Kinder dadurch auffällig, „dass sie eben nicht bereits im dritten Lebensjahr die frühen grammatischen Regeln erworben haben und bis ins Schulalter kein erkennbarer Einstieg in den Erwerb der späten grammatischen Regeln festzustellen ist“ (Motsch, 2013, S. 5).

Bei dysgrammatisch sprechenden Kindern ist im Bereich der Syntax vor allem die Verbzweitstellung sehr störanfällig. Oft werden infinite Verben in die finale Satzposition gestellt. Es kommt aber auch vor, dass flektierte Verben nicht an die zweite Satzposition gestellt, sondern ans Satzende gesetzt werden. Die nicht erworbene Verbzweitstellung führt dazu, dass die Kinder nicht in der Lage sind, flexible Satzstrukturen zu bilden (vgl. Kauschke, 2012, S. 129).

## **2.3 Patholinguistische Therapie**

Der Patholinguistische Therapieansatz wurde 2006 von Siegmüller und Kauschke entwickelt. Es ist „ein sprachsystematisches und entwicklungsorientiertes Konzept, das eine theoriegeleitete und individuelle Behandlung spezifischer Sprachentwicklungsstörungen auf allen sprachlichen Ebenen erlaubt“ (Zingel & Kauschke, 2013, S. 28). Die Patholinguistische Therapie ist eine Weiterführung der Patholinguistischen Diagnostik (PDSS). Als Erstes muss ein detailliertes diagnostisches Sprachprofil eines Kindes erstellt werden, damit dann die Therapieplanung auf die individuelle Symptomatik des Kindes abgestimmt werden kann (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2005, S. 288-289).

Die Prinzipien und Methoden der Patholinguistischen Therapie werden in den folgenden Kapiteln erläutert.

### **2.3.1 Prinzipien des Patholinguistischen Therapieansatzes**

Die Patholinguistische Therapie basiert auf sechs Prinzipien. Diese werden hier kurz vorgestellt.

### Prinzip der sprachspezifischen Intervention

Das Prinzip der sprachspezifischen Intervention besagt, dass sich die Patholinguistische Therapie hauptsächlich auf die sprachliche Symptomatik konzentriert und die nichtsprachlichen Bereiche nur vereinzelt mit einbezogen werden. „Die Förderung nichtsprachlicher Auffälligkeiten ist im Patholinguistischen Ansatz nur dann Bestandteil der Therapie, wenn eine direkte Beziehung zum sprachlichen Symptom hergestellt werden kann“ (Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 17). Dazu zählt beispielsweise die Arbeit am Kommunikationsverhalten, wenn das Kind keinen Blickkontakt zur Logopädin halten kann. Oder eine Therapie im myofunktionellen Bereich bei phonetischen Störungen. Begründet wird dieses Prinzip durch die Annahme, dass der Spracherwerb eine eigenständige Entwicklung ist, die nur bedingt mit anderen Entwicklungsprozessen zusammenhängt (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 17).

### Prinzip der Entwicklungsorientierung

Dieses Prinzip betont, dass bei der Auswahl der Therapieziele der normale Spracherwerb als Orientierung dienen soll. Der ungestörte Spracherwerb dient als Vergleichsbasis für die Einschätzung einer Störung. Bei der Patholinguistischen Therapie ist daher das Wissen über die Meilensteine des Spracherwerbs Voraussetzung (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 18).

### Prinzip der Aktivierung

Die Patholinguistische Therapie will bei sprachgestörten Kindern die Aktivierung von Lernmechanismen und Verarbeitungsprozessen unterstützen, damit die Kinder die dargebotenen Inputs besser aufnehmen können. Dies wird erreicht durch eine Intensivierung des Sprachangebotes und durch eine Optimierung der Lernbedingungen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 18).

### Prinzip der dialogischen Einbettung

„Mit dem Prinzip der dialogischen Einbettung wird ausgedrückt, dass Sprachtherapie nach dem Patholinguistischen Ansatz grundsätzlich in einem natürlichen und motivierenden Dialogkontext durchgeführt wird“ (Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 18). Das Kind soll so erfahren, dass die Erweiterung seiner sprachlichen Fähigkeiten für die alltägliche Kommunikation sehr bedeutend ist. In der Patholinguistischen Therapie wird der Kontext aber vorstrukturiert und auf das Therapieziel abgestimmt. Das Kind

soll nicht spontan Sprache produzieren, sondern zu einem vorbestimmten Thema (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 18-19).

### Prinzip der Methodenvielfalt

Ein wichtiges Merkmal der Patholinguistischen Therapie ist die Kombination von verschiedenen Methoden. Die Auswahl der Methoden ist abhängig vom Alter des Kindes, vom Störungsbild und von der Persönlichkeit des Kindes. Die Therapie kann somit individuell auf das Kind abgestimmt werden. Der Patholinguistische Ansatz besteht aus fünf Methoden: Inputspezifizierung, Modellierung, Übungen, Kontrastierung und Metasprache (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 19). Diese fünf Methoden werden in Kapitel 2.3.2 genauer erklärt.

### Prinzip der Flexibilisierung

Die Symptome einer spezifischen SES offenbaren sich nicht nur in offenkundigen ‚Fehlern‘ ..., sondern können sich auch in einer ungenügenden Flexibilität bei der Anwendung sprachlicher Strukturen manifestieren. ... Die Sprachproduktion ... erscheint dadurch dann starr, vereinfacht oder wenig variabel, aber nicht auf den ersten Blick falsch. (Kauschke & Siegmüller, 2000, S. 71-72).

Um dies zu verhindern, müssen die Zielstrukturen in der Therapie flexibel und variabel präsentiert werden. Die Logopädin muss einerseits darauf achten, einen umfangreichen Wortschatz anzubieten, um ein wortgebundenes Auswendiglernen seitens des Kindes zu vermeiden. Andererseits muss sie flexible Satzstrukturen präsentieren, damit das Kind aus dem Input Informationen über die Grammatik ableiten kann (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 19-20).

## **2.3.2 Methoden der Patholinguistischen Therapie**

Zur Patholinguistischen Therapie gehören fünf Methoden. Diese werden hier kurz vorgestellt.

### Inputspezifizierung

„Inputspezifizierung ist die Präsentation eines speziell aufbereiteten Inputs in der Therapiesituation vor der ersten Anwendung der Zielstruktur durch das Kind“ (Kauschke & Siegmüller, 2000, S. 84). Der Input wird nach bestimmten Kriterien aufbereitet, damit die Aufmerksamkeit des Kindes auf die jeweilige Zielstruktur gelenkt

wird. Zur Aufbereitung des Inputs gehören die Festlegung der Zielstruktur, die Auswahl des passenden Wortschatzes und die grammatische Gestaltung (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 29). Es gibt zwei verschiedene Präsentationsarten:

- Inputsequenz: Der sprachliche Input wird in konzentrierter Form präsentiert (z.B. mit Geschichten, Bilderbüchern).
- Interaktive Inputspezifizierung: Der Input wird während einer gemeinsamen Handlungssituation präsentiert. Das Kind hat eine aktive Rolle und kann im Spiel selbstständig handeln (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 29-30).

Bei beiden Präsentationsarten hat das Kind die Rolle des Zuhörers. Das Kind soll nicht zum Sprechen aufgefordert werden, sondern den Input rezeptiv aufnehmen. Welche Präsentationsart für ein Kind geeigneter ist, hängt von der Aufmerksamkeitsspanne und der momentanen Therapiephase ab (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 30). Jedoch ist es bei der interaktiven Inputspezifizierung schwieriger eine hohe Inputstärke zu erreichen als bei der Inputsequenz. Denn bei der interaktiven Inputspezifizierung muss die Therapeutin während der Präsentation der Zielstruktur auch noch die Spielhandlung aufrecht erhalten (vgl. Siegmüller, 2014, S. 24).

Der Inputspezifizierung liegen einige Techniken zugrunde, die bei der Aufbereitung und der Präsentation des Inputs umgesetzt werden müssen. Die Input-Präsentation muss natürlich, frequent, prägnant, variabel, flexibel und kontrastreich sein und auch funktional eingebettet werden (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 31-34). Was dies bedeutet, ist der untenstehenden Grafik zu entnehmen.

natürlich	grammatisch und prosodisch normale Sprechweise, die mit thematischem Rahmen harmoniert
frequent	sehr häufig wiederkehrendes Angebot der Zielstruktur
prägnant	betont / im Fokus der Aufmerksamkeit des Kindes stehend, Entwicklungsniveau und Interesse berücksichtigen
variabel	die Zielstruktur wird mit einem variantenreichen Wortschatz ausgefüllt
flexibel	das sprachliche Angebot wird in flexiblen Satzstrukturen präsentiert, Angebot unterschiedlicher Satzstrukturen (Haupt- und Nebensätze) und Variation innerhalb einer Struktur (Vorfelddbesetzung)
kontrastreich	die jeweilige Zielstruktur wird in einen nachvollziehbaren Kontrast zu anderen Strukturen gesetzt
funktional eingebettet	die Zielstruktur wird in sinnvollen kommunikativen und situativen Zusammenhängen verwandt

Abb. 1: Kriterien / Techniken zur Präsentation der Zielstruktur

## Modellierung

„Modellierung ist das der kindlichen Äußerung nachfolgende Sprachmodell. Die Therapeutin greift die kindlichen Äußerungen unmittelbar auf und spiegelt bzw. verändert sie“ (Kauschke & Siegmüller, 2000, S. 86). Das Kind soll seine eigene sprachliche Äußerung mit der modellierten Äußerung der Therapeutin vergleichen und so erkennen, wie die Zielstruktur korrekt angewendet werden muss. Die Modellierung kann nur eingesetzt werden, wenn das Kind bereits spontane Äußerungen produziert. Wichtig ist, dass nicht alle sprachlichen Bereiche gleichzeitig modelliert werden. Es muss im Vorherein eine Zielstruktur festgelegt werden, die dann im Fokus der Modellierung steht. Die Modellierung wird in Kombination mit anderen Methoden angewendet, z.B. mit Übungen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 34-35).

Bei der Modellierung gibt es verschiedene Techniken. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle übersichtlich dargestellt.

Korrigierende Techniken	
korrekatives Feedback einer fehlerhaften Äußerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vorgabe der korrekten Form</li> <li>korrekatives Feedback durch Umstrukturierung; z. B.: eine Verbendstellung wird durch Umstrukturierung in der Modellierungsstruktur in eine V2-Struktur gebracht</li> </ul>
korrekatives Feedback als Hinzufügen eines fehlenden obligatorischen Elementes bei unvollständiger Äußerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>korrekatives Feedback durch Expansion; z. B.: ein fehlender Artikel wird hinzugefügt</li> </ul>
metasprachlicher Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>positiv, z. B.: „ja“ + korrekatives Feedback</li> <li>negativ, z. B.: „nein“ + korrekatives Feedback</li> </ul>
Alternativfrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>die kindliche Äußerung wird gegen die Zielstruktur in einer Entscheidungsfrage kontrastiert (Kindäußerung ↔ korrekte Form); das Kind entscheidet selbst über die Richtigkeit</li> </ul>
Aufforderung zur Selbstkorrektur	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nachfrage</li> <li>Aufforderung zur erneuten Äußerung</li> </ul>
Dialogisch weiterführende Techniken	
Expansion	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sinnerweiterung einer korrekten Äußerung durch Hinzufügen eines zusätzlichen Elementes; die Zielstruktur wird dabei aufgegriffen (beibehalten) und erweitert</li> </ul>
Extension	<ul style="list-style-type: none"> <li>die Extension nimmt Bezug auf die Äußerung des Kindes und führt sie fort, z. B. durch eine Pronominalisierung</li> <li>durch Kohärenzmittel wird auf die kindliche Äußerung Bezug genommen, es erfolgt eine logische Weiterführung</li> </ul>
Umformung	<ul style="list-style-type: none"> <li>direkte Aufnahme der Äußerung mit Variation der syntaktischen Struktur (Topikalisierung, Frage ...)</li> <li>die Umformung kann mit einer Expansion verbunden werden</li> </ul>
Bestätigende Techniken	
einfache Wiederholung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wiederholung als positive Verstärkung</li> </ul>
metasprachlicher Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>positiv bestätigend, z. B.: „ja richtig“ + einfache Wiederholung</li> </ul>

Abb. 2: Techniken der Modellierung

Welche Technik angewendet wird, hängt davon ab, wie die kindliche Äusserung von der Zielstruktur abweicht (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 35).

Korrigierende Techniken werden vermehrt in den ersten Festigungsphasen eingesetzt, dialogisch weiterführende bei fortschreitender Automatisierung, also wenn es dem Kind in zunehmendem Masse gelingt, die Zielstruktur korrekt zu äussern. Rein bestätigende Techniken sind angemessen, wenn keine Fehler auftreten oder wenn eine entwicklungslogisch erwartbare, aber nicht zielsprachliche Äusserung erstmals auftritt. (Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 35)

Welche Modellierungstechniken für die Grammatiktherapie geeignet sind, wird in Kapitel 4.1.5 beschrieben. Beispiele zu den jeweiligen Techniken sind in der Materialsammlung zu finden.

## Übungen

„Übungen sind vorstrukturierte Therapieeinheiten, in denen gezielt am Verständnis bzw. an der Produktion ausgewählter Zielstrukturen gearbeitet wird“ (Kauschke & Siegmüller, 2000, S. 88). Bei den Übungen hat das Kind eine aktive Rolle. Das heisst, es muss eine sprachliche Leistung (rezeptiv oder expressiv) erbringen. Bei rezeptiven Übungen muss das Kind die Zielstrukturen verarbeiten können. Die produktiven Übungen dienen dem Einüben der Zielstruktur. Die Übungen sollen dazu führen, dass das Kind bei der Aufnahme und Verarbeitung der Sprache auf die Zielstruktur aufmerksam wird (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 38).

In der Patholinguistischen Therapie stellen die Übungen eine entwicklungsfestigende Methode dar. Das heisst, dass durch die Übungen keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden, sondern dass bereits Gelerntes vertieft und trainiert werden sollen (vgl. Siegmüller, 2014, S. 23).

Übungen werden in der Therapie immer mit anderen Methoden kombiniert. So können z.B. Modellierungstechniken oder metasprachliche Aspekte in die Übungen integriert werden. Übungen werden meist als wechselseitiges Spielgeschehen realisiert (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 38).

## Kontrastierung

Bei der Kontrastierung werden sich zwei sprachliche Strukturen gegenübergestellt (z.B. Minimalpaar). Das Kind soll die zwei kontrastierten Strukturen miteinander vergleichen und so die funktionale Notwendigkeit der Struktur erkennen können. Im Gegenteil zur Inputspezifizierung ist es bei der Kontrastierung wichtig, dass das Kind aktiv mitarbeitet, sodass es selber den Unterschied zwischen den beiden Strukturen erkennen kann. Die Kontrastierung wird in der Therapie nicht über eine längere Zeit eingesetzt. Sobald das Kind den Bedeutungskontrast erkannt hat, muss die Zielstruktur durch Übungen gefestigt werden (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 42).

## Metasprache

Durch den Einsatz von Metasprache können sprachliche Strukturen und Regeln reflektiert werden. Es kommt zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der Sprache. Ziel ist es, dass das Kind sein Wissen über Sprache erweitert und sein metasprachliches Bewusstsein stärkt. Die Beschäftigung mit den problematischen Sprachstrukturen führt auch dazu, dass dem Kind seine Störung bewusst wird. Daher muss die Therapeutin bei jedem Kind individuell entscheiden, ob die Metasprache eingesetzt werden soll (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 44).

Eine Technik der Metasprache ist der Einsatz von Symbolen, um Sprachstrukturen zu erklären. Die Metasprache soll mit anderen Methoden verknüpft werden, z.B. mit Übungen oder Kontrastierungseinheiten (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 45).

### **2.3.3 Therapiebereiche der Patholinguistischen Therapie**

Die Inhalte der Therapiebereiche des Patholinguistischen Ansatzes orientieren sich an der Entwicklung des ungestörten Spracherwerbs. Zu jeder sprachlichen Ebene gibt es mehrere Therapiebereiche. Bei welchem Therapiebereich angesetzt wird, hängt vom Störungsprofil und der Symptomatik des jeweiligen Kindes ab (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 46-48).

Da die Fragestellung dieser Arbeit sich auf die syntaktische Ebene der Sprache bezieht, werden hier nur die Therapiebereiche dieser Ebene genauer erläutert. Die syntaktisch/morphologische Ebene beinhaltet folgende sieben Therapiebereiche.

- Aufbau von Wortkombinationen: In diesem Therapiebereich soll das Kind den Übergang von Einwortäusserungen zu Mehrwortäusserungen schaffen. Eine Möglichkeit um die Äusserungen zu verlängern, ist die Einbindung von Verben in die Wortkombinationen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 137-138).
- Aufbau und Erweiterung von Satzstrukturen: Diese Phase zielt auf Kinder ab, die unflektierte Verbendstellungen im Aussagesatz produzieren. Ziel ist der Erwerb der Verbzweitstellung im Aussagesatz (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 35).
- Korrektur und Flexibilisierung von Satzstrukturen: Die Kinder zeigen flektierte Verbendstellungen im Aussagesatz und unflexible Satzstrukturen. Es handelt sich um eine spezifisch syntaktische Problematik. Ziel ist die Verwendung flexibler Satzstrukturen mit korrekter Verbstellung (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 63).
- Ausbau der Konstituenten: Hier steht die Arbeit am Aufbau der obligatorischen Artikelposition und der Aufbau der Nominal- und Präpositionalphrase im Zentrum (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 144).
- Aufbau und Festigung morphologischer Markierungen: In diesem Therapiebereich sollen fehlende morphologische Markierungen erworben und falsche Markierungen korrigiert werden (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 145).
- Textgrammatik: Dieser Therapiebereich richtet sich an Kinder mit textgrammatischen Störungen. Sie sollen lernen, wie ein Text gestaltet und strukturell organisiert werden muss, um eine sprachliche Kohärenz herzustellen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 152-153).
- Übertragung in die Spontansprache: In dieser Therapiephase wird an der Übertragung der syntaktischen und morphologischen Zielstrukturen in die Spontansprache gearbeitet (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 156).

In diesem Abschnitt wird nun definiert, welcher Therapiebereich in dieser Arbeit im Zentrum steht. Da für die Erstellung der Materialsammlung und der Kriterien für die Bilderbuchwahl ein konkreter Therapieschwerpunkt festgelegt werden musste, wurde der Therapiebereich ‚Korrektur und Flexibilisierung von Satzstrukturen‘ gewählt. Dieser Therapiebereich ist angemessen, wenn bei einem Kind der Störungsschwerpunkt im Bereich der Syntax liegt. Dies äussert sich darin, dass flektierte Verbendstellungen im Aussagesatz auftreten. Die Kinder können also die Verben richtig konjugie-

ren, haben aber die Verbzweitstellung noch nicht erworben. Daher handelt es sich nicht um eine morphologische Störung, sondern um ein rein syntaktisches Problem. Ein weiteres Symptom, das meist neben der fehlenden Verbzweitstellung auftritt, ist die Verwendung von starren Satzstrukturen. Daher ist das Ziel dieses Therapiebereiches die Erlernung der Verbzweitstellungsregel und die Flexibilisierung von Satzstrukturen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 135). Der Therapiebereich besteht also aus zwei Übungsbereichen. Für die Materialsammlung wurde der Übungsbereich ‚Korrektur der Verbstellung‘ gewählt, da dieser den Einstieg in die Therapie bildet. Der Übungsbereich ‚Flexibilisierung von Satzstrukturen‘ kommt erst zum Einsatz, wenn die Verbzweitstellung erlernt wurde (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 64).

### 2.3.4 Bereits existierende Materialien zur Patholinguistischen Therapie

Das Buch ‚Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen‘ von Siegmüller und Kauschke (2013) bildet die Grundlage für die Patholinguistische Therapie. In diesem Buch wird das Konzept der Patholinguistischen Therapie erklärt. Die Methoden des Ansatzes werden ausführlich dargestellt und es wird auf die Umsetzung in den jeweiligen Therapiebereichen eingegangen. Dem Buch liegen 150 Bildkarten bei, die sich auf einzelne Therapiebeispiele beziehen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. V).



Abb. 3: Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen

Im Jahr 2012 wurde eine Materialsammlung zum Bereich Syntax und Morphologie nach dem Patholinguistischen Ansatz veröffentlicht. In dem Materialpaket enthalten sind ein Handbuch, 6 Bilderbücher mit Inputgeschichten, 4 Hörbücher, 400 Bildkarten und ein 4-teiliges Spielbrett mit 6 Spielfiguren. Die Materialsammlung enthält Anregungen und Ideen für die Durchführung der Patholinguistischen Therapie mit dysgrammatischen Kindern (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, Vorwort).



Abb. 4: Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz

### **2.3.5 Abgrenzung der Patholinguistischen Therapie gegenüber anderen Ansätzen**

Es gibt viele verschiedene Ansichten dazu, wie die Grammatiktherapie gestaltet sein sollte. Früher wurde bei einem Dysgrammatismus oft eine allgemeine Sprachförderung betrieben. Oder es wurden Nachsprechübungen zum Satzaufbau gemacht. Später beschäftigten sich Linguisten und Psycholinguisten mit der Thematik des Dysgrammatismus. Sie lieferten neue Ideen für die Therapie und die Diagnostik (vgl. Motsch, 2004, S. 9-10). Die Patholinguistische Therapie basiert auf linguistischem Wissen und berücksichtigt psycholinguistische Erkenntnisse in Bezug auf den ungestörten Spracherwerb (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 11).

In der Patholinguistischen Therapie liegt der Fokus auf der Sprache. „Im Unterschied zu ganzheitlichen Ansätzen bedient sich der Patholinguistische Ansatz nichtsprachlicher Therapiebereiche ausschliesslich dann, wenn eine klare vorbereitende Funktion erkennbar ist“ (Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 17). Die Patholinguistische Therapie zählt daher nicht zu den ganzheitlichen Ansätzen, sondern zu den sprachentwicklungsorientierten Ansätzen.

Siegmüller und Kauschke haben für ihren Therapieansatz bereits bestehende Methoden aufgegriffen und weiterentwickelt. So zum Beispiel die Inputspezifizierung und die Modellierung, welche von Dannenbauer entwickelt wurden (vgl. Siegmüller, 2014, S. 22). Im Gegensatz zum entwicklungsproximalen Ansatz von Dannenbauer werden die beiden Methoden in der Patholinguistischen Therapie noch durch Übungen und metasprachliche Einheiten ergänzt (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 12-15).

### **2.3.6 Vorteile der Patholinguistischen Therapie**

Ein grosser Vorteil der Patholinguistischen Therapie ist die Methodenvielfalt. Die Methoden können beliebig kombiniert und individuell auf das Kind angepasst werden (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 19). Bei der Therapieplanung werden auch die Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes berücksichtigt. So kann die Therapie individuell auf das Lerntempo, die Interessen und die Aufmerksamkeitsspanne des Kindes abgestimmt werden. Diese individuelle Therapiekonzeption wird durch das Baukastensystem ermöglicht. Der erste Baukasten enthält die Therapiebereiche zu den verschiedenen sprachlichen Ebenen und im zweiten Baukasten befinden sich die Methoden. Das Baukastensystem dient als strukturiertes Grundgerüst, welches eine

individuelle und flexible Therapieplanung ermöglicht (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2005, S. 289).

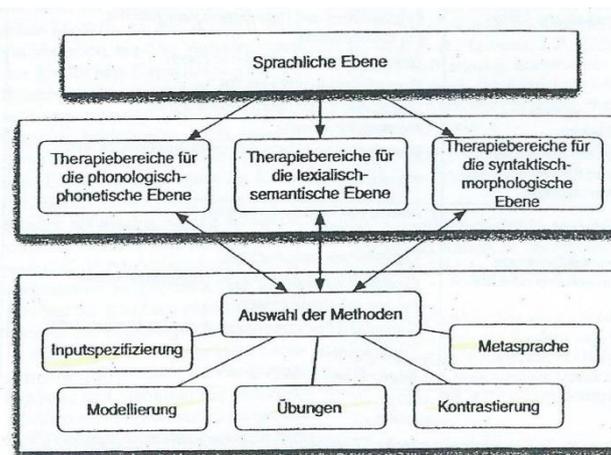


Abb. 5: Baukastensystem im Patholinguistischen Ansatz

## 2.4 Bilderbücher

In diesem Kapitel wird das Medium Bilderbuch genauer betrachtet. Es folgen eine Definition des Begriffes und ein kurzer Einblick in die Geschichte des Bilderbuches. Zudem wird erklärt, was die Faszination des Bilderbuches ausmacht und wie die verschiedenen Bilderbücher klassifiziert werden können.

### 2.4.1 Definition und Geschichte des Bilderbuches

Das Bilderbuch gehört zur Gattung der Kinderliteratur. Die Kinderliteratur unterscheidet sich in Form und Inhalt von der Erwachsenenliteratur. Denn sie versucht, auf die Fähigkeiten und Erfahrungen eines Kindes einzugehen, damit es in der Lage ist, die dargebotene Geschichte zu verstehen (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 17).

Laut Dietschi Keller ist ein Bilderbuch „ein reich illustriertes Buch, das speziell für Kinder – vorwiegend für Kinder, die noch nicht lesen können ... – von Erwachsenen geschrieben und gestaltet wird“ (1995, S. 17). Das Besondere an einem Bilderbuch ist, dass es Bilder und Texte zugleich enthält. Das Bild hat dabei aber eine bedeutendere Rolle als das Wort (vgl. Thiele, 2003, S. 11). Nach Dietschi Keller müssen Bilderbücher nicht zwingend Text enthalten (siehe ‚textfreie Bilderbücher‘ in Kapitel 2.4.2). Wichtig ist vielmehr, dass die Handlung des Buches dem Kind visuell vermittelt wird (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 17).

Die Geschichte des Bilderbuches findet ihren Anfang in der Mitte des 15. Jahrhunderts. Durch die Erfindung des Buchdrucks erhielt nun auch der normale Bürger Zugang zu Büchern. Da viele Bürger nicht lesen konnten, wurden die Texte mit Bildern

kombiniert. Diese Bilderbücher waren für Erwachsene bestimmt. Im 16. Jahrhundert wurden dann erstmals auch Bilderbücher für Kinder entwickelt. Heutzutage sind Bilderbücher in Europa stark verbreitet. Viele europäische Länder besitzen gar eine eigene Bilderbuchkultur. Es fällt auf, dass Bilderbücher nicht überall auf der Welt den gleichen Stellenwert haben wie in Europa. Ärmere Länder haben ein kleineres Angebot an Büchergut. So sind beispielsweise in afrikanischen und lateinamerikanischen Ländern sowie auch im asiatischen Raum (Ausnahme Japan), die meisten erhältlichen Bilderbücher von ausländischen Autoren verfasst worden. Die Schweiz hat eine ansehnliche Bilderbuchkultur (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 17-22).

#### **2.4.2 Klassifikation von Bilderbüchern**

Es gibt verschiedene Möglichkeiten um Bilderbücher in Kategorien einzuteilen, z.B. nach dem Inhalt, nach der Technik der Bildgestaltung oder nach literarischen Aspekten (vgl. Halbey, 1997, S. 28). Dietschi Keller macht eine Unterteilung nach formalen Kriterien, indem sie die Verwendung der Sprache im Bilderbuch betrachtet (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 23-24). Für diese Arbeit ist die Klassifizierung von Dietschi Keller am relevantesten und wird nachfolgend dargestellt.

Dietschi Keller unterscheidet fünf Arten von Bilderbüchern:

- **Textfreie Bilderbücher:** Diese Bilderbücher enthalten nur Bilder, keine Worte. Handlungen und Geschichten werden nur mithilfe von Bildern dargestellt.
- **Erzählende Bilderbücher:** Diese Bilderbücher enthalten sowohl Bilder als auch Texte. Zu den erzählenden Bilderbüchern gehören unter anderem wirklichkeitsnahe Alltagsgeschichten, fantastische Erzählungen, Fabeln und Märchen. Kinder, die noch nicht lesen können, sind bei der Bilderbuchbetrachtung auf einen Partner angewiesen, der ihnen die Texte vorliest.
- **Sach- und Anweisungsbilderbücher:** Zu dieser Kategorie gehören einerseits Sachbilderbücher, die dem Kind Wissen zu einem bestimmten Themengebiet vermitteln und andererseits Anweisungsbilderbücher, welche das Kind zu verschiedenen Aktivitäten anregen (z.B. Bastelmöglichkeiten, Spielvarianten).
- **Gedichtbilderbücher:** Diese Bilderbücher enthalten Reime und Gedichte. Die Texte werden durch Bilder unterstützt.
- **Liederbilderbücher:** Sie enthalten Lieder mit Noten und Texten, die zusätzlich noch mit Bildern illustriert sind (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 24-27).

### **2.4.3 Faszination Bilderbuch**

Bilderbücher erfreuen sich grosser Beliebtheit und sind aus unserer Kultur nicht mehr wegzudenken. Bei vielen Kindern ist zu beobachten, dass sie ein bestimmtes Bilderbuch immer wieder anschauen und dass Elemente aus dem Buch auch ins kindliche Rollenspiel integriert werden (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 30-31). Doch was macht die Faszination des Mediums Bilderbuch aus? Dieser Frage soll in diesem Kapitel nachgegangen werden.

Entwicklungspsychologische Untersuchungen bestätigen, dass Kinder eine starke Beziehung zu Bilderbüchern aufbauen (vgl. Müller & Oberhuemer, 1979, S. 5). „Kinder lieben Bilderbücher, weil ihnen darin die reale Welt andersartig und doch vertraut begegnet“ (Müller & Oberhuemer, 1979, S. 5). Dietschi Keller erklärt sich die Begeisterung von Bilderbüchern so, dass sie dem Kind neue Erfahrungs- und Erlebnisbereiche eröffnen, welche die Neugierde des Kindes wecken (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 31). Dietschi Keller betont auch, „dass ein Bilderbuch nicht bloss ein Mittel zum Zeitvertreib ist, sondern dass es Gefühle anspricht, Aktivitäten anregt und dem Aufbau von Kritikfähigkeit dient“ (1995, S. 11).

Ein faszinierender Aspekt von Bilderbüchern liegt darin, dass sie realistische und fantastische Elemente miteinander verknüpfen. So enthalten Bilderbücher sowohl wirklichkeitsgemässe Darstellungen wie auch surreale Geschehnisse. So wird dem Kind ein komplizierter Tatbestand vermittelt, indem Lösungen mit Hilfe des fantastischen Elementes aufgezeigt werden (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 32).

In den meisten Bilderbüchern werden Vorbilder angeboten, die den Kindern zeigen, wie sie mit Problemen, Ängsten und Wünschen umgehen können. Die Kinder können also Elemente aus dem Bilderbuch (z.B. Lösungsstrategien) ins reale Leben übertragen (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 33). Ein Kind hat somit die Möglichkeit, eigene Ängste in einer Geschichte wiederzufinden und diese mithilfe des Bilderbuches zu bewältigen (vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 21). „Durch die Symbolkraft als auch durch die Einfachheit, mit der gute Bilderbücher spezifische Ereignisse darstellen, können sich Kinder innerlich ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit ähnlichen Situationen aufbauen“ (Kain, 2011, S. 14).

Kinder, die noch nicht lesen können, sind darauf angewiesen, dass ihnen jemand die Bilderbücher vorliest. Ein Bilderbuch bietet zahlreiche Sprechansätze, wodurch es zu

einer Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson kommt. Halbey (1997) weist darauf hin, „wie wichtig und nachhaltig prägend das ‚Miteinander‘ im Umgang mit dem Bilderbuch ist“ (S. 27). Die Bezugsperson soll das Kind bei der Bilderbuchbetrachtung begleiten und so eine Atmosphäre der Vertrautheit und Geborgenheit schaffen, wodurch die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson vertieft wird (vgl. Kain, 2011, S. 13).

Bilderbücher haben zudem einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Sie tragen unter anderem zur Förderung von sprachlichen Kompetenzen und zur Förderung von Fantasie und Kreativität bei (vgl. Halbey, 1997, S. 17). Wird dem Kind ein Bilderbuch vorgelesen, so hat dies Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes. Das Interesse an der Sprache wird geweckt und der Wortschatz des Kindes wird erweitert. Das Kind erhält so auch Einsicht in die prosodischen Merkmale der Sprache. Studien belegen, dass das Vorlesen von Bilderbüchern auch einen positiven Einfluss auf die phonologische Bewusstheit hat (vgl. Kain, 2011, S. 16-17).

Müller und Oberhuemer erwähnen noch viele weitere Vorzüge von Bilderbüchern: Sie regen zum Denken an, enthalten Wissen, können Gefühle und Stimmungen wachrufen, vermitteln Einsichten in andere Lebensweisen und bringen die Kinder zum Lachen (vgl. Müller & Oberhuemer, 1979, S. 16).

### **3. Erstellung der Kriterien für die Bilderbücher**

Laut Mayer (2013) ist es „die Aufgabe von Sprachtherapeuten ... die Arbeit mit einem Bilderbuch gezielt und professionell als Medium der spezifischen Sprachförderung zu nutzen“ (S. 9). Um eine sprachliche Förderung des Kindes in der Therapie zu erreichen, muss die Therapeutin ein geeignetes Bilderbuch auswählen. Das Bilderbuch muss einige Kriterien erfüllen, um als geeignet zu gelten. In diesem Kapitel werden diese Kriterien erstellt.

#### **3.1 Methodisches Vorgehen**

Die Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Bilderbuches wurden durch eine Literaturanalyse ermittelt und zusammengestellt.

Die Kriterien wurden in allgemeine und sprachspezifische Kriterien eingeteilt. Bei den allgemeinen Kriterien liegt der Fokus ausschliesslich auf dem Thema und der Gestaltung des Bilderbuches. Auf die Sprache wird noch kein Bezug genommen. Bei der Erstellung der allgemeinen Kriterien wurden einige Bereiche ausgeklammert. So wurden zum Beispiel die Aspekte der entwicklungspsychologischen Förderung durch ein Bilderbuch (z.B. Förderung der Fantasie, Förderung von emotionalen Kompetenzen) nicht berücksichtigt. Denn dies ist bei jedem Kind je nach Alter und Entwicklungsstand unterschiedlich. Auch die Funktion des Bilderbuches als Erziehungsmittel (z.B. zur Angstbewältigung oder Konfliktbewältigung) wurde nicht in die Kriterien mit einbezogen. Bei den sprachspezifischen Kriterien steht die Sprache der Bilderbücher im Zentrum. Zudem soll hier die Frage beantwortet werden, welche Kriterien die Bilderbücher erfüllen müssen, damit sie für die Patholinguistische Therapie geeignet sind.

Die Kriterien zur Auswahl eines geeigneten Bilderbuches wurden vor allem durch die Anforderungen für die Inputspezifizierung generiert. Die Übungen und die metasprachlichen Therapieeinheiten werden separat erstellt und können daher individuell angepasst werden. Der Text des ausgewählten Bilderbuches wird für die Inputsequenz umgeschrieben. Trotzdem ist es wichtig, dass möglichst viele Grundvoraussetzungen bereits im Originaltext vorhanden sind. Die sprachspezifischen Kriterien beziehen sich auf die Grammatiktherapie. Sie können daher nicht eins zu eins auf andere Therapiebereiche übertragen werden.

## **3.2 Kriterien**

### **3.2.1 Allgemeine Kriterien** geschlechtsneutrales Thema

Das Thema des Bilderbuches sollte möglichst geschlechtsneutral sein, damit das Buch sowohl für Jungen wie auch für Mädchen ansprechend wirkt. Zwar können die Themen von Bilderbüchern nicht grundsätzlich einem Geschlecht zugeordnet werden, da die Interessen der Kinder sehr individuell sind – unabhängig von ihrem Geschlecht. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse besagen jedoch, dass die meisten Mädchen romantische Geschichten bevorzugen und Jungen besonders auf spannungsgeladene und kampfbetonte Geschichten anspringen (vgl. Kain, 2011, S. 48). Bei der Bilderbuchauswahl wird also darauf geachtet, dass das Thema sowohl Jungen wie auch Mädchen interessiert.

#### Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig

Das Thema sollte dem Alter des Kindes angemessen sein. Es soll auf Kinder attraktiv und interessant wirken. Es eignen sich Alltagsgeschichten oder auch abstraktere Inhalte, wie z.B. Abenteuer oder Fantasiegeschichten (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 15). Zu komplizierte Themen, die nicht der Erfahrungswelt eines Kindes entsprechen (z.B. hochstehende wissenschaftliche Experimente) sollten nicht Inhalt des Bilderbuches sein. Bestenfalls greift ein Bilderbuch ein Thema aus dem unmittelbaren Lebensbereich eines Kindes auf. Zudem sollte das Bilderbuch ganzjährig einsetzbar sein. Das Thema sollte also nicht an eine bestimmte Zeit des Jahres gebunden sein (z.B. Winter), sondern es sollte ein allgemeines Thema sein. Klar kann in der Logopädietherapie im Dezember eine Weihnachtsgeschichte erzählt werden. Da diese Kriteriensammlung aber für die ganzjährige Anwendung bestimmt ist, wird ein Zeiten-unabhängiges Thema gewählt.

#### Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss

Das Bilderbuch sollte so aufgebaut sein, dass Kinder der Handlung gut folgen können. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass das Kind dazu in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit auf das Bilderbuch zu konzentrieren und dem Erzähler zuzuhören (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 30). Bei der Beurteilung wird konkret darauf geachtet, dass das Bilderbuch einen einfachen, konkreten Handlungsablauf hat, ohne Neben- oder Parallelhandlungen (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 98).

### enge Beziehung zwischen Bild und Text

Die Bilder sollten eine enge Beziehung zum Text haben, d.h. Text und Bild sollen eine Einheit bilden (vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 26). „Was das Kind akustisch wahrgenommen hat, wird visuell durch die Bilder bestätigt“ (Engelbert-Michel, 1998, S. 26). Auch Halbey betont, dass Bilder und Texte stimmig miteinander verbunden sein müssen (vgl. Halbey, 1997, S. 19). Bei der Beurteilung der Bilderbücher wird also darauf geachtet, dass die Bilder das wiedergeben, was im Text steht.

### kindgerechte Gestaltung der Bilder

Die Bilder sollten nicht zu simpel gestaltet sein, da dies zu einer Unterforderung und zu vermindertem Interesse des Kindes führen könnte. Kinder sind heutzutage aufgrund der frühen Konfrontation mit verschiedenen Medien in der Lage, komplexe Bilder erfassen zu können (vgl. Dietschi Keller, 1995, S. 100). Gemäss Hinkel sollen die Zeichnungen trotzdem klare Umrisse aufweisen, damit sich die Bildgegenstände deutlich voneinander abheben (vgl. Müller & Oberhuemer, 1979, S. 28-29). Laut Fjorina ist auch die Farbgestaltung von Bilderbüchern von grosser Wichtigkeit, da Kinder auf farbige Illustrationen besser ansprechen als auf schwarz-weise (vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 39). Hinkel betont, dass vor allem helle und leuchtende Farben bei Kindern beliebt sind (vgl. Müller & Oberhuemer, 1979, S. 30). Die verschiedenen Maltechniken und Kunststile werden bei der Auswahl nicht berücksichtigt.

## **3.2.2 Sprachspezifische Kriterien**

### keine direkte sprachliche Aufforderung

Bei der Inputspezifizierung ist es wichtig, dass das Kind nicht zu einer direkten sprachlichen Äusserung aufgefordert wird. Das Kind soll die Rolle des Zuhörers einnehmen, um die Zielstrukturen rezeptiv erkennen zu können. Die Durchführung einer nichtsprachlichen Handlung während der interaktiven Inputspezifizierung ist möglich (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 30). Bei der Auswahl des Bilderbuches muss beachtet werden, dass der Text keine sprachlichen Aufforderungen an das Kind beinhaltet.

### Länge der Inputsequenz angemessen

Die Inputsequenz sollte etwa 3-8 Minuten dauern (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 133). Und sie sollte aus mindestens 300 Wörtern bestehen (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 15). Das Bilderbuch sollte also eine angemessene Länge haben.

### variabler Wortschatz

Die sprachliche Präsentation des Inputs muss variabel sein. Der Wortschatz sollte vielfältig sein, sodass ein Auswendiglernen verhindert wird. Wird nämlich eine syntaktische Struktur immer mit den gleichen Wörtern präsentiert, so führt dies nicht zur Verinnerlichung der Zielstruktur, sondern verleitet zum Auswendiglernen dieser einen Struktur (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 32). Es muss also darauf geachtet werden, dass das Bilderbuch nicht zu viele Wort- und Satzwiederholungen enthält.

### flexible Präsentation

Das Sprachangebot soll bei der Inputspezifizierung möglichst flexibel sein. Es müssen zum Beispiel verschiedene Satzstrukturen angeboten werden. Auch starre Satzformen sollen verhindert werden (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 32). Bei der Grammatiktherapie wird darauf geachtet, dass im Input sowohl einfache Hauptsätze, wie auch Haupt- und Nebensatzverbindungen und Hauptsatzverbindungen durch ‚und‘ vorkommen. So sollen die unterschiedlichen Verbpositionen verdeutlicht werden (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 132).

### frequente Präsentation

Die Zielstruktur sollte im Input möglichst häufig vorkommen, um ein frequentes Angebot zu sichern (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 32). Kölliker Funk meint in Kauschke und Siegmüller (2012), dass „mindestens 50% der Sätze einer Inputsequenz die Zielstruktur tragen sollten, um die Verarbeitungsfähigkeiten des Kindes zu erreichen“ (S. 15). Bei der Auswahl des Bilderbuches wird also darauf geachtet, dass die unterschiedlichen Satzstrukturen möglichst häufig präsentiert werden. In der Grammatiktherapie sollte der Einsatz von direkter Rede im Input möglichst vermieden werden, da ansonsten aufgrund des nachgestellten Begleitsatzes zur Sprecherangabe die Inputstärke reduziert wird (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 15).

Die erarbeiteten Kriterien werden nun übersichtlich in Form einer Tabelle dargestellt. Dieses Kriterienraster ist auch im Anhang zu finden.

Tab. 1: Kriterienraster zur Auswahl eines Bilderbuches für die Patholinguistische Therapie

		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
<b>Allgemeine Kriterien</b>					
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u> Thema ist für Jungen und für Mädchen geeignet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u> Thema ist dem Alter des Kindes angemessen (=interessant, nicht zu kompliziert); Thema ist ganzjährig passend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u> einfacher Handlungsablauf, keine Neben- oder Parallelhandlungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u> Bilder zeigen das, was im Text steht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u> Bilder sind farbig und haben klare Umrisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u> Kind hört zu und wird vom Text nicht dazu aufgefordert, etwas zu sagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u> Text sollte aus min. 300 Wörtern bestehen; Sequenz sollte zwischen 3-8 Minuten dauern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Wortschatz ist abwechslungsreich; Sätze mit identischem Wortinhalt werden nicht zu oft wiederholt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u> Text enthält flexible Satzstrukturen (Hauptsätze, Haupt- und Nebensatzverbindungen, Hauptsatzverbindungen durch ‚und‘)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Zielstruktur kommt häufig vor (in min. 50% der Sätze), wenig direkte Rede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

### 3.3 Auswahl der Bilderbücher

In diesem Teil des Arbeitsprozesses ging es darum, einige Bilderbücher auszuwählen, die dann anhand der erstellten Kriterien beurteilt werden können. Da unzählige verschiedene Bilderbücher existieren, musste die Auswahl eingegrenzt werden. Gewählt wurde dafür die Liste der 50 beliebtesten Bilderbücher, die auf der Homepage ‚Kinderohren‘ zu finden ist. Die Liste wurde mittels eines Fragebogens erstellt. Es wurde so ermittelt, welche Bilderbücher sich bei den Lesern grosser Beliebtheit erfreuen. Laut Informationen auf der Internetseite nahmen 142 Personen an der Umfrage teil (vgl. Dreuth, 2013). Die Liste der 50 beliebtesten Bilderbücher ist im Anhang zu finden.

Von den 50 Bilderbüchern der Liste wurden nun zehn ausgewählt. Zehn Bücher wurden als geeignete Anzahl betrachtet, da für diese Arbeit nicht die Quantität, sondern die Qualität von Bedeutung ist. Voraussetzung für die Wahl war, dass es sich um erzählende Bilderbücher handelt. Denn die Bilderbücher müssen zwingend Text enthalten, damit die Methode der Inputspezifizierung damit durchgeführt werden kann. Von der Liste wurden die Bilderbücher, die auf Platz 1-5 standen gewählt. Um auf die zehn Bilderbücher zu kommen, wurden aus den Top 15 der Liste willkürlich fünf weitere Bilderbücher ausgewählt.

Die zehn gewählten Bilderbücher werden hier kurz vorgestellt:

#### **Die kleine Raupe Nimmersatt** von Eric Carle

Die Geschichte handelt von einer kleinen Raupe. Sie frisst viele verschiedene Dinge, bis sie gross und dick ist. Dann verpuppt sie sich und wird zu einem Schmetterling (vgl. Carle, 2014).



Abb. 6: Die kleine Raupe Nimmersatt

**Pettersson und Findus – Eine Geburtstagstorte für die Katze** von Sven Nordqvist

Pettersson will Findus zum Geburtstag eine leckere Pfannkuchentorte backen. Es hat kein Mehl mehr und darum muss Pettersson ins Dorf einkaufen gehen. Doch dies gestaltet sich viel umständlicher, als er sich das vorgestellt hat (vgl. Nordqvist, 2014).



Abb. 7: Pettersson und Findus

**Oh, wie schön ist Panama** von Janosch

Ein Bär und ein Tiger leben zusammen in einem kleinen Haus am Fluss. Eines Tages entdeckt der Bär im Fluss eine Kiste, auf der Panama steht. Sie beschliessen zusammen nach Panama zu gehen. Auf ihrer Reise lernen sie eine Maus, einen Fuchs, einen Hasen und viele andere kennen. Nach langer Zeit finden sie schliesslich ihr Ziel (vgl. Janosch, 1978).



Abb. 8: Oh, wie schön ist Panama

**Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.** von Werner Holzwarth & Wolf Erlbruch

Der kleine Maulwurf will herausfinden, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. Er befragt viele Tiere, bis ihm schliesslich zwei Fliegen verraten, wer der Übeltäter war (vgl. Holzwarth & Erlbruch, 2013).



Abb. 9: Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.

**Weisst du eigentlich, wie lieb ich dich habe?** von Sam McBratney & Anita Jeram

Der kleine Hase hat den grossen Hasen sehr lieb. Er versucht ihm zu erklären, wie lieb er ihn hat. Er probiert es so lange, bis er müde wird und der grosse Hase ihn ins Bett bringt (vgl. McBratney & Jeram, 2014).



Abb. 10: Weisst du eigentlich, wie lieb ich dich habe?

### **Wo die wilden Kerle wohnen** von Maurice Sendak

Max muss ohne Essen ins Bett, weil er frech zu seiner Mutter war. Er stellt sich vor, wie in seinem Zimmer ein Wald wächst und wie er die wilden Kerle antrifft. Da er keine Angst vor ihnen hat, machen sie ihn zum König. Dann verlässt Max die wilden Kerle, um das Abendessen zu verspeisen, das ihm seine Mutter ins Zimmer gestellt hat (vgl. Sendak, 1967).

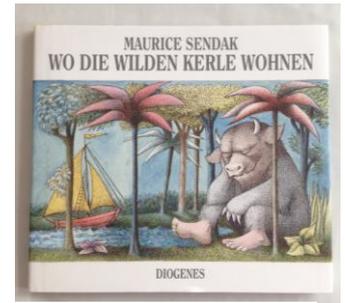


Abb. 11: Wo die wilden Kerle wohnen

### **Der Grüffelo** von Axel Scheffler & Julia Donaldson

Eine kleine Maus wandert durch den Wald. Sie erzählt den Tieren, die sie fressen wollen, vom Grüffelo. Diese bekommen Angst und verschwinden. Plötzlich trifft die Maus auf den Grüffelo. Sie berichtet ihm, dass alle Tiere im Wald Angst vor ihr hätten. Der Grüffelo fürchtet sich und sucht das Weite. Die Maus hat nun Ruhe und kann friedlich ihre Nüsse essen (vgl. Scheffler & Donaldson, 1999).



Abb. 12: Der Grüffelo

### **Frederick** von Leo Lionni

Die Mäuse sammeln Vorräte für den Winter. Nur Frederick hilft nicht mit. Als der Winter beginnt und die Vorräte langsam zu Ende gehen, vertreibt Frederick den Mäusen die Zeit, indem er von den Erinnerungen an den Sommer erzählt und ein Gedicht vorträgt (vgl. Lionni, 1979).

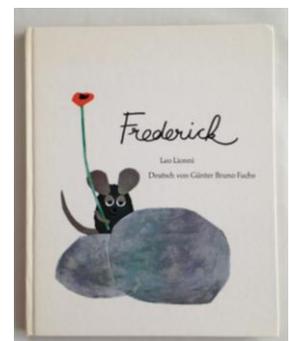


Abb. 13: Frederick

### **Freunde** von Helme Heine

Die Geschichte handelt von einem Schwein, einer Maus und einem Hahn, die sehr gute Freunde sind und zusammen viele Abenteuer erleben (vgl. Heine, 1985).

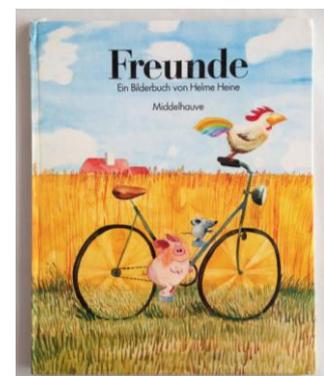


Abb. 14: Freunde

## Der Regenbogenfisch von Marcus Pfister

Der Regenbogenfisch hat wunderschöne schillernde Schuppen. Er ist aber bei den anderen Fischen unbeliebt und daher sehr einsam. Er fragt den Oktopus um Rat und dieser sagt ihm, er solle seine Glitzerschuppen an die anderen Fische verteilen. So gewinnt der Regenbogenfisch viele Freunde (vgl. Pfister, 1996).

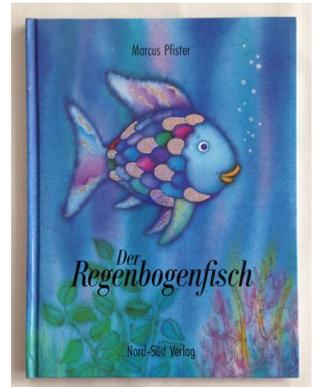


Abb. 15: Der Regenbogenfisch

### 3.4 Beurteilung der Bilderbücher anhand der erstellten Kriterien

Jedes dieser zehn Bilderbücher wurde nun nach den in Kapitel 3.2 genannten Kriterien bewertet. Für jedes Bilderbuch wurde also ein Kriterienraster ausgefüllt. Diese befinden sich im Anhang.

Die Beurteilung erfolgt bei jedem Kriterium anhand von vier Bewertungsstufen. Die Bewertungsstufen wurden wie folgt genannt: trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu. Es wurde eine gerade Anzahl gewählt, um zu verhindern, dass in der Mitte ein neutrales Feld entsteht, durch welches eine Bewertung umgangen werden kann. Jede Bewertungsstufe entspricht einer bestimmten Anzahl Punkte. Durch das Zusammenzählen dieser Punkte ist ein Vergleich mit anderen Bilderbüchern möglich.

Bei der Auswertung der Punkte muss Folgendes beachtet werden: Die sprachspezifischen Kriterien haben für die Patholinguistische Therapie einen grösseren Stellenwert als die allgemeinen Kriterien. Daher werden die Punkte der sprachspezifischen Kriterien doppelt gezählt.

Tab. 2: System der Punkteverteilung bei der Auswertung

Punkte der allgemeinen Kriterien		_____
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	_____ x 2 =	_____
<b>Total</b>		_____

Bei der Bewertung der Bilderbücher stellte sich heraus, dass das Kriterium des variablen Wortschatzes bei vielen Büchern nicht erfüllt wird. Die Texte von Bilderbüchern weisen oftmals viele Wiederholungen auf. Als Beispiel kann hier das Buch ‚Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat‘ genannt werden. In diesem wird die Frage ‚Hast du mir auf den Kopf gemacht?‘ insgesamt sechsmal wiederholt. Folglich ist der sprachliche Input nicht variabel, da immer dieselbe Satzstruktur vorkommt. Auch beim Kriterium der frequenten Präsentation musste in vielen Fällen eine niedrige Punktzahl vergeben werden. Dies rührt daher, dass in Bilderbüchern oft direkte Rede verwendet wird, was zu einer geringeren Inputstärke führt.

Bei den übrigen Kriterien ist keine Tendenz zu einer niedrigen Punktzahl zu erkennen. Hier ist es je nach Bilderbuch ganz unterschiedlich. Einige sind zu lang (Bsp: Pettersson und Findus), andere wiederum eher zu kurz (Bsp. Die kleine Raupe Nimmersatt). Einige enthalten fast keine Nebensätze (Bsp. Der Grüffelo), andere beinhalten Bilder ohne sprachliche Erläuterung (Bsp. Wo die wilden Kerle wohnen).

Mittels der berechneten Punktzahl können nun die verschiedenen Bilderbücher miteinander verglichen werden. Das Buch mit der höchsten Punktzahl ist demnach für die Anwendung in der Patholinguistischen Therapie am geeignetsten. Die Resultate der Auswertung werden in Form einer Tabelle übersichtlich dargestellt.

Tab. 3: Resultate der Auswertung

Bilderbuch	Punkte allgemeine Kriterien	Punkte sprachspezifische Kriterien (x2)	<b>Punkte Total</b>
Freunde	14	28	<b>42</b>
Der Regenbogenfisch	15	26	<b>41</b>
Wo die wilden Kerle wohnen	13	26	<b>39</b>
Frederick	13	24	<b>37</b>
Oh, wie schön ist Panama	15	22	<b>37</b>
Weisst du eigentlich, wie lieb ich dich hab?	15	22	<b>37</b>
Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.	14	22	<b>36</b>
Der Grüffelo	15	20	<b>35</b>
Die kleine Raupe Nimmersatt	13	14	<b>27</b>
Pettersson und Findus – Eine Geburtstagstorte für die Katze	11	14	<b>25</b>

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass das Bilderbuch ‚Freunde‘ von Helme Heine mit 42 Punkten die höchste Punktzahl erreicht hat. Von den zehn ausgewählten Bilderbüchern ist dieses somit für die Patholinguistische Therapie am geeignetsten. Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die Materialsammlung zum Bilderbuch ‚Freunde‘ erstellt wurde.

## **4. Entwicklung einer Materialsammlung zum Bilderbuch ‚Freunde‘ für die Therapie der Verbzweitstellung mit dem Patholinguistischen Ansatz**

### **4.1 Erstellung der Materialsammlung**

In der Materialiensammlung zu Syntax und Morphologie von Kauschke und Siegmüller sind schon sehr viele Ideen für Therapieeinheiten vorhanden. Einige dieser Ideen wurden aufgenommen und verändert. So entstanden Therapieeinheiten, die in den Themenbereich des Bilderbuches ‚Freunde‘ passen.

Die Materialsammlung richtet sich an Logopädinnen, die bereits mit der Patholinguistischen Therapie vertraut sind. Daher werden die Grundlagen der Methoden in der Materialsammlung nicht detailliert beschrieben.

Die Materialsammlung wurde in Hochdeutsch verfasst. Dies wurde beschlossen, um eine einheitliche Verschriftlichung zu gewährleisten. Bei den vielen verschiedenen Dialekten im Schweizerdeutschen wäre dies schwierig gewesen. Die Therapieoptionen müssen daher unbedingt in Hochdeutsch gehalten werden, da der Input sprachspezifisch angepasst wurde.

Am Anfang der Materialsammlung steht eine kurze Einführung. Es wird erläutert, für welches Störungsbild die Materialsammlung geeignet ist. Danach folgt eine kurze Anleitung zur Handhabung. Die Materialsammlung besteht aus der Inputsequenz, vier metasprachlichen Einheiten, drei Übungen und einer Beschreibung der Modellierungstechniken.

#### **4.1.1 Erstellung der Inputsequenz**

Bei der Therapiemethode der Inputspezifizierung stellte sich die Frage, ob das Bilderbuch als Inputsequenz oder als interaktive Inputspezifizierung präsentiert werden soll. Siegmüller weist darauf hin, dass die interaktive Inputspezifizierung anfälliger für Unterbrechungen ist, da das Kind beispielsweise eine Frage stellt oder die Therapeutin um Hilfe bittet. Dies führt dazu, dass die Zielstruktur weniger häufig und weniger effizient präsentiert werden kann (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 14-15). Für die Materialsammlung wurde daher die Inputsequenz gewählt.

Der Text des Bilderbuches musste nun abgeändert werden, sodass die Zielstruktur gut präsentiert wird. Dabei müssen folgende Punkte beachtet werden. Die Inputse-

quenz muss mindestens 300 Wörter umfassen. Kurze und unvollständige Sätze, sowie Satzstrukturen mit vielen Nebensätzen sollen vermieden werden. Es sollte nicht viel direkte Rede vorkommen, da sonst die Verständlichkeit des Textes wegen der voran- oder nachgestellten Begleitsätze zur Sprecherangabe erschwert wird (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 15). Die Zielstruktur (also die Verbstellung im Satz) muss häufig vorkommen. Zudem muss bei der Grammatiktherapie die Zielstruktur auch im Kontrast zu anderen Strukturen präsentiert werden, da die Zielstruktur erst durch den Vergleich mit anderen Strukturen zu erkennen ist. So wird z.B. die Verbzweitstellung im Aussagesatz erst durch den Vergleich mit anderen Satzstrukturen (z.B. Nebensätzen) ersichtlich. Beim Schreiben der Inputsequenz sollte also im Therapiebereich ‚Korrektur und Flexibilisierung von Satzstrukturen‘ beachtet werden, dass dasselbe Verb in verschiedenen Satzpositionen angeboten wird (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 16-17). „Hierfür eignen sich direkte und indirekte Fragestrukturen (z.B. Wer füttert die Tiere? Ich frage mich, wer die Tiere füttert.) sowie Hauptsätze mit subordinierenden Nebensätzen (z.B. Hannes fotografiert den Vogel, weil er Tiere gern fotografiert.)“ (Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 69).

Der Originaltext im Bilderbuch wurde in der Vergangenheitsform verfasst. Für die Inputsequenz wurde die Präsensform gewählt, um nicht durch ein anderes grammatisches Thema von der Zielstruktur abzulenken.

In der Materialsammlung wird zum Text jeweils das dazugehörige Bild im Kleinformat abgebildet. Die Logopädin sieht so auf einen Blick, welcher Text zu welchem Bild gehört.

#### **4.1.2 Therapieeinheiten zur Metasprache**

Im Übungsbereich ‚Korrektur der Verbstellung‘ ist die Methode der Metasprache von grosser Bedeutung. Mithilfe der Metasprache soll die Zielstruktur transparent und anschaulich gemacht werden (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 66). Die Aufmerksamkeit des Kindes soll auf das Verb und die Verbposition im Satz gelenkt werden. Die Metasprache bildet damit die Grundlage für weiterführende Übungen und Kontrastierungen (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 78).

In der Materialsammlung wird jede metasprachliche Einheit und jede Übung genau beschrieben. Es wird erklärt, welches Ziel verfolgt wird, welches Material man benötigt, wie die Einheit abläuft und wie die Logopädin dem Kind den Ablauf erklären soll.

Zudem wird angegeben, ob für das Verständnis eine vorhergehende Einheit vorausgesetzt wird. Auch wird erklärt, in welchen weiterführenden Einheiten das Gelernte vertieft werden kann. Für die metasprachlichen Einheiten, wie auch für die Übungen, wurden Bildkarten gestaltet. Für diese Bildkarten wurden nicht nur Bilder aus dem Bilderbuch ‚Freunde‘ genutzt, sondern auch Bilder aus dem Bilderbuch ‚Zum Glück gibt’s Freunde‘. Dieses Bilderbuch stammt ebenfalls von Helme Heine und enthält weiterführende Geschichten zu den drei Freunden (vgl. Heine, 2007).

Die metasprachliche Einheit 1 ist angelehnt an die ‚metasprachliche Einheit zur Einführung von Verben‘ von Kauschke und Siegmüller (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 78). In dieser Einheit wird der Begriff Tu-Wort für das Verb eingeführt. Die Logopädin sagt einen Satz zu einer Bildkarte und das Kind muss das Verb / Tu-Wort bestimmen. Das hier Gelernte kann in der Übung 1 vertieft werden.

Die metasprachliche Einheit 2 ist ähnlich wie die ‚metasprachliche Einheit zur Bestimmung der Verbposition in kurzen Sätzen‘ von Kauschke und Siegmüller (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 79). Das Kind soll die Verben im Satz erkennen und die Verbposition bestimmen. Es soll erkennen, dass das Verb bei Aussagesätzen immer an zweiter Stelle steht. Zur Bestimmung der Verbposition wurden nicht wie bei Kauschke und Siegmüller Zugwagons verwendet. Um einen Bezug zum Bilderbuch herzustellen, wurden dafür die Bilder von Hühnern und einem Ei gewählt. Jedes Huhn steht für ein Satzglied. Das Ei soll zu jenem Huhn gelegt werden, welches das Verb darstellt.

Als Kontrastierung zur Einheit 2 wurde die metasprachliche Einheit 3 erstellt. Das Kind soll die Verben im Fragesatz erkennen und die Verbposition mithilfe der Hühnerbilder bestimmen. Es soll erkennen, dass das Verb im Fragesatz an erster oder an zweiter Stelle stehen kann. Diese Einheit wurde stark von der Beispielseinheit von Kauschke und Siegmüller abgewandelt (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 80). Im Beispiel von Kauschke und Siegmüller werden dem Kind indirekte Fragen präsentiert (z.B. ‚Weisst du, was Hannes fotografiert?’). Das Kind soll nur die Verbposition im Nebensatz bestimmen. Dies könnte für Verwirrung sorgen, da auch im vorangestellten Hauptsatz ein Verb vorkommt. Es wurde daher beschlossen, diese Einheit in der Materialsammlung so zu gestalten, dass nur mit direkten Fragesätzen gearbeitet wird (z.B. ‚Was fotografiert Hannes?’). In der Einheit 4 wurde dann die Verbpositionsbestimmung im Nebensatz aufgegriffen.

In der metasprachlichen Einheit 4 soll das Kind das Verb im Hauptsatz, wie auch das Verb im Nebensatz erkennen und deren Position bestimmen. So soll es den Unterschied der Verbstellung in Haupt- und Nebensatz erkennen. Zur Bestimmung der Verbposition mithilfe der Hühnerbilder werden Haupt- und Nebensatz getrennt. Das heisst, zuerst wird die Verbposition im Hauptsatz bestimmt und danach wird der Nebensatz genauer betrachtet. Durch die Trennung des Satzes soll eine Verwirrung des Kindes durch einen zu langen Satz verhindert werden.

In den metasprachlichen Einheiten wurde darauf verzichtet, für die verschiedenen Satzglieder unterschiedliche Symbole zu verwenden. Denn dies könnte vom Verb als wichtigstes Satzglied in diesem Therapiebereich ablenken.

#### **4.1.3 Übungseinheiten**

Die Übungen unterscheiden sich von den metasprachlichen Einheiten dadurch, dass in den Übungen keine neuen Inhalte hinzukommen, sondern dass nur bereits bekannte Strukturen gefestigt werden. In den Übungen wird also das vertieft, was zuvor in den metasprachlichen Einheiten vermittelt wurde (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 69).

Der Schwerpunkt im Übungsbereich ‚Korrektur der Verbstellung‘ liegt auf rezeptiven Übungen. Denn erst wenn das Kind rezeptiv nur noch wenige Fehler macht, wird in die produktive Modalität gewechselt. Hier findet dann bereits der Übergang in den Übungsbereich ‚Flexibilisierung von Satzstrukturen‘ statt (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 69). Von den drei erstellten Übungen in der Materialsammlung, wurden zwei mit einem Spiel verknüpft, um etwas Abwechslung zu den theoretischen Einheiten zu gestalten.

In der Übung 1 wird der Inhalt der metasprachlichen Einheit 1 vertieft. Die Übung 1 stützt sich auf die ‚Übung zur Einführung von Verben‘ von Kauschke und Siegmüller (vgl. Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 70). Das Kind und die Logopädin ziehen abwechselnd eine Bildkarte vom Stapel. Das darauf abgebildete Verb soll pantomimisch dargestellt oder verbal umschrieben werden. Das Kind soll so spielerisch für die Wortart Verb sensibilisiert werden.

Die Übung 2 dient als Vertiefung der metasprachlichen Einheiten 2 und 3. Die Bestimmung der Verbposition in verschiedenen Satzarten wird hier mit einem Würfel-

spiel verknüpft. Das Kind und die Logopädin fahren mit Spielfiguren über das Spielbrett und ziehen abwechselnd eine Bildkarte. Zu den Bildkarten werden Aussage- und Fragesätze formuliert. Die Verbposition soll dann mithilfe der Hühnerbilder bestimmt werden. In dieser Übung ist durch die verschiedenen Satzarten auch die Methode der Kontrastierung enthalten.

In der Übung 3 werden die Inhalte der metasprachlichen Einheit 4 vertieft. Die Logopädin bildet zu den verschiedenen Bildern aus dem Bilderbuch einen Satz mit Nebensatz. Das Kind soll die Verben in beiden Satzteilen erkennen und die Verbpositionen mithilfe der Hühnerbilder bestimmen. Geeignete Beispielsätze zum Bilderbuch sind in der Materialsammlung enthalten.

#### **4.1.4 Kontrastierung**

Die Methode der Kontrastierung ist in der Materialsammlung in den anderen Methoden integriert. So zum Beispiel in der metasprachlichen Einheit 4, da hier die Verbpositionen in Haupt- und Nebensatz zueinander in Kontrast gesetzt werden. Wie in Kapitel 4.1.1 erwähnt, wurde auch bei der Inputsequenz grossen Wert auf die Kontrastierung gelegt.

#### **4.1.5 Modellierungstechniken in der Grammatiktherapie**

In der Materialsammlung werden die Modellierungstechniken, die die Therapeutin in den Übungen und metasprachlichen Einheiten anwenden soll, genauer beschrieben. Jede Technik wird durch ein Beispiel zum Thema Verbstellung verdeutlicht.

Nicht alle Modellierungstechniken sind für die Grammatiktherapie, insbesondere für die Korrektur der Verbstellung, geeignet. Die Alternativfrage zum Beispiel scheint eher für die Therapie von Semantik/Lexik oder Phonetik/Phonologie geeignet zu sein. Denn bei der Alternativfrage werden zwei Äusserungen in einer Entscheidungsfrage kontrastiert (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 37). Dies ist zur Verdeutlichung von Satzstrukturen eher ungeeignet. Auf diese Technik wird daher in der Materialsammlung verzichtet. Die Umformung hingegen ist für die Verdeutlichung der Verbstellung perfekt geeignet. Die kindliche Äusserung wird wiederholt und zusätzlich in einer anderen syntaktischen Struktur präsentiert (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 37).

## **5. Evaluation der erstellten Materialsammlung**

### **5.1 Methodisches Vorgehen**

Um die erstellte Materialsammlung zu evaluieren, wurden zwei Logopädinnen angefragt. Beim ersten Termin erhielten die beiden Logopädinnen die Materialsammlung, das Bilderbuch und den Fragebogen. Zudem wurden sie über die Bachelorarbeit informiert und es wurde eine kurze Einführung in die Patholinguistische Therapie gegeben. Die Logopädinnen hatten nun die Aufgabe, die Materialsammlung in einer Therapiektion auszuprobieren. Welche Therapieeinheiten durchgeführt werden, konnten sie selber entscheiden. Die einzigen Voraussetzungen waren, dass das Therapiekind eine grammatische Störung hat und dass es über 3 Jahre alt ist.

Nach der Durchführung der Therapiektion füllten die Logopädinnen den Fragebogen aus. Der Fragebogen wurde als Evaluationsinstrument gewählt, weil bei einer mündlichen Befragung die Gefahr besteht, dass die Logopädinnen Hemmungen haben, in Anwesenheit der Interviewerin Kritik auszusprechen.

### **5.2 Erstellung des Fragebogens**

Dieses Kapitel befasst sich mit der Gestaltung des Fragebogens.

Zu einer schriftlichen Befragung gehört eine ansprechende Titelseite, um bei den Befragungspersonen die Bereitschaft den Fragebogen auszufüllen zu steigern. Auf die Titelseite gehört ein verständlicher Titel, der Name der Interviewerin und der Institution sowie Monat und Jahr. Zudem wirkt es ansprechend, wenn ein passendes Bild auf der Titelseite vorhanden ist (vgl. Porst, 2014, S. 36-38). Daher wurde das Cover des Bilderbuches ‚Freunde‘ auf die Titelseite des Fragebogens gesetzt. Bei einem Fragebogen ist nämlich nicht nur der Inhalt wichtig, sondern er sollte auch optisch ansprechend sein (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010, S. 25).

Auf der zweiten Seite des Fragebogens befinden sich wichtige Informationen und Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens. Der Zweck des Fragebogens wird erläutert und die befragte Person wird darauf hingewiesen, dass ihre Angaben in der Bachelorarbeit anonymisiert werden.

Kommen wir nun zum Herzstück des Fragebogens, nämlich zu den Fragen selber. Bei den Fragen ist es wichtig, dass die Darstellung einheitlich ist, damit der Fragebogen übersichtlich gestaltet ist (vgl. Porst, 2014, S. 55). Es muss geklärt werden, ob

eher mit geschlossenen oder offenen Fragen gearbeitet werden soll. Geschlossene Fragen haben den Vorteil, dass die Datenauswertung einfacher ist (vgl. Porst, 2014, S. 55). In diesem Fall ist dies nicht von Belang, da nur zwei Fragebögen ausgewertet werden müssen. Viel wichtiger ist, dass die Befragten genau das mitteilen können, was sie wollen und sich nicht in eine Antwortkategorie einordnen müssen. Für die Evaluation der Materialsammlung eignen sich daher eher offene Fragen. Die befragte Person kann so in ihren eigenen Worten antworten und wird nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt (vgl. Porst, 2014, S. 67). Mit Ausnahme von einer Frage wurden daher für den Fragebogen offene Fragen verwendet. Die Frage ‚Welche Therapieeinheiten wurden durchgeführt?‘ wurde als geschlossene Frage formuliert, da hier eine begrenzte Auswahl zur Verfügung steht. Laut Porst sollen geschlossene Fragen nämlich nur dann verwendet werden, wenn die Menge aller Antwortmöglichkeiten festgelegt ist (vgl. Porst, 2014, S. 66).

Der erstellte Fragebogen enthält neun Fragen. Am Ende des Fragebogens haben die Logopädinnen die Möglichkeit, weitere Bemerkungen anzubringen.

Der Fragebogen ist im Anhang zu finden. Die ausgefüllten Fragebögen befinden sich aus Datenschutzgründen nicht im Anhang.

### **5.3 Auswertung der Fragebögen**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Fragebögen zusammengefasst. Zum besseren Verständnis werden die befragten Logopädinnen mit den Namen Logopädin A und Logopädin B betitelt. Logopädin A führte die Therapiektion mit einem 6;11-jährigen Kind durch und Logopädin B mit einem 8-jährigen Kind.

Beiden Logopädinnen ist die Patholinguistische Therapie bekannt. Logopädin A hat sogar eine Weiterbildung zu diesem Therapieansatz besucht. Logopädin B betont die Wichtigkeit der Metasprache in der Logopädie. Inhalte der Therapiektion waren bei beiden Logopädinnen die Inputsequenz, die metasprachliche Einheit 1 und die Übung 1. Logopädin A führte zusätzlich noch die metasprachliche Einheit 2 durch und Logopädin B machte noch die Übung 2.

Die Logopädin A empfand die Länge und Formulierung der Inputsequenz als gut. Logopädin B jedoch fand die Inputsequenz zeitlich zu lang. Sie schlägt vor, die Sequenz in kleinere Etappen zu unterteilen. Zwischen diesen Etappen könnten Thera-

pieeinheiten durchgeführt werden. Vom Bilderbuch selber waren sowohl die Logopädinnen wie auch die Kinder begeistert.

Die metasprachlichen Einheiten und die Übungen beurteilen beide Logopädinnen als gut verständlich. Die Logopädin B findet das Material bei beiden Methoden schön und ansprechend. Logopädin A fände es gut, wenn Bewegungseinheiten in die Übungen eingebaut würden, damit das Kind nicht so lange Zeit am Tisch sitzen muss. Sie findet auch, dass bei einzelnen Einheiten die Ziele etwas heruntergeschraubt werden sollten. Als Beispiel nennt sie die metasprachliche Einheit 2, bei welcher das Kind drei verschiedene Ziele erreichen soll.

Die siebte Frage bezieht sich auf die Motivation und das Verständnis des Kindes während den Therapieeinheiten. Logopädin B berichtet, dass das Kind sehr freudig und motiviert mitarbeitete. Sie stellt fest, dass für das Verständnis eine durchschnittliche bis gute kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes nötig ist. Das Kind von Logopädin A hatte bei den metasprachlichen Einheiten Mühe, die Anweisungen zu verstehen. Es verstand unter anderem den Begriff Tu-Wort nicht. Es war aber dazu in der Lage die Verbposition in der metasprachlichen Einheit 2 richtig anzuzeigen. Bei der Übung 2 war das Kind sehr motiviert und hatte Spass daran, die Verben pantomimisch darzustellen.

Die Handhabung der Materialsammlung empfanden beide Logopädinnen als sehr gut. Das Material sei ansprechend und gut auf die Therapieeinheiten abgestimmt. Positiv hervorgehoben werden die klaren Zieldefinitionen und die Möglichkeit der direkten Umsetzung.

Beide Logopädinnen nutzen den Patholinguistischen Ansatz, indem sie zum Beispiel einzelne Methoden daraus verwenden oder Teile der Therapie damit durchführen. Die zwei Logopädinnen können sich aber nicht vorstellen, ausschliesslich mit dem Patholinguistischen Ansatz zu arbeiten. Logopädin A erwähnt, dass ihr beim Patholinguistischen Ansatz die Bewegungseinheiten zu kurz kommen. Logopädin B beschreibt den Patholinguistischen Ansatz als sehr wirksam, aber auch als stark herausfordernd für das Kind. Viele Kinder seien nach etwa 20 Minuten Arbeit mit dem Patholinguistischen Ansatz müde und brauchen dann eine Abwechslung. Die beiden Logopädinnen werden daher die Patholinguistische Therapie nur in Kombination mit anderen Therapieansätzen anwenden.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Zum Schluss dieser Arbeit werden die Erkenntnisse bezüglich der Fragestellung zusammengefasst. Die Beantwortung der Hauptfrage ist in Kapitel 3 zu finden. Ein Bilderbuch ist für die Patholinguistische Therapie geeignet, wenn es sowohl allgemeine wie auch sprachspezifische Kriterien erfüllt. Bei den allgemeinen Kriterien wurden Thema und Gestaltung des Bilderbuches unter die Lupe genommen. Das Thema des Buches sollte geschlechtsneutral und auf die Erfahrungswelt des Kindes angepasst sein. Zudem sollte das Thema nicht an eine Jahreszeit gebunden sein. Der Aufbau des Bilderbuches sollte altersgemäss sein. Das heisst, Nebenhandlungen sollten nicht vorhanden sein, da sie zu stark von der eigentlichen Geschichte ablenken würden. Zwischen den Bildern und den Texten muss eine enge Beziehung bestehen. Die Bilder sollten klare Umrisse aufweisen und farbig sein. Bei den sprachspezifischen Kriterien liegt der Fokus auf der Sprache der Bilderbücher, also auf den Texten. Die Texte sollten keine sprachlichen Aufforderungen an das Kind enthalten, da das Kind bei der Inputsequenz nur zuhören soll. Die Texte des Bilderbuches sollten aus mindestens 300 Wörtern bestehen, aber die Länge von 3-8 Minuten nicht überschreiten. Das Bilderbuch muss zudem einen variablen Wortschatz enthalten, damit das Kind nicht zum Auswendiglernen von Sätzen verleitet wird. Im Bereich der Syntax ist besonders wichtig, dass im Text verschiedene Satzstrukturen angeboten werden. Die Zielstruktur sollte zudem besonders häufig präsentiert werden. Daher sollte nicht zu viel direkte Rede vorkommen, da ansonsten die Inputstärke reduziert wird.

Bei der Bewertung der zehn Bilderbücher fiel auf, dass die allgemeinen Kriterien eher erfüllt werden, als die sprachspezifischen Kriterien. Vor allem zwei sprachspezifische Kriterien wurden von vielen Bilderbüchern nicht erfüllt. Die Texte von einigen Bilderbüchern wiesen sehr viele Satz wiederholungen auf. Sie konnten daher das Kriterium des variablen Wortschatzes nicht erfüllen. Zudem wurde festgestellt, dass in vielen Bilderbüchern sehr häufig direkte Rede verwendet wird, wodurch eine frequente Präsentation der Zielstruktur verhindert wird.

Somit wurde die zentrale Fragestellung dieser Arbeit beantwortet. Kommen wir nun zur Unterfrage, die sich mit der Erstellung der Materialsammlung befasst. Von den zehn beurteilten Bilderbüchern stellte sich das Buch ‚Freunde‘ als am besten geeignet heraus. Anhand dieses Bilderbuches wurde daher eine Materialsammlung zur Therapie der Verbzweitstellung erstellt. Der Text des Bilderbuches musste also an-

gepasst werden, um eine geeignete Inputsequenz zu erhalten. Es wurde darauf geachtet, dass die Zielstruktur möglichst häufig vorkommt und dass sie in Kontrast zu anderen Strukturen gestellt wird. So wurde zum Beispiel ein Verb in einem Hauptsatz sowie in einem Nebensatz präsentiert, um die unterschiedlichen Verbpositionen im Satz zu verdeutlichen. Für die Materialsammlung wurden zusätzlich zur Inputsequenz noch metasprachliche Einheiten und Übungen konstruiert. Diese wurden mit dem Bildmaterial aus dem Bilderbuch kombiniert. Die erstellte Materialsammlung wurde von zwei Logopädinnen während einer Therapiektion evaluiert. Beide Logopädinnen empfanden die Handhabung der Materialsammlung als sehr gut.

Am Ende dieser Arbeit möchte ich noch einen Ausblick darauf geben, wie diese Thematik weitergeführt werden könnte. Beispielsweise könnte die Materialsammlung noch erweitert werden, indem noch mehr Therapieeinheiten entwickelt werden. Es wäre auch sehr spannend, die therapeutische Wirksamkeit der Materialsammlung zu überprüfen. In dieser Arbeit konnte aufgrund der begrenzten Zeit nur jeweils eine Therapiektion evaluiert werden. Um zu überprüfen, ob die Kinder sprachliche Fortschritte machen, müsste die Materialsammlung über einen längeren Zeitraum angewendet werden.

Eine weitere Fortsetzungsmöglichkeit wäre, die Kriterien und die Materialsammlung für ein anderes Störungsbild zu entwickeln. So könnte zum Beispiel ermittelt werden, welche Kriterien ein Bilderbuch erfüllen muss, um für die Therapie im Bereich der Semantik/Lexik geeignet zu sein. Ich würde mich über die Entstehung von weiteren Materialien zu bekannten Bilderbüchern sehr freuen.

## **7. Dank**

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich bei dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben. Ein besonderer Dank gilt Anke Sdogé, die meine Arbeit betreut hat. Ihre zahlreichen Tipps und wertvollen Hinweise während des Entstehungsprozesses haben mir sehr weitergeholfen

Danken möchte ich auch den beiden Logopädinnen, die sich Zeit nahmen, die Materialsammlung zu testen und den Fragebogen auszufüllen. Für ihre konstruktiven Verbesserungsvorschläge bin ich sehr dankbar.

Zum Schluss danke ich noch allen Personen, die beim Korrekturlesen der Arbeit mitgeholfen haben.

## 8. Literaturverzeichnis

### 8.1 Literatur

Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. ergänzte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.

Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

Dannenbauer, F.M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich, *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren* (S. 105-161). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Dietschi Keller, U. (1995). *Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl*. Zürich: Verlag pro juventute.

Dittmann, J. (2006). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen* (2. Auflage). München: Verlag C.H. Beck.

Dreuth, D. (2013). *Kinderohren. Die 50 beliebtesten Bilderbücher*. <http://kinderohren.wordpress.com/2013/07/08/50-beliebteste-bilderbuecher>. Datum des Abrufs: 23.8.2014.

Dürscheid, C. (2010). *Syntax. Grundlagen und Theorien* (5. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Engelbert-Michel, A. (1998). *Das Geheimnis des Bilderbuches. Ein Leitfaden für Familie, Kindergarten und Grundschule*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

Grohnfeldt, M. (2007). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Halbey, H.A. (1997). *Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung*. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag.

Hansen, D. (1996). *Spracherwerb und Dysgrammatismus*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kain, W. (2011). *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.

Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Elsevier.

Kauschke, C. (2007). Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit*, 52 (1), 4-16.

- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2000). *Spezifische Sprachentwicklungsstörungen aus patholinguistischer Sicht. Anleitung zu Diagnostik und Therapie*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2005). Prävention – Förderung – Intervention: Ein Plädoyer für die störungsspezifische Einzeltherapie aus der Sicht des patholinguistischen Ansatzes. *Die Sprachheilarbeit*, 50 (6), 286-292.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2012). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz. Syntax und Morphologie*. München: Elsevier.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klann-Delius, G. (2008). *Spracherwerb* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Kölliker Funk, M. (1998). *Grammatisches Wissen eines Kindes mit Spracherwerbsstörung. Einzelfallstudien*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Kruse, S. (2007). *Kindlicher Grammatikerwerb und Dysgrammatismus. Verstehen, erkennen, behandeln* (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Mayer, A. (2013). Förderung grammatikalischer Kompetenzen mit Hilfe der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 9-18.
- Motsch, H.-J. (2004). *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J. (2013). Grammatische Störungen – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 2-8.
- Müller, H. & Oberhuemer, P. (1979). *Kind und Bilderbuch*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Penner, Z., Kölliker Funk, M., & Zimmermann, H. (1992). *Gestörter Grammatikerwerb im Schweizerdeutschen. Ein Diagnoseverfahren mit Fallbeispielen*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Siegmüller, J. (2014). Wie wirkt mein therapeutischer Input?. *Forum Logopädie*, 28 (4), 22-29.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2013). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen* (2. korrigierte Auflage). München: Elsevier.

Szagon, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind* (3. aktualisierte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption* (2. erweiterte Auflage). Oldenburg: Isensee Verlag.

Zingel, C. & Kauschke, C. (2013). Therapeutische Arbeit an der Erweiterung und Flexibilisierung von Satzstrukturen nach dem Patholinguistischen Ansatz: Ein Fallbeispiel. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 27-41.

## **8.2 Bilderbücher**

Carle, E. (2014). *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Hildesheim: Gerstenberg Verlag GmbH.

Heine, H. (1985). *Freunde*. Köln: Gertraud Middelhauve Verlag GmbH.

Heine, H. (2007). *Zum Glück gibt's Freunde. Die schönsten Abenteuer von Franz von Hahn, Johnny Mauser und dem dicken Waldemar in einem Band*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Holzwarth, W. & Erlbruch, W. (2013). *Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH.

Janosch (1978). *Oh, wie schön ist Panama*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lionni, L. (1979). *Frederick*. Köln: Gertraud Middelhauve Verlag GmbH.

McBratney, S. & Jeram, A. (2014). *Weisst du eigentlich, wie lieb ich dich hab?* Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.

Nordqvist, S. (2014). *Pettersson und Findus. Eine Geburtstagstorte für die Katze*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger GmbH.

Pfister, M. (1996). *Der Regenbogenfisch*. Gossau/Zürich: Nord-Süd Verlag AG.

Scheffler, A. & Donaldson, J. (1999). *Der Gruffelo*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg Verlagsgruppe.

Sendak, M. (1967). *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes Verlag AG.

## **8.3 Abbildungsverzeichnis**

Abb. Titelseite: Bilderbuch Freunde (Foto selber erstellt)

Abb. 1: Kriterien / Techniken zur Präsentation der Zielstruktur (Siegsmüller & Kauschke, 2013, S. 33)

Abb. 2: Techniken der Modellierung (Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 37)

Abb. 3: Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (Foto selber erstellt)

Abb. 4: Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (Foto selber erstellt)

Abb. 5: Baukastensystem im Patholinguistischen Ansatz (Kauschke & Siegmüller, 2005, S. 289)

Abb. 6: Die kleine Raupe Nimmersatt (Foto selber erstellt)

Abb. 7: Pettersson und Findus (Foto selber erstellt)

Abb. 8: Oh, wie schön ist Panama (Foto selber erstellt)

Abb. 9: Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. (Foto selber erstellt)

Abb. 10: Weisst du eigentlich, wie lieb ich dich hab? (Foto selber erstellt)

Abb. 11: Wo die wilden Kerle wohnen (Foto selber erstellt)

Abb. 12: Der Grüffelo (Foto selber erstellt)

Abb. 13: Frederick (Foto selber erstellt)

Abb. 14: Freunde (Foto selber erstellt)

Abb. 15: Der Regenbogenfisch (Foto selber erstellt)

#### **8.4 Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Kriterienraster zur Auswahl eines Bilderbuches für die Patholinguistische Therapie (Tabelle selber erstellt)

Tab. 2: System der Punkteverteilung bei der Auswertung (Tabelle selber erstellt)

Tab. 3: Resultate der Auswertung (Tabelle selber erstellt)

## 9. Anhang

### Inhaltsverzeichnis

I.	Die 50 beliebtesten Bilderbücher .....	54
II.	Kriterienraster zur Auswahl eines Bilderbuches für die Patholinguistische Therapie .....	56
III.	Bewertung der Bilderbücher mit dem Kriterienraster .....	57
IV.	Fragebogen .....	67

## I. Die 50 beliebtesten Bilderbücher

Die Liste der ‚50 beliebtesten Bilderbücher‘ wurde der Internetseite ‚Kinderohren‘ entnommen (Dreuth, 2013). 142 Personen nahmen an der Abstimmung teil. In Klammern steht jeweils, wie viele Stimmen das Bilderbuch erhalten hat. Es kommt vor, dass zwei Bilderbücher auf demselben Rang stehen, da sie genau gleich viele Stimmen erhalten haben. Ist dies der Fall, so wurde bei der Nummerierung danach ein Platz übersprungen.

**Platz 1:** Die kleine Raupe Nimmersatt von Eric Carle (88)

**Platz 2:** Petterson und Findus – Eine Geburtstagstorte für die Katze von Sven Nordqvist (71)

**Platz 2:** Oh, wie schön ist Panama von Janosch (71)

**Platz 4:** Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. von Werner Holzwarth (59)

**Platz 5:** Weißt du eigentlich, wie lieb ich dich hab? von Sam McBratney (53)

6. Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen (46)

7. Axel Scheffler, Julia Donaldson: Der Grüffelo (43)

8. Leo Lionni: Frederick (40)

9. Hans de Beer: Der kleine Eisbär (Reihe) (39)

9. Astrid Lindgren: Michel aus Lönneberga (Bilderbuch) (39)

11. Helme Heine: Freunde (38)

12. Marcus Pfister: Der Regenbogenfisch (34)

13. Astrid Lindgren: Kennst du Pippi Langstrumpf? (30)

14. Lieve Baeten: Die kleine Hexe (Reihe) (29)

15. Astrid Lindgren: Tomte Tummetott (27)

16. Astrid Lindgren: Na klar, Lotta kann radfahren (26)

17. Rotraut Susanne Berner: Wimmelbücher Jahreszeiten (Reihe) (24)

18. Fritz Koch-Gotha, Alfred Sixtus: Die Häschenschule (22)

19. Ernst Jandl, Norman Junge: fünfter sein (21)

19. James Krüss: Henriette Bimmelbahn (21)

21. Theodor Storm: Der kleine Häwelmann (20)

22. Sven Nordqvist: Mama Muh (Reihe) (19)

22. Tomi Ungerer: Die drei Räuber (19)

24. Mira Lobe: Das kleine Ich bin ich (18)

24. Zdenek Miler: Der Maulwurf (Reihe) (18)

24. Ulf Nielsson: Die schönsten Beerdigungen der Welt (18)

27. Diverse: Bibi Blocksberg (Reihe) (17)

28. Leo Lionni: Das kleine Blau und das kleine Gelb (16)

28. Ali Migutsch: Bei uns im Dorf (und andere Wimmelbücher) (16)

30. Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte (15)

30. David McKee: Elmar (15)

30. Nele Moost, Annet Rudolph: Der kleine Rabe Socke (Reihe) (15)

33. Helme Heine: Der Hase mit der roten Nase (14)

33. Jörg Hilbert und Felix Janosa: Ritter Rost (Reihe) (14)

35. Gunilla Bergström: Willi Wiberg (Reihe) (13)

35. Michael Bond: Geschichten von Paddington (Reihe) (13)

35. Kathrin Cave, Chris Riddell: Irgendwie Anders (13)

35. Diverse: Benjamin Blümchen (Reihe) (13)

- 35. Liane Schneider: Conni (Reihe) (13)
- 40. Michael Ende: Das Traumfresserchen (12)
- 40. Martin Handford: Wo ist Walter? (12)
- 40. Elizabeth Shaw: Der kleine Angsthase (12)
- 43. Kirsten Boie, Jutta Bauer: Juli (Reihe) (11)
- 43. Quint Buchholz: Schlaf gut, kleiner Bär (11)
- 43. Helme Heine: Na warte, sagte Schwarte (11)
- 43. Daniel Napp: Doktor Brumm (Reihe) (11)
- 43. Alexander Steffensmeier: Kuh Lieselotte (Reihe) (11)
- 48. Marco Campanella: Leo Lausemaus (Reihe) (10)
- 48. Derib, Job: Yakari (Reihe) (10)
- 48. Jon Blake, Axel Scheffler: He Duda (10)

## II. Kriterienraster zur Auswahl eines Bilderbuches für die Patholinguistische Therapie

		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
<b>Allgemeine Kriterien</b>					
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u> Thema ist für Jungen und für Mädchen geeignet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeitenunabhängig</u> Thema ist dem Alter des Kindes angemessen (=interessant, nicht zu kompliziert); Thema ist ganzjährig passend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u> einfacher Handlungsablauf, keine Neben- oder Parallelhandlungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u> Bilder zeigen das, was im Text steht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u> Bilder sind farbig und haben klare Umrisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u> Kind hört zu und wird vom Text nicht dazu aufgefordert, etwas zu sagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u> Text sollte aus min. 300 Wörtern bestehen; Sequenz sollte zwischen 3-8 Minuten dauern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Wortschatz ist abwechslungsreich; Sätze mit identischem Wortinhalt werden nicht zu oft wiederholt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u> Text enthält flexible Satzstrukturen (Hauptsätze, Haupt- und Nebensatzverbindungen, Hauptsatzverbindungen durch ‚und‘)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Zielstruktur kommt häufig vor (in min. 50% der Sätze), wenig direkte Rede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

### III. Bewertung der Bilderbücher mit dem Kriterienraster

<b>Freunde</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeitenunabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u> Nicht alle Bilder haben klare Umrisse, aber durch die grosse Farbvielfalt sind die verschiedenen Bildelemente trotzdem gut voneinander abgegrenzt.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Die Nebensätze sind im Vergleich zu den Hauptsätzen etwas in der Unterzahl.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		14
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	14 x 2 =	28
<b>Total</b>		<b>42</b>

<b>Der Regenbogenfisch</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Hauptsätze kommen viel häufiger vor als Nebensätze. Zudem ist sehr viel direkte Rede mit Sprecherangaben zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		15
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	13 x 2 =	26
<b>Total</b>		<b>41</b>

<b>Wo die wilden Kerle wohnen</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u> Einige Seiten im Bilderbuch enthalten Bilder ohne sprachliche Erläuterung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Es kommt teilweise zu Textwiederholungen (z.B. kommt der Satz „sie brüllten ihr fürchterliches Brüllen und fletschten ihre fürchterlichen Zähne und rollten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen“ zweimal vor).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u> Die Sätze sind sehr lang und reichen daher oft über mehrere Seiten. Die Sätze bestehen daher aus vielen Teilen und könnten das Kind so überfordern.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		13
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	13 x 2 =	26
<b>Total</b>		<b>39</b>

<b>Oh, wie schön ist Panama</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u> Der Text enthält ans Kind gerichtete Fragen (z.B. „Aber du weisst schon, was das für ein Wegweiser war. Na?“).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Der Text enthält sehr viel direkte Rede und daher auch viele Sprecherangaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		15
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	11 x 2 =	22
<b>Total</b>		<b>37</b>

<b>Weisst du eigentlich, wie lieb ich dich hab?</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Der Satz „Ich hab dich lieb“ wird sehr oft wiederholt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Das Bilderbuch enthält sehr viel direkte Rede und daher auch viele Sprecherangaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		15
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	11 x 2 =	22
<b>Total</b>		<b>37</b>

<b>Frederick</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u> Das Thema eignet sich für den Zeitraum Herbst und Winter, da die Geschichte vom Sammeln von Vorräten und von Schnee handelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u> Im Text kommt einmal eine Frage vor („Ob das Fredericks Stimme gemacht hatte? Oder war es ein Zauber?“)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Es kommt viel direkte Rede vor. Zudem wäre es schwierig, das Gedicht von Frederick für die Inputsequenz aufzubereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		13
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	12 x 2 =	24
<b>Total</b>		<b>37</b>

<b>Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeitenunabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u> Die Farbenvielfalt ist gering, da alles in Grün-, Braun- und Grautönen gehalten ist.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Es gibt sehr viele Satz wiederholungen (z.B. „Hast du mir auf den Kopf gemacht?“-„Ich? Nein, wieso? Ich mach so!“ wird mehrmals wiederholt).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Aufgrund der vielen Satz wiederholungen kommt es nicht zu einer frequenten Präsentation der Zielstruktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		14
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	11 x 2 =	22
<b>Total</b>		<b>36</b>

<b>Der Grüffelo</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeitenunabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Das Buch enthält sehr viele Satz wiederholungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u> Im Text sind fast keine Nebensätze zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Durch die fehlenden Nebensätze und das häufige Vorkommen von direkter Rede, kann die Zielstruktur nicht frequent präsentiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		15
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	10 x 2 =	20
<b>Total</b>		<b>35</b>

<b>Die kleine Raupe Nimmersatt</b>					
<b>Allgemeine Kriterien</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeitenunabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u> Die Bilder haben oftmals keine klaren Umrisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u> Der Text besteht nur aus 233 Wörtern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u> Der Satzteil „aber satt war sie noch immer nicht“ wird sehr oft wiederholt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u> Es kommen vor allem Hauptsätze vor. Nebensätze sind nur wenige zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Aufgrund der Kürze des Textes und der wenigen Nebensätze, wird die Zielstruktur nicht frequent präsentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

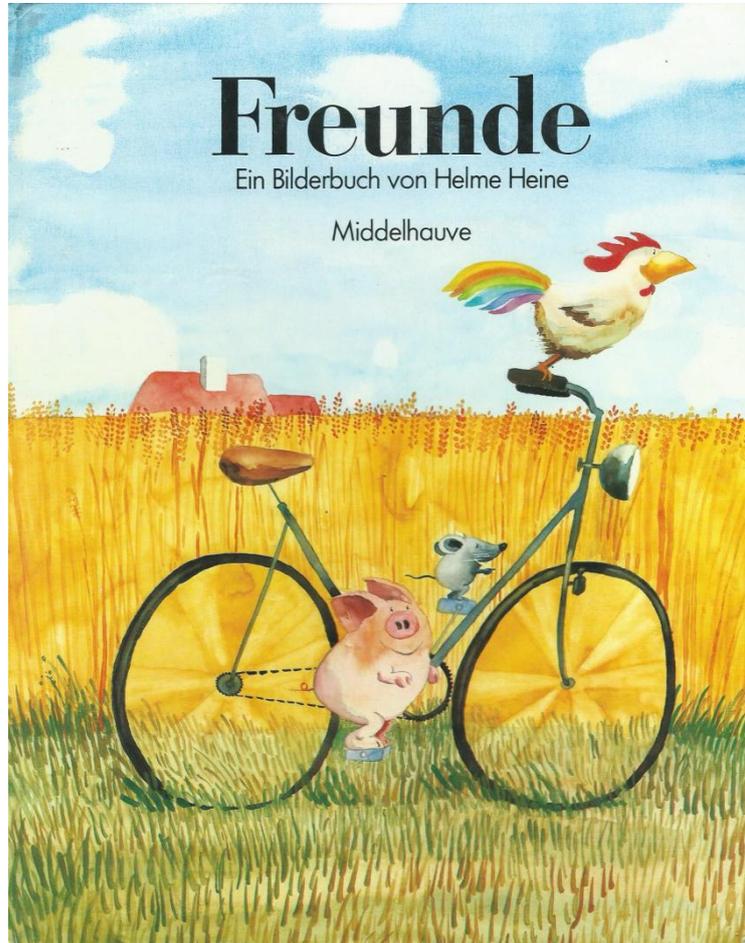
Punkte der allgemeinen Kriterien		13
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	7 x 2 =	14
<b>Total</b>		<b>27</b>

<b>Pettersson und Findus – Eine Geburtstagstorte für die Katze</b>		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
<b>Allgemeine Kriterien</b>					
Thema	<u>geschlechtsneutrales Thema</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Thema ist kindgerecht und Zeiten-unabhängig</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau und Gestaltung	<u>Aufbau des Bilderbuches ist altersgemäss</u> Die Geschichte ist kompliziert, da sich einzelne Handlungsabläufe aufeinander beziehen und gegenseitig bedingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>enge Beziehung zwischen Bild und Text</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>kindgerechte Gestaltung der Bilder</u> Eine Buchseite enthält mehrere Bilder, die aber nicht voneinander abgegrenzt sind. So kommt es vor, dass Pettersson auf einer Bildseite sechsmal abgebildet ist. Dies könnte für ein Kind verwirrend sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sprachspezifische Kriterien</b>					
Text betreffend	<u>keine direkte sprachliche Aufforderung</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<u>Länge der Inputsequenz angemessen</u> Der Text ist viel zu lang. Eine Seite allein enthält schon über 100 Wörter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<u>variabler Wortschatz</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik betreffend	<u>flexible Präsentation</u> Die Sätze sind viel zu kompliziert, da sie oftmals aus mehreren Nebensatzkonstruktionen bestehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<u>frequente Präsentation</u> Der Text enthält sehr viel direkte Rede mit Sprecherangaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

Punkte der allgemeinen Kriterien		11
Punkte der sprachspezifischen Kriterien	7 x 2 =	14
<b>Total</b>		<b>25</b>

## IV. Fragebogen

# Fragebogen zur Handhabung der Materialsammlung



Januar 2015

---

Helene Meier

meier.helene@learnhfh.ch

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2: Studiengang Logopädie 2015

Der Zweck dieses Fragebogens ist die Evaluation der Materialsammlung, welche im Rahmen der Bachelorarbeit von Helene Meier erstellt wurde.

Nachdem Sie nun eine Therapiektion mit der Materialsammlung zum Bilderbuch ‚Freunde‘ durchgeführt haben, wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diesen Fragebogen dazu ausfüllen könnten.

Ihre Angaben werden selbstverständlich anonymisiert.

### Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens:

Bei Frage 2 können Sie mehr als ein Kästchen ankreuzen.	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Bei allen anderen Fragen können Sie eine eigene Antwort formulieren. Antworten Sie bitte möglichst ausführlich. Haben Sie zu wenig Platz für die Antwort, können Sie die Blattrückseite benutzen.	_____
Beantworten Sie die Fragen bitte in der vorgesehenen Reihenfolge.	
Am Schluss des Fragebogens haben Sie noch die Möglichkeit, eigene Bemerkungen zur Materialsammlung anzubringen.	Weitere Bemerkungen: _____

Wenn Sie Fragen zum Ausfüllen des Fragebogens haben, kontaktieren Sie mich bitte hier:

Email: [meier.helene@learnhfh.ch](mailto:meier.helene@learnhfh.ch)

Natel: 076 462 45 76

Viel Vergnügen beim Ausfüllen des Fragebogens!

Datum: \_\_\_\_\_

Alter des Kindes: \_\_\_\_\_

Störungsbild des Kindes: \_\_\_\_\_

1. Inwiefern haben Sie in ihrer Zeit als Logopädin schon Erfahrungen mit der Patho-  
linguistischen Therapie gemacht?

---

---

---

---

---

2. Welche Therapieeinheiten wurden in der Lektion durchgeführt?

- Inputsequenz
- Metasprachliche Einheit 1
- Metasprachliche Einheit 2
- Metasprachliche Einheit 3
- Metasprachliche Einheit 4
- Übung 1
- Übung 2
- Übung 3

**Inputsequenz**

3. Wie empfinden Sie die Inputsequenz bezüglich Länge und Formulierung? Haben  
Sie Verbesserungsvorschläge?

---

---

---

---

---

4. Wie reagierte das Kind auf das Bilderbuch?

---

---

---

---

---

**Metasprachliche Einheiten**

5. Waren die metasprachlichen Einheiten für Sie verständlich? Haben Sie Verbesserungsvorschläge?

---

---

---

---

---

**Übungen** [*Frage auslassen, wenn keine Übungen durchgeführt wurden*]

6. Waren die Übungen für Sie verständlich? Haben Sie Verbesserungsvorschläge?

---

---

---

---

---

7. Wie reagierte das Kind auf die Therapieeinheiten (Verständnis, Motivation)?

---

---

---

---

---

8. Wie empfinden Sie die Handhabung der Materialsammlung?

---

---

---

---

---

---

---

9. Könnten Sie sich vorstellen, in Zukunft vermehrt mit dem Patholinguistischen Ansatz zu arbeiten?

---

---

---

---

Weitere Bemerkungen:

---

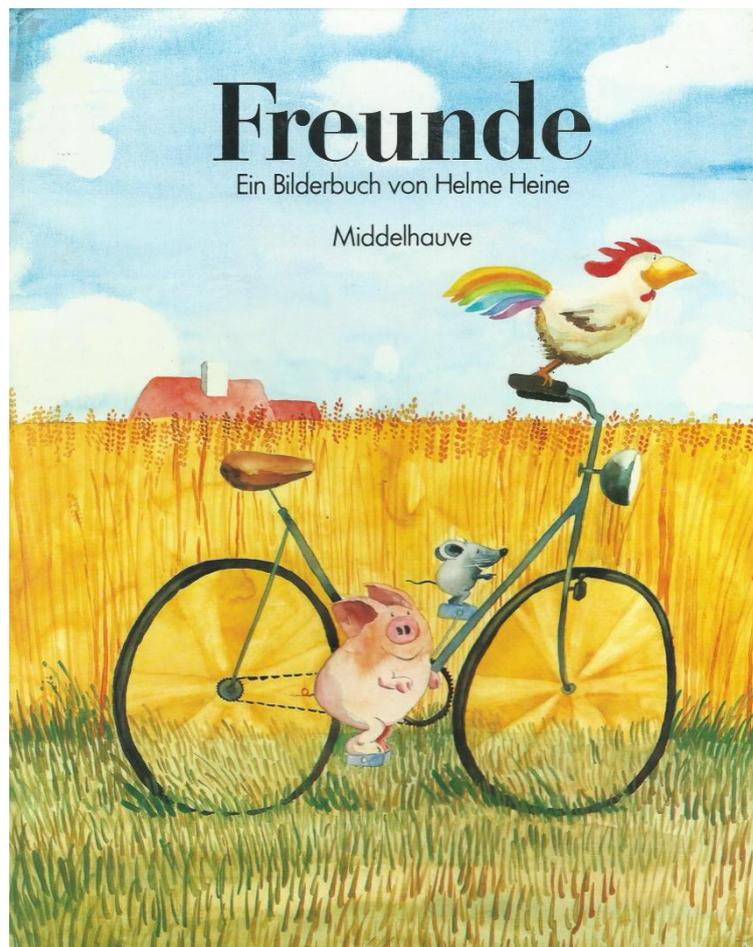
---

---

---

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

**Materialsammlung zum Bilderbuch ‚Freunde‘  
für den Therapiebereich ‚Korrektur der Verbstellung‘  
nach dem Patholinguistischen Ansatz**



Erstellt im Rahmen der Bachelorarbeit von Helene Meier

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2: Studiengang Logopädie 2015

## **Einführung**

Diese Materialsammlung richtet sich an Logopädinnen, die sich dafür interessieren, wie die Patholinguistische Therapie anhand eines Bilderbuches durchgeführt werden kann.

Für diese Materialsammlung wurde das Bilderbuch ‚Freunde‘ von Helme Heine als Grundlage für die Therapie gewählt. Bestimmt wurde das Buch mithilfe eines Kriterienrasters, welches ebenfalls im Rahmen der Bachelorarbeit erstellt wurde.

## **Für welches Störungsbild ist diese Materialsammlung geeignet?**

Wir befinden uns im Übungsbereich ‚Korrektur der Verbstellung‘ (welcher dem Therapiebereich ‚Korrektur und Flexibilisierung von Satzstrukturen‘ angehört). Dieser Therapiebereich ist angemessen, wenn bei einem Kind der Störungsschwerpunkt im Bereich der Syntax liegt. Dies äussert sich darin, dass flektierte Verbendstellungen im Aussagesatz auftreten. Das Kind kann also die Verben richtig konjugieren, hat aber die Verbzweitstellung noch nicht erworben. Daher ist das Ziel dieses Therapiebereiches die Erlernung der Verbzweitstellungsregel.

Das Alter des Therapiekindes sollte mindestens 3 Jahre betragen, da laut Clahsen die Verbzweitstellung erst in diesem Alter erworben wird und daher vorher nicht von einer Störung gesprochen werden kann.

## **Anleitung zur Handhabung**

Der Vorteil des Patholinguistischen Ansatzes ist, dass die Therapie durch die Methodenvielfalt individuell auf das Kind abgestimmt werden kann. Sie als Logopädin entscheiden also, welche Methoden dem Alter, dem Störungsbild und der Persönlichkeit des Kindes entsprechen.

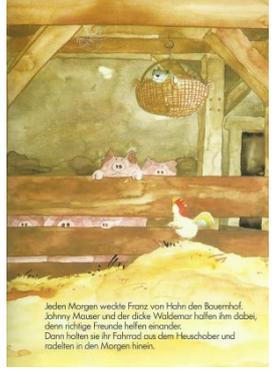
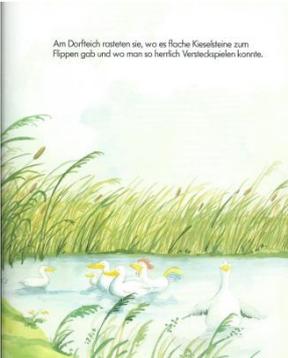
Die Voraussetzung beim Einsatz dieser Materialsammlung ist, dass die Inputsequenz zu Beginn der Therapie durchgeführt wird, sodass das Kind die Geschichte kennt und die Therapie somit einem roten Faden folgt.

Die Therapiektionen müssen in Hochdeutsch durchgeführt werden, da der sprachliche Input störungsspezifisch aufbereitet wurde.

Die Bildkarten zur gewählten Therapieeinheit sind jeweils auf der nachfolgenden Seite zu finden.

## Inputsequenz

Der Text des Bilderbuches wurde so verändert, dass die Zielstruktur möglichst häufig auftritt und durch Kontraste verdeutlicht wird. Beim Vorlesen der Inputsequenz hat das Kind die Rolle des Zuhörers. Das Kind soll nicht zum Sprechen aufgefordert werden, sondern den Input rezeptiv aufnehmen.

  <p>Jeden Morgen weckt Franz von Hahn den Bauernhof. Johnny Mauser und der dicke Waldemar, das Schwein, helfen ihm dabei, weil richtige Freunde einander helfen. Dann holen sie ihr Fahrrad aus dem Heuschober und radeln in den Morgen hinein.</p>	<p>Jeden Morgen weckt Franz von Hahn den Bauernhof. Denn als Hahn ist es seine Aufgabe, die anderen Tiere zu wecken. Johnny Mauser und der dicke Waldemar, das Schwein, helfen ihm dabei, weil richtige Freunde einander helfen. Dann holen sie ihr Fahrrad aus dem Heuschober und fahren los. Ich frage mich, wo sie wohl hinfahren.</p>
 <p>Kein Weg war ihnen zu steinig, kein Abhang zu steil,</p>  <p>keine Kurve zu scharf und keine Pfütze zu tief.</p>	<p>Sie fahren steile Abhänge hinunter und sie fahren durch tiefe Pfützen.</p>
  <p>Am Dorfteich rodelten sie, wo es flache Kieselsteine zum Flippen gab und wo man so herrlich Versteckspielen konnte.</p>	<p>Weil sie schon so lange fahren, brauchen sie jetzt eine Pause. Aber wo halten sie an? Sie halten an einem schönen Teich. Sie spielen dort Verstecken, weil sie sehr gerne Verstecken spielen.</p>



Als Johnny Mauser ein altes Boot im Schilf entdeckte, beschlossen alle drei,



Seeräuber zu werden, denn richtige Freunde beschließen immer alles zusammen.

Plötzlich entdeckt Johnny Mauser ein altes Boot im Schilf. Was spielen sie wohl damit?

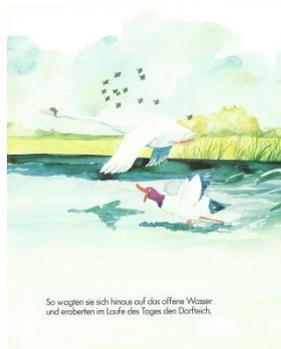
Sie spielen alle drei zusammen Piraten, denn richtige Freunde spielen immer zusammen.



Johnny Mauser stand am Ruder, Franz von Hahn stellte das Segel, und der dicke Waldemar war der Stöpsel. Er verstopfte das Loch in den Schiffsplanen.



Johnny Mauser rudert das Boot, Franz von Hahn ist das Segel und der dicke Waldemar ist der Stöpsel. Er verstopft das Loch im Boot, damit das Boot nicht sinkt.



So wogen sie sich hinaus auf das offene Wasser und eroberten im Laufe des Tages den Dorfteich.



Sie fahren weit hinaus aufs offene Wasser, weil das Boot sehr schnell fährt. Sie erobern den ganzen Teich. Ich frage mich, wie sie den ganzen Teich erobern. Sie rufen so laut, dass alle Enten ans Ufer flüchten.



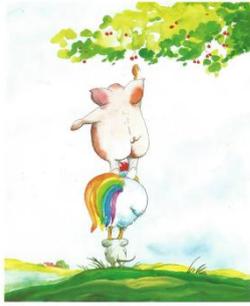
Aber der Hunger trieb sie wieder an Land.



Zuerst versuchten sie es mit angeln. Doch ihre Mägen knurrten so laut, daß kein Fisch anbiß.

Aber dann bekommen sie Hunger und gehen wieder an Land.

Sie angeln im Teich, weil sie gerne Fische angeln. Doch es beißt kein Fisch an. Wieso beißt denn kein Fisch an? Es beißt kein Fisch an, weil ihre Mägen so laut knurren.

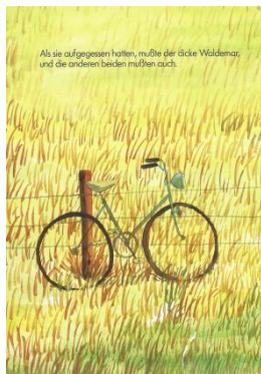


Sie besorgten sich Kirschen. Die Beute wurde sofort aufgeteilt: Eine Kirsche für Johnny Mauser, eine Kirsche für Franz von Hahn



und zwei Kirschen für den dicken Waldemar. Johnny Mauser hatte nichts dagegen, aber Franz von Hahn fand das ungerecht. So bekam er die Kirschkerne noch dazu.

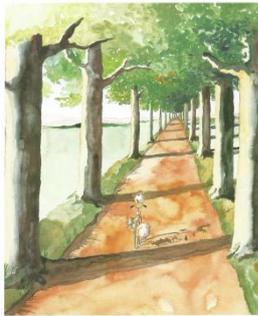
Sie pflücken Kirschen vom Baum. Die Kirschen teilen sie miteinander, weil Freunde alles miteinander teilen. Eine Kirsche bekommt Johnny Mauser, eine Kirsche bekommt Franz von Hahn und der dicke Waldemar bekommt sogar zwei Kirschen. Johnny Mauser findet das gerecht, aber Franz von Hahn findet das ungerecht. Weil Franz von Hahn das ungerecht findet, bekommt er noch die Kirschsteine dazu.



Als sie aufgegessen hatten, mußte der dicke Waldemar, und die anderen beiden mühen auch.



Sie haben schnell aufgegessen, weil sie Kirschen sehr gerne essen. Dann muss der dicke Waldemar aufs Klo und die anderen beiden müssen auch. Weil kein Klo in der Nähe ist, müssen sie in die Wiese gehen.



Bald wurden die Schatten länger als sie selbst,

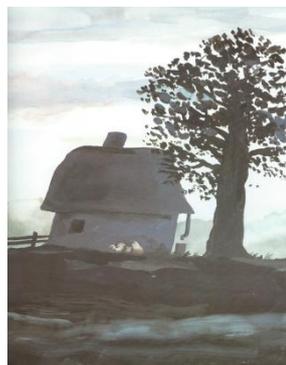


und sie fuhren nach Hause.

Bald sind die Schatten länger als sie selbst und darum fahren sie nach Hause.



Hinter dem Hühnerstall, bei der Regentonne, schworen sie sich ewige Freundschaft und beschlossen, nie mehr auseinanderzugehen.



Hinter dem Hühnerstall bei der Regentonne flüstern die drei miteinander. Was flüstern sie denn? Ich frage mich, was sie da flüstern. Sie schwören sich, für immer Freunde zu sein und für immer zusammen zu bleiben.



Diese Nacht wollten sie bei Johnny Mauser schlafen. Doch als Franz von Hahn im Mauselloch steckenbleib,



einigten sie sich, beim dicken Waldemar zu übernachten. Aber Johnny Mauser hatte eine empfindliche Nase.

Wo schlafen die drei heute? Ich frage mich, wo sie wohl schlafen. Diese Nacht wollen sie bei Johnny Mauser schlafen. Aber Franz von Hahn bleibt im Mauselloch stecken.

Darum beschliessen sie, beim dicken Waldemar zu übernachten. Aber im Schweinestall stinkt es und Johnny Mauser kann nicht schlafen, wenn es stinkt.



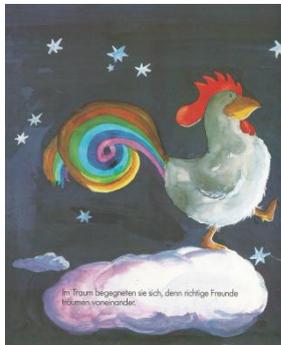
So kletterten sie über die Hühnerleiter und hockten sich auf die Hühnerstange.



die unter ihrem Gewicht zerbrach. Da wünschten sie sich eine gute Nacht, und jeder ging alleine in sein eigenes Bett.

Sie klettern über die Hühnerleiter und sitzen auf die Hühnerstange.

Weil sie alle zusammen darauf sitzen, bricht die Hühnerstange in der Mitte durch. Jetzt wünschen sie sich eine gute Nacht und jeder geht alleine in sein eigenes Bett.



Im Traum begegneten sie sich, denn richtige Freunde träumen voneinander.



In der Nacht träumen sie, dass sie sich treffen, weil richtige Freunde sogar voneinander träumen.

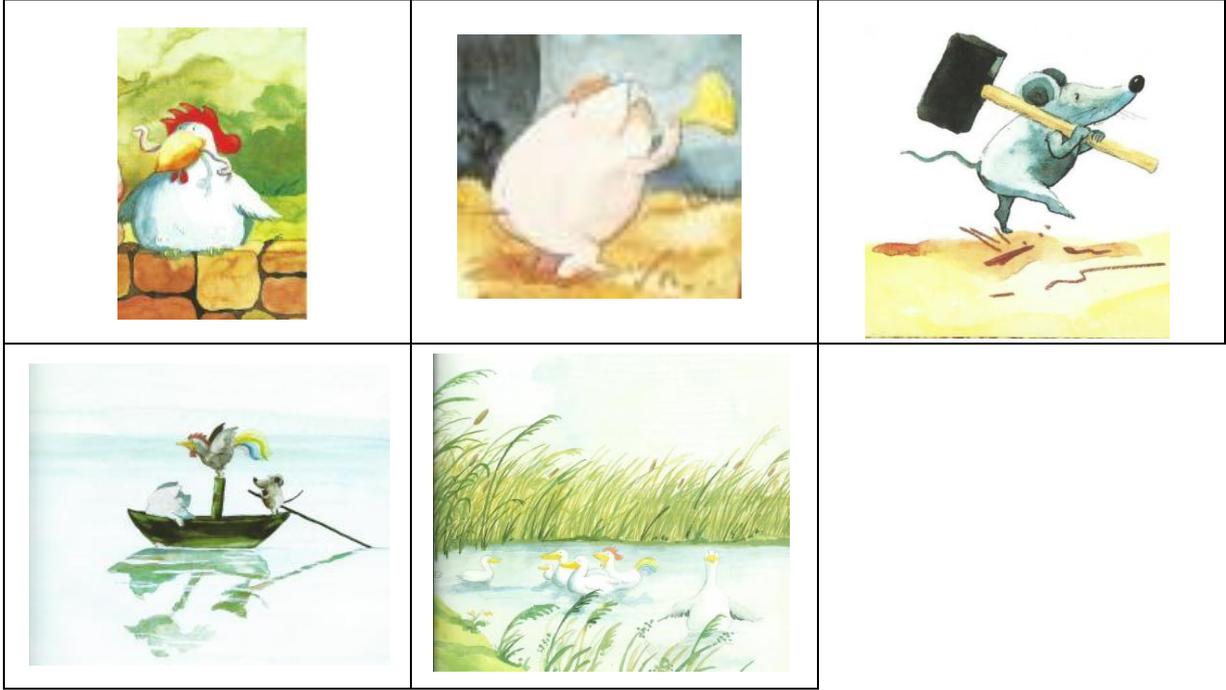
## Metasprache

<b>Metasprachliche Einheit 1: Sensibilisierung des Kindes für Verben</b>	
Ziel:	Das Kind soll lernen, was ein Verb ist. Der Begriff Tu-Wort soll eingeführt werden.
Material:	Bildkarten
Ablauf:	Die Logopädin sagt den Satz zur Bildkarte und das Kind muss dann das Verb / Tu-Wort bestimmen.
Anleitung:	Hier hat es Bilder von Tieren aus dem Bilderbuch. Auf all diesen Bildern tun sie etwas. Auf diesem Bild zum Beispiel isst der Hahn einen Wurm. Was tut der Hahn? Er isst. Wörter die sagen, was jemand tut, heissen Tu-Wörter. Man kann zu diesem Bild noch andere Sätze mit dem Tu-Wort machen, z.B. „Einen Wurm isst der Hahn.“ oder „Was isst der Hahn?“ oder „Auf diesem Bild isst der Hahn einen Wurm.“
zusätzliche Informationen:	Bei dieser Therapieeinheit wird die Modellierung eingesetzt, wenn das Kind Sätze mit falscher Verbstellung bildet.
Weiterführung:	Das hier eingeführte Thema kann in der Übung 1 vertieft werden.

### Sätze zu den Bildkarten:

Beispiel: Der Hahn isst einen Wurm.

- Das Schwein spielt Trompete.
- Was trägt die Maus?
- Auf diesem Bild fahren sie mit dem Boot.
- Im Teich schwimmen Enten.

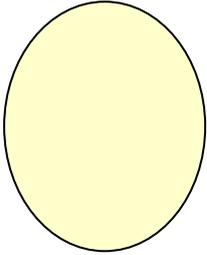
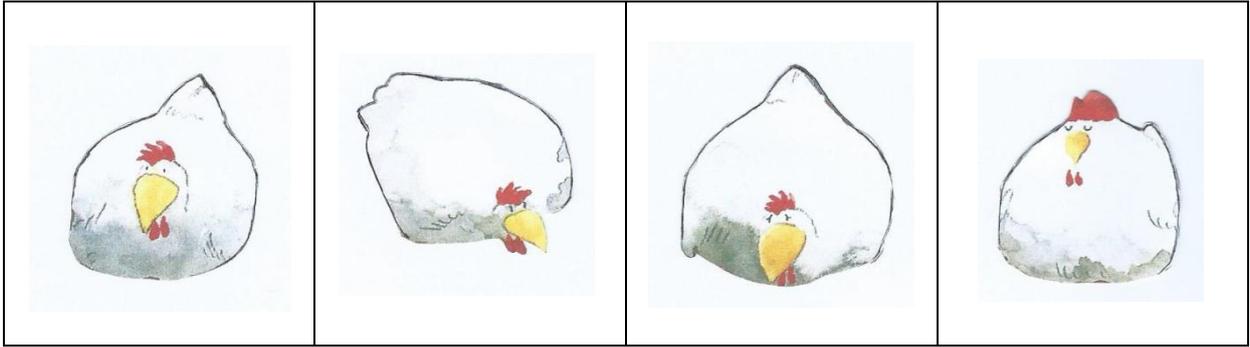


<b>Metasprachliche Einheit 2: Bestimmung der Verbposition in kurzen Aussagesätzen</b>	
Voraussetzung:	Metasprachliche Einheit 1
Ziel:	Das Kind soll die Verben im Satz erkennen und die Verbposition im Satz bestimmen können. Kind soll erkennen, dass das Verb beim Aussagesatz an zweiter Stelle steht.
Material:	Bildkarten, Bilder von Hühnern und Ei
Ablauf:	Die Logopädin liest die Sätze vor und das Kind muss das Tu-Wort benennen und die Verbposition durch Hinlegen des Eies anzeigen.
Anleitung:	<p>Hier hat es wieder einige Bilder. Was ist das Tu-Wort bei „Die Katze sitzt im Korb.“? [auf Antwort des Kindes warten] Genau, sitzt ist das Tu-Wort.</p> <p>Dieser Satz besteht aus vielen Teilen. Jedes von diesen Hühnern hier stellt einen Satzteil dar. Ich zeig es dir: „Die Katze“ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „sitzt“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „im Korb“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim zweiten Huhn. Da legen wir jetzt das Ei hin, denn das wird immer beim Tu-Wort hingelegt. [Logopädin legt Ei zum zweiten Huhn und wiederholt den Satz.]</p>
Weiterführung:	Die metasprachliche Einheit 3 soll als Kontrastierung zu dieser Einheit durchgeführt werden. Wurden die metasprachlichen Einheiten 2 und 3 bereits durchgeführt, so kann dies in der Übung 2 vertieft werden.

### Sätze zu den Bildkarten:

Beispiel: Die Katze sitzt im Korb.

- Die Maus schwenkt eine Fahne.
- Im Gras sitzt ein Igel.
- Das Schwein trägt Karotten.
- Gemeinsam essen die drei Freunde ein Eis.

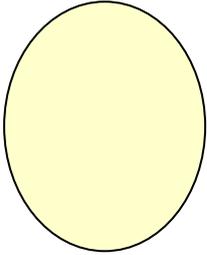
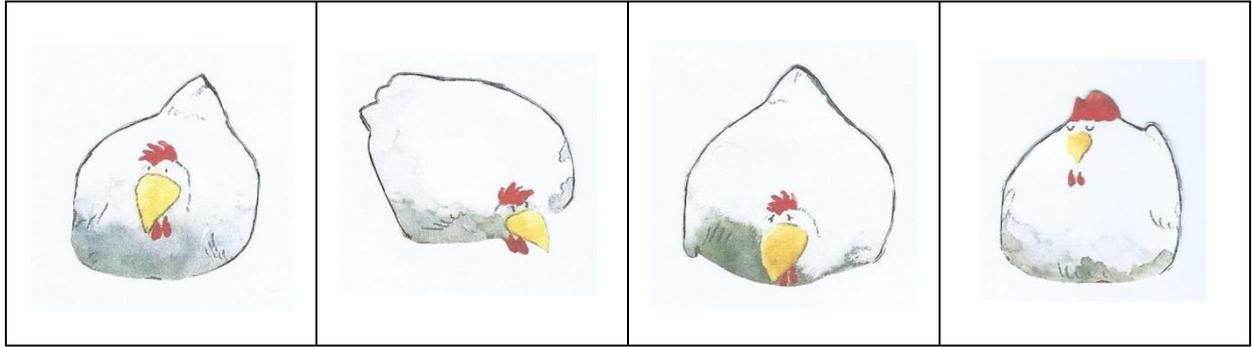


<b>Metasprachliche Einheit 3: Bestimmung der Verbposition in Fragesätzen</b>	
Voraussetzung:	Metasprachliche Einheit 1
Ziel:	Das Kind soll die Verben im Fragesatz erkennen und die Verbposition bestimmen können. Das Kind soll erkennen, dass das Verb beim Fragesatz an erster oder zweiter Stelle stehen kann.
Material:	Bildkarten, Bilder von Hühnern und Ei
Ablauf:	Die Logopädin liest die Fragesätze vor und das Kind muss das Tu-Wort benennen und die Verbposition durch Hinlegen des Eies anzeigen.
Anleitung:	<p>Hier hat es wieder einige Bilder. Was ist das Tu-Wort bei „Was malt die Maus?“ [auf Antwort des Kindes warten] Genau, malt ist das Tu-Wort.</p> <p>Diese Frage besteht aus vielen Teilen. Jedes von diesen Hühnern hier stellt einen Satzteil dar. Ich zeig es dir: „Was“ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „malt“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „die Maus“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim zweiten Huhn. Da legen wir jetzt das Ei hin, denn das wird immer beim Tu-Wort hingelegt. [Logopädin legt Ei zum zweiten Huhn und wiederholt den Satz.]</p>
Weiterführung:	Die metasprachliche Einheit 2 soll als Kontrastierung zu dieser Einheit durchgeführt werden. Wurden die metasprachlichen Einheiten 2 und 3 bereits durchgeführt, so kann dies in der Übung 2 vertieft werden.

### Sätze zu den Bildkarten:

Beispiel: Was malt die Maus?

- Weckt der Hahn die Schweine?
- Was pflücken die drei Freunde?
- Fahren sie auf einem Fahrrad?
- Wer findet das Boot?

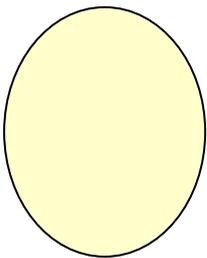
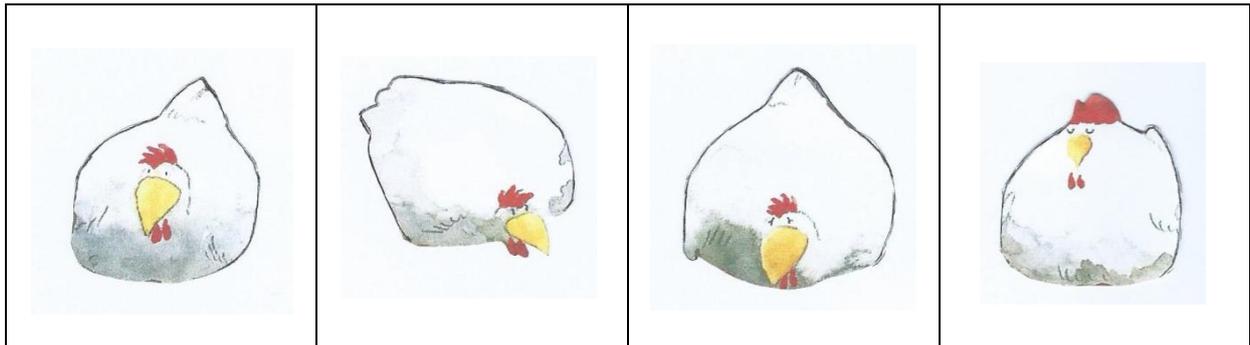


<b>Metasprachliche Einheit 4:</b> Bestimmung der Verbposition in Haupt- und Nebensätzen	
Voraussetzung:	Metasprachliche Einheit 1
Ziel:	Das Kind soll das Verb im Hauptsatz, wie auch das Verb im Nebensatz erkennen und deren Position bestimmen können. Es soll den Unterschied der Verbposition in Haupt- und Nebensatz erkennen.
Material:	Bildkarten, Bilder von Hühnern und Ei
Ablauf:	Die Logopädin liest die Sätze vor und das Kind muss die Tu-Wörter benennen und die Verbpositionen mithilfe von Hühnern und Ei markieren.
Anleitung:	<p>Hier hat es wieder einige Bilder. Was ist das Tu-Wort bei „Das Schwein steht auf der Leiter.“? [auf Antwort des Kindes warten] Genau, steht ist das Tu-Wort.</p> <p>Dieser Satz besteht aus vielen Teilen. Jedes von diesen Hühnern hier stellt einen Satzteil dar. Ich zeig es dir: „Das Schwein“ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „steht“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „auf der Leiter“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim zweiten Huhn. Da legen wir jetzt das Ei hin, denn das wird immer beim Tu-Wort hingelegt. [Logopädin legt Ei zum zweiten Huhn und wiederholt den Satz.]</p> <p>Welches ist denn das Tu-Wort bei dem Satz „Auf diesem Bild sehe ich, dass das Schwein auf der Leiter steht.“? [auf Antwort des Kindes warten] Hast du gemerkt, dass es in diesem Satz zwei Tu-Wörter hat? Die Tu-Wörter sind sehe und steht.</p> <p>Dieser Satz besteht eigentlich aus zwei Teilsätzen, nämlich „Auf diesem Bild sehe ich“ und „dass das Schwein auf der Leiter steht“. Bei diesen beiden Teilsätzen werden wir jetzt mit den Hühnern jeweils markieren, wo das Tu-Wort steht.</p> <p>Ich zeig es dir: „Auf diesem Bild “ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „sehe“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „ich“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim zweiten Huhn. [Logopädin legt Ei zum zweiten Huhn und wiederholt den Satz.]</p> <p>Und jetzt noch der andere Teilsatz [Logopädin nimmt Ei wieder weg]: „dass “ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „das Schwein“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „auf der Leiter“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn], „steht“ [Logopädin zeigt auf viertes Huhn] Hier ist das Tu-Wort beim letzten Huhn, also ganz am Schluss vom Satz. [Logopädin legt Ei zum vierten Huhn und wiederholt den Satz.]</p>
zusätzliche Informationen:	In dieser Einheit ist die Methode der Kontrastierung integriert. Denn die verschiedenen Verbpositionen in Haupt- und Nebensatz werden zueinander in Kontrast gestellt.
Weiterführung:	Das hier eingeführte Thema kann in der Übung 3 vertieft werden.

Sätze zu den Bildkarten:

Beispiel: Auf diesem Bild sehe ich, dass das Schwein auf der Leiter steht.

- Ich finde es lustig, dass die Tiere Indianer spielen.
- Ich sehe hier, dass die Ente ins Wasser taucht.
- Ich weiss jetzt, dass die drei Freunde Kirschen mögen.
- Auf diesem Bild sehe ich, wie das Schwein einen Regenschirm hält.



## Übungen

<b>Übung 1: Sensibilisierung des Kindes für Verben</b>	
Voraussetzung:	Metasprachliche Einheit 1
Ziel:	Das Kind soll spielerisch für die Wortart Verben sensibilisiert werden. Der Begriff Tu-Wort soll gefestigt werden.
Material:	Bildkarten
Ablauf:	Kind und Logopädin ziehen abwechselnd eine Bildkarte vom Stapel. Das darauf abgebildete Verb soll pantomimisch dargestellt oder verbal umschrieben werden. Das Verb soll dann in einen Satz eingebettet werden.
Anleitung:	Hier hat es wieder Bilder von den Tieren aus dem Bilderbuch. Hier putzt der Hahn das Rad. Was tut er? Er putzt. Putzt ist also ein Tu-Wort. Wir ziehen jetzt abwechselnd eine Karte, auf der ein Tu-Wort abgebildet ist. Dann versuchen wir, das Tu-Wort vorzumachen oder zu erklären. Ich ziehe zum Beispiel eine Karte und du musst jetzt herausfinden, was für ein Tu-Wort das ist. [Logopädin macht Pantomime oder umschreibt verbal das Verb.] [Kind muss Verb erraten.] Und jetzt überlegen wir uns noch einen Satz, in dem das Tu-Wort vorkommt.
zusätzliche Informationen:	Die Logopädin soll die Äußerungen des Kindes modellieren.

### Verben auf den Bildkarten:

Beispiel: Der Hahn putzt das Rad. → putzen

- Fahrrad fahren
- Wäsche aufhängen
- essen (Kirschen essen)
- Leiter raufklettern
- malen
- schlafen
- schlitteln (Schlitten fahren)
- Holz hacken

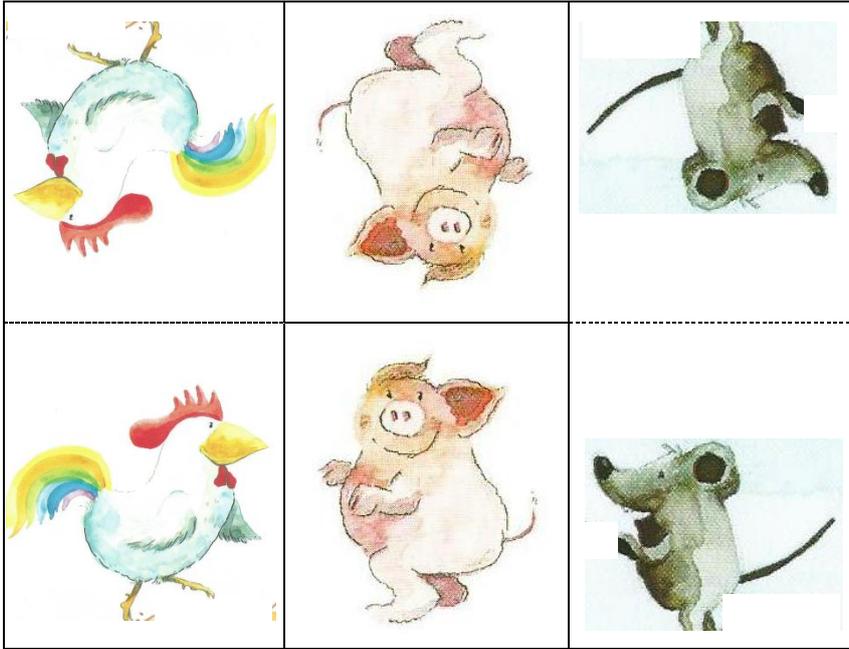


<b>Übung 2: Bestimmung der Verbposition in kurzen Aussage- und Fragesätzen</b>	
Voraussetzung:	Metasprachliche Einheit 1 und 2 und 3
Ziel:	Das Kind soll die Verben im Satz erkennen und die Verbposition im Satz bestimmen können.
Material:	Spielbrett mit Figuren, Würfel, Bildkarten, Bilder von Hühnern und Ei
Ablauf:	Beide Spielfiguren starten auf dem roten Pfeil. Es gewinnt, wer mit seiner Figur schneller beim Kirschbaum ankommt. Es wird abwechselnd gewürfelt. Bevor der Zug mit der Spielfigur gefahren wird, muss zuerst eine Bildkarte gezogen werden, auf der das Verb und die Verbposition bestimmt werden müssen. Die Logopädin produziert zu den Bildkarten einen beliebigen Aussage- oder Fragesatz. Das Kind muss dann das Tu-Wort nennen und die Verbposition mithilfe von Hühnern und Ei markieren.
Anleitung:	<p>Jetzt machen wir ein Spiel. Welche Figur möchtest du sein? [Kind wählt eine Spielfigur.] Wir starten auf dem roten Pfeil. Wer wird wohl schneller den Kirschbaum erreichen? Derjenige der anfängt, würfelt und fährt dann die Zahl, die der Würfel anzeigt. Bevor man aber fahren darf, zieht man zuerst eine Bildkarte. Man muss das Tu-Wort herausfinden und zeigen, wo das Tu-Wort im Satz steht.</p> <p>Du darfst anfangen. [Kind würfelt und zieht Bildkarte.]  „Die drei Freunde pflücken Kirschen.“ Was ist das Tu-Wort bei diesem Satz? [auf Antwort des Kindes warten] Genau, pflücken ist das Tu-Wort.</p> <p>Dieser Satz besteht aus vielen Teilen. Jedes von diesen Hühnern hier stellt einen Satzteil dar. Ich zeig es dir: „Die drei Freunde“ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „pflücken“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „Kirschen“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim zweiten Huhn. Da legen wir jetzt das Ei hin. Denn das wird immer beim Tu-Wort hingelegt. [Logopädin legt Ei zum zweiten Huhn und wiederholt den Satz.]  [Kind darf jetzt Würfelzahl fahren.] Hast du das Spiel verstanden?</p>
zusätzliche Informationen:	<p>Die Logopädin soll die Äusserungen des Kindes modellieren.</p> <p>Wenn das Kind aufgrund der Metasprachlichen Einheit noch weiss, wie mit den Hühnern die Verbposition markiert wird, kann das Beispiel vom Kind selbstständig durchgeführt werden.</p> <p>Wenn schon alle Bildkarten verwendet wurden, das Spiel aber noch nicht fertig ist, können dieselben Bilder nochmal verwendet werden, indem ein anderer Satz dazu gebildet wird.</p> <p>In dieser Einheit ist die Methode der Kontrastierung integriert. Die verschiedenen Verbpositionen in Aussage- und Fragesätzen werden miteinander in Kontrast gestellt.</p>

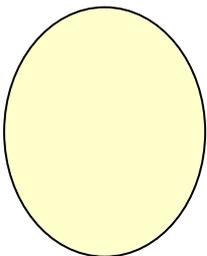
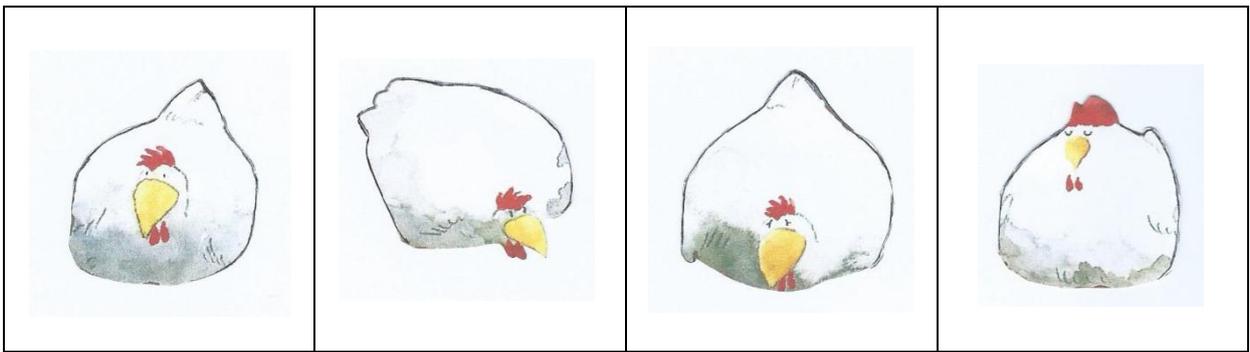
Beispielsätze zu den Bildkarten (können von der Logopädin beliebig verändert werden):

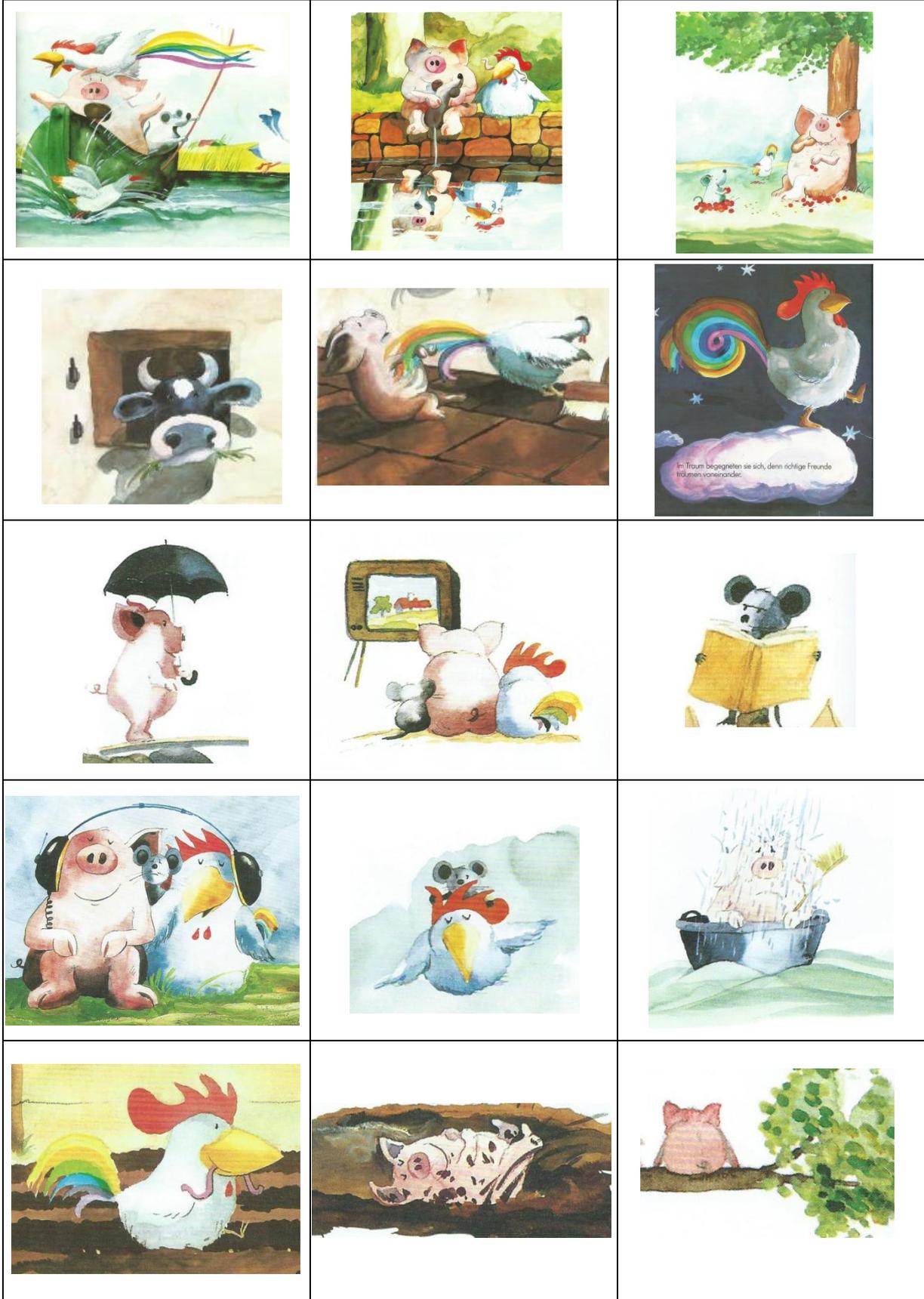
Beispiel: Die drei Freunde pflücken Kirschen

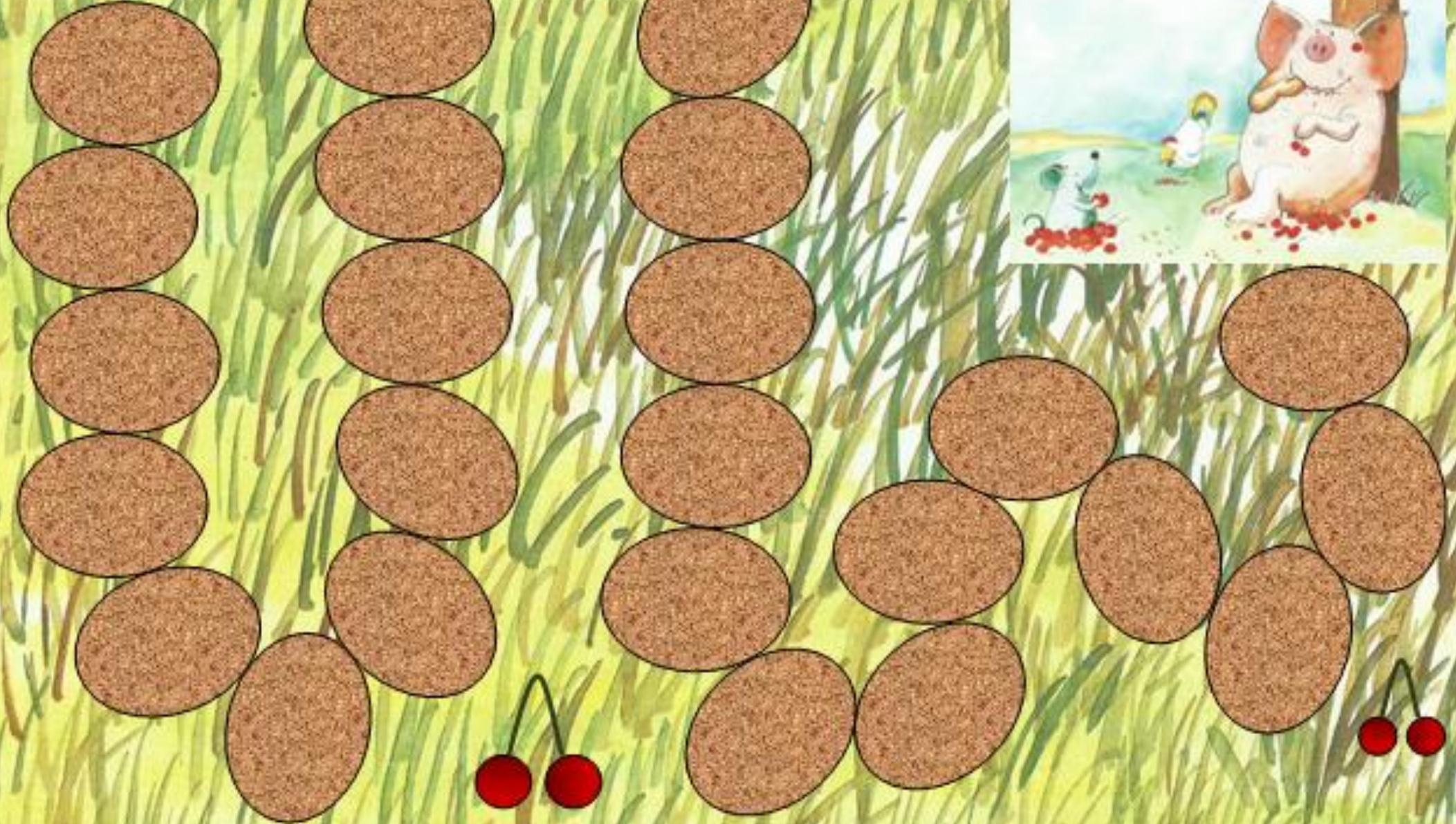
- Auf dem Teich schwimmen Enten
- Fahren die Tiere durch eine Pfütze?
- Sie vertreiben alle Enten.
- Sie angeln im Teich.
- Mögen sie Kirschen?
- Was frisst die Kuh?
- Der Hahn steckt mit dem Kopf im Loch fest.
- Der Hahn steht auf einer Wolke.
- Was hat das Schwein in der Hand?
- Sie schauen gemeinsam Fernsehen.
- Liest die Maus ein Buch?
- Was hören sie?
- Die Maus fliegt auf dem Hahn.
- Das Schwein badet nicht gerne.
- Was frisst der Hahn?
- Das Schwein wälzt sich im Dreck.
- Sitzt das Schwein auf dem Baum?



←umfalten





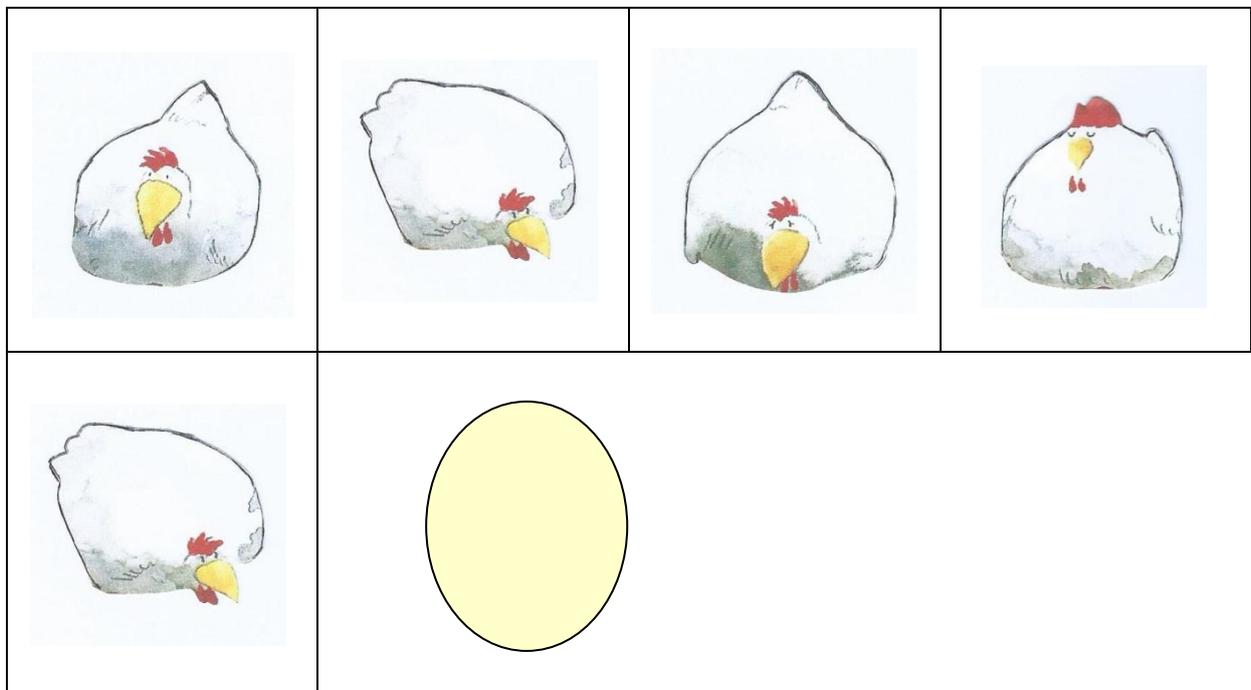


<b>Übung 3: Bestimmung der Verbposition in Haupt- und Nebensätzen</b>	
Voraussetzung:	Metasprachliche Einheit 1 und 4
Ziel:	Das Kind soll das Verb im Hauptsatz, wie auch das Verb im Nebensatz erkennen und deren Position bestimmen können. Es soll den Unterschied der Verbposition in Haupt- und Nebensatz erkennen.
Material:	Bilderbuch, Bilder von Hühnern und Ei
Ablauf:	Die Logopädin bildet zu verschiedenen Bildern aus dem Bilderbuch einen Satz mit Nebensatz. Das Kind soll die Verben in beiden Satzteilen erkennen und die Verbpositionen mithilfe von Hühnern und Ei markieren.
Anleitung:	<p>Wir schauen jetzt das Bilderbuch nochmal an. Ich sage dir jeweils einen Satz und du kannst mir dann sagen, welches die Tu-Wörter sind und wo sie im Satz stehen. In den Sätzen hat es wieder zwei Tu-Wörter, genau wie vorher [metasprachliche Einheit 4].</p> <p>Welches sind denn die Tu-Wörter bei dem Satz „Sie fahren mit dem Fahrrad, damit sie schneller zu Hause sind.“ [auf Antwort des Kindes warten] Genau, die Tu-Wörter sind fahren und sind.</p> <p>Dieser Satz besteht ja wieder aus zwei Teilsätzen, nämlich „Sie fahren mit dem Fahrrad“ und „damit sie schneller zu Hause sind“. Bei diesen beiden Teilsätzen werden wir jetzt mit den Hühnern jeweils markieren, wo das Tu-Wort steht.</p> <p>Ich zeig es dir: „Sie“ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „fahren“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „mit dem Fahrrad“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim zweiten Huhn. [Logopädin legt Ei zum zweiten Huhn und wiederholt den Satz]</p> <p>Und jetzt noch der andere Teilsatz [Logopädin nimmt Ei wieder weg]: „damit“ [Logopädin zeigt auf erstes Huhn], „sie“ [Logopädin zeigt auf zweites Huhn], „schneller“ [Logopädin zeigt auf drittes Huhn], „zu Hause“ [Logopädin zeigt auf viertes Huhn], „sind“ [Logopädin zeigt auf fünftes Huhn]. Hier ist das Tu-Wort beim letzten Huhn, also ganz am Schluss vom Satz. [Logopädin legt Ei zum fünften Huhn und wiederholt den Satz.]</p>
zusätzliche Informationen:	<p>Die Logopädin soll die Äusserungen des Kindes modellieren.</p> <p>Wenn das Kind aufgrund der Metasprachlichen Einheit noch weiss, wie mit den Hühnern die Verbposition markiert wird, kann das Beispiel vom Kind selbstständig durchgeführt werden.</p> <p>In dieser Einheit ist die Methode der Kontrastierung integriert. Die verschiedenen Verbpositionen in Haupt- und Nebensätzen werden miteinander in Kontrast gestellt.</p>

Mögliche Satzkonstruktionen zum Bilderbuch (können von der Logopädin beliebig verändert oder erweitert werden):

Beispiel: Sie fahren mit dem Fahrrad, damit sie schneller zu Hause sind.

- Der Hahn weckt die Tiere, indem er laut schreit.
- Sie fahren sehr schnell, weil der Hang steil ist.
- Sie machen eine Pause, weil sie müde sind.
- Die Maus ist glücklich, weil sie ein Boot entdeckt.
- Sie fahren mit dem Boot, damit sie nicht nass werden.
- Die Enten fliegen weg, weil es so laut ist.
- Sie gehen an Land, weil sie Hunger haben.
- Ihre Mägen knurren so laut, dass kein Fisch anbeisst.
- Sie pflücken Kirschen, weil sie hungrig sind.
- Sie fahren zurück, weil es dunkel wird.
- Sie treffen sich hinter dem Hof, weil sie Freunde sind.
- Der Hahn steckt fest, weil er zu gross ist.
- Die Hühnerleiter zerbricht plötzlich, weil sie zu schwer sind.
- Sie träumen voneinander, weil sie Freunde sind.



## Modellierung

Nachfolgend werden verschiedene Modellierungstechniken beschrieben. Sie werden mit Beispielen zur Grammatiktherapie verdeutlicht. Die Modellierungstechniken stammen aus dem Buch Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (von Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 35-37).

Die Modellierungstechniken sollen bei den Methoden Metasprache und Übung angewendet werden.

K steht für das Kind, Th steht für die Therapeutin / Logopädin.

### Korrigierende Techniken

- korrekatives Feedback einer fehlerhaften Äusserung: Satz wird in korrekter Form wiedergegeben  
*Beispiel: K: Die Maus Käse isst. Th: Die Maus isst Käse.*
- korrekatives Feedback durch Hinzufügen eines fehlenden Elementes: z.B. wird ein fehlendes Verb hinzugefügt  
*Beispiel: K: Die Enten im Teich. Th: Die Enten schwimmen im Teich.*
- metasprachlicher Kommentar: „ja / nein“ + korrekatives Feedback  
*Beispiel: K: Die Maus Käse isst. Th: Ja, die Maus isst Käse.*
- Aufforderung zur Selbstkorrektur: Kind wird dazu aufgefordert die Äusserung zu korrigieren  
*Beispiel: K: Das Schwein Kirschen pflückt. Th: Der Satz stimmt noch nicht ganz. Probier es nochmal.*

### Dialogisch weiterführende Techniken

- Expansion: Die kindliche Äusserung wird erweitert  
*Beispiel: K: Die Tiere fahren mit dem Rad. Th: Ja, die Tiere fahren mit dem Rad zum Bauernhof zurück.*
- Extension: Die kindliche Äusserung wird weitergeführt  
*Beispiel: K: Der Hahn weckt die Tiere. Th: Ja und das Schwein hilft ihm dabei.*
- Umformung: Die kindliche Äusserung wird aufgenommen und in einer anderen syntaktischen Struktur präsentiert.  
*Beispiel: K: Die Maus flüstert. Th: Ja, die Maus flüstert. Was flüstert sie wohl?*

## Bestätigende Techniken

- einfache Wiederholung: Wiederholung einer korrekten Äusserung als positive Verstärkung  
*Beispiel: K: Der Hahn steuert das Boot. Th: Der Hahn steuert das Boot.*
- metasprachlicher Kommentar: „ja richtig“ + Wiederholung  
*Beispiel: K: Im Stall hat es Kühe. Th: Ja richtig, im Stall hat es Kühe.*

## Literaturangaben

Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

Heine, H. (1985). *Freunde*. Köln: Gertraud Middelhauve Verlag GmbH.

Heine, H. (2007). *Zum Glück gibt's Freunde. Die schönsten Abenteuer von Franz von Hahn, Johnny Mauser und dem dicken Waldemar in einem Band*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2012). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz. Syntax und Morphologie*. München: Elsevier.

Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2013). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen* (2. korrigierte Auflage). München: Elsevier.