

Berufsfachschule für Logopädie
der Ev. Krankenhaus Alsterdorf gGmbH
im Werner Otto Institut

Studienarbeit

In diesen Geschichten steckt noch mehr!

Inputmaterial i. A. an den Patholinguistischen Ansatz
(PLAN) nach Siegmüller und Kauschke im Bereich
Verb-Lexikon für Kinder mit stark eingeschränktem
Wortschatz im Entwicklungsalter von drei bis vier
Jahren

Verfasserinnen: Anika Fuehr Constanze Wulf
 anika.fuehr@googlemail.com constanze_wulf@outlook.de

Betreut von: Daniela Schade
 Heike Dzubiel, B. Sc.

Hamburg, 21.05.2024

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	II
Abkürzungsverzeichnis	III
1 Einleitung	1
2 Sprachentwicklung.....	3
2.1 Physiologische Sprachentwicklung mit Fokus auf die semantisch-lexikalische Entwicklung.....	3
2.2 Sprachentwicklungsstörungen.....	6
2.3 Verben im Spracherwerb	8
3 Der Patholinguistische Ansatz nach Siegmüller und Kauschke.....	10
3.1 Prinzipien und Methoden des Patholinguistischen Ansatzes nach Siegmüller und Kauschke.....	10
3.2 Die Methode der Inputspezifizierung nach dem Patholinguistischen Ansatz nach Siegmüller und Kauschke.....	14
4 Kindliche Entwicklung	19
4.1 Kindliche Aufmerksamkeit und Motivation	19
4.2 Erfahrungswelten von drei- bis vierjährigen Kindern	21
5 Darstellung der Materialerstellung.....	23
5.1 Erstellung und Überarbeitung der Inputsequenzen	23
5.2 Erstellung des Bildmaterials	25
6 Ergebnisse und Diskussion.....	28
7 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick	31
8 Literaturverzeichnis.....	35
Anhang	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auflistung der erstellten Inputsequenzen.....	31
---	----

Abkürzungsverzeichnis

PLAN.....Patholinguistischer Ansatz

SES.....Sprachentwicklungsstörung

SSESspezifische Sprachentwicklungsstörung

1 Einleitung

Laut einer Studie können Inputsequenzen den Erwerb neuer Wörter um bis zu 93,4% unterstützen (Herzog-Meinecke & Siegmüller, 2008; zitiert nach Siegmüller et al., 2010, S. 16-18). Doch für die Wirksamkeit einer Inputsequenz ist unter anderem bedeutsam, dass das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Inputspezifizierung fokussieren kann (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 32). In dieser Studienarbeit wird die individuelle und aufmerksamkeitsfördernde Gestaltung von passendem Inputmaterial in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz (PLAN) nach Siegmüller und Kauschke im Bereich Verb-Lexikon für Kinder mit stark eingeschränktem Wortschatz im Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren untersucht.

Eine erste Motivation für diese Arbeit bildete die Therapie mit einem jungen Patienten im Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). Er verfügte über wenige basale Verben, die für die weitere Entwicklung der Grammatik nicht auszureichen schienen. Laut Kauschke und Siegmüller (2017b, S. 5) „sind syntaktische und morphologische Fähigkeiten oft nicht ausreichend beurteilbar, solange Verben [...] nicht in ausreichender Menge realisiert werden“. Daher wurde in der Therapie vorrangig daran gearbeitet, das Verblexikon des Patienten zu erweitern. Hierfür wurde die Methode der Inputspezifizierung in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz (PLAN) nach Siegmüller und Kauschke (2006) gewählt. Bei dieser Methode geht es darum, Zielitems in einer höheren Frequenz anzubieten, um Kindern mit geringeren Verarbeitungsmöglichkeiten den Erwerb von Wörtern zu erleichtern (Gnadt, 2016, S. 36). Diese Methode erweist sich in einer Zeit, in der eine indirekte und kindgerechte Therapie immer stärker fokussiert wird (Siegmüller et al., 2010, S.17), als besonders sinnvoll.

Die Autorinnen setzten sich auf der Suche nach passendem Input-Material für den genannten Patienten intensiv mit dem PLAN-Material nach Siegmüller und Kauschke (2006) auseinander. Dabei fiel auf, dass es im vorhandenen Material zu wenig passende Sequenzen für den spezifischen Verbwortschatzaufbau dieses Patienten gab. Das vorhandene Material aus der Sammlung Lexikon und Semantik befasst sich überwiegend mit wenigen, basalen Verben. Der Patient benötigte

jedoch einen größeren Umfang an Verb-Input, sodass sich hier bereits der Bedarf des Erstellens weiterer Inputsequenzen zeigte. Da der Erwerb von Verben aufgrund ihrer syntaktischen Komplexität im Allgemeinen hohe Anforderungen an Kinder stellt (Kannengieser, 2015, S. 230-231), zeigt sich hier eine allgemeine Relevanz für die Logopädie, dieses fehlende Material zu erstellen.

Die Autorinnen boten dem Patienten im weiteren Verlauf Inputgeschichten aus PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006) sowie eigens erstellte Geschichten in Anlehnung an PLAN an. Während die Autorinnen Inputsequenzen erstellten, griffen sie sowohl Sprachstil und Länge als auch behandelte Themen aus dem PLAN-Material (Siegmüller & Kauschke, 2006) auf. Der Patient konnte sich jedoch nur schwer auf das Zuhören einlassen, er wirkte unruhig und verließ die Input-Situationen wiederholt. Sowohl die Themen als auch der Sprachstil der Geschichten schienen für den Patienten mit einem Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren nicht optimal. Nach Siegmüller und Kauschke (2006, S.32) ist für die prägnante und zielführende Präsentation des Inputs und somit für die Aufmerksamkeitslenkung des Kindes auf die Inputspezifizierung die Berücksichtigung seines aktuellen Entwicklungsalters sowie das Aufgreifen seiner Interessen von hoher Bedeutung. Hier zeigte sich also der Bedarf, die vorhandenen Geschichten hinsichtlich des Sprachstils und der Themen individuell an den Patienten anzupassen sowie weitere passende Geschichten zu erstellen. Während der weiteren Therapie führten das Einarbeiten in das Erstellen von passendem und aufmerksamsförderndem Input-Material zu folgender Forschungsfrage, die in dieser Studienarbeit behandelt wird: Wie muss eine Inputgeschichte in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz (PLAN) nach Siegmüller und Kauschke im Bereich Verb-Lexikon für Kinder mit einem stark eingeschränkten Wortschatz im Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren im Hinblick auf Inhalte sowie ansprechendes Bildmaterial gestaltet sein, um die Aufmerksamkeit des Kindes, gemessen am Verweilen in der Situation und dem Anschauen des Bildmaterials, zu halten und somit die Bedingungen für die Aufnahme des Inputs zu optimieren?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden in dieser Studienarbeit zunächst relevante theoretische Hintergründe zu den Bereichen Sprachentwicklung, dem Patholinguistischen Ansatz nach Siegmüller und Kauschke und der kindlichen Entwicklung dargestellt. Dabei werden zuerst wichtige Aspekte der physiologischen

Sprachentwicklung mit Fokus auf die semantisch-lexikalische Entwicklung, Sprachentwicklungsstörungen allgemein und der Erwerb von Verben betrachtet. Daran anschließend werden kurz allgemeine Therapieinhalte und Methoden des Patholinguistischen Ansatzes nach Siegmüller und Kauschke sowie vertiefend die Methode der Inputspezifizierung dargestellt. Ergänzt werden diese theoretischen Hintergründe von wichtigen Aspekten der kindlichen Entwicklung mit Fokus auf die kindliche Aufmerksamkeit und Motivation ebenso wie die Erfahrungswelten von drei- bis vierjährigen Kindern. Im Anschluss an die Darstellung der für die Beantwortung der Fragestellung relevanten theoretischen Hintergründe wird im methodischen Teil dieser Studienarbeit die Materialerstellung von Inputsequenzen und dazugehörigem Bildmaterial genauer dargelegt. Im abschließenden Teil dieser Studienarbeit werden dann die generierten Ergebnisse dargestellt, interpretiert und diskutiert, die Fragestellung beantwortet sowie ein abschließendes Fazit mit Ausblick auf weitere Schritte geboten.

2 Sprachentwicklung

Im Folgenden beschäftigt sich diese Studienarbeit mit der allgemeinen Sprachentwicklung. Dabei wird auf aktuelle Grundannahmen zur physiologischen Sprachentwicklung mit Fokus auf die semantisch-lexikalische Entwicklung, auf mögliche Störungen im Spracherwerb, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung der semantisch-lexikalischen Ebene, und außerdem auf den Spracherwerb der Verben im Speziellen eingegangen.

2.1 Physiologische Sprachentwicklung mit Fokus auf die semantisch-lexikalische Entwicklung

Die Entwicklung von Sprache ist eine sehr umfassende Aufgabe, die den meisten Kindern jedoch auf natürliche Weise nahezu anstrengungsfrei gelingt (Rupp, 2013, S. 38). Dabei sind in der Sprachentwicklung verschiedener Kinder ähnliche Entwicklungsschritte zu beobachten und es zeichnen sich bei allen Kindern in einem sich entsprechenden Alter vergleichbare sprachliche Strukturen ab (ebd.).

Während es verschiedene Theorien zum Spracherwerb gibt, die sich mit unterschiedlichen Annahmen zu beeinflussenden Aspekten der Sprachentwicklung befassen, herrscht eine Übereinstimmung darüber, dass beim Spracherwerb

sowohl die biologische Veranlagung, der Einfluss der sprachlichen Umwelt als auch das Zusammenspiel von äußeren und inneren individuellen Faktoren eine Rolle spielen (Rupp, 2013, S. 38, 40). Die Sprachentwicklung findet dabei auf verschiedenen sprachlichen Ebenen statt, die eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen (ebd., S. 41-43). Dazu gehören die semantisch-lexikalische, die phonetisch-phonologische, die morphologisch-syntaktische, die pragmatische sowie die schriftsprachliche Ebene (ebd.). Zur besseren Analyse der Sprachverarbeitung und der Sprachentwicklung können diese Ebenen auch gelöst voneinander betrachtet werden. Im Rahmen dieser Studienarbeit wird genauer auf die semantisch-lexikalische Ebene eingegangen.

Die *semantisch-lexikalische Ebene* befasst sich mit dem Erwerb des Wortschatzes. Unter dem Wortschatz ist das Wissen über die Bedeutung eines Wortes, das sogenannte semantische Wissen, zu verstehen, zu dem „[...] auch alle zum Wort gehörenden syntaktischen Eigenschaften, z.B. die Wortart, ebenso wie das phonologisch-lexikalische Wissen, d.h. abgespeicherte Wortformen [gehören]“ (ebd., S. 41-42). Die Wörter werden im sogenannten *mentalen Lexikon* abgespeichert, in dem sowohl die Bedeutungen eines Wortes, das sogenannte *Lemma*, die Wortform, das sogenannte *Lexem*, seine syntaktische Kategorie, die festlegt, an welcher Stelle im Satz dieses Wort stehen kann, als auch die morphologische Kategorie in Form von Informationen zu Wortart, Genus, Kasus, Numerus, Tempus und Modus eingetragen und miteinander vernetzt gespeichert werden (ebd., S. 42). Es ist noch nicht ausreichend geklärt, wie diese Speichereinträge getätigt werden, es existieren verschiedene Lexikonmodelle, die sich mit möglichen Speicher-Abläufen auseinandersetzen (ebd.).

Der Wortschatz setzt sich aus einem rezeptiven und einem produktiven Teil zusammen. Unter dem rezeptiven oder auch *passiven Wortschatz* versteht man das Wortverständnis, das beschreibt, wie viele Wörter ein Kind passiv verstehen kann (ebd.). Unter dem produktiven oder auch *aktiven Wortschatz* versteht man wiederum die Wortproduktion, die beschreibt, wie viele Wörter ein Kind aktiv verwenden kann (ebd.). Dabei spielt neben dem zur Verfügung stehenden Wortschatzumfang auch der Wortabruf, also die Zugriffsmöglichkeit auf die vorhandenen Wortschatzeinträge, eine wichtige Rolle (ebd.). In der alltäglichen

Anwendung ist der Wortschatz nie getrennt von dem umgebenden grammatischen Regelsystem zu betrachten (Rupp, 2013, S. 42).

Chronologisch findet die physiologische Sprachentwicklung des Wortschatzes in etwa wie folgt statt. Um den 8.-10. Lebensmonat entwickelt sich zunächst das Sprachverständnis, die Kinder können immer mehr Äußerungen verstehen (ebd., S. 52). Der rezeptive Wortschatz entwickelt sich im weiteren Verlauf bedeutend schneller als der produktive Wortschatz (ebd.). Produktiv bilden die Kinder zunächst häufig sogenannte *Protowörter*, die nur in spezifischen Situationen genutzt werden und noch keinen tatsächlichen Symbolcharakter haben, bevor dann zwischen dem 9.-12. Lebensmonat allmählich die ersten echten symbolischen Wörter folgen, die unabhängig in verschiedenen Situationen eingesetzt werden (ebd., S. 51-52). Allmählich steigt der aktive Wortschatzumfang auf ca. 30 - 50 Wörter an, wobei die Wortformen der Wörter meist lautlich reduziert werden (ebd., S. 52). Die Kinder begreifen zunehmend die repräsentative Funktion von Sprache und können erkennen, „dass Sprache ein effektives Mittel darstellt, sich auf Dinge zu beziehen“ (ebd.). Mit ca. 18 Monaten erreichen sie dann in der Regel die sogenannte *50-Wort-Schwelle* (ebd., S. 66). Diese Altersangabe ist jedoch als grober Richtwert zu verstehen, da der Spracherwerb von jedem Kind individuell verläuft (ebd., S. 53). Rezeptiv verfügen die Kinder im Vergleich zu den 50 aktiven Wörtern in etwa über 200 Wörter (ebd., S. 52). Mit dem Erreichen der 50-Wort-Grenze treten die Kinder in den sogenannten *Vokabel- oder Wortschatzspurt* ein, der das schnelle und sprunghafte Anwachsen des aktiven Lexikons meint (ebd., S. 66). In diesem Entwicklungsabschnitt wächst vor allem der Nomen-Wortschatz rasant an, zudem kommt es meist zu ersten Zweiwortkombinationen (ebd., S. 53). Die Funktionsweise des Vokabelspurts wird in verschiedenen Theorien betrachtet (ebd., S. 66). Eine Theorie, die das rasante Anwachsen des Wortschatzes zu erklären versucht, ist das *Fast-Mapping*, bei dem davon ausgegangen wird, dass Wortformen, Bedeutungen und bestehende Verbindungen zwischen Lexikoneinträgen nach zwei- bis dreimaligem Hören von Wörtern schnell zusammengefügt werden und somit ein deutlich beschleunigtes Erlernen neuer Wörter ermöglicht wird (ebd., S. 54-56). Ergänzend besteht die Theorie des Erreichens einer benötigten *kritischen Masse* an Wörtern, die für das Begreifen und Nutzen sprachspezifischer Muster sowie das vollkommene Erfassen der Symbolfunktion nötig ist (ebd.). Neben dem

quantitativen Wachstum des Wortschatzes entwickelt sich dieser auch qualitativ immer weiter (Rupp, 2013, S. 53). Schrittweise entwickelt sich die Wortartenverteilung und nähert sich ausgehend von einem zunächst hohen Anteil an Nomen, über den allmählichen Zuwachs an Verben und weitere Funktionswörter allmählich an die zielsprachliche Verteilung an (ebd., S. 54). In diesem Prozess wirken u.a. der gebotene Input der Umgebung, die Hörbarkeit der Wortarten im Input, die zu erlernende Sprache sowie die bestehende Lexikongröße beeinflussend (ebd.). Allgemein ist festzuhalten, dass der Erwerb von Sprache nicht ausschließlich durch Nachahmung stattfindet, Kinder jedoch sprachlichen Input brauchen, um Sprache entwickeln zu können (ebd., S. 60). Sie sind dabei aktiv am Spracherwerb beteiligt und verarbeiten die wahrgenommene Sprache, wodurch sie aus dem erfahrenen Input Regeln ableiten können (ebd.). Dabei sind im Lexikonerwerb verschiedene Prozesse, so z.B. die Über- und Untergeneralisierung sowie das Bilden von Wortneuschöpfungen, zu beobachten (ebd.). Parallel zur Entwicklung der Wortartenverteilung kommt es auch zu einer dadurch angestoßenen grammatischen Entwicklung (ebd.). Mit ca. drei Jahren ist die Wortartenverteilung im kindlichen Lexikon relativ gleich verteilt und ähnelt der zielsprachlichen Verteilung (ebd.). Die weitere Wortschatzentwicklung ist geprägt von der qualitativen Entwicklung im semantischen und phonologischen Bereich, die zu einer zunehmenden Verfeinerung und Vernetzung des Wortschatzes führt (ebd., S. 66).

2.2 Sprachentwicklungsstörungen

Das Störungsbild einer Sprachentwicklungsstörung (SES) kann sehr divers auftreten und sich fortlaufend verändern (Rupp, 2013, S.74). Dabei können sich auf einer oder mehreren sprachlichen Ebenen in unterschiedlich starker Ausprägung Abweichungen in der Sprachentwicklung zeigen und sowohl rezeptive als auch produktive Anteile der Sprache betroffen sein (ebd.). „Bei der *produktiven Störung* liegen die Fähigkeiten im Bereich Aussprache, Wortschatz, Grammatik und der Art sich auszudrücken deutlich unter dem Durchschnitt des Entwicklungsalters [...]. Bei der *rezeptiven Störung* besteht die beschriebene Diskrepanz darin, dass Sprache auf Laut-, Wort-, Satz- und Textebene nicht entsprechend entschlüsselt oder verstanden werden kann.“ (ebd.). Grundsätzlich kann man annehmen, dass es sich

meist um gemischt rezeptiv-produktive Störungen handelt, da sich das Sprachverständnis immer vor den produktiven Fähigkeiten entwickelt und bei einer produktiven Störung folglich in der Regel mitbeteiligt ist (Rupp, 2013, S.74).

Im Rahmen dieser Studienarbeit wird die SES genauer hinsichtlich der semantisch-lexikalischen Ebene betrachtet. Auf der Ebene Semantik-Lexikon kann es sowohl zu quantitativen als auch zu qualitativen Einschränkungen des Wortschatzes kommen. Quantitative Einschränkungen führen zu einem reduzierten rezeptiven oder produktiven Wortschatz und können somit sowohl zu Sprachverständnisproblemen als auch zu Fehlbenennungen und reduzierten Ausdrucksmöglichkeiten führen (ebd., S.76). Qualitative Einschränkungen hingegen können zu einer ungenauen und uneindeutigen Semantik und Phonologie führen (ebd.). Zu möglichen Symptomen einer Störung im semantisch-lexikalischen Bereich gehören im Bereich der Sprachproduktion unter anderem ein langsames Lexikon-Wachstum, die Verwendung weniger Wörter, die Verwendung vieler unspezifischer Oberbegriffe, Suchverhalten und Wortfindungsprobleme, Satzabbrüche, Umformulierungen, eine nicht altersgemäße Zusammensetzung der Wortarten mit einem hohen Anteil an Nomen und einem geringen Anteil an Verben, Adjektiven und Funktionswörtern, der Einsatz von Metakomentaren wie „Das weiß ich nicht genau“ oder „Wie heißt das nochmal?“, vermehrter Gesteneinsatz, häufige und lange gefüllte oder nicht gefüllte Pausen, häufige Themenwechsel sowie Kommunikationsabbrüche (ebd., S. 82-83). Im Bereich der Rezeption zählen unter anderem Verständnisprobleme, ablenkendes Verhalten bei Verstehens-Anforderungen, auffallende Antworten auf Fragen wie „Ja“ oder „Ich weiß nicht“, echolalisches Verhalten sowie die Verwendung der Schlüsselwortstrategie und des Situationsverständnisses zu den möglichen Symptomen einer Störung im semantisch-lexikalischen Bereich (ebd., S.83). Das fehlende Vermögen, sich altersentsprechend mitteilen und verstehen zu können, kann sich auf die gesamte Entwicklung eines Kindes auswirken und insbesondere auf sozial-kommunikativer Ebene zu Schwierigkeiten führen (ebd.). Man spricht an dieser Stelle auch von sogenannten Sekundärsymptomen, zu denen unter anderem Rückzug, Aggression, Frustration, Verlust der Sprechfreude, Probleme in Kita oder Schule sowie Probleme im Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl gehören können (ebd.). Diese

möglichen Auswirkungen einer SES machen die Relevanz einer frühzeitigen und auf die Patientinnen¹ abgestimmte Behandlung deutlich.

2.3 Verben im Spracherwerb

Im Folgenden wird der Spracherwerb der Wortart der Verben und dessen mögliche Schwierigkeiten näher beschrieben. Im Verlauf des deutschen Spracherwerbs werden Verbpartikel, wie z.B. „auf“, schon früh von Kindern realisiert und gelten laut Schulz und Grimm (2010) als Vorläufer von Verben (Kauschke & Siegmüller, 2017b, S.3). Es folgen sogenannte *general all purpose Verben (GAP-Verben)* wie z.B. „haben“ und „geben“. Sie sind Bestandteil des primären Wortschatzes (Kannengieser, 2015, S. 230). „Die Einstiegsverben sind oft hochfrequent und allgemein [...], da sie die Grundstruktur gut illustrieren und relativ wenig semantischen Gehalt tragen“ (Kauschke & Siegmüller, 2017b, S. 3). Beispiele für diese hochfrequenten Verben sind zum einen „machen“ als transitives Verb und zum anderen „kommen“ und „gehen“ als erste intransitive Verben (ebd.). Der Gebrauch dieser hochfrequenten und allgemeinen Verben gilt als erfolgreiche Sprachentwicklungsstrategie in der frühen Phase (Thordardottir & Wismer, 2001; zitiert nach Kauschke & Siegmüller, 2017b, S.3.). Erste Verben werden zunächst nur in eingegrenzten, repräsentativen Situationen, in sogenannten *verb islands* genutzt, bevor Verben als abstrakte und komplexe Struktur begriffen werden (Tomasello, 1992; zitiert nach Kauschke & Siegmüller, 2017b, S.3). Laut Kannengieser (2015, S.230) verwenden Kinder vor dem Alter von zwei Jahren mehr Nomina als Verben in der Spontansprache und können diese zudem sicherer einsetzen. Ab dem Alter von ca. zwei Jahren wächst der Verbwortschatz signifikant und die unterschiedlichen Verbformen Partikel-, Modal-, Hilfsverben sowie Kopulae, sind vorhanden (ebd.). Es folgt ein Wandel der Wortartenverteilung in einem Alter von ca. drei Jahren. Nun nehmen Verben den größten Teil der Spontansprache ein (Kauschke & Siegmüller, 2017b, S.3).

Ein konkretes Verb enthält eine Vielzahl an Informationen, die im zugehörigen Lexikoneintrag abgespeichert werden (ebd., S. 1). Dazu zählt die *konzeptuelle*

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Text nur die weibliche Form verwendet. Grundsätzlich sind personenbezogene Bezeichnungen genderneutral zu verstehen.

Information als Grundlage, die beschreibt, dass das Konzept von Ereignissen und Handlungen verstanden sein muss (Kauschke & Siegmüller, 2017b, S.1). In der *semantischen Information* wird die Wortform mit einer konkreten Handlung oder einem konkreten Ereignis verbunden (ebd.). Zu der *grammatischen Information* zählen Informationen über die Valenz und Argumentstruktur des Verbs (ebd.). Welchen Kasus das Verb und die zugehörigen Argumente erfordern, wird in der *morphologischen Information* abgespeichert (ebd.). Zuletzt muss festgelegt werden, welche semantischen Eigenschaften, wie z.B. „belebt“ oder „unbelebt“, den erforderlichen Argumenten zugeordnet werden. Diese Information nennt sich *Selektionsbeschränkung* (ebd., S. 2).

„Verben referieren auf Handlungen, d. h. auf zeitlich instabile Konzepte, deren semantische Organisation weniger eindeutig gegliedert ist als die taxonomische, hierarchische Organisation von Nomen“ (ebd., S. 3). Deshalb wird den Verben sowohl in der gestörten als auch in der ungestörten Sprachentwicklung eine maßgebliche Bedeutung zugeschrieben (ebd., S.1). Der Erwerb von Verben ist im Hinblick auf mehrere Aspekte fordernd (Kannengieser, 2015, S.230). Zum einen beinhalten Verben semantisch komplexere Informationen als Nomina (ebd.). Sie enthalten sogenannte *Ereignisstrukturen*. So beschreiben manche Verben, wie z.B. „malen“, einen Prozess, wobei andere Verben, wie z.B. „anziehen“, gleichzeitig das Ergebnis der Handlung miteinschließen (ebd.). Zum anderen kann ein Verb eine mehrschrittige Handlung beinhalten, wie z.B. „reparieren“, oder im Gegensatz dazu lediglich eine einschrittige Handlung beschreiben, wie z. B. „ziehen“ (ebd.). Nicht zuletzt vermitteln Verben zusätzlich die schon erwähnte Argumentstruktur, in der die Art und Anzahl von zugehörigen Akteuren, Objekten, Instrumenten und Orten festgelegt wird (ebd.). Verben stellen daher eine wichtige Grundlage für die Grammatikentwicklung dar (Siegmüller & Kauschke, 2017b, S. 1). Sie bestimmen die Anzahl der einzelnen Satzkonstituenten und beschreiben deren formale Beziehungen zueinander (ebd.). „Das Verb eröffnet für andere Satzglieder ‚Leerstellen‘, die besetzt werden müssen und bestimmt somit den sog. Satzbauplan“ (Eroms, 2009; zitiert nach Kauschke & Siegmüller, 2017b, S. 1). Folglich ist die Konstruktion und Organisation des Verblexikons mit allen wichtigen Informationen entscheidend für den vollständigen Spracherwerb (Siegmüller & Kauschke, 2017b, S. 3).

Laut Siegmüller und Kauschke (2017b, S. 4) zeigt die aktuelle Studienlage uneinheitliche Ergebnisse darüber, ob Verben aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität in der Sprachentwicklung häufiger von einer gestörten Entwicklung betroffen sind. Bei Kindern mit SSES wurde ein insgesamt reduzierter Wortschatz festgestellt, bei dem der Verbanteil im Vergleich zu den restlichen Anteilen jedoch nicht deutlich geringer ausfällt und dem jeweiligen Entwicklungsalter entsprechend entwickelt sein kann (ebd.). Dennoch wurde von Rice und Bode (1993) sowie Watkins et al. (1993) nachgewiesen, dass Kinder mit einer SSES, verglichen mit sprachunauffälligen Kindern, insgesamt weniger Verben im Lexikon enthalten und hauptsächlich allgemeine GAP-Verben nutzen (ebd.). Trotz uneindeutiger Studienlage lassen sich vereinzelte Fälle beobachten, in denen die Kinder gerade im Verblexikon und der Verb-Argument-Struktur des Satzes Probleme aufweisen, welche zu weiterführenden Störungen der morphologischen und syntaktischen Sprachentwicklung führen können (ebd.). Windfuhr et al. (2002) stellten in einer Studie fest, dass Kinder mit einer SSES für den Erwerb neuer Verben „mehr Stimulierung und Inputangebot brauchen als sprachunauffällige Kinder“ (ebd.). Ob die Störung im Verblexikon innerhalb einer lexikalischen Störung aller Wortarten oder als gesonderte Beeinträchtigung auftritt, ist nicht entscheidend. Aufgrund der weiterführenden Problematiken im Spracherwerb auf der syntaktischen und morphologischen Ebene ist eine Therapie für den Aufbau des Verblexikons jedoch als Basis für die weitere Sprachentwicklung bedeutend.

3 Der Patholinguistische Ansatz nach Siegmüller und Kauschke

Dieses Kapitel befasst sich mit den Grundlagen des Patholinguistischen Ansatzes (PLAN) nach Siegmüller und Kauschke. Dafür werden seine Prinzipien und zur Anwendung kommenden Methoden beschrieben. Im Speziellen wird der Fokus auf die Methode der Inputspezifizierung gelegt.

3.1 Prinzipien und Methoden des Patholinguistischen Ansatzes nach Siegmüller und Kauschke

Der Patholinguistische Ansatz wurde von den beiden deutschen Sprachwissenschaftlerinnen Julia Siegmüller und Christina Kauschke im Jahre 2006 für die Therapie von Kindern mit SES entwickelt. Im Mittelpunkt dieses

Ansatzes steht die sprachsystematische und entwicklungsorientierte Therapie (Sieg Müller & Kauschke, 2006, S. 16). „Die Patholinguistische Therapie setzt so spezifisch wie möglich an den sprachlichen Symptomen innerhalb einer bestimmten linguistischen Ebene an und wird daraufhin konzipiert“ (ebd., S. 17). Durch das „Baukastensystem“ des PLAN lässt sich die Therapie individuell für jedes einzelne Kind gestalten (ebd., S. 27).

Übergeordnet werden drei grundlegende Prinzipien für die Therapiekonzeption sowie drei Prinzipien für die praktische Durchführung beschrieben (ebd., S. 20). Zu den Prinzipien der Therapiekonzeption zählt das *Prinzip der sprachspezifischen Intervention* (ebd.). Damit soll deutlich gemacht werden, dass die Therapie ausschließlich auf der sprachlichen Ebene stattfindet und nichtsprachliche Aspekte nicht im Vordergrund des sprachsystematischen Ansatzes stehen (ebd., S. 17). Ausnahmen bilden lediglich nichtsprachliche Aspekte, die mit der sprachlichen Auffälligkeit eines Kindes in Verbindung stehen, wie z.B. Blickkontakt aufnehmen, Dialogfähigkeit oder auditive Wahrnehmung (ebd.). Ein weiteres Prinzip der Therapiekonzeption ist das *Prinzip der Entwicklungsorientierung* (ebd., S. 18). Eine Basis für die Konzeption der Therapie bildet der ungestörte Spracherwerb (ebd.). „Das nächste auszuwählende Therapieziel innerhalb eines Therapiebereichs orientiert sich immer an der nächsten Stufe im ungestörten Spracherwerb“ (ebd.). Dies bedeutet daher auch, dass vorerst auch kleine, noch nicht zielsprachliche Schritte innerhalb der Therapie vorgeschaltet werden dürfen, solange diese dem ungestörten Spracherwerb entsprechen (ebd.). Kindern mit einer SES gelingt es nicht, aus sprachlichem Input genau die nötigen Informationen für den Aufbau von sprachsystematischer Kompetenz herauszufiltern und ausreichend zu nutzen (ebd.). Daher ist es wichtig, diesen Kindern einen Anstoß für die „Reaktivierung eigendynamischer Sprachentwicklungsprozesse“ zu geben (ebd.). Das dritte Prinzip der Therapiekonzeption ist folglich das *Prinzip der Aktivierung*. Ziel der Therapie soll demnach sein, den Kindern durch ein spezifisch ausgearbeitetes sprachliches Angebot den Aufbau sowie die effektive Nutzung der nötigen Informationen zu ermöglichen (ebd.). Um diese Auslösung der wichtigen Entwicklungsprozesse gewährleisten zu können, sollte eine Therapie so früh wie möglich angesetzt werden (ebd.).

Die Prinzipien zur praktischen Umsetzung der Therapie werden im Folgenden beschrieben. Das *Prinzip der dialogischen Einbettung* besagt, dass die Therapie prinzipiell in einem ungezwungenen dialogischen Rahmen stattfindet (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 18). Dieser Rahmen wird durch das sprachlich zu erreichende Ziel festgelegt und soll dem Kind zeigen, dass der Ausbau seiner sprachlichen Fähigkeiten einen Vorteil mit sich bringen kann (ebd.). Das *Prinzip der Flexibilisierung* stellt dar, dass eine Zielstruktur innerhalb der Therapie immer „mit ausreichendem Wortschatz und unter Verwendung flexibler und variabler Satzstrukturen präsentiert“ werden soll (ebd., S. 20). Nicht zuletzt ermöglicht das *Prinzip der Methodenvielfalt* das schon genannte „Baukastensystem“, sodass die Therapie für jedes Kind individuell und spezifisch ausgearbeitet werden kann (ebd., S. 19). In PLAN finden fünf verschiedene Methoden auf jeder sprachlichen Ebene Einsatz (ebd.). „Durch die Methodenvielfalt soll gewährleistet werden, dass sowohl spezifische sprachliche Informationen in ausreichender Menge und Differenziertheit transportiert werden als auch den kommunikativen und spielerischen Bedürfnissen des Kindes Rechnung getragen wird“ (ebd.). Folgend werden die Methoden des PLAN nun genauer dargestellt.

Die *Modellierung* findet als indirekte Methode schon seit einiger Zeit Einsatz in der Sprachtherapie (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S.270). Hierbei reagiert die Therapeutin auf eine noch nicht zielsprachliche Aussage eines Kindes, indem sie diese zielsprachlich anpasst und dem Kind inhaltlich unverändert wiedergibt (ebd.). Die Therapeutin fungiert also als ein Sprachmodell (ebd.). Dies soll dazu führen, dass das Kind seine eigene Äußerung mit der veränderten Äußerung der Therapeutin vergleichen und möglicherweise Unterschiede wahrnehmen kann (ebd.). Es gibt unterschiedliche Techniken der Modellierung, wie das Corrective Feedback, die Umformung, die Expansion oder die Extension (ebd.). Die Modellierung kann sowohl in Übungen oder im freien Spiel als auch in der Methode der Inputspezifizierung angewendet werden (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 34, Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 271). Sollte ein Kind selbst noch wenige sprachliche Äußerungen tätigen oder durch ein freies Spiel zu viel Ablenkung erfahren, ist der Einsatz von Modellierungstechniken nicht zweckmäßig (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 271).

„Übungen sind vorstrukturierte Therapieeinheiten, in denen gezielt am Verständnis bzw. an der Produktion ausgewählter Zielstrukturen gearbeitet wird“ (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 271). Sie stellen klare Forderungen an das Kind und werden somit zu den direkten Methoden gezählt (ebd.). Man unterscheidet in rezeptive sowie produktive Übungen. Rezeptive Übungen, wie z.B. Wort-Bild-Zuordnen, finden Einsatz, wenn das Kind die erforderliche Zielstruktur noch nicht eigenständig benennen kann (ebd.). Produktive Übungen, wie z.B. Satzproduktion zu Bildern, werden dagegen eingesetzt, um bestimmte Zielstrukturen produktiv zu testen, zu stabilisieren oder zu generalisieren (ebd.). Die Vorstrukturierung von Übungen im Bereich von Steigerungen oder Vereinfachungen ermöglicht eine schnelle Adaption an die Tagesform des Kindes und kann so dessen Über- oder Unterforderung vorbeugen (ebd.). Das o.g. Prinzip der Flexibilisierung spielt in Übungen eine große Rolle, um ein starres Einüben von Zielstrukturen zu umgehen (ebd.).

Bei der *Kontrastierung* handelt es sich um ein methodisches Element, welches in anderen Methoden des PLAN, wie z.B. Inputspezifizierungen, Übungen oder metasprachlichen Einheiten, eingesetzt werden kann (ebd.). Hier werden „zwei sprachliche Formen (syntaktische Strukturen oder morphologische Markierungen) bzw. sprachliche Einheiten (Laute oder Wörter) kontrastiv gegenübergestellt“ (ebd.). Dies soll durch den direkten Vergleich von zwei eindeutig kontrastierten Strukturen die Erforderlichkeit der Zielform für das Kind wahrnehmbar machen (ebd.). Weiterführend kann dies beim Kind zu einer Umgestaltung und Expansion der Sprachentwicklung führen und dadurch entwicklungsauslösend wirken (Tracy, 2006; zitiert nach Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 271). Die Kontrastierung findet jedoch auf der Ebene der semantisch-lexikalischen Arbeit keinen Einsatz (Siegmüller & Kauschke, 2016, S. 3).

Metasprache wird als direkte Methode und explizite Beschäftigung mit sprachlichen Regeln in der Therapie eingesetzt (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 271). Durch die genaue Analyse von sprachlichen Zielstrukturen wird auch für das Kind Transparenz für den Therapiegegenstand geschaffen (ebd., S. 272). Die aktive Beschäftigung mit einzelnen sprachlichen Formen kann dazu führen, dass diese von Kindern in sprachlichem Input deutlicher erkannt werden (ebd.). Laut Ebbels (2014; zitiert nach Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 272) ist die Metasprache erst für Kinder ab einem Alter von sechs Jahren sinnvoll, die Studienlage ergibt jedoch

nicht genügend Erkenntnisse über das geeignete Alter für die Anwendung von Metasprache.

Die *Inputspezifizierung* ist eine indirekte Methode, bei der dem Kind die Zuhörerrolle zukommt und es auf spezifische Zielstrukturen aufmerksam gemacht werden kann (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 29). Da diese Methode der Hauptgegenstand dieser Studienarbeit ist, wird diese im folgenden Kapitel umfassend dargestellt.

3.2 Die Methode der Inputspezifizierung nach dem Patholinguistischen Ansatz nach Siegmüller und Kauschke

„Inputspezifizierung ist die Präsentation eines speziell aufbereiteten Inputs in der Therapiesituation vor der ersten Anwendung der Zielstruktur durch das Kind“ (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 29). Mithilfe von speziell aufbereitetem Input kann es einem Kind möglich gemacht werden, einen Stillstand in der Sprachentwicklung zu bewältigen, ohne dass es sich aktiv mit seinen eigenen sprachlichen Defiziten beschäftigen muss (ebd.). Die spezielle Aufbereitung des Inputs soll im Vergleich zum Sprachangebot des Alltags zu einer besseren Verarbeitung und Aufnahme dessen durch das Kind führen (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 270). Die Aufbereitung geschieht durch eine „Erhöhung der Menge, Qualität und Intensität des therapeutischen Inputs“ (ebd.). Die Erhöhung des Inputs innerhalb der Therapie bietet dem Kind die Möglichkeit, diesen zu verarbeiten (ebd.). Durch den aufbereiteten Input in der Therapie wird die sprachliche Entwicklung des Kindes rezeptiv angestoßen und es folgt eine „Reorganisation sowie der Übertrag in die Sprachproduktion“ (ebd.).

Für Inputspezifizierungen eignen sich unterschiedliche Zielstrukturen, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen liegen, wie z.B. unterschiedliche Laute, Wörter aus verschiedenen Wortarten, morphologische Markierungen oder syntaktische Strukturen (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 30). In der Therapiesituation kann die Therapeutin zwei Arten des Inputs einsetzen (ebd., S. 29). Zum einen gibt es die sogenannte *Inputsequenz*. Hier werden Geschichten vorgelesen, Bilderbücher oder Bildergeschichten sprachlich begleitet oder Dialoge mithilfe von Handpuppen dargestellt (ebd.). Dabei wird der sprachliche Input dem Kind intensiv präsentiert (ebd., S. 30). Zum anderen kann der Input auch als sogenannte *interaktive Inputspezifizierung* dargeboten werden (ebd., S. 29). Dabei entsteht eine

gemeinsame Freispielsituation zwischen Therapeutin und Kind (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 29). Beide handeln gemeinsam, trotzdem besteht niemals ein Anspruch im Sinne einer Übung an das Kind (ebd.). Der Einsatz beider Formen des Inputs kann, auch innerhalb einer Therapiestunde, als Ergänzung und Verstärkung sinnvoll sein (ebd., S. 31). Trotzdem muss patientenindividuell entschieden werden, welche Form in der Therapie passend eingesetzt werden kann (ebd.). Für sehr junge Kinder könnte eine reine Inputsequenz eine Überforderung darstellen, während Kinder mit einer geringen Aufmerksamkeitsspanne durch ein begleitendes Spiel, wie in der interaktiven Inputsequenz, eine zu große Ablenkung erfahren könnten (ebd.). Daher sollte der Input für ebendiese Kinder als Hilfestellung nur in „stark komprimierten Sequenzen“ angeboten werden (ebd.).

Folgend wird der Fokus auf die Inputsequenzen gelegt. „Der Vorteil einer reinen Inputsequenz gegenüber der interaktiven Form liegt darin, dass eine hohe Dichte der Zielstruktur in der vorgefertigten Inputsequenz leichter gewährleistet werden kann als in der freien Situation“ (ebd.). Dies konnte Julia Siegmüller in einer vergleichenden Studie der beiden Formen der Inputspezifizierung von 2014 feststellen. Die Inputsequenz stellt eine kürzere Therapiesequenz für das Kind dar (Siegmüller, 2014, S. 29). Auch wenn diese Art der Präsentation weniger tauglich für Kinder erscheint, kann der Input dem Kind in dieser kurzen Zeit mit einer hohen Inputstärke dargeboten werden, was ebenso zur Therapieeffizienz beiträgt (ebd.). Bei der Inputspezifizierung befindet sich das Kind in der Zuhörerrolle, dennoch handelt es sich um eine Kommunikationssituation, da die Therapeutin und das Kind ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf eine Sache richten (ebd.)

Jede Inputspezifizierung soll vor der Therapie schriftlich vorbereitet werden (Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 14). Um die Wirksamkeit der Inputspezifizierung zu gewährleisten, gelten bestimmte Techniken und Kriterien, die für beide Präsentationsarten des Inputs eingehalten werden sollen (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 31). Nachstehend werden die einzelnen Techniken bzw. Kriterien der Inputspezifizierung erläutert. Die erste Technik nennt sich die *natürliche Präsentation der Zielstruktur* (ebd.). Damit ist die Anpassung des Sprachstils der Therapeutin an die ausgewählte Situation gemeint (ebd.). So benötigt eine Unterhaltung zwischen zwei Handpuppen eine andere Präsentation als das Vorlesen einer Geschichte (ebd.). Auch suprasegmentale Merkmale wie Betonung,

Tempo oder Lautstärke sollten dem Kontext der Situation entsprechen (Siegmüller & Kauschke, 2006, S.31). Im Mittelpunkt der Inputsequenz steht die *frequente Präsentation der Zielstruktur* (ebd., S. 32). Sie beschreibt das hohe Vorkommen einer Zielstruktur im aufbereiteten Input (ebd.). Damit soll gewährleistet werden, dass die Frequenz der Zielstruktur im aufbereiteten Input im Gegensatz zum sprachlichen Angebot im Alltag des jeweiligen Kindes deutlich erhöht ist (ebd.). „Die häufige Präsentation der Zielstruktur wirkt als multiple Lernmöglichkeit für das Kind“ (ebd.). Um die Frequenz der Inputsequenz überprüfen zu können, wird die sogenannte *Inputstärke* dieser ermittelt (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 270). Diese lässt sich bestimmen, indem man die Anzahl der vorkommenden Zielstrukturen durch die Anzahl der Gesamtsätze teilt (ebd.). Laut Siegmüller (2014) liegt eine hohe Inputstärke vor, wenn die Zielstruktur in mindestens 70 Prozent der Sätze erscheint (S. 24). Beim Vorkommen der Zielstruktur zwischen 40 und 70 Prozent wird von einer mittleren Inputstärke gesprochen (ebd.). Sind es weniger als 40 Prozent der Sätze, beschreibt dies eine geringe Inputstärke (ebd.). In der Therapie ist angeraten, mit einer hohen Inputstärke zu beginnen, welche im Verlauf herabgesetzt werden kann (Kauschke & Siegmüller, 2017a, S. 270).

Ein weiteres Kriterium der Inputspezifizierung ist das Kriterium der *Prägnanz* (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 32). Es bedeutet, dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Inputspezifizierung fokussiert sein soll (ebd.). Hierbei muss neben möglichen Interessen des Kindes auch sein aktuelles Entwicklungsalter beachtet werden (ebd.). Wenn ein Kind bspw. in der Spielentwicklung noch nicht weit fortgeschritten ist, sollten noch nicht erworbene Vorgehensweisen, wie z. B. das Rollenspiel, nicht in die Therapieplanung mit einbezogen werden (ebd.). Die Therapeutin muss innerhalb der Inputspezifizierung darauf achten, dass die gemeinsame Aufmerksamkeitsrichtung nicht verloren geht (ebd.). „[Eine gemeinsame Aufmerksamkeitsrichtung] zeigt sich an angemessenem Blickkontakt sowie einem zugewandten Verhalten des Kindes“ (ebd.). Eine Ablenkung des Kindes kann durch eine passende, interessenfördernde Einbindung der Inputspezifizierung vermieden werden; das Kind kann sich so auf den Inhalt der Sequenz fokussieren und die Inputspezifizierung an Prägnanz gewinnen (ebd.). Das Prinzip der *Variabilität* steht für eine variantenreiche Darbietung der Zielstruktur im Input (ebd.). Durch die entstandene Variabilität des ausgesuchten Wortschatzes

kann ein starres Auswendiglernen von neuen Strukturen umgangen werden (Siegmüller & Kauschke, 2006, S.32). Dieses Auswendiglernen bezieht sich jedoch hauptsächlich auf Inputspezifizierungen auf der phonetisch-phonologischen sowie der syntaktisch-morphologischen Ebene, denn der Wortschatz dient dort nur als Übermittler der jeweiligen Zielstruktur (ebd.). Im Bereich der semantisch-lexikalischen Therapie stellt der genutzte Wortschatz sowohl Übermittler als auch die Zielstruktur selbst dar (ebd.). Der Wortschatzaufbau kann den Kindern auf dieser Ebene erleichtert werden, indem man die Inputspezifizierungen nicht überaus variabel gestaltet, um den Fokus auf die Zielstruktur nicht zu verlieren (ebd.). Das Prinzip der *flexiblen Präsentation* ist von großer Bedeutung für die Erstellung von Inputspezifizierungen (ebd.). Das Sprachangebot muss flexible Satzstrukturen enthalten, um dem Kind ein Weiterkommen in der Sprachentwicklung ermöglichen zu können (ebd.). Auch wenn das Kind sich noch nicht zielsprachlich und komplex ausdrücken kann, sollte das sprachliche Angebot nicht an das Sprachniveau des Kindes angepasst werden (ebd.). Das Kind braucht die zielsprachliche Vielfalt, um möglichst viele Informationen für seine weitere Sprachentwicklung erhalten zu können (ebd., S. 33). So sollen möglichst Haupt- und Nebensätze im Input eingesetzt werden (ebd., S. 32). Zudem soll auf einseitige Satzmuster verzichtet und auf eine flexible Vorfeldbesetzung geachtet werden (ebd.). Dazu gehören auch Adverbien, Objekte oder Fragewörter im Satzvorfeld (ebd.).

Eine *kontrastreiche Präsentation* bedeutet, dass die zu erlernende Zielstruktur innerhalb des Inputs mit anderen Strukturen auffällig kontrastiert dargeboten wird (ebd., S. 33). Laut Siegmüller und Kauschke (2006, S. 33) sieht auch Clark (1987) die Kontrastierung als ein bewiesenes Werkzeug für das Lernen neuer Wörter an. Durch einen starken Kontrast kann der Fokus noch prägnanter auf die Zielstruktur gelenkt werden (ebd.).

Das letzte Kriterium der Inputspezifizierung nennt sich die *funktionale Einbettung* (ebd.). Es beschreibt, dass für die Präsentation der Zielstruktur im Input nur kontextadäquate sowie passende kommunikative Situationen ausgewählt werden sollen (ebd.). So soll bspw. für eine Inputspezifizierung für Fragewörter eine Situation geschaffen werden, in der sich sowohl eine pragmatische als auch semantische Sinnhaftigkeit einer Frage ergibt (ebd.).

Nachdem bereits wichtige allgemeine Techniken und Kriterien der Inputspezifizierung dargestellt wurden, wird im Folgenden näher auf die Inputspezifizierung im Hinblick auf die Erweiterung des Verb-Lexikons eingegangen. „Zur Erweiterung des Lexikons bekommt das Kind durch Inputspezifizierungen zunächst Gelegenheit, neue Wörter hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Wortform wahrzunehmen“ (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 80). In der semantisch-lexikalischen Therapie werden Inputsequenzen häufig als Bildbeschreibungen oder Geschichten umgesetzt (ebd.). Auch im Bereich des Aufbaus des Verb-Lexikons ist eines der wichtigsten Kriterien das der flexiblen Präsentation. So sollen Verben in unterschiedlichen Positionen des Satzes, in flektierter Form aber auch im Infinitiv, eingesetzt werden (ebd.).

Siegmüller und Kauschke (2016, S. 15) berufen sich bei der Erstellung ihres Materials für die Ebene Lexikon und Semantik auf die Erkenntnisse der schon beschriebenen Vergleichsstudie von Julia Siegmüller von 2014 und nutzen deshalb ausschließlich Inputsequenzen. Sie beschreiben, die Zielitems nach unterschiedlichen Variablen aus dem psycholinguistischen Bereich ausgewählt zu haben (ebd.). „[Dazu zählen das] Erwerbsalter, die Frequenzklasse, die morphologische Komplexität, die Konkretheit von Konzepten, Silbenanzahl- und Silbenstruktur, Genus sowie die Verbtransitivität“ (ebd.). Sie setzen Geschichten und kurze Dialoge als geeignete Präsentationsart ein (ebd.). Kann ein Kind dieser Präsentationsart nicht aufmerksam folgen, dürfen dem Kind laut Siegmüller und Kauschke begleitende, motorische Tätigkeiten, wie z.B. malen oder kneten, angeboten werden (ebd.). Des Weiteren geben Siegmüller und Kauschke an, kindgerechte Themen für die Inputsequenzen ausgewählt zu haben, die „aus der Erfahrungswelt der Kinder stammen“ und möglichst alltagsnah sein sollen (ebd.). Bei der Erstellung der Inputsequenzen wird darauf geachtet, dass jede Geschichte mindestens 300 Wörter umfasst und die Kriterien der Variabilität und Flexibilität eingehalten werden (ebd., S. 16). Zuletzt wird die Inputstärke der einzelnen Geschichten ermittelt (ebd.). Da eine hohe Inputstärke den Aufbau des Wortschatzes besser unterstützen kann als niedrigere Inputstärken, werden für das PLAN-Material im Bereich Lexikon und Semantik nur Geschichten mit mittlerer bis hoher Inputstärke erstellt (ebd.).

4 Kindliche Entwicklung

Im Folgenden werden wichtige Aspekte der kindlichen Aufmerksamkeit und Motivation sowie der Erfahrungswelten von drei- bis vierjährigen Kindern beleuchtet.

4.1 Kindliche Aufmerksamkeit und Motivation

Das Befassen mit der kindlichen Aufmerksamkeit spielt im Kontext der Inputspezifizierung eine bedeutsame Rolle, da durch das gemeinsame Lenken der Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Inputs trotz der eigentlich passiven Rolle des Kindes eine Interaktion zwischen Kind und Therapeutin entsteht (Rupp, 2013, S.179).

Die Aufmerksamkeit bildet einen wichtigen Teil der Wahrnehmung, durch den für eine Situation oder Handlung bedeutsame Informationen aus allen einströmenden Informationen herausgefiltert werden (Hagendorf et al., 2011, S. 180). Dabei spielt das Prinzip der *Selektion* insbesondere aufgrund der begrenzten Kapazitäten der menschlichen Sinnesorgane eine wichtige Rolle, um die Menge an ankommenden Informationen hinsichtlich relevanter Inhalte zu filtern und somit die bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf wichtige Informationen zu ermöglichen (ebd., S.9). Die *selektive Aufmerksamkeit* kann auf unterschiedliche Weise stattfinden und von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Zunächst lässt sich die Aufmerksamkeitslenkung hinsichtlich ihrer Bewusstheit unterscheiden. Während die Aufmerksamkeit bei starken äußeren Reizen, bspw. dem lauten Türknallen, unbewusst auf einen intensiven Reiz gelenkt wird, kann die Aufmerksamkeit bei eigenem Interesse an einer bestimmten Informationsquelle auch bewusst auf diese gelenkt werden (ebd., S.8). Dabei können sowohl die in einem Organismus liegenden Bedürfnisse als auch die von einem externen Reiz ausgehenden Anreize zu der Aufmerksamkeitslenkung und daraus resultierenden Reaktionen führen (Brandstätter et al., 2018, S. 19). Man unterscheidet hier zwischen den sogenannten *Bedürfnis- und Anreizmotivationen* (ebd.). Zusätzlich kann die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auch von den Absichten und Zielen eines Individuums beeinflusst werden (Hagendorf et al., 2011, S.15). Durch das Fokussieren auf bestimmte Reize „stellen [wir] unseren Wahrnehmungsapparat auf die entsprechenden Signale ein

und blenden damit den Rest der Signale mehr oder weniger effektiv aus“ (Hagendorf et al., 2011, S.180).

Da sowohl die Bedürfnisse als auch die Absichten und Ziele eines Individuums dessen Aufmerksamkeit bedeutend beeinflussen können, spielt an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit der *intrinsischen Motivation* eine wichtige Rolle. Unter intrinsisch ist dabei ein „Verhalten, das um seiner selbst willen [...] ausgeübt wird, und dabei in sich befriedigend ist [...]“ zu verstehen (Brandstätter et al., 2018, S.114). In Untersuchungen zeigte sich, dass intrinsische Motivation sehr bedeutend für den Antrieb eines Individuums ist und seine Aufmerksamkeit bzw. sein Handeln maßgeblich beeinflussen kann. Es wurde beobachtet, dass Verhalten, das ursprünglich intrinsisch motiviert war, seltener gezeigt wurde, als Personen dafür belohnt wurden (ebd.). Dies hängt nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 2000) damit zusammen, dass sich durch das Verschieben eines Anreizes die Bewertung des Handelns verändert (ebd.). Das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung in intrinsisch motivierten Situationen wird durch das Belohnen einer Tätigkeit von außen eingeschränkt (ebd.) Dadurch nimmt das selbstbestimmte Tun ab (ebd.). Auch nach der Theorie der Basisbedürfnisse nach Deci und Ryan (2000) entsteht intrinsische Motivation als ein Produkt der „Befriedigung der drei psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit“ (Deci & Ryan, 2000; zitiert nach Brandstätter et al., 2018, S.117). Es wird davon ausgegangen, dass diese Basisbedürfnisse angeboren und von einer ebenso großen Relevanz wie die körperlichen Bedürfnisse eines Menschen sind (Brandstätter et al., 2018, S.117). „Zahlreiche Studien zeigen ein breites Spektrum der positiven Auswirkungen von Basisbedürfnisbefriedigung, das von intrinsischer Motivation [...] über verschiedene Formen subjektiven Wohlbefindens [...] [sowie] Gesundheit [...] reicht.“ (ebd.). Als eine wichtige Komponente, die über das Erleben eines Individuums von Autonomie, Selbstbestimmung und somit intrinsisch motivierter Aufmerksamkeits- und Handlungsausrichtung entscheidet, gilt die soziale Umwelt des Individuums (ebd.). „Für das Autonomie-Erleben ist eine Umwelt, die autonomieunterstützend statt kontrollierend ist, entscheidend“ (ebd.). Des Weiteren ist es „für das Erleben von Kompetenz [...] entscheidend, dass die Umwelt gut strukturierte (statt unübersichtliche) Rahmenbedingungen bietet“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit

der intrinsischen Motivation und dem Interesse im Kontext der kindlichen Aufmerksamkeit spielt folglich als Basis für eine gelingende Therapie eine bedeutsame Rolle. Beim Lernen ist Motivation ein wichtiger Faktor, weshalb sich das Einbetten von zu vermittelnden Inhalten in motivierende Settings unter Einbezug des kindlichen Interesses anbietet (Rupp, 2013, S. 195, 198). „Dies wird durch Untersuchungsergebnisse erweitert, die nachweisen, dass der Einbezug von Interessen in Lernprozesse sich positiv auf das Lernergebnis auswirkt“ (Neitzel et al., 2016; zitiert nach Lichtblau, 2018, S.9). Störungen hingegen, darunter auch Unaufmerksamkeit durch fehlendes Interesse und fehlende intrinsische Motivation, verhindern Lernvorgänge, die durch Therapieinhalte angeregt werden sollen (Rupp, 2013, S.200). Beim auf die Interessen des Kindes ausgerichteten Lernen erhält das Kind die Möglichkeit, sich intrinsisch motiviert mit Inhalten zu befassen und sich dabei tiefgehend mit diesen auseinanderzusetzen (Neitzel, 2004; zitiert nach Lichtblau, 2018, S.9). „Individuelles Interesse [wirkt sich] besonders positiv auf die Aufmerksamkeit, die Wiedererkennung und die Ausdauer aus [...]“ (ebd.). Da in der kindlichen Entwicklung „[...] die bestehenden Entwicklungsmöglichkeiten [...] nur dann realisierbar [sind], wenn das Kind sie aktiv nutzt, selbst gestaltet [und] wenn es selbst Einflüsse ausübt, die Veränderungen seiner Umwelt und seiner selbst nach sich ziehen“, ist die eigene intrinsisch motivierte Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt eine wichtige Basis für erfolgreiches Lernen (Mogel, 2008, S.44). Die Umwelt kann darauf fördernd oder hemmend einwirken (ebd.). In der Input-Therapie ist es also wichtig, fördernd auf die Lernprozesse einzuwirken und eine Basis für intrinsisch motiviertes Lernen zu schaffen, indem die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz erfüllt und das kindliche Interesse einbezogen werden und somit die Aufmerksamkeitslenkung auf angestrebte Therapieinhalte möglich gemacht wird.

4.2 Erfahrungswelten von drei- bis vierjährigen Kindern

Im Vorschulalter entwickelt sich die kindliche Aufmerksamkeit weiter und richtet sich immer beständiger auf spezifische Situationen im Umfeld des Kindes (Lichtblau, 2018, S.4). Dabei entstehen schon früh eigene kindliche Interessen, die sich im Kontakt mit der Umwelt weiter ausdifferenzieren und die selektive Aufmerksamkeit des Kindes beeinflussen (ebd., S.15). Unter *Interesse* ist nach der Person-

Gegenstands-Theorie nach Krapp (2010) eine für eine Person wichtige Beziehung zu einem Gegenstand, einer Tätigkeit oder einem Themenfeld zu verstehen, der über eine gewisse Zeit aus eigenem Antrieb nachgegangen wird (Lichtblau, 2018, S.4). Diese Beziehung zu einem Objekt oder zu einem Thema treibt die Handlungen eines Kindes an, entwickelt sich parallel zu den Fähigkeiten des Kindes weiter und kann bei anhaltender Dauer seine Entwicklung beeinflussen (ebd.). Die soziale Umwelt des Kindes beeinflusst die Entwicklung des kindlichen Interesses dabei stark, da sich das individuelle Interesse fortlaufend in der Auseinandersetzung mit äußeren Impulsen anpasst (ebd.). Dabei spielen neben der Familie, Kita und Schule unter anderem auch das angebotene Konsumspielzeug eine beeinflussende Rolle (Mogel, 2008, S. 42). Tätigkeiten, die aus eigenem Interesse heraus verfolgt werden, ermöglichen ein intrinsisch motiviertes Verhalten und somit ein intensives Befassen mit einer Handlung oder Thematik (Lichtblau, 2018, S.4-5). Dadurch erhöht sich in der Regel das Durchhaltevermögen in der Auseinandersetzung mit dem Thema, wodurch auch frustrierende Situationen innerhalb eines Lernprozesses besser bewältigt werden können (ebd.).

Inhaltlich zeigen sich bei genauerer Betrachtung der individuellen kindlichen Interessen Parallelen zwischen diesen. Kindliche Interessen lassen sich zusammenfassend in die Themengebiete künstlerisch-kreatives, naturwissenschaftlich-technisches, motorisches und soziales Interesse einteilen (ebd., S.6-7). Während sich Kinder mit tendenziell künstlerisch-kreativem Interesse mit Tätigkeiten wie dem Malen, Basteln, Musikhören und Musizieren beschäftigen und sich somit kreativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, befassen sich Kinder mit eher naturwissenschaftlich-technischem Interesse häufig mit spezifischen Themen der Natur- oder Tierwelt, Fahrzeugen oder Computern (ebd., S.7). Kinder mit einem eher motorischen Interesse verfolgen bewegte Aktivitäten und setzen sich z.B. beim Fußballspielen, Turnen oder Toben vor allem mit ihrem eigenen Körper auseinander (ebd.). Kinder mit einem eher sozialen Interesse wiederum fokussieren sich in ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt vor allem auf die Beziehung zu anderen Menschen und befassen sich spielerisch in Rollenspielen oder Gesellschaftsspielen mit der Interaktion zwischen Personen (ebd.). Trotz der Überschneidung und Kategorisierung von kindlichen Interessen ist es wichtig, die individuellen Interessen genau wahrzunehmen und mit den Kindern ins Gespräch

zu kommen, um genauer zu erfahren, was genau sie an einem Thema oder einer Tätigkeit interessiert und worin ihre intrinsische Motivation tatsächlich besteht (Lichtblau, 2018, S.12). Durch diese intensive Auseinandersetzung mit dem individuellen kindlichen Interesse ist es möglich, Handlungsangebote, bspw. ein Buchthema oder einer Geschichte, an das Interesse und die dahinter liegende Motivation anzupassen und somit eine intensive Auseinandersetzung zu fördern (ebd., S.14). Da Kinder von sich aus Angebote suchen, die ihren intrinsischen Interessen entsprechen, braucht es bei interessen-angepassten Angeboten weniger äußerer Aufforderung und die Kinder widmen sich der angebotenen Tätigkeit aus eigener Motivation heraus (ebd., S.15). „Forschungsergebnisse belegen, dass interessenbasierte Lernprozesse des Kindes [zudem] besonders erfolgreich und nachhaltig sind“ (Lichtblau & Werning, 2012; zitiert nach Lichtblau, 2018, S.15). „Kinder lernen hierbei erfolgreich, da sie neue Inhalte auf der Basis umfangreichen Vorwissens wahrnehmen, bewerten und letztlich auch in dieses integrieren“ (Lichtblau, 2018, S.15). Dementsprechend sinnvoll ist, angebotene Lerninhalte mit kindlichen Interessen zu verknüpfen und somit eine intrinsische Motivation zu ermöglichen. Als besonders nützlich erweist es sich dabei, die kindlichen Interessen genauer zu ergründen und zusätzlich zu eigenen Beobachtungen ins Gespräch mit den Kindern zu gehen (ebd.). „Kinder sprechen gern über ihre Interessen und sind gleichzeitig die besten Auskunftspersonen und ExpertInnen für ihre individuellen Interessen“ (ebd.).

5 Darstellung der Materialerstellung

Im Folgenden wird die Materialerstellung der Inputsequenzen sowie des Bildmaterials dargestellt. Dabei wird zunächst auf die Erstellung und Überarbeitung der Inputgeschichten eingegangen. Darauffolgend wird die Erstellung des dazugehörigen Bildmaterials näher beschrieben.

5.1 Erstellung und Überarbeitung der Inputsequenzen

Auf der Suche nach passendem Input-Material für einen Patienten mit einer SSES, befassten sich die Autorinnen zunächst mit dem vorhandenen PLAN-Material nach Siegmüller und Kauschke (2006). Hierbei stellten die Autorinnen fest, dass sich nur wenige Inputgeschichten für den spezifischen Verbwortschatzaufbau dieses

Patienten anboten, da sich das vorhandene Material aus der Sammlung Lexikon und Semantik vorrangig mit wenigen, basalen Verben befasst. Im weiteren Verlauf begannen die Autorinnen, erste eigene Geschichten zu einem spezifischen Verbwortschatz in Anlehnung an PLAN zu erstellen. Dabei griffen sie zunächst den Sprachstil und die behandelten Themen aus dem PLAN-Material (Siegmüller & Kauschke, 2006) auf. Hierbei zeigte sich jedoch, dass diese für den Patienten mit einem Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren nicht optimal waren. Die Aufmerksamkeit des Patienten ging schnell verloren und die Inhalte der Geschichten schienen kaum Interesse in ihm zu wecken. In der darauffolgenden Zeit erstellten die Autorinnen die ersten Versionen dieser eigenen Inputgeschichten. Wichtige Aspekte, die bei der Erstellung von Inputsequenzen laut Siegmüller und Kauschke einzuhalten sind, wie z.B. das *Prinzip der Variabilität* sowie der *Flexibilität*, wurden dabei beachtet. Für die Auswahl des passenden Verbmaterials für den Patienten orientierten sich die Autorinnen teilweise an einer Verbliste aus dem Material des PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2012, S.295). Die Liste beschreibt einzelne Verben und das dazugehörige Erwerbssalter von ein bis sieben Jahren. Da der Patient sich während der Therapie in einem Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren befand, wurden die Verben entsprechend ausgewählt. Neben konkreten Verben, wie z.B. „spielen“ oder „füttern“, wurden im Verlauf außerdem abstrakte Verben, wie „träumen“ oder „helfen“, mit einbezogen. Die Inhalte der Geschichten orientierten sich bewusst an der Lebenswelt des Kindes. So wurde in einer Geschichte bspw. eine Reise in sein Heimatland, die kurz vorher stattfand, mit eingebunden. Ergänzend wurde zudem zu jeder Geschichte ein passendes Bild erstellt, welches sich der Patient während des Zuhörens anschauen konnte, um den Patienten besser mit einbinden zu können und eine bessere Basis für ein Aufrechterhalten seiner Aufmerksamkeit zu schaffen.

Im Kontext dieser Studienarbeit setzten sich die Autorinnen vertieft mit der Erstellung von Inputsequenzen nach dem PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006) auseinander. Für die Überarbeitung der bisher erstellten Inputgeschichten wurden zehn Geschichten (siehe Anhang b, e, i, l, o, s, w, z, cc, ff) zu den Verben „fangen, füttern, finden, helfen, packen, sammeln, spielen, träumen, zaubern“ sowie „wünschen“ ausgewählt und hinsichtlich verschiedener Aspekte überarbeitet.

Zunächst wurde die frequente Präsentation des Inputs durch das Hinzufügen von Zielitems und das Streichen nicht benötigter Sätze erhöht, sodass jede Geschichte eine Inputstärke von mindestens 50% erreichte. Dabei gestaltete sich die Erhöhung der Inputstärke bei abstrakten Verben deutlich schwieriger als bei konkreten Verben. Wörtliche Rede wurde möglichst reduziert, da die einleitenden Sätze der wörtlichen Rede die Anzahl der Sätze ohne Zielstrukturen ansteigen lässt und damit die Inputstärke verringert (Kauschke & Siegmüller, 2012, S. 15). Zudem wurden manche Geschichten verlängert, damit die von PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006) vorgegebenen 300 Wörter als Mindestlänge eingehalten werden können. Die Sequenzen wurden außerdem hinsichtlich des flexiblen und variablen Einsatzes der Zielitems überprüft und ggf. angepasst. Wichtig dafür war die Verwendung des Zielverbs in möglichst allen Flexionsformen. Außerdem wurden viele unterschiedlichen Verbarten, wie z.B. Modalverb- oder Infinitivkonstruktionen, in die Geschichten integriert. Weiterhin wurde auf eine flexible Vorfelddbesetzung geachtet, sodass neben Subjekten auch Adverbien oder Fragewörter einen Satz einleiten.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung wurden aufmerksamkeitsfördernde Themen aus der Lebenswelt des Patienten bzw. der Lebenswelt von Patienten im Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren eingebaut. So handeln einige Geschichten von allgemeineren Themen, wie z.B. Feuerwehr, oder sie beinhalten einige auf den Patienten zugeschnittene Details, wie z.B. die Spiderman-Figur in den Koffer einpacken.

5.2 Erstellung des Bildmaterials

Für die Erstellung des Bildmaterials wurde mit der Grafikdesign-Plattform „Canva“ gearbeitet, die verschiedenen Vorlagen, Bilder, Schriftarten und Grafikelemente beinhaltet. Diese Plattform erlaubt es, mit unterschiedlichen Design-Elementen ein eigenes Projekt zu gestalten und dieses ggf. zu veröffentlichen, sofern die Grafikelemente kreativ zu einem neuen Werk zusammengesetzt und nicht unbearbeitet dupliziert werden (Canva Pty Ltd, 2024). Um auf eine erweiterte Auswahl an Bildern und Grafiken zugreifen zu können und somit eine gezieltere Gestaltung des Bildmaterials möglich zu machen, wurde die Testversion der erweiterten Canva Pro Variante gebucht. Die Erstellung des Bildmaterials (siehe Anhang c, d, f, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, u, v, x, y, aa, bb, dd, ee, gg, hh) wurde schrittweise im Anschluss an

die Erstellung der jeweiligen Inputgeschichte durchgeführt. Die Inputgeschichten wurden zunächst in einzelne Handlungsschritte unterteilt, zu denen entsprechende Bilder gestaltet werden sollten. Dabei wurde der Fokus daraufgelegt, die Geschichte in Bilder zu unterteilen, in denen sowohl die Handlung als auch das Handlungsergebnis des jeweiligen Zielverbs dargestellt wird. So wurde bei der Darstellung des Zielverbs „fangen“ beispielsweise zunächst die bewegte Handlung des Bauers dargestellt, der einem entlaufenen Tier hinterläuft. Auf einem folgenden Bild hält der Bauer das gejagte Tier dann mithilfe eines Stricks fest, sodass das Handlungsergebnis des Verbs „fangen“ deutlich wird. Nach der Planung der einzelnen Handlungsschritte innerhalb der Inputgeschichte konnte festgelegt werden, wie viele Bilder zu der entsprechenden Inputgeschichte gestaltet werden müssen. Da sich bei der Untergliederung der Geschichten zeigte, dass zum Teil mehr Bilder nötig sind, um die Verbbedeutung mithilfe der Handlungsergebnisse eindeutig übermitteln zu können, wurde dabei die zunächst angedachte Menge von zwei DIN A4 Seiten Bildmaterial pro Geschichte auf zwei bis drei DIN A4 Seiten Bildmaterial pro Geschichte erweitert.

Nach Festlegung der Bilderanzahl sowie der Bildinhalte, konnte nun mit der eigentlichen Gestaltung des Bildmaterials bei Canva Pro begonnen werden. Hierfür wurde zunächst ein Raster erstellt, das die DIN A4 Seiten in zwei bis vier Bilder pro Seite unterteilt. Anschließend wurde der jeweils passende Hintergrund der Geschichte entworfen, wobei darauf geachtet wurde, die Bilder so zu gestalten, dass das Setting der Geschichte eindeutig und interesseweckend vermittelt wird, ohne dass die Bilder reizüberflutend oder stark von der Verbbedeutung ablenkend gestaltet sind. Um die Menge an visuellen Reizen zu begrenzen, wurden nur Teile des jeweiligen Settings auf den einzelnen Bildern dargestellt. So wurde beispielsweise nur das Gatter einer Weide anstelle des gesamten Bauernhofs dargestellt.

Im nächsten Schritt wurde in Canva Pro nach geeigneten Figuren für das Bildmaterial gesucht. Dabei wurde nach Figuren gesucht, die relativ realistisch und für Kinder ansprechend gestaltet sind. Bei kindlichen Figuren wurde darauf geachtet, dass diese annähernd dem Alter der Zielgruppe entsprechen, um eine Identifikation der Zielgruppe mit den Kindern der Geschichten zu ermöglichen. Zudem wurden Figuren ausgewählt, die den Geschichten entsprechende

Merkmale, bspw. Hüte, Kleidung oder Werkzeuge, aufweisen. Des Weiteren wurde nach Figuren gesucht, die möglichst in mehreren Varianten in verschiedenen Haltungen und Bewegungen verfügbar sind, um Handlungen und Handlungsergebnisse deutlich darzustellen. Dies gestaltete sich jedoch auch in der kostenpflichtigen Canva Pro Variante schwierig, sodass teilweise mit statischen Figuren gearbeitet werden musste. Dadurch waren nicht alle feinen Bewegungen vollkommen darstellbar und es musste stattdessen mit ergänzenden Requisiten gearbeitet werden, um die Verbbedeutungen zu übermitteln. So gab es bspw. keine Kinder, die sowohl in stehender, gehender als auch in hockender Position dargestellt waren. Für die Darstellung des Verbs „*sammeln*“ wurden deshalb die verschiedenen Schritte der Handlung kontrastiert, indem die Kinder zunächst mit leeren Händen, dann mit Stöckern oder Blättern darin und dann mit leeren Händen neben einem vollen Korb mit Stöckern und Blättern dargestellt wurden. Im Rahmen der Möglichkeiten des Programms bemühte man sich bei der Auswahl der Figuren zudem um eine diverse Darstellung. Es wurden verschiedene Geschlechter und Hautfarben aufgegriffen, jedoch war die Auswahl an zur Verfügung stehenden Figuren allgemein begrenzt und es gab bspw. keine Personen im Rollstuhl oder mit Cochlea Implantaten. Auch der Verzicht auf Figuren, die nach dem Kindchenschema mit großen glänzenden Augen dargestellt werden, gelang aufgrund des Angebots von Canva Pro nur teilweise. Für ein stimmiges Gesamtbild wurde darauf geachtet, die Figuren zu den verschiedenen Geschichten möglichst in einer ähnlichen Gestaltungsweise auszuwählen. Dies war ebenfalls nur in Teilen möglich, da Canva Pro nur ein begrenztes Angebot an gestalterischen Möglichkeiten bietet. Beim Einfügen der Figuren in die jeweiligen Bildteile wurde darauf geachtet, die Figuren deutlich im Vordergrund zu positionieren, sodass der Fokus auf ihrer Tätigkeit und somit der Bedeutung des Zielverbs liegt. Dabei wurde jedoch auch auf ein Einhalten der proportionellen Bezüge zu der Umgebung geachtet. Gegebenenfalls unpassende Merkmale, wie z.B. ein Eimer in der Hand einer Figur, der nicht benötigt wird, wurden abschließend ausgeschnitten und durch das Zuschneiden und Einfügen passender Merkmale überdeckt.

Abschließend wurden Feinheiten des Bildmaterials überprüft und ggf. überarbeitet. Dazu gehörte unter anderem das Einfügen weiterer relevanter Merkmale, wie z.B. das der Geschichte entsprechende bereitliegende Futter, sowie die Anordnung von

dargestellten Elementen hintereinander. Die Raster-Trennlinien wurden in den Vordergrund gesetzt, um die einzelnen Bilder visuell eindeutig voneinander zu trennen.

Anschließend wurde die Bildergeschichte noch einmal hinsichtlich der Anordnung der Bilder überprüft. Dabei wurde bspw. darauf geachtet, dass Handlungssequenzen, die für die Verbbedeutung relevant sind, deutlich kontrastiert nebeneinander abgebildet werden. So wurde bspw. auf einem Bild ein suchendes Kind vor einem Busch dargestellt, während hinter dem Busch ein paar Haare zu erkennen sind, und auf einem zweiten Bild daneben dasselbe suchende Kind dargestellt, welches das Kind, das nun hinter dem Busch hervorschaut, ansieht, um das Verb *suchen* eindeutig zu übermitteln. Zum Schluss wurden alle Bilder hinsichtlich passender Inhalte, passend angeordneter Elemente und Bildfehler erneut überprüft.

6 Ergebnisse und Diskussion

Nachstehend findet sich die Darstellung der Ergebnisse dieser Studienarbeit, in der sowohl die von den Autorinnen angewendeten Methoden als auch die Ergebnisse interpretiert und diskutiert werden. Im Zuge dessen wird die Fragestellung, mit der sich diese Studienarbeit befasst, beantwortet.

Als geeignete Methode für die Erstellung dieser Materialsammlung entschieden sich die Autorinnen für eine vorangehende Literaturrecherche. Für die Bereiche der Sprachentwicklungsstörungen, der Hintergründe von PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006) sowie der Inputspezifizierung als spezielle Methode ließ sich die geeignete Literatur schnell finden. Die Recherche im Bereich der kindlichen Aufmerksamkeit gestaltete sich schwieriger, da sich insbesondere zu den Zusammenhängen von kindlicher Aufmerksamkeit, Motivation und Lernen wenig Literatur finden ließ. Auch bei der Recherche zu der Lebenswelt von drei- bis vierjährigen Kindern zeigte sich eine Literaturlücke hinsichtlich kindlichen Erfahrungs- und Themenwelten. Trotzdem ließ sich nach einiger Recherchezeit zweckmäßige und weiterbringende Literatur zu den einzelnen Themen ermitteln, aus denen die Autorinnen wichtige Erkenntnisse zusammentragen konnten. Aufbauend auf der ausgiebigen Literaturrecherche nach Hintergrundinformationen

gelang es den Autorinnen, das Material nach den innerhalb der Literaturrecherche ermittelten Kriterien zu erstellen.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage „Wie muss eine Inputgeschichte in Anlehnung an den Patholinguistischen Ansatz (PLAN) nach Siegmüller und Kauschke im Bereich Verb-Lexikon für Kinder mit einem stark eingeschränkten Wortschatz im Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren im Hinblick auf Inhalte sowie ansprechendes Bildmaterial gestaltet sein, um die Aufmerksamkeit des Kindes, gemessen am Verweilen in der Situation und dem Anschauen des Bildmaterials, zu halten und somit die Bedingungen für die Aufnahme des Inputs zu optimieren?“ lässt sich aufbauend auf der vorangegangenen Literaturrecherche nun Folgendes zusammenfassen:

Im Hinblick auf die Erstellung von Inputgeschichten sollten die formalen Kriterien, die in PLAN (Siegmüller & Kauschke, 2006) vorgegeben sind, eingehalten werden. Dafür sind die *hochfrequente* sowie die *variable Präsentation* des Inputs von großer Wichtigkeit, ebenso wie die *flexible Präsentation*. Dabei sollte der Sprachstil nicht zu sehr vereinfacht werden, damit auch komplexere Sätze ihren Einsatz im Input finden. Das Kriterium der *kontrastreichen Präsentation* findet bei der Erstellung von Inputmaterial im Bereich der semantisch-lexikalischen Ebene keine Anwendung, da bei der Arbeit auf der semantisch-lexikalischen Ebene wenig Kontrastierung stattfinden kann. Auf die Kriterien der *natürlichen Präsentation* und der *funktionalen Einbettung* muss in der praktischen Durchführung geachtet werden. Obwohl das Kriterium der *Prägnanz* des Inputs, also die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Seiten des Kindes, auch zur praktischen Durchführung innerhalb der Therapie gehört, lässt sich dies durch die inhaltliche Gestaltung einer Inputsequenz im Vorfeld beeinflussen. So ist es wichtig, die Bedingungen für die Aufnahme des Inputs nachhaltig zu gestalten und dabei fördernd auf die Lernprozesse einzuwirken, indem man eine Basis für intrinsisch motiviertes Lernen schafft. Dafür sollten die Bedürfnisse der Kinder nach Autonomie und Kompetenz erfüllt und individuell interessierende Inhalte angeboten werden. Dies ermöglicht eine selektive Fokussierung der Aufmerksamkeit des Kindes auf die angestrebte Therapieinhalte.

Im Rahmen dieser Studienarbeit wurde aufbauend auf diesen Erkenntnissen in Bezug auf die formale sowie die inhaltliche Gestaltung eine Materialsammlung

erstellt. Sie besteht aus zehn Inputsequenzen (siehe Anhang b, e, i, l, o, s, w, z, cc, ff) zum Thema Erweiterung des Verbwortschatzes für Kinder in einem Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren und dazugehörigem Bildmaterial (siehe Anhang c, d, f, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, u, v, x, y, aa, bb, dd, ee, gg, hh). Die Erstellung erfolgte über die Weiterentwicklung einiger bereits in Ursprungsform erprobter Inputsequenzen mit dazugehörigem Bildmaterial für den spezifischen Verbwortschatzaufbau. Die Zielverben der einzelnen Geschichten bilden sowohl einfache und eindeutige Handlungen wie z.B. „spielen“, als auch abstrakte Tätigkeiten, wie z.B. „wünschen“, ab. Zudem sind Verben mit unterschiedlichen Valenzen abgebildet, was die syntaktische Entwicklung, die sehr eng mit der Wortart der Verben verbunden ist, unterstützen könnte. Die Materialsammlung beinhaltet intransitive Verben, wie z.B. „spielen“ und „träumen“. Den Großteil der Zielverben machen transitive Verben mit zwei erforderlichen Konstituenten, wie z.B. „finden“ oder „fangen“, aus. Auch ein transitives Verb mit drei zu besetzenden Satzkonstituenten ist mit „wünschen“ vertreten. Zusätzlich enthält die Auswahl der Zielstrukturen einerseits Verben, die ein Handlungsergebnis zeigen und somit eine abgeschlossene Handlung darstellen, wie z.B. „finden“ oder „fangen“. Andererseits sind auch Verben vertreten, die den Prozess einer Handlung darstellen, wie z.B. „spielen“ oder „träumen“. Das zugehörige Bildmaterial umfasst pro Geschichte sechs bis zwölf Einzelbilder auf zwei bis drei DIN-A 4 Seiten.

In der folgenden Übersicht werden die einzelnen Inputsequenzen mit der jeweiligen Zielstruktur, der Inputstärke, der Wortanzahl sowie dem zugehörigen Bildmaterial in alphabetischer Reihenfolge der Zielstrukturen dargestellt.

Titel	Zielstruktur	Inputstärke	Wortanzahl	Bildmaterial
Ein verrückter Tag auf dem Bauernhof	fangen	65%	315	7 Einzelbilder auf 2 Seiten
Niemand findet Hannah	finden	64%	323	10 Einzelbilder auf 3 Seiten
Mia und die Tiere	füttern	67%	330	8 Einzelbilder auf 2 Seiten
Die Feuerwehr hilft	helfen	67%	312	7 Einzelbilder auf 2 Seiten
Jonas packt seinen Koffer	packen	67%	305	12 Einzelbilder auf 3 Seiten
Ein Ausflug in den Wald	sammeln	55%	332	10 Einzelbilder auf 3 Seiten
Auf dem Spielplatz	spielen	64%	304	7 Einzelbilder auf 2 Seiten
Tagträume in der Kita	träumen	62%	367	6 Einzelbilder auf 2 Seiten
Jonas Geburtstagswunsch	wünschen	52%	355	6 Einzelbilder auf 2 Seiten
Die Zauberprüfung	zaubern	53%	306	8 Einzelbilder auf 2 Seiten

Tabelle 1: Auflistung der erstellten Inputsequenzen
(Quelle: eigene Darstellung)

7 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Abschließend werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse dieser Studienarbeit zusammengefasst. Zudem wird ein Fazit zu den generierten Erkenntnissen gezogen und ein Ausblick auf weitere Forschungsfelder gegeben.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die physiologische Sprachentwicklung sehr komplex ist und trotzdem von den meisten Kindern nahezu mühelos durchlaufen wird. Dabei zeigen sich bei verschiedenen Kindern eines ähnlichen Alters vergleichbare Entwicklungsprozesse. Aufgrund ihrer Komplexität ist die Sprachentwicklung jedoch störanfällig, sodass sich Sprachentwicklungsstörungen mit Problemen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen entwickeln können. So kommt es auf der Ebene Semantik-Lexikon häufig sowohl zu Schwierigkeiten im rezeptiven als auch im produktiven Wortschatz. Verben tragen im Vergleich zu anderen Wortarten viele unterschiedliche Informationen und sind aufgrund ihrer für die grammatische Entwicklung tragenden Schnittstellenrolle besonders komplex im Erwerb. Daher ist die frühzeitige Unterstützung des Verbwortschatzaufbaus in Vorbereitung auf die weitere grammatische Entwicklung besonders wichtig. Auch die möglichen Sekundärproblematiken einer Sprachentwicklungsstörung im sozial-kommunikativen Bereich, wie z.B. Aggression, Verlust von Sprechfreude oder sozialer Rückzug, machen eine frühzeitige und individuell stimmige Therapie von Sprachentwicklungsstörungen besonders relevant.

Die Autorinnen befassten sich in dieser Studienarbeit intensiv mit dem Patholinguistischen Ansatz nach Siegmüller und Kauschke (2006). Es zeigte sich, dass die Inputspezifizierung eine passende und evaluierte Methode für den spezifischen Wortschatzaufbau ist. Dabei ist die Inputsequenz im Vergleich zu der interaktiven Inputspezifizierung aufgrund ihrer besseren Messbarkeit des gebotenen Inputs besonders geeignet. Siegmüller und Kauschke (2006) zeigen in dem Patholinguistischen Ansatz verschiedene relevante Aspekte für die Erstellung von Inputsequenzen auf. Besonders relevant sind unter anderem das flexible, variantenreiche und hochfrequente Angebot von ausgewählten Zielstrukturen. Des Weiteren beschreiben sie den Bedarf des Einbezugs des jeweiligen Entwicklungsalters sowie des kindlichen Interesses. In der Therapie eines Patienten in einem Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren wurde das vorhandene PLAN-Material jedoch nicht gut angenommen und konnte sein Interesse nicht wecken. Zudem zeigte sich der Bedarf an weiteren Inputsequenzen für den spezifischen Verbwortschatzaufbau, da sich das vorhandene Material aus der Sammlung Lexikon und Semantik überwiegend mit wenigen, basalen Verben befasst.

In der weiteren Recherche zur kindlichen Aufmerksamkeit und der Motivation, zeigte sich der Bedarf des tatsächlichen Einbezugs des individuellen kindlichen Interesses, um intrinsische Motivation und somit das selektive Fokussieren der Aufmerksamkeit auf die angestrebten Therapieinhalte und folglich das Wirksamwerden der Inputspezifizierung optimal zu unterstützen. Bei der Recherche zu den Erfahrungswelten von drei- bis vierjährigen Kindern tat sich ein Fehlen von evaluierten Auseinandersetzungen mit diesen auf. Hier ergibt sich ein großer Forschungsbedarf hinsichtlich der Erfahrungswelten und kindlichen Interessen in diesem Alter, um eine Basis für das Aufgreifen von kindlichem Interesse im Therapiekontext zu schaffen.

Es tat sich die Notwendigkeit des Erstellens von weiterem Inputmaterial im Bereich Verb-Lexikon auf, das unter der Berücksichtigung des Entwicklungsalters sowie der kindlichen Interessen für Kinder im Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren geeignet ist, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu halten und somit die Bedingungen für die Aufnahme des Inputs zu optimieren.

In der Erstellung ihrer Inputgeschichten achteten die Autorinnen darauf, trotz der Gefahr einer leicht reduzierten Inputstärke, wörtliche Rede in den Geschichten zu verwenden, um diese für die Kinder lebendiger und nachvollziehbarer zu gestalten. Außerdem bemühten sie sich darum, kindliche Themen aufzugreifen, die ein großes Spektrum an Kindern in vergleichbarem Entwicklungsalter interessieren. Dennoch gilt es weiterhin, die Inputsequenzen an das jeweilige Kind anzupassen und ggf. kleine Veränderungen an den hier vorliegenden Inputgeschichten, wie z.B. Namen, Orte oder Lieblingstiere, vorzunehmen, um einen stärkeren Bezug und somit eine echte intrinsische Motivation zu ermöglichen. Ergänzend kann es in einer Therapie nötig sein, eigene weitere Inputgeschichten zu erstellen. Dabei kann auf die in dieser Studienarbeit zusammengetragenen Aspekte, die bei der Erstellung von Inputgeschichten beachtet werden sollten, zurückgegriffen werden.

Die Autorinnen entschieden sich bei der Erstellung des Bildmaterials für Bildergeschichten, die einzelne Szenen einer Geschichte darstellen. Dies soll die Kinder stärker in die Inputsituation miteinbeziehen und somit das Aufrechterhalten ihrer Aufmerksamkeit anregen. Dies steht im Kontrast zu dem PLAN-Material nach Siegmüller und Kauschke (2006), bei dem meist nur wenige Bilder zu einer

Inputgeschichte angeboten werden. Ein mehrteiliges Darstellen der Geschichten ermöglichte es den Autorinnen auch, die Verbbedeutungen durch das bildliche Darstellen von Handlungsschritten und Handlungsergebnissen zu verdeutlichen.

Zur Erstellung des Bildmaterials wurde die Grafik-Plattform Canva genutzt. Diese Plattform bietet eine gute Möglichkeit und eine große Auswahl zur Erstellung eigener Szenen-Designs mithilfe von einzelnen vorgefertigten Designelementen. Trotz der großen Auswahl stellt sich die Grafik-Plattform als ein Programm mit eingeschränkten Möglichkeiten heraus. Für die Darstellung einzelner Szenen sind gleiche Figuren in möglichst unterschiedlichen Bewegungen oder mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken nötig, diese waren jedoch nur eingeschränkt und mit viel Zeitaufwand zu finden. Außerdem ließen sich einige Tätigkeiten, wie z.B. „sammeln“, mit den zur Verfügung stehenden Designelementen nicht eindeutig darstellen. Zudem konnte der Anspruch nach einem einheitlichem Grafikstil innerhalb einer Bildergeschichte aufgrund von fehlenden Auswahlmöglichkeiten nicht immer erfüllt werden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich für eine realistische, diverse und genaue Darstellung der einzelnen Bildergeschichten die Zusammenarbeit mit einer Illustratorin anbieten könnte. Das Material könnte hinsichtlich der oben aufgeführten Aspekte weiter überarbeitet und optimiert werden.

Im Rahmen dieser Studienarbeit wurde ein erstes Inputmaterial für den spezifischen Verbwortschatzaufbau unter Einbezug von kindlichen Interessen für das Entwicklungsalter von drei bis vier Jahren entwickelt. Es gilt nun, dieses Material in der Praxis zu erproben und dabei die Wirksamkeit des Inputs sowie die Eignung der Inhalte hinsichtlich des kindlichen Interesses und dem Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit zu untersuchen. Im Zuge dessen kann ebenso eine Optimierung oder Erweiterung des Materials um weitere Zielverben stattfinden.

8 Literaturverzeichnis

- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R.M., Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor* (2. Aufl.). Springer.
- Canva Pty Ltd (Hrsg.) (2024). *Mit Canva digitale und physische Produkte für den Verkauf designen*. Abgerufen am 01.05.2024 von https://www.canva.com/de_de/help/using-canva-to-create-products-for-sale/#:~:text=Produkte%2C%20die%20du%20verkaufen%20kannst&text=Die%20Lizenzvereinbarung%20f%C3%BCr%20Inhalte%20von%20Canva%20erlaubt%20dir%20nicht%2C%20Canva,von%20Grund%20auf%20neu%20erstellen
- Gnadt, M. (2016). Übungsbereich „Aufbau, Erweiterung und Festigung des rezeptiven Wortschatzes: frühe Phase“. In J. Siegmüller & C. Kauschke (Hrsg.), *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN): Lexikon und Semantik* (S. 34-41). Elsevier.
- Hagendorf, H., Krummenacher, J., Müller, H.J., Schubert, T. (2011). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Springer.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. (3. Aufl.). Elsevier.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (Hrsg.) (2012). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN). Syntax und Morphologie*. Elsevier.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2017a). *Der Patholinguistische Ansatz (PLAN) in der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen im Überblick. Hintergrund, Prinzipien und Methoden*. Logos, 25 (4), 264-275.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (Hrsg.) (2017b). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN): Therapie auf der Schnittstelle der Ebenen Lexikon und Grammatik*. (2. Aufl.). Elsevier.
- Lichtblau, M. (2018). *Kindliche Interessen beobachten und fördern*. Abgerufen am 22.01.2024 von <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/kindliche-interessen-beobachten-und-foerdern>

- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühestens Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Springer.
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern: Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz*. Springer.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. Elsevier.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2016). *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz (PLAN). Lexikon und Semantik*. Elsevier.

Inputmaterial

Verblexikon



i.A. an den Patholinguistischen
Ansatz (PLAN) nach Siegmüller und
Kauschke im Bereich Verb-Lexikon
für Kinder mit stark
eingeschränktem Wortschatz im
Entwicklungsalter von drei bis vier
Jahren

Anika Fuehr & Constanze Wulf

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	a
Ein verrückter Tag auf dem Bauernhof (Zielverb fangen)	b
Niemand findet Hannah (Zielverb finden)	e
Mia und die Tiere (Zielverb füttern)	i
Die Feuerwehr hilft (Zielverb helfen)	l
Jonas packt seinen Koffer (Zielverb packen)	o
Ein Ausflug in den Wald (Zielverb sammeln)	s
Auf dem Spielplatz (Zielverb spielen)	w
Tagträume in der Kita (Zielverb träumen)	z
Jonas Geburtstagswunsch (Zielverb wünschen)	cc
Die Zauberprüfung (Zielverb zaubern)	ff

Ein verrückter Tag auf dem Bauernhof

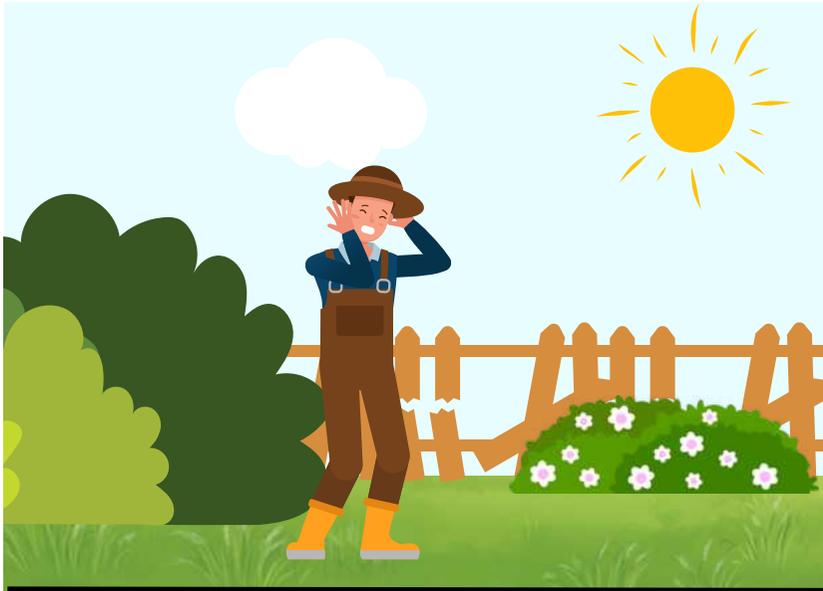
An diesem verrückten Tag muss der Bauer alle Tiere wieder einfangen. Der Zaun ist kaputt und alle Tiere sind weggelaufen. Nun werden alle Tiere wieder gefangen. Schnell Bauer, fang sie alle ein! Da läuft der Bauer auch schon los und will das Schaf fangen. Aber das Schaf möchte nicht, dass der Bauer es fängt. Es läuft ganz schnell. „Stopp, ich möchte dich fangen!“ Doch das Schaf ruft: „Mich fängst du nicht, mich kann niemand fangen!“

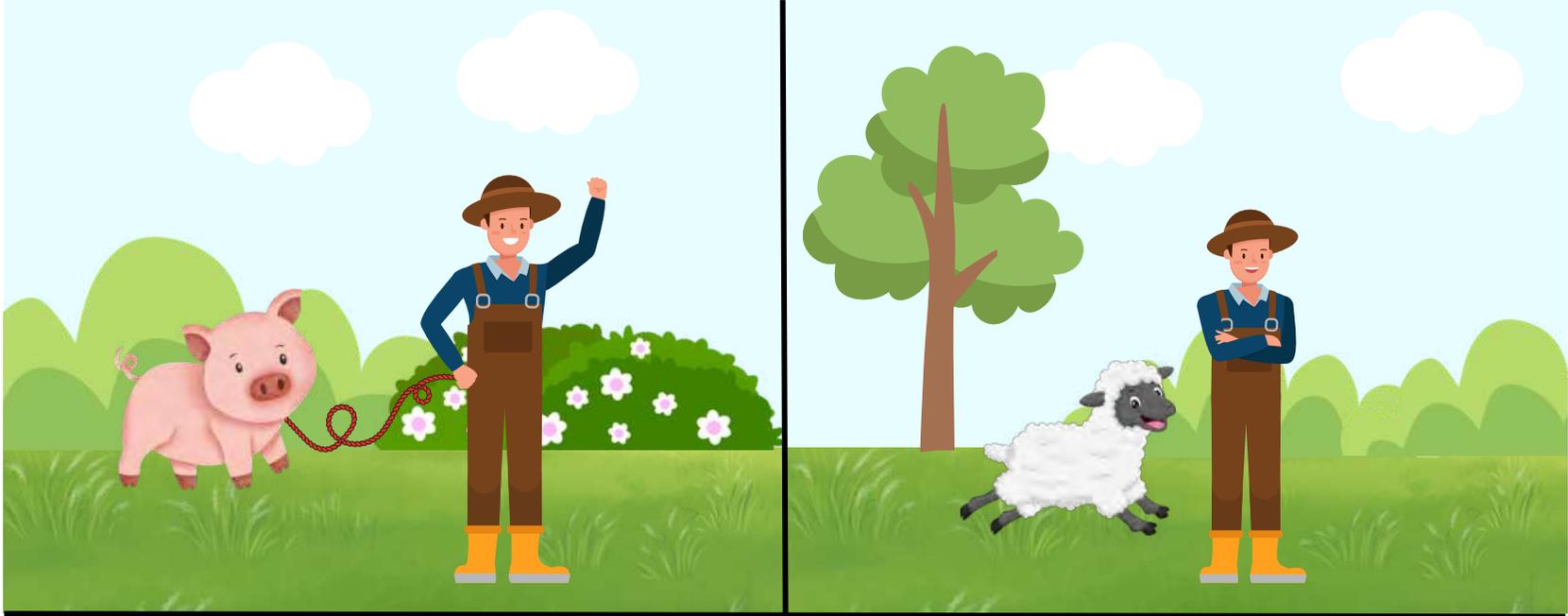
Der Bauer ärgert sich, weil er das Schaf nicht gefangen hat. Da sieht er plötzlich die Kuh am Gartenzaun stehen. „Dich fang ich jetzt!“ Die Kuh lässt sich ganz gemütlich fangen. „Fang mich ruhig Bauer! Du bist immer lieb zu mir, da darfst du mich gerne fangen.“ Schnell fängt der Bauer die Kuh ein. Das Schwein und das freche Schaf muss der Bauer noch fangen. „Jetzt fange ich euch ein! Erst fange ich das Schwein, dann fange ich das Schaf und wenn ich euch gefangen habe, dann bekommt ihr alle eine große Portion Essen!“ „Fang mich doch, fang mich doch!“, ruft das freche Schaf und läuft schnell hinter das Haus.

Das Schwein hat großen Hunger und möchte sich fangen lassen. „Wenn du mich fängst, gibt es etwas zu essen? Dann darfst du mich gerne fangen. Fang mich schnell ein!“ Zufrieden fängt der Bauer das Schwein ein. „Hurra, mein Schwein habe ich auch wieder gefangen!“ Das freche Schaf muss er noch fangen. Plötzlich stupst ihn jemand von hinten an. „Dich fange ich!“, sagt das Schaf und fängt den Bauer. „Juhu, ICH habe DICH gefangen!“ Da lacht der Bauer, weil das Schaf ihn gefangen hat.

Abends gibt es für alle Tiere, die der Bauer wieder eingefangen hat, ein großes Essen. „Wie schön, dass du uns gefangen hast! Du fängst uns und wir fangen dich, das ist ein schönes Spiel!“, rufen die Tiere glücklich. Morgen wollen die Tiere den Bauern wieder fangen.

Zielstruktur: fangen
Wörter: 315
Sätze: 57
Zielitems: 37
Inputstärke: 65%





Niemand findet Hannah

Hannah, Emil, Rosa und Tim spielen heute Verstecken. Als Erste will Rosa alle finden. „Ich finde euch eh alle!“, ruft sie. „Nein, du findest uns bestimmt nicht!“, sagt Emil. „Und ob ich euch finden werde!“ Rosa hält sich beim Apfelbaum die Augen zu und fängt an zu zählen: „Eins, zwei, drei...“

Hannah möchte heute nicht gefunden werden. Niemand findet mich heute, denkt sie sich. Ich finde einen Ort, wo mich niemand finden kann... Hinter dem Busch findet Rosa mich bestimmt zu schnell... Vielleicht findet sie mich nicht hinter dem Zaun? Oder verstecke ich mich lieber hinter der großen Hecke, damit Rosa mich nicht finden kann? Hinter dem kleinen Baum findet man mich sofort... Jetzt hat Hannah das perfekte Versteck gefunden: einen umgefallenen Baum.

Rosa fängt mit dem Suchen an. „Ich finde euch! Ha, hab ich dich gefunden, Emil!“ Emil hatte sich hinter einem Busch versteckt. „Die anderen finde ich bestimmt auch ganz schnell!“ Rosa geht weiter. Emil hilft ihr dabei, die anderen zu finden. „Wir finden euch bestimmt! Oh ja, da haben wir auch Tim gefunden!“ freuen sich Rosa und Emil. „Aber wo ist Hannah?“

Hannah wartet in ihrem Versteck. „Ihr findet mich sowieso nicht! Mich kann man gar nicht finden. Niemand findet mich hier.“ Jetzt sind Emil, Rosa und Tim ganz nah bei Hannahs Versteck. „Warum haben wir Hannah noch nicht gefunden? Zu dritt findet man Hannah doch schnell. Hannah, wie finden dich!“, sagt Tim. Da muss Hannah plötzlich laut lachen und die anderen finden sie sofort. „Dich konnte man ja in diesem tollen Versteck gar nicht finden! Zum Glück haben wir dich jetzt gefunden.“, freut sich Emil.

Jetzt will Hannah die anderen Kinder suchen und finden. „Ich werde euch gleich richtig schnell finden.“, sagt Hannah. „Ich finde euch hinter den Büschen, ich finde euch hinter Bäumen und besonders gut finde ich euch, wenn ihr glaubt, dass euch niemand finden kann!“ Und wirklich, Hannah findet alle Kinder so schnell wie der Blitz.

Zielstruktur: finden
Wörter: 323
Sätze: 55
Zielitems: 35
Inputstärke: 64%







Mia und die Tiere

Auf Mia's Bauernhof leben viele Tiere, die Mia jeden Tag füttert. Auch heute füttert sie wieder die Tiere. Zuerst will sie das Schwein füttern. Das Schwein füttert sie mit Kartoffeln und Brot. „Als Nächstes füttere ich die Ziege“, denkt sich Mia. Mit Heu und Früchten füttert sie die Ziege. „Danke dass du mich immer fütterst, Mia!“, sagt die Ziege. „Ich füttere euch immer gern!“ Mia mag es wirklich sehr, die Tiere zu füttern.

Nun geht Mia zum Pferd. Mit Äpfeln und Karotten füttert sie das Pferd. Auch das Pferd freut sich, dass Mia es füttert. „Nächstes Mal füttere ich dich wieder mit Äpfeln und Karotten.“ Dann überlegt Mia: „Habe ich die Kuh schon gefüttert?“ „Nein, du darfst nicht vergessen, mich zu füttern!“, ruft ihr die Kuh zu. „Du fütterst mich doch immer mit so leckerem Heu!“ Mia füttert die hungrige Kuh schnell mit Heu. „Ich habe fast vergessen dich zu füttern. Dabei füttere ich dich doch so gerne. Dafür füttere ich dich heute mit noch mehr Heu. Und morgen füttere ich dich als Erstes!“, beschließt Mia.

Mias Mutter kommt zu ihr in den Stall. „Mia, ich helfe dir die Tiere zu füttern. Wir füttern einfach zusammen. Ich füttere die Hühner und du fütterst die Hasen, einverstanden?“ Plötzlich gackern die Hühner ganz laut: „Füttert uns bitte, wir müssen dringend gefüttert werden!“. Mia und ihre Mutter füttern die Hühner schnell mit Körnern. Auch mit ein paar Salatblättern füttern sie die Hühner. Die Hühner freuen sich über die Leckereien: „Danke, dass ihr uns heute mit so vielen leckeren Dingen füttert!“

Dann laufen Mia und ihre Mama noch schnell zu den Hasen. Die Hasen füttert Mia mit Karotten. „Fütterst du die Hasen auch noch mit ein paar Salatblättern?“, fragt Mama. Mia füttert die Hasen schnell mit ein paar besonders großen Salatblättern. „Es ist schön, mit dir zusammen die Tiere zu füttern!“, sagt Mia zu Mama. Morgen wollen sie die Tiere wieder gemeinsam füttern.

Zielstruktur: füttern

Wörter: 330

Sätze: 51

Zielitems: 34

Inputstärke: 67%





Die Feuerwehr hilft

Feuerwehrmann Otto hilft jeden Tag. „Ich helfe Menschen einfach gern und als Feuerwehrmann kann ich so vielen Menschen helfen!“

Heute haben Feuerwehrmann Otto und seine Kollegen wieder einen Einsatz, bei dem sie helfen können. Sie helfen Familie Müller, weil ihr Haus brennt. „Wir müssen Familie Müller schnell helfen! Hilfst du heute auch mit?“ fragt Otto seinen Kollegen Thomas. „Ja, ich helfe heute auch mit. Beim Tragen von den Wasserschläuchen kann ich helfen. Und beim Feuerlöschen helfe ich auch!“, sagt Thomas.

Mit Blaulicht und einer lauten Sirene fahren sie schnell zum Haus von Familie Müller, um zu helfen. Sie wollen Familie Müller so schnell wie möglich helfen. Beim Haus angekommen kommt gleich Lilly Müller auf Otto zugelaufen. „Ihr müsst unbedingt helfen! Ihr müsst unserer Katze Susi aus dem Haus helfen! Helft ihr bitte schnell!“

Otto hilft sofort. Er fährt die Leiter des Feuerwehrautos nach oben. Dort oben am Fenster sitzt schon Katze Susi. „Susi, ich helfe dir!“, ruft er der Katze zu. Susi lässt sich sofort von Otto aus dem Haus helfen. Endlich hilft man ihr!

Unten angekommen freut sich Lilly Müller riesig, dass Otto ihrer Katze geholfen hat. „Danke Otto, dass ihr uns allen immer so sehr helft!“ „Die Feuerwehr hilft doch immer!“, antwortet Otto. Lilly möchte später auch anderen Leuten als Feuerwehrfrau helfen. Sie möchte so helfen, wie Feuerwehrmann Otto immer allen hilft. Er hilft beim Feuerlöschen, er hilft Katzen von hohen Bäumen und er hilft sogar, wenn ganz viel Regen ins Haus läuft. Feuerwehrmann Otto kann wirklich immer helfen! „Später helfe ich den Menschen genauso, wie Feuerwehrmann Otto immer hilft.“, denkt Lilly glücklich.

Nun löschen alle Feuerwehrmänner und Feuerwehrfrauen zusammen schnell das Feuer. Zum Glück geht es allen gut und die Feuerwehr konnte schnell helfen. Otto freut sich schon auf seinen nächsten Einsatz, bei dem er den Menschen wieder helfen kann.

Zielstruktur: helfen

Wörter: 312

Sätze: 49

Zielitems: 33

Inputstärke: 67%





Jonas packt seinen Koffer

Heute müssen Jonas und Mama ihre Koffer packen. Morgen fliegen sie in den Urlaub nach Almaty. Jonas überlegt, was er dafür alles einpacken muss. Was packt man denn alles in seinen Koffer? Als Erstes packt er seinen Lieblings-Spielzeug-Bagger ein. Dann packt er auch ein paar Pullover ein. Hosen und Unterwäsche packt er auch dazu. „Packe ich auch dicke Socken ein?“ Ja, dicke Socken muss er auch in den Koffer packen.

Jonas möchte die warmen Kuschelsocken von Oma einpacken. Er kann sie aber nicht finden! „Socken, wo seid ihr? Ich muss euch doch in meinen Koffer packen!“, ruft Jonas da laut. Da fragt Mama plötzlich: „Jonas, packst du gerade deinen Koffer? Oder hast du deinen Koffer schon fertig gepackt?“ „Ich packe gerade meinen Koffer. Ich möchte noch meine dicken Socken einpacken, ich kann sie aber nicht finden.“, sagt Jonas traurig. „Ja, dicke Socken solltest du einpacken. Wir suchen mal zusammen nach deinen Socken.“

Überall suchen Jonas und Mama. Plötzlich sagt Mama: „Da, sie liegen hinter deinem Teddy! Jetzt können wir auch deine Socken in deinen Koffer packen. Packst du sie ein?“ Jonas packt nun glücklich auch seine Kuschelsocken in den Koffer. Dann packt er noch ein paar Lieblingssachen mit in seinen Koffer. Er packt seine Spiderman-Figur in den Koffer. Auch sein Lieblingsrennauto und seinen Superheldenschlafanzug packt er mit ein. Seinen Teddy packt Jonas als Allerletztes ein.

„Toll Jonas, jetzt hast du deinen Koffer fertig gepackt! Nun packe ich noch meinen Koffer. Packst du meinen Koffer vielleicht zusammen mit mir?“, fragt Mama. Koffer packen macht Spaß. Jonas packt gerne Koffer für den Urlaub, da kann man alle seine Lieblingssachen einpacken. Jetzt packt er Mama's Lieblingssachen mit ihr ein. Als alle Sachen eingepackt sind, geht Jonas zufrieden ins Bett. Er freut sich auf seinen Urlaub in Almaty.

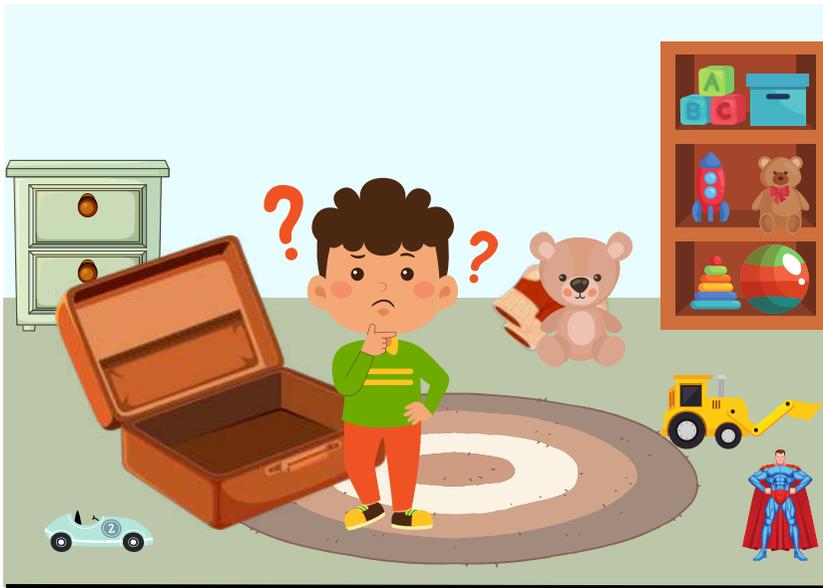
Zielstruktur: packen

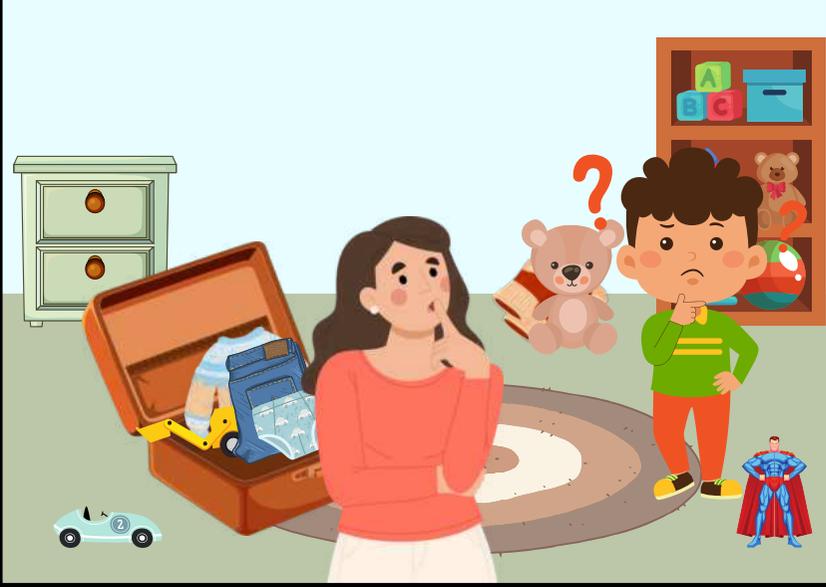
Wörter: 305

Sätze: 45

Zielitems: 30

Inputstärke: 67%







Ein Ausflug in den Wald

Heute gehen Tobi und Lina mit ihren Eltern im Wald spazieren, um viele tolle Sachen zu sammeln. Sie alle wollen unterschiedliche Dinge sammeln, die man im Wald finden kann. „Ich sammle ganz viele Stöcke!“ sagt Tobi. Lina sammelt gern ganz viele bunte Blätter. „Ich möchte auch ein paar Kastanien sammeln“, sagt Mama. „Und was sammelst du heute?“ fragt sie Papa. „Ich sammle heute leckere Pilze.“ sagt Papa. Dann fangen alle an zu sammeln.

Sofort sammelt Tobi sehr viele Stöcke ein. Aber die Stöcke fallen ihm immer wieder aus den Armen. „Ich glaube ich habe ein bisschen zu viele Stöcke gesammelt...“, denkt sich Tobi. Wo könnte er die ganzen Stöcke bloß sammeln? Auch Lina sammelt so viele Blätter, sie hat den ganzen Arm voll! Mama schlägt vor, dass die beiden ihre Dinge auch in einem Korb sammeln können. Tobi und Lina packen ihre Schätze in den Korb. Sie haben so viel gesammelt, dass der Korb schon fast voll ist. Das ist echt eine gute Idee, die Sachen in dem Korb zu sammeln! „Jetzt können wir beide weiter sammeln!“, freut sich Tobi. Das Sammeln macht so viel Spaß!

Auf dem Weg trifft Tobi Papa wieder, der auf dem Boden etwas aufsammelt. „Papa, was sammelst du da?“ „Ich habe Pilze gefunden, die sammle ich ein“. Tobi entdeckt einen großen roten Pilz mit weißen Punkten. Den muss Papa auch einsammeln. „Sammelst du den auch ein?“, fragt er Papa. „Oh nein Tobi, den roten Pilz sammeln wir lieber nicht ein. Das ist ein giftiger Fliegenpilz! Die darf man nicht sammeln!“

Tobi und Papa gehen wieder zurück zu Mama und Lina. „Wow Mama, wie viele Kastanien hast du gesammelt!“, sagt Papa. Alle freuen sich sehr über die Dinge, die sie gesammelt haben. Glücklich und zufrieden fahren sie nach Hause und freuen sich darauf, bald wieder tolle Sachen im Wald zu sammeln. Sie wollen nun jedes Jahr im Herbst einen Ausflug machen, um Kastanien, bunte Blätter, Stöcke und Pilze im Wald zu sammeln. Denn Sammeln macht einfach nur Spaß!

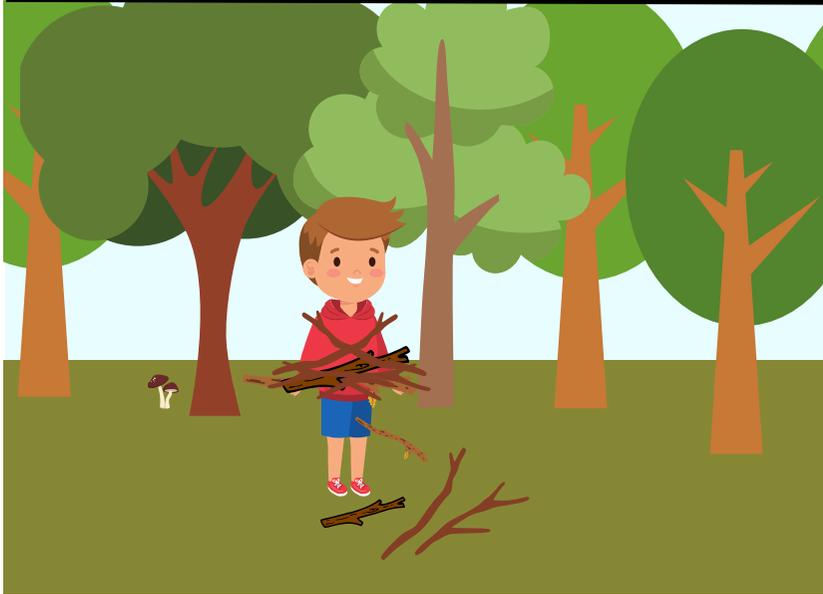
Zielstruktur: sammeln

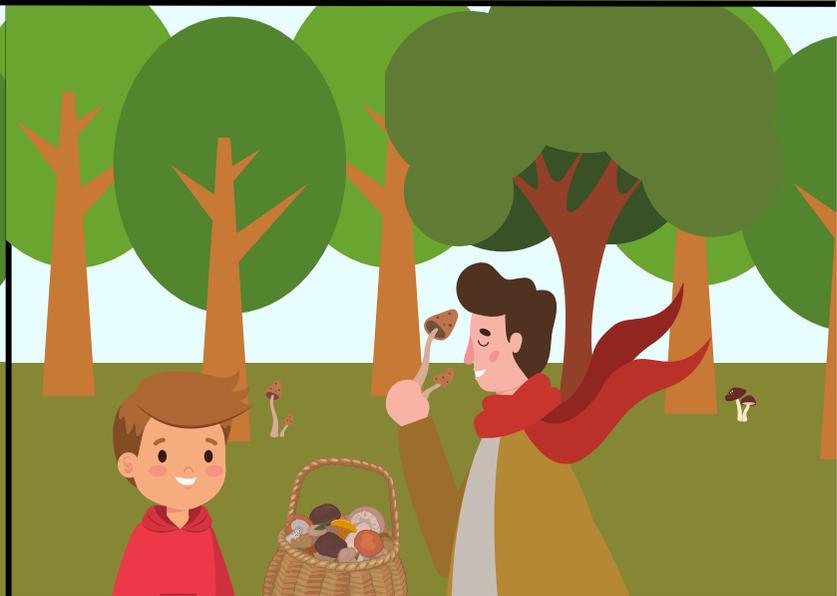
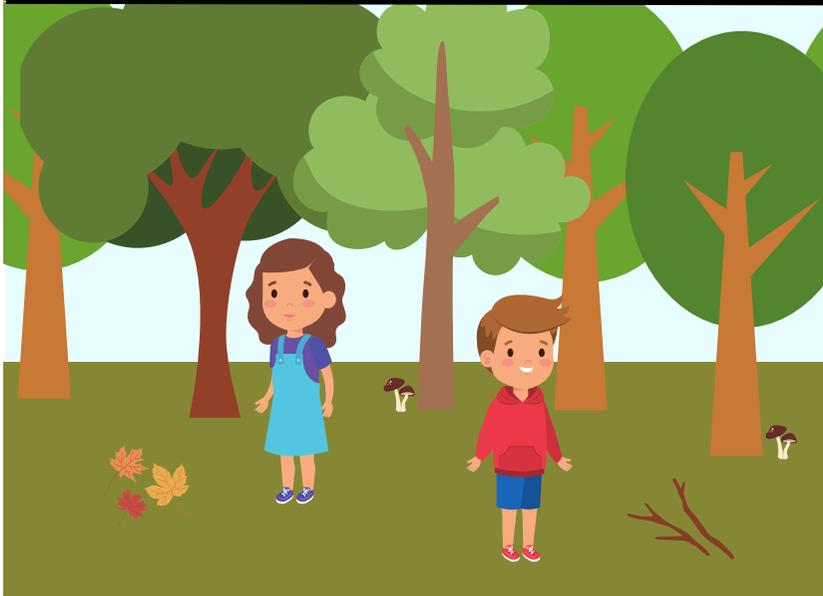
Wörter: 332

Sätze: 53

Zielitems: 29

Inputstärke: 55%







Auf dem Spielplatz

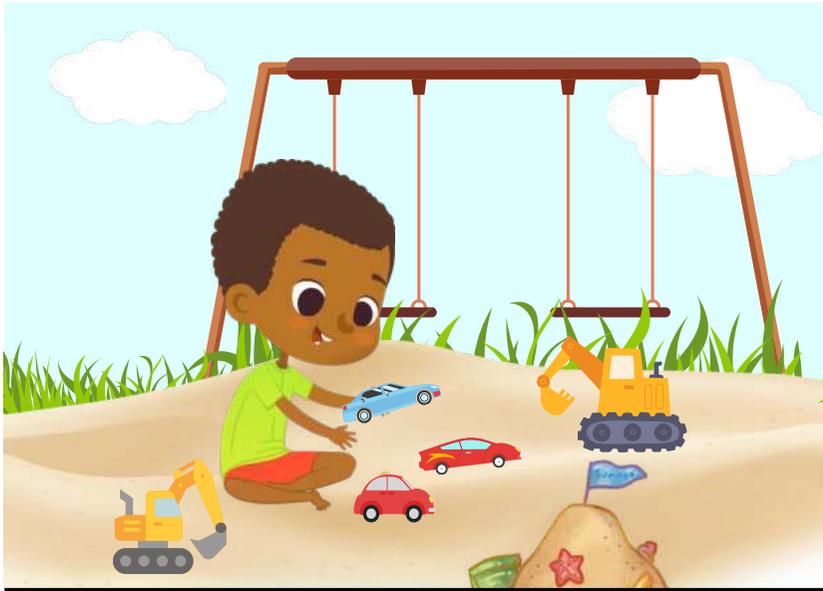
Tim spielt heute auf dem Spielplatz. Er hat seine neuen Autos dabei und freut sich schon darauf, mit ihnen im Sandkasten zu spielen. In der Sandkiste spielt er, dass die Autos ganz schnell durch den Sand fahren. Er spielt Autorennen mit den Autos.

Beim Spielen merkt er, dass ihn ein Mädchen anschaut. Da fragt Tim: „Spielst du mit? Ich spiele mit meinen Autos.“ Das Mädchen heißt Ella und möchte sehr gerne mit Tim spielen. Zusammen spielen Tim und Ella Autorennen. Mit Ella zu spielen, macht Tim sogar noch mehr Spaß. „Ich spiele gerne mit dir!“, sagt Tim. „Mit dir zusammen kann man richtig toll mit den Autos spielen. So toll habe ich lange nicht gespielt!“

„Oh ja, das Spielen macht so viel Spaß!“, sagt Ella. „Ich spiele wirklich gerne mit Autos. Spielst du auch so gerne mit dem Bulldozer?“ „Ja! Aber am liebsten spiele ich mit dem Bagger. Und weißt du, was ich am liebsten mit dem Bagger spiele? Ich spiele, dass ich ein Haus baue! Dafür spiele ich, dass ich mit dem Bagger ein tiefes Loch grabe. Und alle anderen Autos spielen mit. Das habe ich auch letztes Mal auf dem Spielplatz gespielt. Und was spielst du am liebsten?“ fragt Tim Ella. „Am liebsten spiele ich, dass der Bulldozer den Sand platt macht. Ich spiele aber auch gern mit den Förmchen. Gestern habe ich damit auch gespielt. Ich habe einen Sandkuchen gebacken und gespielt, dass der Kuchen ganz lecker geschmeckt hat.“

Tim sagt: „Oh ja! Können wir das jetzt auch spielen?“ „Ja klar, ich habe auch Lust das jetzt zu spielen.“ antwortet Ella. Die beiden haben viel Spaß zusammen und spielen den ganzen Nachmittag weiter. Ella und Tim spielen gern zusammen. Für morgen haben sie sich wieder zum Spielen verabredet. Vielleicht fragen sie auch andere Kinder, ob sie auch mit Ihnen spielen möchten.

Zielstruktur: spielen
Wörter: 304
Sätze: 52
Zielitems: 33
Inputstärke: 64 %





Tagträume in der Kita

Ben sitzt mit seinen Freunden in der Kita und träumt. „Träumst du wieder in der Gegend herum, Ben?“, fragt ihn seine Freundin Emma. „Ja ich träume wieder... Heute Nacht habe ich wieder so spannend geträumt und möchte so gern weiter träumen!“, antwortet Ben. „Was hast du denn geträumt?“, fragt Elias. Da erzählt Ben, wie er davon geträumt hat ein Superheld zu sein. „Sowas träumst du? Ich träume immer von Pferden. Letzte Nacht habe ich sogar von einem Einhorn geträumt!“, erzählt Emma. „Ihr träumt ja coole Sachen“, sagt Elias. „Ich träume immer, dass ich der allerschnellste Rennfahrer der Welt bin.“ „Das hast du geträumt? Wie cool!“, sagt Ben.

Aber er denkt die ganze Zeit an seinen Traum. Er träumte davon, dass er als blauer Spiderman ganz viele Menschen gerettet hat. Er würde gern in der nächsten Nacht weiter träumen. Dann könnte er weiter als Superheld durch die Welt laufen. Träumen alle Menschen so coole Sachen? „Was träumt ihr denn alle hier rum?“ hört Ben auf einmal Frau Müller fragen. Frau Müller ist seine Erzieherin. „Oh, ich glaube wir haben wirklich geträumt“, sagt Emma. „Wir träumen gerade alle unsere Träume von heute Nacht weiter.“ „Durch das ganze Träumen habt ihr wohl die Klingel für das Mittagessen nicht gehört, was?“ Frau Müller ist den Kindern nicht böse.

Ben möchte aber nicht aufhören zu träumen. Emma träumt auch noch weiter. Ben freut sich darauf, heute Abend seinen Traum als Spiderman weiter zu träumen. Wenn er träumt, kann er alles sein. Vielleicht träumt er heute Nacht, dass er als Superheld einen Bösewicht fängt. Oder er träumt, dass er ein schneller Rennfahrer ist. Das hat Elias ja geträumt. Von Einhörnern könnte er auch mal träumen. „Oder ich träume, dass ich fliegen kann“, denkt sich Ben. Man kann auch träumen, dass man so groß ist wie ein Hochhaus. Oder man träumt von einem riesigen Spielplatz mit ganz vielen Kindern.

Träumst du manchmal auch verrückte Sachen? Man kann auch manchmal gruselige oder doofe Dinge träumen. Aber zum Glück wacht man immer wieder auf, nachdem man etwas geträumt hat. Und jetzt fragst du dich vielleicht: „Was träume ich heute Nacht?“. Du träumst bestimmt etwas besonders Schönes.

Zielstruktur: träumen
Zielitems: 37

Wörter: 367
Inputstärke: 62%

Sätze: 60





Leons Geburtstagswunsch

Leon hat heute Geburtstag. Dafür hat er sich ganz viele Dinge gewünscht. „Bekomme ich auch alles, was ich mir gewünscht habe?“ Als erstes wünscht er sich einen großen Spielzeugbagger. Dann wünscht er sich auch eine Schaufel. Er hat sich auch ein Springseil gewünscht, um mit seinen Freunden auf dem Schulhof zu spielen. Aber am meisten wünscht er sich einen Hund. Einen Hund wünscht er sich schon so lange!

Seine Eltern warten schon am Geburtstagstisch. „Eine Geburtstagstorte habe ich mir auch gewünscht!“ Leon läuft direkt los. „Leon, herzlichen Glückwunsch! Ist auch alles dabei, was du dir gewünscht hast?“, fragen Mama und Papa. Leon packt das erste Geschenk aus. Hat er sich dieses Geschenk vielleicht gewünscht? „Ein Springseil! Das habe ich mir schon so lange gewünscht.“ Er packt als nächstes den Spielzeugbagger aus, den er sich auch gewünscht hat. Er bekommt auch die Schaufel, die er sich wünscht. „Das ist ja fast alles, was ich mir gewünscht habe!“ sagt Leon. Da sagt Mama, dass noch etwas auf ihn wartet, was er sich auch gewünscht hat. „Das ist etwas, was du dir schon sehr lange wünschst!“

Leon sieht sofort den großen Karton und hört auch schon ein leises Winseln. „Kann das der Hund sein, den ich mir schon so lange gewünscht habe?“ Leon öffnet den Karton und schon springt ihm ein kleiner brauner Hund entgegen! „Danke Mama und Papa! Ihr wisst nicht, wie lange ich mir schon einen Hund wünsche! Einen Hund wünsche ich mir eigentlich schon immer!“ Leon ist sehr froh über alles, was er sich gewünscht hat. Für seinen nächsten Geburtstag wünscht er sich vielleicht noch einen Hund.

Als Nächstes kann Mama sich etwas für ihren Geburtstag wünschen. „Mama, was wünschst du dir zum Geburtstag?“ fragt Papa. Mama erzählt, was sie sich zu ihrem Geburtstag wünscht: „Ich wünsche mir auch eine schöne Geburtstagstorte. Und ich wünsche mir einen roten Blumenstrauß.“ Sie wünscht sich außerdem, dass Mama, Papa, Leon und der neue Hund einen Ausflug in den Tierpark machen. Papa freut sich: „Einen Ausflug in den Tierpark haben wir uns alle gewünscht! Ich wünsche mir, dass alles wahr wird, was du dir gewünscht hast.“

Zielstruktur: wünschen
Zielitems: 30

Wörter: 355
Inputstärke: 52%

Sätze: 58





Die Zauberprüfung

Fridolin ist ein junger Zauberer. Er zaubert sehr gern. Seit er ein kleiner Junge ist, zaubert er schon. Heute muss er für die Zauber-Prüfung zaubern üben. Da zaubern alle, die auch mal Zauberer werden wollen. Fridolin hat seinen ZauberKoffer dabei. In diesem Koffer ist alles, womit man zaubert; geheimnisvolle Tücher, Ringe, Karten und natürlich sein Zauberstab. Auch sein Zauberhut darf nicht fehlen.

„Ich weiß schon genau, was ich heute zaubere!“ denkt sich Fridolin. Mit „Ene-Mene-Miste“ möchte er Wasser aus einem Wasserglas zaubern. Mit „Simsalabim“ zaubert er ein weißes Kaninchen in seinen Hut hinein. Und mit „Hokus-Pokus-Fidibus“ verzaubert er seinen Mantel so, dass er von schwarz auf gold die Farbe wechselt!

„Du zauberst aber toll!“ sagt Clara, Fridolins Zauberer-Freundin. Sie zaubert auch ganz viel mit ihrem eigenen ZauberKoffer. „Zaubern wir beide noch einmal, dass unsere Schuhe ganz groß werden?“ fragt Clara. „Oh ja, lass uns gemeinsam noch etwas zaubern!“ freut sich Fridolin. „Hex-hex!“ und schon sind Fridolins und Claras Schuhe riesengroß gezaubert. „Das haben wir ja noch nie so gut gezaubert, Fridolin!“, freut sich Clara. „Ja, jetzt müssen wir die Schuhe aber wieder klein zaubern!“ Fridolin hält seinen Zauberstab auf Claras Schuhe. „Ene-mene-minifax!“ Auf einmal werden Claras Schuhe klitzeklein. „Oh nein, ich habe deine Schuhe zu klein gezaubert!“ Fridolin muss überlegen: „Wie zaubere ich die Schuhe wieder normal groß?... Ene-mene-normalifax!“ Zum Glück funktioniert der Zauberspruch und Claras Schuhe sind wieder normal gezaubert.

„Ich glaube wir müssen das Zaubern noch weiter üben, Fridolin.“, findet Clara. „Ja Clara, lass uns weiter zaubern.“ Die beiden zaubern noch den ganzen Tag weiter, damit sie für die Zauber-Prüfung richtig gut zaubern können. Sie zaubern bis zum Abend. „Zauberst du, dass wir die Zauber-Prüfung bestehen, Fridolin?“ Clara ist aufgeregt. „Natürlich kann ich das zaubern!“ Fridolin schwingt seinen Zauberstab. Er zaubert, dass beide nicht mehr aufgeregt sind und richtig gute Zauberer werden können.

Zielstruktur: zaubern
Wörter: 306
Sätze: 51
Zielitems: 27
Inputstärke: 53%



