

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Studiengang Sonderpädagogik  
Masterarbeit

## **Durch Spiel zur Befähigung**

Spiel als Methode zur Förderung der Befähigungsbereiche bei Schülerinnen und Schülern mit Sprachentwicklungsverzögerungen im Zyklus 1

eingereicht von: Alessia Laura Ciaccia

Begleitung: Roman Manser

Datum der Abgabe: 04.12.2020

## Abkürzungsverzeichnis

ICD 10	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitszustände
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
ISR	Integrative Förderung in Verantwortung der Regelschule
SSSE	Spezifische Störung der Sprachentwicklung
WHO	Weltgesundheitsorganisation

## Abstract

In dieser Masterarbeit wurde ein Leitfaden zu den geeigneten Spielformen erstellt, welche die kommunikativen Kompetenzen im Zyklus 1 bei Schülerinnen und Schülern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung fördern. Ergänzend zu den Spielformen wurden verschiedene Arten von Materialien wie auch von Räumlichkeiten zusammengestellt, welche der Förderung von Spielgelegenheiten dienen. Mit diesem Leitfaden sollen die Kinder befähigt werden, sich selbst und andere anzuerkennen, sich mit ihrem Umfeld auszutauschen sowie mitbestimmen zu können.

Für den Leitfaden wurden Theorien zur Sprachentwicklung und Kommunikation, zur Spielentwicklung und Spielformen sowie zu den Befähigungsbereichen berücksichtigt. Ebenso wird die Dynamik des Zusammenspiels dieser drei Bereiche aufgezeigt und kritisch analysiert. Letztlich folgt die Auswertung der Zielstellung sowie ein persönlicher Ausblick.

## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	2
Abstract.....	3
1. Einleitung .....	6
1.1. Ausgangslage in der Praxis.....	7
1.2. Fachliche Einordnung .....	7
1.2.1. Sprache.....	7
1.2.2. Spiel .....	8
1.2.3. Befähigung .....	9
1.3. Zielstellung.....	9
1.4. Forschungsmethodik.....	10
2. Begriffsklärung .....	11
2.1. Zyklus 1 .....	11
2.2. Sprachentwicklungsverzögerung .....	12
3. Theorien .....	13
3.1. Sprache .....	13
3.1.1. Sprachentwicklung und Störungen .....	13
3.1.2. Kommunikation.....	18
3.1.3. Exkurs: Kommunikationspsychologie.....	21
3.1.4. Zwischenfazit zur Kommunikation .....	22
3.2. Spiel.....	23
3.2.1. Spieldefinitionen .....	23
3.2.2. Spielformen .....	27
3.2.3. Zwischenfazit zu den Spielformen .....	34
3.3. Befähigung.....	35
3.3.1. Befähigung in Bezug auf den Lehrplan 21 .....	35
3.3.2. Befähigungsbereiche .....	37
3.3.3. Zwischenfazit zu den Befähigungsbereichen .....	39
4. Forschungsmethodik .....	40
4.1. Zusammenhänge in der Verknüpfung .....	40

4.2. Schwierigkeiten und Chancen in der Verknüpfung .....	42
4.3. Methodenkritik .....	43
5. Ergebnisse .....	44
5.1. Einschätzung der Zielstellung .....	44
6. Umsetzungsmöglichkeiten.....	46
6.1. Heilpädagogische Umsetzung in der Praxis unter Berücksichtigung der 3 Zugänge ..	46
6.2. Rolle der Lehrperson .....	47
6.3. Spiel-Leitfaden.....	48
6.3.1. Fantasie- und Rollenspiel .....	49
6.3.2. Objekt- und Konstruktionsspiel .....	51
6.3.3. Regelspiel.....	53
7. Diskussion.....	55
7.1. Beantwortung der Zielstellung.....	55
7.2. Relevanz für die Praxis .....	56
7.3. Ausblick .....	57
8. Literaturverzeichnis .....	58
9. Abbildungsverzeichnis.....	59
10. Tabellenverzeichnis.....	59
11. Anhang.....	60

## 1. Einleitung

Das Spiel ist für die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung. Trotzdem kommt das Spielen im Alltag der Regelschule immer wieder zu kurz, da sonst noch weniger Zeit für den Schulstoff bleibt. Meine Schule hat es sich zum Ziel gemacht, das Thema Spiel wieder vermehrt und gezielt im Schulalltag einzubauen, um gerade die «Überfachlichen Kompetenzen» des Lehrplans 21, welcher in den Jahren 2010-2014 erarbeitet wurde, zu fördern. Der Lehrplan 21 bezieht durch die zu erreichenden Kompetenzen auch erstmals Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung mitein. Dies erfolgt jedoch vor allem mittels der ergänzenden Broschüre von Bühler & Hollenweger, 2019. Im Vergleich zum Lehrplan 21 sprechen Bühler & Hollenweger (2019) auch nicht von überfachlichen Kompetenzen, sondern von den sogenannten Befähigungsbereichen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird daher auch von Befähigungsbereichen gesprochen. Die Kompetenzbeschreibungen sowie die Grundansprüche im Lehrplan 21 dienen als Referenzpunkte für die individuelle Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler (Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2014, S.14).

Im ISR-Setting, in welchem ich arbeite, ist dies nicht selten eine Herausforderung. Von den Schülerinnen und Schülern, welche ich unterrichte, haben einige eine Sprachentwicklungsverzögerung. Im Schulalltag kommen sie aber mit nicht-beeinträchtigten Kindern in Kontakt. Es ist somit während des Schulalltags mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern für sie nicht einfach sich in Dialogen klar und verständlich mitzuteilen oder ihr Gegenüber zu verstehen. Leider passiert es daher immer wieder, dass es zu Missverständnissen unter ihnen kommt. Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder lernen, wie sie angemessen und verständlich miteinander kommunizieren können.

Laut Lüke & Vock (2019, S.2) ist Kommunikation ein Grundbedürfnis jedes Menschen, ermöglicht die Entwicklung der eigenen Identität und sorgt für ein soziales Miteinander. Dies kommt auch in den übergeordneten Befähigungsbereichen *Identität entwickeln* sowie *Am gesellschaftlichen Leben teilhaben* von Bühler & Hollenweger (2019) zum Ausdruck.

Damit dies gelingt, ist es von Bedeutung, dass nicht nur Kinder mit einer Beeinträchtigung, wie beispielsweise einer Sprachentwicklungsverzögerung, das Kommunizieren erlernen, sondern dass auch ihr Umfeld lernt sie zu verstehen. In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, mit welchen Spielgelegenheiten im Unterricht das Kommunizieren erlernt werden kann, sodass sich beide Seiten, also Empfänger und Sender (Schulz von Thun, 2019, S.18), verstehen.

## 1.1. Ausgangslage in der Praxis

Seit zwei Jahren arbeite ich nun an der Primarschule Uster im Schulhaus Hasenbühl. Von Anfang an begleitet mich an dieser Schule das Thema «Freies Spiel zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21». Wir hatten dazu bereits zwei Workshops. Zudem bin ich in der Arbeitsgruppe «Hasi spielt», in welcher wir dieses Thema bearbeiten und schulisintern aufgleisen. Während dieser Arbeit habe ich für mich persönlich festgestellt, dass mir das Thema Spielen und auch die verschiedenen Spielformen aufgrund meiner Vergangenheit an der Heilpädagogischen Schule Bezirk Bülach zwar nicht fremd sind, dass ich aber trotzdem sehr wenig über die Spielentwicklung als solches weiss. Mit dieser Feststellung war ich nicht alleine. Ebenso ist mir aufgefallen, dass die Überfachlichen Kompetenzen immer wieder ein Thema sind. Ziel des Lehrplan 21 sollte sein, dass diese Kompetenzen in den Regelunterricht einfließen und fächerübergreifend gefördert werden. Aber auch dies ist ein Aspekt, welcher an unserer Schule noch zu wenig bewusst umgesetzt wird. Daher habe ich entschieden mich in Form dieser Masterarbeit mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

## 1.2. Fachliche Einordnung

In diesem Kapitel werden die drei zentralen Themenbereiche dieser Arbeit kurz dargestellt. Dies sind die Sprach- und Kommunikationsentwicklung, die Spielentwicklung und die verschiedenen Spielformen sowie die Befähigungsbereiche.

Im Anschluss an diese fachliche Einordnung der wichtigen Themenbereiche wird die Zielstellung formuliert.

Eine umfassende Darstellung dieser Themenbereiche wird anschliessend im *Kapitel 3 – Theorien* erfolgen.

### 1.2.1. Sprache

*«Der Besitz der Sprache unterscheidet den Menschen vom Tier. In der Sprache liegen alle Möglichkeiten des Menschen beschlossen.»*

(Hörmann, Psychologie der Sprache, 1967/1977, zitiert aus Grimm, 2012, S.19).

Die Mündlichkeit ist ein zentrales Medium der Verständigung im Alltag sowie in Bildungsprozessen. Ihre Sprachfähigkeit im Mündlichen bringen die Schülerinnen und Schüler in die Schule oder in den Kindergarten mit (Bartnitzky, 2019, S.35). Weiter wird der Säugling mit Fähigkeiten im Bereich von auditiver Wahrnehmung, stimmlicher Nachahmung, Lautbildung, Lern- und Integrationsfähigkeiten sowie kommunikativen Kompetenzen geboren. Diese

Kombination ist in der Natur einzigartig (Papousek, 1994, zitiert aus Hellbrügge, Schneeweiss, 2013, S.13). Es ist also in der menschlichen Natur verankert, dass wir miteinander kommunizieren. Schon bevor ihre Schulzeit beginnt, werden die Kinder in weiten Bereichen in ihrem Alltag mit zunehmender Sprachfähigkeit mehr und mehr handlungsfähig. Hier ist die Sprache, besonders die gehörte und die gesprochene Sprache, zugleich Medium und Gegenstand der Entwicklung; in der sie umgebenden Sprache bilden die Kinder ihre Fähigkeit aus, Sprache kommunikativ zu verwenden, und entwickeln ihren Wortschatz sowie ihre syntaktischen Fähigkeiten zur Bildung von Wörtern, Sätzen und Texten. Während ihrer Schulzeit entwickeln Kinder ihren Wortschatz weiter, strukturieren diesen um und erwerben neue Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit wie dem Erzählen, Erklären, Argumentieren und Beschreiben sowie darauf aufbauend das Präsentieren sowie Moderieren (Quasthoff, 2008; zitiert nach Bartnitzky, 2019, S. 36).

### 1.2.2. Spiel

*«Fast alle Forscher, die sich mit Spiel befasst haben, anerkennen die Schwierigkeit (...) Spiel zu definieren. Trotzdem haben die meisten Menschen kein Problem, Spiel zu erkennen, wenn sie es sehen.»*

(Übersetzung v. Verf., Anthony Pellegrini, 2009, S. 8; zitiert nach Hauser, 2016, S. 15)

Eine Definition von Spiel gibt es als solche keine konkrete, da nach Hauser (2016) nur aus Sicht des Spielenden entschieden werden kann, ob jemand spielt. Ein Spiel, welches vom Spielenden nicht als Spiel wahrgenommen wird, ist kein Spiel, sondern ernst. Die wissenschaftlichen Disziplinen wurden mit der begrifflich exakten Fassung des Phänomens «Spiel» vor fast unlösbare Probleme gestellt (Einsiedler, 1999; zitiert nach Lieger, 2014, S. 16). Einsiedler hat deshalb auch vorgeschlagen, dass das Spiel nicht definiert, sondern expliziert werden sollte. Dies bedeutet, dass Ober- und Klassenbegriffe zwar aufgeführt werden, aber die einzelnen Bestimmungen nicht vollständig erfüllt sein müssen (Einsiedler, 1999, S.9ff.; zitiert nach Lieger, 2014, S. 17). Trotzdem fällt auf, dass bei all der Vielfalt und Unterschiedlichkeit die diversen Begriffsbestimmungen doch einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Hauser (2016) zeigt auf, dass es fünf Bereiche gibt, welche im Vergleich zu früheren Definitionen alle erfüllt sein müssen, damit ein Spiel als solches definiert werden kann. Des Weiteren kann das Spiel für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren eine zentrale Lernform darstellen, wenn man Lernen als einen Erwerb und Ausbau von vielfältigen Verhaltensweisen und deren Verinnerlichung versteht (Lieger, 2014, S. 19).



### 1.2.3. Befähigung

*«Gemäss den Bildungszielen sollen alle Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung befähigt werden. Bildung ermöglicht die Erkundung und Entfaltung der Potenziale und das Entwickeln einer eigenen Identität. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung und zur Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht.»*

(Bühler & Hollenweger, 2019, S. 6).

Dieser Begriff stammt aus der Anwendungsbroschüre von Bühler & Hollenweger (2019). Die Befähigungsbereiche sind abgeleitet von den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21. Die Befähigung gilt somit als oberstes Bildungsziel. Im Lehrplan 21 finden sich Aspekte, welche auf die Befähigung einer Person bezogen sind, zum einen in der Entwicklungsorientierung im Zyklus 1, zum anderen in den überfachlichen Kompetenzen. Alle Fachbereiche leisten ebenfalls einen Beitrag für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und dadurch zur Befähigung. Im Lehrplan 21 sind die überfachlichen Kompetenzen jedoch nur auf den schulischen Kontext ausgerichtet, was bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen nicht sinnvoll ist. Zu den Befähigungsbereichen gehören «Identität entwickeln», «Am gesellschaftlichen Leben teilhaben» und «Potenzial erkunden» (Bühler & Hollenweger, 2019).

### 1.3. Zielstellung

In der Regelschule werden Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen integriert, und diese Arbeit bezieht sich daher auch auf Schülerinnen und Schüler mit einer Sprachentwicklungsverzögerung. Wie bereits erwähnt ist Kommunikation ein grundlegendes Mittel zur Verständigung im Alltag sowie für Bildungsprozesse (Bartnitzky, 2019, S.35). Der Lehrplan 21 sowie die ergänzende Broschüre zur Anwendung des Lehrplans 21 in der Heilpädagogik bieten durch ihre Kompetenzorientierung sowohl eine Orientierungs- sowie Anwendungsmöglichkeit. Das *Miteinander Kommunizieren* gehört in den Befähigungsbereich «Am gesellschaftlichen Leben teilhaben». Es ist also ein Bildungsziel, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Sprachentwicklungsverzögerung befähigt werden sich mit anderen auszutauschen sowie zu einer Gruppe dazuzugehören. Im Zyklus 1, welcher vom 1. Kindergarten bis zur 2. Klasse dauert, ist das Spielen für Kinder wichtig. Eine klare Definition von Spielen und einen konkreten Zusammenhang zum Lernen gibt es bis anhin noch nicht. Trotzdem können bestimmte Verhaltensweisen durch das Spielen wiederholt und verinnerlicht werden (Lieger, 2014, S.19).

Es geht in dieser Arbeit nun darum, wie Schülerinnen und Schüler mit einer Sprachentwicklungsverzögerung das Kommunizieren mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie weiteren Bezugspersonen lernen und umgekehrt.

Um den Lernprozess des Kommunizierens aber vor allem altersgerecht, spannend und abwechslungsreich zu gestalten, wird ebenfalls das Thema Spielen einbezogen. Es soll ein Leitfaden der verschiedenen Spielformen mit den entsprechenden Materialien und Räumlichkeiten erstellt werden, wobei die jeweiligen Kommunikationskompetenzen sowie Befähigungsbereiche ersichtlich werden. Dieser Leitfaden soll den Lehrpersonen sowie auch den jeweiligen Bezugspersonen im Zyklus 1 als Hilfe dienen, gezielt und auch spontan die Kommunikationskompetenzen mit den Kindern zu üben. Des Weiteren sollen diese Spielgelegenheiten nicht nur den Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen dienen, sondern auch den Schülerinnen und Schülern, welche keine Beeinträchtigungen aufweisen. Auch sie sollen dabei lernen, wie sie mit ihrem Gegenüber kommunizieren können, auch wenn dies etwas schwieriger ist. Es soll helfen sich selber - aber auch das Gegenüber - so zu akzeptieren, wie es ist, was ebenso den Befähigungsbereich «Identität entwickeln» einbezieht. Zudem wird auch der dritte und letzte Befähigungsbereich «Potenzial erkunden» einbezogen, da die Kinder ihren Wortschatz erweitern und auch lernen, in einer schwierigen Kommunikationssituation dranzubleiben und diese auf verschiedenen Wegen zu bewältigen.

Aufgrund dieser Überlegungen kann folgende Zielstellung dieser Arbeit formuliert werden:

**Wie können die für den Zyklus 1 relevanten Spielformen bei Schülerinnen und Schülern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung eingesetzt werden, damit sie dazu befähigt werden mit ihrem Umfeld angemessen und verständlich zu kommunizieren?**

#### 1.4. Forschungsmethodik

Diese Arbeit wird in verschiedene Schritte unterteilt. Zunächst wird die Theorie zu den drei Themenschwerpunkten dieser Arbeit erarbeitet. Dies sind die Themen Sprache und Kommunikation, Spiel und Spielformen sowie die Befähigungsbereiche. Anschliessend werden diese drei Eckpfeiler in Form eines «Dynamischen Dreiecks» miteinander in Verbindung gebracht und die Zusammenhänge analysiert. Danach erfolgt eine Einschätzung der Zielstellung. Im darauffolgenden Kapitel wird der Leitfaden der Spielformen mit den möglichen Materialien und Räumlichkeiten für die Spielgelegenheiten erstellt. Im letzten Kapitel wird die Zielstellung soweit möglich beantwortet. Es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit den neu gewonnenen Erkenntnissen sowie ein Ausblick auf meine berufliche Zukunft.

## 2. Begriffsklärung

In diesem Kapitel werden die Begriffe «Zyklus 1» und «Sprachentwicklungsverzögerung» erläutert, weil die Schulphase während des Zyklus 1 sowie Schülerinnen und Schüler mit einer solchen Sprachstörung für diese Masterarbeit zentral sind.

### 2.1. Zyklus 1

Im neuen Lehrplan 21 wird von drei Zyklen gesprochen. Diese Zyklen unterteilen die insgesamt elf obligatorischen Schuljahre. Der Zyklus 1 bezieht sich auf die ersten beiden Kindergartenjahre sowie die ersten beiden Primarschuljahre. Der Zyklus 2 ist auf die dritte bis sechste Klasse auf der Primarstufe ausgerichtet und der Zyklus 3 beinhaltet die drei Jahre auf der Sekundarstufe ([www.zh.lehrplan.ch](http://www.zh.lehrplan.ch), besucht am 01.09.2020).

Im Zyklus 1 wird der Unterricht den Bedürfnissen der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler angepasst. Besonders zu Beginn erfolgt die Unterrichtsgestaltung mehrheitlich fächerübergreifend. Ein grosser Schwerpunkt liegt hier auf dem Spiel und dem entwicklungsorientierten Zugang. Des Weiteren gibt es die sechs Fachbereiche Sprachen, Mathematik, Natur-Mensch-Gesellschaft, Gestalten, Musik sowie Bewegung und Sport. Für jeden Fachbereich werden im Lehrplan 21 neu nicht mehr Ziele, sondern Kompetenzen formuliert, welche die Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Primarschulzeit erwerben. In den Fachbereichen befinden sich ebenfalls die überfachlichen Kompetenzen. Das sind die sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen. Diese werden in die Fachbereiche integriert und mitgefördert ([www.zh.lehrplan.ch](http://www.zh.lehrplan.ch)). Die Kompetenzen werden über einen bestimmten Zeitraum erworben. Wichtig ist, dass die Grundlagen einer Kompetenzstufe erworben sein müssen, bevor eine nächste Kompetenzstufe angestrebt wird. Es gibt aber auch Kompetenzstufen, welche nicht im Zyklus 1 beginnen, sondern erst später, da die Kinder bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen erreicht haben müssen. An den meisten Kompetenzen wird aber über alle drei Zyklen hinweg kumulativ, also steigend, gearbeitet ([www.zh.lehrplan.ch](http://www.zh.lehrplan.ch)).

Mit dem Eintritt in den Kindergarten starten die Kinder auch in den Zyklus 1. Das Vorwissen, die Vorerfahrungen sowie ihr Entwicklungsstand oder die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sind sehr unterschiedlich. Im Verlauf des Zyklus 1 verändert sich das Lern- und Denkverhalten der Kinder, sie sind aufmerksamer und ihre sprachlichen Kompetenzen werden ausgebaut. Sie lernen Grundlagen der Kulturtechniken und einen präzisen Umgang mit der Sprache kennen. Im Zyklus 1 sind aber auch verschiedene Spielformen ein zentraler Bestandteil des Unterrichts ([www.zh.lehrplan.ch](http://www.zh.lehrplan.ch), besucht am 01.09.2020).

## 2.2. Sprachentwicklungsverzögerung

Um gleich als erstes eine wichtige Eingrenzung zu machen: Es gibt Stimmstörungen, Sprechstörungen und Sprachstörungen. Bei einer Stimmstörung ist vor allem die Phonation betroffen, was beispielsweise Näseln verursacht. Bei einer Sprechstörung sind die Artikulation, was Lispeln verursacht, oder die Sprechflüssigkeit, was Stottern zur Folge hat, betroffen. Bei einer Sprachstörung sind alle Modalitäten wie Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben betroffen. In diesen Bereich gehört auch die Störung der Sprachentwicklung (Vorlesungsunterlagen von Hepberger, 2019, P09).

Die spezifische/umschriebene Sprachentwicklungsstörung ist laut Grimm (2012, S.99) eine Störung von primärer Natur. Es können daher Ausschlussdiagnosen in Bezug auf sensorische Schädigungen, schwerwiegende neurologische Schädigungen, emotionale Schädigungen, geistige Behinderung oder Autismus vorgenommen werden.

Bei Kindern mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung entwickeln sich nach Grimm (2012, S.161) ab einem Alter von 18 bis 24 Monaten die «Late Talkers». Während 50% dieser Kinder im Alter von drei bis vier Jahren mit den normal entwickelten Kindern aufholen und keine Sprachstörung entwickeln, weisen die anderen 50% im selben Alter eine Sprachentwicklungsverzögerung auf und holen nicht auf. Von diesen Kindern können wiederum 50% im Laufe ihrer Schulzeit ihre Verzögerung aufholen. Diese Kinder werden auch «Late Bloomers» genannt. Die anderen 50% entwickeln eine Legasthenie und es kommt zu einer Sprachentwicklungsstörung. Diese zeigen ebenfalls im Schulalter noch sprachliche Defizite auf.

Bei einer Sprachentwicklungsverzögerung ist die normale Sprachentwicklung um 6 – 12 Monate verzögert, bei einer spezifischen Störung der Sprachentwicklung (SSSE) um mehr als 12 Monate. Bei einer SSSE sind die Muster des Spracherwerbs von frühen Stadien der Entwicklung an bereits gestört, was bei einer Sprachentwicklungsverzögerung nicht der Fall ist (Grimm, 2012, aus den Vorlesungsunterlagen und Hepberger, 2019, P09).

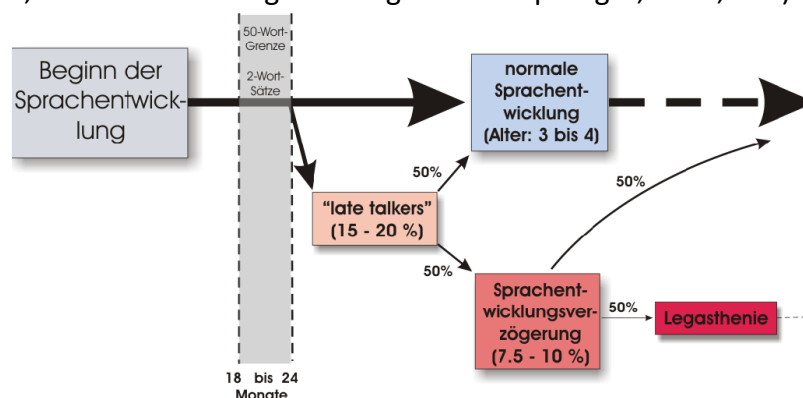


Abbildung 1: Möglicher Entwicklungsverlauf spezifisch spracherwerbsgestörter Kinder (Grimm, 2012, aus Hepberger, 2019, P09).

## 3. Theorien

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen Theoriebereiche erläutert, welche für die Zusammenstellung der Spielgelegenheiten von Bedeutung sind. Im ersten Teil wird der Verlauf der Sprachentwicklung und die Bedeutung der Kommunikation erläutert. Im zweiten Teil werden die Definition des Spiels sowie die verschiedenen Spielformen aufgezeigt. Im dritten und letzten Teil wird auf die Befähigungsbereiche und auf den Zusammenhang zum Lehrplan 21 eingegangen. Nach jedem Kapitel folgt ein Zwischenfazit zum jeweiligen Theoriebereich, in welchem die Bedeutung des Themas für diese Arbeit aufgezeigt wird.

### 3.1. Sprache

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, ist die mündliche Sprache und die Kommunikation ein zentrales Medium im Leben eines jeden Menschen. Im folgenden Kapitel wird als erstes auf die Sprachentwicklung mit dem Fokus auf die mündliche Sprache eingegangen. In einem zweiten Schritt wird spezifisch das Thema Kommunikation vertieft.

#### 3.1.1. Sprachentwicklung und Störungen

Die Sprache ist für das menschliche Leben sehr wichtig, da sie einem dazu verhilft die persönlichen Intentionen, Wünsche oder Abneigungen zum Ausdruck zu bringen. Aber nicht nur für die Mitteilung von eigenen Bedürfnissen ist die Sprache wichtig, sondern auch für die Kommunikation mit anderen Menschen. Gerade im Kindesalter dient die Sprache auch dazu in den kindlichen Geist hineinzusehen und seine Fortschritte im Denken zu verstehen (Grimm, 2012, S.15). Durch die Sprache können kulturelle Abläufe und das entsprechende Wissen erworben werden. Es ist einem Kind nur durch die Sprache möglich, in eine Gesellschaft hineinzuwachsen und seine Identität zu entwickeln. Je früher sich ein Kind die Sprache und die Kultur der Gesellschaft aneignen kann, desto mehr wird es auch geistig geformt. Ohne die Sprache würde sich die Kognition des Kindes nicht verändern und sein Wissenspotenzial bekäme keinen Zugang (Nelson, 1996, zitiert aus Grimm, 2012, S.15).

Dies zeigt deutlich auf, dass sich die Sprache nicht getrennt von anderen Fähigkeits- sowie Leistungsbereichen entwickelt. Die Sprache steht in Verbindung mit den kognitiven sowie den sozialen Fähigkeiten, aber auch mit Verhaltensregulation. Die sprachliche Entwicklung ist somit von Beginn an viel mehr als nur die Aneignung von sprachlichen Kenntnissen. Wenn bei einem Kind also Störungen in der Sprache auftreten, können auch Störungen in diesen nicht sprachlichen Bereichen vorkommen (Grimm, 2012, S.15).

Ein Säugling kommt mit angeborenen Fähigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung, der stimmlichen Nachahmung, der Lautbildung, der Lern- sowie Integrationsfähigkeiten und der kommunikativen Kompetenzen zur Welt (Papousek, 1994, zitiert aus Hellbrügge & Schneeweiss, 2013, S.13).

Ein Säugling hört seine Eltern ständig sprechen. Aus diesem Fluss der wahrgenommenen Sprache seiner Eltern, besonders von der Mutter, lernt der Säugling Einheiten sowie Regeln zu erkennen und ihr Zusammenwirken zu erforschen. Wenn das Kleinkind zwischen dem zehnten und zwölften Lebensmonat seine ersten Wörter produziert, hat es den Einstieg in dieses hochkomplexe Sprachsystem gemacht. Bis zum 18. Monat sollte ein normal entwickeltes Kind einen Schwellenwert von 50 Wörtern haben. Zwischen dem 18. und dem 20. Lebensmonat erfolgt die sogenannte Wortexplosion, bei welcher die Kinder innert kürzester Zeit mehr als hundert Wörter erwerben. Zwischen dem 20. und dem 24. Monat beginnt das Kind nun mit seinem grossen Wortrepertoire erste Wortkombinationen zu bilden. Ab dem 28. Monat beginnt der Erwerb der Grammatik. Bereits zwischen vier und fünf Jahren beherrscht ein Kind die grundlegenden Strukturen der Sprache. Diese sehr schnelle Entwicklung ermöglicht es dem Kind seine Wünsche, Bedürfnisse und auch seine Gedanken zu äussern (Grimm, 2012, S.15-37).

Trotzdem lässt sich nach Grimm (2012, S.55) sagen, dass in keinem anderen Bereich der kognitiven Entwicklung eines Kindes so viele Störungen auftreten wie in der Sprachlichen. Auch das Sprechen an sich sowie der Redefluss weisen bei Kindern oft Störungen auf. Die beiden Störungen, also jene der Sprache und jene des Sprechens, treten oft gemeinsam auf. Hier muss relativiert werden, dass keine genauen Zahlen oder genügend Studien vorliegen. Für Sprachentwicklungsstörungen gibt es ein Klassifikationsmodell nach Grimm (2012, S.58), welches einen Orientierungspunkt gibt, die entsprechenden Störungen zu lokalisieren:

Tabelle 1: Störungen der Sprachentwicklung (vgl. Grimm, 1995, aus Grimm, 2012, S. 58)

<b>Bei sensorischer Behinderung</b>	-Kinder mit Hirnstörungen -Blinde Kinder
<b>Bei neurologischer Schädigung</b>	-Kinder mit erworbenen Aphasien
<b>Bei mentaler Retardierung</b>	-Kinder mit Down-Syndrom / Williams-Beuren-Syndrom
<b>Bei pervasiver Störung</b>	-Kinder mit frühkindlichem Autismus
<b>Bei nicht offenkundiger Ursache</b>	-Kinder mit spezifischer Störung der Sprachentwicklung (dysgrammatisch sprechende Kinder)

Diese Arbeit bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler mit Sprachentwicklungsverzögerungen. Diese Verzögerung gehört in die letzte Zeile der vorgehend gezeigten Tabelle 1 nach Grimm (2012, S.58). Von einer spezifischen Störung der Sprachentwicklung wird dann gesprochen, wenn die Störung der Sprachentwicklung *nicht* sekundärer Natur ist. Von sekundärer Natur sind die anderen vier Störungen, welche ebenfalls in der Tabelle nach Grimm (2012, S.58) aufgelistet sind. Die umschriebene Sprachentwicklungsstörung muss also primärer Natur sein, was bedeutet, dass die Kinder erst sehr spät mit dem Spracherwerb beginnen und dieser nur sehr langsam fortschreitet. Das Verständnis ist in der Regel besser als die Produktion, und die Sprache ist auf eine gewisse Weise defizitär. Die nonverbale Intelligenz ist im Normbereich (Grimm, 2012, S.99).

Tabelle 2: Merkmale der spezifischen Störung der Sprachentwicklung (Grimm, 2012, S.99)

<b>Die Störung ist primärer Natur, sodass ausgeschlossen sind</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-sensorische Schädigungen</li> <li>-schwerwiegende neurologische Schädigungen</li> <li>-emotionale Schädigungen</li> <li>-geistige Behinderung</li> </ul>
<b>Charakteristisch sind</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-verspäteter Sprachbeginn</li> <li>-verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung</li> <li>-Sprachverständnis ist grösser als Sprachproduktion</li> <li>-formale Merkmale (Syntax / Morphologie) sind gestörter als Semantik/Pragmatik</li> <li>-nonverbale Testintelligenz im Normbereich</li> </ul>

Um herauszufinden, ob ein Kind eine spezifische Störung der Sprachentwicklung hat, muss zunächst überlegt werden, auf welche Art die Kinder die Sprache erwerben, ob der Spracherwerb einfach nur verzögert oder ob er verzögert und abweichend ist und ob die möglichen Ursachen für die Sprachdefizite biologisch, sozial oder kognitiv sind (Grimm, 2012, S.99). Trotz dieser charakteristischen Merkmale darf bei einer Diagnose nicht vernachlässigt werden, dass im Verlauf der Störung zahlreiche Varianten der Ausprägung möglich sind, welche in einer solch tabellarischen Auflistung nicht vorkommen, weil es schlicht zu viele sind. Dies bedeutet nun auch für den konkreten Fall im Schulalltag, dass jedes Kind individuell einer sehr genauen Diagnose von Fachpersonen unterzogen werden muss (Grimm, 2012, S.101).

Eine Antwort darauf, wo die Ursachen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung liegen, gibt es keine. Unterschiedliche Erklärungen werden in der Forschung und in der Literatur nach wie vor erforscht und diskutiert. Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung lassen sich aber deutlich von Kindern mit einer normalen Sprachentwicklung unterscheiden. Es handelt sich dabei um eine gravierende Störung des Sprachlernprozesses und nicht um eine einfache Entwicklungsverzögerung. Die betroffenen Kinder haben keine allgemeine geistige Entwicklungsverzögerung und keine offensichtlichen sensorischen, neurologischen oder emotionalen Schädigungen. Die Kinder machen einen normalen und gesunden Eindruck. Da es aber, wie bereits erwähnt, sehr viele verschiedene Formen einer spezifischen Sprachentwicklungsverzögerung gibt, ist es nach Grimm (2012, S. 116) «eine Illusion», wenn man nach einer Erklärung für alle Erscheinungsformen sucht. Man ist sich aber heute sicher, dass die Störung «multikausal bedingt und eine biologische Wurzel hat» (Grimm, 2012, S.116). Folgende Bereiche können in der Erforschung der Ursachen eine wichtige Rolle spielen: die Umweltsprache (die Muttersprache), die Kognition (kognitive Defizite und Verarbeitungsprobleme) sowie der biologische Bereich (eine genetische Störung), (Grimm, 2012, S.116). Es ist klar, dass Schülerinnen und Schüler mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung später als normal entwickelte Kinder in den Spracherwerb eintreten und dass sie auch im weiteren Verlauf ihres Spracherwerbs viel mehr Zeit brauchen. Sie haben länger um Bilder oder Objekte zu benennen oder um gehörte Sätze zu verarbeiten. Es ist eine Tatsache, dass diese Kinder ihren Rückstand nicht beschleunigt aufholen, was wiederum dazu führt, dass die Spannweite zwischen Kindern ohne und jenen mit Sprachproblemen bis ins Grundschulalter immer grösser wird. Während etwa die Hälfte der sogenannten «Late Talker» oder «Late Bloomers» ihren Rückstand tatsächlich aufholen, ist davon auszugehen, dass ungefähr 40 – 100% der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung auch im weiteren Verlauf ihres Lebens Sprachprobleme haben werden. Das bedeutet also, dass Sprachentwicklungsverzögerungen langfristig andauern und sich nicht automatisch auswachsen. Es ist aber auch erwiesen, dass ein frühzeitiges Erkennen, Diagnostizieren sowie frühzeitige therapeutische Massnahmen zwingend notwendig sind um viele Schülerinnen und Schüler vor schwerwiegenden Sprachdefiziten zu bewahren. Da die Sprache ein wichtiges Kommunikationsmittel ist und ein sprachliches Defizit nicht isoliert bleibt, hilft ein frühzeitiges Eingreifen, damit nicht die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes beeinträchtigt wird (Grimm, 2012, S.137).



Im Kapitel 2.2. wurde in der Abbildung 1 der mögliche Verlauf von spezifisch spracherwerbsgestörter Kinder nach Grimm aufgezeigt. Die folgende Abbildung zeigt den Weg von den späten Wortlernern bis hin zum Schulkind. Diese Abbildung 2 zeigt im Vergleich zur Abbildung 1 aber den Verlauf der Störung sowie deren mögliche Probleme detaillierter auf:

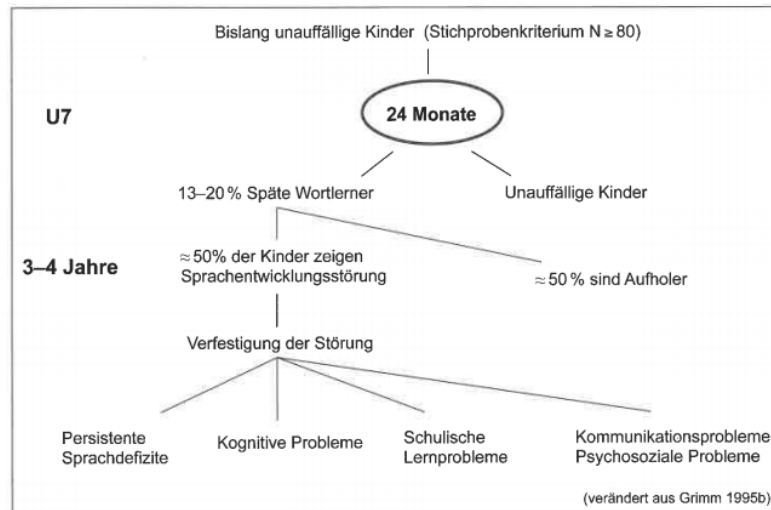


Abbildung 2: Risikokinder – Identifikation und Verlauf (Grimm, 2012, S. 161)

Die ICD 10 (2019, Kapitel 5, F80-89) definiert die Entwicklungsstörungen der Sprache und des Sprechens wie folgt:

*«Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ziehen oft sekundäre Folgen nach sich, wie Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, Störungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, im emotionalen und Verhaltensbereich.»*

Zum Spracherwerbprozess gehören verschiedene Kompetenzen. Dies sind die prosodische, die linguistische und die pragmatische Kompetenz. Die prosodische Kompetenz beinhaltet die Erkennung und Produktion von Sprachmelodien. Kinder können diese sehr früh erkennen, was den Einstieg in die Grammatik, also die Linguistik, bedeutet. Die linguistische Kompetenz beinhaltet die nachfolgenden Elemente: Phonologie (Organisation von Sprachlauten), Morphologie (Wortbildung), Syntax (Satzbildung), Lexikon (Wortbedeutung) und Semantik (Satzbedeutung). Die pragmatische Kompetenz beinhaltet die Sprechhandlungen, die Konversationssteuerung und den Diskurs, was die wichtigen Elemente der Kommunikation sind (Grimm, 2012, S.16).

### 3.1.2. Kommunikation

Bei der im vorherigen Kapitel beschriebenen pragmatischen Kompetenz ist das kommunikative System zentral. Es geht dabei um die passende kommunikative Verwendung von Sätzen in verschiedenen Situationen. Die Sprechhandlungen sind sogenannte «sozial akzeptierte Kommunikationsformen» (Grimm, 2012, S. 18). Gemeint ist, dass man jemanden bitten, jemandem etwas befehlen oder etwas versprechen kann. Mit den Konversationshandlungen sind die «gesprächssteuernden Prinzipien» (Grimm, 2012, S.18) gemeint. Es geht darum, dass man das entsprechende Wissen darüber hat, wie und wann man den Faden für ein Gespräch aufgreifen kann oder aber auch, wann man besser schweigt. Der sogenannte Diskurs umfasst das Wissen, wie man eine Geschichte erzählen kann oder wie aktuelle Informationen gegenüber den alten abgehoben werden können (Grimm, 2012, S.18).

Die Pragmatik ist ein sehr weiter und heterogener Bereich, welcher keine klaren Grenzen hat. Es braucht soziokulturelles Know-How sowie das Wissen um Bedürfnisse oder Gefühle. Die pragmatische Kompetenz verbindet den sprachlichen Ausdruck mit der sozialen Kognition (Grimm, 2012, S.18).

Die Sprache ist somit das wichtigste Element der Kommunikation. Der Prozess der Kommunikation ist eine sprachliche Handlungsform, in welche das Kind durch den interaktiven Austausch mit seinen Bezugspersonen hineinwächst und sich so die Regeln der Sprache aneignet (Grimm, 2012, S. 19). Dies wird im folgenden Kommunikationsmodell aufgezeigt:

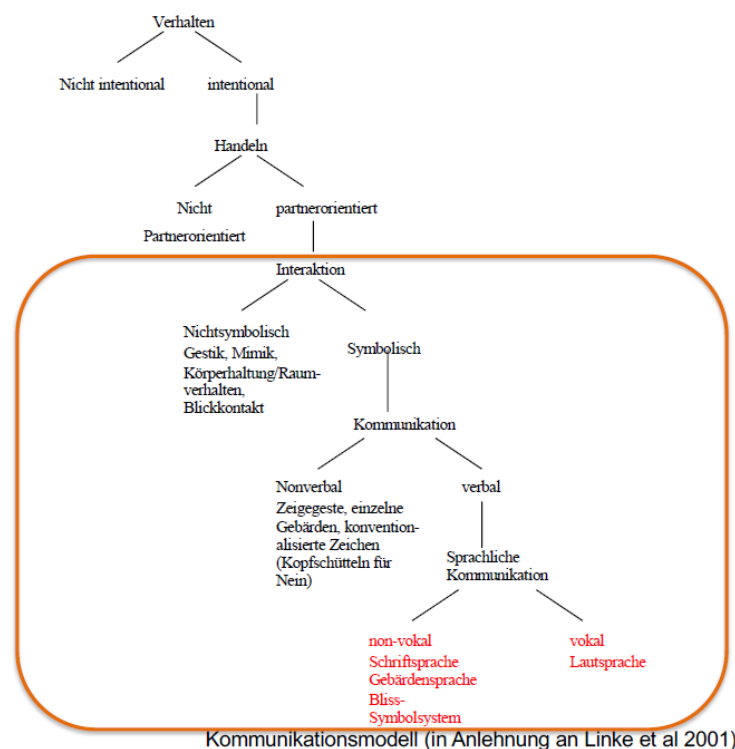


Abbildung 3: Kommunikationsmodell (Vorlesung Ling, 2019, P09, in Anlehnung an Linke et al 2001)

Die sprachliche Kommunikation kann in die non-vokale und in die vokale Sprache unterteilt werden. Die non-verbale Sprache kann zum einen symbolisch sein, wenn mit Gestik, Gebärden oder Piktogrammen kommuniziert wird. Sie kann zum anderen aber auch nicht-symbolisch sein, nämlich dann, wenn über Lautäusserungen, Mimik oder Körperhaltung kommuniziert wird. Die vokale Sprache meint die Lautsprache. Neben der Schriftsprache gehört hier aber auch die Gebärden- sowie die Symbolsprache dazu (Vorlesung Ling, P09, 2019, aus Ling, 2011, S.189).

Es gibt unterschiedliche Theorien in Bezug auf den Erwerb der Sprache. Während der Nativismus besagt, dass sich Sprache mit all den dazugehörigen Bereichen in bestimmten Reifungs- und Sprachfenstern im Kindesalter entwickelt, ist im Interaktionismus sowie in der Tätigkeitstheorie vom Gegenteil die Rede. Diese vertreten die Ansicht, dass sich die Sprache mit all ihren dazugehörigen Bereichen durch aktives Sprachhandeln entwickelt (Vorlesung, Ling, P09, 2019). Auch Hannelore Grimm (2012) vertritt zwei wichtige Aspekte für das Sprachlernen. Zum einen erfolgt das Sprachlernen innerhalb von biologischen Zeitfenstern und beruht auf nicht-sprachlichen sowie sprachspezifischen Vorläuferfähigkeiten. Zum anderen betrachtet sie Sprache nicht als Objekt, welches vom Kind verinnerlicht wird. Sie sieht im sprachlichen Handeln eine tiefe, biologische Angelegenheit (Grimm, 2012, S.19).

Als Basis für den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen werden somit die Interaktion und das soziale Handeln betrachtet. Die vorsprachliche Kommunikation in Form von Laut-Dialogen mit den Eltern oder direkten Bezugspersonen ist die Grundlage dafür. Bereits da erwerben die Kinder die Fähigkeit des turn-taking, also dem Abwechseln in Dialogen. Ein weiterer bedeutsamer Schritt ist die Phase, wenn Kinder lernen ihre Kommunikationsziele mit Gesten oder ihrer Mimik auszudrücken und auch noch zu erreichen. Mit diesen ersten Zeigegesten beginnt nämlich die kooperative Kommunikation, welche auf einem gemeinsamen Hintergrund beruht (vgl. Tomasello, 2011; Klann, Delius, 2008, aus Vorlesung Ling, P09, 2019).

Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung können im Schulalltag nicht auf dem gleichen Stand wie Kinder mit einer normalen Sprachentwicklung kommunizieren. Dies kann am fehlenden Wortschatz oder am fehlenden Wissen über den Beginn eines Gesprächs liegen. Die Entwicklung der Kommunikation erfolgt in fünf Phasen, welche nun im Folgenden erläutert werden (Vorlesung Ling, P09, 2019). Gleichzeitig erfolgt der parallele Vergleich zur regulären Sprachentwicklung mit Altersangaben nach Grimm (2012, S.37-38).

- **Phase 1a: Ich & Du** (Alter: 1 Monat (Grimm, 2012, S. 37))

In dieser Phase geht es um die nicht-intentionale Kommunikation. Das bedeutet, dass keine Kommunikation mit dem Gegenüber (Du) angestrebt wird, sondern dass das Kind (Ich) hier die Absicht hat, seine eigenen Bedürfnisse, zum Beispiel wenn es Hunger hat, durch Schreien zu befriedigen damit das Gegenüber (Du) auf solche Äußerungen reagieren kann (Leber, 2011). Die Affektregulation, also die Emotionsregulation, erfolgt beispielsweise durch Körperkontakt mit der Bezugsperson (Vorlesung, Ling, P09, 2019).

Kommunikationsmittel in dieser Phase sind die Körperhaltung, die Atmung, die Muskelanspannung, verschiedene Vokalisationen oder der Blick, welcher auch mal in eine bestimmte Richtung gehen kann (Vorlesung Ling, P09, 2019).

- **Phase 1b: Ich & Du** (Alter: 1-5 Monate (Grimm, 2012, S.37))

In dieser Phase beginnt der Weg zur intentionalen Kommunikation. Es entsteht das Bewusstsein für den Ursache-Wirkung-Zusammenhang. Das bedeutet, dass das Kind (Ich) zu verstehen beginnt, dass entweder sein Gegenüber (Du) oder ein Gegenstand (Ding) beeinflusst werden können (Vorlesung Ling, P09, 2019). Das Kind (Ich) kann nun sein Gegenüber (Du) oder Gegenstände (Ding) mit dem Blick verfolgen. In dieser Phase beginnt auch die Objektpermanenz (Leber, 2011).

Kommunikationsmittel hier sind ebenfalls die Körperhaltung und Vokalisationen sowie die Mimik und erste Gesten. Das Kind (Ich) kann nun auch mit dem Blick dem Gegenüber (Du) oder dem Gegenstand (Ding) folgen (Vorlesung, Ling, P09, 2019).

- **Phase 2: Ich & Du & Dinge** (Alter: 5-12 Monate (Grimm, 2012, S.37))

In dieser Phase geht es nun um die intentionale Kommunikation. Das Kind (Ich) versteht nun die verschiedenen Intentionen und kann aus dem Handeln eine Absicht erschliessen. Das Kind (Ich) kann seine Aufmerksamkeit gemeinsam mit seinem Gegenüber (Du) auf einen Gegenstand (Ding) richten (Vorlesung, Ling, 2019). Das Kind (Ich) versteht nun, dass es mit seinem Gegenüber (Du) über Gegenstände (Dinge) kommunizieren kann (Leber, 2011).

Kommunikationsmittel in dieser Phase sind wiederum Vokalisationen und die Mimik, aber auch Zeigegesten, der Blickrichtung des Gegenübers (Du) folgen sowie die Entwicklung des triangulären Blickkontaktes auf Du-Ding-Du (Vorlesung, Ling, P09, 2019).

- **Phase 3: Ich & Du & ein Symbol** (Alter: 12-24 Monate (Grimm, 2012, S.37))  
In dieser Phase geht es um die symbolische Kommunikation. Das Kind (Ich) weiss nun, dass es mit seinem Gegenüber (Du) mittels Symbole (Worten, Gebärden oder Bilder) über Gegenstände und Handlungen (Dinge) kommunizieren kann, auch wenn diese nicht sichtbar sind. Die Objektpermanenz ist nun vorhanden (Leber, 2011). Das Kind (Ich) kann nun dem Blick seines Gegenübers (Du) folgen, weiss dadurch, worauf das Gegenüber (Du) die Aufmerksamkeit lenkt, und kann verstehen, warum das Gegenüber (Du) dies macht (Vorlesung, Ling, P09, 2019). Kommunikationsmittel hier sind nun die ersten konventionalisierten Gebärden sowie Worte (Ling, P09, 2019).
- **Phase 4: Ich & Du & die Sprache** (Alter: 24-48 Monate (Grimm, 2012, S.37-38))  
In dieser Phase geht es nun um die verbale Kommunikation. Das Kind (Ich) versteht nun, dass Gegenstände und Handlungen (Dinge) unabhängig von Raum und Zeit durch Worte, Gebärden oder graphische Symbole repräsentiert werden können (Leber, 2011; Ling, 2019). In dieser Phase beginnt sich in der Regel der Wortschatz explosionsartig zu vergrössern. Das Kind (Ich) möchte nun seine Wünsche äussern, von seinen Erlebnissen berichten, aber auch Fragen stellen. Wenn dem Kind (Ich) der nötige Wortschatz dazu fehlt, versucht es nun seine eigenen Zeichen zu machen um diese seinem Gegenüber (Du) verständlich zu machen (Leber, 2011). Kommunikationsmittel in dieser Phase sind nun Wörter sowie Sätze (Ling, 2019). Danach folgt die **Phase 5: Explosion des Vokabulars** (Alter: ab 48 Monate (Grimm, 2012, S.38)).

### 3.1.3. Exkurs: Kommunikationspsychologie

Friedemann Schulz von Thun (2019) bezeichnet die Interaktion als «Das gemeinsame Spiel von Sender und Empfänger» (Schulz von Thun, 2019, S. 91). Als Sender bezeichnet er jene Person, die etwas mitteilen möchte. Das, was er mitteilt und von sich gibt, wird Nachricht genannt. Diese kommt beim sogenannten Empfänger an. Nun ist es am Empfänger, wie er die erhaltene Nachricht aufnimmt und versteht. Wenn sowohl die gesendete als auch die empfangene Nachricht übereinstimmen, findet eine Verständigung statt. Nun gibt es aber für den Sender und den Empfänger stets die Möglichkeit die Verständigung zu überprüfen, nämlich dann, wenn der Empfänger dem Sender zurückmeldet, wie er die Nachricht aufgefasst hat. Dann kann der Sender abschätzen, ob seine Nachricht so beim Empfänger angekommen ist, wie er das beabsichtigt hat. Dies ist nach Schulz von Thun «der Grundvorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation» (Schulz von Thun, 2019, S.27).

Eine Schwierigkeit in der zwischenmenschlichen Kommunikation besteht nun aber darin, «dass ein und dieselbe Nachricht stets viele Botschaften gleichzeitig enthält» (Schulz von Thun, 2019, S. 27). Eine Nachricht hat vier Seiten; eine Sach-Seite, eine Appell-Seite, eine Beziehungs-Seite und eine Selbstoffenbarungs-Seite. Auf der Sach-Seite geht es darum, worüber der Sender informiert. Auf der Appell-Seite geht es darum, wozu der Sender den Empfänger veranlassen möchte. Bei der Beziehungs-Seite geht es darum, wie der Sender zu dem Empfänger steht und was er von ihm hält. Auf der Selbstoffenbarungs-Seite geht es darum, was der Sender von sich kundgibt (Schulz von Thun, 2019, S. 27-33).

Nachrichten können immer auch explizit, also klar formuliert, oder implizit, also eher verpackt, übermittelt werden. Wichtig zu erwähnen ist hier, dass die Hauptbotschaft einer Nachricht oftmals implizit übermittelt wird (Schulz von Thun, 2019, S. 36). Es gibt kongruente und inkongruente Nachrichten sowie nonverbale Nachrichtenanteile. Auch Mimik, Gestik, Tonfall sowie der Kontext spielen beim Sender immer eine Rolle. Dies führt beim Empfänger dazu, dass er verwirrt wird (Schulz von Thun, 2019, S. 36.46). Genauso wie der Sender alle vier Seiten sowie die soeben beschriebenen Elemente in seine Nachricht verpacken kann, kann auch der Empfänger die Nachrichten mit vier Ohren empfangen. Es gibt das Sach-Ohr, das Appell-Ohr, das Beziehungs-Ohr und das Selbstoffenbarungs-Ohr. Der Empfänger hat die freie Wahl, auf welche Seite der Nachricht er reagiert. Es ist wichtig den Kindern schon früh beizubringen, dass bei Missverständnissen niemand Schuld und keiner Recht hat, da der eine dies gesagt und der andere jenes gehört hat (Schulz von Thun, 2019, S.48-75).

#### 3.1.4. Zwischenfazit zur Kommunikation

Die Sprachentwicklung ist sehr komplex und es treten sehr häufig Störungen in der Entwicklung der Sprache auf. Besonders bei Kindern mit einer spezifischen Störung der Sprachentwicklung, in die auch die Sprachentwicklungsverzögerung hineingehört, muss immer sehr individuell erfasst werden, auf welchem Stand sich ein Kind befindet. Besonders im Bereich der Kommunikation können bereits bei Kindern im Zyklus 1 grosse Unterschiede vorkommen. Es ist aber wichtig, dass sie lernen, wie sie damit umgehen können. In der Phase 3 erlangen die Kinder zum ersten Mal die Fähigkeit mittels Symbole, also sowohl Worten als auch Gebärden, zu kommunizieren. Aufgrund einer Sprachentwicklungsverzögerung kann es durchaus sein, dass ein Kind im Zyklus 1 noch nicht über einen so umfassenden Wortschatz verfügt, wie seine Mitschüler. Für den Spielleitfaden werden somit die relevanten Aspekte aus der Phase 4 nach Leber (2011) berücksichtigt.

## 3.2. Spiel

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, gibt es keine konkrete Definition davon, was Spielen eigentlich ist. Dennoch wird dieses Thema in diesem Kapitel noch vertieft und verschiedene Ansätze vom Spielen und die unterschiedlichen Spielformen im Folgenden erläutert.

### 3.2.1. Spieldefinitionen

Hauser (2016) beschreibt zunächst die intuitive Definition von Spiel. Dies ist eine Definition von Spiel aus der Perspektive von Kindern und Erwachsenen. In einer Studie von Smith und Vollstedt (1985, zitiert aus Hauser, 2016, S.15) wurden die damals bekannten Spielmerkmale von Kindern und Erwachsenen bewertet. Es waren fünf Spielmerkmale vorgegeben: 1. Flexibilität, 2. Positive Emotionen, 3. So-tun-als-ob, 4. Intrinsische Motivation und 5. Mittel-vor-Zweck. Sie haben dafür über 100 Videosequenzen von Tätigkeiten von Kindern beobachtet und angegeben, ob es sich dabei um ein Spiel handelt und welche Merkmale sie darin erkennen würden. Mit über 80% Übereinstimmung der Teilnehmer wurde das Spiel vom Nicht-Spiel unterschieden (Hauser, 2016, S.15-16).

In anderen Untersuchungen wurde hervorgehoben, dass es wichtiger ist die Kinder darüber urteilen zu lassen, was ihrer Erfahrung nach Spiel ist und was nicht. Für Kinder waren zum Beispiel typische Spielmerkmale, dass sie im Freien sein können, dass sie etwas konstruieren oder im Sand bauen können oder aber auch, dass sie in Gegenwart von Gleichaltrigen sind. Klare Merkmale für Nicht-Spiel, also Arbeit, waren etwa Schreiben, Lesen oder die Gegenwart von Erwachsenen. Beim Malen und Zeichnen wurden von den Kindern keine klaren Einteilungen gemacht. Allgemein lässt sich daraus schliessen, dass die befragten Kinder eine Aktivität dann als Spiel deklariert haben, wenn die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeit für sie sehr hoch war. Eine wichtige Tatsache ist, dass schulische Tätigkeiten wie das Freispiel oder das gelenkte Spiel für Kinder nicht unbedingt Spiele sind, obwohl sich diese als solche etabliert haben. Dies ist vergleichbar mit Lehren, was auch nicht automatisch zum Lernen führt. Das Kind entscheidet, ob es spielt oder nicht (Hauser, 2016, S. 16, S16).

Trotzdem wurde in den vergangenen Jahren immer mehr nach einer klaren Definition von Spiel gesucht um das Lernen in der frühen Kindheit zu optimieren. Die Definition von Spiel wird nach wie vor hauptsächlich aus Behauptungen definiert. Hauser (2016, S.17) sieht ein Problem darin, wenn Spiel und instruktional-zielorientiertes Lernen nicht genau auseinandergelassen werden, da das Spiel so durch die Schule eingenommen wird. Er vertritt die Haltung, dass eine Tätigkeit nicht «ein bisschen» Spiel sein kann, da Spiel keine echte Realität

verträgt. Mit einer solchen «Verschulung» ist die Reduktion von Zeit für das Spiel zugunsten des instruktionalen Lernens gemeint. Ob das von der Schule definierte «spielerische Lernen» als Zwischenform wirklich noch Spiel ist, ist noch nicht geklärt (Hauser, 2016, S.17.)

Bereits Jean Piaget und Lew Vygotsky haben im 20. Jahrhundert den Begriff Spiel geprägt. Jedoch standen bei beiden nicht das Spiel im Zentrum ihrer Forschungen. Jean Piaget hat die kognitive Entwicklung untersucht, während Lew Vygotsky die sprachliche und soziale Entwicklung untersucht hat (Hauser, 2016, S.18).

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wurden in den achtziger Jahren fünf Merkmale zur Spielbeschreibung definiert. Da bei diesen Merkmalen aber Gemeinsamkeiten und gleitende Übergänge vorkommen, wurde von einer injunkten Definition gesprochen (Einsiedler, 1999, zitiert aus Hauser, 2016, S.19). Wenn vier dieser fünf Merkmale auftreten, dann kann die Aktivität als Spiel beschrieben werden. Es wurde aber nach wie vor argumentiert, dass das Spiel sehr komplex sei und deshalb eine klare Definition verhindere (Garvey, 1991; Moyles, 1989, zitiert aus Hauser, 2016, S.20).

Burghardt (2011, zitiert aus Hauser, 2016, S.20) integriert in seiner Definition des Spiels diese älteren Definitionen, spezifiziert diese aber noch mehr. Seiner Ansicht nach muss eine Tätigkeit alle folgenden exklusiven Merkmale aufweisen, damit sie als Spiel gilt. Somit wird nicht mehr von einem injunkten Begriff gesprochen, sondern von einem exklusiven (Hauser, 2016, S.20). Die einzelnen Merkmale werden nachfolgend erläutert und beschrieben.

- **Unvollständige Funktionalität:**

Dieses Kriterium verlangt Verhaltenselemente, welche nicht zum aktuellen Überleben der Kinder beitragen. Ein bedeutsamer Unterscheid zu früheren Kriterien ist bei diesem ersten Merkmal, dass es nicht mehr heisst «ohne Ziel». Das unmittelbare Ziel des Spiels bleibt der Spass an der Tätigkeit und nicht der damit verbundene funktionale Nutzen. Es gibt auch andere Verhaltensweisen ohne unmittelbare Funktion, welche kein Spiel sind. Da aber bei der exklusiven Definition von Spiel die anderen vier Merkmale auch gegeben sein müssen, lassen sich diese klar als Nicht-Spiel definieren. Ein Beispiel hierfür ist das Bauen einer Sandburg. Zum einen hat eine Burg den Zweck sich gegen Feinde zu verteidigen, zum anderen ist die Burg aber nicht ernst gemeint. Obwohl im Bau der Burg die Funktionalität eines robusten Gebäudes vorhanden ist, hat diese keine Verteidigungs- oder Überlebensfunktion (Hauser, 2016, S.20-21).



- **So-tun-als-ob:**

So-tun-als-ob bedeutet, dass gespieltes Verhalten jenem der funktionalen Varianten gleicht (Pellegrini, 2009, zitiert aus Hauser, 2016). Diese gespielten Verhaltensweisen sind somit Möglichkeiten und Varianten, welche in der Realität jedoch nicht bestehen müssen. Dieses Merkmal zeigt sich durch unvollständige, übertriebene oder ungeschickte Verhaltensweisen und besteht oft auch aus unterdrückten oder in unvollständig gezeigten Abschlusselementen einer Handlung. Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Merkmals ist das sogenannte «Spiel-Gesicht» (Van Hoof, 1962, zitiert aus Hauser, 2016, S.22). Dieses vermittelt dem Gegenüber die Botschaft, dass es sich um ein Spiel handelt und nicht ernst gemeint ist (Hauser, 2016, S.21-22).

- **Positive Aktivierung und Fokussierung:**

Dieses Merkmal besagt, dass Spiel spontan, freiwillig, absichtlich, Spass machend, lohnend, verstärkend, sich selbst genügend oder spannend durch Ungewissheit ist. Wenn bereits eine dieser Eigenschaften zutrifft, ist dies bereits ausreichend, um für dieses Merkmal zuzutreffen (Burghardt, 2011, zitiert aus Hauser, 2016, S.22). Besonders die intrinsische Motivation ist hier bedeutsam. Intrinsisch Motivierte lernen, weil sie selber an einer Sache interessiert sind oder weil sie sich dieser emotional verbunden fühlen. Dabei ist zentral im Moment vollkommen da zu sein, wobei diese gegenwärtige Fokussiertheit ein Kernmerkmal intrinsischen Handelns oder eben auch des Spiels ist (Hauser, 2016, S.23). Des Weiteren gehört auch der Spass zum Spiel. Besonders Überraschungselemente oder Ungewissheit erhöhen die sogenannte Herzratenvariabilität, welche als nachhaltigster Indikator für positive Emotionen und Spass gilt. Auch gilt sie aber als Unterscheidungskriterium für gespielte oder echte Aggression. Ungewissheit und Zufall stehen früh im engen Zusammenhang mit Fairness. Es gibt kein Richtig oder Falsch, kein Kind wird benachteiligt und alle haben die gleichen Chancen (Hauser, 2016, S.28). Mittel vor Zweck ermöglicht den Kindern, sich befreit von Zwängen voll und ganz auf die Tätigkeit einzulassen. Es geht dabei darum, dass keine Dinge erledigt werden müssen und nicht der instrumentelle Zweck des Verhaltens, sondern die Beschäftigung mit der Tätigkeit als solches im Vordergrund steht (Hauser, 2016, S.27). Freie Wahl beim Spiel ist bedeutsam, weil nur so positive Emotionen aufkommen. Es braucht eine gewisse Auswahl, ohne diese wird ein Spiel verhindert (Hauser, 2016, S.22-23).

- **Wiederholung und Variation:**

Wiederholte Handlungen erleichtern die Verwendung von Spiel zum Lernen oder Verbessern für Fertigkeiten. Dieser Drang zum Wiederholen von Verhaltensweisen, also etwas wieder und wieder zu versuchen ohne dabei aufzugeben, ist zentral für das Spiel. Ein wichtiges Merkmal ist, dass die Wiederholungen nicht stereotyp sind, also dass es sich um keine Spielsucht handelt, weil hier die Variation fehlt. Es geht hier auch nicht um exploratorisches Verhalten, da beim Erkunden von Neuem die Wiederholung fehlt. Spiel aber folgt einer anfänglichen Exploration und tritt dann wiederholt auf. Die Wiederholung im Spiel führt letztlich dazu, dass ein Spiel so lange gespielt wird, bis Bewegungen einigermaßen beherrscht werden. Eine gewisse Unbeholfenheit hilft den Kindern hierbei ein Spiel so lange fortzusetzen, sprich es so lange zu wiederholen und zu variieren. Durch Spiel kann die Flexibilität des Verhaltens und des Denkens mit zunehmendem Alter wachsen. Lernen ist Spiel und ist somit variabler als andere Lernformen. Dies gelingt nicht zuletzt durch das So-tun-als-ob, das Übertreiben, das Sequenzieren und das Segmentieren (Pellegrini, 2009, zitiert aus Hauser, 2016, S.32). Durch die Unbeholfenheit zeigen Kinder nicht nur Kopien der funktionalen Verhaltensweisen, sondern viel eher kreative und flexible Begegnungen mit der Welt (Sutton-Smith, 1966, zitiert aus Hauser, 2016, S.32). Die Wiederholung erleichtern das Lernen von Fertigkeiten für das Leben und helfen den Kindern zu einem ausgeglichenen Leben und psychischer Gesundheit (Hauser, 2016, S.32).

- **Entspanntes Feld:**

Kinder, welche sich in ihrer Umgebung wohl fühlen und bei denen sich auch Erwachsene um sie kümmern, können am effektivsten durch Spiele in ihrer Kreativität und in ihrem Problemlöseverhalten gefördert werden. Ein Kind braucht eine sichere Bindung zu seinen Eltern sowie eine gewisse Frustrationstoleranz. Es darf nicht von seinen Freunden oder Mitschülern gemobbt werden oder unter Gruppenzwang stehen. Es muss seine Umwelt erforschen und sich gefahrlos im Freien aufhalten können. Wenn all diese Aspekte gegeben sind, befindet sich ein Kind in einem entspannten Feld. Es ist angemessen genährt, gekleidet, gesund, steht nicht unter Stress durch Gefahr, Krankheit oder soziale Instabilität und ist nicht von einer Konkurrenzsituation bedroht. Ist ein Aspekt oder sind mehrere Aspekte nicht gegeben, ist das Kind nicht in einem entspannten Feld und kann nicht nachhaltig lernen (Hauser, 2016, S.33-41).

### 3.2.2. Spielformen

Die folgende Auflistung der Spielformen richtet sich nach dem chronologischen Auftreten der Spiele in der Entwicklung der Kinder. Die ersten beiden Spielformen sind die sogenannten Vorläufer der eigentlichen Spielformen. Das Eltern-Kind-Spiel bildet die Grundlage für die Spielfähigkeit im ersten Lebensjahr. Die Exploration kommt in allen Spielformen vor, denn diese findet in der Regel vor neuen Spielen oder Situationen statt (Hauser, 2016, S.57).

- **Eltern-Kind-Spiele:**

Das Eltern-Kind-Spiel ist eine Bedingung für ein gesundes Aufwachsen der Kinder. Diese Eltern-Kind-Spiele tragen in hohem Masse zur Entwicklung bei kleinen Kindern bei und sind für eine positive Entwicklung unabdingbar (Hauser, 2016, S57). Eltern zeigen im Spiel mit ihren Kindern ein beachtliches intuitives Verhalten. Wenn sie sich in einem entspannten Feld befinden und sich im Spiel auf die Kommunikation mit ihrem Baby einlassen, kommen ihre intuitiven Kompetenzen wie die Anpassung der Mimik, Stimme und Körpersprache zum Vorschein. Diese Anpassungen nehmen Eltern intuitiv vor, das heisst ohne Absicht oder bewusste Kontrolle, sobald sie sich mit ihrem Baby verständigen wollten (Papousek, 2003, zitiert aus Hauser, 2016, S.58). Diese Fähigkeit der Eltern und Erwachsenen, sich auf das Spielen mit ihren Kindern einzulassen, bildet die Basis für gelingendes Lernen im Spiel (Hauser, 2016, S. 58). In den ersten Monaten sind die Eltern die Spielgestalter. Vor ihrem ersten Geburtstag ist das Spielen für Kleinkinder noch sehr schwierig, daher ist die Rolle der Eltern besonders im Interaktions-, Symbol- und Fantasiespiel sehr wichtig, da sie diese initiieren. Um den 18. Monat herum findet hier jedoch ein Wechsel statt, da die Kinder dann in der Lage sind, selber die Ideen ihrer Eltern weiterzuführen. Die Eltern werden nun zum Mitspieler. Zwischen dem 18. und dem 24. Monat nehmen die von Eltern begonnenen Symbolspiel-Episoden deutlich ab. Die Eltern wechseln vom Mitspieler zum Coach. Ab vier Jahren findet nochmals ein grosser Wechsel statt, nämlich dass das Fantasiespiel in Peers länger, fast doppelt so lange wie mit den Eltern, dauert. Die Eltern nehmen sich allmählich auch von der Rolle des Coachs zurück (Hauser, 2016, S. 73-74). Es ist wichtig, dass sich Eltern und Erwachsene einschalten und die Kinder nicht einfach selbst etwas machen lassen, damit sich die kindliche Welt erweitern kann. Kleinkinder brauchen Variation, Spass oder Überraschungen, damit sich ihr Repertoire durch vielfältige Erfahrungen erweitern kann (Hauser, 2016, S.57-76).

- **Exploration: Ein typisches Vorspiel**

Ein zu wenig vertrautes soziales Umfeld, unbekannte Objekte oder eine neue Umgebung können Interesse, Neugier, Vorsicht oder auch Furcht auslösen. Das Feld (siehe Seite 26) ist in solchen Situationen oft nicht genug entspannt, damit ein Kind spielen kann. Dem können Eltern und Erwachsene entgegenwirken, indem sie sich entspannt und sicher verhalten. Dies kann auf die Kinder übertragen werden. Kinder haben aber selber die Fähigkeit ihr Feld zu entspannen, indem sie sich das Urvertraute gleich vertraut machen. Dies ist der Weg zur Exploration (Hauser, 2016, S.77).

Die Exploration findet in den ersten neun Lebensmonaten eines Kindes häufiger als das Spiel statt. Wenn ein Kleinkind ein neues Objekt entdeckt, wird dieses oft für eine gewisse Zeit sehr gründlich untersucht. Das Kleinkind nimmt das Objekt in die Hand, berührt es mit der Zunge, den Zähnen, den Lippen, nimmt es in die Mundhöhle oder dreht, wirft oder lässt es immer wieder fallen. Damit kann das Kind herausfinden, wie sich das Objekt verhält (Hauser, 2016, S.77).

Um den 12. Lebensmonat herum treten sowohl das Spiel sowie die Exploration etwa gleich häufig auf. Ab dem 18. Monat wird dann häufiger gespielt.

Eine wichtige Funktion der Exploration hat zu Beginn die Informationsbeschaffung, später, etwa in der Hälfte des zweiten Lebensjahres, wird das Kind vom Motiv getrieben selber etwas bewirken zu können (Hauser, 2016, S.77).

Im Vergleich zum Spiel ist die Exploration ein informationsgewinnendes Verhalten, welches das Kind später als Grundlage für das Spiel nutzen kann und dieses auch erleichtert. Nebst Objekten sollten Kinder aber auch die Möglichkeit haben potenzielle Spielpartner zu erkunden. Diese Prozesse verleihen dem Kind Sicherheit und fördert seine Kompetenzen im Spiel. Gerade die Reflexion von sozialen Situationen ist eine ebenfalls wichtige Komponente des Explorierens. Eltern und Erwachsene können mit den Kindern besprechen, warum ein anderes Kind wütend geworden ist oder warum es nicht spielen wollte. Solche Prozesse helfen den Kindern vielfältigere und angemessenere Reaktionen zu entwickeln, um das Feld beim nächsten Spiel zu entspannen (Hauser, 2016, S.83).

Beim Explorieren darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass auch immer Angst vor dem Unbekannten bei Kindern auftreten kann. Je sicherer die Bindung zu den Eltern ist, desto mehr kommt das Kind in den Flow des Explorierens (Hauser, 2016, S.83).

- **Funktionsspiel: Die pure Freude am Tun und Bewirken**

Nach Hauser (2016, S.84) benannte Charlotte Bühler (1928/1967) die folgende Tätigkeit als sogenanntes Funktionsspiel, wenn das Kleinkind vor allem körperliche Funktionen ausagiert. In diesem Spiel testet das Kind, was sein Körper schon alles kann. Zudem äussert das Kind dabei zum Teil auch fröhliche Plaudermelodien und handelt währenddessen aus Freude am Tun.

Jean Piaget beschrieb die ersten 18 Monate im Leben eines Kindes als die sogenannte sensomotorische Phase. Das Wort «sensomotorisch» setzt sich aus den lateinischen Begriffen «sensus» für Wahrnehmung und «moto» für Bewegung zusammen. In dieser Entwicklungsphase nimmt ein Kind den Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung wahr (Hauser, 2016, S. 84).

Hauser (2016, S.85) spricht aber in Bezug auf diese Spielform auch vom «Funktionspiel», weil gemäss wissenschaftlicher Befunde «das Betätigen der eigenen Funktionen (...) in diesem Alter im Zentrum steht» (Hauser, 2016, S. 85). Da das Funktionsspiel nicht alle Merkmale der Spieldefinition wie im Kapitel 3.2. aufweist, könnte es sich hierbei ebenfalls um einen Vorläufer des eigentlichen Spiels handeln. Nach Hauser (2016) wird dies in seiner Publikation auch als solchen Vorlauf aufgeführt.

Das Funktionsspiel ist nur schwer von der Exploration zu unterscheiden. Wenn ein Kleinkind nach einer Explorationsphase einen neuen Reiz wie das Schütteln einer Rassel selbstständig kontrollieren kann und es die Erwartung erfüllt, dass die Rassel tatsächlich tönt, startet es die Tätigkeit erneut. Diese Freude ist für das Kind sehr wichtig für die Entwicklung seiner Wirksamkeitsmotivation. Das Kind erfährt das Gefühl von Kompetenz und sieht sich als Verursacher. Es realisiert, dass es durch seine Bewegungen etwas bewirken kann, was wiederum zu einer längeren und freudigen Motivation führt (Hauser, 2016, S.85). Das Funktionsspiel ist aber oft auch ein Teil des Eltern-Kind-Spiels, nämlich dann, wenn ein Elternteil das Kind in die Luft hochwirft oder auf seinen Beinen hopsen lässt, da das Kind starke Bewegungssensationen erlebt (Hauser, 2016, S.86). Das Funktionsspiel nimmt in den ersten sechs Lebensmonaten stark zu und nimmt bis in die Hälfte des zweiten Lebensjahres wieder ab. Es kann sowohl als Brücke für den funktionalen Spielzeuggebrauch als auch für die Bewegungsspiele interpretiert werden, da die muskulären Funktionen unterstützt werden (Hauser, 2016, S.86).

- **Bewegungsspiel: Funktionsspiel mit Mobilität**

Zu den Bewegungsspielen gehören grobmotorische Aktivitäten wie unter anderem das Herumrennen, das Jagen, das Fliehen, das Fangen, Purzeln, Klettern, das Ballspiel oder das Schaukeln, das Springen, das Ziehen, das Ringen, das Planschen oder das Schwimmen. Im Vergleich zu den früheren Funktionsspielen werden diese Spiele ebenfalls aus Freude am Tun gemacht und sind daher sehr ähnlich. Der Unterschied dabei ist, dass sich das Kind nun selbstständig fortbewegen kann. Das Kind bekommt aber auch in dieser Spielform das Gefühl, dass es etwas kann, was wiederum die Wirksamkeitsmotivation aktiviert. Zum Bewegungsspiel gehören aber nicht nur grobmotorische, sondern auch feinmotorische Aktivitäten, wie Mikado oder Fadenspiele (Hauser, 2016, S.86-87).

Nach Hauser (2016) gehört diese Spielform zu den alltäglichsten und wichtigsten Formen des Spiels. Diese Spielform wird durch seine übertriebenen, nichtfunktionalen Bewegungen sowie Verhaltenssequenzen definiert (Fagen, 1981, zitiert aus Hauser, 2016, S.87). Auch das Bewegungsspiel tritt mit anderen Spielformen wie dem Eltern-Kind-Spiel, dem Fantasiespiel oder auch als Regelspiel auf. Im Bewegungsspiel werden auch überlebenswichtige kulturelle Fähigkeiten wie das Schwimmen geübt (Hauser, 2016, S.87).

Diese Spielform ist in der frühen sowie mittleren Kindheit alltäglich, hat seinen Höhepunkt aber im Kindergarten und in der Unterstufe. Damit sich das Bewegungsspiel aber entfalten kann, brauchen Kinder dementsprechend Freiheit. Dies gilt auch für das frühe Funktionsspiel. Eine zu geringe vestibuläre Stimulation kann sich später in einem herabgesetzten motorischen Können zeigen. Damit sich ein Kind optimal entwickeln kann, braucht es somit genügend Aktivität im Freien. Ein weiterer, wesentlicher Aspekt, der durch das Bewegungsspiel im Freien gefördert wird, ist der Erwerb der grossräumlichen Orientierung. Dieser Erwerb von lokalgeografischen Kenntnissen, welche die Kinder durch Bewegungsspiele erlangen, ist nicht zu unterschätzen. Damit dies aber möglich ist, braucht es wiederum ein entspanntes Feld, in welchem die Kinder sich gefahrlos draussen in ihrem Wohnviertel aufhalten können (Hauser, 2016, S.92). Die Funktions- und Bewegungsspiele sind für die physische Gesundheit wichtig, da Kinder vielfältige körperliche sowie motorische Stimulation brauchen (Hauser, 2016, S.92).

- **Fantasie- und Rollenspiele:**

Das Fantasienspiel sowie das Erfinden von nicht realen Figuren und Geschehnissen geschieht mit der Vorstellungskraft. Dies ist ein sehr wichtiges und reichhaltiges Spiel im Leben von Vorschulkindern. In den ersten beiden Lebensjahren werden die kognitiven Fähigkeiten dazu erworben und der Beginn der Fantasienspiele erfolgt ab dem 15. Monat. Ab dem dritten Lebensjahr sind die Kinder bereits gute Fantasienspieler (Hauser, 2016, S.93). Das definierende Merkmal für das Fantasienspiel ist die «Als-ob»-Form. Für das Fantasienspiel gibt es verschiedene andere Begriffe wie das Symbolspiel, Illusionsspiel, Fiktionsspiel oder imaginatives Spiel. Oft spielen die Kinder dabei bedeutsame gesellschaftliche Inhalte nach wie das Kinderpflegen, Essenszubereitung oder medizinische Pflege (Hauser, 2016, S.93).

«So-tun-als-ob» ist der Fall, wenn der Geist absichtlich und gewissermassen mutwillig die Realität falsch repräsentiert und auf der Grundlage dieser Falsch-Repräsentation handelt, als ob diese wahr wäre» (Hauser, 2016, S.95). Der kindliche Geist besitzt diese Fähigkeit, noch bevor er umfangreiches Alltagswissen hat (Hauser, 2016, S.95). Ab dem ersten Lebensjahr entwickelt das Kind aus dem Eltern-Kind-Spiel langsam das Fantasienspiel heraus. Zuerst entwickelt sich die sogenannte Objektpermanenz, was bedeutet, dass ein Kind die kognitive Fähigkeit besitzt, ein Objekt in der Vorstellung behalten zu können, auch wenn es dieses gerade nicht wahrnehmen kann, um es dann in der Vorstellung durch etwas anderes zu ersetzen. Dies gilt auch für Tätigkeiten eines anderen Lebewesens. Anschliessend folgt die Dezentrierung (Piaget, 1972, zitiert aus Hauser, 2016, S. 98), bei welcher die Kinder übergehen vom eher selbst- zu einem eher fremdbezogenen Spiel. Die Handlungen werden unabhängiger von den Körperhandlungen und auf etwas oder jemanden gerichtet. Zudem unterstützt diese Fähigkeit den Erwerb der emotionalen Perspektivenübernahme. Durch die folgende Dekontextualisierung kann das Kind ein Verhalten aus seinem Kontext herauslösen. Dies ist der Fall, wenn ein Kind zum Beispiel auf einem Holzklotz so tut, als ob es Fahrrad fahren würde. Ein weiterer Aspekt, welcher das Kind durch das Fantasienspiel erlangt, ist die Fähigkeit der Sequentierung. Das Kind kann also einzelne Handlungsschemata aneinanderreihen und daraus sinnvolle Handlungssequenzen bilden (Einsiedler, 1999, zitiert aus Hauser, 2016, S. 101). Diese Fähigkeit bildet sich zwischen dem dritten und dem vierten Lebensjahr. Weiter entwickeln Kinder die Fähigkeit, mit

der Realität zu spielen. Das Spielen von einer ganz neuen Situation oder etwas Verbotenem wird möglich. Hier taucht ab dem vierten Lebensjahr der Konjunktiv auf. Ebenfalls im vierten Lebensjahr beginnen die Kinder ihre Handlungen zu planen. Da Fantasiespiele oft mit mehreren Kindern gespielt werden, besprechen sie diese vorab. Dafür müssen sie sich für eine Zeit aus dem Spiel begeben um den weiteren Spielverlauf auszuhandeln. Diese Phase wird als Metaspiel bezeichnet (Hauser, 2016, S. 103). Ein spannender Aspekt des kindlichen Fantasiespiels ist das Fantastische selbst. Das Denken, dass ein Objekt oder ein Subjekt etwas kann, das in der realen Welt nicht möglich ist, wird als magisch bezeichnet. Das Denken, dass ein Objekt eine Seele hat, wird als animistisch bezeichnet. Gleichzeitig haben die Kinder ein naturalistisches Denken. Es wird daher vermutet, dass Vorschulkinder sehr flexibel zwischen der Realität und der Irrealität wechseln, was in ihren Fantasiespielen zum Ausdruck kommt und vergleichbar mit dem Wechsel zwischen Spiel und Metaspiel ist. Dieses Denken findet vor allem bei Kindern im Kindergarten oder auf der Unterstufe statt. Da das Fantasiespiel das vermutlich wichtigste Lernfeld bei Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren ist, ist es nach Hauser (2016, S.115) sehr wichtig, dass dieser Reichtum der ausgeprägten Phantasiewelt bewahrt wird. Diese Welt kann Kinder dazu befähigen kreative Lösungen für schwierige Situationen zu finden (Hauser, 2016, S.115).

- **Objekt- und Konstruktionsspiel:**

Das Objektspiel besteht aus einer aktiven Manipulation von Objekten wie beispielsweise dem Schlagen oder Werfen von einem Objekt. Wenn Objekte zum Bauen benutzt werden, ist vom Konstruktionsspiel die Rede. Es wird erst dann von einem Objekt- oder Konstruktionsspiel gesprochen, wenn die Merkmale der Übertreibung, der Wiederholung sowie der Variation vorliegen (Hauser, 2016, S.116). Diese Spiele bestehen oft aus Bauelementen, welche vielfältig verwendbar sind. Auch zweidimensionale Konstruktionsaktivitäten wie das Malen und Zeichnen oder das Legen von Mustern auf dem Boden gehören zu dieser Spielform (Hauser, 2016, S.117). Von früh an haben Kinder einen Fokus auf Objekte, welche die Erwachsenen in ihren Handlungen benutzen. Daher beginnt das Objekt- und Konstruktionsspiel ebenfalls wie andere Spielformen mit der Exploration. Ab dem ersten Lebensjahr beginnt das eigentliche Spiel mit Objekten. Auch im späteren Konstruktionsspiel geht Exploration voraus, somit auch die Kontrolle über ein Objekt, so dass daraus ein Spiel entsteht. Damit ein



Kind vielfältige Erfahrungen mit verschiedenen räumlichen Anordnungen machen kann, ist das spielerische Nachbilden davon wichtig. Solche bildhaften Vorstellungen entstehen weder ganzheitlich noch von selbst, sondern Schritt für Schritt. Je mehr Möglichkeiten die Kinder in jungen Jahren haben, sich mit ihrer Umgebung und der räumlichen Vielfalt zu beschäftigen, desto mehr wird sich auch ihr räumliches Vorstellungsvermögen entwickeln. Für diesen Prozess, welcher über Jahre andauert, sind unterschiedliche Spiele wichtig. Besonders das Konstruieren, den Werkzeuggebrauch aber auch der Umgang mit Objekten werden in diesem Spiel gefördert. Konstruktionsspielsachen wie Bauklötze, Puzzles, Papier, Schere oder Klebstoff sind ebenfalls wichtig für die kindliche Entwicklung (Hauser, 2016, S. 122). Gerade in dieser Spielform kommt es oft vor, dass Kinder alleine sehr lange darin verweilen. Diese Kinder sind weniger personen-orientiert als viel mehr objekt-orientiert. Es gilt hier zu beachten, dass sie deshalb nicht automatisch weniger sozial sind. Sie werden von ihrem Umfeld als kompetente Problemlöser wahrgenommen. Wichtig für ein nachhaltiges Lernen in dieser Spielform ist, dass die im Spiel vom Kind gefundenen Lösungen von Erwachsenen bestätigt werden und seine Einsicht dadurch unterstützt wird. Bis zum vierten Lebensjahr ist es hier hilfreich, wenn die Erwachsenen bei einem Objektspiel mitmachen und das Kind zwischendurch fragen, wie es auf diese Lösung gekommen ist. Der Wechsel vom Objektspiel zum Meta-Spiel und zurück stellt in dieser Spielform ein natürliches Element dar (Hauser, 2016, S.122-123).

Ob Fantasie- und Objektspiele gleich wichtig für die Entwicklung jedes Kindes sind, ist bis anhin noch zu wenig geklärt. In ihren Untersuchungen haben Shotwell, Wolf und Gardner (1979, zitiert nach Hauser, 2016, S.113) herausgefunden, dass sich bereits zu Beginn des zweiten Lebensjahres zwei unterschiedliche Spiel-Stile entwickeln. Sie sprechen von den «Patterners» und den «Dramatists». Die «Patterners» haben einen Fokus auf Muster und sind mehr an ihrer Objektwelt interessiert, während die «Dramatists» einen Fokus auf die soziale Welt haben und sich mehr für die Interaktionen in ihrem Umfeld interessieren. Die «Patterners» benennen Objekte eher im physikalisch-funktionalen Kontext und meiden die Fantasiewelt, während die «Dramatists» Objekte im Kontext ihres Fantasiespiels benennen und sich in der Fantasiewelt wohl fühlen. Piaget (1975) vermutete, dass das Fantasiespiel irgendwann das Regelspiel ersetze. Vygotsky (1967) sah im Symbolspiel den Beginn der Fähigkeit des kreativen Denkens sowie Kunst und Kultur (Hauser, 2016, S. 113-115).

- **Regelspiele:**

Während es in den anderen Spielformen keine eindeutig festgelegten Regeln gibt, gibt es im Regelspiel Regeln, welche schon vorhanden sind. Eine Verletzung solcher Regeln zieht Sanktionen nach sich. Diese Regeln lassen sich in vier verschiedene Gruppen einteilen: 1.) Die Voraussetzungen (Pflichten, Gebote), 2.) Die Verbote, 3.) Die Regeln des Erlaubten, 4.) Die Meta-Regeln (ermöglichen Flexibilität im Spiel). Wenn Jugendliche oder Erwachsene mit Kindern spielen, kommen Meta-Regeln zum Zuge, damit die kleinen Kinder auch faire Chancen haben. Eine klare Unterteilung bei Regelspielformen ist nach Einsiedler (1999, aus Hauser, 2016, S.125) fast nicht möglich. Trotzdem wird folgende Klassifikation vorgeschlagen: 1.) Einfache soziale Regelspiele, 2.) Einfache Kartenspiele, 3.) Geschicklichkeitsspiele, 4.) Brettspiele, 5.) Denkspiele, 6.) Glücksspiele, 7.) Sport-, Ball- und Mannschaftsspiele. Gerade bei Regelspielen wird ein grosses Gewicht auf einen fairen Anfang gelegt. Für Vorschulkinder ist diese Spielform schwierig, weil sie noch Mühe haben eine Strategie einzusetzen. Regelspiele fördern durch ihre (unterschiedliche) Komplexität die Intelligenz, aber auch die Sozialkompetenz (Hauser, 2016, S.125).

### 3.2.3. Zwischenfazit zu den Spielformen

Wie im Kapitel 2 beschrieben, bezieht sich der Zyklus 1 auf die beiden Kindergartenjahre sowie die 1. und die 2. Klasse auf der Unterstufe in der Primarschulzeit. Dies bedeutet, dass die Kinder im Zyklus 1 zwischen 4 und 8 Jahre alt sind ([www.phzh.ch/entwicklungsorientierte-zugaenge](http://www.phzh.ch/entwicklungsorientierte-zugaenge), besucht am 27.08.2020).

Für diese Zeitspanne sind also folgende Spielformen relevant:

- Das Bewegungsspiel
- Das Fantasie- und Rollenspiel
- Das Objekt- und Konstruktionsspiel
- Das Regelspiel

Das Bewegungsspiel kommt im Fantasie- oder im Regelspiel vor und wird nicht einzeln aufgegriffen. Beim Fantasie- und Rollenspiel sowie beim Objekt- und Konstruktionsspiel ist es möglich, dass eine der beiden Spielformen nicht zwingend für jedes Kind relevant ist.

Für die Zusammenstellung der Spielformen sind das Fantasie- und Rollenspiel, das Objekt- und Konstruktionsspiel sowie das Regelspiel von Bedeutung.

### 3.3. Befähigung

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem möglichst selbstbestimmten Leben befähigt werden. In den folgenden Unterkapiteln wird auf die Definition von Befähigung in Bezug auf den Lehrplan 21 sowie auf die Befähigungsbereiche detailliert eingegangen.

*«Befähigung fokussiert auf die Entwicklung der Potenziale und Bereitschaften der Schülerin oder des Schülers mit dem Ziel Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und zu entwickeln. Dazu zählt die Befähigung, mit vielfältigen sozialen Situationen umgehen zu können und dabei bedeutsame Beziehungen zu anderen Menschen (und Tieren) eingehen zu können. Dazu gehört auch, Zuversicht entwickeln zu können und Freude am Erwerb von Fähigkeiten zu erfahren. Dabei geht es auch darum Tätigkeiten ausüben zu können, die einem wertvoll erscheinen, und sich dabei selbst als Urheber von Veränderungen erleben zu können.»*

(Zitat: Bühler und Hollenweger, 2019, S. 12)

#### 3.3.1. Befähigung in Bezug auf den Lehrplan 21

Im Grundsatz gilt der Lehrplan 21 und die darin enthaltenen Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler. Damit er aber auch für Kinder mit komplexen Behinderungen in der Sonder- sowie in der Regelschule angewendet werden kann, wurde eine Broschüre erstellt, welche aufzeigt, wie der Lehrplan 21 auch bei diesen Kindern als Rahmen für den Bildungsauftrag verwendet werden kann (Bühler & Hollenweger, 2019).

Die im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen können bei Kindern mit komplexen Behinderungen oftmals nicht im dafür vorgesehenen Zeitraum erworben werden. Das oberste Bildungsziel verfolgt, dass «alle Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung befähigt werden» (Bühler & Hollenweger, 2019, S. 4). Der Bildungsauftrag leitet sich aus dem gesetzlichen Auftrag ab, dass alle Schülerinnen und Schüler eine angemessene Bildung erhalten, welche möglichst integrativ erfolgt.

Nebst der oben beschriebenen Lebensführung ist aber auch wichtig, dass die Kinder am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Sie sollen Erfahrungen machen können, ihre Vorlieben und Talente entdecken sowie auf das Leben als Erwachsene vorbereitet werden.

Damit auch die Fachbereiche mit den entsprechenden Kompetenzen bei Kindern mit komplexen Behinderungen gefördert werden können, wurde ein fächerübergreifender Zugang erstellt. Der Kompetenzbezug, der Erfahrungsbezug sowie der Befähigungsbezug finden sich

in allen Fachbereichen wieder. Daher bilden diese drei Zielbereiche die Basis für den fächerübergreifenden Zugang, welcher wie folgt aussieht:

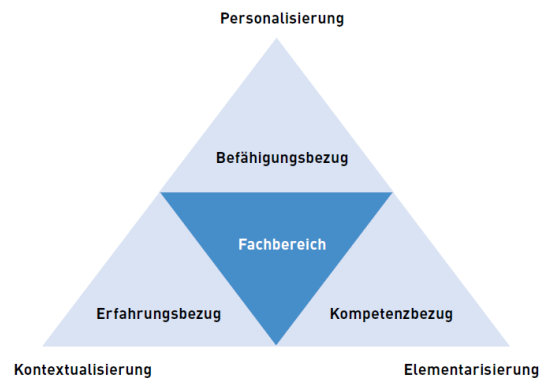


Abbildung 4: Erweiterung der Fachbereiche: Elementarisierung, Kontextualisierung und Personalisierung (Bühler & Hollenweger, 2019, S.7)

- **Elementarisierung: Was**

Die Elementarisierung bezieht sich auf die Fokussierung von Wesentlichem, Basalem und Grundsätzlichem. Eine Elementarisierung wird dann vorgenommen, wenn ein Kind die Kompetenzen, welche im entsprechenden Zyklus vorhanden sein müssen, noch nicht beherrscht. Das bedeutet, dass Kompetenzen, welche im Lehrplan 21 nicht aufgeführt sind, durch die Elementarisierung für jeden Fachbereich aufgeführt werden können (Bühler & Hollenweger, 2019).

Eine Elementarisierung kann so erfolgen, dass eine Anpassung an die Kompetenzbeschreibung gemacht wird oder dass festgelegt wird, welche grundlegenden Handlungskompetenzen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten in der Entwicklung früher erfolgen und daher von Bedeutung sind (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Kontextualisierung: Wo**

Die Kontextualisierung bezieht sich auf den Erfahrungsbezug und auf die Fokussierung von Lern- und Lebenskontexten. Darin können die Kinder wichtige Erfahrungen zu verschiedenen Themen machen. Es kann sein, dass ein Kind noch nicht über alle Erfahrungen, welche der Lehrplan zu einem Thema voraussetzt, verfügt. Durch Anpassungen der Lernumgebung kann es aber solchen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, wichtige Erfahrungen für das Lernen des neuen Themas zu machen (Bühler & Hollenweger, 2019).

Eine Kontextualisierung kann so aussehen, dass die Inhalte eines neuen Themas an die Aneignungsstufe eines Kindes angepasst werden (z.B. basal anstatt abstrakt), dass ein Kind die nötigen Hilfsmittel bekommt oder dass das Thema in Alltagssituationen oder Anwendungssituationen integriert wird (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Personalisierung: Wozu**

Die Personalisierung bezieht sich auf die Befähigung und somit auf die Fokussierung auf die Befähigung der Kinder im Sinne des Bildungsauftrages. Der Fokus auf das Individuum ist hier bedeutsam. Es ist wichtig zu erkennen, in welchem Entwicklungsbereich sich ein Kind befindet, und dann zu entscheiden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten nun sinnvoll zum Erlernen sind. In einem Fachbereich kann beim Aufbau von Kompetenzen bei verschiedenen Kindern auch an unterschiedlichen Befähigungen gearbeitet werden. Je nach Interesse oder Entwicklungsstand wird an den personalisierten Zielen und Befähigungen gearbeitet (Bühler & Hollenweger, 2019).

### 3.3.2. Befähigungsbereiche

Damit alle Bezüge zu den wichtigsten Aspekten der Befähigung durch die Lehrpersonen erfolgen und kein Bereich untergeht, wurden von Bühler und Hollenweger (2019) sechs Befähigungsbereiche entwickelt. Diese wurden in Anlehnung an die überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 sowie die entwicklungsorientierten Zugänge des Zyklus 1 erstellt.

Die WHO hat im Jahre 2001 ein internationales Erfassungsinstrument erstellt, die «International Classification of Functioning, Disability and Health» (ICF). Die Befähigungsbereiche kommen besonders in der Klassifikation der Aktivitäten und der Partizipation (Teilhabe) vor.

In der nachfolgenden Darstellung wird aufgezeigt, wie diese sechs Befähigungsbereiche mit den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 zusammenhängen. In den grossen Kreisen werden mit Personale Kompetenzen, Soziale Kompetenzen und Methodische Kompetenzen die überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 aufgezeigt. Die kleinen Kreise zeigen die Befähigungsbereiche. In der Mitte wird das Ziel gezeigt, nämlich die Befähigung:

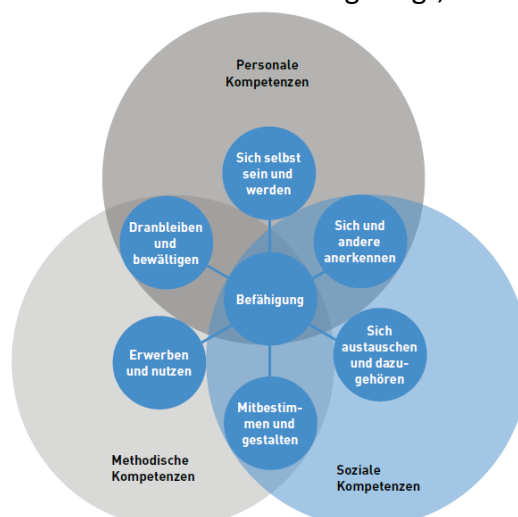


Abbildung 5: Befähigungsbereiche: Erweiterung der überfachlichen Kompetenzen (Bühler & Hollenweger, 2019)

- **Sich selbst sein und werden:**

Hierbei geht es um Aspekte, welche sich auf die eigene Identität und deren Entwicklung beziehen. Die Kinder werden in diesem Bereich dazu befähigt ihre persönlichen, inneren Vorgänge wahrzunehmen, zu verstehen sowie diese zu regulieren. Sie sollen dabei auch lernen diese zu beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Gefühl und Bewusstsein für ihr Selbstempfinden, sie erleben sich als selbstwirksam und gewinnen Vertrauen in ihre Stärken und lernen, ihre persönlichen Bedürfnisse und Wünsche mitzuteilen (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Sich und andere anerkennen:**

In diesem Bereich geht es um die Entwicklung der Fähigkeit, anderen Menschen oder aber auch Tieren mit Respekt und Wertschätzung gegenüberzutreten. Die Kinder lernen Bedürfnisse, Eigenschaften, Handlungsformen sowie Daseinsformen bei sich selber zu erkennen und wertzuschätzen. Das lernen sie auch bei anderen Menschen und Lebewesen. Sie lernen, ihre eigenen Rechte und die ihres Gegenübers zu würdigen sowie Wertschätzung zu zeigen und zu erleben. Dieser Bereich ist eine Schnittstelle der personalen und sozialen Kompetenzen (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Sich austauschen und dazugehören:**

Die Aspekte aus diesem Bereich beziehen sich auf die Entwicklung des Gemeinschafts- sowie Zugehörigkeitsgefühls. Die Kinder können sich mit ihren Mitmenschen austauschen und sich an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen. Die Schülerinnen und Schüler können Vertrauen zu anderen Menschen und Tieren aufbauen. Sie lernen dabei aber auch ein Gefühl für Nähe und Distanz zu entwickeln, Anwesenheiten oder Abwesenheiten auszuhalten und erleben in ihrem Umfeld Stabilität und Sicherheit. Sie können sich anderen Menschen oder Tieren zuwenden, ein Zugehörigkeitsgefühl aufbauen und lernen, was ein Dialog ist (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Mitbestimmen und gestalten:**

Dieser Bereich bezieht sich sowohl auf die Gestaltung der persönlichen Lebenswelt der Kinder als auch auf ihre Mitbestimmung bei Entscheidungen. Die Kinder lernen, sich aktiv in verschiedenen Situationen einzubringen und diese auch gemeinsam mit anderen Beteiligten zu gestalten. Sie können kooperieren, ihre eigenen Bedürfnisse und Verhaltensweisen anpassen sowie sich an Regeln halten. Es ist eine Schnittstelle aus sozialen und methodischen Kompetenzen (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Erwerben und nutzen:**

In diesem Bereich werden die Kinder dazu befähigt, eine Vielfalt an Strategien und Fertigkeiten in Bezug auf die Problemlösefähigkeit zu entwickeln. Sie sind dadurch in der Lage, verschiedene Aufgaben und Probleme mit unterschiedlichen Möglichkeiten zu lösen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen an Orientierung in ihrer Umwelt, können Strukturierungen vornehmen und sich in alltäglichen Abläufen, an verschiedenen Orten sowie mit zeitlichen Vorgaben zurechtzufinden. Sie können Situationen abschätzen und sich darin organisieren. Sie lernen auch die Welt zu erschliessen und Informationen zu nutzen. Sie lernen sich Problemen zu stellen und diese anzugehen, was für die Lebensbewältigung wichtig ist (Bühler & Hollenweger, 2019).

- **Dranbleiben und bewältigen:**

Die Aspekte aus diesem Befähigungsbereich beziehen sich auf den Umgang mit Konflikten und Herausforderungen in schwierigen Situationen. Die Kinder lernen eine Herausforderung zu erkennen und sich auf eine neue Situation einzulassen und dabei aber auch ihre Erfahrungen und Strategien im Umgang mit Widerständen zu nutzen. Sie lernen, sich selbstständig zu regulieren ihre Ressourcen zu aktivieren und gewinnen dadurch Ausdauer bei der Bewältigung von Schwierigkeiten oder in der Verfolgung ihrer Ziele. Sie werden in unbekanntem Situationen flexibel und können Lösungsvorschläge annehmen und ausprobieren (Bühler & Hollenweger, 2019).

### 3.3.3. Zwischenfazit zu den Befähigungsbereichen

Die Befähigungsbereiche kommen bei jenen Kindern zum Einsatz, bei welchen die Kompetenzen des Lehrplan 21 zu hoch gesteckt sind. Auf den Zyklus haben die Befähigungsbereiche grundsätzlich keinen Einfluss, da sie individuell den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

In Bezug auf die Kommunikationsförderung sind folgende Befähigungsbereiche relevant:

- Sich und andere anerkennen
- Sich austauschen und dazugehören
- Mitbestimmen und gestalten

Die anderen drei Bereiche sind auch wichtig, und es ist kaum möglich gezielt nur einen Bereich zu fördern. Trotzdem wird in Bezug auf die Spielzusammenstellung zur Kommunikationsförderung ein Schwerpunkt auf diese drei ausgewählten Befähigungsbereiche gelegt.

## 4. Forschungsmethodik

Im Kapitel 3 wurde die notwendige Theorie für diese Arbeit ausgewählt, bearbeitet und zusammenfassend dargestellt. Sowohl die Themenbereiche Sprache sowie Spiel sind sehr grosse Forschungsgebiete. Daher wurden die für diese Arbeit zentralen Aspekte hervorgehoben. In einem weiteren Schritt geht es nun darum, diese drei Bereiche, welche für die Zusammenstellung der Spielgelegenheiten wichtig sind, in Verbindung zueinander zu bringen und deren gegenseitigen Wechselwirkungen darzustellen.

### 4.1. Zusammenhänge in der Verknüpfung

Das im Spiel die Sprache wichtig ist, wurde im Kapitel 3.2. beschrieben. Dass das Spiel auch im Zyklus 1 für den Erwerb der zentralen Befähigungsbereiche eine wichtige Rolle spielt, wurde im Kapitel 3.3. erläutert. Aber auch die Sprache hat auf den Erwerb der wichtigen Befähigungsbereiche einen Einfluss, nämlich dass sich die Kinder mitteilen können.

Um eine Verbindung herzustellen werden die drei Themen in einem Dreieck dargestellt:

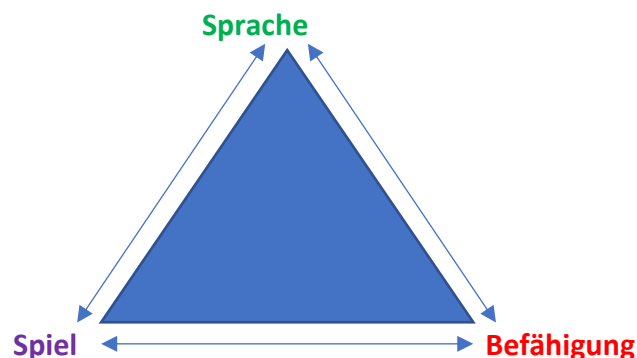


Abbildung 6: Dynamisches Dreieck

Die drei Themen haben jeweils einen Einfluss aufeinander. Welche Einflüsse und Wechselwirkungen dies genau sind, wird im Folgenden detailliert aufgezeigt:

- **Sprache** ↔ **Spiel**

Besonders im Vorschulalter werden die wesentlichen Grundlagen der notwendigen Sprachkompetenzen im Spiel auf vielfältige Weise erworben. Zum einen sagt beispielsweise das Abstraktionsniveau während des Fantasienspiels viel über die späteren Schreibkompetenzen voraus. Zum anderen kann durch die Verwendung der metalinguistischen Sprache, welche auch im Fantasienspiel benutzt und erworben wird, viel über die spätere Lesekompetenz vorhersagen. Aber auch der Wortschatz kann im Spiel durch das Sprechen mit Gleichaltrigen vergrössert werden. Es werden narrative Kompetenzen erworben, wenn das Kind im Spiel sein Ausdrucksverhalten entwickelt.



Dies geschieht durch Hören, Verstehen, Formulieren aber auch durch das Interagieren und Verbalisieren von Berichten oder Erzählungen. Wenn Kinder in solchen Spielsituationen miteinander agieren, stellen sie beispielsweise doppelt so viele Fragen zu Besonderheiten oder suchen mehr nach Lösungen für ein Problem, als wenn eine Lehrperson ein Fantasienspiel leitet. Es ist also anzunehmen, dass besonders das kindzentrierte Fantasienspiel einen erheblichen Einfluss auf die Sprachentwicklung hat. Aber auch Kinder, welche mehr auf Objekt- und Konstruktionsspiel gerichtet sind, zeigen positive Verbindungen zur Sprachentwicklung auf (Hauser, 2016, S.161-170).

- **Spiel** ↔ **Befähigung**

Bei normal entwickelten Kindern bilden die täglichen Routinen im Spiel einen Rahmen, in welchem Erzählinteraktionen stattfinden können. Durch diesen Memory-Talk (Nelson, 2009, aus Hauser, 2016, S.163) entwickelt das Kind das autobiografische Gedächtnis. Durch das Erzählen von vergangenen Geschehnissen kann sich das Kind im Fluss von Vergangenen sowie Zukünftigem positionieren und kann somit seine Identität konstruieren (Hauser, 2016, S.163). Des Weiteren lernen die Kinder im Spiel, wie sie sich richtig und verständlich ausdrücken, etwas erklären aber auch wie sie etwas aushandeln können (Hauser, 2016, S.167). Ein wichtiger Aspekt hierbei ist, dass das Kind in der Lage sein muss, die Perspektive seines Gegenübers annehmen zu können. So kann es besser verstanden werden und seinen Standpunkt erklären. Wenn diese Fähigkeit der Perspektivenübernahme nicht vorhanden ist, gelingt ein Aushandeln im Spiel nicht (Hauser, 2016, S. 167).

- **Befähigung** ↔ **Sprache**

Die Befähigungsbereiche schliessen mit ein, dass das Kind lernt, seine Bedürfnisse sowie seine Meinungen auszudrücken sich mit seinen Mitmenschen auszutauschen sowie mitbestimmen zu können. Es gehört aber auch dazu, dass die Kinder zum Beispiel einen möglichst umfangreichen Wortschatz erwerben. Damit die Kinder später ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können, ist es wichtig, dass sie sich den dafür notwendigen Wortschatz und entsprechende Kommunikationsabläufe wie Turn-Taking (Sprecherwechsel) oder Fragen-Stellen aneignen. Die Sprache ist dabei ein zentrales Mittel, egal ob diese nun rein verbal oder mit Hilfe von Gebärden erfolgt. Die Kinder müssen aber dazu befähigt werden, Sprache und Kommunikation in irgendeiner Form anzuwenden und zu nutzen (Bühler, Hollenweger, 2019).

## 4.2. Schwierigkeiten und Chancen in der Verknüpfung

Die Verknüpfung - wie im vorherigen Kapitel dargestellt und beschrieben - erfolgt in der Praxis jedoch nicht immer ausgewogen und symmetrisch wie in der Abbildung. Es kann durchaus geschehen, dass der Fokus einmal mehr auf der Sprache liegt und daher entweder das Spiel oder der Befähigungsbereich etwas zu kurz kommen. Das Gleiche kann beim Fokus auf das Spiel oder auf den Befähigungsbereich passieren. Dies stellt grundsätzlich auch kein Problem dar. Es ist jedoch wichtig, dass man sich dessen bewusst ist. Es kann sein, dass man in einer Unterrichtseinheit oder Unterrichtssequenz den Fokus bewusst auf einen der drei Bereiche legt, da in der aktuellen Situation einer der drei Bereiche wichtiger ist.

Aus diesem Grund kann das in der Abbildung 6 gezeigte Dreieck auch als «Dynamisches Dreieck» bezeichnet werden. Je nachdem, auf welchen Bereich der Fokus gelegt wird, verändert sich die Form des Dreiecks. Gerade im Bereich der Sprache kann der Fokus in einer Unterrichtssequenz sehr stur und einseitig auf dem Erwerb von kommunikativen Kompetenzen wie dem Erzählen oder Präsentieren liegen. Es ist gut möglich, dass das Kind eine Erzählung oder Präsentation ganz alleine für sich übt, in dem es diese immer wieder für sich aufsagt. Auf eine Spielmöglichkeit könnte gänzlich verzichtet werden. Dabei kann man sich in Bezug auf die Befähigung auch fragen, ob und wie viel eine solche Sequenz dem Kind bringt. Genauso könnte man die Kinder einfach spielen lassen, ohne mit ihnen in ein Metagespräch während eines Rollen- oder Fantasiespiels zu gehen oder die Regeln für ein Regelspiel zu besprechen oder auszuhandeln. Auch hier würde der konkrete und gezielte Bezug zu den Befähigungsbereichen oder den kommunikativen Kompetenzen fehlen. Wenn der Fokus nur auf einem Befähigungsbereich liegt, ohne kommunikative oder spielerische Aspekte einfließen zu lassen, lernt das Kind wenig für sein späteres Leben. Durch das dynamische Dreieck ist sichergestellt, dass alle Bereiche immer abgedeckt sind, was für den Lernprozess wichtig ist. Die Schwierigkeit liegt darin genau zu überlegen, **wozu** das Kind befähigt werden sollte, also welcher spezifische Befähigungsbereich im Vordergrund steht. Dieser Aspekt bezieht sich auf die Personalisierung. Des Weiteren muss überlegt werden, welche Kompetenzen das Kind zur Erreichung jenes Befähigungsbereichs braucht. In Bezug auf diese Arbeit sind dies spezifisch die kommunikativen Kompetenzen. Dies spricht den Bereich der Elementarisierung an, also **was** das Kind lernen soll. Im letzten Schritt wird mittels der Kontextualisierung eine geeignete Lernform gesucht, **wo** das Kind sich seine Kompetenzen aneignen kann. Die entsprechende Umsetzungsmöglichkeit wird in der Tabelle 3 ersichtlich.

### 4.3. Methodenkritik

Für diese Masterarbeit wurde diverse Literatur in Form von Büchern, Vorlesungsunterlagen der HfH oder Internetquellen genutzt.

Die Wahl der Literatur für die Sprach- und die Kommunikationsentwicklung fiel auf die Werke von Hannelore Grimm (2012) und Horst Bartnitzky (2019) sowie dem Sammelwerk von Theodor Hellbrügge und Burkhard Schneeweiss (2013). Weiter wurden dafür die Vorlesungsunterlagen von Karen Ling (2019) sowie Brigitte Hepberger (2019) des Moduls P09 Sprache verwendet. Die Wahl der Literatur für die Spielentwicklung und die Spielformen fiel auf das Werk von Bernhard Hauser (2016) und Catherine Lieger (2014). Für die Befähigungsbereiche wurde die Borschüre von Bühler und Hollenweger (2019) genutzt.

Durch das Literaturstudium wurde deutlich, dass es sowohl im Theoriebereich der Sprache sowie des Spiels noch sehr viele Aspekte gibt, welche noch zu wenig umfassend erforscht sind. Besonders die Ursachen der spezifischen Störung der Sprachentwicklung und diesbezüglich auch der Sprachentwicklungsverzögerung sind bis anhin nicht geklärt und werden nach wie vor untersucht (Grimm, 2012, S. 115-116). Bei der Bearbeitung des Themas «Spiel» wurde ebenso deutlich, dass es schwierig ist, das Spiel als solches zu definieren (Lieger, 2014, Hauser, 2016).

Nebst diesen ungeklärten Bereichen kommt bei der Wahl der Literatur stets hinzu, dass sie einen subjektiven Aspekt beinhaltet. Dies bedeutet, dass die Sichtweise des Autors auf das Thema einen Einfluss hat. Insbesondere die Warnung vor einer «Verschulung des Spiels» von Hauser (2016, S.17) macht seine persönliche Haltung diesem Thema gegenüber deutlich. Dennoch wurde sein Werk für diese Arbeit ausgesucht, da Hauser klar und gut fundiert aufzeigt, dass das kindliche Spiel einen eigenständigen Wert in der Bildung hat (Hauser, 2016, S. 5). Ein Schwerpunkt in der Theoriezusammenstellung wurde ebenfalls auf das Werk von Hannelore Grimm (2012) gelegt, welches seit der Erstauflage im Jahre 1999 stets von ihr erweitert und in Bezug auf die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse ergänzt wurde. Die Dissertationsarbeit von Catherine Lieger (2014) wurde hinzugezogen, da ihr Kategorie-System an der Primarschule Hasenbühl für die Hospitationen zum Einsatz kommt. Das Werk von Horst Bartnitzky (2019) wurde in dieser Arbeit zur Erfassung der wichtigen Elemente des heutigen Sprachunterrichts benutzt. Die Werke wurden gelesen und die für diese Arbeit bedeutsamen Theorieaspekte und Modelle zusammengefasst, in Zusammenhang zueinander gebracht und in Bezug auf die Fragestellung analysiert.

## 5. Ergebnisse

In diesem Kapitel wird eine erste Einschätzung der Zielstellung in Bezug auf die erarbeitete Theorie sowie hinsichtlich der neu gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen.

### 5.1. Einschätzung der Zielstellung

Aufgrund der fachlichen Einordnung der Themen Sprache, Spiel und Befähigung in der Einleitung wurde folgende Zielstellung für diese Arbeit formuliert:

**Wie können die für den Zyklus 1 relevanten Spielformen bei Schülerinnen und Schülern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung eingesetzt werden, damit sie dazu befähigt werden mit ihrem Umfeld angemessen und verständlich zu kommunizieren?**

Der Austausch mit den Mitmenschen ist ein grundlegender Befähigungsaspekt. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Schule lernen, wie man miteinander kommuniziert aber auch, wie sie sich selber mitteilen können. Zum einen beinhaltet dies die mündliche Sprache, aber auch die Kommunikation mit Gebärden (S. 35-39). Die Aneignung der mündlichen Sprache und der kommunikativen Fähigkeiten ist sehr komplex. Gerade in diesem Bereich gibt es sehr viele Kinder, welche Störungen sowie Verzögerungen in der Sprachentwicklung aufweisen. Eine Schwierigkeit hier liegt darin, dass es keine konkreten Ursachen gibt und dass dies bei jedem Kind sehr individuelle Ursprünge haben kann. Es lässt sich aber sagen, dass Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung zwischen sechs bis zwölf Monaten verzögert sind im Vergleich zu ihren Mitschülern. Besonders zu Beginn des Zyklus 1 ist es daher wichtig Kinder mit solchen Sprachentwicklungsstörungen frühzeitig zu erkennen. Gerade die mündliche Sprache ist im Schulalltag sehr präsent und sowohl in Schulfächern als auch in den Pausen ein zentrales Medium zur Vermittlung von Lerninhalten sowie zur Verständigung. Die Entwicklung der Kommunikation findet in verschiedenen Phasen statt. Der Erwerb dieser notwendigen Fähigkeiten erfolgt durch Interaktionen und soziales Handeln. Die Kinder müssen lernen, wie man mittels Symbole kommuniziert. Zudem gehört zur Kommunikation immer ein Sender und ein Empfänger. Dies führt oft zu Missverständnissen. Diese können entstehen, wenn ein Gesprächspartner sich aufgrund einer Sprachentwicklungsverzögerung nicht gut verständigen kann oder weil der eine die Nachricht des anderen falsch deutet (S. 13-22). Kindgerechte Möglichkeiten um solche Kommunikationssituationen zu üben bieten besonders die Spielformen Fantasie- und Rollenspiel. Aber auch bei Regelspielen müssen Kinder lernen Regeln zu besprechen oder auszuhandeln (S.23-34).

Die vorliegende Zusammenfassung der wichtigsten und bedeutsamen Theoriebereiche zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und Kommunikation, Spiel und den Befähigungsbereichen besteht. Die Kommunikation ist dabei das verbindende Element. Es ist somit in Bezug auf die Fragestellung möglich, dass die Teilhabe und die kommunikativen Kompetenzen durch das Spiel gefördert werden können. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler mit Sprachentwicklungsverzögerungen müssen in Bezug auf die Kommunikation die fünf Phasen von Leber (2011) beachtet werden. Es gilt zu berücksichtigen, dass diese Kinder nicht in der gleichen Phase sind wie die normal entwickelten Mitschülerinnen und Mitschüler. Dabei muss beiden Seiten beigebracht werden, dass ein gegenseitiger respektvoller Umgang wichtig ist und dass sich beide Seiten so anerkennen, wie sie sind. Zudem ist es wichtig, allenfalls entstandene Missverständnisse nicht zu werten, sondern mit den Kindern anzuschauen, wie es dazugekommen ist. Das sind wiederum wichtige Befähigungsbereiche, welche dabei gleichzeitig geübt werden.

Es ist also wichtig, dass man die kommunikativen Kompetenzen in Spielsituationen mit den Kindern übt. Nach diesen Überlegungen und den jeweiligen Zwischenfazit zu den einzelnen Theorie-Kapiteln werden nachfolgende Punkte für den Spiel-Leitfaden berücksichtigt.

Für den Spiel-Leitfaden sind folgende Spielformen nach Hauser (2016) von Bedeutung:

- Das Fantasie- und Rollenspiel
- Das Objekt- und Konstruktionsspiel
- Das Regelspiel

Für den Spiel-Leitfaden ist die folgende Phase der Kommunikation nach Leber (2011) relevant:

- Phase 4: Ich & Du & die Sprache

Für den Spiel-Leitfaden sind folgende drei Befähigungsbereiche von Bühler und Hollenweger (2019) wichtig:

- Sich und andere anerkennen
- Sich austauschen und dazugehören
- Mitbestimmen und gestalten

## 6. Umsetzungsmöglichkeiten

In diesem Kapitel geht es um die heilpädagogische Umsetzung der drei Bereiche in der Praxis, die Rolle der Lehrperson und den Einsatz der im Zyklus 1 relevanten Spielformen.

### 6.1. Heilpädagogische Umsetzung in der Praxis unter Berücksichtigung der 3 Zugänge

Die drei Befähigungsbereiche «Sich und andere anerkennen», «Sich austauschen und dazugehören» und «Mitbestimmen und gestalten», die kommunikativen Kompetenzen der Phase 4 nach Leber (2011) und die Spielformen des Bewegungs-, des Fantasie-, des Objekts- sowie des Regelspiels von Hauser (2016) lassen sich miteinander verknüpfen. Wie das gelingen kann, zeigt die folgende Darstellung von Bühler und Hollenweger (2019):

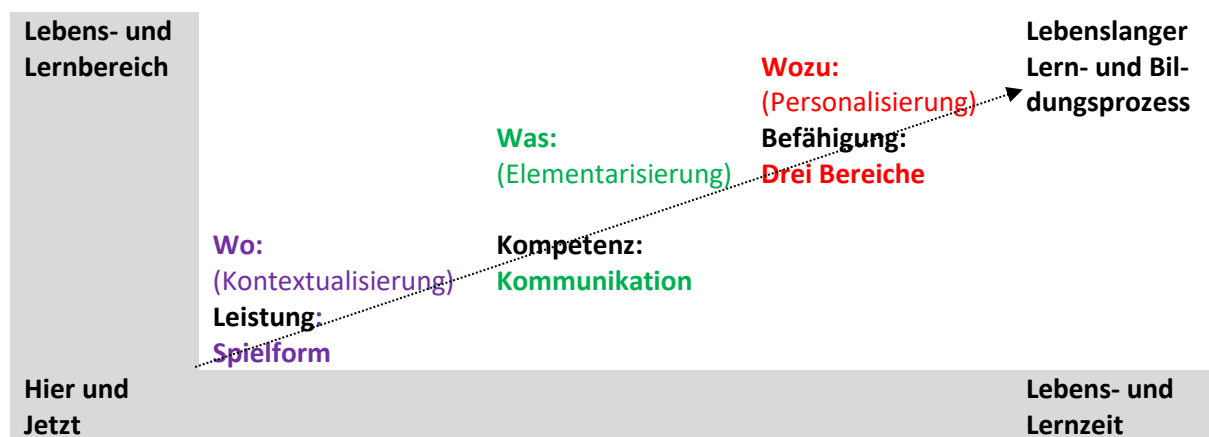


Tabelle 3: «Befähigung als ultimativer Zweck von Bildung», Bühler und Hollenweger, 2019, angepasst.

Diese Darstellung von Bühler und Hollenweger (2019) wurde in Bezug auf diese Arbeit erweitert und konkretisiert. Die Erweiterung der Fachbereiche (Abbildung 4) wurde in diese Darstellung eingefügt, um den Zusammenhang zu dieser Darstellung sowie den drei ausgewählten Theoriebereichen Spiel, Sprache und Befähigung zu verdeutlichen. Die Spielformen sind die Leistung, welche das Kind erbringt, und somit Teil der Kontextualisierung. Mit dieser Leistung erwirbt das Kind die entsprechenden Kompetenzen für die Kommunikation. Der Erwerb der kommunikativen Kompetenzen, welche Teil der Elementarisierung sind, ermöglichen dem Kind eine eigenständige Lebensführung. Damit ist die Befähigung gemeint.

Wird diese Darstellung nun für die Erstellung einer Unterrichtssequenz genutzt, muss in die entgegengesetzte Richtung des Pfeils gearbeitet werden. Zunächst muss sich die Lehrperson überlegen, welchen Befähigungsbereich sie fördern möchte. Anschliessend muss sie konkretisieren, welche kommunikativen Kompetenzen das Kind dafür benötigt. Dann muss sie eine geeignete Spielform- und Möglichkeit finden, mit welcher die Kinder diese kommunikativen Kompetenzen lernen und anwenden können.

## 6.2. Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson ist sowohl bei der Wahl der Spielform als auch bei der Begleitung der Schülerinnen und Schüler während des Spiels sehr wichtig. Die Lehrperson stellt die Räume, Materialien sowie die zeitlichen Ressourcen zur Verfügung und stellt Regeln auf, damit die Kinder ins Spiel eintauchen können. Die Lehrperson muss sich mit den Spielformen, in diesem Fall mit der Auflistung der Spielformen nach Hauser (2016), auseinandersetzen. Des Weiteren benötigt sie das Wissen darüber, wie sie die Kinder in ihren Spielsequenzen in Bezug auf den Bildungsauftrag und somit hinsichtlich der Befähigungsbereiche fördern kann.

Catherine Lieger (2014) hat ein Kategorie-System entwickelt, welches als Erfassungsinstrument für die Professionalisierung in der Spielbegleitung dient. Dieses Kategorie-System ist in drei Hauptkategorien gegliedert. Dies sind die Spielbegleitung, die Affekte sowie die Klassenführung. Zu jeder Hauptkategorie hat es verschiedene Subkategorien. In den Subkategorien sind die Beobachtungsaspekte der Spielbegleitung zu finden.

Bei der *Spielbegleitung* geht es insbesondere darum, dass die Lehrperson möglichst offen, unterstützend und anregend mit den Kindern arbeitet. Hier kommen besonders die Aspekte der Meta-Gespräche (siehe S. 32) zum Zuge, aber auch das Reflektieren nach oder während einer Spielsequenz. Die Lehrperson fungiert zum einen als Coach, indem sie den Kindern durch Modellierungstechniken etwas vormacht oder das Kind mittels Fragen in der Lösungsfindung unterstützt. Zum anderen ist die Lehrperson aber auch Vorbild, indem sie einen konstruktiven Umgang mit Fehlern und Misserfolgen aufzeigt und zudem ihre Begeisterung für das Spiel vorlebt. In der Hauptkategorie *Affekte* geht es besonders darum, wie die Lehrperson auf der emotionalen Ebene mit den Kindern interagiert. In der Hauptkategorie *Klassenführung* geht es darum, wie die Lehrperson die Kinder bei der Organisation des Spiels unterstützt, wie sie mit Störungen umgeht, wie sie mit den Schülerinnen und Schülern Regeln aushandelt, neue Regeln einführt und bereits geltende Regeln durchsetzt.

Das Kategorie-System von Catherine Lieger (2014) kann sowohl von Berufskollegen als Beobachtungsraster während einer Hospitation, aber auch von der Lehrperson selbst genutzt werden, um sich mit den wichtigen Aspekten der Begleitung von Spielen vertraut zu machen und bewusst auf diese zu achten.

Das Kategorie-System von Catherine Lieger (2014) ist im Kapitel 11 «Anhang» in dieser Masterarbeit zu finden.

### 6.3. Spiel-Leitfaden

Anhand des Leitfadens wird aufgezeigt, wie die Spielformen eingesetzt werden können und welche kommunikativen Kompetenzen das Kind in Bezug auf die Befähigungsbereiche dabei erwerben kann. Zudem wird aufgezeigt, wie der Einsatz von verschiedenen Materialien oder aber auch die Wahl der Räumlichkeiten die Spielgelegenheiten anregen kann. Die Rolle der Lehrperson wird bei jeder Spielform kurz erläutert um ein gutes Gelingen der Spielform zu ermöglichen.

Ob und wie ein Fantasie- oder ein Konstruktionsspiel entsteht, hängt von sehr vielen Faktoren ab. Dies ist beim Regelspiel anders, da es die Lehrperson vorgeben kann. Kinder wachsen im Vorschulalter sehr unterschiedlich auf und brauchen besonders zu Beginn des Zyklus 1 möglicherweise Zeit und Unterstützung, um in ein Spiel einzutauchen (Hauser, 2016, S.130). Die Zusammenstellung für gelingende Spielgelegenheiten im Zyklus 1 beruht auf den bislang erarbeiteten Theoriebereichen dieser Arbeit. Damit ein sinnvoller Einsatz der Spielform im Zyklus 1 in Bezug auf die Kommunikation und die Befähigungsbereiche ermöglicht werden kann, wurde eine Übersicht mit den wichtigen, zu beachtenden Faktoren erstellt:

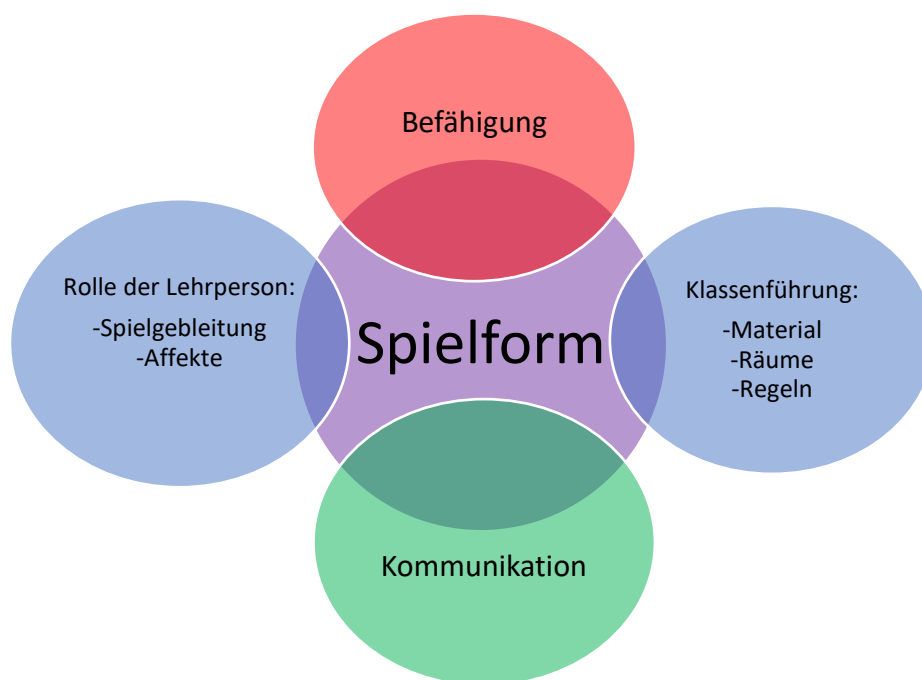


Abbildung 7: Umsetzungsmodell für die Praxis, Verknüpfung von Lieger (2014), Hauser (2016), Grimm (2012), Bühler & Hollenweger (2019)

Diese Abbildung 6 bringt die einzelnen Aspekte, welche nachfolgend aufgezeigt werden, miteinander in Verbindung. Damit eine sinnvolle Spielgelegenheit entsteht, spielen nebst den zu fördernden kommunikativen Kompetenzen, welche die Kinder befähigen im Schulalltag teilzuhaben, auch die Rolle der Lehrperson und die Klassenführung eine wichtige Rolle.



### 6.3.1. Fantasie- und Rollenspiel

- **Förderung des Fantasie- und Rollenspiels nach Hauser (2016):**

In dieser Spielphase zwischen zwei und sechs Jahren in der kindlichen Entwicklung ist es zentral, dass der Reichtum der ausgeprägten Fantasiewelt der Kinder bewahrt wird (Hauser, 2016). Durch diese Fantasiewelt können die Kinder lernen, auch in schwierigen Momenten nach kreativen Lösungen zu suchen. Selbst wenn Kinder sehr tief in dieser Welt drin sind oder sehr oft mit imaginären Freunden agieren, sollten wir Lehrpersonen dies zulassen, solange sie auch im realen Leben gut zurechtkommen. Es ist Teil «eines gesunden Lernens im Spiel» (Hauser, 2016, S.115). Wenn Kinder immer wieder die Gelegenheiten haben im Spiel in ihre Fantasiewelten einzutauschen, kann man anschliessend mit ihnen die Fantasieweltinhalte mit der Realität sowie der Logik vergleichen und darüber sprechen (Hauser, 2016, S. 116).

- **Rolle der Lehrperson:**

Die Lehrperson soll zum einen in der Realität den Kindern das Wissen und den Schulstoff vermitteln und zum anderen aber auch in der Fantasiewelt der Kinder mitmachen (Hauser, 2016, S. 115). Sie stellt auch die zeitlichen Ressourcen zur Verfügung.

- **Kommunikative Kompetenzen:**

Bei entwicklungsverzögerten Kindern findet sowohl die Entwicklung des Fantasiespiels als auch die Sprachentwicklung verzögert statt. Dadurch dass im Fantasiespiel aber aufgrund des Als-ob-Modus immer wieder Klärungsbedarf besteht, lernen die Kinder durch diese Wiederholungen, wie sie ihre Ansicht begründen können. Dies geschieht oft ausserhalb des Spiels, also im Meta-Spiel, und erfordert viel Zeit. «Beim Reden über das Spiel im Meta-Spiel nutzen Kinder Sprache, um über das Spiel und Sprache zu reflektieren» (Hauser, 2016, S. 168). Eine gute Lerngelegenheit bieten die Konfliktlösungsprozesse aufgrund des oben erwähnten Als-ob-Modus. Gerade wenn Kinder, welche auch sonst gut befreundet sind, miteinander ein Fantasiespiel spielen, sind sie eher bereit Kompromisse zu finden und einzugehen. Dieses Klären und Aushandeln im Fantasiespiel ist ein zentraler Prozess in der Sprachentwicklung (Hauser, 2016, S. 168). Bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung fehlen teilweise die sprachlichen Fertigkeiten. Da ihre Entwicklung aber gleich weit ist wie jene der anderen Kinder (z.B. vorhandene Objektpermanenz) und sie den «Quadrangulären Blick» (Leber, 2011) haben, können sie ihre Kommunikationsfähigkeiten erweitern.

- **Befähigungsbereiche:**

Da das Fantasie- und Rollenspiel meist zu zweit oder in grösseren Gruppen gespielt wird, merken die Kinder, wenn andere ihre Sichtweisen nicht teilen. Ab dem vierten Lebensjahr beginnen die Kinder ihre eigenen Wünsche auch mal anzupassen und sich die Wünsche ihrer Mitspieler vorzustellen. Ab dem fünften Lebensjahr können sie verstehen, dass andere Kinder nicht die gleichen Ansichten haben wie sie. Sie können Perspektivenübernahmen machen, die Sicht des anderen akzeptieren oder ihre Ansicht verteidigen (Hauser, 2016, S. 99). Diese Kompetenz gehört in den Befähigungsbereich «Sich und andere anerkennen». Das Meta-Spiel, also das Aushandeln von Spielabläufen gehört in den Bereich «Sich austauschen und dazugehören» sowie «Mitbestimmen und gestalten».

- **Material, Räume und Regeln:**

Die Verwendung von verschiedenen Materialien ist sehr wichtig. Es können sowohl «hoch strukturierte Spielsachen» oder aber auch «niedrig strukturierte Spielmaterialien sein» (Hauser, 2016, S.115). Wichtig ist dabei, dass die Kinder viele Möglichkeiten erhalten, die ihre Fantasie anregen.

Sie sollen genügend Platz und auch Zeit haben, damit sich ein Spiel entwickeln kann, denn die Planung und Aushandlung nimmt in dieser Spielform viel Zeit in Anspruch. Die Kinder sollen im Klassenzimmer möglichst vieles nutzen können. Die Räumlichkeiten können aber auch variieren. Nebst dem Klassenzimmer sollen die Kinder auch die Möglichkeiten erhalten, während einer Sequenz auf dem Pausenplatz oder im Wald ihr Fantasie- und Rollenspiel spielen zu können. Durch unterschiedliche und abwechslungsreiche Materialien und Räume entstehen neue Ideen für ein Spiel.

Um gefährliche Situationen zu vermeiden ist es wichtig, dass die Lehrperson vorgängig mit den Kindern Regeln ausmacht. Das kann sein, indem keine allzu hohen Konstruktionen aus Tischen und Stühlen gebaut werden. Auch muss geklärt werden, wo man spielen kann und wo nicht. Letzteres kann sein, dass zum Beispiel nicht beim Lehrerpult gespielt wird. Auch sollen die Kinder lernen, dass sie mit den zur Verfügung stehenden Materialien spielen und diese umfunktionieren können, diese aber nicht beschädigen dürfen. Solche Abmachungen im Vorfeld helfen den Kindern, dass sie sich entspannt auf die Fantasiespiele einlassen können, und auch der Lehrperson, damit sie nicht ständig in das Spiel eingreifen und die Kinder unterbrechen muss.

### 6.3.2. Objekt- und Konstruktionsspiel

- **Förderung des Objekt- und Konstruktionsspiels nach Hauser (2016):**

Im Alter von zwei bis sechs Jahren ist auch diese Spielform bei den Kindern sehr präsent. Es ist dabei wichtig, den Kindern verschiedene Erfahrungen mit den zur Verfügung stehenden Materialien und Spielsachen zu ermöglichen. Damit diese Spielform gefördert werden kann, wird an dieser Stelle nochmals betont, dass es kein Problem darstellt, wenn ein Kind hier über längere Zeit alleine spielt. Kinder, die viel alleine im Konstruktionsspiel verweilen, werden von ihrem Umfeld durchaus akzeptiert und als «kompetente Problemlöser» gesehen (Hauser, 2016, S. 123).

- **Rolle der Lehrperson:**

Im Objekt- und Konstruktionsspiel werden immer wieder Lösungen für ein Problem gefunden. Diese können rein zufällig sein oder den wirklichen Gesetzmässigkeiten entsprechen. Damit die gewonnenen Erkenntnisse auch nachhaltig sind, ist es wichtig, dass die Lehrperson immer wieder nachfragt, wie das Kind dies geschafft hat. Sie kann sich somit durch Fragen im Meta-Spiel einklinken oder aber auch aktiv mitspielen und Interventionen einbringen, welche die kindliche Einsicht fördern (Hauser, 2016, S. 123). Des Weiteren kann die Lehrperson die Kinder, also sowohl die Knaben als auch die Mädchen für diese Spielform motivieren (Hauser, 2016, S. 122).

- **Kommunikative Kompetenzen:**

Kinder, welche mehr in dieser Spielform als im Fantasie- und Rollenspiel verweilen, sind mehr objekt- als personenorientiert, was nicht bedeutet, dass sie automatisch weniger sozial sind (Hauser, 2016, S. 122-123). Dadurch, dass auch bei dieser Spielform ein Meta-Spiel möglich ist, lassen sich auch hier vielfältige kommunikative Kompetenzen wie das Erklären oder Begründen von gefundenen Erkenntnissen üben und fördern. Dies kann von der Lehrperson sehr gut und gezielt aufgegriffen werden. Wenn bei einem Kind nebst einer Sprachentwicklungsverzögerung auch noch Schüchternheit auftritt, kann das Kind beispielweise dazu motiviert werden einem anderen Kind seine Lösung zu erklären. Da Kinder, welche eher objektorientierte Spielertypen sind, von ihrem Umfeld als kompetent betrachtet werden, können sie darin auch bestärkt werden. Dieses Selbstvertrauen und die Freude am Mitteilen kann sowohl im Meta-Spiel mit der Lehrperson oder mit einzelnen Kindern geübt werden, da das Interesse an Handlungen und Dingen gross sein kann (Leber, 2011).

- **Befähigungsbereiche:**

Besonders der Bereich «Sich und andere anerkennen» kommt in dieser Spielform sehr zum Tragen. Es ist für die kindliche Entwicklung sehr wichtig, dass man die Kinder darin bestärkt, wenn sie für lange Zeit an einer Aufgabe alleine verweilen und weniger interessiert an personenorientierten Spielen sind. Trotzdem kann die Lehrperson sie dazu motivieren sich mit anderen Kindern über ihre Lösung eines Problems zu unterhalten. Die Kinder können durch Präsentationsrunden in der ganzen Klasse auch lernen, dass jedes Kind unterschiedliche Stärken hat und dass sie davon auch profitieren können. Dies wiederum fördert auch den Bereich «Sich austauschen und dazugehören». Auch wenn Kinder lieber alleine spielen, ist es wichtig und auch spannend, wenn sie merken, dass andere Kinder mit anderen Strategien auch zu einer Lösung gekommen sind oder dass sie auch gemeinsam eine Lösung erarbeiten können. Dies fördert die Zusammenarbeit und erweitert auch den Horizont der Kinder, weil sie sehen, dass verschiedenen Wege zum Ziel führen. Auch der Bereich «Mitbestimmen und gestalten» kann gefördert werden, in dem die Kinder selber entscheiden können, mit welchen Materialien sie eine Aufgabe lösen möchten. Die Lehrperson kann in dieser Spielform gezieltere Aufgaben erteilen als beim Fantasie- und Rollenspiel. Daher kann sie auch die sozialen Konstellationen eher steuern.

- **Material, Räume und Regeln:**

In dieser Phase der kindlichen Entwicklung ist es wichtig, dass die Kinder viele Spielsachen wie Bausteine, Puzzles, Baukästen (Einsiedler, 1999, zitiert in Hauser, 2016, S. 112) aber auch einfachere Materialien wie Stifte, Papier, Scheren, Klebmaterialien oder Karton zur Verfügung haben. Dadurch wird der Umgang mit Werkzeugen und Objekten sowie das Konstruieren gefördert.

Auch hier ist es wiederum wichtig, dass die Kinder verschiedene Räume und Umgebungen zur Verfügung haben um sich in dieses Spiel vertiefen zu können. Nebst dem Klassenzimmer, dem Pausenplatz oder dem Wald können hier auch spezifische Orte wie beispielsweise ein Sandkasten oder eine Wasserstelle eingesetzt werden.

Damit die Kinder entspannt spielen können, braucht es auch für diese Spielform Regeln. Gerade der Umgang mit scharfen oder schweren Werkzeugen oder grossen Gegenständen kann gefährlich werden. Daher muss die Lehrperson vorgängig mit den Kindern besprechen und ihnen erklären, wie man mit solchen Materialien umgeht.

### 6.3.3. Regelspiel

- **Förderung der Regelspiele nach Hauser (2016):**

Regelspiele können im Unterricht gut als pädagogische Mittel eingesetzt werden. Sie sind für Kinder im Unterricht sehr motivierend und herausfordernd. Die Regelspiele halten die intrinsische Motivation hoch, was für das Lernen von grosser Bedeutung ist. Der Einsatz von gezielten Förder-Spielen ist wichtig; diese sollten auch vermehrt entwickelt und für die Fachbereiche benutzt werden. Die Erfahrungen, welche die Kinder in Regelspielen machen können, führen dazu, dass die Kinder lernen, dass nicht nur das Spielglück, welches in den meisten Regelspielen eine Rolle spielt, wichtig ist, sondern auch die Anstrengung. Die Anstrengung ist eine Eigenschaft, welche nicht angeboren ist. Somit lernen die Kinder, dass die Anstrengung für ihren Erfolg verantwortlich ist. Diese Erkenntnis ist einer der zentralsten Motoren des Lernens bei Schülerinnen und Schülern (Hauser, 2016, S. 130).

- **Rolle der Lehrperson:**

Für die Entwicklung der Spielbegeisterung sind Erwachsene - in Bezug auf die Schule somit Lehrpersonen - wichtig, welche selber auch gerne und möglichst oft spielen. Kinder möchten bekanntlich immer das tun, was die Erwachsenen machen. Somit dient die Lehrperson hier wieder als Vorbild, welches die Kinder für das Spielen begeistert. Zudem ist es auch ihre Aufgabe dafür zu sorgen, dass die Regelspiele sorgfältig ausgewählt werden. Sie sollen die Kinder nicht überfordern, aber doch immer wieder neu und immer anspruchsvoller sein. Die steigende Komplexität in den Regelspielen fördert ausserdem auch die Intelligenz der Kinder (Hauser, 2016, S. 130).

- **Kommunikative Kompetenzen:**

Besonders im Regelspiel gilt es zu Beginn die Regeln festzulegen. Dabei werden sehr wichtige Kommunikationsfähigkeiten geübt, welche in der Gesellschaft wesentlich sind. So lernen die Kinder sich zurückzunehmen, ihre Handlungen mit ihrem Umfeld zu koordinieren, geduldig zu sein, Konflikte zu vermeiden oder zusammen zu lösen, auf Kompromisse einzugehen oder aber auch die Regeln anzupassen. Zudem lernen sie damit umzugehen, wenn demokratische Entscheidungen getroffen wurden, welche ihnen nicht entsprechen. Lehrpersonen oder sprachlich stärkere Kinder sind in dieser Spielform wichtige Vorbilder für sprachlich schwächere Kinder, weil sie diese in die wichtigen Elemente der jeweiligen Kultur einweihen (Hauser, 2016, S.127).

- **Befähigungsbereiche:**

Der Bereich «Sich und andere anerkennen» wird dadurch gefördert, dass die Schülerinnen und Schüler im Regelspiel lernen sich selbst zurückzunehmen und somit ihre egozentrische Haltung abzubauen. Sie lernen sich selber mal mehr und mal weniger einzubringen. Sie wissen, was ihre Meinung ist, können diese einbringen oder eben auch mal Rücksicht auf die anderen Kinder nehmen oder sich aufgrund der im Regelspiel herrschenden Normen zurücknehmen. Diese Fähigkeit entwickelt sich zu Beginn des Zyklus 1. Der Bereich «Mitbestimmen und gestalten» kann dadurch gefördert werden, indem sich die Schülerinnen und Schüler bei der Erfindung von neuen Regeln beteiligen können. Bereits zwischen fünf und acht Jahren können die Kinder sehr funktionale Vorschläge für Regeln einbringen (Hauser, 2016, S. 127). Die Diskussion und die folgende Aushandlung solcher Regelvorschläge fördern wiederum den Bereich «Sich austauschen und dazugehören». Die Kinder lernen in den Regelspielen bereits sehr früh, dass man beim Schummeln gegen diese Regeln verstösst und dass man dies nicht tun darf (Hauser, 2016, S. 128). Die Kinder werden im Regelspiel dazu befähigt sich an die Regeln, welche sie in der Gruppe erarbeitet und abgemacht haben, zu halten. Sonst werden sie von ihren Mitspielern gleich korrigiert. Dieser Lernprozess, dass man sich an bestimmte Abmachungen halten muss, wenn man zu einer Gruppe gehört, ist für die Sozialkompetenz sowie für das spätere Leben sehr wichtig.

- **Material, Räume und Regeln:**

Bei einfachen Kartenspielen, Geschicklichkeitsspielen, Brettspielen, Denkspielen, Glücksspielen oder Sportspielen braucht es ganz bestimmtes Material wie Karten, Würfel, Spielfiguren oder Bälle. Zu Beginn muss das entsprechende Material bereitgestellt werden. Bei den einfachen sozialen Regelspielen wie bei «Blinde Kuh» oder «Der Fuchs geht rum» braucht es wenig Material, dafür viel Platz. Diese Spiele können auf dem Boden im Klassenzimmer aber auch draussen auf dem Pausenplatz oder im Wald stattfinden. Das wichtigste Merkmal bei dieser Spielform ist, dass der Beginn des Spiels fair gestaltet wird. So kann zum Beispiel jenes Kind mit dem Spiel beginnen, welches die höchste Augenzahl oder eine Fünf würfelt (Hauser, 2016, S. 125). Bei Regelspielen muss darauf geachtet werden, dass die Kinder etwa gleichstarke Mitspieler haben. So liegt die Gewinnmöglichkeit bei 50 Prozent und es macht ihnen allen Spass. Ziel des Regelspiels ist meistens zu gewinnen (Hauser, 2016, S. 126).

## 7. Diskussion

In diesem Kapitel wird die Zielstellung diskutiert und beantwortet; abschliessend folgt ein Ausblick auf meine berufliche Zukunft.

### 7.1. Beantwortung der Zielstellung

**Wie können die für den Zyklus 1 relevanten Spielformen bei Schülerinnen und Schülern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung eingesetzt werden, damit sie dazu befähigt werden mit ihrem Umfeld zu kommunizieren und teilzuhaben?**

Die für den Zyklus 1 relevanten Spielformen sind das Fantasie- und Rollenspiel, das Objekt- und Konstruktionsspiel sowie das Regelspiel. Das Bewegungsspiel ist wie bereits im Kapitel 3.2.3. ausgeführt auch relevant in dieser Zeitspanne, wurde aber für den Spiel-Leitfaden nicht berücksichtigt. Wie die Spielformen eingesetzt werden können, lässt sich aus der Tabelle 3 ableiten. Die Spielform gilt somit als Leistung, beziehungsweise Lernaufgabe, in welcher die Kinder ihre Kompetenzen erwerben können. Mit Kompetenzen sind in Bezug auf diese Arbeit die kommunikativen Kompetenzen gemeint. Im Zyklus 1 befinden sich die Kinder in der Phase 3 oder Phase 4 nach Leber (2011). Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung müssen im Zyklus 1 so früh wie möglich erkannt werden, damit eine entsprechende Förderung stattfinden kann. Mit dem Poster von Leber (2011) kann in Bezug auf die Kommunikationsentwicklung herausgefunden werden, in welcher Phase sich ein Kind befindet. Dadurch können die kommunikativen Kompetenzen, welche ein Kind erwerben soll, herausgearbeitet werden. Dabei ist von zentraler Bedeutung, welche kommunikativen Kompetenzen das Kind in Bezug auf welchen Befähigungsbereich erwerben soll.

Damit die Kinder aber ein Spiel entwickeln können, brauchen sie entsprechende Unterstützung von der Lehrperson. Diese dient als Vorbild und fungiert als Coach. Es ist wichtig, dass sie die Kinder unterstützt, ihre Ideen anregt, Material und Räume zur Verfügung stellt sowie dafür sorgt, dass es Regeln gibt und dass diese auch eingehalten werden. Nur durch einen sicheren Rahmen in der Schule entsteht für die Kinder ein entspanntes Feld, in dem sie sich entfalten können.

Die Spielformen können somit - abgesehen vom Regelspiel - nicht einfach eingesetzt werden. Es braucht gewisse Bedingungen, damit die Kinder sie entwickeln können. Sind die Bedingungen erfüllt und die Kinder spielen ein Fantasie- oder ein Konstruktionsspiel, kann die Lehrperson im Meta-Spiel an den individuellen kommunikativen Kompetenzen der Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung arbeiten und sie in ihrer Teilhabe unterstützen.

## 7.2. Relevanz für die Praxis

Ursprünglich war das Ziel dieser Masterarbeit ein Repertoire von konkreten Spielmöglichkeiten zu erstellen. Dieses sollte den Lehrpersonen eine Möglichkeit bieten, im Unterricht durch die Spielmöglichkeiten die Befähigungsbereiche bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen zu fördern. Doch im Laufe dieser Arbeit hat sich meine Sichtweise auf das Wesen des Spiels geändert.

Während der Auseinandersetzung mit diverser Literatur und besonders mit dem Buch von Bernhard Hauser (2016) über das Spielen wurde mir klar, dass es nicht richtig ist, um es in Hausers Worten auszudrücken, das Spiel zu «verschulen» (Hauser, 2016, S. 17).

Nach der Zusammenstellung der wichtigsten Literatur kam ich an den Punkt, an welchem ich das Spielrepertoire hätte erstellen sollen. Doch der Gedanke, wann eine Aktivität ein Spiel ist und wann nicht mehr, liess mich nicht mehr los. Dass es für das Spiel in dem Sinne keine konkrete Definition gibt, wurde im Laufe der Arbeit im Kapitel «Spiel» geklärt. Auch wurde erläutert, dass Spiel eben kein Spiel mehr ist, sobald es ernst wird, und dass jeweils nur das spielende Kind selbst entscheidet, ob es spielt oder nicht.

Ich habe mir auch Überlegungen dazu gemacht, ob es sinnvoll ist den Kindern konkrete Spielmöglichkeiten vorzugeben und diese dann als Fantasie- oder Konstruktionsspiel zu deklarieren. Die Theorie zeigt auf, dass diese Spielformen bei den Kindern in unterschiedlichen Entwicklungsstadien aufkommen und einen biologischen Grund haben, warum sie dies tun. Das Wesen des Spiels ist für mich somit eine natürliche Funktion wie das Laufen-Lernen bei einem Kleinkind. In diesen Prozess möchte ich nicht eingreifen und den Kindern vorschreiben, *wie* sie es tun sollen. Aber ich möchte ihnen die Zeit, den Raum, das Material sowie meine Unterstützung und Begleitung für ihre Spielgelegenheiten geben.

Aus diesen Gründen habe ich entschieden kein Spielrepertoire mit konkreten Spielmöglichkeiten zu erstellen, sondern die Spielformen nach Hauser (2016) aufzugreifen und zu zeigen, mit welchen Mitteln wir Lehrpersonen diese Spielformen den Kindern ermöglichen und in Bezug auf die wichtigen Kommunikationskompetenzen und Befähigungsbereiche begleiten können. Somit wurde aus dem Spielrepertoire ein Spiel-Leitfaden bestehend aus Begleitung, Material sowie Räumlichkeiten, welche die Spielaktivität begünstigen. Deshalb war auch nicht mehr die Rede von Spielmöglichkeiten, sondern von Spielgelegenheiten. Trotz dieser Änderung konnte aufgezeigt werden, welche kommunikativen Kompetenzen und Befähigungsbereiche in den verschiedenen Spielformen erlernt und gefördert werden können.



### 7.3. Ausblick

Die Vertiefung mit den Themen Sprache und Kommunikation, Spiel und Spielformen sowie den Befähigungsbereichen war für mich sehr aufschlussreich. Mir ist bewusst, dass ich zu anderen Erkenntnissen gekommen wäre, wenn ich andere Literatur verwendet hätte. Doch besonders durch das Werk von Bernhard Hauser hat sich meine Sichtweise auf das Spiel und dessen Einsatz in der Schule verändert. Die Sprach- und Spielentwicklung, in welche die Kinder bereits vor dem Zyklus 1 eintreten, sind sehr komplex. Trotzdem treten die Kinder automatisch in diesen Prozess ein (Grimm, 2012, Hauser, 2016). Die Aufgabe der Schule im Zyklus 1 ist somit den Kindern die Möglichkeit zu geben, diese Entwicklungen weiterzuführen und zu fördern. Dies sollte im Hinblick auf das spätere Leben geschehen. Durch die Auseinandersetzung mit der Broschüre von Bühler und Hollenweger (2019) wurde mir bewusst, dass die heilpädagogische Arbeit auf der Förderung von Kompetenzen in Bezug auf ein eigenständiges und selbstbestimmtes Leben liegen soll. Gerade im Zyklus 1 eignet sich das Spiel dafür besonders gut, da es unter anderem die Funktion hat, dass Kinder Situationen aus dem echten Leben nachspielen können (Hauser, 2016).

Unsere Schule befasst sich seit längerem mit diesem Thema. Mir wurde nun aber klar, dass es nicht reicht, kurze Mathematik- oder Sprachspiele im Unterricht einzubauen um lebenswichtige Kompetenzen zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler brauchen dafür mehr Zeit. Ebenso bin ich zur Erkenntnis gelangt, dass die Kinder nicht weniger für das spätere Leben lernen, wenn sie in einer Lektion spielen können, als wenn sie Schulstoff bearbeiten.

Die Schwierigkeit beim Einsatz von Spielgelegenheiten im Unterricht liegt darin, dass nie genau geplant oder vorausgesagt werden kann, wie sich die Situation entwickelt. Diese Ungewissheit verlangt von den Lehrpersonen viel Flexibilität im Umgang mit spontanen Situationen. Trotzdem kann für die Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen eine Planung erstellt werden, welche kommunikativen Kompetenzen sie erwerben sollen. Diese können in Spielgelegenheiten, besonders im Meta-Spiel, aber auch in Regelspielen geübt werden.

Die Erforschung des Spiels und auch das Thema «Spiel in der Schule» sind Bereiche, welchen in Zukunft sicherlich noch viel Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt wird. Mir ist es ein Anliegen den Kindern in meinem Unterricht die Gelegenheit zum Spielen zu geben und sie in ihren Ideen, Konstruktionsprozessen und in ihren Meta-Spielen zu unterstützen und zu fördern.

## 8. Literaturverzeichnis

### Bibliografien:

- Bartnitzky, H. (2019). *Sprachunterricht heute* (19. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Bühler, A., Hollenweger, J. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention* (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Hellbrügge, T., Schneeweiss, B. (2013). *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung. Frühe Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leber, I. (2011). *Kommunikation einschätzen und unterstützen. Poster und Begleitheft zu den Fördermöglichkeiten in der unterstützten Kommunikation* (3. Aufl. ed.). Karlsruhe: Von Loeper.
- Lieger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten. Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität*. Marburg: Tectum Verlag.
- Lüke, C., Vock, S. (2019). *Unterstützte Kommunikation bei Kindern und Erwachsenen*. Berlin: Springer Berlin.
- Schulz von Thun, F. (2019). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (56. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- WHO World Health Organization. (2017). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2. Auflage). Bern: Hogrefe.

## Internetquellen:

Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2014). *Lehrplan 21. Rahmeninformationen*. Verfügbar unter:

<https://edudoc.ch/record/115302?ln=de>

ICD10 (2019). *ICD-Code*. Verfügbar unter:

<https://www.icd-code.de/>

Lehrplan 21 (2014). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich*. Verfügbar unter:

<https://zh.lehrplan.ch/>

## Unveröffentlichte Quellen:

Ling, K. (2019). *Modelle der Sprach- und Kommunikationsentwicklung bei Kindern mit geistiger und mehrfacher Behinderung*. Unveröffentlichtes Skript. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Hepberger, B. (2019). *Sprachentwicklung und Sprachstörungen im Kontext der Gesamtentwicklung*. Unveröffentlichtes Skript. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

## 9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Möglicher Entwicklungsverlauf spezifisch spracherwerbsgestörter Kinder	S. 12
Abbildung 2: Risikokinder – Entwicklung und Verlauf	S. 17
Abbildung 3: Kommunikationsmodell	S. 18
Abbildung 4: Erweiterung der Fachbereiche	S. 36
Abbildung 5: Befähigungsbereiche	S. 37
Abbildung 6: Dynamisches Dreieck	S. 40
Abbildung 7: Umsetzungsmodell für die Praxis	S. 48

## 10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Störungen der Sprachentwicklung	S. 14
Tabelle 2: Merkmale der spezifischen Störung der Sprachentwicklung	S. 15
Tabelle 3: Befähigung als ultimativer Zweck von Bildung	S. 46

## 11. Anhang

<b>Kategoriensystem zur Erfassung der Professionalisierung in der Begleitung von Spielsequenzen</b>	
<b>Hauptkategorien</b>	<b>Subkategorien</b>
<b>Spielbegleitung</b>	Individuelle Gespräche
	Anwendung von Modellierungstechniken
	Stellen offener Fragen
	Berücksichtigung der kindlichen Interessen und des Vorwissens
	Anregen von Gesprächen und/oder Interaktionen zwischen Kindern
	Erweiterung und Bereicherung des Spiels
	Unterstützen von Fertigkeiten
	Anregen zum Explorieren, Forschen und Entdecken
	Anregung zum lauten Denken
	Anregung zum Nachdenken über Abfolgen, Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Strukturen, Gemeinsamkeiten/Unterschiede
	Anregung zum Zusammenfassen, Schlussfolgern und Generalisieren (Transfer)
	Diskussion über Vor- und Nachteile eines Vorgehens bzw. einer Handlung
	Umgang mit Lösungsbemühungen und Lösungswegen
	Umgang mit Fehlern und Misserfolgen
<b>Affekte</b>	Emotionale Reaktion auf Kinder
	Reaktion auf Körperkontakt
	Anteilnahme und Regulation
<b>Klassenführung</b>	Hilfestellung bei der Organisation des Spiels
	Beobachtung des Spiels
	Reaktion auf Störung – nonverbal
	Reaktion auf Störung - verbal
	Beobachtung und ggf. Reaktion auf verschiedene Spielgeschehen
	Reaktion auf Streitigkeiten und Partizipation
	Aushandlung von Regeln
	Einführung neuer Regeln und Durchsetzung geltender Regeln
	Rückmeldung auf die Aufhebung der Störung