

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Wir schaffen es!

Gelingsbedingungen zum Einsatz
der «Ich schaffs!»- Methode
bei Kindergartenkindern
mit Sprachentwicklungsstörungen

Eingereicht von: Ramona Disch
Begleitung: Stefan Niedermann
01.12.2020

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Wir schaffen es!

Gelingsbedingungen zum Einsatz der «Ich
schaffs!»- Methode bei Kindergartenkindern mit
Sprachentwicklungsstörungen

eingereicht von: Ramona Disch

Begleitung: Stefan Niedermann

01.12.2020

*«Keiner ist für das Problem,
aber jeder für die Lösung verantwortlich.»*

Ben Furman

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit werden die Gelingensbedingungen für den Einsatz des lösungsfokussierten Beratungsprogramms «Ich schaffs!» nach Ben Furman (2017) in der Arbeit mit Kindergartenkindern, die eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, behandelt. Erkenntnisse der – an die Methode der Hermeneutik angelehnten – durchgeführten Literaturanalyse wurden durch solche einer exemplarischen Umsetzung des Programms in Form einer Aktionsforschung ergänzt.

Ergebnis ist eine Liste von zehn Merkmalen, welche als hypothetische Gelingensbedingungen für die Durchführung von «Ich schaffs!» mit Kindern mit einer Sprachentwicklung betrachtet werden können.

Vorwort

Während meiner Studienzeit, welche ebenso der Beginn meiner Arbeit als Schulische Heilpädagogin ausmacht, wurde mir der Stellenwert des Umgangs mit herausforderndem Verhalten in diesem Tätigkeitsfeld bewusst. Nicht nur in verschiedenen Studieninhalten war die Thematik ‹Verhalten› ein bedeutendes Thema, auch in der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen trat dieses als zentraler Aspekt der heilpädagogischen Arbeit hervor.

Da mein Interesse in diesem Bereich bereits bei Studienbeginn gross war und ich unbedingt mehr über den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen und die Beratung von Kindern in schwierigen Situationen lernen wollte, vertiefte ich mich bei jeder Gelegenheit in diese Themenfelder. So war es naheliegend, dass auch meine Masterarbeit in diese Richtung führen würde.

Erst im Gespräch mit Stefan Niedermann, welchem ich an dieser Stelle herzlich für seine kompetente Begleitung im Entstehungsprozess dieser Arbeit danken möchte, kristallisierte sich die Idee heraus, den ‹Ich schaffs!›-Ansatz als Forschungsgrundlage zu wählen, um meine persönlichen Kompetenzen im Umgang mit dem Programm auf der Kindergartenstufe zu erweitern und Gelingensbedingungen für den Einsatz bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen auszumachen.

Durch die praktische Umsetzung in einem Sprachheilkindergarten konnte ich wertvolle Erfahrungen sammeln, welche ich durch die Offenheit und die Unterstützung der Eltern von Leandro (Name abgeändert) im Sinne einer exemplarischen Fallvignette in diese Arbeit einfließen lassen konnte. Ein herzliches Dankeschön für das entgegengebrachte Vertrauen geht deshalb an Leandro und seine Familie.

Heute freue ich mich nicht nur, diesen Ansatz genauer kennen- und schätzen gelernt, sondern auch spannende und lehrreiche Trainingstage mit dem Programmentwickler persönlich erlebt haben zu dürfen. Hiermit geht ein herzliches Dankeschön nach Finnland an Ben Furman, dem es mit seiner sympathischen Art und positiven Ausstrahlung gelang, mich und viele weitere Interessierte für seine Methode zu begeistern.

Mein besonderer Dank geht zudem an meine Eltern, welche mich bereits mein ganzes Leben lang in all meinen Entscheidungen unterstützt und motiviert haben, so auch während der oft anstrengenden und herausfordernden Studienzeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage, Problemstellung und Themenwahl	1
1.2	Fragestellung	2
1.3	Methodik und Aufbau der Arbeit	2
1.3.1	Forschungsmethode – Hermeneutik.....	2
1.3.2	Begründung der Methodenwahl	4
1.3.3	Methodisches Vorgehen.....	4
1.3.4	Aufbau der Arbeit	7
2	Literaturanalyse.....	8
2.1	Das Programm «Ich schaffs!».....	8
2.1.1	Leitfrage und interessierende Fragen zum «Ich schaffs!»-Programm	8
2.1.2	Wurzeln von «Ich schaffs!»	8
2.1.3	Entstehung der «Ich schaffs!»-Methode.....	13
2.1.4	Aufbau und Umsetzung der Methode	15
2.1.5	Zusätzliche Materialien und weitere Formen	24
2.1.6	Forschungsstand.....	25
2.1.7	Fazit zu «Ich schaffs!»	28
2.2	Sprachentwicklungsstörungen.....	29
2.2.1	Leitfrage und interessierende Fragen zu «Sprachentwicklungsstörungen».....	29
2.2.2	Sprachentwicklung	30
2.2.3	Störungen der Sprachentwicklung.....	32
2.2.4	Unterstützung im Spracherwerb	35
2.2.5	Gesprächsführung mit Kindern.....	38
2.2.6	Fazit zu Sprachentwicklungsstörungen	45
3	Praxisbezug	47
3.1	Forschungsmethode – Aktionsforschung.....	47
3.1.1	Charakteristische Merkmale der Aktionsforschung.....	47
3.1.2	Methoden und Instrumente der Aktionsforschung	48
3.1.3	Gütekriterien der Aktionsforschung	50

3.2	Beschreibung der praktischen Umsetzung	51
3.2.1	Leitfrage und interessierende Fragen zu «Praktische Umsetzung».....	51
3.2.2	Forschungskonzept der praktischen Durchführung	51
3.3	Ausgangslage	51
3.4	Planung des Forschungsprojektes	52
3.4.1	Rahmenbedingungen	52
3.4.2	Aufbau Projektphase I	53
3.4.3	Aufbau Projektphase II	53
3.5	Forschungsverlauf.....	54
3.5.1	Verlauf Projektphase I	54
3.5.2	Verlauf Projektphase II	56
3.6	Fazit zur praktischen Durchführung.....	62
4	Ergebnisse	65
4.1	Zusammenführung der Erkenntnisse.....	65
4.2	Interpretation der Erkenntnisse.....	70
5	Diskussion.....	72
5.1	Beantwortung der Fragestellung.....	72
5.2	Schlussfolgerungen für Praxis und Forschung	73
5.3	Reflexion des Vorgehens	74
5.3.1	Methodenkritik Hermeneutik.....	74
5.3.2	Methodenkritik Aktionsforschung.....	74
6	Verzeichnisse	76
6.1	Abbildungsverzeichnis.....	76
6.2	Literaturverzeichnis	77

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage, Problemstellung und Themenwahl

Der Umgang mit schwierigen Situationen und herausforderndem Verhalten bei Kindern ist ein wesentlicher Bestandteil der heilpädagogischen Tätigkeit (Schriber & Steppacher, 2016, S. 18), da das Hauptklientel aus Kindern mit besonderem Bildungs- und Förderbedarf besteht. Diese benötigen bedingt durch ihre Voraussetzungen oft Unterstützung bei der Lösung von Problemen. Ein Beispiel dafür sind Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen.

Ute Koglin und Franz Petermann (2013), Psychologen auf dem Gebiet kindlicher Verhaltensforschung, beschreiben die Sprachentwicklung als wesentlichen Einflussfaktor der sozial-emotionalen Entwicklung und weisen darauf hin, dass Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung häufiger Verhaltensauffälligkeiten zeigen als andere. Sprache ist unabdingbar, um eigene Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle differenziert auszudrücken. Fehlt die Möglichkeit dazu, können sozialer Rückzug oder aggressives Verhalten die Folge sein (S. 26).

Aktuelle Forschungen zeigen, dass Sprachentwicklungsstörungen im Kindesalter bei etwa 3–15 % liegen. International und seit vielen Jahren stabil wird davon ausgegangen, dass ca. 6–8 % aller Kinder eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen (z. B. Tracy 2008; Grimm unter www.uni-bielefeld.de; zitiert nach Hellrung, 2019, S. 135).

In Anbetracht dieser Forschungsergebnisse und des Zusammenhangs von herausfordernden Verhaltensweisen und sprachlichen Defiziten wird die Bedeutung der Methoden und der Techniken zur Beratung und Unterstützung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Bereich der Problemlösung bewusst. «Ich schaffs!» (Furman, 2017a) ist ein Programm, welches pädagogischen Fachkräften Möglichkeiten zum Umgang mit Problemen und der Beratung von Kindern aufzeigt. Der Fokus liegt hierbei nicht auf dem Problem, sondern auf der Lösung. Dies stimmt mit der ressourcen- und lösungsorientierten Grundhaltung überein, an welcher sich die heilpädagogische Tätigkeit orientiert.

Ben Furman, Begründer des «Ich schaffs!»-Programms, verweist in seinen Werken auf die problemlose Durchführbarkeit und die Umsetzbarkeit seiner Methode in verschiedensten Kontexten, unter anderem in Sonderschulen. Dies macht das Programm auch für die heilpädagogische Arbeit interessant.

Trotz vieler positiver Berichte aus der Praxis an Schulen und Kindergärten ist wenig bekannt, wie sich das Programm im Einsatz mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen verhält.

Die Frage nach Gelingensbedingungen von «Ich schaffs!» bei Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen soll durch die vorliegende Arbeit beantwortet werden. Es soll nicht nur die persönliche Kompetenz der Autorin erweitert, sondern auch ein Beitrag zur Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in der Beratung und Unterstützung von Kindern mit Sprachdefiziten geleistet werden.

1.2 Fragestellung

Aus der beschriebenen Ausgangslage und der Problemdefinition leitet sich folgende übergeordnete Fragestellung für diese Arbeit ab:

Was sind Gelingensbedingungen für den Einsatz des lösungsfokussierten Beratungsprogramms ‹Ich schaffs!› nach Ben Furman in der Arbeit mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung?

Zur Beantwortung der Fragestellung ergeben sich folgende Leitfragen:

- Was sind allgemeine Gelingensbedingungen des ‹Ich schaffs!›-Ansatzes?
- Was sind Gelingensbedingungen der Beratung von Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung?
- Welche Gelingensbedingungen zeigen sich in der praktischen Umsetzung von ‹Ich schaffs!› bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen?

Unter Gelingensbedingungen werden die Faktoren für eine erfolgreiche Durchführung von ‹Ich schaffs!› verstanden. Als erfolgreich wird eine Durchführung dann betrachtet, wenn ein Kind ein Problem überwunden hat, indem es eine neue Fähigkeit erlernt hat und diese im Alltag anwendet.

1.3 Methodik und Aufbau der Arbeit

1.3.1 Forschungsmethode – Hermeneutik

In dieser auf einer Literaturanalyse basierenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Verstehen von Texten angelehnt an die Forschungsmethode der Hermeneutik.

Die Hermeneutik gilt als älteste Tradition wissenschaftlichen Umgangs mit sprachlichem Material und kam schon in der griechischen Mythologie in Gestalt des Götterboten Hermes vor. Dessen Aufgabe war der Prozess der Verständigung bzw. des Verstehens (Mayring, 2015, S. 29).

Hermes verkündete die Botschaften der Götter nicht nur, er erklärte diese, indem er einen Sinneszusammenhang aus einer anderen Welt in die eigene übertrug. Hermeneutik kann also als Sinnesauslegung von Texten bzw. als Bemühen, Texte in ihrem Zusammenhang zu verstehen, beschrieben werden (Rittelmeyer, Parmentier & Klafki, 2001, S. 1).

Relevante Ansatzpunkte der Hermeneutik sind das Vorverständnis sowie der hermeneutische Zirkel.

Voraussetzung zum Erfassen eines Textes ist ein Vorverständnis, d. h. der Leser oder die Leserin hat bereits eine Ahnung vom im Text beschriebenen Gegenstand, welchen es zu überprüfen und zu erweitern gilt. Dieses Vorverständnis ist zwar unverzichtbar, kann jedoch zur Voreingenommenheit der interpretierenden Person führen. Durch den hermeneutischen Zirkel soll vermieden werden, dass die Wahrnehmung eines Textes in eine bestimmte Richtung gewiesen wird (Schlömerkemper, 2010, S. 56f.).

Im hermeneutischen Zirkel nach Gadamer (siehe Abbildung 1) gehen Interpretierende mit einem Vorverständnis an Texte heran. Dieses wird während der Lektüre ständig am Text überprüft und bei Bedarf korrigiert, wodurch das Verständnis des Textes immer tiefer wird (Roos & Leutwyler, 2017, S. 60).

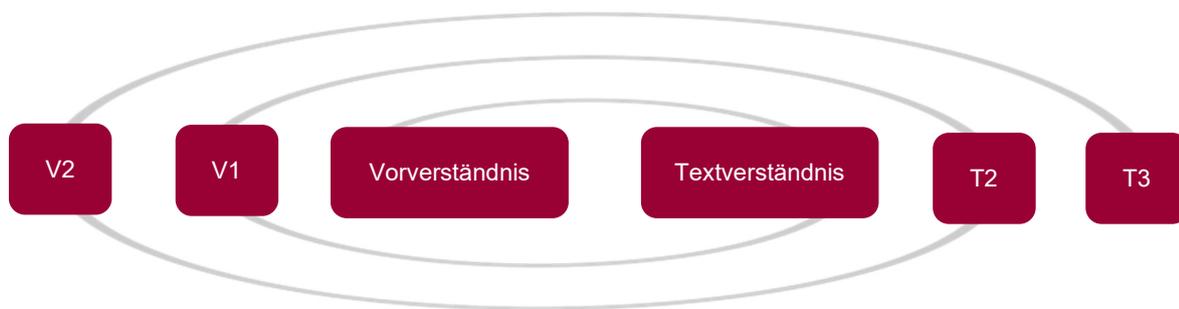


Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel nach Gadamer (Roos & Leutwyler, 2011, S. 60)

Wesentlich hierbei ist, dass dieser Zirkel nicht als Kreislauf verstanden wird, in welchem immer wieder derselbe Verständnispunkt erreicht wird, sondern als spiralförmige Bewegung, in welcher durch das Hin- und Herbewegen zwischen Vorverständnis und Text vorhandenes Wissen überprüft, erweitert und vertieft wird (Schlömerkemper, 2010, S. 58).

Im Sinne einer Textkritik wird zwischen der äusseren und der inneren Kritik unterschieden (Roos & Leutwyler, 2017, S. 60ff).

Im Rahmen der äusseren Kritik wird der Hintergrund einer Quelle ausgeleuchtet. Hierbei werden beispielsweise folgende Fragen geklärt (ebd.):

- Wann ist die Quelle entstanden? Wie wurde sie überliefert?
- Echtheit: Ist sie das, wofür sie sich ausgibt?
- In welchem Zusammenhang wurde die Quelle verfasst?
- An wen wendet sich der Text?
- Was ist bekannt über den Autoren (Biografie, Werke, Umfeld)?
- Welche Rezeptions- und Wirkungsgeschichte hat dieses Werk?

Im Zuge der inneren Kritik erfolgt in einem zweiten Schritt, aufbauend auf dem Hintergrund der äusseren Kritik, die eingehende Analyse des Textes nach folgender Vorgehensweise (ebd.):

- Text lesen,
- kurze Zusammenfassungen und evtl. Mindmap erstellen,
- unklare Begriffe markieren und klären sowie
- interessierende Fragen an den Text herantragen:
 - Welches ist die Hauptaussage des Textes?
 - Was wird betont, was vernachlässigt?
 - Was ist die Absicht des Autors bzw. der Autorin?
 - Wo finden sich Widersprüche in den Aussagen?

Die Hermeneutik ist eine theoretische, abstrakte Methode (Mayring, 2015, S. 30).

Theorien folgen jedoch der Praxis und sollen dabei unterstützen, Konzepte zu entwickeln, welche praktisch umgesetzt werden können. Forschung im Allgemeinen, aber auch Forschung im Bereich der Pädagogik, muss sich daran orientieren, zur Reflexion und Weiterentwicklung praktischen Handelns beizutragen (Schlömerkemper, 2010, S. 25).

Herbart (zitiert nach Schlömerkemper, 2010) verwendet hierfür den Begriff «pädagogischer Takt», welcher erfordert, dass unter Einbezug theoretischen Wissens verantwortungsbewusst gehandelt und Rücksicht auf die konkrete Situation genommen wird (S.26).

1.3.2 Begründung der Methodenwahl

Als Weiterentwicklung der Deutung der Bibel spielt die Hermeneutik als selbstständige Methode der Auslegung von Texten seit Ende des 19. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Schlömerkemper, 2010, S. 55). Schlömerkemper (2010) beschreibt die Hermeneutik als geeignete, auf wissenschaftlichen Gütekriterien aufbauende Forschungsmethode in der Pädagogik, welche zur Klärung von Fragen aus pädagogischen Handlungsfeldern beitragen kann (S. 17).

Die gewählte Forschungsmethode soll es der Autorin ermöglichen, ihren persönlichen «forschenden Habitus» zu erweitern, indem Handlungssituationen basierend auf theoretischen und methodischen Konzepten analysiert und darauf aufbauend pädagogisch-professionelle Handlungsweisen entwickelt werden (Schlömerkemper, 2010, S. 167).

1.3.3 Methodisches Vorgehen

Die Basis der hermeneutischen Herangehensweise bildet das Vorverständnis. Durch ein Bewusstmachen des Vorverständnisses kann das wissenschaftliche Gütekriterium der Objektivität erfüllt werden, da durch die Hermeneutik keine allgemeingültigen Wahrheiten beschrieben

werden können (Lamnek & Krell, 2016, S. 75ff). Die Erörterung des Vorverständnisses geschieht im Sinne eines vorläufigen Entwurfs, welcher durch die Analyse der Texte bearbeitet wird (Schlömerkemper, 2010, S. 151).

Als Vorverständnis wird in der vorliegenden Arbeit die Ausführung der Ausgangslage, der Problemstellung und der Themenwahl verstanden, wie sie in Kapitel 1.1 zu finden ist und aus welcher die Fragestellung der Forschung abgeleitet wurde.

Anhand der Methode des hermeneutischen Zirkels wird das Vorverständnis bezüglich der «Ich schaffs!»-Methode zur lösungsorientierten Beratung von Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen überprüft und erweitert, indem relevante Texte ausgewählt und analysiert werden.

Angelehnt an die äussere Kritik erfolgt in einem ersten Schritt die Zusammenstellung des Literaturkorpus.

Der Literaturkorpus soll aus geeigneten, wissenschaftlichen Quellen bestehen und sich an folgenden Kriterien orientieren:

- **Autor_in:** Der Text erfüllt das Kriterium, von einer Person verfasst worden zu sein, welche über einen universitären Abschluss verfügt und bereits mehrfach zitiert wurde (Peer-Review).
- **Aktualität:** Der Text wurde innerhalb der vergangenen zwanzig Jahre, d. h. zwischen 2000 und 2020, verfasst.
- **Sprache:** Der Text ist in deutscher Sprache verfügbar, wodurch Übersetzungs- bzw. Verständnisfehler vermieden werden sollen.
- **Zugänglichkeit:** Der Text muss in Bibliotheken, Fachdatenbanken oder Buchhandlungen bezogen werden können.

Die Autorin richtet sich bei der Auswahl von Texten nach den Literaturangaben der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH). Wo dies nötig ist, werden weitere Theorien und Modelle in den Verstehensprozess miteinbezogen und sowohl Bücher als auch Artikel und Skripte verwendet.

Nachfolgende Titel bilden mit eben genannter Begründung die Hauptliteratur für vorliegende Arbeit. Die Titel wurden alphabetisch geordnet.

Hauptliteratur zum Bereich «Ich schaffs!»

- Bauer et al. (2016): *Ich schaffs! – Cool ans Ziel: das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen*

- Bentner et al. (2013): *Vom Meckern zum Wünschen: Studie zur Wirksamkeit des lösungsfokussierten Programms <Ich schaffs!>*
- Furman (2017a): *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden; das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*
- Furman (2017b): *Gut gemacht! Das <Ich schaffs!>-Programm für Eltern und andere Erzieher*
- Furman und Hegemann (2017): *<Ich schaffs!> in Aktion: das Motivationsprogramm für Kinder in Fallbeispielen*
- Hegemann et al. (2018): *<Ich schaffs!> in der Schule: das lösungsfokussierte 15-Schritte-Programm für den schulischen Alltag*

Hauptliteratur zum Bereich Sprachentwicklungsstörungen

- Delfos (2015). *«Sag mir mal ...»: Gesprächsführung mit Kindern; 4 bis 12 Jahre*
- Grimm (2012): *Störung der Sprachentwicklung: Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention*
- Hellrung (2019): *Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten – verstehen – handeln*
- Szagun (2016): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*
- Wendlandt et al. (2017): *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung*
- Wendlandt et al. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung*

Zur Hauptliteratur wurden wo nötig weitere Titel beigezogen. Auch bei deren Wahl wurden obenstehende Kriterien wenn möglich berücksichtigt.

Die Aufarbeitung bestehender Erkenntnisse und die eigenständige Gedankenarbeit sind Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens (Roos & Leutwyler, 2017, S. 18). Die Erkenntnisse der Autorin aus der inneren Kritik werden deshalb in Zwischenfazits einzelner Kapitel erörtert und in zusammenfassenden Fazits dargestellt.

Um gemäss des pädagogischen Takts nach Herbart (Schlömerkemper, 2010, S. 26) den Zusammenhang von Theorie und Praxis zu verdeutlichen, erfolgt eine praktische Durchführung des <Ich schaffs!>-Programms mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen im Sinne einer Aktionsforschung. Das der Aktionsforschung zugrundeliegende Forschungskonzept wird aus Gründen der Leserfreundlichkeit in Kapitel 3.1 näher erläutert.

1.3.4 Aufbau der Arbeit

Zentraler Bestandteil vorliegender Arbeit ist die Beantwortung der Fragestellung durch die theoretische Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik anhand einer Literaturanalyse.

Kapitel 2 beinhaltet die literarische Auseinandersetzung mit den Bereichen ‹Ich schaffs!› und Sprachentwicklungsstörungen. Gewonnene Erkenntnisse werden in Zwischenfazits festgehalten und am Ende der jeweiligen Kapitel in einem Fazit zusammengefasst.

Um eine Verbindung von der Theorie zur Praxis zu schaffen, wird der Praxisbezug in Kapitel 3 im Rahmen einer Aktionsforschung festgehalten. Hierfür wurde das ‹Ich schaffs!›-Programm mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung durchgeführt.

Die Erkenntnisse der Arbeit werden in Kapitel 4 zusammengetragen. In Kapitel 5 wird die Fragestellung in der Diskussion beantwortet und die Schlussfolgerung für die weitere Forschung und Praxis ausgeführt. Abschliessend erfolgt die Evaluation der Forschungsmethoden.

2 Literaturanalyse

Zur Erforschung der Gelingensbedingungen von ‹Ich schaffs!› im Einsatz bei Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen erfolgt eine Analyse ausgewählter Literatur, angelehnt an die Methode der Hermeneutik, wie unter Kapitel 1.3.3 beschrieben.

Zu Beginn wird das ‹Ich schaffs!›-Programm auf allgemeine Gelingensbedingungen hin analysiert. Dann werden zum Bereich Sprachentwicklungsstörungen zentrale Begriffe geklärt und besondere Aspekte in der Arbeit mit betroffenen Kindern ermittelt.

Die gewonnenen Erkenntnisse werden zur besseren Übersicht in Zwischen- und abschließenden Fazits festgehalten.

2.1 Das Programm ‹Ich schaffs!›

2.1.1 Leitfrage und interessierende Fragen zum ‹Ich schaffs!›-Programm

→ Was sind allgemeine Gelingensbedingungen des ‹Ich schaffs!›-Ansatzes?

- Wie ist das ‹Ich schaffs!›-Programm entstanden?
- Wer ist der Entwickler des ‹Ich schaffs!›-Programms?
- Welche Ziele verfolgt das ‹Ich schaffs!›-Programm?
- Wie ist das ‹Ich schaffs!›-Programm aufgebaut?
- Was gibt es für ähnliche Programme?
- Wie sieht der aktuelle Forschungsstand zum ‹Ich schaffs!›-Programm aus?

2.1.2 Wurzeln von ‹Ich schaffs!›

Ben Furman's Programm ‹Ich schaffs!› leitet zur lösungsfokussierten Arbeit mit Kindern an (Hegemann, Dissertori Psenner, Brönstrup, Korthis & Furman, 2018, S. 18). Die Wurzeln des Ansatzes liegen damit in der Lösungsfokussierung, auf welche nachfolgend näher eingegangen wird.

Systemtheorie

Die Lösungsfokussierung bzw. der lösungsfokussierte Ansatz hat seinen Ursprung in der Systemtheorie, in welcher der Fokus nicht auf ein einzelnes Individuum gerichtet wird, sondern auf das System, welchem es angehört ist, sowie dessen Wechselwirkungen (Hardeland, 2019, S. 44ff).

Unter einem System wird eine Anzahl von Elementen verstanden, welche untereinander in Beziehung stehen und durch diese Verbindungen als eine Einheit erkannt werden können (Palmowski, 2015, S. 70).

Im schulischen Kontext bedeutet systemisches Denken, dass nicht nur das Kind und dessen Verhalten, sondern auch sein soziales und familiäres Umfeld sowie daraus entstehende Wechselwirkungen betrachtet werden müssen. Zur Versinnbildlichung dieser Vorstellung wird oft die Metapher eines Mobiles verwendet, in welchem jedes Mitglied eines Systems ein Teilchen darstellt, welche sich gegenseitig beeinflussen. Dies verdeutlicht, dass Verhaltensweisen immer vom System abhängig und systemkonform sind. Palmowski (2007) sieht im Verhalten eines Kindes zudem eine positive Funktion, da es zur Stabilisation des Systems beiträgt (S. 55f), und nutzt Wolken als Sinnbild. Auch von Sonnenhungrigen als störend wahrgenommene Wolken können aus einer anderen Sichtweise betrachtet positive Eigenschaften aufweisen, beispielsweise indem sie Schatten spenden oder in Dürrezeiten Regen bringen. Deshalb ergibt es Sinn, sich auf das Finden anderer Verhaltensweisen, anstatt auf die Herkunft unerwünschten Verhaltens zu konzentrieren. Eine Veränderung eines einzelnen Teils des Systems kann Auswirkungen auf das Ganze haben. Diese Denkweise wird als Zirkularität bezeichnet. Bamberger (2015) verdeutlicht dies in nachfolgender Darstellung (S. 35):

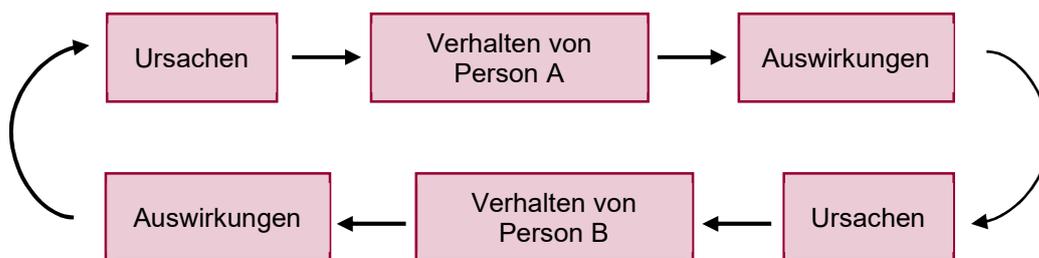


Abbildung 2: Das Prinzip der Zirkularität nach Bamberger (2015, S. 35)

Lösungsfokussierter Ansatz

Die auf der Systemtheorie basierende lösungsorientierte Kurztherapie, die in den 1960er und Anfang der 1970er Jahre in Wisconsin (USA) von Steve de Shazer, Insoo Kim Berg und weiteren Therapeuten entwickelt wurde, kann als Ursprung des lösungsfokussierten Ansatzes (auch lösungsorientierter oder lösungszentrierter Ansatz) betrachtet werden.

Bamberger (2015) beschreibt die Kurztherapie als eine Beratungsform, in welcher Probleme nicht vertieft exploriert, sondern Ressourcen und Möglichkeiten erforscht werden, um direkt zu einer Problemlösung zu gelangen. Eine Kurztherapie ist deshalb nur von kurzer Dauer, weil in den Sitzungen ausschliesslich Anregungen zur Problemlösung gegeben werden, die Veränderungsprozesse jedoch im Alltag geschehen. Als Grundsatz gilt das Milwaukee-Axiom, welches besagt, dass eine Lösung dann am schnellsten erreicht wird, wenn die Konzentration von Anfang an auf diese gerichtet ist und nicht auf das Problem (S. 39f). Eine lösungsorientierte Haltung ist damit grundlegend.

Übertragen auf die lösungsorientierte Beratung heisst dies, dass Personen durch bestimmte Techniken unterstützt werden, Probleme zu überwinden, indem sie selbstständig daran

arbeiten. Als bedeutendste Werkzeuge der lösungsorientierten Beratung nennt Bamberger (2015, S. 72ff) das Zuhören, das Fragen, das Wertschätzen und das Ermutigen.

Im lösungsfokussierten Ansatz werden Probleme als Hinweise für zu erlernende Fähigkeiten verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch an der Entwicklung seiner Fähigkeiten arbeiten kann und Kooperation diesen Lernprozess unterstützt (Hegemann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korthis & Furman, 2018, S. 18).

De Shazer und Berg haben als Begründer der Lösungsfokussierung folgende Leitsätze formuliert (de Shazer und Dolan, 2008; zitiert nach Hegemann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korthis & Furman, 2018, S. 19f):

- *Was nicht kaputt ist, muss auch nicht repariert werden!*
Prophylaktische Therapien und Beratungen sind nicht nötig, ausser die Furcht vor zukünftigen Problemen wird als problematisch erlebt.
- *Das, was funktioniert, sollte man häufiger tun!*
Bewährte Vorgehensweisen aus verschiedenen Erfahrungsfeldern sollen zur Problemlösung genutzt werden.
- *Wenn etwas nicht funktioniert, sollte man etwas anderes probieren!*
Verinnerlichte, nicht funktionierende Umgangsweisen mit Problemen sollten geändert und überschaubare (emotionale) Risiken eingegangen werden, um Neues zu probieren.
- *Kleine Schritte können zu grossen Veränderungen führen!*
Kleine Veränderungen ermöglichen Erfolgserlebnisse.
- *Die Lösung hängt nicht zwangsläufig direkt mit dem Problem zusammen!*
Veränderungen setzen nicht unbedingt eine Problemanalyse voraus.
- *Die Sprache der Lösungsentwicklung ist eine andere als die, die zur Problembeschreibung notwendig ist!*
Eine (selbst)ermutigende statt einer problemorientierten Sprache hilft, optimistisch in die Zukunft zu sehen.
- *Kein Problem besteht ohne Unterlass; es gibt immer Ausnahmen, die genutzt werden können!*
Ausnahmen, in welchen das Problem nicht, geringer oder seltener auftritt, dienen als Schlüssel zu Veränderungen.
- *Die Zukunft ist sowohl etwas Geschaffenes als auch etwas Verhandelbares!*
Die Zukunft wird als Ort der Zuversicht betrachtet, welcher Visionen für neues Handeln ermöglicht.

De Shazer, Dolan, Furman und andere definieren wesentliche Vorgehensweisen, durch welche aufgezeigt wird, ob und wie sich eine lösungsorientierte Haltung in der Arbeit

widerspiegelt. Hegemann und Dissertori Psenner, Brönstrup, Korths & Furman (2018, S. 21f) beschreiben folgende Vorgehensweisen für die lösungsorientierte Arbeit als am bedeutendsten:

- Eine Haltung, ein Auftreten und eine Sprache, die jeweils konsequent auf Lösungen ausgerichtet sind;
- eine Suche nach früheren Lösungen, Ausnahmen und Unterstützern;
- Fragen nach Sichtweisen und Perspektiven; zum Beispiel Skalierungsfragen und Wunderfragen sowie
- Komplimente, Anerkennung und Ermutigung.

Lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern

Der lösungsfokussierte Ansatz lässt sich gut bei Kindern beobachten, welche motorische Fähigkeiten erlernen. Ein Kind, welches zum Beispiel das Purzelbaum-Schlagen erlernt, probiert einfach aus. Es rollt nach vorn, fällt um und probiert von neuem, ohne vorher eine Problemanalyse gemacht zu haben. Am liebsten übt das Kind vor Publikum und erfreut sich über positive, aufmunternde Kommentare. Durch Kooperation und kontinuierliche Bestätigung eignen sich auch Kinder, welche sich anfangs schwertun, altersadäquate Techniken zum Schlagen von Purzelbäumen an. Solche Beispiele zeigen auf, dass die Lösungsfokussierung vor allem eine Frage der Haltung und nicht der Technik ist. Ein wesentlicher Faktor der lösungsorientierten Arbeit ist zudem die Motivation. Kinder und Jugendliche brauchen, um motiviert zu bleiben, ein selbstgewähltes, attraktives Ziel sowie das Vertrauen, dieses erreichen zu können (Hegemann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korths & Furman, 2018, S. 22ff). Das Modell dazu ist in Abbildung 3 dargestellt:



Abbildung 3: Motivation (nach Ben Furman; zitiert nach Hegemann et al., 2018, S. 24)

Diese Gleichung symbolisiert, dass, wenn einer der Faktoren (Anziehungskraft des Ziels oder Vertrauen auf Erfolg) 0 ist, die Motivation auch 0 ist.

Um Kinder in ihrer Motivation zu unterstützen, sind lösungsorientierte Gespräche notwendig. Letztere zu führen bedeutet, zur Veränderung zu ermutigen, den Nutzen der Veränderung zu klären sowie durch die Suche nach früheren Erfolgen zum Vertrauen in die eigenen Ressourcen zu ermutigen und Helferinnen und Helfer anzubieten. In der lösungsfokussierten Arbeit mit Kindern suchen Erwachsene damit keine abschliessende Lösungen für Kinder.

Lösungsfokussierung kommt dann zustande, wenn Kinder bestmöglich unterstützt und dazu ermutigt werden, für sie persönlich attraktive Ziele zu finden und eigene Ressourcen zur Zielerreichung zu entwickeln. Damit dies gelingt, ist es unabdingbar, kooperative Gesprächssituationen herzustellen. Während jüngere Kinder lernen, damit Erwachsene sich darüber freuen, tun ältere Kinder und Jugendliche dies nur, wenn für sie ein klarer Nutzen erkennbar ist und sie sowohl Vertrauen in den eigenen Erfolg als auch in die beratende Person haben. Um eine Arbeitsbasis herzustellen, bedarf es einer Haltung, welche auf der Achtung des Autonomiebedürfnisses und der Würdigung der aktuellen Problemlage des Kindes basiert. Zudem braucht es Zuversicht, dass das Problem überwunden werden kann (ebd.).

Giancarlo Cecchin (1988; zitiert nach Hegemann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korthis & Furman, 2018) nennt die für den lösungsfokussierten Ansatz geeignete Haltung «anteilmehrende Neugierde». Nicht immer wird es der beratenden Person gelingen, dieses Ideal durchzuhalten, da sowohl innere Bilder als auch äussere Einflüsse ablenken können. Bedeutend ist, dass die eigene Aufmerksamkeit dafür geschärft wird, wann diese Haltung gelebt bzw. verloren wird und damit wiedergefunden werden muss. In solchen Situationen kann es vorteilhaft sein, ein aktuelles Gespräch zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen (S. 25f).

Zwischenfazit

«Ich schaffs!» beruht auf dem lösungsfokussierten Ansatz, welcher in vorliegender Arbeit synonym mit den Begriffen *Lösungsfokussierung* und *lösungsfokussierte Arbeit* genannt wird. Der lösungsfokussierte Ansatz gründet in der Systemtheorie, deren Leitgedanke die Zirkularität ist, welche besagt, dass sich Teile eines Systems immer gegenseitig beeinflussen (Bamberger, 2015). Das Verhalten eines Kindes wird als Reaktion auf seine Umwelt gesehen, durch welche versucht wird, das System im Gleichgewicht zu halten. Schuldzuweisungen sind demnach unsinnig, da Verhalten gegenseitig beeinflusst wird.

Basierend auf dem Milwaukee-Axiom (ebd.) sollte sich bei der lösungsorientierten Arbeit direkt auf das Ziel, d. h. die Lösung, fokussiert werden, damit dieses schnellstmöglich erreicht wird. Ein bedeutendes Werkzeug der Lösungsfokussierung sind Gespräche (Hegemann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korthis & Furman, 2018, S. 22ff). Diese sind nicht dazu da, das Problem zu lösen, sondern um Anstösse zu geben, wie die Problemlösung im Alltag umgesetzt werden kann. Ein Berater bzw. eine Beraterin erreicht dies durch Zuhören, Fragen, Wertschätzen und Ermutigen.

Durch die von De Shazer und Berg definierten Leitsätze sowie die genannten Vorgehensweisen (2008; zitiert nach Hegemann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korthis & Furman, 2018, S. 19ff) wird verdeutlicht, dass die lösungsorientierte Arbeit eine positive, ermutigende Grundhaltung voraussetzt, in welcher der Fokus stets auf der Problemlösung liegt.

2.1.3 Entstehung der ‹Ich schaffs!›-Methode

Ursprung von ‹Ich schaffs!›

Der Ursprung der ‹Ich schaffs!›-Methode liegt in Finnland, welches für sein vorbildliches Bildungssystem bekannt ist und seit dem Beginn der PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 immer einen vorderen Platz belegt.

Unzählige ‹Bildungstouristen› reisen jährlich nach Finnland, um das Erfolgsrezept der finnischen Schulen kennenzulernen. Die Faktoren des finnischen Lernerfolgs sind jedoch schwer auszumachen. Ein Erklärungsversuch dafür lautet, dass die Kinder wenig Stress haben, individuell gefördert werden und die Schulen gut ausgestattet sind. In Finnland gibt es zudem jahrgangsübergreifende Gesamtschulen (Knoller, 2011, S. 66).

Als auffallend wird von Bildungstouristen auch der grosse Stellenwert von gegenseitiger Rücksichtnahme und tolerantem Verhalten im schulischen Umfeld wahrgenommen (Lenk, 2006, S. 198).

Eine weitere Besonderheit Finnlands beginnt bereits vor der Einschulung, denn jedes Kind hat ein Recht auf einen kostenlosen Krippenplatz sowie ab dem sechsten Lebensjahr auf einen ebenfalls kostenlosen Platz in der Vorschule. Jeweils drei bis vier Kinder werden dort von einer pädagogischen Fachkraft betreut, welche meist über einen Universitätsabschluss verfügt (Knoller, 2011, S. 67f).

Entwicklung von ‹Ich schaffs!›

Die Herkunft des ‹Ich schaffs!›-Ansatzes liegt in den 1990er Jahren. In dieser Zeit entstand auch der ‹situationsorientierte Ansatz› durch Armin Krenz (1997), welcher zur Weiterentwicklung der Kindergartenpädagogik beiträgt und die Elementarpädagogik stärkt. Unter Einbezug des sozialen Umfeldes sollte nach dem situationsorientierten Ansatz in Kindergärten bzw. Vorschulen eine Umgebung geschaffen werden, welche Kindern ermöglicht, sich mit den Einflüssen ihrer Umwelt und persönlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen und diese zu verarbeiten. Meinungen, Ideen und Wünsche von Kindern sollten zunehmend in die pädagogische Tätigkeit mit einbezogen werden.

Ob ein Zusammenhang zwischen dem situationsorientierten Ansatz und der Entwicklung von ‹Ich schaffs!› besteht, ist unklar. Auffallend sind jedoch die Ausrichtung am Kind sowie der Einbezug des sozialen Umfeldes, welche auch im ‹Ich schaffs!›-Ansatz eine bedeutsame Rolle spielen.

Mitte der 1990er Jahre wurde Ben Furman, finnischer Psychiater, Psychotherapeut und Mitgründer des ‹Helsinki Brief Therapy Institute› (Furman, 2020), von Sirpa Birn und Tuija Terävä als Supervisor für die Arbeit mit Kindern mit besonderem Förderbedarf angefragt. Die beiden Sonderschullehrpersonen arbeiteten im Tageszentrum Keula, einer finnischen Vorschule für

Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren, welches auf die Arbeit mit Kindern mit unterschiedlichen sozial-emotionalen Auffälligkeiten und Verhaltensproblemen ausgerichtet war (Furman & Hegemann, 2017, S. 14).

Mit «Ich schaffs!» wurde eine praktische Methode im Sinne einer Sammlung von Ideen geschaffen, mit welcher Probleme von Vorschulkindern konstruktiv angegangen werden können. Während eines andauernden Prozesses von Versuchen entstand das heutige Konzept des Programms mit seinen 15 Schritten (Furman, 2017a, S. 14).

Dies war der Start des «Ich schaffs!»-Programms und Furman sowie sein Team setzten sich klare Ziele. Die Methode, welche entwickelt werden sollte, musste effektiv und nützlich für viele Kinder und geeignet für den Einsatz in einem breiten Themenspektrum sein. Sowohl Alltagsprobleme als auch ernsthafte Schwierigkeiten, welche das Einholen eines professionellen Rates erfordern würden, sollten angegangen werden können. Die Methode sollte zielgerichtet und verständlich sein, sodass sie von allen Personen, welche Kontakt zu Kindern haben, angewendet und in jedem Kontext eingesetzt werden kann, beispielsweise in der Schule, im Kindergarten, in der Therapie oder im Familienleben. Ein weiterer Punkt war für Furman, dass die Methode kindgerecht ist und von Kindern anerkannt wird, da er der Überzeugung war, dass Ergebnisse nur mit der uneingeschränkten Mitarbeit von Kindern erzielt werden können (Furman, 2017a, S. 17).

Nicht nur Kinder, auch Eltern sollen die Methode schätzen und die Beziehung von Erwachsenen zu Kindern soll sich so verbessern. Der Grundgedanke, auf welchem die Methode basiert, ist deshalb, niemanden für die Schwierigkeiten und Probleme verantwortlich zu machen, sondern alle Beteiligten als Ressourcen und Unterstützung anzusehen (Furman, 2017a, S. 18).

Aktuell ist die «Ich schaffs!»-Methode international bekannt. Das 2003 erstmals in Deutsch erschienene Buch «Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden; das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten» (Furman, 2017a) wurde in viele weitere Sprachen übersetzt, beispielsweise ins Japanische oder Chinesische. Zertifizierte Organisationen auf der ganzen Welt bieten Trainingsseminare für die Ausbildung zum «Ich schaffs!»-Botschafter bzw. zur «Ich schaffs!»-Botschafterin an (Furman & Hegemann, 2017, S. 15).

Zwischenfazit

Das Herkunftsland von «Ich schaffs!» ist Finnland – ein Land, welches für sein Bildungssystem und seine vorderen Rangierungen in den PISA-Studien bekannt ist. Ein geringes Stresslevel, gut ausgestattete Schulen, an welchen oft jahrgangsübergreifend unterrichtet und Wert auf gegenseitige Rücksichtnahme gelegt wird, sowie ein tolerantes Verhalten und die Betreuung einer kleinen Anzahl von Lernenden durch gut ausgebildete pädagogische Fachkräfte sind

denkbare Erfolgsfaktoren des finnischen Bildungssystems und somit möglicherweise auch bedeutsam für eine erfolgsversprechende Arbeit mit «Ich schaffs!».

Der «Ich schaffs!»-Ansatz ist in den 1990er Jahren entstanden, etwa zur selben Zeit wie der situationsorientierte Ansatz. Die Fokussierung auf die Wünsche, Anliegen, Ideen und Meinungen der Kinder, sowie deren Einbezug in die pädagogische Arbeit, sind in beiden Ansätzen zentral und können möglicherweise Gelingensbedingungen für die Umsetzung von «Ich schaffs!» darstellen.

Das «Ich schaffs!»-Programm wurde in einer Sonderschule für Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren entwickelt, was in etwa dem Alter von Schweizer Kindergartenkindern entspricht. Die Beschreibung der Methode spricht dafür, dass «Ich schaffs!» mit Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter durchgeführt und jegliche Probleme damit angegangen werden können. Unabdingbar scheint die Motivation der Kinder zur Mitarbeit, sowie die Vermeidung von Schuldzuweisungen zu sein.

Die weltweite Verbreitung und der Bekanntheitsgrad der «Ich schaffs!»-Methode lassen vielversprechende Erfolgsaussichten erahnen.

In der Literatur wird darauf verwiesen, dass für die Arbeit mit «Ich schaffs!» keine Ausbildung notwendig ist (Furman, 2017a, S. 15). Das grosse Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten könnte jedoch als Hinweis darauf angesehen werden, dass die Anwendung der Methode durch die selbstständige Erarbeitung der Theorie eine Herausforderung darstellt und deshalb Unterstützung durch Expertinnen bzw. Experten gefragt ist.

2.1.4 Aufbau und Umsetzung der Methode

Ben Furmans Buch «Ich schaffs! – Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten» (2017a) bildet das Hauptwerk der «Ich schaffs!»-Methode und dient damit als Hauptliteratur für die Analyse des Aufbaus und der Umsetzung des Programms.

Schritt 1: Probleme in Fähigkeiten verwandeln

Furman (2017a, S. 23–32) beschreibt das Programm «Ich schaffs!» als basierend auf der Annahme, dass Probleme am besten durch das Erlernen neuer Fähigkeiten überwunden werden können, da ein konstruktiver Umgang mit Schwierigkeiten erreicht werden kann.

Das Programm beginnt mit dem «Verfähigen» eines Problems. In diesem ersten Schritt, welcher häufig als der schwierigste wahrgenommen wird, formulieren Erwachsenen eine Fähigkeit, welche ein Kind erlernen soll, um ein aktuelles Problem zu überwinden. Wesentlich hierbei ist, dass aus der Formulierung deutlich wird, was gelernt werden soll und nicht, womit aufgehört werden soll. Die Bedeutung von «Fähigkeit» ist, etwas tun, nicht etwas unterlassen

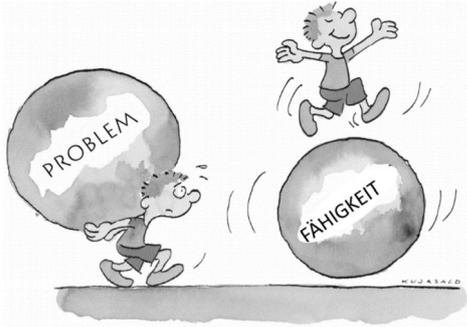


Abbildung 4: Schritt 1 – Probleme in Fähigkeiten verwandeln (Furman, 2017a, S. 23)

nicht schwierig sein, damit Erfolgserlebnisse entstehen können. Auch später können komplexere Fähigkeiten in mehrere Einheiten aufgeteilt werden, um Lernerfolge zu erzielen und die Motivation zu erhalten.

Schritt 2: Sich auf eine zu erlernende Fähigkeit einigen

Nachdem ein Problem durch die verantwortlichen Erwachsenen «verfähigt» wurde, wird im zweiten Schritt von «Ich schaffs!» dem Kind der Vorschlag unterbreitet, diese Fähigkeit zu erlernen (Furman, 2017a, 33–37).

Erfahrungen haben gezeigt, dass bei Kindern meist eine grosse Bereitschaft vorliegt, neue Fähigkeiten zu erlernen, vor allem wenn der Vorschlag auf eine respektvolle Art erfolgt. Als zusätzliche Tipps wird empfohlen, «Ich schaffs!» in einer Gruppe von Kindern anzuwenden und

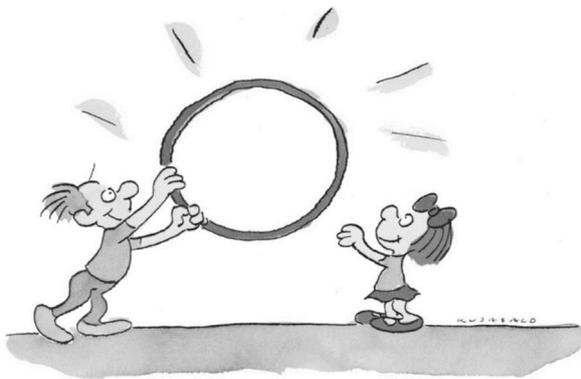


Abbildung 5: Schritt 2 – Sich auf eine Fähigkeit einigen (Furman, 2017a, S. 33)

diese sich gegenseitig beim Lernen unterstützen zu lassen. Auch weitere Beteiligte, wie Eltern, können miteinbezogen werden, da die Bereitschaft zum Erlernen von Fähigkeiten oft grösser ist, wenn sie von mehreren Personen vorgeschlagen wird. Mit älteren Kindern sollte über die gewählte Fähigkeit verhandelt werden, bei jüngeren Kindern im Kindergartenalter ist es bedeutsam, dass diese genau erklärt und verstanden wird.

Schritt 3: Nutzen der Fähigkeit herausfinden

Dieser Schritt besteht darin, das Kind beim Erkennen des Nutzens der zu erlernenden Fähigkeit zu unterstützen (Furman, 2017a, 38–43).



Abbildung 6: Schritt 3 – Den Nutzen der Fähigkeit herausfinden (Furman, 2017a, S. 38)

Der Wille, eine Fähigkeit zu erlernen, hängt davon ab, welche Vorteile dieser Fähigkeit zugeschrieben werden können. Im Gespräch mit dem Kind werden oft Vorteile erkannt, die nicht von Anfang an ersichtlich waren.

Bevor mit Kindern über Vorteile gesprochen wird, sollte sichergestellt werden, dass die Bedeutung des Wortes verstanden wird. Hierbei können Fragen helfen, zum Beispiel «Was wirst du davon haben, wenn du das kannst?». Eltern, Lehrpersonen sowie andere Kinder können dabei helfen, Vorteile einer Fähigkeit zusammenzutragen.

Schritt 4: Der Fähigkeit einen Namen geben

Im vierten Schritt wird gemeinsam nach einem Namen für die zu erlernende Fähigkeit gesucht (Furman, 2017a, S. 44–46).

Kinder haben meist Freude daran und sind kreativ in der Namensgebung. Sollte es doch schwierig sein, einen Namen zu finden, hat es sich bewährt, an Fähigkeiten von den Kindern bekannten Heldinnen und Helden oder Tieren anzuknüpfen. Auch kann es hilfreich sein, Schritt 5 vorzuziehen, und zunächst eine Kraftfigur zu wählen, um den Namen für eine Fähigkeit von dieser abzuleiten.



Abbildung 7: Schritt 4 – Der Fähigkeit einen Namen geben (Furman, 2017a, S. 44)

Schritt 5: Eine Kraftfigur aussuchen

Kinder verfügen über eine enorme Vorstellungskraft und glauben daran, dass unsichtbare Wesen ihnen helfen können, Probleme zu überwinden. In diesem Schritt wird das Kind deshalb ermuntert, sich ein Tier, eine Zeichentrickfigur, einen Comicheld oder eine beliebige andere Kreatur als Kraftfigur auszusuchen, welche ihm dabei hilft, die gewählte Fähigkeit zu erlernen (Furman, 2017a, S. 47–51).



Abbildung 8: Schritt 5 – Eine Kraftfigur aussuchen (Furman, 2017a, S. 47)

Da Kraftfiguren ein Produkt der Fantasie sind, können sie Kindern auf unterschiedliche Art helfen, Probleme und Hindernisse zu überwinden und die dafür gewählte Fähigkeit zu erlernen. Der Gedanke an Kraftfiguren kann Kindern Vertrauen an sich selbst geben und die Stärke zum Üben, bis eine Fähigkeit erlernt ist. Kraftfiguren können Kinder daran erinnern zu üben, sie trösten sowie unterstützen, sollte die Fähigkeit zeitweise vergessen werden, und sie stolz sein lassen, wenn sie die Fähigkeit zeigen.

Um die Bedeutung der Kraftfiguren hervorzuheben, kann es nützlich sein, Bilder von diesen anzufertigen und gut sichtbar aufzuhängen. Solche Abbildungen von Tieren, Zeichentrickfiguren oder Superhelden können selbst gemalt, aus dem Internet ausgedruckt oder aus Zeitschriften ausgeschnitten und aufgeklebt werden.

Schritt 6: Helfer einladen

Kinder brauchen nicht nur die Unterstützung von Kraftfiguren, sondern auch von Menschen, weshalb im sechsten Schritt von «Ich schaffs!» ein Helfernetzwerk aufgebaut wird (Furman, 2017a, S. 52–57).

Als Helferinnen und Helfer werden Menschen ausgesucht, welche das Kind gut kennen. Neben Eltern, weiteren Familienmitgliedern und nahen Verwandten bieten sich auch Therapeutinnen und Therapeuten oder Nachbarn an. Die wirkungsvollsten Helferinnen und Helfer sind oftmals Gleichaltrige wie Freunde oder Geschwister.



Abbildung 9: Schritt 6 – Helfer einladen (Furman, 2017a, S. 52)

Gelegentlich suchen sich Kinder Verstorbene als Helferinnen und Helfer aus. Auch das kann eine gute Möglichkeit sein, da Kinder sich problemlos vorstellen können, dass beispielsweise ein verstorbener Opa sie aus dem Jenseits unterstützt. Bei Kindern, deren Eltern getrennt leben, ist es ratsam, dass beide Eltern in das «Ich schaffs!»-Projekt miteinbezogen werden, damit das Risiko der Schuldzuweisung minimiert werden kann und beide Eltern das Kind unterstützen können.

Helferinnen und Helfer können Kinder ermutigen, eine Fähigkeit zu erlernen, ihnen Vertrauen geben, dass sie es schaffen werden, sie bewundern, wenn sie eine Fähigkeit erlernt haben, sie daran erinnern, wenn diese vergessen geht, und sich über Erfolge der Kinder mitfreuen.

Um Helferinnen und Helfer zu generieren wird gemeinsam mit dem Kind eine Liste möglicher Personen erstellt. Anschliessend kann das Kind diese Menschen persönlich oder mithilfe eines Erwachsenen anfragen, ob sie seine Helferinnen und Helfer beim Erlernen einer Fähigkeit sein möchten.

Schritt 7: Vertrauen aufbauen

Der siebte Schritt von «Ich schaffs!» dient dazu, das Kind zu unterstützen, Selbstvertrauen aufzubauen und Zuversicht zu gewinnen, dass die Fähigkeit erlernt werden kann (Furman, 2017a, S. 58–62).

Oft sind Kinder optimistisch veranlagt und glauben instinktiv daran, dass sie eine Fähigkeit erlernen können. Sollte dies jedoch nicht auf Anhieb gelingen, werden Kinder meist frustriert und verlieren das Interesse am Erlernen einer Fähigkeit. Nicht nur bei Kindern, auch bei beteiligten Erwachsenen besteht ein Risiko der Demoralisierung durch auftretende Schwierigkeiten oder Rückfälle.

Um das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken, ist es bedeutend, als erwachsene Person in solchen Situationen seine Frustration nicht zu zeigen, sondern das Kind spüren zu lassen, dass einem bewusst ist, wie schwierig das Erlernen einer Fähigkeit ist und dass trotz allfälliger Herausforderungen an das Kind geglaubt wird. Je schwieriger eine Fähigkeit zu erlernen scheint, desto stolzer kann das Kind auf sich sein, wenn ihm dies gelungen ist.

Eine Möglichkeit zum Aufbau des Selbstvertrauens ist es, die Helferinnen und Helfer zu bitten aufzuschreiben, warum sie davon überzeugt sind, dass das Kind die Fähigkeit erlernen wird. Wesentlich ist, dass dieses Vertrauen in den Erfolg des Kindes begründet wird, beispielsweise mit der Erinnerung an vorausgegangene Erfolge und Fortschritte, mit bestimmten Charakterzügen des Kindes (Tapferkeit, Klugheit usw.) und der Gewissheit, dass die vorhandene Unterstützung dem Kind zum Erfolg verhelfen wird. Auch kreative Begründungen wie der Bezug auf das Sternzeichen des Kindes können hilfreich sein.

Schritt 8: Feier planen

Bereits zu einem frühen Zeitpunkt des «Ich schaffs!»-Prozesses wird das Kind in die Planung einer Feier miteinbezogen. Die Vorfreude motiviert zur Arbeit an der gewählten Fähigkeit und stärkt die Zuversicht, dass diese erlernt werden kann (Furman, 2017a, S. 63–68).



Abbildung 11: Schritt 8 – Die Feier planen (Furman, 2017a, S. 63)

Unter einer «Feier» ist eine Veranstaltung zu verstehen, welche zu Ehren des Kindes ausgerichtet wird, wenn eine Fähigkeit erlernt wurde. Solche Feiern können im Stil einer Geburtstagsparty oder im kleineren Rahmen stattfinden. Auch Ausflüge an einen interessanten Ort können als Feier gewählt werden.

In Schulen wird das Abhalten solcher Feiern oft als Herausforderung gesehen. In kleineren Klassen könnte eventuell noch für jedes Kind eine eigene kleine Feier veranstaltet werden. In grösseren Gruppen ist dies zeitaufwendig und schwierig umzusetzen. Hier kann eine gemeinsame Feier für alle stattfinden, die auch als «Zeremonie» dies Fortschritts angekündigt wird, da eventuell noch nicht alle Kinder ihre Fähigkeit erreicht haben. Zu solchen Feiern können Eltern und andere Helferinnen und Helfer eingeladen werden.

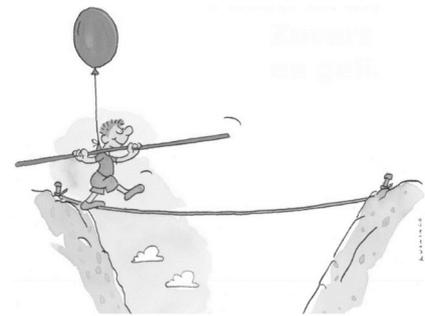


Abbildung 10: Schritt 7 – Vertrauen aufbauen (Furman, 2017a, S. 58)

Es kommt vor, dass ein Kind das Erlernen einer Fähigkeit nicht feiern möchte, beispielsweise, wenn es Scham hat, diese Fähigkeit nicht schon früher erlernt zu haben. Ein Primarschulkind, welches gelernt hat, allein in seinem eigenen Bett zu schlafen, möchte eventuell eine Feier vermeiden, um keine Aufmerksamkeit auf das überwundene Problem zu lenken. Die Planung der Feier sollte deshalb individuell und mit dem Kind stattfinden.

Schritt 9: Die Fähigkeit beschreiben

Um zu verstehen, was mit der gewählten Fähigkeit gemeint ist, sollte mit Kindern besprochen werden, wie Handlungen aussehen, wenn die Fähigkeit erworben wurde (Furman, 2017a, S. 69–73). Daneben kann es hilfreich sein, dies das Kind vorzeigen zu lassen, beispielsweise in Form von Rollenspielen. Rollenspiele helfen Kindern nicht nur bei der Vorstellung, wie es ist, wenn sie die Fähigkeit beherrschen, sondern auch, dass es möglich ist, die Fähigkeit zu erlernen. Zudem erhalten sie Ideen, wie sie dies anstellen können.



Abbildung 12: Schritt 9 – Die Fähigkeit beschreiben (Furman, 2017a, S. 69)

Schritt 10: Öffentlich machen



Abbildung 13: Schritt 10 – Öffentlich machen (Furman, 2017a, S. 74)

Im zehnten Schritt von «Ich schaffs!» werden die zu erlernenden Fähigkeiten öffentlich gemacht (Furman, 2017a, S. 74–81)

Unter «öffentlich machen» wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass den Menschen im Umfeld des Kindes mitgeteilt wird, an welcher Fähigkeit es gerade arbeitet, um diesen zu ermöglichen, es darin zu unterstützen. Wesentlich ist, dass von Fähigkeiten gesprochen wird,

welche zu erlernen sind, und nicht von Problemen, die es zu überwinden gilt, denn niemand spricht gerne über seine Probleme. Die meisten Kinder sind jedoch stolz, von den Fähigkeiten zu erzählen, die sie erlernen.

Indem Fähigkeiten öffentlich gemacht werden, können einerseits weitere Helferinnen und Helfer generiert werden, andererseits beeinflusst es die Erwartungshaltung Erwachsener positiv, da die Sicht weg vom vermeintlichen Problem hin zu einer zu erlernenden Fähigkeit gelenkt wird und erwartet werden kann, dass das Kind diese üben und beherrschen wird. Mit öffentlich machen ist nicht gemeint, dass alle Welt von der Fähigkeit Kenntnis haben muss. Es sollte die

Fähigkeit nur dann veröffentlicht werden, wenn auch das Problem bekannt ist. Bei der Entscheidung, ob und inwiefern Fähigkeiten öffentlich gemacht werden, sollten vor allem die Wünsche des Kindes respektiert werden, wie es bereits in Schritt 8 der Fall war. Beschliesst ein Kind, seine Fähigkeit öffentlich zu machen, bestehen verschiedene Möglichkeiten dazu. In der Schule kann zum Beispiel eine «Ich schaffs!»-Tabelle angefertigt und im Schulzimmer aufgehängt werden. In dieser ist eine Übersicht der Kinder und ihrer jeweiligen Fähigkeiten aufgezeigt. Auch weitere «Ich schaffs!»-Hilfsmittel wie das Trainingsbuch oder das Poster (siehe Kapitel 2.1.5) können zur Veröffentlichung der Fähigkeit genutzt werden.

Schritt 11: Die Fähigkeit üben

Damit ein Kind eine Fähigkeit erlernen kann, müssen Erwachsene ihm die Möglichkeit bieten, diese über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zu üben (Furman, 2017a, S. 82–92).

Eine geeignete Methode dazu ist das «Vorführen». Das Kind trainiert seine Fähigkeit, indem es diese wiederholt Erwachsenen oder anderen Kindern präsentiert und von diesen Lob und Beifall für seine Fortschritte erhält. Grössere Kinder nutzen eventuell lieber ein Erfolgstagebuch, in welchem Situationen des täglichen Lebens festgehalten werden, in welchen das Kind die zu erlernende Fähigkeit gezeigt hat.



Abbildung 14: Schritt 11 – Die Fähigkeit üben (Furman, 2017a, S. 82)

Bei einigen Fähigkeiten lassen sich Möglichkeiten zur Übung finden, bei anderen ist Kreativität erforderlich. Oft hilft es, mit dem Kind zusammen nach Ideen zu suchen, wie es seine Fähigkeit trainieren könnte. Kinder haben meist ein Talent, um Spiele und Übungen zu erfinden.

Um eine Fähigkeit zu verinnerlichen, sollte viel und oft geübt werden. Wie viel Übung es tatsächlich braucht, ist von Kind zu Kind sowie von Fähigkeit zu Fähigkeit verschieden.

Als Grundregel gilt, dass die Fähigkeit mindestens einmal pro Tag geübt werden sollte. Um motiviert zu bleiben, muss das Üben dem Kind Spass bereiten und sich lohnen. Aufmerksamkeit, Bewunderung und Komplimente können helfen, das Üben lohnend zu machen. Als zielführend hat sich das «dreifache Lob» erwiesen, welches aus dem Ausdruck der Bewunderung, der Anerkennung der Schwierigkeit und der Bitte um eine Erklärung, wie der Erfolg entstanden ist, besteht. Auch das «Loben durch die Gerüchteküche», d. h. im Gespräch mit anderen Personen, welches das Kind mithören kann, erweist sich als effizient.

Wertvoll ist ein Lob von mehreren Personen. Dies ist jedoch nicht immer einfach, da Fähigkeiten oft nicht in jedem Kontext gleich gezeigt werden können. Sollte beispielsweise eine Fähigkeit in der Schule gut beherrscht werden, die Umsetzung zuhause jedoch noch nicht

funktioniert, ist es wesentlich, dass positive Nachrichten aus dem Schulalltag einfühlsam an andere Eltern weitergegeben werden, damit sie nicht als Schuldzuweisung im Sinne von «Bei uns klappt es und bei euch nicht» aufgefasst werden.

Schritt 12: Erinnerungshilfen erfinden



Abbildung 15: Schritt 12 – Erinnerungshilfen finden (Furman, 2017a, S. 93)

Beim Erlernen von Fähigkeiten findet meist ein Rückfall in die alte Verhaltensweise statt. Dieses «Vergessen» ist normal, muss jedoch mit Vorsicht behandelt werden (Furman, 2017a, S. 93–96).

Wenn ein solcher Rückfall gut verläuft, kann er zu mehr Motivation beitragen. Im Gegensatz dazu kann ein Kind durch das Vergessen seiner Fähigkeit demoralisiert werden und im schlimmsten Fall jegliche Zuversicht verlieren.

Durch Gespräche kann ein Kind auf allfällige Rückschläge vorbereitet werden. Gemeinsam wird vereinbart, wie es in diesem Fall an seine vergessene Fähigkeit erinnert werden möchte. Ein Testlauf in Form eines Rollenspiels ist eine geeignete Methode zur Überprüfung der gewählten Erinnerungsmethode. Bei der Umsetzung von «Ich schaffs!» in der Schule können sich die Kinder auch gegenseitig erinnern, wenn eines von ihnen seine Fähigkeit zeitweise vergisst.

Schritt 13: Den Erfolg feiern

Hat das Kind seine Fähigkeit erlernt und wiederholt gezeigt, dass es diese beherrscht, sollte dies gefeiert werden (Furman, 2017a, S. 97–103).

Eine Fähigkeit gilt als erlernt, wenn sich das Kind und die anderen Betroffenen darüber einig sind, dass sie beherrscht wird. Erlernt das Kind die gewählte Fähigkeit nicht innerhalb von Wochen oder höchstens Monaten, sollte nach dem Grund dafür gesucht werden. Es ist möglich, dass die Fähigkeit zu schwierig bzw. zu komplex ist und in kleinere Einheiten aufgeteilt werden sollte, damit sich Erfolgserlebnisse einstellen können. Auch kann das Kind die Vorteile seiner Fähigkeit noch nicht verstanden haben. Dann sollten ihm diese nochmals deutlich gemacht werden, damit es motiviert wird, an der Fähigkeit zu arbeiten.

Ein weiterer Grund kann sein, dass das Kind mehr Übungsgelegenheiten oder Unterstützung durch sein Helfernetzwerk benötigt. Durch die Behebung solcher Störfaktoren wird jedes Kind seine Fähigkeit erlernen. Dies wird mit dem zuvor in Schritt 8 geplanten Fest gefeiert. Die Feier ist sowohl eine Belohnung für das Kind als auch eine Kundgebung, bei der verlautbart wird, dass das Kind ab diesem Zeitpunkt seine Fähigkeiten nicht nur in Rollenspielen,



Abbildung 16: Schritt 13 – Den Erfolg feiern (Furman, 2017a, S. 97)

sondern auch im Alltag zeigen kann. Zudem wird den Helferinnen und Helfern gedankt. Nicht nur das Kind kann sich über seinen Erfolg freuen, sondern alle, die etwas zu diesem beigetragen haben. Zudem ist Dankbarkeit eine der bedeutendsten sozialen Fähigkeiten, durch die die Chance erhöht wird, auch in Zukunft Hilfe und Unterstützung anderer zu erhalten sowie weitere Erfolge feiern zu können.

Schritt 14: Die Fähigkeit an andere weitergeben



Abbildung 17: Schritt 14 – Die Fähigkeit an andere weitergeben (Furman, 2017a, S. 104)

Indem Fähigkeiten an andere Kinder weitergegeben werden, können diese weiter geübt und gefestigt werden (Furman, 2017a, S. 104–107). Die Erfahrung hat laut Furman gezeigt, dass Kinder geeignete Lehrmeister sind, da sie ein angeborenes Bedürfnis haben, anderen etwas zu zeigen und beizubringen. Das Weitergeben von Fähigkeiten an andere Kinder macht sie stolz. Sie fühlen sich nützlich und bedeutsam. Das Selbstbewusstsein wird gestärkt und die

Fähigkeit weiter verinnerlicht. Ein weiterer Vorteil, jemandem etwas beizubringen, besteht darin, den Ruf eines Kindes zu stärken. Da der Fokus auf die erlernte Fähigkeit gerichtet wird, welche nun weitergeben wird, wird aus einem Kind mit Problemen ein Kind mit Fähigkeiten, das einen positiven Einfluss auf andere hat.

Schritt 15: Zur nächsten Fähigkeit übergehen

Schritt 15 ist der letzte Schritt der <Ich schaffs!>-Methode. Gemeinsam mit dem Kind wird die nächste Fähigkeit gefunden, welche es erlernen soll (Furman, 2017a, S. 108–111).

Das Wissen, dass nach und nach neue Fähigkeiten erlernt werden können, hilft den Kindern, geduldig zu sein und sich auf die aktuelle Fähigkeit zu konzentrieren. Es motiviert aber auch, die jetzige Fähigkeit zu erlernen, um sich mit gesteigertem Selbstvertrauen an eine neue, vielleicht noch schwierigere Fähigkeit zu wagen. Um die Erfolge zu würdigen, sollten auch die bereits erlernten Fähigkeiten als Poster oder Ähnliches festgehalten werden.



Abbildung 18: Schritt 15 – Zur nächsten Fähigkeit übergehen (Furman, 2017a, S. 108)

Oft haben Kinder nicht nur eine, sondern mehrere Fähigkeiten, welche sie erlernen sollten. Da es, wie unter Schritt 1 erwähnt, schwierig ist, an mehreren Fähigkeiten gleichzeitig zu arbeiten, wird sich für jene entschieden, die aktuell am bedeutendsten erscheint. Die anderen Fähigkeiten werden aufgeschoben. Durch diese Sichtweise entsteht nicht das Bild eines <Multiproblemkindes>, sondern eines Kindes, das noch viele Fähigkeiten zu erlernen hat. Der Übergang

von der einen zur nächsten Fähigkeit ist die Bestätigung, dass das Kind die vorherige Fähigkeit gelernt hat und reif für eine neue ist. Dieses Erfolgserlebnis macht die Faszination aus, neue Fähigkeiten zu erlernen.

Zwischenfazit

Die Durchführung des <Ich schaffs!>-Programms wird im Buch «Ich schaffs! – Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten» erläutert (Furman, 2017a).

Anhand praktischer Beispiele und Erfahrungsberichte wird sowohl die Durchführbarkeit als auch die Wirksamkeit von <Ich schaffs!> dargestellt.

Die <Ich schaffs!>-Methode ist in 15 aufeinander aufbauende Schritte gegliedert. Die Beschreibungen der einzelnen Schritte sind detailliert und verständlich, deren Nummerierung lässt jedoch vermuten, dass diese in vorgegebener Reihenfolge durchgeführt werden müssen. Hinweise des Autors Ben Furman, dass die Schritte keine fix vorgegebene Abfolge darstellen, sondern als flexibel einsetzbare Vorschläge gesehen werden können, widerlegen diese Annahme.

Die Beschreibungen der einzelnen Schritte enthalten Bedingungen, welche zur erfolgreichen Durchführung von <Ich schaffs!> beachtet werden müssen. So wird deutlich, dass eine lösungsorientierte Grundhaltung, ein respektvoller Umgang mit dem Kind, der Einbezug von dessen Wünschen und Interessen sowie der Glaube, dass die Fähigkeit erlernt wird, bedeutend sind. Auch ist eine einfache Sprache zu wählen und Begriffe wie Fähigkeit oder Vorteile sind detailliert zu erklären, sodass gewährleistet werden kann, dass diese vom Kind verstanden werden. Um Kinder beim Erlernen von Fähigkeiten zu unterstützen, wird empfohlen, kindgerechte Methoden, beispielsweise das Rollenspiel, einzusetzen. Zudem ist relevant, dass die gewählte Fähigkeit nicht zu komplex ist, damit sie in absehbarer Zeit erlernt werden kann und sich Erfolgserlebnisse ergeben, die zur Weiterarbeit motivieren.

2.1.5 Zusätzliche Materialien und weitere Formen

Neben dem im Jahr 2003 veröffentlichten Buch «Ich schaffs! – Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten» (Furman, 2017) entwickelte Ben Furman das <Ich schaffs!>-Arbeitsbuch (Furman, 2015) für Kinder, welches für jeden Schritt eine Doppelseite zum Ausfüllen enthält und zur Aufzeichnung des Fortschritts beim Erlernen mehrerer Fähigkeiten dient.

Des Weiteren erschien ein <Ich schaffs!>-Arbeitsposter (Furman, 2006) mit derselben Funktion. Seit 2017 sind zudem <Ich schaffs!>-Karten (Furman, Tapani & Kujasalo, 2017) mit Abbildungen der 15 Schritte erhältlich.

Als Abwandlung der ‹Ich schaffs!›-Methode kann die ‹Meisterklasse› (Furman & Müller, 2015a) erwähnt werden, ein auf der Idee von ‹Ich schaffs!› basierendes Projekt. Dessen Ziel ist es, die Klassenatmosphäre sowie die Team- und die Leistungsfähigkeit der Lernenden zu verbessern (S. 2). Das Projekt kann von pädagogischen Fachkräften selbstständig durchgeführt werden. Zu Beginn des Projekts werden die Kinder in Teams von drei bis fünf Lernenden eingeteilt, in welchen sie sich gegenseitig beim Einüben von Fähigkeiten unterstützen. In Phase 1 bewerben sich die Projektteilnehmer bei der Schulleitung und arbeiten für zwei bis drei Wochen an sechs grundlegenden Schulfähigkeiten. In Phase 2 konzentriert sich jedes Kind auf eine persönliche Fähigkeit, welche aus einer Liste mit 22 Vorschlägen ausgewählt wird. Nach Beendigung dieser Phase, wenn alle Kinder ihre Fähigkeit erlernt bzw. signifikante Fortschritte gemacht haben, überreicht die Schulleitung der Klasse in einer Zeremonie das Meisterklasse-Zertifikat (ebd.).

Das ‹Meisterklasse›-Programm ist eine Variation der ‹Ich schaffs!›-Methode, welche die Umsetzung in Schulen und Kindergärten vereinfachen kann. Die beschriebene Vorgehensweise dient als Vorschlag und ist in einem kostenlos verfügbaren Manual (Furman & Müller, 2015a) festgehalten, welches weitere Ideen, Änderungsmöglichkeiten, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen enthält. Seit 2017 sind ‹Meisterklasse›-Karten (Furman & Müller, 2015b) erhältlich, welche Abbildungen der vorgeschlagenen Schulfähigkeiten zeigen.

Zwischenfazit

Zum Hauptwerk von ‹Ich schaffs!› sind in den vergangenen Jahren weitere Materialien entstanden, welche bei der Arbeit mit dem Programm nützlich sein könnten. Ob diese Materialien gebraucht werden, bleibt unklar.

Als Abwandlung hat sich die ‹Meisterklasse› (Furman & Müller, 2015a) hervorgetan, welche eine Arbeit nach der Idee von ‹Ich schaffs!› im Klassenverband erleichtern soll.

Bei der Recherche nach Medien und weiteren Methoden hat sich herausgestellt, dass alle ‹Ich schaffs!›-Materialien zu leistbaren Preisen zwischen ca. 7.- und 40.- Schweizer Franken verfügbar sind. Das ‹Meisterklasse›-Manual wird sogar kostenlos angeboten.

Trotz dem Vorhandensein und den geringen Anschaffungskosten erscheint die Verwendung von zusätzlichem Material nicht zwingend notwendig und stellt somit keinen Gelingensfaktor für eine erfolgreiche Durchführung des Programms dar.

2.1.6 Forschungsstand

Berichte von Praktikerinnen und Praktikern belegen die positive Wirksamkeit des ‹Ich schaffs!›-Ansatzes, jedoch wurden bisher nur wenige Studien dazu durchgeführt (Furman & Hegemann, 2017, S. 15).

Um die Lücke fehlender Studien zu schliessen, wurden unter dem Titel «Vom Meckern zum Wünschen – Studie zur Wirksamkeit des lösungsfokussierten Programms «Ich schaffs!»» (Bentner, Furman & Hegemann, 2013) zwei empirische Studien veröffentlicht. Nachfolgende Zusammenfassungen der Studienergebnisse zeigen das Potenzial der «Ich schaffs!»-Methode sowie Erfolgsgeheimnisse, aber auch mögliche Tücken und Stolpersteine des Programms auf.

Studie I

Unter dem Titel «Wie wirkt «Ich schaffs!»? Ergebnisse einer Onlinebefragung zur Evaluation des lösungsfokussierten Kompetenzförderungsprogramms für Kinder und Jugendliche» (Julia Stephan; zitiert nach Bentner et al., 2013, S. 17–41) wurden in Zusammenarbeit der TU Darmstadt, Arbeitsgruppe Organisations- und Wirtschaftspsychologie, mit Bentner, einer systemischen Organisationsberatung und Personalentwicklung, unter der Betreuung von Nina Keith die Wirksamkeit und die Umsetzbarkeit von «Ich schaffs!» evaluiert.

Die Erhebung fand mittels eines zweiteiligen Onlinefragebogens statt, in welchem sowohl qualitative als auch quantitative Angaben festgehalten wurden. Die Stichprobe bestand aus 23 Teilnehmenden, welche mehrheitlich über 40 Jahre alt waren, über eine durchschnittliche Berufserfahrung von 20 Jahren verfügten und grösstenteils mehrfach praktische Erfahrungen mit «Ich schaffs!» hatten.

Die Ergebnisse der Studien zeigten auf, dass überwiegend einzelne Schritte aus dem Programm in der Einzelarbeit in Gruppen angewendet wurden. Die Teilnehmenden beschrieben die Methode als besonders geeignet beim Einsatz mit Kindern im Alter von 4–6 bzw. 13–16 Jahren und waren sich über die positive Wirkung sowie den Nutzen von «Ich schaffs!» im Allgemeinen einig. Circa die Hälfte der Anwenderinnen und Anwender nannte jedoch Verbesserungsvorschläge, zum Beispiel inhaltliche Veränderungen, individuellere Gestaltungsmöglichkeiten oder Änderungen der Rahmendbedingungen. Explizit wurde erwähnt, dass die Fragen des Programms für jüngere Kinder zu schwierig sind und deshalb erst sprachlich auf das Klientel abgestimmt werden müssen.

Es konnte festgestellt werden, dass die Arbeit mit «Ich schaffs!» oft, jedoch nicht immer als zielführend erlebt wurde. Hinderliche Aspekte waren unter anderem Sprachbarrieren bei Familien mit Migrationshintergrund und Zeitprobleme bei der Umsetzung des Programms.

Studie II

In einer weiteren Studie derselben Forschungsgemeinschaft wurden unter dem Titel «Was Anwender/-innen an «Ich schaffs!» schätzen – Ergebnisse einer Expert/-innen-Befragung» (Anja Becker; zitiert nach Bentner et al., 2013, S. 49–84) zehn Praktiker und Praktikerinnen mit langjähriger Erfahrung im Einsatz der Methode telefonisch befragt. Die Fragen bezogen

sich auf Einsatzmöglichkeiten, Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsmöglichkeiten von «Ich schaffs!».

In der Befragung waren sich die Expertinnen und Experten einig, dass sowohl kleinere als auch grössere Probleme von Kindern durch das «Ich schaffs!»-Programm überwunden werden können. Als Einflussfaktoren zur Zielerreichung wurden die zeitliche Verfügbarkeit und die Dauer genannt. Je länger mit dem Programm gearbeitet wird, desto nachhaltiger wirkt es nach den Befragten. Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die Unterstützung durch das Umfeld, welche dann bedeutsam wird, wenn der oder die «Ich schaffs!»-Trainer_in nur punktuell oder zeitweise mit dem Kind arbeiten kann.

Auch die Motivation und der persönliche Veränderungswunsch der Kinder werden als Erfolgsfaktoren beschrieben.

Als Erfolgsfaktor für Personen, welche mit Kindern nach dem «Ich schaffs!»-Ansatz arbeiten, wird von den Befragten die lösungs- und ressourcenorientierte Haltung genannt. Auch sei es wesentlich, Geduld zu bewahren und sich Zeit zu lassen. Ist nach längerer Zeit kein Erfolg sichtbar, kann es möglich sein, dass «Ich schaffs!» nicht die passende Methode darstellt, da es schlichtweg kein Universalprogramm sei.

Mit dem Input, dass das «Ich schaffs!»-Programm weiter verbreitet und vermehrt eingesetzt werden sollte, damit mehr Kinder und Jugendliche davon profitieren, unterstreichen die befragten Expertinnen und Experten, dass das Programm hohes Potenzial aufweist. Letzteres soll durch die eigene, kreative Anwendung noch mehr zur Geltung kommen.

«Ich schaffs!» wird als Methode sowohl für pädagogische Fachpersonen als auch für Eltern und andere Erwachsene beschrieben, die flexibel angewendet, den Bedürfnissen des Kindes angepasst und ohne systemische Ausbildung oder Ähnliches erfolgsversprechend angewendet werden kann.

Zwischenfazit

Bei der Durchsicht der beiden empirischen Studien wurde ersichtlich, dass Expertinnen und Experten sich über die positive Wirkung von «Ich schaffs!» einig sind. Ebenso wurden verschiedene Anregungen geäussert, welche zur erfolgreichen Arbeit mit dem Programm berücksichtigt werden sollten. Die Befragten waren der Ansicht, dass «Ich schaffs!» gut mit Kindern im Kindergartenalter angewendet werden kann, für die Verständlichkeit der Fragen müssen jedoch teilweise sprachliche Anpassungen vorgenommen werden. Der Zeitfaktor, die Unterstützung der Umwelt, die Motivation und der Wille zur Mitarbeit der Kinder, die Geduld sowie die lösungs- und ressourcenorientierte Haltung der Erwachsenen können den Erfolg der Methode beeinflussen.

Positiv erscheinen die Flexibilität sowie die Kreativität, welche für die Umsetzung der Methode als relevant erwähnt werden. Diese ermöglichen eine individuellere und offenere Herangehensweise als bei fixen Vorgaben.

2.1.7 Fazit zu «Ich schaffs!»

Das Fazit dient dazu, die bisherigen Erkenntnisse in Bezug auf allgemeine Gelingensbedingungen von «Ich schaffs!», welche in den jeweiligen Zwischenfazits festgehalten wurden, zusammenzufassen und die erste Leitfrage zu beantworten.

Im Sinne des hermeneutischen Zirkels wird dadurch das Vorverständnis überprüft und erweitert.

Fazit

→ Was sind allgemeine Gelingensbedingungen des «Ich schaffs!»-Ansatzes?

Da der Ansatz in Finnland entwickelt wurde, ist wahrscheinlich, dass Faktoren, welche im dortigen Bildungswesen Standard sind, in das Gelingen von «Ich schaffs!» einfließen. Zu erwähnen sind vor allem ein geringes Stresslevel der Kinder (Knoller, 2011, S. 66) sowie eine Gewichtung von Werten wie Rücksichtnahme und Toleranz (Lenk, 2006, S. 198).

Da die Literaturanalyse ergeben hat, dass der «Ich schaffs!»-Ansatz für den Einsatz in verschiedenen Kontexten geeignet und für die Durchführung keine spezifische Ausbildung erforderlich ist, werden Faktoren wie die Ausstattung von Schulen, die Zusammensetzung von Klassen und die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte folglich nicht als Gelingensbedingungen betrachtet.

Als wesentliche Punkte treten hingegen ein respektvoller Umgang, sowie die Fokussierung auf das Kind, dessen Einbezug in die pädagogische Arbeit und die Bedeutsamkeit der Motivation des Kindes zur Mitarbeit am Programm in Erscheinung (Furman, 2017a).

Die Wurzeln von «Ich schaffs!» liegen im lösungsfokussierten Ansatz, welcher in der Systemtheorie gründet. In diesem Zusammenhang erscheint plausibel, dass eine positive, lösungsorientierte Grundhaltung und der Einbezug des Systems Gelingensbedingungen für die Arbeit mit der Methode darstellen (Furman, 2017a, S. 19f). Dies wird auch aus den Erläuterungen der einzelnen Schritte ersichtlich.

Als weiteres Kriterium für eine gelungene Durchführung des Programms tritt die Konzentration auf eine einzelne Fähigkeit, welche nicht zu komplex sein sollte und positiv formuliert werden muss, in Erscheinung.

Ob Besuche von Weiterbildungen massgebend zum erfolgreichen Einsatz von «Ich schaffs!» beitragen, bleibt offen, wie auch der Nutzen weiterer Materialien. Deshalb gehen diese Punkte nicht als Gelingensbedingung aus der Literaturanalyse hervor.

In der lösungsfokussierten Arbeit gelten Gespräche als wesentlichstes Werkzeug (Hege-
mann & Dissertori Psenner, Brönstrup, Korhns & Furman, 2018, S. 22ff). Diese dienen nicht
dem Suchen und Finden von abschliessenden Lösungen, sondern sollen Anstösse geben,
wie Probleme im Alltag angegangen und überwunden werden können. Die Grundlagen von
beratenden Gesprächen sollten Zuhören, Fragen, Wertschätzen und Ermutigen sein (Bam-
berger, 2015, S. 72ff). Ausserdem muss darauf geachtet werden, dass die Sprache dem
Kind angepasst wird.

Abgeleitet aus diesen Erkenntnissen der Literaturanalyse im Bereich von «Ich schaffs!» er-
geben sich folgende allgemeine Gelingensbedingungen:

- Positive, lösungsorientierte Grundhaltung,
- respektvoller Umgang; gegenseitige Rücksichtnahme und Toleranz,
- Motivation des Kindes zur Mitarbeit; Stresslevel niedrig halten,
- Fokussierung auf Wünsche, Ideen, Anliegen und Meinung des Kindes,
- Konzentration auf eine einzelne Fähigkeit, die einfach verständlich und erlernbar ist,
- positive Formulierung der Fähigkeit,
- Gespräche als Anstoss zur Lösungsfindung,
- Zuhören, Fragen, Wertschätzen und Ermutigen als Gesprächsgrundlagen sowie
- veranschaulichende, kindgerechte und verständliche Sprache.

2.2 Sprachentwicklungsstörungen

In diesem Kapitel steht der Bereich «Sprachentwicklungsstörungen» im Zentrum.

2.2.1 Leitfrage und interessierende Fragen zu «Sprachentwicklungsstörun- gen»

→ Was sind Gelingensbedingungen der Beratung von Kindergartenkindern mit einer Spra-
chentwicklungsstörung?

- Was ist unter dem Begriff Sprachentwicklung zu verstehen?
- Wie entwickelt sich Sprache?
- Was ist eine Sprachentwicklungsstörung?
- Welche Arten von Sprachentwicklungsstörungen gibt es?
- In welchem Zusammenhang stehen Sprache und Verhalten?
- Welche Besonderheiten bestehen in der Beratung von Kindern, explizit solchen mit einer Sprachentwicklungsstörung?

2.2.2 Sprachentwicklung

Sprache

Die Sprache wird als ein Kommunikationssystem verstanden, welches Menschen zum gegenseitigen Austausch von Botschaften verwenden (Szagun, 2016, S. 16). Zum System der Sprache gehören Einheiten wie Laute und Wörter sowie Regeln, welche zur Kombination dieser Einheiten dienen. Die Sprache an sich ist nicht beobachtbar, jedoch deren Realisation, das Sprechen.

Voraussetzungen der Sprachentwicklung

Unter dem Begriff Sprachentwicklung wird der Erwerb linguistischer Kompetenzen verstanden, welcher durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird und in engem Zusammenhang mit kognitiven sowie sozialen Fähigkeiten steht (Grimm, 2012, S. 15).

Wendlandt und Kolleginnen (2017) stellen die Voraussetzungen für die Sprachentwicklung durch das Symbolbild eines Baums dar (siehe Anhang 1).

Der *Sprachbaum* (Wendlandt et al., 2017, S. 22) ist eine Metapher für das Zusammenspiel jener Faktoren, welche die Sprachentwicklung beeinflussen. Er verdeutlicht, dass sich die vier Bereiche der Sprache, *Aussprache*, *Wortschatz*, *Grammatik* und *Kommunikation* (dargestellt als Baumkrone), nur dann entwickeln können, wenn bereits grundlegende *körperliche*, *geistige* und *psychische Fähigkeiten* (dargestellt als Wurzeln) vorhanden sowie angemessen ausgebildet sind und sowohl *Sprechmotivation* als auch *Sprachverständnis* (dargestellt als Baumstamm) vorliegen.

Damit sich der Sprachbaum weiter entfalten kann, braucht es *Akzeptanz*, *Liebe* und *Wärme* (dargestellt als Sonne) sowie *Sprachanregungen* und *Faktoren aus der Umwelt* (dargestellt als Wasser aus der Giesskanne bzw. Nährstoffe aus dem Boden) (ebd.).

Während der Sprachentwicklung lernt ein Kind, Sprache zu verstehen und zu produzieren, indem es übt, Laute seiner Muttersprache wiederzuerkennen, zu unterscheiden und korrekt zu artikulieren, Gestik und Mimik zu verstehen und zu nutzen, Bedeutungen einzelner Wörter zu begreifen, Wörter selbst zu produzieren, zueinander in Beziehung zu setzen, zu Sätzen zusammenzufügen und schlussendlich Regeln zu verstehen, welche die sprachliche Kommunikation bestimmen (Wendlandt et al., 2017, S. 33).

Verlauf der Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung beginnt im Mutterleib, wenn das Kind etwa ab der 20. Schwangerschaftswoche in der Lage ist, zu hören. Bereits einige Tage nach der Geburt kann ein Kind die Stimme seiner Mutter erkennen und sprachliche von nichtsprachlichen Lauten unterscheiden (Hellrung, 2019, S. 18f).

Als Beginn der hörbaren Sprache kann die Produktion von ersten Worten eines Kindes bezeichnet werden (Grimm, 2012, S. 15). Im Alter von etwa einem Jahr beginnen die meisten Kinder damit, erste Worte zu äussern. Das Erlernen neuer Wörter ist in diesem Alter ein langsamer Prozess. Anderthalb bis zweijährige Kinder haben ungefähr 50 Worte erworben. Ab dann erfolgt meist ein rasanter Zuwachs neuer Wörter, weshalb die «50-Wörter-Grenze» oft als Meilenstein der Sprachentwicklung gesehen wird (Hellrung, 2019, S. 25).

Sprache wird in sozialen Kontexten gelernt (Tomasello 2009; Szagun 2010; zitiert nach Hellrung, 2019, S. 28). Durch die Interaktion mit Erwachsenen lernen Kinder Bedeutungen von Wörtern zu verstehen und Zusammenhänge zu bilden.

Die Entwicklung der Sprache verläuft in individuellem Tempo. Jedoch gibt es Meilensteine, die als Normen betrachtet werden können. Bei einer ungestörten Sprachentwicklung beherrschen Kinder die grundlegenden Sprachstrukturen im Alter von vier bis fünf Jahren (Grimm, 2012, S. 15f). Als wesentlich in diesem Alter bezeichnet Grimm (2012, S. 38) den Beginn der metasprachlichen Bewusstheit im rezeptiven Bereich der Sprache sowie den zunehmend korrekten Sprachgebrauch, den Ausbau von Morphologie und Syntax (interne Strukturen von Wörtern bzw. Sätzen) und die erfolgreiche sprachliche Kommunikation im produktiven Bereich.

Eine Übersicht des Entwicklungsverlaufes der Sprache stellt die Sprachpyramide nach Wendlandt und Niebuhr-Siebert (2006) dar. Letztere ist in Anhang 2 dieser Arbeit abgebildet.

Sprachliche Kompetenzen im Kindergartenalter

In der Schweiz besuchen Kinder den Kindergarten im Alter von ca. 4 bis 6 Jahren, weshalb dieses Alter in vorliegender Arbeit als «Kindergartenalter» bezeichnet wird.

Verläuft der Spracherwerbsprozess ungestört, sollten laut Wendlandt und Kolleginnen (2017, S. 76) Kinder in diesem Alter zu Folgendem in der Lage sein:

Gegen Ende des dritten Lebensjahres:

- Die meisten Konsonanten richtig auszusprechen (bis auf «s», «ch» und «sch»),
- Konsonantenverbindungen richtig auszusprechen (z. B. «str» oder «spr»),
- Tätigkeitswörter zu verwenden (z. B. «essen» oder «spielen»),
- Fürwörter anzuwenden (z. B. «ich», «dein» usw.),
- Geschlechtswörter zu benutzen (z. B. «der» bzw. «ein»),
- von sich selbst mit seinem Vornamen zu sprechen,
- erste Fragen zu stellen,
- Selbstgespräche und Gespräche mit Gegenständen oder Tieren zu führen,
- Mehrwortsätze zu bilden (teilweise noch mit fehlerhaftem Satzbau) sowie
- zu erkennen und zu benennen, was in Bilderbuchgeschichten passiert.

Zu Ende des vierten Lebensjahres:

- alle Konsonanten richtig auszusprechen,
- Erlebnisse und Erzählungen so zu berichten, dass ihnen gefolgt werden kann,
- die Mehrzahl und einfache Sätze richtig zu bilden,
- ab und zu erste Nebensätze zu verwenden,
- eine Vergangenheitsform oft richtig einzusetzen sowie
- Zusammenhänge in Bilderbuchgeschichten zu erkennen und zu beschreiben.

Am Ende des fünften Lebensjahres:

- alle Laute und Lautverbindungen richtig zu bilden,
- grammatikalisch richtig zu sprechen,
- Farben korrekt zu benennen und
- Sätze mit wenigen Ausnahmen richtig zu bilden.

Zwischenfazit

Die Sprache ist für den Austausch zwischen Menschen bedeutend.

Es zeigt sich, dass verschiedenste Faktoren zur ungestörten Entwicklung der Sprache beitragen und diese im Zusammenhang mit grundlegenden körperlichen, geistigen und psychischen Fähigkeiten stehen, welche die Basis bilden. Akzeptanz, Liebe, Wärme und Sprachanregungen treten als wesentliche Punkte in Erscheinung, durch welche die Sprachentwicklung positiv beeinflusst werden kann (Wendlandt et al., 2017).

Deutlich wird auch, dass zum Erwerb der produktiven Sprache bereits rezeptive Kompetenzen vorhanden sein müssen. Das Sprachverständnis bildet damit die Grundlage für die Sprachproduktion und geht dieser voraus. Es kann davon ausgegangen werden, dass mehr Wörter verstanden als verwendet werden (Hellrung, 2019).

Die Sprachentwicklung beginnt früh und verläuft rasch, sodass grundlegende Fertigkeiten im Alter von etwa sechs Jahren gänzlich ausgebildet sind, insofern der Spracherwerbsprozess ungestört verläuft (Grimm, 2012). Dies weist darauf hin, dass Kindergartenkinder mit einer unauffälligen Sprachentwicklung über ein beträchtliches Sprachvermögen verfügen.

2.2.3 Störungen der Sprachentwicklung

Nicht immer verläuft die Entwicklung der Sprache unauffällig. Teilweise entstehen Störungen. Sprachstörungen werden mit synonymen Begrifflichkeiten wie Sprachentwicklungsverzögerung oder Sprachentwicklungsbehinderung bezeichnet.

Der aktuell meist verwendete Begriff ist *Sprachentwicklungsstörung* (Wendlandt et al., 2017, S. 87).

Nach Wendlandt et al. (2017, S. 91) wird dieser Begriff eingesetzt, wenn die Sprachentwicklung eines Kindes mindestens auf einer der folgenden sprachlichen Auswirkungsebenen gestört ist:

- Störungen auf der Ebene der Phonologie (Bildung von Lauten),
- Störungen auf der Ebene der Wortbedeutung und des Wortschatzes (Sprachverständnis),
- Störungen auf der Ebene der Grammatik (Strukturen von Wörtern und Sätzen) und
- Störungen auf der Ebene der Kommunikation (Verständigung und Austausch).

Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen

Wendlandt und Kolleginnen (2017, S. 87ff) wenden folgende Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen an:

- *Sprachentwicklungsstörungen im Rahmen von Komorbidität*
Sprachentwicklungsstörungen im Rahmen von Komorbidität liegen organische, mentale oder emotionale Schädigungen zugrunde. Beispiele sind Beeinträchtigungen im Hören oder Sehen, geistige Behinderung oder emotionale Belastungen, welche die Entwicklung der Sprache beeinträchtigen.
- *Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten*
Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten treten bei fehlenden Sprechanreizen und Sprachvorbildern sowie im Rahmen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf.
- *Sprachentwicklungsverzögerung*
Bis zum Alter von drei Jahren werden Kinder, welche in ihrer Sprachentwicklung verzögert sind, als *Late Talker* bezeichnet. Kann der Sprachentwicklungsrückstand bis zu diesem Alter aufgeholt werden, kommt der Begriff *Late Bloomer* zum Einsatz. Ist dies nicht der Fall, ist eine Diagnose zur spezifischen bzw. umschriebenen Sprachstörung ausstehend.
- *Spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörungen*
Spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörungen treten ohne Zusammenhang mit anderen Beeinträchtigungen und somit ohne vorausgehende organische, mentale oder emotionale Schädigung auf. Die Körperfunktionen sind weitestgehend normal entwickelt. Trotz optimaler Entwicklungsbedingungen weist das Kind Sprachschwierigkeiten auf. Beispiele für spezifische Sprachentwicklungsstörungen sind eine fehlerhafte Aussprache (Dyslalie), ein geringes Sprachverständnis, ein gestörter Grammatikerwerb (Dysgrammatismus), ein eingeschränkter Wortschatz sowie eingeschränkte kommunikative und dialogische Fähigkeiten. Die Störung kann sich sowohl auf die Sprachproduktion als auch auf das -verständnis beziehen, wobei Letzteres meist weniger betroffen ist.
- *Andere Störungen des Spracherwerbs*
Weitere mögliche Störungen des Spracherwerbs sind beispielsweise Alalie (sehr selten auftretendes Nichtsprechen), Störungen des Redeflusses wie Stottern oder Poltern,

Stimmstörungen wie kindliche Dysphonie (Veränderung von Stimmklang und/oder Lautstärke und/oder Tonhöhe) oder Näseln sowie Mutismus (Sprechverweigerung).

Symptome von Sprachentwicklungsstörungen

Bei Sprachentwicklungsstörungen treten folgende Symptome (Wendlandt et al., 2017, S. 88f) auf, welche von Kind zu Kind unterschiedliche Ausprägungen und Formen aufweisen können:

- **phonologische Störung:** verzögerte oder abweichende Organisation des phonetischen Systems,
- **lexikalische Störung:** Störungen im Wortverständnis, in der Wortproduktion und/oder der Wortfindung,
- **semantische Störung:** Störungen der Bedeutungsentwicklung,
- **Störung der Grammatik:** Störungen in der Wort- bzw. Satzbildung sowie
- **Störung der Kommunikation:** fehlende kommunikative Kompetenzen.

Begleiterscheinung Verhaltensauffälligkeiten

Auf der Grundlage von empirischen Studien kann davon ausgegangen werden, dass ungefähr jedes zweite Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung Auffälligkeiten im Verhalten entwickelt (Grimm, 2012, S. 140f). Defizite im sprachlichen Bereich führen dazu, dass betroffene Kinder nicht oder nur erschwert mit anderen Personen kommunizieren können und die soziale Interaktion eingeschränkt bleibt. Dadurch möglicherweise auftretende Zurückweisungen durch Peers können zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls und zur Bildung eines negativen Selbstkonzepts führen, dies wiederum zu sozialem Rückzug und weiteren eingeschränkten Lernerfahrungen. Damit entsteht eine «negative soziale Spirale» (ebd.).

Zwischenfazit

Sprachentwicklungsstörungen können in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen auftreten. Daraus lässt sich schliessen, dass es in der Arbeit mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung bedeutend ist, die individuellen Ausmasse der Defizite zu kennen, um sich entsprechend darauf einstellen zu können.

Es bestehen Klassifikationen von Sprachentwicklungsstörungen (Wendlandt et al., 2017).

In vorliegender Arbeit wird unter dem Begriff Sprachentwicklungsstörung die spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörung verstanden, welcher keine organischen, mentalen oder emotionalen Schädigungen zugrunde liegen.

Die Tatsache, dass bei ungefähr der Hälfte aller Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen auch Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden (Grimm, 2012, S. 140f), zeigt die Bedeutung von Möglichkeiten und Methoden, welche die Überwindung der Probleme solcher

Kinder unterstützen. Wesentlicher Faktor im Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten sind schwache kommunikative Fähigkeiten (ebd.).

2.2.4 Unterstützung im Spracherwerb

Alltagsintegrierte sprachliche Förderung

In der heutigen Gesellschaft hat jedes Kind ein Recht auf sprachliche Förderung, welche sich sowohl in elterlicher Zuwendung als auch pädagogischer Arbeit von Lehrpersonen zeigt (Wendlandt et al., 2017, S. 122).

Aktuell geht der pädagogische Trend in Kindergärten in Richtung einer alltagsintegrierten Förderung und weg von spezifischen Sprachförderangeboten. Durch die Ausrichtung der sprachlichen Förderung auf alle Kinder, d. h. auch solche mit Sprachentwicklungsstörungen, ist auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen eines Kindes zu achten. Damit übernehmen Lehrpersonen eine grosse Verantwortung. Die alltagsintegrierte sprachliche Förderung leistet einen Beitrag zur Unterstützung der Sprachentwicklung, da Kinder, auch wenn sie Therapiektionen wie Logopädie erhalten, einen Grossteil ihrer Zeit im Kindergarten verbringen (ebd.).

Nach Wendlandt und Kolleginnen (2017, S. 123f) zeichnet sich alltagsintegrierte Sprachförderung dadurch aus, dass sie im Geschehen praktisch umgesetzt, in Handlungsabläufe eingebettet und durch Beziehungsarbeit begleitet wird. Es ist bedeutend, dem Kind vorurteilsfrei, respektvoll und wertschätzend zu begegnen, um eine positive persönliche Beziehung aufzubauen. Aspekte der alltagsintegrierten sprachlichen Förderung sind zudem (ebd.):

- Ausrichtung an der Lebenswelt der Kinder,
- Orientierung an den Themen und Fragen der Kinder,
- Einbezug ihrer Entwicklungserfahrungen sowie
- Ausrichtung an den anstehenden Entwicklungsschritten der Kinder als soziale und interaktive Persönlichkeiten.

Die Durchführung einer professionellen alltagsintegrierten sprachlichen Förderung erfordert von Lehrpersonen sowohl Fachwissen als auch handlungspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, vor allem in Bezug auf spezifische Interaktions- und Gesprächsstrategien, sowie Analysekompetenzen. Die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen (Sprach-)Handelns und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Tätigkeit wird als Voraussetzung dafür gesehen (ebd.).

Allgemeine Hinweise zur Unterstützung des Spracherwerbs

Für die allgemeine, aber auch die sprachliche Entwicklung eines Kindes sind Neugierde und Interesse an der Sprache bedeutend. Erwachsene können zu diesen Aspekten beitragen,

indem sie mit dem Kind kommunizieren, sich mitteilen, lebendige Sprachvorbilder sind und das Kind zum Nach- und Mitsprechen animieren. Das aktive Zuhören und das Annehmen von Sprachversuchen, egal ob das Kind verständlich spricht oder nicht, sind weitere Punkte, welche Spass am «Plappern» und Sprechen vermitteln und das Kind ermutigen.

Sprache wird im Austausch mit anderen Menschen erlernt und Kommunikation ist eine unverzichtbare Kompetenz zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen. Deshalb ist die Fähigkeit zur Herstellung von Kontakten wesentlich. Erwachsene können dies unterstützen, indem sie laufend Kontakt zum Kind herstellen oder aufrechterhalten, sich Zeit nehmen, um mit dem Kind zu spielen und zu sprechen, sowie ihm Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen.

Unterstützung von Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung

Wird bemerkt, dass die Sprachentwicklung nicht störungsfrei verläuft, soll das Kind nach Wendlandt und Kolleginnen (Wendlandt et al., 2017, S. 131–136) in seinem Alltag gezielt unterstützt werden. Konkret werden folgende Handlungsempfehlungen genannt:

- *Aktiv zuhören*
Beim Zuhören wird die Aufmerksamkeit auf das Kind gerichtet, der Erwachsene selbst bleibt still und Äusserungen des Kindes werden aufgenommen.
- *Blickkontakt*
Um dem Kind bestehendes Interesse an einem Austausch zu signalisieren, soll der Blickkontakt aufrecht erhalten werden.
- *«Selbstgespräche» führen*
Erwachsene beschreiben Handlungen und Abläufe. Damit werden sie zum Sprachvorbild für Kinder, welche sprechen lernen, da diese gehörte Lautäusserungen nachahmen und sich Regelwissen einprägen.
- *Handlungen und Gefühle des Kindes beschreiben*
Durch die Beschreibung von Handlungen und Gefühlen des Kindes erlernt es, die passenden Begrifflichkeiten und Redewendungen für sein Verhalten und Erleben.
- *Angepasstes sprachliches Angebot*
Erwachsene sollten so sprechen, dass Kinder sie gut verstehen können. Zudem sollten neue Begriffe und Anregungen in den Austausch einfließen, allerdings spärlich, um das Kind nicht zu überfordern, ihm aber die Möglichkeit zu bieten, neue Wörter zu lernen.
- *Fehlerhafte Äusserungen annehmen*
Um die Sprechfreude eines Kindes nicht zu hemmen, ist es ratsam, auch unvollkommene Äusserungen anzunehmen und auf verstandene Inhalte einzugehen, anstatt auf fehlerhafte Formen zu reagieren.
- *Entdeckungsdrang fördern*

Um die Sprache zu fördern, wird Kindern die Möglichkeit geboten, Neues zu entdecken und Erfahrungen zu sammeln, beispielsweise an unbekanntem Orten, beim Verrichten neuer Tätigkeiten oder beim Kennenlernen neuer Personen. Auch banale Dinge wie das Anschauen eines Bilderbuches, ein Hörspiel, eine Schifffahrt oder eine Wanderung können den Entdeckungsdrang fördern.

- *«Verbesserte Wiederholung» (korrekatives Feedback)*
Durch das beiläufige Wiederholen und Ergänzen von Äusserungen des Kindes in der richtigen Form wird es zwar korrigiert, jedoch nicht in ermahnender oder strafender Form. Das Kind wird zum Weitersprechen angeregt, da es merkt, dass ihm zugehört wird. Es hört die korrekte Formulierung seiner Äusserungen und prägt sich diese ein.
- *«Reformulierung» (Umschreiben)*
Mit «reformulieren» ist die Umformulierung von Äusserungen des Kindes bzw. die Wiederholung des Verstandenen in eigenen Worten gemeint. Hierbei werden sowohl der Inhalt des Gesagten als auch die emotionale Ebene des Kindes berücksichtigt. Dies gibt dem Kind das Gefühl, ernstgenommen und verstanden zu werden.
- *Verbündete schaffen*
Um die Sprachentwicklung eines Kindes zu unterstützen, müssen alle Beteiligten zusammenhalten. Andere Erwachsene sollten deshalb die Methoden und die Prinzipien, mit welchen ein Kind gefördert wird, kennen. Unsensibles Verhalten anderer ist zu stoppen.

Ungünstiges Erziehungsverhalten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen

Erwachsene reagieren oft betroffen auf die sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern und wollen alles zu deren Unterstützung tun. Folgende Erziehungsverhalten haben sich nach Wendlandt und Kolleginnen als ungünstig erwiesen (2017, S. 138–140):

- *Kritisieren und bestrafen*
Durch kritische oder ironische Äusserungen verliert das Kind die Freude am Sprechen.
- *Korrigieren*
Durch die Korrektur falscher Äusserungen wird das Sprechverhalten des Kindes gehemmt. Die einzig hilfreiche Korrektur ist das verbesserte Wiederholen, welches keine mahnenden oder bestrafenden Züge aufweist.
- *Nachsprechen lassen*
Das Nachsprechen schwieriger Wörter ist nicht sinnvoll, da diese vom Kind nicht in den spontanen Redefluss übernommen werden können.
- *Anweisungen, auf welche Art gesprochen werden soll*
Die Aufforderung, langsamer oder deutlicher zu sprechen, kann das Kind irritieren, da der Sprechablauf automatisiert stattfindet und das Luftholen, der Einsatz der Stimme, die Bewegungen der Lippen und der Zunge sowie das Sprechtempo von selbst ablaufen.

- *Abfragen*
Das Abfragen verlangt vom Kind, seine sprachlichen Fähigkeiten aufzuzeigen. Durch den Leistungsdruck besteht ein Potenzial für Misserfolg, welcher sich negativ auf die Sprechfreude des Kindes auswirken kann.
- *Unterbrechen*
Indem ein Kind nicht unterbrochen, sondern ihm die Zeit zum Ausreden gegeben wird, wird ihm Akzeptanz und Wohlwollen symbolisiert.
- *Babysprache*
Erwachsene sollten den Kindern keine verformten Sprachangebote wie Babysprache oder Verniedlichungen vorleben, sondern korrekte Formen verwenden, damit das Kind diese lernt.
- *Wissensdurst und Neugierde bremsen*
Durch das Beantworten von Fragen lernen Kinder Neues und erweitern die sprachlichen Fähigkeiten. Deshalb sollte auf kindliche Fragen stets eingegangen und diese sollten weder unterbunden noch mit Unmut und Ärger abgetan werden.

Zwischenfazit

Kinder können in ihrem Spracherwerbsprozess vielfältig unterstützt werden. Im Gegensatz zu früher wird aktuell in Kindergärten die alltagsintegrierte Sprachförderung den spezifischen Sprachfördereinheiten vorgezogen. In diesem Zusammenhang wird die Beziehung zwischen Kind und Lehrperson betont. Ein respektvoller Umgang und die Orientierung am Individuum sowie Kompetenzen im Bereich der Interaktions- und Gesprächsstrategien sind Faktoren für eine gelingende Sprachförderung und den Umgang mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen.

Durch aktives Zuhören, Blickkontakt und Strategien wie die Reformulierung oder das korrektive Feedback wird das Kind zum Sprechen ermutigt und in seiner Sprachentwicklung unterstützt.

Im Umgang mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ist darauf zu achten, ungünstiges Erziehungsverhalten im Sinne von Kritik, Bestrafung und Blossstellung zu vermeiden. Dem Kind sollten eine wertschätzende Haltung, Wohlwollen und Verständnis entgegengebracht werden.

2.2.5 Gesprächsführung mit Kindern

Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, werden im Umgang mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen besondere Kompetenzen der Gesprächsführung verlangt.

Auf diesem Gebiet lässt sich wenig Literatur finden, was einer der Gründe für die Entstehung des Werks «Sag mir mal ...» der Psychologin und Kindertherapeutin Martine F. Delfos (2015) war. In diesem Buch werden Möglichkeiten erläutert, welche zur gelingenden Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen beitragen können.

Allgemeine Überlegungen

Delfos (2015) geht davon aus, dass Kinder ein grosses Wissen in sich tragen und Erwachsene eine respektvolle Haltung ihnen gegenüber einnehmen müssen, um dieses hervorzubringen (S. 9).

Zudem verfügen Kinder über eine Lernbereitschaft. Besonders junge Kinder nehmen ihre Umwelt überwiegend durch den Einsatz ihrer Sinne wahr und drücken Erfahrungen kaum in Worten aus. Es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren zuverlässige Aussagen zu Geschehnissen tätigen, da sie in ihrem Denken an ein vergangenes Ereignis wenig schematisch vorgehen und einen relativ vorurteilsfreien Blick darauf haben. Dies wirkt sich positiv auf die Objektivität und die genaue Wahrnehmung aus (Delfos, 2015, S. 20ff).

Trotz dieser Erkenntnis besteht eine Beeinflussbarkeit von Kindern. Diese tritt vor allem beim Beantworten von Suggestivfragen (Fragen, die so gestellt sind, dass eine bestimmte Antwort naheliegt) auf. Eine Begründung dafür ist, dass Kinder davon ausgehen, dass Erwachsene es ernst meinen. Deshalb stehen Kinder Fragen und Aussagen von Erwachsenen wenig kritisch gegenüber (Delfos, 2015, S. 24ff).

Ein weiterer Faktor in der Kommunikation mit Kindern ist die Fantasie. Aktuelle Forschungen bestätigen zwar, dass Kinder zwischen Fantasie und Realität unterscheiden können, die Glaubwürdigkeit von Erwachsenen jedoch wie erwähnt nicht in Frage stellen. Deshalb glauben Kinder daran, dass beispielsweise vorgespiegelte Figuren tatsächlich existieren (Delfos, 2015, S. 33).

Unterschied der Geschlechter

Laut Delfos (2015, S. 37f) bestehen in der Gesprächsführung mit Kindern Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Während Jungen im Allgemeinen mehr zu problemlösendem Verhalten neigen, zeigt sich bei Mädchen ein Bedürfnis nach Sicherheit und Unterstützung. Dies führt dazu, dass Jungen beim Auftreten von Problemen vermehrt zu externalisierendem, aktivem und aggressivem Verhalten tendieren, während Mädchen eher passives, ängstliches und schüchternes Verhalten zeigen und eher sprachlich orientiert sind als Jungen. Für die Gesprächsführung hat dies zur Folge, dass Jungen bei aufkommenden Spannungen dazu neigen diese durch Bewegung zu überwinden. Ein Gespräch mit Kindern sollte deshalb, wenn

möglich, unter aktiven Umständen, beispielsweise beim Spielen oder einem Spaziergang stattfinden, und nicht am Tisch einander schweigend gegenüberstehend.

Gelingensfaktoren der Gesprächsführung mit Kindern

Delfos (2015, S. 54ff) nennt drei Hauptfaktoren für eine gelingende Gesprächsführung mit Kindern: das *Wissen über den kindlichen Entwicklungsstand*, das *Verstehen der kindlichen Kommunikation* sowie das *Kennen angemessener Gesprächstechniken*. Nachfolgend werden relevante Erkenntnisse diesbezüglich festgehalten.

Entwicklungsaufgaben

Von der Geburt bis zum Alter von fünf Jahren erlernt das Kind, eine grosse Anzahl von Entwicklungsaufgaben zu lösen. Delfos (1999, zitiert nach Delfos, 2015) führt dazu folgende Übersicht auf (S. 64):

- *autonom*: selbstständig essen, trocken werden, einschlafen,
- *motorisch*: sich frei und selbstständig bewegen,
- *intellektuell*: analysieren, ordnen, Erhaltungsprinzip, Raum und Abstand begreifen, von konkretem zu abstraktem Denken,
- *kommunikativ*: sprachlich funktionieren sowie
- *emotional*: sich binden und an sich binden.

Es sollte bewusst sein, was ein Kind innert kürzester Zeit in seiner Entwicklung vollbringt und ihm dafür Respekt gezollt werden (Delfos, 2015, S. 64f).

Psychosoziale Entwicklung von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren

Die Bedingungen der Gesprächsführung mit Kindern hängen von deren Alter ab. Für gelungene Gespräche mit Kindern sind Kenntnisse über deren Entwicklungsstand unabdingbar. Für die vorliegende Arbeit ist die Entwicklung von Kindern im Kindergartenalter massgebend.

Delfos (2015) nennt die Erweiterung der physischen und der sozialen Umgebung sowie die Vervollkommnung der Sprache als zentrale Aspekte für die psychosoziale Entwicklung im Alter von vier bis sechs Jahren. Das Kind besucht in diesem Alter den Kindergarten. Dies bedingt, dass Lernen stärker als bisher von aussen gesteuert wird. Lernen und Spielen werden hierbei nicht fundamental unterschieden, da das Kind spielerisch lernt. Ein Beispiel dafür ist das ‹Tun-als-ob-Spiel›, in welchem soziale Rollen geübt werden können. Durch den Kontakt mit anderen Kindern und Erwachsenen werden motorische Fähigkeiten bedeutender. Vor allem Jungen wollen etwa ab dem fünften Lebensjahr bei motorischen Aktivitäten mithalten, da sie auf gemeinsame physische Tätigkeiten ausgerichtet sind (S. 65ff).

Auch sprachliche Fähigkeiten werden aufgrund sozialer Kontakte relevanter und das kindliche Denken geht weg vom Egozentrismus, da im Umgang mit Gleichaltrigen geübt werden kann,

sich in andere hineinzuversetzen. In diesem Alter können Kinder Erlebnisse beinahe so gut wiedergeben wie Erwachsene. Um mehr über Einzelheiten zu erfahren, haben sich anregende Fragen statt freier Reproduktion, d. h. Erzählen ohne Steuerung eines Erwachsenen, bewährt. Da das magische Denken, bei dem das Kind an Fabelwesen und magische Kräfte glaubt, in diesem Alter noch wirksam ist, werden Fragen und Äusserungen von Erwachsenen in diesem, aber auch in anderen Zusammenhängen, grundsätzlich nicht hinterfragt, sondern wörtlich genommen. Auch das moralische Verhalten im Kindergartenalter wird durch Erwachsene beeinflusst und ist lustgesteuert. Belohnungen und vorbildliches Verhalten Erwachsener können zu moralisch erwünschten Verhaltensweisen beitragen. Die Wahrscheinlichkeit «erwischt» zu werden, führt oft dazu, dass moralisch unerwünschtes Verhalten unterlassen wird (ebd.).

Sprachfertigkeiten

Es kommt vor, dass Kinder wenig von sich aus erzählen. Nicht immer hängt dies mit den Gesprächstechniken des Erwachsenen zusammen, sondern mit den sprachlichen Fertigkeiten des Kindes, welche noch nicht entwickelt sind. Damit ist es nicht in der Lage, zu formulieren, was es ausdrücken möchte. Zudem sollten Erwachsene darauf achten, Worte zu verwenden, welche vom Kind verstanden werden und die möglichst konkret sowie wenig allgemein sind (Delfos, 2015, S. 145f).

In Gesprächen über Probleme geht es oft um Gefühle. Die Fähigkeit, eigene Gefühle in Worte zu fassen, ist von Person zu Person unterschiedlich und kann auch sprachlich begabten Kindern schwerfallen. Um Kinder nicht unter Druck zu setzen und dennoch mehr über Gesprächsthemen zu erfahren, hat es sich als hilfreich erwiesen, weniger auf die Gefühle und mehr auf Erlebnisse einzugehen. Für Kinder ist es beispielsweise häufig schwieriger, die Frage «Warum hast du das getan?» als die Frage «Was hast du getan?» zu beantworten. Durch das Erzählen der Ereignisse auf die zweite Frage können das sich dahinter verbergende «Warum» und damit die in Verbindung stehenden Gefühle eventuell herausgefiltert werden (Delfos, 2015, S. 149).

Gelingensbedingungen für ein gutes Gespräch mit Kindern

Ein Gespräch mit Kindern kann als gelungen betrachtet werden, wenn es erfüllt von Wärme, Respekt und Interesse ist. Das bedeutet, das Kind soll sich angenommen fühlen und von sich aus erzählen, auch dann, wenn möglicherweise unangenehme Themen besprochen werden. Dieser Zustand kann durch «aktives Zuhören» erreicht werden. Aktives Zuhören bedeutet nach Gordon (2012; zitiert nach Delfos, 2015, S. 93), Erzählungen nicht zu unterbrechen, ermutigende Gebärden und Worte zu nutzen sowie das Gegenüber beim Sprechen anzuschauen und ausreden zu lassen. Ein zentraler Punkt beim aktiven Zuhören ist die Echtheit, auf welcher das Interesse am Gespräch beruhen muss.

Folgende Kommunikationsbedingungen tragen angelehnt an Delfos (2015) zu einem gelungenen Gespräch mit Kindern bei (S. 123):

- *Dieselbe (Augen-)Höhe wie das Kind einnehmen*
Das Sitzen auf gleicher (Augen-)Höhe stimuliert einen gleichwertigen Austausch.
- *Das Kind anschauen, während man spricht*
Durch das Betrachten des Kindes können nonverbale Signale besser wahrgenommen werden.
- *Abwechselnd Augenkontakt herstellen und unterbrechen, während man mit dem Kind spricht*
Augenkontakt ist bedeutend, aber schwierige Themen können manchmal besser ohne besprochen werden.
- *Dafür sorgen, dass sich das Kind wohl fühlt*
Aktivitäten wie Spielen oder Zeichnen können dazu beitragen, dass sich das Kind wohl fühlt.
- *Dem Kind zuhören*
Das Kind kann zum Erzählen motiviert werden, indem auf seine Geschichte eingegangen und nachgefragt wird.
- *Mit Beispielen zeigen, dass es einen Effekt hat, was das Kind sagt*
Dies kann beispielsweise so tönen: «Wenn du mir nicht gesagt hättest, dass du gerne mit Klötzchen spielst, hätte ich das nicht gewusst. Jetzt Sorge ich dafür, dass du öfter damit spielen kannst.»
- *Das Kind ermutigen, darüber zu erzählen, was es findet oder will, denn sonst würde man es ja nicht wissen können*
Kinder gehen oft davon aus, dass Erwachsene allwissend sind. Daher muss ihnen bewusst gemacht werden, dass dies nicht der Fall ist, und sie sagen müssen, was sie fühlen oder denken, damit der Erwachsene es versteht.
- *Spielen und Reden möglichst kombinieren*
Kinder verfügen über zu viel Energie, um über längere Zeit still zu sitzen. Deshalb hilft es, Gespräche während des Spielens zu führen.
- *Darauf hinweisen, dass man das Gespräch unterbricht und später fortsetzen wird, wenn man merkt, dass das Kind nicht mehr bei der Sache ist*
Es ist sinnvoll, längere Gespräche zu unterbrechen, wenn das Kind nicht mehr bei der Sache ist. Das Kind sollte jedoch darauf hingewiesen werden, dass das Gespräch noch nicht beendet, sondern unterbrochen und zu einem anderen Zeitpunkt fortgesetzt wird.
- *Dafür sorgen, dass das Kind nach einem schwierigen Gespräch wieder zu sich kommen kann*

Durch spielerische körperliche Anstrengungen kann das Kind darin unterstützt werden, nach schwierigen Gesprächen Adrenalin abzubauen und wieder zur Ruhe zu kommen.

Arten der Gesprächsführung

Delfos (2015) unterscheidet drei Arten von Gesprächen, welche jedoch Überschneidungen aufweisen (S. 158):

- *Offenes Fragegespräch* mit dem Ziel, die Meinungen und Gefühle des Kindes zu erfahren;
- *Interview* mit dem Ziel, Informationen in Bezug auf ein bestimmtes Thema vom Kind zu erfahren;
- *Fürsorgegespräch* mit dem Ziel, dem Kind Hilfe und Unterstützung zu bieten.

Für die vorliegende Arbeit erscheint das Fürsorgegespräch relevant. Der Aufbau aller drei Gesprächsarten ist jedoch einheitlich gegliedert in Vorbereitung, Einführung, Eingangsfrage, Gesprächsinhalt und Abrundung (ebd.).

In den drei Gesprächsformen kommen unterschiedliche Fragetechniken zur Anwendung (Delfos, 2015, S. 192f), die als Übersicht dieser Arbeit beigelegt sind (siehe Anhang 3).

Metakommunikation

Metakommunikation wird als wesentlicher Bestandteil guter Gesprächsführung gesehen, um dem Kind zu verdeutlichen, worum es geht. Delfos (2015) hat Grundregeln zur Metakommunikation bei der Gesprächsführung mit Kindern zusammengefasst (S. 132f):

- Das Gesprächsziel verdeutlichen.
- Das Kind über die eigenen Ansichten informieren.
- Dem Kind zeigen, dass man Feedback braucht.
- Das Kind wissen lassen, dass es schweigen darf.
- Zu benennen versuchen, was man empfindet, und dem Gefühl Folge leisten.
- Das Kind dazu einladen, seine Meinung über das Gespräch zu äussern.
- Metakommunikation zu einem festen Bestandteil der Kommunikation machen.

Gesprächsführung mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren

Delfos (2015) fasst wesentliche Merkmale der Gesprächsführung mit Kindern zusammen, welche sich explizit auf das Alter von vier bis sechs Jahren beziehen (S. 223ff):

- *Metakommunikation*

Die Metakommunikation ist in diesem Alter bedeutend, um dem Kind zu verdeutlichen, dass der oder die Erwachsene Fragen stellt, um etwas in Erfahrung zu bringen, und es seine wirkliche Meinung und nicht die Fantasie wiedergeben soll. Auch um das Selbstvertrauen des Kindes zu steigern, indem es zu Äusserungen angeregt und ihm vermittelt wird,

welche Effekte seine Aussagen haben, ist die Metakommunikation ein geeignetes Instrument.

- *Die Form, in der das Gespräch stattfindet*

Gespräche mit Kindern in diesem Alter sollten in eine Aktivität wie Spielen oder Zeichnen eingebunden werden und nicht länger als zehn bis fünfzehn Minuten dauern bzw. unterbrochen werden, wenn das Kind müde erscheint. Auch ein längeres Stillsitzen sollte vermieden werden, da dies Anspannungen hervorrufen kann. Nonverbale Metaphern sowie ein Rollenspiel mit Puppen, Autos usw. eignet sich, um ein Gespräch anzuregen.

- *Verbaler und nonverbaler Aspekt*

Es muss darauf geachtet werden, dass mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren in kurzen Sätzen gesprochen und konkrete, bekannte Worte verwendet werden. Kinder sollten in der Formulierung ihrer Gefühle und Äusserungen unterstützt werden. Hierbei muss nachgefragt werden, ob Ergänzungen und Vermutungen korrekt sind, da Kinder dazu neigen, Äusserungen von Erwachsenen nicht zu widersprechen.

Neben der verbalen ist auch die nonverbale Kommunikation bedeutend und sollte ausgiebig genutzt werden. Dies kann sowohl durch die Körpersprache als auch durch die Verwendung von Gegenständen und Objekten erfolgen.

- *Fragetechniken*

Es sollte ein gutes Verhältnis zwischen offenen und geschlossenen Fragen gefunden werden, wobei Letztere nicht als Hauptfragen, sondern vermehrt zur Überprüfung eigener Interpretationen angewendet werden. Kinder in diesem Alter sollten vermehrt nach Ereignissen im räumlichen als im zeitlichen Sinn gefragt werden. Suggestivfragen gilt es möglichst zu vermeiden sowie allgemeine Fragen auf unterschiedliche Art zu wiederholen und nicht zusammenfassend zu stellen.

- *Motivation*

Die Motivation des Kindes am Gespräch muss laufend überprüft und unterstützt werden, indem es ins Gespräch einbezogen wird und nebenbei angemessene Aktivitäten wie Spielen oder Zeichnen ausüben darf. Auch Lob und Belohnung können die Motivation stärken, besonders jene der jüngeren Kinder.

Zwischenfazit

Trotz der Bedeutung von Kenntnissen in der Gesprächsführung mit Kindern scheint diesem Thema wenig Aufmerksamkeit gewidmet zu werden und es wird auch in der Literatur kaum behandelt. Das Buch «Sag mir mal ...» scheint jedoch die relevanten Bereiche sowie weitere Informationen zu beinhalten.

Vor allem wird die Haltung herausgehoben, die Erwachsene Kindern gegenüber einnehmen müssen, um gelungene Gespräche führen zu können. Ein respektvoller Umgang und das

Bewusstsein, dass Kinder die Worte Erwachsener selten hinterfragen und leicht beeinflussbar sind, erweisen sich als Gegebenheiten, welche bei der Gesprächsführung beachtet werden müssen. Hierbei spielt auch das Wissen über die psychosoziale Entwicklung und deren Wertschätzung eine Rolle, da Kinder vieles können und leisten.

Die Erkenntnis, dass Kinder zwischen Realität und Fantasie unterscheiden können, auch wenn sie sich noch im magischen Alter befinden, unterstreicht die Tatsache, dass kindliche Aussagen ernst und als bedeutend wahrgenommen werden müssen.

Im Buch wird vor allem der Unterschied der Geschlechter hervorgehoben. Mädchen werden überwiegend als bedachter, schüchterner und passiver beschrieben, während Jungen das wildere, aggressivere Rollenbild zugeschrieben wird. Ob sich dies in der Praxis so explizit unterteilen lässt, ist fraglich.

Die beschriebenen Gelingensfaktoren, welche massgebend sind für den Erfolg von Gesprächen mit Kindern, werden nachvollziehbar dargestellt, ebenso die Hinweise im Hinblick auf die kindliche Sprachentwicklung.

Die abschliessende Zusammenfassung der Merkmale zur Gesprächsführung mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren beinhaltet jene Faktoren, welche im Austausch mit Kindern dieses Alters berücksichtigt werden müssen, und bietet einen Überblick.

2.2.6 Fazit zu Sprachentwicklungsstörungen

Fazit

→ Was sind Gelingensbedingungen der Beratung von Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung?

Die Literaturanalyse im Bereich Sprachentwicklungsstörungen hat ergeben, dass Kindergartenkinder mit einer ungestörten Sprachentwicklung bereits grundlegende sprachliche Kompetenzen aufweisen (Grimm, 2012, 15f). Die rezeptive Entwicklung der Sprache ist der produktiven meist einen Schritt voraus, was wiederum bedeuten kann, dass Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren über ein gutes Sprachverständnis verfügen, bei Äusserungen eigener Anliegen eventuell noch Unterstützung benötigen.

Bei Störungen im Erwerbsprozess der Sprache ist von einer Sprachentwicklungsstörung die Rede, welche unterschiedliche Formen und Ausmasse annehmen kann (Wendlandt et al., 2017). Für die Beratung von Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen lässt sich sagen, dass eine gezielte Diagnostik der vorhandenen Defizite und Ressourcen bedeutend ist.

Auffällig ist das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen, welche durch schwache kommunikative Fähigkeiten begünstigt werden (Grimm, 2012, S. 140f). Nicht nur um solche Begleiterscheinungen entgegenzuwirken,

wird die Förderung des Spracherwerbs als äusserst relevant beschrieben. In Kindergärten geschieht dies aktuell überwiegend alltagsintegriert.

Die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sowie der respektvolle Umgang sind ebenso Gelingensfaktoren für die Beratung von Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen wie die individuelle Orientierung am Kind und spezifische Kompetenzen im Bereich von Interaktions- und Gesprächsstrategien.

Um erfolgreiche Gespräche mit Kindern zu führen, werden neben der Metakommunikation drei Punkte beschrieben: das Wissen über den Entwicklungsstand des Kindes, das Verstehen der kindlichen Kommunikation und das Kennen angemessener Gesprächstechniken (Delfos, 2015). Zu beachten ist auch die Motivation des Kindes, am Gespräch teilzunehmen. Diese muss fortlaufend überprüft und erhalten werden, beispielsweise durch anregende Beschäftigungen wie Spielen oder Zeichnen bzw. die Möglichkeit aktiv zu sein und sich zu bewegen.

Aus Erkenntnissen der Literaturanalyse lassen sich folgende Gelingensbedingungen der Beratung von Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen ableiten:

- Beziehung zum Kind,
- respektvoller Umgang,
- Motivation des Kindes,
- Orientierung an den Interessen und Kompetenzen des Kindes,
- Kenntnisse über den Entwicklungsstand des Kindes,
- Kenntnisse über die kindliche Kommunikation,
- Kenntnisse der sprachlichen Defizite und Ressourcen,
- spezifische Kompetenzen der Gesprächsführung mit Kindern,
- Metakommunikation,
- angemessene Gesprächsform (aktiv, spielintegriert),
- kindgerechte Gesprächstechniken (offene Fragen, keine Suggestivfragen),
- dem Kind entsprechende, einfache Sprache,
- angemessene nonverbale Kommunikation (angenehmer Blickkontakt) sowie
- Unterstützung bei der Formulierung eigener Anliegen der Kinder.

3 Praxisbezug

Um die Verbindung von Theorie und Praxis zu schaffen, wurde das ‹Ich schaffs!›-Programm exemplarisch mit einem Kind in einem Schweizer Sprachheilkindergarten durchgeführt. Die im Projekt gewonnenen Daten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen zur Anreicherung der Ergebnisse aus der Literaturrecherche.

In diesem Kapitel werden die für dieses Vorhaben gewählte Forschungsmethode sowie der Verlauf der Forschung dargestellt. Daraus resultierende Erkenntnisse werden in einem abschliessenden Fazit festgehalten und in der Diskussion jenen der Literaturanalyse gegenübergestellt.

3.1 Forschungsmethode – Aktionsforschung

Als Forschungsmethode für die praktische Durchführung von ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung wurde die Aktionsforschung nach Altrichter, Posch und Spann (2018) gewählt.

Aktionsforschung zeigt eine Möglichkeit auf, wie Lehrpersonen Probleme der Praxis überwinden können, indem sie selbstständig Innovationen durchführen und überprüfen. Erfahrungen haben gezeigt, dass diese Methode bei Lehrpersonen zu positiven Ergebnissen sowie zur Erweiterung des persönlichen Wissens und der beruflichen Kompetenzen geführt hat. Die Weitergabe dieses Wissens an Eltern sowie die Öffentlichkeit kann als Beitrag zur Wissensgrundlage des Lehrberufs angesehen werden (Altrichter et al., 2018, S. 11).

3.1.1 Charakteristische Merkmale der Aktionsforschung

Altrichter, Posch und Spann (2018) führen folgende zehn Merkmale auf, welche charakteristisch für die Aktionsforschung sind (S. 13ff.):

- *Forschung der Betroffenen*
Aktionsforschung wird von Personen betrieben, welche direkt von einer sozialen Situation betroffen sind. Im Bereich ‹Unterricht› sind dies vor allem Lehrpersonen und Lernende.
- *Fragestellungen aus der Praxis*
Aktionsforschung orientiert sich an Fragestellungen aus der schulischen Praxis, welche auf Erfahrungen von Lehrpersonen aufbauen und bedeutsam für deren Berufstätigkeit sind.
- *In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion*
Ein zentraler Aspekt der Aktionsforschung ist, dass ein Kreislauf zwischen Handeln und ‹Schlüsse-Ziehen› entsteht. Hierbei kommen einfache Methoden zum Einsatz, sodass ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Ertrag zustande kommt.

- *Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen*
Der Aktionsforschungsprozess kann als nach oben verlaufende Spirale betrachtet werden. In Zwischenanalysen werden bisherige Erkenntnisse zusammengefasst, Fragestellungen präzisiert und weitere Forschungsschritte festgelegt.
- *Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven*
Eigene Wahrnehmungen werden mit solchen von Lernenden und externen Beobachter_innen verglichen.
- *Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft*
Der kollegiale Austausch bildet einen wesentlichen Bestandteil der Aktionsforschung. Nach Bedarf können auch externe Expertinnen und Experten in den Prozess miteinbezogen werden. Dies dient zum Aufbau einer professionellen Gemeinschaft der Berufsgruppe.
- *Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit*
Aktionsforschung baut auf demokratischen und kooperativen menschlichen Beziehungen auf und trägt zu deren Weiterentwicklung bei (Altrichter et al., 2018, S. 109).
- *Veröffentlichung von Praktikerwissen*
Gewonnene Erkenntnisse sollen nach Möglichkeit anderen Praktikern und Praktikerinnen zugänglich gemacht werden. Dies dient zur Überprüfung individueller Einsichten auf Brauchbarkeit und Gültigkeitsbereiche, zur Verbreiterung der Wissensbasis des Lehrberufs sowie zum Ablegen von Rechenschaft über die pädagogische Arbeit durch begründete Argumente und Beispiele.
- *Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit*
Aktionsforschung verdeutlicht die Wertbasis eines reflektierten pädagogischen Handelns.
- *Ziele der Aktionsforschung*
Aktionsforschung verfolgt das Doppelziel von Erkenntnis und Entwicklung. Weiter hat sie den Anspruch, mit der pädagogischen Arbeit vereinbar zu sein, und versteht sich als Beitrag zu deren Weiterentwicklung.

3.1.2 Methoden und Instrumente der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung kann dem Bereich der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden. Qualitative Sozialforschung basiert auf der Entdeckung und der Entwicklung von Hypothesen und Theorien. Dabei werden Methoden wie Beobachtungen, Dokumentenanalysen oder Befragung eingesetzt (Cropley, 2011, S. 62ff).

Beobachtung

In qualitativen Forschungen wird häufig das Verfahren der Beobachtung verwendet. Flick (2007) unterscheidet fünf Dimensionen zur Klassifizierung des Beobachtungsverfahrens (S. 282):

- Verdeckte Beobachtung vs. offene Beobachtung,
- nichtteilnehmende vs. teilnehmende Beobachtung,
- systematische vs. unsystematische Beobachtung,
- Beobachtung in natürlicher vs. in künstlicher Situation sowie
- Selbst- vs. Fremdbeobachtung.

Beobachtung gehört zu den alltäglichen Aufgaben von Lehrpersonen. Durch weitgehend intuitive und ganzheitliche Beobachtungen werden Unterrichtssituationen analysiert und reflektiert sowie das Handeln daraus abgeleitet. Jedoch finden solche Beobachtungen selten absichtlich, gezielt und strukturiert statt. Um aktive Forschung zu betreiben, reicht ein ›intuitives Sehen‹ nicht aus, da dessen Ganzheitlichkeit folgende Schwächen aufweist (Altrichter et al., 2018, S. 114f):

- *Diffusität*: Aufmerksamkeit ist breit gestreut, Details gehen verloren;
- *Vorurteilsbehaftetheit*: Die aufgenommene Information wird mit minimaler Reflexion für das Handeln verwertet. Dadurch entsteht ein unkontrollierter Einfluss von Vorurteilen und die Gefahr, ›zu sehen, was man sehen will‹.
- *Flüchtigkeit*: Die Beobachtungen sind nur für kurzfristige Verarbeitung im Bewusstsein verfügbar. Für eine Überprüfung ihrer Verlässlichkeit sind sie nicht stabil genug.

Deshalb ist die gezielte Prozessbeobachtung relevant, welche den Zweck verfolgt, die genannten Schwächen zu mildern (Altrichter et al., 2018, S. 115).

Direkte Prozessbeobachtung

Die direkte Prozessbeobachtung zählt zur Methode der teilnehmenden Beobachtung und es werden keine technischen Hilfsmittel benötigt (Altrichter et al., 2018, S. 115).

Lehrpersonen führen bei der direkten Prozessbeobachtung neben ihrer Haupttätigkeit, dem Unterrichten, Beobachtung als eine weitere Aufgabe aus. Diese beiden Aufgaben können zusammenfallen, sich teilweise jedoch auch konkurrieren, beispielsweise dann, wenn das Unterrichten volle Aufmerksamkeit erfordert und es schwierig wird, die nötige Distanz aufzubringen, welche für eine Beobachtung nötig wäre (ebd.).

Trotz dieser Schwierigkeiten kann die direkte Prozessbeobachtung als wertvolles Instrument in der Aktionsforschung betrachtet werden, da sie es erlaubt, nahe an die komplexen Prozesse des Lehrens und des Lernens sowie deren Zusammenhänge heranzukommen (Altrichter et al., 2018, S. 116).

Forschungstagebuch

Das Forschungstagebuch ist ein Werkzeug der Aktionsforschung (Altrichter et al., 2018, S. 25).

Tagebuchschreiben knüpft an alltägliche Fähigkeiten an und ermöglicht es, mit geringem organisatorischen Aufwand kontinuierlich Erkenntnisse aus der Aktionsforschung festzuhalten und zu reflektieren (Altrichter et al., 2018, S. 25f).

Das Tagebuch dient vor allem der Dokumentation (teilnehmender) Beobachtung, kann jedoch auch zum Reflexionsinstrument des gesamten Forschungsprozesses werden, indem es «schriftliches Nachdenken» unterstützt und den individuellen Forschungsprozess begleitet (Altrichter et al., 2018, S. 38f).

Nach Flick (2007, S. 378) sollen im Tagebuch primär Einträge aufgenommen werden, welche der Beantwortung der Fragestellung dienen.

Da das Forschungstagebuch privat ist und nicht veröffentlicht werden muss, entsteht ein Gefühl der Sicherheit, welches dazu beiträgt, offene und ehrliche Einträge zu verfassen, ohne sich Gedanken über literarische und orthografische Massstäbe zu machen, die den Gedankenfluss stören könnten (Altrichter et al., 2018, S. 28).

Gedächtnisprotokolle

Gedächtnisprotokolle bzw. Memos ermöglichen ohne grossen Aufwand, Daten über die eigene Praxis zu sammeln.

Zur Verbesserung der Qualität der Erinnerungen wird empfohlen, diese möglichst zeitnah schriftlich festzuhalten, ohne vorher mit jemandem darüber gesprochen zu haben, da dies die Erinnerung verfälschen könnte. Das Verschriftlichen sollte chronologisch erfolgen, um sich an viele Details zu erinnern. Vergessenes kann später hinzugefügt werden. In manchen Situationen können Beobachtungen bereits während des Handlungsablaufes stichwortartig festgehalten werden (Bogdan & Biklen, 2002; zitiert nach Altrichter et al., 2018, S. 33).

3.1.3 Gütekriterien der Aktionsforschung

Altrichter, Posch und Spann (2018) beschreiben vier Zielbereiche der Aktionsforschung, welche die Qualität der Forschung ausmachen (S. 103):

- *die Weiterentwicklung der untersuchten Situation (Praxis)* im Sinne aller von ihr Betroffenen,
- *die Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess Beteiligten* über die untersuchte Situation,
- *die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen und (fach)didaktischen Forschung.*

3.2 Beschreibung der praktischen Umsetzung

3.2.1 Leitfrage und interessierende Fragen zu «Praktische Umsetzung»

→ Welche Gelingensbedingungen zeigen sich in der praktischen Umsetzung von «Ich schaffs!» bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen?

- Welche Erkenntnisse ergeben sich aus der praktischen Umsetzung von «Ich schaffs!» mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung?
- Welche Ergebnisse können durch den Einsatz von «Ich schaffs!» bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung erzielt werden?
- Inwiefern treten Schwierigkeiten und Stolpersteine bei der Durchführung von «Ich schaffs!» bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung auf? Wie können diese überwunden werden?

3.2.2 Forschungskonzept der praktischen Durchführung

Das Forschungskonzept der praktischen Umsetzung baut auf der Methode der Aktionsforschung (siehe Kapitel 3.1) auf.

Als Forschungsmethode wurde die direkte Prozessbeobachtung gewählt. Beobachtungen, aber auch weitere Gedanken, Ideen und Notizen wurden in einem Forschungstagebuch in Form von Gedächtnisprotokollen festgehalten (siehe Kapitel 3.1.2).

Das geplante Forschungsvorgehen, der Forschungsverlauf sowie die Ergebnisse werden nachfolgend erläutert.

3.3 Ausgangslage

Forschungsfeld ist ein Sprachheilkindergarten einer Sonderschule im Bereich Sprach- und Hörbehinderung in der Schweiz. Aus Gründen des Datenschutzes wird die genaue Identität des Kindergartens nicht preisgegeben.

In diesen Sprachheilkindergarten werden ausschliesslich Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen aufgenommen, denen weder organische noch mentale oder emotionale Schädigungen zugrunde liegen.

Der Unterricht orientiert sich am allgemein gültigen Lehrplan 21 (D-EDK, 2006). Die Lernangebote werden den individuellen Bedürfnissen und den Voraussetzungen der Kinder angepasst.

Im Gegensatz zu Regelkindergärten ist die Klassengrösse im gewählten Sprachheilkindergarten auf maximal acht Kinder beschränkt. Die Klassenverantwortung wird durch eine Heilpädagogin bzw. einen Heilpädagogen übernommen. Zudem wird die Klassenlehrperson während der gesamten Zeit durch eine Praktikantin oder einen Praktikanten unterstützt und sie arbeitet

eng mit logopädischen und anderen therapeutischen Fachkräften zusammen, um den Kindern die bestmögliche Förderung zu bieten.

Die Autorin dieser Arbeit ist als Klassenlehrperson im Sprachheilkindergarten tätig. Während des Forschungszeitraumes besuchen acht Kinder den Sprachheilkindergarten.

3.4 Planung des Forschungsprojektes

Nachfolgend wird die Planung der Aktionsforschung beschrieben, mit welcher das Ziel verfolgt wird, Gelingensbedingungen in der praktischen Durchführung von «Ich schaffs!» mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung zu ermitteln.

3.4.1 Rahmenbedingungen

Vor Beginn der praktischen Arbeit mit «Ich schaffs!» wurden Überlegungen angestellt und folgende Rahmenbedingungen festgelegt:

- **Zeitraumen:** Die geplante Zeitspanne, in welcher das Projekt stattfindet, wurde aus zeittechnischen Gründen auf sechs Schulwochen beschränkt. Die erste Phase des Projekts dauert zwei Wochen. Für den Einstieg werden zwei Unterrichtseinheiten eingeplant. Dann wird täglich eine kurze Sequenz für das Projekt genutzt. Phase II dauert vier Wochen. Die Arbeit mit «Ich schaffs!» findet in den Unterricht integriert statt, da sich vor allem die Freispielphasen zur individuellen Arbeit mit einem einzelnen Kind anbieten.
- **Projektteam:** Die Leitung des Projekts liegt bei der Autorin dieser Arbeit. Die Jobsharing-Partnerin sowie die Praktikantin werden nach Möglichkeit ins Projekt miteinbezogen, sodass durch den gegenseitigen Austausch die Möglichkeit entsteht, eigene Wahrnehmungen mit jenen weiterer Beobachterinnen zu vergleichen.
- **Projektbeteiligung:** Zu Beginn des Projekts wird die gesamte Klasse miteinbezogen, da die Literaturrecherche ergeben hat, dass das gemeinsame Erlernen von Fähigkeiten die Motivation steigert. Im weiteren Verlauf wird die Autorin aus Gründen der Umsetzbarkeit den Fokus der Forschung auf ein Kind richten und mit diesem an der Entwicklung einer individuellen Fähigkeit arbeiten.
- **Helfer_innen und Unterstützer_innen:** Als Helfer_innen werden in erster Linie die anderen Kinder aus dem Sprachheilkindergarten eingesetzt. Auch Schulleitung, Mittagsbetreuende, Fachlehrkräfte, Therapeutinnen und andere Lehrpersonen werden über das Vorhaben informiert, damit sie die Kinder beim Erlernen der Fähigkeiten unterstützen können.

- **Einbezug der Eltern:** Die Information der Eltern geschieht in den persönlichen Standortgesprächen, welche aus organisatorischen Gründen während des laufenden Projekts stattfinden.
- **Feier:** Eine erste Feier wird mit der gesamten Klasse geplant und findet im Sinne einer *Zeremonie des Fortschritts* statt, wenn die erste, allgemeingültige Fähigkeit von der Mehrheit der Kinder erlernt wurde. Mit dem fokussierten Kind wird eine individuelle Feier geplant und umgesetzt, wenn die erste Fähigkeit erlernt wurde. Diese Feier wird in einem kleineren Rahmen stattfinden. Durch die aktuelle Corona-Pandemie dürfen keine Besucher_innen eingeladen werden. Helferinnen und Helfer wird dementsprechend auf einem anderen Weg gedankt (Briefe, Zeichnungen usw.).

3.4.2 Aufbau Projektphase I

Als Einstieg in das Projekt wird angelehnt an das Prinzip der ‹Meisterklasse› (Furman & Müller, 2015a) gearbeitet, wobei dieses nicht eins zu eins umgesetzt, sondern der Gruppe angepasst wird. Der Antrag an die Schulleitung wird weggelassen, da für die Kinder die Bedeutung der Position der Schulleitung noch wenig fassbar ist.

Einstiegssequenz

Das ‹Meisterklasse›-Programm beginnt damit, dass die Klasse sich auf eine zu erlernende grundlegende Schulfähigkeit einigt. Die Autorin dieser Arbeit passt diesen Schritt dem Niveau der Kinder an, indem sie drei Fähigkeiten für den Kindergartenalltag vorgibt.

Bevor eine der Fähigkeiten ausgewählt wird, werden diese den Kindern erklärt und gemeinsam überlegt, welche Vorteile die jeweilige Fähigkeit mit sich bringt.

Nach der Wahl einer Fähigkeit tauschen sich die Beteiligten darüber aus, wie sie sich gegenseitig beim Erlernen dieser unterstützen können und welche Übungsmöglichkeiten bestehen. Nach den Grundsätzen von ‹Ich schaffs!› (Furman, 2017a) wird der Fähigkeit ein Name gegeben und eine geeignete Kraftfigur bestimmt. Auch die Feier, welche als *Zeremonie des Fortschritts* abgehalten wird, wird geplant.

3.4.3 Aufbau Projektphase II

Nach der Feier folgt im Anschluss an die erste Projektphase die eigentliche Arbeit nach dem ‹Ich schaffs!›-Ansatz (Furman, 2017a). Da die Umsetzung des Programms mit einzelnen Kindern sowie das Festhalten und das Auswerten von Beobachtungen viel Zeit in Anspruch nimmt, wird der Fokus in dieser zweiten Phase auf ein Kind gerichtet. Die Wahl dieses Kindes orientiert sich an der Dringlichkeit einer Veränderung. Es wird darauf geachtet, ein Kind auszuwählen, für welches es aktuell bedeutsam ist, eine Fähigkeit zu erlernen. Das fokussierte

Kind wird in seinem Lernprozess individuell unterstützt und erzielte Erfolge werden nach seinen persönlichen Vorstellungen gefeiert.

3.5 Forschungsverlauf

Es folgt eine detaillierte Beschreibung des Forschungsverlaufes, basierend auf eben beschriebener Planung.

3.5.1 Verlauf Projektphase I

Einstiegssequenz

Nachdem die Autorin einige Wochen Zeit hatte, ihre neue Kindergartenklasse kennenzulernen, begann sie kurz vor den Herbstferien mit dem «Ich schaffs!»-Projekt.

Als Einstieg nutzte sie das Bilderbuch «Frederick» von Leo Lionni (2004). Die Geschichte handelt von einer kleinen Maus, welche im Gegensatz zu den anderen Mäusen im Herbst keine Nahrung als Wintervorrat sammelt, sondern Sonnenstrahlen, Farben und Wörter. Passend zum aktuell behandelten Thema Mäuse konnte der Bogen zu individuellen Fähigkeiten geschlagen werden.

Im Kreisgespräch wurde darüber diskutiert, was die Maus Frederick kann, was andere nicht können, was ihr diese Fähigkeiten bringt, was sie noch lernen muss und wie Lernen geht. Die Kinder nahmen aktiv am Geschehen teil. Die Überlegungen führten zu erstaunlichen Aussagen. Auszüge aus dem Gedächtnisprotokoll, welches anhand der notierten Stichworte im Forschungstagebuch festgehalten wurde, liegen dieser Arbeit bei (siehe Anhang 4).

Wahl der ersten Fähigkeit

In einer weiteren Lektion wurde das Gespräch nochmals aufgegriffen und zum Projektvorhaben übergeleitet, welches nach der ersten Sequenz kurz erwähnt wurde.

Die Autorin dieser Arbeit hat drei Fähigkeiten bestimmt, welche für die Kinder bedeutend waren. Bei der Wahl der ersten drei Fähigkeiten wurde darauf geachtet, dass diese nicht zu komplex sind, sodass erste Lernerfolge erzielt werden können. Doch stellten sie wesentliche Kompetenzen dar, welche den Kindern einen Nutzen bringen.

Die drei gewählten «Grundfähigkeiten» waren:

- «Ich wasche mir die Hände, wenn ich in den Kindergarten hineinkomme.»
- «Ich strecke meine Hand hoch, wenn ich etwas sagen möchte.»
- «Ich gehe langsam und vorsichtig durch den Kindergarten.»

Die drei Fähigkeiten wurden mit den Kindern besprochen, damit alle dasselbe darunter verstehen. Bildliche Darstellungen der Fähigkeiten unterstützten diesen Vorgang (siehe Anhang

5). Anschliessend erhielt jedes Kind einen Stein, der auf dem Bild jener Fähigkeit platziert wurde, welche vom Kind als aktuell relevant erachtet wurde. Die Fähigkeit mit den meisten Stimmen wurde gewählt, um als erste erlernt zu werden.

Die Wahl fiel auf ‹Ich wasche mir die Hände, wenn ich in den Kindergarten hineinkomme.›, was eventuell auf die Präsenz dieser Thematik, bedingt durch die aktuelle Corona-Pandemie, zurückzuführen ist.

Dann wurde sich darüber ausgetauscht, was für Vorteile entstehen, wenn diese Fähigkeit von allen beherrscht wird, wie diese Fähigkeit genannt und geübt werden könnte und wie die Kinder sich gegenseitig darin unterstützen können. Das Gedächtnisprotokoll zum gemeinsamen Austausch liegt diese Arbeit bei (siehe Anhang 6).

Auch die Planung der Zeremonie des Fortschritts war vorgesehen. Diese musste jedoch auf den kommenden Tag verschoben werden, da die Aufmerksamkeit der Kinder zu schwinden begann und diese langsam unruhig und hibbelig wurden. Interessant war, dass die Kinder sich unter einer ‹Feier› scheinbar eine Geburtstagsfeier vorzustellen schienen und wenig Ideen hatten, wie noch gefeiert werden könnte. Da vor einiger Zeit bei den Kindern der Wunsch aufgekommen war, einen bestimmten Comicfilm zu schauen, wurde vorgeschlagen, dies nun in der geplanten Feier umzusetzen. Das Gedächtnisprotokoll zur Planung der Feier liegt dieser Arbeit bei (siehe Anhang 7).

Anschliessend wurde mit dem Üben der ‹Corona-Fähigkeit› begonnen.

Die Fortschritte waren erstaunlich. Bereits am ersten Übungstag wuschen sich alle Kinder ohne Aufforderung die Hände. Auch an den folgenden Tagen funktionierte das selbstständige Händewaschen problemlos. Innerhalb der nächsten beiden Wochen wurde der Ablauf des Händewaschens noch genauer thematisiert, was die Motivation der Kinder zusätzlich steigerte.

Zum Zeitpunkt der Zeremonie des Fortschritts konnte festgestellt werden, dass ausnahmslos alle Kinder die Fähigkeit des selbstständigen Händewaschens erlernt hatten.

Zwischenfazit

Der Projekteinstieg ist gut gelungen. Es wurde sichtbar, dass es die Kinder motiviert, gemeinsam an einer Fähigkeit zu arbeiten.

In Anbetracht der kindlichen Entwicklung wurde als Einstieg ein Bilderbuch gewählt. Dieses Vorgehen erwies sich als wertvoll, da die erzählte Geschichte den Kindern den Begriff ‹Fähigkeit› verdeutlichte und zudem sichtbar machte. Auch Vorteile individueller Fähigkeiten und der Sinn hinter dem Erlernen neuer Fähigkeiten konnten durch die Bilderbuchgeschichte verständlich dargestellt werden.

In den Kreisgesprächen wurde deutlich, dass eine klare Sprache und differenzierte Erklärungen sowie angepasste Formulierungen in jeglicher Hinsicht bedeutsam sind. Bilder konnten hierbei als geeignetes Hilfsmittel wahrgenommen werden.

Die von den Kindern gewählte Fähigkeit wurde rasch erlernt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, wie relevant es ist, Interessen und Meinungen der Kinder in die Arbeit miteinzubeziehen. Auch der Aspekt, dass die Fähigkeit eher problemlos zu erlernen war, erwies sich als bedeutsam. Die Motivation der Kinder, diese und weitere Fähigkeiten zu erlernen, konnte hierdurch scheinbar positiv beeinflusst werden.

Trotz des schnell auftretenden Erfolgs darf der Faktor Zeit nicht ausser Acht gelassen werden. So zeigte sich, dass Kreisgespräche die Kinder schnell ermüden liessen und der Austausch deshalb mitunter in mehrere Einheiten aufgeteilt werden musste.

Das «Meisterklasse»-Projekt eignete sich durch seine Einfachheit gut als Einstieg in die Arbeit mit «Ich schaffs!». Für die Umsetzung aller 15 Schritte des Programms könnten weitere Materialien hilfreich sein.

3.5.2 Verlauf Projektphase II

Die zweite Projektphase diente dazu, Erfahrungen in der praktischen Anwendung von «Ich schaffs!» zu sammeln und zu untersuchen, welche Gelingensbedingungen sich in der Arbeit mit einem Kindergartenkind mit Sprachentwicklungsstörungen zeigen. Der Verlauf und die Erkenntnisse der Projektphase II werden nachfolgend beschrieben.

Wahl des fokussierten Kindes

Ein Merkmal der Aktionsforschung ist deren Vereinbarkeit mit der pädagogischen Tätigkeit (Altrichter et al., 2018, S. 18). Wie bereits in der ersten Projektphase festgestellt werden konnte, darf der zeitliche Aufwand bei der Umsetzung von «Ich schaffs!» nicht unterschätzt werden. Für die exemplarische Durchführung des Programms entschied sich die Autorin dieser Arbeit deshalb, den Fokus auf ein Kind zu legen und mit diesem über vier Wochen am «Ich schaffs!»-Programm zu arbeiten.

Bei der Wahl des fokussierten Kindes wurden verschiedene Überlegungen berücksichtigt. Einerseits sollte das fokussierte Kind ein Junge sein, da die Mehrheit der diesjährigen Sprachheilkinder männlichen Geschlechts sind. Es sollte kein Kind aus dem ersten Kindergartenjahr sein, da diese erst vor wenigen Wochen eingetreten sind und sich während der Freispielphase noch intensiv mit den Spielangeboten auseinandersetzen sollten. Die Wahl sollte also auf einen Jungen aus dem zweiten bzw. dritten Kindergartenjahr fallen. Ein weiterer Punkt war die Dringlichkeit, mit welcher ein Kind eine neue Fähigkeit erlernen sollte, welche ihm den Kindergartenalltag erleichtern könnte. In Anbetracht dieser Faktoren wurde ein Junge aus dem dritten Kindergartenjahr gewählt. Das fokussierte Kind wird nachfolgend Leandro genannt.

Leandro

Leandro ist ein aufgeschlossener, fröhlicher Junge im Alter von 6 Jahren. Er besucht das dritte Kindergartenjahr, welches jedoch sein erstes in einem Sprachheilkindergarten ist. Die ersten beiden Kindergartenjahre hatte er in einem Regelkindergarten verbracht.

Leandro wurde wie die andern sieben Kinder aufgrund einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung in den Sprachheilkindergarten aufgenommen. Sein Sprachverständnis ist altersentsprechend, der Wortschatz jedoch relativ klein, sodass Leandro teilweise Begriffe fehlen, um das Gewollte zu formulieren. Da Leandro kognitiv stark ist, gelingt es ihm meist, fehlende Worte durch Umschreibungen auszudrücken. Im Bereich der Phonologie treten Schwierigkeiten bei der Bildung verschiedener Laute auf. Leandro ersetzt Konsonanten oft durch ein <g>, sodass Sätze entstehen wie <lg gua uf Geze ga.> (<l muess ufs WC gah.> bzw. in Hochdeutsch <Ich muss aufs WC gehen.>). Auch im Bereich der Grammatik besteht Förderbedarf, da Sätze oft fehlerhafte Strukturen aufweisen. Seine guten kommunikativen Fähigkeiten helfen Leandro jedoch dabei, eigene Ideen, Meinungen und Wünsche verständlich zu machen. Er nutzt dafür Umformulierungen, nonverbale Kommunikation und <Hände und Füße> für Erklärungen.

Erstes Gespräch

Zu Beginn der zweiten Projektphase wurde Leandro während des Freispiels zu einem Gespräch gebeten. Gemeinsam wurde sich an den Tisch im Nebenraum gesetzt, um ungestört sprechen zu können. Die übrigen Kinder wurden in dieser Zeit von der Praktikantin betreut.

Es wurde damit begonnen, das Bilderbuch von «Frederick» (Lionni & Fuchs, 2004) wiederholt anzuschauen, um die Thematik der Fähigkeiten erneut präsent zu machen. Die Autorin dieser Arbeit, welche wie bereits erwähnt die Klassenlehrperson ist, erklärte, dass sie gemeinsam mit Leandro gerne ein Spiel ausprobieren würde, in welchem er eine neue Fähigkeit erlernen würde. Wie erwartet ging Leandro sofort auf das Angebot ein, da er es sehr schätzt, wenn individuell mit ihm gearbeitet wird. Das Gedächtnisprotokoll des ersten Gesprächs liegt dieser Arbeit bei (siehe Anhang 8).

Gemeinsam wurde begonnen, die 15 Schritte zu erarbeiten. Die Schritte wurden jedoch nicht der Reihe nach bearbeitet. Als Hilfsmittel wurde das <Ich schaffs!>-Arbeitsbuch (Furman, 2015) genutzt. Die ausgefüllten Seiten des Arbeitsbuchs liegen dieser Arbeit bei (siehe Anhang 9).

Schritt 2 – Sich auf eine zu erlernende Fähigkeit einigen

In dieser exemplarischen Durchführung wurde Schritt 2, <sich auf eine Fähigkeit einigen>, Schritt 1 vorgezogen, da eine andere Fähigkeit gewählt wurde als geplant.

Zu Beginn des ersten Gesprächs schlug die Autorin Leandro vor, zu erlernen, seine Finken an den Füßen zu lassen, da er diese oft auszog und durch den Kindergarten schleuderte.

Leandro wollte dies jedoch nicht. Er wollte lernen, nicht mehr wütend zu werden, wenn er eine Niederlage in einem Spiel erlebte. Die Begründung war, dass er dies auch zuhause geübt hatte und schon viel besser geworden wäre. Die Autorin dieser Arbeit war mit der Wahl dieser Fähigkeit einverstanden und konnte sie gut nachvollziehen.

Leandro spielt gerne Spiele, bei denen es ums Gewinnen geht, mag aber nicht verlieren und reagiert dann impulsiv. Bei einer Niederlage beginnt er zu weinen, läuft weg oder schlägt mit der Faust auf den Tisch oder gegen eine Wand. Da die anderen Kinder wenig Verständnis für dieses Verhalten zeigen, kam es bereits mehrfach vor, dass sie ihn nicht mitspielen lassen wollten oder seine Anfrage zu einem gemeinsamen Spiel ablehnten. Die Fähigkeit, nicht mehr wütend zu werden, könnte sich damit als nützlich für Leandro erweisen. Hierauf wird unter Schritt 3 näher eingegangen.

Schritt 1 – Probleme in Fähigkeiten verwandeln

Leandro wollte lernen, nicht mehr wütend zu werden, wenn er ein Spiel verliert. Um die Fähigkeit positiv zu formulieren, wurde sie umbenannt. Leandro sollte lernen, ein guter Verlierer zu sein. Damit war er einverstanden.

Schritt 4 – Der Fähigkeit einen Namen geben

Der Name für die Fähigkeit war für Leandro sofort klar. Er nannte sie «Mathias-Fähigkeit». Mathias ist ein Kindergartenkamerad von Leandro. Die Begründung, weshalb Leandro seine Fähigkeit nach Mathias benannte, lautete, dass dieser bereits ein guter Verlierer wäre und niemals wütend wird, sondern immer weiterspielt.

Schritt 3 – Den Nutzen der Fähigkeit herausfinden

Als Nächstes wurde Leandro nach dem Nutzen der Fähigkeit gefragt. Er wusste, dass die Kinder lieber mit ihm spielen würden, wenn er ein guter Verlierer sein würde. Er begründete dies mit der Tatsache, dass er gerne mit Mathias spiele, wie die anderen Kinder auch.

Schritt 5 – Eine Kraftfigur aussuchen

Dann ging es ans Aussuchen einer Kraftfigur, welche Leandro beim Erlernen seiner Fähigkeit unterstützen sollte. Für Leandro sollte dies Batman sein, da Superhelden in der Klasse aktuell ein Thema waren und er gerne so stark sein würde wie Batman. Da im «Ich schaffs!»-Arbeitsbuch auf der Seite der Kraftfigur eine Abbildung von Batman zu sehen ist, kann davon ausgegangen werden, dass diese Leandro zusätzlich beeinflusste, den Superhelden als Kraftfigur zu wählen. Das Nachfragen der Autorin verleitete ihn nicht dazu, eine Kraftfigur zu finden, welche mehr Gemeinsamkeiten mit seiner Fähigkeit hat, damit blieb es bei Batman.

Schritt 6 – Helfer einladen

Beim Finden von Helfern tat Leandro sich schwer. Er wollte nicht, dass andere Lehrpersonen ihn dabei unterstützen, seine Mathias-Fähigkeit zu erlernen und auch nicht, dass seine Eltern angefragt wurden. Er entschied sich dafür, dass nur die Autorin dieser Arbeit, Mathias und ein anderer Junge seine Helfer sein sollten.

Warum Leandro keine weiteren Helfer wollte, bleibt unklar. Die Annahme, dass es ihm unangenehm ist, das Erlernen seiner Fähigkeit öffentlich zu machen, wurde widerlegt, als er sofort nach dem Gespräch den anderen Kindern von seinem Vorhaben berichtete.

Da die Aufmerksamkeit von Leandro zu schwinden und er unruhig zu werden begann, wurde das Gespräch an dieser Stelle beendet und am folgenden Tag fortgesetzt.

Schritt 10 – Öffentlich machen

Gleich nach dem Gespräch ging Leandro zurück in den Kindergarten zu den anderen Kindern und erzählte ihnen, dass er jetzt lernen würde, ein guter Verlierer zu sein. Auch sein Arbeitsbuch zeigte er in die Runde, bevor er es in seiner Schublade verstaute.

Er fragte Mathias, ob er mit ihm ein Spiel machen wollte, um zu zeigen, wie gut er schon verlieren konnte. Mathias spielte jedoch gerade in der Puppenecke mit einem anderen Kind. Leandro war die Enttäuschung anzusehen, deshalb fragte ihn die Autorin dieser Arbeit, ob er mit ihr ein Spiel machen wollte. Das gemeinsame Würfelspiel gewann Leandro, sodass er seine Fähigkeit noch nicht zeigen konnte.

Zweites Gespräch

Das Gespräch wurde am nächsten Tag fortgesetzt. Leandro war nicht mehr so euphorisch wie am ersten Tag. Anstelle am Tisch zu sitzen, durfte Leandro deshalb im Kirschsteinbecken Platz nehmen und mit den Kirschsteinen spielen, während die Autorin sich neben ihn auf den Boden platzierte. Das Kirschsteinbecken ist Leandro's Lieblingsspielort, an welchem in einem grossen Becken mit Kirschsteinen gespielt werden darf. Leandro war sehr ruhig und machte gut mit. Nachdem die Schritte des Vortages nochmals kurz durchgegangen wurden, wurde mit dem neunten Schritt, dem Beschreiben der Fähigkeit, fortgefahren. Das Gedächtnisprotokoll zum zweiten Gespräch ist unter Anhang 10 auffindbar.

Schritt 9 – Die Fähigkeit beschreiben

Das Beschreiben bzw. das Vorzeigen der Fähigkeit fiel Leandro schwer. Er zeigte nur ein leichtes Schmunzeln. Gemeinsam wurde überlegt, was ein guter Verlierer noch tun könnte. Der Vorschlag, dem Gegner zum Sieg zu gratulieren, gefiel Leandro. Da aufgrund der Corona-Pandemie das Händeschütteln zu unterlassen ist, wurde vereinbart, dass ein leichtes

Schulterklopfen eine gute Gratulationsgeste ist. In einem kleinen Rollenspiel wurde die Mathias-Fähigkeit von Leandro vorgezeigt, was ihm grossen Spass zu machen schien.

Schritt 7 – Vertrauen aufbauen

Um sein Vertrauen aufzubauen, wurde mit Leandro besprochen, weshalb er glaubt, die gewählte Fähigkeit erlernen zu können. Er meinte, dass er so stark wäre wie Batman und Batman alles schaffen würde.

Die Autorin dieser Arbeit bestätigte diese Aussage und machte ihr Vertrauen in Leandro deutlich, indem sie ihm erklärte, dass auch sie an ihn glauben würde, da er schon andere Fähigkeiten wie das Händewaschen in der ersten Projektphase sofort erlernt hatte. Zudem hatte er beim Vorzeigen bewiesen, dass er weiss, wie man ein guter Verlierer sein kann.

Schritt 8 – Die Feier planen

Die Mitteilung, dass Leandro sich ausdenken darf, wie gefeiert wird, wenn er seine Fähigkeit erlernt hat, freute ihn. Er wurde aufgeregt und wünschte sich Kleinigkeiten, welche im Kindergartenalltag leicht umzusetzen waren, z. B. einen kleinen Kuchen zu essen und Sirup zu trinken. Dies wollte er aber nicht gemeinsam mit allen Kindern machen, sondern nur im kleinen Rahmen mit der Autorin der vorliegenden Arbeit und seinen beiden Helferkindern. Es wurde beschlossen, dass die Feier stattfinden würde, sobald Leandro, die Autorin und die Helfer sich darüber einig waren, dass er ein guter Verlierer sein konnte und es ihm gelingt, seinen Gegnern (fast) immer freundlich zum Sieg zu gratulieren.

Jeweils am Freitag wurde während des gemeinsamen Übungsspieles besprochen, wie es in der vergangenen Woche mit dem Erlernen der Fähigkeit gelaufen ist und welche Fortschritte Leandro gemacht hat.

Schritt 12 – Erinnerungshilfen erfinden

Gemeinsam wurde überlegt, wie Leandro daran erinnert wird, falls er seine Fähigkeit einmal vergessen sollte. Er beschloss, dass ihm dann «Batman» zugeflüstert werden sollte.

Diese Anweisung wurde nach dem Gespräch auch seinen Helfern mitgeteilt. Jedoch trauten sich diese nicht, Leandro zu erinnern, als es nötig gewesen wäre. Oder sie hatten es vergessen, wie sie in dieser Situation reagieren sollten. Oft lag die Erinnerung an die vergessene Fähigkeit deshalb bei der Autorin.

Schritt 11 – Die Fähigkeit üben

Um die Fähigkeit, ein guter Verlierer zu sein, üben zu können, wurde vereinbart, dass täglich im Freispiel gemeinsam mit Leandro ein Spiel gespielt wurde, bei welchem es ums Gewinnen ging. Dies wurde umgesetzt und Leandro schaffte es immer besser, während der

Übungssituationen bei einer Niederlage ein guter Verlierer zu sein. Hat er verloren, gratulierte er seinem Gegner zum Sieg. Damit Leandro nicht nur gegen Erwachsene spielte, wurde fast immer ein Kind zum Spiel eingeladen. Meist waren dies die beiden von Leandro gewählten Helferkinder.

Leandro hatte zu den geplanten Übungseinheiten die Möglichkeit, seine Fähigkeit im Alltag zu trainieren. In anderen Kontexten wie im Turnen fiel es ihm schwerer, ein guter Verlierer zu sein, sodass ihm manchmal «Batman» zugeflüstert werden musste. Jedoch half das nicht immer. Nachdem Leandro seine Fähigkeit vergessen hatte, wurde er beim nächsten Mal, als er sie wieder konnte, daran erinnert, dass er sie wiedergefunden hat. Dies brachte ihn zum Lachen.

Damit endete das zweite Gespräch. In der Pause im Freien zeigte sich die Anspannung, welche das Gespräch in Leandro ausgelöst haben musste. Er rannte Runden um den Pausenplatz und schien die Bewegung sowie die körperliche Anstrengung zu benötigen, um die aufgestaute Energie loszuwerden.

Schritt 13 – Den Erfolg feiern

Innerhalb von drei Wochen machte Leandro merkbare Fortschritte im Erlernen seiner Fähigkeit. Er war inzwischen ein guter Verlierer und gratulierte dem Gegner zum Sieg. Es wurde damit Zeit für die Feier.

Während die anderen Kinder im Freispiel von der Praktikantin betreut wurden, zogen sich Leandro, die Autorin dieser Arbeit und die beiden Helfer in den Nebenraum zurück, wo sie gemeinsam einen kleinen Kuchen gegessen und Sirup getrunken haben. Leandro hatte kleine Zeichnungen gemacht, um seinen Helfern zu danken und sie zur Feier einzuladen. Er freute sich über seinen Erfolg und war motiviert, die nächste Fähigkeit zu erlernen.

Schritt 14 – Die Fähigkeit an andere weitergeben

Um seine Motivation beizubehalten, wurde Leandro ermutigt, seine Fähigkeit auch an andere Kinder weiterzugeben. Da ein Junge aus dem ersten Kindergartenjahr auch die Fähigkeit brauchen konnte, ein guter Verlierer zu sein, wurde vereinbart, dass Leandro diesen Jungen beim Erlernen unterstützt.

Schritt 15 – Zur nächsten Fähigkeit übergehen

Leandro hat die von ihm gewählte Fähigkeit, ein guter Verlierer in Gesellschaftsspielen sein zu können, relativ schnell erlernt. Deshalb wurde als nächstes Ziel vereinbart, eine ähnliche Fähigkeit zu üben. Somit begann das «Ich schaffs!»-Programm neu mit der Fähigkeit, «anderen Kindern den Vortritt lassen».

Zwischenfazit

Die Vorarbeit der ersten Projektphase erleichterte den Einstieg ins ‹Ich schaffs!›-Programm. Die Bilderbuchgeschichte konnte aufgegriffen und Erfolgserlebnisse im Erlernen der ersten Fähigkeit genutzt werden. Auch der metakommunikative Einstieg, in welchem Leandro erklärt wurde, weshalb dieses Gespräch stattfindet und was von ihm erwartet wird, erwies sich als hilfreich.

Da Leandro kognitiv stark ist, konnten die ‹Ich schaffs!›-Schritte trotz seiner Sprachentwicklungsstörung problemlos erarbeitet und intensive Gespräche mit ihm geführt werden. Teilweise musste er in Formulierungen eigener Aussagen unterstützt werden. Dadurch bestand die Gefahr, dass diese möglicherweise nicht immer korrekt interpretiert wurden.

Da für die 15 Schritte von ‹Ich schaffs!› keine vorgegebene Abfolge festgelegt ist, konnte deren Bearbeitung in einer flexiblen Reihenfolge stattfinden, was als sehr positiv wahrgenommen wurde. Damit fiel es leicht, sich auf eine andere Fähigkeit als ursprünglich geplant einzulassen und auf die Interessen des Kindes einzugehen. Die positive Formulierung der Fähigkeit schien zur Motivation von Leandro beizutragen, um diese zu erlernen.

Der Faktor Zeit war wie bereits in der ersten Projektphase ein bedeutendes Thema. So musste das erste Gespräch unterbrochen und am nächsten Tag fortgesetzt werden, damit Leandro motiviert daran teilnahm. Das lustvolle Spiel mit den Kirschsteinen schien sich positiv auf das Gespräch auszuwirken, da es Leandro scheinbar beruhigte und er konzentriert bei der Sache war.

Auch beim Üben der Fähigkeit wurde ersichtlich, dass ausreichend zeitliche Ressourcen vorhanden sein sollten. Damit wurde gewährleistet, dass Leandro seine Fortschritte zeigen konnte und diese gewürdigt wurden.

Das Feiern des Erfolgs und bereits die Planung der Feier erwiesen sich als problemloser als erwartet, da Leandro keine grossen Wünsche ans Fest hatte. Dies kann als Hinweis betrachtet werden, dass es wesentlich ist, Ideen der Kinder Beachtung zu schenken und diesen offen gegenüberzustehen.

Betont werden muss die Motivation, mit der Leandro an seiner Fähigkeit geübt hat. Auch kleine Rückschritte brachten ihn nicht aus dem Konzept und wurden mit einem Lächeln abgetan. Eine positive Einstellung und Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes erscheinen hierbei unabdingbar.

3.6 Fazit zur praktischen Durchführung

Fazit

→ Welche Gelingensbedingungen zeigen sich in der praktischen Umsetzung von ‹Ich schaffs!› bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen?

Die Umsetzung der «Ich schaffs!»-Methode mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung wurde als sehr erfüllend und erfolgreich wahrgenommen.

Der gemeinsame Einstieg mit der Bilderbuchgeschichte «Frederick» schien den Begriff «Fähigkeit» verständlich zu vermitteln und die Kinder zu animieren, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Das Wissen über den kindlichen Entwicklungsstand – sprachlich und im Allgemeinen – sowie in diesem Zusammenhang der Einsatz kindgerechter Medien und Methoden als Hilfsmittel wurde als bedeutsam erlebt.

Wesentlich war auch die positive Grundhaltung, welche massgebend zur Motivation der Kinder beigetragen hat. Die Kinder wurden ermutigt, etwas Neues zu lernen, indem ihnen vermittelt wurde, dass an sie und ihr Können geglaubt wird und sie wichtig sowie wertvoll sind. Der Glaube daran, dass die Fähigkeit erlernt wird, scheint ein grundlegender Faktor zur erfolgreichen Arbeit mit «Ich schaffs!» zu sein.

Gespräche in den Kindern angepasster, verständlicher Sprache wurden als eines der bedeutendsten Hilfsmittel zur Umsetzung von «Ich schaffs!» wahrgenommen. Hierbei ist das Wissen über den sprachlichen und den allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder relevant. Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oft in der Formulierung persönlicher Äusserungen unterstützt werden müssen. Hierbei ist Vorsicht geboten, damit Anliegen der Kinder nicht fehlinterpretiert werden. Zuhören und Nachfragen tragen zum Verständnis bei der Formulierung von Äusserungen der Kinder bei.

Bewährt hat sich, das Gespräch ins Spiel zu integrieren. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass die spielerische Tätigkeit nicht zu viel Aufmerksamkeit verlangt, da dies Kinder überfordern könnte. Eine einfache Tätigkeit wie das Spielen mit Kirschsteinen hat sich als förderlich für eine konzentrierte Gesprächsführung erwiesen.

Bei der Wahl einer zu erlernenden Fähigkeit ist darauf zu achten, dass diese nicht zu komplex ist, da Erfolgserlebnisse die Motivation erhalten. Die positive Formulierung trägt dazu bei, die Fähigkeit als solche und nicht als Problem wahrzunehmen.

Zudem sollten für das Projekt genügend zeitliche Ressourcen eingeplant werden – sowohl für Gespräche, welche oft unterbrochen werden müssen, damit die Kinder konzentriert dabei sind, als auch für Übungseinheiten, die Wiederholungen bedingen. Auch müssen personelle Ressourcen berücksichtigt werden, da die Arbeit mit einzelnen Kindern die volle Aufmerksamkeit verlangt und die übrige Klasse während dieser Zeit anderwärtig betreut wird, um Störungen und Unterbrechungen zu vermeiden.

Bei der exemplarischen Durchführung von «Ich schaffs!» konnten folgende Gelingensbedingungen erkannt werden:

- Gemeinsames Arbeiten,
- Einsatz von (entwicklungsentsprechenden) Hilfsmitteln,

- Kenntnisse über die sprachliche und die allgemeine Entwicklung der Kinder,
- positive, lösungsorientierte Grundhaltung,
- Vertrauen in das Kind,
- angepasste, einfache Sprache,
- vorsichtige Unterstützung bei Formulierungen,
- Gespräche als bedeutsames Werkzeug,
- Gesprächsführung während einfacher spielerischer Tätigkeiten,
- genaues Zuhören und Nachfragen,
- Wahl einer erlernbaren Fähigkeit,
- positive Formulierung der zu erlernenden Fähigkeit,
- genügend zeitliche Ressourcen sowie
- ausreichend personelle Ressourcen.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus der Literaturanalyse sowie der exemplarischen Umsetzung der ‹Ich schaffs!›-Methode in der Praxis gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten sowie Abweichungen definiert. Daraus folgen die Beantwortung der Fragestellung und eine Auflistung von Gelingensbedingungen für die Durchführung von ‹Ich schaffs!› in der Arbeit mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung.

4.1 Zusammenführung der Erkenntnisse

Diese Arbeit besteht aus zwei Teilen, einerseits einer Literaturanalyse in den Bereichen ‹Ich schaffs!› und Sprachentwicklungsstörungen, andererseits aus der exemplarischen Durchführung des Programms in der Praxis anhand einer Aktionsforschung. Um die Ergebnisse der in den Fazits beantworteten Leitfragen zusammenzuführen, werden hervorgegangene Gelingensbedingungen nachfolgend aufgelistet. Faktoren mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung wurden umformuliert und zusammengefasst, um Wiederholungen zu vermeiden.

Positive, lösungsorientierte Grundhaltung

Sowohl in der Literaturanalyse als auch in der praktischen Umsetzung wurde erkennbar, dass eine positive, lösungsorientierte Grundhaltung für die erfolgreiche Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen bedeutend ist.

Die lösungsorientierte Grundhaltung entstammt dem Leitgedanken der Lösungsfokussierung, welche besagt, dass eine Lösung dann am schnellsten erreicht wird, wenn die Konzentration von Anfang an auf diese gerichtet ist und nicht auf das Problem. Dieser Ansatz wird auch Milwaukee-Axiom genannt (Bamberger, 2015, S. 39f).

Ben Furman (2017a) schreibt, dass für die Anwendung seiner Methode ein Umdenken notwendig ist. Um ‹Blamestorming›, d. h., gegenseitige Schuldzuweisungen zu verhindern, muss eine Haltung eingenommen werden, bei welcher nicht das Problem und dessen Ursachen im Fokus steht, sondern die Lösung. Dies bringt Menschen dazu, miteinander statt gegeneinander zu arbeiten und ‹am gleichen Strang zu ziehen› (S. 19). Für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ist es bedeutsam, dass in diesem Zusammenhang oft auftretende herausfordernde Verhaltensweisen (Koglin & Petermann, 2013, S. 26) nicht als schlechte Charaktereigenschaft, sondern als Schwierigkeit angesehen werden, welche durch das Erlernen neuer Fähigkeiten überwunden werden können.

In der praktischen Umsetzung von ‹Ich schaffs!› konnte einem Kind durch eine positive Haltung das Vertrauen vermittelt werden, wichtig und wertvoll zu sein, sodass es den anderen Kindern mit Stolz mitteilte, welche Fähigkeit es lernen wird, und sich nicht für ein Problem schämen musste.

Motivation des Kindes

Die Motivation des Kindes kann als unabdingbar für eine erfolgreiche Arbeit mit «Ich schaffs!» angesehen werden, sowohl im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen als auch im Allgemeinen. Nach Ben Furman (2017a) können Ergebnisse nur mit der uneingeschränkten Mitarbeit von Kindern erzielt werden. Deshalb wurde bereits bei der Entwicklung der Methode darauf geachtet, dass diese für Kinder ansprechend aufgebaut wird (S. 17).

Delfos (2015, S. 225f) betrachtet die Motivation als Gelingensbedingung zur Gesprächsführung mit Kindern. Als Massnahmen zum Erhalt der Motivation nennt sie den Einbezug des Kindes in Gespräche, beispielsweise durch aktives Zuhören sowie angemessene Gesprächsbedingungen wie Gespräche während spielerischen Aktivitäten oder dem Zeichnen sowie die Möglichkeit, dass das Kind sich bewegen darf.

Während der praktischen Umsetzung konnte erlebt werden, dass sich sowohl eine positive, lösungsorientierte Grundhaltung als auch kindgerechte Gesprächstechniken, wie sie von Delfos beschrieben werden, positiv auf die Motivation des Kindes ausgewirkt haben. Die Bedeutung der motivierten Mitarbeit des Kindes für die erfolgreiche Arbeit mit «Ich schaffs!» konnte auch in der Praxis erkannt werden. Es wurde beispielsweise festgestellt, dass Gespräche ohne aktive Beteiligung des Kindes als nicht zielführend wahrgenommen wurden und deshalb unterbrochen werden mussten.

Der Einsatz von Hilfsmitteln wie dem «Ich schaffs!»-Arbeitsbuch (Furman, 2015) oder dem Bilderbuch «Frederick» (Lionni & Fuchs, 2004) schien sich ebenso positiv auf die Motivation des Kindes auszuwirken.

Kind im Fokus

Der Einbezug von Meinungen, Ideen und Wünschen der Kinder in die pädagogische Tätigkeit wurde bereits in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit der Entwicklung des situationsorientierten Ansatzes durch Armin Krenz (1997) als bedeutsam betrachtet. Auch in der Beschreibung der 15 Schritte von «Ich schaffs!» wird erkennbar, dass die Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes für eine erfolgreiche Umsetzung der Methode zentral ist.

Die Orientierung am Entwicklungsstand und den individuellen Kompetenzen, vor allem im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen, wurde in der Literatur als bedeutsamer Faktor der Beratung von Kindern beschrieben (Wendlandt et al., 2017, S. 122ff).

In der praktischen Umsetzung zeigte sich die Relevanz der Ausrichtung am Kind besonders bei der Wahl einer Fähigkeit, welche massgebend zur Mitarbeit beigetragen hat, sowie in Anpassungen der Gesprächsstrategien (z. B. spielintegrierte Gespräche) und der Hilfsmittel (z. B. das Bilderbuch), welche dem Entwicklungsstand der Kinder entsprachen.

Respektvolles Miteinander

Nicht nur die Orientierung am Kind, sondern auch ein respektvolles Miteinander erwiesen sich als massgebend für den erfolgreichen Einsatz von «Ich schaffs!» bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. Dafür können die Werte Rücksichtnahme und Toleranz genannt werden, welche auch im Bildungssystem Finnlands, dem Herkunftsland von «Ich schaffs!», eine bedeutende Rolle spielen (Lenk, 2006, S. 198).

Durch den gemeinsamen Einstieg wurde das Interesse der Kinder am Erlernen von Fähigkeiten geweckt. Die in der Gruppe geführten Kreisgespräche halfen, dass Inhalte und Begriffe der Methode (z. B. der Begriff «Fähigkeit») von allen verstanden wurden. Durch den offenen Umgang mit der Thematik des Erlernens neuer Fähigkeiten erfuhren die Kinder ein Gefühl des Angenommenseins und konnten sich gegenseitig unterstützen. So fiel es den Kindergartenkindern beispielsweise leichter als zuvor, mit Leandro zu spielen und sich auf Rückschläge einzulassen, nachdem sie wussten, dass er daran arbeitete, die Fähigkeit, ein guter Verlierer zu sein, zu erlernen.

Gezielt ausgesuchte Fähigkeit

Sowohl in der Literaturanalyse als auch in der exemplarischen Umsetzung hat sich gezeigt, dass die Auswahl der zu erlernenden Fähigkeit sowie deren Formulierung bedeutend in der Arbeit mit «Ich schaffs!» mit Kindergartenkindern ist.

Nach Ben Furman (2017, S. 23ff) ist es wesentlich, sich auf eine Fähigkeit zu konzentrieren und nicht mehrere gleichzeitig erlernen zu wollen. Zudem muss beachtet werden, dass eine zu erlernende Fähigkeit erreichbar ist. Zu Beginn sollte sich für eine einfache Fähigkeit entschieden werden, um Erfolgserlebnisse zu generieren. Komplexere Fähigkeiten sollten unterteilt in kleinere Schritte angegangen werden. Relevant ist auch die positive Formulierung der Fähigkeit. Etwas zu unterlassen, kann nicht als Fähigkeit betrachtet und muss umformuliert werden, in das, was zu tun ist.

In der Arbeit mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen ist eine positive Formulierung der Fähigkeit besonders notwendig, damit diese richtig verstanden wird.

In der praktischen Umsetzung zeigte sich, dass die Wahl der Fähigkeit vom Kind abhängig ist. Nur wenn diese tatsächlich vom Kind angestrebt wird, kann von einer motivierten Mitarbeit ausgegangen werden, welche wesentlich für die erfolgreiche Arbeit mit «Ich schaffs!» ist.

Kenntnisse über den Entwicklungsstand

Kenntnisse über den Entwicklungsstand sind nötig, um Inhalte und Methode zur Umsetzung von «Ich schaffs!» gezielt aussuchen und um individuell auf das Kind eingehen zu können.

Sowohl Wendlandt und Kolleginnen (2017, S. 122ff) als auch Delfos (2015, S. 54ff) beschreiben die Orientierung am Entwicklungsstand und damit an individuellen Kompetenzen als Bedingung für eine gelingende Beratung von Kindern.

In der Praxis gelang es, durch detaillierte Kenntnisse der kindlichen Entwicklung passende Hilfsmittel wie das Bilderbuch «Frederick» (Lionni & Fuchs, 2004) auszusuchen sowie die Sprache anzupassen und Inhalte kindgerecht zu vermitteln, zum Beispiel durch bildliche Darstellungen der Fähigkeiten.

Kindgerechte Gespräche

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Sprachentwicklungsstörungen hat gezeigt, dass kindgerechte Interaktions- und Kommunikationsstrategien in diesem Zusammenhang bedeutend sind (Wendlandt et al., 2017, S. 123f).

Auch Delfos (2015, S. 54ff) sieht angemessene Gesprächstechniken als Hauptfaktor für eine gelingende Gesprächsführung mit Kindern.

Als Gelingensbedingungen für ein gutes Gespräch mit Kindern nennt sie, dass dieses mit dem Kind auf Augenhöhe stattfinden und das Kind angeschaut, jedoch nicht angestarrt werden sollte sowie dem Kind zugehört wird. Zudem ist dafür zu sorgen, dass es sich wohl fühlt, um es zum Erzählen zu ermutigen und damit mehr über seine Meinungen und Sichtweisen zu erfahren. Beispiele sollen aufzeigen, dass Aussagen des Kindes einen Effekt haben. Gespräche sollten wenn möglich in Kombination mit einer einfachen spielerischen Tätigkeit stattfinden, welche dem Kind ermöglichen, sich zu bewegen, statt still am Tisch zu sitzen. Wird bemerkt, dass die Aufmerksamkeit des Kindes nachlässt, sollte ihm mitgeteilt werden, dass das Gespräch unterbrochen und zu einem anderen Zeitpunkt fortgesetzt wird. Anschliessend muss dem Kind besonders nach schwierigen Gesprächen ermöglicht werden, wieder zu sich zu kommen. Dies kann beispielsweise durch körperliche Anstrengung geschehen (Delfos, 2015, S. 123).

Die Bedeutung einer dem Kind angepassten Gesprächsführung hat sich in der praktischen Umsetzung bewahrheitet. Es wurde sichtbar, dass ein Gespräch am Tisch das Kind schneller ermüden liess als ein spielintegriertes. Auch die körperliche Anstrengung nach dem Gespräch konnte als sinnvoll erkannt werden, da das Kind sichtbaren Bewegungsdrang zeigte, welchen es ausleben konnte.

Angepasste Sprache

Eine dem Sprachentwicklungsstand des Kindes angepasste Sprache kann im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen als Gelingensfaktor für die Arbeit mit «Ich schaffs!» gesehen werden.

Die von Julia Bentner durchgeführte Studie (zitiert nach Bentner et al., 2013, S. 17–41) hat gezeigt, dass bei der Umsetzung von ‹Ich schaffs!› teilweise sprachliche Anpassungen nötig sind und das, obwohl sich die Studie nicht auf die Arbeit mit Kindern mit erschwerten sprachlichen Voraussetzungen bezog.

In der exemplarischen Umsetzung mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen wurde die Bedeutung einer angepassten Sprache noch deutlicher sichtbar. Es zeigte sich, dass zur Erklärung von Begriffen wie etwa ‹Fähigkeit› oder ‹Vorteil› viel Zeit investiert werden musste und der Einsatz weiterer Materialien wie Bilder oder Geschichten vorteilhaft war. Zudem musste genügend Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit den Begriffen eingeplant werden, damit diese von den Kindern verstanden wurden.

Zeitliche und personelle Ressourcen

Der zeitliche Faktor spielte nicht nur bei der Begriffsdefinition eine Rolle, sondern auch in der allgemeinen Umsetzung von ‹Ich schaffs!›.

In den beiden unter Kapitel 2.1.6 genannten Studien wurde aufgezeigt, dass der Faktor Zeit Einfluss auf die Durchführung von ‹Ich schaffs!› hat. Zeitprobleme wurden als hinderlicher Aspekt zielführender Arbeit beschrieben und es wurde festgestellt, je länger mit ‹Ich schaffs!› gearbeitet wurde, desto bessere Ergebnisse konnten erzielt werden.

In der praktischen Umsetzung wurde bestätigt, dass der zeitliche Faktor nicht zu unterschätzen ist. Besonders die Unterbrechung von Gesprächen, welche länger dauerten als geplant, und die täglich durchgeführten Übungssequenzen waren sehr zeitintensiv.

Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die personellen Ressourcen. Die intensive Arbeit mit einem einzelnen Kind erforderte die gesamte Aufmerksamkeit. Um Störungen und Unterbrechungen zu vermeiden, hat es sich als lohnenswert erwiesen, wenn die übrigen Kinder der Gruppe während der Übungen und vor allem während der Einzelgespräche von einer weiteren Person betreut wurden.

Einsatz von Hilfsmitteln

Die Verwendung von Hilfsmitteln wird in der Literatur nicht eindeutig als notwendig beschrieben.

In der praktischen Umsetzung wurde jedoch erkannt, dass der Einbezug weiterer Medien und Materialien ein Faktor für die gelingende Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung ist.

Zur Veranschaulichung von Begrifflichkeiten wie ‹Fähigkeit› waren weitere Materialien unabdingbar. Auch der Einsatz von Bildern wurde als wertvoll wahrgenommen, da diese zum Verständnis von Inhalten beigetragen haben.

Die Erarbeitung der 15 Schritte war durch die Verwendung des ‹Ich schaffs!›-Arbeitsbuches (Furman, 2015) vereinfacht. Ob die Umsetzung ohne dieses Hilfsmittel gut funktioniert hätte, bleibt fraglich.

4.2 Interpretation der Erkenntnisse

Die Zusammenführung der Erkenntnisse hat drei Punkte sichtbar gemacht:

- Gelingensbedingungen für die Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung sind überwiegend auch für den allgemeinen Einsatz der Methode gültig.
- Viele der Gelingensbedingungen für die Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung stehen in Wechselwirkungen zueinander.
- Viele Gelingensbedingungen für die Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung konnten sowohl in der Literaturanalyse als auch in der praktischen Umsetzung erkannt werden.

Durch die Zusammenführung der Erkenntnisse wurde aufgezeigt, dass sich viele Gelingensbedingungen für die Durchführung von ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörung mit allgemeinen Gelingensbedingungen der Methode überschneiden. Daraus lässt sich schließen, dass die erwähnten Gelingensbedingungen für die Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung vielfach allgemeine Gültigkeit haben, wenn sie auch im Detail angepasst werden müssten. Beispielsweise schien die Anpassung der Sprache auch bei Kindern ohne spezifische Defizite notwendig zu sein. Es wird vermutet, dass dies auf einem anderen Niveau passiert als bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung.

Auch Zusammenhänge und Wechselwirkungen der einzelnen Bedingungen mit bzw. untereinander wurden festgestellt. Dies zeigte sich etwa in der Wahl einer Fähigkeit, welche sich auf die Motivation des Kindes auswirken kann, sowie beim Einsatz angemessener Gesprächstechniken und einer angepassten Sprache, für welche Kenntnisse über den Entwicklungsstand der Kinder unentbehrlich sind.

Die aus der Literaturanalyse gewonnenen Erkenntnisse über Gelingensbedingungen für die Arbeit mit ‹Ich schaffs!› mit Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung konnten gleich oder ähnlich in der praktischen Umsetzung als solche bestätigt werden. Beispiel ist die positive Grundhaltung, welche bedeutend ist, um den Willen aufzubringen, mit der ‹Ich schaffs!›-Methode zu arbeiten, sowie dem Kind vermittelt, dass es wertvoll und wichtig ist und seine Probleme als Chancen wahrgenommen werden. Oder mit den Worten von Ben Furman:

«Wir müssen nur lernen zu verstehen, dass man die meisten Schwierigkeiten in Chancen umwandeln kann!»

Einige Gelingensbedingungen für die Durchführung von ‹Ich schaffs!› mit Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen zeigten sich hingegen nur in der praktischen Durchführung, konnten jedoch nicht aus der Literaturanalyse abgeleitet werden. Hier ist der Einsatz von Hilfsmitteln zu nennen, welcher bei der exemplarischen Durchführung bedeutsam war.

Anhand der Zusammenführung der Erkenntnisse aus der Literaturanalyse und der exemplarischen Erprobung des Programms wird im folgenden Kapitel die übergeordnete Fragestellung nach den Gelingensbedingungen von ‹Ich schaffs!› für die Durchführung mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen beantwortet.

5 Diskussion

Das Hauptaugenmerk dieser Diskussion liegt auf der Beantwortung der Fragestellung. Abgeleitet aus der Liste der Gelingensbedingungen für die Arbeit mit «Ich schaffs!» mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung werden Hypothesen formuliert und Schlussfolgerungen für die Praxis sowie die weitere Forschung gezogen. Diese Arbeit endet mit einer Reflexion des Forschungsvorgehens, einem abschliessenden Fazit und einem Ausblick.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Durch die Zusammenführung der Erkenntnisse erfolgt die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung.

Was sind Gelingensbedingungen für den Einsatz des lösungsfokussierten Beratungsprogramms «Ich schaffs!» nach Ben Furman in der Arbeit mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung?

Aus der Literaturanalyse und der exemplarischen Fallvignette sind folgende Gelingensbedingungen für die Durchführung des lösungsfokussierten Beratungsprogramms «Ich schaffs!» nach Ben Furman (2017) in der Arbeit mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung hervorgegangen:

➔ **Positive, lösungsorientierte Grundhaltung**

Es muss eine Grundhaltung eingenommen werden, in welcher Probleme als zu erlernende Fähigkeiten im Sinne von Chancen wahrgenommen werden und der Fokus auf der Lösung liegt.

➔ **Motivation des Kindes**

Das Kind muss motiviert sein bzw. werden, die gewählte Fähigkeit zu erlernen.

➔ **Kind im Fokus**

Das Kind steht im Zentrum jedes Handelns. Dessen Meinungen und Ansichten müssen ernstgenommen und in die Arbeit miteinbezogen werden.

➔ **Respektvolles Miteinander**

Ein Miteinander und der Einbezug des Systems sind zentral. Der Umgang unter allen Beteiligten muss von Respekt, Toleranz und gegenseitiger Unterstützung geprägt sein.

➔ **Gezielt ausgesuchte Fähigkeit**

Gewählte Fähigkeiten müssen erlernbar und positiv formuliert sein. Komplexe Fähigkeiten können in Teilschritte gegliedert werden.

➔ **Kenntnisse über den Entwicklungsstand**

Kenntnisse über den Entwicklungsstand und individuelle Kompetenzen des Kindes sind unabdingbar.

➔ **Kindgerechte Gespräche**

Techniken und Methoden der Gesprächsführung müssen der kindlichen Kommunikation angemessen sein. Gespräche sollten spielintegriert stattfinden und aktives Verhalten ermöglichen.

➔ **Angepasste Sprache**

Die Sprache muss dem Kind angepasst werden. Begriffe und Inhalte müssen genau und verständlich erklärt werden.

➔ **Zeitliche und personelle Ressourcen**

Für die Arbeit mit «Ich schaffs!» muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Für ungestörte Gespräche mit einzelnen Kindern ist eine zweite Person nötig, welche in dieser Zeit die Betreuung der übrigen Kinder übernimmt.

➔ **Einsatz von Hilfsmitteln**

Hilfsmittel wie Bilder, Bilderbücher, Geschichten oder methodenspezifisches Material erleichtern die erfolgreiche Arbeit mit «Ich schaffs!».

5.2 Schlussfolgerungen für Praxis und Forschung

Durch die Analyse ausgesuchter Literatur sowie eine exemplarische Erprobung in der Praxis haben sich zehn Gelingensbedingungen gezeigt, welche für die Arbeit mit «Ich schaffs!» mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung bedeutsam sind.

Diese Gelingensbedingungen können nicht als allgemeingültig und allumfassend angesehen werden, da dies weitere Forschungen erfordert und den Rahmen dieser Arbeit überschritten hätte. Hingegen sollten die genannten Gelingensbedingungen als hypothetische Grundlage betrachtet und sowohl in der Praxis als auch in der Forschung weiter analysiert, überprüft und allenfalls abgeändert werden.

Für die persönliche Praxis der Autorin bedeutet dies, dass sie in Zukunft ihre Arbeit mit «Ich schaffs!» mit Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsstörung an den genannten

Gelingensbedingungen ausrichten, diese hinterfragen und gegebenenfalls Anpassungen vornehmen wird.

Die Anwendbarkeit von ‹Ich schaffs!› bei Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen steht für die Autorin aufgrund der positiven Erfahrungen während der praktischen Umsetzung ausser Frage. Auch in Zukunft wird das Programm deshalb im Sprachheilkindergarten durchgeführt werden. Zu empfehlen ist es auch für andere pädagogische Einrichtungen und Haushalte, um Kindern spielerisch bei der Überwindung von Problemen zu helfen. Und irgendwann wird vielleicht vielen Leuten klar werden, was für Ben Furman bereits selbstverständlich ist:

«Keiner ist für das Problem, aber jeder für die Lösung verantwortlich.»

5.3 Reflexion des Vorgehens

Abschliessend erfolgt die Reflexion des Vorgehens in Form einer Methodenkritik in den Bereichen Literaturanalyse und exemplarische Umsetzung in der Praxis.

5.3.1 Methodenkritik Hermeneutik

Für die Literaturanalyse wurde die Methode der Hermeneutik als Grundlange gewählt, welche sich mit dem Verstehen von Texten beschäftigt.

Das Vorgehen der Hermeneutik besteht im Festlegen und Überprüfen eines Vorverständnisses. Dies wurde in vorliegender Arbeit umgesetzt, indem aus dem Vorverständnis eine Fragestellung abgeleitet und durch die Analyse ausgewählter Texte beantwortet wurde.

Die Anlehnung an die Methode der Hermeneutik hat sich für die Autorin der vorliegenden Arbeit in diesem Zusammenhang bewährt, da eine für diese Methode typische, nach oben verlaufende Wissensspirale entstehen konnte. Begonnen wurde mit vielen Informationen, aus welchen die bedeutsamsten herausgefiltert und konkretisiert wurden. Am Ende blieben zehn Gelingensbedingungen übrig, welche sich ebenfalls in Verbindung mit der exemplarischen Erprobung der ‹Ich schaffs!›-Methode gezeigt haben.

5.3.2 Methodenkritik Aktionsforschung

Für die Herstellung einer Verbindung von Theorie und Praxis wurde mit der Methode der Aktionsforschung gearbeitet.

Diese Methode hat sich als geeignet erwiesen, da sie mit der pädagogischen Tätigkeit zu vereinbaren ist. Die Tagebucheinträge in Form von Gedächtnisprotokollen waren nützlich und mit wenig Zeitaufwand umsetzbar. Durch die Aktionsforschung konnten Erkenntnisse in der Praxis erzielt werden, sodass diese Methode auch in Zukunft verwendet werden wird, um die

persönliche Praxis der Autorin zu reflektieren und zu erweitern. Die praktische Umsetzung zur Erforschung von Gelingensbedingungen bei der Arbeit mit «Ich schaffs!» mit Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsstörungen kann somit als erster Zyklus einer längerfristigen Forschungseinheit betrachtet werden, wie sie als charakteristisch für die Aktionsforschung beschrieben wird.

Der Rahmen dieser Arbeit würde jedoch mit der Erörterung weiterer Forschungen überschritten werden.

6 Verzeichnisse

6.1 Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Gustavo Fring, <https://www.pexels.com/de-de/foto/notizbuch-niedlich-verwischengeschafft-3874174/>, 15.11.2020

Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel nach Gadamer (Roos & Leutwyler, 2011, S. 60).....	3
Abbildung 2: Das Prinzip der Zirkularität nach Bamberger (2015, S. 35)	9
Abbildung 3: Motivation (nach Ben Furman; zitiert nach Hegemann et al., 2018, S. 24).....	11
Abbildung 4: Schritt 1 – Probleme in Fähigkeiten verwandeln (Furman, 2017a, S. 23).....	16
Abbildung 5: Schritt 2 – Sich auf eine Fähigkeit einigen (Furman, 2017a, S. 33).....	16
Abbildung 6: Schritt 3 – Den Nutzen der Fähigkeit herausfinden (Furman, 2017a, S. 38).....	17
Abbildung 7: Schritt 4 – Der Fähigkeit einen Namen geben (Furman, 2017a, S. 44)	17
Abbildung 8: Schritt 5 – Eine Krafffigur aussuchen (Furman, 2017a, S. 47).....	17
Abbildung 9: Schritt 6 – Helfer einladen (Furman, 2017a, S. 52)	18
Abbildung 10: Schritt 7 – Vertrauen aufbauen (Furman, 2017a, S. 58).....	19
Abbildung 11: Schritt 8 – Die Feier planen (Furman, 2017a, S. 63)	19
Abbildung 12: Schritt 9 – Die Fähigkeit beschreiben (Furman, 2017a, S. 69)	20
Abbildung 13: Schritt 10 – Öffentlich machen (Furman, 2017a, S. 74).....	20
Abbildung 14: Schritt 11 – Die Fähigkeit üben (Furman, 2017a, S. 82).....	21
Abbildung 15: Schritt 12 – Erinnerungshilfen finden (Furman, 2017a, S. 93)	22
Abbildung 16: Schritt 13 – Den Erfolg feiern (Furman, 2017a, S. 97).....	22
Abbildung 17: Schritt 14 – Die Fähigkeit an andere weitergeben (Furman, 2017a, S. 104) ..	23
Abbildung 18: Schritt 15 – Zur nächsten Fähigkeit übergehen (Furman, 2017a, S. 108)	23

6.2 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (utb Schulpädagogik) (5., grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bamberger, Günter G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung: Praxishandbuch mit E-Book und Arbeitsmaterial* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bentner, A., Furman, B. & Hegemann, T. (Hrsg.). (2013). *Vom Meckern zum Wünschen: Studie zur Wirksamkeit des lösungsfokussierten Programms „Ich schaffs!“* (1. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Cropley, A. J. (2011). *Qualitative Forschungsmethoden: eine praxisnahe Einführung* (4., überarbeitete Auflage). Magdeburg: Klotz.
- Delfos, M. F. (2015). *„Sag mir mal ...“: Gesprächsführung mit Kindern; 4 bis 12 Jahre* (10., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (überarbeitete Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Furman, B. (2006). *Ich schaffs! Arbeitsposter*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Furman, B. (2015). *Mein Ich schaffs!-Arbeitsbuch: in 15 Schritten zum Ziel* (2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Furman, B. (2017a). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden; das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. (7. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Furman, B. (2017b). *Gut gemacht! Das „Ich schaffs!“-Programm für Eltern und andere Erzieher*. (Dritte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Furman, B. (2020). *Biography*. Verfügbar unter <https://benfurman.com/WP2/about-me/>.
- Furman, B. & Hegemann, T. (2017). *„Ich schaffs!“ in Aktion: das Motivationsprogramm für Kinder in Fallbeispielen* (3. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Furman, B. & Müller, J. (2015a). *Meisterklasse - Manual zur Durchführung*. Hamburg, Helsinki: Brief Therapy Institute Ltd.

- Furman, B. & Müller, J. (2015b). *Die Meisterklasse-Karten*. Hamburg, Helsinki: ifR, Lyhytterapiainstituutti.
- Furman, B., Tapani, A. & Kujasalo, K. (2017). *Die Ich schaffs!-Karten*. Helsinki: Brief Therapy Institute Ltd.
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Hardeland, H. (2019). *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen : ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz* (7., überarbeitete Auflage). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hegemann, T., Dissertori Psenner, B., Brönstrup, A., Korths, A. & Furman, B. (Hrsg.). (2018). *„Ich schaffs!“ in der Schule: das lösungsfokussierte 15-Schritte-Programm für den schulischen Alltag*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Hellrung, U. (2019). *Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten - verstehen - handeln*. Freiburg: Herder.
- Knoller, R. (2011). *Finnland: ein Länderporträt* (1. Auflage). Berlin: Links.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten: ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Krenz, A. (1997). *Der Situationsorientierte Ansatz der 90er Jahre*. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaetze/moderne-paedagogische-ansaetze/596>.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lenk, H. E. H. (Hrsg.). (2006). *Finnland - vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas?*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lionni, L. & Fuchs, G. B. (2004). *Frederick*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Palmowski, W. (2007). *Der Anstoß des Steines: systemische Beratung im schulischen Kontext; ein Einführungs- und Lernbuch* (6., unveränderte Auflage). Dortmund: Borgmann.
- Palmowski, W. (2015). *Nichts ist ohne Kontext: systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“* (3. Auflage). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Rittelmeyer, C., Parmentier, M. & Klafki, W. (Hrsg.). (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Hogrefe.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung: eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schriber, S. & Steppacher, J. (2016). *Schulische Heilpädagogik. Aufgaben – Kompetenzen: Ein Berufsbild auf einen Blick*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH.
- Szagon, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wendlandt, W., David, D., Hübner, H. & Reinshagen, S. (2017). *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung*. (8., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- Wendlandt, W. & Niebuhr-Siebert, S. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung*. (5., vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Thieme.

Wir schaffen es!

Gelingsbedingungen zum Einsatz
der «Ich schaffs!»- Methode
bei Kindergartenkindern
mit Sprachentwicklungsstörungen

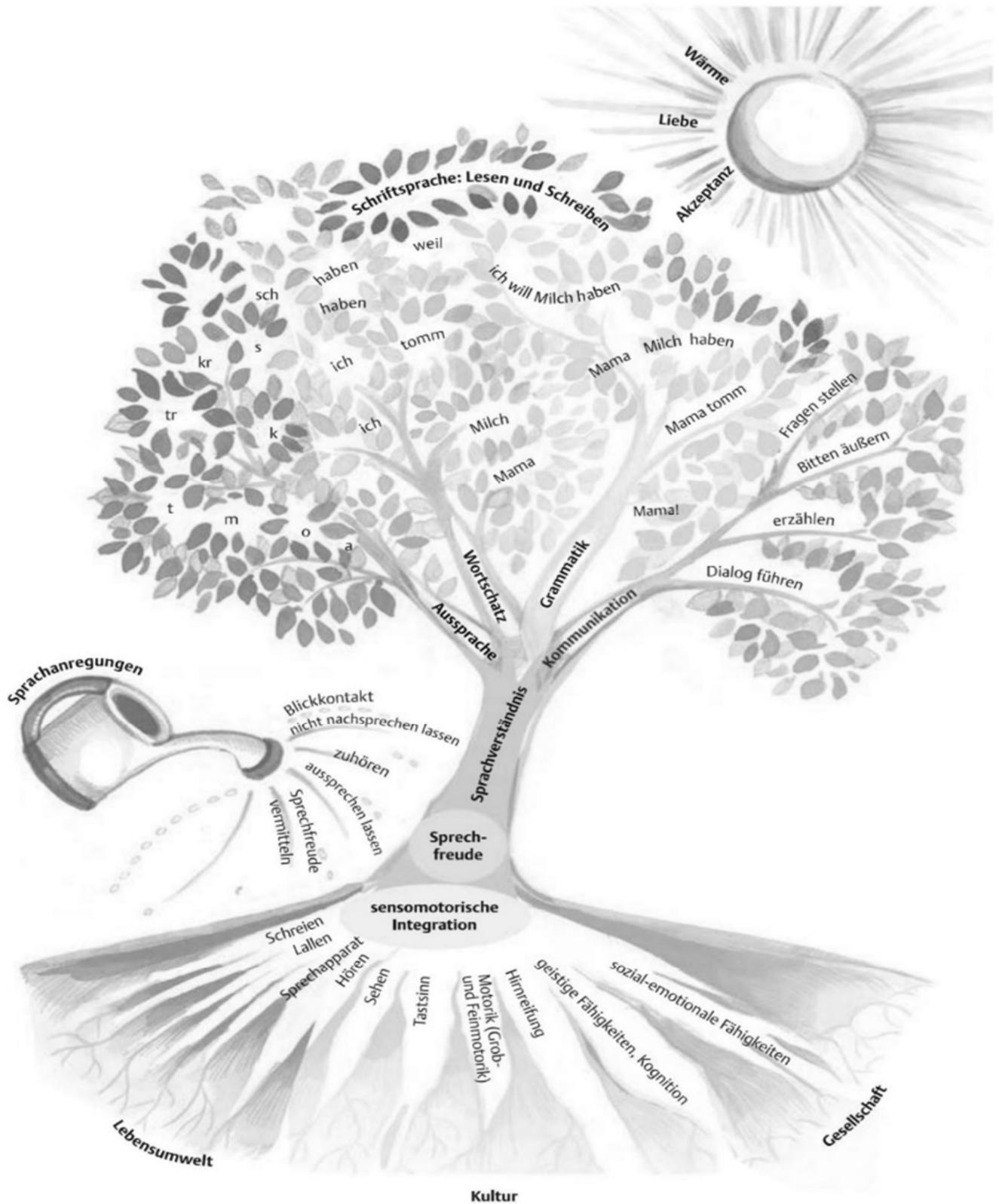
Anhang zur
Masterarbeit

Inhaltsverzeichnis Anhang

Anhang 1 – Der Sprachbaum	1
Anhang 2 – Die Sprachpyramide	2
Anhang 3 – Fragetechniken	3
Anhang 4 – Gedächtnisprotokoll 1 (Kreisgespräch)	4
Anhang 5 – Bilder Fähigkeiten.....	5
Anhang 6 – Gedächtnisprotokoll 2 (erste Fähigkeit)	6
Anhang 7 – Gedächtnisprotokoll 3 (Planung der Feier)	7
Anhang 8 – Gedächtnisprotokoll 4 (Erstes Gespräch)	8
Anhang 9 – «Ich schaffs! -Arbeitsbuch-Seiten»	10
Anhang 10 – Gedächtnisprotokoll 5 (Zweites Gespräch).....	13

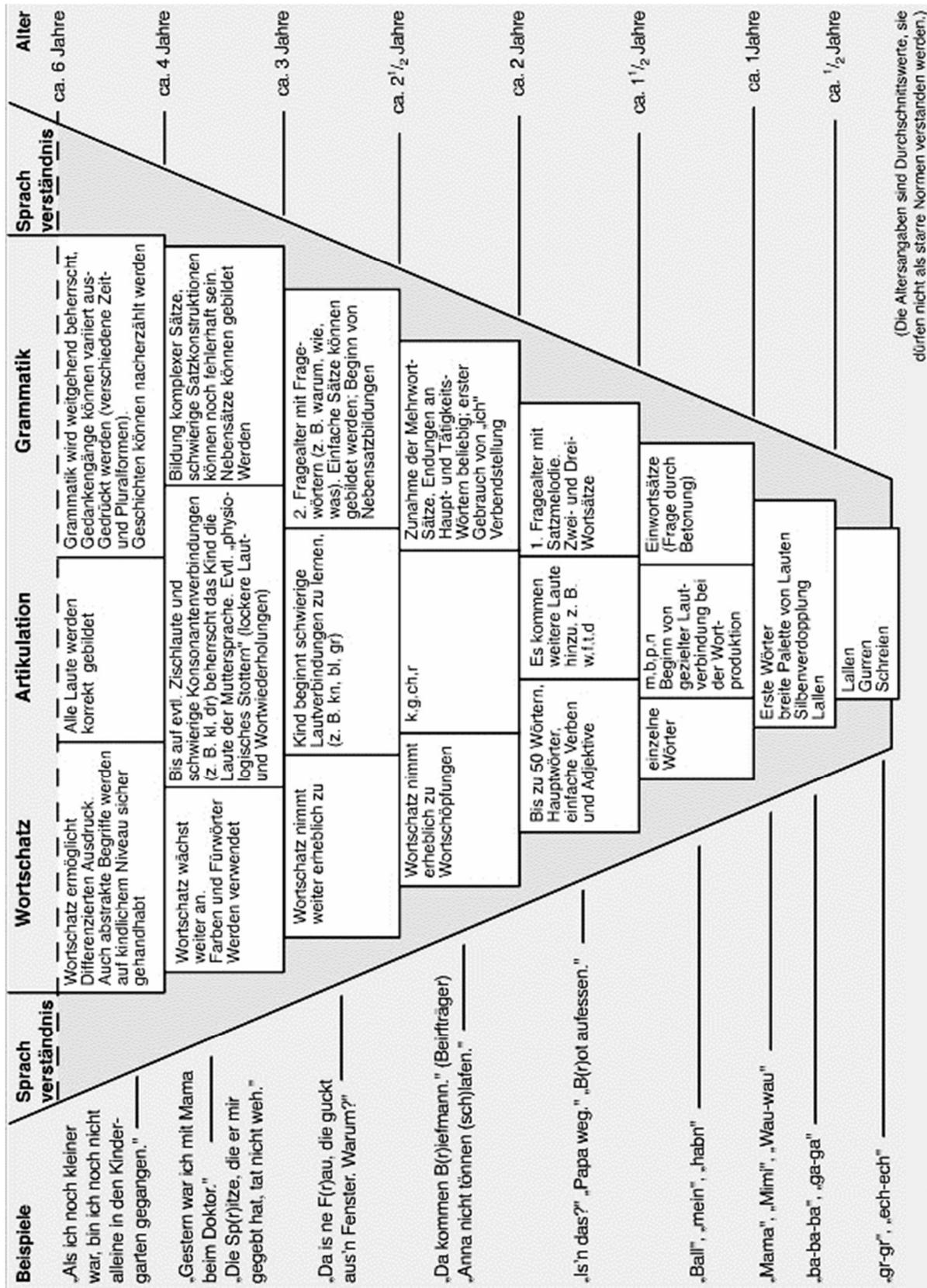
Anhang 1 – Der Sprachbaum

Quelle: Wendlandt, David, Hübner & Reinshagen (2017, S.22)



Anhang 2 – Die Sprachpyramide

Quelle: Wendlandt & Niebuhr-Siebert (2006, S. 31)



Anhang 3 – Fragetechniken

Übersicht von Fragetechniken nach Delfos (2015, S. 192)

- *offene Fragen*
Fragen, auf die es eine unbegrenzte Anzahl möglicher Antworten gibt
- *geschlossene Fragen*
Fragen, auf die es eine begrenzte Anzahl möglicher Antworten gibt
- *Zeigefragen*
Fragen, auf die der Fragende die Antwort kennt. Er ist sich jedoch nicht sicher, ob der Befragte ebenfalls über dieses Wissen verfügt, und bittet ihn deswegen, es zu zeigen.
- *Rhetorische Fragen*
Fragen, bei denen der Fragende und der Befragte die Antwort kennen, was beide auch voneinander wissen.
- *nachfragen*
Fragen, die auf eine Bemerkung oder einen Satzteil folgen
- *Suggestiv fragen*
Fragen, die eine Antwort suggerieren
- komplexe Fragen stellen
Fragen, die mehr als eine Frage gleichzeitig beinhalten
- *Fragen wiederholen*
Wiederholung einer Frage, am besten mit anderen Worten
- *Fragen verdeutlichen*
Erklärungen der Frage
- *Gegenteilfragen*
Eine Frage stellen, um eine Gegenreaktion hervorzulocken
- *Warum-Fragen*
Eine Frage stellen, um nach Verantwortung und Motiv zu fragen
- *Antwort wiederholen*
Eine Antwort in etwas anderen Worten wiederholen
- *Antwort zusammenfassen*
Antwort zusammenfassen
- *zusammenfassend fragen*
Fragen, in der eine Zusammenfassung dessen enthalten ist, was der andere gesagt hat

Anhang 4 – Gedächtnisprotokoll 1 (Kreisgespräch)

Gedächtnisprotokoll Kreisgespräch

Input 1: Was kann Frederick, was die andern nicht können?

«Frederick kann Sachen sammeln, die die andern nicht sammeln können.»

«Frederick kann gut schauen und hören.»

«Frederick kann Geschichten erzählen, wie du (zeigt auf LP). Das macht die anderen Mäuse glücklich.»

Input 2: Was bringt es Frederick, dass er diese Dinge kann? Was hat er davon? Was haben die anderen Mäuse davon?

«Er muss nicht mitarbeiten.»

«Er macht, dass es warm ist in der Höhle.»

«Er hat Hunger, weil es nichts mehr zu essen gibt und er hat nichts gesammelt.»

Input 3: Was muss Frederick noch lernen?

«Er muss auch helfen.»

Input 4: Wie kann Frederick das lernen?

«Die anderen Mäuse können es ihm zeigen.»

«Er muss bei den anderen Mäusen schauen.»

«Er kann auch Sachen sammeln.»

Input 5: Können wir auch verschiedene Sachen?

«Ja.»

«Es ist gut, dass nicht alle das Gleiche können. Ich kann zum Beispiel gut Fussball spielen, aber Basketball muss ich noch üben. Aber Mathias kann schon gut Basketball, aber Fussball muss er noch üben.»

Input 6: Müssen wir auch noch etwas lernen?

«Ja, ganz viel!»

«Zum Glück kann Jakob schon die Zahlen, dann kann er uns helfen, dass wir sie auch können.»

«Du kannst uns auch helfen (zeigt auf LP).»

Anmerkung: Die Aussagen der Kinder wurden sinngemäss ins Hochdeutsche übersetzt.

Anhang 5 – Bilder Fähigkeiten



HÄNDE WASCHEN



AUFSTRECKEN



LANGSAM GEHEN (NICHT RENNEN)

Bilder: Worksheet Crafter

Anhang 6 – Gedächtnisprotokoll 2 (erste Fähigkeit)

Auszug aus dem Forschungstagebuch

Die Kinder scheinen verstanden zu haben, was eine Fähigkeit ist. Sie wirken motiviert das selbstständige Händewaschen zu erlernen. Der Fähigkeit einen Namen zu geben viel ihnen leicht. Eine Möglichkeit zu finden, wie sie beim vergessen daran erinnert werden könnten, fiel ihnen schwer. Eventuell habe ich die Frage zu schwierig formuliert. Besser wäre vielleicht gewesen, die Kinder zu fragen, wie sie einander helfen können, wenn die Fähigkeit vergessen geht, da alle Antworten so auf mich bezogen waren.

Gedächtnisprotokoll Kreisgespräch

Input 1: Was für einen Namen sollen wir der Fähigkeit geben?

«Corona!»

«Corona, weil wenn wir die Hände waschen bekommen wir kein Corona»

Input 2: Welche Vorteile hat die Corona-Fähigkeit?

«Kein Corona.»

«Wir werden nicht krank.»

«Wenn wir dreckige Hände haben wird der Kindergarten nicht dreckig.»

Input 3: Wie können wir die Corona-Fähigkeit üben?

«Ganz oft Hände waschen.»

Input 4: Wie können wir uns helfen, wenn wir die Corona-Fähigkeit vergessen?

«Du sagst Corona-Fähigkeit!»

«Du sagst Hände waschen!»

«Wir schauen das Bild an.»

Input der Lehrperson: «Wir könnten so tun, als ob wir uns die Hände waschen?»

«Ja so.» (Leandro zeigt vor, die andern machen es nach)

Anmerkung: Die Aussagen der Kinder wurden sinngemäss ins Hochdeutsche übersetzt.

Anhang 7 – Gedächtnisprotokoll 3 (Planung der Feier)

Auszug aus dem Forschungstagebuch

Die Planung der Feier sollte eigentlich gestern stattfinden. Da die Kinder jedoch schon recht unruhig waren und spielen wollten, wurde diese auf heute verschoben.

Die Kinder waren sehr motiviert dabei und machten gut mit. Besonders spannend war zu hören, welche kleine Wünsche sie hatten.

Gedächtnisprotokoll Kreisgespräch

Input 1: Wir haben jetzt zwei Wochen Zeit, um die Corona-Fähigkeit zu üben. Dann machen wir ein kleines Fest um zu feiern, wie gut wir die Corona-Fähigkeit schon gelernt haben. Was würdet ihr an diesem Fest gerne machen?

«Kuchen essen.»

«...und Sirup trinken.»

«Musik hören und tanzen.»

«Bodenhöckerlis spielen, so wie am Geburtstag. Das ist mein Lieblingsspiel.»

Input der Lehrperson: «Es muss nicht so sein wie am Geburtstag. Wir können auch etwas anderes machen, zum Beispiel einen Film anschauen, wie im Kino?»

«Ja, Film schauen und Popcorn!»

«Und dunkel machen. Im Kino ist es auch dunkel.»

Input der Lehrperson: «Dann könnten wir den Film von den drei Freunden schauen, den ihr mal auf meinem Tisch gesehen habt, was meint ihr?»

«Ja, Johnny Mauser»

Kinder sind sich einig.

Zeremonie des Fortschritts

- Film «Freunde» in Kinoatmosphäre schauen (abgedunkelter Raum, Tickets, Platzanweisung usw.)
- Popcorn essen und Sirup trinken
- Händewasche-Medaille im Kindergarten aufhängen (als Erinnerung an erste erlernte Fähigkeit)

Anmerkung: Die Aussagen der Kinder wurden sinngemäss ins Hochdeutsche übersetzt.

Anhang 8 – Gedächtnisprotokoll 4 (Erstes Gespräch)

Gedächtnisprotokoll erstes Gespräch mit Leandro

Zu Beginn des Freispiels bat ich Leandro mit mir ins Nebenzimmer zu kommen.

Leandro war sofort begeistert, als er hörte, dass er als einziger an einem Projekt teilnehmen darf. Er schien sehr ruhig und konzentriert zu sein und sich auf das Gespräch zu freuen.

Ich erklärte Leandro, dass ich von der Schule, welche ich besuche, den Auftrag erhalten habe, ein kleines Projekt mit einem Kind durchzuführen. Ich würde das Projekt gerne mit Leandro machen, weil ich sehr gut mit ihm reden kann und ich weiss, dass er gerne Sachen mit mir alleine macht. Beim Projekt handelt es sich um eine Art Spiel, bei dem Leandro eine neue Fähigkeit erlernen soll.

Ich fragte Leandro, ob er Lust hat, mitzumachen und er sagte ganz begeistert ja.

Gemeinsam schauten wir uns nochmals das Bilderbuch «Frederick» an und ich erklärte Leandro, dass es unser Ziel ist, dass er auch eine neue Fähigkeit lernt. Wir haben nochmals besprochen, was Fähigkeiten sind, damit Leandro unser Vorhaben sicher verstanden hat. Leandro war sehr aufmerksam und machte gut mit.

Ich zeigte Leandro das Arbeitsheft und betonte, dass ich dieses extra für ihn mitgebracht habe. Ich liess ihn auf die erste Seite blättern, welche wir gemeinsam betrachteten. Dann erklärte ich Leandro, dass wir hier die Fähigkeit aufschreiben, welche er erlernen könnte und schlug ihm vor, er könnte doch lernen seine Finken an den Füßen zu lassen.

Leandro verneinte dies aber und schlug seinerseits vor, er möchte lernen nicht mehr wütend zu werden, wenn er ein Spiel verliert. Ich formulierte die Fähigkeit um und wir hielten im Arbeitsheft fest, dass Leandro lernen wollte, ein guter Verlierer zu sein. Leandro sagte, dass er schon ein bisschen ein guter Verlierer sein kann, da er dies zuhause auch schon geübt habe. Ich lobte ihn dafür und sagte ihm, dass ich mich darauf freue, mit ihm zu üben, ein guter Verlierer zu sein.

Wir widmeten uns der zweiten Seite im Arbeitsheft. Ich sagte Leandro, dass wir uns nun einen Namen für die Fähigkeit überlegen können. Nach kurzem Überlegen sagte er, er wolle die Fähigkeit Mathias-Fähigkeit nennen, weil Mathias so ein guter Verliere sein konnte und niemals wütend werden würde.

Als nächstens sprachen wir über den Nutzen der Fähigkeit. Auf die Frage, was es ihm denn bringen würde, wenn er diese Fähigkeit erlernt hatte, sagte er sofort, dass die Kinder dann alle mit ihm spielen wollen. Mit Mathias wollen auch alle spielen, weil der eben niemals wütend werde. Wir schrieben also auf, dass es für Leandro nützlich wäre ein guter Verlierer sein zu können, da die anderen Kinder dann lieber mit ihm spielten.

Ich fragte ihn, wie er sich denn fühle, wenn er wütend wird, nachdem er ein Spiel verloren hat. Leandro antwortet darauf, dass er sich nicht gut fühle. Ich sagte, dass ich mir das schon

gedacht habe und denke, dass er auch glücklicher sein wird, wenn er gelernt hat, ein guter Verlierer zu sein und sich bei einer Niederlage nicht mehr so schlecht fühle. Leandro bestätigte diese Annahme.

Gemeinsam überlegten wir, was denn die anderen Kinder davon hätten, wenn Leandro gelernt hat, ein guter Verlierer sein zu können. Leandro sagte, dass sie dann auch glücklicher sind, weil sie wieder besser miteinander spielen konnte. Das fand ich auch.

Auf der nächsten Seite haben wir uns gemeinsam überlegt, welche Krafffigur Leandro beim Erlernen seiner Fähigkeit helfen könnte. Ich habe Leandro erklärt, dass eine Krafffigur eine Figur, zum Beispiel ein Superheld oder auch ein Tier oder etwas ist, an das er denken kann, damit er seine Fähigkeit nicht vergisst.

Er sagte sofort, dass er Batman als Krafffigur haben möchte. Ich fragte ihn wieso und er sagte, er wolle so stark wie Batman sein und Batman könne alles schaffen.

Ich fragte ihn dann, ob er nicht eine Krafffigur aussuchen möchte, die auch ein guter Verlierer sein kann. Er verneinte dies aber und wollte ausschliesslich Batman. Wir suchten also im Internet ein Batman-Bild und druckten es aus. Leandro wird es später in sein Arbeitsheft kleben. Ich fragte Leandro, wer denn seine Helfer sein könnten. Er überlegte lange und war ganz still. Dann sagte er, dass Mathias und Ricardo ihm helfen können. Ich fragte, ob ich ihm auch helfen dürfe und er lachte und sagte ja. Auf die Frage, ob auch Frau XX und Frau XY ihm helfen dürfen sagte er nein. Er betonte, dass nur Mathias und Ricardo ihm helfen sollen und niemand anderes. Auch die Frage, ob wir Leandros Eltern fragen sollen, verneinte er bestimmt.

Auszug aus dem Forschungstagebuch

Das Gespräch mit Leandro verlief sehr gut. Er war ruhig und konzentriert. Am Schluss merkte man, dass er sich nicht mehr konzentrieren konnte. Leandro hat sehr gut mitgemacht und erstaunlich viel gesprochen. Er schien alles verstanden zu haben. Besonders schön war, dass er sich selber eine Fähigkeit aussuchte, auch wenn es nicht die war, welche ich geplant hatte. Die Wahl der Krafffigur war einfacher, als ich mir vorgestellt hatte. Ich vermute, das Bild von Batman hat Leandro beeinflusst.

Spannend war, dass Leandro keine weiteren Helfer ausser Mathias und Ricardo wollte. Ich frage mich wieso?

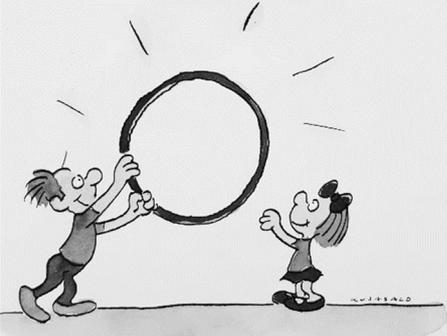
Anhang 9 – «Ich schaffs! -Arbeitsbuch-Seiten»

Ich schaffs!

FÄHIGKEIT

Welche Fähigkeit möchtest Du neu lernen oder noch besser können?

Ein guter Verlierer zu sein.



2

Ich schaffs!

NAME

Welchen coolen Namen willst Du Deiner neuen Fähigkeit geben?

Mathias - Fähigkeit



3

Ich schaffs!

Was hätten Deine Helfer Nützliches von Deiner neuen Fähigkeit?

Sie würden sich freuen, weil wir wieder besser zusammen spielen könnten.

Was glauben Deine Helfer, was Du selbst Nützliches von Deiner neuen Fähigkeit hättest?

Du würdest dich gut fühlen, auch wenn du ein Spiel verlierst.

Was hättest Du selbst Nützliches von Deiner neuen Fähigkeit?

Die anderen Kinder würden wieder lieber mit mir spielen.

5

Ich schaffs!



In diesen Rahmen kannst Du ein Bild von Deiner Kraft-Figur zeichnen oder einkleben.

7

HELPER

Wen willst Du bitten, Dir zu helfen und Dich zu unterstützen?

Mathias

Frau Disch

Ricardo



Warum glaubst Du selbst, dass Du Deine Fähigkeit erreichen wirst?

Weil ich so stark bin wie Batman und Batman alles kann.

Warum glauben Deine Helfer, dass Du Deine Fähigkeit erreichen wirst?

Weil du so stark bist wie Batman, weil du auch das Händewaschen sehr schnell gelernt hast und weil du schon gezeigt hast, wie du ein guter Verlierer sein kannst.

Wen möchtest Du einladen?

Mathias

Ricardo

Frau Disch

Was soll es zu essen und zu trinken geben?

Einen kleinen Kuchen für jeden und Sirup.

Wo wirst Du feiern?

Im Gruppentaum

Was soll noch auf Deiner Feier geschehen?

RÜCKFÄLLE

Es kann vorkommen, dass Du Deine Fähigkeit einmal vergisst.

Wie möchtest Du dann gerne von Deinen Helfern daran erinnert werden?

Flüstert mir leise "Batman" zu.



Ich schaffs!

Wem könntest Du Deine neue Fähigkeit zeigen?
Meinen Helfern

Wann und wo könntest Du Deine neue Fähigkeit zeigen?
Bei einem Spiel.

Wie oft könntest Du Deine neue Fähigkeit zeigen?
Jeden Tag im Freispiel

Was ist leicht für Dich zu zeigen?

Was ist schwerer für Dich zu zeigen?

19

Ich schaffs!

WEITERGEBEN

Von dem, was Du gelernt hast, könntest Du doch anderen etwas weitergeben.

Wem könntest Du helfen, auch von Deinen neuen Fähigkeiten zu lernen?

Diego _____



22

Ich schaffs!

NÄCHSTE FÄHIGKEIT

Was möchtest Du denn noch lernen?

Anderen Kindern
den Vortritt lassen.



23

Anmerkung: Die Namen der Kinder wurden abgeändert.

Anhang 10 – Gedächtnisprotokoll 5 (Zweites Gespräch)

Auszug aus dem Forschungstagebuch

Das angefangene Gespräch mit Leandro wurde heute fortgesetzt. Leandro war heute aufgedreht und schien keine Lust zu haben. Er wollte eigentlich lieber spielen, deshalb verlegten wir das Gespräch an seinen Lieblingsspielort, das Kirschsteinbecken.

Leandro freute sich. Wir schauten uns sein Arbeitsheft nochmals an und machten auf der nächsten Seite weiter.

Während Leandro am Anfang gut mitmachte, wurde er gegen Ende des Gesprächs immer zappeliger und sagte schnell zu allem ja. Ich denke es könnte sein, dass er einfach ja sagte, damit das Gespräch schneller zu Ende war und er etwas anderes machen konnte.

Auch nach dem Znüni zeigte sich beim Spielen im Freien, dass Leandro einen grossen Bewegungsdrang hatte. Er rannte Runde für Runde um den roten Platz. Ich vermute, dass das Gespräch für ihn sehr anstrengend gewesen ist. Nächstes Mal würde ich es kürzer halten, bzw. unterbrechen.

Gedächtnisprotokoll erstes Gespräch mit Leandro

Ich fragte Leandro, wie es denn aussehen würde, wenn er gelernt hatte, ein guter Verlierer sein zu können. Leandro überlegt und lächelte mich an. Ich frage ihn, ob das dann sein Gesichtsausdruck sei und er sagte ja. Ich fragte, was er noch tun könne, wenn er dann ein guter Verlierer sein kann. Leandro zuckte mit den Schultern. Ich schlug ihm vor, er könnte doch dem Gewinner gratulieren. Leandro lächelte und nickte.

Wir beschlossen, dies kurz zu üben und stellten uns vor, dass Leandro gerade gegen mich im «Mehr ist mehr» verloren hat.

Leandro sagte leise «Gratuliere.». Ich sagte ihm, dass man dem Gewinner eigentlich die Hand schütteln kann, aber wir das ja im Moment wegen Corona nicht dürfen. Leandro hatte dann die Idee, dass man dem Gegner fein auf die Schulter klopfen könne.

Wir übten nochmals und Leandro klopfte mir ganz leicht auf die Schulter und sagte «Gratuliere!».

Dann schauten wir uns die nächste Seite im Arbeitsheft an.

Ich fragte Leandro, warum er glaubt, dass er lernen wird, ein guter Verlierer sein zu können. Er sagte, dass er so stark wie Batman ist und alles schaffen könne. Ich bestätigte dies und sagte ihm, dass auch ich glaube, dass er genau wie Batman alles schaffen könne. Schliesslich habe er auch das Händewaschen superschnell erlernt und mir gerade jetzt vorgezeigt, wie toll er ein guter Verlierer sein kann.

Dann wurde die Feier geplant. Leandro freute sich sehr darüber.

Ich erklärte ihm, dass wir, sobald er, ich und seine Helfer der Meinung sind, dass er die Fähigkeit beherrscht, ein kleines Fest feiern können. Leandro platzte sofort damit heraus, dass er gerne kleinen Kuchen essen würde und Sirup trinken. Auf die Frage, wo er dies tun möchte, sagte er im Gruppenraum und ohne die anderen Kinder. Ich frage, ob er denn irgendjemanden einladen möchte. Er wollte Mathias, Ricardo und mich einladen. Ich fragte Leandro, ob er noch etwas anderes, besonderes auf seiner Feier machen möchte, dies verneinte er jedoch. Er wolle nur kleine Kuchen essen – jedes Kind einen – und Sirup trinken.

Dann wurde abgemacht, wie Leandro an seine Fähigkeit erinnert werden kann, falls er diese einmal vergessen sollte. Leandro wusste zuerst nicht recht, wie das passieren sollte. Ich fragte ihn dann, ob ich oder seine Helfer ihm zum Beispiel ein Zeichen geben oder etwas Bestimmtes sagen oder machen sollten. Leandro sagte, er möchte, dass ich ihm leise «Batman» zuflüstere. Das haben wir dann so festgehalten.

Langsam wurde Leandro unruhig, ich wollte jedoch das Gespräch noch abschliessen, da es nur noch um das Üben ging.

Ich fragte ihn also, wann und wo er seine Fähigkeit üben und zeigen könnte. Er meinte, er könnte ein Spiel mit seinen Helferkindern spielen. Ich fragte ihn, wann er das dann möchte und er meinte jetzt. Ich fragte ihn, ob wir jeden Tag im Freispiel gemeinsam mit einem anderen Kind ein Spiel spielen wollten. Leandro bejahte dies.

Als Abschluss fragte ich Leandro, wem er die Fähigkeit ein guter Verlierer zu sein weitergeben könnte, wenn er sie erlernt hat. Er wusste nicht recht. Ich schlug ihm vor seine Fähigkeit an Diego weiter zu geben, da dieser auch noch lernen muss, ein guter Verlierer sein zu können. Leandro stimmte mir zu.

Wir beendeten das Gespräch und gingen zurück in die Gruppe, um Znüni zu essen und draussen zu spielen.