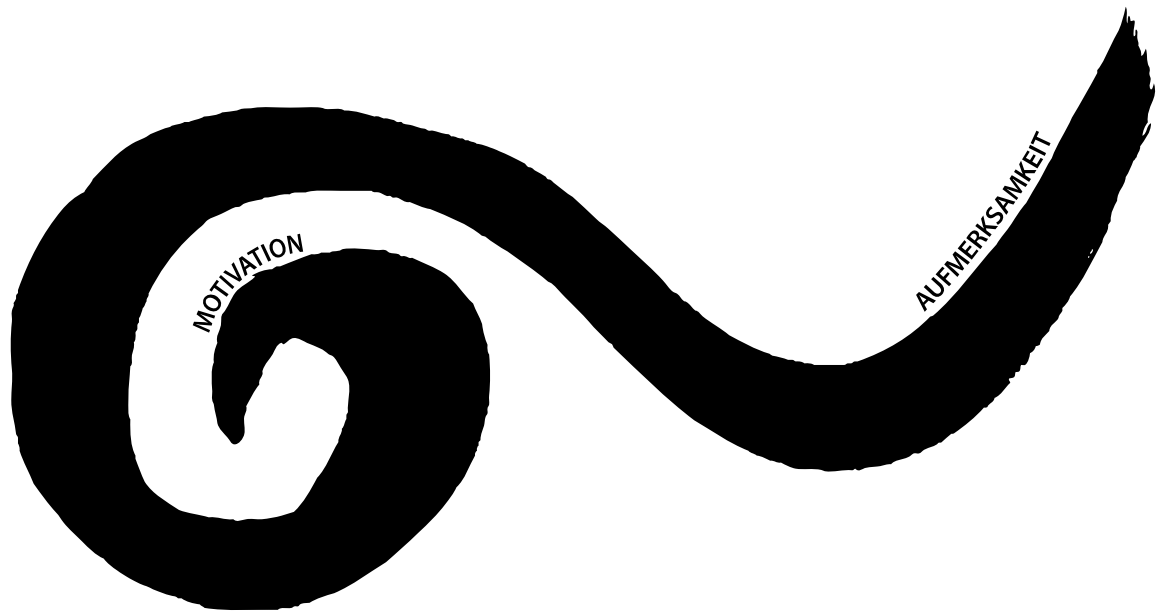


Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2
Studiengang Logopädie 1417
Bachelorarbeit



Motiviert und aufmerksam in der logopädischen Frühtherapie

Ein Therapieprojekt mit zwei 3-4-jährigen Kindern
anhand des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes
nach Ruth Rieser

Eingereicht von: Sara Valsangiacomo
Sabrina Zenhäusern

Begleitung: Prof. Wolfgang G. Braun

Februar 2017

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit beschreibt ein logopädisches Therapieprojekt im Frühbereich, das anhand des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes nach Ruth Rieser (2015) durchgeführt wird. Mittels qualitativer Forschungsmethoden werden die Motivation und Aufmerksamkeit zweier 3-4-jähriger Kinder beobachtbar gemacht und innerhalb der beiden Therapie-settings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» einander gegenübergestellt. Als Beobachtungsgrundlage werden zwei Kategoriensysteme zur Motivation und Aufmerksamkeit entwickelt. Aus den Beobachtungen ziehen die Verfasserinnen methodisch-didaktische Rückschlüsse, um die Motivation und Aufmerksamkeit während logopädisch strukturierter Aktivitäten zu fördern. Als Gewinn entsteht eine Sammlung von praxisrelevanten Erkenntnissen, welche für Logopädinnen im Frühbereich von Nutzen sein kann.

Persönliche Anmerkungen

Mit der Bezeichnung «Verfasserinnen» innerhalb der Bachelorarbeit sind wir, Sara Valsangiacomo und Sabrina Zenhäusern, gemeint. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, verwenden wir jeweils das weibliche Geschlecht. Selbstverständlich ist das männliche Geschlecht miteingeschlossen. Wenn wir von (kleinen) Kindern sprechen, beziehen wir uns auf die Altersgruppe der Stichprobe, welche aus zwei 3-4-jährigen Kindern besteht. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden diese zwei Kinder jeweils nur mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens gekennzeichnet. Zentrale Worte heben wir im Fliesstext durch eine kursive Schreibweise hervor.

Wir versichern, dass die Arbeit zu gleichen Teilen geschrieben ist. Wir verstehen uns als enges Team, welches sich gegenseitig ergänzt und unterstützt. Daher verzichten wir darauf, die einzelnen Kapitel mit dem Namen der jeweiligen Verfasserin zu kennzeichnen.

Dank

Einen herzlichen Dank gebührt unserem Betreuer, Wolfgang G. Braun, für seine wertvolle und engagierte Begleitung während des gesamten Arbeitsprozesses. Er leitete – in Zusammenarbeit mit dem Kinderspital Zürich – das Therapieprojekt in die Wege. Die Kolloquien mit Wolfgang G. Braun waren äusserst anregend und motivierend. Ein besonderer Dank gilt den Eltern der beiden Therapiekinder, A. und L., für das entgegengebrachte Vertrauen und die konstruktive Zusammenarbeit. Ein grosses Dankeschön geht auch an Ruth Rieser, welche uns für ein persönliches Gespräch über ihren sprachsystematisch-integrativen Therapieansatz am Kantonsspital Winterthur empfing. Wir durften von ihrer langjährigen Erfahrung als logopädische Frühtherapeutin sowie ihrem breiten Fachwissen profitieren. Auch unsere Brüder haben Lob verdient. Dank ihrer Computerkenntnisse und kreativen Unterstützung konnten wir unsere Ideen für das Titelblatt und verschiedene Grafiken umsetzen und den formalen Richtlinien betreffend Layout entsprechen. Zu guter Letzt bedanken wir uns bei den drei Lektorinnen, welche die Bachelorthese auf ihre Plausibilität und Rechtschreibung überprüften.

Zürich, im Februar 2017

Sara Valsangiacomo und Sabrina Zenhäusern

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Themenwahl und Ausgangslage	1
1.2 Forschungsabsicht.....	2
1.3 Fragestellungen und Hypothesen	3
1.4 Arbeitsprozess	4
2. Theoretische Grundlagen	5
2.1 Entwicklung von 3-4-jährigen Kindern	5
2.2 Lernen	7
2.3 Motivation und Aufmerksamkeit	9
2.3.1 Motivation	9
2.3.2 Aufmerksamkeit	11
2.3.3 Zusammenspiel von Motivation und Aufmerksamkeit.....	12
2.4 Störungen der Sprachentwicklung	13
2.5 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten	14
2.6 Logopädische Frühtherapie	15
2.6.1 Definition der logopädischen Frühtherapie.....	15
2.6.2 Argumente für die logopädische Frühtherapie.....	15
2.6.3 Therapieansätze	16
2.7 Sprachsystematisch-integrativer Therapieansatz nach Ruth Rieser.....	18
2.7.1 Grundgedanken	18
2.7.2 Therapieebene «Sprache & Kommunikation»	19
2.7.3 Therapieebene «Spiel & Handlung»	20
2.7.4 Therapieebene «Kontakt & Sprachlernverhalten»	22
3. Methodisches Vorgehen und Umsetzung	23
3.1 Forschungsdesign.....	23
3.2 Forschungsmethoden	23
3.2.1 1. Stufe des 2-Stufen-Modells.....	24

3.2.2	2. Stufe des 2-Stufen-Modells.....	26
3.3	Stichprobe	29
4.	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	32
4.1	Verhaltenskategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit	32
4.2	Intraindividuelle Beschreibung der Verhaltenskategorien	33
4.3	Beantwortung der 1. Fragestellung	36
4.4	Überprüfung der 1. und 2. Hypothese	38
4.5	Beantwortung der 2. Fragestellung	39
4.6	Überprüfung der 3. und 4. Hypothese	40
4.7	Praxisrelevante Erkenntnisse – Persönlicher Gewinn	40
5.	Schlussüberlegungen.....	44
5.1	Diskussion der Ergebnisse.....	44
5.2	Reflexion des Arbeitsprozesses	46
5.3	Ausblick	46
5.4	Schlusswort	47
	Abbildungsverzeichnis.....	48
	Tabellenverzeichnis.....	48
	Literaturverzeichnis.....	49
	Anhang	

1. Einleitung

Im folgenden Kapitel wird die Wahl des Themas begründet sowie die sozialpolitische und logopädienspezifische Ausgangslage aufgezeigt. Darauf folgt die Erläuterung der Forschungsabsicht der vorliegenden Arbeit, welche zur Formulierung der Fragestellungen und den dazugehörigen Hypothesen überleitet. Die Einleitung endet mit einem Überblick über den Arbeitsprozess, der die Meilensteine hervorhebt.

1.1 Themenwahl und Ausgangslage

Es liegt in der Natur des Menschen, Sprache zu erwerben. Kleine Kinder sind fähig, in einer Zeitspanne von drei bis vier Jahren Sprachäusserungen zu verstehen, einen Grundwortschatz aufzubauen, Sätze nach sprach eigenen Regeln zu bilden und gut verständlich zu sprechen. Das ist eine Leistung, vor der wir mit Erstaunen stehen, und das Interesse, diesem ‚Wunder an Geschehen‘ auf den Grund zu gehen, ist gross. (Rieser, 2015, S. 9)

Genau diese Faszination für den Spracherwerb bewegt die Verfasserinnen dazu, sich im Rahmen der Bachelorarbeit vertieft mit dieser komplexen Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit auseinanderzusetzen. Sie sind sich einig, dass die Arbeit einen starken Praxisbezug aufweisen und für ihre zukünftige Tätigkeit als Logopädinnen relevant sein soll. Diese Wünsche werden der Begleitperson, Wolfgang G. Braun, gegenüber geäußert. Dank seines Einsatzes wird die Durchführung der logopädischen Frühtherapien zweier 3-4-jähriger Kinder in der Therapie-Lehr-Praxis der Hochschule für Heilpädagogik Zürich verwirklicht. Abgesehen von einigen interessanten Theorieinputs während Vorlesungen ist die Logopädietherapie im Frühbereich für beide Verfasserinnen «Neuland» und sie freuen sich auf die Herausforderung, welche das Therapieprojekt ihnen bietet.

«In ihren ersten Lebensjahren lernen Kinder so viel wie in keiner späteren Lebensphase» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014). Das Erkennen der frühen Kindheit als wegweisende Entwicklungsphase erklärt den Ausbau der Frühförderung in Schweizer Kantonen während der letzten Jahre. Die «Strategie Frühe Förderung Kanton Zürich» verfolgt das Ziel, «die Unterstützung von Kindern in ihrem Entwicklungsprozess von der Geburt bis zum Schuleintritt» zu gewährleisten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012, S. 6). Mit der allgemeinen Tendenz in die frühe Förderung zu investieren, wird auch den sonderpädagogischen Massnahmen im Bereich der frühen Sprachförderung immer mehr Beachtung geschenkt. Aktuell werden die Notwendigkeit der Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten wie auch die Wirksamkeit der logopädischen Frühtherapie in der Fachwelt rege diskutiert (vgl. Kapitel 2.5 & 2.6). Es existieren verschiedene Interventionsansätze mit jeweils unterschiedlichen Zugangswegen. Die Verfasserinnen stützen sich bei der Gestaltung ihrer logopädischen Frühtherapien auf einen modernen Therapieansatz

aus der Region, welcher sich im Spannungsfeld zwischen ganzheitlichen und sprachsystematischen Ansätzen in der Mitte positioniert und sowohl kindorientiert als auch methodenkombiniert arbeitet (vgl. Kapitel 2.7). Die Rede ist vom «sprachsystematisch-integrativen Therapieansatz» nach Ruth Rieser (2015).

1.2 Forschungsabsicht

Ein alternierender Einsatz von Sprachinput und Modellierung im Kontext freier Spielaktivitäten einerseits und Übungen ausgewählter Sprachkomponenten im Rahmen strukturierter Aktivitäten andererseits unterstützen über die Dauer einer Therapiesitzung hinweg die erforderliche **Motivation und Aufmerksamkeit** [Hervorhebung d. Verf.] des sprachauffälligen Kindes und ermöglichen eine Behandlung in hoher Intensität. (Rieser, 2015, S. 144)

Die Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» bilden den Rahmen des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes nach Rieser (2015). Die Parallelen der Sprach- und Spielentwicklung sind bekannt. In beiden Entwicklungsbereichen geht es darum, «Vorstellungen (Repräsentationen) aufzubauen und diese in ein symbolisches System übersetzen zu lernen» (Zollinger, 2014, S. 8). Aus der Lernpsychologie weiss man, dass die Regeln der Muttersprache implizit, in spielerischer Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden (vgl. Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 213f). Eine «logopädische Spieltherapie» im Frühbereich erscheint daher naheliegend und kindgerecht. Dass hingegen auch direkte, sprachspezifische Übungen mit solch kleinen Kindern möglich sein sollen, erstaunt die Verfasserinnen. Sie sind motiviert, zu erforschen, ob der Einsatz strukturierter Aktivitäten als Ergänzung zu freien Spielaktivitäten möglich ist und zum Therapieerfolg der kleinen Kinder beiträgt. Sie wissen, dass eine Therapie dann erfolgreich ist, wenn Lernen geschieht. Und Lernen erfolgt, wenn sich die Kinder motiviert und aufmerksam am Therapiegeschehen beteiligen (vgl. Kapitel 2.2 & 2.3).

Das Untersuchungsziel im Rahmen des Therapieprojekts besteht also darin, die Motivation und Aufmerksamkeit von zwei 3-4-jährigen Kindern zu erfassen und bezüglich der beiden Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» zu vergleichen. Die Voraussetzung und Hauptaufgabe der Arbeit ist, die Begriffe «Motivation» und «Aufmerksamkeit» *beobachtbar* zu machen. Aus den Beobachtungen werden methodisch-didaktische Rückschlüsse gezogen. Ziel ist es, strukturierte Aktivitäten so zu gestalten, dass die Motivation und Aufmerksamkeit der beiden Kinder – die Voraussetzungen erfolgreichen Lernens – gefördert werden. Als Endprodukt soll ein persönlicher «Erfahrungsschatz» in Form von praxisrelevanten Erkenntnissen entstehen, welcher für angehende und bereits berufstätige Logopädinnen im Frühbereich von Nutzen sein kann.

1.3 Fragestellungen und Hypothesen

Das offengelegte Untersuchungsziel führt zur Formulierung von zwei aufeinander aufbauenden Forschungsfragen. Die 1. Fragestellung fokussiert die zwei 3-4-jährigen Therapiekinder der Stichprobe. Die 2. Fragestellung richtet den Blick auf die logopädischen Frühtherapeutinnen. Zur Beantwortung der Fragen wird eine Verschränkung der Theorie und Praxis angestrebt.

1. Fragestellung: Wie lassen sich die Motivation und Aufmerksamkeit von zwei 3-4-jährigen Kindern während strukturierter Aktivitäten versus freier Spielaktivitäten im Rahmen logopädischer Frühtherapien beobachten?

Es wird von den Annahmen ausgegangen, dass das Lächeln eines Kindes für die Motivation und seine körperliche Ausweichaktivität für die Aufmerksamkeit als Beurteilungsmassstab gelten. Die Verfasserinnen stellen folgende Hypothesen zur 1. Fragestellung auf:

1. Hypothese: Das Lächeln von zwei 3-4-jährigen Kindern deutet darauf hin, dass sie während logopädisch strukturierter Aktivitäten motiviert mitmachen.

2. Hypothese: Je weniger körperliche Ausweichaktivität die zwei 3-4-jährigen Kinder während logopädisch strukturierter Aktivitäten zeigen, desto grösser ist ihre auf die Therapieinhalte gerichtete Aufmerksamkeit.

Die 2. Fragestellung wird als Folgefrage verstanden. Sie fragt nach den Gelingensbedingungen von strukturierten Aktivitäten. Konkret geht es darum, aus den Motivations- und Aufmerksamkeitsbeobachtungen der Therapiekinder methodisch-didaktische Rückschlüsse zu ziehen:

2. Fragestellung: Welche methodisch-didaktischen¹ Überlegungen dienen der Motivations- und Aufmerksamkeitsförderung von zwei 3-4-jährigen Kindern während logopädisch strukturierter Aktivitäten?

Um den kleinkindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, nehmen die Verfasserinnen an, dass das Mitbestimmungsrecht während Übungen zum Erfolg von strukturierten Aktivitäten beiträgt. Zudem wird vermutet, dass die dauerhafte Aufmerksamkeit der kleinen Kinder spätestens nach 5-10 Minuten nachlässt und die strukturierten Aktivitäten somit innerhalb der gesamten Therapieeinheiten einen kleinen Teil ausmachen:

3. Hypothese: Wenn die zwei 3-4-jährigen Kinder während logopädisch strukturierter Aktivitäten Ideen einbringen dürfen, sind sie motiviert.

4. Hypothese: Die Aufmerksamkeitsdauer von zwei 3-4-jährigen Kindern beträgt während logopädisch strukturierter Aktivitäten maximal 5-10 Minuten.

¹ «Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens» (Forlin & Engler, 2014, S. 10). Für die Bachelorthese interessiert die didaktische Auswahl und Aufbereitung logopädischespezifischer Inhalte. Methodik – als Teilbereich der Didaktik – «meint im Sinne des Wortes die ‚Kunst des planmässigen Vorgehens‘» (Forlin & Engler, 2014, S. 7). Die von der Therapeutin ausgewählten Methoden bestimmen, wie Lerngegenstände vermittelt werden. (Vgl. Forlin & Engler, 2014, S. 4-12.)

1.4 Arbeitsprozess

Die unten gezeigte Abbildung stellt den Arbeitsprozess dar, welchen die beiden Verfasserinnen bei der Erstellung der Bachelorarbeit durchlaufen (vgl. Abb. 1). Das detaillierte Vorgehen des Therapieprojekts wird im Methodikteil beschrieben (vgl. Kapitel 3).

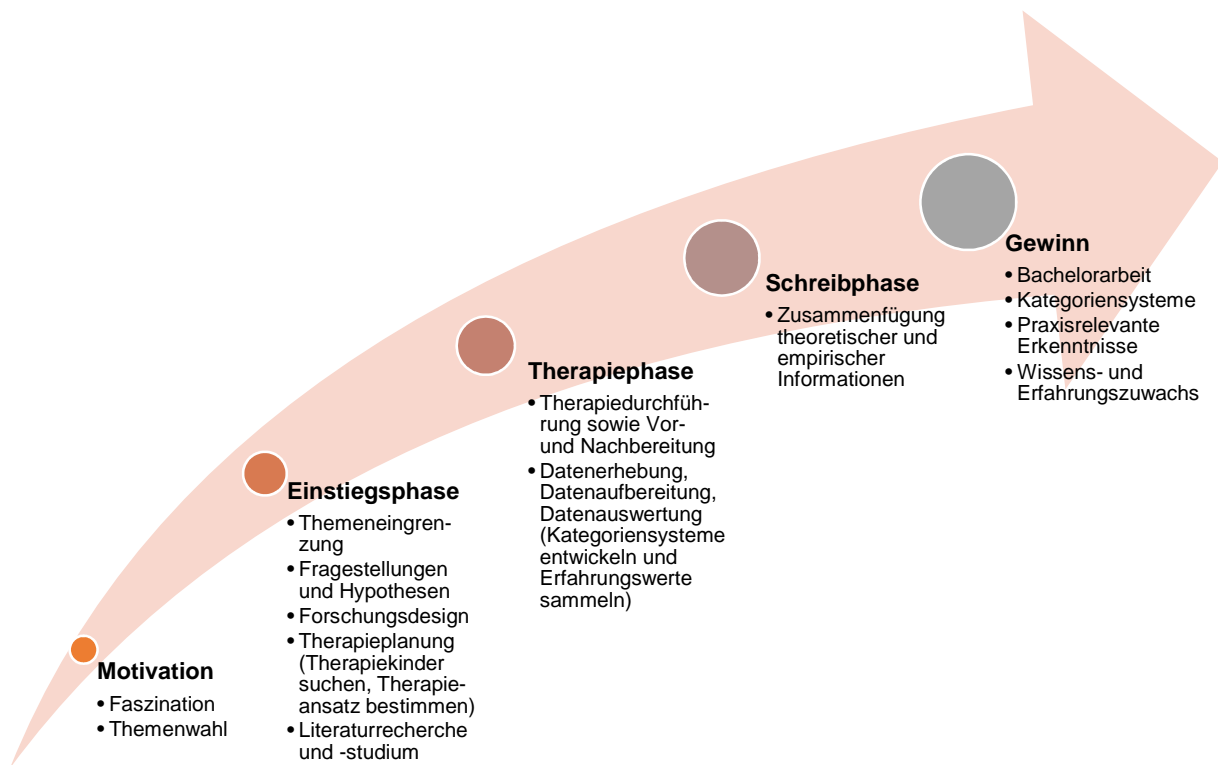


Abbildung 1: Arbeitsprozess

2. Theoretische Grundlagen

Rieser (2015) beschreibt die erforderlichen Kompetenzen, welche eine logopädische Frühtherapeutin mitbringen soll. Sie betont, dass für die pädagogisch-therapeutische Arbeit mit kleinen Kindern «ein theoretisches Basiswissen über Kognitionsentwicklung, Spielentwicklung, Lernpsychologie, Autonomie- und Sozialentwicklung sowie ein fundiertes und laufend zu aktualisierendes Wissen über Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen» (S. 132) elementar sei. Die nachfolgenden Theoriekapitel thematisieren die erwähnten Wissensbereiche, welche sich wechselseitig beeinflussen und nicht immer trennscharf auseinandergehalten werden können. Es soll aufgezeigt werden, dass der Spracherwerb bzw. die Spracherwerbsstörung «als Teil eines weitreichenden und komplexen Entwicklungsgeschehens» (Rieser, 2015, S. 11) zu verstehen ist. Des Weiteren werden die zur Beantwortung der Fragestellungen zentralen Begriffe «Motivation» und «Aufmerksamkeit» definiert. Abschliessend wird die logopädische Frühtherapie näher dargestellt sowie der sprachsystematisch-integrative Therapieansatz nach Rieser (2015) ausführlich erläutert.

2.1 Entwicklung von 3-4-jährigen Kindern

In der untenstehenden Tabelle werden die für die Bachelorarbeit relevanten Entwicklungsbereiche für 3-4-jährige Kinder aufgeführt (vgl. Tabelle 1). Die Übersicht zeigt die Meilensteine der Entwicklung und die damit verbundenen Entwicklungserwartungen an 3-4-jährige Kinder. Das Hintergrundwissen zu den einzelnen Entwicklungsbereichen wird mit anwendungsbezogenen Informationen ergänzt, welche für die Frühtherapie wichtig sind. Wenn eine Drei (3) oder Vier (4) in Klammern steht, sind explizit nur 3- bzw. 4-jährige Kinder gemeint, ansonsten werden die Altersgruppen zusammengefasst. Grundsätzlich gilt zu berücksichtigen, dass die frühe Kindheit «von grossen Geschwindigkeitsunterschieden in der Entwicklung» (Rossi & Hauser, 2015, S. 1) geprägt ist. Aufgrund der Entwicklungsvarianz sind die Tabellenangaben als grobe Richtwerte zu verstehen. Detaillierte Theorieausführungen zur Gesamtentwicklung von kleinen Kindern sowie allfällige Entwicklungsverzögerungen oder -störungen sprengen den Rahmen dieser Arbeit. Einzig den Störungen der Sprachentwicklung, dem zentralen Thema der Logopädie, wird ein Kapitel zugeschrieben (vgl. Kapitel 2.4). Die Verfasserinnen erstellen die Tabelle in Anlehnung an verschiedene literarische Quellen, welche als Grundlagenliteratur verstanden werden.

Tabelle 1: **Entwicklung von 3-4-jährigen Kindern**

Bereich	Entwicklungserwartungen	Bedeutung für die Frühtherapie
Kognitionsentwicklung	<p>Das Kind kann...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...sich abwesende Objekte vorstellen. •...sich an vergangene Erlebnisse und damit verbundene Gefühle erinnern. •...sich in neuen Situationen, die es mit seinen früheren Erfahrungen abgleicht, angemessen verhalten. •...Empfindungen und Wissen abstrahierend zusammenfassen. •...Begriffe hierarchisch ordnen. •...Ursachen und Wirkungen miteinander in Verbindung setzen (kausales Denken). •...sich bis zu 15 Minuten konzentrieren. •...aufgrund von bekannten Zielen und Absichten anderer Personen deren nächste Handlungsschritte antizipieren (3). →Theory of Mind •...sich in andere Personen hineinversetzen und deren Gedanken nachvollziehen (4). →Theory of Mind 	<p>Die Therapeutin kann...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...mittels Zeigegeste oder verbalen Äusserungen den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes lenken. •...durch sprachliche Informationsvermittlung den Wissenserwerb des Kindes unterstützen. •...über das Kommentieren von Handlungen dem Kind helfen, Erfahrungen zu interpretieren. •...das Kind an persönlichen Gedanken teilhaben lassen.
Sprachentwicklung	<p>Das Kind...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...versteht W-Fragen und zweischrittige Handlungsaufforderungen (3). •...versteht komplexe Satzstrukturen, übertragene Bedeutungen und satzübergreifende Zusammenhänge (4). •...zeigt eine ausgeglichene, zielsprachliche Wortartenverteilung. •...spricht in vollständigen Haupt- und Nebensätzen (Verbstellungsregeln und Subjekt-Verb-Kongruenz erworben). •...realisiert und verwendet alle muttersprachlichen Laute ausser [s], [ts], [r], [sch] mehrheitlich korrekt. •...beherrscht das Turn Taking und trägt aktiv zur Verständnissicherung in Dialogen bei (3). •...kann dem Gegenüber von persönlichen Erlebnissen berichten und selbst erfundene Kurzgeschichten erzählen (4). 	<p>Die Therapeutin...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...regt über den Wortschatzaufbau die grammatische Entwicklung des Kindes an. •...nutzt die Phase erhöhter Sensibilität des Kindes gegenüber grammatischer Strukturen fürs Sprachlernen. •...erleichtert dem Kind durch einfache, kurze Äusserungen und eine angepasste Sprechweise (langsam, betont, mit Pausen) die Sprachverarbeitung. •...spricht, wenn das Kind aufmerksam ist. •...greift kindliche Äusserungen auf, bestätigt diese oder verändert bzw. erweitert sie modellhaft.

Spieleentwicklung	<p>Das Kind...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...erkundet als Spielvorbereitung Eigenschaften und Funktionen von Objekten. •...sortiert Spielobjekte nach bestimmten Merkmalen (z.B. nach Grösse oder Farbe). •...deutet Objekte flexibel und variabel um oder ersetzt reale durch gedachte Gegenstände. •...konstruiert sich eine fiktive Spielwelt, in der es Fantasiehandlungen vollzieht. •...schlüpft in verschiedene Rollen. •...spielt mit anderen Personen zusammen (nach vereinbartem Handlungsplan). →Sozialspiel •...setzt während des Sozialspiels (non-) verbale Metakommunikation ein. •...baut dreidimensionale Gebilde. 	<p>Die Therapeutin weiss, dass ...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...das Kind nur spielt, wenn es sich (körperlich und psychisch) wohl fühlt. •...das Spiel der Lebensbewältigung dient und die Entwicklung des Kindes fördert (Spiel als Lernfeld). •...beim kindlichen Spiel unterschiedliche Spielformen nebeneinander auftreten. •...abhängig vom Entwicklungsalter, den individuellen Begabungen und Interessen des Kindes ein bestimmtes Spielverhalten im Vordergrund steht. →in der Regel Sozialspiel •...sie über die Raumgestaltung und das Materialangebot die Komplexität des Spiels mitbestimmen kann. •...sie zwar mitspielen und Impulse geben darf, das Kind jedoch bestimmend ist.
Autonomie- & Sozialeentwicklung	<p>Das Kind...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...handelt aus eigenem Antrieb, selbstbewusst und möglichst eigenständig (lehnt Hilfsangebote ab). •...kann ohne elterliche Unterstützung Kontakt zu fremden Personen aufnehmen. •...sucht die Interaktion mit Gleichaltrigen. •...zeigt Empathiefähigkeit (vgl. Kognitionsentwicklung, Theory of Mind). •...ist kooperations- und anpassungsfähig. •...zeigt Durchsetzungsvermögen. 	<p>Die Therapeutin kann...</p> <ul style="list-style-type: none"> •...das Kind zur Selbstständigkeit ermutigen. •...Eigenverantwortung an das Kind übertragen. •...Autonomiebestrebungen des Kindes über das Aufstellen und Mitteilen von Regeln klare Grenzen setzen.

(Vgl. Fox, 2011, 63ff; Greiner, 2010, S. 1-27; Grohnfeldt, 2007, S. 45; Kannengieser, 2012, S. 153ff, 273, 301; Largo & Benz, 2003, S. 56-75; Oerter, 2008, S. 236-249; Rieser, 2015, S. 11-44, 139-143; Rossi & Hauser, 2015, S. 1-4; Rupp, 2013, S. 54; Sodian, 2008, S. 473-476; Weinrich & Zehner, 2011, S. 25.)

2.2 Lernen

Lernen bedeutet ganz allgemein eine «Verhaltensänderung durch Erfahrung und Übung» (Oerter, 2008, S. 967). Dass es im Rahmen einer Logopädietherapie zu sprachlichen Fortschritten kommen kann, setzt Lernen voraus. Die Therapeutin kann wesentlich zum Lernerfolg beitragen, wenn sie Kenntnisse darüber hat, wie Kinder lernen und zu welchem Entwicklungszeitpunkt welche Lerninhalte sinnvollerweise angeboten werden. «Der günstigste Zeitpunkt für Lernen im Entwicklungsverlauf liegt unmittelbar nach der Reifung der für das Lernen erforderlichen Funktionen» – so Oerter (2008, S. 968). Daraus kann gefolgert werden, dass ein Kind dann lernt, wenn die Umwelthanregungen auf seine gesteuerten Reifungsprozesse abgestimmt sind. «Im frühen Kindesalter lassen sich Spiel und spontan gesteuertes Lernen ... kaum voneinander trennen» (Papousek, 2003, S. 30). Im Spiel handelt das kleine Kind aktiv und sammelt dabei Erfahrungen in der Interaktion mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Daher nimmt das Spielen in der logopädischen Frühtherapie einen hohen Stellenwert ein.

Das Kind lernt jedoch nicht nur über unmittelbare Selbsterfahrungen im Spiel, sondern auch über Beobachtung und Nachahmung von Verhaltensweisen. Das sogenannte Modelllernen geht auf Albert Banduras sozial-kognitive Lerntheorie zurück. In der Logopädie ist die Therapeutin (Sprach-)Vorbild für das Kind. Dieses wendet sich der Therapeutin zu und beobachtet *aufmerksam* ihr (Sprach-)Verhalten. Eine wiederholt beobachtete Verhaltensweise wird im kindlichen Gedächtnis dauerhaft gespeichert. Das durch Beobachtung angeeignete Verhalten muss in einem nächsten Schritt praktisch eingeübt werden. Über die Erinnerung wird das gespeicherte Modellverhalten abgerufen und motorisch reproduziert. Das Kind gewinnt durch das Üben und über Rückmeldungen der Therapeutin zunehmend an Sicherheit und Präzision bei der Ausführung. Es nähert sich dem Zielverhalten an. Ob Beobachtungs- und Imitationslernen tatsächlich stattfinden bzw. das Gelernte angewendet wird, ist von *motivationalen Prozessen* abhängig. Die Attraktivität des Modells sowie die zu erwarteten Folgen des Verhaltens sind dabei massgebend. Das Kind ahmt Verhalten von denjenigen Personen nach, die ihm herzlich und wohlgesinnt gegenüber treten. Daraus lässt sich folgern, dass der Beziehungsaufbau in der logopädischen Frühtherapie für den Lernerfolg des Kindes zentral ist. «Bandura stellt zudem fest, dass die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensübernahme grösser ist, je ähnlicher das Verhalten des Modells demjenigen des Beobachters ist» (Rieser, 2015, S. 134). Indem die Logopädin ihren Sprachinput bewusst nahe an den aktuellen Kompetenzen und Verhaltensweisen des Kindes gestaltet, handelt sie entwicklungsproximal. Die Nutzung des sogenannten «entwicklungsproximalen Prinzips» ermöglicht dem Kind Erfolgserlebnisse und ruft Erfolgserwartungen sich selbst gegenüber hervor. Zusätzlich tragen auch Bekräftigung und Belohnung zum Auftreten des gelernten Verhaltens bei. (Vgl. Gasser, 2009, S. 58-63, 106f; Oerter, 2008, S. 967f; Rieser, 2015, S. 133ff; Winkel, Petermann & Petermann, 2006, S. 189-202.)

Das nächste Theoriekapitel ist den für das kindliche Lernen unentbehrlichen Voraussetzungen, der Motivation und Aufmerksamkeit, gewidmet.

2.3 Motivation und Aufmerksamkeit

In diesem Kapitel werden die Begriffe «Motivation» und «Aufmerksamkeit» definiert und ihre Relevanz für gelingende Lernprozesse – allgemein und spezifisch für den Spracherwerb – beschrieben. Des Weiteren wird darauf eingegangen, wie sich Motivation bzw. Demotivation sowie Aufmerksamkeit bzw. Unaufmerksamkeit bei kleinen Kindern im Verhalten äussern und wie im Rahmen einer Logopädietherapie darauf eingegangen werden kann. Abschliessend sollen die Zusammenhänge zwischen Motivation und Aufmerksamkeit aufgezeigt werden.

2.3.1 Motivation

Die ursprüngliche Wortbedeutung von Motivation geht der Frage nach, «warum wir uns bewegen und bewegen lassen. Dies gilt sowohl im direkten Sinne, d.h., sich konkreten Gegenständen und Situationen anzunähern bzw. sie zu vermeiden, als auch im übertragenen Sinne, z.B. von einem Ereignis ‚bewegt‘ werden» (Holodynski & Oerter, 2008, S. 540). In der Motivationspsychologie besteht Einigkeit darüber, dass der Begriff «Motivation» ein hypothetisches Konstrukt zur Erklärung von Verhalten darstellt. Motivationsphänomenen gemeinsam ist «die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand» (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 16). Diese Definition hebt die Zielorientierung hervor, welche menschliches Handeln auslöst und antreibt. Der Mensch strengt sich an und zeigt Ausdauer, um das vorgängig festgelegte Ziel zu erreichen. «Die Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hängt von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkungen ab» (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 7). Motivation kann sowohl aus der Innen- als auch der Aussenperspektive beschrieben werden. «Im Selbsterleben können Zustände des Angezogeneins, ... der Spannung, Aktivierung und Ruhelosigkeit gemeint sein» (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 14). Im Gegensatz dazu ist die Motivation der Mitmenschen nicht unmittelbar wahrnehmbar. Jedoch ist es möglich, über *beobachtbare Verhaltenszeichen* die Motivation anderer zu beurteilen. (Vgl. Rheinberg & Krug, 2005, S. 15; Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 14ff.)

Verhalten ist häufig leistungsmotiviert. Unabhängig vom Alter suchen sich Menschen immer wieder neue Herausforderungen, die ihre eigene Tüchtigkeit unter Beweis stellen. Dieses Wirksamkeitsstreben wird bereits bei Kleinkindern im «Selbstermachenwollen» beobachtet. Hilfsangebote von Erwachsenen werden abgelehnt, auch wenn die Handlungsausführung noch nicht sicher gelingt. 3½-jährige Kinder bringen in der Regel die kognitiven Voraussetzungen mit, sich ein Handlungsergebnis selbst zuzuschreiben und den damit verbundenen Erfolg bzw. Misserfolg einzuschätzen. Damit einhergehende Emotionen wie Stolzreaktionen bzw. Schamgefühle äussern sich in der Körperhaltung sowie in der Gestik und Mimik der Kinder. Als Konsequenz lässt sich ableiten, dass die Kinder, die auf ihr eigenes Können vertrauen, eine hohe Leistungsbereitschaft mit-

bringen. Nebst den Grundbedürfnissen «Autonomie» und «Kompetenz» haben die Kinder ebenfalls ein Bedürfnis nach sozialen Kontakten. «Der Sozialisationsprozess im Kleinkind- und Vorschulalter äussert sich in einem grundlegenden Entwicklungsschritt vom Egozentrismus zur vermehrten Dezentrierung» (Rieser, 2015, S. 40). Das Interesse an anderen Menschen wächst und das Verhalten der Kinder zielt zunehmend auf die Interaktion mit ihren Mitmenschen ab. Ein motiviertes Kind ist neugierig und erkundet seine Umwelt. Fehlt es an Motivation, zeigt sich dies «in der Dynamik der Mimik, der Bewegung und der Sprachintonation, die unsicher und flach wirken können» (Rieser, 2015, S. 37). Ein weiteres Zeichen von Demotivation ist eine geringe Variation im Spiel. Es wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden. Ein Verhalten ist extrinsisch motiviert, «wenn der Beweggrund des Verhaltens ausserhalb der eigentlichen Handlung liegt, oder weiter gefasst: wenn die Person von aussen gesteuert erscheint» (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 149). Folglich ist ein Verhalten intrinsisch motiviert, «wenn es um seiner selbst willen geschieht, oder weiter gefasst: Wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt» (ebd.). Sinnvolles Lernen erfolgt dann, wenn sich ein Kind aus eigenem Interesse – das heisst intrinsisch motiviert – mit einem Lerngegenstand auseinandersetzt. Eine solche Tätigkeit findet auf hohem Leistungsniveau statt, das Kind ist konzentriert und kann sich beim Handeln kreativ entfalten. Im Spiel zeigt sich die intrinsische Motivation des Kindes besonders deutlich. (Vgl. Borchert, 2000, S. 704ff; Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 427-434; Papousek, 2003, S. 31; Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 59-62; Rieser, 2015, S. 24, 37, 40.)

Die Motivationsförderung ist ein wesentliches Anliegen der Logopädietherapie und soll in der Therapieplanung und -durchführung berücksichtigt werden. Weinrich & Zehner (2011) meinen: «Motivation ist der **Motor** für jede Therapie – nur ein motiviertes Kind wird gute Fortschritte machen» (S. 106). Rupp (2013) ergänzt: «Wie Motivation für die Therapie geschaffen werden kann, ist individuell sehr unterschiedlich. Es spielen mehrere Faktoren wie z. B. emotionale (es macht Spass) oder kognitive Faktoren (ich weiss, wofür es gut ist) eine Rolle» (S. 195). Grundsätzlich gilt, dass die Therapeutin dem Kind gegenüber eine empathische und wertschätzende Haltung einnimmt. Diese kindzentrierte Grundhaltung ist das Fundament für eine tragfähige Beziehung und schafft eine angenehme Lernatmosphäre. Zudem tragen äussere Lernanreize zur Aufrechterhaltung der kindlichen Motivation bei. Zu solchen extrinsischen Motivationsfaktoren zählt beispielsweise ansprechendes, «spielerisch verpacktes» Therapiematerial, welches die individuellen Interessen berücksichtigt. Auch positive Verstärker wie echtes, spezifisch eingesetztes Lob seitens der Therapeutin wirken motivationsfördernd. Die Therapeutin hat die Aufgabe, Lernsituationen zu schaffen, die den Fähigkeiten des Kindes entsprechen. Damit das Kind weder unter- noch überfordert wird, bedarf es einer Einschätzung der individuellen Leistung, des Selbstvertrauens und der Frustrationstoleranz. Eine «Passung» zwischen den kindlichen Kompetenzen und den gestellten Anforderungen motiviert intrinsisch. In diesem Fall ist der Tätigkeitsvollzug für

das Kind lustvoll. Ein «kleinschrittiges» Vorgehen ermöglicht dem Kind Erfolgserlebnisse, sodass es sich als selbstwirksam erleben kann. (Vgl. Rupp, 2013, S. 195f; Weinrich & Zehner, 2011, S. 105f.)

2.3.2 Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit ist ein ähnlich schwer fassbarer und vielschichtiger Begriff wie Motivation. Es gibt viele Theorien, welche jeweils unterschiedliche Teilaspekte der Aufmerksamkeit thematisieren. Daraus resultiert die Existenz verschiedener Aufmerksamkeitsdefinitionen. (Vgl. Kühl, 2000, S. 717f.)

Für die vorliegende Bachelorarbeit wird eine Definition mit sprachwissenschaftlichem Hintergrund gewählt, welche die logopädisch relevanten Bereiche der Aufmerksamkeit abdeckt:

In Abgrenzung zum Zustand allgemeiner Wachheit versteht man unter **Aufmerksamkeit** die gelenkte Hinwendung zu einem Reizgeschehen und die Aufrechterhaltung der Reizaufnahme für eine gewisse Zeitspanne. Um die Aufmerksamkeit auf ein Reizgeschehen richten zu können, müssen andere Stimuli entweder ignoriert oder integriert werden. (Kannengieser, 2012, S. 20)

Diese Definition beinhaltet sowohl eine räumliche als auch eine zeitliche Dimension. Als Reaktion auf einen bestimmten Reiz findet im Raum eine Ausrichtung zur Reizquelle statt, eine Aufmerksamkeitsorientierung. Dazu gehört ebenfalls eine gewisse Flexibilität, den Aufmerksamkeitsfokus von einem Objekt auf ein anderes zu verschieben. Ein solcher Aufmerksamkeitswechsel ist ab ca. 2-3 Jahren möglich. Die zeitliche Dimension bezieht sich auf den Zeitraum, währenddessen einem Objekt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wenn die Aufmerksamkeit über eine längere Zeitspanne aufrechterhalten bleibt, spricht man von dauerhafter Aufmerksamkeit. Des Weiteren werden in der Definition die Aufmerksamkeitsformen «selektive Aufmerksamkeit» und «geteilte Aufmerksamkeit» angesprochen. Selektive Aufmerksamkeit «konzentriert, fixiert und fokussiert angesichts der Fülle von unentwegt auf den Organismus auftreffenden Reizen und der Menge innerer Vorstellungen und Repräsentationen» (Oerter, 2008, S. 957). Da die Informationsverarbeitung des Gehirns limitiert ist, erfordert die Zuwendung zu spezifischen Reizen ein gleichzeitiges Ausblenden anderer Gegebenheiten. Mit geteilter Aufmerksamkeit sind «mentale Funktionen, die die gleichzeitige Fokussierung auf zwei oder mehr Reize zulassen» (DIMDI, 2005, S. 65) gemeint. Dabei kann die auf einen Reiz gerichtete Aufmerksamkeit auch mit anderen Personen geteilt werden (vgl. Kapitel 2.7.4). Die Steuerung der Aufmerksamkeit erfolgt zu einem grossen Teil über die Sinneswahrnehmung bzw. über sensorische Reize (auditiv, visuell, taktil-kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch). Gleichzeitig ist Aufmerksamkeit die Voraussetzung, dass Sinneseindrücke aufgenommen und verarbeitet werden können. Dies zeigt, dass Wahrnehmungs- und Aufmerk-

samkeitsprozesse einander beeinflussen. Da es sich bei den beschriebenen Aufmerksamkeitsformen um «mentale Funktionen» (DIMDI, 2005, S. 64f) handelt, ist die Aufmerksamkeit an sich nicht direkt beobachtbar. Ob eine Person aufmerksam bzw. unaufmerksam ist, muss über ihr *Verhalten rückgeschlossen* werden. (Vgl. DIMDI, 2005, S. 64f; Kannengieser, 2012, S. 20; Kühl, 2000, S. 718f; Rieser, 2015, S. 35; Spitzer, 2002, S. 141.)

In der logopädischen Praxis ist es für eine Therapeutin von grosser Wichtigkeit, ein Kind betreffend seiner Aufmerksamkeit adäquat zu erfassen. Die Blickrichtung sowie die Augenbewegungen des Kindes sind wichtige Indikatoren, um zu beurteilen, wo das Kind mit seiner Aufmerksamkeit ist. Rupp (2013) fügt hinzu, dass man dem Gegenüber über Blickkontakt seine Aufmerksamkeit signalisiere (vgl. S. 114). Als Zeichen von kindlicher Unaufmerksamkeit deutet Kannengieser (2012) «unstetes Spielverhalten, Ausweichen, Ablenken, Abdriften, Unruhe und Rückzug» (S. 20). In solchen Fällen soll die Logopädin lenkend ins Therapieschehen eingreifen und die Aufmerksamkeit des Kindes fördern. Denn es gilt: «Wer aufmerksam ist, der lernt auch mehr» (Spitzer, 2002, S. 146). Neurobiologische Messungen beweisen, «dass der Effekt der zusätzlichen Aktivierung von Gehirnarealen durch die selektive Aufmerksamkeit eine wesentliche Rolle bei der Einspeicherung von Gedächtnisinhalten spielt» (Spitzer, 2002, S. 156). In der Logopädietherapie hat die auditive Aufmerksamkeit des Kindes einen hohen Stellenwert. Sie ermöglicht die Aufnahme und Verarbeitung von Sprache. Gleichzeitig gewährleistet die auditive Aufmerksamkeit die interne Rückkopplung spracheigener Äusserungen (vgl. Kannengieser, 2012, S. 20). Die Herausforderung für die Logopädin besteht darin, die therapeutischen Lerninhalte so aufzubereiten, dass das Kind seine Aufmerksamkeit darauf richtet und Lernen stattfinden kann.

2.3.3 Zusammenspiel von Motivation und Aufmerksamkeit

Motivation und Aufmerksamkeit «bilden entwicklungspsychologisch wichtige Ressourcen wirksamen Lernens» (Rieser, 2015, S. 36). Das Zusammenspiel von Motivation und Aufmerksamkeit bringt Lernprozesse des Kindes in Gang und erhält diese aufrecht. Dabei wirkt die Motivation als *antreibende* und die Aufmerksamkeit als *lenkende Kraft* des Verhaltens. Die wechselseitige Beeinflussung zwischen Motivation (M) und Aufmerksamkeit (A) soll mit der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht werden (vgl. Abb. 2). Sie ermöglicht, dass das Kind in der aktiven und intensiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand lernt.

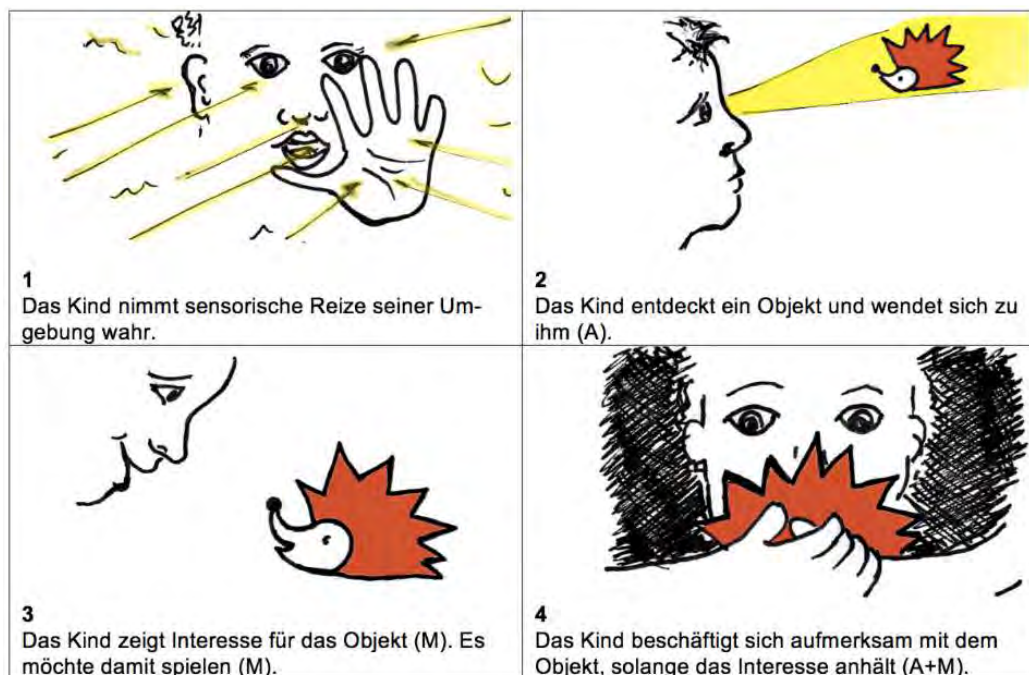


Abbildung 2: Zusammenspiel von Motivation und Aufmerksamkeit

2.4 Störungen der Sprachentwicklung

Nach Rieser (2015) ist die Sprachentwicklung ein «erstaunlich robustes Entwicklungsgeschehen» (S. 45). Trotzdem kann es im Verlauf der Entwicklung zu Verzögerungen oder Störungen kommen, auch wenn die äusseren Rahmenbedingungen ideal erscheinen. «Sprachentwicklungsrückstände sind in Abhängigkeit vom Lebensalter eines Kindes als Sprachentwicklungsverzögerungen (... bis zum 36. Monat) bzw. Sprachentwicklungsstörungen (... ab 36. Monat) abzugrenzen» (AWMF-Leitlinien, 2011, S. 28). Da die Kinder der Stichprobe älter als 3 Jahre sind, interessieren im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit Störungen der Sprachentwicklung. Eine Sprachentwicklungsstörung, auch Spracherwerbsstörung genannt, «liegt bei zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprech- und Sprachentwicklung im Kindesalter vor» (AWMF-Leitlinien, 2011, S. 30). Dabei sind die linguistischen Ebenen – Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexikon, Morphologie-Syntax, Kommunikation-Pragmatik – in verschieden starkem Ausmass und unterschiedlicher Kombination betroffen. Folglich zeigt jedes Kind mit der Diagnose «Sprachentwicklungsstörung» ein individuelles Störungsprofil. Die Auffälligkeiten können sich sowohl auf die Sprachproduktion als auch auf das Sprachverständnis beziehen, wobei die Verlaufprognose bei rein expressiven Sprachproblemen am günstigsten ausfällt. Es ist möglich, dass sich der Störungsschwerpunkt über den Zeitverlauf verlagert. (Vgl. Grohnfeldt, 2012, S. 84f; Kanengieser, 2012, S. 7f; Rieser, 2015, S. 45, 55; Rupp, 2013, S. 74-78.)

Je nachdem in welchem Zusammenhang die sprachlichen Entwicklungsauffälligkeiten vorkommen, spricht man von einer *spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES)* bzw. einer *Sprachentwicklungsstörung (SES)*. Von einer SSES – auch als umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES) bezeichnet – ist die Rede, wenn weitere, nicht-sprachliche Entwicklungsbeeinträchtigungen oder organische Störungen ausgeschlossen werden können. «Spezifisch» meint in diesem Kontext also, dass einzig Defizite im sprachlichen Bereich vorliegen. Die Ursachen einer SSES sind noch nicht abschliessend geklärt. Nach aktuellem Wissensstand «sind vorwiegend genetisch determinierte Entwicklungsfaktoren sowie möglicherweise gewisse psychosoziale und Umgebungsbedingungen» (AWMF-Leitlinien, 2011, S. 36) bei der Entstehung einer SSES anzunehmen. Es ist von einer Prävalenzrate von ca. 6-8 Prozent auszugehen, wobei Knaben deutlich öfters betroffen sind als Mädchen. Dagegen wird eine SES als sekundäre Störung definiert, da sie im Rahmen einer allgemeinen Entwicklungsbeeinträchtigung bzw. als Folge einer Primärerkrankung auftritt. Die sprachlichen Auffälligkeiten können zum Beispiel durch eine sensorische, motorische, emotionale oder kognitive Schädigung begründet werden. (Vgl. Kannengieser, 2012, S. 7; Rieser, 2015, S. 45ff, 67; Rupp, 2013, S. 74f.)

Die Differentialdiagnose SSES versus SES ist in Anbetracht des gegenwärtigen Forschungsstands nicht unumstritten (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 3ff). Die Verfasserinnen stützen sich dennoch auf diese Unterteilung, da sie für das Verständnis der logopädischen Diagnosen der Stichprobe relevant ist (vgl. Kapitel 3.3). Bei einer unbehandelten Sprachentwicklungsstörung können «Spätfolgen und Restsymptome bis ins Jugendlichen- und Erwachsenenalter reichen» (Grohnfeldt, 2012, S. 84). Daher wird als nächstes die Bedeutsamkeit der Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten thematisiert.

2.5 Früherfassung von sprachlichen Auffälligkeiten

Ziel der Früherfassung ist es, Kinder mit Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich herauszufiltern und die sprachliche Weiterentwicklung zu beobachten und zu kontrollieren. «Früherfassung im Sinne einer sekundären Prävention von Spracherwerbsstörungen ist eine gemeinschaftliche Aufgabe» (Steiner & Braun, 2009, S. 207). Die Einschätzung des Sprachstands soll im interdisziplinären Austausch stattfinden. Nebst Meinungen von Fachpersonen wie beispielsweise Logopädinnen und Pädiaterinnen ist die Beurteilung der Eltern des betroffenen Kindes relevant. Obwohl der Spracherwerb der kleinen Kinder einer enormen Variabilität unterliegt, bietet sich eine Erfassung des Sprachentwicklungsverlaufs um den 2. Geburtstag an. Zu diesem Zeitpunkt kann die Late Talker-Diagnose gestellt werden. Kinder, die im Alter von 24 Monaten einen Wortschatz von weniger als 50 Wörtern haben, werden als sogenannte Late Talker bezeichnet. Der geringe Wortschatzumfang ist ein Risikofaktor für die weitere Sprachentwicklung. Denn «erst wenn Kleinkinder mehr als 50 Wörter äussern, beginnen sie damit, kleine Zweiwortsätze zu bilden und erst wenn

Kinder 300 Wörter und mehr sprechen, beginnen sie damit, grammatische Formen ... zu nutzen» (Hachul, 2013, S. 75). Rieser (2015) vertritt im Zusammenhang mit Late Talkern «eine moderate Haltung in der Art von ‚watchful waiting‘. Dies bedeutet relativ engmaschige Kontrollen, um im Anschluss an die Late Talker-Diagnose im Alter von 24 Monaten den sprachlichen Entwicklungsverlauf verfolgen zu können» (S. 86). Eine Verlaufskontrolle findet häufig im Alter von 30 Monaten statt. Sind beim Kind zu diesem Zeitpunkt nur geringe sprachliche Fortschritte ersichtlich, besteht der Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung. In diesem Fall wird eine umfassende Überprüfung des Sprachentwicklungsstands des Kindes durch die Logopädin empfohlen. Eine logopädische Frühtherapie ist dann indiziert, wenn eine Aufholentwicklung aus Sicht der Prüferin eher unwahrscheinlich ist. (Vgl. Rieser, 2015, S. 81, 86, 88ff.)

2.6 Logopädische Frühtherapie

Zu Beginn des Kapitels wird die logopädische Frühtherapie definiert. In einem nächsten Schritt wird erklärt, warum eine frühe Intervention sinnvoll ist und welche Therapieansätze im Frühbereich vorkommen.

2.6.1 Definition der logopädischen Frühtherapie

Das «Tor zur Welt» ist die Sprache. «Die Sprache als Mittel der Kommunikation – Kommunikation als Schlüssel zur Integration und Zugehörigkeit: Sprache eröffnet die Teilnahme an Gesellschaft, Kultur und Bildung» (DLV, 2012, S. 2). Kommt es während der Sprachentwicklung zu Verzögerungen oder Störungen, sind die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten erschwert. Die logopädische Frühtherapie ermöglicht dem sprachauffälligen Kind einen Zugang zur Sprache und Kommunikation. «Dabei soll es erfahren, wie bedeutsam es ist, sich sprachlich mitteilen zu können, verstanden zu werden und andere zu verstehen» (LFS, o.J.). Die Frühlogopädie richtet sich nach einem entwicklungsorientierten Therapiekonzept. Die Grundlage bildet eine individuelle, ressourcenorientierte Diagnostik. Das Zielklientel der logopädischen Frühtherapie sind sprachauffällige Kinder im Alter von 2-4 Jahren. (Vgl. DLV, o.J.; DLV, 2012, 2f; Hachul, 2013, S. 74f; LFS, o.J.; Rieser, 2015, S. 10.)

2.6.2 Argumente für die logopädische Frühtherapie

Mittels einer Frühintervention soll der Verfestigung der Spracherwerbsproblematik Einhalt geboten und bereichsübergreifende Defizite verhindert werden.

Die ursprünglich bereichsspezifische Störung der Sprache weitet sich [ohne logopädische Frühintervention, Anm. d. Verf.] aus und führt zu Folgeerscheinungen im Bereich der psycho-sozialen Entwicklung und im schulischen Lernen, die sich in einem erhöhten Risiko für Lese-Rechtschreibprobleme und einer langfristigen Beeinträchtigung der intellektuellen Entwicklung niederschlagen. (Rieser, 2015, S. 120)

Zudem ist bekannt, dass sich 2-4-jährige Kinder in der intensivsten Spracherwerbsphase befinden. Folglich lässt sich durch eine sprachtherapeutische Intervention zu diesem Zeitpunkt viel bewirken. Ein weiteres Argument besteht darin, den elterlichen Sorgen entgegenzuwirken. Der Einbezug der Eltern im Rahmen von Frühinterventionen ist zentral. Durch die Vermittlung von Strategien bietet man ihnen Sicherheit im alltäglichen Umgang mit ihrem Kind. Ein günstiges Interaktions- und Kommunikationsverhalten wird angestrebt. Ein früher Start in die logopädische Therapie ermöglicht dem Kind, die Intervention auf spielerische Art und Weise zu erleben. Meist ist das Störungsbewusstsein des Kindes zu diesem Zeitpunkt noch nicht stark ausgeprägt und eine Vertiefung kann gemindert oder gar verhindert werden. Durch das frühe Eingreifen können Entwicklungschancen verbessert sowie der wachsenden Diskrepanz zwischen Lebens- und Entwicklungsalter entgegengewirkt werden. Nicht zuletzt werden durch ein rechtzeitiges Ansetzen die erheblichen Kosten, die eine langwierige Sprachtherapie mit sich bringt, eingedämmt. (Vgl. Kannengieser & Schräpler, 2016, S. 31; Rieser, 2015, S. 120f; Suchodoletz, 2012, S. 21; Zollinger, 2008, S. 101.)

«Allgemein gültige Aussagen zur Wirksamkeit von früher logopädischer Therapie sind ... nicht möglich» (Kannengieser & Schräpler, 2016, S. 30). Die Wirksamkeitsforschung stösst hier an Grenzen, da quantitative Verfahren der Komplexität der kindlichen Sprachentwicklung bzw. daraus resultierender Sprachentwicklungsstörungen sowie der Vielfalt an Therapieansätzen nicht gerecht werden können. Die Effektivität früher logopädischer Massnahmen lässt sich jedoch theoretisch und mittels persönlicher Erfahrungswerten von Frühtherapeutinnen begründen. «Erkennen, Verstehen und genaueres Kennenlernen von Beeinträchtigungen, Bewältigung damit einhergehender Schwierigkeiten und Adaption an dieselben» (ebd.) sind wichtige Zielsetzungen solcher Interventionen, die «nicht als messbare Grössen operationalisierbar sind» (ebd.). (Vgl. Kannengieser & Schräpler, 2016, S. 27-31.)

2.6.3 Therapieansätze

Die Wechselwirkung zwischen sprachlichen und kognitiven, motorischen, sensorischen und sozio-emotionalen Lernprozessen einerseits und die Heterogenität von Spracherwerbsstörungen andererseits führen zu Therapiekonzeptionen mit unterschiedlichen Zugängen, Zielsetzungen und Methoden. Konsens besteht darin, Logopädie als individuell ausgerichtete Therapie und nicht etwa als allgemeine Sprachförderung zu verstehen. (Rieser, 2015, S. 113)

Nach obenstehender Aussage von Rieser (2015) kann eine Intervention nun auf verschiedene Art und Weise erfolgen. Sprachspezifische, auch gesteuerte Ansätze genannt, gehen davon aus, «dass der Spracherwerb eine weitgehend eigenständige Entwicklung ist, die sich nicht vollständig auf Entwicklungsprozesse in anderen Bereichen zurückführen lässt» (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 17). Ein prominenter Vertreter ist der patholinguistische Ansatz (Siegmüller & Kauschke,

2006). Sprachspezifische Ansätze zielen mittels vorab geplanter Übungen und gezielter Aufforderungen zu einer (non-)verbalen Reaktion des Kindes auf eine Verbesserung im sprachlichen Wissenssystem ab. Eine positive Veränderung der Sprach- und Sprechkompetenzen wird angestrebt. «Demgegenüber stehen Verfahren, die durch Intervention in allgemein-kommunikativen und nichtsprachlichen Bereichen Veränderungen der sprachlichen Symptomatik hervorrufen wollen» (Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 11). Dem defizitären Spracherwerb wird beispielsweise durch eine Förderung der Individuations- und Autonomieentwicklung entgegengewirkt. Unter solchen Therapiekonzepten werden kindzentrierte Ansätze, welche dem Prinzip der ganzheitlichen Förderung folgen, verstanden. Ein bekanntes Therapiekonzept dieser Art ist beispielsweise jenes nach Zollinger. Im Zentrum steht das Kind mit seinem Verhalten und seinen individuellen Interessen. Therapeutinnen «reagieren auf das Verhalten des Kindes, wobei sie bestimmte kommunikations- und sprachförderliche oder therapeutische Prinzipien berücksichtigen» (Schlesiger, 2009, S. 97). (Vgl. Baumgartner, 2008, S. 119; Rieser, 2015, S. 114f; Schlesiger, 2009, S. 97f; Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 11, Zollinger, 2008.)

Den Therapieansatz, welchen die Verfasserinnen für ihre Arbeit wählen, nimmt eine verbindende Position zwischen den beiden Polen «sprachspezifisch» versus «ganzheitlich» ein. Die Rede ist vom sprachsystematisch-integrativen Ansatz nach Ruth Rieser (2015). Der Ansatz hat eine sprach- und störungsspezifische Ausrichtung und orientiert sich am unauffälligen Spracherwerb. Der Name des Ansatzes ergibt sich aus der Kombination von zwei Methoden. Einerseits wird sprachsystematisch gearbeitet, weil während gemeinsamen Aktivitäten und im Dialog eine direkte Verbesserung des sprachlichen Wissenssystems im Vordergrund steht. Es wird also eine Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des kleinen Kindes fokussiert. Andererseits werden bei der integrativen Arbeit nicht-sprachliche Entwicklungsbereiche genutzt und miteinbezogen. Diese nehmen eine unterstützende Rolle ein, aber es wird kein Anspruch auf eine unmittelbare Transferwirkung auf die Sprache und das Sprechen erhoben. Sprachbeeinflussende Bereiche «werden in der Funktion als mitverantwortliche Komponenten für das Fortschreiten des Spracherwerbs einbezogen» (Rieser, 2015, S. 136). Demnach kann auch von einem ganzheitlichen Konzept gesprochen werden. (Vgl. Rieser, 2015, S. 115, 117, 119, 135f.)

2.7 Sprachsystematisch-integrativer Therapieansatz nach Ruth Rieser

Zur besseren Übersicht wird der Aufbau des gewählten Therapiekonzepts, des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes nach Ruth Rieser (2015), in der folgenden Abbildung dargestellt (vgl. Abb. 3). Für die Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit bilden die Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» die Grundlage. Deshalb werden sie farblich hervorgehoben. Die Einfärbung ist die gleiche, welche die Verfasserinnen bei der Vor- und Nachbereitung der Therapieeinheiten verwenden und wird während der ganzen Arbeit beibehalten. Im Anschluss an die Abbildung werden einige Überlegungen zum Therapieansatz genannt und darauf folgend die drei Therapieebenen «Sprache & Kommunikation», «Spiel & Handlung» und «Kontakt & Sprachlernverhalten» eingehend erläutert.

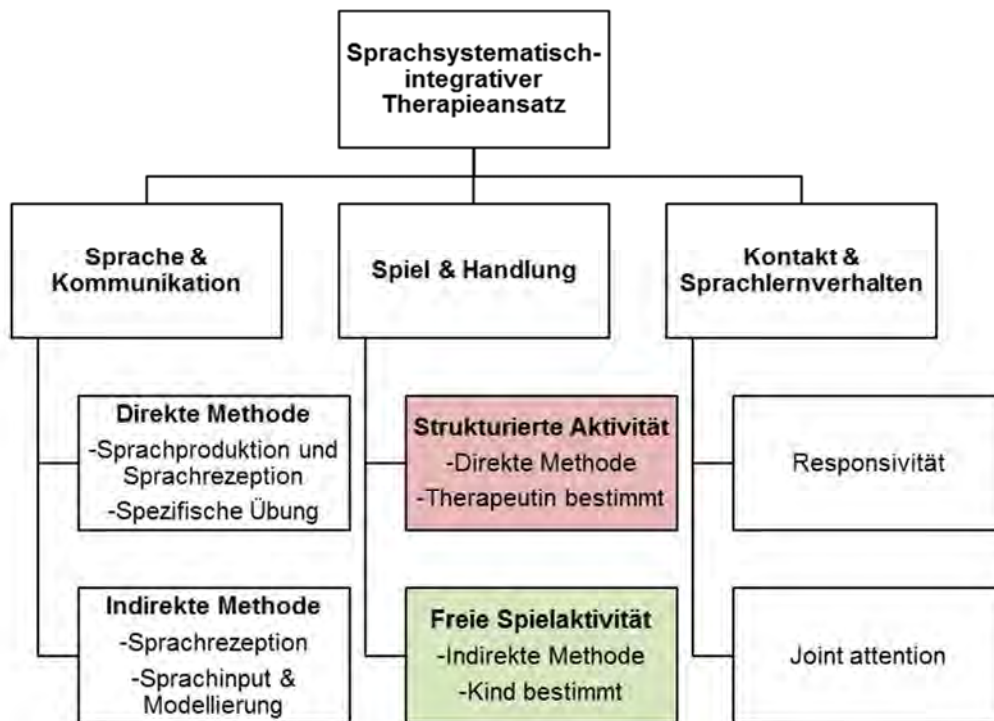


Abbildung 3: Aufbau des sprachsystematisch-integrativen Therapieansatzes

2.7.1 Grundgedanken

Als einen essentiellen Baustein des Therapiekonzepts zählt die «pädagogisch-therapeutische Grundhaltung». Die Logopädin soll sich bewusst sein, dass die erhöhte Teilhabe am sozialen Leben und somit die Verbesserung der Lebensqualität des Kindes im Vordergrund steht. Durch die Stärkung der Sprachkompetenzen des Kindes können seine Partizipationschancen gesteigert werden. Eine tragfähige Beziehung und eine auf das einzelne Kind abgestimmte Vorgehensweise – in Abhängigkeit seiner individuellen Personen- und Kontextfaktoren – sind Voraussetzungen für

eine effektive Therapie. Der sprachsystematisch-integrative Ansatz orientiert sich an der sozial-kognitiven Lerntheorie und der Methode des Modellerns (vgl. Kapitel 2.2).

2.7.2 Therapieebene «Sprache & Kommunikation»

Innerhalb der logopädischen Frühtherapie stellt sich die Frage, durch welche sprachlichen Inputs dem Kind die Sprachverarbeitung und Regelableitung erleichtert wird. Die Ausgangslage stellt der familiäre Alltag mit intuitiven Kommunikationssituationen dar. Kindern mit einer Spracherwerbsstörung fällt es schwer, aus diesem natürlichen Input die Sprache verstehen und sprechen zu lernen. Die Logopädin ist dazu aufgefordert, «Rahmenbedingungen zu suchen und zu gestalten, um diesem Handicap gerecht zu werden» (Rieser, 2015, S. 140). Dem Kind soll es trotz der Spracherwerbsstörung gelingen, differenzierte Sprachfähigkeiten zu entwickeln. Die Therapeutin kann den Sprachaufbau mittels der direkten Methode «Übung ausgewählter Sprachkomponenten» sowie der beiden indirekten Methoden «Sprachinput» und «Modellierung» unterstützen. (Vgl. Rieser, 2015, S. 138, 140.)

Bei der direkten Methode, welche während strukturierter Aktivitäten, das heisst bei spezifischen Übungen, eingesetzt wird, steht die Sprachproduktion des Kindes im Vordergrund. Es wird direkt an einer ausgewählten Sprachstruktur angesetzt. Um die Zielstruktur beim Kind zu evozieren, hilft es, wenn die Therapeutin die Aufgabe klar definiert und in der Übung keine Ablenker vorhanden sind. Dabei wird die Zielstruktur dem Kind mehrfach, innerhalb einer kurzen Zeitspanne, präsentiert. «Diese Form der Unterstützung von Erwerbsprozessen wird als ‚pattern practice‘ bezeichnet und meint das Imitieren von Mustern oder Vorlagen» (Rieser, 2015, S. 143). Das Kind nimmt dabei eine aktive Rolle ein. Die Logopädin sensibilisiert das Kind durch Vormachen auf formale und inhaltliche Aspekte der Sprache. Auf Äusserungen des Kindes reagiert sie mit Lob oder bei unvollständigen und lückenhaften Äusserungen mit korrektivem Feedback. Im Gegensatz zu der oben erwähnten direkten Methode wird bei den zwei indirekten Methoden «Sprachinput» und «Modellierung» eine rein rezeptive Leistung vom Kind gefordert. Als Sprachinput werden «jene Kommentare der Logopädin bezeichnet, die ohne direkten Bezug zu den Äusserungen des Kindes, selbstverständlich aber bezogen auf die momentane Aktivität erfolgen» (Rieser, 2015, S. 141). Bei der Verwendung dieser Methode muss zuerst die Aufmerksamkeit des Kindes gewährleistet sein. Für die Logopädin besteht die Herausforderung darin, die Menge des Sprachinputs den Fähigkeiten des Kindes anzupassen. Allgemein gilt, nicht zu viel zu sprechen und die Komplexität der Äusserungen zu reduzieren. Ziel ist es, aktuelle sprachliche Kompetenzen beim Kind zu festigen und nächste Entwicklungsschritte «anzukurbeln». Die zweite Methode, die rein sprachverarbeitende Leistungen fordert und auch bereits bei geringen sprachlichen Fähigkeiten eingesetzt werden kann, ist die Modellierung. Die Modellierung hat laut Rieser das Ziel, «Sprachäusserungen des Kindes zu bestätigen, modellhaft zu verändern oder zu erweitern»

(2015, S. 142). Die Therapeutin reagiert auf eine Aussage des Kindes, greift einzelne Worte oder sogar Lautmalereien auf und modelliert diese. Beispielsweise wird eine fehler- oder lückenhafte Äusserung des Kindes korrigiert wiedergegeben oder einzelne Wörter werden zu einem vollständigen Satz ergänzt. Dabei braucht es die Aufmerksamkeit des Kindes, eine Variabilität in den Reaktionen der Therapeutin und ein gesundes Mass an zu modellierenden Äusserungen. (Vgl. Rieser, 2015, S. 139-144; Siegmüller & Kauschke, 2006, S. 37.)

Die bereits erwähnten Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» werden im folgenden Kapitel genauer erläutert.

2.7.3 Therapieebene «Spiel & Handlung»

Die Therapieebene «Spiel und Handlung» geht der Frage nach, wie man ein Kind optimal in seinen Tätigkeiten unterstützen kann. Dabei interessiert, innerhalb welches Settings – «strukturierter Aktivität» oder «freier Spielaktivität» – welche Hilfestellungen der Therapeutin idealerweise angeboten werden. Rieser (2015) meint: «Diese beiden Rahmenhandlungen [«strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität», Anm. d. Verf.] schliessen sich nicht aus, im Gegenteil, sie bilden eine optimale Ergänzung und bieten die Möglichkeit einer alternierenden Wahl» (S. 158). Die genannten Settings schaffen demnach den Kontext der logopädischen Frühtherapie. Durch den Wechsel der beiden Aktivitäten und den verschiedenen methodischen Zugängen werden einerseits sprachliche Therapieziele verfolgt und andererseits die Motivation und Ausdauer des Kindes über die gesamte Therapiesitzung unterstützt. Aufgrund persönlicher Erfahrung empfiehlt Rieser, die beiden Therapiesituationen klar zu trennen. Die zwei übergeordneten Prozesse dieser Therapieebene sind nach Rieser (2015): «a) von vorwiegend einfachen, spielerischen Aktivitäten hin zum handlungslosgelösten Denken auf kognitiv-konzeptueller Ebene und b) von vorwiegend einfacher, kontextbezogener Sprache hin zu komplexer, kontextlosgelöster Sprache» (S. 168). (Vgl. Rieser, 2015, S. 138, 144, 158, 160f, 166, 168.)

Zur Klärung der beiden Begriffe «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» werden sich diese Therapiesettings in der nachfolgenden Tabelle gegenübergestellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: **Therapiesettings des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes (Rieser, 2015)**

Setting	Strukturierte Aktivität	Freie Spielaktivität
Ort der Aktivität	-vorwiegend am Tisch	-flexibel im Raum
Form der Aktivität	Vorstrukturierte Therapieeinheit: -gemeinsam und im Wechsel Handeln und Sprechen	Gemeinsames Spiel von Kind und Therapeutin: -Symbol- und Rollenspiele -Erkundungsaktivitäten -Konstruktionsspiele
Führungsrolle	Therapeutin: -bestimmt Aufgabe, Inhalt und Material -toleriert Abweichungen von den Vorgaben und Ideen des Kleinkindes in begrenztem Mass	Kind: -bestimmt vorwiegend Thema, Inhalt und Material des Spiels -wird von Therapeutin während der Spielhandlung unterstützt
Material	-Bilderbücher und Bildkarten -Regelspiele -unspezifische Materialien (Steine, Klötzchen, Figuren, ...) -Übungsblätter	-handelsübliche Spielobjekte wie Puppen oder Plüschtiere
Methoden	-direkte Methode: Übung ausgewählter Sprachkomponenten	-indirekte Methoden: Sprachinput und Modellierung (Kind mit Sprache «füttern»)
Ziel und Anspruch	-Sprachverarbeitung -Sprachproduktion	-Sprachverarbeitung
Vorteile	-Erhöhung der Aufmerksamkeit auf die ausgewählte Sprachstruktur -Steigerung der Übungsfrequenz durch Wiederholungen -Gewährleistung sinnvoller Kommunikationsanlässe	-Sicherung der Motivation und Ausdauer -direkter Bezug zwischen Handlung und sprachlichem Kommentar (Unterstützung der Konzeptentwicklung) -Differenzierung und Variation von Handlungsabläufen
Nachteile	-Erforderung hoher Abstraktionsleistungen -Reduktion des Kontextbezugs -Durchführung nur über einen begrenzten Zeitraum möglich	-Überforderung durch das Spielangebot im Raum -häufiger Wechsel der Aktivität

(Vgl. Rieser, 2015, S. 143f, 158-167.)

2.7.4 Therapieebene «Kontakt & Sprachlernverhalten»

Die dritte und letzte Ebene des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes nach Rieser (2015) beinhaltet die Frage, wie das Kind die dargebotenen Inhalte der logopädischen Frühtherapie nun optimal aufnehmen und verarbeiten kann. Dabei ist das Lernverhalten des Kindes, aber auch das Lehrverhalten der Logopädin von Bedeutung. Das Lern- und Lehrverhalten beeinflussen sich gegenseitig. (Vgl. Rieser, 2015, S. 139, 169.)

Mit Lern-Strategien werden «Verhaltensweisen des Kindes, die die Entwicklung und den Wissenserwerb beeinflussen und steuern» bezeichnet (Rieser, 2015, S. 169). Dagegen sind Lehr-Strategien «Verhaltensweisen der Therapeutin, die auf das Lernverhalten des Kindes abgestimmt sind und positiv einwirken sollen» (Rieser, 2015, S. 169). Lehrstrategien seitens der Therapeutin bezwecken eine Förderung des Kontakt- und Sprachlernverhaltens. Sie haben aber auch die Aufgabe, ungünstiges Lernverhalten des Kindes zu verbessern. Die zwei Lehrstrategien, die hier näher vorgestellt werden, sind die Responsivität und die geteilte Aufmerksamkeit, auch «joint attention» genannt. Mit Responsivität ist das Einfühlungsvermögen der Therapeutin gegenüber des Kindes gemeint. Das sprachauffällige Kind wird mit Interesse und Lernbereitschaft reagieren, wenn man ihm mit Wärme und Aufmerksamkeit entgegentritt. Es muss eine stabile Beziehung zwischen Kind und Therapeutin entstehen, damit die Logopädin das Kind differenziert wahrnehmen und seine Gefühle richtig beurteilen kann. Ebenso wichtig ist es, dem Kind Raum zu lassen – abzuwarten – und seine Äusserungen und Handlungen sowie Signale ernst zu nehmen und gezielt darauf zu reagieren. Erfasst man das Kind seinem Alter und Wesen entsprechend, können die Therapieziele optimal darauf abgestimmt werden. Damit zielt Responsivität überwiegend auf Beziehungsaspekte zwischen Therapeutin und Kind sowie auf emotionale und motivationale Aspekte ab. Die zweite Lehrstrategie ist die geteilte Aufmerksamkeit. Joint attention bedeutet, «sich gleichzeitig und gemeinsam mit demselben Thema zu beschäftigen» (Rieser, 2015, S. 171). Es braucht eine Koordination vom Lernverhalten des Kindes und vom Lehrverhalten der Logopädin. Die Aufgabe der Therapeutin ist es, adäquat auf verbale Äusserungen und nonverbale Signale des Kindes zu reagieren. Joint attention ist die Voraussetzung für die Entstehung einer Kommunikation und Interaktion zwischen Therapeutin und Kind. (Vgl. Rieser, 2015, S. 169ff.)

3. Methodisches Vorgehen und Umsetzung

Die Durchführung zweier logopädischer Therapien im Frühbereich stellt die Grundlage der vorliegenden Bachelorarbeit dar. Die 1. und 2. Fragestellung werden in Anlehnung an dieses Therapieprojekt formuliert. In den folgenden Unterkapiteln werden das konzipierte Forschungsdesign sowie die spezifischen Forschungsmethoden zur Beantwortung der beiden Fragestellungen beschrieben. Die Definition der Stichprobe rundet den Methodikteil ab.

3.1 Forschungsdesign

Die Beantwortung der beiden Fragestellungen der Bachelorarbeit erfordert eine Untersuchung des Praxisfeldes. Konkret geht es darum, die Motivation und Aufmerksamkeit von zwei 3-4-jährigen Kindern zu erforschen. Dies geschieht im Rahmen von logopädischen Frühtherapien innerhalb der beiden Settings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» nach dem sprachsystematisch-integrativem Therapieansatz (Rieser, 2015). Aus den Ergebnissen werden methodisch-didaktische Rückschlüsse gezogen. Es handelt sich demnach um eine empirische Arbeit. Zur Erfassung der kindlichen Motivation und Aufmerksamkeit werden zwei Kategoriensysteme mit beobachtbaren Motivations- bzw. Aufmerksamkeitsmerkmalen erstellt. Als Endprodukt soll eine Sammlung von praxisrelevanten Erkenntnissen für Logopädinnen, welche im Frühbereich tätig sind, entstehen. Aufgrund der Herstellung von Produkten lässt sich die Bachelorarbeit als Entwicklungsprojekt – genauer gesagt als Therapieprojekt – einstufen. Mayring (2016) meint: «Immer wenn an konkreten Praxisproblemen angesetzt wird, um Veränderungsmöglichkeiten zu erarbeiten, ist Handlungsforschung einsetzbar» (S. 53). Das Forschungsdesign des erwähnten Therapieprojekts orientiert sich folglich an den Leitlinien der Handlungsforschung, auch Aktionsforschung genannt. Daneben berücksichtigt das Design Elemente der Fallstudie, da zwei Einzelfälle detailliert analysiert werden. (Vgl. HfH, 2016, S. 23f, 27.)

«Der methodische Dreischritt empirischer Forschung: Erhebung, Aufbereitung, Auswertung» (Hug & Poscheschnik, 2010, S. 81) bildet den Rahmen des Untersuchungsablaufs zur Datengewinnung und -verarbeitung und wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

3.2 Forschungsmethoden

Zur Bearbeitung der 1. und 2. Fragestellung eignen sich qualitative Forschungsmethoden. Denn «im Unterschied zur quantitativen Forschung ist qualitative Forschung tendenziell offener und kontextorientierter gegenüber ihrem Forschungsgegenstand, flexibler im Ablauf, stärker auf einzelne Fälle und subjektive Sinnstrukturen ausgerichtet» (Hug & Poscheschnik, 2010, S. 90). Zur Veranschaulichung des methodischen Vorgehens entwickeln die Verfasserinnen ein «2-Stufen-

Modell». Dieses Modell wird als grafische Darstellung präsentiert und mit detaillierten Erklärungen zu den einzelnen Schritten in den folgenden Kapiteln ergänzt (vgl. Abbildung 4).

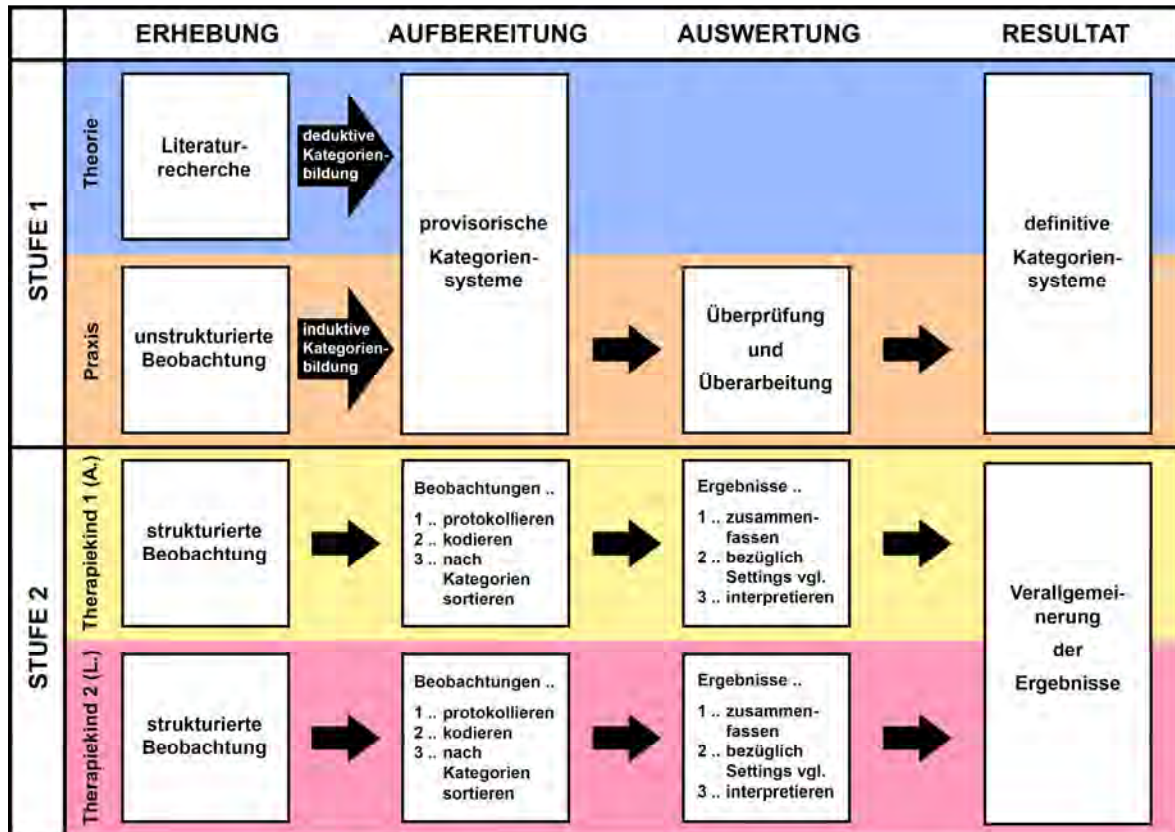


Abbildung 4: 2-Stufen-Modell

3.2.1 1. Stufe des 2-Stufen-Modells

Das Ziel der 1. Stufe besteht darin, Verhaltenskategorien für die Motivation und Aufmerksamkeit zweier 3-4-jähriger Kinder, namentlich A. und L., festzulegen. Dazu werden zwei Kategoriensysteme konstruiert, eines zur Motivation und eines zur Aufmerksamkeit. «Die Kategorien werden theoriegeleitet und auf das konkrete empirische Material bezogen entwickelt» (Mayring, 2016, S. 100), wobei viel Wert auf «die Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes» (Mayring, 2016, S. 85) gelegt wird.

Als Grundlage der Datenerhebung dienen einerseits Fachliteratur zur Motivation und Aufmerksamkeit und andererseits Filmmaterial der jeweils ersten drei Therapieeinheiten von A. und L. Die Verfasserinnen recherchieren zu den Themen «Motivation» und «Aufmerksamkeit» und halten aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung fest (vgl. Kapitel 2.3). Daneben werden die strukturierten Aktivitäten und freien Spielaktivitäten der gefilmten Therapieeinheiten gemeinsam betrachtet. Daraus werden alle Verhaltensbeobachtungen, die im Rahmen der beiden Settings auf kindliche

Motivation und/ oder Aufmerksamkeit schliessen, protokolliert. Es handelt sich dabei um eine umfassende, unstrukturierte Ereignisbeobachtung (vgl. Julius, Schlosser & Goetze, 2000, S. 27).

Die Aufbereitung besteht darin, die gewonnenen, schriftlich dokumentierten Informationen aus der Theorie und Empirie mittels Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2016) zu Kategorien zu ordnen. Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Bearbeitung von protokolliertem Material zeichnet sich durch ein systematisches Vorgehen aus. Die Kategoriendefinition erfolgt deduktiv über Strukturierung und induktiv über Zusammenfassung, wobei sich diese beiden Verarbeitungswege wechselseitig beeinflussen. Die Analysetechniken «Strukturierung» und «Zusammenfassung» gelten nach Mayring als «Grundformen des Interpretierens» (2015, S. 67). Die theoretischen Informationen zur Motivation und Aufmerksamkeit werden inhaltlich strukturiert, wodurch deduktive, theoriegeleitete Kategorien entstehen. Die empirischen Informationen zur Motivation und Aufmerksamkeit werden durch das Auslassen von bedeutungsgleichen Stellen, Bündelung und Generalisation von Einzelbeobachtungen zusammengefasst. Das Ziel besteht darin, «das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist» (Mayring, 2015, S. 67). In einem nächsten Schritt werden die deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit miteinander verbunden und als provisorische Kategoriensysteme zusammengestellt. Sowohl für das Kategoriensystem zur Motivation, als auch für jenes zur Aufmerksamkeit werden die einzelnen Kategorien mit Überbegriffen bezeichnet. Diese Überbegriffe werden durch «spezifische, präzise, operationale Verhaltensdefinitionen» (Julius et al., 2000, S. 27) ergänzt. Die Kategorien werden zusätzlich mittels Ankerbeispielen, bestehend aus prototypischen, protokollierten Verhaltensbeobachtungen der beiden Therapiekinder, konkretisiert. Innerhalb einer Kategorie wird zu beiden Therapiesettings je ein solches Ankerbeispiel beschrieben. Hiermit soll eine möglichst eindeutige Zuordnung von Verhaltensbeobachtungen gewährleistet sein. (Vgl. Mayring, 2015, S. 11ff, 103; Mayring, 2016, S. 95, 118f.)

Darauf folgt die Auswertung der 1. Stufe. Die provisorischen Kategoriensysteme werden am empirischen Material aus der Praxis überprüft. Die festgehaltenen Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit werden mit dem Code der entsprechenden Kategorie versehen. Bei den Codes handelt es sich um Abkürzungen der Kategorienbezeichnungen. Sie sollen die Einordnung von Einzelbeobachtungen in die Kategoriensysteme zur Motivation und Aufmerksamkeit erleichtern. Dabei wird überprüft, «ob die Logik klar ist (keine Überlappungen) und der Abstraktionsgrad zu Gegenstand und Fragestellung passt» (Mayring, 2016, S. 117). «Wegen der limitierten Wahrnehmungsfähigkeit» (Lamnek, 2001, S. 274) darf die Kategorienganzahl auch nicht

zu hoch sein. Die 1. Stufe schliesst mit der Überarbeitung und Ausdifferenzierung der Kategoriensysteme. Die Verfasserinnen legen Wert darauf, dass die Kategorien konkret genug sind. Alle «beobachtbaren Sachverhalte müssen den Kategorien zugeordnet werden können» (ebd). Die 1. Stufe des 2-Stufen-Modells bringt zwei definitive Kategoriensysteme, eines zur Motivation und eines zur Aufmerksamkeit, hervor. Die Kategoriensysteme bestehen aus jeweils fünf beobachtbaren, (nicht-)sprachlichen Verhaltenskategorien. Nachfolgend ist der beschriebene Tabellenkopf der Kategoriensysteme aufgeführt (vgl. Tabelle 3). Die erarbeiteten Kategoriensysteme sind im Anhang 1 und 2 abgelegt. Eine handhabbare Version der Kategoriensysteme liegt zuhinterst in der Arbeit bei. Sie kann während des Lesens der Bachelorthese als Verständnishilfe genutzt werden.

Tabelle 3: **Kategoriensystem zur Motivation bzw. Aufmerksamkeit**

Code [..]	Verhaltenskategorie	Verhaltensdefinition	Ankerbeispiel Strukturierte Aktivität	Ankerbeispiel Freie Spielaktivität

3.2.2 2. Stufe des 2-Stufen-Modells

Die 2. Stufe des Modells baut auf der 1. Stufe auf. Zur Beantwortung der 1. und 2. Fragestellung ist die Arbeit mit den erstellten Kategoriensystemen zu beobachtbaren Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien indiziert. Ziel dieser 2. Stufe ist es einerseits, die Motivation und Aufmerksamkeit der beiden 3-4-jährigen Kinder, A. und L., während der Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» zu erfassen (vgl. 1. Fragestellung). Dazu werden intraindividuell Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Settings herausgearbeitet. Andererseits werden die Ergebnisse der Analyse für methodisch-didaktische Überlegungen genutzt: Wie können die Motivation und Aufmerksamkeit der Kinder während logopädisch strukturierter Aktivitäten gefördert werden (vgl. 2. Fragestellung)?

Als Ausgangsmaterial der 2. Stufe dienen die strukturierten Aktivitäten und freien Spielaktivitäten der ersten zehn Therapieeinheiten von A. und L. Zur Datenerhebung werden die erstellten Kategoriensysteme zur Motivation und Aufmerksamkeit genutzt. Dadurch wird eine strukturierte bzw. standardisierte Beobachtung angestrebt. Dennoch sollte eine gewisse «Offenheit für die Spezifika des Feldes sowie die Flexibilität der Beobachtung» (Lamnek, 2001, S. 267) gewährleistet sein. Die Verfasserinnen erlauben sich deshalb, allfällige Beobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit der 3-4-jährigen Kinder, die in den Kategoriensystemen (noch) nicht aufgeführt sind, festzuhalten und gegebenenfalls kleinere Anpassungen der Verhaltensdefinitionen vorzunehmen. Da sie jeweils für ein Kind als Therapeutin und für das andere als Co-Therapeutin zuständig sind, gehen sie beim Beobachten folgendermassen vor: Während die eine Therapie durchführt, verfolgt die andere das Therapieschehen von einem Nebenraum über Kameras, filmt dieses

und macht sich Notizen. Die beschriebene Vorgehensweise hat den Vorteil, dass sowohl teilnehmend (Innenperspektive), als auch nicht-teilnehmend (Aussenperspektive) beobachtet werden kann. Dadurch, dass zwei Personen das Therapiegeschehen verfolgen, wird zudem eine «Inter-Rater Reliabilität, die sich aus der Übereinstimmung von Aufzeichnungen unabhängiger Beobachter bestimmt» (Julius et al., 2000, S. 33) angestrebt. Das kindliche Verhalten, welches auf Motivation und/ oder Aufmerksamkeit hindeutet, steht im Vordergrund. Es handelt sich demnach primär um Fremdbeobachtungen der 3-4-jährigen Therapiekinder. Da allerdings auch Interaktionen zwischen Kind und Therapeutin von Interesse sind, ist zudem von Selbstbeobachtung die Rede. (Vgl. Lamnek, 2001, S. 267ff.)

In einem nächsten Schritt schauen sich die Verfasserinnen für das zugeteilte Therapiekind die strukturierten Aktivitäten und freien Spielaktivitäten individuell auf Video an. Aufgrund der unmittelbaren Erfahrung in der Rolle der Therapeutin, der Notizen der Co-Therapeutin sowie der Videobetrachtung nehmen sie eine allgemeine Einschätzung der Motivation und Aufmerksamkeit der 3-4-jährigen Kinder während beider Therapiesettings vor. Zudem listen sie einzelne Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und/ oder Aufmerksamkeit auf. Sie «klassifizieren die auftretenden Ereignisse in durch das Beobachtungsschema [Kategoriensysteme zur Motivation und Aufmerksamkeit, Anm. d. Verf.] festgelegte Kategorien» (Lamnek, 2001, S. 273). Diese strukturierende «inhaltsanalytische Technik hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern» (Mayring, 2015, S. 97). Die Ereignisse werden in Form von Sätzen, die jeweils mit dem Anfangsbuchstaben des Kindes beginnen, versprachlicht und mit dem Code der entsprechenden Verhaltenskategorie versehen. Dieses Vorgehen wiederholt sich für alle strukturierten Aktivitäten und freien Spielaktivitäten der jeweils ersten zehn Therapieeinheiten. Beim Protokollieren wird auf neutrale Formulierungen geachtet und Interpretationen werden weitestgehend vermieden. Die nachfolgende Tabelle zeigt das zur Aufbereitung der Daten verwendete Raster (vgl. Tabelle 4). Dieses Raster wird mit Beispielsätzen zu den Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit von A. aus der 10. Therapielektion veranschaulicht. Im Anhang sind die ausgefüllten Tabellen der 1.-10. Therapielektionen von A. und L. zur Ansicht freigegeben (vgl. Anhang 3 & 4).

Tabelle 4: 1. Schritt der Datenaufbereitung

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<u>Allgemein:</u> A. zeigt grosses Interesse für Elmar, den Elefanten. Das Elmar Bilderbuch mit aufklappbaren Elementen fasziniert sie, sie möchte das Buch noch ein zweites Mal anschauen.	<u>Allgemein:</u> ...Das «Fangis» strengt A. körperlich an, ruft allerdings viele positive Emotionen hervor. Sie kann durch das Rennen im Spiel ihren Bewegungsdrang ausleben....
<u>Motivation:</u> -[KV] A. führt die Hand der Therapeutin, legt sie	<u>Motivation:</u> -[EA] A. hat die Idee, dass der Fänger jeweils

auf den Rücken des Plüschtierelefanten und sagt: «Chum au eiglä.» (= Komm, auch streicheln.) -... <u>Aufmerksamkeit:</u> -[DA] A. sitzt für die strukturierte Aktivität mit El- mar, dem Elefanten, während 16 Minuten am Tisch. -...	auf 3 zählen soll, bevor er fangen darf. -... <u>Aufmerksamkeit:</u> -[SA] A. lässt sich während des «Fangis» nicht durch Materialien im Therapiezimmer ablenken. -...
--	---

Anschliessend werden die gesammelten, kodierten Beobachtungen nach den Verhaltenskategorien sortiert. Hierfür erstellen die Verfasserinnen für alle Kategorien eigene Tabellen nach untenstehender Vorlage (vgl. Tabelle 5). Die Tabellenvorlage enthält zur besseren Verständlichkeit konkrete Beispiele. Sie beziehen sich auf die Motivationskategorie «Imitationsverhalten [IV]» aus der 10. Lektion des Therapiekindes L. Die einzelnen Spalten der Tabelle repräsentieren jeweils ein Therapiesetting (strukturierte Aktivität oder freie Spielaktivität). Diese Aufteilung in Spalten ermöglicht eine direkte Gegenüberstellung der Settings. Die Spalten enthalten zu Beginn die Nummer der Therapiektion (1.-10. Lektion) sowie Schlagwörter, die den Inhalt des Settings zusammenfassen. Danach sind alle Beobachtungen zu einer Kategorie aufgelistet. Dank der Ordnung nach Kategorien gewinnt man einen Überblick über die gesammelten Daten. Im Anhang können die ausgefüllten Tabellen zu allen Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien von A. und L. eingesehen werden (vgl. Anhang 5 & 6).

Tabelle 5: 2. Schritt der Datenaufbereitung

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
10 Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel) -L. ahmt der Therapeutin die «Ohrenspitz-Bewegung» nach. -...	10. Lektion: «Verkäuferlis» -L. spricht der Therapeutin nach. Bsp. «usleere» -...

An dieser Stelle des Prozesses geht die Datenaufbereitung der 2. Stufe in die Auswertung über. Die Verfasserinnen werten die Ergebnisse, das heisst die Verhaltensbeobachtungen, zusammen aus. Sie gehen für beide Therapiekinder alle Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien gemeinsam durch. Dabei halten sie zusammenfassend fest, wie sich die Motivations- und Aufmerksamkeitsmerkmale bei A. und L. individuell bemerkbar machen. Beobachtungen zu Verhaltensänderungen über den Therapieverlauf werden ebenfalls notiert. Daneben werden die Therapiesettings bezüglich des kindlichen Verhaltens miteinander verglichen. Folglich soll untersucht werden, ob sich die Motivation und Aufmerksamkeit der Kinder in Abhängigkeit der Settings unterschiedlich zeigen. Abschliessend werden die Ergebnisse – unter Berücksichtigung des Therapiekontextes – interpretiert. Durch eine Kontextanalyse, auch Explikation genannt, wird im Sinne einer systemischen Sicht eine ganzheitliche Betrachtung angestrebt (vgl. Mayring, 2015, S. 90).

Es geht darum, das kindliche Motivations- und Aufmerksamkeitsverhalten durch das Herantragen von Ergänzungsmaterial besser zu verstehen (vgl. ebd.). Die reiche Fülle an Beobachtungsmaterial zur Motivation und Aufmerksamkeit von A. und L. im Vergleich zweier Settings über mehrere Therapieeinheiten hinweg erlaubt den Verfasserinnen, Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Verhalten und konstanten bzw. flexiblen Situationsfaktoren herzustellen. Die nachstehende Tabelle dient als Vorlage zur Auswertung und Interpretation der Verhaltensbeobachtungen aller Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien (vgl. Tabelle 6). Die ausgefüllten Tabellen zu den intraindividuellen Beschreibungen der Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien sind im Anhang 7 und 8 ersichtlich. Zur Veranschaulichung werden im Auswertungskapitel je zwei Verhaltenskategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit aufgeführt (vgl. Kapitel 4.2).

Tabelle 6: Intraindividuelle Beschreibung der Verhaltenskategorien

Therapiekind 1 (A.)	
<u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn A. motiviert/ aufmerksam ist, zeigt sie ...	
<u>Strukturierte Aktivität:</u> →mit freier Spielaktivität vergleichen	<u>Freie Spielaktivität:</u> →mit strukturierter Aktivität vergleichen
<u>Interpretation:</u> →Situationsfaktoren zum Verständnis des Verhaltens einbeziehen	
Therapiekind 2 (L.)	
<u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn L. motiviert/ aufmerksam ist, zeigt er ...	
<u>Strukturierte Aktivität:</u> →mit freier Spielaktivität vergleichen	<u>Freie Spielaktivität:</u> →mit strukturierter Aktivität vergleichen
<u>Interpretation:</u> →Situationsfaktoren zum Verständnis des Verhaltens einbeziehen	

In einem letzten Schritt werden die Auswertungen und Interpretationen beider Kinder miteinander in Verbindung gebracht. Im Sinne einer Verallgemeinerung der Ergebnisse kristallisieren sich praxisrelevante Erkenntnisse heraus, wie strukturierte Aktivitäten einer Therapie methodisch-didaktisch aufbereitet und gestaltet sein können, damit sie motivations- und aufmerksamkeitsfördernd wirken (vgl. Kapitel 4.7).

3.3 Stichprobe

Die Therapiekinder, A. und L., bilden die Stichprobe des vorgängig beschriebenen Therapieprojekts. Die beiden Kinder werden am Kinderspital Zürich logopädisch abgeklärt. Aufgrund der Abklärungsergebnisse wird für beide Kinder in Hinblick auf den bevorstehenden Kindergarteneintritt im August 2017 die sonderpädagogische Massnahme «Logopädie» empfohlen. Die Vermittlung der beiden Therapiekinder verläuft über Wolfgang G. Braun, Logopädieprofessor (mit einem Schwerpunkt «Logopädie im Frühbereich») an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH).

Durch einen regen Austausch mit dem Logopädierteam des Kinderspitals Zürich ermöglicht er den beiden Verfasserinnen, die logopädischen Frühtherapien von A. und L. – unter seiner Supervision – durchzuführen. Es handelt sich dabei um zwei Einzeltherapien, welche einmal pro Woche in der Therapie-Lehr-Praxis der HfH stattfinden und 45 Minuten dauern. Die logopädischen Frühtherapien orientieren sich am sprachsystematisch-integrativen Ansatz (Rieser, 2015) (vgl. Kapitel 2.7). Zur Übersicht werden die relevanten Informationen beider Therapiekinder in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Informationen zu den Therapiekindern

	Therapiekind 1	Therapiekind 2
Name	A.	L.
Geschlecht	weiblich	männlich
Alter	bei Therapieeintritt: 3;4 Jahre bei Übergabe: 3;11 Jahre	bei Therapieeintritt: 4;2 Jahre bei Übergabe: 4;5 Jahre
Muttersprache	monolingual Schweizerdeutsch	monolingual Schweizerdeutsch
Logopädische Eintrittsdiagnose	expressive Spracherwerbsstörung und rezeptive Sprachentwicklungsverzögerung ² bei knapp altersentsprechender nonverbal-kognitiver Entwicklung ³	spezifische rezeptive und expressive Spracherwerbsstörung
Therapiedauer	30.05.2016 bis 19.12.2016 (mit 2-monatiger Sommerpause) →18 Therapieeinheiten	19.09.2016 bis 19.12.2016 →13 Therapieeinheiten
Therapieziele	-Sprachproduktion anregen (übergeordnetes Ziel) -aktiver Wortschatz erweitern (Fokus: Verben) -Mehrwortäusserungen unter Berücksichtigung von morpho-syntaktischen Regeln evozieren (Fokus: Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz)	-Lektionsablauf, Regeln erarbeiten (übergeordnetes Ziel) -aktiver Wortschatz erweitern (Fokus: Nomen, Verben, Adjektive) -Artikel einüben und festigen -Sprachverständnis verbessern (W-Fragen stellen, Aufträge geben) -Hauptsatz-Struktur festigen
Personenbezogene Ressourcen	-ist aufgeweckt und neugierig -ist kontaktfreudig und dialogfähig -reagiert in Gesprächen adäquat -unterstützt Gesagtes durch Gestik und Mimik -kompensiert sprachliche Defizite mit non- und paraverbalen Kommunikationsmitteln -bringt eigene Ideen ein -zeigt lange Konzentrationsphasen (bis 20 Minuten) -spricht (Teil-)Äusserungen nach und übernimmt sprachliche Strukturen	-ist kommunikativ und kontaktfreudig -setzt Mimik und Gestik adäquat ein -zeigt anregendes Erzählverhalten (verstellt Stimme und versetzt sich in verschiedene Rollen) -stellt Vergleiche zwischen Therapieinhalten und Alltagsaktivitäten an -kompensiert sprachliche Defizite mit Strategien (Beispiel: Umschreiben bei fehlendem Wortschatz) -bringt eigene Ideen ein

² Da eigentlich nur bis zum 36. Lebensmonat von einer Sprachentwicklungsverzögerung die Rede ist, ist bei A.'s Sprachverständnis von einem leichten Rückstand auszugehen, welcher nicht zwingend therapeutisch behandelt werden muss (vgl. Rieser, 2015, S. 48).

³ Ob bei A. eine spezifische Sprachentwicklungsstörung oder eine Sprachentwicklungsstörung im Rahmen einer allgemeinen Entwicklungsbeeinträchtigung vorliegt, kann zum aktuellen Zeitpunkt nicht eindeutig bestimmt werden (vgl. Kapitel 2.4).

Umweltfaktoren	<p><u>Familie:</u> -wohnt mit Mutter, Vater und jüngere Bruder zusammen -wird von Mutter zur Logopädietherapie begleitet, diese ist während der ersten 5 Therapiektionen anwesend</p> <p><u>Ausserfamiliäre Kontakte:</u> -besucht ½ Tag pro Woche den Waldkindergarten und meist ½ Tag pro Woche eine Kinderkrippe</p> <p><u>zusätzliche Therapien:</u> -heilpädagogische Frühförderung von Mai 2015 bis Oktober 2016 (Frequenz: zuerst 1x pro Woche, dann 1-2x pro Monat)</p>	<p><u>Familie:</u> -wohnt mit Mutter, Vater und jüngere Bruder zusammen -wird von Vater (mit jüngere Bruder) zur Logopädietherapie begleitet, dieser wartet jeweils vor dem Zimmer</p> <p><u>Ausserfamiliäre Kontakte:</u> -besucht 2 Tage pro Woche eine Kinderkrippe</p>
-----------------------	---	--

Im Anhang der Arbeit befinden sich detaillierte Angaben zu den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Defiziten von A. und L., den Therapieverläufen sowie den weiterführenden logopädischen Massnahmen (vgl. Anhang 9). Im Anschluss sind die Vor- und Nachbereitungen aller Therapieeinheiten aufgeführt (vgl. Anhang 10 & 11). Zur Sicherung der Privatsphäre werden die Abklärungsberichte und Protokollbögen zu den durchgeführten Diagnostikverfahren allerdings nicht im Anhang abgelegt. Sie können nach Absprache mit den Verfasserinnen eingesehen werden.

4. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse zielt auf die Beantwortung der beiden Forschungsfragen sowie die Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen zum Therapiesetting «strukturierte Aktivität» ab. In einem ersten Schritt werden die erarbeiteten Verhaltenskategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit präsentiert. In einem nächsten Schritt werden diese Verhaltenskategorien auf intra-individueller Ebene – das heisst für die beiden Therapiekinder der Stichprobe separat – «mit Bedeutung gefüllt». Diese Charakterisierung der einzelnen Kategorien erfolgt über eine Zusammenfassung und Interpretation der Verhaltensbeobachtungen. Die zwei genannten Auswertungsschritte leiten zur Beantwortung der 1. Fragestellung und den zugehörigen Hypothesen über. Darauf folgt die Auswertung auf interindividueller Ebene. Im Sinne einer Verallgemeinerung werden die Ergebnisse beider Therapiekinder miteinander in Verbindung gebracht. Die gesammelten Informationen zur Bearbeitung der 1. Forschungsfrage lassen methodisch-didaktische Rückschlüsse zu. Die herausgearbeiteten Gelingensbedingungen dienen der Beantwortung der 2. Fragestellung und den entsprechenden Hypothesen. Abschliessend sind praxisrelevante Erkenntnisse aufgeführt. Dieser «Erfahrungsschatz» baut auf den beiden Forschungsfragen auf und stellt den Gewinn des Therapieprojekts dar.

4.1 Verhaltenskategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit

Wie im Theorieteil beschrieben, sind die Begriffe «Motivation» und «Aufmerksamkeit» schwer fassbar und zeichnen sich durch eine Vielschichtigkeit aus (vgl. Kapitel 2.3). Die beiden Begriffe müssen in ihre Teilaspekte aufgegliedert werden, damit man sie anhand von Verhaltenszeichen beobachten und beurteilen kann. Im Laufe des Arbeitsprozesses bilden sich je fünf Verhaltenskategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit heraus.

Beobachtbare Verhaltenskategorien zur **Motivation**:

- Erkundungsverhalten
- Positive Emotionen
- Ausdauer
- Eigenaktivität
- Kontaktverhalten

Beobachtbare Verhaltenskategorien zur **Aufmerksamkeit**:

- Aufmerksamkeitsorientierung
- Selektive Aufmerksamkeit
- Dauerhafte Aufmerksamkeit
- Geteilte Aufmerksamkeit
- Imitationsverhalten

4.2 Intraindividuelle Beschreibung der Verhaltenskategorien

Die erarbeiteten Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien werden auf die Stichprobe, also auf die zwei 3-4-jährigen Kinder des Therapieprojekts, angewendet. Durch die gesammelten Verhaltensbeobachtungen erhalten die Kategorien für beide Therapiekinder einen individuellen «Charakter». Pro Verhaltenskategorie wird geschildert, wie sich die Motivation bzw. Aufmerksamkeit allgemein ausdrückt und welche Unterschiede es im Vergleich der beiden Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» festzuhalten gibt. Die Beobachtungen werden mit Interpretationen ergänzt. Es folgen exemplarisch je zwei Kategorien zur Motivation und Aufmerksamkeit. Die Beschreibungen der restlichen Verhaltenskategorien sind im Anhang 7 und 8 ersichtlich.

Tabelle 8: Verhaltenskategorie zur Motivation - Positive Emotionen [PE]

<p>Therapiekind 1 (A.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn A. motiviert ist, zeigt sie PE in Form von Kichern bis hin zu lautem Lachen oder Kreischen. Sie macht emotionale Ausrufe wie «wua!», wobei ihre Stimme höher und lauter wird. Es kommt weiter zu mimischen Veränderungen, wie beispielsweise zu geweiteten Augen. A. klatscht in die Hände, hält die Arme in die Höhe, strampelt mit den Beinen, springt in die Luft oder rennt im Therapiezimmer umher. A.'s Verhalten weist allgemein sehr viele PE auf, die oft in der Interaktion mit der Therapeutin beobachtet werden.</p>	
<p><u>Strukturierte Aktivität:</u> PE zeigen sich häufig in der Auseinandersetzung mit dem Therapiematerial.</p>	<p><u>Freie Spielaktivität:</u> PE zeigen sich häufig im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität.</p>
<p><u>Interpretation:</u> Dass A. PE als Kommunikationsmittel nutzt, legt die grosse Bandbreite an PE sowie der häufige Einsatz von PE in der Interaktion mit der Therapeutin nahe. Sie scheint über den Ausdruck von Emotionen, «lautsprachliche Lücken» zu füllen.</p>	
<p>Therapiekind 2 (L.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn L. motiviert ist, zeigt er PE in Form von Quietschen bis hin zu lautem Lachen oder Kreischen. Er spricht mit freudiger Stimme, singt und stösst Jubelschreie aus. Dabei zeigen sich auch körperliche Veränderungen in der Mimik wie ein Lächeln oder Grinsen. L. rennt oder hüpfert vor Freude und krümmt seinen ganzen Körper vor Lachen.</p>	
<p><u>Strukturierte Aktivität:</u> PE zeigen sich meist nonverbal durch ein Lächeln oder ein Grinsen. Sie erfolgen vor allem dann, wenn L. selber aktiv werden kann.</p>	<p><u>Freie Spielaktivität:</u> PE zeigen sich deutlich stärker und in einer grösseren Variabilität als während der strukturierten Aktivität. PE äussern sich hauptsächlich verbal durch lautes Lachen und im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität.</p>
<p><u>Interpretation:</u> Die geringe Variabilität von PE in der strukturierten Aktivität kann eine Folge der engen Vorgaben durch die Therapeutin sein, welche weniger Spielraum für eigene Ideen übrig lassen. Die Übungen am Tisch erfordern ein hohes Mass an Konzentration, ausgelassene PE würden ablenkend wirken.</p>	

Tabelle 9: **Verhaltenskategorie Zur Motivation - Eigenaktivität [EA]**

<p>Therapiekind 1 (A.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn A. motiviert ist, zeigt sie EA durch das (non-)verbale Mitteilen von Übungs- und Spielvorschlägen sowie von persönlichen Gedanken und Überlegungen zur aktuellen Thematik. Häufig bezieht sie nebst der Therapeutin auch die Igel-Handpuppe «Alfi» in ihr Handeln mit ein. Beim Lösen von Aufgaben fordert sie Hilfe seitens der Therapeutin meist erst nach gescheiterten Selbstversuchen ein.</p>	
<p><u>Strukturierte Aktivität:</u> Die EA zeigt sich dadurch, dass A. teilweise handelt, ohne die Zustimmung der Therapeutin bzw. ihre Handlungsanweisungen abzuwarten. So blättert sie beispielsweise Bilderbuchseiten selbstständig um. Zudem wird beobachtet, dass A. manchmal Therapiematerialien umfunktioniert, z.B. legt sie mit Spielsteinen ein Gesicht, anstatt diese für die vorgesehene Benennübung zu verwenden.</p>	<p><u>Freie Spielaktivität:</u> Die EA nimmt im Verlauf der Therapie tendenziell zu. A. bestimmt, was mit wem gespielt wird. Zudem legt sie die Rollenverteilung sowie das benötigte Material fest. A. erteilt der Therapeutin im Spiel (non-)verbale Aufträge und korrigiert sie bei fehlerhafter Ausführung. Wann ein Rollenwechsel stattfinden soll oder das Spiel zu Ende ist, teilt A. dies ebenfalls mit.</p>
<p><u>Interpretation:</u> Die aktive Suche nach Mitbestimmungsmöglichkeiten während der strukturierten Aktivität sowie die Zunahme der EA in der freien Spielaktivität, wird mit dem kindlichen Bedürfnis nach Autonomie erklärt. Des Weiteren scheinen die zunehmenden, lautsprachlichen Möglichkeiten die EA zu beeinflussen. A. kann sich über Worte immer besser verständigen und ihre Wünsche ausdrücken. Für die Igelhandpuppe Verantwortung zu übernehmen, trägt zur Stärkung ihres Selbstwerts bei.</p>	
<p>Therapiekind 2 (L.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn L. motiviert ist, zeigt er EA, indem er das Therapiegeschehen steuern möchte. Er bringt eigene Ideen ein, verzichtet – wenn immer möglich – auf Hilfestellungen und gibt der Therapeutin Anweisungen. In beiden Settings spielt EA eine übergeordnete Rolle.</p>	
<p><u>Strukturierte Aktivität:</u> Die EA ist bei L. stark ausgeprägt. Er möchte viel mitbestimmen und die Übung lenken. Das Übungsmaterial wird zum Leben erweckt, indem er dazu passende Bewegungen oder Geräusche macht. Des Weiteren sollen Stoff- oder Gummitiere mit ihm am Tisch sitzen.</p>	<p><u>Freie Spielaktivität:</u> Die EA zeigt sich, indem L. das Material, das Spielthema, die Dauer der Aktivität und die Rolle der Therapeutin bestimmt. L. will Vieles Selber machen und lehnt in solchen Phasen Hilfestellungen ab.</p>
<p><u>Interpretation:</u> Die Möglichkeit, in der strukturierten Aktivität eigenaktiv zu sein, scheint L. zu brauchen, um über einen längeren Zeitraum motiviert mitzumachen. Er räumt sich damit auch kleinere «Verschnaufspausen» von der eigentlichen Übung ein. Das «Selbermachenwollen» in der freien Spielaktivität zeigt, dass Autonomie in diesem Alter eine zentrale Rolle spielt.</p>	

Tabelle 10: **Verhaltenskategorie zur Aufmerksamkeit - Selektive Aufmerksamkeit [SA]**

<p>Therapiekind 1 (A.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn A. aufmerksam ist, zeigt sie SA, indem sie ein Objekt mit den Augen fokussiert und sich intensiv damit auseinandersetzt. Dabei ist sie motorisch ruhig, teilweise ist ihr Mund leicht geöffnet und Atemgeräusche sind hörbar. Während des Handelns blendet sie Umgebungsreize meist erfolgreich aus bzw. kann nach Unterbrechungen unterschiedlicher Art ihre Aufmerksamkeit wieder zurücklenken. Im Dialog mit der Therapeutin hält A. Blickkontakt.</p>
--

<p>Strukturierte Aktivität: Die SA zeigt sich vermehrt beim Verweilen in einer Tätigkeit, z.B. beim Betrachten eines Bilderbuchs. Dabei ruht A.'s Blick auf dem Gegenstand des Interesses.</p>	<p>Freie Spielaktivität: Die SA zeigt sich vermehrt durch Unterbrechungen und Wiederaufnahmen einer Tätigkeit.</p>
<p>Interpretation: Bei der Beschäftigung mit einem Gegenstand sind Momente des Versunkenseins beobachtbar. A.'s Bedürfnis mit der Therapeutin zu interagieren, scheint in solchen Momenten vorübergehend in den Hintergrund zu rücken. Die strukturierte Aktivität erfordert, dass A. über eine gewisse Zeitspanne am Tisch sitzen bleibt. Das Stillsitzen führt dazu, dass sich A. in eine von der Therapeutin bestimmte Aufgabe einlassen und vertiefen kann. In der nachfolgenden freien Spielaktivität könnten die nachlassende Konzentration sowie der Bewegungsdrang des Kindes die häufigeren Unterbrüche erklären. Die Ablenkungs- und Unterbrechungsgefahr ist bei starken auditiven Reizen – wie Baulärm – am grössten.</p>	
<p>Therapiekind 2 (L.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn L. aufmerksam ist, zeigt er SA, indem er Gegenstände mit den Augen fixiert, diese genau betrachtet und seinen Blick darauf ruhen lässt. Ausserdem nimmt L. kleinste Details von Gegenständen visuell wahr und hält während eines Gespräches Blickkontakt mit der Therapeutin. Nach einer Unterbrechung durch einen Störfaktor gelingt es ihm, sich wieder auf die ursprüngliche Tätigkeit zu konzentrieren. In Konzentrationsphasen spricht er wenig und ist motorisch ruhig.</p>	
<p>Strukturierte Aktivität: Die SA ist vorwiegend durch die Fokussierung von Objekten ersichtlich. Ist L. in eine Tätigkeit versunken, kommt seine Zunge unbewusst aus dem Mund oder er nimmt die Hände in den Mund.</p>	<p>Freie Spielaktivität: Die SA zeigt sich durch geringe sprachliche Aktivität, wenn eine Tätigkeit seine ganze Aufmerksamkeit erfordert. Dies ist z.B. beim Pedalo fahren der Fall.</p>
<p>Interpretation: Kleinere Unterbrechungen in seiner Aktivität scheinen L. nicht zu stören. Im Gegenteil, er begrüsst sie, da sie ihm das Einlegen einer «Pause» ermöglichen. Sich längere Zeit auf etwas zu konzentrieren, erfordert nämlich viel Energie. Danach ist L. oft bereit, sich erneut auf die ursprüngliche Tätigkeit einzulassen. Der Therapieraum überflutet L. mit Reizen. Dies hat zur Folge, dass sich L. häufig einem neuen Reiz zuwendet. Vor allem während der strukturierten Aktivität ist dies hinderlich.</p>	

Tabelle 11: Verhaltenskategorie zur Aufmerksamkeit - Geteilte Aufmerksamkeit [GA]

<p>Therapiekind 1 (A.) <u>Zusammenfassung der Beobachtungen:</u> Wenn A. aufmerksam ist, erfolgt die GA durch triangulären Blickkontakt, aber auch durch gemeinsames Handeln oder durch Gespräche mit der Therapeutin. A. sucht die Aufmerksamkeit der Therapeutin aktiv, indem sie ihr etwas zeigt, gibt, benennt, erklärt, sie etwas fragt oder um Hilfe bittet. Daneben richtet A. ihre Aufmerksamkeit auf die Handlungen und Äusserungen der Therapeutin, indem sie ihr zuschaut, zuhört, auf ihre Fragen antwortet oder Kommentare abgibt. In beiden Therapiesettings sind viele Momente der GA ersichtlich. Im Therapieverlauf nehmen A.'s verbale Äusserungen im Rahmen der GA zu.</p>	
<p>Strukturierte Aktivität: Die GA wird häufiger beobachtet als während der freien Spielaktivität.</p>	<p>Freie Spielaktivität: Die GA zeigt sich vor allem im Rahmen von Rollenspielen und beim gemeinsamen Spielvorbereitungen wie z.B. dem Aufstellen eines Bewegungsparcours.</p>

Interpretation:

Die Häufung an Momenten GA während der strukturierten Aktivität lässt sich damit begründen, dass A. gemeinsam mit der Therapeutin am Tisch Übungen durchführt. Diese Übungen sind meistens so gestaltet, dass sie und die Therapeutin im Wechsel sprechen und handeln. Bei der freien Spielaktivität ist die GA die Voraussetzung für gelingende Absprachen vor und während des Spiels.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. aufmerksam ist, erfolgt die GA durch triangulären Blickkontakt. Er reagiert auf Fragen der Therapeutin, nimmt ihre Äusserungen auf und stellt seinerseits Fragen. L. spricht mit der Therapeutin über einen Inhalt oder es wird gemeinsam ein Gegenstand betrachtet. Während eines Gesprächs schaut L. der Therapeutin in die Augen.

Strukturierte Aktivität:

Die GA zeigt sich dadurch, dass L. stark auf die Therapeutin fixiert ist und ihre Aufmerksamkeit sucht.

Freie Spielaktivität:

Die GA zeigt sich dadurch, dass L. während einer gemeinsamen Tätigkeit aktiv nach dem Blick der Therapeutin sucht. Zum Teil ist L. aber auch von einem Spiel so eingenommen, dass er der Therapeutin wenig Beachtung schenkt.

Interpretation:

Die starke Fixierung auf die Therapeutin während der strukturierten Aktivität kann damit erklärt werden, dass die Therapeutin das Thema und den Inhalt der Übung bestimmt und L. auf sie als Person angewiesen ist. Ausserdem begünstigt das Setting die GA, da man gemeinsam am Tisch sitzt und sich dem gleichen Gegenstand zuwendet. Während der freien Spielaktivität fordert er über den angestrebten Blickkontakt Bestätigung – ja vielleicht sogar Lob – für sein Tun ein.

Durch die zwei oben aufgeführten Schritte – Auflistung und intraindividuelle Beschreibung der Verhaltenskategorien – kann die 1. Fragestellung im folgenden Kapitel beantwortet werden.

4.3 Beantwortung der 1. Fragestellung

1. Fragestellung: Wie lassen sich die Motivation und Aufmerksamkeit von zwei 3-4-jährigen Kindern während strukturierter Aktivitäten versus freier Spielaktivitäten im Rahmen logopädischer Frühtherapien beobachten?

Anhand der unten aufgeführten Verhaltenskategorien können die Motivation und Aufmerksamkeit der zwei 3-4-jährigen Kinder während der Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» nach Meinung der Verfasserinnen gut beobachtet werden.

Fünf beobachtbare Verhaltenskategorien zur **Motivation** und deren Definitionen:

Erkundungsverhalten: Das Kind erkundet seine materielle Umwelt über die verschiedenen Sinne. Es wendet sich neuen, aber auch bekannten Gegenständen zu und setzt sich mit ihnen auseinander.

Positive Emotionen: Das Kind zeigt vor, während oder nach einer Handlung körperliche Reaktionen (Gestik/ Mimik), welche auf positive Emotionen wie Neugier, Freude oder Stolz hinweisen. Das Kind lacht und macht emotionale Ausrufe. Seine Stimme wird lauter und höher.

Ausdauer: Das Kind verfolgt während des Handelns bestimmte Absichten. Für die Zielerreichung strengt sich das Kind an und möchte Aufgaben zu Ende bringen, auch wenn es auf Schwierigkeiten stösst. Häufig treten Wiederholungen derselben Handlung auf.

Eigenaktivität: Das Kind will Vieles selber machen und eigene Ideen einbringen (Kreativität), was sich in seinem Handeln widerspiegelt. Unterstützung seitens der Therapeutin wird nur bei Bedarf eingefordert.

Kontaktverhalten: Das Kind teilt sich der Therapeutin (non-)verbal mit und bezieht diese ins Handlungsgeschehen mit ein. Daneben ist das Kind auch bereit, auf die Therapeutin einzugehen und sich von ihr führen zu lassen. Eine Interaktion wird angestrebt.

Fünf beobachtbare Verhaltenskategorien zur **Aufmerksamkeit** und deren Definitionen:

Aufmerksamkeitsorientierung: Das Kind ist empfänglich für Reize, die für seine Tätigkeit bedeutsam sind. Bei relevanten Stimuli kommt es zur Ausrichtung des Körpers zur Reizquelle. Meist nähert sich das Kind der Reizquelle an.

Selektive Aufmerksamkeit: Das Kind konzentriert sich auf die aktuelle Tätigkeit und blendet Umgebungsreize währenddessen aus. Nur intensive Reize können das Kind ablenken. Nach Unterbrechungen durch Störfaktoren ist eine Rückkehr zur ursprünglichen Aktivität beobachtbar.

Dauerhafte Aufmerksamkeit: Das Kind zeigt längere Konzentrationsphasen, in denen es bei einer Sache bleibt und nicht schnell aufgibt. Während der Tätigkeit ist wenig körperliche Ausweichaktivität sichtbar.

Geteilte Aufmerksamkeit: Dem Kind gelingt es bei einer Aktivität, seine Aufmerksamkeit gemeinsam mit der Therapeutin auf etwas zu richten, zu handeln und Gespräche zu führen. Das Kind teilt sich der Therapeutin (non-)verbal mit und reagiert auf ihre (non-)verbalen Äusserungen.

Imitationsverhalten: Das Kind ahmt Verhaltensweisen und verbale Äusserungen nach. Teilweise übernimmt es das Imitierte ins eigene Verhaltensrepertoire.

In den Therapiesettings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» zeigen sich bei beiden Kindern alle Verhaltenskategorien, welche auf Motivation und Aufmerksamkeit schliessen. Daraus ist abzuleiten, dass sich die Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit während der beiden Settings – entgegen der Erwartungen der Verfasserinnen – nicht grundlegend unterscheiden. Allerdings kann das Verhalten betreffend *Ausprägung* (Erscheinungsform), *Intensität* (Stärke) und *Frequenz* (Häufigkeit) zum Teil stark variieren. Um zu veranschaulichen, wie unterschiedlich sich die Motivation und Aufmerksamkeit bei den Kindern äussern können, seien beispielhaft zwei Verhaltenskategorien genannt. L. zeigt während der strukturierten Aktivität eher eine geringe Variabilität und Intensität an positiven Emotionen [PE], meist in Form eines

Lächelns. Im Freispiel hingegen ist eine Fülle verschiedenster PE über seine Mimik, Gestik, Körperhaltung und Stimme beobachtbar. Beispielsweise hüpfte L. vor Freude, lacht laut und stösst Jubelschreie aus. Bei A. werden während der strukturierten Aktivität häufiger Momente der geteilten Aufmerksamkeit [GA] vermerkt als während der freien Spielaktivität. Übungen am Tisch bieten den geeigneten Rahmen für GA durch triangulären Blickkontakt, gemeinsames Handeln und Sprechen von A. und der Therapeutin. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Häufigkeitsangaben im Rahmen der qualitativen Sozialforschung mit Vorsicht zu geniessen sind. Das Verhalten der Therapiekinder ist zudem geprägt von ihrer *Individualität*, welche sie besonders und einzigartig macht. Weiter wird ihr Verhalten von (in-)konstanten *Situationsvariablen* beeinflusst. Diese komplizierten Wechselbeziehungen sowie das Argument der geringen Stichprobengrösse lassen keine allgemeingültigen Aussagen zu, wie sich die Motivation und Aufmerksamkeit im Vergleich von strukturierten Aktivitäten und freien Spielaktivitäten ausdrücken. Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass sich beide Therapie settings eignen, denn die Therapiekinder zeigen während aller Therapiektionen Motivations- und Aufmerksamkeitszeichen.

4.4 Überprüfung der 1. und 2. Hypothese

1. Hypothese: Das Lächeln von zwei 3-4-jährigen Kindern deutet darauf hin, dass sie während logopädisch strukturierter Aktivitäten motiviert mitmachen.

Diese Aussage kann bestätigt werden. Jedoch ist die Hypothese zu kurz gefasst. Die Verhaltensbeobachtung «Lächeln» als positive Emotion ist nur eine der fünf erarbeiteten Verhaltenskategorien zur Motivation. Zudem ist das Lächeln eines der eher «schwächer» konnotierten Ausprägungen der positiven Emotionen. Den Facettenreichtum an positiven Emotionen, welchen die Therapiekinder während strukturierter Aktivitäten zeigen, geht von Lächeln, Strahlen über lautes Lachen, emotionalen Ausrufen bis hin zu Kreischen und die Arme in die Luft werfen. Die Untersuchung zeigt, dass positive Emotionen in einem engen Zusammenhang mit der Eigenaktivität stehen. Erhält das Kind innerhalb einer Übung Handlungsspielraum, sind vermehrt positive Emotionen sichtbar. (Vgl. Tabelle 8.)

2. Hypothese: Je weniger körperliche Ausweichaktivität die zwei 3-4-jährigen Kinder während logopädisch strukturierter Aktivitäten zeigen, desto grösser ist ihre auf die Therapieinhalte gerichtete Aufmerksamkeit.

Diese Aussage kann bestätigt werden. Jedoch stellen die Verfasserinnen fest, dass die körperliche Ausweichaktivität nur ein Merkmal von vielen ist, welches den Grad der Aufmerksamkeit angibt. Es wird die Erfahrung gemacht, dass die körperliche Ausweichaktivität des Kindes ein wichtiges Warnsignal darstellt. Das Kind gibt der Therapeutin über seine motorische Unruhe zu ver-

stehen, dass es eine «(Bewegungs-)Pause» benötigt. Berücksichtigt man dieses kindliche Bedürfnis und reagiert entsprechend, so hat dies wiederum einen positiven Einfluss auf die Ausdauer – sofern es dem Kind gelingt, nach einer Unterbrechung zur ursprünglichen Aktivität zurückzukehren. (Vgl. Tabelle 10.)

4.5 Beantwortung der 2. Fragestellung

2. Fragestellung: Welche methodisch-didaktischen Überlegungen dienen der Motivations- und Aufmerksamkeitsförderung von zwei 3-4-jährigen Kindern während logopädisch strukturierter Aktivitäten?

Die Auswertungen der Therapiektionen ergeben für die methodisch-didaktische Unterstützung der Motivation und Aufmerksamkeit Erkenntnisse auf zwei Ebenen. Die Ebene der *vorbereitenden Massnahmen* zielt auf eine gelingende Vor- und Nachbereitung während strukturierter Aktivitäten hin. Die Ebene des *therapeutischen Verhaltens* bringt motivations- und aufmerksamsfördernde Aspekte in der Interaktion zwischen Kind und Therapeutin hervor.

Vorbereitende Massnahmen: Zu den motivations- und aufmerksamsfördernden «vorbereitenden Massnahmen» gehört das Schaffen einer entspannten und anregenden Lernatmosphäre im Raum. Hierfür sind eine ruhige Umgebung sowie eine sorgfältige Auswahl des Therapiematerials wichtig. Das Material soll alltagsnah und an das Leistungsniveau des Kindes angepasst sein sowie verschiedene Sinne ansprechen. Nach der Präsentation des Materials bewährt es sich, dem Kind Zeit für das Erkunden – in Form einer aktiven Auseinandersetzung – zu lassen. Eine gut durchdachte Planung der strukturierten Aktivität ist entscheidend. Vorbereitende Überlegungen zum Ausbau, der Erhöhung oder Reduktion des Schwierigkeitsgrads einer Übung ermöglichen der Therapeutin ein flexibles Reagieren auf die kindlichen Bedürfnisse.

Therapeutisches Verhalten: Auf der Ebene des «therapeutischen Verhaltens» soll die Therapeutin Strategien bereithalten, um das Kind an den Tisch zu führen und seine Aufmerksamkeit dauerhaft auf die strukturierte Aktivität zu lenken. Für die Unterstützung der Motivation ist es bedeutend, dem Kind das Übungsziel transparent zu machen. Des Weiteren soll die Therapeutin dem Kind mit Empathie und Wertschätzung entgegentreten, damit ein Beziehungsaufbau – die Grundlage für den Lernerfolg des Kindes – möglich wird. Die Therapeutin reduziert die Menge und Komplexität ihres Sprachinputs entsprechend des individuellen Sprachentwicklungsstands und greift (non-)verbale Äusserungen des Kindes auf. Abschliessend kann gesagt werden, dass es methodisch-didaktisch wertvoll ist, die Führungsrolle zu klären. Die Therapeutin soll das Kind – unter Wahrung der Therapieziele – bei logopädisch strukturierten Aktivitäten mitbestimmen lassen.

4.6 Überprüfung der 3. und 4. Hypothese

Die Überprüfung der nachfolgenden Hypothesen stützt sich auf die Beschreibungen und Interpretationen der Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien. (Vgl. Anhang 7 & 8; Kapitel 4.2.)

3. Hypothese: Wenn die zwei 3-4-jährigen Kinder während logopädisch strukturierter Aktivitäten Ideen einbringen dürfen, sind sie motiviert.

Diese Aussage kann bestätigt werden. Die Eigenaktivität kristallisiert sich als zentrale Verhaltenskategorie der Motivation heraus. Wird dem Kind während der Therapie Raum für eigene Vorschläge und Ideen gelassen, hat dies einen positiven Einfluss auf seine Motivation. Beispielsweise verlängert sich die Ausdauer und es werden während der Übung vermehrt positive Emotionen gezeigt. Die zentrale Bedeutung der Eigenaktivität lässt sich auch durch die Autonomiebestrebungen des Kindes erklären. Es sucht aktiv nach Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Therapeutin ist gefordert, ein dynamisches Gleichgewicht zwischen «Führen und Führen lassen» zu halten. Sie soll einerseits so flexibel sein, dass sie Inputs seitens des Kindes aufnehmen und in die Übung miteinbeziehen kann. Andererseits soll sie aber auch so konsequent sein, und ihr angestrebtes Therapieziel nicht aus den Augen verlieren.

4. Hypothese: Die Aufmerksamkeitsdauer von zwei 3-4-jährigen Kindern beträgt während logopädisch strukturierter Aktivitäten maximal 5-10 Minuten.

Diese Aussage kann widerlegt werden. Die Aufmerksamkeitsdauer in logopädisch strukturierten Aktivitäten beträgt durchschnittlich 15-20 Minuten. Die Verfasserinnen machen bei der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit den Kindern die Erfahrung, dass die Aufmerksamkeitsdauer vor allem mit dem Schwierigkeitsgrad einer Übung und der Auswahl des Materials zusammenhängt (Es gilt: Fordern, aber nicht Unter- oder Überfordern). Über den gesamten Therapieverlauf gesehen, ist bei beiden Kinder eine Zunahme der dauerhaften Aufmerksamkeit erkennbar. Es muss jedoch angemerkt werden, dass die Tagesform der Kinder die Daueraufmerksamkeit entscheidend beeinflusst.

4.7 Praxisrelevante Erkenntnisse – Persönlicher Gewinn

Die Durchführung von zwei logopädischen Frühtherapien ermöglicht, viele Erfahrungswerte zu sammeln. Diese ergeben sich einerseits aus der direkten Interaktion mit den Therapiekindern und andererseits aus der Vor- und Nachbereitung der Therapieeinheiten. Das Verhalten der Kinder wird beobachtet und betreffend der Motivation und Aufmerksamkeit eingeschätzt. Dies ist der Ausgangspunkt für methodisch-didaktische Überlegungen. Die Verfasserinnen reflektieren ihre Therapeutinnenrolle, ihre Vermittlungstechniken sowie den Lerngegenstand kritisch. Sie halten Gelungenes aus den strukturierten Aktivitäten fest und deuten weniger erfolgreiche Sequenzen

um. Freie Spielaktivitäten dienen als Inspirationsquelle und Orientierungshilfe, da sie «ein hohes Mass an Motivation und Ausdauer» garantieren (Rieser, 2015, S. 159). Ideen aus dem Freispiel werden folglich entnommen und auf die Rahmenbedingungen des Therapiesettings «strukturierte Aktivität» abgestimmt. Nachfolgend wird der persönliche «Erfahrungsschatz» der Verfasserinnen präsentiert. Dieser enthält eine Sammlung von praxisrelevanten Erkenntnissen zur Motivations- und Aufmerksamkeitsförderung von zwei 3-4-jährigen Kindern während strukturierter Aktivitäten. Es ist anzumerken, dass kein Anspruch auf die Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse erhoben wird. Dennoch könnte die Sammlung für im Frühbereich tätige Logopädinnen, insbesondere für Berufseinsteigerinnen, bei methodisch-didaktischen Fragen wertvolle Hinweise liefern und Denkansätze geben.

Tabelle 12: **Persönlicher «Erfahrungsschatz»**

Vorbereitende Massnahmen

Bereitstellen des Raumes:

Der Raum soll mit einer gut durchdachten, mengenmässig begrenzten Auswahl an Materialien ausgestattet sein, um eine Reizüberflutung zu verhindern. Materialien, die zum Erkunden und Ausprobieren anregen, platziert man ausser Sichtweite des Kindes oder verstaut sie. Denn sie lenken von der eigentlichen Aktivität ab. Damit sich das Kind konzentrieren kann, ist eine ruhige Umgebung wichtig. Die strukturierte Aktivität wird vorzugsweise am Tisch durchgeführt. Dort ist weniger Ausweichverhalten ersichtlich und das Kind arbeitet fokussierter, als wenn die Übung auf dem Boden stattfindet. Auf dem Tisch liegen nur jene Dinge, welche für die Übung relevant sind.

Wahl des Therapiematerials:

Das Therapiematerial soll bewusst ausgewählt und mengenmässig begrenzt werden. Sinnvoll ist es, dieses auf die Lebenswelt des Kindes abzustimmen. So ist ein Thema zu wählen, welches das Kind aktuell beschäftigt. Das Interesse des Kindes für das Therapiematerial wird geweckt und es kommt zu einem sprachlichen Austausch über das Material. Des Weiteren muss das Material altersgerecht sein und dem Leistungsniveau des Kindes entsprechen. Es soll das Kind fordern – aber nicht unter- oder überfordern, damit es Erfolgserlebnisse hat und sich dadurch als selbstwirksam erleben kann.

Eigenschaften des Therapiematerials:

Das Therapiematerial soll attraktiv sein und die Kreativität anregen. Es eignet sich, das Kind über all seine Sinneskanäle anzusprechen. Ziel ist es, dass das Material auf das Kind eine Faszination ausübt und es zum Verweilen einlädt. Die Auseinandersetzung mit dem Therapiematerial kann dabei über gezielte sprachliche Äusserungen seitens der Therapeutin begleitet werden. Farbige Objekte, Bilderbücher, bei denen man beispielsweise Törchen aufklappen kann, und 3D-Gegenstände zum Anfassen und in die Hände nehmen, werden vom kleinen Kind sehr geschätzt. Allerdings besteht das Risiko, dass zu spannendes Therapiematerial gewählt wird. Dinge, die zum Beispiel wegrollen und vom Tisch herunterfallen können, sind nicht zu empfehlen. Damit läuft man Gefahr, dass das Kind sich aufgrund des Materials nicht mehr auf die eigentliche Übung konzentrieren kann.

Umgang mit dem Therapiematerial:

Der Einstieg in strukturierte Aktivität soll spielerisch und lustvoll gestaltet sein. Dabei wird der Präsentation des Materials eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Wird das Material zum Beispiel hinter dem Rücken, in einer verschlossenen Schachtel oder unter einem Tuch versteckt, weckt man das Interesse des Kindes. Es ist wichtig, Zeit einzuräumen, damit das Kind vor dem eigentlichen Beginn der Übung das Material erkunden kann. Es bietet sich an, das Therapiematerial gemeinsam mit dem Kind zu betrachten und darüber zu sprechen. Dies erhöht die Bereitschaft des Kindes, sich auf die Übung einzulassen. Wenn die Therapeutin wiederholt das gleiche Material verwendet, fördert sie dessen Wiedererkennungswert für das Kind und somit seine Motivation. Gleichzeitig soll die Therapeutin versuchen, bei

gleichbleibendem Material die Übung zu variieren und auszubauen. Regelspiele bedürfen einer fortlaufenden Anpassung an die individuellen Fähigkeiten des Kindes. Es kann sinnvoll sein, dem Kind das geübte Material zur Repetition und Vertiefung mit nach Hause zu geben.

Das Bilderbuch – ein geeignetes Medium:

Das Bilderbuch ist ein sehr wertvolles Medium der logopädischen Frühtherapie. Da Bildergeschichten Lebensthemen des kleinen Kindes behandeln, erhalten sie die Motivation und Aufmerksamkeit in der Regel über eine längere Zeitspanne aufrecht. Die gemeinsame Betrachtung der Bilderbuchseiten schafft Momente der geteilten Aufmerksamkeit und stösst Dialoge zwischen dem Kind und der Therapeutin an. Zudem unterstützen Bildergeschichten durch viele (sprachliche) Wiederholungen die Einübung und Festigung der sprachlichen Zielstruktur in einem sinnvollen Kontext. Für eine reine Benennungsaufgabe ist es sinnvoll, die entsprechende Bilderbuchseite herauszukopieren, damit die Geschichte nicht ablenkt und eine Fokussierung auf die Aufgabe gelingt.

Planung der strukturierten Aktivität:

Förderlich ist es, den Einstieg in die Therapiesequenz über etwas Persönliches zu gestalten. Zum Beispiel könnte das Motiv des Pullovers aufgegriffen und als Gesprächsanlass genutzt werden. Es empfiehlt sich, dem Kind den Lektionsablauf mittels Piktogrammen aufzuzeigen, um ihm auf diese Weise einen Überblick zu verschaffen. Indem das Kind nach der Beendigung der Aufgabe das entsprechende «strukturierte Aktivität»-Piktogramm umdrehen darf, wird ein klarer Abschluss signalisiert. Es bewährt sich, für die strukturierte Aktivität (und ebenso für die freie Spielaktivität) immer dasselbe Piktogramm zu verwenden. Auf diese Weise lernt das Kind die Bedeutung des Piktogramms kennen und versteht immer besser, welche «Rechte und Pflichten» mit einer strukturierten Aktivität verbunden sind. Der Einsatz einer Identifikationsfigur – beispielsweise einer Handpuppe – welche das Kind während seiner Therapiezeit begleitet, erweist sich als nützlich. Für das Kind ist eine klare Trennung zwischen strukturierter und freier Spielaktivität wichtig. Diese erfolgt sinnvollerweise über einen Ortswechsel (Tisch → flexibel im Raum). Übungen werden dem Kind durch Vormachen präsentiert oder während der Übung fortlaufend erklärt. Es ist empfehlenswert, sich im Vorhinein zu überlegen, wie der Schwierigkeitsgrad der Übung angepasst werden könnte. Somit ist die Therapeutin auf allfällige Unsicherheiten des Kindes vorbereitet und kann angemessene Hilfestellungen anbieten bzw. die Übung umfunktionieren und dabei dennoch ihr Therapieziel verfolgen.

Therapeutisches Verhalten

Hinführen zur strukturierten Aktivität:

Es bewährt sich, über eine Handpuppe zum Kind zu sprechen. Die Handpuppe könnte bereits am Tisch auf das Kind warten bzw. es fragen, ob sie zusammen am Tisch ein Spiel machen möchten. Eine weitere Möglichkeit ist, dass das Kind sich einen Gegenstand (Stofftier, Auto, Gummitier, ...) aussuchen und an den Tisch mitnehmen darf. Die Therapeutin bestimmt jedoch, wo der Gegenstand platziert wird. Teilweise macht es Sinn, dass die Therapeutin das Kind an der Hand nimmt und zum Tisch begleitet.

Lenken der Aufmerksamkeit:

Die Aufmerksamkeitslenkung des Kindes auf die Übung kann durch die Therapeutin unterstützt werden. Es hilft, wenn die Therapeutin das Kind mit seinem Namen anspricht, es berührt oder Kommentare wie «hör einmal», «schau einmal» einsetzt. Mit der Zeigegeste verdeutlicht die Therapeutin dem Kind, worauf es sein Augenmerk zu richten hat. An das Kind gestellte Fragen betreffend des Inhalts der Übung helfen ebenfalls.

Aufrechterhalten der Motivation:

Auch bei einem kleinen Kind ist es wichtig, das Therapieziel – auf kindgerechte Art – transparent zu machen. Hat das Kind ein Ziel vor Augen, beeinflusst dies sein Durchhaltevermögen positiv. Werden Ideen des Kindes miteinbezogen, fühlt es sich ernst genommen. Dies hat wiederum zur Folge, dass das es motiviert ist, sich anzustrengen und über eine längere Zeitspanne aktiv mitzumachen. Bewegungspausen helfen ebenfalls, die Ausdauer zu verlängern. Eine angepasste Sprache und Wiederholungen von Äusserungen und Handlungen geben dem Kind Sicherheit und schaffen Erfolgserlebnisse. Ein extrinsischer Motivator kann die Aussicht auf die freie Spielaktivität im Anschluss an die Übung darstellen.

Gestalten des Beziehungsaufbaus:

Der Aufbau einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung zum Kind ist zentral. Erst wenn sich das Kind wohl und wertgeschätzt fühlt, ist es bereit, sich zu öffnen bzw. sich auf eine Übung einzulassen. Daher ist es wichtig, dass die Therapeutin dem Kind gegenüber Herzlichkeit, Einfühlungsvermögen und Interesse ausstrahlt. Des Weiteren ist es von Bedeutung, dass die Therapeutin dem Kind etwas zutraut und es in seinem Bestreben nach Autonomie unterstützt. Indem die Therapeutin dem Kind eigenaktives, selbstbestimmtes Handeln ermöglicht, kann es sich selbst als kompetent wahrnehmen. Vor der eigentlichen Übung sollte ein Zeitgefäss eingeräumt werden, um auf die aktuelle Befindlichkeit des Kindes einzugehen, währenddessen die Therapeutin dem Kind ihre volle Aufmerksamkeit schenkt und aktiv zuhört.

Bewusstes Kommunizieren mit dem Kind:

Allgemein gilt eine Reduktion der Komplexität und Länge von sprachlichen Äusserungen. Die Therapeutin soll ihre Sprache dem rezeptiven und expressiven Sprachentwicklungsstand des Kindes anpassen. Ihr Sprachinput soll hochfrequent, prägnant und variantenreich sein. Äusserungen seitens des Kindes werden bestätigend wiederholt oder modellhaft erweitert. Die Therapeutin koppelt Sprache mit Bewegung, baut Lautmalereien ein und spiegelt jene des Kindes. Sie begleitet Handlungen des Kindes sprachlich und kommentiert auch ihr eigenes Tun. Wichtig dabei ist, dass man das Kind nicht mit Sprache überschüttet, sondern nur mit ihm spricht, wenn seine Aufmerksamkeit gegeben ist. Sinnvoll ist es, Begriffe zu kontrastieren, indem man zum Beispiel Gegensatzpaare von Adjektiven wie «gross und klein» gegenüberstellt. Ein Abfragen des Kindes sollte vermieden, hingegen ein dialogischer Austausch angestrebt werden. Führen offene Fragen zu Verständnisschwierigkeiten, kann die Komplexität der Fragestruktur reduziert werden, indem auf geschlossene Fragen oder Entscheidungsfragen ausgewichen wird. Es ist wichtig, dem Kind Raum und Zeit für seine Sprachäusserungen zu lassen. Während der Übung werden korrekte Äusserungen unmittelbar hervorgehoben und gelobt. Im Anschluss an die Übung sollen die Bemühungen des Kindes entsprechend gewürdigt werden.

Klären der Führungsrolle:

Die Therapeutin bespricht mit dem Kind die Führungsrolle. Sie erklärt ihm, dass in der strukturierten Aktivität sie bestimme, was gemacht werde – deshalb sei sie die «Chefin». In der anschliessenden freien Spielaktivität übernehme dann das Kind die «Chefinnen»-Rolle und dürfe das Spielthema aussuchen. Zur Klärung der Führungsrolle soll man das Kind beim Namen nennen, sich auf seine Höhe begeben, es eventuell an den Händen halten und mit bestimmter Stimme sprechen. Die Piktogramme zur strukturierten Aktivität und zum Freispiel visualisieren das Gesagte. Es bewährt sich, klare Regeln aufzustellen, diese zu kommunizieren und konsequent zu verfolgen.

Fördern der Eigenverantwortung des Kindes:

Einerseits soll innerhalb einer Übung ein Therapieziel verfolgt werden, andererseits soll dem Kind ein Recht auf Mitbestimmung und somit ein gewisser Anteil an Eigenverantwortung eingeräumt werden. Die Therapeutin ist gefordert, Kompromisse einzugehen. Denn es ist wichtig, in der momentanen Situation auf kindliche Bedürfnisse einzugehen und Impulse seitens des Kindes aufzunehmen. Ein Auftrag besteht beispielsweise darin, Gegenstände aus einem Säckchen zu ziehen und zu benennen. Wenn das Kind nach dem Benennen jeweils noch kurz mit dem Gegenstand spielt, sollte die Therapeutin es gewähren lassen. Bricht das Kind eine Aktivität aber vorzeitig ab, so sollte sie auf einen stimmigen Abschluss bestehen. Es empfiehlt sich, in diesem Zusammenhang zu sagen, wie viele Gegenstände noch benannt werden müssen, bevor es zum Freispiel kommt. Somit wird das Ende der Übung für das Kind absehbar.

5. Schlussüberlegungen

Die aus der Verhaltensbeobachtung gewonnenen Daten werden mit Fachliteratur in Verbindung gebracht und betreffend des gewählten Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens sowie des Inhalts auf ihre Aussagekraft geprüft. Anschliessend wird der Arbeitsprozess rückblickend betrachtet. Es folgen Fortsetzungsideen und damit verbundene Konsequenzen für die logopädische Praxis. Die Verfasserinnen schliessen ihre Bachelorarbeit mit einem persönlichen Fazit.

5.1 Diskussion der Ergebnisse

«Qualitatives Denken, so wird gefordert, soll direkt an praktischen Problemstellungen ihres Gegenstandsbereiches ansetzen und seine Ergebnisse wieder auf die Praxis beziehen» (Mayring, 2016, S. 34f). Die Forschungsfragen mittels einer Kombination von Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2016) zu beantworten, erweist sich als eine gute Entscheidung. Die Verfasserinnen legen Wert auf ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen, welches für Aussenstehende nachvollziehbar ist. Dies ist gerade deshalb von Bedeutung, weil der Zugang zur Motivation und Aufmerksamkeit der Therapiekinder der Stichprobe über subjektive Deutungen von Verhaltensbeobachtungen erfolgt. In Anlehnung an Mayring begründen und dokumentieren sie die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses detailliert. Die vertiefte Auseinandersetzung mit zwei Einzelfällen ermöglicht eine ganzheitliche Sicht auf die Kinder und ihr Handeln im Therapiekontext. Die Beobachtung des kindlichen Verhaltens über zehn Therapieeinheiten hinweg, lässt Zusammenhangsvermutungen zu, woraus wiederum methodisch-didaktische Rückschlüsse gezogen werden können. Die Verfasserinnen – in der Rolle der untersuchenden Therapeutinnen – entwickeln sich über ihren theoretischen Wissens- und praktischen Erfahrungszuwachs während des Therapieprojekts weiter. Die Kinder machen Fortschritte in (nicht-)sprachlichen Entwicklungsbereichen. Dies führt dazu, «dass während der Untersuchungen neue interessante Aspekte auftauchen, die mit ausgewertet werden sollen» (Mayring, 2016, S. 28). Dank des Prinzips der Offenheit sind solche Ergänzungen im Rahmen der qualitativen Sozialforschung erlaubt. (Vgl. Kapitel 3.2; Mayring, 2016, S. 25-29, 31ff, 36f.)

An dieser Stelle wird noch auf die strukturierte Beobachtung entlang der erarbeiteten Kategoriensysteme zur Motivation und Aufmerksamkeit eingegangen. Die Beschränkung auf fünf beobachtbare Motivations- bzw. Aufmerksamkeitskategorien bewährt sich. Das regelmässige, genaue Beobachten schult das Auge. Es fallen zunehmend mehr Verhaltensausrägungen auf, wodurch sich die Verhaltensdefinitionen der beobachtbaren Motivations- und Aufmerksamkeitskategorien immer weiter ausdifferenzieren können. Teilweise werden Beobachtungen mehrfach kodiert, das heisst verschiedenen Verhaltenskategorien zugeordnet. Dies zeigt die enge Verbundenheit und

wechselseitige Beeinflussung der Verhaltenskategorien untereinander. Zudem wird festgestellt, dass der Wiedererkennungswert der Verhaltenskategorien unterschiedlich ist. Positive Emotionen sind beispielsweise unmittelbar ersichtlich. Um hingegen Momente der selektiven Aufmerksamkeit auszumachen, bedarf es einer genaueren Betrachtung der Videoaufzeichnungen. Trotz vieler Absprachen besteht zwischen den Verfasserinnen teilweise Uneinigkeit bei der Zuteilung einzelner Verhaltensbeobachtungen. In einer nächsten Forschungsarbeit würden sie einen Kodierleitfaden entwickeln, welcher zur Abgrenzung der einzelnen Verhaltenskategorien Regeln formuliert und so eine eindeutige – von der Beobachterin unabhängige – Zuordnung ermöglicht (vgl. Mayring, 2016, S. 119).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die zwei 3-4-jährigen Therapiekinder sowohl bei logopädisch strukturierten Aktivitäten als auch bei freien Spielaktivitäten motiviert und aufmerksam sind. Die Voraussetzungen für gelingendes Lernen sind hiermit gegeben (vgl. Kapitel 2.3). Dies stimmt mit den Erfahrungen von Rieser aus ihrer pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit kleinen Kindern überein. Aus dieser empirisch und theoretisch abgestützten Erkenntnis lässt sich schlussfolgern, dass nebst freien Spielaktivitäten auch strukturierte Aktivitäten in der logopädischen Frühtherapie ihre Berechtigung haben. Die Verfasserinnen sind mit der Begründerin des sprachsystematisch-integrativen Therapieansatzes einig, dass strukturierte Aktivitäten eine sinnvolle Ergänzung und Bereicherung zum Freispiel darstellen (vgl. Abbildung 5). An dieser Stelle wird auf das Theoriekapitel 2.7.3 verwiesen, welches die Möglichkeiten und Vorteile beider Settings hervorhebt. (Vgl. Rieser, 2015, S. 144, 158.)



Abbildung 5: Logopädisch strukturierte Aktivität und freie Spielaktivität

5.2 Reflexion des Arbeitsprozesses

Die Verfasserinnen blicken auf ein intensives und lehrreiches Therapieprojekt zurück, welches sie persönlich und fachlich weiterbringt. Der rege Austausch mit Ruth Rieser zu Beginn des Arbeitsprozesses erleichtert den Einstieg in die praktische Tätigkeit. Die Begründerin des sprachsystematisch-integrativen Therapieansatzes gibt wertvolle Theorieinputs und berichtet über ihre Erfahrungen als logopädische Frühtherapeutin. Die pädagogisch-therapeutische Arbeit mit zwei so verschiedenen, spannenden kleinen Persönlichkeiten bleibt in bester Erinnerung. Die Verfasserinnen sind dankbar für die Chance, sich nicht nur theoretisch sondern auch praktisch mit dem gewählten Themenbereich «Logopädie im Frühbereich» auseinandersetzen zu dürfen. Dadurch wird ein Theorie-Praxis-Transfer gewährleistet. Das sich angeeignete Fachwissen fließt unmittelbar in die praktische Tätigkeit ein. Die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis werden wiederum mit den Sachkenntnissen in Beziehung gesetzt. Das «Co-Therapeutinnen-Prinzip» wird sehr geschätzt. Dass die Co-Therapeutin die Logopädieeinheiten über Kameras mitverfolgt, gibt der Therapeutin Sicherheit bzw. ermöglicht der Co-Therapeutin Beobachtungslernen (vgl. Kapitel 2.2). Der nachfolgende Austausch über das Therapiegeschehen aus der Innen- und Aussenperspektive ist für beide Beteiligten bereichernd. Die Therapeutinnenrolle wird dadurch (selbst-)kritisch und gründlich reflektiert. Im Therapieverlauf wird an Handlungskompetenz gewonnen und der Umgang mit den kleinen Kindern wird zunehmend sicherer. Ebenso nimmt die Flexibilität zu, die Therapieinhalte an die aktuellen Bedürfnisse der Kinder anzupassen und kindliche Anregungen ins Therapieprogramm zu integrieren, ohne die verfolgten Therapieziele aus den Augen zu verlieren. Gegen Ende verfügen die Verfasserinnen über ein reichliches Repertoire an methodisch-didaktischen «Werkzeugen», welche für die Aufrechterhaltung der Motivation und Aufmerksamkeit der Therapiekinder förderlich sind (vgl. Kapitel 4.7). Sie unterstützen sich während des gesamten Arbeitsprozesses gegenseitig und schaffen es, einander in strengeren Phasen immer wieder aufs Neue zu motivieren. Diese gute und enge Zusammenarbeit ist äusserst wertvoll.

5.3 Ausblick

Je vertiefter man sich mit einer Materie beschäftigt, desto mehr neue Ideen und Fragen öffnen sich. Gerne möchten die Verfasserinnen aus den erarbeiteten Kategoriensystemen zur Motivation und Aufmerksamkeit einen Beobachtungsbogen für die Praxis erstellen. Dieses Beobachtungsinstrument sollte logopädische Frühtherapeutinnen unterstützen, herauszufinden, durch welche Verhaltensweisen sich die Motivation und Aufmerksamkeit bei jedem Kind individuell ausdrücken. Des Weiteren schwebt ihnen vor, als Ergänzung zum Beobachtungsbogen ein Kartenset mit methodisch-didaktischen Leitfragen zu entwickeln. Diese Leitfragen könnten Logopädinnen in der

Vor- und Nachbereitung zu Überlegungen zur Motivations- und Aufmerksamkeitsförderung anregen. Im Verlauf des Arbeitsprozesses hat sich die Eigenaktivität als zentrale Verhaltenskategorie zur Motivation herauskristallisiert. In diesem Zusammenhang wäre es spannend, die Thematik «Führen und Führen lassen» im Rahmen einer logopädischen Frühtherapie zu untersuchen. Die Verfasserinnen interessiert es, dem kleinen Kind innerhalb der Therapie Eigenaktivität zu ermöglichen und mit dem Recht der Mitbestimmung auch die Eigenverantwortung und den Selbstwert zu stärken. Dies führt beispielsweise zur Frage: Welche Situationen in unterschiedlichen Therapiesettings eignen sich, um Raum für Führungswechsel zu geben? Es wäre reizvoll, die Motivation und Aufmerksamkeit an einer grösseren Stichprobe mittels quantitativer Methoden zu erforschen. Ein weiterer Ansatzpunkt wäre, die Motivation und Aufmerksamkeit in einer anderen Altersgruppe zu untersuchen, zum Beispiel bei Schulkindern. So könnte man Vergleiche zwischen unterschiedlich alten Kindern anstellen und gegebenenfalls alterstypische Merkmale ausarbeiten.

5.4 Schlusswort

Abschliessend ist der hohe Stellenwert des Beobachtens hervorzuheben. Nach Meinung der Verfasserinnen hat eine logopädische Frühtherapeutin die wichtige Aufgabe, genau hinzuschauen und das kindliche Verhalten für jede Situation neu zu deuten. Durch den Fokus auf die Motivation und Aufmerksamkeit gelingt es, das Kind während der Settings «strukturierte Aktivität» und «freie Spielaktivität» gezielt zu beobachten. Die erarbeiteten Kategorien können bei der Erfassung hilfreich sein und geben Anhaltspunkte, auf welche Verhaltenszeichen geachtet werden soll. Den Kategoriensystemen zur Motivation und Aufmerksamkeit liegt eine ressourcenorientierte Sichtweise zu Grunde. Nicht die Demotivation bzw. Unaufmerksamkeit sondern die Motivation bzw. Aufmerksamkeit stehen im Vordergrund. Versucht die Logopädin das Verhalten des Kindes zu lesen und zu verstehen, kann sie die Therapieinhalte auf seine individuellen Bedürfnisse abstimmen. Mit der Unterstützung der Motivation und Aufmerksamkeit trägt sie zum Lernerfolg des Kindes bei. Die Motivation wirkt als *antreibende* und die Aufmerksamkeit als *lenkende Kraft* des kindlichen Verhaltens. Diesen wechselseitigen Zusammenhang setzen die Verfasserinnen in ihrer Titelgrafik bildlich um (vgl. Abb. 6; Titelbild).



Abbildung 6: Spirale der Motivation und Aufmerksamkeit

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Spirale der Motivation und Aufmerksamkeit	
Abbildung 1: Arbeitsprozess.....	4
Abbildung 2: Zusammenspiel von Motivation und Aufmerksamkeit	13
Abbildung 3: Aufbau des sprachsystematisch-integrativen Therapieansatzes.....	18
Abbildung 4: 2-Stufen-Modell.....	24
Abbildung 5: Logopädisch strukturierte Aktivität und freie Spielaktivität	45
Abbildung 6: Spirale der Motivation und Aufmerksamkeit.....	47

(Alle diese Abbildungen sind Darstellungen der Verfasserinnen.)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung von 3-4-jährigen Kindern.....	6
Tabelle 2: Therapiesettings des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes (Rieser, 2015)	21
Tabelle 3: Kategoriensystem zur Motivation bzw. Aufmerksamkeit	26
Tabelle 4: 1. Schritt der Datenaufbereitung	27
Tabelle 5: 2. Schritt der Datenaufbereitung	28
Tabelle 6: Intraindividuelle Beschreibung der Verhaltenskategorien.....	29
Tabelle 7: Informationen zu den Therapiekindern	30
Tabelle 8: Verhaltenskategorie zur Motivation - Positive Emotionen [PE].....	33
Tabelle 9: Verhaltenskategorie Zur Motivation - Eigenaktivität [EA].....	34
Tabelle 10: Verhaltenskategorie zur Aufmerksamkeit - Selektive Aufmerksamkeit [SA]	34
Tabelle 11: Verhaltenskategorie zur Aufmerksamkeit - Geteilte Aufmerksamkeit [GA]	35
Tabelle 12: Persönlicher «Erfahrungsschatz»	41

(Alle diese Tabellen sind Darstellungen der Verfasserinnen.)

Literaturverzeichnis

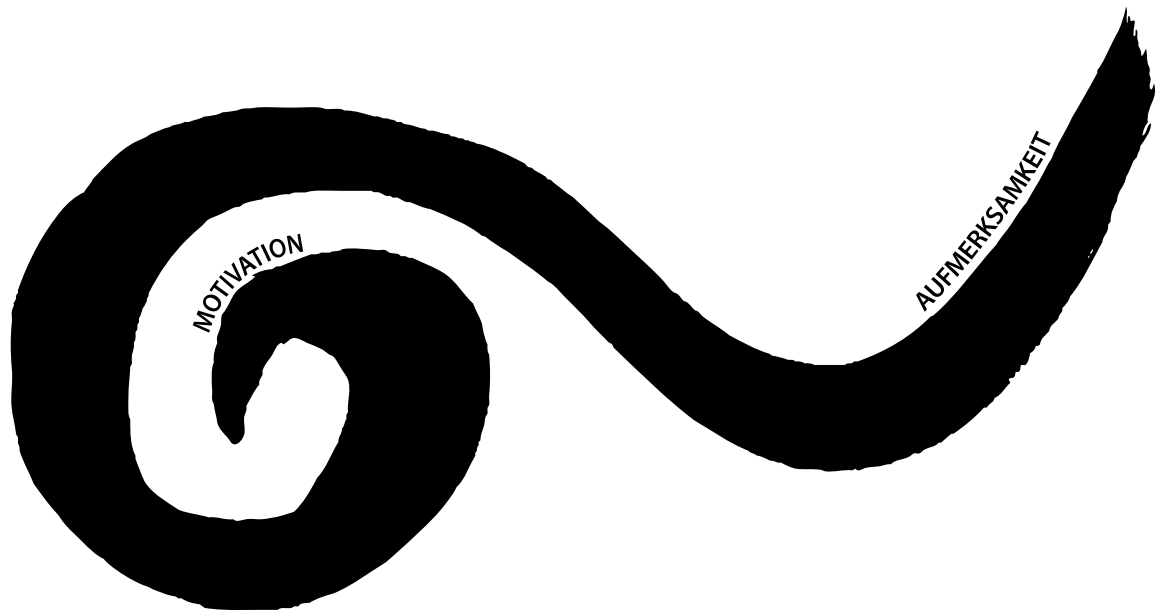
- AWMF-Leitlinien (2011). *Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES)*. Zugriff am 19.01.2017 unter <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/049-006.html>
- Baumgartner, S. (2008). *Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung*. München: Reinhardt.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2012). *Strategie Frühe Förderung*. Zugriff am 24.01.2017 unter http://www.bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/bildungsplanung/fruehe_foerderung/dokumente_uebersicht/def_120521_BIZH_BP_Strategie_fruehfoerderung_download%20opt.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Lerngelegenheiten für Kinder bis 4*. Zugriff am 24.01.2017 unter <http://www.kinder-4.ch/de/kurzinfo>
- Borchert, J. (2000). Motivation. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 703-717). Göttingen: Hogrefe.
- DIMDI: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Neu-Isenburg: MMI Medizinische Medien Informations GmbH.
- DLV: Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (o.J.). *Kleine Kinder*. Zugriff am 10.02.2017 unter <http://www.logopaedie.ch/kleinkinder>
- DLV: Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (2012). *Berufsbild Logopädie. Ein Klang – ein Laut – ein Wort, das mehr verspricht, als ein solches zu bleiben*. Zürich: DLV.
- Forlin, R. & Engler, R. (2014). *Was ist Didaktik? Didaktische Prinzipien*. Zugriff am 30.01.2017 unter http://www.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/bps_sek_i/z-extranet/ausbildungsunterlagen/Broschuere_6_2014.pdf
- Fox, A.V. (2011). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie* (6. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Gasser, P. (2009). *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis* (3. Aufl.). Oberentfelden: Sauerländer.
- Greiner, H. (2010). *Spiel als Motor der kindlichen Entwicklung. Momentaufnahmen einer modernen Spieltheorie und pädagogische Handlungsideen*. Zugriff am 14.01.2017 unter https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/Felbi/Spiel_29-04-2010_Greiner.pdf
- Grohnfeldt, M. (2007). Begriff. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 45). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. (2012). *Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie*. München: Reinhardt.
- Hachul, C. (2013). Frühe Intervention bei Sprachentwicklungsstörungen. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2, 74-79.

- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Entwicklung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 427-488) (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1- 9) (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- HfH: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (2016). *Wissenschaftliches Arbeiten. Grundlagen und Rahmenvorgaben*. Zürich: HfH.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571) (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK.
- Julius, H., Schlosser, R.W. & Goetze, H. (2000). *Kontrollierte Einzelfallstudien. Eine Alternative für die sonderpädagogische und klinische Forschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Elsevier.
- Kannengieser, S. & Schräpler, U. (2016). Zur Notwendigkeit und Wirksamkeit der Logopädie im Frühbereich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (3), 27-33.
- Kühl, G. (2000). Aufmerksamkeit und Konzentration. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 717-727). Göttingen: Hogrefe.
- Lamnek, S. (2001). Beobachtung. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (S. 265-281). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Largo, R. & Benz, C. (2003). Spielend lernen. In M. Papousek & A. Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 56-75). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- LFS: Logopädische Frühberatung Schaffhausen (o.J.). *Therapie*. Zugriff am 10.02.2017 unter http://www.hlf-fruehbereich.ch/lfs_start.html
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 225-270) (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2008). Lernen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 967f) (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Papousek, H. (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In M. Papousek & A. Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 17-55). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieser, R. (2015). *Spracherwerbsstörungen im Kleinkindalter. Grundlagen – Früherfassung – Logopädische Frühtherapie – Therapieverläufe*. Zürich: SAL.
- Rossi, G. & Hauser, D. (2015). *Entwicklungspsychologie für die Schule*. Zugriff am 14.01.2017 unter <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/schulpsychologischer-dienst/publikationen/downloads/Entwicklungspsychologie%20fuer%20die%20Schule.pdf/view>
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz*. Berlin: Springer.
- Schlesiger, C. (2009). *Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers. Eine randomisierte und kontrollierte Studie zur Effektivität eines direkten und kindzentrierten Kozeptes*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 436-479) (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steiner, J. & Braun, W. (2009). Früherfassung der Sprache als Arbeitsteilung. Zwischen Logopädinnen und Fachpersonen im Frühbereich. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR*, 17 (3), 199-208.
- Suchodoletz, W. (2012). *Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Der SBE-2-KT und SBE-3-KT für zwei- bzw. dreijährige Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinrich, M. & Zehner, H. (2011). *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Aussprachetherapie in Bewegung* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- Zollinger, B. (2008). *Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie* (8. Aufl.). Bern: Haupt.
- Zollinger, B. (2014). Und wenn sie nicht spielen können? Frühe Sprachtherapie mit entwicklungs-auffälligen Kindern. *SAL-Bulletin*, 153, 5-16.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Departement 2
Studiengang Logopädie 1417
Anhang zur Bachelorarbeit



Motiviert und aufmerksam in der logopädischen Frühtherapie

Ein Therapieprojekt mit zwei 3-4-jährigen Kindern
anhand des sprachsystematisch-integrativen Ansatzes
nach Ruth Rieser

Eingereicht von: Sara Valsangiacomo
Sabrina Zenhäusern

Begleitung: Prof. Wolfgang G. Braun

Februar 2017

Persönliche Anmerkungen

Die Vor- und Nachbereitungen der beiden Therapiekinder sind von der jeweils zuständigen Therapeutin in der Ich-Form verfasst. Sie enthalten demnach persönliche Färbungen und unterscheiden sich im schriftlichen Ausdruck. (Vgl. Anhang 10 & 11.)

Abkürzungen

Nachfolgend werden die im Anhang verwendeten Abkürzungen in alphabetischer Reihenfolge aufgeschlüsselt:

HFE	Heilpädagogische Früherzieherin
HS	Hauptsatz
KKF	Kleinkindliche Formen
NS	Nebensatz
SSA	Spontansprachanalyse
SV	Sprachverständnis
Th.	Therapeutin
V2	Verbzweitstellung
VE	Verbendstellung
WS	Wortschatz

Inhaltsverzeichnis

Anhang 1	Kategoriensystem zur Motivation.....	1
Anhang 2	Kategoriensystem zur Aufmerksamkeit.....	2
Anhang 3	1. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 1 (A.).....	3
Anhang 4	1. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 2 (L.).....	25
Anhang 5	2. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 1 (A.).....	40
Anhang 6	2. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 2 (L.).....	63
Anhang 7	Intraindividuelle Beschreibung der Motivationskategorien.....	81
Anhang 8	Intraindividuelle Beschreibung der Aufmerksamkeitskategorien.....	86
Anhang 9	Ergänzende Informationen zur Stichprobe.....	91
Anhang 10	Vor- und Nachbereitung, Therapiekind 1 (A.).....	96
Anhang 11	Vor- und Nachbereitung, Therapiekind 2 (L.).....	137

Anhang 1 Kategoriensystem zur Motivation

Code [..]	Verhaltenskategorie	Verhaltensdefinition	Ankerbeispiel Strukturierte Aktivität	Ankerbeispiel Freie Spielaktivität
[EV]	Erkundungsverhalten	Das Kind erkundet seine materielle Umwelt über die verschiedenen Sinne. Es wendet sich neuen, aber auch bekannten Gegenständen zu und setzt sich mit ihnen auseinander.	A. wählt verschiedene, auf dem Tisch liegende Plastik-Lebensmittel aus, nimmt sie in die Hände und betrachtet sie.	L. setzt sich auf die Schaumstoffbane und beginnt zu schaukeln.
[PE]	Positive Emotionen	Das Kind zeigt vor, während oder nach einer Handlung körperliche Reaktionen (Gestik/ Mimik), welche auf positive Emotionen wie Neugier, Freude oder Stolz hinweisen. Das Kind lacht und macht emotionale Ausrufe. Seine Stimme wird lauter und höher.	L. lächelt beim Betrachten des Bilderbuches.	A. nimmt den Arztkoffer und rennt damit kreischend durch das Therapiezimmer.
[AU]	Ausdauer	Das Kind verfolgt während des Handelns bestimmte Absichten. Für die Zielerreichung strengt sich das Kind an und möchte Aufgaben zu Ende bringen, auch wenn es auf Schwierigkeiten stösst. Häufig treten Wiederholungen derselben Handlung auf.	A. erzählt das Bilderbuch – nach der gemeinsamen Betrachtung mit der Therapeutin – noch der Igel-Handpuppe „Alfi“.	L. springt wiederholt von dem Schaumstoffklotz herunter.
[EA]	Eigenaktivität	Das Kind will Vieles selber machen und eigene Ideen einbringen (Kreativität), was sich in seinem Handeln widerspiegelt. Unterstützung seitens der Therapeutin wird nur bei Bedarf eingefordert.	L. streichelt die im Bilderbuch dargestellte Schnecke und spielt, dass sie ihn darauf in den Finger beißen würde.	A. bestimmt während des Spiels, wann zwischen der Therapeutin und ihr ein Rollentausch stattfindet.
[KV]	Kontaktverhalten	Das Kind teilt sich der Therapeutin (non-)verbal mit und bezieht diese ins Handlungsgeschehen mit ein. Daneben ist das Kind auch bereit, auf die Therapeutin einzugehen und sich von ihr führen zu lassen. Eine Interaktion wird angestrebt.	A. tippt der Therapeutin auf den Arm und bittet sie mit „hälfe“ um Unterstützung beim Verschliessen des Knetkübels.	L. nimmt die Anweisung der Therapeutin, Matten zu holen, auf und platziert diese am entsprechenden Ort.

Anhang 2 Kategoriensystem zur Aufmerksamkeit

Code	Verhaltenskategorie	Verhaltensdefinition	Ankerbeispiel Strukturierte Aktivität	Ankerbeispiel Freie Spielaktivität
[AO]	Aufmerksamkeitsorientierung	Das Kind ist empfänglich für Reize, die für seine Tätigkeit bedeutsam sind. Bei relevanten Stimuli kommt es zur Ausrichtung des Körpers zur Reizquelle. Meist nähert sich das Kind der Reizquelle an.	L. stützt sich mit den Unterarmen auf dem Tisch ab und beugt seinen Oberkörper über das Bilderbuch.	A. verfolgt mit den Augen, wie die Therapeutin beim Verarzten vorgeht.
[SA]	Selektive Aufmerksamkeit	Das Kind konzentriert sich auf die aktuelle Tätigkeit und blendet Umgebungsreize währenddessen aus. Nur intensive Reize können das Kind ablenken. Nach Unterbrechungen durch Störfaktoren ist eine Rückkehr zur ursprünglichen Aktivität beobachtbar.	A. fixiert die auf dem Tisch platzierte Knetfigur mit ihren Augen.	L. wendet sich dem hochfahrenden Rollladen zu, danach widmet er sich wieder seinem Spiel.
[DA]	Dauerhafte Aufmerksamkeit	Das Kind zeigt längere Konzentrationsphasen, in denen es bei einer Sache bleibt und nicht schnell aufgibt. Während der Tätigkeit ist wenig körperliche Ausweichaktivität sichtbar.	L. beschäftigt sich ca. 12 Minuten mit dem Buch und hat dabei eine ruhige Haltung.	A. „dökterlet“ während 20 Minuten ohne Unterbrechung.
[GA]	Geteilte Aufmerksamkeit	Dem Kind gelingt es bei einer Aktivität, seine Aufmerksamkeit gemeinsam mit der Therapeutin auf etwas zu richten, zu handeln und Gespräche zu führen. Das Kind teilt sich der Therapeutin (non-)verbal mit und reagiert auf ihre (non-)verbalen Äusserungen.	A. und die Therapeutin teilen sich die Plastik-Sonnencreme und spielen, dass sie sich eincremen.	L. blickt zwischen der Therapeutin und der Sanduhr hin und her, als diese ihm die Bedeutung der Uhr erklärt.
[IV]	Imitationsverhalten	Das Kind ahmt Verhaltensweisen und verbale Äusserungen nach. Teilweise übernimmt es das Imitierte ins eigene Verhaltensrepertoire.	L. übernimmt die Satzstruktur der Therapeutin: „Nei, das isch nöd glich.“	A. ahmt bei der ärztlichen Untersuchung das Fiebermessen nach, welches sie zuvor bei der Therapeutin beobachtet hat.

Anhang 3 1. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 1 (A.)

Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit, Therapiekind 1 (A.)

Spezifische Analyse der 1. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> A. lässt sich auf die verschiedenen strukturierten Aktivitäten der Th. ein und ist über eine längere Zeitdauer motiviert und aufmerksam bei der Sache. Sie bringt zudem eigene Ideen ein. Über den Verlauf der Therapiestunde ist ein Konzentrationsnachlass beobachtbar. Bei der 3. strukturierten Aktivität, dem Zeichnen, fordert A. schnell die Hilfe der Therapeutin ein. Die auftretenden Schwierigkeiten beim Zeichnen könnten zu einem Motivationsnachlass geführt haben. A. startet mehrere Versuche, die Zeichnungsübung abbrechen (verbal: „wot nüme“, nonverbal: Stuhl vom Tisch wegschieben, vom Stuhl heruntersteigen).</p> <p><u>Motivation:</u> → „Versteckis“: -[EV] A. nimmt den Plastik-Hund in die Hände, betrachtet ihn von allen Seiten, entdeckt einen Drückknopf und drückt darauf, worauf der Hund zu bellen anfängt. -[AU] A. drückt mehrmals nacheinander auf den Knopf des Plastik-Hundes, worauf dieser zu bellen anfängt. -[KV] A. willigt ein, Verstecken zu spielen. -[PE] A. lacht, als die Th. den von ihr versteckten Plastik-Hund findet. -[PE] A. rennt -auf der Suche nach dem versteckten Plastik-Hund- im Logopädiezimmer umher. -[AU] A. sucht den Plastik-Hund weiter, obwohl sie sich mehrmals beim Versteck geirrt hat. -[PE] A. hält den Plastik-Hund in die Höhe und strahlt übers ganze Gesicht, als sie sein Versteck entdeckt hat. -[EA] A. entscheidet, dass nach dem Plastik-Hund die Plastik-Katze versteckt wird. -[EA] A. sagt „lei“ (= alleine), als sie die Plastik-Katze holt. -[PE] A. klatscht in die Hände, als ihre Mutter die von ihr versteckte Plastik-Katze findet.</p>	<p><u>Allgemein:</u> A. erscheint während der freien Spielsequenzen aktiver als während der strukturierten Aktivitäten. Sie äussert sich deutlich häufiger verbal (häufig in Kombination mit Gestik/ Mimik), um der Th. Handlungsanweisungen zu geben, bzw. ihr eigenes Tun zu kommentieren. Die positiven Emotionen als Zeichen von Motivation äussern sich im Freispiel qualitativ ausgeprägter. A. wirkt insgesamt lebendiger.</p> <p><u>Motivation:</u> → Klettern: -[EV] A. probiert die Kletterwand aus; sie klettert daran hoch und rutscht anschliessend herunter. -[EA] A. zeigt auf die Kletterwand, als die Th. fragt, was sie spielen möchte. -[PE] A. ruft laut „Ja“, als die Th. ihr das Klettern erlaubt. -[PE] A. lacht während des Kletterns. -[EA] A. sagt „lei“ (= alleine), als sie die Kletterwand hochklettert. -[EA] A. sagt „i nöd Baby“ (= ich bin kein Baby), als sie die Kletterwand alleine hochklettert. -[KV] A. kommentiert ihr Klettern und schaut dabei immer wieder zur Th. -[AU] A. klettert die Kletterwand wiederholt hinauf und rutscht anschliessend herunter. -[EA] A. sagt „hälfe“, wenn sie beim Hochklettern nicht alleine weiterkommt. -[KV] A. gibt der Th. Handlungsanweisungen, während sie selber klettert. -[AU] A. lehnt den Vorschlag der Th., eine Kletterpause einzulegen, ab.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> → Klettern: -[AO] A. geht direkt auf die Kletterwand zu, als die strukturierte Aktivität am Tisch beendet ist. -[SA] A.'s Blick ist während des Kletterns auf die Hindernisse der Kletterwand gerichtet.</p>

<p>→Bilderbuch betrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> -[EA] A. blättert die Seiten des Bilderbuchs um. -[PE] A. schüttelt energisch und lachend den Kopf, als die Th. ihr eine Frage stellt. -[EA] A. nennt den Tiernamen „Schnecke“, noch bevor sie dazu aufgefordert wird. -[KV] A. zeigt der Th. den weinenden Fisch der Bildergeschichte. -[PE] A. lächelt, als der kleine Fisch der Bildergeschichte seine Mutter findet und ruft laut: „Mami!“ -[AU] A. erzählt das Bilderbuch – nach der gemeinsamen Betrachtung mit der Therapeutin – noch der Igel-Handpuppe „Alfi“. <p>→Zeichnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -[EA] A. bestimmt, mit welchen Farbstiften gezeichnet wird. -[KV] A. fragt die Th. nach einem Spitzer. -[EA] A. bestimmt, was die Therapeutin bei der gemeinsamen Zeichnung noch ergänzen soll. <p><u>Aufmerksamkeit:</u></p> <p>→„Versteckis“:</p> <ul style="list-style-type: none"> -[SA] A. fixiert die Th. mit den Augen, während diese das Versteckspiel erklärt. -[GA] A. und die Th. beugen sich über den Plastik-Hund. -[AO] A. folgt dem Bellen des Plastik-Hundes durchs Logopädiezimmer. -[DA] A. zeigt während des Versteckspiels keine körperliche Ausweichaktivität. -[IV] A. gibt ihrer Mutter Anweisungen, welche sie während des Versteckspiels zu befolgen hat, so wie sie selbst sie von der Th. erhalten hat. <p>→Bilderbuch betrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> -[GA] A. und die Th. betrachten das Bilderbuch, als die Th. erzählt. -[GA] A. zeigt auf den Fisch im Bilderbuch, sagt „üele“ (= brüele/ weinen) und schaut zur Th. -[IV] A. wiederholt zum Teil die Tierbenennungen der Th. (z.B. Seestern). -[AO] A. beugt sich über das Bilderbuch. -[GA] A. beantwortet die Fragen der Th. zum Bilderbuch (non)verbal. -[DA] A. bleibt während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung bis zum Schluss am Tisch sitzen. <p>→ Zeichnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -[GA] A. schaut der Th. beim Zeichnen zu. 	<ul style="list-style-type: none"> -[IV] A. übernimmt die Äusserung „ufpasse“ (= aufpassen) der Th., als sie am Ende der Kletterwand angelangt ist. -[GA] A. und die Th. schauen zu, wie die Igel-Handpuppe Alfi die Kletterwand hinunterrutscht. -[DA] A. klettert während mehrerer Minuten am Stück. -[SA] A. widmet sich wieder dem Klettern, als sie die Igel-Handpuppe zu Bett gebracht hat.
---	---

→Aufgrund noch ungenügender Kenntnisse beim Filmen (Kamerawechsel) sind wenige Beobachtungen während der freien Spielaktivitäten möglich.

Spezifische Analyse der 2. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Durch die spielerische Ausrichtung der strukturierten Aktivität ist bei A. über eine längere Zeitspanne ein hoher Grad an Motivation und Aufmerksamkeit feststellbar.</p> <p><u>Motivation:</u> →Ausflug: Wanderung mit Picknick: -[EV] A. wählt verschiedene, auf dem Tisch liegende Plastik-Lebensmittel aus, nimmt sie in die Hände und betrachtet sie. -[PE] A. stampft mit den Füßen auf die Fussplatte des Tripp Trapps und lächelt, als die Th. die Aufgabe erklärt. -[KV] A. nickt beim Übungsvorschlag der Th. zustimmend. -[EA] A. bestimmt, welche Plastik-Lebensmittel in den Rucksack gepackt werden. -[PE] A. lacht beim Durchlaufen des Bewegungsparcours. -[PE] A. macht emotionale Ausrufe wie „oh“, als sie durch die Röhre klettert. -[EV] A. probiert aus, was mit den Elementen des Bewegungsparcours gemacht werden kann (über Seil balancieren, auf Matte rollen, in Röhre kriechen, über Klötze klettern, ...). -[AU] A. überwindet die Hindernisse des Bewegungsparcours mehrmals. -[EA] A. entscheidet, wann und wo „nüni“ (= Znüni) gegessen wird, in dem sie den Rucksack öffnet und die darin enthaltenen Plastik-Lebensmittel ausleert. -[EA] A. hat die Idee, dass sich die Igel-Handpuppe auf der Wanderung verletzen könnte.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> →Ausflug: Wanderung mit Picknick: -[SA] A. fokussiert die Th. mit den Augen, während diese die Aufgabe erklärt. -[AO] A. dreht sich zur Th. um, als diese ihren Namen ruft. -[GA] A. gibt der Th. eine Plastik-Sonnencreme und schaut ihr dabei in die Augen. -[GA] A. sagt „das mit“ und hält der Th. eine Plastik-Schokolade hin. -[IV] A. wiederholt einen Teil der Äusserung der Th. (Th.: „Das näm ed mer mit.“ A.: „Das mit“) -[IV] A. wiederholt teilweise die Namen der Lebensmittel.</p>	<p><u>Allgemein:</u> Bei der freien Spielaktivität fallen weniger Momente der Fokussierung auf. Durch die vielen Reize, die durch den Therapieraum gegeben sind, wirkt A.'s Spiel sprunghaft. Längere Konzentrationsphasen, bei denen das Kind bei einer Sache bleibt, finden nicht statt. So wird das eigentliche Spiel „Dökterle“, immer wieder unterbrochen (z.B. durch Trampolin springen).</p> <p><u>Motivation:</u> →„Dökterle“: -[EA] A. drückt ihren Freispielwunsch „Dökterle“ aus, in dem sie einen Unfall inszeniert (fällt hin und verletzt sich am Bein). -[KV] A. berührt ihr Bein und sagt „au“, um der Th. mitzuteilen, wo sie sich verletzt hat bzw. wo sie ein Pflaster benötigt. -[KV] A. berührt die Th. am Arm, sagt „au“ und „klebt“ ihr ein „Pflaster“ auf den Arm. -[EA] A. fordert die Th. nonverbal dazu auf, die Pflaster-Packung zu öffnen, als sie dies nicht alleine schafft. -[EV] A. dreht die geöffnete Pflasterpackung um und schüttelt sie. -[PE] A. lacht, als die Th. auf ihr Spiel einsteigt und in die Rolle des Patienten schlüpft. -[EA] A. bestimmt mit der Äusserung „bund“ (= gesund), wann ein Rollenwechsel zwischen ihr und der Th. stattfindet. -[AU] A. möchte das Spiel „Verletzen/ Verarzten“ sowohl in der Rolle der Ärztin als auch in der Rolle der Patientin mehrmals durchführen.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> →„Dökterle“: -[GA] A. und die Th. versuchen gemeinsam, die Pflaster-Packung zu öffnen. -[AO] A. verfolgt mit den Augen, wie die Th. beim Verarzten vorgeht. -[GA] A. und die Th. schauen auf den Arm der Th., auf welchen A. ein „Pflaster“ klebt. -[IV] A. orientiert sich beim Verarzten an der Handlungsabfolge der Th. -[SA] A. blendet während des Verarztes und Verarztetwerdens den im Raum aufgebauten Bewegungsparcours aus.</p>

<p>-[IV] A. balanciert über das Seil, wie es ihr die Th. gezeigt hat. -[AO] A. verfolgt mit den Augen die Bewegungen der Th., als diese über die Matte rollt. -[DA] A. beschäftigt sich über längere Zeit mit dem Bewegungsparcours. -[GA] A. und die Th. teilen sich die Plastik-Sonnencreme und spielen, dass sie sich eincremen. -[DA] A. bleibt während des Picknicks über längere Zeit sitzen.</p>	
---	--

→Der Übergang von der strukturierten Aktivität (sehr spielerisch angelegt) zur freien Spielaktivität ist fließend.

Spezifische Analyse der 3. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Die Motivation und Aufmerksamkeit für die strukturierte Aktivität des Bilderbuchbetrachtens werden höher eingeschätzt als beim Kneten. Vermutlich weil A. das Bilderbuch bereits kennt, beteiligt sie sich verbal aktiver als beim letzten Mal. Ihr fallen zudem mehr Details auf den Bilderbuchseiten auf. Das Kneten scheint A. feinmotorisch zu überfordern, sie zeigt wenig Eigenaktivität und benötigt viel Hilfe von der Therapeutin.</p> <p><u>Motivation:</u> →Bilderbuch betrachten: -[EV] A. greift nach dem Bilderbuch und öffnet den Buchdeckel. -[PE] A. lächelt, als die Therapeutin ein Lob für ihre richtig beantwortete Frage zur Bildergeschichte ausspricht. -[EA] A. blättert die Seiten des Bilderbuchs selbstständig um. -[PE] A. lacht über eine falsche Behauptung der Th. zur Bildergeschichte und hält sich die Hand vor den Mund. -[KV] A. zeigt auf die im Bilderbuch abgebildete Schildkröte und sagt: „Nöd Mami!“ (= nicht Mami). -[EA] A. kratzt sich am Kopf, kneift die Lippen zusammen und schaut schlussendlich zur Th., als ihr der Name des abgebildeten Meerestiers nicht einfällt. -[PE] A. hält die Hände ins Gesicht und ruft lachend „ja!“, als der kleine Fisch der Bildergeschichte seine Mutter findet. -[AU] A. geht auf die Fragen zur Bildergeschichte ein, auch wenn sie teilweise die Antwort nicht weiss.</p>	<p><u>Allgemein:</u> Das Thema „Dökterle“ scheint A. sehr zu beschäftigen. Sie ist mit viel Interesse und Freude beim Spiel dabei. Sie bringt eigene Ideen ein, geht aber auch auf Vorschläge der Therapeutin ein. A. legt viel Wert auf ein gemeinsames Spiel. Sie sucht immer wieder von Neuem den Kontakt zur Th. und strebt somit eine Interaktion an.</p> <p><u>Motivation:</u> →„Dökterle“: -[PE] A. lacht, als die Th. den Arztkoffer zeigt. -[PE] A. nimmt den Arztkoffer und rennt damit kreischend durch das Therapiezimmer. -[EV] A. öffnet den Arztkoffer, betrachtet die Werkzeuge und nimmt sie nacheinander aus dem Koffer und erprobt deren Funktion. -[PE] A. lacht laut, als die Th. -in der Rolle der Patientin- sich vor der Spritze fürchtet. -[KV] A. initiiert ein Rollenspiel (Ärztin-Patientin), in dem sie das Stethoskop nimmt und bei der Th. die Herztöne abhört. -[EA] A. bestimmt während des Spiels, wann zwischen der Th. und ihr ein Rollentausch stattfindet. -[AU] A. möchte wiederholt „Dökterle“, sowohl in der Rolle der Ärztin als auch in jener der Patientin. -[KV] A. fordert die Th. mit Zeigegesten dazu auf, ihr ein Pflaster auf den Arm zu kleben. -[KV] A. (Patientin) hält sich an die Diagnose der Th. (Ärztin) und spielt, sie hätte Fieber.</p>

-[KV] A. zeigt auf den Tintenfisch im Bilderbuch, sagt „da“ und schaut darauf die Th. an.
 →Kneten:
 -[PE] A. strahlt, als sie von der Th. erfährt, dass geknetet wird.
 -[EA] A. bestimmt, mit welcher Knetfarbe geknetet wird.
 -[EV] A. öffnet den Knetekübel, schaut hinein und dreht ihn um.
 -[EA] A. bittet die Th. beim Formen der harten Knete erst nach misslungenen Selbstversuchen um Unterstützung.
 -[EA] A. benötigt mehr Knete und fordert die Th. mit „holä“ (= holen) dazu auf, ihr den Knetekübel in Reichweite hinzustellen.
 -[KV] A. tippt der Therapeutin auf den Arm und bittet sie mit „hälfe“ um Unterstützung beim Verschliessen des Knetkübels.
 -[EA] A. möchte den Knetekübel alleine versorgen, was sie mit „lei“ zu verstehen gibt.

Aufmerksamkeit:
 →Bilderbuch betrachten:
 -[AO] A. zieht das Bilderbuch zu sich.
 -[SA] A. fokussiert die Bilderbuchseiten mit den Augen.
 -[IV] A. wiederholt (Teil)äusserungen der Th. zur Bildergeschichte.
 -[IV] A. wiederholt die von der Th. genannten Meerestiere der Bildergeschichte.
 -[SA] A. hält Blickkontakt mit der Th., als diese ihr Fragen zur Bildergeschichte stellt.
 -[GA] A. und die Th. unterhalten sich über die im Bilderbuch abgebildeten Meerestiere.
 -[DA] A. beschäftigt sich während 8 Minuten mit dem Bilderbuch.
 -[DA] A. sitzt während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung (motorisch) ruhig am Tisch.
 →Kneten:
 -[AO] A. dreht sich vom Arbeitstisch weg und zeigt auf das Regal, in dem sich die Knete befindet.
 -[IV] A. ahmt die kreisenden Handbewegungen beim Formen einer Knetekugel nach.
 -[GA] A. und die Th. formen gemeinsam einen Fisch aus Knete.
 -[AO] A. folgt mit den Augen den Knetbewegungen der Th.
 -[SA] A. fixiert die auf dem Tisch platzierte Knetfigur mit ihren Augen.
 -[DA] A. knetet während 15 Minuten.

-[KV] A. sucht während des gemeinsamen „Dökterle“ immer wieder den Blickkontakt.

Aufmerksamkeit:
 →„Dökterle“:
 -[SA] A. beschäftigt sich intensiv mit dem Arztkoffer.
 -[GA] A. und die Th. betrachten gemeinsam den Arztkoffer, die Th. nennt die Bezeichnungen der darin enthaltenen Werkzeuge.
 -[AO] A. -in der Rolle der kranken Patientin- beobachtet, wie ihr die Th. einen Tee zubereitet.
 -[IV] A. ahmt bei der ärztlichen Untersuchung das Fiebermessen nach, welches sie zuvor bei der Th. beobachtet hat.
 [GA] A. schaut abwechselnd zur Th. und zu ihrem Bein, während die Th. ihr Bein verbindet.
 -[SA] A. (Patientin) schaut die Th. (Ärztin) an, wenn sie mit ihr spricht und befolgt ihre Anweisungen.
 -[DA] A. „dökterlet“ während 20 Minuten ohne Unterbrechung.

Spezifische Analyse der 4. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> A. ist bei der strukturierten Aktivität während 15 Minuten motiviert und aufmerksam. Das Thema des Wimmel-Bilderbuchs scheint sie sehr zu interessieren.</p> <p><u>Motivation:</u> →Wimmelbuch betrachten: -[KV] A. erzählt der Th., was sie auf der Titelseite des Bilderbuches sieht. -[PE] A. lacht darüber, dass die Katze des Bilderbuches mit Kindern im Pool schwimmt. -[KV] A. zeigt auf den Jungen des Bilderbuches, schaut die Th. an und fragt: „Und das?“. -[KV] A. blättert eine Seite im Bilderbuch um, zeigt auf das abgebildete Krokodil und sagt zur Th. gerichtet: „Lu mal, ocobill!“ (= Schau mal, Krokodil). -[PE] A. lächelt beim Betrachten der Bilder. -[KV] A. fragt die Th., „um“ (= warum) das Mädchen des Buchs aus dem Wasser komme. -[EA] A. überlegt sich, dass das Mädchen des Buchs nicht mehr schwimmen will, weil es „chalt“ (= kalt) haben könnte. -[EV] A. lässt ihr Blick über eine Doppelseite des Bilderbuches schweifen. -[KV] A. sagt „lu mal“ (= schau mal) und klopft so lange mit dem Zeigefinger auf eine Buchseite, bis die Th. sprachlich reagiert. -[PE] A. lacht darüber, dass der Hund des Buchs sich unter einem Stuhl versteckt und nicht mit den Kindern schwimmen geht. -[KV] A. teilt der Th. mit „Opa au“ mit, dass ihr Opa -wie die Kinder des Bilderbuchs- auch ein Gummiboot besitze. -[KV] A. erzählt der Th. mit Hilfe ihrer Mutter, dass sie mit ihrem Vater und Opa fischen gegangen sei. -[PE] A. kreischt laut und hält die Arme in die Luft, als sie auf einer Buchseite eine grosse Rutschbahn entdeckt. -[KV] A. berichtet -passend zum Thema des Bilderbuchs- von eigenen Schwimmbad-Erfahrungen, z.B. dass sie mit ihrem Vater auf die Rutschbahn gegangen sei („Papi Bei sisä“). -[AU] A. sagt „nomal aluege“ (= nochmals anschauen), als das Bilderbuch zu Ende ist. -[EA] A. nimmt die Igel-Handpuppe und zeigt ihr das Bilderbuch.</p>	<p><u>Allgemein:</u> In der freien Spielaktivität ist ein Spielwechsel von „Versteckis“ zu Klettern zu vermerken. A.'s selbst gewählte Spielaktivitäten sind mit viel Bewegung verbunden und strengen sie körperlich an. Es kommt im Vergleich zur strukturierten Sequenz seltener zur Triangulierung. Beim Klettern handelt es sich eher um ein Ausprobieren (körperliche Grenzen testen?) als um ein gemeinsames Spiel.</p> <p><u>Motivation:</u> →„Versteckis“: -[EA] A. entscheidet, dass „Tecki“ (= „Versteckis“) gespielt wird. -[PE] A. lacht und springt in die Luft, als sie das Versteck der Th. findet. -[AU] A. sucht die Th., bis sie sie findet. -[AU] A. möchte nochmals eine Runde „Versteckis“ spielen, was sie mit „nomal“ (= nochmals) ausdrückt. -[PE] A. rennt zum Versteck der Th, dabei lächelt sie. -[EA] A. bestimmt, wann das Versteckspiel zu Ende ist. →Klettern: -[PE] A. lächelt beim Betrachten der Kletterwand. -[EA] A. rennt zur Kletterwand und klettert hoch, ohne Hilfe seitens der Th. einzufordern. -[KV] A. kommentiert ihr Klettern sprachlich und richtet sich dabei an die Th. -[EA] A. spielt, dass sich die Igel-Handpuppe beim Herunterrutschen von der Kletterwand verletzt hat, sie drückt sie an sich und wiegt sie hin und her. -[EA] A. korrigiert die Th. (non)verbal, in dem sie „nei, so mage“ (= nein, so machen) sagt und ihr demonstriert, wie sie es haben möchte. -[AU] A. klettert mehrmals die Kletterwand hoch und rutscht herunter. -[KV] A. entdeckt ein Loch in der Kletterwand und begrüsst durch dieses die Th. mit „Hallo“. -[EV] A. bemerkt die Löcher in der Kletterwand und schaut durch diese hindurch. -[KV] A. sagt zur Th. „lu mal“ (= schau mal), als sie die Löcher in der Kletterwand bemerkt. -[EA] A. leitet die Th. dazu an, ihr beim Tragen von Matten zu helfen. -[EA] A. bestimmt mit „da“ den Ort, wo die Matte platziert werden soll.</p>

- [EA] A. bestimmt, wann umgeblättert wird.
- [EA] A. blättert die Buchseiten selber um.

Aufmerksamkeit:

→Wimmelbuch betrachten:

- [AO] A. richtet den Blick auf das Titelbild des Buches.
- [SA] A. fokussiert das vor ihr auf dem Tisch liegende Bilderbuch.
- [GA] A. sagt „Meitili“, als die Th. auf das Mädchen des Bilderbuches zeigt.
- [IV] A. zeigt -wie die Th. kurz zuvor- auf eine Person im Bilderbuch und fragt mit „und das?“, wer das sei.
- [AO] A. beugt sich, nachdem sie eine Seite des Bilderbuches umgeblättert hat, über die neue Buchseite.
- [SA] A. schaut der Th. in die Augen, als sie ihr etwas zu einer Handlung im Buch erzählt.
- [GA] A. schaut sich gemeinsam mit der Th. an, wie die Kinder des Buches im See plantschen.
- [IV] A. wiederholt das von der Th. genannte Partizip „itaucht“ (= eingetaucht).
- [IV] A. hält sich die Nase zu, wie das Mädchen des Bilderbuches, welches ins Wasser springt.
- [GA] A. blättert eine Seite im Bilderbuch um, zeigt auf das abgebildete Krokodil und sagt zur Th. gerichtet: „Lu mal, ocobill!“ (= Schau mal, Krokodil).
- [GA] A. fragt die Th., „um“ (= warum) das Mädchen des Buchs aus dem Wasser komme.
- [GA] A. teilt der Th. mit „Opa au“ mit, dass ihr Opa -wie die Kinder des Bilderbuches- auch ein Gummiboot besitze.
- [GA] A. erzählt der Th. mit Hilfe ihrer Mutter, dass sie mit ihrem Vater und Opa fischen gegangen sei.
- [GA] A. berichtet -passend zum Thema des Bilderbuches- von eigenen Schwimmbad-Erfahrungen, z.B. dass sie mit ihrem Vater auf die Rutschbahn gegangen sei („Papi Bei sisä“).
- [DA] A. bleibt für die Bilderbuchbetrachtung 15 Minuten am Tisch sitzen.

- [EA] A. fordert mit „nomal Mattä“ (= nochmals Matte), die Th. dazu auf, eine weitere Matte mit ihr zu tragen.
- [KV] A. probiert den Vorschlag, einen Jonglierball durch ein Loch in der Kletterwand fallen zu lassen, aus.
- [EA] A. hat die Idee, den Jonglierball die Kletterwand herunter zu rollen.

Aufmerksamkeit:

→„Versteckis“:

- [AO] A. läuft während des Versteckspiels im Therapiezimmer umher und hält Ausschau nach der versteckten Th.
- [SA] A. zeigt während des Suchens beim „Versteckis“ keine anderweitigen Beschäftigungen.
- [GA] A. und die Th. suchen gemeinsam nach der versteckten Igel-Handpuppe.
- [DA] A. spielt während 6 Minuten mit der Th. „Versteckis“.
- Klettern:
- [AO] A. schwenkt ihren Blick zur Kletterwand, als die Th. sie fragt, was sie als Nächstes spielen möchte.
- [IV] A. wiederholt den Kommentar der Th. „rugälä, rugälä“ (= rollen, rollen), als sie über die Matten rollt.
- [GA] A. und die Th. schauen sich durch ein Loch in der Kletterwand an.
- [AO] A. folgt mit den Augen dem die Kletterwand herunterrollenden Jonglierball.

Spezifische Analyse der 5. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> A. betrachtet das Wimmelbild ausgiebig und genau, was von hoher Motivation und Aufmerksamkeit zeugt. Sie bemerkt viele Details, z.B. dass zwei Kinder streiten und ein anderer Junge rote Backen hat. Die Motivation und Aufmerksamkeit bleibt trotz hohen Strukturiertheitsgrads der Übung über längere Zeit aufrechterhalten. Die Aufgabe wird vollständig gelöst, es kommt zu keinem vorzeitigen Abbruch.</p> <p><u>Motivation:</u> →Bildbenennung: -[KV] A. zeigt auf die Glassteinebox, welche die Th. in den Händen hält und fragt: „das?“ -[PE] A. lächelt, als die Th. ihr die Glassteinebox überreicht. -[EV] A. nimmt die Glassteinebox in die Hände und dreht am Deckel. -[EA] A. schaut nach erfolglosen Öffnungsversuchen der Glassteinebox zur Th. und sagt „hälfe“. -[EV] A. tastet nach den Glassteinen und nimmt einzelne aus der Box. -[PE] A. lächelt beim Betrachten der Glassteine. -[PE] A. ruft „wua“, als die Th. die Glassteine ausleert. -[EA] A. legt mit Glassteinen ein Gesicht. -[EA] A. wählt die Glassteine aus, mit welchen gearbeitet wird. -[PE] A. lächelt beim Platzieren eines Glassteins auf ein Objekt des Wimmelbildes. -[EA] A. benennt das „Büsi“ des Wimmelbildes ohne verbale Aufforderung seitens der Th. -[PE] A. lächelt, als sie von der Th. für die korrekte Bezeichnung „Büsi“ gelobt wird. -[KV] A. nimmt, auf die Frage der Th. „Was gsehsch du?“, einen Glasstein, platziert ihn und sagt: „Meitli“. -[EA] A. macht der Th. einen Vorschlag, wo die Th. den Glasstein hinlegen soll, in dem sie auf den Ball zeigt und „da“ ruft. -[KV] A. macht der Th. einen Vorschlag, wo die Th. den Glasstein hinlegen soll, in dem sie auf den Ball zeigt und „da“ ruft. -[KV] A. zeigt auf zwei streitende Kinder, schaut die Th. an und fragt: „Um?“ (= Warum?)</p>	<p><u>Allgemein:</u> A. beantwortet die Frage der Th., ob sie in das Säckchen hineinschauen möchte zwar mit ja, zeigt jedoch körperliche Ausweichaktivität, in dem sie stattdessen die Sprossenwand hochklettert (Reizüberflutung?). Beim Studieren des Inhaltes des Playmobil-Säckchens ergeben sich Momente der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Dabei fordert A. aktiv die Aufmerksamkeit der Th. ein, in dem sie ihr die Playmobil-Gegenstände hinhält und sie von ihr benennen lässt.</p> <p><u>Motivation:</u> →Mit Playmobil spielen (Spital): -[EA] A. nimmt der Th. das Playmobil-Säckchen aus den Händen. -[EV] A. nimmt das Playmobil-Säckchen in die Hände, schüttelt es und schaut hinein. -[KV] A. geht auf den Vorschlag der Th., in das Playmobil-Säckchen hineinzuschauen, ein. -[KV] A. sagt -an die Th. gerichtet- „alli usenäh“ (= alle herausnehmen) und leert das Playmobil-Säckchen aus. -[KV] A. greift nach einzelnen Playmobil-Gegenständen, hält diese in die Luft und blickt zur Th. -[PE] A. lacht mit vorgehaltener Hand, nachdem sie den Playmobil-Arzt auf ein Tischchen gesetzt hat. -[PE] A. hält den Playmobil-Arztkoffer in die Luft und sagt „oh!“. -[PE] A. schaut in das Playmobil-Säckchen und sagt „oh!“, als sie bemerkt, dass noch etwas drin ist. -[EA] A. initiiert ein Rollenspiel zwischen den Playmobilfiguren, in dem sie sagt „Mami umgheit, Düda-Auto (c)ho!“ (= Mami umgefallen, Krankenwagen kommt). -[PE] A. hält das Playmobil-Schrifttäfelchen hoch und ruft „tada!“, danach lächelt sie. -[KV] A. schlüpft in die Rolle der Playmobil-Patientin und erklärt dem von der Th. gespielten Arzt, dass ihr das Knie weh mache. -[KV] A. macht den von der Th. gespielten Playmobil-Arzt mit „Oh, no offä!“ (= Oh, noch offen!) auf den offenen Doktorkoffer aufmerksam. -[KV] A. sagt „ufsitzä“ (= aufsitzen), um der Playmobil-Krankenschwester zu erklären, dass die Patientin den servierten Tee im Sitzen trinken müsse.</p>

-[KV] A. berührt die Th. am Arm, sagt „Hey, da anelege!“ (= Hey, da hinlegen!) und zeigt ihr, wo der Glasstein platziert werden soll.
 -[PE] A. hält die Hände in die Luft und klatscht anschliessend, als sie alle Glassteine in der Box versorgt hat.
 -[AU] A. bleibt bei der Übung, bis alle Glassteine auf dem Wimmelbild verteilt sind.

Aufmerksamkeit:

→Bildbenennung:

-[AO] A. wendet sich der Glassteinebox zu, die die Th. in den Händen hält.
 -[SA] A. beschäftigt sich während mehrerer Minuten intensiv mit den Glassteinen.
 -[GA] A. richtet den Blick gemeinsam mit der Th. auf die aufgeschlagene Doppelseite des Wimmelbuches.
 -[GA] A. zeigt auf die Glassteinebox, welche die Th. in den Händen hält und fragt: „Das?“
 -[GA] A. nimmt, auf die Frage der Th. „Was gsehsch du?“, einen Glasstein, platziert ihn und sagt: „Meitli“.
 -[GA] A. nickt, als die Th. den roten Regenschirm des Wimmelbildes benennt und einen Glasstein darauf legt.
 -[IV] A. nimmt einen Glasstein und legt ihn auf ein Objekt des Wimmelbildes, so wie es die Th. vorgezeigt hat.
 -[IV] A. wiederholt die Bezeichnung „Hund“ der Th.
 -[AO] A. sucht mit den Augen das Wimmelbild ab, bevor sie einen Glasstein legt.
 -[SA] A. fokussiert das Wimmelbild mit den Augen.
 -[GA] A. benennt das Tier, auf welches die Th. einen Glasstein gelegt hat, mit „Änti“ (= Äntli/ Entchen).
 -[DA] A. sitzt im Rahmen der strukturierten Aktivität während 16 Minuten am Tisch, ohne motorische Ausweichaktivität zu zeigen.
 -[DA] A. beschäftigt sich, gemeinsam mit der Th., während 10 Minuten ununterbrochen mit dem Wimmelbild.

-[PE] A. lacht laut, liegt auf den Rücken und zappelt mit den Beinen, weil sie gepupst hat.
 -[EA] A. fragt die Th., ob sie ihr „hälfä“ (= helfen) könne, als ihr das Stossen des Playmobil-Spitalbetts nicht selber gelingt.
 -[EA] A. setzt ihre Idee, das Playmobil-Spitalbett, in den Lift zu schieben um und kommentiert dabei ihr Handeln mit „ab in Lif inä!“ (= ab in den Lift hinein!“)
 -[EA] A. hat die Idee, die Heimreise der Playmobil-Patientin mit dem Zug zu spielen.
 -[AU] A. führt die Handlungen und Dialoge zwischen den Playmobilfiguren so lange durch, bis es zu einem stimmigen Abschluss kommt (Patientin wird aus Spital entlassen).

Aufmerksamkeit:

→Mit Playmobil spielen (Spital):

-[GA] A. und die Th. schauen in das mit Playmobil gefüllte Säckchen.
 -[IV] A. schüttelt das Playmobil-Säckchen, wie sie es bei der Th. beobachtet hat.
 -[GA] A. hält sich ein Playmobil-Spitalbett vor das Gesicht, welches von der Th. als „Bett“ bezeichnet wird.
 -[GA.] A. sagt „Degi“ (= Decke), als die Th. die Playmobil-Figur zudeckt.
 -[SA] A. betrachtet die sich im Playmobil-Säckchen befindlichen Gegenstände beim Herausnehmen ausgiebig.
 -[AO] A. beugt sich über das Playmobil-Spitalbett, nach dem die Th. die sich darin befindende Person zugedeckt hat.
 -[SA] A. fixiert das vor ihr befindliche Playmobil-Spitalzimmer mit den Augen und schaut zu, wie die Th. -als Playmobil-Arzt- seine Patientin untersucht.
 -[GA] A., in der Rolle der Playmobil-Patientin, unterhält sich mit dem von der Th. gespielten Playmobil-Arzt.
 -[IV] A. beugt ihre Playmobil-Figur fürs Sitzen, wie es ihr die Th. erklärt und vorgezeigt hat.
 -[IV] A. deckt die Playmobil-Patientin so zu, wie sie es vorher bei der Th. beobachtet hat.
 -[SA] A. führt das Spiel nach einem kurzen Unterbruch, währenddessen sie der Th. beichtet, dass sie gepupst habe, fort.
 -[GA] A. und die Th. schauen sich an, beide lachen wegen des Pups-Missgeschicks, halten sich die Nase zu und wedeln mit der Hand die Luft weg.
 -[DA] A. spielt während 15 Minuten mit der Th. zusammen „Spital“.

Spezifische Analyse der 6. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Aus dem spielerischen Einstieg in die strukturierte Sequenz (Glassteine ausleeren und die Glassteinebox als Fernrohr benutzen) resultiert hohe Motivation und Aufmerksamkeit des Kindes für die nachfolgende Übung. A. bleibt trotz des hohen Strukturiertheitsgrades der Benennübung dabei und befolgt die Anweisungen der Th. („eimal du – eimal ich“) bezüglich des abwechselnden Benennens. A. hält sich an die Struktur des Spiels (ist teilweise auf verbale Korrekturen seitens der Th. angewiesen) und erinnert die Th. mit „watä“ (= warten) daran, dass diese ihren Glasstein erst legen darf, wenn sie ihren „Spielzug“ beendet hat. Die Igel-Handpuppe ermöglicht A., bzw. inspiriert sie dazu, eigene Ideen einzubringen (Igel-Handpuppe legt Glasstein, geht schwimmen). A. stellt viele Warum-Fragen zu den Geschehnissen des Wimmelbildes, was von inhaltlichem Interesse zeugt.</p> <p><u>Motivation:</u> →Bildbenennung: -[PE] A. macht grosse Augen und öffnet ihren Mund, als die Th. ihr das Wimmelbilderbuch hinlegt. -[PE] A. blättert, mit einem Lächeln im Gesicht, sofort den Deckel des Wimmelbilderbuchs um. -[PE] A. sagt „guet“ (= gut), klopft mit der flachen Hand auf den Tisch und greift nach der Glassteinebox, die die Th. in den Händen hält. -[EA] A. sagt „alli usenä!“ (= alle herausnehmen) und leert die Glassteinebox aus. -[EV] A. nimmt die leere Glassteinebox in beide Hände und schaut hinein. -[KV] A. schaut durch die transparente Glassteinebox die Th. an. -[PE] A. kichert, als die Th. sich zu ihr rüber beugt, von der anderen Seite her durch die Glassteinebox schaut und „Gugus“ sagt. -[EA] A. legt, ohne Aufforderung seitens der Th., einen Glasstein auf das Wimmelbild. -[KV] A. legt der Th. einen Glasstein hin, als diese bei der Bildbenennung an die Reihe kommt. -[PE] A. lacht laut über den Jungen des Wimmelbildes, welcher einen Frosch in den Händen hält. -[KV] A. sagt „i das da“ (= ich das hier) und zeigt dabei auf eine Szene des Wimmelbildes, um der Th. mitzuteilen, wo sie ihren Glasstein platzieren wird.</p>	<p><u>Allgemein:</u> A. gibt der Th. zu verstehen, dass sie sich gerne bewegt (hüpft, klettert). Die Th. greift dies auf und schlägt A. vor, gemeinsam eine Brücke zu bauen. Die Bewegung steht im Vordergrund. Das Freispiel ermöglicht A., verschiedenste Materialien kennenzulernen und eigene Ideen zu entwickeln, was damit gemacht werden kann. A. kann ihre Fähigkeiten relativ gut einschätzen. Sie probiert, so viel wie möglich selber zu machen. Wenn nötig, bittet sie die Th. aktiv um Hilfe (z.B. mit „hälfe“ oder „hebe“). A. wird im Verlauf der freien Spielaktivität immer mutiger (z.B. auf Tunnel stehen). Nach einiger Zeit initiiert A. ein geplantes Symbolspiel. Nach einer Schiffsfahrt kommt es zum Nachspielen von Tagesabläufen.</p> <p><u>Motivation:</u> →Bewegungsparcours bauen: -[KV] A. ist mit dem Spielvorschlag „Brücke bauen“ der Th. einverstanden. -[EA] A. weist mit einer Zeigegeste auf die Stelle, wo die Th. das Holzrondell abstellen soll. -[EA] A. steht auf das erste Element der Brücke, streckt ihre Hand der Th. entgegen und sagt „hälfe“ (= helfen), damit diese ihr beim Überqueren der Brücke die Hand gibt. -[KV] A. steht auf das erste Element der Brücke, streckt ihre Hand der Th. entgegen und sagt „hälfe“ (= helfen), damit diese ihr beim Überqueren der Brücke die Hand gibt. -[PE] A. lacht, nachdem sie vom letzten Element der Brücke heruntergesprungen ist. -[EA] A. sagt „Mattä“ und läuft in Richtung der Matten, um den Brückenbau zu erweitern. -[EA] A. sagt der Th., die ihr beim Tragen einer Matte hilft, wie diese hingelegt werden soll. -[AU] A. überquert die selbst errichtete Brücke mehrmals. -[EA] A. greift beim Überqueren der Brücke nur bei Gleichgewichtsschwankungen nach der Hand der Th. -[PE] A. rennt lachend zu den aufgestapelten Matten und ruft „viel!“. -[EA] A. hält beim gemeinsamen Mattentragen mit der Th. inne, weil sie die Idee hat, „da inäsitze“ (= da hineinsitzen) und sich auf der Matte sitzend, von der Th. ziehen zu lassen.</p>

-[KV] A schaut die Th. an und fragt sie, „um“ (= warum) eine Person des Wimmelbildes eine Brille trage.

-[PE] A. schaut lachend die Th. an, nachdem sie ihren Glasstein auf dem Wimmelbild platziert hat.

-[KV] A. schaut lachend die Th. an, nachdem sie ihren Glasstein auf dem Wimmelbild platziert hat.

-[KV] A. tippt mit dem Zeigefinger auf eine Stelle des Wimmelbildes, als die Th. ihren Glasstein in den Händen hält und sich überlegt, wo sie ihn hinlegen soll.

-[EA] A. tippt mit dem Zeigefinger auf eine Stelle des Wimmelbildes, als die Th. ihren Glasstein in den Händen hält und sich überlegt, wo sie ihn hinlegen soll.

-[EA] A. nimmt die Igel-Handpuppe auf ihren Schoß und legt ihr einen Glasstein in die Pfote.

-[EA] A. führt die Pfote der Igel-Handpuppe und dem darin enthaltenen Glasstein und platziert diesen Stein auf einem Schiff des Wimmelbildes.

-[PE] A. lächelt, als die Th. ihr ein Kompliment für die Unterstützung der Igel-Handpuppe beim Legen eines Glassteins gemacht hat.

-[KV] A. sagt „hälfe“ und schiebt der Th. einen Glasstein hin, als diese an der Reihe ist.

-[EA] A. legt die Igel-Handpuppe mit der Äusserung „Alfi da ineligge“ auf den gemalten See des Wimmelbildes.

-[PE] A. lacht und kreischt, als ihr ein Glasstein vom Tisch herunterfällt.

-[EA] A. stösst den Tripp Trapp ein Stück vom Tisch weg, dreht sich in Richtung des Trampolins, zeigt darauf, sagt „bumpä (= gumpä/ hüpfen) (und gibt der Th. dadurch zu verstehen, dass die Benennübung für sie abgeschlossen ist).

-[KV] A. hilft der Th. beim Einräumen der Glassteine in die Box.

-[KV] A. stösst den Tripp Trapp ein Stück vom Tisch weg, dreht sich in Richtung des Trampolins, zeigt darauf, sagt „bumpä (= gumpä/ hüpfen) (und gibt der Th. dadurch zu verstehen, dass die Benennübung für sie abgeschlossen ist).

-[AU] A. bleibt bei der Übung, bis alle Glassteine auf dem Wimmelbild verteilt sind.

-[AU] A. legt wiederholt Glassteine auf das Wimmelbild und benennt entsprechend.

Aufmerksamkeit:
→Bildbenennung:

-[KV] A. hält beim gemeinsamen Mattentragen mit der Th. inne, weil sie die Idee hat, „da inäsitze“ (= da hineinsitzen) und sich auf der Matte sitzend, von der Th. ziehen zu lassen.

-[EV] A. hüpfte auf verschiedenen Bauelementen herum.

-[KV] A. schaut die Th. an, zeigt auf den Mattenstapel und sagt: „Nomal hälfe!“ (= Nochmals helfen!).

-[PE] A. schaut die Th. beim gemeinsamen Tragen einer Matte an, beide lachen.

-[AU] A. sitzt erneut auf eine Matte und lässt sich durchs Therapiezimmer ziehen.

-[PE] A. ruft, mit einem Lächeln im Gesicht, laut „los!“, als sie auf der Matte sitzt.

-[EA] A. rennt zum Mattenstapel und zieht, ohne auf die Unterstützung der Th. zu warten, eine Matte alleine zur Brücke.

-[AU] A. zieht eine Matte zur Brücke, was sie hörbar anstrengt (lautes, stimmhaftes Ausatmen).

-[AU] A. und die Th. räumen den Tisch und die Stühle weg, um für die Brücke Platz zu schaffen, dabei unterhalten sie sich.

-[PE] A. ruft laut „tada!“ und klatscht in die Hände, nachdem sie über den Mattenweg gerollt ist.

-[EA] A. hat die Idee, in den Bewegungsparcours ein „Tunnäl“ (= Tunnel) einzubauen.

-[AU] A. probiert zwischen den Bauphasen den Bewegungsparcours immer wieder aus.

-[KV] A. integriert die Igel-Handpuppe ins Spiel, nachdem die Th. gefragt hat, ob Alfi auch mal rutschen dürfe.

-[PE] A. lacht mit vorgehaltener Hand, als sie die Igel-Handpuppe herunterrutschen lässt.

-[PE] A. ruft nach dem Rutschen „wua!“.

→geplantes Symbolspiel: Schiff fahren und Tagesablauf nachspielen:

-[EA] A. baut mit einer Matte und einem Gummiring ein Schiff, worin sie mit der Igel-Handpuppe Platz nimmt.

-[KV] A. teilt der Th. mit, wo das Schiff durchfahren soll.

-[EA] A. teilt der Th. mit, wo das Schiff durchfahren soll.

-[KV] A. schaut die Th. an, zeigt zu den Langbänken und sagt: „Da, heifahä.“ (= Da, nach Hause fahren.)

-[KV] A. schlägt sich mit der Hand an die Stirn, erklärt der Th. mit „gässe“ (= vergessen), dass sie das Teddybärchen liegen gelassen hätten und mit dem Schiff nochmals zurückfahren müssten.

-[AO] A. richtet ihren Blick auf das Wimmelbilderbuch, welches ihr die Th. präsentiert.
 -[AO] A. löst den Blick vom Wimmelbilderbuch und dreht ihren Oberkörper der Th. zu, welche die Glassteinebox in den Händen hält.
 -[GA] A. und die Th. schauen sich durch die transparente Glassteinebox an.
 -[IV] A. wiederholt die Begrüssung „Gugus“ der Th., als die Th. sie durch die Glassteinebox hindurch anschaut.
 -[AO] A. beugt sich über das Wimmelbild und richtet ihren Blick auf die „Frosch-Szene“.
 -[GA] A. und die Th. unterhalten sich über einen Jungen des Wimmelbildes, welcher sich beim ins-Wasser-springen die Nase zuhält.
 -[IV] A. imitiert die Geste des Nasenzuhaltens, die sie auf dem Wimmelbild entdeckt hat.
 -[GA] A. bezieht sich auf die Person mit der Brille des Wimmelbildes, worauf die Th. ihren Glasstein gelegt hat und möchte von der Th. wissen, „um“ (= warum) diese Person eine Brille trage.
 -[SA] A. hält während der Benennübung einen Moment inne und schaut zur Decke, als aus dieser Richtung laute Baugeräusche zu hören sind, anschliessend richtet sie ihren Blick wieder auf das Wimmelbild.
 -[AO] A.'s Blick schweift über die Doppelseite des Wimmelbilderbuchs.
 -[GA] A. schleckt ein imaginäres Glacé (gestisch dargestellt), der Blick zur Th. gerichtet, als diese ihren Glasstein auf ein Glacé des Wimmelbildes legt.
 -[IV] A. sagt „hmm“, als sie mit einem Glasstein in der Hand das Wimmelbild absucht, dieses Suchverhalten hat sie von der Th. übernommen.
 -[SA] A. fokussiert das Wimmelbild mit den Augen.
 -[DA] A. sitzt während der 11-minütigen Bildbenennung motorisch ruhig am Tisch.

-[PE] A. ruft „hui!“ und „wum!“, als sie in ihrem Schiff, gezogen von der Th., fährt.
 -[KV] A. macht, an die Th. gewandt, eine einladende Handbewegung und sagt „mitlafe, hum!“ (= mitschlafen, komm).
 -[EA] A. sagt „nei, ig“ (= nein, ich), als die Th. ein Kissen holen möchte.
 -[KV] A. bringt der Th. ein Kissen.
 -[PE] A. kitzelt die Th. an den Füßen, um sie zu wecken, und kichert dabei.
 -[PE] A. kreischt bei der Kissenschlacht mit der Th.
 -[EA] A. benutzt Jongliersäckchen als Frühstückessen.
 -[KV] A. bittet die Th., am Frühstückstisch Platz zu nehmen.
 -[AU] A. wiederholt das Spiel „Zu-Bett-gehen, Schlafen, Aufstehen“.

Aufmerksamkeit:

→Bewegungsparcours bauen:

-[GA] A. hält beim gemeinsamen Mattentragen mit der Th. inne, weil sie die Idee hat, „da inäsitze“ (= da hineinsitzen) und sich auf der Matte sitzend, von der Th. ziehen zu lassen.
 -[AO] A. lässt ihren Blick auf der Suche nach geeigneten Brückenelementen im Therapiezimmer umherschweifen.
 -[AO] A.'s Blick richtet sich auf den Mattenstapel, sie rennt dort hin.
 -[GA] A. schaut die Th. an, zeigt auf den Mattenstapel und sagt „nomal hälfe“ (= nochmals helfen).
 -[GA] A. schaut die Th. beim gemeinsamen Tragen einer Matte an, beide lachen.
 -[SA] A. hält für den Bau einer Brücke nach geeigneten Elementen Ausschau.
 -[GA] A. und die Th. räumen den Tisch und die Stühle weg, um für die Brücke Platz zu schaffen, dabei unterhalten sie sich.
 -[IV] A. imitiert das gespielte „Schweiss-von-der Stirn-abwischen“ der Th.
 -[GA] A. und die Th. helfen der Igel-Handpuppe beim Rutschen, es kommt zur Absprache, wer Alfi oben auf der Rutschbahn einen Schubs gibt und wer ihn unten wieder auffängt.
 →geplantes Symbolspiel: Schiff fahren und Tagesablauf nachspielen:
 -[GA] A. schaut die Th. an, zeigt zu den Langbänken und sagt „da, heifahä“ (= da, nach Hause fahren).
 -[GA] A. und die Th. essen gemeinsam Frühstück und unterhalten sich dabei.
 -[GA] A. und die Th. gehen zusammen auf der blauen Matte schwimmen.

Spezifische Analyse der 7. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Die Geräusche aus dem Nebenzimmer gewinnen immer wieder A.'s Aufmerksamkeit, wodurch die strukturierte Aktivität mehrmals unterbrochen wird. Nachdem die Lärmphasen vorbei sind, widmet sich A. (entweder aus eigenem Antrieb oder mit Hilfe der Th.) ihrer eigentlichen Aufgabe zu. Während den Vorbereitungen fürs Regelspiel (Nanu-Bildchen und Farbdeckel benennen) fallen im Vergleich zu früheren strukturierten Aktivitäten weniger positive Emotionen auf, die auf Motivation seitens des Kindes hinweisen. Nach kurzer Zeit des Übens hat A. die Idee, mit den Nanu-Bildchen ein Haus zu bauen (Ausweichaktivität). Das Würfeln während des eigentlichen Spiels sowie das Aufdecken der Farbdeckel bereitet ihr wiederum Freude.</p> <p><u>Motivation:</u> →Regelspiel „Nanu?“: -[EA] A. bestimmt mit „Bodä“ (= Boden), dass die strukturierte Aktivität am Boden durchgeführt wird. -[EV] A. nimmt die Nanu-Bildchen einzeln in die Hände und schaut sie an. -[PE] A. ruft laut und mit einem Lächeln im Gesicht „Wing!“ (= Ring), als die Th. sie fragt, was auf dem Nanu-Bildchen zu sehen ist. -[KV] A. hält der Th. ein Nanu-Bildchen hin und sagt „da“. -[KV] A. zeigt auf das Fisch-Bildchen, schaut die Th. an und sagt „Büsi nöd fein“ (= Das Büsi findet Fisch nicht fein). -[KV] A. nickt, als die Th. ihr die Übung erklärt. -[EA] A. zeigt mit der Pfote von der Igel-Handpuppe auf den von der Th. genannten Begriff. -[PE] A. lächelt, als sie für das korrekte Benennen der Nanu-Bildchen gelobt wird. -[PE] A. lächelt, als die Th. ihr gelbe Dinge des Therapiezimmers nennt und jeweils darauf zeigt. -[PE] A. lacht, als die Th. ihre Hosen als rosarot bezeichnet. -[EA] A. ruft laut „ich sälbe“ (= ich selber), als die Th. die Bildchen unter den Farbdeckeln versteckt. -[PE] A. ruft laut die entsprechenden Bezeichnungen, als die Th. ihr den Auftrag geben hat, fünf Nanu-Bildchen fürs Spiel auszuwählen. -[PE] A. ruft laut „Büsi“ und strahlt, als sie den blauen Deckel wegnimmt und das Katzen-Bildchen zum Vorschein kommt.</p>	<p><u>Allgemein:</u> A. hat viele eigene Ideen beim Hausbau für die Igel-Handpuppe. Sie teilt ihre Ideen der Th. verbal und mittels Zeigegeste mit. Ihr Handeln kommentiert sie sprachlich. Wenn sie Unterstützung der Th. braucht, fordert sie diese aktiv ein.</p> <p><u>Motivation:</u> →Haus bauen: -[KV] A. reicht der Th. einen Schemmel, mit dem sie einen Schaumstoffklotz vom Regal herunterholen kann. -[EA] A. zeigt der Th., wo sie den Schaumstoffklotz hinstellen soll. -[EA] A. zeigt auf das angefangene Haus und sagt an die Th. gerichtet: „Das Alfi heime.“ (= Da ist Alfi zu Hause). -[KV] A. zeigt auf das angefangene Haus und sagt an die Th. gerichtet: „Das Alfi heime.“ (= Da ist Alfis zu Hause). -[KV] A. rennt zum Mattenstapel, dreht sich zur Th. um und sagt: „hum da ane!“ (= Komm dahin!). -[AU] A. holt mehrere Schaumstoffklötze vom Regal herunter und zieht/stösst sie zum halbfertigen Haus, was sie sichtlich und hörbar anstrengt (laute Atemgeräusche). -[PE] A. lächelt, während sie die Schaumstoffklötze zum Haus transportiert. -[PE] A. lacht, nach dem sie vom Dach des selbstgebauten Hauses heruntergesprungen ist. -[KV] A. geht auf den Vorschlag der Th., Matten zu holen, ein. -[PE] A. lacht laut, weil die dicke Matte, der sie einen Schubs gegeben hat, umkippt. -[PE] A. rennt mit einem Lächeln im Gesicht auf der dicken Matte hin und her. -[KV] A. ruft von der dicken Matte aus die Th. mit „au bumpä“ (= auch hüpfen) heran. -[AU] A. springt mehrmals von der dicken Matte herunter. -[PE] A. lacht, dreht sich auf den Rücken und zappelt mit den Beinen, weil das selbstgebaute Haus beim Herauskriechen in sich zusammengestürzt ist. -[AU] A. baut das Haus wieder auf, nachdem es zusammengestürzt ist. -[EA] A. „vermauert“ die Fenster des Hauses mit Schaumstoffklötzen, weil die Igel-Handpuppe nur schlafen kann, wenn es „dungel“ (= dunkel) ist.</p>

<p>-[EA] A. bestimmt mit „Bodä wüflä“ (= Boden würfeln), dass die Th. auf dem Boden würfeln soll.</p> <p>-[PE] A. hält nach dem Würfeln die Hände in die Luft.</p> <p>-[PE] A. lacht darüber, dass sie mehr Nanu-Bildchen erraten hat als die Th.</p> <p>-[KV] A. legt der Th. den Würfel in die Hand.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> →Regelspiel „Nanu?“:</p> <p>-[AO] A. nimmt das Säckchen mit den Nanu-Bildchen zu sich und schaut hinein.</p> <p>-[SA] A. löst die Augen wegen Baulärms für einen kurzen Moment von den Nanu-Bildchen und führt anschliessend die Betrachtung der Bildchen fort.</p> <p>-[GA] A. und die Th. decken die Nanu-Bildchen auf und benennen sie.</p> <p>-[SA] A. hört Stimmen aus einem anderen Raum und unterbricht kurz die Benennstätigkeit, danach richtet sie den Blick wieder zu den Nanu-Bildchen.</p> <p>-[GA] A. zeigt auf das Fisch-Bildchen, schaut die Th. an und sagt „Büsi nöd fein“ (= Das Büsi findet Fisch nicht fein).</p> <p>-[SA] A. schaut der Th. in die Augen, wenn sie ihr Sprachverständnisaufträge verteilt.</p> <p>-[GA] A. zeigt auf das entsprechende Bild/ die entsprechende Farbe, welches/ welche die Th. nennt.</p> <p>-[IV] A. wiederholt teilweise die Bezeichnungen der Th., bevor sie auf das entsprechende Nanu-Bildchen/ Deckelfarbe zeigt.</p> <p>-[IV] A. spricht den Farbensamen „gelb“ nach, den sie nicht spontan benennen kann.</p> <p>-[GA] A. zeigt zum Fenster, als die Th. von der Sonne spricht.</p> <p>-[GA] A. und die Th. diskutieren darüber, mit welchen Nanu-Bildchen gespielt wird.</p> <p>-[AO] A. bückt sich, liest den Würfel auf und nennt die gewürfelte Farbe.</p>	<p>-[EA] A. baut der Igel-Handpuppe einen „Pool“ in den Garten.</p> <p>-[KV] A. legt sich mit dem Rücken auf die dicke blaue Matte, bewegt ihre Arme und Beine, schaut zur Th. und sagt „wümme“ (= schwimmen).</p> <p>-[PE] A. kreischt, als die Th. einen Kopfsprung ins „Wasser“ und Kraulbewegungen macht.</p> <p>-[KV] A. schlüpft in die Rolle eines Haifisches und greift die im Wasser schwimmende Th. an.</p> <p>-[PE] A. kreischt bei der Verfolgungsjagd in der Rolle des „Th.-fressenden-Haifisches“.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> →Haus bauen:</p> <p>-[AO] A. steht vor dem Regal mit den Schaumstoffklötzen und sucht mit den Augen nach geeigneten Bauelementen für das Haus (Kopfbewegungen auf und ab, hin und her).</p> <p>-[GA] A. zeigt auf das angefangene Haus und sagt an die Th. gerichtet: „Das Alfi heime.“ (= Da ist Alfi zu Hause).</p> <p>-[IV] A. übernimmt den Warnhinweis „agu!“ (= Achtung) der Th., als sie einen Schaumstoffklotz vom Regal herunternimmt.</p> <p>-[IV] A. wiederholt die Äusserung der Th. „uf und zue“ (= auf und zu) mit den entsprechenden Bewegungen.</p> <p>-[GA] A. und die Th. tragen zusammen eine Matte zum Haus.</p> <p>-[GA] A. und die Th. hüpfen zusammen auf der dicken Matte.</p> <p>-[AO] A. folgt der kraulenden Th. mit dem Blick.</p> <p>-[DA] A. lässt sich über einen längeren Zeitraum auf das gemeinsame Hausbauen mit der Th. ein.</p> <p>-[SA] A. kehrt nach Unterbrüchen immer wieder zur eigentlichen Aktivität, dem Hausbauen, zurück.</p>
---	--

→keine Daueraufmerksamkeit wegen Lärm und Veränderung des Settings der strukturierten Aktivität (Tisch →Boden).

Spezifische Analyse der 8. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> A. ist zu Beginn der strukturierten Aktivität noch eher ruhig und zurückhaltend, was vermutlich mit ihrem Sturz vom Trampolin zu tun hat. Es ergibt sich ein kurzer Unterbruch, als die Igel-Handpuppe von A.'s Stuhl herunterfällt. A.</p>	<p><u>Allgemein:</u> A. übernimmt für die freie Spielaktivität das Würfeln des Schneckenspiels. Während des gemeinsamen Spiels übernimmt A. viel Eigeninitiative. Sie bringt Ideen ein und gibt der Th. Handlungsanweisungen. Das Geräusch der</p>

sagt „bülä“ (= brüele/ weinen) und tröstet den Igel, indem sie ihn fest an sich drückt, hin und her wiegt und streichelt. A. gibt dem Igel zu trinken, wie ihr zuvor die Th. bei ihrem eigenen Sturz ein Glas Wasser gereicht hat. Nachdem sie den Igel in sein Bettchen gebracht hat, kann das Schneckenspiel fortgeführt werden. Während des eigentlichen Schneckenspiels zeigt A. wenig Anzeichen für positive Emotionen, allerdings bereitet ihr das Würfeln Freude.

Motivation:

→Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“:

- [PE] A. verzieht das Gesicht zu einem Lächeln, als die Th. das Tuch (mit etwas darunter) vor ihr auf den Tisch legt.
- [PE] A. strahlt, als sie merkt, was unter dem Tuch versteckt ist.
- [PE] A. lächelt und klopft mit der Holzschnecke auf den Tisch.
- [EV] A. nimmt die Holzschnecken zu sich und stellt sie in einer Reihe auf.
- [EA] A. hält die Holzschnecken über ihr Wasserglas und spielt, dass die Schnecken daraus trinken würden.
- [KV] A. benennt die ihr bekannten Farben der Holzschnecken, als die Th. sie danach fragt.
- [PE] A. ruft laut „oangs!“ (= orange) und lächelt dabei, als sie die Frage der Th. nach der Holzschneckenfarbe richtig beantworten kann.
- [PE] A. lächelt beim Verteilen des Schneckenfutters, als die Th. –in der Rolle der hungrigen Holzschnecke– nach Futter ruft.
- [PE] A. lacht und hält sich dabei die Hand vors Gesicht, als die Th. die gelbe Holzschnecke als „Frässt sack“ bezeichnet.
- [EA] A. spielt, dass die gelbe Schnecke aufs WC gehen muss, da sie so viel gefressen hat.
- [KV] A. zeigt auf einen Spielwürfel und sagt „Wüfel“ (= Würfel), während sie die Th. anschaut.
- [PE] A. strampelt mit den Beinen, kichert und reibt sich die Augen, nachdem sie die rosa Holzschnecke auf dem Feld der orangen Schnecke platziert hat.
- [EA] A. erfindet eine eigene Würfeltechnik, sie klemmt den Würfel unters Kinn, beugt sich über den Tisch und lässt den Würfel auf den Tisch herunterfallen.
- [PE] A. klatscht in die Hände und streckt anschliessend die Arme in die Luft, als sie merkt, dass ihre Würfeltechnik funktioniert.
- [AU] A. wiederholt ihre Würfeltechnik mehrmals.
- [KV] A. fordert die Th. mit „au mal“ (= auch mal) dazu auf, ihre Würfeltechnik auszuprobieren.

automatisch hochfahrenden Storen unterbricht den Spielfluss für einen kurzen Moment. Es entwickelt sich ein Gespräch, wieso nachts die Fenster zugezogen werden. Die Initiative, weiterzuspielen, kommt von A. Die Dauer der freien Spielaktivität beschränkt sich wegen des Sturzes zu Beginn der Lektion und des lange dauernden Schneckenspiels auf knappe 10 Minuten.

Motivation:

→Würfeln:

- [EA] A. gibt zu verstehen, dass sie mit dem „Wüfel“ (= Würfel) spielen möchte.
- [EA] A. bestimmt, dass auf dem Boden gespielt wird.
- [KV] A. bestimmt, dass mit zwei Würfeln gespielt wird und fordert die Th. deshalb dazu auf, einen eigenen Würfel zu holen.
- [PE] A. hält ihre Arme in die Höhe, als der Würfel zum zweiten Mal in Folge grün anzeigt.
- [KV] A. schaut die Th. an, gibt ihr ein Handzeichen (Würfelbewegung) und fordert die Th. auf, zu „wüflä“ (= würfeln).
- [KV] A. gibt der Th. mit „eis, wei, gü“ (= eis, zwei, drü/ eins, zwei, drei) das Startsignal, wann sie würfeln soll.
- [PE] A. rennt zum Würfel, den die Th. gewürfelt hat, nimmt ihn in die Hände und lacht.
- [KV] A. fordert die Th. mit „nomal“ dazu auf, erneut zu würfeln.
- [KV] A. fordert die Th. mit „delläl!“ (= zehlä/ zählen) dazu auf, ihr das Startsignal fürs Würfeln zu geben.
- [PE] A. kichert, nachdem sie zum Würfel gerannt ist.

Aufmerksamkeit:

→Würfeln:

- [GA] A. schaut die Th. an, gibt ihr ein Handzeichen (Würfelbewegung) und fordert die Th. auf, zu „wüflä“ (= würfeln).
- [GA] A. gibt der Th. mit „eis, wei, gü“ (= eis, zwei, drü/ eins, zwei, drei) das Startsignal, wann sie würfeln soll.
- [AO] A. rennt zum Würfel, den die Th. gewürfelt hat.
- [SA] A. beschäftigt sich –nach einem kurzen Unterbruch aufgrund der lärmenden Fensterstoren– wieder mit Würfeln.
- [IV] A. würfelt ebenfalls mit 2 Würfeln gleichzeitig, nachdem die Th. dies gemacht hat.
- [IV] A. imitiert das Fingerzählen der Th.
- [DA] A. würfelt mit der Th. während mehrerer Minuten.

- [PE] A. ruft „Jee, Bavo!“ (= Bravo), nach dem die Th. und sie gleichzeitig gewürfelt haben.
- [PE] A. kreischt, als ihr der Würfel herunterfällt.
- [EA] A. möchte die Siegerschnecke ins Ziel fahren.
- [PE] A. klatscht in die Hände und lacht, nachdem sie die Siegerschnecke ins Ziel gefahren hat.

Aufmerksamkeit:

→Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“:

- [AO] A. verfolgt mit den Augen die Th., welche ein Tuch (mit etwas darunter) in den Händen hält.
- [GA] A. ruft laut „ä nägg“ (= eine Schnecke), als die Th. sie fragt, was die Holzfigur darstellt.
- [SA] A.'s Blick ist auf die vor ihr auf dem Tisch liegenden Holzschnecken gerichtet, sie stellt die Schnecken in einer Reihe auf.
- [IV] A. wiederholt die von der Th. genannte Farbbezeichnung „gäl“ (= gelb).
- [AO] A. folgt mit dem Blick der rosa Holzschnecke, die die Th. auf dem Tisch umherkriechen lässt.
- [GA] A. schaut zuerst zur roten Holzschnecke und blickt anschliessend der Th. in die Augen, als sie ihre Frage nach der Schneckenfarbe beantwortet.
- [IV] A. imitiert das Spiel der fressenden Schnecken, welches sie bei der Th. beobachtet hat.
- [AO] A. verfolgt mit dem Blick, wie die Th. die Schachtel des Schnecken-spiels öffnet und das darin enthaltene Spielfeld auseinanderfaltet.
- [GA] A. richtet den Blick aufs Spielfeld und folgt dem Zeigefinger der Th., während diese die Spielregeln erklärt.
- [AO] A. steht auf dem Fussbrett des Tripp Trapps und beugt sich über das Spielfeld, als die Th. würfelt.
- [DA] A. bleibt für die strukturierte Sequenz während über 20 Minuten (mit einem kurzen Unterbruch) am Tisch sitzen.

Spezifische Analyse der 9. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Das Training der Begriffe blau/ grün kann nicht wie geplant durchgeführt werden. Das blaue/ grüne Kleinmaterial verleitet zum Spielen und lenkt von der eigentlichen Übung ab. Allerdings werden durch die Impulse und Ideen seitens des Kindes neue Lernsituationen geschaffen (z.B. Jemand versteckt Gegenstände hinter dem Rücken, die andere Person darf einen Gegenstand in der gewünschten Farbe nennen, den sie haben möchte).</p> <p><u>Motivation:</u> →Blau oder grün?: -[PE] A. lächelt, als die Th. den hinter dem Rücken versteckten blauen Farbkreis hervorholt. -[PE] A. lächelt und ruft laut „gün“ (= grün), als die Th. sie nach der Farbe des grünen Farbkreises fragt. -[EV] A. hält sich die Farbkreise vors Gesicht und versucht, durch das farbige Papier hindurch zu schauen, indem sie ihren Kopf in alle Richtungen dreht. -[PE] A. kreischt und strampelt mit den Beinen, als der blaue Kopf (Th.) den grünen Kopf (A.) begrüsst. -[EA] A. hat die Idee, dass man die Farbkreise noch bemalen könnte. -[EV] A. nimmt die Plastikraupe in die Hände und betrachtet sie von allen Seiten. -[PE] A. verzieht ihren Mund zu einem Lachen und hält die Hände in die Höhe, als die Plastikraupe ihr entgegen kriecht. -[EA] A. bittet die Th. beim Aufziehen der Plastikraupe erst um Hilfe, als sie bereits mehrere Selbstversuche –unter verbaler Anleitung der Th– gestartet hat. -[PE] A. lacht laut und klopft mit der einen Hand auf den Tisch, als die Plastikraupe zur Tischkante kriecht und anschliessend vom Tisch herunterfällt. -[AU] A. drückt mit „nomal“ (= nochmals) aus, dass sie die Plastikraupe nochmals aufziehen und kriechen lassen möchte. -[KV] A. schaut die Th. an und gibt ihr die genannten Gegenstände in der entsprechenden Farbe. -[EA] A. erklärt der Th. mit „Nei, Uggä“ (= Nei, Ruggä/ Nein Rücken) und in dem sie sich auf den eigenen Rücken klopft, dass die Th. die Gegenstände hinter dem Rücken verstecken soll.</p>	<p><u>Allgemein:</u> Die Th. macht zwei Spielvorschläge, wobei A. das Basteln dem Malen vorzieht. A. zeigt während des Freispiels wenig körperliche Aktivität, da das Auffädeln von Holzperlen hohe Konzentration und feinmotorisches Geschick erfordert. A. interessiert sich für die unterschiedlichen Bewegungen der Holzperlen (eckige Perlen würfeln vs. runde Perlen rollen).</p> <p><u>Motivation:</u> →Kette fädeln: -[EV] A. nimmt den Deckel des Kartonschächtelchens weg und beugt sich über das offene Schächtelchen. -[PE] A. sagt „Wow!“, als sie die blauen und grünen Holzperlen entdeckt. -[EV] A. zieht den Faden aus dem Schächtelchen und breitet die Arme aus, um die Länge des Fadens zu messen. -[KV] A. fragt die Th., „um“ (= warum) bereits eine grüne Holzperle am Faden befestigt sei. -[KV] A. schaut die Th. an, hält ihr eine blaue Holzperle hin und sagt „ig blau“ (= ich blau), um der Th. zu erklären, dass sie diese Perle auffädeln möchte. -[EA] A. schaut die Th. an, hält ihr eine blaue Holzperle hin und sagt „ig blau“ (= ich blau), um der Th. zu erklären, dass sie diese Perle auffädeln möchte. -[EV] A. klopft mit einer grünen Holzperle auf den Tisch. -[KV] A. gibt der Th. eine blaue Holzperle zum Auffädeln. -[PE] A. lächelt, als die Th. die halb fertige Kette in die Höhe hält. -[AU] A. bleibt beim Auffädeln dran, obwohl sie beim Auffädeln der Holzperlen meist mehrere Anläufe benötigt. -[PE] A. lächelt beim Betrachten der Perlenkette und sagt „Mami deige!“ (= Mami zeigen). -[EV] A. reibt eine quadratische Holzperle zwischen ihren Handflächen und würfelt sie anschliessend. -[EA] A. findet heraus, dass man die eckigen Holzperlen würfeln kann. -[AU] A. würfelt alle eckigen Holzperlen verschiedener Grössen. -[EV] A. würfelt alle eckigen Holzperlen verschiedener Grössen. -[PE] A. lächelt, als sie entdeckt, dass runde Holzperlen über den Tisch rollen. -[EV] A. rollt eine grüne Holzperle über den Tisch.</p>

-[PE] A. lacht und ruft laut „nei, fals!“ (= nein, falsch), als die Th. ihr das verlangte Klämmerchen in der falschen Farbe gibt.

Aufmerksamkeit:

→Blau oder grün?:

-[AO] A. beugt sich nach vorne und bewegt ihren Oberkörper hin und her, um zu schauen, was die Th. hinter ihrem Rücken versteckt.

-[GA] A. beantwortet die Frage der Th., was das (blauer Farbkreis) sei, mit „blau“.

-[IV] A. hält sich einen Farbkreis vors Gesicht und ruft „Hallo!“, wie es die Th. zuvor gemacht hat.

-[GA] A. und die Th. spielen, sie hätten farbige Köpfe, indem sie sich die Farbkreise vors Gesicht halten.

-[GA] A. und die Th. unterhalten sich durch die Farbkreise hindurch.

-[AO] A. schweift mit ihrem Blick über die blauen und grünen Gegenstände, welche die Th. auf dem Tisch ausgebreitet hat.

-[SA] A. fokussiert mit den Augen die vor ihr auf dem Tisch liegende Plastikraupe.

-[AO] A. beugt sich über den Tisch, um die Plastikraupe zu sich zu nehmen.

-[GA] A. hat den Blick auf die Plastikraupe gerichtet, als die Th. ihr erklärt, dass man die Raupe aufziehen könne.

-[IV] A. übernimmt die Äusserung „deihä“ (= dreihä/ drehen) der Th., während sie die Plastikraupe aufzieht.

-[GA] A. sagt „nei mine!“, als die Th. die grüne Plastikraupe auf ihren blauen Farbkreis stellt.

-[IV] A. versucht mit dem Finger, die grünen Gegenstände laut zu zählen, nachdem die Th. die blauen mit dem Finger laut gezählt hat.

-[GA] A. schaut die Th. an und gibt ihr die genannten Gegenstände in der entsprechenden Farbe.

-[IV] A. wiederholt die Äusserung „blau Stif“ (= blauer Stift) der Th.

-[DA] A. beschäftigt sich während 18 Minuten mit blauen und grünen Gegenständen, ohne körperliche Ausweichaktivität zu zeigen.

-[PE] A. kichert, als die rollende Holzperle von einem auf dem Tisch liegenden Gegenstand gestoppt wird.

-[PE] A. schaut zur Th., hält die Hand vor den Mund und beginnt laut loszuzahlen und mit den Beinen zu strampeln, als der Th. eine Holzperle vom Tisch heruntergerollt ist.

-[EA] A. sagt „nei, minä!“ (= nein, meiner) und nimmt der Th. eine Holzperle aus der Hand und versteckt sie hinter ihrem Rücken.

Aufmerksamkeit:

→Kette fädeln:

-[AO] A. beobachtet, wie die Th. mit einem Kartonschächtelchen zum Tisch kommt.

-[SA] A.'s Blick ist auf den Faden mit bereits einer befestigten Perle gerichtet, während die Th. ihr das Ketten fädeln erklärt.

-[GA] A.'s Blick ist auf den Faden mit bereits einer befestigten Perle gerichtet, während die Th. ihr das Ketten fädeln erklärt.

-[SA] A.'s Blick ist während des Auffädelns auf ihre beiden Hände mit Faden und Perle gerichtet; sie spricht nicht, aber ihr Mund ist leicht geöffnet und Atemgeräusche sind hörbar, ansonsten zeigt sie keine körperliche Aktivität.

-[IV] A. wiederholt die Farbbezeichnung „hellblau“ der Th.

-[GA] A. und die Th. diskutieren, ob die Holzperle, welche A. in den Händen hält, hellgrün ist oder nicht.

-[AO] A. verfolgt die rollende Bewegung einer Holzperle mit den Augen.

-[AO] A. steht vom Tisch auf und sucht im Therapiezimmer nach der heruntergefallenen Holzperle.

-[DA] A. kommt wieder an den Tisch zurück, als sie die heruntergefallene Holzperle gefunden hat.

Spezifische Analyse der 10. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> A. zeigt grosses Interesse für Elmar, den Elefanten. Das Elmar Bilderbuch mit auklappbaren Elementen fasziniert sie, sie möchte das Buch noch ein zweites Mal anschauen.</p> <p><u>Motivation:</u> → Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen: -[KV] A. zeigt in Richtung des Rücken der Th., wo diese etwas versteckt hält, schaut die Th. an und sagt „luege“ (= schauen). -[PE] A. schaut die Th. an, welche hinter ihrem Rücken etwas versteckt hält; ihr Mund ist leicht geöffnet und zu einem Lächeln geformt, währenddessen schlägt sie mit beiden Handflächen abwechselungsweise auf den Tisch. -[PE] A. nimmt einen Finger in den lächelnden Mund, beugt sich in Richtung der Th., welche hinter ihrem Rücken etwas versteckt hält, und sagt „luege“ (= schauen). -[KV] A. nimmt einen Finger in den lächelnden Mund, beugt sich in Richtung der Th., welche hinter ihrem Rücken etwas versteckt hält und sagt „luege“ (= schauen). -[PE] A. lächelt und sagt „Elefant“, als sie das Objekt identifiziert hat. -[EV] A. nimmt den Plüschtierelfefanten zu sich, betrachtet und streichelt ihn. -[KV] A. streichelt dem Plüschtierelefant über den Rücken, schaut zu der Th. und kommentiert ihre Handlung mit „steichlä“ (= streicheln). -[KV] A. führt die Hand der Th., legt sie auf den Rücken des Plüschtierelefanten und sagt: „Chum au eiglä.“ (= Komm, auch streicheln.) -[EA] A. steht auf das Fussbrett des Tripp Trapps, streckt die Arme nach dem Plüschtierelefanten aus, welcher die Th. in den Händen hält, und fragt an die Th. gerichtet: „Ig au mal?“ (= Ich auch mal?). -[KV] A. steht auf das Fussbrett des Tripp Trapps, streckt die Arme nach dem Plüschtierelefanten aus, welcher die Th. in den Händen hält, und fragt an die Th. gerichtet: „Ig au mal?“ (= Ich auch mal?). -[KV] A. fragt die Th., „um“ (= warum) der farbig-karierte Plüschtierelefant anders sei als seine Artgenossen. → Farbfelder des Plüschtierelefanten „Elmar“ suchen und benennen: -[KV] A. fragt die Th., „wo“ die weissen Felder des Plüschtierelefanten seien. -[AU] A. sucht solange nach der von der Th. genannten Farbe, bis sie die entsprechenden Farbfelder des Plüschtierelefanten gefunden hat.</p>	<p><u>Allgemein:</u> A. kennt die Regeln des Versteckspiels. Sie bestimmt die Rollenverteilung. Allerdings verrät sie der Th. ihr Versteck, indem sie laut „Da!“ ruft und Lärm macht, als die Th. –laut denkend– fragt: „Wo isch ächt d'A.“ (= Wo ist A.) Sie kann sich beim Suchen des bellenden Plastikhundes übers Gehör ihm Therapiezimmer orientieren. Das „Fangis“ strengt sie körperlich an, ruft allerdings viele positive Emotionen hervor. Sie kann durch das Rennen im Spiel ihren Bewegungsdrang ausleben. Beim Ballspiel entwickelt A. eigene Ideen (z.B. „Fangis“ mit Ballschnur), welche sie der Th. mitteilt.</p> <p><u>Motivation:</u> → „Versteckis“: -[EA] A. macht mit „ig da“ (= ich da) und Zeigegeste verständlich, wo sie suchen möchte. -[EA] A. bestimmt beim „Versteckis“, wer sucht bzw. sich versteckt. -[KV] A. berührt die Th. am Bein und sagt zu ihr: „Au ätegä!“ (= Auch verstecken!) -[PE] A. rennt zum Versteck der Th. und lacht dabei. -[KV] A. schaut die Th. an und fragt mit steigender Intonation beim Wort „Elefant“, wo sich der Plüschtierelefant verstecke. -[AU] A. möchte nochmals eine Runde „Versteckis“ spielen, denn sie sagt zur Th.: „du nomal stegä.“ (= du nomal versteckä/ du nochmals verstecken) -[EA] A. zeigt der Th., wo sie zählen soll. -[EA] A. will, dass der bellende Plastikhund beim „Versteckis“ auch mitspielt. -[AU] A. macht mit „nomal“ (= nochmals) verständlich, dass sie weiter „Versteckis“ spielen möchte. -[PE] A. sagt lachend „Nei!“, als die Th. –in der Rolle der Sucherin– laut denkend fragt, ob sich A. im Bettchen der Igelhandpuppe versteckt haben könnte. -[KV] A. schaut die Th. an und sagt zu ihr: „Ig vätegt.“ (= ich versteckt) -[KV] A. fragt die Th., „wo“ sie zählen soll. -[KV] A. reiht Zahlen aneinander, als die Th. sie zum Zählen auffordert. -[KV] A. kommentiert ihr Suchen nach dem Versteck der Th. mit „leggä“ (= überleggä/ überlegen).</p>

-[EA] A. zeigt der Th., dass die Zunge eines Plüschtierfrosches aus dem Therapiezimmer –wie Elmar– ebenfalls rosa ist.

-[KV] A. zeigt der Th., dass die Zunge eines Plüschtierfrosches aus dem Therapiezimmer –wie Elmar– ebenfalls rosa ist.

→ Bilderbuch („ELMAR SPIELT VERSTECKEN“) betrachten:

-[KV] A. teilt der Th. mit, dass sie den Plüschtierelefanten während des Betrachtens des Bilderbuchs „hebä“ (= halten) möchte.

-[KV] A. teilt der Th. ihre Vermutung mit, wo sich der Vogel versteckt haben könnte; sie zeigt auf eine Baumkrone der Bilderbuchseite und sagt „da obe“ (= da oben).

-[EA] A. blättert um und betrachtet die Abbildung auf der nächsten Buchseite.

-[PE] A. lächelt, als sie den rosa Felsen der Buchseite aufklappt und sich dahinter ein Löwe befindet –und nicht wie erwartet der gesuchte Vogel.

-[EA] A. nimmt die Hand der Therapeutin von der Buchseite weg und klappt den roten Busch auf, um nachzusehen, ob sich dahinter der Vogel befindet.

-[PE] A. lächelt beim Aufklappen der Bilderbuchseiten.

-[PE] A. schüttelt lachend den Kopf, als die Th. sie fragt, ob sich der Vogel hinter dem roten Busch versteckt habe.

-[EA] A. überlegt sich, dass die Mutter des kleinen Nilpferds des Bilderbuchs gerade im Wasser sein könnte: „Wassä Mami“ (Wasser Mami).

-[KV] A. sagt an die Th. gerichtet, dass sie „jugä“ (= schauen) möchte, was sich hinter dem orangen Baumstamm der Bilderbuchseite befinde.

-[PE] A. ruft „Nei!“ als sie merkt, dass sich der Vogel der Geschichte auch nicht hinter dem gelben Schilf versteckt hat, dabei strampelt sie mit den Beinen und blättert schnell weiter.

-[PE] A. klopft mit der flachen Hand auf den Tisch und lacht, als sie den Vogel auch nicht in der Baumkrone findet.

-[PE] A. nickt mit gespannter Mimik (geweitete Augen fixieren Buchseite) und einem Lächeln im Gesicht, als die Th. fragt, ob der Vogel sich hinter dem blauen Busch verstecke.

-[KV] A. zeigt auf den Text einer Buchseite und schaut der Th. in die Augen.

-[EA] A. nimmt den Plüschtierelefanten und stellt ihn auf eine Buchseite, auf welcher der Elefant ebenfalls abgebildet ist, und sagt „glig“ (= gleich).

-[EA] A. blättert die letzte Buchseite um und sagt „witäluege“ (= weiter-schauen), als das Versteck des Vogels aufgelöst worden ist.

-[PE] A. klappt das Buch zu, dreht es wieder auf die Vorderseite und sagt „nomal“ (= nochmals), dabei lächelt sie.

-[KV] A. gibt der Th. zu verstehen, dass sie das Bilderbuch „nomal“ anschauen möchte.

-[PE] A. strahlt übers ganze Gesicht, als sie das Versteck der Th. entdeckt, und rennt mit „gagaga“ kreischend zu ihr.

-[PE] A. hüpfte vor dem Tisch, dem Versteck der Th., auf und ab.

→ „Fangis“:

-[EA] A. sagt, als die Th. ihr den Vorschlag macht, sie könnten noch die Kette von der letzten Logopädiestunde fertig machen; „Nei, ig fange!“ (= Nein, ich fange)

-[KV] A. fordert die Th. auf, sie zu „fangä“ (= fangen) und rennt sogleich davon.

-[PE] A. lacht, während sie von der Th. davon rennt.

-[PE] A. lacht, während sie die Th. verfolgt.

-[PE] A. kichert, als sie –in der Rolle der Fängerin– die Th. am Pullover erwischt.

-[AU] A. will mehrmals mit der Th. „Fangis“ spielen –mit abwechselnder Rollenverteilung.

-[EA] A. hat die Idee, dass der Fänger jeweils auf 3 zählen soll, bevor er fangen darf.

→ Ballspiel:

-[EA] A. erklärt der Th., dass sie mit einem „Bölä bilä“ (= Bölä spiele/ Ball spielen) möchte.

-[KV] A. erklärt der Th., dass sie mit einem „Bölä bilä“ (= Bölä spiele/ Ball spielen) möchte.

-[EA] A. bittet die Th. beim Herunterholen eines Balls um Hilfe, da sie auch mit Hochspringen nicht zu den Bällen hochlangen kann.

-[KV] A. sagt der Th., dass sie den „Bölä fangä“ (= Ball fangen) solle, welcher über eine Schnur mit ihrem Arm verbunden ist.

-[PE] A. lacht, als sie den Ball mit den Händen erwischt.

-[EA] A. bittet die Th., ihr zu „hälfä“ (= helfen), als es ihr nicht selbst gelingt, die Armschlaufe an ihrem eigenen Arm zu befestigen.

-[AU] A. dreht, den Ball an einer Schnur hinter sich herziehend, mehrere Runden im Therapiezimmer.

-[PE] A. lacht, als sich die Ballschnur um ein Tischbein wickelt.

-[EA] A. versucht selbst, die Ballschnur vom Tischbein zu lösen, in dem sie mehrmals um das Tischbein herumgeht.

-[PE] A. lächelt, als es ihr gelungen ist, die Ballschnur vom Tischbein zu lösen.

-[PE] A. kichert, als sich die Ballschnur um ein Stuhlbein wickelt.

-[EA] A. erklärt der Th. ihre Idee, dass sie einen Hund spielen könnte, welcher dem Ball an der Schnur hinterher jagen würde.

- [KV] A. zeigt auf den im Bilderbuch abgebildeten Elefanten, schaut die Th. an und sagt: „Lu mal!“ (= lueg mal/ schau mal)
- [PE] A. klappt den rosa Felsen der Bilderbuchseite auf, hält sich die Hand vor den Mund und sagt lachend: „Nei, Leue!“ (= Nein, Löwe)
- [AU] A. schaut das Elmar-Bilderbuch ein zweites Mal an.

Aufmerksamkeit:

- Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen:
- [AO] A. dreht den Kopf, um die Bewegungen der Th. mitzuverfolgen, während sie etwas –hinter dem Rücken versteckt– an den Tisch bringt.
- [AO] A. schaut unter den Tisch, in der Hoffnung, das von der Th. versteckte Objekt zu sehen.
- [AO] A. verfolgt mit den Augen, wie das Objekt langsam über der Tischkante hervorkommt.
- [AO] A. beugt sich über den Tisch und streckt einen Arm nach dem Objekt aus.
- [GA] A. führt die Hand der Th., legt sie auf den Rücken des Plüschtierelefanten und sagt: „Chum au eiglä.“ (= Komm, auch streicheln.)
- [GA] A. schaut zwischen der Th. und dem Plüschtierelefanten hin und her, als die Th. etwas über Elefanten erzählt.
- Farbfelder des Plüschtierelefanten „Elmar“ suchen und benennen:
- [GA] A. zeigt auf die entsprechenden Farbfelder des Plüschtierelefanten, welche von der Th. genannt werden.
- [AO] A.'s Augen suchen den Plüschtierelefanten nach den von der Th. genannten Farbfeldern ab.
- [SA] A. fokussiert den vor ihr auf dem Tisch liegenden Plüschtierelefanten mit den Augen.
- [GA] A. und die Th. beugen sich über den Plüschtierelefanten und schauen die Farbfelder an.
- [IV] A. wiederholt teilweise die von der Th. genannten Farbbezeichnungen.
- Bilderbuch („ELMAR SPIELT VERSTECKEN“) betrachten:
- [GA] A. und die Th. betrachten den Buchdeckel und nennen die Tiere, welche darauf abgebildet sind.
- [SA] A. fokussiert mit den Augen die Seiten des Bilderbuchs.
- [AO] A. blättert um und betrachtet die Abbildung auf der nächsten Buchseite.
- [GA] A. schüttelt lachend den Kopf, als die Th. sie fragt, ob sich der Vogel hinter dem roten Busch versteckt habe.

- [KV] A. erklärt der Th. ihre Idee, dass sie einen Hund spielen könnte, welcher dem Ball an der Schnur hinterher jagen würde.

Aufmerksamkeit:

→„Versteckis“:

- [GA] A. nickt zustimmend, als die Th. sie fragt, ob sie mit dem Plüschtierelefanten „Versteckis“ spielen möchte.
- [GA] A. und die Th. suchen gemeinsam nach dem Plüschtierelefanten.
- [AO] A. sucht das Therapiezimmer nach den Verstecken des Plüschtierelefanten und der Th. ab.
- [DA] A. sucht das Therapiezimmer so lange ab, bis sie das Versteck des Plüschtierelefanten und der Th. entdeckt.
- [DA] A. bleibt bei ihrem Versteck unter dem Tisch, bis die Th. sie findet.
- [SA] A. lässt sich während des Versteckspiels nicht durch Materialien im Therapiezimmer ablenken.
- [IV] A. übernimmt das laute Denken in der Rolle der Sucherin von der Th.
- [GA] A. beantwortet die Frage der Th., wo sich ihr Versteck befindet, mit „undä Tisch“ (= unter Tisch).
- [AO] A. bückt sich, um die Th., welche sich unter dem Tisch versteckt, anzuschauen.
- [SA] A. entdeckt beim Suchen in einem Regal den Pustefix Zauberbär; sie möchte von der Th. wissen, was das ist, anschliessend konzentriert sie sich wieder darauf, den bellenden Plastik-Hund zu finden.
- [GA] A. kommentiert die Äusserung der Th., dass sie den Plastik-Hund bel-len höre, mit „ig au“ (= ich auch).
- [Da] A. spielt während 10 Minuten mit der Th. „Versteckis“.
- „Fangis“:
- [AO] A. rennt –in der Rolle der Fängerin– der Th. hinterher.
- [SA] A. lässt sich während des „Fangis“ nicht durch Materialien im Therapiezimmer ablenken.
- [DA] A. rennt für das „Fangis“ während 3 Minuten im Therapiezimmer umher.
- Ballspiel:
- [AO] A. rennt zu dem Netz, indem die Bälle versorgt sind, und zeigt auf die Bälle.
- [GA] A. zeigt der Th., welchen Ball sie haben möchte.
- [SA] A. fixiert die Bälle mit den Augen.
- [GA] A. schaut auf ihren Arm, an welchem die Th. die Armschlaufe befestigt.

-[GA] A. nickt mit gespannter Mimik (geweitete Augen fixieren Buchseite) und einem Lächeln im Gesicht, als die Th. fragt, ob der Vogel sich hinter dem blauen Busch verstecke.
-[GA] A. zeigt auf die Tiere des hintern Buchdeckels und die Th. benennt das Gezeigte.
-[DA] A. sitzt für die strukturierte Aktivität mit Elmar, dem Elefanten, während 16 Minuten am Tisch.

-[IV] A. legt der Th. die Armschleife, an welcher ein Ball befestigt ist, um –so wie es die Th. zuvor bei ihr gemacht hat.
-[AO] A. rennt dem Ball hinterher, welcher über eine Schnur mit der Th. verbunden ist.
-[SA] A. lässt sich während der Ball-Verfolgungsjagd nicht durch Materialien des Therapiezimmers ablenken.
-[AO] A. zeigt Auf- und Abwärtsbewegungen des Kopfes, als die Th. den Ball auf dem Boden aufspringen lässt.

Anhang 4 1. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 2 (L.)

Verhaltensbeobachtungen zur Motivation und Aufmerksamkeit, Therapiekind 2 (L.)

Spezifische Analyse der 1. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L: ist während der gesamten Geschichte sehr fokussiert und bleibt ruhig sitzen. Er versetzt sich in die Tiere hinein und verstellt seine Stimme.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EV] L. zeigt mit dem Finger auf die Bilder im Buch und benennt spontan Dinge dazu Bsp. L. zeigt und sagt: „Das isch en Stock.“ -[EA] L. streichelt die im Bilderbuch dargestellte Schnecke und spielt, dass sie ihn darauf in den Finger beißen würde. -[AU] L. kehrt nach einer Ablenkung wieder zu der Geschichte zurück und möchte das Buch weiter anschauen. -[EA] L. bestimmt selber, wenn er weiterblättern möchte. -[EA] L. versetzt sich in die Rolle der Schildkröte und verstellt seine Stimme. -[KV] L. stellt der Th. Fragen. Bsp. „Därfi mal das streichle?“ -[KV] L. wird von der Schnecke gebissen und schaut danach zur Th. -[KV] L. nimmt Vorschläge der Th. an und setzt sie um. Bsp. Als L. die Schnecke hauen möchte, gibt die Th. den Ratschlag, dass L. der Schnecke sagen soll, dass er es nicht mag, gebissen zu werden. -[AU] L. nimmt am Ende des Buches noch einmal einen Inhalt aus dem Buch auf. -[EV] L. möchte in den Tintenfisch schauen. -[PE] L. lächelt beim Betrachten einiger Bilder. Bsp. bei der Schnecke.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[SA] L. richtet seinen Blick auf die Bilder -[AO] L. stützt sich mit den Unterarmen auf dem Tisch ab und beugt seinen Oberkörper über das Bilderbuch. -[GA] L. zeigt referentiellen Blickkontakt. Bsp. Die Th. zeigt auf den Fisch, L. blickt zu dem Gezeigten und schaut danach der Th. in die Augen. -[GA] L. reagiert auf die Fragen der Th. -[DA] L. kann sich längere Zeit mit einer Seite des Buches beschäftigen und blättert nicht einfach durch. -[AO] L. folgt mit dem Blick den Bewegungen der Th.</p>	<p><u>Allgemein:</u> Beim „Versteckis“ spielen, wechselt L. die Aktivität. Er sucht sich Kuschtiere aus und lenkt vom Spiel ab. Am Klettergerüst und dem Herunterrutschen hat er Spass.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. darf bestimmen, was gespielt wird. -[AU] L. klettert das Gerüst hoch, damit er herunterrutschen kann. -[KV] L. nimmt Ideen der Th. auf. Bsp. herunterrutschen -[PE] L. und die Th. lachen laut, als Alfi die Kletterwand hinunterrutscht. -[AU] L. möchte die Handlung „aberutsche“, wiederholen. -[EA] L. steigt ohne Hilfe die Kletterwand hoch. -[KV] L. bezieht die Th. ins Spiel mit ein. Bsp. Einmal lässt L. Alfi herunterrutschen, danach wird abgewechselt. (Interaktion) -[AU] L. lässt Alfi wiederholt herunterrutschen. -[KV] L. steigt in die Äusserung der Th. ein. Bsp. Th. beginnt zu zählen und L. spricht parallel mit ihr. -[KV] L. nimmt einen neuen Spielvorschlag der Th. an. -[EA] L. darf bestimmen wer versteckt werden soll. -[AU] L. zählt auf zehn, damit er nachher suchen kann. -[EV] L. erkundet den neuen Spielgegenstand. Bsp. L. drückt auf einen Knopf. -[PE] L. rennt durch das Zimmer, als er etwas verstecken darf. -[AU] [EV] L. drückt wiederholt die Knöpfe von der Katze und dem Hund. -[KV] L. stellt der Th. Fragen. -[KV] L. bezieht die Th. mit ein. Bsp. Der Hund möchte die Th. beißen. -[EA] L. versetzt sich in die Rolle des Tieres und verstellt die Stimme. -[PE] L. rennt kreischend und lachend davon, als die Th. ihn mit dem Krokodil fressen möchte. -[EA] L. tritt mit dem Krokodil in einen Dialog. -[PE] L. singt ein Lied.</p>

<p>-[GA] L. nimmt Äusserungen der Th. auf und stellt eine Frage dazu. Bsp. Th.: „gäl wiet Sunne.“ →L.: „wo isch echt d’sunne?“</p> <p>-[SA] L. kann nach einer Ablenkung, wieder zur Ursprünglichen Tätigkeit zurückkehren. Bsp. L.’s Vater kommt in das Zimmer. L. schaut zu ihm und lässt sich danach wieder auf das Bilderbuch ein.</p> <p>-[IV] L. wiederholt Benennungen der Th. Bsp. de Tintefisch.</p> <p>-[DA] L. sitzt 8 Minuten am Tisch und zeigt keine Ausweichaktivitäten.</p>	<p>-[KV] L. gibt der Th. Anweisungen. Bsp. Th. soll L. helfen das Trampolin zu heben.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u></p> <p>-[GA] L. antwortet auf Fragen.</p> <p>-[GA] L. hört den Aufforderungen der Th. zu und setzt sie um. Bsp. Th. bestimmt, wie hoch L. klettern darf.</p> <p>-[SA] L. kann während eines Gespräches Blickkontakt halten.</p> <p>-[GA] L. zeigt referentiellen Blickkontakt, als die Th. ihm einen Vorschlag macht.</p> <p>-[IV] L. wiederholt die Worte der Th. Bsp. Alfi herunterrutschen lassen: „Achtung, fertig, los.“</p> <p>-[AO] L. folgt mit seinem Blick dem Igel, wenn er herunterrutscht.</p> <p>-[AO] L. beobachtet Handlungen der Th. Bsp. Als die Th. Alfi etwas ins Ohr flüstert.</p> <p>-[SA] L. wendet sich dem hochfahrenden Rolladen zu, danach widmet er sich wieder seinem Spiel.</p> <p>-[DA] L. bleibt längere Zeit mit seiner Konzentration bei der Kletterwand.</p> <p>-[AO] L. folgt mit dem Blick den Zeigegesten der Th., wenn sie ihm etwas erklärt.</p> <p>-[GA] L. und die Th. betrachten gemeinsam einen Spielgegenstand. Bsp. Katze</p> <p>-[AO] L. folgt dem Bellen des Hundes und sucht ihn im Therapiezimmer.</p>
---	--

Spezifische Analyse der 2. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L. hat Schwierigkeiten sich auf die Aufgabe – den ETS-Test - am Tisch zu konzentrieren, er nimmt wiederholt die Schlange und das Piktogramm und weicht von der Aktivität ab. Es braucht lange, bis die Th. mit der Übung beginnen kann. Während sie ihm die Aufgabe erklärt unterbricht L. die Th., indem er ihr seinem Arm zeigt. Z.T. reagiert er mit einer unpassenden Äusserung auf die Fragen der Th. →Ablenkung? Schliesslich konzentriert er sich für mehrere Seiten auf die Aufgabe. Die Motivation ist in dieser Situation schwer zu beurteilen. Er zeigt Ausdauer, wahrscheinlich aber eher aus extrinsischer Motivation.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. hat schnell eine Idee was er spielen möchte. Er wählt die Schaumstoffklötze aus. Das Spiel bereitet L. Spass und er zeigt Ausdauer. Gegen Ende möchte er etwas Neues beginnen.</p> <p><u>Motivation:</u></p> <p>-[EA] L. darf bestimmen, was er spielen möchte.</p> <p>-[EA] L. übernimmt das Kommando, welche Kötze er will und wo sie hinkommen</p> <p>-[PE] L. lacht, als die Th. fast nicht an den Klotz rankommt.</p> <p>-[KV] L. stellt der Th. Fragen und spricht mit ihr.</p>

Motivation:

- [EA] L. darf bestimmen welche Stofftiere mit ihm am Tisch sitzen.
- [KV] L. kommentiert ohne Aufforderung, was er auf den Bildern sieht.
- [KV] L. folgt den Anweisungen der Th. und zeigt auf das entsprechende Bild.
- [EA] L. darf bei der Aufgabe umblättern.
- [AU] L. lässt sich auf die Aufgabe ein.
- [EA] L. bezieht die Stofftiere in die Aufgabe mit ein.
- [EA] L. bringt eine Idee ein, welche die Th. aufnimmt. Bsp. Die Schlange darf mit L. zusammen umblättern.
- [KV] L. stellt eine Frage zum Bild.

Aufmerksamkeit:

- [AO] L. verfolgt mit dem Blick Alfi, als die Th. ihn wegsetzt.
- [IV] L. wiederholt Äusserungen der Th. Bsp. „Mit em Laschtwege.“
- [SA] L. richtet seinen Blick auf die Bilder.
- [DA] L.'s Blick ruht für länger Zeit auf dem gleichen Aufgabenblatt.
- [AO] L. beugt sich mit dem Oberkörper über die Bilder.
- [AO] L. lässt seinen Blick über die Auswahl der Bilder schweifen.
- [GA] L. zeigt referentiellen Blickkontakt. Bsp. Th. fordert ihn auf ein Bild zu zeigen, L. zeigt auf das Bild und schaut danach zur Th.
- [AO] L. stützt mit den Ellenbogen auf dem Tisch ab und hält seinen Kopf mit beiden Händen.
- [GA] L. antwortet auf die Fragen der Th.
- [SA] L.'s Blick ruht auf dem Bild.
- [SA] L. lässt sich nach der Ablenkung durch die Storen und der Feststellung, dass das Klettergerüst weg ist, wieder auf die Aufgabe zurücklenken.
- [DA] L. sitzt 13 Minuten am Tisch. Es hat jedoch viele Unterbrüche und Ausweichaktivität dabei.

- [KV] L. reagiert auf Vorschläge der Th.
- [EA] L. bestimmt wie viele Klötze heruntergenommen werden.
- [KV] L. sagt der Th., dass sie vorsichtig sein soll, wenn sie einen Klotz herunternimmt.
- [KV] L. fragt die Th., ob er auf die Klötze steigen darf.
- [KV] L. reagiert auf die Fragen der Th.
- [AU] L. stellt die Klötze so auf, dass er herunterrutschen kann.
- [EV] L. klettert auf die Klötze und rutscht herunter.
- [AU] L. wiederholt die Handlung „herunterrutschen“.
- [AU] L. springt wiederholt von dem Schaumstoffklotz herunter.
- [PE] L. lacht und kreischt beim Herunterspringen.
- [EA] L. bringt neue Ideen ein/ baut das Spiel aus .Bsp. L. springt vom Klotz und sagt: „Is Wasser gheit.“
- [KV] L. teilt der Th. neue Ideen mit.
- [KV] L. kommentiert seine Handlung. Bsp. „Ab durs Tunnel.“
- [EV] L. nimmt die Sanduhr sofort in die Hand, als die Th. sie ihm erklärt.
- [EA] L. betont wiederholt, dass nur er hinunterspringen kann.
- [PE] L. lacht, als er durch ein Loch im Klotz kriecht.
- [EA] L. bestimmt selbst, wie lange eine Spielhandlung dauert.
- [PE] L. hüpfte vor Freude, als die Th. den Dino herunterhebt.
- [PE] L. quietscht und rennt davon, als die Th. ihn mit dem Dinosaurier verfolgt.
- [PE] L. lacht, als der Dinosaurier vom Trampolin fällt.

Aufmerksamkeit:

- [AO] L. beobachtet die Th., wie sie die Klötze herunterhebt.
- [AO] L. verfolgt mit dem Blick die Klötze, wenn die Th. einen umdreht.
- [AO] L. folgt der Zeigegeste der Th. mit dem Blick. Bsp. Th. zeigt zu den Matten.
- [GA] L. reagiert auf Kommentare der Th. Bsp. „Matte holen“
- [DA] L. wiederholt die Handlung „herunterrutschen“.
- [DA] L. bleibt längere Zeit bei der gleichen Handlung.
- [GA] L. sieht der Th. in die Augen, wenn sie miteinander sprechen.
- [IV] L. wiederholt Aussagen der Th. Bsp. „Mit ere Rolle.“
- [SA] L. fixiert die Sanduhr, als die Th. sie ihm erklärt.
- [GA] L. blickt zwischen der Th. und der Sanduhr hin und her, als diese ihm die Bedeutung der Uhr erklärt.
- [IV] L. ahmt der Th. die Verfolgungsjagd mit dem Dino nach.

Spezifische Analyse der 3. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L. ist bei der Betrachtung des Bilderbuches sehr konzentriert und versetzt sich in die Geschichte hinein. L. möchte zu Beginn schneller weiterblättern als die Th.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EV] L. will das Buch öffnen und weiterblättern. -[KV] L. fragt nach, wenn er etwas genauer wissen möchte. -[KV] L. macht spontane Äusserungen zu den Bildern. -[EA] L. wirft mit den Pferdeäpfeln aus dem Buch nach der Th. -[EA] L. kann mitbestimmen, wie lange bei einer Buchseite geblieben wird. -[KV] L. stellt der Th. Fragen. Bsp.: „und de het au Gaggi dluff?“ -[PE] L. lacht während er der Th. die Pferdeäpfel aus dem Buch an den Kopf wirft. -[PE] L. lächelt beim Betrachten des Bilderbuches. -[EA] L. versetzt sich in die Rolle eines Tieres. -[EV] L. nimmt am Ende des Buches nochmals Details von der Titelseite auf und fragt nach. -[KV] L. nimmt Äusserungen der Th. auf und antwortet spontan darauf. Bsp.: „Wer bisch denn duu?“ L. antwortet spontan: „Ich bin de Leu.“ -[AU] L. lässt sich für gute 12 min. auf das Bilderbuch ein.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[AO] L. beugt sich mit dem Oberkörper über das Bilderbuch. -[GA] L. antwortet auf die Fragen der Th. -[SA] L. fokussiert die Bilder mit den Augen. -[GA] L. folgt mit dem Blick dem Finger der Th. sucht ihren Blickkontakt und benennt das Gezeigte. -[IV] L. wiederholt die Äusserung der Th.: „umeblettere“. -[AO] L. folgt mit dem Blick dem Finger der Th. -[SA] L. schaut die Th. an, während sie etwas erklärt. -[GA] L. sieht abwechselnd die Th. und das Buch an. -[IV] L. übernimmt die Satzstruktur der Th.: „Nei, das isch nöd glich.“ -[DA] L. beschäftigt sich ca. 12 Minuten mit dem Buch und hat dabei eine ruhige Haltung.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. weiss genau mit was er spielen möchte und übernimmt direkt das Kommando. L. hat während des Spielens mit den Schaumstoffklötzen viel Spass.</p> <p><u>Motivation:</u> -[KV] L. fasst der Th. an die Schulter und zeigt danach auf den Klotz, den sie herunternehmen soll. -[EA] L. bestimmt welche Klötze die Th. herunternehmen muss und wo sie hingestellt werden sollen. -[PE] L. rennt zu den Klötzen, seine Mimik ist angespannt, als die Th. die Klötze herunternimmt. -[KV] L. hilft der Th. beim Tragen der „Banane“. -[EV] L. setzt sich auf die Schaumstoffbanane und beginnt zu schaukeln. -[PE] L. schaukelt auf der Banane und fängt an zu singen. -[EA] L. bestimmt selbst, wie langer er eine Handlung durchführen möchte. -[AU] L. will die Handlung „herunterrutschen“ wiederholt durchführen. -[EA] L. sagt während des Spiels: „Ich chan sälber.“, „muesch nöd hebe.“ -[PE] L. lacht beim über den Klotz hüpfen. -[KV] L. nimmt Ideen und Anweisungen der Th. an. -[PE] L. kreischt vor Freude, rennt/hüpft zur Rutschbahn zurück. -[KV] L. lässt sich von der Th. halten und auffangen. -[KV] L. bittet die Th. um Hilfe, wenn er sie benötigt. -[KV] L. nimmt die Anweisung der Th. Matten zu holen auf und platziert diese am entsprechenden Ort.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[DA] L. beschäftigt sich lange mit der Aktivität „Rutschbahn“ bauen. -[AO] L. schaut der Th. zu wie sie die Klötze herunternimmt. -[IV] L. wiederholt nach einiger Zeit Kommentare der Th. zu seinem Bewegungsablauf. Bsp. „uf de grüeni Chlotz, über t'Banane.“ -[IV] L. wiederholt Äusserungen der Th. Bsp. „hintere.“ -[AO] L. folgt der Aufforderung und Geste der Th.: „Chum emal mit, i muess der öpis zeige.“ -[SA] L. fixiert die Th., während sie ihm die Sanduhr erklärt.</p>

Spezifische Analyse der 4. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Es gelingt der Th. erst nach 11 Minuten mit der strukturierten Übung zu beginnen. Davor entdeckt L. immer wieder andere Dinge, welche er erkunden möchte. Die Übung – das Schneckenspiel - muss auf den Boden verlagert werden und wird durch einige Unterbrechungen geprägt. L. ist motorisch eher unruhig.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EV] L. nimmt die Schnecke in die Hand. -[KV] L. geht auf die Aufforderungen und Fragen der Th. ein. -[KV] L. stellt der Th. Fragen. -[EA] L. darf mitbestimmen, wie viele Schnecken er unter den Klotz stellt. -[PE] L. lacht, als er beim Spiel schummelt. -[EA] L. holt den Dino zum Spiel dazu und würfelt mit ihm zusammen.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[SA] L. richtet seinen Blick auf die Schnecke. -[GA] L. zeigt referentiellen Blickkontakt. Bsp. L. benennt die Farbe und schaut danach zur Th. -[IV] L. wiederholt die Äusserung der Th. Bsp. „en grüne Schnägg.“ -[AO] L. folgt mit seinem Blick und Kopf der Th., als sie die grüne Schnecke sucht. -[GA] L. stellt der Th. eine Frage und Blickt ihr dabei in die Augen. -[AO] L. bückt sich weit nach vorne über das Schneckenspiel. -[SA] L's Blick ruht auf dem Schneckenspiel. -[AO] L.'s Blick wechselt vom Würfel und dann zur Schnecke mit der er fahren soll. -[DA] L. steht nach knapp 4 Minuten von der Matte auf und reitet zuerst auf dem Klotz und danach schaut er eine Wandaufhängung an. Dann holt L. sich ein Stofftier und spielt mit den Dinos. Es folgt eine Unterbrechung von 7 Minuten, bevor das Schneckenspiel weitergehen kann. Nach weiteren 3 Minuten springt L. wieder davon.</p>	<p><u>Allgemein:</u> Im Freispiel bringt L. eigene Ideen ein und bestimmte die Handlung. Zuerst fährt er mit dem Pedalo hin und her danach machen L. und die Th. eine Piratenreise. L. wechselt häufig die Aktivität.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. nimmt sich das Pedalo. -[KV] L. hilft der Th. das Pedalo zu tragen. -[KV] L. hält die Th. am Arm, als er auf das Pedalo steigt. -[PE] L. lacht, als er mit dem Pedalo rückwärts fährt. -[EV] L. steigt auf das Pedalo und probiert es aus. -[AU] L. fährt mit dem Pedalo mehrmals hin und her. -[KV] L. lässt sich auf die Th. ein und gibt ihr die Hände, damit er fahren kann. -[KV] L. nimmt Ratschläge der Th. auf. Bsp. in die Mitte des Pedalos stehen. -[EV] L. setzt sich auf den Rand des Reifens und hüpft darauf. -[KV] L. gibt der Th. Anweisungen, welches ihre Rolle im Spiel ist. -[KV] L. ist im ständigen Dialog mit der Th. -[AU] L. spielt längere Zeit „Böötl“. -[KV] L. bezieht die Th. immer wieder ins Spielgeschehen mit ein. -[KV] L. fordert die Th. auf, auch in das Boot zu steigen. -[KV] L. bittet die Th. um Hilfe.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[SA] L. richtete sein Blick auf das Pedalo, als er draufsteigt. -[DA] L. senkt während des Pedalo-fahrens die ganze Zeit sein Blick auf das Gerät. -[AO] L.'s Kopf is nach vorne geneigt, beim Pedalofahren. -[IV] L. wiederholt die Äusserung der Th. Bsp. „umdreie“ -[SA] L. spricht während des Fahrens wenig. -[AO] L. verfolgt die Bewegungen der Th., als sie „schwimmt“ -[AO] L. schaut über seinen Rücken, damit er die Th. beobachten kann. -[GA] L. schaut der Th. in die Augen, während sie nebeneinander „schwimmen“. -[SA] L. kehrt nach einer Ablenkung wieder zur Spielhandlung „Bootfahren“ zurück.</p>

-[DA] L. behält sein Fokus über längere Zeit bei der Schifffahrt.

Spezifische Analyse der 5. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L. lässt sich auf die Übung mit den Artikeln ein. Er übernimmt sprachliche Strukturen der Th. und sein Fokus bleibt bis zum letzten Gegenstand auf der Übung. Es herrscht eine ruhige Atmosphäre.</p> <p><u>Motivation:</u> -[KV] L. übernimmt die sprachliche Struktur der Th. Bsp. „EN Fisch“ -[EV] L. zieht einen Gegenstand, schaut ihn an und benennt ihn. -[EV] L. macht eine Bewegung zu den Gegenständen die er zieht. Bsp. L. schwimmt mit dem Schwanz über den Tisch. -[EA] L. erweitert seine Äusserung und macht ganze Sätze. Bsp. „en Pinsel zum male.“ -[EA] L. macht die Bilder lebendig. Bsp. der Igel sticht L. in den Finger. -[KV] L. nimmt die Regeln der Th. an. -[KV] L. tritt mit der Th. in einen Dialog, über die Gegenstände. -[PE] L. lächelt, als er in den Apfel reinbeisst. -[EA] L. spricht die Begriffe parallel mit, wenn die Th. an der Reihe ist. -[KV] L. nimmt Impulse der Th. auf. -[EA] L. darf Ideen einbringen, welche die Th. aufnimmt. Bsp. L. will den Schlüssel in ein Schlüsselloch stecken. -[EV] L. probiert den Schlüssel ins Schlüsselloch zu stecken. -[KV] L. bezieht die Th. in seine Handlungen mit ein. Bsp. Er gibt zuerst sich und dann der Th. mit dem Löffel etwas zu essen. -[KV] L. folgt den Aufforderungen der Th. -[EA] L. darf mitbestimmen, wie viele Reihen gelegt werden. -[AU]L. wiederholt während der Einheit immer wieder die gleiche Struktur.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[AO] L. richtet seine Augen auf den "Sack " mit den Bildern darin, als die Th. ihn schüttelt. -[IV] L. übernimmt die sprachliche Struktur der Th. Bsp. „EN Fisch“ -[IV] L. wiederholt die Begriffe, welche die Th. äussert. Bsp. "e chueh." -[SA] L. fixiert das Bild, welches die Th. zieht, mit den Augen.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. weiss sofort, was er im Freispiel machen möchte. Es entsteht ein Spiel mit Schiffen und einem Hai, das immer weiter ausgebaut wird. L. verweilt lange bei dieser Handlung.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. äussert: „Ich wott das ha.“ -[EA] L. bestimmt welche Klötze er will und wo sie hinkommen. -[EV] L. rennt, sobald die Banane auf dem Boden ist, zu ihr hin und probiert darauf zu schaukeln. -[KV] L. hilft der Th. den Klotz richtig hinzustellen. -[KV] L. fordert von der Th. Hilfe ein, damit er auf die Klötze klettern kann. -[KV] L. nimmt Aufforderungen der Th. an und setzt sie um. Bsp. Matten holen. -[KV] L. trägt mit der Th. zusammen die Matten. -[KV] L. fragt die Th. um Erlaubnis, bevor er springt. -[EA] L. möchte alleine auf den Klötzen turnen und lehnt Hilfe der Th. ab. -[KV] L. gibt der Th. die Anweisung, dass sie schwimmen soll. -[AU] L. beschäftigt sich längere Zeit mit den Klötzen. -[KV] L. lässt die Th. zu sich auf das Boot. -[KV] L. beginnt einen Dialog mit der Th. und lässt sie an seiner Fantasie teilhaben. -[KV] L. fordert die Th. auf, auch mit auf die Schifffahrt zu kommen. -[KV] L. lässt die Th. auf seinem Boot mitfahren. -[EA] L. hält Lösungsvorschläge bereit, wenn ein Problem auftritt. Bsp. zu wenig Platz auf dem Boot. -[AU] L. bleibt für lange Zeit beim Spiel mit dem Boot und dem Hai. -[EA] L. baut das Spiel immer weiter aus. -[KV] L. nimmt Anregungen der Th. auf. -[KV] L. und die Th. suchen gemeinsam den Hai. -[PE] L. lacht auf, als er mit seinem Boot ins Puppenhaus fährt. -[KV] L. bezieht die Th. immer wieder ins Spiel mit ein. -[EA] L. spricht für den Dinosaurier.</p>

<p>-[GA] L. schaut der Th., während er ein Bild zieht, in die Augen. -[GA] L. schaut sich das Bild an, benennt es und schaut danach zur Th. -[AO] L. verfolgt mit den Augen den Gegenstand, wenn er damit eine Bewegung ausführt. -[DA] L. kann der Th. sagen wer an der Reihe ist, als sie es vergisst. -[IV] L. übernimmt die Bewegung der Th., welche sie mit dem Hammer macht. -[SA] L. versucht mit dem Schlüssel des Spiels die Türe aufzuschliessen. Danach sitzt er wieder an den Tisch. -[IV] L. übernimmt sprachliche Strukturen der Th. -[AO] L. beugt sich mit dem gesamten Oberkörper über den Tisch, als er die Reihen vorspricht. -[AO] L. folgt mit den Augen und seinem Oberkörper den Bewegungen des Fingers der Th., als sie die einzelnen Gegenstände benennt. -[GA] L. ergänzt Lückensätze der Th. -[DA] L. bleibt 12 Minuten an der Übung dran.</p>	<p>-[PE] L. lacht als der Dino auf ihn fällt. -[PE] L. und die Th. lachen gemeinsam.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[AO] L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -[GA] L. schaut während des Schaukelns in die Augen der Th. -[GA] L. zeigt der Th. den Klotz den er will und schaut ihr danach in die Augen. -[GA] L. schaut während des Mattentragens immer wieder zur Th. -[IV] L. wiederholt die Äusserungen der Th. Bsp. „sträng“ -[AO] L. beobachtet, wie die Th. Matten verteilt. -[AO] L. verfolgt die Th. mit seinem Blick, als sie die Schwimmbewegungen macht. -[AO] L. dreht den Kopf zur Th. um, als sie ihm eine Frage stellt. -[GA] L. dreht den Kopf während des Schaukelns zur Th., welche neben ihm sitzt. -[DA] L. verbringt längere Zeit mit dem Spiel „Bootfahren“ -[AO] L. sucht den Raum mit den Augen nach dem Hai ab. -[AO] L. dreht seinen Kopf in die Richtung welche die Th. Blickt und den Hai vermutet. -[SA] L. unterbricht das Spiel, weil er Autos auf dem Gestell sieht. Die Th. gibt L. die Autos hinunter und er kehrt mit den Autos zusammen zur ursprünglichen Tätigkeit zurück. -[AO] L. hält nach dem Haifisch Ausschau. -[AO] L. untersucht mit seinen Augen das Trampolin. -[SA] L. fixiert mit seinem Blick die Sanduhr. -[DA] L. verbringt den grössten Teil des Freispiels mit der gleichen Handlung.</p>
---	--

Spezifische Analyse der 6. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L. ist sehr auf die Übung mit den Artikeln fokussiert und arbeitet gut mit. Jedoch will L. - nachdem alle Gegenstände aus dem Säckchen weg sind - keine Reihen mehr legen.</p>	<p><u>Allgemein:</u> Das Spiel mit dem Puppenhaus zu Beginn, hat kein richtiges Ziel. L. hat Mühe sich in die Rolle der Puppen zu versetzen. Er spricht wenig und es kommt keni richtiges Spiel in Gange. Es finden nur wenige Blickwechsel</p>

Motivation:

- [PE] L. lächelt beim Herausnehmen von „Blinde Kuh“-Bildkarten aus einem Säckchen.
- [EV] L. setzt sich die Krone-Bildkarte auf den Kopf. L. nimmt die Gabel-Bildkarte in den Mund.
- [EA] L. benennt die Gegenstände von sich aus.
- [EA] L. hat die gewünschten Einzelwortäusserungen erweitert. Bsp. „E Gable. Mit de Gable ässe.“
- [EV] L. probiert mit der Glühbirne und der Säge die Türe aufzuschliessen.
- [KV] L. spricht parallel zu der Th. ihre Äusserungen mit.
- [KV] L. gibt zuerst sich und dann der Th. mit der Gabel etwas zu essen.
- [EA] L. darf mit den Gegenständen zusätzlich eine Handlung ausüben.
- [KV] L. tritt mit der Th. in einen Dialog über die Gegenstände.
- [KV] L. folgt den Aufforderungen der Th.
- [KV] L. erzählt der Therapeutin nach dem Benennen der Tannen-Bildkarte, dass am Baum Tannzapfen hängen würden.
- [AU] L. macht die Übung mit, bis alle Bildkarten gezogen sind.

Aufmerksamkeit:

- [IV] L. wiederholt Begriffe, welche die Th. benennt mit dem entsprechenden Artikel.
- [IV] L. übernimmt die sprachliche Struktur der Th. als er an der Reihe ist.
- [SA] L. richtet seinen Blick während der Bilderbenennung auf die entsprechenden Bilder, welche vor ihm auf dem Tisch liegen.
- [GA] L. zieht ein Bild aus dem Säckchen, schaut es sich an und blickt dann zur Th.
- [SA] L.'s Augen ruhen auf dem Säckchen, als die Th. es schüttelt.
- [SA] L. sitzt wieder an den Tisch, nach dem Versuch die Türe mit der Säge aufzuschliessen.
- [AO] L. zieht einen Gegenstand und verfolgt diesen mit seinen Augen, wenn er damit eine Bewegung ausführt.
- [DA] L. bleibt während der ca. 10-minütigen Bilderbenennung am Tisch sitzen.
- L. will das Reihenlegen vom letzten Mal nicht mehr machen.

statt. Beim Spiel mit den Klötzen und Matten hat L. viel Spass und bringt viele eigene Ideen ein.

Motivation:

Sequenz 1: Puppenhaus

- [PE] L. lacht beim Puppenspiel mehrmals laut auf.
- [EV] L. erkundet das Waschbecken und den Kochherd vom Puppenhaus.
- [EV] L. beisst in ein Kuchenstück.
- [KV] L. bezieht die Th. ins Spiel mit ein.
- [KV] L. wäscht der Puppe die Haare, so wie es die Th. vorschlägt.
- [KV] L. gibt der Th. auch ein Stück Kuchen zu essen.
- [AU] L. schmeisst wiederholt die Puppe herunter.
- [AU] L. schmeisst wiederholt die Puppe mit dem Waschbecken um.

Sequenz 2: Klötze bauen, klettern, schaukeln

- [EA] [KV] L. entscheidet beim Klettern, dass die Therapeutin zur Sicherheit seine Hand halten darf.
- [AU] L. schaukelt während mehrerer Minuten auf einer Schaumstoff-Banane.
- [AU] L. spring mehrmals von der grossen auf die kleine Matte.
- [EA] L. sagt, dass er keine Hilfe beim Springen braucht.
- [EA] L. nimmt ein Brett hervor und benutzt es als Schiff.
- [EA] L. bestimmt den Spielverlauf.
- [KV] L. sagt der Th. welche Rolle sie einnimmt.
- [EA] L. bestimmt wo die Klötze hinkommen.
- [AU] L. stellt wiederholt einen Klotz auf die Banane.
- [KV] L. akzeptiert die Regeln der Th. an der Kletterwand.
- [KV] L. fragt die Therapeutin, ob sie einen Schaumstoffklotz vom Gestell herunternehmen könne.

Aufmerksamkeit:

Sequenz 1:

- [AO] L.'s Körper ist dem Puppenhaus zugerichtet.
- [AO] L. folgt mit seinem Blick den Gegenständen, welche die Th. herausnimmt.
- [SA] L. richtet sein Blick auf ein Kuchenstück.
- [AO] L. folgt mit seinem Blick der Puppe, als sie hinunterfällt.
- [GA] L. schaut die Th. an, als er lacht.
- [IV] L. ahmt die Bewegungen, welche die Th. mit der Puppe macht, nach.

Sequenz 2:

- [GA] L. sucht den Blickkontakt der Th.

	-[AO] L. beobachtet die Th. wie sie die Klötze herunternimmt. -[AO] L. schaut der Th. zu, wie sie schwimmt. -[AO] L. schaut über seinen Rücken, damit er die Th. beobachten kann. -[DA] L. schaukelt während mehrerer Minuten auf einer Schaumstoff-Banane.
--	--

Spezifische Analyse der 7. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L. beginnt sofort zu fischen, als die Th. das Becken mit den Bildkarten auf den Tisch stellt. Er bleibt lange an der Übung mit den Artikeln dran und akzeptiert die Regeln der Th.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. wählt sofort die Angelrute aus, die er möchte. -[EV] L. beginnt sobald das Becken auf dem Tisch steht mit dem Fischen. -[KV] L. nimmt die Regeln der Th. an. -[PE] L. lächelt, als die Th. etwas aus dem Becken fischt. -[EV] L. schaut sich die Säge genau an und probiert sie aus. -[EA] L. macht zusätzliche Äusserungen zu dem geforderten Wort. Oder macht Sätze. Bsp. „es Chätzli han ich gfishcht.“ -[PE] L. lächelt, als die Th. sagt, dass er nun etwas fischen darf. -[PE] L. grinst, als er mit der Th. zusammen Trompetengeräusche macht. -[PE] L. singt ein Lied während er fischt. -[EV], [PE] L. spielt auf der Gitarre. -[KV] L. fordert die Th. auf, auch auf der Gitarre zu spielen. -[EV] L. spielt mit der Schnur der Angelrute. -[EA] L. zieht einen Gegenstand und macht passende Geräusche dazu. -[KV]L. spricht mit der Th. über die Gegenstände. -[EA], [EV] L. handelt mit den Gegenständen. Bsp. Leiter essen. -[PE] L. fragt: „därf ich?“ (im Sinn von, er kann es kaum abwarten) -[KV] L. zeigt der Th., was er gefangen hat. -[AU] L. macht das Spiel mit, bis es keine Karten mehr im Becken hat.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u> -[AO] L. steht auf, damit er sehen kann, was im Becken drin ist. -[AO]L. beugt seinen Oberkörper über das Becken.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. ist zu Beginn sehr sprunghaft im Freispiel und beginnt mehrere Dinge. Beim Turmbauen bleibt er lange dran und scheint Spass zu haben.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. nimmt die Dinos hervor. -[KV] L. erzählt der Th., dass Dinos ausgestorben sind. -[EA] L. lehnt den Vorschlag der Th. ab, für die Dinos ein Gehege zu bauen. -[KV] L. nimmt den Vorschlag der Th. an, ein Haus zu bauen. -[EA] L. bestimmt welchen Klotz er möchte und wohin er kommt. -[KV] L. antwortet auf Fragen der Th. -[EV] L. kriecht in die Röhre. -[EV] L. rollt mit der Röhre umher. -[AU] L. wiederholt das hin- und her rollen mehrmals. -[PE] L. lacht laut, als er mit der Röhre gegen den Stuhl knallt. -[PE] L. und die Th. lachen gemeinsam. -[AU] [EV] L. rollt mehrmals extra gegen den Stuhl. -[PE] L. rennt schnell davon, als die Th. den Klotz herunterhebt. -[KV] L. hebt gemeinsam mit der Th. den Klotz auf die Röhre. -[KV] L. gibt der Th. Anweisungen. Bsp. „Du muesch hebe.“ -[KV] L. setzt Anweisungen der Th. um. -[EV] L. dreht die Spielzeuglampe in seinen Händen und spielt mit dem Kabel. -[AU] L. beschäftigt sich längere Zeit mit der Lampe. -[EA] L. will einen Turm bauen. -[EV] L. schaut in die Schachtel mit den Bausteinen für den Turm. -[KV] L. nimmt Ratschläge der Th. an. -[EV] L. setzt sich die leere Schachtel auf den Kopf und hält sie sich vor den Mund. -[KV] L. fordert die Th. auf auch in die Röhre zu sprechen.</p>

<p>-[SA] L. richtet während er fischt, die ganze Zeit seinen Blick auf die Angelrute und das Bild, welches er herauszieht.</p> <p>-[IV] L. wiederholt Äusserungen, welche die Th. korrigiert.</p> <p>-[AO] L. folgt mit seinem Blick den Angelbewegungen der Th.</p> <p>-[GA] L. blickt der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht.</p> <p>-[SA] L. kehrt nach einem Zwischengespräch mit der Th. wieder zur ursprünglichen Aktivität zurück. (L. erzählt der Th. etwas über eine Fernseh-Sendung)</p> <p>-[GA] L. zieht ein Bild aus dem Becken, betrachtet es und sucht danach den Blick der Therapeutin.</p> <p>-[IV] L. wiederholt Aktivitäten der Th. Bsp. mit der Glocke läuten.</p> <p>-[AO] L. steht auf und blickt in das Becken, während die Th. fischt.</p> <p>-[DA] L. merkt, dass er bereits schon einmal eine Maus gefischt hat und vergleicht die beiden Mäuse.</p> <p>-[SA] L. betrachtet die Bildkarten sehr genau und benennt Details.</p> <p>-[DA] L. bleibt eine gute Viertelstunde am Tisch und macht die Übung mit.</p>	<p>-[PE] L. und die Th. lachen beiden, als die Th. in die Röhre spricht.</p> <p>-[EA] L. möchte, dass die Th. beginnt den Turm zu bauen.</p> <p>-[AU] L. wiederholt mehrmals den gleichen Vorgang beim Bauen, damit der Turm ganz hoch wird.</p> <p>-[KV] L. und die Th. wechseln sich ab beim Bauen.</p> <p>-[PE] L. will den Turm seinem Vater zeigen.</p> <p>-[AU] L. traut sich trotz seinen Bedenken, dass der Turm umfallen könnte, selbstständig am Turm zu bauen.</p> <p>-[AU] L. will den Turm noch höher bauen.</p> <p>-[KV] L. fordert Hilfe ein beim Bauen.</p> <p><u>Aufmerksamkeit:</u></p> <p>-[AO]L. dreht sich zur Th. um, als sie etwas zu ihm sagt.</p> <p>-[AO] L. dreht sein Kopf zum Klotz, als die Th. ihn herunternimmt.</p> <p>-[IV] L. wiederholt Gesagtes. Bsp. „e Röhre“</p> <p>-[DA] L. rollt mehrere Male mit der Röhre hin und her.</p> <p>-[AO] L. schaut der Th. zu, wie sie den Klotz herunternimmt.</p> <p>-[AO] L. blickt der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht.</p> <p>-[GA] L. zieht gemeinsam mit der Th. die Matten und sucht ihren Blick.</p> <p>-[SA] L. nimmt eine Puppe aus dem Puppenhaus und mustert sie.</p> <p>-[SA] L. fixiert längere Zeit die Puppe.</p> <p>-[AO] L. dreht sich um, als die Th. auf das Puppenhaus zeigt.</p> <p>-[DA] L. lässt seinen Blick längere Zeit auf der Spielzeuglampe ruhen.</p> <p>-[AO] L. beobachtet die Th., während sie die Bausteine für den Turm hinstellt.</p> <p>-[SA] L. kehrt nach einem Zwischengespräch über die Dunkelheit, wieder zum Turmbauen zurück.</p> <p>-[SA] L.'s Blick ruht auf dem Turm, während er die Platte darauf legt.</p> <p>-[DA] L. bleibt bis zum Ende der Stunde bei der Aktivität Turm bauen.</p> <p>-[GA] L. und die Th. bauen gemeinsam am Turm.</p>
---	---

Spezifische Analyse der 8. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Zu Beginn macht L. die Angelübung zu den Artikeln gut mit und freut sich, wenn er an der Reihe ist. L. spielt öfters mit der Angelrute herum.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. hat schnell eine Idee was er spielen möchte. Er ist jedoch sehr sprunghaft und führt keine Aktivität richtig zu Ende. Zu Beginn spielt er mit einer</p>

Nach einiger Zeit steht er aber vom Stuhl auf und will nicht mehr weiterspielen. Es können nicht alle Gegenstände gefischt werden.
→Wegen der Wiederholung des gleichen Inhaltes vom letzten Mal?
→Tagesform?

Motivation:

- [EA] L. darf die Farbe der Angelrute auswählen.
- [EA] L. bestimmt wer mit dem Spiel beginnen darf.
- [KV] L. fragt die Th., ob er den Gegenstand den sie fischt, anschauen darf.
- [PE] L. lächelt und streckt die Zunge raus, als er an der Reihe ist.
- [EV] L. macht passende Geräusche zu den Gegenständen. Bsp. „Gling, gling“ bei der Glocke.
- [EA] L. macht zusätzliche Äusserungen, zu den Gegenständen die er zieht. Bsp. beim Blatt: „da hät en tamezapfe gwachset.“
- [EA] L. zählt die Bilder, die er bereits gefischt hat.
- [KV] L. reagiert auf Anweisungen der Th.
- [KV] L. spricht mit der Th. über die Bilder.
- [EV] L. erkundet die Schachtel und nimmt Inhalte daraus auf.
- [EV] L. nimmt die Angelrute in den Mund und spielt mit der Schnur.
- [EA] L. adaptiert Inhalte aus dem Spiel auf den Alltag. Bsp. bei der Kaffeekanne, sagt er der Th., dass sein Papa Kaffee trinken möchte.
- [EA] L. setzt sich die Krone auf den Kopf.
- [EA] L. fischt einen Zug und fährt damit auf dem Tuch hin- und her.
- [PE] L. lacht, als die Th. nichts fängt.
- [PE] L. lächelt, als er der Th. die Birne zu essen gibt.
- [AU] L. wiederholt mehrmals den Vorgang, dass er nichts fischt.
- [AU] L. macht für länger Zeit das Spiel mit.
- [EA] L. bestimmt selber, wenn er mit dem Spiel fertig ist und steht auf.
- [KV] L. akzeptiert die Forderung der Th. noch 5 Gegenstände zu angeln.
- [EA] L. darf ein Dino mit zum Tisch nehmen.
- [AU] L. lässt sich nach der Unterbrechung nochmals auf das Spiel ein.
- [EA] L. darf bei den Gegenständen die Büroklammern wegnehmen.

Aufmerksamkeit:

- [AO] L. beobachtet die Th, während sie das Spiel vorbereitet.
- [GA] L. schaut der Th. in die Augen, während er die Angelrute aussucht.
- [GA] L. wartet mit dem Angeln bis die Th. am Tisch sitzt.
- [AO] L. beugt sich leicht vor, als die Th. etwas fischt.
- [SA] L. richtet sein Blick auf die Schachtel, aus der die Th. fischt.

Schaumstoffröhre, danach baut er einen Turm und wechselt dann zum Spiel mit einer Holzfigur.

Motivation:

- [EA] L. zeigt der Th., was sie herunternehmen muss.
- [EA] L. wählt das Spiel aus.
- [EV] L. will in die Röhre steigen.
- [KV] L. nimmt die Hilfe der Th. an.
- [PE] L. hüpfte auf und ab, als er in der Röhre ist.
- [AU] L. möchte wiederholt in die Röhre steigen.
- [KV] L. nimmt Ideen der Th. auf.
- [AU] L. stellt die Röhre wiederholt auf, damit die Th. ihn hineinheben kann.
- [AU] L. rollt einige Zeit mit der Röhre hin und her.
- [PE] L. lacht laut, als er in das Trampolin reinrollt.
- [PE] L. lacht viel, während er herumrollt.
- [EA] L. leert die gesamte Schachtel mit den Klötzen aus.
- [KV] L. sucht mit der Th. zusammen die Klötze.
- [AU] L. will einen hohen Turm bauen.
- [EA] L. beginnt selbstständig einen Turm zu bauen.
- [KV] L. bezieht die Th. mit ein und gibt ihr Klötze.
- [KV] L. fordert von der Th. Hilfe ein.
- [KV] L. stellt der Th. Fragen.
- [EA] L. sagt, wenn er etwas nicht will.
- [EV] L. setzt sich die leere Schachtel auf den Kopf.
- [EV] L. funktioniert den Hebel an der Werkbank zu einem Steuerrad um.
- [EV] L. dreht an einer Holzfigur herum.
- [KV] L. führt mit der Th. einen Dialog über die Holzfigur.
- [AU] L. beschäftigt sich längere Zeit mit den Körperteilen der Holzfigur.
- [PE] L. lächelt, als die Th. ihn mit der Holzfigur anspricht.
- [EA] L. versetzt sich in die Rolle der Holzfigur und spricht für sie.

Aufmerksamkeit:

- [GA] L. sucht den Blick der Th., als er in die Röhre klettern will.
- [AO] L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht.
- [AO] L. neigt sein Kopf nach oben, als die Th. die Röhre anhebt.
- [DA] L. befasst sich einige Minute mit der Röhre.
- [GA] L. hört auf zu rollen, als die Th. „Stopp“ sagt.
- [AO] L. verfolgt mit seinem Blick, die wegrollenden Klötze.
- [SA] L. beobachtet die Th., wie sie den Turm baut.

<p>-[GA] L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -[SA] L. richtet sein Blick die ganze Zeit auf die Angelrute und die Schachtel, während er fischt. -[IV] L. wiederholt die Äusserung der Th. „du hesch viell gfange.“ -[GA] L. antwortet auf Fragen der Th. -[GA] L. schaut auf das Bild, benennt es und blickt zur Th. -[GA] L. und die Th. betrachten gemeinsam die Bilder. -[IV] L. imitiert das Trompetengeräusch von der Th. -[AO] L. beugt sich vor, um die Punkte auf den Bildern genauer zu betrachten. -[AO] L. steht auf und beugt seinen Körper über die Schachtel, damit er besser sehen kann, was er fischt. -[AO] L. folgt mit seinem Blick der Angelbewegung. -[DA] L. hat eine ruhige Körperhaltung. -[GA] L. lacht laut und schaut der Th. dabei in die Augen. -[SA] L. kehrt nach einem kurzen Gespräch oder nach dem Herumspielen mit der Angelrute wieder zur eigentlichen Aufgabe zurück. -[DA] L. bleibt ca. 12 min. am Tisch sitzen. →L. steht einfach vom Tisch auf und will nicht mehr hinsitzen. .</p>	<p>-[IV] L. wiederholt die Äusserung: „das sind vier.“ -[SA] L's Blick ruht während dem Bauen auf dem Turm. -[GA] L. blickt ein Bild an, fragt die Th. etwas dazu und schaut ihr in die Augen. -[SA] L. richtet seinen Blick auf die Holzfigur.</p>
---	--

Spezifische Analyse der 9. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> Bevor die Th. die Übung beginnen kann, nimmt L. viele andere Inhalte aus dem Zimmer auf. Danach sitzt er aber sehr lange Zeit am Tisch und macht mit. Jedoch kann die Übung – Spielsteine auf Gegenstände im Bilderbuch legen und jene mit dem Artikel benennen - nicht wie gewünscht durchgeführt werden. L. bringt seine eigene Dynamik ein. Bsp. mehr als einen Stein nehmen, Steine einfach zu einer Schlange hinlegen.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EV] L. nimmt direkt das Säckchen mit den Steinen und schüttelt es. -[EA] L. darf die Buchseite auswählen. -[PE] L. hat ein Lächeln auf den Lippen, als er einen Stein ziehen darf. -[KV] L. befolgt die Anweisungen der Th. -[EA] L. beginnt die Farben der Steine zu benennen. -[EA] L. zieht mehrere Spielsteine auf einmal.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. ist sehr sprunghaft im Freispiel und es bildet sich kein richtiges Spiel heraus. Er klettert und springt herunter, wirft mit Bällen, rollt mit einer Röhre durchs Therapiezimmer und nimmt sich dann die Dinos für ein Spiel. Dabei wird die Th. wenig ins Spiel miteinbezogen.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. rennt sofort zur Kletterwand. -[EA] L. beginnt die Wand hochzuklettern. -[KV] L. akzeptierte die Regeln der Th. -[EA] L. bestimmt, dass die Th. die Matte hervorheben soll. -[PE] L. klettert auf die Matte und stösst einen Jubelschrei aus. -[PE] L. hüpfte auf der Matte auf und ab. -[EA] L. bestimmt wo die Matte hinmuss. -[KV] L. hebt die Matte zusammen mit der Th.</p>

-[EA] L. stellt Vergleiche zwischen den Spielsteinen an. „Das isch glich.“
 -[KV] L. stellt der Th. Fragen. Bsp. „Wetsch du auf viell?“
 -[KV] L. erzählt der Th. etwas zu einem Jäger im Buch.
 -[EA] L. erzählt der Th. etwas zu einem Jäger im Buch.
 -[PE] L. lächelt, als die Th. den Spielstein auf den Jäger legt.
 -[AU] L. will wiederholt einen Stein auf den Jäger legen.
 -[KV] L. nimmt Details aus dem Buch auf und teilt sie der Th. mit. Bsp. „ou nei, de blüetet.“
 -[KV] L. führt den Auftrag den Maulwurf zu suchen aus.
 -[AU] L. will wiederholt ganz viele Steine nehmen.
 -[KV] L. bietet der Th. einen von seinen Steinen an.
 -[EA] L. darf bestimmen wo er die Steine hinlegt.
 -[KV] L. fragt: „däf ich?“
 -[EA] L. sagt der Th. wo sie den Stein hinlegen soll.
 -[EA] L. legt die Steine in eine Schlange.
 -[EA] L. nimmt alle Steine aus dem Säckchen und dreht sie um.
 -[EA] L. formt mit den Steinen eine Blume.
 -[EV] L. formt mit den Steinen eine Blume.
 -[EV] L. probiert die Steine ineinander zu stecken.
 -[EA] L. baut mit den Steinen einen Turm.
 -[AU] L. baut einen Turm, damit er ihn umschmeissen kann.
 -[KV] L. kommentiert seine Handlungen. Bsp. „lueg emal, Pflanze han ich gmacht.“
 -[AU] L. baut wiederholt einen Turm.
 -[EA] L. lehnt die Hilfe der Th. ab.

Aufmerksamkeit:

-[GA] L. schaut auf das Säckchen und danach zur Th., als er spricht.
 -[SA] L.'s Blick ruht auf dem Säckchen, während er es aufmacht.
 -[AO] L. beugt sein Kopf nach vorne und hält das Säckchen ganz nahe zu seinem Gesicht.
 -[AO] L. beugt sich über die Titelseite des Buches.
 -[SA] L.'s Augen fixieren die Titelseite.
 -[AO] L. folgt der Handbewegung der Th. mit den Augen, als sie einen Stein hinlegt.
 -[AO] L. wendet seinen Körper dem Säckchen zu.
 -[AO] L. sucht das Bild mit den Augen ab.
 -[GA] L. und die Th. betrachten gemeinsam die Buchseite.
 -[DA] L. beschäftigt sich längere Zeit mit einer Buchseite.

-[EA] L. lehnt Hilfe beim Herunterspringen ab.
 -[AU] L. springt wiederholt von der grossen Matte.
 -[KV] L. stellt der Th. Fragen.
 -[AU] L. nimmt wiederholt einen Ball und wirft ihn in die Luft.
 -[PE] L. spricht mit freudiger Stimme: „ich bi bis a decki ufe.“
 -[EA] L. lehnt einen Vorschlag der Th. ab.
 -[PE] L. lacht, als er den Ball gegen das Regal wirft.
 -[PE] L. sagt: „das is lustig.“
 -[PE] L. rennt lachend dem Ball nach.
 -[EV] L. kriecht in die Röhre.
 -[AU] L. steigt wiederholt in die Röhre.
 -[AU] L. rollt mit der Röhre hin- und her.
 -[PE] L. lacht, als er mit der Röhre gegen den Tisch knallt.
 -[KV] L. hilft der Th. den Ball zu finden.
 -[EA] L. greift mit dem Dinosaurier die Th. an.
 -[EA] L. will alleine auf der Matte sein und schmeisst den Dino herunter.

Aufmerksamkeit:

-[GA] L. schaut zur Th. als sie mit ihm spricht.
 -[AO] L. neigt seinen Kopf während des Herunterkletterns nach unten.
 -[AO] L. folgt den Handbewegungen der Th. mit dem Blick.
 -[GA] L. kommentiert: „ich cha flüge.“ und schaut danach zur Th.
 -[AO] L. wirft einen Ball hoch und folgt ihm mit seinem Blick.
 -[DA] L. springt mehrere Male von er Matte.
 -[AO] L. folgt der Zeigegeste der Th. mit seinem Blick.
 -[IV] L. wiederholt die Äusserung „boing“ der Th. als er mit der Röhre gegen den Tisch knallt.
 -[DA] L. rollt mehrere Male mit der Röhre hin und her.
 -[SA] L. fixiert die Th. mit den Augen, als sie mit ihm spricht.
 -[AO] L. beobachtet den Dino, als er von ihm verfolgt wird.

<p>-[AO] L. wendet sich der Th. zu, wenn sie an der Reihe ist. (Oberkörperdrehung)</p> <p>-[GA] L. sieht der Th. in die Augen, während er einen Spielstein zieht.</p> <p>-[IV] L. wiederholt Äusserungen der Th. Bsp. „en Vogel“</p> <p>-[GA] L. reagiert auf die Fragen der Th. Bsp. „Was isch das?“</p> <p>-[IV] L. imitiert eine Handbewegung der Th.</p> <p>-[AO] L. schaut einem Stein nach, als er auf den Boden fällt.</p> <p>-[GA] L. und die Th. richten ihren Blick gemeinsam auf den Turm.</p> <p>-[DA] L.'s Blick ruht lange Zeit auf den Spielsteinen, beim Turmbauen.</p> <p>-[DA] L. bleibt ca. 20 Minuten am Tisch sitzen und zeigt wenig Ausweichaktivität. Jedoch, beginnt er schon früh seine eigene Dynamik ins Spiel miteinzubringen und baut zum Ende einen Turm.</p>	
---	--

Spezifische Analyse der 10. Therapiektion

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p><u>Allgemein:</u> L. scheint sehr interessiert an dem Hüpfspiel zu sein. Das Prinzip vom Spiel versteht er jedoch nicht und die Übung muss umfunktioniert werden. Bei den Aufträgen macht er mit und versucht sie umzusetzen.</p> <p><u>Motivation:</u> -[EA] L. darf das Spielfeld aufklappen. -[KV] L. fragt die Th. wo der Mond ist. -[EV] L. sieht sich das Hüpfspiel genau an. -[EA] L. darf die Spielfigur auswählen. -[KV] L. befolgt die Anweisungen der Th. -[PE] L. lächelt, als die Th. mit der Spielfigur fährt. -[EA] L. benennt spontan Gegenstände auf dem Spielfeld. -[KV] L. beginnt mit der Th. über die Gegenstände zu sprechen. Bsp. „häsch du gärn Banane?“ -[EA] L. macht Geräusche zu den einzelnen Gegenständen. Bsp. Sägegeräusch -[KV] L. stellt Vergleiche an. Bsp. als er auf der Hose landet, erzählt er der Th., dass er auch Hosen trägt. -[EA] L. macht Gesten zu den Gegenständen. Bsp. Steuerradbewegung. -[EA] L. darf sich ein Gummitier als Spielfigur nehmen.</p>	<p><u>Allgemein:</u> L. nimmt die Idee der Th. „Verkäuferlis“ zu spielen auf und bleibt während der ganzen Spielsequenz bei dieser Tätigkeit. Ideen zum Spielverlauf kommen vor allem von der Th. L. erkundet vorwiegende die Spielgegenstände.</p> <p><u>Motivation:</u> -[KV] L. lässt sich auf die Idee der Th. ein. -[EV] L. beginnt sofort auf der Spielkasse herumzudrücken. -[EV] L. nimmt die einzelnen Gegenstände in die Hand. -[KV] L. stellt der Th. Fragen. Bsp. „Was isch das?“ -[EA] L. spielt Verkäufer und die Th. Kunde. -[KV] L. lässt die Th. mitspielen. -[EA] L. bestimmt selbst, welche Lebensmittel die Th. kaufen muss. -[AU] L. möchte wiederholt den gleichen Ablauf spielen. -[EV] L. schüttelt die leeren Packungen. -[EV] L. dreht die Gegenstände in seinen Händen. -[EV] L. hält sich das Scangerät an das Ohr. -[PE] L. lacht ganz laut und lange. (wiederholt sich mehrmals) -[PE] L. muss über die Äusserungen der Th. lachen. -[PE] L. krümmt sich vor Lachen. -[EA] L. gibt den Dingen einen anderen Namen. Bsp. Anstelle Schokolade gibt er der Th. WC-Papier.</p>

-[AU] L. lässt sich wiederholt auf die Übung ein, als er ein Gummitier als Spielfigur hat.
 -[PE] L. lächelt bei der „Ohrenspitz-Bewegung“.
 -[EA] L. nimmt sich sofort einen Stift und will beginnen zu malen.
 -[AU] L. versucht die Aufträge auszuführen.
 -[KV] L. hört genau zu, bevor er beginnt die Aufträge zu machen.
 -[AU] L. malt wiederholt eine Sonne.
 -[AU] L. arbeitet eine Viertelstunde gut mit.

Aufmerksamkeit:
 -[SA] L.'s Blick ruht während dem Aufklappen auf dem Spielfeld.
 -[AO] L. lässt sein Blick über das Spielfeld schweifen.
 -[SA] L. richtet sein Blick auf die Spielfiguren, als die Th. sie ihm zeigt.
 -[IV] L. spricht der Th. nach. Bsp. „Da isch blau.“
 -[AO] L. beugt sich weit über den Tisch, als die Th. die Augenzahl des Würfels zählt.
 -[AO] L. beobachtet die Th. während sie würfelt.
 -[GA] L. würfelt, schaut die Zahl an und blickt während der Benennung in die Augen der Th.
 -[IV] L. ahmt die Bewegung der Th. nach, als sie das Spielfeld abfährt.
 -[GA] L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie miteinander sprechen.
 -[AO] L. neigt den Kopf nach unten, als die Th. und er über die Hosen sprechen.
 -[SA] L. kehrt wieder an den Tisch zurück, nachdem er aufgestanden und zu den Gummitieren gelaufen ist.
 -[IV] L. ahmt die Lautmalereien der Th. nach. Bsp. „wuff-wuff“
 -[AO] L. beugt sich mit seinem ganzen Körper über das Blatt.
 -[SA] L.'s Zunge kommt aus dem Mund, während er einen Gegenstand auf dem Spielfeld sucht.
 -[IV] L. ahmt der Th. die Ohrenspitz-Bewegung nach.
 -[GA] L. blickt der Th. in die Augen, als sie ihm eine Anweisung gibt.
 -[GA] L. malt etwas auf das Blatt und blickt danach zur Th.
 -[DA] L. lässt sich für 15 Minuten auf die Übung ein und zeigt während der Sequenz am Tisch wenig Ausweichaktivität.

-[PE] L. findet es enorm lustig und lacht, als er der Th. absichtlich etwas Falsches verkauft.
 -[AU] L. gibt der Th. wiederholt falsche Dinge.
 -[KV] L. hält der Th. Esswaren hin und sagt etwas dazu.
 -[EA] L. lehnt den Rollentausch ab.
 -[KV] L. bringt der Th. Lebensmittel „nach Hause“.
 -[EA] L. bringt der Th. Lebensmittel „nach Hause“.
 -[AU] L. wiederholt ganz oft den Scanvorgang.
 -[PE] L. bringt der Th. „komische“ Lebensmittel und lacht dabei.
 -[EA] L. lehnt Angebote der Th. ab und erkunden vor allem die Gegenstände.
 -[KV] L. bezieht die Th. immer wieder ins Spiel mit ein und zeigt ihr Gegenstände.
 -[KV] L. wäscht der Th. mit dem Shampoo die Haare.
 -[EV] L. beisst in ein Pizza-Stück.
 -[PE] L. grinst, als er der Th. den Preis nennt.
 -[AU] L. sagt gegen Ende: „Ich will nomal spille.“
 -[AU] L. bleibt während der ganzen Freispielsequenz bei der gleichen Tätigkeit.

Aufmerksamkeit:
 -[GA] L. schaut der Th. in die Augen, als sie ihm einen Spielvorschlag macht.
 -[SA] L.'s Blick ruht auf der Kasse.
 -[IV] L. spricht der Th. nach. Bsp. „usleere“
 -[IV] L. imitiert die Handlung der Th. Bsp. Kasse auf und zu machen.
 -[SA] L. schaut die Einzelnen Lebensmittel genau an.
 -[DA] L. bleibt während der ganzen Freispielsequenz bei der gleichen Tätigkeit.
 -[GA] L. legt Dinge auf das Rollband und schaut danach zur Th.
 -[AO] L. dreht während dem Gehen den Kopf zur Th.
 -[AO] L. beugt seinen Oberkörper ganz weit über die Kasse, als er den Preis eintippt.
 -[SA] L. fixiert die Sanduhr, als die Th. sie ihm zeigt.
 -[GA] L. zeigt auf die Dinge und schaut der Th. dabei in die Augen.

Anhang 5 2. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 1 (A.)

Verhaltenskategorien zur Motivation, Therapiekind 1 (A.)

Erkundungsverhalten [EV]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen -A. nimmt den Plastik-Hund in die Hände, betrachtet ihn von allen Seiten, entdeckt einen Drückknopf und drückt darauf, worauf der Hund zu bellen anfängt.	1. Lektion: Klettern -A. probiert die Kletterwand aus; sie klettert daran hoch und rutscht anschließend herunter.
2. Lektion: Wanderung mit Picknick -A. wählt verschiedene, auf dem Tisch liegende Plastik-Lebensmittel aus, nimmt sie in die Hände und betrachtet sie. -A. probiert aus, was mit den Elementen des Bewegungsparcours gemacht werden kann (über Seil balancieren, auf Matte rollen, in Röhre kriechen, über Klötze klettern, ...).	2. Lektion: „Döckerle“ -A. dreht die geöffnete Pflasterpackung um und schüttelt sie.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. greift nach dem Bilderbuch und öffnet den Buchdeckel. -A. öffnet den Knetekübel, schaut hinein und dreht ihn um.	3. Lektion: „Döckerle“ -A. öffnet den Arztkoffer, betrachtet die Werkzeuge und nimmt sie nacheinander aus dem Koffer und erprobt deren Funktion.
4. Lektion: Wimmelbuch betrachten -A. lässt ihr Blick über eine Doppelseite des Bilderbuches schweifen.	4. Lektion: „Versteckis“, Klettern -A. bemerkt die Löcher in der Kletterwand und schaut durch diese hindurch.
5. Lektion: Bildbenennung -A. nimmt die Glassteinebox in die Hände und dreht am Deckel. -A. tastet nach den Glassteinen und nimmt einzelne aus der Box.	5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital) -A. nimmt das Playmobil-Säckchen in die Hände, schüttelt es und schaut hinein.
6. Lektion: Bildbenennung -A. nimmt die leere Glassteinebox in beide Hände und schaut hinein.	6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen -A. hüpfte auf verschiedenen Bauelementen herum.
7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“ -A. nimmt die Nanu-Bildchen einzeln in die Hände und schaut sie an.	7. Lektion: Haus bauen
8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. nimmt die Holzschnecken zu sich und stellt sie in einer Reihe auf.	8. Lektion: Würfeln
9. Lektion: Blau oder grün? -A. hält sich die Farbkreise vors Gesicht und versucht, durch das farbige Papier hindurch zu schauen, indem sie ihren Kopf in alle Richtungen dreht. -A. nimmt die Plastikraupe in die Hände und betrachtet sie von allen Seiten.	9. Lektion: Kette fädeln -A. nimmt den Deckel des Kartonschächtelchens weg und beugt sich über das offene Schächtelchen. -A. zieht den Faden aus dem Schächtelchen und breitet die Arme aus, um die Länge des Fadens zu messen. -A. klopft mit einer grünen Holzperle auf den Tisch.

	<ul style="list-style-type: none"> -A. reibt eine quadratische Holzperle zwischen ihren Handflächen und würfelt sie anschliessend. -A. würfelt alle eckigen Holzperlen verschiedener Grössen. -A. rollt eine grüne Holzperle über den Tisch.
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten</p> <p>-A. nimmt den Plüschtierelefanten zu sich, betrachtet und streichelt ihn.</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel</p>

Positive Emotionen [PE]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. lacht, als die Th. den von ihr versteckten Plastik-Hund findet. -A. rennt -auf der Suche nach dem versteckten Plastik-Hund- im Logopädiezimmer umher. -A. hält den Plastik-Hund in die Höhe und strahlt übers ganze Gesicht, als sie sein Versteck entdeckt hat. -A. klatscht in die Hände, als ihre Mutter die von ihr versteckte Plastik-Katze findet. -A. schüttelt energisch und lachend den Kopf, als die Th. ihr eine Frage stellt. -A. lächelt, als der kleine Fisch der Bildergeschichte seine Mutter findet und ruft laut: „Mami!“. 	<p>1. Lektion: Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. ruft laut „Ja“, als die Th. ihr das Klettern erlaubt. -A. lacht während des Kletterns.
<p>2. Lektion: Wanderung mit Picknick</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. stampft mit den Füßen auf die Fussplatte des Tripp Trapps und lächelt, als die Th. die Aufgabe erklärt. -A. lacht beim Durchlaufen des Bewegungsparcours. -A. macht emotionale Ausrufe wie „oh“, als sie durch die Röhre klettert. 	<p>2. Lektion: „Dökterle“</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. lacht, als die Th. auf ihr Spiel einsteigt und in die Rolle des Patienten schlüpft.
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. lächelt, als die Therapeutin ein Lob für ihre richtig beantwortete Frage zur Bildergeschichte ausspricht. -A. lacht über eine falsche Behauptung der Th. zur Bildergeschichte und hält sich die Hand vor den Mund. -A. hält die Hände ins Gesicht und ruft lachend „ja!“, als der kleine Fisch der Bildergeschichte seine Mutter findet. -A. strahlt, als sie von der Th. erfährt, dass geknetet wird. 	<p>3. Lektion: „Dökterle“</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. lacht, als die Th. den Arztkoffer zeigt. -A. nimmt den Arztkoffer und rennt damit kreischend durch das Therapiezimmer. -A. lacht laut, als die Th. -in der Rolle der Patientin- sich vor der Spritze fürchtet.
<p>4. Lektion: Wimmelbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. lacht darüber, dass die Katze des Bilderbuches mit Kindern im Pool schwimmt. 	<p>4. Lektion: „Versteckis“, Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. lacht und springt in die Luft, als sie das Versteck der Th. findet. -A. rennt zum Versteck der Th, dabei lächelt sie.

<p>-A. lächelt beim Betrachten der Bilder. -A. lacht darüber, dass der Hund des Buchs sich unter einem Stuhl versteckt und nicht mit den Kindern schwimmen geht. -A. kreischt laut und hält die Arme in die Luft, als sie auf einer Buchseite eine grosse Rutschbahn entdeckt.</p>	<p>-A. lächelt beim Betrachten der Kletterwand.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung -A. lächelt, als die Th. ihr die Glassteinebox überreicht. -A. lächelt beim Betrachten der Glassteine. -A. ruft „wua“, als die Th. die Glassteine ausleert. -A. lächelt beim Platzieren eines Glassteins auf ein Objekt des Wimmelbildes. -A. lächelt, als sie von der Th. für die korrekte Bezeichnung „Büsi“ gelobt wird. -A. hält die Hände in die Luft und klatscht anschliessend, als sie alle Glassteine in der Box versorgt hat.</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital) -A. lacht mit vorgehaltener Hand, nach dem sie den Playmobil-Arzt auf ein Tischchen gesetzt hat. -A. hält den Playmobil-Arztkoffer in die Luft und sagt „oh!“. -A. schaut in das Playmobil-Säckchen und sagt „oh!“, als sie bemerkt, dass noch etwas drin ist. -A. hält das Playmobil-Schrifttäfelchen hoch und ruft „tada!“, danach lächelt sie. -A. lacht laut, liegt auf den Rücken und zappelt mit den Beinen, weil sie gepupst hat.</p>
<p>6. Lektion: Bildbenennung -A. macht grosse Augen und öffnet ihren Mund, als die Th. ihr das Wimmelbilderbuch hinlegt. -A. blättert, mit einem Lächeln im Gesicht, sofort den Deckel des Wimmelbilderbuchs um. -A. sagt „guet“ (= gut), klopft mit der flachen Hand auf den Tisch und greift nach der Glassteinebox, die die Th. in den Händen hält. -A. kichert, als die Th. sich zu ihr rüber beugt, von der anderen Seite her durch die Glassteinebox schaut und „Gugus“ sagt. -A. lacht laut über den Jungen des Wimmelbildes, welcher einen Frosch in den Händen hält. -A. schaut lachend die Th. an, nachdem sie ihren Glasstein auf dem Wimmelbild platziert hat. -A. lacht und kreischt, als ihr ein Glasstein vom Tisch herunterfällt. -A. lächelt, als die Th. ihr ein Kompliment für die Unterstützung der Igel-Handpuppe beim Legen eines Glassteins gemacht hat.</p>	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen -A. lacht, nachdem sie vom letzten Element der Brücke heruntergesprungen ist. -A. rennt lachend zu den aufgestapelten Matten und ruft „viel!“. -A. schaut die Th. beim gemeinsamen Tragen einer Matte an, beide lachen. -A. ruft, mit einem Lächeln im Gesicht, laut „los!“, als sie auf der Matte sitzt. -A. ruft laut „tada!“ und klatscht in die Hände, nachdem sie über den Mattenweg gerollt ist. -A. lacht mit vorgehaltener Hand, als sie die Igel-Handpuppe herunterrutschen lässt. -A. ruft nach dem Rutschen „wua!“. -A. ruft „hui!“ und „wum!“, als sie in ihrem Schiff, gezogen von der Th., fährt. -A. kitzelt die Th. an den Füßen, um sie zu wecken, und kichert dabei. -A. kreischt bei der Kissenschlacht mit der Th.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“ -A. ruft laut und mit einem Lächeln im Gesicht „Wing!“ (= Ring), als die Th. sie fragt, was auf dem Nanu-Bildchen zu sehen ist. -A. lächelt, als sie für das korrekte Benennen der Nanu-Bildchen gelobt wird. -A. lächelt, als die Th. ihr gelbe Dinge des Therapiezimmers nennt und jeweils darauf zeigt. -A. lacht, als die Th. ihre Hosen als rosarot bezeichnet.</p>	<p>7. Lektion: Haus bauen -A. lächelt, während sie die Schaumstoffklötze zum Haus transportiert. -A. lacht, nach dem sie vom Dach des selbstgebauten Hauses heruntergesprungen ist. -A. lacht laut, weil die dicke Matte, der sie einen Schubs gegeben hat, umkippt. -A. rennt mit einem Lächeln im Gesicht auf der dicken Matte hin und her.</p>

<p>-A. ruft laut die entsprechenden Bezeichnungen, als die Th. ihr den Auftrag geben hat, fünf Nanu-Bildchen fürs Spiel auszuwählen. -A. ruft laut „Büsi“ und strahlt, als sie den blauen Deckel wegnimmt und das Katzen-Bildchen zum Vorschein kommt. -A. hält nach dem Würfeln die Hände in die Luft. -A. lacht darüber, dass sie mehr Nanu-Bildchen erraten hat als die Th.</p>	<p>-A. lacht, dreht sich auf den Rücken und zappelt mit den Beinen, weil das selbstgebaute Haus beim Heraus kriechen in sich zusammengestürzt ist. -A. kreischt, als die Th. einen Kopfsprung ins „Wasser“ und Kraulbewegungen macht. -A. kreischt bei der Verfolgungsjagd in der Rolle des „Th.-fressenden-Haifisches“.</p>
<p>8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. verzieht das Gesicht zu einem Lächeln, als die Th. das Tuch (mit etwas darunter) vor ihr auf den Tisch legt. -A. strahlt, als sie merkt, was unter dem Tuch versteckt ist. -A. lächelt und klopft mit der Holzschnecke auf den Tisch. -A. ruft laut „oangs!“ (= orange) und lächelt dabei, als sie die Frage der Th. nach der Holzschneckenfarbe richtig beantworten kann. -A. lächelt beim Verteilen des Schneckenfutters, als die Th. –in der Rolle der hungrigen Holzschnecken– nach Futter ruft. -A. lacht und hält sich dabei die Hand vors Gesicht, als die Th. die gelbe Holzschnecke als „Frässsack“ bezeichnet. -A. strampelt mit den Beinen, kichert und reibt sich die Augen, nachdem sie die rosa Holzschnecke auf dem Feld der orangen Schnecke platziert hat. -A. klatscht in die Hände und streckt anschliessend die Arme in die Luft, als sie merkt, dass ihre Würfeltechnik funktioniert. -A. ruft „Jee, Bavo!“ (= Bravo), nach dem die Th. und sie gleichzeitig gewürfelt haben. -A. kreischt, als ihr der Würfel herunterfällt. -A. klatscht in die Hände und lacht, nachdem sie die Siegerschnecke ins Ziel gefahren hat.</p>	<p>8. Lektion: Würfeln -A. hält ihre Arme in die Höhe, als der Würfel zum zweiten Mal in Folge grün anzeigt. -A. rennt zum Würfel, den die Th. gewürfelt hat, nimmt ihn in die Hände und lacht. -A. kichert, nachdem sie zum Würfel gerannt ist.</p>
<p>9. Lektion: Blau oder grün? -A. lächelt, als die Th. den hinter dem Rücken versteckten blauen Farbkreis hervorholt. -A. lächelt und ruft laut „gün“ (= grün), als die Th. sie nach der Farbe des grünen Farbkreises fragt. -A. kreischt und strampelt mit den Beinen, als der blaue Kopf (Th.) den grünen Kopf (A.) begrüsst. -A. verzieht ihren Mund zu einem Lachen und hält die Hände in die Höhe, als die Plastikraupe ihr entgegen kriecht. -A. lacht laut und klopft mit der einen Hand auf den Tisch, als die Plastikraupe zur Tischkante kriecht und anschliessend vom Tisch herunterfällt.</p>	<p>9. Lektion: Kette fädeln -A. sagt „Wow!“, als sie die blauen und grünen Holzperlen entdeckt. -A. lächelt, als die Th. die halbfertige Kette in die Höhe hält. -A. lächelt beim Betrachten der Perlenkette und sagt „Mami deige!“ (= Mami zeigen). -A. lächelt, als sie entdeckt, dass runde Holzperlen über den Tisch rollen. -A. kichert, als die rollende Holzperle von einem auf dem Tisch liegenden Gegenstand gestoppt wird. -A. schaut zur Th., hält die Hand vor den Mund und beginnt laut loszulachen und mit den Beinen zu strampeln, als der Th. eine Holzperle vom Tisch heruntergerollt ist.</p>

<p>-A. lacht und ruft laut „nei, fals!“ (= nein, falsch), als die Th. ihr das verlangte Klämmerchen in der falschen Farbe gibt.</p>	
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten</p> <p>-A. schaut die Th. an, welche hinter ihrem Rücken etwas versteckt hält; ihr Mund ist leicht geöffnet und zu einem Lächeln geformt, währenddessen schlägt sie mit beiden Handflächen abwechselungsweise auf den Tisch.</p> <p>-A. nimmt einen Finger in den lächelnden Mund, beugt sich in Richtung der Th., welche hinter ihrem Rücken etwas versteckt hält, und sagt „luege“ (= schauen).</p> <p>-A. lächelt und sagt „Elefant“, als sie das Objekt identifiziert hat.</p> <p>-A. lächelt, als sie den rosa Felsen der Buchseite aufklappt und sich dahinter ein Löwe befindet –und nicht wie erwartet der gesuchte Vogel.</p> <p>-A. lächelt beim Aufklappen der Bilderbuchseiten.</p> <p>-A. schüttelt lachend den Kopf, als die Th. sie fragt, ob sich der Vogel hinter dem roten Busch versteckt habe.</p> <p>-A. ruft „Nei!“ als sie merkt, dass sich der Vogel der Geschichte auch nicht hinter dem gelben Schilf versteckt hat, dabei strampelt sie mit den Beinen und blättert schnell weiter.</p> <p>-A. klopft mit der flachen Hand auf den Tisch und lacht, als sie den Vogel auch nicht in der Baumkrone findet.</p> <p>-A. nickt mit gespannter Mimik (geweitete Augen fixieren Buchseite) und einem Lächeln im Gesicht, als die Th. fragt, ob der Vogel sich hinter dem blauen Busch verstecke.</p> <p>-A. klappt das Buch zu, dreht es wieder auf die Vorderseite und sagt „normal“ (= nochmals), dabei lächelt sie.</p> <p>-A. klappt den rosa Felsen der Bilderbuchseite auf, hält sich die Hand vor den Mund und sagt lachend: „Nei, Leue!“ (= Nein, Löwe)</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel</p> <p>-A. rennt zum Versteck der Th. und lacht dabei.</p> <p>-A. sagt lachend „Nei!“, als die Th. –in der Rolle der Sucherin– laut denkend fragt, ob sich A. im Bettchen der Igelhandpuppe versteckt haben könnte.</p> <p>-A. strahlt übers ganze Gesicht, als sie das Versteck der Th. entdeckt, und rennt mit „gagaga“ kreischend zu ihr.</p> <p>-A. hüpfte vor dem Tisch, dem Versteck der Th., auf und ab.</p> <p>-A. lacht, während sie von der Th. davon rennt.</p> <p>-A. lacht, während sie die Th. verfolgt.</p> <p>-A. kichert, als sie –in der Rolle der Fängerin– die Th. am Pullover erwischt.</p> <p>-A. lacht, als sie den Ball mit den Händen erwischt.</p> <p>-A. lacht, als sich die Ballschnur um ein Tischbein wickelt.</p> <p>-A. lächelt, als es ihr gelungen ist, die Ballschnur vom Tischbein zu lösen.</p> <p>-A. kichert, als sich die Ballschnur um ein Stuhlbein wickelt.</p>

Ausdauer [AU]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen</p> <p>-A. drückt mehrmals nacheinander auf den Knopf des Plastik-Hundes, worauf dieser zu bellen anfängt.</p> <p>-A. sucht den Plastik-Hund weiter, obwohl sie sich mehrmals beim Versteck geirrt hat.</p>	<p>1. Lektion: Klettern</p> <p>-A. klettert die Kletterwand wiederholt hinauf und rutscht anschliessend herunter.</p> <p>-A. lehnt den Vorschlag der Th., eine Kletterpause einzulegen, ab.</p>

-A. erzählt das Bilderbuch – nach der gemeinsamen Betrachtung mit der Therapeutin – noch der Igel-Handpuppe „Alfi“.	
2. Lektion: Wanderung mit Picknick -A. überwindet die Hindernisse des Bewegungsparcours mehrmals.	2. Lektion: „Döckerle“ -A. möchte das Spiel „Verletzen/ Verarzten“ sowohl in der Rolle der Ärztin als auch in der Rolle der Patientin mehrmals durchführen.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. geht auf die Fragen zur Bildergeschichte ein, auch wenn sie teilweise die Antwort nicht weiss.	3. Lektion: „Döckerle“ -A. möchte wiederholt „Döckerle“, sowohl in der Rolle der Ärztin als auch in jener der Patientin.
4. Lektion: Wimmelbuch betrachten -A. sagt „nomal aluege“ (= nochmals anschauen), als das Bilderbuch zu Ende ist.	4. Lektion: „Versteckis“, Klettern -A. sucht die Th., bis sie sie findet. -A. möchte nochmals eine Runde „Versteckis“ spielen, was sie mit „nomal“ (= nochmals) ausdrückt. -A. klettert mehrmals die Kletterwand hoch und rutscht herunter.
5. Lektion: Bildbenennung -A. bleibt bei der Übung, bis alle Glassteine auf dem Wimmelbild verteilt sind.	5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital) -A. führt die Handlungen und Dialoge zwischen den Playmobilfiguren so lange durch, bis es zu einem stimmigen Abschluss kommt (Patientin wird aus Spital entlassen).
6. Lektion: Bildbenennung -A. legt wiederholt Glassteine auf das Wimmelbild und benennt entsprechend. -A. bleibt bei der Übung, bis alle Glassteine auf dem Wimmelbild verteilt sind.	6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen -A. überquert die selbst errichtete Brücke mehrmals. -A. sitzt erneut auf eine Matte und lässt sich durchs Therapiezimmer ziehen. -A. zieht eine Matte zur Brücke, was sie hörbar anstrengt (lautes, stimmhaftes Ausatmen). -A. und die Th. räumen den Tisch und die Stühle weg, um für die Brücke Platz zu schaffen, dabei unterhalten sie sich. -A. probiert zwischen den Bauphasen den Bewegungsparcours immer wieder aus. -A. wiederholt das Spiel „Zu-Bett-gehen, Schlafen, Aufstehen“.
7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“	7. Lektion: Haus bauen -A. holt mehrere Schaumstoffklötze vom Regal herunter und zieht/ stösst sie zum halbfertigen Haus, was sie sichtlich und hörbar anstrengt (laute Atemgeräusche). -A. springt mehrmals von der dicken Matte herunter. -A. baut das Haus wieder auf, nachdem es zusammengestürzt ist.
8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. wiederholt ihre Würfelftechnik mehrmals.	8. Lektion: Würfeln
9. Lektion: Blau oder grün?	9. Lektion: Kette fädeln

-A. drückt mit „nomal“ (= nochmals) aus, dass sie die Plastikraupe nochmals aufziehen und kriechen lassen möchte.	-A. bleibt beim Auffädeln dran, obwohl sie beim Auffädeln der Holzperlen meist mehrere Anläufe benötigt. -A. würfelt alle eckigen Holzperlen verschiedener Grössen.
10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten -A. sucht solange nach der von der Th. genannten Farbe, bis sie die entsprechenden Farbfelder des Plüschtierelefanten gefunden hat. -A. schaut das Elmar-Bilderbuch ein zweites Mal an.	10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel -A. möchte nochmals eine Runde „Versteckis“ spielen, denn sie sagt zur Th.: „du nomal stegä.“ (= du nomal versteckä/ du nochmals verstecken) -A. macht mit „nomal“ (= nochmals) verständlich, dass sie weiter „Versteckis“ spielen möchte. -A. will mehrmals mit der Th. „Fangis“ spielen –mit abwechselnder Rollenverteilung. -A. dreht, den Ball an einer Schnur hinter sich herziehend, mehrere Runden im Therapiezimmer.

Eigenaktivität [EA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen -A. entscheidet, dass nach dem Plastik-Hund die Plastik-Katze versteckt wird. -A. sagt „lei“ (= alleine), als sie die Plastik-Katze holt. -A. blättert die Seiten des Bilderbuchs um. -A. nennt den Tiernamen „Schnecke“, noch bevor sie dazu aufgefordert wird. -A. bestimmt, mit welchen Farbstiften gezeichnet wird. -A. bestimmt, was die Therapeutin bei der gemeinsamen Zeichnung noch ergänzen soll.	1. Lektion: Klettern -A. zeigt auf die Kletterwand, als die Th. fragt, was sie spielen möchte. -A. sagt „lei“ (= alleine), als sie die Kletterwand hochklettert. -A. sagt „i nöd Baby“ (= ich bin kein Baby), als sie die Kletterwand alleine hochklettert. -A. sagt „hälfe“, wenn sie beim Hochklettern nicht alleine weiterkommt.
2. Lektion: Wanderung mit Picknick -A. bestimmt, welche Plastik-Lebensmittel in den Rucksack gepackt werden. -A. entscheidet, wann und wo „nüni“ (= Znüni) gegessen wird, in dem sie den Rucksack öffnet und die darin enthaltenen Plastik-Lebensmittel ausleert. -A. hat die Idee, dass sich die Igel-Handpuppe auf der Wanderung verletzen könnte.	2. Lektion: „Dökterle“ -A. drückt ihren Freispielwunsch „Dökterle“ aus, in dem sie einen Unfall inszeniert (fällt hin und verletzt sich am Bein). -A. fordert die Th. nonverbal dazu auf, die Pflaster-Packung zu öffnen, als sie dies nicht alleine schafft. -A. bestimmt mit der Äusserung „bund“ (= gesund), wann ein Rollenwechsel zwischen ihr und der Th. stattfindet.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. blättert die Seiten des Bilderbuchs selbstständig um. -A. kratzt sich am Kopf, kneift die Lippen zusammen und schaut schlussendlich zur Th., als ihr der Name des abgebildeten Meerestiers nicht einfällt. -A. bestimmt, mit welcher Knetfarbe geknetet wird.	3. Lektion: „Dökterle“ -A. initiiert ein Rollenspiel (Ärztin-Patientin), in dem sie das Stethoskop nimmt und bei der Th. die Herztöne abhört. -A. bestimmt während des Spiels, wann zwischen der Therapeutin und ihr ein Rollentausch stattfindet.

<p>-A. bittet die Th. beim Formen der harten Knete erst nach misslungenen Selbstversuchen um Unterstützung.</p> <p>-A. benötigt mehr Knete und fordert die Th. mit „holä“ (= holen) dazu auf, ihr den Knetekübel in Reichweite hinzustellen.</p> <p>-[EA] A. möchte den Knetekübel alleine versorgen, was sie mit „lei“ zu verstehen gibt.</p>	
<p>4. Lektion: Wimmelbuch betrachten</p> <p>-A. überlegt sich, dass das Mädchen des Buchs nicht mehr schwimmen will, weil es „chalt“ (= kalt) haben könnte.</p> <p>-A. nimmt die Igel-Handpuppe und zeigt ihr das Bilderbuch.</p> <p>-A. bestimmt, wann umgeblättert wird.</p> <p>-A. blättert die Buchseiten selber um.</p>	<p>4. Lektion: „Versteckis“, Klettern</p> <p>-A. entscheidet, dass „Tecki“ (= „Versteckis“) gespielt wird.</p> <p>-A. bestimmt, wann das Versteckspiel zu Ende ist.</p> <p>-A. rennt zur Kletterwand und klettert hoch, ohne Hilfe seitens der Th. einzufordern.</p> <p>-A. spielt, dass sich die Igel-Handpuppe beim Herunterrutschen von der Kletterwand verletzt hat, sie drückt sie an sich und wiegt sie hin und her.</p> <p>-A. korrigiert die Th. (non)verbal, in dem sie „nei, so mage“ (= nein, so machen) sagt und ihr demonstriert, wie sie es haben möchte.</p> <p>-A. leitet die Th. dazu an, ihr beim Tragen von Matten zu helfen.</p> <p>-A. bestimmt mit „da“ den Ort, wo die Matte platziert werden soll.</p> <p>-A. fordert mit „nomal Mattä“ (= nochmals Matte), die Th. dazu auf, eine weitere Matte mit ihr zu tragen.</p> <p>-A. hat die Idee, den Jonglierball die Kletterwand herunter zu rollen.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. schaut nach erfolglosen Öffnungsversuchen der Glassteinebox zur Th. und sagt „hälfe“.</p> <p>-A. legt mit Glassteinen ein Gesicht.</p> <p>-A. wählt die Glassteine aus, mit welchen gearbeitet wird.</p> <p>-A. benennt das „Büsi“ des Wimmelbildes ohne verbale Aufforderung seitens der Th.</p> <p>-A. macht der Th. einen Vorschlag, wo die Th. den Glasstein hinlegen soll, in dem sie auf den Ball zeigt und „da“ ruft.</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital)</p> <p>-A. nimmt der Th. das Playmobil-Säckchen aus den Händen.</p> <p>-A. initiiert ein Rollenspiel zwischen den Playmobilfiguren, in dem sie sagt „Mami umgheit, Düda-Auto (c)ho!“ (= Mami umgefallen, Krankenwagen kommt).</p> <p>-A. fragt die Th., ob sie ihr „hälfä“ (= helfen) könne, als ihr das Stossen des Playmobil-Spitalbetts nicht selber gelingt.</p> <p>-A. setzt ihre Idee, das Playmobil-Spitalbett, in den Lift zu schieben um und kommentiert dabei ihr Handeln mit „ab in Lif inäl!“ (= ab in den Lift hinein!“)</p> <p>-A. hat die Idee, die Heimreise der Playmobil-Patientin mit dem Zug zu spielen.</p>
<p>6. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. sagt „alli usenäh!“ (= alle herausnehmen) und leert die Glassteinebox aus.</p> <p>-A. legt, ohne Aufforderung seitens der Th., einen Glasstein auf das Wimmelbild.</p> <p>-A. tippt mit dem Zeigefinger auf eine Stelle des Wimmelbildes, als die Th. ihren Glasstein in den Händen hält und sich überlegt, wo sie ihn hinlegen soll.</p>	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen</p> <p>-A. weist mit einer Zeigegeste auf die Stelle, wo die Th. das Holzrondell abstellen soll.</p> <p>-A. steht auf das erste Element der Brücke, streckt ihre Hand der Th. entgegen und sagt „hälfe“ (= helfen), damit diese ihr beim Überqueren der Brücke die Hand gibt.</p>

<p>-A. nimmt die Igel-Handpuppe auf ihren Schoss und legt ihr einen Glasstein in die Pfote. -A. führt die Pfote der Igel-Handpuppe und dem darin enthaltenen Glasstein und platziert diesen Stein auf einem Schiff des Wimmelbildes. -A. stösst den Tripp Trapp ein Stück vom Tisch weg, dreht sich in Richtung des Trampolins, zeigt darauf, sagt „bumpä (= gumpä/ hüpfen) (und gibt der Th. dadurch zu verstehen, dass die Benennübung für sie abgeschlossen ist).</p>	<p>-A. sagt „Mattä“ und läuft in Richtung der Matten, um den Brückenbau zu erweitern. -A. sagt der Th., die ihr beim Tragen einer Matte hilft, wie diese hingelegt werden soll. -A. greift beim Überqueren der Brücke nur bei Gleichgewichtsschwankungen nach der Hand der Th. -A. hält beim gemeinsamen Mattentragen mit der Th. inne, weil sie die Idee hat, „da inäsitze“ (= da hineinsitzen) und sich auf der Matte sitzend, von der Th. ziehen zu lassen. -A. rennt zum Mattenstapel und zieht, ohne auf die Unterstützung der Th. zu warten, eine Matte alleine zur Brücke. -A. hat die Idee, in den Bewegungsparcours ein „Tunnäl“ (= Tunnel) einzubauen. -A. baut mit einer Matte und einem Gummiring ein Schiff, worin sie mit der Igel-Handpuppe Platz nimmt. -A. teilt der Th. mit, wo das Schiff durchfahren soll. -A. sagt „nei, ig“ (= nein, ich), als die Th. ein Kissen holen möchte. -A. benutzt Jongliersäckchen als Frühstückessen.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“ -A. bestimmt mit „Bodä“ (= Boden), dass die strukturierte Aktivität am Boden durchgeführt wird. -A. zeigt mit der Pfote von der Igel-Handpuppe auf den von der Th. genannten Begriff. -A. ruft laut „ich sälbe“ (= ich selber), als die Th. die Bildchen unter den Farbdeckeln versteckt. -A. bestimmt mit „Bodä wüflä“ (= Boden würfeln), dass die Th. auf dem Boden würfeln soll.</p>	<p>7. Lektion: Haus bauen -A. zeigt der Th., wo sie den Schaumstoffklotz hinstellen soll. -A. zeigt auf das angefangene Haus und sagt an die Th. gerichtet: „Das Alfi heime.“ (= Da ist Alfis zu Hause). -A. „vermauert“ die Fenster des Hauses mit Schaumstoffklötzen, weil die Igel-Handpuppe nur schlafen kann, wenn es „dungel“ (= dunkel) ist. -A. baut der Igel-Handpuppe einen „Pool“ in den Garten.</p>
<p>8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. hält die Holzschnecken über ihr Wasserglas und spielt, dass die Schnecken daraus trinken würden. -A. spielt, dass die gelbe Schnecke aufs WC gehen muss, da sie so viel gegessen hat. -A. erfindet eine eigene Würfelftechnik, sie klemmt den Würfel unters Kinn, beugt sich über den Tisch und lässt den Würfel auf den Tisch herunterfallen. -A. möchte die Siegerschnecke ins Ziel fahren.</p>	<p>8. Lektion: Würfeln -A. gibt zu verstehen, dass sie mit dem „Wüfel“ (= Würfel) spielen möchte. -A. bestimmt, dass auf dem Boden gespielt wird.</p>
<p>9. Lektion: Blau oder grün? -A. hat die Idee, dass man die Farbkreise noch bemalen könnte.</p>	<p>9. Lektion: Kette fädeln -A. schaut die Th. an, hält ihr eine blaue Holzperle hin und sagt „ig blau“ (= ich blau), um der Th. zu erklären, dass sie diese Perle auffädeln möchte. -A. findet heraus, dass man die eckigen Holzperlen würfeln kann.</p>

<p>-A. bittet die Th. beim Aufziehen der Plastikraupe erst um Hilfe, als sie bereits mehrere Selbstversuche –unter verbaler Anleitung der Th– gestartet hat.</p> <p>-A. erklärt der Th. mit „Nei, Uggä“ (= Nei, Ruggä/ Nein Rücken) und in dem sie sich auf den eigenen Rücken klopft, dass die Th. die Gegenstände hinter dem Rücken verstecken soll.</p>	<p>-A. sagt „nei, minä!“ (= nein, meiner) und nimmt der Th. eine Holzperle aus der Hand und versteckt sie hinter ihrem Rücken.</p>
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten</p> <p>-A. steht auf das Fussbrett des Tripp Trapps, streckt die Arme nach dem Plüschtierelefanten aus, welcher die Th. in den Händen hält, und fragt an die Th. gerichtet: „Ig au mal?“ (= Ich auch mal?).</p> <p>-A. zeigt der Th., dass die Zunge eines Plüschtierfrosches aus dem Therapiezimmer –wie Elmar– ebenfalls rosa ist.</p> <p>-A. blättert um und betrachtet die Abbildung auf der nächsten Buchseite.</p> <p>-A. nimmt die Hand der Therapeutin von der Buchseite weg und klappt den roten Busch auf, um nachzusehen, ob sich dahinter der Vogel befindet.</p> <p>-A. überlegt sich, dass die Mutter des kleinen Nilpferds des Bilderbuchs gerade im Wasser sein könnte: „Wassä Mami“ (Wasser Mami).</p> <p>-A. nimmt den Plüschtierelefanten und stellt ihn auf eine Buchseite, auf welcher der Elefant ebenfalls abgebildet ist, und sagt „glig“ (= gleich).</p> <p>-A. blättert die letzte Buchseite um und sagt „witäluege“ (= weiterschauen), als das Versteck des Vogels aufgelöst worden ist.</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel</p> <p>-A. macht mit „ig da“ (= ich da) und Zeigegeste verständlich, wo sie suchen möchte.</p> <p>-A. bestimmt beim „Versteckis“, wer sucht bzw. sich versteckt.</p> <p>-A. zeigt der Th., wo sie zählen soll.</p> <p>-A. will, dass der bellende Plastikhund beim „Versteckis“ auch mitspielt.</p> <p>-A. sagt, als die Th. ihr den Vorschlag macht, sie könnten noch die Kette von der letzten Logopädiestunde fertig machen; „Nei, ig fange!“ (= Nein, ich fange)</p> <p>-A. hat die Idee, dass der Fänger jeweils auf 3 zählen soll, bevor er fangen darf.</p> <p>-A. erklärt der Th., dass sie mit einem „Bölä bilä“ (= Bölä spiele/ Ball spielen) möchte.</p> <p>-A. bittet die Th., ihr zu „hälfä“ (= helfen), als es ihr nicht selbst gelingt, die Armschlaufe an ihrem eigenen Arm zu befestigen.</p> <p>-A. versucht selbst, die Ballschnur vom Tischbein zu lösen, in dem sie mehrmals um das Tischbein herumgeht.</p> <p>-A. erklärt der Th. ihre Idee, dass sie einen Hund spielen könnte, welcher dem Ball an der Schnur hinterher jagen würde.</p> <p>-A. bittet die Th. beim Herunterholen eines Balls um Hilfe, da sie auch mit Hochspringen nicht zu den Bällen hochlangen kann.</p>

Kontaktverhalten [KV]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen</p> <p>-A. willigt ein, Verstecken zu spielen.</p> <p>-A. zeigt der Th. den weinenden Fisch der Bildergeschichte.</p> <p>-A. fragt die Th. nach einem Spitzer.</p>	<p>1. Lektion: Klettern</p> <p>-A. kommentiert ihr Klettern und schaut dabei immer wieder zur Th.</p> <p>-A. gibt der Th. Handlungsanweisungen, während sie selber klettert.</p>
<p>2. Lektion: Wanderung mit Picknick</p> <p>-A. nickt beim Übungsvorschlag der Th. zustimmend.</p>	<p>2. Lektion: „Dökterle“</p> <p>-A. berührt ihr Bein und sagt „aua“, um der Th. mitzuteilen, wo sie sich verletzt hat bzw. wo sie ein Pflaster benötigt.</p>

	<p>-A. berührt die Th. am Arm, sagt „au“ und „klebt“ ihr ein „Pflaster“ auf den Arm.</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. zeigt auf die im Bilderbuch abgebildete Schildkröte und sagt: „Nöd Mami!“ (= nicht Mami). -A. tippt der Therapeutin auf den Arm und bittet sie mit „hälfe“ um Unterstützung beim Verschliessen des Knetkübels. -A. zeigt auf den Tintenfisch im Bilderbuch, sagt „da“ und schaut darauf die Th. an.</p>	<p>3. Lektion: „Dökterle“ -A. fordert die Th. mit Zeigegesten dazu auf, ihr ein Pflaster auf den Arm zu kleben. -A. (Patientin) hält sich an die Diagnose der Th. (Ärztin) und spielt, sie hätte Fieber. -A. sucht während des gemeinsamen „Dökterle“ immer wieder den Blickkontakt.</p>
<p>4. Lektion: Wimmelbuch betrachten -A. erzählt der Th., was sie auf der Titelseite des Bilderbuches sieht. -A. zeigt auf den Jungen des Bilderbuches, schaut die Th. an und fragt: „Und das?“. -A. blättert eine Seite im Bilderbuch um, zeigt auf das abgebildete Krokodil und sagt zur Th. gerichtet: „Lu mal, ocobil!“ (= Schau mal, Krokodil). -A. fragt die Th., „um“ (= warum) das Mädchen des Buchs aus dem Wasser komme. -A. sagt „lu mal“ (= schau mal) und klopft so lange mit dem Zeigefinger auf eine Buchseite, bis die Th. sprachlich reagiert. -A. teilt der Th. mit „Opa au“ mit, dass ihr Opa -wie die Kinder des Bilderbuches- auch ein Gummiboot besitze. -A. erzählt der Th. mit Hilfe ihrer Mutter, dass sie mit ihrem Vater und Opa fischen gegangen sei. -A. berichtet -passend zum Thema des Bilderbuches- von eigenen Schwimmbad-Erfahrungen, z.B. dass sie mit ihrem Vater auf die Rutschbahn gegangen sei („Papi Bei sisä“).</p>	<p>4. Lektion: „Versteckis“, Klettern -A. kommentiert ihr Klettern sprachlich und richtet sich dabei an die Th. -A. entdeckt ein Loch in der Kletterwand und begrüsst durch dieses die Th. mit „Hallo“. -A. sagt zur Th. „lu mal“ (= schau mal), als sie die Löcher in der Kletterwand bemerkt. -A. probiert den Vorschlag, einen Jonglierball durch ein Loch in der Kletterwand fallen zu lassen, aus.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung -A. zeigt auf die Glassteinebox, welche die Th. in den Händen hält und fragt: „das?“ -A. nimmt, auf die Frage der Th. „Was gsehsch du?“, einen Glasstein, platziert ihn und sagt: „Meitli“. -A. macht der Th. einen Vorschlag, wo die Th. den Glasstein hinlegen soll, in dem sie auf den Ball zeigt und „da“ ruft. -A. zeigt auf zwei streitende Kinder, schaut die Th. an und fragt: „Um?“ (= Warum?) -A. berührt die Th. am Arm, sagt „Hey, da anelege!“ (= Hey, da hinlegen) und zeigt ihr, wo der Glasstein platziert werden soll.</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital) -A. geht auf den Vorschlag der Th., in das Playmobil-Säckchen hineinzuschauen, ein. -A. sagt -an die Th. gerichtet- „alli usenäh“ (= alle herausnehmen) und leert das Playmobil-Säckchen aus. -A. greift nach einzelnen Playmobil-Gegenständen, hält diese in die Luft und blickt zur Th. -A. schlüpft in die Rolle der Playmobil-Patientin und erklärt dem von der Th. gespielten Arzt, dass ihr das Knie weh mache. -A. macht den von der Th. gespielten Playmobil-Arzt mit „Oh, no offä!“ (= Oh, noch offen!) auf den offenen Doktorkoffer aufmerksam. -A. sagt „uftsizä“ (= aufsitzen), um der Playmobil-Krankenschwester zu erklären, dass die Patientin den servierten Tee im Sitzen trinken müsse.</p>

<p>6. Lektion: Bildbenennung</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. schaut durch die transparente Glassteinebox die Th. an. -A. legt der Th. einen Glasstein hin, als diese bei der Bildbenennung an die Reihe kommt. -A. sagt „i das da“ (= ich das hier) und zeigt dabei auf eine Szene des Wimmelbildes, um der Th. mitzuteilen, wo sie ihren Glasstein platzieren wird. -A schaut die Th. an und fragt sie, „um“ (= warum) eine Person des Wimmelbildes eine Brille trage. -A. schaut lachend die Th. an, nachdem sie ihren Glasstein auf dem Wimmelbild platziert hat. -A. tippt mit dem Zeigefinger auf eine Stelle des Wimmelbildes, als die Th. ihren Glasstein in den Händen hält und sich überlegt, wo sie ihn hinlegen soll. -A. sagt „hälfe“ und schiebt der Th. einen Glasstein hin, als diese an der Reihe ist. -A. hilft der Th. beim Einräumen der Glassteine in die Box. -A. stösst den Tripp Trapp ein Stück vom Tisch weg, dreht sich in Richtung des Trampolins, zeigt darauf, sagt „bumpä (= gumpä/ hüpfen) (und gibt der Th. dadurch zu verstehen, dass die Benennübung für sie abgeschlossen ist). 	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. ist mit dem Spielvorschlag „Brücke bauen“ der Th. einverstanden. -A. steht auf das erste Element der Brücke, streckt ihre Hand der Th. entgegen und sagt „hälfe“ (= helfen), damit diese ihr beim Überqueren der Brücke die Hand gibt. -A. hält beim gemeinsamen Mattentragen mit der Th. inne, weil sie die Idee hat, „da inäsitze“ (= da hineinsitzen) und sich auf der Matte sitzend, von der Th. ziehen zu lassen. -A. schaut die Th. an, zeigt auf den Mattenstapel und sagt: „Nomal hälfe!“ (= Nochmals helfen!). -A. teilt der Th. mit, wo das Schiff durchfahren soll. -A. integriert die Igel-Handpuppe ins Spiel, nachdem die Th. gefragt hat, ob Alfi auch mal rutschen dürfe. -A. schaut die Th. an, zeigt zu den Langbänken und sagt: „Da, heifahä.“ (= Da, nach Hause fahren.) -A. schlägt sich mit der Hand an die Stirn, erklärt der Th. mit „gässe“ (= vergessen), dass sie das Teddybärchen liegen gelassen hätten und mit dem Schiff nochmals zurückfahren müssten. -A. macht, an die Th. gewandt, eine einladende Handbewegung und sagt „mitlafe, hum!“ (= mitschlafen, komm). -A. bringt der Th. ein Kissen. -A. bittet die Th., am Frühstückstisch Platz zu nehmen.
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. hält der Th. ein Nanu-Bildchen hin und sagt „da“. -A. zeigt auf das Fisch-Bildchen, schaut die Th. an und sagt „Büsi nöd fein“ (= Das Büsi findet Fisch nicht fein). -A. nickt, als die Th. ihr die Übung erklärt. -A. legt der Th. den Würfel in die Hand. 	<p>7. Lektion: Haus bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -A. reicht der Th. einen Schemmel, mit dem sie einen Schaumstoffklotz vom Regal herunterholen kann. -A. zeigt auf das angefangene Haus und sagt an die Th. gerichtet: „Das Alfi heime.“ (= Da ist Alfi zu Hause). -A. rennt zum Mattenstapel, dreht sich zur Th. um und sagt: „hum da ane!“ (= Komm dahin!). -A. geht auf den Vorschlag der Th., Matten zu holen, ein. -A. ruft von der dicken Matte aus die Th. mit „au bumpä“ (= auch hüpfen) heran. -A. legt sich mit dem Rücken auf die dicke blaue Matte, bewegt ihre Arme und Beine, schaut zur Th. und sagt „wümme“ (= schwimmen). -A. schlüpft in die Rolle eines Haifisches und greift die im Wasser schwimmende Th. an.
<p>8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“</p>	<p>8. Lektion: Würfeln</p>

<p>-A. benennt die ihr bekannten Farben der Holzschnecken, als die Th. sie danach fragt.</p> <p>-A. zeigt auf einen Spielwürfel und sagt „Wüfel“ (= Würfel), während sie die Th. anschaut.</p> <p>-A. fordert die Th. mit „au mal“ (= auch mal) dazu auf, ihre Würfeltechnik aus-zuprobieren.</p>	<p>-A. bestimmt, dass mit zwei Würfeln gespielt wird und fordert die Th. deshalb dazu auf, einen eigenen Würfel zu holen.</p> <p>A. schaut die Th. an, gibt ihr ein Handzeichen (Würfelbewegung) und fordert die Th. auf, zu „wüflä“ (= würfeln).</p> <p>-A. gibt der Th. mit „eis, wei, gü“ (= eis, zwei, drü/ eins, zwei, drei) das Start-signal, wann sie würfeln soll.</p> <p>-A. fordert die Th. mit „nomal“ dazu auf, erneut zu würfeln.</p> <p>-A. fordert die Th. mit „dellä!“ (= zehlä/ zählen) dazu auf, ihr das Startsignal fürs Würfeln zu geben.</p>
<p>9. Lektion: Blau oder grün?</p> <p>-A. schaut die Th. an und gibt ihr die genannten Gegenstände in der entsprechen- den Farbe.</p>	<p>9. Lektion: Kette fädeln</p> <p>-A. fragt die Th., „um“ (= warum) bereits eine grüne Holzperle am Faden be- festigt sei.</p> <p>-A. schaut die Th. an, hält ihr eine blaue Holzperle hin und sagt „ig blau“ (= ich blau), um der Th. zu erklären, dass sie diese Perle auffädeln möchte.</p> <p>-A. gibt der Th. eine blaue Holzperle zum Auffädeln.</p>
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder su- chen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten</p> <p>-A. zeigt in Richtung des Rücken der Th., wo diese etwas versteckt hält, schaut die Th. an und sagt „luege“ (= schauen).</p> <p>-A. nimmt einen Finger in den lächelnden Mund, beugt sich in Richtung der Th., welche hinter ihrem Rücken etwas versteckt hält und sagt „luege“ (= schauen).</p> <p>-A. streichelt dem Plüschtierelefant über den Rücken, schaut zu der Th. und kommentiert ihre Handlung mit „steichlä“ (= streicheln).</p> <p>-A. führt die Hand der Th., legt sie auf den Rücken des Plüschtierelefanten und sagt: „Chum au eiglä.“ (= Komm, auch streicheln.)</p> <p>-A. steht auf das Fussbrett des Tripp Trapps, streckt die Arme nach dem Plüschtierelefanten aus, welcher die Th. in den Händen hält, und fragt an die Th. gerichtet: „lg au mal?“ (= Ich auch mal?)</p> <p>-A. fragt die Th., „um“ (= warum) der farbig-karierte Plüschtierelefant anders sei als seine Artgenossen.</p> <p>-A. fragt die Th., „wo“ die weissen Felder des Plüschtierelefanten seien.</p> <p>-A. zeigt der Th., dass die Zunge eines Plüschtierfrosches aus dem Thera- piezimmer –wie Elmar– ebenfalls rosa ist.</p> <p>-A. teilt der Th. mit, dass sie den Plüschtierelefanten während des Betrach- tens des Bilderbuchs „hebä“ (= halten) möchte.</p> <p>-A. teilt der Th. ihre Vermutung mit, wo sich der Vogel versteckt haben könnte; sie zeigt auf eine Baumkrone der Bilderbuchseite und sagt „da obe“ (= da oben).</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel</p> <p>-A. berührt die Th. am Bein und sagt zu ihr: „Au ätegä!“ (= Auch verstecken!)</p> <p>-A. schaut die Th. an und fragt mit steigender Intonation beim Wort „Elefant“, wo sich der Plüschtierelefant verstecke.</p> <p>-A. schaut die Th. an und sagt zu ihr: „lg vätegt.“ (= ich versteckt)</p> <p>-A. fragt die Th., „wo“ sie zählen soll.</p> <p>-A. reiht Zahlen aneinander, als die Th. sie zum Zählen auffordert.</p> <p>-A. kommentiert ihr Suchen nach dem Versteck der Th. mit „leggä“ (= über- leggä/ überlegen).</p> <p>-A. fordert die Th. auf, sie zu „fangä“ (= fangen) und rennt sogleich davon.</p> <p>-A. erklärt der Th., dass sie mit einem „Bölä bilä“ (= Bölä spiele/ Ball spielen) möchte.</p> <p>-A. sagt der Th., dass sie den „Bölä fangä“ (= Ball fangen) solle, welcher über eine Schnur mit ihrem Arm verbunden ist.</p> <p>-A. erklärt der Th. ihre Idee, dass sie einen Hund spielen könnte, welcher dem Ball an der Schnur hinterher jagen würde.</p>

<p>-A. sagt an die Th. gerichtet, dass sie „lugä“ (= schauen) möchte, was sich hinter dem orangen Baumstamm der Bilderbuchseite befinde.</p> <p>-A. zeigt auf den Text einer Buchseite und schaut der Th. in die Augen.</p> <p>-A. gibt der Th. zu verstehen, dass sie das Bilderbuch „nomal“ anschauen möchte.</p> <p>-A. zeigt auf den im Bilderbuch abgebildeten Elefanten, schaut die Th. an und sagt: „Lu mal!“ (= Schau mal!)</p>	
---	--

Verhaltenskategorien zur Aufmerksamkeit, Therapiekind 1 (A.)

Aufmerksamkeitsorientierung [AO]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen -A. folgt dem Bellen des Plastik-Hundes durchs Logopädiezimmer. -A. beugt sich über das Bilderbuch.</p>	<p>1. Lektion: Klettern -A. geht direkt auf die Kletterwand zu, als die strukturierte Aktivität am Tisch beendet ist.</p>
<p>2. Lektion: Wanderung mit Picknick -A. verfolgt mit den Augen die Bewegungen der Th., als diese über die Matte rollt. -A. dreht sich zur Th. um, als diese ihren Namen ruft.</p>	<p>2. Lektion: „Dökterle“ -A. verfolgt mit den Augen, wie die Th. beim Verarzten vorgeht.</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. zieht das Bilderbuch zu sich. -A. dreht sich vom Arbeitstisch weg und zeigt auf das Regal, in dem sich die Knete befindet. -A. folgt mit den Augen den Knetbewegungen der Th.</p>	<p>3. Lektion: „Dökterle“ -A. -in der Rolle der kranken Patientin- beobachtet, wie ihr die Th. einen Tee zubereitet.</p>
<p>4. Lektion: Wimmelbuch betrachten -A. richtet den Blick auf das Titelbild des Buches. -A. beugt sich, nachdem sie eine Seite des Bilderbuches umgeblättert hat, über die neue Buchseite.</p>	<p>4. Lektion: „Versteckis“, Klettern -A. läuft während des Versteckspiels im Therapiezimmer umher und hält Ausschau nach der versteckten Th. -A. schwenkt ihren Blick zur Kletterwand, als die Th. sie fragt, was sie als Nächstes spielen möchte. -A. folgt mit den Augen dem die Kletterwand herunterrollenden Jonglierball.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung -A. wendet sich der Glassteinebox zu, die die Th. in den Händen hält. -A. sucht mit den Augen das Wimmelbild ab, bevor sie einen Glasstein legt.</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital) -A. beugt sich über das Playmobil-Spitalbett, nach dem die Th. die sich darin befindende Person zugedeckt hat.</p>
<p>6. Lektion: Bildbenennung -A. richtet ihren Blick auf das Wimmelbilderbuch, welches ihr die Th. präsentiert. -A. löst den Blick vom Wimmelbilderbuch und dreht ihren Oberkörper der Th. zu, welche die Glassteinebox in den Händen hält. -A. beugt sich über das Wimmelbild und richtet ihren Blick auf die „Frosch-Szene“. -A.'s Blick schweift über die Doppelseite des Wimmelbilderbuchs.</p>	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen -A. lässt ihren Blick auf der Suche nach geeigneten Brückenelementen im Therapiezimmer umherschweifen. -A.'s Blick richtet sich auf den Mattenstapel, sie rennt dort hin.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“ -A. nimmt das Säckchen mit den Nanu-Bildchen zu sich und schaut hinein. -A. bückt sich, liest den Würfel auf und nennt die gewürfelte Farbe.</p>	<p>7. Lektion: Haus bauen -A. steht vor dem Regal mit den Schaumstoffklötzen und sucht mit den Augen nach geeigneten Bauelementen für das Haus (Kopfbewegungen auf und ab, hin und her). -A. folgt der kraulenden Th. mit dem Blick.</p>

<p>8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. verfolgt mit den Augen die Th., welche ein Tuch (mit etwas darunter) in den Händen hält. -A. folgt mit dem Blick der rosa Holzschnecke, die die Th. auf dem Tisch umherkriechen lässt. -A. verfolgt mit dem Blick, wie die Th. die Schachtel des Schneckenspiels öffnet und das darin enthaltene Spielfeld auseinanderfaltet. -A. steht auf dem Fussbrett des Tripp Trapps und beugt sich über das Spielfeld, als die Th. würfelt.</p>	<p>8. Lektion: Würfeln -A. rennt zum Würfel, den die Th. gewürfelt hat.</p>
<p>9. Lektion: Blau oder grün? -A. beugt sich nach vorne und bewegt ihren Oberkörper hin und her, um zu schauen, was die Th. hinter ihrem Rücken versteckt. -A. schweift mit ihrem Blick über die blauen und grünen Gegenstände, welche die Th. auf dem Tisch ausgebreitet hat. -A. beugt sich über den Tisch, um die Plastikraupe zu sich zu nehmen.</p>	<p>9. Lektion: Kette fädeln -A. beobachtet, wie die Th. mit einem Kartonschächtelchen zum Tisch kommt. -A. verfolgt die rollende Bewegung einer Holzperle mit den Augen. -A. steht vom Tisch auf und sucht im Therapiezimmer nach der heruntergefallenen Holzperle.</p>
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten -A. dreht den Kopf, um die Bewegungen der Th. mitzuverfolgen, während sie etwas –hinter dem Rücken versteckt– an den Tisch bringt. -A. schaut unter den Tisch, in der Hoffnung, das von der Th. versteckte Objekt zu sehen. -A. verfolgt mit den Augen, wie das Objekt langsam über der Tischkante hervorkommt. -A. beugt sich über den Tisch und streckt einen Arm nach dem Objekt aus. -A.'s Augen suchen den Plüschtierelefanten nach den von der Th. genannten Farbfeldern ab. -A. blättert um und betrachtet die Abbildung auf der nächsten Buchseite.</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel -A. sucht das Therapiezimmer nach den Verstecken des Plüschtierelefanten und der Th. ab. -A. bückt sich, um die Th., welche sich unter dem Tisch versteckt, anzuschauen. -A. rennt –in der Rolle der Fängerin– der Th. hinterher. -A. rennt zu dem Netz, indem die Bälle versorgt sind, und zeigt auf die Bälle. -A. rennt dem Ball hinterher, welcher über eine Schnur mit der Th. verbunden ist. -A. zeigt Auf- und Abwärtsbewegungen des Kopfes, als die Th. den Ball auf dem Boden aufspringen lässt.</p>

Selektive Aufmerksamkeit [SA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen -A. fixiert die Th. mit den Augen, während diese das Versteckspiel erklärt.</p>	<p>1. Lektion: Klettern -A.'s Blick ist während des Kletterns auf die Hindernisse der Kletterwand gerichtet. -A. widmet sich wieder dem Klettern, als sie die Igel-Handpuppe zu Bett gebracht hat.</p>
<p>2. Lektion: Wanderung mit Picknick</p>	<p>2. Lektion: „Dökterle“</p>

-A. fokussiert die Th. mit den Augen, während diese die Aufgabe erklärt.	-A. blendet während des Verarztens und Verarztetwerdens den im Raum aufgebauten Bewegungsparcours aus.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. fokussiert die Bilderbuchseiten mit den Augen. -A. hält Blickkontakt mit der Th., als diese ihr Fragen zur Bildergeschichte stellt. -A. fixiert die auf dem Tisch platzierte Knetfigur mit ihren Augen.	3. Lektion: „Döckerle“ -A. beschäftigt sich intensiv mit dem Arztkoffer. -A. (Patientin) schaut die Th. (Ärztin) an, wenn sie mit ihr spricht und befolgt ihre Anweisungen.
4. Lektion: Wimmelbuch betrachten -A. fokussiert das vor ihr auf dem Tisch liegende Bilderbuch. -A. schaut der Th. in die Augen, als sie ihr etwas zu einer Handlung im Buch erzählt.	4. Lektion: „Versteckis“, Klettern -A. zeigt während des Suchens beim „Versteckis“ keine anderweitigen Beschäftigungen.
5. Lektion: Bildbenennung -A. beschäftigt sich während mehrerer Minuten intensiv mit den Glassteinen. -A. fokussiert das Wimmelbild mit den Augen.	5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital) -A. betrachtet die sich im Playmobil-Säckchen befindlichen Gegenstände beim Herausnehmen ausgiebig. -A. fixiert das vor ihr befindliche Playmobil-Spitalzimmer mit den Augen und schaut zu, wie die Th. -als Playmobil-Arzt- seine Patientin untersucht. -A. führt das Spiel nach einem kurzen Unterbruch, währenddessen sie der Th. beichtet, dass sie gepupst habe, fort.
6. Lektion: Bildbenennung -A. hält während der Benennübung einen Moment inne und schaut zur Decke, als aus dieser Richtung laute Baugeräusche zu hören sind, anschließend richtet sie ihren Blick wieder auf das Wimmelbild. -A. fokussiert das Wimmelbild mit den Augen.	6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen -A. hält für den Bau einer Brücke nach geeigneten Elementen Ausschau.
7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“ -A. löst die Augen wegen Baulärms für einen kurzen Moment von den Nanu-Bildchen und führt anschliessend die Betrachtung der Bildchen fort. -A. hört Stimmen aus einem anderen Raum und unterbricht kurz die Benenn-tätigkeit, danach richtet sie den Blick wieder zu den Nanu-Bildchen. -A. schaut der Th. in die Augen, wenn sie ihr Sprachverständnisaufträge er-teilt.	7. Lektion: Haus bauen -A. kehrt nach Unterbrüchen immer wieder zur eigentlichen Aktivität, dem Hausbauen, zurück.
8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A.'s Blick ist auf die vor ihr auf dem Tisch liegenden Holzschnecken gerich-tet, sie stellt die Schnecken in einer Reihe auf.	8. Lektion: Würfeln -A. beschäftigt sich –nach einem kurzen Unterbruch aufgrund der lärmenden Fensterstoren– wieder mit Würfeln.
9. Lektion: Blau oder grün? -A. fokussiert mit den Augen die vor ihr auf dem Tisch liegende Plastikraupe.	9. Lektion: Kette fädeln -A.'s Blick ist auf den Faden mit bereits einer befestigten Perle gerichtet, während die Th. ihr das Ketten fädeln erklärt. -A.'s Blick ist während des Auffädelns auf ihre beiden Hände mit Faden und Perle gerichtet; sie spricht nicht, aber ihr Mund ist leicht geöffnet und Atem-geräusche sind hörbar, ansonsten zeigt sie keine körperliche Aktivität.

<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten</p> <p>-A. fokussiert den vor ihr auf dem Tisch liegenden Plüschtierelefanten mit den Augen.</p> <p>-A. fokussiert mit den Augen die Seiten des Bilderbuchs.</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel</p> <p>-A. lässt sich während des Versteckspiels nicht durch Materialien im Therapiezimmer ablenken.</p> <p>-A. entdeckt beim Suchen in einem Regal den Pustefix Zauberbär; sie möchte von der Th. wissen, was das ist, anschließend konzentriert sie sich wieder darauf, den bellenden Plastik-Hund zu finden.</p> <p>-A. lässt sich während des „Fangis“ nicht durch Materialien im Therapiezimmer ablenken.</p> <p>-A. fixiert die Bälle mit den Augen.</p> <p>-A. lässt sich während der Ball-Verfolgungsjagd nicht durch Materialien des Therapiezimmers ablenken.</p>
--	---

Dauerhafte Aufmerksamkeit [DA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen</p> <p>-A. zeigt während des Versteckspiels keine körperliche Ausweichaktivität.</p> <p>-A. bleibt während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung bis zum Schluss am Tisch sitzen.</p>	<p>1. Lektion: Klettern</p> <p>-A. klettert während mehrerer Minuten am Stück.</p>
<p>2. Lektion: Wanderung mit Picknick</p> <p>-A. beschäftigt sich über längere Zeit mit dem Bewegungsparcours.</p> <p>-A. bleibt während des Picknicks über längere Zeit sitzen.</p>	<p>2. Lektion: „Dökterle“</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten</p> <p>-A. beschäftigt sich während 8 Minuten mit dem Bilderbuch.</p> <p>-A. sitzt während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung (motorisch) ruhig am Tisch.</p> <p>-A. knetet während 15 Minuten.</p>	<p>3. Lektion: „Dökterle“</p> <p>-A. „dökterlet“ während 20 Minuten ohne Unterbrechung.</p>
<p>4. Lektion: Wimmelbuch betrachten</p> <p>-A. bleibt für die Bilderbuchbetrachtung 15 Minuten am Tisch sitzen.</p>	<p>4. Lektion: „Versteckis“, Klettern</p> <p>-A. spielt während 6 Minuten mit der Th. „Versteckis“.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. sitzt im Rahmen der strukturierten Aktivität während 16 Minuten am Tisch, ohne motorische Ausweichaktivität zu zeigen.</p> <p>-A. beschäftigt sich, gemeinsam mit der Th., während 10 Minuten ununterbrochen mit dem Wimmelbild.</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital)</p> <p>-A. spielt während 15 Minuten mit der Th. zusammen „Spital“.</p>
<p>6. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. sitzt während der 11-minütigen Bildbenennung motorisch ruhig am Tisch.</p>	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“</p>	<p>7. Lektion: Haus bauen</p>

	-A. lässt sich über einen längeren Zeitraum auf das gemeinsame Hausbauen mit der Th. ein.
8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. bleibt für die strukturierte Sequenz während über 20 Minuten (mit einem kurzen Unterbruch) am Tisch sitzen.	8. Lektion: Würfeln -A. würfelt mit der Th. während mehrerer Minuten.
9. Lektion: Blau oder grün? -A. beschäftigt sich während 18 Minuten mit blauen und grünen Gegenständen, ohne körperliche Ausweichaktivität zu zeigen.	9. Lektion: Kette fädeln -A. kommt wieder an den Tisch zurück, als sie die heruntergefallene Holzperle gefunden hat.
10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten -A. sitzt für die strukturierte Aktivität mit Elmar, dem Elefanten, während 16 Minuten am Tisch.	10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel -A. sucht das Therapiezimmer so lange ab, bis sie das Versteck des Plüschtierelefanten und der Th. entdeckt. -A. bleibt bei ihrem Versteck unter dem Tisch, bis die Th. sie findet. -A. spielt während 10 Minuten mit der Th. „Versteckis“. -A. rennt für das „Fangis“ während 3 Minuten im Therapiezimmer umher.

Geteilte Aufmerksamkeit [GA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen -A. und die Th. beugen sich über den Plastik-Hund. -A. und die Th. betrachten das Bilderbuch, als die Th. erzählt. -A. zeigt auf den Fisch im Bilderbuch, sagt „üele“ (= brüele/ weinen) und schaut zur Th. -A. beantwortet die Fragen der Th. zum Bilderbuch (non)verbal. -A. schaut der Th. beim Zeichnen zu.	1. Lektion: Klettern -A. und die Th. schauen zu, wie die Igel-Handpuppe Alfi die Kletterwand hinunterrutscht.
2. Lektion: Wanderung mit Picknick -A. gibt der Th. eine Plastik-Sonnencreme und schaut ihr dabei in die Augen. -A. sagt „das mit“ und hält der Th. eine Plastik-Schokolade hin. -A. und die Th. teilen sich die Plastik-Sonnencreme und spielen, dass sie sich eincremen.	2. Lektion: „Dökterle“ -A. und die Th. versuchen gemeinsam, die Pflaster-Packung zu öffnen. -A. und die Th. schauen auf den Arm der Th., auf welchen A. ein „Pflaster“ klebt.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten -A. und die Th. unterhalten sich über die im Bilderbuch abgebildeten Meeres-tiere. -A. und die Th. formen gemeinsam einen Fisch aus Knete.	3. Lektion: „Dökterle“ -A. und die Th. betrachten gemeinsam den Arztkoffer, die Th. nennt die Bezeichnungen der darin enthaltenen Werkzeuge. -A. schaut abwechselnd zur Th. und zu ihrem Bein, während die Th. ihr Bein verbindet.
4. Lektion: Wimmelbuch betrachten -A. sagt „Meitili“, als die Th. auf das Mädchen des Bilderbuches zeigt.	4. Lektion: „Versteckis“, Klettern -A. und die Th. suchen gemeinsam nach der versteckten Igel-Handpuppe.

<p>-A. schaut sich gemeinsam mit der Th. an, wie die Kinder des Buches im See plantschen.</p> <p>-A. blättert eine Seite im Bilderbuch um, zeigt auf das abgebildete Krokodil und sagt zur Th. gerichtet: „Lu mal, ocobil!“ (= Schau mal, Krokodil).</p> <p>-A. fragt die Th., „um“ (= warum) das Mädchen des Buchs aus dem Wasser komme.</p> <p>-A. teilt der Th. mit „Opa au“ mit, dass ihr Opa -wie die Kinder des Bilderbuchs- auch ein Gummiboot besitze.</p> <p>-A. erzählt der Th. mit Hilfe ihrer Mutter, dass sie mit ihrem Vater und Opa fischen gegangen sei.</p> <p>-A. berichtet -passend zum Thema des Bilderbuchs- von eigenen Schwimmbad-Erfahrungen, z.B. dass sie mit ihrem Vater auf die Rutschbahn gegangen sei („Papi Bei sisä“).</p>	<p>-A. und die Th. schauen sich durch ein Loch in der Kletterwand an.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. richtet den Blick gemeinsam mit der Th. auf die aufgeschlagene Doppelseite des Wimmelbuches.</p> <p>-A. zeigt auf die Glassteinebox, welche die Th. in den Händen hält und fragt: „Das?“</p> <p>-A. nimmt, auf die Frage der Th. „Was gsehsch du?“, einen Glasstein, platziert ihn und sagt: „Meitli“.</p> <p>-A. nickt, als die Th. den roten Regenschirm des Wimmelbildes benennt und einen Glasstein darauf legt.</p> <p>-A. benennt das Tier, auf welches die Th. einen Glasstein gelegt hat, mit „Änti“ (= Äntli/ Entchen).</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital)</p> <p>-A. und die Th. schauen in das mit Playmobil gefüllte Säckchen.</p> <p>-A. hält sich ein Playmobil-Spitalbett vor das Gesicht, welches von der Th. als „Bett“ bezeichnet wird.</p> <p>-A. sagt „Degi“ (= Decke), als die Th. die Playmobil-Figur zudeckt.</p> <p>-A., in der Rolle der Playmobil-Patientin, unterhält sich mit dem von der Th. gespielten Playmobil-Arzt.</p> <p>-A. und die Th. schauen sich an, beide lachen wegen des Pups-Missgeschicks, halten sich die Nase zu und wedeln mit der Hand die Luft weg.</p>
<p>6. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. und die Th. schauen sich durch die transparente Glassteinebox an.</p> <p>-A. und die Th. unterhalten sich über einen Jungen des Wimmelbildes, welcher sich beim ins-Wasser-springen die Nase zuhält.</p> <p>-A. bezieht sich auf die Person mit der Brille des Wimmelbildes, worauf die Th. ihren Glasstein gelegt hat und möchte von der Th. wissen, „um“ (= warum) diese Person eine Brille trage.</p> <p>-A. schleckt ein imaginäres Glacé (gestisch dargestellt), der Blick zur Th. gerichtet, als diese ihren Glasstein auf ein Glacé des Wimmelbildes legt.</p>	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen</p> <p>-A. hält beim gemeinsamen Mattentragen mit der Th. inne, weil sie die Idee hat, „da inäsitze“ (= da hineinsitzen) und sich auf der Matte sitzend, von der Th. ziehen zu lassen.</p> <p>-A. schaut die Th. an, zeigt auf den Mattenstapel und sagt „nomal hälfe“ (= nochmals helfen).</p> <p>-A. schaut die Th. beim gemeinsamen Tragen einer Matte an, beide lachen.</p> <p>-A. und die Th. räumen den Tisch und die Stühle weg, um für die Brücke Platz zu schaffen, dabei unterhalten sie sich.</p> <p>-A. und die Th. helfen der Igel-Handpuppe beim Rutschen, es kommt zur Absprache, wer Alfi oben auf der Rutschbahn einen Schubs gibt und wer ihn unten wieder auffängt.</p>

	<p>-A. schaut die Th. an, zeigt zu den Langbänken und sagt „da, heifahä“ (= da, nach Hause fahren).</p> <p>-A. und die Th. essen gemeinsam Frühstück und unterhalten sich dabei.</p> <p>-A. und die Th. gehen zusammen auf der blauen Matte schwimmen.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“</p> <p>-A. und die Th. decken die Nanu-Bildchen auf und benennen sie.</p> <p>-A. zeigt auf das Fisch-Bildchen, schaut die Th. an und sagt „Büsi nöd fein“ (= Das Büsi findet Fisch nicht fein).</p> <p>-A. zeigt auf das entsprechende Bild/ die entsprechende Farbe, welches/ welche die Th. nennt.</p> <p>-A. zeigt zum Fenster, als die Th. von der Sonne spricht.</p> <p>-A. und die Th. diskutieren darüber, mit welchen Nanu-Bildchen gespielt wird.</p>	<p>7. Lektion: Haus bauen</p> <p>-A. zeigt auf das angefangene Haus und sagt an die Th. gerichtet: „Das Alfi heime.“ (= Da ist Alfi zu Hause).</p> <p>-A. und die Th. tragen zusammen eine Matte zum Haus.</p> <p>-A. und die Th. hüpfen zusammen auf der dicken Matte.</p>
<p>8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“</p> <p>-A. ruft laut „ä nägg“ (= eine Schnecke), als die Th. sie fragt, was die Holzfigur darstellt.</p> <p>-A. schaut zuerst zur roten Holzschnecke und blickt anschliessend der Th. in die Augen, als sie ihre Frage nach der Schneckenfarbe beantwortet.</p> <p>-A. richtet den Blick aufs Spielfeld und folgt dem Zeigefinger der Th., während diese die Spielregeln erklärt.</p>	<p>8. Lektion: Würfeln</p> <p>-A. schaut die Th. an, gibt ihr ein Handzeichen (Würfelbewegung) und fordert die Th. auf, zu „wüflä“ (= würfeln).</p> <p>-A. gibt der Th. mit „eis, wei, gü“ (= eis, zwei, drü/ eins, zwei, drei) das Startsignal, wann sie würfeln soll.</p>
<p>9. Lektion: Blau oder grün?</p> <p>-A. beantwortet die Frage der Th., was das (blauer Farbkreis) sei, mit „blau“.</p> <p>-A. und die Th. spielen, sie hätten farbige Köpfe, indem sie sich die Farbkreise vors Gesicht halten.</p> <p>-A. und die Th. unterhalten sich durch die Farbkreise hindurch.</p> <p>-A. hat den Blick auf die Plastikraupe gerichtet, als die Th. ihr erklärt, dass man die Raupe aufziehen kann.</p> <p>-A. sagt „nei mine!“, als die Th. die grüne Plastikraupe auf ihren blauen Farbkreis stellt.</p> <p>-A. schaut die Th. an und gibt ihr die genannten Gegenstände in der entsprechenden Farbe.</p>	<p>-A.'s Blick ist auf den Faden mit bereits einer befestigten Perle gerichtet, während die Th. ihr das Ketten fädeln erklärt.</p> <p>-A. und die Th. diskutieren, ob die Holzperle, welche A. in den Händen hält, hellgrün ist oder nicht.</p>
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten</p> <p>-A. führt die Hand der Th., legt sie auf den Rücken des Plüschtierelefanten und sagt: „Chum au eiglä.“ (= Komm, auch streicheln.)</p> <p>-A. schaut zwischen der Th. und dem Plüschtierelefanten hin und her, als die Th. etwas über Elefanten erzählt.</p> <p>-A. zeigt auf die entsprechenden Farbfelder des Plüschtierelefanten, welche von der Th. genannt werden.</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel</p> <p>-A. nickt zustimmend, als die Th. sie fragt, ob sie mit dem Plüschtierelefanten „Versteckis“ spielen möchte.</p> <p>-A. und die Th. suchen gemeinsam nach dem Plüschtierelefanten.</p> <p>-A. beantwortet die Frage der Th., wo sich ihr Versteck befindet, mit „undä Tisch“ (= unter Tisch).</p> <p>-A. kommentiert die Äusserung der Th., dass sie den Plastikhund bellen höre, mit „ig au“ (= ich auch).</p> <p>-A. zeigt der Th., welchen Ball sie haben möchte.</p>

<p>-A. und die Th. beugen sich über den Plüschtierelefanten und schauen die Farbfelder an.</p> <p>-A. und die Th. betrachten den Buchdeckel und nennen die Tiere, welche darauf abgebildet sind.</p> <p>-A. schüttelt lachend den Kopf, als die Th. sie fragt, ob sich der Vogel hinter dem roten Busch versteckt habe.</p> <p>-A. nickt mit gespannter Mimik (geweitete Augen fixieren Buchseite) und einem Lächeln im Gesicht, als die Th. fragt, ob der Vogel sich hinter dem blauen Busch verstecke.</p> <p>-A. zeigt auf die Tiere des hintern Buchdeckels und die Th. benennt das Gezeigte.</p>	<p>-A. schaut auf ihren Arm, an welchem die Th. die Armschlaufe befestigt.</p>
---	--

Imitationsverhalten [IV]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: „Versteckis“, Bilderbuch betrachten, Zeichnen</p> <p>-A. gibt ihrer Mutter Anweisungen, welche sie während des Versteckspiels zu befolgen hat, so wie sie selbst sie von der Th. erhalten hat.</p> <p>-A. wiederholt zum Teil die Tierbenennungen der Th. (z.B. Seestern).</p>	<p>1. Lektion: Klettern</p> <p>-A. übernimmt die Äusserung „ufpasse“ (= aufpassen) der Th., als sie am Ende der Kletterwand angelangt ist.</p>
<p>2. Lektion: Wanderung mit Picknick</p> <p>-A. wiederholt einen Teil der Äusserung der Th. (Th.: „Das nämed mer mit.“ A.: „Das mit“)</p> <p>-A. wiederholt teilweise die Namen der Lebensmittel.</p> <p>-A. balanciert über das Seil, wie es ihr die Th. gezeigt hat.</p>	<p>2. Lektion: „Dökterle“</p> <p>-A. orientiert sich beim Verarzten an der Handlungsabfolge der Th.</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten, Kneten</p> <p>-A. wiederholt (Teil)äusserungen der Th. zur Bildergeschichte.</p> <p>-A. wiederholt die von der Th. genannten Meerestiere der Bildergeschichte.</p> <p>-A. ahmt die kreisenden Handbewegungen beim Formen einer Knetekugel nach.</p>	<p>3. Lektion: „Dökterle“</p> <p>-A. ahmt bei der ärztlichen Untersuchung das Fiebermessen nach, welches sie zuvor bei der Th. beobachtet hat.</p>
<p>4. Lektion: Wimmelbuch betrachten</p> <p>-A. zeigt -wie die Th. kurz zuvor- auf eine Person im Bilderbuch und fragt mit „und das?“, wer das sei.</p> <p>-A. wiederholt das von der Th. genannte Partizip „itaucht“ (= eingetaucht).</p> <p>-A. hält sich die Nase zu, wie das Mädchen des Bilderbuches, welches ins Wasser springt.</p>	<p>4. Lektion: „Versteckis“, Klettern</p> <p>-A. wiederholt den Kommentar der Th. „rugälä, rugälä“ (= rollen, rollen), als sie über die Matten rollt.</p>
<p>5. Lektion: Bildbenennung</p> <p>-A. nimmt einen Glasstein und legt ihn auf ein Objekt des Wimmelbildes, so wie es die Th. vorgezeigt hat.</p>	<p>5. Lektion: Mit Playmobil spielen (Spital)</p> <p>-A. schüttelt das Playmobil-Säckchen, wie sie es bei der Th. beobachtet hat.</p>

<p>-A. wiederholt die Bezeichnung „Hund“ der Th.</p>	<p>-A. beugt ihre Playmobil-Figur fürs Sitzen, wie es ihr die Th. erklärt und vor-gezeigt hat. -A. deckt die Playmobil-Patientin so zu, wie sie es vorher bei der Th. beobachtet hat.</p>
<p>6. Lektion: Bildbenennung -A. wiederholt die Begrüssung „Gugus“ der Th., als die Th. sie durch die Glassteinebox hindurch anschaut. -A. imitiert die Geste des Nasenzuhaltens, die sie auf dem Wimmelbild entdeckt hat. -A. sagt „hmm“, als sie mit einem Glasstein in der Hand das Wimmelbild absucht, dieses Suchverhalten hat sie von der Th. übernommen.</p>	<p>6. Lektion: Bewegungsparcours bauen, Schiff fahren, Tagesablauf nachspielen -A. imitiert das gespielte „Schweiss-von-der Stirn-abwischen“ der Th.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel „Nanu?“ -A. wiederholt teilweise die Bezeichnungen der Th., bevor sie auf das entsprechende Nanu-Bildchen/ Deckelfarbe zeigt. -A. spricht den Farbennamen „gelb“ nach, den sie nicht spontan benennen kann.</p>	<p>7. Lektion: Haus bauen -A. übernimmt den Warnhinweis „agu!“ (= Achtung) der Th., als sie einen Schaumstoffklotz vom Regal herunternimmt. -A. wiederholt die Äusserung der Th. „uf und zue“ (= auf und zu) mit den entsprechenden Bewegungen.</p>
<p>8. Lektion: Regelspiel „Tempo, kleine Schnecke!“ -A. wiederholt die von der Th. genannte Farbbezeichnung „gäl“ (= gelb). -A. imitiert das Spiel der fressenden Schnecken, welches sie bei der Th. beobachtet hat.</p>	<p>8. Lektion: Würfeln -A. würfelt ebenfalls mit 2 Würfeln gleichzeitig, nachdem die Th. dies gemacht hat. -A. imitiert das Fingerzählen der Th.</p>
<p>9. Lektion: Blau oder grün? -A. hält sich einen Farbkreis vors Gesicht und ruft „Hallo!“, wie es die Th. zuvor gemacht hat. -A. übernimmt die Äusserung „deihä“ (= dreihä/ drehen) der Th., während sie die Plastikraupe aufzieht. -A. versucht mit dem Finger, die grünen Gegenstände laut zu zählen, nachdem die Th. die blauen mit dem Finger laut gezählt hat. -A. wiederholt die Äusserung „blai Stif“ (= blauer Stift) der Th.</p>	<p>9. Lektion: Kette fädeln -A. wiederholt die Farbbezeichnung „hellblau“ der Th.</p>
<p>10. Lektion: Plüschtierelefant „Elmar“ kennenlernen, Elmars Farbfelder suchen und benennen, Elmars Bilderbuch betrachten -A. wiederholt teilweise die von der Th. genannten Farbbezeichnungen.</p>	<p>10. Lektion: „Versteckis“, „Fangis“, Ballspiel -A. übernimmt das laute Denken in der Rolle der Sucherin von der Th. -A. legt der Th. die Armschlaufe, an welcher ein Ball befestigt ist, um –so wie es die Th. zuvor bei ihr gemacht hat.</p>

Anhang 6 2. Schritt der Datenaufbereitung, Therapiekind 2 (L.)

Verhaltenskategorien zur Motivation, Therapiekind 2 (L.)

Erkundungsverhalten [EV]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zeigt mit dem Finger auf die Bilder im Buch und benennt spontan Dinge dazu Bsp. L. zeigt und sagt: „Das isch en Stock.“ -L. möchte in den Tintenfisch schauen. 	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuschtiere, Klettergerüst</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. erkundet den neuen Spielgegenstand. Bsp. L. drückt auf einen Knopf. -L. drückt wiederholt die Knöpfe von der Katze und dem Hund.
<p>2. Lektion: ETS-Test</p>	<p>2. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. klettert auf die Klötze und rutscht herunter. -L. nimmt die Sanduhr sofort in die Hand, als die Th. sie ihm erklärt.
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. will das Buch öffnen und weiterblättern. -L. nimmt am Ende des Buches nochmals Details von der Titelseite auf und fragt nach. 	<p>3. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. setzt sich auf die Schaumstoffbanane und beginnt zu schaukeln.
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt die Schnecke in die Hand. 	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. steigt auf das Pedalo und probiert es aus. -L. setzt sich auf den Rand des Reifens und hüpft darauf.
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zieht einen Gegenstand, schaut ihn an und benennt ihn. -L. macht eine Bewegung zu den Gegenständen die er zieht. Bsp. L. schwimmt mit dem Schwan über den Tisch. -L. probiert den Schlüssel ins Schlüsselloch zu stecken. 	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. rennt, sobald die Banane auf dem Boden ist, zu ihr hin und probiert darauf zu schaukeln.
<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. setzt sich die Krone-Bildkarte auf den Kopf. L. nimmt die Gabel-Bildkarte in den Mund. -L. probiert mit der Glühbirne und der Säge die Türe aufzuschliessen. 	<p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. erkundet das Waschbecken und den Kochherd vom Puppenhaus. -L. beisst in ein Kuchenstück.
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beginnt sobald das Becken auf dem Tisch steht mit dem Fischen. -L. schaut sich die Säge genau an und probiert sie aus. -L. spielt auf der Gitarre. -L. spielt mit der Schnur der Angelrute. -L. handelt mit den Gegenständen. Bsp. Leiter essen. 	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. kriecht in die Röhre. -L. rollt mit der Röhre umher. -L. rollt mehrmals extra gegen den Stuhl. -L. dreht die Spielzeuglampe in seinen Händen und spielt mit dem Kabel. -L. schaut in die Schachtel mit den Bausteinen für den Turm. -L. setzt sich die leere Schachtel auf den Kopf und hält sie sich vor den Mund.
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln)</p>	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur</p>

<ul style="list-style-type: none"> -L. macht passende Geräusche zu den Gegenständen. Bsp. „Gling, gling“ bei der Glocke. -L. erkundet die Schachtel und nimmt Inhalte daraus auf. -L. nimmt die Angelrute in den Mund und spielt mit der Schnur. 	<ul style="list-style-type: none"> -L. will in die Röhre steigen. -L. setzt sich die leere Schachtel auf den Kopf. -L. funktioniert den Hebel an der Werkbank zu einem Steuerrad um. -L. dreht an einer Holzfigur herum.
<p>9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt direkt das Säckchen mit den Steinen und schüttelt es. -L. formt mit den Steinen eine Blume. -L. probiert die Steine ineinander zu stecken. 	<p>9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. kriecht in die Röhre.
<p>10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. sieht sich das Hüpfspiel genau an. 	<p>10. Lektion: „Verkäuferlis“</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beginnt sofort auf der Spielkasse herumdrukken. -L. nimmt die einzelnen Gegenstände in die Hand. -L. schüttelt die leeren Packungen. -L. dreht die Gegenstände in seinen Händen. -L. hält sich das Scangerät an das Ohr. -L. beisst in ein Pizza-Stück.

Positive Emotionen [PE]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. lächelt beim Betrachten einiger Bilder. Bsp. bei der Schnecke. 	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuscheltiere, Klettergerüst</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. und die Th. lachen laut, als Alfi die Kletterwand hinunterrutscht. -L. rennt durch das Zimmer, als er etwas verstecken darf. -L. rennt kreischend und lachend davon, als die Th. ihn mit dem Krokodil fressen möchte. -L. singt ein Lied.
<p>2. Lektion: ETS-Test</p>	<p>2. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. lacht, als die Th. fast nicht an den Klotz rankommt. -L. lacht und kreischt beim Herunterspringen. -L. lacht, als er durch ein Loch im Klotz kriecht. -L. hüpf vor Freude, als die Th. den Dino herunterhebt. -L. quietscht und rennt davon, als die Th. ihn mit dem Dinosaurier verfolgt. -L. lacht, als der Dinosaurier vom Trampolin fällt.
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. lacht während er der Th. die Pferdeäpfel aus dem Buch an den Kopf wirft. -L. lächelt beim Betrachten des Bilderbuches. 	<p>3. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. rennt zu den Klötzen, seine Mimik ist angespannt, als die Th. die Klötze herunternimmt. -L. schaukelt auf der Banane und fängt an zu singen. -L. lacht beim über den Klotz hüpfen.

	-L. kreischt vor Freude, rennt/hüpft zur Rutschbahn zurück.
4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel) -L. lacht, als er beim Spiel schummelt.	4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt -L. lacht, als er mit dem Pedalo rückwärts fährt.
5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. lächelt, als er in den Apfel reinbeisst.	5. Lektion: Schifffahrt und Hai -L. lacht auf, als er mit seinem Boot ins Puppenhaus fährt. -L. lacht als der Dino auf ihn fällt. -L. und die Th. lachen gemeinsam.
6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. lächelt beim Herausnehmen von „Blinde Kuh“-Bildkarten aus einem Säckchen	6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern -L. lacht beim Puppenspiel mehrmals laut auf.
7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln) -L. lächelt, als die Th. etwas aus dem Becken fischt. -L. lächelt, als die Th. sagt, dass er nun etwas fischen darf. -L. grinst, als er mit der Th. zusammen Trompetengeräusche macht. -L. singt ein Lied während er fischt. -L. spielt auf der Gitarre. -L. fragt: „därf ich?“ (im Sinn von, er kann es kaum abwarten)	7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen -L. lacht laut, als er mit der Röhre gegen den Stuhl knallt. -L. und die Th. lachen gemeinsam. -L. rennt schnell davon, als die Th. den Klotz herunterhebt. -L. und die Th. lachen beiden, als die Th. in die Röhre spricht. -L. will den Turm seinem Vater zeigen.
8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln) -L. lächelt und streckt die Zunge raus, als er an der Reihe ist. -L. lacht, als die Th. nichts fängt. -L. lächelt, als er der Th. die Birne zu essen gibt.	8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur -L. hüpft auf und ab, als er in der Röhre ist. -L. lacht laut, als er in das Trampolin reinrollt. -L. lacht viel, während er herumrollt. -L. lächelt, als die Th. ihn mit der Holzfigur anspricht.
9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis -L. hat ein Lächeln auf den Lippen, als er einen Stein ziehen darf. -L. lächelt, als die Th. den Spielstein auf den Jäger legt.	9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos -L. klettert auf die Matte und stösst einen Jubelschrei aus. -L. hüpft auf der Matte auf und ab. -L. spricht mit freudiger Stimme: „ich bi bis a decki ufe.“ -L. lacht, als er den Ball gegen das Regal wirft. -L. sagt: „das is lustig.“ -L. rennt lachend dem Ball nach. -L. lacht, als er mit der Röhre gegen den Tisch knallt.
10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel) -L. lächelt, als die Th. mit der Spielfigur fährt. -L. lächelt bei der „Ohrenspitz-Bewegung“.	10. Lektion: „Verkäuferlis“ -L. lacht ganz laut und lange. (wiederholt sich mehrmals) -L. muss über die Äusserungen der Th. lachen. -L. krümmt sich vor Lachen. -L. findet es enorm lustig und lacht, als er der Th. absichtlich etwas Falsches verkauft. -L. bringt der Th. „komische“ Lebensmittel und lacht dabei. -L. grinst, als er der Th. den Preis nennt.

Ausdauer [AU]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. kehrt nach einer Ablenkung wieder zu der Geschichte zurück und möchte das Buch weiter anschauen. -L. nimmt am Ende des Buches noch einmal einen Inhalt aus dem Buch auf.</p>	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuschtiere, Klettergerüst -L. klettert das Gerüst hoch, damit er herunterrutschen kann. -L. möchte die Handlung „aberutsche“, wiederholen. -L. lässt Alfi wiederholt herunterrutschen. -L. zählt auf zehn, damit er nachher suchen kann. -L. drückt wiederholt die Knöpfe von der Katze und dem Hund.</p>
<p>2. Lektion: ETS-Test -L. lässt sich auf die Aufgabe ein.</p>	<p>2. Lektion: Klötze bauen -L. stellt die Klötze so auf, dass er herunterrutschen kann. -L. wiederholt die Handlung „herunterrutschen“. -L. springt wiederholt von dem Schaumstoffklotz herunter.</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. lässt sich für gute 12 min. auf das Bilderbuch ein.</p>	<p>3. Lektion: Klötze bauen -L. will die Handlung „herunterrutschen“ wiederholt durchführen.</p>
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel)</p>	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt -L. fährt mit dem Pedalo mehrmals hin und her. -L. spielt längere Zeit „Böötli“.</p>
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. wiederholt während der Einheit immer wieder die gleiche Struktur.</p>	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai -L. beschäftigt sich längere Zeit mit den Klötzen. -L. bleibt für lange Zeit beim Spiel mit dem Boot und dem Hai.</p>
<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. macht die Übung mit, bis alle Bildkarten gezogen sind.</p>	<p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern -L. schmeisst wiederholt die Puppe herunter. -L. schmeisst wiederholt die Puppe mit dem Waschbecken um. -L. schaukelt während mehrerer Minuten auf einer Schaumstoff-Banane. -L. springt mehrmals von der grossen auf die kleine Matte. -L. stellt wiederholt einen Klotz auf die Banane.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln) -L. macht das Spiel mit, bis es keine Karten mehr im Becken hat.</p>	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen -L. wiederholt das hin- und her rollen mehrmals. -L. rollt mehrmals extra gegen den Stuhl. -L. beschäftigt sich längere Zeit mit der Lampe. -L. wiederholt mehrmals den gleichen Vorgang beim Bauen, damit der Turm ganz hoch wird. -L. traut sich trotz seinen Bedenken, dass der Turm umfallen könnte, selbstständig am Turm zu bauen. -L. will den Turm noch höher bauen.</p>
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln) -L. wiederholt mehrmals den Vorgang, dass er nichts fischt. -L. macht für längere Zeit das Spiel mit.</p>	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur -L. möchte wiederholt in die Röhre steigen. -L. stellt die Röhre wiederholt auf, damit die Th. ihn hineinheben kann.</p>

-L. lässt sich nach der Unterbrechung nochmals auf das Spiel ein.	-L. rollt einige Zeit mit der Röhre hin und her. -L. will einen hohen Turm bauen. -L. beschäftigt sich längere Zeit mit den Körperteilen der Holzfigur.
9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis -L. will wiederholt einen Stein auf den Jäger legen. -L. will wiederholt ganz viele Steine nehmen. -L. baut einen Turm, damit er ihn umschmeissen kann. -L. baut wiederholt einen Turm.	9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos -L. springt wiederholt von der grossen Matte. -L. nimmt wiederholt einen Ball und wirft ihn in die Luft. -L. steigt wiederholt in die Röhre. -L. rollt mit der Röhre hin- und her.
10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel) -L. lässt sich wiederholt auf die Übung ein, als er ein Gummitier als Spielfigur hat. -L. malt wiederholt eine Sonne. -L. arbeitet eine Viertelstunde gut mit. -L. versucht die Aufträge auszuführen.	10. Lektion: „Verkäuferlis“ -L. möchte wiederholt den gleichen Ablauf spielen. -L. gibt der Th. wiederholt falsche Dinge. -L. wiederholt ganz oft den Scenvorgang. -L. sagt gegen Ende: „Ich will nomal spille.“ -L. bleibt während der ganzen Freispielsequenz bei der gleichen Tätigkeit.

Eigenaktivität [EA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
1. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. streichelt die im Bilderbuch dargestellte Schnecke und spielt, dass sie ihn darauf in den Finger beißen würde. -L. bestimmt selber, wenn er weiterblättern möchte.	1. Lektion: Verstecken spielen, Kuscheltiere, Klettergerüst -L. darf bestimmen, was gespielt wird. -L. steigt ohne Hilfe die Kletterwand hoch. -L. darf bestimmen wer versteckt werden soll -L. versetzt sich in die Rolle des Tieres und verstellt die Stimme. -L. tritt mit dem Krokodil in einen Dialog.
2. Lektion: ETS-Test -L. darf bestimmen welche Stofftiere mit ihm am Tisch sitzen. -L. darf bei der Aufgabe umblättern. -L. bezieht die Stofftiere in die Aufgabe mit ein. -L. bringt eine Idee ein, welche die Th. aufnimmt. Bsp. Die Schlange darf mit L. zusammen umblättern.	2. Lektion: Klötze bauen -L. darf bestimmen, was er spielen möchte. -L. übernimmt das Kommando, welche Kötze er will und wo sie hinkommen -L. bestimmt wie viele Klötze heruntergenommen werden. -L. bringt neue Ideen ein/ baut das Spiel aus. Bsp. L. springt vom Klotz und sagt: „Is Wasser gheit.“ -L. betont wiederholt, dass nur er hinunterspringen kann. -L. bestimmt selbst, wie lange eine Spielhandlung dauert.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. wirft mit den Pferdeäpfeln aus dem Buch nach der Th. -L. kann mitbestimmen, wie lange bei einer Buchseite geblieben wird. -L. versetzt sich in die Rolle eines Tieres.	3. Lektion: Klötze bauen -L. bestimmt welche Klötze die Th. herunternehmen muss und wo sie hingestellt werden sollen. -L. bestimmt selbst, wie langer er eine Handlung durchführen möchte. -L. sagt während des Spiels: „Ich chan sälber.“, „muesch nöd hebe.“

<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. darf mitbestimmen, wie viele Schnecken er unter den Klotz stellt. -L. holt den Dino zum Spiel dazu und würfelt mit ihm zusammen. 	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt sich das Pedalo.
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. erweitert seine Äusserung und macht ganze Sätze. Bsp. „en Pinsel zum male.“ -L. macht die Bilder lebendig. Bsp. der Igel sticht L. in den Finger. -L. spricht die Begriffe parallel mit, wenn die Th. an der Reihe ist. -L. darf Ideen einbringen, welche die Th. aufnimmt. Bsp. L. will den Schlüssel in ein Schlüsselloch stecken. -L. darf mitbestimmen, wie viele Reihen gelegt werden. 	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. äussert: „Ich wott das ha.“ -L. bestimmt welche Klötze er will und wo sie hinkommen. -L. möchte alleine auf den Klötzen turnen und lehnt Hilfe der Th. ab. -L. hält Lösungsvorschläge bereit, wenn ein Problem auftritt. Bsp. zu wenig Platz auf dem Boot. -L. baut das Spiel immer weiter aus. -L. spricht für den Dinosaurier.
<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. benennt Gegenstände von sich aus. -L. hat die gewünschten Einzelwortäusserungen erweitert. Bsp. „E Gable. Mit de Gable ässe.“ -L. darf mit den Gegenständen zusätzlich eine Handlung ausüben. 	<p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. entscheidet beim Klettern, dass die Therapeutin zur Sicherheit seine Hand halten darf. -L. sagt, dass er keine Hilfe beim Springen braucht. -L. nimmt ein Brett hervor und benutzt es als Schiff. -L. bestimmt den Spielverlauf. -L. bestimmt wo die Klötze hinkommen.
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. wählt sofort die Angelrute aus, die er möchte. -L. macht zusätzliche Äusserungen zu dem geforderten Wort. Oder macht Sätze. Bsp. „es Chätzli han ich gfischt.“ -L. zieht ein Gegenstand und macht ein passendes Geräusch dazu. -L. handelt mit den Gegenständen. Bsp. Leiter essen. 	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt die Dinos hervor. -L. lehnt den Vorschlag der Th. ab, für die Dinos ein Gehege zu bauen. -L. bestimmt welchen Klotz er möchte und wohin er kommt. -L. will einen Turm bauen. -L. möchte, dass die Th. beginnt den Turm zu bauen.
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. darf die Farbe der Angelrute auswählen. -L. bestimmt wer mit dem Spiel beginnen darf. -L. macht zusätzliche Äusserungen, zu den Gegenständen die er zieht. Bsp. beim Blatt: „da hät en tamezapfe gwachset.“ -L. zählt die Bilder, die er bereits gefischt hat. -L. adaptiert Inhalte aus dem Spiel auf den Alltag. Bsp. bei der Kaffeekanne, sagt er der Th., dass sein Papa Kaffee trinken möchte. -L. setzt sich die Krone auf den Kopf. -L. fischt einen Zug und fährt damit auf dem Tuch hin- und her. -L. bestimmt selber, wenn er mit dem Spiel fertig ist und steht auf. -L. darf ein Dino mit zum Tisch nehmen. -L. darf bei den Gegenständen die Büroklammern wegnehmen. 	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zeigt der Th., was sie herunternehmen muss. -L. wählt das Spiel aus. -L. leert die gesamte Schachtel mit den Klötzen aus. -L. beginnt selbstständig einen Turm zu bauen. -L. sagt, wenn er etwas nicht will. -L. versetzt sich in die Rolle der Holzfigur und spricht für sie.
<p>9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis</p>	<p>9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. rennt sofort zur Kletterwand.

<ul style="list-style-type: none"> -L. darf die Buchseite auswählen. -L. beginnt die Farben der Steine zu benennen. -L. zieht mehrere Spielsteine auf einmal. -L. stellt Vergleiche zwischen den Spielsteinen an. „Das isch glich.“ -L. erzählt der Th. etwas zu einem Jäger im Buch. -L. darf bestimmen wo er die Steine hinlegt. -L. sagt der Th. wo sie den Stein hinlegen soll. -L. legt die Steine in eine Schlange. -L. nimmt alle Steine aus dem Säckchen und dreht sie um. -L. formt mit den Steinen eine Blume. -L. baut mit den Steinen einen Turm. -L. lehnt die Hilfe der Th. ab. 	<ul style="list-style-type: none"> -L. beginnt die Wand hochzuklettern. -L. bestimmt, dass die Th. die Matte hervornehmen soll. -L. bestimmt wo die Matte hinmuss. -L. lehnt Hilfe beim Herunterspringen ab. -L. lehnt einen Vorschlag der Th. ab. -L. greift mit dem Dinosaurier die Th. an. -L. will alleine auf der Matte sein und schmeisst den Dino herunter.
<p>10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. darf das Spielfeld aufklappen. -L. darf die Spielfigur auswählen. -L. benennt spontan Gegenstände auf dem Spielfeld. -L. macht Geräusche zu den einzelnen Gegenständen. Bsp. Sägegeräusch -L. macht Gesten zu den Gegenständen. Bsp. Steuerradbewegung. -L. darf sich ein Gummitier als Spielfigur nehmen. -L. nimmt sich sofort einen Stift und will beginnen zu malen 	<p>10. Lektion: „Verkäuferlis“</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. spielt Verkäufer und die Th. Kunde. -L. bestimmt selbst, welche Lebensmittel die Th. kaufen muss. -L. gibt den Dingen einen anderen Namen. Bsp. Anstelle Schokolade gibt er der Th. WC-Papier. -L. lehnt den Rollentausch ab. -L. bringt der Th. Lebensmittel „nach Hause -L. lehnt Angebote der Th. ab und erkunden vor allem die Gegenstände.

Kontaktverhalten [KV]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. stellt der Th. Fragen. Bsp. „Därfi mal das streichle?“ -L. wird von der Schnecke gebissen und schaut danach zur Th. -L. nimmt Vorschläge der Th. an und setzt sie um. Bsp. Als L. die Schnecke hauen möchte, gibt die Th. den Ratschlag, dass L. der Schnecke sagen soll, dass er es nicht mag, gebissen zu werden. -L. nimmt Äusserungen der Th. auf und stellt eine Frage dazu. Bsp. Th.: „gäl wiet Sunne.“ →L.: „wo isch echt d'sunne?“ 	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuschtiere, Klettergerüst</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt Ideen der Th. auf. Bsp. herunterrutschen -L. bezieht die Th. ins Spiel mit ein. Bsp. Einmal lässt L. Alfi herunterrutschen, danach wird abgewechselt. (Interaktion) -L. steigt in die Äusserung der Th. ein. Bsp. Th. beginnt zu zählen und L. spricht parallel mit ihr. -L. nimmt einen neuen Spielvorschlag der Th. an. -L. stellt der Th. Fragen. -L. bezieht die Th. mit ein. Bsp. Der Hund möchte die Th. beißen. -L. gibt der Th. Anweisungen. Bsp. Th. soll L. helfen das Trampolin zu heben.
<p>2. Lektion: ETS-Test</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. folgt den Anweisungen der Th. und zeigt auf das entsprechende Bild. -L. stellt eine Frage zum Bild. 	<p>2. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. stellt der Th. Fragen und spricht mit ihr. -L. reagiert auf Vorschläge der Th

<p>-L. kommentiert ohne Aufforderung, was er auf den Bildern sieht.</p>	<p>-L. sagt der Th., dass sie vorsichtig sein soll, wenn sie einen Klotz herunternimmt. -L. fragt die Th., ob er auf die Klötze steigen darf. -L. teilt der Th. neue Ideen mit. -L. kommentiert seine Handlung. Bsp. „Ab durs Tunnel.“ -L. reagiert auf die Fragen der Th.</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. fragt nach, wenn er etwas genauer wissen möchte. -L. macht spontane Äusserungen zu den Bildern. -L. stellt der Th. Fragen. Bsp.: „und de het au Gaggi dluff?“ -L. nimmt Äusserungen der Th. auf und antwortet spontan darauf. Bsp.: „Wer bisch denn duu?“ L. anwortet spontan: „Ich bin de Leu.“</p>	<p>3. Lektion: Klötze bauen -L. fasst der Th. an die Schulter und zeigt danach auf den Klotz, den sie herunternehmen soll. -L. hilft der Th. beim Tragen der „Banane“. -L. nimmt Ideen und Anweisungen der Th. an. -L. lässt sich von der Th. halten und auffangen. -L. bittet die Th. um Hilfe, wenn er sie benötigt. -L. L. nimmt die Anweisung der Th. Matten zu holen auf und platziert diese am entsprechenden Ort.</p>
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel) -L. geht auf die Aufforderungen und Fragen der Th. ein. -L. stellt der Th. Fragen.</p>	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt -L. hilft der Th. das Pedalo zu tragen. -L. hält die Th. am Arm, als er auf das Pedalo steigt. -L. lässt sich auf die Th. ein und gibt ihr die Hände, damit er fahren kann. -L. nimmt Ratschläge der Th. auf. Bsp. in die Mitte des Pedalos stehen. -L. gibt der Th. Anweisungen, welches ihre Rolle im Spiel ist. -L. ist im ständigen Dialog mit der Th. -L. bezieht die Th. immer wieder ins Spielgeschehen mit ein. -L. fordert die Th. auf, auch in das Boot zu steigen. -L. bittet die Th. um Hilfe.</p>
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. übernimmt die sprachliche Struktur der Th. Bsp. „EN Fisch“ -L. nimmt die Regeln der Th. an. -L. tritt mit der Th. in einen Dialog, über die Gegenstände. -L. nimmt Impulse der Th. auf. -L. bezieht die Th. in seine Handlungen mit ein. Bsp. Er gibt zuerst sich und dann der Th. mit dem Löffel etwas zu essen. -L. folgt den Aufforderungen der Th.</p>	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai -L. hilft der Th. den Klotz richtig hinzustellen. -L. fordert von der Th. Hilfe ein, damit er auf die Klötze klettern kann. -L. nimmt Aufforderungen der Th. an und setzt sie um. Bsp. Matten holen. -L. trägt mit der Th. zusammen die Matten. -L. fragt die Th. um Erlaubnis, bevor er springt. -L. gibt der Th. die Anweisung, dass sie schwimmen soll. -L. lässt die Th. zu sich auf das Boot. -L. beginnt einen Dialog mit der Th. und lässt sie an seiner Fantasie teilhaben. -L. fordert die Th. auf, auch mit auf die Schifffahrt zu kommen. -L. lässt die Th. auf seinem Boot mitfahren. -L. nimmt Anregungen der Th. auf. -L. und die Th. suchen gemeinsam den Hai.</p>

<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. spricht parallel zu der Th. ihre Äusserungen mit. -L. gibt zuerst sich und dann der Th. mit der Gabel etwas zu essen. -L. tritt mit der Th. in einen Dialog über die Gegenstände. -L. folgt den Aufforderungen der Th. -L. erzählt der Therapeutin nach dem Benennen der Tannen-Bildkarte, dass am Baum Tannzapfen hängen würden. 	<ul style="list-style-type: none"> -L. bezieht die Th. immer wieder ins Spiel mit ein. <p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. bezieht die Th. ins Spiel mit ein. -L. wäscht der Puppe die Haare, so wie es die Th. vorschlägt. -L. gibt der Th. auch ein Stück Kuchen zu essen. -L. entscheidet beim Klettern, dass die Therapeutin zur Sicherheit seine Hand halten darf. -L. sagt der Th. welche Rolle sie einnimmt. -L. akzeptiert die Regeln der Th. an der Kletterwand. -L. fragt die Therapeutin, ob sie einen Schaumstoffklotz vom Gestell herunternehmen könne.
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt die Regeln der Th. an. -L. fordert die Th. auf, auch auf der Gitarre zu spielen. -L. spricht mit der Th. über die Gegenstände. -L. zeigt der Th., was er gefangen hat. 	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. erzählt der Th., dass Dinos ausgestorben sind. -L. nimmt den Vorschlag der Th. an, ein Haus zu bauen. -L. antwortet auf Fragen der Th. -L. hebt gemeinsam mit der Th. den Klotz auf die Röhre. -L. gibt der Th. Anweisungen. Bsp. „Du muesch hebe.“ -L. setzt Anweisungen der Th. um. -L. nimmt Ratschläge der Th. an. -L. fordert die Th. auf auch in die Röhre zu sprechen. -L. und die Th. wechseln sich ab beim Bauen. -L. fordert Hilfe ein beim Bauen.
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. fragt die Th., ob er den Gegenstand den sie fischt, anschauen darf. -L. reagiert auf Anweisungen der Th. -L. spricht mit der Th. über die Bilder. -L. akzeptiert die Forderung der Th. noch 5 Gegenstände zu angeln. 	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. nimmt die Hilfe der Th. an. -L. nimmt Ideen der Th. auf. -L. sucht mit der Th. zusammen die Klötze. -L. bezieht die Th. mit ein und gibt ihr Klötze. -L. fordert von der Th. Hilfe ein. -L. stellt der Th. Fragen. -L. führt mit der Th. einen Dialog über die Holzfigur.
<p>9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. befolgt die Anweisungen der Th. -L. stellt der Th. Fragen. Bsp. „Wetsch du auf viell?“ -L. erzählt der Th. etwas zu einem Jäger im Buch. -L. nimmt Details aus dem Buch auf und teilt sie der Th. mit. Bsp. „ou nei, de blüetet.“ -L. führt den Auftrag den Maulwurf zu suchen aus. -L. bietet der Th. einen von seinen Steinen an. 	<p>9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. akzeptierte die Regeln der Th. -L. hebt die Matte zusammen mit der Th. -L. stellt der Th. Fragen. -L. hilft der Th. den Ball zu finden.

<p>-L. fragt: „däi ich?“ -L. kommentiert seine Handlungen. Bsp. „lueg emal, Pflanze han ich gmacht.“</p>	
<p>10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel) -L. fragt die Th. wo der Mond ist. -L. befolgt die Anweisungen der Th. -L. beginnt mit der Th. über die Gegenstände zu sprechen. Bsp. „häscht du gärn Banane?“ -L. stellt Vergleiche an. Bsp. als er auf der Hose landet, erzählt er der Th., dass er auch Hosen trägt. -L. hört genau zu, bevor er beginnt die Aufträge zu machen.</p>	<p>10. Lektion: „Verkäuferlis“ -L. lässt sich auf die Idee der Th. ein. -L. stellt der Th. Fragen. Bsp. „Was isch das?“ -L. lässt die Th. mitspielen. -L. hält der Th. Esswaren hin und sagt etwas dazu. -L. bringt der Th. Lebensmittel „nach Hause“. -L. bezieht die Th. immer wieder ins Spiel mit ein und zeigt ihr Gegenstände. -L. wäscht der Th. mit dem Shampoo die Haare.</p>

Verhaltenskategorien zur Aufmerksamkeit, Therapiekind 2 (L.)

Aufmerksamkeitsorientierung [AO]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. stützt sich mit den Unterarmen auf dem Tisch ab und beugt seinen Oberkörper über das Bilderbuch. -L. folgt mit dem Blick den Bewegungen der Th. 	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuschtiere, Klettergerüst</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. folgt mit seinem Blick dem Igel, wenn er herunterrutscht. -L. beobachtet Handlungen der Th. Bsp. Als die Th. Alfi etwas ins Ohr flüstert. -L. folgt mit dem Blick den Zeigegesten der Th., wenn sie ihm etwas erklärt. -L. folgt dem Bellen des Hundes und sucht ihn im Therapiezimmer.
<p>2. Lektion: ETS-Test</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. verfolgt mit dem Blick Alfi, als die Th. ihn wegsetzt. -L. beugt sich mit dem Oberkörper über die Bilder. -L. lässt seinen Blick über die Auswahl der Bilder schweifen. -L. stützt mit den Ellenbogen auf dem Tisch ab und hält seinen Kopf mit beiden Händen. 	<p>2. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beobachtet die Th., wie sie die Klötze herunterhebt. -L. verfolgt mit dem Blick die Klötze, wenn die Th. einen umdreht. -L. folgt der Zeigegeste der Th. mit dem Blick. Bsp. Th. zeigt zu den Matten.
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beugt sich mit dem Oberkörper über das Bilderbuch. -L. folgt mit dem Blick dem Finger der Th. 	<p>3. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th. zu wie sie die Klötze herunternimmt. -L. folgt der Aufforderung und Geste der Th.: „Chum emal mit, i muess der öpis zeige.“
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. folgt mit seinem Blick und Kopf der Th., als sie die grüne Schnecke sucht. -L. bückt sich weit nach vorne über das Schneckenspiel. -L.'s Blick wechselt vom Würfel und dann zur Schnecke mit der er fahren soll. 	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt</p> <ul style="list-style-type: none"> -L.'s Kopf ist nach vorne geneigt, beim Pedalofahren. -L. verfolgt die Bewegungen der Th., als sie „schwimmt“ -L. schaut über seinen Rücken, damit er die Th. beobachten kann.
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. richtet seine Augen auf den "Sack " mit den Bildern darin, als die Th. ihn schüttelt. -L. verfolgt mit den Augen den Gegenstand, wenn er damit eine Bewegung ausführt. -L. beugt sich mit dem gesamten Oberkörper über den Tisch, als er die Reihen vorspricht. -L. folgt mit den Augen und seinem Oberkörper den Bewegungen des Fingers der Th. als sie die einzelnen Gegenstände benennt. 	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -L. beobachtet, wie die Th. Matten verteilt. -L. verfolgt die Th. mit seinem Blick, als sie die Schwimmbewegungen macht. -L. dreht den Kopf zur Th. um, als sie ihm eine Frage stellt. -L. sucht den Raum mit den Augen nach dem Hai ab. -L. dreht seinen Kopf in die Richtung welche die Th. Blickt und den Hai vermutet. -L. hält nach dem Haifisch Ausschau. -L. untersucht mit seinen Augen das Trampolin.
<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zieht einen Gegenstand und verfolgt diesen mit seinen Augen, wenn er damit eine Bewegung ausführt. 	<p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -L.'s Körper ist dem Puppenhaus zugerichtet. -L. folgt mit seinem Blick den Gegenständen, welche die Th. herausnimmt.

	<ul style="list-style-type: none"> -L. folgt mit seinem Blick der Puppe, als sie hinunterfällt. -L. beobachtet die Th. wie sie die Klötze herunternimmt. -L. schaut der Th. zu, wie sie schwimmt. -L. schaut über seinen Rücken, damit er die Th. beobachten kann.
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. steht auf, damit er sehen kann, was im Becken drin ist. -L. beugt seinen Oberkörper über das Becken. -L. folgt mit seinem Blick den Angelbewegungen der Th. -L. steht auf und blickt in das Becken, während die Th. fischt. 	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. dreht sich zur Th. um, als sie etwas zu ihm sagt. -L. dreht sein Kopf zum Klotz, als die Th. ihn herunternimmt. -L. schaut der Th. zu, wie sie den Klotz herunternimmt. -L. blickt der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -L. dreht sich um, als die Th. auf das Puppenhaus zeigt. -L. beobachtet die Th., während sie die Bausteine für den Turm hinstellt.
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beobachtet die Th, während sie das Spiel vorbereitet. -L. beugt sich leicht vor, als die Th. etwas fischt. -L. beugt sich vor, um die Punkte auf den Bildern genauer zu betrachten. -L. steht auf und beugt seinen Körper über die Schachtel, damit er besser sehen kann, was er fischt. -L. folgt mit seinem Blick der Angelbewegung. 	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -L. neigt sein Kopf nach oben, als die Th. die Röhre anhebt. -L. verfolgt mit seinem Blick, die wegrollenden Klötze.
<p>9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beugt sein Kopf nach vorne und hält das Säckchen ganz nahe zu seinem Gesicht. -L. beugt sich über die Titelseite des Buches. -L. sucht das Bild mit den Augen ab. -L. folgt der Handbewegung der Th. mit den Augen, als sie einen Stein hinlegt. -L. wendet seinen Körper dem Säckchen zu. -L. wendet sich der Th. zu, wenn sie an der Reihe ist. (Oberkörperdrehung) -L. schaut einem Stein nach, als er auf den Boden fällt. 	<p>9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. neigt seinen Kopf während des Herunterkletterns nach unten. -L. folgt den Handbewegungen der Th. mit dem Blick. -L. wirft einen Ball hoch und folgt ihm mit seinem Blick. -L. folgt der Zeigegeste der Th. mit seinem Blick. -L. beobachtet den Dino, als er von ihm verfolgt wird.
<p>10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. lässt sein Blick über das Spielfeld schweifen. -L. beugt sich weit über den Tisch, als die Th. die Augenzahl des Würfels zählt. -L. beobachtet die Th. während sie würfelt. -L. neigt den Kopf nach unten, als die Th. und er über die Hosen sprechen. -L. beugt sich mit seinem ganzen Körper über das Blatt. 	<p>10. Lektion: „Verkäuferlis“</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. dreht während dem Gehen den Kopf zur Th. -L. beugt seinen Oberkörper ganz weit über die Kasse, als er den Preis eintippt.

Selektive Aufmerksamkeit [SA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. richtet seinen Blick auf die Bilder. -L. kann nach einer Ablenkung, wieder zur Ursprünglichen Tätigkeit zurückkehren. Bsp. L.'s Vater kommt in das Zimmer. L. schaut zu ihm und lässt sich danach wieder auf das Bilderbuch ein.</p>	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuscheltiere, Klettergerüst -L. wendet sich dem hochfahrenden Rollladen zu, danach widmet er sich wieder seinem Spiel. -L. kann während eines Gespräches Blickkontakt halten.</p>
<p>2. Lektion: ETS-Test -L. richtet seinen Blick auf die Bilder. -L.'s Blick ruht auf dem Bild. -L. lässt sich nach der Ablenkung durch die Storen und der Feststellung, dass das Klettergerüst weg ist, wieder auf die Aufgabe zurücklenken.</p>	<p>2. Lektion: Klötze bauen -L. fixiert die Sanduhr, als die Th. sie ihm erklärt.</p>
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. fokussiert die Bilder mit den Augen. -L. schaut die Th. an, während sie etwas erklärt.</p>	<p>3. Lektion: Klötze bauen -L. fixiert die Th., während sie ihm die Sanduhr erklärt.</p>
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel) -L. richtet seinen Blick auf die Schnecke -L's Blick ruht auf dem Schneckenspiel.</p>	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt -L. richtete sein Blick auf das Pedalo, als er draufsteigt. -L. spricht während des Fahrens wenig. -L. kehrt nach einer Ablenkung wieder zur Spielhandlung „Bootfahren“ zurück.</p>
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. fixiert das Bild, welches die Th. zieht, mit den Augen. -L. versucht mit dem Schlüssel des Spiels die Türe aufzuschliessen. Danach sitzt er wieder an den Tisch.</p>	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai -L. unterbricht das Spiel, weil er Autos auf dem Gestell sieht. Die Th. gibt L. die Autos hinunter und er kehrt mit den Autos zusammen zur ursprünglichen Tätigkeit zurück. -L. fixiert mit seinem Blick die Sanduhr.</p>
<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. richtet seinen Blick während der Bilderbenennung auf die entsprechenden Bilder, welche vor ihm auf dem Tisch liegen. -L.'s Augen ruhen auf dem Säckchen, als die Th. es schüttelt. -L. sitzt wieder an den Tisch, als er versuchte die Türe mit der Säge aufzuschliessen.</p>	<p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern -L. richtet sein Blick auf ein Kuchenstück.</p>
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln) -L. richtet während er fischt, die ganze Zeit seinen Blick auf die Angelrute und das Bild, welches er herauszieht. -L. kehrt nach einem Zwischengespräch mit der Th. wider zur ursprünglichen Aktivität zurück. (L. erzählt der Th. etwas über eine Fernseh-Sendung) -L. betrachtet die Bildkarten sehr genau und benennt Details.</p>	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen -L. nimmt eine Puppe aus dem Puppenhaus und mustert sie. -L. fixiert längere Zeit die Puppe. -L. kehrt nach einem Zwischengespräch über die Dunkelheit, wieder zum Turmbauen zurück. -L.'s Blick ruht auf dem Turm, während er die Platte darauf legt.</p>
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln)</p>	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur</p>

<ul style="list-style-type: none"> -L. richtet sein Blick auf die Schachtel, aus der die Th. fischt. -L. richtet sein Blick die ganze Zeit auf die Angelrute und die Schachtel, während er fischt. -L. kehrt nach einem kurzen Gespräch oder nach dem Herumspielen mit der Angelrute wieder zur eigentlichen Aufgabe zurück. 	<ul style="list-style-type: none"> -L. beobachtet die Th., wie sie den Turm baut. -L.'s Blick ruht während dem Bauen auf dem Turm. -L. richtet seinen Blick auf die Holzfigur.
<p>9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> -L.'s Blick ruht auf dem Säckchen, während er es aufmacht. 	<p>9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. fixiert die Th. mit den Augen, als sie mit ihm spricht.
<p>10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L.'s Blick ruht während dem Aufklappen auf dem Spielfeld. -L. richtet sein Blick auf die Spielfiguren, als die Th. sie ihm zeigt. -L. kehrt wieder an den Tisch zurück, nachdem er aufgestanden und zu den Gummitieren gelaufen ist. -L.'s Zunge kommt aus dem Mund, während er einen Gegenstand auf dem Spielfeld sucht. 	<p>10. Lektion: „Verkäuferlis“</p> <ul style="list-style-type: none"> -L.'s Blick ruht auf der Kasse. -L. schaut die Einzelnen Lebensmittel genau an. -L. fixiert die Sanduhr, als die Th. sie ihm zeigt.

Dauerhafte Aufmerksamkeit [DA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
<p>1. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. kann sich längere Zeit mit einer Seite des Buches beschäftigen und blättert nicht einfach durch. -L. sitzt 8 Minuten am Tisch und zeigt keine Ausweichaktivitäten. 	<p>1. Lektion: Verstecken spielen, Kuschtiere, Klettergerüst</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. bleibt längere Zeit mit seiner Konzentration bei der Kletterwand.
<p>2. Lektion: ETS-Test</p> <ul style="list-style-type: none"> -L.'s Blick ruht für länger Zeit auf dem gleichen Aufgabenblatt. -L. sitzt 13 Minuten am Tisch. Es hat jedoch viele Unterbrüche und Ausweichaktivität dabei. 	<p>2. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. wiederholt die Handlung „herunterrutschen“. -L. bleibt längere Zeit bei der gleichen Handlung.
<p>3. Lektion: Bilderbuch betrachten</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beschäftigt sich ca. 12 Minuten mit dem Buch und hat dabei eine ruhige Haltung. 	<p>3. Lektion: Klötze bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. beschäftigt sich lange mit der Aktivität „Rutschbahn“ bauen.
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. steht nach knapp 4 Minuten von der Matte auf und reitet zuerst auf dem Klotz und danach schaut er eine Wandaufhängung an. Dann holt L. sich ein Stofftier und spielt mit den Dinos. Es folgt eine Unterbrechung von 7 Minuten, bevor das Schneckenspiel weitergehen kann. Nach weiteren 3 Minuten springt L. wieder davon. 	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. senkt während des Pedalo-fahrens die ganze Zeit sein Blick auf das Gerät. -L. behält sein Fokus über längere Zeit bei der Schifffahrt.
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. kann der Th. sagen wer an der Reihe ist, als sie es vergisst. 	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. verbringt längere Zeit mit dem Spiel „Bootfahren“

-L. bleibt 12 Minuten an der Übung dran.	-L. verbringt den grössten Teil des Freispiels mit der gleichen Handlung.
6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. bleibt während der ca. 10-minütigen Bilderbenennung am Tisch sitzen. →L. will das Reihenlegen vom letzten Mal nicht mehr machen.	6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen -L. schaukelt während mehrerer Minuten auf einer Schaumstoff-Banane.
7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln) -L. merkt, dass er bereits schon einmal eine Maus gefischt hat und vergleicht die beiden Mäuse. -L. bleibt eine gute Viertelstunde am Tisch und macht die Übung mit.	7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen -L. rollt mehrere Male mit der Röhre hin und her. -L. lässt seinen Blick längere Zeit auf der Spielzeuglampe ruhen. -L. bleibt bis zum Ende der Stunde bei der Aktivität Turm bauen.
8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln) -L. hat eine ruhige Körperhaltung. -L. bleibt ca. 12 min. am Tisch sitzen.	8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur -L. befasst sich einige Minute mit der Röhre.
9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis -L. beschäftigt sich längere Zeit mit einer Buchseite. -L.'s Blick ruht lange Zeit auf den Spielsteinen, beim Turmbauen. -L. bleibt ca. 20 Minuten am Tisch sitzen und zeigt wenig Ausweichaktivität. Jedoch, beginnt er schon früh seine eigene Dynamik ins Spiel miteinzubringen und baut zum Ende einen Turm.	9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos -L. springt mehrere Male von er Matte. -L. rollt mehrere Male mit der Röhre hin und her.
10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel) -L. lässt sich für 15 Minuten auf die Übung ein und zeigt während der Sequenz am Tisch wenig Ausweichaktivität.	10. Lektion: „Verkäuferlis“ -L. bleibt während der ganzen Freispielsequenz bei der gleichen Tätigkeit.

Geteilte Aufmerksamkeit [GA]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
1. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. zeigt referentiellen Blickkontakt. Bsp. Die Th. zeigt auf den Fisch, L. blickt zu dem Gezeigten und schaut danach der Th. in die Augen. -L. reagiert auf die Fragen der Th. -L. nimmt Äusserungen der Th. auf und stellt eine Frage dazu. Bsp. Th.: „gäl wiet Sunne.“ →L.: „wo isch echt d'sunne?“	1. Lektion: Verstecken spielen, Kuscheltiere, Klettergerüst -L. antwortet auf Fragen. -L. hört den Aufforderungen der Th. zu und setzt sie um. Bsp. Th. bestimmt, wie hoch L. klettern darf. -L. zeigt referentiellen Blickkontakt, als die Th. ihm einen Vorschlag macht. -L. und die Th. betrachten gemeinsam einen Spielgegenstand. Bsp. Katze
2. Lektion: ETS-Test -L. zeigt referentiellen Blickkontakt. Bsp. Th. fordert ihn auf ein Bild zu zeigen, L. zeigt auf das Bild und schaut danach zur Th. -L. antwortet auf die Fragen der Th.	2. Lektion: Klötze bauen -L. reagiert auf Kommentare der Th. Bsp. „Matte holen“ -L. sieht der Th. in die Augen, wenn sie miteinander sprechen. -L. blickt zwischen der Th. und der Sanduhr hin und her, als diese ihm die Bedeutung der Uhr erklärt.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten	3. Lektion: Klötze bauen

<ul style="list-style-type: none"> -L. folgt mit dem Blick dem Finger der Th. sucht ihren Blickkontakt und benennt das Gezeigte. -L. sieht abwechselnd die Th. und das Buch an. -L. antwortet auf die Fragen der Th. 	
<p>4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zeigt referentiellen Blickkontakt. Bsp. L. benennt die Farbe und schaut danach zur Th. -L. stellt der Th. eine Frage und blickt ihr dabei in die Augen. 	<p>4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th. in die Augen, während sie nebeneinander „schwimmen“.
<p>5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th., während er ein Bild zieht, in die Augen. -L. schaut sich das Bild an, benennt es und schaut danach zur Th. -L. ergänzt Lückensätze der Th. 	<p>5. Lektion: Schifffahrt und Hai</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut während des Schaukelns in die Augen der Th. -L. zeigt der Th. den Klotz den er will und schaut ihr danach in die Augen. -L. schaut während des Mattentragens immer wieder zur Th. -L. dreht den Kopf während des Schaukelns zur Th., welche neben ihm sitzt.
<p>6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zieht ein Bild aus dem Säckchen, schaut es sich an und blickt dann zur Th. 	<p>6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut die Th. an, als er lacht. -L. sucht den Blickkontakt der Th.
<p>7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. blickt der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -L. zieht ein Bild aus dem Becken, betrachtet es und sucht danach den Blick der Therapeutin. 	<p>7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. zieht gemeinsam mit der Th. die Matten und sucht ihren Blick. -L. und die Th. bauen gemeinsam am Turm.
<p>8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th. in die Augen, während er die Angelrute aussucht. -L. wartet mit dem Angeln bis die Th. am Tisch sitzt. -L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie mit ihm spricht. -L. antwortet auf Fragen der Th. -L. schaut auf das Bild, benennt es und blickt zur Th. -L. und die Th. betrachten gemeinsam die Bilder. -L. lacht laut und schaut der Th. dabei in die Augen. 	<p>8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. sucht den Blick der Th., als er in die Röhre klettern will. -L. hört auf zu rollen, als die Th. „Stopp“ sagt. -L. blickt ein Bild an, fragt die Th. etwas dazu und schaut ihr in die Augen.
<p>9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut auf das Säckchen und danach zur Th., als er spricht. -L. und die Th. betrachten gemeinsam die Buchseite. -L. sieht der Th. in die Augen, während er einen Spielstein zieht. -L. reagiert auf die Fragen der Th. Bsp. „Was isch das?“ -L. und die Th. richten ihren Blick gemeinsam auf den Turm. 	<p>9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut zur Th. als sie mit ihm spricht. -L. kommentiert: „ich cha flüge.“ und schaut danach zur Th.
<p>10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel)</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. würfelt, schaut die Zahl an und blickt während der Benennung in die Augen der Th. -L. schaut der Th. in die Augen, wenn sie miteinander sprechen. 	<p>10. Lektion: „Verkäuferlis“</p> <ul style="list-style-type: none"> -L. schaut der Th. in die Augen, als sie ihm einen Spielvorschlag macht. -L. legt Dinge auf das Rollband und schaut danach zur Th. -L. zeigt auf die Dinge und schaut der Th. dabei in die Augen.

-L. blickt der Th. in die Augen, als sie ihm eine Anweisung gibt. -L. malt etwas auf das Blatt und blickt danach zur Th.	
---	--

Imitationsverhalten [IV]

Beobachtungen zur strukturierten Aktivität	Beobachtungen zur freien Spielaktivität
1. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. wiederholt Benennungen der Th. Bsp. de Tintefisch.	1. Lektion: Verstecken spielen, Kuschtiere, Klettergerüst -L. wiederholt die Worte der Th. Bsp. Alfi herunterrutschen lassen: „Achtung, fertig, los.“
2. Lektion: ETS-Test -L. wiederholt Äusserungen der Th. Bsp. „Mit em Laschtwege.“	2. Lektion: Klötze bauen -L. wiederholt Aussagen der Th. Bsp. „Mit ere Rolle.“ -L. ahmt der Th. die Verfolgungsjagd mit dem Dino nach.
3. Lektion: Bilderbuch betrachten -L. wiederholt die Äusserung der Th.: „umeblettere“. -L. übernimmt die Satzstruktur der Th.: „Nei, das isch nöd glich.“	3. Lektion: Klötze bauen -L. wiederholt nach einiger Zeit Kommentare der Th. zu seinem Bewegungsablauf. Bsp. „uf de grüeni Chlotz, über t'Banane.“ -L. wiederholt Äusserungen der Th. Bsp. „hintere.“
4. Lektion: Regelspiel (Schneckenspiel) -L. wiederholt die Äusserung der Th. Bsp. „en grüne Schnägg.“	4. Lektion: Pedalo fahren, Schifffahrt -L. wiederholt die Äusserung der Th. Bsp. „umdreihe“
5. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. übernimmt die sprachliche Struktur der Th. Bsp. „EN Fisch“ -L. wiederholt die Begriffe, welche die Th. äussert. Bsp. "e chueh." -L. übernimmt die Bewegung der Th., welche sie mit dem Hammer macht. -L. übernimmt sprachliche Strukturen der Th	5. Lektion: Schifffahrt und Hai -L. wiederholt die Äusserungen der Th. Bsp. „sträng“
6. Lektion: Regelspiel (Artikel einführen, aus Säckchen ziehen) -L. wiederholt Begriffe, welche die Th. benennt mit dem entsprechenden Artikel. -L. übernimmt die sprachliche Struktur der Th. als er an der Reihe ist.	6. Lektion: Puppenhaus, Klötze bauen, Klettern -L. ahmt die Bewegungen, welche die Th. mit der Puppe macht, nach.
7. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Angeln) -L. wiederholt Äusserungen, welche die Th. korrigiert. -L. wiederholt Aktivitäten der Th. Bsp. mit der Glocke läuten.	7. Lektion: Klötze bauen, Turm bauen -L. wiederholt Gesagtes. Bsp. „e Röhre“
8. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen/einführen, Angeln) -L. wiederholt die Äusserung der Th. „du hesch viell gfange.“ -L. imitiert das Trompetengeräusch von der Th.	8. Lektion: mit Röhre spielen, Turm bauen, Holzfigur -L. wiederholt die Äusserung: „das sind vier.“
9. Lektion: Bilderbuch & Steine darauflegen (Artikel festigen), Aufträge zum Sprachverständnis -L. wiederholt Äusserungen der Th. Bsp. „en Vogel“ -L. imitiert eine Handbewegung der Th.	9. Lektion: Klettern, Springen, Bälle werfen, Herumrollen, Dinos -L. wiederholt die Äusserung „boing“ der Th. als er mit der Röhre gegen den Tisch knallt.
10. Lektion: Regelspiel (Artikel festigen, Hüpfspiel)	10. Lektion: „Verkäuferlis“

<ul style="list-style-type: none">-L. spricht der Th. nach. Bsp. „Da isch blau.“-L. ahmt die Bewegung der Th. nach, als sie das Spielfeld abfährt.-L. ahmt die Lautmalereien der Th. nach. Bsp. „wuff-wuff“-L. ahmt der Th. die Ohrenspitz-Bewegung nach.	<ul style="list-style-type: none">-L. spricht der Th. nach. Bsp. „usleere“-L. imitiert die Handlung der Th. Bsp. Kasse auf und zu machen.
--	--

Anhang 7 Intraindividuelle Beschreibung der Motivationskategorien

Erkundungsverhalten [EV]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. motiviert ist, zeigt sie manuelles und visuelles Erkunden bei ihr unbekanntem Objekten. Gegenstände werden berührt, in die Hände genommen, vors Gesicht gehalten und von allen Seiten betrachtet, geschüttelt oder auf eine Unterlage geklopft. Zudem erprobt A. Funktionen, indem sie beispielsweise Bücher aufklappt, Schachteldeckel wegnimmt, Knöpfe drückt, Holzperlen rollt, eine Kletterwand hochklettert oder in eine Röhre kriecht.

Strukturierte Aktivität:

Das EV zeigt sich deutlicher als während der freien Spielaktivität. In der Regel ist beim Erkunden der Oberkörper in Bewegung.

Freie Spielaktivität:

Das EV zeigt sich variantenreicher als während der strukturierten Aktivität. In der Regel ist beim Erkunden der ganze Körper in Bewegung.

Interpretation:

Der erhöhte Erkundungsdrang während der strukturierten Aktivität lässt sich dadurch erklären, dass die Materialien in diesem Setting von der Therapeutin bestimmt werden. Dies hat zur Konsequenz, dass A. oft mit ihr nicht vertrauten Objekten konfrontiert wird. Bei der freien Spielaktivität übernimmt A. häufig die Materialien der vorherig strukturierten Aktivität oder greift auf sonstige, ihr bekannte Gegenstände zurück.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. motiviert ist, zeigt er manuelles, visuelles, auditives und orales Erkunden bei ihm unbekanntem Objekten. L. zeigt auf Gegenstände oder nimmt sie in die Hände, dreht oder schüttelt sie, beisst hinein. Er betrachtet neue Dinge längere Zeit mit den Augen. Zudem erprobt L. Funktionen, indem er beispielsweise Knöpfe drückt, durch eine Röhre kriecht, die Kletterwand hochklettert und runterrutscht.

Strukturierte Aktivität:

Das EV zeigt sich vor allem visuell. Es kommt vor, dass L. vom Tisch aufsteht, um einen Gegenstand im Therapiezimmer auszuprobieren.

Freie Spielaktivität:

Das EV ist vorwiegend mit Ganzkörpereinsatz verbunden. Dinge werden direkt ausprobiert und umfunktioniert, so wird z.B. ein Schaumstoffklotz zum Piratenschiff. Das Erkunden ist oft sprunghaft und L. wendet sich immer wieder neuen Gegenständen zu.

Interpretation:

Die Sprunghaftigkeit während der freien Spielaktivität könnte vor allem durch die grosse Materialfülle im Therapiezimmer zustande kommen. Neues Material regt zum Ausprobieren an. Daher ist es für L. auch schwer, während der strukturierten Aktivität am Tisch sitzen zu bleiben. Er möchte unbekannte Dinge, die ihn interessieren, direkt erproben.

Positive Emotionen [PE]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. motiviert ist, zeigt sie PE in Form von Kichern bis hin zu lautem Lachen oder Kreischen. Sie macht emotionale Ausrufe wie «wua!», wobei ihre Stimme höher und lauter wird. Es kommt weiter zu mimischen Veränderungen, wie beispielsweise zu geweiteten Augen. A. klatscht in die Hände, hält die Arme in die Höhe, strampelt mit den Beinen, springt in die Luft oder rennt im Therapiezimmer umher. A.'s Verhalten weist allgemein sehr viele PE auf, oft in der Interaktion mit der Therapeutin beobachtet werden.

Strukturierte Aktivität:

PE zeigen sich häufig in der Auseinandersetzung mit dem Therapiematerial.

Freie Spielaktivität:

PE zeigen sich häufig im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität.

Interpretation:

Dass A. PE als Kommunikationsmittel nutzt, legt die grosse Bandbreite an PE sowie der häufige Einsatz von PE in der Interaktion mit der Therapeutin nahe. Sie scheint über den Ausdruck von Emotionen, «lautsprachliche Lücken» zu füllen.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. motiviert ist, zeigt er PE in Form von Quietschen bis hin zu lautem Lachen oder Kreischen. Er spricht mit freudiger Stimme, singt und stösst Jubelschreie aus. Dabei zeigen sich auch körperliche Veränderungen in der Mimik wie ein Lächeln oder Grinsen. L. rennt oder hüpfte vor Freude und krümmt seinen ganzen Körper vor Lachen.

Strukturierte Aktivität:

PE zeigen sich meist nonverbal durch ein Lächeln oder ein Grinsen. Sie erfolgen vor allem dann, wenn L. selber aktiv werden kann.

Freie Spielaktivität:

PE zeigen sich deutlich stärker und in einer grösseren Variabilität als während der strukturierten Aktivität. PE äussern sich hauptsächlich verbal durch lautes Lachen und im Zusammenhang mit körperlicher Aktivität.

Interpretation:

Die geringe Variabilität von PE in der strukturierten Aktivität kann eine Folge der engen Vorgaben durch die Therapeutin sein, welche weniger Spielraum für eigene Ideen übrig lassen. Die Übungen am Tisch erfordern ein hohes Mass an Konzentration, ausgelassene PE würden ablenkend wirken.

Ausdauer [AU]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. motiviert ist, zeigt sie AU beim Lösen von Aufgaben. Häufig verlangt sie (non-)verbal nach Wiederholungen einer bestimmten Tätigkeit.

Strukturierte Aktivität:

AU zeigt sich darin, dass A. lange am Tisch sitzen bleibt und eine vorgegebene Übung zu Ende führt. Sie gibt auch bei schwierigen Aufgaben nicht schnell auf.

Freie Spielaktivität:

AU zeigt sich darin, dass A. über mehrere Therapieeinheiten hinweg immer wieder gleiche oder ähnliche Spielaktivitäten initiiert.

Interpretation:

Eine strukturierte Aktivität stellt eine sprachlich-kognitive Herausforderung für das Kind dar und erfordert hohe Konzentration und Durchhaltevermögen. A. gelingt es, sich lange und mit hoher Frustrationstoleranz einer Übung zu widmen. Dementsprechend nimmt bei ihr eine strukturierte Aktivität viel Zeit der gesamten Therapieeinheit ein.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. motiviert ist, zeigt er AU, indem er sich auf eine Aufgabe einlässt und diese zu Ende führt. Nach kleineren Unterbrechungen kehrt L. zur eigentlichen Aufgabe zurück und führt diese weiter. Handlungen werden zum Teil mehrmals wiederholt.

Strukturierte Aktivität:

Die AU nimmt im Verlauf der Therapie zu. L. gelingt es, sich auf eine Aufgabe einzulassen. Er ist vor allem ausdauernd, wenn seine Ideen miteinbezogen und Übungen zum ersten Mal durchgeführt werden.

Freie Spielaktivität:

Die AU zeigt sich vor allem durch viele Wiederholungen derselben Aktivität. Er bleibt lange an einer Tätigkeit, wenn er ein Ziel vor Augen hat. Oft ist L. im Freispiel sprunghaft und wechselt zwischen verschiedenen Aktivitäten.

Interpretation:

Die Sprunghaftigkeit in der freien Spielaktivität kann damit zusammenhängen, dass L. grosses Abstraktionsvermögen benötigt um ein Spiel zu konstruieren und dies über längere Zeit durchzuführen. Hat L. keine klare Vorstellung, wie er seine Ideen umsetzen könnte, wechselt er die Tätigkeit.

Eigenaktivität [EA]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. motiviert ist, zeigt sie EA durch das (non-)verbale Mitteilen von Übungs- und Spielvorschlägen sowie von persönlichen Gedanken und Überlegungen zur aktuellen Thematik. Häufig bezieht sie nebst der Therapeutin auch die Igel-Handpuppe «Alfi» in ihr Handeln mit ein. Beim Lösen von Aufgaben fordert sie Hilfe seitens der Therapeutin meist erst nach gescheiterten Selbstversuchen ein.

Strukturierte Aktivität:

Die EA zeigt sich dadurch, dass A. teilweise handelt, ohne die Zustimmung der Therapeutin bzw. ihre Handlungsanweisungen abzuwarten. So blättert sie beispielsweise Bilderbuchseiten selbstständig um. Zudem wird beobachtet, dass A. manchmal Therapiematerialien umfunktioniert, z.B. legt sie mit Spielsteinen ein Gesicht, anstatt diese für die vorgesehene Benennübung zu verwenden.

Freie Spielaktivität:

Die EA nimmt im Verlauf der Therapie tendenziell zu. A. bestimmt, was mit wem gespielt wird. Zudem legt sie die Rollenverteilung sowie das benötigte Material fest. A. erteilt der Therapeutin im Spiel (non-)verbale Aufträge und korrigiert sie bei fehlerhafter Ausführung. Wann ein Rollenwechsel stattfinden soll oder das Spiel zu Ende ist, teilt A. dies ebenfalls mit.

Interpretation:

Die aktive Suche nach Mitbestimmungsmöglichkeiten während der strukturierten Aktivität sowie die Zunahme der EA in der freien Spielaktivität, wird mit dem kindlichen Bedürfnis nach Autonomie erklärt. Des Weiteren scheinen die zunehmenden, lautsprachlichen Möglichkeiten die EA zu beeinflussen. A. kann sich über Worte immer besser verständigen und ihre Wünsche ausdrücken. Für die Igelhandpuppe Verantwortung zu übernehmen, trägt zur Stärkung ihres Selbstwerts bei.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. motiviert ist, zeigt er EA, indem er das Therapiegeschehen steuern möchte. Er bringt eigene Ideen ein, verzichtet – wenn immer möglich – auf Hilfestellungen und gibt der Therapeutin Anweisungen. In beiden Settings spielt EA eine übergeordnete Rolle.

Strukturierte Aktivität:

Die EA ist bei L. stark ausgeprägt. Er möchte viel mitbestimmen und die Übung lenken. Das Übungsmaterial wird zum Leben erweckt, indem er dazu passende Bewegungen oder Geräusche macht. Des Weiteren sollen Stoff- oder Gummitiere mit ihm am Tisch sitzen.

Freie Spielaktivität:

Die EA zeigt sich, indem L. das Material, das Spielthema, die Dauer der Aktivität und die Rolle der Therapeutin bestimmt. L. will Vieles Selber machen und lehnt in solchen Phasen Hilfestellungen ab.

Interpretation:

Die Möglichkeit, in der strukturierten Aktivität eigenaktiv zu sein, scheint L. zu brauchen, um über einen längeren Zeitraum motiviert mitzumachen. Er räumt sich damit auch kleinere «Verschnaufspausen» von der eigentlichen Übung ein. Das «Selbermachenwollen» in der freien Spielaktivität zeigt, dass Autonomie in diesem Alter eine zentrale Rolle spielt.

Kontaktverhalten [KV]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. motiviert ist, nimmt sie über (non-)verbale Signale Kontakt zur Therapeutin auf oder reagiert auf ihre Äusserungen. Nonverbal kommuniziert A. mit Blickkontakt, Kopfnicken bzw. Kopfschütteln, Körperkontakt und der Zeigegeste. Im Therapieverlauf verständigt sich A. zunehmend auch verbal. Sie stellt der Therapeutin Fragen oder gibt ihr sprachliche Anweisungen und kommentiert zudem ihre eigenen Aktivitäten.

Strukturierte Aktivität:

Das KV steht in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Führen und Führen lassen. A. bringt einerseits eigene Übungsideen ein, andererseits ist sie bereit, die Anweisungen der Therapeutin anzunehmen und auszuführen.

Freie Spielaktivität:

Das KV steht in einem unausgewogenen Verhältnis zwischen Führen und Führen lassen. A. sucht zwar aktiv den Kontakt zur Therapeutin, bestimmt allerdings weitgehend über sie.

Interpretation:

Die Zunahme von A.'s verbalem KV im Therapieverlauf ist eine Konsequenz ihrer sprachlichen Fortschritte. Das KV ist eng mit ihrem Bedürfnis nach EA verbunden. Über die Kontaktaufnahme zur Therapeutin schafft sich A. einen Zugang, sich ins Therapieschehen einzumischen und dieses mitzubestimmen. In der freien Spielaktivität hat A. dafür einen grösseren Handlungsspielraum.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. motiviert ist, nimmt er vor allem über Sprache und seinen Blick Kontakt zur Therapeutin auf. Er sucht ihre Aufmerksamkeit aktiv, stellt Fragen, bringt Vorschläge ein, gibt Anweisungen, kommentiert seine Tätigkeiten und tritt mit der Therapeutin in einen Dialog. Seitens der Therapeutin geht L. auf Vorschläge und Regeln ein. L. bezieht die Therapeutin in sein Handeln mit ein.

Strukturierte Aktivität:

Das KV geht vorwiegend von der Therapeutin aus. Sie gibt L. während einer Übung Handlungsanweisungen und stellt ihm Fragen.

Freie Spielaktivität:

Das KV zeigt sich in diesem Setting zusätzlich durch Körperkontakt, wie z.B. dem Hand geben. L. bestimmt über die Therapeutin, bittet sie jedoch auch um Hilfe, wenn er diese benötigt.

Interpretation:

Der zusätzliche Aspekt des Körperkontakts in der freien Spielaktivität kann ein Zeichen dafür sein, dass die Therapeutin in diesem Setting von L. stärker «gebraucht» wird. Die Unterstützung seitens der Therapeutin ermöglicht ihm, seine Ideen umzusetzen.

Anhang 8 Intraindividuelle Beschreibung der Aufmerksamkeitskategorien

Aufmerksamkeitsorientierung [AO]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. aufmerksam ist, zeigt sie AO durch Augen- und Kopfbewegungen, Veränderungen der Körperhaltung und -position, Rotationen um die Körperachse sowie über die Fortbewegung. A. nähert sich der Reizquelle an, indem sie sich bückt bzw. aufrichtet, zu ihr hingehht oder sie zu sich nimmt. A. ist stark visuell orientiert, reagiert aber auch auf auditive Reize, z.B. wenn die Therapeutin ihren Namen ruft.

Strukturierte Aktivität:

Die AO zeigt sich am Tisch vor allem dadurch, dass A. das Therapiegeschehen visuell verfolgt. Bewegungen des Oberkörpers dienen der Ausrichtung bzw. Annäherung zur Reizquelle.

Freie Spielaktivität:

Die AO erfolgt ebenfalls über Blick- und Körperbewegungen. Im Gegensatz zur strukturierten Aktivität ist vermehrt der ganze Körper aktiv. Zudem kommt es zur Fortbewegung im Raum, A. geht oder rennt zur Reizquelle.

Interpretation:

A. gelingt es, sich wiederholt neu im Raum zu orientieren, Aussenreize aufzunehmen und darauf zu reagieren. Im Besonderen scheinen Handlungen der Therapeutin sowie Objekte in Bewegung A.'s Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. aufmerksam ist, erfolgt die AO visuell und durch die Körperausrichtung zur Reizquelle. Gegenstände werden mit den Augen untersucht. Er lässt den Blick schweifen, beobachtet Handlungen und Bewegungen der Therapeutin. Daneben wird der Kopf gesenkt oder gehoben, der Oberkörper nach vorne gebeugt oder es kommt zur Aufrichtung seines ganzen Körpers.

Strukturierte Aktivität:

Die AO erfolgt vorwiegend durch Blick- und Oberkörperbewegungen. Auditiven Reizen folgt er mit Drehungen des Kopfes.

Freie Spielaktivität:

Die AO erfolgt durch aktive Bewegungen. L. läuft zur Reizquelle hin oder wendet seinen ganzen Körper einem Reiz zu. Er richtet seine Aufmerksamkeit häufig zur Therapeutin und verfolgt ihre Handlungen.

Interpretation:

Die starke Ausrichtung der Aufmerksamkeit zur Therapeutin hat vermutlich eine Kontrollfunktion. Somit kann L. sicherstellen, dass die Therapeutin macht, was er von ihr verlangt. Das genaue Verfolgen ihrer Handlungen ermöglicht, dass Beobachtungslernen stattfinden und er Bewegungen der Therapeutin nachahmen kann.

Selektive Aufmerksamkeit [SA]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. aufmerksam ist, zeigt sie SA, indem sie ein Objekt mit den Augen fokussiert und sich intensiv damit auseinandersetzt. Dabei ist sie motorisch ruhig, teilweise ist ihr Mund leicht geöffnet und Atemgeräusche sind hörbar. Während des Handelns blendet sie Umgebungsreize meist erfolgreich aus bzw. kann nach Unterbrechungen unterschiedlicher Art ihre Aufmerksamkeit wieder zurücklenken. Im Dialog mit der Therapeutin hält A. Blickkontakt.

Strukturierte Aktivität:

Die SA zeigt sich vermehrt beim Verweilen in einer Tätigkeit, z.B. beim Betrachten eines Bilderbuchs. Dabei ruht A.'s Blick auf dem Gegenstand des Interesses.

Freie Spielaktivität:

Die SA zeigt sich vermehrt durch Unterbrechungen und Wiederaufnahmen einer Tätigkeit.

Interpretation:

Bei der Beschäftigung mit einem Gegenstand, sind Momente des Versinkenseins beobachtbar. A.'s Bedürfnis mit der Therapeutin zu interagieren, scheint in solchen Momenten vorübergehend in den Hintergrund zu rücken. Die strukturierte Aktivität erfordert, dass A. über eine gewisse Zeitspanne am Tisch sitzen bleibt. Das Stillsitzen führt dazu, dass sich A. in eine von der Therapeutin bestimmte Aufgabe einlassen und vertiefen kann. In der nachfolgenden freien Spielaktivität könnten die nachlassende Konzentration sowie der Bewegungsdrang des Kindes die häufigeren Unterbrüche erklären. Die Ablenkungs- und Unterbrechungsgefahr ist bei starken auditiven Reizen – wie Baulärm – am grössten.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. aufmerksam ist, zeigt er SA, indem er Gegenstände mit den Augen fixiert, diese genau betrachtet und seinen Blick darauf ruhen lässt. Ausserdem nimmt L. kleinste Details von Gegenständen visuell wahr und hält während eines Gesprächs Blickkontakt mit der Therapeutin. Nach einer Unterbrechung durch einen Störfaktor gelingt es ihm, sich wieder auf die ursprüngliche Tätigkeit zu konzentrieren. In Konzentrationsphasen spricht er wenig und ist motorisch ruhig.

Strukturierte Aktivität:

Die SA ist vorwiegend durch die Fokussierung von Objekten ersichtlich. Ist L. in eine Tätigkeit versunken, kommt seine Zunge unbewusst aus dem Mund oder er nimmt die Hände in den Mund.

Freie Spielaktivität:

Die SA zeigt sich durch geringe sprachliche Aktivität, wenn eine Tätigkeit seine ganze Aufmerksamkeit erfordert. Dies ist z.B. beim Pedalo fahren der Fall.

Interpretation:

Kleinere Unterbrechungen in seiner Aktivität scheinen L. nicht zu stören. Im Gegenteil, er begrüsst sie, da sie ihm das Einlegen einer «Pause» ermöglichen. Sich längere Zeit auf etwas zu konzentrieren, erfordert nämlich viel Energie. Danach ist L. oft bereit, sich erneut auf die ursprüngliche Tätigkeit einzulassen. Der Therapieraum überflutet L. mit Reizen. Dies hat zur Folge, dass sich L. häufig einem neuen Reiz zuwendet. Vor allem während der strukturierten Aktivität ist dies hinderlich.

Dauerhafte Aufmerksamkeit [DA]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. aufmerksam ist, zeigt sich die DA, indem sie sich auf eine Aufgabe einlässt, dranbleibt und diese zu Ende führt.

Strukturierte Aktivität:

Die DA zeigt sich dadurch, dass A. bis zu 20 Minuten motorisch ruhig am Tisch sitzen bleiben kann. Als die strukturierte Aktivität einmal auf dem Boden – statt wie üblich am Tisch – durchgeführt wird, ist A. weniger ausdauernd.

Freie Spielaktivität:

Die DA variiert stark. Bei gewissen Spielen zeigt A. Ausdauer, z.B. beim «Döckerle». Insgesamt ist ihr Freispiel jedoch eher sprunghaft. Innerhalb einer Therapielektion kommt es meist zu mehreren verschiedenen freien Spielaktivitäten.

Interpretation:

Der vorstrukturierte Rahmen am Tisch lässt wenig körperliche Aktivität zu. Zudem sorgt die Therapeutin dafür, dass sich A. längere Zeit mit ein und derselben Sache auseinandersetzt und gegebenenfalls lenkend eingreift. Diese Fremdsteuerung fällt während der freien Spielaktivität weg. A. wählt oftmals Bewegungsspiele wie Klettern, die aufgrund eintretender Erschöpfung frühzeitig beendet werden. Spiele, die körperlich weniger anstrengend sind, dauern länger. Die DA ist während beider Therapiesettings tagesformabhängig.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. aufmerksam ist, zeigt sich die DA, indem sein Blick für längere Zeit auf einer Aufgabe ruht, ein Buch zu Ende angeschaut wird, er sich Dinge über eine längere Zeitspanne merken kann und er wenig motorische Ausweichaktivitäten zeigt.

Strukturierte Aktivität:

Die DA nimmt im Verlauf der Therapie zu. L. kann gegen Ende gute 15 Minuten am Tisch sitzen bleiben. Wird eine Übung in der nächsten Lektion wiederholt durchgeführt, zeigt L. weniger Ausdauer.

Freie Spielaktivität:

Die DA zeigt sich vor allem durch wiederholte Handlungen mit dem gleichen Spielgegenstand. L. bleibt teilweise für 20-30 Minuten am selben Spiel dran. In einigen Lektionen sind jedoch auch viele Aktivitätenwechsel ersichtlich.

Interpretation:

Die Zunahme der DA im Verlauf der strukturierten Aktivitäten hängt damit zusammen, dass L. die klar gesetzten und kommunizierten Grenzen und Regeln immer besser kennt und respektiert. Durch die Vorgabe von Rahmenbedingungen kann sich L. besser auf eine Aufgabe einlassen. Die Abnahme der DA bei Wiederholungen in der strukturierten Aktivität kann eine Folge davon sein, dass das Material für L. an Faszination verliert. Der häufige Wechsel in der freien Spielaktivität hängt möglicherweise mit der Vielfalt an Materialien im Therapieraum zusammen. L. möchte viele Dinge ausprobieren. Die DA ist während beider Therapiesettings tagesformabhängig.

Geteilte Aufmerksamkeit [GA]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. aufmerksam ist, erfolgt die GA durch triangulären Blickkontakt, aber auch durch gemeinsames Handeln oder durch Gespräche mit der Therapeutin. A. sucht die Aufmerksamkeit der Therapeutin aktiv, indem sie ihr etwas zeigt, gibt, benennt, erklärt, sie etwas fragt oder um Hilfe bittet. Daneben richtet A. ihre Aufmerksamkeit auf die Handlungen und Äusserungen der Therapeutin, indem sie ihr zuschaut, zuhört, auf ihre Fragen antwortet oder Kommentare abgibt. In beiden Therapiesettings sind viele Momente der GA ersichtlich. Im Therapieverlauf nehmen A.'s verbale Äusserungen im Rahmen der GA zu.

Strukturierte Aktivität:

Die GA wird häufiger beobachtet als während der freien Spielaktivität.

Freie Spielaktivität:

Die GA zeigt sich vor allem im Rahmen von Rollenspielen und beim gemeinsamen Spielvorbereitungen wie z.B. dem Aufstellen eines Bewegungsparcours.

Interpretation:

Die Häufung an Momenten GA während der strukturierten Aktivität lässt sich damit begründen, dass A. gemeinsam mit der Therapeutin am Tisch Übungen durchführt. Diese Übungen sind meistens so gestaltet, dass sie und die Therapeutin im Wechsel sprechen und handeln. Bei der freien Spielaktivität ist die GA die Voraussetzung für gelingende Absprachen vor und während des Spiels.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. aufmerksam ist, erfolgt die GA durch triangulären Blickkontakt. Er reagiert auf Fragen der Therapeutin, nimmt ihre Äusserungen auf und stellt seinerseits Fragen. L. spricht mit der Therapeutin über einen Inhalt oder es wird gemeinsam ein Gegenstand betrachtet. Während eines Gesprächs schaut L. der Therapeutin in die Augen.

Strukturierte Aktivität:

Die GA zeigt sich dadurch, dass L. stark auf die Therapeutin fixiert ist und ihre Aufmerksamkeit sucht.

Freie Spielaktivität:

Die GA zeigt sich dadurch, dass L. während einer gemeinsamen Tätigkeit aktiv nach dem Blick der Therapeutin sucht. Zum Teil ist L. aber auch von einem Spiel so eingenommen, dass er der Therapeutin wenig Beachtung schenkt.

Interpretation:

Die starke Fixierung auf die Therapeutin während der strukturierten Aktivität kann damit erklärt werden, dass die Therapeutin das Thema und den Inhalt der Übung bestimmt und L. auf sie als Person angewiesen ist. Ausserdem begünstigt das Setting die GA, da man gemeinsam am Tisch sitzt und sich dem gleichen Gegenstand zuwendet. Während der freien Spielaktivität fordert er über den angestrebten Blickkontakt Bestätigung – ja vielleicht sogar Lob – für sein Tun ein.

Imitationsverhalten [IV]

Therapiekind 1 (A.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn A. aufmerksam ist, zeigt sie IV, indem sie verbale Äusserungen bzw. Teile davon wiederholt und nicht-sprachliche Verhaltensweisen nachahmt. A. imitiert nicht nur, sondern wendet das Beobachtete manchmal auch direkt an.

Strukturierte Aktivität:

Das IV bezieht sich vor allem auf sprachliche Äusserungen der Therapeutin. Sie wiederholt z.B. Begriffsbezeichnungen, die sie nicht spontan benennen kann. A. übernimmt Bewegungen von Figuren aus Bilderbüchern.

Freie Spielaktivität:

Das IV zeigt sich eher in der Nachahmung nicht-sprachlicher Verhaltensweisen der Therapeutin. Bei einem Rollentausch im Spiel setzt A. das Beobachtete direkt um.

Interpretation:

Dass A. ihr unbekannte sprachliche Ausdrücke wiederholt, ist eine wichtige Ressource. Das Wiederholen hilft A. beim Abspeichern der Begriffe. Die Imitation von Verhaltensweisen der Therapeutin oder Figuren aus Bilderbüchern beweist, dass A. in der Lage ist, genau zu beobachten und das Beobachtete direkt übernehmen bzw. im passenden Kontext anwenden kann. A. lernt also über die Beobachtung und Imitation von Modellen.

Therapiekind 2 (L.)

Zusammenfassung der Beobachtungen:

Wenn L. aufmerksam ist, zeigt er IV, indem er Lautmalereien, einzelne Wörter, Äusserungen oder ganze Satzstrukturen wiederholt und übernimmt. Ausserdem ahmt er Bewegungen der Therapeutin nach.

Strukturierte Aktivität:

Das IV kommt deutlicher zum Ausdruck als während der freien Spielaktivität. Vor allem sprachliche Elemente werden unmittelbar imitiert.

Freie Spielaktivität:

Das IV zeigt sich eher über den Therapieverlauf, das heisst nach mehrmaliger Wiederholung derselben Aktivität.

Interpretation:

Das geringere Vorkommen von IV in der freien Spielaktivität kann damit zusammenhängen, dass das Kind selber Ideen und Spiele entwickelt. In diesem Therapiesetting wird auf rezeptiver Ebene mit dem Kind gearbeitet und es werden keine direkten Aufforderungen zu sprachlichen Aktivitäten gestellt. In der strukturierten Aktivität gibt die Therapeutin Inhalte vor und fordert vom Kind sprachliche Wiederholungen. Die Wiederholungen unterstützen den Lernprozess und helfen dem Kind, das Gelernte zu festigen. Das Kind kann sich ganz auf die Übung und das Gesagte der Therapeutin einlassen.

Anhang 9 Ergänzende Informationen zur Stichprobe

In den nachfolgenden Tabellen befinden sich detaillierte Angaben zu den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Defiziten der Therapiekinder, A. und L., bei Therapieeintritt und -übergabe. Zudem werden die verwendeten Diagnostikverfahren sowie die Therapieinhalte stichwortartig zusammengefasst. Abschliessend wird das weitere Vorgehen thematisiert. Die Tabellen sollen einen Überblick über die Therapieverläufe von A. und L. schaffen.

Therapiekind 1: A.

Sprache & Kommunikation bei Eintritt	<p><u>Sprachverständnis:</u> Obwohl A. wenig Sprache produziert, scheint sie gut zu verstehen. Sie versteht situationale und einfache nicht-situationale Aufforderungen.</p> <p><u>Phonetik-Phonologie:</u> A. zeigt phonetisch-phonologische Auffälligkeiten in Form von Elisionen und Substitutionen. Ihre Äusserungen sind zum Teil schwer verständlich. Die motorischen Fertigkeiten, die Laute /r, sch, ch, s/ scheinen noch nicht gegeben zu sein (altersgemäss). Zudem ist sie in der Verwendung von Plosiven und Frikativen noch unsicher (z.B. „Chräbs“ = Krebs → „wäf“) und reduziert Konsonantenverbindungen.</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> A.'s aktiver Wortschatz besteht aus wenigen Wörtern (überwiegend konkrete Nomen), die sie allerdings gezielt und adäquat einsetzt – meist in Kombination mit non- und paraverbalen Kommunikationsmitteln.</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> A.'s verbale Äusserungen sind kurz und nicht satzadäquat. Sie kommuniziert sprachlich hauptsächlich mit einzelnen Wörtern oder Zweiwortkombinationen, selten auch mit Dreiwortkombinationen. Ihre Mehrwortkombinationen sind semantisch orientiert (z.B. „Mami da“). Des Weiteren stellt A. Intonationsfragen.</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> A. ist kontaktfreudig und dialogfähig. Spricht die Th., hört A. aufmerksam zu und zeigt Blickkontakt. Sie kommuniziert hauptsächlich nonverbal über Gestik/ Mimik sowie paraverbal (Spiel mit prosodischen Elementen wie Lautstärke, Betonung, Intonation). Ihre verbalen Äusserungen sind oft nur im situativen Kontext verständlich. A. kann Handlungen mit „nei“ ablehnen und mit „hälfä“ die Unterstützung der Therapeutin einfordern. A. bezeichnet sich selbst mit ihrem Namen.</p>
Diagnostikverfahren	<ul style="list-style-type: none"> -Spontansprachanalysen bei Therapieeintritt und -übergabe -Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (PLAKSS, abgeänderte CH-Version)
Therapieinhalte	<p><u>Allgemeines:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Einsatz von Piktogrammen zur Visualisierung des Lektionsablaufs (Ritual: zu Beginn der Lektion Piktogramme aufdecken, ordnen, benennen; nach Abschluss einer Sequenz entsprechende Piktogramm umdrehen) -Einsatz einer Igel-Handpuppe als Identifikationsfigur (Ritual: Igel-Handpuppe zu Beginn der Lektion wecken und als Abschluss ins Bett bringen)

	<p>-Einsatz einer Sanduhr (5 min) zur Markierung des Spielendes</p> <p><u>strukturierte Aktivitäten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -interaktives Erzählen von Bildergeschichten mit wiederkehrender sprachlicher Struktur -abwechslndes Zeigen/ Benennen von Gegenständen oder Handlungen auf (Wimmel-)Bildern -einfache Regelspiele (z.B. „Tempo, kleine Schnecke!“) -Sortieren von Kleinmaterial -Aufsagen eines „Igelverslis“ -Kneten/ Malen/ Kette fädeln <p>→rezeptiv und expressiv auf Wort- und Satzebene →in den semantischen Feldern: Sommer, Herbst, Tiere, Farben, Lebensmittel</p> <p><u>freie Spielaktivitäten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Symbol- und Rollenspiele (z.B. „Dökterle“) -Konstruktionsspiele (z.B. Haus bauen) -Bewegungsspiele (z.B. „Fangis“)
<p>Sprache & Kommunikation bei Übergabe</p>	<p><u>Sprachverständnis:</u> A.'s Sprachverständnis erscheint unauffällig. Sie reagiert auf offene und geschlossene Fragen adäquat und führt Anweisungen der Therapeutin korrekt aus.</p> <p><u>Phonetik-Phonologie:</u> A. zeigt Auffälligkeiten im Bereich der Phonetik-Phonologie. A. ist nach wie vor in der Verwendung von Plosiven und Frikativen unsicher und hat artikulationsmotorische Schwierigkeiten bei den Lauten /r, sch, ch, s/. Es kommt häufig zu Elisionen/ Substitutionen und interdentalen/ lateralen Fehlbildungen. Die Verständlichkeit von A.'s verbalen Äusserungen ist beeinträchtigt.</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> Beim PLAKSS benennt A. die meisten Bilder korrekt, selten verwendet sie semantische Paraphrasen (z.B. Zitrone statt Orange), Neologismen (z.B. „Meevogäl“ = Meervogel für Möwe) oder Lautmalereien (z.B. „Muuh“ für Kuh). Lückensätze und Entscheidungsfragen unterstützen den Wortabruf bzw. die Wortwahl. Bei A.'s expressivem Wortschatz wird ein deutlicher Verbzuwachs festgestellt, dies ist ein Hinweis für einen beginnenden Grammatikerwerb. Zudem enthalten A.'s Äusserungen vermehrt das Personalpronomen „ich“.</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> A. spricht nach wie vor in kurzen, bruchstückhaften Äusserungen. Einzelne Äusserungen von A. bestehen nun allerdings aus Verbindungen von Subjekten und flektierten Verben, wobei verbale Elemente nur in Zweit- oder Finalposition stehen (z.B. „i weiss wo“, „i gut hebt“, „ich schlangä abind“). Dies sind Hinweise für einen beginnenden Grammatikerwerb.</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> A. kommuniziert nach wie vor zu einem grossen Teil non- und paraverbal, ihre Sprachproduktion nimmt allerdings deutlich zu. Sie ergreift nun vermehrt und offensiver die Gesprächsinitiative. Sie kann bei Therapieinhalten Bezüge zu ihrer Lebenswelt schaffen. A. teilt der Th. bei einer Bildbenennung z.B. mit „Tällä heimä au“ mit, dass sie zu Hause auch Teller besitze. Nebst Intonationsfragen stellt sie nun auch „um“- (= warum) und „wo“-Fragen.</p>

Weiteres Vorgehen	A. erhält weiterhin in der Therapie-Lehr-Praxis der HfH Logopädie (Frequenz: 1x pro Woche à 45 Minuten). Die Frühtherapie wird von zwei anderen Logopädiestudentinnen übernommen – unter der Supervision von Wolfgang G. Braun. In der Therapie wird es nach wie vor in erster Linie darum gehen, Situationen zu schaffen, die den Gebrauch von Lautsprache erfordern. A. soll den Nutzen und die Notwendigkeit der verbalen Kommunikation erfahren. Des Weiteren soll der beginnende Grammatikerwerb unterstützt werden. Die Therapeutin als Sprachmodell kann dazu beitragen, indem sie in kurzen, vollständigen Hauptsätzen spricht und die kindlichen Äußerungen modellhaft erweitert. Zudem sind gezielte Übungen zur Aneignung der Hauptsatzstruktur indiziert. Daneben ist eine vertiefende Diagnostik zu A.'s phonetisch-phonologischen Kompetenzen angezeigt (Phon-/ Phoneminventar, Differenzialdiagnostik „verzögerte phonologische Entwicklung“ versus „phonologische Störung“, Konstanz und Konsequenz der Lautbildung). A.'s Mundatmung sowie ihre häufigen Erkältungen sollen im Auge behalten werden.
--------------------------	---

Therapiekind 2: L.

Sprache & Kommunikation bei Eintritt	<p><u>Sprachverständnis:</u> Einfache situationale Aufforderungen werden manchmal verstanden. Zum Teil fällt auf, dass L. nicht auf eine Frage reagiert oder das Thema wechselt. Vor allem auf kontextlosgelöste Fragen reagiert L. öfters mit unpassenden Antworten. Z.B. auf die Frage „Wie stark bist denn du?“ antwortet L. mit: „Ich bin vier Jahre alt.“</p> <p><u>Phonetik-Phonologie:</u> Der Laut /r/ wird vor allem nach /g/ und /d/ durch den Laut /l/ ersetzt. In einigen Fällen wird der Laut auch weggelassen. Ausserdem besteht eine Vorverlagerung von /sch/ zu /s/. Beide Prozesse sind inkonstant und die beiden Laute /r/ und /sch/ werden schon häufig treffend eingesetzt. Die Verständlichkeit von L. ist allgemein gut.</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> L. besitzt einen Wortschatz, der unterhalb der Norm liegt. Zum Teil nennt er ein Wort aus dem semantischen Feld oder er assoziiert eine ganz andere Bezeichnung. Der Umfang an Adjektiven und Verben ist gering, sie werden jedoch treffend eingesetzt. Der Wortschatz ist allgemein noch wenig differenziert. Rezeptiv scheint L. stärker, da er bei der Auswahl von zwei vorgegebenen Begriffen den richtigen benennen kann.</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> L. hat die Struktur des Hauptsatzes entdeckt. Er macht jedoch noch häufig unvollständige Sätze (z.B. Auslassung von Verben, Pronomen und Artikeln). Sätze werden teils abgebrochen oder umgestellt. Es wird hauptsächlich der männliche Artikel verwendet und Präpositionen können noch nicht treffend eingesetzt werden (z.B. „en Vögeli“, „en össli“ = Pferd).</p> <p><u>Redefluss:</u> Das Sprechtempo von L. ist normal und man kann ihm gut folgen. Es fallen vereinzelt Wort- und Teilsatzwiederholungen auf.</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> L. besitzt ein gutes Interaktionsverhalten. Das Turn-taking wird beherrscht. Gestik und Mimik werden adäquat eingesetzt und der Blickkontakt wird gesucht und gehalten. L. kann seine Stimme modulieren und ist fähig, in verschiedene Rollen zu</p>
---	---

	<p>schlüpfen. Wenn er Hilfe benötigt oder etwas genauer wissen möchte, fragt er bei der Therapeutin nach. L. gelingt es, Therapieinhalte mit Alltagssituationen zu verknüpfen.</p>
Angewendete Diagnostikverfahren	<ul style="list-style-type: none"> -Spontansprachanalysen bei Therapieeintritt und -übergabe -Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen (PLAKSS, abgeänderte CH-Version) → kann nicht vollständig durchgeführt werden, da L. nach ca. 20 Minuten Ausweichverhalten zeigt -Entwicklungstest Sprache für Kinder von 4 bis 8 Jahren (ETS-Test) → muss vorzeitig abgebrochen werden, da der Test zu schwierig ist
Therapieinhalte	<p><u>Allgemeines:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Einsatz von Piktogrammen zur Visualisierung des Lektionsablaufs (Ritual: zu Beginn der Lektion Piktogramme aufdecken, ordnen, benennen; nach Abschluss einer Sequenz entsprechende Piktogramm umdrehen) -Einsatz einer Igel-Handpuppe als Identifikationsfigur (Ritual: Igel-Handpuppe zu Beginn der Lektion wecken und als Abschluss ins Bett bringen) -Einsatz einer Sanduhr (5 min) zur Markierung des Spielendes <p><u>strukturierte Aktivitäten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -erarbeiten von Regeln und dem Stundenablauf -interaktives Erzählen von Bildergeschichten mit wiederkehrender sprachlicher Struktur -abwechslndes Zeigen/ Benennen von Gegenständen oder Handlungen auf (Wimmel-)Bildern -einfache Regelspiele (z.B. „Tempo, kleine Schnecke!“) -abwechslndes Benennen von Artikeln (z.B. mittels Angelspiel, Hüpfspiel, aus Säckchen ziehen und Reihen legen) -Aufträge geben und durchführen, W-Fragen stellen (Sprachverständnis verbessern) <p><u>freie Spielaktivitäten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Symbol- und Rollenspiele (z.B. „Piratenreise“) -Konstruktionsspiele (z.B. Turm bauen) -Bewegungsspiele (z.B. „Fangis“)
Sprache & Kommunikation bei Übergabe	<p><u>Sprachverständnis:</u></p> <p>Situationale Aufforderungen werden von L. meist verstanden und auch auf einfache W-Fragen innerhalb eines Spieles reagiert er adäquat. Es gelingt L. nicht, einfachere Aufträge, wie z.B. unter dem Tisch durchzukriechen, auszuführen. Wird L. eine Frage zu kompliziert, zeigt er Ausweichverhalten oder er spricht bei komplexeren Aufforderungen einfach die Äusserung nach. Es gelingt L. bereits besser, simple, kontextlosgelöste Fragen zu beantworten.</p> <p><u>Phonetik-Phonologie:</u></p> <p>Es fällt hauptsächlich noch die Ersetzung von /r/ durch // oder teilweise das Weglassen des Lautes /r/ auf. Häufig wird der Laut jedoch schon treffend eingesetzt. Der Laut /sch/ wird meist korrekt angewendet. Seine Aussprache ist meist gut verständlich. Zum Teil fällt er während eines Spiels oder beim Bilderbucherzählen in eine kleinkindliche Form zurück und wird dadurch weniger verständlich.</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u></p> <p>Vor allem im Laufe der Therapie ist aufgefallen, dass L.'s aktiver Wortschatz eher gering ist. Er hat Mühe, die richtigen Wörter zu finden. Er verwendet jedoch viele Strategien, um dieses Defizit auszugleichen. Beispielsweise umschreibt er Wörter,</p>

	<p>benutzt Gestik und Mimik, stellt Assoziationen her wie „das habe ich doch Draussen schon einmal gesehen...“ oder er lenkt einfach ab. Die Strategien führen dazu, dass sein Wortschatz zu Beginn stärker eingeschätzt wird.</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> Die Hauptsatzstruktur ist nun recht stabil vorhanden und wird weiter ausgebaut. Nebensätze macht er noch praktisch keine. Es finden weniger Satzabbrüche und Umstellungen statt. Es fällt auf, dass Pronomen und Artikel immer noch häufig ausgelassen werden. Innerhalb einer Übung können die Artikel korrekt angewendet werden, beim Transfer in die Spontansprache wird häufig noch die männliche Form benutzt.</p> <p><u>Redefluss:</u> Während der Therapie sind vermehrt Wort- und Teilsatzwiederholungen aufgefallen. Innerhalb der zweiten Spontansprachanalyse werden das erste Mal auch vereinzelt Laut- und Silbenwiederholungen beobachtet.</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> L. bezieht sein Gegenüber in Gespräche mit ein und lässt sich auch auf Dialoge seitens seines Gesprächspartners ein. L. zeigt sehr intensiven Blickkontakt und sucht diesen auch immer wieder, vermutlich als Rückversicherung. L. stellt während einer Sequenz Vergleiche zu Alltagsaktivitäten an und kann Themen weiterentwickeln.</p>
Weiteres Vorgehen	<p>L. erhält weiterhin in der Therapie-Lehr-Praxis der HfH Logopädie (Frequenz: 1x pro Woche à 45 Minuten). Die Frühtherapie wird von zwei anderen Logopädiestudentinnen übernommen – unter der Supervision von Wolfgang G. Braun.</p> <p>Als Schwerpunkt soll vor allem am Sprachverständnis von L. gearbeitet und der aktive Wortschatz erweitert werden. Die Erarbeitung von vollständigen Sätzen und die Erweiterung der Hauptsatzstruktur sind weitere wichtige Themen. Im Zusammenhang mit dem Wortschatz kann am Umgang mit Alltagsgegenständen gearbeitet werden, da L. z.B. nicht weiss, wie die Utensilien beim „Döckerle“ eingesetzt werden. Die Wort- und Teilsatzwiederholungen sollen weiter beobachtet werden.</p>

Anhang 10 Vor- und Nachbereitung, Therapiekind 1 (A.)

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 1. Lektion

Datum/ Dauer: 30.05.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Beziehungsaufbau, Ersteindruck von A.'s sprachlichen Fähigkeiten

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
	-Begrüssung	-Kennenlernen, Vorstellungsrunde		
5 min Trampolin	-Igel-Handpuppe unter Tuch verstecken -Handpuppe ertasten -Tier erraten -Igel-Handpuppe vorstellen	-Einstiegsritual und Igel-Handpuppe einführen -Ersteindruck von A.'s Spontansprache	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-Handlungsschritte kommentieren -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -bei Benennungsschwierigkeiten: semantische Umschreibung, Anlauthilfe
5 min variabel	-strukturierte Aktivität Versteckspiel mit Hund/ Katze →A. entscheidet, ob Hund oder Katze versteckt wird und wer versteckt bzw. suchen darf	-SV für Entscheidungsfrage überprüfen (de Hund oder d'Chatz verstecke?) -Raum erkunden -Richtungshören -Theory of Mind -Objektpermanenz	-Hund/ Katze (Plastikfiguren, die auf Knopfdruck in regelmässigen Abständen bellen/ miauen)	-Mutter ins Versteckspiel einbeziehen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Bilderbuch „Kleiner weisser Fisch“ gemeinsam betrachten und (interaktiv) erzählen	-WS (Farben- und Tiernamen) überprüfen -einfache, wiederkehrende Frage- und Aussagesatzstruktur der Geschichte rezeptiv (und wenn möglich expressiv) sichern	-Bilderbuch „Kleiner weisser Fisch“	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Frage- und Aussagesätzen -Farben- und Tiernamen betonen -Farben- und Tiernamen hochfrequent präsentieren -bei Fehlbenennungen korrekatives Feedback anwenden
5 min Kletterwand	-freie Spielaktivität Klettern	-Rhythmisierung der Therapiektion/ „Bewegungspause“	-Kletterwand -Matten	-Bewegungsvorschlag machen: klettern

		-Grobmotorik beobachten		-Handlungsschritte kommentieren
5 min Tisch	-strukturierte Aktivität Alfi (Igel-Handpuppe) zeichnen	-SV für (situationalen) Auftrag überprüfen -Handlungsplanung und -umsetzung beobachten -Fein- und Graphomotorik beobachten	-Papier, Stifte -Igel-Handpuppe (Alfi)	-Igel-Handpuppe als Modell präsentieren -Igelumriss vorzeichnen -A.'s Hand beim Zeichnen führen -Handlung versprachlichen
10 min variabel	-freie Spielaktivität →A. bestimmt, was gespielt wird	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten		-inhaltliche Impulse geben -Handlungsschritte kommentieren -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Igel ins Bett bringen	-Schlussritual einführen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 1. Lektion

Datum/ Dauer: 30.05.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Beziehungsaufbau, Ersteindruck von A.'s sprachlichen Fähigkeiten

Allgemeine Analyse der Therapielektion

<p>Situation, Allg. Hinweise</p>	<p>Während unseres Erstkontakts erscheint A. zu Beginn noch etwas schüchtern und zurückhaltend. Im Verlaufe der Stunde öffnet sie sich mir gegenüber immer mehr. Obwohl die Mutter im Raum anwesend ist und sich immer wieder durch Kommentare bemerkbar macht, wendet sich A. mir zu und ist bereit, in ein gemeinsames Handeln einzusteigen. Auf die Igel-Handpuppe „Alfi“ spricht A. gut an. Sie drückt das Plüschtier an sich und bezieht es in Aktivitäten mit ein. A. ist zudem von der Kletterwand fasziniert, was ein strukturiertes Arbeiten am Tisch teilweise schwierig macht.</p> <p>→A. atmet durch den Mund (wegen Erkältung?) →A. versteht die Regeln des Versteckspiels nicht: Sie verrät das Versteck des Hundes und versteckt anschliessend die Katze am selben Ort wie den Hund (Theory of Mind) →A. nennt sich selbst beim Namen („Ich“ noch nicht entdeckt) →A. hält den Stift im Faustgriff, die Strichführung ist unsicher (Graphomotorik)</p>
<p>Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)</p>	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> „ina“ = Alina -viele phonologische Auffälligkeiten (insbesondere Elisionen) -Inkonsequenz bei Fehlrealisierungen? -/r/ (Substitution durch /l/ oder Elision) und /sch/ (Substitution durch /s/ oder Elision) noch nicht erworben -Sigmatismus interdentalis</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -WS: Unsicherheiten bei Meerestieren (Krokodil statt Schildkröte) -Lokaladverbien: „da“, „ufä“ (= hinauf), „abä“ (= herunter)</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -1-2-Wort-Äusserungen (semantische Verknüpfungen) -Verben im Infinitiv (fehlende Flexionsmorpheme) -Inhaltswörter > Funktionswörter</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -am Gespräch interessiert, kommunikativ -viel Blickkontakt -Bedürfnisse (non-, para-)verbal ausdrücken</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -reagiert auf W-Frage „Was“ adäquat (z.B. Th.: „Was isch das?“ A: „Hund“) -reagiert auf Entscheidungsfrage adäquat (z.B. Th.: „Wettsch du de Hund oder d'Chatz?“ A: zeigt auf Hund) →situatives SV erscheint unauffällig</p>

	<p>→ Vermutung: bei komplexeren Satzstrukturen/ nicht-situationalen Aufforderungen Schlüsselwortstrategie</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - verbale Äusserungen schwer verständlich - Kompensation durch ausgeprägte non- und paraverbale Fähigkeiten - äussert sich bei freien Spielaktivitäten häufiger verbal als bei strukturierten Aktivitäten
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachverhalten: Komplexität und Äusserungslänge reduzieren, Lautmalereien einbauen, Handlungen von A. vermehrt sprachlich begleiten, mehr Sprachförderangebote machen (z.B. beim Aufräumen der Stifte Farben benennen) - Setting: Sitzordnung am Tisch ändern (A. auf Video nicht gut sichtbar), Mutter von A. umplatzen (mehr Distanz schaffen), mehr Transparenz schaffen (z.B. Spielende mit akustischem Signal markieren), freien Spielaktivitäten mehr Raum geben, Kletterwand wegnehmen! - Inhalt: Zeichnen bei A. unbeliebt? ev. fehlendes Erfolgserlebnis beim Zeichnen?

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 2. Lektion

Datum/ Dauer: 06.06.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: modellhafte Erweiterung von A.'s Äusserungen,
 Präsentation der eigenen Äusserungen in 3-4-Wortsätzen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
	-Begrüssung			
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -Erinnerungsvermögen überprüfen (Name der Igel-Handpuppe) -verbale Begrüssung (Hoi Alfi, Guete Morge Alfi) evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen
20 min variabel	-strukturierte Aktivität Ausflug: Wanderung mit Picknick 1.Thema einführen 2.Rucksack packen 3.Wanderung Hinweg (Parcours) 4.Picknick 5.Wanderung Rückweg (Parcours)	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen -Einstieg in geplantes Symbolspiel -direkte Leistung in expressiver Modalität einfordern (Lebensmittel benennen) -SV: einteilige Aufträge ausführen (gleichzeitig Bewegungseinheiten zur Rhythmisierung)	-Rucksack -Lebensmittel (aus Plastik) -Stoffklötze -Seile -Matten	-Sprachinput: 3-4-Wortsätze -bei Benennungsschwierigkeiten: semantische und/ oder phonologische Hilfen anbieten -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Handlungsschritte kommentieren
15 min variabel	-freie Spielaktivität →A. bestimmt, was gespielt wird	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten		-inhaltliche Impulse geben -Handlungsschritte kommentieren -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung (Tschau Alfi, Guet Nacht Alfi) evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 2. Lektion

Datum/ Dauer: 06.06.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: modellhafte Erweiterung von A.'s Äusserungen,
 Präsentation der eigenen Äusserungen in 3-4-Wortsätzen

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	Die Mutter von A. ist auch bei der 2. Lektion anwesend, allerdings viel zurückhaltender. A. ist im Vergleich zur 1. Therapieeinheit offener und wilder. →Unsicherheiten bei grobmotorischen Bewegungsabläufen wie auf einer Linie laufen (Gleichgewicht) →geplantes Symbolspiel mit „Rückfällen“ ins Funktionsspiel, Rollenspiel gelingt ansatzweise
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Semantik-Lexikon:</u> -„beidi mis“ = alle (Lebensmittel) gehören mir →Unsicherheit bei Mengenangabe <u>Morphologie-Syntax:</u> -Übergeneralisierung des Possessivpronomens „mis“ (Th.: „Wer chunt s'Glacé über?“ A.: „mis“) -teilweise 3-Wort-Äusserungen (semantisch motiviert, z.B. „Alfi Aufge offä“) -keine Subjekt-Verb-Verbindungen
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: die selben Satzstruktur/ der selbe Inhalt wiederholen, unspezifische Verben wie „tun“ vermeiden -Setting: Material für strukturierte Aktivität erst zum gegebenen Zeitpunkt präsentieren (→ansonsten: Ablenkung), Settings „strukturierte Aktivität“ und „freie Spielaktivität“ klarer trennen, „Aufräum-Problem“ klären (Idee: A. während der Lektion immer wieder daran erinnern →mentale Vorbereitung) -Bewegungselemente beibehalten!

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 3. Lektion

Datum/ Dauer: 20.06.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Spontansprachanalyse (möglichst viele Sprechanlässe schaffen)

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
	-Begrüßung			
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -Erinnerungsvermögen überprüfen (Name der Igel-Handpuppe) -verbale Begrüßung (Hoi Alfi, Guete Morge Alfi) evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen
5 min Tisch	-Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Piktogramme einführen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Bedeutung der Piktogramme in 3-4-Wortäusserungen erklären (ev. mit nonverbaler Unterstützung)
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Bilderbuch „Kleiner weisser Fisch“ gemeinsam betrachten und (interaktiv) erzählen	-Erinnerungsvermögen für WS (Farben- und Tiernamen) und Handlung der Geschichte überprüfen -einfache, wiederkehrende Frage- und Aussagesatzstruktur der Geschichte rezeptiv (und wenn möglich expressiv) sichern	-Bilderbuch „Kleiner weisser Fisch“	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Frage- und Aussagesätzen -Farben- und Tiernamen betonen -Farben- und Tiernamen hochfrequent präsentieren -bei Fehlbenennungen korrekatives Feedback anwenden
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Fische aus Knete formen	-Thema aus Bilderbuch aufgreifen -Feinmotorik beobachten -SV: einteilige Aufträge ausführen -WS für (Knet-)Farben, Tätigkeitsverben (abrissä, rugelä) rezeptiv (und ev. expressiv) überprüfen	-Knete -Plastikabdeckung	-Sprachinput: 3-4-Wortsätze -Farben- und Tätigkeitsverben betonen -Farben- und Tätigkeitsverben hochfrequent präsentieren

		-Spontansprache beobachten		
10 min variabel	-freie Spielaktivität „Döckerle“	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten	-Arztkoffer	-Spielvorschlag machen: „Döckerle“ -inhaltliche Impulse geben -Handlungsschritte kommentieren -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft erweitern
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung (Tschau Alfi, Guet Nacht Alfi) evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 3. Lektion

Datum/ Dauer: 20.06.2016, 16.15-17.00 Uhr
Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
Übergeordnetes Ziel: Spontansprachanalyse (möglichst viele Sprechanlässe schaffen)

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	A. scheint sich allmählich an die Therapiesituation zu gewöhnen. Sie kennt die Rituale (Igel wecken/ Igel ins Bett bringen) bereits und führt sie relativ selbstständig aus. Der Einsatz des Weckers, welcher durch akustische Signale das Ende der freien Spielaktivität markiert, scheint für A. eine wertvolle Hilfe zu sein. →A. spricht mir häufig Tiernamen nach (Nachsprechen auf Wortebene) →A. erinnert sich an einige Namen der Meerestiere (z.B. Krebs) von der Therapiestunde vor 2 Wochen (Gedächtnis) →A. antizipiert bei der Bildergeschichte Antworten (hat Regelmässigkeit der Frage-Antwort-Struktur und somit das System der Geschichte erlickt) →Kneten bereitet A. Schwierigkeiten (Feinmotorik)
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	→siehe Spontansprachanalyse
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: Komplexität der Äusserungen reduzieren und Wiederholungen machen, dass A. die sprachlichen Strukturen übernehmen kann, vermehrt Sprache mit Bewegung koppeln, Lautmalereien von A. aufnehmen, spiegeln und ausbauen, wenn offene Fragen (z.B. Warum?) zu schwierig sind, auf Entscheidungsfragen/ geschlossene Fragen wechseln →Frage: Wie vermehrt Sprechanlässe schaffen? -Material: Wiederholungen (Bilderbuch) geben A. Sicherheit und ermöglichen ihr Erfolgserlebnisse, Wecker weiterhin zur Markierung des Spielendes verwenden (ev. noch Sanduhr ausprobieren, da dort das Ablaufen der Zeit besser sichtbar ist)!

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 4. Lektion

Datum/ Dauer: 19.08.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z. (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Erfassung des momentanen Sprachstands, Erweiterung des Wortschatzes

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüßung (Hoi Alfi, Guete Morge Alfi) evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Wimmelbuch „Plitsch, Platsch Wasserspass“ anschauen und über Bilder sprechen	-Beobachtungen verbalisieren -Sprachverständnis für offene Fragen (W-Frage „Was“), geschlossene Fragen und Alternativfragen überprüfen -Sprechantrieb und Sprachproduktion beobachten -WS im semantischen Feld „Sommer, Schwimmen“ ausbauen	-Wimmelbuch „Plitsch, Platsch Wasserspass“	-Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen (vorwiegend 2. und 3. morphosyntaktische Komplexitätsstufe) -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten	-Arztkoffer -Puppenhaus	-A. zwei Spielmöglichkeiten anbieten („Döckerle“ oder mit Puppenhaus spielen) -Handlungsschritte kommentieren -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft erweitern
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung evozieren (Tschau Alfi, Guet Nacht)	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 4. Lektion

Datum/ Dauer: 19.08.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z. (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Erfassung des momentanen Sprachstands, Erweiterung des Wortschatzes

Allgemeine Analyse der Therapielektion

<p>Situation, Allg. Hinweise</p>	<p>Da ich A. während 2 Monaten (Therapiepause) nicht gesehen habe, suche ich zu Beginn der 4. Therapielektion das Gespräch mit ihrer Mutter. Wir sprechen über A.'s aktuellen Entwicklungsstand. Die Mutter berichtet mir mit grosser Freude über A.'s (non)verbalen Fortschritte und erwähnt auch bestehende Schwierigkeiten: →A schwatzt nun wie ein Buch („Knopf hat sich gelöst“) →A. kann die Laute /r/, /ch/, /sch/ noch nicht →A. beginnt unaufgefordert zu sprechen (Entdeckung der kommunikativen Funktion von Sprache) →A. bildet noch keine Satzstrukturen, nur einzelne Wörter, der Sinn ihrer Aussagen ist jedoch meist klar →A. machte einen kognitiven Entwicklungssprung →A. zeigt eine gute Interaktion mit jüngerem Bruder (erzählt ihm Geschichten, bringt ihm Spielsachen) →A. ist nicht gerne alleine (sucht Nähe zu den Eltern), daher möchte die Mutter möchte in der Th. noch 1-2 Mal dabei sein, nachher wird sie vor dem Zimmer warten Ergänzend mache ich während der Therapielektion folgende Beobachtungen: →A. zählt beim „Versteckis“: 1,7,8 (Zahlenreihenfolge) →A. ist wieder erkältet (hustet) →A. kennt Ablauf des Versteckspiels (zählen – suchen), allerdings verrät sie ihr Versteck (Theory of Mind)</p>
<p>Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)</p>	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -ersetzt häufig Konsonanten durch /b/ (z.B. „Boti“ für Foto) -ersetzt /ch/ durch /h/ (Bsp. „abhüehle“ statt abchüehle) -lässt häufig erste Silbe oder initiale Konsonantenverbindung in Wörtern weg (z.B. „lon“ für Ballon oder „um“ für warum) <u>Semantik-Lexikon:</u> →Lexikonzuwachs! -Nomen: Körperteile (z.B. „Uggä“ für Rücken oder „Nasä“ für Nase), aus dem semantischen Feld „Wasser, Schwimmen, Sommer“: „Bunä“ (= Brunnen), „Utsbahn“ (= Rutschbahn), „Mee“ (= Meer) -Adjektive: „chalt“ (= kalt), „wos“ (= gross) -Verben: „fisä“ (= fischen), „itä“ (= streiten), „abedumpä“ (= herunterspringen), „aluege“ (= anschauen) →Verben mit austauschbaren Vorsilben vorhanden <u>Morphologie-Syntax:</u> -Objekt-Verb-Verbindungen (z.B. Th.: „Was macht de Bueb?“ A.: „Büsi ässe“) -Verbendstellung: „äm (= Arme) innä hebä“, „papi bei sisä“ (= sitzen) -flektierte Verbformen?: „abädump“, „abäläuf“ <u>Kommunikation-Pragmatik:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> -stellt beim Betrachten des Bilderbuchs viele Warum-Fragen -zeigt auf Situationen im Bilderbuch, schaut zur Th. und sagt „lu mal“ (= schau mal) (Kommunikationsinitiiierung) -holt sich aktiv Lob ein (z.B. als A. zuoberst auf der Kletterwand steht, ruft sie laut: „lu mall!“) -bringt während strukturierter Sequenz eigene Erfahrungen/ Erlebnisse ein <p><u>Sprachverständnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Wo-Frage noch unsicher -kann zwischen den Was-Fragen „Was isch das?“ (= Was ist das?) und „Was macht de?“ (= Was macht er?) unterscheiden und entsprechend mit Nomen oder Verb antworten <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Fortschritte auf allen linguistischen Ebenen!
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sprachverhalten: Präsens verwenden, Kontrastieren (z.B. Gegensatzpaare von Adjektive wie warm/ kalt, gross/ klein)

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 5. Lektion

Datum/ Dauer: 26.08.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z. (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einhaltung des Turn-takings

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüßung (Hoi Alfi, Guete Morge Alfi) evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Wimmelbild „Badespass im Garten“ 1. Bild betrachten 2. Gegenstand/ Person benennen und Glasstein auf die entsprechende Stelle legen (abwechslungsweise) 3. Glassteine einzeln vom Bild entfernen und dabei Begriff nochmals nennen	-direkte Leistung in expressiver Modalität einfordern (Benennungen auf Wortebene) -Nomen- und Verblexikon erweitern (semantisches Feld „Sommer, Schwimmen“) -Turn-taking einhalten	-Wimmelbuch „Plitsch, Platsch Wasserspass“ -Glassteine	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern →Steigerung: Wechsel auf Satzebene („Ich gseh en/e/es ... Was gsehsch du?“)
20 min variabel	-freie Spielaktivität im Spital	-Spielverhalten beobachten (Rollenpiel mit Playmobilfiguren) -Spontansprache beobachten -SV für W-Fragen überprüfen	-Spital-Playmobil -Wecker	-Spielvorschlag machen: Spital -Handlungsschritte kommentieren -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft erweitern -Wecker stellen (akustisches Signal), um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 5. Lektion

Datum/ Dauer: 26.08.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z. (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einhaltung des Turn-takings

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	Obwohl A. erkältet ist (starker Husten), macht sie ausserordentlich gut mit während der strukturierten Aktivität zu Beginn der Therapielektion. Danach entwickelt sich ein „rundes“ Rollenspiel.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -mediale Konsonantenverbindungen vorhanden, z.B. „Meitli“ -Reduktion initialer Konsonantenverbindungen, z.B. „Nopf“ statt Knopf oder „wümme“ statt schwümme -Elision des finalen Konsonanten /t/, z.B. „lach“ statt lacht, „Lif“ statt Lift -Sonorisierung /k/ → /g/, z.B. „Dange“ statt Danke <p><u>Semantik-Lexikon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -differenziert zwischen Geschlechtern: „Meitli“/ „Bub“ -„Düda-Auto-Bett“ = Spitalbett (richtiges semantisches Feld) <p><u>Morphologie-Syntax:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Subjekt-Verb-Verbindung: „Büsi laf“ (= Katze schläft), „Mami umgheit“ (= Mami umgefallen), „ig pfu“ (= ich gefurzt), „ig mithäl“ (= ich helfe mit) -Verbflexion: „umgheit“, „chunt“ -erste 4-Wort-Äusserung: „Ab in Lif inä!“ <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -reagiert auf Dankeschön mit „bittefön“ (= Bitteschön) → ist mit Umgangsformen vertraut <p><u>Sprachverständnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -nicht verstandene W-Fragen: Th.: „Wieso...?“ A.: „Ja“; Th.: „Was isch da inne (im Säckli)?“ A.: „Säckli“ (Schlüsselwortstrategie?); Th.: „Was isch passiert?“ A.: (keine Antwort → fehlende Semantik/ Grammatik?) -verstandene W-Fragen: Th.: „Was seit s Mami, wänn sie öppis überchunt?“ A.: „Dange“ (= Danke); Th.: „Wo hät sie sich weh gmacht?“ A.: „Bei“; Th.: „Wie gahts dir?“ A.: „weh“ <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -A. bezeichnet sich selbst häufiger mit „ig“ (= ich) -A. verwendet zum ersten Mal Subjekt-Verb-Verbindungen sowie das Verbflexions-Morphem „t“ -A. macht zum ersten Mal eine 4-Wort-Äusserung (Zusammenhang mit Wortschatzwachstum?)
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sprachverhalten: vermehrt Entscheidungsfragen statt geschlossene Fragen verwenden, A. für ihre Antworten mehr Zeit geben -Setting: Reizüberflutung vermeiden, indem Ort des gemeinsamen Spiels bewusst gewählt wird (ungünstig: Spielmatte neben Sprossenwand positioniert)

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 6. Lektion

Datum/ Dauer: 02.09.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einhaltung des Turn-takings (sowohl in der strukturierten Aktivität als auch in der freien Spielaktivität)

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüßung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Wimmelbild „Badespass am See“ 1. Bild betrachten 2. Gegenstand/ Person beschreiben und Glasstein auf die entsprechende Stelle legen (im Dialog/ abwechslungsweise) 3. Glassteine einzeln vom Bild entfernen und dabei Begriff nochmals nennen	-direkte Leistung in expressiver Modalität einfordern (Benennungen auf Phrasenebene) -Nomen- und Verblexikon erweitern (semantisches Feld „Sommer, Schwimmen“) -Nominalphrasen mit Adjektiven erweitern -Turn-taking einhalten	-Wimmelbuch „Plitsch, Platsch Wasserspass“ -Glassteine	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren -korrekte Sprachleistungen bestätigend wiederholen -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern →Steigerung: Wechsel auf Satzebene („Ich gseh en/e/es ... Was gsehsch du?“)
20 min variabel	-freie Spielaktivität etwas bauen	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten	-Schaumstoffklötze -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: etwas bauen -Sprachinput: kurze, vollständige Sätze (3. Komplexitätsstufe) -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 6. Lektion

Datum/ Dauer: 02.09.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einhaltung des Turn-takings (sowohl in der strukturierten Aktivität als auch in der freien Spielaktivität)

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	A. bringt für die erste Stunde, in der sie alleine in die Therapie kommt, ein Plüschtier von Zuhause mit (Übergangsobjekt). Die Verabschiedung von der Mutter vor der Zimmertür scheint A. nicht schwer zu fallen. Sie lässt sich sofort auf die neue Therapiesituation ein. Der Lektionsabschluss gelingt ohne Widerstände seitens des Kindes, da sie sich auf ihre Mutter freut, die sie wie abgemacht vor der Zimmertür erwartet.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -produziert erstmals eine Art laterales /ch/ beim Personalpronomen „ich“</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -Nomen- und Verblexikonzuwachs -wenige Adjektive, z.B. Farben</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -Subjekt-Verb-Verbindungen mit Verbendstellung (im Infinitiv), z.B. „Alfi da ineligge“ -verwendet erstmals eine Befehlsform: „Hum!“ (= Komm!)</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -hält Dialog mit Th. dadurch aufrecht, dass sie „sprachliche Lücken“ mit Gestik/ Mimik sowie emotionalen Inhalten wie Lachen füllt. -gibt der Th. (non)verbal zu verstehen, wenn sie eine Antwort nicht weiss. -beantwortet Fragen der Th./ reagiert auf deren Kommentare und initiiert selbst Gesprächsthemen.</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -verstehet Wer-Frage (Th.: Wer nimmt de letschi Stei?“) und antwortet adäquat mit „ich“ -verstehet Wohin-Frage</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Setting: mehr Platz einräumen, um auf die aktuelle Befindlichkeit des Kindes und dessen Lebenswelt einzugehen (z.B. zu Beginn der Therapielektion A.'s Lieblingsplüschtier kennenlernen). -Material: wertvoll: Arbeit mit dem selben Therapiematerial wie in den vorhergehenden Therapielektionen → gibt A. Sicherheit und schafft Erfolgserlebnisse (beginnt Übung im Rahmen der strukturierten Aktivität von sich aus)</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 7. Lektion

Datum/ Dauer: 09.09.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einführung eines Regelspiels

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen -Handhabung mit Piktogrammen festigen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern →Steigerung: A. Piktogramme sortieren lassen
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken →Gewohnheit durchbrechen: Igel verstecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüßung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen -A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Spiel „NANU?“ 1. Bildkarten benennen 2. Farben benennen 3. „NANU?“ nach Regeln spielen	-direkte Leistung in expressiver Modalität einfordern -Nomenlexikon erweitern (thematische Felder: Sommer, Schwimmen, Tiere) -Adjektivlexikon erweitern (semantisches Feld „Farben“) -Merkfähigkeit überprüfen -Turn-taking einüben/ Spielregeln einhalten	-Spiel „NANU?“	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -korrekte Sprachleistungen bestätigend wiederholen -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern -auf Spielregelverstöße aufmerksam machen
20 min variabel	-freie Spielaktivität ein Haus bauen	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten	-Schaumstoffklötze -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: ein Haus bauen (an Freispielsequenz vom vorherigen Freitag anknüpfen) -Sprachinput: kurze, vollständige Sätze (3. Komplexitätsstufe)
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 7. Lektion

Datum/ Dauer: 09.09.2016, 15.00-15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einführung eines Regelspiels

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	A. hustet während der freien Spielaktivität mehrmals stark (Anstrengung?).
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äußerungen)	<u>Phonetik-Phonologie:</u> -Substitution /r/ →/w/, z.B. „Wing“ statt Ring <u>Semantik-Lexikon:</u> -benennt alle Nanu-Bildchen korrekt (Baum, Ring, Krokodil, Katze, Ball, Fisch, Vogel, Teddybär, Frosch, Schiff), verwendet teilweise die Verkleinerungsform, z.B. „Vögli“ -unsicher bei Farben gelb/ blau/ grün -verwendet vermehrt Adjektive, z.B. „komis“ (= komisch), „dungenl“ (= dunkel) <u>Morphologie-Syntax:</u> -Verneinung, z.B.: „Büsi nöd fein“ (= Das Büsi findet den Fisch nicht fein) -Äußerungslänge: A. verwendet häufiger 3-Wort-Äußerungen als in den letzten Lektionen <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -spricht ihr Gegenüber zum ersten Mal mit „du“ an. <u>Sprachverständnis:</u> -führt „Zeig mir ...“-Aufgaben korrekt aus.
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: das Aufzählen von gelben Dingen im Therapiezimmer hilft A., konkrete Gegenstände mit dem Farbbegriff zu verknüpfen. Das Benennen der Farben ihrer Kleidungsstücke macht ihr ebenfalls Spass; vermehrt A.'s Tätigkeiten versprachlichen, denn A. übernimmt Sprache, um ihr eigenes Handeln zu kommentieren. -Setting: strukturierte Aktivität wieder am Tisch durchführen (klarere Trennung strukturiert – frei, weniger körperliche Ausweichaktivität), vermehrt Überraschungsmomente einbauen, um Spontansprache zu evozieren und Präpositionen einzuführen (A. amüsiert sich darüber, dass die Igel-Handpuppe sich nicht wie gewohnt in ihrem Körbchen befindet und macht sich auf die Suche) -Material: miauende Katze und bellender Hund sind Ablenker (bei der strukturierten Aktivität)

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 8. Lektion

Datum/ Dauer: 26.09.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einführung eines Regelspiels

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern →Steigerung: A. Piktogramme sortieren lassen
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüssung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen -A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität Spiel „Tempo, kleine Schnecke!“ 1.Schnecken unter Tuch ertasten 2.Tiername sagen und die Farben benennen 3.Schnecken mit farblich passenden Lebensmittel füttern 4.„Tempo, kleine Schnecke!“ nach Regeln spielen	-direkte Leistung in expressiver Modalität einfordern (Tiername, Farben, Lebensmittel) -Nominalphrasen mit Adjektiven erweitern -Farben trainieren (rot, gelb, blau, grün, orange, rosa) -Turn-taking einüben	-Spiel „Tempo, kleine Schnecke!“	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern
15 min variabel	-freie Spielaktivität Schnecken kneten	-Spielverhalten beobachten -Spontansprache beobachten	-Knete -Plastikabdeckung -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: Schnecken kneten (ans Spiel „Tempo, kleine Schnecke“ anknüpfen) -Sprachinput: kurze, vollständige Sätze -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 8. Lektion

Datum/ Dauer: 26.09.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Einführung eines Regelspiels

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	A. fällt zu Beginn der Stunde seitlich vom Trampolin auf den rechten Arm und die rechte Gesichtshälfte. Sie weint stark. Ich tröste sie mit der Igelhandpuppe („Heile Heile Säge...“), gebe ihr zu trinken und versuche sie dann abzulenken. Sie hört schnell auf zu weinen, ist zu Beginn der Stunde noch eher still, taut dann aber immer mehr auf.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Semantik-Lexikon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -verwechselt Farben „blau/ grün“ -vergisst Farbname „gelb“ <p><u>Morphologie-Syntax:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -verwendet erstmals den unbestimmten Artikel zum Nomen (vollständige Nominalphrase): „ä Nägg“ (= eine Schnecke) -macht vollwertige Subjekt-Verb-Äusserung: „ich wüflä (= ich würfle).“ <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -antwortet auf die Frage, wer beim Schneckenspiel an der Reihe ist mit „du“ und zeigt gleichzeitig auf sich selbst → Missverständnis → kann Missverständnis selbstständig beheben, indem sie ruft: „Nei ich!“ -Gespräch über A.'s Ferien noch nicht möglich <p><u>Sprachverständnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -ev. versteht A. die Regel nicht, dass die Holzschnecken jeweils nur 1 Feld vorrücken dürfen (sie fährt mit den Schnecken jeweils direkt ins Ziel) -versteht W-Fragen nicht, die mit „welche/r/s“ beginnen
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sprachverhalten: zu komplexe Fragestellungen (z.B. „Welä Schnägg...?“) -Material: Abdeckung der Spielfiguren durch Tuch fördert den Überraschungseffekt → erneut verwenden!

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 9. Lektion

Datum/ Dauer: 03.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: rezeptive und expressive Differenzierung der Farben „blau“ und „grün“

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüssung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten -Modell sein: zu Igel sprechen
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität Blau oder grün? 1.blauer und grüner Farbkreis hinlegen und benennen lassen 2 blaues und grünes Kleinmaterial den Farbkreisen zuordnen 3.„Zeig mir dä blau Stift, di grünen Raupe, ...“	-Farben blau/ grün rezeptiv differenzieren und expressiv anwenden -Nominalphrasen durch Farbadjektive erweitern	-blauer und grüner Farbkreis aus Papier -blaues und grünes Kleinmaterial	-Farbnamen (blau/ grün) betonen -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern
15 min variabel	-freie Spielaktivität Kette fädeln	-Feinmotorik überprüfen -Farben „blau“ und „grün“ rezeptiv differenzieren	-Faden -blaue und grüne Perlen -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: Kette mit blauen und grünen Perlen fädeln -Handlungsschritte beim Auffädeln kommentieren -Farbnamen (blau/ grün) betonen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 9. Lektion

Datum/ Dauer: 03.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: rezeptive und expressive Differenzierung der Farben „blau“ und „grün“

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	Zu Beginn mache ich A. ein Kompliment für ihre lackierten Fingernägel. Sie freut sich sehr und erzählt mir, dass ihre grosse Freundin ihr die Nägel gemacht habe und dass sie gepustet habe, damit der Lack schnell trockne. A. erinnert sich an das Versteck der Igelhandpuppe von der letzten Therapiektion (vor 3 Wochen). Sie findet das Igelkörbchen sofort, öffnet es und drückt den Igel liebevoll an sich. Zudem erinnert sich A., was die einzelnen Piktogramme bedeuten und wie der Aufbau der Therapiestunde aussieht. A. bleibt sowohl für die strukturierte als auch für die freie Spielaktivität am Tisch sitzen.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -verwendet teilweise /r/ in Spontansprache</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -bei Farben blau/ grün unsicher (kann Farben zu Beginn spontan korrekt benennen, zeigt während der Übung jedoch Unsicherheiten)</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -verwendet immer häufiger Subjekt-Verb-Äusserungen, z.B. „ig wüflä“ (= ich würfle) -differenziert bei Possessivpronomen nicht zwischen den verschiedenen Geschlechtern, z.B. „nei minä (Perle)“ (männliche Form für weibliches Substantiv) -erweitert Nominalphrasen teilweise mit Adjektiven, z.B. „lustig Biel“ (= lustiges Spiel)</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -beantwortet erstmals die Frage „Wie gahts?“ mit „guet“ -gebraucht die Höflichkeitsform „Bitte“, als sie einen Wunsch äussert -kann ihre grünen Gegenstände verteidigen mit „nei minä“ -begleitet verbale Äusserungen mit Gesten → Verständigungsstrategie</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: zu wenige Wiederholungen der Farben „blau/ grün“ → wichtig: Zielstruktur hochfrequent, prägnant und variantenreich präsentieren (Inputspezifizierung) -Setting: → wichtig: rezeptiv vor produktiv! (va. bei semantisch undifferenzierten bzw. fehlenden Repräsentationen) -Material: grüne Plastik-Raupe verleitet zum Ausprobieren (Raupe aufziehen und kriechen lassen), ebenso die Farbstifte (Farbkreise bemalen) → Ablenkung von der eigentlichen Übung!</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 10. Lektion

Datum/ Dauer: 17.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Überprüfung der Theory of Mind

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -verbale Begrüßung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten -Modell sein: zu Igel sprechen
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität Bilderbuch „ ELMAR SPIELT VERSTECKEN“ 1.Elefant Elmar vorstellen 2.Elmars Farben benennen (r+e) 3.Geschichte (interaktiv) erzählen	-Farben- und Tiernamen trainieren (rezeptiv und expressiv) -einfache, wiederkehrende Frage- und Aussagesatzstruktur der Geschichte rezeptiv (und wenn möglich expressiv) sichern	-Elmar-Plüschtier -Bilderbuch „ ELMAR SPIELT VERSTECKEN“	-Farben- und Tiernamen betonen -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern
15 min variabel	-freie Spielaktivität „Versteckis“	-Objektpermanenz -Theory of Mind	-Elmar-Plüschtier -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: Plüschtier-Elmar verstecken -einfacher, kontextbezogener Sprachinput -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -verbale Verabschiedung evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen) -Modell sein: zu Igel sprechen

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 10. Lektion

Datum/ Dauer: 17.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Überprüfung der Theory of Mind

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	A. sitzt zu Beginn der Stunde sogleich an den Tisch. Das Aufdecken der Piktogramme bereitet ihr Freude. Sie kennt die Bedeutung der Piktogramme. A. rennt zum Versteck der Igelhandpuppe, schreit „ufwage!“ (= aufwachen) und drückt den Igel an sich.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Phonetik-Phonologie:</u> -Sonorisierung: /ch/, /k/ →/g/ -Vorsilben/ initiale Konsonantenverbindungen/ Anlaute werden häufig weggelassen <u>Semantik-Lexikon:</u> -verwechselt Tiger und Löwe -benennt folgende Tiere korrekt: Elefant, Vogel, Affe, Zebra (im zweiten Durchlauf auch: Löwe, Nilpferd, Krokodil, Schildkröte, Frosch) <u>Morphologie-Syntax:</u> -benutzt die Fragewörter „wo“ und „warum“ als satzwertige Äusserungen, stellt Intonationsfragen -beantwortet Wo-Frage der Th. („Wo bin ich?“) mit „undä Tisch“ (= unter Tisch) →verwendet Präposition <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -„hälfe“ →„hälfe ufmage“ (= aufmachen helfen): verwendet spezifischere verbale Aufforderungen -spricht Th. mit „du“ an
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: vermehrt Äusserungen von A. modellhaft erweitern

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 11. Lektion

Datum/ Dauer: 24.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Wortschatztraining: Farben und Tiere

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken →Gewohnheit durchbrechen: Statt des Igels befindet sich Elmar (Plüschtierelefant) im Körbchen	-Sprechanlass schaffen: Warum ist Elmar in Alfis Bettchen? Wo könnte Alfi sein?	-Plüschtierelefant (Elmar) -Körbchen	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten -A. Brief von Alfi vorlesen, in dem steht, dass Alfi in den Ferien sei (als Auflösung des Rätsels)
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität Bilderbuch „ELMAR SPIELT VERSTECKEN“ →auf jeder Buchseite fragen: -Welche Farbe ist das? -Wie heisst das Tier?	-Farben- und Tiernamen der Geschichte trainieren (rezeptiv und expressiv)	-Elmar-Plüschtier -Bilderbuch „ELMAR SPIELT VERSTECKEN“	-Farben- und Tiernamen betonen -Farben- und Tiernamen hochfrequent präsentieren -bei Fehlbenennungen korrekatives Feedback anwenden
15 min variabel	-freie Spielaktivität Zoo	-geplantes Symbolspiel: als Spielvorbereitung besprechen, wie Zoo aussehen soll (dialogischer Austausch, Turn-taking) -Tiernamen im freien Spiel repetieren	-Plastiktiere -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: für Plastiktiere Zoo bauen -einfacher, kontextbezogener Sprachinput -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Elefant ins Bett bringen	-mit Elefant Therapiegeschehen abschliessen	-Plüschtierelefant (Elmar) -Körbchen	-zwischen A. und Elefant vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 11. Lektion

Datum/ Dauer: 24.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Wortschatztraining: Farben und Tiere

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	<p>Dass A. statt der Igel-Handpuppe „Alfi“ einen Plüschtierelefanten im Körbchen vorfindet, schafft einen Überraschungsmoment sowie Sprechanlässe. Zu einem späteren Zeitpunkt am Tisch nimmt A. nochmals Bezug darauf. Sie zeigt auf das Körbchen und sagt „Elefant da inne“.</p> <p>Es gibt Unterbrechungen, durch verschiedene Personen, die den Therapieraum betreten sowie durch technische Schwierigkeiten beim Filmen (fehlender Ton). A. scheint dadurch weniger konzentriert zu sein. A. zeigt viel Eigenaktivität (z.B. selber bestimmen, wann Buchseite umgeblättert/ Klappbild geöffnet wird) während der strukturierten Aktivität und befolgt Anweisungen der Th. nur teilweise. Das Freispiel entwickelt sich zu einer Ferienreise. A. äussert den Wunsch, das Bilderbuch nach Hause nehmen zu dürfen.</p>
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Semantik-Lexikon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiere benennen: verwechselt Krokodil mit Schildkröte/ Krokodil mit Frosch/ Nashorn mit Nilpferd -Farben benennen: benennt auf 1. Buchseite unaufgefordert die Farbe „weiss“ des Elefanten →wiederholt Tier- und Farbnamen, die sie nicht kennt -kennt viele Alltagsbegriffe/ -äusserungen, z.B. „Weckä lüüt!“ (= Wecker klingelt) <p><u>Morphologie-Syntax:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Verneinung: „Hund (verneinende Geste: Zeigefinger hin und her) bälle“ <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -A. erzählt der Th. (mit unterstützender Gestik), dass sie den Plastik-Hund angebunden habe →sagt „ig“ und klopft sich auf die Brust -Bilderbuch betrachten: kommentiert Bilderbuchseiten, bringt ihr Kontextwissen der präsentierten Tiere ein (formt z.B. Arme zu einem Krokodilmund) -Ferienreise: gemeinsames Spiel möglich mit vielen Inputs seitens A., viele kurze Handlungen (hohes Tempo im Spiel) <p><u>Sprachverständnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -antwortet mit „Baum“, als sie nach der Farbe des Baums gefragt wird (Vermutung: ungeduldig, weil sie die Klappbilder öffnen will →hört nicht richtig zu) <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -A. spricht mehr von sich aus! (ersetzt Körpersprache immer mehr durch Lautsprache)
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Material: Therapieziel bestimmt Material! Bilderbuch ist ungünstig für Benennübung (zu viele Ablenker) →besser: einzelne Bilder

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 12. Lektion

Datum/ Dauer: 31.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z. (zu Beginn der Lektion anwesend), (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Aufmerksamkeitslenkung auf das Verb in Äusserungen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -kurzes Gespräch mit Frau Z.	-Weiteren Therapieprozess von A. besprechen (Anliegen der Mutter aufnehmen und „Fachmeinung“ präsentieren)	-Papier und Stift für Notizen	-als Vorbereitung: Fragen notieren -A. während des Gesprächs mit Sabrina spielen lassen
5 min Tisch	-Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten -zwischen A. und Igel vermitteln →Alfi erzählt von seinen Bauernhofferien
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Bilderbuch „Fühlen und Begreifen – Bauernhof“ 1. Bilderbuch betrachten und Tiere benennen 2. Plastiktiere den Tierbildern zuordnen und benennen	-Tiernamen der Geschichte trainieren (rezeptiv und expressiv) -Hauptsatzstruktur evozieren (Fokus: Verbzweitstellung)	-Bilderbuch „Fühlen und Begreifen – Bauernhof“ -Bauernhoftiere als Plastikfiguren und als Bildkarten	-Tiernamen betonen und hochfrequent präsentieren -kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -bei Fehlbenennungen korrekatives Feedback anwenden
15 min variabel	-freie Spielaktivität Bauernhof	-Aufmerksamkeit auf Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung lenken	-Plastik-Bauernhoftiere -Sanduhr	-Spielvorschlag machen: für Plastiktiere Bauernhof bauen -kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 12. Lektion

Datum/ Dauer: 31.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., Frau Z., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Aufmerksamkeitslenkung auf das Verb in Äusserungen

Allgemeine Analyse der Therapiektion

<p>Situation, Allg. Hinweise</p>	<p>Zu Beginn findet ein Gespräch mit Frau Z. im Therapiezimmer statt, das weitere Vorgehen wird thematisiert. (A. klettert in der Zwischenzeit.) Ich informiere die Mutter darüber, dass ich am Mittwoch, 26.10., mit A.'s HFE telefoniert habe. Damit A. für den Kindergarteneintritt im Sommer 2017 gut vorbereitet ist, findet sowohl die HFE als auch ich eine Weiterführung der Logopädietherapie dringend notwendig. Dass A. nun keine heilpädagogische Frühförderung mehr brauche, sei eine wesentliche Entlastung für A. Sie könne sich deshalb gut vorstellen, dass die Logopädietherapie im neuen Jahr fortgeführt werde, meint Frau Z. Sie ist damit einverstanden, dass die Logopädie weiterhin an der HfH von StudentInnen geleitet wird. (Vgl. auch Mail-Korrespondenz mit Wolfgang Braun vom 26.10. und 31.10.-1.11.2016.) Frau Z. möchte bei der Logopädiestunde mit A. zuschauen. A. scheint noch immer darüber amüsiert zu sein, dass sie in der vorherigen Therapiektion ein Plüschtierelefant in Alfis Bettchen vorgefunden hat. Sie kann sich an den Namen „Elmar“ erinnern. A. blättert Bilderbuch „Fühlen und Begreifen – Bauernhof“ mehrmals durch, scheint fasziniert zu sein, dass man die Bauernhoftiere streicheln kann. Tierfiguren und -bildchen verleiten A. zum Spielen. Sie entwickelt eigene Spiele und bezieht die Mutter und mich ein. Sie lässt sich nur bedingt auf meine Übungsvorschläge ein, bleibt aber lange am Tisch sitzen (ca. 20 Minuten). Bei der freien Spielaktivität bezieht A. die Tierfiguren mit ein. Sie lässt die Tiere durch Löcher in der Kletterwand fallen, zwischendurch klettert sie selbst, dabei wird sie im Verlauf des Freispiels immer mutiger (will die Kletterwand stehend hinunterlaufen). Während des Kletterns singt sie. Abschliessend erzählt A. (mit Unterstützung ihrer Mutter) mir die Geschichte „Elmar spielt Verstecken“ nochmals. So erhalte ich Einblicke in die Mutter-Kind-Interaktion beim Bilderbuch betrachten.</p>
<p>Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)</p>	<p><u>Semantik-Lexikon:</u> -kennt Bauernhoftiere -verwendet teilweise Lautmalereien als Tierbezeichnungen: „guguu“ für Hahn, „määh“ für Schaf, „muuh“ für Kuh -„lisa“ = lila, rosa <u>Morphologie-Syntax:</u> -„Alfi nei“ = Alfi war (letzte Woche) nicht da -„chlini Lössli“ = kleine Pferde →verwendet vermehrt Adjektive →Erweiterung der Nominalphrase -„nällä laufä“ = schneller laufen →verwendet vermehrt Adjektive →Erweiterung der Verbalphrase <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -zum Teil unverständliche Äusserungen →lässt sich durch Nachfragen nicht beirren, wiederholt das Gesagte (hohe Frustrationstoleranz) -geht weniger auf Vorschläge von anderen ein (Führen vs. Führen lassen) <u>Sprachverständnis:</u></p>

	-kann aufgrund von Tierbeschreibungen die entsprechenden Tiernamen nennen
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u></p> <p>-Setting: ungewohnte Situation durch Anwesenheit der Mutter und Kletterwand! →ungünstig, dass Mutter während der ganzen Therapiektion anwesend ist (A. wirkt übermütiger, eigenwilliger als sonst). Wegen der Kletterwand will A. zu Beginn nicht an den Tisch sitzen</p> <p>-Material: Tierfiguren und Klebebildchen verleiten A. zum Spielen →will während der strukturierten Aktivität viel selbst bestimmen</p> <p>-Übung „Was fehlt?“ ist zu komplex →Wenn eine von drei auf dem Tisch liegenden Tierfiguren entfernt wird und A. nach dem fehlenden Tier gefragt wird, benennt sie die zwei auf dem Tisch liegenden Tiere; wenn A. ein Tier wegnehmen soll (Rollentausch), legt sie dieses Tier bereits wieder auf den Tisch, bevor ihr Gegenüber geraten hat.</p> <p>→wichtig: mit A. über Rollenverteilung sprechen! (zu Beginn am Tisch bin ICH die CHEFIN, nachher im Spiel ist SIE die CHEFIN)</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 13. Lektion

Datum/ Dauer: 07.11.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Aufmerksamkeitslenkung auf das Verb in Äusserungen
 → Fragen an Frau Z.: Wurde eine Hörabklärung bei A. durchgeführt? Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?
 Wird A. den Schwimmkurs ab Januar 2017 besuchen?

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
5 min Tisch	-Schwimmkurs am vorherigen Samstag thematisieren	-Spontansprache beobachten -Verständigung/ Ausdrucksvermögen beobachten -Erinnerungsvermögen testen	-ev. Bilder zum Thema „Schwimmen“	-Erzählen durch Fragenstellen erleichtern → gleichzeitig Verständnis von geschlossenen und offenen Fragen überprüfen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität Fischerspiel: 1.Ich fischä ... 2.Was fischisch du? 3.Du fischisch ... 4.Was fischt de Alfi? 5.De Alfi fischt ... 6.Was fished mir? 7.Mir fished ...	-Verb „fischen“ hochfrequent in Frage- und Aussagesätzen präsentieren (bei variierender Flexion nach Person und Numerus) -Aufmerksamkeit auf Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung lenken -Hauptsatzstruktur evozieren (Fokus: Verbzweitstellung)	-Fischerspiel	-Verb „fischen“ betonen und hochfrequent präsentieren (bei variierender Flexion nach Person und Numerus) -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
15 min variabel	-freie Spielaktivität	-Aufmerksamkeit auf Verb in Hauptsätzen lenken	-Sanduhr	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -Verben betonen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 13. Lektion

Datum/ Dauer: 07.11.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Aufmerksamkeitslenkung auf das Verb in Äusserungen

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	Ich lege Wert darauf, dass A. sich während des Fischerspiel ans Turn-taking („eimal du – eimal ich“) hält und erinnere sie immer wieder daran, wenn sie mehrere Fische nacheinander angelt. A. reagiert einsichtig und legt die Fische jeweils zurück in den Teich. A. entwickelt mit dem Material der strukturierten Aktivität ein eigenes Spiel. Sie deckt die Fische mit dem Tuch zu, sagt eine Art Abzählreim („Piff Paff Puff“) auf und zeigt auf mich. Ich darf einen Fisch ziehen, nachdem ich die Fischfarbe geraten habe. Danach wird „gedökterlet“. Dabei zeigt A. viel Fantasie und benötigt für ihr Spiel wenig Material (z.B. Auto fahren, indem sie mit ihren Händen ein imaginäres Steuer hält, „wum wum wum“ sagt und durchs Zimmer rennt). A. weiss, wie man die Ärzteutensilien anwendet. →Infos der Mutter: Hörabklärung soweit unauffällig (allerdings war A. zum gegebenen Zeitpunkt erkältet), 4-Jahres-Kontrolle mit integriertem Hörtest steht an; den Schwimmkurs wird A. nicht besuchen
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Semantik-Lexikon:</u> -ist sicher bei Farben „orange“, „rot“, „blau“ und „grün“ <u>Morphologie-Syntax:</u> - vollständiger HS: „Ig willä dä Olangsä.“ (= A. möchte die orange Fischerrute haben.) -verwendet Partizipien: „Ig gfangt“ (= Ich habe einen Fisch gefangen) -verwendet Imperative: „Chum! Hebä!“, „Nöd ufumä!“ (= Nicht aufräumen) -Verbendstellung: „ich nümmä spielä“(= ich nicht mehr spielen), „ich ufasse“ (= ich aufpasse) <u>Sprachverständnis:</u> -reagiert adäquat auf W-Frage: Th.: „Wieso bruch ich ä Sprütze?“ A.: „gsund“ (= um gesund zu werden)
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: unspezifisches Verb „tun“ vermeiden, vermehrt in einfachen Hauptsätzen sprechen, ungeschickt, A. zu fragen, ob sie nochmals eine Runde fischen möchte, wenn dies mein Vorhaben ist →besser: A. darf Rahmenbedingungen mitentscheiden (z.B. wer welche Angelrute bekommt, mit welchen Fischen gespielt wird usw.) -Setting: Fischerspiel wird vom Tisch auf den Boden verlegt, da das „Aquarium“ auf dem Tisch zu hoch ist und A. sitzend nicht hineinsehen kann →A. scheint sich für Sprüche/ Lieder zu interessieren: in Therapie aufnehmen!

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 14. Lektion

Datum/ Dauer: 14.11.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Aufmerksamkeitslenkung auf das Verb in Äusserungen
 (Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz in Hauptsätzen)

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapieschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität Lebensmittel in Säckchen: 1.Ich nimm... (etwas aus Säckchen herausnehmen, benennen) 2.Was nimmst du? Was nimmst du Alfi? (Säckchen weitergeben) 3.Du nimmst... De Alfi nimmst... Lebensmittel auf Tisch auslegen: 1.Ich geseh... (Lebensmittel nennen) → Suchaufgaben 2.Was gesehst du? Was geseht du Alfi? 3.Du gesehst... De Alfi geseht	-Verben „nehmen“ und „sehen“ hochfrequent in Frage- und Aussagesätzen präsentieren (bei variierender Flexion nach Person) -Aufmerksamkeit auf Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung lenken -Hauptsatzstruktur evozieren (Fokus: Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz)	-Plastiklebensmittel -Säckchen	-Verben „nehmen“ und „sehen“ betonen und hochfrequent präsentieren (bei variierender Flexion nach Person) -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
15 min variabel	-freie Spielaktivität	-Aufmerksamkeit auf Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz in Hauptsätzen lenken	-Sanduhr	-Verben betonen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapieschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 14. Lektion

Datum/ Dauer: 14.11.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Aufmerksamkeitslenkung auf das Verb in Äusserungen
 (Regeln: Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz in Hauptsätzen)

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	A. bereitet die Suche nach und das Wecken der Igel-Handpuppe „Alfi“ Freude. Sie drückt Alfi fest an sich und nimmt ihn mit an den Tisch. Am Tisch werden Plastik-Lebensmittel aus einem Säckchen gezogen. Vor dem Ziehen soll die Formulierung „Ich (begleitend Hand auf Brust legen) nimm (begleitend Finger bewegen) ...“ gesagt werden. A. übernimmt die Bewegung, nicht aber die sprachliche Äusserung. Im Freispiel benutzt A. die Plastik-Lebensmittel, um die Dinosaurier zu füttern. Anschliessend verarztet wir gemeinsam einen der Dinos (A.'s Interesse für „Dökterle“ zieht sich über viele Therapiektionen hinweg und wird von ihr immer wieder in unterschiedlicher Form aufgegriffen). Während des Spiels kündigt A. nächste, geplante Handlungsschritte an, ist aber noch auf Impulse von mir angewiesen. Baulärm führt während der gesamten Therapiektion immer wieder zu Unterbrüchen. →A.'s Stimme wird zwischendurch immer mal wieder heiser.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Phonetik-Phonologie:</u> -oft Tilgung unbetonter Silben, z.B. „nane“ für Banane -oft Auslassung initialer Konsonanten(verbindungen) <u>Semantik-Lexikon:</u> -verwechselt Dinosaurier mit Krokodil -kennt Lebensmittel, Alltagsgegenstände (Pflaster, WC-Papier, ...) <u>Morphologie-Syntax:</u> -korrekte Präposition: „an Bode abeneh“ -verwendet Mengenangabe: „So viel!“ <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -verwendet Höflichkeitsform: „Bitte Auto hole!“
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: während strukturierter Übung wenn möglich nur sprechen, wenn A. bereit ist (Signal: Blickkontakt), das Gesagte aufzunehmen

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 15. Lektion

Datum/ Dauer: 28.11.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Evokation der Hauptsatzstruktur
 →Lektion vom 21.11.2016 fällt wegen Krankheit von A. (Magen-Darm-Grippe) aus!

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
15 min Boden	-strukturierte Aktivität Thema „Waldtiere/ Herbst“ 1.„Igelversli“ einführen (mit Handbewegungen) 2.Herbstseite im Wimmelbilderbuch betrachten: →Ich gseh ... Was gsehsch du? (Gesehenes mit Glitzersteinen verdecken) 3.Igelversli wiederholen (mit Handbewegungen)	-auditive und visuelle Merkfähigkeit überprüfen -Sprache mit Bewegung koppeln -Wortschatz „Waldtiere/ Herbst“ einüben -Aufmerksamkeit auf Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung lenken -Hauptsatzstruktur evozieren (Fokus: Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz)	-Matte -Wimmelbilderbuch „Ein JAHR im Wald“ -Glitzersteine	-Verb „sehen“ betonen und hochfrequent in Frage- und Aussagesätzen präsentieren (bei variierender Flektion nach Person) -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
15 min variabel	-freie Spielaktivität	-Aufmerksamkeit auf Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz in Hauptsätzen lenken	-Sanduhr	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -Verben betonen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 15. Lektion

Datum/ Dauer: 28.11.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Evokation der Hauptsatzstruktur
 →Lektion vom 21.11.2016 fällt wegen Krankheit von A. (Magen-Darm-Grippe) aus!

Allgemeine Analyse der Therapielektion

<p>Situation, Allg. Hinweise</p>	<p>Um die Schlafmütze „Alfi“ zu wecken, spreche ich A. ein „Igelversli“ mit Handbewegungen vor. A. hört aufmerksam zu, beim zweiten Durchlauf imitiert sie meine Bewegungen und spricht einzelne Wörter nach. Da schon mehrmals mit Glassteinen gearbeitet worden ist, kennt A. den Ablauf der nachfolgenden Bildbenennung (eines Wimmelbilderbuches). Sie legt den ersten Stein und sagt von sich aus „ig gähn ...“ (= ich sehe). A. will Benennaufgabe vorzeitig abbrechen, wir diskutieren („Machtkampf“). Ich erkläre A., dass ich zuerst die Chefin bin und stelle sie vor die Wahl: Entweder machen wir die Benennübung fertig oder wir üben nochmals das „Igelversli“. A. kooperiert, sie entscheidet sich fürs Benennen. Nachdem alle Steine gelegt sind, möchte A. das Wimmelbilderbuch noch durchblättern. Dabei interessiert sie sich besonders für die Jahreszeitenwechsel, welche das Buch darstellt.</p> <p>Der Wechsel zum Freispiel führe ich mit dem Satz „Jetzt bisch du d’Chefin.“ ein. A. entscheidet sich fürs „Doggä bilä“ (= Doktor spielen). A. bestimmt, dass Alfi der Patient und wir beide Ärzte sind. A. legt der Igel-Handpuppe eine Puppe in den Bauch und sagt „Baby“.</p> <p>→A.’s Mund ist leicht geöffnet, wenn sie konzentriert ist. Sie atmet durch den Mund.</p>
<p>Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)</p>	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -/ch/ →/g/ oder Elision, z.B. „Alfi, ufwege!“ (= Alfi, aufwachen!)</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -verwechselt Frosch mit Krokodil</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -ich sehe = „ig gähn“, „i seht“, „ig gähn →seh“ (Selbstkorrektur) -Verneinung: „i nöd“ (= ich nicht) →viele Subjekt-Verb-Verbindungen, teils mit flektierter Verbform (z.B. „ich holä“)</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -will fragen, wo sich die Dinosaurier befinden: zeigt auf das leere Regal, wo sich die Dinos üblicherweise befinden, sagt „Hä?“ und macht mit den Armen/ Händen eine fragende Geste</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -kennt Waldtiere →sucht nach genannten Tieren und zeigt darauf -antwortet auf die Frage „Wie geht’s?“ (= Wie geht’s?) mit „bessä“ (= besser)</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -Vermutung: Einstieg in den Grammatikerwerb, da vermehrt Subjekt-Verb-Verbindungen und Verbflexionen vorkommen</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 16. Lektion

Datum/ Dauer: 05.12.2016, 16.15-17.00 Uhr

Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)

Übergeordnetes Ziel: Überprüfung der Aussprachefähigkeiten und des aktiven Wortschatzs mittels Bildbenennverfahren

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
20 min Tisch	-strukturierte Aktivität PLAKSS	-Aussprachefähigkeiten überprüfen -aktiver Wortschatz überprüfen -mittels Bildmaterial Sprachproduktion anregen	-PLAKSS-Bilderordner (abgeändert) -PLAKSS-Protokollbogen (abgeändert) -Handy für Tonaufnahme	-Hilfestellungen bei Benennungsschwierigkeiten: 1. Lückensatz vorgeben 2. Entscheidungsfrage stellen 3. Zielwort vorsprechen →wichtig: starre Testsituation vermeiden!
10 min variabel	-freie Spielaktivität	-Aufmerksamkeit auf Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz in Hauptsätzen lenken	-Sanduhr	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -Verben betonen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen A. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 16. Lektion

Datum/ Dauer: 05.12.2016, 16.15-17.00 Uhr
Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
Übergeordnetes Ziel: Überprüfung der Aussprachefähigkeiten und des aktiven Wortschatzs mittels Bildbenennverfahren

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	→siehe Spontansprachanalyse →A. bleibt für ca. 30 Minuten motiviert und aufmerksam am Tisch (für PLAKSS) sitzen und ist sehr gesprächig! →A. hat einen Reizhusten.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	→siehe Spontansprachanalyse →SVO-Satz: „Ich seh Chüssi.“ (= Ich sehe Kissen.)
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Material: Das auf dem Tisch liegende Handy für die Tonaufnahme lenkt A. ab, sie fragt mehrmals, ob sie „losä“ dürfe.

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 17. Lektion

Datum/ Dauer: 12.12.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum), zukünftige Therapeutinnen Bettina und Rahel (zuerst im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Beobachtung der (Spontan)Sprache, Vorbereitung von A. auf Übergabe

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapieschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität →zwischen 2 Bilderbüchern auswählen lassen, Geschichte interaktiv erzählen	-einfache, wiederkehrende Frage- und Aussagesatzstruktur der Geschichte rezeptiv und expressiv sichern -Erzählfähigkeiten überprüfen	-Bilderbuch „Kleiner weisser Fisch“ -Bilderbuch „Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.“	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Frage- und Aussagesätzen -bei Fehlbenennungen korrekatives Feedback anwenden
15 min variabel	-freie Spielaktivität	-Spontansprache beobachten		-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Handlungen kommentieren
5 min Trampolin	-Bettina und Rahel vorstellen -Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-A. auf Übergabe vorbereiten -mit Igel Therapieschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Bettina und Rahel als Freundinnen der Igel-Handpuppe vorstellen -Bettina und Rahel sprechen über die Igel-Handpuppe zu A. -Bettina und Rahel bringen Schokolade mit

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 17. Lektion

Datum/ Dauer: 12.12.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum), zukünftige Therapeutinnen Bettina und Rahel (zuerst im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Beobachtung der (Spontan)Sprache, Vorbereitung von A. auf Übergabe

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	<p>A. ist zu Beginn etwas zurückhaltend, da zwei ihr unbekannte Personen (meine Nachfolgerinnen) ins Zimmer mitkommen. Als diese mit Sabrina im Videoraum verschwinden, „taut“ A. schnell auf. Sie springt auf dem Trampolin, um die Igel-Handpuppe zu wecken. Am Tisch entscheidet sie sich für das bereits vertraute Bilderbuch („Kleiner weisser Fisch“). Sie erinnert sich an die Geschichte, spricht allerdings wenig von sich aus. Danach möchte sie noch das andere Bilderbuch anschauen. Nach der strukturierten Aktivität will A. mit einem grossen, aufblasbaren Ball spielen. A. gibt mir Aufträge, was ich mit dem Ball machen soll. Die miauende Plastik-Katze führt A. zur Überlegung, dass die Katze Durst und Hunger haben könnte. Deshalb will sie mit mir aus Knete Futter formen. Nach und nach werden auch andere Tiere mit Knete gefüttert. Als A. sagt, dass Alfi den Husten habe, hole ich Bettina und Rahel, stelle sie als Freunde von Alfi vor und erkläre A., dass sie eine gute Medizin (Schokolade) mitgebracht hätten. Als A. etwas später ebenfalls zu Husten beginnt, bekommt sie auch etwas von der Medizin. A. zeigt sich offen gegenüber meiner Nachfolgerinnen. Es wird viel gelacht.</p>
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Semantik-Lexikon:</u> -verwechselt Schildkröte mit Krokodil -kennt Bezeichnungen von Meerestieren, Farben -verwendet Lautmalerei: „Muuh“ für Kuh</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -erweiterte Nominalphrasen: „ganz viel Bügli“ (= ganz viele Bücher) -formuliert von sich aus eine Intonationsfrage: „Gagga mag Chof?“ (= Hast du mir auf den Kopf gemacht?)</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -erzählt Persönliches (Vorlieben/ Abneigungen): „dasda mis Liblifab“ (= das meine Lieblingsfarbe), „nöd gän oangs“ (= nicht gerne orange) -zeigt viel Blickkontakt, als ich ihr die Maulwurf-Geschichte erzähle -erklärt mit „okay Büsi Ässä magä“ (= Büsi Essen machen), was als Nächstes zu tun ist -formuliert Bitte: „Bitte Bägerli (= Becherchen) gäh!“</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -kann den Verlauf der Geschichte „Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat.“ nachvollziehen (Beweise: folgert, was Maulwurf die anderen Tiere fragen könnte; antwortet adäquat auf Verständnisfragen)</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -Geschichte erzählen ist noch nicht möglich →A. ist auf Vorgabe von Lückensätzen angewiesen</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Sprachverhalten: im Präsens sprechen, Modalverben und Nebensätze wenn möglich vermeiden</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 18. Lektion

Datum/ Dauer: 19.12.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Abschluss

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen →A. Piktogramme aufdecken und benennen lassen	-Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-A. bei Problemen beim Öffnen des Körbchens verbal anleiten
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität Bilderbuch „Die kleine Hexe feiert Weihnachten“	-Weihnachtsgeschichte erzählen →Kann A. den Textsinn erfassen? -über Bilder sprechen	-Bilderbuch „Die kleine Hexe feiert Weihnachten“	-Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen (vorwiegend 3. morpho-syntaktische Komplexitätsstufe) -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -über offene Fragen Sprachproduktion von A. anregen
15 min variabel	-freie Spielaktivität →Abschiedsgeschenk verstecken →kleine Igel-Handpuppe ins Spiel integrieren		-kleine Igel-Handpuppe und Brief in brauner Tüte (Abschiedsgeschenk) -Sanduhr	-kontextbezogener Sprachinput in einfachen Hauptsätzen -Äusserungen von A. bestätigend wiederholen oder modellhaft verändern -Handlungen kommentieren -Sanduhr drehen, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

→A. auf Abschied vorbereiten: Während der Therapiektion mehrmals erwähnen, dass wir heute zum letzten Mal zusammen spielen.
 →Frau Z. Merci-Schokolade und Informationsbrief A. abgeben.

TLP: Therapie Frühbereich , Nachbereitung der 18. Lektion

Datum/ Dauer: 19.12.2016, 16.15-17.00 Uhr
Teilnehmer: Sara, A., (Sabrina im Videoraum)
Übergeordnetes Ziel: Abschluss

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	Da A. heute zum letzten Mal bei mir Therapie hat, bereite ich sie während der Therapieeinheit auf den bevorstehenden Abschied vor. So sage ich ihr zum Beispiel, dass die Kletterwand heute ausnahmsweise montiert sei, weil ich wisse, dass A. gerne klettere und wir heute das letzte Mal zusammen spielen würden. Da in wenigen Tagen Weihnachten ist, wähle ich für die strukturierte Aktivität eine thematisch passende Bildergeschichte. A. zeigt grosses Interesse für die Geschichte, stellt Fragen zu den Bildern und kann aufgrund der wiederkehrenden Geschichtenstruktur Folgehandlungen antizipieren. Die Bildergeschichte ermöglicht zudem, darüber zu sprechen, wie wir Weihnachten feiern. Im nachfolgenden Freispiel wünscht A., zu klettern. Die Plastikdinosaurier und die Igel-Handpuppe „Alfi“ dürfen ebenfalls mitspielen. Nach einiger Zeit flüstert mir Alfi ins Ohr, dass er für A. im Logopädiezimmer ein kleines Abschiedsgeschenk versteckt habe. A. findet eine braune Tüte mit einem Brief und einer kleiner Igel-Handpuppe, worüber sich A. sehr freut. Dieser kleine Alfi wird ins Spiel integriert und darf A. nach Abschluss der Lektion mit nach Hause begleiten. Während der letzten Minuten spielen A. und ich „Coiffeur“- beide erhalten zur Feier des Tages eine neue Frisur verpasst.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Semantik-Lexikon:</u> -kann Grössenvergleiche anstellen (z.B. „ganz gosse Dino“ vs. „chline Dino“) -gibt den Plastikdinos und Alfi Klettertipps: „guet hebe“, „nöd abegheie“ -kennt „Coiffeur“-Begriffe wie Schere, Frisur, Spiegel... <u>Morphologie-Syntax:</u> -produziert vermehrt Mehrwortäusserungen <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -stellt zu den Bildern der Geschichte viele „um“-Fragen (= warum) -beantwortet geschlossene Fragen (z.B. „Händ ihr au en Tannebaum dihei?“), wie sie Weihnachten feiert <u>Sprachverständnis:</u> -verstehet Begriffe „grösser“ und „kleiner“ -verstehet Weihnachtsbegriffe wie Stern, Kugel, Guetkli, Christbaum -verstehet Textsinn der Weihnachtsgeschichte

Anhang 11 Vor- und Nachbereitung, Therapiekind 2 (L.)

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 1. Lektion

Datum/ Dauer: 19.09.2016, 17.15-18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., Herr Sch., (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Beziehungsaufbau, Ersteindruck von L. erlangen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Trampolin	-Begrüssung -Igel-Handpuppe unter Tuch verstecken -Handpuppe ertasten -Tier erraten	-Handpuppe als Identifikationsfigur einführen -Igel führt durch Programm	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Tuch	-Anlaut-Hilfe -Auswahl geben -Eigenschaften aufzählen
5 min	-Versteckspiel: Hund, Katze verstecken -L. entscheidet, wer versteckt wird	-Raum erkunden -Richtungshören -Entscheidungsfrage verstehen	-Hund, Katze	-beim Stellen von Fragen auf entsprechendes Tier verweisen
10-15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Bilderbuch „Kleiner weisser Fisch" interaktiv erzählen	-Piktogramme einführen -Wortschatz: Tiere, Farben, Reaktion auf Fragen	-Bilderbuch	-Äusserungen von L. aufnehmen und erweitern -Gesten versprachlichen
15 min	-freie Spielaktivität	-auf L's Interessen eingehen -Ersteindruck Spontansprache -Ausdauer		-Spielvorschlag machen -Ideen ausbauen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen → einfache Satzstruktur
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -Äusserung „Gute Nacht Alfi" evozieren	-Handpuppe -Korb	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 1. Lektion

Datum/ Dauer: 19.01.2016, 17.15-18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Beziehungsaufbau, Ersteindruck von L. erlangen

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	L. lässt sich schnell auf die neue Situation ein und tritt mit mir ohne Scheu in Kontakt. Der Vater von L. wartet vor dem Therapiezimmer. Dies hat L. nicht weiter gestört. L. präsentiert mir seinen Regenschirm und wir probieren ihn gemeinsam aus. Ich lasse mich in dieser Stunde vor allem durch L.'s Ideen leiten. Trotz vieler eigener Ideen ist L. offen für meine Vorschläge, reagiert auf meine Anweisungen und setzt diese um. Zum Schluss betrachten wir gemeinsam ein Bilderbuch und L. scheint sehr interessiert daran. Das Beenden der Stunde ist schwierig, da L. gerne noch länger bleiben möchte.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -/r/→/l/, inkonstant z.T. kann er den Laut /r/ auch anwenden, /d/→/g/, /sch/→/s/ (Bsp. Sirm)</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -L. kennt schon viele Wörter, auch weniger häufige, wie Eidechse -L. verwendet verschiedene Verben („aberutschte, ufechlättere“) -L. zeigt Unsicherheiten bei der Farbenennung</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -VE noch inkonstant: „du muesch au mitcho, ufe.“ (VE?) -z.T. falsche Verwendung von Pronomen Bsp. „än Eidechse; „ -Präpositionen noch unsicher, Bsp. „schnell IM Böötle.“ statt: „schnell IS Böötle.“, „Nei, das isch ___ Wasser trinke.“ -L. wendet Negationen mit korrekter Satzstellung an, Bsp. „Das isch kei Lutschbahn.“</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -gutes Interaktionsverhalten, L. reagiert adäquat auf Fragen, das Turn-taking in einem Gespräch wird beherrscht -L. setzt Gestik und Mimik gezielt ein und er sucht auch immer wieder meinen Blickkontakt. Beim Erzählen der Geschichte verstellt er seine Stimme</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -situatives Sprachverständnis scheint gut zu sein, reagiert meist adäquat -L. reagiert auf die Fragen: „wie heissisch denn du?“ nicht und läuft weg. Aufmerksamkeit oder Vermeidungsverhalten?</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. zählt mit mir zusammen→parallel sprechen, ahmt mich nach -L. macht vollständige Sätze. „Du muesch au mit is Wasser.“ - Mehrwortäusserungen: „ou, de flügt da abe“ -L. stellt W-Fragen. („Wieso?“, „Warum?“, „chan mer da aberutsche?“) und korrekte Fragesätze: „Häts da Wasser?“ -L. drückt eigene Wünsche/Bedürfnisse aus, ist offen und kommunikativ</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -wie gelingt ein guter Abschluss, dass L. sich besser lösen kann? -kürzere Sätze verwenden, festlegen auf welche Struktur/Technik ich vor allem zurückgreifen möchte</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 2. Lektion

Datum/ Dauer: 26.09.2016, 17.15-18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Sprachverständnis überprüfen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen -Handhabung mit Piktogrammen repetieren, festigen	-Piktogramme	-verbale Äusserungen mit Gesten begleiten (beim Erklären des Programms auf entsprechendes Piktogramm zeigen)
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken	-Igel als Identifikationsfigur in Therapieprogramm aufnehmen -mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -Äusserung „Guten Morgen Alfi“ evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
5-10 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Sprachverständnis überprüfen →ETS 4-8	-direkte Leistung in rezeptiver Modalität einfordern	-ETS Testblätter	-zwei Demonstrationsbeispiele machen
20 min	-freie Spielaktivität	-Äusserungen von L. modellhaft erweitern oder bestätigend wiederholen -Handlungsschritte kommentieren -W-Fragen stellen, um L's. Sprachverständnis zu prüfen -korrekatives Feedback		-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen -Äusserung „Gute Nacht Alfi“ evozieren	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-zwischen L. und Igel vermitteln (Dialog anstossen)

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 2. Lektion

Datum/ Dauer: 26.09.2016, 17.15-18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Sprachverständnis überprüfen

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweis	Herr Sch. teilt mir bereits vor der Stunde mit, dass heute nicht L.'s Tag sei. Bei der strukturierten Sequenz lenkt L. zu Beginn und dazwischen mit den Stofftieren ab. Es gelingt jedoch, seine Aufmerksamkeit zurückzulenken. L. ist auch ein bisschen wild und schlägt mit der Schlange nach mir. Im Freispiel ist L. gelöster und hat Spass. Allgemein ist es eine eher anstren-gende Stunde. L. kann sich am Ende wieder schlecht von den Spielsachen lösen. Das Aufräumen funktioniert auf spieleri-sche Art.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -/SCH/ inkonstant, z.T. /s/ -/r/ inkonstant, z.T. //</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> <u>Morphologie-Syntax:</u> -und dä Meitli → Artikel falsch -im HS, V2 vorhanden, Bsp. „Ich wott de Alfi.“, „Die tuet öpis male.“ -„das isch Fuessball.“ → z.T. unvollständige Sätze -Korrekte Fragesätze, Bsp. „Wo isch echt de Igel?“ -„und wieso isch ufgrumet das?“, VE nicht korrekt</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -L. benutzt oft die Zeigegeste, wenn er etwas will</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -beim ETS-SV-Test, hat L. zwei Bilder korrekt gezeigt → Test abgebrochen, er ist zu anspruchsvoll für L. -innerhalb des Spiels reagiert er adäquat auf meine Fragen</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. macht spontan Äusserungen zu den Bildkarten -KKF: „tsie“ statt „gsi“ -L. übernimmt sprachliche Äusserungen, wiederholt sie, stellt Fragen</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -SV auf spielerischere Art testen, einfachere Stufe wählen -Stofftiere dürfen nur von Weiten zusehen → lenken L. ab -der Tisch darf nur den zu bearbeitenden Gegenstand enthalten -erklären, dass in erstem Teil der Stunde ich bestimme was wir machen, danach darf L. wählen</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 3. Lektion

Datum/ Dauer: 03.10.2016, 17.15-18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Spontansprachanalyse: möglichst hoher Sprechanteil schaffen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -1. Piktogramm liegt auf dem Tisch	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramm	-Frage stellen
5 min Trampolin	-Einstiegsritual: Igel wecken -2. Piktogramm ist im Körbchen	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -Äusserung „Guten Morgen Alfi“ evozieren -Struktur schaffen, was als nächstes drankommt	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett) -Piktogramm	-Igel lenkt L. zum Tisch -Alfi teilt L. mit, dass er ein Buch anschauen möchte
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Bilderbuch interaktiv erzählen -3. Piktogramm liegt unter dem Buch	-Spontansprache erzeugen -Sprachverständnis prüfen	-Bilderbuch -Piktogramm	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-Äusserungen von L. modellhaft erweitern oder bestätigend wiederholen -Handlungsschritte kommentieren -W-Fragen stellen, um L's. Sprachverständnis zu prüfen -korrekatives Feedback	-Wecker	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
5 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) - Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 3. Lektion

Datum/ Dauer: 03.10.2016, 17.15-18.00 Uhr
Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
Übergeordnetes Ziel: Spontansprachanalyse: möglichst hoher Sprechanteil schaffen

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	L. und sein Vater kommen wieder gestresst an der Hfh an, da sie das falsche Tram nehmen. L. zeigt körperliche Unruhe. Es braucht Überzeugungskraft um L. an den Tisch zu locken. Wenn er ein Stofftier mitnehmen darf, klapp es relativ gut. L. müssen klar Grenzen aufgezeigt werden. Beim Bilderbuch ist L. sehr konzentriert und interessiert sich für das Buch. Er erweckt Gegenstände aus dem Buch zum Leben und macht viele sprachliche Äusserungen. Beim Freispiel will L. wieder mit den Schaumstoffklötzen spielen und baut eine Rutschbahn. Das Spiel bereitet ihm viel Spass. Das Aufräumen verläuft langwierig, da sich L. von den vielen Spielsachen gerne ablenken lässt. →L. spricht gut auf Alfi an →L. hat das Prinzip der Geschichte verstanden und spricht ohne Aufforderung
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	→siehe Spontansprachanalyse
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -es hilft, wenn ich das Stofftier selbst sprechen lassen, damit L. einlenkt -Alfi direkt zum Tisch hinstellen, damit er nicht von anderen Spielsachen angezogen wird

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 4 Lektion

Datum/ Dauer: 10.10.2016, 16.15-17.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., Frau Sch. & (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Farben erkennen & benennen, Sprachverständnis überprüfen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen -Handhabung mit Piktogrammen repetieren, festigen	-Piktogramme	-Fragen Stellen -Zeigegeste
2 min Tisch	-Alfi wecken (Korb ist auf dem Stuhl) -Alfi erklärt ersten Programmpunkt	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen -Struktur schaffen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Schnecken unter Tuch erraten -Farben benennen lassen -Farben rezeptiv überprüfen -Aufträge geben -Schneckenspiel spielen →wiederkehrende Satzstruktur verwenden	-Farben kennenlernen und benennen (rezeptiv und expressiv) -Sprachverständnis mittels einfachen Aufträgen überprüfen -HS-Struktur üben	-Tuch -Schneckenspiel	-Vergleiche machen Z.B. gleiche Farbe wie die Sonne -Anlauthilfe -Zielsatz vorgeben -fehlerhafte/ lückenhafte Sprachleistungen via Modellierung an Zielstruktur annähern
20 min variabel	-freie Spielaktivität Bsp. Puppenhaus	-Äusserungen von L. modellhaft erweitern oder bestätigend wiederholen -Handlungsschritte kommentieren -W-Fragen stellen, um L's. Sprachverständnis zu prüfen -korrekatives Feedback	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
2 min Trampolin	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 4. Lektion

Datum/ Dauer: 10.10.2016, 16.15-18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., Frau. Sch. & (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Farben erkennen & benennen, Sprachverständnis überprüfen

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	Die Mutter von L. begleitet ihn in die Therapie. Sobald L. das Zimmer betritt wird er von den Spielsachen angezogen und es ist schwer ihn an den Tisch zu bringen. Die strukturierte Sequenz, welche am Tisch geplant ist, muss auf den Boden verlegt werden und wird mehrmals unterbrochen. L. hilft es vor allem, wenn er direkt durch Alfi angesprochen wird, um sich auf das Spiel einzulassen. L. wirkt sehr aufgeweckt und lässt sich nicht von der Anwesenheit der Mutter ablenken. →die Farben der Schnecken hat L. rezeptiv und expressiv beherrscht.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Semantik-Lexikon:</u> -L. benutzt Lautmalereien, wenn ihm das Wort nicht einfällt. Bsp. „chäpf“ für beißen <u>Morphologie-Syntax:</u> -„dä Mami hät, es ballon“ →falscher Artikel -„häsch du versteckt?“ „Du au erdbeer?“ →Fragesätze sind noch unvollständig -„böötli usegnäh“ → Vergangenheitform -„aber das mis böötli“ →L. macht öfters noch unvollständige Sätze. <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -L. bezieht mich gut mit ein -das Turn-Taking wird beherrscht und er zeigt auch viel Blickkontakt <u>Sprachverständnis:</u> -L. versteht einfache Aufträge. Bsp. „Stelle die blaue Schnecke auf den Klotz.“ →„unter den Klotz“ war schwierig und L. benötigte Hilfe. -bei der Frage: „Sollen die Dinosaurier uns beim Spiel zuschauen.“, antwortete L. mit: „Nei, ich wott das gloss.“ -auf die Frage: „wo fahre mier ane?“ reagiert L. mehrmals nicht. →SV oder keine „Lust“ zu antworten? <u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. ist sehr kommunikativ, erzählte viel. -L. stellt auch viele Fragen, wenn er etwas genauer wissen möchte.
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Klettergerüst muss wieder weg -L. verdeutlichen, dass ich zu Beginn bestimme womit wir arbeiten und er im zweiten Teil bestimmen kann. -L. schneller auf mein Programm zurücklenken. -L. darf ein Tier mitnehmen, aber nicht gerade drei. -inwieweit lasse ich L. führen?

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 5. Lektion

Datum/ Dauer: 17.10.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Männlicher Artikel einführen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -„Vertrag“ machen bezüglich Ablauf der Stunde -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen -Handhabung mit Piktogrammen repetieren, festigen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität -männlicher Artikel einführen, mittels Gegenständen aus dem Spiel „Blinde Kuh“ →Gegenstand aus Sack ziehen →Reihen legen und hochfrequent benennen	-Fokus auf Artikel lenken -hochfrequente Wiederholung des männlichen Artikels -Sprachrhythmus beim Reihen legen	-Spiel „Blinde Kuh“ -Tuch -Säckchen	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -Korrektives Feedback
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur vermitteln -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
5 min Tisch	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 5. Lektion

Datum/ Dauer: 17.10.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Männlicher Artikel einführen

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	Zu Beginn der Stunde erkläre ich L. nochmals, dass er sich immer zuerst an den Tisch setzen soll und ich bestimme was wir machen. Im Freispiel darf L. bestimmen. L. akzeptierte meinen Vorschlag und es wird eine sehr angenehme Stunde. L. übernimmt bei der Übung mit den Artikeln sehr schnell meine Struktur und setzt die Artikel richtig ein. Im Freispiel entwickelt L. ein schönes Spiel, in welches er mich miteinbezieht. Es ist eine sehr gelungene Stunde.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -„Stachne“ statt „Stachle“: /l/→/n/ -/r/→/l/</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -L. kennt alle Gegenstände die ich ihm zeige, ausser den Schraubenzieher→guter WS -im Freispiel verwendet L. öfters „das“, „dä dete“ und Zeigegesten, anstelle des richtigen Namens. -finden versus suchen→ „wämmer go finde.“ -„aber da häts – müemer use.“→Wortfindung</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -„aber da nöd ine gah, nei.“, „isch nöd de sand dune.“→Satzstellung Negationen -„und dänn tüemer asprütze.“→Auslassungen im Satz (Pronomen) -„aber haifisch chunt nöd.“, „achtung bi bei“→Auslassung im Satz (Artikel) -viele unvollständige Sätze, Phrasenähnlich Bsp. „und du muesch s'böötli da...“ -„du chlini“ statt du chlinE</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -auf einige Fragen antwortet L. nicht und macht eine andere Äusserung→ hat er es nicht verstanden, nicht gehört oder keine Lust zu antworten?</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -auf Fragen die zu weit vom aktuellen Geschehen weg sind, antwortet L. nicht. Bsp. „Wohin fahren wir in die Ferien?“ -situativ gutes SV</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> L. macht noch viele unvollständige Sätze. Vor allem Pronomen und Artikel lässt er weg. Statt die Dinge beim Namen zu nennen benutzt er im Freispiel oft „da, dä, das dete.“</p>
Verbesserungsvorschläge	

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 6. Lektion

Datum/ Dauer: 24.10.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Weiblicher Artikel einführen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -„Vertrag“ nochmals ins Gedächtnis rufen -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen -Handhabung mit Piktogrammen repetieren, festigen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität -weiblicher Artikel einführen, mittels Gegenständen aus dem Spiel „Blinde Kuh“ →Gegenstand aus Sack ziehen →Reihen legen und hochfrequent benennen	-Fokus auf Artikel lenken -hochfrequente Wiederholung des weiblichen Artikels -Sprachrhythmus beim Reihen legen	-Spiel „Blinde Kuh“ -Säckchen	-strukturierte Übung durch Vor-machen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -Korrektives Feedback
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
5 min Tisch	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 6. Lektion

Datum/ Dauer: 24.10.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Weiblicher Artikel einführen

Allgemeine Analyse der Therapielektion

<p>Situation, Allg. Hinweise</p>	<p>L. kommt direkt an den Tisch und weckt Alfi. Als er danach wieder weglaufen will, erkläre ich ihm nochmals unsere Regeln. L. darf sich dann ein Stofftier aussuchen, welches er mit an den Tisch nehmen darf. Diese Regeln akzeptiert L. gut und die strukturierte Sequenz kann für einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Der weibliche Artikel ist noch unsicher/inkonstant. Im Freispiel, weiss L. nicht so recht was er machen möchte. Beim Spiel mit dem Puppenhaus hat L. Mühe sich in die Rolle der Puppen zu versetzen und ein Spiel ist eher zerstörerisch. Er spricht auffällig wenig. Als wir mit den Klötzen ein Spiel beginnen zeigt L. viel mehr Eigeninitiative und spricht mehr.</p>
<p>Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)</p>	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -L. macht einige Wortumstellungen Bsp. Nabane statt Banane -/r/→/l/ <u>Semantik-Lexikon:</u> -L. kannte alle gezeigten Gegenstände, guter WS <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -es sind wieder einige Teilwort- und Wortwiederholungen aufgefallen. -gutes Turn-Taking bei der strukturierten Aktivität, viel Blickkontakt <u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. spricht während der Freispielsequenz sehr wenig.</p>
<p>Verbesserungsvorschläge</p>	<p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -L. von dem zerstörerischen Spiel weglocken, hin zu einem Rollenspiel. →mehr Angebote machen, die ihn zu einem Spiel anregen.</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 7. Lektion

Datum/ Dauer: 7.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Weiblicher Artikel festigen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität -weiblicher Artikel festigen, mittels Gegenständen aus dem Spiel „Blinde Kuh“ →Gegenstand aus Teich fischen →Gegenstände gegenseitig vorstellen und hochfrequent benennen	-Fokus auf Artikel lenken -hochfrequente Wiederholung des weiblichen Artikels -Sprachrhythmus beim gegenseitigen Vorstellen der geangelten Gegenstände	-Spiel „Blinde Kuh“ -Angelruten -Pool -Tuch	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -Korrektives Feedback
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
5 min Tisch	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 7. Lektion

Datum/ Dauer: 7.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Weiblicher Artikel festigen

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	L. fragt bereits vor dem Zimmer nach Alfi und damit kann ich ihn schnell ins Zimmer locken. Er setzt sich schnell an den Tisch und lässt sich gut auf die Aufgabe („Fischen“) ein. L. macht von sich aus viele Sätze und erweitert die Äusserungen. Das Freispiel ist sehr sprunghaft. L. wechselt mehrmals die Aktivität. Das Turmbauen am Schluss bereitet ihm Spass und er bleibt längere Zeit dabei. →L. hat Mühe mit den Zahlen. Ich forderte ihn auf mir 4 Klötze zu geben. L. wusste nicht wie viel 4 ist.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Semantik-Lexikon:</u> -Gabel wurde zu Bratwurst, Apfel zu Birne, Kanne zu Wolke, Flasche zu Schiff</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -L. hat einige korrekte Sätze mit Subjekt-Verb-Inversion gemacht. Bsp. «Beidi han ich» -«Das Lampe isch kaputt»: falscher Artikel -Vollständige HS -«es Meitli, es malte tuet.»: Satzstellung nicht korrekt -wieder einige unvollständige Sätze (ohne Artikel) -«Dinosaurier isch gestorbet.», «en Zug gfangt.»: falsch konjugiert -Beim Üben der Artikel benutz L. einige Male den männlichen statt weiblichen Artikel. Bsp. en Frau.</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -L. ist sprunghaft in seinen Äusserungen/Themen. In dem einen Moment spricht er mit mir über Alfi und plötzlich wechselt er das Thema. (schon öfters aufgefallen)</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -L. antwortet nicht adäquat auf nicht-situative Fragen. Bsp. L. erzählt mir von einer Fernseh-Sendung und beginnt zu singen. Ich frage ihn, ob er das Lied auswendig gelernt hat. Er sagt nein und bringt eine unpassende Äusserung.</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. macht zum Teil zusammenhangslose Äusserungen und auffällige Benennungen. -L. bildet viele korrekte Sätze. Darunter sind auch Fragesätze, Vergleiche und Inversionen. -viele Wort- und Teilwortwiederholungen.</p>
Verbesserungsvorschläge	

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 8. Lektion

Datum/ Dauer: 14.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Weiblicher Artikel festigen und sächlicher Artikel einführen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Korbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10 min Tisch	-strukturierte Aktivität -weiblicher Artikel festigen und sächlicher Artikel einführen, mittels Gegenständen aus dem Spiel „Blinde Kuh“ →Gegenstand aus Teich fischen →Gegenstände gegenseitig vorstellen und hochfrequent benennen	-Fokus auf Artikel lenken -hochfrequente Wiederholung des weiblichen und sächlichen Artikels -Sprachrhythmus beim gegenseitigen Vorstellen der geangelten Gegenstände	-Spiel „Blinde Kuh“ -Angelruten -Pool -Tuch	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -Korrektives Feedback -besondere Betonung auf Artikel
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
5 min Tisch	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Korbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 8. Lektion

Datum/ Dauer: 14.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Weiblicher Artikel festigen und sächlicher Artikel einführen

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	L. freut sich in die Stunde zu kommen und rennt direkt zu den Dinos. Er lässt sich jedoch rasch zum Tisch lenken und setzt sich hin. Das Angelspiel mit den Artikeln hat nicht mehr so gut funktioniert wie letztes Mal. Er benennt die Wörter oft ohne Artikel oder spielt mit den Bildern oder der Angelrute herum. Nach einiger Zeit steht L. auf und will nicht mehr weitermachen. Das Therapieziel wird nicht erreicht. Im Freispiel ist L. sehr sprunghaft und führt keine Aktivität zu Ende.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -/n/→/m/</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -Farbe Orange, Trompete nicht gewusst. -Krone = Kette</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -L. setzt Vergangenheitsform ein. «De isch gestorbet.» , „da hät en tamezapfe gwachset.“ -Verwendung der Verben: häsch und isch -viele gute HS: „ich han nöd alli gno.“, „das isch es klokodil.“, „aber de papa wett kaffi trinke.“, „ich wett ned das.“ -«de Haifisch muess ufasse, dass de Finger nöd inegaht.»→toller NS</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -L. macht viele Wort- und Teilwortwiederholungen→sehr auffällig! (das isch, das isch, das isch, das isch....) -Gegensätzliche Äusserungen. L. will Alfi in Kiste lassen. Als ich ihn darauf anspreche, ob Alfi darin bleiben soll, antwortet L. mit nein.</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -Ich frage: „und was häsch du?“ , L. beginnt die Bilder zu zählen, statt das Bild zu benennen. -L. antwortet adäquat auf eine „warum“-Frage.</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Inhalt/ Allgemeine Bemerkungen:</u> -Inhalt mehr variieren, damit Ziel erreicht werden kann? -weniger Gegenstände nehmen. Nur ein Becken.</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 9. Lektion

Datum/ Dauer: 21.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Verschiedene Artikel kombinieren, Sprachverständnis

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10-15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -1 Seite aus dem Bilderbuch „Ein Jahr im Wald“ betrachten und abwechselnd ein Tier/Gegenstand benennen→Stein darauf legen -Aufträge erteilen/ W-Fragen (zeig mir..., nimm den Stein vom..., leg den Stein in/auf, was frisst...etc.)	-Fokus auf Artikel lenken -hochfrequente Wiederholung der Artikel -Sprachverständnis fördern (mit Gestik, sowie sprachlich reagieren)	-Bilderbuch: „Ein Jahr im Wald“ -Steine	-strukturierte Übung durch Vormachen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -Korrektives Feedback -besondere Betonung auf Artikel -Antwortmöglichkeiten vorgeben
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback -Sprachverständnis (W-Fragen)	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 9. Lektion

Datum/ Dauer: 21.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Verschiedene Artikel kombinieren, Sprachverständnis

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	L. kann bei der strukturierten Aktivität sehr lange am Tisch sitzen bleiben. Er variiert jedoch recht schnell mein Übungsvorschlag und bringt seine eigene Dynamik ein. →Steine einfach hinlegen, ohne etwas zu benennen/ Steine zu einer Schlange legen/ Turm bauen. Es stellt sich die Frage, ob L. die Aufgabe versteht. Den Teil mit dem Sprachverständnis kann ich nur gering einbringen. Das Freispiel ist wiederholt sehr sprunghaft und es entsteht kein gemeinsames Spiel.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<u>Semantik-Lexikon:</u> -weiss das Wort Igel nicht -L. sagt dem Eichhörnchen Wassersprützi, dem Wildschwein Pferd. -L. benutz Lautmalerei für den Frosch. <u>Morphologie-Syntax:</u> -en Hand→Artikel -„du däfe au eine neh“→falsche Anpassung <u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -wieder einige Wortwiederholungen <u>Sprachverständnis:</u> -ich glaube nicht, dass L. das Prinzip der Übung verstanden hat. -Frage der Th.: „Wo chunt de ane?“ L. sagt: „das.“ und zeigt auf den Stein. <u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -wieder eher kleinkindliche Sprechweise, viele unvollständige Sätze
Verbesserungsvorschläge	<u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -die Steine stellen eine zu grosse Ablenkung für L. dar. -Therapieziel kann nicht erreicht werden. Kaum Sachen mit Artikel benennt. -ein Spiel entwickeln im Freispiel, Ideen einbringen, selber etwas Anderes anfangen -gemeinsamen Spielgegenstand besprechen. -L. bestimmt/verändert zu viel in der strukturierten Aktivität. →konsequenter meine Regeln durchsetzen

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 10. Lektion

Datum/ Dauer: 28.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Verschiedene Artikel kombinieren, Sprachverständnis

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10-15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Hüpfspiel zu den Artikeln durchführen -Aufträge zum Sprachverständnis geben	-Fokus auf Artikel lenken -hochfrequente Wiederholung der Artikel -Sprachverständnis fördern (mit Gestik, sowie sprachlich reagieren)	-Hüpfspiel zu den Artikeln -Spielfiguren, 3er-Würfel -Stifte, Papier	-strukturierte Übung durch Vor-machen präsentieren (möglichst wenig Erklärungen auf metasprachlicher Ebene) -Korrektives Feedback -besondere Betonung auf Artikel -Antwortmöglichkeiten vorgeben
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback -Sprachverständnis (W-Fragen)	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 10. Lektion

Datum/ Dauer: 28.11.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Verschiedene Artikel kombinieren, Sprachverständnis

Allgemeine Analyse der Therapiektion

Situation, Allg. Hinweise	L. kommt sehr schnell an den Tisch und setzt sich hin. Das geplante Hüpfspiel kann nicht richtig durchgeführt werden. L. scheint das Prinzip nicht zu verstehen, auch nach mehrmaligem Vormachen. Ich passe das Spiel an → „Stell die Spielfigur auf den...“/„Wo soll ich die Spielfigur hinstellen?“ Dies funktioniert besser. Bei den Sprachverständnis-Aufträgen versteht L. nur einen Auftrag richtig. Es ist sehr auffällig, dass er viele Dinge falsch benennt und eher in eine kleinkindliche Sprache zurückfällt.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> -SpiderNan → /m/=/n/</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -L. benennt viele Dinge falsch: Blatt → Blume, Hund = Kuh -L. kennt das Wort Baum nicht. → Sind die schwarz-weiss Bilder für ihn ungünstig?? -Benennt L. die Dinge im Freispiel extra falsch oder war es eine Ausweichstrategie??</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -falsche Artikel: en Krokodil</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -L. benutzt viele Gesten und Lautmalereien. -L. zeigt sehr viel Blickkontakt.</p> <p><u>Sprachverständnis:</u> -L. versteht das Prinzip des Hüpfspiels nicht. -Aufträge wie: „Nimm den roten Stift.“, „Lauf einmal um den Tisch.“, „Kriech unter dem Tisch durch.“ Versteht L. nicht. -L. zeigt Ausweichaktivitäten bei den Aufträgen. Lenkt ab.</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. benutzt oft Gestik statt Sprache. Zum Beispiel zeigt er auf Dinge, anstatt sie zu benennen.</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Inhalt/ Allgemeine Bemerkungen:</u> -farbige Bilder nehmen.</p> <p><u>Methodik-Didaktik, therapeutisches Verhalten:</u> -Handlung im Freispiel versuchen auszubauen -nur eine Auswahl von Lebensmittel geben (einfacher WS) -mehr kommentieren, was L. auf das Rollband stellt.</p>

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 11. Lektion

Datum/ Dauer: 05.12.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Phonetik-Phonologie, Wortschatz testen

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10-15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -PLAKSS	-Phonetik-Phonologie -Wortschatz	-PLAKSS	-Lückensatz -Auswahl -Vorsprechen
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback -Sprachverständnis (W-Fragen)	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen → einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 11. Lektion

Datum/ Dauer: 05.12.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Phonetik-Phonologie, Wortschatz testen

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	L. kommt schnell an den Tisch und beginnt die Piktogramme aufzudecken und Alfi zu wecken. L. hat zu Beginn des PLAKSS sehr gut mitgemacht. Als seine Konzentration nachlässt, benennt er Dinge extra falsch. Im Freispiel hole ich meine Nachfolgerinnen dazu, daher ist das Spiel sehr zaghaft und L. hält sich eher zurück.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Phonetik-Phonologie:</u> → PLAKSS Protokollbogen: es fällt nur /r/ → // (inkonstant) und einmal /m/ → /n/ auf. Sonst sehr gut!</p> <p><u>Semantik-Lexikon:</u> -Wenn L. ein Wort nicht weiss, versucht er es zu umschreiben oder hat andere Strategien. Beispiel sagt er: „Das habe ich schon einmal Draussen gesehen.“, oder er macht passende Geräusche/Bewegungen dazu. Beschreibt Details vom Bild, wenn er den Namen nicht weiss. Bsp. Farbe benennen. → WS beim PLAKSS auffällig. Rezeptiver WS viel grösser als aktiver. → Strategien</p> <p><u>Morphologie-Syntax:</u> -vor allem während des PLAKSS hat L. einige gute und vollständige Sätze gemacht</p> <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u> -L. benützt viel Gestik, Blickkontakt und variiert auch seine Stimme, wenn er etwas erzählt.</p> <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u> -L. macht während des PLAKSS viele zusätzliche Äusserungen. Bsp. erzählt er mir von seinem Freund. Oder stellt Assoziationen her. → es entstehen viele gute Sätze</p>
Verbesserungsvorschläge	

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 12. Lektion

Datum/ Dauer: 12.12.2016, 17.15–18.00 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Spontansprachanalyse

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüssung -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10-15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Bilderbuch interaktiv erzählen	-Äusserungen für SSA erlangen -Sprachverständnis fördern	-Bilderbuch	-Fragen stellen -abwechselnd erzählen
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback -Sprachverständnis (W-Fragen)	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
	-Schlussritual: Igel ins Bett bringen	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Körbchen (Igelbett)	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 12. Lektion

Datum/ Dauer: 12.12.2016, 17.15–18.00 Uhr
Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
Übergeordnetes Ziel: Spontansprachanalyse

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	Zu Beginn darf er ein Tier mit an den Tisch nehmen, woran er sichtlich Freude hat. L. arbeitet beim Bilderbuch sehr gut mit und versetzt sich in die einzelnen Figuren hinein. Obwohl wir das Buch zum Zweiten Mal anschauen, interessiert sich L. sehr für den Inhalt und arbeitet konzentriert mit. Im Freispiel ist L. sprachlich eher zurückhaltend. Es entsteht ein Spiel mit den Klötzen. Innerhalb des Spieles finden viele Wiederholungen statt. Gegen Ende der Stunde entdeckt L. noch den Doktor-koffer. Es fällt auf, dass L. im Umgang mit den Materialien Schwierigkeiten hat.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	→siehe Spontansprachanalyse
Verbesserungsvorschläge	

TLP: Therapie Frühbereich , Vorbereitung der 13. Lektion

Datum/ Dauer: 19.12.2016, 15.00–15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.), (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Abschlussstunde

Zeit/ Ort	Programm	Therapiebereich/ Ziel	Materialien	Hilfestellungen
5 min Tisch	-Begrüßung -Erklären, dass L. das letzte Mal bei mir ist -Lektionsablauf anhand von Piktogrammen aufzeigen	-Ankommen -Transparenz bezüglich Therapieprogramm schaffen	-Piktogramme	-Fragen stellen -Zeigegeste
5 min Tisch	-Einstiegsritual: Igel wecken	-mit Igel ins Therapiegeschehen einsteigen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Köbchen (Igelbett)	-Dialog anstossen
10-15 min Tisch	-strukturierte Aktivität -Weihnachtsgeschichte oder -Winterbild basteln	-Erzählstruktur fördern -SV durch W-Fragen -Wortschatz	-Bilderbuch oder -Papier, Schere, Watte, Farbstifte, Leim, Unterlage	-Fragen stellen -abwechselnd erzählen -Vor-Nachmalen, Ideen aufzeigen
20 min variabel	-freie Spielaktivität	-HS-Struktur erweitern -Handlungen kommentieren -Korrektives Feedback -Sprachverständnis (W-Fragen)	-Sanduhr	-Spielvorschlag machen -Sprachinput alters- und störungsbedingt anpassen →einfache Satzstruktur -Sanduhr, um Spielende zu markieren
	-Schlussritual: Igel geht in den Winterschlaf -Dinosaurier als Abschlussgeschenk	-mit Igel Therapiegeschehen abschliessen	-Igel-Handpuppe (Alfi) -Köbchen (Igelbett) -Dinosaurier	

TLP: Therapie Frühbereich, Nachbereitung 13. Lektion

Datum/ Dauer: 19.12.2016, 15.00–15.45 Uhr
 Teilnehmer: Sabrina, L., (Herr Sch.) (Sara im Videoraum)
 Übergeordnetes Ziel: Abschlussstunde

Allgemeine Analyse der Therapielektion

Situation, Allg. Hinweise	L. ist in dieser Stunde sehr lebendig und will vieles ausprobieren. Er wechselt oft die Aktivität. Zu Beginn stelle ich L. vor die Auswahl, eine Weihnachtsgeschichte zu betrachten oder ein Bild zu basteln. Auf beide Vorschläge geht L. nicht ein. Wir „blubbern“ zuerst mit einem Strohhalm und blasen einen Ballon auf. Da es die letzte Stunde ist, haben wir das Klettergerüst stehen lassen. L. klettert viel, möchte Pedalo fahren, mit den Klötzen bauen und er kämpft mit den Dinos. Ich biete L. viele Vorschläge an, damit ein Spiel entsteht. Viele davon lehnte er ab.
Sprachliche Fähigkeiten des Kindes (sprachebenenbezogene Analyse kindlicher Äusserungen)	<p><u>Semantik-Lexikon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Ich frage L.: „was hat es alles in der Kiste?“ L. antwortet: „Röhrli und ehm ganz viell Sache.“ →WS fehlt -L. fehlt der WS beim Turm bauen →er kompensiert durch Gestik -L. benutzt unspezifische Wörter. Bsp. „das so machä“ (L. will sagen, dass das Krokodil beisst) <p><u>Morphologie-Syntax:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -falsche Verwendung vom Partizip. (bisst, stosset) -L. macht Satzabbrüche. Bsp. „de chan...“ →benutz danach Gestik -fehlende Pluralmarkierung Bsp. da isch Chlötz“ <p><u>Kommunikation-Pragmatik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -zeigt intensiven Blickkontakt -benutz viel Gestik und Mimik <p><u>Sprachverständnis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Frage beim Weg bauen: „mit welchem Chlotz fanget mer ah?“ L. antwortet: „dä, dä, dä, dä...“ und zeigt auf alle Klötze. <p><u>Gesamteinschätzung der sprachlichen Leistungen:</u></p> <p>L. spricht in dieser Lektion allgemein eher undeutlich und kleinkindlich. („vernuscht“)</p>
Verbesserungsvorschläge	<p><u>Inhalt/ Allgemeine Bemerkungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L. muss eine der Auswahlmöglichkeiten nehmen – nicht einfach frei entscheiden lassen. -zu Beginn im Freispiel einen Vorschlag machen, Spiel ausbauen.