

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 2
Studiengang Logopädie

Bachelor-Arbeit

Über Kooperation zur Kommunikation

Eine Förderspiel-Sammlung kooperativer Gruppenspiele
zur Kommunikationsförderung sozial unsicherer Kinder



Eingereicht von Sara Alt und Janine Gutmann

Begleitung: Wolfgang G. Braun

19. Februar 2012

Abstract

Das vorliegende Entwicklungsprojekt untersucht die Frage, wie die Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder mittels kooperativer Gruppenspiele erhöht werden können. Der Fragestellung liegt die Hypothese zugrunde, dass Kinder mit logopädischen Schwierigkeiten aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung von sprachlichen und sozialen Kompetenzen ein grösseres Risiko tragen, eine soziale Unsicherheit zu entwickeln.

Das Produkt des Entwicklungsprojekts ist in Form einer Förderspiel-Sammlung gestaltet, die als Präventionsprojekt im Rahmen der integrierten Sprachförderung an einer Unterstufenklasse von der Logopädin und der Klassenlehrperson gemeinsam angeboten werden kann. Die theoretisch abgestützte Grundlage der Förderspiel-Sammlung stellt ein Kriterienkatalog dar, der Anforderungen kooperativer Spiele und Aspekte der Kommunikationsförderung sozial unsicherer Kinder miteinander vereint.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.1.1 Begründung der Themenwahl.....	1
1.1.2 Herleitung der Fragestellung	2
1.1.3 Forschungsfrage	2
1.2 Projektdimensionen.....	3
1.2.1 Rahmenbedingungen und Organisation	3
1.2.2 Zieldefinierung und Zielgruppe	3
1.2.3 Eingrenzung	4
1.3 Methodische Grundlagen.....	5
1.3.1 Aktionsforschung und Entwicklungsprojekt	5
1.3.2 Forschungsprozess	7
1.3.3 Experten-Interview.....	9
2 Theoretische Grundlagen.....	10
2.1 Sozial unsichere Kinder.....	10
2.1.1 Klassifikation und Epidemiologie von Angststörungen.....	10
2.1.2 Angstformen	11
2.1.3 Definition und Epidemiologie sozialer Unsicherheit.....	13
2.1.4 Auswirkungen sozialer Unsicherheit auf das Kommunikationsverhalten.....	14
2.1.5 Interventionsverfahren	15
2.2 Prävention.....	17
2.2.1 Definition und Begriffe	17
2.2.1.1 Krankheitsprävention versus Gesundheitsförderung	18
2.2.1.2 Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention	18
2.2.1.3 Universelle versus zielgruppenspezifische Präventionsansätze	19
2.2.1.4 Resilienz.....	19
2.2.1.5 Elternarbeit	20
2.2.2 Prävention von Sprachstörungen: Integrierte Sprachförderung in Abgrenzung zur Sprachtherapie.....	20
2.3 Gruppensetting.....	23
2.4 Spiel.....	26
2.4.1 Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung.....	26
2.4.2 Kooperative Spiele	28
3 Entwicklungsprojekt.....	31
3.1 Grundsätzliche Überlegungen.....	31
3.1.1 Leitgedanken	31
3.1.2 Verankerung des Projekts.....	31

3.2	Kriterienkatalog	32
3.2.1	Übergeordnete Ziele.....	32
3.2.2	Feinziele.....	35
3.3	Entwicklung der Förderspiele.....	37
3.4	Aufbau der Förderspiel-Sammlung.....	38
3.4.1	Spielkategorien.....	38
3.4.2	Spielanleitung	40
3.4.3	Übersichtstabelle.....	42
3.4.4	Material	43
3.5	Methodisch-didaktische Überlegungen.....	44
3.5.1	Identifikationsfigur und Rahmenhandlung.....	44
3.5.2	Kooperationsformen.....	46
3.5.3	Hinweise zur Durchführung der Förderspiele.....	47
3.6	Exemplarische Erprobung.....	48
3.6.1	Rahmenbedingungen	48
3.6.2	Exemplarische Spielauswahl.....	49
3.6.3	Planung und Durchführung der Erprobungslektionen.....	49
4	Evaluation.....	52
4.1	Experten-Interview	52
4.1.1	Kriterien für die Auswahl der Expertinnen	52
4.1.2	Vorbereitung und Durchführung des Experten-Interviews	53
4.1.3	Auswertung der Daten	54
4.1.4	Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Experten-Interview.....	55
4.2	Selbstreflexion und Anpassung der Förderspiel-Sammlung.....	57
5	Beantwortung der Forschungsfrage	58
6	Schlussfolgerungen.....	60
6.1	Konsequenzen für die Praxis.....	60
6.2	Reflexion.....	62
6.3	Entwicklungsperspektiven.....	63
6.4	Schlusswort.....	64
	Literaturverzeichnis	65
	Tabellenverzeichnis.....	69
	Abbildungsverzeichnis.....	70
	Abkürzungsverzeichnis.....	71
	Anhang.....	72

Vorwort

Im Mittelpunkt dieses Entwicklungsprojekts stehen sozial unsichere Kinder. Damit sind Kinder angesprochen, die wegen ihrer sozialen Unsicherheit zwar oft unter einem hohen Leidensdruck stehen, aber so angepasst und unauffällig sind, dass die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen nicht oder zu spät auf sie aufmerksam werden.

Soziale Fertigkeiten zeichnen sich zu einem grossen Teil durch Interaktions- und damit Kommunikationskompetenzen aus. Deshalb fällt das Themenfeld der sozialen Unsicherheit sowohl in den Zuständigkeitsbereich der Logopädin als auch in denjenigen der Klassenlehrperson. Zudem tragen viele Kinder mit logopädischen Schwierigkeiten ein erhöhtes Risiko, Kommunikationsprobleme und als mögliche Folge davon eine soziale Unsicherheit zu entwickeln, was wiederum die Kommunikationskompetenzen ungünstig beeinflussen kann.

Um diese Dynamik zu durchbrechen oder bestenfalls gar nicht erst entstehen zu lassen, haben sich die Autorinnen der vorliegenden Bachelor-Arbeit der Frage gewidmet, wie sozial unsichere Kinder unterstützt werden können, in sozialen Situationen mit Gleichaltrigen vermehrt zu kommunizieren.

Mit diesem Entwicklungsprojekt, insbesondere mit der Förderspiel-Sammlung, schlagen die Autorinnen eine Möglichkeit vor, um zur Lösung der oben formulierten Frage beizutragen. Die Förderspiel-Sammlung liegt der Bachelor-Arbeit separat bei.

Unser herzlichster Dank gilt dem Betreuer dieser Bachelor-Arbeit, Wolfgang G. Braun. Seine umfassende Begleitung schätzten wir ausserordentlich. Ermutigende Äusserungen und die ständige Erreichbarkeit in Form von längeren und kürzeren persönlichen Besprechungen und sehr speditiver Beantwortung von E-Mails zeigten uns sein stetiges Mitdenken und grosses Interesse. Seine konstruktive Kritik und neuen Impulse konnten wir ausnahmslos umsetzen. Besonders in Phasen, in denen wir unsicher waren, ob wir uns auf dem richtigen Weg befanden, war es sehr motivierend, die Besprechungen gestärkt zu verlassen, weil die bisherige Arbeit gewürdigt und geschätzt worden war. Dieses Engagement und das grosse logopädische, pädagogische und methodisch-didaktische Fachwissen waren für uns äusserst hilfreich und stellten für den Arbeitsprozess eine grosse Resource dar.

Herzlich bedanken wir uns bei Frau E. W., der Klassenlehrerin der 1. Klasse im Schulhaus Fahrweid. Dank ihrer Flexibilität und Zuverlässigkeit konnten wir die Förderspiele gemäss unseren Bedürfnissen erproben. Vielen Dank auch an Frau K. M., Frau E. R. und wiederum Frau E. W. für ihre Teilnahme am Experten-Interview. Wir waren begeistert, wie sorgfältig die Förderspiele im Vorfeld des Interviews studiert worden waren. Dementsprechend differenziert fielen die Änderungsvorschläge und allgemeinen Überlegungen zum Thema der sozialen Unsicherheit aus, was uns sehr weiterhalf.

Ein grosses Dankeschön geht an Frau E. A., die uns mit ihrer professionellen Videodokumentation während der Erprobungsphase sehr entlastet hat. Ihre Hilfe bei der Herstellung und Beschaffung des Materials der Förderspiel-Sammlung sowie ihr genaues Lektorat der fast fertigen Bachelor-Arbeit haben wir mit Freuden entgegen genommen. Für aufmerksames und kritisches Lektorieren gebührt auch Herrn K. A. unser Dank.

Herzlich bedanken möchten wir uns bei Frau M. G. und Herrn R. G., deren Mitdenken und Änderungs- und Erweiterungsvorschläge bei der Überarbeitung der Förderspiel-Sammlung aufgrund ihres Interesses am Entwicklungsprojekt und ihrer grossen pädagogischen Erfahrung äusserst wertvoll war. Danke an Frau N. H. und Herrn C. G. für das Lektorat und die ermutigenden Kommentare, Einschätzungen und Änderungsvorschläge.

Frau C. M. hat uns mit ihren Kenntnissen bezüglich der Beschaffung von Literatur und Bibliographieren derselben oft weiterhelfen können, ein Dankeschön geht auch an sie.
Unser ganz besonderer Dank geht an die Kinder der 1. Klasse der Schule Fahrweid. Es war ein Vergnügen, mit ihnen zu arbeiten. Ihre Spontaneität, Authentizität und Freude an den Förderspielen haben uns für unseren weiteren Weg Sicherheit gegeben und ausserordentlich motiviert.

Den Autorinnen ist es ein Anliegen, mit vorliegender Bachelor-Arbeit beide Geschlechter gleichermassen anzusprechen. Wo es möglich und sinnvoll ist, werden deshalb geschlechtsneutrale Formulierungen gebraucht. Wird nur ein Geschlecht genannt, haben sich die Autorinnen für die Verwendung des in der Realität häufiger anzutreffenden Geschlechts entschieden, was im pädagogisch-therapeutischen Umfeld meistens die weibliche Form bedeutet.

Sara Alt und Janine Gutmann bestätigen hiermit, die vorliegende Bachelor-Arbeit zu gleichen Teilen verfasst zu haben. Aufgrund der intensiven Zusammenarbeit ist es ihnen nicht möglich, die verschiedenen Texte einer der beiden Autorinnen zuzuordnen. Die Verfasserinnen tragen die Verantwortung für die gesamte Bachelor-Arbeit gemeinsam.

Mit den beiden abwechselnd verwendeten Begriffen „Autorinnen“ und „Verfasserinnen“ sind in vorliegender Bachelor-Arbeit jeweils Sara Alt und Janine Gutmann gemeint.

1 Einleitung

Kapitel 1 bietet einen Einstieg ins Thema und legt die Ausgangslage bezüglich Themenwahl und Herleitung der Forschungsfrage dar. Anschliessend werden die Projektdimensionen wie Rahmenbedingungen und Zieldefinierung umrissen. Die methodischen Grundlagen der vorliegenden Bachelor-Arbeit bilden den Abschluss dieses Kapitels.

1.1 Ausgangslage

1.1.1 Begründung der Themenwahl

Beide Verfasserinnen waren vor ihrem Logopädie-Studium während mehrerer Jahre als Primarlehrerinnen tätig. Mit diesem Hintergrund setzten sie sich seit Beginn ihres Studiums interessiert mit Fragen zu Gruppensetting, integrierter Logopädie und der Verbindung von Logopädie und Schule auseinander.

Die Freude am kreativen Entwickeln brachte schon früh die Idee auf, im Rahmen der Bachelor-Arbeit konkrete Materialien zu erarbeiten. Da beide Autorinnen gerne spielen und dies auch mit den Schülerinnen und Schülern oft und begeistert getan hatten, fiel die Wahl schnell auf eine Förderspiel-Sammlung. Die Verfasserinnen betrachten das Spiel als kindgerechtes Lernmedium, welches zudem vielfältige Sprech- und Handlungsanlässe bietet.

Das Thema einer Tagung im Mai 2011 an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen lautete: „Auffällig unauffällige Kinder und Jugendliche: Wer bemerkt sie in der Schule?“ (vgl. Petermann & Petermann, 2011). Der Betreuer der vorliegenden Bachelor-Arbeit, Wolfgang G. Braun, hatte an dieser Tagung teilgenommen und gelangte wenig später mit dem Vorschlag an die Autorinnen, die geplante Förderspiel-Sammlung den sozial unsicheren Kindern zu widmen. Diese Idee überzeugte sofort, hatten die Verfasserinnen doch als Lehrerinnen immer wieder feststellen müssen, dass sozial unsicheren Kindern im oftmals hektischen Schulalltag nicht die Beachtung und Unterstützung zugeteilt wird, die sie benötigen.

Für die Situation sozial unsicherer Kinder scheinen kooperative Spiele geeigneter zu sein als Challenge-Spiele. Da es in kooperativen Spielen nicht um Gewinnen und Verlieren geht, wird Druck abgebaut, auch kommt es seltener zu blossstellenden Situationen. Nach Ansicht der Autorinnen kann auch der Umstand, dass Kinder in der Interaktion mit- und voneinander lernen, gerade in offeneren Lernsituationen wie kooperativen Spielen gut genutzt werden.

Eine ausgiebige Recherche in den Katalogen der SCHUBI-, PROLOG- und TRIALOGO-Verlage (siehe Katalog-Recherche im Anhang) machte deutlich, dass in der logopädischen Praxis aktuell eine grosse Fülle von Challenge-Spielen angeboten wird, allerdings nur wenige logopädische Spiele mit kooperativem Charakter existieren. Bei der Katalog-Recherche wurden aufgrund der Angaben im jeweiligen Katalog insgesamt 313 Spiele auf ihren Challenge- bzw. kooperativen Charakter hin untersucht. Dabei werden nur Spiele berücksichtigt, die zur Durchführung zwei oder mehr Spielende benötigen. Das Kriterium „Challenge“ ist erfüllt, wenn um Sieg gespielt wird, das Kriterium „Kooperation“ ist dann gegeben, wenn aus dem Spiel keine Siegerin oder kein Sieger erkoren werden kann. Aus den 313 auf diese Weise klassifizierten Spielen resultieren 291 Challenge- und 22 kooperative Spiele. Dies zeigt, dass das Challenge-Spiel in der Logopädie-Therapie einen beachtlichen Stellenwert besitzt. Die Verfasserinnen anerkennen diesen Wert, möchten allerdings mit ihrer Förderspiel-Sammlung die Alternative der kooperativen Spiele aufzeigen und deren Vorteile und Einsatzmöglichkeiten darlegen.

Ebenfalls ist es den Autorinnen ein grosses Anliegen, das schulische und familiäre Umfeld der Kinder für die Problematik der sozialen Unsicherheit zu sensibilisieren.

Präventives Arbeiten gehört je länger desto mehr zu den Aufgaben der Logopädie, auch die Frage nach integrierter Sprachförderung ist aktuell. Die Autorinnen hoffen, dass sie mit ihrer Förderspiel-Sammlung einen Beitrag dazu leisten können, Praxismaterial für diese beiden wichtigen und nach Meinung der Verfasserinnen zukunftsweisenden Bereiche zur Verfügung zu stellen.

1.1.2 Herleitung der Fragestellung

Sozial unsichere Kinder neigen dazu, die für sie belastenden sozialen Interaktionen zu vermeiden (siehe Unterkapitel 2.1.1 und 2.1.3). Durch dieses Vermeiden fehlen ihnen Übungsmöglichkeiten und Entwicklungsimpulse, was wiederum die soziale Unsicherheit verstärkt. Um dieser Wechselwirkung rechtzeitig entgegen treten zu können, ist eine frühzeitige präventive Intervention bereits auf der Unterstufe wichtig. Diese gehört unter anderem in den Aufgabenbereich der Logopädin, ist doch die Sprachförderung neben der Sprachtherapie ein wichtiger Teil logopädischen Arbeitens, wobei das integrierte Setting zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Soziale Unsicherheit und die Entwicklung einer Sprechhemmung beeinflussen sich gegenseitig, denn soziale Kompetenzen und Kommunikationskompetenzen sind eng miteinander verzahnt. Die Förderung der Sprechfreude soll durch das Schaffen lustvoller Kommunikationsanlässe in kooperativen Spielsituationen geschehen. Dabei sollen die Kinder im Aufbau von sozialen Kompetenzen und insbesondere Kommunikationskompetenzen unterstützt werden. Die Autorinnen gehen davon aus, dass durch eine erhöhte Sprechfreude auch die Kommunikationskompetenzen der Kinder verbessert werden, da sie mehr Übungs- und Entwicklungsmöglichkeiten nutzen können.

Kooperative Gruppenspiele scheinen deshalb geeignet, weil dort die Freude am Spiel im Vordergrund steht, das Gruppengefühl gestärkt wird und für das einzelne Kind weniger Druck besteht als bei herkömmlichen, auf Wettkampf ausgerichteten Spielen. In der Gruppenspiel-Situation werden Kommunikationskompetenzen und soziale Kompetenzen im natürlichen Umfeld des Kindes und mit Gleichaltrigen geübt. Dies ist nach Ansicht der Verfasserinnen ein wichtiger Aspekt, denn im Therapieraum oder mit weiteren Erwachsenen kommuniziert ein Kind oft anders.

Anhand von Literatur zu kooperativen Spielen und sozial unsicheren Kindern wird als Grundlage für die Entwicklung der Förderspiel-Sammlung ein Kriterienkatalog mit übergeordneten Zielen und Feinzielen erarbeitet. Dieser Kriterienkatalog stellt die wissenschaftliche Basis dar, welcher die einzelnen Förderspiele genügen müssen, um die Sprechfreude und damit die Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder zu erhöhen.

1.1.3 Forschungsfrage

Aufgrund der obigen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Nach welchen Kriterien soll eine Förderspiel-Sammlung kooperativer Gruppenspiele für Kinder der Unterstufe gestaltet sein, um die Sprechfreude und damit die Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder zu erhöhen?

An dieser Stelle werden Begriffe aus der Forschungsfrage, welche im Theorieteil dieser Bachelor-Arbeit nicht expliziert definiert werden, erklärt:

Die *Kriterien* werden in Form von Zielen, welche die Kommunikationskompetenzen betreffen, bestimmt.

Der Begriff *Sammlung* meint, dass mehrere Förderspiele (ca. 50-60) erarbeitet werden, die in beliebiger Reihenfolge durchgeführt werden können (je nach Bedarf werden einzelne Förderspiele ausgewählt, weggelassen, wiederholt oder abgewandelt).

Die *Gruppenspiele* werden mit einer halben Schulklasse, das bedeutet mit ca. 12 Kindern, durchgeführt. Dabei wird die Halbklassse bei einzelnen Förderspielen in weitere Kleingruppen unterteilt.

Mit *Unterstufe* werden gemäss der Regelung im Kanton Zürich die ersten drei Schuljahre der Volksschule gemeint. Darin werden in der Regel Kinder im Alter von 6-10 Jahren unterrichtet.

Unter *Sprechfreude* verstehen die Autorinnen die Bereitschaft, aus eigenem Antrieb und mit einer klaren Sprachabsicht zu kommunizieren, sobald das Bedürfnis dazu besteht.

1.2 Projektdimensionen

Das Unterkapitel 1.2 erläutert zum einen organisatorische Rahmenbedingungen. Weiter wird das konkrete Ziel des Entwicklungsprojekts sowie die Zielgruppe definiert. Abschliessend werden die behandelten Inhalte eingegrenzt.

1.2.1 Rahmenbedingungen und Organisation

Der Zeitraum, der für die vorliegende Bachelor-Arbeit zur Verfügung stand, erstreckte sich von April 2011 (Präsentationen der Bachelor-Arbeiten des Studienjahrgangs 2008-2011) bis zum 19. Februar 2012 (Abgabetermin Bachelor-Arbeit des Studienjahrgangs 2009-2012). Während dieser Zeit fanden im Rahmen der Ausbildung zudem ein Praktikum, reguläre Vorlesungen, Studienwochen und andere Projekte statt.

Am 18. Mai 2011 fand das erste Kolloquium mit dem Betreuer Wolfgang G. Braun statt. Dabei wurde das Thema eingegrenzt und grob umrissen sowie die Zielgruppe definiert. Die erste Arbeitsphase war geprägt von Literaturrecherche und -studium zu den gewählten Themenbereichen und dauerte vier Monate. Anlässlich des zweiten Kolloquiums wurden wichtige Entscheide bezüglich der tatsächlichen Realisation des Entwicklungsprojekts gefällt. Mit dem Kriterienkatalog und der anschliessenden Adaption der Spiele, das heisst mit dem Erstellen der Förderspiel-Sammlung, waren die Autorinnen von Anfang Oktober bis Ende November 2011 beschäftigt. Im Dezember 2011 fand an 4 Montagen die Erprobung der Förderspiel-Sammlung statt. Die restliche Zeit bis zur Abgabe wurde für die Evaluation, die Schlussfolgerungen, den Ausblick und die Überarbeitung der Texte eingesetzt. Während der gesamten Arbeitszeit fand ein regelmässiger Austausch mit dem Betreuer Wolfgang G. Braun statt, dies in Form von vier regulären Kolloquien, zahlreichen Kurzbesprechungen und etlichen E-Mail-Korrespondenzen.

Eine Übersicht der genannten Arbeitsschritte findet sich im Anhang unter „Projektzeitplan“.

1.2.2 Zieldefinierung und Zielgruppe

Auf der Basis von Literatur zu den Themen „sozial unsichere Kinder“, „Prävention“, „Gruppensetting“ und „kooperative Spiele“ wird ein Kriterienkatalog erarbeitet, der Spiele als

- kooperativ
- kommunikationsfördernd
- geeignet für sozial unsichere Kinder
- geeignet für Unterstufenkinder und

- geeignet für die Umsetzung in einer Halbklass (unterteilbar in weitere Kleingruppen) auszeichnet.

Anhand des Kriterienkatalogs werden entsprechende Spiele gesucht, angepasst bzw. erweitert oder neu erfunden. Daraus entsteht eine Sammlung von 50-60 Förderspielen, die mit kurzen, leicht verständlichen Spiel-Beschreibungen erklärt werden und mit möglichst wenig Material und geringem zusätzlichem Zeitaufwand für die Spielleitung durchgeführt werden können.

Mit dem Begriff „Spielleitung“ sind diejenigen Personen gemeint, die in der jeweiligen Lektion für die Kindergruppe verantwortlich sind und die Förderspiele durchführen. Dies können die Logopädin, die Klassenlehrperson oder beide zusammen sein.

Eine Auswahl der Förderspiele wird in einer Schulklasse exemplarisch erprobt und evaluiert.

Als Zielgruppe werden Kinder einer 1. Klasse ausgewählt. Der Übergang vom Kindergarten in die 1. Klasse kann eine Chance sein, um neue Kinder kennenzulernen und neue Rollen auszuprobieren, ist aber auch entsprechend anspruchsvoll. Daher scheint eine Stärkung der sozialen Kompetenzen und der Kommunikationskompetenzen in dieser Zeit angezeigt. Die Mehrheit der Förderspiele ist somit geeignet für Erstklässlerinnen und Erstklässler im Alter von 6-7 Jahren. Die Förderspiele sind aber während der ganzen Unterstufenzeit anwendbar. Eher anspruchsvolle und daher speziell markierte Förderspiele werden erst für Kinder einer zweiten bzw. dritten Klasse empfohlen.

Für sozial unsichere Kinder wird eine Intervention mit der Förderspiel-Sammlung präventiven Charakter haben. Sozial kompetenten Kindern werden die Förderspiele als gesundheitsfördernde Massnahme dienen.

Das Gruppensetting bietet sich deshalb an, weil es am ehesten einer realen sozialen Situation aus dem kindlichen Alltag entspricht. Auch ist eine Halbklass kleiner und überschaubarer als die ganze Klasse, was die Kinder eher dazu ermuntern soll, sich verbal zu äussern.

1.2.3 Eingrenzung

In der zur Verfügung stehenden Zeit wird es möglich sein, die Förderspiel-Sammlung zu erstellen, einzelne ausgewählte Spiele mit einer Klasse durchzuführen und diese Erprobung anschliessend zu evaluieren. Für die Evaluation und Weiterentwicklung aller Förderspiele stützen sich die Autorinnen auf die Einschätzung von Expertinnen aus dem therapeutischen und schulischen Feld.

Zielbezogen und qualitätssichernd wäre eine Analyse der sozialen Kompetenzen und Kommunikationskompetenzen der Kinder aus der Erprobungsklass sowie bezüglich des Klassengefüges vor dem Einsatz der Förderspiel-Sammlung. Diese Analyse könnte im Anschluss an die Intervention im Sinne einer Evaluation wiederholt werden. Dies lässt sich im Rahmen der vorliegenden Bachelor-Arbeit jedoch nicht realisieren.

Soziale Unsicherheit wird von den Autorinnen in Bezug auf Entstehung und Symptomatik erläutert. Zudem werden Interventionsformen bei sozialer Unsicherheit aufgezeigt. Die Diagnostik von sozialer Unsicherheit ist indessen nicht Gegenstand der vorliegenden Bachelor-Arbeit.

Sozial unsichere Kinder sprechen in der Regel wenig und in gewissen Situationen auch gar nicht. Dennoch sind sie von Kindern mit selektivem Mutismus klar abzugrenzen. Die Förderspiel-Sammlung bezieht sich auf die Problematik sozial unsicherer und nicht mutistischer Kinder.

Zu einem Erfolg versprechenden Präventions- und Gesundheitsförderprojekt gehört der Einbezug des Umfeldes, namentlich der Eltern (siehe Unterkapitel 2.2.1.5). Elternarbeit wird aber aus Zeitgründen nicht ausführlich behandelt.

Neben der grossen Bereicherung durch vielfältigere Sprachfördermöglichkeiten stellt die Arbeit mit Gruppen hohe Anforderungen an die betreffende Logopädin. Auf methodisch-didaktische Themen

wie das Führen von Kindergruppen und den Umgang mit eventuell auftretenden disziplinarischen Herausforderungen wird in dieser Bachelor-Arbeit nicht eingegangen.

Der Bereich der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Logopädin wird in vorliegender Bachelor-Arbeit kurz beschrieben (siehe Unterkapitel 2.2.2 und 3.5.2). Ressourcen, Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit werden allerdings nicht näher besprochen.

Im Zusammenhang mit Kommunikation bzw. Kommunikationskompetenzen und Kommunikationsförderung wird häufig auch der Begriff Pragmatik genannt. Dieser umfassende Themenbereich wird in der vorliegenden Bachelor-Arbeit nicht behandelt.

1.3 Methodische Grundlagen

Nachfolgend werden die methodischen Grundlagen der vorliegenden Bachelor-Arbeit dargelegt. Dabei wird die Forschungsmethode erörtert und der Forschungsprozess beleuchtet. Abschliessend wird in Unterkapitel 1.3.3 auf das Experten-Interview eingegangen.

1.3.1 Aktionsforschung und Entwicklungsprojekt

Mit der starken Anwendungsorientierung und dem Anspruch, die soziale Unsicherheit der handelnden Personen näher zu beschreiben, bewegt sich die vorliegende Bachelor-Arbeit im Feld der Qualitativen Forschung (vgl. Flick, von Kardoff & Steinke, 2008). Aufgrund von Themenkreis und Fragestellung haben sich die Autorinnen für ein Entwicklungsprojekt im Rahmen der Aktionsforschung entschieden. „Entwicklungsprojekte folgen in der Regel den Prinzipien der Aktionsforschung... Sie können auch die Entwicklung einer Videoproduktion, eines Computerprogramms, eines Lernprogramms, eines Lehrmittels usw. beinhalten“ (HfH, 2010, S. 8).

Altrichter und Posch definieren die Aktionsforschung als „Forschung der Betroffenen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 13). Dies hat nach Altrichter und Posch einen Einfluss auf die Ziele und Inhalte der Aktionsforschung: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 13). Altrichter und Posch beziehen sich dabei in erster Linie auf Lehrpersonen, schliessen aber andere Berufsgruppen nicht aus: „Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 15). Dies bedeutet, dass die Fragestellungen der Aktionsforschung sehr praxisorientiert sind: „Der Aktionsforschung geht es um die Lösung praktischer Probleme (HfH, 2010, S. 2)“. Dies unterstreichen Bortz und Döring: „Untersuchungsthemen sollen unmittelbare praktische Relevanz besitzen und nicht abgehoben und „theoretisch“ sein“ (Bortz & Döring, 2006, S. 342). Auch Altrichter und Posch erklären: „PraktikerInnen formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Erfahrung, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen.... Eine Folge dieser 'Problemorientierung' ist, dass die meisten Fragestellungen in der Aktionsforschung *interdisziplinär* sind, weil sich praktische Probleme üblicherweise nicht an Fachgrenzen halten“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 15). Zusätzlich zur Interdisziplinarität weisen Bortz und Döring auf die Gleichberechtigung zwischen Forschenden und Erforschten hin: „Untersuchungsteilnehmer und Forscher arbeiten gleichberechtigt zusammen.... Dies hat z.B. zur Konsequenz, dass die Untersuchungsteilnehmer mitentscheiden, welche Ziele ein Forschungsprojekt haben soll und welche Methoden einzusetzen sind“ (Bortz & Döring, 2006, S. 342). Die Methodenwahl ist allerdings durch die genannten Kriterien eher begrenzt: „Offene teilnehmende

Beobachtung wird vorgezogen, da sie vom Forscher fordert, dass er sich gleichberechtigt in das Feld einfügt“ (Bortz & Döring, 2006, S. 342). Das Thema Methodenwahl beleuchten auch Altrichter und Posch, relativieren aber: „Das Wesentliche an der Aktionsforschung sind jedoch nicht die einzelnen Methoden. Vielmehr liegt es darin, dass das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung, dass also Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 15). Bortz und Döring definieren den Aktionsforschungsprozess als Lern- und Veränderungsprozess: „Erkenntnisgewinn und Veränderungen, Forschung und Praxis sollen Hand in Hand gehen und nicht wie in der angewandten Forschung nacheinander ablaufen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 342).

Dadurch, dass aus den jeweiligen Handlungserfahrungen Schlüsse für die Weiterentwicklung gezogen werden, sind Forschungszyklen der Aktionsforschung oft auch langfristig angelegt: „Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch. Der Kreislauf von Reflexion und Aktion ist eigentlich eine ... Spirale ... und er wird bei der Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber einige Male durchlaufen ...“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 17).

Altrichter und Posch definieren insgesamt 8 Charakteristika von Aktionsforschung, welche im Folgenden aufgelistet werden. Charakteristika 1-4 sind bereits erwähnt worden. Charakteristika 5-8 werden nicht näher ausgeführt, da sie durch die vorliegende Bachelor-Arbeit nur am Rande abgedeckt werden:

- (1) Forschung der Betroffenen
 - (2) Fragestellungen aus der Praxis
 - (3) In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion
 - (4) Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen
 - (5) Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven
 - (6) Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft
 - (7) Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit
 - (8) Veröffentlichung von Praktikerwissen
- (Altrichter & Posch, 2007, S. 15-19)

Zusammenfassend definieren Bortz und Döring Aktionsforschung wie folgt: „Aktionsforschung konzentriert sich auf soziale und politische Themen und arbeitet auf konkrete Veränderungen in der Praxis hin.... Aktionsforschung beteiligt die Betroffenen sehr weitgehend am Forschungsprozess und behandelt sie als gleichberechtigte Experten bei der Entscheidung von inhaltlichen und methodischen Fragen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 343).

Aktionsforschung zielt also immer auf eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung einer aktuellen Situation in der Praxis ab. Für Altrichter und Posch ist die Weiterentwicklung auch der zentrale Qualitätsindikator von Aktionsforschung. Aus ihrer Sicht bestimmen vier Zielbereiche die Qualität von Aktionsforschung: die Weiterentwicklung der untersuchten Praxis-Situation, die Weiterentwicklung des Wissens der Forschenden und Erforschten, die Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrpersonen und die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Altrichter & Posch, 2007).

Zum Thema Gütekriterien vertreten Altrichter und Posch folgende Meinung: „Allgemein kann man sagen, dass die üblichen Gütekriterien empirischer Forschung [Objektivität, Reliabilität, Validität, Anm. d. Verf.] alle auf dem Gedanken der Wiederholung (Replikation), auf dem Vergleich der Sichtweisen beim wiederholten Betrachten eines Ereignisses, beruhen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 117). Das heißt, dass nach abgeschlossenem Forschungsprozess ein zweiter Prozess durchgeführt wird, um die Ergebnisse des ersten zu bestätigen. „Diskrepanzen zwischen den „zwei Forschungsprozessen“ werden als „mangelnde Güte“, Übereinstimmungen hingegen als „Güte“ interpretiert“

(Altrichter & Posch, 2007, S. 117). Diese Gütekriterien gelten grundsätzlich auch für die Aktionsforschung. Die dafür entwickelten Prüfungsprozeduren können dabei aber nur selten angewandt werden, da beispielsweise Validitätsprüfungsverfahren von forschenden Lehrpersonen einen unzumutbaren Aufwand bedeuteten. Dadurch, dass im schulischen Umfeld kaum stabile Situationen anzutreffen sind, ist auch Reliabilität kaum zu erreichen, da sich die Situation in der Zeit zwischen Datenerhebung und Evaluation jeweils sicherlich weiterentwickelt hat, was letztlich das Ziel der Aktionsforschung ist (vgl. Altrichter & Posch, 2007).

1.3.2 Forschungsprozess

Die folgende Abbildung beschreibt einen typischen zirkulären Forschungs- und Entwicklungsverlauf:

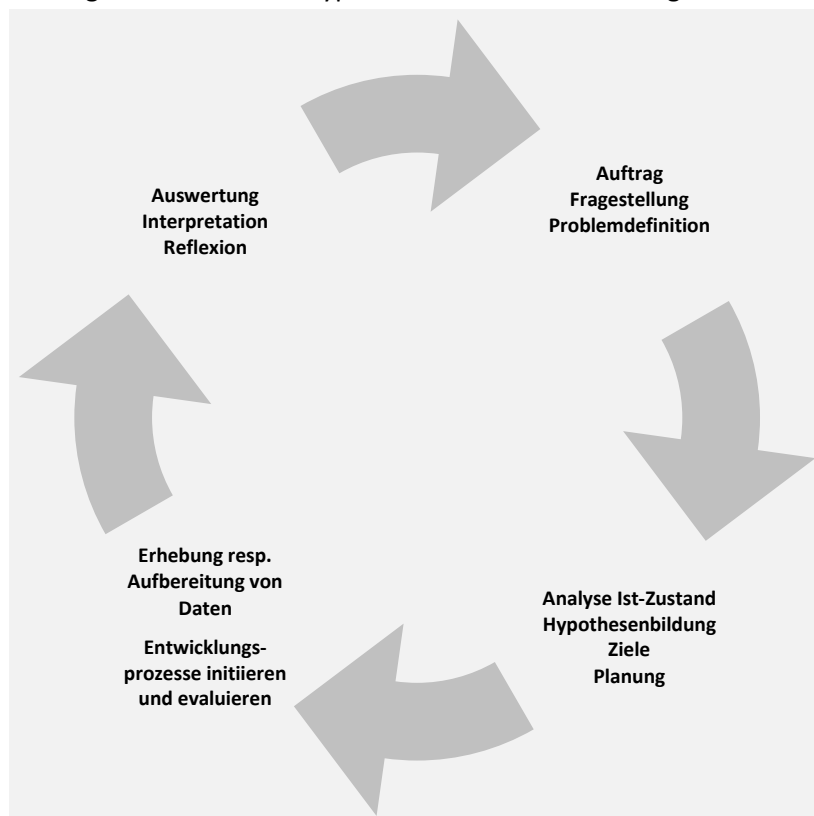


Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungsverlauf (HfH, 2010, S. 5)

Inspiziert von der Bachelor-Arbeit "Stottern bewegt" (vgl. Beckert & Willi, 2010) wurde das vorliegende Entwicklungsprojekt an die sieben Schritte von Audeoud (vgl. Audeoud, 2010) angepasst. So entstand ein erstes Raster für den Verlauf des Entwicklungsprojekts.

Tabelle 1: Vorgehen bei Entwicklungsprojekt (Alt & Gutmann, 2012, angelehnt an Audeoud, 2010, und inspiriert von Beckert & Willi, 2010)

Vorgehen in sieben Schritten (vgl. Audeoud, 2010)		Transfer auf das vorliegende Entwicklungsprojekt
1	Wahrnehmung des Problems Jetzige und zukünftige Abweichung von IST- und SOLL-Zustand sehen (erfordert Fachkenntnis)	<ul style="list-style-type: none"> - Es existieren zu wenige kooperative Spiele (Besprechung mit Wolfgang G. Braun, Katalog-Recherche) - Sozial unsichere Kinder werden im Schulalltag oft zu wenig wahrgenommen und deshalb nicht genügend gefördert (Besprechung mit Wolfgang G. Braun, Literatur)
2	Situationsanalyse Praxisprobleme in Feld oder Literatur sammeln, analysieren, Problem verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Es existieren Verhaltensprogramme für sozial unsichere Kinder - Literaturrecherche: Soziale Unsicherheit und sprachliche Probleme sind eng miteinander verzahnt - Kooperative Förderspiele für Prävention, insbesondere mit dem Fokus auf die sprachliche Förderung der sozial unsicheren Kinder, gibt es in Form einer Förderspiel-Sammlung nach Wissen der Autorinnen noch nicht
3	Zieldefinition Mit welcher Massnahme soll das Problem gelöst werden? Was soll das Projekt bringen?	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung eines Kriterienkatalogs: Welche Kriterien müssen die kooperativen Förderspiele erfüllen, um die Sprechfreude und die Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder zu fördern?
4	Lösungserarbeitung Verschiedene Lösungsvarianten ausdenken, beste Lösung operationalisieren	<ul style="list-style-type: none"> - Optimalen Einsatzbereich überlegen: Zielgruppe, Zeitdauer der einzelnen Förderspiele, Kooperationsform der SpielleiterInnen, Materialaufwand - Aufbau der Förderspiel-Sammlung erarbeiten: Spielkategorien, Gruppengrößen, Übersichtlichkeit und Praktikabilität gewährleisten
5	Umsetzungsplanung Verfahren kreieren Umsetzung im Feld vorbereiten	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung/Zusammenstellung kooperativer Förderspiele, die dem Kriterienkatalog und dem Einsatzbereich entsprechen - Suchen einer der Zielgruppe entsprechenden Klasse - Auswahl exemplarischer Spiele für die Erprobungsphase
6	Umsetzung Dokumentation der Feldtätigkeit und kritische Prüfung des Vorgehens	<ul style="list-style-type: none"> - Zusage einer 1. Klasse aus dem Schulhaus Fahrweid - Erprobung exemplarischer Förderspiele aus der Förderspiel-Sammlung während jeweils einer Lektion im November/Dezember 2011 - Kontinuierliche Selbstreflexion und Verbesserung der Erprobungseinheiten in der darauf folgenden Lektion
7	Evaluation und Nachbesserung Evaluation evtl. direkt nach Umsetzung Bewertung des Projekts/ Produkts Legitimation des Produkts formulieren	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation des Experten-Interviews vom 20.12.2011 - Entwicklung des Interviewleitfadens gegen Ende der Erprobungsphase - Auswertung des Experten-Interviews - Weiterentwicklung und Veränderung der Förderspiel-Sammlung aufgrund der Ergebnisse des Expertinneninterviews, der Selbstreflexionen und der Rückmeldungen der Kinder

1.3.3 Experten-Interview

Abschliessend wird zum Methodenteil eine mögliche Form der Evaluation, das Experten-Interview, vorgestellt. Dabei werden nur die im Hinblick auf die Durchführung der Evaluation des vorliegenden Entwicklungsprojekts relevanten Aspekte beleuchtet.

Wie in vorangehendem Unterkapitel 1.3.2 grafisch gezeigt, stellt die Evaluation im zirkulären Forschungsprojekt einen vorläufigen Abschluss des gegenwärtigen Forschungszyklus und gleichzeitig einen Zwischenhalt dar, der die Möglichkeit bietet, Erkenntnisse für die weitere Forschung zu gewinnen.

Diese Erkenntnisse sind in der qualitativen Forschung vielfach durch eine Befragung zu gewinnen, was oft in mündlicher Form als Interview geschieht (vgl. Kohler, 2011).

Der Begriff „Interview“ wird von Altrichter und Posch wie folgt definiert: „Interviews wie auch schriftliche Befragungen ... sind eine Weiterentwicklung des alltäglichen Gesprächs. Wie dieses bieten sie Zugang zu Informationen, über die InterviewpartnerInnen verfügen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 150). Hopf beschreibt einige Einsatzmöglichkeiten qualitativer Interviews: „Sie dienen ... u.a. der Ermittlung von Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld...“ (Hopf, 2008, S. 350). Bogner, Littig und Menz erachten ein Leitfadeninterview als Methode der Wahl, um die zu Interviewenden zum Erläutern und Beispiele geben anzuregen und ihnen damit ein möglichst breites und handlungsorientiertes Wissen zu entlocken (vgl. Bogner et al., 2009). Für die Durchführung eines solchen Interviews schlagen sie vor: „Für die Interviewführung ergibt sich ... die Notwendigkeit eines thematischen Leitfadens und seiner flexiblen Handhabung“ (Bogner et al., 2009, S. 52). Mit dem Instrument des Leitfadens gehört das Interview in die Gruppe der teilstandardisierten Interviews (vgl. Kohler, 2011). Im teilstandardisierten Interview wird der Leitfaden als Fragebogengerüst verstanden, in dem die interviewende Person einen eher grossen Gestaltungsspielraum besitzt, weil die konkrete Formulierung und Reihenfolge der Fragen nur beispielhaft vorgegeben sind (vgl. Kohler, 2011).

Flick schlägt vor, das Experten-Interview in die Gruppe der Leitfaden-Interviews einzuteilen (vgl. Flick, 2007). Ein Experten-Interview kann verschiedene Ziele verfolgen: Es kann dazu dienen, sich in einem Feld zu orientieren, es können damit Kontextinformationen gewonnen werden oder es kann theoriegenerierend sein. Der Leitfaden wird auch als Steuerungsinstrument verstanden, um unergiebigere Themen auszuschliessen und das Interview damit effizienter und vor allem zeitsparender zu gestalten (vgl. Flick, 2007).

Wer als Expertin oder Experte gilt, ist laut Flick nicht leicht zu beantworten. Der Begriff Expertin oder Experte reicht von der Ansicht, dass jeder Mensch über besonderes Wissen bezüglich seines Alltagslebens verfüge und somit als Expertin oder Experte zu bezeichnen sei bis zur Meinung, dass eine Expertin oder ein Experte über wissenschaftlich fundiertes Wissen verfügen müsse (vgl. Flick, 2007).

Eine mögliche Schwierigkeit von Experten-Interviews stellt die Tatsache dar, dass sie häufig unter Zeitdruck geführt werden müssen. Auch wird von der interviewenden Person oft viel Fachwissen verlangt, um die Ausführungen der Expertin oder des Experten zu verstehen, passende Fragen zu stellen und an den richtigen Stellen nachzuhaken (vgl. Flick, 2007).

Experten-Interviews lassen sich als Einzel- oder Gruppeninterviews führen. Ein zentraler Vorteil des Gruppeninterviews liegt für Flick darin begründet, dass bei der Erforschung von Meinungen und Haltungen die Dynamik von Gruppen gut genutzt werden kann (vgl. Flick, 2007).

2 Theoretische Grundlagen

Kapitel 2 bietet eine Übersicht über die theoretischen Hintergründe der vorliegenden Bachelor-Arbeit. Nach ausgiebiger Literaturrecherche zu den Themenkreisen „soziale Unsicherheit“, „integrierte Sprachförderung“, „Prävention“ und „Spiel“ wurden die für das Entwicklungsprojekt relevanten Aspekte gezielt ausgewählt und miteinander in Verbindung gebracht.

2.1 Sozial unsichere Kinder

Soziale Unsicherheit hängt in wesentlichem Masse mit Ängsten bzw. Angststörungen zusammen. Die Definition von sozialer Unsicherheit von Petermann und Petermann lautet: „Im Folgenden werden unter der Sammelbezeichnung „soziale Unsicherheit“ Verhaltensweisen verstanden, die Aspekte von Trennungsangst, sozialer Ängstlichkeit, sozialen Phobien sowie generalisierten Ängsten beinhalten“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 3).

Zur vollständigen Nachvollziehbarkeit der Definition von sozialer Unsicherheit wird daher zuerst auf Angststörungen und Angstformen eingegangen. Anschliessend wird soziale Unsicherheit ausführlicher definiert und ihre Entstehung und Auswirkungen diskutiert.

2.1.1 Klassifikation und Epidemiologie von Angststörungen

Essau beschreibt das Phänomen „Angst“ folgendermassen: „Angst ist ein Gefühlszustand, der gekennzeichnet ist durch negative Emotionen und körperliche Symptome von Anspannung“ (Essau, 2003, S. 17). Grundsätzlich sind Ängste natürliche und wichtige Empfindungen: „Ängste gehören zur kindlichen Entwicklung und müssen normalerweise nicht behandelt, sondern vom Kind selbst mit Hilfe seiner Eltern bewältigt werden“ (Maur-Lambert, Landgraf und Oehler, 2003, S. 11). Ängste und Rituale, die ein Gefühl von Kontrolle auslösen und damit helfen, die Ängste zu bewältigen, können also als physiologische Entwicklungsaufgaben betrachtet werden (vgl. Essau, 2003).

Von einer Angststörung wird erst dann gesprochen, wenn die Ängste und deren Bewältigungsstrategien übermässig stark sind oder nicht der altersgemässen Entwicklung entsprechen (vgl. Essau, 2003).

Angststörungen werden zu den internalisierenden Problemverhaltensweisen gezählt, da sie sich stark auf die eigene Person beziehen. Sie sind auf den ersten Blick weniger auffällig als die externalisierenden Problemverhaltensweisen wie zum Beispiel aggressives Verhalten (vgl. Petermann, 2010).

Oft treten als Folgen von Angststörungen im Kindesalter vegetative Symptome wie Herz-Kreislauf- oder Magen-Darm-Beschwerden auf. Ebenfalls charakteristisch sind irrationale Gedanken wie Selbstzweifel, Misserfolgserwartungen oder Selbstunsicherheit. Bei jeder Angststörung tritt auch ein Vermeidungsverhalten auf. Die betroffenen Kinder versuchen, die Angst auslösenden Situationen im Alltag zu vermeiden (vgl. Petermann & Petermann, 2010).

Die Häufigkeit von Angststörungen wird mit ca. 10% angegeben (vgl. Essau, 2003; Petermann & Petermann, 2010; Schüler, 2011). Maur-Lambert et al. sprechen von 10-15% ängstlichen und 5% klinisch auffälligen Kindern (vgl. Maur-Lambert et al., 2003). In Bezug auf Geschlechtsunterschiede liegen vielfältige Forschungsergebnisse vor: Essau erwähnt Studien, in denen Mädchen zwei- bis viermal höhere Raten von Angststörungen aufwiesen als Jungen (vgl. Canals et al., 1997; Fergusson et al., 1993; Kashani/Orvaschel, 1990, zitiert nach Essau, 2003). Maur-Lambert et al. sprechen davon, dass Mädchen von Angststörungen, nicht aber von sozialen Phobien häufiger betroffen seien (vgl.

Cole et al., 1998; Federer et al., 1999; Lewinsohn et al., 1998, zitiert nach Maur-Lambert et al., 2003). Ahrens-Eipper, Lepow und Nelius kommen zum Schluss, dass es zu Geschlechtsunterschieden keine eindeutigen Befunde gebe (vgl. Ahrens-Eipper et al., 2010).

Es muss davon ausgegangen werden, dass Angststörungen relativ früh beginnen und unbehandelt einen chronischen Verlauf bis ins Erwachsenenalter hinein nehmen können (vgl. Essau, 2003). Zusätzlich ist das Risiko für betroffene Jugendliche erhöht, andere Störungen zu entwickeln. Besonders oft von Angststörungen begleitet sind Depressionen. Auch Somatisierung und Zwanghaftigkeit treten häufig auf (vgl. Essau, 2000, zitiert nach Essau, 2003).

2.1.2 Angstformen

ICD-10 und DSM-IV klassifizieren die verschiedenen Ängste unterschiedlich (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Um den Überblick zu gewährleisten, wird in der folgenden Tabelle die Klassifikation ICD-10 verwendet:

Tabelle 2: Zusammenstellung Angstformen (Alt & Gutmann, 2012, gekürzt und zusammengefasst aus Weltgesundheitsorganisation, 2010)

Name Angststörung	Klassifikation ICD-10	Hauptsymptome	Diagnostische Leitlinien	Störungsbeginn
Trennungsangst	F 93.0 emotionale Störung mit Trennungsangst im Kindesalter	fokussierte, übermäßig ausgeprägte Angst vor der Trennung von Bezugspersonen über die typische Altersstufe hinaus Beeinträchtigung sozialer Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> - unrealistische Besorgnis über Unheil oder Weggehen der Bezugspersonen oder Ereignis mit Trennungsfolge - Abneigung/Weigerung, die Schule zu besuchen - Abneigung/Weigerung, ohne Bezugsperson ins Bett zu gehen - Furcht, ohne Bezugsperson zu Hause zu sein - wiederholte Alpträume über Trennung von Bezugsperson - wiederholtes Auftreten somatischer Symptome (Übelkeit, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Erbrechen) bei Trennung von Bezugsperson - extremes wiederkehrendes Unglücklichsein (Angst, Schreien, Apathie, sozialer Rückzug) in Erwartung von oder während einer Trennung von Bezugsperson 	während der ersten Lebensjahre
soziale Ängstlichkeit	F 93.2 Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters	Angst vor Fremden	<ul style="list-style-type: none"> - durchgängige oder wiederkehrende Furcht vor Fremden oder Meiden derselben - Furcht kann sich hauptsächlich auf Erwachsene, Gleichaltrige oder beide beziehen - normale, selektive Bindung an Bezugspersonen - Vermeidung oder Furcht vor sozialen Begegnungen erreicht Ausmass, das ausserhalb altersspezifisch üblicher Grenzen liegt - soziale Beeinträchtigung 	vor dem 6. Lebensjahr
soziale Phobie	F 40.1 soziale Phobien	Angst vor prüfender Betrachtung durch andere Menschen (z. B. Sprechen in der Öffentlichkeit)	<ul style="list-style-type: none"> - Angst ist auf bestimmte soziale Situationen beschränkt - Vermeidung der phobischen Situation wann immer möglich - psychische, Verhaltens- oder vegetative Symptome beruhen auf Angst und nicht auf Symptomen wie Wahn oder Zwangsgedanken 	oft im Jugendalter
generalisierte Angststörung	F 41.1 generalisierte Angststörung	frei flottierende (d.h. nicht auf bestimmte Situationen beschränkte), generalisierte und anhaltende Angst	<ul style="list-style-type: none"> - primäre Symptome von Angst an den meisten Tagen, mindestens mehrere Wochen, meist monatelang - Befürchtungen (Sorgen über zukünftiges Unglück, Nervosität, Konzentrationsschwierigkeiten etc.) - motorische Spannung - vegetative Übererregbarkeit 	

2.1.3 Definition und Epidemiologie sozialer Unsicherheit

„Bei Sozialer Unsicherheit handelt es sich um ein subklinisches Phänomen“ (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 14). Deshalb führen ICD-10 und DSM-IV die soziale Unsicherheit nicht auf (vgl. ebd.).

Petermann und Petermann erklären das Zusammenwirken von Angststörungen und sozialer Unsicherheit wie folgt: „Kinder mit Angststörungen zeigen in unterschiedlicher Weise sozial unsicheres Verhalten...“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 8). Zur gegenseitigen ungünstigen Beeinflussung von Angststörungen und sozial unsicherem Verhalten meint Petermann: „Ein Kind, welches beispielsweise aus Angst soziale Situationen mit Gleichaltrigen vermeidet oder sogar verweigert, lernt in wichtigen Entwicklungsabschnitten nicht, mit anderen Kindern zu spielen, zu teilen, zu helfen oder zu kooperieren“ (Petermann, 2010, S. 35).

Sozial unsichere Kinder fallen im Kindergarten- und Schulalltag meist nicht auf. Sie sind ruhige, angepasste, zurückhaltende und oft introvertierte Kinder. Häufig stehen sie im Klassenverband am Rand. Die Kinder bereiten keine Probleme und stören den Ablauf eines Kindergarten- oder Schulmorgens nicht, sodass die pädagogische Bezugsperson meist nicht besonders auf sie aufmerksam wird. Im Gegenteil werden sozial unsichere Kinder oft als pflegeleicht erlebt (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Stöckli vergleicht die Situation sozial unsicherer Kinder unter anderem mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen: „Weil Schüchterne einerseits keine Probleme wie aggressive Schülerinnen und Schüler verursachen und andererseits nicht durch positive Aktivitäten oder Initiativen auffallen, kann ihnen mangelhafte Beachtung zum Verhängnis werden“ (Stöckli, 2007, S. 9).

Die Problematik der sozialen Unsicherheit kann also leicht übersehen werden, weshalb Petermann und Petermann die Kinder „auffällig unauffällig“ (Petermann & Petermann, 2011) nennen. Auch Ahrens-Eipper et al. betonen, dass sozial unsichere Kinder oft nicht bemerkt werden: „Sozial unsichere Kinder sind unauffällig. Sie können Kindergarten und Schule durchlaufen, ohne dass irgendjemand bemerkt, dass sie Ängste oder Probleme haben“ (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 10). Darüber hinaus gehen Dür und Felder-Puig davon aus, dass sozial unsichere Kinder absichtlich unauffällig bleiben wollen: „Schüchterne oder sozial ängstliche Kinder und Jugendliche vermeiden es sogar aktiv, die Aufmerksamkeit der Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen auf sich zu lenken“ (Dür & Felder-Puig, 2011, S. 124).

Die betreffenden Kinder werden auch mit den Begriffen „schüchtern“, „gehemmt“, „ruhiges Temperament“, „unsicher“, „zurückgezogen“, „sozial isoliert“, „sozial inkompetent“, „kontaktängstlich“, „trennungsängstlich“, „Sozialkontakt vermeidend (sozialphobisch)“ beschrieben (Petermann & Petermann, 2010, S. 2). Auch dies zeigt, dass die soziale Unsicherheit eng mit Ängsten zusammenhängt. Dieser Zusammenhang wird in der Definition der sozialen Unsicherheit, wie sie von Petermann und Petermann geprägt wurde, ebenfalls deutlich:

Systematische Verhaltensbeobachtungen von Kindern mit unterschiedlichen Angstphänomenen bestärkten uns in der Begriffswahl „soziale Unsicherheit“. Dieser Begriff umfasst Verhaltensweisen, die sich auf Trennungsängste, Kontaktängste oder soziale Ängste, soziale Phobien oder generalisierte Ängste beziehen. Mit dem Begriff „soziale Unsicherheit“ wurde somit von uns eine verhaltensnahe Sammelbezeichnung gewählt, die verschiedene Ängste einschließt, welche in einem direkten oder indirekten Zusammenhang mit sozialen Situationen stehen. (Petermann & Petermann, 2010, S. 3)

Die Fachliteratur geht bezüglich der Entstehung von sozialer Unsicherheit von einem multikausalen Erklärungsmodell aus (vgl. Ahrens-Eipper et al., 2010; Maur-Lambert et al., 2003; Petermann & Petermann, 2010). Petermann und Petermann sprechen von biopsychosozialen Faktoren, die in Wechselwirkungen zueinander stehen. Unter biologischen Faktoren verstehen sie genetische

Aspekte und Verhaltenshemmung als frühes und stabiles Temperamentsmerkmal (vgl. Petermann & Petermann, 2010). „„Behavioral Inhibition“ (Verhaltenshemmung) ist ein bereits im Säuglingsalter erfassbarer Reaktionsstil, der durch Gehemmtheit, Rückzug, Vermeidung und Unbehagen in neuen Situationen charakterisiert ist. „Neue Situationen“ können fremde Personen, neue Objekte oder neue komplexe Gegebenheiten sein“ (z.B. Kagan, 1984; Kagan, Reznick & Snidman, 1987, zitiert nach Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 30).

Psychische Faktoren beinhalten soziales Lernen wie zum Beispiel das Modelllernen, Konditionierungsprozesse und kognitive Merkmale wie irrationale Gedanken.

Zu den sozialen Faktoren gehören psychische Krankheiten der Eltern, Probleme in der Familieninteraktion oder kritische Lebensereignisse (vgl. Petermann & Petermann, 2010).

2.1.4 Auswirkungen sozialer Unsicherheit auf das Kommunikationsverhalten

Kannengieser definiert Kommunikation kurz und prägnant: „Der Nutzen, die Gebrauchsfunktion von Sprache ist, mit einem Begriff zusammengefasst, die Kommunikation“ (Kannengieser, 2009, S. 266). Der Begriff Gebrauchsfunktion deutet darauf hin, dass Kommunikation eine aktive Handlung beinhaltet. Kommunikationskompetenz meint aber mehr als die reine Fähigkeit zu kommunizieren. In seiner Definition von Kommunikationskompetenz nennt Peuser eine weitere wichtige Komponente: „Als Kommunikationskompetenz bezeichnen wir die ... jedem Sprechen vorausgehende Fähigkeit, sich Mitmenschen situations- und partnergerecht mitzuteilen“ (Peuser, 2000, S. 23). Kommunikationsbeiträge sollen also an die jeweilige Situation und an das Gegenüber angepasst sein. Dies verlangt eine adäquate Wahrnehmung und Einschätzung derselben.

Im Folgenden wird auf den Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und Schwierigkeiten im Kommunikationsverhalten eingegangen.

Verschiedene Autoren sind sich einig: Soziale Kompetenzen und Kommunikationskompetenzen sind eng miteinander verzahnt (vgl. Kempe-Preti, 2009; Rahm, 2004). Erkert führt dazu aus: „Kinder, die gut artikulieren können, haben weniger Angst, etwas Falsches zu sagen und können leichter soziale Kontakte knüpfen“ (Erkert, 2008, S. 10).

Es erstaunt nicht, dass sich soziale Fertigkeiten und das Kommunikationsverhalten im ungünstigen Fall negativ beeinflussen. So sagen Ahrens-Eipper et al. zu sozial inkompetentem Verhalten:

Sie wagen es nicht, eigene Ideen zu äussern, eigene Bedürfnisse zu formulieren, sich gegen andere durchzusetzen, ihre Interessen zu vertreten oder „Nein“ zu sagen. Die Folgen sind fatal: Die Kinder ziehen sich zurück, ihr Handlungsradius wird immer eingeschränkter, ihre Sozialkontakte werden stetig weniger. (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 10)

In der Fachliteratur findet man Hinweise darauf, dass eine sprachliche Auffälligkeit zu sozialer Unsicherheit führen kann. Ahrens-Eipper et al. weisen darauf hin, dass Sprachstörungen das Risiko einer sozialen Unsicherheit erhöhen (vgl. Ahrens-Eipper et al., 2010). Als Beispiele für Sprachstörungen erwähnen sie „Stottern, Lispeln, Legasthenie“ (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 15). Auch Petermann und Wiedebusch berichten von einem geringeren Entwicklungsstand im sozio-emotionalen Bereich durch Verzögerungen der Sprachentwicklung (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008). Schüler weist ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen Sprachauffälligkeit und sozialer Unsicherheit hin (vgl. Schüler, 2011). Wendlandt greift den Aspekt der negativen Reaktionen des Umfelds auf und erwähnt, dass Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten oft gehänselt oder nachgeäfft werden (vgl. Wendlandt, 2006). Es lässt sich also festhalten, dass eine sprachliche Auffälligkeit,

insbesondere wenn negativ darauf reagiert wird, zu einer Vermeidung sozialer Situationen führen und damit das Risiko einer sozialen Unsicherheit erhöhen kann.

Umgekehrt ist es auch möglich, dass Kinder mit Angststörungen sozial unsicheres Verhalten zeigen, welches Auffälligkeiten in Mimik, Gestik und der Art zu sprechen beinhaltet (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Das Sprechen sozial unsicherer Kinder wird im „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ (siehe Anhang) unter der Kategorie 2 (Sprechen) präzisiert:

Das Sprachverhalten beinhaltet mehrere Indikatoren für sozial unsicheres Verhalten, wie zum Beispiel: Die Kinder sprechen leise und undeutlich, benutzen oft dieselben Worte und Sätze, versprechen sich häufig, lassen Worte aus oder sprechen abgehackt. Auch der emotionale Tonfall von Äusserungen, wie hauchendes, zu schnelles oder unzusammenhängendes Sprechen sowie häufiges Unterbrechen von Äusserungen, kann ein Anzeichen für Angst und soziale Unsicherheit sein. (Petermann & Petermann, 2010, S. 57)

Im „Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten“ werden in der Kategorie 3 (Stottern) ebenfalls stotterähnliche Symptome erwähnt, die bei sozial unsicheren Kindern manchmal auftreten und leicht mit einer Stottersymptomatik verwechselt werden können (vgl. Petermann & Petermann, 2010).

Das in Unterkapitel 2.1.1 und 2.1.3 erwähnte Vermeidungsverhalten Angst einflössender Situationen kann zu Fertigungsdefiziten und Entwicklungsrückständen im sozial-emotionalen Bereich, aber auch in Entwicklungsbereichen wie expressiver Sprache, Kognition oder Motorik führen (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Dies wiederum beeinflusst oft den Schulalltag: „Das Sprechverhalten eines Kindes ist ein Merkmal, das gerade im Anfangsunterricht ein ganz besonders grosses Gewicht erhält“ (Stöckli, 2007, S. 49). Kinder, die im Schulalltag wenig sprechfreudig sind, scheinen also im Nachteil zu sein. Dies bedeutet, dass gerade bei sozial unsicheren Kindern die Förderung von Sprechfreude und Kommunikationskompetenzen zentral ist, denn: „Je differenzierter und komplexer ihre sprachlichen Kompetenzen ausgeprägt sind, desto intensiver ist es ihnen möglich, selbstbestimmt zu gestalten. Gefördert werden ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Partizipation“ (Groot-Wilken & Kaseric, 2009, S. 31).

2.1.5 Interventionsverfahren

In nachfolgendem Unterkapitel werden Interventionsverfahren vorgestellt, die bei sozial unsicheren Kindern eingesetzt werden.

Petermann und Petermann betonen, dass die Angstbehandlung im Kindesalter seit etwa 15 Jahren einen wichtigen Stellenwert in der Kinderpsychotherapie einnimmt und oft verhaltenstherapeutisch orientiert ist (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Maur-Lambert et al. verweisen darauf, dass Interventionsprogramme bei sozialer Unsicherheit im Sinne der Prävention früh angewendet werden sollen (vgl. Maur-Lambert et al., 2003).

Es existieren diverse Trainingsprogramme für verschiedene Altersgruppen, die meist auf einem Gruppentraining basieren. Zu erwähnen sind hier exemplarisch das „Training mit sozial unsicheren Kindern“ (Petermann & Petermann, 2010) und „Mutig werden mit Til Tiger“ (Ahrens-Eipper et al., 2010). Am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich wird derzeit das Trainingsprogramm „So FiT - soziales Fitness-Training für Schülerinnen und Schüler der Primarschul-Mittelstufe“ von Stöckli, Leiter der Forschungsstelle Kind und Schule der Universität Zürich, angeboten (Stöckli, 2012).

Petermann und Petermann beschreiben die Grundzüge ihres „Trainings mit sozial unsicheren Kindern“ wie folgt: „Unser Training repräsentiert ein multimodal und multimethodal angelegtes,

kognitiv-behaviorales Programm mit begleitender Elternarbeit“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 79). Gegliedert ist das Programm in ein Einzeltraining, dem ein Gruppentraining folgt (vgl. Petermann & Petermann, 2010).

Ziele und Inhalte des Trainings werden von Petermann und Petermann wie folgt beschrieben:

Im Einzeltraining werden neben kognitiver Umstrukturierung auch neue Erfahrungen durch angeleitete Übungen (Rollenspiele) ermöglicht. Vielfach vermitteln solche Übungen Sicherheit in einem Bereich, in dem bislang keine Erfahrungen vorliegen. In dem sich anschließenden Gruppentraining werden sodann gezielte Defizite im Sozialverhalten angegangen. Durch Informationen, Instruktionen und Verhaltensübungen, teilweise mit Videofeedback, werden einer Kindergruppe wichtige soziale Fertigkeiten nahe gebracht. (Petermann & Petermann, 2010, S. 81)

Den erwähnten Trainingsprogrammen gemeinsam ist das Ziel der Förderung der „sozialen Kompetenz“ (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 51; Petermann & Petermann, 2010, S. 76). Petermann und Petermann gehen bei der Definition von sozialer Kompetenz bzw. sozial kompetentem Verhalten, von zwei Voraussetzungen aus: „... zum einen davon, von sozialer Angst frei zu sein, zum anderen davon, über soziale Fertigkeiten zu verfügen...“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77). Diese beiden Voraussetzungen - die Motivvoraussetzung und die Handlungsvoraussetzung - werden von Petermann und Petermann in Abbildung 2 hergeleitet:

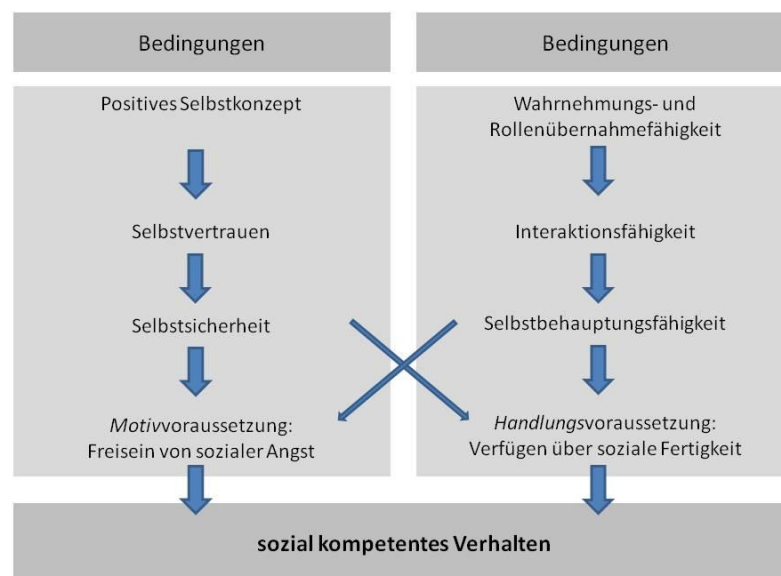


Abbildung 2: Bedingungen sozial kompetenten Verhaltens (Petermann & Petermann, 2010, S. 78)

Im Folgenden werden die Begriffe, die in obiger Abbildung aufgeführt sind, erklärt. Petermann und Petermann verstehen unter dem Begriff Selbstkonzept das Wissen über die eigene Persönlichkeit, Einstellungen, Urteile, die Bewertungen des eigenen Verhaltens und eigene Merkmale und Eigenschaften. Persönliche Erfahrungen sind ebenfalls eingeschlossen (vgl. Petermann & Petermann, 2010).

„Selbstvertrauen wird als das Gefühl der Sicherheit verstanden, über ein wirksames und angemessenes Verhaltensrepertoire zu verfügen“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77). Laut Petermann und Petermann zieht das positive Selbstkonzept Selbstvertrauen nach sich, welches wiederum zu Selbstsicherheit führt (vgl. Petermann & Petermann, 2010). „Ist ein Kind von seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt, besitzt es also Selbstvertrauen, dann bedingt dies bei der Handlungsausführung eine entsprechende Selbstsicherheit“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77). Schliesslich

bedeutet Freisein von sozialer Angst, „über günstige motivationale Voraussetzungen zu verfügen, sich sozial kompetent verhalten zu können“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77).

Parallel dazu entsteht die Handlungsvoraussetzung - Verfügen über soziale Fertigkeit - als erstes über die Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit. „Diese bezieht sich im Wesentlichen auf die Fähigkeit, sich in die Lage anderer hineinzusetzen. Eine sensible Wahrnehmung der eigenen Person und die der Interaktionspartner sowie eine angemessene Interpretation sozialer Reize tragen zur Rollenübernahmefähigkeit bei“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77). Die Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Interaktionsfähigkeit: „Hierunter versteht man die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kontakt- und Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten. Kontakte knüpfen, kooperieren, fragen, erklären und eigene Vorstellungen darlegen zu können gehört genauso dazu, wie zuhören und Anerkennung geben sowie akzeptieren zu können“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77). Schliesslich zielt die Selbstbehauptungsfähigkeit auf die Fähigkeit ab, „Nein zu sagen, Wünsche zu äussern, Forderungen zu stellen, Kontakte zu beenden und negative Gefühle sowie Kritik angemessen zum Ausdruck zu bringen“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 78).

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse erwähnen die Selbstbehauptungsfähigkeit ebenfalls und ergänzen ihre Definition von sozialer Kompetenz mit dem Aspekt der emotionalen Kompetenz: „Ein wichtiges Element sozialer Kompetenz ist emotionale Kompetenz, also sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und sie sprachlich ausdrücken und regulieren zu können“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 50). Auch Petermann und Wiedebusch betonen die enge Verflochtenheit von sozialer und emotionaler Kompetenz und erklären, dass die emotionale Fertigkeit, Gefühle anderer richtig zu interpretieren, sich positiv auf das Sozialverhalten von Kindern auswirkt (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008). Durch die erwähnte emotionale Fertigkeit wird eine Brücke zur Sprache bzw. Kommunikation geschlagen: „Durch den Spracherwerb werden Kinder befähigt, ihre eigenen und die Emotionen anderer zu benennen sowie ihre Bedürfnisse und Gefühle in der sozialen Interaktion mit anderen zu kommunizieren“ (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 42).

2.2 Prävention

Im ersten Unterkapitel werden der Begriff der Prävention definiert und verschiedene Unterbegriffe erklärt und voneinander abgegrenzt. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit der Prävention von Sprachstörungen und der Unterscheidung der beiden Interventionsformen Sprachförderung und Sprachtherapie.

2.2.1 Definition und Begriffe

Der Begriff Prävention entspringt dem lateinischen Verb „prävenire“, was soviel bedeutet wie „zuvorkommen“. Bei Leppin findet sich folgende Aussage dazu: „Anders als Kuration/Therapie setzt Prävention also normalerweise zeitlich vor und nicht nach dem Auftreten von Krankheiten an“ (Leppin, 2004, S. 31). Folglich wird das Ziel angestrebt, einen negativen Zustand gar nicht erst entstehen zu lassen. „Prävention versucht durch gezielte Massnahmen das Auftreten von unerwünschten Zuständen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten) weniger wahrscheinlich zu machen oder zu verhindern“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 56). Eine umfassende Definition findet sich auch auf der Internetseite www.logopaedieundpraevention-hfh.ch: „Prävention definiert sich als ein begründeter Massnahmenkatalog, der bekannten Risikofaktoren (Zielgruppe: Gefährdete) durch

eine methodisch begründete Vorbeugung entgegenwirkt. Sie steht damit zwischen Gesundheitsförderung (Zielgruppe Gesamtpopulation) und Kuration/Therapie/Rehabilitation (bereits Erkrankte)“ (Braun & Steiner, 2006, S. 2).

2.2.1.1 Krankheitsprävention versus Gesundheitsförderung

Die klassische Form von Prävention ist die sogenannte Krankheitsprävention. „Krankheitsprävention bedeutet im Wortsinn, einer Krankheit zuvorkommen, um sie zu verhindern oder abzuwenden“ (Hurrelmann, Klotz & Haisch, 2004, S. 12). Diese Verhinderung ist denn auch das primäre präventive Ziel:

Das wesentliche Ziel der Krankheitsprävention ist die **Vermeidung des Auftretens von Krankheiten** und damit die Verringerung der Verbreitung und die Verminderung ihrer Auswirkungen auf die Mortalität der Bevölkerung. Die zentrale Strategie dabei ist, die Auslösefaktoren von Krankheiten zurückzudrängen oder ganz auszuschalten. (Hurrelmann et al., 2004, S. 11)

Stöckel legt dar, dass sich in der Präventionsforschung anfangs der 1980er-Jahre ein Paradigmenwechsel vollzog: „Die Entdeckung, dass es eine positive Kraft zur Stärkung von Gesundheit gibt, hat die Prävention theoretisch revolutioniert und den Begriff der **Gesundheitsförderung** geprägt“ (Stöckel, 2004, S. 26).

Dies erwähnen auch Hurrelmann et al. und grenzen die beiden Begriffe, hauptsächlich in Bezug auf deren Umsetzungsziele, voneinander ab:

Der Begriff „Gesundheitsförderung“ (Health Promotion) ist erheblich jünger.... Im Unterschied zur Krankheitsprävention mit ihrer im Vordergrund stehenden Vermeidungsstrategie geht es bei der Gesundheitsförderung um eine Promotionsstrategie, bei der Menschen durch die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen eine **Stärkung der gesundheitlichen Entfaltungsmöglichkeiten** erfahren sollen. (Hurrelmann et al., 2004, S. 11)

Zusätzlich zu den oben genannten Unterschieden weisen Hurrelmann et al. aber auch auf Gemeinsamkeiten der beiden Interventionsformen hin: „Es handelt sich in beiden Fällen um das gezielte Eingreifen von öffentlich und/oder professionell autorisierten Handelnden, um sich abzeichnende Entwicklungen von Morbidität und Mortalität bei Einzelnen oder ganzen Bevölkerungsgruppen zu beeinflussen“ (Hurrelmann et al., 2004, S. 11-12).

Weiter deuten Hurrelmann et al. auf die Übereinstimmung bezüglich der Grobziele hin: „Gemeinsames Ziel beider Interventionsformen ist, einen sowohl individuellen als auch kollektiven Gesundheitsgewinn zu erzielen: Einmal durch das Zurückdrängen von Risiken für Krankheiten, zum anderen durch die Förderung von gesundheitlichen Ressourcen“ (Hurrelmann et al., 2004, S. 12). Dies erwähnen auch Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse: „In der Praxis fallen die Ziele von Prävention und Gesundheitsförderung und auch die entsprechenden Massnahmen in vielfältiger Weise zusammen“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 57).

2.2.1.2 Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention

Eine weitere Differenzierung von Präventionsmassnahmen bezieht sich auf den Zeitpunkt der Intervention. Es wird dabei unterschieden zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention: „Diese Aufteilung wird oftmals die klassische Präventionstriade genannt. Auch in der logopädischen Diskussion wird diese Einteilung konsequent übernommen“ (Braun & Steiner, 2006).

Leppin geht ausführlich auf diese drei Präventionsarten ein. Die folgende - von den Autorinnen adaptierte - Tabelle zeigt dazu einen Überblick (vgl. Leppin, 2004):

Tabelle 3: Klassifikation von Präventionsmassnahmen (Alt & Gutmann, 2012, angelehnt an Leppin, 2004)

	Primärprävention	Sekundärprävention	Tertiärprävention
Zeitpunkt der Intervention	Vor Eintreten einer Krankheit	In Frühstadien einer Krankheit	Nach Manifestation/ Akutbehandlung einer Krankheit
Ziel der Intervention	Verringerung der Inzidenz von Krankheiten	Krankheitsfrüherkennung, Krankheitseindämmung	Verhinderung von Folgeschäden oder Rückfällen
Zielgruppe	Gesunde Personen (ohne Symptomatik)	Akutpatienten/Klienten (z.T. aber ohne bewusste Symptomatik)	Patienten mit chronischer Beeinträchtigung und Rehabilitanten
Beispiel	Impfungen	Massen-Screenings	Regelmässige Gewichtskontrolle

Tertiärpräventive Massnahmen von Therapien bzw. medizinischen Behandlungen abzugrenzen, ist äusserst schwierig: „Problematisch ist hier natürlich die Begriffsüberschneidung mit der medizinisch-therapeutischen Behandlung und der Rehabilitation (Leppin, 2004, S. 32). Leppin sieht noch eine weitere Problematik in der Begrifflichkeit von Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention: „Neben den Problemen, die sich durch die schwierige Abgrenzung gegenüber kurativen Massnahmen ergeben, wird die begriffliche Verwirrung auch dadurch gefördert, dass die Zuordnung spezifischer Massnahmen zu den einzelnen Präventionsphasen keinesfalls einheitlich gehandhabt wird“ (Leppin, 2004, S. 33). Auf der Internetseite www.logopaedieundpraevention-hfh.ch äussern sich auch Braun und Steiner entsprechend kritisch dazu:

Diese Definitionen vermitteln den Eindruck, dass sich die einzelnen Präventionsmassnahmen nach dem Zeitpunkt der Intervention unterteilen lassen. In der Praxis erlebten wir immer wieder Situationen und Projektstadien, in denen solch eine klare Unterteilung nicht mehr möglich war. Die Übergänge gestalten sich flussend und die Begrifflichkeit wirkt unscharf. (Braun & Steiner, 2006)

2.2.1.3 Universelle versus zielgruppenspezifische Präventionsansätze

Verschiedene Präventionsmassnahmen werden nicht nur nach dem Zeitpunkt der Intervention voneinander abgegrenzt, sondern auch in Bezug auf die Adressaten: „Präventionsstrategien unterscheiden sich auch darin, bei wem sie intervenieren, das heisst ob sie bei der Gesamtbevölkerung ansetzen oder nach bestimmten Teil- oder Zielgruppen segmentieren“ (Leppin, 2004, S. 34). Leppin unterscheidet im Weiteren zwischen sogenannten universellen Strategien, welche flächendeckend eingesetzt werden, und zielgruppenspezifischen Ansätzen, wobei anhand von Selektionskriterien Risikofaktoren eingeschätzt werden (vgl. Leppin, 2004). Für Hartmann steht in der schulischen Prävention (von Leseschwierigkeiten) vor allem der zielgruppenspezifische Ansatz im Vordergrund, der seiner Meinung nach aber gleichwohl eine universelle Komponente hat: „Prävention richtet sich primär, aber nicht ausschliesslich, an Risikokinder, spricht sie doch im besten Fall alle Kinder ... an“ (Hartmann, 2007, S. 115).

2.2.1.4 Resilienz

Schliesslich ist noch der Begriff der Resilienz zu erwähnen, der im Zusammenhang mit Prävention seit einigen Jahren häufig zu lesen ist. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse definieren ihn wie folgt: „Wenn sich Personen trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund

entwickeln, spricht man von Resilienz“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 9). Ein ähnliches Zitat findet man auf der Internetseite www.logopaedieundpraevention-hfh.ch: „Mit Resilienz wird die Fähigkeit beschrieben, mit Veränderungen und Herausforderungen zurechtzukommen und/oder sich nach schwierigen Zeiten wieder erholen zu können“ (Braun & Steiner, 2006).

Folglich geht Resilienz von einer salutogenetischen Sichtweise aus, legt ihren Fokus also auf die Entstehung von Gesundheit. Resilienz und Gesundheitsförderung scheinen sich grundsätzlich sehr nahe zu stehen. Allerdings geben Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse zu bedenken: „Resilienz muss immer individuumspezifisch betrachtet werden, da es sich um eine komplexe Kind-Umwelt-Interaktion handelt“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 37).

2.2.1.5 Elternarbeit

„Da sehr viele Faktoren - sowohl biologische, psychologische als auch psychosoziale - eine Rolle spielen, ist Resilienz immer multidimensional zu betrachten“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 11). Was Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse hier zur Resilienz aussagen, lässt sich in gewissem Masse wohl auch auf die Prävention als (allgemeinen) Überbegriff anwenden. Dies bedeutet, dass nicht nur die Arbeit mit dem Kind (bzw. der Kindergruppe), sondern auch der Einbezug des Umfeldes, gemeint sind in erster Linie die Eltern, eminent wichtig ist. Petermann und Petermann weisen darauf hin, dass die Interventionen in Form von Trainings der sozialen Kompetenz (siehe Unterkapitel 2.1.5) mindestens von Elterngesprächen, im besten Fall aber auch von Elternberatung (mit konkreten Verhaltensvorschlägen und -übungen) begleitet sein sollten (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Als Ziel der Elternarbeit sehen Petermann und Petermann Veränderungen im familiären Umfeld, die es ermöglichen, dass die Verhaltensfortschritte des Kindes langfristig stabilisiert werden (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Auch Braun hält den Einbezug der Eltern für unabdingbar: „Eltern sollen bewusst in die integrierte Sprachförderung miteinbezogen werden (offene Förderlektionen mit Eltern, Elterabende, schriftliche Informationen)“ (Braun, 2009, S. 23).

2.2.2 Prävention von Sprachstörungen:

integrierte Sprachförderung in Abgrenzung zur Sprachtherapie

In folgendem Unterkapitel steht die Prävention von Sprachstörungen im Fokus. Zuerst wird der Begriff der Sprachförderung diskutiert. Danach werden Inhalte und Ziele der Sprachförderung beleuchtet und zum Schluss wird auf Aspekte der interdisziplinären Zusammenarbeit eingegangen. Es wird vorwiegend vom Aspekt der Gesundheitsförderung ausgegangen, wie auch von Braun und Steiner auf der Internetseite www.logopaedieundpraevention.ch in den Grundgedanken von Prävention und Resilienz erklärt wird: „Der ressourcenorientierte Ansatz entspricht dem aktuellen logopädischen Therapieverständnis und unter diesem Gesichtspunkt kann die Förderung der Resilienz ein nahe liegender Ansatzpunkt für präventive Massnahmen bezüglich Sensibilisierung des Interaktions-verhaltens und Bestärkung von intuitiv richtigem Kommunikationsverhalten im Rahmen des logopädischen Tätigkeitsfeldes darstellen“ (Braun & Steiner, 2006).

Prävention von Sprachstörungen wird heute hauptsächlich in Form von Sprach- und Kommunikationsförderung innerhalb eines schulischen bzw. vorschulischen Rahmens betrieben. In Unterkapitel 2.1.4 wird Kannengieser (2009) zitiert, die Gebrauchsfunktion der Sprache sei die Kommunikation. Mannhard und Braun definieren ausführlicher und thematisieren die Rolle der pädagogischen Bezugsperson im komplexen Kommunikationsgeschehen: „Kommunikation ist ... ein Wechselspiel von Gesprächspartnern und es ist naheliegend, dass Pädagoginnen durch ihr eigenes

Gesprächsverhalten Einfluss auf die Sprechfreude, auf das kommunikative Zutrauen und auf das Entwickeln von Regeln der sozialen Kommunikation nehmen können“ (Mannhard & Braun, 2008, S. 94).

Nachstehend wird der Begriff Sprachförderung erläutert und dabei auch in Form von Kommunikationsförderung verstanden. Die Autorinnen sind der Auffassung, dass Kommunikationsförderung in diesem Zusammenhang Sprachförderung impliziert, weshalb die folgenden Erläuterungen von Sprachförderung auch auf die Kommunikationsförderung zutreffen.

Die Inhalte von Sprach- und Kommunikationsförderung sind sehr vielfältig. Wichtig ist in erster Linie, die Kinder mit dem Förderprogramm anzusprechen, das heisst ihre Interessen und ihren Sprachstand zu berücksichtigen: „Sprachliche Förderung findet innerhalb der den Kindern bekannten Formen von Förderung (z.B. Projektarbeit oder offene Arbeit) statt und orientiert sich an den Themen, für die sie sich interessieren“ (Groot-Wilken & Kaseric, 2009, S. 29). Diese Ansicht unterstützt auch Mannhard in ihrem Artikel über Kindertageseinrichtungen. Sie bezieht sich dabei auf Vorschulkinder, nach Meinung der Verfasserinnen kann ihr Hinweis aber durchaus auch auf ältere Kinder adaptiert werden: „Sprachfördermassnahmen sollten anhand der Lebensbereiche, die alle Kinder gemeinsam haben ... interaktiv, mit Sinneserfahrungen und Bewegungselementen kombiniert, geschehen“ (Mannhard, 2009, S. 360). Groot-Wilken und Kaseric geben dazu konkrete Umsetzungsvorschläge:

Sprachbegleitung meint die Teilnahme an Gesprächen mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen ebenso wie Dialoge in Spielsituationen. Sie macht einen grossen Teil der Sprachförderung aus, da durch sie den Kindern vielfältige Situationen geboten werden, in denen sie mit Sprache konfrontiert sind, wenn sie z.B. Gegenstände beschreiben, Gefühle ausdrücken oder Wünsche formulieren. (Groot-Wilken & Kaseric, 2009, S. 30)

Sprach- und Kommunikationsförderung richtet sich daher auch nicht ausschliesslich an Kinder mit Spracherwerbsproblematik bzw. Risikokinder: „Alle Kinder sollen im Sinne der Gesundheitsförderung von Sprachförderung profitieren können (Stärkung Schutzfaktoren, Bewusstmachung von Ressourcen und Festigung/Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten als Vorbereitung des Lese- und Schreiblernprozesses)“ (Braun, 2009, S. 17-18).

Kempe-Preti teilt die Ziele von Sprachförderung auf, indem sie zwischen dem therapeutischen und dem präventiven Auftrag unterscheidet. Der therapeutische Auftrag umfasst die Förderung von sozial-kommunikativen Kompetenzen im Rahmen der Therapie und Generalisierung und Transfer von in der Therapie erworbenen Fähigkeiten. Der präventive Auftrag beinhaltet die Prävention von Sprachstörungen, die Unterstützung von sprachschwachen Kindern und die Sprachbereicherung des Unterrichts (vgl. Kempe-Preti, 2009).

Im Weiteren soll die Sprachförderung klar von der Sprachtherapie abgegrenzt werden. Die folgende Tabelle von Braun (2007, S. 12) bietet einen umfassenden Überblick über die beiden Interventionsformen:

Tabelle 4: Unterscheidung Sprachförderung - Sprachtherapie (Braun, 2007)

Sprachförderung	Sprachtherapie
Gruppensetting	i.d.R. Einzelsetting
Alle Kinder oder Risikogruppe	Kinder mit einem Befund im Sprachbereich
Vorgängige Sprachstandserfassung oder keine Eingangsabklärung	Fortlaufendes hypothesengeleitetes (Sprach-) Diagnostikprozedere
Förderung sprachvoraussetzender Bedingungen und allgemeine Stimulation von Spracherwerb	Gezielte Intervention nach idiografischem Förderplan
Ziele: Anregung von Kommunikation und Sprechfreude Steigerung basaler Fertigkeiten	Ziel: Erwerb eines altersangemessenen Kommunikationsverhaltens und einer altersangemessenen Sprachverwendung
Enge Zusammenarbeit mit pädagogischen Bezugspersonen	Enge Zusammenarbeit mit dem ganzen Umfeld (Eltern, Fachpersonen)
Aspekt Gesundheitsförderung/primäre Prävention	Aspekt sekundäre Prävention und Kuration
Finanzierung über allgemeinen Förderpool	Individuelle Abrechnung gegenüber Kostenträger
Ressource „Logopädie im Bildungswesen“ wird selten genutzt	Logopädie als pädagogisch-therapeutische Massnahme verankert
Massnahmen zur Sprachförderung sind bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung nicht ausreichend, können jedoch therapieverkürzend wirken	Sprachtherapie kann die Kommunikationsfähigkeit bei Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung verbessern
Zuständige Logopädin in Kooperation mit der Lehrperson	Zuständigkeit Logopädin

Sprachförderung gehört also - wie auch die Sprachtherapie - laut Braun in den Aufgabenbereich einer logopädischen Fachperson: „Prävention/Gesundheitsförderung ist ein klarer Berufsauftrag“ (Braun, 2009, S. 23). Reinhart sieht in der Umsetzung von Sprachförderung und Sprachtherapie dagegen einen weiteren Unterschied der beiden Interventionsformen: „Sprachförderprogramme können auch von Eltern, Lehrern, Erzieherinnen und anderen angeboten werden, während Sprachtherapie nur von Logopädinnen durchgeführt werden kann“ (Reinhart, 2009, S. 28). Braun merkt allerdings an, dass an diejenigen Personen, welche die Sprachförderung betreiben, hohe Anforderungen gestellt werden: „Sprachförderung bedarf hoher Kompetenz der Förderperson, sie muss auf die Gruppe inhaltlich und zeitlich abgestimmt sein, differenziertes, individualisiertes Lernen soll umgesetzt und dem Aspekt Kommunikation/Sprechanlässe Raum gegeben werden“ (Braun, 2009, S. 19). Auch Groot-Wilken und Kaseric betonen die Wichtigkeit einer qualitativ hochstehenden Förderung: „Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass pädagogische Fachkräfte ihr Sprachverhalten sorgsam reflektieren, um als gute Sprachvorbilder fungieren zu können“ (Groot-Wilken & Kaseric 2009, S. 19). Ausserdem fordern sie von den pädagogischen Fachkräften „ein grosses Feingefühl und Verständnis für die sprachlichen Kompetenzen des Kindes im Alltag“ (Groot-Wilken & Kaseric, 2009, S. 19).

Eine grosse Ressource sieht Braun in der Zusammenarbeit von logopädischer und pädagogischer Fachperson:

Pädagogin und Logopädin gestalten gemeinsam Sprachfördersequenzen, die im für das Kind gewohnten Rahmen stattfinden.... Die hochsensiblen Sprachentwicklungsphasen ... können im Rahmen einer integriert-kooperativen Sprachförderung nachhaltig und niederschwellig, d.h. effizient, institutionsnah

und im für das Kind gewohnten Rahmen unterstützt werden – und dies bei allen Kindern einer Gruppe!
(Braun, 2009, S. 20)

Neben den erwähnten Vorteilen für die Kinder sieht Braun zudem eine Chance für gegenseitige praxisnahe Weiterbildung beider Fachpersonen in Form von Kompetenztransfers (vgl. Braun, 2009). Dies unterstützt auch Reinhart: „Es ist im Sinne der Logopädin und des Logopäden, das spezifische Wissen um Sprache, Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Kommunikation und Sprachstörungen all denen zur Verfügung zu stellen, die sich mit Kindern in Bildungs- und Betreuungssituationen beschäftigen“ (Reinhart, 2009, S. 28). Groot-Wilken und Kaseric zielen in die gleiche Richtung: „Sprachliche Förderung ist interdisziplinär orientiert. Das heisst, dass eine wirkungsvolle Förderung an den theoretischen Erkenntnissen der Linguistik, Sprachforschung, Erziehungswissenschaft und Psychologie orientiert sein muss“ (Groot-Wilken & Kaseric 2009, S. 29).

Bezüglich der Zusammenarbeit der logopädischen und pädagogischen Fachpersonen gibt es viele Möglichkeiten. Integrierte Sprachförderung wird in unterschiedlichen Kooperationsformen umgesetzt. Die Zusammenarbeit von Logopädin und Pädagogin kann, je nach Bedarf und Vorlieben, individuell gestaltet werden. Bei Kooperationsformen, in denen die Lehrperson den grössten Teil der Klassen- und Unterrichtsführung übernimmt, kann die Logopädin beispielsweise als Beobachterin wirken und ihre Erkenntnisse in einem gemeinsamen Nachbereitungsgespräch einfließen lassen. Die Logopädin kann aber auch einzelne Aufgaben und Betreuungssituationen übernehmen. Im sogenannten Stationsunterricht werden verschiedene Posten (Stationen) angeboten, von denen mindestens einer von der Lehrkraft und einer von der Logopädin betreut werden. Bieten beide Fachpersonen jeweils in der Halbklassse ein Sprachförder-Angebot an, spricht man von Parallelunterricht (auch niveaudifferenziert denkbar) (vgl. Braun, 2011). Die nach Auffassung der Autorinnen sicherlich anspruchsvollste, bei gutem Gelingen allerdings sehr fruchtbare Variante der Zusammenarbeit ist das Team-Teaching, bei dem die Führung gemeinsam und abwechselnd geteilt wird. Wichtig und zentral bei allen Kooperationsformen ist der gemeinsame Wissenstransfer (vgl. Braun, 2011).

Abschliessend gibt Braun zu bedenken:

Integrierte Sprachförderung ist in Zeiten von logopädischen Therapiewartelisten kein «Luxus», sondern eine mittelfristige Strategie, die Wartelisten zu reduzieren. Sie sollte keine isolierte Präventionsintervention repräsentieren, sondern eingebettet in ein Massnahmenpaket logopädischer Präventionsarbeit (u.a. Früherkennung, Frühberatung, Sprachstandserfassung, Öffentlichkeitsarbeit) sein. (Braun, 2009, S. 23)

2.3 Gruppensetting

Im Weiteren werden Vorteile und Herausforderungen von Interventionen in der Gruppe erläutert, einerseits bezogen auf alle Kinder, andererseits fokussiert auf sozial unsichere Kinder. Abschliessend werden Anforderungen an die Gruppensatzung und die Gruppenleitung diskutiert.

Gerade in Bezug auf das Thema Kommunikation erfüllt die Gruppe das ausserordentlich wichtige Kriterium der Natürlichkeit: „Was in der Einzeltherapie oft etwas konstruiert und bemüht wirkt, hat in der Gruppe eine natürliche Funktion“ (Boltze, 2005, S. 39). Denn: „Lernen, Entwicklung, Veränderung geschehen nicht im luftleeren Raum, sondern im Austausch zwischen dem Individuum und seiner Mitwelt, zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen“ (Rahm, 2004, S. 89). Diese Realitätsnähe führt oft auch zu einer gesteigerten Motivation bei den Teilnehmenden, da die geübte

Kommunikation einen tatsächlichen Sinn hat: „In der Gruppe gibt es viele motivierende und aktuelle Sprechanelassen“ (Boltze, 2005, S. 41). Dies bestätigen auch Bartkowiak-Brühl, Stachowski und Menkhaus: „Die Gruppe als Therapiesituation bietet eine Fülle von kommunikativen Sprechanelassen. Sie ist ein Ort der Persönlichkeitsentwicklung, der es ermöglicht, eigene Verhaltensweisen und deren Reaktionen ausprobieren zu können, sich zu vergleichen und doch immer den Rückhalt der Gruppe zu haben“ (Bartkowiak-Brühl et al., 2006, S. 76). Dieser Rückhalt steigert laut Geldard und Geldard wiederum die Motivation: „Das Gefühl dazu zu gehören, das eine Gruppe vermittelt, kann die einzelnen Kinder motivieren zusammen zu arbeiten, positive Ziele für die gesamte Gruppe und damit auch für das einzelne Kind zu erreichen und dadurch zu wachsen“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 16). Dazu kommt der positive Nachahmungseffekt, den das Gruppensetting mit sich bringt: „Ausserdem beobachten Kinder in der Regel die Interaktionen und Verhaltensweisen ihrer Gruppenmitglieder und lernen auf diese Weise aus zweiter Hand“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 15). Dieser Effekt setzt bei den meisten Kindern im Unterstufenalter ein: „Soziale Entwicklung in dieser Phase [6-9 Jahre, Anm. d. Verf.] wird durch eine Absetzbewegung von der Familie und hin zu externen Sozialisationsfeldern und Sozialisationsfaktoren gekennzeichnet. Die Gruppe der Gleichaltrigen spielt eine Schlüsselrolle beim Gewinnen einer Identität“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 48). Dies setzt allerdings nach der Meinung von Katz-Bernstein und Subellok einen wichtigen Entwicklungsschritt voraus: „Erst nachdem die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit hinreichend ausgebildet ist, kann die soziale Triangulierung folgen, die Zuwendung zur Peer-Gruppe“ (Katz-Bernstein & Subellok, 2001, S. 24). Das Gruppensetting bringt jedoch nicht nur Vorteile mit sich, sondern birgt auch einige Herausforderungen: „Mit anderen harmonisch in Gruppen zu kooperieren ist der Wunsch aller. Doch die Praxis zeigt, dass die Zusammenarbeit häufig von Konflikten begleitet wird bzw. zu ihnen führt“ (Wellhöfer, 2007, S. 66). Dies rührt unter anderem daher, dass sich in Gruppen häufig und rasch Untergruppen bilden: „Diese Untergruppenbildung - die häufig zur Gruppenspaltung führt - ... kann aber auch dazu führen, dass der Gruppenprozess, der insgesamt eine sozialisierende Rolle für die einzelnen Kinder spielt oder spielen soll, unterbrochen oder sogar verunmöglicht wird“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 61). Trotzdem ist für Hartmann klar, dass das Gruppensetting eine wichtige und sinnvolle Form der Förderung ist: „Beim gegenwärtigen Forschungsstand zur Effektivität von Einzel- und Kleingruppenförderung ist zu empfehlen, dass Schulen von beiden Möglichkeiten flexibel und sinnvoll Gebrauch machen“ (Hartmann, 2007, S. 122).

Aber ist das Gruppensetting auch für sozial unsichere Kinder geeignet? Immerhin bedeutet diese Sozialform aus verschiedenen Gründen eine nicht zu unterschätzende Herausforderung: „Die Gruppe stellt an sich eine Konfrontationssituation mit mehreren gefürchteten sozialen Ereignissen dar: Sich fremden Personen vorstellen, Sprechen vor anderen, im Mittelpunkt stehen, persönliche Themen mit anderen besprechen“ (Boltze, 2005, S. 41). Dies erwähnen auch Petermann und Petermann: „So haben sozial unsichere Kinder in der Gruppensituation zum Beispiel starke Befürchtungen, ihren Gruppenstatus zu verlieren. Das Benennen von Ängsten wird als Schwäche angesehen und in Gesprächen tabuisiert“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 187).

Doch gerade diese Schwierigkeit kann laut Erkert auch ein Vorteil sein: „In der Gruppe können die Kinder beobachten, dass das „Nein sagen“ und Grenzen setzen nicht nur ihnen selbst, sondern auch anderen Kindern schwer fallen kann“ (Erkert, 2008, S. 99). Laut Badegruber ist das Gruppensetting nötig, um soziale Kompetenzen zu trainieren: „Es braucht die Gruppe, in der es [das Kind, Anm. d. Verf.] soziales Verhalten erleben, ausprobieren und anwenden kann. Diese Gruppe kann eine Förder- oder Betreuungsgruppe oder eine Klasse sein“ (Badegruber, 1995, S. 6). Auch Geldard und Geldard sehen die Gruppe als durchaus geeignet für das Erlernen sozialer Kompetenzen: „Sie [Gruppen, Anm. d. Verf.] sollten aber auch helfen, die Kinder mit besonderen sozialen ... Werten und Haltungen

vertraut zu machen, um ihnen zu helfen, soziales Verhalten durch Interaktionen mit Gleichaltrigen zu entwickeln und damit besondere persönliche Kompetenzen zu stärken“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 12).

Der bereits erwähnte Nachahmungseffekt hilft unter anderem also gerade sozial unsicheren Kindern, sich zu entwickeln: „Dies [Gruppentherapie, Anm. d. Verf.] eröffnet eher zurückgezogenen, resignierten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihr Eigenurteil und Selbstbild zu verändern und dadurch die Sprechsicherheit und das Selbstbild in eine positive Richtung weiterzuentwickeln“ (Katz-Bernstein & Subellok, 2001, S. 45). Dabei ist laut Petermann und Petermann das Gruppenklima entscheidend: „So spielt für sozial unsichere Kinder der Vertrautheitsgrad des Partners eine erhebliche Rolle dafür, ob und in welcher Form sozial kompetentes Verhalten gezeigt werden kann“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 87). Auch andere Autoren sehen in der Konstellation der Gruppe einen entscheidenden Erfolgs- bzw. Misserfolgswert. So scheint etwa die Durchmischung eine wichtige Rolle zu spielen: „Ein erträgliches Mass von Unterschieden und deren Balance kann eine gute Voraussetzung für den toleranten Umgang mit Spielkameraden innerhalb der Gruppe sein“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 62). Bezüglich Geschlecht bevorzugen Geldard und Geldard Heterogenität: „Wo immer es möglich ist, bevorzugen wir gemischtgeschlechtliche Gruppen. Sie sind in der Regel produktiver als geschlechterhomogene Gruppen“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 62). In Bezug auf das Alter postulieren sie allerdings eine gewisse Einheitlichkeit: „Wichtiger als das biologische Alter ist die Einschätzung des Entwicklungsalters, also die Reife, die soziale Anpassbarkeit und die Toleranz gegenüber Abweichungen von Kommunikationspartnern“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 61).

Petermann und Petermann haben bezüglich Gruppendurchmischung keine Präferenzen: „Es zeigte sich auch, dass homogen und heterogen zusammengestellte Gruppen gleich gute Erfolge aufwiesen. Heterogenität bezieht sich dabei auf die Merkmale Alter, Geschlecht und Symptomatik“ (Petermann & Petermann 2010, S. 159).

Grundsätzlich wird der Therapeutin bzw. der Gruppenleitung eine besondere Bedeutung beigemessen, denn: „Das therapeutische Vorgehen bei der Arbeit in einer Gruppe unterscheidet sich von der Methodik in der Einzelsituation“ (Bartkowiak-Brühl et al., 2006, S. 77). Aber nicht nur methodisch unterscheidet sich das Gruppen- vom Einzelsetting: „Die Flut an emotionalen Eindrücken ist wesentlich bunter und verlangt von den Therapeutinnen ein Höchstmass an Flexibilität, Aufmerksamkeit, eigener emotionaler Kompetenz und Empathie“ (Bartkowiak-Brühl et al., 2006, S. 79). So erwartet auch Boltze von der Gruppenleitung hohe Kompetenzen: „Die Schnittmenge zwischen sprachtherapeutischen Erfordernissen und pädagogischen Ansätzen der Gruppenleitung bilden die Basiskompetenzen eines Gruppentherapeuten“ (Boltze, 2005, S. 2). Ähnliches verlangen Bartkowiak-Brühl et al.: „Eine Gruppentherapeutin sollte sowohl persönliche Kompetenzen in Form von Selbstwahrnehmung und Selbstmanagement als auch soziale Kompetenzen in Form von sozialem Bewusstsein/Empathie und Beziehungsmanagement mitbringen“ (Bartkowiak-Brühl et al., 2006, S. 78). Dies ist unter anderem wichtig, weil die Gruppenleitung jederzeit sowohl die Gruppe als Ganzes als auch das einzelne Kind als Individuum im Auge haben muss: „Für die Therapeutin heisst es wiederum, entsprechend zu reagieren, das Kind mit seinen Bedürfnissen zu akzeptieren, aber immer im Hinblick auf die Gruppe zu interagieren“ (Bartkowiak-Brühl et al., 2006, S. 76). Erfüllt eine Gruppenleitung die hohen Anforderungen, welche an sie gestellt werden, kann sie das Geschehen in der Gruppe positiv beeinflussen: „Gleichzeitig kann durch einführende und leitende Interventionen und Gruppenunterstützungen eingefahrenes, unerwünschtes kommunikatives Verhalten in viel effizientere Einstellungen und Verhaltensweisen gewandelt werden“ (Katz-Bernstein & Subellok, 2001, S. 45). Dies erwähnen auch Geldard und Geldard: „Erfahrene Gruppenleiter können solche

Veränderungs- und Anpassungsprozesse dadurch unterstützen, dass sie den Kindern Möglichkeiten eröffnen, partnerschaftlich miteinander zu kommunizieren und dadurch positiven ebenso wie negativen Feedback zu geben" (Geldard & Geldard, 2003, S. 14). Dies geschieht laut Geldard und Geldard unter anderem mit einer kontrollierten Überforderung: „Um Lernprozesse in Gang zu setzen und Veränderungen zu bewirken, muss ein Leiter Möglichkeiten in der Gruppe zur Verfügung stellen, welche den gegenwärtigen kognitiven, sozialen, emotionalen und moralischen Zustand der Kinder allmählich überschreiten“ (Geldard & Geldard, 2003, S. 26).

Ein konkretes Beispiel für eine mögliche Gruppenintervention macht Vopel: „Interaktionsspiele reduzieren - besonders in der Anfangsphase einer Gruppe - die Angst der Kinder und erleichtern die Bildung einer kohäsiven Gruppe“ (Vopel, 2004, S. 13).

2.4 Spiel

Anschliessend wird erläutert, welchen Stellenwert das Spiel in der Entwicklung eines Kindes bzw. in seinem Alltag einnimmt. Auch werden Parallelen zwischen der Spiel- und der Sprachentwicklung angetönt. Mit der Kategorie der kooperativen Spiele wird eine Spielform vorgestellt, die in unserer Gesellschaft derzeit eine eher unbedeutende Rolle spielt, aber gerade für sozial unsichere Kinder mannigfaltige Vorteile bietet.

2.4.1 Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung

„Homo ludens - der Mensch ist ein Spieler -, zumal dort, wo er nicht mit der unmittelbaren Fristung seines Lebens beschäftigt ist, wo seine Musse, seine Kultur, seine Erfindungsgabe, auch seine Wissenschaft zum Zuge kommen“ (Flitner, 2002, S. 11). Dieses Zitat von Flitner zeigt, welchen Stellenwert das Spielen in verschiedenen Lebenswelten des Menschen hat. Dies schliesst Erwachsene durchaus mit ein, auch wenn der Anteil an Beschäftigung mit Spielen im Kindesalter sicherlich deutlich höher ist. In der vorliegenden Bachelor-Arbeit wird daher ausschliesslich auf das Kinderspiel Bezug genommen.

Das Spiel ist aus der Entwicklung eines Kindes nicht wegzudenken. Wie in den Bereichen Kognition, Sprache und Motorik findet eine individuelle Spielentwicklung statt. Alle diese Bereiche sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig: „Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Spielerlebnisse sind für Kinder ein fundamentales Bedürfnis und haben ein grosses entwicklungs-förderndes Potenzial. Sie stehen in enger Wechselwirkung zur Sprachentwicklung“ (Mannhard & Braun, 2008, S. 120). Dies unterstreicht auch Flitner: „Man kann sich kein zutreffendes Bild von der Entwicklung der kindlichen Intelligenz und der Handlungsmöglichkeiten des Kindes machen, ohne das Spiel als einen wesentlichen Faktor wahrzunehmen und als Hintergrund und Ausdruckform der kognitiven Entwicklung gründlicher kennenzulernen“ (Flitner, 2002, S. 58).

Das Spiel ist ein wichtiges Medium für Kinder, um Handlungen auszuprobieren, Zusammenhänge zu erkennen, mit Menschen und Gegenständen zu interagieren - kurz: zu lernen. „Jedes Kind spielt, und alle Kinder werden sehr davon beeinflusst, wie sie spielen und was sie durch das Spielen lernen. Spielen ist ihr erstes Fenster zur Welt“ (Orlick, 2007, S. 273). Dabei fordern sich Kinder selbständig und ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechend: „Sie spielen, auch vorgreifend und rückgreifend-regredierend, ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen entsprechend, viel genauer, als sie es bei Aufgabenstellungen, die von aussen kommen, tun könnten“ (Almy, zitiert nach Flitner, 2002, S. 17).

Auch in der sozialen und interaktionalen Entwicklung hat das Spiel eine wichtige Bedeutung. Viele soziale Kompetenzen können im Spiel trainiert und gefestigt werden: „Das Spiel ist ein ideales Medium für positives soziales Lernen, weil es natürlich, aktiv und für die meisten Kinder stark motivierend ist“ (Orlick, 1985, S. 13). Spielen bedeutet zudem immer auch Auseinandersetzung und Kommunikation mit Anderen. Spiele zum Problemlösen beispielsweise setzen eine gelingende Kommunikation voraus. Zumindest ein Teil der Problemlösung findet im Dialog und in der Interaktion, die durchaus auch rein nonverbal erfolgen kann, statt (vgl. Badegruber, 1995). Doch auch andere Spielformen leben von der Kommunikation und regen diese gleichzeitig an. In Rollenspielen zum Beispiel lernt das Kind, sich sprachlich auszudrücken, seine Bedürfnisse mitzuteilen und seine Fantasie zu verbalisieren:

Solche Spiele [Rollenspiele, Anm. d. Verf.] strukturieren in exemplarischer Weise die frühe Kommunikation. Nicht nur dienen sie als rollenstrukturierte transaktionale Mikro-Welten, in denen die Wörter die Handlung hervorbringen, steuern und ergänzen; sie weisen auch selber sprachähnliche Merkmale auf. Innerhalb ihrer Grenzen stellen sie sprachähnliche „Lebensweisen“ dar. (Bruner, zitiert nach Heidtmann & Knebel, 2003, S. 24)

Dies unterstreicht auch Krumbach: „Rollenspiele sind ein wichtiges Mittel zur spielerischen Erweiterung sprachlichen Ausdrucksvermögens, üben modellhaft Alltagssituationen (einkaufen gehen, Fahrkarte lösen), verarbeiten Wissen und ermöglichen Konfliktlösung und Konsensfindung“ (Krumbach, 2004, S. 56).

Auch im Konstruktionsspiel - wenn gemeinsam etwas gebaut, konstruiert werden soll - ist die sprachliche Interaktion ein zentraler Bestandteil der Spielhandlung: „Damit ist das Konstruktionsspiel auch ein Ort für sprachlich-kommunikatives und soziales Lernen. Beim Spielen zu zweit oder in der Gruppe sind gemeinsam Absprachen zu treffen, Initiativen zu ergreifen und gleichzeitig die Interessen der anderen zu berücksichtigen“ (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 27-28).

Spielen dient aus sprachlicher Sicht aber nicht nur der Entwicklung der Kommunikationskompetenzen. In der frühen Sprachentwicklung fördert das Spiel unter anderem auch den Begriffsaufbau: „Spiele sind für das heranwachsende Kind nützlich, da sie die Möglichkeit bieten, Konsequenzen von Sprache zu erfahren, denn die verwendeten Wörter sind auf Handlungen bezogen“ (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 25).

Darüber hinaus finden sich in der Sprache und im Spiel vielfältige Gemeinsamkeiten. Eine wichtige Parallele zwischen Sprache und Spiel ist die regelhafte Struktur:

Wie bei der Sprache gibt es auch bei den Spielformaten eine Tiefen- und eine Oberflächenstruktur und eine Anzahl von Regeln, die die Oberflächenstruktur bestimmen.... Sowohl in der Sprache als auch bei Spielen gibt es bestimmte Regeln und eine Systematik.... Von Bedeutung ist dabei der Aspekt der Variationen innerhalb eines gebundenen Regelsystems. (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 25-26)

Dabei ist äusserst wichtig, dass sich das Kind die Regeln eigenaktiv erarbeitet und schrittweise verinnerlicht: „Eine weitere Gemeinsamkeit von Sprache und Spiel ist das aktive Erschliessen der Regeln durch das Kind“ (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 26). Heidtmann und Knebel führen auch das sogenannte Turn-Taking als gemeinsames Prinzip an: „Ein weiteres paralleles Bauprinzip von Sprache und Spielen ist die Zuweisung von Rollen, die im Turnus gewechselt werden können“ (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 26).

Das Spiel hat also in der Entwicklung eines Kindes und in dessen Alltag eine hohe Bedeutung und ist ein altersangepasstes und erfolgsversprechendes Medium zum Erleben und Trainieren wünschenswerter Verhaltensweisen.

2.4.2 Kooperative Spiele

In der westlichen Kultur sind Challenge-Spiele - das heisst Spiele mit Gewinnern und Verlierern - weit verbreitet. Dies geschieht nicht nur in der Freizeit, beispielsweise in der Familie oder mit Kameradinnen und Kameraden, sondern auch im Unterricht: „Viele Spiele, gerade solche, die in der Schule spontan gespielt oder von Lehrerinnen und Lehrern inszeniert werden, sind auf Wettfeiern ausgerichtet“ (Flitner, 2002, S. 176). Dies ist laut Flitner aber kein neues Phänomen: „Den „Agon“ - Wettstreiten und Sich-aneinander-messen - kennen wir schon aus der Antike, er ist nicht eine Erfindung der Kommerz- und Konkurrenzgesellschaft“ (Flitner, 2002, S. 176).

Doch nicht überall auf der Welt herrschen Challenge-Spiele vor, wie Orlick eindrücklich beschreibt: „Als ich die Spiele kooperativer Ureinwohner Papua-Neuguineas untersucht habe, habe ich einige Spiele entdeckt, deren Ziel es war, mit einem Punktegleichstand zu enden“ (Orlick, 2007, S. 223). Im gleichen Werk führt Orlick ein ähnliches Beispiel an: „Das Volk Asmat aus Neuguinea veranstaltet Einbaumrennen über den Fluss, aber sie kommen immer gleichzeitig auf der anderen Seite an“ (Orlick, 2007, S. 227). Diese Spielkultur hat laut Orlick sogar einen Einfluss auf den Sprachgebrauch der Papua-Neuguineer: „In der Hanahan-Kultur aus Papua-Neuguinea gibt es das Wort »gewinnen« nicht“ (Orlick, 2007, S. 221). Und auch bei anderen Völkern entdeckte Orlick Ähnliches:

An der Beringküste von Alaska spielen die Kinder in den Sommermonaten fast täglich ein Murnelspiel ohne Verlierer.... Als die Kinder das Murnelspiel spielten, bei dem man Murneln gewinnen kann, fanden sie, dass es keinen Spass macht, und sie wollten es nicht spielen. (Orlick, 2007, S. 229)

Die Gründe für diese kulturellen Unterschiede mögen vielschichtig sein, Orlick sieht in unserer westlichen Kultur aber ein klares Defizit: „Kooperation ist eindeutig eine der wichtigsten, aber am wenigsten entwickelten menschlichen Fähigkeiten“ (Orlick, 2007, S. 22). Daher sieht Orlick es als wichtige pädagogische Aufgabe, diese Fähigkeit zu fördern und dies vorzugsweise mittels kooperativer Spiele: „Es ist eindeutig, dass wir die kooperativen Fähigkeiten der Kinder fördern können, wenn wir uns Spiele ausdenken, die genau das zum Ziel haben“ (Orlick, 2007, S. 208).

Doch was genau ist unter einem kooperativen Spiel zu verstehen? Ebenso wie das Challenge-Spiel ist auch das kooperative Spiel keine moderne Erfindung: „Kooperatives Spiel entstand vor Tausenden von Jahren, als sich Menschengruppen in Stämmen zusammenfanden, um das Leben zu feiern“ (Orlick, 1985, S. 13). Die Grundlage kooperativer Spiele bilden laut Orlick fünf wegweisende Freiheiten: Freisein von Konkurrenz, Freiheit, etwas zu schaffen, Freisein vom Ausgeschlossen-werden, Freiheit zu wählen, Freisein von Misshandlung (vgl. Orlick, 1985).

Ausserdem beinhalten kooperative Spiele in der Regel eine bestimmte Problemstellung oder Herausforderung, die es zu bewältigen gilt:

Die Beschäftigung der Gruppe mit der Problemstellung und deren Lösung ist das Wichtigste an den kooperativen Spielen. Dabei spielt es jedoch nur eine sehr kleine Rolle, ob die Gruppe das Ziel erreicht und wie schnell oder gut sie das tut. Der Erfolg des Spieles liegt im angeregten Gruppenprozess und nicht im Erreichen des Ziels. (Völkening, 1997, S. 6)

Eine wichtige Eigenschaft kooperativer Spiele ist also das Fehlen eines Verlierers: „Menschen spielen miteinander statt gegeneinander; sie spielen, um Herausforderungen zu überwinden, nicht, um andere Menschen zu besiegen; und sie sind durch die Struktur der Spiele frei, das Spielerlebnis zu geniessen“ (Orlick, 1985, S. 13). Dies bringt laut Orlick etliche Vorteile mit sich:

Die grössten Vorteile kooperativer Spiele sind, dass jeder mitwirkt, jeder gewinnt und jeder Spass hat.... Kooperative Spiele bieten wundervolle Gelegenheiten für Zusammenarbeit, Herausforderung, Ansporn, Selbstwertgefühl, Erfolg und reinen Spass.... Der Vorteil dieser Spiele liegt in dem, was sie vermitteln:

Beteiligung, Zusammenarbeit, Einfühlungsvermögen und Spass, und in ihrer Vielseitigkeit und Anwendbarkeit. (Orlick, 2007, S. 16-17)

Ergänzend dazu definiert Wellhöfer kooperative Spiele: „Im Unterschied zu den meisten Spielen, bei denen einer gewinnt und der andere verliert - man nennt sie die „Null-Summenspiele“, weil sich Gewinn und Verlust zu Null summieren - handelt es sich hier um ein „Nicht-Null-Summenspiel““ (Wellhöfer, 2007, S. 69-70). Daher sieht er bei kooperativen Spielen einen grösseren Realitätsbezug als bei Challenge-Spielen: „Es entspricht eher der Realität, weil bei den meisten alltäglichen Entscheidungen nicht nur einer gewinnen oder verlieren kann, sondern häufig auch die Situation denkbar ist, dass beide profitieren oder beide verlieren“ (Wellhöfer, 2007, S. 70).

Die von Orlick erwähnte Zusammenarbeit ist ebenfalls als wichtiges Ziel kooperativer Spiele zu verstehen: „Der zentrale Grundgedanke der kooperativen Spiele ist, dass zwei oder mehr Personen oder Gruppen zusammen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten“ (Orlick, 2007, S. 177). Dabei hat jedes Spiel-Mitglied eine unverzichtbare Rolle, alle werden gebraucht und gehören zum Team: „In kooperativen Spielen helfen die Spieler einander, sie arbeiten als eine Einheit zusammen - jeder Spieler ist ein notwendiger Teil dieser Einheit, der seinen Beitrag zu leisten hat“ (Orlick, 2007, S. 22-23). Dies wiederum bringt gerade für sozial unsichere Kinder wesentliche Vorteile mit sich: „Die Spieler verstehen, dass sie ein akzeptierter Teil des Spiels und Mitwirkende an einem Spiel sind, und so fühlen sie sich völlig einbezogen“ (Orlick, 2007, S. 22).

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit fordert unweigerlich eine gewisse Kommunikation unter den Spielenden:

Um das gemeinsame Ziel von kooperativen Spielen oder Mannschaftsspielen auf eine gegenseitig befriedigende Weise zu erreichen, ist die *Kommunikation* wesentlich. Manchmal ist sie verbal; meistens ist sie nonverbal und erfordert von den Jugendlichen, sich auf die von ihren Spielkameraden ausgesandten Signale einzustellen. (Orlick, 1985, S. 315)

Was von den Jugendlichen gesagt wird, lässt sich nach Meinung der Verfasserinnen durchaus bereits auf das Kindesalter übertragen. Die verstärkte Kommunikation fördert die Sprechfreude und die Kommunikationskompetenzen: „Eine Perspektive, die sowohl respektvoll als auch kooperativ ist, führt zu mehr Einfühlungsvermögen, besserer Kommunikation, verstärktem Gruppenzusammenhalt, stärkerem Vertrauen und der Herausbildung besserer Menschen - Menschen die sich um ihr Verhalten, ihre Beteiligung und andere Menschen sorgen“ (Orlick, 2007, S. 22).

Kooperative Spiele sind für unterschiedlichste Zielgruppen geeignet. Gerade für jüngere Kinder scheinen Challenge-Spiele, bei denen man verlieren oder gar ausgeschlossen werden kann, unpassend zu sein: „Ausschluss-Spiele sind für kleine Kinder völlig unangebracht. Kinder brauchen Spiele, bei denen sie mit einbezogen und nicht zurückgewiesen werden“ (Orlick, 2007, S. 51). In einem seiner früheren Werke schreibt Orlick sogar noch pointierter: „Spiele, bei denen Teilnehmer ausgeschlossen oder ausgewechselt werden, sind besonders brutal, weil sie diejenigen bestrafen, die weniger erfahren oder weniger geschickt sind, und weil sie Gefühle der Ablehnung und Inkompetenz fördern“ (Orlick, 1985, S. 16). „Übersteigter Wettkampf, körperliche Aggression gegenüber den anderen, Mogelei und Unfairness schaden jedoch der Entwicklung der Kinder“ (Orlick, 1985, S. 13). Erkert zielt in die gleiche Richtung, bezieht sich allerdings vorwiegend auf Vorschulkinder: „Vielen Kindern im Kindergarten und Anfangsunterricht fällt es sehr schwer zu verlieren und Misserfolg zu ertragen.... Aus diesem Grund sollten Spiele, bei denen die Kinder miteinander konkurrieren, behutsam eingesetzt werden“ (Erkert, 2008, S. 10-11).

Flitner gibt ganz grundsätzlich zu bedenken: „Die Schule dient der *Förderung aller Kinder*, und das widerspricht der ständigen Sortierung in Sieger oder Verlierer“ (Flitner, 2002, S. 184). Auch Flemming

und Fritz sehen einen Nutzen kooperativer Spiele für den schulischen Unterricht: „Das kooperative Spiel schafft mithin günstige Voraussetzungen zur Zusammenarbeit in der Klasse, indem es vorwegnimmt, was bei guter Kooperation entstehen kann: Spass, Zufriedenheit, Stolz auf die gemeinsame Leistung und wechselseitige Wertschätzung der Kooperationspartner“ (Flemming & Fritz, 1995, S. 7).

Flitner sieht im Kooperationsgedanken gar ein tief verankertes grundsätzliches Bedürfnis der Kinder:

Im Spiel zu zweit machen die Kinder Vorschläge, die Regeln zu ändern und die Einlinigkeit und Unerbittlichkeit des „besser“ und „schlechter“ durch andere Spielweisen zu durchbrechen.... Die Erfindungen und Vorschläge, die sie machen, sind nicht hinreichend damit zu erklären, dass die Kinder vor dem Verlieren ausweichen oder auch als Stärkere mit dem Schwächeren Mitleid haben. Sondern sie sind durchaus zu verstehen als Einfälle, die dazu dienen, das Spiel auf eine Weise aufrechtzuerhalten, die beiden Seiten Chancen lässt und Vergnügen macht. (Flitner, 2002, S. 177-178)

Kooperative Spiele scheinen also allen Kindern in ihrer sozialen Entwicklung zu dienen. Doch gerade für sozial unsichere Kinder sind sie bestens geeignet, denn:

Sie fördern das Vertrauen des Kindes in sich selbst, und das Gefühl, eine willkommene und würdige Person zu sein. In Spielen, die man gegeneinander spielt, werden persönliche Akzeptanz und Freude oft nur dem Gewinner zugesprochen. Bei kooperativen Spielen dagegen sind die Elemente schon in den Spielen selbst angelegt. (Orlick, 2007, S. 16)

Im Gegensatz dazu können Challenge-Spiele besonders auf sozial unsichere Kinder negative Auswirkungen haben: „Frühe Versagensängste bei Spielen oder beim Sport führen oft dazu, dass Kinder nicht mehr daran teilnehmen möchten. Das kann auch in einer Milderung des allgemeinen Selbstwertgefühls der Kinder resultieren“ (Orlick, 2007, S. 19).

Für Orlick kann mittels kooperativer Spiele viel erreicht werden:

Wenn Kinder denken, dass sie etwas gut gemacht, zu etwas beigesteuert oder gewonnen haben, dann besteht wenig Gefahr, dass sie sich bedroht oder ängstlich fühlen.... Wenn Kinder wissen, dass ihr Wert als Person nicht durch den Erfolg bei einer Veranstaltung oder durch das Ergebnis bei einem Spiel beeinflusst wird, dann können sie sich Spielen und Spielkameraden auf eine neue, positive Weise nähern. Unser Ziel ist es, jedem Kind eine solide Basis an Spass, Kooperation und Akzeptanz zu vermitteln. (Orlick, 2007, S. 19-20)

3 Entwicklungsprojekt

Kapitel 3 widmet sich dem Entwicklungsprojekt. Nach grundsätzlichen Überlegungen wird der theoriegestützte Kriterienkatalog erläutert. Die Förderspiel-Sammlung wird vorgestellt, was die Entwicklung der Spiele und die Erklärung der Materialien beinhaltet. Es folgen methodisch-didaktische Überlegungen zur Anwendung der Förderspiel-Sammlung und deren konkrete Umsetzung während der Erprobungsphase wird beschrieben.

Während der Auseinandersetzung mit vorliegendem Entwicklungsprojekt wurde der Entscheid gefällt, für die einzelnen Spiele den Begriff „Förderspiel“ und für die Spiele-Sammlung den Begriff „Förderspiel-Sammlung“ zu verwenden, da die Spiele aufgrund ihrer Intention, ihrer Ziele und deren Abstützung in der Literatur nebst dem Aspekt des Spielens auch dem der Förderung verpflichtet sind.

3.1 Grundsätzliche Überlegungen

3.1.1 Leitgedanken

Ziel der Förderspiel-Sammlung ist es, sozial unsichere Kinder hinsichtlich ihrer Kommunikationskompetenzen zu unterstützen, da diese für das erfolgreiche Bewältigen sozialer Interaktionssituationen eine wichtige Voraussetzung darstellen.

Die durchführenden Fachpersonen sollen die Förderspiele ohne aufwändige Vorarbeiten einsetzen können. Deshalb ist es neben der Verständlichkeit der Spielanleitungen wichtig, den Materialaufwand möglichst gering zu halten. Die Förderspiele sollen im Idealfall einen festen Platz im Schulalltag erhalten, was eher möglich ist, wenn sie einfach durchzuführen sind.

3.1.2 Verankerung des Projekts

Anschliessend wird erläutert, wie das vorliegende Entwicklungsprojekt aufgrund der theoretischen Grundlagen aus dem Kapitel 2 konzipiert und verankert ist.

Unterkapitel 2.1.3 beschreibt, dass sozial unsichere Kinder oft nicht auffallen, auch dann nicht, wenn ihr Leidensdruck hoch ist. Ein Präventionsprojekt ist daher geradezu ideal, um diese Kinder zu erreichen, auch wenn die Eltern oder die professionellen Fachkräfte nicht auf ihre Nöte aufmerksam werden. Kinder, die nicht von sozialer Unsicherheit betroffen sind, profitieren ebenfalls von der Förderspiel-Sammlung, weil auch sie mit den Förderspielen ihre sozialen Kompetenzen und ihre Kommunikationskompetenzen erhöhen können. Dies hilft indirekt wiederum den sozial unsicheren Kindern, da es diesen wohl leichter fallen dürfte, sich in eine Gruppe einbringen zu können, wenn sich in dieser Gruppe Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen befinden. Das Entwicklungsprojekt trägt Anteile von Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention (siehe Unterkapitel 2.2.1.1). Für die Zielgruppe der sozial unsicheren Kinder überwiegt der Fokus der Krankheitsprävention, für die anderen Kinder der Klasse stellt die Förderspiel-Sammlung eine gesundheitsfördernde Massnahme dar. Für sozial unsichere Kinder wird das Entwicklungsprojekt in der Sekundärprävention angesiedelt, da das Ziel in der Eindämmung früher Krankheits- bzw. Störungszeichen besteht (siehe Unterkapitel 2.2.1.2). Für nichtbetroffene, in dieser Hinsicht gesunde Kinder gehört das Entwicklungsprojekt in den Bereich der Primärprävention. Auch in Bezug auf die Adressaten teilt sich das Entwicklungsprojekt in zwei Gruppen. Für die sozial unsicheren Kinder ist das Entwicklungsprojekt zielgruppenspezifisch. Universellen Charakter hat das Projekt hingegen für die anderen Kinder der Klasse (siehe Unterkapitel 2.2.1.3).

Aus in Unterkapitel 1.2.2 beschriebenen Gründen ist die Förderspiel-Sammlung für Kinder der Unterstufe mit dem Schwerpunkt der 1. Klasse konzipiert.

Unterkapitel 2.1.4 erklärt, dass Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten dem Risiko ausgesetzt sind, Defizite in ihren Kommunikationskompetenzen zu entwickeln und unter Umständen sozial unsicher zu werden. Auch ist es möglich, dass aufgrund der sozialen Unsicherheit Schwierigkeiten in der Kommunikation entstehen wie zum Beispiel Auffälligkeiten in der Sprechweise. Wegen dieser gegenseitigen Beeinflussung gehört das Thema der sozialen Unsicherheit sowohl in den Kompetenzbereich der Logopädin als Expertin für Sprache und Kommunikation als auch ins Handlungsfeld der Klassenlehrperson, welche die betroffenen Kinder in der täglichen Interaktion mit den anderen Kindern der Klasse erlebt. Für die Verfasserinnen liegt es nahe, die Logopädin und die Klassenlehrperson in die Durchführung der Förderspiele mit einzubeziehen. Integrierte Sprachförderung, wie sie in Unterkapitel 2.2.2 beschrieben wird, scheint in Bezug auf diesen Themenkreis das ideale Mittel, um die Kompetenzen beider Fachpersonen optimal zu nutzen und die Kinder dadurch bestmöglich zu unterstützen.

Wie in Unterkapitel 2.3 theoretisch aufgezeigt wird, drängt sich das Gruppensetting für die vorliegende Förderspiel-Sammlung nahezu zwingend auf. Die Kinder sollen ihre Kommunikationsfähigkeit als wichtigen Teilbereich sozialer Kompetenzen in natürlichen sozialen Situationen mit Gleichaltrigen trainieren. Im Gegensatz zur ganzen Klasse ist die Gruppe kleiner und überschaubarer, was sozial unsicheren Kindern die Kommunikation erleichtern kann. Die Autorinnen schlagen vor, die Gruppen aus Kindern einer bereits bestehenden Klasse zu bilden. Dies hat im Hinblick auf eine möglichst einfache Organisation einerseits praktische Gründe. Andererseits sind sich die Kinder einer bestehenden Klasse bereits etwas vertraut, was insbesondere sozial unsicheren Kindern entgegenkommen kann.

3.2 Kriterienkatalog

Im nächsten Unterkapitel wird der Kriterienkatalog erläutert, welcher auf Literatur zu den Themen „sozial unsichere Kinder“, „kooperative Spiele“ und „Sprachförderung“ (siehe Kapitel 2) basiert und die Grundlage für die Erarbeitung der Förderspiel-Sammlung darstellt. Dabei wird unterschieden zwischen übergeordneten Zielen, die alle ausgewählten Spiele erfüllen, und einer Auswahl von Feinzielen, von denen nicht alle für sämtliche Spiele gelten.

3.2.1 Übergeordnete Ziele

Die übergeordneten Ziele beziehen sich auf Merkmale kooperativer Spiele, wie sie in Unterkapitel 2.4.2 beschrieben sind. Die aus Sicht der Verfasserinnen wichtigsten Merkmale werden im Folgenden explizit ausgeführt und gelten als Ziele mit dem Fokus der Kooperation.

❖ *Die Kinder spielen miteinander, nicht gegeneinander.*

Spiele ohne Sieger und Verlierer sind dadurch gekennzeichnet, dass kein Kind während des Spielverlaufs ausscheidet oder gar verliert. Somit werden die einzelnen Kinder nicht nach ihren Spilleistungen bewertet. Stattdessen üben die Kinder im Team zu arbeiten, miteinander zu kooperieren, Kreativität und Fantasie zu entwickeln. (Erkert, 2008, S.10)

❖ *Das Spiel macht Spass.*

Wenn eine Tätigkeit um ihrer selbst willen durchgeführt wird, einfach, weil es Spass macht sie zu tun, dann ist es Spiel. Nicht die Produktion im Sinn von Broterwerb oder Lebenskampf steht im Vordergrund. Es ist die Freude an einem Tun, bei dem das Ergebnis von nebensächlicher Bedeutung ist. (Badegruber, 1995, S. 7)

❖ *Dem Spiel liegt eine Handlung zugrunde.*

„Spielen ist handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt. Im Spiel können Kinder alte, neue oder unübliche Erfahrungen machen, Wünsche, Fantasien, Bedürfnisse und Gefühle ausdrücken und ausleben“ (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 24). Nach Heidtmann und Knebel werden im Handeln auch die Kommunikationskompetenzen gefördert: „Im Rahmen einer bewegungsmässig akzentuierten und mit einem Handlungsrahmen versehenen Spielsituation lernen Kinder, ihre kommunikativen Absichten mit sprachlichen Mitteln auszudrücken und zu erproben“ (Heidtmann & Knebel 2003, S. 28).

❖ *Die Kinder können bezüglich Spielgestaltung eigene Ideen einbringen.*

Dadurch, dass die Kinder ihre eigenen kooperativen Spiele entwickeln, erleben sie den kooperativen Charakter in seiner Reinform. Diese Erfahrung machte Orlick unter anderem mit einer Gruppe Kinder, die eigene kooperative Spiele konzipieren sollte:

Indem die Kinder Spiele selbst erfanden, wurde deutlich, dass sie verstanden hatten, wie wichtig Mitwirkung, Spass und Kooperation sind.... Selbst ein Spiel zu erfinden ist die letzte Konsequenz der kooperativen Idee (bzw. des Ideals) und vermittelt dem Spieler am deutlichsten, was es heisst, wirklich *gemeinsam* zu spielen. (Orlick, 1985, S. 243-244)

❖ *Das Spiel erfordert keine absolute Einhaltung der Regeln.*

„Die Regeln des jeweiligen Spiels müssen nicht streng befolgt werden. Jeder kann sich eigene Details ausdenken“ (Orlick, 2007, S. 17). Dahinter steht für Orlick hauptsächlich das Ziel, dass die Spiele den Kindern möglichst viel Spass machen sollen: „Die Kinder haben die Möglichkeit, die Spiele abzuändern, um sie noch lustiger zu machen“ (Orlick, 2007, S. 24).

❖ *Das Spiel regt zu Bewegung und Wahrnehmung an.*

Der Mensch ist eine Ganzheit – Fühlen und Denken, Wahrnehmen und sich Bewegen sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Bewegung und Wahrnehmung sind grundlegende Möglichkeiten, mit denen das Kind sich in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt befindet. Durch diese Auseinandersetzung entdeckt das Kind auch die Sprache. (Mannhard & Braun, 2008, S. 109)

Bewegung und Wahrnehmung beeinflussen aber nicht nur die Sprachentwicklung positiv, sondern machen auch Spass.

Eine wichtige Quelle für das Vergnügen am Spiel ist insbesondere bei Kindern die Bewegung ihres Körpers.... Diese „Funktionslust“ ist Quelle unmittelbarer Freude im Spiel und kann sich zur Freude am Leben schlechthin ausweiten. Sie ist auch Ausdruck einer gelungenen Kooperation der Körperteile mit dem Willen des Kindes. (Flemming & Fritz, 1995, S. 10)

❖ *Das Spiel benötigt wenig Material.*

„Meistens braucht man für die kooperativen Spiele nur wenig oder gar kein Material, und man hat nahezu keine Ausgaben“ (Orlick, 2007, S. 17). Wichtig ist laut Orlick aber auch, dass das verwendete Material zur Kooperation anregt: „Kooperative Spielsachen sind so gemacht, dass sie besser funktionieren und das Erfolgserlebnis grösser ist, wenn Kinder sie gemeinsam benutzen“ (Orlick, 2007, S. 208).

❖ *Die Aufgabe des Spiels stellt eine angemessene, motivierende Herausforderung dar.*

„Spannend und voller Möglichkeiten für Spass und Vergnügen sind die Spiele, ... bei denen ungewiss ist, ob die eigenen Kräfte und Fähigkeiten ausreichen, die Spielforderungen zu meistern, und wo die Anstrengung aller Kinder notwendig ist...“ (Flemming & Fritz, 1995, S. 15).

Die meisten Spielleiter unterschätzen die Fähigkeiten und den Einfallsreichtum ihrer Teilnehmer ganz erheblich. Die Teilnehmer können diese aber erst richtig zur Entfaltung bringen, wenn eine wirkliche Herausforderung gestellt worden ist! Durch zu lasche Aufgabenstellungen wird ein Gruppenprozess nicht angeregt und der eigentliche Sinn des Spieles geht verloren. (Völkening, 1997, S. 7-8)

❖ *Die Spielsammlung beinhaltet sowohl aktive als auch ruhige Spiele.*

„Die ruhigen kooperativen Spiele sorgen für eine angenehme Atmosphäre in der Gruppe. Sie sind eine schöne Abwechslung zu den eher aktiven Spielen“ (Orlick, 2007, S. 165). Besonders für sozial unsichere Kinder sind ruhige bzw. beruhigende Spiele geeignet: „Ängstliche Kinder und Jugendliche leiden oftmals im Tagesverlauf unter hoher Anspannung und sind unfähig, sich zu entspannen“ (Petermann, 2010, S. 97).

❖ *Während der Spiele herrscht eine angenehme, wohlwollende, respektvolle und angstfreie Atmosphäre.*

„Atmosphäre leistet einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Spiels! Die passende Atmosphäre ist ganz wichtig für das Erlebnis „Spiel““ (Völkening, 1997, S. 7). In der Schaffung einer angenehmen Atmosphäre trägt die erwachsene Bezugsperson eine entscheidende Verantwortung:

Wesentlich bei den Spielen ist auch, dass die Bezugsperson sich in Bezug auf Materialangebot und Rollentausch an den Bedürfnissen des Kindes orientiert. Sie ist bemüht, eine akzeptierende und stützende Atmosphäre zu schaffen. Sie stellt einen strukturierten Rahmen bereit und wendet der jeweiligen Situation entsprechend Hilfsmittel an. (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 26)

❖ *Das Spiel fordert Kommunikation.*

Spielideen sind so anzulegen, dass sie zur Sprache anregen, also „Problemlösen“ durch Kommunikation im Dialog initiieren, zur Versprachlichung von Tätigkeiten, Eigenschaften und Aktionen anregen, zu sprachlich begleiteter Körper- und Materialerkundung herausfordern sowie zu Planungen und Absprachen mit anderen anregen. (Heidtmann & Knebel, 2003, S. 30)

3.2.2 Feinziele

Die Feinziele der Förderspiel-Sammlung beziehen sich auf die Förderung der Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder. In ihrem Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder streben Petermann und Petermann sowohl Ziele auf der motivationalen Ebene (Freisein von sozialer Angst) als auch auf der Handlungsebene (Verfügen über soziale Fertigkeiten) an (siehe Unterkapitel 2.1.5).

Ein Teilziel auf der Handlungsebene ist die Förderung der Interaktionsfähigkeit (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Für die vorliegende Förderspiel-Sammlung wird der Fokus auf diese Interaktionsfähigkeit gesetzt mit dem Ziel, mittels Verbesserung dieser Fähigkeit auch positiv auf die motivationalen Ziele (z.B. Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, Stärkung des Selbstvertrauens) Einfluss nehmen zu können (vgl. Petermann & Petermann, 2010).

Im Bereich der Interaktionsfähigkeit sehen auch Petermann und Petermann deutlichen Handlungsbedarf: „Sozial unsichere Kinder fallen häufig dadurch auf, dass sie nichts erzählen, fragen oder erbitten“ (Petermann & Petermann, 2010, Seite 57).

Diese [sozial unsicheren, Anm. d. Verf.] Kinder antworten nicht auf Fragen oder nur einsilbig, sprechen zu leise oder undeutlich; andere reden zwar viel, jedoch findet kein kommunikativer Austausch statt. Viele dieser Kinder sind nicht zu Blickkontakt fähig, und bei manchen ist auf dem Gesicht keine Gefühlsregung erkennbar; deutlich fällt der mangelnde Ausdruck von Freude auf (Petermann & Petermann 2010, S. 2).

Die Beschreibung der Kommunikationsdefizite sozial unsicherer Kinder gibt Anlass für die Formulierung der Zieldefinitionen für das erwünschte Kommunikationsverhalten. Daraus werden in Anlehnung an Petermann und Petermann folgende fünf Feinziele abgeleitet:

- ❖ *angemessen laut und deutlich sprechen*
- ❖ *Fragen stellen*
- ❖ *antworten*
- ❖ *Blickkontakt halten*
- ❖ *eigene Anliegen äussern / nein sagen*

(vgl. Petermann & Petermann, 2010)

Die beiden Ziele „Fragen stellen“ und „antworten“ sind eng miteinander verknüpft und treten deshalb in der Förderspiel-Sammlung auch praktisch immer gemeinsam auf. Einige Förderspiele haben jedoch das Schwergewicht auf dem Stellen von Fragen oder dem Erteilen angemessener Antworten. Auch sind die Autorinnen der Auffassung, dass das Stellen von Fragen insbesondere für sozial unsichere Kinder in vielen Situationen anspruchsvoller sein dürfte als das Antworten, weil mit Fragen oft das Äussern eigener Ideen oder die Aufrechterhaltung der Kommunikation verknüpft sind. Antworten hingegen sind weniger aktiv, sondern bedeuten eine Reaktion auf das Kommunikationsangebot des Gegenübers. Aufgrund dieser Überlegungen werden die beiden verwandten Ziele als eigene Ziele aufgeführt.

Neben dem Blickkontakt sehen Petermann und Petermann bei sozial unsicheren Kindern weitere nonverbale Kommunikationsformen beeinträchtigt: „Es [inkompetentes Verhalten, Anm. d. Verf.]

kann sich bei sozial unsicheren Kindern auf die Art zu sprechen sowie auf Mimik und Gestik beziehen“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 2).

Daraus resultiert das folgende Feinziel:

- ❖ *nonverbal kommunizieren (Gestik, Mimik) (vgl. Petermann & Petermann, 2010)*

Die Interaktionsfähigkeit wird bei Petermann und Petermann noch durch weitere Indikatoren definiert:

- ❖ *erklären (vgl. Petermann & Petermann, 2010)*

Das Feinziel „erklären“ wird von den Verfasserinnen mit dem Zusatz „beschreiben“ ergänzt, da dies die Fähigkeit, die bei einigen Förderspielen verlangt wird, aus ihrer Sicht noch etwas genauer beschreibt:

- ❖ *erklären / beschreiben*

Das Darlegen eigener Vorstellungen, das Petermann und Petermann zur Interaktionsfähigkeit zählen (vgl. Petermann und Petermann, 2010), ist im Kriterienkatalog teilweise schon unter dem Feinziel „eigene Anliegen äussern/nein sagen“ aufgeführt. Für die Autorinnen scheint nicht nur das Verbalisieren eigener Anliegen und Abneigungen, sondern auch der Mut und die Bereitschaft, eigene Ideen auszusprechen, für sozial unsichere Kinder zentral. Daraus ergibt sich folgendes Feinziel:

- ❖ *eigene Ideen äussern*

„Die Interaktionsfähigkeit setzt eine differenzierte Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit voraus“ (Petermann & Petermann, 2010, S. 77). Zur Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit, wie sie von Petermann und Petermann definiert und in Unterkapitel 2.1.5 erklärt wird, gehört die Wahrnehmung der eigenen Person als Voraussetzung dafür, dass soziale Reize angemessen interpretiert werden können und die Fähigkeit, sich in die Lage anderer zu versetzen (vgl. Petermann & Petermann, 2010). Daraus werden mit Bezug zu Petermann und Petermann folgende zwei Feinziele abgeleitet:

- ❖ *sich selbst wahrnehmen (Körper, Gefühle und Eigenschaften)*

- ❖ *sich in andere hineinversetzen*

(vgl. Petermann & Petermann, 2010)

Aus den obigen hervorgehobenen übergeordneten Zielen und Feinzielen ergibt sich der Kriterienkatalog (siehe Kapitel 5), der die Grundlage für die Auswahl, Anpassung und Konzeption der Förderspiele darstellt.

3.3 Entwicklung der Förderspiele

Dieses Unterkapitel beschreibt, wie nach der Erstellung des Kriterienkatalogs bei der Entwicklung der Förderspiel-Sammlung vorgegangen wurde. Auch wird erklärt, wie die Feinziele den Förderspielen zugeordnet werden und wie die Autorinnen gewisse Feinziele interpretieren.

Auf der Grundlage des erarbeiteten Kriterienkatalogs wurden vorhandene oder neue Spielideen auf ihre Eignung in Bezug auf die erwähnten Ziele überprüft und gegebenenfalls weiter entwickelt. Alle Förderspiele stellen eine Kombination aus Kooperationsspielen (übergeordnete Ziele) und Spielen für die Förderung kommunikativer Kompetenzen sozial unsicherer Kinder (Feinziele) dar.

Als Inspirationsquellen für die Entwicklung und Zusammenstellung der Förderspiele dienten einerseits eine Fülle an Praxisbüchern zu den Themen „kooperative Spiele“ und „Sprachförderung“ und andererseits Praxiserfahrungen aus logopädischen Praktika und früherer Berufstätigkeit der Autorinnen. Bei der Durchsicht der Literatur zum Thema „kooperative Spiele“ wurde deutlich, dass der Begriff nicht immer gleich interpretiert wird. Es fanden sich Spiele, die nach Ansicht der Verfasserinnen Wettbewerbselemente enthielten und damit für sie nicht in die Kategorie der „kooperativen Spiele“ fielen. Allgemein galt es darauf zu achten, dass die kooperativen Gedanken bei allen Förderspielen beibehalten wurden, indem Spiele entsprechend angepasst oder erweitert wurden.

Nach einer ersten groben Zielüberprüfung wurden die Spielideen genauer auf ihre Durchführbarkeit für das gewählte Setting untersucht. Dies geschah in enger Anlehnung an die Grundideen der Förderspiel-Sammlung (siehe Unterkapitel 3.1.2). Im Mittelpunkt standen Fragen wie die Altersangemessenheit, der Materialaufwand, die benötigte Zeitdauer, die Gruppengröße und der Raumbedarf. Entscheidend war ebenfalls, ob das Förderspiel mit wenigen Erklärungen durchführbar wäre, was für Unterstufenkinder und auch die Spielleiterinnen, die sich vor der Durchführung jeweils in ein Förderspiel einarbeiten müssen, ein sehr wichtiger Faktor ist.

Nachdem geeignete Spiele für die Förderspiel-Sammlung ausgewählt waren, ging es um die genaue Festlegung der Feinziele für die einzelnen Förderspiele.

Oft ist die Zuweisung der Ziele zu den Förderspielen nicht ganz eindeutig und könnte auch anders getroffen werden. Aus Sicht der Autorinnen lassen sich die mit einem Haken versehenen Ziele mit den jeweiligen Förderspielen verfolgen.

Neben der Zuordnung der Feinziele zu den Förderspielen können auch die Bedeutungen und Inhalte der Feinziele trotz der Abstützung in der Theorie unterschiedlich interpretiert werden. Deshalb werden an dieser Stelle die Bedeutungen der Feinziele in Bezug auf die einzelnen Förderspiele genauer erläutert, bei denen die Autorinnen Interpretationsdifferenzen vermuten.

sich in andere hineinversetzen

Das Feinziel „sich in andere hineinversetzen“ wird einerseits so verstanden, dass die Kinder ihre Rollenübernahmefähigkeit dergestalt trainieren, dass sie sich vorstellen können, was im anderen Kind in der jeweiligen Situation vor sich gehen und wie es sich fühlen könnte. Andererseits sollen die Kinder auch lernen, Rücksicht auf einander zu nehmen.

sich selbst (Körper/Gefühle/ Eigenschaften) wahrnehmen

Die Verfasserinnen gehen davon aus, dass Spiele mit geschlossenen Augen die Wahrnehmung der eigenen momentanen Gefühle fördern, da durch das Ausschalten der visuellen Wahrnehmung die innere Befindlichkeit intensiver erlebt wird. Deshalb verfolgen Förderspiele, bei denen die Augen geschlossen sind, das Feinziel „sich selbst (Körper/Gefühle/Eigenschaften) wahrnehmen“. Auch Spiele, in deren Verlauf ein Kind ausgewählt oder abgelehnt werden

	kann, lösen beim betreffenden Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit Gefühle aus, weshalb dieses Ziel solchen Förderspielen zugeordnet wird.
eigene Anliegen äussern/ nein sagen	Besonders bei Spielen mit Körpereinsatz oder Spielen, in denen ein Kind von einem anderen geführt wird, ist es nach Ansicht der Autorinnen wichtig, dass es jederzeit die Möglichkeit hat, „Stopp“ zu sagen und das Spiel zu beenden. Dies interpretieren sie als das Äussern eigener Anliegen bzw. nein sagen, weshalb erwähnte Förderspiele unter anderem das Feinziel „eigene Anliegen äussern, nein sagen“ verfolgen.
eigene Ideen äussern	Das Feinziel „eigene Ideen äussern“ verlangt Definitionen der Begriffe „Idee“ und „äussern“. „Idee“ wird verstanden als Beitrag zu einem Thema oder Problem, bei dem es keine richtige oder falsche Lösung gibt. Vielmehr helfen verschiedene Einfälle der Gruppe beim Weiterspielen. Das „Äussern“ geschieht meistens verbal, kann aber bei einzelnen Förderspielen auch im Sinne von „ausdrücken“ oder „sichtbar machen“ verstanden werden.
nonverbal kommunizieren	Beim Feinziel „nonverbal kommunizieren“ ist meist sowohl die Gestik als auch die Mimik gemeint. In einzelnen Fällen bezieht sich das Ziel mehrheitlich auf die Gestik, was sich jedoch aus dem Kontext erschliessen lässt.

3.4 Aufbau der Förderspiel-Sammlung

Anschliessend wird der Aufbau der Förderspiel-Sammlung erläutert. Die verschiedenen Spielkategorien werden definiert und beschrieben. Sowohl die einzelnen Spielanleitungen als auch Inhalte und Handhabung der Übersichtstabelle werden erklärt. Hinweise zum Materialbedarf runden dieses Unterkapitel ab.

3.4.1 Spielkategorien

Die sechs Spielkategorien unterliegen dem Zweck, die verschiedenen Förderspiele aufgrund ihrer wichtigsten gemeinsamen Merkmale zu unterscheiden und zu klassifizieren. Sie sollen den Überblick über die gesamte Förderspiel-Sammlung erleichtern und der Spielleitung Hinweise in Bezug auf Spielinhalte, Platzbedarf und Gruppengrösse geben.

Spielkategorie „Begegnungsspiel“	Förderspiele der Spielkategorie „Begegnungsspiel“ sind konzipiert, um einander besser kennen zu lernen. Ebenfalls stellen sie geeignete Anfangs- oder Schlussspiele einer Lektion dar. Die unterschiedlichen Namensspiele sind insbesondere in Einstiegsphasen empfehlenswert, zum Beispiel wenn die Kinder einander noch nicht kennen oder die Spielleitung neu mit den Kindern arbeitet. Förderspiele, in denen Gefühle und Eigenschaften der Kinder thematisiert werden, setzen ein gewisses Vertrauensverhältnis sowohl zur Spielleitung als auch zur Kindergruppe voraus und kommen mit Vorteil in einer späteren Phase zum Zug. Auch ist es bei einigen Förderspielen dieser Spielkategorie unerlässlich, dass die Kinder sich bereits mit dem entsprechenden Thema befasst haben.
---	--

Spielkategorie „Spielen mit Sprache“	<p>In der Spielkategorie „Spielen mit Sprache“ findet sich eine Sammlung sprachstruktureller, dialogischer und kreativer Sprachspiele. Die Kinder sollen sich auf eine lustvolle und spielerische Art mit der Sprache beschäftigen. Einige Förderspiele verlangen einen besonderen Wortschatz (z.B. Körperteile im Förderspiel Nr. 31: „Das ist mein Knie!“), morphologische Fähigkeiten (z.B. im Förderspiel Nr. 23: „Komposita erkennen“), oder Buchstabenkenntnisse (z.B. im Förderspiel Nr. 13: „Buchstaben erraten“). In vereinzelt Förderspielen sind die sprachlichen Anforderungen vergleichsweise hoch (z.B. im Förderspiel Nr. 33: „Beschreiben und umsetzen“). Hier gilt es, die Kinder besonders auch im Hinblick auf die sprachliche Bewältigung der Anforderungen während der Durchführung der Förderspiele genau zu beobachten und ihnen gegebenenfalls Hilfen anbieten oder aber das Spiel den Fähigkeiten des betreffenden Kindes anzupassen.</p> <p>Sprachliche Kenntnisse gelten als Voraussetzungen für die Förderspiele und müssen unter Umständen vor dem Spiel erarbeitet werden. Zu beachten ist auch, dass diese Kenntnisse innerhalb der Klasse sehr unterschiedlich sein können.</p>
Spielkategorie „Spiel zur Problemlösung“	<p>In der Kategorie „Spiel zur Problemlösung“ werden Förderspiele angeboten, die das Entwickeln einer Lösung für ein bestimmtes Problem erfordern. Das Lösen eines Problems definieren die Autorinnen in diesem Zusammenhang als ein gemeinsames Überlegen, wie ein Spielthema bewältigt werden kann. Im Zentrum steht die Frage: „Wie machen wir das?“, wobei das Schwergewicht auf der Zusammenarbeit liegt. Die eine optimale Lösung gibt es nicht. Es liegt in der Natur kooperativer Spiele, dass stets mehrere Lösungen angebracht und sinnvoll sind.</p>
Spielkategorie „Nonverbales Spiel“	<p>Den Förderspielen der Kategorie „Nonverbales Spiel“ ist gemeinsam, dass sie ohne den Gebrauch der verbalen Sprache gespielt werden können. Demnach könnte man diese Kategorie auch „Spiel ohne Worte“ nennen. Dafür stehen der Einsatz von Mimik und Gestik und oft auch das Aufnehmen und Halten von Blickkontakt im Zentrum. Bei einzelnen Förderspielen soll ausdrücklich nicht gesprochen werden, andere Förderspiele ertragen durchaus die eine oder andere Randbemerkung. Gelacht werden darf selbstverständlich immer.</p>
Spielkategorie „Bewegungsspiel“	<p>Die Kategorie „Bewegungsspiel“ umfasst Förderspiele, bei denen die Kinder ihren ganzen Körper einsetzen und sich bewegen. Bei diversen Förderspielen ist es gut möglich und sogar erwünscht, dass die Kinder sich austoben. Entsprechend gross ist der Platzbedarf. Die Bewegungsspiele sind auch für den Einsatz in der Turnhalle oder auf einer Wiese geeignet.</p>
Spielkategorie „Ich und Du“	<p>In der Kategorie „Ich und Du“ sind diejenigen Förderspiele aufgeführt, die zu zweit gespielt werden. Dies kann seinen Grund in methodisch-didaktischen Überlegungen (z.B. beim Förderspiel Nr. 55: „Wie sieht das denn aus?“) oder in der Spielidee (z.B. beim Förderspiel Nr. 56: „Igel-Massage“) haben. Wichtig scheint in dieser Spielkategorie die Zusammensetzung der Zweiergruppen. Die Kinder arbeiten in diesen Förderspielen eng zusammen, entsprechend umsichtig sollen die Gruppen gebildet werden.</p>

Viele Förderspiele können mehreren Spielkategorien angehören. Um die Übersicht zu gewährleisten, beschränken sich die Verfasserinnen auf die Zuteilung zu höchstens zwei Spielkategorien. In diesen Fällen wird jeweils eine Hauptkategorie bestimmt.

3.4.2 Spielanleitung

Für jedes Förderspiel existiert eine Spielanleitung in DINA4-Format, sodass die Förderspiel-Sammlung in einem Ordner oder einer Mappe abgelegt werden kann.

1 Namen nennen				
Ziele	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	
Spielkategorie	Begegnungsspiel Bewegungsspiel			
Altersempfehlung	ab 1. Klasse			
Gruppengröße	8-12			
Zeit	5-10 Minuten			
Material	-			
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind geht herum, berührt jedes Kind an der Schulter und nennt seinen Namen. Nennt es einen falschen Namen, ruft das entsprechende Kind laut „Nein!“, darf aufstehen, seinen richtigen Namen sagen und weitermachen.			
	<i>Inspirationsquelle: Krumbach, 2004</i>			

Abbildung 3: Beispiel einer Spielanleitung aus Förderspiel-Sammlung (Alt & Gutmann, 2012)

Spielnummer und Spieltitel

Um die Förderspiele schnell finden zu können, besitzt jedes Spiel eine Nummer und einen Titel, der auch bereits erste Hinweise zum Spielinhalt gibt.

Ziele

Nach Spielnummer und Spieltitel sind die Ziele bezüglich Kommunikationsförderung (Feinziele, siehe Unterkapitel 3.2.2) zu finden. Die Hauptziele sind zur raschen Orientierung grellgrün unterlegt.

Spielkategorie	In der Rubrik „Spielkategorie“ ist die Zuordnung des Förderspiels zu einer oder mehreren Spielkategorien ersichtlich (siehe Unterkapitel 3.4.1). Die definierte Hauptkategorie ist in Fettdruck hervorgehoben.
Altersempfehlung	<p>Die Rubrik „Altersempfehlung“ gibt eine Einschätzung der Autorinnen bezüglich Eignung der Förderspiele für die verschiedenen Unterstufen-Jahrgangsklassen ab. Gestützt ist diese Einschätzung auf die Unterrichtserfahrung als Primarlehrerinnen und die bereits absolvierten logopädischen Praktika der Autorinnen. Zur besseren Übersicht sind die Angaben zu den jeweiligen Klassen mit verschiedenen Farben (grau für 1. Klasse, gelb für 2. Klasse, rot für 3. Klasse) unterlegt.</p> <p>Ein grosser Teil der Förderspiele ist für die gesamte Unterstufenzeit geeignet. Vereinzelt finden sich Empfehlungen für den Einsatz ab der 2. oder 3. Klasse, insbesondere was sprachliche Voraussetzungen oder die Komplexität des Förderspiels betreffen. Da die Leistungsfähigkeit von Klasse zu Klasse und von Kind zu Kind stark variiert, sind die Altersempfehlungen jeweils in Hinblick auf die Kindergruppe zu prüfen und gegebenenfalls anzupassen.</p>
Gruppengrösse	Grundsätzlich sind die Verfasserinnen von der Arbeit mit einer Halbkasse bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von 24 Kindern ausgegangen. Die Gruppengrösse meint die von den Autorinnen empfohlene Anzahl Kinder für die Durchführung des Förderspiels.
Gruppengrösse 2	Die Halbkasse wird für das Förderspiel in Zweiergruppen unterteilt. Die Anzahl Zweiergruppen variiert.
Gruppengrösse 3	Die Halbkasse wird für das Förderspiel in Dreiergruppen unterteilt. Die Anzahl Dreiergruppen variiert.
Gruppengrösse 6-12	Eine Einteilung der Kinder in zwei Kleingruppen von ungefähr 6 Kindern ist vorteilhaft. Das Förderspiel kann aber mit bis zu 12 Kindern durchgeführt werden.
Gruppengrösse 8-12	Förderspiele mit dieser Gruppengrösse sind am einfachsten mit 8-12 Kindern zu spielen, oft ist es aber auch mit weniger Kindern möglich.
Gruppengrösse 10-12	Hier macht das Förderspiel mit einer grösseren Anzahl Kindern mehr Spass. Angaben zur Gruppengrösse sind flexibel zu handhaben. Oft hängt es von den Fähigkeiten und Vorerfahrungen der Spielenden und der Spielleitung ab, ob ein Förderspiel mit grösseren oder kleineren Gruppen durchführbar ist. Auch können bei guten Voraussetzungen durchaus mehr als 12 Kinder mitspielen.
Zeit	Mit der Zeitangabe erhält man einen Anhaltspunkt für den ungefähren Zeitbedarf eines Förderspiels. Diese Angabe ist als Richtwert zu verstehen, der beträchtlich nach oben oder unten schwanken kann. Auswertungs- und Reflexionsgespräche mit den Kindern sind in der Zeitangabe nicht enthalten.
Material	Unter „Material“ findet man den Materialbedarf des entsprechenden Förderspiels. Materialien, die fakultativ verwendet werden können, sind in Klammern gesetzt.

- Spielbeschreibung** Die Spielbeschreibung ist als Ausgangsidee für die ersten Spieldurchgänge zu verstehen. Selbstverständlich kann und soll das Förderspiel den Gegebenheiten und Wünschen der Spielenden angepasst werden. Vereinzelt sind Variationsideen der Verfasserinnen angegeben, welche vornehmlich die Differenzierung des Schwierigkeitsgrads betreffen. Einige Förderspiele sind so miteinander verbunden, dass das eine als Vorbereitung für das andere gespielt werden kann (z.B. Förderspiel Nr. 43: „Auffangen“ und Förderspiel Nr. 44: „Stern“). Auf solche Vernetzungen wird in der Rubrik „Spielkategorie“ unter „Bemerkung“ hingewiesen.
- Inspirationsquelle** Bei bestehenden Förderspielen, die von den Autorinnen verändert wurden, ist die Quelle zuunterst auf der Spielanleitung mit „Inspirationsquelle“ vermerkt. Förderspiele, die aus dem Erfahrungs- und Ideenfundus der Autorinnen stammen und die in keinem Spiele-Buch wiedergefunden wurden, sind mit „keine Angabe“ vermerkt, wobei sich dieser Ausdruck auf die Quelle bezieht. Die Verfasserinnen schliessen sich bezüglich Inspirationsquellen einer Aussage von Mannhard und Braun zu diesem Thema an:
- Einige Ideen, ... werden sicherlich in pädagogischen und logopädischen Kreisen, vielleicht auch unter anderem Namen, bereits benützt und haben nicht den Anspruch auf Innovation. Falls eine Übungsform dabei ist, die wir als allgemeines Spielkulturgut ansehen, die ohne unser Wissen jemand jedoch als seine eigene Idee titulierte, geschieht dies ohne Absicht und wir entschuldigen uns bereits an dieser Stelle dafür. (Mannhard & Braun, 2008, S. 98)

Aus oben stehenden Ausführungen ergibt sich, dass jedes Förderspiel den konkreten Bedingungen der Kindergruppe, den Räumlichkeiten, dem Material und der zur Verfügung stehenden Zeit angepasst werden kann und soll. Sämtliche Angaben sind somit diesbezüglich nur als Richtwerte und Empfehlungen zu verstehen.

3.4.3 Übersichtstabelle

Am Anfang der Förderspiel-Sammlung befindet sich die Übersichtstabelle. Das Ziel dieser Tabelle ist ein rascher und dennoch umfassender Überblick über das Spielangebot.

Bei der Entwicklung der Übersichtstabelle war daher ein optimaler Kompromiss zwischen Vollständigkeit und Klarheit sehr wichtig. Alle benötigten Angaben wie Nummer und Name der Förderspiele, empfohlene Altersstufe, Ziele in Bezug auf die Kommunikationsförderung, entsprechende Spielkategorie(n), Gruppengrösse, Zeit und Materialbedarf sind darauf zu finden.

Analog zu den einzelnen Spielanleitungen sind bei den Zielen der Förderspiele die Hauptziele grellgrün hinterlegt (siehe Unterkapitel 3.4.2). Die Hauptkategorien der Spielkategorien sind in einem dunkleren Grau hervorgehoben.

Neben oben beschriebener Nutzungsmöglichkeit bietet die Übersichtstabelle weitere Herangehensweisen: Man kann von den Zielen für einzelne Kinder oder Kindergruppen, von der Grösse der Kindergruppe oder auch von der zur Verfügung stehenden Zeit ausgehen.

		Ziele										Spielkategorie						Gruppengröße	Zeit	Material
		Fragen stellen	antworten	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	sich in andere hineinversetzen	sich selbst wahrnehmen	erklären/ beschreiben	eigene Ideen äussern	angemessen laut und deutlich sprechen	nonverbal kommunizieren	Blickkontakt halten	Begegnungsspiel	Spielen mit Sprache	Bewegungsspiel	Nonverbales Spiel	Spiel zur Problemlösung	Ich und du			
1	Namen nennen			✓				✓	✓									8-12	5-10'	-
2	Nachbarn vorstellen				✓	✓	✓		✓									10-12	5-10'	-
3	Hallo Igel!					✓			✓									8-12	5-10'	Massage-Igel, Musik
4	Eins und zwei					✓			✓									10-12	5'	-
5	Wer erinnert sich?	✓	✓					✓	✓									8-12	5-10'	(Igel-) Tuch
6	Darf ich mich an deinen Platz setzen?	✓	✓	✓		✓			✓									10-12	5-10'	-
7	Wer ist der Igel?	✓	✓		✓				✓									6-12	5-10'	-
8	Wer ist das?	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓									8-12	5'	Namenskarten
9	Wie sieht dein Gefühl heut' aus?	✓			✓	✓		✓		✓								8-12	5-10'	-
10	Steh auf, wenn...					✓		✓	✓									10-12	5'	-
11	Kreis der Gemeinsamkeiten					✓	✓	✓	✓									10-12	5-10'	-

Abbildung 4: Ausschnitt aus Übersichtstabelle zur Förderspiel-Sammlung (Alt & Gutmann, 2012)

3.4.4 Material

Ein möglichst geringer Materialaufwand gehört zu den wichtigsten Anforderungen an die Förderspiel-Sammlung. Damit soll den Logopädinnen und Lehrpersonen ermöglicht werden, die Förderspiele mit wenig finanziellem und zeitlichem Aufwand vorzubereiten und einzusetzen. Deshalb benötigen viele Förderspiele kein Material. Wo Material gebraucht wird, ist dies zu einem grossen Teil im Unterstufenschulzimmer, Logopädierraum oder in der Turnhalle vorhanden (Papier, Filzstifte, Handspiegel, Zeitungen und Reifen) oder an vielen Orten günstig erhältlich (Luftballons und Legosteine). Massage-Igel und Augenbinden können oft von der Psychomotoriktherapeutin oder aus dem Kindergarten ausgeliehen werden.

Bei einigen Förderspielen werden Bildkarten gebraucht. Diese können von der Spielleitung selbst gewählt werden. Besonders geeignet sind nach Meinung der Autorinnen Bildkarten, die entweder mit dem Thema „Igel“ verbunden sind oder Bildkarten aus dem in der Klasse gerade aktuellen Sachunterrichts- oder Sprachthema.

Das von den Verfasserinnen eigens für die Erprobungsphase hergestellte und verwendete Igel-Tuch kann durch eine einfache Wolldecke ersetzt werden.

Einige Spielanleitungen schlagen das Verbinden der Augen vor. Dies kann für einige Kinder beängstigend und bedrohlich sein. Selbstverständlich ist es möglich, die Augen nicht zu verbinden, sondern zu schliessen, damit das Kind jederzeit die Möglichkeit hat, seine Augen wieder zu öffnen.

3.5 Methodisch-didaktische Überlegungen

Im Folgenden werden die zentralen methodisch-didaktischen Überlegungen im Zusammenhang mit dem Einsatz und der Durchführung der Förderspiele dargelegt. Nach einführenden Worten zur Beziehungsqualität werden die Identifikationsfigur und die Rahmenhandlung vorgestellt. Danach werden die von den Autorinnen für geeignet bewerteten Kooperationsformen beschrieben. Abschliessend folgen spezifische methodisch-didaktische Hinweise, die in engem Bezug zur Förderspiel-Sammlung stehen.

Die Verfasserinnen empfehlen, die Förderspiele in einer Anfangsphase intensiv einzusetzen. Denkbar ist eine Themenphase, während der die Logopädin die Klasse intensiv begleitet. Es könnte sich einrichten lassen, dass die Logopädin in einer oder zwei Wochenstunden mit der Klasse am Thema arbeitet. Eine sinnvolle Variante stellt auch eine Projektwoche dar, in der die Förderspiel-Sammlung einen festen Platz einnimmt. Nach Ansicht der Autorinnen brauchen soziale Kompetenzen Zeit, um sich zu entwickeln und zu festigen. Damit die Förderspiele nachhaltig wirken können, ist es wünschenswert, dass sie auch nach einer intensiven Anfangsphase immer wieder eingesetzt werden. Wie grundlegend und wichtig eine tragfähige Beziehung zwischen den Kindern und den professionellen Bezugspersonen ist, wird sowohl in der Literatur als auch in den Vorlesungen des Logopädie-Studiums oft betont. Erfahrungen aus praktischen Tätigkeiten der Verfasserinnen mit Kindern haben dies ebenfalls immer wieder deutlich gezeigt. Empathie, Begeisterungsfähigkeit, Humor, Authentizität und Gelassenheit als wichtige Eigenschaften der Fachpersonen sind für den Aufbau und Erhalt einer stabilen Beziehung unerlässlich. Besonders wichtig scheinen diese Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit dem Thema der sozialen Unsicherheit. Wie in Unterkapitel 2.3 beschrieben, bedeutet die Interaktion mit anderen Kindern für sozial unsichere Kinder nebst der grossen Chance auf eine Verbesserung ihrer Kommunikationskompetenzen oft eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Deshalb sind sie bei der Durchführung von kooperativen Gruppenspielen auf die Beobachtungsgabe und das Einfühlungsvermögen der erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Es braucht Aufmerksamkeit und ein Gespür für sozial unsichere Kinder, zumal diese sich selten bemerkbar machen, wenn sie sich unwohl fühlen. Die Kinder sollen unterstützt und durchaus einmal gefordert, aber nicht überfordert werden.

Wenn die Logopädin die Klasse, mit der sie die Förderspiele durchführt, schon kennt, bestehen gute Voraussetzungen für oben beschriebene Beziehungsqualitäten. Im Idealfall bietet die Logopädin in der Klasse bereits integrierte Sprachförderung an. Möglich ist ein gegenseitiges Kennenlernen aber auch durch Begegnungen im Schulhaus wie Gespräche auf dem Flur, während der Pausenaufsicht oder bei Schulhausanlässen wie einer Erzählnacht oder einem Sporttag.

3.5.1 Identifikationsfigur und Rahmenhandlung

Erfahrungen aus dem zweiten Praktikum des Logopädie-Studiums lassen für die Verfasserinnen keine Zweifel daran, dass Kinder im Unterstufenalter durch den Einsatz einer Identifikationsfigur emotional angesprochen werden können. Die Identifikationsfigur kann als Brücke funktionieren, um von sich zu erzählen und sich selbst und andere besser zu verstehen (vgl. Rahm, 2004). Dies ist nach Ansicht der Autorinnen gerade für die Auseinandersetzung mit Themen wie sozialer Kompetenz, Gruppenzugehörigkeit und eigenen Gefühlen eine wichtige Voraussetzung. Der Einsatz einer Identifikationsfigur, die durch die Förderspiel-Sammlung führt und die Kinder begleitet, ist ein nahezu ideales methodisch-didaktisches Mittel: „Identifikation - als therapeutische Technik - bedeutet, sich in

jemanden oder in etwas hinein zu fühlen, Erlebnisqualitäten von jemand anderem empathisch zu erspüren, etwas zu beleben“ (Rahm, 2004, S. 171).

Vorstellbar sind sowohl eine menschliche Figur als auch ein Tier. Sehr geeignet ist eine Handpuppe, da sie leicht bespielbar ist.

Die Frage, welches Tier sich für den Themenkreis der sozialen Unsicherheit eignet, wird in Fachkreisen kontrovers diskutiert. So benutzen Ahrens-Eipper et al. in ihrem Trainingsprogramm „Mutig werden mit Til Tiger“ einen Tiger (vgl. Ahrens-Eipper et al., 2010). Bewusst wählen sie ein Tier, das mit Mut und Durchsetzungskraft assoziiert wird: „Der schüchterne Tiger ist eine Figur mit Entwicklungspotenzial, da jedem klar ist, dass er stark und mutig werden kann“ (Ahrens-Eipper et al., 2010, S. 53). Petermann schlägt im Rahmen ihrer Entspannungstechniken, die sie unter anderem für Kinder mit Angststörungen anbietet, andere Tiere vor: „Geeignet sind beispielsweise der Igel, eine Schnecke oder eine Katze“ (Petermann, 2010, S. 111).

Rahm meint: „Einige dieser Tiere bieten sich sehr offensichtlich zur Auseinandersetzung mit bestimmten Themen an. Zum Beispiel können sich Schnecke und Schildkröte in ihr Schneckenhaus beziehungsweise unter ihren Panzer zurückziehen“ (Rahm, 2004, S. 12). Es stellt sich nun die berechnete Frage, ob es in der Arbeit mit sozial unsicheren Kindern ein Ziel ist, dass sie sich zurückziehen. Die Autorinnen sind der Meinung, dass dies sinnvoll ist und für die Kinder eine Hilfe sein kann. Aus diesem Grund wird in vorliegendem Entwicklungsprojekt der Igel als Identifikationsfigur eingesetzt. Der Igel wird im Alltagsverständnis mit Schüchternheit assoziiert, ist aber gleichzeitig in der Lage, sich wirkungsvoll zu schützen. Dieser Punkt scheint den Verfasserinnen wichtig und für die Ziele der Förderspiel-Sammlung sehr hilfreich. Die Kinder sollen erfahren, dass Schüchternheit akzeptiert wird. Wenn sie sich unsicher und überfordert fühlen, dürfen sie sich durchaus „einigeln“ und in sich zurückziehen. Dann sind sie geschützt, können warten und entscheiden, wann sie sich wieder öffnen und aktiv am Interaktionsgeschehen teilhaben möchten. Für die Autorinnen drängen sich Ähnlichkeiten mit dem Therapiebaustein des „Safe Place“ von Katz-Bernstein auf (vgl. Katz-Bernstein, 2007). Der „Safe Place“ ist für das Kind ein Ort, an dem es geschützt und ungestört ist und den ohne die Erlaubnis des Kindes niemand betreten darf. Dies kann zum Beispiel eine Hütte oder ein mit Seilen abgegrenzter Teil des Raumes sein. Katz-Bernstein beschreibt, dass Kinder, die als Unterstützung einen „Safe Place“ zur Verfügung haben, auch eher bereit sind, sich zu öffnen und neue Erfahrungen zu wagen (vgl. Katz-Bernstein, 2007). Der Igel trägt nach Meinung der Verfasserinnen seinen „Safe Place“ gewissermassen immer bei sich.

Einen Igel hat das eine oder andere Kind auch schon im Garten oder auf dem Bürgersteig entdeckt. Das Tier stammt aus der Lebenswelt der Kinder. Deshalb wird es im Sachunterricht im Kindergarten und der Unterstufe oft behandelt, was ebenfalls zur Identifikation mit dem Tier beiträgt.

Obwohl der Igel aufgrund seines grammatischen Geschlechts gefühlsmässig wohl eher männlich ist, haben sich die Autorinnen für eine weibliche Figur entschieden. Wie in Unterkapitel 2.1.3 ausgeführt wird, ist umstritten, ob die soziale Unsicherheit mehr Mädchen oder Jungen betrifft, wobei tendenziell mehr Fachleute von einer höheren Anzahl betroffener Mädchen ausgehen. Dies spricht dafür, eine weibliche Figur zu wählen. Sprachlich bedeutet ein weiblicher Igel für die Kinder eine Herausforderung, da das grammatische Geschlecht nicht mit dem tatsächlichen übereinstimmt. Den Verfasserinnen ist dies bewusst, und die Kinder werden nicht korrigiert, sollten sie diesbezüglich Fehler machen, da dies nicht das Thema der Förderspiel-Sammlung ist.

Die Rahmenhandlung verfolgt das Ziel, die Förderspiel-Sammlung thematisch einzubetten und die Kinder dadurch emotional anzusprechen. Für die Kinder muss plausibel gemacht werden, woher die Identifikationsfigur kommt, was ihr Hintergrund und wie sie in ihr Schulzimmer gelangt ist.

Als Rahmenhandlung sind verschiedene Szenarien denkbar. Je nachdem, wie viel Zeit zur Verfügung steht, kann die Rahmenhandlung kurz gehalten oder ausgeweitet werden. Es ist möglich, die Identifikationsfigur einzuführen, indem eine kleine Geschichte erzählt wird, wie sie den Weg zu den Kindern gefunden hat.

Steht für die Arbeit mit der Förderspiel-Sammlung genügend Zeit zur Verfügung, lassen sich Identifikationsfigur und Förderspiele in eine umfassendere Rahmenhandlung einpassen. Möglich ist, die Identifikationsfigur anhand eines geeigneten Bilderbuches einzuführen. Rahm erwähnt einige beachtenswerte Vorteile der Verwendung von Texten aus Bilderbüchern:

Die Texte bieten die Möglichkeit, eine Distanzierung herzustellen zu etwas Bedrohlichem und es gleichzeitig - manchmal mehr, manchmal weniger verschlüsselt - auszusprechen. Die Distanzierung besteht zum einen darin, dass es sich ja „nur“ um eine Geschichte handelt, in der die Hauptperson(en) andere Namen tragen als das Kind. Weiter bestehen Distanzierungsmöglichkeiten durch verschiedene Grade von Verschlüsselung. (Rahm, 2004, S. 123)

Denkbar ist auch der Ausbau der Rahmenhandlung zu einem ganzen Themenblock, indem zum Beispiel im Sachunterricht der Igel behandelt und im Sprachunterricht der entsprechende Wortschatz dazu erarbeitet wird.

Vereinzelt stiessen die Autorinnen auf Spiele, die sich direkt auf die Identifikationsfigur Igel bezogen. Andere Förderspiele wurden so verändert, dass die Identifikationsfigur ebenfalls eingesetzt werden konnte. Wo dies nicht möglich war oder nicht sinnvoll schien, wurde auf das Einbeziehen der Identifikationsfigur verzichtet. Dieser Entscheidung lag die Haltung zugrunde, im Zweifelsfall der Einhaltung des Kriterienkatalogs gegenüber der Identifikationsfigur und der Rahmenhandlung den Vorzug zu geben. Wo der Identifikationsfigur im direkten Förderspiel keine Rolle zukommt, kann sie dennoch einbezogen werden, indem sie zum Beispiel an der Hand der Spielleitung oder eines Kindes das Förderspiel begleitet.

Entscheidend ist nach Ansicht der Verfasserinnen, dass der Identifikationsfigur Leben eingehaucht wird. Dies ist nur möglich, wenn sich die Spielleiterinnen mit der Idee der Igelfigur identifizieren können. Es sind durchaus auch andere Figuren denkbar und geeignet. Die Förderspiele lassen sich zudem auch ohne den Gebrauch einer Identifikationsfigur durchführen.

3.5.2 Kooperationsformen

Entsprechend der grundsätzlichen Überlegungen in Unterkapitel 3.1.2 ist die Förderspiel-Sammlung darauf ausgerichtet, dass die Logopädin und die Klassenlehrerin diese gemeinsam vorbereiten, durchführen und auswerten. Als Experte für Kommunikation ist die Logopädin als federführende Person vorgesehen, unterstützt wird sie von der Klassenlehrperson mit ihren umfassenden Kenntnissen und Einschätzungen bezüglich aller Kinder der Klasse. Wenn sich die Klassenlehrperson von der Förderspiel-Sammlung und der Auseinandersetzung mit Kommunikationsförderung inspirieren lässt und die Förderspiele nach Beendigung der gemeinsamen Arbeit alleine durchführt, ist dies im Sinne der Nachhaltigkeit zu begrüssen.

Als besonders gewinnbringend werten die Autorinnen den Wissenstransfer und Kompetenzzuwachs von Logopädin und Klassenlehrperson. Für die Kinder kann es ein grosser Vorteil sein, dass zwei professionelle Personen mit ihnen arbeiten, da die Beobachtung von unterschiedlichen Blickwinkeln auch zu einem differenzierteren Bild von den Fähigkeiten und dem Entwicklungsbedarf der einzelnen Kinder führt. Damit diese Ressource optimal genutzt werden kann, sind regelmässige Austauschgespräche zu empfehlen.

Dadurch, dass zwei Fachpersonen gleichzeitig mit der Klasse arbeiten, sind viele unterschiedliche Kooperationsformen denkbar (siehe Unterkapitel 2.2.2). Diese sollen abhängig von den Erfahrungen, der Klassengröße, Gegebenheiten des Stundenplans, der Klasse, dem Raumangebot und nicht zuletzt von den Vorlieben der beiden Fachpersonen gestaltet werden. Unter Umständen ist auch der Einbezug einer dritten Fachperson wie der Schulischen Heilpädagogin möglich.

3.5.3 Hinweise zur Durchführung der Förderspiele

Nachfolgend werden einige Hinweise bezüglich der Voraussetzungen der Klasse, der Rhythmisierung und der Wiederholbarkeit der Förderspiele gegeben.

Die sprachlichen Voraussetzungen, insbesondere der Spielkategorie „Spielen mit Sprache“, werden in Unterkapitel 3.4.1 beschrieben.

Auch andere Förderspiele verlangen bestimmte Voraussetzungen oder eine entsprechende Vorbereitung. So sollten gewisse Bewegungsspiele unter Umständen besprochen oder der Bewegungsradius der Kinder beschränkt werden. Es ist aber auch möglich, das Förderspiel durchzuführen und nach dem ersten Durchgang mit den Kindern gemeinsam zu reflektieren, warum das Förderspiel geglückt ist oder nicht funktioniert hat. Was sollte in Zukunft verändert werden, damit das Förderspiel erfolgreich wird? Welche Variante man wählt, ist stark von den Erfahrungen der Kinder mit kooperativen Spielen abhängig.

Andere Förderspiele verlangen oft eine Vorbesprechung, insbesondere Förderspiele aus der Kategorie „Begegnungsspiele“, wenn emotionale Themen angesprochen werden (siehe Unterkapitel 3.4.1). So ist es zum Beispiel beim Förderspiel Nr. 60: „Das finde ich gut an dir“ möglich, dass zunächst Ideen gesammelt werden müssen, was man überhaupt beobachten und mitteilen kann. Ebenfalls soll den Kindern klar sein, welche Reaktionen angemessen sind, wenn sie bei einem Förderspiel aus der Kategorie „Ich und Du“ einem Kind zugeteilt werden, das sie noch nicht gut kennen. Diese Voraussetzungen sind in jeder Klasse und bei jedem Kind unterschiedlich.

Empfehlenswert ist nach einigen ersten Spieldurchgängen ein Gespräch darüber, was funktioniert hat und was noch geübt werden sollte. Ein solches Gespräch fordert eine hohe Reflexionsfähigkeit der Kinder, kann aber mit entsprechender Übung und Altersangemessenheit durchaus bereits mit Kindern der 1. Klasse geführt werden.

In diesem Zusammenhang sind auch Rückmelderunden zu erwähnen, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, sich zu den Förderspielen zu äussern. Sehr wertvoll sind solche Äusserungen auch, um festzustellen, was die Förderspiele bei einzelnen Kindern ausgelöst haben.

Das Ändern von Regeln kooperativer Spiele ist ein wichtiges Merkmal derselben (siehe Unterkapitel 3.2.1). Auch dies ist eine Herausforderung für viele Kinder und soll dementsprechend geübt werden. Die Verfasserinnen erachten die vorliegende Förderspiel-Sammlung als gute Möglichkeit, die Reflexionsfähigkeit der Kinder zu schulen. Sollten die Kinder während des Spielens eigene Ideen entwickeln, Änderungsvorschläge einbringen oder die Förderspiele auf eine andere Art variieren, entspricht dies einem übergeordneten Ziel kooperativer Spiele (siehe Unterkapitel 3.2.1) und ist willkommen und besprechungswürdig.

Die Förderspiele verlangen von den Kindern einen hohen Konzentrationsgrad und viel Konzentration. Kooperation ist in vielerlei Hinsicht intensiv. Diesem Umstand ist durch eine kluge Rhythmisierung Rechnung zu tragen. Sinnvoll ist es, die Spielkategorien abzuwechseln. Gerade Bewegungsspiele können durchaus einmal wild werden, hier ist ein Wechsel zu ruhigeren Förderspielen besonders angezeigt.

Kooperative Spiele können durch ihren oft unvorhersehbaren Spielverlauf mehrfach gespielt werden, ohne langweilig zu sein. Auch durch Regeländerungen und fortschreitende Kompetenzen der Spielenden verändern sich kooperative Spiele ständig. Vieles entwickelt sich erst nach mehrmaligen Spieldurchgängen und Gesprächen über die Förderspiele und das Spielverhalten. Es liegt im Ermessen der Spielleitung und der Spielenden, wie häufig ein einzelnes Förderspiel durchgeführt werden soll.

3.6 Exemplarische Erprobung

Nachfolgendes Kapitel beschreibt die exemplarische Erprobung einiger Förderspiele in einer Primar-klasse.

Für die Erprobungsphase der Förderspiel-Sammlung setzten sich die Autorinnen zwei Ziele. Im Mittelpunkt stand die Überprüfung der ausgewählten exemplarischen Förderspiele auf ihre Praxistauglichkeit. Ausserdem sollte erkundet werden, wie die Kinder auf die Identifikationsfigur „Igel“ reagierten.

3.6.1 Rahmenbedingungen

Frau E. W., die Klassenlehrerin einer 1. Klasse im Schulhaus Fahrweid im Kanton Zürich, erklärte sich sofort bereit, mit ihrer Klasse beim vorliegenden Entwicklungsprojekt mitzumachen. Sara Alt ist seit einigen Jahren als Primarlehrerin im Schulhaus tätig. Beide Autorinnen hatten bereits das zweite Logopädie-Praktikum dort absolviert, waren dem Team also schon vor Beginn der Erprobungsphase bekannt und mit den Räumlichkeiten vertraut.

Frau W.'s 1. Klasse umfasst 22 Kinder, zusammengesetzt aus 11 Mädchen und 11 Knaben. Die Klasse wird von der Klassenlehrerin als angenehm und lernfreudig beschrieben. 21 Kinder sind mehrsprachig. 3 Kinder aus der Klasse besuchen gegenwärtig die Logopädietherapie bei Frau K. M., die ihren Therapieraum neben dem Schulzimmer hat.

Mit der Klassenlehrerin wurde vereinbart, die Förderspiele an vier aufeinander folgenden Montagen nach der grossen Pause um 10 Uhr während jeweils einer Lektion zu erproben. Dies hatte den Vorteil, dass sich die Kinder kurz vorher draussen noch austoben konnten. Dank der Klassenlehrerin, die jeweils eine Halbklassse bei sich im Schulzimmer unterrichtete, konnten die Spiele im Team-Teaching mit je einer Halbklassse von 11 Kindern durchgeführt werden. Es war geplant, jeweils alternierend mit den beiden Halbklassen zu arbeiten, sodass jede Halbklassse zweimal im Abstand von 14 Tagen berücksichtigt würde.

Der Projektzeitplan erzwang das Legen der Erprobungsphase in die Adventszeit. Dies war insofern nicht ideal, als dass in dieser Zeit in einer Primarklassse bereits viele Anlässe und Aktivitäten stattfinden und der Stundenplan entsprechend gedrängt ist. Es stellte sich auch heraus, dass jeweils unmittelbar vor den Erprobungslektionen das schulhausinterne Weihnachtssingen geplant war. Dies bedeutete, dass die Lektionen um etwa 10 Minuten verkürzt wurden, was mit einer Verlängerung in die nächste Pause teilweise wieder kompensiert werden konnte.

Für die Erprobungslektionen wurde den Verfasserinnen ein Fachunterrichtszimmer im Untergeschoss des Unterstufentraktes zur Verfügung gestellt. Der Raum bot viel Platz und Bewegungsfreiheit, war aber karg eingerichtet und wirkte dadurch wenig einladend. Ein zusätzlicher Gruppenraum konnte nicht besetzt werden, sodass bei der Arbeit in Kleingruppen entweder alle im Fachunterrichtszimmer bleiben oder eine Gruppe auf den Flur ausweichen musste.

Der Klasse war das Thema „Igel“ bekannt, sodass die Autorinnen in Bezug auf die Identifikationsfigur und Rahmenhandlung an dieses Wissen anknüpfen konnten. Die Identifikationsfigur bekam den Namen Iris, was ein zweisilbiger, lautgetreuer und auch für mehrsprachige Kinder leicht verständlicher Name ist. Als Figur wurde eine Handpuppe aus Plüsch verwendet, die mit einfachen Handgriffen in eine Kugel verwandelt werden kann.

Die Kooperationsbereitschaft, die hohe Flexibilität und das Entgegenkommen der beteiligten Lehrpersonen waren bereits in der Vorbereitungsphase beeindruckend. Um den zusätzlichen Aufwand für sie möglichst gering zu halten, wurde darauf geachtet, sie möglichst wenig zu belasten und selbständig zu arbeiten.

3.6.2 Exemplarische Spielauswahl

Da nur eine beschränkte Auswahl Erprobungslektionen zur Verfügung stand, war die Auswahl der exemplarisch zu erprobenden Förderspiele zentral. Wichtig war die Vertretung aller Spielkategorien (siehe Übersicht Spielkategorien/Feinziele im Anhang). Auch sollten die Feinziele in Bezug auf die Förderung der Kommunikationskompetenzen gleichmässig vertreten sein. Förderspiele aus der Spielkategorie „Begegnungsspiele“ wurden jeweils an den Anfang der Lektionen gesetzt, insbesondere Namensspiele waren für den Beginn der Erprobungsphase hilfreich.

Da es vor allem darum ging, die Förderspiele auf ihre Praxistauglichkeit zu prüfen, wählten die Autorinnen Förderspiele aus, die für sie neu waren und deren Erfolg somit ungewiss war. Förderspiele, welche die Verfasserinnen aus ihrer Praxis kannten, wurden als bewährt bewertet, sodass sie in dieser Projektphase keiner besonderen Überprüfung bedurften.

Es wurden in beiden Halbklassen unterschiedliche Förderspiele durchgeführt. Dadurch vergrößerte sich die Anzahl der zu erprobenden Förderspiele beträchtlich, allerdings fiel die Möglichkeit eines direkten Vergleichs zwischen den beiden Halbklassen weg.

Über die spezifischen, insbesondere sprachlichen, Voraussetzungen der Klasse war den Autorinnen bis zum Beginn der Erprobungsphase nichts bekannt, sodass sie sich auf verschiedene Schwierigkeitsstufen einstellten und noch keine detaillierten Spielvorbereitungen wie zum Beispiel die Auswahl von Wort- oder Bildmaterial trafen.

3.6.3 Planung und Durchführung der Erprobungslektionen

Die Planungs- und Erprobungsphase wurde unterteilt in organisatorische Fragen, die Einführung der Identifikationsfigur und der Rahmenhandlung, die Grobplanung der Lektionsreihe sowie die Feinplanung und Durchführung der einzelnen Erprobungslektionen.

Die Autorinnen entschieden sich dafür, alle vier Erprobungslektionen mit Videoaufnahmen zu dokumentieren und konnten diese Aufgabe einer Person aus ihrem privaten Umfeld übergeben. Die Eltern der Kinder wurden vorgängig über die Erprobungslektionen sowie die geplanten Videoaufnahmen und deren Verwendungszweck informiert (siehe Elternbrief Einverständnis Videoaufnahmen im Anhang). Bis auf zwei Eltern erteilten alle ihr Einverständnis für die Aufnahmen. Leider war es aus Zeitgründen nicht möglich, die Eltern anderweitig in die Erprobungsphase einzubeziehen und damit eine themenbezogene Vernetzung zwischen Schule und Elternhaus zu unterstützen.

Für die Erprobungsphase wurde eine kurze Geschichte gewählt, in der das Schwergewicht auf der Einführung der Identifikationsfigur lag (siehe Feinplanungen 1-4 im Anhang). Entscheidend war vor allem der Aspekt, dass die Identifikationsfigur den Wunsch äusserte, ihre soziale Unsicherheit mit Hilfe der Förderspiele und Unterstützung der Kinder zu überwinden.

Aufgrund guter Erfahrungen aus dem Praktikum 2 mit einem Reim im Hinblick auf die Sprechfreude wurde für die Einführung der Identifikationsfigur je ein Reim gesprochen (siehe Igel-Reime im Anhang). Hätten mehr Lektionen zur Verfügung gestanden, wäre das Einstudieren des Reimes eine weitere Möglichkeit gewesen, die Identifikation mit der Figur zu erhöhen und die Kinder sprachlich zu unterstützen.

Jeweils für den Beginn der folgenden Lektion war ein kurzes Aufgreifen der Rahmenhandlung im Sinn eines Gesprächs mit der Halbklassse über die Identifikationsfigur, ihre Stärken, Schwächen, Wünsche und Ziele, geplant. Damit wurde bezweckt, die Kinder auf die Förderspiele einzustimmen und kindgerecht einige Aspekte der sozialen Unsicherheit zu thematisieren. Rahm erwähnt einen weiteren Vorteil, wenn man Behandeltes der ersten Lektion noch einmal aufgreift: „Sie [die Kinder, Anm. d. Verf.] verstehen unsere Informationen noch einmal neu, da sie sich nach den Erfahrungen der ersten Stunde jetzt mehr darunter vorstellen können“ (Rahm, 2004, S. 24).

Die Kinder von Anfang an mit ihrem Namen anzusprechen, war den Verfasserinnen sehr wichtig. Deshalb erhielt jedes Kind ein Namensschild. Das Verteilen der Namensschilder wurde in die Rahmenhandlung eingebaut, indem die Identifikationsfigur sie verteilte. So kamen die Kinder gleich in Kontakt mit dem Igel, ohne selbst schon sprechen zu müssen.

Dank der Situation, dass zu zweit eine Halbklassse unterrichtet werden konnte, standen für die Förderspiele alle Sozialformen offen. Es konnten Förderspiele mit der Halbklassse, mit zwei Gruppen oder Zweiergruppen eingeplant werden. Bedeutend war die Rhythmisierung der einzelnen Lektionen, insbesondere Bewegungsspiele wurden gleichmässig auf die vier Lektionen aufgeteilt. Ebenfalls wurde darauf geachtet, Förderspiele, von denen anzunehmen war, dass sie den Kindern besonders gefielen, ausgewogen auf beide Halbklassen zu verteilen.

Die Relevanz einer sorgfältigen Planung der ersten Lektionen wird von Rahm betont:

Die ersten Stunden beinhalten also besondere Chancen und besondere Gefahren. Deshalb sollten unsere Angebote einerseits das Interesse der Kinder wecken, wichtige Themen berühren und über die nächsten Stunden hin variierbar und ausbaufähig sein. Andererseits sollten wir nicht zu viel und nicht zu viel Angstausslösendes in die ersten Stunden packen. Vor allem sollen die Kinder Spass und Freude haben und neugierig wiederkommen. (Rahm, 2004, S. 16)

Bald war den Autorinnen klar, dass eine rollende Planung besser geeignet war, um auf die aktuellen Umstände und Bedürfnisse der Klasse einzugehen. Ein erster Eindruck von den Kindern, der Dynamik in der Klasse, den sprachlichen Kenntnissen, sozialen Fertigkeiten und nicht zuletzt von den Räumlichkeiten war nötig, um bedürfnisgerecht weiterplanen zu können (siehe Grobplanung im Anhang). Mit der rollenden Planung war es zum Beispiel möglich, ein Förderspiel gegen ein anderes mit ähnlichen Merkmalen und Zielen einzutauschen, als offensichtlich wurde, dass ein aktuelles Bedürfnis der Klasse, nämlich wer im Stuhlkreis neben wem sitzt, genau einem anderen Förderspiel entsprach.

Nach der ersten Lektion wurde deutlich, dass es besser war, mit den jeweiligen Halbklassen zweimal hintereinander und nicht alternierend zu arbeiten. Der Abstand von 14 Tagen wäre vermutlich zu gross gewesen, um die beginnende gegenseitige Beziehung aufrecht zu erhalten. Dank der Flexibilität der Klassenlehrperson war ein Abweichen vom ursprünglichen Plan kurzfristig möglich.

Für jede Lektion wurde im Anschluss daran ein Zeitfenster für eine Reflexion und Nachbereitung eingesetzt. Dadurch konnten Erkenntnisse aus der vorangegangenen Lektion in der nächsten umgesetzt und die entsprechende Feinplanung vorgenommen werden.

Die Lektionen waren in eine Einleitung, den Spielteil, ein Reservespiel und den Abschluss gegliedert.

In der Einleitung wurde die Identifikationsfigur eingeführt oder das Thema der sozialen Unsicherheit wieder aufgegriffen.

Der Spielteil bot Zeit für drei oder vier Förderspiele. Da den Verfasserinnen die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu wenig bekannt waren, wurde die Einteilung in Kleingruppen jeweils pragmatisch vorgenommen. Oft wurde abgezählt oder die Kinder wurden so eingeteilt, wie sie im Stuhlkreis nebeneinander sassen. Hier war es den Autorinnen vor allem ein Anliegen, Situationen zu vermeiden, in denen ein Kind sich hätte ausgestellt fühlen können, weil es zum Beispiel bei freiem Wählen keinen Anschluss an eine Gruppe gefunden hätte. Bei intensiverem Arbeiten mit der Klasse wäre es eine gute Gelegenheit gewesen, soziale Kompetenzen gerade im Hinblick auf die Gruppenbildung zu üben.

Jeweils eine der Verfasserinnen trug die Verantwortung für die Einführung des Förderspiels und die Beschaffung des Materials. Wo es möglich war, wurde das Förderspiel mit einem Kind oder der Identifikationsfigur vorgezeigt, was oft einfacher und besser verständlich war als das Erklären.

In der Führung der Halbklassen wechselten sich die Autorinnen flexibel ab. Bei Förderspielen in Klein- oder Zweiergruppen teilten sie sich so auf, wie es in der jeweiligen Situation am sinnvollsten war. Wichtig war vor allem, die Gruppen so zu begleiten, dass sie möglichst selbständig spielen konnten, bei Fragen oder Problemen jedoch rasch Unterstützung bekamen.

Manchmal waren Abweichungen von der ursprünglichen Planung notwendig, zum Beispiel, als eine Kleingruppe im Flur ein Bewegungsspiel durchführte und wegen der Pause von den Kindern anderer Klassen gestört wurde. Hier musste auf ein stärker geführtes Förderspiel ausgewichen werden, bei dem es eher möglich war, trotz der unruhigen Umgebung auf das Förderspiel konzentriert zu bleiben. Weil es aufgrund des kooperativen Spielcharakters oft nicht möglich war, den genauen Zeitbedarf der einzelnen Förderspiele abzuschätzen, wurde für jede Lektion ein Reservespiel eingeplant. Dies half, flexibler auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und dennoch nicht unter den Druck zu geraten, alle Förderspiele gemäss Planung durchführen zu müssen. Allerdings wurde bis zum Schluss eher zu wenig statt zu viel Zeit für die einzelnen Förderspiele geschätzt, sodass das Reservespiel in keiner der vier Lektionen durchgeführt werden konnte.

Im Abschlussteil trafen sich alle jeweils nochmals im Stuhlkreis, um die Lektion abzurunden. Die Kinder sollten die Möglichkeit haben, noch etwas zu sagen und sich von der Identifikationsfigur zu verabschieden. Mit dem Zurückgeben des Namensschilds fand die Erprobungslektion ihren klaren Schlusspunkt.

Nach den Weihnachtsferien erhielten die Kinder einen Brief, in dem sich Iris (Identifikationsfigur Igel) bei ihnen für ihre Mithilfe bedankte und berichtete, dass sie nun vermehrt mit ihren Freundinnen und Freunden kommuniziere (siehe Brief an Kinder der 1. Klasse im Anhang).

4 Evaluation

Nachfolgend wird beschrieben, wie das vorliegende Entwicklungsprojekt als vorläufiger Abschluss des Forschungszyklus, wie in Unterkapitel 1.3.2 erläutert, evaluiert wurde. Unterkapitel 4.1 erklärt, wie das Experten-Interview als Hauptteil der Evaluation des Entwicklungsprojekts geplant, durchgeführt und ausgewertet wurde. Im Anschluss wird der Prozess der Selbstreflexion der Autorinnen dargelegt.

4.1 Experten-Interview

Mit dem Experten-Interview sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie ausgewählte Expertinnen und Experten aus dem pädagogisch-therapeutischen Berufsfeld die Förderspiel-Sammlung beurteilten. Entsprechend des grossen Anteils weiblicher Personen in den genannten Berufen wurden drei Expertinnen interviewt. Da das Experten-Interview von den Autorinnen als wissenschaftlich definiertes Evaluationsinstrument betrachtet wird (siehe Unterkapitel 1.3.3), wird der Begriff in diesem Zusammenhang unverändert übernommen und nicht in die weibliche Form überführt.

4.1.1 Kriterien für die Auswahl der Expertinnen

Wie in Unterkapitel 1.3.3 kurz umrissen, wird die Frage nach der Definition des Begriffs „Expertin/Experte“ in Fachkreisen kontrovers diskutiert. Die Autorinnen entschlossen sich dafür, als Expertinnen oder Experten diejenigen Personen zu bezeichnen, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Studium in gegenwärtig ausgeübtem Beruf verfügten. Berufserfahrung wurde als vorteilhaft, nicht jedoch als explizite Bedingung gewertet.

Im Kreis der Expertinnen und Experten sollten je eine Logopädin und eine Primarlehrperson vertreten sein, da diese Berufe in vorliegendem Entwicklungsprojekt eine zentrale Rolle einnehmen. Die Verfasserinnen entschieden, als dritte Person eine Fachperson der Schulischen Heilpädagogik einzubeziehen, da diese Berufsrolle aus Sicht der Autorinnen ein umfassendes und breites theoretisches und praktisches Wissen impliziert.

Da Teile des Experten-Interviews sich eng an der konkreten Erprobungsphase orientierten, war es nach Ansicht der Autorinnen wünschenswert, wenn die Expertin diese zumindest teilweise hatte miterleben können. Um das komplexe Thema der sozialen Unsicherheit anhand bekannter Kinder konkret und damit anschaulich zu beleuchten, wurde es als vorteilhaft erachtet, wenn die Expertin die Kinder der Klasse kannte und im Idealfall mit ihnen arbeitete.

Die Frage nach dem Geschlecht der Expertin oder des Experten stand wie bereits erwähnt aus Gründen der Untervertretung von Männern im fokussierten Berufsfeld nicht im Mittelpunkt. Die Meinung einer männlichen Person wäre sehr willkommen gewesen. Dennoch wurden die Vorteile der Befragung von Expertinnen, welche die Erprobungsphase miterlebt hatten und die Klasse kannten, in diesem konkreten Fall höher gewichtet.

Aus oben genannten Gründen wurde der Kreis der in Frage kommenden Expertinnen sehr eng, und es war erfreulich, dass alle drei von den Autorinnen favorisierten Expertinnen sich sofort für das Interview zur Verfügung stellten. Es handelte sich um die Logopädin der Primarschule Fahrweid, die Klassenlehrerin der in Kapitel 3.6.1 vorgestellten 1. Klasse und die Schulische Heilpädagogin derselben Klasse.

4.1.2 Vorbereitung und Durchführung des Experten-Interviews

Nach der Festlegung von Expertinnen und Termin ging es um die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung des Experten-Interviews. Um die in Unterkapitel 1.3.3 erwähnte Gruppendynamik zu nutzen, wurde ein Gruppeninterview geplant. Die Interviewführung sollten die Verfasserinnen kooperativ übernehmen. Geplant wurde ein teilstandardisiertes Interview. Damit war es möglich, sich an einem Leitfaden zu orientieren, aber auch flexibel auf die Beiträge der Expertinnen einzugehen.

Der Vorbereitungsprozess wurde nach den Empfehlungen von Bortz und Döring gestaltet. Dabei wird nach der inhaltlichen die organisatorische Vorbereitung getroffen. Bei der Durchführung wird besonders auf den Gesprächsbeginn, den Gesprächsverlauf, das Gesprächsende und die Verabschiedung geachtet. Eine situations- und zielangemessene Dokumentation sowie die Archivierung unter Beachtung des Datenschutzes runden die Überlegungen zu mündlichen Befragungen ab (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Ein zentraler Punkt in der Vorbereitung des Experten-Interviews war die Entwicklung des Leitfadens. Altrichter und Posch erklären den Zweck und die Erstellung eines Leitfadens anschaulich:

Das Ziel eines Interviews besteht darin, von einer Person (oder mehreren) etwas zu erfahren, das einem wichtig ist und das man noch nicht weiss. Man sollte sich daher genau überlegen, was und warum man wie erfragen möchte. Ergebnis der Überlegungen ist ein Leitfaden für das Interview. (Altrichter & Posch, 2007, S. 152)

Bei der Erstellung des Leitfadens hielten sich die Verfasserinnen an die Empfehlungen zum Vorgehen von Altrichter und Posch (vgl. Altrichter und Posch, 2007).

Tabelle 5: Vorbereitung eines Interviewleitfadens (Alt & Gutmann, 2012, gekürzt und leicht angepasst aus Altrichter & Posch, 2007)

Vorbereitung eines Interviewleitfadens
1. Fragen formulieren
Quellen für Fragen:
<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming zu Entwicklungs- und Forschungsinteressen • Vorhandene Notizen aus dem bisherigen Entwicklungsverlauf durchsehen • Dokumente und Literatur durcharbeiten
2. Bisher gefundene Fragen gruppieren, gewichten und reduzieren
<ul style="list-style-type: none"> • Struktur - Überschriften (Aufteilung ähnlicher Fragen in Fragenkategorien) • Haupt- und Nebenfragen (Hauptfragen in Fettdruck markieren) • Notwendiges - Verzichtbares
3. Sequenzieren und wichtige Passagen formulieren
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Abfolge der Fragen ist günstig? (Aufwärmen, offene Fragen zuerst, Wichtiges nicht an den Schluss verschieben) • Einstieg (Zweck des Interviews, Ethik, Aufwärmen) • „Kritische“ Fragen (eher gegen Ende des Interviews)
4. Materialien vorbereiten
<ul style="list-style-type: none"> • Graphische Aufarbeitung des Interviewleitfadens - gut strukturiert als überschaubare Checkliste • Vorbereitung von „Anschauungsmaterial“ (z.B. Spiele, Übersichtstabelle, Handpuppe) • Vorbereitung und Test von Geräten (Diktaphon)

Der verwendete Leitfaden für das Experten-Interview befindet sich im Anhang.

Schwerpunkte des vorliegenden Experten-Interviews stellen die Evaluation der Förderspiel-Sammlung, die Einschätzung der Relevanz des Themas der sozialen Unsicherheit im pädagogisch-therapeutischen Alltag und die Beurteilung der Eignung der Identifikationsfigur dar. Auf die Entstehung neuer Themen im Verlaufe des Experten-Interviews waren die Autorinnen gefasst und insofern vorbereitet, dass sie den Leitfaden als flexibles Steuerungsinstrument betrachteten, welches nicht vollständig bearbeitet werden musste.

Um die Belastung der Expertinnen möglichst gering zu halten, wurde die Vorbereitungszeit für das Interview auf 30 Minuten beschränkt (siehe Informationsschreiben für Expertinnen im Anhang). Es wurde geschätzt, dass in dieser Zeit 5-6 Förderspiele begutachtet werden konnten. Vorrang hatten 16 Förderspiele, welche in der Erprobungsphase nicht hatten durchgeführt werden können und die den Verfasserinnen aus ihrer bisherigen Berufs- und Praktikumserfahrung noch nicht bekannt waren. Es wurde ein Business-Lunch über Mittag vereinbart, der von den Autorinnen offeriert wurde.

Das Experten-Interview konnte planmässig durchgeführt werden. Es fand einen Tag nach der letzten Erprobungslektion in einem Raum der Schule Fahrweid statt. Dokumentiert wurde das Experten-Interview mittels Audioaufnahme mit einem Diktaphon.

4.1.3 Auswertung der Daten

Unmittelbar nach dem Experten-Interview reflektierten die Autorinnen den Verlauf des Interviews und hielten ihre Eindrücke und ersten gewonnenen Erkenntnisse schriftlich fest (siehe Selbstreflexion Experten-Interview im Anhang).

Danach wurde eine wörtliche Transkription nach den Transkriptionsregeln von Peuser (vgl. Peuser, 2000) erstellt (siehe Transkription Experten-Interview im Anhang). Um die Verständlichkeit im ganzen deutschsprachigen Raum zu gewährleisten, wurde das Interview von der Zürcher Mundart in die Standardsprache übersetzt. Mundart-Ausdrücke, die nach Auffassung der Autorinnen keine genaue standardsprachliche Entsprechung besitzen (z.B. Transkription: 07:52: „schlägle“; Transkription: 12:16: „Lätsch“) wurden in der Mundart belassen. Syntaktisch wurden die Sätze beim Übersetzen in die Standardsprache so geringfügig wie möglich verändert, gewisse Umstellungen wurden aber aus Gründen der Lesbarkeit vorgenommen.

In einem nächsten Schritt wurden Kategorien gebildet und die Daten kodiert. Dabei orientierten sich die Verfasserinnen am empfohlenen Vorgehen von Altrichter und Posch (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Wie vorauszusehen war, erwies sich eine Mischung aus deduktiver und induktiver Methode am günstigsten (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Bei der Anwendung der deduktiven Methode, nach der die Kategorien vor dem Interview festgelegt und das Datenmaterial auf entsprechende Stellen hin abgesucht wird (vgl. Altrichter & Posch, 2007), war der Interviewleitfaden äusserst hilfreich. Dem induktiven Vorgehen, nach welchem während und nach der Durchsicht des Materials Kategorien formuliert werden (vgl. Altrichter & Posch, 2007), entsprach die Tatsache, dass im Laufe der Auswertung noch einige wenige Kategorien entstanden. Auf diese Weise entstand ein Evaluationsraster mit 5 verschiedenen Fragekategorien:

A: Fragen zu den Kindern

B: Fragen zu den Förderspielen

C: Fragen zu sozialer Unsicherheit/Zusammenhang mit Logopädie

D: Beurteilung der Identifikationsfigur

E: Fragen zu Planung und Durchführung von Förderspiel-Sequenzen und Interview

(siehe Auswertungsraster für Experten-Interview im Anhang)

Um die Antworten systematisch zu erfassen, wurden verschiedene Auswertungstabellen erstellt (siehe Auswertungstabellen zu Fragekategorien A-E im Anhang). Darin enthalten sind jeweils die Fragestellung der Verfasserinnen, entsprechende Aussagen der Expertinnen und ein sogenanntes Ankerzitat, das den Autorinnen in Bezug auf die Aussage besonders anschaulich scheint. Wo es möglich und sinnvoll war, wurden die Aussagen der Expertinnen mit einem + für „positiv“ und - für „verbesserungswürdig“ bewertet. Die Spalte „Konsequenzen“ weist auf Anpassungen der Förderspiel-Sammlung aufgrund der Aussagen der Expertinnen hin.

Frage	Aussage	Ankerzitat	Expertin	Bewertung	Konsequenz
B2: Verständlichkeit der Spielanleitungen?	Klar und verständlich	„...also die die ich hatte, sie sind klar verständlich“ (17:11)	Log.	+	
	Unklar, weshalb einige Ziele grün hinterlegt sind und andere nicht	„Eine Frage, die einen sind grün... und die anderen haben aber trotzdem ein Häkli“ (19:02)	Log.	-	Erstellung einer Legende, in der die Symbole erklärt werden. Die Legende wird der Förderspiel-Sammlung beigelegt werden
	Wunsch nach sofort ersichtlicher Altersempfehlung für alle Förderspiele	KLP: „Für welche Klassenstufe“ (20:07) Log.: „Dass man gleich weiterblättern kann und gar nicht alles lesen muss“ (20:28)	KLP Log.		Altersempfehlung wird auf Übersichtstabelle und auf jeder Spielanleitung aufgeführt

Abbildung 5: Ausschnitt aus Auswertungstabelle B (Alt & Gutmann, 2012)

4.1.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Experten-Interview

An dieser Stelle werden die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Experten-Interview zusammengefasst. Für eine ausführlichere Darstellung der Auswertung sei auf die erwähnten Auswertungstabellen im Anhang verwiesen. Alle aufgeführten Zitate sind der Transkription des Experten-Interviews vom 20.12.2011 entnommen (siehe Transkription Experten-Interview im Anhang).

Die Fragekategorie A behandelt allgemeine Fragen zu den Kindern (siehe Auswertungstabelle Fragekategorie A im Anhang). Darin kommt zum Ausdruck, dass die Kinder die Erprobungslektionen sehr geschätzt hatten, was die Klassenlehrerin bestätigte: „... ich weiss einfach, dass sie uh gerne gegangen sind“ (E.W. (KLP), 03:22). Da unmittelbar nach der Erprobungslektion jeweils eine Pause ausserhalb des Schulzimmers stattfand, hatten die Kinder wenig Gelegenheit, der Klassenlehrerin etwas zu erzählen. Ein Knabe hingegen, der die Logopädie-Therapie bei Frau K.M. besuchte, erzählte ausführlich vom Erlebten: „Also bei mir hat der eine erzählt ... also für ihn war es noch wichtig zu erzählen“ (K.M. (Log.), 03:55). Bei der Frage nach sozial unsicheren Kindern in der Klasse wurde zunächst über drei Knaben diskutiert. Auf Nachfrage der Autorinnen wurde über ein möglicherweise sozial unsicheres Mädchen diskutiert, wobei sich die Expertinnen in ihrer Einschätzung nicht einig

waren: „Sie ist einfach so die Zurückhaltendste, die Leiseste, und sie würde jetzt ... nie jemanden anschreien oder so, so richtig“ (E.W. (KLP), 10:05), „... sie kann sich schon wehren“ (E.R. (SHP), 10:08). In Fragekategorie B geht es um Fragen zu den Förderspielen (siehe Auswertungstabelle Fragekategorie B im Anhang). Die Förderspiele wurden von den Expertinnen unterschiedlich beurteilt. Zwei Expertinnen bewerteten die Förderspiele grundsätzlich positiv: „... ist eigentlich noch eine coole Idee...“ (E.W., (KLP), 16:56), „... sie sind einfach, die man jetzt eigentlich wirklich so übernehmen könnte“ (K.M., (Log.), 17:11) Eine Expertin war zunächst skeptisch: „Ich habe ... gedacht, was soll denn das jetzt bringen?“ (E.R., (SHP), 17:41). Nach einigen Hintergrundinformationen bezüglich sozialer Unsicherheit wurde dieser Eindruck revidiert: „... mit der Theorie hintendran ist klar“ (E.R., (SHP), 24:50). Insbesondere der geringe Materialaufwand wurde geschätzt: „... was ich lässig gefunden habe, wirklich, ich hatte das Gefühl, ich könnte die umsetzen. Da wäre etwas, was ich noch einbauen könnte. Ich brauche nicht viel Material, also ... wirklich anwenderfreundlich“ (E.W., (KLP), 16:49).

Soziale Unsicherheit und der Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und Logopädie sind Themen der Fragekategorie C (siehe Auswertungstabelle Fragekategorie C im Anhang). Insbesondere das Verhalten der als sozial unsicher eingestuften Kinder der Klasse wurde beschrieben, was den Autorinnen viele wertvolle Hinweise darauf gab, wie soziale Unsicherheit von den Expertinnen wahrgenommen wird: „Er kann dann ... nicht selber irgendwas lösen“ (E.R., (SHP), 06:33), „Ich glaube einfach, ja er kann wirklich ... soziale Situationen manchmal nicht so ganz einschätzen“ (E.W., (KLP), 07:58). Auch hier waren sich die Expertinnen nicht immer darüber einig, ob ein bestimmtes Kind sozial unsicher sei oder nicht. Aggressives Verhalten wurde zur sozialen Unsicherheit gezählt. E.R.: „Einer, der immer dreinschlägt zum Beispiel“ (E.R., (SHP), 40:25). E.W.: „Ja eben, das ist für mich auch ein [sozial unsicheres Kind, Anm. d. Verf.]“ (E.W., (KLP), 40:25).

Den Zusammenhang zur Logopädie stellte die Schulische Heilpädagogin selber her: „Sind es nicht oft auch die Kinder, die irgendwie auch ein bisschen Spracherwerbsstörungen haben?“ (E.R., (SHP), 40:44). Dieser Zusammenhang war allen Expertinnen ersichtlich, wobei die Logopädin relativierte: „... ich denke, man kann es nicht verallgemeinern. Es ist nicht so, dass jedes Kind mit Spracherwerbsstörung sozial unsicher ist, ... da gibt es auch Beispiele, wo es nicht so ist“ (K.M., (Log.), 43:31).

In Fragekategorie D geht es um die Eignung der Identifikationsfigur Igel (siehe Auswertungstabelle Fragekategorie D im Anhang). Der Igel wurde von den Expertinnen einstimmig als geeignet erachtet: „Ich finde es noch spannend, weil das Tier beides hat ... und ich finde das ... wichtig bei so einer Aufgabe, dass es beides hat. Dass es da nicht heisst, dass man nur angreift, das finde ich wirklich nicht“ (E.R., (SHP), 51:37). Die Logopädin führte aus: „Trotzdem, innen ist er eben sensibel ... er kann sich aber auch ... behaupten, wehren, wenn er muss“ (K.M., (Log.), 49:20). Auch erwähnte die Logopädin, dass ein Junge sich an den Namen des Igels erinnern konnte, was für ihn bemerkenswert sei: „Er hat wirklich gesagt Iris ... und er muss sich identifiziert haben“ (K.M., (Log.), 48:02).

Fragekategorie E schliesslich umfasst das Thema der Planung und Durchführung von Erprobungsphase und Durchführung (siehe Auswertungstabelle Fragekategorie E im Anhang). Die Klassenlehrerin antwortete auf die Frage, ob sie genügend informiert gewesen sei: „... von der Information her, was ich gebraucht habe, habe ich gehabt...“ (E.W., (KLP), 54:08). Die Zusammenarbeit wurde von allen Seiten als angenehm und flexibel erlebt.

4.2 Selbstreflexion und Anpassung der Förderspiel-Sammlung

Abschliessend wird beschrieben, welchen Stellenwert die Selbstreflexion in vorliegendem Entwicklungsprojekt hatte und wie die Förderspiel-Sammlung dank der verschiedenen Evaluationsinstrumente angepasst und verbessert werden konnte.

Wie in Unterkapitel 3.6.3 angetönt, wurde nach jeder Erprobungslektion Zeit für eine Selbstreflexion eingesetzt, auch um die nachfolgenden Erprobungslektionen zu optimieren. Oft kamen Mängel der Förderspiele erst mit der Durchführung ans Licht, sodass die Selbstreflexionen ergiebig und hilfreich waren (siehe Selbstreflexionen Erprobungslektionen 1-4 im Anhang). Zudem hatten die Autorinnen mit diesem Instrument zu festgelegten Zeiten Gelegenheit, gemeinsam Rückschau über den Arbeitsprozess zu halten. Insbesondere in Situationen, in denen sie mit dem Verlauf des Entwicklungsprojektes zufrieden waren und Fortschritte zu verzeichnen waren, bedeuteten die Reflexions-sitzungen motivierende Momente.

Auch Gespräche und Diskussionen mit amtierenden und ehemaligen Lehrkräften, Kindergärtnerinnen und Schulischen Heilpädagoginnen führten zu Erkenntnissen, wie die Förderspiele zu optimieren waren. Sehr hilfreich waren die konkreten und detaillierten Hinweise der Expertinnen zu einzelnen Förderspielen. Im Anschluss findet sich ein Ausschnitt aus der Auswertungstabelle B8a. Die gesamten Auswertungstabellen B8 (B8a und B8b) sind im Anhang einzusehen.

Nummer des Förderspiels	Förderspiel	Aussage	Expertin	Konsequenz
44	Stern	Fehlerhafte Förderspielbeschreibung: „Nun wird zu zweit abgezählt“	SHP	Wird abgeändert in „Nun wird auf zwei abgezählt“
19	Wörter bilden	Ziel „eigene Ideen“ äussern soll dazu genommen werden	SHP	Ziel wird nicht dazu genommen, da es nur eine Lösung gibt und deshalb nicht dem entspricht, was die Autorinnen unter „eigene Ideen äussern“ definieren
		Buchstabenkenntnis ist Voraussetzung für dieses Förderspiel	SHP	Altersempfehlung ab 2. Klasse
30	Gemeinsam zeichnen	unklar, woher das Kind weiss, was es zeichnen soll	SHP	In Spielbeschreibung wird in Klammern angegeben, woher das Motiv stammen könnte
		Sprachlich anspruchsvoll	SHP	Altersempfehlung ab 3. Klasse
33	Beschreiben und umsetzen	Sprachlich anspruchsvoll	Log.	Altersempfehlung ab 3. Klasse
		In Spielbeschreibung erklären, woher das Kind die Angaben hat, z.B. von einem Bild.	Log.	Spielbeschreibung wird entsprechend präzisiert
53	Schuhe anziehen	„Schuhe binden“ ist zu schwierig	KLP	Förderspiel wird in „Schuhe anziehen“ abgeändert

Abbildung 6: Ausschnitt aus Auswertungstabelle B8a (Alt & Gutmann, 2012)

Die Förderspiel-Sammlung wurde aufgrund der oben beschriebenen Evaluationsinstrumente laufend angepasst, Mängel ausgemerzt, Varianten eingefügt und Spielideen weiterentwickelt.

5 Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel wird die Forschungsfrage, der die vorliegende Bachelor-Arbeit zugrunde liegt, beantwortet.

Zu Beginn des Forschungsprozesses interessierte die Frage, wie sozial unsichere Kinder dahingehend unterstützt werden können, dass sie dazu in der Lage sind, ihre Sprechfreude und damit ihre Kommunikationskompetenzen zu erhöhen. Die Entscheidung, kooperative Gruppenspiele als Medium zur Erreichung dieses Ziels einzusetzen, war in Anbetracht der Bedeutung des Spiels in der kindlichen Entwicklung und der Untervertretung kooperativer Spielideen in Bezug zu sogenannten Challenge-Spielen bald gefällt. Nach Festlegung der Zielgruppe des Unterstufenalters als günstigen Zeitrahmen für die geplanten präventiven Massnahmen stellte sich folgende Forschungsfrage:

Nach welchen Kriterien soll eine Förderspiel-Sammlung kooperativer Gruppenspiele für Kinder der Unterstufe gestaltet sein, um die Sprechfreude und damit die Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder zu erhöhen?

Mittels Literaturstudium aus den Bereichen „soziale Unsicherheit“, „kooperative Gruppenspiele“ und „Prävention“ wurden Kriterien für die zu entwickelnde Sammlung kooperativer Gruppenspiele herausgearbeitet. Dabei wurden übergeordnete Ziele und Feinziele festgelegt. Die übergeordneten Ziele sollen den Anforderungen kooperativer Spiele gerecht werden und gelten für alle Förderspiele der vorliegenden Sammlung. Für die Feinziele wurden theoriegestützte Beobachtungen betreffend des Kommunikationsverhaltens sozial unsicherer Kinder als Grundlage für die Formulierung erwünschten Kommunikationsverhaltens genommen. Diese Formulierungen wurden in die Feinziele überführt und sollen die Ansprüche der Förderung der Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder abdecken. Die Feinziele gelten nicht alle für sämtliche Förderspiele, denn die Förderspiele können ausgehend von unterschiedlichen Zielkombinationen ausgewählt werden.

Aus obigen Recherchen und Überlegungen entstand folgender theoriegeleiteter Kriterienkatalog als Grundlage für die Entwicklung der Förderspiele:

Tabelle 6: Kriterienkatalog (Alt & Gutmann, 2012)

übergeordnete Ziele: Fokus Kooperationsgedanke	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Die Kinder spielen miteinander, nicht gegeneinander. ❖ Das Förderspiel macht Spass. ❖ Das Förderspiel fordert Kommunikation. ❖ Die Kinder können bezüglich Spielgestaltung eigene Ideen einbringen. ❖ Das Förderspiel erfordert keine absolute Einhaltung der Regeln. ❖ Das Förderspiel regt zu Bewegung und Wahrnehmung an. ❖ Das Förderspiel benötigt wenig Material. ❖ Die Aufgabe des Förderspiels stellt eine angemessene, motivierende Herausforderung dar. ❖ Die Förderspiel-Sammlung beinhaltet sowohl aktive als auch ruhige Förderspiele. ❖ Während des Spielens herrscht eine angenehme, wohlwollende, respektvolle und angstfreie Atmosphäre. 	Ziele gelten für alle Förderspiele
Feinziele: Kommunikationsförderung bei sozialer Unsicherheit	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Die Kinder stellen Fragen. ❖ Die Kinder beantworten Fragen. ❖ Die Kinder äussern eigene Anliegen und/oder sagen nein, wenn es ihre Situation erfordert. ❖ Die Kinder sind in der Lage, sich in andere hineinzusetzen. ❖ Die Kinder nehmen sich selbst, ihren Körper, ihre Gefühle und Eigenschaften, wahr. ❖ Die Kinder sind in der Lage, etwas zu erklären und/oder zu beschreiben. ❖ Die Kinder äussern eigene Ideen. ❖ Die Kinder sprechen angemessen laut und deutlich. ❖ Die Kinder kommunizieren nonverbal angemessen (Gestik, Mimik). ❖ Die Kinder stellen in der Gesprächssituation Blickkontakt her und halten diesen. 	Zielauswahl für jedes Förderspiel

Die Reihenfolge sowohl der übergeordneten Ziele als auch der Feinziele entspricht nicht einer Priorisierung bzw. Wichtigkeit der Ziele.

Der Kriterienkatalog liegt allen 60 Förderspielen zugrunde. Um eine Übersicht zu gewährleisten, sind die Förderspiele in verschiedene Spielkategorien eingeteilt.

Die Förderspiele können mit allen Kindern einer Regelklasse gespielt werden.

Die Autorinnen schlagen aus methodisch-didaktischen Gründen den Einsatz einer Identifikationsfigur vor, wofür sie den Igel gewählt haben. Die Förderspiele sind aber auch mit anderen methodisch-didaktischen Instrumenten durchführbar.

Durch die exemplarische Erprobung einiger Förderspiele und die aus dem Experten-Interviews gewonnenen Erkenntnisse wurde die Förderspiel-Sammlung weiterentwickelt.

6 Schlussfolgerungen

Kapitel 6 behandelt die Schlussfolgerungen, welche die Verfasserinnen aus dem vorliegenden Entwicklungsprojekt ziehen. Nach Überlegungen zu Konsequenzen des Entwicklungsprojekts für die Praxis wird der Arbeitsprozess der Autorinnen reflektiert. Aus einem abgeschlossenen Forschungszyklus wachsen immer auch neue Fragen und Entwicklungsperspektiven. Ihnen ist das Unterkapitel 6.3 gewidmet.

6.1 Konsequenzen für die Praxis

Die Aktionsforschung, welche die Grundlage für das vorliegende Entwicklungsprojekt darstellt, generiert ihre Problemstellungen aus der Praxis und hat gleichzeitig zum Ziel, die Lösung von Praxisproblemen zu unterstützen (siehe Unterkapitel 1.3.1). Darum ist die Frage nach den Konsequenzen des vorliegenden Entwicklungsprojekts für die Praxis nach Meinung der Verfasserinnen sehr relevant. Diese Frage soll nun diskutiert werden.

Dass der Themenkreis der sozialen Unsicherheit Beachtung verdient, hat sich für die Autorinnen während der Beschäftigung damit klar bestätigt. Nebst der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur haben auch Gespräche im privaten Umfeld, mit Studienkolleginnen, ausgebildeten Logopädinnen und Lehrpersonen gezeigt, dass soziale Unsicherheit zwar bekannt, aber dennoch häufig in ihrer Symptomatik und ihren Auswirkungen unbestimmt bleibt. Im Experten-Interview stellte sich heraus, dass Kinder mit aggressivem Verhalten zu den sozial unsicheren Kindern gezählt werden. Dies könnte ein Hinweis auf das in der Literatur häufig genannte Problem sein, dass externalisierte Störungen im pädagogisch-therapeutischen Alltag oft im Mittelpunkt stehen und die Bedürfnisse der sozial unsicheren Kinder verdrängen (siehe Unterkapitel 2.1.3). Auch wurde im Experten-Interview ausschliesslich über Knaben gesprochen, Mädchen wurden kaum thematisiert. Schliesslich war den Autorinnen aufgefallen, dass sich die Beurteilungen der Expertinnen bezüglich sozial unsicherer Kinder in der Klasse zum Teil stark voneinander unterscheiden. Dies begründet sich nach Ansicht der Verfasserinnen durch die in der Praxis eher wenig verbreitete Kenntnis der genauen Definition von sozialer Unsicherheit und damit das Fehlen einer „gemeinsamen Sprache“.

Oben genannte Erfahrungen und Beobachtungen bestärkten die Autorinnen darin, dass in Fachkreisen über soziale Unsicherheit informiert werden soll, damit die betroffenen Kinder Unterstützung und Förderung erhalten. Dies scheint insbesondere im Hinblick auf die Kommunikationskompetenzen der Kinder sehr wichtig zu sein, bedeuten diese doch oftmals den Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung einer sozialen Situation.

Soziale Unsicherheit, im Speziellen deren Vernetzung mit sprachlichen Schwierigkeiten, ist ein komplexes Thema. Den Verfasserinnen ist bewusst, dass der Einsatz der Förderspiel-Sammlung allein nicht ausreicht, um den Bedürfnissen sozial unsicherer Kinder in Bezug auf ihre Kommunikationskompetenzen gerecht zu werden. Sie hoffen aber, dass die Förderspiel-Sammlung einen Einstieg in den Themenkreis ermöglicht, und dies sowohl für die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen als auch für die Kinder.

Wie in Kapitel 3 erwähnt, wandelte sich der Begriff des „Spiels“ im Laufe der Entwicklung der Spiel-Sammlung in den Begriff „Förderspiel“. Dies geschah in erster Linie wegen der theoretischen Abstützung und Zielorientiertheit der Förderspiele. Dadurch ändert sich nach Auffassung der Autorinnen in der Durchführung der Förderspiele der Schwerpunkt. Bis zur Erprobungsphase gingen die Verfasserinnen von „Spielstunden“ für die Förderspiele aus. Bald wurde ihnen aber bewusst, dass die rasche Durchführung eines Spiels nicht dem entsprach, was sie sich vorgestellt hatten. Neben

dem Spielen sind die Beschäftigung mit dem Förderspiel und die Reflexion darüber genauso wichtig. Unterdessen sind die Autorinnen der Ansicht, dass nicht die „Spielstunde“, sondern ein einzelnes Förderspiel im Mittelpunkt stehen soll. Dieses Förderspiel soll Anlass sein für die Entwicklung der Kommunikationskompetenzen und die Auseinandersetzung mit den aus dem Förderspiel entstehenden Prozessen in der Gruppe. Einige interessante und gewinn-bringende Begegnungen waren in der Erprobungsphase nicht unbedingt während der Durchführung der Förderspiele, sondern dazwischen und danach zu beobachten. Da solche Prozesse in der Regel nicht vorhersehbar sind, ist eine genaue Planung der Lektionen nur begrenzt möglich. Entscheidend scheint ein flexibles Reagieren auf die Bedürfnisse der Kindergruppe zu sein. Auch zeigten die Erfahrungen in der Erprobungsphase und Äusserungen der Expertinnen im Experten-Interview, dass die Förderspiele immer auch in Bezug zu den sozialen oder gruppenspezifischen Konstellationen in der Klasse ausgewählt werden sollen. So kann es Förderspiele geben, die aufgrund besonderer Gegebenheiten der Kindergruppe oder einzelner Kinder nicht durchführbar sind oder abgewandelt werden müssen, um das Wohlergehen aller Kinder gewährleisten zu können.

Die Begleitung der Gruppe sowie der einzelnen Kinder verlangt eine gute Beobachtungsgabe und Einfühlungsvermögen der pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. Im Idealfall geht die Auseinandersetzung mit den Förderspielen über den vorgegebenen Rahmen hinaus, sodass die Kommunikationsförderung im alltäglichen Umgang ein grösseres Gewicht erhält. Darum erachten es die Verfasserinnen auch als sehr sinnvoll, wenn die Logopädin als Expertin für Kommunikation Gelegenheiten erhält bzw. sich selbst erschafft, in denen sie aus dem Therapieraum heraus tritt, um die Kommunikation im natürlichen Umfeld der Kinder zu fördern.

Im Zuge des Experten-Interviews wurde den Autorinnen klar, dass theoretische Kenntnisse über soziale Unsicherheit und Kommunikation die pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen, welche die Förderspiel-Sammlung einsetzen, darin unterstützen, die Ziele und Inhalte der Förderspiele nachzuvollziehen. In diesem Sinn spielt die Logopädin mit ihrem Wissen über Kommunikation eine Schlüsselrolle. Kann ihr Wissen mit den Kenntnissen der Klassenlehrperson bezüglich der Kinder der Klasse und der Gruppendynamik in der Klasse kombiniert werden, entsteht nach Ansicht der Verfasserinnen eine Synergie, die für alle Beteiligten einen Gewinn darstellt.

Trotz der wichtigen Reflexion lernt man den Umgang mit kooperativen Spielen aber nur durch spielen derselben. Dafür braucht es Zeit, Geduld und eine Haltung, die sich durch Authentizität, angemessenen Umgang mit Stärken und Schwächen der Gruppenmitglieder und nicht zuletzt durch Humor auszeichnet. In dieser Atmosphäre soll die Auseinandersetzung mit sich selbst und den anderen in der Gruppe ermöglicht werden. Zusätzlich kann das von den Autorinnen vorgeschlagene Team-Teaching-Modell von Logopädin und Klassenlehrperson eine Vorbildfunktion für die Kinder einnehmen, da diese direkt miterleben, wie Erwachsene miteinander kooperieren und umgehen. Es benötigt also auch Kooperation von Seiten der Spielleitung. Dies impliziert Fragen des interdisziplinären Arbeitens, ein Thema, das nach Auffassung der Autorinnen in den nächsten Jahren noch an Relevanz gewinnen könnte.

In den ersten Phasen der Arbeit am Entwicklungsprojekt wurde die Kooperation als Mittel oder Medium gesehen, um Kommunikationskompetenzen zu fördern. Je weiter die Verfasserinnen in den Themenkreis hineingewachsen waren, desto mehr erachteten sie die Kooperation nicht als Mittel, sondern als Grundlage dafür, dass Kommunikation entstehen und wachsen kann.

6.2 Reflexion

Anschliessend wird der gesamte Arbeitsprozess, der dem Entwicklungsprojekt zugrunde liegt, reflektiert. Nach allgemeinen Erfahrungen soll besonders die Zusammenarbeit der Autorinnen überdacht werden.

Die Komplexität der Theoriebereiche stellte für die Verfasserinnen eine interessante Aufgabe dar. Es galt, sich aus verschiedensten interdisziplinären Bereichen einen Überblick über den Stand der Forschung zu verschaffen, sich Wissen anzueignen, die angesprochenen Bereiche untereinander zu vernetzen und gleichzeitig abzugrenzen, einen Bezug zum eigenen Forschungsgebiet zu schaffen und letztlich alles übersichtlich und möglichst prägnant darzustellen. Nebst der Herausforderung bedeutete dies für die Autorinnen aber auch eine Möglichkeit, vernetzt und innovativ zu arbeiten und Neues zu entwickeln.

Nach kleineren wissenschaftlichen Projekten im Laufe des Logopädie-Studiums war dies für die Verfasserinnen die erste grössere wissenschaftliche Arbeit. Geschätzt wurden die vielfältigen und dadurch abwechslungsreichen Aufgaben. So wechselten sich Recherche- und Textbearbeitungsphasen und Zeiten des wissenschaftlichen Schreibens mit der Entwicklung der Förderspiele, der Anwendung von Interviewtechniken und der Klärung von Layout-Fragen ab.

Die praktische Arbeit mit den Kindern während der Erprobungsphase war sehr willkommen. Von der Offenheit, der Neugierde und dem Interesse der Kinder waren die Autorinnen beeindruckt. Es war auch erfreulich, wie positiv die Kinder auf die Identifikationsfigur und die Förderspiele reagierten. Dies zeigte den Autorinnen, dass sie auf dem richtigen Weg zu sein schienen, was eine grosse Motivation für die arbeitsintensive Endphase der Bachelor-Arbeit darstellte.

Besonders die Förderspiel-Sammlung wurde kontinuierlich verändert und würde wohl auch jetzt noch weiterentwickelt, wenn nicht aus Zeitgründen ein klarer Endpunkt hätte gesetzt werden müssen.

In einem Entwicklungsprojekt steht die Erstellung des Produkts im Vordergrund. Um erste Eindrücke über die Praktikabilität desselben zu erhalten und den Forschungszyklus abzurunden, entschieden sich die Verfasserinnen für ein Experten-Interview. Dies erachteten sie als nützliches und angemessenes Instrument für ihre definierten Ziele. Die Interviewführung gestaltete sich überraschend anspruchsvoll (siehe Selbstreflexion Experten-Interview im Anhang). Zeitweilig gaben die Autorinnen theoretische Hintergrundinformationen ab und entfernten sich damit von der Rolle der Fragestellerinnen. Besagte Informationen lösten jedoch bei den Expertinnen Einsichten aus, die zu neuen Aussagen und dadurch Erkenntnissen der Verfasserinnen führten. Die Auswertung des Experten-Interviews entbehrt nicht einer gewissen Subjektivität. So war die Zuteilung der Aussagen zu den Kategorien auch abhängig von der Interpretation der zuteilenden Person. Zur objektiven Beurteilung des Experten-Interviews sei an dieser Stelle auf die Transkription im Anhang verwiesen. Nach Ansicht der Autorinnen ist die gewählte Vorgehensweise jedoch vertretbar, da es nicht um eine repräsentative Evaluation der Förderspiel-Sammlung ging, sondern darum, bei den Expertinnen einen „Spiegel“ einzuholen. Dieses Ziel wurde erreicht, eine Grundstimmung der Förderspiel-Sammlung gegenüber war durchaus erfassbar.

Die Zusammenarbeit der Verfasserinnen zeichnete sich dadurch aus, dass die Ressourcen von beiden gut genutzt und Schwächen gegenseitig kompensiert werden konnten. Dieser Grundsatz zog sich über den gesamten Arbeitsprozess und gestaltete die Arbeit konstruktiv und effizient.

Erleichternd war, dass sich die Verfasserinnen in den grundlegenden Fragen einig waren. Auch während der praktischen Erprobungsphase war äusserst hilfreich, dass die Autorinnen ohne genaue Absprachen und Rollenverteilung gut miteinander harmonierten und sich gegenseitig ergänzten.

Sogenannte Brainstorming-Prozesse stellten sich als höchst fruchtbar heraus. Sie waren sehr produktiv, sodass innert kürzester Zeit viel zustande kam, das weiter verarbeitet werden konnte. Angenehm an dieser Arbeitsform war auch, dass die Autorinnen offen bleiben konnten, um verschiedene Zugangswege zu entwickeln, ohne durch den Anspruch an Perfektion allzu sehr behindert zu werden.

Der Projektzeitplan, der im September 2011 erstellt wurde, stellte sich als wichtige Orientierungshilfe heraus. Obwohl zu Beginn zu ehrgeizig geplant wurde, halfen die frühzeitig festgelegten Meilensteine den Verfasserinnen, Sicherheit zu gewinnen und den Überblick über den gesamten Arbeitsprozess behalten zu können.

6.3 Entwicklungsperspektiven

Folgendes Unterkapitel soll Überlegungen der Autorinnen zu Anknüpfungspunkten und Entwicklungsperspektiven, ausgehend von vorliegender Bachelor-Arbeit, wiedergeben.

Als sinnvoll erachten die Verfasserinnen eine gründliche wissenschaftliche Evaluation der Förderspiel-Sammlung. Dabei wäre interessant herauszufinden, ob die angestrebten Ziele mit den Förderspielen tatsächlich erreicht werden. Davon ausgehend müssten gewisse Förderspiele verändert oder gegebenenfalls durch geeignetere ersetzt werden.

Ein anderer Ansatzpunkt für eine Evaluation des vorliegenden Entwicklungsprojekts ist die Frage, ob die von den Autorinnen definierten Ziele wirklich die Sprechfreude und damit die Kommunikationskompetenzen sozial unsicherer Kinder erhöhen oder ob die Ziele der Verfasserinnen weiterentwickelt werden müssten.

Im Rahmen von Entwicklungsprojekten sind verschiedene Weiterführungen der vorliegenden Bachelor-Arbeit denkbar. Hilfreich wäre ein Entwicklungsprojekt, das sich dem Elterneinbezug in die bestehende Förderspiel-Sammlung widmen würde.

Vorstellbar ist auch ein Entwicklungsprojekt, das die Transferunterstützung sozial unsicherer Kinder, die wegen einer Spracherwerbsstörung oder eines anderen logopädischen Problems die Logopädie-Therapie besuchen, in den Mittelpunkt rückt. Wie können solche Kinder begleitet werden, um ihre in der Logopädie-Therapie erarbeiteten Kommunikationskompetenzen im Alltag weiter zu entwickeln und zu festigen?

Ein konkreter Vorschlag für eine Weiterführung des vorliegenden Entwicklungsprojekts besteht darin, Förderspiel-Sammlungen für die Kindergarten- oder die Mittelstufe zu erstellen und die Ziele und Inhalte der Förderspiele der jeweiligen neuen Zielgruppe anzupassen.

Begrüßenswert wäre es aus Sicht der Autorinnen auch, wenn die in dieser Bachelor-Arbeit angedachte Rahmenhandlung der Identifikationsfigur oder auch die thematische Einbettung der Förderspiel-Sammlung erweitert würden. Dies könnte zum Beispiel in Form der Entwicklung eines geeigneten Bilderbuchs geschehen.

6.4 Schlusswort

Für die Autorinnen war das Verfassen der vorliegenden Bachelor-Arbeit eine sehr lehrreiche, produktive und auch anstrengende Phase ihres Logopädie-Studiums. Es war eine Zeit mit vielen Höhen und Tiefen, wobei die Höhen überwogen und die Tiefen mit Humor und gegenseitiger Unterstützung jeweils gelindert und schliesslich bewältigt werden konnten. Interessant war, dass sowohl die Höhen als auch die Tiefen jeweils sehr intensiv erlebt wurden. Die Verfasserinnen werten dies als Zeichen dafür, dass das Entwicklungsprojekt sie über das Ausmass des Studienauftrags hinaus beschäftigt hat.

Geschlossen werden soll diese Bachelor-Arbeit mit einem Zitat von Stöckli, welcher die Interventionsmassnahme SoFiT anbietet (siehe Kapitel 2.1.5). Dem Inhalt seiner Aussage möchten sich die Autorinnen gerne anschliessen: „Ich hoffe, die zusammengetragenen Ergebnisse und Überlegungen wecken das Interesse an der Situation schüchternen Kinder in der Schule. Wenn da und dort sogar eine praktische Konsequenz resultieren würde, wäre das Ziel dieser Arbeit erst recht erreicht“ (Stöckli, 2007, S. 11).

Literaturverzeichnis

- Ahrens-Eipper, S., Leplow, B. & Nelius, K. (2010). *Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder* (2. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Audeoud, M. (2010). *Fragestellung finden?* Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Badegruber, B. (1995). *Spiele zum Problemlösen. Band 1: Für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren*. Linz: Veritas-Verlag.
- Bartkowiak-Brühl, A., Stachowski, S. & Menkhaus, S. (2006). Gruppentherapie bei stotternden Schulkindern oder: Wie die Bewohner von Hüttenstadt aufregende Abenteuer erleben. *Die Sprachheilarbeit*, 51 (2), 75-82.
- Beckert, P. & Willi, P. (2010). *Stottern bewegt*. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit. Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. grundlegend überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Boltze, S. (2005). „Auf die Gruppe, fertig, los!“ *Chancen und Schwierigkeiten in der logopädischen Gruppentherapie von Kindern und Jugendlichen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hamburg.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Braun, W. G. (2007). „...und die Logopädie!?“ Logopädie und Basisstufe als sinnvolle Ergänzung. In Bürkler, S. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.). *Schnittstelle Vorschule-Schule (Dossier)*, Luzern: Edition SZH/CSPS (2007), 11-17.
- Braun, W. G. (2009). Integrierte Sprachförderung: Abgrenzung, Umsetzung, Erfahrungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (1), 15-23.
- Braun, W. G. (2011). *Didaktik der integrierten (Sprach-)Förderung*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Braun, W. G. & Steiner, J. (2006). *PSI - Prävention von Sprachentwicklungsstörungen in pädagogischen Institutionen*. Internet: <http://www.logopaedieundpraevention-hfh.ch/content2-n10-sD.html> [12.02.2012].
- Dür, W. & Felder-Puig, R. (2011). *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Erkert, A. (2008). *So verstehen wir uns gut! Kooperative Spiele für Vorschulkinder*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

- Essau, C. A. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: UTB.
- Flemming, I. & Fritz, J. (1995). *Kooperationsspiele. Partner- und Gruppenspiele für Grundschul Kinder*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchgesehene und aktualisierte Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flitner, A. (2002). *Spielen - Lernen - Praxis und Deutung des Kinderspiels* (erweiterte Neuauflage der 11. Aufl. 1998). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2003). *Helfende Gruppen. Eine Einführung in die Gruppenarbeit mit Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Glenwitz, M. (2007). *Täglich 5 Minuten Sprachförderung*. Buxtehude: Persen Verlag.
- Groot-Wilken, B. & Kaseric, T. (2009). *Sprechanlass Alltag. Kindorientierte Angebote und Projektarbeit zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Hartmann, E. (2007). Erfolg versprechende Prävention von Leseschwierigkeiten in Kindergarten und Primarschule: ein Überblick. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (2), 144-127.
- Heidtmann, H. & Knebel, U. (2003). *Aussprachefähigkeiten spielend fördern. Eine Spielesammlung für die Sprach- und Kommunikationsförderung mit Kindern für den Schwerpunkt Phonologie* (2. Aufl.). Horneburg: Persen Verlag.
- Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH). (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten. Konzept, Anleitung und Richtlinien zum Verfassen von schriftlichen Arbeiten an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. durchgesehene und aktualisierte Aufl.) (S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hurrelmann, K., Klotz, T. & Haisch, J. (2004). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Kannengieser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Katz-Bernstein, N. (2007). *Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Katz-Bernstein, N. & Subellok, K. (Hrsg.). (2001). *Gruppentherapie mit stotternden Kindern und Jugendlichen. Konzepte für die sprachtherapeutische Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Kempe-Preti, S. (2009). *Bedeutung von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im schulischen Alltag*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Kohler, J. (2011). *Beobachtung und Befragung*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Krumbach, M. (2004). *Das Sprachspiele-Buch*. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Leppin, A., (2004). Konzepte und Strategien der Krankheitsprävention. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch. *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 31-40). Bern: Hans Huber Verlag.
- Liebertz, Ch. (2010). *Pädagogische Schatzbriefe. Spielkartei Gefühle und Rituale* (2. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Liebertz, Ch. & Schmeling, B. (2010). *Pädagogische Schatzbriefe. Spielkartei Sprachförderung* (2. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Mannhard, A. (2007). *Sprachförderrallye. Ein Spiel für Kindergarten, Grund- und Sonderschule und Elternhaus*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Mannhard, A. (2009). Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen - Sprachtherapie in der Logopädie. *Kinder- und Jugendarzt*, 40 (6), 359-362.
- Mannhard, A. & Braun, W. G. (2008). *Sprache erleben - Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Maur-Lambert, S., Landgraf, A. & Oehler, K.-U. (2003). *Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern*. Dortmund: Borgmann.
- Orlick, T. (1985). *Neue kooperative Spiele. Mehr als 200 konkurrenzfreie Spiele für Kinder und Erwachsene*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Orlick, T. (2007). *Zusammen spielen - nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2011). *Auffällig unauffällige Kinder und Jugendliche. Wer bemerkt sozial unsichere Kinder und Jugendliche in der Schule?* Internet: http://www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PWD/Berufseinfuehrung/110512-Petermann-Unsicherheit-bei-Kindern.pdf [12.02.2012]
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. (2010). *Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche* (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2010). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (10. überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Peuser, G. (2000). *Sprachstörungen: Einführung in die Patholinguistik*. München: Fink.
- Portmann, R. (2010). *Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz* (5. Aufl.). München: Don Bosco Medien.

- PROLOG Therapie- und Lernmittel. (2012). *Therapie- und Lernmittel. Katalog Frühjahr/Sommer 2012*. Köln: PROLOG Therapie- und Lernmittel.
- Rahm, D. (2004). *Integrative Gruppentherapie mit Kindern*. Paderborn: Junfermann.
- Reinhart, B. (2009). Logopädische Therapie im Klassenzimmer - ein Widerspruch? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (1), 27-29.
- SCHUBI Lernmedien. (2011). *Gesamtkatalog 2011*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Schüler, D. (2011). *Schüchterne Kinder stärken - Wie sie Ängste überwinden, ihre Gaben entdecken und die Persönlichkeit entfalten*. Seeheim-Jugenheim: Amondis Verlag.
- Stöckel, S. (2004). Geschichte der Prävention und Gesundheitsförderung. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch. *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 21-29). Bern: Hans Huber Verlag.
- Stöckli, G. (2007). *Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stöckli, G. (2012). *SoFiT. Soziales Fitness-Training (SoFiT) für Schülerinnen und Schüler der Primarschul-Mittelstufe (4.-6. Klasse)*. Internet: <http://paed-services.uzh.ch/html-sites/pp1/stoekli/tsprim/SoFit.html> [12.02.2012]
- TRIALOGO. Katalog 2011. In SCHUBI Lernmedien. (2011). *Gesamtkatalog 2011*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Völkening, M. (2008). *Meine stärksten kooperativen Spiele. Zusammenarbeitsspiele für jede und jeden* (4. Aufl.). Luzern: Rex Verlag.
- Vopel, K. W. (2004). *Interaktionsspiele für Kinder. Teil 3* (9. Aufl.). Salzhäusen: iskopress.
- Wellhöfer, P. R. (2007). *Gruppendynamik und soziales Lernen* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wendlandt, W. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung* (5. vollständig überarbeitete Aufl.). Stuttgart, New York: Thieme.
- Weltgesundheitsorganisation. (2010). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V(F). Klinisch-diagnostische Leitlinien* (7. überarbeitete Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
- Willikonsky, A. (2009). *Praxisbuch Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorgehen bei Entwicklungsprojekt (Alt & Gutmann, 2012, angelehnt an Audeoud, 2010, und inspiriert von Beckert & Willi, 2010).....	8
Tabelle 2: Zusammenstellung Angstformen (Alt & Gutmann, 2012, gekürzt und zusammengefasst aus Weltgesundheitsorganisation, 2010).....	12
Tabelle 3: Klassifikation von Präventionsmassnahmen (Alt & Gutmann, 2012, angelehnt an Leppin, 2004).....	19
Tabelle 4: Unterscheidung Sprachförderung-Sprachtherapie (Braun, 2007).....	22
Tabelle 5: Vorbereitung eines Interviewleitfadens (Alt & Gutmann, 2012, gekürzt und leicht angepasst aus Altrichter & Posch, 2007).....	53
Tabelle 6: Kriterienkatalog (Alt & Gutmann, 2012)	59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Forschungs- und Entwicklungsverlauf (HfH, 2010, S. 5)	7
Abbildung 2: Bedingungen sozial kompetenten Verhaltens (Petermann & Petermann, 2010, S. 78).....	16
Abbildung 3: Beispiel einer Spielanleitung aus Förderspiel-Sammlung (Alt & Gutmann, 2012)	40
Abbildung 4: Ausschnitt aus Übersichtstabelle zur Förderspiel-Sammlung (Alt & Gutmann, 2012).....	43
Abbildung 5: Ausschnitt aus Auswertungstabelle B (Alt & Gutmann, 2012)	55
Abbildung 6: Ausschnitt aus Auswertungstabelle B8a (Alt & Gutmann, 2012).....	57

Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserinnen
bzw.	beziehungsweise
z.B.	zum Beispiel
ebd.	ebenda
vgl.	vergleiche
Nr.	Nummer
Aufl.	Auflage
et al.	und andere
S.	Seite

Inhaltsverzeichnis Anhang

1	Projektzeitplan.....	I
2	Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten.....	II
3	Erprobungsphase	
3.1	Übersicht Spielkategorien/Feinziele.....	IV
3.2	Elternbrief Einverständnis Videoaufnahmen.....	V
3.3	Grobplanung.....	VI
3.4	Feinplanungen 1-4.....	VII
3.5	Igel-Reime.....	XIV
3.6	Brief an Kinder der 1. Klasse.....	XV
4	Evaluation	
4.1	Leitfaden Experten-Interview	XVI
4.2	Informationsschreiben für Expertinnen.....	XIX
4.3	Auswertungsraster für Experten-Interview.....	XX
4.4	Auswertungstabellen	XXI
4.4.1	Fragekategorie A.....	XXI
4.4.2	Fragekategorie B.....	XXIII
4.4.3	Fragekategorie B8.....	XXVI
4.4.4	Fragekategorie C.....	XXX
4.4.5	Fragekategorie D.....	XXXIV
4.4.6	Fragekategorie E.....	XXXVI
4.5	Selbstreflexionen Erprobungslektionen 1-4.....	XXXVIII
4.6	Selbstreflexion Experten-Interview.....	XLIII
4.7	Transkription Experten-Interview.....	XLV
5	Katalog-Recherche	
5.1	PROLOG.....	LVII
5.2	SCHUBI.....	LXII
5.3	TRIALOGO.....	LXVII

Projektzeitplan

Arbeiten	Sept. 2011					Okt. 2011					Nov. 2011					Dez. 2011					Jan. 2012					Feb. 2012				
	Wo 35	Wo 36	Wo 37	Wo 38	Wo 39	Wo 40	Wo 41	Wo 42	Wo 43	Wo 44	Wo 45	Wo 46	Wo 47	Wo 48	Wo 49	Wo 50	Wo 51	Wo 52	Wo 1	Wo 2	Wo 3	Wo 4	Wo 5	Wo 6	Wo 7					
Kolloquien mit Wolfgang G. Braun																														
Literatur bearbeiten																														
Erstellung Disposition																														
<i>Durchführung Projekt mit Klasse</i>																														
LP anfragen																														
Kriterienkatalog erstellen																														
Konzipieren der Förderspiel-Sammlung																														
Erprobung: 4 Termine mit Videoaufnahmen																														
<i>Evaluation: Experten-Interview</i>																														
Anfrage / Termin																														
Entwicklung Leitfaden																														
Durchführung																														
Transkription																														
Auswertung																														
<i>Schreiben der Bachelor-These</i>																														
Teil 1: Einleitung / Fragestellung / Theorieteil																														
Teil 2: Projekt																														
Teil 3: Evaluation /Schlussfolgerung/ Ausblick																														
<i>Schlussredaktion</i>																														
Lektorat																														
letzte Anpassungen																														
Druck und Bindung																														
Abgabe der Arbeit																														

Abkürzung:

Wo: Woche

Zum Inhalt

Drucken

AB D7	Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)	(S. 1/2)
--------------	--	----------

Name des Kindes: Datum:

Beurteiler: Bogen-Nr.:

Abstufungen für das Urteil:

1 = tritt nie auf	4 = tritt häufig auf
2 = tritt selten auf	5 = tritt sehr häufig auf
3 = tritt manchmal auf	

Verhalten	Urteil
1 Still sein Nichts erzählen, nichts fragen, nichts erbitten; keine Freude zeigen.	
2 Sprechen Gehetztes, undeutliches, zu schnelles, abgehacktes Sprechen, häufig das gleiche Wort verwenden; zu leise oder zu laut sprechen; zu kurze Antworten (nur Ja/Nein); Kind wartet lange, bis es antwortet oder etwas erzählt.	
3 Stottern Kein Wort oder keinen Satz zusammenhängend aussprechen können; beim Sprechen außer Atem sein.	
4 Gefühle Lautes oder leises Weinen; Tränen in den Augen; Zittern in der Stimme.	
5 Gesichtsausdruck Unsicheres Umherschauen; verlegenes Lächeln; kurze Dauer des Blickkontaktes; Gesichtszucken.	
6 Körperausdruck Zittern der Hände; Zappeln; Bleistift- und oder Nägelkauen, nervöses Spiel mit den Händen.	
7 Bewegungen Sich nicht von der Stelle bewegen; eintönige, sich wiederholende Körperbewegungen.	
8 Tätigkeiten (a) Sich allein keinem Spiel beziehungsweise keiner Beschäftigung zuwenden; sich weigern, sozialen Verpflichtungen und Anforderungen in Schule und Familie nachzukommen (zum Beispiel in der Gemeinschaft helfen); Kind wartet lange, bis es eine Tätigkeit aufnimmt.	

Zum Inhalt

Drucken

AB D7	Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten (BSU)	(S. 2/2)
--------------	--	----------

Kategorie	Urteil
<ul style="list-style-type: none"> (b) Aktivitäten wütend beenden, wenn ein Spiel misslingt oder eine soziale Aufgabe nicht bewältigt wird. (c) Resignieren, wenn ein Spiel misslingt oder eine soziale Aufgabe nicht bewältigt wird. 	
<p>9 Sozialkontakt</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Sich keiner spielenden Kindergruppe anschließen; sich weigern, einer sozialen Aufforderung nachzukommen. (b) In fremder Umgebung oder bei Besuch zu Hause sich in einer Zimmerecke, unter dem Tisch im eigenen Zimmer oder in der eigenen Kleidung (Mantel/Jacke nicht ausziehen wollen) verstecken. (c) Sich von einem oder mehreren bestimmten Erwachsenen (zum Beispiel Eltern) nicht trennen wollen; nur mit dieser bestimmten Person spielen, reden wollen. (d) Das Haus nicht verlassen wollen; sich nicht mit Freunden treffen wollen. 	
<p>10 Sonstige Merkmale sozialer Angst und Unsicherheit</p> <p>Erbrechen (zum Beispiel morgens vor der Schule oder in der Schule); Mundtrockenheit (Durst); Erröten, Erblassen; Einnässen (nachts, tagsüber); Einkoten (nachts, tagsüber); Sprachfehler (zum Beispiel Lispeln, bestimmte Buchstaben nicht sprechen können, Stottern).</p>	
<p>11 Verhaltensziel: Sich selbst behaupten</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Angemessen Forderungen stellen können; ablehnen können (Nein sagen); eine eigene Meinung und Kritik äußern können. (b) Angemessen und kompromissbereit auf soziale Verpflichtungen eingehen können (Ja sagen). 	
<p>12 Verhaltensziel: Eigenständige Aktivitäten</p> <p>Kontakt zu anderen aufnehmen können; sich spielenden Kindern anschließen können; bei schwierigen sozialen Aufgaben nicht resignieren.</p>	

Fahrweid, 18. November 2011

Foto- und Videoaufnahmen

Liebe Eltern

Seit einigen Jahren unterrichte ich als Primarlehrerin im Schulhaus Fahrweid. Im September 2009 habe ich an der Hochschule für Heilpädagogik noch ein zweites Studium zur Logopädin angefangen. Im Rahmen meiner Abschlussarbeit entwickle ich zusammen mit einer Studienkollegin (Frau Janine Gutmann) eine Spielesammlung zur Kommunikationsförderung. Einige dieser Spiele werden wir an den kommenden Montagen (28.11., 05.12., 12.12. und 19.12.) jeweils von 10.15 bis 11.00 Uhr in der Klasse von Frau W. durchführen. Dabei würden wir zur Dokumentation unserer Arbeit gerne auch einige Fotos und Videoaufnahmen machen. Diese Aufnahmen werden vertraulich und nur zum hochschulinternen Gebrauch verwendet. Bitte füllen Sie den unten stehenden Talon aus, wenn Sie **nicht** möchten, dass Ihr Kind gefilmt oder fotografiert wird. **Wenn Sie mit allfälligen Aufnahmen Ihres Kindes einverstanden sind, müssen Sie nichts unternehmen.**

Vielen Dank und freundliche Grüsse

S. Alt

Name des Kindes:

 Ich möchte **nicht**, dass mein Kind fotografiert oder gefilmt wird.

Unterschrift der Eltern:

Grobplanung Erprobung 1: 28.11.2011

Zeit	Spielkategorie	Name des Spiels	Material	Bemerkungen
5'	Begegnungsspiel	Eins und Zwei	Handpuppe Namenstafeln	im Kreis, Halbklass
10'	Spielen mit Sprache	Kinder beschreiben		im Kreis, Halbklass
10'	Ich und Du	Wie sehe ich aus?	1 Spiegel pro Gruppe Papier, Filzstifte	Zweiergruppen
Res.1 5'	<i>Nonverbales Spiel</i>	<i>Alle Augen auf...</i>		<i>im Kreis, Halbklass</i>
Res.2 5'	<i>Spiel zur Problemlösung Bewegungsspiel</i>	<i>Gemeinsam aufstehen</i>		<i>Zweiergruppen</i>

Grobplanung Erprobung 2: 05.12.2011

Zeit	Spielkategorie	Name des Spiels	Material	Bemerkungen
5'	Nonverbales Spiel	Platztausch ohne Worte		
10'	Spielen mit Sprache	Wer bin ich?	Stirnbänder, Bildkarten	
5'	Spiel zur Problemlösung Bewegungsspiel	Grosser Igel	Igel-Tuch	mit Halbgruppe im Wechsel
5'	Bewegungsspiel Spiel zur Problemlösung	Luftballon jonglieren	Luftballons, aufgeblasen	mit Halbgruppe im Wechsel
Res. 5'	<i>Begegnungsspiel</i>	<i>Steh auf wenn...</i>		

Grobplanung Erprobung 3: 12.11.2011

Zeit	Spielart	Name des Spiels	Material	Bemerkungen
5-10'	Begegnungsspiel	Namen nennen		im Stuhlkreis
10'	Spielen mit Sprache	Geheimnachricht	Papier, Filzstift, Kärtchen mit Buchstaben / Zeichen	Kleingruppen
5-10'	Ich und Du Bewegungsspiel	Vorsicht, Igel!	Massage-Igel Augenbinden	Massage-Igel im Raum ausgelegt
Res. 5-10'	<i>Begegnungsspiel</i>	<i>Wer ist der Igel?</i>		

Grobplanung Erprobung 4: 19.12.2011

Zeit	Spielart	Name des Spiels	Material	Bemerkungen
5'	Bewegungsspiel Nonverbales Spiel	Bist du der Igel?	Augenbinden	
10'	Bewegungsspiel	Igel-Taxi	Igel-Tuch	mit Halbgruppe im Wechsel
10'	Spielen mit Sprache	Buchstaben erraten	Massage-Igel	mit Halbgruppe im Wechsel
Res. 10'	<i>Spielen mit Sprache</i>	<i>Verwandlungskünstler</i>	<i>Handpuppe</i>	

Feinplanung Erprobung 1: 28.11.2011

Klasse:	1. Klasse Halbklasser grün, 11 Kinder
Schulhaus:	Fahrweid, 8951 Fahrweid
Datum/Zeit:	Montag, 28. November 2011, 10.10 – 10.55 Uhr
Besonderes:	Weihnachtssingen in grosser Pause → verspäteter Lektionsbeginn

Abkürzungen (gelten für alle vier Feinplanungen):

WT	Wandtafel
Ki	Kinder
SpL	Spielleiterinnen
J	Janine Gutmann
S	Sara Alt
HK	Halbklasser
PA	PartnerInnenarbeit
GA	Gruppenarbeit

Zeit	Inhalt	Ziele	Sozialform	Leitung	Material
2'	Vorstellung Spielleiterinnen <ul style="list-style-type: none"> – Namen (an WT schreiben) – die Filmerin vorstellen – früher Lehrerinnen – wieder in Schule: Logopädinnen werden wie Frau M. – Was macht eine Logopädin? → Ki fragen – Wie oft kommen wir, was machen wir hier? 	<ul style="list-style-type: none"> – Ki kennen unsere Namen und unsere Berufe – Ki sind über die Rahmenbedingungen informiert 	HK Stuhlkreis	S	WT Kreide
10'	Einführung Integrationsfigur SpL erzählt: <ul style="list-style-type: none"> – noch jemand mitgekommen, kein Mensch, sondern ein Tier – macht normalerweise in dieser Jahreszeit Winterschlaf, wollte aber trotzdem unbedingt mitkommen und die Kinder kennenlernen – ist ein bisschen schüchtern und hat sich deshalb im Schulzimmer versteckt Integrationsfigur suchen Aufforderung an Ki: <ul style="list-style-type: none"> – Sucht im Schulzimmer das Tier, aber leise und vorsichtig, sonst verschreckt ihr das Tier! Rolle der Integrationsfigur klären <ul style="list-style-type: none"> – Als Igel noch klein war, waren alle Geschwister/Freund- 	<ul style="list-style-type: none"> – Ki sind neugierig auf die Integrationsfigur – Neugierde ist geweckt – Auflockerung durch Bewegung – Erkunden des neuen Raumes – Ki kennen die Rahmengeschichte – Ki kennen die soziale 	HK Stuhlkreis HK im Raum verteilt HK Stuhlkreis	J	Igel, zu Kugel geformt und versteckt im Schulzimmer

	<p>Innen grösser und konnten die Igelsprache schon gut → Igel sagte deshalb lieber nichts</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kann die Igelsprache nun eigentlich auch gut sprechen, aber traut sich nicht so richtig – Spricht mit den SpL, aber lieber nicht mit anderen IgelN oder mit Kindern – Will sich aber mehr zutrauen <p>Aufforderung / Frage an Ki:</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Helft ihr mir, dass ich mich traue, mehr zu sprechen?“ 	<p>Unsicherheit des Igels</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ki sind motiviert für die Lernsequenz 			
5'	<p>Namen des Igels kennenlernen Rollenspiel SpL / Igel Igelreim</p> <ul style="list-style-type: none"> – SpL: Wie heisst du denn, du kleiner Wicht? – Iris: Meinen Namen sag ich nicht! – SpL: Ach – gib uns deinen Namen an! – Iris: Nein! Der geht euch gar nichts an! – SpL: Wem sagst du ihn denn, Igel? – Iris: Na, höchstens meinem Spiegel! Ich heisse... 	<ul style="list-style-type: none"> – Ki hören Reim – Ki kennen den Namen des Igels → Iris 	HK Stuhlkreis	J/S	Handspiegel
3'	<p>Erstkontakt mit Iris</p> <ul style="list-style-type: none"> – Iris kennt die Namen der Ki nicht, möchte diese kennenlernen – hat Namensschilder dabei, kann aber noch nicht so gut lesen – probiert es mal aus.... – gibt einem Kind ein beliebiges Namensschild → Kind liest es und gibt es dem betreffenden Kind – Iris begrüsst das betreffende Kind 	<ul style="list-style-type: none"> – Ki werden von Iris direkt begrüsst – Jedes Kind äussert sich verbal (nennen eines anderen Namens) – SpL kennen die Namen der Ki 	HK Stuhlkreis	J/S	Namensschilder zum Anstecken in Körbchen
5'	<p>Förderspiel Eins und Zwei Iris erklärt das erste Spiel</p>	siehe Spielanleitung	HK ohne Stühle	S	
10'	<p>Förderspiel „Kinder beschreiben“</p>	siehe Spielanleitung	HK Stuhlkreis	J	
10'	<p>Förderspiel „Wie sehe ich aus?“ erklären mit Rollenspiel: SpL und Iris (bzw. Sp L2) zeigen vor</p>	siehe Spielanleitung	PA	J/S	Handspiegel Papier Filzstifte
(5')	<p>Res. 1: Förderspiel „Alle Augen auf...“</p>	siehe Spielanleitung	HK Stuhlkreis	S	

(5)'	Res. 2: Förderspiel „Gemeinsam aufstehen“ SpL zeigt mit Kind vor	siehe Spielanleitung	PA	J	
5'	Abschlussrunde Ki geben Iris ihre Namensschilder zurück und sagen: „Tschüss Iris, ich bin.....“ Richtigen oder falschen Namen sagen ist erlaubt	<ul style="list-style-type: none"> – Ki verabschieden sich von Iris – Jedes Kind spricht Iris direkt an 	HK Stuhlkreis	J	Igel Körbchen

Feinplanung Erprobung 2: 05.12.2011

Klasse:	1. Klasse Halbklassse grün, 10 Kinder (1 Kind krank)
Schulhaus:	Fahrweid, 8951 Fahrweid
Datum/Zeit:	Montag, 5. Dezember 2011, 10.10 – 10.55 Uhr
Besonderes:	Weihnachtssingen in grosser Pause → verspäteter Lektionsbeginn

Zeit	Inhalt	Ziele	Sozialform	Leitung	Material
5'	Einstieg, Repetition Igel liegt eingekugelt in Kreismitte Gespräch über Iris: Name, warum ist sie eingekugelt, muss sie sich denn fürchten? Charaktereigenschaften etc. Wie könnten wir das Vertrauen von Iris gewinnen, damit sie sich uns zeigt? Ideen der Ki aufnehmen, Iris vorsichtig aus ihrem Panzer holen Namensschilder anstecken Iris verteilt die Namensschilder, SpL hilft beim Ankleben	<ul style="list-style-type: none"> – Ki sind motiviert – Ki erinnern sich an das Besprochene /Erlebte der letzten Lektion SpL kennen die Namen der Kinder	HK Stuhlkreis	J	Igel, eingekugelt in Kreismittel Namensschilder
5'	Förderspiel „Platztausch ohne Worte“ Iris beginnt	siehe Spielanleitung	HK Stuhlkreis	S	
10'	Förderspiel „Wer bin ich?“ Iris und SpL zeigen an einem oder zwei Beispielen, wie Spiel funktioniert, welche Fragen man stellen könnte	siehe Spielanleitung	frei im Schulzimmer	J/S	Stirnbänder Bildkarten, passend zum Igelthema
10'	Förderspiele „Grosser Igel“ / „Luftballon jonglieren“ (alternierend) Aufteilung der Halbklassse in zwei Gruppen (Iris zählt die Ki ab, jedes zweite kommt	siehe Spielanleitungen	GA	J Gruppe Luftballon S Gruppe Grosser Igel	Igel-Tuch Luftballon, aufgeblasen

	mit in Gang) Gruppe 1: „Grosser Igel“ im Schulzimmer Gruppe 2: „Luftballon jonglieren“ im Gang Wechsel der Gruppen, wenn das Förderspiel „Grosser Igel“ beendet ist				
(5')	Res. Förderspiel „Steh auf, wenn...“ Leitung durch Iris/SpL wenn möglich Ideen der Kinder aufnehmen	siehe Spielanleitung	HK im Stuhlkreis	J/S	
5'	Verabschiedung Iris verabschiedet sich von der HK, wird nächste Woche mit der anderen HK arbeiten bedankt sich bei den Ki → haben ihr sehr geholfen, ist jetzt viel mutiger Möchte ein Kind Iris noch etwas sagen? Ki verabschieden sich von Iris und SpL, geben ihre Namensschilder ab	Rückmeldung an Ki Ki erhalten Möglichkeit zur Rückmeldung	HK im Stuhlkreis	J/S	Körbchen für Namensschilder

Feinplanung Erprobung 3: 12.12.2011

Klasse:	1. Klasse Halbklassse gelb, 10 Kinder
Schulhaus:	Fahrweid, 8951 Fahrweid
Datum/Zeit:	Montag, 12. Dezember 2011, 10.10 – 10.55 Uhr
Besonderes:	Weihnachtssingen in grosser Pause → verspäteter Lektionsbeginn

Zeit	Inhalt	Ziele	Sozialform	Leitung	Material
2'	Vorstellung Spielleiterinnen – Namen (an WT schreiben) – früher Lehrerinnen – die Filmerin vorstellen – wieder in Schule: Logopädinnen werden wie Frau M. – Was macht eine Logopädin? → Ki fragen – Wie oft kommen wir, was machen wir hier?	– Ki kennen unsere Namen und unsere Berufe – Ki sind über die Rahmenbedingungen informiert	HK Stuhlkreis	S	WT Kreide
10'	Einführung Integrationsfigur SpL erzählt: – noch jemand mitgekommen, kein Mensch, sondern ein	– Ki sind neugierig auf die Integrationsfigur	HK Stuhlkreis	J	Igel, zu Kugel geformt und versteckt im Schulzimmer

	<p>Tier</p> <ul style="list-style-type: none"> – macht normalerweise in dieser Jahreszeit Winterschlaf, wollte aber trotzdem unbedingt mitkommen und die Kinder kennenlernen – ist ein bisschen schüchtern und hat sich deshalb im Schulzimmer versteckt <p>Igel-Sprechvers zum Zeichnen SpL1 spricht den Vers SpL2 zeichnet an WT</p> <p>Integrationsfigur suchen Aufforderung an Ki: „Sucht im Schulzimmer den Igel, aber leise und vorsichtig, sonst verschreckt ihr das Tier!“</p> <p>Rolle der Integrationsfigur klären</p> <ul style="list-style-type: none"> – Als Igel noch klein war, waren alle Geschwister/ FreundInnen grösser und konnten die Igelsprache schon gut → Igel sagte deshalb lieber nichts – Kann die Igelsprache nun eigentlich auch gut sprechen, aber traut sich nicht so richtig – Spricht mit den SpL, aber lieber nicht mit anderen Igeln oder mit Kindern – Will sich aber mehr zutrauen <p>Aufforderung / Frage an Ki: „Helft ihr mir, dass ich mich traue, mehr zu sprechen?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Neugierde ist geweckt – Auflockerung durch Bewegung – Erkunden des neuen Raumes <ul style="list-style-type: none"> – Ki kennen die Rahmen-geschichte – Ki kennen die soziale Unsicherheit des Igels <ul style="list-style-type: none"> – Ki sind motiviert für die Lernsequenz 	<p>HK im Raum verteilt</p> <p>HK Stuhlkreis</p>		
3'	<p>Name des Igels kennenlernen SpL fragt Igel, wie er denn heisse → Igel ist ein Igelmäddchen → Iris</p> <p>Erstkontakt mit Iris</p> <ul style="list-style-type: none"> – Iris kennt die Namen der Ki nicht, möchte diese kennenlernen – hat Namenstafeln dabei, kann aber noch nicht so gut lesen 	<ul style="list-style-type: none"> – Ki kennen den Namen des Igels → Iris – Ki werden von Iris direkt begrüsst – SpL kennen die Namen der Ki 	<p>HK Stuhlkreis</p>	J / S	<p>Namensschilder zum Anstecken in Körbchen</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – probiert es mal aus.... – Nennt zum Teil den richtigen, zum Teil den falschen Namen 	<ul style="list-style-type: none"> – Ki sagen beim falschen Namen „Nein!“ 			
5'	Förderspiel „Namen nennen“ Iris macht den Anfang	siehe Spielanleitung	HK Stuhlkreis	S	
10'	Förderspiel „Geheimnachricht“ Iris erklärt das Spiel und lässt die Kinder verdeckt einen Zettel ziehen wichtig: Gruppen finden sich ohne zu sprechen! Reserve: in Gruppe weitere Wörter zusammen setzen	siehe Spielanleitung	GA Schulzimmer verteilt	J	Papier und Filzstift Zettel mit Buchstaben / Zeichen
10'	Förderspiel „Vorsicht, Igel!“	siehe Spielanleitung	PA	S	Massageigel Augenbinden
(5')	Res. Förderspiel „Wer ist der Igel?“	siehe Spielanleitung	HK im Stuhlkreis	J	
1'	Abschlussrunde Ki geben Iris ihre Namenstafeln zurück und verabschieden sich von den SpL und Iris	<ul style="list-style-type: none"> – Ki verabschieden sich von Iris – Jedes Kind spricht Iris direkt an 	HK im Stuhlkreis	J/S	Igel Körbchen

Feinplanung Erprobung 4: 19.12.2011

Klasse:	1. Klasse Halbklassse gelb, 10 Kinder
Schulhaus:	Fahrweid, 8951 Fahrweid
Datum/Zeit:	Montag, 19. Dezember 2011, 10.10 – 10.55 Uhr
Besonderes:	Weihnachtssingen in grosser Pause → verspäteter Lektionsbeginn

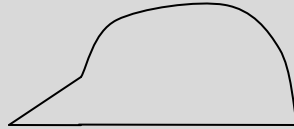
Zeit	Inhalt	Ziele	Sozialform	Leitung	Material
5'	<p>Einstieg, Repetition Igel liegt eingekugelt in Kreismitte</p> <p>Gespräch über Iris: Name, warum ist sie eingekugelt, muss sie sich denn fürchten? Charaktereigenschaften etc.</p> <p>Wie könnten wir das Vertrauen von Iris gewinnen, damit sie sich uns zeigt? Ideen der Ki aufnehmen, Iris vorsichtig aus ihrem Panzer holen</p> <p>Namensschilder anstecken</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ki sind motiviert – Ki erinnern sich an das Besprochene /Erlebte der letzten Lektion 	HK im Stuhlkreis	J	Igel, eingekugelt in Kreismittel Namensschilder

	Iris verteilt die Namensschilder, SpL hilft beim Ankleben	SpL kennen die Namen der Kinder			
10'	Förderspiel „Bist du der Igel?“	siehe Spielanleitung	im Schulzimmer verteilt	S	Augenbinden
10'	Förderspiele „Igel-Taxi“/ „Buchstaben erraten“ (alternierend) Aufteilung der Halbklassse in zwei Gruppen (Iris zählt die Ki ab, jedes zweite kommt mit in Gang) Gruppe 1: „Igel-Taxi“ im Schulzimmer Gruppe 2: „Buchstaben erraten“ im Gang Wechsel der Gruppen, wenn das Förderspiel „Igel-Taxi“ beendet ist	siehe Spielanleitungen	GA	J Gruppe Buchstaben erraten S Gruppe Igel-Teppich	Handpuppe Massageigel Igel-Tuch
(5')	Res. Förderspiel „Verwandlungskünstler“	siehe Spielanleitung	HK im Stuhlkreis	J/S	Handpuppe
5'	Verabschiedung Iris verabschiedet sich, weil sie nun zurück in den Wald gehen wird bedankt sich bei den Ki → haben ihr sehr geholfen, ist jetzt viel mutiger Möchte ein Kind Iris noch etwas sagen? Ki verabschieden sich von Iris und SpL, geben ihre Namensschilder ab	Rückmeldung an Ki Ki erhalten Möglichkeit zur Rückmeldung	HK im Stuhlkreis	J/S	Körbchen für Namensschilder

Igel-Sprech-Vers zum Zeichnen

Spitze Nase, 

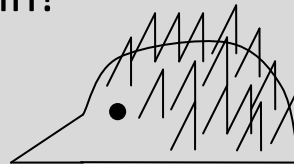
runder Rücken,



den bald viele Stacheln schmücken.



Jetzt muss noch ein Auge dran:
Fertig ist der Igel-Mann!



Inspirationsquelle: Glenwitz, 2007

Igel-Reim

Wie heisst du denn, du kleiner Wicht?

Meinen Namen sag`ich nicht!

Ach, gib uns deinen Namen an!

Nein, der geht euch gar nichts an!

Wem sagst du ihn denn, Igel?

Na, höchstens meinem Spiegel!

Inspirationsquelle: Krumbach, 2004

Liebe Kinder der 1. Klasse

Nun bin ich wieder bei mir zu Hause.

Ich bin jetzt viel mutiger als früher.

Ich spreche und spiele gerne
mit meinen Freundinnen und Freunden.

Ihr habt mir ganz toll geholfen!

Ich fand es sehr schön bei euch.

Als Erinnerung schenke ich euch
die Karten mit euren Namen.

Ich wünsche euch ein tolles neues Jahr
und viel Spass mit euren Freundinnen und Freunden.

Viele Grüsse von Iris

Leitfaden Experten-Interview (20.12.2011)**1a. Interviewerinnen**

- Sara Alt
- Janine Gutmann

(Interview wird gemeinsam geführt)

1b. Expertinnen

- E.W., Klassenlehrerin 1. Klasse
- K.M., Logopädin
- E.R., Schulische Heilpädagogin 1. Klasse

2. Interviewform

- teilstandardisiertes Experten-Gruppeninterview

3. Dokumentation

- Audioaufnahme mit Diktaphon

4. Rahmenbedingungen

- drei Tage vor Weihnachten
- Sara Alt übernimmt zur Entlastung der LP zusätzlich einen Lerngötti
- Nutzen der Gelegenheit, dass die Expertinnen mit der Theorie der „sozialen Unsicherheit“ im Moment vermutlich nicht vertraut sind → Entscheidung, die Expertinnen nicht über theoretische Hintergründe zu informieren, damit sie unbefangen am Interview teilnehmen
- Rücksichtnahme auf die Vielbeschäftigkeit der Expertinnen, deshalb
 - Beschränkung der Interviewdauer auf eine Stunde
 - Variante Business-Lunch
 - Beschränkung der Vorbereitungszeit für die Expertinnen auf ca. 30 Minuten

5. Vorinformationen für die Expertinnen

- Dauer des Interviews: eine Stunde über Mittag
- Einladung von den Interviewerinnen zum Businesslunch
- eine Woche vorher erhalten die Expertinnen per Mail folgende Dokumente:
 - Arbeitstitel und Fragestellung
 - je 6 Spielanleitungen, Auswahl:
 - Förderspiele, die die Interviewerinnen aus ihrer Praxis noch nicht kennen
 - Förderspiele, die mit der Klasse nicht exemplarisch durchgeführt wurden

6. zu klären am Anfang: 10'

- Information Rahmenbedingungen
- Einverständnis für Tonaufnahme einholen
- Erklären, wofür das Interview gebraucht und verwendet wird
- Möchten die Expertinnen für die Dokumentation anonym bleiben?
- Betonen, dass uns die Expertinnensicht sehr wichtig ist, insbesondere auch deshalb, weil die Expertinnen die Klasse kennen, mit der wir gearbeitet haben

- Evtl. Zeit einplanen, falls die Vorbereitungen (lesen der Dokumente) nicht getätigt werden konnten
- Dankeschön für die Bereitschaft zur Teilnahme
- Ehrlichkeit und Kritik sind erwünscht

7a. Fragen zu den Kindern: 10`

- **offene Einstiegsfrage: Wie wurden die Kinder davor/ danach erlebt?**
- **Wie viele und welche Kinder der Klasse sind für die Expertinnen „sozial unsichere Kinder“?**
- Wie kamen die Kinder von den Spielsequenzen mit den Interviewerinnen zurück (entspannt, aufgedreht,...)?
- Was haben die Kinder erzählt? Haben sie überhaupt etwas erzählt?
- **Waren die Spielsequenzen auch unter der Woche einmal ein Thema unter den Kindern?**

7b. Fragen zu den Spielen: 15`

- **offene Einstiegsfrage: Was ist gelungen, was sollte verändert werden?**
- **Haben die Expertinnen die Spielanleitungen auf Anhieb verstanden?**
- **Wo gibt es Unklarheiten / Verbesserungsvorschläge?**
- Sind die Spielkategorien nachvollziehbar?
- Sind die Ziele verständlich?
- Können sich die Expertinnen vorstellen, die Spiele selbst einmal durchzuführen?
- Erachten die Expertinnen die einzelnen Spiele als kommunikationsfördernd?
- **Finden die Expertinnen die einzelnen Spiele geeignet für sozial unsichere Kinder?**

7c. Fragen zu sozialer Unsicherheit / Zusammenhang mit Logopädie: 5`

- Was bedeutet für die Expertinnen soziale Unsicherheit?
- **Wie beschreiben die Expertinnen sozial unsichere Kinder?**
- **Ist dieses Thema für die Expertinnen in ihrem Berufsalltag relevant?**
- **Ist für die Expertinnen der Zusammenhang zwischen sozialer Unsicherheit und Logopädie ersichtlich?**
- Was sind für die Expertinnen kooperative Gruppenspiele?

7d. Identifikationsfigur: 5`

- **Wie beurteilen die Expertinnen den Igel als Identifikationsfigur?**

7e. Fragen zu Planung und Durchführung von Spielsequenzen und Interview: 5`

- Informationsfluss
 - Wurden die Expertinnen genügend informiert über Organisatorisches? War es zu viel, genau richtig, zu wenig?
 - Hätten sie gerne mehr Informationen zu theoretischen Hintergründen erhalten?
 - Hätten sie gerne mehr Informationen zu den Spielen erhalten?
 - Kamen die Informationen zu früh / zum richtigen Zeitpunkt / zu spät?
- Erprobungslektionen
 - Wie gross war der Zusatzaufwand für die beteiligten Expertinnen?
 - Was hätten sie gerne anders gehabt?
- allgemein: Was wurde als angenehm erlebt, was könnte verbessert werden?

- Wie war es, dass die Expertinnen sich auf das Interview vorbereiten mussten?

8. offene Rückmeldungen: 10`

9. flexible Planung des Interviewablaufs

- Klärung Rahmenbedingungen (Punkt 6) zu Beginn
- Frageteil (Punkt 7): Einstieg offene Frage über Kinder
 - danach Leitfaden dem tatsächlichen Gesprächsverlauf flexibel anpassen
 - darauf achten, dass die fettgedruckten Fragen behandelt werden

Fahrweid, 12. Dezember 2011

Liebe Expertinnen

Unser Evaluationsgespräch steht vor der Tür! Wir treffen uns am **Dienstag, 20.12.11 um 12.15 Uhr im Computer-Raum** zu einem „**Business-Lunch**“ (organisieren wir).

Damit ihr euch ein bisschen auf das Thema einstimmen könnt, hier unser Arbeitstitel und die Fragestellung unserer Bachelor-Arbeit:

Arbeitstitel:

Kooperative Gruppenspiele als Medium zur Kommunikationsförderung sozial unsicherer Kinder

Fragestellung:

Nach welchen Kriterien soll eine Sammlung kooperativer Gruppenspiele für Kinder der Unterstufe gestaltet sein, um die Sprechfreude und damit die Kommunikationskompetenzen von sozial unsicheren Kindern zu erhöhen?

In der Beilage bekommt ihr noch einige Spiele aus unserer Sammlung. Bitte schaut sie euch doch bis am nächsten Dienstag unter folgenden Gesichtspunkten an:

- Ist die Spielbeschreibung klar?
- Findest du das Spiel geeignet für sozial unsichere Kinder?
- Gefällt dir die Spielidee?
- Könntest du dir vorstellen, dieses Spiel durchzuführen (wenn nein, warum nicht?)
- Hast du einen Veränderungsvorschlag?

Unsere Fragen sind nur als Ideen gedacht, vielleicht fallen euch noch ganz andere Dinge auf. Wir sind froh um jegliche Rückmeldungen! Aber verbeisst euch nicht allzu sehr darin, vermutlich habt ihr auch noch anderes zu tun...

Herzlichen Dank für eure Mitarbeit und bis bald!

Janine und Sara

Auswertungsraster für Experten-Interview

A	Fragen zu den Kindern	<p>A1: Erleben der Kinder davor/danach?</p> <p>A2: Sozial unsichere Kinder in der Klasse: welche? Wie viele?</p> <p>A3: Emotionaler Zustand der Kinder nach den Erprobungslektionen?</p> <p>A4: Haben Kinder über Erprobungslektionen gesprochen? Wenn ja, was?</p> <p>A5: Waren die Förderspiele unter der Woche ein Thema bei den Kindern?</p>
B	Fragen zu den Förderspielen	<p>B1: Gelungenes? Veränderungsbedarf?</p> <p>B2: Verständlichkeit der Förderspiel-Anleitungen?</p> <p>B3: Unklarheiten/ Verbesserungsvorschläge?</p> <p>B4: Nachvollziehbarkeit der Förderspiel-Kategorien</p> <p>B5: Verständlichkeit der Ziele</p> <p>B6: Können sich die Expertinnen vorstellen, die Förderspiele selbst einmal durchzuführen?</p> <p>B7: Sind die Förderspiele kommunikationsfördernd?</p> <p>B8: Sind die Förderspiele geeignet für sozial unsichere Kinder? (B8 wird gesondert ausgewertet)</p>
C	Fragen zu sozialer Unsicherheit / Zusammenhang mit Logopädie	<p>C1: Was bedeutet soziale Unsicherheit?</p> <p>C2: Wie werden sozial unsichere Kinder beschrieben?</p> <p>C3: Relevanz des Themas im Berufsalltag</p> <p>C4: Zusammenhang soziale Unsicherheit/Logopädie?</p> <p>C5: Was sind kooperative Gruppenspiele?</p>
D	Identifikationsfigur	<p>D1: Wie beurteilen die Expertinnen den Igel als Integrationsfigur?</p>
E	Fragen zu Planung und Durchführung von Förderspiel-Sequenzen und Interview	<p>E1: Informationsfluss</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organisatorische Informationen: zu viel, genau richtig, zu wenig? ➤ Hätten sie gerne mehr Informationen erhalten? <p>E2: Erprobungstage</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie gross war der Zusatzaufwand für die beteiligten Lehrpersonen? ➤ Was hätten sie gerne anders gehabt? <p>E3: allgemein: Was wurde als angenehm erlebt, was könnte verbessert werden?</p> <p>E4: Wie war es, dass sie sich auf das Interview vorbereiten mussten?</p>

(Fettgedruckte Fragen werden im Experten-Interview prioritär behandelt)

Auswertung Fragekategorie A: Fragen zu den Kindern

Die Ankerzitate wurden wörtlich aus der Transkription übernommen. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurden die Markierungen für Sprechpausen entfernt und Kommata eingefügt.

Für die konkrete Frage nicht relevante Teile der Aussagen wurden ausgelassen und mit 3 Punkten markiert.

Frage	Aussage	Ankerzitat	Expertin	Bewertung	
				+	-
A1: Erleben der Kinder davor/danach? (aus Leitfaden)	Schwierig zu beurteilen, weil davor und danach jeweils Pause war	„Ist noch schwierig, weil vorher und nachher immer gerade Pausen gekommen sind“ (03:15)	KLP		
A2: Sozial unsichere Kinder in der Klasse: welche? Wie viele? (aus Leitfaden)	Es hat einige, aber nicht viele sozial unsichere Kinder in der Klasse	„...nicht viele, aber es hat also“ (06:11)	KLP		
	Tarek*		SHP KLP		
	Sven*	„Ich finde, jetzt gerade ein Sven* ist, vielleicht zeigt er es nicht so gegen aussen, aber ich finde, ja also ich würde jetzt eher sagen, sozial nicht so hochkompetent.“ (06:30)	KLP		
	Sadik*	„Und ich finde, Sadik* ist auch, gehört auch so ein bisschen in diese, er hat zwar eine Meinung, was er ist und alles, aber ich glaube, es ist mehr so vordergründig, er hat auch irgendwo durch eine Unsicherheit“ (09:34)	KLP		
	Ben*unklar	„Ja, aber ich weiss nicht, ob es nur ein soziales Problem ist“ (10:32)	KLP		
Sozial unsichere Mädchen in der Klasse? (während Experten-Interview entstanden)	Erandi* ja	„Sie ist einfach so die Zurückhaltendste, die Leiseste, und sie würde jetzt glaub nie jemanden anschreien oder so, so richtig“ (10:05)	KLP		
	Erandi* nein	„...Sie kann sich schon wehren“ (10:08)	SHP		
A3: Emotionaler Zustand der Kinder nach den	Keinen Unterschied festgestellt	„Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich irgendwie einen	KLP		

Erprobungslektionen? (aus Leitfaden)		Unterschied festgestellt habe...“ (03:22)			
	Die Kinder kamen gerne in die Erprobungslektionen	„...Ich weiss einfach, dass sie uh gerne gegangen sind (lacht)“ (03:22)	KLP	+	
	Pause hat dazu geführt, dass wenige Gespräche zwischen Kindern und KLP stattgefunden hatten	„...Ich denke, wenn sie gerade in die Klasse gekommen wären, hätten sie mehr erzählt und wir wären irgendwie auch mehr ins Gespräch gekommen...“ (03:41)	KLP		-
A4: Haben Kinder über Erprobungslektionen gesprochen? Wenn ja, was? (aus Leitfaden)	Kinder haben der Klassenlehrperson wenig erzählt	„... aber sie sind halt wirklich sofort wieder in die Pause gegangen und haben irgendwie nur gesagt: Wir haben ein tolles Spiel gespielt. Und tschüss“ (03:41)	KLP		-
	Für Sven* war das Erzählen wichtig, er hat gerne erzählt	„Also bei mir hat der eine erzählt... also für ihn war es noch wichtig zu erzählen“ (03:55)	Log.	+	
	Sven* hat über die Identifikationsfigur gesprochen	„Er hat dann erzählt, dass der Igel... dass er aufgegangen ist...“ (04:51)	Log.	+	
	Spiel „Igel-Taxi“ wurde positiv erwähnt	„...auch mit dem... mit dem ins Taxi einsteigen“ (05:11)	Log.	+	
	Artan* wäre lieber in die Erprobungslektionen als in die Logopädie-Therapie gegangen	„Er hat es nicht ganz...so lässig gefunden“ (13:19)	Log.		
	Sven* hat vom Spiel „Namen nennen“ erzählt	„...Das hat Sven* auch erzählt“ (23:14)	Log.	+	
	A5: Waren die Spiele unter der Woche ein Thema bei den Kindern? (aus Leitfaden)	SHP hat nichts mitbekommen, weil sie an diesem Tag nicht in der Klasse war	„Und ich muss sagen, ich habe überhaupt nichts mitbekommen. Weil ich bin vorher und nachher nicht um diese Kinder herum und bis sie wieder bei mir sind am nächsten Tag, ist es weg“ (05:33)	SHP	

*alle Namen geändert

Auswertung Fragekategorie B: Fragen zu den Förderspielen

(B8 wird gesondert ausgewertet)

Die Ankerzitate wurden wörtlich aus der Transkription übernommen. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurden die Markierungen für Sprechpausen entfernt und Kommata eingefügt.

Für die konkrete Frage nicht relevante Teile der Aussagen wurden ausgelassen und mit 3 Punkten markiert.

Frage	Aussage	Ankerzitat	Expertin	Bewertung		Konsequenz
				+	-	
B1: Gelungenes/ Veränderungs- bedarf? (aus Leitfaden)	Die Förderspielideen sind gut	„Und ich habe irgendwie auch...noch so gedacht,...ist eigentlich noch eine coole Idee...“ (16:56)	KLP	+		
	Mit einfachen Ideen wird viel erreicht	„...da so mit wenig eigentlich...“ (16:56)	KLP	+		
	Die Förderspiele sind einfach zu übernehmen	„...sie sind einfach, die man jetzt eigentlich wirklich so übernehmen könnte“ (17:11)	Log.	+		
	Unklar, was gewisse Förderspiele bringen sollen	„Ich habe so gedacht, was soll denn das jetzt bringen?...“ (17:41)	SHP		-	
B2: Verständlich- keit der Spiel- anleitungen? (aus Leitfaden)	Klar und verständlich	„...also die die ich hatte, sie sind klar verständlich“ (17:11)	Log.	+		
	Unklar, weshalb einige Ziele grün hinterlegt sind und andere nicht	„Eine Frage, die einen sind grün... und die anderen haben aber trotzdem ein Häkli“ (19:02)	Log.		-	Erstellung einer Legende, in der die Symbole erklärt werden. Die Legende wird der Förderspiel-Sammlung beigelegt werden
	Wunsch nach sofort ersichtlicher Altersempfehlung für alle Förderspiele	KLP: „Für welche Klassenstufe“ (20:07) Log.: „Dass man gleich weiterblättern kann und gar nicht alles lesen muss“ (20:28)	KLP Log.			Altersempfehlung wird auf Übersichtstabelle und auf jeder Spielanleitung aufgeführt
B3: Nachvollzieh-	Erwähnung, dass sozial unsichere	„Und sie sind sich auch oft nicht	Log.	+		

barkeit der Förderspiel-Kategorien (aus Leitfaden)	Kinder ihre Mimik oft nicht beherrschen, weshalb die Kategorie „Nonverbales Spiel“ als wichtig gewertet wird	bewusst, was ist nonverbale Kommunikation. Dass es Kinder hat die irgendwie extreme Mimik haben und... ihre Gefühle auch ausdrücken, aber das sich gar nicht bewusst sind“ (25:06)				
B4: Verständlichkeit der Ziele (aus Leitfaden) /Nachvollziehbarkeit der Ziele (während Auswertung entstanden)	Mit dem theoretischen Hintergrund sind die Ziele verständlich	„...mit der Theorie hintendran ist klar“ (24:50)	SHP	+		
	Feinziele der Förderspiele sind nachvollziehbar	„Ich habe es eigentlich gut gefunden“ (38:22)	SHP	+		
	Die Feinziele passen zu sozial unsicheren Kindern	„Ja, das habe ich auch gefunden“ (38:30)	KLP	+		
	Es wäre sinnvoll, das Ziel „Eigenaktivität stärken“ hinzuzufügen	„Gut, vielleicht also bei einem Sven* dass die Eigenaktivität gestärkt wird... also das ist jetzt bei ihm ja das Hauptproblem, dass er wie von sich aus nicht viel macht bis jetzt“ (39:07)	SHP		-	Nach Ansicht der Autorinnen ist dieses Ziel in den übergeordneten Zielen enthalten
B5: Können sich die Expertinnen vorstellen, die Förderspiele selbst einmal durchzuführen? (aus Leitfaden)	Ja, denn die Anwendung ist einfach und die Förderspiele brauchen wenig Material	„...was ich lässig gefunden habe wirklich ich hatte das Gefühl, ich könnte die umsetzen. Da wäre etwas, was ich noch einbauen könnte. Ich brauche nicht viel Material, also so wirklich anwenderfreundlich“ (16:49)	KLP	+		
	Die Durchführung der Förderspiele benötigt nicht viel Zeit	„... wenn ich noch etwas einbauen möchte in den Unterricht ... kurz und nicht dass wir	KLP	+		

		irgendwie eine halbe Stunde spielen, ...bin ich froh“ (32:19)				
	Die Expertinnen sind daran interessiert, die Förderspiel-Sammlung nach deren Fertigstellung zu erhalten	KLP: „Ja, sehr gerne“ (57:39) SHP: „Und ich?“ (57:40)	KLP Log. SHP	+		
B6: Sind die Förderspiele kommunikationsfördernd? (aus Leitfaden)	Die Kinder müssen miteinander reden	„Ja, kannst wirklich ein Spiel machen und sie <u>müssen</u> reden miteinander.“ (17:02)	KLP	+		
B7: Sind die Förderspiele geeignet für sozial unsichere Kinder? (aus Leitfaden)	Die Förderspiele machen gewissen sozial unsicheren Kindern Spass	„Einen Tarek* und einen Sven*, die hast du natürlich mit den Spielen“ (15:12)	SHP	+		
	Einige Spiele verlangen in Bezug auf mögliche Ausgrenzung oder Blossstellung gewisser Kinder besondere Vorsicht, z.B. Spiel Nr. 46 „Reifentanz“	„...es hat natürlich dann schon ein Problem, wenn es dann wirklich so ein bisschen ein „Fätze“ ist“ (29:05)	Log.	-		

*alle Namen geändert

Auswertung Fragekategorie B8a: Unklarheiten/Verbesserungsvorschläge zu den einzelnen Spielanleitungen

Nummer des Förderspiels	Förderspiel	Aussage	Expertin	Konsequenz
44	Stern	Fehlerhafte Förderspielbeschreibung: „Nun wird zu zweit abgezählt“	SHP	Wird abgeändert in „Nun wird auf zwei abgezählt“
19	Wörter bilden	Ziel „eigene Ideen“ äussern soll dazu genommen werden	SHP	Ziel wird nicht dazu genommen, da es nur eine Lösung gibt und deshalb nicht dem entspricht, was die Autorinnen unter „eigene Ideen äussern“ definieren
		Buchstabenkenntnis ist Voraussetzung für dieses Förderspiel	SHP	Altersempfehlung ab 2. Klasse
30	Gemeinsam zeichnen	unklar, woher das Kind weiss, was es zeichnen soll	SHP	In Spielbeschreibung wird in Klammern angegeben, woher das Motiv stammen könnte
		Sprachlich anspruchsvoll	SHP	Altersempfehlung ab 3. Klasse
33	Beschreiben und umsetzen	Sprachlich anspruchsvoll	Log.	Altersempfehlung ab 3. Klasse
		In Spielbeschreibung erklären, woher das Kind die Angaben hat, z.B. von einem Bild.	Log.	Spielbeschreibung wird entsprechend präzisiert
53	Schuhe anziehen	„Schuhe binden“ ist zu schwierig	KLP	Förderspiel wird in „Schuhe anziehen“ abgeändert
46	Reifentanz	Spielbeschreibung unklar: Sind am Anfang nur zwei Kinder am Tanzen?	KLP	Spielbeschreibung wird präzisiert
		Spielbeschreibung unklar: Halten die Kinder den Reif von innen oder aussen?	KLP	Spielbeschreibung wird präzisiert
		Spielbeschreibung unklar: Sind die Kinder am Schluss zu sechzehnt in einem Reifen?	SHP	Spielbeschreibung wird präzisiert
		Den Charakter des Förderspiels ändern, indem es in die Spielkategorie „Spiel zur Problemlösung“ aufgenommen wird	KLP	Förderspiel wird in die Spielkategorie „Spiel zur Problemlösung“ aufgenommen
49	Alle Augen auf...	Förderspiel ist sehr anspruchsvoll	SHP	Dem Förderspiel wird zu Vorbereitungszwecken das einfachere Förderspiel (Nr. 48 „Blinzeln“) vorgeschaltet
6	Darf ich mich zu	Befürchtung, ein Kind könne zu	SHP	Es wird zu Beginn von der

	dir setzen?	oft abgelehnt werden		Spielleitung bestimmt, wer das fragende Kind neben sich setzen lässt Bei Förderspielen, wo freie Wahl besteht, wird das Verneinen auf zweimal beschränkt
52	Einsame Inseln	Beim Material fehlen die Zeitungen	Log.	Die Angaben beim Material werden ergänzt
		Befürchtung, ein sozial unsicheres Kind könnte auf seiner Insel stehen bleiben und nicht auf andere zugehen.	Log.	Die Förderspiel-Beschreibung wird so abgeändert, dass die Zweiergruppen am Anfang mit Bildkärtchen bestimmt werden.
		Unklarheit, warum „angemessen laut und deutlich sprechen“ als Ziel deklariert wird	Log.	Spielbeschreibung wird präzisiert, nonverbaler Spieldurchgang als Variante aufgeführt

Auswertung Fragekategorie B8b: Rückmeldungen zu einzelnen Förderspielen ohne konkrete Veränderungsvorschläge

Die Ankerzitate wurden wörtlich aus der Transkription übernommen. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurden die Markierungen für Sprechpausen entfernt und Kommata eingefügt. Für die konkrete Frage nicht relevante Teile der Aussagen wurden ausgelassen und mit 3 Punkten markiert.

Rückmeldungen zu einzelnen Förderspielen						
Nummer des Förderspiels	Förderspiel	Aussage	Ankerzitat	Expertin	Bewertung	
					+	-
19	Wörter bilden	Förderspiel gefällt		SHP	+	
49	Alle Augen auf	In Bezug auf den Blickkontakt besonders sinnvoll, wenn es nur nonverbal gespielt wird		Log.	+	
53	Schuhe anziehen	Idee gefällt		KLP	+	
		Förderspiel ist sehr anspruchsvoll				
22	Spitzige Igelstacheln	Idee gefällt	„...aber nachher das Kind ausfragen und das darf dann nur... eben... nur sagen spitzige Igelstacheln... das ist noch anspruchsvoll aber ich finde es wirklich noch gut...“ (27:13)	KLP	+	
		Die Kinder lernen Fragen formulieren	„...und sie lernen Fragen formulieren“ (27:13)	KLP	+	
44	Stern	Zusammenhang mit Kommunikation und sozialer Unsicherheit unklar	„Fließbewegung, so ein Stern, wo man rein und raus muss. Ich dachte, was hat jetzt das mit (Gelächter) mit sozial und kommunizieren zu tun“ (17:51)	SHP		-
2	Namen nennen	Lerneffekt unklar		SHP		-
		Lerneffekt klar		Log.	+	
46	Reifentanz	Zweifel, ob wirklich Kommunikation entsteht		Log.		-
6	Darf ich mich zu dir setzen?	Idee gefällt		KLP	+	
		Kinder üben das Stellen von Höflichkeitsfragen		KLP	+	

14	Fantasie-Wörter	Förderspiel Nr. 14 „Fantasie-Wörter“: sprachlich anspruchsvoll		Log.		-
		lustige Spielidee		KLP	+	
11	Kreis der Gemeinsamkeiten	eigene Eigenschaften und Eigenschaften anderer differenziert wahrzunehmen ist sehr anspruchsvoll		KLP		-
52	Einsame Inseln	sinnvoll, dass den Kindern nicht vorgegeben wird, wie sie zueinander gelangen sollen		Log.	+	
23	Komposita erkennen	Wortschatz muss bereits bekannt sein bzw. zuvor erarbeitet werden	„...aber dann sind die wieder schwierig weil da musst du wie den Wortschatz vorher schon gehabt haben, also ist das auch wieder ... kannst nicht einfach schnell zücken“ (35:16)	Log.		-
33	Beschreiben und umsetzen	Sprachlich sehr anspruchsvoll, insbesondere für Kinder mit Sprachentwicklungs- störungen		Log.		-
		Zusammensetzung der Zweiergruppe muss vorsichtig erfolgen		Log.		-
		Raumwahrnehmung wird gefördert		Log.	+	
		Selbständige Arbeitsweise der Kinder erforderlich		SHP		
		Idee gefällt		Log.	+	

Auswertung Fragekategorie C: Fragen zu sozialer Unsicherheit/Zusammenhang mit Logopädie

Die Ankerzitate wurden wörtlich aus der Transkription übernommen. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurden die Markierungen für Sprechpausen entfernt und Kommata eingefügt.

Für die konkrete Frage nicht relevante Teile der Aussagen wurden ausgelassen und mit 3 Punkten markiert.

Frage	Aussage	Ankerzitat	Expertin
C1: Was bedeutet soziale Unsicherheit? (aus Leitfaden)	sozial nicht hochkompetent sein	„Ich finde, jetzt gerade ein Sven* ist, vielleicht zeigt er es nicht so gegen aussen, aber ich finde, ja also ich würde jetzt eher sagen, sozial nicht so hochkompetent.“ (06:30)	KLP
	keinen Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen	„Aber Artan*, nimmt Artan* Kontakt auf mit den anderen Kindern?“ (43:50)	SHP
C2: Wie werden sozial unsichere Kinder beschrieben? (aus Leitfaden)	schnell nicht mehr weiter wissen	„Er ist einfach so schnell aufgeschmissen“ (06:31)	SHP
	etwas selber nicht lösen können	„Er kann dann wie nicht selber irgendwas lösen“ (06:33)	SHP
	schlagen (wird von den Lehrpersonen nicht beobachtet, die anderen Kinder berichten es)	„Nicht „schlägle“, aber gesehen haben wir es noch gar nie...“ (07:52)	SHP
	eine soziale Situation zu stark interpretieren	„Oder er interpretiert zu stark“ (07:40)	SHP
	soziale Situationen schlecht einschätzen können	„...Ich glaube einfach, ja er kann wirklich so soziale Situationen manchmal nicht so ganz einschätzen“ (07:58)	KLP
	unangemessen auf eine soziale Situation reagieren	„Und reagiert dann vielleicht nicht angemessen“ (08:05)	KLP
	von zu Hause aus verwöhnt sein	„Und er ist einfach natürlich von zu Hause jetzt das Paradebeispiel wieder von so einem verwöhnten Kind...“ (08:16)	SHP
	verzögert sein	„Bei ihm geht sicher viel ab, aber du musst immer warten...“ (09:07)	SHP
	Oft unklar, ob das Kind das sagt, was es sagen möchte	„Und auch dann weisst du ja nicht wirklich... ist es jetzt noch das was er eigentlich sagen wollte“ (09:14)	SHP
	Unbeholfenheit in sozialen Situationen	„Und er ist auch eher so unbeholfen in der Situation“ (09:20)	SHP
	die eigene Unsicherheit vertuschen	„Er vertuscht es“ (09:37)	KLP

			SHP
	eine Melancholie in sich tragen	„Er ist... es ist einfach so seine Persönlichkeit, die manchmal so ein bisschen Rätsel aufgibt, nicht nur in sozialen Situationen finde ich. Er hat so... so irgendeine Melancholie, die er irgendwo in sich trägt...“ (10:51)	KLP
	in der Pause alleine sein	„Und es ist schon so, dass er in der Pause zum Beispiel oft allein ist“ (10:53)	Log.
	in der Pause alleine sein wollen	„Das sagt er so (dass er allein sein will [Anm. d. Verf.]). Ich habe ihn gefragt: willst du nicht mit, willst du nicht mitspielen? Hm (verneinend)“ (11:02)	KLP
	traurig und verstossen wirken	„...Das sieht dann eben so... traurig und „verschupft“ aus (11:23)	KLP
	Interaktion mit anderen Kindern ist von Tagesform abhängig	„...Das ist so ein bisschen tagesformabhängig“ (11:27)	KLP
	Wunsch, alles richtig zu machen, Leistung zu bringen, Leistung wichtiger nehmen als soziale Kontakte	„...Die Schule ist für ihn nicht soziales Umfeld sondern das ist für ihn arbeiten und leisten und gut sein“ (12:28)	SHP
	Kinder mit IF-Status sind tendenziell unter Umständen sozial kompetenter als Kinder ohne IF-Status	„...das kann ja auch gerade positiv sein dass sie dafür bei Spielen oder bei solchen Sachen unter Umständen recht gut mitmachen und stark sein können...“ (15:41)	SHP
	Extreme Mimik haben und sich nicht bewusst sein, dass das eine Wirkung hat	„...dass es Kinder hat die irgendwie extreme Mimik haben... aber dass sich gar nicht bewusst sind“ (25:06)	Log.
	abwartende Haltung einnehmen	„Er wartet ab...“ (39:11)	SHP
	Passivität	„Weil er eben gar nicht von sich aus macht. Und das hast du ja schon noch ab und zu solche Kinder“ (39:28)	SHP
	Manchmal Kinder mit Spracherwerbsstörungen	„Sind es nicht oft auch die Kinder die irgendwie auch ein bisschen Spracherwerbsstörungen haben?“ (40:44)	SHP
	schnell dreinschlagen	SHP: „...Einer der immer dreinschlägt zum Beispiel“ (40:25) KLP: „Ja eben, das ist für mich auch ein“ (40:25)	SHP KLP
	unbeherrschte Reaktionen	„unbeherrschte Reaktionen“ (40:26)	Log.
C2a: Frage der Interviewerin:	Mündliche Mitarbeit im Unterricht vorhanden (eines Jungen, der von	SHP: „Ja, jaja“ (12:40) KLP: „Ja, das schon“ (12:43)	SHP KLP

„Aber er streckt auf im Unterricht? Macht er mit?“ (12:40) (während Experteninterview entstanden)	der Log. als sozial unsicher, von KLP und SHP als nicht sozial unsicher eingestuft wird)		
	Das Arbeiten in der Einzelsituation kann sozial unsicheren Kindern helfen, weil sie nicht noch mit allem anderen konfrontiert sind	„Wenn er in einer Situation ist, in der es ihm eigentlich wohl ist und wo er nicht unbedingt gleich noch mit allem anderen konfrontiert ist...“ (42:19)	SHP
C3: Relevanz des Themas im Berufsalltag? (aus Leitfaden)	Die Spiele bringen allen Kindern etwas, nicht nur den sozial unsicheren	„Ich glaube, eben das bringt ja nicht nur denen...die auffällig etwas, sondern für die anderen ist es auch gut“ (46:02)	SHP
	Die anderen Kinder werden durch die Spiele noch stärker	„... Und die werden dann noch stärker“ (46:02)	SHP
	Es gibt bei jedem Spiel noch andere Aspekte, die trainiert werden können	„Ja, und es hat ja immer auch andere Aspekte, also ich habe jetzt immer irgendwie noch eine andere Idee gehabt... also was ich damit noch trainieren könnte neben dem“ (46:10)	KLP
	Vieles läuft verdeckt, sodass die Lehrpersonen es nicht bemerken	„Weisst du, wir kriegen irgendwie recht viel nicht mit was abgeht“ (07:02)	SHP
	Beim Durchführen der Spiele erkennt man Dinge, die in der Klasse ablaufen, was sonst vielleicht nicht sichtbar würde	„Durch diese Spiele, was vielleicht sonst nicht gerade sofort auffallen würde“ (46:24)	SHP
	Es werden Unsicherheiten entdeckt, die sonst vertuscht würden	„...Du entdeckst vielleicht Unsicherheiten, die... sonst vertuscht werden“ (46:29)	KLP
	Die Spiele beinhalten auch sprachliche Aspekte	„...Dann haben sie ja auch noch ein bisschen sprachliche oder sonstige Aspekte drin“ (46:33)	SHP
	C4: Zusammenhang soziale Unsicherheit/ Logopädie? (aus Leitfaden)	Soziale Unsicherheit und Spracherwerbsstörung können zusammen auftreten	„...aber sie hängt, es ist meistens dann beides beobachtbar...“ (41:00)
Ein Kind mit einer Spracherwerbsstörung ist nicht zwingend sozial unsicher		„... Eine Spracherwerbsstörung ist nicht zwingend ein Kind, das sozial unsicher ist...“ (41:08)	SHP
Man kann nichts verallgemeinern Es gibt Kinder mit Spracherwerbsstörungen, die sozial unsicher sind, andere Kinder mit Spracherwerbsstörung zeigen keine soziale Unsicherheit		„Aber eben, ich denke, man kann es nicht verallgemeinern. Es ist nicht so, dass jedes Kind mit Spracherwerbsstörung sozial unsicher ist, also das gibt es auch Beispiele, wo es nicht so ist“ (43:31)	Log.
Vielleicht ist die Spracherwerbsstörung ursächlich für die soziale Unsicherheit, auf jeden Fall hängt beides zusammen		„...dass das dann vermutlich ursächlich ist für, für die Unsicherheit... Ja ich, denke schon, dass das irgendwie so in einer Wechselbeziehung steht“ (43:50)	KLP

	Die Entwicklung einer sozialen Unsicherheit ist auch vom Charakter und von den Bedingungen abhängig, wie die Kinder aufwachsen	„...Ich denke, es kommt sehr auf den Charakter auch an und wie die Kinder aufwachsen...“ (44:02)	KLP
C5: Was sind kooperative Gruppenspiele? (aus Leitfaden)	Die Spiele brauchen keinen Sinn und kein Resultat	Log.: „Es braucht keinen Sinn oder kein“ (23:26) SHP: „...Oder kein Resultat sondern einfach“ (23:29)	Log. SHP
	Die Spiele verlangen volle Aufmerksamkeit	„Die volle Aufmerksamkeit haben“ (23:40)	Log.

*alle Namen geändert

Auswertung Fragekategorie D: Beurteilung der Identifikationsfigur

Die Ankerzitate wurden wörtlich aus der Transkription übernommen. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurden die Markierungen für Sprechpausen entfernt und Kommata eingefügt.

Für die konkrete Frage nicht relevante Teile der Aussagen wurden ausgelassen und mit 3 Punkten markiert.

Frage	Aussage	Ankerzitat	Expertin	Bewertung	
				+	-
D1: Wie beurteilen die Expertinnen den Einsatz von Identifikationsfiguren? (während Auswertung entstanden)	Kindergarten- und Unterstufenkinder sind empfänglich für Identifikationsfiguren	„...du kannst die Kleinen, also die Jüngeren... natürlich mit so einer Identifikationspuppe immer holen“ (48:51)	SHP	+	
D2: Wie beurteilen die Expertinnen den Igel als Identifikationsfigur? (aus Leitfaden)	Der Igel hat Sven* Eindruck gemacht	„...also vor allem der Igel ist ihm geblieben“ (04:21)	Log.	+	
	Sven* hat nichts über die Eigenschaften des Igels gesagt	I1: „Und hat er erzählt, wie der Igel ist...?“ Log.: „Nein...“ (04:51)	Log.		-
	Sven* hat erzählt, wie der Igel aus seinem Stachelpanzer herausgekommen ist	„...Er hat dann erzählt, dass der Igel...dass er aufgegangen ist, dass Janine ihn aufgemacht hat...“ (04:51)	Log.	+	
	Sven* hat den Namen Iris noch gewusst	„Das hat er auch noch gesagt... Den Namen hat er gewusst“ (47:29)	Log.	+	
	Sven* hat sich mit dem Igel identifiziert, und deshalb den Namen noch gewusst	„Er hat wirklich gesagt Iris... und er muss sich identifiziert haben“ (48:02)	Log.	+	
	Der Igel war wichtig für die Kinder	I2: „Bleibt der...Igel in der der Ecke liegen, aber das war nicht so“ Log.: „Nein, nein gar nicht“ (48:27)	Log.	+	
	Der Igel kann pieksen, deshalb ist er geeignet	„Weil der piekst eben, das heisst für das Kind das ja dann sozial schwach ist oder sich nicht äussern kann wäre es ja eine Figur, aber der kann ja“ (49:40)	SHP	+	
	Der Igel ist sensibel und kann sich trotzdem wehren	„Trotzdem, innen ist er eben sensibel, also irgendwo, er kann sich aber auch, ja,	Log.	+	

		behaupten, wehren, wenn er muss“ (49:20)			
	Der Igel wehrt sich passiv, was als positiv gewertet wird	„Aber er wehrt sich eben eher passiv oder...Und das finde ich eben nicht schlecht...“ (49:49)	KLP	+	
	Ein sozial unsicheres Kind kann durch den Igel das Abgrenzen lernen	„...und man darf auch mal sagen: stopp, bis hierhin oder, und dann zeige ich meine Zähne oder Stacheln. Aber ich gehe nicht gerade und schlage ihm eins, also“ (50:27)	KLP	+	
	Der Igel kommt auch wieder raus	„Und ich komm ja nachher wieder draus ... hervor, weil das war auch eindrücklich. Sven* hat...das erzählt... aha, ich kann es nicht, also es hat mich niemand gern...Ich bleibe jetzt in meiner Rolle drin, aber ich komme schon raus...“ (50:36)	Log.	+	
	Die Handpuppe sieht ansprechend aus	„Und dann ist er ja herzig, wenn er draussen ist...“ (50:39)	SHP	+	
	Wichtig, dass beides da ist, nicht nur angreifen	„Ich finde es noch spannend, weil das Tier beides hat ... und ich finde das eben wichtig bei so einer Aufgabe, dass es beides hat. Dass es da nicht heisst, dass man nur angreift, das finde ich wirklich nicht“ (51:37)	SHP	+	

*Name geändert

Auswertung Fragekategorie E: Fragen zu Planung und Durchführung von Förderspiel-Sequenzen und Interview

Die Ankerzitate wurden wörtlich aus der Transkription übernommen. Um die Lesbarkeit der Zitate zu verbessern, wurden die Markierungen für Sprechpausen entfernt und Kommata eingefügt. Für die konkrete Frage nicht relevante Teile der Aussagen wurden ausgelassen und mit 3 Punkten markiert.

Frage	Aussage	Ankerzitat	Expertin	Bewertung	
				+	-
E1: Informationsfluss Organisatorische Informationen: zu viel, genau richtig, zu wenig? (aus Leitfaden) Hätten sie gerne mehr Informationen erhalten? (aus Leitfaden)	Informationen waren genügend vorhanden	„...Von der Information her, was ich gebraucht habe, habe ich gehabt...“ (54:08)	KLP	+	
E2: Erprobungslektionen Wie gross war der Zusatzaufwand für die beteiligten Lehrpersonen? (aus Leitfaden) Was hätten sie gerne anders gehabt? (aus Leitfaden)	KLP war darum bemüht, an alles zu denken und jeweils die richtigen Kinder zu schicken KLP hätte die Erprobung einiger Förderspiele gerne miterlebt	„...Ihr seid wieder hier und jetzt schicke ich die gelben und dann nochmals die gelben (lacht). Es ist wirklich mehr, dass ich an alles denke und so...“ (54:08) „...Beim Durchlesen habe ich mir dann überlegt,... ich hätte gern gesehen, als sie das gemacht haben...“ (54:08)	KLP KLP		 -
E3: allgemein Was wurde als angenehm erlebt, was könnte verbessert werden? (aus Leitfaden)	Artan* hatte während der Erprobungslektionen Logopädie. Es wurde vergessen, dies zu berücksichtigen und gegebenenfalls etwas zu ändern, damit er hätte mitmachen können Für die Expertinnen war unklar, ob sie alle die gleichen Spiele bekommen	„...und Artan* habe ich wirklich vergessen...“ (54:08) „Hatten eigentlich alle die gleichen [Spiele, Anm. d. Verf.]? (16:31)	KLP Log. SHP		 -

	hatten oder nicht				
	Als angenehm wurde die Flexibilität der Autorinnen erlebt	„Also ich habe einfach gefunden, ihr seid also super flexibel und das...spricht für euch, weil das musst du in der heutigen Zeit sein“ (55:37)	SHP	+	
E4: Wie war es, dass sie sich auf das Interview vorbereiten mussten? (aus Leitfaden)	Expertinnen hatten Zeit gefunden, die Spiele im Voraus anzuschauen			+	

*Name geändert

Selbstreflexion nach der ersten Erprobungslektion: 28. November 2011

- **Positiv:**
 - Namensschildchen
 - Schnell Kontakt hergestellt, keine Berührungängste
 - Kinder konzentriert auf Igel, obwohl sie gerade vom Weihnachtssingen kommen
 - Kinder lachen, wollen Igel streicheln
 - Kinder machen bei allen Spielen mit
 - Interpretation: Sie händ de Plausch gha! ☺
 - Kinder übernehmen leise Stimme von Iris
 - Viel Zeit für Einführung hat sich ausbezahlt
 - Igel glaubwürdig als sozial unsicheres „Kind“
 - Kinder halten sich an „Sprechverbot“ beim Igel suchen
 - Sprachliche Anforderungen scheinen passend (auch 1 und 2-Vers nicht zu einfach)
 - Abwechslung Sozialform bewährt sich
 - Richtige Altersgruppe für die kooperativen Spiele, Kinder haben nie gefragt, wer gewonnen habe

- **Negativ:**
 - Sicherheitsnadel (Namensschild)
 - Zu wenig Zeit für ganze Kennenlern-Lektion, wäre aber sinnvoll
 - still sitzen (Stühle drehen sich)
 - „Wie sehe ich aus?\": Kinder fragen gleich Gegenüber „Hast du...“ und sagen nicht zuerst etwas von sich
 - Wenige Kinder eher etwas distanzlos als sozial unsicher (umarmen uns schon bei der Begrüssung)
 - Igel-Reim (gute Erfahrungen aus P2) findet kaum Beachtung, müsste eingeführt und von den Kindern selbst durchgeführt werden (Zeit!), allenfalls Transferübung

- **Verbesserungen, Ideen:**
 - Möglichst alle Kinder immer beschäftigen
 - „Eins und zwei“: Immer zwei Kinder stehen, die anderen setzen sich nach und nach wieder
 - „Eins und zwei“: Der Reihe nach, damit kein Kind als letztes ausgewählt wird
 - „Kinder beschreiben“: Nur ein Kind, sonst für 1. Klasse zu schwierig
 - Thema der HK: Wer sitzt wo? → „Platztausch ohne Worte“
 - Wir müssen Spielanleitungen gleich verstanden haben
 - Gong (Signal-Instrument)
 - 2x hintereinander gleiche Gruppe besser als alternierend
 - Viele Spiele bräuchten Vorarbeit (Klassenrat):
 - Wer/wie bin ich?
 - Welche Fragen könnte man stellen?
 - „Steh auf, wenn...“: Wir sagen Eigenschaften, Kinder führen aus. Wer eine eigene Idee hat, streckt auf (Weiterführung: „Kreis der Gemeinsamkeiten“)

Selbstreflexion nach der zweiten Erprobungslektion: 5. Dezember 2011

Allgemeiner Eindruck

- Kinder haben sich sehr gefreut (vor allem auf Igel, haben im Gang schon nach Igel gerufen)
- Kinder haben sich gut an das Thema erinnert
- Kinder haben grossen Respekt vor der Schüchternheit des Igels, nehmen sie ernst
- Kinder trugen Igel wie ein rohes Ei herum
- Kinder fragten, ob sie Igel streicheln dürften
- „Die schüchterne Heldin“
- Zeitdruck:
 - Zu wenig Zeit, um Spiele zu besprechen, vertiefen
 - Zu viele Spiele geplant, konnten nur etwa 2/3 der Spiele ausführen
 - Zum Teil auch ohne Wiederholungen, wo es welche gebraucht hätte
 - Spiele sollten mehrmals durchgeführt werden
- Dilemma: unser Ziel ist es, möglichst viele Spiele auszuprobieren, deshalb wenig Zeit, um auf „Störungen“ einzugehen, die eigentlich genau der Problematik sozial unsicherer Kinder entsprechen würden (Bsp. Kind, das sich nicht auf den letzten freien Stuhl setzen möchte)
- Einige Spiele (z.B. Luftballon jonglieren) brauchen Besprechungssequenzen, was das Spiel vereinfacht, erschwert
- Jede Gruppe nur zweimal, die erste Gruppe war sehr enttäuscht, dass es schon wieder vorbei war
- Gruppe teilen in zwei Halbgruppen brachte Unruhe ins Ganze
 - Verbesserung: die Halbgruppen dann für mehrere Spiele behalten

Einzelne Spiele

- **Platztausch ohne Worte**
 - Lief sehr gut
 - Problemlos
 - Nein sagen bzw. Kopf schütteln → besser, als wenn man immer ja sagen würde, macht Spiel spannender, auch das angefragte Kind hat Entscheidungsmöglichkeiten
 - Spielanleitung: Iris geht mit
- **Wer bin ich?**
 - War gut
 - Am Anfang müssen Fragen gestellt werden, mit der Zeit dürfen die Kinder Tipps geben (da kamen sie auch selber drauf)
 - Einführung mit konkretem Beispiel
 - Spiel erklären mit vorzeigen bewährt sich
Kamen an ihre sprachliche Grenzen → Möglichkeit, das mit allen zu besprechen
- **Grosser Igel**
 - Zuerst alle Kinder unter Tuch, ging nicht
 - Kinder haben nicht kommuniziert, sondern geschrien und gelacht
 - Spiel gestoppt, besprochen warum geht es nicht?
 - Gruppe verkleinert: eine Gruppe unter Tuch, eine Gruppe hat die Kinder geführt → ging besser
 - Zweite Gruppe ging viel besser
 - Besprechen wäre sinnvoll, Gruppe bräuchte einen Auftrag
 - Problem: Spiel funktioniert auch ohne Kommunikation

- **Luftballon jonglieren**
 - Im Kreis sein war schwierig, Kinder rennen im Gang herum
 - Sozial unsicheres Kind steht daneben und kommt nicht zum Zug
 - Spiel vereinfacht, „Leim an Füßen“, nur mit Händen
 - Zum Teil zuviel Krafteinsatz
 - Besprechen des Spiels wäre sinnvoll gewesen, wann klappt es, wann klappt es nicht?

Selbstreflexion nach der dritten Erprobungslektion: 12. Dezember 2011

Allgemeiner Eindruck

- Freude bei gelber Gruppe, Enttäuschung bei grüner Gruppe
- Deutliche Niveauunterschiede
- Mit wenig Material/einfachen Ideen Kinder faszinieren: Kinder überhaupt nicht verwöhnt, unsere Erfahrung
- Vor-Weihnachtszeit, Singen in der Pause, Ki trotzdem sehr konzentriert und motiviert
- Zusammenarbeit: Eine macht, was die andere intuitiv auch gerade machen wollte..., eingespielter, sicherer, gemeinsam leiten funktioniert (Teamarbeits-, „Vorbild“ für Kinder)
- Vorwissen/Infos aus anderer Gruppe)
 - Soziale Unsicherheit nicht bekannt
 - Thema Logo auch nicht bekannt
 - Igel, Spiele, Namensschilder und Luftballone bekannt (was sie konkret betrifft)

Einzelne Spiele

- **Namen nennen**
 - gut angekommen
 - funktioniert ohne grosse Erklärung
 - Kompliment der Kinder!
 - hätte man länger spielen können
- **Geheimnachricht**
 - Gruppenfindung klappte nicht so gut (Ki sprechen flüsternd)
 - Musse und Zeit fehlte, um das zu besprechen/wiederholen (noch keine/wenig Erfahrung)
 - Sprachliches Niveau genau getroffen
 - Kinder sehr motiviert
 - Endergebnis zusammentragen (Wertschätzung, Austausch)
- **Vorsicht, Igel!**
 - Berührungssängste (Mädchen/Knaben)
 - gerne gemacht
 - genug Platz nötig
 - sehr unterschiedlich gelöst (Berührung/Worte)
 - Zeitmangel (anschliessend besprechen: Was half/nicht? Was war es für ein Gefühl?)
 - Variante: ohne Hilfsperson

am Schluss ohne Finken Igel spüren, „weniger ist mehr“: Quietsche-Igel verwirrt

Selbstreflexion nach der vierten Erprobungs-Lektion: 19. Dezember 2011*Allgemeiner Eindruck*

- Namensschilder selber lesen: Niveau getroffen
- Buchstabenkenntnis nicht bei allen vorhanden: sehr unterschiedlich bewältigt von den Kindern, die einen waren ganz konzentriert dabei, für andere war es eine Überforderung und dauerte zu lange, Massieren macht Spass
- bei zweiter Gruppe statt Buchstabenraten (war zu unruhig im Gang wegen Pause) spontan ein Blinzelspiel gemacht (keine PA, sondern GA → besser führ- und überblickbar)
- Erster Schnee: Kinder wollen (verständlicherweise) raus in der Pause
- Kinder haben Freude an Iris, Niveau passt
- „Sie heisst Iris“: Mädchen als Integrationsfigur passt

Einzelne Spiele

- **Bist du der Igel?**
 - Ein Kind hat einen Regel-Änderungsvorschlag (Igel können Augenbinde runter nehmen): umgesetzt (Kooperationsgedanke!)
 - klappt gut
 - Knaben schwatzen zu viel, Mädchen setzen es gut um
 - müsste wiederholt werden (zuerst besprechen, was gut/schlecht klappte)
- **Igel-Taxi**
 - klappt gut
 - nicht alle rufen Stopp (muss man auch nicht)!

Zusammenfassende Erkenntnisse aus allen vier Erprobungslektionen:

- Bewegungsspiele
 - disziplinarisch anspruchsvoll
 - funktionieren auch ohne Kommunikation, aber dann dirigiert ein einzelnes Kind
 - zu weit weg von Sprachförderung? Passt das überhaupt in unser Konzept? Braucht sehr viel Vor- und Nacharbeit, für Logopädin allein nicht bewältigbar oder nur, wenn sie Klasse gut kennt, indem sie z.B. integriert in Klasse arbeitet
 - können Konflikte auslösen (z.B. Zusammenstoss zweier Kinder bei Luftballonspiel → Konflikt → keine Zeit, das zu klären) → Verbesserung: Zeit einplanen, um solche wichtigen Konflikte zu klären!
 - machen Spass, bergen aber Gefahren
- Stühle sollten sich nicht drehen, Unruhe!
- Gang nicht ideal, Ambiente
- Pausengong, andere Kinder eher störend
- Gruppe noch einmal trennen führt jedes Mal zu mehr Unruhe
- Namens-Spiele bzw. alle Spiele, die etwas mit den Kindern selbst zu tun hatten, klappten gut/kamen gut an
- Spiele sollten mehrmals durchgeführt werden!
- exakte Zeitplanung bei kooperativen Spielen offenbar nicht ganz einfach, vor allem beim ersten Mal spielen → flexible Planung (z.B. Reserven einplanen) nötig

- sehr wichtig ist Besprechung: Was hat am Spiel geklappt, was nicht? Wie können wir das Spiel verbessern? Braucht es dafür Regeländerungen? Kinder können das nicht einfach so, muss angeleitet und geübt sein
- Kinder sind offen und neugierig auf die Spiele, unser Eindruck: wir haben uns öfter gefragt, ob die Kinder ein gewisses Spiel überhaupt spielen wollten, als Spiel wahrnehmen würden → kein Problem
- Auch bei Kleingruppen von sechs Kindern besteht die Gefahr, dass die sozial unsicheren Kinder „untergehen“ bzw. nicht ins Spiel integriert sind (Bsp. M., der beim Luftballon jonglieren daneben steht, sobald das Spiel etwas wilder wird)

Selbstreflexion nach Experten-Interview (20.12.2011)**allgemein:**

- War sinnvoll, den Spiegel einzuholen, gab Bestätigung, auch wenn eine der Expertinnen zu Beginn eher kritisch eingestellt war
- Sven* hat in der Logopädie viel von den Erprobungslektionen und vom Igel erzählt
- Gut, drei Expertinnen aus verschiedenen Berufen zu hören: z.B. Logopädin hat noch andere Sichtweisen eingebracht, Kinder anders wahrgenommen

Vorbereitung:

- Expertinnen haben zuvor offenbar nicht miteinander über die Förderspiel-Sammlung gesprochen
- Einerseits Vorteil, dass Expertinnen keine Infos hatten, aber auch Nachteil, weil das Interviewen schwieriger wurde (zum Teil mussten Informationen nachgeliefert werden)
- Unser Hinweis, auch kritische Rückmeldungen anzubringen, war für beide Seiten hilfreich
- Expertinnen haben sich in alle Förderspiele hinein gedacht, fanden auch Details wie fehlendes Material
- Verschiedene Förderspiele an die Expertinnen abgegeben: Vorteil, viele Förderspiele abzudecken, Nachteil fehlende Vergleichsmöglichkeiten unter den Expertinnen

Organisation/Rahmenbedingungen:

- Essen war willkommen, hat nicht gestört
- Beginn bereits um 12.05 Uhr, weil alle schon da waren → Möglichkeit, um 13.05 Uhr aufzuhören: alle drei Expertinnen blieben sitzen, schöner Ausklang
- Positiv, dass wir bereits den ganzen Vormittag im Schulhaus präsent waren
- Angenehme Konstellation mit 2 Interviewerinnen, 3 Expertinnen: gut, dass die Interviewerinnen nicht in Überzahl waren

während Interview:

- Angenehme Atmosphäre
- Wort „schüchtern“ tauchte nie auf (hat uns erstaunt)
- „Soziale Unsicherheit“ wurde bereits weiter interpretiert (Wie gehe ich damit um?)
- Aggression wurde von allen drei Expertinnen zu sozialer Unsicherheit gezählt

Förderspiel-Sammlung:

- Expertinnen fanden einstimmig, die Förderspiele würden nicht nur den sozial unsicheren, sondern allen Kindern etwas bringen
- Spielanleitungen abgesehen von Details verständlich
- Niveau der Förderspiele grundsätzlich eher hoch
 - Problem Schwierigkeitsgrad: von Klasse und Vorkenntnissen abhängig → sehr individuell
 - Expertinnen wünschen sich rasche Orientierung, für welche Klassenstufe Förderspiel geeignet ist
 - momentane Lösung: Empfehlung Klassenstufe auf Spielanleitung
- Alle Expertinnen bekundeten Interesse an der Förderspiel-Sammlung

Interviewführung:

- Gemeinsame Interviewführung klappte gut
- Grundsätzlich waren wir froh, dass die Expertinnen sich Zeit genommen hatten → schwierig, sie zu unterbrechen, wenn sie vom Thema abschweiften
 - abwägen wichtig, ob Unterbrechen nötig ist, da dadurch auch negativen Einfluss auf Atmosphäre möglich
- Selbstkritik: zu schnell erklärt, statt abgewartet, was Expertinnen noch sagen werden
 - Sara noch mehr als Janine: bei Sara höherer Erklärungs- und Rechtfertigungsbedarf, weil sie die Expertinnen gut kennt
 - Kritik anzunehmen schwieriger, wenn es etwas selbst Entwickeltes betrifft
 - Besser wäre gewesen, neutraler und fragender aufzutreten
 - Hätten wir im Voraus absprechen sollen
 - Zum Teil geschickte Zusammenfassung der Aussagen und Überleitung zum nächsten Punkt
 - Schwierig, wissenschaftlich zu bleiben, da die Situation sehr natürlich war

Fazit:

- Inhaltlich gut gelaufen, formal verbesserungsfähig (Wissenschaftlichkeit der Interviewführung)
- Vorbereitungen und Rahmenbedingungen eingehalten
- Eine Stunde als obere Zeitlimite, die letzten Minuten ging es nicht mehr um das Thema
- Für uns wichtigste Punkte (Zusammenhang soziale Unsicherheit/Logopädie, Identifikationsfigur Igel, allgemeiner Eindruck von den Förderspielen, Förderspiele nützen allen Kindern etwas wurden angesprochen, bevor wir die dazugehörige Frage stellen konnten

*Name geändert

Aus Platzgründen wurde in Absprache mit dem Betreuer Wolfgang G. Braun diese Darstellungsform gewählt.

Transkription Experten-Interview

Informationen zum Kontext der Interviewdurchführung:

Zeit: 20.12.2011, 12.00 – 13.00 Uhr, ein Tag nach der letzten Erprobungslektion
Ort: Vorbereitungsraum Schule Fahrweid, 8951 Fahrweid
Art des Interviews: Business-Lunch
Vorinformationen: Expertinnen erhielten eine Woche zuvor einen Brief mit exemplarisch je 6 Spielen sowie einigen Fragen aus dem Leitfaden
Sonstiges: Beide Interviewerinnen sind den Expertinnen bekannt, eine davon gut bekannt
Namen: Alle Namen ausser der Namen der Interviewenden wurden geändert
Legende:
 I1: Interviewerin Sara Alt (Autorin)
 I2: Interviewerin Janine Gutmann (Autorin)
 Log.: Logopädin Frau K. M.
 KLP: Klassenlehrperson Frau E. W.
 SHP: Schulische Heilpädagogin Frau E. R.

Erklärungen:

IFler: Kinder, die der integrativen Schulungsform angehören und zusätzlich von der Schulischen Heilpädagogin betreut werden
ZEKA: Zentren Körperbehinderte Aargau
Tobi: Identifikationsfigur aus dem Leselehrmittel „Tobifibel“ (Cornelsen Verlag: <https://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-3185/ra-4464/titel> [12.02.2012])
Timi: Identifikationsfigur aus dem Leselehrmittel „Buchstabenschloss“ (Klett Verlag: <https://www.klett.ch/shop/suche/?search=Buchstabenschloss&send=suchen> [12.02.2012])

Transkriptionszeichen: (nach Peuser, 2000, S. 184)
 / Pause 1 (normale Redepause, z.B. Atemholen)
 // Pause 2 (lange Pause, z.B. Nachdenken)
 /äh/ gefüllte Pause
 (/) unter gleichzeitig gesprochenen Redeteilen unverständliche Passagen
 (//) unterschiedlichen Umfangs
 — durch Betonung hervorgehobener Redeteil
 (lacht) nonverbale Äusserungen

Start des Interviews:

nach allgemeiner Begrüssung und Klärung der Frage nach Anonymisierung der Expertinnen und dem Einholen der Einwilligung zur Tonaufnahme

Transkription:

I2: Und /ähm/ das Interview brauchen wir /ähm/ für uns / um von euch als Expertinnen zu hören was ihr von diesen Spielen haltet wie / wie ihr sie findet / dass wir dann auch das einbeziehen können um / um es dann womöglich noch anzupassen oder /äh/ den Schwerpunkt ein bisschen anders zu setzen oder so // und das kommt dann auch in die Arbeit hinein / das ist dann ein / ein Kapitel dazu/ 00:01:14-9

I1: Ja wir haben es so ein bisschen aufgeteilt eigentlich in drei Teile so von den Fragen her also dass zuerst eigentlich Fragen zu den Kindern / die ihr ja besser kennt als wir / /ähm/ dann Fragen zu den Spielen / da haben wir euch ja auch ein paar abgegeben / und nachher noch so / ja / eigentlich zum

Theorieteil den ihr ja nicht kennt / aber das haben wir eigentlich extra so gemacht dass / ja weil wir irgendwie gefunden haben wir haben irgendwie schon sehr lange an dem herumstudiert und ihr überhaupt nicht und wenn wir euch jetzt einfach so konfrontieren kommt vielleicht etwas was uns gar nicht mehr in den Sinn kommen würde / weil wir schon die ganze Zeit so / ja // genau 00:01:52-3

I2: Und / bitte / also seid ehrlich und kritisiert das / das ist gut das hilft uns dann auch / also nicht besonders nett mit uns / ihr könnt sagen was nicht gut und / 00:02:14-9

Log.: Wo habt ihr denn die Spiele überhaupt her? 00:02:17-8

I1: /Äh/ aus vielen verschiedenen Büchern / und dann halt einfach angepasst auf unser Thema / übertragen quasi / ja / 00:02:28-1

I2: Dann /ähm/ würden wir jetzt mit den Kindern beginnen / und dann gibt es Fragen zu den Spielen (blättert in den Unterlagen) / dann gibt es eben die Fragen noch zum Theorieteil und am Schluss noch dazu wie wir es durchgeführt haben wie wie das euch gepasst hat was angenehm war und was vielleicht nicht so / und dann hätten wir noch Zeit eingeplant für offene Rückmeldungen / Dinge die jetzt nicht vorgekommen sind und ob / ihr uns noch sagen wollt // /ähm/ zu den Kindern // ganz offen zuerst wie wie habt ihr die Kinder erlebt / vor den Spielen nach den Spielen / war irgendetwas Spezielles /äh/ haben sie danach irgendetwas erzählt / war es ein Thema oder / ja / 00:03:13-0

KLP: Ist noch schwierig weil vorher und nachher immer gerade Pausen gekommen sind / 00:03:15-7

I1: Mhm / 00:03:15-7 00:03:18-2

KLP: Ich kann jetzt nicht sagen dass ich irgendwie einen Unterschied festgestellt habe / ich weiss einfach dass sie uh gerne gegangen sind (lacht) / 00:03:22-6

I2: Mhm / 00:03:22-6

I1: Aber dann haben sie erzählt oder / 00:03:25-6

KLP: Ja ja / aber /äh/ wir haben ein Spiel gemacht / so 00:03:29-4

SHP: Mhm / 00:03:29-4

I2: Mhm / 00:03:29-4

I1: Mhm / 00:03:29-4

KLP: Und dann war halt wirklich / ja / ich denke wenn sie gerade in die Klasse gekommen wären hätten sie mehr erzählt / und wir wir wären irgendwie auch mehr ins Gespräch gekommen / aber sie sind halt wirklich sofort wieder in die Pause gegangen und haben irgendwie nur gesagt ah wir haben ein tolles Spiel gespielt / und tschüss / 00:03:41-2

SHP: Ja / 00:03:41-2

I1: Ja / 00:03:41-2

I2: Mhm / 00:03:41-2

Log.: Also bei mir hat der eine erzählt // ich habe nicht ganz alles verstanden was ihr gemacht habt aber / er hat eigentlich / also für ihn war es noch wichtig zu erzählen / 00:03:55-5

I1: Wer denn? 00:03:55-5

Log.: Sven/ 00:03:58-2

I1: Okay / 00:04:02-1

Log.: Ja und er hat / also vor allem der Igel / ist ihm geblieben / ich weiss nicht genau / also ich habe / dann irgendwann herausgefunden / okay also es ist ein Ball / aber irgendwie hatte ich auch das Gefühl es hat noch eine Puppe dabei gehabt / aber das ist jetzt einfach so interpretiert / und der hat ihm extrem Eindruck gemacht / der Igel / 00:04:21-7

I2: Mhm / 00:04:21-7

I1: Und hat er erzählt wie der Igel ist oder einfach es hat ihm Eindruck gemacht? 00:04:26-0

Log.: Nein / er hat dann erzählt dass der Igel / gestern? / als er gewesen ist / dass er aufgegangen ist / dass Janine ihn aufgemacht hat / und einmal hat er so gemacht (Handbewegung) / musste ich dann extra herausfinden / ja hat er denn ein bisschen gestochen oder nicht / so / aber dann musste ich schon ein bisschen nachfragen / aber der / der Igel hat ihm Eindruck gemacht / ja / 00:04:51-2

I2: Mhm / 00:04:51-2

Log.: Und doch ich finde er hat auch erzählt was sie machen mussten / und zwar nicht ich habe nicht gefragt was habt ihr gemacht bei Frau Alt und Frau Gutmann sondern er ist gekommen und hat gesagt wir sind / bei Frau / Alt und Frau Gutmann (lacht) gewesen /ähm/ ja // auch mit dem /äh/ mit dem ins Taxi einsteigen 00:05:11-9

I1: Mhm / 00:05:11-9

Log.: Gestern mit dem Tuch / und dass er dann sagen musste wo er hinfährt // ja / das sind so die / die ich gehört habe / 00:05:20-9

I1: Okay / gut / 00:05:23-2

Log.: Doch / er hat gerne erzählt // 00:05:25-6

SHP: Und ich muss sagen ich habe überhaupt nichts mitbekommen / weil ich bin vorher und nachher nicht um diese Kinder herum und bis sie wieder bei mir sind am nächsten Tag ist es weg / 00:05:33-0

I2: Ja / 00:05:37-3

SHP: Sie haben das auch überhaupt nicht verbunden irgendwie mit mir zu euch zu gehen weisst du da ist bei dir (zu Logopädin) wahrscheinlich noch eine Verbindung und bei mir einfach nicht / das war etwas anderes / also ich habe gar nichts mitgekriegt / 00:05:54-1

I2: Mhm // /ähm/ das Thema ist ja / es geht ja um sozial unsichere Kinder / jetzt / bevor / wir euch sagen was was man da in der Theorie darunter versteht oder was wir darunter versteht / verstehen /äh/ habt ihr das Gefühl das hat es in in eurer Klasse? 00:06:11-8

KLP: Mhm (zustimmendes Nicken) // ja / nicht viele aber es hat also / 00:06:17-6 00:06:17-6

I2: Wen würdest du da dazu zählen? 00:06:17-6

KLP: Ich finde jetzt gerade ein Sven ist / vielleicht zeigt er es nicht so gegen aussen aber ich finde / ja also ich würde jetzt eher sagen sozial nicht so / hochkompetent / 00:06:30-3

SHP: Er ist einfach so schnell aufgeschmissen / 00:06:31-1

KLP: Ja / 00:06:33-5

SHP: Er kann dann wie nicht selber irgendetwas lösen oder 00:06:33-6

KLP: Und ich glaube schon es ist es ist es ist dann schon eine Unsicherheit glaube ich / ja / 00:06:36-4

SHP: Mhm / mhm / mhm / (zustimmend) 00:06:39-0

KLP: Und dann 00:06:40-1

SHP: Tarek 00:06:40-1

KLP: Tarek natürlich / genau Tarek 00:06:43-7

SHP: ja / mhm // 00:06:46-1

I2: /äh/ nochmal zu Sven / in welchen Situationen ist er denn aufgeschmissen gibt es da ein Beispiel damit wir uns das noch ein bisschen besser vorstellen können? // 00:06:56-4

SHP: Weisst du / wir kriegen irgendwie recht viel nicht mit was abgeht / 00:07:02-7

KLP: Ja / genau / 00:07:02-7

SHP: Es ist irgendwie eine ganz seltsame Geschichte / die wir jetzt eben am herausfinden sind / 00:07:04-3

KLP: Ja / 00:07:04-3

I2: Mhm / 00:07:07-9

SHP: Die anderen Kinder erzählen er schlage / 00:07:12-3

KLP: Ja / 00:07:12-3

SHP: Wir können uns das selber also nicht wirklich / also ich kann das nicht wirklich vorstellen dass das jetzt ein Schläger ist / das ist er / glaube ich nicht / aber es kann schon sein dass er 00:07:11-8

KLP: (/) 00:07:19-0

SHP: haut oder dass er etwas sieht und dann auch macht / und wenn ich / wenn eine Situation gewesen ist in der er zumindest grad danach daran beteiligt / also gerade mitgekriegt habe dass etwas gewesen ist und man dann gefragt hat ist eigentlich immer irgendetwas zuvor passiert // /ähm/ da ich wie das Gefühl hatte er interpretiere das falsch / 00:07:39-7

KLP: Mhm / (zustimmend) 00:07:39-7

SHP: Oder er interpretiert zu stark / 00:07:40-6

I2: Mhm / 00:07:40-6

SHP: und reagiert dann oder / 00:07:44-9

I2: Mhm / mhm / mhm / 00:07:44-9

SHP: Und dann kann ich mir schon noch vorstellen dass er haut oder irgendwie etwas macht oder / also also weisst du / 00:07:50-2

I1: Aber du siehst es nie / 00:07:51-8 00:07:51-8

SHP: nicht schlägle / aber gesehen haben wir es noch gar nie / wir haben es nie gesehen / 00:07:52-7

KLP: Ja also ich glaube einfach ja er kann wirklich so soziale Situationen manchmal nicht so ganz einschätzen / 00:07:58-2

I1: Mhm / 00:07:58-2

I2: Mhm / 00:07:58-2

KLP: und reagiert dann vielleicht nicht angemessen / 00:08:05-1

I2: Mhm / mhm / 00:08:05-1

SHP: Und er ist einfach / natürlich von zu Hause jetzt das ist ein Paradebeispiel jetzt wieder von so einem verwöhnten Kind / also ich meine wir haben ja ein paar von denen / also er / er kann dir da wie ein Männchen dastehen / 00:08:16-7

Log.: und dann mach mal und dann (lacht) / 00:08:18-1

SHP: und dann quasi mach mal oder / so / also er ist sich überhaupt nicht gelohnt gewohnt selber irgendwie etwas zu lösen / 00:08:24-7

I2: Stimmt / das Namensschild 00:08:24-7

I1: Ja ist immer / ja und es war auch immer verkehrt / 00:08:27-3

I2: Ja / 00:08:28-6

Log.: Aber er hat es selber gemacht? 00:08:31-5

I2: Ja 00:08:30-3

Log.: Wenn du sagst 00:08:31-6

I2: Ja (zögert) // ja er hat es selber gemacht / zwar am Schluss habe ich ihm geholfen gestern / nein / nein er hat es selber gemacht / 00:08:41-9

Log.: Mhm / 00:08:53-4

I2: Mhm // 00:08:53-4

SHP: Und Tarek ist einfach auch so verzögert irgendwie / 00:08:58-5

I1: Mhm / 00:08:58-5

SHP: Bei ihm geht sicher viel ab / aber du musst immer warten // bis es dann kommt oder / 00:09:07-4

KLP: (lacht) 00:09:07-4

SHP: Und auch dann weisst du jetzt nicht wirklich /ähm/ ist es jetzt noch das was er eigentlich sagen wollte / 00:09:14-7

I2: Mhm / 00:09:14-7
 SHP: Und er ist auch eher unbeholfen so in der Situation / und jetzt haben sich eben Tarek und Sven zusammengetan was jetzt dort abgeht / 00:09:20-2
 KLP: Das wissen wir eben noch nicht so genau / 00:09:21-6
 SHP: wissen wir noch nicht (lacht) 00:09:24-2
 KLP: Und ich finde Sadik ist auch / gehört auch so ein bisschen in diese / er hat zwar eine Meinung was er ist und alles / aber ich glaube es ist mehr so vordergründig / er hat auch irgendwodurch eine Unsicherheit / 00:09:34-3
 I2: Mhm / 00:09:34-3 00:09:34-1
 SHP: Er vertuscht es 00:09:37-7
 KLP: Ja ja / er vertuscht sehr / ja 00:09:38-4
 SHP: Er will einfach nicht dass man es merkt / 00:09:38-4
 KLP: Und er haut eben schneller drein / 00:09:41-6
 SHP.: Mhm (zustimmend) / 00:09:43-2
 Log.: Dort seht ihr es / 00:09:43-2 00:09:43-2
 KLP: Ja / 00:09:46-9
 I2: /Ähm / gibt es auch Mädchen bei denen ihr das Gefühl habt? 00:09:52-5
 KLP: Ich habe jetzt gerade so spontan an Erandi gedacht / 00:09:56-4
 SHP: Sie / sie täuscht / 00:09:56-4
 KLP: Sie schlägt sich so ein bisschen durch / ja / 00:09:57-6
 SHP: (/) 00:10:00-9
 KLP: Sie ist einfach so die zurückhaltendste / die leiseste / und sie würde jetzt glaub nie jemanden anschreien oder so / so richtig / 00:10:05-2
 SHP: Jää sie kann sich schon wehren / 00:10:08-1
 KLP: Jä ich sehe es selten / aber unsicher ist wahrscheinlich übertrieben / 00:10:10-3
 SHP: Ja / 00:10:15-6 00:10:15-6
 KLP: Ja // ja 00:10:15-6
 I1: Und sonst? 00:10:21-9
 SHP: mmh (verneinend) 00:10:21-9
 KLP: nein / 00:10:21-9
 I1: Mich würde jetzt noch Ben interessieren / 00:10:23-3
 KLP: Aha / Ja / 00:10:26-1
 SHP: (lacht) Ist gut / 00:10:26-1
 I1: Den haben wir eben so ein bisschen // ja 00:10:31-2
 KLP: Ja / aber ich weiss nicht ob es nur ein soziales Problem ist / 00:10:32-3
 I1: Mhm / 00:10:35-7
 KLP: Er ist / ja / es ist einfach so seine Persönlichkeit / die manchmal so ein bisschen Rätsel aufgibt / nicht nur in sozialen Situationen finde ich / er hat so ein bisschen so / so irgendeine Melancholie die er irgendwie in sich trägt / die er manchmal einfach / ja / 00:10:51-5
 Log.: Und es ist schon so dass er in der Pause zum Beispiel oft allein ist / 00:10:53-3
 KLP: Mhm / Und will alleine sein / 00:10:55-5
 SHP: Er will alleine sein? 00:10:55-5
 KLP: Er will alleine sein / (/) 00:10:56-6
 I2: Wie äussert er das? 00:10:56-6
 KLP: Das sagt er so / Ich habe ihn gefragt / willst du nicht mit / willst du nicht mitspielen? Hmm (verneinend) / 00:11:02-8
 I2: Mhm / 00:11:04-3

KLP: Willst du nicht mit dem und dem spielen? Hmm (verneinend) / Was hättest was würdest du denn gerne spielen? / nichts / Mit wem willst du spielen? / mit niemandem / 00:11:10-3
 I2: Mhm / 00:11:10-3
 KLP: Und er sagt es wirklich ganz direkt / er will das nicht / 00:11:13-4
 I2: Und was macht er? 00:11:13-4
 KLP: //manchmal// manchmal möchte er / er höcklet alleine auf dem Bänkli / das sieht dann eben so so traurig und verschupft aus und dann geht man hin und dann sagt er aber er möchte das nicht machen / 00:11:23-5
 SHP: Ja / 00:11:23-5
 I2: Und manchmal spielt er dann aber trotzdem mit / hast du gesagt? 00:11:24-5
 KLP: Mhm / ja / ja / ja das ist so ein bisschen tagesformabhängig / 00:11:27-5
 I2: Mhm / Mhm / 00:11:30-5
 SHP: Ich habe auch das Gefühl er geht wahnsinnig viel in (/) und also ein Punkt ist sicher dass er /ähm/ will gut sein / alles ganz richtig machen will / also er ist immer der erste und sitzt immer gerade in der Bank und schaut immer gerade / also er ist immer gerade so bereit / eben das ist / also für ihn ist die Schule / ist für ihn leisten und richtig machen / 00:11:53-0
 I2: Mhm / 00:11:53-0
 SHP: Ganz im Vordergrund / und er ist auch nicht schlecht / 00:11:55-8
 KLP: Ja er ist gut ja / 00:12:01-7
 SHP: Er /ähm/ ja ich weiss nicht / glaube jetzt / besonders begabt kann man jetzt noch nicht sagen / ich meine bei unseren ist ja einer der so ist ist / wäre an einem anderen Ort völlig normal oder / aber /ähm/ er erträgt es auch nicht wenn er etwas nicht kann / das hat er also gar nicht gern / 00:12:13-7
 KLP: Mhm (zustimmend) / 00:12:13-7
 I2: Mhm / 00:12:15-6
 KLP: Ja / dann zieht er einen Lätsch / 00:12:16-8
 SHP: Und irgendwie so habe ich wie das Gefühl das ist / für ihn ist wie die Schule ist für ihn / nicht / soziales Umfeld / sondern das ist für ihn arbeiten und leisten und gut sein / 00:12:28-1
 I2: Mhm / 00:12:28-1
 SHP: Er ist ja der kleine Bruder der Zwillinge von Jacqueline / von /äh/ von Victor und Giana / 00:12:31-0
 Log.: Ah? Okay / 00:12:33-4
 SHP: Also T. (Familiename) 00:12:35-8
 KLP: Mhm / 00:12:39-8
 I2: Aber streckt er auf im Unterricht? //macht er mit?// 00:12:40-9
 SHP: //Ja / jaja// 00:12:40-9
 KLP: //ja / das schon // 00:12:43-7
 I2: Ja ja ja / Mhm / Und welche Kinder dieser Klasse sind bei dir (zu Logopädin)? 00:12:47-8
 Log.: Sven und Tarek // und Artan / 00:12:55-0
 I1: Den haben wir eben gar nie gesehen / 00:12:55-4
 I2: //Ja, den haben wir nie gesehen// 00:12:56-7
 Log.: //Der war eben bei mir als// 00:12:58-1
 KLP: //genau// 00:12:58-1
 Log.: Also das hat er übrigens nicht so läss gefunden / 00:13:00-2
 I1: Ja / 00:13:00-2
 Log.: Dass er zu mir musste 00:13:02-0 00:13:04-0

I1: Ja sorry /
 (Gelächter) 00:13:04-0
 KLP: Ja sorry auch ich habe im Fall auch zu spät daran gedacht
00:13:05-0
 (Gelächter) 00:13:07-2
 Log.: Ja er hat gesagt ja aber ich / will doch / oder ich muss jetzt
 / ja nein du darfst jetzt zu mir / 00:13:11-0
 (Gelächter) 00:13:11-0 00:13:15-4
 I1: Ja / gratuliere / 00:13:16-3
 Log.: Er hat es nicht ganz / ja / so lässig gefunden / 00:13:19-0
 KLP: Das sind diese drei / 00:13:19-0
 Log.: Ja 00:13:19-0
 I2: Ja / ja genau / Mhm // 00:13:28-3
 I2: Halbklassen würden mich noch interessieren /ähm/ seht ihr
 dort Unterschiede bei diesen zwei Halbklassen? 00:13:34-8
 KLP: Mhm (zustimmend) 00:13:34-8
 SHP: Ist gezwungenermaßen weil die IFLer alle in einer
 Halbklassen sind 00:13:35-8
 KLP: Ja fast alle / 00:13:38-8
 SHP: Ja / 00:13:38-8
 KLP: Ja / 00:13:38-8
 I2: In welcher Halbklassen 00:13:39-7
 KLP: //in den grünen// 00:13:41-1
 I2: In den grünen? 00:13:41-1
 SHP: Nein / in den gelben / 00:13:42-0
 KLP: In den gelben sind die IFLer / 00:13:45-0
 I2: Okay / 00:13:45-0
 I1: Ist auch noch spannend (//) 00:13:46-8
 SHP: (//) 00:13:46-8
 KLP: (//) 00:13:46-8
 I1: Also wir haben jetzt die gelben viel / aufgeweckt / aber eben
 / wir haben es nachher auch besprochen es ist mit den gelben
 besser gegangen haben wir gedacht vielleicht waren auch die
 Spiele einfach besser / also / oder wir sind bess / Ich weiss es
 auch nicht / 00:13:57-3
 KLP: Also mit den gelben ist 00:13:57-3
 I1: Ist viel besser gegangen / 00:13:59-1
 I2: Mhm (zustimmend) 00:13:59-1
 KLP: Okay / 00:14:01-5
 I1: Und die gelben sind IF / 00:14:01-5
 I2: Mhm / 00:14:04-0
 KLP: Und haben vor allem die / also Ben ist natürlich bei den
 grünen aber sonst jetzt die Kinder die wir besprochen haben
 Tarek Sven sind in der / gelben Gruppe // 00:14:12-1
 Log.: Lustig // 00:14:16-6
 I2: Sie waren auch / sie waren / die anderen waren auch dabei /
 aber sie waren irgendwie / leicht präsenter / 00:14:25-8
 I1: Mhm (zustimmend) / 00:14:25-8
 I2: Mehr eigene Ideen gehabt / ruhiger / aber doch aufgeweckt
 / ja / ist lustig / 00:14:33-7
 SHP: Ja ist wirklich // 00:14:38-7
 KLP: Mhm / die grünen haben so ein bisschen
 Ablenkungspotential / die lassen sich gern es hat ein paar drin
 die sich gern mal ablenken lassen / oder nicht so dabei sind das
 stimmt / 00:14:45-9
 I2: Mhm / 00:14:45-9
 I1: Ja aber eben ich finde es kommt ja immer auch noch drauf

an wie wir drauf waren und was wir geboten haben also das
 hat es dann noch / 00:14:50-2
 I2: Ja und uns ist auch / besser gegangen gegen den Schluss
00:14:53-2
 I1: //ja eben// 00:14:54-8
 I2: als wir uns dann mehr an das Ganze gewöhnt hatten und
 schon auch 00:14:56-5
 Log.: Ja und ihr habt ihr abwechslungsweise? oder einfach
 zweimal / 00:14:59-0
 I1: Zweimal die grünen und zweimal / also zweimal zuerst die
 grünen und dann zweimal die gelben / 00:15:06-3
 I2: Ja / mhm / 00:15:03-9
 KLP: Und ich glaube es kommt schon auch ein bisschen darauf
 an was für Inhalte oder / 00:15:10-0
 Log.: Einen Tarek und einen Sven / die hast du natürlich mit den
 Spielen / 00:15:12-5
 SHP: Ich würde eben sagen weisst du so eben dass soziale
 Kompetenzen ist eben dass die nicht direkt mit IF etwas zu tun
 haben / ich meine die sind ja jetzt nicht in den Sinne wegen
 irgendeiner Verhaltensauffälligkeit im IF sondern sie sind wegen
 ihrer Leistungsfähigkeit im IF / das kann ja auch gerade positiv
 sein dass sie dafür bei Spielen oder bei solchen Sachen unter
 Umständen recht gut mitmachen und stark sein können /
 wohingegen andere die wo du von der Kognition her nicht so
 ein Problem hast da dafür dann ein Problem haben / 00:15:41-7
 KLP: Ja und dann hat es bei den grünen hat es ein paar die
 ruhen sich ein bisschen auf ihren Lorbeeren aus / oder die
 merken es fällt mir leicht in der Schule / und sie können können
 es ja eigentlich / und werden ein bisschen / ja ein bisschen träge
 / 00:15:53-9
 SHP: So auch fordernd mehr / gell so / 00:15:56-0
 KLP: Ja / 00:15:56-0
 SHP: Schaut dass in dem Theater ein bisschen mehr läuft /
00:15:56-7
 (Gelächter) 00:15:56-7
 SHP: So / 00:16:01-1
 SHP: Hä ja, so, wenn man schon da ist muss auch etwas laufen
 oder / 00:16:02-8
 (Gelächter) 00:16:09-8
 I2: ja ich glaube das / 00:16:09-8
 I1: Mhm (zustimmend) 00:16:09-8
 I2: /Ähm/ zu den Spielen / auch wieder einmal ganz offen /äh/
 konntet ihr es anschauen / habt ihr Zeit gefunden? 00:16:18-9
 (zustimmendes Murmeln) 00:16:18-9
 Log.: Mhm (zustimmend) 00:16:18-9
 I2: Ah super / 00:16:21-3
 SHP: Ja / 00:16:21-3
 I2: /Ähm/ was habt ihr das Gefühl / was findet ihr gelungen und
 wo findet ihr ja das sollte man anders machen / mal sehr / sehr
 offen / 00:16:31-5
 SHP: Hatten eigentlich alle die gleichen? 00:16:31-5
 I1: Nähää (verneinend) 00:16:31-5
 I2: Nein / 00:16:36-7
 Log.: Aha / bei deinem Stern sieht es etwas anders / 00:16:38-7
 KLP: Die die ich hatte / ich habe es zwar auch schon gesagt ich
 habe / was ich lässig gefunden habe wirklich ich hatte das
 Gefühl / ich könnte die umsetzen / da wäre etwas was ich noch
 einbauen könnte / ich brauche nicht viel Material / also so
 wirklich anwenderfreundlich / 00:16:49-3
 I1: Mhm / 00:16:49-3

I2: Mhm / 00:16:49-3

KLP: Und ich habe irgendwie auch bei allen irgendwie noch so gedacht / ah ja ist eigentlich noch eine coole Idee / da so mit wenig eigentlich 00:16:56-0

I2: Mhm / 00:16:56-0

KLP: Ja / kannst wirklich ein Spiel machen / und sie müssen reden miteinander // 00:17:02-3

Log.: Ich habe auch gefunden / also die die ich hatte sie sind klar verständlich / sie sind einfach / die man jetzt eigentlich wirklich so übernehmen könnte / 00:17:11-5

SHP: Ich jetzt nicht wirklich / 00:17:29-9

SHP: Ich habe so gedacht hä / was soll denn das jetzt bringen? / so / also es ist schön so mal so eine Fließbewegung zu machen aber / 00:17:41-7

(Gelächter) (in die Hände klatschen) 00:17:41-7

Log.: Was? Was für eine Bewegung? 00:17:41-7

SHP: Fließbewegung / so ein Stern wo man rein und raus muss / ich dachte was hat jetzt das mit (Gelächter) mit sozial und kommunizieren zu tun / 00:17:51-3

I1: Also das sind jetzt e eben / zum Beispiel gerade das / es/ es geht ja um kooperati es sollten ja alles also es sind ja alles kooperative Spiele / 00:17:52-2

SHP: Aha / 00:17:57-2

SHP: Ich müsste ja Fan sein von so Zeug / also / da da bin ich auch nicht klar / nun wird zu zweit abgezählt / das heisst für mich die gehen zu zweit zusammen und zählen ab / 00:18:39-0

Log.: Das hätte ich auch gesagt / 00:18:39-0

SHP: Also das stimmt von der Formulierung her nicht / 00:18:39-8

I1: Ja / das stimmt / 00:18:39-8

SHP: Weil du musst auf zwei oder oder du musst immer eins zwei / man kann es also da ist die Formulierung nicht gut / 00:18:45-5 00:18:45-2

SHP: Und dann bei diesem hier / das habe ich nicht schlecht gefunden / da das Wörterkonstrukteure 00:18:54-0

I1: Das ist von Orlick / 00:18:54-0

SHP: Da finde ich aber könnte man noch sagen / eigene Ideen äussern / könntest du da auch noch 00:18:57-8

Log.: Da bin ich da habe ich 00:18:57-8

SHP: Weil sie müssen ja Wörter herausfinden / 00:19:00-2

Log.: Eine Frage / die einen sind grün und 00:19:02-9

I1: Ja / 00:19:02-9 00:19:02-9

Log.: Und die anderen haben aber trotzdem ein Häkli / 00:19:02-9

I1: Mhm (zustimmend) / 00:19:04-3

Log.: Also ich habe dann wie gefunden / 00:19:04-3

I1: Grün sind die Schwerpunkt / Ziele / 00:19:05-9

Log.: Eben / Mhm / gut 00:19:08-2

I1: Das müsste auch noch irgendwo stehen / also das wird dann auch irgendwo stehen 00:19:11-3

I2: //wird wahrscheinlich irgendwo stehen// 00:19:11-3

I1: //Ja ja// 00:19:16-0

I2: Was hast du gefunden als du das nicht / du hast gesagt du hast wie gefunden / 00:19:17-0

Log.: Also nein / ich hätte es so interpretiert / 00:19:18-6

I2: Ja / 00:19:18-6

Log.: Grün ist /ähm/ Schwerpunkt / und das andere ist auch noch / 00:19:20-7

I2: Mhm / Mhm / Mhm 00:19:24-7

KLP: Das haben sie dort eigentlich auch eigene Ideen / 00:19:24-9

Log.: Das haben sie auch gemacht / 00:19:28-2

I2: Nein das haben wir / 00:19:28-2

I1: Nein / wir haben eben / oder? stimmt jetzt? 00:19:29-3

I2: Ja / 00:19:29-3

I1: Wir haben alle die die wir jetzt eben hier haben / nicht gemacht / und auch die die wir schon jemals mal gemacht / weil es sind ungefähr fünfzig Spiele / und wir haben natürlich geschaut dass wir alle Spiele irgendwie abdecken können mit einer Rückmeldung / und die einen haben wir durchgeführt / die anderen haben wir schon mal gemacht und die anderen haben wir euch gegeben / 00:19:47-2

SHP: Weil da habe ich jetzt gedacht das wäre noch anspruchsvoll / das könnten sie ja noch gar nicht / die haben ja noch gar nicht alle Buchstaben 00:19:51-3

KLP: Die einen 00:19:51-3

I2: Es ist für die ganze Unterstufe / die Spiele / also von dem her müsste man dann natürlich auch ein bisschen schauen 00:19:57-7

SHP: Ja / 00:19:57-7

I2: /ähm/ für Erstklässler nimmst du das jetzt schon nicht gerade darum darum haben wir es auch 00:20:01-5

Log.: //Das könntet ihr vielleicht noch einbauen// dass ihr das gleich drauf habt / 00:20:04-8

SHP: Wäre noch angenehm / 00:20:05-7

KLP: Für welche Klassenstufe / 00:20:07-9

I2: Dass wir das auf der / auf der Spielanlei 00:20:07-9

SHP: Mhm / 00:20:07-9

KLP: Ja / 00:20:07-9

Log.: Ja / 00:20:09-5

KLP: Dass man sagt ab wann oder / 00:20:09-5

I2: Ja / 00:20:12-6

I1: Ja oder eben zumindest es braucht alle Buchsta also weil das ist ja dann auch nicht bei allen gleich / 00:20:16-6

KLP: (/) 00:20:16-6

SHP: (/) 00:20:16-6

Log.: (/) das geht nur mit den Buchstaben die du hast / ich meine 00:20:20-6

KLP: Es gibt dann einfach nichts zu tun oder / 00:20:22-2

I2: Aber dass ihr /äh/ eine Altersangabe hättet / 00:20:22-2

Log.: Ja / dass wenn man durchschauen muss dass man / 00:20:25-8

KLP: Ja genau / 00:20:25-8

Log.: Dass man gleich weiterblättern kann und gar nicht alles musst lesen / 00:20:28-6

KLP: Also es gibt am Schluss so wie ein Büchlein das ihr draus macht? 00:20:30-4

I2: Ja genau / 00:20:30-4

KLP: Das ist lässig // 00:20:33-0

Log.: Mhm / (zustimmend) 00:20:38-0

SHP: Ja und dann // (blättert) also da musste ich ziemlich studieren bis ich drausgekommen bin was die machen / gut / also ich habe dann verstanden / wir haben zu zweit einen Blei einen Stift / gib mir mal deine Hand (zur Logopädin) / so / und wir dürfen nicht reden miteinander und du sagst uns was wir zeichnen müssen / 00:20:54-1

KLP: Aha / so / 00:20:54-1

SHP: Aber woher weiss denn sie was wir zeichnen müssen?
00:20:59-2

I1: Sie hat ein Bild obendr / sie kann es selber sagen / nein / bei diesem kann sie es selber sagen / 00:21:00-8

Log.: Das steht aber nicht / 00:21:01-3

I1: Sie kann selber entscheiden / also sie kann einfach euch sagen / jetzt geht mal oben rechts zum Blatt und jetzt macht ihr einen Strich runter oder ihr macht eine Blume ich weiss es auch nicht / 00:21:10-4

KLP: Aha / ich sage / aha okay / also dann sagst du / 00:21:12-6

Log.: Um was geht es denn da also? 00:21:14-7

I1: Also dass sie dass sie eigentlich also die Ziele sind ja / 00:21:17-6

I2: Sie muss sich verständlich machen / 00:21:17-2

I1: Genau / sie muss erklären wie schreiben das ist mal das Hauptziel für sie / und für euch ist es quasi sich in den anderen hineinversetzen und merken / ah der kommt jetzt ah nein ich muss rüber / also dass nicht einfach einer so macht (Handbewegung) und der andere mitzieht oder der andere einfach / 00:21:29-2

SHP: Also wir müssen uns miteinander quasi / 00:21:30-5

I1: Ihr müsst ja irgendwie auch miteinander / ich meine ich kann dich auch sperren / 00:21:33-3

SHP: Ja also das also / ja schon / aber das muss das ist jetzt sprachlich also echt etwas (/) 00:21:36-8 00:21:36-8

Log.: //Ja das// ich habe auch so eins gehabt / Ich habe jetzt bin jetzt eben nicht auf den Inhalt / also ich habe jetzt nur darum geg / am Anfang darauf gegangen ka / habe ich verstanden was / die Beschreibung ist / 00:21:46-0

SHP: Mhm / (zustimmend) 00:21:46-0

Log.: Weil so eines habe ich auch wo ich auch gefunden habe /uhmpf/ beschreiben und umsetzen / habe ich auch gefunden / ist / geht ins Ähnliche hinein / dort haben sie zwar Bilder / 00:21:55-6

SHP: Ja / 00:21:55-6

Log.: Aber auch dort habe ich schon gefunden / wuah / dann da gegenseitig sagen was /äh/ was sie machen müssen / rauf runter und all das ist / 00:22:06-2

I1: Mhm / 00:22:06-2

I2: Mhm / 00:22:06-2

SHP: Wer auch immer den Begriff gibt / 00:22:08-9

Log.: Ja / ja das finde ich auch / eben man müsste da irgendwie wie / wie formulieren dass das Kind das die Angaben macht / woher es die hat / ob es die selber darf oder ob es Bilder hat oder / 00:22:16-4

KLP.: Ja / 00:22:17-6

SHP: Worte // 00:22:25-0

SHP: Jaahaa / da habe ich mich ehrlich gesagt auch ein bisschen gefragt / ja und jetzt?/ also die sitzen einfach im Kreis herum und dann sage ich irgendwie rechts von mir sitzt Katja und sie ist /äh/ sie hat heute ein schönes Haartuch an weil sie die Haare nicht gewaschen hat gestern Abend / 00:22:35-1

(Gelächter) 00:22:38-3

Log: Ist ja egal / aber muss man da für sie / rechts neben mir sitzt Elisabeth / und sie hat ein Pferd / 00:22:43-4

I1: Das sind eben kooperera / also das das ist so ein bisschen / 00:22:47-0

SHP: Das ist wieder eines aus diesem Buch / 00:22:47-0

I1: Ja / aber das ist im Fall noch spannend weil / weil /ähm/ also ein Spiel das wir gemacht haben dort geht es auch nur darum eigentlich die Namen zu sagen 00:22:55-8

SHP: Das habt ihr gespielt / 00:22:55-8

I1: Du / ja genau / du läufst rundherum / tippst an / ich sage Janine / Edith / Katja und so weiter und bei dir sage ich dann zum Beispiel Sonja / und dann sagst du / neeeein / ich bin Elisabeth / und dann stehst du auf ich setze mich dort hin und du sagst Janine / Sara / Edith / Petra / neeeein / und das haben sie super gefunden / 00:23:14-9

Log.: Mhm / Das hat Sven auch erzählt / 00:23:14-9

I1: Also ich glaube wirklich bei diesen Spielen / ich habe manchmal auch gedacht / ja und dann? / also ich meine das ist ja kein Spiel / aber das ist / ich glaube bei den Kindern ist das noch irgendwie 00:23:22-5

SHP: Ja das kann ich mir vorstellen 00:23:24-6

Log.: //Es braucht keinen Sinn oder kein// 00:23:26-5

SHP: //Es braucht keinen Sinn// oder kein Resultat sondern einfach 00:23:29-1

I1: Mhm / 00:23:29-1

KLP: Mhm / 00:23:29-1

Log.: Und so gesehen finde ich macht es dann auch wieder Sinn / weil sie sich wie dann Gedanken machen und über den der neben dran sitzt 00:23:32-5

I1: Ja genau / 00:23:32-5

Log.: Und etwas von dem dann auch erzählen müssen / 00:23:37-3

SHP: Sie müssen da sein / 00:23:37-3

Log.: Die volle Aufmerksamkeit haben / oder / 00:23:40-7

I2: Und was du jetzt auch gut hättest machen können / gerade bei uns weil wir wir kennen die Kinder ja nicht / dass man sagen kann / ihr kennt einander / ich kenne euch nicht / und dass man sich nicht selber vorstellt sondern eben den anderen / 00:23:49-4

SHP: Mhm / (zustimmend) 00:23:49-4

KLP: Mhm / (zustimmend) 00:23:49-4

Log.: Mhm / (zustimmend) 00:23:51-5

I2: Und dann macht es auch / für uns Sinn / 00:23:50-5

SHP: (liest vor) Die Gruppe sitzt in einem Stuhlkreis / die Kinder müssen einander ansehen / Alle schliessen die Augen / Auf ein Zeichen eines vorher bestimmten Kindes öffnen sie die Augen und schauen ein Kind nochmals an / sie haben aber nicht abgemacht welches? 00:24:14-7

I1: Hmhm (verneinend) / also sie müssen sich / 00:24:19-4

SHP: Also sie sitzen alle so da (schliesst Augen) / und dann sagt einer jetzt / und dann nachher tun alle irgendwie / 00:24:21-8

I1: Und jetzt müssten wir irgendwie / 00:24:24-5

SHP: Am Schluss alle irgendwie / 00:24:27-1

I2: Also ich muss jetzt auch sagen nachdem ich gestern das Blinzelspiel gemacht habe frage ich mich jetzt auch ob die das können / 00:24:32-8

SHP: Müsste man mal ausprobieren / ich habe auch dort gefunden / also das geht es darum dass man wirklich absolut nonverbal 00:24:36-1

I1: Ja da geht es nur um nonverba ja und auch / es ist eben viel bei sozial unsicheren Kindern ist der / die halten den Blickkontakt nicht / 00:24:42-5

SHP: Aha / 00:24:44-6

I1: Und dann geht es darum das zu üben weil ohne Blickkontakt geht es gar nicht / 00:24:44-6

Log: Das macht es aber Sinn / dann macht es Sinn / 00:24:50-2

SHP: Dann ist für mich mit der Theorie hintendran ist klar 00:24:50-2

Log.: Und sie sind sich auch oft nicht bewusst was ist nonverbale Kommunikation / dass es Kinder hat die irgendwie

extreme Mimik haben und ihr / ihr /ähm/ ihre Gefühle auch ausdrücken aber dass sich gar nicht bewusst sind / 00:25:06-5

SHP: Und dass es auch Wirkung hat / 00:25:06-5

I1: Ja genau / 00:25:08-6

Log.: Und das / das denke ich hat eigentlich noch einen guten / Nebeneffekt sozusagen 00:25:10-1

SHP: Ja / dann macht es Sinn / ja 00:25:13-0

Log.: Dass du eigentlich nur mit den Augen / das vielleicht wirklich schaffst dass jem dass alle nur noch irgendwie eine Person anschauen // 00:25:22-3

SHP: Okay / 00:25:45-2

Log.: Bei der einsamen Insel / da fehlen beim Material die Zeitungen / 00:25:52-8

I2: Ou / ja 00:25:52-8

Log.: Das haben vielleicht nicht alle // 00:25:57-9

SHP: Was ist das für eins? / 00:26:04-5

KLP: Also / Ich fange mal vorne an / das mit dem Schuhe binden / habe ich gedacht / ha habt ihr das gemacht? / 00:26:07-9

I2: Hmh (vermeintend) 00:26:09-7

KLP: Weil / weil ich habe gedacht / das ist mega anspruchsvoll / ich finde es ja / eine obercoole Idee wirklich / 00:26:12-9

Log.: Was ist mit dem Schuhe binden? 00:26:16-6

KLP: /Ähm/ da / also du und ich oder / du die linke Hand und ich die rechte / und jetzt müssen wir zusammen uns die Schuhe anziehen / 00:26:21-5

I1: Also ich meine mit Binden ist natürlich schwieriger aber es ginge auch mit Klett oder mit Finken oder mit / 00:26:26-3

Log.: Aber es steht binden / 00:26:26-3

I1: Ja ja / 00:26:26-3

I2: Aber das stimmt / das müssen wir anpassen / das stimmt / also binden / 00:26:29-6

Log.: Ja binden ist ja erst einmal / 00:26:31-4

KLP: //aber ich habe auch gefunden ich meine// aber ich habe gefunden / also heisse Aufgabe / ich finde es cool / 00:26:38-7

SHP: Das könntest du auch an irgend so einem Fest an einem Abend machen / anstatt irgendwie Apfel essen oder so / 00:26:48-8

KLP: Ja / und dann (räuspert sich und blättert) / ah genau / dort wo die Kinder spitzige Igelstacheln / das habe ich auch noch lustig gefunden / das finde ich auch noch anspruchsvoll / aber dass die Kinder quasi Fragen formulieren können ich glaube das müsste man einfach vorgängig üben dass sie überhaupt Fragen formulieren können / aber nachher das Kind ausfragen und das darf dann nur /ähm/ eben mit mit dem nur sagen spitzige Igelstacheln / das finde ich / also ist noch anspruchsvoll aber ich finde es wirklich noch gut und sie lernen Fragen formulieren / 00:27:13-4

Log.: Ja genau / 00:27:13-4

KLP: Ist also noch lässig / 00:27:13-8

KLP: Genau / und dann (lacht) / Reifentanzten / zuerst ich habe gedacht / vielleicht habe ich es auch nicht gecheckt / (lacht) 00:27:19-2

I2: Doch doch / 00:27:19-2

I1: Doch das geht so / 00:27:23-6

KLP.: Tun sich alle / also alle in Zweiergruppchen zusammen? Das ist mir da aus der Beschreibung nicht klar geworden oder nur zwei aus der Klasse? 00:27:29-5

I1: Nein am Anfang sind alle zu zweit in einem Reif / 00:27:29-9

KLP: Zu zweit / ah okay ich habe gedacht sonst würde es ja nicht gehen / und dann gehen sie / und dann / was? 00:27:35-7

SHP: Im Reifen tanzen / 00:27:35-7

(Gelächter) 00:27:41-0

Log.: Sie halten ihn von aussen? 00:27:42-0

SHP: Die sind drinnen / 00:27:44-0

KLP: Ja / und dann halten sie ihn da oder / dann tanzen sie zur Musik und nachher / stoppt die Musik und dann müssen / müssen sich zwei Paare zusammen tun und dann irgendwie zusammen in den Reifen rein/ 00:27:51-7

I1: Ja / dann müssen sie zu viert in den Reifen rein / 00:27:53-6

KLP: Zu viert? Ja und ich habe mir dann überlegt was reden sie dann / also ausser uhm geh mal weg und hä also ja es ist zu eng oder das ist dort wirklich / da habe ich ein bisschen ein Fragezeichen gehabt ja / 00:28:05-8

SHP: Aha / die machen dann zu acht und dann zu sechzehnt oder was? 00:28:08-9

(Gelächter) 00:28:08-9

I1: Nein / ich glaube die Idee wäre / das ist eben auch so von Orlick / also es geht mehr so um / es ist so die Idee vom Problemlösen / also wie könnte man / weisst du dass man man müsste vielleicht dazu schreiben dass nur ein Körperteil im Reifen drin sein muss / dass sie irgendwie können / wie könnten wir das machen dass alle irgendwie noch drin sind und wir können uns noch bewegen irg / es hat so ein bisschen den Charakter / aber / 00:28:36-4

KLP: Aha ja okay gut / aber das also das Problemlösen irgendwie dass man das irgendwie noch erwähnt / fände ich glaub noch gut / weil dann bekommt das Spiel gleich einen anderen Charakter oder / weil so denke ich auch / ja schön zusammen tanzen (lacht) 00:28:43-4

I1: Es geht nicht ums Tanzen / (lacht) 00:28:48-8

KLP: Dann kann man es auch mit Sechstklässlern machen / 00:28:56-6

Log.: Aber das ist das was ich jetzt gerade so spontan gedacht habe / soziales / Spiel / es hat natürlich dann schon ein Problem wenn es dann wirklich so ein bisschen ein „Fätze“ ist / 00:29:05-6

I1: Ja / 00:29:05-6

Log.: Dann ist das / kann das schon ein Problem werden / ich habe jetzt ja nicht auch noch Platz drin / 00:29:10-0

I2: Ja / 00:29:10-0

Log.: Das ist dann eher ein bisschen / 00:29:10-0

I1: Ja dann müsste vielleicht wirklich dass es einfach ein Körperteil also irgendwie ein Arm oder ein Bein muss drin sein / 00:29:18-8

I2: Ich glaube es sind ja dann / es sollten am Schluss ungefähr sechzig Spiele sein / und es ist ja dann auch die Verantwortung von denen die es machen dass dann jetzt halt dieses Spiel in so einem Fall weglassen müsstest / 00:29:27-5

Log.: Ja ja / 00:29:27-5

SHP: Ja natürlich / 00:29:30-5

KLP: Genau / und dann darf ich mich zu dir setzen / das stelle ich mir auch noch irgendwie noch lustig vor (lacht) / wo sie /ähm/ wo die Lehrperson jemanden bestimmt / oder / und zu dem darf er sich hinsetzen und zu allen anderen nicht und dann ist der im Kreis / und fragt dann / und ich finde / ja ich glaube ich hätte es jetzt genutzt um gerade so ein bisschen die die Höflichkeitsfragen wie darf ich / bitte / um so etwas zu üben / ja 00:29:50-9

I1: Und eben das nein sagen ist dort noch das spez das ist eben auch so so theoretisch / dass diese Kinder nicht so gut nein sagen können / 00:29:56-8

KLP: Ja / 00:29:56-8

I1: Und dort geht es auch darum dass dann die anderen sagen /

nein/ 00:30:02-8

SHP: Und dann fragt er quasi und / 00:30:02-8

I1: Ja genau / 00:30:02-8

SHP: Und für den der fragt ist fies oder / 00:30:04-1

I1: Ja nein / für den der muss halt dann woanders gehen / ja beim / ja 00:30:08-0

Log.: Es geht ja dann weiter / ich frage dann halt einfach 00:30:09-5

I1: Ja / und irgendwann hast du ja dann die Lös / also du darfst am Schluss neben jemandem sitzen / 00:30:14-2

SHP: Aber es ist am Anfang bestimmt / 00:30:14-2

I1: Weil jemand ist bestimmt / 00:30:16-6

Log.: Aber er weiss nicht wer 00:30:16-6

I1: Er weiss nicht wer / genau 00:30:18-8

SHP: Ah okay / ja dann ist es nicht so schlimm / 00:30:20-9

I2: Und bei den Spielen die wirklich dann die Wahl frei ist / also wo wo die Kinder nein sagen können haben wir auch eine Beschränkung / dass dass man nicht dreimal nicht mehr als dreimal hintereinander oder zweimal / darf nein sagen / 00:30:32-7

KLP: Ja / das stimmt / 00:30:32-7

I2: Dass ein Kind das jetzt nicht integriert ist nicht eine ganze Klasse ablaufen muss bis / bis dann mal ein / ja 00:30:39-0

Log.: Also wenn es dreimal nein gehört hat ist das Spiel fertig für das Kind / oder / 00:30:42-1

I2: Also nein 00:30:44-1

I1: Bei diesem Spiel nicht weil das gibt es ja wie eine Lösung / aber wenn die Kinder selber entscheiden können ja oder nein / 00:30:50-1

I2: Also das dritte muss ein Ja sein / 00:30:50-1

I1: Das dritte muss dann ja sein / 00:30:50-1

I2: Ja / ja 00:30:50-1

Log.: Ah / okay / 00:30:52-8

KLP: Dann die Fantasiewörter / das habe ich irgendwie noch / also es ist auch noch anspruchsvoll aber ich habe es noch lustig gefunden dass sie irgendwie ein Wort kreieren müssen und nachher / also überlegen was könnte das sein oder / 00:31:01-8

I2: Hast du das Gefühl dass sie das können? 00:31:04-2

KLP: Hm / dort habe ich ein bisschen ein Fra / wobei ich habe mich dann / zuerst habe ich gedacht nein und nachher habe ich mir überlegt was die Kinder eigentlich immer alles bringen / und manchmal verstehen sie ja auch so Wörter nicht oder / die es gibt / und haben dann aber auch Ideen was das sein könnte / also / eigentlich glaube ich schon dass das geht / doch / vielleicht nicht für alle gleich gut / aber das ist ja / 00:31:21-5

Log.: Das sind so ein bisschen die sprachlich unsicheren / 00:31:21-5

KLP: Ja / genau / dann Kreis der Gemeinsamkeiten / das finde ich wirklich anspruchsvoll / so eine Eigenschaft benennen können und dass die anderen dann sagen / ja doch / die habe ich auch so bin ich auch / ich glaube das müsste man zuerst mit ihnen anschauen / was ist eine Eigenschaft und /äh/ ja eben dass sie schon so / denken können irgendwie und sich schon so reflektieren / also ich glaube dann sind sie auf einem hohen / Level 00:31:44-4

SHP: Da könntest du dich aber noch täuschen / 00:31:45-1

KLP: Ich habe dann einfach das Gefühl sie tun dann / sie denken bei allem dann irgendwie / jaja das das bin ich auch 00:31:49-8

SHP: Ja ja / genau / das stimmt / 00:31:51-3

KLP: So könnte ich es mir vorstellen / oder / 00:31:53-4

I2: Mhm / 00:31:55-5

KLP: Aber sonst eben ich / finde ich wirklich cool dass es so so dass man so wenig eigentlich braucht dazu und man kann es einfach anwenden und das finde ich / das ist ja sonst immer so das / was mich manchmal auch abschreckt / wenn ich noch etwas einbauen möchte in den Unterricht /ähm/ kurz und nicht dass wir irgendwie eine halbe Stunde spielen / dann nachher / bin ich froh / 00:32:19-8

I2: Mhm / mhm / mhm // 00:32:26-6

Log.: Ich habe bei den einsamen Inseln / dort wo die Zeitungen fehlen / bin ich nicht sicher gewesen / dort geht es darum dass /ähm/ jedes Kind auf einer Zeitung steht / die im Raum sind / und dann müssen sie zueinander kommen ohne / dass sie den Boden berühren dürfen / jetzt habe ich einfach gedacht / ist das denn so so ein unsicheres sozial unsicheres Kind / geht denn das? / oder bleibt es einfach und wartet bis jemand kommt / also es ist so / 00:32:48-3

I2: Mhm / 00:32:50-3

Log.: Weiss nicht wie fest dass dann das / bei ihnen ankommt / wird es dann überhaupt so oder steht es wirklich dort / das ist so ein bisschen // 00:33:08-9

Log.: Und ja / ich denke dafür es gäbe sicher das Thema eben / schon nur wenn man die anschaut / sie haben dann auch den Blickkontakt /ähm/ dann kommen sie vielleicht auch eher / oder also von dem her / es kann gehen ich weiss es einfach nicht / 00:33:18-1

I1: Oder vielleicht / wenn man würde vorher bestimmen wer zu wem muss / 00:33:21-3

Log.: Ja / 00:33:23-0

I1: Also dass immer / dass es wie Pärchen gibt / und die müssen auch zuerst herausfinden wer sind überhaupt ist überhaupt zusammen und dass die dann 00:33:29-1

SHP: Vielleicht am Anfang / dann wäre der Anreiz eben da / 00:33:30-3

I1: Genau / 00:33:30-3

SHP: Dort hin zu wollen / 00:33:33-8

Log.: Und irgendwann kann man es vielleicht dann so spielen dass man 00:33:33-8

SHP: Dass es frei ist / 00:33:35-7

Log.: Aber / das ist mir einfach so durch den Kopf als ich es gelesen habe // Ich finde es aber noch lässt dass sie eigene Ideen eben auch entwickeln können / dass ihr nicht sagt ja ihr könnt dann die Zeitung /ähm/ auseinander reißen dass ihr gehen könnt / sondern vielleicht haben sie ja völlig andere Ideen oder / 00:33:54-3

SHP: Tim der würde wahrscheinlich / 00:33:56-3

I1: Ja (/) (lacht) 00:33:56-3

(Gelächter) 00:33:59-7

Log.: Ah ja genau / jetzt habe ich aber noch ein Fragezeichen / wieso das angemessen laut und deutlich sprechen angekreuzt ist / also ein Häkli hat / 00:34:06-1

I1: Also ich glaube das ist darum gegangen dass wenn jetzt du dort hinten bist und ich will zu dir / dass ich dir zurufen muss/ kommst zu / also weisst du irgendwie so / also ich glaub das ist das ist ein guter Hinweis / 00:34:18-5

Log.: Ja nähä weil / aha nein / das ist die Variation / das nur über non / nonverbale 00:34:20-5

I1: Ja // 00:34:29-5

Log.: Bei den Komposita ist es einfach mehr darum gegangen / die werden zusammen / bearbeitet / erklärt zuerst / 00:34:34-2

I2: Jaja / 00:34:34-2

I1: Ja / mü / ja eben das ist bei uh vielen Spielen haben wir irgendwie gemerkt wir müsst oder auch jetzt was wir durchgeführt haben / wir müssten eigentlich zuerst einmal eine

Woche lang / [00:34:43-8](#)

SHP: Bei unseren Kindern ja / oder nicht? [00:34:47-1](#)

I1: Ja ich weiss nicht / ich glaube grundsätzlich ha fe fehlt wie die Zeit / also du müsstest um eben um an diesen Zielen zu arbeiten müsstest ja wie / das reicht nicht wenn du einfach einmal eine Lektion so Spiele machst / [00:34:59-8](#)

Log.: Hmh (verneinend) [00:34:59-8](#)

I1: Da müsstest ja sowieso an diesen Themen dran sein / [00:35:00-7](#)

Log.: Da müsstest du eben so wie Inseln haben wo das immer wieder [00:35:02-5](#)

KLP: Ja einbauen einfach / [00:35:05-3](#)

Log.: Ja / aber dann sind die wieder schwierig weil da musst du wie den Wortschatz vorher schon gehabt haben / also dann ist das auch wieder / so in einem / ja / kannst nicht einfach schnell zücken / oder / [00:35:16-2](#)

I2: Mhm / [00:35:16-2](#)

Log.: Du musst den Wortschatz vorher ein bisschen angeschaut haben // [00:35:20-0](#)

I1: Gut / du kannst ja den Wortschatz dann kannst ja irgendeinen nehmen [00:35:22-3](#)

Log.: Ja ja genau [00:35:22-3](#)

I1: Also kannst ja gerade was du gerade hast / [00:35:24-4](#)

Log.: Ja das geht / ein bisschen schauen was zusammen passt aber / ja // (blättert) das beschreiben und umsetzen habe ich das schwierigste gefunden / vor allem weil die die Kinder mit auch mit Sprachauffälligkeiten / also / wenn Sven jetzt jemandem erklären muss was er zeichnen soll / keine Chance oder / also du bringst ihn dann noch in eine Situation hinein / die dann halt noch schwieriger ist für ihn / [00:35:53-5](#)

I2: Ja / [00:35:53-5](#)

Log.: Ich weiss auch nicht das müsstest du dann wie auch in der Gruppenbildung berücksichtigen / mit wem ist dann jetzt so jemand auch zusammen / und wenn es dann noch jemand ist der auch noch / noch weniger verst / also Sprachverständnis / dann auch noch gering ist dann / [00:36:11-2](#)

I2: Mhm / [00:36:11-2](#)

Log.: Ja / Das / ist jetzt für mich ein Spiel das viel Führung braucht von / von der Lehrperson / oder einfach von sonst einer Person / und es ist eine Gruppengrösse von zwei / das wären dann fünf Grüppchen/ in einer Halbklass / ja / das ist jetzt das das ich jetzt am schwierigsten finde zum umsetzen / [00:36:27-6](#)

I2: Mhm // [00:36:30-3](#)

Log.: Auch Raumwahrnehmung ist natürlich ein Thema / gegen oben gegen unten / [00:36:44-2](#)

I1: Ich denke ich habe eben so / so dieses Spiel habe ich eben schon einmal gemacht mit / ist aber nicht / also nicht ein Unterstufenkind gewesen / aber vom ZEKA / also zieml also ziemlich beeinträchtigt / sag ich jetzt mal [00:36:47-6](#)

Log.: Mhm / [00:36:47-6](#)

I1: Und das ist eben erstaunlich gut gegangen / [00:36:50-7](#)

Log.: Okay / [00:36:50-7](#)

I1: Aber das sind wirklich auch Bilder gewesen eigentlich ganz einfache / einfach ein Blümchen zum Beispiel in der Mitte und eine eine Blüte war rot und eine war braun / und dann ist auch noch eine gut / es ist dann wie so / auch lustig gewesen nachher zum Zeigen / so sie ou nein es ist ja ganz anders / ou ich habe vergessen zu sagen dass ja die eine Blüte gelb also / aber eben es ist vielleicht / [00:37:10-9](#)

Log.: Aber es war lustig zum Zeigen oder? [00:37:10-9](#)

I1: Ja / [00:37:10-9](#)

Log.: Darum ich habe mir auch aufgeschrieben ich wür könnte

mir das jetzt eher in einer Logolektion vorstellen / [00:37:15-0](#)

I1: Mhm / [00:37:15-0](#)

Log.: Wie in einer Klassensituation / weil dort ich weiss nicht was dann dort noch alles dazu kommt / hääh schau einmal das Blümchen das er gezeichnet hat und hääh das wäre also / ich weiss es nicht / ich finde das ist jetzt der Konflikt ist / für mich jetzt dort am ehesten programmiert / [00:37:28-0](#)

SHP: Sie müssen einfach selbständig sein wenn sie das so machen wollen / [00:37:28-7](#)

Log.: Ja / aber / aber eben die Idee ist gut // [00:37:43-4](#)

I1: Dann würde ich noch überhaupt zu diesen Blättern also / oben sind ja eben immer diese Ziele / und und / also sind die nachvollziehbar gewesen oder habt ihr gefunden ja warum sind jetzt diese Ziele oder oder stimmt gar nicht / ich weiss gar nicht wie ihr auf das kommt / oder / [00:37:56-3](#)

SHP: Also die habt ihr kreiert? [00:38:00-9](#)

I1: Ja / nach Literaturstudium halt / wir haben das wie so zusammen also es gibt so quasi also es gibt so Kriterien / wie wie muss ein kooperatives Spiel sein / die sind eigentlich dabei / und dann eben was brauchen sozial unsichere Kinder / oder was wo haben sie Mühe zum Beispiel / und dann das zu quasi zu trainieren / sind jetzt eigentlich / ist dann schlussendlich das dabei herausgekommen / [00:38:22-7](#)

SHP: Ich habe es eigentlich gut gefunden [00:38:22-7](#)

Log.: Finde ich schon / [00:38:22-7](#)

KLP: Ja / ich auch / [00:38:24-6](#)

SHP: Ich finde es passt also // [00:38:30-0](#)

KLP: Ja / das habe ich auch gefunden / [00:38:30-0](#)

I2: Habt ihr das Gefühl es so gerade spontan es fehlt irgend etwas? // [00:38:42-0](#)

(blättern) [00:38:42-0](#)

I2: Wenn ihr so an / an einen Sven denkt? Etwas ganz wichtiges nicht da? /// [00:38:59-0](#)

(blättern) [00:38:59-0](#)

SHP: Gut vielleicht also vielleicht bei einem Sven dass die Eigenaktivität gestärkt wird oder / also das ist jetzt bei ihm ja das Hauptproblem dass er wie von sich aus nicht viel macht bis jetzt / [00:39:07-1](#)

I2: Mhm / [00:39:08-9](#)

SHP: Er wartet ab oder / und und [00:39:11-2](#)

I2: Ja / [00:39:16-6](#)

SHP: Das äussert / so tun wir ihn ja dann eben als sozial unsicher einstufen / [00:39:21-2](#)

I2: Mhm / [00:39:21-2](#)

SHP: Weil er eben gar nicht von sich aus macht / und das hast du ja schon noch ab und zu solche Kinder / [00:39:28-7](#)

Log.: Ja und das ist / das das habt ihr in den Spielen eigentlich schon drin / [00:39:30-1](#)

SHP: In den Spielen ist es drin aber wenn ichs mir so überlege oben bei den Zielen eigentlich nicht / [00:39:32-0](#)

KLP: Ja / finde ich noch gut / [00:39:35-3](#)

I1: Man müsste es vielleicht zu den übergeordneten Zielen nehmen (zu I2) / weil die haben wir eben auch noch die sind da gar nicht drauf / [00:39:43-8](#)

I2: Jaaa (blättert) dort würde es passen aber es ist glaube ich es ist [00:39:45-0](#)

I1: Ja / das ist glaube ich / ja / es ist drin / [00:39:45-0](#)

I2: Ist es drin? [00:39:45-0](#)

I1: Ja / [00:39:52-3](#)

I2: Okay // ja / ist glaub gut (zu I1) [00:39:58-0](#)

I1: Ja / Jetzt eben du hast jetzt gerade schon ein bisschen angefangen / so definieren wir ja eigentlich die soziale Unsicherheit / hast jetzt du gesagt also dass quasi nicht nicht aktiv sein / 00:40:06-0

SHP: Mhm (zustimmend) 00:40:06-0

I1: Einfach abwarten / habt ihr noch andere Punkte wo ihr jetzt sagen würdet das ist für mich / das heisst für mich soziale Unsicherheit? // 00:40:21-3

SHP: Ja einer der immer dreinschlägt zum Beispiel / #00 00:40:25-0

KLP: Ja eben / //das ist für mich auch ein/ 00:40:25-1

Log.: //unbeherrschte Reaktionen// 00:40:26-7

Log.: //sind ein Zeichen von// Unsicherheit / ja / 00:40:26-3 // 00:40:36-2

SHP: Sind es nicht oft auch die Kinder die irgendwie ein bisschen Spracherwerbsstörungen haben // die dann eben auch in dem Bereich (//) 00:40:44-8

I1: Also es hä es es / es ist verzahnt / aber es gibt eben wie so bei / also es kann sein dass durch die Spracherwerbsstörung eine soziale Unsicherheit entsteht aber auch umgekehrt eben / 00:40:58-9

SHP: Ja / Mhm (zustimmend) / aber sie hängt / es ist meistens dann beides beobachtbar / 00:41:00-5

I1: Mhm (zustimmend) / 00:41:02-0

SHP: Oder nicht unbedingt / also gut eine Spracherwerbsstörung ist ist nicht zwingend ein Kind das sozial unsicher ist / so muss ich sagen / 00:41:08-2

I2: Ja / aber /äh/ das wäre wäre auch eine Frage gewesen an euch / ich bin jetzt froh kommt das gerade / seht ihr den Zusammenhang zwischen der sozialen Unsicherheit und der Logopädie / aber du hast es jetzt eigentlich gerade gesagt / siehst du den auch (zu Log.)? // 00:41:23-0

Log.: Mhm (zustimmend) / Eben / Es kommt drauf an / wie das Kind sonst ist / aber ja natürlich / ich finde schon man sieht es / ich finde es ist wie noch schwierig / das haben wir jetzt gestern wieder an diesem Elterngespräch gesehen / dass du als Logopädin / das Kind wie anders wahrnimmst / weil du / in der Einzelsituation bist und das ist genau die Situation / die sie / jetzt oft eigentlich auch noch gerne hat / und da sind sie eben auch nicht so unsicher / du müsstest wie die Kinder mehr auch in der Klasse sehen / ich meine klar sehe ich sie auf dem Pausenplatz aber / es hat ein paar Kinder auf dem Pausenplatz / also / ich finde das ist dann so ein bisschen das was nicht unbedingt dann für / für die Einzeltherapie spricht / dort hast du sie wirklich / also jetzt ein Sven/ ist ganz anders bei mir / 00:42:08-7

SHP: Umgekehrt finde ich aber auch wenn man an seinen Problemen arbeiten muss / dann ist es unter Umständen eben gar nicht schlecht 00:42:12-0

Log.: Natürlich / genau / 00:42:13-5

SHP: Wenn er in einer Situation ist in der es ihm eigentlich wohl ist und wo er nicht unbedingt gleich noch mit allem anderen konfrontiert ist oder / 00:42:19-0

Log.: Genau / Das ist so wie ein bisschen / 00:42:19-0

SHP: Also ich finde es ist wie halt ein bisschen eine Aufteilung die wir einfach haben / aber die ich auch nicht nur schlecht finde / oder / weil wenn dann alle einfach nur noch im Zimmer drin sind / das bringt es eben dann nicht / Ich finde es gut wenn die Logopädin mehr auch einmal die Klasse sieht / weisst du was du jetzt machst / darum finde ich es macht Sinn wenn du jetzt diese Tests machst / 00:42:39-2

Log.: Ja / genau / 00:42:39-2

SHP: Weil so erlebst du auch einmal die ganze Klasse wenn einmal alle Kinder / siehst auch deine Kinder in der Klassensituation / aber das sehe ich jetzt auch vom IF her / ich

meine es bringt es beides / es bringt es wenn ich Team-Teaching mache / dann sehe ich wie sie sich in der Gruppe drin verhalten / also ich habe von dem her die bessere Situation ich bin 00:42:57-2

Log.: Du hast sie mehr / du siehst sie mehr 00:42:59-4

SHP: Ich bin dort variabler oder / aber ich merke auch was das bringt wenn die fünf bei mir drüben hocken / es bringt eben wirklich etwas / oder / dass sie mal wirklich im kleinen Rahmen und eng geführt und irgendw eben so gewisse /ähm/ soziale Unsicherheiten nicht so zum Tragen kommen / weil es dann dort eben so ein bisschen / das dann nicht so ein Problem ist sondern / 00:43:23-6

Log.: Aber eben ich denke man kann es nicht verallgemeinern / Es ist nicht so dass jedes Kind mit Spracherwerbsstörung sozial unsicher ist / also da gibt es auch Beispiele wo es nicht so ist / 00:43:31-3

I2: Ja / Mhm (zustimmend) / Und wie siehst du es (zu KLP)? / Sprachstörungen und / soziale Unsicherheit? 00:43:40-2

KLP: Be mir ist jetzt auch / spontan ist mir eben das in den Sinn gekommen dass das dann vermutlich ursächlich ist für / für die Unsicherheit / oder oder eben / ja ich denke schon dass das irgendwie so in einer Wechselbeziehung steht / 00:43:50-0

I2: Mhm / Mhm // 00:43:55-7

Log.: Eben wenn du jetzt einen Artan anschaust der ist nicht / 00:43:57-9

KLP: Dort ist es etwas / ja / ja ich denke es kommt sehr auf den Charakter auch an und wie die Kinder aufwachsen und ja 00:44:02-3

Log.: //Er ist auch stärker// 00:44:02-3

KLP: Er kann mit dem viel besser umgehen / 00:44:04-5

SHP: Aber Artan nimmt Artan Kontakt auf mit den anderen Kindern? 00:44:07-5

KLP: Jä schon noch / 00:44:08-8

Log.: Doch doch / 00:44:11-0

SHP: Findest du? 00:44:11-0

Log.: Doch doch / Mhm / 00:44:13-5

SHP: Okay / 00:44:13-5

KLP: Und wenn er etwas sagen will / irgendwie schafft er es / er probiert dann einfach / 00:44:18-0

SHP: Ja ja / das schon / aber weisst du dass er jetzt das für ihn dass das für ihn so ein bisschen eine Dimension ist die anderen Kinder? 00:44:22-3

KLP: Ja / 00:44:23-1

SHP: Mit denen spielen und so? 00:44:23-1

KLP: Mhm (bekräftigend) / 00:44:25-5

SHP: Ich muss mal Pausenaufsicht ma 00:44:24-9

KLP: Vielleicht nicht die richtigen aber 00:44:26-7

(Gelächter) 00:44:28-4

Log.: Ein anderes Thema / 00:44:28-4

KLP: Mhm (zustimmend) / 00:44:36-8

SHP: So, mit wem dann? Ach so / ja / Tim ist jetzt der Renner hm / 00:44:35-5

KLP: Mhm (zustimmend) / Tim / Luis/ 00:44:38-8

SHP: Ja gut / Luis ist / 00:44:38-8

KLP: Mit dem Bruder / mit wem habe ich ihn noch gesehen? 00:44:41-0

SHP: Aber eben / das meine ich genau / er hat solche Leute / er ist nicht in der Klasse / 00:44:45-5

KLP: Doch doch / Er ist auch ab und zu ist er auch mit Lindrit und Vincent und denen dabei / 00:44:47-6

SHP: Schon? Ist er dort dabei? 00:44:48-8

KLP: Ja ja / 00:44:50-6

SHP: Okay / 00:44:52-7

KLP: Nicht immer aber / 00:44:53-9

SHP: Nein nein / 00:44:53-9

KLP: Ab und zu / 00:44:58-1

I1: /Ähm/ also wenn eben wir haben jetzt ja gesagt wenn wenn wir das jetzt wirklich so herausgeben würden als als Spiele - Sammlung oder so / wäre das eben eigentlich gedacht für also sicher Kommunikationsförderung aber eben so quasi um die soziale Unsicherheit präventiv irgendwie zu behandeln / habt ihr das Gefühl ist das überhaupt ein Thema / das relevant ist / in der Schule / oder tut das irgendwie / wir haben jetzt eigentlich nur drei so / drei Kinder aufgezählt oder vier Kinder / /ähm/ lohnt sich das überhaupt so etwas zu machen / oder ist das eigentlich so eine Randgruppe wo man findet ja / also / ist jetzt nicht so wichtig / 00:45:35-9

SHP: Ich glaube eben das bringt ja nicht nur denen / 00:45:37-8

Log.: Mhm (zustimmend) / 00:45:37-8

SHP: Die auffällig / etwas sondern für die anderen ist es auch gut / und die werden dann noch stärker / 00:46:02-2

KLP: Ja und es hat ja immer auch andere Aspekte / also ich habe jetzt immer irgendwie noch eine andere Idee gehabt wie ich es noch kö / also was ich damit noch trainieren könnte neben dem / 00:46:10-0

I2: Ja / Mhm / 00:46:10-0

KLP: Also von dem her ja / 00:46:13-6

SHP: Ich meine das Training ist das eine aber du siehst wahrscheinlich auch ganz viel was abgeht in dieser Klasse // 00:46:17-1

Log.: Ja / Mhm / 00:46:17-1

SHP: Durch diese Spiele / was vielleicht sonst / nicht gerade sofort auffallen würde / 00:46:24-2

KLP: Ja / du entdeckst vielleicht Unsicherheiten die du die sonst vertuscht werden oder / 00:46:29-1

SHP: Also wenn es jetzt nicht gerade diese Spüri-Fühli-Geschichten sind dann / dann haben sie ja auch noch ein bisschen sprachliche oder sonstige Aspekte drin / 00:46:33-0

I1: Eigentlich alli müssten sprachli / eben 00:46:36-8

SHP: //bis auf den Stern// 00:46:36-8

I1: //Im Sinn von der Kommunikation// müssten alle drin haben / eben einfach nicht immer verbale / aber Kommunikation / ja // 00:46:46-9

I2: /Ähm/ wir haben ja den Igel / das ist so das Tierli (zeigt Handpuppe) / /ähm/ wie beurteilt ihr den / als Figur / man hätte ja auch irgendein Tier nehmen / wir haben jetzt den Igel genommen / was hält ihr von dem? 00:47:01-4

SHP: Also was macht denn der Igel? / 00:47:05-9

I1: Also / der Igel ist eigentlich quasi unser sozial unsicheres Kind / also der Igel / sie lernen den Igel kennen / der hat aber Angst / 00:47:10-2

Log.: Mhm (zustimmend) 00:47:10-2

I1: Der hat sich versteckt weil er / er spricht nicht so gerne vor allem wenn es viele Kinder hat und so weiter / er ist so ein bisschen / er ist so ein bisschen unsicher und ängstlich / 00:47:17-0

Log.: Mhm (zustimmend) 00:47:17-0

I1: Und schüchtern / und und und wir sagen dann quasi / also wir haben es so ein bisschen aufgehängt dass wir jetzt diese Spiele eigentlich machen um / eben dieser Iris / die heisst Iris / 00:47:27-4

Log.: Das hat er auch noch gesagt im Fall / den Namen hat er

gewusst / 00:47:29-3

I1: Wow / 00:47:31-5

SHP: Aber das ist jetzt interessant dass Sven sich so etwas merkt / 00:47:32-2

Log.: Aber das ist jetzt eben genau das / er identifiziert sich genau mit dem / 00:47:34-2

SHP: Mhm / mhm / mhm (zustimmend) 00:47:35-5

Log.: Obwohl es ein Mädchen ist ja eigentlich noch / 00:47:38-3

SHP: Ja / 00:47:38-3

Log.: Also es muss so sein weil sonst hätte er mir das nicht sagen können / 00:47:41-6

I1: Ja / 00:47:41-6

KLP: Mhm / 00:47:41-6

Log.: Das ist so / 00:47:42-6

SHP: Das ist aber spannend / da weiss er also wirklich etwas hä / wow / 00:47:45-2

Log.: Ja wirklich / also weisst du auch einen Namen / er hat sich diesen Namen einfach merken können / im Gegensatz zu mir aber /äh/ 00:47:48-8

(Gelächter) 00:47:52-0

Log.: Er hat wirklich Iris gesagt ich weiss / ich habe nämlich noch gestaunt / Iris / okay / ja / und er muss sich identifiziert haben / sonst // 00:48:02-4

I1: Und eben es ist dann halt bei allen Spielen so ein bisschen ja wir wollen jetzt der Iris helfen dass sie sich traut / und dass sie / also ja und und irgendwie so ein bisschen / 00:48:06-4

SHP: Und diese Iris macht dann auch mit? 00:48:07-3

I1: Die macht dann auch mit 00:48:07-3

I2: Ja / 00:48:09-0

I1: Ja die musste dann eben da diese ja antippen und so / 00:48:13-1

Log.: Ja hat sie / 00:48:13-1

I2: Also sie macht dort mit wo es möglich ist / 00:48:15-8

I1: Ja / 00:48:15-8

I2: Aber sie ist wirklich so das grosse Thema der ganzen Stunde / 00:48:17-1

KLP: Mhm / okay / 00:48:19-3

I2: Das hat uns / wir haben auch nicht recht gewusst / ja / 00:48:22-1

Log.: Doch das muss / 00:48:22-1

I2: Bleibt der / der Igel in der Ecke liegen aber das war nicht so / 00:48:24-5

Log.: Nein / nein gar nicht / 00:48:27-0

I2: Sie haben auch immer /äh/ dürfen wir darf ich Iris streicheln / darf ich sie haben darf ich sie haben / 00:48:29-3

KLP: Mhm / 00:48:32-0

SHP: Ja gut die sind natürlich eben / wenn du / du kannst die Kleinen / also die Jüngeren / kannst du natürlich mit so einer / Identifikationspuppe immer holen / ich meine das machst du im Kindergarten das machst in der ersten / mit / mit Tobi / also also das machen die natürlich / von dem her finde ich es / ideal wenn man so ein Vieh hat / du hast doch auch schon mal / hast du nicht auch schon mal einen Raben oder so gehabt? 00:48:51-8

I1: Jajajaja / 00:48:51-8

I2: Ja das hatten wir auch mal / 00:48:54-7

I1: Ja die Frage ist mehr so auch ist der Igel geeignet / weil der Igel ja eigentlich ein Tier ist das sich zurückzieht / also macht das Sinn für solche Kinder / eine Identifikationsfigur zu nehmen die sich eben / auch zurückzieht / 00:49:06-2

Log.: Ja / 00:49:06-2

SHP: Ich habe es jetzt / so gesehen ihr habt den genommen weil er Stacheln hat / 00:49:08-0

KLP: Ja / 00:49:08-0

SHP: Weil der pieksen kann / 00:49:10-1

I2: Und was / und was habt 00:49:10-1

Log.: Trotzdem innen ist er eben sensibel / also irgendwo / er kann sich aber auch / ja / behaupten / wehren / wenn er muss / 00:49:20-1

SHP: Ja und ich meine / der kann da also / ja wenn es dann / ich habe jetzt gedacht / ich habe so gefunden spa spannend ein Igel für so eine Aufgabe / oder ich hätte jetzt irgendein Kuschel / ein Kuschelbärchen genommen oder weiss auch nicht / den Timi oder so/ aber ich finde es gar nicht schlecht so / 00:49:31-5

Log.: Ich finde es noch gut 00:49:31-5

SHP: Weil der piekst eben / das heisst für das Kind das ja dann sozial schwach ist oder sich / nicht äussern kann / wäre es ja eine Figur / aber der kann ja / 00:49:40-5

KLP: Aber er wehrt sich eben eher passiv oder / 00:49:42-7

I2: Mhm / 00:49:42-7

Log.: Mhm / 00:49:42-7

KLP: Und das finde ich eben nicht schlecht / wenn du irgendein Raubtier nimmst dann / heisst es quasi wenn dich der nervt dann hau ihm eins aufs Dach / 00:49:49-7

SHP: (lacht) 00:49:49-7

(Gelächter) 00:50:07-9

I1: Wir wollen ja aus den Kindern auch keine Raubtiere machen / sondern mehr so sagen es ist auch okay wenn man sich mal zurück zieht aber 00:50:09-3

KLP: Genau / und man darf auch mal sagen / stopp / bis hierhin oder / und dann dann dann zeige ich meine Zähne oder Stacheln / aber ich gehe nicht gerade und schlage ihm eins also / 00:50:17-4

Log.: Und ich komm ja nachher wieder raus wieder hervor / weil das das war auch eindrücklich / Sven / hat / das erzählt / er ist nachher auf / raus gekommen / und das war auch irgendwo nicht einfach / aha ich kann es nicht also ah ja es hat mich niemand gern oder was auch immer / ich bleibe jetzt in meiner Rolle drin aber / ich komme schon raus / wenn ihr mir / ja / ja / 00:50:36-2

KLP: Mhm (zustimmend) 00:50:36-2

SHP: Und dann ist er ja herzlich / wenn er draussen ist / das ist ja dann / 00:50:39-0

KLP: Ja / er ist ja dann uh herzlich / klein / 00:50:40-8

Log.: Jöh // 00:50:43-5

SHP: Nein ich finde es noch spannend / weil weil das Tier hat beides oder / und ich finde das eben wichtig bei so einer / Aufgabe / dass es beides hat / dass da nicht heisst dass man nur angreift das finde ich wirklich nicht / 00:51:37-5

I1: Ja jetzt ist eigentlich noch so / /ähm/ eben noch so so ein bisschen organisatorisch / Planung und Durchführung / so / wie habt ihr so den Informationsfluss erlebt / also habt ihr euch genug informiert gefühlt / oder zuwenig / oder / oder /äh/ oder /ähm/ zuviel / hättet ihr mehr Infos gewollt / hättet ihr mehr Spiele gewollt / sehen / oder mehr Rückmeldungen nach den Lektionen / so ein bisschen / es ist ja jetzt eigentlich schon durch /// 00:53:46-9

KLP:Nein / für mich ist es / von von von der Information her was ich gebraucht habe ich / habe ich gehabt / ich bin eigentlich mehr bemüht gewesen dass ich dass ich (/) / ihr seid wieder hier / und jetzt schicke ich die gelben / und dann nochmals an die gelben (lacht) / es ist wirklich mehr dass ich an alles denke und so / und Artan habe ich wirklich vergessen / /ähm/ aber es

ist / /ähm/ ja ich habe mir dann beim Durchlesen habe ich mir dann überlegt / ou ich hätte gern gesehen wenn sie das gemacht haben / aber eben / ihr habt ja glaub gar nicht alle gemacht / 00:54:08-6

I1: Nein / wir haben nicht alle gemacht / 00:54:08-6

I2: Nein / 00:54:12-6

I1: Ihr habt sonst ein 00:54:11-6

I2: Ein Video haben wir / 00:54:14-3

I1: Von dem / also das kannst du dann gern schauen / 00:54:17-2

KLP: Ah / okay / ja / 00:55:28-4

I2: /Ähm/ ja / ja ist glaub / 00:55:31-2

SHP: Also ich habe einfach gefunden ihr seid also super / flexibel / und das ist spricht für euch weil das musst du in der heutigen Zeit sein / 00:55:37-0

I1: Gut / ihr ja auch / 00:55:37-0

I2: Das haben wir / von euch vor allem gefunden (lacht) / 00:55:41-1

SHP: Und dann habt ihr gewartet / nein aber ihr ja auch ich meine / ihr habt ja die Stunde nicht wirklich gehabt oder / 00:55:43-6

KLP: Ja genau 00:55:43-6

I2: Ja es ist also noch / ich habe noch gedacht ui / Weihnachtssingen vorher und so / aber es ist also doch noch / 00:55:49-7

I1: Ja / 00:55:51-5

I2: Ist schon etwas dabei herausgekommen / 00:55:53-9

I1: Ja / (/) 00:55:52-6

I2: Es ist auch nicht gerade so die beste Zeit um so etwas zu machen / also / also wir haben jetzt eher gefunden / ist super von von euch her / und dann kannst du gerade noch die grünen wechseln und die gelben und überhaupt / das ist super gewesen / ja / wirklich / also ist sehr angenehm gewesen / 00:56:08-0

KLP: Das ist es auch gewesen für uns / 00:56:11-3

SHP: Also sind wir auch kooperativ? 00:56:11-3

I2: Extrem kooperativ / 00:56:11-3

(Gelächter) 00:57:07-5

I2: Jetzt ist glaub okay (flüsternd zu I1) 00:57:07-5

I1: Hm? 00:57:07-5

I2: Jetzt ist glaub die Luft draussen / 00:57:12-5

KLP: Jetzt reden wir nur noch blöd (lacht) / 00:57:17-9

(Gelächter) 00:57:31-0

I1: Und also falls du dann interessiert bist wenn die Spiel fertig sind / du kannst sie also gerne haben / 00:57:31-0

KLP: Ja sehr gerne / 00:57:39-6

SHP: Und ich? / 00:57:40-6

Spiele PROLOG – Verlag

PROLOG Therapie- und Lernmittel OHG
 Olperenstrasse 124
 51103 Köln
 Telefon: +49 221 660 910
 Telefax: +49221 660 911 1
 E-Mail: info@prolog-shop.de
 Internet: www.prolog-shop.de [01.02.2012]

Schweiz:
 PROLOG Therapie- und Lernmittel AG
 Schulstrasse 13
 4127 Birsfelden
 Telefon: 052 640 09 09
 Telefax: 052 640 09 16
 E-Mail: kontakt@prolog-shop.ch
 Internet: www.prolog-shop.ch [31.01.2012]
 Katalog Frühjahr / Sommer 2012

Auswahlkriterien für die Spiele:

Altersbereich	Kindergarten und Unterstufe
Einsatzbereich	Spiele für die Logopädie-Therapie
Definition Spiel	Spiel braucht zwei oder mehr Spielende (z.B. keine Puzzles) keine Praxisbücher mit Spielvorschlägen keine PC-Spiele
Spiele von anderen Verlagen	werden beim entsprechenden Verlag aufgeführt (z.B. Spiele vom SCHUBI-Verlag)
Spiele vom Verlag „LingoPlay“	sind im SCHUBI-Katalog aufgeführt
Basisspiel/Ergänzungssets	aufgeführt wird jeweils das Basisspiel
Kriterium Challenge	Spiel um Sieg
Kriterium Kooperation	kein Spiel um Sieg (vereinzelte Spiele treffen auf beide Kriterien (Challenge und Kooperation) zu, wenn verschiedene Spielvarianten (mit und ohne Sieg) vorgesehen sind)

Abkürzungen:

SPO-Sätze: Sätze mit Subjekt – Prädikat – Objekt
 LRS: Lese-Rechtschreibe-Schwäche

Die Spiele sind je einmal aufgeführt. Die Einteilung in die verschiedenen logopädischen Bereiche (z.B. Artikulation/Phonologie, LRS) wurde vom Verlag übernommen.

Name des Spiels	Artikelnummer	Challenge	Kooperation	Bemerkungen
Allgemeine Sprachförderung / Therapie				
Wort-Transport	17690	✓		
Die Klapper-Knabber-Maus	17691	✓		
Spielhaus	17400	✓		
Quatschhaus	17414	✓		
TwinFit				
TwinFit Auxilia	16901	✓		inhaltliche Zuordnungen, Handlungsbeschreibungen, Dativ-Akkusativ – Konstruktionen, weil-Sätze
TwinFit Producta	16903	✓		Wortschatz, Akkusativobjekt, Passivkonstruktionen
TwinFit Vestimenta	16902	✓		Passiv-Sätze, Akkusativobjekt, SPO-Sätze
TwinFit Instrumenta	16800	✓		Sätze mit um...zu, damit...
TwinFit Verba	16840	✓		SPO-Sätze
TwinFit Objecta	16850	✓		SPO-Sätze mit zwei Handlungen
TwinFit Causa	16810	✓		Ursache-Wirkung-Beziehungen (weil, dann)
TwinFit Loca	16860	✓		Präpositionen
TwinFit Elementa	16820	✓		Wortschatz, Satzbau
TwinFit Contraria	16870	✓		attributive Aussagesätze
TwinFit Hyponyma	16830	✓		Oberbegriffe
TwinFit Assoziativa	16880	✓		zwei Dinge gehören zusammen
TwinFit Varia	16890	✓		zwei Dinge mit gleichem Begriffsinhalt

TwinFit Funktiona	16900	✓		zwei Dinge mit gleicher Funktion
TwinFit Kommunikativa	16910	✓		Wer spricht mit wem?
TwinFit Directa	16920	✓		Wer zielt wohin?
TwinFit Idea	16930	✓		Wer denkt an was?
TwinFit Transporta	16940	✓		Verben und Präpositionen
TwinFit Homonyma	16950	✓		zwei Dinge mit gleichem Namen
TwinFit Alimenta	16960	✓		Aktiv- und Passivsätze, direkte Objekte
TwinFit Präposita	16970	✓		Dativ- und Akkusativverwendung von Präpositionen
TwinFit Sequenza	16980	✓		Zuerst-dann-Sätze
Lecker oder Gemecker	49016	✓		
Sprehdachs	91450	✓	✓	
der kleine Sprehdachs	91460	✓		
RatzFatz in Bewegung	49017	✓		
Obstgarten	40200	✓		
Planet der Sinne - Hören	40920	✓		
Mein erstes Quiz	82503	✓		
Sprachförderrallye	29900	✓	✓	auditive Wahrnehmung, Wortfindung, Erzählfähigkeit, Zungen- und Mundmotorik, Reimwörter
Finger-Spiele-Hits	49251		✓	
Das Wahrnehmungsspielebuch	49252		✓	
Story Cubes	91463		✓	
Story Cubes action	91462		✓	
Stimmt doch gar nicht!	60240	✓	✓	
Wer bin ich?	40910	✓		
Mein erster Spieleschatz	49020	✓		
Allgemeine Wahrnehmungsförderung				
Häuptling Wackelnix	75610	✓		
Angelspiel	27250	✓		
Alle meine Gefühle	89401	✓		
Tier auf Tier	40850		✓	
Oups – das kannst du auch!	87770		✓	
Wackelturm	27253		✓	
Auditive Wahrnehmung / Phonologische Bewusstheit / Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache				
Die Sprache des Manitu	96780	✓		
Der reimende Sprehdachs	91461	✓		
Der Schatz im Silbensee	12251	✓		
PhonoFit				
PhonoFit: Reim dich, oder...!	15800	✓		Reimwörter gehören zusammen
PhonoFit: Reim dich, oder! (II)	15911	✓		Reimwörter mit komplexer Lautstruktur
PhonoFit: Silbenzahl?... Nicht egal!	15880	✓		Wortpaare mit gleicher Silbenzahl
PhonoFit: Vokal gleich?... das reicht!	15890	✓		Wortpaare mit gleichem Vokal
PhonoFit: Auftakt stimmt!	15830	✓		Wortpaare mit gleicher Anfangsilbe
PhonoFit: Endspurt stimmt!	15810	✓		Wortpaare mit gleicher Endsilbe
PhonoFit: Anfang gleich?... das reicht! (I)	15913	✓		Wortpaare mit gleichem Anfang (Mehrfachkonsonanz)
PhonoFit: Anfang gleich?... das reicht! (II)	15900	✓		Wörter mit gleichem Anlaut
PhonoFit: 1 + 1 = 11...?!)	15840	✓		Komposita
PhonoFit: Anfang ist etwas... anderes!	15912	✓		Wörter finden, deren erste Silbe bereits ein anderes Wort ist
PhonoFit: Lautanzahl... Nicht egal!	15820	✓		Wortpaare mit gleicher Lautanzahl
PhonoFit: Wörter erfinden... kann ich!	15850	✓		Anfangsilben von 40 Wörtern ergeben 20 neue Wörter
PhonoFit: Eins aus der Mitte heraus... schon wird etwas Neues daraus!	15870	✓		Wörter verändern durch Herauslösen des Inlauts

PhonoFit: Plus 1 wird's etwas... anderes!	15860	✓		Laut hinzufügen = anderes Wort
PhonoFit: Ende gleich?... das reicht!	15915	✓		Wortpaare mit gleichem Auslaut
PhonoFit: Eins gleich Zwei...?	15914	✓		gleicher Wortklang = andere Bedeutung
PhonoFit: Ende gut... Anfang gut!	15916	✓		Wortpaare mit gleichem Auslaut oder Anlaut
PhonoFit: Nenne das Kind beim Namen!	15910	✓		Anfangsilben zweier Wörter = Vorname
Anlaute erkennen				
Konsonanten 1: B, P, D, T, W, F, G, K	80012	✓		
Konsonanten 2: H, J, L, M, N, R, S, Z, SCH	80013	✓		
Vokale: A, E, I, O, U, Au, Eu, Ei	80014	✓		
Graphemix				
ReimFit1	11940	✓		2er-Reime mit semantischen und phonologischen Ablenkern
ReimFit 2	11950	✓		3er-Reime
ReimFit 3	11960	✓		3er-Reime, Einbezug Schriftsprache
AnlautFit	11990	✓		Wortpaare mit gleichem Anlaut, Ablenker
LautFit	11980	✓		Lautanzahl, 3-10 Laute pro Wort
SilbenFit	11970	✓		1-5 Silben pro Wort, Ablenker
Schloss Silbenstein	75590	✓		
Silben-Rallye Europa	40800	✓		
Sibolo – Spiel zur Silbensegmentierung	64190	✓		
Haus-Maus-Laus: Merkspiel mit Reimen	64230	✓		
Kartenspiele zur Förderung der auditiven Speicherfähigkeit				
Merkwürdig	64870	✓		zwei/drei Motive in unterschiedlichen Farben
Merkmal	64860	✓		Reihen von drei/vier Motiven
Merkbar	64880	✓		auditives Merken von vier Motiven
Was gehört zusammen? Das Anlaut- Memo	80051	✓		
Die Ratz-Fatz-Spiele				
Ratz-Fatz	40400	✓		
Wortschatz / Narrativität				
Tiere füttern	75200	✓		
Können Schweine fliegen?	82500	✓		
Klappt genau Basisspiel	17900	✓		
Wörterwald	17600	✓		
Ergänzungssatz	17630	✓		
I wie Igel	17610	✓		
Semantix				
Viele Völker	14620	✓		Quartett-Kartenspiele
Bunte Berufe	14630	✓		
Magische Märchen	14640	✓		
Tolle Tiere	14610	✓		
Mit drei dabei	14650	✓		
Mini-Memogym	14701	✓		
Semantix WortfeldFit	14660	✓		
Grammatik / Syntax				
Kontextoptimierte Spiele	17500	✓		
TwinFit				
Dativ-Emil	19750	✓		Quartett
Akkusativ-Oskar	19740	✓		Quartett
Kasus Knacktus	19760	✓		Quartett mit SPO-Sätzen

Präpositionen Quartett	19780	✓		
Pluralwerkstatt				
Pluralwerkstatt 1	76600	✓		
Pluralwerkstatt 2	76601	✓		
Pluralwerkstatt 3	76602	✓		
Pluralwerkstatt 4	76603	✓		
Die Maus ist im Haus	65501	✓		
Wenn - dann	34020	✓	✓	Kartenspiel
Warum? Weil...	34010	✓	✓	Kartenspiel
Sprachspiele zu den Präpositionen	39301	✓		
Grammatik in Bewegung	36500		✓	
Der Satzbaumeister	65160	✓		
Mundmotorik / Myofunktionelle Therapie				
MÜO-Duello für die Zunge	11700	✓		
MÜO-Duello für die Lippen	11800	✓		
Kuntibunti Kartenspiele				
Mundmuskel-Mau-Mau	13300	✓		
Stimm-Mau-Mau	13600	✓		
Im Zungenland - Würfelspiel	20260	✓		
Die Welt der Zunge	20250	✓		
Zungen Memory	20120	✓		
Lippen Memory	20130	✓		
Zungen Mau Mau	20160	✓		
Lippen Mau Mau	20170	✓		
Pustekuchen	69610	✓		
Logofrosch	32800	✓		
Schleck-Schneck	32803	✓		
Fluss der Drachen	82510	✓		
Pustelotto	38800	✓		
Zunge ahoi	12270	✓		
Sammys Quartett	14801	✓		
Mimik Memo	49015	✓		
Grimassimix	65521	✓		
Artikulation / Phonologie				
TwinGo				
TwinGo T/D: D im Aus- und Inlaut	13192	✓		
TwinGo T/D: T in allen Lautpositionen	13191	✓		
TwinGo T/D: T und D in Konsonantenverbindungen	13193	✓		
TwinGo SCH: SCH in allen Lautpositionen	13140	✓		
TwinGo SCH im Anlaut und tr	13160	✓		
TwinGo SCH in Konsonantenverbindungen	13150	✓		
TwinGo K + G: K in allen Lautpositionen	13170	✓		
TwinGo K + G: G im An- und Inlaut	13180	✓		
TwinGo K + G: K + G in Konsonantenverbindungen	13190	✓		
TwinGo S/Z: Z in allen Lautpositionen	13100	✓		
TwinGo S/Z: Z und stimmloses S in Konsonantenverbindungen	13130	✓		
TwinGo S/Z: stimmhaftes S im An- und Inlaut	13110	✓		
TwinGo S/Z: stimmloses S im In- und Auslaut	13120	✓		

Symbolix				Kartenspiele
Symbolix „S im Anlaut“	19660	✓		
Symbolix „stimmhaftes S im Inlaut“	19670	✓		
Symbolix „stimmhaftes S im An- und Inlaut“	19680	✓		
Symbolix „stimmloses S im In- und Auslaut“	19690	✓		
Symbolix „S in Konsonantenverbindungen“	19700	✓		
Symbolix „Z im Anlaut“	19710	✓		
Symbolix „S im Anlaut“	19720	✓		
Symbolix „Z und Z in Konsonantenverbindungen im In- und Auslaut“	19730	✓		
Symbolix „Z und Z in Konsonantenverbindungen“	19660	✓		
Symbolix „K“	19500	✓		
Symbolix „G“	19510	✓		
Symbolix „SCH“	19520	✓		
Symbolix „SCH + Konsonant im Anlaut“	19530	✓		
Symbolix „CH1 und CH2“	19540	✓		
Symbolix „Konsonant + R-Verbindungen“	19550	✓		
Symbolix „F und W“	19560	✓		
Symbolix „Lebensmittel“	19570	✓		
Symbolix „Haushalt“	19580	✓		
Symbolix „Spielen und Lernen“	19590	✓		
Minimix Basisset	12210	✓		
Lautsicher! SCH	74555	✓		Spielesammlung
Lautsicher! S	74553	✓		Spielesammlung
So'n Käse	20011	✓		
Redeflussstörungen				
Wakonda Indianer-Spiel	11400	✓		Poltern
Wakonda Indianderohren-Mau-Mau	11401	✓		
Erleben-Handeln-Sprechen-Kartensatz	11402	✓		
Schriftspracherwerb / LRS				
Krimihaus	17412	✓		
Knack den Tresor	80803	✓		
Laut heraus: Reibelaute	17511	✓		
Laut heraus: Ähnlich und Doppelt	17510	✓		
Wörter Domino	65522	✓		
Magische Wörter	65523	✓		
Worttüftler	49019	✓		
Klappe auf!	z.B. 50011	✓		
Vokal total	12000	✓		
SinnFit	11920	✓		
WortFit	11930	✓		
VokalFit	11910	✓		
Total Spiele:	183	170	13	

Spiele SCHUBI-Verlag

SCHUBI Lernmedien AG

Breitwiesenstrasse 9

Postfach 1290

8207 Schaffhausen

Telefon 052 644 10 10

Telefax 052 644 10 99

service@schubi.chwww.schubi.ch [02.01.12]

Gesamtkatalog 2011

inklusive Spiele von Lingoplay

(SCHUBI-Verlag vertreibt in der Schweiz die Spiele von Lingoplay) www.lingoplay.de [01.02.2011]**Auswahlkriterien für die Spiele:**

Altersbereich	Kindergarten und Unterstufe
Einsatzbereich	Spiele für die Logopädie-Therapie
Definition Spiel	Spiel braucht zwei oder mehr Spielende (z.B. keine Puzzles) keine Praxisbücher mit Spielvorschlägen keine PC-Spiele
Spiele von anderen Verlagen	werden beim entsprechenden Verlag aufgeführt (z.B. Spiele vom SCHUBI-Verlag)
Spiele vom Verlag „LingoPlay“	sind im SCHUBI-Katalog aufgeführt
Basisspiel/Ergänzungssets	aufgeführt wird jeweils das Basisspiel
Kriterium Challenge	Spiel um Sieg
Kriterium Kooperation	kein Spiel um Sieg (vereinzelte Spiele treffen auf beide Kriterien (Challenge und Kooperation) zu, wenn verschiedene Spielvarianten (mit und ohne Sieg) vorgesehen sind)

Abkürzung:

KV Konsonantenverbindungen

Name des Spiels	Artikelnummer	Challenge	Kooperation	Bemerkungen
Lese- und Sprachspiele				
Paket Silben lesen (Lingoplay)	198 85	✓		3 Lesespiele Silben zusammensetzen, Wörter bauen, Wortbildung, Anagramme
Spiele und Sprechen: Kopiervorlagen und CD-ROM zu 3 verschiedenen Themen	z.B. 188 96	✓		Nomen, Artikel, Satzbau
Sprachspiele zum Grundwortschatz	139 20	✓		16 Spiele Reimwörter, Teekesselwörter, Oberbegriffe, Bedeutungszusammenhänge, Gegensätze, Synonyme
Reimschmiede - Kartenspiel	197 25	✓		Reimpaare finden
E wie Elefant	103 01		✓	Anlaute finden
Geschichten - Würfel	715 78		✓	Würfel mit Gesichtern, Begriffen Erzählfähigkeit
Schloss Silbenstein	104 01	✓		Silbenrätsel
Wort - MauMau / Wort – Tschau Sepp!	104 03	✓		lesen, Anlaute, Vokale Selbstkontrolle
Birne = Birne?	136 78	✓		Bildpaare mit Homonymen Schwierigkeitsstufe 1
Fliege = Fliege?	136 79	✓		Schwierigkeitsstufe 2
Tau = Tau?	136 83	✓		Schwierigkeitsstufe 3

Silbendetektive - Leseförderungsspiel	197 79	✓		Silben lesen und kombinieren, Wörter bilden
Rätsel in der Leseburg	104 02	✓		Lesefluss, Lese-Sinnentnahme, Feinmotorik
Trennen und Erkennen (1 und 2) Kartenspiele	z.B. 197 23	✓		Einfacher oder doppelter Konsonant?
Die freche Sprechhexe	104 08	✓		genaues Sprechen, Lautdiskrimination, Reimwörter, Anlaute, Diskrimination ähnlich klingender Laute
Raus die Maus	719 50	✓		Erkennen kleiner Unterschiede in Buchstabenfolgen und Wortbedeutungen
Rechtschreiben, Grammatik				
Sprachspiele zu den Präpositionen	139 00	✓		Spielesammlung mit 8 Grundspielen zu 9 Wechselpräpositionen (an, auf, unter, vor, hinter, über, neben, zwischen, in)
Kartenspiele zur Grammatik (Lingoplay) Paket 1	198 62	✓		4 Kartenspiele
Paket 2	198 63	✓		4 Kartenspiele
Satzbauspiele (Lingoplay)				
Verben 1	198 70	✓		2 Kartenspiele
Verben 2	198 71	✓		2 Kartenspiele
Satzbildung	198 72	✓		2 Kartenspiele
Richtiger Fall nach Präpositionen	198 73	✓		2 Kartenspiele
Komplexe Sätze	198 74	✓		2 Kartenspiele
Perfekt und Plural	198 75	✓		2 Kartenspiele
Satzbau-Sextett	136 58	✓		2 Kartenspiele
Wortschatz				
Sprachschatzspiele (Lingoplay)				
Essen und Trinken	199 04	✓		2 Kartenspiele
Kleider und ihre Anlässe	199 05	✓		2 Kartenspiele
Welt der Tiere	199 06	✓		2 Kartenspiele
Wahrnehmen und Zählen	199 07	✓		2 Kartenspiele
Freizeit und Zuhause	199 08	✓		2 Kartenspiele
Rund ums Jahr / Fahrzeuge	199 09	✓		2 Kartenspiele
„Bas“ Lottos				visuelle Wahrnehmung, Erzählfähigkeit
Bas Lotto 1 – Zu Hause	134 80	✓		
Bas Lotto 2 – Neue Erlebnisse	134 81	✓		
Bas Lotto 3 – Ferien-Abenteuer	134 82	✓		
Bas Lotto 4 – Bas unterwegs	134 84	✓		
Pantomime	10831030	✓		48 Motivkarten
Klappe auf!	136 47	✓		Wörter erraten mit Aufdecken von Buchstaben
Kartenspiele zum Wortschatz (Lingoplay)				Gegensatzpaare, semantische Kategorien, Komposita
Paket 1	198 60	✓		4 Kartenspiele
Paket 2	198 61	✓		4 Kartenspiele
Sprachspiel 2	134 04	✓		Satzbildung
Woher kommen unsere Nahrungsmittel?	134 42	✓		Assoziationsspiel
Sprachförderung, Sprachtherapie				
Misthaufen ABC-Kartenspiel	223 81	✓		Lauterkennung und lesen, ABC-Spiele, Konzentrationsspiele
Ohrenspitzer - Augenschärfer				Kartenspiele mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden auditive und visuelle Wahrnehmung
Zuordnungen	714 81	✓		
Kleine Mengen	714 80	✓		
Spiegelungen	714 82	✓		
Rechts – links - Orientierung	714 83	✓		

Formen + Farben	714 84	✓		
Umriss + Schatten	714 85	✓		
Ristorante Pronto Pronto	719 35	✓		36 Spielkarten auditive und visuelle Merkfähigkeit, Reaktionsvermögen, Sinnverständnis, Handlungsplanung
Paket Wahrnehmung und auditive Merkfähigkeit (Lingoplay)	198 64	✓		4 Kartenspiele mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden auditive Aufmerksamkeit, verbale Merkspanne
Trioivision	719 39	✓		Konzentrationsspiel vergleichendes Schauen, Denkflexibilität, Raum-Lage-Wahrnehmung, visuelle Wahrnehmung, Konstruktive Räumlichkeit
Logopädische Spiele	130 22	✓		Mappe mit Puzzles, Fang den Hut, Würfelspiele schwierige Laute, sortiert nach Anlaut, Inlaut, Auslaut, KV
Stempelspiele zur Sprachförderung	z.B. 129 65	✓		Festigung von Lauten, Wortschatzerweiterung
Mein Schrank, dein Schrank	130 05		✓	verschiedene Spielvarianten Wortschatzerweiterung, semantische Felder, Kategorienbildung
Maxi-Lotto Dinge des Alltags	716 01	✓		
Papperlapapp	10831037	✓		Spielesammlung: Sprechen, Hören, Fühlen
Klappt genau!	129 34	✓		Begriffe erraten
Sprachspiel-Box	134 73		✓	7 Spiele zur Sprachförderung Hören, Reime, Silben, Anlaute, Phoneme, Wort- und Satzbildung
Bingospiele mit ähnlich klingenden Wörtern	130 04	✓		Hören, Artikulieren, Vergleichen
Stotterrallye	130 40		✓	Lockerung – Entspannung – Atmung – Stimmgebung, Identifikation, Desensibilisierung, Variation, Pseudostottern, Modifikation
Polterrallye	130 41		✓	Selbstwahrnehmung, Symptomwahrnehmung, Intention, Pragmatik / Kommunikation, Sprachliche Organisation, Artikulation Sprechtempo
Sprachförderrallye	130 39		✓	hören, Mundmotorik, Reime, Fingerspiele, Sprechzeichen, Lösungen finden, erzählen, beschreiben und berichten, Tipps für Sprachförderung im Elternhaus
Legasthenie				
Buchstaben-Spiele von A bis Z	103 11	✓		Wortschatz, Phonologische Bewusstheit
Das Geheimnis der Bibliothek von Alexandria	197 49	✓		10 Spielpläne Lautsynthese und –analyse, Wortgliederung und Wortartbestimmung, Morpheme, Wortfamilien, Differenzierung lange/kurze Vokale
Paket Phonologische Bewusstheit 3	197 92	✓		Spiel „Das Geheimnis der Bibliothek von Alexandria“ inkl. 5 Kartenspiele
Sprachbausteine (Lingoplay)	198 86	✓		3 Kartenspiele Signalgruppenerkennung
Wie schreibt man das?	198 87	✓		3 Kartenspiele Rechtschreibung: einfache / doppelte Konsonanz, Verlängerungstechnik, S-Schreibung
Wortbildung	198 88	✓		3 Kartenspiele Lesegenauigkeit, automatisiertes Lesen, Wortbildung, Wortartenbestimmung
Minimalpaare	198 89	✓		3 Kartenspiele
Artikulation, Phonologie, Hör- und Lesetraining				
Die Schatzpiraten: mit vollen Segeln	197 83	✓		Artikulation/Phonologie, Merkfähigkeit, taktieren,

zum Lernerfolg Spiel + -CopyMap				Erzählfähigkeit
Lauter Hexerei - Basisspiel	131 50	✓		
Lauter Hexerei – Set mit 10 Spielsätzen	131 51	✓		
Rita Raupe	131 92	✓		
Für Quizzle-Strippen (Lingoplay)				Satzbildung, Fragen stellen, Erzählfähigkeit
Alles Käse, oder was? (Thema Tiere)	197 64	✓		
Wer steigt aufs Dach? (Thema Berufe)	197 65	✓		
Big Cards Kiki Kraushaar (Thema Alltag)	197 66	✓		
SCHUBI Lautspiel zu SCH	130 07	✓		Würfelspiele zur Stabilisierung des Lautes SCH
SCHUBI Lautspiel zu K und G	130 13	✓		Würfelspiele zur Stabilisierung der Laute K und G
SCHUBI Lautspiel zu S und Z	130 190	✓		Würfelspiele zur Stabilisierung der Laute S und Z
SCHUBI Lautspiel zu R	130 19	✓		Würfelspiele zur Stabilisierung des Lautes R
Ablegespiel zur Anlauterkennung				
L wie Löwe	197 22	✓		Anlaute A, E, I, O, U, F, L, M
N wie Nashorn	198 20	✓		Anlaute Ei, Au, Eu, H, N, R, SCH, S
Z wie Zebra	198 21	✓		Anlaute B, P, D, T, G, K, W, Z
Quartett der Laute	130 21	✓		alle schwierigen Laute
LingoBingo! – Paket Kartenspiele	198 66	✓		Phonologisch orientierte Aussprachetherapie Paket mit 4 Kartenspielen
Mamo zaubert	131 20	✓		Bilderbuch mit 3 Brettspielen alle Laute
Hasen - Hosen	719 53	✓		phonologische Bewusstheit, Lautdiskrimination (Vokale)
Nuschel doch mal!	719 52		✓	Artikulation, Kreativität, phonologische Bewusstheit
Der Wortwal	719 51	✓		Reaktion, Wortabruf
Hört! Hört!	719 34	✓		Merkfähigkeit, Hördiskrimination
Mundmotorik				
Zunge ahoi!	131 45	✓		je 2 Spielvarianten für 3 Altersstufen Mundschluss, Zungenruhelage, Mund- und Zungenmotorik, Schluckablauf, Therapiemotivation, Methodenverständnis
Myotopia	28501	✓		Zungen- und Mundmotorik, Myofunktionelle Therapie, Mundmotorik-, Puste- und Ansaugspiele
Puste-Parcours magnetisch	780 20	✓		unterschiedliche Schwierigkeitsgrade
Der Schmatzmatz	717 59	✓		Spielbrett für verschiedene Spiele Stärkung Mundmuskulatur, Förderung Feinmotorik
Pustelotto mit 18 Bildern	780 94	✓		mundmotorisches Bewusstsein, Atemmuskulatur, Lippenstärke
Turbino	780 98	✓		Atembeherrschung
Gesichtsausdrücke	136 05	✓		Gesichtsausdrücke erkennen, Mundmotorikübungen
Porträtspiel	715 50		✓	Erkennen und Benennen von Bereichen des Gesichts und deren Merkmalen
Wer hat die Kokosnuss geklaut? (Lingoplay)	197 38	✓		Mappe mit Puste-, Saug- und Mundangelspielen zur Förderung der Mundmotorik
Puste-Parcours	780 28	✓		Geschicklichkeit, Konzentration, Ausdauer
Carbon, der schwarze Ritter! (+ 2 Ergänzungssets)	197 88	✓		Merkfähigkeit, Erinnern, Artikulieren Puste-, Saug-, Lautübungsspiele
Wahrnehmung, Logisches Denken				
Was passt zusammen?	714 02	✓		Aufmerksamkeit, Konzentration, Wortschatz, Ausdruck
Ratz-Fatz	10831039	✓		Konzentration, Sprachfähigkeit, Reaktion
16 kleine Frösche	716 81	✓		räumliches Vorstellungsvermögen, Mengen- und Zahlbegriffe
SCHUBI Dominos				visuelle Wahrnehmung, Raumlagebewusstsein
DOMINO Mosaik	239 31	✓		2 Spiele in verschiedenen Schwierigkeitsgraden

DOMINO Constructo	239 32	✓		2 Spiele mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden
EasyTip 2er- Set	732 69	✓		Muster nachlegen
Tricky Fingers	734 40	✓		Muster nachbilden
Das Spiegel-Symmetriespiel	10810400	✓		
Symmetrie Domino	716 87	✓		
Auditive Wahrnehmung, Hören und Verstehen, Sinne				
Der Fühlmatz	717 58	✓		
Klanglotto 1	717 73	✓		Geräusche auf Audio-CD mit Lottokarten
Klanglotto 2	717 33	✓		
Lotto der Instrumente	717 32	✓		
Tierstimmen-Lotto	717 75	✓		
Lauschwunder	717 66	✓		auditive, visuelle und taktile Wahrnehmung, Merkfähigkeit, Konzentration
Klangmemo	717 64	✓		
Total Spiele:	118	109	9	

Spiele TRIALOGO-Verlag

Das TRIALOGO-Sortiment wird in der Schweiz von SCHUBI vertrieben. www.trialogo.ch [30.01.2012]

SCHUBI Lernmedien AG

Breitwiesenstrasse 9

Postfach 1290

8207 Schaffhausen

Telefon 052 644 10 10

Telefax 052 644 10 99

service@schubi.ch, www.schubi.ch [30.01.2012]

Auswahlkriterien für die Spiele:

Altersbereich	Kindergarten und Unterstufe
Einsatzbereich	Spiele für die Logopädie-Therapie
Definition Spiel	Spiel braucht zwei oder mehr Spielende (z.B. keine Puzzles) keine Praxisbücher mit Spielvorschlägen keine PC-Spiele
Spiele von anderen Verlagen	werden beim entsprechenden Verlag aufgeführt (z.B. Spiele vom SCHUBI-Verlag)
Spiele vom Verlag „LingoPlay“	sind im SCHUBI-Katalog aufgeführt
Basisspiel/Ergänzungssets	aufgeführt wird jeweils das Basisspiel
Kriterium Challenge	Spiel um Sieg
Kriterium Kooperation	kein Spiel um Sieg

Abkürzungen:

KV: Konsonantenverbindungen

SPO: Subjekt-Prädikat-Objekt

SP: Subjekt Prädikat

KV: Konsonantenverbindung

Name des Spiels	Artikelnummer	Challenge	Kooperation	logopädische Bereiche
Plappersack! Basisspiel (+ Kartensätze)	T90011 Basisspiel	✓		Phonetik, Phonologie, Semantik, Redefluss, Spontansprache
ZwirbelWirbel Basisspiel (+ Kartensätze)	T900140 Basisspiel	✓		Phonetik, Phonologie, Semantik, Differenzieren, Merkspanne
Klapppi Aufsteller (+ Kartensätze)	T88001 Aufsteller	✓		Satzbau, Semantik, Spontansprache
Zaubermond Basisspiel (+ Kartensätze)	T900131 Basisspiel	✓		Phonetik, phonologische Bewusstheit, Semantik
Klatsch ab!	z.B. T771 01	✓		Phonologische Bewusstheit, Semantik, visuelle Wahrnehmung, Zahlen
Detektiv Langohr	T90012	✓		auditive Wahrnehmung
Mein Laut				Phonetik, Phonologie
Zwillingsbilder Memory-Spiele	z.B. T89201	✓		
Quartette	z.B. T98201	✓		
LogoTRIO „3er-Quartette“	z.B. T94201	✓		
Na Logo! Basisspiel (+Kartensätze)	T90001 Basisspiel	✓		Phonetik, Phonologie, Semantik
Passt fast	T82101	✓		Phonologie, Minimalpaare
Wer wie was	T90005	✓		Grammatik, Semantik
Total Spiele: 12		12	0	

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 2
Studiengang Logopädie

Über Kooperation zur Kommunikation

Eine Förderspiel-Sammlung kooperativer
Gruppenspiele zur Kommunikationsförderung
sozial unsicherer Kinder



Erarbeitet von Sara Alt und Janine Gutmann

Begleitung: Wolfgang G. Braun

19. Februar 2012

Spielanleitungen

Altersempfehlung



ab 1. Klasse



ab 2. Klasse



ab 3. Klasse

Ziele



Hauptziel des Spiels



Ziel des Spiels

Spielkategorie



Hauptkategorie



Nebenkategorie

Abkürzungen

z.B. zum Beispiel

usw. und so weiter

d.h. das heißt

` Minuten

		Ziele										Spielkategorie								
		Fragen stellen	antworten	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	sich in andere hineinversetzen	sich selbst wahrnehmen	erklären/ beschreiben	eigene Ideen äussern	angemessen laut und deutlich sprechen	nonverbal kommunizieren	Blickkontakt halten	Begegnungsspiel	Spielen mit Sprache	Bewegungsspiel	Nonverbales Spiel	Spiel zur Problemlösung	Ich und du	Gruppen-grösse	Zeit	Material
1	Namen nennen			✓				✓	✓									8-12	5-10`	-
2	Nachbarskind vorstellen				✓	✓	✓		✓									10-12	5-10`	-
3	Hallo Igel!					✓			✓		✓							8-12	5-10`	Massage-Igel, Musik
4	Eins und zwei					✓			✓		✓							10-12	5`	-
5	Wer erinnert sich?	✓	✓					✓	✓									8-12	5-10`	(Igel-)Tuch
6	Darf ich mich an deinen Platz setzen?	✓	✓	✓		✓			✓		✓							10-12	5-10`	-
7	Wer ist der Igel?	✓	✓		✓				✓		✓							6-12	5-10`	-
8	Wer ist das?	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓									8-12	5`	Namens-karten
9	Wie sieht dein Gefühl heut` aus?	✓			✓	✓		✓		✓								8-12	5-10`	-
10	Steh auf, wenn...					✓		✓	✓									10-12	5`	-
11	Kreis der Gemeinsamkeiten					✓	✓	✓	✓									10-12	5-10`	-
12	Igel, komm heraus!		✓		✓	✓		✓	✓									6-12	5-10`	-
13	Buchstaben erraten	✓			✓	✓		✓										2	5`	-
14	Fantasie-Wörter	✓	✓				✓	✓	✓									10-12	5-10`	-
15	Kinder beschreiben	✓	✓		✓	✓	✓		✓									10-12	10`	-

		Ziele										Spielkategorie						Gruppen- grösse	Zeit	Material
		Fragen stellen	antworten	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	sich in andere hineinversetzen	sich selbst wahrnehmen	erklären/ beschreiben	eigene Ideen äussern	angemessen laut und deutlich sprechen	nonverbal kommunizieren	Blickkontakt halten	Begegnungsspiel	Spielen mit Sprache	Bewegungsspiel	Nonverbales Spiel	Spiel zur Problemlösung	Ich und du	Gruppen- grösse	Zeit	Material
16	Geheimnachricht								✓	✓	✓							6-12	10`	Karten mit Bildchen/ Buchstaben, Papier, Stifte
17	Buchstaben-Telefon					✓			✓	✓								6-12	10`	-
18	Wer bin ich?	✓	✓		✓		✓		✓		✓							10-12	10`	Augenbinden, Bildkarten, Wäsche- klammern
19	Wörter bilden	✓	✓						✓		✓							6-12	5-10`	Buchstaben- kärtchen
20	Verwandlungskünstler	✓	✓					✓	✓									6-12	10`	Plüsch-Igel
21	Wörter mit Körpern darstellen			✓	✓		✓	✓		✓								6-12	15`	Foto-Apparat
22	„Spitzige Igelstacheln“	✓	✓					✓	✓		✓							6-12	5-10`	-
23	Komposita erkennen	✓	✓						✓		✓							10-12	5-10`	Komposita- Karten
24	Ich sage Igel, was sagst du?	✓	✓					✓	✓		✓							6-12	5`	-
25	Bilder beschreiben	✓	✓				✓	✓	✓									2	5-10`	Bilder
26	Du eckige Olive!				✓	✓	✓	✓	✓									6-12	5`	-
27	Frage-Antwort-Telefon	✓	✓					✓	✓									8-12	5-10`	-
28	Wenn..., dann...				✓	✓	✓	✓	✓									8-12	5-10`	-

		Ziele										Spielkategorie						Gruppen- grösse	Zeit	Material
		Fragen stellen	antworten	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	sich in andere hineinversetzen	sich selbst wahrnehmen	erklären/ beschreiben	eigene Ideen äussern	angemessen laut und deutlich sprechen	nonverbal kommunizieren	Blickkontakt halten	Begegnungsspiel	Spielen mit Sprache	Bewegungsspiel	Nonverbales Spiel	Spiel zur Problemlösung	Ich und du	Gruppen- grösse	Zeit	Material
29	Reihensätze ergänzen	✓	✓					✓	✓									6-12	5-10`	Plüsch-Igel
30	Gemeinsam zeichnen				✓		✓	✓	✓	✓								3	10`	Papier, Stift
31	Das ist mein Knie!					✓		✓	✓		✓							8-12	5`	-
32	Was kann ich damit tun?				✓			✓		✓								10-12	10`	Alltags- gegenstände
33	Beschreiben und umsetzen	✓	✓		✓		✓	✓	✓									2	5-10`	Bilder, Papier, Stifte
34	Bist du der Igel?	✓	✓		✓				✓	✓								10-12	5-10`	Augenbinden
35	Der vierbeinige Igel			✓	✓	✓		✓		✓								6-12	5-10`	-
36	Grosser Igel			✓	✓		✓	✓	✓									6-12	5`	(Igel-)Tuch
37	Reise nach Jerusalem			✓	✓	✓		✓										10-12	10`	Musik
38	Was soll ich tun?				✓			✓		✓	✓							2	5`	-
39	Mein Igel				✓	✓		✓	✓	✓								8-12	10`	Plüsch-Igel, Signal- Instrument
40	Katzen-Dompteur				✓		✓	✓	✓	✓								6-12	10`	(evtl. Dompteur-Hut)
41	Was klebt denn da?					✓		✓	✓									8-12	5`	-
42	Luftballon jonglieren				✓			✓	✓	✓								6-12	5`	Luftballons
43	Auffangen				✓			✓	✓	✓								12	5`	Signal- Instrument

		Ziele										Spielkategorie								
		Fragen stellen	antworten	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	sich in andere hineinversetzen	sich selbst wahrnehmen	erklären/ beschreiben	eigene Ideen äussern	angemessen laut und deutlich sprechen	nonverbal kommunizieren	Blickkontakt halten	Begegnungsspiel	Spielen mit Sprache	Bewegungsspiel	Nonverbales Spiel	Spiel zur Problemlösung	Ich und du	Gruppen-grösse	Zeit	Material
44	Stern				✓	✓				✓	✓							10-12	5`	-
45	Igel-Taxi			✓		✓	✓	✓	✓									6-12	5-10`	(Igel-)Tuch
46	Reifentanz	✓		✓	✓	✓												12	5-10`	Reifen, Musik
47	Rechts oder links herum?			✓						✓	✓							10-12	5`	-
48	Zwinkern										✓							10-12	5`	-
49	Alle Augen auf...					✓				✓	✓							6-12	5`	-
50	Platztausch ohne Worte			✓		✓				✓	✓							10-12	5`	-
51	Gemeinsam aufstehen			✓	✓	✓		✓	✓									8-12	5`	-
52	Einsame Inseln						✓	✓	✓	✓	✓							8-12	5`	Zeitungen, Bildkarten, Signal-Instrument
53	Schuhe anziehen			✓	✓	✓	✓	✓	✓									2	5`	Schuhe oder Finken
54	Igel-Häuschen						✓	✓	✓	✓								2	15-20`	Zeitungen, Klebeband
55	Wie sieht das denn aus?					✓	✓	✓	✓									2	5`	-
56	Igel-Massage	✓	✓	✓	✓	✓			✓									2	10`	Massage-Igel

		Ziele										Spielkategorie					Gruppen- grösse	Zeit	Material	
		Fragen stellen	antworten	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	sich in andere hineinversetzen	sich selbst wahrnehmen	erklären/ beschreiben	eigene Ideen äussern	angemessen laut und deutlich sprechen	nonverbal kommunizieren	Blickkontakt halten	Begegnungsspiel	Spielen mit Sprache	Bewegungsspiel	Nonverbales Spiel	Spiel zur Problemlösung	Ich und du			
57	Wie sehe ich aus?	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓							2	10`	Handspiegel, Papier, Stifte
58	Sich gegenseitig führen			✓	✓	✓	✓		✓									2	10`	Augenbinden
59	Vorsicht, Igel!				✓	✓	✓		✓									2	5-10`	Massage- Igel, Augenbinden
60	Das finde ich gut an dir!				✓	✓	✓		✓									2	5`	Lose

1 Namen nennen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind geht herum, berührt jedes Kind an der Schulter und nennt seinen Namen. Nennt es einen falschen Namen, ruft das entsprechende Kind laut „Nein!“, darf aufstehen, seinen richtigen Namen sagen und weitermachen.
	<i>Inspirationsquelle: Krumbach, 2004</i>

2 Nachbarskind vorstellen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen im Kreis. Sie schauen der Reihe nach ihr rechtes Nachbarskind an, nennen dessen Namen und eine passende Ergänzung (z.B. eine Eigenschaft, ein Hobby, ein Merkmal).
	<i>keine Angabe</i>

3 Hallo Igel!

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	Massage-Igel, Musik
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen ohne Schuhe im Stuhlkreis und rollen zu Musik einen Massage-Igel unter den Fusssohlen im Kreis herum. Ein Kind sitzt in der Mitte. Wenn die Musik stoppt, geht das Kind in der Mitte zu demjenigen Kind hin, das den Igel gerade unter dem Fuss hat und begrüsst es mit Handschlag und Namen. Das begrüsst Kind setzt sich dann wieder in den Kreis und das Förderspiel geht weiter.
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

4 Eins und zwei

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Die Spielleitung (oder ein Kind) steht in der Mitte und beginnt die Kinder abzuzählen: „Eins und zwei, (Name des nächsten Kindes) ist dabei!“ Das abgezählte Kind stellt sich auch in den Kreis und beginnt neben dem nun leeren Stuhl erneut abzuzählen. Immer zwei Kinder stehen, die anderen setzen sich nach und nach wieder auf die Stühle.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Glenwitz, 2007</i>

5 Wer erinnert sich?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	(Igel-)Tuch oder Wolldecke
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte liegt das (Igel-)Tuch. Ein Kind spaziert langsam um das Tuch herum. Dabei betrachten es die anderen Kinder aufmerksam. Dann kriecht das Kind unter das Tuch und die Spielleitung (oder ein Kind) stellt eine Frage über das Kind (z.B. „Welche Farbe hat sein Pullover?“).</p> <p>Anschliessend folgt die nächste Frage. Nach einigen Fragen wird gewechselt.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

6 Darf ich mich an deinen Platz setzen?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, ein Kind befindet sich in der Mitte des Kreises und hat die Augen geschlossen. Die Spielleitung (oder ein Kind) blinzelt einem Kind im Stuhlkreis zu. Anschliessend öffnet das Kind in der Mitte die Augen, geht zu einem Kind hin und fragt es: „Darf ich mich an deinen Platz setzen?“. Alle gefragten Kinder verneinen, nur das Kind, dem vorher zugeblinzelt wurde, beantwortet die Frage mit „Ja“. Dann wechseln die beiden Kinder die Positionen.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

7 Wer ist der Igel?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Ein Kind geht aus dem Zimmer, die anderen bestimmen einen "Igel". Das Kind kommt wieder herein und muss durch Fragen zur Person (die Fragen dürfen nur mit ja/nein beantwortet werden) herausfinden, wer der Igel ist. Es sind nur zwei Fragen nach dem Namen erlaubt.</p> <p style="text-align: right;"><i>keine Angabe</i></p>

8 Wer ist das?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5 Minuten
Material	Namenskarten der Kinder
Spielbeschreibung	<p>Alle sitzen im Stuhlkreis. Die Spielleitung (oder ein Kind) beginnt, zieht eine Namenskarte und beschreibt das betreffende Kind: Wie es aussieht, was es gerne mag oder nicht mag und was es besonders gut kann. Dabei darf der Name des Kindes nicht genannt werden. Die anderen Kinder raten mit Fragen, wer gemeint sein könnte. Nach dem Namen darf pro Durchgang nur zweimal gefragt werden.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Mannhard, 2007</i></p>

9 Wie sieht dein Gefühl heut` aus?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Ein Kind liegt „eingekugelt“ da. Wenn die anderen Kinder rufen: „Kleiner Igel, komm heraus! Wie sieht dein Gefühl heut` aus?“, kriecht es hervor und zeigt mimisch und gestisch seine Gefühlsstimmung. Die anderen Kinder erraten, welches Gefühl gemeint ist.
	<i>Inspirationsquelle: Liebertz, 2010</i>

10 Steh auf, wenn...

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein vorher bestimmtes Kind gibt z.B. die Anweisung: „Steh auf, wenn du eine Schwester hast“. Die Kinder befolgen dies. Nach einigen Sekunden setzen sich die Kinder wieder und es erfolgt eine neue Anweisung. Ausser der Anweisungen wird während des Förderspiels nicht gesprochen.</p> <p>Wichtig: Das Aufstehen ist freiwillig! Sitzen bleiben kann also bedeuten, dass man z.B. keine Schwester hat oder dass man es nicht zeigen möchte.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Portmann, 2010</i></p>

11 Kreis der Gemeinsamkeiten

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Alle Kinder überlegen sich 3 besondere Eigenschaften von sich. Die Kinder sitzen im Kreis, ein Kind setzt sich in die Mitte und nennt eine Eigenschaft von sich. Alle Kinder, zu denen diese Eigenschaft ebenfalls passt, dürfen sich auch in die Mitte setzen. Dann nennt das Kind seine zweite Eigenschaft und die Kinder reagieren entsprechend.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Krumbach, 2004</i>

12 Igel, komm heraus!

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Ein Kind liegt „eingekugelt“ wie ein Igel in der Mitte des Stuhlkreises. Ein anderes Kind ruft: „Igel, komm heraus aus deinem Haus!“ Das „eingekugelte“ Kind fragt: „Warum?“ Das Kind gibt eine Begründung. Das „eingekugelte“ Kind entscheidet, ob es herauskommen möchte oder nicht (spätestens nach der dritten Begründung).
	<i>Inspirationsquelle: Glenwitz, 2007</i>

13 Buchstaben erraten

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache Ich und du
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Ein Kind „schreibt“ dem anderen Kind mit dem Finger einen Buchstaben auf den Rücken. Das Kind errät den Buchstaben, z.B. „Ist es ein E?“ Ist die Antwort falsch, wird der Buchstaben nochmals auf den Rücken „geschrieben“. Danach werden die Rollen getauscht.
Variation	<i>Es können auch kurze Wörter geschrieben werden.</i>
	<i>keine Angabe</i>

14 Fantasie-Wörter

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Jedes Kind erfindet für sich ein Fantasie-Wort. Ein Kind beginnt und fragt die Gruppe z.B. „Was ist ein Kulapor?“. In Zweiergruppen suchen die Kinder nun mögliche Erklärungen und präsentieren diese den Anderen.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Liebertz & Schmeling, 2010</i></p>

15 Kinder beschreiben

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Die Spielleitung wählt ein Kind aus und flüstert ihm den Namen eines anderen ins Ohr. Nun beschreibt das ausgewählte Kind das ihm zugeflüsterte Kind mit einem Satz. Die übrigen Kinder im Kreis versuchen nun gezielte Fragen zu stellen und zu erraten, welches Kind gesucht wird.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

16 Geheimnachricht

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	10 Minuten
Material	Karten mit Bildchen/Buchstaben, Papier, Stifte
Spielbeschreibung	<p>Jedes Kind bekommt eine Karte mit einem Bildchen auf der Rückseite und einigen Buchstaben (oder Wörtern) auf der Vorderseite. Zuerst müssen sich die verschiedenen Gruppen (alle Kinder mit dem gleichen Zeichen auf der Rückseite) ohne zu sprechen finden. Hat sich eine Gruppe gefunden, versuchen sie, aus den einzelnen Buchstaben (oder Wörtern) gemeinsam ein Wort (oder einen Satz) zu bilden.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i></p>

17 Buchstaben-Telefon

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder stehen in einer Reihe hintereinander, das vorderste Kind steht vor der Wandtafel. Das hinterste Kind "schreibt" dem zweithintersten einen Buchstaben auf den Rücken, dieser wird bis nach vorne "weitergegeben". Das vorderste Kind schreibt den Buchstaben an die Wandtafel und spricht ihn laut und deutlich aus. Alle Kinder rutschen eine Position weiter.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Krumbach, 2004</i></p>

18 Wer bin ich?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	10 Minuten
Material	Augenbinden, Bildkarten, Wäscheklammern
Spielbeschreibung	Die Hälfte der Kinder trägt eine Augenbinde an der Stirn, an welcher mit einer Wäscheklammer eine Bildkarte befestigt ist. Durch gezielte Fragen versuchen die Kinder herauszufinden, wer/was sie sind. Die andere Hälfte der Kinder beantwortet Fragen bzw. beschreibt die Bildkarten. Mit der Zeit sind auch Tipps erlaubt.
	<i>Inspirationsquelle: Mannhard & Braun, 2008</i>

19 Wörter bilden

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	Buchstabenkärtchen
Spielbeschreibung	<p>4-5 Kinder bekommen je ein Kärtchen mit einem Buchstaben desselben Wortes. 2 Kinder sind die "Wörterkonstrukteure": Sie fragen die Kinder nach ihren Buchstaben, die diese sagen, aber nicht zeigen dürfen. Die "Wörterkonstrukteure" versuchen, die Kinder in der richtigen Reihenfolge aufzustellen.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Liebertz & Schmeling, 2010</i>

20 Verwandlungskünstler

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	10 Minuten
Material	Plüsch-Igel (oder anderes Tier)
Spielbeschreibung	<p>Im Stuhlkreis hält ein Kind den Plüsch-Igel in der Hand. Es zeigt ihn allen anderen Kindern und sagt z.B.: „Ich habe einen Igel und der wird jetzt ein Rennauto!“ Nun gibt es den Igel dem Kind neben sich weiter und fragt: „Was hast du da?“. Dieses sagt nun z.B.: „Ich habe einen Igel und der war ein Rennauto und wird jetzt eine Sonne!“ Der Igel wandert zum nächsten Kind. Dieses wird wiederum gefragt, was es da habe, wiederholt alle Verwandlungen und fügt eine eigene hinzu. Wenn nötig, dürfen die anderen Kinder helfen.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Liebertz & Schmeling, 2010</i></p>

21 Wörter mit Körpern darstellen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	15 Minuten
Material	Foto-Apparat
Spielbeschreibung	In Gruppen stellen die Kinder mit ihren Körpern gemeinsam kurze Wörter dar. Die dargestellten Wörter werden fotografiert.
Variation	<i>Einzelne Buchstaben darstellen</i>
	<i>keine Angabe</i>

22 „Spitzige Igelstacheln“

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Ein Kind wird ausgewählt. Dieses Kind wird nun von den anderen befragt (z.B.: „Was hast du heute gefrühstückt?“), es darf aber immer nur mit der gleichen Antwort reagieren: „Spitzige Igelstacheln!“
	<i>Inspirationsquelle: Mannhard & Braun, 2008</i>

23 Komposita erkennen

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	Komposita-Karten
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder bilden Paare. Ein Paar geht aus dem Raum, die anderen bekommen zu zweit ein Kompositum zugeteilt (z.B. ein Kind den Wortteil Blume, das andere Kind den Wortteil Topf) und verteilen sich im Raum. Wenn das Paar wieder ins Zimmer kommt, fragt es jeweils ein Kind: „Was bist du?“ Die Kinder geben ihr zugeteiltes Wort zur Antwort. Das Paar, das draussen war, versucht, die entsprechenden Komposita herauszufinden und zusammenzubringen.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Liebertz & Schmelting, 2010</i></p>

24 Ich sage Igel, was sagst du?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Alle Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind schaut ein anderes Kind an und sagt z.B.: „Ich sage Igel, was sagst du?“ Das nächste Kind schaut ein neues Kind an und nennt ein Wort mit dem Endlaut des vorherigen Wortes als Anlaut, z.B.: „Ich sage Lampe, was sagst du?“ Das nächste Kind sagt nun z.B.: „Ich sage Elefant, was sagst du?“ usw.</p> <p style="text-align: right;"><i>keine Angabe</i></p>

25 Bilder beschreiben

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache Ich und du
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5-10 Minuten
Material	Bilder
Spielbeschreibung	<p>Jeweils 2 Kinder sitzen Rücken an Rücken. Ein Kind beschreibt dem anderen ein Bild, das es in der Hand hält. Das andere Kind versucht zu raten, was auf dem Bild abgebildet ist (nachfragen ist erwünscht!). Dann werden die Rollen getauscht.</p> <p style="text-align: right;"><i>keine Angabe</i></p>

26 Du eckige Olive!

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Ausnahmeweise darf geschimpft werden: Die Kinder erfinden in Kleingruppen ausgefallene Schimpfwörter, die es noch nicht gibt, z.B.: „Du schimmliger Pudding! Du stinkender Nasenbär! Du alte Bananenschale!“ und sagen sie einander ins Gesicht. Anschliessend werden einige Schimpfwörter in der Gruppe vorgestellt und besprochen, wie man sich beim Schimpfen und beim Beschimpftwerden gefühlt hat.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Liebertz, 2010</i></p>

27 Frage-Antwort-Telefon

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder stehen in einer Reihe hintereinander. Das hinterste Kind flüstert dem zweithintersten eine Frage ins Ohr, diese wird bis nach vorne flüsternd "weitergegeben". Das zweitvorderste Kind spricht die Frage laut aus. Danach gibt das vorderste die Antwort flüsternd dem zweitvordersten Kind zurück usw.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i>

28 Wenn..., dann...

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Anhand verschiedener Emotionsausdrücke formulieren die Kinder „Wenn..., dann...“-Aussagen wie z.B.: „Wenn ich albern bin, dann kichere ich ganz laut.“ Die jeweiligen Aussagen dürfen von den anderen Kindern mit eigenen Beispielen ergänzt werden.</p> <p>Geeignete Emotionsausdrücke: albern, besorgt, wütend, lustig, traurig, ängstlich, eifersüchtig, genervt, heiter, zornig</p>
Bemerkung	<p><i>Das Förderspiel kann auch als Vorbereitung zum Förderspiel „Reihensätze ergänzen“ durchgeführt werden.</i></p> <p><i>Inspirationsquelle: Liebertz & Schmeling, 2010</i></p>

29 Reihensätze ergänzen

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	Plüsch-Igel (oder anderes Tier)
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Kreis. Die Spielleitung (oder ein Kind) beginnt einen Satz. Dieser Satz wird (mit einem Plüsch-Igel) reihum „gegeben“ und von jedem Kind beliebig ergänzt.</p> <p>Beispielsätze: „Igel brauchen...“ (eigene Ideen äussern) „Wenn ich traurig bin, dann...“ (sich selbst wahrnehmen) „Wenn ich dich anschreie, dann...“ (sich in andere hineinversetzen)</p>
Bemerkung	<p><i>Zur Vorbereitung kann das Förderspiel „Wenn..., dann...“ durchgeführt werden.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Mannhard & Braun, 2008</i></p>

30 Gemeinsam zeichnen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	3
Zeit	10 Minuten
Material	Papier, Stift
Spielbeschreibung	Zwei Kinder halten zusammen einen Filzstift in den Händen und haben ein Blatt Papier vor sich. Ein drittes Kind gibt den Zeichnenden Anweisungen, was sie zeichnen sollen (entweder anhand eines vorgegeben Bildes oder aus der Fantasie). Die Zeichnenden dürfen nicht miteinander sprechen.
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

31 Das ist mein Knie!

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Alle Kinder bilden einen Kreis. Ein Kind zeigt mit einer Hand auf ein beliebiges Körperteil, z.B. den Arm, und sagt: „Das ist mein Knie!“ Dann schaut es ein anderes Kind an und gibt so das Spiel weiter. Dieses Kind berührt nun sein Knie und sagt z.B.: „Das ist meine Nase!“ Das nächste Kind berührt dann seine Nase und sagt z.B.: „Das ist mein Fuss!“ usw.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Liebertz & Schmeling, 2010</i></p>

32 Was kann ich damit tun?

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	10 Minuten
Material	Alltagsgegenstände
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. In der Mitte liegt ein Gegenstand (z.B. dicker Ast, Hut, Tuch). Die Spielleitung (oder ein Kind) beginnt und macht z.B. Kletterbewegungen entlang des Asts. Die Gruppe rät, was damit gemeint sein könnte (Ast zum Klettern). Das nächste Kind, das eine Idee hat, balanciert z.B. auf dem Ast (Ast als Brücke). Wenn der Gruppe keine Funktion mehr einfällt, wird der nächste Gegenstand in die Mitte gelegt.</p> <p style="text-align: right;"><i>keine Angabe</i></p>

33 Beschreiben und umsetzen

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spielen mit Sprache Ich und du
Altersempfehlung	ab 3. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5-10 Minuten
Material	Bilder, Papier, Stifte (<i>evtl. Legosteine</i>)
Spielbeschreibung	Ein Kind beschreibt dem anderen ein Bild möglichst genau. Dieses versucht es mit Hilfe der Beschreibung (und gezielten Fragen) nachzuzeichnen.
Variation	<i>Mit Legosteinen etwas nachbauen.</i>
	<i>keine Angabe</i>

34 Bist du der Igel?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	Augenbinden
Spielbeschreibung	<p>Alle Kinder haben verbundene Augen. Ein Kind wird geheim als Igel bestimmt. Die Kinder gehen im Raum umher (Vorsicht: Es sollten keine Gegenstände im Weg stehen!). Wenn sie jemanden treffen, geben sie sich die Hand und fragen: „Bist du der Igel?“. Der echte Igel gibt keine Antwort, dann weiss der Fragende, dass er ihn gefunden hat und behält ihn an der Hand. Das Förderspiel ist beendet, wenn sich alle Kinder in einer Kette befinden.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i></p>

35 Der vierbeinige Igel

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel Spiel zur Problemlösung
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Eine Gruppe von 6 Kindern soll eine bestimmte Wegstrecke zurücklegen. Dabei dürfen aber immer nur 4 Füsse den Boden berühren. Die Gruppe soll verschiedene Möglichkeiten ausprobieren.
	<i>Inspirationsquelle: Völkening, 2008</i>

36 Grosser Igel

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel Spiel zur Problemlösung
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5 Minuten
Material	(Igel-)Tuch oder Wolldecke
Spielbeschreibung	Ca. 6 Kinder kriechen unter das (Igel-)Tuch. Die anderen Kinder verteilen sich im Raum. Eines dieser Kinder ruft nun: „Grosser Igel, komm zu mir!“ Jetzt versuchen die Kinder unter dem Tuch, sich gemeinsam auf dieses Ziel hin zu bewegen, ohne dass die Decke herunterfällt oder die Körper der Kinder zu sehen sind. Wenn sie dort angekommen sind, darf ein anderes Kind rufen.
Variation	<i>Die Aufgabe wird leichter, wenn sich weniger Kinder unter dem Tuch befinden.</i>
	<i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i>

37 Reise nach Jerusalem

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel Spiel zur Problemlösung
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	10 Minuten
Material	Musik
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Sobald Musik ertönt, stehen sie auf und bewegen sich. Stoppt die Musik, suchen sich alle einen freien Stuhl. In jedem Durchgang wird ein Stuhl weggenommen. Wer keinen freien Stuhl findet, scheidet nicht aus, sondern teilt sich einen Stuhl mit einem anderen Kind. Es dürfen aber pro Stuhl immer nur zwei Füsse den Boden berühren.
	<i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i>

38 Was soll ich tun?

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Bewegungsspiel Ich und du
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder bilden Paare. Eines der beiden Kinder versucht dem anderen ohne Worte zu verstehen zu geben, welche Aufgabe es lösen soll (z.B. das Fenster öffnen).
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

39 Mein Igel

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	10 Minuten
Material	Plüsch-Igel, Signal-Instrument
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder stellen sich im Schulzimmer verteilt auf. Ein Kind hat den Plüsch-Igel bei sich und ruft z.B.: „Mein Igel freut sich!“ und stellt das Gefühl der Freude mimisch und gestisch dar. Die anderen Kinder ahmen das Verhalten nach. Ertönt das zuvor vereinbarte Klangsignal, gibt die Spielleitung den Stoffigel einem anderen Kind, welches ein anderes Gefühl benennt und darstellt.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Liebertz, 2010</i></p>

40 Katzendompteur

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	10 Minuten
Material	(evtl. Dompteur-Hut oder ähnliches Requisit)
Spielbeschreibung	<p>Ein Kind darf die „gefährlichen Katzen“ dressieren. Es befiehlt dazu den Katzen (Kindern), was sie machen müssen, z.B. auf die Stühle steigen, auf den Hinterbeinen tanzen, unter einem Tisch durchschleichen etc. Die Katzen dürfen sich nur durch Blicke, Handzeichen und Miauen miteinander verständigen. Nach einigen Minuten darf ein anderes Kind Dompteuse oder Dompteur sein.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Mannhard, 2007</i></p>

41 Was klebt denn da?

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder bewegen sich durch den Raum. Ein Kind gibt ein Kommando: z.B. „Nase klebt“, „rechte Schulter klebt“ etc. Mit der Hand an der jeweiligen Position wird weitergelaufen, bis die Spielleitung ein neues Kind bestimmt, welches das nächste Kommando gibt.
	<i>Inspirationsquelle: Willikonsky, 2009</i>

42 Luftballon jonglieren

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel Spiel zur Problemlösung
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5 Minuten
Material	Luftballons
Spielbeschreibung	In der Gruppe versuchen die Kinder, einen Luftballon in der Luft zu halten. Jeweils ein Kind gibt das Kommando, welche Körperteile dafür gebraucht werden dürfen. Die Kinder müssen an ihrem Platz stehen bleiben.
Variation	<i>Das Kind, welches das Kommando gibt, spricht dieses nicht aus, sondern macht es vor.</i>
	<i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i>

43 Auffangen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel Ich und du
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	12
Zeit	5 Minuten
Material	Signal-Instrument
Spielbeschreibung	Die Hälfte der Kinder sitzt umgekehrt (d.h. mit der Lehne am Bauch) im Stuhlkreis. Hinter jedem sitzenden Kind steht ein anderes Kind. Auf ein zuvor vereinbartes Signal lehnen sich die sitzenden Kinder nach hinten. Die stehenden Kinder haben die Aufgabe, die sitzenden aufzufangen. Anschliessend werden die Rollen getauscht.
Bemerkung	<i>Dieses Förderspiel kann auch zur Vorbereitung des Förderspiels „Stern“ durchgeführt werden.</i>
	<i>keine Angabe</i>

44 Stern

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder stehen in einem Kreis und fassen sich an den Händen. Nun wird auf zwei abgezählt. Die Kinder gehen so weit auseinander, bis die Arme gestreckt sind. Vorsichtig lehnen sich nun – ohne zu sprechen – die „Einser“ nach vorn, die „Zweier“ nach hinten. So entsteht durch den Wechsel eine Fließbewegung.
Bemerkung	<i>Zur Vorbereitung kann das Förderspiel „Auffangen“ durchgeführt werden.</i>
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

45 Igel-Taxi

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5-10 Minuten
Material	(Igel-)Tuch oder Wolldecke
Spielbeschreibung	<p>Ein Kind setzt sich auf das Tuch und besteigt so gewissermassen das Taxi. Es wird nun von 5-6 anderen Kindern, die um das Tuch herum stehen, begrüsst und gefragt, wo es hinfahren möchte. Nach gegebener Antwort setzt sich das Taxi in Bewegung. Während der Fahrt kann das Kind auf dem Tuch jederzeit Kommandos geben wie z.B.: „Schneller!“, „Nach rechts!“, „Stopp!“ usw. Wenn das Taxi angekommen ist, „bezahlt“ der „Fahrgast“ die „Chauffeusen“ und „Chauffeure“ per Handschlag und ein anderes Kind darf „einsteigen“.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i>

46 Reifentanz

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Bewegungsspiel Spiel zur Problemlösung
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	12
Zeit	5-10 Minuten
Material	Reifen, Musik
Spielbeschreibung	Zu Beginn des Förderspiels tanzen jeweils zwei Kinder mit einem Reifen zu Musik. Dabei müssen beide mindestens einen Körperteil im Reifen haben. Wenn die Musik stoppt, finden sich zwei Paare zusammen und teilen sich einen Reifen usw.
	<i>Inspirationsquelle: Orlick, 2007</i>

47 Rechts oder links herum?

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Nonverbales Spiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind gibt mit Handzeichen das Kommando. Zeigt es nach rechts, rutschen alle Kinder im gleichen Rhythmus immer um einen Stuhl nach rechts, bis eine andere Anweisung erfolgt.
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

48 Zwinkern

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Nonverbales Spiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Die Spielleitung (oder ein Kind) zwinkert einem Kind zu. Dieses Kind zwinkert dem nächsten Kind zu usw.
Bemerkung	<i>Dieses Förderspiel kann auch zur Vorbereitung des Fördespiels „Alle Augen auf...“ durchgeführt werden.</i>
	<i>keine Angabe</i>

49 Alle Augen auf...

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Nonverbales Spiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	6-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Die Gruppe sitzt in einem Stuhlkreis. Die Kinder müssen einander gut sehen können. Alle schliessen die Augen. Auf ein Zeichen eines vorher bestimmten Kindes öffnen sie die Augen und schauen ein Kind an. Das Ziel ist nun, dass alle im Kreis das gleiche Kind anschauen - ohne miteinander zu sprechen.
Bemerkung	<i>Zur Vorbereitung kann das Förderspiel „Zwinkern“ durchgeführt werden.</i>
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

50 Platztausch ohne Worte

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Nonverbales Spiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	10-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind wird bestimmt und darf einem anderen Kind zublinzeln. Nickt das betreffende Kind mit dem Kopf, tauschen die beiden Kinder die Plätze. Schüttelt das Kind aber den Kopf, blinzelt das erste Kind einem anderen zu. Spätestens das dritte Kind, das angeblinzelt wird, muss nicken.</p>
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

51 Gemeinsam aufstehen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spiel zur Problemlösung Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	Zwei Kinder sitzen Rücken an Rücken auf dem Boden und versuchen gemeinsam aufzustehen. Funktioniert das gut, schliessen sich zwei Gruppen zusammen und versuchen die Aufgabe zu viert zu lösen.
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

52 Einsame Inseln

	Fragen stellen	erklären/beschreiben	✓
	antworten	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Spiel zur Problemlösung Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	8-12
Zeit	5 Minuten
Material	Zeitungen, Bildkarten, Signal-Instrument
Spielbeschreibung	Jedes Kind bekommt ein Bildkärtchen und steht im Raum verteilt auf einer Zeitung. Auf ein vorher vereinbartes Signal hin schauen die Kinder ihr Bildkärtchen an und versuchen herauszufinden, wer das gleiche hat. Diese zwei Kinder müssen nun jeweils zueinander gelangen, ohne den Boden zu berühren. Dazu müssen sich die Kinder etwas einfallen lassen (z.B. Zeitung in Stücke reissen und verteilen).
Variation	<i>Die Kinder dürfen nicht miteinander sprechen, die Kommunikation muss nonverbal erfolgen.</i>
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

53 Schuhe anziehen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spiel zur Problemlösung Ich und du
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5 Minuten
Material	Schuhe oder Finken
Spielbeschreibung	Jeweils zwei Kinder bilden ein Paar. Das eine Kind darf nur seine rechte, das andere nur seine linke Hand benutzen. Auf diese Weise versuchen die Kinder, sich die Schuhe oder Finken an- bzw. auszuziehen.
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

54 Igel-Häuschen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	✓
	sich selbst wahrnehmen		Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Spiel zur Problemlösung Ich und du
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	15-20 Minuten
Material	Zeitungen, Klebeband
Spielbeschreibung	Aus Zeitungspapier und Klebeband wird in einer Zweiergruppe ein stabiles Häuschen gebaut. Die verschiedenen Häuschen werden nicht miteinander verglichen, sondern alle gleichermassen gewürdigt.
	<i>Inspirationsquelle: Flemming & Fritz, 1995</i>

55 Wie sieht das denn aus?

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Ich und du
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5 Minuten
Material	-
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder legen sich auf den Boden und erzählen, wie die Dinge aussehen, wenn sie sich liegend umschauen. Dann stellen sie sich auf einen Stuhl, auf den Tisch, setzen sich auf die Fensterbank etc. Sie erzählen einander, was sie aus dem neuen Blickwinkel besonders interessant finden.</p> <p style="text-align: right;"><i>Inspirationsquelle: Mannhard, 2007</i></p>

56 Igel-Massage

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Ich und du
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	10 Minuten
Material	Massage-Igel (evtl. Gymnastikmatten)
Spielbeschreibung	Ein Kind sitzt umgekehrt (d.h. mit der Lehne am Bauch) auf einem Stuhl. Das andere Kind massiert ihm mit dem Massage-Igel den Rücken. Dabei stellt das massierende Kind Fragen wie: „Soll ich stärker massieren?“ oder „Wo soll ich massieren?“. Das andere Kind beantwortet die Fragen.
Variation	<i>Sind die Kinder mit Massagen vertraut, kann dieses Förderspiel auch in liegender Position auf einer Gymnastikmatte durchgeführt werden.</i>
	<i>keine Angabe</i>

57 Wie sehe ich aus?

	Fragen stellen	✓	erklären/beschreiben	✓
	antworten	✓	eigene Ideen äussern	✓
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen		nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	✓

Spielkategorie	Ich und du
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	10 Minuten
Material	Handspiegel, Papier, Stifte
Spielbeschreibung	<p>Die Kinder bekommen in Zweiergruppen einen Handspiegel. Ein Kind beginnt, schaut in den Spiegel und sagt z.B.: „Ich habe blaue Augen, und du?“ Das zweite Kind schaut auch in den Spiegel und antwortet entsprechend.</p> <p>Die Gemeinsamkeiten können auf einem Blatt eingetragen werden (z.B. Zeichnung).</p>
	<i>Inspirationsquelle: Erkert, 2008</i>

58 Sich gegenseitig führen

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen	✓	angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Ich und du Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	10 Minuten
Material	Augenbinden
Spielbeschreibung	<p>Einem Kind werden die Augen verbunden, das andere führt es am Arm:</p> <ul style="list-style-type: none"> - frei - auf einem vorgegebenen Weg - durch einen Hindernisparcours - mit verbaler Unterstützung - ohne verbale Unterstützung etc.
Bemerkung	<p><i>Dieses Förderspiel kann auch als Vorbereitung zum Spiel „Vorsicht, Igel!“ durchgeführt werden.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>keine Angabe</i></p>

59 Vorsicht, Igel!

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Ich und du Bewegungsspiel
Altersempfehlung	ab 1. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5-10 Minuten
Material	Massage-Igel, Augenbinden
Spielbeschreibung	In einem Gang (oder abgegrenzten Teil eines Zimmers) werden Massage-Igel ausgelegt. Die Kinder werden in Pärchen eingeteilt. Einem Kind werden die Augen verbunden. Es soll nun vom anderen Kind durch den Gang (oder das Zimmer) geführt werden, ohne auf einen Massage-Igel zu treten.
Bemerkung	<i>Als Vorbereitung kann das Förderspiel „Sich gegenseitig führen“ durchgeführt werden.</i>

Inspirationsquelle: Völkening, 2008

60 Das finde ich gut an dir!

	Fragen stellen		erklären/beschreiben	✓
	antworten		eigene Ideen äussern	
Ziele	eigene Anliegen äussern/ nein sagen		angemessen laut und deutlich sprechen	✓
	sich in andere hineinversetzen	✓	nonverbal kommunizieren	
	sich selbst wahrnehmen	✓	Blickkontakt halten	

Spielkategorie	Ich und du Begegnungsspiel
Altersempfehlung	ab 2. Klasse
Gruppengrösse	2
Zeit	5 Minuten
Material	Lose
Spielbeschreibung	Jedes Kind zieht ein Los. Immer die zwei Kinder mit dem gleichen Zeichen auf dem Los setzen sich zusammen. Jedes überlegt sich, was es am anderen Kind gut findet und sagt es ihm dann.
	<i>Inspirationsquelle: Mannhard, 2007</i>

Material

Papier	Buchstaben-Kärtchen	Foto-Apparat
Stifte	Karten mit Bildchen/Buchstaben	Signal-Instrument
Klebeband	Komposita-Karten	Alltagsgegenstände
Zeitungen	Bildkarten/Bilder	Massage-Igel
Wäscheklammern	Handspiegel	Plüsch-Igel
Luftballons	Augenbinden	(Igel-)Tuch oder Wolldecke
Lose	Reifen	(Legosteine)
Namenskarten	Musik	(Dompteur-Hut)



Bezugsquelle Plüsch-Igel:

http://www.folkmanis.de/de_httpdocs/handpuppet_detail.php [04.02.2012]

Literatur

- Erkert, A. (2008). *So verstehen wir uns gut! Kooperative Spiele für Vorschulkinder*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Flemming, I. & Fritz, J. (1995). *Kooperationsspiele. Partner- und Gruppenspiele für Grundschul Kinder*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Glenwitz, M. (2007). *Täglich 5 Minuten Sprachförderung*. Buxtehude: Persen Verlag.
- Krumbach, M. (2004). *Das Sprachspiele-Buch*. Münster, Ökotoxia Verlag.
- Liebertz, Ch. (2010). *Pädagogische Schatzbriefe. Spielekartei Gefühle und Rituale* (2. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Liebertz, Ch. & Schmeling, B. (2010). *Pädagogische Schatzbriefe. Spielekartei Sprachförderung* (2. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Mannhard, A. (2007). *Sprachförderrallye. Ein Spiel für Kindergarten, Grund- und Sonderschule und Elternhaus*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
- Mannhard, A. & Braun, W.G. (2008). *Sprache erleben - Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Orlick, T. (2007). *Zusammen spielen - nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Portmann, R. (2010). *Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz* (5. Aufl.). München: Don Bosco Medien.
- Völkening, M. (2008). *Meine stärksten kooperativen Spiele. Zusammenarbeitsspiele für jede und jeden* (4. Aufl.). Luzern: Rex Verlag.
- Willikonsky, A. (2009). *Praxisbuch Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.