

Tabellen- und Abbildungen aus dem Buch Emotionsregulation in der Logopädie

Hinweise zum Nutzen dieser gesonderten Datei mit den Tabellen und Abbildungen

Die *Tabellarische Auflistung aller Tabellen und Abbildungen* gleicht einem Inhaltsverzeichnis dieses gesonderten Dokuments und ist so gemacht, dass Sie mit ihrer Hilfe die entsprechende Tabelle oder Abbildung aus dem Buch hier schnell finden können.

Am schnellsten geht es, wenn Sie die Seite, wo die Tabelle bzw. Abbildung im Buch erscheint unter der mittleren Spalte *Seite im Buch* finden und dann in der ganz rechten Spalte *Seite in diesem Dokument* anklicken oder aufsuchen.

Sie können auch die Legende der Abbildung bzw. Tabelle unter dem entsprechenden Kapitel in der linken Spalte suchen und dann in der Spalte *Seite in diesem Dokument* die Seitenzahl anklicken oder aufsuchen.

Tabellarische Auflistung aller Tabellen und Abbildungen

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|---|---------------|--------------------------|
| Kapitel 2: | | |
| Weitere nützliche Perspektiven zur Emotionsregulation in der Logopädie | | |
| Abb. 1: Organonmodell aus Bühler (1999) | 43 | 10 |
| Abb. 2: Primäre und sekundäre Kontrolle im Rahmen der Theorie der kognizierten Kontrolle in Anlehnung an Frey & Jonas, 2002, S. 16 (aus Kohler, 2021b, S. 10) | 45 | 10 |
| Tab. 1: Kontrollüberzeugungen in Anlehnung an Rotter (1966) (Kohler, 2021b, S. 11) | 47 | 11 |
| Abb. 3: Vorhersagen der Motivationstheorie der Lebenslaufentwicklung zur Entwicklung des primären Kontrollpotentials, des primären Kontrollstrebens und des sekundären Kontrollstrebens über den Lebenslauf (aus Haase & Heckhausen, 2012, S. 488) | 48 | 11 |
| Tab. 2: Situationsbezogene Attributionen in Anlehnung an Weiner (1986) zur Erklärung von Leistung | 56 | 11 |
| Abb. 4: Die Kurve aufsuchender Leistungsmotivation im Risiko-Wahl-Modell in Anlehnung an Heckhausen (1980) | 57 | 12 |
| Abb. 5: Eccles Allgemeines Erwartung-x-Wert-Modell leistungsbezogener Aufgabenwahl aus Haase & Heckhausen (2012, S. 487) | 60 | 12 |
| Tab. 3: Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation in Anlehnung an Heckhausen (1980) | 61 | 13 |
| Abb. 6: Dimension der Ausprägung/Intensität/Schweregrad von Verhaltensauffälligkeiten | 70 | 13 |
| Abb. 7: Beispiel für ein komplexes semantisches Netzwerk von sozial-emotionalen Schwierigkeiten eines Einzelfalles als Wortwolke dargestellt | 72 | 13 |
| Tab. 4: Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten auf den zwei Achsen der Ausprägung und Qualität mit der Konstruktion eines für die Sprachtherapie relevanten Beispielverhaltens: Wortabrufstörung bei einem Kind im mittleren Alter (6.–12. Lebensjahr) | 73 | 14 |

Kapitel 3: Sozial-emotionale Schwierigkeiten aus Perspektive von LogopädInnen

3.1 Fallberichte und Fallstudien

Einzelfallstudie: Verlieren als sozial-emotionales Problem in der logopädischen Therapie

| | | |
|---|----|--------------------|
| Tab. 1: Dokumentationsbogen vor der Intervention | 96 | 15 |
| Tab. 2: Vergleich zwischen den Phasen vor, während und nach der Intervention „Lernen am Modell“ bei Kind A.S. | 97 | 16 |
| Abb. 1: Rating-Skala für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, aus Grässer et al. (2017) | 97 | 16 |

Einzelfallstudie: Frustrationstoleranz von Kindern in der logopädischen Therapie

| | | |
|---|-----|--------------------|
| Abb. 1: Auszug aus dem Dokumentationsbogen von Kind 1 (M. M) zum Festhalten des Frustverhaltens (Dauer, Intensität und Frequenz) pro Therapiestunde | 105 | 17 |
| Abb. 2: Auszug aus dem Fragebogen mit 1 = sehr hohe Frustrationstoleranz und 5 = sehr geringe Frustrationstoleranz | 106 | 17 |
| Abb. 3: Vulkan mit unterschiedlichen Explosionsstufen als Metapher für die Skala der Emotionen aus Grässer et al. (2017) | 107 | 18 |
| Abb. 4: Auswertung der Fragebögen aus Phase A (vor der Intervention) von Kind 1 (M.M) | 108 | 18 |
| Abb. 5: Auswertung der Fragebögen aus Phase B (nach der Intervention) von Kind 1 (M.M.) | 109 | 18 |
| Abb. 6: Gesamtdauer des Frustverhaltens pro Therapieeinheit | 110 | 19 |
| Abb. 7: Gesamtfrequenz des Frustverhaltens pro Therapieeinheit | 110 | 19 |
| Abb. 8: Gesamtintensität des Frustverhaltens pro Therapieeinheit | 111 | 19 |

3.2 Ergebnisse von Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews

| | | |
|--|-----|--------------------|
| Tab. 1: Sozial-emotional auffälliges Verhalten in der Sprachtherapie und mögliche Erklärungen dafür aus Perspektive von Sprachtherapeutinnen (Kohler, 2021, S. 12) | 117 | 20 |
|--|-----|--------------------|

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|--|---------------|--------------------------|
| Tab. 2: Schlagwortartige Auflistung aller von Sprachtherapeutinnen genannten Umgangsweisen mit sozial-emotional schwierigerem Verhalten (Kohler, 2021, S. 13) | 119 | 21 |
| Tab. 3: Auflistung der Selbstreflexionen von Sprachtherapeutinnen in Schlagwörtern (Kohler, 2021, S. 15) | 124 | 22 |
| 3.3 Darstellung einer umfangreichen Online-Befragung | | |
| Abb. 1: Prozentualer Anteil von sozial-emotional schwierigem Verhalten am Gesamtklientel von N = 312 Logopädinnen eingeschätzt mit einem Mittelwert von 40,7 % bei einer Standardabweichung von 26,5 | 142 | 23 |
| Abb. 2: Einschätzung des Vorkommens von vorgegebenen sozial-emotionalen Schwierigkeiten auf einer Skala von 1 (= kommt nie vor) bis 5 (= kommt sehr häufig vor) von N = 275 LogopädInnen. Die Mittelwerte sind als Zahlen neben den Begriffen für die sozial-emotionalen Schwierigkeiten angegeben und außerdem in den Boxplots durch gestrichelte Linien gekennzeichnet. | 143 | 24 |
| Abb. 3: Gewichtung der Problematik von vorgegebenen sozial-emotionalen Schwierigkeiten in der logopädischen Therapie auf einer Skala von 1 (= kein Problem) bis 5 (= großes Problem) von N = 275 LogopädInnen. Die Mittelwerte sind als Zahlen neben den Begriffen für die sozial-emotionalen Schwierigkeiten angegeben und außerdem in den Boxplots durch gestrichelte Linien gekennzeichnet. | 145 | 25 |
| Abb. 4: Häufigkeit der vorherrschenden sozial-emotionalen Schwierigkeiten (Gesamt N der Nennungen = 908) über alle Störungsbilder hinweg bei total N = 479 Fällen | 146 | 26 |
| Tab. 1: Mittelwerte (M) der Skala 1 bis 5 der eingeschätzten Gründe und Erklärungen pro Störungsbild bei N = 568 Fällen (einige Fälle fließen in diese Auswertung doppelt ein, und zwar dort, wo pro Fall mehr als ein Störungsbild genannt wurde) | 148 | 27 |

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|--|---------------|--------------------------|
| Tab. 2: Mittelwerte (M) einer Skala 1 bis 5 der eingeschätzten Umgangsweisen pro Störungsbild bei N = 568 Fällen (auch hier fließen einige Fälle in die Auswertung doppelt ein, und zwar dort, wo pro Fall mehr als ein Störungsbild genannt wurde) | 151 | 28 |
| Tab. 3: Mittelwerte (M) samt Standardabweichungen (SD) bei einer Skala von 1 bis 5 der ausgelösten Reaktionen bzw. Begrifflichkeiten der eigenen Betroffenheit von Logopädinnen im Zusammenhang mit den sozial-emotionalen Schwierigkeiten ihrer Klienten bei N = 479 Fällen in absteigender Relevanz von oben nach unten. Der Zusammenhang mit der Berufserfahrung, welche in den beiden letzten Spalten dargestellt ist, wird später unter <i>Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Reaktionen der Logopädinnen</i> näher erläutert. | 153 | 29 |
| Abb. 5: Verteilung der Häufigkeiten auf einer siebenstufigen Skala der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der Umgangsweisen mit den sozial-emotionalen Schwierigkeiten im Vergleich mit der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der sprachtherapeutischen Maßnahmen | 154 | 29 |
| Abb. 6: Häufigkeiten von Nachbardisziplinen bzw. pädagogisch-therapeutischen Ansätze, welche beim Umgang mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten in der Logopädie als hilfreich genannt werden | 155 | 30 |
| Tab. 4: Aussagen von N = 219 Logopädinnen zu ihrem beruflichen Selbstverständnis, welche auf einer Skala von 1 (trifft nicht oder kaum zu) bis 5 (trifft absolut oder beinahe absolut zu) bewertet wurden und so der Grad des Zutreffens der Aussagen durch Mittelwerte abgebildet werden kann. Der zahlenmäßig dargestellte Zusammenhang zur Berufserfahrung in den zwei Spalten ganz rechts wird später unter <i>Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis</i> näher erläutert. | 157 | 31 |

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|--|---------------|--------------------------|
| Tab. 5: Mittelwertvergleich von Reaktionen auf sozial-emotional schwieriges Verhalten (Bezug ist die Skala von 1 bis 5) zwischen Logopädinnen, welche andere pädagogisch-therapeutische Ansätze oder Nachbardisziplinen als hilfreich benannt haben und Logopädinnen, die das nicht gemacht haben. | 159 | 32 |
| Tab. 6: Mittelwertsunterschied des subjektiven Wirksamkeitsempfinden (Bezug ist eine siebenstufige Skala von 1 bis 7) zwischen Logopädinnen, die andere pädagogisch-therapeutische Ansätze als hilfreich benannt haben und solchen, die das nicht gemacht haben. | 160 | 33 |
| Tab. 7: Mittelwertunterschied der subjektiv empfundenen Wirksamkeit (Bezug ist eine siebenstufige Skala von 1 bis 7) zwischen Logopädinnen mit unterschiedlichem akademischem Niveau ihrer Grundausbildung | 161 | 33 |
| Tab. 8: Zusammenhang zwischen Berufserfahrung in Jahren und Wirksamkeitsempfinden (Skala von 1 bis 7) von Logopädinnen bei sozial-emotionalen Schwierigkeiten | 161 | 33 |
| Tab. 9: Mittelwertunterschiede der subjektiv empfundenen Wirksamkeit (Bezug ist eine siebenstufige Skala von 1 bis 7) in Abhängigkeit vom Arbeitskontext | 162 | 33 |
| Kapitel 4: | | |
| Handlungsvorschläge zur Emotionsregulation in der Logopädie | | |
| Abb. 1: Fähigkeiten und Strategien der Emotionsregulation. (Fähigkeiten zur Emotionsregulation bilden die Basis für Emotionsregulationsstrategien) | 177 | 34 |
| Abb. 2: Denk-Wege-Materialien: Gefühlskarten, Gefühlsuhr und Ampelposter | 180 | 34 |
| Abb. 3: Grafische Zusammenfassung von Erkenntnissen der Studie. Die Basis der Grafik bilden die Fähigkeiten zur Emotionsregulation. Inhalte in Zusammenhang mit Emotionsregulationsstrategien sind mit Pfeilen dargestellt | 181 | 35 |
| Tab. 1: Praxisideen zur Unterstützung der Emotionsregulation in der Logopädie anhand von Denk-Wege-Materialien | 185 | 36 |

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|---|---------------|--------------------------|
| Förderung der pragmatisch-kommunikativen und emotionalen Kompetenzen durch Improvisationstechniken | | |
| Abb. 1: Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun (1981) | 202 | 37 |
| Abb. Übersetzung <i>improvisus</i> | 204 | 37 |
| Tab. 1: Anleitung für die Darstellung von Statussignalen nach Achhammer (2014b, S. 165) | 208 | 37 |
| Tab. 2: Vergleich der Inhalte zur Förderung der Emotionsregulation und der Inhalte der Improvisationsmethoden | 209 | 38 |
| Tab. 3: Ergebnisse der Prä- und Posttests von Tom | 212 | 38 |
| Tab. 4: Ergebnisse der Prä- und Posttests von Luisa | 214 | 38 |
| Handpuppen in der Kindersprachtherapie: Ihre Wirkfaktoren und deren Nutzen bei emotionsregulatorischen Maßnahmen | | |
| Abb. 1: Facettenschliff eines Schmucksteines als Metapher für die verschränkte und gebündelte Wirkung von Wirkfaktoren beim Gebrauch von Handpuppen in der logopädischen Therapie | 223 | 39 |
| Abb. 2: Puppen, die verschiedene mimische Ausdrücke annehmen und damit Gefühle zum Ausdruck bringen können | 226 | 39 |
| Abb. 3: Dyade und Triade in der therapeutischen Beziehung | 228 | 40 |
| Abb. 4: Ablaufmodell „Wirkfaktoren – Wirkung – Nutzen des Puppeneinsatzes in der Kindersprachtherapie“ (Eigendarstellung) | 233 | 40 |
| Erlebnispädagogik trifft Logopädie – Sprache im Wald erleben | | |
| Abb. 1: Prinzipien der Systemischen Erlebnispädagogik, Plano Alto* (2022) | 239 | 41 |
| Abb. 2: Handeln hat direkte Auswirkungen (Zeichnungen: D. Brunner, 2019) | 243 | 42 |
| Abb. 3: Zusammenarbeit und Kommunikation in der Gruppe (Zeichnung, D. Brunner, 2019) | 246 | 43 |

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|---------------------------------|---------------|--------------------------|
|---------------------------------|---------------|--------------------------|

In die Praxis gebracht – Emotionsregulierung und Beziehungsgestaltung mit Transaktionsanalyse in der logopädischen Therapie

| | | |
|-----------------------------------|-----|--------------------|
| Abb. 1: Beziehungsqualitäten | 259 | 44 |
| Abb. 2: Dreiecksvertrag in der TA | 270 | 44 |

Systemisch-lösungsorientierte Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten im logopädischen Kontext

| | | |
|---|-----|--------------------|
| Tab. 1: Warum-/Wofür-Fragen, hypothetische Antworten und Handlungsmöglichkeiten | 288 | 45 |
| Abb. 1: Die blinden Männer und der Elefant (Verfasser und Zeitpunkt der Erstveröffentlichung unbekannt) | 290 | 46 |
| Tab. 2: Zuschreibungen und Verflüssigungen | 291 | 46 |
| Abb. 2: Traditionelles Verständnis zur Informationsgewinnung und systemische Perspektive. Die Pfeile geben jeweils die Richtung an, in die die Information fließt (Schwing & Fryszer, 2018, S. 131) | 295 | 47 |
| Tab. 3: Reframings | 302 | 47 |

Kapitel 5: Störungsspezifische Zugänge

Umgang mit Emotionen in der Intensivtherapie bei Aphasie

| | | |
|---|-----|--------------------|
| Abb. 1: Vereinfachte Visualisierung der Umschaltfähigkeit als Scheinwerfer, welcher zwischen zwei Aufmerksamkeitsfokussen hin- und herschwenkt | 339 | 48 |
| Abb. 2: Großer Stein im Lebensfluss: Metapher für das eigene Leben nach dem Schlaganfall einer 55-jährigen Patientin mit Restaphasie | 340 | 49 |
| Abb. 3: Visualisierung der multiplen Reststörungen einer Patientin mit leichter Aphasie. Rot schraffierte Bereiche beschreiben die Reststörungen. Grüne Bereiche beschreiben die Fähigkeiten und sind deutlich größer als die Störungen. | 341 | 50 |
| Abb. 4: Visualisierung von Strategien in Form von einzelnen Karten, die eine Patientin mit flüssiger Aphasie und ausgeprägter Sprechapraxie vor sich auslegt, um dann gezielt die jeweils hilfreiche Strategie auszuwählen und anzuwenden | 343 | 51 |

| Abbildung / Tabelle pro Kapitel | Seite im Buch | Seite in diesem Dokument |
|--|---------------|--------------------------|
| Abb. 5: Therapie-„Kreisel“: Erste Annäherung an ein Modell der ganzheitlichen Sprachtherapie zur Unterstützung der Emotionsregulation bei Aphasie | 348 | 52 |
| Abb. 6: Visualisierung der sozialen Situation eines fiktiven Patienten in Form von konzentrischen Kreisen von großer Nähe (innen) bis zu lockerer Bekanntschaft (außen). Unterschiedliche Bekanntenkreise im Original durch unterschiedliche Farben markiert | 351 | 53 |
| Kapitel 6: | | |
| Die Emotionsregulation der Sprachtherapeutin | | |
| Selbstwirksamkeit und Selbstfürsorge der Therapeutinnen und Therapeuten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Logopädie | | |
| Abb. 1: Merkmale der Selbstwirksamkeit (Florin, 2020) | 359 | 54 |
| Abb. 2: Quellen und Auswirkungen der Selbstwirksamkeit (Florin, 2020) | 359 | 54 |
| Abb. 3: Modell des Unteilbaren Selbst (IS-WEL-Modell) nach Myers & Sweeney (Fioritto, 2010) | 369 | 55 |

Kapitel 2: Weitere nützliche Perspektiven zur Emotionsregulation in der Logopädie

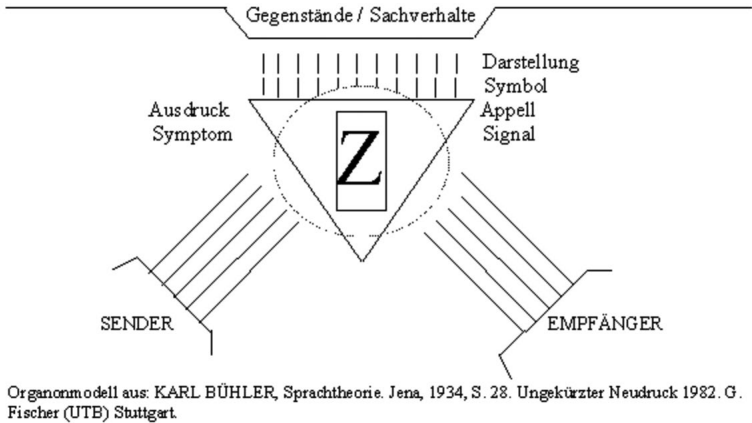


Abb. 1: Organonmodell aus Bühler (1999)

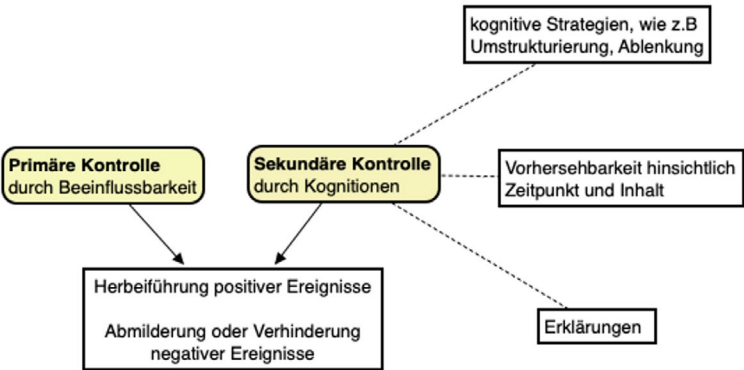


Abb. 2: Primäre und sekundäre Kontrolle im Rahmen der Theorie der kognizierten Kontrolle in Anlehnung an Frey & Jonas, 2002, S. 16 (aus Kohler, 2021b, S. 10)

| Kontrollüberzeugungen | |
|---|---|
| internale Kontrolle betrifft im Selbst liegende Umstände wie z. B. eigene Fähigkeit oder Anstrengung | externale Kontrolle betrifft äußere Umstände wie z. B. Glück, Zufall, mächtige andere Personen |

Tab. 1: Kontrollüberzeugungen in Anlehnung an Rotter (1966) (Kohler, 2021b, S. 11)

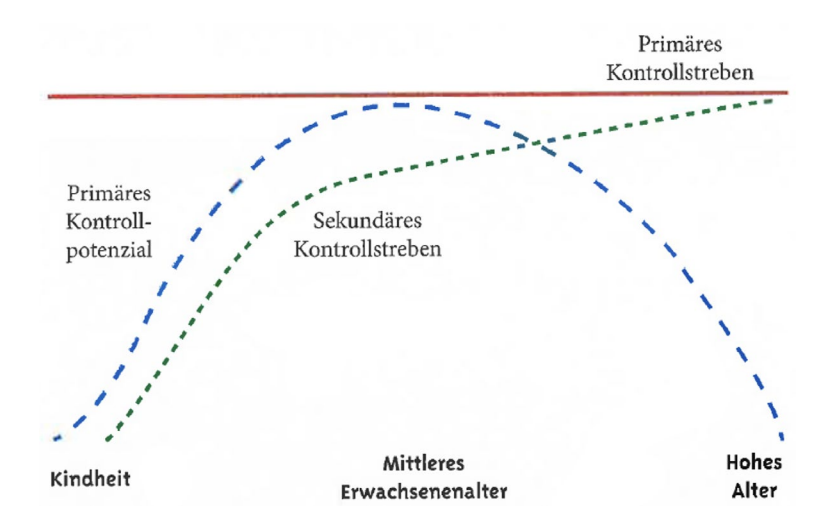


Abb. 3: Vorhersagen der Motivationstheorie der Lebenslaufentwicklung zur Entwicklung des primären Kontrollpotentials, des primären Kontrollstrebens und des sekundären Kontrollstrebens über den Lebenslauf (aus Haase & Heckhausen, 2012, S. 488)

| Attributionen für eine Situation | | |
|----------------------------------|--|--|
| | intern betrifft im Selbst (= in der Person) liegende Umstände | extern betrifft äußere Umstände |
| stabil | Fähigkeit | Aufgabenschwierigkeit hier: Becher zu klein |
| variabel | Anstrengung | Glück, Zufall |

Tab. 2: Situationsbezogene Attributionen in Anlehnung an Weiner (1986) zur Erklärung von Leistung

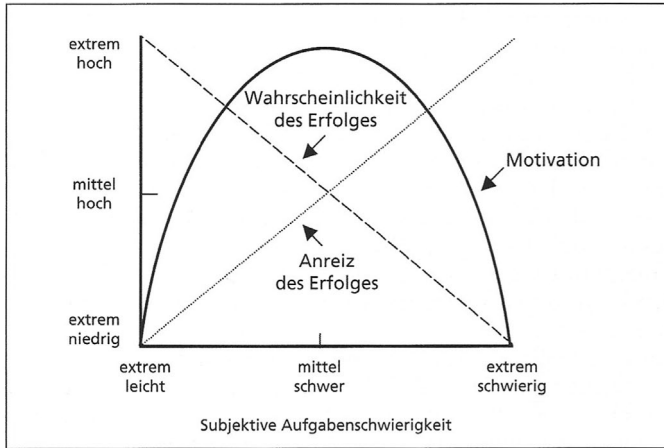


Abb. 4: Die Kurve aufsuchender Leistungsmotivation im Risiko-Wahl-Modell in Anlehnung an Heckhausen (1980)

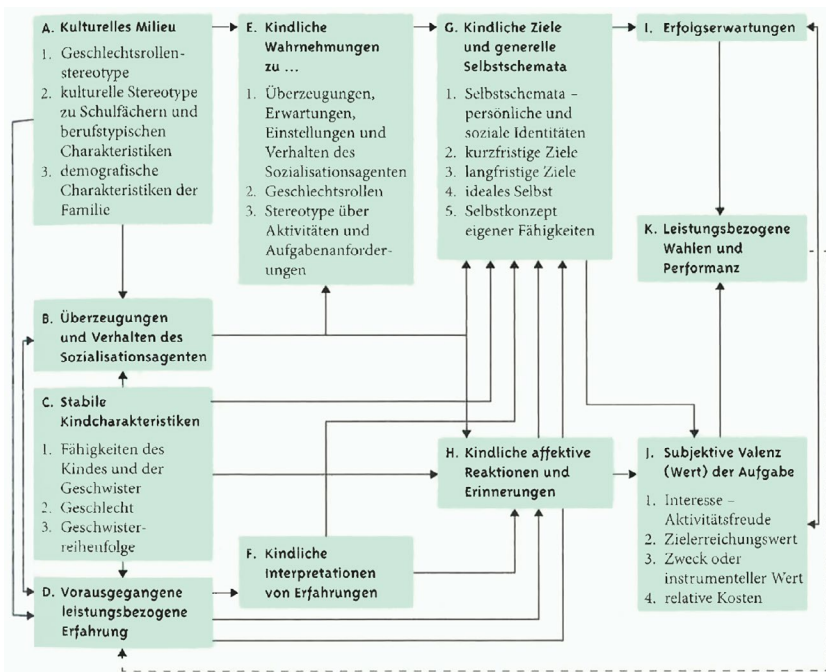


Abb. 5: Eccles Allgemeines Erwartung-x-Wert-Modell leistungbezogener Aufgabenwahl aus Haase & Heckhausen (2012, S. 487)

| 3 Komponenten | | Motivausprägung | |
|------------------------------------|------------|--|---|
| | | hoffnungsvoll/ erfolgsoversichtlich | furchtsam/pessimistisch/ misserfolgsvermeidend |
| 1. Zielsetzung/ Anspruchsniveau | | Realistisch/mittel-schwere Aufgaben | Unrealistisch, Aufgaben zu schwer oder zu leicht |
| 2. Ursachen- zuschreibung | Erfolg | gute eigene Tüchtigkeit/Fähig- keit/Anstrengung | Glück, leichte Aufgabe |
| | Misserfolg | Mangelnde Anstrengung/Pech | Mangelnde Fähigkeit/ „Begabung“ |
| 3. Selbstbewertung | | Erfolgs-/Misserfolgsbilanz positiv | Erfolgs-/Misserfolgsbilanz negativ |

Tab. 3: Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation in Anlehnung an Heckhausen (1980)

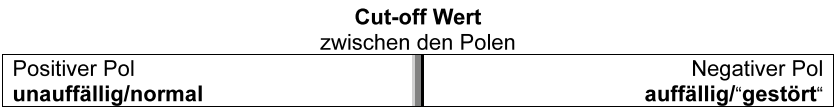


Abb. 6: Dimension der Ausprägung/Intensität/Schweregrad von Verhaltensauffälligkeiten



Abb. 7: Beispiel für ein komplexes semantisches Netzwerk von sozial-emotionalen Schwierigkeiten eines Einzelfalles als Wortwolke dargestellt

| Dimensionen | | Ausprägung/Intensität/Schweregrad | | |
|-------------|------------------|--|---|---|
| | | unauffällig/normal | problematisch/schwierig | auffällig/gestört |
| Qualität | internalisierend | Kind spricht ruhig | Kind spricht selten, auf eine zurückgezogene Art und Weise und nur äußerst leise | Kind ist mutistisch |
| | externalisierend | Kind spricht lebhaft | Kind spricht extrem laut, missachtet pragmatische Gesetze des turn-taking, wird wütend während dem Sprechen | Kind ist aggressiv, schlägt um sich, zerstört Gegenstände |
| | gemischt | Kind spricht mit vielen Umschreibungen | Kind spricht unkonzentriert, verliert den roten Faden (Textgrammatik) | Kind spricht chaotisch, sämtliche Sprachebenen sind im Sinne einer Sekundärsymptomatik mitbetroffen |

Tab. 4: Dimensionen der Verhaltensauffälligkeiten auf den zwei Achsen der Ausprägung und Qualität mit der Konstruktion eines für die Sprachtherapie relevanten Beispielverhaltens: Wortabrufstörung bei einem Kind im mittleren Alter (6.–12. Lebensjahr)

Kapitel 3:

Sozial-emotionale Schwierigkeiten aus Perspektive von LogopädInnen

3.1 Fallberichte und Fallstudien

Einzelfallstudie: Verlieren als sozial-emotionales Problem in der logopädischen Therapie

| Nr. | Datum | Therapiesituation/Therapieziel | Beobachtung Verhalten Kind | Beobachtung Verhalten Therapeutin | Kernaussage |
|-----|------------|---|---|---|---|
| 1 | 28.02.2022 | Memory im semantischen Feld Lebensmittel S. soll durch das hochfrequente Benennen während dem Memoryspiel die Lebensmittel: Mehl, Zucker, Butter, Wurst, Käse und Joghurt in ihren passiven Wortschatz und später in den aktiven WS aufnehmen. | S. deckt nach einer Weile nicht nur 2 Kärtchen auf. Als ich an der Reihe bin sagt S. „ich weiß.“ Und deckt für mich das Kärtchen auf, sie nimmt das Memorypärchen zu sich. Zwischendurch hält sich S. an die Regeln, dann verfällt sie wieder in schummeln und deckt schnell das 3. Und 4. Kärtchen auf. S. spielt nach dem Ausstellen der Belohnung das Spiel fair zu Ende. | Ich mache S. darauf aufmerksam, dass jeder nur 2 Mal aufdecken soll. Faires Spiel Ich sage, dass das Pärchen nun niemand gehört und lege es auf die Seite. Ich sage S., dass sie sich nur am Ende der Stunde ein Bild zum Ausmalen ausdrucken darf, wenn sie das Spiel „normal“ zu Ende spielt. | Der Spielverlauf ist mühsam aus meiner Sicht, um das Spiel regelkonform zu Ende zu spielen. Es strengt an, zum fairen Spiel zu animieren. Belohnung in Aussicht stellen erschien einzige Möglichkeit, dass S. das Memory ohne schummeln zu Ende spielt. Ich bin mehr damit beschäftigt S. zum fairen Spiel zu bringen, anstatt den Fokus auf den Wortschatz zu erlangen. |

Tab. 1: Dokumentationsbogen vor der Intervention

| Phase A | Phase B | Phase A |
|--|--|---|
| Verhaltensbeschreibung des Gewinn- bzw. Verlierungsverhaltens vor der Intervention 8 Lektionen | Verhaltensbeschreibung am Spielende während Intervention 8 Lektionen | Verhaltensbeschreibung des Verlierungsverhaltens nach der Intervention 5 Lektionen |
| Wirft Karten auf den Boden, verbale Beleidigungen, wütend, gereizt, schmollend, beleidigt sein, weinen, ignorierend, weglaufen, verweigernd, entschuldigend, genervt, unruhig, ignorieren der Spielregeln, wegchupsen der Gegnerspielfigur, gleichgültig, schummeln, angestrengt, lustlos, auslachend, übertriebene Freude | Neugierig, schummelt, freudig, hält sich an die Spielregeln, gestresst, lustlos, stolz, äußert sich verbal, ruft laut „yes“, misst die Höhe der Kartenstapel. Zählt die Anzahl der Chips. Äußert sich verbal „Ich bin der Beste.“ reißt die Augen auf, zeigt breites Grinsen | Verbale Äußerungen: „isch egal, verlier ich normal.“, „easy“, möchte nochmal spielen, hält sich nicht an den Spielerwechsel, relaxed, unbeschwerter Spielverlauf. |

Tab. 2: Vergleich zwischen den Phasen vor, während und nach der Intervention „Lernen am Modell“ bei Kind A.S.

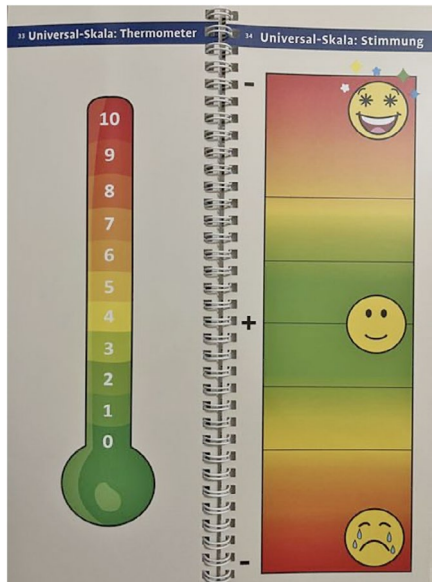


Abb. 1: Rating-Skala für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, aus Grässer et al. (2017)

Einzelfallstudie: Frustrationstoleranz von Kindern in der logopädischen Therapie



Abb. 3: Vulkan mit unterschiedlichen Explosionsstufen als Metapher für die Skala der Emotionen aus Grässer et al. (2017)

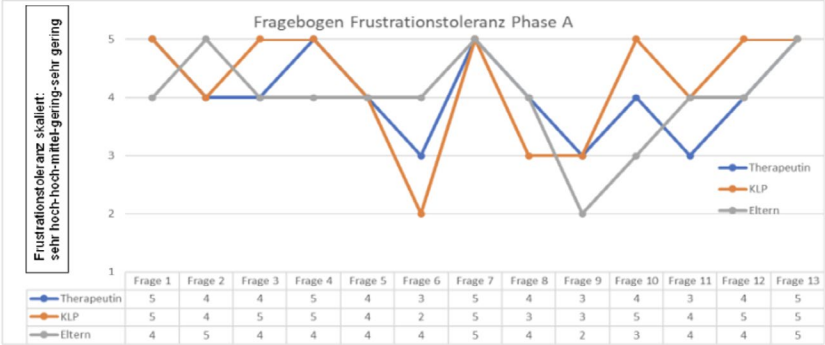


Abb. 4: Auswertung der Fragebögen aus Phase A (vor der Intervention) von Kind 1 (M.M)

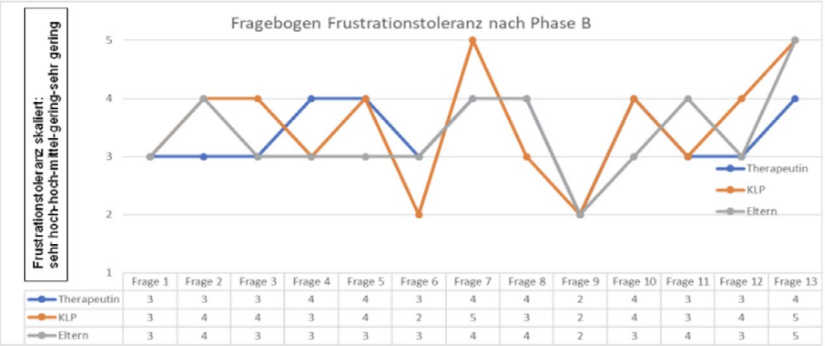


Abb. 5: Auswertung der Fragebögen aus Phase B (nach der Intervention) von Kind 1 (M.M.)

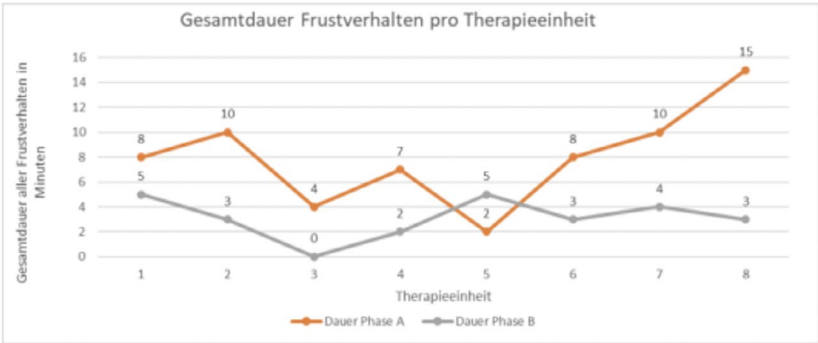


Abb. 6: Gesamtdauer des Frustverhaltens pro Therapieeinheit

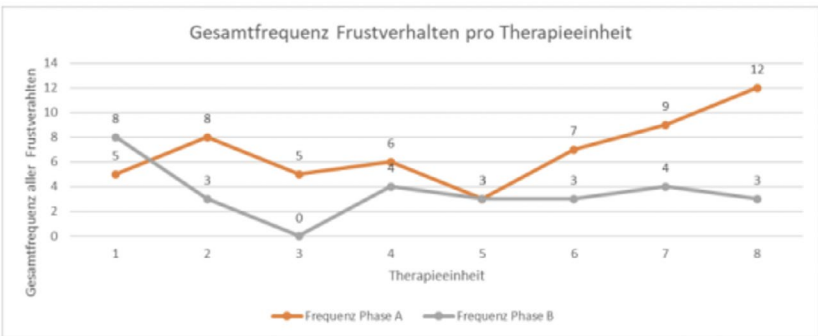


Abb. 7: Gesamtfrequenz des Frustverhaltens pro Therapieeinheit

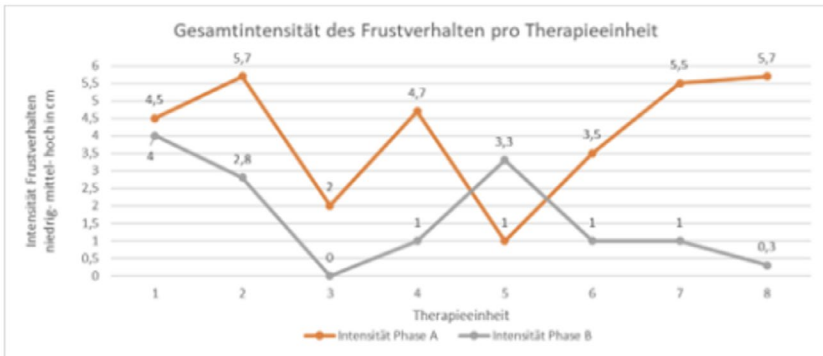


Abb. 8: Gesamtintensität des Frustverhaltens pro Therapieeinheit

3.2 Ergebnisse von Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews

| Verhaltensauffälligkeiten in der Sprachtherapie von Logopädinnen genannt | |
|---|--|
| internalisierend | externalisierend |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ängstliches Verhalten • Passives Verhalten • Reglose Mimik zeigen (Pokerface) • Blickkontakt vermeiden • Sich schämen • Sich abwerten • Schweigen, verstummen • Sich extrem schüchtern verhalten • Vermeiden • Zurückhaltend agieren • Verschreckt • Extrem vorsichtig handeln | <ul style="list-style-type: none"> • Verbal und körperlich aggressives Verhalten • Wütend-aufbrausend-impulsives Verhalten • Grenzen austesten • Rechthaberisches Verhalten • auf eigene Meinung fixieren • rigides Verhalten • kompromissloses Verhalten • manipulatives Verhalten • verweigern • oppositionelles Verhalten • gegen Regeln verstoßen • ablenken • provozieren • beleidigen • weinen • jemanden anderen ignorieren |
| Erklärungen (sowohl für internalisierendes als auch externalisierendes Verhalten) <ul style="list-style-type: none"> • Überforderung • überhöhte Erwartungen (von Bezugspersonen/von den Kindern an sich selbst) • Angst • Scham • Mobbing • Vermeidung • Krankheit (z. B. ADHS) • Verwöhnung | |

Tab. 1: Sozial-emotional auffälliges Verhalten in der Sprachtherapie und mögliche Erklärungen dafür aus Perspektive von Sprachtherapeutinnen (Kohler, 2021, S. 12)

Umgang der Logopädinnen mit sozial-emotional schwierigem Verhalten in der Sprachtherapie

1. Gespräche mit dem Kind
 2. Emotionen benennen
 3. Spiegeln des Verhaltens
 4. Verständnis zeigen
 5. Empathisch sein
 6. Trost anbieten
 7. Zeit geben
 8. Verschiedene Perspektiven auf das (Sprach-)Problem formulieren, deutlich machen (Deine Mutter sieht das so, deine Freunde sehen das anders)
 9. Safe Place
 10. Entspannungsverfahren einsetzen
 11. Handlungsorientierte Therapie (HOT)
 12. Elternarbeit (Heidelberger Elterntraining)
 13. Zollinger (die freche Puppe als Möglichkeit, das sozial-emotional schwierige Verhalten zu spiegeln)
 14. Kreative Gestaltung (z. B. mit Ton)
 15. Improvisationstheater
 16. erlebnispädagogische Elemente nutzen
 17. Einsatz von Büchern, die das sozial-emotional schwierige Verhalten thematisieren und u. a. als Gesprächsimpuls dienen können
 18. Integration von anderen Kindern in die Therapie (Freunde, Geschwister), Kleingruppenbildung
 19. Räumliche Integration der Bezugspersonen in die Therapie (z. B. Mutter in den Therapieraum holen)
 20. Einsatz von Smiley Bildern und Tafeln, die als Verstärker von sozial erwünschtem Verhalten dienen sollen. Oft zusätzlich mit der Metapher des Barometers kombiniert, um den Grad des erwünschten oder unerwünschten Verhaltens zu veranschaulichen
 21. Grenzen setzen
 22. Stimme einsetzen (z. B. lauter sprechen beim Grenzen setzen)
 23. Ventil anbieten (Kuscheltier gegen die Wand werfen lassen)
 24. Verbündung zwischen Therapeutin und Kind gegen den „Feind“ (hier ist das sprachliche Defizit gemeint, z. B. der böse Laut, der nicht artikuliert werden will)
 25. Schwierigkeitsniveau von Übungen anpassen
 26. Loben
 27. Belohnen
 28. Negative Konsequenzen des Verhaltens formulieren
 29. Drohungen (z. B.: ein anderes Kind bekommt den Therapieplatz, wenn du dich weiter so benimmst)
 30. Zwang ausüben
 31. Ignorieren
 32. Physisches Festhalten
 33. Das spielerische Element in der Therapie verstärkt einsetzen
 34. Witze machen
 35. Auszeit einrichten (bis sich das Kind beruhigt hat)
 36. Zeitmanagement (z. B. Visualisieren des Stundenablaufs)
 37. Auftragsklärung (was erwartest du?)
 38. Therapievertrag machen
 39. Interessen des Kindes rausfinden
 40. Dem Kind Wahlmöglichkeiten anbieten (z. B. ein Spiel raussuchen dürfen)
 41. Kommunikationsgeräte nutzen (ipad, aus unterstützte Kommunikation)
 42. Ablenker reduzieren (reizarme Umgebung schaffen)
 43. Das Kind ablenken
 44. Interdisziplinäre Kooperation
 45. Supervision, Coaching nutzen
-

Tab. 2: Schlagwortartige Auflistung aller von Sprachtherapeutinnen genannten Umgangsweisen mit sozial-emotional schwierigem Verhalten (Kohler, 2021, S. 13)

Selbstreflexion der Logopädinnen

1. Unsicherheit
 2. Gefühl der Hilflosigkeit
 3. Zweifel an eigener Kompetenz
 4. Zweifel am logopädischen Modell, welches die therapeutische Intervention maßgeblich definiert
 5. Sprachtherapeutische Übungstherapie greift zu kurz
 6. Ärger
 7. Wut
 8. Anspannung
 9. Genervtsein
 10. Mitleid
 11. Traurigkeit
 12. Erstaunen
 13. Spontane Handlungsimpulse (z. B. ohne viel Überlegen ein Kind in den Arm nehmen)
 14. Auch bei wenigen Fällen von sozial-emotional schwierigerem Verhalten beschäftigen diese Fälle die Therapeutinnen stark.
-

Tab. 3: Auflistung der Selbstreflexionen von Sprachtherapeutinnen in Schlagwörtern (Kohler, 2021, S. 15)

3.3 Darstellung einer umfangreichen Online-Befragung

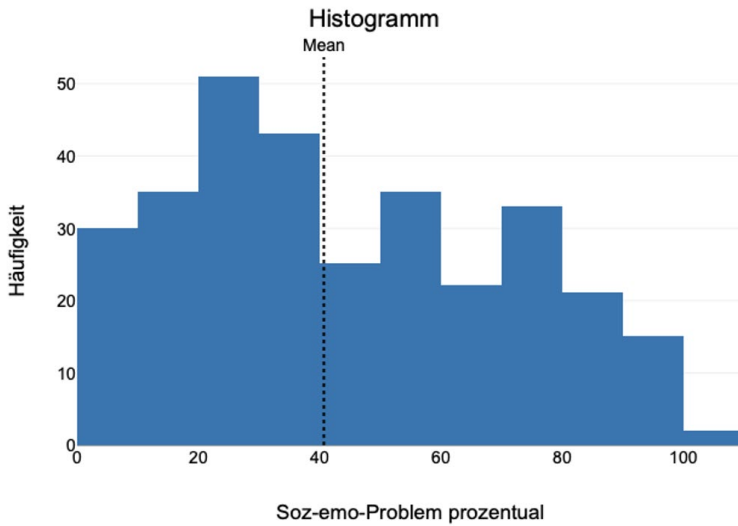


Abb. 1: Prozentualer Anteil von sozial-emotional schwierigem Verhalten am Gesamtklientel von $N = 312$ Logopädinnen eingeschätzt mit einem Mittelwert von 40,7 % bei einer Standardabweichung von 26,5

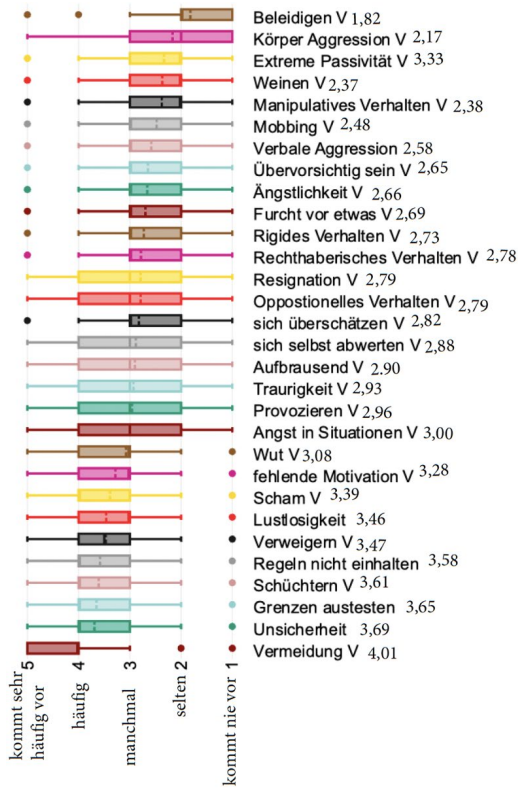


Abb. 2: Einschätzung des Vorkommens von vorgegebenen sozial-emotionalen Schwierigkeiten auf einer Skala von 1 (= kommt nie vor) bis 5 (= kommt sehr häufig vor) von N = 275 LogopädInnen. Die Mittelwerte sind als Zahlen neben den Begriffen für die sozial-emotionalen Schwierigkeiten angegeben und außerdem in den Boxplots durch gestrichelte Linien gekennzeichnet.

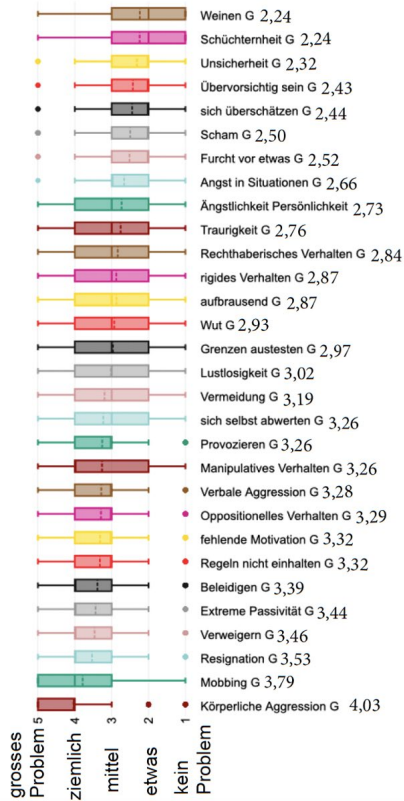


Abb. 3: Gewichtung der Problematik von vorgegebenen sozial-emotionalen Schwierigkeiten in der logopädischen Therapie auf einer Skala von 1 (= kein Problem) bis 5 (= großes Problem) von N = 275 LogopädInnen. Die Mittelwerte sind als Zahlen neben den Begriffen für die sozial-emotionalen Schwierigkeiten angegeben und außerdem in den Boxplots durch gestrichelte Linien gekennzeichnet.

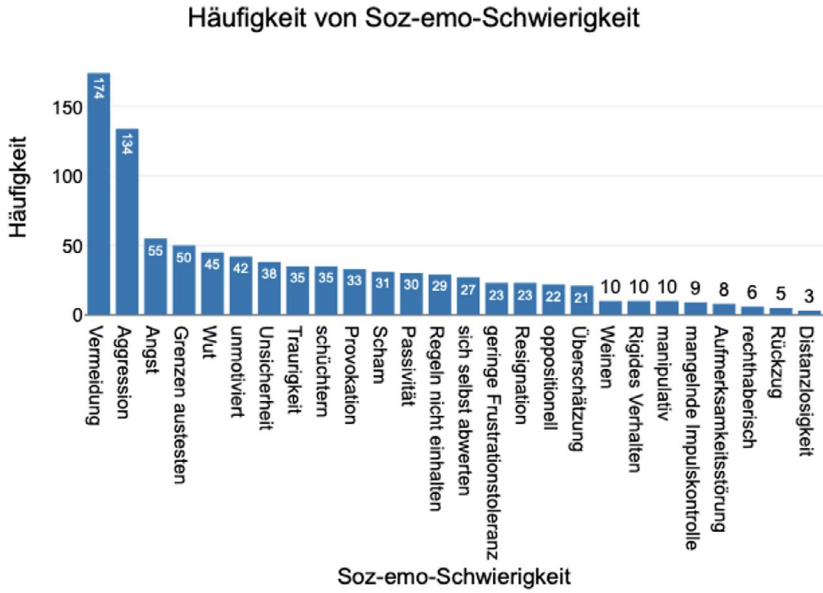


Abb. 4: Häufigkeit der vorherrschenden sozial-emotionalen Schwierigkeiten (Gesamt N der Nennungen = 908) über alle Störungsbilder hinweg bei total N = 479 Fällen

| Erklärung bzw. Gründe für Sozial-emotionale Schwierigkeit | Alle Störungsbilder | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|------|------------|----------|----------|---------|---------|--------|--------------------|------|------|------|------|------------|---------------|
| | Stat Kenn | SES | Aussprache | Stottern | Mutismus | Aphasie | Schluck | Stimme | SES & Mehrsprachig | LRS | SEB | VED | MFS | Dysarthrie | Sprechapraxie |
| | N | 244 | 60 | 19 | 20 | 38 | 17 | 17 | 36 | 27 | 22 | 28 | 19 | 11 | 10 |
| Vermeidung | M | 3.64 | 3.78 | 4.47 | 4.74 | 3.15 | 2.76 | 3.24 | 3.53 | 3.92 | 3.77 | 3.92 | 3.74 | 3.00 | 3.30 |
| Zweifel an sich | M | 3.16 | 3.29 | 3.47 | 3.84 | 4.11 | 3.65 | 3.25 | 3.06 | 3.54 | 2.86 | 3.93 | 3.53 | 3.73 | 4.60 |
| Anspannung | M | 3.36 | 3.15 | 3.76 | 3.95 | 3.49 | 3.41 | 3.71 | 3.23 | 3.42 | 3.45 | 4.00 | 3.68 | 3.18 | 3.60 |
| Überforderung von aussen | M | 3.66 | 3.05 | 3.24 | 3.58 | 3.66 | 2.82 | 3.53 | 3.43 | 3.60 | 3.55 | 3.59 | 4.00 | 2.82 | 3.30 |
| Hilflosigkeit | M | 3.15 | 2.84 | 2.63 | 3.32 | 3.83 | 4.06 | 3.00 | 3.12 | 2.88 | 2.95 | 3.93 | 2.89 | 3.36 | 4.30 |
| Unsicherheit | M | 3.20 | 3.29 | 3.44 | 4.21 | 3.00 | 2.94 | 3.12 | 3.29 | 3.19 | 2.68 | 3.42 | 3.47 | 3.00 | 3.40 |
| Verweigerung | M | 3.67 | 3.72 | 3.53 | 3.95 | 2.35 | 2.82 | 2.76 | 3.50 | 3.38 | 4.23 | 3.77 | 3.58 | 2.64 | 2.80 |
| Angst vor etwas | M | 2.67 | 2.78 | 4.06 | 4.47 | 3.06 | 3.59 | 3.00 | 2.71 | 2.76 | 2.55 | 2.68 | 3.26 | 3.73 | 3.20 |
| Scham | M | 2.70 | 2.93 | 4.22 | 3.84 | 3.49 | 3.47 | 2.88 | 2.53 | 3.15 | 2.33 | 3.62 | 3.21 | 4.00 | 4.20 |
| SS als Ursache | M | 3.26 | 2.59 | 3.61 | 2.58 | 4.23 | 2.33 | 2.88 | 3.09 | 2.96 | 3.19 | 4.46 | 2.11 | 3.10 | 4.60 |
| Traurigkeit | M | 2.46 | 2.48 | 2.38 | 2.63 | 3.83 | 3.88 | 3.75 | 2.70 | 2.68 | 2.27 | 2.84 | 2.16 | 3.55 | 4.20 |
| Furcht | M | 2.51 | 2.38 | 3.53 | 3.84 | 3.12 | 3.12 | 3.33 | 2.65 | 2.46 | 2.57 | 2.33 | 2.84 | 2.91 | 3.44 |
| Konzentrations- probleme | M | 3.34 | 2.87 | 2.56 | 1.47 | 3.49 | 1.94 | 1.60 | 3.15 | 3.88 | 3.19 | 3.04 | 3.00 | 2.55 | 2.70 |
| Leistungsdruck | M | 2.70 | 2.76 | 3.37 | 3.16 | 2.63 | 1.94 | 3.12 | 2.77 | 3.13 | 2.62 | 2.88 | 2.74 | 2.55 | 2.50 |
| Lustlosigkeit | M | 2.92 | 2.83 | 2.82 | 2.26 | 2.29 | 2.71 | 2.60 | 2.76 | 4.00 | 3.09 | 2.72 | 2.84 | 2.45 | 2.50 |
| Wut | M | 2.90 | 2.54 | 2.81 | 1.76 | 2.94 | 2.65 | 2.35 | 2.74 | 2.59 | 2.86 | 3.68 | 2.42 | 2.64 | 3.50 |
| fehlende Motivation | M | 2.77 | 2.83 | 2.72 | 2.05 | 2.06 | 2.19 | 2.00 | 2.51 | 3.73 | 3.23 | 2.50 | 2.63 | 2.36 | 2.30 |
| sich unterschätzen | M | 2.12 | 2.46 | 2.31 | 3.11 | 1.91 | 1.88 | 2.13 | 1.86 | 2.76 | 2.00 | 2.13 | 3.16 | 1.55 | 2.20 |
| Krankheit | M | 2.48 | 2.12 | 2.56 | 1.56 | 2.43 | 2.92 | 2.43 | 2.00 | 3.35 | 3.68 | 2.12 | 2.44 | 3.10 | 2.22 |
| Ausgrenzung | M | 2.51 | 2.24 | 3.25 | 2.74 | 2.70 | 2.50 | 2.25 | 2.20 | 2.27 | 2.50 | 2.92 | 2.37 | 2.55 | 2.00 |
| Erziehungsfehler | M | 3.19 | 2.95 | 2.75 | 2.53 | 1.31 | 1.08 | 1.38 | 3.39 | 3.36 | 3.47 | 2.48 | 3.44 | 1.09 | 1.38 |
| sich abwerten | M | 2.10 | 2.33 | 2.26 | 2.53 | 2.86 | 2.12 | 2.35 | 1.78 | 2.80 | 1.85 | 2.72 | 2.42 | 2.45 | 3.20 |
| Depression | M | 1.53 | 1.60 | 2.12 | 1.72 | 3.58 | 3.53 | 2.94 | 1.58 | 1.70 | 1.63 | 1.64 | 1.28 | 3.91 | 4.00 |
| Schüchternheit | M | 2.16 | 2.21 | 2.71 | 3.95 | 1.83 | 1.41 | 1.82 | 2.38 | 2.19 | 1.81 | 2.40 | 2.68 | 1.82 | 1.80 |
| sich überfordern | M | 2.02 | 2.02 | 1.89 | 2.26 | 2.34 | 2.59 | 3.00 | 1.63 | 2.08 | 1.64 | 2.14 | 2.21 | 2.36 | 2.50 |
| Ängstlichkeit | M | 1.95 | 2.11 | 2.83 | 3.61 | 1.88 | 1.94 | 1.63 | 1.97 | 2.12 | 2.00 | 1.60 | 2.79 | 1.82 | 1.67 |
| sich überschätzen | M | 2.06 | 2.38 | 2.06 | 1.32 | 1.91 | 2.82 | 1.75 | 2.13 | 2.32 | 1.68 | 2.00 | 1.95 | 2.91 | 1.30 |
| introvertiert | M | 1.72 | 1.78 | 2.17 | 2.89 | 1.80 | 1.59 | 1.75 | 1.74 | 2.00 | 1.38 | 1.88 | 2.32 | 1.55 | 1.50 |
| Passivität | M | 1.87 | 1.65 | 1.82 | 2.32 | 1.76 | 1.65 | 1.73 | 2.09 | 2.42 | 2.14 | 1.67 | 1.84 | 1.82 | 2.10 |
| Übervorsicht | M | 1.75 | 1.80 | 1.89 | 3.16 | 1.97 | 2.12 | 1.71 | 1.73 | 2.00 | 1.45 | 1.40 | 2.47 | 1.64 | 2.20 |
| Verwöhnung | M | 2.34 | 2.43 | 2.06 | 2.26 | 1.11 | 1.00 | 1.56 | 2.74 | 2.52 | 2.79 | 2.00 | 1.89 | 1.00 | 1.00 |

Tab. 1: Mittelwerte (M) der Skala 1 bis 5 der eingeschätzten Gründe und Erklärungen pro Störungsbild bei N = 568 Fällen (einige Fälle fließen in diese Auswertung doppelt ein, und zwar dort, wo pro Fall mehr als ein Störungsbild genannt wurde)

SES = SprachEntwicklungsStörung; LRS = LeseRechtschreibStörung;

SEB = SprachEntwicklungsBehinderung; VED = VerbaleEntwicklungsDyspraxie;

MFS = MyoFunktionelleStörung; SS = Sprachstörung

| Umgangsweisen mit sozial- emotional schwierigem Verhalten | Stat Kenn | Alle Störungsbilder | | | | | | | | | | | | | | | Gesamtmittelwert |
|---|-----------|---------------------|--------------------|------|------|------|------|------|------------|--------------|------------|----------|----------|----------|-----------|--------|------------------|
| | | SES | SES & Mehrsprachig | | LRS | SEB | VED | MFS | Dysarthrie | Sprechpraxie | Aussprache | Stottern | Mutismus | Aphasien | Schlucken | Stimme | |
| | | | N | URS | | | | | | | | | | | | | |
| N | 244 | 36 | 27 | 22 | 28 | 19 | 11 | 10 | 60 | 19 | 20 | 38 | 17 | 17 | 568 | | |
| Empathisch sein | M | 4,43 | 4,42 | 4,54 | 4,65 | 4,68 | 4,26 | 4,55 | 4,60 | 4,44 | 4,63 | 4,67 | 4,69 | 4,76 | 4,75 | 4,58 | |
| Interessen des Klienten | M | 4,37 | 4,31 | 4,29 | 4,48 | 4,54 | 4,21 | 4,00 | 3,30 | 3,97 | 4,74 | 4,78 | 4,39 | 4,24 | 4,13 | 4,27 | |
| Verständnis zeigen | M | 3,84 | 3,53 | 4,33 | 4,00 | 4,32 | 4,06 | 4,45 | 4,50 | 3,84 | 3,89 | 4,11 | 4,44 | 4,65 | 4,44 | 4,17 | |
| Loben | M | 4,22 | 4,28 | 4,43 | 4,41 | 4,61 | 4,21 | 3,45 | 3,80 | 4,12 | 4,26 | 4,11 | 4,03 | 3,65 | 4,19 | 4,13 | |
| Gespräch führen | M | 3,47 | 3,33 | 4,21 | 3,45 | 3,81 | 3,79 | 4,27 | 4,10 | 3,63 | 4,32 | 3,47 | 4,19 | 4,47 | 4,19 | 3,91 | |
| Schwierigkeit anpassen | M | 4,11 | 4,11 | 4,25 | 4,48 | 4,32 | 3,68 | 3,91 | 3,70 | 3,69 | 3,63 | 3,72 | 4,11 | 3,47 | 3,31 | 3,89 | |
| Emotionen benennen | M | 3,75 | 3,61 | 4,04 | 4,25 | 3,85 | 3,53 | 3,27 | 3,80 | 3,72 | 4,11 | 4,17 | 4,06 | 4,18 | 3,94 | 3,88 | |
| Humor einsetzen | M | 3,81 | 3,72 | 4,00 | 3,95 | 4,27 | 3,95 | 3,36 | 3,60 | 3,66 | 4,05 | 4,39 | 3,92 | 3,76 | 3,69 | 3,87 | |
| Belohnen | M | 4,06 | 4,19 | 4,08 | 4,41 | 3,59 | 4,16 | 2,82 | 3,50 | 3,91 | 3,89 | 4,06 | 3,50 | 3,18 | 3,44 | 3,77 | |
| Wahlmöglichkeiten anbieten | M | 3,55 | 3,54 | 3,75 | 3,76 | 4,07 | 3,47 | 2,73 | 3,00 | 3,29 | 4,11 | 4,00 | 3,44 | 3,71 | 3,27 | 3,55 | |
| Zeit geben | M | 3,43 | 3,40 | 3,17 | 3,70 | 4,00 | 3,42 | 3,27 | 3,80 | 3,23 | 3,32 | 4,06 | 3,89 | 3,29 | 3,25 | 3,52 | |
| Interdiszi. Zusammenarbeit | M | 3,58 | 3,72 | 3,33 | 4,14 | 3,71 | 2,84 | 3,73 | 3,20 | 2,86 | 3,16 | 3,67 | 3,50 | 4,00 | 2,69 | 3,44 | |
| spielerisches Element | M | 4,15 | 4,00 | 3,61 | 4,24 | 4,56 | 3,79 | 1,45 | 2,50 | 3,88 | 3,89 | 4,61 | 2,66 | 1,82 | 2,40 | 3,40 | |
| Bezugspersonenarbeit | M | 3,61 | 3,74 | 3,05 | 3,90 | 3,80 | 3,29 | 2,91 | 3,50 | 3,37 | 4,17 | 4,22 | 2,79 | 3,35 | 1,94 | 3,40 | |
| Auftragsklärung | M | 3,06 | 3,15 | 3,71 | 3,59 | 2,81 | 2,83 | 3,27 | 3,11 | 2,85 | 4,00 | 3,72 | 3,37 | 4,18 | 3,63 | 3,38 | |
| Kreative Elemente einsetzen | M | 3,74 | 3,94 | 3,22 | 3,85 | 4,16 | 3,05 | 2,00 | 2,40 | 3,57 | 3,50 | 4,50 | 2,92 | 2,41 | 3,13 | 3,31 | |
| Regeln einführen | M | 3,74 | 3,51 | 3,96 | 3,62 | 3,81 | 3,79 | 2,09 | 1,44 | 3,76 | 3,63 | 2,89 | 2,09 | 3,06 | 2,31 | 3,12 | |
| Grenzen setzen | M | 3,73 | 3,46 | 4,00 | 3,64 | 3,63 | 3,47 | 2,00 | 1,78 | 3,69 | 3,37 | 2,72 | 2,06 | 2,65 | 2,19 | 3,03 | |
| Trösten | M | 3,09 | 3,03 | 2,78 | 2,85 | 3,35 | 3,00 | 2,27 | 3,70 | 3,00 | 2,35 | 2,44 | 3,25 | 3,35 | 2,94 | 2,96 | |
| Visualisierung | M | 3,10 | 3,26 | 2,96 | 3,71 | 3,04 | 3,00 | 1,70 | 2,50 | 3,00 | 3,06 | 2,78 | 2,53 | 2,38 | 3,06 | 2,86 | |
| Dampf ablassen | M | 2,84 | 2,69 | 2,86 | 2,84 | 3,35 | 2,05 | 2,45 | 2,71 | 2,64 | 3,05 | 2,50 | 3,03 | 3,59 | 3,14 | 2,84 | |
| Coaching / Supervision | M | 3,00 | 2,94 | 2,59 | 3,74 | 3,24 | 2,50 | 2,27 | 2,40 | 2,54 | 2,89 | 3,06 | 2,79 | 2,75 | 2,69 | 2,81 | |
| verschiedene Sichtweisen | M | 2,25 | 2,27 | 3,08 | 2,70 | 2,44 | 2,11 | 2,73 | 3,33 | 3,38 | 3,17 | 3,24 | 3,46 | 2,93 | 3,06 | 2,80 | |
| Entspannungsverfahren | M | 2,43 | 2,61 | 2,58 | 2,79 | 2,38 | 2,68 | 3,27 | 2,90 | 2,33 | 2,68 | 2,22 | 2,58 | 3,65 | 3,50 | 2,76 | |
| Negative Konsequenzen | M | 2,69 | 2,57 | 3,21 | 2,76 | 2,19 | 2,63 | 2,27 | 1,40 | 2,51 | 2,95 | 2,11 | 2,19 | 2,82 | 2,50 | 2,49 | |
| Verhalten spiegeln | M | 2,55 | 2,44 | 2,96 | 3,00 | 2,22 | 1,94 | 2,91 | 1,90 | 2,29 | 2,94 | 2,28 | 2,25 | 2,35 | 2,63 | 2,48 | |
| Auszeit geben | M | 2,72 | 2,56 | 2,09 | 2,85 | 2,85 | 2,68 | 2,18 | 2,80 | 2,50 | 2,21 | 1,94 | 2,52 | 2,24 | 2,31 | 2,46 | |
| Therapievertrag | M | 2,21 | 2,16 | 3,08 | 2,10 | 2,42 | 2,26 | 1,73 | 1,60 | 2,43 | 3,58 | 2,83 | 2,20 | 2,53 | 2,44 | 2,40 | |
| Reizarme Umgebung schaffen | M | 2,93 | 3,06 | 2,54 | 3,09 | 2,71 | 3,00 | 1,64 | 1,90 | 2,63 | 2,47 | 1,56 | 2,17 | 1,88 | 1,50 | 2,36 | |
| Ablenken | M | 2,57 | 2,37 | 2,04 | 3,24 | 2,48 | 2,47 | 1,73 | 2,70 | 2,41 | 2,21 | 2,28 | 2,03 | 2,06 | 2,00 | 2,33 | |
| Massregeln | M | 2,57 | 2,53 | 2,48 | 2,73 | 2,26 | 2,58 | 1,91 | 1,33 | 2,35 | 2,28 | 1,44 | 1,53 | 1,53 | 1,60 | 2,08 | |
| Bücher nutzen | M | 2,29 | 2,77 | 1,83 | 2,30 | 2,00 | 2,18 | 1,09 | 1,33 | 1,98 | 2,37 | 3,24 | 1,86 | 1,94 | 1,88 | 2,08 | |
| Gruppensetting nutzen | M | 1,92 | 1,83 | 1,92 | 1,90 | 1,59 | 2,06 | 1,55 | 1,22 | 1,49 | 2,72 | 2,53 | 1,67 | 1,41 | 1,31 | 1,79 | |
| Ignorieren | M | 1,94 | 1,86 | 2,09 | 2,20 | 1,81 | 1,84 | 1,73 | 1,60 | 1,71 | 1,79 | 1,78 | 1,44 | 1,29 | 1,19 | 1,73 | |
| Metaphorik nutzen | M | 1,69 | 1,40 | 1,67 | 1,67 | 2,00 | 1,56 | 1,27 | 1,40 | 1,68 | 1,76 | 2,00 | 1,63 | 1,41 | 1,81 | 1,64 | |
| Festhalten | M | 1,50 | 1,52 | 1,21 | 1,55 | 1,46 | 1,63 | 1,30 | 1,43 | 1,33 | 1,11 | 1,06 | 1,17 | 2,24 | 1,25 | 1,41 | |
| lauter werden | M | 1,67 | 1,69 | 1,29 | 1,68 | 1,38 | 1,68 | 1,18 | 1,30 | 1,39 | 1,44 | 1,22 | 1,14 | 1,29 | 1,13 | 1,39 | |
| Drohen | M | 1,45 | 1,56 | 1,46 | 1,76 | 1,23 | 1,58 | 1,10 | 1,00 | 1,29 | 1,16 | 1,17 | 1,03 | 1,18 | 1,00 | 1,28 | |
| Zwang ausüben | M | 1,32 | 1,29 | 1,45 | 1,40 | 1,12 | 1,42 | 1,00 | 1,00 | 1,14 | 1,11 | 1,17 | 1,00 | 1,12 | 1,00 | 1,18 | |

Tab. 2: Mittelwerte (M) einer Skala 1 bis 5 der eingeschätzten Umgangsweisen pro Störungsbild bei N = 568 Fällen (auch hier fließen einige Fälle in die Auswertung doppelt ein, und zwar dort, wo pro Fall mehr als ein Störungsbild genannt wurde)

SES = SprachEntwicklungsStörung; LRS = LeseRechtschreibStörung;

SEB = SprachEntwicklungsBehinderung; VED = VerbaleEntwicklungsDyspraxie;

MFS = MyoFunktionelleStörung

| Reaktion bzw. Betroffenheit der Logopädinnen bei N = 437 Fällen | M | SD | Zusammenhang mit Berufserfahrung | |
|---|------|------|----------------------------------|--------|
| | | | Spearman rho | p-Wert |
| Empathie | 4,15 | 0,83 | 0 | 0,945 |
| Ansporn, das Problem zu lösen | 3,97 | 0,86 | 0 | 0,971 |
| Zuversicht | 3,5 | 0,95 | 0,14 | 0,005 |
| Gedankliche Beschäftigung nach Arbeitsende | 3,1 | 1,20 | -0,07 | 0,201 |
| Mitleid | 2,9 | 1,22 | -0,13 | 0,01 |
| Hilflosigkeit | 2,88 | 1,06 | -0,17 | 0,001 |
| Unsicherheit | 2,67 | 1,06 | -0,23 | <0,001 |
| Erstaunen | 2,57 | 1,04 | 0,04 | 0,399 |
| Genervt sein | 2,51 | 1,13 | 0,04 | 0,443 |
| Zweifel an eigener Kompetenz | 2,49 | 1,07 | -0,07 | 0,157 |
| Spontaner Handlungsimpuls (z. B. Klient in Arm nehmen) | 2,45 | 1,14 | 0,04 | 0,383 |
| Ärger | 2,39 | 1,15 | 0,04 | 0,417 |
| Freude | 2,23 | 1,32 | 0,09 | 0,08 |
| Traurigkeit | 2,03 | 1,03 | -0,04 | 0,38 |
| Impuls, Klient abzugeben | 1,84 | 1,07 | 0,01 | 0,835 |
| Aggression | 1,56 | 0,86 | 0,16 | 0,399 |

Tab. 3: Mittelwerte (M) samt Standardabweichungen (SD) bei einer Skala von 1 bis 5 der ausgelösten Reaktionen bzw. Begrifflichkeiten der eigenen Betroffenheit von Logopädinnen im Zusammenhang mit den sozial-emotionalen Schwierigkeiten ihrer Klienten bei N = 479 Fällen in absteigender Relevanz von oben nach unten. Der Zusammenhang mit der Berufserfahrung, welche in den beiden letzten Spalten dargestellt ist, wird später unter *Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Reaktionen der Logopädinnen* näher erläutert.

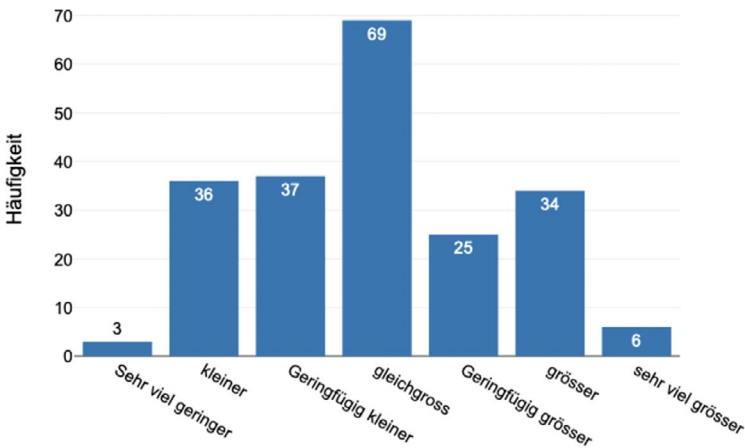


Abb. 5: Verteilung der Häufigkeiten auf einer siebenstufigen Skala der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der Umgangsweisen mit den sozial-emotionalen Schwierigkeiten im Vergleich mit der subjektiv empfundenen Wirksamkeit der sprachtherapeutischen Maßnahmen

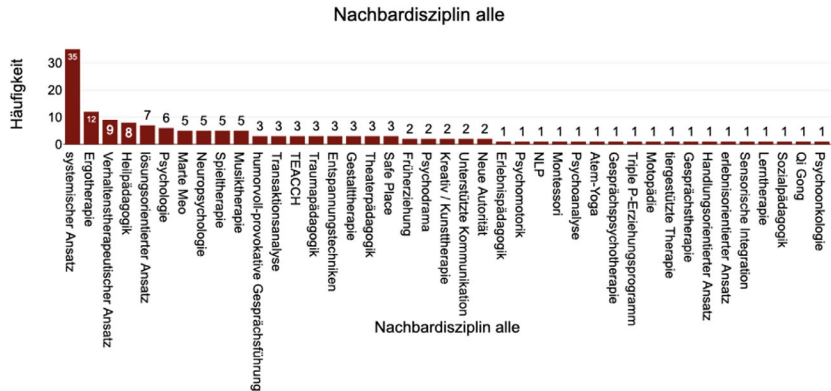


Abb. 6: Häufigkeiten von Nachbardisziplinen bzw. pädagogisch-therapeutischen Ansätze, welche beim Umgang mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten in der Logopädie als hilfreich genannt werden

| Aussagen zum beruflichen Selbstverständnis N = 219 Logopädinnen | M | SD | Zusammenhang mit Berufserfahrung | |
|--|------|------|----------------------------------|--------|
| | | | Spearman Rho | p-Wert |
| Mir ist die therapeutische Beziehung zu meinen Klienten wichtig | 4,8 | 0,43 | -0,01 | 0,816 |
| Mir ist das Wohlbefinden meiner Klienten wichtig | 4,73 | 0,46 | -0,13 | 0,017 |
| Mir ist es wichtig, für meine Klienten eine motivierende Atmosphäre zu schaffen | 4,58 | 0,56 | -0,04 | 0,487 |
| Ich finde, dass eine ganzheitliche und eine sprachstörungsspezifische Betrachtungsweise sich nicht ausschließen | 4,42 | 0,81 | 0,16 | 0,002 |
| Der Mensch, der zu mir in die Therapie kommt, ist mir wichtiger als die Sprachstörung, die er mitbringt | 4,14 | 0,87 | 0,1 | 0,064 |
| In meinen Therapieelektionen sollen die Klienten Spaß haben | 4,08 | 0,7 | -0,08 | 0,127 |
| Ich fühle mich als Anwältin meiner Klienten, auch was eine mögliche sozial-emotionale Problematik angeht, welche im Zusammenhang mit dem Sprachproblem existiert | 3,68 | 1,16 | 0,26 | <0,001 |
| Ich erwarte von meinen Klienten, dass sie Motivation zur Zusammenarbeit mitbringen | 3,52 | 0,9 | -0,28 | <0,001 |
| Ich finde, die sprachstrukturellen Ansätze haben in der Logopädie gegenüber den ganzheitlichen Ansätzen ein Übergewicht | 3,14 | 0,95 | -0,14 | 0,006 |
| Ich bin als Logopädin primär für die Sprache und erst sekundär für die sozial-emotionale Schwierigkeit verantwortlich | 2,6 | 1,07 | -0,16 | 0,003 |

Tab. 4: Aussagen von N = 219 Logopädinnen zu ihrem beruflichen Selbstverständnis, welche auf einer Skala von 1 (trifft nicht oder kaum zu) bis 5 (trifft absolut oder beinahe absolut zu) bewertet wurden und so der Grad des Zutreffens der Aussagen durch Mittelwerte abgebildet werden kann. Der zahlenmäßig dargestellte Zusammenhang zur Berufserfahrung in den zwei Spalten ganz rechts wird später unter *Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis* näher erläutert.

| Reaktionen bzw. Betroffenheit auf sozial-emotional Schwierigkeiten der Klienten | Andere pädagogisch-therapeutische Ansätze | N | M | SD | Teststatistiken | p-Werte des U-Tests zweiseitig |
|---|---|-----|------|------|-----------------|--------------------------------|
| Hilflosigkeit | Ja | 105 | 2,79 | 1,04 | U = 5344 | 0,792 |
| | nein | 104 | 2,88 | 1,11 | Z = -0,28 | |
| Mitleid | ja | 104 | 2,87 | 1,26 | U = 5234 | 0,778 |
| | nein | 103 | 2,93 | 1,27 | Z = -0,29 | |
| Freude | ja | 101 | 2,32 | 1,33 | U = 4892 | 0,704 |
| | nein | 100 | 2,26 | 1,38 | Z = -0,4 | |
| Traurigkeit | ja | 102 | 2 | 1,11 | U = 5163 | 0,927 |
| | nein | 102 | 1,93 | 0,95 | Z = -0,1 | |
| Ärger | ja | 103 | 2,3 | 1,22 | U = 4942 | 0,465 |
| | nein | 102 | 2,18 | 1,21 | Z = -0,77 | |
| Aggression | ja | 103 | 1,61 | 0,9 | U = 4718 | 0,252 |
| | nein | 101 | 1,47 | 0,83 | Z = -1,36 | |
| Erstaunen | ja | 103 | 2,52 | 1,06 | U = 5140 | 0,982 |
| | nein | 100 | 2,54 | 1,07 | Z = -0,03 | |
| Spontaner Impuls (z. B. in Arm nehmen) | ja | 102 | 2,47 | 1,19 | U = 5129 | 0,959 |
| | nein | 101 | 2,44 | 1,12 | Z = -0,05 | |
| Zweifel an eigener Kompetenz | ja | 104 | 2,38 | 0,98 | U = 5265 | 0,928 |
| | nein | 102 | 2,41 | 1,15 | Z = -0,09 | |
| Unsicherheit | ja | 105 | 2,49 | 1 | U = 5039 | 0,464 |
| | nein | 102 | 2,6 | 1,07 | Z = -0,77 | |
| Empathie | ja | 103 | 4,13 | 0,99 | U = 4862 | 0,358 |
| | nein | 102 | 4,09 | 0,78 | Z = -0,98 | |
| Genervt sein | ja | 104 | 2,45 | 1,27 | U = 5179 | 0,772 |
| | nein | 102 | 2,38 | 1,09 | Z = -0,3 | |
| Impuls, Klient abzugeben | ja | 103 | 1,77 | 0,95 | U = 5041 | 0,619 |
| | nein | 102 | 1,75 | 1,07 | Z = -0,55 | |
| Zuversicht | ja | 104 | 3,57 | 1,03 | U = 4959 | 0,359 |
| | nein | 103 | 3,48 | 0,94 | Z = -0,97 | |
| Gedankliche Beschäftigung nach Arbeitsende | ja | 105 | 2,93 | 1,13 | U = 5320 | 0,936 |
| | nein | 102 | 2,9 | 1,21 | Z = -0,08 | |
| Ansporn, das Problem zu lösen | ja | 100 | 4 | 0,91 | U = 4680 | 0,285 |
| | nein | 101 | 3,86 | 0,91 | Z = -1,15 | |

Tab. 5: Mittelwertvergleich von Reaktionen auf sozial-emotional schwieriges Verhalten (Bezug ist die Skala von 1 bis 5) zwischen Logopädinnen, welche andere pädagogisch-therapeutische Ansätze oder Nachbardisziplinen als hilfreich benannt haben und Logopädinnen, die das nicht gemacht haben.

| | Andere Ansätze | N | M | SD | Teststatistik | p-Wert des U-Tests | Effektstärke (Pearson Korrelation) |
|---|----------------|-----|------|------|-------------------------------------|--------------------|------------------------------------|
| Wirksamkeitsempfinden auf einer siebenstufigen Skala bewertet. | ja | 208 | 4,3 | 1,41 | Mann-Whitney U = 15917 Z = -4,93 | <0,001 | r = 0,24 |
| | nein | 210 | 3,63 | 1,35 | | | |

Tab. 6: Mittelwertsunterschied des subjektiven Wirksamkeitsempfinden (Bezug ist eine siebenstufige Skala von 1 bis 7) zwischen Logopädinnen, die andere pädagogisch-therapeutische Ansätze als hilfreich benannt haben und solchen, die das nicht gemacht haben.

| | Akademisches Niveau der Grundausbildung | N | M | SD | p-Wert des U-Tests |
|---|---|-----|------|------|--------------------|
| Vergleich Wirksamkeitsempfinden im Umgang mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten und dem Wirksamkeitsempfinden beim sprach-therapeutischen Handeln | Fachschule | 112 | 3,94 | 1,53 | 0,582 |
| | Hochschule | 90 | 4,03 | 1,34 | |

Tab. 7: Mittelwertunterschied der subjektiv empfundenen Wirksamkeit (Bezug ist eine siebenstufige Skala von 1 bis 7) zwischen Logopädinnen mit unterschiedlichem akademischem Niveau ihrer Grundausbildung

| N = 203 Logopädinnen | Spearman rho | p-Wert (2-seitig) |
|---|--------------|-------------------|
| Korrelation zwischen Berufserfahrung und Wirksamkeitsempfinden beim im Umgang mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten | 0,21 | <0,001 |

Tab. 8: Zusammenhang zwischen Berufserfahrung in Jahren und Wirksamkeitsempfinden (Skala von 1 bis 7) von Logopädinnen bei sozial-emotionalen Schwierigkeiten

| | Wirksamkeitsempfinden | | | | |
|-----------------|-----------------------|------|------|----------------|---------------------------|
| Arbeitskontexte | N | M | SD | Mittlerer Rang | p-Wert des Kruskal Wallis |
| Praxis | 97 | 3,87 | 1,57 | 84,92 | 0,643 |
| Schule | 26 | 3,81 | 1,5 | 83,6 | |
| Sonderschule | 14 | 4,21 | 1,25 | 97,46 | |
| Ausbildung | 22 | 4,23 | 1,41 | 96,39 | |
| Klinik | 17 | 4,29 | 1,45 | 98,85 | |
| Total | 176 | 3,97 | 1,5 | | |

Tab. 9: Mittelwertunterschiede der subjektiv empfundenen Wirksamkeit (Bezug ist eine siebenstufige Skala von 1 bis 7) in Abhängigkeit vom Arbeitskontext

Kapitel 4:

Handlungsvorschläge zur Emotionsregulation in der Logopädie

Das Förderprogramm *Denk-Wege* zur Unterstützung der Emotionsregulation in der Logopädie einsetzen

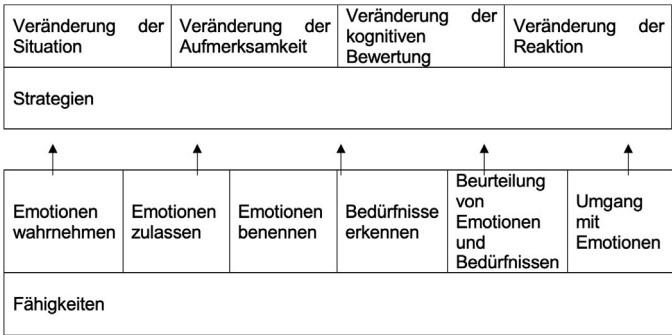


Abb. 1: Fähigkeiten und Strategien der Emotionsregulation. (Fähigkeiten zur Emotionsregulation bilden die Basis für Emotionsregulationsstrategien)

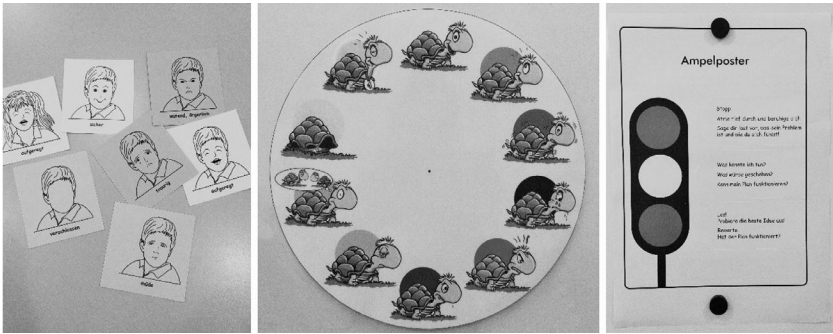


Abb. 2: Denk-Wege-Materialien: Gefühlskarten, Gefühlsuhr und Ampelposter

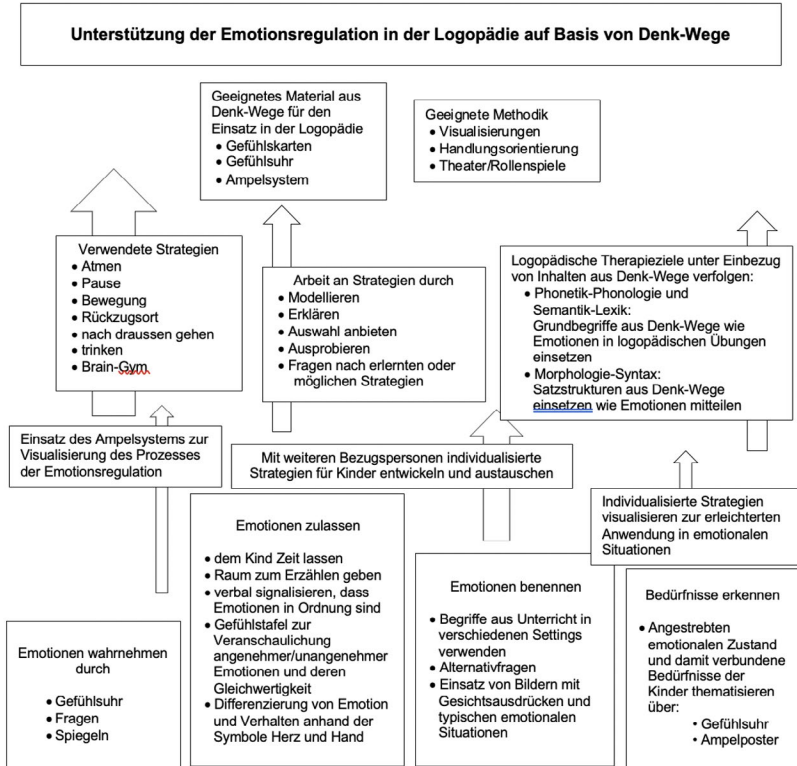


Abb. 3: Grafische Zusammenfassung von Erkenntnissen der Studie. Die Basis der Grafik bilden die Fähigkeiten zur Emotionsregulation. Inhalte in Zusammenhang mit Emotionsregulationsstrategien sind mit Pfeilen dargestellt

| <i>Material aus Denk-Wege</i> | <i>Förderbereich</i> | <i>Umsetzungsideen</i> |
|-------------------------------|--|---|
| Gefühlskarten | Emotionen wahrnehmen | Eine Gefühlskarte aus dem Set aussuchen, um die eigene Befindlichkeit darzustellen |
| | Emotionen zulassen | Verschiedene Gefühlskarten auf der Gefühls- tafel platzieren und die Gleichwertigkeit von unangenehmen und angenehmen Emotionen thematisieren Thematisierung von unangemessenem Verhalten: Gefühlskarten dem Herz als Symbol für Emotionen zu- ordnen und den Unterschied zu Verhalten besprechen |
| | Emotionen benennen | Eine Gefühlskarte auswählen und dazu ein Erlebnis aus den Ferien oder vom Wochenende erzählen Gefühlskarten einsetzen für logopädische Übungen in den Bereichen Phonetik-Phonologie sowie Semantik- Lexik beispielsweise in Form von Memory oder als Kartensatz in einem Regelspiel wie Na Logo! |
| Gefühlsuhr | Emotionen wahrnehmen | Situative Befindlichkeit (Emotion) bestimmen durch Setzen eines Magnets auf der Gefühlsuhr beispielsweise zum Anfang der Therapieeinheit oder nach einer Übung |
| | Emotionen benennen | Entsprechende Emotion auf der Gefühlsuhr benennen Beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern den Charakteren in verschiedenen Situationen eine Emotion auf der Gefühlsuhr zuordnen und diese benennen |
| Ampelsystem | Emotionen wahrnehmen Emotionen benennen (Bedürfnisse erkennen) | In emotionalen Situationen beim roten Licht der Ampel die verspürten Emotionen und das Problem benennen und nach Möglichkeit damit verbundene Bedürfnisse erkennen |
| | Veränderung der Situation Veränderung der Reaktion | Beim gelben Licht der Ampel mit dem Kind Lösungen suchen, welche Veränderungen der Situation bewirken oder eine Veränderung des Verhaltens implizieren, anschließend einen Lösungsweg aus- wählen, ausprobieren und beim grünen Licht der Ampel das Vorgehen gemeinsam reflektieren Beim gelben Licht der Ampel Auswahlmöglichkeiten anbieten, um die Emotionen zu regulieren: Pause, Be- wegung, Rückzugsort, nach draußen gehen |

Tab. 1: Praxisideen zur Unterstützung der Emotionsregulation in der Logopädie anhand von Denk-Wege-Materialien

Förderung der pragmatisch-kommunikativen und emotionalen Kompetenzen durch Improvisationstechniken

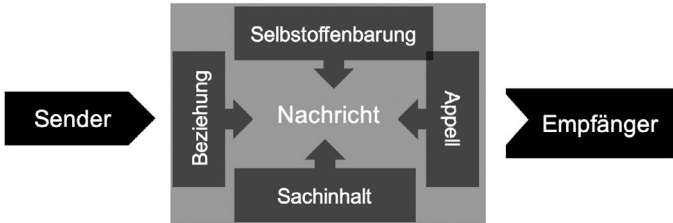


Abb. 1: Vier-Seiten-Modell nach Schulz von Thun (1981)

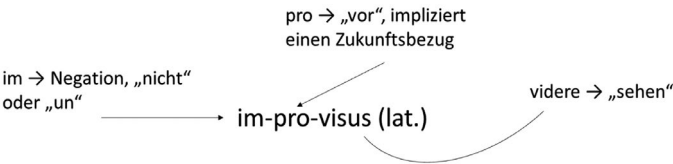


Abb. Übersetzung *improvisus*

| Hochstatus | Tiefstatus |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Viel Raum einnehmen• Blickkontakt halten• Langsame Bewegungen• Kopf still halten | <ul style="list-style-type: none">• Wenig Raum einnehmen• Immer wieder blinzeln• Zügige Bewegungen• Sich im Gesicht und an den Haaren berühren |

Tab. 1: Anleitung für die Darstellung von Statussignalen nach Achhammer (2014b, S. 165)

| Inhalte zur Förderung der Emotionsregulation | Inhalte der Improvisationsmethoden |
|--|---|
| Erleben positiver Emotionen, zwecks Aufbau psychosozialer Ressourcen | <ul style="list-style-type: none"> – Stärkung der Kontaktfreude – Stärkung des Selbstbewusstseins – Erleben der eigenen Bedeutung für das Gelingen einer Szene in sozialer Interaktion |
| Erleben von Emotionen, die mit Empathie und prosozialem Verhalten verbunden sind | <ul style="list-style-type: none"> – Wahrnehmen/Analysieren der Emotionen von Anderen und sich selbst – Eigene emotionale Reaktionen planen und deren Wirkung in der Interaktion mit dem Spielpartner erleben |
| Fähigkeit zur Perspektivübernahme | <ul style="list-style-type: none"> – Grundlegende Kompetenz beim Rollenspiel – Hineinversetzen in eine fiktive Rolle und deren Gefühle zur Rollenübernahme – Analyse der gesendeten para-, non- und verbalen Signale der Mitspieler sowie der Interpretation dieser Signale für die (eigene) Rollenentwicklung |

Tab. 2: Vergleich der Inhalte zur Förderung der Emotionsregulation und der Inhalte der Improvisationsmethoden

| Tom (8;2–8;6) | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| Testbereich | Prätest (Prozentrang) | Posttest (Prozentrang) |
| Kooperation (LSL) | 48 | 31 |
| Selbstwahrnehmung (LSL) | 5 | 18 |
| Selbstkontrolle (LSL) | 24 | 34 |
| Hilfsbereitschaft (LSL) | 13 | 24 |
| Selbstbehauptung (LSL) | 19 | 31 |
| Sozialkontakt (LSL) | 11 | 26 |
| PKF (CELF-5) | 1 | 5 |

Tab. 3: Ergebnisse der Prä- und Posttests von Tom

| Luisa (9;10–10;2) | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------------|
| Testbereich | Prätest (Prozentrang) | Posttest (Prozentrang) |
| Kooperation (LSL) | 44 | 100 |
| Selbstwahrnehmung (LSL) | 57 | 100 |
| Selbstkontrolle (LSL) | 68 | 100 |
| Hilfsbereitschaft (LSL) | 13 | 100 |
| Selbstbehauptung (LSL) | 17 | 45 |
| Sozialkontakt (LSL) | 53 | 100 |
| PKF (CELF-5) | 16 | 63 |

Tab. 4: Ergebnisse der Prä- und Posttests von Luisa

Handpuppen in der Kindersprachtherapie: Ihre Wirkfaktoren und deren Nutzen bei emotionsregulatorischen Maßnahmen



Abb. 1: Facettenschliff eines Schmucksteines als Metapher für die verschränkte und gebündelte Wirkung von Wirkfaktoren beim Gebrauch von Handpuppen in der logopädischen Therapie



Abb. 2: Puppen, die verschiedene mimische Ausdrücke annehmen und damit Gefühle zum Ausdruck bringen können

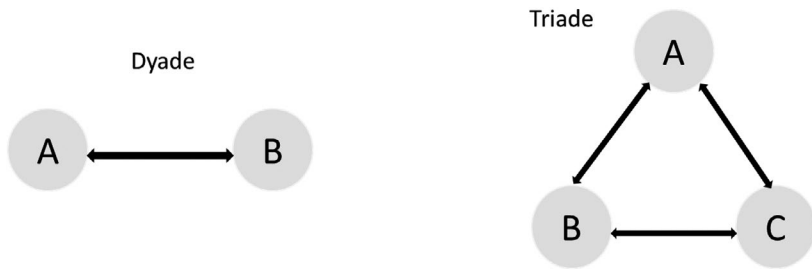


Abb. 3: Dyade und Triade in der therapeutischen Beziehung

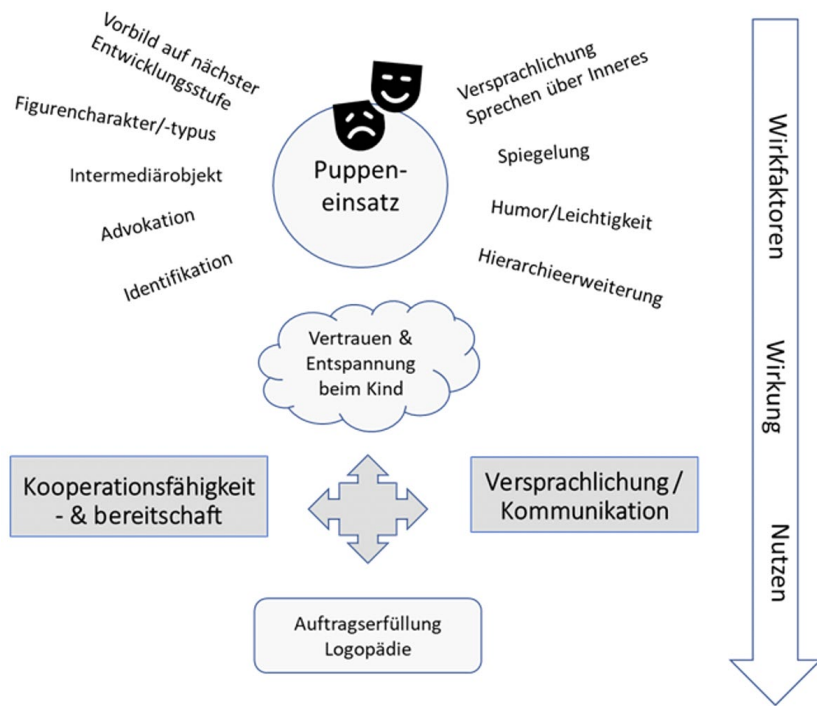


Abb. 4: Ablaufmodell „Wirkfaktoren – Wirkung – Nutzen des Puppeneinsatzes in der Kindersprachtherapie“ (Eigendarstellung)

Erlebnispädagogik trifft Logopädie – Sprache im Wald erleben

Prinzipien der Systemischen Erlebnispädagogik

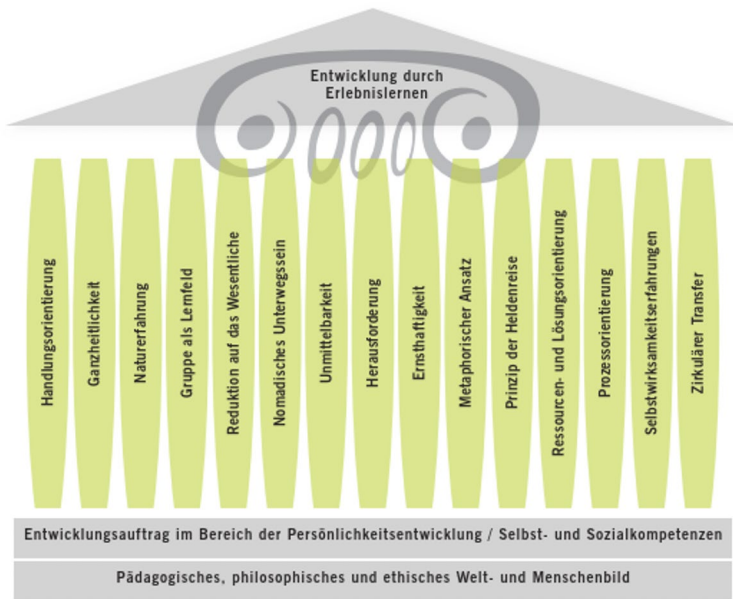


Abb. 1: Prinzipien der Systemischen Erlebnispädagogik, Plano Alto® (2022)



Abb. 2: Handeln hat direkte Auswirkungen (Zeichnungen: D. Brunner, 2019)



nicht gelungen Kommunikation



Gelungene Kommunikation

Abb. 3: Zusammenarbeit und Kommunikation in der Gruppe (Zeichnung, D. Brunner, 2019)

In die Praxis gebracht – Emotionsregulierung und Beziehungsgestaltung mit Transaktionsanalyse in der logopädischen Therapie

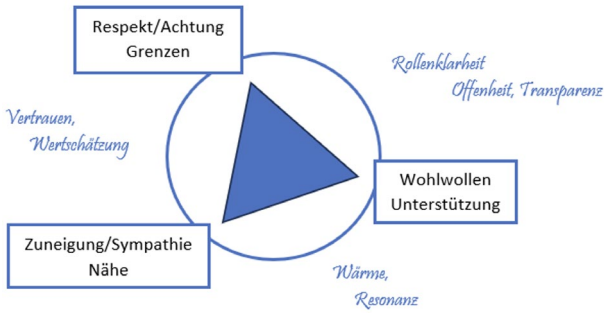


Abb. 1: Beziehungsqualitäten

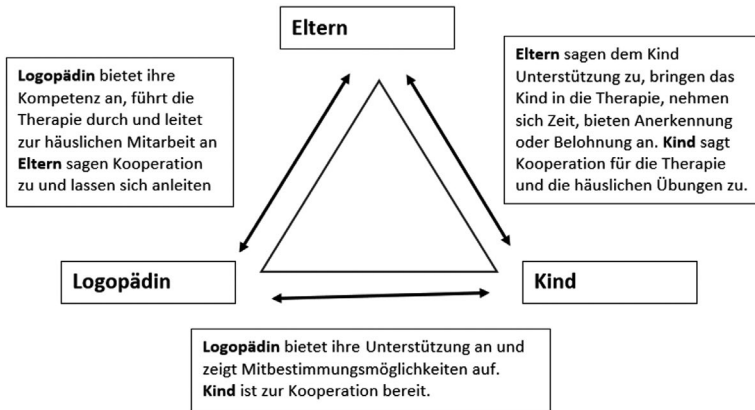


Abb. 2: Dreiecksvertrag in der TA

Systemisch-lösungsorientierte Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten im logopädischen Kontext

| vergangenheitsorientiert | | zukunftsorientiert | |
|---|---|---|---|
| Warum-/Wofür-Fragen | Hypothetische Antworten auf ... | | Handlungsmöglichkeiten, die sich aus den Antworten auf die Wofür-Fragen ergeben |
| | Warum? | Wofür? | |
| Warum/Wofür zeigt Tim mit Mimik und Gestik in der Therapie, dass er nicht gerne da ist? | Tim bringt sein Unwohlsein zum Ausdruck, weil er gehemmt ist. | Tim erhofft sich, dass die Therapeutin ihn durch den ablehnenden Ausdruck als gehemmt wahrnimmt und ihm hilft, diese Hemmung zu überwinden. | Noch mehr Zeit für den Beziehungsaufbau verwenden und ihm Gelegenheit zur Selbstbestimmung und -wirksamkeit in der Therapie geben. |
| Warum/Wofür verweigert Tim einige Übungen? | Er empfindet Scham. | Tim möchte Erfolg haben. | Mit Übungen beginnen, die ihm gelingen. |
| Warum/Wofür hat Tim häufig sein Kontaktheft nicht dabei? | Er hat mit dem Kontaktheft in der Schule zwischen Lehrperson und Eltern schlechte Erfahrungen gemacht. | Tim möchte keinen Ärger mit seinen Eltern. | Mit Tim gemeinsam besprechen, was ins Kontaktheft geschrieben wird. |
| Warum/Wofür verteidigt Frau Wessel ihren Sohn wortreich und zunehmend laut? | Sie schämt sich, dass sie die von der Logopädin vermuteten Erwartungen an sie als Mutter nicht erfüllt. | Sie möchte von der Logopädin in ihrer mütterlichen Kompetenz anerkannt werden. | Frau Wessel in ihrer Expertenrolle als Mutter ansprechen. |
| Warum/Wofür meint Frau Wessel, dass die Logopädin nicht den richtigen Ansatz verfolgen würde? | Sie (er-)kennt die Hemmungen ihres Sohnes, in der Therapie mitzuwirken und ist hilflos. | Sie möchte ihren Sohn vor möglichem Scheitern schützen. | Das gemeinsame Ziel in den Vordergrund stellen: Tim soll eine gute Entwicklung ermöglicht werden. Alle Beteiligten tragen mit ihren Kompetenzen dazu bei. |
| Warum/Wofür erkennt Herr Wessel in den Schilderungen seinen Sohn nicht wieder? | Er kennt Tim als zuverlässigen und aufgeschlossenen Jungen im familiären Kontext. | Er erhofft sich, dass seine Perspektive von der Therapeutin wahrgenommen wird. | Herrn Wessel die Möglichkeit geben, Tims Ressourcen und Kompetenzen aus seiner Perspektive zu beschreiben. |
| Warum/Wofür malt Herr Wessel Tims Zukunft schwarz? | Aufgrund Tims schulischer Schwierigkeiten gab es mit der Klassenlehrerin bereits ein für ihn unangenehmes Gespräch. | Er möchte als fürsorglicher Vater erkannt werden. | Die Äußerungen des Vaters als Sorge spiegeln. |
| Warum/Wofür wird Tim auf seinem Stuhl immer kleiner und schweigt? | Es ist ihm unangenehm im Mittelpunkt zu stehen. | Er weiß noch nicht, wann und was er sagen könnte. | Tims vermutete Gefühle verbalisieren und ihn so ins Gespräch integrieren. |

Tab. 1: Warum-/Wofür-Fragen, hypothetische Antworten und Handlungsmöglichkeiten

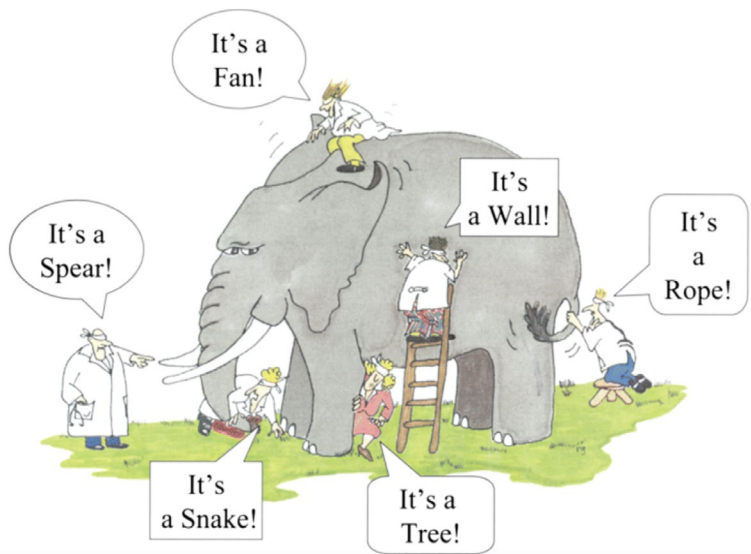
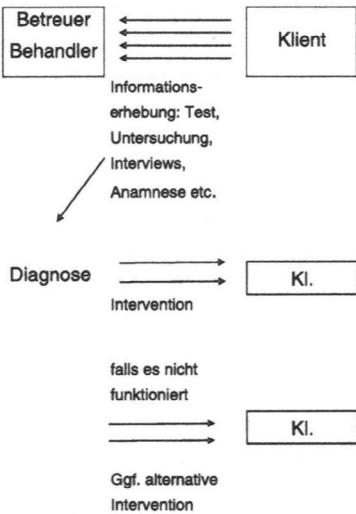


Abb. 1: Die blinden Männer und der Elefant
(Verfasser und Zeitpunkt der Erstveröffentlichung unbekannt)

| Zuschreibungen durch Adjektive | Verflüssigungen durch Verben und Adverbien |
|--------------------------------|---|
| Tim ist trotzig. | Tim hat noch keinen Zugang zur Therapie und noch kein Vertrauen gewonnen. |
| Frau Wessel ist aggressiv. | Frau Wessel wird noch stark von ihren Gefühlen dominiert. |
| Herr Wessel ist pessimistisch. | Herr Wessel beschäftigt sich noch mit Befürchtungen. |
| Frau Frisch ist verunsichert. | Frau Frisch konnte noch nicht alle wichtigen Informationen sammeln. |

Tab. 2: Zuschreibungen und Verflüssigungen

Traditionelles Verständnis



Systemische Perspektive

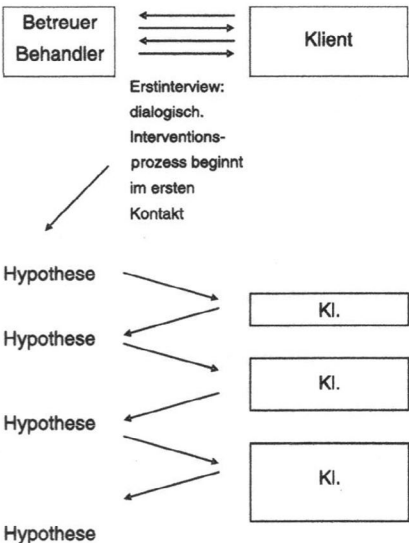


Abb. 2: Traditionelles Verständnis zur Informationsgewinnung und systemische Perspektive. Die Pfeile geben jeweils die Richtung an, in die die Information fließt (Schwing & Fryszer, 2018, S. 131)

| Verhalten | Reframing |
|------------|--|
| aggressiv | fordert Grenzen ein |
| impulsiv | engagiert |
| schüchtern | beobachtet sorgfältig |
| ungeduldig | möchte gleich beginnen |
| ablehnend | macht deutlich, dass zuerst noch Vertrauen aufgebaut werden muss |

Tab. 3: Reframings

Kapitel 5: Störungsspezifische Zugänge

Umgang mit Emotionen in der Intensivtherapie bei Aphasie

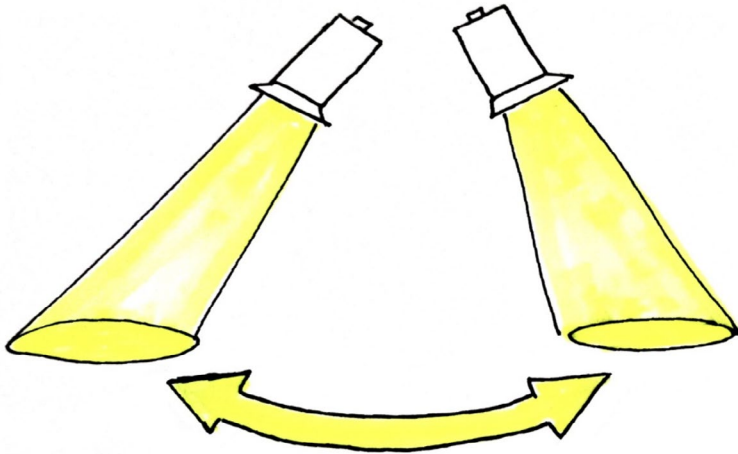


Abb. 1: Vereinfachte Visualisierung der Umschaltfähigkeit als Scheinwerfer, welcher zwischen zwei Aufmerksamkeitsfokussen hin- und herschwenkt



Abb. 2: Großer Stein im Lebensfluss: Metapher für das eigene Leben nach dem Schlaganfall einer 55-jährigen Patientin mit Restaphasie

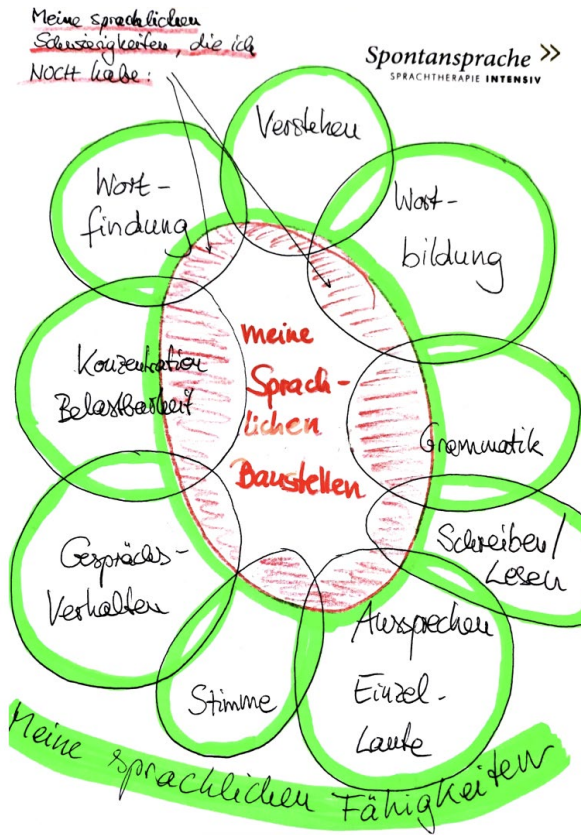


Abb. 3: Visualisierung der multiplen Reststörungen einer Patientin mit leichter Aphasie. Rot schraffierte Bereiche beschreiben die Reststörungen. Grüne Bereiche beschreiben die Fähigkeiten und sind deutlich größer als die Störungen.



Abb. 4: Visualisierung von Strategien in Form von einzelnen Karten, die eine Patientin mit flüssiger Aphasie und ausgeprägter Sprechapraxie vor sich auslegt, um dann gezielt die jeweils hilfreiche Strategie auszuwählen und anzuwenden

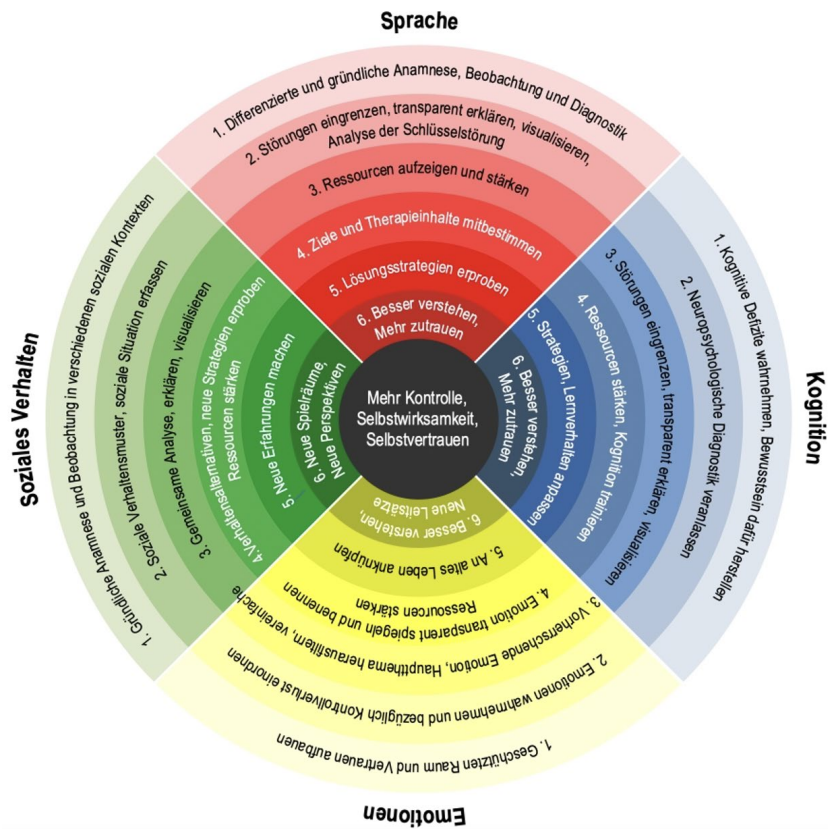


Abb. 5: Therapie-„Kreisel“: Erste Annäherung an ein Modell der ganzheitlichen Sprachtherapie zur Unterstützung der Emotionsregulation bei Aphasie

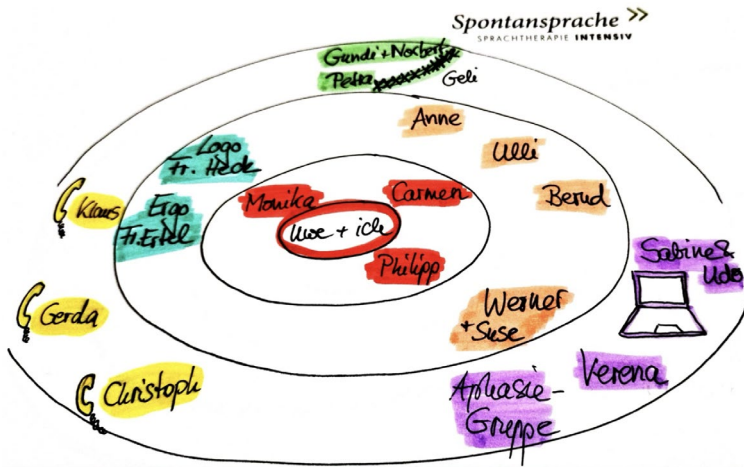


Abb. 6: Visualisierung der sozialen Situation eines fiktiven Patienten in Form von konzentrischen Kreisen von großer Nähe (innen) bis zu lockerer Bekanntschaft (außen). Unterschiedliche Bekanntenkreise im Original durch unterschiedliche Farben markiert

Kapitel 6:

Die Emotionsregulation der Sprachtherapeutin

Selbstwirksamkeit und Selbstfürsorge der Therapeutinnen und Therapeuten im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Logopädie



Abb. 1: Merkmale der Selbstwirksamkeit (Florin, 2020)

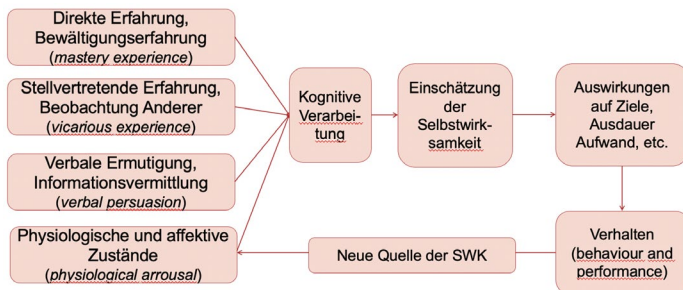


Abb. 2: Quellen und Auswirkungen der Selbstwirksamkeit (Florin, 2020)

Kontexte:

Örtlich (Sicherheit)
 Familie
 Nachbarschaft
 Gemeinschaft

Institutionell (Politik & Gesetz)
 Ausbildung
 Religion
 Regierung
 Arbeit/Industrie

Global (Weltgeschehen)
 Politik
 Kultur
 Globale Ereignisse
 Umgebung
 Medien

Zeitlich (Lebensdauer)
 Fortwährend
 Positiv
 Zielgerichtet

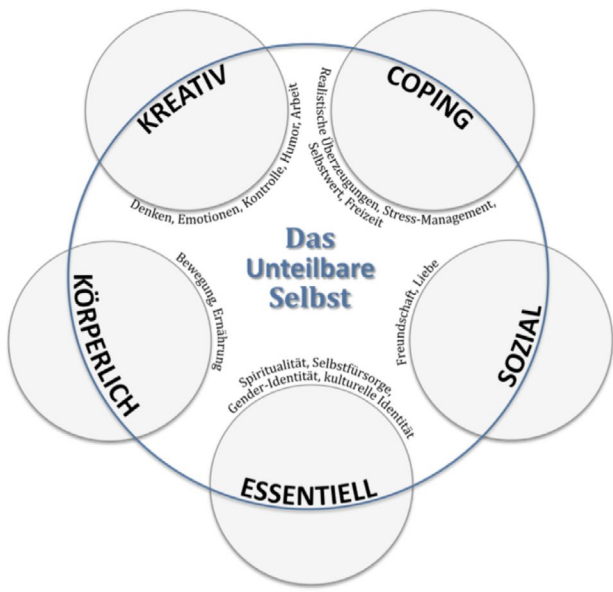


Abb. 3: Modell des Unteilbaren Selbst (IS-WEL-Model) nach Myers & Sweeney (Fioritto, 2010)