

Klaus Fröhlich-Gildhoff

Resilienzförderung in den Institutionen der Frühen Bildung

Zusammenfassung

Das Thema dieses Artikels ist die Förderung der Resilienz von Kindern in Kindertagesstätten. Zuerst wird der Begriff «Resilienz» definiert und die Resilienzfaktoren werden genauer bestimmt. Danach werden die wesentlichen Erkenntnisse der Resilienzforschung vorgestellt. Diese waren handlungsleitend für verschiedene Forschungsprojekte zur Förderung der Resilienz in Kindertageseinrichtungen. Es wird gezeigt, wie die Resilienz von Kindern im Setting-Ansatz gefördert werden kann und inwiefern davon nicht nur die Kinder, sondern auch die pädagogischen Fachpersonen und die Eltern profitieren.

Résumé

Le présent article a pour thème la résilience chez les enfants dans les structures d'accueil de jour. Il définit d'abord la notion de « résilience » et détaille les facteurs de résilience. Les découvertes majeures de la recherche sur la résilience sont ensuite présentées. Celles-ci ont guidé différents projets de recherche relatifs à l'encouragement à la résilience dans les structures d'accueil de jour pour enfants. L'article montre comment la résilience des enfants peut être encouragée dans le cadre d'une approche par settings et dans quelle mesure elle profite non seulement aux enfants, mais aux aussi spécialistes de la pédagogie et aux parents.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2020-03-03

Einführung

Das Grundkonzept der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen wurde über zehn Jahre im *Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfKJ)* entwickelt und realisiert. Dieses Konzept wurde in etwa 500 Kindertagesstätten (Kitas) und 120 Grundschulen umgesetzt und in mittlerweile vier (kita-) grossen Projekten wissenschaftlich durch das ZfKJ evaluiert¹. Die Umsetzung erfolgt dabei immer nach den Prinzipien des Setting-Ansatzes (vgl. dazu z. B. Bauch, 2002;

Hartung & Rosenbrock, 2015): Es werden im Sinne eines Organisationsentwicklungsprozesses alle Beteiligten einer frühpädagogischen Institution einbezogen – pädagogische Fachpersonen, Eltern, Kinder und weitere Netzwerkpartner.

Definition Resilienz

Aus der Vielzahl an Definitionen von Resilienz wird die von Welter-Enderlin und Hildenbrandt (2006) am ehesten einer entwicklungsorientierten Perspektive gerecht: «Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen» (S. 13). In einer weitergefassten Definition wird Resilienz als eine Kompetenz verstanden, die sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten

¹ Diese Projekte waren: «Resilienzförderung in der Kita» (Rönnau-Böse, 2013); Resilienzförderung in Kitas in Quartieren mit besonderen Belastungen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2012); «Kinder Stärken!» (Weltzien & Lorenzen, 2016) und «Präventionsnetzwerk Ortenaukreis» (Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018).

(den Resilienzfaktoren, siehe unten) zusammensetzt (vgl. z. B. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020). Diese Einzelfähigkeiten sind nicht nur relevant in Krisensituationen, sondern auch notwendig, um beispielsweise Entwicklungsaufgaben und weniger kritische Alltagssituationen zu bewältigen. Die einzelnen Fähigkeiten entwickeln sich im Verlauf des Lebens in verschiedensten Situationen, werden unter Belastung aktiviert und manifestieren sich dann als Resilienz. Fingerle (2011, S. 213) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *Bewältigungskapital*: «Über Bewältigungskapital zu verfügen bedeutet, Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Potential von Problemen und Krisen weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.»

Inzwischen hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass unter Resilienz keine angeborene Eigenschaft oder einmal erlernte Fähigkeit verstanden wird; sie ist vielmehr etwas Dynamisches und Flexibles. Resilienz kann nicht einmal erworben und dann für immer behalten werden, sondern sie verändert sich im Laufe des Lebens eines Menschen – abhängig von seinen Erfahrungen, die er bei der Bewältigung von Krisen und Herausforderungen macht (z. B. Opp & Fingerle, 2008).

Resilienzfaktoren

Eine unterstützende und zugewandte Beziehung ist der stabilste Prädiktor für eine resiliente Entwicklung. Die Bedeutung dieses Schutzfaktors wird in allen Studien hervorgehoben, sodass Luthar (2006, S. 780) in ihrer Synthese der letzten Jahrzehnte der Resilienzforschung konstatiert: «Resilience rest fundamentally on relationship.» Dieses Erkenntnis deckt sich mit denen der Entwicklungspsychologie und der Psychothera-

pieforschung (z. B. Grawe, Donati & Bernauer, 2001). Insbesondere die Bedeutung von sogenannten kompensatorischen Beziehungen wird immer wieder betont: Das sind Beziehungen mit beispielsweise Fürsorgepersonen aus dem erweiterten Familienkreis, Freunden, (Ehe-)Partnern oder pädagogischen / pflegerischen Fachpersonen. Es zeigt sich, dass es nicht entscheidend ist, zu wem diese Beziehung besteht, sondern *wie* diese Beziehung gestaltet ist.

Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft oder einmal erlernte Fähigkeit; sie ist vielmehr etwas Dynamisches und Flexibles.

Neben diesem Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt, können aus Langzeitstudien sechs zentrale personale Kompetenzen als Resilienzfaktoren identifiziert werden (Rönnau-Böse, 2013):

1. angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung
2. positive Selbstwirksamkeitserwartungen
3. soziale Kompetenz
4. Selbstregulationsfähigkeiten/ Selbststeuerungsfähigkeiten
5. Problemlösefähigkeiten
6. generelle aktive Bewältigungskompetenzen in Anforderungs- und Krisensituationen

Auf Grundlage dieser Faktoren ist es möglich, Förderstrategien – für Kindertageseinrichtungen, Schulen oder die Jugendhilfe – zu entwickeln. Dadurch werden die Forschungsergebnisse für die Praxis nutzbar gemacht.



Abbildung 1: Multimodales Vorgehen im Setting-Ansatz

Implementation im Setting-Ansatz

Grundlage für die Umsetzung der Resilienzförderung war dabei der Setting-Ansatz der WHO (1986). Dies bedeutet, dass Massnahmen bzw. Interventionen die gesamte Lebenswelt von Menschen fokussieren. Dies betrifft alle involvierten Gruppen, aber auch die Rahmenbedingungen, unter denen Menschen leben, lernen, arbeiten, spielen und konsumieren (vgl. Bauch, 2002; Hartung & Rosenbrock, 2015).

In allen evaluierten Projekten zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen (Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Weltzien & Lorenzen, 2016; Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018) wurde das Resilienzkonzept in der «Lebenswelt» Kita implementiert. Adressatinnen und Adressaten waren unmittelbar die pädagogischen Fachpersonen und dann mittelbar Kinder, Eltern und weitere Netzwerkpartner. Die damit verbundene Mehrebenen-Strategie lässt sich wie in Abbildung 1 darstellen.

Im Folgenden werden die realisierten Interventionen auf den einzelnen Ebenen dargestellt:

Ebene 1: Fortbildung für die pädagogischen Fachpersonen

Im Rahmen der Qualifizierung der pädagogischen Fachpersonen stand die (Weiter-)Entwicklung einer ressourcenorientierten *Hal-tung* im Vordergrund, die durch Reflexion und die Anwendung geeigneter Methoden wie Selbsterfahrung, Wissensvermittlung oder Fertigkeitenerwerb gefördert wurde. Um möglichst nachhaltige Effekte zu erzielen, hatte die Qualifizierung der Fachpersonen unterschiedliche Elemente:

- Gesamteam-Fortbildungen (in der Regel sechs ganztägige Einheiten im Verlauf von 18 Monaten)
- Unterstützung bei der praktischen Umsetzung der Programmelemente
- systematische Reflexion der Prozesse
- ressourcenorientierte Fallsupervision

Ebene 2: Zusammenarbeit mit den Eltern

Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern standen Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Ausbau des Selbstwertgefühls im Mittelpunkt. In den Projekten war die Zusammenarbeit mit den Eltern unterschiedlich zugänglich – orientiert an den Möglichkeiten und der Motivation der Eltern – aufgebaut. Wesentliche Elemente waren:

- a) Informationen über das Projekt und dessen Hintergründe
- b) wöchentliche, offene Elternsprechstunde
- c) Elternkurs (analog Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau, 2008)

Ebene 3: Pädagogische Arbeit mit den Kindern

Die pädagogische Arbeit mit den Kindern zielte darauf ab, den Alltag in der Einrichtung insgesamt resilienzförderlich zu gestalten. Dieser Ansatz fand sich in verdichteter Form in den Kinderkursen wieder, die sich am Manual «Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen» (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2019) orientierten und den Dialog mit den Kindern in den Mittelpunkt rückten. Das Kursprogramm umfasst 20 Bausteine, die sich auf die sechs obengenannten Resilienzfaktoren nach Rönnau-Böse (2013) beziehen.

Baustein 1: Selbstwahrnehmung

In den Einheiten des ersten Bausteins befassten sich die Kinder vor allem mit ihrer Persönlichkeit: Sie lernen sich besser kennen und können Fremdwahrnehmungen in ihr Selbstbild integrieren. Der Fokus ist darauf gerichtet, die unterschiedlichen Gefühle in ihrer Differenziertheit kennenzulernen und ausdrücken zu lernen.

Baustein 2: Selbststeuerung

Den Kindern werden Möglichkeiten geboten, um das Regulieren von Gefühlen zu erforschen. Im gemeinsamen Spiel und in bildgestützten Gesprächen erschliessen sie sich Strategien zur Gefühlsregulation und entdecken, wie eigene Verhaltensweisen auf andere wirken. Positive und negative Gefühle können bei sich und anderen benannt und differenziert werden.

Baustein 3: Selbstwirksamkeit

Erfolge, die auf das Kind selbst zurückzuführen sind, werden dafür eingesetzt, um dem Kind bewusst zu machen, dass es diesen Effekt selbst verursacht. Dadurch entwickeln die Kinder ein Gefühl für die eigenen Stärken und werden sich ihrer Kompetenzen bewusst.

Die pädagogische Arbeit mit den Kindern zielte darauf ab, den Alltag in der Einrichtung insgesamt resilienzförderlich zu gestalten.

Baustein 4: Soziale Kompetenz

Neben der Entwicklung eines Selbstbildes werden Kommunikationsregeln und Möglichkeiten, Konflikte zu lösen und sich in Konflikten angemessen zu verhalten, auf verschiedenen, den Kindern vertrauten Ebenen thematisiert. Die Kinder denken gemeinsam über Möglichkeiten nach, um Wut zu kontrollieren. Sie sprechen darüber, in welchen Situationen sie wütend sind und wie sich diese Situationen voneinander unterscheiden. Sie lernen, dass Gefühle immer von der jeweiligen Situation der Betroffenen abhängig sind.

Baustein 5: Umgang mit Stress

Hier nähern sich die Kinder dem Begriff «Stress» an und setzen sich mit ihm auseinander. Gemeinsam werden Stress verursachende Situationen identifiziert und ihre individuelle Wirkung festgestellt. Neben der Spurensuche nach körperlichen Symptomen von Stress lernen die Kinder Entspannungsmöglichkeiten kennen und diese einzusetzen.

Baustein 6: Problemlösen

In vielfältigen Übungen entwickeln die Kinder unterschiedlichste Strategien, um ein Problem zu erkennen und anzugehen. Sie entdecken, dass es für ein Problem viele Lösungen geben kann. Auf der Metaebene werden die verschiedenen Lösungswege diskutiert und die Handlungsschritte zum besseren Verständnis nachvollzogen.

Die Zusammenarbeit mit den Kindern auf der Basis des Manuals muss an ihre Situation angepasst werden, insbesondere, wenn sie Sprachprobleme haben. Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Integration der Bausteine in den Alltag. Damit dies gelingt, braucht es eine entsprechende Vorbereitung in den Reflexionsgesprächen mit den Erzieherinnen.

Bei Kindern, die an den Programmen teilnahmen, zeigten sich positive Veränderungen im Selbstkonzept.

Ebene 4: Vernetzung / Netzwerke

Die Kindertageseinrichtung dient Eltern als eine der ersten Anlaufstellen, wenn es um Erziehungsfragen und -probleme geht. Bei Anliegen, die eine tiefergehende sozialrechtliche oder psychosoziale Beratung erforderlich machen, sind Kindertageseinrichtungen auf eine gute Vernetzung mit den Einrichtungen im Sozialraum angewiesen.

Dementsprechend wurden vor Ort niederschwellige Angebote eingerichtet:

- Elternsprechstunden in den Kitas über die zuständige Erziehungsberatungsstelle
- bei Bedarf: schneller Austausch zwischen pädagogischen Fachpersonen in den Kitas und Beratungsstellen bzw. dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes
- ressourcenorientierte Fallsupervisionen im Gesamtteam unter der Leitung einer externen Fachkraft

Darüber hinaus können stabile Netzwerke zum Beispiel zu Vereinen, Verbänden oder Stadtteilorganisationen eine hilfreiche Unterstützung für Kinder und ihre Familien sein und bei der Erziehung entlasten.

Evaluationsdesign und Zusammenfassung der Ergebnisse

Evaluationsdesign

Um der Komplexität des Resilienz-Konzeptes Rechnung zu tragen, erwies sich bei allen evaluierten Projekten eine Kombination aus Ergebnis- und Prozessevaluation, die sich auf quantitative (standardisierte Testverfahren) und qualitative Instrumente (Interviews und Gruppendiskussionen) stützte, als die sinnvollste Methode (vgl. z. B. Bortz & Döring, 2003; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017). Alle Evaluationen wurden im Vergleichsgruppendesign über mehrere Messzeitpunkte durchgeführt.

Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse

Die Evaluationsergebnisse der verschiedenen Projekte wurden ausführlich publiziert (Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Weltzien & Lorenzen, 2016; Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018). Zusammenfas-

send liessen sich bei allen Projekten – mit zum Teil unterschiedlichen Zielgruppen – folgende Effekte feststellen:

Kinder

Bei den Kindern, die an den Programmen teilnahmen, zeigten sich positive Veränderungen im Selbstkonzept – über die Zeit und im Vergleich zur Kontrollgruppe. Sie profitierten ausserdem im Bereich der kognitiven Entwicklung und zeigten nach Aussage der Eltern weniger auffälliges und mehr prosoziales Verhalten. Die Effekte blieben nachhaltig bestehen (Follow-up-Untersuchung nach einem Jahr bei Kindern in der Grundschule, Ende 1. Klasse; siehe dazu Rönnau-Böse, 2013). Eltern und pädagogische Fachpersonen konstatierten positive Veränderungen und beschrieben die Kinder als «mutiger und durchsetzungsfähiger». Ausserdem wurde deutlich, dass diese Kinder ihre Gefühle deutlicher wahrnehmen, zeigen und verbalisieren können.

Eltern

Bei den Eltern stieg die Zufriedenheit hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachpersonen der Kita. Dies hat mit den weiterentwickelten Formen der Zusammenarbeit zu tun: Eltern, die an den angebotenen Elternkursen teilgenommen haben, fühlten sich ausnahmslos sicherer in ihrer Erziehungsrolle. Sie erlebten sich gelassener im Erziehungsalltag, konnten mehr Vertrauen in ihre Erziehungs kompetenz entwickeln und achtsamer auf die Bedürfnisse ihrer Kinder und ihre eigenen Bedürfnisse eingehen. In vielen Fällen wurde das Zusammenleben mit den eigenen Kindern als entspannter wahrgenommen. Die niedrigschwelligen Beratungsangebote vor Ort wurden ausnahmslos positiv eingeschätzt.

Fachpersonen

Auch die pädagogischen Fachpersonen bewerteten die Projekte eindeutig positiv. Die Fortbildungen und die ressourcenorientierten Supervisionen hatten nach ihren Aussagen zu einer veränderten Haltung und einer verbesserten Reflexionskompetenz gegenüber dem eigenen pädagogischen Handeln geführt. Stärken und Ressourcen der Kinder wurden deutlicher erkannt. Sie waren Ausgangspunkte für Begegnungen und hatten Einfluss auf das pädagogische Handeln. In zwei der vier Projekte entwickelte sich die Sensibilität der Fachpersonen für die Bedeutung gesundheitsrelevanter Dimensionen weiter, wie etwa der eigenen psychosozialen Gesundheit. Die pädagogischen Fachpersonen beschrieben zudem eine gesteigerte Arbeitszufriedenheit und eine bessere Zusammenarbeit im Team.

Eltern, die an den angebotenen Elternkursen teilgenommen haben, fühlten sich ausnahmslos sicherer in ihrer Erziehungsrolle.

Institutionen

Deutliche Fortschritte im Bereich Kooperation und Vernetzung konnten in jenen Einrichtungen festgestellt werden, deren Vernetzung zum Projektstart noch nicht vorhanden oder schwach war. Besonders positiv wurden die Kooperationen mit den zuständigen Erziehungsberatungsstellen bewertet.

Fazit

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass es möglich und «ertragreich» ist, Massnahmen zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen zu etablieren. Dabei hat sich ein längerer Organisationsentwicklungspro-

zess – der passgenau für die einzelne Institution und deren Mitglieder zugeschnitten wird – als wirkungsvoll herausgestellt. Es konnten in sorgfältig durchgeführten Evaluationsstudien positive Veränderungen bei pädagogischen Fachpersonen/Lehrpersonen, Kindern/Schülerinnen und Schülern, Eltern und auf Institutionsebene beobachtet werden.

Resilienzförderung ist kein «Allheilmittel» für alle Probleme in Bildungsinstitutionen und keine Garantie für erfolgreiches Zusammenwirken der Beteiligten. Die Orientierung am Resilienzkonzept kann jedoch das Wohlbefinden der Beteiligten verbessern und Potenziale zur Bewältigung von Krisen und Herausforderungen bereitstellen.

Literatur

- Bauch, J. (2002). Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsförderung. *Prävention*, 25, 67–70.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208–218). Wiesbaden: VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Böttlinger, U. (Hrsg.) (2018). *Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Strategie. Konzept, Entwicklung und Evaluation des «Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO)»*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2008). *Eltern stärken mit Kursen in Kitas. Handreichung für ErzieherInnen*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2019). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK: Förderprogramm* (3. vollst. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirksamkeitsforschung unter Praxisbedingungen – Lösungen jenseits des «Goldstandards». In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik, Band 10* (S. 209–228). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of Exclusion: the Promotion of Resilience in Early Childhood Institutions in Disadvantaged Areas. *Journal of Public Health*, 20 (2), 131–139.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (2001). *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hartung, S. & Rosenbrock, R. (2015). Setting / Lebenswelt. In BZgA (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/settingansatz-lebensweltansatz [Zugriff am 04.02.2020].
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (pp. 739–795). New York: Wiley.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte*. FEL: Freiburg.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung*

über die Lebensspanne (2. überarb. und erg. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006).

Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Auer.

Weltzien, D. & Lorenzen, A. (Hrsg.) (2016).

Kinder Stärken! Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht April 2016. Freiburg: FEL.

WHO (Weltgesundheitsorganisation). (1986).

Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1 [Zugriff am 04.02.2020].



Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
 Evangelische Hochschule Freiburg
 Zentrum für Kinder- und
 Jugendforschung
 Bugginger Strasse 38
 DE-79114 Freiburg
froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de



Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: European Agency oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Aktuell: Die European Agency hat einen neuen Bericht als Teil des Projekts «Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education» (CROSP) veröffentlicht. CROSP thematisiert die Veränderung der Rollen und Aufgaben der Fachleute aus der Sonderpädagogik in inklusiven Settings.

Weitere Informationen: www.european-agency.org → Newsmeldung vom 27.01.2020