



Frühe Bildung: Spiel

- Tagungsbericht Bodensee-Symposium
- Einblick in ein Leben mit Zerebralparese



Inhalt

Silvia Schnyder
Editorial 3

Rundschau 4

SCHWERPUNKT

Sabine Tanner Merlo und Detlev Vogel
Über die Bedeutung des freien Spiels
Und was wir im Kindergarten dafür tun können 9

Simone Kannengieser
Logopädische Therapie und Freispiel 17

Christina Koch und Kolja Ernst
Spielen – (k)eine Selbstverständlichkeit
Individualisierte Spielbegleitung im Kontext der
Heilpädagogischen Früherziehung 23

Petra Ulshöfer
Spielerisch in der Beziehung wachsen – emotional und interaktiv
Entwicklungsförderndes Spiel im Kontext des DIRFloortime®-Ansatzes
bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung 30

Barbara Weiss, Carine Burkhardt Bossi und Sonja Perren
Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel?
Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale
Entwicklung von Vorschulkindern 37

Sarah Wabnitz
Vom SMART-Ziel zur Wundertüte
Gedanken zum Bindungsspiel im Kontext der Heilpädagogischen
Früherziehung 44

Dokumentation zum Schwerpunkt 51

WEITERE THEMEN

Silvia Schnyder
Mit Emotionen umgehen – eine Aufgabe für Klein und Gross
Tagungsbericht zum Zweiten Internationalen Bodensee-Symposium 52

Daniel Stalder
«Ich darf das Leben erfahren mit Behinderung»
Ein Porträt über einen Herzmenschen 54

Agenda/Politik/Behinderung im Film/Bücher 58

Inserate 64

Impressum 29

Silvia Schnyder

Lasst die Kinder spielen

«Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt», meinte schon Friedrich Schiller. Seine Aussage wird heute von der Neurowissenschaft bestätigt: Laut dem Neurobiologen Gerald Hüther¹ sind beim freien Spielen alle neuronalen Netzwerke des Gehirns, vor allem im frontalen Kortex, so geöffnet, dass sie Verbindungen miteinander knüpfen. Die besten Vernetzungen im Gehirn entstehen also durch absichtsloses und zweckfreies Spielen.

Mit Spiel bezeichnet Margrit Stamm alle Aktivitäten, «die vom Kind selbst initiiert sind, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgen und persönlich gesteuert sind.»² Allerdings veranlasst genau dieser Aspekt des Zweckfreien viele Eltern und auch einige Fachpersonen, alle Formen des freien Spiels als weniger strukturierte Aktivitäten zu betrachten: Sie sehen das Spiel als banal an, da es nicht zielorientiert ist. Manche tun es sogar als Zeitverschwendung ab.

Die Beiträge dieser Ausgabe beinhalten viele Argumente für Eltern, aber auch für pädagogische Fachpersonen, die Kinder (noch mehr) spielen zu lassen. Denn das Spiel ist der Entwicklungsmotor schlechthin: Kinder erwerben spielend alles Wichtige, was sie für das Leben brauchen.

Sabine Tanner Merlo und Detlev Vogel beschreiben, dass instruktionales Lernen und geführte Aktivitäten im Kindergartenalltag auf Kosten des freien Spiels an Be-

deutung gewinnen. Sie zeigen, dass aber spielerisches Lernen zumindest bis zum Alter von acht Jahren dem instruktionalen, angeleiteten Lernen überlegen ist. Um das freie Spiel und seine Verwendung in der Logopädie im Frühbereich geht es im Artikel von Simone Kannengieser: Das Spiel kann in der logopädischen Therapie Medium und Gegenstand von Bildung sein und ist nicht vorrangig als Instrument für Übungsziele anzusehen. Christina Koch und Kolja Ernst erläutern, welche Kompetenzen Heilpädagogische Früherzieherinnen und Früherzieher benötigen, um den Herausforderungen des freien Spielens begegnen zu können. Petra Ulshöfer berichtet vom Einsatz des DIRFloortime[®]-Ansatzes bei Autismus-Spektrum-Störungen. Und schliesslich stellen Barbara Weiss, Carine Burkhardt Bossi und Sonja Perren ein Forschungsprojekt vor, bei dem es um die positiven Effekte der Förderung der Fantasiespielqualität auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Peerbeziehungen von Vorschulkindern geht. *Last but not least* vermittelt uns Sarah Wabnitz vom *Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung* (BVF) einen anschaulichen Einblick in den Alltag der Heilpädagogischen Früherziehung, in der das Spiel seit jeher die hauptsächliche Arbeitsform ist.

Die vorliegende Ausgabe ist übrigens ein Gemeinschaftsprojekt mit dem BVF. Ich hoffe, dass auch die Mitglieder des BVF aus dieser Ausgabe die eine oder andere Anregung mitnehmen können.



Silvia Schnyder
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin SZH / CSPS
silvia.schnyder@szh.ch

¹ www.spielundzukunft.de/de-de/de_DE/content/blog-5014504/rettet-das-spiel-15869

² www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf

Rundschau

INTERNATIONAL

DE: Lehren und Lernen mit künstlicher Intelligenz

In vielen Bildungstechnologien stecken schon heute verschiedene Aspekte von Künstlicher Intelligenz (KI). Die Studie der *Telekom-Stiftung* gibt einen Überblick über KI-unterstützte Angebote im internationalen Vergleich. Die Befragungsergebnisse bestätigen den Befund aus der wissenschaftlichen Literatur: Zwar halten fast alle befragten Expertinnen und Experten die KI-basierte Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung für besonders wünschenswert. Gleichwohl werden die technische Realisierbarkeit und insbesondere die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Szenario in den nächsten fünf bis zehn Jahren real wird, geringer eingeschätzt. Chancen werden vor allem beim individualisierten, auf *Learning Analytics* gestützten Lernen sowie bei smarten adaptiven Selbstlernanwendungen und Apps gesehen.

www.telekom-stiftung.de → Studien

DE: Studienabbruch bei Menschen mit Behinderung

An der *Universität Kassel* wird der Studienerfolg von Studierenden mit chronischer Krankheit und Behinderung untersucht. Dazu wird die Wirkung verschiedener Faktoren auf den Studienerfolg beziehungsweise Studienabbruch analysiert: Nachteilsausgleich bei Prüfungen, psychosoziale Beratung, Gesundheitsförderung, behinderungsbezogene Sozialleistungen und soziale Netzwerke von Studierenden. Für die Studie sollen Ende des Wintersemesters 2021/2022 alle knapp 25 000 Studierenden der *Universität Kassel* befragt werden. Eine zweite Befragung ist zu einem späteren Messzeitpunkt geplant. Anhand der

Ergebnisse der Studie sollen hilfreiche Instrumente für die Studierenden erarbeitet werden, die von den Dozentinnen und Dozenten ziel führend eingesetzt werden können.

www.rollingplanet.de → News vom 18.08.2021

NATIONAL

Digitalisierung in der Bildung

educa hat im Auftrag des Bundes und der Kantone im Rahmen des Bildungsmonitorings den Bericht «Digitalisierung in der Bildung» verfasst. In diesem wird verschiedenes Wissen zusammengetragen: die Nutzung digitaler Ressourcen, die Effekte dieser Nutzung und die Gelingensbedingungen für deren erfolgreichen Einsatz im Bildungssystem Schweiz von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Der Bericht ist primär als Informationsquelle für die Bildungspolitik und -verwaltung sowie die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit gedacht. Erstmals wird der aktuelle Wissensstand zur Digitalisierung in der Bildung umfassend aufgearbeitet und allfällige Wissenslücken werden geschlossen.

www.educa.ch → Aktuelles vom 23.08.2021

Entschädigung von Hilfeleistungen von Angehörigen im Rahmen des IV-Assistenzbeitrags

Vor fast zehn Jahren reichte Nationalrat Christian Lohr eine parlamentarische Initiative ein, die forderte, dass Angehörige von Menschen mit Behinderung für ihre Hilfeleistungen über den Assistenzbeitrag der Invalidenversicherung (IV) entschädigt werden. Mit dem Assistenzbeitrag sollen die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung von Men-

schen mit einer Behinderung gefördert werden. Mit neun zu null Stimmen und zwei Enthaltungen hat sich die Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit des Ständerates am 10. August für die Initiative ausgesprochen. www.agile.ch → Medienmitteilung vom 10.08.2021

Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

In der Schweiz gibt es kein nationales Kinder- und Jugendhilfegesetz. Rechtliche Grundlagen für die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Institutionen oder Pflegefamilien finden sich in verschiedenen Bundesgesetzen. Ergänzend dazu gibt es eine Vielzahl von kantonalen Gesetzen, Verordnungen und Richtlinien. Das bedeutet, dass es eklatante kantonale und regionale Unterschiede für den Leistungsbezug nach Volljährigkeit gibt. Ein Mapping zu den rechtlichen Grundlagen soll einen Überblick geben, welche rechtlichen Bestimmungen in den einzelnen Kantonen für Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe über die Volljährigkeit hinaus gelten. Dadurch soll ersichtlich werden, in welchen Kantonen junge Menschen bei Bedarf auch nach ihrem 18. Lebensjahr Unterstützung der Kinder- und Jugendhilfe erhalten.

www.leaving-care.ch/rechtliche-grundlagen

Plattform «Jugend und Medien»

Mithilfe der nationalen Plattform «Jugend und Medien» werden die Massnahmen zur Förderung der Medienkompetenzen von Jugendlichen effizient und zweckmässig umgesetzt. Dank Information und Sensibilisierung konnte in den letzten fünf Jahren der Paradigmenwechsel im Umgang mit digitalen Medien gefördert werden. Gemäss der Einschätzung der Expertinnen und Experten haben die Aktivitä-

ten des *Bundesamtes für Sozialversicherungen* (BSV), insbesondere die Vernetzung, zu einer gemeinsamen Haltung der kompetenten Akteurinnen und Akteure geführt. Der Fokus werde von den Risiken zunehmend auf die Chancen des Medienkonsums gelegt. Zudem würden Eltern und Betreuungspersonen die Kinder und Jugendlichen bei der Nutzung digitaler Medien vermehrt bewusst begleiten statt Verbote auszusprechen und Kontrolle auszuüben. Der Bundesrat hat an seiner Sitzung vom 25. August vom Bericht über die Evaluation der Massnahmen im erzieherischen Jugendmedienschutz 2016–2020 und von der Planung für die nächsten fünf Jahre Kenntnis genommen.

www.admin.ch → Medienmitteilung vom 25.08.2021

Vernehmlassungsverfahren zum E-Voting

Der Grundsatz der Inklusion ist untrennbar mit der vollen und wirksamen Partizipation verbunden. Auch Menschen mit einer Behinderung sollen barrierefrei an politischen Prozessen teilhaben können. Bei der Entwicklung eines E-Voting-Systems muss dem Bedürfnis nach besserer Zugänglichkeit vermehrt Rechnung getragen werden. Die elektronische Stimmabgabe bietet eine echte Chance, gewisse Hürden abzubauen, mit welchen Menschen mit Behinderungen konfrontiert sind. Der Dachverband der Behindertenorganisationen Schweiz, *Inclusion Handicap*, kann die geäusserten Sicherheitsbedenken nachvollziehen, erachtet es jedoch als wichtig, die Entwicklung des E-Votings weiterzuverfolgen.

www.inclusion-handicap.ch → Medienmitteilung vom 18.08.2021

KANTONAL / REGIONAL

BL: Rahmengesetz zur Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderungen

Neben Basel-Stadt und dem Wallis nimmt nun auch in Basel-Landschaft das dritte Behindertengleichstellungsgesetz konkrete Form an. Das Gesetz über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRG BL), welches in der Vernehmlassung ist, formuliert Rechtsansprüche von Betroffenen auf die Beseitigung von Benachteiligungen im kantonalen Kompetenzbereich und legt das Verfahren zu deren Durchsetzung fest.

www.inclusion-handicap.ch → Medienmitteilung vom 17.08.2021 & www.baselland.ch

VARIA

Entwicklung einer aufblasbaren Roboterhand

Forschende des *Massachusetts Institute of Technology* und der *Shanghai Jiao Tong University* haben eine aufblasbare Roboterhand entwickelt. Im Vergleich zu herkömmlichen Neuroprothesen mit Metallskelett und Elektromotoren ist diese nicht nur leichter, sondern vor allem deutlich günstiger. Erste Tests erlaubten es Menschen mit Amputationen, alltägliche Aktivitäten wie das Schliessen eines Koffers, das Einschenken eines Safts oder das Streicheln einer Katze genauso gut – und in einigen Fällen sogar besser – auszuführen als mit steiferen Prothesen.

www.krone.at/2487493

Schriftart für Menschen mit Sehbehinderungen

Das *Braille Institute of America* hat in Zusammenarbeit mit der New Yorker Designagentur *Applied* eine Schriftart für Menschen mit Sehbehinderungen gestaltet. Ziel bei der Gestaltung dieser Schriftart war es, die Formen der Buchstaben möglichst deutlich voneinander unterscheidbar zu machen, sodass schliesslich die Erkennbarkeit der Zeichen und die damit verbundene Lesbarkeit erhöht werden. Mittlerweile kann die Schrift «Atkinson Hyperlegible» auch direkt bei *Google Fonts* heruntergeladen werden.

www.designerinaction.de → Design-Blog → Typografie

Studie in Leichter Sprache zum Thema Gewalt an Menschen mit Behinderungen

Menschen mit Behinderungen sind deutlich häufiger von Gewalt betroffen als Menschen ohne Behinderungen, so eine Studie im Auftrag des *Sozialministeriums* von Österreich. Um die Ergebnisse der Studie für alle Menschen zugänglich zu machen, wurde eine Broschüre in Leichter Sprache verfasst.

www.sozialministerium.at → Behinderung und Gewalt

Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen

Die Zeitschrift «blind-sehbehindert» erscheint neu in *Universellem Design*. Das bedeutet vor allem, dass Bilder und Grafiken mit Alternativtexten hinterlegt werden, sodass die wesentlichen Inhalte und die verständnisförderliche Funktion auch Leserinnen und Lesern mit einer Sehbehinderung oder Lesebehinderung (print disability) vermittelt werden können.

www.vbs.eu → Publikationen

Themenschwerpunkte 2022

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2021	Lebenslanges Lernen	10.08.2021	10.10.2021
3/2021	Beratung und Heilpädagogik	10.09.2021	10.11.2021
4/2021	Chancengerechtigkeit in der Bildung	10.10.2021	10.12.2021
5–6/2021	Multiprofessionelle Zusammenarbeit	10.11.2021	10.01.2022
7–8/2021	Erzählte Behinderung	10.01.2022	10.03.2022
9/2021	Freundschaften und Mobbing	10.03.2022	10.05.2022
10/2021	Frühe Bildung: Kooperationen im Frühbereich	10.04.2022	10.06.2022
11/2021	Umgang mit Digitalität	10.05.2022	10.07.2022
12/2021	Inklusive Bildung (Kongress-Thema)	10.06.2021	10.08.2022

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter www.szh.ch/zeitschrift.

Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: redaktion@szh.ch

Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2022)	Pratiques éducatives novatrices
2 (juin, juillet, août 2022)	Éducation précoce spécialisée
3 (sept., oct., nov. 2022)	Inclusion postscolaire
4 (déc. 2021, janv., fév. 2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée

Une description des thèmes 2022 est disponible sur le site Internet du CSPS:

www.csps.ch/revue/themes-2022

Informations auteurs-e-s: merci de prendre contact avec la rédaction avant l'envoi d'une contribution sur l'un de ces thèmes ou sur un **sujet de votre choix**: redaction@csps.ch

Lignes directrices rédactionnelles: www.csps.ch/revue

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Corbeil, T. (2021). Soutenir l'apprentissage de l'élève polyhandicapé : comment relever les défis ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 9-14.

Comment l'enseignant peut-il voir l'élève polyhandicapé au-delà de ses difficultés afin de repérer ses capacités ? Comment peut-il lui offrir des médiations pédagogiques qui tiennent compte de ses capacités afin de rendre accessible le but de l'apprentissage ? Cet article explore ces deux défis et propose un dispositif d'observation assistée par la vidéo et partagée entre plusieurs acteurs comme piste pour aider à les surmonter.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-09-01

Dind, J. & Thiévent, L. (2021). Les curricula pour apprenants polyhandicapés : un outil au service de l'enseignement ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 15-21.

Les curricula sont des programmes d'enseignement ou plans d'études qui prescrivent le parcours éducatif d'un groupe d'apprenants partageant des caractéristiques communes. Ceux qui ont été créés pour les apprenants polyhandicapés sont fondés sur des visions et orientations conceptuelles différentes. Toutefois, les principaux domaines d'apprentissages prioritaires qu'ils recensent sont les mêmes. L'appui sur ces curricula peut constituer une ressource précieuse pour assurer que les projets éducatifs individualisés soient suffisamment vastes et exhaustifs. Il convient toutefois de les utiliser en adaptant toujours les objectifs d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque apprenant polyhandicapé.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-06-02

Bendjaballah, S., Paquette, S., Angelucci, V. & Bovey, L. (2021). Les élèves de l'enseignement spécialisé au centre des intentions, mais à la marge des décisions ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 44-51.

Les discours politiques et pédagogiques sont basés sur le postulat selon lequel l'élève doit être placé « au centre » du système éducatif, sans toutefois en faire un acteur pleinement « actif ». Des entretiens compréhensifs menés avec des élèves de l'enseignement spécialisé questionnent le paradoxe d'une centralité des élèves dans les intentions, mais d'une absence de participation dans les faits. Alors que ceux-ci ne sont ni écoutés ni informés lorsqu'il s'agit de prendre des décisions visant l'octroi de mesures en enseignement spécialisé, ils développent diverses stratégies d'accommodation pour faire face à un avenir scolaire incertain.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-09-06

Sabine Tanner Merlo und Detlev Vogel

Über die Bedeutung des freien Spiels

Und was wir im Kindergarten dafür tun können

Zusammenfassung

Das freie Spiel rutscht im Anschluss an die im Lehrplan 21 vollzogene Strukturreform auf Kosten von hoch strukturierten Instruktionsphasen vermehrt in die Restzeit. Dies ist insofern erstaunlich, als die Bedeutsamkeit des Spiels für eine gesunde frühkindliche Entwicklung unbestritten ist. Eine stärkere Gewichtung des Freispiels ist mit dem im Lehrplan 21 intendierten Kompetenzerwerb durchaus zu vereinen. Nebst der sorgfältigen Vorbereitung und Pflege der Spielumgebung ist hierfür eine gezielte Nachbearbeitung der Unterrichtssequenzen wichtig. Bedeutsam ist auch das Vertrauen, dass sich das Kind im freien Spiel mit dem beschäftigt, was seiner Entwicklung gerade am meisten dient.

Résumé

Suite à la récente réforme structurelle du plan d'études 21, le jeu libre glisse de plus en plus dans le temps résiduel, au bénéfice de phases d'instruction hautement structurées. C'est d'autant plus étonnant que l'importance du jeu pour le développement précoce est incontestée. Il est très certainement possible de concilier le fait d'accorder davantage de poids au jeu libre avec l'acquisition des compétences visée par le plan d'études 21. Outre la préparation minutieuse et le soin accordé à l'environnement de jeu, un travail ultérieur ciblé sur les séquences d'enseignement est essentiel. Il est important également que l'on ait confiance dans le fait que l'enfant se confronte, dans le jeu libre, avec ce qui, précisément, sert au mieux son développement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-01

Wer einen Kindergarten in der Schweiz besucht, dem zeigt sich oft das folgende Bild: Nach der Auffangzeit finden sich die Kinder für den morgendlichen Einstieg im Kreis ein. In dieser von der Kindergarten-Lehrperson geführten Unterrichtssequenz spielt sich ein Grossteil der intendierten Kompetenzvermittlung ab. Beispielsweise hören die Kinder eine Geschichte oder lernen einen bestimmten Gegenstand kennen und werden darauf aufbauend an ausgewählte Tätigkeiten und Aufgabenstellungen herangeführt. Dabei fällt auf, dass die Kindergarten-Lehrpersonen oft bemüht sind, die Qualität ihres Unterrichts in didaktisch hoch-strukturierten Instruktionsphasen zur Geltung zu bringen. In entsprechende Sequenzen der Kompetenzvermittlung wird viel Herzblut und Vorberei-

tungszeit investiert, während die Gelegenheiten zum freien Spielen auffallend oft auf die Rest-Zeit fallen und im Selbstläufer-Modus ein Schattendasein fristen. Gleichzeitig wirft die vollzogene Strukturreform mit Schuleintritt des Kindes auf das vollendete vierte Lebensjahr in Kombination mit dem Ruf nach früher Förderung die Frage auf, ob das kindliche Spiel in diesem Trend marginalisiert wird. Stamm (2014) oder Wannack, Arnaldi und Schütz (2011) weisen darauf hin, dass der Ruf nach früher Förderung zu einer zunehmenden Verschulung des Kindergartens führt. Dies äussert sich eben gerade darin, dass instruktionales Lernen und der Anteil geführter Aktivitäten im Kindergarten-Alltag auf Kosten des freien Spiels an Bedeutung gewinnen.

Aus verschiedenen Gründen erstaunt dies: Auf die Bedeutsamkeit des Spiels für eine gesunde frühkindliche Entwicklung wurde in den letzten 15 Jahren von prominenter Stelle verschiedentlich und mit Vehemenz hingewiesen (z. B. Stamm, 2014; Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011).

Vor allem bei jungen Kindern stützen sich Bildungsprozesse hauptsächlich auf dem Spielen und dessen unterschiedlichsten Formen ab (Lukaschek, 2019). Bereits Oerter (2012) bezeichnet das im Spiel erfolgende beiläufige Lernen als Hauptform des Lernens in den ersten sechs Lebensjahren überhaupt. Indem Kinder im Spiel Dinge entdecken, selbst ausprobieren oder Situationen nachspielen, lernen sie ganz nebenbei. Ihre Aktivitäten werden dabei in erster Linie von ihren Interessen und der Motivation geleitet, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern. Im Spiel können sich viele Kinder über eine lange Zeitdauer in eine Aufgabe vertiefen, eine hohe Konzentration aufrechterhalten und spezifisches Wissen und Fertigkeiten erwerben (D-EDK, 2016).

Spielen und spielerisches Lernen sind zumindest bis zum Alter von acht Jahren dem instruktionalen, angeleiteten Lernen überlegen.

Die Studie von Edlmann, Wannack und Schneider (2018) im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zeigt auf, dass Spielen und spielerisches Lernen zumindest bis zum Alter von acht Jahren dem instruktionalen, angeleiteten Lernen überlegen ist.

Auch unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen spielbasierten Vorerfahrungen von Kindergartenkindern erscheint es wichtig, das Potenzial des freien Spiels noch bewusster in den Fokus zu rücken. Stamm

(2014) beschreibt das Phänomen der *Spieldeprivation*, welches in Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status steht. Sie unterscheidet dabei zwei Typen von Risikokindern, welche das Spiel als Entwicklungsmotor unzureichend nutzen:

- Zum einen sind dies Kinder aus gut situierten, ausserordentlich aktiven Familien, welche so stark in Förderprogramme und Aktivitäten eingebunden sind, dass sie zum Spielen keine Zeit haben. Sie sind hochgradig von gesteuerter Animation abhängig.
- Zur anderen Gruppe gehören Kinder aus benachteiligtem Elternhaus, welche einen Grossteil der Zeit sich selbst überlassen und sowohl emotional, kognitiv wie auch sozial unterversorgt sind. Anstatt zu spielen, verbringen diese Kinder ihre Tage häufig mit Medienkonsum.

Beiden Typen ist eigen, dass sie – sofern sie die Gelegenheit dazu erhalten – quasi spielunfähig sind. Diese Kinder verstehen es bloss, auf eine oberflächliche, repetitive oder eintönige Art und Weise zu spielen. Die kreative Energie, welche zum Eintauchen in ein anspruchsvolles Spielgeschehen notwendig ist, bringen sie kaum auf (Stamm, 2014). Dies ist umso bedeutsamer, weil im Spiel komplexe Fähigkeiten wie situationsangepasstes Handeln, Kontrolle von Emotionen, Dranbleiben an einer Sache trainiert werden – also Schlüsselkompetenzen für das Lernen sowie für ein gelingendes soziales Miteinander.

Was ist mit Spiel gemeint?

Stamm (2014) bezeichnet das Spiel als Aktivität, die vom Kind selbst initiiert wird, intrinsisch motiviert und zweckfrei erfolgt. Im Spiel können Kinder ihre Umwelt und das alltäglich Erlebte (re-)konstruieren und somit

besser verstehen. Eine wichtige Eigenschaft des Spiels stellt ausserdem das beiläufige, scheinbar mühelose Lernen dar (Oerter, 2012). Gleichzeitig erfordert das Spiel auch hohe kognitive Leistungen. So bietet es für Kinder die beste Möglichkeit, sich mit ihrer sachlichen und sozialen Umgebung, mit ihren Fragen, Erfahrungen und Problemen auseinanderzusetzen und dabei zu lernen (Strätz, 2019). Das Kind will sich eine Welt schaffen, in der es zum aktiven Gestalter seiner Umgebung wird. Auf diesem Weg symbolisiert es Handlungen, die in der Realität nur Erwachsene ausführen (z. B. fährt das Kind im Spiel mit dem Auto zur Arbeit), und es schlüpft in Rollen (z. B. des Vaters), die von anderen besetzt sind (Oerter, 2012). Gerade das Rollenspiel setzt hohe Anforderungen an die Fantasie und Vorstellungskraft, welche die Auseinandersetzung mit der Realität überhaupt erst ermöglicht und konstruktives Problemlösen erfordert.

Kinder lernen im Spiel vor allem deshalb so schnell und wirkungsvoll, weil sie nichts tun *sollen*, sondern etwas tun *wollen* (Strätz, 2019). Angetrieben von ihrer Neugier, wollen sie Prozesse in Eigenregie gestalten und keine vordefinierten Produkte herstellen. Umso wichtiger ist es, dass sie auf Räume treffen, die ihrem Forscherdrang Abwechslung und Vielfalt bieten (Brüssel, Seibert & Zöllner, 2020). An diesem Punkt sollten pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten ansetzen, um die Entwicklung der Kinder im freien Spiel zu unterstützen.

Das Spiel im Lehrplan 21

Den Rahmen für die Unterrichtsgestaltung bildet der im Lehrplan 21 festgehaltene Bildungsauftrag. Wie für einen Lehrplan üblich, definiert er Kompetenzstufen je nach Fachbereich. Die Orientierung an Kompetenz-

stufen wurde für den Zyklus 1 insofern abgeschwächt, als dass sich der Unterricht vor allem an der individuellen Entwicklung der Kinder orientiert und fächerübergreifend angedacht ist. Dabei hat auch das freie Spiel als vielschichtiges Lernfeld im Bereich der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung eine hohe Bedeutung. Im Lehrplan 21 wird die Bedeutsamkeit des Spiels entlang der Überlegung thematisiert, dass spielerisches und systematisches Lernen ein Kontinuum darstellen, welchem bei der Formulierung von Lernzielen und Kompetenzstufen Rechnung zu tragen ist (Kübler & Rüdüsüli, 2020).

Kinder lernen im Spiel vor allem deshalb so schnell und wirkungsvoll, weil sie nichts tun sollen, sondern etwas tun wollen.

Viele Kindergarten-Lehrpersonen fühlen sich unter erheblichem Druck, die im Lehrplan 21 aufgeführten Kompetenzen zu erreichen. Dies, obwohl innerhalb der Zyklen kein bestimmter Zeitpunkt zur Erfüllung der Lernziele definiert ist. Und wie so oft, wird unter Druck gerne auf «altbekannte Rezepte» zurückgegriffen; in diesem Fall die direkte Instruktion, also die geführte Sequenz. Auf diese Weise legt man scheinbar Rechenschaft darüber ab, alle Kompetenzbereiche «abgehandelt» zu haben und gegen allfällige kritische Fragen gefeit zu sein.

An den Pädagogischen Hochschulen lernen Studierende von Beginn an, ihren Unterricht vom Lehrplan und von den darin genannten Kompetenzen abzuleiten und danach auszurichten. Dies ist zweifellos eine wichtige Grundlage für die Planung zielorientierter Instruktionsphasen. Oft wird diese Anforderung jedoch als unvereinbar mit der

Gestaltung offener Spielumgebungen verstanden. Wenn eine solche Umgebung sorgsam vorbereitet wird, können jedoch praktisch in jedem Fall Kompetenzen identifiziert werden, die die Kinder dort erwerben können. Eine Freispielsituation bietet somit auch in dieser Hinsicht eine echte Alternative zum geführten Unterricht. Zentral ist die Haltung der Lehrperson: Kann sie die Kontrolle ein Stück weit abgeben und darauf vertrauen, dass die Kinder sich entsprechend ihrer sensiblen Phasen mit dem beschäftigen, was ihrer Entwicklung in diesem Moment am meisten dient? Durch die freie Wahl der Aktivität ist nicht gewährleistet, dass alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun und lernen. Entscheidend sind hier die aufmerksame Beobachtung, Dokumentation und Begleitung besonders der Kinder, die etwas mehr Unterstützung benötigen.

Die Ausrichtung des Unterrichts an den Kompetenzen des Lehrplans 21 gilt oft als unvereinbar mit der Gestaltung offener Spielumgebungen.

Möglichkeiten zur Akzentuierung des Spiels

An dieser Stelle kann es sich lohnen, als Kindergarten-Lehrperson ganz bewusst neue Herangehensweisen auszuprobieren. Alternativ zur oben beschriebenen Priorisierung der instruktionalen Lernzeit müsste die Lehrperson vermehrt Zeit in die Vorbereitung einer interessanten und anregenden Umgebung investieren, wobei diese dann über mehrere Wochen intensiv genutzt werden kann. Der Aufwand für die genaue Planung der geführten Sequenzen wäre in einem entsprechenden Setting deutlich geringer, da diese Sequenzen eher einen ritualisierten

Rahmen vorgeben als den Grossteil der Lerninhalte vermitteln. Stattdessen könnte die Lehrperson mehr Zeit in die Nachbereitung eines Kindergarten-tages investieren (z. B. die gemachten Beobachtungen dokumentieren oder die Spielumgebung pflegen und ergänzen). Die Lehrperson gestaltet die Spielumgebung entwicklungs- und themenorientiert und lässt die Kinder dort spielen und – im Verständnis von Montessori – *arbeiten* (Vogel, 2001). Bei der Planung dieser (Lern-) Umgebungen orientiert sie sich *neben* den im Lehrplan erwähnten Kompetenzbereichen vor allem an den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Was bringen sie für Fragen oder Erfahrungen mit? Was ist bei ihnen gerade «angesagt»? Die Lehrperson muss immer wieder sehr genau zuhören und beobachten, an welchem Punkt die Kinder stehen, was sie fasziniert, wofür gerade «ihr Feuer brennt». Maria Montessori hat schon vor über 100 Jahren formuliert, dass ihr Material als Reaktion auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder entstanden ist (Vogel, 2001). Diese Herangehensweise bildet einen wesentlichen Eckpfeiler kindzentrierter Pädagogik, in welcher das Spiel sogar als Arbeit bezeichnet wird. Auf diese Aufgaben der Wahrnehmung, Beobachtung und des Schaffens von entsprechenden Spiel- und Lernangeboten müssten die angehenden Lehrpersonen der Pädagogischen Hochschulen noch gezielter vorbereitet werden.

Merkmale spielbasierter Kindergärten

Ablauf eines Kindergarten-Vormittags

Wie sieht ein Kindergarten-Vormittag beispielhaft aus, der dem angesprochenen Kontinuum von Freispiel und Lernzeit entspricht? Die erste Phase könnte man «Freispiel-Lern-

zeit» nennen: Die Kinder kommen am Morgen und suchen sich die Tätigkeit oder das Spiel aus, das sie im Moment am meisten interessiert. Dafür steht der klassische Freispielbereich ebenso zur Verfügung wie auch Lernbereiche (z. B. verschiedene Gegenstände zum Experimentieren, Material für Sinneserfahrungen, Lernspiele), ein Werk- und Bastelbereich oder ein Bewegungsbereich. Jil und Andre wird es vielleicht in die Puppenecke ziehen und sie spielen mit ihren Freunden «Familie». Ahmet und Marie gehen hingegen in den Werk- und Bastelbereich, um dort an ihrer Konstruktion aus Stoff, Karton und Holzresten weiterzuarbeiten. Rachel sucht sich ein Tablett mit verschiedenen Schrauben und Vorhängeschlossern und vertieft sich darin, die passenden Muttern auf die Maschinenschrauben zu drehen. Nach einer guten Stunde könnte eine bestimmte Musik das Aufräumen einläuten, danach trifft sich die Klasse im Stuhlkreis. Die nächste Phase besteht aus einem Morgenritual, einem Lied, einem kurzen Gruppenspiel oder kleinen «Berichten» von Kindern, die erzählen möchten, was sie in der Freispiel-Lernzeit gemacht haben. Und es ist ebenfalls der Zeitpunkt für die Einführung in ein neues Thema oder eines neuen Materials. Angesichts der Tatsache, dass in vielen Kindergärten die Hälfte der Kinder erst vierjährig ist, sollten diese instruktiven Phasen nicht länger als 20 bis maximal 25 Minuten dauern. Darauf könnte die Pause folgen, die in die nächste Phase führt. Die Pause sollte eine möglichst lange Phase im (gut mit Spielmaterial ausgestatteten) Aussenbereich einschliessen. Eine weitere Freispiel-Lernzeit-Phase würde den Kindergarten-Morgen abrunden.

Vorbereitung der Spielumgebung

Ein grosser Teil der Tätigkeit der Lehrperson besteht darin, Raum und Material für die Kinder so spannend, herausfordernd und ansprechend vorzubereiten, dass das Interesse der Kinder geweckt wird. In einer sorgfältig und bewusst vorbereiteten Spielumgebung stehen Spielmaterialien unterschiedlicher Beschaffenheit zur Auswahl. Während Spielmaterialien wie Stapelsteine und Tücher, aber auch Sand und Holzstecken viele kreative Freiräume ermöglichen, geben Spielzeuge wie ein Kochherd, ein Playmobil-Set oder eine Eisenbahn begrenztere Spielmöglichkeiten vor. Für die Praxis heisst das, dass sich hochstrukturiertes und unstrukturiertes Material im Angebot des Kindergartens sinnvoll ergänzen.

In einer sorgfältig und bewusst vorbereiteten Spielumgebung stehen Spielmaterialien unterschiedlicher Beschaffenheit zur Auswahl.

Entscheidend ist, dass das freie Spiel in Bezug auf die Entwicklungs- und Fachbereiche ausgewogene Spielangebote und vielfältige Formen der Auseinandersetzung ermöglicht (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011). Dazu gehört, dass kommunikativ geprägte Rollenspiel-Szenen und technische Konstruktionsspiele in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Und dass der Werk- und Bastelbereich auch in der Freispielzeit von den Kindern genutzt werden darf, sodass die Spielzeit dort nicht ausschliesslich direktiv-ergebnisorientiert gestaltet wird (Franz, 2018).

Nebst der Auswahl der Materialien ist deren Arrangement zu berücksichtigen. Das Arrangement der Spielangebote unterliegt dem Vorhaben, «Appetit und nicht satt zu machen» (Brüssel, Seibert & Zöller, 2020). Hierfür müssen die Spielmaterialien gut

sichtbar und einladend präsentiert werden. Denn die Art und Weise, wie Angebote arrangiert und inszeniert werden, kann das Spielverhalten der Kinder positiv beeinflussen. Eine thematische Inszenierung oder eine suggestive Präsentation eines Spielszenarios wie beispielsweise ein gedeckter Tisch, an welchem eine Puppe im Hochstuhl sitzt, führt zu einem grösseren Interesse der Kinder, als wenn Materialien unstrukturiert dargeboten werden oder in Aufbewahrungsboxen weggepackt sind (Kübler & Rüdüsüli, 2020).

Umsetzungs-Idee: in Kästen dargebotene Spielwelten

In Ergänzung zu hochstrukturiertem, realitätsgetreuem Spielzeug bietet es sich an, unstrukturierte Spielmaterialien noch bewusster einzusetzen. Verschiedenheit ist auch hier reizvoll. Materialien wie Styropor, Kleister,

Knöpfe, aber auch Verpackungs- und Naturmaterialien geben Anlass zum Staunen und induzieren Ideen und Gestaltungsfreiheit: «Denkwelten, Traumwelten, Spielwelten, in denen sich die Kinder wiederfinden, in die sie abtauchen, versinken können und einfach sie selbst sein dürfen, sich spüren können und glücklich sind» (Brüssel, Seibert & Zöller, 2020, S. 11).

Eine gelungene Umsetzung, welche sensorische Erfahrung mit kreativem Spiel vereint, ist das *Spielweltenmaterial* (Martin & Jehle, 2015). Dieses Material besteht aus Spiel- und Experimentierfeldern, welche in Kästen (ca. 60 x 80 x 7 cm) dargeboten werden. Die Kästen werden – je nach Anwendung – mit (Natur-)Materialien, Alltagsutensilien und Werkzeugen bestückt. Mit dem Spielmaterial des *Weltensandkastens* wird das Kind zum Schöpfer, indem es mit allerlei



© H. JEHL

Spielweltenmaterial – Griesskiste

Spielfiguren wie Püppchen, Gummitieren, Fahrzeugen sowie Spielgegenständen (z. B. Tannzapfen, Muscheln, Mosaikplättchen) eine eigene Spielwelt im mit Sand ausgelegten Kasten gestaltet. Der Kasten dient als Projektionsfläche für innere Regungen, Fragen und Konflikte und umgrenzt die Erfahrungswelt des Kindes (Martin & Jehle, 2019). Vor allem jüngere Kinder profitieren von dieser Struktur, in dem die Flut der Eindrücke eine Grenze erfährt. «Der Rahmen bietet dem Kind ein sicheres Resonanzfeld, auf das es aus seinem Inneren mit dem antworten kann, was ihm gemäss ist» (Martin & Jehle, 2015, S. 16). In diesem Spiel kann nichts falsch gemacht werden, jedes Kind kann den Kasten mit seinen Möglichkeiten bespielen, bebauen, verändern oder etwas Neues erschaffen. Für Lehrpersonen geht es nicht darum, zu interpretieren, was die Kinder gestalten, sondern wahrzunehmen und anzuerkennen, was das Kind ausdrückt (Martin & Jehle, 2019).

Spielwelten innerhalb von Kisten können auch noch in vielen weiteren Anwendungen angeboten werden. Beispiele hierfür sind der Sandmalkasten, der Sand-Schütt-Kasten, die Goldgräberkiste, die Griesskiste (siehe Bild) oder der Steckkasten. Am Beispiel dieser Spielwelten in Kisten finden Kinder wie von selbst ins freie, vertiefte Spiel.

Die prozess- und kindorientierte Haltung der Lehrperson

Eine offene, prozess- und kindorientierte Haltung der Lehrperson ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Kinder sich in ihrem Spiel- und Lerntrieb ungebremst entfalten können. Dabei sollte sie sich mehr als Unterstützerin der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder sehen, denn als klassische Lehrperson. Während der Begleitung der Spielprozesse beobachtet sie die Kinder ge-

nau und registriert dabei vielleicht, dass Luca bei der Konstruktion eines Karton-Gebäudes räumliches Denken oder auch feinmotorische Fähigkeiten erkennen lässt, die die Lehrperson bei zielorientierten Übungen bei ihm noch nicht beobachtet hat. Gleichzeitig ist es ratsam, nicht jede Spielhandlung zu bewerten und zu beobachten. Das Kind muss um des Spiels willen spielen dürfen. Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt es in diesem Kontext quasi nebenbei. Durch diese Haltung kann die Lehrperson zu einem Klima in der Klasse beitragen, in welchem freudvoll und intrinsisch motiviert exploriert und gelernt wird (Martin & Jehle, 2015).

Literatur

- D-EDK (Deutschschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz) (2016). *Lehrplan 21, Grundlagen*. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf
- Brüssel, P., Seibert, D. & Zöller, S. (2020). Ein Universum an Kreativität. *Welt des Kindes*, 2, 11–15.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. www.phbern.ch/sites/default/files/2019-11/studie_situation-auf-der-kindergartenstufe.pdf
- Glauser-Ismail, N. (2018). *Kompetenzförderung im Freispiel. Spielgestaltung und Spielbegleitung am Beispiel MINT*. <https://bit.ly/38qSjFR>
- Franz, M. (2018). «Heute wieder nur gespielt» – und dabei viel gelernt! *Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen* (3. Aufl.). München: Don Bosco.
- Kübler, M. & Rüdüsüli, C. (2020). Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen. In M. Kübler, G. Buhl &

- C. Rüdüsüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen* (S. 17–38). Bern: hep.
- Martin, K. & Jehle, H. (2015). *Spielwelten 1. Schöpferische Wege der Selbstunterstützung für Kinder* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verein für Essentielle Gestaltarbeit.
- Lukaschek, A. (2019). Spiel als Flow-Erlebnis. *Welt des Kindes. Schwerpunktthema: Spielen*, 2, 14–16.
- Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 389–403.
- Stamm, M. (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf
- Strätz, R. (2019). Spielen und Lernen. *Welt des Kindes*, 2, 11–13.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2011): Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik. *4–8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe*. www.4bis8.ch/_file/180/4bis8-spezialausgabe2011-low.pdf
- Vogel, D. (2001). *Montessori-Erziehung – wie geht das?* Freiburg: Herder spektrum.



Dr. phil. Sabine Tanner Merlo
PH Luzern
Institut für Schule und Heterogenität
sabine.tanner@phlu.ch



MA Detlev Vogel
PH Luzern
Institut für Schule und Heterogenität
detlev.vogel@phlu.ch

Simone Kannengieser

Logopädische Therapie und Freispiel

Zusammenfassung

Der Beitrag grenzt das Freispiel als Methode vom instrumentellen Einsatz des Spiels in der logopädischen Therapie ab. Er begründet die Eignung des Freispiels für die Logopädie basierend auf seinen zentralen Merkmalen. Diese Eignung beschränkt sich keineswegs auf bestimmte Zielbereiche. Vielmehr ist das Freispiel für divergierende sprachtherapeutische Ansätze in der Arbeit mit Kindern essenziell. Der Beitrag will auch zur Rollenreflexion im logopädischen Frühbereich und Freispiel einladen.

Résumé

Cet article distingue la méthode du jeu libre de l'utilisation instrumentalisée du jeu en thérapie logopédique. Il explique pourquoi le jeu libre est adapté à la logopédie en se fondant sur les caractéristiques centrales de celui-ci. Cette adéquation ne s'applique pas qu'à certains domaines-cible, loin de là. Le jeu libre est bien au contraire essentiel dans le travail avec les enfants pour les approches les plus différentes de thérapie du langage. La présente contribution invite également à une réflexion sur les rôles dans le domaine de l'intervention précoce en logopédie et du jeu libre.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-02

Zwischen Spiel und (früher) Bildung sind verschiedene Verhältnisse denkbar: Spiel kann Prozess oder Vollzug von Bildung, aber auch Gegenstand von Bildung sein. So können zum Beispiel im Spiel physikalische Gegebenheiten entdeckt werden. Es kann aber auch darum gehen, das Spielen selbst, etwa die Verwandlung von Holzklötzen in einen Turm, zu lernen.

Obwohl Zollinger (2014) die fundamentalen Zusammenhänge zwischen der Spiel-, Selbst- und Sprachentwicklung in der Logopädie weit verbreiten konnte und Dannenbauer (1994) die pädagogischen Grundlagen schuf für die Sprachtherapie im Spiel – und nicht etwa für eine spielerische Sprachtherapie –, dominiert in der alltäglichen logopädischen Praxis das Spiel als Instrument, als blosses «Transportmittel» für Bildungsziele: Beispielsweise wird das Angenspiel eingesetzt, um die Benennung des Geangelten zu erreichen oder das Kaufladenspiel wird ver-

wendet, um das Verstehen eines Satzmusters einzufordern.

Jedes Spiel, das eingesetzt wird, um ein Kind zu motivieren, sich mit etwas zu beschäftigen, mit dem es sich sonst nicht beschäftigen würde, hat diesen Zweckcharakter. Deshalb sind solche Spiele keine Freispiele. Umgekehrt *kann* aber natürlich ein Angel- oder ein Kaufladenspiel auch ein Freispiel sein.

In diesem Artikel geht es darum zu zeigen, dass das Spiel in der logopädischen Therapie Medium und Gegenstand von Bildung sein kann und nicht vorrangig als Instrument für Übungsziele anzusehen ist.

Freispiel

Dem Freispiel werden folgende Merkmale zugeschrieben: Das Spiel ist freiwillig, frei gewählt und frei gestaltet. Das Kind ist intrinsisch motiviert (Hauser, 2006; Mogel, 2008; Wannack et al., 2010; Wildegger-Lack, 2011; Hakkarainen & Bredikyte, 2011).

Wird das Freispiel als logopädische Therapieform gewählt, ist also die Prämisse gesetzt: Die Therapie muss von dem ausgehen, mit dem sich das Kind *von sich aus* beschäftigt, sei das der Lichtschalter, das Puppenhaus, der Fingerfarbentopf oder die eigene Stimme.

Beim Freispiel geht man in der Therapie von dem aus, mit dem sich das Kind von sich aus beschäftigt.

Entsprechend gross ist der *Einfluss der Umgebung und des Materials*, das den Kindern zur Verfügung steht. Die Auswahl der Materialien für das Freispiel ist eine professionelle Aufgabe der Logopädinnen und Logopäden. Sie achten bei der Materialwahl auf Entwicklungspassung, individuell Bevorzugtes einschliesslich «Spezialinteressen» (Snippe, 2016) und Spielanregungspotenzial.

Dem Kind wird erfahrungsgemäss dann ein fokussiertes Spiel ermöglicht, wenn ein räumliches Szenario vorbereitet ist und/oder ihm eine grosszügige, aber nicht unübersichtliche Menge an Materialien zur Verfügung gestellt wird, zum Beispiel in einem Korb oder in einer grossen Tasche. Meist enthält das für die einzelne Therapie(-Lektion) ausgewählte Material sowohl Spielzeug (Figuren, Puppen, «Kleine-Welt-Gegenstände», Realgegenstände usw.) als auch Spielmittel (Verpackungsmaterial, Naturmaterialien, Baustoffe, Textilien usw.) (Wannack et al., 2010).

Während das Kind die Spielmaterialien auspackt, sichtet und erforscht, sollte die Logopädin oder der Logopäde eine *beobachtend-zurückhaltende Haltung* einnehmen. Das Spiel entwickelt sich in einer offenen Dynamik, die immer vorwiegend vom Kind bestimmt wird, in der der Therapeut oder die Therapeutin reagiert, aber auch selbst Ideen einbringt und

Spielinitiativen ergreift. Beim Freispiel in der logopädischen Therapie entfallen dagegen die folgenden, beruflich oft stark habitualisierten Interventionen: Instruieren, Motivieren, Loben, Belehren und Bewerten nach Falsch-richtig- oder Gut-schlecht-Schemata.

Ein weiteres wichtiges Merkmal des Freispiels ist sein *spezieller Wirklichkeitsbezug*: Der Fiktion, der Folgenlosigkeit in der Realität, dem So-tun-als-ob und der Abwesenheit der «echten» Personen und Geschehnisse stehen die Gegenwartigkeit des Spielgeschehens und das Schaffen einer Wirklichkeit – einer Quasi-Realität, das Ver-Wirklichen von nur Vorgestelltem oder Gewünschtem – gegenüber (Mogel, 2008, S. 8). Eine gemeinsame Teilhabe am Nicht-Realen, aber Gedachten und im Spiel Erlebten ist über das Symbolische möglich. Gegenstände oder Spielhandlungen werden mit Worten zu etwas Bestimmtem erklärt, die Rede einer Figur wird gespielt oder eine Handlung ist selbst symbolisch: ein gespieltes Anklopfen, ein Kopfschütteln, die Geste einer Schutzbedeckung oder vieles mehr.

Zudem führt die Einnahme von Rollen zur *Subjekt- oder Selbstwerdung*. Das mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, auf den zweiten Blick aber wird deutlich, dass die Ein- und Ausstiege, die Wechsel zwischen Gespieltem und Nicht-Gespieltem zu einem Selbstverhältnis beitragen: «Die Verbindung zwischen der Ebene des Als-ob-Rollenspiels [...] und dem Selbstbild [...] wurde experimentell untersucht. Es scheint eine direkte Verbindung zwischen diesen Faktoren zu geben. Die systematische Entwicklung der Als-ob-Rolle hat bei schwachen Spielern sichtbare Wirkungen auf ihre Spielfertigkeiten und ihr Selbstbild» (El'Konin, 1989, zit. nach Hakkarainen & Bredikyte, 2011, S. 156). Im freien Spiel entstehen und entfalten sich also (sprechende) Subjekte und ihre Sprache.

Logopädische Therapie

Das Freispiel als Methode in der Logopädie im Frühbereich nach Zollinger (2014) beruht darauf, dass das Kind die Bedeutung von Sprache und mithin Sprache als Ausdrucksmittel entdeckt: als Mittel, etwas auszusagen und auf Abwesendes Bezug zu nehmen. Das sprachtherapeutische Konzept des «inszenierten Spracherwerbs» nach Dannenbauer (1994) besteht darin, dass das Kind linguistische Regeln und Formen aus der zweckgebundenen Sprache im natürlichen Gebrauch entdeckt und abstrahiert. So lernen Kinder etwa die Fälle, beispielsweise den Akkusativ, nicht isoliert. Sie hören sie immer wieder, ohne darauf zu achten, wie ein Nomen in der Funktion des Handlungsgegenstands mit der Akkusativ-Form des Artikels vorkommt. Sowohl bei Zollinger als auch bei Dannenbauer ist ausschlaggebend, dass die Kommunikation für das Kind relevant ist. Aus diesem Grund ist die Beziehung zwischen der therapeutischen Person und dem Kind hier wie dort substanziell.

Das professionelle Handeln im Freispiel nach Zollinger (2014) unterscheidet sich jedoch von demjenigen nach Dannenbauer (1994). In der entwicklungspsychologischen Sprachtherapie nach Zollinger (2014) liegt die Kernaufgabe darin, den Austausch anzubahnen und Versprachlichungen anzubieten, damit das Kind Vorstellungen aufbauen kann. In der entwicklungsproximalen Sprachtherapie nach Dannenbauer (1994) lautet die Kernaufgabe, linguistische Zielstrukturen wie beispielsweise eine Lautopposition, eine grammatikalische Beugung oder eine Wortstellungsregel anzubieten, damit das Kind den nächsten Schritt in der Aneignung des Sprachsystems macht.

Ob in der Logopädie im Frühbereich psycholinguistische oder entwicklungspsycholo-

gische Zielsetzungen verfolgt werden, ist eine Frage, die abhängig von der Diagnose von Fall zu Fall entschieden werden muss. Dabei versteht sich das Freispiel in der logopädischen Therapie nicht als spezialisiertes Vorgehen bei einer bestimmten Indikation. Vielmehr können im Freispiel verschiedene logopädische Ziele optimal verfolgt werden. In entwicklungsorientierten Kategorien lassen sich diese wie folgt grob zusammenfassen: Anbahnung intentionaler Kommunikation (Endres, 2020), Sprachanbahnung oder Ableitung und Anwendung von Sprachregularitäten (Aktas, 2012).

Im Freispiel lassen sich verschiedene logopädische Ziele optimal verfolgen.

Aus einer inklusionspädagogischen Perspektive geht es dabei immer um sprachliche Bildung. Bei einem Kind wird sprachliche Bildung durch den Aufbau eines triangulären Blickkontakts unterstützt, beim anderen zum Beispiel durch die Überwindung einer phonologischen oder grammatikalischen Fehlstruktur, die die Verständlichkeit einschränkt. In beiden Fällen ermöglicht die logopädische Intervention eine verbesserte Teilhabe. Beide Therapieinhalte eignen sich für das Freispiel. Sie sind in dieser Form auch bei jungen Kindern erfolgversprechend.

Die sprachpädagogische Zuständigkeit der Logopädie beginnt in präverbalen und präintentionalen Phasen und in Kooperation mit der Pädiatrie, der Heilpädagogischen Früherziehung, der Mütter- und Väterberatung, den Tageseltern, der Kita und Spielgruppe. Die Aufgabe der Logopädie besteht unter anderem darin, die Bedeutung des freien Spiels für die Sprach- und Kommunikationsentwicklung wie für die frühe Bildung zu

betonen. Im Rahmen familienorientierter Logopädie sind Eltern bei Freispielsequenzen anwesend. Beobachtend erleben sie ihr Kind frei handelnd und in möglichst grosser Selbstwirksamkeit. Oft kann unmittelbar erklärt und seitens der Eltern erkannt werden, wie frühes sprachliches Lernen funktioniert. In der Prävention geht es auch darum, das mit der Logopädie noch fest verknüpfte Bild der Übungstherapie ab der Einschulung abzulösen.

Das Mitspielen verändert die kommunikativen Machtverhältnisse im Spiel des Kindes.

In der Logopädie können *frühe* Bildungsprozesse vornehmlich im natürlichen Dialog gefördert werden, weil bis zum Alter von ungefähr sieben Jahren implizite Lernprozesse vorrangig sind. Hingegen können mit explizitem Lernen und expliziten Übungen, die Selbstbeurteilung erfordern, die grössten Entwicklungspotenziale in diesem Alter nicht genutzt werden (Hauser, 2006; Hauser, 2013). Das gilt insbesondere für *sprachliche* Bildungsprozesse. Spracherwerb findet implizit statt, wie auch Effektivitätsnachweise der Methode der Inputspezifizierung zeigen (Siegmüller et al., 2010; Müller et al., 2014; Kauschke & Rath, 2017): Kinder erwerben hierbei bestimmte sprachliche Strukturen, die ihnen gehäuft in vorgelesenen Geschichten präsentiert werden, ohne dass ihre bewusste Aufmerksamkeit auf sie gelenkt wurde.

Im Unterschied zu solchen auditiven Inputmethoden und aufgrund seiner oben erläuterten Merkmale

- stellt das Freispiel sicher, dass das Kind kommunikativ involviert wird und
- erlebt das Kind im Freispiel, dass es mit Sprache etwas bewirken kann.

Mit der gemeinsamen Handlungssteuerung zwischen Kind und logopädischer Fachperson fallen Sprachinhalt (der Sinn des Gesagten), Sprachform (die grammatische Struktur des Gesagten) und Sprachfunktion (der kommunikative Zweck des Gesagten) zusammen.

Spielende Fachperson

Die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind im Freispiel gleicht auch einem Rollenspiel. Spielt die erwachsene Person mit, überlässt sie dem Kind die Führung. Im Unterschied zum tatsächlich mitspielenden, zum Beispiel wetteifernden Erwachsenen nimmt die erwachsene Person im Freispiel für das Kind die Palette aller möglicher spielinterner Rollen ein. Sie kann aber auch in der realen, führenden, Sicherheit gebenden Rolle bleiben.

Die Fachperson macht sich im Freispiel bewusst verfügbar. Gleichzeitig verfolgt sie sprachtherapeutische Ziele. Dies lässt sich im Freispiel mit einem Kind deshalb besonders gut umsetzen, weil das Mitspielen die kommunikativen Machtverhältnisse im Spiel des Kindes verändert: Den Intentionen des Kindes folgen zu wollen, heisst zunächst, seinen Wissensvorsprung (über das aktuell Gemeinte, den Sinn seiner Handlung, seinen inneren Plan) anzunehmen, ihm Definitionsmacht und Bedeutungshoheit zuzugestehen. Teil der professionellen Aufgabe ist es, einen Spielplan zu initiieren, einen Impuls zu geben und das Spiel am Laufen zu halten, wenn das Kind dazu noch nicht in der Lage ist. Die Impulse müssen aber zu seiner intrinsischen Spielmotivation passen, damit es sich das Angebotene zu eigen machen kann.

Die logopädische Aufgabe hat zwei Schwerpunkte: Einerseits geht es um die verbale Interaktion zugunsten des Selbstzwecks

des Spiels, andererseits um das Verfolgen des logopädischen Ziels. Dieses kann darin bestehen

- die kommunikative Absicht des Kindes als solche zu modellieren oder
- die Spielhandlung beziehungsweise ihren für das Kind erreichbaren Gehalt zu symbolisieren oder
- eine bestimmte linguistische Zielstruktur aufzubauen.

Die Aufgabe einer pädagogischen Fachperson ist die allgemeine kognitive und verbale Anreicherung des Spiels. Im Unterschied dazu dosiert die logopädische Fachperson bewusst ihren Redeanteil. Ausserdem sind ihre Initiativen und Inputs stets auf das Therapieziel abgestimmt. Sie enthält sich also bewusst weiterer Anregungen, damit ihr Sprachmodell und die kommunikativ entscheidenden Effekte nicht untergehen.

Eine solche Arbeit ist anspruchsvoll, sie entlastet aber auch: Die logopädische Fachperson ...

- ... steigert sich in unnatürliche Wiederholungsraten hinein, die das Kind ausserhalb des Spiels kaum ohne Schaden für das kommunikative Vertrauensverhältnis durchgehen liesse.
- ... führt zwecks Vorführung einer Zielstruktur oder der Interpretation eines Spielhandlungsergebnisses im Sinne von Zollinger Selbstgespräche, die sie ausserhalb des Spiels die Glaubwürdigkeit beim Kind kosten würden.
- ... nutzt Kunstwörter und frei erfundene Namen, wenn das standardsprachliche Lexikon nicht genügend Wörter mit der phonologischen Zielstruktur liefert.
- ... nutzt die Veränderbarkeit von Spielmitteln (Bürki Garavaldi, 2004), lässt ihren Ideen freien Lauf, geht nach dem

Prinzip vor, dass alles möglich sein kann und deutet Spielgegenstände grosszügig um.

- ... freut sich mit dem Kind zusammen über Unlogisches, Albernies, Widersprüchliches, sozial Unerwünschtes und sorgt dafür, dass all das die Gelegenheiten für die Zielstruktur oder Bedeutungsaushandlungsprozesse zwischen ihr selbst und dem Kind mehrt.
- ... fordert das Kind zum Sprechen heraus und schafft Imitations- und Wiederholungsanlässe für Gesprochenes, wie sie es ausserhalb der Spielrollen tunlichst vermeiden würde.

Das Freispiel entfaltet somit für die spielende Fachperson wie für das Kind die Möglichkeit, «sämtliche psychischen Kräfte (z. B. Emotionen, Motivation) und psychischen Funktionen (z. B. Wahrnehmen, Denken) unbeschwert und vollständig [zu] aktualisieren» (Mogel, 2008, S. 8). Daraus erwächst nicht zuletzt seine Eignung für die logopädische Therapie mit Kindern.

Literatur

- Aktas, M. (2012). *Entwicklungsorientierte Sprachdiagnostik und -förderung bei Kindern mit geistiger Behinderung. Theorie und Praxis*. München: Urban & Fischer.
- Bürki Garavaldi, M. (2004). *Handlungs-Spiel-Räume und Sprache. Handlungs- und entwicklungsorientierte Sprachtherapie mit kleinen Kindern – Einblicke in Theorie und Praxis*. Luzern: Edition SZH.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83–104). Stuttgart: Fischer.

- Endres, A. (2020). Kommunikative Intentionen von Kindern mit Komplexer Behinderung anerkennen, erkennen und erweitern. *Forschung Sprache*, 2, 3–9.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2011). Spiel. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walther (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung. Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 9 (S. 148–160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, B. (2006). *Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus*. <http://edudoc.ch/record/98482/files/Hauser.pdf>
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauschke, C. & Rath, J. (2017). Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? *Forschung Sprache*, 2, 28–43.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings During Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 3, 363–382.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer.
- Müller, J., Rysop, A. & Kauschke, C. (2014). Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern? In S. Sallat, M. Spreer & C. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 356–360). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Siegmüller, J., Schröders, C., Sandhop, U., Otto, M. & Herzog-Meinecke, C. (2010). Wie effektiv ist die Inputspezifizierung? Studie zum Erwerbsverhalten bei Late Talkern und Kindern mit kombinierten umschriebenen Entwicklungsstörungen und Late Talker-Sprachprofil in der inputorientierten Wortschatztherapie. *Forum Logopädie*, 24 (1), 16–23.
- Snippe, K. (2016). Spielorientierte Sprachtherapie bei Autismus (SOS-A). Eine ressourcenorientierte Methode für die Sprachanbahnung. *Forum Logopädie*, 30 (1), 12–15.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2010). *Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik. 4 bis 8 Spezialausgabe*. Bern: Schulverlag plus.
- Zollinger, B. (2014). Die entwicklungspsychologische Sprachtherapie mit kleinen Kindern. *Sprache, Stimme, Gehör*, 38, 163–166.



Prof. Dr. Simone Kannengieser
 Leiterin Professur Berufspraktische Studien
 und Professionalisierung
 Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
 der PH FHNW
 simone.kannengieser@fhnw.ch

Christina Koch und Kolja Ernst

Spielen – (k)eine Selbstverständlichkeit

Individualisierte Spielbegleitung im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung

Zusammenfassung

Spielen ist eine der bedeutsamsten Lernmöglichkeiten für Kinder. Im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung birgt die Spielbegleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen Herausforderungen für das Kind, die Eltern und die Fachperson. Grundlage der Spielbegleitung ist eine entwicklungsorientierte Sichtweise auf das kindliche Verhalten. Diese Perspektive ist wegweisend für die Auswahl der Spielmaterialien und die Möglichkeiten der Begleitung im gemeinsamen Spiel. Das Wissen darüber muss den Eltern transparent vermittelt werden, um sie nachhaltig in die Unterstützung ihres Kindes im Spiel einzubeziehen und sie in der Eltern-Kind-Interaktion zu stärken. Auf der Ebene der Fachpersonen werden weitere Kompetenzbereiche dargestellt, welche besonders das freie Spielen nachhaltig fördern.

Résumé

Le jeu fait partie des moyens d'apprentissage les plus importants pour un enfant. Dans le contexte de l'éducation précoce spécialisée, l'accompagnement dans le jeu d'enfants qui ont un trouble ou une déficience implique des défis pour l'enfant, les parents et les professionnel-le-s. L'accompagnement du jeu présuppose un regard sur le comportement de l'enfant qui soit orienté sur le développement. Cette perspective donne une direction pour le choix des matériaux de jeu et les possibilités d'accompagnement dans le jeu commun. Les connaissances des professionnel-le-s doivent être ici transmises de manière transparente aux parents, afin de les impliquer durablement dans le soutien à leur enfant par le jeu et de les renforcer dans l'interaction parents-enfant. Au niveau des professionnel-le-s, cet article décrit d'autres domaines de compétence encore qui soutiennent tout particulièrement le jeu libre de manière durable.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-03

Einleitung

Florian spielt mit der Briobahn. Eifrig setzt er alle Schienen aneinander, sodass eine lange Gleisstrecke entsteht. Dabei beschäftigt er sich eingehend mit den Spezialschienen wie der Brücke oder der Schranke. Die Mutter fordert ihn auf, die Schienen zu einem Kreis zusammenzubauen. Florian reagiert nicht darauf. Anschliessend setzt er nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip sechs Wagen hinter eine elektrische Lokomotive. Den Zug lässt er jeweils bis ans Ende der Schienen fahren, anschliessend werden sie umgekehrt aufgesetzt und es geht in die andere Rich-

tung weiter. Er schaut kaum auf. Die Heilpädagogische Früherzieherin bringt sich mit einem zweiten Zug ins Spiel ein: «Fahren wir in die Ferien?» Florian schaut sie kurz an und nimmt ihr den Zug aus der Hand. Er hängt die Wagen an seine Zugkomposition. Beim Fahren von einem Ende der Schienen zum anderen brummt er fortwährend eine zweitönige Melodie.

Florian ist ein selbständiger dreieinhalbjähriger Junge, der gerne Puzzles löst oder Fahrrad fährt. Er hat eine mittelgradige Schwerhörigkeit und zeigt Auffälligkeiten in der Sprach- und Spielentwicklung sowie in der Interaktion.

In der Fachwelt ist die Bedeutsamkeit des freien Spielens für die gesamte Entwicklung von Kindern unbestritten. Im Spiel sammeln Kinder Erkenntnisse, welche ihre Problemlösefähigkeiten und Vorstellungsmöglichkeiten fördern und prägen (Andersen, 2016). Für Kinder mit Beeinträchtigungen ist das freie Spielen genauso wichtig. So gilt das Spielen in der Heilpädagogischen Früherziehung als didaktisches Grundprinzip. Hier kann der Auftrag, die Entwicklung des Kindes zu fördern und die Eltern-Kind-Interaktion zu stärken, sinnvoll wahrgenommen und nachhaltig realisiert werden.

Im Folgenden werden die Aspekte der individuellen Entwicklungsorientierung im Spiel und der Spielbegleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen durch ihre Eltern und die Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung näher betrachtet. Dabei werden anhand des oben skizzierten Beispiels die Bedeutsamkeit sowie die Chancen und Herausforderungen des freien Spielens auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert.

Spiel und Entwicklung auf der Ebene des Kindes

«Das Spiel – als Mittel zur Förderung – soll dem Kind ermöglichen, neue Kompetenzen zu erlernen, diese in seinem alltäglichen Handeln zu verorten und damit die nächsthöheren Entwicklungsstufen zu erreichen» (Weiss, Neuhäuser & Sohns, 2004). Dabei ist das Spiel nicht nur Mittel, sondern auch Selbstzweck. So findet Florian in der spielerischen Handlung selbst Vertiefung und Sinn.

Oerter (1999) benannte das Spiel als intrinsisch motivierte Aktivität, die zweckfrei und wiederholbar ist und einen Wechsel des Realitätsbezuges ermöglicht. Diesen Realitätsbezug greift Hauser (2013) auf: Wird ein Spiel von einer beteiligten Person nicht als

Spiel wahrgenommen, dann ist es kein Spiel. Das Spielen erhält seine vollständige Bedeutung und die nachhaltige Wirkung erst, wenn es selbstinitiiert ist (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Daher ist das freie Spielen, welches keinen vorgegebenen Zielen oder Regeln folgt, besonders bedeutsam für die Entwicklung des Kindes.

Bei Florian steht momentan der funktionelle Gebrauch der Gegenstände im Vordergrund. Schienen, Lokomotive und Waggon sind handlungsbestimmend und Ausgangspunkt des Spiels zugleich. Entsprechend der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotsky, 1987) besteht bei Florian der nächste Schritt im Übergang zum Symbolspiel. Im Symbolspiel «ist nicht mehr die Handlung einer konkreten Situation ausschlaggebend, sondern die Bedeutung der Handlung» (Schiefele, 2020, S. 80f.). So erhalten beispielsweise die Spielfiguren, welche mitfahren wollen, eine eigene Rolle. Aus einzelnen Sequenzen, welche später aneinandergereiht werden, kommt es schliesslich entwicklungsentsprechend zu einer ganzen Geschichte. Die nächsten Entwicklungsschritte genau zu kennen, ist ausschlaggebend für die Begleitung durch Eltern und Fachpersonen.

Spielbegleitung auf der Ebene der Eltern

Auf die Eltern von Florian könnte das gemeinsame Spielen mit der Briobahn im ersten Moment wenig entwicklungsförderlich wirken. Vielleicht fragen sie sich sogar, warum in der Stunde mit der Fachperson der Heilpädagogischen Früherziehung überhaupt damit gespielt wird, wenn doch die Beschäftigung mit Spielfahrzeugen neben dem Fahrradfahren Florians täglicher Lieblingszeitvertreib ist. Die Erläuterung der Bedeutung des Spielens und die transparente Begründung der professio-

nellen Tätigkeit der Fachperson gegenüber den Eltern sind unabdingbar für die gegenseitige Vertrauensbildung und Anerkennung.

Zahlreiche Studien bestätigen, dass es kein wirkungsvolleres Lernen als das intrinsisch motivierte und interessensgeleitete Spielen gibt (z. B. Hauser, 2013; Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Wenn Florian also mit der Briobahn spielt, lernt er zum Beispiel die Funktionen von Gegenständen und die Gesetzmässigkeiten ihrer Passung (Schienen ineinanderstecken) und des Magnetmechanismus (Zusammenstellen der Zugkompositionen) kennen. Da Florian besonders fasziniert von Fahrzeugen ist, fühlt er sich wohl und ist motiviert, damit zu spielen. Dies wird dadurch bestätigt, da er immer aus einer Reihe von Spielzeugen die Briobahn zum Spielen wählt.

Die intuitiven elterlichen Kompetenzen zeigen auf, dass Eltern von sich aus zuverlässig und sensibel bei kleinen Kindern lächelnd, mit hoher Stimme, starker Mimik wiederholend und bestätigend auf die Selbstwirksamkeit wirken, bei älteren Kindern freundlich und variierend die Aufmerksamkeit, die Ausdauer und Spielbreite vergrössern (Papoušek & Papoušek, 1995). Bei Eltern, deren Kinder eine Beeinträchtigung haben, kann diese intuitive Kompetenz der Feinabstimmung in der Beziehung mit ihrem Kind irritiert sein. Die Fachperson kann diesbezüglich unterstützen, wenn sie auf gelingende Interaktionen zwischen Eltern und Kind hinweist und mögliche nächste Entwicklungsschritte aufzeigt. Dafür ist die Einbindung der Eltern ins Spiel aus Sicht der Autorenschaft unerlässlich. Gerade bei kleinen Kindern ist der Einfluss der Familie wesentlich höher als jener von Kitas oder dem Kindergarten (Tietze, Rossbach & Grenner, 2005).

Eltern können in ihrer Interaktion mit dem Kind gestärkt werden. Das ermöglicht ihnen,

wesentlich zur Entwicklung ihres Kindes beizutragen. Indem sie ihre Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Spiel, die Gegenstände und Handlungen ausrichten, setzen sie pädagogische Akzente, die das Kind motivieren, im Spiel sicherer und variantenreicher zu werden. Sie können Handlungen und Gegenstände benennen, bestätigen, ohne zu berichtigen, innehalten und auf den Blickkontakt oder die Initiative des Kindes warten, Ideen anhand offener Fragen einbringen, ohne das Spiel zu dirigieren.

Die Fachperson unterstützt, indem sie auf gelingende Interaktionen zwischen Eltern und Kind hinweist und nächste Entwicklungsschritte aufzeigt.

Die Bindung und Selbstwirksamkeitserwartung sowohl des Kindes, der Geschwister als auch der Eltern erfahren eine zusätzliche Stärkung, wenn das gemeinsame Spiel als positiver Moment erfahren wird.

Spielbegleitung auf der Ebene der Fachpersonen

Der Auftrag, die Entwicklung des Kindes zu fördern, ist im Spiel nicht gleich ersichtlich wie zum Beispiel bei der Förderung der Grofmotorik mit Arbeitsblättern oder der Förderung der Kommunikation mithilfe von Piktogrammen. Das freie Spielen ist nur bedingt planbar und nicht vorhersehbar. Die Förderung im Spiel orientiert sich vorrangig an der Spieltätigkeit des Kindes. Sie ist «nicht primär auf [...] kognitive, emotionale, soziale oder sensomotorische Lernziele» ausgerichtet, die «mit dem Spiel erreich[t]» werden können (Grubbauer, 2011, S. 91). Die Chance, auf spielerisch leichte Art zu lernen, zwingt die Fachperson zur Verteidigung und Erläute-

zung des zweckfreien Handelns gegenüber den Eltern und des erweiternden Umfeldes, vielleicht auch sich selbst gegenüber.

Damit Spielen in der Heilpädagogischen Früherziehung zweckfrei bleiben kann und entwicklungsförderlich wirkt, bedarf es vielfältiger Kompetenzen der Fachpersonen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Fachkenntnis

Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung benötigen breite Fachkenntnisse über die frühkindliche Entwicklung, die Spielentwicklung, das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung, die Zusammenhänge von Kognition, Sprache und Spiel sowie über die Bedeutsamkeit von Interessen und Alltagsorientierung. Diese Kenntnisse ermöglichen eine gezielte Anpassung der Spielmaterialien und der Spielumgebung, um die nächsten Entwicklungsschritte der Kinder zu unterstützen. Weiter qualifizieren die Fachkenntnisse dazu, den Eltern transparent zu erläutern, welche die nächsten Entwicklungsschritte sind und wieso die gewählten Materialien unterstützend wirken.

Beim Spielen bewegt sich die Fachperson auf verschiedenen Ebenen: Führen und Folgen, Bestätigen und Irritieren, Fragen und Antworten.

Soziale und methodische Kompetenzen

Übergeordnete soziale und methodische Kompetenzen sind die Grundlage, damit das Spielen lebendig und wirkungsvoll wird. Es geht um die Dialogfähigkeit und das Erkennen von Signalen und Impulsen des Kindes, seien sie auch noch so klein. Die Fähigkeit, diese aufzunehmen, zu bestätigen und

durch eigene Impulse und Spielangebote zu erweitern und somit ein Spiel aktiv mitzugestalten, entsteht aus dem Zusammenspiel der sozialen und methodischen Kompetenzen mit den Fachkenntnissen der Heilpädagogischen Früherzieherinnen und Früherzieher.

Ressourcen- und Familienorientierung

Fachpersonen müssen ressourcen- und familienorientiert arbeiten. Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit des Spiels basieren auf den Interessen des Kindes sowie dem Alltag und Leben der Familie. Dadurch bieten sich Anschluss- und Verständigungsmöglichkeiten in bekannten und beliebten Themen der Familie. Ressourcen, Sorgen und Bedürfnisse der Eltern gilt es zu beachten und in gemeinsam formulierte Ziele zu überführen.

Spielfreude der Fachpersonen

Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung überzeugen mit *professioneller* Spielfreude. Das Spiel mit Begeisterung, Freude und Humor zu füllen, ist ein bedeutender Auftrag, denn dadurch wird das Lernen des Kindes massgeblich unterstützt. Die echte Freude im Spiel als beglückend und professionellen Auftrag zu verstehen und zu leben und gleichzeitig präsent zu sein, ist kein Kinderspiel und auch keine Selbstverständlichkeit (Schroer, Biene-Deissler & Greving, 2016). Beim Spielen bewegt man sich als Fachperson, als mitspielende Person, auf einem Kontinuum zwischen Führen und Folgen, Mitgestalten und Mittragen, Vorzeigen und Ermutigen, Bestätigen und Irritieren, Fragen und Antworten. Sich auf die Zweckfreiheit eines Spiels einzulassen, obwohl die Ziele die Planung und Ausrichtung massgeblich beeinflussen, bedingt grosse Offenheit

und Interesse dem anderen gegenüber. Es ist wie bei einem Dialog oder einem gemeinsamen Tanz: Beide Pole haben ihre Berechtigung, sind sowohl wichtig als auch notwendig und verlangen unterschiedliche Kompetenzen von den Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung.

Intensive Interaktion

«Wenn man sich Zeit lässt beim Zusehen, wenn man keine Erwartungen formuliert, wenn man kleinste Variationen ernst nimmt, dann kann man wirklich Spielerisches entdecken. Und erst recht, wenn man sich selbst darauf einlassen kann, so minimalistisch mitzuspielen. Einfach mit der Hand wedeln, hin und her, hin und her. Sich auf den anderen beziehen mit den eigenen kleinen Aktivitäten, eine Bewegung, eine Abfolge aufnehmen, selbst etwas einbringen. Da gleicht sich ein Rhythmus an, da entsteht ein ganz vorsichtiges Bewegungsduett. Man wartet auf ein Zeichen, signalisiert «jetzt ich» wartet wieder. Spannung und Entspannung, Freude daran. Da spielen zwei miteinander» (Fröhlich, 2019, S. 18f.).

Fröhlich (2019) beschreibt hier eine Form des gemeinsamen Spielens mit Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen. Es verlangt von der Fachperson der Heilpädagogischen Früherziehung eine hohe Kompetenz, beim gemeinsamen Spiel mit einem Menschen, der aufgrund einer Beeinträchtigung weniger Impulse und Interaktionsbeiträge einbringen kann. Doch wenn es gelingt, in diesen Situationen «wirklich» zu spielen, dann verfügt man als Fachperson über Kompetenzen, die für das Spiel mit allen Kindern im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung notwendig sind: Es geht um das Eintauchen ins Spiel,

um das Mitspielen und um die Fokussierung auf sämtliche Kommunikationsbeiträge des Gegenübers. Dieser spielerische Dialog wird unter anderem im Konzept «Intensive Interaction» beschrieben (Hewett, 2018). Ausgangspunkt für das gemeinsame Spiel ist die geteilte Aufmerksamkeit. Als Fachperson gilt es, auch kleinste Handlungen des Gegenübers zu erkennen, zu deuten, als Spielhandlung aufzunehmen, ins gemeinsame Spiel zu integrieren und mit einer geeigneten, passenden eigenen Spielhandlung darauf zu antworten. Dadurch treten zwei spielende Personen in einem gemeinsamen Spiel in Interaktion (Klug & Hansen, 2014).

Wie kann sich die Fachperson bei Florian ins Spiel einbringen?

Die Fachperson orientiert sich an Florians bisheriger Entwicklung und folgt dem nächsten Entwicklungsschritt, wie beispielsweise dem Übergang in das Symbolspiel. Hier können erste symbolische Sequenzen ins Zentrum gerückt werden: Mit einer lautmalerischen Theatralik bringt man Bremsen zum Quietschen; eine Spielfigur ruft «Halt» und nach dem Einsteigen «Achtung, der Zug fährt ab!». Als Spielmaterialien können Bauklötze oder eine Kiste als Bahnhof dienen und Spielfiguren sind zu empfehlen. Eine besondere Bedeutung kommt dem Imitieren von vereinfachten Geräuschen zu, die den Gegenständen «Leben einhauchen». Integriert das Kind diese Geräusche ins Spiel, ist ein grosser Meilenstein erreicht: der Beginn der Symbolisierungsfähigkeit. Geht Florian nicht auf diese Angebote ein, kann ein Parallelspiel der Fachperson mit einem eigenen Zug ein unaufdringliches Angebot zur Beobachtung sein, ohne dass das Spiel des Kindes von aussen verändert wird. Man spielt also für sich und bringt sich eine gewisse Zeit bewusst nicht in

das Spiel des Kindes ein. Hier kann man zum Beispiel den eigenen Figuren Fragen stellen, nicht aber den Figuren des Kindes.

Die Interessen des Kindes sollen beachtet werden; dies geschah bei Florian mit dem Integrieren von Fahrzeugen und dem Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten. Hinsichtlich der Familiensituation geht es darum, zu erfragen, ob sie Zug fahren, ob Züge in der Nähe ihres Zuhauses durchfahren, ob sie eine Spielzeugeisenbahn haben oder ob zum Beispiel Landwirtschafts- oder Baufahrzeuge in einen Bezug zur Arbeit der Eltern, der Grosseltern oder von Bekannten oder in einen Zusammenhang zum familiären Alltag gestellt werden können.

Fazit

Das Spielen ist für die Entwicklung von Kindern eine einzigartige Ressource. Im vorliegenden Artikel wurde deutlich, dass das freie Spiel sowohl für Kinder und ihre Eltern als auch für die Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung Herausforderungen birgt. Eine Kernaufgabe der Fachpersonen besteht darin, die Eltern hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Spiels zu sensibilisieren, damit sie die Entwicklung ihrer Kinder spielend unterstützen können. Fachpersonen können präventiv und begleitend ihre Professionalität im Spiel aufzeigen, indem sie ihre Tätigkeit erläutern, im Sinn eines Modells als Vorbild agieren und Eltern und Kinder für das Spielen begeistern. Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung als Spielbegleiter müssen in dieser intensiven Interaktion des Spiels spontan, ideenreich, unerwartet und erwartungs offen handeln.

Literatur

- Andersen, K. N. (2016). *Spiel und Erkenntnis in der Grundschule. Theorie – Empirie – Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich, A. (2019). Vom Spielen. In J. Riegert, T. Sansour, O. Musenberg,, A. Buder T. Molnár, S. Müller et al. (Hrsg.), *Spielen. Menschen mit schwerer Behinderung und die Potenziale des Spiels* (S. 15–23). Aachen: Mainz.
- Grubbauer, M. (2011). *Spielen als pädagogische Massnahme. Präventive, spielorientierte Förderung und Stärkung elterlicher Kompetenz*. Wiesbaden: VS College.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe, Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hewett, D. (2018). *Intensive Interaction Handbook* (Second Edition). London: Sage Publications.
- Klug, S. & Hansen, F. (2014). Intensive Interaction. Kommunikative Prozesse aktive gestalten. In S. Jordan (Hrsg.), *Handbuch der Unterstützten Kommunikation* (3. Aufl.) (S. 06.049.001–06.059.001). Karlsruhe: von Loeper.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1995). Intuitive parenting. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting* (S. 117–136) (Vol. II). Ecology and biology of parenting. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Schiefele, C. (2020). Zur Bedeutung der Symbolisierungsfähigkeit in Spielkontexten für Spracherwerbsprozesse. *Frühförderung interdisziplinär* 39 (2), 73–85.

Schroer, B., Biene-Deissler, E. & Greving, H. (2016). *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Tietze, W., Rossbach, H. G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4–8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.

Weiss, H., Neuhäuser, G. & Sohns, A. (2004). *Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie*. München: Reinhardt.

Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften* (Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein.



Christina Koch
Leiterin Masterstudiengang
Heilpädagogische Früherziehung
Institut für Behinderung und Partizipation
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
christina.koch@hfh.ch



Kolja Ernst
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Heilpädagogische Früherziehung
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
kolja.ernst@hfh.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
 Heilpädagogik, 27. Jahrgang, 10/2021
 ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
 für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
 Haus der Kantone
 Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
 Tel. +41 31 320 16 60
 szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
 Verantwortlich: Romain Lanners
 Redaktion: Andrea Rauchenstein,
 Silvia Schnyder, Daniel Stalder
 Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
 Inserate: Remo Lizzi
 Layout: Werd & Weber Verlag AG

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
 Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.
 Mediadaten unter www.szh.ch/inserieren

Auflage

2051 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 74.90
 Print-Abo CHF 84.90
 Kombi-Abo CHF 94.90

Einzelausgabe

Print CHF 11.– (inkl. MwSt.), plus Porto
 Digital CHF 10.– (inkl. MwSt.)

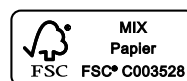
Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
 jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
 der Redaktion

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
 Autorinnen und Autoren muss nicht mit
 der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Weitere Informationen erhalten Sie
 auf unserer Website www.szh.ch/zeitschrift



Petra Ulshöfer

Spielerisch in der Beziehung wachsen – emotional und interaktiv

Entwicklungsförderndes Spiel im Kontext des DIRFloortime®-Ansatzes bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung

Zusammenfassung

DIRFloortime® ist ein entwicklungs- und beziehungsorientierter Ansatz, mit dessen Hilfe Kinder mit sozial-emotionalen Entwicklungsbeeinträchtigungen wie eine Autismus-Spektrum-Störung die sechs grundlegenden Stufen der funktionalen und emotionalen Entwicklungsleiter hochsteigen können. Auf Basis eines individuellen Gesamtprofils ist es das Ziel, das Verhalten des Kindes zu verstehen und mit ihm über einen spielerischen, interaktiven Zugang in Kontakt zu kommen. Im Rahmen von einfühlsamen und emotional stimmigen Spielsequenzen geht es darum, die mentalen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten des Kindes zu stärken, die es für den Aufbau von tragfähigen Beziehungen braucht.

Résumé

DIRFloortime® est une approche orientée sur le développement et la relation, qui permet à des enfants présentant des troubles du développement socio-émotionnel, tels que des troubles du spectre de l'autisme, de gravir les six échelons fondamentaux de l'échelle du développement fonctionnel et émotionnel. En se basant sur un profil global individuel, l'objectif est de comprendre le comportement de l'enfant et d'entrer en contact avec lui par le biais d'une approche ludique, interactive. Il s'agit, dans le cadre de séquences de jeu sensibles et adaptées sur le plan émotionnel, de renforcer les compétences mentales, émotionnelles et sociales de l'enfant qui sont nécessaires à la construction de relations solides.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-04

*I tried to teach my child with books.
He gave me only puzzled looks.
I used clear words to discipline,
But I never seemed to win.
Despairingly, I turned aside.
«How shall I reach this child?» I cried.
Into my hand he put the key:
«Come», he said, «play with me.»*

(Verfasser unbekannt, adaptiert von
Aletha Solter, 2015, S. 6)

Diese kleine Episode aus dem Buch «Spielen schafft Nähe – Nähe löst Konflikte» von Aleta Solter (2015) verdeutlicht, dass es für den Beziehungsaufbau zum Kind mehr braucht als reines Vermitteln von Wissen oder verbale Instruktionen. Vielmehr hat das Spiel, das eingebunden ist in alltägliche, soziale Interaktionen, eine Schlüsselfunktion für die Entwicklung. Im Spiel lernt das Kind zu kommunizieren und eine emotionale Bindung aufzubauen. Das Spiel ist eine wichtige Grundlage, damit «Kinder von klein auf Selbstbewusstsein, Vertrauen, ein Gefühl der Sicherheit und des wechselseitigen Gebens

und Nehmens, Humor und Lebensfreude entwickeln» (Solter, 2015, S. 22f.). Demnach ist das Spiel für das Kind ein Weg, «die emotionalen Batterien [...] aufzuladen» und dessen Bedürfnis nach Beziehung und Bindung nachzukommen (ebd., S. 20). Der Aufforderung «Komm, spiel mit mir» zu folgen und mit dem Kind in eine fröhliche Spielinteraktion zu gelangen, hört sich zunächst einfach an. Jedoch zeigt sich dies in der Praxis als eine komplexe Aufgabe, vor allem, wenn es um Kinder mit sozial-emotionalen Entwicklungsbeeinträchtigungen wie eine Autismus-Spektrum-Störung geht. Die Herausforderung besteht eben gerade darin, eine gemeinsame Beziehungsebene zu finden. Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung fehlt häufig die Eigenmotivation für gemeinsame spielerische Interaktionen. Das Kind zeigt entweder sehr eingeschränkte Spielhandlungen oder zieht sich in seine eigene Welt zurück. Hier knüpft der DIRFloortime®-Ansatz an. Dessen Ziel ist es, sich der inneren Welt des Kindes anzunähern, um es in seinem Verhalten zu verstehen. Im Rahmen von emotionalen, interaktiven Spielsequenzen wird das Kind unterstützt, in Kontakt mit seinem Umfeld zu treten und eine Beziehung zu seinen Bezugspersonen aufzubauen.

DIRFloortime®-Philosophie

Der amerikanische Kinderpsychiater Stanley I. Greenspan hat in Zusammenarbeit mit der klinischen Psychologin Serena Wieder den DIRFloortime®-Ansatz in den 1970er-Jahren entwickelt. Die drei Eckpfeiler DIR, als theoretische Basis, bedeuten: *Developmental* (entwicklungsbasiert), *Individual-difference* (individualisiert) und *Relationship-based* (beziehungsorientiert). *Floortime* bezieht sich auf die praktische Anwendung.

Ausgangspunkt ist ein ganzheitliches Menschenbild. Es geht darum, Kinder mit sozial-emotionalen Entwicklungsbeeinträchtigungen – wie eine Autismus-Spektrum-Störung – als Persönlichkeit mit all ihren Potenzialen und Entwicklungsbedürfnissen in der spezifischen Situation umfassend zu verstehen. Hierbei stehen die individuellen Interessen und Emotionen des Kindes im Zentrum; als Kräfte, die zum Lernen befähigen und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen (Janert, 2020, Greenspan & Wieder, 2006).

Die individuellen Interessen und Emotionen des Kindes dienen als Kräfte zum Lernen und unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung.

Es gilt die Annahme, dass für die Gesamtentwicklung des Kindes nicht die kognitive Stimulierung oder das Antrainieren von isolierten Fertigkeiten massgebend ist, sondern dass diese in bedeutsamen Beziehungen durch den «wechselseitigen Austausch emotionaler Signale angeregt wird» (Greenspan & Wieder, 2006, S. 43). Gefühle und Interaktion sind nicht isoliert voneinander zu sehen, sondern es ist erkennbar, dass soziale und emotionale Fähigkeiten im Kontakt mit der Bezugsperson erlernt werden. Das Kennenlernen verschiedener Emotionen, gekoppelt mit Sinneseindrücken, bildet für das Denken und kognitive Lernen eine wichtige Basis (Greenspan & Wieder, 2001).

Individuelles Gesamtprofil als Grundlage des Spiels nach Floortime

Um das Kind in seinem Handeln zu verstehen und dementsprechend einen massgeschneiderten Rahmen für das Spiel und Möglichkeiten der Unterstützung arrangieren zu kön-

nen, wird ein individuelles Gesamtprofil erstellt. So kann einerseits der aktuelle Entwicklungsstand des Kindes bestimmt werden. Andererseits können seine spezifischen sensorischen Verarbeitungsmöglichkeiten, Stärken und Entwicklungsbedürfnisse im Rahmen seiner Beziehungen eingeschätzt werden (Janert, 2016, Janert, 2020; Greenspan & Wieder, 2001; Greenspan & Wieder, 2006).

Die drei Elemente der *DIR*-Theorie sind für die Erstellung des Gesamtprofils leitend.

D – Entwicklungsorientiertes Profil

Die DIRFloortime®-Entwicklungsleiter (siehe Abb. 1) kann als richtungsweisende Orientierungslandkarte der fundamentalen emo-

tionalen Entwicklungsebenen (Functional Emotional Development Capacities – FEDC) betrachtet werden, «die all unseren Denkprozessen und sozialen Interaktionen zugrunde liegen» (Greenspan & Wieder, 2001, S. 11). Dieses Modell verdeutlicht die Verflechtung von Emotion und Intellekt. Mithilfe dieser sechs Stufen, die sich an der regulären frühkindlichen Entwicklung orientieren, ist es möglich, im Rahmen seines spielerischen Handelns und Beziehungskontextes wichtige Informationen für die Unterstützung des Kindes herauszufiltern. Jedoch gilt es auch zu beachten, dass die Erfassung eine momentane Standortbestimmung ist.



Abbildung 1: DIRFloortime®-Entwicklungsleiter: Funktionale emotionale Entwicklungskapazitäten

I – Individuelles sensomotorisches Profil

Individuelle Stärken, Interessen und Entwicklungsbedürfnisse im sensomotorischen Bereich vermitteln ebenfalls Hinweise für die Interventionsplanung. Das sensomotorische Profil gibt Auskunft über die Wahrnehmung der inneren und äusseren Welt des Kindes. Folgende Aspekte können sich auf das Verhalten auswirken und sich wiederum im Entwicklungsstand widerspiegeln (Greenspan & Wieder, 2001):

- Reaktivität des Kindes auf Sinnesreize wie Geräusche, Berührungen, visuelle Stimuli
- Sinnesverarbeitung: auditiv, visuell, kognitiv und emotional
- bewegungsbezogene Funktionen wie der Muskeltonus
- motorische Handlungsplanung: fein- und grobmotorisch

Anhand des Profils kann die Fähigkeit des Kindes erfasst werden, Sinnesempfindungen im Alltag zu verarbeiten und zu regulieren (Greenspan & Wieder, 2001). Auch hier ist die Beobachtung des Verhaltens des Kindes im jeweiligen Kontext bedeutsam.

R – Beziehungs-Umfeld-Analyse

Das dritte zentrale Element des Gesamtprofils fokussiert auf die Verbindungen zu den zentralen Bezugspersonen. Es erfasst die jeweiligen Bedingungen des Umfeldes, die eine entscheidende Rolle für das Lernen und den Aufbau von affektbasierten Interaktionen spielen. Hier sind vor allem in erster Linie die Eltern wichtig, da gerade die enge und nährende Bindung im familiären Kontext die Möglichkeit bietet, im alltäglichen Miteinander die Entwicklung des Kindes entscheidend zu unterstützen. Erfahrungen, die in einer

tragfähigen Beziehung und reziproken Interaktionen zu Bezugspersonen gemacht werden, begünstigen die Herausbildung des Gehirns und unterstützen die Lernprozesse des Kindes sowie die Entfaltung seines Potenzials. Sie bereiten die «Bühne» für die Entwicklung der Sprache, der sozial-emotionalen und kognitiven Erfahrungen (Brazelton & Greenspan, 2002, S. 52). Dementsprechend gilt ein besonderes Augenmerk den sozialen Verhaltensmustern zwischen Kind und Eltern, in denen sich die jeweiligen Gefühle, Werte und Erwartungen widerspiegeln (Greenspan & Wieder, 2001).

Floortime-Leitlinien und -Strategien zum Aufbau von Spielinteraktionen

Hierzu einleitend ein Fallbeispiel aus meiner Praxis in der Heilpädagogischen Früherziehung: Alessa¹ war 2½ Jahre alt, als ich sie kennenlernte. Kurz nach unserer ersten Begegnung erhielt sie die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung. Als ich das erste Mal bei ihr war, beachtete sie mich kaum und schenkte mir keinen Blick. Sie sass auf dem Boden der Veranda und liess unentwegt verschiedene Bälle und Holzklötze, die sie von allen Seiten betrachtete, auf den Boden fallen. Hierbei gab sie keinerlei Töne und Laute von sich. Sie war völlig ruhig und schien auf ihr Tun konzentriert zu sein. Dieses Spiel wiederholte sie mehrere Male. Zwischendurch legte sie immer wieder eine kurze Bewegungspause ein und hüpfte durch die Wohnung oder drehte sich mit ausgebreiteten Armen im Kreis. Ich nahm beim nächsten Treffen mehrmals einen Ball in die Hand und liess diesen auch auf den Boden fallen. Jedes Mal schob sie meine Hand weg, um sich den Ball wieder zu holen oder wendete sich ab und verfolgte

¹ Name wurde geändert

ihr Spiel weiter. Selbst, als ich wie sie durch den Raum hüpfte, ignorierte sie mich weiterhin. Die folgenden Male begann ich, bei jedem Herunterfallen des Balls einen «plopp»-Ton zu machen. Alessa hielt zwar kurze Zeit in ihrer Handlung inne, setzte aber daraufhin gerade wieder ihr Tun fort. Um das Ganze noch zu verstärken, verstellte ich meine Stimme und untermalte die Landung des Gegenstands mit einem «Auwa». Nach einiger Zeit begann Alessa jedes Mal den Kopf zu heben und mich anzuschauen, wenn ich das machte. Dies war ein erstes kleines Anzeichen von Aufmerksamkeit ihrerseits. Bei den nächsten Treffen verstärkte ich meine Handlungen mit Mimik, Gestik und Worte in verschiedenen Tonlagen.

Anknüpfungspunkt beim DIRFloortime®-Ansatz sind die natürlichen Interessen des Kindes.

Nach einigen Wochen begann Alessa zu lächeln und zu mir zu blicken. Sie zeigte mit der Zeit eine deutliche Erwartungshaltung, indem sie mich beobachtete, während sie den Gegenstand fallen liess oder sogar meine Hand zum Gesicht oder zum Mund führte. Ich interpretierte dies als Botschaft «Mach das noch einmal». Das waren bewegende Momente, auch für die Mutter, die diese Reaktionen bei ihrer Tochter zum ersten Mal erlebte. Zunehmend war es möglich, andere Gegenstände einzubeziehen und so dem Spiel neue Inputs zu geben. Auch die Beziehung zu Alessa veränderte sich. Sie begann – mir zugewandt und in meiner Nähe sitzend – sich mehr am Spiel zu beteiligen und mich auch einzubeziehen. So gab sie mir einzelne Gegenstände in die Hand und lachte herzlich, wenn wir gemeinsam ein lustiges, selbstkreatives Lied sangen.

Alessas Beispiel verdeutlicht gut, wie schwierig die Kontaktaufnahme zu Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung ist. Es braucht ein kreatives Ausprobieren und geduldiges Dranbleiben, auch im Spiel. Hierbei geht es nicht um Richtig oder Falsch, auch nicht um das Tun oder den Inhalt an sich, sondern um das Ziel, gemeinsam zu handeln und voneinander zu lernen (Greenspan & Wieder, 2001, 2006).

Um die Anbahnung von spielerischen Interaktionen umsetzen zu können, weist der DIRFloortime®-Ansatz einzelne zentrale spielbasierte Handlungsgrundsätze auf, die nachfolgend näher erläutert werden.

Der Führung des Kindes folgen und es gleichzeitig herausfordern

«Follow the child's lead or harness the child's natural interests» (Greenspan & Wieder, 2006, S. 178f.) ist eines der bedeutendsten Prinzipien von Floortime. Dies heisst so viel wie der Führung des Kindes folgen und dabei die natürlichen Interessen des Kindes als Ausgangspunkt nutzen – «das Kind als Lenker des Spielgeschehens zu respektieren» (Greenspan & Wieder, 2001, S. 178) – und dies vor allem zuzulassen. Dabei greifen wir die Ideen des Kindes auf und drängen ihm nicht unsere eigenen auf. Wenn sich ein Kind, wie das Beispiel von Alessa zeigt, nur mit einem bestimmten Gegenstand oder einer Handlung beschäftigt, «dann können wir diese Begeisterung als Grundlage nutzen, um Beziehungen und Vertrauen aufzubauen» (Prizant & Fields-Meyer, 2016, S. 77). Die Anknüpfung an den Interessen des Kindes ermöglicht es, ein Bild zu bekommen, was für das Kind bedeutsam ist und ihm Freude bereitet. Es kann aber auch zeigen, wie hoch der Stresspegel des Kindes ist. Der Führung des Kindes zu folgen und dessen Interessen

in das Spiel einzubeziehen ist die Quelle der geteilten Freude und der Verbindungspunkt, miteinander in Kontakt zu kommen, das Kind sozial stärker zu beteiligen und es gleichzeitig spielerisch herauszufordern. Gerade Letzteres wurde in dem Beispiel deutlich durch die kleinschrittigen Anpassungen des Spiels mit Einbezug des Körpers, anderer Materialien und auditiver Stimuli wie Singen. Ein wichtiges Ziel, aber auch eine Herausforderung für Fach- und Bezugspersonen ist es, das Kind aus seiner Komfortzone zu holen, damit es die nächsten Entwicklungsstufen hochsteigen kann. Solomon (2016) bezeichnet Komfortzonen als repetitive Handlungen und Interessen des Kindes, die es isoliert von der Bezugsperson macht, solange es gelassen wird.

Freudvoll und sensorisch-körperlich spielen

Die spielerische Herstellung physischer Nähe und körperlichen Kontakts ist eine wesentliche Funktion des Spiels, damit sich beim Kind Geborgenheit, Zugehörigkeit und ein Gefühl von eigener Wertschätzung einstellen können (Solter, 2015). Diese Möglichkeit der Förderung von Nähe und Kontakt durch das Spiel betonen auch Greenspan und Wieder (2001) in ihrem Ansatz. Der beidseitige Spass im Spiel ist ein wesentlicher Schlüsselfaktor, der für den Beziehungsaufbau förderlich ist (Greenspan & Wieder, 2006; Solter, 2015). Bereits im sehr frühen Säuglingsalter bilden basale, spielerische Aktivitäten mit dem Kind, wie beispielsweise «Gugusdada»-Spiele, Fingersprechspiele oder das Singen beim Schaukeln in den Armen eine vertrauensvolle Basis, auf der die Beziehung wachsen kann (Solter, 2015). Gerade diese akzentuierten, sensorisch-körperlichen Kommunikations- und Bewegungsspiele wie Tanzen oder Hüpf-

fen, kombiniert mit Singen und Musik sind nicht nur bei Kleinkindern beliebte Möglichkeiten, sondern bieten sich auch bei älteren Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung an, um in Kontakt zu kommen.

Beidseitiger Spass im Spiel ist ein wesentlicher Schlüsselfaktor für den Beziehungsaufbau.

Floortime immer und überall

Für interaktive Floortime-Spielsequenzen braucht es kein spezielles Material oder Zubehör. Es kann unabhängig von Zeit und Ort, jederzeit und überall durchgeführt werden (Solter, 2015; Janert, 2016; Greenspan & Wieder, 2006). Ein wichtiges Anliegen von Floortime ist es, kurze spielerische Aktivitäten so häufig wie möglich, in den verschiedenen Entwicklungssettings und in alltägliche Sequenzen einzubinden. Das hat ausserdem den Vorteil, die Materialien des täglichen Lebens und Einrichtungsgegenstände zu nutzen und ganz im Sinne von Floortime, «aus nichts, etwas zu machen», um ein gemeinsames Spiel entstehen zu lassen (Janert, 2016). Wichtig jedoch ist es, ein Augenmerk auf die Menge zu haben und ganz nach dem Prinzip «Weniger ist mehr» auf eine Reduktion von Material, Inputs und Sprache zu achten. So kann die Aufmerksamkeit des Kindes auf uns als Person, «als wichtigstes Spielzeug», gelenkt werden (Janert, 2016).

Abschliessende Gedanken

Erfahrungen in der Anwendung des DIR-Floortime®-Ansatzes – gerade bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung – zeigen, dass dieser äusserst wirksam ist. Es ist jedoch anspruchsvoll, dem Kind zu helfen, spielerisch in Beziehung zu kommen und es da-

durch in seiner Entwicklung zu stärken. Dies verlangt von den Bezugspersonen einige Fähigkeiten ab. Das Motto «*Wait, watch & wonder*» (*warten, schauen und staunen*) des DIRFloortime®-Ansatzes fasst mit diesen drei Worten die wesentlichsten Anforderungen, die an Bezugspersonen gestellt werden, zusammen. Dementsprechend ist es wichtig, sich dem Kind gegenüber einfühlsam zurückzunehmen, um ihm Raum und Zeit zur Entfaltung und zum Handeln zu geben. In der beobachtenden Erforschung der Welt und Perspektive des Kindes bedarf es unsererseits einer Offenheit mit allen Sinnen, um das Tun des Kindes verstehen zu lernen und staunen zu können, welch enormes Entwicklungspotenzial das Kind in sich trägt.

Literatur

- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2001). *Mein Kind lernt anders. Ein Handbuch zur Begleitung förderbedürftiger Kinder*. Düsseldorf: Walter.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Engaging Autism. Using the Floortime Approach to Help children relate, communicate and think*. Boston: Da Capo.
- Janert, S. (2016). *Autistischen Kindern Brücken bauen. Ein Elternratgeber* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Janert, S. (2020). Autismus gut behandeln: Beziehungen entwickeln oder Verhaltenstraining? *Forum Mitgliedermagazin des BVF*, 100, 21–26.
- Janert, S. (o. J.). *DIRFloortime Entwicklungsleiter: Funktionale emotionale Entwicklungskapazitäten 1–9*. <https://autistischen-kindern-bruecken-bauen.de/kauf-laden/>
- Prizant, B. M. & Fields-Meyer, T. (2016). *Einzigartig anders und ganz normal. Kinder mit Autismus respektieren statt therapieren*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Solomon, R. (2016). *Autism: The Potential within. The PLAY Project Approach to helping young children with Autism*. Morrisville: Lulu Publishing.
- Solter, A. J. (2015). *Spielen schafft Nähe – Nähe löst Konflikte. Spielideen für eine gute Bindung*. München: Kösel.



Petra Ulshöfer, MA
 Freischaffende HFE
 Erziehungswissenschaftlerin MSc
www.praxis67.ch
praxis67.ulshoefer@hin.ch

Barbara Weiss, Carine Burkhardt Bossi und Sonja Perren

Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel?

Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern

Zusammenfassung

Dem Fantasienspiel wird eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter zugeschrieben. Gut entwickelte soziale Kompetenzen führen zu Wohlbefinden, positiven Peerbeziehungen und gelingenden Lern- und Bildungsprozessen. Der Artikel zeigt anhand des Schweizerischen Nationalfondsprojekts (SNF) *releFant¹*, dass eine Förderung der Fantasienspielqualität positive Effekte auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Peerbeziehungen der Vorschulkinder hat. Abschliessend werden Erkenntnisse für die Praxis formuliert und Elemente einer aktiven Spielbegleitung aufgezeigt.

Résumé

On accorde au jeu d'imagination un rôle important dans le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Des compétences sociales bien développées mènent au bien-être de l'enfant, à des relations positives avec ses pairs et à la réussite des processus d'apprentissage et d'éducation. Cet article montre, en s'appuyant sur le projet du Fonds National Suisse (FNS) *releFant¹*, qu'encourager la qualité du jeu d'imagination a des effets positifs sur le développement des compétences sociales et des relations des enfants d'âge préscolaire avec leurs pairs. Il formule pour finir des conclusions pour la pratique et décrit les éléments pour un accompagnement actif du jeu.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-05

Einfluss des Fantasienspiels auf die Entwicklung der Kinder

Für die Gesundheit, das Wohlbefinden und positive Peerbeziehungen sind gut entwickelte soziale Kompetenzen zentral. Es gibt allerdings auch Kinder im Vorschulalter, die schlecht in eine Gruppe integriert sind. Kinder mit Defiziten in den sozialen Fertigkeiten haben ein grösseres Risiko, von ihren Peers abgelehnt zu werden oder gesundheitliche Störungen zu entwickeln als Kinder mit besseren sozialen Fertigkeiten (Perren et al., 2016). Sich wohlfühlen in einer Gruppe von Gleichaltrigen ist zudem eine Vor-

aussetzung für gelingende Bildungsprozesse (Diebold & Perren, 2017).

Viele wichtige Entwicklungsschritte finden im Vorschulalter statt. Kinder verbringen mehr Zeit mit Gleichaltrigen und erleben längere Trennungen von ihren Eltern. Einen Grossteil dieser Zeit verbringen die Kinder mit Spielen, insbesondere mit dem Fantasienspiel. Verschiedene theoretische Ansätze schreiben dem Fantasienspiel eine grosse Bedeutung für die soziale Entwicklung von Kindern zu (z.B. Bodrova et al., 2013). Jedoch sind die empirischen Befunde zu Effekten und Wirkmechanismen des Fantasienspiels auf die kindliche Entwicklung noch wenig gesichert (Lillard et al., 2013).

¹ www.fruehekindheit.ch/forschung/relefant-wie-relevant-ist-fantasienspiel-fuer-die-kindliche-soziale-entwicklung/

Unter Einbezug dieser Aspekte stellt sich deshalb die Frage, ob mit einer Förderung der Fantasiespielqualität positive Effekte auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder und die Qualität der Peerbeziehungen bewirkt werden können. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

Für die positive soziale Entwicklung ist die Qualität des Fantasiespiels wichtiger als die dafür aufgewendete Zeit.

Die Bedeutung der Fantasiespielqualität

In der Literatur werden unterschiedliche Begriffe für das Fantasiespiel verwendet, zum Beispiel das Symbolspiel, Rollenspiel, Illusionsspiel oder das Fiktionsspiel. Diese unterschiedlichen Begriffe verdeutlichen Aspekte des Fantasiespiels, die verschiedene Autorinnen und Autoren als definierende Merkmale von Fantasiespiel formuliert haben. In allen Definitionen ist das *So-tun-als-ob* ein zentrales Merkmal (Hauser, 2016). Im Fantasiespiel werden mithilfe der Vorstellungskraft nicht reale Materialien, Figuren und Situationen erfunden. Kinder nehmen verschiedene Rollen ein und spielen verschiedene Szenarien durch. Einfache Formen des Fantasiespiels zeigen sich ab ungefähr 15 Monaten (Smith, 2005). Nach Elkonin (2005) wird das Fantasiespiel mit zunehmendem Alter komplexer und entwickelt sich vom objektorientierten zum personenorientierten Spiel, das durch Interaktionen zwischen den Spielpartnerinnen und -partnern aufrechterhalten und weiterentwickelt wird (soziales Fantasiespiel). Die Spielaktivität ist abhängig von den Vorstellungsfähigkeiten der Kinder und ob sie in der Lage sind, sich in andere Figuren hineinzuversetzen.

Im sozialen Fantasiespiel können Kinder mit Gleichaltrigen verschiedene sozial-emotionale Fertigkeiten trainieren, die als bedeutsame soziale Kompetenzen gelten: soziale Perspektivenübernahme, Emotionsverständnis und Emotionsregulation (Goldstein & Lerner, 2018; Hermann, 2017). Die aktuelle Fachdiskussion zeigt, dass für eine positive soziale Entwicklung der Kinder die Qualität des Fantasiespiels bedeutsamer ist als die Häufigkeit respektive die dafür aufgewendete Zeit (Bodrova et al., 2013; Elias & Berk, 2002; Slot et al., 2017). Deshalb sollten Kinder in pädagogischen Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Kindergärten darin unterstützt werden, ein qualitativ hochwertiges Fantasiespiel zu entwickeln.

Die Fantasiespielqualität lässt sich anhand von fünf verschiedenen Elementen beschreiben (Jaggy, Perren & Sticca, 2020; Kalkusch et al., 2020):

- Bei der *Dekontextualisierung* handelt es sich um die Fähigkeit, Gegenstände so umzudeuten, dass sie eine für das Spiel wichtige Funktion bekommen: Ein Holzklotz wird zum Beispiel zu einem Flugzeug. Die Kinder brauchen für ihr Spiel mit einem Flugzeug also keine Objektimitate (in diesem Fall ein Modellflugzeug) mehr.
- Die *Dezentrierung* beschreibt die Entwicklung von selbstbezogenen Spielhandlungen zu *So-tun-als-ob*-Spielhandlungen, die sich auf Objekte oder Handlungen der Spielpartnerin oder des Spielpartners beziehen.
- Das Kind entwickelt die Fähigkeit zur *Rollenübernahme*: Es schlüpft in eine oder mehrere Rollen und zeigt darin rollenkonformes Verhalten.
- Die *Sequenzierung* entwickelt sich im Spiel von einzelnen, nicht verbundenen Spielaktionen zu koordinierten Szenari-

en, die auf vorhergehende Spielhandlungen Bezug nehmen. Das Kind entwickelt zunehmend komplexere Handlungsabläufe (Skiptskripts), die es immer flexibler einsetzen kann.

- Die *Spielplanung* wird aktiviert über den Austausch von einzelnen angekündigten Aktionen zum Planen von ausgedehnten Szenarien, Handlungen und Rollen (z. B. «Du wärst jetzt verletzt und ich würde mit dem Krankenauto kommen und dich retten. Du musst so tun, als ob dir das Bein schmerzen würde, dann kann ich es verbinden.»).

Zusammenfassend zeichnet sich eine hohe Fantasiespielqualität durch vielfältige Interaktionen zwischen den Kindern und dem Material aus. Die Kinder experimentieren in verschiedenen Rollen unterschiedliche Verhaltensweisen, die auf andere Kinder abgestimmt sind (z. B. «Ich wäre jetzt der Feuerwehrhauptmann» oder «Du wärst jetzt verletzt»). Sie sprechen untereinander den Spielverlauf und die Rollen ab und handeln während des Spiels rollenkonform. Ferner können vorgestellte Objekte ins Spiel integriert werden (z. B. ein Kind tut so, als ob es das Feuerwehrauto mit einem Schlauch auftanken würde, es hält aber nichts in den Händen). Das Spiel wird von den Kindern über eine längere Zeitdauer aufrechterhalten.

releFant – Die Relevanz des Fantasiespiels für die sozial-emotionale Entwicklung von Spielgruppenkindern

In der vom *Schweizerischen Nationalfonds* geförderten Interventionsstudie *releFant*² des Lehrstuhls Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit der *Pädagogischen Hochschule Thurgau* und der *Universität Konstanz*

(Deutschland) wurden zwei zentrale Fragen untersucht:

- Inwiefern hat eine aktive Unterstützung des Fantasiespiels bei Spielgruppenkindern Effekte auf die Fantasiespielqualität der Kinder?
- Inwiefern führt eine aktive Unterstützung des Fantasiespiels zu Verbesserungen bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder?

Methode

An dieser Studie haben 27 Spielgruppen mit insgesamt 211 Kindern teilgenommen (Alter: $M = 43.3$ Monate, $SD = 6.5$). Um erforschen zu können, ob das Fantasiespiel der Kinder einen positiven Effekt auf ihre Entwicklung hat, sind die teilnehmenden Spielgruppen durch das Zufallsprinzip in mehrere Aktivitätsgruppen eingeteilt worden. In diesen Aktivitätsgruppen wurde jeweils ein anderes Setting beobachtet: der normale *Spielgruppenalltag*, das *Anbieten von Rollenspielmaterial* oder *Spieltutoring* (vgl. Abb. 1, S. 40). In der Spielforschung und Spielbegleitung wird unter *Spieltutoring* die aktive Unterstützung und Begleitung des kindlichen Spiels durch eine Fachperson verstanden. In der Studie wurde das Verhalten der Kinder während der Spielsessionen (eine wöchentliche Interventions-sitzung über sechs Wochen hinweg) gefilmt und anschliessend mit standardisierten Beobachtungsinstrumenten ausgewertet. In allen Gruppen wurden mit dem Einverständnis der Eltern mehrmals verschiedene Kompetenzen (Sprachverständnis, sozial-kognitive Kompetenzen und Fantasiespielkompetenz) der Kinder erfasst, um Folgendes herauszufinden: Welche Kompetenzen sind auf

² Forschungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter im releFant-Projekt: Sonja Perren, Ann-Kathrin Jagy, Isabelle Kalkusch, Carine Burkhardt Bossi, Barbara Weiss und Fabio Sticca

welchem Niveau bereits vorhanden? Wie beeinflussen diese das Spielverhalten? Wie verändern sich diese innerhalb der Zeit und in den unterschiedlichen Gruppen? Eltern und Spielgruppenleitende haben zu den gleichen Zeitpunkten einen Fragebogen zu den Stärken und Schwächen der Kinder ausgefüllt.

Je aktiver die Kinder im Fantasienspiel begleitet wurden, desto höher war die gezeigte Fantasienspielqualität.

Ergebnisse der Studie

Die Ergebnisse der releFant-Studie zeigen zwischen den Gruppen bedeutsame Unterschiede in der Qualität des Fantasienspiels (Kalkusch et al., 2020). Die Kinder der *Materialgruppe* wie auch der Gruppe *Spieltutoring* spielten während der Spielsessionen auf höherem Qualitätsniveau als die Kinder der Gruppe *Spielgruppenalltag*. Diese Gruppenunterschiede können durch das Ausmass der aktiven Spiel-

begleitung erklärt werden. Je aktiver die Kinder im Fantasienspiel begleitet wurden, desto höher war die gezeigte Fantasienspielqualität (Kalkusch et al., 2020; Perren et al., 2019).

Des Weiteren haben die Datenanalysen gezeigt, dass sich bei Kindern aus der Gruppe *Spieltutoring* verschiedene Aspekte statistisch bedeutsam verbessert haben im Vergleich zu den Kindern aus der Gruppe *Spielgruppenalltag*: so die Emotionsregulation, die Soziabilität (Kontaktfreudigkeit mit Peers und in Gruppen, Aktivität in Gruppen), die Fähigkeit, Grenzen zu setzen, die Kooperationsfähigkeit und positive Peerbeziehungen (Jaggy, Kalkusch, Burkhardt Bossi et al., 2020). Werden die Unterschiede im Zuwachs sozialer und emotionaler Kompetenzen zwischen den Gruppen *Spieltutoring* und *Material* untersucht, haben Kinder der Gruppe *Spieltutoring* grössere Fortschritte gemacht in den Aspekten positive Peerbeziehungen, Emotionsregulation und Emotionsverständnis.

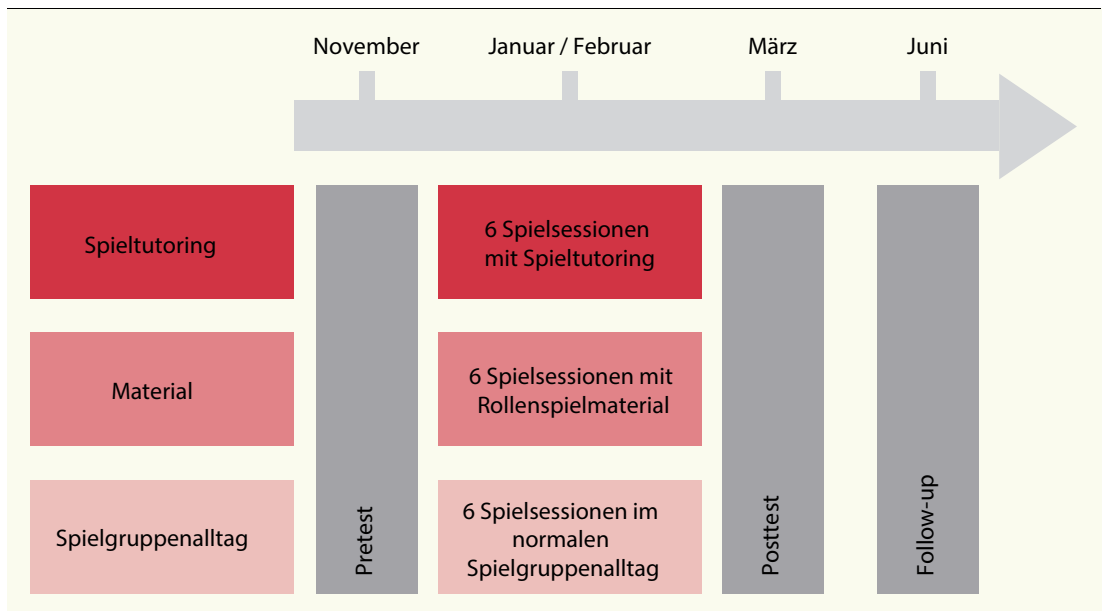


Abbildung 1: Studiendesign der releFant-Studie

Zusammenfassend zeigt die *releFant*-Studie, dass eine durch Erwachsene aktiv begleitete Fantasienspielförderung positive Effekte auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und positiver Peerbeziehungen der Vorschulkinder hat (Jaggy & Kalkusch, Burkhardt Bossi et al., 2020; Perren et al., 2021). Die Studie bestätigt zudem die Annahme, dass die Qualität des Fantasienspiels ein entscheidender Faktor ist, damit sich das entwicklungsförderliche Potenzial des Fantasienspiels entfalten kann.

Erkenntnisse für die Praxis nutzen

Wenn Kinder beim Fantasienspiel häufig und aktiv von Erwachsenen begleitet werden, verbessert sich nicht nur die Fantasienspielqualität: Bei den Kindern wird dadurch auch die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und positiven Peerbeziehungen gefördert. Die positiven Effekte einer Fantasienspielförderung können zudem auch bei Kindern mit Schwächen in den Bereichen Emotionsregulation, Soziabilität, Grenzen setzen, Kooperationsfähigkeit und positive Peerbeziehungen genutzt werden, um gezielt Entwicklungsschritte anzuregen (Perren et al., 2021).

Für die pädagogische Praxis relevant ist die Frage, mit welchen Strategien das Fantasienspiel wirkungsvoll unterstützt werden kann. Deshalb soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie pädagogische Fachpersonen (wie z.B. Spielgruppenleitung oder Heilpädagogische Früherziehung) und Eltern das Spiel der Kinder gewinnbringend unterstützen können.

Elemente einer aktiven Fantasienspielbegleitung

Gestützt auf verschiedene Spielinterventionsstudien (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; Lang et al., 2009; Smilansky, 1968) und auf die Entwicklungsphasen des Fantasienspiels

(Bodrova et al., 2013, Leong & Bodrova, 2012) können folgende Elemente einer wirksamen Fantasienspielbegleitung abgeleitet werden (Perren et al., 2019):

- *Partizipation der Kinder ermöglichen:* Die erwachsene Person lässt sich auf Vorschläge und Wünsche der Kinder für den Spielverlauf ein. Dieser wird beispielsweise gemeinsam geplant und das für das Spiel benötigte Material wird den Kindern zur Verfügung gestellt.
- *Aktiv mitspielen:* Die erwachsene Person beteiligt sich aktiv am Spiel der Kinder, indem sie eine Rolle übernimmt. Wie stark die erwachsene Person das Spiel dominiert, ist abhängig von der Spielkompetenz der Kinder. Grundsätzlich gilt: Je tiefer die Spielkompetenz der Kinder ist, desto aktiver steuert die erwachsene Person den Spielverlauf (Johnson et al., 1987). Damit wird die erwachsene Person zu einem Spielvorbild. Sie greift die Spielthemen der Kinder auf, erweitert sie oder initiiert neue Themen. Dabei ist der Aufbau von Spielskripts zentral, da feste Handlungsabläufe immer wieder geübt und variiert werden.
- *Spielunterstützung durch sprachliche Anweisung und Begleitung:* Die erwachsene Person begleitet das Spiel mit Hinweisen, Fragen, Kommentaren und Hilfestellungen, ohne dabei unbedingt selbst mitzuspielen. Dabei ist darauf zu achten, dass das Kind in seiner Rolle und nicht auf der Realitätsebene angesprochen wird (z. B. «Feuerwehrauto muss aufgeladet werden. Könntest du das übernehmen?»). Dadurch werden Interaktionen unter den Kindern, Absprachen und Kooperation angeregt (z. B. «Feuerwehrmann Liam, frag doch mal, wo es brennt»).

Auf der Grundlage der Ergebnisse der relevanten Studie können wichtige praktische Konsequenzen gefolgert werden. Das soziale Fantasiespiel kann eine wirksame und motivierende Alternative zu Trainingsprogrammen sein, um die soziale Kompetenz und die soziale Integration von Kindern im Vorschulalter zu fördern. Fachpersonen (wie z.B. Spielgruppenleitung, Heilpädagogische Früh-erziehung oder Kita-Betreuungspersonen) sollen in der Planung des Alltags in pädagogischen Einrichtungen bewusst ausreichend Möglichkeiten für soziales Fantasiespiel einplanen. Dabei ist eine aktive und unterstützende Begleitung der Kinder im Fantasiespiel durch die Fachpersonen wünschenswert. Damit wird den Kindern ermöglicht, auf höherem Qualitätsniveau zu spielen, was wiederum die Entwicklung sozialer Kompetenzen und positiver Peerbeziehungen unterstützt.

Literatur

- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6 (1), 111–123.
- Craig-Unkefer, L. A. & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 3–13. psych. <https://doi.org/10.1177/027112140202200101>
- Diebold, T. & Perren, S. (2017). Soziale Kompetenzen sind bedeutsam für gelingende Peerbeziehungen und Wohlbefinden in der Kindertagesstätte. *Frühe Kindheit*, 2, 30–38.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of Our Research: The Developed Form of Play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43 (1), 22–48.
- Goldstein, T. R. & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21 (4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Hauser, B. (2016). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hermann, S. (2017). *Evaluation of a Fairytale-Based Pretend-Play Intervention to Foster Socioemotional Competences in Preschool Children*. Dissertation. Psychologisches Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (eingereicht). The impact of social pretend play on preschooler's social development: Results of an experimental study. *Manuscript submitted for publication*.
- Jaggy, A.-K., Perren, S. & Sticca, F. (2020). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development*, 31 (8), 1206–1223. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. London: Scott Foresman.
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2020). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- Lang, R., O'Reilly, M., Rispoli, M., Shogren,

- K., Machalicek, W., Sigafoos, J. & Regester, A. (2009). Review of Interventions to Increase Functional and Symbolic Play in Children with Autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44 (4), 481–492. <https://doi.org/10.2307/24234257>
- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding: Make-Believe Play. *Young Children*, 67 (1), 28–34.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Perren, S., Argentino-Groeben, M., Stadelmann, S. & von Kitzling, K. (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 88–105). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Bossi, C. B., Weiss, B. & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasiespiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung*, 10 (2), 1–9.
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B. & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17 (3), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J. & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26 (6), e2038. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, K. (2005). Play: Types and Functions in Human Development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 271–291). New York: Guilford Press.

Barbara Weiss-Hanselmann

M.A. Frühe Kindheit
Dozentin allgemeine Didaktik
Leitung berufspraktische Ausbildung in
den Studiengängen Vorschulstufe und
Kindergarten-Unterstufe
Pädagogische Hochschule Thurgau
Barbara.Weiss@phtg.ch



Dr. phil. Carine Burkhardt Bossi

Leiterin Frühe Kindheit
Dozentin Pädagogik und Psychologie und
Studiengangsleiterin Master Frühe Kindheit
Pädagogische Hochschule Thurgau
carine.burkhardt@phtg.ch



Prof. Dr. Sonja Perren

Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der
frühen Kindheit
Fachgruppe Empirische Bildungsforschung
Universität Konstanz
Pädagogische Hochschule Thurgau
sonja.perren@uni-konstanz.de



Sarah Wabnitz

Vom SMART-Ziel zur Wundertüte

Gedanken zum Bindungsspiel im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung

Zusammenfassung

Das Spiel ist der Dreh- und Angelpunkt der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE). Aber wie passen Qualität, Professionalität und Spiel überhaupt zusammen? Dieser Frage wird im vorliegenden Artikel nachgegangen mit dem Fokus auf das Bindungsspiel als eine der zentralen Spielformen in der HFE. Bindungsspiele können in herausfordernden Alltagssituationen zu positiven Lösungen führen und sind darum in der Kooperation mit dem Kind wichtig. Die Umsetzung wird anhand von Praxisbeispielen aufgezeigt und das Dilemma der Fachlichkeit diskutiert.

Résumé

Le jeu est au cœur de l'éducation précoce spécialisée (EPS). Dans quelle mesure la qualité, le professionnalisme et le jeu s'accordent-ils? Cet article s'intéresse à cette question en se focalisant sur le « jeu d'attachement » (Bindungsspiel), comme un type de jeu central dans l'EPS. Les jeux d'attachement peuvent aider à résoudre de manière positive des situations quotidiennes difficiles et favorisent ainsi la coopération avec l'enfant. Des exemples concrets de ce type de jeu sont présentés et le dilemme du professionnalisme est discuté.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-06

Einführung

Im Fokus der Heilpädagogischen Früherziehung steht die ganzheitliche Förderung des Kindes und die entsprechende Beratung sowie Unterstützung des Umfeldes, ansetzend an den Ressourcen und Kompetenzen des Kindes. Nach Solter (2015) bildet das Spiel einen wichtigen Grundpfeiler im Zusammensein mit Kindern. Es ist der Schlüssel für Bindung, Beziehung, Entwicklung, Lernen, Gemeinschaft und Leichtigkeit im Alltag.

Gleichzeitig wirft das Spielen als Grundelement in der HFE viele Fragen auf. Wie kann etwas hohe Qualität haben, wenn es doch «nur» ein Spiel ist? Worin zeigt sich Professionalität, wenn man beim «Verstecken spielen» hinter dem Sofa verschwindet? Warum braucht es eine Tasche und nicht ein Lehrbuch für die Förderstunde? Wieso leiden viele Fachpersonen der HFE un-

ter den Begriffen «Spieltante» oder «Spielonkel»? Stimmt die Aussage «es kann doch jeder spielen» wirklich? Hier zeigt sich ein grosses Spannungsfeld – zwischen Spiel sowie Qualität und Professionalität.

In der HFE geht es um qualitatives und professionelles Spielen: Spielen kann jeder – aber das Spiel zu nutzen, um Beziehung aufzubauen, Entwicklung anzuregen, spielerische Lerngelegenheiten zu schaffen, Teilhabe zu ermöglichen oder Leichtigkeit in den Alltag zu bringen – das bedarf eines hohen Grades an Professionalität. Die Begriffe «Spieltante» oder «Spielonkel» können somit etwas sehr Wertschätzendes, Persönliches und Professionelles ausdrücken.



Tägliches Spielen und Kuscheln führt zu enger Bindung.

Einsatz von Bindungsspielen in der HFE

Bindung und Spiel stehen in einem direkten Zusammenhang. Bindung hat in der frühen Kindheit eine zentrale Bedeutung, da sie die Grundlage für ein gesundes Aufwachsen des Kindes ist (Bowlby, 2010). Nach Streek-Fischer (2009) beginnt das Spiel bereits im Säuglingsalter in der feinfühligem Bezugsperson-Kind-Interaktion. Beim Wickeln kann eine spontane Bezugsperson-Kind-Interaktion entstehen, die im *Gugus-Dada-Spiel* zur Festigung der Beziehung und Bindung führt. Es braucht eine vertraute Person, die bereit ist, in das Spiel und in die Interaktion mit dem Kind einzutreten. Für die HFE liegt darum der grösste Wirkfaktor in der Beziehung zum Kind und seiner Familie.

Nach Aletha J. Solter (2015) können Eltern und Fachpersonen durch Spiel und Bindung – *Bindungsspiele* – die Beziehung stärken und die kindliche Entwicklung unterstüt-

zen. In einer feinfühlig, positiv ausgestalteten Interaktion wird Oxytocin ausgeschüttet. Das baut Stress ab, führt zu Wohlbefinden und unterstützt die Gehirnentwicklung positiv. Dabei zählt Solter (2015, S. 21) neun Formen des Bindungsspiels auf: «Nicht-direktive, kindzentrierte Spiele; Symbolspiele mit problembezogenen Requisiten oder Themen; Kontingenzspiele; Nonsensspiele; Trennungsspiele; Machtumkehrspiele; Regressionsspiele; Aktivitäten mit Körperkontakt; kooperative Spiele und Aktivitäten». Solter (2015) schafft es, diesen doch so einfachen spielerischen Aktivitäten Qualität, Professionalität und damit Rechtfertigung zukommen zu lassen. Diese Formen des Bindungsspiels bieten Eltern und Fachpersonen zahlreiche Möglichkeiten, die Bindung zum Kind zu stärken, Kooperationsbereitschaft zu fördern, andere Wege aus Konflikten zu finden und den Alltag spielerisch zu gestalten. Dabei sind Verstehen, Mitentscheiden und Spass



«Heute fliege ich mit Papa als Flugzeug zum Essen.»

wichtige Aspekte in der Kooperation mit dem Kind. Wie können diese Formen des Bindungsspiels als Unterstützung in der HFE und der Beratung von Eltern konkret eingesetzt werden? Im Folgenden werden Einsatzmöglichkeiten von *Bindungsspielen* in der Praxis der HFE – basierend auf der theoretischen Grundlage von Aletha J. Solter (2015) – aufgezeigt.

Das Zahnputzdilemma

Die Fachperson HFE besucht Theo und seine Familie zu Hause. Theo möchte heute, wie auch schon die ganze Woche, nicht die Zähne putzen, berichtet die Mutter. Die Fachperson HFE nutzt das Duplospiel des Kindes, um das Thema humorvoll aufzugreifen. In einem kleinen Rollenspiel fragt der Feuerwehrmann die Duplofigur, bei der es im Haus brennt, ob sie denn schon Zähne geputzt habe. Als diese verneint, muss er sofort den Feuerwehrschauch holen, um ihre Zähne zu reinigen. So wird das Spiel mit viel Gelächter und lustigen Ideen, wie sich die Frau die Zähne putzen könnte, weitergeführt. Theo übernimmt

eine der Spielfiguren und kann eigene Lösungsvorschläge einbringen. Diese nutzt die Fachperson HFE, um anschliessend gemeinsam mit den Eltern die Zahnputzsituation anzupassen. In dieser Form des Spieles findet auch der Feuerwehrschauch seinen Platz im morgendlichen Zahnputzritual (Spielform nach Aletha J. Solter [2015]: «Symbolspiel»).

Die Anziehstrasse

Die Mutter berichtet der Fachperson HFE, dass Luan sich morgens nicht anziehen will und nur schwer zum Frühstückstisch zu bewegen ist. Gemeinsam gehen sie den morgendlichen Ablauf durch und nehmen dabei ein paar Anpassungen vor. Luan darf am Abend zuvor seine Kleidung selbst auswählen und in einer «Anziehstrasse» vor seiner Tür bis zur Treppe platzieren. Beim nächsten Besuch berichtet die Mutter, dass Luan bereits am Morgen ganz aufgeregt war, seine Anziehstrasse mit grosser Freude absolvierte und dann direkt zum Frühstückstisch ging (Spielform nach Aletha J. Solter [2015]: «Kooperative Spiele und Aktivitäten»).

Kraftausdrücken Platz geben

Lara beschäftigt sich mit neuen Kraftausdrücken und beobachtet, wie ihre Eltern darauf reagieren. Ein Verbot der Nutzung dieser Ausdrücke führte bisher nur zum verstärkten Einsatz. Als das Kind solche Wörter in der Förderstunde nutzt, greift die Fachperson HFE das Thema auf und fällt jedes Mal bei der Nutzung dieser Wörter in der Spielsituation um. Ihr Verhalten erklärt sie damit, dass diese Wörter sie schwer getroffen haben. Das Verhalten der Fachperson HFE lässt Lara lachen. Sie benutzt noch einige Male diese Kraftausdrücke. Nach kurzer Zeit wendet sie sich aber einem anderen Spiel zu. Als später nochmals ein Kraftausdruck ertönt, sucht die Fachperson HFE den «Ausschaltknopf» bei Lara, was Lara verstummen lässt. Die Eltern übernehmen diese Handlungsweise, bieten Lara Situationen an, in denen sie die Kraftausdrücke platzieren kann und finden so eine für sie angenehmere Umgangsform (Spielformen nach Aletha J. Solter [2015]: «Kontingenzspiel, Machtumkehrspiel, Nonsensspiel»).

Aufräumen

Nila will heute in der Spielgruppe nicht beim Aufräumen helfen und beginnt, Bauklötze durch den Raum zu werfen. Die Fachperson

HFE greift die Aktivität auf und möchte mit Nila kooperieren. Sie stellt die Bauklötzkiste in der Nähe auf und wirft die Bauklötze ebenfalls – jedoch in die Kiste. Dann fragt sie Nila, ob sie ein Spiel daraus machen wollen: Wer die Kiste trifft, erzielt ein Tor! Nila darf entscheiden, wo die Bauklötzkiste platziert wird und wer mit Werfen beginnen darf (Wahlmöglichkeiten anbieten). Jedes Tor wird bejubelt (Spas haben). Die Fachperson HFE probiert verschiedene Wurftechniken aus. Nila macht mit und lacht dabei. Die Bauklötze sind schnell weggeräumt und ein neues Spiel beginnt (Spielform nach Aletha J. Solter [2015]: «Kooperative Spiele und Aktivitäten»).

Erst entspannen, dann fordern

Die Mutter läuft Omer durch die Wohnung hinterher. Doch dieser ist nicht bereit, sich die Windel wechseln zu lassen. Die Mutter und die Fachperson HFE entscheiden, ein kleines Spiel zu inszenieren. In einer Kissenschlacht gewinnt Omer gegen die beiden Erwachsenen und darf ein Kissen zur Wickelkommode tragen, um nach dem Windelwechseln direkt wieder in die zweite Runde zu starten (Spielform nach Aletha J. Solter [2015]: «Machtumkehrspiel, Aktivitäten mit Körperkontakt»).

Heilpädagogische Früherziehung (HFE) ist ein Angebot innerhalb der Sonderpädagogik. Sie richtet sich an Kinder ab Geburt bis zum Kindergartenalter oder Eintritt in die Primarstufe, die von einer Entwicklungsbeeinträchtigung, -abweichung, -verzögerung, -gefährdung oder Behinderung betroffen sind. Die HFE umfasst Prävention, Früherkennung, Diagnostik, Förderung, Beratung und Begleitung. Unter Einbezug der Familie und dem familienergänzenden Umfeld bietet die HFE unter anderem Hausbesuche, heilpädagogische Gruppenförderung und fachliche Beratung in integrativen Settings wie Kindertagesstätten und Spielgruppen an. Entwicklungsprozesse werden durch Interaktionen im Spiel und in Alltagshandlungen unterstützt. Dabei stehen die Beziehungsgestaltung und wechselseitige soziale Interaktionen im Zentrum. Diese stärken das Kind in seiner Entwicklung und Beziehungsfähigkeit und zielen auf ein möglichst selbständiges, selbstbestimmtes und partizipierendes Leben ab.

Der *Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz* (BVF) vertritt die Interessen der Fachpersonen Heilpädagogische Früherziehung.

Kleine Kooperationshelfer Handpuppe und Kuschtier

Handpuppen und Kuschtiere als Kooperationshelfer wirken in den verschiedensten Anwendungsformen. Im Spiel sagt die Fachperson HFE dem Kind mit leicht verstellter Stimme: «Gleich esse ich aber deinen ganzen Teller auf!» Oder: «Darf ich dir die Zähne putzen?». Dies kann Wunder bewirken. Das Kind zeigt sich kooperationsfähig und findet durch das Puppenspiel in die Interaktion zurück, obwohl es Grenzen ausloten wollte (Spielform nach Aletha J. Solter [2015]: «Kooperative Spiele und Aktivitäten kombinierbar mit allen weiteren Spielformen»).

Schlussgedanken

Die kleinen Beispiele aus dem Alltag der HFE lassen uns schmunzeln. Fachpersonen wenden diese Spielformen oft bereits intuitiv an. Die Professionalität wird dadurch erlangt, dass wir die Spielformen bewusst benennen und einsetzen. Und doch ist es manchmal schwer, im Alltag die spielerische Haltung beizubehalten, die Eltern darin zu unterstützen und entsprechend zu beraten. Es ist ein Umdenken, weg von Verboten hin zu spielerischen Lösungen: vom SMART-Ziel zur Wundertüte, von Zielerreichung zu magischer Schatzkiste, von Förderplanung zu Feenstaub.

Die Tasche ist die kleine Wundertüte, die der Fachperson HFE als Unterstützung flexibel zur Seite steht. Die Welt aus Kinderaugen zu betrachten, ist nicht immer einfach – weder bei der Planung einer Fördersequenz am Schreibtisch noch im stressigen Familienalltag der Eltern – aber es ist möglich. Es erfordert Zeit, Kreativität, Gelassenheit sowie ab und an ein Umdenken und das Verstehen des individuellen kindlichen Handelns. Die Fachperson HFE und die Eltern können im Spiel Stressoren ermitteln, ausschalten und Veränderungen anregen sowie Konflikte spielerisch lösen und die gegenseitige Bindung stärken. *Bindungsspiele* ermöglichen es Eltern und Fachpersonen, in schwierigen Entwicklungsphasen spielerisch auf das Verhalten des Kindes einzugehen und den Alltag etwas gelassener zu nehmen.

Literatur

- Bowlby, J. (2010). *Bindung als sichere Basis*. München: Reinhardt.
- Solter, A. J. (2015). *Spielen schafft Nähe – Nähe löst Konflikte*. München: Kösel.
- Steek-Fischer, A. (2009). Spiel ist Kommunikation. Zum Verständnis von Spiel aus entwicklungspsychologischer Sicht. In M. Kögler (Hrsg.), *Möglichkeitsräume in der analytischen Psychotherapie* (S. 15–31). Gießen: Psychosozial.



Sarah Wabnitz
MA Sonderpädagogin
Geschäftsleiterin Berufsverband
Heilpädagogische Früherziehung (BVF)
geschaeftsstelle@frueherziehung.ch

Nachwuchspreis Heilpädagogik 2022

DES SCHWEIZER ZENTRUMS FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK

Ausschreibung

Mit dem «Nachwuchspreis Heilpädagogik» fördert das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ausgezeichnet werden exzellente Masterarbeiten im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Der Gewinn des Preises umfasst die Publikation der Arbeit bei der Edition SZH/CSPS, «dem führenden Verlag zu heil- und sonderpädagogischen Themen in der Schweiz». Eine Kommission, die sich aus verschiedenen Fachpersonen zusammensetzt, wählt die Preisträgerin respektive den Preisträger nach eingehender Begutachtung der Arbeiten.

Bedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. Januar 2022) abgeschlossen und begutachtet sein. Die Vorschläge werden in Form eines Dossiers in elektronischer Form eingereicht. Dieses beinhaltet die vollständige Arbeit, ein halbseitiges Abstract der Arbeit, ein CV der Autorin oder des Autors und zusätzlich ein Gutachten, das die Bewertung der Arbeit enthält.

Anmeldung und Auskunft

Barbara Egloff (de): redaktion@szh.ch

Melina Salamin (fr): redaktion@csp.ch



SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



DI, 6.9. und MI, 7.9.2022
An der **UNIVERSITÄT FREIBURG**

CALL FOR PAPERS
3.9. – 7.11.2021: szh.ch/kongress

INKLUSIVE BILDUNG –
Was funktioniert noch nicht?

In den letzten 15 Jahren hat sich die schulische Separationsquote in der Schweiz halbiert. Inklusive Bildung ist für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung zur Realität geworden. Die Integration stösst aber auch an Grenzen. Am 12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik diskutieren an der Bildung Beteiligte über Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für Alle.

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60, kongress@szh.ch, www.szh.ch/kongress

Dokumentation zum Schwerpunkt

Frühe Bildung: Spiel

Weiterführende Literatur

Andersen, K. N. (2016). *Spiel und Erkenntnis in der Grundschule. Theorie – Empirie – Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.

Beudels, W. & Beudels, L. (2019). Bewegen und Spielen statt Zügeln und Zähmen. Zum Umgang mit sog. «ADHS-Kindern» in der Kita. *Praxis der Psychomotorik*, 2, 99–104.

Brand, M. (2017). Kinder mit Behinderung im naturnahen Spielraum. Eine Gefährdung der Kinder oder ein Hauptgewinn für deren Entwicklungsmöglichkeiten? *Praxis der Psychomotorik*, 42 (3), 135–142.

Drieschner, E. (2015). Bildung und soziale Resonanz. Zur bildungstheoretischen Begründung von Resonanzgebung als frühpädagogische Aufgabe. In M. Rauterberg (Hrsg.), *Resonanzen – im Elementar- und Primarbereich. Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung* (S. 33–56). Berlin: Humboldt-Universität.

Franz, M. (2016). *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt. Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen*. München: Don Bosco.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huber, C. (2017). *Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln*. Münster: LIT.

Jofer-Ernstberger, S. (2019). Die spieltherapeutische Könnerschaft im Kontext heilpädagogischer Entwicklungsförderung von Kindern. *heilpaedagogik.de*, 1, 12–16.

Kübler, M., Buhl, G. & Rüdüsüli, C. (Hrsg.) (2020). *Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Praxis*. Bern: hep.

Pfeffer, S. (2019). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (2. aktual. Aufl.). Freiburg i. B.: Herder.

Riegert, J., Sansour, T., Musenberg, O., Buder, A., Molnár, T., Müller, S., Richter, B. & Thule, A. (Hrsg.) (2019). *Spielen. Menschen mit schwerer Behinderung und die Potenziale des Spiels*. Aachen: Mainz.

Schiefele, C. (2020). Zur Bedeutung der Symbolisierungsfähigkeit in Spielkontexten für Spracherwerbsprozesse. *Frühförderung interdisziplinär*, 39 (2), 73–85.

Schroer, B. (2015). Heilpädagogische Entwicklungsförderung und Begleitung im Spiel. *heilpaedagogik.de*, 4, 6–9.

Schroer, B., Biene-Deissler, E. & Greving, H. (2016). *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarz, R. (2018). Kindliches Spielen. Grundlagen zur pädagogischen Diagnostik und Intervention. In M. Rissmann (Hrsg.), *Didaktik in der Kindheitspädagogik* (S. 323–370). Köln: Link.

Simon, T. (2020). Das Spiel im (psycho-)therapeutischen Kontext. *Behinderte Menschen*, 42 (6), 39–43.

Simon, T. & Weiss, G. (2018). *Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte – Methoden – Anwendungen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Solter, A. J. (2015). *Spielen schafft Nähe – Nähe löst Konflikte. Spielideen für eine gute Bindung*. München: Kösel.

Weisshaupt, M., Hildebrandt, H. & Leonhard, T. (2019). Wenn die Lehrperson ins Spiel kommt. Das kindliche Rollenspiel und dessen Beeinflussung als soziale Praxis des Kindergarten. *Forum: Qualitative Social Research*, 20 (2), 1–35.

Zimpel, A. F. (2020). Spiel und Förderung. *Behinderte Menschen*, 42 (6), 31–36.

Links

Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung, BVF
www.frueherziehung.ch

Verein Alliance Enfance
www.alliance-enfance.ch

Zentrum Frühe Bildung der PH St. Gallen
www.phsg.ch/de/dienstleistung/zentren/zentrum-fruehe-bildung

kibesuisse (Verband Kinderbetreuung Schweiz)
www.kibesuisse.ch

Zusammenstellung

Thomas Wetter, I + D (Information und Dokumentation).

Suchen Sie weitere Literatur? Unter www.szh.ch/datenbanken finden Sie wichtige Recherquellen.

Silvia Schnyder

Mit Emotionen umgehen – eine Aufgabe für Klein und Gross

Tagungsbericht zum Zweiten Internationalen Bodensee-Symposium

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-10-07

Ob Klein oder Gross, wir alle sind täglich mit einer Fülle von Emotionen konfrontiert. Besonders in den ersten Monaten der Corona-Pandemie haben wir Erwachsene, aber auch viele Kinder Wut, Trauer oder Enttäuschung erlebt, da wir auf Vieles verzichten mussten. Jedoch auch Positives gehörte dazu: der Stolz auf neu erworbene Kompetenzen durch die Möglichkeiten im digitalen Bereich oder die Freude über die Zeit, die wir mit der Kernfamilie verbringen konnten.

Der Umgang mit Emotionen will schon früh geübt sein. Das *Binationale Zentrum Frühe Kindheit* der *Pädagogischen Hochschule Thurgau* und die *Universität Konstanz* haben dies als Thema des zweiten Internationalen Bodensee-Symposiums *Frühe Kindheit* gewählt. Das Symposium fand am 28. und 29. Mai 2021 online statt. Teilgenommen haben über 100 Forschende, Lehrende und Verantwortliche aus der Hochschulweiterbildung und weiteren Ausbildungsinstitutionen, Studierende sowie Personen aus der Praxis.

Was wissen kleine Kinder über Emotionen und wie kann man dieses Wissen fördern?

In der frühen Kindheit sind die sprachliche und emotionale Entwicklung eng miteinander verwoben. Diese Überlegung ist der Ausgangspunkt des ersten Impulsreferats von Maria von Salisch, Entwicklungspsychologin an der *Leuphana Universität Lüneburg*. Das Wissen über unsere Emotionen ist für die Emotionsentwicklung und -regulation sowie für den Schulerfolg wichtig, denn es dient dazu, das Verhalten anderer Personen vorauszusagen. Jedes Kind erlebt täglich viele Emotionen und beobachtet andere dabei. Emotionen liefern Hinweise darauf, wie sich das Gegenüber verhalten könnte (Emotionen als Vorhersage)

und geben Möglichkeiten sowie Anhaltspunkte, das eigene Verhalten danach auszurichten und anzupassen. Diese Aspekte sind für das soziale Zusammenleben zentral und führen zur *Theory of Mind*, die Kinder zwischen vier und sechs Jahren entwickeln: In diesem Alter erwirbt das Kind Wissen über die mentalen Prozesse von anderen Personen. Es beginnt, seine eigenen Gedanken, Gefühle, Absichten oder Erwartungen sowohl zu erkennen als auch zu verstehen und es kann mögliche Verhaltensweisen oder Reaktionen immer besser antizipieren.

Solches Emotionswissen kann man fördern. Gespräche über Gefühle – *Emotiontalk* – helfen beim Aufbau des Emotionswissens. Wenn Emotionen benannt werden, können Erfahrungen besser erinnert, eingeordnet und reflektiert werden. Darum haben es Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen schwerer, Emotionswissen aufzubauen.

Eine weitere Möglichkeit für den Aufbau von Emotionswissen ist das *Dialogische Lesen*: Durch das Gespräch über ein Bilderbuch können Kinder zum Sprechen angeregt werden. Beim *emotionsbezogenen Bilderbuchlesen* werden zudem Gefühle benannt. Da dies in einer ruhigen Situation geschieht, besteht kein Handlungsdruck und es können auch unbekannte Emotionen besprochen und erklärt werden. Beim *emotionsbezogenen Erinnern* geht es um das gemeinsame Schwelgen in Erinnerungen. Auch so kann ein Emotionswortschatz aufgebaut werden.

Schliesslich stellt von Salisch in ihrem Referat die Open-Access-Fortbildung «Fühlen – Denken – Sprechen» vor. Kita-Fachpersonen lernen in dieser Fortbildung Sprachlehrstrategien kennen. Dies hilft ihnen einerseits, die vielen Gelegenheiten zu nutzen, die sich im Alltag für die Sprachförderung ergeben. Andererseits lernen sie, die

Sprachförderung angepasst an den Entwicklungsstand der Kinder zu gestalten. Die Fortbildung dient dazu, dass bei den betreuten Kindern die Entwicklung der Verarbeitung komplexer sprachlicher Merkmale (Satzverständnis, morphologische Regelbildung, Satzgedächtnis) und der Aufbau von Emotionswissen beschleunigt werden.

Soziale Einflüsse auf die sozial-emotionale Entwicklung in den ersten Lebensjahren

Das zweite Impulsreferat hält Joscha Kärtner von der *Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Er spricht zum einen über die Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens in den ersten Lebensjahren und legt dabei den Schwerpunkt auf das Helfen und die Kooperation im zweiten und dritten Lebensjahr. Zum anderen geht er auf die Entwicklung der *reflexiven Emotionsregulation* ein. Primäre Bezugspersonen – Eltern wie auch Fachpersonen im vorschulischen Umfeld – können in beiden Bereichen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nehmen: Mit Aufforderungen und Anerkennung fördern sie das frühe Helfen. Ihre Offenheit für das emotionale Erleben der Kinder beeinflusst in positiver Weise die emotionale Bewusstheit und den Umgang mit den eigenen Emotionen in herausfordernden Situationen.

Um die sozialen Einflüsse auf die sozial-emotionale Entwicklung weiter aufzuzeigen, thematisiert Kärtner das Helfen im Kulturvergleich: Muss man oder kann man helfen? In vielen Kulturen ist Helfen ein wichtiges (Erziehungs-)Ziel. In Kulturen, in denen Autonomie grossgeschrieben wird, ist Helfen eher eine persönliche Entscheidung, weniger eine Selbstverständlichkeit. So hat der Umgang der Eltern starken Einfluss darauf, warum und wie oft Kinder helfen.

Auch bei der reflexiven Emotionsregulation – der Hemmung oder der Modifikation einer emotional ausgelösten Handlungsbereitschaft – spielen die Bezugspersonen eine wichtige Rolle. Denn die meisten Aktivitäten oder Erfahrungen der Kinder werden von Erwachsenen

begleitet. Die Bezugspersonen können durch die Begleitung das Erleben und Verhalten der Kinder strukturieren. In diesem Zusammenhang ist das *Emotion Coaching* wichtig: Dies beinhaltet Diskurse über Emotionen und einen wertschätzenden und akzeptierenden Umgang mit Emotionen. Indem Emotionen gespiegelt, benannt oder exploriert werden, wird sich das Kind seinen Emotionen zunehmend bewusst und kann sie in den Griff bekommen.

Rück- und Ausblick

Nebst den beiden Impulsreferaten hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, an den beiden Tagen insgesamt fünf Parallelsessionen zu besuchen. Dabei standen Themen wie die Folgenden zur Wahl: Emotionsregulation übers Spielen, die emotionale Verfügbarkeit in der Eltern-Kind-Interaktion, alltagsintegrierte Konzepte für die Förderung emotionaler Kompetenzen, eine Beratungs-App zum Thema Gefühle, die Bedeutung des sozialen Fantasiespiels für die sozial-emotionalen Kompetenzen oder der Umgang mit Emotionen mithilfe tibetischer Coaching-Methoden.

Das sehr gut organisierte zweite Internationale Bodensee-Symposium vermittelte viele Anregungen für den Umgang mit Emotionen. Es bot gehaltvolle Inputs und Referate und die virtuellen Räume dienten dem Austausch und der Vernetzung von Fachpersonen aus Praxis, Lehre und Forschung. Nichtsdestotrotz fehlte der direkte Kontakt unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Darum bleibt die Hoffnung auf ein Treffen vor Ort im nächsten Jahr. Das dritte Internationale Bodensee-Symposium wird am 20. und 21. Mai 2022 stattfinden.

Mehr zum *Binationalen Zentrum Frühe Kindheit* und zum Internationalen Bodensee-Symposium auf fruehekindheit.ch.

Silvia Schnyder
Wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH / CSPS
silvia.schnyder@szh.ch

Daniel Stalder

«Ich darf das Leben erfahren mit Behinderung»

Ein Porträt über einen Herzmenschen

Seine Muskeln sind steif, seine Bewegungen zäh und unwillkürlich. Wer seinem nach hinten schnellenden Arm in die Quere kommt, gehört danach zum «Klub der Geschlagenen». Doch grob ist er nicht, eher sanft und herzlich. Erich Hofstetter sitzt wegen einer Zerebralparese mit Athetose im Rollstuhl. Das hält ihn aber nicht davon ab, in einer eigenen Wohnung zu leben, zu malen, sich zu verlieben und sich auf die Tücken des Lebens einzulassen.

Immer wieder geht irgendwo ein Fenster auf, aus dem uns jemand zuwinkt. Oder wir werden gegrüsst, aus den Gärten, von den Balkonen oder wenn wir auf der Strasse jemanden kreuzen. Alle scheinen ihn zu kennen, meinen Begleiter, der alle fröhlich zurückgrüsst. Die Rede ist von Erich Hofstetter. Er ist ein Mittdreissiger und hat eine Zerebralparese mit Athetose. Erich lebt in Malters, einer Zentralschweizer Gemeinde, die rund zehn Kilometer westlich von Luzern liegt. Als wir uns an diesem sonnigen Vormittag im Mai durch das Dorf bewegen, wird mir schnell klar, wie gut Erich in die Gemeinde integriert ist. Es ist eine Welt, die er seit seiner Kindheit kennt; hier fühlt er sich wohl und zeigt das auch gerne, wenn sich die Leute Zeit für einen kurzen Schwatz nehmen. Er wirkt selbstsicher, sein Umgang mit den Menschen ist leichtherzig. Im Gespräch gewährt er mir aber auch Einblicke in andere Seiten seines Lebens.

Zwischen Hochspannung und bleierner Schwere

Kennengelernt habe ich Erich vor etwas mehr als zehn Jahren in meinem Zivildienst. Er wohnte auf der Erwachsenenengruppe einer Stiftung im Kanton Luzern für Menschen mit körperlicher oder mehrfacher Behinderung. Unbeschwert, ulkig und unternehmungslustig, so habe ich ihn in Erinnerung. Äusserlich wirkt er alles andere als ausgeglichen. Seine Muskelspannung wechselt zwischen hoch und niedrig: Wenn er erschrickt, schlägt sein rechter Arm mit voller Wucht nach hinten aus. Wer im Weg steht, hat Pech. «Mein Klub der Geschlagenen wird immer grösser», meint Erich mit einem verschmitzten Lächeln. Doch dieses schwindet oft, wenn ihn seine Medikamente «runterholen»: Nach ein paar Tabletten überkommt ihn eine bleierne Müdigkeit. Die Wirkstoffe lassen seinen Körper zusammensacken, sein Blick wird schläfrig.

Von der Krise in die Angst

Erich ist in dieser Stiftung zur Schule gegangen, hat dort eine Lehre absolviert, eine Arbeit gefunden und ist schliesslich in die Wohngruppe für Erwachsene eingezogen. Die Ablösung vom Elternhaus war aufregend, aber nicht einfach. Erich musste sich in seinem neuen Zuhause auf der Wohngruppe erst einleben: Er gewöhnte sich aber an die neuen Routinen, die Betreuung und Pflege mit vielen Personalwechseln. Insbesondere zu den jungen Leuten hatte er einen guten Draht, zu den Praktikantinnen und den Zivis. Dass er zu manchen noch heute regelmässig Kontakt hat, davon zeugen die Fotos, die bei ihm im Gang und in der Küche hängen.

Nach ein paar guten Jahren verschlechterte sich allerdings die Betreuungssituation auf der Wohngruppe. Die Stiftung stand unter Spardruck. Auf einmal hatte man weniger Kapazitäten für WC-Gänge und die allgemeine Betreuung. Selbst der Rollstuhlmechaniker zeigte sich weniger geduldig bei den Anpassungen. Mit den Veränderungen änderte sich auch die Tonart: «Es passte mir nicht, auf einmal ‹Klient› genannt zu werden. In diesem Wort steckt eine Grenze zwischen ‹behindert› und ‹nicht-behindert›». Als er sich gegen eine Änderung seiner Medikamentierung wehrte, kühlte sich das Verhältnis zwischen ihm und der Institution, von der er seit dem Kindergarten ein Teil war, weiter ab.

Erich litt in dieser Zeit immer wieder an depressiven Verstimmungen. Ende Januar 2014 fühlte er sich energielos, schlapp und fand kaum noch den nötigen Antrieb, um arbeiten zu gehen. Diese Antriebslosigkeit verband sich bald mit einer diffusen Angst: «Auf einmal wurde ich ängstlich. Ich getraute mich irgendwann kaum noch, allein unterwegs zu sein.» Dass ihn diese Angst noch heute begleitet, merke ich bei unserem Spaziergang durch Malters: Als wir am Fussgängerstreifen stehen, bereit, die Strassen zu überqueren, werden seine Bewegungen unkontrolliert, fast wild. Mehrmals verfehlt er den Steuerknüppel seines Rollstuhls. Die Sekunden verstreichen. Er flucht und zuckt, dann gelingt es ihm doch. Zackig rollt er über die Strasse Richtung Kirche. «Das war früher anders. Da fuhr ich einfach drauflos.»

Das Heft selbst in die Hand nehmen

Wie er denn mit seiner Angst umgehe, möchte ich von ihm wissen. Zuerst versuchte er es mit psychologischer Betreuung, aber das habe ihm nicht recht geholfen. «Vielleicht war ich da auch etwas verschlossen.» Halt und Kraft gebe ihm vielmehr seine Spiritualität. Er glaube fest daran, dass es mehr gebe als das, was wir unmittelbar



Erich Hofstetter

wahrnehmen können. Sein Blick wandert zur aufgeklappten Holztruhe in der rechten Ecke seines Wohnzimmers. Dutzende Engelfiguren sind sorgfältig darin drapiert. Die Engel gäben ihm Zeichen, wie er weitermachen solle. Er merkt, dass ich stutze. «Auch mein Bruder meint, das sei völliger Humbug. Aber mir gibt mein Glaube immer wieder Klarheit.» Auch bei seinen Mitmenschen findet er Inspiration und Ermutigung. Sein Freund Andy hat schon vor ihm den Schritt gewagt, allein zu wohnen.

Auf der grossen Terrasse, auf die man durch die helle, geräumige Küche der 4-Zimmer-Wohnung von Erich

gelangt, merke ich beim Zuhören schnell, dass das Wohnen mit Assistenz für Erich auch eine Form der Selbstermächtigung ist. Die Rolle als Arbeitgeber ist für ihn – anders als für viele andere Assistenz-Beziehende – keine Belastung: Erich schreibt Arbeitspläne für sein Team, das aus fünf Personen besteht. «Ich bin sozusagen deren Chef. Alle haben bei mir einen Arbeitsvertrag.» Es sei auch schon vorgekommen, dass er einen Arbeitsvertrag auflösen musste. Das sei zwar nicht schön, gehöre aber dazu, wenn man selbstbestimmt wohnen und leben möchte. Und es bedeute auch, sich abzugrenzen: Obwohl man ihm seine Kleider waschen, für ihn kochen und putzen, ihn morgens aufnehmen und ihm abends wieder ins Bett helfen oder die Mahlzeiten eingeben müsse, sei er dennoch ein eigenständiger Mann: «Ich habe meine eigene Familie, meine eigenen Freunde, mein eigenes soziales Umfeld. Nicht alle Assistenten verstehen das, dann muss ich mich abgrenzen. Das Gleiche gilt auch bei Gesprächen über private Themen.»

«Ich treffe viele Entscheidungen aus einem Gefühl heraus, aus dem Herzen.»

Insgesamt hat sich Erichs Leben nach dem Weggang von der Institution verbessert. Nach dem Wegzug hat er zunächst noch dort gearbeitet, dann aber im Oktober 2015 bei einer anderen Stiftung eine Stelle im zweiten Arbeitsmarkt gefunden, die ihm Spass macht. Dort fühlt er sich gut aufgehoben. Er bekommt bedarfsgerechte Unterstützung und Pflege und kann seine Arbeit in einem für ihn passenden Tempo erledigen. Den geschützten Rahmen seines Arbeitsplatzes möchte er nicht missen: «Ich kann mir heute nicht vorstellen, auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig zu sein. Und ich hätte es mir auch nicht

vorstellen können, einen integrativen Unterricht in einer durchmischten Klasse zu besuchen.» Die Hektik wäre ihm zu gross gewesen. Ausserdem glaube er nicht, dass der permanente Vergleich mit Menschen ohne Behinderung bei ihm zur Entwicklung eines guten Selbstwertgefühls beigetragen hätte.

Der Assistenzbeitrag ermöglicht ihm, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Allerdings reiche der Betrag, den er einmal im Jahr bekomme und dann selbst managen müsse, nicht aus, um alle Kosten zu decken. Ausserdem seien die Kürzungen des Assistenzbeitrages, weil er kein Atemgerät habe, viel zu hoch. Das sei etwas frustrierend. Denn eigentlich sei es günstiger, wenn man allein mit Assistenz wohne als in einem Heim. Dennoch bekomme man im Vergleich zu den Kosten, die der Aufenthalt in einem Heim generiert, deutlich weniger zugesprochen.

Ein Herzmensch

Um sich vom Alltag abzulenken, Ruhe zu finden und sich zu entspannen, hat sich Erich ein Hobby zugelegt, das man nicht unbedingt bei einem Menschen erwarten würde, zu dessen Eigenart es gehört, sich unwillkürlich zu bewegen: das Malen mit Spachtel, Schwamm und Pinsel. Seine Mutter sorgt für die nötige Infrastruktur und kauft alle nötigen Materialien ein, die Erich bezahlt. Ausserdem unterstützt sie ihn beim Malen: Sie führt ihn sanft beim Auftragen der Farbe. «Unsere Bewegungen fühlen sich für mich sehr harmonisch an.»

Als spiritueller Mensch hat Erichs Leben eine Richtung, die aus seinem Innern, man ist versucht zu sagen, aus seinem Herzen kommt. Das erklärt auch, warum er sich beim Malen immer wieder für das Herz als Motiv entscheidet. Er sei ein Herzmensch: «Ich treffe viele Entscheidungen aus einem Gefühl heraus, aus dem Herzen. Gerade wenn es um Freundschaften und die Liebe geht. Das hat sicher auch etwas mit meiner spirituellen Ader zu tun.»

Vor ein paar Jahren liess er sich auf ein Experiment ein. Eine Wirtin in Schwarzenberg schlug ihm vor, seine Bilder in ihrem Restaurant auszustellen. Erich war überwältigt von den vielen positiven Reaktionen. Rund zwanzig Bilder verkaufte er an dieser Ausstellung; ausserdem gingen daraufhin bei ihm einige Bildbestellungen ein. Auch für eine Herzchirurgie-Praxis in Luzern malte er zehn Bilder, die so lange als Dekoration dienen, bis sich jemand zum Kauf entscheidet.

Auch auf unserem Nachmittagsspaziergang zu einem kleinen Park neben dem Schulhaus trägt Erich sein Herz auf der Zunge. So erzählt er mir fast beiläufig, dass er sich verliebt habe. Er sei noch unschlüssig, ob er die Person darauf ansprechen wolle. Er wisse ja, dass das Thema Liebe und Behinderung schwierig sei. Bei den Freundschaften sei das ähnlich gewesen: Irgendwann habe er gemerkt, dass er nicht die gleichen Freundschaften führen könne wie Menschen ohne Behinderung. Es seien andere Dynamiken, ein anderer Austausch, halt ganz andere Beziehungen – und am Ende eben doch richtige Freundschaften. Er habe deshalb auch kein Problem mit seiner Behinderung. «Ich sehe es so: Ich darf das Leben erfahren mit Behinderung.»

Als sich der Nachmittag dem Ende zuneigt, geniessen wir zusammen noch ein Bier auf seiner Terrasse. Erichs Leben ist in Bewegung und er wird sich immer wieder entscheiden müssen, welchen Weg er einschlagen soll. Aber eines ist klar, die Richtung wird schon stimmen.

Daniel Stalder

Wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH/CSPS

daniel.stalder@szh.ch



Agenda

Dezember–Januar

AKTIONSTAGE

03.12.2021

Internationaler Tag der Menschen mit Behinderung

10.12.2021

Internationaler Tag der Menschenrechte

04.01.2022

Welttag der Brailleschrift

24.01.2021

Internationaler Tag der Bildung

TAGUNGEN

01.12.2021

Zürich

17. Autismus Forum 2021

Erwachsenwerden – Pubertät und Berufslehre

info@kind-autismus.ch
www.kind-autismus.ch

21.01.2022

Zürich

HfH-Tagung

Interaktionsräume in der Heilpädagogischen Früherziehung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
tagungen@hfh.ch
www.hfh.ch

25.01.2022

Bern

Tagung

Plattform Fremdplatzierung

Integras
Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik
integras@integras.ch
www.integras.ch

KURSE

03.12.2021

Jona

Beidhandaktivitäten vs. CIMT – Wann ist welche Therapie sinnvoll?

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

03.–04.12.2021

Zürich

Leseverstehen auf Textebene

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie kann es zu Absagen oder Verschiebungen von aufgeführten Veranstaltungen kommen. Die Websites der Veranstalter informieren über die Durchführung!

06.12.2021

Jona

Erde an Lars! – Was hilft Kindern mit ADS?

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

06.–08.12.2021

Zürich

Stärke statt Macht

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
weiterbildung@hfh.ch
www.hfh.ch

09.12.2021

Jona

Aufrecht bleiben und aufmerksam sein. Neurologische Grundlagen von Haltungskontrolle und Aufmerksamkeit

pluspunkt – Zentrum für Prävention, Therapie und Weiterbildung AG
office@pluspunkt-zentrum.ch
www.pluspunkt-zentrum.ch

09.–10.12.2021

Zug

UK lehren und lernen (Modul 3)

buk Bildung für Unterstützte Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

09.–10.12.2021

Luzern

Diversität als Chance. Unterschiedliche Mitarbeitende (im Team) führen

CURAVIVA
weiterbildung@curaviva.ch
www.bildungsangebote.curaviva.ch

10.12.2021

Online

GRAFOS – Diagnostik und Förderung der Grafomotorik

Testzentrale der Schweizer
Psychologen AG
info@testzentrale.ch
www.testzentrale.ch

10.–11.12.2021

Online

Autismus und Schule. Wie geht das zusammen?

Workaut
weiterbildung@workaut.ch
www.workaut.ch

14.01.2022

Zürich

Beratung von Eltern, Angehörigen & Lehrpersonen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Logopädie

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

15.01.2022

Zürich

Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Logopädie

Schweizerische Arbeitsgemein-
schaft für Logopädie
weiterbildung@shlr.ch
www.shlr.ch

19.01.2022

Bern

Neue Autorität – Wiedergutmachungsprozesse

PHBern
Institut für Weiterbildung und
Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.202.811.01

20.–21.01.2022

Zug

Einführung Unterstützte Kommunikation

buk Bildung für Unterstützte
Kommunikation
info@buk.ch
www.buk.ch

20.01.–24.03.2022

Bern

LRS und technische Hilfsmittel

PHBern
Institut für Weiterbildung
und Medienbildung
info.iwm@phbern.ch
www.phbern.ch/22.501.803.01

22.01.–08.06.2022

Brugg-Windisch & Olten

Fördern im Schwerpunkt Mathematik und Integrative Lehr- und Lernarrangements

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
katharina.berlinger@fhnw.ch
www.fhnw.ch

28.01.–26.03.2022

Luzern

Rollenspiel und Psychodrama – Entwicklungsthemen des Kindes

Kinder stark machen
kontakt@kinderstarkmachen.ch
www.kinderstarkmachen.ch

31.01.–21.09.2022

Zürich

Systemisches Elterncoaching

IEF Institut für systemische
Entwicklung und Fortbildung
ief@ief-zh.ch
www.ief-zh.ch

Zusätzliche Weiterbildungen
finden Sie unter
www.szh.ch/weiterbildung

Weiterbildungen melden

Ihre Kurse, Tagungen,
Kongresse usw. können Sie
kostenlos online eintragen:
[www.szh.ch/
weiterbildung-melden](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

Politik

CH

Stärkung von raschen und niederschweligen Angeboten an Volksschule und weiterführenden Schulen zur Früherkennung und Bewältigung psychischer und medizinisch-psychiatrischer Probleme.
Motion (21.3432) vom 19.3.2021
→ Stellungnahme des Bundesrates vom 26.5.2021

Die Auswirkungen von Covid-19 auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen
Postulat (21.3220) vom 17.3.2021
→ Stellungnahme des Bundesrates vom 26.5.2021

AG

Prävention im Bereich sexueller Gewalt an Kindern
Postulat (21.181) vom 22.6.2021

Zusammenführung der Ressourcen der Volksschule und der Sonderschulen für die Kinder und Jugendlichen im Volksschulalter zur Gewährleistung des optimalen Einsatzes der finanziellen Mittel von Kanton und Gemeinden und zur Stärkung der Schule Aargau
Interpellation (21.178) vom 22.6.2021

Fachpersonal schulische Heilpädagogik
Postulat (21.177) vom 22.6.2021

Massnahmen zur Covid-19-Bekämpfung. Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche
Interpellation (21.68) vom 23.3.2021 -> Antwort des Regierungsrats vom 9.6.2021

BL

Vision Volksschule 2030+
Postulat (2021.332) vom 20.5.2021

Schwarze Liste
Interpellation (2020.427) vom 27.08.2020 → Antwort des Regierungsrats vom 18.5.2021

Corona bedroht die Chancengerechtigkeit in der Bildung
Interpellation (2020.237) vom 14.05.2020 → Antwort des Regierungsrats vom 22.6.2021

Klare Regelung für den Sonderprivatauszug an Schulen
Interpellation (2020.232) vom 14.05.2020 → Antwort des Regierungsrats vom 18.5.2021

BS

Bessere Durchmischung der Schulklassen für mehr Chancengerechtigkeit
Anzug (21.5425) vom 20.5.2021

Umgang mit stark verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an den Basler Volksschulen
Anzug (21.5425) vom 20.5.2021

Covid-19-Schutzmassnahmen von Lehr- und Fachpersonen an den Basler Schulen
Interpellation (21.5254) vom 14.04.2021 → Schreiben des Regierungsrats vom 12.5.2021

GR

Wartezeiten bei der psychologischen und psychiatrischen Behandlung von Kindern und Jugendlichen
Anfrage (Session 16.6.2021) vom 16.06.2021

NW

Überprüfung des integrativen Schulsystems
Postulat (2021.64) vom 25.6.2021

SG

Klassenassistenzen statt pädagogisches Fachpersonal?
Einfache Anfrage (61.21.31) vom 21.4.2021

SH

Wie steht es um die Heilpädagogik im Kanton Schaffhausen?
Kleine Anfrage (2021.23) vom 17.6.2021

UR

Qualität der Sonderpädagogik
Interpellation (2021.510) vom 30.6.2021

ZH

Entwicklung Lehr- und Sonderschulpersonal an Zürcher Volksschulen
Anfrage (2021.250) vom 21.6.2021

Familienergänzende Betreuung von Kindern mit Behinderungen – Konsequenzen für den Kanton Zürich
Anfrage (2021.234) vom 14.6.2021

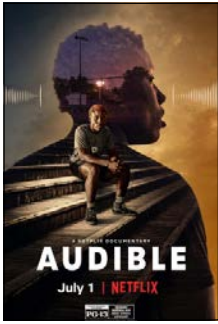
Diskriminierungsfreie Finanzierung der familienergänzenden Betreuung für Kinder mit Behinderungen im Vorschulalter (0–4 Jahre)
Anfrage (2021.234) vom 14.6.2021

Psychischen Belastungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgrund der Corona-Pandemie entgegenwirken
Anfrage (2021.67) vom 09.03.2021
→ Antwort des Regierungsrats vom 26.5.2021

Quelle

Parlamentarische Dokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums IDES der EDK sowie Geschäftsdatenbanken von Bund und Kantonen

Behinderung im Film



Ogens, M. (2021)

Audible

Der Filmemacher Matthew Ogens begleitet in seinem Dokumentarfilm die Reise des Highschool-Sportlers Amaree McKenstry-Hall von der Maryland Schule für Menschen mit einer Hörbehinderung. Amaree und seine engsten Freunde stehen unter dem Druck des Abschlussjahres, während sie sich mit der Realität des Aufbruchs in eine hörende Welt auseinandersetzen. Sie lassen ihre Frustration auf dem Football-Feld aus, während sie darum kämpfen, eine beispiellose Siegesserie zu verteidigen und gleichzeitig mit dem tragischen Verlust eines engen Freundes fertig zu werden. Dies ist eine Geschichte über Kinder, die sich gegen Widrigkeiten wehren und verlangen, gehört zu werden. Sie stehen vor Konflikten, gehen aber hoffnungsvoll in die Zukunft – und schreien der Welt zu, dass es sie gibt und sie wichtig sind.

www.netflix.com



Choyning Dorji, P. (2019)

Lunana

Ein junger Lehrer aus der Stadt wird ins entlegene Lunana-Hochgebirgstal geschickt und macht sich widerwillig auf den Weg durch die bezaubernde Bergwelt. Vor Ort trifft er auf eine Gemeinschaft, die ihn mit Respekt betrachtet. Nur ein Lehrer könne «die Zukunft der Kinder berühren». Der wunderschöne Spielfilm aus Bhutan wurde in der Region Lunana auf 3700 bis 4200 m ü. M. mit Solarenergie und Kindern gedreht, die dort die wohl abgelegenste Schule der Welt besuchen.

www.trigon-film.org



Diritti, G. (2020)

Volevo nascondermi

Nach einer schwierigen Kindheit bei Pflegeeltern in der Schweiz führt Tonis Weg nach Italien, wo der Maler und Bildhauer Marino Mazzacurati sein künstlerisches Talent erkennt und ihm die Möglichkeit eröffnet, sich seiner Vergangenheit zu stellen. Die Filmbiografie «Volevo nascondermi» wurde im Wettbewerb der diesjährigen Berlinale gezeigt, bei dem Elio Germano für seine kongeniale Darstellung des italienischen Artbrut-Künstlers Antonio Ligabue mit einem Silbernen Bären ausgezeichnet worden ist.

www.myfilm.ch

Bücher



Groschwald, A. & Rosenkötter, H. (2021)

Inklusion in Krippe und Kita. Ein Leitfaden für die Praxis

Freiburg: Herder

Inklusion in Kindertagesstätten umzusetzen, ist nicht nur eine ethische, sondern auch eine gesellschaftliche Aufgabe, für die Frühpädagoginnen und -pädagogen meist nur unzureichend vorbereitet sind. Dass jedes – wirklich jedes – Kind uneingeschränkt am Kita-Alltag teilhaben kann, ist noch immer keine Selbstverständlichkeit. Dieses Buch verbessert das Verständnis von Inklusion, macht Mut zum Aufbruch und gibt praxisnahe Beispiele für eine gemeinsame und pragmatische Umsetzung im Kita-Alltag. Damit Inklusion im Kita-Alltag ankommt!

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.

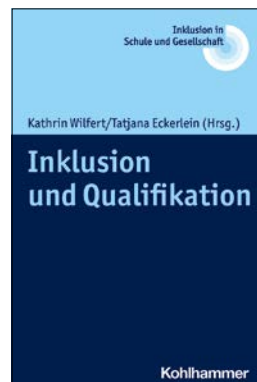


Boll, A. & Rempesberger-Kehm, R. (2021)

Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte

Opladen: Budrich

In Kindertageseinrichtungen arbeiten viele pädagogische Fachkräfte am Rande ihrer Belastungsgrenzen, auch aufgrund des immer weiter wachsenden Personalmangels. Die hohe Belastung erschwert zunehmend einen feinfühligem Umgang mit Kindern und kann sogar zu verletzenden Verhaltensweisen führen. Die Forschungsergebnisse der Studie zeigen die komplexen Ausprägungen von verletzendem Verhalten, vor allem aber die Schwierigkeiten der Fachkräfte, einen Ausweg aus Konfliktsituationen zu finden. Zugleich ergeben sich aus den differenzierten Hinweisen der Fachkräfte zentrale bildungs- und gesellschaftspolitische Ansatzpunkte zur Prävention.



Wilmert, K. & Eckerlein, T. (2021)

Inklusion und Qualifikation

Stuttgart: Kohlhammer

Inklusion im pädagogischen Sinne hat zum Ziel, sowohl in Schule als auch Gesellschaft Bedingungen zu schaffen, «die zur Unterstützung der selbstbestimmten sozialen Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen beitragen und Tendenzen zum Ausschluss bestimmter Gruppen aus der Gesellschaft aktiv entgegenzutreten» (Heimlich & Kahlert, 2014). Diese umfassende Aufgabe eröffnet eine Vielzahl neuer Chancen und stellt zugleich pädagogische Fachkräfte vor Herausforderungen. Um diese bestmöglich zu meistern und den Prozess der Inklusion in Kitas, Schulen und Universitäten voranzutreiben, ist eine umfassende Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte unentbehrlich. Das Buch arbeitet die Konturen einer solchen Qualifikation angesichts vielfältiger Entwicklungsprozesse in der Praxis inklusiver pädagogischer Angebote im Kontext des Lehramtsstudiums sowie der sonder- und frühpädagogischen Ausbildung heraus.



Notbohm, E. (2021)

10 Dinge, die autistische Kinder ihren Eltern sagen möchten

Freiburg i. Br.: Lambertus

Der erfolgreiche Elternratgeber aus den USA zeigt in zehn Kapiteln zehn zentrale Besonderheiten von Kindern mit Autismus auf – zum Teil in «Ich-Form» aus der Sicht des autistischen Sohnes der Autorin. Das Buch hat vier Schwerpunkte: Wohnen, Kommunikation, soziales Verhalten sowie Stärkung des Selbstwertgefühls autistischer Personen. Es richtet sich insbesondere an Eltern von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Aber auch pädagogische Kräfte, die in Kitas und Schulen tätig sind, profitieren von den Ausführungen.



Seng, H. (2021)

Autistisches Erleben – Eine Annäherung aus lebensweltlicher Perspektive

Giessen: Psychosozial

Menschen mit Autismus fühlen sich durch ihre Art des In-der-Welt-Seins stigmatisiert und ausgeschlossen. Sie erleben häufig Verständnisschwierigkeiten mit nicht-autistischen, aber nur selten mit anderen Menschen mit Autismus. Ihren Autismus erleben sie im Wesentlichen als eine andere Form des Denkens und Wahrnehmens, die nur dadurch zum Problem wird, dass sie in der Minderheit sind. Hajo Seng stellt das Denken und Wahrnehmen in den Fokus seiner Arbeit und untersucht, wie Menschen mit Autismus ihr Autistisch-Sein erleben. Grundlage ist einerseits eine qualitative Studie, andererseits fließen auch die Erfahrungen ein, die der Autor selbst als Mensch mit Autismus gemacht hat. Er erweitert damit das Forschungsfeld, in dem sich bisher kaum systematische lebensweltliche Betrachtungen zum Thema Autismus finden, und zeigt Wege auf, diese Perspektive mit aktuellen Forschungen der Neurobiologie und -psychologie zu Autismus zusammenzubringen.



Vollhaber, T. (2021)

Wem gehört die Gebärdensprache? Essays zu einer Kritik des Hörens

Bielefeld: transcript

Gebärdensprache ist sichtbar. Die Anwesenheit von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern im öffentlichen Raum ist vertraut. Doch nicht nur für Menschen mit einer Schwerhörigkeit ist Gebärdensprache wichtig. Gebärdensprachkurse und -studiengänge sind bei Hörenden beliebt und zeugen von einer wachsenden Neugierde an dieser besonderen Sprache. Tomas Vollhaber bewegt sich auf einem Grat zwischen der Forderung nach Anerkennung der Interessen Gehörloser und der Entdeckung der Gebärdensprache durch Hörende. Mit seinen Essays wendet er sich an Menschen aus dem Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaft, der Deaf Studies und Disability Studies und an jene, die mehr vom Körper und seinen Sprachen erfahren wollen.

 Kinderschutz Schweiz
Protection de l'enfance Suisse
Protezione dell'infanzia Svizzera


Kinder als Betroffene von häuslicher Gewalt verstehen, begleiten und unterstützen



«Es soll aufhören!»
Audiovisuelle Themenmappe zur Sensibilisierung und Wissensvermittlung



«Hör auf mich!»
Kartenset zu Traumapädagogik im Schulalltag

Materialien bestellen oder downloaden (deutsch, français, italiano):
www.kinderschutz.ch/praventionsangebote 

Tagung

**Interaktionsräume
in der Heilpädagogischen
Früherziehung**
Freitag, 21. Januar 2022

Mehr Infos und Anmeldung unter:
www.hfh.ch/tagung-interaktionsraeume-hfe

HfH

b uk

Bildung für Unterstützte
Kommunikation

Informieren Sie sich
auf www.buk.ch



KURSE 2022

Unterstützte Kommunikation (UK)
Behinderung und Entwicklung



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Systemisch-biografische Diagnostik und Fallarbeit Certificate of Advanced Studies CAS

Haben Sie den Wunsch, in der Fallanalyse mehr in die Tiefe zu gehen? In diesem CAS-Programm lernen Sie Methoden und Tools kennen, die die Lebensgeschichte und das Umfeld der Klient*innen miteinbeziehen.

Infoveranstaltung 2.11.2021

Beginn, Dauer, Ort

18.3.2022 bis 24.3.2023, Olten

Information und Anmeldung

jasmina.lapcic@fhnw.ch,

T +41 62 957 28 63

www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung

Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 12/2021

(erscheint Mitte Dezember)

9. November 2021



Institut für systemische Entwicklung
und Fortbildung

Lerncoaching, überraschend einfach und erfolgreich

Wie bringe ich Kinder und Jugendliche zu selbstbewusstem Lernen

Dozent*in: Regina Hunter

Datum: 22. bis 23. November 2021

Warum geht das nicht?

Umgang im Alltag mit Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen (u.a. ADHS) dank Instrumenten der Verhaltenstherapie

Dozent*in: François Gremaud

Datum: 17. bis 18. Januar 2022

ich schaffs

Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Dozent*in: Thomas Hegemann

Datum: 24. bis 26. Januar 2022

Systemisches Elterncoaching & Marte Meo CAS IEF

Wie Sie Eltern "coachen" – in einfachen wie in schwierigen Situationen begleiten

Leitung: Marianne Egloff

Start: 31. Januar 2022

IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung

Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84

Information und Anmeldung: www.ief-zh.ch, ief@ief-zh.ch

CSPS SZH

03.11.2021
14 - 17 Uhr

SCHWEIZER FORUM
FÜR INKLUSIVE BILDUNG
FORUM SUISSE
POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

VIRTUELL

MULTIPROFESSIONALITÄT
IN DER INKLUSIVEN BILDUNG

Das Forum widmet sich dem Thema Multiprofessionalität in der inklusiven Bildung. Wir vertiefen die verschiedenen Modalitäten der Zusammenarbeit von heterogenen Teams im Unterricht. Klärung der Aufgabenteilung und Rollen sowie Wissensintegration von verschiedenen Professionalitäten stehen zur Diskussion. Angesprochen werden auch förderliche Rahmenbedingungen und Schulentwicklungsprozesse von denen alle profitieren.

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60, info@forum-inclusion.ch, www.forum-inclusion.ch



Spyridon-Georgios Soulis, Lucia Kessler-Kakoulidis

Inklusive Kulturschöpfung

Wie Menschen mit und ohne Behinderungen zur Entwicklung unserer Gesellschaft beitragen



192 Seiten

Broschur • € 24,90

ISBN 978-3-8379-2978-2

Um Ausgrenzung und Stigmatisierung vorzubeugen, plädieren Soulis und Kessler-Kakoulidis für mehr Toleranz gegenüber den individuellen Ausdrucksmöglichkeiten von Menschen.

Janna Neubauer

Pränataldiagnostik und das Recht auf Inklusion

Zum paradoxen Menschenbild in der Gegenwartsgesellschaft



ca. 150 Seiten

Broschur • € 22,90

ISBN 978-3-8379-3037-5

Wie lässt sich von einer gleichberechtigten Teilhabe am Leben sprechen, wenn behindertes Leben in unserer Gesellschaft von Anfang an, noch vor der Geburt bedroht ist?

September
2021

Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Johannes Gtach (Hg.)

Jugendkriminalität

Delinquenz verstehen, pädagogisch antworten
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 28

September
2021



ca. 250 Seiten

Broschur • € 24,90

ISBN 978-3-8379-3120-4

Ein angemessenes Verständnis für die Lebenssituation der Jugendlichen ermöglicht adäquate pädagogische Antworten, fernab von überzogenem Strafbedürfnis oder fahrlässigem Wegsehen.

Reinhard Stähling, Barbara Wenders

Worin unsere Stärke besteht

Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt

November
2021



ca. 450 Seiten

Broschur • € 46,90

ISBN 978-3-8379-3122-8

Die Vision einer solidarischen Schule für alle – mit Blick auf Stärken, Potenziale und Gemeinsinn von Schüler*innen im sozialen Brennpunkt.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Edition SZH/CSPS



David Labhart, Cornelia Müller Bösch und
Matthias Gubler (Hrsg.)

écolsiv – Schule inklusiv

Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung

2021, 195 S.

ISBN: 978-3-905890-61-7

Mit einer kognitiven Beeinträchtigung studieren und danach an einer Schule arbeiten – geht das? Seit ein paar Jahren macht dies das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich möglich: Im Projekt *écolsiv – Schule inklusiv* erhalten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zur Hochschule. Dort können sie sich zu pädagogischen Assistenzpersonen ausbilden lassen. Die Pilotphase des Projekts wird im vorliegenden Band dokumentiert. Nach dem Absolvieren des Hochschulprogramms arbeiten die Diplomierten als «Assistenz mit pädagogischem Profil» an verschiedenen Schulen. Sie entlasten die Lehrpersonen im Unterricht, unterstützen Kinder beim Lernen, leiten Znüni-Pausen und vermitteln bei Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Für die meisten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung endet der Bildungsweg um das zwanzigste Lebensjahr. Das Projekt *écolsiv* wirkt dem entgegen und trägt zum lebenslangen Lernen bei. Durch den Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung bauen Lehrpersonen, Volksschülerinnen und -schüler sowie Studierende Berührungspunkte ab. Dadurch leistet das Projekt einen Beitrag zur Inklusion an der Hochschule, an der Volksschule, auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.





Anja Solenthaler

Therapie, Fußball oder Videospiele – was wirkt?

Über die Wirksamkeit verschiedener Interventionsarten bei Kindern mit einer UEMF

2019, 130 Seiten

ISBN E-Book: 978-3-905890-45-7 (.pdf)

ISBN Print: 978-3-905890-44-0

Die Behandlungsansätze für Kinder mit einer Umschriebenen Entwicklungsstörung der Motorischen Funktionen (UEMF) reichen heute weit über den therapeutischen Bereich hinaus. Forschungsergebnisse zeigen, dass auch bestimmte Freizeitaktivitäten als wirksame Interventionen in Betracht gezogen werden können. Dabei ist nicht nur die Rede von sportlichen Aktivitäten wie Fußball, Tischtennis oder Taekwondo, sondern auch von Videospiele – sogenannten Exergames.

In diesem Buch werden verschiedene Interventionsarten bei Kindern mit einer UEMF hinsichtlich ihrer Wirksamkeit miteinander verglichen. Von besonderem Interesse ist dabei auch die Wirksamkeit der Psychomotoriktherapie, die Kindern mit einer UEMF an Deutschschweizer Volksschulen als niederschwelliges Förderangebot offensteht.