

Frühe Bildung

Weiteres Thema:

- ▶ Entwicklung eines inklusiven Lehrplans am Beispiel Finnlands

Inhalt

Silvia Schnyder Editorial	1
Rundschau	2

SCHWERPUNKT

Eva Frick und Martina Zumtobel Intransparente Effekte des Sprachgebrauchs der pädagogischen Fachperson Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	6
Silvana Kappeler Suter und Natalie Plangger Dialogisches Lesen Mit Kindern Bilderbücher dialogorientiert betrachten	13
Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen mit ein	20
Simone Schaub, Martin Venetz, Kerstin Olshausen Urech und Christina Koch Die Erfassung der Zahlenbegriffsentwicklung im Kleinkindalter: Das Instrument E-ZaBE	28
Romain Lanners Inklusion von klein auf Das Projekt «Inklusive Frühkindliche Bildung» der European Agency	34
Martina Zemp Die Bedeutung der Bindung für die kindliche Resilienz	38
Dokumentation zum Schwerpunkt	45

WEITERES THEMA

Christopher Mihajlovic Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Finnlands	46
Impressum	44
Erzählte Behinderung / Bücher / Politik / Agenda	55
Inserate	62

Silvia Schnyder

Sprachförderung findet im Alltag statt

Es erscheint immer wieder wie ein kleines Wunder, wenn ein Kind die Sprache zu entdecken und dann offenbar ohne grosse Mühe zu sprechen beginnt. Da die Sprachentwicklung eines Kindes jedoch einen komplexen Lernprozess darstellt, der im zwischenmenschlichen Miteinander erfolgt, ist er massgeblich von Anregungen aus dem sozialen Umfeld abhängig. Die Familie, aber auch Fachpersonen, die im Frühbereich tätig sind, haben demnach einen wesentlichen Einfluss auf die Sprachentwicklung. Sprachliche Förderung ist vor allem für diejenigen Kinder wichtig, die schon in der frühen Kindheit Auffälligkeiten in den Bereichen Sprachverständnis und Ausdrucksfähigkeit zeigen. Denn die mangelnde Sprachkompetenz verursacht oft Missverständnisse und Verunsicherung und kann zur Entstehung von Barrieren hinsichtlich der sozialen Teilhabe führen.

Mehrere Artikel zum Schwerpunkt dieser Nummer widmen sich dem Thema der frühen sprachlichen Förderung: Eva Frick und Martina Zumtobel beschreiben die alltagsintegrierte Sprachförderung, bei der es darum geht, Situationen des Alltags sprachlich zu begleiten. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die Methode des Dialogischen Lesens, welche im Beitrag von Silvana Kappeler Suter und Natalie Plangger aufgegriffen wird. Im Mittelpunkt steht weniger das Erzählen einer Geschichte, sondern die Technik, offene Fragen zu stellen, welche an die

Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser zeigen, dass Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist, weil Sprachenlernen nicht additiv vonstattengeht, sondern die Kenntnisse der einen Sprache alle weiteren beeinflussen. Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie an den Erfahrungen der Kinder anknüpfen. In sprachanregenden Situationen wird die Sprachentwicklung des Kindes gefördert und Störungen entgegengewirkt. Der Themenkreis zur Frühen Bildung wird durch den Beitrag von Simone Schaub, Martin Venetz, Kerstin Olshausen Urech und Christina Koch zu E-ZaBE – einem Instrument zur Erfassung der Zahlenbegriffsentwicklung – und den Bericht eines europäischen Projekts zur Inklusion im Frühbereich von Roman Lanners erweitert und mit dem Beitrag von Martina Zemp zur Bedeutung der Bindung für die kindliche Resilienz abgerundet. Im letzten, vom Schwerpunkt losgelösten Artikel, erörtert Christopher Mihajlovic Umsetzungsmöglichkeiten eines inklusiven Kerncurriculums am Beispiel Finnlands.

Die Frühe Bildung in der Schweiz ist in Bewegung. Ein wichtiger Meilenstein in der Qualitätsentwicklung der Heilpädagogischen Früherziehung wurde Ende Februar in Bern gelegt. Erstmals haben der Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung (BVF) und sein französischsprachiges Pendant (ARPSEI) Qualitätsstandards ausformuliert und der Öffentlichkeit vorgestellt.



*Silvia Schnyder
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
SZH/CSPS
Haus der Kantone
Speichergasse 6
3001 Bern
silvia.schnyder@
szh.ch*

Rundschau

INTERNATIONAL

Frauen mit Behinderungen in der EU

Die ständige Studiengruppe für die Rechte von Menschen mit Behinderungen des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses (EWSA) hat am 9. Februar eine öffentliche Anhörung zum Thema «Frauen mit Behinderungen in der EU: Sachlage und Perspektiven» veranstaltet. Die zentrale Erkenntnis der EWSA-Konferenz lautet: In der Europäischen Union sind Frauen mit Behinderungen trotz der erreichten Fortschritte immer noch doppelt von Diskriminierung betroffen. Die Konferenzteilnehmenden setzten sich aus Mitgliedern diverser Behindertenverbände, der Europäischen Kommission und dem Europaparlament zusammen. Alle waren sich einig, dass es notwendig sei, die EU-Gesetzgebung voranzutreiben, um die Rechte von Frauen mit Behinderungen zu schützen.

www.kobinet-nachrichten.org → Nachricht vom 15.02.2018

NATIONAL

Qualitätsstandards in der Heilpädagogischen Früherziehung

Kinder mit Behinderungen, Entwicklungsauffälligkeiten sowie gefährdete Kinder im Vorschulalter und ihre Familien werden in der Schweiz durch die Heilpädagogische Früherziehung unterstützt und gefördert. Der Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung der deutschen, italienischen und rätoromanischen Schweiz (BVF) und die Association Romande des Praticiens en Service Educatif Itinérant (ARPSEI) haben zusammen erstmals und für die ganze Schweiz

gültige «Qualitätsstandards für die Heilpädagogische Früherziehung– Empfehlungen für Rahmenbedingungen» veröffentlicht. Am 16. Februar 2018 wurde die neue Broschüre im Haus der Kantone in Bern vorgestellt. Sie definiert Qualitätsstandards und leitet daraus Empfehlungen zu notwendigen Rahmenbedingungen ab. Die Berufsverbände fordern zur Stärkung der Heilpädagogischen Früherziehung eine möglichst grosse fachliche Kompetenz in der Ausgestaltung ihrer Arbeit aus dem Einzelfallverstehen heraus. Dies betrifft sowohl die Wahl des Durchführsortes, der Frequenz und Dauer als auch die Einteilung nach Förderung und Beratung. Zudem müssen genügend zeitliche Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung, Dokumentation, Administration und Qualitätssicherung/Reflexion vorhanden sein. Dieses wegweisende Papier richtet sich an Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung, an Anbieter, Kostenträger, Behörden und Trägerschaften.

Freier Download der Broschüre in Deutsch und Französisch unter www.frueherziehung.ch

Newsletter i-ICT

Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) spielen eine wichtige Rolle in unserem Leben. Immer häufiger werden sie auch von Menschen mit Beeinträchtigungen genutzt und bieten Unterstützung für Lernende mit speziellen Bedürfnissen. Das SZH hat dieses aktuelle Thema aufgegriffen und stellt Informationen über ICT und Sonderpädagogik auf der SZH-Website zur Verfügung. Zusätzlich informiert das SZH in seinem sechsmal jährlich erscheinenden Newsletter i-ICT (das «i» mit Bindestrich

steht für den Inklusions-/Integrationsgedanken) über neue Entwicklungen, Projekte, Ereignisse (Veranstaltungen, Kurse) und Ressourcen im Bereich ICT und Sonderpädagogik. Der erste i-ICT Newsletter wurde im Februar 2018 versendet.

Weitere Informationen:

www.szh.ch/newsletter-i-ICT

Tagung des Netzwerks Forschung Sonderpädagogik

Das Netzwerk Forschung Sonderpädagogik stellt eine zweisprachige Arbeitsgruppe (Deutsch und Französisch) der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) dar. Es wird vom SZH koordiniert und bringt Forschende aus der ganzen Schweiz zusammen. Am 4. September 2018 findet an der HfH (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik) in Zürich die alle zwei Jahre durchgeführte Tagung des Netzwerks Forschung Sonderpädagogik statt. Das Thema der Tagung lautet: Sonderpädagogik in der digitalisierten Lernwelt. Neben den beiden Hauptreferaten (Klaus Miesenberger und Sarah Ebling) finden wie üblich Workshops und Posterpräsentationen von Forschenden aus der ganzen Schweiz (zum Tagungsthema oder auch zu einem anderen Thema in deutscher, französischer oder englischer Sprache) statt.

Weitere Informationen: www.szh.ch → Netzwerk Forschung Sonderpädagogik

Online-Schriftdolmetschen

Als Multimedia-Kompetenzzentrum und Tochter der SRG SSR begleitet SWISS TXT die Schweiz seit 1983 auf dem Weg in eine zunehmend komplexe digitale Zukunft – von der Beratung bis zur Umsetzung. Seit 2017 bietet SWISS TXT einen neuen Schrift-

dolmetsch-Service in der Schweiz für Studierende, Auszubildende und Lernende mit einer Hörbeeinträchtigung an. Über eine Internetplattform können Schriftdolmetscherinnen und Schriftdolmetscher online über das Tablet oder den Laptop live zugeschaltet werden. Der Ton aus dem Klassenraum oder dem Hörsaal wird hierbei drahtlos über den Computer an die schriftdolmetschende Person gesendet. Diese überträgt das Gesprochene live in Text. Die Person mit Hörbeeinträchtigung kann auf dem Tablet oder dem Laptop durch Lesen dem Unterrichtsgeschehen folgen. Das Angebot wurde bereits genutzt und über die Invalidenversicherung als Unterstützung für Personen mit einer Hörbeeinträchtigung in der Bildung abgerechnet.

Weitere Informationen: www.swisstxt.ch/de/services/access-services/schriftdolmetschen

FORSbase:

Forschungsprojekte registrieren

FORSbase ist die virtuelle Plattform von FORS (Schweizer Stiftung für Forschung in den Sozialwissenschaften), die es ermöglicht, auf Daten von sozialwissenschaftlichen Projekten aus der Schweiz zuzugreifen und Informationen zu diesen Projekten zu beziehen. Das SZH hat entschieden, seine Forschungsdatenbank gänzlich in die FORS-Datenbank zu integrieren. Dafür hat FORS die Disziplin «Heil- und Sonderpädagogik» erstellt. Forschende aus der Heil- und Sonderpädagogik können ihre Projekte per sofort direkt bei FORSbase eingeben. Die Namen in den drei Sprachen der FORSbase lauten: Heil- und Sonderpädagogik, Pédagogie spécialisée, Special education.

Weitere Informationen: <https://forsbase.unil.ch/>

KANTONAL

BL: Von der Sonderschule zur Berufsausbildung

Das sonderschulische Brückenangebot richtet sich an Lernende der Sekundarstufe I, die entweder integrativ oder separativ durch das Heilpädagogische Zentrum Baselland gefördert werden. Es beinhaltet die schulische Förderung und das Üben von berufsrelevanten Kompetenzen, kombiniert mit Einsätzen in Betrieben. Nebst den Arbeitspraktika wird schulischer, hauswirtschaftlicher und handwerklicher Unterricht angeboten. Es werden Schnupperlehren organisiert, in denen die Lernenden verschiedene Berufe kennen lernen. Mit dem sonderschulischen Brückenangebot werden Entscheidungsgrundlagen für die Berufswahl und die Berufsausbildung oder die Beschäftigung im geschützten Arbeitsmarkt und in Tagesstätten erarbeitet. Das Angebot wird vom Heilpädagogischen Zentrum Baselland im Auftrag der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion bereitgestellt.

www.baselland.ch → Medienmitteilung vom 02.02.2018

SZ: Bildungsstatistik

Nach Jahren des Rückgangs ist im laufenden Schuljahr die Zahl der Gesamtschülerinnen und -schüler in der Volksschule erstmals seit 14 Jahren wieder gestiegen. Die Zunahme in der Volksschule bezieht sich auf die Kindergarten- und Primarstufe, was vor allem auf die flächendeckende Einführung des Zweijahreskindergarten zurückzuführen ist. In der Sekundarstufe I und im Sonderschulbereich sind die Schülerzahlen nach wie vor sinkend. Weiter steigend ist hingegen die Schülerzahl in den Privatschulen.

Weitere Informationen:
www.sz.ch → Statistiken

ZH: Anspruch auf Heilpädagogische Früherziehung

In Nummer 2/2018 der *Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik* wurde eine Aussage zitiert, die besagt, dass der Anspruch auf Heilpädagogische Früherziehung im Kanton Zürich künftig mit dem Eintritt in den Kindergarten beendet sei. Diese bezog sich auf den Wortlaut der ersten Lesung im Kantonsrat. In einer zweiten Lesung wurde der Paragraph (§29), der die Heilpädagogische Früherziehung im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) regelt, noch einmal geändert. Im Gesetz steht jetzt, dass Kinder mit Wohnsitz im Kanton Zürich Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen haben, wenn (a.) ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder (b.) sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht werden folgen können. Neu wird der Anspruch auf sonderpädagogische Massnahmen in Bezug auf die Massnahmenart und die Dauer in einer vom Regierungsrat ausgearbeiteten Verordnung festgelegt und nicht mehr direkt im Gesetz verankert.

Weitere Informationen:

www.kantonsrat.zh.ch → 128. KR-Protokoll vom 27.11.2017

VARIA

Alternativer Nobelpreis 2017

Yetnebersh Nigussie ist im Dezember 2017 mit dem Right Livelihood Award ausgezeichnet worden. Die äthiopische Rechtsanwältin mit Sehbehinderung ist eine prominente Menschenrechtsaktivistin, die für die Hilfsorganisation Licht für die Welt arbeitet. Sie engagiert sich für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und deren Inklusion.

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Yetnebersh_Nigussie

Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2018

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2018	Migration und Integration	10.09.2017	10.10.2017
2/2018	Integrative Förderung	10.09.2017	01.11.2017
3/2018	Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz	10.10.2017	10.12.2017
4/2018	Frühe Bildung	10.11.2017	10.01.2018
5–6/2018	Forderndes Verhalten	10.12.2017	10.02.2018
7–8/2018	Selbstbestimmung und Behinderung	10.02.2018	10.04.2018
9/2018	Autismus-Spektrum-Störung	10.04.2018	10.06.2018
10/2018	Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat	10.05.2018	10.07.2018
11–12/2018	Digitalisierung und Robotik	10.06.2018	10.08.2018

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. Die Beschreibungen zu den Themenschwerpunkten, eine Checkliste sowie unsere Redaktionsrichtlinien finden Sie unter www.szh.ch/zeitschrift.

Thèmes 2018 de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2018)	Éducation précoce spécialisée : de la détection à l'intervention
2 (juin, juillet, août 2018)	Accessibilité et participation sociale
3 (septembre, octobre, novembre 2018)	Médecine et handicap
4 (décembre 2018, janvier, février 2019)	Diversité professionnelle et fonctionnelle des mesures de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire

Une description des thèmes 2018 est disponible sur le site Internet du CSPS :

www.csps.ch/revue → Thèmes 2018

Informations auteurs : 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

Korrigendum

Betrifft: Stucki, I. & Kliebens, A. (2018). Gleichstellung in der Arbeitswelt. Zugängliches Arbeitsumfeld mittels einer inklusiven Unternehmenskultur. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (3), 20–27.

Bedauerlicherweise wurde eine fehlerhafte Version des besagten Artikels publiziert.

Die korrekte Fassung steht online zur Verfügung: www.szh.ch/de/zeitschrift-revue-edition/zeitschrift/archiv/artikel-2018.

Wir bitten um Entschuldigung.

Eva Frick und Martina Zumtobel

Intransparente Effekte des Sprachgebrauchs der pädagogischen Fachperson

Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Zusammenfassung

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Analyse und Adaption des eigenen Sprachverhaltens von Pädagoginnen und Pädagogen im Kontakt mit Kindern. Sprache wird dabei als zentraler Qualitätsaspekt im Bereich der frühkindlichen Bildung verstanden. Fachpersonen haben eine wichtige Vorbildfunktion: Mit ihrem Sprachgebrauch und dem Einsatz von Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung können sie zu einer gelungenen Sprachentwicklung entscheidend beitragen.

Résumé

Cet article se consacre à l'analyse du comportement langagier des pédagogues en contact avec les enfants, le langage ayant une fonction centrale dans le domaine de l'éducation précoce. Les professionnels y ont un rôle important à jouer en tant que référence pour les enfants. En effet, ils peuvent contribuer de façon significative à la réussite du développement langagier des enfants par l'usage qu'ils font de la langue et les stratégies qu'ils mettent en place pour soutenir ce développement au quotidien.

Fachpersonen als sprachliche Vorbilder

Im pädagogischen Alltag sollte die Unterstützung und Förderung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern fest verankert sein. Die Situationen, die Interaktionen und Kommunikation ermöglichen, sind vielfältig. Für eine adäquate Unterstützung ist ein professioneller Umgang vonseiten der pädagogischen Fachperson gegenüber dem Kind Voraussetzung: Dazu zählen Kenntnisse im Bereich der Sprachentwicklung, Massnahmen zur Beobachtung, Strategien der Sprachförderung sowie ein reflektierter Umgang mit dem eigenen Sprachgebrauch.

Der Sprachgebrauch der Fachperson im Kindergartenalltag hat Einfluss auf das gelingende Sprachenlernen von Kindern. Die Funktion der Fachperson als sprachliches Vorbild (Dux & Sievert, 2012) ist dafür von grosser Bedeutung. Pädagogische Qualität

zeigt sich unter anderem im Wissen, in den Einstellungen und den Fertigkeiten der Fachperson in Bezug auf die linguistische Entwicklung von Kindern. Nach Goullier et al. (2016) ist dafür die «Aneignung einer professionellen Haltung» ausschlaggebend. Dieser wichtige Kompetenzbereich beinhaltet, dass das eigene Sprachverhalten im Kontakt mit Kindern analysiert und angepasst wird. Untersuchungen zu Effekten des Sprachgebrauchs der Fachperson auf die Sprachentwicklung der Kinder stellen im deutschsprachigen Raum eine Forschungslücke dar. Um das kommunikative Handeln, konkret den Sprachgebrauch der pädagogischen Fachperson, analysieren zu können, wurde bei dieser Untersuchung in Kindergärten videografiert.¹ Dafür wurden

¹ Die Daten wurden im Rahmen des Projekts «SprikiDS» erhoben (www.sprikiids.org).

Praxisvormittage auf Video aufgezeichnet, wobei die Fachpersonen und deren Sprachgebrauch im Fokus standen. Die Transkriptionen von zehn Kindergärten in Vorarlberg sind die Grundlage dieser Auswertung. Dabei wird der Fokus auf die Verwendung des in Vorarlberg vorherrschenden alemannischen Dialekts und der Standardsprache gelegt. Ziel ist es, auf folgende Fragen eine Antwort zu finden:

- Gibt es bestimmte Kinder, mit denen die pädagogische Fachperson vorwiegend in Dialekt bzw. Standardsprache spricht?
- In welchen Situationen wechselt die pädagogische Fachperson vom Dialekt zur Standardsprache bzw. umgekehrt?
- Wie wirkt sich die dialektale Anwendung auf die Entwicklung der Sprachkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus?

Ein weiteres Augenmerk liegt auf den angewandten Sprachfördermassnahmen. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche der folgenden Strategien im Sinn der alltagsintegrierten Sprachförderung (Löffler & Vogt, 2015) von den Fachpersonen angewandt werden:

- Dialog mit Kindern
- Verbalisieren
- Wortschatzförderung
- Modellieren
- Fragen
- Redirect

Bei diesen Strategien zur Sprachförderung handelt es sich um Möglichkeiten, im Alltag die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu unterstützen und zu fördern, ohne gezielte Massnahmen, Zeit und personelle Ressourcen einplanen zu müssen. Dabei werden sowohl Handlungen als auch Situationen des Alltags sprachlich begleitet.

Reich (2009) geht davon aus, dass die Pädagoginnen und Pädagogen einen absichtsvollen Sprachgebrauch pflegen. Sie setzen also die eigenen Äusserungen bewusst und mit Bedacht ein, um sowohl Vorbild den Kindern gegenüber zu sein, als auch – unter Einbeziehung dieser Sprachförderstrategien – die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder optimal zu unterstützen. Denn Sprachgebrauch, Dialog und Interaktion gelten als Basis für die (Weiter-)Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen (Frick, 2017) und bieten, da sie den pädagogischen Alltag durchziehen (Reichert-Garschhammer, 2013; Dubowy & Gold), zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung.

Durch die konkrete Betrachtung und Analyse des sprachlichen Handelns der pädagogischen Fachpersonen in Bezug auf einen bewussten, sprachanregenden Sprachgebrauch (Templ & Weichselbaum, 2015) ist es möglich, den diesbezüglichen Ist-Stand in der Praxis, intransparente Effekte sowie Möglichkeiten der Optimierung aufzuzeigen. Damit kann die Verbesserung der Sprachkompetenz in Deutsch – besonders bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – unterstützt werden.

Sprachgebrauch, Dialog und Interaktion gelten als Basis für die (Weiter-)Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen.

Sprachgebrauch und Sprachwechsel der Fachperson in der Praxis

Ziel ist die Klärung der Frage, mit welchen Kindern die Pädagoginnen und Pädagogen Standarddeutsch bzw. Dialekt sprechen und welche Auswirkungen deren Sprachgebrauch auf die Sprachentwicklung der Kinder hat.

Durch die Videos wird ein möglichst realitätsnaher Einblick in die elementarpädagogische, praktische Arbeit vermittelt. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei die zehn Fachpersonen dieser Kindergärten sowie 81 Kinder, von denen 65,9% Deutsch als Erstsprache (DaE) und 34,1% Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sprechen. Nach der Transkription der Videos wurden die vorhandenen Dialoge hinsichtlich des Sprachgebrauchs der Fachpersonen sowie der Anwendung von Strategien alltagsintegrierter Sprachförderung kodiert und analysiert. Es zeigt sich, dass in den meisten Kindergärten zwischen Dialekt und Standarddeutsch gewechselt wird – dies abhängig von der Gesprächspartnerin oder dem -partner. Das heisst, dass die Pädagoginnen und Pädagogen mehrheitlich mit dialektsprachigen Kindern Dialekt sprechen und im Kontakt mit Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf Standarddeutsch wechseln. Die meisten Wechsel der sprachlichen Varietäten sind beobachtbar, wenn sich die Fachperson im Gespräch mit einem Kind befindet und sich einem Kind mit einer anderen Varietät zuwendet. Der Sprachgebrauch der Fachperson ist somit abhängig vom Gegenüber. Innerhalb einer Spielsituation passen die Fachpersonen ihre Sprache grundsätzlich der mehrheitlich gesprochenen Varietät unter den beteiligten Kindern an. Befinden sich mehr dialektsprachige Kinder in einer Gruppe, sprechen auch die Pädagoginnen und Pädagogen mit der gesamten Gruppe Dialekt. Werden sie von DaZ-Kindern direkt angesprochen, wechseln die Fachpersonen meistens ins Standarddeutsche. In 20% der Fälle wird bei einer Gruppe von verschiedenen sprachlichen Kindern Dialekt verwendet.

In 90% der Kindergärten wird mit Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Standarddeutsch gesprochen. Bei

der Nutzung dieser Varietät ist die Aussprache der Pädagoginnen und Pädagogen meist deutlicher, die Sätze werden langsamer artikuliert und die einzelnen Wörter bewusst betont. Maximal 10% aller standardsprachlichen Dialoge entfallen pro Kindergarten auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Die Vermutung, dass die Wiederholung von Aussagen, um von einem Kind besser verstanden zu werden, eine relevante Rolle bei den Wechseln zwischen den Varietäten einnimmt, wird nicht bestätigt. Stattdessen sind 80% der Sprachwechsel darauf zurückzuführen, dass ein anderes Kind – dieses in der jeweiligen Varietät – angesprochen wird. Damit entfallen nur 20% der Wechsel auf die Wiederholung der Aussage.

Anwendung der Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung

In Bezug auf die Förderung der Sprachentwicklung stellte sich die Frage, ob und inwiefern die Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung in der Praxis angewandt werden.

Die häufigste Strategie, die im Kindergarten zur Anwendung kommt, ist das *Modellieren* von Aussagen der Kinder. 90% der beobachteten Pädagoginnen und Pädagogen wenden sie in ihrem Alltag an. Mit 65% macht das Modellieren den grössten Anteil aller verwendeten Strategien aus. Diese Strategie beinhaltet das korrektive Feedback, das korrigierende Wiederholen und Erweitern der Aussagen eines Kindes und wird von den Fachpersonen häufig intuitiv angewandt. Allerdings unterscheidet sich die Verteilung des Modellierens innerhalb der Kindergärten erheblich. Während in manchen Kindergärten diese Strategie durchschnittlich alle fünf bis zehn Minuten zur Anwendung kommt, wurde sie in ande-

ren Kindergärten nur einmal während eines Vormittages gebraucht.

Die zweithäufigste Strategie ist das *Sustained Shared Thinking*, das nur in rund 14 % der Fälle verwendet wurde. Darunter werden alle Dialoge zwischen Fachpersonen und Kindern verstanden, die das Kind zum Weiterdenken und Formulieren eigener Gedanken anregen). Diese Dialoge können von der Fachperson initiiert werden oder auf Gesprächen aufbauen, die von Kindern begonnen werden. Da solche Dialoge länger dauern, verlangen sie von der Fachperson Zeit und ausschliessliche Konzentration auf das Kind. Diese Sprachförderstrategie wird in 40 % der beobachteten Kindergärten angewandt.

Mit knapp 12 % macht die Technik des *Fragens* nur einen kleinen Teil der Sprachförderung aus und kommt im Alltag kaum vor.² Dabei würde gerade diese Technik eine gute Möglichkeit bieten, Kinder herauszufordern, ihnen die Möglichkeit zum Sprechen zu geben und mit ihnen in einen Dialog zu treten. Optionen dazu ergeben sich im Kindergartenalltag recht häufig, bleiben aber oft ungenutzt. Eine Pausensituation ist beispielsweise perfekt geeignet, um sich mit den Kindern zu unterhalten, neue Wörter einzubringen oder sich über Tätigkeiten auszutauschen.

Auch die Strategie der *Wortschatzförderung* kommt im Alltag verhältnismässig selten vor. Unter den beobachteten Fällen beträgt ihr Anteil rund 4 %. Dabei können die Wortschatzförderung und das Anbieten und Erlernen neuer Wörter und Begriffe auf sehr unterschiedliche Arten erfolgen und

wären im Praxisalltag gut integrier- und durchführbar.

Bei der Strategie *Redirect* werden die Kinder mit ihren Fragen oder Anliegen von der pädagogischen Fachperson an eine andere Fachperson oder ein anderes Kind verwiesen. Diese Strategie wird ebenfalls kaum genutzt; im Verhältnis zu den anderen beobachteten Sprachförderstrategien nämlich nur 5 %. Sie eignet sich dazu, Kinder zum Sprechen zu animieren und zu unterstützen, in einen Dialog miteinander zu treten. Besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache profitieren dabei von der Hilfestellung durch die Fachperson. *Redirect* wird von 30 % der beobachteten Fachpersonen angewandt.

Sustained Shared Thinking umfasst alle Dialoge, die das Kind zum Weiterdenken und Formulieren eigener Gedanken anregen.

Die Strategie *Verbalisieren* bezeichnet die Versprachlichung der Handlungen des Kindes oder der Handlungen der Fachperson. Diese verbale Begleitung stellt eine gute Möglichkeit dar, dem Kind Worte und Begriffe für die eigenen Tätigkeiten anzubieten. Sie wird in der Praxis allerdings nicht angewandt.

In 70 % der beobachteten Kindergärten wird mehr als eine Strategie eingesetzt. So wird beispielsweise in Kindergärten, in denen mehr Dialoge mit Kindern stattfinden, auch häufiger die Technik des Modellierens verwendet.

Anhand der Sprachförderstrategie des Modellierens lässt sich sehr gut erkennen, wie unterschiedlich die Strategien angewandt werden. Für einige Fachpersonen spielt diese Strategie keine oder nur eine unbedeutende Rolle. In anderen Kindergärten

² Sie ist vor allem bei Bilderbuchbetrachtungen und additiven Sprachförderangeboten zu beobachten, welche nicht Fokus dieser Untersuchung sind (siehe auch Beitrag von Kappeler, Suter & Plangger in dieser Ausgabe).

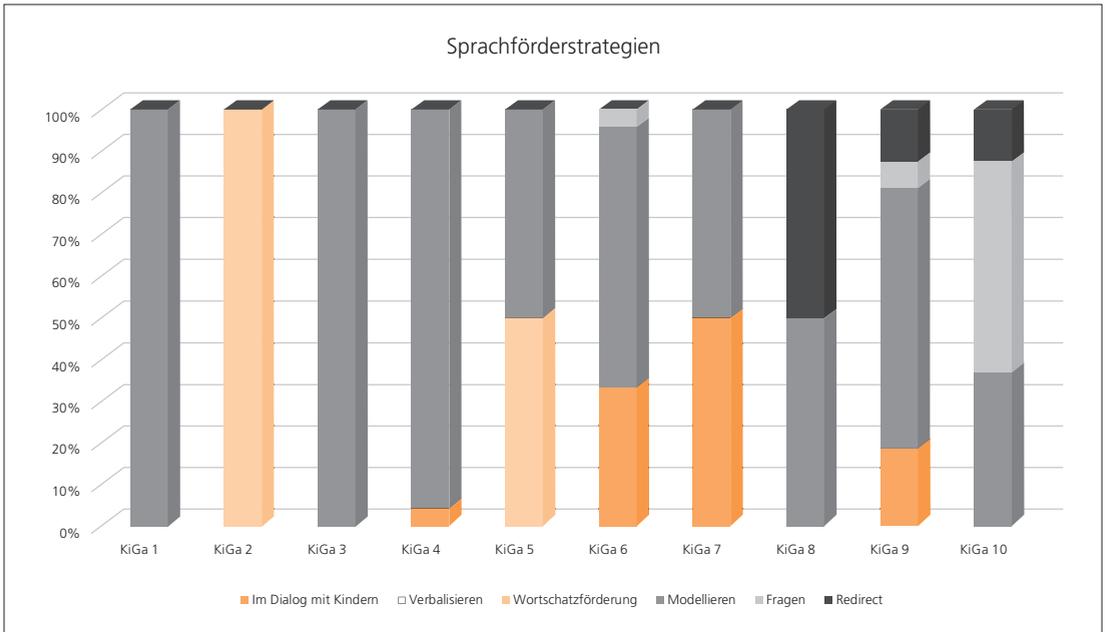


Abbildung 1: Anteile der einzelnen Sprachförderstrategien in den beobachteten Dialogen

wiederum wird häufig auf das Modellieren zurückgegriffen. Die Anwendung dieser Strategie ist zwar innerhalb der Stichprobe sehr unterschiedlich, hängt aber nicht damit zusammen, ob die pädagogischen Fachpersonen Standarddeutsch oder Dialekt sprechen. Es kann aber ein Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und der Anwendung des Modellierens erkannt werden. Durch die Darstellung des Verhältnisses Sprachgebrauch der Fachperson und Anwendung der Strategie Modellieren wird deutlich, dass die Häufigkeit des Modellierens in Kindergärten höher ist, in denen öfter Standarddeutsch mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gesprochen wird (vgl. Abb. 2).

Ob in den Kindergärten von den Pädagoginnen und Pädagogen Dialekt oder Standarddeutsch gesprochen wird, scheint auf den ersten Blick keinen Einfluss auf die Entwicklung der deutschsprachigen Kompeten-

zen der Kinder zu haben. Das Erlernen von Deutsch als Standardsprache ist von Vorteil, da es in der Schule als Bildungssprache gepflegt wird. Daher wird vermutet, dass sich die in standardsprachigen Kindergärten erworbenen Deutschkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache positiver auf deren Bildungsverlauf auswirken.

Fazit

Welches sind nun mögliche Gelingensbedingungen für die Anwendung von alltagsintegrierten Sprachförderstrategien in der Praxis und inwiefern wirkt sich der Sprachgebrauch der pädagogischen Fachperson auf die Sprachentwicklung von Kindern aus? Nach der Auswertung und Analyse der vorliegenden Daten ist die Professionalisierung der pädagogischen Fachpersonen hinsichtlich der Kenntnis sowie der Anwendung dieser Strategien ein wichtiger Punkt. Ein Wissen um die Strategien sowie deren

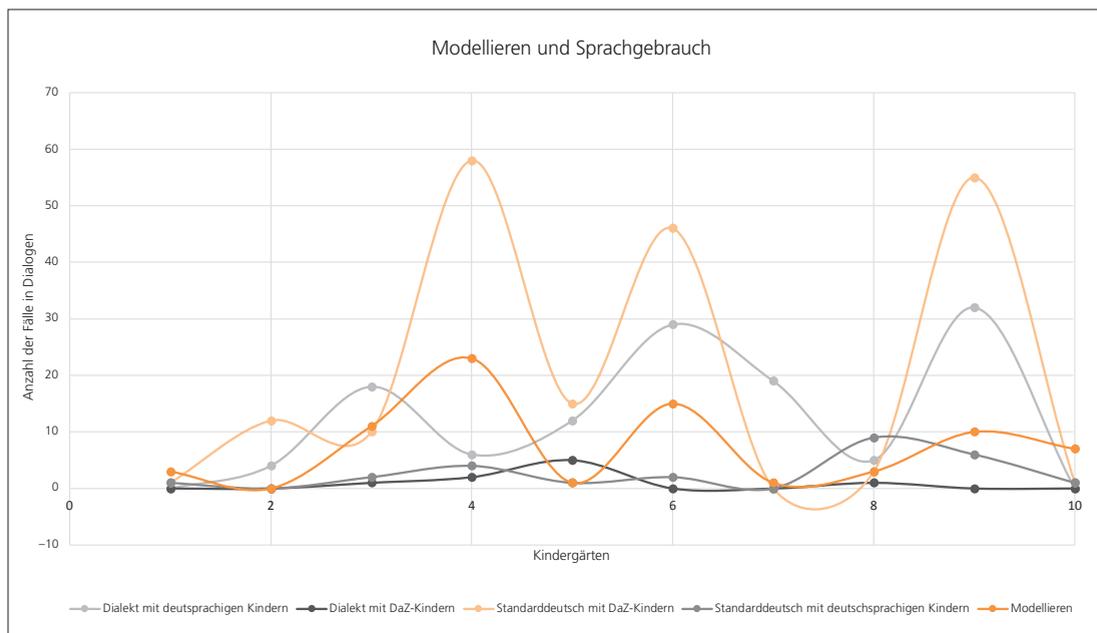


Abbildung 2: Anzahl der Dialoge nach Sprachgebrauch und der Sprachförderstrategie «Modellieren»

Einsatzbereiche, um sie verinnerlichen und im elementarpädagogischen Praxisalltag adäquat einsetzen zu können, ist dafür unabdingbare Voraussetzung. Aber nicht nur das Wissen darüber, sondern auch die Sensibilisierung für sich anbietende Situationen im Alltag zählen dazu.

Es konnte festgestellt werden, dass Fachpersonen die sprachliche Varietät an das Gegenüber anpassen. Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass die pädagogischen Fachpersonen ihren Sprachgebrauch hinsichtlich der Verwendung von Dialekt bzw. Standardsprache in Gruppensituationen der Mehrheit der Kinder einer Sprachvarietät anpassen. Vermutlich haben in solchen Situationen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache das Nachsehen, da die Fachperson zu ihrer eigenen, näheren Sprachform tendiert. Dies ist bei der untersuchten Gruppe der Dialekt. Wichtig für die pädagogische Fachperson ist, dass der Fo-

kus – nämlich die Analyse und Adaption des eigenen Sprachverhaltens – bewusst gemacht und beibehalten wird. Dadurch wird es möglich, diese intransparenten Effekte zu erkennen und positiv für die Förderung der Sprachentwicklung zu nutzen.

Literatur

- Dubowy, M. & Gold, A. (o.J.). *Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern?* In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. www.kindergartenpaedagogik.de/2307.html?tmpl=component&p [Zugriff am 13.02.2018].
- Dux, W. & Sievert, S. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung bei Kindern*. Hessisches Sozialministerium und Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Landesgruppe Hessen e.V. www.familienatlas.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaanskh [Zugriff am 13.02.2018].

Frick, E. (2017). *Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie?* Dissertation, Universität Wien.

Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N. & Roussi, M. (2016). *Europäisches Portfolio für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich. Sprachen und Kulturen im Fokus.* Europäisches Fremdsprachenzentrum, Europarat. www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-DE-web.pdf [Zugriff am 13.02.2018].

Löffler, C. & Vogt, F. (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag.* München: Reinhardt.

Reich, H. (2009). *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter.* Berlin: Waxmann.

Reichert-Garschhammer, E. (2013). *Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip.* In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen.* (S. 179–181). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Templ, V. & Weichselbaum, M. (2015). *Geschlechter- und migrationsbedingter Sprachgebrauch von Kindergartenpädagoginnen.* Masterarbeit, Universität Wien.

Projektinformation

Das Projekt «SpriKiDS – Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard im Kontext von Mehrsprachigkeit» untersucht, ob der Gebrauch des Dialekts oder der Standardsprache bzw. beider Sprachvarietäten in unterschiedlichen Kontexten zu empfehlen ist. Dabei wird der Einfluss des jeweiligen Sprachgebrauchs auf die Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache untersucht. Weitere Informationen: www.sprikids.org

Mitglieder: Cordula Löffler (Lead), Franziska Vogt, Eva Frick, Andrea Haid, Mirja Bohnert-Kraus, Oscar Eckhardt, Sarah Feil, Johanna Quiring, Lena Reising, Laura von Albedyhll, Alexandra Waibel, Andrea Willi, Alexandra Zaugg, Martina Zumtobel



Dr. Eva Frick, BEEd
eva.frick@ph-vorarlberg.ac.at



MMag. Martina Zumtobel
martina.zumtobel@ph-vorarlberg.ac.at

Bereich Frühe Sprachförderung, Elementarpädagogik
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Lichtensteinerstrasse 33–37
AT-6800 Feldkirch

Silvana Kappeler Suter und Natalie Plangger

Dialogisches Lesen

Mit Kindern Bilderbücher dialogorientiert betrachten

Zusammenfassung

Beim Dialogischen Lesen stehen die erzählenden Kinder im Zentrum. Das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs regt Kinder dazu an, über die Bilder zu sprechen, ihre Meinung zu äussern, von Erlebtem zu berichten, zu reflektieren, ob sie Ähnliches bereits erlebt haben und zu überlegen, was sich in der Zukunft noch ereignen könnte. Wenn die Bücher, Geschichten und Bilder den Interessen der Kinder entsprechen und die Fachperson anregt zu erzählen, dann finden Sprachbildung und -förderung – alltagsintegriert – beim gemeinsamen Betrachten von Büchern statt.

Résumé

Dans la lecture dialogique, les enfants sont au centre du processus de narration. Regarder en commun un livre illustré incite les enfants à s'exprimer sur les images, à donner leur avis, à raconter les situations vécues, à se demander s'ils ont déjà vécu quelque chose de semblable, et à réfléchir à ce qui pourrait se produire dans le futur. Si les livres, les histoires et les images sont en adéquation avec les centres d'intérêt des enfants, et si le pédagogue les pousse à s'exprimer, cette lecture en commun intégrée dans le quotidien favorise l'éveil et le développement du langage.

Der Ansatz des Dialogischen Lesens

Sprachliche Kompetenzen im Vorschulalter sind für den späteren Schriftspracherwerb und die Leseentwicklung in der Schule zentral. Weisen Kleinkinder sprachliche Defizite auf, können diese ohne entsprechende Förderung bis in die Schulzeit hinein bestehen bleiben. Dies hat zur Folge, dass diese Kinder mit dem Lesen- und Schreibenlernen mehr Mühe haben als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Die sprachliche Förderung vor dem Eintritt in die Schule kann diesbezüglich kompensierend wirken. Ein vielversprechender Ansatz ist das Dialogische Lesen. Es wurde von der Gruppe um Grover J. Whitehurst (Whitehurst et al., 1988) entwickelt und bezeichnet eine spezifische Art der Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person (pädagogische Fachpersonen, Eltern, Lehrpersonen etc.) und einem oder mehreren Kindern.

Kennzeichen des Dialogischen Lesens ist, dass Beiträge der Kinder – im Gegensatz

zum klassischen Vorlesen – ausdrücklich erwünscht sind. Die erwachsene Person stellt (offene) Fragen, gibt Impulse, greift die Beiträge der Kinder auf, erweitert sie, formuliert sie um, führt sie weiter und stellt einen Bezug zum Alltag sowie den Erfahrungen der Kinder her. Alle Beteiligten befinden sich in einem ständigen Austausch. Das Kind wird für seine Beiträge gelobt. Der Dialog ist wichtiger als das ungestörte Erzählen der Geschichte, der gemeinsame Spass steht im Vordergrund. Mit der Methode des Dialogischen Lesens wird das Kind zum einen sprachlich gefördert. Zum anderen kann es erste Erfahrungen mit Büchern und Schrift sowie dem Hören und Erzählen von Geschichten machen. Diese sogenannten präliteralen Fähigkeiten legen den Grundstein für den späteren Lese- und Schriftspracherwerb in der Schule.

Das Dialogische Lesen wurde für Kinder entwickelt, die im Vorschulalter wenig Erfahrungen mit Büchern und Geschichten

sammeln konnten und sprachliche Defizite aufweisen. Diese Art zu lesen ist auch beim Erwerb einer neuen Sprache sehr wirksam, da sich durch das Wiederholen, die Umformung sowie Erweiterung kindlicher Äusserungen neue Wörter und grammatikalische Strukturen festigen und Sprache in ihrem Kontext gelernt wird. Die Verknüpfung von Auditivem und Visuellem, also von gehörter und gesprochener Sprache mit Bildern, erleichtert zudem den Erwerb einer neuen Sprache (Kraus, 2005). Obwohl das Dialogische Lesen für Kinder mit einem sprachlichen Rückstand konzipiert wurde, profitieren alle Kinder, die Freude an Büchern und Geschichten haben.

Rahmenbedingungen für Dialogisches Lesen

Es müssen ein paar Rahmenbedingungen beachtet werden, damit sich die erwachsene Person und die Kinder auf das Dialogische Lesen einlassen können:

- Ort: Um Ablenkungen zu vermeiden, ist auf eine geschützte Situation zu achten. Dies kann eine Lese- oder Kuschecke, aber auch ein separater Raum sein.
- Sitzordnung: Die Sitzordnung hängt von der Anzahl Personen ab, die sich am Dialogischen Lesen beteiligen. Durch die Sitzordnung stellt die erwachsene Person sicher, dass alle jederzeit einen freien Blick auf das Buch und die Bilder haben. Bei kleineren Gruppen (bis zu vier Kindern) kann man sich in eine Sitzecke oder auf den Boden setzen, die Kinder direkt neben sich oder auf dem Schoss. Bei einer grösseren Gruppe können die Kinder in einem Halbkreis oder auf Sitzstufen sitzen. Das Sitzen im Kreis ist weniger geeignet, da alle die Bilder vor sich haben müssen, so lange darüber gesprochen wird.

- Gruppengrösse: Dialogisches Lesen in der Kleingruppe hat den Vorteil, dass auf jedes Kind individuell und intensiv eingegangen werden kann. Deshalb ist bei Kindern, die am Anfang des Deutschenerwerbs stehen, sprachliche Defizite haben oder schüchtern sind, die Kleingruppe oder die Eins-zu-eins-Situation die erste Wahl. Findet das Dialogische Lesen mit einer grösseren Gruppe statt, ist darauf zu achten, dass alle Kinder gleichmässig am Gespräch beteiligt sind. Um sicherzustellen, dass alle profitieren können, kann der Inhalt der Geschichte durch weiterführende Aktivitäten vertieft werden (z. B. Bewegungsangebote, Basteln / Gestalten).
- Dauer: Zeitliche Begrenzungen für das Dialogische Lesen gibt es keine. Es kann so lange durchgeführt werden, wie die Kinder motiviert sind und sich konzentrieren können. Allerdings ist zu beachten, dass Kinder bis etwa drei Jahre oder wenn sie noch wenig Erfahrung mit Bilderbüchern haben, häufig nach etwa zehn Minuten müde sind. Bei älteren kann das Dialogische Lesen schon eine halbe Stunde oder länger dauern. Auf jeden Fall sollte die erwachsene Person genügend Zeit einplanen.
- Häufigkeit: Das Dialogische Lesen kann dann seine positive Wirkung entfalten, wenn es regelmässig durchgeführt wird.

Auswahl des Buches

Grundsätzlich eignet sich jedes Buch für das Dialogische Lesen und man sollte sich bei der Auswahl in erster Linie an den Interessen der Kinder orientieren. Bei Kindern mit sprachlichen Defiziten oder Deutsch als Zweitsprache sollte zusätzlich darauf geachtet werden, dass die Bücher relativ wenig Text aufweisen, die Bilder den Inhalt des Textes gut

veranschaulichen, sprachliche Strukturen wiederholt vorkommen und das Thema der Erfahrungswelt der Kinder entspricht.

Gestaltung

Dialogisches Lesen kann spontan entstehen, wenn ein Kind mit einem Buch kommt und die erwachsene Person bittet, es mit ihm anzuschauen. Diese Situationen sind für die Sprachförderung sehr fruchtbar, weil sie vom Kind initiiert wurden und es deshalb besonders motiviert ist. Zusätzlich kann das Dialogische Lesen auch gezielt in den (pädagogischen) Alltag eingeplant und die Situation vorbereitet werden. Das Ziel der Planung besteht nicht darin, das Dialogische Lesen komplett zu strukturieren. Es geht vielmehr darum, sich mit den teilnehmenden Kindern, dem Buch und dessen Inhalt auseinanderzusetzen, um während des Dialogischen Lesens bestmöglich agieren zu können. Aber auch bei geplanten Situationen ist es wichtig, flexibel zu sein und sich von den Interessen der Kinder leiten zu lassen.

Unabhängig davon, ob das Dialogische Lesen spontan oder geplant durchgeführt wird, gibt es einige Grundsätze, die bei der Gestaltung beachtet werden sollten:

- Ein Einstiegsritual, wie zum Beispiel Musik, ein Ortswechsel oder auch eine Ritualfigur, markiert den Beginn und erleichtert somit den Anfang.
- Das Buch sollte so platziert werden, dass sowohl die erwachsene Person als auch die Kinder die Hände frei haben, um auch diese für die Kommunikation nutzen zu können. Dies ist besonders bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen wichtig.
- Die Geschichte wird lebendig und es wird Spannung erzeugt, wenn mal schneller, mal langsamer, mal lauter, mal leise ge-

sprochen oder sogar geflüstert wird und für unterschiedliche Personen verschiedene Stimmlagen verwendet werden.

- Für die Kommunikation setzt die erwachsene Person nicht nur ihre Stimme ein, sondern auch Mimik und Gestik. Es ist aber darauf zu achten, natürlich und authentisch zu bleiben.
- Weitere unterstützende Materialien (z. B. Puppen, Tiere) werden verwendet, um alle Sinne der Kinder anzusprechen und sie damit zum Sprechen anzuregen.
- Spielelemente im Buch oder wichtige Stellen der Geschichte können aufgegriffen werden, um mit den Kindern in einen Dialog zu kommen.
- Die Kinder entscheiden, wann umgeblättert wird. Das Ziel des Dialogischen Lesens besteht nicht darin, eine Geschichte zu Ende zu erzählen. Vielmehr gibt das Buch Anregungen für den Dialog. Möchten die Kinder jedoch, dass die Geschichte zu Ende erzählt wird, sollte ihnen dieser Genuss nicht vorenthalten werden.

Sprachförderung

mittels Dialogischem Lesen

Das Dialogische Lesen eignet sich für die Sprachförderung deshalb sehr gut, weil sich die Kinder sprachlich aktiv beteiligen und verschiedene sprachförderliche Verhaltensweisen gezielt und reflektiert eingesetzt werden können. Whitehurst et al. (1988) stellen verschiedene Techniken zur Sprachförderung für Eltern und pädagogische Fachpersonen vor. Im Wesentlichen geht es darum, Impulse zu setzen, damit das Kind zum eigenen Sprechen animiert wird, und die Äusserungen der Kinder aufzugreifen, umzuformulieren und zu ergänzen. Mit der Zeit stellt die erwachsene Person schwierigere Fragen und ermutigt das Kind zu immer anspruchsvolleren Äusserungen. Es entwi-

ckelt sich ein Gespräch, in dem die Beteiligten die Geschichte in eigenen Worten erzählen, weiterführen und Erlebnisse austauschen. Zu beachten ist, dass die Strategien gezielt, aber auf konstruktive Art eingesetzt werden. Auf keinen Fall dürfen sich die Kinder ausgehorcht oder getestet fühlen – es ist ein einfühlsames Vorgehen gefragt.

Der folgende Dialog hat sich im Rahmen einer Weiterbildung zum Dialogischen Lesen ergeben (siehe Kasten). Er zeigt exemplarisch auf, wie Kinder mit dem Ansatz des Dialogischen Lesens sprachlich gefördert werden können.

- Die pädagogische Fachperson setzt sich mit drei Kindern (Erkan, 4;2/Mila, 4;5/Esra, 4;9) in eine ruhige Ecke und legt das Buch «So weit oben» von Susanne Strasser vor sich hin. Mila kennt das Buch bereits, Erkan und Esra nicht. Erkan sitzt auf dem Schoss der Fachperson, Mila rechts und Esra links von ihr. Erkan schlägt das Buch in der Mitte auf.
- Fachperson: «Oh! Guckt mal! Wieso stehen denn die Tiere aufeinander?»
- Erkan: «Tanzen.»
- Fachperson: «Du denkst, dass die Tiere miteinander tanzen? Ja vielleicht! Wir haben ja vorher auch zur Musik getanzt, gell?»
- Mila: «Die wollen den Kuchen haben!»
- Fachperson: «Stimmt, da im Fenster ist ein Kuchen zu sehen! Wahrscheinlich stellen sich die Tiere aufeinander, um an den Kuchen zu kommen. Ist denn der Kuchen überhaupt für die Tiere, was denkt ihr?»
- Mila: «Nein, der Kuchen gehört dem Mädchen.»
- Erkan: «Tiere kein Kuchen essen.»
- Fachperson: «Genau Mila, du weisst, dass da noch ein Mädchen im Haus ist. Und Erkan, du denkst, dass die Tiere keinen Kuchen essen. Da hast du ganz recht! Der Bär hier zum Beispiel, der frisst...?»

Die erwachsene Person stellt offene Fragen. Sie animiert die Kinder zu längeren sprachlichen Äusserungen und regt sie zum Nachdenken an. Offene Fragen bringen den Dia-

log in Gang, unterstützen die Kinder dabei, sich auf die Details der Geschichte zu konzentrieren und sie mit eigenen Worten zu erzählen. Damit werden die Erzählkompetenzen der Kinder und der Aufbau von grammatischen Strukturen gefördert.

Eine weitere Technik, die den Kindern die Möglichkeit zu freien Äusserungen gibt, sind Impulse. Impulse sind unspezifisch und geben den Kindern wegen der fehlenden direkten Anrede noch mehr Freiraum als Fragen. Schon das Umläutern der Seite ist ein Impuls, der allenfalls Fragen überflüssig machen kann. Deshalb ist es wichtig, bei jedem neu aufgeschlagenen Bild den Kindern Zeit zur Wahrnehmung und zu möglichen Reaktionen zu lassen. Darüber hinaus können weitere Impulse gesetzt werden, um die Kinder zu Äusserungen zu motivieren. Dies können einfache Bemerkungen zum Bild (z. B. «Der Kuchen ist weit oben») oder zur Mimik (erstaunt / erschrocken / ängstlich gucken) sein, aber auch das Zeigen auf eine Stelle des Bildes oder Äusserungen wie Ausrufe («Oje!», «Guckt mal!») oder Lücken («Der Bär zum Beispiel, der frisst ...»).

- Mila: «Honig!»
- Fachperson: «Ja genau Mila, der Bär mag Honig. Magst du Honig, Erkan?»
- Erkan: «Ja!»
- Fachperson: «Wie isst du denn den Honig am liebsten?»
- Erkan: «Mit Joghurt.»
- Fachperson: «Mmm, ja, das ist bestimmt lecker!»
- Mila: «Ich esse Honigbrot.»
- Fachperson: «Oder man streicht den Honig mit Butter aufs Brot oder den Zopf, das ist auch fein! Esra, magst du Honig auch gerne?»
- Esra nickt.

Distanzierende Fragen führen die Kinder aus der Geschichte heraus und beziehen sich auf eigene Erlebnisse, persönliche Gedankengänge, Gefühle oder Ursache-Wirkung-Zusammenhänge, die nicht sicht- oder greifbar sind. Wenn die Kinder Ereignisse oder Eindrücke schildern, verwenden sie Sprache losgelöst von der momentanen Situation. Das ist sowohl kognitiv als auch sprachlich anspruchsvoll, da die Kinder Erlebnisse im Geist aufrufen, ordnen und sprachlich verfügbar machen müssen.

Fachperson: «Hier in der Geschichte, da will der Bär lieber den Kuchen als Honig. Genau wie die anderen Tiere. Mila weisst du noch, ob die Tiere den Kuchen denn auch bekommen?»
Mila: «Ja! Das Mädchen bringt den Kuchen zu den Tieren runter!»

Esra ist ein zurückhaltendes Kind und braucht die direkte Ansprache. In kleineren Gruppen kann die erwachsene Person auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und das individuelle Erzählbedürfnis der Kinder eingehen. Dies ist gerade für mehrsprachige und/oder schüchterne Kinder besonders wichtig.

Fachperson: «Ja? Welchen Kuchen magst du gerne?»
Esra: «...»
Fachperson: «Magst du Schokoladenkuchen? Oder lieber mit Früchten, vielleicht Apfelkuchen?»
Esra: «Schokolade.»
Fachperson: «Mmm, Schokoladenkuchen ist aber auch fein. Hast du auf deinen letzten Geburtstag einen Schokoladenkuchen bekommen?»
Esra: «Bruder.»
Fachperson: «Am Geburtstag deines Bruders hattest du Schokoladenkuchen?»
Esra nickt.

Wenn die Kinder etwas älter sind (ab ca. vier Jahren) oder die Geschichte bereits kennen, kann die erwachsene Person Erinnerungsfragen stellen, um die Kinder aufzufordern, sich an bestimmte Aspekte der Geschichte zu erinnern und diese in eigenen Worten wiederzugeben. Das freie Erzählen, aber auch kognitive Leistungen wie das Gedächtnis werden gefördert.

Fachperson: «Ja, das stimmt, das ist sehr nett von dem Mädchen.»
Erkan: «Ich will auch Kuchen!»
Fachperson: (lacht) «Hast du auch gerade Lust auf Kuchen bekommen, Erkan?»
Das glaube ich, ich hätte auch Lust auf Kuchen! Esra, magst du auch gerne Kuchen?»
Esra nickt.

Bei mehrsprachigen Kindern ist es wichtig, nonverbale Äusserungen (Nicken, Zeigen etc.) aufzugreifen und stellvertretend für das Kind zu versprachlichen. Einwort-Äusserungen und Satzfragmente der Kinder können ebenfalls aufgenommen und in ganze Sätze eingebunden werden. Dadurch wird der Wortschatz gefestigt und erweitert, ausserdem werden grammatische Strukturen verdeutlicht. Die erwachsene Person ist für die Kinder ein sprachliches Modell. Darum ist darauf zu achten, den Kindern ein korrektes, differenziertes und vielfältiges sprachliches Angebot zur Verfügung zu stellen.

Fachperson: «Dein Bruder hat also seinen Geburtstagskuchen mit dir geteilt! Genauso wie das Mädchen im Buch den Kuchen mit allen Tieren teilt.»
 Esra: «Ja.»
 Die Fachperson schlägt die letzte Seite des Buches auf und lässt die Kinder die Bilder betrachten.

Die erwachsene Person passt ihr Lese- und Sprechtempo den Kindern an. Zuhören, Verstehen, das Ordnen von Gedanken und das Formulieren, dies alles braucht Zeit – gerade bei mehrsprachigen Kindern.

Erkan: «Vogel klaut das.» (Er zeigt auf den Vogel, der die Kirsche im Schnabel hält.)
 Fachperson: «Ja, das hast du gut gesehen, Erkan! Der Vogel stiehlt die rote Kirsche des Kuchens! Dieser Vogel könnte ein Rabe sein. Er ist so schwarz wie ein Rabe.»

Eine Erweiterung greift das Gesagte des Kindes auf und ergänzt dieses mit zusätzlichen Informationen. Das Kind hat damit die Möglichkeit, seine Äusserung in einer elaborierteren Form zu hören. So kann es seinen Wortschatz erweitern und neue grammatikalische Strukturen lernen.

Mila: «Wir haben immer ganz viele Krähen im Garten. Mama mag die nicht!»
 Fachperson: «Deine Mama mag die Raben nicht? Wieso denn nicht?»
 Mila: «Die sind so laut.»
 Fachperson: «Ach so! Ja, die singen halt nicht so schön wie andere Vögel. Esra, hast du auch schon Vögel singen hören?»
 Esra nickt.
 Erkan: «Unser Katze frisst Vogel.»
 Fachperson: «Eure Katze frisst Vögel? Ja, Katzen jagen Vögel – und Mäuse.»
 Erkan lacht.
 Mila: «Unsere auch!»
 Fachperson: «Eure Katze jagt auch Vögel?»
 Mila nickt.

Beim korrektiven Feedback gibt die pädagogische Fachperson die fehlerhafte Äusserung des Kindes korrekt wieder, ohne dabei das Kind direkt auf seinen Fehler hinzuweisen. Direkte Verbesserungen sind den Kindern unangenehm und hemmen die Sprechfreude. Beim korrektiven Feedback hört das Kind die korrekte Form und fühlt sich verstanden.

Mit Kindern dialogisch zu lesen, braucht Zeit und Übung. Am Anfang lassen sich wahrscheinlich nicht alle beschriebenen Verhaltensweisen und Sprachförderstrategien anwenden. Genauso wichtig wie die Techniken ist jedoch, dass das Dialogische Lesen Spass macht und zu einer positiven Erfahrung für alle wird.

Literatur

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109–129). Landau: Empirische Pädagogik.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). *Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology*, 24, 552–558.



*Dr. Silvana Kappeler Suter
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
und Projektleiterin
silvana.kappeler@fhnw.ch*



*Natalie Plangger, M. A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
natalie.plangger@fhnw.ch*

*Pädagogische Hochschule FHNW
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch*

Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz führte in Kooperation mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien ein Projekt durch mit dem Ziel, das Dialogische Lesen in Kindertageseinrichtungen und Spielgruppen in der Schweiz zu verankern. Dazu wurden pädagogische Fachpersonen geschult und bei der Implementierung des Dialogischen Lesens in den Institutionen unterstützt. Ausserdem wurden ihnen hilfreiche Materialien zur Verfügung gestellt: eine Auswahl von Büchern, die sich für das Dialogische Lesen besonders gut eignen sowie ein Leitfaden, der die wichtigsten Prinzipien des Dialogischen Lesens erklärt und praktische Hinweise zur Durchführung gibt. Das Projekt wurde von der Stiftung Mercator Schweiz, der Karl und Sophie-Binding-Stiftung sowie Migros Kulturprozent unterstützt. Weitere Schulungen werden im Frühling 2018 durchgeführt. In einem Folgeprojekt wird das Dialogische Lesen aktuell in Kindergärten in der Schweiz etabliert. Die Lehrpersonen werden in das Dialogische Lesen eingeführt und es wird – in Ergänzung zu den Materialien aus dem Vorgängerprojekt – eine Webseite aufgebaut mit Hintergrundinformationen, Materialien und Tipps zur konkreten Durchführung: www.fruehesprachfoerderung.ch. Zudem werden in Zusammenarbeit mit Bibliotheken die Eltern der Kinder in das Dialogische Lesen einbezogen. Das Projekt wird unterstützt vom Bundesamt für Kultur, der Paul-Schiller-Stiftung sowie der Credit Suisse Foundation.

Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser

Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen

Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen mit ein

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag skizziert den Ausgangspunkt des Projekts «miteinander mehrsprachig», das die Autorinnen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW durchführen. Sprachliches Lernen vollzieht sich auf Kindergartenstufe noch nicht bewusst und selbstgesteuert. Umso mehr Einfluss dürfte die Verhinderung oder Unterstützung mehrsprachigen Lernens – im Sinne des Lernens von und mit Sprachen – auf die Biografie der Kinder haben. Mit dem Projekt wird ein Konzept der frühen alltagsintegrierten Förderung von Mehrsprachigkeit entwickelt.

Résumé

L'article suivant présente les fondements du projet « plurilingues ensemble », sur lequel travaillent actuellement les auteures à l'Institut de pédagogie et de psychologie de la Haute École Pédagogique FHNW. Le choix d'empêcher ou d'encourager l'apprentissage plurilingue au jardin d'enfants – c'est-à-dire de et dans plusieurs langues – a une influence d'autant plus significative sur la biographie des enfants qu'à cet âge-ci, l'apprentissage langagier n'est pas encore un processus conscient et autonome. Ce projet développe l'idée d'une promotion précoce du plurilinguisme intégrée au quotidien.

Einleitung

Dem Mehrsprachigkeits-Fachdiskurs zum Trotz prägt eine auf Einsprachigkeit reduzierte Sprachförderung das alltägliche Denken und Handeln in Deutschschweizer Schulen. Das wird zum Beispiel deutlich, wenn Pausenhofgespräche auf Albanisch, Türkisch etc. von den Lehrpersonen moniert werden.

Die einseitige Bemühung um das Lehren und Lernen der deutschen Sprache ist Ausdruck einer nicht bewussten, aber umso mächtigeren Diskriminierung einer homogen konstruierten Gruppe von «fremdsprachigen» Schülerinnen und Schülern. Die Mehrsprachigkeit wird nicht als Chance, sondern als Problem gewertet. Daran ändern das Reden über Mehrsprachigkeit als Ressource und der selbstverständlich gewordene Rat zur Pflege der Familienspra-

chen noch zu wenig. Daneben ist eine «Verschulung» des Kindergartens (Hauser, 2006, S. 6) zu beobachten, die zielbestimmte instruktionale Bildungsmethoden zurückbringt.

Im Projekt «miteinander mehrsprachig» wird auf Kindergartenstufe eine Sprachförderung erprobt, die einerseits dem Motto «Viele Sprachen – eine Sprachförderung» folgt (Kannengieser et al., 2014, S. 93), und andererseits dem Ansatz einer alltagsintegrierten Sprachförderung verpflichtet ist. Wir gehen davon aus: Kindergartenkinder sollen entwicklungsgerecht lernen dürfen, und mehrsprachige Kinder sollen das mehrsprachig tun dürfen. Gewährleisten Schulen beides, tragen sie dazu bei, dass Kinder nicht nur zwei oder mehrere Sprachen lernen, sondern dass sie ihre Erstsprache auch als Bildungssprache ver-

wenden und mit ihrer Mehrsprachigkeit selbstverständlicher und selbstbewusster umgehen als vorherige Generationen.

Lernen im Kindergarten

In den ersten sechs Lebensjahren hat das inzidentelle Lernen Vorrang gegenüber dem intentionalen (Hauser, 2006; Oerter, 2012). Es erfolgt, wenn Wissen oder Können ohne bewusste Absicht aufgebaut wird (Oerter, 2012, S. 390). Inzidentell werden sowohl explizite Gedächtnisinhalte – bewusstseinsfähiges Weltwissen, begriffliches, zeitliches, physikalisches Wissen etc. – als auch implizites prozedurales Wissen – Fähigkeiten wie Laufen, Löffeln, Lenken, Loben oder Lügen – erworben. Beides lernen Kinder während alltäglicher Tätigkeiten und Handlungen.

In den kindlichen Aktivitäten und für das Lernen der Kinder ist das Spiel zentral. Es ist die dominante, «führende Tätigkeit» von drei- bis siebenjährigen Kindern (Hakkarainen & Bredikyte, 2011, S. 149). Zu den Wirkungen des Spiels zählen Kompetenzen in allen Entwicklungsbereichen, sodass Spielen und frühes Lernen sogar gleichbedeutend erscheinen (Hauser, 2013, im Titel). Inzidentell gelernt wird ein Leben lang, in den ersten sechs Lebensjahren ist es aber erstens besonders folgenreich, weil «ein grundlegendes Weltverständnis» gelernt wird (Oerter, 2012, S. 399). Zweitens ist es dem intentionalen Lernen überlegen. Lernen im Spiel ist gegenüber dem willentlichen systematischen Lernen von grundlegender Bedeutung und im Kindergartenalter geeigneter; Oerter nennt es «natürlich» (ebd., S. 399, 401).

Auf dieser hier knapp zusammengefassten Argumentation beruht die Forderung nach einer entwicklungsorientierten Kindergartenpädagogik, die das freie Spiel als primäre Lernform anerkennt (vgl. u. a. Wannack et al., 2010).

Mehrsprachig lernen

Das Spiel als Lernform geht – im Unterschied zum instruktiven Unterricht – vom Kind aus und muss nicht an es herangetragen werden. Die Frage, in welcher Sprache das Kind spielen und lernen soll, kann zunächst nicht anders beantwortet werden als mit der sprachbiografischen Ausgangslage des einzelnen Kindes. Die unbedingte Anerkennung und Bestätigung des Kindes unabhängig seiner Sprache wäre das erste Fundament der Lern- und Sprachförderung im Kindergarten. Diese Vorgabe wird immer dann verletzt, wenn das Kind mehr oder weniger sanft in Richtung Verwendung der deutschen Sprache gedrängt wird oder wenn ihm anderssprachige Kommunikation, auch mit gleichsprachigen Peers, versagt wird.

Die Akzeptanz und Bestärkung der mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten etwa im Spiel verhindert keineswegs den Beginn der umgebungssprachlichen Kommunikation mit dem Kind. In der zweisprachigen Kommunikationssituation mit einer Bezugsperson im Kindergarten wird das Kind die Verständigungsbarrieren bemerken. Weil es verstehen und verstanden werden will, wird es die Umgebungssprache von sich aus lernen wollen. Wird dagegen mit dem Kindertageeintritt ein Sprachenwechsel und der Gebrauch nur einer Sprache erwartet und eingeleitet, erlebt das Kind eine «Phase kommunikativer Reduktion» (Stöltzing, 2015, S. 54) – unnötigerweise und mit der vielfach beschriebenen Folge einer ablehnenden Haltung des Kindes gegenüber seiner Erstsprache.

Sprachen als linguistisch beschriebene Systeme sind abstrakte statische Gebilde. Demgegenüber verfügen Personen über dynamische einzelsprachenübergreifende Verarbeitungsfähigkeiten. Psycholinguis-

tisch gesehen sind Einzelsprachen nicht additiv zu denken. Auf der Basis seiner sprachlichen Fähigkeiten erwirbt und verwendet ein Individuum diverse Wortschätze, Register, Ausdrucksweisen und Regeln, gegebenenfalls in unterschiedlichen Varietäten und Sprachen, wobei diese nicht um neuronale Ressourcen konkurrieren müssen, sondern vor allem bei frühem Erwerb voneinander profitieren (vgl. u. a. Wattendorf, 2006). Darüber hinaus umfasst mehrsprachige Kompetenz nicht einfach die Summe der beteiligten Sprachen, sondern das sogenannte «Translanguaging» (vgl. u. a. Fürstenau & Niedrig, 2010), das über die Einzelsprache hinausgehende sprachliche Möglichkeiten eröffnet.

Die Ablehnung einer gewohnten Sprache kann die emotionale Basis des kindlichen Spielens und Lernens beeinträchtigen.

Einsprachige Lernsituationen sind also keineswegs effektiver für den Erwerb von Sprachen. Will man das «sprachliche Repertoire einer Person» (Krumm, 2010, S.294) fördern, sollte das Lernen mehrsprachig gestaltet werden. Bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit macht es Sinn, in Kommunikationssituationen eine Sprache zu wählen. Es macht aber keinen Sinn, die eigene Lerntätigkeit um vorhandene Sprachen zu beschneiden. Umgekehrt kann das Fehlen oder die Ablehnung einer gewohnten Sprache die emotionale Basis des kindlichen Spielens und Lernens beeinträchtigen (de Houwer, 2015).

Sprachlernen im Kindergarten

Sprache ist gleichzeitig Medium und Gegenstand des Lernens. Als Lerngegenstand muss Sprache im Kindergartenalter nicht

explizit gelehrt und erklärt, wohl aber in ausreichender Quantität angeboten werden. Das Kind leitet aus den sprachlichen Angeboten beispielsweise ab, dass und wie Ankündigungen, Begrüssungen oder Vorwürfe ausgeführt werden, aber auch, wie es ein bestimmtes Rollenverhältnis durch einen Kasus ausdrücken kann, oder welche Kombinationen von Konsonanten möglich sind, ohne sich dessen bewusst zu sein. Solches für Sprachverstehen und -produktion erforderliches Wissen ist bei den Kindern vorhanden, aber nicht Teil des deklarativen Gedächtnisses, also «nicht bewusstseinsfähig» (Oerter, 2012, S.391). Es wird implizit während des Gebrauchs von Sprache(n) aufgebaut. Der alltagsintegrierte Ansatz geht davon aus, dass Sprachförderung in jeglicher Kommunikation mit dem Kind stattfindet.

Über die Alltagssprache hinaus wird im Kindergarten Bildungssprache gelehrt und gelernt. Der Begriff kann formal und inhaltsbezogen ausgelegt werden:

- Bildungssprache bedient sich erweiterter Mittel und elaborierter Ausdrucksweisen (z. B. vergleichende oder differenzierende Ausdrücke, Satzverbindungen usw.) (Gogolin & Lange, 2011).
- Bildungssprache bezieht sich auf abstrakte Wissensbestände und Theorien und dient beispielsweise dem Erklären oder dem Diskutieren (Kannengieser, 2015).

Bücher, Erzählungen, Gedichte oder Rollenspiele (Partecke, 2004) und das «Reden über Präsenten, Entfernten und Erdachtes» (List, 2010, S. 186) stellen die altersgerechten Formate für bildungssprachliches Lernen und Bildungssprachlernen im Kindergarten dar.

Mehrere Sprachen lernen

Offenkundig können in Schulen nicht alle in der Schülerinnen- und Schülerschaft vertretenen Sprachen gelehrt werden. Sehr wohl aber kann das (Weiter-)Lernen der individuell verfügbaren Sprachen unterstützt werden – und zwar immer dann, wenn das Lernen in oder mit diesen Sprachen gefördert wird. Damit kann auch drohendes Zurückfallen des erstsprachlichen Niveaus zumindest abgefedert werden. Das Lernen des schulischen Wortschatzes und anderer sprachlicher Verfahren wie zum Beispiel das Erklären oder Erörtern wird in den Erstsprachen nur durch entsprechende Aktivitäten ermöglicht (Hohenstein, 2006; de Houwer, Bornstein & Putnick, 2013; Montanari et al., 2015). Auf den ersten Blick scheint eine solche Förderung vornehmlich mit älteren Kindern möglich, deren schulisches Lernen sich explizit und intentional gestaltet. Wird zum Beispiel die Bearbeitung von Mathematik-Hausaufgaben in den jeweiligen Erstsprachen aufgetragen, lernen die Kinder zugleich die «Sprache der Mathematik» in ihren Sprachen (Dirim, 2015, S. 44). Selbstgesteuertes Lernen von und in mehreren Sprachen wird dann gefördert, wenn in Lerngesprächen die verschiedensprachigen Kompetenzen gezielt thematisiert werden, oder bei der Literalisierung, bei der Vermittlung von Lernstrategien oder beim Einüben von Recherchen Zweisprachigkeit ausdrücklich einbezogen wird.

Aber auch im Kindergarten lässt sich das (Weiter-)Lernen zweier Sprachen anregen und unterstützen:

- Spielpaare oder -gruppen werden immer mal wieder nach dem Kriterium gemeinsamer Erstsprachen gebildet.
- Gesprächs-, Spiel- bzw. Lerninhalte werden unter Einbezug von Eltern in die Erstsprachen übertragen.

- Lehr- oder Fachpersonen, die der jeweiligen Sprache mächtig sind, spielen und sprechen mit dem Kind in seiner Erstsprache.
- Es werden mehrsprachige Medien eingesetzt, zum Beispiel hört die Klasse eine Geschichte in allen Sprachen der Kinder.

Mehrsprachigkeit lernen

Gegenüber der Vorgabe, dass Kinder mehrere Sprachen nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch fächerübergreifend lernen können, erscheint das Ziel, dass Kinder in den Schulen Mehrsprachigkeit als Identifikationsfigur kennenlernen, bescheidener. Tatsächlich jedoch liegt auch dieses Ziel des «multilinguale[n] sprachliche[n] Handeln[s]» (Rehbein, 2007, S.392) in den Schulen noch in weiter Ferne.

Hindernisse auf dem Weg in eine gelebte Mehrsprachigkeit an den Schulen sind beispielsweise eine strikte Auslegung des Erziehungsprinzips «one person – one language», sprachliche «Reinheitsvorstellungen» bezogen auf grammatikalische Korrektheit und normierte Artikulation oder das angstvolles Vermeiden von Kommunikation mit verschiedensprachigen Anteilen.

«Es geht bei der Sprachförderung um die langfristige und vorausschauende Entwicklung von Sprachfähigkeit in Verbindung mit der Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit, nicht nur um auf abprüfbare Sprachkenntnisse in einer Sprache verkürzte Zurichtungen. Die Sprachförderung bedarf deshalb der Einbettung in den sozialen Nahraum, der Berücksichtigung der jeweiligen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, der Rolle der Sprachen im Kontext der familialen ebenso wie der schulischen bzw. beruflichen Bildung [...] Das ist keine Aufgabe, die sich mit kurzatmigen

Förderprogrammen in nur einer Sprache bewältigen lässt» (Krumm, 2010, S. 294).

Das Projekt

«miteinander mehrsprachig»

Auf Empfehlung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt und mit finanzieller Unterstützung des Bundesamts für Kultur wird am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW derzeit das Projekt «miteinander mehrsprachig» durchgeführt.

In enger Kooperation mit den Schulleitungen der Modellstandorte werden Bedingungen und strukturelle Möglichkeiten der Schulentwicklung in Richtung einer sprachenfreundlichen Kindergartenpädagogik ausgelotet.

Mit interdisziplinären Kinderteams wird ein Weiterbildungskonzept zur mehrsprachigen alltagsintegrierten Sprachförderung erprobt. Als Leitfaden steht ein Arbeitsheft zur Verfügung, in dem Sprachhandlungsmöglichkeiten für Kinder, Kindergarten-Lehrpersonen, HSK-Lehrpersonen

und Eltern im Spiel, zu bestimmten Zeiten und Übergängen im Alltag, in geleiteten und freien Sequenzen sowie in der Metakommunikation entfaltet und anhand von Bildern und ausgewählten Wortschätzen veranschaulicht werden (Walser, 2017). Erfahrungswissen wird auch über thematische Anlässe mit erweitertem Kollegium einschliesslich Fachpersonen der Tagesstrukturen sowie mit Eltern und Kindern generiert.

Eine kantonale und eine überkantonale Begleitgruppe gewährleisten den fachlichen und bildungspolitischen Austausch, die Vernetzung und Verbreitung der Projektziele.

Für die Konzeptentwicklung erwarten wir Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen (siehe Abb. 1).

Weil Lernen und Gebrauch einer Sprache nicht auf Kosten einer anderen gehen, können Schulen die Umstellung von der Deutschförderung auf Sprachförderung wagen. Ein grosser Schritt zur Förderung der



Abbildung 1: Angestrebter Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn im Projekt «miteinander mehrsprachig»

sprachlichen Entwicklung aller Kinder ist schon getan, wenn Mehrsprachigkeit nicht mehr verhindert wird – angefangen im Spiel und auf dem Pausenhof.

Anmerkung: Schulen, die die Förderung des Mehrsprachenlernens und des mehrsprachigen Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler in ihre Schulentwicklung aufnehmen möchten, können sich mit dem Projektteam in Verbindung setzen.

Literatur

- De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In F. Becker-Stoll, C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & M. Wertfein (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113–126). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. (2013). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size. Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35, 1189–1211.
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 2: Sprache, Rassismus, Professionalität* (S. 25–48). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 269–288). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2011). Spiel. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walthes (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung. Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 9* (S. 148–160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, B. (2006). *Positionspapier Spiel. Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus*. <http://edk-ost.d-edk.ch/sites/edk-ost.d-edk.ch/files/Hauser.pdf> [Zugriff am 27.02.2018].
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hohenstein, C. (2006). Sind Handlungsmuster mehrsprachig? – Erklären im wissenschaftlichen Vortrag deutsch/japanisch. In K. Ehlich & A. Hornung (Hrsg.), *Praxen der Mehrsprachigkeit* (S. 155–194). Münster: Waxmann.
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental Learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2632–2640). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kannengieser, S. (2015). *Wenn Kind und Fachperson über «daheim» reden – Einblicke in das diskursive Handeln der Fachpersonen in Spielgruppe und Kita*. [www.leseforum.ch](http://leseforum.ch), http://leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Kannengieser.pdf [Zugriff am 15.02.2018].
- Kannengieser, S., Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Aggeler Lätsch, F. (2014). *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Seelze: Friedrich.
- Krumm, H. J. (2010). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 289–295). Münster: Waxmann.

List, G. (2010). «Bildungssprache» in der Kita. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H.H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 185–196). Münster: Waxmann.

Montanari, E., Abel, R., Grasser, B. & Tschudinovski, L. (2015). Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russisch-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 73–90). Freiburg i. Br.: Fillich.

Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 389–403.

Pardecke, E. (2004). *Lernen in Spielprojekten. Praxishandbuch für die Bildung im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.

Rehbein, J. (2007). Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 392–459). Münster: Waxmann.

Stöltzing, W. (2015). Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 2: Sprache, Rassismus, Professionalität* (S. 49–63). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Walser, A. (2017). *Sprach- undsoweiter*. Selbstverlag, beziehbar bei der Autorin.

Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2010). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik. *4 bis 8: Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe*.

Wattendorf, E. (2006). *Effects of early second language acquisition on the cortical language network in multilinguals: evidence from fMRI*. <http://doc.rero.ch/record/8106/files/WattendorfE.pdf> [Zugriff am 15.02.18].



Dr. phil. Simone Kannengieser
Dozentin für Kommunikationspartizipation
und Sprachtherapie PH FHNW
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
Steinentorstrasse 30, 4051 Basel
simone.kannengieser@fhnw.ch



Christine Schuppli, lic. phil.
Dozentin für Qualitätsentwicklung und
interkulturelle Bildung PH FHNW
Institut Weiterbildung und Beratung
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
christine.schuppli@fhnw.ch



Anna Walser
Pädagogin
walser.anna@bluewin.ch

:CSZH Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

:CSPS Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

Nachwuchspreis Heilpädagogik 2018

des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik

Ausschreibung Nachwuchspreis Heilpädagogik 2018

Mit dem «Nachwuchspreis Heilpädagogik» fördert das Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ausgezeichnet werden exzellente Bachelor- oder 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. Eingabefrist ist der 31. Mai 2018.

Eine Kommission, die sich aus verschiedenen Fachpersonen zusammensetzt, wählt die Preisträgerin respektive den Preisträger nach eingehender Begutachtung der Arbeiten.

Teilnahmebedingungen

Die Bachelor- und Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. Mai 2018) 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 und zusätzlich ein Gutachten, das die Bewertung der Arbeit enthält.

Anmeldung und Auskunft

Barbara Egloff (de): redaktion@szh.ch

Melina Salamin (fr): redaction@csp.ch

SZH  **CSPS**
EDITION

Simone Schaub, Martin Venetz, Kerstin Olshausen Urech und Christina Koch

Die Erfassung der Zahlenbegriffsentwicklung im Kleinkindalter: Das Instrument E-ZaBE

Zusammenfassung

Mit dem Instrument zur Zahlenbegriffsentwicklung E-ZaBE können mathematische Basisfertigkeiten im Kleinkindalter zwischen 2 und 4½ Jahren gemessen werden. Es ist für den Einsatz in der Heilpädagogischen Früherziehung konzipiert und soll aufzeigen, inwiefern der Zahlenbegriff nicht altersentsprechend entwickelt ist und wo Förderbedarf besteht. In einem Forschungsprojekt der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik wurde das Instrument empirisch überprüft und untersucht, wie sich die Zahlenbegriffsentwicklung der Kinder mit einer Behinderung oder Entwicklungsverzögerungen von der altersdurchschnittlichen Entwicklung unterscheidet.

Résumé

L'instrument E-ZaBE pour le développement du concept du nombre permet d'évaluer les compétences mathématiques de base chez les jeunes enfants âgés de 2 à 4 ans et demi. Il est conçu pour être utilisé dans l'éducation précoce spécialisée et permet de déterminer à quel degré le développement du concept du nombre n'est pas en adéquation avec l'âge de l'enfant et où sont les besoins de soutien spécifique. Un projet de recherche de la Haute Ecole pédagogique intercantonale (HfH) a évalué cet instrument de manière empirique. Il a cherché à déterminer si oui ou non et dans quelle mesure le développement du concept du nombre chez des enfants en situation de handicap ou montrant un retard de développement diffère du développement moyen du même âge.

Einleitung

Mathematisches Denken respektive die Zahlenbegriffsentwicklung (ZBE) beginnt lange vor dem Schuleintritt. Bereits Säuglinge verfügen über erstaunlich komplexe intuitive mathematische Fertigkeiten. Zum Beispiel unterscheiden sechsmonatige Kinder unterschiedliche Mengen (Starkey & Cooper, 1980; Xu & Spelke, 2000). Solche und eine Vielzahl ähnlicher Befunde führten dazu, dass heute vielfach von einem angeborenen mathematischen Grundwissen, einem «Kernwissen», ausgegangen wird (Dehaene, 1999; Feigenson, Dehaene & Spelke, 2004). Die ZBE ist für die meisten Kinder ein natürlicher Prozess, der sich informell durch Spiel und Exploration vollzieht (Ginsburg, Lee & Boyd, 2008), sodass bis zum Eintritt in die erste Klasse ohne formale Instruktion ein solides Verständnis von Zahlen und Zählen ent-

steht (Geary, 2000). Allerdings zeigen sich auch Defizite in der ZBE vor dem Schuleintritt. Im Kindergartenalter existieren bereits grosse interindividuelle Unterschiede in mathematischen Basiskompetenzen (Aunio et al., 2009), welche sich wesentlich auf die späteren Mathematikleistungen auswirken (Jordan et al., 2009; Krajewski & Schneider, 2006). Die Bedeutung früher Kompetenzen wird auch durch den Befund untermauert, dass Rechenleistungen in den ersten Schuljahren genauer durch spezifisches Zahlenvorwissen als mit dem Intelligenzquotienten vorhergesagt werden können (Dornheim, 2008; Krajewski & Schneider, 2006).

Mathematische Basiskompetenzen lassen sich signifikant verbessern, wenn sie gezielt geübt werden (Sinner & Kuhl, 2010). Der frühen Förderung der ZBE wird deshalb vermehrt eine grosse Bedeutung zugeschrieben

(Benz, Peter-Koop & Grüssing, 2015) – allerdings vorrangig auf das Kindergartenalter bezogen. Für Kinder ab diesem Alter existieren verschiedene standardisierte Testverfahren, zum Beispiel der Osnabrücker Test zur Zahlenbegriffsentwicklung (van Luit, van de Rijt & Hasemann, 2001) oder Tedi-Math (Kaufmann et al., 2009) sowie Förderprogramme (für eine Übersicht siehe z. B. Schneider, Krajewski & Schwenck, 2010).

E-ZaBE: Ein Instrument zur Erfassung der Zahlenbegriffsentwicklung

Das E-ZaBE wurde speziell für die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) entwickelt und ermöglicht erstmalig die Identifizierung von Auffälligkeiten und Verzögerungen in der ZBE ab dem Alter von zwei Jahren (Olschhausen Urech, 2015). Die Durchführung des E-ZaBE ist standardisiert, dauert 20 bis 40 Minuten und ist der Zielgruppe angepasst: Es kann weitgehend sprachfrei sowie in Gebärdensprache durchgeführt werden. Da beim Wissenserwerb im frühen Kindesalter konkretes Handeln wichtig ist (de Vries, 2008), verwendet es zudem Objekte aus dem Alltag der Kinder.

In einem Forschungsprojekt der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) wurde es an 273 Kindern empirisch überprüft. Im Fokus stand die Frage, ob und wie das Instrument tatsächlich Verzögerungen in der ZBE abbildet. Untersucht wurden einerseits für die alterstypische ZBE 171 Kinder zwischen 2 und 4½ Jahren in Kindertagesstätten und andererseits zum Erfassen der verzögerten ZBE 102 Kinder mit einer Verfügung respektive Kostengutsprache für HFE.

Zahlenbegriffsentwicklung zwischen 2 und 4½ Jahren

Bis heute gibt es kein Modell, welches die Entwicklung vom frühen intuitiven zum for-

malen mathematischen Wissen umfassend erklären kann. Besonders das Wissen über «Nadelöhre» ist lückenhaft (Fritz & Ricken, 2008, S. 49). Damit sind Kernkompetenzen der ZBE gemeint, welche notwendige Voraussetzungen sind für den weiteren Erwerb mathematischer Kompetenzen. Einigkeit besteht darin, dass zwei Komponenten der ZBE unterscheidbar sind: pränumerisches Wissen oder logisches Denken im Sinne von Piaget (Piaget & Szeminska, 1965) und numerisches Wissen (Zahlenvorwissen wie Zählen). Die Unterteilung des Zahlenbegriffs in verschiedene Komponenten wird auch durch neuropsychologische Theorien nahegelegt, welche die Repräsentation von Zahlen verschiedenen Hirnarealen zuteilen. Dabei wird zwischen einer abstrakt-semantischen Einheit für Mengen und Grössen (vergleichbar mit pränumerischem Wissen), einer sprachlich-alphabetischen Einheit für Zahlwörter (vergleichbar mit numerischem Wissen) und einer visuell-arabischen Einheit für Ziffern unterschieden (Dehaene, 2011). Entwicklungsmodelle gehen von einem hierarchischen Verlauf aus, das heisst, die ZBE erfolgt in Stufen (Moser Opitz, 2008; Schneider, Küspert & Krajewski, 2013). Es wird angenommen, dass Kinder mit einer Behinderung oder Entwicklungsverzögerung mathematische Kompetenzen in der gleichen hierarchischen Abfolge erwerben (Garrote, Moser Opitz & Ratz, 2015). Unterschiede zeigen sich primär im Lerntempo und im speziellen Förderbedarf (Moser Opitz, 2008; Schneider, Krajewski & Schwenck, 2010; Sinner & Kuhl, 2010). Allerdings gibt es dazu bis anhin wenig empirische Befunde, und besonders der frühe Erwerb mathematischer Kompetenzen ist noch kaum erforscht.

Das Entwicklungsmodell von Fritz und Ricken (2008) bietet eine praxisorientierte Synthese verschiedener Theorien mit dem Fokus auf konkrete Kernkompetenzen oder

«Nadelöhre» der ZBE. Im Vorschulalter unterscheidet es folgende Stufen:

1. **Zählzahl:** Zwischen null und drei Jahren bildet sich das pränumerische Wissen aus. Es entwickeln sich die Fertigkeiten der Reihenbildung, der unspezifischen Mengenvergleiche und des Zählens ohne Bezug zu realen Objekten in Form eines Verses. Zahlen können kleinen Mengen (bis zu vier Objekten) zugeordnet werden (Fuson, 1988).
2. **Ordinaler Zahlenstrahl:** Im Alter von drei bis vier Jahren entwickelt sich der «mentale Zahlenstrahl» (Resnick, 1983). Zahlworte beziehen sich nun auf konkrete Objekte (Eins-zu-eins-Zuordnung mit Zahlwort) und haben eine feste Abfolge. Das Kind versteht, dass sich auf jede Zahl eine Nachfolgezahle anreicht, die grösser wird. Das Auszählen von grösseren Objektmengen ist nun mit 1 beginnend möglich. Das Ergebnis ist das Zahlwort des letzten Objektes. Dies ermöglicht auch das Verständnis von Mengenveränderungen, indem Dinge, die dazukommen oder weggenommen werden, ausgezählt werden.

3. **Kardinalität und Zerlegbarkeit:** Mit vier bis fünf Jahren entwickelt sich die kardinale Mengenvorstellung. Der ordinale Zahlenstrahl wird abgelöst durch das Verständnis der Mächtigkeit einer Menge: Zahlen sind Repräsentationen der in ihnen enthaltenen Objekte (z. B. steht «3» nicht für das 3. Objekt, sondern für alle Objekte, d. h. $1 + 1 + 1$). Kinder können von einer beliebigen Zahl aus weiterzählen, Vor- und Nachfolgezahle benennen, rückwärtszählen und die Anzahl Objekte in Mengen simultan erfassen (sog. subitizing) (Trick & Pylyshyn, 1993).

Aufbau des E-ZaBE

Basierend auf den oben beschriebenen Stufen erfasst das E-ZaBE die in Tabelle 1 aufgeführten Kernkompetenzen der ZBE (Van de Rijt, Van Luit & Hasemann, 2000). Zusätzlich erhoben werden die Ziffernkenntnis sowie visuell-räumliche Fertigkeiten, welche grundlegend für den Erwerb mathematischer Kompetenzen sind (Newcombe, 2010).

Tabelle 1: Aufbau des E-ZaBE

ZBE		Kompetenz	Beispielaufgabe
spezifisch	Stufe 1	Eins-zu-eins-Zuordnung	einzelnen Tieren einzelne Portionen zuteilen
		Klassifizieren aufgrund von Merkmalen	Farben sortieren
		Vergleichen von quantitativen oder qualitativen Merkmalen	Formen vergleichen mit der Steckbox
		nach Reihenfolge ordnen	Holzstäbe nach der Höhe sortieren
	Stufe 2	synchrones Zählen	unstrukturierte Menge Holzklötze abzählen
	Stufe 3	verkürztes Zählen	sofortiges Erkennen einer Anzahl Holzklötze ohne abzuzählen
mentales Zählen		Benennen der Vorgängerszahl	
Anwenden von Zahlwissen		Addieren	
unspezifisch	visuell-arabisch	Ziffernkenntnis	Ziffern lesen
	visuell-räumlich	geometrische Fertigkeiten	geometrische Figuren mit Bauklötzen nachbilden

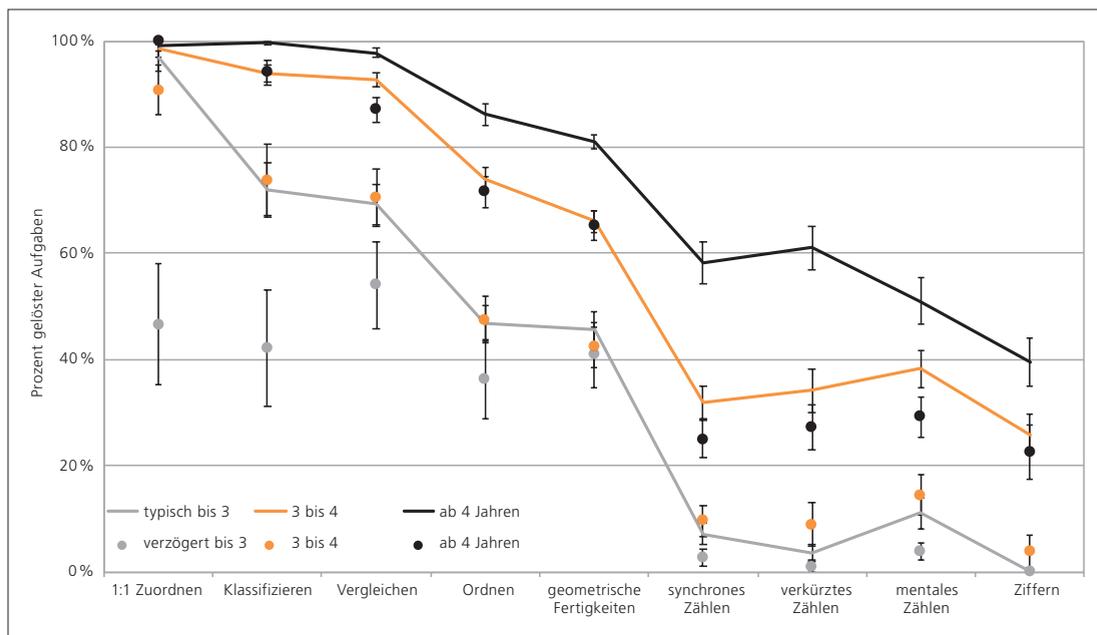


Abbildung 1: Anteil durchschnittlich gelöster Aufgaben (inklusive Standardfehler des Mittelwertes) des E-ZaBE der beiden Entwicklungsgruppen (alterstypische vs. verzögerte Entwicklung) und der drei Altersgruppen

Ergebnisse

In Abbildung 1 sind die Ergebnisse veranschaulicht, nämlich die prozentual erreichten Punkte in den einzelnen Kernkompetenzen der im Forschungsprojekt untersuchten Kinder. Die durchgezogenen Linien stellen die durchschnittlichen Werte der typischen ZBE und die Punkte die durchschnittlichen Werte der Kinder mit einer Behinderung oder Entwicklungsverzögerung dar. Daraus wird deutlich, dass das Instrument den Altersverlauf der ZBE zwischen 2 und 4 ½ Jahren erfasst. Mit zunehmendem Alter werden im Mittel mehr Aufgaben gelöst. Die Aufgaben haben einen kontinuierlich ansteigenden Schwierigkeitsgrad, welcher in jeder Altersgruppe von pränumerischen Kompetenzen wie dem Eins-zu-eins-Zuordnen bis zur Ziffernkenntnis reicht. Die entsprechende Abfolge der ZBE findet sich gleichermaßen bei Kindern mit einer Behinde-

rung oder Entwicklungsverzögerung – mit einem einzigen Unterschied: Die erreichten Punkte entsprechen jeweils der jüngeren Altersgruppe der alterstypischen ZBE. Kernkompetenzen der ZBE wurden somit mit einem Jahr Verzögerung erreicht. Dies ist bemerkenswert, da dies ein erster empirischer Befund ist, der zeigt, dass bereits in diesem jungen Alter die Entwicklung mathematischer Kompetenzen gleich verläuft.

Ausblick

Das Forschungsprojekt konnte aufzeigen, dass das E-ZaBE ein geeignetes Instrument zur Erfassung sowohl der alterstypischen als auch der verzögerten ZBE im Kleinkindalter ist. Es bietet eine geeignete Grundlage, um Fördermassnahmen gezielt auf den spezifischen Stand der ZBE eines Kindes zuzuschneiden und deren Verlauf zu überprüfen. Das Forschungsprojekt wird fortgesetzt und

die Stichprobe erweitert. Damit möchten wir genaue Altersangaben zur typischen ZBE eruieren und mehr über die Abfolge der ZBE herausfinden: Wie verläuft die Entwicklung vom pränumerischen, intuitiven Wissen zum spezifischen Zahlenvorwissen? Wie bauen die Kernkompetenzen aufeinander auf? Und finden sich Nadelöhre, die ein Kind erreichen muss, bevor weitere Kompetenzen der ZBE erworben werden können?

Literatur

- Aunio, P., Hautämäki, J., Sajaniemi, N. & Van Luit, J. E. H. (2009). Early numeracy in low-performing young children. *British Educational Research Journal*, 35 (1), 25–46.
- Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüssing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Berlin: Springer Spektrum.
- Dehaene, S. (1999). *Der Zahlensinn oder Warum wir rechnen können*. Basel: Birkhäuser.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics* (Rev. and updated ed.). New York: Oxford University Press.
- De Vries, C. (2008). *Diagnostisches Inventar zur Förderung Mathematischer Basiskompetenzen (DIFMaB)*. Dortmund: modernes lernen.
- Dornheim, D. (2008). *Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten*. Berlin: Logos.
- Feigenson, L., Dehaene, S. & Spelke, E. (2004). Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (7), 307–314.
- Fritz, A., & Ricken, G. (2008). *Rechenschwäche*. München: Reinhardt.
- Fuson, K. C. (1988). *Children's counting and concepts of number*. New York: Springer-Verlag Publishing.
- Garrote, A., Moser Opitz, E. & Ratz, C. (2015). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Querschnittstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (1), 24–40.
- Geary, D. C. (2000). From infancy to adulthood: the development of numerical abilities. *European child & adolescent psychiatry*, 9 (2), 11–16.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S. & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 22, 1–23.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45 (3), 850–867.
- Kaufmann, L., Nuerk, H. C., Graf, M., Krinzinger, H., Delazer, M. & Willmes, K. (2009). *Test zur Erfassung numerisch-rechnerischer Fertigkeiten vom Kindergarten bis zur 3. Klasse*. Bern: Huber.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53 (4), 246–262.
- Moser Opitz, E. (2008). *Zählen, Zahlbegriff, Rechnen*. Bern: Haupt.
- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, 34 (2), 29–35.
- Olshausen Urech, K. (2015). *Handbuch E-ZaBE: Erfassungsinstrument zur Zahlenbegriffsentwicklung für Kinder von 2 bis 5 Jahren*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (1965). *Die Ent-*

wicklung des Zahlbegriffs beim Kinde. Stuttgart: Klett.

Resnick, L. B. (1983). A developmental theory of number understanding. In H. P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 109–151). New York: Academic Press.

Schneider, W., Krajewski, K. & Schwenck, C. (2010). Rechenstörungen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie von Entwicklungsstörungen. Was wirkt wirklich?* (S. 129–152). Göttingen: Hogrefe.

Schneider, W., Küspert, P. & Krajewski, K. (2013). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Sinner, D. & Kuhl, J. (2010). Förderung mathematischer Basiskompetenzen in der Grundstufe der Schule für Lernhilfe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (4), 241–251.

Starkey, P. & Cooper, R. G., Jr. (1980). Perception of numbers by human infants. *Science*, 210 (4473), 1033–1035.

Trick, L. M. & Pylyshyn, Z. W. (1993). What enumeration studies can show us about spatial attention: Evidence for limited capacity preattentive processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 19 (2), 331–351.

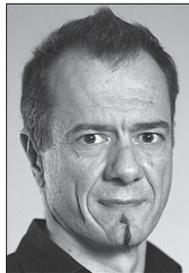
Van de Rijt, B. A. M., Van Luit, J. E. H. & Hasemann, K. (2000). Zur Messung der frühen Zahlbegriffsentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (1), 14–24.

Van Luit, J. E. H., Van de Rijt, B. A. M. & Hasemann, K. (2001). *Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung: OTZ*. Göttingen: Hogrefe.

Xu, F. & Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition*, 74 (1), B1–B11.



Dr. phil. Simone Schaub
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
simone.schaub@hfh.ch



Prof. Dr. Martin Venetz
Leiter Zentrum Forschung und Entwicklung
martin.venetz@hfh.ch



Christina Koch
Diplom-Heilpädagogin
Leitung Vertiefungsrichtung
Heilpädagogische Früherziehung
christina.koch@hfh.ch

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 23
8050 Zürich



Kerstin Olshauen Urech
Heilpädagogische Früherzieherin MA
Leiterin Zweigstelle Thun
Früherziehungsdienst des Kt. Bern
Länggasse 55b
3600 Thun
kerstin.olshausen@fed-be.ch

Romain Lanners

Inklusion von klein auf

Das Projekt «Inklusive Frühkindliche Bildung» der European Agency

Zusammenfassung

Das Projekt «Inklusive Frühkindliche Bildung» der European Agency untersucht die Faktoren, welche eine hochwertige inklusive frühkindliche Bildung für alle Kinder unterstützen. Ausgehend von einer ausführlichen Literaturanalyse werden inklusive Settings in Europa analysiert. Die gewonnenen Erkenntnisse zur Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität werden in einem ökosystemischen Modell im Sinne von Bronfenbrenner zusammengefasst. Ein neu konstruierter Selbstreflexionsbogen zur Umsetzung der frühkindlichen Inklusion ermöglicht einen Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis.

Résumé

Le projet «Éducation précoce inclusive» de l'Agence européenne étudie les facteurs favorisant une éducation précoce inclusive de qualité pour tous les enfants. En partant d'une analyse approfondie de la littérature sur le sujet, il étudie les dispositifs inclusifs en Europe. Les constats obtenus sur la qualité structurelle, la qualité du processus et la qualité du résultat sont résumés dans un modèle écosystémique au sens de Bronfenbrenner. Un formulaire d'auto-réflexion nouvellement créé portant sur la mise en œuvre de l'inclusion précoce permet le transfert des constats ainsi obtenus dans la pratique.

Das Projekt IECE der European Agency

Die schulische Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf hat in den letzten Jahren grosse Fortschritte gemacht. Allerdings besteht weiterhin Handlungsbedarf bei der Integration von allen Kindern in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Die grosse Schwesteragentur des SZH, die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz European Agency, EA), hat ein Dreijahresprojekt (2015–2017) der integrativen Praxis im Vorschulalter (3–5/7 Jahre) gewidmet. Das Projekt «Inklusive Frühkindliche Bildung» (Inclusive Early Childhood Education, IECE) untersucht die wichtigsten Faktoren einer hochwertigen inklusiven frühkindlichen Bildung. Am Projekt haben 28 Länder teilgenommen, darunter auch die Schweiz, welche durch das Marie Meierhofer Institut für das Kind in Zürich und das Departement für

Sonderpädagogik der Universität Freiburg vertreten war.

Im Rahmen des Projektes sind verschiedene Dokumente entstanden, die im Internet zugänglich sind:¹

- Eine vertiefte 70-seitige Analyse der internationalen und europäischen Forschungsliteratur sowie der Strategiepapiere im Bereich der frühen Inklusion. Die Literaturanalyse beschränkt sich auf die Jahre 2000 bis 2015. Daraus entstand das ökosystemische Modell der Inklusion in frühkindlichen Bildungseinrichtungen.
- Eine Auswertung des aktuellen Stands der Politik und der Praxis im Bereich IECE in den beteiligten Ländern. Auch ein Bericht über die Situation in der Schweiz liegt vor.

¹ Alle Unterlagen und Berichte des Projekts stehen auf der Projektseite zur Verfügung: www.european-agency.org/agency-projects/inclusive-early-childhood-education [Zugriff am 15.02.2018].

- Eine qualitative Analyse von 32 «Best-Practice-Beispielen» im Bereich frühe Inklusion. Das Beispiel aus der Schweiz beschreibt die «scuola dell'infanzia» (3–6 Jahre) im Tessin.
- Eine detaillierte Analyse der Qualitätsfaktoren von erfolgreichen Inklusionsprojekten im Rahmen von acht Fallstudienbesuchen (Deutschland, Finnland, Grossbritannien, Irland, Island, Portugal, Slowenien und Spanien). Zu jedem Projekt gibt es eine Beschreibung und eine kritische Begutachtung.
- Der Aufbau und die Validierung eines Selbstreflexionsbogens für frühkindliche Bildungseinrichtungen zur Stärkung der aktiven Teilnahme aller Kinder (Förderung der Inklusion).
- Der ausführliche Abschlussbericht fasst die Erkenntnisse des Projektes zusammen und liefert Empfehlungen zur Stärkung der frühen Inklusion in Bezug auf eine Verbesserung der Ergebnisse sowie der Prozesse und Sicherstellung der notwendigen Rahmenbedingungen.

Ökosystemisches Modell der frühen Inklusion

Das ökosystemische Modell der Inklusion in frühkindlichen Bildungseinrichtungen orientiert sich am berühmten Ansatz von Bronfenbrenner (1981). Es fasst alle Dimensionen zusammen, welche die aktive Teilnahme des Kindes in integrativen Settings direkt oder indirekt beeinflussen (siehe Abb. 1). Die Erkenntnisse aus den 32 Best-Practice-Beispielen und den acht Fallstudien ermöglichten es, das Modell zu verfeinern. Nebst dem Systemansatz integriert das Modell die Dimensionen der Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität. Die inklusiven Qualitätsmerkmale bieten einen Rahmen für die Planung, die Verbesserung, das Monitoring

und die Evaluation frühkindlicher Inklusion auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene (Meso-, Exo- und Makrosystem).

Das Modell ist in fünf Dimensionen gegliedert. Die erste Dimension umfasst die Ergebnisqualität und beschäftigt sich mit den gewünschten Wirkungen beim Kind: Zugehörigkeit, aktive Teilnahme und Lernfortschritte. Die zweite Dimension ist der Prozessqualität gewidmet und beschreibt fünf Schlüsselprozesse der Inklusion im Mikrosystem einer frühkindlichen Bildungseinrichtung: positive soziale Interaktionen, aktive Teilnahme an täglichen Aktivitäten, kindzentriertes Modell, individualisierte Lernziele und an das Kind angepasste Unterstützung und Hilfen. Diese Prozesse werden auf der Mesosystem-Ebene durch die Qualität der Strukturen aus dem pädagogischen, sozialen, kulturellen und materiellen Umfeld unterstützt (Dimension 3) wie zum Beispiel die Schaffung einer Lernumwelt für alle Kinder, die Anwendung eines inklusiven Leaderships oder die Förderung der aktiven Teilnahme der Eltern. Die zwei letzten Dimensionen umfassen die unterstützenden Strukturen auf lokaler (Exosystem) und auf regionaler oder nationaler Ebene (Makrosystem).

Selbstreflexionsbogen

Bei der Ausarbeitung des ökosystemischen Modells wurde der Bedarf nach einem Instrument festgestellt, das von allen Fachpersonen und Mitarbeitenden zur Reflexion über die Umsetzung der frühkindlichen Inklusion verwendet werden kann. Mithilfe verschiedener etablierter Arbeitsmittel für Inklusion im Bereich der frühkindlichen Bildung wurde ein Selbstreflexionsbogen erarbeitet. Das Ziel war, eine Momentaufnahme des Umfelds unter Berücksichtigung der Kernfrage des IECE-Projekts zu erstellen:

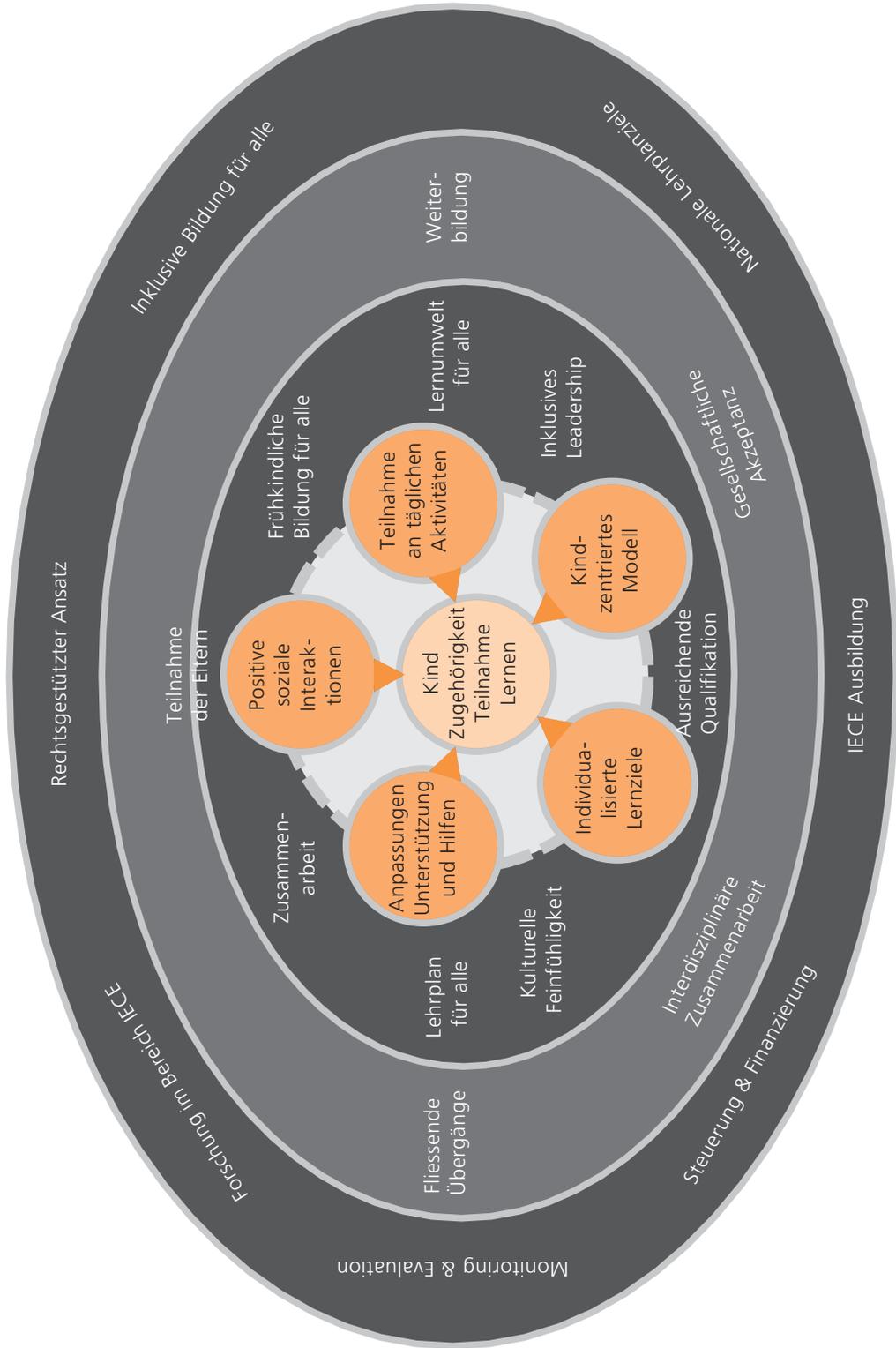


Abbildung 1: Ökosystemisches Modell der frühkindlichen Inklusion (Übersetzung des Modells der European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, S. 10f.)

Welches sind die wichtigsten Qualitätsmerkmale für eine hochwertige inklusive frühkindliche Bildung?

Der Schwerpunkt des Selbstreflexionsbogens liegt bei den Prozessen, die das Kind in seinem nahen Umfeld in der vorschulischen Einrichtung erlebt (Dimension 2). Faktoren des Umfelds, die die Beteiligung jedes Kindes beeinflussen, finden dabei besondere Berücksichtigung (Dimension 3). Im Bogen werden Fragen zu folgenden Bereichen der Inklusion aufgegriffen:

- freundliche Gesamtatmosphäre
- inklusives soziales Umfeld
- kindzentrierter Ansatz
- kinderfreundliches physisches Umfeld
- Materialien für alle Kinder
- Kommunikationschancen für alle
- inklusives Unterrichts- und Lernumfeld
- familienfreundliches Umfeld

Die Fragen dienen dazu, ein Bild der Umsetzung der Inklusion in vorschulischen Bildungseinrichtungen zu vermitteln, wobei der Schwerpunkt auf den sozialen, lernbezogenen und materiellen Aspekten des Umfelds liegt. Der Bogen kann flexibel und dem Bedarf der vorschulischen Bildungseinrichtung entsprechend eingesetzt werden. Die jeweilige Einrichtung hat dabei die Wahl, sich auf alle acht Bereiche oder nur einen Teil davon zu konzentrieren und auch eigene Fragen hinzuzufügen. Dieses neue Reflexionsinstrument kann von Einzelpersonen oder von Teams verwendet werden: von Fachpersonen und Mitarbeitenden, Leitungspersonen, Eltern und Kindern, bei der Grundausbildung von Lehrpersonen und bei der beruflichen Weiterbildung.

Die Ergebnisse des Selbstreflexionsbogens dienen

- der Evaluation der Umsetzung der frühkindlichen Inklusion,

- als Diskussionsgrundlage zum Thema Inklusion und
- der Beschreibung und Ausarbeitung von verbesserungsfähigen Bereichen in der inklusiven Praxis und Festlegung von Prioritäten.

Im Laufe des ersten Quartals 2018 wird der Selbstreflexionsbogen in verschiedene Sprachen übersetzt und publiziert werden (u. a. auf Deutsch).

Das Projekt «Inklusive Frühkindliche Bildung» spannt erfolgreich den Bogen zwischen einerseits grundlegenden theoretischen Überlegungen und aktuellen Forschungsergebnissen und andererseits der praktischen Umsetzung der Inklusion aller Kinder in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Es liefert somit eine solide Diskussionsgrundlage, um die Inklusion auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene zu fördern.

Literatur

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*. Odense, Denmark. www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelecronic.pdf [Zugriff am 20.03.2018].

Dr. phil. Romain Lanners
Direktor SZH/CSPS
Speichergasse 6
3001 Bern
romain.lanners@szh.ch



Martina Zemp

Die Bedeutung der Bindung für die kindliche Resilienz

Zusammenfassung

Die Befunde der Bindungsforschung haben das Wissen über eine gesunde psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen grundlegend erweitert. Die aufmerksame und feinfühligte Befriedigung der kindlichen Bindungsbedürfnisse durch die primären Bezugspersonen bildet den Nährboden für zentrale Resilienzfaktoren. Dazu gehören ein positives Selbstkonzept, die Vertrauensfähigkeit in die Umwelt, aktive Stressbewältigungsstrategien und die Überzeugung, selbst liebenswert zu sein. Im heilpädagogischen Kontext steht die Wechselbeziehung zwischen dem kindlichen Bindungsverhalten und dem Fürsorgeverhalten der Bezugsperson allerdings häufig vor besonderen Herausforderungen.

Résumé

Les résultats de la recherche sur l'attachement ont considérablement élargi les connaissances sur le développement psychique sain des enfants et adolescents. La satisfaction des besoins d'attachement de l'enfant par des comportements attentifs et délicats des personnes de référence principales constitue un terreau fertile pour le développement des facteurs de résilience centraux chez l'enfant, notamment: une image de soi positive, la confiance à l'égard du monde environnant, des stratégies actives pour surmonter le stress, et l'assurance d'être digne d'être aimé. Dans le contexte de la pédagogie spécialisée cependant, l'interrelation entre le comportement d'attachement de l'enfant et le comportement de la personne de référence qui s'occupe de lui fait souvent l'objet de défis particuliers.

Geschichte der Bindungsforschung

Anregende Impulse erhielt die Bindungsforschung in ihren Anfängen durch die Hospitalismusforschung, die sich mit den gut dokumentierten Beobachtungen von Säuglingen in Waisenhäusern und Heimen in der Nachkriegszeit befasste. Die Ergebnisse zeigten, dass viele der Säuglinge trotz einwandfreier hygienischer und körperlicher Versorgung schwerwiegende Entwicklungsverzögerungen oder -auffälligkeiten aufwiesen (z. B. eine emotionale oder intellektuelle Behinderung, Kontakt- und Wahrnehmungsstörungen, erhöhte Krankheitsanfälligkeit) oder früh verstarben. Die World Health Organization (WHO) beauftragte den englischen Kinderpsychiater John Bowlby, der als Begründer der Bindungstheorie gilt, die Ursachen für die hohe Kindersterblichkeit in den Hospitälern zu untersuchen. Bowlby ging ursprünglich davon

aus, die schädlichen Auswirkungen auf die Säuglinge seien vor allem eine Folge der *Deprivation* (Trennung, Entzug) von der primären Bezugsperson. Neuartig war zu dieser Zeit die Auffassung Bowlbys, dass das Bedürfnis nach einer stabilen Bindung angeboren und dessen Befriedigung neben der intakten alimentären und hygienischen Versorgung für die Gesundheit von Kindern essenziell sei. Bei einer Vernachlässigung dieses Grundbedürfnisses kann es zu den beobachteten Symptomen des *Hospitalismus-Syndroms* kommen, die in schweren Fällen tödlich sind. Dank diesen Veröffentlichungen wurde anerkannt, dass Kinder, die in jener Zeit in Heimen oder Waisenhäusern aufwuchsen, erheblichen Entwicklungsrisiken ausgesetzt waren, was zu vielseitigen Qualitätsverbesserung der institutionellen Kinderbetreuung führte (Brisch & Hellbrügge, 2009).

Das Hospitalismus-Syndrom wird in den gegenwärtigen Klassifikationssystemen für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nicht mehr aufgeführt. Analoge Symptomkomplexe werden aktuell unter den beiden Formen der Bindungsstörung, das heisst als *reaktive Bindungsstörung* oder *Bindungsstörung mit Enthemmung* diagnostiziert (Brisch, 2003). Beide sind durch ein anhaltendes abnormes Beziehungsmuster in der Interaktion mit verschiedenen Bezugspersonen charakterisiert und entwickeln sich vor dem 5. Lebensjahr. Die reaktive Bindungsstörung äussert sich unter anderem durch ambivalente oder aggressive Reaktionen gegenüber Bezugspersonen und ist in der Regel mit ausgeprägter Kindesmisshandlung oder Vernachlässigung verbunden. Primäres Kennzeichen der Bindungsstörung mit Enthemmung ist ein diffuses, nicht-selektives Bindungsverhalten mit wahlloser Distanzlosigkeit gegenüber Fremden und ist häufig die Folge eines andauernden Mangels, selektive Bindungen zu entwickeln (z. B. das Aufwachsen in Institutionen mit ungenügender Kontinuität an Betreuungspersonen oder mehrfache Fremdplatzierungen).

Bindung als angeborenes Grundbedürfnis

Der menschliche Säugling wird in einem «Zustand grosser Unreife» geboren (Holmes, 2002, S. 94), weil der verhältnismässig enorme Gehirnumfang später nicht mehr durch den mütterlichen Beckenboden passt. Aus diesem Grund werden Menschen in einer sehr viel früheren Phase ihrer individuellen Entwicklung geboren als der Nachwuchs jeder anderen Art von Säugetieren. Die Entwicklung findet deshalb über einen wesentlichen Zeitraum ausserhalb des Mutterleibs statt. Infolgedessen entwickelt sich das menschliche Bindungssystem vergleichswei-

se über eine viel längere Dauer und der Aufwand für die Kinderbetreuung ist deutlich ausgeprägter (Bowlby, 2006). Neugeborene verfügen über ein angeborenes Verhaltensrepertoire von Bewegungen und Kommunikationsfertigkeiten (Laute, Gestik und Mimik), um Bedürfnisse zu signalisieren (z. B. durch Weinen, Wimmern und Schreien, später auch durch Rufen, Nachlaufen oder Anklammern). Dieses Bindungsverhalten aktiviert der Säugling bei Irritation, Angst oder Unbehagen und hat eine Überlebensfunktion, weil dadurch das Risiko minimiert wird, durch Kälte, Hunger oder feindliche Einflüsse Schaden zu nehmen (Bowlby, 1969). Ziel des Bindungsverhaltens ist es, eine Person zu erreichen, die dem Säugling Schutz bietet, seinen Stress reguliert und so zur Wiedererlangung von gefühlter Sicherheit beiträgt (Grossmann & Grossmann, 2012).

Bindungs- und Fürsorgesystem beeinflussen sich gegenseitig komplementär.

Bei feinfühligem Fürsorgeverhalten realisiert die Bezugsperson das kindliche Versorgungs- oder Zuwendungsbedürfnis und stillt es durch emotionale Nähe, Trost und Geborgenheit (z. B. in den Arm nehmen, wiegen, trösten, streicheln, liebevoll zureden, füttern, wickeln). Hier wird deutlich, dass Kleinkind und Bezugsperson als Partnerinnen respektive Partner einer aktiven und wechselseitigen Interaktion betrachtet werden. Insofern ist die Zirkularität ein zentrales Bindungsmoment; Bindungs- und Fürsorgesystem beeinflussen sich gegenseitig komplementär. Durch diese frühkindliche Erfahrung gelangen Kinder mit der Zeit zur grundlegenden Überzeugung, dass die Welt ein sicherer Ort ist und sie es wert sind, dass sich jemand um sie sorgt.

Die Rolle der elterlichen Sensitivität

Die elterliche Sensitivität respektive Feinfühligkeit ist eine Schlüsselvariable im Verständnis von Bindungserfahrungen und ihren Folgen für die Kindesentwicklung. Das Feinfühligkeitskonzept gründet im Wesentlichen auf Mary Ainsworths Beobachtungen der Mutter-Kind-Interaktionen im Fremde-Situation-Test (Ainsworth et al., 1978). Die fremde Situation ist eine experimentelle Testsituation, mit welcher das Bindungs- und Fürsorgeverhalten durch detaillierte Beobachtungen bei wiederholter Trennung und Wiedervereinigung zwischen Bezugsperson und Kleinkind untersucht wird. Ainsworth (1977) definierte Sensitivität als die Fähigkeit von Bezugspersonen, die Bedürfnislage des Kindes feinfühlig wahrzunehmen und angemessen darauf einzugehen. Hierbei sind vier Merkmale von besonderer Bedeutung:

1. *Wahrnehmung*: Die Bezugsperson ist hinreichend zugänglich und aufmerksam gegenüber den kindlichen Signalen und nimmt auch subtile und nonverbale Äusserungen wahr.
2. *Interpretation*: Die Bezugsperson erkennt durch adäquates Einfühlungsvermögen, was der Säugling braucht.
3. *Promptheit*: Die Bezugsperson reagiert unverzüglich innerhalb eines Zeitfensters, in welchem für das Kind ein Zusammenhang mit seiner Regung wahrnehmbar ist.
4. *Angemessenheit des Fürsorgeverhaltens*: Die Bezugsperson stillt die kindlichen Bedürfnisse angemessen, je nach Zuwendungsbedürfnis des Kindes (Schutz und Beruhigung bei Angst und Erschrecken, Anregung bei Langeweile etc.).

Die Qualität der elterlichen Sensitivität, erfasst über die oben beschriebenen Dimensionen, hat sich mit hoher empirischer Kon-

sistenz als der stärkste Prädiktor für die Entwicklung eines sicheren Bindungsstils beim Kind herausgestellt (Grossmann & Grossmann, 2003). Ein umfangreicher Forschungsfundus, darunter auch eine Vielzahl an Längsschnittstudien, zeigt folgende Effekte (Bodenmann, 2016):

- Kleinkinder von Eltern mit hoher Sensitivität weinen oder schreien weniger (stattdessen wimmern sie eher ruhig, um ihre Bedürfnisse kundzutun) und lassen sich leichter beruhigen.
- Kinder im Schulalter sind weniger aggressiv und verfügen über bessere Sozial- und Kommunikationsfertigkeiten.
- Adoleszente weisen ein höheres Selbstbewusstsein, funktionalere Emotionsregulationsstrategien und stabilere Freundschaftsbeziehungen auf.

Neuere Erkenntnisse aus Studien, die die elterliche Sensitivität zusammen mit der genetischen Vulnerabilität für die Entwicklung psychischer Störungen bei Kindern untersucht haben, deuten darauf hin, dass sensitives Elternverhalten das genetische Risiko puffern kann (Zimmermann, Mohr & Spangler, 2009). Dies bedeutet, dass Kinder mit einer angeborenen Risikokonstellation für kindliche Störungen (z. B. bei Vorliegen einer genetischen Prädisposition für Depressionen oder ADHS) im Phänotyp nicht häufiger von psychischen oder Verhaltensproblemen betroffen sind, wenn sie konsistent einfühlsames Fürsorgeverhalten erfahren.

Ausbildung von Bindungserfahrungen

Die Sensitivität von Betreuungspersonen wird nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaft angesehen. Vielmehr hängt die Fürsorglichkeit von zahlreichen Faktoren ab – zum Beispiel von den eigenen früheren Bin-

derungserfahrungen der Bezugsperson, den kurzfristigen situativen Einflüssen (Zeitressourcen, Stimmung, Müdigkeits- und Stresslevel), aber auch von längerfristigen sozialen Gegebenheiten (allgemeine Lebenszufriedenheit, psychische Gesundheit, Zufriedenheit in der Partnerschaft, Alleinerziehung, Anzahl Kinder, soziale Unterstützung, sozioökonomischer Status). Jedoch sind auch Einflussfaktoren seitens des Kindes wissenschaftlich nachgewiesen. Am eingehendsten diskutiert wird diesbezüglich das kindliche Temperament. Es wurde verschiedentlich gezeigt, dass Neugeborene mit schwierigem Temperament (erhöhte Irritier- und Reizbarkeit, geringe Anpassungsfähigkeit in neuartigen Situationen, unregelmässige Körperfunktionen, Überaktivität) mit höherer Wahrscheinlichkeit einen unsicheren Bindungsstil entwickeln (van den Boom, 1994).

In einer modernen integrativen Sichtweise werden individuelle Faktoren der Bezugsperson und des Kindes, deren Passung sowie Sozialisationsfaktoren in einem wechselseitigen Verständnis berücksichtigt. Die Kombination und Interaktion dieser Faktoren bestimmen, wie günstig typische Alltagsinteraktionen zwischen Kind und Bezugsperson ablaufen. Im heilpädagogischen Kontext ist zu berücksichtigen, dass die Reziprozität zwischen Bindungs- und Fürsorgeverhalten in zweifacher Hinsicht vor besonderen Herausforderungen steht: Einerseits sind Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung möglicherweise in der Kommunikationsfähigkeit oder im Bewegungsapparat eingeschränkt, was das Ausdrücken ihrer Bedürfnisse erschwert. Andererseits ist die Versorgung und Erziehung von Kindern mit einer Behinderung für die Bezugspersonen häufig emotional anspruchsvoll, zeitintensiv und kräftezehrend.

In der Regel sind sie durch die besonderen Bedürfnisse des Kindes in erhöhtem Ausmass Stress, Frustration oder psychischer Belastung ausgesetzt. Die aufzuwendende Zeit und Aufmerksamkeit sind höher als bei gesunden Kindern und die Betreuungspersonen sorgen sich stärker um die Gesundheit des Kindes. Diese Bedingungen machen das sensitive Einfühlen und Eingehen auf das Kind im Alltag gelegentlich zu einem komplexen und anspruchsvollen Geschehen.

Das sensitive Eingehen auf das Kind mit Behinderung ist im Alltag gelegentlich komplex und anspruchsvoll.

Gruppenorientierte Feinfühligkeit

In der ursprünglichen Fassung seiner Bindungstheorie ging Bowlby von der Monotropiehypothese aus. Diese besagt, dass die Mutter zwingend die primäre Bindungsperson für den Säugling sein muss. Neuere Forschungsbefunde zeigen, dass ein Kind eine gleich gute und stabile Bindung auch zu anderen konstant verfügbaren und einfühlsam interagierenden Bezugspersonen entwickeln kann (Ahnert, 2010). Gemäss der renommierten Bindungsforscherin Liselotte Ahnert ist der historische Blick auf unsere Vorfahren lohnend; exklusive mütterliche Fürsorge war zu Zeiten der Jäger und Sammler schon aus praktischen Gründen nicht realistisch und bereits Neugeborene wurden zeitweise von anderen Mitgliedern der Gruppe behütet. Nicht ob, sondern wie und wie häufig Kinder ausserfamiliär betreut werden, scheint die relevante Frage zu sein. Das Konzept der elterlichen Sensitivität ist damit in analoger Weise auch auf andere wichtige Bezugspersonen von Kindern

übertragbar, beispielsweise, wenn Kinder mit einer Behinderung teilzeitlich in fachlichen Institutionen ausserfamiliär betreut werden. Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) sprechen hier von gruppenorientierter Feinfühligkeit, weil sie davon ausgehen, dass sich die Bindung zwischen Betreuungsperson und Kind in gewissen Aspekten funktional von der Eltern-Kind-Bindung unterscheidet. Der Fokus der ausserfamiliären Betreuung liegt, je nach institutioneller Funktion, verstärkt auf dem pädagogischen Auftrag, der kognitiven Stimulierung und Förderung sowie der Aufrechterhaltung einer positiven Gruppenatmosphäre. Eine hohe gruppenorientierte Feinfühligkeit der Bezugspersonen gehört neben anderen Faktoren, wie zum Beispiel eine hohe Kontinuität der Betreuung, zu den wichtigsten Qualitätsmerkmalen von Betreuungssituationen.

Unsichere Bindungserfahrungen hängen häufig mit späteren psychischen Störungen zusammen.

Sichere Bindungserfahrungen und kindliche Resilienz

Es ist wissenschaftlich unbestritten, dass sichere Bindungserfahrungen mit den Eltern oder anderen primären Bezugspersonen zu den bedeutendsten Determinanten der psychischen Gesundheit und zu den wichtigsten Schutzfaktoren gegen verschiedene psychische Störungen bis ins Erwachsenenalter zählen. Dahingegen hängen unsichere Bindungserfahrungen oder Bindungsstörungen häufig mit späteren psychischen Störungen zusammen. Ein unsicherer Bindungsstil im Kindes- und Jugendalter ist sowohl quer- als auch längsschnittlich mit einem erhöhten Risiko für externalisierende

Verhaltensprobleme (z. B. aggressives Verhalten, Störungen des Sozialverhaltens, Substanzmissbrauch) oder internalisierende Störungen (z. B. depressive Störungen, Angst- und Essstörungen) assoziiert (Bodenmann, 2016). Es stellte sich heraus, dass unsichere Bindungserfahrungen eines Kindes hauptsächlich über zentrale psychologische Risikofaktoren, wie niedriger Selbstwert, geringe Selbstwirksamkeit, ungünstige Emotions- und Stressregulationsstrategien oder geringe Sozialkompetenzen die Erkrankungs Wahrscheinlichkeit erhöhen. Diesen psychologischen Risikofaktoren kommt bei der Entstehung und Aufrechterhaltung der meisten psychischen Störungen eine vorrangige Rolle zu. Sie stehen in enger Verbindung mit dem (1) Explorationsverhalten im Kleinkindalter und (2) mit der Ausbildung von inneren Arbeitsmodellen:

(1) Die frühkindliche Bindung zur Bezugsperson dient als sichere Basis, von der aus das Kind die Welt erkundet. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beginnt das Kleinkind, sich vermehrt alleine fortzubewegen und seine Umwelt in grösserem Umfang zu explorieren. Mit zunehmenden Entwicklungsfortschritten bildet es das Explorationsverhalten aus als eine weitere, dem Bindungsverhalten entgegengesetzte Grundkomponente der menschlichen Natur. Bindung und Exploration stehen manchmal in einem unvereinbaren Konflikt (Nähe versus Distanz zur Bezugsperson), sind aber gleichzeitig auch voneinander abhängig, weil gesunde Autonomieerfahrungen nur möglich sind, wenn es für das Kind einen sicheren Rückzugsort gibt und es sich in der Welt orientieren kann. Wenn die kindlichen Bindungsbedürfnisse von der primären Bezugsperson angemessen und einfühlsam befriedigt werden, kann das Kleinkind seiner angeborenen Tendenz zur Exploration

der Umwelt in gesundem Masse nachgehen. Ein mehrfach repliziertes Ergebnis von Studien basierend auf dem Paradigma des Fremde-Situation-Tests ist, dass nur sicher gebundene Kinder ein adäquates Explorationsverhalten zeigen (Grossmann & Grossmann, 2003).

(2) Individuen entwickeln durch gleichförmig verlässliche und feinfühlig Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit später sichere innere Arbeitsmodelle. In den inneren Arbeitsmodellen werden in Abhängigkeit der Lerngeschichte und wiederholt erfahrener Interaktionsmuster mit den primären Bezugspersonen frühe Bindungserfahrungen gespeichert, verinnerlicht und in ein Gesamtbild integriert (Bowlby, 2006). Sie bilden das Entwicklungsfundament für Urteile und Erwartungen bezüglich der eigenen Wichtigkeit für andere (Selbstwert), der eigenen Kontrollierbarkeit der Umwelt (Selbstwirksamkeit) sowie bezüglich der Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit von künftigen sozialen Interaktionspartnerinnen und -partnern. Die inneren Arbeitsmodelle enthalten sowohl kognitive Komponenten (Erfahrung der eigenen Einflussnahme auf die Umwelt) als auch emotionale Aspekte (Erfahrung von Geborgenheit, Sicherheit und Geliebtsein) und steuern das kindliche Verhalten auf der Basis dieser internen Konzepte.

Unter Berücksichtigung des gut gesicherten Kenntnisstands der Bindungsforschung wird die substanzielle Bedeutung von Bindung für die gesamte menschliche Entwicklung deutlich. Für das psychische Wohl von Kindern ist elementar, dass sie insbesondere in der sensiblen Bindungsphase (in den ersten drei Lebensjahren), aber auch darüber hinaus, Entwicklungsbedingungen vorfinden, unter denen sie sichere Bindungserfahrungen erleben. Letzt-

lich gelangt das Kind so zur Überzeugung, dass die Welt ein sicherer Ort ist, und es kann sich als ausreichend wichtig und wertig erfahren, weil auf seine Bedürfnisse reagiert wird. Dieses verinnerlichte Wissen gehört zu den wichtigsten Faktoren für eine gesunde und resiliente Kindesentwicklung.

Literatur

- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Springer.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77 (3), 664–679.
- Ainsworth, M. (1977). Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber Signalen des Babys. In K. E. Grossman (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 98–107). München: Kindler.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the Strange Situation and at home*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bodenmann, G. (2016). *Lehrbuch Klinische Paar- und Familienpsychologie* (2. überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss* (Vol. 1). London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (2006). *Bindung* (deutsche Übersetzung). München: Reinhardt.
- Brisch, K. H. (2003). *Bindungsstörungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (2009). *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness and social support influences on the security on infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 361–373.

- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2012). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Holmes, J. (2002). *John Bowlby und die Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Van den Boom, D.C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457–1477.
- Zimmermann, P., Mohr, C. & Spangler, G. (2009). Genetic and attachment influences on adolescents' regulation of autonomy and aggressiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1339–1347.



Prof. Dr. Martina Zemp
Juniorprofessorin für Kinder-
und Jugendlichenpsychotherapie
Universität Mannheim
DE–68131 Mannheim
m.zemp@psychologie.uni-mannheim.de

Impressum

Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 4/2018
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, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschau und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage

2410 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);
Ausland CHF 84.00
Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)
Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Einzelnummer

Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto
Ausland CHF 8.00, plus Porto

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.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
erhalten Sie unter www.szh.ch → Zeitschrift

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



Dokumentation zum Schwerpunkt

Frühe Bildung

Weiterführende Literatur

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.

Berg, M. & Janke, B. (2017). Grammatikentwicklung von Kindern mit SSES in den ersten beiden Schuljahren. *Logos*, 1, 4–14.

Biber, D. (2015). Das Trinkverhalten Frühgeborener und die Auswirkungen auf die Sprachentwicklung. *Mitsprache*, 2, 5–12.

Blechs Schmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.) (2014). *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. Basel: Schwabe.

Brunner, E. (2013). Lernen beginnt mit der Geburt. Gilt das auch für mathematisches Lernen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 25–30.

Clausen-Suhr, K. (2011). Frühe mathematische Bildung im Kindergarten. Kurz- und langfristige Effekte einer frühen Förderung mit dem Programm «Mit Baldur ordnen, zählen, messen». *Heilpädagogische Forschung*, 3, 144–159.

Deplazes, A. (2015). Sprachverständnisschwierigkeiten und kontextgebundenes Verhalten im Vorschulalter. *Mitsprache*, 1, 15–24.

Drick, A. (2017). Erzähl' mal was! Integrative Sprachförderung in einer Kita in Deutschland. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 40–46.

Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in

Deutschland. Ein narratives Interview. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 3, 153–163.

Geissmann, H. (2017). Vom Late Talker zum Late Bloomer oder zur spezifischen Spracherwerbsstörung. *Mitsprache*, 1, 5–17.

Heel, M., Janda, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Die Timogeschichte. Eine Möglichkeit zur Überprüfung des Textverstehens im Vorschulalter. *Praxis Sprache*, 4, 206–213.

Jester, M. (2016). Möglichkeiten der Förderung von Theory of Mind Konzepten bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Praxis Sprache*, 1, 6–12.

Kannengieser, S. & Schräpler, U. (2016). Zur Notwendigkeit und Wirksamkeit der Logopädie im Frühbereich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 27–33.

Kannengieser, S. (2015). Spontansprache als Gegenstand und Medium von Sprachtherapie und Sprachförderung. *Mitsprache*, 1, 33–46.

Kiese-Himmel, C., Witte, C. & Steinbüchel, N. v. (2015). Graphästhesie und Sprachleistungen bei 3- bis 6-Jährigen mit Migrationshintergrund. *Praxis Sprache*, 3, 148–154.

Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.

Kühn, P., Sachse, S. & Suchodoletz, W. v. (2016). Sprachentwicklung bei Late Talkern. *Logos*, 4, 256–264.

Lorenz, J.-H. (2015). *Kinder begreifen Mathematik. Frühe mathematische Bildung und Förderung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Ludwig, D., Schwarzer, G., & Kauschke, C. (2016). Positiv oder negativ? Verarbeitung von Emotionsbegriffen und Gesichtsausdrücken bei Kindern mit typischem und mit auffälligem Spracherwerb. *Logos*, 1, 15–23.

Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Reinhardt.

Spreer, M. & Girlich, S. (2017). Frühe sprachliche Bildung. *Praxis Sprache*, 2, 85–90.

Links

www.frueherziehung.ch
Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung BVF

www.mmi.ch
Marie Meierhofer Institut für das Kind

www.jacobsfoundation.org
Stiftung zur Förderung von Kinder- und Jugendentwicklung

www.netzwerk-kinderbetreuung.ch
Netzwerk für Qualität in der Kinderbetreuung und Frühen Kindheit

www.unesco.ch/education
Schweizerische UNESCO-Kommission

www.worldomep.org
World Organization for Early Childhood Education

Christopher Mihajlovic

Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum

Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Finnlands

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden konzeptionelle Überlegungen für die Entwicklung eines inklusiven Kerncurriculums am Beispiel Finnlands vorgestellt. Dieses hat den Anspruch, den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Zunächst werden die bildungspolitischen Hintergründe Finnlands skizziert. Anschliessend soll durch eine Analyse des aktuellen finnischen Rahmencurriculums aufgezeigt werden, inwiefern die von der UNESCO geforderten «inklusiven Grundwerte» berücksichtigt werden. Insgesamt wird deutlich, dass im finnischen Kerncurriculum von der Unterschiedlichkeit aller Lernenden ausgegangen und die Wertschätzung von Vielfalt und Individualität in unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen betrachtet wird.

Résumé

Le présent article propose des réflexions pour le développement d'un curriculum de base inclusif, en considérant l'exemple de la Finlande. Celui-ci se doit de correspondre aux besoins de tous les élèves sans exception. Tout d'abord, un aperçu du contexte finlandais en matière de politique éducative sera présenté. Une analyse du curriculum-cadre finlandais actuel (2016) permettra ensuite de montrer de quelle manière les «valeurs fondamentales inclusives» requises par l'UNESCO (2009) sont prises en compte. Dans l'ensemble le curriculum de base finlandais considère que tous les apprenants sont différents et valorise la diversité et l'individualité dans toutes les dimensions de l'hétérogénéité.

Bildungspolitische Hintergründe

Das finnische Bildungssystem wird im internationalen Bildungsdiskurs häufig als Musterbeispiel aufgeführt, besonders beim Thema Inklusion. Die PISA-Studien zeigen, dass es Finnland als einem der wenigen Länder gelingt, den Einfluss der sozialen und kulturellen Herkunft auf die Bildungschancen gering zu halten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt der Bericht über die soziale Gerechtigkeit aller EU-Länder, bei dem Finnland nach Schweden den zweiten Platz einnimmt (Schraad-Tischler & Schiller, 2016, S. 29). Die sonderpädagogische Förderung ist in Finnland ein Bestandteil der allgemeinbildenden Schulen. Insgesamt besuchen nur 0,9% aller finnischen Schülerinnen und Schüler sonderpädagogische Bildungsein-

richtungen (OSF, 2016). Im Einklang mit den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) (2006) scheint es dem nordeuropäischen Land zu gelingen, nahezu allen Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zur schulischen Grundbildung zu ermöglichen. Allerdings weist Kricke (2017) darauf hin, dass das finnische Schulsystem im Hinblick auf seine inklusive Entwicklung in der Fachliteratur auch kritisch diskutiert wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass segregative Fördermassnahmen in Kleingruppen innerhalb der Schulen zum Alltag gehören.

In Finnland wird die Inklusionsdebatte als schulorganisatorische Herausforderung betrachtet. Die Grundstruktur des Schulsystems mit der integrierten sonderpädagogi-

schen Förderung ist gesellschaftlich und bildungspolitisch allerdings unumstritten. Im Gegensatz dazu verläuft der Diskurs zum Thema Inklusion besonders in Deutschland und der Schweiz seit Jahren kontrovers. In beiden Ländern werden – bei erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern bzw. Kantonen – immer noch viele Kinder und Jugendliche separat in sonderpädagogischen Einrichtungen unterrichtet (Achermann, 2017). Es wurde festgestellt, dass die Umsetzung der BRK für das schweizerische Bildungssystem mit seinen 26 Kantonen eine langfristige Herausforderung darstellt, auch weil das Recht auf Inklusion am politischen Willen scheitert. So fehlt eine neue gesetzliche Zielvorgabe, welche die mit der Ratifizierung der BRK eingegangenen Verpflichtungen auf nationaler und kantonaler Ebene umsetzt (ebd.).

In Gesellschaften, die den Kerngedanken der Inklusion umsetzen wollen, geht es darum, dass alle Menschen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner anerkannt sind. Inklusive Bildung darf in diesem Verständnis keinen Menschen ausschliessen (Haerberlin, 2017, S. 19). Diese ethisch geprägte Idee sollte in einem inklusiven Schulsystem auch auf bildungspolitischer Ebene im Rahmen des nationalen Kerncurriculums und den entsprechenden Schulgesetzen verankert sein. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die Ansprüche an den Lehrplan skizziert, die im Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Curriculums von Bedeutung sind. Anschliessend soll mithilfe von ausgewählten Aspekten des Fragenkatalogs der UNESCO (2009) erarbeitet werden, wie inklusive Werte im finnischen Rahmenlehrplan Eingang gefunden haben.

Ansprüche an ein inklusives Curriculum

Jedes Land hat eine kulturelle Identität und ein Wertesystem, welche sich in den Lehrplänen bzw. Curricula widerspiegeln (Vitikka et al., 2012). Die Analyse eines Curriculums kann also nicht losgelöst von den landesspezifischen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen erfolgen. Allerdings lässt sich in den vergangenen Jahren im Zuge der Kompetenzorientierung zunehmend eine Standardisierung von Bildungs- und Erziehungszielen erkennen. Vitikka et al. (2012) führen diese globale Entwicklung auf die gewünschte internationale Vergleichbarkeit in Form von Schulleistungstests, zum Beispiel diejenigen der PISA-Studien, zurück. Vonseiten der OECD (2007) werden sogenannte *life skills* in den Vordergrund gerückt, die überfachlich sowie situationsbezogen sein und auf gesellschaftliche Herausforderungen vorbereiten sollen. Auch das aktuelle finnische Curriculum (2016) knüpft an das Kompetenzverständnis der OECD an. So werden insgesamt acht überfachliche Schlüsselkompetenzen (*key competences*) aufgeführt wie beispielsweise der Umgang mit der Digitalisierung (*digital competence*) oder unternehmerische Kompetenzen (*sense of initiative and entrepreneurship*).

Jedes Land hat eine kulturelle Identität und ein Wertesystem, welche sich in den Lehrplänen widerspiegeln.

Ein inklusiver Lehrplan spricht laut Definition der UNESCO (2009, S. 18) die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung eines Kindes an und basiert auf den vier Säulen der Bildung: 1) lernen, Wissen zu erwerben; 2) lernen, zu handeln; 3) lernen,

zusammenzuleben; 4) lernen für das Leben. Anknüpfend an dieses Verständnis hat die UNESCO bildungspolitische Leitlinien zur Entwicklung eines inklusiven Curriculums erarbeitet (ebd. S. 18 ff.). Ausgewählte Aspekte dieser Leitlinien wurden für die Analyse des finnischen Lehrplans als Kriterien hinzugezogen und werden im Folgenden vorgestellt.

In Finnland ist das Prinzip der inklusiven Bildung als Menschenrecht im Lehrplan verankert.

Eine Stärke des Leitfadens der UNESCO (2009) liegt sicherlich in seiner Flexibilität und Modifizierbarkeit. Die Fragen sind so offen formuliert, dass sie unabhängig von den jeweiligen (landes-)spezifischen Rahmenbedingungen und situativ an die Bedürfnisse der jeweiligen Schulen angepasst werden können. Offen bleibt an manchen Stellen, wie die einzelnen Fragedimensionen für die Gestaltung eines inklusiven Curriculums theoretisch hergeleitet wurden. Als umfassendes Instrumentarium für inklusive Schulentwicklungsprozesse kann der «Index für Inklusion» von Booth und Ainscow (2017) hinzugezogen werden. Dieser hat sich im deutschen Sprachraum etabliert und bietet thematische Anknüpfungspunkte zum Leitfaden der UNESCO. In Deutschland, Österreich und der Schweiz wird der Index von vielen Schulämtern und (Kultus-) Ministerien zur Schulentwicklung und Selbstevaluation verwendet (Boban & Hinz, 2015, 2016; Köpfer & Lemmer, 2017).

Ähnlich wie der «Index für Inklusion» (Booth & Ainscow, 2017) bietet auch die UNESCO (2009) kein abschliessendes Konzept für die Entwicklung eines inklusiven Curriculums. Mithilfe eines Fragenkatalogs

sollen entsprechende Fachgremien bzw. Entscheidungsträger zu inklusiven Denkweisen angeregt und inklusive Entwicklungsprozesse bei der Lehrplanentwicklung angestossen werden. In diesem Beitrag sollen exemplarisch folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Sind Menschen- und Kinderrechte Teil des Lehrplans?
- Werden Prinzipien wie Anti-Diskriminierung, Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz gefördert?
- Sensibilisiert das Curriculum für Fragen hinsichtlich des Geschlechts, der kulturellen Identität und des sprachlichen Hintergrunds?
- Ist das Curriculum inklusiv für alle Kinder?

Bildung als Menschenrecht

In Finnland ist das Prinzip der inklusiven Bildung als Menschenrecht im Lehrplan verankert (Finnish National Board of Education, 2016, S. 31). Aus pädagogisch-ethischer Sicht muss überprüft werden, ob in den Lehrplänen konsequent von einer heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft ausgegangen wird. Das nationale Curriculum nimmt bei der Umsetzung einer inklusiven Bildung explizit die Schulen in die Verantwortung: «The development of basic education is guided by the inclusion principle. The accessibility of education must be ensured. Each school providing basic education has an educational task. This means supporting the pupils' learning, development and well-being in cooperation with the homes» (Finnish National Board of Education, 2016, S. 31).

Schulische Bildung wird anknüpfend an dieses Zitat als ein Grundrecht für alle betrachtet, was die Förderung der individuellen (Lern-)Entwicklung und des Wohlbe-

findens von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen einschliesst (Kansanen & Meri, 2006, S. 251). Dies impliziert im Sinne der BRK den gleichberechtigten Zugang aller Lernenden zum Bildungssystem. Im Einklang mit den bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO (2009) geht es auch darum, diese menschenrechtlichen Grundwerte zu vermitteln und zu verteidigen: «Basic education educates the pupils to know, respect and defend human rights» (Finnish National Board of Education, 2016, S. 31). Die finnische Schule wird folglich auch als ein Ort der demokratischen Erziehung angesehen und soll auf das gesellschaftliche Zusammenleben vorbereiten (Bünger & Mayer, 2009, S. 842; Finnish National Board of Education, 2016, S. 48).

Umgang mit geschlechtsspezifischen Unterschieden

Im nationalen Curriculum wird der Gender-Aspekt in den allgemeinen Richtlinien zu Erziehung und Bildung (*mission of basic education*) aufgegriffen. Dort heisst es (übersetzt aus dem Englischen): Die Aufgabe der grundlegenden Schulbildung besteht darin, Ungleichheit und Ausgrenzung zu verhindern und die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern. Mädchen und Jungen sollen dazu ermutigt werden, sich für verschiedene Themen gleichermaßen zu interessieren und diese zu verfolgen. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte beim Erkennen persönlicher Interessen und Potenziale sowie bei der Findung eines individuellen Lernweges unterstützt werden, unabhängig von geschlechtsspezifischen Rollenvorgaben (Finnish National Board of Education 2016, S. 31).

In den Grundsätzen für die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur wird der Gender-Aspekt ebenfalls aufgegriffen. So heisst es im Lehrplan: Die Wahrnehmung von ge-

schlechtsspezifischen Merkmalen und der Sexualität entwickelt sich bei Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schullaufbahn. Eine Lerngemeinschaft fördert die Gleichstellung der Geschlechter durch ihre Werte und unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Bildung ihrer Geschlechtsidentität (Finnish National Board of Education, 2016, S. 49). Die sensible Wahrnehmung der Individualität der Lernenden und ihrer Persönlichkeiten gehört zu den grössten Herausforderungen des (inkluisiven) Unterrichts und wird im Rahmen des finnischen Kerncurriculums explizit berücksichtigt: Insgesamt wird deutlich, dass ein Inklusionsverständnis vorliegt, das im Sinne der UNESCO (2009) über den Aspekt von «Behinderung» hinausgeht und auch andere Heterogenitätsdimensionen wie zum Beispiel das Geschlecht in den Blick nimmt.

Die Lernenden sollen zu einem positiven und wertschätzenden Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden erzogen werden.

Interkulturelle Aspekte

Im Lehrplan gibt es ein Kapitel zum Thema *Special Questions of Language and Culture*. Darin finden sich Hinweise für den Unterricht mit verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen, zum Beispiel Sami oder Roma. Es wird deutlich, dass der kulturelle Hintergrund und die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Unterricht der ersten neun Schuljahre berücksichtigt werden sollten. Ein übergreifendes Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem positiven und wertschätzenden Umgang mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden zu erziehen: «The objective is to guide the pupils to ap-

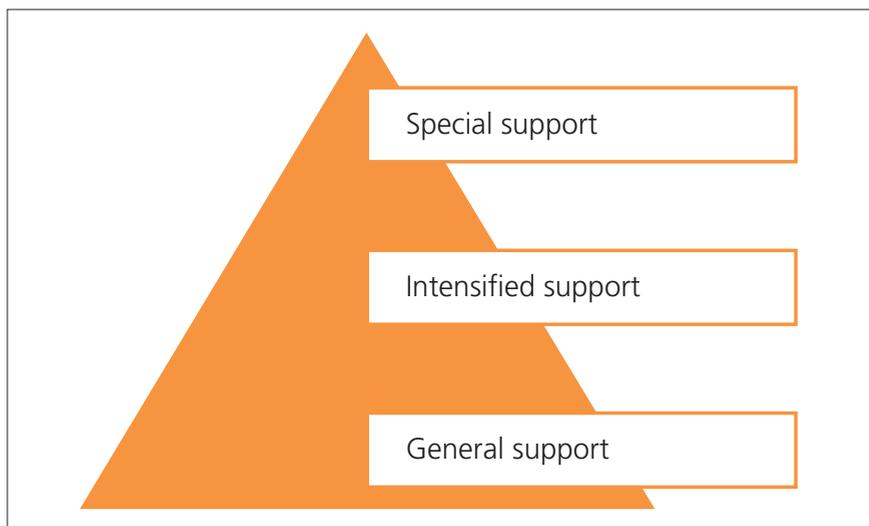


Abbildung 1: Stufenmodell des finnischen Fördersystems (eigene Darstellung)

preciate different languages and cultures and to promote bilingualism and plurilingualism, thus reinforcing the pupils' linguistic awareness and metalinguistic skills» (Finnish National Board of Education 2016, S. 152). Diese Formulierung entspricht der von der UNESCO (2009) geforderten Wertschätzung von Vielfalt und Toleranz. Das Unterrichtsfach Finnisch als Zweitsprache ist im nationalen Lehrplan verankert. Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkenntnisse für die Teilnahme am Regelunterricht noch nicht ausreichend entwickelt sind, erhalten anstelle des regulären Finnischunterrichts gänzlich oder in Teilen Unterricht in Finnisch als Zweitsprache (Finnish National Board of Education, 2016).

Dreistufige Förderung

Der nationale Lehrplan Finnlands gibt vor, welchen Förderanspruch die Schülerinnen und Schüler in der neun Jahre dauernden Gemeinschaftsschule haben. Das integrierte dreistufige Fördersystem ist seit der Reform im Jahre 2011 ein Kernelement im fin-

nischen Schulsystem (Rühle, 2015, S. 248; Kricke, 2015, S. 227). Die Fördermassnahmen werden pro Stufe intensiver und kontinuierlicher (siehe Abb. 1). Die ersten beiden Förderstufen (*general support* und *intensified support*) sind eine sehr flexible Form der schulischen Unterstützung und richten sich an alle Schülerinnen und Schüler. Diagnostische Testverfahren werden erst ab der dritten, umfangreichsten Förderstufe (*special support*) angewendet. Es wird zunächst versucht, dass alle Schülerinnen und Schüler durch allgemeine Fördermassnahmen den Bildungsstandards des nationalen Lehrplans folgen können. Zeichnet sich ab, dass es einem Kind trotz intensiver Förderungen nicht möglich ist, dem Unterricht zu folgen, wird ein Förderplan mit individuell abgestimmten Lernbereichen formuliert.

Das finnische Fördermodell orientiert sich am Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), dessen Ursprung in den USA liegt. Das RTI-Modell wird im deutschsprachigen Raum kontrovers diskutiert. Für Hinz (2013) steht es im Widerspruch zu den Inklusions-

ansprüchen. Er kritisiert vor allem den frühzeitigen Einsatz von standardisierten Tests, die frühzeitige Identifizierung von Lernenden mit Förderbedarf und die defizitorientierten individuellen Fördermassnahmen. Im Vergleich zum US-amerikanischen Ansatz gibt es auch in Finnland auf den ersten Blick einige Ähnlichkeiten, wie zum Beispiel die dreistufige Struktur und die allgemeinen Massnahmen für alle Lernenden auf der ersten Förderstufe. Allerdings orientiert sich das finnische Modell weniger an evidenzbasierten Praktiken, wie es etwa in den USA üblich ist (Jahnukainen & Itkonen, 2015).

Der finnische Ansatz ist von allgemeinen Förder- und Differenzierungsmassnahmen geprägt, die im Rahmen des Curriculums nicht explizit vorgegeben werden. Vielmehr liegt es in der Verantwortung der Lehrpersonen, individuelle und situativ angemessene Massnahmen zu ergreifen. Diese pädagogische Handlungsfreiheit der Lehrkräfte gilt als Kernelement des finnischen Bildungssystems (Sahlberg, 2011).

Jahnukainen und Itkonen (2015, S. 6) führen die Unterschiede zwischen den beiden Modellen auf weitere Faktoren zurück: Während das RTI-Modell in den USA je nach Bundestaat unterschiedlich umgesetzt wird und somit keine einheitliche Fördermassnahme darstellt, wurde das finnische Modell im Rahmen einer umfassenden nationalen Bildungsreform als verbindliches Förderkonzept für alle allgemeinbildenden Schulen eingeführt. Ausserdem wurde das finnische im Gegensatz zum amerikanischen Modell nicht primär zur Diagnose von möglichen (Lern-)Beeinträchtigungen eingeführt. Vielmehr ist es als ein curricular verankertes Rahmenmodell zur einheitlichen Strukturierung von pädagogischen Fördermassnahmen auf lokaler Ebene zu verstehen.

Fazit

In Finnland gibt es für die neun Jahre dauernde Schulzeit einen nationalen Lehrplan. Dieser hat den Anspruch, den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Im Sinne eines inklusiven Kerncurriculums (Melzer et al., 2016) findet der Unterricht in Finnland zielgleich statt und orientiert sich an den Richtlinien und Beurteilungskriterien der nationalen Rahmenlehrpläne. Es stellt ein Grundgerüst für die Entwicklung von schulspezifischen Curricula auf lokaler Ebene dar, wie es unter anderem von der UNESCO gefordert wird. Das finnische Kerncurriculum berücksichtigt Geschlecht, kulturelle Identität und sprachliche Aspekte der Schülerinnen und Schüler. Das ist im Sinne der UNESCO ein wirksames Instrument, um kulturelle, religiöse und geschlechtsspezifische Differenzen zu überwinden. Eine menschenrechtliche Rahmung des Lehrplans wird insofern deutlich, da Vielfalt grundsätzlich als Bereicherung aufgefasst wird und individuelle (Lern-)Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Inhalten und Zielen des Curriculums konsequent berücksichtigt werden.

Die Stärke des finnischen Modells ist, dass die Förderung nicht zwangsläufig an die Diagnose einer Behinderung geknüpft ist.

Die sonderpädagogische Förderung wird in drei Stufen organisiert und beinhaltet unterschiedliche Formen und Intensitäten der Massnahmen. Die Stärke des finnischen Modells ist, dass die Förderung nicht zwangsläufig an die Diagnose einer Behinderung geknüpft ist. Die Art und der Umfang der Förderung orientieren sich stets an

den individuellen Voraussetzungen des Kindes. Die Reduzierung eines Menschen auf eine Behinderung greift zu kurz und zeigt, dass wir über mehr als nur ein Merkmal definiert werden können. Diese Sichtweise ermöglicht es, vorhandene Potenziale besser auszuschöpfen.

Literatur

- Achermann, B. (2017). Wo steht die Schweiz hinsichtlich Inklusion? *vpod bildungspolitik*, 201, 7–9.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2016). *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bünger, C. & Mayer, R. (2009). Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 837–848.
- Finnish National Board of Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Haeberlin, U. (2017). Inklusive Bildung – Ein kritischer Diskurs aus ethischer Perspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (4), 13–20.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (1), www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26 [Zugriff am 23.02.2018].
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. (2015). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 73–85.
- Kansanen, P. & Meri, M. (2006). Finland. In W. Hörner, H. Döbert, L.R. Reuter & B. von Kopp (Hrsg.), *The Education Systems of Europe* (pp. 251–262). New York: Springer.
- Köpfer, A. & Lemmer, K. (2017). Index für Inklusion. *vpod bildungspolitik*, 201, 14.
- Kricke, M. (2015). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland: eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Kricke, M. (2017). Finnlands «Schule für alle» – eine inklusive Lernumgebung? Das finnische Schulsystem unter einer inklusiven Lupe. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 108–120). Münster: Waxmann.

- Malinen, O.-P., Väisänen, P. & Savolainen H. (2012). Teacher education in Finland: A Review of a national effort for Preparing Teachers for the Future. *Curriculum Journal*, 23 (4), 567–584.
- Melzer, C., Meyer, M., Ehlscheid, M. & Schlicht, S. (2016). Inklusive Bildung braucht ein allgemeines inklusives Kerncurriculum – Denkwege und Umsetzungsmöglichkeiten. *Teilhabe*, 55 (4), 192–197.
- Ministry of Education (2007). *Erityisopetusstrategia [Special education strategy]. Reports of the Ministry of education 2007*. Helsinki: Ministry of Education.
- OECD (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. www.erasmusplus.org.uk/file/272/download [Zugriff am 23.02.2018].
- OSF (Official Statistics of Finland) (2016). *Special education. Appendix table 1. Comprehensive school pupils having received intensified or special support in 2015*. www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_en.pdf [Zugriff am 24.02.2018].
- Rühle, S. (2015). *Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland*. Münster: Waxmann.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schraad-Tischler, D. & Schiller, C. (2016). *Social Justice in the EU – Index Report 2016. Social Inclusion Monitor Europe. 2016*. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/social-justice-in-the-eu-index-report-2016/ [Zugriff am 23.02.2018].
- UNESCO (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: Bonn.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf [Zugriff am 23.02.2018].
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.), *The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (pp. 83–96). Sense Publishers: Rotterdam.



Christopher Mihajlovic
 Lehrer an einem überregionalen
 Beratungs- und Förderzentrum in
 Friedberg (Deutschland)
 Johann-Peter-Schäfer Schule
 Johann-Peter-Schäfer Strasse 1
 DE–61169 Friedberg
 c.mihajlovic@jpss-fb.de

Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Hilary Wood de Wilde, Astrid Costes et Martina Franchini (2018). Le Centre d'Intervention Précoce en Autisme de Genève et l'approche du Early Start Denver Model. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 8–15.

Les Centres d'Intervention Précoce en Autisme (CIPA) ouverts à Genève depuis 2011 se basent sur l'approche du Early Start Denver Model (ESDM), une méthode centrée sur l'engagement social et qui intervient sur tous les différents domaines du développement. À ce jour, les études montrent que les enfants qui suivent cette thérapie intensive ont un meilleur fonctionnement adaptatif, une réduction notable de la sévérité de leur symptomatologie et un meilleur fonctionnement cognitif. Au CIPA, le partenariat avec les parents tient une place importante. Grâce à une intervention intensive, les parents sont les témoins actifs des progrès de leur enfant.

Céline Chatenoud, Delphine Odier-Guedj et Sophie Camard (2018). Comprendre les pratiques d'advocacy de parents de jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 24–32.

Dès l'annonce du diagnostic, les parents de jeunes enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont souvent contraints de s'engager dans des pratiques de défense des droits et des intérêts de leur enfant (ou d'advocacy parentale) afin de rétablir certains manques relatifs au système de soutien offert pour leurs enfants et leur famille. Le présent article, en partant d'une revue de littérature récente, permet de mettre en lumière le caractère unique de ces pratiques en contexte éducatif préscolaire (services de la petite enfance et maternelle).

Nathalie Bluteau, George Hoefflin et Philippe Nendaz (2018). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap: les enjeux de la coopération entre le public et le privé. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 53–59.

Les progrès médicaux permettent de dépasser des pronostics de vie parfois défavorables pour de très jeunes enfants en situation de handicap qui présentent de plus en plus des multihandicaps. Cette tendance est perceptible dans les structures d'accueil de la petite enfance, qu'elles relèvent de l'éducation spécialisée ou non, et elle met la société dans la nécessité d'engager des accompagnements toujours plus importants et complexes. Cet article décrit une approche qui s'inspire de l'éthique du « care », alliant éducation et soins, et nécessitant une coopération entre les services publics et privés.

Erzählte Behinderung



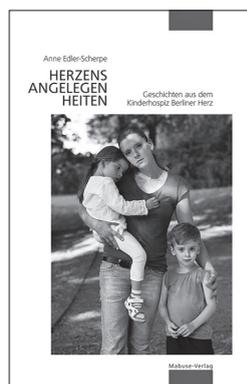
Mantel, H. (2016). *Jeder Tag ist Muttertag.* Köln: DuMont.

Evelyn und Muriel Axon, Mutter und Tochter, führen ein gespenstisches Leben. Ihren Nachbarn sind die beiden ein Graus, doch Evelyn legt ohnehin keinen Wert auf Kontakt mit ihren Mitmenschen. Verbissen schlägt sie jeden Sozialarbeiter, der mit ihr über die Fördermöglichkeiten für ihre Tochter, die eine geistige Behinderung hat, sprechen will, in die Flucht. Im Haus reden Mutter und Tochter nur das Nötigste miteinander; heimlich beobachtet eine die andere und lauert auf den eigenen Vorteil. Doch das trotz aller Feindseligkeiten eingespielte Leben ist plötzlich ernsthaft gefährdet: Muriel scheint schwanger zu sein. Wie kann das sein, verlässt sie doch nie das Haus? Und was soll werden, wenn erst einmal das Kind da ist? Dass ausgerechnet zu diesem Zeitpunkt eine neue Sozialarbeiterin auftaucht, macht die Situation für Evelyn nicht leichter. Ganz im Gegenteil. Isabel Field ist ähnlich verbissen und starrköpfig wie Evelyn. Zudem häufen sich auch in ihrem Leben die Probleme, nicht zuletzt mit ihrer Mutter, sodass sie zumindest einen Sieg davontragen will.



Wentzel, B. & Collée, M. (2017). *Käsekuchen mit Sauerkraut. Mein Mann, sein Schlaganfall und der ganze Irrsinn danach.* München: Piper.

Das Leben von Barbara und Henrik ist perfekt. Tolle Kinder, tolle Jobs, tolle Freunde. Doch dann erleidet Henrik, kurz vor seinem 56. Geburtstag, einen Schlaganfall. Er verliert die Kontrolle über seine linke Körperseite und kann auch nach der Rehabilitation den Rollstuhl nicht verlassen. Doch mit den körperlichen Beeinträchtigungen käme die Familie zurecht – viel gravierender sind die Zerstörungen in Henriks Gehirn. Die Medizin nennt sie: «Ischämie im MCA-Gebiet», für Barbara bedeutet es: Mein Mann hat die Kontrolle über seine Gefühle verloren. Empathie und Realitätssinn sind seitdem sehr dehnbare Begriffe. «Das Miststück» – so nennt Henrik Barbara seit seinem Gehirnschlag – erzählt in ihrem tragikomischen Buch von Schmerz, Wut, den Untiefen des deutschen Pflegesystems, aber auch von Loyalität und der Liebe, die sich verändert, jedoch trotz allem nie vergeht.



Elder-Scherpe, A. (2017). *Herzensangelegenheiten. Geschichten aus dem Kinderhospiz Berliner Herz.* Frankfurt a. M.: Mabuse.

Wie verkraften Eltern die plötzliche schwere Krankheit und in einigen Fällen den Tod des eigenen Kindes? Wie erleben betroffene Kinder selbst, ihre Geschwister und Angehörige die neue Situation? Die Familien stehen häufig vor einer extremen psychischen sowie physischen Belastung. Doch neben aller Verzweiflung, Trauer und Hilflosigkeit, die die Betroffenen plötzlich erleben, bestimmen auch viel Freude, Hoffnung und eine unglaubliche Stärke ihren Alltag. Durch das Kinderhospiz Berliner Herz besteht seit vielen Jahren ein intensiver Kontakt zu betroffenen Familien. Es ist eine deutschlandweit einzigartige Einrichtung, in der unheilbar kranke Kinder und deren Familie einen Ort der Unterstützung finden. Das Buch will diesen Familien mehr Gehör verschaffen. Familien, Angehörige, Experten und Ehrenamtliche geben dabei einen tiefen und persönlichen Einblick in ihr Leben mit einem schwer kranken Kind.

Bücher



Bender, C. & Schnurnberger, M. (2018). *Zwischen Sehen und Nicht-Sehen. Eine wahrnehmungs- und lebensweltanalytische Ethnographie zur Situation von Menschen mit Sehbeeinträchtigung im Alter*. Weinheim: Beltz.

Im Alltag wird die Frage, was oder wie ein anderer Mensch sieht, üblicherweise kaum gestellt. Wird das Sehen des anderen doch zur Frage, dann wird schnell deutlich, dass die Annäherung an die fremde Sehsituation zu einer herausfordernden Aufgabe wird. In einem hermeneutischen Forschungsprozess wird das breite Spektrum von visuellen Wahrnehmungssituationen bei Sehbeeinträchtigung im Alter typologisch rekonstruiert. Dabei wird deutlich, dass mit jeder Wahrnehmungssituation auch spezifische soziale Erfahrungen korrespondieren. Beim Vergleich der rekonstruierten Falltypen steht zunächst die Analyse des Zusammenspiels von Wahrnehmung, Bewegung und Seherinnerung im Vordergrund, an die eine Analyse der Strukturen der wechselseitigen Konstitution von Wahrnehmungserfahrung und sozialer Erfahrung anschliesst.



Sappok, T. & Zepperitz, S. (2016). *Das Alter der Gefühle. Über die Bedeutung der emotionalen Entwicklung bei geistiger Behinderung*. Bern: Hogrefe.

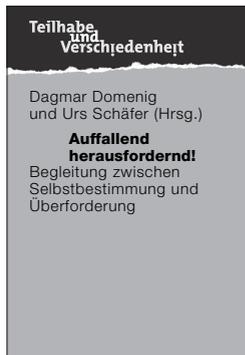
Geistige Behinderung ist kein rein kognitives Problem, auch die (sozio-)emotionale Entwicklung kann beeinträchtigt sein und verzögert oder unvollständig ablaufen. Dadurch entstehen unter Umständen schwere Verhaltensauffälligkeiten und in der Folge auch psychische Störungen. Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen mit häufigen psychiatrischen Notfallvorstellungen, hohen psychopharmakologischen Behandlungen, Arbeits- und Wohnplatzverlust sowie Exklusion aus der Gesellschaft. Daher sollte das bio-psycho-soziale Krankheitsmodell bei Menschen mit geistiger Behinderung um die emotionale Entwicklungsebene erweitert werden. Verhaltensauffälligkeiten können besser verstanden und zielgerichtete pädagogisch-therapeutische Massnahmen eingeleitet werden. Dadurch werden Fehldiagnosen und -behandlungen vermieden und so psychische Gesundheit, mehr Lebenszufriedenheit und Teilhabefähigkeit am gesellschaftlichen Leben erreicht.



Lindmeier, B. & Oermann, L. (2017). *Biographiearbeit mit behinderten Menschen im Alter*. Weinheim: Beltz.

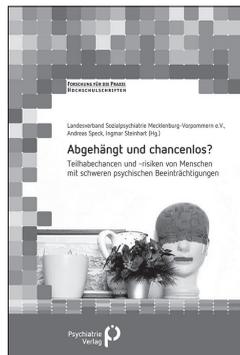
Die Biographiearbeit ermutigt Menschen, über das eigene Leben nachzudenken, sich zu erinnern und darüber zu sprechen. Biographiearbeit ist in der Arbeit mit alten Menschen ohne Behinderung schon seit Längerem etabliert. In Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung wächst das Interesse an Biographiearbeit in dem Masse, in dem die persönliche Sicht der Menschen selbst zum Ausgangspunkt ihrer Unterstützung wird. Das Buch zeigt, in welcher Form Biographiearbeit für Menschen mit geistiger Behinderung möglich und für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewinnbringend ist.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Domenig, D. & Schäfer, U. (Hrsg.) (2018). *Auffallend herausfordernd! Begleitung zwischen Selbstbestimmung und Überforderung*. Zürich: Seismo.

In der Praxis beschäftigt das Thema «Herausforderndes Verhalten» in Bezug auf die Begleitung und Betreuung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen die Fachpersonen in grossem Ausmass. Wie können Menschen begleitet werden, die die Betreuungspersonen bis an deren Grenzen herausfordern? Wie können die Zeichen eines herausfordernden Verhaltens richtig gedeutet und verstanden werden? Und vor allem, welche Handlungsansätze stehen zur Verfügung, um die Situation für alle Beteiligten zu verbessern und zukunftsorientierte Lösungen zu finden? Neben übergreifenden Gedanken zu herausfordernden Verhaltensweisen sowie deren Entstehung, Äusserungsformen, Möglichkeiten des Umgangs u. a. m. beleuchten die Beiträge in diesem Buch verschiedene Aspekte herausfordernden Verhaltens, und zwar mit dem Fokus auf Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Demenz, Autismus oder Prader-Willi-Syndrom.



Landesverband Sozialpsychiatrie Mecklenburg-Vorpommern e.V., Speck, A. & Steinhart, I. (Hrsg.) (2018). *Abgehängt und chancenlos? Teilhabechancen und -risiken von Menschen mit schweren psychischen Beeinträchtigungen*. Köln: Psychiatrie.

Teilhabe ist das Schlüsselkonzept sozialpsychiatrischer Praxis in der Eingliederungshilfe. Gleichzeitig ist der Teilhabebegriff bislang konturlos: Die theoretische Ableitung fehlt und differenzierte Informationen über Teilhabechancen und -risiken von Menschen mit schweren psychischen Beeinträchtigungen in der Eingliederungshilfe lagen bislang ebenfalls nicht vor. Diese Lücke schliesst dieses Buch. Die Autorinnen und Autoren dieser Studie haben Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen konkrete Fragen gestellt und ausgewertet. Sie ziehen wissenschaftlich fundierte Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund des *Capability Approachs* und beschreiben konkret und differenziert die Teilhabechancen und Risiken von Betroffenen und Handlungserfordernisse für Politik und Praxis.



Musenber, O., Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.) (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik: Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kategorisierungen wie beispielsweise die Unterscheidung behindert/nicht behindert bieten in der Alltagskommunikation und im Wissenschaftsdiskurs Struktur und Orientierung. Auch im Hinblick auf gruppenbezogene Identitätsbildung und politische Interessenvertretung kommt Kategorien eine besondere Bedeutung zu. Allerdings geht mit Differenzierungen und Kategorisierungen im Sinne von Ein- und Abgrenzungen immer auch die Gefahr einher, Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozessen Vorschub zu leisten. Die Beiträge des vorliegenden ersten Bandes der Reihe pädagogische differenzen diskutieren Fragen der (De-)Kategorisierung und ihre Bedeutung für die pädagogische Aufgabenstellung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven (Erziehungswissenschaft, Heilpädagogik, Migrationspädagogik, Politikwissenschaft, Geschichtsdidaktik, Disability, Gender Studies und Sozialpsychologie).



Mösch, B. (2017). *Prävention frühkindlicher Entwicklungsstörungen – Praxisorientierte Interventionen*. Bern: Edition SZH/CSPS

Rezension von Andrea Weibel

Bewegung und Wahrnehmung bilden die Grundlage für die Gesamtentwicklung des Kleinkindes. Darauf aufbauend nimmt das Kind Kontakt zu seiner Umwelt auf, sammelt Erfahrungen, stellt Zusammenhänge her und erlernt Basiskompetenzen. Eltern und ausserfamiliäre Betreuungspersonen in den Kitas können ihren Blick für dieses Geschehen schärfen und mit einfachen pädagogischen Verhaltensweisen und Interventionen dazu beitragen, dass die Sprachanbahnung des Kleinkindes auf der Grundlage von sicheren Bewegungsabläufen gefördert wird. Mit dem nötigen Sensorium ist es möglich, frühkindliche Fehlentwicklungen kompetent und rechtzeitig wahrzunehmen. Vor diesem Hintergrund ist auch die in der Reihe «Aspekte» erschienene Publikation *Prävention frühkindlicher Entwicklungsstörungen – Praxisorientierte Interventionen* der Heilpädagogin und Körpertherapeutin Brigitte Mösch zu sehen. Die Schrift basiert auf der vielfältigen und langjährigen praktischen Erfahrung, die die

Autorin mit Kindern im Vorschulalter gemacht hat und richtet sich primär an Eltern und Betreuungspersonen in Kitas. Die Autorin möchte mit ihren Überlegungen dazu beitragen, dass Kleinkinder sensibel wahrgenommen und – falls nötig – sinnvoll gefördert werden.

Nach einem einleitenden Kapitel, in dem die Autorin anschaulich über ihre persönlichen Erfahrungen in verschiedenen Kitas berichtet, geht es in Kapitel 2 um die Frage, wie der Säugling Vertrauen gewinnt. Die Bedeutung der Stille, des Atems, der Berührung und der Bewegungspositionen werden erläutert. Das darauffolgende Kapitel soll als praktischer Ratgeber verstanden werden, der an die Thematik des vorangehenden Kapitels anschliesst: Die Autorin zeigt auf, wie das Vertrauen zwischen dem Säugling und der erwachsenen Person sowohl zu Hause als auch in der Kita aufgebaut und gestärkt wird und wie Lernprozesse durch die sensorische Entwicklung geweckt werden. Detailliert wird auf die Bewegungsentwicklung des Kleinkindes eingegangen.

Kapitel 4 widmet sich der Frage, welche Bedeutung die Bewegung für die sprachlichen Aneignungsprozesse hat, wobei auch auf Risiken hingewiesen wird, die eine beeinträchtigte Bewegungsentwicklung mit sich bringen können. Im darauffolgenden Kapitel, das wiederum als praktischer Ratgeber konzipiert ist, werden die Ziele der Bewegungsförderung von Kleinkindern im Alter von 0 bis 4 Jahren dargestellt (gestützt auf die Bewegungsentwicklungsrastra von Ernst J. Kiphard und Emmi Pikler). Auch Abweichungen und Probleme kommen zur Sprache, wobei betont wird, dass die interindividuelle Variabilität einer ge-

sunden Vielfalt entspricht. Dieses Kapitel bietet eine Fülle von praktischen Beispielen, wie die Bewegungsentwicklung mit verschiedenen Materialien und an diversen Orten unterstützt werden kann. Kapitel 6 schliesslich befasst sich mit der fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern. Die vorliegende Publikation ist ein fundierter, auf vielfältigen Erfahrungen beruhender Beitrag zur vorschulischen Pädagogik. Ausgehend von einem körperorientierten Ansatz wird deutlich gemacht, wie Kleinkinder achtsam und mit einfachen Mitteln gefördert werden können. Dass einige Aspekte mehrfach erwähnt werden, unterstreicht vor allem deren Wichtigkeit. Schliesslich ist diese Publikation – dies ist zumindest der Eindruck der Rezensentin – auch ein Plädoyer für eine Verlangsamung, damit das «zueinander Reifen» (Jean Gebser) möglich wird.

Politik

CH

Steigender Druck und Stress bei Kindern?

Interpellation (17.4254) vom 15.12.2017

Übergang zwischen obligatorischer Schule, Lehre und weiterführenden Schulen.

Interpellation (17.3929) vom 29.09.2017 → Stellungnahme des Bundesrates vom 22.11.2017

Anerkennung ausländischer Diplome unter Berücksichtigung des Fachkräftemangels.
Interpellation (17.3804) vom 28.09.2017 → Stellungnahme des Bundesrates vom 22.11.2017

AG

Neugestaltung der Externen Schulevaluation (ESE) mit dem Ziel einer deutlichen Verschlankung des Verfahrens.
Motion (17.311) vom 12.12.2017

Entwicklung der Ausbildung an Berufsfach- und Mittelschulen (Sekundarstufe II) im Zeitalter der Digitalisierung.
Interpellation (17.137) vom 20.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 14.09.2017

BE

Bericht Sonderpädagogik.
Bericht des Regierungsrates (2018.RRGR.8) vom 09.01.2018

BL

Sinnvolle integrierte Heilpädagogik an der Volksschule.
Motion (2018/153) vom 25.01.2018

Integration statt Ausgrenzung: Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sind Vorbilder und Identifi-

kationsfiguren für zugezogene Kinder und Jugendliche.

Interpellation (2017/564) vom 16.11.2017

Integrative Schulung.

Schriftliche Anfrage (2015/231) → Antwort des Regierungsrates vom 05.12.2017

BS

Steigende Zahl an Schulabgängerinnen und Schulabgängern ohne Abschlusslösung.

Interpellation (18.5016) vom 08.01.2018 → Antwort des Regierungsrates vom 31.01.2018

Ausbau der digitalen Möglichkeiten in den Schulen und in der Zweitausbildung.

Anzug (17.5391) vom 09.11.2017

LU

Integrative Sonderschulung verhaltensbehinderter Schülerinnen und Schüler.

Anfrage (A 505) vom 30.01.2018

Qualitätsunterschiede bei den Volksschulen.

Anfrage (A 467) vom 05.12.2017

SG

Digitalisierung nicht auf die lange Bank schieben.

Interpellation (51.17.75) vom 27.11.2017

SO

Finanzierung der besonderen Schulung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher.

Kleine Anfrage (2018/65) vom 15.11.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 16.01.2018

Begabtenförderung aktiv fördern und weiterentwickeln.

Interpellation (2017/203) vom 08.11.2017 → Stellungnahme des Regierungsrates vom 18.01.2018

SZ

Kostensteigerung im Bildungswesen trotz Rückgang der Schülerzahlen. Unterschiedliche Aufwandsentwicklung unter die Lupe nehmen – Massnahmen aufzeigen!
Interpellation (I 26/17) vom 08.11.2017

Flächendeckende Ausbildung zu Cyber-Mobbing.

Interpellation (I 12/17) vom 19.06.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 14.11.2017

ZG

Nutzen der integrativen Förderung auf der Sekundarstufe I.

Interpellation (2815.1) vom 09.01.2018

ZH

Entwicklung der Kosten im sonderpädagogischen Bereich.

Anfrage (39/2018) vom 05.02.2018

Fachlehrpersonen in der Volksschule.

Anfrage (329/2017) vom 27.11.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 07.02.2018

Steigende Zahlen von Sonderschülern nur im Kanton Zürich?

Anfrage (269/2017) vom 02.10.2017 → Antwort des Regierungsrates vom 06.12.2017

Agenda

Juli / August

Tagungen

28.08.2018–30.08.2018

Flims

INSOS-Kongress 2018

INSOS Schweiz

Zieglerstrasse 53

3000 Bern 14

Tel. 031 385 33 00

info@insos.ch

**Weitere Hinweise auf
Tagungen und Kongresse
finden Sie online unter**

www.szh.ch/veranstaltungen

Kurse

11.07.2018–12.07.2018

Steffisburg

Individualisierender

Unterricht für Kinder mit

Beeinträchtigungen

der kognitiven Entwicklung

PHBern

Institut für Weiterbildung

Weltstrasse 40

3006 Bern

Tel. 031 309 27 78

administration@iwm.phbern.ch

www.phbern.ch

01.08.2018–31.08.2019

Naturräume in der Schweiz

NDS Erlebnispädagogik (Teil 1)

CURAVIVA Weiterbildung

Abendweg 1

6000 Luzern 6

Tel. 041 419 01 72

wb.sozialpaedagogik@curaviva.ch

www.weiterbildung.curaviva.ch

18.08.2018–23.02.2019

St. Gallen

ADHS Coaching

Academia Euregio Bodensee AG

Bionstrasse 5

9015 St. Gallen

info@academia-euregio.ch

www.academia-euregio.ch

22.08.2018

Zürich

Angehörigenarbeit ohne Frontalkollision

Agogis

Pelikanstrasse 18

8001 Zürich

Tel. 043 366 71 10

info@agogis.ch

www.agogis.ch

22.08.2018–29.08.2018

Zürich

iPad als Kommunikations- und Lernhilfe in der Unterstützten Kommunikation für Kinder mit einer eingeschränkten Laut- sprache

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

wfd@hfh.ch

www.hfh.ch

24.08.2018–25.08.2018

Zürich

«Moderierte Runde Tische»

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

wfd@hfh.ch

www.hfh.ch

25.08.2018–11.11.2018

Luzern

**Rollenspiel und Psychodrama –
Entwicklungsthemen des
Kindes**

Kinder stark machen

Theresia Buchmann

Museggstrasse 32

6004 Luzern

Tel. 079 775 69 08

kontakt@kinderstarkmachen.chwww.kinderstarkmachen.ch/weiterbildung

25.08.2018–26.08.2018

Luzern

**Selbstwirksam und zugehörig
– Ein Input aus Holland**

Kinder stark machen

Theresia Buchmann

Museggstrasse 32

6004 Luzern

Tel. 079 775 69 08

kontakt@kinderstarkmachen.chwww.kinderstarkmachen.ch/weiterbildung

27.08.2018–29.08.2018

Zürich

**Gewaltprävention
im agogischen und sozial-
pädagogischen Alltag**

Agogis

Pelikanstrasse 18

8001 Zürich

Tel. 043 366 71 10

info@agogis.chwww.agogis.ch

29.08.2018–12.12.2018

Zürich

**Onlinekurs Plus:
1x1 der Heilpädagogik für
Klassenassistenten**

Interkantonale Hochschule

für Heilpädagogik (HfH)

Schaffhauserstrasse 239

8050 Zürich

Tel. 044 317 11 81

wfd@hfh.chwww.hfh.ch

30.08.2018–31.08.2018

Zug

**Einführung Unterstützte
Kommunikation (Modul 1)**

buk – Bildung für

Unterstützte Kommunikation

Ackerstrasse 3

6300 Zug

Tel. 044 711 55 60

info@buk.chwww.buk.ch

31.08.2018–01.09.2018

Zürich

**Rechenschwäche –
Diagnostik und Förderung**

SAL – Schweizerische Arbeits-

gemeinschaft für Logopädie

Feldeggstrasse 69

8008 Zürich

Tel. 044 388 26 90

info@shlr.chwww.logopaedieschweiz.ch**Weiterbildungen melden**

Ihre Weiterbildungen (Tagungen, Kongresse, Fortbildungskurse) können Sie online eintragen. Dazu brauchen Sie sich nicht zu registrieren.

Eine Auswahl der online publizierten Weiterbildungen wird in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

www.szh.ch/weiterbildung-melden

«Agenda»

enthält eine Auswahl uns bekannter, für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen relevanter Tagungen, Fortbildungskurse, Kongresse usw. ab dem übernächsten Monat nach Erscheinen der Zeitschrift.

Für nähere Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie auf unserer Website unter

www.szh.ch/weiterbildung

Z**hdk**Zürcher Hochschule der Künste
Zentrum WeiterbildungJetzt
anmelden!MAS in Klinische
Musiktherapie

Musikpädagogik, Kirchenmusik
Musikphysiologie, Musiktherapie
Creation & Scenario
Dirigieren, Komponieren
Tontechnik
Composing/Arranging-Producing
Computermusik, Performance
Klassik, Pop, Jazz

www.zhdk.ch/musiktherapieLesen, schreiben
und rechnen**22. Tagung Dyslexie Dyskalkulie 2018:****Alptraum Rechnen, Lesen und Schreiben
Wie Schulen und Familien helfen können**„Alptraum Mathe: Zum Zusammenhang zwischen inneren und
äußeren Lernbedingungen!“ Prof. Dr. Michael von Aster, Zürich

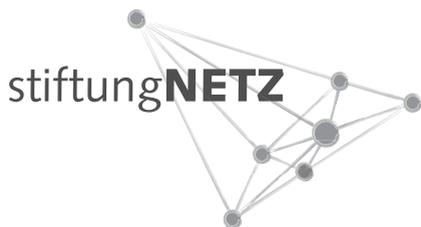
„Ich will nicht lesen!“ – Wie wir Motivationsproblemen

begegnen können. Lic. phil. Fabian Grolimund, Zürich

Mit Beiträgen von: Prof. Dr. Silvia Brem, Zürich | Prof. Dr. Cathrine A. McBride, Freiburg |
Prof. Dr. Andreas Mayer, Ludwig Maximilians Universität München | Dr. Simona Altmeyer,
Hochschule für Heilpädagogik Zürich | M. A. Julia Strauss, Zürich | Dr. Achim Hättich, Hochschule
für Heilpädagogik Zürich | Lic. phil. Monika Lichtsteiner Müller, Verband Dyslexie SchweizEine Veranstaltung für Fachpersonen aus Schule, Medizin, Berufsbildung, Behörden,
sowie für Eltern und Betroffene.**Samstag, 16.06.18, 09.15-17.15 Uhr Universität Zürich Irchel,**Weitere Informationen und Anmeldung: www.verband-dyslexie.ch/index.php/shop**vdS**Verband
Dyslexie
Schweiz**Annahmeschluss für Ihre Inserate**

Nr. 07–08/2018 (erscheint Mitte Juli):

10. Juni 2018



Ihre neue Stelle in der Heilpädagogischen Früherziehung für Kinder mit einer Sehbehinderung?

Zur Verstärkung unseres Teams in der Zweigstelle für Kinder mit einer Sehbehinderung in Othmarsingen suchen wir nach Vereinbarung eine Heilpädagogin / einen Heilpädagogen 60 - 80%

Als Früherzieherin/Früherzieher für Kinder mit einer Sehbehinderung begleiten und beraten Sie die betroffenen Familien im Kanton Aargau in der Regel zu Hause. Schwerpunkte der Arbeit sind die sehbehindertenspezifische Unterstützung der Seh- und Gesamtentwicklung des Kindes und die Beratung des Umfeldes.

Damit Sie diese interessante und anspruchsvolle Tätigkeit ausführen können, bieten wir Ihnen eine gründliche Einarbeitung, spannende Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich der Sehbehindertenpädagogik, Low Vision und Früherziehung sowie ein unterstützendes und wertschätzendes Arbeitsklima.

Sie verfügen über einen Master in Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung) oder haben eine EDK anerkannte **Heilpädagogische Grundausbildung** (Diplom oder Bachelor) und sind interessiert am Masterstudiengang Sonderpädagogik mit Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung

Sie möchten sich in die **Sehbehinderten- und Blindenpädagogik** einarbeiten

Sie schätzen Selbständigkeit und Vielfältigkeit bei der täglichen Arbeit

Sie sind interessiert, Angebote für die Familien weiter zu entwickeln

Sie vernetzen sich mit anderen Fachpersonen

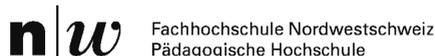
Sie verfügen über Fahrausweis resp. Privatwagen

Mehr Informationen sowie unsere fachlichen Konzepte finden Sie unter <http://www.stiftungnetz.ch>

Sind Sie interessiert oder haben Sie noch Fragen? Wir stehen Ihnen für Auskünfte gerne zur Verfügung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

Petra Persello, Zweigstellenleitung, p.persello@stiftungnetz.ch
 stiftungNETZ, Ahornweg 7, CH 5504 Othmarsingen,
 +41 62 897 64 40



Master of Advanced Studies (MAS) Certificate of Advanced Studies (CAS)

Integrative Begabungs- und Begabtenförderung (EDK-anerkannt)

Sie ergänzen Ihre Funktionen der schulischen Heilpädagogik durch Kompetenzen in der Begabtenförderung.

Das berufsbegleitende Studienkonzept ermöglicht eine flexible und bedarfsorientierte Weiterbildung zur Begabungsidentifikation, Konzeption und Leitung begabtenfördernder Massnahmen sowie zur Beratung von Lehrpersonen, Betroffenen und Schulen.

Daten

Beginn: 7. September 2018

Anmeldeschluss: 10. August 2018

Informationen

www.fhnw.ch/wbph-cas-mas-ibbf



Aus der Praxis für die Praxis

CAS-Lehrgang «Modul 1»

Lösungsorientierte Interventionen in schwierigen Unterrichtssituationen – Systemische Ansätze in Schulen

Ein Lehrgang für Lehrerinnen und Lehrer, Heilpädagoginnen, Psychologen, Schulsozialarbeiterinnen, Schulleiter & Beraterinnen in Schulen

Der Kurs zum Buch: «Jetzt reicht's endgültig» (Hrsg: M. Grindat)

Umfang: 12 Tagesseminare Wissen & Können, 4 Halbtage Supervision
 CAS & «Modul 2» in Kooperation mit Universität und PH Fribourg
 Beginn: 05. September 2018
 Kursort: ZSB Bern, Villettemattstrasse 15, 3007 Bern, Tel. 031 381 92 82

Weitere Informationen unter:
<http://www.zsb-bern.ch/fort-und-weiterbildung/fortbildung/cas-fuer-schulen/>



**Informations-
veranstaltung**

**Masterstudiengang
Sonderpädagogik**
mit den Vertiefungsrichtungen:
– Schulische Heilpädagogik
– Heilpädagogische Früherziehung

Mi, 16. Mai 2018, 15.00–17.30 Uhr

Keine Anmeldung erforderlich.
Mehr Infos unter www.hfh.ch/agenda, über
Telefon 044 317 11 11 oder info@hfh.ch.

HfH Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

Edition SZH/CSPS

Die hier aufgeführten Publikationen können bei der Edition SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern bestellt werden.

Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61, edition@szh.ch, www.szh.ch → Shop

Fragen zu sonderpädagogischen Massnahmen und zum Nachteilsausgleich

Ein juristisches Casebook

Katharina Graf

2017, 84 S., CHF 18.00

ISBN: 978-3-905890-31-0 (Bestellnummer: A095)

Seit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) obliegt die Regelung des Sonderschulwesens den einzelnen Kantonen. Die kantonal grossen Unterschiede führen immer wieder zu Unsicherheiten und Uneinigigkeiten. Das Casebook ermöglicht es Eltern und Schulen, sich einen Überblick über die juristischen Aspekte der Sonderpädagogik und des Nachteilsausgleichs zu verschaffen. Fragen aus der Praxis werden ganz besonders berücksichtigt. Was versteht man unter einer sonderpädagogischen Massnahme und wann hat ein Kind Anspruch darauf? Inwiefern unterscheiden sich die Leistungen der Invalidenversicherung von sonderpädagogischen Massnahmen? Und können sich Eltern gegen eine Abklärung ihres Kindes wehren? Diese und weitere Fragen greift die Autorin in ihrem Casebook auf und beantwortet sie auf der Grundlage des Bundesrechts und des Sonderpädagogik-Konkordats.

Entwicklungsgefährdung früh erkennen

FegK 0–6: Ein Verfahren zur Früherkennung entwicklungsgefährdeter Kinder bis 6 Jahre und zur Ermittlung ihres Unterstützungsbedarfs (HfH-Reihe 34)

Andrea Burgener Woeffray

2014, CHF 79.00

ISBN: 978-3-905890-17-4 (Bestellnummer: B284)

10 bis 20 % aller Kinder zeigen schon früh erste Zeichen von Entwicklungsauffälligkeiten, die auf psychische, soziale und ökonomische Bedingungen zurückzuführen sind. Mit dem Verfahren «FegK 0–6» können sie erfasst werden. Das Verfahren faltet die Komplexität der Entwicklungsgefährdung im Kontext von Risiko- und Schutzfaktoren in einem vierstufigen Vorgehen systematisch auf. Die einzelnen Verfahrensschritte Vorabklärung, Erfassung des Entwicklungsstandes sowie die Einschätzung der Risiko- und Schutzfaktoren werden in einem letzten Schritt so zusammengeführt, dass Grundlagen gegeben sind, um geeignete Unterstützungsmassnahmen abzuleiten und vorzuschlagen. Die Unterscheidung nach personalen und psychosozialen Faktoren ermöglicht es, die Art der Massnahme (kind- und/oder umfeldorientiert) zu begründen.

«FegK 0–6» ist modular anwendbar: Der Gesprächsfaden zur Einschätzung der Risiko- und Schutzfaktoren fügt sich leicht in andere bestehende Verfahren zur Abklärung eines heil- und sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ein. Das gesamte Verfahren eignet sich zur Abklärung des Unterstützungsbedarfs kleiner Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren und kann von Fachpersonen im Frühbereich angewendet werden.



Brigitte Mösch

Prävention frühkindlicher Entwicklungsstörungen

Praxisorientierte Interventionen

2016, 72 S., CHF 18.–

ISBN: 978-3-905890-26-6 (Bestellnummer: A094)

Kinder tragen einen Reichtum an Potenzialen in sich. Sind wir Eltern und Fachpersonen daran interessiert, diesem Schatz an Möglichkeiten Sorge zu tragen, bedingt dies eine bewusste und behutsame Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse. So schaffen wir zusammen mit dem Kind ein sicheres Fundament für alle Bildungsprozesse. Vor allem aber stärken und ermutigen wir das Kind.

Während eines Jahres hatte die Autorin Gelegenheit, die Kitas der Stadt Biel ganzheitlich zu begleiten, um die Mitarbeitenden für die frühkindliche Entwicklung zu sensibilisieren. Zu diesem Zweck bot sie den Betreuungspersonen unterschiedliche Instrumentarien an, die es ihnen ermöglichten, die fragilen und störungsanfälligen Entwicklungsschritte subtil zu begleiten und – falls nötig – präventiv zu intervenieren.

Im vorliegenden Aspekte-Heft schöpft die Autorin aus ihren vielfältigen Erfahrungen, die sie bezüglich der frühkindlichen Entwicklungsprozesse und des Beziehungsaufbaus zum Kleinstkind machen durfte. Sie geht vertieft auf die verschiedenen Stufen des subtilen Umgangs mit Kleinkindern von 0 bis 4 Jahren ein und beschreibt einfache pädagogische Verhaltensweisen und Interventionen, die sich in der Praxis bewährt haben.

Bestellung unter www.szh.ch → Shop