

•:SZH  
Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

•:CSPS  
Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

## Zusammenarbeit mit Eltern

ab sofort **Zeitschrift**  
**digital** abonnieren:  
[www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift)

# Inhalt

Silvia Schnyder <b>Editorial</b>	1
<b>Rundschau</b>	2
<b>SCHWERPUNKT</b>	
Petra Keller <b>Das Arbeitsbündnis in der Kooperation mit Eltern – auf den Punkt gebracht!</b>	6
Christina Koch und Kolja Ernst <b>«Trinken wir noch zusammen einen Kaffee?»</b> Ansichten über die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Kaffeetrinkens in der Heilpädagogischen Früherziehung	13
Marie-Therese Lottaz-Bättig und Nathalie Castella <b>Einsatz der Marte-Meo-Methode im Früherziehungsdienst</b>	18
Michael Watson und Kathrin Keller-Schuhmacher <b>PICCOLO™: Erfassen und Stärken von positiven Eltern-Kind-Interaktionen</b>	26
Andrea Lanfranchi <b>Familie als Ort des Lernens</b> Stärkung sozial benachteiligter Eltern mit dem Förderprogramm Lernort Familie 5+	33
Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser <b>Sprachliche Heterogenität normalisieren</b> Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung ohne Pädagogisierung von Elternschaft	39
Michaela Cappello Müller <b>TAU – Autismusspezifische Elternbildung</b> Ein methodenkombiniertes Angebot für Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen	46
Elli Samara, Theo Klauß und Spyridon-Georgios Soulis <b>Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern</b> Die Situation in Griechenland von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderung	51
<b>Dokumentation zum Schwerpunkt</b>	58
<b>Impressum</b>	25
<b>Erzählte Behinderung / Kurzrezensionen / Bücher / Politik / Agenda</b>	61
<b>Inserate</b>	69

Silvia Schnyder

## Familienorientierung – nichts Neues in der Heilpädagogischen Früherziehung

In keinem anderen heilpädagogischen Beruf wird so eng mit den Familien zusammengearbeitet wie in der Heilpädagogischen Früherziehung. Dies ist auch sinnvoll, da die Familie vor allem bei kleinen Kindern den primären und zentralen Erfahrungsraum darstellt. Es ist zudem erwiesen, dass die frühe Förderung am besten gelingt, wenn sie auf das Kind und sein Umfeld abgestimmt ist.

In der Heilpädagogischen Früherziehung wird deshalb schon seit den Anfängen vor rund 50 Jahren familienorientiert gearbeitet. Durch die besondere Arbeitsform der Hausbesuche ist ein enger Kontakt mit den Eltern von Grund auf gegeben. Ich erinnere mich noch genau an mein erstes Erstgespräch in der Heilpädagogischen Früherziehung: Meine Praktikumsbegleiterin und ich wurden herzlich von einer Mutter empfangen (sie hatte sogar eine kleine Mahlzeit vorbereitet). Sie sprach sehr offen mit uns über den Autounfall, bei dem sie ihren Mann verloren hatte. Ihr zweijähriger Sohn wurde dabei so schwer verletzt, dass seine körperliche – und eventuell auch kognitive – Entwicklung seitdem verzögert war. Diese Offenheit in einem ersten Gespräch hat mich sehr berührt.

Erstgespräche und die Zusammenarbeit mit den Eltern im Allgemeinen laufen nicht immer so harmonisch ab. Das Laien-Experten-Modell, wie es in den Anfängen der Heilpädagogischen Früherziehung be-

folgt wurde, scheint inzwischen überwunden. Es liess sich durch ein Ungleichgewicht zwischen Eltern und Fachpersonen hinsichtlich ihrer jeweiligen Kompetenzen bei der Förderung der Kinder charakterisieren. Auch beim späteren Ko-Therapeuten-Modell gerieten die Eltern unter starken Förderdruck, was latente Schuldgefühle auslösen konnte. Sie erlebten sich oftmals in ihrer Selbstwirksamkeit bedroht und zogen sich zurück, was wiederum einen negativen Einfluss auf die Beziehung zu ihrem Kind haben konnte. Das heute praktizierte Kooperationsmodell ist durch die Zusammenarbeit zweier autonomer Systeme charakterisiert, die voneinander abhängen und deren Sichtweisen sich ergänzen. Bei der partnerschaftlichen Zusammenarbeit stehen die Bedürfnisse, Sorgen, Ressourcen und Kompetenzen der einzelnen Familien im Mittelpunkt.

Die Kooperation mit den Eltern bleibt eine stete Herausforderung, da es sich um einen laufenden Prozess handelt, in welchem sich alle Beteiligten weiterentwickeln. Es ist eine Kunst, die Anleitung der Eltern, die es gleichwohl immer braucht, mit dem partnerschaftlichen Zusammenarbeiten auf gleicher Augenhöhe in Einklang zu bringen.

Im vorliegenden Heft finden Sie Beiträge, die sich alle der einen oder anderen Form der Zusammenarbeit mit Familien widmen. Ich wünsche eine anregende Lektüre.



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

## Rundschau

### INTERNATIONAL

#### Informationsplattform zur integrativen Schule

*Inclusive Education in Action (IEA)* ist eine gemeinsame Initiative der UNESCO und der *European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA)*. Ziel ist es, eine globale Online-Datensammlung zur integrativen Schule aufzubauen, damit Informationen einfacher aufgefunden und geteilt werden können und das Wissen zur inklusiven Bildung vergrössert wird.

Weitere Informationen:

[www.inclusive-education-in-action.org](http://www.inclusive-education-in-action.org)

### NATIONAL

#### Menschen mit Autismus besser integrieren

Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung sollen eine Schule absolvieren und einen Beruf erlernen können. Der Bundesrat hat an seiner Sitzung vom 17. Oktober 2018 einen Bericht verabschiedet, der dazu verschiedene Massnahmen vorsieht. Im Zentrum stehen eine kontinuierliche Begleitung sowie eine frühzeitige, korrekte Diagnose. Mit einer verstärkten Koordination sollen zudem die finanziellen Mittel besser eingesetzt werden. Der Bericht basiert auf einer ersten Untersuchung, die in Beantwortung des Postulats 12.3672 von Ständerat Claude Hêche «Autismus und andere schwere Entwicklungsstörungen. Übersicht, Bilanz und Aussicht» durchgeführt wurde und konkretisiert die darin entwickelten Empfehlungen.

Weitere Informationen: [www.admin.ch](http://www.admin.ch) → Medienmitteilung vom 17.10.2018

#### Schwarze Liste von Lehrpersonen

Das Generalsekretariat der EDK führt seit dem 01. Januar 2004 eine Liste über Lehrpersonen, denen im Rahmen eines kantonalen Entscheides die Unterrichtsberechtigung oder die Berufsausübungsbewilligung entzogen wurde. Die sogenannte Schwarze Liste wurde jetzt zum ersten Mal anonymisiert zugänglich gemacht. Bisher stehen 95 Personen auf der Liste, meist wegen Sexualdelikten und meist auf der Primarstufe. Die Liste basiert auf Meldungen der Kantone. Eine Unterrichtsberechtigung kann aufgrund von strafrechtlichen Tatbeständen oder aus anderen Gründen, beispielsweise aufgrund von Sucht- oder anderen Krankheiten, entzogen werden. Die Gründe für den Entzug werden von den Kantonen nicht gemeldet und sind dem Rechtsdienst des Generalsekretariates der EDK nicht bekannt. Dass von über der Hälfte der Kantone kein einziger Fall gemeldet wurde, wird insbesondere vom Dachverband der Schweizer Lehrpersonen kritisiert, und hat neben datenschützerischen Vorbehalten auch damit zu tun, dass einzelnen Kantonen die Rechtsgrundlage für eine Meldung fehlt: Es besteht dort gar keine Berufsbewilligung, die entzogen werden könnte.

Weitere Informationen:

[www.edk.ch/dyn/14614.php](http://www.edk.ch/dyn/14614.php)

#### Individueller Kompetenznachweis (IKN)

Seit dem Jahr 2004 gibt es die zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA). Sie vermitteln Qualifikationen für Berufe mit einfacheren Anforderungsprofilen. EBA-Lernende, welche die Abschlussprüfung (Qualifikationsverfahren) nicht bestehen, erhalten einen *Individuellen Kompetenznachweis (IKN)*. Er

bescheinigt die während der Ausbildung erworbenen Kompetenzen in standardisierter und verständlicher Form. Künftig sollen auch Lernende einen IKN erhalten, die eine standardisierte zweijährige Ausbildung ausserhalb der beruflichen Grundbildung absolvieren. Die Verbundpartner (Organisationen der Arbeitswelt, Bund, Kantone) haben im Rahmen eines mit Bundesmitteln geförderten Projekts mit einer mehrjährigen Pilotphase die Voraussetzungen dafür geschaffen. Die entsprechenden Ausbildungen richten sich an Menschen, die aufgrund einer Lern- oder Leistungsbeeinträchtigung (noch) nicht in eine EBA-Grundbildung einsteigen können.

Weitere Informationen: [www.sgv-usam.ch](http://www.sgv-usam.ch)

## KANTONAL

### **Auflösung der D-EDK**

Die bisherige Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) wurde per Ende 2018 aufgelöst. Der Hauptgrund dafür ist, dass der Lehrplan 21 fertig vorliegt und in allen beteiligten Kantonen und Liechtenstein eingeführt wird. Der Fokus der Bildungszusammenarbeit unter den Kantonen der Deutschschweiz und dem Fürstentum Liechtenstein soll ab dem Jahr 2019 wieder verstärkt bei den Regionen liegen. Gewisse sprachregionale Tätigkeiten im Volksschulbereich sollen weiterhin gemeinsam abgestimmt und finanziert werden.

Weitere Informationen: [www.d-edk.ch](http://www.d-edk.ch) → Medienmitteilung vom 29.10.2018

### **AG: Alternative Lernorte**

Alternative Lernorte sind niederschwellig zugängliche, vom Klassenunterricht räumlich getrennte Angebote, welche die Schulen selber führen und verantworten. Die Angebote können zu einem lernförderlichen

Schulklima beitragen. Es sind pädagogische Räume, die Schülerinnen und Schüler in besonderen Situationen aufsuchen oder zu denen sie zugewiesen werden können. Alternative Lernorte ermöglichen eine intensive, zeitlich befristete Förderung ausserhalb der Klasse. Am 09. Januar 2019 fand an der Pädagogischen Hochschule FHNW eine Tagung über alternative Lernorte statt. Ab diesem Zeitpunkt stehen auch ein ausführlicher Leitfaden und ein spezifisches Beratungsangebot zur Verfügung.

Weitere Informationen: [www.schulen-aargau.ch](http://www.schulen-aargau.ch) → Medienmitteilung vom 01.11.2018

### **LU: Tourismus und Behinderung**

Menschen mit einer Beeinträchtigung sollen die Chance haben, am allgemeinen Arbeitsmarkt teilzunehmen. Ein interdisziplinäres Projekt der Hochschule Luzern untersucht die Tourismusbranche und zeigt das Potenzial für integrative Arbeitsplätze auf. Die Website «Tourismus miteneand» enthält Informationen für Unternehmen und Mitarbeitende mit und ohne Beeinträchtigung. Das Ziel ist, alle Interessierten zu sensibilisieren, was es bedeutet, wenn Menschen mit und ohne Beeinträchtigung zusammenarbeiten. Man möchte mit der Website Unternehmen ermutigen, den Schritt zu wagen und Mitarbeitende mit Beeinträchtigung einzustellen.

Weitere Informationen: [www.tourismus-mitenand.ch](http://www.tourismus-mitenand.ch)

### **VS: Gleiche Rechte für alle Kinder**

Anlässlich des 30-jährigen Bestehens der UN-Kinderrechtskonvention und des 50-jährigen Jubiläums des Amtes für heilpädagogische Frühberatung forderten Behörden und Private eine konsequentere Umsetzung von gleichen Rechten für alle Kinder. Verschiedene Partner unter der Leitung des

internationalen Instituts für Kinderrechte mit Sitz in Sitten und des Kantons Wallis haben beschlossen, den Kanton mit einer zwölfmonatigen «Jubiläumskarawane» in sechs Etappen zu bereisen. Diese macht halt in Monthey, Martinach, Savièse, Sitten, Naters und Siders. An jedem dieser Orte finden verschiedene Veranstaltungen zum Thema «Beteiligung aller Kinder» mit Fokus auf Kinder mit einer Behinderung statt.

Quelle: [www.rro.ch](http://www.rro.ch) → Mitteilung vom 20.11.2018

### **ZH: Kanton setzt Koordinationsstelle für Behindertenrechte ein**

Das Kantonale Sozialamt schafft eine Koordinationsstelle für Behindertenrechte. Gleichzeitig gab Sicherheitsdirektor Mario Fehr bekannt, dass Ende Januar 2019 eine Tagung stattfindet, welche unter Einbezug von Betroffenenorganisationen, Verwaltungsstellen und Fachleuten die Grundlage für einen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention legt. Zusätzlich soll die hindernisfreie Zugänglichkeit der Information und Kommunikation der kantonalen Verwaltung und ihrer Angebote systematisch verbessert werden.

Weitere Informationen: [www.zh.ch](http://www.zh.ch) → Medienmitteilung vom 13.11.2018

### **ZH: Positionspapier des BHS zur Digitalisierung in der Bildung**

Der Berufsverband Heil- und Sonderpädagogik Schweiz (BHS) nimmt das Positionspapier des LCH als Ausgangspunkt für Ergänzungen betreffend Bedeutung der Digitalisierung für die Tätigkeit der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie weiterer Fachpersonen für Lernende mit besonderem Förderbedarf bzw. Behinderung. Die Herausforderungen und Lösungsansätze beziehen sich jedoch nicht nur auf die Regelschule,

sondern schliessen auch Arbeitsfelder der Heil- und Sonderpädagogik ein wie die Integrative Schulung in Verantwortung der Sonderschule (ISS), die Sonder- und Spitalschulen und weitere Bildungsinstitutionen für betroffene Kinder und Jugendliche.

Weitere Informationen: [www.bhs-schweiz.ch](http://www.bhs-schweiz.ch)

## **VARIA**

### **ZH: Bildungspreis der PH Zürich**

Heidi Simoni setzt sich im Rahmen ihrer Tätigkeit für das *Marie Meierhofer Institut für das Kind* seit über 20 Jahren für die frühkindliche Bildung ein. Am Hochschultag der Pädagogischen Hochschule Zürich vom 1. November 2018 wurde Heidi Simoni für ihr Engagement im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung mit dem Bildungspreis geehrt.

<https://phzh.ch/medien> → Medienmitteilung vom 30.10.2018

### **SO: Goetheanum-Bibliothek**

Seit Oktober 2018 werden die rund 7000 Titel der Fachbibliothek Heilpädagogik und Sozialtherapie des *Anthroposophic Council for Inclusive Social Development* in die öffentliche Goetheanum-Bibliothek integriert. Sie umfasst nahezu vollständig die deutschsprachige anthroposophische Fachliteratur zur Heilpädagogik und Sozialtherapie. Durch die Integration in die Goetheanum-Bibliothek wird die Sammlung für Forschungsprojekte und individuelle Studien neu öffentlich und über den elektronischen Katalog des Bibliotheksverbunds IDS Basel Bern zugänglich.

Quelle: [www.goetheanum.org](http://www.goetheanum.org) → Medienmitteilung vom 26.10.2018

## Themenschwerpunkte der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik 2019

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2019	Zusammenarbeit mit Eltern	10.09.2018	10.10.2018
2/2019	Behinderung und Sprache	10.09.2018	01.11.2018
3/2019	Beziehungsgestaltung	10.10.2018	10.12.2018
4/2019	Behinderung und Sexualität	10.11.2018	10.01.2019
5–6/2019	Inklusive Freizeitangebote	10.12.2018	10.02.2019
7–8/2019	Übergänge Schule – Berufsausbildung – Arbeitswelt	10.02.2019	10.04.2019
9/2019	Neue Wohnformen, innovative Lebensformen	10.04.2019	10.06.2019
10/2019	Schule von morgen	10.05.2019	10.07.2019
11–12/2019	Digitale Transformation	10.06.2019	10.08.2019

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

## Thèmes 2019 de la Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2019)	De l'employabilité à l'intégration professionnelle
2 (juin, juillet, août 2019)	Littérature et numérisation
3 (septembre, octobre, novembre 2019)	Nouvelles façons d'habiter
4 (décembre 2018, janvier, février 2020)	Transformation numérique : aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée ?

**Une description des thèmes 2019 est disponible sur le site Internet du CSPS :**

[www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue) → Thèmes 2019

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@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)

Lignes directrices rédactionnelles : [www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue)

Petra Keller

## Das Arbeitsbündnis in der Kooperation mit Eltern – auf den Punkt gebracht!

### Zusammenfassung

*Unterstützungsprozesse im heilpädagogischen Frühbereich sind vor allem dann wirksam, wenn diese auf das Kind und dessen Umfeld abgestimmt sind. Das Arbeitsbündnis kann als Basis einer partnerschaftlichen Arbeitsbeziehung dienen. Es resultiert aus einer sorgfältigen Auftragsklärung mit den Eltern und wird gemeinsam ausgehandelt. Darin werden Anliegen und persönliche Rahmenbedingungen sowie Zielsetzungen festgelegt. Die Kooperation von Eltern und heilpädagogischer Fachperson wird durch das Verfassen eines Arbeitsbündnisses zur gemeinsamen Aufgabe und professionellen Beziehungsgrundlage.*

### Résumé

*Le soutien en éducation précoce spécialisée est avant tout efficace lorsqu'il a été adapté à l'enfant et à son environnement. L'alliance de travail utilisée comme base d'une relation fondée sur le partenariat, peut y contribuer. Elle résulte d'une clarification minutieuse du contrat avec les parents, et est élaborée en commun. On y précise les préoccupations et contextes particuliers ainsi que les objectifs. La coopération des parents avec les professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée devient, grâce à l'instauration d'une alliance de travail, une mission commune et un fondement des relations d'ordre professionnel.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-01](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-01)

Mit dem Beginn der Begleitung einer Familie in der Heilpädagogischen Früherziehung verhält es sich ähnlich einem Reisevorhaben in ein unbekanntes Gebiet, bei dem das Ziel, der Weg dorthin, die Teilnehmenden, das notwendige Material und die Verantwortlichkeiten noch unklar sind. Daher ist vor allem die Anfangsphase von fundamentaler Bedeutung für die Zusammenarbeit mit der Familie und den weiteren Verlauf der Beziehung (Schwing & Fryszer, 2017). Kähler und Gregusch (2015) definieren den Beginn des Begleitungs- und Unterstützungsprozesses als eine Art «Schlüsselfunktion für die Qualität der beruflichen Praxis» (Klappentext). In dem Kontext ist im ersten Gespräch im Rahmen einer Auftragsklärung mit den Eltern die gemeinsame Erfassung der aktuellen Situation und die gegenseitige Klärung

persönlicher Anliegen, Haltungen und Erwartungen bedeutsam. Dies wird durch die Festlegung von Zielen und der *Route* des gemeinsamen Weges erweitert. Diese Aspekte liefern einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses (Ritscher, 2007, S. 105). Der Erkundungs- und Aushandlungsprozess, das sogenannte *Contracting*, bildet die Basis für eine gezielte Unterstützung des Kindes und dessen Umfeld (von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 235). Dieser Prozess, in dessen Rahmen das Arbeitsbündnis interaktiv hergestellt wird, ist nicht nur Aufgabe am Anfang der Begleitung, sondern muss im Verlauf der Unterstützung einer Überprüfung und Aktualisierung unterzogen werden (Bieber, 1996, S. 23). Die Erstellung eines Arbeitsbündnisses ist somit als durchgängi-



ges Arbeitsprinzip für den gesamten Begleitungsprozess der Familie zu sehen (Schwing & Fryszer, 2017, S. 104ff.).

Weiter unten wird auf die Durchführungsschritte der Errichtung eines Arbeitsbündnisses im Rahmen der Auftragsklärung eingegangen. Zunächst wird das Ergebnis der Spurensuche einer begrifflichen Konkretisierung vorgestellt und die Anwendung des Arbeitsbündnisses in der heilpädagogischen Praxis aufgezeigt. Die Begriffe Arbeitsbündnis und Kontrakt werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

### **Der Begriff des professionellen Arbeitsbündnisses**

Die begrifflichen Wurzeln des Arbeitsbündnisses führen vor allem in den Bereich der Psychoanalyse. Bekannt wurde dieser Begriff in den 1960er Jahren als *working alliance* durch den amerikanischen Analytiker Ralf Greenson. Er bezieht sich im Kontext des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses auf die gemeinsamen Vereinbarungen zur Durchführung der Therapie und zur Gestaltung der Zusammenarbeit, die im Rahmen der Arbeitsbeziehung von therapeutischer Fachperson und Klientin bzw. Klient getroffen werden (Deserno, 2016; Buse, 2017). Der deutsche Soziologe Ulrich Oevermann hat in Anlehnung daran den Begriff auf die Schulpädagogik übertragen. Hier wird das triadische, pädagogische Arbeitsbündnis, bezogen auf das Verhältnis Lehrpersonen–Lernende–Eltern, fokussiert (Buse, 2017, S. 69). Im Bereich der Heilpädagogik, in dem die individuelle Auftragsklärung und ein abgestimmter Kontrakt einen hohen Stellenwert in der Unterstützung von Familien einnehmen, bleibt die begriffliche Diskussion eher auf einer diffusen und fragmentarischen Ebene. Eine allgemeingültige Definition ist schwer zu eruieren. Daher sollen verschiede-

ne Beschreibungen unterschiedlicher Fachrichtungen nun Anhaltspunkte geben, um überschneidende Aspekte zu beleuchten, die für eine heilpädagogische Unterstützung im Frühbereich anwendbar sind. Aus Oevermanns Ausführungen (1999) lässt sich herauslesen, dass er das Arbeitsbündnis zwischen Klientinnen und Klienten sowie Fachperson als Kern professionellen Handelns versteht. So zeigt er auf, dass das Arbeitsbündnis «nicht als Ausübung einer monologischen technischen Problemlösung [...] vergleichbar dem Handeln eines Mechanikers, der eine Maschine repariert, sondern als eine Beziehungspraxis» verstanden werden kann (ebd., S. 115). Diesen Aspekt spricht auch Buse (2017) in ihren Ausführungen an und betont den persönlichen Kontakt von Klientin oder Klient und therapeutischer Fachperson, den ein Arbeitsbündnis mit sich bringt. Dieses individuelle Verhältnis gilt es aktiv zu gestalten und in einer Interaktion auf die jeweiligen Beteiligten konkret abzustimmen (ebd.). Dementsprechend kann bei einem Arbeitsbündnis von einer professionellen Interaktionspraxis zwischen Klientin oder Klient sowie Fachperson gesprochen werden (Oevermann, 1999, S. 117ff., S. 139).

### **Ein Arbeitsbündnis ist eine professionelle Interaktionspraxis zwischen Klientin oder Klient sowie Fachperson.**

Dieses Zusammenspiel in der Erstellung eines Arbeitsbündnisses hebt Bieber (1996) ebenso hervor: Demnach werden Kontrakte der Arbeitsbeziehung «im Dienste eines gemeinsamen Anliegens oder einer gemeinsamen Aufgabe geschlossen» (S. 23). Die Bedeutung der Zusammenarbeit im Fokus der gemeinsamen Erstellung eines Arbeitsbündnisses mit Eltern wird aus den Ausfüh-

rungen von Schwing und Fryszer (2017) deutlich. Sie heben die Metapher des Baus einer tragfähigen Brücke hervor, die die beiden Seiten von Klientin oder Klient und Fachperson verbindet (S. 32ff.). Dieser bildliche Ausdruck verweist auf das Bündnis im Sinne einer Allianz, wie der englische Begriff für Arbeitsbündnis *working alliance* verdeutlicht. Der kooperative Bau der Brücke erfordert ein aktives Tätigsein, was mit dem Ansatz des Arbeitsbündnisses von Bieber (1996) in Verbindung gebracht werden kann, der auf einen Handlungsbegriff fokussiert. Die Handlung in diesem Sinne, das gemeinsame Festlegen und Vereinbaren der Ziele, Aufgaben und Kompetenzen im Rahmen des Unterstützungsprozesses, geschieht auf Basis der verschiedenen erlebten Realitäten von Fachperson und Eltern (ebd.). Der erarbeitete Kontrakt ist somit das Aushandlungsergebnis der Auftragsklärung. Damit wird die partnerschaftliche Zusammenarbeit gefördert und die Kooperation zwischen den Bündnispartnern vereinbart (Bamberger, 2015, S. 40f.; Bieber, 1996, S. 23). Die Form, der Inhalt der Zusammenarbeit von Fachperson und Eltern sowie relevante persönliche Rahmenbedingungen werden durch das Arbeitsbündnis festgelegt, sodass daraus eine gute Arbeitsbasis geschaffen werden kann (Bieber, 1996, S. 23). Kontrakte sorgen für Transparenz und Sicherheit, d. h. beide Seiten wissen, worauf sie sich einlassen, was sie erwarten können und auch, welches die Grenzen sind (Bannink, 2015, S. 172; Schwing & Fryszer, 2017, S. 104ff.). Ebenso stellt der Kontrakt eine gegenseitige Verbindlichkeit her und ist somit ein Mittel, um Vertrauen aufzubauen und Verantwortung zu teilen (ebd.; Bieber, 1996, S. 23).

Nun stellt sich die Frage, was das konkret für die heilpädagogische Praxis heisst

und welche zentralen Schlüsselemente sich aus der Gegenüberstellung der verschiedenen Definitionen herausfiltern lassen. Ein Arbeitsbündnis...

... ist *prozessorientiert* – es ist veränderbar, entwickelt sich weiter, indem die Fachperson gefordert ist, dieses zusammen mit den Eltern von Zeit zu Zeit zu überprüfen und je nach beidseitigen aktuellen Anliegen und Bedürfnissen dementsprechend anzupassen und/oder zu erweitern.

... ist eine *Beziehungsgrundlage* – es braucht ein partnerschaftliches Gegenüber auf Augenhöhe, im Falle der Heilpädagogischen Früherziehung die Eltern, mit deren Einbezug ein verbindliches Arbeitsbündnis auf Grundlage der in der Auftragsklärung erfassten Anliegen erstellt werden kann.

... ist ein *aktives, interaktionales Geschehen* – das Arbeitsbündnis entsteht nicht im Alleingang der Fachperson, sondern im gemeinsamen Tätigsein mit den Eltern in einem agilen Zusammenspiel, in dem die verschiedenen Perspektiven diskutiert und zentrale Zielsetzungen ausgehandelt werden.

... erfordert ein *professionelles Handeln* vonseiten der Fachperson – die Erstellung eines Arbeitsbündnisses bedingt eine hohe fachliche Kompetenz in der Selbstreflexion und eine Grundhaltung der Akzeptanz, die Eltern als Experten abzuholen und die Bereitschaft, deren Standpunkte einzubeziehen.

### **Konstruktion eines Arbeitsbündnisses**

Kontrakte beinhalten folgende inhaltliche Aspekte, die für den strukturellen Aufbau bedeutsam sind (Schwing & Fryszer, 2017, S. 107f.; Schwing, 2014, S. 173):

- **Inhaltliche Ziele:** Basierend auf den in der Auftragsklärung formulierten Anliegen und Erwartungen der Eltern an die Unterstützung steht die Konkretisierung der Ziele des Vorhabens im Vordergrund mit den Fragen: «Wohin geht die Reise? Welche Themen werden besprochen? Welche Ziele werden angestrebt?» Die Beantwortung dieser Fragen erfordert von der Fachperson die fachliche Kompetenz, daraus konkrete Ziele zu entwickeln und zu prüfen, ob diese in das konzeptionelle Profil der Unterstützungs- und Begleitungsprozesse passen.
- **Setting:** Dieser Aspekt bezieht sich auf die «Gesamtheit des äusseren Rahmens» (Schwing & Fryszer, 2017, S. 109f.) und fokussiert die Aushandlung der zeitlichen Planung, den Einsatz von Materialien, die beteiligten Personen und die Form der Auswertung im Rahmen folgender Fragen: «Wer fährt alles mit? Welchen Wagen nehmen wir? Wann sind wir zurück? Über welchen Zeitraum werden wir arbeiten, wie oft werden wir uns treffen? Wo? Wer sollte alles dabei sein? Welche Regeln gelten für das Treffen?»
- **Aufgabenverteilung und Rollenklärung:** Nach der Festlegung der Ziele ist soweit klar, wohin die Reise gehen soll. In einem nächsten Schritt steht die Klärung der Übernahme von konkreten Aufgaben in den jeweiligen Rollen und Zuständigkeiten beziehungsweise Verantwortlichkeiten auf dem Programm. Folgende Fragen sind zu beantworten: «Wer steuert, wer bremst, wer schaut auf die Karte? Was kann und wird die Beraterin/der Berater anbieten? Was wird an Mitwirkung erwartet? Welche Aufgaben werden die Beteiligten jeweils übernehmen?»
- **Informationsmanagement:** Der letzte Punkt ist vor allem in komplexeren Systemen von grosser Bedeutung. Die Frage «Wem schicken wir wann eine Postkarte?» konkretisiert, welche Personen von wem und auf welchem Weg informiert werden. Ausserdem ist die Koordination des Helfersystems ein weiterer Aspekt, den es bei einem grösseren Setting zu klären gilt.

### **Ein Arbeitsbündnis ist das Resultat des Aushandlungsprozesses im Rahmen der Auftragsklärung.**

Je nach Klientel müssen diese Punkte im Arbeitsbündnis differenzierter ausgehandelt und formuliert werden.

Zusammenfassend kann nach Schwing und Fryszer (2017) verdeutlicht werden, dass in einem guten Kontrakt folgende Aspekte festgehalten sind (S. 109):

- die Definition des Inhalts der Hilfe,
- die Grenzen der Unterstützungsmöglichkeiten,
- die gegenseitigen Erwartungen und Pflichten.

### **Konzeption eines Arbeitsbündnisses im Rahmen der Auftragsklärung**

Kommen wir wieder zurück zu den Ausführungen zu Beginn des Artikels, gemäss deren ein Arbeitsbündnis als Resultat des Aushandlungsprozesses im Rahmen der Auftragsklärung zu sehen ist. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Weges entlang eines prototypischen Ablaufes einer Auftragsklärung bis zur Anfertigung eines Arbeitsbündnisses vorgestellt (Bieber, 1996, S. 23f.; Schwing & Fryszer, 2017, S. 10; Hargens, 2011, S. 36ff.).

### 1. *Joining – Beziehungsaufbau*

Eine wichtige Grundlage auf dem Weg zu einem Arbeitsbündnis ist ein guter Kontakt und eine vertrauensvolle Beziehung. Hargens (2011) hebt hervor, dass die Herstellung eines kooperativen und zieldienlichen Rahmens im wechselseitigen Miteinander-Gestalten wesentlich ist. Dem Gegenüber wird mit Respekt und auf gleicher Augenhöhe begegnet mit einer Haltung der Fokussierung auf die Stärken und Ressourcen. Mit *Joining* wird ein «persönliches Ankommen und Ankoppeln» verstanden, das vor allem für neue Begegnungen bedeutsam ist (Schwing & Fryszer, 2017, S. 107).

### 2. *Standortbestimmung und*

#### *Selbstdefinition als Ausgangslage*

Nach Bieber (1996) ist die Standortbestimmung «Ausgangspunkt und Grundbedingung jedes Arbeitsbündnisses» und «bildet eine Art Aufriss» als Basis einer tragfähigen Zusammenarbeit (S. 23). Dieser Schritt besteht aus der Exploration der momentanen Situation anhand einer Erfassung der aktuellen Anliegen, Ressourcen und Schwierigkeiten aus der persönlichen Perspektive der Eltern und fachlichen Sicht der Heilpädagogin bzw. des Heilpädagogen. Es ist wichtig, dass «der Helfer» sich klar darüber ist, «was er anbieten will und kann» (Schwing & Fryszer, S. 107). Bieber (1996) weist darauf hin, dass die Sammlung dieser Aspekte nur in Form von Beschreibungen stattfinden sollte und von Rat- oder Lösungsvorschlägen vonseiten der Fachperson abzusehen ist. Hier ist anzumerken, dass die Sichtweisen beider Parteien Bedeutung haben und es nicht *die* eine Wirklichkeit gibt (ebd., S. 26). Gerade bei diesem Punkt stellt sich in der Praxis häufig die Schwierigkeit, dass sich die verschiedenen Sichtweisen – vor allem der Blick auf das Kind – stark unterscheiden

oder sogar widersprüchlich sind. Hier braucht es von der Fachperson eine Haltung der Akzeptanz (Bieber, 2007).

### 3. *Festlegen von Zielen, Aufgaben und Kompetenzen*

Nach Hargens (2011) werden in diesem Schritt die Anliegen der Eltern in Zielsetzungen umgewandelt, die für die gemeinsame Arbeit bedeutsam sind (S. 58f.). Auf Basis der erfassten «situativen Landkarte» beider Bündnispartner werden die Ziele bestimmt und die sich ergebenden Aufgaben sowie Kompetenzen in gegenseitiger Übereinkunft aus der Standortbestimmung abgeleitet (Bieber, 1996, S. 25). In diesem Schritt kommt das gemeinsame Aushandeln mit den Eltern zum Zug. Dies erfordert ein Abwägen und Gegenüberstellen der verschiedenen Sichtweisen von Eltern und Fachperson, um daraus gemeinsame Zielsetzungen zu formulieren, die für den Unterstützungsprozess von Kind und Familie relevant und realistisch sind. Für Bieber (1996) ist es hierbei besonders wichtig, dass alle mit den vereinbarten Schwerpunkten einverstanden sind. Gleichzeitig muss das Bewusstsein vorhanden sein, dass diese Ziele auf unterschiedlichen Wegen mit verschiedenen Teilschritten erreicht werden können (ebd.).

### 4. *Abschliessen des Kontraktes*

Nun erfolgt die eigentliche Skizzierung des Arbeitsbündnisses, indem dieses mit den vereinbarten inhaltlichen Zielen, Informationen zum Setting, mit der Aufgabenverteilung und den Verantwortlichkeiten im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern festgelegt wird (Bieber, 1996, S. 26). Es bedarf hierbei einer Abstimmung des Angebotes und des Auftrages. Die Festlegung des Arbeitsbündnisses soll nicht «zu starren Handlungsverpflichtungen» führen, sondern die

«handlungsbestimmende Tendenz» muss klar sein und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern eingegangen werden (ebd.). Die schriftliche Fixierung der Abmachungen sorgt für eine hohe Transparenz und bildet eine verbindliche Arbeitsbasis.

### 5. Evaluation

Das abgeschlossene Arbeitsbündnis soll in regelmässigen Abständen im Evaluationsgespräch mit den Eltern überprüft und entsprechend der aktuellen Standortbestimmung überarbeitet werden, um neue Ziele und Bedingungen auszuhandeln (Bieber, 1996, S. 26).

### **Abschliessende Gedanken und Fazit**

Das Arbeitsbündnis kann somit, abgeleitet aus den Ausführungen zur Herleitung des Begriffes und der Klärung der Kriterien zu seiner Ausgestaltung für eine Umsetzung in die Praxis, sowohl als Gewinn, aber auch als Herausforderung gesehen werden.

Einerseits wird klar, dass das Arbeitsbündnis eine bedeutsame Basis für die Zusammenarbeit mit den Familien darstellt. Für die heilpädagogische Praxis ist es ein nützliches und gegenseitig bereicherndes Medium – für die Fachperson wie auch die Eltern. Beide Seiten profitieren von einem Zuwachs an Wissen hinsichtlich der verschiedenen Sichtweisen zum Kind und deren jeweiligen unterschiedlichen Positionen bezüglich des Unterstützungs- und Begleitungsprozesses. Es entsteht dadurch eine grosse Vielfalt und eine Erweiterung des Horizontes. Ein Richtig oder Falsch gibt es nicht. So kann im aktiven Aushandeln eine starke und kooperative Arbeitsbeziehung als Grundlage des Unterstützungs- und Begleitprozesses entstehen. Dies gibt der Fachperson die Chance, sich reflexiv mit der eigenen Rolle und den eigenen Kompetenzen

auseinanderzusetzen und weiterzuentwickeln. Ausserdem tragen Arbeitsbündnisse dazu bei, dass beide Bündnispartner, die Fachperson wie auch die Eltern, mit ihren Energien und Ressourcen in ihrer Position gestärkt werden. Das daraus gebündelte Potenzial kann nachhaltig und effizient für den Unterstützungsprozess genutzt werden.

***Beide Bündnispartner, die Fachperson wie auch die Eltern, werden in ihrer Position gestärkt.***

Zum anderen wird an einzelnen Textstellen deutlich, dass das Arbeitsbündnis durchaus auch als eine Herausforderung auf verschiedenen Ebenen gesehen werden kann. Zwar scheinen die Ziele und Schritte eines Arbeitsbündnisses durchaus plausibel und fassbar, jedoch ist die Umsetzung in die Praxis erfahrungsgemäss nicht immer einfach und erfordert eine sorgfältige Vorgehensweise. Demnach bedingt die Erstellung eines Kontraktes eine hohe fachliche Kompetenz, die genannten Kräfte und Ressourcen im Gespräch mit Eltern zu mobilisieren und in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess die unterschiedlichen Blickwinkel zu integrieren. Fachliches Verhandlungsgeschick ist gefragt, um die häufig verschiedenen Anliegen abzuwägen, Prioritäten auszuhandeln und in konstruktiver Weise einen auf das Kind und die Familie abgestimmten Kontrakt zu erarbeiten.

Um die Metapher der Reise wieder ins Spiel zu bringen: Der Erkundungs- und Aushandlungsprozesses des Arbeitsbündnisses mit Eltern kann als eine Anfertigung einer Landkarte mit verschiedenen Wegen, Haltepunkten, Hindernissen und den zur Verfügung stehenden Fortbewegungsmitteln

und Energien gesehen werden. Es braucht Mut und hohe Motivationsbereitschaft, sich je nach Situation auf neue Wege zu begeben und die Landkarte des Arbeitsbündnisses entsprechend anzupassen, sodass ein gemeinsamer, individuell abgestimmter Weg mit der Familie begangen werden kann.

### Literatur

- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Bannink, F. (2015). *Lösungsfokussierte Fragen. Handbuch für die lösungsfokussierte Gesprächsführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bieber, K. (1996). Arbeitsbündnisse in der Früherziehung – ein neuer Schritt in Richtung Partnerschaft. *Frühförderung interdisziplinär*, 15, 19–27.
- Bieber, K., Lutz-Marxer, K. & Peter, C. (2007). *Arbeitsbündnisse und Empowerment. Effiziente Gespräche mit Eltern und Fachpersonen*. Referat, gehalten an der 45. Fachtagung der Universitätsklinik, Inselspital Bern. <https://www.katharina-bieber.ch/page5/assets/Arbeitsbueundnisse%20Broschuere.pdf> [Zugriff am 24.09.2018].
- Buse, M. (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule: Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deserno, H. (2016). *Die Analyse und das Arbeitsbündnis: Kritik eines Konzepts*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hargens, J. (2011). *Aller Anfang ist ein Anfang. Gestaltungsmöglichkeiten hilfreicher systemischer Gespräche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kähler, H. D. & Gregusch, P. (2015). *Erstgespräche in der sozialen Einzelhilfe* (6. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (3. unver. Aufl.) (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ritscher, W. (2007). *Soziale Arbeit: systemisch. Ein Konzept und seine Anwendung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schwing, R. (2014). Auftragsklärung. In T. Leibold & M. Wirsching (Hrsg.), *Systemische Therapie und Beratung – das grosse Lehrbuch* (S. 172–174). Heidelberg: Auer.
- Schwing, R. & Fryszler, A. (2017) *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. (8. unver. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen* (3. unver. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



Petra Keller  
Freischaffende HFE, MA  
Erziehungswissenschaftlerin M.Sc  
praxis67  
Witikonstrasse 39  
8032 Zürich  
keller@praxis67.ch

Christina Koch und Kolja Ernst

## «Trinken wir noch zusammen einen Kaffee?»

Ansichten über die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Kaffeetrinkens in der Heilpädagogischen Früherziehung

### Zusammenfassung

*Im Anschluss an die Förderstunde wird man in der Heilpädagogischen Früherziehung häufig zum Kaffee eingeladen. Ist es professionell, dieses Angebot anzunehmen? Das oft belächelte gemeinsame Kaffeetrinken wird im folgenden Artikel als Gesprächsanlass vorgestellt, der den regelmässigen aktiven Einbezug der Bezugspersonen am Förderprozess ermöglicht und dadurch als bedeutsamer Gelingensfaktor für eine familienorientierte Arbeitsweise gesehen werden kann. Es wird praxisnah dargestellt, wie diese Gesprächsform initialisiert werden kann, welche Möglichkeiten sie bietet, welche Rahmenbedingungen erschwerend wirken können und warum es dennoch bedeutsam ist, das gemeinsame Kaffeetrinken als ritualisierten Kommunikationsanlass im Berufsalltag der Heilpädagogischen Früherziehung zu verankern.*

### Résumé

*Dans le contexte de l'éducation précoce spécialisée, on est souvent invité à prendre le café à l'issue de l'heure de soutien. Mais est-ce professionnel d'accepter cette proposition ? Ce café pris ensemble, souvent gentiment moqué, est présenté dans l'article suivant comme une occasion d'échange qui permet l'implication active régulière des personnes de référence dans le processus de soutien et qui peut ainsi être considérée comme un facteur de réussite dans le cadre d'une méthode de travail orientée sur la famille. Il sera montré, à l'aide d'exemples pratiques, comment cette forme de dialogue peut être initiée, quelles possibilités elle recèle, quelles conditions particulières peuvent la rendre difficile et pourquoi il est néanmoins important d'ancrer le café pris en commun comme une situation de communication ritualisée dans le travail quotidien en éducation précoce spécialisée.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-02](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-02)

### Ausgangslage

Fachkräfte der Heilpädagogischen Früherziehung sind gegenüber der Familienorientierung äusserst positiv eingestellt, weil sie wissen, dass diese einer der bedeutendsten Gelingens- und Wirksamkeitsfaktoren einer nachhaltigen Arbeit ist (Peterander & Weiss, 2017; Lütolf & Venetz, 2018). Neue Ergebnisse von Sarimski und Lang (2018) zeigen jedoch auf, dass unterschiedliche Familienbedürfnisse und die emotionale Unterstützung der Eltern in der Praxis der Heilpädagogischen Früherziehung oftmals nicht ausreichend berücksichtigt werden. Soll Familien-

orientierung umgesetzt werden, müssen Eltern und Bezugspersonen aktiv in den Förderprozess involviert werden, was sich wiederum in einer klaren Passung derselben zum Familienalltag und zu den spezifischen Ressourcen und Bedürfnissen der Familienmitglieder zeigt. Kompetenzen sollen erkannt und gestärkt werden (Stuedler, 2018).

Das «Spielen und Kaffeetrinken» in der Heilpädagogischen Früherziehung wird teilweise belächelt. Wie das Kaffeetrinken als ritualisiertes Gespräch Platz und Zeit schafft und « [...] den Fragen und Belastungen der Eltern sowie der Beratung zu entwicklungs-

förderlichen Interaktionsformen im Alltag angemessen Raum gibt» (Sarimski & Lang, 2018, S. 124) und in diesem Sinn einen bedeutsamen Beitrag zur Familienorientierung leistet, soll darum im Folgenden aufgezeigt werden.

## **Gewohnte Abläufe und Kommunikationsstrukturen tragen zu Sicherheit und Vertrauen bei.**

### **«Wollen Sie einen Kaffee?» –**

#### **Der Beginn**

Beim Erstbesuch einer Familie im Rahmen der Heilpädagogischen Früherziehung wird des Öfteren die Frage gestellt, ob man noch etwas trinken möchte. Diese scheinbar unbedeutende Frage kann der Startpunkt für das Gelingen der Zusammenarbeit mit den Eltern respektive für den gesamten Förderprozess sein. Oftmals beginnt durch das gemeinsame Kaffeetrinken beim Erstbesuch ein Ritual, welches in den nächsten Kontakten mit der Familie seine Fortführung findet und somit zu einem festen Bestandteil der familienorientierten Förderung wird. Hierfür muss die Fachperson jedoch steuernd aktiv werden. So kann das Erstgespräch die Gelegenheit sein, darauf hinzuweisen, dass man sich jeweils am Ende der Stunde gerne Zeit für ein Gespräch nimmt.

### **«Haben Sie noch Zeit?» –**

#### **Der Beziehungsaufbau**

Der erste Kontakt mit der Heilpädagogischen Früherziehung und das damit gekoppelte Eindringen der Fachperson in den Lebensraum der Familie werden von den Eltern insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit nicht a priori positiv bewertet. Damit eine tragfähige Beziehung zwischen den Eltern und der Fachperson entstehen

kann, braucht es Handlungen, welche dem Gegenüber die Offenheit zur Kontaktaufnahme signalisieren. Dies können Rituale wie der gemeinsame Kaffee am Ende der Fördereinheit sein (Pretis, 2001).

In der Familientherapie hat sich für die Anfangsphase der Zusammenarbeit der Begriff *Joining* etabliert. Dieser beschreibt die Notwendigkeit des Ankoppelns der Fachperson an die ratsuchende Familie mit dem Zweck eines unbelasteten Kontakts zu den beteiligten Familienmitgliedern respektive als Grundlage zum Beziehungsaufbau. Diese Form der Zusammenarbeit beinhaltet auch immer ein wenig *Smalltalk* (von Schlippe & Schweitzer, 2009).

Das Ziel dieser Phase ist es, eine «Prozessmitsteuerung» zu ermöglichen (von Schlippe & Schweitzer, 2009, S. 15). Dies impliziert im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung, einen Rahmen zu schaffen, in dem eine optimale und konstruktive Bearbeitung der Themen der Familie in weitgehend selbstorganisatorischen Prozessen<sup>1</sup> stattfinden kann. Über Mikrosignale wie Mimik und Gestik wird der Familie signalisiert, dass sich die Fachperson der HFE ganz auf die Interessen und Sorgen der Familie einlässt. So kann eine sogenannte Passung entstehen (von Schlippe & Schweitzer, 2009).

Gewohnte Abläufe und Kommunikationsstrukturen wiederum tragen zu Sicherheit und Vertrauen bei. Dies führt dazu, «dass eine tragfähige Arbeitsbeziehung geschaffen ist» (Pretis, 2001, S. 63) oder wird.

<sup>1</sup> Systemische Interventionen stellen bestenfalls eine Einladung dar, in eine bestimmte Richtung zu reagieren. Letztlich entscheidet die innere Selbstorganisation des Familiensystems, wie gehandelt wird. Veränderungen im System vollziehen sich aus dem System heraus, oftmals eher unbewusst, ungeplant und nicht unmittelbar beobachtbar (vgl. Mücke, 2009, S. 138).



## «Machen wir es wie immer?» –

### Das Ritual

Der klar vereinbarte Rahmen erleichtert die Beteiligten, weil nicht jedes Mal überlegt werden muss, ob es etwas zu besprechen gibt oder nicht. Wenn Zeit für einen bestimmten Zweck regelmässig aufgewendet wird, belegt dies deren Bedeutsamkeit. Es lohnt sich, hier zu investieren. Auch wenn das Kind im Zentrum der professionellen Unterstützung steht – das gemeinsame Gespräch mit den engsten Bezugspersonen gehört zur Heilpädagogischen Früherziehung dazu. Die wöchentlich wiederkehrende Frage «Wie geht es Ihnen? Wie war die letzte Woche?» ist keine Farce, sondern Teil eines fortlaufenden Prozesses, an welchen in der nächsten Woche wieder angeknüpft wird. Hier können Bedürfnisse wahrgenommen und konkretisiert werden. Damit wird die Ressourcenorientierung vertieft («Das ist ja toll. Wie ist Ihnen dies gelungen?»). Das ressourcenorientierte Denken müssen auch die Eltern lernen. Hier braucht es Regelmässigkeit und Übung, damit Selbstwirksamkeit entwickelt und gelebt werden kann. Auch das vorausschauende Coaching hat hier seinen Platz, wenn beispielsweise in der nächsten Woche ein Arzttermin ansteht: «Was möchten Sie unbedingt wissen? Wie kann ich Sie dabei unterstützen?» Ziel ist es, dass die Eltern diesen Termin in eigener Verantwortung wahrnehmen können.

## «Spielen fertig! Herr Ernst, Kaffee?»

### – Der intermediäre Raum

So wie die Früherziehungsstunde mit dem Kind und der jeweiligen Bezugsperson ist auch das gemeinsame Kaffeetrinken zu einem Ritual geworden. Dies ist ein Zeichen für das Kind und die Bezugsperson, dass die Anliegen der Erwachsenen einen festen Platz haben und im Vordergrund stehen. In der Be-

gleitung des gesamten Familiensystems bedingt es einen intermediären Raum<sup>2</sup> mit den erwachsenen Bezugspersonen. Es geht um die *grossen Stühle*: Die Anliegen, Fragen, Bedürfnisse und Themen der Eltern bekommen hier Platz in einem zeitlich definierten, sich wöchentlich wiederholenden Rahmen.

Der intermediäre Raum bildet den Rahmen für ein dialogisches Gespräch zwischen den Eltern und den Fachpersonen. Diese dialogische Zusammenarbeit bedeutet mehr, als miteinander zu reden. Es beinhaltet eine Form des arbeitsteiligen Zusammenwirkens, eines gegenseitigen Lernprozesses und eines Miteinander-Denkens (Keller, 2016).

## *Dialogische Zusammenarbeit bedeutet mehr, als miteinander zu reden.*

## «Heute etwas länger?» –

### Die vielfältige Beratung

Auf der Grundlage der nun entstandenen stabilen emotionalen Basis der Beratungsbeziehung zu den Eltern ist es möglich, dass sich die Eltern auch gegenüber der Instabilität öffnen. Diese kann entstehen, wenn sie sich mit schmerzhaften und negativen Gefühlen oder kritischen Punkten auseinandersetzen müssen (von Schlippe & Schweitzer, 2009).

Inhalte, die während des gemeinsamen Kaffeetrinkens thematisiert werden, können beispielsweise die Auseinandersetzung der Eltern mit dem *Anders-Sein* ihres Kindes oder auch die professionelle Einschätzung der Fachperson zum aktuellen Entwick-

<sup>2</sup> Nach Winnicott (2010) ist der intermediäre Raum ein Erfahrungsbereich, in den sowohl innere als auch äussere Realität einfließen. In der HFE kann dies das gemeinsame Spiel von Kind und Bezugsperson sein.

lungsverlauf des Kindes auf Grundlage der gemeinsamen Beobachtung während der Früherziehungsstunde sein. Die Fülle an Inhalten ist gross: die gemeinsame Suche nach passenden Spiel- und Förderangeboten für das Kind, der Umgang mit – für die Eltern belastenden – Verhaltensweisen ihrer Kinder, das gemeinsame Spiel der Geschwister mit all ihren unterschiedlichen Voraussetzungen oder das Nachdenken über die Zukunft und die Herausforderungen, welche diese für die Familie mit sich bringen werden (z. B. Eintritt in den Kindergarten oder die Schule). Diese Inhalte könnten von jeder Fachperson der Heilpädagogischen Früherziehung sicher um unzählige Punkte ergänzt werden. Sie sind abhängig von den jeweiligen Bedürfnissen, Themen und Anliegen der Eltern oder weiteren Bezugspersonen.

### **Das gemeinsame Kaffeetrinken ersetzt nicht die weiterhin notwendigen Elterngespräche zur Förderplanung oder zum Einschulungsprozess.**

Nicht alle Themen der Eltern lassen sich beim gemeinsamen Kaffee besprechen. Dieses Ritual ersetzt nicht die weiterhin notwendigen Elterngespräche, welche zur Förderplanung, zum Einschulungsprozess oder auch zu anderen konkreten Beratungsthemen notwendig sind.

«Doni një kafe?»<sup>3</sup> –

#### **Die Erschwernisse**

Ist das Ritual des gemeinsamen Kaffeetrinkens immer empfehlenswert? Auch wenn eine fremde Sprache die Kommunikation praktisch unmöglich macht? Auch wenn die

Bezugsperson extrem belastet wirkt und keine Zeit hat? Auch wenn andere Familienmitglieder oder Störfaktoren ein Gespräch verunmöglichen?

Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung begegnen zahlreichen Erschwernissen beim Wunsch, die Situation bestmöglich zu unterstützen und die Ressourcen sowie die Einstellungen der Eltern zu stärken. Das *bestmöglich* verlangt manchmal ein Durchhalten beim Kaffeetrinken, ohne viel sprechen zu können (dann hilft es vielleicht, Fotos der letzten Woche auf dem Handy gemeinsam anzuschauen). Ein adaptiertes Setting an der Dienststelle mit einer Übersetzungsperson und ohne Störfaktoren kann ebenfalls hilfreich sein.

Ebenso braucht es Anpassungen dieses Rituals, wenn die Heilpädagogische Früherziehung nicht im familiären Umfeld, sondern ambulant, in Kleingruppen oder anderen Settings stattfindet.

Der Gelingensfaktor liegt nicht primär im gemeinsamen Kaffee- oder Teetrinken, sondern in den damit einhergehenden Rahmenbedingungen und den bereits beschriebenen Inhalten und Faktoren. So ist es vielleicht in einer anderen Familie der wöchentliche, abschliessende Gang in den Stall, bei dem man von den Eltern erfährt, was in ihrem Leben gerade zentral ist. In einer anderen Familie kann es der abendliche Anruf des Vaters sein, der nachfragt, weil das Gespräch mit der Mutter aufgrund von Kommunikationsbarrieren erschwert war und er gerne etwas über die Früherziehungsstunde erfahren und noch diverse Fragen stellen möchte.

#### **Fazit**

Das Kaffeetrinken an sich stellt also eine Möglichkeit, nicht jedoch eine Bedingung des ritualisierten Austausches zu den Anlie-

<sup>3</sup> Albanisch: Wollen Sie einen Kaffee?

gen der Eltern und Bezugspersonen dar. Es kann eine Gelegenheit sein, um die Sorgen zu hören, ernstzunehmen und die Kompetenzen aufzuzeigen und zu stärken.

In diesem Sinn schliesst sich das Autorenteam den Aussagen von Hintermair (2018) an: «Der wöchentliche Besuch der Frühförderin mag für das Kind sicherlich bedeutsam, wichtig und auch schön sein, für seine mittel- und langfristige Entwicklung sind jedoch der Einfluss der Stärkung der elterlichen Kompetenzen und deren Vertrauen in ihre Kräfte und Potentiale von ungleich grösserer Bedeutung» (S. 9).

### Literatur

- Hintermair, M. (2018). Mit vollen Taschen in die Frühförderung?! *Forum Mitglieder-magazin des BVF*, 3, 6–12.
- Keller, P. (2016). Kunststück Zusammenarbeit. Eine etwas andere Betrachtung der dialogischen Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (10), 21–28.
- Lütolf, M. & Venetz, M. (2018). Familienorientierung als Kriterium von Wirksamkeit Heilpädagogischer Früherziehung? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarsgebiete*, 87 (3), 248–258.
- Mücke, K. (2009). *Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz – Lehr- und Lernbuch* (4., überarb. und erw. Aufl.). Potsdam: ÖkoSysteme Verlag.
- Peterander, F. & Weiss, H. (2017). Wirksamkeit familienorientierter Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 36 (1), 34–36.
- Pretis, M. (2001). *Frühförderung planen, durchführen, evaluieren*. Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, Band 8. München: Reinhardt.
- Sarimski, K. & Lang, M. (2018). Praxis familienorientierter Arbeit – eine explorative empirische Studie in der Frühförderung für sehbehinderte und blinde Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 37 (3), 123–133.
- Stuedler, A. (2018). *Familienorientierung in der Heilpädagogischen Früherziehung. Eine qualitative Studie zur Kompetenzstärkung der Eltern*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2009). *Systemische Interventionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winnicott, D. W. (2010). *Vom Spiel zur Kreativität* (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Christina Koch, Diplom-Heilpädagogin  
Leiterin Masterstudiengang  
Schulische Heilpädagogik  
Leiterin Masterstudiengang  
Heilpädagogische Früherziehung  
christina.koch@hfh.ch



Kolja Ernst, Diplom-Rehabilitations-  
pädagoge  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
kolja.ernst@hfh.ch



Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik Zürich  
Institut für Behinderung und Partizipation  
Schaffhauserstrasse 239  
Postfach 5850  
8050 Zürich

Marie-Therese Lottaz-Bättig und Nathalie Castella

## Einsatz der Marte-Meo-Methode im Früherziehungsdienst

### Zusammenfassung

Der Früherziehungsdienst Freiburg (FED) stellt anlässlich seines fünfzigjährigen Bestehens die Einführung der Marte-Meo-Methode und ihren Einsatz in der Praxis vor. Dieser Artikel beschreibt die theoretischen Grundlagen, das Vorgehen sowie den Ausbildungsstand und stellt die Ergebnisse einer Befragung der Mitarbeiterinnen, welche Marte Meo einsetzen, vor. Zwei Fallbeispiele veranschaulichen die erfolgreiche Anwendung der Methode.

### Résumé

À l'occasion de son 50e anniversaire, le Service éducatif itinérant de Fribourg (SEI) présente sa découverte de la méthode Marte Meo et comment il l'utilise dans sa pratique quotidienne. Cet article énonce les bases théoriques, la procédure d'intervention, les formations existantes et présente les résultats d'un questionnaire réalisé auprès des collaboratrices qui utilisent la méthode. Finalement, deux exemples détaillés illustrent l'application de la méthode.

**Permalink:** [www.szh-csp.ch/z2019-01-03](http://www.szh-csp.ch/z2019-01-03)

### Einleitung

Der Früherziehungsdienst des Kantons Freiburg (FED) wurde im Jahr 1968 gegründet. Anlässlich unseres Jubiläums möchten wir aufzeigen, wie unser Dienst mit Marte Meo arbeitet.

Wir werden zunächst die Methode vorstellen. Anschliessend zeigen wir auf, wie sich Marte Meo in unserem Dienst im Laufe der Jahre entwickelt hat. Anhand eines Fragebogens haben wir erhoben, wann die Früherzieherinnen Marte Meo einsetzen, welche Vorteile und Herausforderungen sich ergeben und ob sie Veränderungen beobachten. Zwei Beispiele aus der Praxis geben einen Einblick, wie sich der Prozess in einer Familie gestalten kann. Wir schliessen mit einer Einschätzung, wie sich der Einsatz von Marte Meo in unserem Berufsfeld auswirken kann.

### Ursprung der Marte Meo Methode

Marte Meo ist eine interaktive Methode, die Maria Aarts 1987 in den Niederlanden entwickelte. Der Auslöser war die Anfrage

einer Mutter: Sie konnte mit ihrem autistischen Sohn nicht kommunizieren, während dies Maria gelang. Die Mutter wollte von Maria lernen. Diese beschloss, ihr Wissen zu teilen und entwickelte ein Programm, das sie «Marte Meo» nannte. Dies bedeutet «aus eigener Kraft». In der Tat basiert das Konzept auf der Annahme, dass Menschen, die tagtäglich ein Kind oder eine erwachsene Person mit besonderen Bedürfnissen betreuen, über Ressourcen für eine passende Unterstützung verfügen. Sie müssen lediglich angeleitet werden, wie sie die Entwicklung der von ihnen betreuten Personen konkret unterstützen können.

### Vorstellen der Methode

#### Theoretische Grundlagen

Der Marte-Meo-Ansatz folgt den Grundsätzen der Entwicklungspsychologie und bezieht sich auf die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Ein internationales Netzwerk wurde eingerichtet,

um den Austausch zwischen den Fachleuten, die Marte Meo nutzen, zu fördern. Parallel laufen an verschiedenen Universitäten Forschungsarbeiten (Baeriswyl-Rouiller, 2007). Fachkenntnisse über die kindliche Entwicklung sind die Grundlage für die Förderung von Kindern mit diesbezüglichen Schwierigkeiten. Die Beobachtungselemente sind in einer Checkliste festgehalten. Diese dient dazu, Arbeitspunkte festzulegen und die Eltern anzuleiten. Zu diesen Elementen gehören beispielsweise: eine Initiative wahrnehmen, aufgreifen, bestätigen und benennen, Aktivitäten mit Spielgeräuschen begleiten oder Schritt für Schritt führen.

### Ablauf

Die konkrete Arbeitsweise mit der Methode ist vorgegeben und beginnt mit der Analyse einer kurzen Filmsequenz, welche eine Interaktion zwischen einem Elternteil bzw. einer Bezugsperson und dem Kind zeigt. Zwei Kategorien von Situationen können gefilmt werden: Situationen, in denen das Kind frei spielen kann, und Situationen, in denen der Elternteil eine Struktur anbietet (z. B. Essen, Anziehen, Händewaschen). Auf der Grundlage der oben genannten Beobachtungselemente können Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes wie auch die vorhandenen oder zu entwickelnden Ressourcen des Elternteils analysiert werden. Anschliessend wird dem Elternteil ein Arbeitspunkt vorgeschlagen, wobei anhand von ausgewählten Filmausschnitten und Standbildern förderliche Verhaltensweisen der Eltern oder die Bedürfnisse des Kindes gezeigt werden. Diese Phase wird *Reviewing* oder *Review* genannt. Durch den Einsatz von Bildern werden klare, präzise und konkrete Aussagen ermöglicht und das Verständnis der Informationen erleichtert.

Die Fachperson legt fest, in welchem Rhythmus neue Sequenzen gefilmt werden: Aufgrund der Beobachtung der Entwicklung des Kindes und der Interaktion mit dem Elternteil wird vorgeschlagen, den gleichen Entwicklungspunkt zu vertiefen oder mit einem neuen Element fortzufahren.

Der Elternteil wird sich so seiner Stärken bewusst und sieht konkret, wie man die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst (Fidanza, 2016). Darüber hinaus geben die positiven Bilder, die für die Reviews ausgewählt werden, dem Elternteil Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und motivieren ihn, den Prozess fortzusetzen.

***Mit der Marte-Meo-Methode werden Bedürfnisse und Ressourcen der Kinder und der Eltern analysiert.***

### Ausbildungen

Die Ausbildung erfolgt in mehreren Stufen:

- **Basiskurs:** Dieser gründet auf Sequenzen, in denen die Teilnehmenden selbst mit einem Kind oder einer erwachsenen Person interagieren. Das ermöglicht, die Marte-Meo-Elemente zu erkennen und anzuwenden.
- **Therapeutinnen-/Therapeutenkurs:** Er erlaubt es, Eltern oder andere Fachpersonen mit einem Kind zu filmen und ihnen beim Review anhand von Sequenzen, die nach dem gewählten Arbeitspunkt ausgesucht werden, Rückmeldungen zu geben. Therapeutinnen und Therapeuten können den Basiskurs erteilen.
- **Supervisionskurs:** Er befähigt zur Einzel- oder Gruppensupervision von Marte-Meo-Anwendenden und erlaubt es, Therapeutinnen und Therapeuten auszubilden.

### **Ein zweisprachiger Dienst entdeckt Marte Meo**

Die erste Begegnung mit Marte Meo ermöglichte die ehemalige Direktorin Irène Baeriswyl. In einer Weiterbildung im Jahr 1999 hatte das deutschsprachige Team die Gelegenheit, anhand einer gefilmten Spielsequenz einer Kollegin die Marte-Meo-Elemente kennenzulernen. Die Arbeit mit den Eltern wurde mit Filmausschnitten eines Reviews mit einer Mutter vorgestellt.

### ***Marte Meo wird als wertvolles Instrument betrachtet und oft erfolgreich eingesetzt.***

Bis im Jahr 2010 besuchten mehrere Früherzieherinnen den Basiskurs und bildeten sich anschliessend zur Therapeutin weiter. Im Rahmen der Zusatzausbildung in Heilpädagogischer Früherziehung am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg hatten die Studierenden die Möglichkeit, den Basiskurs zu besuchen. Anschliessend wollten viele Früherzieherinnen diese Ausbildung weiterführen.

So erhielt die Direktion des FED zahlreiche Anfragen für Weiterbildungsbeiträge und suchte einen Weg, diese Methode im Früherziehungsdienst zu integrieren und den Ansatz weiter zu vertiefen. In Zusammenarbeit mit der Supervisorin Ursula Krauer-Grimm wurde eine Marte-Meo-Sprechstunde eingerichtet. Hier konnten die Früherzieherinnen Fragen klären und Impulse für das weitere Vorgehen erhalten.

Mittlerweile haben 38 von 40 Früherzieherinnen unseres Dienstes eine Marte-Meo-Ausbildung: 8 verfügen über den Basiskurs, 6 sind in Ausbildung zur Therapeutin, es gibt 20 Therapeutinnen und 4 Supervisorinnen.

### **Fragebogen zum Einsatz von Marte Meo im Früherziehungsdienst**

Um ein Feedback über die Einschätzung der Vorteile und Herausforderungen beim Einsatz von Marte Meo im FED zu erhalten, haben wir eine Umfrage durchgeführt. In Tabelle 1 ist eine Zusammenfassung der Antworten ersichtlich.

Die Umfrage zeigt, dass Marte Meo in der Arbeit der Früherzieherin als wertvolles Arbeits- und Beobachtungsinstrument betrachtet sowie oft und erfolgreich eingesetzt wird. Marte Meo ist hilfreich für genaue Beobachtungen und bei Interventionen in Spielgruppen und Kitas.

### **Beispiele aus unserem Berufsalltag**

Um einen Eindruck zu vermitteln, wie sich der Einsatz von Marte Meo in unserer Berufspraxis gestalten kann, stellen wir zwei Beispiele vor.

#### **Fallbeispiel Dylan**

Dylan ist viereinhalb Jahre alt und hat eine jüngere Schwester. Die Familie stammt aus Kosovo-Albanien. Der Vater ist berufstätig und die Mutter ist Familienfrau. Sie versteht und spricht ein wenig Französisch. Während der Begleitung durch den FED wurde eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert.

Die Mutter war sich der Schwierigkeiten ihres Sohnes bewusst und hatte viele Fragen. Die Eltern fühlten sich hilflos und brauchten Unterstützung, um die Bedürfnisse ihres Sohnes zu verstehen und ihn zu unterstützen.

Wir hatten während der Abklärung einige Sequenzen mit der Mutter gefilmt und zeigten ihr anhand der Bilder die Bedürfnisse Dylans. Wir schlugen vor, die Marte-Meo-Methode einzusetzen, um seine Entwicklung zu unterstützen. So war es auch möglich, die Mutter in ihren Erziehungsfä-

**Tabelle 1: Antworten zum Fragebogen zur Praxisanwendung der Marte-Meo-Methode****Antworten von Früherzieherinnen mit Grundkurs**

- gutes Arbeitsinstrument und Beobachtungsinstrument, um die Spielentwicklung zu unterstützen
- hilfreich beim Austausch mit den Eltern und um die Vorteile des freien Spiels aufzuzeigen
- unterstützt die Entwicklung des Kindes (Sprache, Verhalten, Sozialkompetenz, Aufmerksamkeit etc.), lenkt den Blick auf das Positive beim Kind und erlaubt, seine Fähigkeiten, seine Bedürfnisse und seinen Rhythmus zu erkennen
- erlaubt, die Fähigkeiten der Eltern zu sehen, sie zu unterstützen und die Beziehung zu ihrem Kind zu stärken
- ermöglicht der Früherzieherin zu beobachten, wie sie mit dem Kind interagiert und sich an die Bedürfnisse des Kindes anpasst
- erlaubt, gute Momente wahrzunehmen und zu geniessen
- Herausforderung: Einsatz der Kamera

**Antworten von Früherzieherinnen mit Therapeutinnenkurs und Supervisorinnen**

- Einige Früherzieherinnen setzen es in allen Situationen ein (gute elterliche Kompetenzen, niedriges Sprachniveau, psychische Störungen), während andere es bei fremdsprachigen Familien, in komplexen Situationen oder bei kompetenten Eltern nicht verwenden.
- Mithilfe der Bilder die Eltern/Fachleute in ihren Fähigkeiten bestärken, ihnen die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes zeigen, die Interaktion und das Spiel unterstützen
- Unterstützung der kindlichen Entwicklung (Sprache, Verhalten, Soziales, Aufmerksamkeit, Selbstwertgefühl etc.)
- eine wertschätzende Methode, die mit Bildern («stärker als Worte») das Positive hervorhebt, es ermöglicht, berührende Momente zu teilen, einen neuen Blick auf die Situation erlaubt und konkrete Schritte im Alltag aufzeigt
- Ermöglicht es der Früherzieherin, die Interaktionen und Kompetenzen von Kindern/Eltern/Fachleuten zu beobachten, hervorzuheben und zu unterstützen
- Manchmal lehnen Eltern/Fachleute die Methode ab, haben keinen Bedarf oder möchten nicht gefilmt werden.
- Die Methode bedingt die Bereitschaft der Eltern/Fachleute, bisherige Verhaltensmuster in Frage zu stellen und zu verändern.
- Für die Früherzieherin ist es ein grosser zeitlicher Aufwand, einerseits persönlich (Zeit einsetzen, die Technik beherrschen, aussagekräftige Bilder wählen), andererseits in der Beziehung zu den Eltern (sie ermutigen, in den Prozess einzusteigen, gute Rahmenbedingungen für das Review finden, sich an den Rhythmus der Eltern und ihre Fähigkeiten anpassen).
- Im Laufe der Zeit wird die Technik vertrauter und der zeitliche Aufwand zum Schneiden der Videos kleiner.

higkeiten zu bestärken. Unsere Diagnose zeigte bei Dylan selten passende Initiativen, wenig Blickkontakt, keine Sprache, eine kurze Aufmerksamkeitsspanne und wenig Interesse an sozialen Interaktionen oder Gegenständen. Die Mutter intervenierte umgehend und schnell. Sie hatte Schwierigkeiten, sich dem Rhythmus ihres Sohnes anzupassen und abzuwarten. Sie sah und benannte selten ihre eigenen und Dylans Initiativen.

Um Dylan im Familienalltag zu unterstützen, schlugen wir der Mutter vor, mit dem Thema Anziehen zu beginnen. In der ersten Filmsequenz zeigte sich, dass Dylan wenig beteiligt und der Ablauf zu schnell war. Während der Besprechung zeigten wir Sequenzen, in welchen die Mutter wartete und Blickkontakt hatte. Wir betonten die Wichtigkeit des Wartens, damit Dylan selbstständiger werden kann und genossen das schöne Bild, das zeigte, wie sich die bei-

den ansahen. Ein paar Wochen später filmten wir wieder beim Anziehen. Wir stellten fest, dass es für die Mutter immer noch schwierig war, dem Rhythmus ihres Sohnes zu folgen und zuzuwarten. Um das Element «Warten» zu vertiefen, filmten wir eine Sequenz mit der Kugelbahn, mit der Dylan gerne spielte. So konnte die Mutter in einer freien Spielsituation sehen, wie ihr Sohn aktiv war. Während der Analyse erkannten wir, dass das «Warten» noch schwierig war. Also wählten wir Bilder aus, auf welchen die Mutter kurz wartete. Wir zeigten ihr, wie das Dylan ermöglichte, aktiv zu werden. Die Mutter freute sich an den Bildern, die sie im Austausch mit ihrem Sohn zeigten.

In verschiedenen Situationen konnten wir beobachten, dass die Mutter nach und nach lernte, sich dem Rhythmus ihres Sohnes anzupassen. Sie wartete öfters darauf, dass er beim Anziehen oder im Spiel die Initiative ergriff. So wurde Dylan langsam selbstständiger. Er erlebte, dass seine Handlungen gesehen wurden und etwas bewirkten. Der nächste Schritt war das Benennen. Wenn die Mutter sagte, was Dylan tat, unterstützte sie seine Sprachentwicklung und half ihm, ihre Anwesenheit wahrzunehmen. Wir blieben mehrere Monate bei diesen Arbeitspunkten, da die angestrebte Entwicklung Zeit brauchte. Um einen neuen Impuls zu geben, beschlossen wir, uns auf Dylans soziale Interaktionen zu konzentrieren. Wir schlugen der Mutter beim nächsten Review vor, jeden Ansatz ihres Sohnes zu einer sozialen Interaktion zu benennen.

Der Arbeitspunkt der Mutter ist derzeit, diese Initiativen bei Dylan zu sehen und zu benennen. Gleichzeitig wird weiter an der Anziehsituation gearbeitet. Es gelingt Dylan vermehrt, Kontakt mit seiner Mutter und anderen Menschen aufzunehmen.

Der Einsatz von Marte Meo hat uns in dieser Situation geholfen, die Mutter zu unterstützen und ihr ihre Fähigkeiten zu zeigen. Dylan erlebte Freude im Austausch mit der Mutter und begann vermehrt, Menschen wahrzunehmen. Er hat erfahren, dass er in seiner Umgebung etwas bewirken kann.

Die Kommunikation mit der Mutter war einfacher mithilfe der Bilder. Informationen konnten «lebendig» vermittelt werden. Es gelang, schöne Momente zwischen der Mutter und ihrem Sohn hervorzuheben und zu geniessen. Dieser Prozess brauchte seine Zeit.

### Fallbeispiel Stefan

Als Stefan in den Kindergarten eintrat, wurde die Heilpädagogische Früherziehung abgeschlossen. Nach einigen Monaten meldete sich aber die Lehrperson des Kindergartens. Die Eltern hatten grosse Probleme in ihrer Paarbeziehung. Stefan wurde dadurch sehr verunsichert, hatte wenig Selbstvertrauen und Rückschritte gemacht. Zuhause verfügte er über eine geringe Frustrationstoleranz, sein Spiel war sprunghaft und er zeigte oppositionelles Verhalten. Der Vater versuchte es zuerst mit gutem Zureden, verlor dann aber meist die Geduld und schimpfte laut, worauf Stefan weinte, schrie oder sich zurückzog.

Zusammen mit den Eltern wurde entschieden, wieder Heilpädagogische Früherziehung einzusetzen. Dabei war es ein grosses Ziel, den Vater stärker einzubinden und seine Beziehung mit Stefan zu stärken. Wir schlugen dem Vater vor, mit Marte Meo zu arbeiten und gleichzeitig zu Beginn der Förderstunde eine gemeinsame Spielsequenz einzuplanen – anfänglich mit Stefan, dem Vater und uns, später nur noch mit Stefan und seinem Vater.



Beim ersten Film sahen wir, dass der Vater sich bemühte, aber nicht wusste, was er tun sollte. Beim Regelspiel am Tisch sass er neben Stefan. Er wartete geduldig, hatte aber kaum Blickkontakt, sprach wenig und es gab keinen emotionalen Austausch. Beim ersten Review zeigten wir dem Vater, wie er geduldig wartete und wie dies Stefan half, bei der Tätigkeit zu verweilen und dass er die Zuwendung genoss. Wir erklärten ihm, dass es wichtig sei, gegenüber von Stefan zu sitzen, damit sie einander besser sehen konnten und baten ihn, täglich mit Stefan zu spielen, zu warten und ihn zu loben, wenn er etwas gut machte.

Beim zweiten Film hatte sich die Stimmung bereits verbessert und der Vater sprach mehr. Beim zweiten Review zeigten wir ihm, wie positiv Stefan auf seine Äusserungen reagierte und druckten ihm ein Standbild aus, auf dem sich Stefan lachend zum Vater wandte. Wir baten den Vater, als nächsten Schritt zu beobachten, was Stefan tat und dies zu benennen.

Für den dritten Film schlugen wir ein freies Spiel mit der Eisenbahn vor. Es gelang dem Vater immer besser zu warten, zu benennen, was Stefan tat und es gab einen schönen emotionalen Austausch zwischen den beiden. Diese gute Stimmung übertrug sich auch in den Alltag, in welchem Stefan nun wieder vermehrt mit dem Vater etwas unternahm.

Nach sechs Monaten war zu sehen, wie Vater und Sohn das gemeinsame Spiel genossen. Der Vater begann witzige Sprüche zu machen, auf die Stefan mit lautem Lachen reagierte. Der Junge suchte den Blickkontakt und begann beim Spiel vermehrt zu benennen, was er machte. Es war für den Vater noch schwierig, bei auftretenden Problemen nicht einzugreifen, sondern Stefan selbstständig eine Lösung suchen zu lassen.



© BURCHARD KAUP

Nach acht Monaten gab es eine grosse Krise in der Familie, als die Mutter entschied, sich von ihrem Mann zu trennen. Zusätzlich hatte der Vater gesundheitliche Probleme. Er nahm sich weiter Zeit für die gemeinsamen Spielsequenzen, war aber oft müde. Der gute emotionale Austausch blieb, Stefan genoss die Zeit mit seinem Vater. Dieser versuchte, Stefan selbst Lösungen finden zu lassen, griff aber noch oft zu früh ein.

Gerade in belastenden Situationen ist es wertvoll, den Eltern mithilfe von Marte Meo zu zeigen, was sie bereits gut machen und wie sie ihr Kind noch besser unterstützen können. Wir sind immer wieder beeindruckt, wie schnell sich viele Eltern positive Verhaltensweisen aneignen und wie diese in den Alltag integriert werden.

### Schlussfolgerungen

Es ist ein wesentlicher Teil unserer Arbeit, verunsicherte Eltern in ihren Kompetenzen zu bestärken bzw. ihnen zu zeigen, wie sie ihr Kind im Alltag unterstützen können. Allerdings setzt dies Offenheit der Eltern und die Bereitschaft voraus, sich filmen zu lassen und eingeschlifene Verhaltensweisen zu verändern. In vielen Familien zeigen sich rasch Fortschritte und die Eltern beginnen, die Reviews zu geniessen. Es gibt aber auch Situationen, in denen es nur langsam vorangeht und immer wieder dieselben Punkte thematisiert werden.

Marte Meo ist mehr als ein zusätzliches Werkzeug, es ist eine «Philosophie», eine Haltung, die unsere Wahrnehmung verändert und in allen Situationen in erster Linie das Positive suchen lässt. Für die Arbeit mit Marte Meo müssen die Früherziehenden die Technik beherrschen. Das Filmen, Auswerten und Schneiden ist zeitintensiv. Die Arbeit bedingt auch eine grosse Sensibilität im Umgang mit den Eltern, die Fähigkeit, sich an ihren Rhythmus anzupassen und kleinste Fortschritte zu erkennen – Fertigkeiten, die es grundsätzlich in unserer Arbeit als Früherzieherinnen und Früherzieher braucht. Die Freude der Eltern und die Fortschritte, die bei ihnen und den Kindern erreicht werden, sind eine reiche Belohnung für dieses Engagement.

**Marte Meo ist mehr als ein Werkzeug, es ist eine «Philosophie», eine Haltung, die unsere Wahrnehmung verändert und in allen Situationen das Positive suchen lässt.**

*Hinweis: Ein weitgehend identischer Artikel wurde in französischer Sprache in der Revue suisse de pédagogie spécialisée (2018, 3, 41–48) publiziert.*

### Literatur

- Baeriswyl-Rouiller, I. (2007). La guidance interactive selon Marte Meo. Un concept pout soutenir le développement et développer le soutien. *Langage & pratiques*, 39, 74–85.
- Fidanza, S. (2016). *Marte Meo dans le cadre d'une famille suivie par le SEI*. Freiburg. [https://www.sei-fribourg.ch/sites/seifed/files/attached/articles/eps\\_et\\_marte\\_meo.pdf](https://www.sei-fribourg.ch/sites/seifed/files/attached/articles/eps_et_marte_meo.pdf) [Zugriff am 04.12.2018].

### Weiterführende Literatur

- Aarts, M. (2016). *Marte Meo. Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Bünder, P. (2007). *Theoriebuch Marte Meo*. Köln: Kölner Verein für systemische Beratung.
- Bünder, P., Helfer, A. & Sirringhaus-Bünder, A. (2007). *Praxisbuch Marte Meo*. Köln: Kölner Verein für systemische Beratung.
- Hawellek, C. & von Schlippe, A. (2011). *Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marte Meo France (2013). *Marte Meo® : Accompagnement vidéo personnalisé et concret axé sur les ressources et les compétences personnelles*. <http://www.martemeo-france.com/images/martmeo-france/pdf/articledetaillemartemeo-2013.pdf> [Zugriff am 04.12.2018].



Marie-Therese Lottaz-Bättig  
Heilpädagogische Früherzieherin,  
Marte-Meo-Supervisorin  
marietherese.lottazbaettig@fr.  
educanet2.ch



Nathalie Castella  
Heilpädagogische Früherzieherin,  
Marte-Meo-Supervisorin  
nathalie.castella@fr.educanet2.ch

Früherziehungsdienst Freiburg (FED)  
Route Villars-les-Joncs 3  
1707 Fribourg

## Impressum

Schweizerische Zeitschrift für  
Heilpädagogik, 25. Jahrgang, 1/2019  
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: David Bisang, Silvia Brunner Amoser,  
Silvia Schnyder, Daniel Stalder  
Rundschaue 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](http://www.szh.ch) → Zeitschrift

### Auflage

2299 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](http://www.szh.ch) → Zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf  
unserer Website [www.szh.ch](http://www.szh.ch)



Michael Watson und Kathrin Keller-Schuhmacher

## PICCOLO™: Erfassen und Stärken von positiven Eltern-Kind-Interaktionen

### Zusammenfassung

*PICCOLO™ (Roggman et al., 2013a) ist ein Verfahren zur Erfassung und Stärkung positiver Eltern-Kind-Interaktionen bei Kindern im Alter von 10–47 Monaten. Ursprünglich entwickelt für Fachpersonen in Hausbesuchsprogrammen in den USA, die Mütter und Väter darin unterstützen, ihr Interaktionsverhalten an der kindlichen Entwicklung zu orientieren, kann es auch eingesetzt werden, um die Auswirkungen von Programmen zur Elternbegleitung zu evaluieren. In der Aus- und Weiterbildung eignet es sich zur Auseinandersetzung mit und zur Optimierung von eigenem Interaktionswissen und entsprechenden Fertigkeiten. Das Verfahren zeichnet sich durch seine leichte Erlernbarkeit aus.*

### Résumé

*PICCOLO™ (Roggman et al., 2013a) est une procédure ayant pour objectif de relever et renforcer les interactions positives parents-enfants chez des enfants âgés de 10 à 47 mois. Développée initialement pour des professionnel·les dans le cadre de programmes de visites à domicile aux USA, visant à aider mères et pères à orienter leur comportement sur le développement de l'enfant, cette procédure peut également être utilisée pour évaluer les effets de programmes d'accompagnement des parents. Dans les domaines de la formation et de la formation continue, il se prête bien à la confrontation avec nos propres connaissances en matière d'interactions et les compétences qui y sont liées, ainsi qu'à leur optimisation. Le procédé PICCOLO™ se distingue par son caractère facilement assimilable.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-04](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-04)

### Entwicklungsorientiertes Parenting – Leitgedanke bei der Entwicklung von PICCOLO™

PICCOLO wurde als *Observational Measure of Developmental Parenting* konzipiert – als Beobachtungsverfahren zur Einschätzung von entwicklungsorientiertem *Parenting*.<sup>1</sup> Die Autorinnen und Autoren von PICCOLO gehen davon aus, dass alle Mütter

und Väter über Fähigkeiten und Fertigkeiten für entwicklungsorientiertes Parenting in unterschiedlicher Ausprägung verfügen.

Entwicklungsorientiertes Parenting (Roggman, Boyce & Innocenti, 2008)...

... bezieht sich auf das Interaktionsverhalten von Erwachsenen mit Säuglingen und Kleinstkindern, um deren Wohl sie sich kümmern.

... bezeichnet jene Art des Umgangs mit dem Kind, der ...

... kindliche Entwicklung wertschätzt;

... dem Kind in seiner Entwicklung bewusst zur Seite steht;

... sich entlang der kindlichen Entwicklung verändert und sich den wandelnden Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes anpasst.

<sup>1</sup> Eine stimmige deutsche Übersetzung zur Umschreibung der eingängigen und passenden Abkürzung «PICCOLO» zu finden, erwies sich im Übersetzungsteam (Kathrin Keller-Schuhmacher [KKS], Klaus Sarimski [KS] und Michael Watson [MW]) als Knacknuss, insbesondere die Übersetzung von *Parenting*. Nach Recherchen zur Bedeutung von *Parenting* und zur Herkunft des Begriffs «Eltern» sowie nach Diskussionen im Übersetzungsteam und mit anderen Fachpersonen haben wir uns dafür entschieden, den Begriff *Parenting* vorläufig nicht zu übersetzen, sondern als stehenden Begriff in die deutsche Übersetzung aufzunehmen (Watson & Keller-Schuhmacher, 2016).

Im Verfahren PICCOLO wird nach Folgendem gefragt: In welchen Bereichen haben Mütter und Väter ihre Stärken in der Interaktion mit ihren Säuglingen und Kleinstkindern? Wie können Mütter, Väter und Bezugspersonen begleitet werden, dass sie diese Stärken zum Tragen bringen, weiterentwickeln und so die sozial-emotionale und kognitiv-sprachliche Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen können?

Fachpersonen, die in der frühen Kindheit tätig sind, können das mithilfe von PICCOLO herausfinden, wenn sie sich auf die entsprechende «Schatzsuche» einlassen und von Fehlerfahndung absehen.<sup>2</sup>

### Was ist PICCOLO™?

PICCOLO steht für *Parenting Interactions with Children Checklist of Observations Linked to Outcomes* (Roggman et al., 2013a). Als Vorschlag für eine Übersetzung des Verfahrens steht folgender Titel im Raum: «PICCOLO – ein Beobachtungsverfahren zur Wahrnehmung, Einschätzung und Begleitung entwicklungsorientierter Bezugsperson-Kind-Interaktionen». Mit PICCOLO lässt sich entwicklungsorientier-

tes Parenting in vier Bereichen einschätzen (siehe Tab. 1).

Jeder Bereich wird mit einem eigenen Erfassungsbogen (Roggman et al., 2013b) mit je sieben bis acht Items erhoben (insgesamt 29). Jedes Item wird anhand einer Videoaufnahme<sup>4</sup> einer Interaktionssequenz von etwa zehn Minuten eingeschätzt und wie folgt codiert:

- Verhalten nicht beobachtet (abwesend): 0
- Verhalten kurz, wenig gezeigt, neu entstehend: 1
- Verhalten deutlich gezeigt, eindeutig, stabil, häufig auftretend: 2

Auf dem Erfassungsbogen hat es für jedes Item eine Kurzbeschreibung zur Orientierung. Es gibt im Handbuch (Roggman et al., 2013c) ausführliche Beobachtungshinweise, die der Fachperson zur sichereren Zuordnung der Items verhelfen. Validität, Reliabilität und Praktikabilität von PICCOLO sind ausreichend nachgewiesen (Roggman et al., 2013c, S. 45ff.).

**Tabelle 1: Die vier PICCOLO-Bereiche**

<i>Affektive Zuwendung</i> Wärme, körperliche Nähe, positiver Ausdruck gegenüber dem Kind	<i>Responsivität</i> Für kindliche Signale, Emotionen, Worte, Interessen und Verhalten empfänglich sein, darauf eingehen, sie beantworten
<i>Ermunterung</i> Aktive Unterstützung von Exploration, Bemühungen, Fähigkeiten, Initiativen, Neugier, Kreativität, Spiel	<i>Anleitung (engl. Teaching)</i> <sup>3</sup> Miteinander sprechen und spielen, kognitive Anregung, Erklären, Fragen stellen

<sup>2</sup> Formulierung nach Schiffer (2013)

<sup>3</sup> Im Sinne eines aktuellen Verständnisses über Entwicklungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit übersetzen wir *Teaching* mit «Anleitung» und umschreiben es mit «Selbstbildung mittels Sprache anregen, in Gang halten».

<sup>4</sup> Mit zunehmender Erfahrung mit PICCOLO sind die Einschätzungen auch sehr gut «live» möglich.

**Tabelle 2: Die vier PICCOLO-Bereiche im Detail**

Affektive Zuwendung	
Was bewirkt sie?	Weniger unsoziales Verhalten, bessere Regulierung, mehr Compliance, höhere kognitive Fähigkeiten, grössere Schulbereitschaft <sup>5</sup>
Itembeispiel:	Person spricht mit dem Kind in einem warmen Tonfall. <sup>6</sup>
Kurzbeschreibung:	Die Stimme der Bezugsperson hat einen positiven Tonfall und drückt Begeisterung oder Zärtlichkeit aus. Wenig, jedoch in warmem Tonfall sprechen, erhält eine hohe Codierung.
Beobachtungshinweis: <sup>7</sup>	Flache und tonlose oder sarkastische und fordernde Stimmlagen sind nicht warm. Bewertung als 0, es sei denn, es gibt einige Momente mit warmer Tonlage. Wärme kann sich in <i>Motherese</i> zeigen (z. B. übertriebene Betonung, hohe Stimme), muss dies aber nicht. Freude und Interesse können ebenso zu einer warmen Stimmlage beitragen. Die Stimmlage kann nicht gleichzeitig ruppig und warm sein. Manchmal klingt eine Bezugsperson anfangs warm; dies lässt aber dann nach, sodass es wichtig ist, den letzten Beobachtungsabschnitt zu beachten. Eine Bewertung mit 2 ist dann angemessen, wenn die Stimme der Bezugsperson überwiegend warm ist.
Responsivität	
Was bewirkt sie?	Mehr sichere Bindungsbeziehungen, bessere kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung, weniger Verhaltensprobleme, bessere Emotionsregulation und mehr Empathiefähigkeit
Itembeispiel:	Person schaut zum Kind, wenn es spricht oder Laute macht.
Kurzbeschreibung:	Wenn das Kind vokalisiert, schaut die Bezugsperson auf sein Gesicht oder – wenn die Augen oder das Gesicht des Kindes nicht zu sehen sind – dreht sie ihren Körper oder Kopf zum Kind hin.
Ermutigung	
Was bewirkt sie?	Weniger Negativismus, höhere Bereitschaft, herausfordernde Aufgaben anzupacken, bessere soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung
Itembeispiel:	Person unterstützt die Bemühungen des Kindes verbal.
Kurzbeschreibung:	Die Bezugsperson zeigt verbale Begeisterung, bringt positive Kommentare an oder macht Vorschläge zu den Aktivitäten des Kindes.
Anleitung	
Was bewirkt sie?	Bessere soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung, höhere Kommunikationsbereitschaft, Entwicklung der Lesefähigkeit wird begünstigt.
Itembeispiel:	Person benennt Objekte oder Handlungen für das Kind.
Kurzbeschreibung:	Die Bezugsperson benennt, was das Kind macht, mit was es spielt oder wohin es gerade schaut.

<sup>5</sup> Schulbereitschaft ist ein Begriff aus der Entwicklungspsychologie. Es geht um die Vorhersage eines gelungenen Übertritts ins formale, schulische Lernen. Dabei wird unterschieden zwischen kognitiven Indikatoren und sozial-emotionalen Faktoren der Schulbereitschaft. Die kognitiven Indikatoren umfassen aktive und passive sprachliche und Selbstregulations-Fähigkeiten. Hierzu gehört die Fähigkeit, Störungen und Ablenkungen zu ignorieren, kurzzeitig eine umschriebene Menge von Information im Gedächtnis zu behalten und eine gewisse Flexibilität im Denken und in der Aufmerksamkeit. Zu den sozial-emotionalen Faktoren gehören unter anderem das Selbstkonzept der Kinder, soziale Kompetenzen, die Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Lehrperson (nach Roebers et al., 2013).

<sup>6</sup> Bei allen Zitaten handelt es sich um eigene Übersetzungen (KKS, KS, MW) der amerikanischen Originaltexte (Roggman et al., 2013b, 2013c).

<sup>7</sup> Aus Platzgründen übernehmen wir nur für dieses Item den detaillierten Beobachtungshinweis.

### Wie wurde PICCOLO™ entwickelt?

Zunächst durchsuchte das Forschungsteam (Roggman et al., 2013c) die wissenschaftliche Literatur, um die Bereiche von Parenting-Interaktionen und Beschreibungen entsprechender spezifischer Verhaltensweisen zu identifizieren, die in einem Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes stehen. Nach dieser Überprüfung wurden, basierend auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Recherche, kurze Sätze, sogenannte Items, zur Beschreibung von Parenting-Verhaltensweisen in vier Bereichen formuliert. Diese Items wurden anhand von Videoaufnahmen aus dem Archiv des *Early Head Start Research and Evaluation Project* und des *Bilingual Early Language and Literacy Supports (BELLS) Project* getestet. Diese Videodatenbasis besteht aus über 4500 Videoclips von Eltern-Kind-Interaktionen von über 2000 Familien mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen. Die Videoaufnahmen erfolgten jeweils, als die Kinder 14, 24 und 36 Monate alt waren.

Im Austausch mit Fachpersonen aus der Hausbesuchspraxis (USA) wurde die Anzahl von zunächst über 100 Items reduziert und die negativen Verhaltensweisen wurden ausgeschlossen. In ihrer Publikation begründen das die Autoren so: «Natürlich ist es notwendig, negative Verhaltensweisen zu beobachten. Es gibt jedoch verschiedene Gründe, weshalb wir negative Interaktionen nicht in PICCOLO integrieren. Negative Items reduzieren die Nützlichkeit von PICCOLO. Wir prüften in jedem Bereich einige Items, die negative Interaktionen anzeigen. Fachpersonen, die frühere Versionen von PICCOLO ausprobierten, haben herausgefunden, dass dies die Anwendung von PICCOLO mit den Eltern erschwerte. Unser Ziel war es, ein Messinstrument zu entwickeln, das den

Fachpersonen ermöglicht, den Eltern positive Rückmeldungen zu ihren Stärken im Parenting zu geben. Negative Items hätten dieses Ziel unterminiert» (Roggman et al., 2013c, S. 35f., Übersetzung KKS, KS, MW).

Anhand dieser Rückmeldungen wurde PICCOLO schrittweise mit Fachleuten aus der Praxis bis zur heutigen Version entwickelt. Dies ist eine der Stärken von PICCOLO. Kaum ein anderes Verfahren dieser Art ist in einer solch engen Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis und an einer derart grossen Stichprobe entwickelt worden. Viele Methoden sind zunächst theoriegeleitet und zielen darauf ab, «negatives» oder «schlechtes» Verhalten zu verbessern.

Bei der Anwendung des Beobachtungsverfahrens durch die Fachpersonen aus der Hausbesuchspraxis zeigte sich zudem, dass sich mit dem Einsatz von PICCOLO sowohl die positiven als auch die ungünstigen – nicht explizit angesprochenen – Verhaltensweisen verbesserten.

***Kaum ein anderes Verfahren dieser Art ist in einer solch engen Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis und an einer derart grossen Stichprobe entwickelt worden.***

Um uns damit zu beschäftigen, wie PICCOLO im deutschsprachigen Raum umgesetzt werden kann, haben wir im Jahr 2014 die Fokusgruppe «PICCOLO-deutsch» auf die Beine gestellt<sup>8</sup> (Watson & Keller-Schuhma-

<sup>8</sup> In der Fokusgruppe mit dabei waren: eine Vertreterin aus der Heilpädagogischen Früherziehung, eine Kitaleiterin und zwei Psychotherapeutinnen, die in Säuglings- und Kleinkindsprechstunden arbeiten.

cher, 2015a). Die Teilnehmerinnen haben sich in das Verfahren<sup>9</sup> eingearbeitet und in ihren eigenen Settings erste Erfahrungen damit gesammelt. Die Rückmeldungen zeigen, dass die Vorgehensweise für die Begleitung von Müttern und Vätern beziehungsweise für eine Intervention im Team mittels der Interaktionseinschätzungen für die eigene Arbeit hilfreich ist. Sie bestätigen auch die Ausführungen der Autorinnen und Autoren von PICCOLO, dass die Fokussierung auf die positiven Verhaltensweisen Dinge sichtbar macht, die bisher übersehen worden waren und so die Bezugsperson in einem anderen Licht erscheinen lassen.

### **PICCOLO ist nicht dafür geeignet, Verhaltensweisen von Eltern als «gut» oder «schlecht» zu bewerten.**

#### **Vorteile von PICCOLO**

Mit PICCOLO...

- ... werden die Vorbild-Aufgaben von Mutter und Vater respektiert.
- ... wird Müttern und Vätern ermöglicht, ihre entwicklungsorientierten «beelternden»<sup>10</sup> Fähigkeiten auszubauen.
- ... wird das Vertrauen in die «beelternden» Fähigkeiten gestärkt.

<sup>9</sup> Mithilfe der Videos auf der Trainings-DVD (Roggman et al., 2013d) und anhand eigener Videos.

<sup>10</sup> Verweis auf Fussnote 1: Als deutsche Übersetzung von Parenting diskutierten wir «Beeltern». Diesen Begriff möchten wir bei der Übersetzung des Manuals einbringen. Er verweist stärker auf einen gemeinsamen Prozess und enthält auch eine emotionale Komponente – im Unterschied zum Begriff Erziehung, wie Parenting i.d.R. übersetzt wird. Beeltern hat seine etymologischen Wurzeln in «al», Indogermanisch für «nähren», «wachsen machen».

... wird den Eltern bei der Umsetzung von Informationen über die kindliche Entwicklung geholfen.

... wird dazu beigetragen, dass Eltern ihre «beelternden» Kompetenzen auch während Krisenzeiten aufrechterhalten können (Roggman et al., 2013c, S. 2ff.).

#### **Welche Aktivitäten eignen sich für Einschätzungen nach PICCOLO™?**

In allen alltäglichen Situationen, bei gemeinsamen Aktivitäten wie etwa Kochen, Tisch decken, Essen, Waschen oder Putzen lassen sich die Interaktionen einschätzen. Daneben eignen sich auch vorgegebene Angebote und Settings wie Puzzles, Klötze, Knete, Alltagsgegenstände, Puppen, Stofftiere, Bilderbuch oder Fotos anschauen und Rollenspiele.

#### **Was kann man mit PICCOLO™ tun?**

- Die Fachpersonen können sowohl die Stärken der Eltern beschreiben, zurückmelden und unterstützen als auch positive Verhaltensmerkmale identifizieren – die (noch) wenig ausgeprägt sind – und sie durch das Gespräch mit Mutter und Vater fördern. Die Bezugspersonen können PICCOLO bei sich selbst anwenden und ihr Wissen über die Bedeutung alltäglicher Interaktionen mit Säuglingen und Kleinstkindern erweitern und ihre entsprechenden Fertigkeiten weiterentwickeln.
- PICCOLO kann auch in der praktischen Aus- und Fortbildung von Fachpersonen eingesetzt werden, die in Eins-zu-Eins-Interaktionen mit Kindern involviert sind (Norman & Christiansen, 2013).
- PICCOLO eignet sich als Einstieg in die Analyse von Interaktionen, da es übersichtlich ist und leicht – auch im Selbststudium – erlernt werden kann.



- PICCOLO kann auch zur Evaluation und Sicherung der Qualität von Programmen zur Begleitung von Eltern oder der Elternbildung gebraucht werden. Dies kann durch den Einsatz vor und nach einer Intervention erfolgen.
- Mit PICCOLO können Mutter-Kind- und Vater-Kind-Interaktionen analysiert werden, die in der eigenen Institution (therapeutisch) begleitet werden. Im Team lassen sich die Ergebnisse zur Auseinandersetzung mit und Optimierung von Interaktionswissen und -fertigkeiten nutzen.

### Wofür ist PICCOLOT<sup>TM</sup> nicht geeignet?

PICCOLO ist nicht dafür geeignet, um Verhaltensweisen von Eltern als «gut» oder «schlecht» zu bewerten. Es kommt auch nicht infrage für die Einschätzung von Risikosituationen oder als Grundlage für Entscheidungen für Gutachten; nicht zum Identifizieren von misshandelnden Eltern oder Betreuungspersonen und nicht bei Obhutsstreitigkeiten in Scheidungsverfahren.

### Ausblick

«PICCOLO stellt einen wichtigen Fortschritt für die Praxis dar. Die laufenden Studien, mit denen untersucht wird, wie seine Varianten bei Vätern, in der Tagesbetreuung und bei Kollegen in anderen Ländern angewandt werden können, sind Schritte in eine vielversprechende Richtung» (Bradley, 2013, S. 362, Übersetzung KK/MW).

Auch im deutschsprachigen Raum sitzt PICCOLO in den Startlöchern, nachdem sich seit einigen Jahren die Gruppe um Prof. Dr. Klaus Sarimski an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Sarimski, 2015; Sansour, 2017) sowie jene um Dr. Michael Watson und Kathrin Keller-Schuhmacher (Watson &

Keller-Schuhmacher, 2015a, 2015b) für die Übersetzung, Aufbereitung, Anpassung und Erprobung von PICCOLO im deutschsprachigen Raum stark machen.

Das Übersetzungsteam und alle, die PICCOLO bereits kennengelernt haben, wünschen sich, dass die deutsche Übersetzung von PICCOLO im Jahr 2019 publiziert wird.

### Literatur

- Bradley, R. H. (2013). Strike up the Band, the PICCOLO Players have arrived: A Commentary. *Infant Mental Health Journal*, 34 (4), 559–362. DOI: 10.1002/imhj.21396
- Norman, V. J. & Christiansen, K. (2013). Validity of the Piccolo Tool in Child Care Settings: Can it assess Caregiver Interaction Behaviors? *Infant Mental Health Journal*, 34 (4), 319–329. DOI: 10.1002/imhj.21391
- Roebbers, C., Cimeli, P., Sassu, A.-R. & Feurer, E. (2013). *Schulbereitschaft und Exekutive Funktionen*. [www.entwicklung.psy.uni-be.ch/forschung/schulbereitschaft\\_und\\_exekutive\\_funktionen/](http://www.entwicklung.psy.uni-be.ch/forschung/schulbereitschaft_und_exekutive_funktionen/)[index\_ger.html [Zugriff am 20.11.2018].
- Roggman, L., Boyce, L. K. & Innocenti, M. S. (2008). *Developmental Parenting. A Guide for Early Childhood Practitioners*. Baltimore: Brookes.
- Roggman, L., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Norman, V. J. & Christiansen, K. (2013a). Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO<sup>TM</sup>) in diverse ethnic groups. *Infant Mental Health Journal*, 34 (4), 290–306. DOI: 10.1002/imhj.21389
- Roggman, L., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump, Norman, V., Christiansen, K. & Anderson, S. A. (2013b). *Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO<sup>TM</sup>) Tool*. Baltimore: Brookes.

- Roggman, L., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump, Norman, V., Christiansen, K. & Anderson, S. A. (2013c). *Parenting interactions with children: Checklist of observations linked to outcomes (PICCOLO™). USER'S GUIDE*. Baltimore: Brookes.
- Roggman, L., Cook, G. A., Innocenti, M. S., Jump Norman, V., Christiansen, K. Anderson, S. A. (2013d). *The PICCOLO™ Training DVD. Implementation and Scoring*. Baltimore: Brookes.
- Sansour, T. (2017). Interaktionsverhalten von Müttern mit Kindern mit Fragilem-X-Syndrom und Down-Syndrom. *Frühförderung interdisziplinär*, 36, 127–136. DOI: 10.2378/fi2017.art11d
- Sarimski, K. (2015). PICCOLO – ein praxistaugliches Verfahren zur Einschätzung der Eltern-Kind-Interaktionen. *Frühförderung interdisziplinär*, 34, 55–59. DOI: 10.2378/fi2015.art06d
- Schiffer, E. (2013). *Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese – Schatzsuche statt Fehlerfahndung* (8. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Watson, M. & Keller-Schuhmacher, K. (2015a). PICCOLO™ – Aufbereitung und Anpassung für die Praxis im deutschsprachigen Raum. *Frühförderung interdisziplinär*, 34, 180–182. DOI: 10.2378/fi2015.art23d
- Watson, M. & Keller-Schuhmacher, K. (2015b). *PICCOLO™ – Instrument zur Einschätzung entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Interaktionen*. Posterpräsentation an der GAIMH-Tagung in Zürich, 29.–31.01.2015.
- Watson, M. & Keller-Schuhmacher, K. (2016). *PICCOLO™ – Translation into German and Implementing in Different Working Fields and Contexts – an Intercultural and Interdisciplinary Challenge*. Posterpräsentation an der WAIMH-Tagung in Prag, 29.05.–02.06.2016.

Dr. med. Michael Watson  
 FMH Kinder- und Jugendpsychiatrie  
 und Psychotherapie  
 Leitender Arzt  
 Psychiatrische Dienste Aargau AG  
 Zürcherstrasse 241  
 5210 Windisch  
 michael.watson@pdag.ch



Kathrin Keller-Schuhmacher  
 lic. phil. Psychologin FSP  
 Freiberuflich tätig im Bereich Entwicklungs-  
 begleitungen frühe Kindheit  
 Bottmingerstrasse 11  
 4107 Ettingen  
 kathrin.keller-schuhmacher@gmx.ch



Andrea Lanfranchi

## Familie als Ort des Lernens

Stärkung sozial benachteiligter Eltern mit dem Förderprogramm Lernort Familie 5+

### Zusammenfassung

*Lernort Familie 5+ ist ein neues, präventives und schulorientiertes Bildungsangebot der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugend und Berufsberatung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Im Fokus von Lernort Familie 5+ stehen die Eltern als Vermittelnde von emotionaler Sicherheit und Lernanregungen. Die Eltern erfahren erstens, was das Kind beim Eintritt in die erste Klasse erwartet. Sie lernen zweitens, wie sie ihr Kind im Familienalltag sprachlich und mathematisch gezielt und lustvoll anregen können. Sie erhalten drittens Empfehlungen, wie Erziehung von Kindergarten- und Primarschulkindern gelingt.*

### Résumé

*« Lernort Familie 5+ » est une nouvelle offre de formation préventive et orientée vers l'école proposée par la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH) en collaboration avec l'Office de la jeunesse et de l'orientation professionnelle de la Direction de l'éducation du canton de Zurich. Les parents, en tant que principaux vecteurs de la sécurité émotionnelle et de l'envie d'apprendre, sont placés au centre de l'offre. Ils reçoivent tout d'abord des informations sur ce qui attend leur enfant à l'entrée à l'école. Ils apprennent ensuite comment ils peuvent, dans le quotidien de la famille, solliciter leur enfant de manière ciblée et ludique dans les domaines du langage et des mathématiques. Ils bénéficient enfin de conseils pour que l'éducation des enfants fréquentant le jardin d'enfants et l'école primaire réussisse.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-05](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-05)

### Gerechte Entwicklungschancen für alle Kinder

Es ist schon lange bekannt und wird erneut im neuen Schweizer Bildungsbericht bekräftigt (SKBF, 2018): Die Bildungs- und Entwicklungschancen sind in der Schweiz nach wie vor sehr ungleich verteilt. Die Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und sozio-ökonomischem Hintergrund der Eltern sind so eng, dass *Equity* in der Bildung eher einen Wunsch darstellt und vielmehr Diskriminierung eine Realität ist (Lanfranchi, 2005; Haenni Hoti, 2015). Unterschiede bei den Leistungskompetenzen, in der Sprache sowie in den sozial-emotionalen Fähigkeiten zwischen Kindern aus sozial privilegierten und benachteiligten Familien sind be-

reits beim Schuleintritt deutlich und werden im Laufe der Schulentwicklung immer grösser (Angelone & Ramseier, 2012).

Ebenfalls bekannt ist, dass die Basis für das Lernen weit vor dem Schulbeginn geschaffen wird. Lernen ist ein kumulativer Prozess, der auf vorhandenen Fertigkeiten aufbaut. Somit kommt dem Grundstein, der in der frühen Kindheit gelegt wird, eine besondere Bedeutung zu. Rund zehn Prozent der Kinder sind allerdings in ihrer Entwicklung gefährdet, weil sie in Familien aufwachsen, die bedeutsamen Risiken sozialer Benachteiligung ausgesetzt sind (Lanfranchi, 2014). Es geht um Faktoren wie zum Beispiel Migrationshintergrund verbunden mit Isolation, Armut und sehr engen Wohnverhältnissen oder

alleinerziehende Elternteile ohne Unterstützung von Verwandten oder Freunden. In solchen Situationen können evidenzbasierte Unterstützungsangebote helfen, die Bildungs- und Entwicklungschancen der betroffenen Kinder zu verbessern. Je früher, intensiver und professioneller die Fördermassnahmen einsetzen, desto höher sind die zu erwartenden Effekte im Sinne der Prävention späterer Lern- und Verhaltensstörungen (Neuhauser, 2014). Aus diesem Grund haben wir vor einigen Jahren an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik die Langzeitstudie «ZEPPELIN – Förderung ab Geburt» konzipiert und lanciert (Lanfranchi & Neuhauser, 2011). Für eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Hinweise auf Publikationen siehe [www.zeppelin.hfh.ch](http://www.zeppelin.hfh.ch).

Die Resultate der wissenschaftlichen Evaluation sind, was die erste ZEPPELIN-Phase 0 bis 3 anbelangt, vielversprechend: Kinder aus der Interventionsgruppe, also mit Förderprogramm «PAT»<sup>1</sup>, weisen gegenüber Kindern aus der Kontrollgruppe signifikante Vorsprünge auf; unter anderem verfügen sie über einen grösseren Wortschatz, sie sind weniger ängstlich und haben eine bessere

Impulskontrolle (Schaub et al., im Druck). Die Eltern weisen eine höhere Erziehungskompetenz auf: Dies zeigt sich in mehr sichtbaren Lernanregungen zu Hause und einer höheren Feinfühligkeit der Mutter, welche sich wiederum positiv auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder auswirkt (Neuhauser et al., 2018). Die im Alter von drei Jahren gefundenen positiven Effekte sind im Alter von fünf Jahren hinsichtlich der Lernanregungen in der Familie und Sprachkompetenzen der Kinder erneut nachweisbar.

Die langfristige Wirksamkeit des Förderprogramms PAT wird nun im zweiten Kindergartenjahr sowie in der ersten und in der dritten Klasse überprüft. Aus früheren Studien (Barnett, 1995) weiss man, dass die Nachhaltigkeit eher gewährleistet ist, wenn die Familien auch nach der Intervention immer wieder kleine «booster» oder «refresher» in Form von weiteren Kontakten mit Unterstützungselementen erhalten. So sind wir auf die Idee gekommen, eine Zusatzförderung kurz vor und nach der Einschulungsphase zu organisieren. Entstanden ist – in Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugend- und Berufsberatung des Kantons Zürich – Lernort Familie 5+, bestehend aus je fünf Elterntreffen mit jeweils etwa zehn Familien im zweiten Kindergartenjahr sowie in der ersten und zweiten Klasse.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Das Förderprogramms «PAT – Mit Eltern Lernen» weist folgende Eckdaten auf: Eine Mütterberaterin mit Spezialisierung («Elterntrainerin») besucht regelmässig etwa zehn Familien zu Hause, und zwar alle zwei bis drei Wochen während drei Jahren. Einmal im Monat finden Gruppentreffen im örtlichen Familienzentrum statt.

«PAT» ist das einzige laufende Programm in der Schweiz und in Deutschland, das alle Kriterien wissenschaftlich begründeter Wirksamkeit von Hausbesuchsprogrammen erfüllt (Lanfranchi, 2014): 1) auf Familien in besonderen Risikokonstellationen zugeschnitten; 2) Beginn vor oder kurz nach Geburt; 3) hohe Intensität und Kontinuität; 4) fallbezogenes Vorgehen mit Individualisierungsmöglichkeiten; 5) qualifiziertes Personal. – Für die Nachhaltigkeit von PAT sorgt in der Schweiz die Trägerschaft «zeppelin – familien – startklar»: [www.zeppelin-familien.ch](http://www.zeppelin-familien.ch)

<sup>2</sup> Lernort Familie 5+ wird vom Lotteriefonds des Kantons Zürich, von der *Stiftung Mercator Schweiz* und von der *Ernst Göhner Stiftung* finanziell unterstützt, wofür sich der Autor ganz herzlich bedankt. Ein grosser Dank geht auch an die Kolleginnen aus dem Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, die einen wesentlichen Beitrag in der Konzeption und Entwicklung von Lernort Familie 5+ geleistet haben und im Auftrag der HfH aktuell die Durchführung verantworten, insbesondere an Sandra Stylianou-Osterwalder und an die Leiterin der Geschäftsstelle Elternbildung Gabriela Leuthard sowie an ihren Vorgänger David Müller.

## Lernort Familie 5+ Mein Kind kommt in die Schule

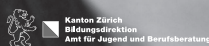
Eltern erfahren, was das Kind beim Eintritt in die 1. Klasse erwartet und wie die Familie den Schulerfolg des Kindes unterstützen kann. Eltern lernen, wie sie ihr Kind zuhause sprachlich und mathematisch anregen können. Eltern erleben, wie Erziehung gelingt und die Kinder im Alltag Freude machen.

### Ein Kurs für Mütter und Väter von 5- bis 6-jährigen Kindern

<b>Teilnehmende</b>	10 Mütter oder Väter von Kindern im 2. Kindergartenjahr
<b>Dauer</b>	5 Gruppentreffen à 2 Stunden
<b>Ort und Zeit</b>	angepasst an die Bedürfnisse der Teilnehmenden
<b>Daten</b>	zwischen September 2018 und April 2019
<b>Leitung</b>	erfahrene Eltern- und Erwachsenenbildner/innen des Kantons Zürich
<b>Kosten</b>	Das Angebot ist kostenlos.
<b>Kinderbetreuung</b>	Geschwister können bei Bedarf betreut werden.
<b>Sprache</b>	Das Angebot wird in deutscher Sprache durchgeführt. Bei Bedarf können interkulturelle Übersetzerinnen beigezogen werden.
<b>Besonderes</b>	Einzelberatung bei Bedarf Der Kurs wird durch die HfH evaluiert.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Gerne informieren wir Sie in einem persönlichen Gespräch über Details zum Angebot und stehen bei Fragen gerne zur Verfügung.

**Kontakt** Prof. Dr. Andrea Lanfranchi, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich  
andrea.lanfranchi@hfh.ch, Tel. 044 317 12 35



## Ziele und Zielgruppe von Lernort Familie 5+

Im Zentrum steht die Familie als Ort des Lernens mit den Eltern als Vermittelnde von Lernimpulsen und emotionaler Sicherheit. Sie werden angeleitet, ihre Kinder für Erkundungen und Lernerfahrungen anzuregen. Ziel ist das Finden und Üben von Inhalten, damit die Eltern ihre Kinder im Erziehungsalltag auf der Basis von Liebe, Vertrauen, Anerkennung und Spiel im Lernen unterstützen können. Konkret werden sie befähigt, 1) ihre Kinder hinsichtlich sprachlicher, mathematischer und emotionaler Basiskompetenzen auf die Schule vorzubereiten, 2) ihre Kinder eingebettet im Familienalltag bei schulrelevanten Lernerfahrungen zu unterstützen und 3) eine gelingende Erziehung umzusetzen.

Lernort Familie 5+ richtet sich, wie schon das Förderprogramm PAT, an Mütter

und Väter in belasteten Lebenslagen. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Eltern, die früher an ZEPPELIN teilgenommen haben (Interventionsgruppe), und um solche, die ähnliche Belastungen aufweisen und zur Bildung einer zusätzlichen Vergleichsgruppe neu aufgenommen wurden.

## Inhalte und Durchführung

Die Gruppentreffen mit Eltern sind inhaltlich entlang von drei übergeordneten Themenbereichen aufgebaut: «Erziehung, die stark macht», «Lernen im Alltag» und «Fit für die Schule». In allen Kurseinheiten stehen die aktuellen Interessen und Wünsche der Eltern im Zentrum. Bei der Konzeption und Vermittlung wird insbesondere dem Transfer der Inhalte in den Familienalltag grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Ein Fokus liegt auf der Prävention von Schul-

schwierigkeiten in den Bereichen Sprache und Mathematik. Deshalb kommen Spiele und Übungen in diesem Bereich in jedem Treffen vor, nach dem Motto: «Überall stecken Mathe und Sprache drin.»

Alle Treffen haben in etwa den gleichbleibenden strukturellen Ablauf: Rückblick auf die letzte Einheit, Einstieg, kurzer Theorieinput, Übung und Austausch, Spiel im Bereich Sprache und Mathematik und Hausaufgabe. So erfahren die Eltern durch den roten Faden einen Wiedererkennungseffekt und können sich bezüglich des Ablaufs an diesem orientieren. Die Module für den Kindergarten, für die erste und zweite Klasse (jeweils fünf Treffen) sind strukturell ähnlich aufgebaut (siehe Abbildung 1).

### **Bisherige Erfahrungen**

Lernort Familie 5+ wird seit September 2017 erfolgreich durchgeführt. Teilnehmende sind 80 Eltern (Stand Oktober 2018) in Zürcher Gemeinden mit hohem Sozialindex, also vor allem mit hohem Migrationsanteil. Kursleitende sind gut qualifizierte Elternbildnerinnen des Amtes für Kinder und Jugendberaterinnen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Die Module bewähren sich, sowohl inhaltlich als auch strukturell, was sich im hohen Zufriedenheitsgrad der Eltern und der Kursleiterinnen widerspiegelt. Durch das gute Echo in den Medien wird Lernort Familie 5+ zunehmend bekannt (u. a. Schenkel, 2018).

Ein unerwartetes Problem war die zeitlich intensive und dennoch nur teilweise gelungene Rekrutierung interessierter Eltern aus der Zielgruppe der Familien mit sozialer Benachteiligung. Die Anzahl von vorläufig 80 teilnehmenden Familien liegt weit unter unseren Erwartungen. Die Analyse der Gründe für die geringe Teilnahme führt zu drei hauptsächlichen Erklärungen: (1) Zeit-

mangel aufgrund von Arbeitstätigkeit, Schwangerschaft oder Geburt eines Kindes, (2) Krankheit des Kindes während der Rekrutierungszeit sowie ein (3) Gefühl von so starker Überforderung im Alltag, dass Elternbildungsangebote schlicht nicht wahrgenommen werden können. Als erschwerender Faktor kam hinzu, dass, wenn nur wenig Gruppen in einer bestimmten Region angeboten werden konnten, die Flexibilität des Angebots bezüglich Ort, Wochentag und Zeit umso geringer war. Wenn also beispielsweise eine in Schlieren geplante Gruppe für den Kurstag Dienstag von 18.30 bis 20.30 Uhr nur vier Anmeldungen hatte und aus diesem Grund nicht starten konnte, gelang es uns nicht, diese Eltern für einen anderen Kurs in Dietikon am Samstag von 13.30 bis 15.30 Uhr zu gewinnen. Je weniger Optionen vorhanden sind, desto schwieriger ist es, die Gruppen zu füllen.

Nichtsdestotrotz ist die Erkenntnis wichtig, dass die Eltern nach dem Einstieg mit wenigen Ausnahmen die Gruppe auch nicht mehr verlassen, weil sie erkennen, dass die angebotenen Inhalte für sie hilfreich und in ihrem Alltag umsetzbar sind. Nützlich hat sich das erarbeitete Konzept zur Erhöhung der Verbindlichkeit der Teilnahme erwiesen, mit praktischen Massnahmen wie schriftliche Bestätigung der Anmeldung, eine WhatsApp-Nachricht am Abend vor dem Kurs oder ein Anruf im Falle des Nichterscheinsens.

### **Fazit**

Abgesehen von den erwähnten Herausforderungen bei der Rekrutierung der Eltern und des noch nicht optimalen Aufwand-Ertrag-Verhältnisses, erweist sich Lernort Familie 5+ als geeignet für die Stärkung von Eltern in belasteten Situationen und für die indirekte Förderung ihrer Kinder in der Ein-

Thema	1. Treffen: Entwicklungs- fördernde Erziehung	2. Treffen: Beziehung und Anerkennung	3. Treffen: Was es zum Lernen braucht	4. Treffen: Grenzen und Freiraum	5. Treffen: Schule und Elternhaus
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen</li> <li>• Kursregeln</li> <li>• Rückblick auf Kindergartenzeit</li> <li>• Was in der Erziehung hilft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedürfnisse benennen</li> <li>• Bedürfnispyramide</li> <li>• Coaching-Angebot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflüsse auf die Gehirnentwicklung</li> <li>• Reale und virtuelle Welt (digitale Medien)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grenzen und Freiräume erleben</li> <li>• Grenzüberschreitungen und Umgang damit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie kann ich Übergänge unterstützen?</li> <li>• Meine Haltung und deren Ausweitungen</li> </ul>
Mathe Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formen suchen</li> <li>• Verse lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zählmöglichkeiten im Alltag suchen</li> <li>• Bilder beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legespiele</li> <li>• alltagsintegrierte Sprachförderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Würfelspiele</li> <li>• Sprachspiele wie «Obstsalat»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Leiterlispel»</li> <li>• Bilderreihen ergänzen</li> </ul>
Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auf Stärken der Kinder achten</li> <li>• Mathe- und Sprachübungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unerfüllte Bedürfnisse angehen</li> <li>• Mathe- und Sprachübungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivitäten mit allen Sinnen</li> <li>• Mathe- und Sprachübungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Erziehungssituation reflektiert handeln</li> <li>• Mathe- und Sprachübungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rückblick</li> <li>• Motivieren für Modul 2 in der 1. Klasse</li> </ul>

Abbildung 1: Kursübersicht und Inhalte Modul 1 Lernort Familie 5+ (Kindergarten)

schulungsphase. Die geplante wissenschaftliche Evaluation wird zeigen, ob ganz besonders Kinder aus der ehemaligen ZEPPELIN-Stichprobe von Lernort Familie 5+ zusätzlich zur ursprünglichen Unterstützung mit dem Förderprogramm *PAT – Mit Eltern Lernen* profitieren können.

#### Literatur

Angelone, D. & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Swiss Journal of Sociology*, 38 (2), 223–244.

Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5 (3), 25–50. DOI: 10.2307/1602366

Haenni Hoti, A. (Hrsg.) (2015). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: EDK.

Lanfranchi, A. (2005). Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7–8, 45–48.

Lanfranchi, A. (2014). Frühkindliche selektive Prävention bei Kindern aus Familien in Risikosituationen – Stigmatisierungsgefahren und Entwicklungschancen. *Familien-dynamik*, 39 (3), 188–199.

Lanfranchi, A. & Neuhauser, A. (2011). ZEPPELIN 0–3 – Förderung ab Geburt mit «PAT – Mit Eltern lernen». *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 437–442.

Neuhauser, A. (2014). A closer look at the effectiveness of early childhood education

in at-risk families. *Mental Health and Prevention*, 2 (3–4), 43–57. DOI: 10.1016/j.mhp.2014.09.002

Neuhauser, A., Ramseier, E., Schaub, S., Burkhardt, S. C. A. & Lanfranchi, A. (2018). The Mediating Role of Maternal Sensitivity: Enhancing Language Development in At-Risk Families. *Infant Mental Health Journal*, 39 (5), 522–536. DOI: 10.1002/imhj.21738

Schaub, S., Ramseier, E., Burkhardt, S. C. A., Neuhauser, A. & Lanfranchi, A. (in press). Effects of Home-Based Early Intervention on Child Outcomes: A Randomized Controlled Trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*.

Schenkel, L. (2018, 2. April). Wenn die Eltern freiwillig Hausaufgaben machen, um ihre Kinder zu fördern. *Neue Zürcher Zeitung*. [www.nzz.ch/zuerich/wenn-die-eltern-freiwillig-hausaufgaben-machen-um-ihre-kinder-zu-foerdern-ld.1370349](http://www.nzz.ch/zuerich/wenn-die-eltern-freiwillig-hausaufgaben-machen-um-ihre-kinder-zu-foerdern-ld.1370349) [Zugriff am 27.11.2018].

SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.



*Prof. Dr. Andrea Lanfranchi*  
 Leiter Institut für Professionalisierung  
 und Systementwicklung (IPSE)  
 Interkantonale Hochschule  
 für Heilpädagogik (HfH)  
 Schaffhauserstrasse 239  
 8050 Zürich  
[andrea.lanfranchi@hfh.ch](mailto:andrea.lanfranchi@hfh.ch)  
[www.hfh.ch](http://www.hfh.ch)



**EUROPEAN AGENCY**  
 for Special Needs and Inclusive Education

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

Aktuell: Die European Agency hat zum zweiten Mal quantitative und qualitative Daten zur integrativen Bildung erhoben. Die Statistiken und Hintergrundinformationen der einzelnen Länder betreffen das Schuljahr 2014/2015. Die EASIE-Datensammlung (European Agency Statistics on Inclusive Education) ist eine längerfristige Tätigkeit der Agency.

Weitere Informationen: [www.european-agency.org/data](http://www.european-agency.org/data)



Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser

## Sprachliche Heterogenität normalisieren

Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung ohne Pädagogisierung von Elternschaft

### Zusammenfassung

*Aus der Warte des Projekts «miteinander mehrsprachig» setzt sich der Beitrag mit der Rolle von Eltern bei der Sprach- und Mehrsprachigkeitsförderung auseinander. Während sowohl in früherer monolingualer Sprachpädagogik als auch bei heute gesteigener Wertschätzung von Mehrsprachigkeit Imperative die Zusammenarbeit mit Eltern prägen, verortet das Projekt die Aufgabe der Sprach(en)förderung vorrangig bei der Schule. Bemühungen, im Sinne des Bildungsprimats auf Eltern einzuwirken, werden kritisch beleuchtet. Dem Ziel selbstbewusster Mehrsprachigkeit der heutigen Schülerinnen- und Schülergeneration dient aus Sicht der Autorinnen eine anerkennende, nicht-fordernde Haltung den Eltern gegenüber.*

### Résumé

*Partant du projet « miteinander mehrsprachig » (« plurilingues ensemble »), cet article s'intéresse au rôle joué par les parents dans l'encouragement des langues et du plurilinguisme. Tandis que la collaboration avec les parents leur impose des contraintes non seulement issues de la pédagogie monolingue d'autrefois mais aussi de celle d'aujourd'hui qui valorise le plurilinguisme, ce projet considère que la promotion de la langue/des langues revient en premier lieu à l'école. Ainsi les actions visant les parents – partant de l'idée que ceux-ci ont le primat éducatif – sont considérées ici sous un éclairage critique. D'après les auteures, la promotion du plurilinguisme à l'école permet de donner plus d'assurance aux générations d'élèves/écolières d'aujourd'hui et ne fait pas peser des exigences sur les parents.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-06](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-06)

### Schule kann Mehrsprachigkeit fördern

Miteinander mehrsprachig – im Wohnhaus, auf dem Spiel- oder Fussballplatz, auf dem Pausenhof und eben auch im Unterricht. Das Projekt «miteinander mehrsprachig», in Trägerschaft des Instituts Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und finanziell unterstützt vom Bundesamt für Kultur, erprobt lokale Wege, wie Mehrsprachigkeitsförderung zur alltäglichen schulischen Praxis werden kann.

Fundamental ist die Förderung von Sprache und nicht einer einzelnen Sprache (frz. *langage*, in Abgrenzung zu frz. *langues*, Sprachen): die Förderung der Versprachlichung von Erfahrungen, des Sprachverstehens

und des vielfältigen Gebrauchs von Sprache zum Kommunizieren und Denken. Die Verwendung verschiedener Sprachen in der Klasse ist nicht nur erlaubt, sondern bereits Förderung: Wenn sprachliche Mittel nicht deckungsgleich sind, rücken die Verständigung und das Handeln mit Sprache in den Mittelpunkt.

Bei einer darauf aufbauenden Förderung von Einzelsprachen lernen die Kinder nicht nur Deutsch, sondern werden ermächtigt, auch ihre Erstsprachen für ihr ausser-schulisches und schulisches Lernen zu nutzen. Dafür braucht es keine mannigfachen Sprachenkenntnisse der Lehrpersonen, sondern sprachenfreundliches Unterstützungs-handeln. Insbesondere in den frühen Bildungszyklen benötigen Kinder aber Erwach-

sene, die modellartig mit verschiedenen einzelsprachlichen Kompetenzen mit ihnen kommunizieren. Im Projekt gestalten sprachpädagogisch weitergebildete mehrsprachige Frauen ein bis zwei Mal pro Woche für einen Vormittag den Kindergartenalltag mit, auch interessierte Eltern bringen ihre Sprachen «zu Besuch» in den Kindergarten.

### *Die Schule kann mehrsprachiges Sprachhandeln anregen und unterstützen.*

Darüber hinaus werden im Projekt Anlässe mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Vertretungen von Deutsch als Zweitsprache und Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur oder Elternforen, kantonalen Bildungsverantwortlichen und anderen durchgeführt, um zwei zentrale Perspektiven zu diskutieren:

- Strukturell wird die Auslagerung der Förderung nicht-deutscher Erstsprachen in das häusliche Umfeld und separierten Unterricht überwunden.
- Unterrichtlich werden die Kinder zum Ausbau ihrer nicht-deutschen Erstsprachen befähigt.

Zu den Wirkungen des Projekts «miteinander mehrsprachig» gehören:

- ein, teils zögerliches, Umdenken von Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen – weg von der Deutschförderung hin zur einzelsprachenübergreifenden Förderung von Sprachverstehen und Kommunikation,
- das entschlossene Mitwirken von mehrsprachigen Erwachsenen, die sich an prägende Erfahrungen von Ausschluss und Ungenügen in ihrer Kindheit erinnern.

Mehrsprachigkeitsförderung wird also nicht gedacht als eine an Eltern oder Familien zu

delegierende Einzelsprachenvermittlung, sondern als Aufgabe der schulischen Bildung, mehrsprachiges Sprachhandeln anzuregen und zu unterstützen. Aufgabe der Lehrpersonen und der Schule ist es, die vielen Sprachen der Kinder zu «befördern».

### **Eltern dürfen Eltern bleiben**

Die seit geraumer Zeit forcierte Forderung, im Sinne der Erziehung und Bildung mit Eltern zusammenzuarbeiten (Stange, 2012; Terhart & von Dewitz, 2017), fügt sich auf den ersten Blick nahtlos in die Programmatik der Mehrsprachigkeitsförderung. Was liegt näher als die Einbindung der erstsprachenkompetenten Eltern? Auf den zweiten Blick erweist es sich aber als problematisch, die Zusammenarbeit mit Eltern als zwingend erforderlichen Bestandteil von Sprachförderung anzusehen:

- a. Genügen die Eltern den Vorstellungen der Institutionen und Fachpersonen nicht, ist das Kind leicht einer mit dem familiären Hintergrund und der Sprache gekoppelten Abwertung ausgesetzt.
- b. Selektionseffekte, die gesellschaftlich benachteiligte Familien treffen, können sich verstärken, wenn schulische Integration und schulischer Erfolg von der aktiven Mitarbeit belasteter Eltern abhängig gemacht werden.
- c. Es gibt nachvollziehbare Beweggründe und faktische Hindernisse, die die Partizipation von Eltern einschränken können. Dazu zählen z. B. Bedingungen wie Zeit und Mobilität, aber auch elterliche Vorstellungen von Schule als vorrangigem und dominantem Bildungsort ihrer Kinder (z. B. Sahrai, 2015).
- d. Aktuell ist eine Paradoxie entstanden zwischen einem Zuwachs an Mitwirkung und elterlicher Autonomie und dem Zwang zur Beteiligung an der Bildung der

- Kinder. Dabei werden «die ungleichen Voraussetzungen für sogenannte «gute», also kompetente und verantwortete Elternschaft [...] nicht thematisiert bzw. sogar verdeckt: Benachteiligte Lebensformen, soziale Ungleichheitslagen oder einfach Eigensinnigkeiten von Eltern verschwinden hinter dem vermeintlichen Autonomiezuwachs, der eingeforderten Selbstverantwortung und dem Aktivierungspostulat» (Oelkers, 2018, S. 114).
- e. So münden Ungleichheiten in eine neue «Pädagogisierung von Elternschaft» (Jergus, 2018; Ott & Roch, 2018). Allenthalben ist dabei zu beobachten, wie unter Rückgriff auf bestimmte Merkmale – Migrationshintergrund, Bildungsferne u. ä. – Elterngruppen konstruiert werden. Diese geraten unter den Verdacht defizitären (sprachlichen) Handelns. Spezielle Praktiken oder Kulturen werden Familien pauschal zugeschrieben, und gleichzeitig geraten Familien unter Veränderungsdruck – oder werden abgeschrieben. «Festzuhalten ist, dass Beobachtung und Bewertung der Erziehungs- und Bildungsleistungen von Eltern mit Migrationshintergrund oft einseitig geprägt sind und nicht hinreichend die Komplexität ihrer Vorstellungen, Ziele, Ressourcen und Belastung erfassen. Insbesondere der Verweis auf Risiken beziehungsweise Vulnerabilität legitimiert jedoch immer frühere und weitgehendere Eingriffe in ihre Erziehungs Kompetenzen und Forderungen nach Verbesserung bzw. Optimierung ihrer Erziehungsleistungen» (Westphal, Motzek-Öz & Özlem Otyakmaz, 2017, S. 145).
- f. Mit den Konzepten von «Partnerschaft», «Beteiligung», «Zusammenarbeit» wird eine Pseudoegalität geschaffen. Kotthoff (2012) findet in ihren Gesprächsanalysen eine vergleichsweise stärkere Asymmetrie in der Rollenaushandlung zwischen Lehrpersonen und Eltern nicht-deutscher Herkunft. Korn (2014) arbeitet heraus, dass in Lehrperson-Eltern-Gesprächen die Zuschreibung eines Expertenstatus an die Eltern stark an deren Sprachkompetenz gekoppelt sei. Vomhof (2018) untersuchte handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Sprachfördermassnahmen. Auch dieser Studie zufolge sind es von den Fachpersonen wahrgenommene kommunikative und sprachliche Defizite, die zu Hierarchien und teilweise Machtbeziehungen beitragen. Eigene kommunikative Kompetenzen würden von den Fachpersonen im Hinblick auf die explizit begrüßten Erziehungs- und Bildungspartnerschaftskonzepte nicht hinterfragt.
- g. Mit der «verstärkten Bildungsaufforderung» (Lange & Thiessen, 2018, S. 285) und gesteigerten Zusammenarbeitsforderung finden Rollenverschiebungen und -überfrachtungen statt. Der strukturelle Unterschied zwischen pädagogischer Profession und privater Elternschaft wird eingeebnet (Buchinger, 2001). So «lässt sich die zunehmende Forderung der Einbeziehung von Familien durchaus (auch) im Sinne einer (staats-)pädagogischen Vereinnahmung eines privaten Erziehungsraumes deuten» (Terhart & von Dewitz, 2017, S. 145). Und umgekehrt droht auf Seiten der pädagogischen Fachpersonen eine «Vermischung der Erzieherrolle mit einer Beraterrolle und entsprechenden Grenzüberschreitungen» (Kalicki, 2010, S. 199), und das vor dem Hintergrund einer «hohe[n] Fragilität der Mutter-Erzieherin-Beziehung» (ebd.).

Die dezidiert als Qualitätsmerkmal (sprachlicher) Bildungsarbeit behandelte Zusammenarbeit mit Eltern (Terhart & von Dewitz, 2017, S. 145) erweist sich also in vielfacher Hinsicht als prekär. Die Alternative besteht keineswegs darin, die Rolle von Eltern im Kontext von Sprachförderung irrelevant zu setzen. Vielmehr geht es darum, die selbstverständliche Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern und die in ihr stattfindende Sprachenvermittlung nicht zu behindern. Denn eine solche Behinderung geschah und geschieht durchgehend: eine Weile durch den assimilatorischen Druck, die Mehrheitssprache zu sprechen, dann durch sprachentrennende Erziehungsprinzipien und neuerdings durch umfassende «Prozesse des *Passend-Machens* familialer Praxis im Sinne bestehender institutioneller Erwartungen» (ebd., S. 146) der (Sprach-)Bildungsoffensiven.

«Nicht nur führen solche wechselnden Moden gerade wegen der sachlichen und wissenschaftlich klingenden Argumentati-

on, mit der sie vertreten werden, vermehrt zur praktischen Verunsicherung der Eltern. Sie führen darüber hinaus zu ihrer moralischen Entwertung als Eltern und zur Entwertung ihrer Emotionen bzw. ihres Vertrauens in ihre Emotionen den Kindern gegenüber. [...] [O]hne daß sie es recht merken, werden sie dazu angeleitet, auch ihre Kinder zu entwerten. Denn sie degradieren sie zu Objekten, die nach Lehrbüchern zu behandeln sind. Man kann sich ausdenken, welche Gefühlslagen auf beiden Seiten dadurch unbewußt entstehen und miteinander in eine destruktive Dynamik geraten» (Buchinger, 2001, S. 42).

Den Kindern und ihrer sprachlichen Entwicklung kommt es mehr zugute, wenn Eltern in ihrer Elternrolle gestärkt werden: «Da Erziehung ein kommunikativer Prozeß ist von hoher Intensität, welche die Aktivierung aller Sinne fordert, kann ihr nichts hinderlicher sein, als wenn die Eltern ihre «interne» kommunikative Kompetenz an Experten abgeben» (ebd., S. 49).

Die Achtung der Eltern als Privatpersonen, die ihre Kinder der Schule und der Lehrperson anvertrauen, und die Anerkennung ihrer Lebens- und Kommunikationspraktiken, ihrer Sprachen und Eigenheiten ist ein wichtiger Baustein der Förderung selbstbewusst mehrsprachiger Bildungsbiografien von Kindern.

### **Kinder lernen vielsprachig**

Mehrsprachigkeitsförderung ist weniger eine Sache von Regeln und Erziehungspostulaten als vielmehr eine Frage der Ermöglichung mehrsprachigen Handelns. Oomen-Welke (2017) hat mehrsprachige Personen zu der Bedeutung von Sprachen in ihrem Leben befragt und fasst zusammen: «Sie verstummen oder sie zeigen den Ausbau von zwei Sprachen unter mehr oder weniger

Eine junge Frau, Tibeterin und Mutter von drei Kindern im Alter von sieben, neun und zehn Jahren, lebt seit zwölf Jahren in der Schweiz. Die Kinder sprechen gut Deutsch und besuchen die Schule gerne. Der Vater arbeitet viel für seine Familie, versteht und spricht gut Deutsch, kann aber diese Sprache nicht lesen. Die Mutter hat gut Deutsch gelernt und kann auch ihre Antworten im Elternbüchlein der Kinder auf Deutsch schreiben. Dennoch fühlt sie sich im Kontakt mit der Schule sehr unsicher. Gespräche mit den Lehrpersonen werfen viele Fragen auf, Aussagen zu Lernberichten oder Tests lösen Befürchtungen aus. In einem Gespräch, in dem es anfänglich um die schulischen Probleme der ältesten Tochter geht, entsteht Raum zum Erzählen von ihrem Zuhause in Indien und ihren Arbeiten dort. Nun ist eine stolze und sichere Frau zu erleben. Eltern können ihre Souveränität verlieren, wenn sie sich verpflichtet fühlen, als Co-Lehrerinnen mitzuwirken.

günstigen Bedingungen. Die Perspektive des Sprachausbaus von Anfang an zu eröffnen [...], ist Aufgabe der Bildungs- und Sozialpolitik wie der Schule» (S. 118).

Die von ihr so genannte «Konflikt-Zweispachigkeit» (ebd., S. 113) hat einen Ursprung in pädagogischen Homogenitätsbestrebungen. Wird Kindern aus migrierten Familien mit der «Annahme unausweichlicher Zerrissenheit zwischen Familie und Bildungsinstitution bzw. «Dominanzkultur» (Terhart & Dewitz, 2017, S. 150) ein Problemstatus suggeriert, ist dieser in der kindlichen Sicht am offenkundigsten mit der Zweispachigkeit assoziiert.

Ein Bedürfnis nach Homogenität wird im Ziel zum Ausdruck gebracht, «dass Kinder die ihnen begegnenden Erziehungsformen und Bildungsbemühungen als möglichst konsistent erleben» (Nickel, 2013, S. 254). Will man nicht so weit gehen, gerade in einem vielfältigen Umgang Bildung zu erkennen, so darf man doch Kindern eine grössere Toleranz gegenüber der Unterschiedlichkeit, in der ihnen begegnet wird, zutrauen. Kinder lernen im Konzert der verschiedenen Stimmen und Sprachen ihrer Umgebung. Lehrpersonen dürfen sich darauf konzentrieren, dass die Schule ein Ort ist, an dem die Kinder sich wohlfühlen und qualitativ hochstehende Lernangebote bekommen. Das schliesst die Sorge um das Elternhaus, Angebote der Kooperation und auch die Vermittlung von Unterstützungsangeboten natürlich nicht aus, aber das Bemühen um die Eltern ist nicht erstrangig.

Um mehrsprachig aufzuwachsen, brauchen Kinder nicht in erster Linie ein bildungskundiges Elternhaus und dessen aktive Zusammenarbeit mit der Schule, sondern die gegenseitige Akzeptanz von Schule und Elternhaus mit dem Verständnis der Unterschiedlichkeit ihrer Aufgaben.

- Marvin's engster Freund ist Pavel. Seit Irina in die Klasse gekommen ist, sprechen Pavel und Irina oft Russisch miteinander. Marvin, der nur mit Baseldeutsch aufgewachsen ist, möchte auch Russisch lernen und beherrscht schon bald einige Wendungen.
- Die Lehrerin beschafft für die drei Kinder russischsprachige Materialien: eine Hör-CD mit Handlungsanleitungen und zwei Bilderbücher. Die Schrift macht noch weitere Kinder neugierig.
- Die Förderung schliesst alle Kinder ein. Auch die sogenannten einsprachigen Kinder hören andere Sprachen. Sie entwickeln ein Interesse an einer Sprache, eine Sprache gefällt ihnen, sie beginnen vielleicht, eine Sprache kontinuierlich zu lernen.
- Kleinere oder grössere Aktivitäten in verschiedenen Sprachen können übrigens auch Elternabende und Schulfeste bereichern.

Die Schule als Bildungsort muss Eltern nicht zu Leserinnen und Lesern machen. Sie kann ihren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu mehrsprachigen Büchern verschaffen, materiell und habituell. Sie braucht familiäre Kommunikation nicht zu therapieren (und kann dies wohl auch nicht), sie kann Unterrichtsgespräche als «[k]ommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen» (Heller & Morek, 2015, im Titel). Sie braucht für die Ausdifferenzierung erstsprachlicher Wortschätze nicht auf häuslichen Bildungskonsum zu setzen, sie kann – zum Beispiel – mehrsprachige Theaterstücke einstudieren, Unterrichtsaufgaben von Peers mit gleicher Erstsprache bearbeiten lassen oder Co-Teaching in verschiedenen Sprachen etablieren. Auf solche Weisen lernen alle Kinder, unter Ausnutzung all ihrer Sprachen zu lernen.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern treten jene Ziele in den Vordergrund, die Eltern mit ihren Ressourcen und mit ihrer besonderen Eltern-Expertise ansprechen: die Normalisierung sprachlicher Heterogenität (Terhart & von Dewitz, 2017, S. 152), das Be-

wusstmachen kommunikativer Anlässe in der Familie und die gegenseitige Information über (sprachliche) Entwicklungsschritte der Kinder.

Mehrsprachigkeitsförderung bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als zu verhindern, dass sich mit mehrsprachigem Aufwachsen bzw. Erziehen Gefühle von «Überforderung, Resignation und Selbstunsicherheit» (Lange & Thiessen, 2018, S. 286) verbinden.

### Literatur

- Buchinger, K. (2001). Zur Professionalisierung der Elternrolle. In C. Bier-Fleiter (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (S. 35–49). Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum*, 3. [https://www.leseforum.ch/my-uploadData/files/2015\\_3\\_Heller\\_Morek.pdf](https://www.leseforum.ch/my-uploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf) [Zugriff am 04.12.2018].
- Jergus, K. (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. (S. 121–142). Wiesbaden: Springer.
- Kalicki, B. (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 193–205.
- Korn, M. (2014). (A)Symmetrien in der Interaktion zwischen deutschen Lehrkräften und ausländischen Eltern. In F. Berg & Y. Mende (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung in der Interaktion. Analysen von Online-Foren, SMS, Instant Messaging, Video-Clips und Lehrer-Eltern-Gesprächen* (S. 77–100). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kotthoff, H. (2012). Lehrer(inne)n [sic] und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 13, 290–321.
- Lange, A. & Thiessen, B. (2018). Eltern als Bildungscoaches? Kritische Anmerkungen aus intersektionalen Perspektiven. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 273–294). Wiesbaden: Springer.
- Nickel, S. (2013). Sprachliche Bildung und die Kooperation mit Eltern. In C. Kieferle, E. Eichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 254–259). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oelkers, N. (2018). Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive. In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 103–120). Wiesbaden: Springer.
- Oomen-Welke, I. (2017). Mehrsprachige Praxen. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 109–123). Münster: Waxmann.
- Ott, M. & Roch, A. (2018). Elternverantwortung als Lerngegenstand? Zur disparaten Produktivität praktischer Bezugnahmen auf das «Wohl(ergehen) des Kindes». In

K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 167–185). Wiesbaden: Springer.

Sahrai, D. (2015). Elternpartizipation in der Kita von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşo lu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer.

Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Wiesbaden: Springer VS.

Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017). Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 143–157). Münster: Waxmann.

Vomhof, B. (2018). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. *Frühe Bildung*, 6 (1), 10–15.

Westphal, M., Motzek-Öz, S. & Özlem Otyakmaz, B. (2017). Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37 (2), 142–157.



*Dr. Simone Kannengieser*  
Dozentin in der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie  
PH FHNW  
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie (ISP)  
Hofackerstrasse 30  
4132 Muttenz  
simone.kannengieser@fhnw.ch



*Christine Schuppli, lic. phil.*  
Pädagogin  
c.schuppli@gmx.ch



*Anna Walser*  
Pädagogin  
walser.anna@bluewin.ch

Michaela Cappello Müller

## TAU – Autismusspezifische Elternbildung

Ein methodenkombiniertes Angebot für Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen

### Zusammenfassung

Das Elternbildungsangebot TAU wendet sich an Eltern eines Kindes mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und bietet eine Form der Weiterbildung an, die auf die besondere Familiensituation zugeschnitten ist. Auf der Basis des TEACCH-Ansatzes®, des Affolter-Modells® und der Unterstützten Kommunikation wird während des Jahreskurses autismusspezifisches Wissen vermittelt, konkrete Hilfe für den Familienalltag entwickelt sowie der Austausch unter den Eltern gefördert. Eine externe Praxiswoche mit den Familien unter Einbezug des Autismus-Therapie Teams dient als Übungsfeld. Der Transfer in den Alltag zu Hause wird im Anschluss durch weiterführende Tageskurse begleitet.

### Résumé

L'offre de formation parentale TAU s'adresse aux parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et propose une formation continue adaptée à cette situation familiale particulière. Sur la base de la méthode TEACCH®, du modèle Affolter® et de la communication améliorée et alternative, des connaissances spécifiques sur l'autisme seront dispensées aux familles tout au long de l'année de cours. Les familles bénéficieront d'une aide concrète dans leur quotidien et les échanges entre parents seront encouragés. Une semaine intensive à l'extérieur réunissant les familles et l'équipe thérapeutique spécialisée dans l'autisme servira de terrain d'exercice. Le transfert au quotidien des connaissances acquises sera assuré par des cours journaliers complémentaires.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-07](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-07)

### Einleitung

Das Interesse für Autismus-Spektrum-Störungen sowie die gestellten Diagnosen im autistischen Spektrum nehmen stetig zu. Statistisch weisen ungefähr 0,7 Prozent aller Kinder in der Schweiz eine Beeinträchtigung im autistischen Spektrum auf. Die Auswirkungen der Behinderung und das nicht selten auftretende herausfordernde Verhalten beeinflussen die ganze Familie und stellen sie in der Alltagsgestaltung vor oft kaum zu bewältigende Herausforderungen. Dies bringt vor allem die Mütter häufig an ihre psychischen und physischen Grenzen.

Die meisten Kinder und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung in der

Schweiz besuchen eine Schule und verbringen die schulfreie Zeit zu Hause bei ihren Eltern. Für die Eltern gestaltet sich der Familienalltag oft schwierig. Ihre Kinder haben Probleme, den Alltag selbst zu bewältigen, mit der Umwelt zu kommunizieren und Regeln im familiären Zusammenleben zu verstehen und diese zu berücksichtigen. Die ausserfamiliären Sozialkontakte sind durch das oft schwierige Verhalten der betroffenen Kinder sowie das Unverständnis der Umwelt reduziert. Dies führt die Familien nicht selten in eine Isolation.

Mit der Diagnosestellung beginnt die Suche nach geeigneter therapeutischer Unterstützung – häufig im Rahmen der schulischen Förderung. Mittlerweile gibt es für



betroffene Eltern eine Vielzahl von Anlaufstellen, wenn auch die Wartelisten immer länger werden. Für den Familienalltag ändert sich oft nicht viel. Im Laufe meiner langjährigen Erfahrung in Beratung und Therapie komme ich immer wieder mit Müttern in Kontakt, welche sich nahe an ihrer persönlichen Belastungsgrenze befinden und über viele Jahre von ihrem Umfeld in Bezug auf die intensiven Belastungen im Alltag mit dem betroffenen Kind nicht wahr- oder ernstgenommen werden.

Diese Familien brauchen dringend Unterstützung, welche sehr individuell und flexibel auf ihre Situation, das Familiensystem, die Umgebung und die Probleme des betroffenen Kindes ausgerichtet ist. Um das Familienleben angemessen gestalten zu können, müssen die Eltern in einem ersten Schritt den Autismus bei ihrem Kind erkennen und besser verstehen lernen. Sie müssen, wie die Autismus-Expertin Anne Häussler sagt, immer wieder «die autistische Brille» aufsetzen und die Situationen durch diesen Blick zu interpretieren versuchen.

Das Angebot an autismusspezifischer Weiterbildung ist in der Schweiz in den letzten Jahren zwar stetig ausgebaut worden, richtet sich jedoch eher an Fachpersonen und nicht spezifisch an Eltern. Eltern sind vorwiegend in Selbsthilfegruppen und Foren organisiert.

### **Das Angebot TAU – autismusspezifische Elternbildung**

Die Arbeitsgemeinschaft pro Wahrnehmung (APW) in St. Gallen hat im Jahr 2011 unter der Leitung von Brigitte Pastewka und Florian Scherrer das Projekt TAU lanciert, das bisherige Elternbildungsangebote in der Schweiz ergänzt. Ausgehend davon, dass die Sichtweise eines einzigen therapeutischen Ansatzes oft nur einen Teil des

Problems abdeckt, wurde mittels einer Triage aus autismusspezifischen Ansätzen in einem methodenübergreifenden Kurs ein Elternangebot entwickelt, welches sich durch eine grosse Flexibilität und Alltagsnähe unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Familien auszeichnet.

**TAU** steht für die Ansätze **TEACCH®**, **Affolter®** und **Unterstützte Kommunikation**. Damit rücken die Schwerpunkte Umweltanpassung, Wahrnehmung und Kommunikation ins Zentrum des Bildungsangebots.

**TEACCH®** ist ein pädagogisch-therapeutischer Ansatz, der unter anderem den Schwerpunkt auf die Gestaltung eines geeigneten Lern- und Lebensumfeldes legt. Zentrale Frage ist dabei: Welche (visuellen und strukturellen) Hilfen sind erforderlich, damit ein Kind oder eine erwachsene Person im eigenen Umfeld möglichst selbstständig tätig sein kann?

### ***Autismusspezifische Weiterbildung richtet sich bislang eher an Fachpersonen und nicht spezifisch an die Eltern.***

Das **Affolter-Modell®** ist ein Entwicklungs- und Therapiemodell, das die gespürte Auseinandersetzung mit Problemen im Alltag in den Mittelpunkt stellt. Für die Familien bietet es Anhaltspunkte, wie Alltag gestaltet werden kann, damit das autistische Familienmitglied einbezogen werden kann, Lernmöglichkeiten erhält und ihm dabei Hilfestellungen im Umgang mit neuen Situationen oder alltäglichen Problemen angeboten werden können.

Die **Unterstützte Kommunikation** zielt darauf ab, die Situation von Menschen mit Kommunikationsbeeinträchtigungen und ihren Kommunikationspartnerinnen und -partnern zu verbessern, indem ihnen Zei-

chen, Hilfsmittel, Techniken und Strategien zur Verfügung gestellt werden, die die Lautsprache ergänzen oder ersetzen und die Kommunikation verständlicher und effektiver werden lassen. Dabei kommt den sprechenden Kommunikationspartnerinnen und -partnern und deren Schulung im Umgang mit alternativen Mitteln und Methoden eine zentrale Rolle zu.

Im Zentrum des Elternkurses TAU stehen die individuellen Situationen der einzelnen Familien. Ziel des Bildungsangebotes ist es, Grundlagen zum Verstehen der Autismus-Spektrum-Störung zu schaffen und das Wissen zur Alltagsgestaltung zu vertiefen.

Das Curriculum wurde zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Ansätze entwickelt und umfasst eine Kursreihe von drei Theoriewochenenden, einem praxis-orientierten Wochenkurs und einem Abschlusstag. Die Evaluationen (durch Remi Frei, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich) haben stets eine hohe Zufriedenheit der Eltern ergeben, jedoch auch das Bedürfnis nach weiterer, über die Kurszeit hinausgehender Unterstützung aufgezeigt.

### **Ziel von TAU ist es, Grundlagen zum Verstehen der ASS zu schaffen und Wissen zur Alltagsgestaltung zu vertiefen.**

Neu wird daher seit dem Jahr 2018 das Angebot durch *Transferkurse* ergänzt, bei welchen die Eltern die Möglichkeit haben, das erlernte Wissen und die Umsetzung im Alltag zu reflektieren, zu erweitern und den Austausch unter den teilnehmenden Familien zu vertiefen. Die Elternkurse bieten Platz für zwölf Familien, finden alle zwei Jahre statt und erstrecken sich über eine Zeitdauer von acht Monaten.

### **Die Inhalte der Kurswochenenden**

Die drei Kursblöcke beinhalten das gegenseitige Kennenlernen (durch Video, Steckbriefarbeit und Interviews) der Familien, allgemeine Informationen zum Thema Autismus und im Weiteren autismusspezifische, therapeutische Konzepte. Durch den Einbezug von Betroffenen werden die Besonderheiten des Spektrums sehr konkret und alltagsnah vermittelt. Aus folgenden Schwerpunkten vermitteln die Kursleiterinnen und -leiter den Eltern Grundlagenwissen und leiten sie während der Praxiswoche in der Anwendung im Alltag individuell an.

- Umwelтанpassung (Visualisierung und Strukturierung nach dem TEACCH-Ansatz®)
- Wahrnehmung (Alltagsgestaltung im Affolter-Modell®)
- Kommunikation (Verstehen und sich verständigen können; Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation)

### **Die Praxiswoche – das Kernelement des Angebots**

Im Rahmen einer gemeinsamen Woche (im Reka Feriendorf Urnäsch) integrieren die Eltern mit Hilfe der Fachpersonen aus den verschiedenen Ansätzen die für sie und das betroffene Kind geeigneten Elemente in ihren Alltag. Die Woche wird mit je sechs Familien durchgeführt. Ein dichter «Stundenplan» strukturiert die Arbeitswoche. Kernangebot bildet die tägliche Elternplenumsveranstaltung, ein durch die Kursleitung moderiertes Austauschgefäss. Anhand von Videosequenzen werden das Handeln der Eltern und die erlernten Strategien reflektiert. Das beobachtbare Verhalten der Kinder wird erneut in Bezug zu autismusspezifischen Erklärungsansätzen gebracht. Damit wird das Verstehen von ASS weiter vertieft. Zudem bieten die Plenumsveranstaltungen Raum,

einige der zahlreichen Fragen der Eltern zu besprechen, zu diskutieren und dabei mögliche Antworten zu finden. Die Eltern setzen sich mit den Prozessen und Veränderungen auseinander, tauschen sich aus und nehmen gegenseitig Anteil an den Entwicklungsschritten innerhalb der einzelnen Familien. Die ähnlichen Problemsituationen und der intensive Austausch haben zur Folge, dass sich eine vertrauensvolle Basis bildet, welche oft über die Kurszeit hinaus tragend und unterstützend wirkt.

«Neben den praktischen Ansätzen, welche uns im Alltag schon sehr geholfen haben, ist der Kontakt unter den Eltern sehr aufbauend, offen und herzlich. Endlich können wir offen über unsere Situation sprechen und werden auch wirklich verstanden. Alleine der freundschaftliche Austausch und das liebevolle Verständnis untereinander ist es schon wert, diesen Kurs zu besuchen.» Familie S.

Damit die Eltern an den Kurswochenenden sowie an den Plenumsveranstaltungen während der Praxiswoche möglichst stressfrei teilnehmen können, wird die Kinderbetreuung durch Studierende der Universität Fribourg im Rahmen eines Praktikums sichergestellt.

### Der Abschlusstag

Unter der Moderation der Kursleitung treffen sich die Eltern ein bis zwei Monate nach der intensiven Praxiswoche erneut zu einer Standortbestimmung und zum Austausch über die Umsetzung des Erlernten im Umfeld zu Hause. Das entstandene Vertrauen untereinander sowie die gegenseitige Anteilnahme und Unterstützung der Eltern sind weitere, erfolgreiche Ergebnisse des Kurskonzepts.

### Das Transferangebot

Durch das im Jahr 2018 eingeführte Transferangebot zur weiteren Begleitung und Vertiefung der individuellen Prozesse innerhalb der Familien ist der Abschlusstag kein Abschied für immer – es gibt ein mögliches Wiedersehen an einem der Kurstage in St. Gallen. Diese weiterführenden Kurstage bieten die Möglichkeit, auch neu aufgetretene Herausforderungen aufzugreifen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Ebenso können in der Praxiswoche hergestellte Hilfsmittel wie Pläne oder Kommunikationshilfen angepasst und ergänzt werden. Zudem werden den teilnehmenden Familien weiterführende autismspezifische Themen und Inhalte angeboten, die teilweise aus ihren eigenen Anregungen sowie aus Erfahrungen während der Kursphase entwickelt wurden oder im ersten Teil des Kursangebots keinen Platz fanden. Innerhalb einer solch kleinen und vertrauten Elterngruppe kann sehr individuell und effizient gearbeitet werden. Als Grundlage dienen wiederum Video- und Bildmaterial sowie Beschreibungen der jeweiligen Situationen zu Hause. Gemeinsam wird analysiert, reflektiert und nach konkreten Ideen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der aktuellen Situation gesucht.

*In den weiterführenden Kurstagen werden neu aufgetretene Herausforderungen aufgegriffen. Gemeinsam wird nach Lösungen gesucht.*

Das neu konzipierte und erweiterte Angebot TAU deckt auch in Zukunft einen wichtigen Teil der individuellen Bedürfnisse von Eltern mit Kindern mit ASS ab und schliesst damit eine Lücke in der Elternbildung betroffener Familien.

### Information und Anmeldung

info@apwschweiz.ch oder  
+41 (0)71 420 93 70

### Träger

APW – Arbeitsgemeinschaft pro Wahrnehmung St. Gallen

### Kursleitung

Michaela Cappello Müller, Sonderpädagogin und Erwachsenenbildnerin, Supervisorin und Coach in eigener Praxis ([www.kommunikationsraum.ch](http://www.kommunikationsraum.ch))

Florian Scherrer, Sozialpädagoge, Gründer und Geschäftsführer Workaut (Lebens- und Arbeitsbegleitung für Menschen mit ASS / [www.workaut.ch](http://www.workaut.ch)), Leitung Autismusverlag SG ([www.autismusverlag.ch](http://www.autismusverlag.ch))

### Therapie team

Markus Kiwitt, Sozialpädagoge, MAS Supervisor und Coach: Team Autismus, Mainz (D)  
Anita Fink, Dipl. Logopädin in eigener Praxis, Fachberatung, Kurse, Supervision und Coaching (i.A.)

Simone Russi, Heilpädagogin (HPZ Romanshorn), freie Mitarbeiterin bei Workaut, Leitung Autismusverlag SG

### Weitere Beteiligte

Studierende der Universität Fribourg / Schweiz unter der Praktikumsverantwortung von Barbara Jeltsch, Prof. tit. Dr. phil., Departement für Sonder- und Heilpädagogik, Universität Fribourg

### Weiterführende Literatur

- Attwood, T. (2008). *Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom*. Stuttgart: Trias.
- Bölte, S. (2009). Symptomatik und Klassifikation. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (S. 31–34). Bern: Huber, Hogrefe AG.
- Häussler, A. (2005). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus*. Dortmund: Borgmann Media.
- Hofer, A. (2009). *Das Affolter-Modell®. Entwicklungsmodell und gespürte Interaktionstherapie*. München: Pflaum.
- Pastewka, B. & Stucki, J. (2011). TAU – Wenn alle an einem Strang ziehen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 26–30.
- Schirmer, B. (2006). *Elternleitfaden Autismus*. Stuttgart: Trias.
- Wilken, E. (2002). *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.



Michaela Cappello Müller  
Sonderpädagogin und  
Erwachsenenbildnerin  
Supervisorin und Coach  
Kommunikationsraum  
Burggasse 7c  
9450 Lüchingen  
cappello@kommunikationsraum.ch  
[www.kommunikationsraum.ch](http://www.kommunikationsraum.ch)

Elli Samara, Theo Klauß und Spyridon-Georgios Soulis

## Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern

### Die Situation in Griechenland von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderung

#### Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie sollte den Austausch von Kenntnissen und Erfahrungen zwischen Eltern, Lehrpersonen und weiteren Fachleuten beinhalten. Ziel der in diesem Beitrag erläuterten Untersuchung aus Griechenland ist die Beschreibung der Kommunikation und der Zusammenarbeit zwischen Sonderschullehrpersonen und Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen. Gespräche mit den Eltern können den Lehrpersonen helfen, wichtige Informationen über die Schülerinnen und Schüler zu sammeln, um den Unterricht verbessern zu können. Und die Lehrpersonen und andere Fachpersonen können durch ihre Kenntnisse die Eltern dabei unterstützen, den Kindern eine geeignete Erziehung anzubieten.

#### Résumé

La collaboration entre école et familles devrait inclure l'échange de connaissances et d'expériences entre parents, enseignant-e-s et autres professionnel-le-s spécialisés. L'objectif de l'étude menée en Grèce qui fait l'objet de la présente contribution est de décrire la communication et la collaboration entre enseignant-e-s des écoles spécialisées et parents d'enfants et adolescents avec un handicap grave ou un polyhandicap. Le dialogue avec les parents peut aider les enseignant-e-s à récolter d'importantes informations sur les élèves, qui leur permettront d'améliorer leur enseignement. En contrepartie, les connaissances des enseignant-e-s et des professionnel-le-s spécialisé-e-s peuvent aider les parents à proposer une éducation adaptée à leur enfant.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-01-08](http://www.szh-csps.ch/z2019-01-08)

#### Einleitung

In Griechenland haben Eltern laut Gesetz Anspruch auf die Wahrnehmung und Verteidigung ihrer Rechte auf nationaler, regionaler, Kommunal- und Schulebene. Auf schulischer Ebene beinhaltet dies für die Eltern die Möglichkeit, sich aktiv an Entscheidungen über den Alltag der Schülerinnen und Schüler zu beteiligen (Gesetz 1566/1985).

Aufgrund des Gesetzes erhalten die Eltern von Kindern mit Behinderungen zusätzliche Rechte: Sie haben das Recht zu entscheiden, ob ihr Kind eine Abklärung braucht, und sie sind diejenigen, die die formale Diagnose ihrer Kinder erhalten. Darüber hinaus können sie über den Schultyp

entscheiden, der den Bedürfnissen ihrer Kinder entspricht und an Beratungs- und Ausbildungenseminaren teilnehmen (Griechische Regierung, Gesetz 2817/2000). Trotzdem ist gemäss Tsimpidaki (2007, S. 131) die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie in Griechenland nicht ausreichend ausgebaut. In der Regel gibt es nur «formale» Beziehungen zwischen den beiden Gruppen, wie zum Beispiel die Aufklärung der Eltern über die Situation ihrer Kinder an der Schule. Nur ein kleiner Prozentsatz der Eltern beteiligt sich an Tätigkeiten und Entscheidungen der Schule (Tsimpidaki, 2007, S. 131).

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie kann ein wesentlicher Faktor

sein, damit Bildung gelingt. Gemäss Seifert (2011, S. 214) wünschen sich Eltern bezüglich partnerschaftlicher Zusammenarbeit Folgendes:

- «1. Vertrauen entwickeln können,
2. sich als Gesprächspartner willkommen fühlen,
3. sich mit ihren Erfahrungen und Fähigkeiten anerkannt erleben,
4. differenzierten Einblick in die Arbeit vor Ort erhalten,
5. als kritischer Begleiter akzeptiert werden,
6. Anlaufstellen für Anregungen und Beschwerden haben,
7. Chancen zur Mitwirkung nutzen können,
8. rechtzeitig und umfassend über anstehende Klärungs- und Entscheidungsprozesse informiert werden,
9. in Diskussionen über neuere Entwicklungen der Behindertenpädagogik einbezogen werden,
10. regelmässig über aktuelle sozialpolitische Entwicklungen informiert werden,
11. durch Wissenstransfer zur adäquaten Wahrnehmung ihrer Mitwirkungsrechte qualifiziert werden und
12. an Planungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprozessen beteiligt werden.»

### *Die Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern können helfen, den Unterricht zu verbessern.*

Die Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern können helfen, den Unterricht zu verbessern. Wenn die Lehrpersonen und alle anderen, die mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, Einsicht über bestimmte Lebensgewohnheiten zuhause und die non-

verbale Kommunikation erhalten, kann den Schülerinnen und Schülern geholfen werden, sich besser in den Schulalltag zu integrieren. Die Eltern sind diejenigen, die die Vorlieben, Schwächen und Fähigkeiten ihres Kindes am besten kennen. «Im jahrelangen Zusammenleben sind sie [die Eltern] Expertinnen und Experten für die Bedürfnisse ihrer Tochter oder ihres Sohnes geworden. Ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Erkenntnisse sind für die professionelle Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen und die Gestaltung ihrer Lebensbedingungen von hohem Wert» (Seifert, 2011, S. 201).

Darüber hinaus können die Kenntnisse von Lehrpersonen und Fachpersonal die Eltern dabei unterstützen, ihren Kindern eine bessere und geeignetere Erziehung anzubieten (Griechisches Kultusministerium, 2003, S. 8): Diese schwierige Aufgabe wird nur durch wöchentliche und monatliche Planung erfüllt, bei der ein Förderplan erstellt wird, den jedes Kind entsprechend seinen Bedürfnissen und Besonderheiten benötigt. Eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern kann bei der Neuanpassung des Förderplans oder auch bei der Auswahl des Materials hilfreich sein (ebd., S. 19).

#### **Methode**

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich am BiSB-Projekt (Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schweren und mehrfachen Behinderungen). Dieses Forschungsprojekt hat die schulische Situation von Lernenden mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen in Baden-Württemberg untersucht, um ein möglichst umfassendes Bild der schulischen Situation der Betroffenen zu erstellen. Für die Untersuchung in Griechenland konnten die Themenbereiche, manche Fragen und der Ansatz der Mehr-

perspektivität des Designs des BiSB übernommen werden.

Als Methode für diese Untersuchung wurden fragebogenbasierte Interviews geführt. Diese beinhalten vorbestimmte Fragen, allerdings ohne Antwortvorschläge. Diese Methode ist eine aufwändige, aber sehr ergiebige Art, um die gewünschten Informationen zu gewinnen. Die ausgewählte Methode steht zwar in engem Zusammenhang mit dem Fragebogen, dokumentiert allerdings weit mehr Details, weil die Personen offen antworten können. Schliesslich bietet dies die Möglichkeit zur Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsanteile.

### Stichprobe

An dieser Untersuchung haben 34 Lehrpersonen und 34 Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen teilgenommen. An der vorliegenden Studie beteiligten sich insgesamt 17 staatliche Schulen und ein privates Heim.

### Ergebnisse

Es wurde nach der Häufigkeit und der Art der Kontakte mit den Lehrpersonen gefragt. Insgesamt gaben 27 Befragte an, die Anzahl der Kontakte wäre «sehr oft». Sechs Elternteile bemerkten, sie hätten nur selten Kontakt mit den Lehrpersonen ihres Kindes. Nur eine Person erklärte, dass es keinen Kontakt zur Lehrperson gäbe.

24 Lehrpersonen antworteten, häufig oder sehr häufig in Kontakt mit den Eltern zu stehen. Die Antworten der beiden Gruppen stimmten nicht überein: Eltern schätzen die Häufigkeit des Kontakts höher ein als dies die Lehrpersonen tun.

Diese Diskrepanz könnte entstanden sein, weil die Eltern mit «sehr häufig» etwas anderes meinten als die Lehrpersonen (siehe Abb. 1).

Die Mehrheit der befragten Eltern war mit der Qualität der Beziehung zu den Lehrpersonen sehr zufrieden. Zwölf Eltern schätzten die Beziehung als «sehr gut» und 15 als «ok» ein. Nur drei Elternteile beurteilten die

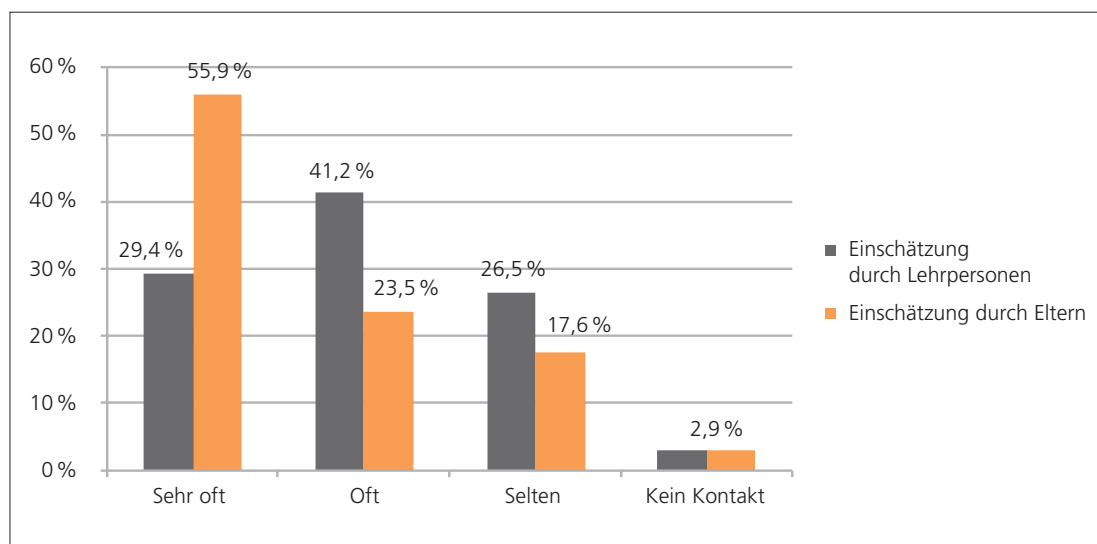


Abbildung 1: Häufigkeit der Kontakte (n Lehrpersonen = 34, n Eltern = 34)

Qualität der Beziehung als schlecht und vier weitere bemerkten, dass es keine Beziehung gäbe (siehe Abb. 2).

21 der befragten Lehrpersonen bewerteten die Beziehung als «ok». Nur sechs Lehrpersonen waren der Ansicht, dass ihre Beziehung zu den Eltern sehr gut sei. Fünf Befragte antworteten mit «schlecht» und zwei bemerkten, dass es überhaupt keine Beziehung gäbe.

Der Austausch von Informationen und Anregungen war für Eltern ein wichtiger Aspekt bei der Zusammenarbeit. Untersucht wurde deshalb, ob die Eltern über den Förderplan und den Stundenplan ihres Kindes informiert waren und ob Anregungen zwischen Eltern und Lehrpersonen ausgetauscht wurden.

Gemäss den Untersuchungsergebnissen waren 14 Eltern über den Förder- und Stundenplan nicht informiert. Vier Elternteile antworteten, dass es keinen Förderplan gäbe. Nur in 16 Fällen wussten die Eltern über den Förder- und Stundenplan ihres Kindes Bescheid.

20 Eltern gaben an, dass sie keine Anregungen von der Lehrperson erhalten haben. Vier von diesen 20 waren der Meinung, sie bräuchten keine Anregungen, weil die Fähigkeiten ihres Kindes eingeschränkt gewesen seien. Eine Person erklärte, sie bekäme Anregungen vom Ergotherapeuten statt von der Lehrperson.

Es wurde danach gefragt, ob die Lehrpersonen den Eltern Anregungen geben. Je 14 der 34 interviewten Lehrpersonen beziehungsweise Eltern bejahten dies. Weitere 16 Lehrpersonen vermittelten den Eltern keine Anregungen zur Förderung ihrer Kinder. Die restlichen vier erklärten, es geschehe nur manchmal, wie zum Beispiel, wenn die Eltern danach fragen würden (siehe Abb. 3).

Die Eltern wurden auch gefragt, ob ihre Anregungen von den Lehrpersonen ernst genommen wurden. 16 der befragten Eltern bejahten dies. Allerdings machten auch 13 der Interviewten den Lehrpersonen gegenüber ohnehin keine Anregungen. Nur vier Elternteile waren der Meinung, ihre An-

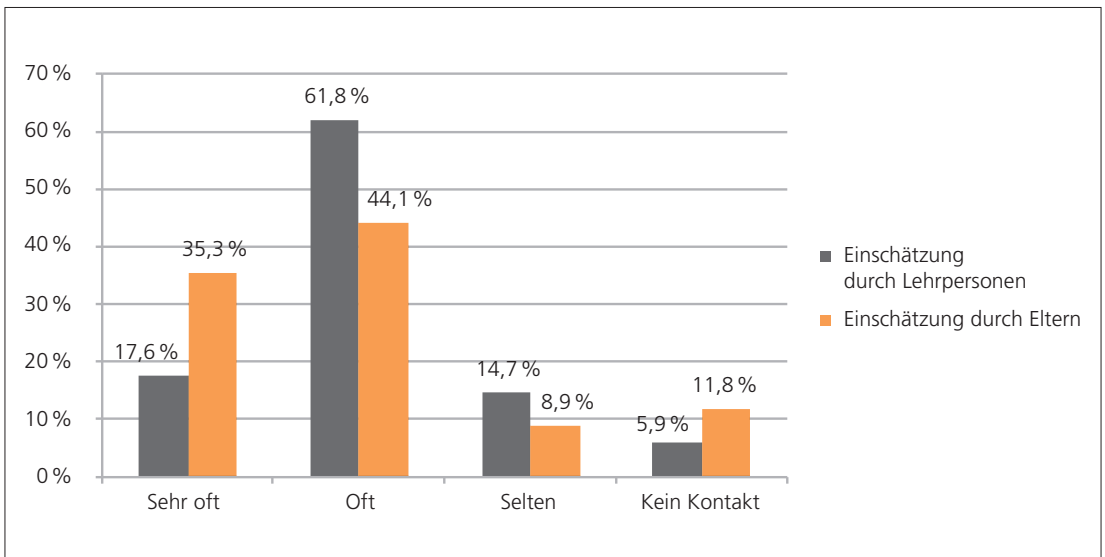


Abbildung 2: Qualität der Kontakte und der Beziehung



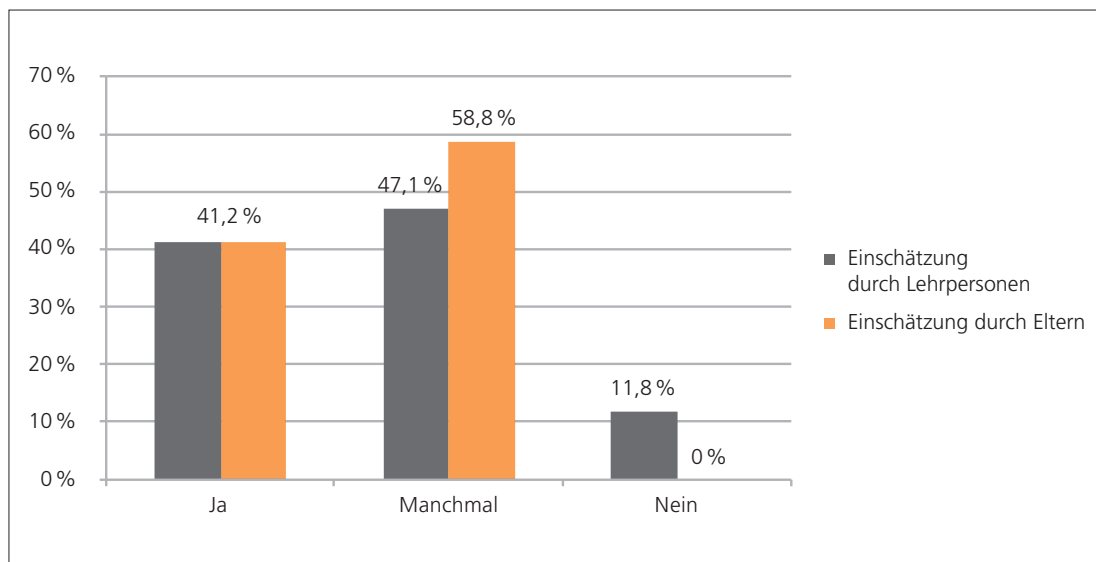


Abbildung 3: Bekommen die Eltern Anregungen von den Lehrpersonen?

regungen würden von den Lehrpersonen nicht ernst genommen. Einer von ihnen sagte über die Lehrerin seines Kindes, dass diese wahrscheinlich nicht so gut ausgebildet sei und keine Geduld habe. Ein weiterer Befragter gab der Lehrperson zwar Anregungen, konnte aber nicht mit Sicherheit sagen, ob diese ernst genommen wurden.

Die Lehrpersonen wurden auch gefragt, ob sich die Eltern aktiv in die Arbeit der Schule einbringen sollten. Elf Interviewte gaben an, sie wünschten sich eine solche Beteiligung der Eltern. Neun Lehrpersonen sprachen sich dagegen aus. Neun weitere Befragte hielten diese Beteiligung unter bestimmten Voraussetzungen für richtig. Diese Befragten waren der Meinung, die Eltern sollten sich so weit in die Arbeit der Schule einbringen, wie die Lehrperson das für richtig erachte. Eine Person meinte, dass die Eltern der Schule und den Lehrpersonen vertrauen sollten. Die restlichen fünf Befragten wünschten sich keine Einmischung der Eltern, sondern eine gute und sinnvolle Zusammenarbeit.

Die Frage, ob die Eltern von Lehrpersonen erwarten, dass sie Aufgaben ausführen, die von den Eltern übernommen werden sollten, verneinten 23 Lehrpersonen. Nur acht Befragte gaben an, sie wären mit dieser Aussage einverstanden. Das bedeutet, dass sie aus ihrer Sicht mehr Zuständigkeiten übernahmen, als sie sollten. Eine Person erklärte, diese Aufgaben würden besonders den Bereich der Hygiene betreffen.

Ein Lehrer gab an, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen nicht intensiver sei, weil diese Eltern keine Erwartungen an ihre Kinder stellen würden. Ein anderer erklärte, er wünschte sich eine solche Zusammenarbeit mit den Eltern, denn es gäbe keine. Nur fünf Befragte gaben an, dass sie intensiv mit den Eltern zusammenarbeiteten. Sechs weitere waren der Meinung, eine solche Zusammenarbeit beziehungsweise deren Intensität hänge von den Eltern ab. Ein Lehrer bemerkte, dass die Zu-

sammenarbeit mit den Eltern intensiver sein sollte, aber er könne das nicht immer erreichen.

Ein weiterer Lehrer erklärte, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Schülerinnen und Schüler intensiver sein sollte. Das hänge aber von den Eltern ab. Es gebe Eltern, die die Behinderung ihres Kindes kennen und verstehen würden und seine Fähigkeiten einschätzen könnten, und die verstehen würden, was er mit ihrem Kind machen könne. Mit diesen Eltern arbeite er gut zusammen.

Diese Antwort steht in Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus der Theorie, dass die Eltern manchmal hohe Erwartungen an die Lehrperson bzw. die Kinder stellen (Klauß et al., 2006, S. 275): «Die Eltern sind als unterstützende, die Arbeit der Schule anerkennende und fortführende Personen gefragt, werden aber zum Problem, wenn sie zu den Inhalten der schulischen Förderungen entgegengesetzte Vorstellungen haben oder Forderungen stellen, die den Rahmen der schulischen Möglichkeiten überschreiten.»

### **Zusammenfassung und Kommentar**

Die Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsanteile hat sich für die Beantwortung der Fragestellungen insgesamt sehr gut bewährt. Es war dadurch möglich, die in den Interviews erhobenen allgemeinen Einschätzungen der Eltern, Lehrpersonen und Personen der Sonderschulberatung zu ergänzen und Erkenntnisse aus beiden Quellen miteinander in Beziehung zu setzen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine mehrperspektivische Erhebung durch Leitfadenterviews gut geeignet ist, einen umfassenden Überblick über die Situation dieser Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Mehrperspektivität

ermöglicht es zudem, Unterschiede zwischen den Berufsgruppen und den Eltern aufzuzeigen, um daraus Informationen zur Zusammenarbeit, zu Einstellungen und Sichtweisen sowie zur komplexen Beschreibung der Situation zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass sich bestimmte Bereiche nicht so einfach erfassen lassen. Manche Fragen konnten nicht zufriedenstellend und aussagekräftig untersucht werden, da das Element der Subjektivität besonders dominant ist. Aus einer kritischen Reflexion der Ergebnisse ergeben sich also Bereiche, die mit den angewendeten Methoden nicht gut genug untersucht werden konnten.

Der Kontakt zwischen Schule und Familie wurde durch die Eltern als gut beurteilt. Die Mehrheit der Eltern war mit der Art und der Häufigkeit des Kontakts mit der Lehrperson zufrieden. Die meisten Eltern und Lehrpersonen gaben an, sie kämen «häufig» bis «sehr häufig» in Kontakt miteinander. Auch die Qualität ihrer Beziehung hat die Mehrheit beider Gruppen als «gut genug» bis «sehr gut» bewertet. Insgesamt beurteilten die Eltern die Häufigkeit der Kontaktaufnahme und die Qualität der Beziehung zu den Lehrpersonen etwas besser als dies die Lehrpersonen tun.

In der vorliegenden Studie wünschten die Eltern nicht immer eine enge Zusammenarbeit oder sind zu einer solchen Zusammenarbeit bereit. Der Dialog zwischen Schule und Familien von Schülerinnen und Schülern mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen sollte an Bedeutung gewinnen. Die Eltern sollten aktiv in Diskussions- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Die Information, Beratung und Unterstützung müssten verbessert werden. Bisher gibt es zum Beispiel keine staatlichen Anlaufstellen für Eltern von Kindern mit Be-

hinderungen, bei welchen sie sich über die Rechte und Möglichkeiten ihres Kindes informieren können.

### Literatur

Fröhlich, A., Heinen, N., Klauß, T. & Lamers, W. (2011). *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär*. Oberhausen: Athena.

Griechische Regierung (1985). *Gesetz zur Sonderpädagogik*. Gesetz 1566/1985. [www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/1566-85-me-tropopiisi\\_32-36.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/1566-85-me-tropopiisi_32-36.htm) [Zugriff am 18.11.2018].

Griechische Regierung (2000). *Gesetz zur Bildung der Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen – Regierungszertung*. Gesetz 2817/2000. [dim-kastell.ker.sch.gr/n2817.htm](http://dim-kastell.ker.sch.gr/n2817.htm) [Zugriff am 18.11.2018].

Griechische Regierung. (2008). *Gesetz zur Sonderpädagogik*. Gesetz 3699/2008. [dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N\\_3699\\_2008.pdf](http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf) [Zugriff am 18.11.2018]

Griechisches Kultusministerium – Pädagogisches Institut (2003). *Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής* (Übersetzung: Kartierung- Analytische Förderpläne für Sonderpädagogik. [www.pi-schools.gr/special\\_education/xartografisi/hartographisi-part2.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part2.pdf) [Zugriff am 02.11.2018].

Klauß, T. (2005). *Zusammenarbeit zwischen Fachleuten und Eltern mit schwer behinderten Töchtern und Söhnen*. [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user\\_upload/wp/klauß/Fachl\\_Elt\\_mmhh.pdf](https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauß/Fachl_Elt_mmhh.pdf) [Zugriff am 02.11.2018].

Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2005). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung*. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/>

[volltextserver/6790/1/Forschungsbericht\\_BiSB\\_I.pdf](http://volltextserver/6790/1/Forschungsbericht_BiSB_I.pdf) [Zugriff am 02.11.2018].

Tsimpidaki, A. (2007): *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο*. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα (Übersetzung: Kinder mit Behinderungen, Familie und Schule. Eine Beziehung in Wechselwirkung). Athen.



Dr. Elli Samara  
Hellenic Open University  
Str. Genadiou 50  
GR-54250 Thessaloniki  
[samaraelli@yahoo.gr](mailto:samaraelli@yahoo.gr)



Prof. Dr. Theo Klauß  
Mönchhofstr. 3 A  
DE-69120 Heidelberg  
[theo.klauss@t-online.de](mailto:theo.klauss@t-online.de)



Prof. Dr. Spiridon-Georgios Soulis  
Universität Ioannina  
Παιδαγωγική Φακουλτάτ  
P.T.D.E.  
GR-45110 Ioannina  
[ssoulis@cc.uoi.gr](mailto:ssoulis@cc.uoi.gr)

## Dokumentation zum Schwerpunkt

### Zusammenarbeit mit Familien

#### Weiterführende Literatur

Arndt, A.-K. (2016). Eltern aktiv beteiligen. Zur Zusammenarbeit von Familie und Schule im Kontext inklusiver Schulentwicklung. *Lernchancen*, 19 (110/111), 56–61.

Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim: Beltz.

Buchmann Brander, T. (2018). Psychomotoriktherapie mit Eltern. Den Zugang zur Entwicklungsförderung des Kindes ermöglichen. *Motorik*, 3, 118–124.

Buse, M. (2017). *Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule: Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.

Castello, A., Bierkandt, S. & Suchy, J. (2016). Familienklassen. Schulische Intervention im Multifamiliensetting. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 227–233.

Gingelmaier, S. (2016). Schwierige Beziehungsdynamiken mentalisieren. Familienberatung als Frühförderung eines Jungen, der auffälliges Verhalten zeigt. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 203–216.

Grunder, H.-U. (Hrsg.) (2017). *Strafe und Disziplin in Familie und Schule. Theoretische Hintergründe, bildungshistorische Perspektiven, aktuelle Sachverhalte. Fünfundzwanzig Recherchen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Gutzmann, M. & Lassek, M. (Hrsg.) (2018). *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Habricht, U. & Rosenkranz, T. (2018). Schule und Familie. Ein Spannungsfeld. Plädoyer für eine entspannte Beziehung zwischen Lehrern und Eltern. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 34 (1), 53–61.

Hänsenberger-Aebi, F. & Schäfer, U. (Hrsg.) (2017). *Eltern sein plus! Begleitung von Kindern mit Unterstützungsbedarf*. Zürich: Seismo.

Jergus, K., Krüger, J. O. & Roch, A. (Hrsg.) (2018). *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer.

Langen, R. & Vogel, D. (2017). Kooperation im Kontext integrativer Förderung. Schillernde Leitbildfloskel oder Entwicklungsprogramm? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 12–17.

Lütolf, M. & Venetz, M. (2018). Familienorientierung als Kriterium von Wirksamkeit Heilpädagogischer Frühziehung? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 248–258.

Nave-Herz (2020). *Familie und Schule. Historischer Rückblick, soziologische Diskurse und empirische Forschungsergebnisse*. Weinheim: Beltz.

Schlienger, I. (2018). Das Vademezum als Instrument zur Verlaufsdiagnostik und zur Zusammenarbeit mit Eltern. *Forum (Mitgliedermagazin des BVF)*, 95, 9–15.

Stamm, M. (2016). Bedingungen des Aufwachsens in Familien. Ihre Bedeutung für den Bildungserfolg und bildungspolitische Implikationen. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 52–64). Weinheim: Beltz.

Stuedler, A. (2018). *Familienorientierung in der Heilpädagogischen Frühziehung. Eine qualitative Studie zur Kompetenzstärkung der Eltern*. Bern: Edition SZH/CSPS.

Wertfein, M. & Niesel, R. (2016). Junge Kinder und ihre Eltern im Übergang von der Familie in eine Kindertagesbetreuung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 139–149.

#### Links

[www.frueherziehung.ch](http://www.frueherziehung.ch)  
Berufsverband Heilpädagogische Frühziehung

[www.schule-elternhaus.ch](http://www.schule-elternhaus.ch)  
Verein Schule und Elternhaus

[www.elternmitwirkung.ch](http://www.elternmitwirkung.ch)  
Fachstelle Elternmitwirkung

[www.elternbildung.ch](http://www.elternbildung.ch)  
Nationaler Dach- und Fachverband der Elternbildung in der Schweiz

#### Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH/CSPS Bern.  
Suchen Sie weitere Literatur? Unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → *Datenbanken* stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

## Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Ariane Paccaud, Reto Luder et André Kunz (2018). Dispositifs de soutien aux élèves en difficulté scolaire et / ou en situation de handicap à l'école primaire ordinaire : aperçu de l'offre dans cinq cantons romands. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 7–17.

*Cet article propose une vue d'ensemble des différents dispositifs de soutien mis en place pour les élèves en difficulté scolaire et / ou en situation de handicap dans le cadre de l'école primaire ordinaire. Des informations ont été collectées dans les textes de lois ainsi qu'auprès des services de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé au sein de cinq cantons romands (FR, GE, JU, NE, VS) durant l'année scolaire 2016–2017. Les formes de soutien existantes sont présentées par catégorie, en fonction de leurs spécificités. Leurs avantages et inconvénients sont discutés du point de vue de la visée inclusive en éducation.*

Greta Pelgrims, Roland Emery, Béatrice Haenggeli-Jenni et Marie-Laure Danalet (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 26–33.

*Les politiques d'école inclusive conduisent à la diversification de dispositifs dont le mandat est de soutenir l'intégration en classe ordinaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Si la plupart de ces dispositifs impliquent des enseignants spécialisés, certains s'étendent à d'autres professionnels; c'est le cas des équipes pluridisciplinaires mises en place dans des établissements de l'école primaire genevoise. L'étude rapportée ici contribue à repérer les dilemmes que des enseignants spécialisés rencontrent dans leur activité de soutien dans ces nouveaux contextes.*

Stéphanie Bauer (2018). L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 47–53.

*La réussite scolaire des élèves issus de la migration est un défi pour le système éducatif suisse. Ces élèves sont notamment sur-représentés dans l'enseignement spécialisé depuis plusieurs décennies. À l'heure des réformes de l'école inclusive, tendant vers une école plus juste car adaptée à tous les élèves, ce phénomène peut-il s'atténuer ? Le canton de Vaud sera proposé comme étude de cas.*

**:CSPS :SZH**

Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

## **Die digitale Transformation – Fluch oder Segen für die Sonderpädagogik?**

Digitale Elemente wie Internet, soziale Medien, assistierende Technologien oder Roboter beeinflussen zunehmend unseren Alltag und die zwischenmenschlichen Beziehungen. Was bedeutet diese Transformation für die Arbeitsfelder der Heil- und Sonderpädagogik? Was bewirkt sie für Menschen, die mit einer Beeinträchtigung leben? Der 11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress setzt sich mit Chancen und Risiken von digitalisierten Lern-, Arbeits- und Lebenswelten auseinander.

### **11. Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2019**

Datum: Dienstag, 27.08. und Mittwoch, 28.08.2019

Ort: Bern, vonRoll-Areal

SZH/CSPS, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern,  
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

[www.szh.ch/kongress](http://www.szh.ch/kongress)

## Erzählte Behinderung



Ross, M. (2018). *Der Unfall*. Berlin: Avant.

Plötzlich ist alles anders und dein Zuhause gibt es nicht mehr. Vor allem, wenn dein Zuhause kein Ort, sondern ein anderer Mensch war. Seit dem Schlaganfall von Noels Mutter steht sein Leben Kopf. Denn ein Mann mit Bart behauptet plötzlich, dass Noel nicht länger alleine in der alten Wohnung bleiben kann. Er muss umziehen, weg aus Berlin, weg von zuhause. In eine völlig fremde Umgebung, eine Betreuungseinrichtung für andere Menschen mit Behinderung. Wem kann er vertrauen? Wen mag er? Wer liebt ihn? Nach zweijähriger Recherche in Neuerkerode wagt der Zeichner und Autor Mikael Ross mit seiner neuen *Graphic Novel* «Der Unfall» einen Perspektivwechsel, und erzählt aus Noels Sicht von den Tiefschlägen und Höhenflügen eines jungen Mannes mit geistiger Behinderung.



Sieger, F. (2017). *Einsortiert. Fragmente aus dem Leben einer Sortagefachfrau*. St. Gallen: Autismusverlag.

«Ich hatte schon immer eine ausgeprägte Vorliebe dafür, Dinge aufzureihen und ansprechend anzuordnen. Dabei spreche ich nicht von Dekoelementen oder floralen Arrangements, weder das Konzept des Drapierens sinnbefreiter, erinnerungslosgelöster Objekte zur Dekoration noch das Aufstellen gemeichelten Grün- und Buntzeugs erschliesst sich mir, ich meine vielmehr das temporäre Aufreihen und Anordnen von Kleinstobjekten aus Freude an Tätigkeit und letztendlich erreichter optischer Vollkommenheitsnähe.» Dieses Buch ist ein fragmentarisches Sammelsurium von Texten über Alltäglichkeiten, Denkvorgänge, Anleitungen und Ansichten, geprägt von autistischer Wahrnehmung und angemessener Selbstironie. Ergänzt wird das Geschriebene von Würfelzeichnungen, fotografisch festgehaltenen Sortagen, Bruch- und Fundstücken.



Bradford, J. & Hardin, A. (2017). *Für immer beste Freunde. Der blinde Junge, der mir die Welt erklärte*. Holzgerlingen: SCM.

Eines Samstagmorgens beobachtet Jim Bradford in einem Diner einen kleinen Jungen, der sein Ohr fest an ein schwarzes Radiogerät mit verbogener Antenne presst. Lange, weisse Plastikschienen bedecken seine Beine. Diese Begegnung verändert gleich zwei Leben, das von Jim Bradford und das von HK, der seine Tage in dem Diner verbringen muss, in dem seine Oma arbeitet. Jim wird unwiderstehlich von diesem seltsamen Kind angezogen, das trotz mehrfacher Behinderungen und einem Leben voller Hindernisse voller Neugierde ist auf das Leben. Er wird zu HKs Freund und Mentor und zeigt ihm die Welt. Und HK erklärt sie ihm und lehrt ihn das Staunen.

Weitere Titel können auf der Onlinedatenbank «Erzählte Behinderung» abgerufen werden. → [www.sz.ch/erzaehlte-behinderung](http://www.sz.ch/erzaehlte-behinderung)

## Kurzrezensionen

**Stuedler, Anne (2018). *Familienorientierung in der Heilpädagogischen Früherziehung*. Bern: Edition SZH/CSPS.**

Im Verlag der *Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* ist eine Masterarbeit zum Konzept der Familienorientierung in der Heilpädagogischen Früherziehung erschienen, die an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich entstanden ist. In der ersten Hälfte der Arbeit gibt die Autorin einen gut lesbaren, aktuellen Überblick über die Prinzipien der Familien-, Resilienz- und Ressourcenorientierung sowie des *Empowerments* als Ziele der Heilpädagogischen Früherziehung.

Als eigenständige Leistung wertet sie dann leitfadengestützte Interviews mit zwei Fachkräften und zwei Familien aus, die rückblickend ihre Erfahrungen mit der Heilpädagogischen Früherziehung schildern. Dieser zweite Teil der Arbeit gibt einen anschaulichen Einblick in die Praxis des familienorientierten Arbeitens, die entsprechenden Voraussetzungen und Probleme bei der Umsetzung. Deutlich angesprochen werden von den Fachkräften beispielsweise Schwierigkeiten bei der Arbeit in Familien mit besonderen Belastungen, das Spannungsfeld zwischen kindorientierter Arbeit (Übungsstunden mit «vollen Taschen») und Beratung der Eltern sowie die Grenzen bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung für die Eltern innerhalb und ausserhalb der Familie. Aus den Berichten der Eltern lässt sich erkennen, dass die Bewertung, wie hilf-

reich die Heilpädagogische Früherziehung erlebt wird, von verschiedenen Faktoren wie den Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes oder den Belastungen der Beziehungen innerhalb der Familie abhängt. Die Ausführungen bestätigen im Wesentlichen den Forschungsstand zur Familienorientierung, sind aber als anschauliche Beschreibung der Umsetzung und ihrer Schwierigkeiten für jede in der Praxis tätige Person lesenswert.

Aus Sicht des Rezensenten hätte es sich gelohnt, einige Aspekte zu vertiefen. So wird zum Beispiel kaum diskutiert, dass die Frequenz der Elternberatung und des Einsatzes videogestützter Methoden (z. B. nach dem Martemeo-Konzept) sehr niedrig ist. Die Erkenntnisse aus den Interviews legen es nahe, diesen Ansätzen – ebenso wie der Beratung zum Umgang mit Verhaltensproblemen des Kindes – einen wesentlich höheren Stellenwert in der Praxis einzuräumen.

Für die Fachdiskussion, wie familienorientierte Ansätze bestmöglich umgesetzt werden können, bietet die Auswertung der Interviews, die die Autorin durchgeführt hat, vielfältige Ansatzpunkte und gibt jeder in der Praxis tätigen Person in diesem Arbeitsfeld wertvolle Denkanstösse.

*Prof. Dr. K. Sarimski (Heidelberg/München)*  
*sarimski@ph-heidelberg.de*



**Gebhard, B., Möller-Dreischer, S., Seidel, A. & Sohns, A. (Hrsg.) (2018). *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer.**

Der aktuelle Herausgeberband «Frühförderung wirkt – von Anfang an» beinhaltet Beiträge des 19. Symposiums Frühförderung, welches im März 2017 an der Goethe-Universität in Frankfurt ausgerichtet wurde. In den 37 sowohl praxisnahen als auch wissenschaftlichen Beiträgen werden unterschiedlichste Fragen zur Wirksamkeit der Frühförderung erörtert. Sie werden von den Autorinnen und Autoren sechs Prinzipien der Frühförderung zugeordnet. Diese Prinzipien der Frühförderung – Familienorientierung, Prävention und Frühe Hilfen, Effektivität und Wissenschaft, Diversitätsorientierung, Interdisziplinarität und Internationalität sowie notwendige Rahmenbedingungen – bilden somit die Struktur des äusserst breit gefächerten Sammelbandes.

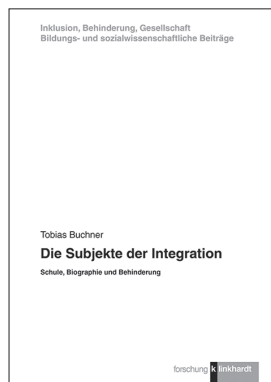
In den jeweiligen Beiträgen werden zum einen grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse und zum anderen praxisnahe Handlungsfragen und Konzepte angesprochen. Die inhaltliche Vielfalt der Beiträge weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit den Wirkfaktoren in der Fachdiskussion intensiv geführt wird und alle Inhaltsebenen der Frühförderung tangiert. Dadurch wird einmal mehr deutlich, dass Effektivität und Qualität der Arbeit in der Frühförderung von unterschiedlichsten Faktoren abhängig sind.

Einige Arbeitsschwerpunkte der Frühförderung tauchen in mehreren Beiträgen auf und machen dadurch sichtbar, welchen Stellenwert diese in der aktuellen Fachdiskussion in Wissenschaft und Praxis einnehmen. Neben dem Schwerpunktthema der Familienorientierung sind dies die Einbettung der Frühförderung in die Frühen Hilfen (Frühförderung und Prävention), die Implementierung der ICF-CY innerhalb der Frühförderung und der Bereich der Unterstützten Kommunikation.

Die inhaltliche Breite des Sammelwerkes bietet einen reichhaltigen Themenfundus für interessierte Fachpersonen aus Praxis und Wissenschaft. Aufgrund der Vielfältigkeit des Bandes wird in den zum Teil kurz gefassten Beiträgen die diskutierte Thematik nur skizziert. Dadurch liegt es bisweilen an den Leserinnen und Lesern, die Verknüpfung mit dem Thema Wirksamkeit vorzunehmen. Die gesammelten Beiträge mit den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen sind jedoch ein gelungener Einstieg in die jeweiligen Wirksamkeitsebenen und stellen eine Möglichkeit dar, sich einen Überblick über die aktuelle Fachdiskussion zu verschaffen und zu entscheiden, in welchem Bereich eine persönliche Vertiefung von Interesse ist.

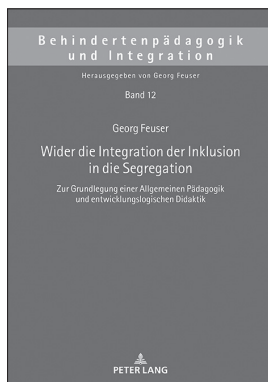
*Rezension von Kolja Ernst; HfH Zürich*

## Bücher



**Buchner, T. (2018).** *Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

In der vorliegenden Studie werden Subjektivierungsprozesse im Kontext von Schule und Behinderung erforscht. Die Arbeit verortet sich in den *Disability Studies in Education* und ist durch einen theoretischen Rahmen gekennzeichnet, der sich aus machtkritischen Überlegungen zu Subjektbildung, Schule und Fähigkeit zusammensetzt. Im empirischen Teil wird anhand von drei biographischen Fallrekonstruktionen untersucht, wie sich ableistende Normalitäten von Schule auf die Subjektivitäten junger Personen mit Behinderung auswirken. Die vom Autoren nachgezeichneten schulischen Erfahrungsräume verweisen auf Praktiken von Peers und Lehrpersonen, die zwischen fähigkeitsbezogenen Normalisierungsimperativen und ermöglichender Unterstützung changieren. Anhand der biographischen Texte wird rekonstruiert, über welche Selbsttechniken sich Subjekte zu den schulischen Normalisierungsregimen in Relation setzen. Die Ergebnisse werden abschliessend hinsichtlich ihrer Bedeutung für Professionalisierung im Bereich inklusive Bildung aufbereitet.



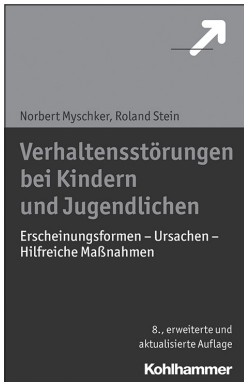
**Feuser, G. (2018).** *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik.* Berlin: Peter Lang.

In der Entwicklung der Integration beziehungsweise Inklusion im deutschsprachigen Raum ist heute eine zentrale Tendenz zu erkennen: «Die Integration der Inklusion in die Segregation» eines sowohl selektierenden und ausgrenzenden als auch in Sonderinstitutionen zwangs-inkludierenden Erziehung-, Bildungs- und Unterrichtssystems. Der Autor wirft den Blick zurück auf die Grundlegung einer «Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik», die von Anfang an die Transformation dieses Bildungssystems in ein inklusives und eine entsprechende Strukturreform des institutionalisierten Bildungswesens gefordert hat. Die Einlösung des Menschenrechts auf uneingeschränkte Teilhabe an Bildung ist und bleibt im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention eine Frage der Didaktik einer nichtausgrenzenden Pädagogik.



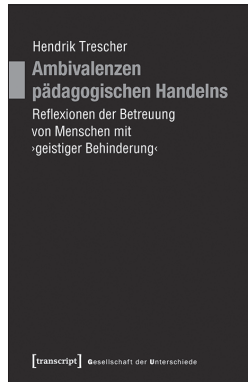
**Müller, F. J. (2018).** *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion: Band 2.* Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken, Helga Deppe-Wolffinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch. Giessen: Psychosozial.

Im Rahmen des Projekts «Blick zurück nach vorn» werden führende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Bereich Integrationspädagogik zu ihren persönlichen Erfahrungen, ihrem eigenen Zugang zum Themenfeld Inklusion, ihren Forschungsschwerpunkten sowie zu künftigen Herausforderungen befragt. Die Interviewten zeichnen dabei die Entstehungsgeschichte des Gemeinsamen Unterrichts vor dem Hintergrund ihrer eigenen biographischen Entwicklung nach und skizzieren in der Zusammenschau die Entwicklung bis zur Gegenwart. Die Interviews zeigen auf, in welchem Umfang Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht bestehen, inwieweit aus der jeweiligen Sicht des Interviewten Entwicklungen rückläufig sind und wo Chancen und Anknüpfungspunkte für die Zukunft gesehen werden.



Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Massnahmen* (8., erw. u. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

In der Art eines Handbuches vermittelt dieser Band den aktuellen Wissensstand zum Thema Verhaltensstörungen bei jungen Menschen. Gemeint sind Kinder und Jugendliche, die in ihrem Verhalten in unerwünschter Weise von den Erwartungsnormen der Gesellschaft abweichen, d. h. junge Menschen, die Verwahrlosungsercheinungen, psychosoziale Störungen, delinquentes Verhalten und/oder starke Ängste, Depressionen, suizidale Tendenzen zeigen. Die Autoren stellen in übersichtlicher Form effektive pädagogische Konzepte und Massnahmen vor; sie beschreiben und bewerten diagnostische Verfahren, zeigen bewährte und wirksame Interventionsmethoden auf und setzen sich mit Arbeit und Funktion der einschlägigen Institutionen auseinander. Das Buch bietet sowohl eine umfassende Einführung für Studierende als auch eine aktuelle Orientierungshilfe für Fachleute.



Trescher, H. (2018). *Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit «geistiger Behinderung»*. Bielefeld: transcript.

Pädagogisches Handeln ist hochgradig komplex und ambivalent. Am Beispiel einer Wohneinrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung zeigt Hendrik Trescher, wie vielfältig die Herausforderungen pädagogisch Handelnder im Alltag sind. Dabei problematisiert er, wie der «pädagogische Kern» des Handelns immer wieder durch innere und äussere Vorgaben bedroht wird. Er diskutiert theoretisch wie praktisch, welche Konsequenzen dies sowohl für pädagogisch Handelnde als auch für ihre Adressatinnen und Adressaten hat. Neben der Analyse diverser Dokumententypen, darunter Interviews, Beobachtungen, Grundrisse und Dienstpläne, werden Fragen der Weiterentwicklung und Umgestaltung von Wohneinrichtungen – auch vor dem Hintergrund eines Inklusionsparadigmas – diskutiert.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Klein, F. (2018). *Inklusive Erziehung in Krippe, Kita und Grundschule*. München: Burckhardt Haus.

Rezension von Kathrin Nürge, Sozialpädagogin

Das Buch von Ferdinand Klein ist zutiefst berührend und ein äusserst wertvoller Beitrag für eine inklusive und von Herzen kommende menschliche Entwicklungsbegleitung von Kindern in Krippe, Kindergarten und Grundschule. Es ist praxisnah, qualitätsorientiert, professionell und im höchsten Masse pädagogisch bedeutsam. An oberster Stelle steht die Anerkennung und Achtung der Würde eines jeden Menschen. Diese Ausgangslage findet sich in den einführenden Gedanken, in den drei aufeinander aufbauenden Kapiteln, der abschliessenden Zusammenfassung und dem Plädoyer für eine berufsethische Haltung wieder. Die fachlich fundierten Inhalte werden durch vielfältige eigene Erfahrungswerte und sinnhafte Beispiele, Bilder und Zitate veranschaulicht. Korczaks Spuren zur Praxis der inklusiven Elementarpädagogik wirken lange nach. Das Wesentliche seiner Pädagogik der Achtung wird klar begreifbar gemacht und mit viel Empathie dargestellt.

## Politik

### CH

Gesundheitsversorgung bei Personen mit einer Behinderung  
Interpellation (18.3795) vom 19.09.2018 → Stellungnahme des Bundesrates vom 14.11.2018

Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung  
Postulat (18.3667) vom 15.06.2018 → Stellungnahme des Bundesrates vom 29.08.2018

### AG

Unterstützung von Vorschulkindern mit Autismus-Spektrum-Störung  
Interpellation (18.102) vom 15.05.2018 → Beantwortung durch den Regierungsrat vom 15.08.2018

### AI

Grossratsbeschluss über den Beitritt zur Interkantonalen Vereinbarung für Schulen mit spezifisch-strukturierten Angeboten für Hochbegabte (HBV)  
Antrag (E412.911) vom 10.10.2018

### BE

Früherziehung als sonderpädagogische Massnahme und frühe Förderung sollen in die Erziehungsdirektion überführt werden  
Postulat (064-2018) vom 21.03.2018 → Antwort des Regierungsrates vom 29.08.2018

30 Jahre «Schule ohne Noten»: jetzt Abbruch?  
Interpellation (077-2018) vom 28.03.2018 → Antwort des Regierungsrates vom 05.09.2018

### BL

«Bildungsvorlagen»  
Interpellation (2018/351) vom 08.03.2018 → Beantwortung durch den Regierungsrat vom 26.06.2018

### BS

Integrative Berufsbildung  
Anzug (16.5317) vom 29.06.2016 → Schreiben des Regierungsrats vom 05.09.2018

Für eine sorgfältige Umsetzung schulischer Integration  
Petition (P 354) vom 14.09.2016 → Bericht der PetKo vom 29.08.2018

### LU

Integrative Sonderschulung und die damit verbundenen Herausforderungen für die Lehrpersonen  
Anfrage (A586) vom 19.06.2018 → Antwort des Regierungsrates vom 03.07.2018

Integrative Sonderschulung verhaltensbehinderter Schülerinnen und Schüler  
Anfrage (A510) vom 30.01.2018 → Antwort des Regierungsrates vom 22.06.2018

Massnahmen im Bereich der Sonderschulung «Verhalten»  
Anfrage (A505) vom 30.01.2018 → Antwort des Regierungsrates vom 26.06.2018

### SG

Spart der Kanton auf Kosten von sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern?  
Einfache Anfrage (61.18.21) vom 22.05.2018 → Schriftliche Antwort der Regierung vom 03.07.2018

Entwicklung von sonderpädagogischen Massnahmen, Repetition von Klassen und Schulabbrüchen in der Volksschule  
Interpellation (51.18.61) vom 12.06.2018 → Schriftliche Antwort der Regierung vom 21.08.2018

### SO

Sensibilisierung in und Weiterentwicklung der Begabtenförderung  
Auftrag (0109-2018) vom 04.09.2018

### ZH

Unterricht in verschiedenen Anforderungsstufen ohne Auflösung des Klassenverbands  
Postulat (210/2018) 09.07.2018 → Stellungnahme des Regierungsrats vom 31.10.2018

Überprüfung Organisation der Sonderpädagogik der Volksschule bezüglich Aufwand und Ertrag sowie Nachhaltigkeit des schulischen Erfolgs  
Vorlage (5488/2018) vom 22.08.2018

Gesetz über die Spitalschulen auf der Sekundarstufe II  
Gesetz (5472/2018) vom 04.07.2018

In dieser Rubrik wird auf eine Auswahl von für die Sonderpädagogik relevanten parlamentarischen Vorstössen hingewiesen.

### Quelle

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

# Agenda

## März–April

### Internationale Aktionstage

03.03.2019

#### Welttag des Hörens

06.03.2019

#### Europäischer Tag der Logopädie

21.03.2019

#### Welt-Down-Syndrom-Tag

02.04.2019

#### Welt-Autismus-Tag

13.04.2019

#### Internationaler Tag der Heilpädagogik

### Tagungen

23.03.2019

Zürich

#### Schwieriger Fall: Gemeinsam gelingt's! HfH-Tagung

Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik Zürich (HfH)  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich  
Tel. 044 317 11 81  
weiterbildung@hfh.ch  
www.hfh.ch

03.04.2019

Biel

#### Lebendige Schule – gemeinsam unterwegs zur Inklusion. Nationale Standards, Gedanken und Beispiele Tagung Sonderpädagogik 2019

Integras  
Geschäftsstelle Zürich  
Rütistrasse 4  
8032 Zürich  
Tel. 044 201 15 00  
integras@integras.ch  
www.integras.ch

### Kurse

01.03.2019

Zürich

#### Lernschwierigkeiten. Wie exekutive Funktionen helfen können

Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik Zürich (HfH)  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich  
Tel. 044 317 11 81  
weiterbildung@hfh.ch  
www.hfh.ch

01.03.2019–03.05.2019

Bern

#### Migration und Behinderung

PHBern  
Institut für Weiterbildung  
und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
3006 Bern  
Tel. 031 309 27 11  
info.iwm@phbern.ch  
www.phbern.ch/19.621.016

01.03.2019–12.06.2019

Bern

#### Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen

PHBern  
Institut für Weiterbildung  
und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
3006 Bern  
Tel. 031 309 27 11  
info.iwm@phbern.ch  
www.phbern.ch/19.644.031

02.03.2019–05.04.2019

Luzern

#### Kreativität als Schlüssel zur Selbstwirksamkeit

Kinder stark machen  
Theresia Buchmann  
Tribschengasse 8  
6005 Luzern  
Tel. 079 775 69 08  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch

07.03.2019–08.03.2019

Zug

#### Einführung Unterstützte Kommunikation

buk – Bildung für  
Unterstützte Kommunikation  
Ackerstrasse 3  
6300 Zug  
Tel. 044 711 55 60  
info@buk.ch  
www.buk.ch

08.03.2019–09.03.2019

Zürich

#### Durch Achtsamkeit zu neuer Kraft und Energie im heil- pädagogischen Berufsalltag

Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik Zürich (HfH)  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich  
Tel. 044 317 11 81  
weiterbildung@hfh.ch  
www.hfh.ch

11.03.2019–12.03.2019

Zürich

#### In der Vergangenheit findest du die Zukunft

IEF – Institut für systemische  
Entwicklung und Fortbildung  
Schulhausstrasse 64  
8002 Zürich  
Tel. 044 362 84 84  
ief@ief-zh.ch  
www.ief-zh.ch

### «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.

13.03.2019–27.03.2019  
Bern  
**Sexuelle Bildung von Kindern mit Beeinträchtigungen**  
PHBern  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
3006 Bern  
Tel. 031 309 27 11  
info.iwm@phbern.ch  
www.phbern.ch/19.621.024

22.03.2019–23.03.2019  
Luzern  
**Lösungsorientierte Gesprächsführung**  
Praxis für Logopädie und lösungsorientierte Therapie  
Winkelriedstrasse 30  
6003 Luzern  
Tel. 041 360 98 58  
info@praxis-amrein.ch  
www.praxis-amrein.ch

22.03.2019–06.04.2019  
Zürich  
**CARE-Index Anwendung: Videobasierte Intervention in der frühen Kindheit und bei Regulationsstörungen**  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich  
Tel. 044 317 11 81  
weiterbildung@hfh.ch  
www.hfh.ch

Zusätzliche Weiterbildungen finden Sie auf unserer Website unter  
[www.szh.ch/weiterbildung](http://www.szh.ch/weiterbildung)

23.03.2019  
Bern  
**Kindesschutz und Schule**  
PHBern  
Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Weltstrasse 40  
3006 Bern  
Tel. 031 309 27 11  
info.iwm@phbern.ch  
www.phbern.ch/19.646.033

27.03.2019–17.04.2019  
Zürich  
**Lehrplan 21: Selbstverständlich auch für die Heilpädagogik!**  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)  
Schaffhauserstrasse 239  
8050 Zürich  
Tel. 044 317 11 81  
weiterbildung@hfh.ch  
www.hfh.ch

02.04.2019–03.04.2019  
Zürich  
**Kindesschutz durch Elterncoaching**  
IEF – Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung  
Schulhausstrasse 64  
8002 Zürich  
Tel. 044 362 84 84  
ief@ief-zh.ch  
www.ief-zh.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](http://www.szh.ch/weiterbildung-melden)

05.04.2019–06.04.2019  
Luzern  
**Neue Ideen für die Stottertherapie**  
Praxis für Logopädie und lösungsorientierte Therapie  
Winkelriedstrasse 30  
6003 Luzern  
Tel. 041 360 98 58  
info@praxis-amrein.ch  
www.praxis-amrein.ch

05.04.2019–28.02.2020  
Wädenswil  
**CAS Gartentherapie**  
Institut für Umwelt und Natürliche Ressourcen  
ZHAW Life Sciences und Facility Management  
Grüntalstrasse 14  
8820 Wädenswil  
martina.foehn@zhaw.ch  
www.zhaw.ch/iunr/gartentherapie

06.04.2019  
Luzern  
**Bewegungsentwicklung mit Prinzipien aus Body-Mind Centering®**  
Kinder stark machen  
Theresia Buchmann  
Tribschengasse 8  
6005 Luzern  
Tel. 079 775 69 08  
kontakt@kinderstarkmachen.ch  
www.kinderstarkmachen.ch

25.04.2019–26.04.2019,  
Zug  
**Elektronische Kommunikationshilfen**  
buk – Bildung für Unterstützte Kommunikation  
Ackerstrasse 3  
6300 Zug  
Tel. 044 711 55 60  
info@buk.ch  
www.buk.ch



Institut für systemische Entwicklung  
und Fortbildung

### Systemisches Elterncoaching

Die Eltern streiten sich wegen der Sucht der Mutter täglich lauthals. Ein Kind verkriecht sich immer mehr, das andere ist aggressiv und auffällig in der Schule. Durch Ihre engagierte Teilnahme an der elf täglichen Weiterbildung werden Sie für solche und noch ganz andere Situationen gewappnet sein.

Leitung: Marianne Egloff  
Beginn: 25. Februar 2019 (Dauer 11 Tage)

### In der Vergangenheit findest du die Zukunft

Systemisch, hypnotherapeutisch und ressourcenorientiert Motivation und Lernkonzentration für den Schulerfolg aufbauen.

Dozentin: Irmela Wiemann  
Datum: 11.–12. März 2019

### Marte Meo Einführungstag

Die Methode baut auf den «leisen Momenten des Gelingens» auf und will Fachleute unterstützen, ihre Klienten in ihren Kompetenzen zu stärken.

Dozentin: Marianne Egloff  
Datum: 13. März 2019

### Kinderschutz durch Elterncoaching

Fachpersonen in der Elternberatung lernen in diesem Seminar eine konsequent lösungs- und ressourcenorientierte Art der Beratung im Kontext Kinderschutz kennen.

Dozent: Rainer Kreuzheck  
Datum: 02.–03. April 2019

**IEF Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung**  
Schulhausstrasse 64, 8002 Zürich, Tel. 044 362 84 84  
Information und Anmeldung: [www.ief-zh.ch](http://www.ief-zh.ch), [ief@ief-zh.ch](mailto:ief@ief-zh.ch)



Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule

### 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: 6. September 2019  
Anmeldeschluss: 10. August 2019

#### Informationen

[www.fhnw.ch/wbph-cas-mas-ibbf19](http://www.fhnw.ch/wbph-cas-mas-ibbf19)



Die BSZ Stiftung bietet im Kanton Schwyz Ausbildung, Arbeit und Wohnen für Erwachsene mit einer Beeinträchtigung an und unterstützt die Eingliederung im ersten Arbeitsmarkt.

Für unsere Wohngruppe in Seewen suchen wir per 1. Februar 2019 oder nach Vereinbarung einen

### Wohngemeinschaftsleiter (w/m) 80 – 90%

Mehr zu diesem Stellenangebot finden Sie unter [www.bsz-stiftung.ch/stellen](http://www.bsz-stiftung.ch/stellen)

Integration gelingt – [www.bsz-stiftung.ch](http://www.bsz-stiftung.ch)

## Annahmeschluss für Ihre Inserate

Nr. 3/2019 (erscheint Mitte März):  
**10. Februar 2019**



## ***Ausbildungskurs zur Schicksalsanalytischen Beratung***

Der Schwerpunkt des Kurses «Schicksalsanalytische Beratung» liegt auf einer Einführung in die schicksalspsychologische Lehre, um diese dann als Hintergrund der Beratungsarbeit verwenden zu können.

Die Schicksalspsychologie strukturiert die inhaltliche Bearbeitung der aktuellen Probleme, d.h. dass wir in jeder Beratungsphase und bei jedem auftauchenden Beratungsproblem schicksalspsychologische Aspekte in unsere Überlegungen, Aktivitäten und Entscheide einfließen lassen. Obwohl unser Kurs auch die Grundlagen der beraterischen Vorgehensweise vermittelt, sollte der Kurs «Schicksalsanalytische Beratung» mit Vorteil auf einer Ausbildung in Beratungstechnik aufbauen können.

### ***Ausschnitt aus dem Inhalt des Kurses:***

Tiefenpsychologisches Wissen, wesentliche Elemente der Schicksalsanalyse, die Vererbung, Triebssystem und Triebbedürfnisse, Triebanpassung und Triebsublimierung, psychische Störungen und deren Symptomatik, Genotropismus und Szondi-Test, die Stellung des Ichs, Beratungsarbeit.

### ***Angaben zum Kurs:***

Lernen: Direktunterricht am Institut, Gruppenarbeit, Textstudium, Rollenspiele, Selbsterfahrung, Supervision

Zielgruppen: Personen mit heilpädagogischer Ausbildung

Dauer: 2 Jahre (vier Semester), ca. 50 Halbsamstage

Ausbildungsziel: Kompetenz im Erfassen des psychischen Hintergrunds von in der Beratung vorgebrachten Problemen

Abschluss: Zertifikat des Instituts als dipl. Schicksalsanalytische Beraterin oder Berater

Kosten: Fr. 3200.-- (zahlbar in vier Raten)

Kontakt: Szondi-Institut, Krähbühlstrasse 30, 8044 Zürich, Tel. 044 252 46 55, e-mail: [studienleitung@szondi.ch](mailto:studienleitung@szondi.ch), Sekretariatsleiterin: Manuela Egle, Studienleiter: Alois Altenwegger, lic.rer.pol., dipl. Schicksalsanalytiker

Kursprogramm auf [www.szondi.ch](http://www.szondi.ch)

Beginn der Ausbildung: Samstag, 13. April 2019





**Psychosozial-Verlag**  
seit 25 Jahren

## Behindertenpädagogik

**Vierteljahresschrift für  
Behindertenpädagogik und  
Integration Behinderter in Praxis,  
Forschung und Lehre**

Die Zeitschrift *Behindertenpädagogik* befasst sich mit behindertenpädagogischen Problemen der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts im Vorschulbereich, an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Hochschulen und Fachhochschulen sowie mit der Erwachsenenbildung. Die Beiträge zu dieser Zeitschrift stammen aus den verschiedenen Forschungs-, Lehr- und Praxisbereichen und befassen sich mit Prävention, Früherkennung, Diagnostik, Pädagogik, Therapie und beruflicher Eingliederung. Sie wird vom Landesverband Hessen e.V. im Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik herausgegeben.



### Jetzt im Kennenlern-Abonnement bestellen und 35% sparen!

Im ersten Jahr erhalten Sie das Abonnement mit einem Rabatt von 35% (d.h. 25,94 EUR inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten), danach zum regulären Preis von 39,90 EUR inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten.

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



Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Soziale Arbeit

## Schwere Behinderung – Lebenswelten kooperativ gestalten

Sie begleiten Menschen mit schweren Behinderungen und möchten Ihre Fachkompetenz erweitern?

Im Zentrum dieser Fachseminare stehen die Funktionsbereiche menschlicher Entwicklung und ihre Bedeutung für die Beziehungs- und Lebensgestaltung.

### Fachseminare 2019 zum Thema Schwere Behinderung

Weltverstehen und Handeln: 28.–30. Januar

Selbstregulation und Motivation: 3.–5. April

Interaktion und kommunikatives Handeln: 25.–27. Juni

Tonischer Dialog und Bewegungshandeln: 10.–12. September

Bindung und Beziehung: 25.–27. November

Die Fachseminare sind Teil des CAS-Programms Schwere Behinderung – Lebenswelten kooperativ gestalten. Jedes ist in sich abgeschlossen und können einzeln gebucht werden.

### Weitere Informationen und Anmeldung

[www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung](http://www.fhnw.ch/soziale-arbeit/weiterbildung)

SZH  
:CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

SZH  CSPS  
EDITION

Die Edition SZH/CSPS weist eine umfangreiche Sammlung an Fachliteratur zur Heil- und Sonderpädagogik auf.

Wir bieten



eine grosse Vielfalt an Themen



Aktuelles im Schweizer Kontext



formale und inhaltliche Qualität

### Neue Reihe der Edition SZH/CSPS

Die Forschungsreihe «Sonderpädagogische Forschung in der Schweiz» (ISSN 2571-6999) publiziert Forschungsergebnisse, die an Schweizer Universitäten Schweizer oder Hochschulen erhoben wurden.

Die Forschungsreihe ist offen für Kooperationspartner an Hochschulen und weiteren Forschungsinstituten.

### Möchte Sie publizieren? Nehmen Sie Kontakt auf!



+41 (0)31 320 16 60



[redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)



[www.szh.ch/edition](http://www.szh.ch/edition)

# 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](mailto:edition@szh.ch), [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop

## Psychomotorik für die Kleinsten

Entwicklungsbegleitung von Kindern zwischen 3 und 18 Monaten

Vanessa Solioz de Pourtalès

2018, 172 S., CHF 36.–

ISBN: 978-3-905890-33-4 (Bestellnummer: B294)

Eine anregende psychomotorische Entwicklungsbegleitung fordert von den Fachpersonen einen respektvollen, aufmerksamen und geduldrigen Umgang mit den Kleinkindern. Ausgehend von den Potenzialen der Babys fördern sie deren Bewegungsentwicklung, Körperwahrnehmung und kognitive Kreativität.

In jedem Kind schlummert eine Neugier, sich selbst und seine Umwelt zu entdecken. Gelingt es den Erwachsenen, diese Neugier zu erkennen, aufzugreifen und angemessen zu lenken, unterstützen sie die Entfaltung des Kindes. Die Bewegung und das Zusammenspiel von psychischem und motorischem Erleben sind zentral für eine gesunde Entwicklung und den Aufbau von sozialen Bindungen.

Dieses reich bebilderte Buch zeigt praxisnah, wie Bewegungsimpulse kleiner Kinder beobachtet, aufgenommen und gestaltet werden können. Es richtet sich an Erzieherinnen, Psychomotoriktherapeutinnen und weitere Fachpersonen, die in der Ausbildung oder im Berufsalltag mit Kleinkindern arbeiten.

## Familienorientierung in der Heilpädagogischen Früherziehung

Eine qualitative Studie zur Kompetenzstärkung der Eltern

Anne Steudler

2018, 108 S., CHF 24.90

ISBN: 978-3-905890-34-1 (Bestellnummer: B295)

In der Heilpädagogischen Früherziehung steht das Kind im Zentrum. Eine rein kindorientierte Förderung ist allerdings wenig erfolgversprechend. Um die Frühförderung wirksam und nachhaltig zu gestalten, ist die Familienorientierung unerlässlich.

Es gilt, die Eltern und andere Bezugspersonen in die früherzieherische Arbeit einzubeziehen und die Zusammenarbeit partnerschaftlich und vertrauensvoll zu gestalten. Erst wenn die Bedürfnisse der Eltern aufgenommen, ihre Selbstwirksamkeit gestärkt und ihre Beziehungskompetenzen gefördert werden, können bestmögliche Entwicklungsbedingungen für das Kind in seinem alltäglichen Umfeld geschaffen werden.

Die Autorin verdeutlicht, wie zentral eine umsichtige Kompetenzstärkung der Eltern für eine gelingende familienorientierte Frühförderung ist. In ihrer qualitativen Untersuchung berücksichtigt sie die Sichtweisen der Eltern und der Fachpersonen, was die Bedeutung der Lektüre dieses Buches für beide Personengruppen herausstreicht.

## Nachwuchspreis Heilpädagogik 2019

des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik

### Ausschreibung Nachwuchspreis Heilpädagogik 2019

Mit dem «Nachwuchspreis Heilpädagogik» fördert das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Ausgezeichnet werden exzellente Masterarbeiten im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik. Der Gewinn des Preises umfasst die Publikation der Arbeit bei der Edition SZH/CSPS, dem führenden Verlag zu heil- und sonderpädagogischen Themen in der Schweiz. Eingabefrist ist der 31. März 2019.

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

### Teilnahmebedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. März 2019) abgeschlossen und begutachtet sein.

Die Vorschläge werden in Form eines Dossiers in elektronischer Form eingereicht. Dieses beinhaltet die vollständige Arbeit, ein halbseitiges Abstract der Arbeit, ein CV der Autorin oder des Autors und zusätzlich ein Gutachten, das die Bewertung der Arbeit enthält.

### Anmeldung und Auskunft

Barbara Egloff (de): [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)

Melina Salamin (fr): [redaction@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)