



**EDITION**  
SZH/CSPS

**Nr. 3**  
2020

# Prävention in der Frühen Bildung



Schweizerische  
Zeitschrift für  
Heilpädagogik

# Inhalt

Silvia Schnyder <b>Editorial</b>	3
<b>Rundschau</b>	4
<b>SCHWERPUNKT</b>	
Anke Moors <b>Präventive Frühförderung – eine gute Basis fürs Aufwachsen</b> Frühförderangebote für sozial benachteiligte Kinder	9
Claudia Meier Magistretti und Catherine Walter-Laager <b>Frühe Förderung, Kohärenz und gesundheitliche Entwicklung</b> Ergebnisse aus der Studie «Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten»	15
Klaus Fröhlich-Gildhoff <b>Resilienzförderung in den Institutionen der Frühen Bildung</b>	24
Frank Francesco Birk <b>Der Waldkindergarten</b> Ein Konzept zur Prävention von Entwicklungsstörungen	32
Daniel Jucker <b>BEKOM: Bewegung, Kommunikation und Mobilität</b> Ein psychomotorisch-logopädisches Präventionskonzept für Kinder zwischen drei und sechs Jahren	38
Chantal Junker-Tschopp, Sophie Fournier Del Priore, Lea Gutzwiller Pevida und Estelle Terradillos Mettraux <b>Frühgeburt: wie weiter?</b> Ein neues Dispositiv für die Schweiz zur Prävention mit Psychomotoriktherapie	44
<b>Dokumentation zum Schwerpunkt</b>	52
<b>Impressum</b>	23
<b>Behinderung im Film / Bücher / Agenda / Weiterbildung</b>	53
<b>Inserate</b>	60

Silvia Schnyder

## Prävention in der frühen Kindheit führt über die Eltern

«Chämet wiär tiä tanzu!» Singend und tanzend animiert die Pädagogin die im Kreis sitzenden kleinen Kinder, es ihr gleichzutun. Was wie ein Ausschnitt aus einer gewöhnlichen Spielgruppe oder einem Kindergarten anmuten mag, ist in Wirklichkeit ein Einblick in das Pilotprojekt der Heilpädagogin Laetitia Heinzmann Bellwald aus Visp<sup>1</sup>.

Bereits zum dritten Mal werden etwa 20 dreieinhalb- bis vierjährige Kinder von Januar bis Mitte Juni einmal wöchentlich auf den Schuleintritt vorbereitet. Das Angebot richtet sich an Familien mit Kindern mit besonderem Förderbedarf, mit Migrationshintergrund und an Familien, die ihrem Kind den Einstieg in den Kindergarten erleichtern wollen. Durch vielfältige Aktivitäten wie Spielen, Musizieren und Malen lernen die Kinder unsere Kultur und Sprache kennen. Die Vorfreude auf den Kindergarten wird geweckt. So werden Angst und Unsicherheit sowohl bei den Kindern als auch bei ihren Eltern abgebaut. Denn nicht nur die Kinder werden gefördert; gleichzeitig erweitern die Eltern ihre Kompetenzen: Sie machen Bekanntschaft mit unserer Kultur und unserem Bildungssystem und sie erfahren, was nach dem Eintritt in den Kindergarten auf sie und ihre Kinder zukommt. Das Vorgehen, die ganze Familie anzusprechen, folgt der Prämisse, dass für kleine Kinder die Familie der primäre soziale Lebens-

raum ist. Eine verlässliche, zuneigungsreiche Beziehung zu einer nahen Person wiederum ist entscheidend für die Entwicklung eines Kindes.

Mehrere Artikel in dieser Ausgabe befassen sich ebenfalls damit, wie nebst der Förderung der Kinder insbesondere Elternkompetenzen gestärkt werden können. Ausserdem erhalten wir einen Einblick in die Praxis der Prävention – so zum Beispiel den Waldkindergarten oder Projekte aus dem Bereich Psychomotoriktherapie. Hier kann der Grundstein für viele wichtige Lebenskompetenzen wie Urvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung oder Selbstregulation gelegt werden.

Die Krux ist, dass gerade belastete Familien weniger pädagogische und familienpädagogische Angebote nutzen. Politik und Praxis sind somit gefordert, vor allem für diese Zielgruppe Zugänge zur Frühen Förderung zu schaffen. Wir können die Eltern dabei unterstützen, indem wir sie als zugehörig betrachten und ihnen auf Augenhöhe begegnen. Damit schliesst sich der Kreis zum Visper Projekt: Die positiven Erlebnisse wecken zum einen bei den Kindern die Vorfreude auf den Kindergarten, was zum andern bei den Eltern das Vertrauen in Fachpersonen und Institutionen stärken kann und zur kulturellen Integration der ganzen Familie beiträgt.



*Silvia Schnyder  
Wissenschaftliche  
Mitarbeiterin  
SZH/CSPS  
Haus der Kantone  
Speichergasse 6  
3011 Bern  
silvia.schnyder@  
szh.ch*

<sup>1</sup> <https://kanal9.ch/der-praeventiv-begleitete-schuleintritt-das-projekt-einer-engagierten-visperin> [Zugriff am 30.01.2020].

## Rundschau

### INTERNATIONAL

#### **DEU: Deutscher Bundestag debattiert über Barrierefreiheit**

Am 16. Januar 2020 hatte der Deutsche Bundestag über das Thema Barrierefreiheit debattiert. Es lagen Anträge der Bundestagsfraktion der Partei *DIE LINKE* sowie ein Antrag der Bundestagsfraktion der *Freien Demokraten (FDP)* vor. Die *FDP* beantragte, über den Staat als Vorbild für umfassende Barrierefreiheit zu debattieren. Von der Linken lagen insgesamt zehn Anträge vor, welche die Komplexe Bildung, Wohnen, Gesundheit, Pflege, Mobilität, Kultur, Sport und Tourismus sowie politische Teilhabe auf der Grundlage europäischer Rechtsakte umfassen. Die entsprechenden Beiträge können in der Mediathek des Deutschen Bundestages angesehen oder im Plenarprotokoll nachgelesen werden.

[www.bundestag.de](http://www.bundestag.de) → Mediathek

### NATIONAL

#### **Unterstützende Technologien in integrativen Kindergärten und Primarklassen**

Aktuelle Entwicklungen und Fortschritte in den Informations- und Kommunikationstechnologien verändern auch die Heil- und Sonderpädagogik. Regellehrpersonen und heilpädagogische Fachpersonen sind zunehmend gefordert, Kinder und Jugendliche beim Einsatz unterstützender Technologien (UT) zu begleiten und zu fördern. Die Studie bietet erstmals einen Einblick zum Einsatz von UT in der Volksschule. 110 Fach- und Lehrpersonen aus dem ersten Zyklus aus 13 Schweizer Kantonen nahmen an einer On-

lineumfrage zwischen Dezember 2017 und Februar 2018 teil. Mehr als 80 Prozent der Befragten nutzen Abbildungen und Fotos, 74 Prozent PCs und 51 Prozent Tablets im Unterricht. Heilpädagogische Fachpersonen verwenden insbesondere spezifische Technologien wie zum Beispiel Vergrößerungen oder Rechengegenstände zum Tasten im Mathematikunterricht für Kinder mit einer Sehbeeinträchtigung. Um die Situation im ersten Zyklus jedoch adäquat beschreiben zu können, bedarf es weiterer Forschung.

Wicki, M. T. & Burkhardt, S. C. A. (2020).

Unterstützende Technologien in integrativen Kindergärten und Primarklassen. Ein Einblick in dreizehn Kantone. *VHN*, 1, 36–49.

#### **Begriffe in den Sozialversicherungsgesetzen modernisieren**

Im Rahmen der Differenzbereinigung zur Weiterentwicklung der Invalidenversicherung hat sich die *Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit (SGK-S)* mit der einzigen verbliebenen Differenz beschäftigt, nämlich mit dem vom Nationalrat bestrittenen Begriff «Kinderrente». Während der Nationalrat diesen Begriff durch «Zusatzrente für Eltern» ersetzen will, beantragt die Kommission einstimmig, am geltenden Recht festzuhalten. Sie sieht stattdessen generell Handlungsbedarf bezüglich der Begrifflichkeit in der Sozialversicherungsgesetzgebung, die teilweise einen abwertenden Charakter habe oder heute nicht mehr aktuell sei. Deshalb will sie den Bundesrat mit einem Kommissionspostulat beauftragen, zu prüfen, wie die betroffenen Gesetze grundsätzlich sprachlich modernisiert werden können.

Weitere Informationen: [www.parlament.ch](http://www.parlament.ch)

→ Medienmitteilung vom 17.01.2020

## KANTONAL / REGIONAL

### FR: Inkrafttreten des Reglements über die Sonderpädagogik

Nachdem der Staatsrat das Reglement über die Sonderpädagogik am 16. Dezember 2019 genehmigt hat, ist dieses am 1. Januar dieses Jahres in Kraft getreten. Das neue Reglement konkretisiert und präzisiert das sonderpädagogische Angebot, die Aufgaben der zuständigen Instanzen, das Abklärungsverfahren, die Zusammenarbeit mit den Leistungsanbietern und den sonderpädagogischen Einrichtungen, die Finanzierung sowie die Rechtsmittel. Die Grundsätze sind bereits im gleichnamigen Gesetz verankert, das seit dem 1. August 2018 in Kraft ist. Das Angebot gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule, sondern auch für Kinder von Geburt an sowie für junge Erwachsene bis zum 20. Altersjahr. Der Erlass dieses Reglements bildet die letzte Etappe in der Umsetzung der 2008 in Kraft getretenen Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen im Bereich der Sonderpädagogik im Kanton Freiburg.

Weitere Informationen: [www.fr.ch](http://www.fr.ch)

→ Bildung und Schule → Vorschule

### NW: Wechsel bei der Anstellung des schulischen Therapiepersonals

Die Fachpersonen der logopädischen und psychomotorischen Schuldienste sind zuständig für die Therapie von Kindern mit einschlägigen Defiziten. Sie fördern die jungen Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Sprachentwicklung sowie Emotionalität, Konzentration, Bewegung und Wahrnehmung. Die Fachpersonen sind heute wie Lehrpersonen im Rahmen der Lehrpersonalverordnung angestellt. Der darin formulierte Berufsauftrag deckt aus Sicht des Regie-

rungsrates die Aufgaben des schulischen Therapiepersonals nur unzureichend ab. Aus diesem Grund ist nun ein eigener Arbeitsauftrag formuliert und sind die Fachpersonen neu in die Personalverordnung überführt worden, die für alle Verwaltungsmitarbeitenden mit Ausnahme der Lehrpersonen gilt.

Weitere Informationen: [www.nw.ch](http://www.nw.ch)

→ Aktuelles vom 23.01.2020

### Aarau: Charta «Arbeit für Menschen mit Behinderung»

Der Stadtrat Aarau hat an seiner Sitzung vom 20. Januar 2020 beschlossen, die Charta «Arbeit für Menschen mit Behinderung» zu unterschreiben. Mit der Unterzeichnung bekennt sich die Stadt Aarau als Arbeitgeberrin zur Chancengleichheit und Nicht-Diskriminierung von Menschen mit Behinderung in der Berufswelt. Bewerbende mit einer Behinderung haben bei der Stadt Aarau bereits heute die gleiche Chance auf eine Anstellung wie Bewerbende ohne Behinderung.

Qualifikation und Fähigkeit stehen bei einer Anstellung jeweils im Fokus. Die Stadt Aarau unterstreicht mit der Unterzeichnung ihre Haltung und setzt ein Zeichen nach innen und aussen.

Quelle: [www.nau.ch](http://www.nau.ch)

## VARIA

### CléA Assistenzplattform mit Preis ausgezeichnet

Die CléA Assistenzplattform hat die Auszeichnung «Solve for Tomorrow 2020» erhalten. Die Plattform konnte sich gegen 25 andere, ebenso innovative Projekte durchsetzen. Der Preis wurde zum ersten Mal von *Samsung Schweiz* lanciert. Die Plattform unterstützt Menschen mit Behinderungen bei der Suche nach Begleit- und Assistenzperso-

nen. Mit dem digitalen Helfer werden sie befähigt, die Arbeitgeberrolle für die Assistenz zu übernehmen. Damit werden Selbstbestimmung, Inklusion und Gleichstellung gefördert.

Weitere Informationen: [solvefortomorrow.ch](http://solvefortomorrow.ch) und [www.vereinigung-cerebral.ch/clea](http://www.vereinigung-cerebral.ch/clea)

### **Neuer Verbandsname für Gehörlosensport**

Seit 1930 existiert der *Schweizerische Gehörlosen Sportverband SGSV–FSSS* unter diesem Namen. Seither hat sich jedoch das gesellschaftliche Umfeld geändert. Um Menschen mit den verschiedensten Hörbehinderungen anzusprechen, wurde der Verband umbenannt und heisst jetzt: *Swiss Deaf Sport SDS*. Per 1. Januar 2020 ist die Namensänderung offiziell vollzogen worden.

Weitere Informationen: [www.sgb-fss.ch](http://www.sgb-fss.ch)

→ News vom 14.01.2020

### **Neuer Webauftritt des BVF**

Der neue Webauftritt des *Berufsverbandes Heilpädagogische Früherziehung der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz (BVF)* bietet aktuelle und professionsbasierte Informationen zur Heilpädagogischen Früherziehung und zum Berufsverband für Fachpersonen, Politik und Eltern. Damit werden das Angebotsportfolio des Berufsfeldes und das berufspolitische Engagement des Verbandes zeitgemäss sichtbar.

Weitere Informationen: [www.frueherziehung.ch](http://www.frueherziehung.ch)

### **Barrierefrei musizieren**

Im Rahmen von «Zukunftsmusik 2019», der Veranstaltungsreihe für barrierefreie Musik, fand vergangenen November an der PH Bern das Symposium «Barrierefrei Musizieren» statt. Expertinnen und Experten mit und ohne Behinderungen präsentierten erprobte Methoden, aktuelle Forschungsergebnisse

und zukunftsweisende Technologien im Bereich des barrierefreien Musizierens. So sah man beispielsweise ein angepasstes Cello, welches von einer Musikerin mit Körperbeeinträchtigung mit den Füessen gespielt werden kann. Im Anschluss wurde in einer Podiumsdiskussion die Unterrepräsentation von Studentinnen und Studenten mit Behinderungen an den Musikhochschulen thematisiert. Alexander Wyssmann, Jazzpianist mit Sehbehinderung, Franziska Schroeder, Dozentin am *Sonic Arts Institut der Queen's University Belfast*, Yvonne Schmidt, Projektleiterin von *DisAbility on Stage*, Herbert Bichsel, Gleichstellungsbeauftragter von *agile.ch* sowie Christoph Brunner, Beauftragter Chancengleichheit und Inklusion der *Hochschule der Künste Bern* konstatierten, dass es teilweise eine höhere Sensibilisierung und strukturelle Veränderungen an den Hochschulen brauche. Auch sei die Nachwuchsförderung wichtig. Personen mit einer Behinderung kämen gar nicht erst auf die Idee, einen solchen Weg einzuschlagen.

Weitere Informationen: [www.tabulamusica.ch](http://www.tabulamusica.ch)

### **Barrierearme Instrumente**

Im Jahr 2019 veranstaltete *EUCREA* das Projekt *SOUNDFORM* und informierte erstmals im deutschsprachigen Raum über das Thema «Barrierearme Instrumente». Um diese Instrumente im Kontext von Inklusion weiter bekannt zu machen, hat *EUCREA* auf seiner Website nun eine Liste von ganz unterschiedlichen Entwicklungen zum Thema angelegt: Zu entdecken sind modifizierte analoge Instrumente bis hin zu Open-Source-Software und Apps.

Weitere Informationen: [www.eucreea.de/soundform-barrierearme-instrumente](http://www.eucreea.de/soundform-barrierearme-instrumente)

## Themenschwerpunkte 2020

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1/2020	Inklusion im Erwachsenenbereich	10.08.2019	10.10.2019
2/2020	Einstellungen und Haltungen zur Inklusion	10.09.2019	10.10.2019
3/2020	Prävention in der Frühen Bildung	10.09.2019	10.11.2019
4/2020	Behinderung in den Medien	10.10.2019	10.12.2019
5–6/2020	Mehrfachbehinderung	10.11.2019	10.01.2020
7–8/2020	Nachteilsausgleich	10.01.2020	10.03.2020
9/2020	Lebensende	10.03.2020	10.05.2020
10/2020	Universal Design	10.04.2020	10.06.2020
11–12/2020	Humor	10.05.2020	10.07.2020

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).

### Freie Artikel

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

## Thèmes des dossiers 2020

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2020)	Participation citoyenne
2 (juin, juillet, août 2020)	Compensation des désavantages
3 (septembre, octobre, novembre 2020)	Difficultés et troubles du comportement à l'école
4 (décembre 2020, janvier, février 2021)	Alimentation et handicap

### Une description des thèmes 2020 est disponible sur le site Internet du CSPS:

[www.csp.ch/revue](http://www.csp.ch/revue) → Thèmes 2020

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)

## Blick in die Revue suisse de pédagogie spécialisée

Barbara Fontana-Lana et Geneviève Petitpierre (2020). Peut-on exercer le droit de vote quand on est porteur d'une déficience intellectuelle ?  
*Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 7–15.

La Suisse, comme beaucoup d'autres pays, est incitée à (re-)questionner les dispositions d'accès au droit de vote et aux mesures soutenant son exercice pour ses citoyens avec une déficience intellectuelle. Cet article présente d'une part les arguments en faveur du retrait de ce droit pour cette population, d'autre part ceux soutenant une ré-évaluation des critères d'accès, et pour finir les principaux obstacles à son exercice. Se pencher sur cette problématique est urgent, en raison du décalage entre notre Constitution fédérale (et la plupart des Constitutions cantonales) avec le droit international.

Mireille Tremblay, Barbara Fontana-Lana, Isabelle Hudon, Marcel Blais et Benoit Racette (2020). Stratégies d'émancipation pour la participation politique et le développement des compétences citoyennes des personnes ayant une déficience intellectuelle.  
*Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 23–31.

Les personnes ayant une déficience intellectuelle sont encore largement exclues de la sphère politique, mais elles ont le droit de participer à la vie politique, de s'associer librement, de prendre la parole publiquement, d'influencer les politiciens, de participer aux élections et de prendre part, directement ou indirectement, aux décisions concernant les affaires publiques. Elles pourront le faire si elles accèdent à la sphère publique, à la délibération démocratique et à la condition qu'elles puissent jouir des opportunités nécessaires au développement de leurs compétences citoyennes.

Anne-Sophie Kupper (2020). L'accompagnement institutionnel des personnes ayant une déficience intellectuelle dans l'exercice du droit de vote.  
*Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 32–38.

Actuellement, il n'existe pas de pratique officielle concernant l'accompagnement des personnes avec une déficience intellectuelle vivant en institution dans l'exercice de leurs droits civiques. Sans intervention de la famille, ces personnes dépendent alors en grande partie de l'engagement des travailleurs sociaux et des rares projets collectifs mis en place. Dans cet article, nous allons voir quels sont les obstacles et conditions facilitatrices à l'exercice du droit de vote des personnes ayant une déficience intellectuelle. Puis nous passerons en revue quelques pistes pour un meilleur soutien à cette démarche.

Anke Moors

## Präventive Frühförderung – eine gute Basis fürs Aufwachsen

### Frühförderangebote für sozial benachteiligte Kinder

#### Zusammenfassung

*Kinder sind von Grund auf neugierig und lernbegeistert. In der frühen Kindheit wird die Basis für erfolgreiches, lebenslanges Lernen gelegt. Belastende Lebensumstände können die Eltern daran hindern, ihre Kinder auf diesem Weg angemessen zu begleiten. Die präventiven Frühförderangebote «schritt:weise» und «ping:pong» des Vereins «a:primo» unterstützen sozial benachteiligte Familien bei dieser Aufgabe. Durch das gemeinsame Spielen zu Hause und in der Gruppe werden die Elternkompetenzen und die Eltern-Kind-Interaktion gestärkt. Die Angebote tragen nicht nur zur direkten Förderung der Familien, sondern auch zur Vernetzung der lokalen Akteure bei.*

#### Résumé

*Les enfants sont naturellement curieux et avides d'apprendre. C'est dans la petite enfance que sont posés les fondements d'un apprentissage réussi tout au long de la vie. En raison de circonstances de vie difficiles, certains parents ne sont pas en mesure d'accompagner leur enfant sur ce chemin de manière appropriée. Les offres de soutien précoce préventives «schritt:weise» et «ping:pong» de l'association «a:primo» soutiennent dans cette tâche des familles défavorisées. Au moyen de jeux en commun à la maison et dans le groupe, les compétences parentales et l'interaction parents-enfant sont renforcées. Ces offres ne contribuent pas seulement au soutien direct des familles, mais aussi à la mise en réseau des acteurs locaux.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-03-01](http://www.szh-csps.ch/z2020-03-01)

Durch das Spiel lernen Kinder die Welt entdecken: die Schwerkraft eines Löffels, die Bewegung eines Balls, den umgebenden Raum, die Sprache. Das Ausprobieren mit allen Sinnen auf kognitiver, sozio-emotionaler, motorischer und sprachlicher Ebene und das beharrliche Üben prägen den Alltag von Kindern in den ersten Lebensjahren. Kreativität, Kooperationsfähigkeit und Selbstkontrolle sind ebenfalls bedeutsam. Die Erfahrungen in der frühen Kindheit legen die Grundlage für ein erfolgreiches, lebenslanges Lernen.

Damit dieses spielerische Lernen möglich wird, brauchen Kinder vertraute, verlässliche, verfügbare und aufmerksame Erwachsene, die für sie im Alltag ein anregungsreiches Lernumfeld gestalten.

In der Schweiz geht man davon aus, dass rund zehn Prozent aller Eltern aufgrund ihrer Lebensumstände Schwierigkeiten mit der angemessenen Förderung ihres Kindes haben. Sozio-ökonomisch benachteiligende Lebenssituationen wie Armut, psychische Erkrankung, soziale Isolation oder Migration stellen eine Herausforderung dar. So kommt es, dass immer wieder Kinder mit erheblichen Entwicklungsrückständen in den Kindergarten eintreten. Diesen Kindern fehlen wesentliche Erfahrungen, auf die der Kindergarten selbstverständlich aufbaut (Lanfranchi, 2014; Laucht, Esser & Schmidt, 2000).

Hier setzen die präventiven Frühförderangebote von *a:primo* an. Der Verein *a:primo* setzt sich für die Frühe Förderung von sozial benachteiligten Kindern in der Schweiz ein.

Der Fokus der Angebote liegt auf der Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen und der Eltern-Kind-Interaktion. Zudem werden die Kinder in allen Entwicklungsbereichen gefördert. Bekannt wurde *a:primo* durch das Hausbesuchsprogramm *schritt:weise* bzw. *petits:pas*, welches seit dem Jahr 2007 in der Schweiz angeboten wird. 2017 ist das Frühförderprogramm *ping:pong* hinzugekommen. Dieses Angebot unterstützt die Familien beim Übergang in den Kindergarten durch moderierte Elterntreffen. Den Angeboten ist gemeinsam, dass die Förderung übers Spielen erfolgt.

Interessierte Gemeinden und Schulen können die Angebote mit eigenem Personal umsetzen und in den lokalen Strukturen verankern. So wird mit der Zeit in den Gemeinden und Organisationen vertieftes Wissen im Umgang mit der Zielgruppe aufgebaut.

### Ein Blick in die Umsetzung von «schritt:weise»

Eine grosse Herausforderung liegt in der frühzeitigen Erreichung der Familien, die vielfach sehr zurückgezogen leben und die bestehenden Angebote wenig nutzen. Durch den niederschweligen Zugang des Hausbesuchsprogramms *schritt:weise (petits:pas)* wird den Familien die Teilnahme erleichtert. Das Hausbesuchsprogramm wird seit über zehn Jahren an zahlreichen Standorten in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz umgesetzt. Das Angebot richtet sich an Familien mit Kindern im Alter zwischen zwölf Monaten und vier Jahren, die in belasteten Situationen leben. Während 18 Monaten werden die Familien zunächst wöchentlich von einer Hausbesucherin für 30 Minuten begleitet. Später ändert der Rhythmus auf vierzehntägliche Besuche von 45 Minuten.

#### Was bewegt die Familien zur Teilnahme?

Eine Frage, die sowohl Fachpersonen als auch Gemeinden beschäftigt, ist die nach der Erreichbarkeit der Familien. Wie werden die Familien für die Programmtteilnahme ins Boot geholt? Die Familiengewinnung gehört zu den zentralen Aufgaben der Koordinatorin. Dies bleibt selbst in Gemeinden mit langjähriger Erfahrung mit *schritt:weise* anspruchsvoll. Die breite Vernetzung der Koordinatorin mit lokalen Akteuren wie Mütter-Väter-Beratung, Hebammen, Kinderärztinnen und -ärzten, Fachstellen Frühförderung ist wichtig. Hausbesucherinnen, die ihrerseits gut vernetzt sind, unterstützen die Koordinatorin zusätzlich bei der Familiengewinnung. An langjährigen Standorten empfehlen die Familien anderen Familien die Teilnahme.

Die Familien melden sich in der Regel nicht selbst für die Programmtteilnahme. Meist wird die Familie von einer Fachperson wie beispielsweise der Mütter-Väter-Beraterin auf das Angebot aufmerksam gemacht. Die Eltern erklären sich bereit, dass die Koordinatorin unverbindlich Kontakt aufnehmen darf. Es liegt anschliessend an der Koordinatorin zu prüfen, ob *schritt:weise* das geeignete Angebot für die Familie ist und wenn ja, die Familie für die Teilnahme zu gewinnen. Wenn sowohl die Koordinatorinnen als auch die Hausbesucherinnen lokal gut verankert sind, dann steigt in den Institutionen und Gemeinden, die *schritt:weise* umsetzen, das Wissen über die Zielgruppe. Dies wirkt sich günstig auf die Familiensuche aus.



© SAVA HLAVACEK (STIMME Ö)

Zudem nehmen die Familien an vierzehntäglichen Gruppentreffen teil. Hier lernen sie andere Familien kennen, erfahren mehr zu den Angeboten in der Region und erhalten Wissen zu diversen relevanten Themen. Die Vermittlung der Inhalte geschieht über das gemeinsame Spiel und über das Modelllernen. Durch das gemeinsame Spiel wird zum einen das Kind in allen Entwicklungsbereichen altersentsprechend gefördert. Zum anderen werden die Eltern in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt und die Eltern-Kind-Beziehung intensiviert (verbessert).

### **Begegnung auf Augenhöhe dank Peer-to-Peer-Ansatz**

Die Hausbesucherin, welche die Familie über die 18 Monate begleitet, hat häufig einen ähnlichen Erfahrungshintergrund wie die Programmfamilie. Dadurch gelingt es ihr leichter, ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern und

den Kindern aufzubauen – ein Schlüsselement für die erfolgreiche Umsetzung von *schritt:weise*. Das Vertrauen zur Hausbesucherin ermöglicht den Eltern, sich auf das gemeinsame Spielen mit ihrem Kind einzulassen oder sich für herausfordernde Themen, wie beispielsweise eine heilpädagogische Abklärung, zu öffnen. Die Kinder verlieren ihre anfängliche Scheu, wenn sie merken, dass die Hausbesucherin kommt, um mit ihnen zu spielen. Die halbe Stunde gehört dem gemeinsamen Spiel. Häufig sind es die Mütter, die am Programm teilnehmen. Im besten Fall macht die Mutter gleich mit. Sie können sich unterschiedlich schnell auf das gemeinsame Spiel mit ihrem Kind einlassen. Die Hausbesucherin fungiert für die Mütter als Modell für den Umgang mit ihrem Kind. Sie beobachten die Reaktion ihres Kindes auf die Hausbesucherin und lassen sich zunehmend stärker in das gemeinsame Spiel oder das Erzählen von

Geschichten involvieren. Die Erläuterungen der Hausbesucherin zur jeweiligen Aktivität und ihr Nutzen für die kindliche Entwicklung tragen zum besseren Verständnis seitens der Eltern bei. Die Eltern erweitern so ihr Erziehungswissen und ihre Kompetenzen. Sie schätzen die Erläuterungen zu den Aktivitäten, die sie nicht aus ihrer Kindheit kennen. Zu wissen, warum etwas für ihr Kind gut ist, gibt ihnen Sicherheit und motiviert fürs gemeinsame Spiel mit dem Kind.

Die Hausbesucherin bringt bei ihrem ersten Besuch eine leere Kiste mit. Diese Kiste wird im Verlauf der 18 Monate mit altersgerechtem Spielmaterial und zahlreichen Büchern gefüllt. Die Kiste bleibt jeweils bei der Familie. Die Verfügbarkeit der Kiste mit den Spielen und Büchern ist wichtig für das Kind. Während des Hausbesuchs erlebt es, gemeinsam ein Buch anzuschauen, Geschichten zu erzählen oder zu spielen. Ausserhalb der Hausbesuche kann das Kind mit den Büchern und Spielsachen auf die Eltern zugehen. Es

leistet so einen eigenen Beitrag zur nachhaltigen Umsetzung von *schritt:weise* in der Familie. Die Spielkiste in der Reichweite der Kinder in der Wohnung aufzubewahren, ist in vielen Familien zu Beginn keine Selbstverständlichkeit. Im Verlauf der 18 Monate gelingt es, die Eltern von der Wichtigkeit zu überzeugen.

Neben den Spielmaterialien bekommt jede Familie zwei Ordner, die sich nach und nach mit einfach gestalteten Anleitungen, passend zu den Spielmaterialien füllen. Die Mütter werden durch den Austausch mit der Hausbesucherin motiviert, die Umgebungssprache zu lernen. Die Anleitungen wecken ebenfalls den Wunsch nach mehr Sprachkompetenz. So fungiert die Hausbesucherin nicht nur im Umgang mit dem Kind als Modell, sondern unterstützt auch die Integration. Die Mütter gewinnen im Verlauf der 18 Monate an Selbstbewusstsein und sind motiviert für die eigene Integration (Dreifuss & Lannen, 2018).

### Was leistet *schritt:weise* zur Sprachentwicklung des Kindes?

In der Regel baut sich in den ersten drei Lebensjahren das Spracherwerbsgerüst auf. Die Eltern unterstützen diesen Prozess mit ihrem intuitiven Verhalten über Mimik, Gestik, Stimme und Sprache. Zu Beginn von *schritt:weise* verhalten sich manche Eltern oft wenig intuitiv. Sie zeigen vielfach ein kaum abgestimmtes Verhalten auf die Kommunikationsangebote ihres Kindes. So geben sie beispielsweise den Geräuschen, die das Kind macht, keine Bedeutung (das Miau wird nicht mit der Katze in Bezug gebracht, die Katze wird nicht als solche benannt). Durch das Benennen baut das Kind eine Verbindung zwischen Wör-

tern und Dingen auf, entwickelt ein Verständnis für Zusammenhänge und, dass mit Sprache Dinge in Bewegung gebracht werden können. Was brauchen die Mütter, um ihrem Kind eine sichere Basis für Kommunikation und Spracherwerb zu geben? *schritt:weise* arbeitet mit den Eltern an der Basis der Kommunikation. Die Mütter werden eingeladen, sich in ihr Kind hineinzu fühlen. Die Aktivitäten im Programm bieten den Müttern viele Gelegenheiten, dies zu üben und so an Sicherheit im Umgang mit dem Kind zu gewinnen. Der Austausch zwischen Mutter und Kind wird vielfältiger, kindgerechter und intensiver.

### Fachliche Begleitung

Da die Hausbesucherin in der Regel über keine pädagogische Ausbildung verfügt, wird sie von einer Koordinatorin, eine Fachperson aus der Sozialen Arbeit, Heilpädagogik oder mit ähnlichem beruflichem Hintergrund, in wöchentlichen Treffen angeleitet. Die Koordinatorin, eine in der Gemeinde gut vernetzte Fachperson, bereitet die Hausbesucherin mit einer Einführungsschulung auf ihre Arbeit in *schritt:weise* vor und instruiert sie während des Programms zu wichtigen Themen wie beispielsweise kindliche Entwicklung, Beobachten, Spielen oder schweizerisches Bildungssystem.

Auf der Basis einer ressourcenorientierten Grundhaltung wird jeder Hausbesuch vorbereitet und anschliessend reflektiert. Durch die Programmteilnahme können die Familien ihre Erfahrungen erweitern. Ihre vorhandenen Stärken und Kompetenzen werden gewürdigt und wertgeschätzt. Indem die Eltern besser verstehen, wie Kinder in der Schweiz üblicherweise aufwachsen, erhalten sie die Möglichkeit, ihre Erfahrungen auf die Erwartungen, die beispielsweise vom Kindergarten an sie herangetragen werden, abzustimmen.

### Aus der Isolation zur sozialen Integration

Die vierzehntäglich stattfindenden Gruppentreffen werden von der Koordinatorin geleitet. Die Treffen dienen der sozialen Vernetzung der Familien und auch der Vermittlung von Wissen zu Erziehung, Ernährung, Gesundheit, Bildung etc. Während der Sequenzen der Wissensvermittlung spielen die Kinder getrennt von ihren Müttern. Dies bietet Lerngelegenheiten sowohl für die Mütter als auch für die Kinder. Das Loslösen von der Mutter und das Spielen in einer Kindergruppe sind zwei Beispiele. Oft



© TOM HALLER (ROGER FEDERER FOUNDATION)

fällt den Müttern das Loslassen ihrer Kinder schwer. Im geschützten Rahmen der Gruppentreffen können sie sich dieser Herausforderung stellen und auch neue lustvolle Tätigkeiten wie das Basteln entdecken. Der Austausch mit den anderen Müttern gibt die Möglichkeit, voneinander zu lernen und Freundschaften zu schliessen, die über die Programmdauer hinaus Bestand haben. In ländlichen Regionen werden Kleingruppentreffen durchgeführt, um lange Anfahrtswege zu vermeiden. Dies bietet zudem die Möglichkeit, die Termine auf die Bedürfnisse der Gruppe abzustimmen. Ferner erlaubt die kleine Gruppe Besuche bei der Erziehungsberatung, der Bibliothek oder weiterer Orte, die sich für einen Besuch in einer grossen Gruppe wenig eignen.

Gegen Ende der 18 Monate werden mit der Familie die Möglichkeiten für Anschlussangebote besprochen und in die Wege geleitet, damit jedes Kind nach Abschluss des Programms ein weiterführen-

### Wirksamkeit und Gewährleistung der Qualität

Die Wirksamkeit des Programms wurde in zwei Evaluationen des *Marie Meierhofer Instituts* nachgewiesen. Auf der Grundlage der Evaluationen führt *a:primo* die Qualitätssicherung an allen Standorten durch. Die Daten aus der Umsetzung liefern zudem wichtige Hinweise auf Weiterentwicklungsbedarf. Das Programm wird

in Anlehnung an die Evaluation und in Zusammenarbeit mit den bestehenden Standorten angepasst – so bleibt das Programm lebendig und entwickelt sich entlang der sich wandelnden Rahmenbedingungen und Bedürfnissen der Familien weiter (Diez Grieser & Simoni, 2012; Dreifuss & Lannen, 2018).

des Angebot wie eine Spielgruppe, einen Mutter-Kind-Treff, eine Kita oder den Kindergarten besucht. Dadurch wird die nachhaltige Förderung des Kindes gewährleistet. Die Mütter suchen meist auch für sich nach einer Anschlussmöglichkeit. Viele melden sich für Sprachkurse an oder besuchen mit ihren Kindern ein Angebot für Familien. In der Regel sind die Familien nach den 18 Monaten deutlich besser vernetzt und berichten von einem geringeren Belastungsempfinden (Diez Grieser & Simoni, 2012). In Bezug auf die kindliche Entwicklung konnte auch ein Jahr nach Programmschluss noch eine positive Wirkung nachgewiesen werden.

### Literatur

- Diez Grieser, M. T. & Simoni, H. (2012). *Daten und Fakten zur Basisevaluation des Programms schritt:weise in der Deutschschweiz. Längsschnittuntersuchung 2008 bis 2011*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Dreifuss, C. & Lannen, P. (2018). *Bericht zur Evaluation der alternativen Umsetzungsmodelle des Programms schritt:weise*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Lanfranchi, A. (2014). Frühkindliche selektive Prävention bei Kindern aus Familien in Risikosituationen – Stigmatisierungsgefahren und Entwicklungschancen. *Familiendynamik*, 39 (3), 188–199.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000). Längsschnittforschung zur Entwicklungs-epidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikostudie. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29 (4), 246–262.



Anke Moors  
 lic. phil. Erziehungswissenschaften  
 Co-Geschäftsführerin Verein *a:primo*  
 Ackeretstrasse 6  
 8400 Winterthur  
 anke.moors@a-primo.ch

Claudia Meier Magistretti und Catherine Walter-Laager

## Frühe Förderung, Kohärenz und gesundheitliche Entwicklung

Ergebnisse aus der Studie «Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten»

### Zusammenfassung

*Frühe Förderung versteht sich als umfassende frühkindliche Förderung, welche die gesundheitliche, soziale und kognitive kindliche Entwicklung über die Erschliessung von Ressourcen für Familien ermöglicht. Die Erfahrung von Kohärenz – als ein überdauerndes Grundvertrauen in das Leben und in die eigenen Fähigkeiten, das Leben zu bewältigen – ist nicht nur subjektiv relevant. Es besteht ein enger Zusammenhang mit der Erziehungskompetenz der Eltern, mit der Bindungsqualität in der Familie und mit der lebenslangen gesundheitlichen Entwicklung der Kinder. Die Studie «Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten» zeigt nun erstmals für die Schweiz Zusammenhänge zwischen Früher Förderung und Kohärenzerleben bei belasteten Familien im Längsschnittvergleich.*

### Résumé

*Le soutien précoce se définit comme un soutien global dans la petite enfance, qui permet le bon développement sanitaire, social et cognitif de l'enfant, en aidant les familles à exploiter certaines ressources. L'expérience de la cohérence – en tant que confiance fondamentale durable en la vie et en nos propres capacités à la mener – ne fait pas seulement sens sur un plan subjectif. Elle est étroitement liée à la compétence éducative des parents, à la qualité du lien dans la famille, et au développement sain de l'enfant pour le reste de sa vie. L'étude comparative longitudinale « Offres de soutien précoce dans les villes de Suisse » montre pour la première fois en Suisse, les liens entre soutien précoce et expérience de la cohérence dans les familles touchées.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-03-02](http://www.szh-csps.ch/z2020-03-02)

«Frühe Förderung» bezeichnet eine umfassende, systematische und integrative sozial-, gesundheits- und bildungspolitische Entwicklung, die Schaffung, Koordination und Vernetzung von Strukturen und Organisationen des Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesens und eine Ausrichtung auf Chancengerechtigkeit. Frühe Förderung beinhaltet neben den Förderbereichen der kognitiven auch diejenigen der sozialen und gesundheitlichen Entwicklung im frühen Kindesalter und orientiert sich daran, Ressourcen bereitzustellen und – insbesondere belasteten – Familien Zugänge zu solchen zu erleichtern. Frühe Förderung umfasst daher Dienstleistungen, Angebote und Struk-

turen, welche die soziale Integration sowie die gesunde und ganzheitliche Entwicklung von Kindern im Zeitraum von der Schwangerschaft der Mutter bis zum Kindergarten-eintritt des Kindes unterstützen, indem sie Erfahrungslernen in einer adäquaten sozialen, materiellen und ökologischen Lebensumgebung ermöglichen. Der primäre soziale Lebensraum ist für Kinder in den ersten Lebensjahren die Familie, die primären Bezugspersonen sind die Eltern, welche den grössten Einfluss auf die frühkindliche Entwicklung haben (Perry & Fantuzzo, 2010). Deshalb unterstützen Angebote der Frühen Förderung die Eltern darin, ihren Kindern gute familiäre Entwicklungsbedingungen

zu ermöglichen. Frühe Förderung umfasst folglich alle Massnahmen, welche Ressourcen der Kinder und ihrer Familien stärken.

### **Kohärenzsinn und Kohärenzerleben**

Die Erforschung der Faktoren, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Gesundheit prägen, ist ein Schwerpunkt der Salutogenese. Als ein zentraler Prädiktor für Gesundheit hat sich der Kohärenzsinn (*Sense of coherence, SOC*) erwiesen. Diese messbare Orientierung befähigt die Individuen, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens wahrzunehmen, sie zu aktivieren und sich gegen gesundheitliche Stressoren zu schützen (Lindström & Eriksson, 2019). Der Kohärenzsinn ist definiert als ein überdauerndes Grundvertrauen in das Leben und in die eigenen Fähigkeiten, das Leben zu bewältigen. Er umfasst drei interdependente und sich überschneidende Dimensionen (Antonovsky, 1987):

1. *Die Verstehbarkeit:* Damit ist das Vertrauen gemeint, dass Ereignisse und Aufgaben des Lebens (und der Erziehung der eigenen Kinder) grundsätzlich verstehbar sind, dass die anstehenden Aufgaben bis zu einem gewissen Grad voraussehbar sind und dass es gelingt, Ereignisse und Herausforderungen kognitiv einzuordnen.
2. *Die Handhabbarkeit:* Diese beinhaltet die Überzeugung, dass Aufgaben und Herausforderungen des Lebens (und der Kindererziehung) zu meistern sind, dass die Ressourcen und Kräfte dafür vorhanden sind und dass bei fehlenden eigenen Ressourcen Hilfestellungen in der Außenwelt gefunden werden können.
3. *Die Sinnhaftigkeit:* Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit bezeichnet ein grundsätzliches Vertrauen, dass es sich lohnt,

Aufgaben und Anforderungen des Lebens in Angriff zu nehmen und Engagement in sie zu investieren.

Gemessen wird der Kohärenzsinn mit der Skala für Lebensqualität (SOC-Scale), welche in zahlreichen Sprachen zur Verfügung steht und in den letzten 40 Jahren weltweit in der Erforschung zahlreicher Themenfelder genutzt wurde (Lindström & Eriksson, 2019). Im Bereich der frühen Kindheit wurde sowohl der Kohärenzsinn der Eltern als auch der Familien-Kohärenzsinn breit untersucht. Es zeigte sich, dass sich ein starker Kohärenzsinn der Mütter nicht nur auf die mütterliche Gesundheit auswirkt, sondern auch auf die kindliche – und dass er mit etlichen Parametern des elterlichen Erziehungsverhaltens zusammenhängt.

Mütter (Studien zu Vätern sind aktuell nur vereinzelt vorhanden) mit einem starken Kohärenzsinn verfügen über eine bessere psychische Gesundheit, haben ein geringeres Risiko für Depressionen, Angststörungen und weitere psychische Probleme sowie für eine Reihe von körperlichen Erkrankungen (Lindström & Eriksson, 2019). Es konnte gezeigt werden, dass Frauen mit einem starken Kohärenzsinn weniger Geburtskomplikationen erleben (Perez-Botella et al., 2015) und dass eine positive Erfahrung von Schwangerschaft und Geburt – unabhängig vom Geburtsmodus – eine Funktion eines bestehenden stark positiven Kohärenzsinn ist (Ferguson et al., 2016).

Kinder, deren Mütter über einen stark ausgeprägten Kohärenzsinn verfügen, haben im Baby- und Kleinkindalter weniger psychosomatische Beschwerden (Olsson, 2008), sind weniger ängstlich, weniger depressiv und zeigen weniger internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten (Books, Barth & Kim, 2010; Honkinen et

al., 2009; Svavarsdottir, Rayens & McCubbin, 2005). Zudem verfügen sie generell über eine stabilere sozial-emotionale Gesundheit in den ersten Lebensjahren (Al Yagon, 2008). Die bisherige Forschung zum Kohärenzsinn erbrachte zudem positive Zusammenhänge zwischen dem Kohärenzsinn der Mütter und der lebenslangen psychischen und körperlichen Gesundheit von Kindern sowie zu deren Gesundheitsverhalten im Jugendalter (Honkinen et al., 2009). Eltern und Kinder (sowie Erziehende in Institutionen der Frühen Förderung), welche über einen ausgeprägten Kohärenzsinn verfügen, sind lebenslang psychisch und körperlich gesünder, können besser mit Belastungen umgehen und bewältigen chronische Krankheiten und Behinderungen (auch die eines eigenen Kindes) besser (z. B. Lindström & Eriksson, 2019; Einav, Levi & Margalit, 2012; Hedov, Annerén & Wikblad, 2002; Pozo Cabanillas, Sarria Sanchez & Mendez Zaballos, 2006 und andere). Weiter konnte gezeigt werden, dass Eltern mit einem starken Kohärenzsinn eine bessere Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ihrer Erziehungskompetenzen haben, dass sie sicherere Bindungen zu ihren Kindern aufbauen (Perez-Botella et al., 2015), und dass die Familienkohäsion stärker ist, wenn die Mütter oder Eltern über einen starken Kohärenzsinn verfügen (Einav, Levi & Margalit, 2012). Schliesslich gibt es Hinweise darauf, dass solche Familien präventive Angebote für ihre Kinder stärker nutzen (Silva-Sanigorski et al., 2013), wobei hier nachgewiesen werden konnte, dass das Nutzungsverhalten stärker über den Kohärenzsinn als über die soziale Schicht bestimmt wird.

Familien mit tiefem sozioökonomischem Status haben in der Regel einen schwächer ausgeprägten Kohärenzsinn als besser gestellte Familien. Sie haben weni-

ger Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Situationen und Aufgaben zu verstehen und sie glauben weniger daran, dass sich ein Engagement für diese Aufgaben lohnt bzw. dass sie anfallende Aufgaben meistern können (Ying, 1999; Lundberg, 1997). Es ist daher bei diesen Familien besonders wichtig, Unterstützung bereitzustellen, welche geeignet ist, den Kohärenzsinn zu stärken.

Der Kohärenzsinn ist beeinflussbar (Sagy & Antonovsky, 1996): derjenige von Müttern vor allem im Zeitraum rund um die Geburt eines Kindes (Röhl & Schücking, 2006; Habroe & Schmidt, 2007). Für die Frühe Förderung heisst das, dass Angebote den Eltern Erfahrungen ermöglichen sollen, die deren Kohärenzsinn stärken, indem sie mit Unterstützung erleben, dass Herausforderungen bewältigbar sind und dies auch Sinn macht.

### **Zugang zu Angeboten der Frühen Förderung**

Die Studie «AFFiS: Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten» (Meier Magistretti et al., 2019) untersuchte die Sicht der Eltern auf Angebote der Frühen Förderung, auf deren Zugänglichkeit, deren Nutzen und deren Wirkung auf Familien. Befragt wurden fast 500 Familien aus neun deutschschweizerischen Städten und Gemeinden mit Kindern im Alter zwischen null und fünf Jahren über zwei Jahre hinweg mit ausführlichen persönlichen Interviews. Neu an dieser Studie ist, dass erstmals die Nutzung von Angeboten im Frühbereich im Zusammenhang mit dem Kohärenzsinn (gemessen mit der SOC-13-Skala) untersucht und dass neben Eltern aus der breiten Bevölkerung auch die sogenannten Risikogruppen breit einbezogen wurden.

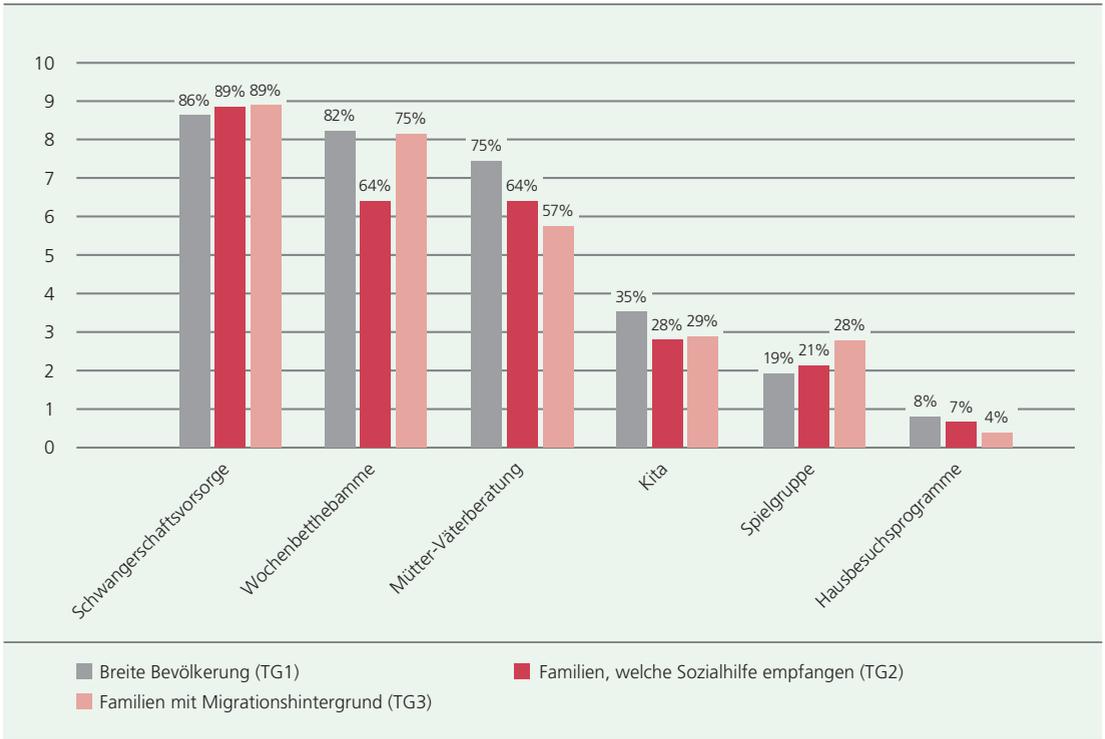


Abbildung 1: Zugang zu Angeboten der Frühen Förderung

Zugang, Nutzen und Nutzung der Angebote unterscheiden sich denn auch deutlich zwischen den drei befragten Testgruppen (TG):

- **Eltern aus der breiten Bevölkerung:** Sie sind vorwiegend gut ausgebildet, arbeiten in geregelten Anstellungsverhältnissen und haben wenig finanzielle Probleme. Subjektiv berichten sie über eine hohe Belastung als Eltern junger Kinder durch Zeitdruck, Müdigkeit und Erschöpfung.
- **Belastete Eltern mit Migrationshintergrund:** Sie verfügen mehrheitlich über keine Berufsausbildung und nur 30 Prozent der Mütter sind ausser Haus erwerbstätig. Finanzielle Probleme und die Sorge, den Kindern nicht das bieten zu können, was andere Kinder haben, sind subjektiv die grössten Belastungen.
- **Eltern in der Sozialhilfe:** Sie verfügen über

ein eher tiefes Ausbildungsniveau und nur 50 Prozent der befragten Mütter sind berufstätig – dies mehrheitlich in prekären Anstellungsverhältnissen. Subjektiv leiden sie am meisten unter finanziellen Problemen, unbefriedigenden Wohnverhältnissen und fehlenden sozialen Netzwerken.

Abbildung 1 zeigt, dass ein gleichberechtigter Zugang für alle Familien gegeben ist, solange die Versorgung im medizinischen System erfolgt. Schwangerschaftsvorsorgeuntersuchungen wurden von allen Elterngruppen gleichermassen genutzt und vorwiegend positiv beurteilt. Die Eltern betonten den Nutzen dieses Angebots. Sie schätzten die Informationen, welche sie von Ärztinnen, Ärzten und Hebammen in der Zeit vor der Geburt erhielten, die Sicherheit,

die sie daraus gewannen und die Vertrauensbeziehungen zu den Fachpersonen, die dann entstanden, wenn diese eine kontinuierliche Begleitung gewährleisten konnten. Dies ändert sich bereits bei der nachgeburtlichen Versorgung durch Wochenbetthebammen, die von den Eltern selbst organisiert werden muss: Während Eltern aus der breiten Bevölkerung und Eltern mit Migrationshintergrund mit einer Nutzungsquote von je über 80 Prozent einen gleichermassen guten Zugang zu diesem Angebot haben, erhalten nur etwas weniger als zwei Drittel der Eltern in der Sozialhilfe eine nachgeburtliche Hausbetreuung durch eine Hebamme. Das Angebot der Wochenbetthebamme ist belasteten Eltern oft nicht bekannt oder aber sie geben an, dass sie wegen eigener gesundheitlicher Probleme oder solchen ihres Babys dieses und andere Angebote (z. B. die Mütter- und Väterberatung) nach der Geburt des Kindes nicht wahrnehmen konnten.

Der grosse Einbruch in den Nutzungszahlen erfolgt jedoch bei den pädagogischen und familienpädagogischen Angeboten. Nur etwa ein Viertel der Eltern, die Sozialhilfe beziehen, haben einen Spielgruppenplatz (22%) oder einen Platz in einer Kita (28%) für ihr Kind, bei den Eltern mit Migrationshintergrund sind die Nutzungszahlen mit jeweils 28 Prozent für Kitas und für Spielgruppen ähnlich. Der etwas höhere Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Spielgruppen lässt sich auf die stark nachgefragten Angebote der Spielgruppen mit integrierter Sprachförderung zurückführen.

Besonders stark profitieren belastete Familien von Hausbesuchsprogrammen, in denen sie durch ausgebildete Fachpersonen darin unterstützt werden, gute Entwicklungsbedingungen für ihr Kind zu schaffen und adäquat mit ihm zu interagieren (Wal-

ter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Der Zugang zu Hausbesuchsangeboten ist noch nicht gegeben: Weniger als 10 Prozent der benachteiligten Gruppen in der AFFIS-Befragung konnten dieses Angebot nutzen.

### **Kohärenz und Frühe Förderung**

Obwohl belasteten Familien mit und ohne Migrationshintergrund kein gleichberechtigter Zugang zu allen Angeboten der Frühen Förderung möglich ist, hatten in der AFFIS-Studie alle Eltern mindestens ein Angebot der Frühen Förderung zumindest zeitweise genutzt. Alle Eltern wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten gebeten, den Kohärenzsinn-Fragebogen zur Lebensqualität (in der 13-er-Skala) auszufüllen. Die Analyse der Veränderung der SOC-Werte zeigte in den Familien der breiten Bevölkerung zum zweiten Messpunkt leicht niedrigere SOC-Werte, während er in der Vorschul-Kohorte, d. h. bei Eltern mit Kindern im Alter von 2,5 bis 4 Jahren beim ersten und 4 bis 6 Jahren beim zweiten Befragungszeitpunkt stabil bleibt. Das ist teilweise darauf zurückzuführen, dass der SOC-Wert nach der Geburt üblicherweise ansteigt und dann wieder auf das vorgeburtliche Niveau zurückgeht, teilweise aber auch auf die subjektiv verminderte Lebensqualität von Müttern aus diesen Familien nach der Geburt eines Kindes. Mütter aus Mittel- und Oberschichtsfamilien erfahren eine Verminderung der sozialen Unterstützung, wenn sie Mütter von Kleinkindern sind. Sie erleben gewissermassen eine «Nivellierung nach unten», indem sie als Mütter denselben Belastungen (Zeit- und Schlafmangel, Erschöpfung) ausgesetzt sind wie sozioökonomisch schlechter gestellte Frauen. Sie sind teilweise auch mit demselben Mangel an wichtigen Ressourcen (z. B. kurzfristig verfügbare Unterstützung für sich und die Kinder) konfrontiert.



Abbildung 2: Veränderungen des SOC zwischen der ersten und zweiten Befragung

Für die belasteten Familien mit Sozialhilfebezug und für Familien mit Migrationshintergrund hingegen zeigt sich im Zeitverlauf eine deutlich stärkere Ausprägung des durchschnittlichen SOC-Wertes. Die statistische Überprüfung (t-Test) der Verbesserung des SOC zeigte für beide Gruppen hochsignifikante Unterschiede ( $p = .000$ ). Vor dem Hintergrund der zahlreichen entwicklungsfördernden Wirkungen, die ein starker Kohärenzsinn impliziert, hat dieses Ergebnis eine weitreichende Aussagekraft (siehe Abb. 2).

Die Mechanismen, welche diese positive Veränderung ermöglichen, konnten in der Studie nicht geklärt werden. Es zeigten sich keine Korrelationen zwischen den Veränderungen in den SOC-Werten und der Nutzung einzelner Angebote, der verfügbaren sozialen Unterstützung, dem Alter des Kindes und

weiteren Parametern. Dies könnte einerseits auf die Stichprobengrösse zurückzuführen sein, welche Pfadanalysen und weitere analytische statistische Verfahren nicht ermöglichte. Andererseits bestätigt das Fehlen eindeutiger Korrelationen neuere Erkenntnisse aus der Salutogenese-Forschung. Diese knüpfen an der Erkenntnis an, dass die subjektiv erlebte Qualität der Erfahrungen, welche Menschen im Alltag machen, für die Veränderung des Kohärenzsinn bedeutsam sind (Maass, 2019). Insbesondere sogenannte transformative Erlebnisse, d. h. Erlebnisse, welche die Einstellung zur Welt verändern, dürften dabei eine wichtige Rolle spielen. Die Geburt eines Kindes kann ebenso ein transformatives Erlebnis sein wie die Erfahrung – insbesondere belasteter Mütter, Eltern und Familien, – dass sich jemand um sie

kümmert, dass sie wahrgenommen werden und Unterstützung «auf Augenhöhe», als zugehörige Eltern und nicht als randständige Sozialhilfeempfangende oder Migrationsfamilien erhalten.

Ein stärkerer Kohärenzsinn ermöglicht wiederum, vorhandene Ressourcen besser wahrzunehmen und zu nutzen. Auf diese Weise kann die Nutzung von Angeboten Früher Förderung nach der Geburt eines Kindes eine «positive Spirale» auslösen: Auf die Frage, warum sie ein einmal besuchtes Angebot nicht mehr nutzen würden, gaben fast alle Eltern an, sie würden es nicht mehr brauchen.

Wenn Fachpersonen der Frühen Förderung bewusst Komponenten des Kohärenzsинns bei Eltern stärken möchten, kann die aktive Beteiligung von Kindern und Eltern bei der Gestaltung von Angeboten einen Beitrag leisten. In Ergänzung dazu haben sich auch andere Settings (z. B. Familienzentren, Quartierzentren, Generationenhäuser) bewährt, welche eine breite Palette von Aktivitäten kombinieren und so auch eine soziale Integration der Familien ermöglichen. Zu einer Stärkung des Kohärenzsинns bei Kindern tragen Bezugspersonen bei, wenn sie einen an den Bedürfnissen des Kindes orientierten Erziehungsstil praktizieren (Feldt et al., 2005), sich mit dem Kind abgeben und mit ihm spielen und wenn es ihnen gelingt, eine gute Beziehung mit dem Kind herzustellen sowie dann, wenn sie die Kinder altersentsprechend in Entscheidungen, die die Familie und ihre unmittelbare Umgebung betreffen, einbeziehen (Sagy & Antonovsky, 1996).

Aktuelle Ergebnisse wie diese aus AF-FIS und anderen Studien liegen vor und müssen nun umgesetzt werden: Politik und Praxis sind aufgefordert, Zugänge zu wirksamen Angeboten der Frühen Förderung vor allem für belastete Familien zu schaffen.

## Literatur

- Al-Yagon, M. (2008). Maternal personal resources and children's socio-emotional and behavioral adjustment. *Child Psychiatry & Human Development*, 30, 283–298.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. Jossey-Bass social and behavioral science series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Books, J., Barth, D. & Kim, H. (2010). Beyond preadoptive risk: the impact of adoptive family environment on adopted youth's psychosocial adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (3), 432–442.
- Einav, M., Levi, U. & Margalit, M. (2012). Mothers' coping and hope in early intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 265–279.
- Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U. & Pulkkinen, L. (2005). The role of family background, school success, and career orientation in the development of sense of coherence. *European Psychologist*, 10 (4), 298–308.
- Ferguson, S., Browne, J., Taylor, J. & Davis, D. (2016). Sense of coherence and women's birthing outcomes: A longitudinal survey. *Midwifery*, 34, 158–165.
- Habroe, M. & Schmidt, L. (2007). Does childbirth after fertility treatment influence SOC? A longitudinal study of 1934 men and women. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 86 (10), 1215–1221.
- Hedov, G., Annerén, G. & Wikblad, K. (2002). Swedish parents of children with Down's syndrome. Parental stress and sense of coherence in relation to employment rate and time spent in child care. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 16, 424–430.
- Honkinen, P. L., Aromaa, M., Suominen, S., Rautava, P., Sourander, A., Helenius, H. & Sillanpää, M. (2009). Early Childhood Psychological Problems Predict a Poor Sense

- of Coherence in Adolescents. A 15-year Follow-up Study. *Journal of Health Psychology*, 14 (4), 587–600.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2019). Von der Anatomie der Gesundheit zur Architektur des Lebens. In C. Meier Magistretti, B. Lindström & M. Eriksson (Hrsg.), *Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert, Forschung und praktische Anwendung* (S. 23–92). Bern: Hogrefe.
- Lundberg, O. (1997). Childhood conditions, sense of coherence, social class and adult ill health: Exploring their theoretical and empirical relations. *Social Science and Medicine*, 44 (6), 821–831.
- Maass, R. E. (2019). Kohärenzsinn und Alltagserlebnisse. In C. Meier Magistretti, B. Lindström & M. Eriksson (Hrsg.), *Salutogenese kennen und verstehen. Konzept, Stellenwert, Forschung und praktische Anwendung* (S. 137–145). Bern: Hogrefe.
- Meier Magistretti, C., Walter-Laager, C., Schraner, M. & Schwarz, J. (2019). *Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten*. Luzern: Interact.
- Olsson, M. B. & Hwang, C. P. (2008). Socioeconomic and psychological variables as risk and protective factors for parental well-being in families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (12), 1102–1113.
- Perrez-Botella, M., Downe, S., Meier Magistretti C., Lindstrom, B. & Berg, M. (2015). The use of salutogenesis theory in empirical studies of maternity care for healthy mothers and babies. *Sexual and reproductive Health Care*, 6, 33–39.
- Perry, M. A. & Fantuzzo, J. W. (2010). A multivariate investigation of maternal risks and their relationship to low-income, pre-school children's competencies. *Applied Developmental Science*, 14 (1), 1–17.
- Pozo Cabanillas, P., Sarria Sanchez, E. & Mendez Zaballos L. (2006). Stress in mothers of individuals with autistic spectrum disorders. *Psicothema*, 18 (3), 342–347.
- Röhl, S. & Schücking, B. (2006). Veränderung des Kohärenzgefühls nach der Geburt. *Psychother Psych Med*, 56–78. DOI: 10.1055/s-2006-934298
- Sagy, S. & Antonovsky, H. (1996). Structural sources of the sense of coherence. Two life stories of Holocaust survivors in Israel. *Israel Journal of Medical Sciences*, 32 (3–4), 200–205.
- Silva-Sanigorski, A., Ashbolt, R., Green, J., Calache, H., Keith, B., Riggs, E. & Waters, E. (2013). Parental self-efficacy and oral health-related knowledge are associated with parent and child oral health behaviors and self-reported oral health status. *Community dentistry and oral epidemiology*, 41 (4), 345–352.
- Svavarsdottir, E. K., Rayens, M. K. & McCubbin, M. (2005). Predictors of adaptation in Icelandic and American families of young children with chronic asthma. *Family & Community Health*, 28 (4), 338–350.
- Walker, S., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., et al. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *Lancet*, 23, 1–31.
- Walter-Laager, C. & Meier Magistretti, C. (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Forschungsbericht 6/16*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen BSV.
- Ying, Y. (1999). Strengthening intergenerational/intercultural ties in migrant families: A new intervention for parents. *Journal of Community Psychology*, 27 (1), 89–96.



*Prof. Dr. phil. Claudia Meier Magistretti*  
 Forschungsleiterin ISB  
 Vizedirektorin für Global Partnership  
 der IUHPE (International Union for Health  
 Promotion and Education).  
 Mitglied der Global Working Group  
 for Salutogenesis (IUHPE)  
 Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
 claudia.meiermagistretti@hslu.ch



*Univ.-Prof. Dr. phil. habil.*  
 Catherine Walter-Laager  
 Vizerektorin für Studium und Lehre  
 Universität Graz  
 catherine.walter-laager@uni-graz.at

## Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für  
 Heilpädagogik, 26. Jahrgang, 3/2020**  
 ISSN 1420-1607

### Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum  
 für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)  
 Haus der Kantone  
 Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern  
 Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61  
 szh@szh.ch, www.szh.ch

### Redaktion und Herstellung

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

### 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

2247 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

### Druck

Ediprim AG, Biel

### Jahresabonnement

Digital-Abo CHF 69.90  
 Print-Abo CHF 79.90  
 Kombi-Abo CHF 89.90

### Einzelausgabe

Print CHF 9.90 (inkl. MwSt.), plus Porto  
 Digital CHF 7.90 (inkl. MwSt.)

### Abdruck

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

### Hinweise

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

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



Klaus Fröhlich-Gildhoff

## Resilienzförderung in den Institutionen der Frühen Bildung

### Zusammenfassung

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

### Résumé

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

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-03-03](http://www.szh-csps.ch/z2020-03-03)

### Einführung

Das Grundkonzept der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen wurde über zehn Jahre im *Zentrum für Kinder- und Jugendforschung* an der *Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfKJ)* entwickelt und realisiert. Dieses Konzept wurde in etwa 500 Kindertagesstätten (Kitas) und 120 Grundschulen umgesetzt und in mittlerweile vier (kita-) grossen Projekten wissenschaftlich durch das ZfKJ evaluiert<sup>1</sup>. Die Umsetzung erfolgt dabei immer nach den Prinzipien des Setting-Ansatzes (vgl. dazu z. B. Bauch, 2002;

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

### Definition Resilienz

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

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

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

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

### **Resilienzfaktoren**

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

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

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

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

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

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



Abbildung 1: Multimodales Vorgehen im Setting-Ansatz

### Implementation im Setting-Ansatz

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

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

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

#### Ebene 1: Fortbildung für die pädagogischen Fachpersonen

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

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

## **Ebene 2: Zusammenarbeit mit den Eltern**

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

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

## **Ebene 3: Pädagogische Arbeit mit den Kindern**

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

### *Baustein 1: Selbstwahrnehmung*

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

### *Baustein 2: Selbststeuerung*

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

### *Baustein 3: Selbstwirksamkeit*

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

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

### *Baustein 4: Soziale Kompetenz*

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

*Baustein 5: Umgang mit Stress*

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

*Baustein 6: Problemlösen*

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

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

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

**Ebene 4: Vernetzung / Netzwerke**

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

Dementsprechend wurden vor Ort niederschwellige Angebote eingerichtet:

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

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

**Evaluationsdesign und Zusammenfassung der Ergebnisse**  
**Evaluationsdesign**

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

**Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse**

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

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

#### *Kinder*

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

#### *Eltern*

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

#### *Fachpersonen*

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

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

#### *Institutionen*

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

#### **Fazit**

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

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

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

#### Literatur

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

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

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

*Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Auer.

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

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

WHO (Weltgesundheitsorganisation). (1986).

*Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. [www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1) [Zugriff am 04.02.2020].



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



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

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

Weitere Informationen: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) → Newsmeldung vom 27.01.2020

Frank Francesco Birk

## Der Waldkindergarten

### Ein Konzept zur Prävention von Entwicklungsstörungen

#### Zusammenfassung

*Die Waldkindergarten-Pädagogik hat sich als Konzept der frühkindlichen Bildung weltweit etabliert. Seit einigen Jahren geht es auch in Waldkindergärten darum, die Inklusion umzusetzen. In diesem Beitrag werden Chancen und Herausforderungen bei der Prävention von Entwicklungsstörungen thematisiert.*

#### Résumé

*La pédagogie de l'école de la forêt s'est établie dans le monde entier en tant que concept de l'éducation précoce. Depuis quelques années, l'école de la forêt s'attache elle aussi à mettre en œuvre l'inclusion. Cet article s'intéresse aux chances et défis liés à la prévention des troubles du développement.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-03-04](http://www.szh-csps.ch/z2020-03-04)

#### Geschichte der Waldkindergarten-Pädagogik

«Der Waldkindergarten ist eine elementar-pädagogische Institution ohne Dach und ohne Wände. Jeder Waldkindergarten hat sein besonderes Konzept und sein individuelles Bild vom Kind, abhängig von Standort, Trägerschaft und Mitarbeitern» (Birk, 2016a, S. 205). Die Genese der Waldkindergarten-Pädagogik ist zum einen in Schweden zu finden. Dort wurde im Jahr 1892 die Organisation *Friluftsförbundet* (deutsch: draussen leben) gegründet, die bis heute Aktivitäten im naturpädagogischen Bereich für alle Altersgruppen anbietet (Miklitz, 2018). Zum anderen hat der Waldkindergarten seinen Ursprung in den Spazier- bzw. Wanderkindergärten, die als Notlösung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden sind (Birk, 2019).

Die Erzieherinnen Kerstin Jebesen und Petra Jäger haben in der Fachzeitschrift *Spielen und Lernen* über die Waldkindergarten-Pädagogik in Dänemark gelesen und das Konzept in den 1990-er-Jahren auch in Deutschland

eingeführt. Sie gründeten eine Elterninitiative in Flensburg, die zum ersten staatlich anerkannten Waldkindergarten wurde (Häfner, 2002). Über diese engagierte Elterninitiative entstanden Waldkindergärten in anderen Ländern wie beispielsweise Spanien, Italien, Südkorea, der Tschechischen Republik, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und China. 1998 entstanden in der Schweiz der erste öffentliche Waldkindergarten in Brütten (ZH) und der erste Waldkindergarten in St. Gallen unter freier Trägerschaft. Heute gibt es in der Schweiz 180 *Dusse Verusse* (Naturspielgruppen) und zahlreiche Waldkindergärten (Feuervogel e. V., o. J.).

«Ausschlaggebend für die Gründung vieler Einrichtungen dieser Art war der starke gesellschaftliche Wandel [...], der im Laufe der Zeit zu einer Beeinträchtigung der Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern führte» (Häfner, 2002, S. 32). Die Waldkindergarten-Pädagogik basiert vor allem auf reformpädagogischen Leitlinien wie der Förderung der Eigenverantwortlichkeit, dem Lernen in ganzheitlichen Zusammenhängen, dem le-

benspraktischen Ansatz und dem entdeckenden Lernen (Jungbluth, 2009). Nach Birk (2019) weist die Waldkindergarten-Pädagogik auch eine gesundheitsfördernde und präventive Ausrichtung aus, der spezielle Thematiken wie beispielsweise die Verhäuslichung, Verinselung, den Mangel an Primärerfahrungen in der Natur, mangelnde Bewegungserfahrungen sowie fehlende Spielgefährten berücksichtigt und als Gegenbewegung zu diesen gesellschaftlichen Entwicklungen anzusehen ist. Der Waldkindergarten gilt als eine der innovativsten Bildungseinrichtungen in der Frühpädagogik. Die Waldkindergarten-Pädagogik bietet einen Kontrast zu den von Digitalisierung, Formalisierung und Institutionalisierung geprägten Leben von Kindern: Die Kinder erhalten im Waldkindergarten Freiräume zum Spielen, natürliche vielfältige Bewegungserfahrungen und Möglichkeiten zur Exploration (Röhner, 2014).

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in Deutschland im Jahr 2009 sind auch zunehmend Kinder mit Behinderung Teil von Waldkindergarten-Gruppen. Die Beiträge von Wolfram (2018), Birk (2016a), Miklitz (2015) und Jungbluth (2009) bestätigen, dass die Inklusion von Kindern mit Behinderung in der Waldkindergarten-Pädagogik thematisiert wird. Louv (2011) beschreibt in seinem Buch eine neue Entwicklungsstörung – das Natur-Defizit-Syndrom (*Nature Deficit Disorder*). Die Entfremdung des Menschen von der Natur sieht er als Ursache für eine Entwicklungsstörung, die durch fehlende Kenntnis über natürliche Rhythmen und Erscheinungen und mangelnde Primärerfahrungen entsteht (Louv, 2011).

Kinder weisen immer mehr Bewegungsmangel auf. Die Gründe dafür liegen einer-

seits in der Verhäuslichung und dem Zugang zu elektronischen Medien: Heute verbringen Kinder Ihre Freizeit mehr zu Hause und oft auch vor dem Bildschirm. Die medialen Erfahrungen verdrängen zunehmend die Primärerfahrungen. Andererseits liegen die Gründe für den Bewegungsmangel in der Verinselung: Sie äussert sich in der räumlichen und zeitlichen Freizeitgestaltung. Durch die Mobilität werden viele Wege nicht mehr zu Fuss zurückgelegt, wodurch sich die aktive Bewegungszeit reduziert. Und die Kinder verbringen Ihre Freizeit immer mehr in institutionellen Strukturen (z. B. Vereinen), wo der Freiraum oft nicht selbstbestimmt gestaltet wird. Der Bewegungsmangel wirkt sich auf das gesundheitliche Wohlbefinden der Kinder aus und ihr Erfahrungsradius wird radikal eingeschränkt.

Aus diesem Grund werden Waldprojekte und -tage auch von herkömmlichen Kindertagesstätten angeboten. Dadurch können die Kinder Erfahrungen sammeln, die sich positiv auf die Bewegungs- und Wahrnehmungsentwicklung auswirken wie beispielsweise sich auf unebenem Boden zu bewegen, auf Bäume zu klettern sowie barfuss durch ein Gewässer zu gehen.

Nachfolgend werden die Chancen und Herausforderungen der Waldkindergarten-Pädagogik bezüglich der Prävention von Entwicklungsstörungen dargestellt.

### **Entwicklungsstörungen im Waldkindergarten begreifen Chancen**

Der Aufenthalt im Waldkindergarten ist besonders im Hinblick auf die Prävention von Entwicklungsauffälligkeiten und -störungen sinnhaft (z. B. AD[H]S, Wahrnehmungsstörungen und sensorische Integrationsstörungen): Der «Wald wirkt sich in vielerlei Hinsicht positiv auf die gesundheitliche Entwick-

lung dieser Kinder aus und kann zur gesundheitlichen Chancengerechtigkeit beitragen. Die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten im Wald, das weitläufige Gelände, die stille Umgebung sowie die überschaubare Gruppe bieten eine gute Voraussetzung zur Inklusion von verhaltensauffälligen Kindern» (Wolf-ram, 2018, S. 44f.), da im Wald eine intensivere und reizärmere Begleitung der Kinder möglich ist.

***Da in der Natur vorgegebene Strukturen fehlen, existieren weniger Erwartungshaltungen bezüglich einer bestimmten Handhabung von Material.***

Weiter werden diese genannten Faktoren als zentrale Ressourcen für die Förderung und Prävention angesehen. Für Louv (2011) sind Naturmaterialien (z. B. Steine, Stöcke, Moos, Eicheln, Kastanien, Zapfen, Baumstämme, Wurzeln und Blätter) sogenannte *Loose-Parts*-Spielmaterialien, die nicht-standardisiert und -normiert sind und somit ergebnisoffen als Spielobjekte genutzt werden können (Louv, 2011). Die Voraussetzung für das Spiel ist, dass die Kinder bereits miteinander interagieren und dass sie den Spielmaterialien einen Sinn zuschreiben. Somit kann ein Baumstamm vielfältig als Spielmaterial eingesetzt werden: Für Laura ist der Baumstamm ein Raumschiff, für Justus ein Auto und für Tina eine Zeitmaschine (Birk, 2012). Durch das Fehlen von vorgegebenen Strukturen in der Natur existieren weniger Erwartungshaltungen bezüglich «einer bestimmten Handhabung/ Nutzung von Materialien, da kein formgebender menschlicher Wille wirksam wird. So gibt es zum Beispiel kein «richtig» und

kein «falsch» was die Art und Weise des Beispiels» (Miklitz, 2019, S. 86) von Naturmaterialien angeht.

Der Naturraum bietet somit die Möglichkeit, zahlreiche Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Idealerweise wirkt sich das positiv auf andere Lebensbereiche aus. Gleichzeitig werden Misserfolgserlebnisse verringert: Durch individuelle Herausforderungen können Unter- und Überforderungen verhindert werden (Miklitz, 2019).

Insgesamt zeigt sich, dass die Waldkindergarten-Pädagogik gute Bedingungen für die Prävention und Gesundheitsförderung der Kinder bietet, nämlich durch die Stärkung der körperlichen Gesundheit, des Immunsystems und der sozialen Fähigkeiten sowie der Förderung der geistig-seelischen Gesundheit und von Strategien zur Problemlösung (Lier, 2007). Kinder, die einen hohen Bewegungsdrang haben, können ihre Stärken wie Kraft und körperliche Ausdauer im Waldkindergarten besser ausleben und dadurch ihr Selbstwertgefühl aufbauen. Gleichzeitig entwickeln sie ihre Sozialkompetenz weiter, weil das soziale Lernen in der Waldgruppe einen hohen Stellenwert hat (Wolf-ram, 2018). Hinzu kommt, dass die Kinder die Jahreszeiten viel bewusster erleben; sie lernen, sich jahreszeitspezifisch anzuziehen und die Spiele der Witterung anzupassen. Wenn es kalt ist, werden eher bewegungsintensive Spiele ausgewählt, und wenn es warm ist auch ruhige Spielformen. «Zugleich werden Risikofaktoren (wie z. B. der Bewegungsmangel der Kinder und die oftmals unzureichende sinnliche Anregung), die Entwicklungsstörungen und gesundheitliche Einschränkungen begünstigen können, abgemildert» (Lier, 2007, S. 109).

Daneben belegen auch andere wissenschaftliche Studien, dass die Waldkindergar-

ten-Pädagogik eine positive, alternative Einrichtungsform in der frühkindlichen Bildung ist. Ausserdem zeigen sie, dass der Waldkindergarten keine Nachteile für den Übergang in die Grundschule mit sich bringt (Häfner, 2002; Gorges, 2002). Im Bereich «Bewegung und Motorik» weisen die Ergebnisse positive Effekte im Hinblick auf Grobmotorik, Gleichgewicht, Koordination, Schnelligkeit, Ausdauer, Kraft und Geschicklichkeit auf (Kiener, 2003; Scholz & Krombholz, 2007; Schwarz, 2013; Birk, 2016b; Schäffer, 2016). Schwarz (2013) fand in seiner Untersuchung heraus, dass Kinder mit schlechten Werten im Bereich Motorik nach einem einjährigen Besuch des Waldkindergartens diese Defizite nicht nur ausgeglichen, sondern soweit aufgeholt haben, dass sie die besten Werte der gesamten Stichprobe erreichen (wenngleich Differenzen im Bereich Feinmotorik weiterhin bestehen). Im Bereich der Feinmotorik schneiden die Kinder aus den Waldkindergärten bei der Untersuchung von Häfner (2002) am schlechtesten ab, wohingegen sie bei Lettieri (2004) und Birk (2016) zu den Besten der getesteten Kohorte gehören. Diese kontroversen Ergebnisse verunsichern die Eltern, da die Feinmotorik als einer der zentralen Bereiche für das Erlernen der Schrift gilt.

Im Entwicklungsbereich Feinmotorik herrscht weiterhin Forschungsbedarf. Röhner (2014) stellt zudem fest, dass internationale Studien belegen, dass der Aufenthalt in der Natur das psychische Wohlbefinden verbessert. Er konnte belegen, dass insbesondere bei Kindern mit ADHS-Diagnose der blosser Aufenthalt in der Natur «die Symptome deutlich abschwächt» (ebd., S. 254). Positiv sei der Kontakt zur Natur auch für Kinder mit schwierigen Lebenssituationen: «Die ausgleichende Wirkung der Natur ist umso größer, je problematischer und stressreicher die Lebensumstände des Kindes sind» (ebd.).

Zusammenfassend belegen diese Studien, dass der Wald als Naturraum vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder bietet. Insbesondere die Entwicklung eines Umweltbewusstseins kann sich durch den täglichen Aufenthalt im Wald natürlich bilden. Deutlich wird auch, dass den Bildungsbereichen *Bewegung/Motorik*, *Gesundheit* und *Spiel* im Waldkindergarten eine besondere Bedeutung zukommt (Röhner, 2014).

### Herausforderungen

Im Waldkindergarten sind die Fachpersonen bei der (heil-)pädagogischen Arbeit aber immer wieder auch mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Weil der Unterricht im Freien stattfindet, hat die Witterung einen Einfluss auf die Tätigkeiten: Eine gezielte Förderung beispielsweise der Feinmotorik oder der Grafomotorik ist bei Regen und im Winter schwerer durchführbar, da gerade bei niedrigen Temperaturen selbst der Bauwagen nur begrenzt schützt. Längere Regenperioden können auf das Gemüt der Kinder und der Erwachsenen schlagen und bei sensiblen Kindern Unlust und schlechte Laune erzeugen.

### *Der Aufenthalt in der Natur verbessert das psychische Wohlbefinden.*

Zudem ist die Waldkindergarten-Pädagogik mit dem Problem konfrontiert, dass nicht jede Einrichtung Kinder mit Behinderung oder Entwicklungsstörungen aufnimmt, da nach wie vor in den Waldkindergärten die heilpädagogische Expertise fehlt (z. B. Wissen über Behinderungsformen, Interventionen im Sinne von Inklusion, Fachpersonal). Wenngleich seit der Ratifizierung der UN-BRK immer mehr Kinder mit Behinderung den Waldkin-

dergarten besuchen, sind sie im Vergleich zu Regel- oder Bewegungskindergärten immer noch unterrepräsentiert. Ausserdem sind nicht alle pädagogischen Fachpersonen davon überzeugt, dass dieser frühpädagogische Ansatz für jedes Kind – z. B. für Kinder mit AD(H)S – geeignet ist, obgleich Studien belegen, dass durch Inklusion keine Nachteile, sondern viele Vorteile für die Entwicklung entstehen. Für Kinder mit einer Körperbehinderung ist der Aufenthalt im Wald erschwert, da dieser durch die natürlichen Gegebenheiten nicht barrierefrei ist. Zudem ist der Wald als Bildungs- und Förderraum nicht so begrenzt wie ein herkömmlicher Kindergarten, dadurch können Gefahren entstehen, wenn Kinder weglaufen.

***Damit die präventive Arbeit erfolgreich ist, müssen sich die pädagogischen Fachpersonen mit Entwicklungsstörungen auseinandersetzen.***

Ein Nachteil besteht auch darin, dass Kinder mit einer Bildungsbenachteiligung oft keinen Zugang zu einem Waldkindergarten haben. Dies hat damit zu tun, dass es nicht in jeder Stadt Waldkindergärten gibt, sie den Eltern nicht bekannt sind oder die Teilnahme der Kinder oft mit Kosten verbunden ist.

Voraussetzung für eine erfolgreiche präventive Arbeit ist, dass sich die pädagogischen Fachpersonen mit Störungsbildern wie AD[H]S, Wahrnehmungsstörungen, Sensorischen Integrationsstörungen sowie Autismus-Spektrum-Störungen auseinandersetzen. Als Methoden eignen sich für die Prävention besonders die Psychomotorik-Therapie respektive die Motologie sowie die Sensorische Integration. Bestenfalls finden sich für diese präventive Arbeit pädagogische Fach-

personen mit einem heilpädagogischen oder psychomotorisch-therapeutischen Schwerpunkt. Weiter ist anzuraten, dass sich die Fachpersonen im Sozialraum ein Netzwerk mit Beratungsstellen, öffentlichen Schulen, heilpädagogischen Schulen, Sonderschulheimen und anderen Einrichtungen aufbauen, die im Sinne von Inklusion und Prävention unterstützen können.

**Fazit**

Der Waldkindergarten bietet mit seiner weiten Fläche, den vielfältigen Sinnesanregungen, den kleinen Gruppen, der Stille in der Natur und den zahlreichen Bewegungsanlässen eine optimale Möglichkeit, um präventiv auf Entwicklungsstörungen zu wirken. Eine Auseinandersetzung der pädagogischen Fachpersonen mit heilpädagogischer Entwicklungsförderung in und mit der Natur ist dafür die wichtigste Grundlage.

Zwar gibt es viele Studien, welche unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsbereiche wie Bewegung, Motorik, Gesundheit oder Kreativität im Waldkindergarten untersuchen und zeigen, dass sich der Waldkindergarten als positive Alternative in der Frühpädagogik entwickelt hat. Allerdings fehlen bis heute Längsschnittuntersuchungen zu Langzeit-Effekten und Studien, die das Thema Prävention von Entwicklungsstörungen bzw. Inklusion von Kindern mit Behinderung im Rahmen der Waldkindergarten-Pädagogik aufgreifen.

Um herauszufinden, welche Bedeutung die Bewegung und das Spielen in der freien Natur haben und welches gesundheitsfördernde Potenzial im Konzept des Waldkindergartens steckt, müssen weitere empirische Untersuchungen durchgeführt werden.

## Literatur

- Birk, F. F. (2012). Waldabenteuer mit dem Drachen Filippo. Eine Förderdiagnostik in und mit der Natur. *Praxis der Psychomotorik*, 37 (4), 218–222.
- Birk, F. F. (2016a). Kinder mit Behinderungen im Waldkindergarten und deren psychomotorische Förderung. *Praxis der Psychomotorik*, 41 (4), 204–208.
- Birk, F. F. (2016b). Macht der Waldkindergarten fit für die Schule? Die hessische Kindergartenstudie. *Draußenkinder*, 3 (1), 28–30.
- Birk, F. F. (2019). *Frühkindliche Bildung in Deutschland und Südkorea unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbereiche Bewegung, Spiel und Ästhetik in Waldkindergärten*. Unveröffentlichte Dissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Feuervogel e. V. (o. J.). *Die Idee der Waldkindergärten*. <https://www.dusse-verusse.ch/idee> [Zugriff am 13.09.2019].
- Gorges, R. (2002). Waldkindergartenkinder im ersten Schuljahr. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 22 (7/8), 10–18.
- Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland: Eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung?* Heidelberg. [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit\\_Peter\\_Haefner.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf) [Zugriff am 13.09.2019].
- Jungbluth, M. (2009). Johanna ist ein richtiger Laubfrosch. *Leben mit Down-Syndrom*, 61, 55–57.
- Kiener, S. (2004). Zum Forschungsstand über Waldkindergärten. *Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen*, 155 (3–4), 71–76.
- Lettieri, R. (2004). Evaluationsbericht des ersten öffentlichen Waldkindergartens in der Schweiz. In B. Gugerli-Dolder, M. Hüttenmoser & P. Lindemann-Matthies (Hrsg.), *Was Kinder beweglich macht. Wahrneh-*
- mungs- und Bewegungsförderung im Kindergarten* (S. 76–81). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Lier, A. (2007). *Natur- und Waldkindergärten – Ein Weg zur Integration der Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte*. Magdeburg: Blauer Punkt Verlag.
- Louv, R. (2011). *Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück!* Weinheim: Beltz.
- Miklitz, I. (2015). *Der Waldkindergarten. Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Berlin: Cornelsen.
- Miklitz, I. (2019). *Naturraum-Pädagogik in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick*. Freiburg: Herder.
- Röhner, C. (2014). Natur- und Waldkindergärten. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 251–260). Opladen: Budrich.
- Schäffer, S. D. (2016). *Naturerfahrungen und Gesundheit. Motorische Fähigkeiten, subjektive Gesundheitseinschätzungen und Einblicke in den Alltag von Waldkindergartenkindern*. Bonn. <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2016/4564/4564.pdf> [Zugriff am 28.01.2018].
- Scholz, U. & Krombholz, H. (2007). Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. *Motorik*, 30 (1), 17–22.
- Schwarz, R. (2013). Kinder im Wald. Soziale, kognitive und motorische Entwicklungen. *Draußenkinder*, 2 (5), 22–24.
- Wolfram, A. (2018). *Naturraum Pädagogik. In Theorie und Praxis*. Freiburg: Herder.

Frank Francesco Birk, M. A.  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
Katholische Hochschule NRW  
Wörthstraße 10  
DE-50668 Köln  
[frankbirk2003@yahoo.de](mailto:frankbirk2003@yahoo.de)



Daniel Jucker

## BEKOM: Bewegung, Kommunikation und Mobilität

Ein psychomotorisch-logopädisches Präventionskonzept für Kinder zwischen drei und sechs Jahren

### Zusammenfassung

Viele Kinder haben in der Schule Mühe, weil sie wichtige sprachliche und motorische Vorläuferkompetenzen nicht ausreichend entwickeln konnten. Um dafür zu sorgen, dass sie bei Schuleintritt bessere Startchancen haben, wurde das Konzept «Bewegung, Kommunikation und Mobilität BEKOM» entwickelt. Es vereint Ansätze aus der Psychomotoriktherapie und der Logopädie. Das BEKOM-Konzept dient der altersdurchmischten Entwicklungsbegleitung im Rahmen eines transprofessionellen Präventionsauftrags pädagogisch-therapeutischer Fachleute. Anhand von Praxisbeispielen wird gezeigt, wie Kinder von einer erlebnisorientierten Sprachförderung im Freien profitieren können.

### Résumé

Certains enfants ont des difficultés à l'école parce qu'ils n'ont préalablement pas pu développer suffisamment certaines compétences linguistiques et motrices. Le concept «Bewegung, Kommunikation und Mobilität» («Mouvement, communication et mobilité») a été élaboré pour leur donner, autant que possible, les mêmes chances qu'aux autres enfants dès l'entrée à l'école. Il combine des approches issues de la thérapie psychomotrice et de la logopédie et est utilisé d'une part pour accompagner le développement, d'autre part de manière préventive. Cet article montre, en s'appuyant sur des exemples pratiques, comment des enfants peuvent, lors d'activités concrètes en plein air, tirer profit d'un soutien linguistique.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-03-05](http://www.szh-csps.ch/z2020-03-05)

### Fehlende Kompetenzen vor dem Schuleintritt

Eltern können ihren Kindern zu Hause nicht immer genug Raum fürs Explorieren und Gestalten zur Verfügung stellen. Und oft ist der Weg in den Wald oder an den Bach zu lang, dass man ihn auf sich nehmen würde. Diese Orte im Freien sind manchmal auch mit der Angst besetzt, dass den Kindern etwas zustossen könnte. Und für die Kinder sind sie allein in den ersten Lebensjahren schlicht nicht erreichbar. Das kann dazu führen, dass Kinder vor ihrem Schuleintritt wichtige Kompetenzen nicht erworben haben, auf denen der Lehrplan 21 aufbaut. Wie soll ein Kind zum Beispiel die Begriffe «zwischen, neben, auf, über, unter, innerhalb, [...] beschreiben

können» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017), wenn es deren Bedeutung körperlich-räumlich nicht erleben und reflektieren konnte?

Die Schule reagiert darauf entweder mit intensiver heilpädagogischer Unterstützung oder es herrscht Resignation, weil die Bildungschancen bereits beim Eintritt in die Schule zementiert sind. Die Eltern lassen sich wegen sprachlicher und kultureller Barrieren nicht für die landläufigen Bildungsvorstellungen gewinnen oder befürchten eine Verschulung und Verplanung ihrer Kinder. Andere haben Angst vor Risiken und scheuen Konflikte ausserhalb der vertrauten vier Wände.

Auf politischer Ebene tun sich die Parlamente in den meisten Kantonen schwer,

obligatorische Förderprogramme für Kinder mit ungenügenden Sprachkompetenzen politisch umzusetzen. Die Gemeindebehörden, alarmiert durch die Lehrpersonen, sehen die Notwendigkeit, freiwillige Angebote aufzugleisen.

Die pädagogisch-therapeutisch arbeitenden Fachpersonen der Psychomotorik und der Logopädie fühlen sich immer mehr verpflichtet, Erziehende im Vorschulbereich bei der Präventionsarbeit zu unterstützen: entweder im allgemeinen Sinne, auf eine breite Zielgruppe bezogen, oder indiziert, d. h. auf Kinder mit speziellen Risiken ausgerichtet. Bleibt diese Unterstützung aus, muss man damit rechnen, Jahre später mit einer langen Warteliste von Kindern mit Entwicklungsrückständen konfrontiert zu werden. Um den genannten Herausforderungen zu begegnen, haben Fachpersonen der Logopädie und der Psychomotoriktherapie das Konzept «Bewegung, Kommunikation und Mobilität BEKOM» entwickelt.

### Das Konzept «Bewegung, Kommunikation und Mobilität BEKOM»

Das BEKOM-Konzept vereint Ansätze aus der Psychomotoriktherapie und der Logopädie. Es dient einerseits der Entwicklungsbegleitung von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Andererseits ist es ein Beratungs- und Fortbildungsinstrument für Fachpersonen der Logopädie und der Psychomotorik zur Prävention von Entwicklungsstörungen. Das Konzept wurde in der Gemeinde Embrach (ZH) in Zusammenarbeit mit dem Familienclub und den lokalen Kitas und Spielgruppen entwickelt. Es ist ein Konzept, das für verschiedene Gemeinden situationsgerecht eingeführt werden kann und konsequent von den Grundbedürfnissen, aktuellen Interessen und Ideen der teilnehmenden Kinder ausgeht.

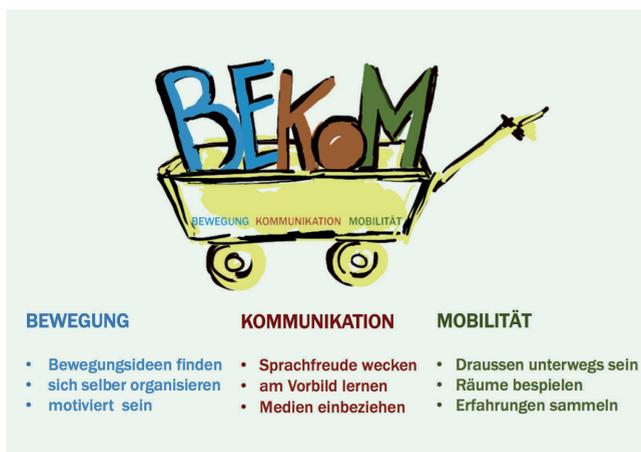


Abbildung 1: Die zentralen Inhalte des BEKOM-Konzepts

Das Logo (Abb. 1) vereint die drei zentralen Aspekte des Konzepts: *Bewegung*, *Kommunikation* und *Mobilität*. Und es nimmt Bezug auf einen Handwagen, der mit Materialien wie Seilen und Tüchern gefüllt ist und von kleinen Kindern auf dem Streifzug durch die nahe Umgebung mitgezogen wird.

Dem Konzept liegt der Gedanke zugrunde, dass erlebnisorientierte Sprachförderung über Bewegung enorm wirkungsvoll ist: «Eine Sprache, die den Geist kleiner Kinder wecken kann, ist die Bewegung. Bewegung ist gleichermaßen Ausdrucksform und Grundbedürfnis von Krippenkindern. Sie erschliessen sich ihre Umwelt über Bewegungsaktivitäten» (Przybilla & Ungerer-Röhrich, 2014, S. 16). Sprachliche und psychomotorische Kompetenzen entwickeln sich in einem untrennbaren Zusammenspiel. Deshalb ist eine enge Zusammenarbeit von Logopädie und Psychomotoriktherapie naheliegend. Der BEKOM-Ansatz bringt beide Berufsgruppen zusammen und ermöglicht eine wertvolle interdisziplinäre Zusammenarbeit, von der die Kinder profitieren.

Bewegung verschafft Kindern nicht nur die Möglichkeit, ihre Umgebung zu explorieren, sondern auch Sprechansätze zu ge-



*Unterwegs in urbanen und naturnahen Lebensräumen*

winnen und mit andern zu kommunizieren. Nadine Madeira, Professorin an der Flinedner Fachhochschule Düsseldorf, begründet die bewegungsorientierte Sprachförderung in einem Interview so: «Im Rahmen der bewegungsorientierten Sprachbildung steht nicht nur die Stärkung der linguistischen Kompetenzen im Vordergrund, sie verfolgt auch eine ganzheitliche Perspektive auf den Spracherwerb und umfasst somit alle Sprachbereiche. Damit gemeint sind nicht nur die linguistischen Sprachbereiche – wie Wortschatz, Artikulation und Grammatik –, sondern auch die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten sowie die Bedeutung prosodischer Anteile» (HfH, 2019).

Die Arbeit im Freien hat im BEKOM-Konzept einen hohen Stellenwert. Geeignete Lernräume finden sich genauso in urbanen wie in naturnahen Orten – fast überall können selbstorganisierte Aktivitäten durchgeführt werden. Mit dem BEKOM-Ansatz werden die Kinder und Eltern ermuntert, Materialien wie Beton, Metall oder Plastik zu explorieren und nahe Räume im Freien als Spielorte zu nutzen, auch wenn sie auf den ersten Blick nicht kinderfreundlich erscheinen. Das häufig praktizierte Prinzip – Erwachsene geben Ziele

und Themen vor, Kinder bekommen Spielideen – wird im BEKOM-Konzept zugunsten einer grösstmöglichen Selbstorganisation der Kinder aufgegeben. Die Themen entstehen meist aus den Begegnungen der Kinder mit der Umwelt. Die Rolle der Erwachsenen besteht darin, Angebote zugänglich zu machen und Ideen der Kinder aufzugreifen, zu verstärken, mitzugestalten und zu versprachlichen.

Ideen für die Arbeit im Freien finden sich zum Beispiel in der sozio-motorisch ausgerichteten *Erlebnispädagogik*, in der psychomotorisch geprägten *grafomotorischen Förderung im Wald* oder in der künstlerisch-ästhetischen *Land-Art*.

### **Einführung des BEKOM-Konzepts in Embrach**

In der Gemeinde Embrach können viele Kinder beim Kindergarteneintritt kaum Deutsch, obwohl sie in der Schweiz geboren wurden. Gleichzeitig weisen sie einen Mangel an Bewegungs- und Sozialerfahrungen auf. Diese Beobachtung und das Wissen darüber, dass Kinder voneinander lernen und dann sprechen und sich bewegen, wenn sie in ihrer Lebenswelt eine Motivation dazu haben, führten zur Idee, Entwicklungsbegleitung in ei-

nem inklusiven Setting durchzuführen. Inklusion wird hier so umgesetzt: Die Kinder erhalten im Freien die vielfältigsten Wahrnehmungs- und Bewegungsanregungen in altersdurchmischten Gruppen. In den Gruppen treffen Kleinkinder und Kindergartenkinder zusammen, unabhängig von ihrem Entwicklungsstand, ihrem Migrationshintergrund oder allfälligen Beeinträchtigungen. Es entstehen spannende verbale und nonverbale Interaktionen zwischen den Kindern und bereichernde Begegnungen zwischen Fachpersonen der Schule und des Vorschulbereichs.

Die Einführung des Konzepts in der Gemeinde Embrach geschah in zwei Phasen: In der ersten Phase wurden die Spielgruppen und Kindertagesstätten eingeladen, an einigen Halbtagen pro Jahr erlebnisreiche Ausflüge mit einer Kindergartenklasse zu unternehmen. Den Eltern stand es offen, mitzukommen, mitzuhelfen und Einblick in das Projekt zu erhalten. Mit dabei waren je eine Fachperson aus der Logopädie und Psychomotorik, bei Bedarf ein Zivildienstleistender und andere assistierende Personen. Mit Tablets filmten die begleitenden Erwachsenen einzelne Spielsequenzen. Diese Kurzfilme wurden zum sprachfördernden Kommunikationsmittel und – mit der Erlaubnis der Eltern – auch als Anschauungsmaterial für Eltern und Erzieherinnen, die an BEKOM interessiert sind, zur Verfügung gestellt. Mit der Zeit formte sich ein BEKOM-Team heraus, das sich gezielt auf die zweite Phase vorbereitete.

In der zweiten Phase waren Kinder im Semester vor ihrem Kindergarteneintritt wöchentlich an einem Nachmittag unentgeltlich mit dem BEKOM-Team unterwegs. Die Eltern wurden am Einschulungsabend darauf eingestimmt. Eltern von Kindern, die weder eine Kita noch eine Spielgruppe besuchen und wenig Bewegungs- und Sprach-

erfahrung haben, wurden über den Sozialdienst und andere Institutionen gezielt angesprochen.

### **Praxisbeispiele**

Die Beispiele aus der Praxis sollen zeigen, wie das BEKOM-Team in Embrach arbeitet und wie Bewegungsideen und Sprechanlässe entstehen.

#### **Sich selbst als wirksam erleben**

Beim Rekognoszieren eines Erlebnisweges plane ich, die Akustik einer Fussgänger-Unterführung für ein Call-Response-Spiel und nonverbale Rhythmus- und Prosodiespiele zu nutzen. Wir nehmen deshalb Holzstäbe mit, damit die Kinder an die Wände trommeln und eine mitgeführte Waschgelte als Schlagzeug benutzen können. Als die Kindergruppe in der Unterführung ankommt, ist diese zugemüllt. Mit den Stäben beginnen die Kinder von sich aus, PET-Flaschen, Papiere und andere Abfälle in die Waschgelte zu bugsieren – mit höchster visuomotorischer Konzentration. Die ursprünglich geplanten Interventionen werden bei Gelegenheit nachgeholt. Das Beispiel verdeutlicht, dass die Erwachsenen ihre Intentionen den aktuellen Interessen und der intrinsischen Motivation der Kinder anpassen.

#### **Verantwortung übernehmen**

Ein Knabe wirft Bananenschalen weg. Die Spielgruppenleiterin hält ihn an, sie aufzulesen. Er weigert sich und ist für Argumente auf Deutsch unempfänglich. Er will auch nicht mit den anderen Kindern zurücklaufen, die in Zweierreihe bereitstehen. Ich frage ihn und drei weitere herumtollende Knaben, ob sie stark genug seien, zwei mitgeführte schwere Stöcke zu tragen. In einer Art Lastwagen tragen die vier die Abfälle im Blecheimer mit und laufen stolz und ausdauernd den andern

nach. Unterwegs beginnen die vier Knaben auf Türkisch miteinander zu sprechen. Die Kommunikation geschieht in der Muttersprache, die Sprachförderung auf Deutsch erfolgt später. Das Beispiel zeigt, dass kreative Ideen im Moment entstehen und sozio-emotionale Themen Vorrang haben.

### Raubegriffe kennenlernen

Ein Knabe will in eine Wassertonne hineinkriechen, die bereitsteht, um sie einen Weg hinunterzurollen. Er sagt zaghaft zu den beiden grossen Mädchen, die ihm wiederholt den Vortritt verweigern: «Ich will auch!» Anstatt mich vermittelnd an die Mädchen zu wenden, animiere ich den Knaben, lauter zu sprechen. Und siehe da, die Mädchen lassen ihn auch ins Fass hineinkriechen. Ein Begleiter stellt sich schwerhörig und fragt den Knaben wiederholt durch ein Loch im Fass: «Was möchtest jetzt?» Der Satz «Ich möchte aberugele!» wird so eingeführt, gefestigt und wegen seines individuellen Bedeutungsgehalts nachhaltig memoriert. Beim Betrachten der Sequenz auf dem Tablet, der Zivildienstleistende hat sie festgehalten, wiederholt die Logopädin für das Kind verschiedene Raumbegriffe wie «hinein, hinaus, runter, darüber».

### Entwicklungsfördernde Haltungen und Interventionen

Damit Kinder auf einer unscheinbaren Treppe zirkusreife Sprünge vollführen, Brücken und Pyramiden bauen oder in einer Garagenabfahrt um einen luftgefüllten Mostsack balgen, ist eine Begleitung notwendig, die offen Ideen der Kinder aufnimmt und kreative Impulse geben kann. Es braucht sowohl die Fantasie, Räume anders zu nutzen, als auch die Kompetenz, Kinder zu ermächtigen, das zu tun, was sie unbeaufsichtigt machen würden: nämlich explorieren, variieren und wiederholen, bis sie sich sicher fühlen. Es bedarf der Risikobereitschaft, um sich auf Unvorhergesehenes einzulassen.

Mit den Filmaufnahmen können einzelne Geräusche und Laute imitiert oder Erlebnisse in Worte gefasst werden. Für das Verbalisieren anhand der Videoaufnahmen können alle (logopädischen) Interventionen zur Förderung der pragmatischen Kompetenzen, zum Sprachverstehen, zum Sprechverhalten, zur Artikulation und zur Prosodie eingesetzt werden. Das Erlebte aus den gefilmten Sequenzen lässt sich in Begriffe fassen, insbesondere in Tätigkeitswörter (Verben) und Präpositionen. Zusätzlich werden mit Liedern, welche die Aktivitäten der Kinder aufgreifen, die Themen und Schlüsselwörter gefestigt.

Filme und Fotos sind für Kinder interessant und relevant, wenn sie Szenen aus ihrem eigenen Leben zeigen. Die Aufnahmen erlauben es, das Erlebte nochmals auf Videos anzuschauen und in einer ruhigen Situation darüber ins Gespräch zu kommen – das kann auch mehrmals wiederholt werden.

Das Selbstwirksamkeitsempfinden der Kinder wird gestärkt, weil sie sich zusätzlich in einer Aussenperspektive als Akteure ihrer Umwelt wahrnehmen können. Die Videoaufnahmen ermöglichen einen intuiti-



Abbildung 3: Versprachlichung des Erlebten mit dem Logopäden



© BEKOM

### *Brücken bauen zwischen Bewegung und Kommunikation im Alltag*

ven Zugang übers Hören und Sehen mit Beispielen aus dem Alltag. Manche Kinder sind noch nicht in der Lage, Erlebtes in Worte zu fassen, haben aber Freude, Laute und einzelne zentrale Wörter zu wiederholen und mit ihnen zu spielen. Die Eltern nehmen über Filmsequenzen an den Erlebnissen der Kinder teil und werden so ermutigt, die Spielräume mit ihren Kindern aufzusuchen und darüber zu kommunizieren.

### **Ausblick**

Dank der grosszügigen Spende einer Stiftung und der vorbildlichen Zusammenarbeit zwischen Schul- und Gemeindebehörden konnte in Embrach ein erstes Projekt aufgelegt werden, das jetzt als Konzept fest angeboten wird. Eine Evaluation ist in Vorbereitung, Filmbeispiele und Praxisideen finden sich auf der Website [www.bekom.org](http://www.bekom.org). Im Dezember 2020 wird im Verlag *Edition SZH/CSPS* ein Buch mit einer ausführlichen Darstellung des Konzepts erscheinen.

### **Literatur**

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2017). *Lehrplan Volksschule. Mathematik. Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. [https://zh.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout](https://zh.lehrplan.ch/lehrplan_printout).

[php?k=1&z=12&ekalias=0&fb\\_id=5](https://www.hfh.ch/de/unser-service/news/bewegte-sprache-interview-mit-prof-dr-nadine-madeira-firmino) [Zugriff am 03.02.2020].

HfH (Hochschule für Heilpädagogik) (Hrsg.) (2019). *Bewegte Sprache: Interview mit Prof. Dr. Nadine Madeira Firmino [zum Vortrag «Bewegte Sprache: Bewegungsorientierte Sprachbildung und -förderung in den ersten Lebensjahren»]*. Zürich: HfH. [www.hfh.ch/de/unser-service/news/bewegte-sprache-interview-mit-prof-dr-nadine-madeira-firmino](http://www.hfh.ch/de/unser-service/news/bewegte-sprache-interview-mit-prof-dr-nadine-madeira-firmino) [Zugriff am 23.01.2020].

Przybilla, S. & Ungerer-Röhrich, U. (2014). Kleine Forscher in Bewegung. Das Konzept «Bewegte Kinderkrippe». *Praxis der Psychomotorik*, 1, 15–22. <https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/Psycho-01-14-Przybilla.pdf> [Zugriff am 03.02.2020].

*Daniel Jucker, lic. phil.*

*Psychomotoriktherapeut in Embrach  
Dozent Interkantonale Hochschule für  
Heilpädagogik Zürich  
Institut für Sprache und Kommunikation  
unter erschwerten Bedingungen (ISK)  
[daniel.jucker@hfh.ch](mailto:daniel.jucker@hfh.ch)*



Chantal Junker-Tschopp, Sophie Fournier Del Priore, Lea Gutzwiller Pevida und Estelle Terradillos Mettraux

## Frühgeburt: wie weiter?

Ein neues Dispositiv für die Schweiz zur Prävention mit Psychomotoriktherapie

### Zusammenfassung

*Dieser Artikel geht der Frage nach, inwiefern die ersten motorischen Erfahrungen den Gehirnaufbau von Kindern beeinflussen könnten. Frühgeborene zeigen oft abweichende motorische Entwicklungsschemata. Unsere klinische Arbeit zeigt, dass bei diesen Kindern im Schulalter auch sensomotorische, kognitive, psychische und/oder soziale Schwierigkeiten beobachtet werden. Die Fähigkeit des Gehirns, sich zu verändern, kombiniert mit reichhaltigen und strukturierenden Impulsen, eröffnet höchst interessante Präventionsperspektiven. In Freiburg ermöglicht der Verein «1, 2, 3 Petit Pas» eine psychomotorische Therapie, die eine kohärente Entwicklung dieser Kinder fördert und das Risiko zukünftiger Störungsbilder reduziert.*

### Résumé

*Cet article explore la question de savoir comment les premières expériences motrices vécues par les enfants nés prématurément pourraient affecter le développement cérébral. En effet, ceux-ci présentent souvent des schémas de développement moteur différents. Nos travaux cliniques montrent qu'il est également courant que ceux-ci aient par la suite des difficultés sensorimotrices, cognitives, psychiques et/ou sociales. Or la plasticité cérébrale, associée à des expériences riches et structurantes telles qu'offertes en psychomotricité, ouvrent des perspectives de prévention porteuses. À Fribourg, l'Association « 1, 2, 3 Petits Pas » propose de les accompagner dans une cohérence globale de développement afin de limiter l'expression de troubles en devenir.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-03-06](http://www.szh-csps.ch/z2020-03-06)

### Plastizität und Erfahrung: Fundamente der zerebralen Entwicklung

Die neuronale Plastizität ist die Fähigkeit des Gehirns, sich verändern zu können: Synapsen, Nervenzellen oder sogar ganze Hirnareale können sich in Abhängigkeit ihrer Nutzung modifizieren. Das Gehirn organisiert und reorganisiert sich durch diese Prozesse lebenslang. Dadurch erst können wir auf Veränderungen in unserer Umgebung reagieren und uns ihnen anpassen. Die Veränderbarkeit der Nervenzellen-Verbindungen in unserem Gehirn ist die Voraussetzung für jegliche Form des Lernens.

Davon betroffen sind hauptsächlich die Hirnstrukturen, die wir für das Lernen, das

Erinnern, die Emotionen und die Repräsentationen brauchen (limbische und kortikale Strukturen). Die Fähigkeit, neuronale Netze zu schaffen, aufzulösen oder umzuorganisieren, gehört zur Feinorganisation des Gehirns. Sie ist bei jedem Menschen etwas anders ausgeprägt, während die allgemeine Struktur genetisch festgelegt ist.

Diese neuronale Plastizität ist untrennbar mit der Erfahrung<sup>1</sup> verbunden, die motorischer, sensorischer, kognitiver oder psychischer Art sein kann. Ohne Begegnungen

<sup>1</sup> Unter «Erfahrung» verstehen wir die Summe aller motorischen, sensorischen, kognitiven oder psychischen Erfahrungen, durch die Menschen lernen und zu einem einmaligen Individuum werden.

oder Interaktionen mit der physischen und sozialen Welt kann kein Reifeprozess im Gehirn stattfinden. Die Erfahrung spielt beim Aufbau des Gehirns eine wichtige Rolle, insbesondere ab dem dritten Quartal der Schwangerschaft: Dann setzt beim Fötus eine aktive Auseinandersetzung mit der Außenwelt ein. Nach der Geburt unterstützen motorische Erfahrungen wie das Erlernen des Sitzens oder des Vierfüßlers die zerebrale Organisation. Diese prägen nicht nur die Entwicklung der direkt damit befassten Hirnzonen, sondern auch die Entwicklung von Bereichen, die für komplexere kognitive und psychische Verarbeitungen zuständig sind und die erst später umfassend funktionieren. Ein Beispiel dafür sind die exekutiven Funktionen<sup>2</sup>.

Um zu verstehen, welche Auswirkungen eine Frühgeburt (oder andere vom «normalen» Lebensweg abweichende Ereignisse) auf die Entwicklung eines Menschen hat, muss man einordnen können, welche Rolle Erfahrungen und die neuronale Plastizität für die Entwicklung des Gehirns spielen.

### **Frühgeburt als Faktor für Entwicklungsfragilität**

Von einer Frühgeburt spricht man dann, wenn das Kind vor der 37. Schwangerschaftswoche zur Welt kommt (WHO, 1998). Eine Frühgeburt hinterlässt langfristige Spuren: Auch wenn die Mehrheit der betroffenen Babys das Spital ohne nachweisbare neurologische Schäden verlässt, haben 40 Prozent von ihnen später sensorische, kognitive, psychische und/oder soziale Schwierigkeiten (Larroque, 2004).

Diese Schwierigkeiten gehören in der Regel zu den Umschriebenen Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen (ICD-10, Code F82) oder zu den Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (ICD-10, Code F90). Viele betroffene Kinder haben zudem Schwierigkeiten beim Lernen. Das damit verbundene Leiden der Kinder betrifft auch ihre Eltern und Lehrpersonen, Therapeutinnen und Therapeuten der Psychomotorik und Logopädie sowie Schulpsychologinnen und -psychologen.

### ***40 Prozent der frühgeborenen Babys haben später sensorische, kognitive, psychische und/oder soziale Schwierigkeiten.***

Als Erklärung für diese Störungen, die bei Frühgeborenen bis zu fünfmal häufiger auftreten als bei Termingeborenen (Larroque, 2004; Torchin et al., 2015), werden oft die zerebralen Besonderheiten der zu früh geborenen Kinder herangezogen. Tatsächlich weisen die Gehirne von fünfjährigen Frühgeborenen im Vergleich zu termingeborenen Kindern zahlreiche Unterschiede im strukturellen und funktionalen Bereich auf (Fisch-Gomez et al., 2015). Um die Entwicklungsmöglichkeiten von Frühgeborenen besser zu verstehen, lohnt es sich, ihre zerebralen Besonderheiten genauer zu betrachten, diese mit ihren Erfahrungen in Verbindung zu bringen und herauszuarbeiten, welche Unterschiede im Vergleich zu den Erfahrungen von Termingeborenen bestehen.

### **Der Einfluss einer Frühgeburt auf die Reifung des Muskeltonus**

Die Frühgeburt betrifft das Kind in seiner Gesamtheit, insbesondere aber hat sie Aus-

<sup>2</sup> Hochstehende intellektuelle Fertigkeiten (z. B. Entscheidungsfindung, Handlungsplanung). Diese Funktionen werden hauptsächlich vom präfrontalen Kortex gesteuert.

wirkungen auf den Muskeltonus. Die Regulation des Tonus erfolgt auf drei Ebenen: medullär, subkortikal (extrapyramidales System) und kortikal (pyramidales System). Die subkortikale Kontrolle entwickelt sich zwischen der 24. und der 34. Schwangerschaftswoche. Sie ist bei der Geburt ausgereift und steuert alle reflexartigen motorischen Fähigkeiten des Neugeborenen (Saugen, Moro-Reflex, Greifen, automatisches Gehen usw.). Die Entwicklung der kortikalen Kontrolle beginnt erst ab der 32. Schwangerschaftswoche und setzt sich bis zum Alter von etwa zwei Jahren fort. Über die kortikale Kontrolle werden die Bewegungen bewusst gesteuert. Ihre Entwicklung erfordert einen Lernprozess und ist eng mit der Erfahrung verbunden.

*In utero* entwickelt sich zuerst die Streckung der Gelenke (Extension) in Zusammenhang mit der Antigravitationsfunktion des vestibulospinalen Systems. Diese Streckungsmuster richten den Fötus auf, damit er sich bewegen kann. Die Gebärmutterwand formt eine starke organisierende Matrix, welche die Streckungen moduliert und das Baby wieder in die Beugung bringt. Der Fötus erfährt so in seinem Körper einen Wechsel zwischen Beugung und Streckung.

Nach der Geburt übernimmt die Beugung die Rolle der Gebärmutterwand und ermöglicht eine eingerollte Position. Wenn das Baby auf dem Rücken liegt, rollt es den Rumpf in der Mittelebene ein und die oberen und unteren Gliedmassen berühren sich. Das Neugeborene kann sich so wie im Mutterleib positionieren. Es ist diese Position, die es ihm zum Beispiel ermöglicht, an den Fingern zu nuckeln. Die ersten strukturierten motorischen Erfahrungen unterstützen auch eine kohärente Entwicklung. Die durch die vestibulospinale Bahn initiierten kraftvollen Extensionsschemata werden

eingedämmt und durch komplexe Prozesse von Hemmung und Anregung kontrolliert. Der Wechsel zwischen Beugung und Streckung wird zu einem soliden Fundament für die bewusste postural-motorische Entwicklung. Während der ersten neun Lebensmonate lernt das Baby, seinen Rumpf in einem dynamischen Gleichgewicht zwischen Beugung und Streckung aufzurichten.

Im Inkubator bekommt das früh geborene Baby keine Hilfe, um seine Streckungen einzudämmen, was in der Folge zu Hyperextensionen (Überstreckung) führt. Alleine kann es sich nicht neu gruppieren und mit diesem Wechsel spielen. Das Baby ist deshalb in diesen sehr speziellen Haltungen gefangen. Diese täglich gelebten tonisch-motorischen Erfahrungen prägen die Gesamtheit der Lernprozesse und das motorische Gedächtnis. Zu früh geborene Kinder zeigen während der gesamten postural-motorischen Entwicklung solche Hyperextensionismuster. Zum Beispiel hält das Kind seinen Rumpf, indem es ihn in Hyperextension verspannt. Die für Körperhaltung und Bewegung wesentlichen Prozesse können sich daher stark von jenen der Termingeborenen unterscheiden. Sie sind der «Nährboden» für Entwicklungsfragilität.

### **Von alltäglichen tonisch-motorischen Erfahrungen zur Bewegungsrepräsentation**

Die Bewegungsrepräsentation oder motorische Bildgebung besteht darin, sich die Ausführung einer Bewegung mental vorzustellen. Bei einer normalen Entwicklung führen die immer gleichen Bewegungserfahrungen zu solchen Repräsentationen. Bei Frühgeborenen sind durch die inkohärente Entwicklung solche Bewegungsrepräsentationen erschwert. Durch die mit der Frühgeburt verbundene Unreife des To-

nus wird jede Bewegung aufwendiger. Die betroffenen Kinder bewegen sich wenig oder greifen nur auf hyperextensive Bewegungsschemata zurück. Die Hyperextension zeigt sich besonders im Rücken sowie in den Beinen und den Armen. Die Überstreckung und übermässige Spannung verleihen der im Aufbau begriffenen Motorik einen starren und steifen Charakter (Hadders-Algra, 2010).

Das Baby ist entsprechend wenig in einer globalen, dissoziierten und artikulierten Motorik mobilisiert; die Körperhaltungen gleichen einem Block, sie laden weder zur Verlagerung von Abstützpunkten noch zur Rotation ein. Allzu oft begünstigen sie hyperextensive Bewegungsschemata, einen pneumatischen Tonus<sup>3</sup>, die Suche nach Abstützpunkten (Rückenlehne, Tisch), Sitzen in W-Stellung oder andere geschlossene Körperhaltungen<sup>4</sup>. Diese Strategien sind kurzfristig effizient, sie behindern aber die postural-motorische Entwicklung. So entstehen oszillierende Körperhaltungen mit einer unter Spannung rasch gefährdeten Stabilität. Das Gleichgewicht ist instabil und kann nur mühevoll gehalten und automatisiert werden, und wird daher in äusseren Abstützpunkten oder in ständiger Bewegung gesucht.

Diese jedes Mal anders ausgeführten Bewegungsabläufe prägen die sensomotori-



*Sitzhaltung in W-Stellung*

schen und kognitiven Lernprozesse und wirken sich auf die zerebrale Reifung aus. Sie erschweren die Entwicklung einer stabilen und kohärenten Bewegungsrepräsentation. Das Kind muss seine Bewegung jedes Mal neu denken und kann sich auf keinen strukturierenden Rahmen für den Aufbau der Praxien (zielgerichtetes und zweckmässiges Handeln, das auf Bewegungserfahrung und -planung basiert) und der damit verbundenen kognitiven Kompetenzen abstützen. Dies betrifft auch die zu erarbeitenden Prozesse für das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen oder jene des Denkens und der Problemlösung. Diese Schwierigkeiten können zu Umschriebenen Entwicklungsstörungen der motorischen Funktionen und Entwicklungsstörungen der exekutiven Funktionen führen (Mazeau & Le Lostec, 2010). Die fehlende Bewegungsrepräsentation zeigt sich auch in einem unbeständigen Bewegungsverhalten, das sich auf den Denkprozess überträgt, der nur mühsam zentriert und strukturiert werden kann. Dies stellt einen Fragilitätsfaktor für Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen dar.

<sup>3</sup> Er besteht darin, einen zu niedrigen Tonus durch die Atmung zu kompensieren. Nach der Einatmung blockiert das Kind seine Atmung. Die gespeicherte und blockierte Luft liefert einen Druckwiderstand, der die Körperachse für die Zeit einer Apnoe stabilisiert.

<sup>4</sup> Haltungen, in denen sich die Körperteile so verdrehen, dass sie das Kind blockieren und es gleichzeitig halten, wie ein Knoten. Typischerweise drehen sich die Beine umeinander oder entlang der Stuhlbeine. Das Kind sitzt auf den Fersen oder hat die Arme hinter seinem Rücken verschränkt.

## Frühzeitige psychomotorische

### Intervention: eine echte

#### Trumpfkarte

Eine Frühgeburt kann die Entwicklung beeinflussen, auch die jener Babys, bei denen keine neurologischen Spätfolgen nachzuweisen sind. Eine Analyse der psychomotorischen Entwicklung entschärft jedoch ihren allzu prädiktiven Charakter. Aufgrund unserer Erfahrungen sind wir überzeugt, dass die Schwierigkeiten, die sich im Alter von sechs bis acht Jahren zeigen, zu einem grossen Teil von den psychomotorischen Erfahrungen herrühren, welche die betroffenen Kinder im Alltag erleben (Junker-Tschopp et al., 2018a; 2018b). Deshalb sind frühzeitige Präventionsmassnahmen unerlässlich.

Gewiss können mehrere verschiedene Berufssparten das Kind in dieser Entwicklung unterstützen. Ohne deren Verdienste und Komplementarität abschwächen zu wollen, möchten wir hier auf unsere eigenen Erfahrungen aus der Psychomotorik eingehen.

***Durch die Verbindung von Bewegung, Empfindungen, Emotionen und Repräsentationen eignet sich die Psychomotoriktherapie besonders als eine Frühintervention.***

Die Praxis *1, 2, 3 Petits Pas* in Freiburg hat sich auf die psychomotorische Begleitung von frühgeborenen Kleinkindern spezialisiert. Unser klinischer Ansatz basiert auf der Hypothese, dass die Verbindung von neuronaler Plastizität und Erfahrung ein solides Fundament für eine frühzeitige Intervention bei betroffenen Kindern ist. Ein Angebot an kohärenten und strukturierenden Erfahrungen von Geburt an unterstützt die Entwick-

lung des Gehirns, gerade in der Phase, in der es sich *ex utero* aufzubauen beginnt. Die Begleitung des Kindes während der ersten Etappen seiner psychomotorischen Entwicklung (zwischen null und zwei Jahren) trägt dazu bei, auf zerebraler Ebene tonisch-motorische Muster zu organisieren, die kohärent und auf Lernprozesse (etwa im schulischen Bereich) übertragbar sind.

Durch ihren globalen Ansatz, der Bewegung, Empfindungen, Emotionen und Repräsentationen verbindet, eignet sich die Psychomotoriktherapie besonders gut für eine Frühintervention. Eine gezielte psychomotorische Therapie verändert die Verbindungen der Nervenzellen im Gehirn: Sie unterstützt beispielsweise die Rekonstruktion eines durch Amputation, Rückenmarksverletzung oder Nervenschädigung gestörten Körperschemas (Junker-Tschopp, 2012). Wenn das Kind in der Psychomotoriktherapie aufgrund kohärenter Interventionen angepasste tonisch-motorische Schemata entwickeln kann, zeigt sich dies auch in Veränderungen des Gehirns – nicht nur bei den motorischen Strukturen, sondern auch bei den kognitiven und insbesondere den exekutiven Funktionen (Fiori et al., 2019; Matusz et al., 2018). Dieselbe neuroplastische Veränderbarkeit wird auch bei der motorischen Entwicklung von termingeborenen Kindern beobachtet.

Die Vorzüge einer solchen Unterstützung und ihre Unerlässlichheit für Kleinkinder haben uns dazu bewogen, den therapeutischen Ansatz neu zu denken. *1, 2, 3 Petits Pas* klärt frühgeborene Kinder ab und bietet auf die Bedürfnisse zugeschnittene Interventionen an. In der Therapie hat das Kind die Möglichkeit, in einem sicherheitsvermittelnden Umfeld eine Vielzahl an sensomotorischen und emotionalen Erfahrungen zu machen und diese zu verinnerlichen. Es lernt,



*Psychomotoriktherapie: Ein strukturierender und sicherheitsvermittelnder Rahmen sowie reichhaltige und vielfältige sensomotorische und emotionelle Erfahrungen unterstützen die psychomotorische Entwicklung und das im Aufbau befindliche Gehirn.*

den Tonus zu mobilisieren, den Körper zu bewegen und sich im Raum fortzubewegen.

Wiederholungen dieser Erfahrungen ermöglichen eine Repräsentation des Bewegungsablaufs. Um das Potenzial der neuronalen Plastizität so umfassend wie möglich auszuschöpfen und die psychomotorische Begleitung auch in den Alltag zu übertragen, werden bei 1, 2, 3 *Petits Pas* die Eltern in die Therapie eingebunden. Die auf der Ebene der Repräsentation konstruierte Körperhaltung wird zu einem soliden Stützpunkt für die Bewegung und das Denken, zu einem kognitiven Fundament, dessen Stabilität auch das Risiko einer kognitiv-motorischen Desorganisation und einer Hyperaktivität reduzieren kann (Junker-Tschopp et al., 2018a, 2018b).

### **Psychomotoriktherapie bei kleinen Kindern ist eine Herausforderung**

Obwohl es sinnvoll wäre, profitieren frühgeborene Kinder im Alter von null bis vier Jahren in der Schweiz kaum von spezifischer Therapie. Sie erhalten lediglich eine verstärkte Aufmerksamkeit der Kinderärztinnen und -ärzte; und in der Westschweiz profitieren sie von Abklärungen an den Universitätsspitalern der Kantone Waadt (CHUV) und Genf (HUG). Die Psychomotoriktherapie ist vom Krankenversicherungsgesetz nicht anerkannt, sodass betroffene Eltern die Kosten oft selbst tragen müssen.

Wir wollen in der Schweiz für die Psychomotoriktherapie neue Interventionsfelder erschliessen, insbesondere das der Frühgeburten. Dabei ist uns eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig.

Gleichzeitig wollen wir die Eltern wenn nötig finanziell unterstützen. Das erklärte Ziel des gemeinnützigen Vereins *1, 2, 3 Petits Pas* ist, mit Psychomotoriktherapie die Entwicklung frühgeborener Kinder zu unterstützen, um das Auftreten künftiger Störungen zu reduzieren. Unseres Wissens existiert in der Schweiz bis jetzt kein vergleichbarer therapeutischer Rahmen.

### Fazit

Wir haben untersucht, inwiefern die ersten motorischen Erfahrungen von Frühgeborenen im Bereich des Muskeltonus zu abweichenden Entwicklungsschemata führen können und wie dies im Gegenzug das im Aufbau befindliche Gehirn beeinflusst. Dies könnte einerseits die abweichende neuronale Organisation erklären, welche bei diesen Kindern später beobachtet wird, sowie ihre sensomotorischen, kognitiven, psychischen und/oder sozialen Schwierigkeiten. Die neuronale Plastizität eröffnet, verbunden mit strukturierten und kohärenten Erfahrungen in der Psychomotoriktherapie, interessante Präventionsperspektiven. Unsere klinischen Erfahrungen bestätigen dies. Die Bedeutung der psychomotorischen Begleitung zeigt sich nach ein paar Jahren: Einige unserer kleinen Patientinnen und Patienten sind inzwischen erfolgreich eingeschult.

*Die Autorinnen danken Bettina Gisler für die Übersetzung und Psychomotorik Schweiz, besonders Simone Reichenau und Nicole Messner, für ihre unermüdliche Unterstützung.*

Ein Artikel mit ähnlichen Inhalten ist bereits in der *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2018, 1, 33–39) erschienen.

### Literatur

- Fiori, S., Staudt, M., Boyd, R. N. & Guzzetta, A. (2019). *Neural Plasticity after Congenital Brain Lesions*. *Neural Plasticity*. <https://doi.org/10.1155/2019/9154282>
- Fischi-Gomez, E., Vasung, L., Meskaldji, D. E., Lazeyras, F., Borradori-Tolsa, C., Hagmann, P., Barisnikov, K., Thiran, J. P. & Hüppi, P. S. (2015). Structural Brain Connectivity in School-Age Preterm Infants Provides Evidence for Impaired Networks Relevant for Higher Order Cognitive Skills and Social Cognition. *Cerebral Cortex*, 25 (9), 2793–2805.
- Hadders-Algra, M. (2010). Variation and Variability: Key Words in Human Motor Development. *Physical Therapy*, 90 (12), 1823–1837.
- Junker-Tschopp, C. (2012). Corps amputé, corps appareillé : comment reconstruire et réinvestir ce corps malmené dans son unité? Schéma corporel et perspectives neuro-psychomotrices. *Les Entretiens de Bichat en Psychomotricité*, 47–53.
- Junker-Tschopp, C., Gutzwiller Pevida, L., Terradillos Mettraux E. & Fournier Del Priore, S. (2018a). Prématurité: la réponse d'une intervention précoce en psychomotricité. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 33–39.
- Junker-Tschopp, C., Terradillos Mettraux, E., Fournier Del Priore, S. & Gutzwiller Pevida, L. (2018b). Un regard psychomoteur sur la prématurité: l'immatrité tonique comme terrain de fragilité développementale. *A.N.A.E.*, 152, 91–99.
- Junker-Tschopp, C., Demay, C., Nosto, P., Alcime, G. N. & Jean-Jacques, R. (soumis à publication). Amputation and phantom pain: A neuro-psychomotor rehabilitation approach to body-schema for amputees.
- Larroque, B. (2004). Les troubles du dévelop-

pement des enfants nés grands prématurés mesurés à l'âge scolaire. *Revue de la littérature. Journal de Gynécologie Obstétrique et Biologie de la Reproduction*, 33, 475–486.

Matusz, P.J., Key, A.P., Gogliotti, S., Pearson, J., Auld, M.L., Murray, M.M. & Maitre, N.L. (2018). Somatosensory Plasticity in Pediatric Cerebral Palsy following Constraint-Induced Movement Therapy. *Neural Plasticity*. <https://doi.org/10.1155/2018/1891978>.

Mazeau, M. & Le Lostec, C. (2010). *Enfant dyspraxique et les apprentissages: Coordonner les actions thérapeutiques et scolaires*. Paris: Elsevier Masson Collection: Neuropsychologie.

Torchin, H., Ancel, P.Y., Jarreau, P.H. & Goffinet, F. (2015). The risk of motor or cognitive impairment is 2 to 3 times higher among children born between 34 and 36 weeks than among children born full-term. *Journal de Gynécologie Obstétrique et Biologie de la Reproduction*, 44 (8), 723–731.

Prof. Chantal Junker-Tschopp  
HETS, Filière Psychomotricité  
28, rue Prévost-Martin  
1211 Genève 4  
[chantal.junker-tschopp@hesge.ch](mailto:chantal.junker-tschopp@hesge.ch)



Lea Gutzwiller Pevida  
Thérapeute en psychomotricité  
diplômée CDIP  
[lea.gutzwiller@fr.educanet2.ch](mailto:lea.gutzwiller@fr.educanet2.ch)



Estelle Terradillos Mettraux  
Thérapeute en psychomotricité  
diplômée CDIP  
[estelle@terradillos.ch](mailto:estelle@terradillos.ch)



Sophie Fournier Del Priore  
Thérapeute en psychomotricité  
diplômée CDIP  
[sophie.fournier@fr.educanet2.ch](mailto:sophie.fournier@fr.educanet2.ch)



1, 2, 3 Petits Pas  
Avenue de Beauregard 9  
1700 Fribourg

## Dokumentation zum Schwerpunkt

### Prävention in der Frühen Bildung

#### Weiterführende Literatur

Baader, M. S. & Bollig, S. (2019). «Elternbeiträge»: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(2), 134–151.

Dederich, M. (2020). Prävention von Behinderung als Herrschaftstechnik. *VHN*, 89(1), 1–6.

Gebhard, B., Möller-Dreischer, S., Seidel, A. & Sohns, A. (Hrsg.) (2019). *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer.

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

Hedderich, I., Reppin, J. & Butschi, C. (2019). *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit – mit Kindern Diversität erforschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hintermair, M., Sarimski, K., Lang, M. & Widua, B. (2019). Die Einschätzung sozial-emotionaler Kompetenzen junger hörgeschädigter Kinder durch Mütter und Frühförderfachkräfte. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(2), 132–147.

Hoffmann, V. (2019). Die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit in der hörgerichteten Frühförderung. *Praxis Sprache*, 64(1), 15–22.

Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer.

Lanfranchi, A. (2015). Umgang mit Widerstand bei Migrationseletern in der Frühförderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5–6, 21–27.

Lanners, R. (2018). Inklusion von klein auf. Das Projekt «Inklusive Frühkindliche Bildung» der European Agency. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 34–37.

Lorenzen, A., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen im Rahmen einer langfristigen Intervention im Setting Kindertageseinrichtung. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 4, 5–32.

Lütolf, M. & Schaub, S. (2017). Integration von Kindern mit Behinderung in der Frühen Bildung. Juristische und empirische Ausgangslage, Aufgaben und Anforderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 6–13.

Mösch, B. (2016). *Prävention frühkindlicher Entwicklungsstörungen. Praxisorientierte Interventionen*. Bern: Edition SZH/CSPS.

Schmitt, A. (2017). Wann ist frühe Bildung «gut»? Status quo, Anforderungen und offene Fragen zu Outcomes in der frühpädagogischen

Wirkungsforschung. *Unsere Jugend*, 69(6), 242–249.

Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2019). *Für eine Politik der frühen Kindheit. Eine Investition in die Zukunft. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung / Frühe Förderung in der Schweiz*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.

Schweizerische UNESCO-Kommission, Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit* (3., erw. Aufl.). Zürich: MMI.

Traxl, B., Hecklau-Seibert, S., Gotschinski, K. & Heck, S. (2016). Inklusion in der Frühpädagogik. Individuation und Sozialisation in inklusiven Gruppenprozessen. *Behinderte Menschen*, 6, 49–57.

#### Links

Jacobs Foundation  
[www.jacobsfoundation.org](http://www.jacobsfoundation.org)

Netzwerk Kinderbetreuung  
[www.netzwerk-kinderbetreuung.ch](http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch)

Binationales Zentrum Frühe Kindheit  
[www.fruehekindheit.ch](http://www.fruehekindheit.ch)

#### Zusammenstellung

Thomas Wetter, I+D (Information und Dokumentation) – eine Dienstleistung des SZH / CSPS Bern.

Suchen Sie weitere Literatur? Unter [www.szh.ch/datenbanken](http://www.szh.ch/datenbanken) stehen Ihnen die Literaturdatenbank und weitere Recherchequellen online zur Verfügung.

## Behinderung im Film



Hervé Mimran (2019)

### Das zweite Leben des Monsieur Alain.

Alain ist ein Manager wie aus dem Bilderbuch: Immer auf der Arbeits-Überholspur und am Rande der körperlichen Belastbarkeit bleiben Familie und Freunde aussen vor. Doch eines Tages reisst ein Schlaganfall samt Sprach- und Gedächtnisstörungen Alain aus seinem Workaholic-Wahnsinn. Mit Hilfe der jungen Logopädin Jeanne lernt er wieder sprechen und trainiert sein Gedächtnis. Die beiden freunden sich sogar an. Alain versucht mit Geduld und Ausdauer, sein Leben in Griff zu bekommen und auch seiner Tochter endlich wieder ein zugewandter Vater zu sein. Dabei eröffnet sich für beide ein ganz neuer Blick auf das Leben und ein gemeinsamer Weg. Der Film basiert auf der Autobiografie «J'étais un homme pressé» des Ex-Managers Christian Streiff.

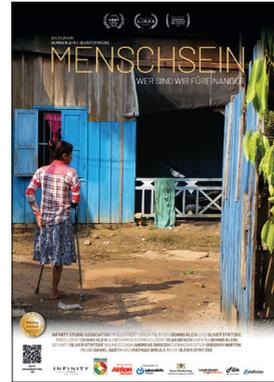
Wenn nicht anders vermerkt, sind die DVDs im Fachhandel erhältlich.



Edgar Hagen (2019)

### Wer sind wir?

Helena (19) und Jonas (11) sind beide schwer behindert und permanent auf Unterstützung angewiesen. In ihrem Anderssein und mit der Schwierigkeit, ihre Bedürfnisse zu äussern, stellen sie Eltern und Familie, Schule und Betreuende, aber auch die Gesellschaft auf die Probe. Wie gehen wir damit um, wenn unsere Erwartungen ans Leben nicht erfüllt werden? Wie integrieren wir das Unerwartete in unseren Alltag? Der Dokumentarfilm «Wer sind wir?» von Edgar Hagen wirft einen authentisch-sensiblen Blick auf das Leben zweier junger Menschen und ihr Betreuungsumfeld. Er versucht, ihre Sicht der Welt zu ergründen und zeigt, was es braucht, damit Kommunikation gelingen kann. So entsteht ein intimer Einblick, der uns bewusst macht, wie reich ein Leben mit Einschränkungen sein kann. Er führt uns eindrücklich vor Augen, wie die Gesellschaft von Menschen wie Helena und Jonas lernen kann. Und stellt die alles entscheidende Frage: Wer sind wir? Es besteht die Möglichkeit, in der ganzen Schweiz Spezialvorführungen des Films für Schulen und Institutionen zu organisieren. [www.wersindwir.ch](http://www.wersindwir.ch)



Dennis Klein & Oliver Stritzke (2019)

### Menschsein. Wer sind wir füreinander.

Dennis Klein erzählt auf authentische und eindringliche Art die individuellen Geschichten von Menschen aus 23 Ländern auf sechs Kontinenten und lässt das Publikum auf diese Weise seine persönlichen Erfahrungen miterleben. Als Kind verschreckt von Menschen mit Behinderung, stellt er sich seiner Angst. Er schliesst Freundschaften. Und stösst auf Fragen: Wer sind wir füreinander? Was macht uns zu Menschen? Und: Warum behandeln wir uns unterschiedlich? Um Antworten zu finden, begibt er sich auf eine etwas andere Weltreise. Die Begegnungen rund um die Welt haben Dennis Klein tief berührt. Sie veränderten seinen Blick auf das Zuhause, in das er zurückgekehrt ist. Denn mitgebracht hat er nicht nur Geschichten. Sondern einen aussergewöhnlichen Dokumentarfilm und die Erkenntnis, dass es nicht reicht, die richtigen Fragen zu stellen. Es kommt auch darauf an, wie wir sie beantworten. [www.menschsein-film.de](http://www.menschsein-film.de)

## Bücher

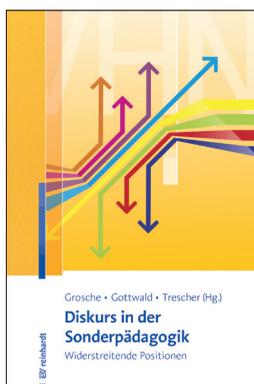


Jerg, J. (Hrsg.) (2020)

### Übergänge inklusiv gestalten.

Stuttgart: Kohlhammer

Inklusion scheitert oft an den Übergängen, sei es der Übergang von der KiTa in die Grundschule, der von der Grundschule in die weiterführende Schule oder auch der Übergang in das Erwerbsleben. Gleichzeitig ist den vielen kleinen Übergängen im Alltag Aufmerksamkeit zu widmen, weil sie wichtige Weichen für Inklusion/Exklusion stellen können. Das Buch stellt sich diesem Problem und fragt, wie diese fragilen Übergangssituationen so gestaltet werden können, dass sie nicht zu Barrieren, sondern zu Türöffnern in neue Bereiche des Lernens und Lebens werden. Zunächst betrachtet es die komplexen Übergangsprozesse aus mehreren Perspektiven und stellt die strukturellen Rahmenbedingungen vor. Den Kern des Buches bilden aber konkrete alltagsnahe Gestaltungsmöglichkeiten, um tragfähige Brücken in die jeweiligen Bildungs- und Lebensbereiche zu bauen. Auf diese Weise überführt es das hochaktuelle Thema Übergänge in praktizierbares Handlungswissen.



Grosche, M., Gottwald, C. & Trescher, H. (Hrsg.) (2020)

### Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen.

München: Reinhardt

Verschiedene Bereiche, Teildisziplinen und Forschungstraditionen der Sonderpädagogik kommen kaum miteinander in den Diskurs. Dabei stellen sich innerhalb der Disziplin viele Fragen: Welchen Zugang finden Wissenschaftler zu ihrem Fachgebiet? Was ist der Gegenstand der Sonderpädagogik? Welche Perspektiven auf die Disziplin nehmen Wissenschaftler ein? Wie unterschiedlich die Antworten hierauf ausfallen können, zeigt dieser Band: Andreas Kuhn und Jan Kuhl, zwei anerkannte Vertreter ihres Fachs, legen ihre jeweilige Sichtweise dar. Beide verteidigen sich gegen kritische Stellungnahmen des anderen und weiterer Fachvertreter. Die gesammelten Beiträge bilden im Ergebnis einen Grundsatzdiskurs ab, der die Vielfalt der Perspektiven auf das Fach deutlich macht.



Simone, R. (2019)

### Aspergirls. Die Welt der Frauen und Mädchen mit Asperger.

Weinheim: Beltz

Menschen mit Asperger erscheinen manchmal sonderbar, aber durch ihre speziellen Fähigkeiten sind sie auch faszinierend, stark und attraktiv. Die Autorin, selbst ein «Aspergirl», ermöglicht Frauen, die die Diagnose Asperger haben, einen Überblick über die Symptome, und hilft Angehörigen und Freunden im Umgang mit den Betroffenen. Die speziellen Erfahrungen in Kindheit, Schule, Karriere und Familie, Ernährung und Gesundheit, die Teilnahme am öffentlichen Leben, das sind die Themen dieses einzigartigen Ratgebers.

Wenn nicht anders vermerkt, entstammen die Inhaltsbeschreibungen den Verlagswebseiten.



Brettner, S., Freiberger, D. & Dehu, R. (2019)

### **Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (8 – 12 Jahre).**

Tübingen: dgvt

Alle Menschen streben danach, von anderen positiv erfahren zu werden. Fehlen einem Kind aber soziale Kompetenzen, wird es von seiner Umwelt zumeist negativ wahrgenommen. Aus aggressiv-oppositionellem, aber auch schüchternem Verhalten können krankhafte Störungsbilder entstehen. Diese Störungen können so weitreichend sein, dass sie in der Gesellschaft auch als sozial unerwünschtes Verhalten diskutiert werden. In der Literatur sind verschiedene Ursachenmodelle über die Entwicklung von erwünschtem sozialem Verhalten zu finden. Soziale Kompetenzen sind also durchaus beeinflussbar. In diesem Trainingsmanual finden sowohl schüchterne als auch aggressiv-oppositionelle Kinder und Jugendliche einen Ausgleich und können in ihren defizitären Bereichen nachreifen. In vielen Themenstunden werden erwünschte Verhaltensweisen angeleitet, diskutiert und erprobt, die im Alltag eingesetzt werden können und den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, positiv wahrgenommen zu werden.

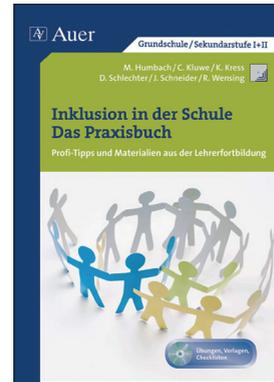


Stiftung für hochbegabte Kinder (2019)

### **Mentoring beschwingt. Grundlagen und Ideen zur Umsetzung in der Begabtenförderung.**

Zürich: Stiftung für hochbegabte Kinder

Mentoring für begabte Kinder und Jugendliche ist eine besondere Herausforderung, aber auch eine einzigartige Chance. Durch Mentoring wird an Schulen ein Zeichen gesetzt für die Wichtigkeit von Talenten, gleichzeitig fördern sie die schulische Anerkennungskultur. Das begabte Kind wird durch ein Mentorat im Vertrauen auf sich selbst und seine Fähigkeiten gestärkt. Deshalb sind Mentorate ein wichtiger Faktor in der Exzellenzförderung. Viele gute Gründe für den LISSA-Preis, mit diesem Buch Mentoring an Schweizer Schulen mit theoretischen Grundlagen und Hilfen zur Umsetzung zu fördern.



Humbach, M., Kluwe, C., Kress, K., Schlechter, D., Schneider, J. & Wensing, R. (2019)

### **Inklusion in der Schule – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung.**

Donauwörth: Auer

Inklusion? Müssen wir das wirklich? Dafür fehlt mir die Ausbildung! Diese Aussagen werden geäußert, wenn es darum geht, Inklusion an einer Schule zu realisieren. Wie es trotz dieser Skepsis gelingen kann, Vielfalt und Heterogenität zu etablieren, zeigt dieses Praxisbuch. Das Team vom Lehrerfortbildungsinstitut Querenburg beschreibt in einem kurzen geschichtlichen Abriss zunächst den langen Weg zur Inklusion. Es zeigt übersichtlich auf, wie vorbereitende Massnahmen eingeleitet werden können: Konzept und Personal sowie Fortbildung und Ausstattung stehen dabei im Vordergrund. Nachdem die ersten Schritte gemacht sind, werden wertvolle Tipps zu Kommunikation und Kooperation, Coaching und Supervision sowie zur Elternarbeit beschrieben. Praxiserprobte Tipps sowie veränderbare Vorlagen und Checklisten im Buch und auf CD runden das Angebot ab.

# Agenda

## Juni

### AKTIONSTAGE

01.06.2020

Internationaler Tag des Kindes

18.06.2020

Autistic Pride Day

### TAGUNGEN

06.06.2020

Zürich

**Von Mythen über Fakten, Ursachen und Therapien: Was wir über Dyslexie und Dyskalkulie wissen**

**24. Tagung Verband Dyslexie Schweiz 2020**

Verband Dyslexie Schweiz  
info@verband-dyslexie.ch  
www.verband-dyslexie.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 wenden Sie sich bitte direkt an die Organisatorinnen und Organisatoren.

19.06.2020

Muttenz

**Digitalen Kinderschutz gestalten – Herausforderungen und Grenzen**

**Fachtagung**

Fachhochschule Nordwestschweiz  
FHNW, Campus Muttenz  
jeannette.ritschard@fhnw.ch  
www.kindeswohlabklaerung.ch/  
weiterbildung

22.–24.06.2020

Biel

**Wissenstransfer zwischen Forschung, Praxis und Ausbildung**

**Kongress 2020 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung**

Pädagogische Hochschule BEJUNE  
ssre2020@hep-bejune.ch  
events.hep-bejune.ch/de/events/  
SGBF-Kongress-2020.html

### KURSE

03.06.2020

Zürich

**Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom**

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

#### Weiterbildungen melden

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

04.06.2020

Zürich

**Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom im Schulalter**

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

05.06.2020

Bern

**Buchstaben ganzheitlich lehren und lernen**

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

05.06.2020

Luzern

**Mobbing verhindern – Beziehungen stärken**

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

11.06.2020

Zürich

**Handlungsorientierte Sprachförderung für Kinder im Kindergartenalter**

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

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

12.06.2020

Luzern

**Grenzen erfahren und setzen**

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

15.–16.06.2020

Luzern

**Demenzkranke Menschen mit einer Behinderung betreuen**

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

15.–16.06.2020

Zürich

**Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen**

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

18.–19.06.2020

Zug

**UK anbahnen (Modul 4)**

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

19.06.2020

Brugg-Windisch

**Therapie von Sprachentwicklungsstörungen**

Pädagogische Hochschule FHNW  
lorina.alacam@fhnw.ch  
www.ph.fhnw.ch/weiterbildung

19.06.2020

Luzern

**Bindungsmuster – erkennen und intervenieren**

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

19.–20.06.2020

Zürich

**Dysarthrie – Grundlagen, Diagnostik und Therapie**

SAL – Schweizerische Arbeits-  
gemeinschaft für Logopädie  
weiterbildung@shlr.ch  
www.shlr.ch

23.–24.06.2020

Zürich

**Kreatives Stressmanagement mit Tanz- und Bewegungstherapie**

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

26.06.2020

Brugg-Windisch

**Myofunktionelle Therapie für 4- bis 8-Jährige**

Pädagogische Hochschule FHNW  
lorina.alacam@fhnw.ch  
www.ph.fhnw.ch/weiterbildung

26.06.2020

Luzern

**Bewegte Sprache – Zusammenhang zwischen Bewegungsförderung und Spracherwerb**

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

26.06.2020

Zug

**PORTA 3**

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

26.–27.06.2020

Zürich

**Neurogene Dysphagien – praktisches Vorgehen**

SAL – Schweizerische Arbeits-  
gemeinschaft für Logopädie  
weiterbildung@shlr.ch  
www.shlr.ch

27.06.2020

Urdorf

**Stress lass nach! Schritte zu einem entspannteren Alltag**

step-by  
step-by@kind-autismus.ch  
www.kind-autismus.ch

29.–30.06.2020

Zürich

**Einstieg ins hypnosystemische Coaching**

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

## Weiterbildung

### CAS Förderdiagnostik und Lernbegleitung

Beginn: 14. August 2020  
Ende: Februar 2021

Ort: Brugg-Windisch,  
MuttENZ, Olten  
Institution: FHNW

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleiten als Lehrpersonen bereits Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Mit diesem CAS werden die beruflichen Kompetenzen erweitert. Bei einer späteren Aufnahme des Studiums in Schulischer Heilpädagogik MA «Sonderpädagogik» des Instituts für Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW wird die hier erbrachte Leistung im Umfang von 15 ECTS angerechnet. Die Weiterbildung wird von ausgewiesenen Fachpersonen geleitet.

#### Ziel:

In diesem CAS-Programm werden vertiefte Kenntnisse zu erschwerten Lernprozessen, insbesondere in den Fachbereichen Deutsch sowie Mathematik vermittelt. Die adäquate Nutzung von diagnostischen Instrumenten sowie die Entwicklung und das Verfassen von Förderplanungen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf sind zentrale Themen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren weiter, wie sie als Teil eines multiprofessionellen Teams ihre Expertise gewinnbringend im Unterrichtsalltag einbringen können und lernen, wie sie dazu beitragen, dass im Unterricht integrative Lehr- und Lernarrangements zum Tragen kommen.

### CAS Integrative Unterrichtsentwicklung und Sonderschulung

Beginn: 15. September 2020  
Ende: 08. Juni 2021

Ort: Luzern  
Institution: Pädagogische Hochschule Luzern

Integrative Unterrichtsentwicklung und integrative Sonderschulung sind gemeinschaftliche Prozesse. Sie bilden den Kern der aktuellen pädagogischen Schulentwicklung. Damit die Gestaltungsspielräume des berufspraktischen Handelns zielführend genutzt werden können, sind das System, die Schule und der Unterricht als rahmengebende Faktoren der Integrationsarbeit zu berücksichtigen.

#### Ziel:

Der CAS Integrative Unterrichtsentwicklung und Sonderschulung (INUE/IS) vermittelt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern praktisches Wissen und konkrete Instrumente für einen lösungs- und ressourcenorientierten Umgang mit Fragen der schulischen Integration. Im Studiengang werden die Grundlagen der integrativen Unterrichtsentwicklung und Sonderschulung in Verbindung mit den Prinzipien systemischen Denkens und Handelns erarbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden unterstützt und begleitet, didaktisch-methodische Modelle und interaktive Konzepte in ihrem individuellen Kontext auszuprobieren und anzupassen.

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

### CAS in Kinderpsychotraumatologie

Beginn: Januar 2021  
Ende: Dezember 2021

Ort: Zürich  
Institution: Psychologisches Institut der Universität Zürich

Der Studiengang vermittelt wissenschaftlich fundierte Kenntnisse zur Entstehung, Diagnostik und Behandlung von Traumafolgestörungen bei Kindern und Jugendlichen. Der Schwerpunkt liegt dabei in der praxisnahen Vermittlung evidenzbasierter Verfahren der Kindertraumatherapie. Besonders vertieft werden die traumafokussierte kognitiv-behaviorale Therapie, die Narrative Expositionstherapie für Kinder und moderne Verfahren zur Behandlung komplexer Traumafolgestörungen.

#### Ziel:

Das Ziel der Weiterbildung ist die Befähigung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur selbständigen, verantwortungsvollen und kompetenten Erfassung und Behandlung von Traumafolgestörungen bei Kindern und Jugendlichen.

#### Weiterbildungen melden

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

# Nachwuchspreis Heilpädagogik 2020

DES SCHWEIZER ZENTRUMS FÜR HEIL- UND SONDERPÄDAGOGIK

## Ausschreibung

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

## Bedingungen

Die Masterarbeiten (Deutsch oder Französisch) müssen zum Zeitpunkt der Einreichung (31. März 2020) abgeschlossen und begutachtet sein. Die Vorschläge werden in Form eines Dossiers in elektronischer Form eingereicht. Dieses beinhaltet die vollständige Arbeit, ein halbsseitiges 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)



 **EDITION**  
SZH/CSPS

**HZS:** Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

**:CSPS:** Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée



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 oder Schweizer Hochschulen erhoben wurden.

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

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



+41 (0)31 320 16 60



redaktion@szh.ch



www.szh.ch/edition



lernen üben  
begleiten gestalten

## Lernspiele und Hilfsmaterialien

- Deutsch und Mathematik
- integrative Förderung und Binnendifferenzierung



[www.lernenmitherz.ch](http://www.lernenmitherz.ch)



Gemeinde Hitzkirch  
Schulen

#### Wir suchen Sie!

Hitzkirch ist eine aufstrebende Gemeinde im schönen Luzerner Seetal. Inklusion ist für unsere Schule eine selbstverständliche Zielsetzung. Per 1. August 2020 suchen wir eine

#### Lehrperson für die Integrative Förderung (24–29 WL)

##### Ihre Aufgaben

Sie arbeiten als Lehrperson integrative Förderung im Regelschulbetrieb oder in der Integrativen Sonderschulung.

##### Ihr Profil

Sie haben eine Weiterbildung für die Integrative Förderung, idealerweise ein MAS in schulischer Heilpädagogik oder eine Ausbildung begonnen. Sind Sie aufgestellt, engagiert und denken gerne weiter, passen Sie gut in unser Team.

##### Wir bieten

eine Schule an der innovativ, professionell und zusammengearbeitet wird. Unsere Lernenden stehen im Fokus. Die Fördermassnahmen sind bedürfnisorientiert und vielfältig.

##### Kontakt und Auskünfte

Fragen beantwortet gerne Andrea Martin,  
[andrea.martin@schulen-hitzkirch.ch](mailto:andrea.martin@schulen-hitzkirch.ch), Tel. 04 1 919 60 47  
Weitere Informationen unter [www.schulen-hitzkirch.ch](http://www.schulen-hitzkirch.ch)

Wenn Sie an dieser spannenden Aufgabe interessiert sind, freuen wir uns auf Ihre Bewerbung.

##### Bewerbungsadresse

Schulen Hitzkirch, Aargauerstrasse 11, 6285 Hitzkirch oder  
[sekretariat@schulen-hitzkirch.ch](mailto:sekretariat@schulen-hitzkirch.ch)



**Z**

**MÖCHTEN SIE  
MUSIK IN  
IHRE ARBEIT MIT  
MENSCHEN  
EINBEZIEHEN?  
KLINISCHE  
MUSIKTHERAPIE**

**Master of Advanced Studies (MAS) in  
Klinische Musiktherapie**  
Studienstart im September 2020

**Informationen und Anmeldung**  
Zürcher Hochschule der Künste  
info.weiterbildung@zhdk.ch  
+41 43 446 51 86  
zhdk.ch/weiterbildung-musik



Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule

**Kongress**  
**Begabungs- und  
Begabtenförderung**

**Begabungsförderung heisst Verantwortung übernehmen: fürs eigene Lernen, für die Gemeinschaft, für die Zukunft!**  
**3.-5. September 2020**

**Workshops und Referate**

- Integrative und unterrichtsergänzende Förderung
- Begabungspotenziale entdecken
- Begabungen in Leistung umsetzen
- Adaptive Lernumgebungen (Lehrplan 21)
- Erweiterte Leistungsbeurteilung/Anerkennung
- Begabte mit besonderen Bedürfnissen
- Mentoring, Lernbegleitung
- Schulentwicklung zur Begabungsförderung
- Begabungen und Ethik/Verantwortung

**Der Kongress bietet:**

- Neue Impulse – Horizonte
- Praxisrelevante Konzepte
- Zusammenwirken aller Beteiligten
- Internationale Referierende

**Kongressort**  
FHNW, Campus Muttenz bei Basel

**www.BegabungsfoerderungKongress.ch**



**ZSB** Zentrum für  
Systemische Therapie  
und Beratung  
**BERN**

Aus der Praxis für die Praxis

Neuer Weiterbildungsangang am ZSB Bern

**Master of Advanced Studies ZSB  
in Systemischer Beratung  
und Pädagogik**

MAS ZSB, Umfang: 60 ECTS  
Beginn: August 2020  
mit Basiskurs CAS ZSB in Systemischer Beratung & Familientherapie

Richtet sich an psychosoziale und pädagogische Fachpersonen.  
Die Weiterbildung befähigt zu einer wirksamen Anwendung hochqualifizierter Beratung in unterschiedlichen Kontexten.

Ausführliche Informationen sowie Anmeldung unter [www.zsb-bern.ch](http://www.zsb-bern.ch)  
Sekretariat: Villettemattstrasse 15, CH-3007 Bern, [info@zsb-bern.ch](mailto:info@zsb-bern.ch)



**ZSB** Zentrum für  
Systemische Therapie  
und Beratung  
**BERN**

Aus der Praxis für die Praxis

**MAS ZSB**  
in Systemischer Beratung & Pädagogik  
Beginn: August 2020

**CAS ZSB «Hometreatment  
und Schulintervention»**  
Aufsuchende lösungsorientierte  
Interventionen in schwierigen Situationen  
Beginn: August 2020

2 Lehrgänge für Sozialpädagoginnen, Lehrpersonen,  
Heilpädagoginnen, Pflegefachleute Psychiatrie, Psychologen,  
Sozialarbeiterinnen, Früherziehung, Mütter-/Väter-Beratung  
Weitere Infos: [www.zsb-bern.ch](http://www.zsb-bern.ch)



# 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)



Vanessa Solioz de Pourtalès

## Psychomotorik für die Kleinsten

Entwicklungsbegleitung von Kindern zwischen  
3 und 18 Monaten

2018, 172 S., CHF 36.–

ISBN Print: 978-3-905890-33-4 (Bestell-Nr.: B294)

Eine anregende psychomotorische Entwicklungsbegleitung fordert von den Fachpersonen einen respektvollen, aufmerksamen und geduldigen 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.

Bestellung unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop



Alice Thaler-Battistini

## **Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch**

Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik

2019, 140 S., Print CHF 30.– / E-Book CHF 25.–

ISBN Print: 978-3-905890-39-6 (Bestell-Nr.: B301)

ISBN E-Book: 978-3-905890-41-9 (Bestell-Nr.: B301-E)

20 Jahre nach «Selber denken macht klug» erscheint eine gänzlich überarbeitete und erweiterte Darstellung der Zürcher Rhythmik als ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik. Die Erfahrungen zeigen, wie erfolgreich die Rhythmik bei der Gestaltung der Lernprozesse und des Unterrichts im künstlerischen, pädagogischen und insbesondere auch im heilpädagogischen Bereich eingesetzt werden kann. Die Autorin legt dar, wie Handlungskompetenzen und Lernfelder der Schülerinnen und Schüler mit der rhythmischen Fachdidaktik zusammenhängen. Sie plädiert für eine ganzheitliche Sinnesschulung, von der basalen Förderung bis zur künstlerischen Praxis.

Bestellung unter [www.szh.ch](http://www.szh.ch) → Shop