



**ENTWICKLUNG VON KOMPETENZEN VON BETREUUNGSKRÄFTEN FÜR
MENSCHEN MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN IN BEZUG AUF
WISSENSCHAFTLICHE EVIDENZBASIERTE PRAKTIKEN MIT
TECHNOLOGIEGESTÜTZTEN WERKZEUGEN
AKTIVITÄTSBUCH**

2025-1-TR01-KA220-HED000349859

PROJEKTINFORMATIONEN	
Projekttitel	Entwicklung von Kompetenzen von Betreuungskräften für Menschen mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf wissenschaftliche evidenzbasierte Praktiken mit technologiegestützten Werkzeugen
Projekt-Referenznummer	2025-1-TR01-KA220-HED000349859
Projektbeginn	1. Oktober 2025
Projektakronym	CCforSEN
Koordinator	Düzce-Universität
Partnerorganisationen	Gedonsoft- GS Masaryk University –MU Sakarya University - SU
Projektlaufzeit	24 Monate
DOKUMENTIDENTIFIKATION	
Dokumenttitel	Aktivitätsbuch
Dokumenttyp	Modul
Sprache	Englisch
Verbreitungsgrad	Öffentlich – veröffentlichbar
Veröffentlichungsdatum	23. Februar 2026
Autor:innen und Mitwirkende	Feyzullah ŞAHİN, Professor (DU) Yusuf AKEMOĞLU, Associate Professor (DU) Ayşe Nur KART, Assistant Professor (DU) Mehmet KART, Assistant Professor (DU) Duygu DÖNMEZ, Wissenschaftliche Mitarbeiterin (DU) Bekir Fatih MERAL, Professor (SU) Ahmet FİDAN, Assistenzprofessor (SU) Baran YAŞAR, PhD Research Assistant (SU) Damla ALTIN, PhD Research Assistant (SU) Barbora Bazalová, Associate Professor (MU) Dana Zámečnicková, Assistant Professor (MU) Ondřej Ling, PhD Research Assistant (MU) Veronika Včelíková, PhD Research Assistant (MU) Hans GEDON RIEPE, Expert (GS) Serap RIEPE, Expert (GS)

VORWORT

Evidenzbasierte Praktiken in der Bildung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen beziehen sich auf den systematischen Einsatz von Methoden, deren Wirksamkeit durch wissenschaftliche Forschung nachgewiesen wurde. Die Priorisierung dieser Praktiken in der Interaktion mit den Zielgruppen trägt dazu bei, den Interventionsprozess zu standardisieren, den maximalen Nutzen aus der Umsetzung zu ziehen sowie Zeit und Aufwand zu sparen.

Personal und Unterstützungskräfte, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreuen, sind die primären Akteure, die sicherstellen, dass Interventionen im natürlichen Umfeld des Kindes umgesetzt werden. In sozialen Einrichtungen wird diese Rolle überwiegend von Pflege- und Betreuungskräften wahrgenommen. Es besteht eine komplexe Beziehung zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten, die erforderlich sind, damit Betreuungskräfte diese Schlüsselrolle übernehmen können, und ihrer Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit – also dem Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Mit anderen Worten: Der Erfolg evidenzbasierter Praktiken ist direkt proportional zur Fähigkeit der Betreuungskräfte, Interventionen in voller Übereinstimmung mit den etablierten Protokollen durchzuführen.

Es wird beobachtet, dass das Wissens- und Fähigkeitsniveau von Betreuungskräften für die vollständige Umsetzung evidenzbasierter Praktiken aufgrund verschiedener Faktoren unzureichend sein kann. Dazu gehören ein unvollständiges Verständnis der zugrundeliegenden Verhaltensprinzipien, die korrekte Anwendung bestimmter Interventionskomponenten bei gleichzeitigem Auslassen komplexerer oder zeitaufwendigerer Teile oder Schwierigkeiten bei der Übersetzung wissenschaftlicher Terminologie in die Praxis. Das Auftreten solcher Herausforderungen schwächt die Wirksamkeit der wissenschaftlichen Methode und behindert folglich die Entwicklung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen. Während weltweit Konsens darüber besteht, dass das Betreuungspersonal über ein hohes Maß an Kompetenz verfügen muss, ist es offensichtlich, dass bestehende Kompetenzen nicht nur durch „selbstgesteuertes Lernen“ gestärkt werden müssen, sondern durch berufliche Weiterbildungsmodelle, die systematisch und technologiegestützt sind sowie Leistungsfeedback beinhalten. Traditionelle betriebliche Fortbildungen greifen oft zu kurz, wenn es darum geht, Wissen in praktische Fähigkeiten umzuwandeln, da sie in der Regel nur begrenzte Möglichkeiten für unmittelbares Feedback oder Leistungsüberwachung bieten.

Das vorliegende Aktivitätsbuch, dessen theoretische Grundlage oben skizziert wurde, wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts mit dem Titel „Developing Competencies of Special Needs Care Providers on Scientific Evidence-Based Practices with Technology-Supported Tools“ (*Entwicklung von Kompetenzen von Betreuungskräften für Menschen mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf wissenschaftliche, evidenzbasierte Praktiken mit technologiegestützten Werkzeugen*) erstellt. Durch einen leserfreundlichen Ansatz zielt es darauf ab, die beruflichen Kapazitäten von Betreuungskräften in den folgenden Submodulen zu erweitern: „Verhaltensmanagement“, „Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten“, „Aktivitätenbasierte Intervention“, „Aktivitätenpläne“, „Peer-vermittelte Intervention“, „Selbstbestimmung“ und „Frühkindliche Alphabetisierung“.

Die in diesem Buch enthaltenen Aktivitäten wurden so konzipiert, dass sie die Umsetzung des im Kursbuch vermittelten theoretischen Wissens erleichtern und den Praktikern als Beispiele dienen. Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, die Kompetenzen von Betreuungskräften, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreuen, in Bezug auf evidenzbasierte Praktiken in der Sonderpädagogik zu stärken. Wir hoffen, dass dieses Buch Betreuungskräften und Fachkräften

im Bereich der Sonderpädagogik als Leitfaden auf ihrem Weg zur Transformation von theoretischem Wissen in qualitativ hochwertige praktische Anwendungen dienen wird. Als Projektteam glauben wir, dass die intensive Auseinandersetzung unserer geschätzten Leser/Praktiker mit dieser Arbeit und das Teilen von Weiterentwicklungsvorschlägen der wichtigste Indikator dafür sein werden, dass dieses Buch seinen Zweck erfüllt hat.

INHALTSVERZEICHNIS (TABLE OF CONTENTS)

Kapitel / Abschnitt	Seite
PROJEKTINFORMATIONEN	ii
VORWORT	iii
TABELLENVERZEICHNIS	xii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xii
1 VERHALTENS MANAGEMENT (BEHAVIOR MANAGEMENT)	2
1.1 VORWORT	2
1.2 MODULINHALT	3
1.3 VERHALTEN VERSTEHEN	4
1.3.1 Szenario 1: „Weinen beim Aufräumen“	5
1.3.2 Szenario 2: „Unterbrechen während eines Telefonats“	6
1.3.3 Szenario 3: „Ohrenhalten im Supermarkt“	8
1.4 VERHALTENSANALYSE ANHAND DES ABC-MODELLS	10
1.4.1 Szenario 1: „Weigerung, mit den Hausaufgaben zu beginnen“	11
1.4.2 Szenario 2: „Weinen bei der Aufforderung, Spielzeug aufzuräumen“	13
1.4.3 Szenario 3: „Verlassen des Klassenzimmers während der Eigenarbeit“	15
1.5 HERAUSFORDERNDEM VERHALTEN VORBEUGEN	16
1.5.1 Szenario 1: „Morgenroutine vor dem Verlassen des Hauses“	19
1.5.2 Szenario 2: „Weigerung, Kleidung vor der Schule auszuwählen“	21
1.5.3 Szenario 3: „Wutanfall beim Übergang nach der Bildschirmzeit“	22
1.6 ERSATZVERHALTEN VERMITTELN	25
1.6.1 Szenario 1: „Erlernen, bei den Hausaufgaben um Hilfe zu bitten“	26
1.6.2 Szenario 2: „Einem Kind vermitteln, eine Pause einzufordern“	27
1.6.3 Szenario 3: „Warten lernen anstelle von Greifen/Zusammenreißen“	29
1.7 POSITIVES VERHALTEN STÄRKEN UND DIE SELBSTREGULATION UNTERSTÜTZEN	31
1.7.1 Szenario 1: „Stärkung des ruhigen Wartens während der Spielzeit“	32
1.7.2 Szenario 2: „Unterstützung der Selbstregulation beim Zubettgehen“	34
1.7.3 Szenario 3: „Stärkung der Rückkehr zur Aufgabe nach einer Pause“	35
1.8 ZUSAMMENFASSUNG	38
1.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	40
1.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	41
1.11 LITERATURVERZEICHNIS	43
2 UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIONS-, SPRECH- UND SPRACHKOMPETENZEN	45
2.1 VORWORT	45
2.2 MODULINHALT	46
2.3 BLICKKONTAKT-KOMPETENZ (BK)	49
2.3.1 Szenario 1: Blickkontakttraining mittels naturalistischer Lehrmethode	49

Kapitel / Abschnitt	Seite
2.3.2 Szenario 2: Blickkontakttraining mittels strukturierter Lehrmethode	51
2.3.3 Szenario 3: Blickkontakttraining durch Spiel (Schaukeln und Singen)	54
2.4 WARTEKOMPETENZ (WK)	55
2.4.1 Szenario 1: Warten durch Sitzen im Bereich auf einem Stuhl	55
2.4.2 Szenario 2: Warten durch Sitzen im Bereich auf dem Boden	57
2.4.3 Szenario 3: Warten durch Stehen im Bereich auf dem Boden	59
2.5 ABWECHSLUNGS- UND TURN-TAKING-KOMPETENZ (TT)	60
2.5.1 Szenario 1: Abwechselndes/reziprokes Spielen von Maracas	60
2.5.2 Szenario 2: Abwechselndes Zurollen eines Balls	61
2.5.3 Szenario 3: Abwechselndes Drücken der Taste eines Musikspielzeugs	62
2.6 IMITATIONSKOMPETENZ MIT/OHNE OBJEKTE (IM)	63
2.6.1 Szenario 1: Imitationsfähigkeiten ohne Objekte durch Gesten	63
2.6.2 Szenario 2: Imitationsfähigkeiten mit Objekten unter Verwendung von Spielzeug	64
2.6.3 Szenario 3: Imitationsfähigkeiten durch symbolische Spielkompetenzen	66
2.7 REZIPROKE GESPRÄCHSKOMPETENZ (RG)	67
2.7.1 Szenario 1: Initiieren eines Gesprächs durch eine Social Story	67
2.7.2 Szenario 2: Ein Familienfotoalbum als Werkzeug zum Gesprächsstart	68
2.7.3 Szenario 3: Sprechen über Bildsequenzen (Subjekt + Objekt + Verb)	69
2.8 ZUSAMMENFASSUNG	71
2.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	73
2.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	74
2.11 LITERATURVERZEICHNIS	76
3 NATURALISTISCHER UNTERRICHT (NATURALISTIC TEACHING)	79
3.1 VORWORT	79
3.2 MODULINHALT	81
3.3 DER FÜHRUNG DES KINDES FOLGEN	82
3.3.1 Szenario 1: „Spielen mit dem Auto“	82
3.3.2 Szenario 2: „Wasserspiele im Freien“	84
3.3.3 Szenario 3: „Zeichnen am Tisch“	86
3.4 KOMMUNIKATIONSGELEGENHEITEN SCHAFFEN	88
3.4.1 Szenario 1: „Snackzeit – Mehr Cracker“	88
3.4.2 Szenario 2: „Seifenblasen im Garten“	90
3.4.3 Szenario 3: „Ein Hemd/Shirt auswählen“	91
3.5 MODELLIERUNG UND MAND-MODEL-STRATEGIE	93
3.5.1 Szenario 1: „Milch beim Frühstück“	94
3.5.2 Szenario 2: „Spielzeugzug auf dem Boden“	95
3.5.3 Szenario 3: „Apfel zur Snackzeit“	97
3.6 ZEITVERZÖGERUNG NUTZEN (TIME DELAY)	98
3.6.1 Szenario 1: „Seifenblasen im Wohnzimmer“	99
3.6.2 Szenario 2: „Ein Schuh an der Tür“	101

Kapitel / Abschnitt	Seite
3.6.3 Szenario 3: „Snack – Öffnen des Behälters“	102
3.7 INTEGRATION DES LEHRENS IN DEN ALLTAG	103
3.7.1 Szenario 1: „Vorlesen vor dem Schlafengehen“	104
3.7.2 Szenario 2: „Aufräumzeit“	106
3.7.3 Szenario 3: „Supermarktbesuch“	107
3.8 ZUSAMMENFASSUNG	109
3.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	110
3.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	111
3.11 LITERATURVERZEICHNIS	112
4 AKTIVITÄTENBASIERTER UNTERRICHT (ACTIVITY-BASED TEACHING)	115
4.1 VORWORT	115
4.2 MODULINHALT	118
4.3 ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN (EXPERIENTIAL LERNEN)	119
4.3.1 Szenario 1: Gießen von Klassenpflanzen	122
4.3.2 Szenario 2: „Bitte sei nicht so laut. Ich kann dich hören.“	124
4.3.3 Szenario 3: Herstellung von Recyclingpapier	125
4.4 IMITATION	126
4.4.1 Szenario 1: Mach nach, was ich mache!	128
4.4.2 Szenario 2: Nachahmung der Lehrkraft – Richtiges Sortieren	128
4.4.3 Szenario 3: Lass es uns gemeinsam tun!	130
4.5 GEMEINSAMES SPIEL (JOINT PLAY)	131
4.5.1 Szenario 1: Ich bin dran – Du bist dran!	132
4.5.2 Szenario 2: Öko-Baumeister: Kooperatives Konstruieren	133
4.5.3 Szenario 3: Lass es uns zusammen bauen!	135
4.6 RHYTHMISCH-MOTORISCHE AKTIVITÄTEN	136
4.6.1 Szenario 1: Klatschen, Bewegen, Stopp!	137
4.6.2 Szenario 2: Recycling-Rhythmuskreis	138
4.6.3 Szenario 3: Bewegen und Aussprechen!	140
4.7 ASSOZIATIVES LERNEN	140
4.7.1 Szenario 1: Wenn ich fertig bin, bekomme ich...	142
4.7.2 Szenario 2: Öko-Entdeckerstationen	143
4.7.3 Szenario 3: Gute Wahl!	144
4.8 ZUSAMMENFASSUNG	146
4.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	150
4.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	152
4.11 LITERATURVERZEICHNIS	153
4.12 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	155
5 AKTIVITÄTENPLÄNE (ACTIVITY SCHEDULES)	158
5.1 VORWORT	158

Kapitel / Abschnitt	Seite
5.2 MODULINHALT	160
5.3 DREI KERNSZENARIEN ZUR NUTZUNG EINES AKTIVITÄTENPLANS	162
5.3.1 Szenario 1: Zähneputzen mit einem fotografischen Aktivitätenplan	162
5.3.2 Szenario 2: Puzzeln mit einem fotografischen Aktivitätenplan	165
5.3.3 Szenario 3: Rucksack packen mit einem digitalen Aktivitätenplan	167
5.4 SZENARIENBEISPIELE FÜR DIE NUTZUNG VON AKTIVITÄTENPLÄNEN	169
5.4.1 Szenario 4: Tägliche Aufgabenplanung für die Morgenroutine	169
5.4.2 Szenario 5: Zubereitung eines Sandwiches	171
5.4.3 Szenario 6: Anziehen eines Regenmantels	172
5.4.4 Szenario 7: Anziehen eines Pyjamas	174
5.4.5 Szenario 8: Bettenmachen / Wechseln von Bettwäsche	176
5.4.6 Szenario 9: Frühstück einnehmen	177
5.4.7 Szenario 10: Bauen mit Lego	179
5.4.8 Szenario 11: Das Zimmer aufräumen	181
5.4.9 Szenario 12: Händewaschen	183
5.4.10 Szenario 13: Wäschekompetenz mit dem Einsammeln von Schmutzwäsche	185
5.4.11 Szenario 14: Haarpflege/Kämmen	187
5.4.12 Szenario 15: Verwendung von Feuchttüchern zur Oberflächenreinigung	188
5.5 ZUSAMMENFASSUNG	191
5.6 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	193
5.7 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	194
5.8 LITERATURVERZEICHNIS	196
6 PEER-VERMITTELTE INTERVENTION (PEER TUTORING)	198
6.1 VORWORT	198
6.2 MODULINHALT	201
6.3 GEGENSEITIGES LERNEN (MUTUAL LEARNING)	206
6.3.1 Szenario 1: Gemeinsam Bauen – Der Turm der helfenden Hände	209
6.3.2 Szenario 2: Gemeinsam Erschaffen – Großgruppen-Wandgemälde	212
6.3.3 Szenario 3: Einander beim Wachsen helfen – Gemeinsames Pflanzen	215
6.4 DAS KIND ALS LEHRKRAFT	218
6.4.1 Szenario 2: Zeig mir, wie es geht – Decken des Snack-Tisches	224
6.4.2 Szenario 3: Zeig mir, wie es geht – Puppe wettergerecht anziehen	226
6.5 PEER-IMITATION	228
6.5.1 Szenario 1: Kopiere meine Bewegungen – Der Aktionspfad	230
6.5.2 Szenario 2: Kopiere mein Gesicht – Emotions-Spiegelspiel	233
6.5.3 Szenario 3: Kopiere meinen Sound – Rhythmus- und Action-Echo	235
6.6 SOZIALE UNTERSTÜTZUNG (SOCIAL SUPPORT)	237
6.6.1 Szenario 1: Puzzle-Partner	240
6.6.2 Szenario 2: Helfende Hände – Gemeinsames Tragen und Sortieren	242
6.6.3 Szenario 3: Zusammen bauen – Die Brücke aus Bauklötzen	243

Kapitel / Abschnitt	Seite
6.7 MOTIVATION IN PAAREN ODER KLEINGRUPPEN	246
6.7.1 Szenario 1: Team-Schatzsuche	249
6.7.2 Szenario 2: Bau den großen Turm – Die Team-Challenge	250
6.7.3 Szenario 3: Beende den Pfad – Team-Hindernisabenteuer	252
6.8 ZUSAMMENFASSUNG	255
6.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	256
6.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	257
6.11 LITERATURVERZEICHNIS	259
7 SELBSTBESTIMMUNG BEI ALLTAGSKOMPETENZEN VON KLEINKINDERN...	261
7.1 VORWORT	261
7.2 MODULINHALT	263
7.3 ENTSCHEIDUNGEN TREFFEN / AUSWAHL TREFFEN (CHOICE MAKING)	264
7.3.1 Szenario 1: „Kleidungs Auswahl“	265
7.3.2 Szenario 2: „Auswahl einer Spielaktivität“	268
7.3.3 Szenario 3: „Snack-Auswahl“	271
7.4 ENTSCHEIDUNGSFINDUNG (DECISION MAKING)	274
7.4.1 Szenario 1: „Auswahl der Morgenroutine“	275
7.4.2 Szenario 2: „Auswahl von Buntstiften“	278
7.4.3 Szenario 3: „Entscheidung über eine Routine nach der Schule“	281
7.5 ZIELSETZUNG (ZS)	284
7.5.1 Szenario 1: „Den Kleiderschrank ordentlich halten“	284
7.5.2 Szenario 2: „Zweimal tägliches Zähneputzen“	286
7.5.3 Szenario 3: „Tägliches Erledigen der Hausaufgaben“	289
7.6 PROBLEMLÖSUNG (PL)	291
7.6.1 Szenario 1: „Öffnen einer Schachtel/Box“	292
7.6.2 Szenario 2: „Verlorener Gegenstand“	294
7.6.3 Szenario 3: „Ein Spielzeug teilen“	296
7.7 SELBSTMANAGEMENT (SM)	298
7.7.1 Szenario 1: „Aufräumzeit für Spielzeug“	299
7.7.2 Szenario 2: „Fertigstellung eines Puzzles“	302
7.7.3 Szenario 3: „Abendroutine / Routine vor dem Schlafengehen“	304
7.8 ZUSAMMENFASSUNG	308
7.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	310
7.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	311
7.11 LITERATURVERZEICHNIS	312
8 FRÜHKINDLICHE ALPHABETISIERUNG UND DIALOGISCHES LESEN	314
8.1 VORWORT	314
8.2 MODULINHALT	316
8.3 BUCHAUSWAHL UND VORBEREITUNG	318

Kapitel / Abschnitt	Seite
8.3.1 Szenario 1: Mit welchem Buch sollten wir beginnen?	318
8.3.2 Szenario 2: Vorbereitung der Leseumgebung	321
8.3.3 Szenario 3: Das Buch gemeinsam einführen	323
8.4 STRATEGIEN DES DIALOGISCHEN LESENS	325
8.4.1 Szenario 1: Zur Teilnahme/Mitwirkung anregen	327
8.4.2 Szenario 2: Die Äußerungen des Kindes erweitern/ausbauen	329
8.4.3 Szenario 3: Die richtigen Fragen stellen	332
8.5 ALPHABETWISSEN UND PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT	334
8.5.1 Szenario 1: Den ersten Laut wahrnehmen	337
8.5.2 Szenario 2: Mit Silben in der Geschichte spielen	339
8.5.3 Szenario 3: Verbindung von Buchstaben, Lauten und Bildern	342
8.6 BUCH- UND TEXTBEWUSSTHEIT (PRINT AWARENESS SKILLS)	344
8.6.1 Szenario 1: Wo beginnen wir zu lesen?	345
8.6.2 Szenario 2: Gedrucktes hat eine Bedeutung	347
8.7 KOMPETENZEN NACH DEM LESEN	351
8.7.1 Szenario 1: Über das Geschehene sprechen	352
8.7.2 Szenario 2: Verbindungen/Bezüge herstellen	355
8.7.3 Szenario 3: Die Geschichte mit multisensorischen Aktivitäten beenden	357
8.8 ZUSAMMENFASSUNG	360
8.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE	362
8.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION	364
8.11 LITERATURVERZEICHNIS	365

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Verzeichnis / Titel	Seite
TABELLEN	
Tabelle 1: Modul zur Unterstützung von Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenzen (CSL)	46
Tabelle 2: Prozessübersichtstabelle, Szenario 1	51
Tabelle 3: Übersichtstabelle (Prozesskarte)	54

Verzeichnis / Titel	Seite
Tabelle 4: Checkliste zur Bewertung interner Kontrollen / der Selbstkontrolle	164
Tabelle 5: Kernstrategien des dialogischen Lesens (DSR) (I)	326
Tabelle 6: Kernstrategien des dialogischen Lesens (DSR) (II)	326

ABBILDUNGEN (<i>Figures</i>)	Seite (<i>Page</i>)
Abbildung 1: Wartefeldkarte, Warteschild und Ja/Nein-Schild	56
Abbildung 2: Ein Kind, das auf einem Stuhl sitzt	57
Abbildung 3: Ein Kind, das auf dem Boden sitzt	58
Abbildung 4: Ein Kind, das auf dem Boden steht	60
Abbildung 5: Ein Kind, das Maracas mit einem modellierenden Partner spielt	61

ABBILDUNGEN (Figures)	Seite (Page)
Abbildung 6: Hin- und Herrollen eines Balls mit dem Kind	62
Abbildung 7: Musikalisches Tierklavier-Spielzeug und Baby Button Toy™ – Drücken und Drehen der Tasten	63
Abbildung 8: So tun, als ob man ein Spielzeugauto/-lastwagen hin und her schiebt, und dann das Kind auffordern, dasselbe zu tun	65
Abbildung 9: Kinder imitieren Telefongespräche	67
Abbildung 10: Aktivitätenplan zum Zähneputzen mit realen Materialien	163
Abbildung 11: Puzzlebeispiele mit acht oder neun Teilen (Quelle: https://www.twinkl.co)	166
Abbildung 12: Packen eines Rucksacks mit einem digitalen Aktivitätenplan für die Wochenendroutine	168
Abbildung 13: Grundlegende Fähigkeiten der Morgenroutine (Quelle: https://www.skoolgo.com/worksheet/my-morning-routine/)	169
Abbildung 14: Zubereitung eines Sandwiches (Quelle: https://www.twinkl.co.za/resource/t-s-1626-7-step-sequencing-cards-making-a-sandwich)	171
Abbildung 15: Anziehen eines Regenmantels (Quelle: https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat-vectors)	173
Abbildung 16: Anziehen eines Pyjamas (Quelle: https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat-vectors)	175
Abbildung 17: Bettenmachen (Quelle: https://www.twinkl.com/tr/resource/making-the-bed-sequencing-cards-us-se-1696875727)	176
Abbildung 18: Frühstück einnehmen (Quelle: https://www.shutterstock.com/tr/search/olive-for-kids-vector?page=2)	178
Abbildung 19: Bauen mit Lego (Quelle: https://tobeme.com.au/5-important-skills-that-children-learn-from-lego/)	180
Abbildung 20: Aufräumroutine (Quelle: https://www.teacherspayteachers.com/Product/Clean-Up-Routine-Visual-Rules-Behavior-Supports-for-Preschool-Pre-K-3345860)	182
Abbildung 21: Händewaschen / Kompetenz des Händewaschens (Quelle: https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/children-washing-hands-hygiene-education-vector-36165059)	184
Abbildung 22: Wäschekompetenzen mit dem Einsammeln schmutziger Kleidung im Wäschekorb (Quelle: https://www.missionmagnets.com.au/product/dirty-clothes/)	186
Abbildung 23: Haarpflege/Kämmen (Quelle: https://www.dreamstime.com/cartoon-illustration-young-boy-girl-brushing-their-hair-front-mirror-cute-children-learning-personal-image413176568)	187
Abbildung 24: Verwendung von Feucht- oder Desinfektionstüchern zur Reinigung eines Tisches oder einer Oberfläche	189
Abbildung 25: Sticker / Aufkleber	300
Abbildung 26: Tabelle zur Selbstüberwachung (Self-monitoring chart)	300
Abbildung 27: Spielzeugkisten / Spielzeugboxen	300

ABBILDUNGEN (<i>Figures</i>)	Seite (<i>Page</i>)
Abbildung 28: Puzzles	303
Abbildung 29: Referenzbild	303
Abbildung 30: Bereich für die Abendroutine / Routine vor dem Schlafengehen	305
Abbildung 31: Zyklus des dialogischen Lesens (<i>DSR-Zyklus</i>)	314
Abbildung 32: Übersicht über die Strategien	327
Abbildung 33: Visuelle Phonetik-Handzeichen für die türkische Sprache	336

1. VERHALTENSMANAGEMENT (BEHAVIOR MANAGEMENT)

1.1 VORWORT (PREFACE)

Kinder zeigen mitunter unerwünschte, nicht gewollte Verhaltensweisen wie Schlagen, Treten, Weinen, Schreien und Wutanfälle. Sie nutzen diese Verhaltensweisen, um ihre Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle und Erfahrungen zu kommunizieren. Daher weisen herausfordernde Verhaltensweisen darauf hin, dass Kinder unerfüllte Bedürfnisse oder Wünsche haben, Frustration, Verwirrung erleben und/oder einer sensorischen Überlastung (Reizüberflutung) ausgesetzt sind. Mit der Zeit werden diese Verhaltensweisen zu einer Herausforderung für das Lernen, die Entwicklung, die Sozialisation und die Anpassung des Kindes an die Gemeinschaft. Ebenso stellen sie eine Herausforderung für die Betreuungskräfte dar, da sie deren Fähigkeit beeinträchtigen, die Pflege zu gewährleisten sowie die Entwicklung des Kindes optimal zu unterstützen.

Kinder nutzen herausfordernde Verhaltensweisen, um ihre Bedürfnisse, Wünsche und Anliegen zu kommunizieren. Auch wenn es nicht immer einfach ist: Sobald wir verstehen, warum das Kind ein herausforderndes Verhalten zeigt, können wir damit beginnen, mögliche Wege zu finden, um darauf einzugehen und ihm angemessenere Verhaltensweisen zu vermitteln. Diese Herausforderungen erfordern daher Ansätze, die natürlich und entwicklungsgerecht sind. Aus diesem Grund ist dieses Kursbuch so konzipiert, dass es alle notwendigen grundlegenden Kenntnisse abdeckt und Betreuungskräften die praktischen Informationen liefert, die onlar için Verhaltensmanagement notwendig sind.

Daher haben wir dieses Aktivitätsbuch für Verhaltensmanagement entwickelt, um Ihnen praktische Informationen an die Hand zu geben, die Sie in Ihrem täglichen Leben und bei Ihren Aktivitäten nutzen können, um die Verhaltensweisen Ihres Kindes zu steuern und das Erlernen positiver Verhaltensweisen und Fähigkeiten zu unterstützen. In diesem Aktivitätsbuch werden Sie lernen, wie Sie Strategien des Verhaltensmanagements anwenden können, wenn Sie mit herausfordernden Verhaltensweisen konfrontiert werden. Wir stellen Ihnen fünf Kompetenzbereiche vor, in denen Sie klare Erklärungen, realitätsnahe Szenarien und Aktivitäten sowie Reflexionsaufgaben finden, um Ihr Wissen und Ihre Praxis zu vertiefen.

Sie werden lernen, wie Sie herausfordernde Verhaltensweisen definieren, ihre Funktionen identifizieren, ihr Auftreten verhindern, neue Verhaltensweisen/Fähigkeiten vermitteln und konsequenzbasierte Strategien effektiv einsetzen. Die Zielgruppe dieses Aktivitätsbuchs sind Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN), Autismus-Spektrum-Störung (ASD), geistiger Behinderung (ID) und Sprachentwicklungsverzögerungen.

Kompetenzen – Lernziele	Beschreibung	Schwerpunkt	Erwartetes Ergebnis
1. Verhalten verstehen	Erkennen, dass herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern Bedürfnisse kommunizieren	Verhalten als Kommunikation	Verhalten objektiv beschreiben können
2. Verhalten mithilfe des ABC-Musters analysieren	Lernen zu erkennen, was vor einem Verhalten (Auslöser), währenddessen (Verhalten) und danach (Konsequenz) geschieht	ABC-Beobachtung	Alltägliche Verhaltenssituationen analysieren können
3. Herausforderndem Verhalten vorbeugen	Einsatz proaktiver Strategien wie vorhersehbarer Routinen, klarer Anweisungen, Wahlmöglichkeiten und Umweltanpassungen	Prävention, Struktur, Übergänge, Gestaltung der Umgebung.	Alltägliche Routinen und Umgebungen so gestalten können, dass Frustration reduziert und positives Verhalten unterstützt wird.

Kompetenzen – Lernziele	Beschreibung	Schwerpunkt	Erwartetes Ergebnis
4. Funktionale Ersatzverhaltensweisen vermitteln	, um Verhaltensprobleme zu reduzieren, bevor sie entstehen.		
	Kindern angemessene Fähigkeiten vermitteln, die dieselbe Funktion wie herausforderndes Verhalten erfüllen, z. B. um Hilfe zu bitten, Pausen einzufordern, zu warten und Bedürfnisse zu kommunizieren.	Fähigkeitsaufbau, Ersatzverhalten, Kommunikationsunterstützung, Selbstregulation.	Funktionale Alternativen, die herausforderndes Verhalten in Alltagsroutinen ersetzen, vermitteln und anbahnen können.
5. Positives Verhalten verstärken und Selbstregulation unterstützen	Einsatz von Lob, Verstärkung und Beruhigungsstrategien, um positives Verhalten zu stärken und die emotionale sowie sensorische Regulation von Kindern zu unterstützen.	Positive Verstärkung, Konsistenz, Beruhigungsstrategien, Emotionsregulation.	Erwünschte Verhaltensweisen wirksam verstärken und Kinder beim Beruhigen und bei der Selbstregulation unterstützen können.

1.2 VERHALTEN VERSTEHEN

Lernziel

Betreuungskräfte lernen, herausforderndes Verhalten als eine Form der Kommunikation zu erkennen und Verhalten in klaren, beobachtbaren Begriffen zu beschreiben, anstatt Etiketten oder Annahmen zu verwenden.

Warum ist diese Kompetenz wichtig?

Junge Kinder, insbesondere solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie ASS, Sprachverzögerungen, geistiger Behinderung oder sensorischen Empfindlichkeiten, verfügen möglicherweise noch nicht über die Fähigkeiten, ihre Bedürfnisse, Gefühle oder ihr Unwohlsein mit Worten auszudrücken (Barton et al., 2025). Infolgedessen werden

Verhaltensweisen wie Weinen, Aufgabenverweigerung, Wutanfälle, Schlagen oder Rückzug oft zur wirksamsten Kommunikationsform des Kindes. Wenn Erwachsene diese Verhaltensweisen als absichtliches Fehlverhalten interpretieren, können ihre Reaktionen unbeabsichtigt Stress erhöhen und das Verhalten verschlimmern. Verhalten als Kommunikation zu verstehen, ermöglicht es Betreuungskräften, ruhig zu reagieren, unerfüllte Bedürfnisse zu erkennen und angemessenere Fähigkeiten zu vermitteln (Akemoglu & Hinton, 2025).

1.1.1 Szenario 1: „Weinen beim Aufräumen“

Lernziele/Zielverhalten

1. Herausforderndes Verhalten als Kommunikation verstehen.
2. Verhalten mit beobachtbaren Begriffen definieren und beschreiben.

Hintergrund/Ausgangsbedingung:

Elif ist ein 4-jähriges Kind mit Sprachverzögerung, das gerne allein mit Spielzeugtieren spielt. Sie hat manchmal Schwierigkeiten mit Übergängen, besonders wenn ihr plötzlich gesagt wird, dass sie mit dem Spielen aufhören soll. Wenn man sie auffordert aufzuhören, beginnt Elif zu weinen, unruhig zu werden und weigert sich, aufzuhören.

Der Hauptfall

Eines Tages, während Elif auf dem Boden spielt, kommt ihr Vater zu ihr und sagt ohne Vorwarnung: „Es ist Zeit, die Spielsachen aufzuräumen.“ Er hebt sie hoch.

Elif weint und bekommt einen Wutanfall. Ihr Vater ist verwirrt und denkt: „Sie kennt die Routine, aber sie stellt sich einfach an.“

Konzeptueller Kurzüberblick

Elif zeigt herausfordernde Verhaltensweisen, und diese sind nicht angemessen. Dennoch versucht sie, ihre Gefühle und Wünsche mitzuteilen. Ihre expressive Sprache ist eingeschränkt, und sie kann möglicherweise nicht sagen: „Ich bin noch nicht bereit“, „Ich möchte noch weiterspielen“ oder „Das ist schwer für mich“. Der Vater sollte ruhig bleiben und beschreiben, was gerade passiert: „Das Aufräumen ist gerade schwer für sie, vielleicht braucht sie Hilfe. Vielleicht weint sie deshalb und legt sich auf den Boden.“

Entscheidungen

Wie sollte der Vater Ihrer Meinung nach reagieren, um das Verhalten besser als Kommunikation zu verstehen?

Option A: Ihr sagen, dass sie aufhören soll zu weinen.

Option B: Ruhig bleiben und versuchen, die Situation zu beschreiben.

Option C: Elifs Verhalten ignorieren.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Ihr zu sagen, dass sie aufhören soll zu weinen, hilft nicht. Im Gegenteil, es kann die Situation verschärfen.

Option B: Das Verhalten zu beschreiben, ist ein Schritt hin zum Verständnis von Verhalten als Kommunikation. Der Vater bleibt ruhig, beschreibt das Verhalten objektiv und erkennt Elifs Schwierigkeit ohne Wertung an.

Option C: Die Situation zu ignorieren hilft Elif nicht dabei, ihre Bedürfnisse mitzuteilen.

Bewertung: *Option B* ist die angemessenste Reaktion, weil sie der Betreuungsperson hilft, das Verhalten ohne Etikettierung zu interpretieren und Elif wirksamer zu unterstützen.

Reflexion und Bewertung

1. Wie hat die objektive Beschreibung von Elifs Verhalten die Reaktion der Betreuungsperson verändert?
2. Was wollte Elif Ihrer Meinung nach durch ihr Verhalten mitteilen?
3. Denken Sie an eine aktuelle Situation, in der Ihr Kind geweint oder die Zusammenarbeit verweigert hat. Wie könnten Sie dieses Verhalten beschreiben, ohne Etiketten zu verwenden?

1.1.2 Szenario 2: „Unterbrechen während eines Telefonats“

Lernziele / Zielverhalten

Herausforderndes Verhalten als eine Form der Kommunikation erkennen.

Das Verhalten des Kindes mit klaren, beobachtbaren Begriffen statt mit Etiketten beschreiben.

Hintergrund / Ausgangsbedingung

Can ist ein 5-jähriges Kind mit ASS, das häufig die Interaktion mit seiner Mutter sucht. Can hat eine eingeschränkte expressive Sprache und Schwierigkeiten zu warten, wenn die Aufmerksamkeit seiner Mutter gerade woanders liegt. Er mag die Aufmerksamkeit seiner Mutter, aber wenn er sie in einem Moment nicht bekommt, zeigt er körperlich herausforderndes Verhalten wie Schreien oder Ziehen an ihr.

Der Hauptfall

Eines Tages sitzt Cans Mutter am Küchentisch und telefoniert, während Can in der Nähe mit Spielzeug spielt. Can geht zu ihr und sagt: „Mama“, aber sie kann ihm in diesem Moment keine Aufmerksamkeit geben. Daraufhin tippt er wiederholt an ihren Arm, beginnt schließlich zu schreien und versucht, auf ihren Schoß zu klettern. Die Mutter schenkt ihm Aufmerksamkeit und unterbricht gleichzeitig das Telefonat.

Konzeptueller Kurzüberblick

Can braucht Aufmerksamkeit, und obwohl sein Verhalten nicht angemessen ist, erfüllt es die Funktion eines Kommunikationsversuchs. Er weiß nicht, wie er sein Bedürfnis nach Aufmerksamkeit passend ausdrücken kann. Der Auslöser ist, dass die Mutter dem Telefon Aufmerksamkeit schenkt und nicht ihm; das Verhalten ist Schreien und Ziehen, um auf ihren Schoß zu klettern; die Konsequenz ist die Aufmerksamkeit der Mutter und das Unterbrechen des Telefonats. Can lernt schnell, dass diese Verhaltensweisen funktionieren, um Aufmerksamkeit zu bekommen, und deshalb zeigt er sie weiterhin.

Die Mutter könnte ruhig bleiben und die Situation analysieren, um zu verstehen, warum Can dieses Verhalten zeigt. Sie weiß, dass Can noch keine wirksamen und sozial angemessenen Kommunikationsfähigkeiten hat. Anstatt zu sagen: „Mama, ich brauche Hilfe“ oder „Schau mal, Mama“, schreit und zieht er. Wenn sie das versteht, kann sie ihm beibringen, Aufmerksamkeit angemessen einzufordern („Mama, ich brauche Hilfe“ oder „Schau mal, Mama“).

Entscheidungen

Can zieht am Arm der Betreuungsperson und schreit, während das Telefonat weitergeht. Wie sollte die Betreuungsperson reagieren, um das Verhalten als Kommunikation zu verstehen?

Option A: Das Verhalten ruhig beschreiben und das Bedürfnis anerkennen: „Du ziehst an meinem Arm und schreist. Du möchtest meine Aufmerksamkeit.“

Option B: Sagen: „Du bist unhöflich. Hör sofort damit auf“, und die Stimme erheben.

Option C: Das Telefonat sofort beenden, ohne etwas zu sagen, und sich ganz auf Can konzentrieren.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Diese Reaktion zeigt ein Verständnis von Verhalten als Kommunikation. Die Betreuungsperson beschreibt, was geschieht, und erkennt Cans Bedürfnis ohne Wertung an.

Option B: Das Etikettieren des Verhaltens erhöht den Stress und hilft nicht zu erkennen, was Can mitteilen möchte. Diese Reaktion kann das Verhalten verschärfen.

Option C: Obwohl Aufmerksamkeit gegeben wird, hilft die Betreuungsperson Can nicht dabei, eine angemessenere Form der Kommunikation zu lernen.

Bewertung: Das Ziel dieses Szenarios ist es, Verhalten eher als Kommunikation denn als Fehlverhalten zu interpretieren. *Option A* ist die wirksamste Reaktion, weil sie der Betreuungsperson hilft, ruhig zu bleiben, die Botschaft des Kindes zu verstehen und den Aufbau angemessener Kommunikationsfähigkeiten vorzubereiten.

Reflexion und Bewertung

Welches Bedürfnis wollte Can durch sein Verhalten mitteilen?

Wie könnte es zukünftige Interaktionen beeinflussen, wenn Can als „unhöflich“ bezeichnet wird?

Denken Sie an eine Situation, in der Ihr Kind Sie unterbrochen hat. Wie könnten Sie dieses Verhalten objektiv beschreiben?

1.1.3 SZENARIO 3: „OHREN ZUHALTEN IM SUPERMARKT“

Lernziele/Zielverhalten

Herausforderndes Verhalten als Kommunikation im Zusammenhang mit sensorischen Bedürfnissen erkennen.

Das Verhalten des Kindes mit beobachtbaren Begriffen definieren und beschreiben.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Deniz ist ein 3-jähriges Kind mit sensorischen Empfindlichkeiten und eingeschränkten Sprachfähigkeiten. Er reagiert empfindlich auf laute Geräusche, besonders an überfüllten Orten, hat jedoch keine ausreichenden Fähigkeiten, sein Unbehagen auszudrücken. Wenn die Umgebung laut ist, hält Deniz sich die Ohren zu, weint und lässt sich auf den Boden fallen, sodass seine Eltern den Ort sofort verlassen.

Der Hauptfall

Eines Tages sind sie in einem belebten Einkaufszentrum mit Hintergrundmusik. Einige Minuten später ertönt eine Durchsage über die Lautsprecher. Deniz beginnt zu schreien und hält sich die Ohren zu. Seine Eltern fühlen sich unter dem Blick der anderen gestresst. Sie sagen: „Ach, er übertreibt wieder.“ Doch Deniz lässt sich auf den Boden fallen, während der Lärm andauert.

Konzeptueller Kurzüberblick

Deniz versucht, sein sensorisches Unwohlsein mitzuteilen. Schreien und das Zuhalten der Ohren sind die einzigen Wege, die er kennt, um dies auszudrücken und dem Unbehagen zu entgehen. Der Auslöser ist der laute Lärm, das Verhalten besteht im Schreien und Sich-auf-den-Boden-Fallenlassen. Die Konsequenz ist die Möglichkeit, den Ort mit den Eltern zu verlassen.

Aus der Perspektive der sozialen Kommunikation fehlen Deniz sprachliche Möglichkeiten, um auszudrücken: „Ich brauche eine Pause“ oder „Hier ist es zu laut“. Wenn seine Eltern dies erkennen, beginnen sie, sich in ihn hineinzusetzen und sein Verhalten anzuerkennen. Deniz' Verhalten hat eine Funktion, und sein emotionales Wohlbefinden ist wichtig. Dieser Ansatz hilft den Eltern, ihm einfache Wörter für „Unwohlsein“ oder einfache visuelle Karten beizubringen, um zu sagen: „Ich brauche eine Pause.“ Außerdem arbeiten sie daran, dieses Verhalten vorzubeugen, indem sie geräuschkämpfende Kopfhörer mitbringen.

Entscheidungen

Wie sollten Deniz' Eltern reagieren, um das Verhalten als Kommunikation zu verstehen, während er auf dem Boden liegt?

Option A: Ihm sagen: „Hör auf zu weinen. Alles ist in Ordnung.“

Option B: Deniz' Verhalten ignorieren.

Option C: Ruhig bleiben und die Situation beschreiben:
„Du hältst dir die Ohren zu und weinst. Es ist hier sehr laut.“

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Wenn Deniz' Erleben heruntergespielt wird, kann sich sein Stress verstärken, und es hilft nicht dabei zu verstehen, was er mitteilen möchte.

Option B: Das Verhalten zu ignorieren hilft Deniz nicht, sich unterstützt zu fühlen, und kann die emotionale Eskalation verstärken.

Option C: Diese Reaktion zeigt, dass Verhalten als Kommunikation verstanden wird. Die Betreuungsperson erkennt Deniz' sensorisches Unwohlsein an und bleibt ruhig.

Bewertung: Option C ist die angemessenste Reaktion, weil sie der Betreuungsperson hilft, das Verhalten des Kindes zutreffend zu verstehen und mit Empathie und Unterstützung zu reagieren.

Reflexion und Bewertung

Welche sensorischen Faktoren haben Deniz' Verhalten in dieser Situation ausgelöst?

Wie könnte es sich auf zukünftige Ausflüge auswirken, wenn Deniz als „übertrieben reagierend“ bezeichnet wird?

Denken Sie an eine Situation, in der Ihr Kind in einer belebten Umgebung Unbehagen gezeigt hat. Wie könnten Sie dieses Verhalten objektiv beschreiben?

1.3 VERHALTENSANALYSE MIT DEM ABC-MUSTER

Lernziel

Betreuungskräfte lernen, herausforderndes Verhalten von Kindern zu analysieren, indem sie erkennen, was vor dem Verhalten geschieht (Auslöser), was währenddessen passiert (Verhalten) und was danach folgt (Konsequenz), um zu verstehen, warum das Verhalten auftritt und bestehen bleibt.

Warum ist diese Kompetenz wichtig?

Verhalten als Kommunikation zu verstehen ist der erste Schritt; für eine nachhaltige Verhaltensänderung müssen Betreuungskräfte jedoch Muster in Alltagssituationen erkennen. Viele herausfordernde Verhaltensweisen werden unbeabsichtigt verstärkt, weil Betreuungskräfte sich nur darauf konzentrieren, das Verhalten im Moment zu stoppen, ohne zu beachten, was es ausgelöst hat oder was darauf folgte. Das ABC-Muster bietet ein einfaches und praxisnahes Modell, das Betreuungskräften hilft, Verhalten objektiver zu beobachten und überlegter zu reagieren (Dunlap et al., 2013).

Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von 2 bis 7 Jahren, etwa mit ASS, geistiger Behinderung, Sprachverzögerungen oder Schwierigkeiten in der sensorischen Regulation, wird Verhalten stark von Umweltreizen und den Reaktionen Erwachsener

beeinflusst. Das ABC-Muster hilft Betreuungskräften, typische Auslöser zu erkennen, wie Übergänge, unklare Anweisungen, Müdigkeit, Hunger oder sensorische Überlastung, ebenso wie Konsequenzen, die Verhalten unbeabsichtigt aufrechterhalten können, etwa zusätzliche Aufmerksamkeit, das Entfernen von Anforderungen oder den Zugang zu bevorzugten Gegenständen.

Diese Kompetenz unterstützt Betreuungskräfte dabei, von emotionalen Reaktionen zu datengestützten Entscheidungen überzugehen. Wenn sie verstehen, warum ein Verhalten auftritt, können sie Präventionsstrategien auswählen, Ersatzverhaltensweisen vermitteln und positives Verhalten wirksamer verstärken – Themen, die in den folgenden Kompetenzen vertieft werden (Brookman-Frazee et al., 2006).

Wie nutzt man diese Kompetenz?

Betreuungskräfte werden ermutigt, das ABC-Muster während alltäglicher Routinen wie Mahlzeiten, Spielzeiten, Schlafenszeiten, Lernaktivitäten und Ausflügen in die Gemeinschaft einzusetzen. Dafür sind weder formale Datenerhebung noch lange schriftliche Notizen erforderlich. Kurze Beobachtungen über mehrere Tage reichen aus, um Muster zu erkennen.

Ziel der ABC-Analyse ist es, zu einem objektiven Verständnis des Verhaltens zu gelangen. Es ist wichtig, Verhalten nicht zu bewerten. Stattdessen sollte betrachtet werden, was das Kind durch herausforderndes Verhalten erhält oder vermeidet. Betreuungskräfte sollten die Handlungen rund um das Verhalten sowie alle Umweltereignisse beobachten, die das Verhalten beeinflussen könnten.

1.1.2 SZENARIO 1: „WEIGERUNG, MIT DEN HAUSAUFGABEN ZU BEGINNEN“

Lernziele/Zielverhalten

Den Auslöser, das Verhalten und die Konsequenz eines Verhaltens erkennen.

Erkennen, wie unsere Reaktionen ein herausforderndes Verhalten verstärken können.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Emir ist ein 6-jähriges Kind mit ASS, das die erste Klasse besucht. Er hat Schwierigkeiten mit Aufgaben, die er selbstständig an seinem Tisch bearbeiten soll. Wenn er aufgefordert wird, sich für eine Aufgabe hinzusetzen, wird er unruhig und legt den Kopf auf den Tisch. Wenn seine Aufgabe verschoben wird, erhält er zusätzliche Aufmerksamkeit von Erwachsenen. Dadurch lernt er, dass das Ablegen des Kopfes ihm hilft, die Aufgabe zu vermeiden.

Der Hauptfall

Emir kommt von der Schule nach Hause, und kurz darauf sagt sein Vater: „Es ist Zeit für die Hausaufgaben.“ Emir wird unruhig, schiebt das Arbeitsblatt weg und rutscht vom Stuhl auf den Boden. Sein Vater denkt: „Er hatte einen langen Tag“ und sagt: „Okay, dann machen wir es später.“ Emir hört sofort auf zu klagen und geht spielen.

Konzeptueller Kurzüberblick

In diesem Szenario ist der Auslöser die Hausaufgabenaufforderung des Vaters, während das Verhalten aus Unruhe, Klagen und dem Sich-auf-den-Boden-Fallenlassen besteht. Als Konsequenz wird die Hausaufgabe entfernt. Emir zeigt dieses Verhalten, um den Hausaufgaben auszuweichen bzw. ihnen zu entkommen.

Der Vater entfernte die Hausaufgabe nach dem herausfordernden Verhalten und verstärkte Emirs Verhalten dadurch unbeabsichtigt. Das Erkennen der ABCs und das Verständnis dafür, „warum“ das Kind herausforderndes Verhalten zeigt, helfen Betreuungskräften bei Präventions- und Förderstrategien.

Entscheidungen

Emir hörte auf zu weinen, nachdem die Hausaufgabe entfernt wurde. Wie sollte der Vater dies interpretieren?

Option A: Das Entfernen der Hausaufgabe half Emir, der Aufgabe auszuweichen bzw. ihr zu entkommen.

Option B: Emir weint gern, hört aber leicht wieder auf.

Option C: Das Verhalten trat zufällig auf.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Diese Reaktion erkennt das ABC-Muster korrekt. Die Hausaufgabenaufforderung löste das Verhalten aus, und das Entfernen der Aufgabe verstärkte es.

Option B: Das Etikettieren des Kindes hilft nicht dabei, Muster zu erkennen oder Lernen zu unterstützen.

Option C: Das Verstehen von Mustern hilft Betreuungskräften, wirksamer zu reagieren.

Bewertung: In diesem Fall ist Option A die zutreffende Antwort.

Reflexion und Bewertung

Was war der Auslöser in dieser Situation?

Welche Konsequenz folgte auf Emirs Verhalten?

Denken Sie an eine Aufgabe, die Ihr Kind vermeidet. Was geschieht normalerweise direkt nach dem Verhalten?

1.1.2 .SZENARIO 2: „WEINEN BEI DER AUFFORDERUNG, SPIELZEUG AUFZURÄUMEN“

Lernziele/Zielverhalten

1. Den Auslöser, das Verhalten und die Konsequenz während eines Übergangs erkennen.
2. Verstehen, wie Reaktionen von Erwachsenen während Übergängen herausforderndes Verhalten aufrechterhalten können.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Zeynep ist ein 4-jähriges Kind mit Sprachverzögerung, das gerne selbstständig mit Bauklötzen und Spielfiguren spielt. Es fällt ihr schwer, eine bevorzugte Aktivität zu beenden und in eine neue Routine zu wechseln.

Wenn Zeynep während der Aufräumzeit verärgert ist, helfen Betreuungspersonen ihr oft beim Aufräumen oder verschieben den Übergang, was das Verhalten aufrechterhalten kann.

Der Hauptfall

Zur Zeit des Abendessens spielt Zeynep vor dem Essen mit ihren Bauklötzen auf dem Boden. Ihre Betreuungsperson sagt: „Es ist Zeit aufzuräumen und sich fürs Abendessen fertig zu machen.“ Die Betreuungsperson stellt eine Aufbewahrungsbox neben Zeynep.

Zeynep schaut die Bauklötze an, verzieht das Gesicht und schiebt die Box weg. Sie beginnt laut zu weinen und wirft einen Klotz quer durch den Raum. Die Betreuungsperson ist besorgt und denkt: „Jedes Mal, wenn wir aufräumen, wird sie so aufgebracht.“

Als Zeynep weiter weint, sagt die Betreuungsperson: „Okay, ich räume dieses Mal auf“, und sammelt die Spielsachen ein. Zeynep hört auf zu weinen und kommt zum Abendessen an den Tisch.

Konzeptueller Kurzüberblick

Dieses Szenario ist ein gutes Beispiel dafür, wie die ABC-Analyse erklärt, warum herausfordernde Verhaltensweisen während Übergängen auftreten. In diesem Beispiel ist der Auslöser die Aufforderung, das Spielen zu beenden und aufzuräumen. Das Verhalten besteht aus Weinen, Wegschieben der Box und Werfen eines Spielzeugs. Die Konsequenz ist, dass Zeynep das Aufräumen vermeiden kann, weil für sie aufgeräumt wird.

Zeyneps Verhalten trat auf, weil sie dem unliebsamen Übergang entkommen und weiterspielen wollte. Möglicherweise weiß Zeynep nicht, was als Nächstes kommt, und hat deshalb Schwierigkeiten, ihre bevorzugte Aktivität zu beenden.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Ahmet ist ein 7-jähriges Kind mit Down-Syndrom. Ahmet kann kurze Aufgaben bewältigen, hat jedoch Schwierigkeiten, seine Aufmerksamkeit bei längerer selbstständiger Arbeit aufrechtzuerhalten. Zu Hause verlässt er seinen Platz, wenn sich Hausaufgaben oder Aufgaben für ihn schwierig anfühlen. In solchen Situationen erlaubt ihm seine Mutter Pausen.

Der Hauptfall

Nach der Schule soll Ahmet eine selbstständige Schreibaufgabe erledigen. Seine Mutter sagt: „Ahmet, schreibe drei Sätze über deinen Tag in der Schule“ und legt ein Arbeitsblatt vor ihn. Ahmet schreibt einen Satz und hört dann auf. Er schaut sich um, steht auf und geht zum Bücherregal. Seine Mutter sagt: „Du kannst eine Pause machen, aber setz dich ruhig hin.“ Ahmet setzt sich hin und kehrt nicht mehr zum Schreiben zurück.

Konzeptueller Kurzüberblick

In diesem Szenario ist der Auslöser die Aufforderung der Mutter, die Schreibaufgabe zu erledigen, während das Verhalten im Unterbrechen der Arbeit und im Verlassen des Tisches besteht. Die Konsequenz ist die Entfernung der Arbeit und die Erlaubnis einer Pause.

Ahmet zeigte dieses Verhalten, weil er der Schreibaufgabe ausweichen bzw. entkommen wollte. Ahmet fehlen die Fähigkeiten, auszudrücken, dass die Aufgabe schwierig ist und dass er Hilfe braucht.

Seine Mutter verstärkte sein Verhalten unbeabsichtigt, indem sie ihm eine Pause erlaubte. Das zu erkennen hilft der Mutter, Präventionsstrategien zu planen, etwa die Länge der Arbeitsphase anzupassen und Hilfe anzubieten.

Entscheidungen

Wie sollte Ahmets Mutter die ABC-Analyse interpretieren?

Option A: Ahmet ist nicht motiviert, deshalb hat er seinen Platz verlassen.

Option B: Ahmets Verhalten bedeutet, dass er der Arbeit „entkommen“ möchte.

Option C: Dieses Verhalten könnte zufällig auftreten.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Eine Etikettierung erklärt diese Situation nicht wirksam.

Option B: Die Aufgabenanforderung führte dazu, dass er entkommen wollte, und genau das

erklärt die Situation.

Option C: Dieses Verhalten folgt einem Muster.

Bewertung: *Option B* ist die treffendste Interpretation, da die ABC-Analyse die Funktion des Verhaltens zeigt.

Reflexion und Bewertung

1. Was war der Auslöser in dieser Situation?
2. Was war die Konsequenz?
3. Denken Sie an eine Lernaufgabe, die Ihr Kind zu Hause vermeidet.

Was geschieht nach dem Verhalten?

1.5 HERAUSFORDERNDEM VERHALTEN VORBEUGEN

In dieser Einheit wurde erklärt, wie Eltern herausforderndes Verhalten von Kindern mithilfe positiver und praktischer Strategien verstehen und begleiten können. Das Verhalten von Kindern ist eine kraftvolle Form der Kommunikation, insbesondere bei jungen Kindern mit besonderem Förderbedarf wie Autismus, Entwicklungsverzögerungen, Sprachschwierigkeiten oder sensorischen Empfindlichkeiten. Verhaltensweisen wie Weinen, Verweigerung von Aufgaben, Wutanfälle, Aggression oder Weglaufen sind keine Zeichen dafür, dass Kinder „schlecht“ sind. Vielmehr zeigen sie oft, dass ein Kind überfordert oder verwirrt ist, Aufmerksamkeit sucht, Schwierigkeiten vermeiden möchte oder Unterstützung dabei braucht, seinen Körper und seine Gefühle zu regulieren. Die Einheit konzentrierte sich zunächst darauf, Verhalten als Kommunikation zu verstehen. Herausforderndes Verhalten wird über seine Auswirkungen auf Lernen, Sicherheit, Beziehungen und Alltagsroutinen des Kindes definiert. Eltern werden ermutigt, Verhalten klar und objektiv zu beschreiben (was passiert ist, wie lange es dauerte und was das Kind tat), anstatt Etiketten wie „verwöhnt“ oder „stur“ zu verwenden. Das hilft Familien, Muster zu erkennen und wirksame Lösungen zu wählen.

Anschließend lernten Eltern das ABC-Muster kennen (Auslöser–Verhalten–Konsequenz). Der Auslöser ist das, was vor dem Verhalten passiert, das Verhalten ist die Handlung des Kindes, und die Konsequenz ist das, was unmittelbar danach geschieht. Durch das Beobachten von ABC-Mustern können Eltern Auslöser erkennen und verstehen, was das Verhalten möglicherweise aufrechterhält. Kinder wiederholen mit höherer Wahrscheinlichkeit Verhaltensweisen, die ihnen helfen, etwas Gewünschtes zu erhalten oder etwas Unangenehmes zu vermeiden – besonders dann, wenn die Folgen schnell eintreten. Die Einheit stellte außerdem

die vier Hauptfunktionen herausfordernden Verhaltens vor: Aufmerksamkeit, Flucht oder Vermeidung, Zugang zu bevorzugten Gegenständen oder Aktivitäten sowie sensorische Bedürfnisse. Das Verständnis der Funktion hilft Eltern dabei, mit Strategien zu reagieren, die den Bedürfnissen des Kindes entsprechen.

Präventionsstrategien wurden dann als ein zentraler Weg erklärt, um Verhaltensprobleme zu verringern, bevor sie überhaupt entstehen. Vorhersehbare Routinen helfen Kindern zu wissen, was als Nächstes kommt, und vermitteln ihnen Ruhe und Sicherheit. Außerdem bedeutet das Wissen um den Ablauf einer Routine auch, die Erwartungen zu kennen und somit die erwarteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen einsetzen zu können. Betreuungskräfte können einfache Strategien nutzen, um Kindern flüssigere und vorhersehbarere Übergänge zwischen Routinen zu ermöglichen. Dazu gehören Vorankündigungen, visuelle Tagesabläufe und „zuerst–dann“-Aussagen.

Abschließend haben wir in diesem Kursbuch gelernt, dass Betreuungskräfte verschiedene Kommunikationsstrategien einsetzen können, die herausfordernde Verhaltensweisen des Kindes verringern oder verhindern. Zu diesen Strategien gehört es, dem Kind beizubringen, um Hilfe zu bitten, Pausen einzufordern, „nein“ zu sagen und eigene Worte oder visuelle Karten zu nutzen, um Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken. Kinder erlernen diese Strategien durch fortlaufendes Modellieren, zahlreiche Übungsmöglichkeiten und Rückmeldungen zur Korrektur sowie durch Lob für den Einsatz der neu gelernten Fähigkeiten und Verhaltensweisen.

Lernziel

Betreuungskräfte lernen, wie sie herausforderndem Verhalten vorbeugen können, indem sie vorhersehbare Routinen, einfache und klare Anweisungen, Wahlmöglichkeiten, Vorbereitung auf Übergänge und eine angepasste Umgebung einsetzen.

Warum ist diese Kompetenz wichtig?

Durch kleine Veränderungen und Anpassungen können viele herausfordernde Verhaltensweisen verhindert werden, bevor sie überhaupt auftreten. Schwierigkeiten, Routinen, Anweisungen oder Erwartungen zu verstehen, können überwältigend sein und zu problematischem Verhalten führen (Fettig et al., 2014).

Betreuungskräfte können Kinder durch Präventionsstrategien auf Erfolg vorbereiten. Auf Verhalten zu reagieren ist leicht, aber Prävention ist wichtiger, damit wir gar nicht erst mit herausforderndem Verhalten umgehen müssen. Der Schlüssel liegt darin, das Verhalten zu

verhindern, bevor es entsteht. Dazu müssen wir erkennen, was das Verhalten auslöst, und diese Auslöser dann möglichst beseitigen. Klare, einfache und visuelle Anweisungen helfen Kindern beispielsweise, Erwartungen zu verstehen; Vorankündigungen bei Übergängen erleichtern den Wechsel zur nächsten Routine; und eine angepasste Umgebung (weniger Lärm, grelles Licht reduzieren) unterstützt Kinder dabei, ihre sensorischen Bedürfnisse besser zu regulieren (Dunlap et al., 2013).

Wie nutzt man diese Kompetenz?

Betreuungskräfte werden ermutigt, Präventionsstrategien in alltäglichen Routinen wie Aufstehen, Mahlzeiten, Spielzeit, Lernaktivitäten, Schlafenszeit und Ausflügen anzuwenden. Diese Strategien sind am wirksamsten, wenn sie konsequent eingesetzt werden und bevor herausforderndes Verhalten beginnt.

Betreuungskräfte sollten sich jeweils auf nur eine Routine oder Situation konzentrieren und beobachten, wann herausforderndes Verhalten am wahrscheinlichsten auftritt. Anschließend können Präventionsstrategien entsprechend den Bedürfnissen des Kindes ausgewählt werden. Ein Kind, das Schwierigkeiten mit Übergängen hat, profitiert beispielsweise von Vorankündigungen und visuellen Countdowns, während ein Kind, das sich Aufgaben widersetzt, eher auf klare Anweisungen oder Wahlmöglichkeiten anspricht.

Die Aktivitäten in dieser Kompetenz sind flexibel und können je nach Entwicklungsstand, Kommunikationsfähigkeiten und individuellen Bedürfnissen des Kindes angepasst werden. Betreuungskräfte können Routinen anpassen, Anweisungen vereinfachen oder die Umgebung verändern, während angemessene Erwartungen aufrechterhalten werden. Das Ziel ist nicht, Anforderungen zu entfernen, sondern Erwartungen klar und erreichbar zu machen.

1.1.2 SZENARIO 1: „MORGENROUTINE VOR DEM VERLASSEN DES HAUSES“

Lernziele/Zielverhalten

1. Erkennen, wie vorhersehbare Routinen und klare Anweisungen herausforderndes Verhalten verhindern können.
2. Verstehen, wie Vorbereitung im Voraus den Stress bei täglichen Übergängen verringern kann.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Merve ist ein 5-jähriges Kind mit Entwicklungsverzögerung. Es fällt ihr morgens schwer, zwischen Aktivitäten zu wechseln, besonders wenn sich ihre Routinen ändern und Erwartungen nicht klar erklärt werden. Ihr Vater beeilt sich oft, die Aufgabe für sie zu erledigen, damit sie sich nicht selbst schlägt.

Der Hauptfall

An einem Montagmorgen spielt Merve fröhlich mit Spielzeug. Ihr Vater sagt: „Merve, du musst dich anziehen. Wir kommen zu spät zur Schule“ und sucht ihre Schuhe und Jacke. Merve beginnt zu quengeln. Als ihr Vater es bestimmt wiederholt, steigert sich dies darin, dass sie sich auf den Boden wirft und sich weigert, sich zu bewegen. Ihr Vater sagt: „Uff, jeden Morgen ist ein Kampf“ und zieht sie an.

Konzeptueller Kurzüberblick

In diesem Szenario wirkten die plötzliche Anweisung des Vaters und die fehlende Vorbereitung als Auslöser (Antezedens). Das Verhalten umfasste Weinen und Verweigerung, während die Konsequenz darin bestand, dass der Vater Merve anzog.

Merves Reaktion kann Verwirrung oder Schwierigkeiten mit unerwarteten Veränderungen widerspiegeln. Wie wir zuvor gelernt haben, profitieren junge Kinder von vorhersehbaren und klar strukturierten Routinen. Ihr Vater könnte den Übergang besser handhabbar machen, indem er eine strukturierte Routine mit einer konstanten Reihenfolge etabliert. Er könnte Vorankündigungen geben, Schritt-für-Schritt-Anweisungen nutzen und visuelle Ablaufkarten verwenden, um ihr den Tagesablauf zu zeigen.

Entscheidungen

Welche Präventionsstrategie könnte der Vater anwenden, um dies zu verhindern?

Option A: Immer mehr Anweisungen geben. Es wird schon gutgehen.

Option B: Eine klare und vorhersehbare Routine etablieren.

Option C: Ihr die Erwartungen nicht mitteilen.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Mehr Dringlichkeit kann Stress und herausforderndes Verhalten verstärken.

Option B: Präventionsstrategien durch Struktur und Klarheit einzusetzen, ist wirksam.

Option C: Erwartungen zu entfernen, unterstützt die Entwicklung von Fähigkeiten nicht.

Bewertung: Option B ist die wirksamste Strategie, da klare und vorhersehbare Routinen Unsicherheit verringern.

Reflexion und Bewertung

1. Welcher Teil der Morgenroutine war für Merve verwirrend?
2. Wie könnte eine vorhersehbare Routine diese Situation verändern?
3. Denken Sie an eine Routine, mit der Ihr Kind Schwierigkeiten hat. Was könnten Sie im Voraus vorbereiten, um sie zu erleichtern?

1.1.3 SZENARIO 2: „WEIGERUNG, VOR DER SCHULE KLEIDUNG AUSZUWÄHLEN“

Lernziele/Zielverhalten

1. Lernen, wie das Anbieten begrenzter Wahlmöglichkeiten Widerstand vorbeugen kann.
2. Erkennen, wie das Treffen einer Wahl die Kooperation unterstützen kann.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Selim ist ein 6-jähriges Kind mit einer ASS-Diagnose. Selim kann sich in vollständigen Sätzen ausdrücken. Dennoch zeigt er Widerstand, wenn Entscheidungen für ihn getroffen werden. Seine Mutter wählt morgens seine Kleidung aus, um den Übergang zur Schule zu beschleunigen. Selim widersetzt sich, wirft die Kleidung weg und legt sich auf sein Bett. Dadurch verzögert sich die Routine, und er erhält mehr Aufmerksamkeit, die er gerne mag.

Der Hauptfall

Früh am Morgen bringt Selims Mutter ein Hemd und sagt: „Zieh das an, mein Sohn, wir gehen gleich los.“ Selim antwortet: „Nein, das gefällt mir nicht.“ Die Mutter erwidert: „Das wirst du heute anziehen“, aber Selim weigert sich und setzt sich auf sein Bett. Seine Mutter denkt: „Ach, wir kommen schon wieder zu spät“ und sagt ihm: „Na gut, such dir ein anderes aus.“ Selim tut das ruhig, und sie gehen los.

Konzeptueller Kurzüberblick

In diesem Szenario war der Auslöser, dass ihm gesagt wurde, was er anziehen soll, ohne ihn zu fragen. Das Verhalten bestand aus verbaler Verweigerung und Vermeidung, indem er sich auf das Bett setzte. Die Konsequenz war, dass er Kontrolle gewann, indem er auswählen durfte, was er anziehen wollte.

Selims Reaktionen deuten auf ein Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung hin. Kinder fühlen sich gestärkt, wenn sie eigene Entscheidungen treffen können. Kinder kooperieren eher und verlassen Machtkämpfe, wenn ihnen angemessene Wahlmöglichkeiten angeboten werden.

Entscheidungen

Welche Präventionsstrategie sollte die Mutter bei Selim anwenden?

Option A: Selims Kleidung auswählen.

Option B: Ihm erlauben zu entscheiden, was immer er möchte.

Option C: Selim zwei passende Wahlmöglichkeiten anbieten, um Kooperation zu vermitteln.

Option C: Selim zwei passende Wahlmöglichkeiten anbieten, um Kooperation zu vermitteln.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Kontrolle durch Erwachsene kann mehr Widerstand auslösen.

Option B: Ihm zu erlauben zu tun, was immer er möchte, vermittelt keine Kooperation.

Option C: Das Anbieten von zwei Wahlmöglichkeiten fördert Kooperation.

Bewertung: *Option C* ist die wirksamste Strategie.

Reflexion und Bewertung

1. Was löste Selims Verweigerung in dieser Situation aus?
2. Wie veränderte das Anbieten einer Wahlmöglichkeit Selims Reaktion?
3. Denken Sie an eine Entscheidung, gegen die sich Ihr Kind sträubt. Wie könnten begrenzte Wahlmöglichkeiten helfen, Konflikte zu verringern?

1.1.3 SZENARIO 3: „WUTANFALL BEIM ÜBERGANG NACH DER BILDSCHIRMZEIT“

Lernziele/Zielverhalten

1. Lernen, wie die Vorbereitung auf Übergänge Übergänge erleichtert.
2. Erkennen, wie Vorankündigungen und klare Erwartungen die Kooperation unterstützen.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Bora ist ein 7-jähriges Kind mit geistiger Behinderung, das nach der Schule gerne Tablet-Spiele spielt. Es fällt ihm schwer, von einer Aktivität zur nächsten zu wechseln, wenn dies plötzlich

geschieht. Wenn es keine Vorankündigung für die Bildschirmzeit gibt, diskutiert er, weint und weigert sich, sich zu bewegen. Danach bekommt er mehr Zeit.

Der Hauptfall

Am Abend sitzt Bora auf dem Sofa und spielt seine Spiele auf dem Tablet. Sein Vater sagt: „Bora, lass uns essen. Das Abendessen ist fertig. Leg das Tablet weg.“ Bora sagt: „Jetzt nicht. Ich habe noch mehr Level.“ Sein Vater sagt: „Mach das jetzt aus“, aber Bora schreit „Nein“ und wirft das Tablet auf das Sofa.

Als die Betreuungsperson wiederholt: „Mach es jetzt sofort aus“, hebt Bora die Stimme, sagt „Nein“ und wirft das Tablet auf das Sofa. Dann bedeckt er sein Gesicht mit den Händen und beginnt laut zu weinen. Die Betreuungsperson fühlt sich frustriert und denkt: „Das passiert jeden Abend.“ Der Vater denkt frustriert: „Jeden Abendessen-Zeitpunkt ist es immer dasselbe“ und sagt: „Okay, gut. Noch fünf Minuten.“

Konzeptueller Kurzüberblick

Der Auslöser war die plötzliche Anweisung ohne Vorwarnung. Das Verhalten bestand aus Diskutieren und dem Werfen des Tablets, und die Konsequenz war mehr Bildschirmzeit. Bora zeigte dieses Verhalten, weil er mehr Bildschirmzeit erhalten wollte, und er bekam sie.

Ihn auf den Übergang vorzubereiten, indem die „zuerst-dann“-Strategie genutzt wird (z. B. „zuerst Abendessen und dann mehr Tablet-Zeit“) und Vorankündigungen gegeben werden („noch fünf Minuten, um dein Level zu beenden, und dann Abendessen“), könnte präventiver sein.

Entscheidungen

Was sollte der Vater tun, um die Bildschirmzeit zu verringern und dieses Verhalten zu verhindern?

Option A: Im Voraus eine Vorankündigung geben und eine „zuerst-dann“-Strategie verwenden.

Option B: Autorität zeigen und das Tablet wegnehmen.

Option C: Mehr Zeit erlauben, wenn sie mehr wollen.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Vorankündigungen zu geben und „zuerst-dann“ zu verwenden, ist wirksamer.

Option B: Plötzliche Übergänge können Frustration und Widerstand verstärken.

Option C: Grenzen aufzuheben unterstützt weder die Routinenbalance noch die Selbstregulation.

Bewertung: *Option A* ist die wirksamste Strategie.

Reflexion und Bewertung

1. Was löste Boras Verhalten aus?
2. Wie wirkte sich die zusätzliche Bildschirmzeit auf sein Verhalten aus?
3. Denken Sie an einen Übergang mit Ihrem Kind. Wie könnte eine Vorankündigung helfen?

1.6 FUNKTIONALE ERSATZVERHALTENSWEISEN VERMITTELN

Lernziel

Betreuungskräfte lernen, Kindern funktionale Ersatzverhaltensweisen beizubringen, die denselben Zweck wie herausforderndes Verhalten erfüllen, z. B. um Hilfe zu bitten, Pausen einzufordern, zu warten, Bedürfnisse mitzuteilen und einfache Strategien zur Selbstregulation zu nutzen.

Warum ist diese Kompetenz wichtig?

Herausforderndes Verhalten vorzubeugen ist ein wichtiger Schritt, aber langfristige Verhaltensänderung entsteht dann, wenn Kinder lernen, *was sie stattdessen tun können*. Viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von 2 bis 7 Jahren zeigen herausforderndes Verhalten, weil ihnen die Fähigkeiten fehlen, ihre Bedürfnisse mitzuteilen, mit Frustration umzugehen oder ihre Gefühle zu regulieren. Wenn Kinder keine wirksamen Alternativen haben, wird herausforderndes Verhalten zum schnellsten und verlässlichsten Weg, ihre Bedürfnisse zu erfüllen (Fox & Hemmeter, 2014).

Funktionale Ersatzverhaltensweisen sind positive, angemessene Handlungen, die dasselbe *Bedürfnis* erfüllen wie das herausfordernde Verhalten. Ein Kind, das beispielsweise weint, um einer schwierigen Aufgabe zu entkommen, kann davon profitieren zu lernen, eine Pause einzufordern. Ein Kind, das schlägt, um Aufmerksamkeit zu bekommen, kann lernen, den Arm einer Betreuungsperson zu berühren oder ihren Namen zu rufen. Wenn Ersatzverhaltensweisen leichter anzuwenden und wirksamer sind als herausforderndes Verhalten, beginnen Kinder ganz natürlich, sich auf sie zu verlassen (Akemoglu & Hinton, 2025).

Das Vermitteln von Ersatzverhaltensweisen unterstützt die Kommunikation, Selbstständigkeit und Emotionsregulation von Kindern. Anstatt sich darauf zu konzentrieren, Verhalten zu stoppen,

konzentrieren sich Betreuungskräfte auf den Aufbau von Fähigkeiten. Dieser Ansatz reduziert Frustration, erhöht Erfolgserlebnisse und stärkt die Beziehung zwischen Betreuungskraft und Kind (Dunlap et al., 2013).

Wie nutzt man diese Kompetenz?

Betreuungskräfte sollten Ersatzverhaltensweisen möglichst *vor* dem Auftreten herausfordernden Verhaltens vermitteln. Neue Fähigkeiten werden am besten in ruhigen Momenten eingeführt und in alltäglichen Routinen wie Spielzeiten, Lernaktivitäten, Mahlzeiten und Übergängen immer wieder geübt. Betreuungskräfte können das Verhalten vormachen, Hilfen geben und sofort reagieren, wenn das Kind versucht, die neue Fähigkeit anzuwenden.

Ersatzverhaltensweisen sollten sorgfältig ausgewählt werden. Sie müssen dieselbe Funktion wie das herausfordernde Verhalten erfüllen, für das Kind leichter anzuwenden sein und zum Entwicklungsstand sowie zu den Kommunikationsfähigkeiten des Kindes passen. Bei Kindern mit eingeschränkter Sprache können Ersatzverhaltensweisen Gesten, Bildkarten oder einfache Wörter sein. Bei älteren Kindern können kurze verbale Äußerungen oder Strategien zur Selbstregulation vermittelt werden.

Die Aktivitäten in dieser Kompetenz können je nach individuellen Bedürfnissen des Kindes, Diagnose (wie ASS oder geistige Behinderung) und alltäglichen Routinen angepasst werden. Es ist wirksamer, jeweils nur ein Ersatzverhalten auf einmal zu vermitteln.

1.1.2 SZENARIO 1: „HILFE ANFORDERN WÄHREND DER HAUSAUFGABEN“

Lernziele/Zielverhalten

1. Modellieren, wie man um Hilfe bittet.
2. Ein Ersatzverhalten verstärken.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Efe ist ein fröhlicher 6-jähriger Junge mit ASS. Er hat oft Schwierigkeiten, selbstständig Aufgaben zu bearbeiten. Wenn ihm eine Aufgabe schwer erscheint, wird er unruhig, schiebt seine Hausaufgabenmaterialien weg und weigert sich, die Aufgabe zu beenden. Sein Vater half ihm früher oft oder erledigte die Aufgabe für ihn, dachte aber nie daran, ihm eine neue Fähigkeit zu vermitteln.

Der Hauptfall

Am Abend sitzt Efe am Tisch. Er schreibt nur eine Zeile, pausiert, runzelt die Stirn und schiebt das Arbeitsblatt weg. Danach lässt er auch den Stift auf den Boden fallen und verlässt den Tisch.

Sein Vater beobachtet ihn, erkennt Efes frühe Anzeichen von Frustration und sagt ruhig: „Sag: ‚Hilfe, bitte‘“, doch Efe weint weiter. Der Vater wartet 3–5 Sekunden und wiederholt: „Efe, sag: ‚Hilfe, bitte‘.“ Efe sagt „Hilfe“, und der Vater lobt ihn sofort mit den Worten: „Toll gemacht, dass du ‚Hilfe‘ gesagt hast“, und hilft ihm unmittelbar.

Konzeptueller Kurzüberblick

In diesem Szenario wusste Efe nicht, wie er sich angemessen mitteilen oder während einer schwierigen Aufgabe um Hilfe bitten konnte. Sein Vater bemerkte Efes Anzeichen von Frustration und nutzte die Gelegenheit, um durch Modellieren ein neues Ersatzverhalten zu vermitteln: „Sag: ‚Hilfe, bitte‘.“ Nun ersetzt das Wort „Hilfe“ Efes herausforderndes Verhalten.

Entscheidungen

Der Vater möchte, dass Efe seine Hausaufgaben erledigt. Was sollte er tun?

Option A: Die Hausaufgaben für Efe machen.

Option B: Efe beibringen, um Hilfe zu bitten.

Option C: Efes Verhalten ignorieren.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Die Aufgabe für ihn zu beenden, vermittelt kein neues Verhalten.

Option B: Efe ein neues Verhalten beizubringen, um Hilfe zu bitten, wird die herausfordernden Verhaltensweisen verringern.

Option C: Ignorieren vermittelt keine neue Fähigkeit und kann die Frustration erhöhen.

Bewertung: Da das Ziel darin besteht, ein Ersatzverhalten zu vermitteln, ist *Option B* die wirksamste Reaktion.

Reflexion und Bewertung

1. Was versuchte Efe durch Weinen und das Verlassen des Tisches mitzuteilen?
2. Wie veränderte es die Situation, dass er lernte, „Hilfe“ zu sagen?
3. Wann könnten Sie das Bitten um Hilfe in ruhigen Momenten üben?

1.1.2 SZENARIO 2: „EINEM KIND BEIBRINGEN, EINE PAUSE EINZUFORDERN“

Lernziele/Zielverhalten

1. Dem Kind beibringen, seine Gefühle zu regulieren, bevor ein Ersatzverhalten vermittelt wird.

2. Verstehen, wann eine Aktivität unterbrochen werden sollte, um das Vermitteln einer neuen Fähigkeit vorzubereiten.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Nil ist ein 7-jähriges Mädchen mit leichter geistiger Behinderung. Wenn sie auf längere Aufgaben trifft, wird Nil schnell frustriert, weint, verlässt ihren Platz und weigert sich, die Aufgabe zu beenden.

Der Hauptfall

Eines Tages gibt ihre Mutter ihr ein einfaches Puzzle. Nil arbeitet eine Weile daran, aber als sie merkt, dass es Zeit braucht, beginnt sie zu nörgeln, schiebt die Teile weg und sagt: „Ich will keine Puzzles.“

Ihre Mutter bemerkt diese Verhaltensweisen und sagt ihr, dass sie eine Minute pausieren soll. Sie nimmt das Puzzle weg, setzt sich ruhig mit Nil hin, damit sie sich beruhigen kann. Dann sagt sie zu Nil: „Sag nächstes Mal: ‚Pause, bitte‘.“

Konzeptueller Kurzüberblick

Der Zeitpunkt, an dem ein neues Ersatzverhalten bzw. eine neue Fähigkeit vermittelt wird, ist sehr wichtig. In diesem Szenario handelte die Mutter schnell, achtete jedoch darauf, die Fähigkeit erst dann zu vermitteln, als Nil ruhig war. Sobald Nil sich beruhigt hatte, brachte sie ihr das Ersatzverhalten bei, nämlich um eine „Pause“ zu bitten.

Entscheidungen

Die Betreuungsperson möchte Nil bei schwierigen Aufgaben unterstützen. Welche Reaktion ist in diesem Moment am wirksamsten?

Option A: Die Aktivität kurz unterbrechen, damit Nil sich beruhigen kann, und später das Einfordern einer Pause vermitteln.

Option B: Nil auffordern, „Pause, bitte“ zu sagen, während sie weint.

Option C: Darauf bestehen, dass Nil die Aufgabe ohne Unterbrechung beendet.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Diese Reaktion unterstützt die Emotionsregulation und bereitet das Kind darauf vor, später Ersatzverhaltensweisen zu lernen.

Option B: Neue Fähigkeiten während starker Belastung zu vermitteln, ist oft wenig wirksam.

Option C: Darauf zu bestehen kann den Widerstand erhöhen.

Bewertung: Option A ist die richtige Antwort, da das Ziel darin besteht, eine Ersatzfertigkeit zu vermitteln.

Reflexion und Bewertung

1. Was tat die Mutter, um Nil zu helfen?
2. Warum ist der richtige Zeitpunkt beim Vermitteln von Ersatzverhalten wichtig?
3. Wann sollte eine Betreuungsperson Ersatzverhaltensweisen üben?

1.1.2 SZENARIO 3: „WARTEN LERNEN ANSTELLE VON GREIFEN“

Kontext

Alltagsroutine zu Hause: Snackzubereitungszeit.

Lernziele/Zielverhalten

1. „Warten“ als Ersatzverhalten/Fertigkeit vermitteln.
2. Erkennen, wie der richtige Zeitpunkt des Lehrens einen Unterschied macht.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Kerem ist ein 4-jähriger Junge mit globaler Entwicklungsverzögerung. Seine Verzögerung geht auch mit expressiven Sprachschwierigkeiten einher. Kerem isst sehr gern Snacks, aber anstatt zu warten, bis sein Vater sie gibt, greift er sich, was er will, oder weint und wirft sich auf den Boden.

Der Hauptfall

In der Küche sieht Kerem, wie sein Vater einige Snacks vorbereitet. Er geht zum Tisch und versucht, sich etwas zu nehmen, während der Vater sagt: „Warte.“ Kerem ist schnell; er greift sich einen Snack, weint aber gleichzeitig.

Sein Vater nimmt den Teller behutsam zurück und wartet still, bis Kerem sich beruhigt. Sobald Kerem kurz aufhört zu weinen, sagt er: „Schön ruhiger Körper“ und gibt ihm einen Snack. Später übt er mit Kerem das „Warten“, indem er kurz zählt und das Warten lobt.

Konzeptueller Kurzüberblick

Der richtige Zeitpunkt ist entscheidend, wenn Ersatzverhalten vermittelt wird. Der Vater wartete still, bis Kerem eine Pause vom Weinen hatte. Dies nutzte er als Gelegenheit, ihm zu zeigen, dass er Snacks bekommt, wenn er ruhig wartet, und er vermittelte ihm das Zählen sowie Lob wie „gut gewartet“. Kerem lernt, dass ruhiges Verhalten wirksamer ist als Greifen. Die

Betreuungsperson baut Erfolg auf, indem sie das Warten in stressarmen Momenten mit unmittelbarem Lob übt.

Entscheidungen

Die Betreuungsperson möchte das Greifen während der Snackzeit verringern. Welche Reaktion unterstützt das Vermitteln des Wartens am besten?

Option A: Den Snack sofort geben, um das Weinen zu vermeiden.

Option B: Laut zählen, während Kerem weint, und ihm dann den Snack geben.

Option C: Auf einen kurzen ruhigen Moment warten, bevor der Snack gegeben wird, und das Warten später üben.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Dies verstärkt Greifen und Weinen.

Option B: Während einer Eskalation zu lehren ist weniger wirksam.

Option C: Diese Reaktion vermeidet es, das Verhalten zu verstärken, und unterstützt das Erlernen von Wartefähigkeiten.

Bewertung: Das Ziel dieses Szenarios ist es, **Warten** als Ersatzverhalten zu vermitteln.

Option C ist die wirksamste Reaktion.

Reflexion und Bewertung

1. Warum ist der richtige Zeitpunkt wichtig, wenn der Snack gegeben wird?
2. Wie vermied die Betreuungsperson, das Greifen zu verstärken?
3. Wo könnten Sie noch kurze Wartezeiten üben?

1.7 POSITIVES VERHALTEN STÄRKEN UND SELBSTREGULATION UNTERSTÜTZEN

Lernziel

Betreuungskräfte lernen, Lob, Verstärkung und Beruhigungsstrategien einzusetzen, um positives Verhalten zu stärken und die emotionale sowie sensorische Selbstregulation von Kindern in alltäglichen Routinen zu unterstützen.

Warum ist diese Kompetenz wichtig?

Das Vermitteln neuer Fähigkeiten und die Vorbeugung herausfordernden Verhaltens reichen für sich allein nicht aus. Kinder nutzen weiterhin Verhaltensweisen, die für sie wirksam sind. Wenn positive Verhaltensweisen wie Anweisungen befolgen, Bedürfnisse mitteilen, warten

oder sich beruhigen konsequent verstärkt werden, ist es wahrscheinlicher, dass Kinder diese Verhaltensweisen in Zukunft wieder zeigen. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von 2 bis 7 Jahren spielt Verstärkung eine entscheidende Rolle für Lernen und Verhaltensänderung.

Viele Betreuungskräfte richten ihre Aufmerksamkeit von Natur aus auf herausforderndes Verhalten und übersehen dabei unbeabsichtigt positives Verhalten. Wenn positives Verhalten unbeachtet bleibt, kehren Kinder möglicherweise zu herausforderndem Verhalten zurück, weil es schnellere oder stärkere Reaktionen hervorruft. Verstärkung hilft Betreuungskräften, dieses Muster zu verändern, indem gewünschtes Verhalten gezielt wahrgenommen, darauf reagiert und es gestärkt wird (Rahn et al., 2017).

Selbstregulation ist ebenfalls eine sich entwickelnde Fähigkeit bei jungen Kindern, besonders bei Kindern mit ASS, Sprachverzögerungen oder Schwierigkeiten in der sensorischen Verarbeitung. Kinder haben möglicherweise Schwierigkeiten, ihren Körper zu beruhigen, und benötigen daher Anleitung, um zu lernen, wie sie ihren Körper beruhigen können (Fettig & Barton, 2014).

Wie nutzt man diese Kompetenz?

Setzen Sie Verstärkung und Lob unmittelbar nach einem positiven Verhalten ein. Unmittelbares Feedback und sofortige Verstärkung sind entscheidend und machen einen Unterschied. Wenn ein Kind beginnt, ein neues Verhalten bzw. eine neue Fähigkeit zu lernen, muss die Verstärkung jedes Mal gegeben werden, wenn es dieses Verhalten zeigt. Sobald das Kind es gelernt hat, kann die Verstärkung seltener gegeben werden.

Verstärkung kann Lieblingssessen, Snacks, Getränke, Aufmerksamkeit, Zugang zu bevorzugten Spielzeugen/Materialien und Lob umfassen. Wenn Sie Lob einsetzen, achten Sie darauf, dass es verhaltensspezifisch ist, das heißt: Sagen Sie dem Kind, wofür es verstärkt wird. Statt zum Beispiel „gut gemacht“ zu sagen, sagen Sie lieber: „Gut gemacht, dass du so schön gewartet hast“, „Ich finde es toll, wie du deine Worte benutzt hast“, „Gut gemacht, dass du deine Aufgabe beendet hast“ oder „Gut gemacht, dass du um mehr Essen gebeten hast.“

1.1.2 SZENARIO 1: „RUHIGES WARTEN WÄHREND DER SPIELZEIT VERSTÄRKEN“

Lernziele/Zielverhalten

1. Ruhiges Warten mithilfe spezifischen Lobes verstärken.

2. Selbstregulation stärken, indem frühes ruhiges Verhalten wahrgenommen und darauf reagiert wird.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Lina ist ein 5-jähriges Kind mit Sprachverzögerung, das bei Spielen mit abwechselnden Zügen schnell ungeduldig wird. Wenn das Warten schwerfällt, jammert sie oft oder greift nach Spielzeugen. Betreuungspersonen reagieren manchmal erst dann, wenn Lina aufgebracht ist, wodurch ruhiges Verhalten unbeabsichtigt weniger Aufmerksamkeit erhält.

Der Hauptfall

Lina und ihre Betreuungsperson spielen ein einfaches Brettspiel. Die Betreuungsperson ist an der Reihe. Lina rutscht auf ihrem Sitz hin und her, beobachtet aufmerksam und atmet tief ein. Sie hält ihre Hände im Schoß und greift nicht nach den Spielteilen.

Die Betreuungsperson bemerkt Linas ruhigen Körper und sagt: „Ich finde es toll, wie ruhig du wartest. Deine Hände liegen in deinem Schoß.“ Die Betreuungsperson beendet ihren Zug und gibt Lina sofort den nächsten Zug. Lina lächelt und spielt weiter.

Konzeptueller Kurzüberblick

In diesem Szenario gibt die Betreuungsperson sofortiges, spezifisches Lob, das von Linas ruhigem Warten abhängt, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass dieses Verhalten erneut auftritt. Lina lernt, welche Verhaltensweisen erwünscht und wirksam sind. Indem frühe Anzeichen von Selbstregulation bemerkt und verstärkt werden, helfen Betreuungspersonen Kindern, ruhige Strategien zu wiederholen, bevor eine Eskalation beginnt.

Entscheidungen

Was sollte die Betreuungsperson tun, um ruhiges Warten während des Spiels zu fördern?

Option A: Sofortiges, spezifisches Lob geben, wenn Lina ruhig wartet.

Option B: Warten, bis Lina aufgebracht ist.

Option C: Linas ruhiges Verhalten vollständig ignorieren.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Diese Reaktion verstärkt ruhiges Verhalten und vermittelt klar, was zu tun ist.

Option B: Erst nach einer Eskalation zu reagieren, verpasst Gelegenheiten, Selbstregulation zu verstärken.

Option C: Ruhiges Verhalten zu ignorieren kann dazu führen, dass es in Zukunft seltener auftritt.

Bewertung: *Option A* ist die wirksamste Reaktion.

Reflexion und Bewertung

1. Welche ruhigen Verhaltensweisen zeigte Lina, bevor sie an der Reihe war?
2. Warum ist spezifisches Lob wichtig?
3. Wann könnten Sie ruhiges Verhalten in Alltagsroutinen bemerken und loben?

1.1.3 SZENARIO 2: „UNTERSTÜTZUNG DER SELBSTREGULATION BEIM ZUBETTGEHEN“

Lernziele/Zielverhalten

1. Selbstregulation mithilfe von Beruhigungsstrategien unterstützen.
2. Versuche, Beruhigungsstrategien während alltäglicher Routinen zu nutzen, verstärken.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Deniz ist ein 6-jähriges Kind mit geistiger Behinderung, das während der Schlafenszeit unruhig und emotional wird. Wenn er aufgebracht ist, spricht er laut, bewegt sich ständig und verzögert das Zubettgehen. Betreuungspersonen möchten das Beruhigen unterstützen, ohne die Situation eskalieren zu lassen.

Der Hauptfall

Am Abend, während Deniz sich fürs Bett fertig macht, beginnt er im Zimmer auf und ab zu gehen und laut zu sprechen. Die Betreuungsperson bemerkt diese Anzeichen von Unruhe und sagt ruhig: „Deniz, lass uns gemeinsam dreimal langsam atmen.“

Die Betreuungsperson modelliert das Atmen, indem sie langsam ein- und ausatmet. Deniz macht zwei Atemzüge mit. Seine Stimme wird leiser, und seine Bewegungen werden ruhiger. Die Betreuungsperson sagt: „Schöne ruhige Atemzüge“ und führt die Abendroutine fort.

Konzeptueller Kurzüberblick

Dieses Szenario konzentriert sich auf das Vermitteln und Verstärken von Beruhigungsstrategien. Die Betreuungsperson verstärkt Deniz' Versuch der Selbstregulation, indem sie unmittelbar nach ruhigem Verhalten Lob gibt. Außerdem lernt Deniz, Beruhigungshandlungen mit Unterstützung und positiver Rückmeldung zu verknüpfen.

Modellieren und gemeinsame Regulation erhöhen somit Beteiligung und Lernchancen. Nicht Perfektion, sondern Versuche zu verstärken, hilft Kindern, Regulationsfähigkeiten über die Zeit aufzubauen.

Entscheidungen

Die Betreuungsperson möchte Deniz' Selbstregulation zur Schlafenszeit unterstützen. Welche Reaktion fördert das Lernen am besten?

Option A: Deniz sofort ins Bett schicken, um die Bewegung zu stoppen.

Option B: Warten, bis Deniz vollständig ruhig ist, bevor etwas gesagt wird.

Option C: Eine Beruhigungsstrategie modellieren, Deniz beim Ausprobieren anleiten und den Versuch loben.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Unmittelbare Anforderungen können Stress erhöhen.

Option B: Den Moment ungenutzt zu lassen, verzögert das Lernen.

Option C: Diese Reaktion vermittelt und verstärkt eine Beruhigungsstrategie wirksam.

Bewertung: Das Ziel dieses Szenarios besteht darin, Selbstregulation durch Verstärkung zu unterstützen. *Option C* ist die wirksamste Reaktion.

Reflexion und Bewertung

1. Welche frühen Anzeichen zeigten, dass Deniz Unterstützung brauchte?
2. Wie half das Modellieren Deniz dabei, sich zu beruhigen?
3. Welche Beruhigungsstrategien funktionieren bei Ihrem Kind am besten?

1.1.3 SZENARIO 3: „DIE RÜCKKEHR ZUR AUFGABE NACH EINER PAUSE VERSTÄRKEN“

Kontext

Routine zu Hause: Lernaktivität mit kurzer Pause.

Lernziele/Zielverhalten

1. Die Rückkehr zu einer Aufgabe nach einer Pause verstärken.
2. Ausdauer mithilfe positiver Verstärkung stärken.

Hintergrund/Ausgangsbedingung

Mert ist ein 7-jähriges Kind mit ASS, das von kurzen Pausen während der Hausaufgaben profitiert. Nach den Pausen sträubt er sich manchmal dagegen, zur Aufgabe zurückzukehren. Betreuungspersonen möchten den Aufgabenabschluss fördern, ohne Druck auszuüben.

Der Hauptfall

Zu Hause bearbeitet Mert Hausaufgaben, macht jedoch nach einigen Minuten Arbeit eine kurze Pause. Als die Betreuungsperson sagt: „Die Pause ist vorbei“, zögert Mert kurz, kehrt dann aber an seinen Platz zurück und nimmt seinen Stift wieder in die Hand.

Die Betreuungsperson sagt sofort: „Toll gemacht, dass du nach deiner Pause wieder an deine Arbeit zurückgekehrt bist“, und gibt Mert einen Aufkleber. Mert löst die nächste Aufgabe und arbeitet weiter.

Konzeptueller Kurzüberblick

Dieses Szenario verdeutlicht, wie unmittelbares Lob und eine kleine Belohnung die Rückkehr zur Aufgabe stärken, während Mert lernt, dass Anstrengung und Kooperation wahrgenommen werden. Dadurch erhöht die Verstärkung motivationsbezogener Verhaltensweisen die Beteiligung und Selbstständigkeit. Klare, positive Rückmeldungen vermitteln Kindern, welche Verhaltensweisen zu Erfolg führen.

Entscheidungen

Was sollte die Betreuungsperson tun, um die Rückkehr zur Aufgabe zu unterstützen?

Option A: Mert wiederholt daran erinnern, zur Arbeit zurückzukehren.

Option B: Unmittelbares Lob und eine kleine Belohnung geben, wenn Mert zur Aufgabe zurückkehrt.

Option C: Künftige Pausen streichen, um Verzögerungen zu vermeiden.

Rückmeldung an die Teilnehmenden

Option A: Wiederholte Erinnerungen können die Selbstständigkeit verringern.

Option B: Diese Reaktion verstärkt Ausdauer und Aufgabenbeteiligung.

Option C: Das Streichen von Pausen kann den Widerstand erhöhen.

Bewertung: Das Ziel dieses Szenarios ist es, die Rückkehr zu Aufgaben nach Pausen zu verstärken. *Option B* ist die wirksamste Reaktion.

Reflexion und Bewertung

1. Welches Verhalten wurde in diesem Szenario verstärkt?
2. Warum ist unmittelbare Verstärkung wichtig?
3. Wie könnten Sie Ausdauer in Alltagsroutinen verstärken?

1.8 ZUSAMMENFASSUNG

Dieses Aktivitätsbuch konzentrierte sich darauf, Betreuungskräften zu helfen, herausforderndes Verhalten von Kindern mithilfe positiver, praktischer und evidenzbasierter Strategien zu verstehen, ihm vorzubeugen und darauf zu reagieren. Im Verlauf der Einheit wurde Verhalten nicht als absichtliches Fehlverhalten dargestellt, sondern als eine bedeutsame Form der Kommunikation. Bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter von 2 bis 7 Jahren, einschließlich ASS, Sprachverzögerungen, geistiger Behinderung und Herausforderungen in der sensorischen Regulation, kommuniziert Verhalten häufig unerfüllte Bedürfnisse, Verwirrung, Frustration oder Schwierigkeiten im Umgang mit den Anforderungen des Alltags.

Die erste Kompetenz betonte, Verhalten als Kommunikation zu verstehen. Betreuungskräfte übten, Verhalten objektiv zu beschreiben, und lernten, sich von Etiketten wie „stur“ oder „faul“ zu lösen. Indem sie sich darauf konzentrieren, was das Kind tut und was durch das Verhalten mitgeteilt werden könnte, können Betreuungskräfte ruhiger und wirksamer reagieren.

Betreuungskräfte lernten das ABC-Muster (Auslöser–Verhalten–Konsequenz) kennen. Der Auslöser ist das, was vor dem Verhalten passiert, das Verhalten ist die Handlung des Kindes, und die Konsequenz ist das, was unmittelbar danach geschieht. Durch das Beobachten von ABC-Mustern können Eltern Auslöser erkennen und verstehen, was das Verhalten möglicherweise aufrechterhält. Kinder wiederholen mit höherer Wahrscheinlichkeit Verhaltensweisen, die ihnen helfen, etwas Gewünschtes zu erhalten oder etwas Unangenehmes zu vermeiden – besonders dann, wenn die Folgen schnell eintreten.

Anschließend lernten und übten Betreuungskräfte Beispiele für Präventionsstrategien. Präventionsstrategien wurden als ein zentraler Weg erklärt, um Verhaltensprobleme zu verringern, bevor sie entstehen. Vorhersehbare Routinen helfen Kindern zu wissen, was als Nächstes kommt, und vermitteln ihnen Ruhe und Sicherheit. Außerdem bedeutet das Wissen um den Ablauf einer Routine auch, die Erwartungen zu kennen und somit die erwarteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen einsetzen zu können. Betreuungskräfte können einfache

Strategien nutzen, um ihren Kindern flüssigere und vorhersehbarere Übergänge zwischen Routinen zu ermöglichen. Sie können Vorankündigungen geben, visuelle Tagesabläufe zeigen und „zuerst-dann“-Aussagen verwenden.

Betreuungskräfte lernten außerdem, wie sie Ersatzverhaltensweisen und -fertigkeiten vermitteln können. Zu diesen Strategien gehört es, dem Kind beizubringen, um Hilfe zu bitten, Pausen einzufordern, „nein“ zu sagen und eigene Worte oder visuelle Karten zu nutzen, um Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken. Kinder lernen diese Strategien durch fortlaufendes Modellieren, zahlreiche Übungsmöglichkeiten sowie korrigierendes Feedback und Lob für den Einsatz der neu erlernten Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Schließlich lernten die Betreuungskräfte, wie sie Verstärkungsstrategien wie Lob, materielle Verstärker und den Zugang zu bevorzugten Aktivitäten einsetzen und üben können.

1.9 SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE

Nr.	Aussagen	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1	Ich kann auf natürliche Weise Blickkontakt mit dem Kind herstellen.					
2	Ich kann auf strukturierte Weise Blickkontakt mit dem Kind aufbauen.					
3	Ich kann dem Kind Wartefähigkeiten vermitteln.					
4	Ich kann die Wartezeit des Kindes verlängern.					
5	Ich kann mit dem Kind auf natürliche Weise Aktivitäten zum Abwechseln durchführen.					
6	Ich kann mit dem Kind auf strukturierte Weise Aktivitäten zum Abwechseln durchführen.					
7	Ich kann dem Kind Imitationsfähigkeiten mit Objekten beibringen.					
8	Ich kann dem Kind Imitationsfähigkeiten ohne Objekte beibringen.					
9	Ich kann die wechselseitige Kommunikation des Kindes verbessern.					

10	Ich kann mit dem Kind ein wechselseitiges Gespräch führen.					
----	--	--	--	--	--	--

1.10 KAPITELEVALUATION UND REFLEXION

Bewertungsskala

„Stimme überhaupt nicht zu“ entspricht 5 Punkten; „Stimme nicht zu“ 4 Punkten; „Neutral“ 3 Punkten; „Stimme zu“ 2 Punkten; „Stimme voll und ganz zu“ 1 Punkt.

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl und kommentieren Sie sie:

- *45–50 Punkte:* Kompetenzniveau. Sie verfügen über ein ausgezeichnetes Verständnis des Kapitels und können die Inhalte flexibel und wirksam anwenden.
- *35–44 Punkte:* Fortgeschrittenes Niveau. Sie haben ein solides Verständnis der zentralen Konzepte. Durch weiteres Üben und Vertiefen einzelner Strategien können Sie Ihre Kompetenz noch ausbauen.
- *25–34 Punkte:* Entwicklungsniveau. Sie beginnen, die Kernprinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Aussagen, die Sie nicht mit „Stimme zu“ oder „Stimme voll und ganz zu“ markiert haben, um Ihr Wissen zu stärken.
- *10–24 Punkte:* Anfängerniveau. Sie stehen am Beginn Ihres Lernprozesses. Diese Checkliste zeigt deutlich die grundlegenden Bereiche auf, die Sie weiter vertiefen sollten.

Reflexionsbasierte Selbstbewertung für Sie:

Dieser Reflexionsabschnitt soll Ihnen helfen, Ihr Lernen im Verlauf dieses Kapitels kritisch zu betrachten und Ihre fortlaufende persönliche sowie berufliche Entwicklung als Betreuungskraft zu unterstützen. Anstatt nur einer Bewertung zu dienen, sollen diese Fragen Sie dabei anleiten, Stärken, Entwicklungsbereiche und konkrete nächste Schritte im Zusammenhang mit Verhaltensmanagement zu erkennen.

1. Bei welchen Strategien aus diesem Kapitel fühlen Sie sich am sichersten, sie in Ihren Alltagsroutinen anzuwenden?
2. Bei welchen Themen oder Fertigkeiten aus diesem Kapitel benötigen Sie Ihrer Meinung nach mehr Lernen, Übung oder Anleitung?

3. Welche konkrete Maßnahme können Sie ergreifen, um die nächste Fertigkeit zu stärken, bei der Sie Verbesserungsbedarf erkannt haben?

LITERATURVERZEICHNIS

- Akemoğlu, Y., & Hinton, V. (2025). Early interventionist-guided and parent-implemented behavior support to reduce challenging behaviors of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13.
- Barton, E. E., Winchester, C., Velez, M. S., Todt, M., Locchetta, B. M., & Skiba, E. (2025). Field testing the family behavior support mobile application (FBSApp) during a global pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(8), 2680-2695.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3), 181-200.
- Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K. (2013). *Prevent-teach-reinforce for young children: The early childhood model of individualized positive behavior support*. Paul H. Brookes.
- Fettig, A., & Barton, E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children's challenging behavior: A literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49-61.
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2014). Collaborating with parents in using effective strategies to reduce children's challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 16(1), 30-41.
- Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2014). *Implementing positive behavioral intervention and support*. Pyramid Model Consortium.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., Hanna, A., & Lewellen, T. (2017). Evidence-based practices to reduce challenging behaviors of young children with autism. *Young Exceptional Children*, 20(4), 166-178.



**FÖRDERUNG VON
KOMMUNIKATION, SPRACHE UND
SPRECHFERTIGKEITEN**

**DAS
AKTIVITÄTENBUCH
DER
SONDERPÄDAGOGIK
FÜR
BETREUUNGSKRÄFTE
Bekir Fatih Meral, Ph.D.**

**EINHEIT
NR:2**

2 UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIONS-, SPRECH- UND SPRACHKOMPETENZEN

2.1 VORWORT

Frühe Intervention ist wichtig, um anhaltende Sprach- und damit verbundene Schwierigkeiten bei jungen Kindern mit Sprachstörungen oder bei Kindern mit Risiko für Sprachstörungen zu minimieren (Rescorla, 2009). Da Sprache in erster Linie durch Eltern-Kind-Interaktionen gelernt wird, sind von Eltern umgesetzte Interventionen eine potenziell wichtige frühe Interventionsmaßnahme für Kinder mit Sprachstörungen oder für Kinder, bei denen das Risiko besteht, solche zu entwickeln (Heidlage et al., 2020).

Wenn es jedoch um Waisenkinder geht, die einen Elternverlust erlebt haben, und um Kinder mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, spielen Betreuungskräfte eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung von Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenzen, da Eltern oder nahe Verwandte fehlen. Zwei entscheidende Fähigkeiten sollten in den frühen Entwicklungsphasen der Kindheit im Mittelpunkt stehen, unabhängig davon, ob Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben: Blickkontakt und Imitation. Dies liegt daran, dass die frühe Kindheit, insbesondere der Zeitraum von der Geburt bis zum Alter von 4,5 Jahren, eine kritische Zeit für die Entwicklung von Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenzen ist. Beide Fähigkeiten erfordern eine zweite Person, die mit dem Kind interagieren kann, unabhängig davon, ob das Kind sonderpädagogischen Förderbedarf hat. Diese Person sollte über die Kompetenzen verfügen, die Entwicklung von Kommunikation, Sprechen und Sprache bei Kindern ohne Eltern zu unterstützen. Daher haben Betreuungskräfte eine wesentliche Rolle bei der Unterstützung dieser Kinder. Betreuungskräfte sind in der Regel damit beauftragt, Kinder, die einen Elternverlust erfahren haben, bei der Entwicklung alltagspraktischer Kompetenzen wie Selbstversorgung sowie persönlicher und sozialer Fertigkeiten zu unterstützen. Ihre Verantwortung kann jedoch nicht auf diese Bereiche beschränkt werden, weil Kinder, die ein Elternteil verloren haben, im Waisenhaus nur begrenzte Möglichkeiten haben, mit anderen zu interagieren oder zu kommunizieren. Vor diesem Hintergrund wurde dieses Aktivitätsbuch erstellt, um Betreuungskräften grundlegende Fähigkeiten zur Unterstützung der Kommunikations-, Sprech- und Sprachentwicklung bei Kindern mit Elternverlust zu vermitteln – unabhängig davon, ob diese sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Dieses Aktivitätsbuch enthält Anleitungen dazu, wie man nacheinander

(1) Blickkontakt, (2) Wartefertigkeiten, (3) Abwechseln/Turn-Taking, (4) Imitationsfähigkeiten mit/ohne Objekte und (5) reziproke Gespräche vermittelt.

2.2 MODULINHALT

Die Lernziele, Beschreibungen, Schwerpunkte und erwarteten Ergebnisse der Untermodule zur Unterstützung von Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenzen (CSL) werden hier dargestellt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. Modul zur Unterstützung von Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenzen (CSL)

Lernziele	Beschreibung	Schwerpunkt	Ergebnisse
1. Blickkontakt (BK)	Das Vermeiden von Blickkontakt bedeutet zögerlichen oder fehlenden Blickkontakt während sozialer Interaktionen; intensiver Blickkontakt hingegen bedeutet, starr und bedeutungslos in die Augen der anderen Person zu schauen.	Abbau der Vermeidung von Blickkontakt oder von intensivem Blickkontakt	Jemanden angemessen ansehen
2. Wartekompetenzen (WK)	Wartekompetenzen während der Kommunikation beziehen sich auf die Fähigkeit, auf verbale Eingaben (angemessenes Zuhören) oder verbale Anleitung zu warten, ohne störendes Verhalten zu zeigen – unabhängig davon, ob sitzend oder stehend.	Abbau störender Verhaltensweisen beim Warten auf verbale Reize	Beim Warten auf einen verbalen Hinweis angemessen sitzen oder stehen
3. Abwechseln / Turn-Taking (TT)	Die Methode des Abwechselns zielt darauf ab, aktives Zuhören und Empathie zu entwickeln, da Kinder lernen müssen, die Reihenfolge anderer zu respektieren.	Die Fähigkeit, sich abzuwechseln und die richtige Reihenfolge während der Kommunikation einzuhalten.	Sich abwechseln und während der Kommunikation angemessen sprechen können.
4. Imitationsfähigkeit mit/ohne Objekte (IM)	Imitationsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, dieselben oder ähnliche Handlungen	Nachahmen dessen, was jemand getan hat	Als Vorbereitung auf verbale Kommunikationsfähigkeiten die Handlungen

Lernziele	Beschreibung	Schwerpunkt	Ergebnisse
5. Reziprokes Gespräch (RG)	nachzuahmen, die jemand anderes mit oder ohne Objekte ausgeführt hat. Imitation ist für Kommunikationsfähigkeit von zentraler Bedeutung.		anderer mit oder ohne Objekte nachahmen.
	Ein reziprokes Gespräch umfasst das angemessene Reagieren auf soziale Signale, das Teilen von Aufmerksamkeit, das wechselseitige Einbringen in Gespräche und das Zeigen angemessener sozialer Verhaltensweisen.	Ein angemessenes und wechselseitiges Gespräch zwischen zwei Personen	Während eines Gesprächs angemessen zuhören und verbal reagieren.

2.2.1 KOMPETENZEN

- 1. Blickkontakt (BK):** Blickkontakt bedeutet, Schwierigkeiten zu haben, ihn herzustellen und aufrechtzuerhalten. Zum Beispiel Schwierigkeiten, jemanden anzusehen und den Blickkontakt beizubehalten.
- 2. Wartekompetenzen (WK):** Manche Kinder haben Schwierigkeiten mit dem Warten, mit dem Warten auf ihren Turnus oder auf ein reziprokes Gespräch. Zum Beispiel das Warten auf Reize/Auslöser (Instruktion).
- 3. Abwechseln / Turn-Taking (TT):** Abwechseln bedeutet, in einer Situation oder einem Gespräch der Reihe nach dranzukommen. Zum Beispiel die eigene Gesprächs-, Spiel- oder Interaktionsrunde angemessen wahrzunehmen.
- 4. Imitationsfähigkeiten mit/ohne Objekte (IM):** Imitation bezieht sich darauf, wenig Interesse am Verhalten anderer in der Umgebung zu zeigen und selten zu versuchen, dieses nachzuahmen. Zum Beispiel die Nachahmung von Handlungen mit Objekten (z. B. eine Schelle schütteln, einen Spielzeuglaster schieben), von Gesten und Körperbewegungen (z. B. klatschen, auf die Nase zeigen) oder von Lauten und Wörtern (z. B. Affen- und Hühnerlaute).
- 5. Reziprokes Gespräch (RG):** Ein reziprokes Gespräch umfasst das Reagieren auf soziale Hinweise, das Teilen von Aufmerksamkeit, das Einhalten von Gesprächswechseln und das Zeigen angemessener sozialer Verhaltensweisen. Zum Beispiel der natürliche wechselseitige Verlauf in der Kommunikation.

2.3 BLICKKONTAKT-KOMPETENZ (BK)

Blickkontakt ist wie das Öffnen eines Fensters in einer dunklen, völlig geschlossenen Box. Während eingeschränkter Blickkontakt allein kein eindeutiger Hinweis auf Autismus oder sonderpädagogischen Förderbedarf ist, gilt das Vermeiden von Blickkontakt (oder umgekehrt intensiver Blickkontakt) als frühes Anzeichen für Autismus oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Blickkontakt ist der erste beziehungsweise vorbereitende Schritt, um verbale Informationen aufzunehmen und Kommunikationsfähigkeiten bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern. Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung oder sonderpädagogischem Förderbedarf kann Blickkontakt eine unangenehme und überwältigende Erfahrung sein.

2.3.1 SZENARIO 1: BLICKKONTAKTTTRAINING MITHILFE DER NATURALISTISCHEN LEHRMETHODE

Ziel des Szenarios

Ziel dieses Szenarios ist es, die „Blickkontaktkompetenzen“ von Personen mit Autismus, sonderpädagogischem Förderbedarf oder sozialen Interaktionsschwierigkeiten mithilfe naturalistischer Interaktionsmethoden zu verbessern. Durch die Interaktion zwischen Fachkraft und Schüler/in lernt die Betreuungskraft die praktische Anwendung des naturalistischen Blickkontakttrainings kennen. Das Szenario veranschaulicht konkret, wie korrekte Reaktionen verstärkt werden und welche Art von Unterstützung gegeben wird, wenn der/die Schüler/in nicht reagiert.

Umfeld und Hintergrund

Die Betreuungskraft befindet sich in einem ruhigen Einzelunterrichtsraum, um die Trainingseinheit zu beobachten.

- **Anordnung:** Entsprechend den Prinzipien von Floor-Time/Bodenaktivitäten ist der Raum mit zwei Matten oder dünnen Kissen für Schüler/in und Fachkraft ausgestattet.
- **Materialien:** Spielzeuge, Gegenstände und Essensverstärker, die für den/die Schüler/in bekanntermaßen hoch motivierend sind, werden auf dem Boden bereitgelegt.
- **Positionierung:** Fachkraft und Schüler/in sitzen sich auf gleicher Augenhöhe in einer ablenkungsfreien Umgebung gegenüber.
- **Beobachtung:** Der Hintergrund ist visuell neutral gestaltet. Die Betreuungskraft beobachtet den Prozess am Rand als Lernende/r, ohne einzugreifen.

Phasen des Szenarios

Die Verfahrensschritte zum Erwerb von Blickkontaktkompetenzen durch naturalistische Lehrmethoden sind wie folgt:

Phase 1: Bestimmung von Verstärkern

Der konkrete Gegenstand (z. B. ein kleines Spielzeugauto, eine Mini-Puppe) oder Essensverstärker (z. B. ein Gummibärchen, eine kleine Waffel) wird auf Grundlage der Vorlieben des/der Schüler/in ausgewählt und in der Umgebung bereitgelegt.

Tabelle 3. Übersichtstabelle (Prozesskarte)

Stufe	Bedingung	Systemverhalten / Handlung der Betreuungskraft	Nächster Schritt
Erster Aufruf	Start	Die Betreuungskraft spricht den/die Schüler/in auf Augenhöhe mit Namen an.	Wenn Reaktion: Erfolg . Wenn nicht: Warten
Warten	Keine Reaktion	3–5 Sekunden warten (Verarbeitungspause gewähren).	Wenn Reaktion: Erfolg . Wenn nicht: Berührung
Berührung	Keine Reaktion	Sanfte Berührung der Schulter + verbaler Prompt.	Wenn Reaktion: Erfolg . Wenn nicht: Visueller Hinweisreiz
Visueller Hinweisreiz	Keine Reaktion	Der Finger wird auf Augenhöhe bewegt, um den Blick zu lenken.	Wenn Reaktion: Erfolg . Wenn nicht: Körperlicher Hinweisreiz
Körperlicher Hinweisreiz	Keine Reaktion	Sanfter Druck auf den Finger + verbaler Prompt.	Wenn Reaktion: Erfolg . Wenn nicht: erneut versuchen oder beenden
Erneut versuchen / Beenden	Weiterhin keine Reaktion	Die Situation wird später erneut versucht oder die Aktivität wird	Ende des Ablaufs

Phase 2: Den Verstärker auf Augenhöhe halten

Die Fachkraft bewegt den bevorzugten Gegenstand horizontal oder vertikal zwischen sich und dem/der Schüler/in. Ziel ist es, die Aufmerksamkeit des/der Schüler/in zunächst mit dem Objekt zu fesseln und den Blick dann auf die Augen der Fachkraft zu lenken.

Tabelle 2 Übersichtstabelle des Prozesses, Szenario 1.

Phase	Status	Systemverhalten / Handlung der Fachkraft	Ergebnis / Nächster Schritt	
1. Vorbereitung	Interessenanalyse	Der bevorzugte Gegenstand bzw. das bevorzugte Essen des Kindes wird vorbereitet.	Die Interaktion beginnt.	
2. Aufmerksamkeit	Blickübertragung	Das Objekt wird auf Augenhöhe bewegt, um die Aufmerksamkeit zu fokussieren.	Das Kind schaut auf das Objekt.	
3. Übergang	Blickverlagerung	Es wird darauf gewartet, dass sich der Blick vom Objekt auf die Augen der Fachkraft verlagert.	Wenn sich der Blick verlagert, weiter mit Phase 4.	
4. Verbale Verstärkung	Unmittelbare Rückmeldung	„Wunderbar geschaut!“ wird unmittelbar im Moment des Augenkontakts gesagt.	Das Verhalten wird sozial verstärkt.	
5. Materielle Verstärkung	Objekt-/Essensgabe	Direkt nach dem Lob wird der tatsächliche Gegenstand oder der Essensverstärker übergeben.	Der Blickkontakt wird mit einem konkreten Verstärker verknüpft.	
6. Konditionierung	Voraussetzung	Das Herstellen von Blickkontakt wird zur festen Bedingung für den Erhalt des Objekts. Ohne Blickkontakt wird der materielle Verstärker konsequent vorenthalten.	Das Kind lernt, dass soziale Interaktion der Schlüssel zum Erfolg ist.	
7. Generalisierung	Festigung	Der materielle Verstärker wird schrittweise ausgeschlichen und durch rein soziale Verstärkung ersetzt.	Die Fertigkeit wird zu einer funktionalen Gewohnheit im Alltag.	

SZENARIO 2: BLICKKONTAKTTTRAINING MITTELS STRUKTURIERTER LEHRMETHODE

Ziel des Szenarios

Ziel dieses Szenarios ist es, die „Blickkontaktkompetenzen“ von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern, einschließlich Personen mit Autismus, die Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion haben. In einem strukturierten Setting interagiert die Betreuungskraft (Professor/in oder Elternteil) mit einem/einer Schüler/in mit

sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus und vermittelt mithilfe der Prompt-Hierarchie die einzelnen Stufen des Blickkontakts. Das Szenario zeigt, wie korrekte Reaktionen verstärkt werden und welche Unterstützung gegeben wird, wenn keine Reaktion erfolgt.

Umfeld und Hintergrund

Die Betreuungskraft und das Kind begeben sich in einen ruhigen Raum, der für strukturierten Unterricht vorbereitet ist.

- **Anordnung:** Die Betreuungskraft und das Kind können sich auf zwei Stühle setzen und sich gegenüber sitzen, oder sie können sich stehend gegenüberstellen.
- **Materialien:** Diese strukturierte Intervention enthält keine Unterrichtsmaterialien. Wenn das Kind die richtige Reaktion zeigt, kann die Betreuungskraft einfach Essen/Snacks oder einen materiellen Verstärker (z. B. Spielzeug) einsetzen.
- **Positionierung:** Die Betreuungskraft und der/die Schüler/in sollten auf derselben Höhe sitzen oder stehen und einander zugewandt sein. In der Umgebung sollten sich keine ablenkenden Elemente, Materialien oder Reize befinden.

Phasen des Szenarios

Wenn Betreuungskraft und Kind auf Augenhöhe sitzen oder stehen, wird der strukturierte Lehrprozess zur Entwicklung von Blickkontakt durch folgende Schritte dargestellt:

1. Phase 1 – Verbaler Aufruf:

Die Betreuungskraft (Fachkraft oder auch Elternteil) spricht das Kind an: „**Schau mich an**“ oder verwendet den Namen des Kindes (z. B. „**Ali, schau mich an**“). Wenn der/die Schüler/in schaut, wird dies durch verbales Lob oder andere Verstärker (Essen, Getränke, Tokens usw.) verstärkt.

2. Phase 2 – Berührung der Schulter:

Wenn der/die Schüler/in trotz des verbalen Prompts nicht schaut, berührt die Betreuungskraft sanft die Schulter des Kindes. Wenn das Kind reagiert, wird eine Verstärkung gegeben.

3. Phase 3 – Einsatz des Zeigefingers:

Wenn weiterhin kein Blickkontakt hergestellt wird, nimmt die Betreuungskraft den Zeigefinger der dominanten Hand des Kindes und führt ihn in Richtung ihrer eigenen Augenhöhe.

4. Phase 4 – Wahrnehmung über den Zeigefinger:

Wenn das Kind immer noch keinen Blickkontakt herstellt, drückt die Betreuungskraft sanft die Spitze des Zeigefingers des Kindes, während dieser sich auf Augenhöhe befindet, um einen taktilen Hinweisreiz zu geben.

Ablauf des Prozesses

Positive Reaktion (Erfolg)

Die Betreuungskraft (Fachkraft oder Elternteil) sagt ruhig den Namen des Kindes:

„[Name], schau mich an.“

- **Ergebnis:** Wenn der/die Schüler/in Blickkontakt herstellt, gibt die Betreuungskraft sofort verbales Lob („**Gut gemacht, du hast mich schön angesehen!**“) oder einen materiellen Verstärker (Bonbon, Chips usw.).
- **Abschluss:** Das Szenario endet erfolgreich, da die Fertigkeit korrekt gezeigt wurde.

Keine Reaktion (Wartezeit)

- **Wartezeit:** Die Betreuungskraft wartet nach dem Aufruf auf natürliche Weise **3–5 Sekunden**.
- **Handlung:** Wenn keine Reaktion erfolgt, behält die Betreuungskraft eine ruhige Körpersprache bei. Nach der Wartezeit wechselt die Fachkraft zur nächsten Prompt-Stufe.

Körperkontakt (Schulterberührung)

- Die Fachkraft berührt die Schulter des Kindes und wiederholt: „[Name], schau mich an.“
- **Wenn eine Reaktion erfolgt:** Es wird verstärkt, und das Szenario endet.
- **Wenn keine Reaktion erfolgt:** Weiter mit dem nächsten Schritt (4.4).

Visueller Prompt (Zeigefinger zum Auge)

- Die Betreuungskraft bewegt den Zeigefinger in Richtung ihrer eigenen Augenhöhe, um die Aufmerksamkeit des Kindes dorthin zu lenken.
- **Wenn keine Reaktion erfolgt:** Weiter mit dem nächsten Schritt (4.5).

Körperlicher Prompt (sanfter Druck)

- Die Betreuungskraft hält sanft die Hand des Kindes, drückt leicht auf die Fingerspitze und ruft erneut.
- **Wenn keine Reaktion erfolgt:** Die Fachkraft sagt: „**Wir machen jetzt eine kleine Pause**“ und beendet die Einheit, damit sich das Kind entspannen kann.

Tabelle 3. Übersichtstabelle (Prozesskarte)

Stufe	Bedingung	Systemverhalten / Handlung der Betreuungskraft	Nächster Schritt
Erster Aufruf	Start	Die Betreuungskraft spricht den/die Schüler/in auf Augenhöhe mit Namen an.	Wenn Reaktion: Erfolg. Wenn nicht: Warten
Warten	Keine Reaktion	3–5 Sekunden warten (Verarbeitungspause gewähren).	Wenn Reaktion: Erfolg. Wenn nicht: Berührung
Berührung	Keine Reaktion	Sanfte Berührung der Schulter + verbaler Prompt.	Wenn Reaktion: Erfolg. Wenn nicht: Visueller Hinweisreiz
Visueller Hinweisreiz	Keine Reaktion	Der Finger wird auf Augenhöhe bewegt, um den Blick zu lenken.	Wenn Reaktion: Erfolg. Wenn nicht: Körperlicher Hinweisreiz
Körperlicher Hinweisreiz	Keine Reaktion	Sanfter Druck auf den Finger + verbaler Prompt.	Wenn Reaktion: Erfolg. Wenn nicht: Erneut versuchen / beenden
Erneut versuchen / beenden	Weiterhin keine Reaktion	Situation wird später erneut versucht oder die Aktivität wird beendet.	Ende des Ablaufs

1.1.1 Szenario 3: Blickkontakttraining durch Spiel (Schaukeln und Singen) (Scenario 3: Eye Contact Training Through Play – Rocking and Singing)

Die Fallsituation (Case) In Anbetracht des Alters und der Präferenzen von kleinen Kindern – sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – lässt sich argumentieren, dass die Vermittlung bestimmter Fähigkeiten durch das Spiel effektiver sein kann. Im Vergleich zu strukturiertem Unterricht können sich Kinder durch spielerische Aktivitäten leichter konzentrieren, sind fröhlicher und können ihre Aufmerksamkeit besser aufrechterhalten.

Darüber hinaus zeigen Kinder eine höhere intrinsische Motivation und Eigeninitiative, wenn spezifische Fähigkeiten spielerisch vermittelt werden.

Aus diesem Grund können Eltern, Fachkräfte oder Betreuungskräfte die Fähigkeit zum Blickkontakt unter anderem durch das Spiel trainieren. Zunächst sollte die Betreuungskraft ein Spiel wählen, das fröhliche Signale (Cues) beinhaltet, wie beispielsweise gemeinsames Schaukeln und Singen. Dies kombiniert rhythmische körperliche Bewegung mit wechselseitig ansprechenden akustischen Reizen und erfordert zudem das gegenseitige Halten der Hände sowie direkten Blickkontakt.

Interventionsbeispiel (Intervention Example)

Das Blickkontakttraining kann in Form eines Schaukel- und Singspiels umgesetzt werden, um sich in der Freizeit oder in den Pausen nach dem Unterricht kognitiver Fähigkeiten zu entspringen und zu entspannen. Sowohl die Betreuungskraft als auch das Kind sollten auf dem Boden sitzen oder stehen, Blickkontakt aufnehmen, sich an den Händen fassen und singen, während sie den Blickkontakt halten und ihren Körper so weit wie möglich vor und zurück sowie von Seite zu Seite bewegen.

Sobald die Betreuungskraft den Blickkontakt des Kindes oder einen entsprechenden Versuch einfängt, sollte sie dies mit lauter Stimme und einem anerkennenden Blick untermauern, während sie das Schaukeln und Singen fortsetzt. Am Ende des Spiels sollte die Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbal bestärken, indem sie Sätze sagt wie: „Gut gemacht, du schaust mir ganz toll in die Augen!“, und Ähnliches.

1.3. KOMPETENZBEREICH: WARTEFÄHIGKEITEN (WAITING SKILLS COMPETENCY)

1.3.1 Szenario 1: Warten durch Sitzen auf einem Stuhl/Sitzplatz im zugewiesenen Bereich (Scenario 1: Waiting by sitting in the designated area on a chair/ seat)

Die Fallsituation (Case) Unabhängig von der zu vermittelnden Fähigkeit ist das Warten auf Anweisungen, Signale/Leitlinien oder Verstärkung vor jeder Intervention von entscheidender

Bedeutung für die pädagogische Steuerung. Die Wartefähigkeit ist ein grundlegender Bestandteil von Kommunikationskompetenzen. Aus diesem Grund sollten Eltern, Fachkräfte oder Betreuungskräfte der Vermittlung von Wartefähigkeiten bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf höchste Priorität einräumen.

Materialien (Materials)

Um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus das Warten zu vermitteln, können Betreuungskräfte eine „Warte-Karte“ (Waiting Card) nutzen, die das Stehen oder Sitzen in einem dafür vorgesehenen Bereich beinhaltet. In allen Situationen muss das Kind in dem dafür vorgesehenen Wartebereich sitzen oder stehen, der durch die Bodenkarte des Wartefeldes begrenzt ist – frei von Ablenkungen und ohne den Sitz- oder Stehplatz zu verlassen. Das zweite wesentliche Material für die Vermittlung von Wartefähigkeiten ist ein „Warte-Anweisungskärtchen/-schild“ sowie „Ja“- und „Nein“-Karten oder -Schilder (siehe bitte

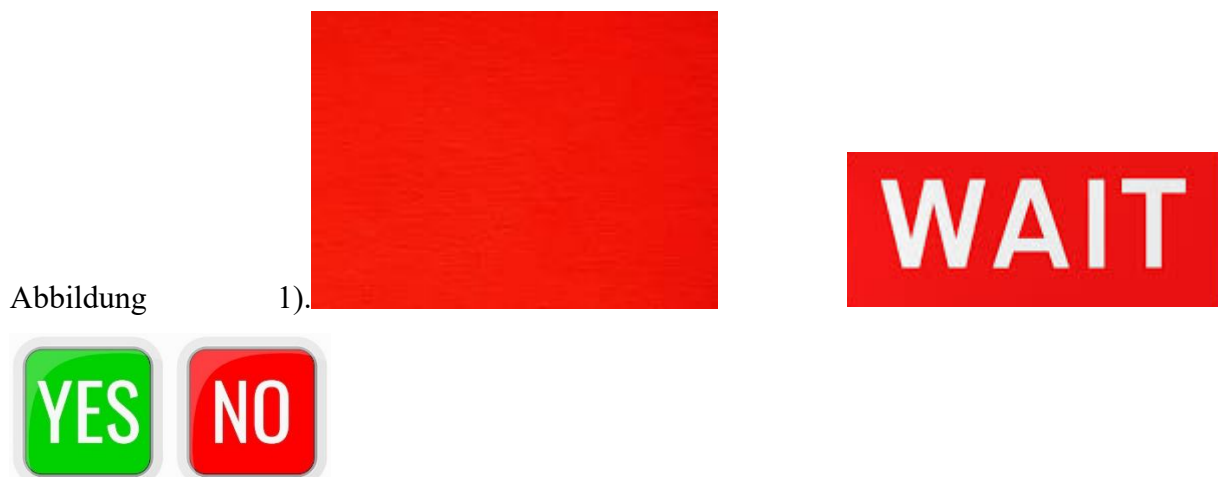


Abbildung 1: Wartefeld-Karte, Warte-Schild und Ja/Nein-Schild
Implication/intervention

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Während der Interventionseinheit sollte die Betreuungskraft die Warte-Karte zuerst auf einen Stuhl oder einen Sitzplatz im Klassenzimmer oder zu Hause legen. Danach sollte die Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu dieser Warte-Karte führen. Anschließend zeigt die Betreuungskraft dem Kind eine Anweisungskarte mit der Aufschrift „WARTE“ und sagt gleichzeitig: „Warte hier!“.

Wenn das Kind einige Minuten lang geduldig wartet (beispielsweise drei Minuten in den ersten Einheiten, danach kann die Wartezeit schrittweise verlängert werden), ohne Wut oder Wutanfälle zu zeigen und ohne den Wartebereich zu verlassen, sollte die Betreuungskraft einen „Ja“-Zettel platzieren oder das Kind auf einer „WARTE“-Anweisungskarte unterschreiben/markieren lassen und anschließend eine verbale Verstärkung oder eine Belohnung in Form von Essen (z. B. ein Stück Snack) anbieten.

Wenn das Kind nicht ordnungsgemäß für einige Minuten wartet, Wut oder Wutanfälle zeigt und den Wartebereich innerhalb der vorgegebenen Zeit verlässt, sollte die Betreuungskraft einen „NEIN“-Zettel platzieren oder das Kind auf einer „WARTE“-Anweisungskarte unterschreiben/markieren lassen, danach sagen: „Du hast hier nicht richtig gewartet“, und ohne jegliche Verstärkung zum nächsten Versuch übergehen (siehe Abbildung 2)



Abbildung 2: Ein Kind, das auf einem Stuhl sitzt

1.2.2.Szenario 2: Warten durch Sitzen im dafür vorgesehenen Bereich auf dem Boden

Die Fallsituation (Case)

Die Betreuungskraft kann Wartefähigkeiten auf einer sauberen Matte trainieren, die auf dem Boden im Klassenzimmer oder zu Hause ausgelegt ist. Die Betreuungskraft kann zu dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf sagen: „Lass uns ein Spiel spielen.“ Anschließend führt sie die Spielmaterialien ein (welche eigentlich dazu dienen, die Wartefähigkeiten zu vermitteln; siehe bitte Abbildung 2).

Materialien (Materials)

Um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus das Warten zu vermitteln, können Betreuungskräfte eine „Warte-Karte“ (Waiting Card) nutzen, die das Sitzen in einem dafür vorgesehenen Bereich auf dem Boden anzeigt. In allen Situationen muss das Kind in dem dafür vorgesehenen **Wartebereich sitzen, der** durch die Bodenkarte des Wartefeldes gekennzeichnet ist – frei von Ablenkungen und ohne den Sitzplatz auf dem Boden zu verlassen. Das zweite wesentliche Material für die Vermittlung von Wartefähigkeiten ist ein „Warte-Anweisungskärtchen/-schild“ sowie „Ja“- und „Nein“-Schilder (siehe bitte Abbildung 2).

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Während der Interventionseinheit sollte die Betreuungskraft die Warte-Karte zuerst auf den sauberen Boden im Klassenzimmer oder zu Hause legen (siehe Abbildung 3). Danach sollte die Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu dieser Warte-Karte führen. Anschließend zeigt die Betreuungskraft dem Kind eine Anweisungskarte mit der Aufschrift „WARTE“ und sagt gleichzeitig: „Warte hier!“.

Wenn das Kind einige Minuten lang geduldig wartet (beispielsweise drei Minuten in den ersten Einheiten, danach kann die Wartezeit schrittweise verlängert werden), ohne Wut oder Wutanfälle zu zeigen und ohne den Wartebereich zu verlassen, sollte die Betreuungskraft einen „Ja“-Zettel platzieren oder das Kind auf einer „WARTE“-Anweisungskarte unterschreiben/markieren lassen und anschließend eine verbale Verstärkung oder eine Belohnung in Form von Essen (z. B. ein Stück Snack) anbieten.

Wenn das Kind nicht ordnungsgemäß für einige Minuten wartet, Wut oder Wutanfälle zeigt und den Wartebereich innerhalb der vorgegebenen Zeit verlässt, sollte die Betreuungskraft einen „NEIN“-Zettel platzieren oder das Kind auf einer „WARTE“-Anweisungskarte unterschreiben/markieren lassen, danach sagen: „Du hast hier nicht richtig gewartet“, und ohne jegliche Verstärkung zum nächsten **Versuch übergehen**.



Abbildung 3: Ein Kind, das auf dem Fußboden oder auf dem Boden sitzt

1.1.1 Szenario 3: Warten durch Stehen im zugewiesenen Bereich auf dem Fußboden oder auf dem Boden (*Abbildung 3: Ein Kind, das auf dem Fußboden oder auf dem Boden sitzt*)

Die Fallsituation (Case)

Die Betreuungskraft kann ähnliche Interventionen durchführen und dabei strukturierte oder naturalistische Ansätze nutzen, um einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf Wartefähigkeiten zu vermitteln. Dabei muss die Betreuungskraft sicherstellen, dass das Kind auf der Wartebereichskarte steht, die den dafür vorgesehenen Wartebereich kennzeichnet.

Materialien (Materials)

Betreuungskräfte können eine „Wartefeldfloorkarte“ (oder ein Bodenfeld) verwenden, um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus beizubringen, in einem zugewiesenen Bereich stehen zu bleiben (siehe Abbildung 4). In allen Umgebungen muss das Kind in dem durch die Wartefeldkarte gekennzeichneten Bereich stehen, frei von Ablenkungen und ohne den Sitz- oder Stehbereich zu verlassen. Das zweite unverzichtbare Material für die Vermittlung von Wartefähigkeiten ist eine „Warteanweisungskarte/-tafel“ sowie „Ja“- und „Nein“-Karten oder -Schilder (siehe bitte Abbildung 2).

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Während der Interventionseinheit sollte die Betreuungskraft zuerst die Wartefeldkarte auf dem Fußboden im Klassenzimmer oder zu Hause platzieren (siehe Abbildung 3). Danach sollte die Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf die Wartekarte leiten. Anschließend zeigt die Betreuungskraft dem Kind eine Anweisungskarte mit der Aufschrift „WARTE“ und sagt gleichzeitig: „Warte hier!“.

Wenn das Kind einige Minuten geduldig wartet (beispielsweise drei Minuten in den ersten Einheiten, woraufhin die Wartezeit schrittweise erhöht werden kann), ohne Ärger oder Wutanfälle zu zeigen und ohne den Wartebereich zu verlassen, sollte die Betreuungskraft einen „Ja“-Zettel platzieren oder das Kind die „WARTE“-Anweisungskarte abzeichnen lassen. Danach erfolgt eine verbale Verstärkung veya gıda takviyesi (z. B. ein kleiner Snack).

Wenn das Kind nicht ordnungsgemäß für einige Minuten wartet, Ärger oder Wutanfälle zeigt und den Wartebereich innerhalb der vorgegebenen Zeit verlässt, sollte die Betreuungskraft einen „NEIN“-Zettel platzieren oder das Kind die „WARTE“-Anweisungskarte abzeichnen lassen. Anschließend sagt sie: „Du hast hier nicht richtig gewartet“, und geht ohne jegliche Verstärkung zum nächsten Versuch über.



Abbildung 4: Ein Kind, das auf dem Fußboden oder auf dem Boden steht

1.3. KOMPETENZBEREICH: ABWECHSELN / REIHENFOLGE EINHALTEN (TURN-TAKING COMPETENCY)

1.3.1 Szenario 1: Abwechseln durch gegenseitiges/wechselseitiges Maracas-Spielen (Scenario 1: Turn-taking by playing maracas to each other/ reciprocally)

Die Fallsituation (Case)

Bei der Interaktion mit Kindern – unabhängig davon, ob sie sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht – ist der Einsatz von Musikinstrumenten bei Aktivitäten zum Abwechseln sowohl für das Kind als auch für das Gegenüber (z. B. Eltern, Fachkräfte oder Betreuungskräfte) unterhaltsam. Zudem ist es eine hervorragende Methode, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen. Die Betreuungskraft kann Maracas (Rasseln) verwenden, um gemeinsam zu spielen und dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf gleichzeitig die Fähigkeit des Abwechselns zu vermitteln.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Das Einhalten der Reihenfolge (Abwechseln) beinhaltet, auf das Gegenüber zu warten, es zu beobachten und anschließend eine ähnliche oder identische Bewegung/Aktion auszuführen wie das Gegenüber. Während der Interventionseinheit sollte die Betreuungskraft dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus von Angesicht zu Angesicht bzw. gegenüber sitzen und eine gemeinsame Aktivität (z. B. das gemeinsame Maracas-Spielen) vorgeben, die abwechselnd ausgeführt wird. Die Betreuungskraft kann die Fähigkeit des Abwechselns mithilfe des Maracas-Spiels vermitteln.

Die Sätze „Ich bin dran“ (bzw. „Mein Zug“) und „Du bist dran“ (bzw. „Dein Zug“) sind die grundlegenden Anweisungen für das Vermitteln von Turn-Taking-Fähigkeiten. Als Nächstes sollte die Betreuungskraft sagen: „Warte und schau zu, was ich tue“, und direkt danach: „Jetzt bist du dran, mach dasselbe.“ Die ausgewählten spielerischen Übungen (in diesem Beispiel das Spielen der Maracas) sollten nacheinander in der richtigen Reihenfolge fortgesetzt werden (siehe bitte Abbildung 5).



Abbildung 5: Ein Kind, das gemeinsam mit einem anleitenden Gegenüber Maracas spielt

1.1.2 Szenario 2: Abwechseln durch gegenseitiges Zurollen eines Balls (*Scenario 2: Turn-taking by rolling a ball to each other*)

Die Fallsituation (Case)

Das gegenseitige Zurollen eines Balls kann eine weitere spielerische Methode sein, um Kindern mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf die Fähigkeit des Abwechselns zu vermitteln. Die Betreuungskraft benötigt hierfür einen Ball und fröhliche Musik, die für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ansprechend ist. Diese Aktivität kann von der Betreuungskraft ganz einfach auf dem Fußboden im Klassenzimmer oder zu Hause durchgeführt werden, indem sie sich dem Kind von Angesicht zu Angesicht gegenüber setzt.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Das Einhalten der Reihenfolge (Abwechseln) beinhaltet, auf das Gegenüber zu warten, es zu beobachten und anschließend in einer ähnlichen oder identischen Weise zu agieren/zu handeln wie das Gegenüber. Die Betreuungskraft sollte dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus von Angesicht zu Angesicht bzw. gegenüber sitzen und eine fortlaufende Aktivität vorgeben, die abwechselnd ausgeführt wird. Die Betreuungskraft kann die spielerische Übung des gegenseitigen Ballrollens nutzen, um die Fähigkeiten des Abwechselns zu vermitteln.

Die Sätze „Ich bin dran“ (bzw. „Mein Zug“) und „Du bist dran“ (bzw. „Dein Zug“) sind die grundlegenden Anweisungen für das Vermitteln dieser Fähigkeiten. Danach sollte die Betreuungskraft sagen: „Warte und schau zu, was ich tue“, und direkt danach: „Jetzt bist du dran, mach dasselbe.“ Die gewählte spielerische Übung des gegenseitigen Ballrollens sollte nacheinander in der richtigen Reihenfolge fortgesetzt werden (siehe Abbildung 6).

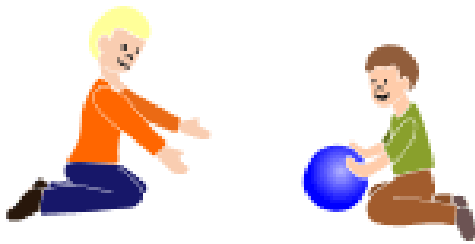


Abbildung 6: Gegenseitiges Zurollen eines Balls mit dem Kind

Szenario 3: Abwechselndes Drücken der Taste eines elektronischen Musikgeräts (z. B. der Musiktaste eines Spielzeugtiers oder eines Baby-Spielzeugs mit Knöpfen)

Die Fallsituation (Case)

Musikspielzeuge können für die Vermittlung von Turn-Taking-Fähigkeiten sehr ansprechend sein und die intrinsische Motivation von Kindern aktivieren – unabhängig davon, ob sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht. Die Betreuungskraft kann ein Musikspielzeug mit Tierknöpfen oder ein Baby-Spielzeug mit Tasten für diese Aktivität zum Abwechseln verwenden (siehe Abbildung 7).



Abbildung 7: Musikalisches Tier-Klavierspielzeug und Baby Button Toy™ – Drücke und drehe die Knöpfe

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Bei den Aktivitäten zum Abwechseln sollte das Kind auf sein Gegenüber warten und es beobachten, um anschließend eine ähnliche oder identische Bewegung/Aktion auszuführen wie das Gegenüber. Während der Interventionseinheit sollte die Betreuungskraft dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus von Angesicht zu Angesicht bzw. gegenüber sitzen und eine gemeinsame Aktivität vorgeben (z. B. das abwechselnde Drücken

der Tasten eines musikalischen Tier-Klavierspielzeugs und des Baby Button Toy™), die nacheinander ausgeführt wird.

Die Betreuungskraft kann sagen: „Schau mal, was für ein tolles Spielzeug!“ und „Lass uns zusammen spielen!“. Danach sollte die Betreuungskraft sagen: „Schau zuerst zu, was ich tue“ und „Hör dir das Geräusch an.“. Wenn das Kind an der Reihe ist, sagt sie: „Drücke den Knopf!“. Wenn das Kind den Knopf drückt und den Ton des Musikspielzeugs richtig hört, sollte die Betreuungskraft dies verbal verstärken, indem sie sagt: „Wow, gut gemacht!“.

1.3. KOMPETENZBEREICH: IMITATIONSFÄHIGKEITEN MIT/OHNE OBJEKTE (IMITATION SKILLS WITH/WITHOUT OBJECTS COMPETENCY)

1.3.1 Szenario 1: Imitationsfähigkeiten ohne Objekte durch den Einsatz von Gesten oder Körperteilen (*Scenario 1: Imitation skills without objects by using gestures or body parts*)

Die Fallsituation (Case)

Wenn ein Kind die Handlungen einer Person, mit der es ein Rollenspiel durchführt oder die ihm gegenübersteht, mit oder ohne Objekte imitiert, bedeutet dies, dass das Kind in der Lage ist, Sprache bzw. Lautäußerungen/Diskurse nachzuahmen – abhängig von der kritischen Phase (Geburt bis 4 oder 4,5 Jahre) der Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenz. Umgekehrt bedeutet eine fehlende Imitationsfähigkeit, insbesondere bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und vor allem bei Kindern mit Autismus, dass sie die Sprache oder das Gesprochene ihrer Eltern, Lehrkräfte oder Betreuungskräfte nicht nachahmen können. Daher sollte die Vermittlung von Kommunikationskompetenzen stets mit den Imitationsfähigkeiten (mit oder ohne Objekte) beginnen.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Im ersten Schritt der Imitation/Intervention sollte die Betreuungskraft demonstrieren, wie das Verhalten imitiert wird, indem sie es modelliert und dabei ausschließlich Körperteile oder Gesten, aber keine Objekte verwendet. Während sie dem Kind zeigt, was zu tun ist, sollte die Betreuungskraft gleichzeitig Anweisungen geben wie „Mach es so nach“ oder „Mach genau dasselbe“. Wenn das Kind die Betreuungskraft imitiert, sollte diese das Verhalten verbal verstärken oder das vom Kind bevorzugte Nahrungsmittel (als Belohnung/Verstärker) einsetzen. Die Betreuungskraft kann eine Kombination aus 5 verschiedenen Handlungen nutzen.

Zu den Imitationsübungen, die ausschließlich Gesten und Körperbewegungen ohne Objekte nutzen, gehören das gleichzeitige Sagen von „Mach es so nach“ und:

1. mit dem Zeigefinger auf die eigene Nase zu zeigen oder diese zu berühren und das Kind aufzufordern, dasselbe zu tun,
2. mit der dominanten Hand die eigene Kopfseite/den eigenen Kopf zu berühren/darauf zu drücken und das Kind aufzufordern, dasselbe zu tun,
3. mit der dominanten Hand die eigene Brust zu berühren/darauf zu drücken und das Kind aufzufordern, dasselbe zu tun,
4. die eigenen Hände zusammenzuführen und das Kind aufzufordern, dasselbe zu tun, und
5. den Zeigefinger gegen die andere Handfläche oder auf einen Tisch/Schreibtisch zu drücken und das Kind aufzufordern, dasselbe zu tun.

1.2.5. Szenario 2: Imitationsfähigkeiten mit Objekten/Materialien durch den Einsatz von Spielzeug

Die Fallsituation (Case)

Imitationsfähigkeiten mit Objekten beinhalten das symbolische Handeln, als ob man etwas mit Materialien/Objekten tut, oder das exakte Nachahmen dessen, was ein Gegenüber/Modell vormacht. Beispielsweise kann eine Betreuungskraft gleichzeitig die Geräusche eines Spielzeugautos oder -lastwagens nachahmen, während sie diesen vor und zurück schiebt. Alternativ kann die Betreuungskraft beim Kämmen/Bürsten der Haare einer Puppe (eines Babys) erklären, was sie tut, und dem Kind gleichzeitig sagen, was es tun soll. Als weiteres Beispiel könnte die Betreuungskraft Holzklötze oder Jenga-Steine übereinander stapeln, als ob sie eine Mauer oder einen Turm baut, und das Kind dann auffordern, dieselbe Bewegung mit den Objekten auszuführen.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Während der Intervention sollte die Betreuungskraft das Spielzeugauto oder den Lastwagen vor und zurück schieben und gleichzeitig die Geräusche des Autos oder Lastwagens nachahmen (siehe bitte Abbildung 8). Als Nächstes sollte die Betreuungskraft das Kind auffordern, dieselben oder ähnliche Handlungen auszuführen,

und gleichzeitig sagen: „Mach es so nach“ oder „Mach genau dasselbe“. Wenn das Kind die Betreuungskraft imitiert, sollte diese das richtige Verhalten verbal verstärken oder das Lieblingssessen des Kindes (als Belohnung/Verstärker) einsetzen. Betreuungskräfte können Imitationsfähigkeiten auch durch den Einsatz anderer Objekte oder verschiedener realer/konkreter Materialien fördern, wie beispielsweise durch das Kämmen/Bürsten der Haare einer Puppe oder das Stapeln von Holzklötzen oder Jenga-Steinen.



Figure 1. *Schieben Sie ein Spielzeugauto oder einen Spielzeuglastwagen spielerisch vor und zurück und fordern Sie anschließend das Kind auf, dasselbe zu tun*

1.2.5.Szenario 3: Imitationsfähigkeiten durch den Einsatz von symbolischen Spielfähigkeiten

Die Fallsituation (Case)

Das Wissen von Kindern über die symbolische oder imitative Funktion eines Objekts hängt von ihrem Verständnis für die tatsächliche Funktion des Materials ab. Wenn ein autistisches Kind beispielsweise die Funktion eines echten Autos versteht – wie es funktioniert, sich bewegt und welche Geräusche es macht –, kann es fantasievoll oder symbolisch mit einem Spielzeugauto spielen, es vor und zurück schieben, Autogeräusche nachmachen usw. Andernfalls haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere Kinder mit Autismus, Schwierigkeiten mit imitativen Spielfähigkeiten, weil sie die Funktion des realen Objekts/Materials nicht vollständig verstehen. Daher sollten Eltern, Fachkräfte oder Betreuungskräfte hierarchisch vorgehen und zuerst die tatsächliche Funktion eines Objekts vermitteln, bevor sie fantasievolle oder symbolische Spielfähigkeiten lehren.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Während der Intervention – oder im konkreten Beispiel der Vermittlung imitativer, symbolischer Spielfähigkeiten wie dem Nachahmen von Telefongesprächen – sollte die Betreuungskraft zuerst die Nutzung eines echten Telefons und dessen Funktion in der Kommunikation mithilfe eines Smartphones oder eines anderen Telefonmodells vermitteln. Danach sollte die Betreuungskraft ein nachgebildetes Telefon (beispielsweise ein Spielzeug-Smartphone) in einem imitativen Kommunikationsspiel einsetzen.

Im nächsten Schritt kann die Betreuungskraft beim Nachahmen des Gesprächs mit einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus ein alternatives Ersatzmaterial (beispielsweise einen Holzklötz, der ein Smartphone darstellt) anstelle eines echten Telefons verwenden. In der letzten Phase kann die Betreuungskraft die Telefonnutzung ausschließlich mit der Hand simulieren, ohne irgendwelche konkreten Materialien oder Objekte zu verwenden. Diese Stufe ist eine reine Fantasie- und symbolische Imitation, da keinerlei reale, nachgebildete oder alternative Ersatzmaterialien bzw. Objekte vorhanden sind



Abbildung 9: Kinder, die Telefongespräche imitieren

2.7. KOMPETENZBEREICH: WECHSELSEITIGES GESPRÄCH / DIALOGFÄHIGKEIT (RECIPROCAL CONVERSATION COMPETENCY)

2.7.1 Szenario 1: Initiieren eines Gesprächs mithilfe einer Social Story (*Scenario 1: Initiating a conversation through a social story*)

Die Fallsituation (Case)

Die Betreuungskraft sollte natürliche Gelegenheiten oder alltägliche Ereignisse/Zufallsmomente nutzen, um ein Gespräch zu initiieren, da eine natürliche Konversation für die Beteiligten vertrauter und motivierender ist. Beispielsweise könnte eine Social Story (soziale Geschichte) über ein Kind und die Sommerurlaubspläne seiner Familie eine gute Gelegenheit sein, um ein Gespräch zu beginnen. Zunächst sollte die Betreuungskraft

die Fragen festlegen oder verinnerlichen, die sie dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus stellen möchte. Zudem sollte die Betreuungskraft die Grundsätze zur Aufrechterhaltung eines fließenden Gesprächs kennen oder verinnerlichen. Dazu gehört es, kurze, klare Fragen im jeweiligen Kontext zu stellen, aufmerksam zuzuhören und mit erwartungsvollen Blicken und Gesten abzuwarten, das Kind bei Bedarf im Kontext daran zu erinnern, was es sagen könnte, und die Antwort, die das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus während des Sprechens gibt, verbal zu verstärken.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Nach dem Erzählen der Geschichte kann die Betreuungskraft W-Fragen wie „Wer, Was, Wo, Wann, Warum und Wie“ in einer dem Kontext angemessenen Weise stellen; dies könnte ein alltägliches Gespräch mit dem Kind über die Wochenend- oder Sommerurlaubspläne mit seiner Familie sein. Wenn das Kind aufmerksam zuhört, die Fragen gut beantwortet und das Gespräch dadurch erweitert und aufrechterhält, sollte die Betreuungskraft das Kind verbal oder durch den Einsatz von konkreten Sach- oder Nahrungsmittelverstärkern belohnen.

2.7.2. „Szenario 2. Ein Familienfotoalbum ist ein Werkzeug, um ein Gespräch zu beginnen.“

“ Fallsituation (Case)

Kinder mit oder ohne Behinderungen benötigen manchmal einen Hinweis, ein Zeichen oder einen Auslöser, um ein Gespräch oder eine sprachliche Äußerung zu beginnen und aufrechtzuerhalten. Ein Fotoalbum kann genutzt werden, um ein wechselseitiges Gespräch zu initiieren und fortzuführen. Dieses Album könnte Fotos enthalten, die in verschiedenen Umgebungen und zu unterschiedlichen Zeiten aufgenommen wurden – wie etwa im Sommerurlaub, in den Winterferien, bei einem Besuch in der Heimatstadt oder an verschiedenen Feiertagen –, und auf denen die Familie sowie das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu sehen sind. Um ein wechselseitiges Gespräch zu initiieren und aufrechtzuerhalten, kann die Betreuungskraft dem Kind einige dieser Fotos zeigen und dazu Fragen stellen. Beispielsweise könnte eine Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus fragen: „Was hast du gerade gemacht, als dieses Foto aufgenommen wurde?“ (z. B. auf einem Foto, das alle Familienmitglieder bei einem Picknick, im Sommerurlaub oder beim Heimatbesuch zeigt). Anschließend kann die Betreuungskraft zuhören und das Gespräch mithilfe von W-Fragen (Was, Wann, Wo, Wer, Warum, Welche/-r/-s und Wie) weiterführen.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Beim Betrachten oder Zeigen von Fotos des Kindes und seiner Familie kann die Betreuungskraft ein Gespräch initiieren, indem sie passend zum Kontext des jeweiligen Fotos W-Fragen wie „Wer, Was, Wo, Wann, Warum und Wie“ stellt. Wenn das Kind aufmerksam zuhört, die Fragen beantwortet sowie das Gespräch erweitert und aufrechterhält, sollte die Betreuungskraft das Kind verbal oder mit konkreten Belohnungen (wie Essen, Snacks oder einem Spielzeug) verstärken.

Wenn die Betreuungskraft dem Kind beispielsweise ein Foto zeigt, auf dem es mit seiner Mutter im Gras oder zwischen Bäumen rennt, kann sie sagen: „Schau dir dieses Bild an“ und anschließend fragen: „Was hast du hier mit deiner Mutter gemacht?“. Danach sollte die Betreuungskraft aufmerksam und geduldig zuhören und angemessen auf die Antworten des Kindes reagieren. Zudem sollte die Betreuungskraft das Gespräch durch relevante Fragen oder Kommentare erweitern und fortführen. Dabei darf auch die Belohnung bzw. Verstärkung nicht vergessen werden.

Szenario 3: Sprechen über Bildfolgen, die die Struktur Subjekt + Objekt + Verb zeigen

Die Fallsituation (Case)

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere Kinder mit Autismus, haben Schwierigkeiten bei der Kommunikation und tun sich zudem schwer damit, die korrekten Pronomen oder andere Bestandteile der Satzstruktur zu verwenden. Diese Einschränkung behindert folglich die Entwicklung effektiver Kommunikationsfähigkeiten mit anderen (Eltern, Gleichaltrigen oder anderen Mitgliedern der Gemeinschaft/Gesellschaft). Aus diesem Grund können Betreuungskräfte Bild- bzw. Fotofolgen nutzen, um ein Gespräch mit einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Eine solche Sequenz aus Bildern/Fotografien besteht aus einer Struktur von Subjekt + Objekt + Verb und zeigt, was das Hauptsubjekt (er/sie/Sie) in verschiedenen Umgebungen mit Objekten tut.

Durchführung / Intervention (Implication / Intervention)

Interventionen wie diese, die visuelle Sequenzen zur Veranschaulichung der Struktur Subjekt + Objekt + Verb nutzen, initiieren nicht nur ein Gespräch, sondern unterstützen auch den Erwerb von Satzbau- und Grammatikkenntnissen. Wenn die Betreuungskraft dem Kind

beispielsweise ein Foto zeigt, auf dem es Fußball spielt (das Subjekt ist das Kind, das Objekt ist der Fußball und das Treten des Fußballs ist das Verb bzw. die Handlung), kann sie Fragen stellen wie: „Was machst du hier?“, „Was machst du mit dem Fußball?“ oder „Schau mal, wie trittst du den Fußball?“, um ein Gespräch mit dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu beginnen.

Die Betreuungskraft sollte dann aufmerksam und geduldig zuhören, mit erwartungsvollen Blicken und Gesten abwarten, das Kind bei Bedarf im Kontext daran erinnern oder anleiten, was es sagen könnte, und das Kind verbal verstärken, wenn es die richtige Antwort gibt. Diese Art von Beispielen hilft Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus außerdem dabei, Pronomen richtig zu verwenden und Sätze korrekt zu bilden.

1.3. ZUSAMMENFASSUNG (SUMMARY)

Der Blickkontakt wird als das grundlegende „Tor“ für soziale Interaktion betrachtet. Die Gestaltung der Umgebung ist hierbei von entscheidender Bedeutung; Betreuungskräfte werden darin geschult, sich auf Augenhöhe des Kindes in eine Position „von Angesicht zu Angesicht“ zu begeben, um die Bedeutung sozialer Signale hervorzuheben. Strategien wie das Halten eines gewünschten Objekts in der Nähe der Augen oder das „erwartungsvolle Abwarten“ ermutigen das Kind, von sich aus den Blickkontakt zu suchen.

Das Warten ist eine wesentliche Fähigkeit zur Selbstregulation und Kommunikation. Der Einsatz visueller Hilfsmittel wie „Warte“-Karten oder Zeitschaltuhren (Timer) hilft dabei, das abstrakte Konzept von Zeit konkret fassbar zu machen. Indem Fachkräfte heiß begehrte Gegenstände „außer Reichweite“, aber in Sichtweite platzieren, schaffen sie ein natürliches „Zeitfenster des Wartens“. Dies erfordert vom Kind, die Fassung zu bewahren, bevor eine Anfrage positiv verstärkt wird, wodurch die Toleranz gefördert und Problemverhalten reduziert wird.

Das Einhalten der Reihenfolge (Abwechseln / Turn-Taking) verlagert die Interaktion vom individuellen Spiel hin zu sozialer Wechselseitigkeit. Interdependente Gruppen-Interventionsformen – bei denen Belohnungen unter Gleichaltrigen geteilt werden – erhöhen das Abwechseln effektiv. Durch den Einsatz skriptbasierter Aufforderungen (z. B. „Ich bin dran, du bist dran“) lernen Kinder, ihre eigenen Handlungen zu hemmen, während sie einen Partner beobachten, was die Entwicklung einer gegenseitigen sozialen Präferenz begünstigt.

Imitationsfähigkeiten sind ein primärer Mechanismus für das Lernen. Nachahmung kann mit Objekten (das Spiegeln von funktionellem Spiel, wie das Schieben eines Autos) oder ohne Objekte (gestische/vokale Nachahmung, wie Klatschen) erfolgen. Das Training beginnt oft mit Objekten, da sie einen physischen „Anker“ bieten. Dabei werden körperliche Hilfestellungen (Prompts) und Modellierung eingesetzt, um dem Kind zu helfen, auf die Bewegungen der Betreuungskraft zu achten und diese zu replizieren.

Das wechselseitige Gespräch (Reciprocal Conversation) ist das komplexeste Ergebnis, das dauerhafte verbale Austausche beinhaltet. Den Kommunikationspartnern sollte dabei mindestens ein vollständiger Zyklus von Hin- und Her-Äußerungen zu einem einzelnen Thema gelingen. Strategien wie die Expansion (das Hinzufügen von Informationen zu einer Äußerung des Kindes) und das Mand-Modeling werden eingesetzt, um die Lücke zwischen einfachen Benennungen und einem fließenden sozialen Dialog zu schließen, wobei künstliche Aufforderungen schließlich schrittweise abgebaut werden, um eine eigenständige Kommunikation zu erreichen.

1.2 SELBSTEINSCHÄTZUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE

Nr.	Kompetenzmerkmale (Items)	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1	Ich kann auf natürliche Weise Blickkontakt mit dem Kind aufbauen.					
2	Ich kann auf strukturierte Weise Blickkontakt mit dem Kind aufbauen.					
3	Ich kann dem Kind Wartefähigkeiten vermitteln.					
4	Ich kann die Wartezeit des Kindes schrittweise verlängern.					
5	Ich kann mit dem Kind Aktivitäten zum Abwechseln (Turn-Taking) auf natürliche Weise durchführen.					
6	Ich kann mit dem Kind Aktivitäten zum Abwechseln (Turn-Taking) auf strukturierte Weise durchführen.					
7	Ich kann dem Kind Imitationsfähigkeiten mit Objekten vermitteln. Imitationsfähigkeiten mit Objekten vermitteln.					
8	Ich kann dem Kind Imitationsfähigkeiten ohne Objekte vermitteln.					
9	Ich kann die Fähigkeit des Kindes zu wechselseitigen Gesprächen (Dialogfähigkeit) verbessern.					
10	Ich kann mit dem Kind ein wechselseitiges Gespräch führen.					

1.4.KAPITELAUSWERTUNG UND REFLEXION (THE CHAPTER EVALUATION AND REFLECTION)

Bewertungsschlüssel (Scoring): Stimme überhaupt nicht zu = 5 Punkte; Stimme nicht zu = 4 Punkte; Neutral = 3 Punkte; Stimme zu = 2 Punkte; Stimme voll und ganz zu = 1 Punkt.

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl und interpretieren Sie das Ergebnis:

- **45–50 Punkte: Kompetenzstufe „Meisterschaft“ (Mastery level).** Sie verfügen über ein hervorragendes Verständnis dieses Kapitels und können die Inhalte flexibel und effektiv in der Praxis anwenden.
- **35–44 Punkte: Kompetenzstufe „Fortgeschritten“ (Proficient level).** Sie haben die Kernkonzepte solide verstanden. Das Üben und Vertiefen einiger Strategien wird Ihre Expertise weiter stärken.
- **25–34 Punkte: Kompetenzstufe „In Entwicklung“ (Developing level).** Sie beginnen, die Grundprinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Merkmale, die Sie nicht mit „Stimme zu“ oder „Stimme voll und ganz zu“ markiert haben, um Ihr Wissen gezielt zu festigen.
- **10–24 Punkte: Kompetenzstufe „Grundwissen / Einsteiger“ (Beginning Level).** Sie stehen am Anfang Ihres Lernprozesses. Diese Checkliste zeigt Ihnen deutlich die grundlegenden Bereiche für Ihre weitere Fortbildung auf.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment) Dieser Reflexionsabschnitt soll Ihnen dabei helfen, kritisch über Ihren Lernerfolg in diesem Kapitel nachzudenken und Ihre kontinuierliche persönliche sowie berufliche Weiterentwicklung als Betreuungskraft zu unterstützen. Anstatt nur als reine Überprüfung zu dienen, sollen diese Fragen Sie dabei anleiten, eigene Stärken, Wachstumspotenziale und konkrete nächste Schritte im Bereich des Verhaltensmanagements zu identifizieren.

1. Wenn Sie Kommunikations-, Sprech- und Sprachfähigkeiten vermitteln würden: Wie würden Sie Blickkontakt mit dem Kind aufbauen?
2. Wenn Sie Kommunikations-, Sprech- und Sprachfähigkeiten unterstützen würden: Wie würden Sie dem Kind Wartefähigkeiten vermitteln?
3. Wenn Sie Kommunikations-, Sprech- und Sprachfähigkeiten vermitteln würden: Wie würden Sie Aktivitäten zum Abwechseln (Turn-Taking) mit dem Kind durchführen?

4. Wenn Sie Kommunikations-, Sprech- und Sprachfähigkeiten unterstützen würden: Wie würden Sie dem Kind Imitationsfähigkeiten mit und ohne Objekte vermitteln?
5. Wenn Sie das Modul für Kommunikations-, Sprech- und Sprachfähigkeiten umsetzen würden: Wie würden Sie das wechselseitige Gespräch (die Dialogfähigkeit) des Kindes verbessern?

1.3 REFERENCES

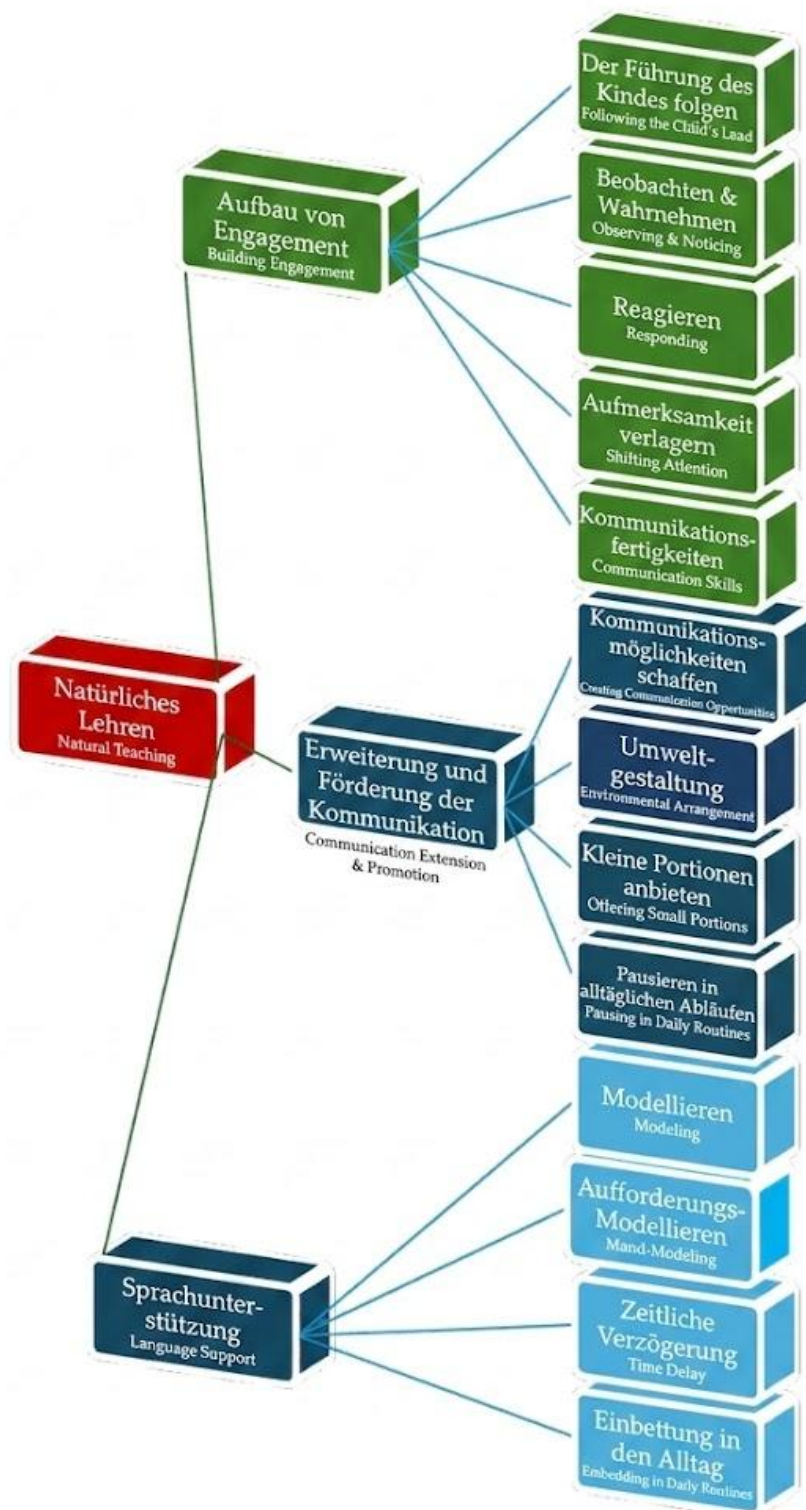
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 16–30. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0171\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0171))



**DAS AKTIVITÄTSBUCH
SONDERPÄDAGOGIK
FÜR
BETREUUNGSKRÄFTE
Yusuf Akemoğlu, Ph.D.**

**NATÜRLICHES LEHREN /
STRUKTURIERTE UND NATÜRLICHE
LERNGELEGENHEITEN**

EINHEIT NR. 3



2. NATÜRLICHES LEHREN

2.1. VORWORT

Das natürliche Lehren (Naturalistic Teaching) basiert auf einer einfachen, aber grundlegenden Idee: Kinder lernen am besten, wenn das Lernen innerhalb von bedeutungsvollen, alltäglichen Erfahrungen stattfindet. Diese alltäglichen Momente, Routinen und Aktivitäten bieten zahlreiche Gelegenheiten, um die Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten von Kindern zu unterstützen. Betreuungskräfte schaffen bereits jeden Tag Dutzende von Lerngelegenheiten – sei es beim Essen, beim Anziehen, beim Spielen, beim Baden, beim Einkaufen oder beim Zubettgehen. Ohne gezielte Strategien können diese Gelegenheiten jedoch unbemerkt verstreichen. Wenn Betreuungskräfte Methoden des natürlichen Lehrens konsequent anwenden, erleben Kinder mehr Erfolgserlebnisse, weniger Machtkämpfe und eine gesteigerte Kommunikationsbereitschaft. Was jedoch am wichtigsten ist: Die Beziehung zwischen der Betreuungskraft und dem Kind wird gestärkt, partnerschaftlicher und voller Freude.

Aus diesem Grund haben wir dieses Aktivitätsbuch für natürliches Lehren entwickelt. Es soll Ihnen praktische Informationen an die Hand geben, die Sie in Ihrem Alltag und bei Ihren Aktivitäten nutzen können, um die Kommunikationsfähigkeiten Ihres Kindes zu fördern. In diesem Buch lernen Sie, wie Sie die Strategien des natürlichen Lehrens im Alltag praktisch anwenden können. Wir stellen Ihnen fünf Kompetenzbereiche vor, in denen Sie klare Erklärungen, praxisnahe Szenarien und Aktivitäten sowie Reflexionsaufgaben finden, die Ihr Wissen und Ihre praktische Arbeit unterstützen.

Die fünf Kompetenzbereiche, die Sie kennenlernen werden, sind: dem Leitfaden des Kindes folgen (Interessen folgen), Kommunikationsgelegenheiten schaffen, Modellieren (Modeling), das Aufforderungs-Modell-Verfahren (Mand-Model) sowie die zeitliche Verzögerung (Time Delay) und das Einbetten des natürlichen Lehrens in den Alltag. Das Ziel dieser Kompetenzen ist es, Ihnen dabei zu helfen, empfänglicher und feinfühler für die Kommunikationssignale und -handlungen Ihres Kindes zu werden.

Kompetenzen – Lernziele	Beschreibung	Schwerpunkt	Gewünschtes Ergebnis
1. Dem Leitfaden des Kindes folgen	Betreuungskräfte reagieren auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, anstatt die Aktivität selbst vorzugeben oder anzuleiten.	Beobachtung, den Reaktionsfähigkeit (Responsivität), Engagement, gemeinsame Aufmerksamkeit.	Betreuungskräfte können sich ganz natürlich in die Aktivitäten des Kindes einbringen, Machtkämpfe reduzieren sowie die Motivation und die aktive Teilnahme (Engagement) des Kindes steigern
2. Kommunikationsgelegenheiten schaffen	Betreuungskräfte strukturieren die Umgebung so, dass sie zu natürlichen Kommunikationsversuchen anregt.	die Gestaltung der Umgebung, Initiierung, Motivation, gezieltes Pausieren.	der Betreuungskräfte können spontanen Kommunikationsversuche im Alltag steigern..
3. Modellieren und das Aufforderungs-Modell-Verfahren	Betreuungskräfte bieten während der Interaktion klare sprachliche Vorbilder und unterstützende Hilfestellungen(Prompts).	Sprachliches Modellieren, Promptereinsatz, Wortschatzerweiterung, expressive Sprache.	Betreuungskräfte können sowohl die Häufigkeit als auch die Komplexität der Kommunikation des Kindes steigern.
4. Nutzung der zeitlichen Verzögerung	Betreuungskräfte warten bewusst ab, um dem Kind Zeit zu geben, von sich aus die Initiative zu ergreifen oder zu antworten.	Abwarten, Verarbeitungszeit, Selbstständigkeit, Reduzierung von zu viel Hilfestellung (Over-Prompting).	Betreuungskräfte können das eigenständige kommunikative Antworten fördern und die Abhängigkeit von Hilfestellungen (Prompt-Abhängigkeit) verringern.
5. Einbetten des Lehrens in den Alltag	Betreuungskräfte nutzen alltägliche Routinen als natürliche Gelegenheiten zum Lernen.	Natürliche Routinen, Konsistenz, Generalisierung (Übertragbarkeit), funktionales Lernen.	Betreuungskräfte können Lerngelegenheiten konsequent in den Alltag integrieren und so die Generalisierung sowie die Entwicklung funktionaler Fähigkeiten fördern.

Sie werden lernen, wie Sie an den Interessen Ihres Kindes ansetzen, die Umgebung so gestalten, dass sie zur Kommunikation anregt, Sprache modellieren und erweitern, zeitliche Verzögerungen strategisch nutzen und Lernmomente in ganz natürliche Abläufe einbetten. Während dieses Lernprozesses haben Sie immer wieder die Gelegenheit, Ihre eigenen Praktiken zu reflektieren und Bereiche zu identifizieren, in denen Sie sich zusätzliche Unterstützung wünschen. Die Zielgruppe dieser Aktivitäten sind Kinder im Alter zwischen 2 und 7 Jahren mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN), Autismus-Spektrum-Störung (ASD), geistiger Behinderung (ID) und sprachlichen Entwicklungsverzögerungen.

MODULINHALT

2.2. DEM LEITFADEN DES KINDES FOLGEN

Lernziel (Learning Objective)

Betreuungskräfte lernen, die Interessen des Kindes während des Spiels und im Alltag zu beobachten und sich diesen anzuschließen, anstatt die Aktivität auf von Erwachsenen gewählte Ziele hinzulenken.

Warum ist bu diese Kompetenz wichtig? (Why This Competency Is Important?)

Dem Leitfaden des Kindes zu folgen, ist ein grundlegendes Prinzip des natürlichen Lehrens (Watson, 1998). Kinder lernen am besten, wenn sie emotional involviert sind durch das, was sie bereits tun, motiviert sind. Wenn Betreuungskräfte anknüpfen, worauf das Kind seine Aufmerksamkeit bereits richtet, anstatt diese umzulenken, steigt die gemeinsame Beschäftigung (Shared Engagement).

Die Forschung zu natürlichen entwicklungsorientierten Verhaltensinterventionen hebt hervor, dass der Lernerfolg dann am größten ist, wenn er in die laufende Aktivität und Motivation des Kindes eingebettet ist (Schreibman et al., 2015). Für **Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) – einschließlich Autismus-Spektrum-Störung (ASD) und geistiger Behinderung (ID)** – kann ein zu schneller Aufmerksamkeitswechsel oder das Umwandeln von Spiel in reinen Unterricht die Kommunikationsversuche verringern und zu vermehrtem Rückzug führen. Dem Leitfaden des Kindes zu folgen, baut zuerst eine Verbindung auf. Das Lehren findet erst statt, wenn die gemeinsame Interaktion gefestigt ist.

Szenario 1: „Mit dem Auto spielen“ (Scenario 1: “Playing with the Car”)

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

Beobachten Sie die Aufmerksamkeit und das Interesse des Kindes.

Versuchen Sie, sich dem Spiel des Kindes anzuschließen, ohne es zu unterbrechen oder umzulenken.

Hintergrund / Ausgangssituation (The background/set up condition)

Mert ist ein 3-jähriger Junge mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD), der gerne mit Spielzeugautos spielt. Er spielt jedoch immer wieder auf dieselbe Weise, ohne von sich aus eine Interaktion zu initiieren. Wenn Erwachsene, wie sein Vater, sein Spiel unterbrechen, um neue Aktivitäten einzuführen, läuft er sofort weg.

Fallbeispiel (The main case)

Mert sitzt auf dem Boden und reiht die Spielzeugautos aneinander, während sein Vater daneben sitzt und denkt: „Ich sollte ihm die Farben beibringen, während er mit den Autos spielt.“ Der Vater nimmt ein Auto in die Hand und sagt: „Mert, welche Farbe ist das? Sag: ‚Rot‘.“ Mert reagiert jedoch nicht, reiht weiter seine Autos aneinander und dreht sich von seinem Vater weg.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Wie wir im Kursbuch gelernt haben, bedeutet dem Leitfaden des Kindes zu folgen, innerhalb des aktuellen Interesses des Kindes zu bleiben und die Aufmerksamkeit nicht auf etwas anderes lenken (Watson, 1998).

Der Vater denkt zwar, dass das Beibringen von Farben wertvoll ist, aber die Einführung in diesem speziellen Moment lenkt die Aufmerksamkeit von Merts eigentlicher Motivation ab. Der Vater hätte auf Merts Spiel mit den Autos aufbauen und Farben sowie andere Dinge benennen können, ohne ihn dabei umzulenken (Schreibman et al., 2015).

Anstatt Fragen zu den Farben zu stellen, hätte sich der Vater neben Mert setzen und das Geschehen kommentieren können: „Das ist ein rotes Auto“ oder „Dein Auto ist schnell“. Dies hält die Interaktion innerhalb von Merts Interesse. Sobald sich die gemeinsame Beschäftigung festigt, kann eine behutsame Spracherweiterung ganz nahtlos integriert werden.

Entscheidungen (Decisions)

Denken Sie noch einmal nach und beantworten Sie diese Frage: Was sollte der Vater tun, um dem Leitfaden des Kindes zu folgen?

Option A: Weiterhin Fragen zu den Farben stellen.

Option B: Sich neben Mert setzen und sagen: „Eine lange Autoreihe“, während er selbst ein Auto zur Reihe hinzufügt.

Option C: Die Autos wegnehmen und stattdessen ein Puzzle anbieten.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

Option A: Das Umlenken auf Fragen zu den Farben lenkt die Aufmerksamkeit von Merts eigentlichem Interesse ab. Dies kann die gemeinsame Interaktion und die Kommunikationsbereitschaft verringern.

Option B: Diese Reaktion schließt sich der Aktivität des Kindes an und unterstützt die gemeinsame Beschäftigung (Shared Engagement). So bleibt das Lernen an die Motivation gekoppelt.

Option C: Das Wegnehmen von Merts bevorzugtem Spielzeug während des Spiels stört seine Motivation.

Bewertung (Assessment): Da das Ziel darin besteht, dem Leitfaden des Kindes zu folgen, ist Option B die passendste Reaktion, da sie die Interaktion während des aktuellen Spiels stärkt.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

Worauf lag Merts Aufmerksamkeit und Interesse, bevor sein Vater dazukam?

Wie war das Ergebnis des Umlenkungsversuchs durch seinen Vater?

Haben Sie sich bei einem der letzten Spiele mit Ihrem Kind der Aktivität Ihres Kindes angeschlossen oder haben Sie versucht, diese zu verändern?

1.2.5. Szenario 2: „Wasserspiel im Freien“ (Scenario 2: “Water Play Outside”)

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

Die gemeinsame Beschäftigung (Engagement) des Kindes aufrechterhalten, indem feinfühlig auf die Aufmerksamkeit des Kindes reagiert wird.

Den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes behutsam erweitern und neue Dinge einführen.

Hintergrund / Ausgangssituation (The background/set up condition)

Zara ist ein 4-jähriges Mädchen mit einer sprachlichen Entwicklungsverzögerung, das sensorische Spiele liebt – wie das Gießen von Wasser zwischen Bechern und Schalen. Beim Spielen im Freien lächelt, lacht und wiederholt sie dieses Spiel immer wieder. Manchmal hört Zara jedoch auf zu spielen und geht weg, wenn ihre Mutter versucht, zu schnell neue Dinge einzuführen.

Fallbeispiel (The main case)

Zara sitzt am Tisch und spielt, indem sie Wasser zwischen Bechern hin- und hergießt und dabei gelegentlich Wasser verspritzt. Ihre Mutter beobachtet sie dabei und denkt, dass dies ein guter Zeitpunkt sein könnte, um ihr das Zählen beizubringen – zum Beispiel zu zählen, wie oft sie Wasser einschenkt.

Sie sagt zu Zara: „Wie wäre es, wenn wir bis zehn zählen, während du gießt?“, und beginnt mit: „Eins, zwei...“. Zara schaut ihre Mutter kurz an, hält dann aber inne, lässt den Becher fallen und entfernt sich vom Wassertisch. Sichtlich verwirrt denkt die Mutter: „Warum hat sie auf einmal aufgehört, wo es ihr doch anscheinend so viel Spaß gemacht hat?“ Zara scheint das Interesse verloren zu haben.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Wenn wir uns dieses Szenario genauer ansehen, wird deutlich, dass Zara ganz auf das Gießen des Wassers fokussiert war, ne ihr offensichtlich sensorische Freude bereitete.

Das Zählen ist wichtig und sollte Zara durchaus beigebracht werden, jedoch nicht in diesem konkreten Moment, da dies ihre Aufmerksamkeit vom sensorischen Spiel hin zu einer eher akademischen Fertigkeit gelenkt hat. Viel wichtiger ist es, bei ihrem Aufmerksamkeitsfokus zu bleiben und diesen behutsam zu erweitern. Ein langsames Umlenken wäre hier effektiver gewesen. Beispielsweise hätte sich die Mutter dem Spiel anschließen und Zaras Handeln wie folgt kommentieren können:

„Platsch!“

„Du gießt ein!“

„Wasser überall!“

„Wow, ein Platsch!“

„Oh, noch ein Platsch!“

Dieser behutsame Ansatz unterstützt die Motivation des Kindes, fördert die Sprachentwicklung während des Spiels und ermöglicht eine schrittweise, sanfte Erweiterung der Aktivität.

Entscheidungen (Decisions)

Wenn Sie an das Szenario zurückdenken: Wie sollte die Betreuungskraft reagieren, um dem Leitfaden von Zara besser zu folgen?

Option A: Auf dem Zählen beharren, da es eine wichtige Fähigkeit ist.

Option B: Das Wasserspiel beenden und sofort ein anderes Spiel zum Zählen aufbauen.

Option C: Sich dem Spiel anschließen, beobachten und natürlich erweitern: „Platsch! Du gießt Wasser ein. So viele Platscher. Oh, du hast zwei Becher.“

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

Option A: Auf etwas zu beharren, das das Kind in dem Moment nicht möchte, verringert die Motivation.

Option B: Das abrupte Beenden der Aktivität kann zu herausforderndem Verhalten führen.

Option C: Sich dem Spiel anzuschließen und es sanft zu erweitern, wird Zaras Aufmerksamkeit aufrechterhalten.

Bewertung (Assessment): Option C ist die passendste Reaktion, da sie Zaras eigene Motivation wertschätzt.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

Wofür hat sich Zara brennend interessiert?

Wie hat mahl das Zählen der Mutter Zaras Spiel beeinflusst?

Was sollten Sie tun, um das Spiel eines Kindes sinnvoll und sprachlich zu erweitern?

2.2.5. Szenario 3: “Zeichnen am Tisch”

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

- Sich dem Spiel und/oder der Aktivität des Kindes anschließen.
- Auf dem Aufmerksamkeitsfokus und dem Interesse des Kindes aufbauen.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Ali ist ein 5-jähriger Junge mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung (ASD), der unheimlich gerne Kreise auf Papier zeichnet. Er sitzt brav am Tisch, wirkt ruhig und ist glücklich beim Zeichnen. Ali bevorzugt es, Muster zu zeichnen, die ihm vertraut sind. Er wird jedoch schnell frustriert, wenn man ihm sagt, er solle ein anderes Muster zeichnen. Daher weigert er sich, an anderen Zeichenaktivitäten teilzunehmen, wenn er dazu aufgefordert wird.

Fallbeispiel (*The main case*)

Als Ali eines Tages wieder ganz ruhig und konzentriert große Kreise zeichnet, schaut sein Vater auf das Bild und sagt zu ihm: „Ali, wir sollten ein großes Haus zeichnen.“ Ali schaut kurz auf und legt den Stift beiseite. Er runzelt die Stirn und verschränkt die Arme. Der Vater denkt sich: „Na ja, ich habe doch nichts Falsches gesagt. Ich möchte einfach, dass er lernt, verschiedene Dinge zu zeichnen.“ Nun nimmt Ali jedoch überhaupt nicht mehr an der Aktivität teil.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Es ist offensichtlich, dass Ali ganz darauf fokussiert ist, ein Muster zu zeichnen, das er mag. Die Prinzipien des natürlichen Lehrens zeigen, dass wir ein Kind nicht sofort zu einer neuen Aufgabe drängen sollten, da sonst die Motivation und das Interesse des Kindes sinken können (Watson, 1998).

In Alis Situation wäre es hilfreicher gewesen, bei seinem Aufmerksamkeitsfokus zu bleiben und das Zeichnen dann ganz langsam zu erweitern. Zum Beispiel hätte sich Alis Vater neben ihn setzen, auf einem eigenen Blatt Papier zeichnen und sagen können:

„Kleiner Kreis.“

„Ich zeichne einen runden Kreis.“

„Du zeichnest einen großen Kreis.“

Der Vater hätte die gemeinsame Aktivität aufrechterhalten können, indem er sich auf Alis Handeln einlässt. Von diesem Punkt aus hätte er das Spiel schrittweise erweitern und gleichzeitig Alis Interesse unterstützen können.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte der Vater in Alis Fall reagieren, um dem Leitfaden von Ali zu folgen?

- **Option A:** Sich neben Ali setzen, selbst einen Kreis zeichnen und sein Bild kommentieren.
- **Option B:** Ihm vorschreiben, was er zeichnen soll.
- **Option C:** Das Papier wegnehmen und ihm etwas anderes geben.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

- **Option A:** Dies schließt an Alis aktuelle Aktivität an und unterstützt die gemeinsame Beschäftigung (Engagement).
- **Option B:** Das Beharren auf einer neuen Aufgabe kann den Widerstand erhöhen und die Teilnahme verringern.
- **Option C:** Das Wegnehmen der Materialien nimmt jede Gelegenheit zur Interaktion.

Bewertung (Assessment): Option A ist die richtige Reaktion, da sie es dem Vater ermöglicht, auf Alis bestehender Motivation aufzubauen.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Worauf lag Alis Aufmerksamkeitsfokus?
2. Hat es einen Unterschied gemacht, sich zuerst auf sein Spiel einzulassen und erst danach darauf aufzubauen?
3. Was können Sie tun, um die Aufmerksamkeit des Kindes aufrechtzuerhalten?

2.3. CREATING COMMUNICATION OPPORTUNITIES

Lernziel (Learning Objective)

Betreuungskräfte lernen, die Umgebung und alltägliche Routinen bewusst so zu gestalten, dass Kinder dazu angeregt werden, von sich aus Kommunikation zu initiieren, anstatt dass alle Bedürfnisse sofort vorausgesehen und erfüllt werden.

Warum ist diese Kompetenz wichtig? (Why This Competency Is Important)

Das Schaffen von Kommunikationsgelegenheiten bedeutet, Alltagssituationen so zu gestalten, dass das Kind einen natürlichen Grund hat, ein Bedürfnis zu kommunizieren. Dabei nimmt die Betreuungskraft kleine Anpassungen vor, die das Kind behutsam dazu einladen, Wünsche, Bedürfnisse oder Ideen zu äußern (Rakap, 2017). Während das Folgen des Leitfadens des Kindes die gemeinsame Interaktion (Engagement) stärkt, erhöht diese Strategie die Eigeninitiative (Kaiser & Roberts, 2013). Betreuungskräfte müssen die Signale des Kindes lesen sowie interpretieren und Gelegenheiten schaffen, damit das Kind die Chance erhält, seine kommunikativen Fähigkeiten auch aktiv einzusetzen.

Beispielsweise wird die gezielte Gestaltung der Umgebung genutzt, um die spontane Kommunikation des Kindes zu steigern. Betreuungskräfte können Materialien, Spielzeuge oder Gegenstände in Sichtweite, aber außer Reichweite platzieren, bei alltäglichen Routinen bewusst innehalten oder Auswahlmöglichkeiten anbieten, um dem Kind Gelegenheiten zur Kommunikation zu bieten (Rakap, 2017).

2.3.5.Scenario 1: „Snackzeit – Mehr Cracker“

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

Gelegenheiten schaffen, um das Fordern (Äußern von Wünschen) zu fördern.

Innehalten und erwartungsvoller Blickkontakt zur Förderung von Initiierungsfähigkeiten.

Hintergrund / Ausgangssituation (The background/set up condition)

Lina ist ein 3-jähriges Mädchen mit eingeschränkter expressiver Sprache, das die Zwischenmahlzeiten sehr genießt. Während der Snackzeit lächelt sie und konzentriert sich ganz auf das Essen, kommuniziert jedoch nicht.

Fallbeispiel (The main case)

Lina sitzt am Tisch bei ihrem Snack und wartet darauf, dass ihre Mutter ihr Cracker gibt. Sie isst, putzt alles weg, sagt aber kein Wort. Ihre Mutter weiß, dass sie mehr möchte, da Lina einfach weiter am Tisch sitzen bleibt. Die Mutter gibt ihr mehr Cracker, aber es findet keinerlei Kommunikation statt.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Bei der Analyse dieses Falls fällt auf, dass es hier reichlich Gelegenheiten für Kommunikation gibt. Die Mutter könnte ihr die Cracker in kleinen Stücken oder immer nur einen einzelnen Cracker auf einmal geben. Danach könnte sie für 3–5 Sekunden innehalten, Lina erwartungsvoll anschauen und darauf warten, dass Lina kommuniziert – sei es durch das Sprechen eines Wortes, das Erzeugen eines Lautes veya durch eine Geste.

Entscheidungen (Decisions)

Denken Sie über das Szenario nach. Was könnte die Mutter anders tun, um Gelegenheiten zur Kommunikation zu schaffen?

Option A: Eine Schale voller Cracker hinstellen.

Option B: Immer nur einen Cracker auf einmal anbieten. Den nächsten Cracker bereithalten, kurz innehalten und das Kind erwartungsvoll anschauen.

Option C: Gar nichts geben.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

Option A: Dem Kind eine volle Schale zu geben, sättigt es, ohne ihm eine Chance zur Kommunikation zu bieten.

Option B: Das Anbieten kleiner Portionen und das bewusste Innehalten schaffen natürliche und unterstützende Kommunikationsgelegenheiten.

Option C: Dem Kind überhaupt kein Essen zu geben, kann zu großer Frustration führen.

Bewertung (Assessment): Option B ist die am besten geeignete Reaktion, da sie die natürliche Motivation des Kindes nutzt, um eine Kommunikationsgelegenheit einzubetten. Assessment:

Option B is the correct answer since the goal is to create natural and meaningful communication opportunities that are embedded in the routine.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

War es eine gute Entscheidung, eine volle Schale zu geben? Warum?

Welche kleinen Veränderungen können Sie während der Snackzeit vornehmen?

Wie lange warten Sie normalerweise ab, bevor Sie dem Kind helfen?

2.3.5. Scenario 2: „Seifenblasen im Garten“

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

Die Umgebung gezielt so gestalten, dass die Eigeninitiative des Kindes gefördert wird.

Während einer Aktivität, die das Kind mag, bewusst innehalten.

Hintergrund / Ausgangssituation (The background/set up condition)

Kerem ist ein 4-jähriger Junge mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD), der unheimlich gerne mit Seifenblasen spielt. Er lacht viel, wenn sein Vater ununterbrochen Seifenblasen pustet. Der Vater möchte seinen Sohn glücklich machen und pustet immer weiter Seifenblasen, allerdings findet dabei keine Kommunikation statt.

Fallbeispiel (The main case)

Kerem möchte, dass sein Vater Seifenblasen pustet. Er geht zu seinem Vater und schaut ihn an, woraufhin der Vater sofort anfängt, Seifenblasen zu pusten. Als die Seifenblasen alle sind, fängt Kerem an zu weinen. Sein Vater nimmt an, dass Kerem traurig ist, weil das Spiel vorbei ist.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Kerem liebt Seifenblasen, und dies kann eine ideale Gelegenheit sein, ihm Kommunikation beizubringen. Da es seine bevorzugte Aktivität ist, ist er hochmotiviert und somit offen für Lernprozesse. Das kontinuierliche Pusten der Seifenblasen hält ihn zwar glücklich, schafft aber keinen echten Grund für ihn, zu kommunizieren.

Der Vater könnte für Kerem einen Kommunikationsanlass schaffen, indem er nur ein paar Seifenblasen pustet, dann 3–5 Sekunden abwartet, während er die Seifenblasenflasche hält, und Kerem erwartungsvoll anschaut. Dies gibt Kerem die Möglichkeit, nach „mehr“ zu verlangen. Kerem könnte „mehr“ sagen, einen entsprechenden Laut von sich geben oder die Geste für „mehr“ machen. Wenn er dies nicht tut, kann sein Vater ihm das Wort „mehr“ sprachlich versprechen (modellieren) und erst dann weitere Seifenblasen pustet.

Entscheidungen (Decisions)

Wenn Sie auf das Szenario zurückblicken: Wie könnte der Vater das Seifenblasenspiel verändern, um Kommunikationsgelegenheiten zu schaffen?

Option A: Noch mehr Seifenblasen pustet, um ihn glücklich zu machen.

Option B: Das Seifenblasenspiel beenden und etwas anderes spielen.

Option C: Ein paar Seifenblasen pustet, 3–5 Sekunden abwarten, die Flasche halten und das Kind erwartungsvoll anschauen.

(Hinweis zur Bewertung: Auch hier ist Option C die pädagogisch wertvollste Reaktion für das Handbuch).

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

Option A: Immer mehr Seifenblasen zu pusten, schafft keine Gelegenheiten zur Kommunikation.

Option B: Das Beenden der Aktivität schafft ebenfalls keine Gelegenheiten zur Kommunikation

Option C: Das bewusste Innehalten und der erwartungsvolle Blickkontakt schaffen Gelegenheiten sowohl für die Kommunikation als auch für das Lernen.

Bewertung (Assessment): Option C ist die richtige Antwort, da das Ziel darin besteht, die Kommunikation zu fördern.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

Warum eignen sich bevorzugte Aktivitäten des Kindes ideal für das Schaffen von Kommunikationsgelegenheiten?

Wie können kurze Pausen die Selbstständigkeit des Kindes erhöhen?

Welche Aktivitäten motivieren Ihr Kind am meisten?

2.3.5.Scenario 3: “Ein Hemd auswählen”

Hier ist die professionelle Übersetzung des dritten Szenarios sowie des Übergangs zum nächsten Hauptabschnitt (Modellieren und Mand-Modell) ins Deutsche:

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

- Dem Kind Auswahlmöglichkeiten bieten, um die Kommunikation zu fördern.
- Sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation anregen.

Hintergrund / Ausgangssituation (The background/set up condition)

Defne ist ein 7-jähriges Mädchen mit einer geistigen Behinderung (ID) und eingeschränkter expressiver Sprache. Sie mag farbenfrohe Kleidung, aber normalerweise wählt ihre Mutter das Outfit aus und zieht sie ohne Interaktion oder Kommunikation an. Die Mutter möchte diese Aufgabe schnell erledigen, um mit dem Tagesablauf fortzufahren.

Fallbeispiel (The main case)

Direkt vor der Schule wählt die Mutter ein Oberteil für Defne aus und zieht es ihr direkt über den Kopf. Defne zieht es sofort herunter und schiebt es von sich weg. Die Mutter sagt: „Dafür haben wir jetzt keine Zeit.“ Das Ankleiden wurde somit mit minimaler Kommunikation beendet.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Das Oberteil für Defne selbst auszuwählen geht zwar schneller, führt aber dazu, dass wertvolle Gelegenheiten verpasst werden. Als Defne das Oberteil wegschob, versuchte sie zu kommunizieren. Daher hätte die Mutter dies als Gelegenheit nutzen können, um Kommunikation zu lehren und zu fördern. Die Mutter hätte Folgendes tun können:

Zwei Oberteile hochhalten und sagen: „Blaues oder rotes Oberteil?“, dann kurz innehalten und abwarten. Selbst wenn Defne nur auf eines zeigt, es anschaut oder danach greift, wird diese Reaktion zu einer bedeutungsvollen Kommunikation. Falls sie nicht reagiert, kann die Mutter es ihr vormachen (modellieren): „Rotes Oberteil, bitte“.

Entscheidungen (Decisions)

Wie sollte Defnes Mutter während des Ankleidens vorgehen?

- Option A: Zwei Oberteile hochhalten, „Blau oder rot?“ sagen und darauf warten, dass Defne reagiert.

- Option B: Das Oberteil schnell selbst auswählen, um Verzögerungen zu vermeiden.
- Option C: Defnes Reaktion ignorieren und mit dem Ankleiden fortfahren.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

- Option A: Das Anbieten von Auswahlmöglichkeiten schafft eine natürliche Gelegenheit zur Kommunikation.
- Option B: Dem Kind alle Entscheidungen abzunehmen, nimmt ihm die Möglichkeit zur Eigeninitiative.
- Option C: Das Ignorieren der Reaktion unterstützt die Kommunikation nicht.

Bewertung (Assessment): Das Ziel besteht darin, Kommunikationsgelegenheiten in alltägliche Routinen einzubetten. Option A ist die passendste Reaktion, da sie die Eigeninitiative und Selbstständigkeit des Kindes unterstützt.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

1. Wie könnte das Anbieten von Auswahlmöglichkeiten die Routine des Ankleidens verändern?
2. Welche alltäglichen Routinen könnten einfache Auswahlmöglichkeiten beinhalten?
3. Wie beeinflussen kurze Pausen die Kommunikation?

2.4. MODELLIEREN UND MAND-MODELL (MODELING AND MAND-MODEL)

Lernziel (Learning Objective)

Betreuungskräfte lernen, Strategien des Modellierens (Modeling) und des Mand-Modells (Mand-Model) einzusetzen, um den Wortschatz, verbale Versuche und die expressive Sprache während alltäglicher Routinen zu erweitern.

Warum ist diese Kompetenz wichtig? (Why This Competency Is Important)

Modellieren und das Mand-Modell sind Kernkomponenten natürlicher Sprachinterventionen. Wenn Betreuungskräfte klare, bedeutungsvolle Sprachmodelle anbieten, die an den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes anknüpfen, entwickeln Kinder mit höherer Wahrscheinlichkeit einen größeren Wortschatz ve eine stärkere expressive Kommunikation

(Kaiser & Roberts, 2013). Das Mand-Modell kombiniert eine kurze Aufforderung (Prompt) mit der Gelegenheit für das Kind, eigenständig zu reagieren.

2.3.6. ” Szenario 1: „Milch beim Frühstück“ (“Milk at Breakfast”)

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

- Neuen Wortschatz, Wörter, Sätze und Gesten modellieren (vorsprechen/vormachen).
- Zusätzliche Zeit für Antworten einräumen.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Selin ist ein 3-jähriges Mädchen mit einer Entwicklungsverzögerung, das häufig Gesten nutzt, um auf Gegenstände zu zeigen, die sie möchte. Dies geschieht meistens während der Mahlzeiten, und sie benutzt selten Wörter. Ihre Mutter spricht Wörter vor (modelliert) und erwartet von Selin, dass sie perfekt antwortet.

Fallbeispiel (*The main case*)

Beim Frühstück trinkt Selin normalerweise Milch. Sie schaut auf ihren Becher und zeigt mit dem Finger darauf. Ihre Mutter sagt, ohne dazwischen eine Pause zu machen: „Selin, sag ‚Milch‘, sag ‚Milch‘, kannst du das sagen?“ Selin schaut weg und versucht nicht einmal, „Milch“ zu sagen. Selin möchte zwar Milch, aber ihre Bereitschaft zur Interaktion ist gesunken.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Die wiederholten und unmittelbaren Forderungen der Mutter haben zusätzlichen Druck erzeugt, weshalb Selin gar nichts gesagt hat. Um das Modellieren richtig anzuwenden, muss die Mutter das Wort vorsprechen, 3–5 Sekunden warten und Selins Reaktion anerkennen. Wenn sie keine Antwort von Selin erhält, kann sie die Kommunikation ein weiteres Mal modellieren und Selin den gewünschten Gegenstand geben. Beispielsweise kann die Mutter einfach ein Ein-Wort-Erwähnung wie „Milch“ modellieren und 3–5 Sekunden auf eine Reaktion warten. Wenn Selin daraufhin einen Laut wie „Miii“ von sich gibt, akzeptiert die Mutter diesen und bestätigt ihn wie folgt: „Ja, Milch“, und gibt ihr sofort den Becher Milch.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte die Mutter reagieren, nachdem Selin auf den Becher gezeigt hat?

Option A: „Sag Milch“ so lange wiederholen, bis Selin es korrekt nachspricht.

Option B: Den Becher halten, „Milch“ sagen und dabei erwartungsvoll schauen sowie abwarten.

Option C: Das Zeigen ignorieren und weiteressen.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

Option A: Wiederholter Druck kann die Motivation und die Kommunikationsversuche verringern.

Option B: Das Wort ganz natürlich zu modellieren, unterstützt das Sprachlernen ohne Druck.

Option C: Die Geste zu ignorieren, nimmt dem Kind die Gelegenheit zur Kommunikation.

Bewertung (Assessment): Die Antwort ist Option B, da das Modellieren und anschließende Abwarten die Kommunikation fördert.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Wie hat sich das wiederholte Drängen beim Modellieren auf Selin ausgewirkt?
2. Warum ist das Modellieren in Kombination mit Abwarten angemessener?
3. Wann laufen Sie Gefahr, eine Interaktion unbeabsichtigt in eine Abfragesituation (Testen) zu verwandeln?

2.3.7. Szenario 2: „Spielzeugeisenbahn auf dem Boden“

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

- Die Mand-Modell-Strategie korrekt anwenden.
- Zeit für eine eigenständige Reaktion einräumen.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Kerem ist ein 4-jähriger Junge mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung (ASD). Er spielt unheimlich gerne mit einer Spielzeugeisenbahn und benutzt manchmal einzelne Wörter. Meistens spricht oder sagt er jedoch nichts von sich aus.

Fallbeispiel (The main case)

Kerem sitzt auf dem Boden und schiebt den Zug hin und her. Sein Vater kommt hinzu, um mitzuspielen, und sagt: „Womit spielst du da? Ist das ein Zug? Schau mal, womit spielst du?“ Kerem reagiert nicht und spielt einfach weiter.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Wie viele andere Kinder benötigt auch Kerem Zeit, um die Frage zu verarbeiten. Ein besserer Ansatz wäre es daher, 3–5 Sekunden auf eine Antwort zu warten. Sein Vater könnte fragen: „Was ist das?“ und dann 3–5 Sekunden abwarten. Wenn Kerem antwortet, kann der Vater dies bestätigen, indem er sagt: „Ja, ein Zug.“ Wenn Kerem nicht reagiert, kann der Vater die Antwort einfach vorsprechen (modellieren), zum Beispiel „Zug“ oder „Das ist ein Zug“ – je nach Kerems aktuellem Sprachniveau. Es ist wichtig, das Sprachniveau an das des Kindes anzupassen. Wenn das Ziel darin besteht, Ein-Wort-Äußerungen zu fördern, ist das Modellieren eines einzelnen Wortes wie „Zug“ angemessener. Wenn das Ziel darin besteht, Zwei-Wort-Äußerungen zu fördern, sollte das Modell „Das ist ein Zug“ lauten.

Entscheidungen (Decisions)

Wie sollte Kerems Vater unter Berücksichtigung des obigen Szenarios das Mand-Modell während des Spiels mit dem Zug anwenden?

- Option A: Die Frage immer wieder wiederholen.
- Option B: Das Spiel beenden und Kerem auffordern, zu antworten.
- Option C: Sagen: „Was ist das?“, 3–5 Sekunden abwarten und dann bei Bedarf „Zug“ modellieren.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

- Option A: Eine sofortige Wiederholung lässt dem Kind keine Zeit für eine eigenständige Reaktion.
- Option B: Das bloße Abwarten ohne unterstützende Struktur (Support) kann Verwirrung stiften.
- Option C: Eine kurze Aufforderung (Prompt) gefolgt von einem Sprachmodell unterstützt den Zuwachs an Kommunikationsfähigkeiten.

Bewertung (Assessment): Option C ist die richtige Reaktion, da sie es dem Vater ermöglicht, zu fragen, abzuwarten und bei Bedarf das passende Sprachmodell anzubieten.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

1. Was passiert, wenn wir ein Sprachmodell zu schnell vorgeben?
2. Warum ist es wichtig, eine Wartezeit einzuräumen, bevor man die richtige Reaktion modelliert?
3. Wie können Sie die Sprachentwicklung unterstützen und die Situation dennoch ganz natürlich belassen?

2.3.8. Szenario 3: „Apfel bei der Snackzeit“

Context: Snack routine.

Lernziele / Zielverhalten (Learning objectives/Target behavior)

Die Sprache erweitern, indem auf den Wörtern des Kindes aufgebaut wird
(Spracherweiterung / Expansion).

Längere Phrasen modellieren.

Hintergrund / Ausgangssituation (The background/set up condition)

Mina ist ein kleines Mädchen, das unheimlich gerne Äpfel isst. Sie kann „Apfel“ sagen, wenn sie einen möchte. Als 5-jährige Tochter mit einer geistigen Behinderung (ID) kann Mina Ein-Wort-Äußerungen nutzen, um nach Gegenständen zu verlangen.

Fallbeispiel (The main case)

Mina schaut auf die Apfelscheiben und sagt: „Apfel.“ Ihre Mutter antwortet: „Ja, Apfel.“
Mina wartet, schaut den Apfel an und sagt nichts weiter. Ihre Mutter hält inne und überlegt, wie sie längere Phrasen modellieren kann, um Minas Sprache sinnvoll zu erweitern.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Mina bildet erfolgreich Ein-Wort-Äußerungen. Sie hat das Wort „Apfel“ ganz bewusst und als bedeutungsvolle Kommunikation eingesetzt. Sie ist bereit, mehr zu lernen. Zum Modellieren gehört nicht nur das deutliche Aussprechen eines Wortes, sondern auch das Erweitern der Sprache des Kindes. Eine solche Erweiterung (Expansion) findet statt, wenn das Kind ein Wort sagt und die Betreuungskraft ein weiteres, passendes Wort hinzufügt. Wenn Mina beispielsweise „Apfel“ sagt, könnte ihre Mutter sagen:

„Roten Apfel“

„Mehr Apfel“

„Großer Apfel“

Die Mutter kann so den sprachlichen Anspruch erhöhen und gleichzeitig bei Minas Thema bleiben – ohne darauf zu beharren, dass das Kind es nachspricht, und ohne sie zu korrigieren. Stattdessen modelliert und erweitert sie die neue sprachliche Struktur, und sobald Mina reagiert, bestätigt sie diese.

Entscheidungen (Decisions)

Wie sollte Minas Mutter reagieren, wenn sie „Apfel“ sagt?

Option A: „Roten Apfel“ sagen und ihn Mina geben.

Option B: Sagen: „Nicht ganz. Sag erst ‚roten Apfel‘.“

Option C: Ihr einen anderen Snack geben.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to participants)

Option A: Das Wort des Kindes zu erweitern, unterstützt die Sprachentwicklung auf ganz natürliche Weise.

Option B: Das Einfordern von Wiederholungen kann das Selbstvertrauen des Kindes verringern.

Option C: Einen anderen Snack zu geben, ist in dieser Situation weder relevant noch angemessen.

Bewertung (Assessment): Hier ist Option A die richtige und passendste Reaktion, da sie die Komplexität von Minas Sprache erhöht.

Reflexion und Bewertung (Reflection and Assessment)

Wie hilft die Spracherweiterung (Expansion) dabei, die Satzlänge des Kindes zu steigern?

Warum könnte das Erzwingen von Wiederholungen die Kommunikationsversuche des Kindes verringern?

Welche Wörter könnten Sie während eines Snacks oder beim Spielen sinnvoll erweitern?

2.4. ANWENDUNG VON ZEITVERZÖGERUNGEN (USING TIME DELAY)

Lernziel (*Learning Objective*)

Betreuungskräfte lernen, strategische Pausen in alltäglichen Routinen und Spielaktivitäten zu nutzen, um die eigenständige Kommunikation und Eigeninitiative des Kindes zu fördern.

Warum ist diese Kompetenz wichtig? (*Why This Competency Is Important?*)

Die Strategie der Zeitverzögerung (Time Delay) wird eingesetzt, um die Fähigkeiten von Kindern zur Initiierung von Kommunikation zu aktivieren und zu unterstützen. Diese Initiierungsfähigkeiten können gestärkt werden, indem man direkt vor dem Helfen, dem Überreichen eines Gegenstands oder dem Abschließen einer Handlung ganz bewusst innehält. Betreuungskräfte können so Gelegenheiten für Kinder schaffen, von sich aus die Initiative zu ergreifen oder zu reagieren, ohne dass direkt eine Hilfestellung (Prompting) vorgegeben wird (Hancock & Kaiser, 2002).

Studien zeigen, dass kurze Pausen die kommunikativen Initiierungsfähigkeiten von Kindern steigern (Meadan et al., 2016). Betreuungskräfte können lernen, 3–5 Sekunden abzuwarten, während sie Blickkontakt halten und das Kind erwartungsvoll anschauen. Wenn ein Kind versteht, dass etwas von ihm erwartet wird, wird es aktiv, um zu kommunizieren. Dies stärkt seine Unabhängigkeit und vermittelt ihm die Erfahrung, dass die eigene Kommunikation die Umwelt aktiv beeinflusst.

2.4.5. Szenario 1: „Seifenblasen im Wohnzimmer“ (“Bubbles in the Living Room”)

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

Die Zeitverzögerung anwenden, wenn das Kind bei einer Aktivität motiviert und interessiert ist.

Spontane Eigeninitiative durch bewusstes Innehalten und einen erwartungsvollen Blickkontakt fördern.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Ege ist ein 4-jähriger Junge mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD), der Seifenblasen liebt. Eges Mutter pustet während des Spiels Seifenblasen; Ege lacht und springt herum, aber er sagt nicht „mehr“ und schaut seine Mutter auch nicht an, bevor sie die Seifenblasen erneut pustet.

Fallbeispiel (*The main case*)

Seine Mutter pustet ununterbrochen Seifenblasen, während Ege lächelt und nach ihnen greift. Sie taucht den Pustestab ein und macht direkt weitere Seifenblasen, ohne eine Pause einzulegen. Ege lacht zwar weiter, unternimmt jedoch keinen Versuch, mit ihr zu kommunizieren. Später reflektiert die Mutter: „Er fragt nie nach mehr Seifenblasen.“

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Dieser Fall zeigt uns, dass die Mutter keine Kommunikationsgelegenheiten schafft, weil sie die Seifenblasen ohne Unterbrechung pustet. Die Zeitverzögerung beinhaltet jedoch, vor dem Fortsetzen einer bevorzugten Aktivität kurz innezuhalten. Anstatt also ständig Seifenblasen zu machen, könnte die Mutter einige Blasen pusten, 3–5 Sekunden warten, die Seifenblasenflasche festhalten und Ege erwartungsvoll anschauen. Das Abwarten von 3–5 Sekunden schafft eine klare Gelegenheit für Ege, „mehr“ zu sagen, die Betreuungskraft anzuschauen, eine Geste zu machen oder einen Laut von sich zu geben. Die Pause signalisiert Ege, dass er die Kommunikation von sich aus initiieren muss, um mehr Seifenblasen zu bekommen.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte Eges Mutter das Seifenblasenspiel anpassen, um mehr Eigeninitiative anzuregen?

Option A: Weiterhin Seifenblasen pusten, weil er so begeistert ist.

Option B: Ein paar Seifenblasen pusten, 3–5 Sekunden innehalten, die Seifenblasenflasche halten und ihn erwartungsvoll anschauen.

Option C: Das Seifenblasenspiel komplett beenden.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

Option A: Kontinuierliches Pusten von Seifenblasen verringert die Gelegenheiten zur Kommunikation.

Option B: Das Innehalten schafft eine Gelegenheit für eine eigenständige Initiierung.

Option C: Das Beenden der Aktivität nimmt dem Kind wertvolle Lerngelegenheiten.

Bewertung (Assessment): Option B ist die richtige Reaktion, da sie eine Pause in eine hochmotivierende Aktivität einbettet.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Warum eignen sich motivierende Aktivitäten besonders gut für die Strategie der Zeitverzögerung?
2. Wie lange warten Sie normalerweise ab, bevor Sie dem Kind helfen?
3. Welche Signale zeigen Ihnen, dass Ihr Kind kurz davor ist, zu kommunizieren?

2.4.5. Szenario 2: „Ein Schuh an der Tür“ (“One Shoe at the Door”)

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

- Die Zeitverzögerung innerhalb einer vertrauten und vorhersehbaren Routine anwenden.
- Das selbstständige Fordern oder Nutzen von Gesten unterstützen und fördern.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Mina ist ein 5-jähriges Mädchen mit einer geistigen Behinderung (ID), das Ein-Wort-Äußerungen bilden kann. Minas Vater erledigt das Ankleiden normalerweise sehr schnell und ohne Pausen. Das führt dazu, dass Mina oft nur passiv darauf wartet, angezogen zu werden.

Fallbeispiel (*The main case*)

Ihr Vater zieht Mina einen Schuh an und greift sofort nach dem zweiten Schuh, ohne ihr die Gelegenheit zu geben, nach dem zweiten zu fragen. Der Vater bemerkt, dass Mina keinerlei Versuch unternommen hat, den zweiten Schuh einzufordern.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Das Anziehen der Schuhe ist für Mina eine vorhersehbare Routine. Daher kann der Vater diese Routine als Gelegenheit nutzen, um die Strategie der Zeitverzögerung einzubetten. Er

kann ihr einen Schuh anziehen und danach 3–5 Sekunden innehalten, während er sie erwartungsvoll anschaut. Mina kann dann nach dem anderen Schuh verlangen.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte die Betreuungskraft reagieren, nachdem sie einen Schuh angezogen hat?

Option A: Den zweiten Schuh schnell anziehen, um nicht zu spät zu kommen.

Option B: Zu Mina sagen: „Sag erst Schuh“, bevor er ihr hilft.

Option C: Den zweiten Schuh halten, das Kind erwartungsvoll anschauen und 3–5 Sekunden abwarten.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

- Option A: Das sofortige Abschließen der Aufgabe nimmt dem Kind die Gelegenheit zur Eigeninitiative.
- Option B: Verbaler Druck kann die Bereitschaft zu spontanen Reaktionen verringern.
- Option C: Strategisches Abwarten schafft eine natürliche Gelegenheit zur Kommunikation.

Bewertung (Assessment): Option C ist die passendste Reaktion, da sie die Eigeninitiative ohne Druck fördert.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Wie können alltägliche Routinen vorhersehbare Kommunikationsgelegenheiten bieten?
2. Was passiert, wenn wir zu schnell reagieren?
3. Welche alltäglichen Routinen könnten eine gezielte Zeitverzögerung beinhalten?

2.4.6. Szenario 3: „Snackzeit – Den Behälter öffnen“ (*“Snack - Opening the Container”*)

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

Die Zeitverzögerung gezielt anwenden, bevor Hilfestellung geleistet wird.

Eigenständige Kommunikationsversuche sofort positiv verstärken.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Can ist ein 3-jähriges Kind mit einer Entwicklungsverzögerung der Sprache. Er kann das Wort „auf“ sagen, wartet jedoch oft schweigend darauf, dass Erwachsene Behälter für ihn öffnen.

Fallbeispiel (*The main case*)

Can reicht der Betreuungskraft seine Snackbox. Die Betreuungskraft öffnet sie sofort und ohne zu zögern. Can nimmt sich den Snack und isst schweigend. Der Betreuungskraft fällt auf, dass Can das Wort „auf“ nur sehr selten benutzt. Die Gelegenheit zur Kommunikation ist ungenutzt verstrichen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Wenn Erwachsene sofort helfen, nehmen sie Kindern oft die Notwendigkeit zu kommunizieren. Die Zeitverzögerung beinhaltet, vor dem Bereitstellen von Hilfe kurz innezuhalten. Wenn die Betreuungskraft die Box hält, Can anschaut und 3–5 Sekunden abwartet, wird Can eher versuchen, „auf“ zu sagen, eine Geste zu nutzen oder Blickkontakt aufzubauen. Eine sofortige Verstärkung (z. B. das unmittelbare Öffnen nach dem Kommunikationsversuch) festigt die Verknüpfung zwischen der eigenen Kommunikation und dem gewünschten Ergebnis.

Entscheidungen (*Decisions*)

Can reicht der Betreuungskraft die Snackbox. Wie sollte die Betreuungskraft reagieren?

Option A: Die Box halten, Can anschauen und kurz abwarten, bevor sie geöffnet wird.

Option B: Sie sofort öffnen, damit die Snackzeit reibungslos verläuft.

Option C: Vor dem Helfen sagen: „Du musst erst fragen.“

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

Option A: Kurzes Abwarten ermutigt zu eigenständiger Kommunikation und Eigeninitiative.

Option B: Sofortige Hilfestellung nimmt dem Kind die Gelegenheit zur Kommunikation.

Option C: Zusätzlicher Druck kann die Bereitschaft zu spontanen Versuchen verringern.

Bewertung (Assessment): Option A ist die passendste Reaktion, da sie Raum für Eigeninitiative schafft, ohne Frustration zu erzeugen.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Wie verändert das Abwarten die gesamte Interaktion?
2. Warum ist eine sofortige Verstärkung direkt nach einer Pause so wichtig?

3. Welche kleinen Pausen könnten Sie während der Mahlzeiten einbauen?

2.5. EINBETTUNG DES LERNENS IN ALLTÄGLICHE ROUTINEN (*EMBEDDING TEACHING IN DAILY ROUTINES*)

Lernziel (Learning Objective)

Betreuungskräfte lernen, natürliche Lehrstrategien (Naturalistic Teaching Strategies) systematisch in alltägliche Routinen wie Mahlzeiten, das Ankleiden, das Spiel und Übergangssituationen (Transitionen) zu integrieren.

Warum ist diese Kompetenz wichtig? (Why This Competency Is Important?)

Wie bereits zuvor erwähnt, findet natürliches Lernen mitten im Alltag statt. Wiederkehrende Routinen und Aktivitäten bieten uns den ganzen Tag über unzählige Gelegenheiten, natürliche Lehrstrategien anzuwenden. Kleinkinder lernen nachweislich besser, wenn sie motiviert sind und ihre Interaktionen direkt in diese vertrauten Abläufe eingebettet sind (Zimmerman & Ledford, 2016). Daher können Betreuungskräfte diese Routinen als wertvolle Chance nutzen und das Lernen gezielt in den Alltag integrieren, um bedeutungsvolle Lernmomente zu schaffen (Rakap, 2017). Kinder benötigen nicht für alles eine eigens dafür festgelegte „Unterrichtszeit“. Lehren und Lernen können ganz natürlich geschehen, wenn im Alltag reichlich Gelegenheiten dafür geboten werden (Diken et al., 2017).

Alltägliche Aktivitäten und Routinen schaffen für Kinder Vorhersehbarkeit. Wenn sie genau wissen, was als Nächstes passiert, können sie sich besser orientieren und entwickeln eine größere Freude am Lernen. Tägliche Routinen bieten Struktur, klare Erwartungen und ideale Lernanlässe. Beispielsweise können Betreuungskräfte während der Mahlzeiten das Verlangen nach „mehr“ festigen, beim Ankleiden Farben und Größen thematisieren oder während der Spielzeit Spielzeuge und Materialien gemeinsam benennen.

Scenario 1: „Lesen vor dem Schlafengehen“

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

- Modellieren und kurze Aufforderungen (Prompting) in eine vorhersehbare Routine einbetten.

- Einen natürlichen, herzlichen Interaktionsstil beibehalten.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Zeynep ist ein 5-jähriges Mädchen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD). Jeden Abend liest ihre Betreuungskraft ihr vor dem Schlafengehen ein kurzes Bilderbuch vor. Zeynep schaut sich die Bilder gerne an, äußert sich jedoch selten von sich aus dazu.

Fallbeispiel (*The main case*)

Beim gemeinsamen Buchlesen liest die Betreuungskraft die gesamte Seite ohne Pause durch. Zeynep schaut sich die Bilder schweigend an. Die Betreuungskraft stellt später fest: „Beim Vorlesen sagt sie eigentlich nie etwas.“ Die Routine läuft zwar beständig ab, aber die Gelegenheiten zur Kommunikation sind stark begrenzt.

Konzeptionelle Zusammenfassung / Kurzüberblick (*Conceptual Brief*)

Das gemeinsame Buchlesen ist eine sehr vorhersehbare Routine und bietet daher einen idealen Kontext für eingebettetes Lernen (Embedded Teaching). Anstatt fortlaufend vorzulesen, kann die Betreuungskraft kurz innehalten, auf ein Bild zeigen, „Hund...“ sagen und das Kind erwartungsvoll anschauen. Das Einbetten von Sprachmodellen und kurzen Aufforderungen (Prompts) in die Routine erhöht die Kommunikationsgelegenheiten, ohne den Fluss der Aktivität zu stören. Das Lernen bleibt ganz natürlich, da es in einem vertrauten, angenehmen Kontext stattfindet.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte die Betreuungskraft das Buchlesen anpassen, um Lernmomente einzubetten?

Option A: Das Buch ohne Unterbrechung weiter vorlesen, um den Fluss der Geschichte nicht zu stören.

Option B: Kurze Pausen einlegen, auf Bilder zeigen und Wörter modellieren, während das Kind erwartungsvoll angeschaut wird.

Option C: Das Vorlesen beenden und stattdessen separate, strukturierte Sprachübungen mit Bildkarten durchführen.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

Option A: Kontinuierliches Vorlesen schränkt die Gelegenheiten zur Kommunikation stark ein.

Option B: Kurze Pausen und gezieltes Modellieren betten das Lernen ganz natürlich in die Routine ein.

Option C: Separate Lerneinheiten reißen das Lernen aus dem vertrauten und natürlichen Kontext der Routine heraus.

Bewertung (Assessment): Das Ziel besteht darin, das Lernen direkt in den Alltag einzubetten. Option B ist die passendste Reaktion, da sie Lernprozesse direkt in die bereits bestehende Aktivität integriert.

2.5.5. Szenario 2: „Zeit zum Aufräumen“ (“Clean-Up Time”)

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

- Eingebettete, natürliche Lehrstrategien während Übergangssituationen (Transitionen) anwenden.
- Die äußere Struktur beibehalten und gleichzeitig die Kommunikation unterstützen.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Arda ist ein 6-jähriges Kind mit einer geistigen Behinderung (ID), dem Übergänge im Alltag schwerfallen. Während des Aufräumens gibt seine Betreuungskraft normalerweise direkte, sachliche Anweisungen, um die Aufgabe schnell zu erledigen.

Fallbeispiel (*The main case*)

Die Betreuungskraft sagt: „Jetzt wird aufgeräumt“, und beginnt damit, die Spielzeuge in die Kiste zu legen, ohne Arda miteinzubeziehen. Arda bleibt regungslos stehen und schaut nur zu. Die Betreuungskraft fühlt sich gehetzt und denkt: „Wir müssen schnell fertig werden.“ Das Aufräumen läuft zwar, aber Arda beteiligt sich nicht daran.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Übergangssituationen sind täglich wiederkehrende Routinen, die ganz natürliche Lerngelegenheiten bieten. Anstatt die Aufgabe komplett allein zu erledigen, kann die Betreuungskraft Arda ein Spielzeug in die Hand geben, die Handlung vormachen und dazu

sagen: „Reintun“. Das Einbetten solch kurzer Sprachmodelle in den Ablauf fördert die aktive Teilnahme und Kommunikation, da das Lernen zu einem festen Bestandteil der Routine wird.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte die Betreuungskraft während des Aufräumens reagieren?

Option A: Das Aufräumen allein zu Ende bringen, um Zeit zu sparen.

Option B: Das Aufräumen abbrechen und stattdessen eine strukturierte Lerneinheit am Tisch durchführen.

Option C: Arda ein Spielzeug reichen, „Reintun“ sagen und kurz auf seine Beteiligung warten.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

Option A: Die Aufgabe allein zu erledigen, nimmt dem Kind jegliche Möglichkeit zur aktiven Teilnahme.

Option B: Der Wechsel zu einer separaten Lerneinheit reißt das Kind völlig aus der eigentlichen Routine heraus.

Option C: Das Einbetten von Sprachmodellen direkt in das Aufräumen unterstützt sowohl die Kommunikation als auch die Selbstständigkeit.

Bewertung (Assessment): Option C ist die richtige Antwort, da sie die nötige Struktur der Alltagssituation beibehält und gleichzeitig die Kompetenzentwicklung des Kindes aktiv unterstützt.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Wie können Übergangssituationen im Alltag gezielt zu wertvollen Lerngelegenheiten werden?
2. Welche Routinen in Ihrem Zuhause fühlen sich oft gehetzt an?
3. Wie können Sie eine feste Struktur beibehalten und das Lernen dennoch ganz flexibel einbetten?

2.5.6. Szenario 3: „Lebensmitteleinkauf im Supermarkt“ (*“Grocery Store Visit”*)

Lernziele / Zielverhalten (*Learning objectives/Target behavior*)

Kommunikationsgelegenheiten in alltägliche Routinen außerhalb des Hauses (in der Gemeinschaft) einbetten.

Die Generalisierung (Übertragung) von Fähigkeiten auf unterschiedliche Umgebungen unterstützen.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The background/set up condition*)

Mina ist ein 7-jähriges Mädchen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD), das das Einfordern von Gegenständen zu Hause bereits geübt hat. In alltäglichen Situationen außerhalb des Hauses nimmt ihre Betreuungskraft ihre Bedürfnisse jedoch meist vorweg und spricht für sie.

Fallbeispiel (*The main case*)

Im Supermarkt greift Mina in Richtung der Auslage mit den Äpfeln. Die Betreuungskraft nimmt sofort einige Äpfel und legt sie in den Einkaufswagen, ohne Mina einzubeziehen, während diese schweigend neben dem Wagen hergeht. Die Betreuungskraft denkt sich: „Es ist einfacher, wenn ich es einfach selbst mache.“ Die Gelegenheit zur Generalisierung der gelernten Fähigkeit ist ungenutzt verstrichen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Das Einbetten von Lernmomenten in Routinen außerhalb des Hauses stärkt die Generalisierung von Kommunikationsfähigkeiten. Wenn Mina zu Hause in der Lage ist, Wünsche zu äußern, sollte sie dabei unterstützt werden, dies auch im Supermarkt zu tun. Anstatt sofort zu reagieren, könnte die Betreuungskraft kurz innehalten, Mina erwartungsvoll anschauen und fragen: „Apfel?“. Studien zeigen, dass das Einbetten von Kommunikationsstrategien in unterschiedliche Umgebungen die funktionale Unabhängigkeit von Kindern steigert. Routinen in der Gemeinschaft bieten bedeutsame, lebensnahe Kontexte zum Üben.

Entscheidungen (*Decisions*)

Wie sollte die Betreuungskraft im Supermarkt reagieren?

Option A: Innehalten, Mina anschauen und „Apfel?“ sagen, um ihr eine Reaktion zu ermöglichen, bevor das Obst in den Einkaufswagen gelegt wird.

Option B: Weiterhin die Lebensmittel selbst auswählen, ohne Mina einzubeziehen.

Option C: Vor dem Helfen zu Mina sagen: „Du musst es fehlerfrei aussprechen.“

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback to participants*)

Option A: Das Einbetten von Aufforderungen (Prompts) in eine Routine außerhalb des Hauses unterstützt die Generalisierung und die Selbstständigkeit.

Option B: Dem Kind die Gelegenheit zu nehmen, schränkt den Transfer von Fähigkeiten stark ein.

Option C: Zusätzlicher Druck kann die Bereitschaft zu spontaner Kommunikation verringern.

Bewertung (Assessment): Option A ist die passendste Reaktion, da sie die Generalisierung innerhalb einer realen Alltagssituation unterstützt.

Reflexion und Bewertung (*Reflection and Assessment*)

1. Warum ist die Generalisierung (der Transfer auf andere Umgebungen) für Kommunikationsfähigkeiten so wichtig?
2. Wie können alltägliche Routinen außerhalb des Hauses die Selbstständigkeit des Kindes fördern?
3. In welche anderen Situationen außerhalb des eigenen Zuhauses könnten Sie das Lernen gezielt einbetten?

2.6. ZUSAMMENFASSUNG (SUMMARY)

Dieses Arbeitsbuch konzentrierte sich darauf, Betreuungskräfte dabei zu unterstützen, die Kommunikations- und Sprachentwicklung von Kindern durch natürliche Lehrstrategien (Naturalistic Teaching Strategies) im Alltag zu fördern. Anstatt auf strukturierte, starre Übungen oder isolierte Lerneinheiten zu setzen, betont das natürliche Lernen die bedeutungsvolle Interaktion innerhalb alltäglicher Routinen. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) im Alter zwischen 2 und 7 Jahren – einschließlich Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD), Entwicklungsverzögerungen der Sprache und geistiger Behinderung (ID) – entwickelt sich Kommunikation am effektivsten, wenn sie mit persönlicher Motivation, gemeinsamem Erleben (Shared Engagement) und realen Erfahrungen verknüpft ist.

Natürliche Lehrstrategien sind darauf ausgelegt, die Kommunikationsfähigkeiten von Kindern in sozialen Kontexten und alltäglichen Abläufen aufzugreifen – basierend auf ihren eigenen Interessen, ihrer Motivation und ihrer emotionalen Verbundenheit. Wenn Kinder echtes Interesse zeigen, sind sie motivierter und offener für Lernprozesse. Auf diese Weise beginnen sie, komplexere Fähigkeiten aufzubauen, die sich durch die Interaktion selbst natürlich verstärken und situativ angemessen sind.

Über alle Kompetenzbereiche hinweg wurden Betreuungskräfte dazu ermutigt, den Fokus auf Beständigkeit, Feinfühligkeit (Responsivität) und kleine, nachhaltige Veränderungen zu legen. Natürliches Lernen erfordert keine speziellen Materialien. Es erfordert Achtsamkeit, eine bewusste Gestaltung der Interaktion und die Bereitschaft, das Tempo zu drosseln. Indem Betreuungskräfte sich zuerst auf das Kind einlassen (Joining First), Gelegenheiten schaffen, Sprache modellieren, strategisch abwarten und Lernmomente fest in den Alltag einbetten, stärken sie die Kommunikation, die Selbstständigkeit und die gegenseitige Verbindung im täglichen Leben.

2.7. SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE (SELF-ASSESSMENT FOR CAREPROVIDERS)

Nr.	Kriterien (Items)	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Neutral	Stimme eher zu	Stimme voll zu
1	Ich beobachte die Interessen meines Kindes und lasse mich darauf ein (<i>Joining In</i>), bevor ich neue Ideen einbringe.					
2	Ich erkenne, wenn ich das Spiel meines Kindes unbeabsichtigt in eine andere Richtung lenke (<i>Umlenken / Redirecting</i>).					
3	Ich schaffe Kommunikationsgelegenheiten, indem ich Auswahlmöglichkeiten anbiete oder kleine Portionen reiche.					
4	Ich halte inne und warte ab, bevor ich helfe, um mein Kind zur Eigeninitiative (<i>Initiierung</i>) zu ermutigen.					
5	Ich nutze klare Sprachmodelle (<i>Modeling</i>), die direkt mit dem Aufmerksamkeitsfokus meines Kindes verknüpft sind.					

Nr.	Kriterien (Items)	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Neutral	Stimme eher zu	Stimme voll zu
6	Ich wende die Aufforderungs-Modell-Strategie (<i>Mand-Model</i>) korrekt an, indem ich kurz auffordere und abwarte, bevor ich das Wort vorgebe.					
7	Ich vermeide übermäßiges Hilfestellen (<i>Over-Prompting</i>) und hüte mich davor, die Interaktion in eine Abfragesituation zu verwandeln.					
8	Ich biete Lehr- und Lernstrategien ganz bewusst und gezielt in alltägliche Routinen ein.					
9	Ich bestätige und verstärke die Kommunikationsversuche meines Kindes sofort und positiv.					
10	Ich fühle mich sicher darin, natürliche Lehrstrategien (<i>Naturalistic Teaching Strategies</i>) über den gesamten Tag hinweg in den Alltag zu integrieren.					

2.8. KAPITALEVALUATION UND REFLEXION (*THE CHAPTER EVALUATION AND REFLECTION*)

Auswertung (*Scoring*)

Punkteverteilung für Ihre Antworten:

- Stimme gar nicht zu (Strongly Disagree) = 5 Punkte
- Stimme eher nicht zu (Disagree) = 4 Punkte
- Neutral (Neutral) = 3 Punkte
- Stimme eher zu (Agree) = 2 Punkte
- Stimme voll zu (Strongly Agree) = 1 Punkt

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl und lesen Sie die Auswertung: (*Calculate Your Total Score and comment it*)

- 45–50 Punkte: Experten-Niveau (Mastery Level) Sie verfügen über ein hervorragendes Verständnis der Kapitelinhalte und können die Strategien flexibel und effektiv im Alltag anwenden.

- 35–44 Punkte: Fortgeschrittenen-Niveau (Proficient Level) Sie haben die Kernkonzepte solide verstanden. Das gezielte Üben und Vertiefen einzelner Strategien wird Ihre Kompetenz weiter stärken.
- 25–34 Punkte: Aufbaustufe (Developing Level) Sie beginnen, die grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Kriterien, bei denen Sie nicht „Stimme eher zu“ oder „Stimme voll zu“ ausgewählt haben, um Ihr Wissen gezielt zu festigen.
- 10–24 Punkte: Basis-Niveau (Beginning Level) Sie stehen am Anfang Ihrer Lernreise. Diese Checkliste zeigt Ihnen ganz klar die grundlegenden Bereiche auf, die Sie bei Ihrem weiteren Lernen begleiten und unterstützen werden.

Persönliche Reflexion zur Selbstbewertung (*Reflection self-assessment for you*)

Dieser Reflexionsabschnitt soll Ihnen dabei helfen, kritisch über Ihren Lernprozess in diesem Kapitel nachzudenken und Ihre kontinuierliche persönliche Weiterentwicklung als Betreuungskraft zu unterstützen. Diese Fragen dienen nicht bloß als reine Bewertung, sondern sollen Sie vielmehr dabei unterstützen, Ihre Stärken, Wachstumspotenziale und konkrete nächste Schritte im Bereich des natürlichen Lernens zu identifizieren.

1. Welche der natürlichen Lehrstrategien (Naturalistic Teaching Strategies) fühlen Sie sich bei der Umsetzung in Ihren täglichen Routinen bereits am sichersten anwendbar?
2. Welche Strategien (dem Kind folgen, Gelegenheiten schaffen, Modellieren, Aufforderungs-Modell-Strategie, Zeitverzögerung, Einbetten in Routinen) erfordern Ihrer Meinung nach noch mehr Übung oder Unterstützung?
3. Welches ist eine ganz konkrete Alltagshandlung am morgigen Tag, bei der Sie bewusst eine neue Strategie ausprobieren können?

2.9. LITERATURVERZEICHNIS (*REFERENCES*)

- Akemoglu, Y., Meadan, H., & Snodgrass, M. R. (2020). Parent-implemented communication intervention for young children with developmental disabilities: A systematic review. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(2), 85–99.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 39–54.
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(1), 295–309.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., & Chung, M. Y. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention, 38*(1), 3–23.
- Rakap, S. (2017). Effectiveness of parent-implemented naturalistic language interventions for young children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 35–58.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411–2428.
- Watson, L. R. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*(1), 51–59.
- Zimmerman, K. N., & Ledford, J. R. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder in naturalistic settings: A review of the literature. *Journal of Special Education, 50*(3), 161–170.

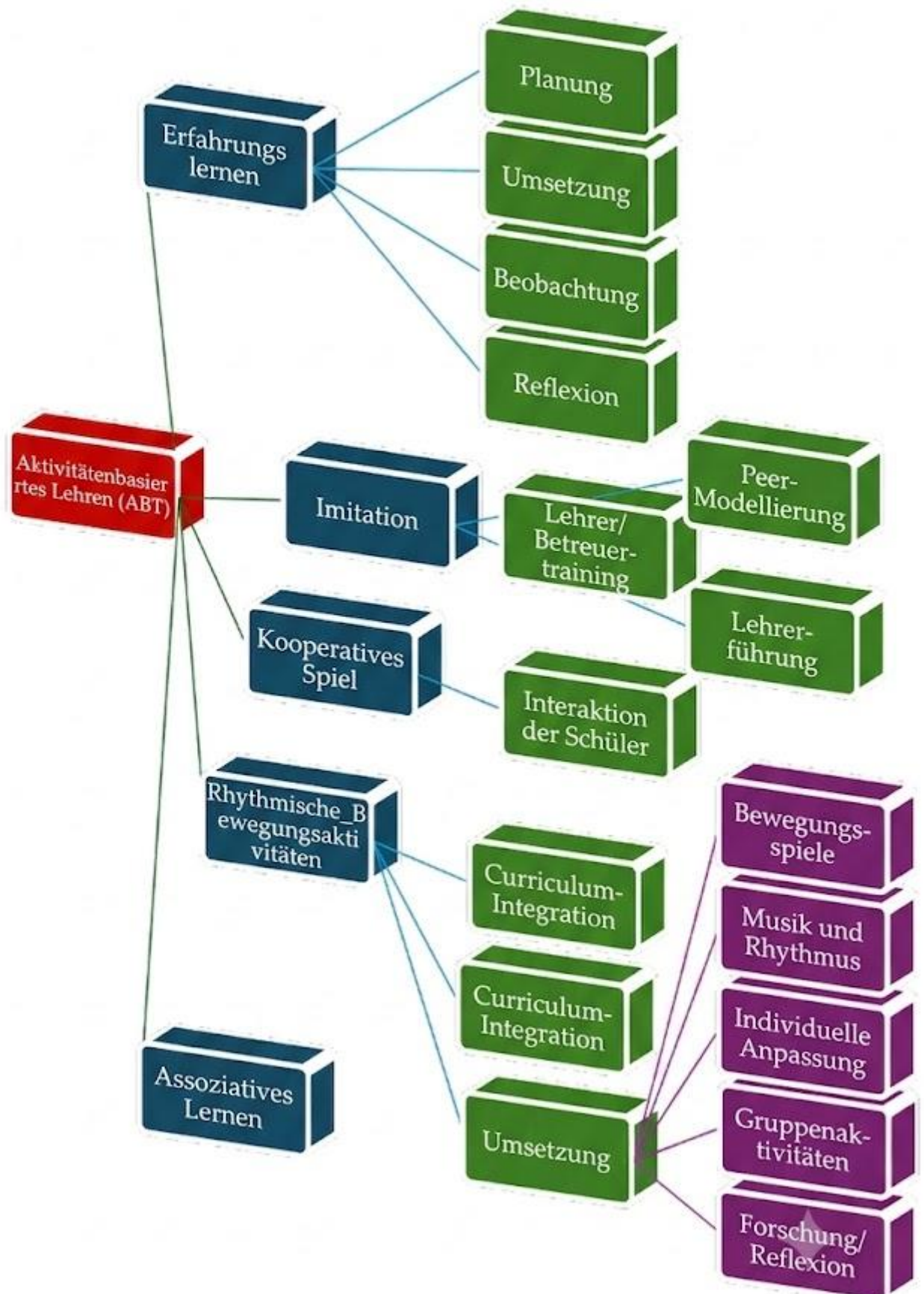


AKTIVITÄTENBASIERTE S LERNEN (*Activity-Based Teaching*)

DAS SONDERPÄDAGOGISCHE AKTIVITÄTENBUCH FÜR BETREUUNGSKRÄFTE

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

EINHEIT
NR. 4



3. AKTIVITÄTENBASIERTES LEHREN (*ACTIVITY-BASED TEACHING*)

3.2. VORWORT (PREFACE)

Das aktivitätenbasierte Lehren (Activity-Based Teaching, ABT) ist ein kindzentrierter Ansatz, der Lernprozesse in natürliche, bedeutungsvolle und ansprechende Erfahrungen einbettet. Der Fokus liegt dabei auf der aktiven Teilnahme an alltäglichen Routinen und spielerischen Kontexten (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Odom et al., 2010). Anstatt Fähigkeiten isoliert zu trainieren, unterstützt ABT das Lernen durch die aktive Einbindung in Aktivitäten, die den Interessen, Stärken und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entsprechen. Dieser Ansatz fördert eine ganzheitliche Entwicklung, indem er kommunikative, soziale, kognitive und motorische Fähigkeiten durch direktes Erleben, Kooperation und Wiederholung stärkt (Barton & Smith, 2015; DEC, 2014).

Das vorliegende Buch wendet die Prinzipien des ABT im Kontext der Umweltbildung an. Ökologische Themen wie Mülltrennung, Recycling, Pflanzenpflege, Ressourcenschonung und die Wiederverwendung von Materialien werden in spielerische und entwicklungsgerechte Szenarien integriert. Durch den Umgang mit realen Objekten und die Teilnahme an vertrauten Abläufen entwickeln Kinder auf konkrete und zugängliche Weise ein frühes Verständnis für ökologische Verantwortung (Ärlemalm-Hagsér & Elliott, 2017).

Das kinästhetische Lernen – auch bekannt als taktiles Lernen oder „Learning by Doing“ – ist ein essenzieller Ansatz für junge Lernende (Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren) und Kinder aller Altersgruppen, die am besten durch eigenes Handeln lernen. Es ist sowohl ein pädagogischer Ansatz als auch ein Lernstil, der aktive Beteiligung und körperliches Engagement voraussetzt. Dazu gehören Aktivitäten, bei denen die Kinder direkt mit Materialien interagieren, anstatt nur passiv zu beobachten oder zuzuhören. Diese Aktivitäten umfassen eine Vielzahl von Bewegungs- und Manipulationsaufgaben, wie das Bauen mit Klötzen, das Zeichnen mit Buntstiften, das Kneten von Ton und das Sortieren von Materialien. Reale Alltagserfahrungen sind zudem hilfreich, um die Feinmotorik, neuronale Verknüpfungen im Gehirn und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Praktische, handlungsorientierte Aktivitäten (Hands-on-Aktivitäten) unterstützen effektiv das erfahrungsorientierte Lernen und fördern gleichzeitig die kognitive, soziale und motorische Entwicklung (Oladele, 2024; Barton & Smith, 2015).

Alle zuvor genannten Szenarien basieren auf fundierten Interventionsrahmen, die in der Regel evidenzbasiert und darauf ausgelegt sind, die Interaktion und das Engagement der Kinder beim Lernen zu verbessern. Zu den wichtigsten und am häufigsten genutzten Strategien gehören beispielsweise:

- **Angewandte Verhaltensanalyse (Applied Behaviour Analysis, ABA):** Dies ist ein weit verbreiteter Ansatz, der durch den Einsatz von Modelllernen (Modelling), Aufgabenanalysen (Task Analysis) und strategisch eingesetzter positiver Verstärkung Struktur, Klarheit und Vorhersehbarkeit schafft (Cooper et al., 2020).
- **Pivotal Response Treatment (PRT):** Oft auch als Pivotal Response Training bezeichnet, gilt dieser Ansatz als eine naturalistische Form der Angewandten Verhaltensanalyse. Er wird häufig als Frühintervention für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere im Autismus-Spektrum, eingesetzt. Dieser Ansatz stellt sicher, dass das Lernen motivierend und kindzentriert bleibt, indem er Auswahlmöglichkeiten, natürliche Verstärkung und die Reaktion auf vom Kind initiierte Verhaltensweisen in den Vordergrund stellt. Dies unterstützt die spontane Kommunikation und die Generalisierung von Fähigkeiten (Koegel et al., 2019; Wong et al., 2015).
- **Soziale Kommunikationsinterventionen (Social Communication Interventions, SCIs):** Diese umfassen die Bedeutung sozialer Kommunikation, Diagnostik und evidenzbasierter Strategien. Der Ansatz fördert die gemeinsame Aufmerksamkeit (Shared Attention), das Abwechseln (Turn-Taking) sowie die Entwicklung expressiver und rezeptiver Sprachfertigkeiten. Zudem ermutigt er zu kooperativen Interaktionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen in natürlichen Umgebungen (Odom et al., 2010; Schreibman et al., 2015).

ABT ist besonders effektiv für Kleinkinder und Vorschulkinder im Alter von 2 bis 7 Jahren – einschließlich jener mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Entwicklungsrisiken –, da es die Motivation, Inklusion und das funktionale Lernen in realen Kontexten stärkt (Wong et al., 2015). Das Buch richtet sich an Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren mit leichten Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen oder einem entsprechenden Entwicklungsrisiko. Die Aktivitäten bieten verschiedene Stufen der Beteiligung und lassen sich an individuelle Fähigkeiten, sensorische Vorlieben, Kommunikationsstile und Lernziele anpassen. Lehrkräfte, Therapeutinnen und Therapeuten sowie Betreuungskräfte können diese Szenarien nutzen, um

inklusive Lernumgebungen zu schaffen, die Entdeckungen, Selbstständigkeit und bedeutungsvolle Interaktionen unterstützen. Dies steht im Einklang mit den empfohlenen Praktiken der Frühförderung und der inklusiven Bildung (Barton & Smith, 2015). Das Ziel der Autoren ist es, die Entwicklungskompetenzen der Kinder zu stärken und gleichzeitig ein frühes ökologisches Bewusstsein zu verankern. So werden die Kinder befähigt, durch bedeutungsvolle, aktivitätsbasierte Lernerfahrungen verantwortungsvoll an ihrer sozialen und natürlichen Umwelt teilzuhaben (Ärlemalm-Hagsér & Elliott, 2017).

3.3. MODULINHALT (*THE MODULE CONTENT*)

Kompetenzen - Lernziele (<i>Competencies - Learning Objectives</i>)	Beschreibung (<i>Description</i>)	Fokus (<i>Focus</i>)	Gewünschtes Ergebnis (<i>Desired Outcome</i>)
1. Erfahrungsorientiertes Lernen (<i>Experiential Learning</i>)	Kinder lernen durch die direkte Teilnahme an bedeutungsvollen Aktivitäten.	Kinder lernen durch aktives, praktisches Erkunden mit allen Sinnen; das Lernen findet im Spiel, in täglichen Routinen und durch natürliches Feedback statt.	Kinder nehmen aktiv teil und drücken ihre Erfahrungen durch Bewegung, Laute oder einfache Wörter aus.
2. Imitation (<i>Imitation</i>)	Kinder lernen durch das Beobachten und Nachahmen eines Vorbilds, einschließlich Handlungen, Gesten, Bewegungen, Lauten oder Verhaltensweisen.	Kinder lernen durch das Beobachten und Nachahmen von Bewegungen, Lauten und Handlungen anderer. Modelllernen und Vormachen durch Erwachsene oder Gleichaltrige, gemeinsame Aufmerksamkeit, Wiederholung und die Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten unterstützen das soziale Lernen und die Kommunikation.	Kinder ahmen einfache Handlungen oder Laute nach und bringen sich voller Freude in gemeinsame Aktivitäten ein.
3. Gemeinsames Spiel	Kinder kooperieren, teilen Rollen auf und widmen sich gemeinsamen	Kinder entwickeln soziale Kompetenzen durch das gemeinsame Spielen sowie das Teilen von	Kinder interagieren mit anderen durch Abwechseln, Reagieren und Kooperation im Spiel;

Kompetenzen - Lernziele (Competencies - Learning Objectives)	Beschreibung (Description)	Fokus (Focus)	Gewünschtes Ergebnis (Desired Outcome)
<i>(Joint Play)</i>	Aufgaben. Kinder lernen durch gemeinsame Spielerfahrungen mit Gleichaltrigen.	Aufmerksamkeit und Raum. Soziale Interaktion, Abwechseln (<i>Turn-Taking</i>), Kooperation, Kommunikation und das Lernen in natürlich ablaufenden Spielsituationen mit Gleichaltrigen stehen im Mittelpunkt.	sie zeigen verbesserte soziale Fähigkeiten, Fortschritte in der Kommunikation und der gemeinsamen Aufmerksamkeit, eine höhere Beteiligung an Gruppenaktivitäten sowie stärkere Beziehungen zu Gleichaltrigen.
4. Rhythmisch-motorische Aktivitäten <i>(Rhythmic Movement Activities)</i>	Integration von körperlicher Bewegung, Rhythmus und motorischer Erkundung. Lernen durch emotional ansprechende, einprägsame Erfahrungen.	Kinder erforschen Rhythmus und Musik durch Bewegung und Körperwahrnehmung.	Kinder bewegen ihren Körper im Rhythmus und folgen einfachen Bewegungsmustern.
5. Erfahrungsorientiertes Entdecken <i>(Experiential Discovery)</i>	Lernen durch einprägsame, emotional reiche Erfahrungen.	Kinder erkunden die Welt mit Neugier, indem sie spielerisch entdecken, wie Dinge funktionieren.	Kinder zeigen Neugier und Freude, während sie experimentieren und einfache Entdeckungen machen.

3.4. ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN (*EXPERIENTIAL LEARNING*)

Das erfahrungsorientierte Lernen (*Experiential Learning*) bindet Kinder durch direkte, praktische Erfahrungen aktiv in den Lernprozess ein. Es nutzt bedeutungsvolle Aktivitäten und lebensnahe Erfahrungen, um das aktive Erkunden, Entdecken und Verstehen zu unterstützen. Das Hauptziel des Lernens durch Experimentieren besteht darin, Kindern zu ermöglichen, Wissen, Fähigkeiten und Konzepte durch die direkte Interaktion mit Materialien, Aktivitäten und ihrer Umwelt zu erwerben. Kinder lernen, indem sie erforschen, hantieren, Ergebnisse beobachten und die natürlichen Konsequenzen ihres Handelns erfahren.

Der Fokus liegt auf der Entwicklung von Neugier, Problemlösungskompetenz, dem Verständnis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, Kommunikation, motorischen

Fähigkeiten und sozialem Engagement durch sinnvolle Aktivitäten anstelle von isoliertem Unterricht. Der Ansatz fördert eine ganzheitliche Entwicklung, indem er kognitives, soziales, kommunikatives und motorisches Lernen in bedeutsame Aktivitäten integriert. Durch die Anwendung der Prinzipien von:

- **Angewandter Verhaltensanalyse (ABA)**
- **Sozialen Kommunikationsinterventionen (SCI)**
- **Pivotal Response Treatment (PRT)**

Diese Szenarien stellen Struktur, Motivation und Inklusion sicher, während sie gleichzeitig flexibel bleiben und auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes reagieren. Dieser Ansatz ermöglicht es Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren, einschließlich Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN), durch aktive Teilnahme und reale Erfahrungen effektiv zu lernen.

Lernziele (*Learning Objectives*)

Engagement statt Vermeidung: Die ausdauernde Beteiligung an Aktivitäten erhöhen.

Natürliche Verstärkung statt Kontrolle: Aufmerksamkeit, Selbstregulation und Ausdauer unterstützen.

Kompetenzaufbau: Problemlösung, Kommunikation und soziale Interaktion entwickeln.

Inklusion von Kindern mit vielfältigen Bedürfnissen: Vermeidungs- oder störende Verhaltensweisen durch bedeutungsvolle Teilhabe reduzieren.

• **Was bedeutet erfahrungsorientiertes Lernen?**

Erfahrungsorientiertes Lernen bezieht sich auf das Lernen durch direkte(s):

- Erleben,
- Erkunden (Exploration),
- Interaktion mit Materialien, Menschen und der Umwelt.

Kinder erwerben neue Fähigkeiten, indem sie sich aktiv in Aktivitäten einbringen, Ergebnisse beobachten und natürliches Feedback erhalten.

Lernen ist dann am effektivsten, wenn es handlungsorientiert (Hands-on) und motivierend ist sowie in reale Aktivitäten eingebettet wird. Das Lernen durch Experimentieren ist ein Kernmechanismus der frühkindlichen Entwicklung. Für junge Kinder, insbesondere im Alter von 2 bis 7 Jahren, ist das praktische Erkunden unerlässlich, um kognitive Flexibilität, Sprache und soziales Verständnis aufzubauen.

Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) – einschließlich Autismus-Spektrum-Störung (ASD), geistiger Behinderung (ID) oder Entwicklungsverzögerungen – bietet das erfahrungsorientierte Lernen konkrete, motivierende und barrierefreie Lernchancen. Es verringert die Abhängigkeit von abstrakten verbalen Anweisungen und unterstützt die Generalisierung von Fähigkeiten auf verschiedene Umgebungen. Experimentierbasierte Aktivitäten fördern zudem die intrinsische Motivation, das Engagement und die Selbstständigkeit – Schlüsselfaktoren für effektives Lernen und das langfristige Behalten von Fähigkeiten.

Bedeutung der Kompetenz für Kinder mit SEN

- Reduziert Problemverhalten, das mit Aufgabenvermeidung verknüpft ist.
- Fördert die intrinsische Motivation (PRT-Prinzip).
- Ermöglicht natürliche Verstärkung anstelle von künstlichen Belohnungen.
- Unterstützt die Generalisierung (Transfer) über verschiedene Kontexte hinweg.

Wie wird erfahrungsorientiertes Lernen angewendet?

Die Aktivitäten sind strukturiert, aber flexibel und an die Fähigkeiten, sensorischen Bedürfnisse, das Kommunikationsniveau, die Motivation und die Lernbedürfnisse des Kindes angepasst. Aufgaben können je nach Kind vereinfacht, in Teilschritte zerlegt (Aufgabenanalyse) oder erweitert werden.

Das Lernen durch Experimentieren wird umgesetzt, indem strukturierte Lernziele in spielerische, reale Aktivitäten eingebettet werden. Betreuungskräfte bereiten die Umgebung vor, wählen geeignete Materialien aus und führen das Kind durch das Erkunden, indem sie Modelllernen, Prompts (Hilfestellungen), Verstärkung und feinfühlig Interaktion nutzen. Erwachsene unterstützen das Lernen, indem sie die Interessen des Kindes beobachten, Initiativen ermutigen, die Kommunikation erweitern und Feedback geben, während sie das Kind die Erfahrung aktiv anführen lassen. Durch strukturierte und dennoch flexible Szenarien

lernen Kinder durch Erleben, Interaktion und Erfolgserlebnisse – und legen so das Fundament für lebenslanges Lernen.

Zielgruppen (*Target Groups*)

Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren, einschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN). Die Aktivitäten können angepasst werden, indem der Grad der Struktur, das Ausmaß der Hilfestellungen (Prompting), der sensorische Input und die kommunikativen Anforderungen reguliert werden.

Autismus-Spektrum-Störung (ASD): Unterstützt Engagement, Kommunikation, Imitation und Flexibilität. Diese Kinder profitieren von Vorhersehbarkeit, klarer Struktur, visuellen Hilfen und starker Motivation.

Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Störungen der intellektuellen Entwicklung: Unterstützt das konkrete Lernen und den Kompetenzerwerb. Diese Kinder profitieren von Aufgabenanalysen, Wiederholungen und unmittelbarem Feedback.

Kinder mit Aufmerksamkeits- oder Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHS): Profitieren von Bewegung, kurzen Aufgaben und häufiger Verstärkung.

Kinder mit Entwicklungsrisiken oder mit Sprach-, Aufmerksamkeits- oder sensorischen Verarbeitungsstörungen.

3.4.5. Szenario 1: „Pflanzen gießen im Gruppenraum“ (*“Watering Classroom Plants”*)

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

- Ein Kind neigt dazu, alleine zu spielen, vermeidet die Interaktion mit Gleichaltrigen, zeigt jedoch großes Interesse an unterschiedlichen Materialien. Die Kinder versammeln sich um die Pflanzen im Gruppenraum, die regelmäßig gegossen werden müssen. Diese Aktivität findet als Teil einer täglichen Routine statt, um die Vorhersehbarkeit und Struktur im Tagesablauf zu stärken. Es stehen verschiedene Hilfsmittel zur Verfügung:

- Kleine Gießkannen
- Sprühflaschen
- Schwämme
- Schaufeln für die Erde
- Ein visueller Ablaufplan (Bildkarten), der die einzelnen Schritte des Gießens zeigt

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein.
- Die Fähigkeit stärken, aus einer größeren Auswahl an Optionen eine Entscheidung zu treffen.

Fallbeispiel (Main Case)

Die Lehrkraft/Betreuungskraft lädt die Kinder ein, „den Pflanzen zu helfen, groß und stark zu werden“. Jedes Kind wählt eine Pflanze oder eine bestimmte Aufgabe (Gießen, Sprühen, Überprüfen der Bodenfeuchtigkeit). Die Betreuungskraft macht das vorsichtige Gießen vor (Modelllernen) und ermutigt die Kinder zu beobachten, wie die Pflanzen darauf reagieren.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Summary)

Der Kernpunkt: Pflanzen brauchen Wasser und Pflege – die Kinder lernen dies durch die direkte praktische Erfahrung.

Bezug zu ABA (Angewandte Verhaltensanalyse): Dies beinhaltet das Vormachen (Modellieren), schrittweise Anleitungen (Aufgabenanalyse) und gezielte Verstärkung.

Bezug zu PRT (Pivotal Response Treatment): Die Strategien betonen das Selbstbestimmungsrecht des Kindes (Auswahlmöglichkeiten) und die natürliche Verstärkung.

Bezug zur sozialen Kommunikation (SCI): Beinhaltet das Abwechseln (Turn-Taking), das gemeinsame Erfragen von Werkzeugen sowie das Vorleben von gemeinsamer Aufmerksamkeit (Shared Attention) und geteilter Freude.

Entscheidungen (Decision)

Entsprechend ihrer eigenen Auswahl können die Kinder selbst entscheiden, welche Pflanze sie gießen möchten und wie viel Wasser dafür benötigt wird.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback)

Die Kinder erhalten von den Betreuungskräften ein positives, spezifisches Feedback, wie zum Beispiel: „Klasse gemacht! Du hast zuerst gefühlt, ob die Erde trocken ist!“

Reflexion und Bewertung (Reflection)

Beinhaltet eine abschließende Gruppendiskussion. Die Kinder können gemeinsam besprechen, was den Pflanzen beim Wachsen geholfen hat. Wie können wir uns auch zu Hause um Pflanzen kümmern?

3.4.6. Szenario 2: „Bitte nicht so laut.“ Ich kann dich hören. (*‘Don’t be noisy, please.’ I can hear you.*)

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Eine Reihe von Aktivitäten, die Geräusche und Bewegung beinhalten, einschließlich Rhythmus, Musik und Spielen im Freien. Das Kind neigt dazu, vor Aufregung oder aufgrund von sensorischer Überlastung (Reizüberflutung) laut zu schreien. Die Funktion dieses Verhaltens liegt im emotionalen Ausdruck und dem Einfordern von Aufmerksamkeit.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten und Lautstärkekontrolle.
- Förderung der funktionalen Kommunikation als Ersatz für das Schreien.

Fallbeispiel (Main Case)

Während einer Gruppenaktivität gerät das Kind in einen Zustand starker Erregung (Übermotivation/Aufregung) und erhebt massiv die Stimme.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

PRT-Ansatz (Pivotal Response Treatment): Der Fokus liegt auf der Nutzung der intrinsischen Motivation und der Unterstützung der emotionalen Regulation.

ABA-Ansatz (Angewandte Verhaltensanalyse): Eine angemessene, leisere Lautstärke wird sofort positiv verstärkt.

Soziale Kommunikation (SCI): Ruhige, verbale Alternativstrategien werden dem Kind aktiv vorgelebt (Modelllernen).

Praktische Umsetzung: * Visuelle Unterstützung zur Verbildlichung der Lautstärke (z. B. ein Lautstärkeregler-Bild).

Direktes Vormachen von „Flüstern“ im Vergleich zu „lauter Stimme“.

Bestärkung und Verstärkung jedes Kommunikationsversuchs, ohne Perfektion zu erwarten.

Entscheidungen (Decision)

Das Kind lernt Schritt für Schritt, seine Stimmregulierung anzupassen und seine Bedürfnisse in einer angemessenen Lautstärke zu kommunizieren.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback)

Positives, spezifisches Feedback von den Betreuungskräften, wie zum Beispiel: „Klasse, du hast es geschafft, ganz ohne Schreien zu sprechen!“

Reflexion und Bewertung (Reflection)

Gemeinsame Gruppendiskussion: Wie wollen wir miteinander kommunizieren und aufeinander hören?

3.4.7. Paper Szenario 3: „Gemeinsam Altpapier recyceln“ (*Scenario 3: Making Recycled Paper*)

Kontext und Hintergrund (Context)

Eine dyadische oder in Kleingruppen stattfindende Entdeckungsaktivität (z. B. das Gestalten mit recycelten Materialien). Die erwachsene Bezugsperson steigt in das Spiel des Kindes ein, folgt dessen Führung (Following the Lead) und setzt einfache soziale Verhaltensweisen ein (Zeigen, Kommentieren, Abwechseln). Die Kinder arbeiten an einem Tisch, der mit Schutzmatte abgedeckt ist. Altpapier, Wasserbehälter, Mixer (die ausschließlich von Erwachsenen bedient werden), Siebe und Tücher stehen bereit. Visuelle Ablaufkarten veranschaulichen jede Phase des Papierherstellungsprozesses. Die Aktivität wird als kreative Recycling-Werkstatt eingeführt.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Erhöhung der gemeinsamen Aufmerksamkeit (Joint Attention) und des gemeinsamen Engagements (Shared Engagement).
- Förderung der funktionalen Kommunikation während der Aktivität.

Fallbeispiel (Main Case)

Die Kinder zerreißen altes Papier in kleine Stücke, weichen es in Wasser ein und beobachten, wie es sich verändert. Mit Unterstützung der Erwachsenen wird der Brei (die Pulpe) püriert und auf Sieben verteilt, um neue Papierbögen zu formen. Die Kinder dekorieren das Papier anschließend mit Naturmaterialien.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

- **Lernkonzept:** Materialien können transformiert und wiederverwendet werden.
- **Bezug zu ABA (Angewandte Verhaltensanalyse):** Nutzung einer Aufgabenanalyse (Zerreißen $\rightarrow$ Einweichen $\rightarrow$ Pressen $\rightarrow$ Trocknen), Modelllernen und positive Verstärkung.
- **Bezug zu PRT (Pivotal Response Treatment):** Dieser Ansatz wirkt durch hohe intrinsische Motivation, sensorisches Spiel und kreative Entfaltung.

- **Bezug zur sozialen Kommunikation (SCI):** Beinhaltet das gemeinsame Kommentieren, das Äußern von Bitten (Requests) und das Teilen von Aufmerksamkeit.
- **Ökologischer Fokus:** Recycling reduziert Abfall und erweckt Materialien zu neuem Leben.

Entscheidungen (Decision)

Die Kinder können selbstständig entscheiden, welches Papier sie zerreißen, wie sie es dekorieren und wann sie um Hilfe bitten möchten.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback)

Spezifisches Lob sollte den Aufwand und die Ausdauer hervorheben. Zum Beispiel: „Klasse gemacht! Du hast so lange weitergemacht, bis die Stücke ganz klitzeklein waren!“

Reflexion und Bewertung (Reflection)

Die Kinder können das alte und das neue Papier miteinander vergleichen und gemeinsam darüber diskutieren, warum Recycling so wichtig ist.

3.5. IMITATION / NACHAHMUNG (*IMITATION*)

Die Imitation (Nachahmung) spielt eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, spielerische Aktivitäten in lebenslange Fähigkeiten zu verwandeln. Sie ist eine der grundlegendsten Methoden für Kinder, um etwas über die Welt um sie herum auf ganz natürliche Weise zu lernen. Dabei handelt es sich um den Prozess des Beobachtens und anschließenden Kopierens von Verhaltensweisen, was eine entscheidende Rolle in der kognitiven, sozialen, emotionalen und sprachlichen Entwicklung einnimmt. Es steht außer Frage, dass die Imitation ein zentraler Entwicklungsmechanismus ist, der das Lernen über alle Entwicklungsbereiche hinweg unterstützt. Durch die Kombination von Strategien wie der strukturierten ABA, sozialen Kommunikationsprinzipien und den motivierenden Elementen des PRT-Ansatzes werden Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren befähigt, Imitationsfähigkeiten auf bedeutsame, funktionale und freudvolle Weise zu entwickeln.

Imitation ist die Fähigkeit, die Handlungen, Gesten, Laute oder Verhaltensweisen einer anderen Person zu:

- beobachten,
- kopieren,
- reproduzieren.

In der frühen Kindheit dient die Imitation als primärer Lernmechanismus, durch den Kinder neue motorische Fähigkeiten, Kommunikationsformen, Spielverhalten und soziale Routinen erwerben.

Lernziele (*Learning Objectives*)

- **Aufmerksamkeitslenkung:** Die Fähigkeit entwickeln, die Aufmerksamkeit gezielt auf ein Vorbild (Modell) zu richten.
- **Erweiterung des Verhaltensrepertoires:** Die Nachahmung von Handlungen, Gesten, Lauten und einfachen Verbalisierungen steigern.
- **Beziehungsaufbau:** Soziales Engagement, gemeinsame Aufmerksamkeit (Joint Attention) und aktive Teilnahme unterstützen.
- **Fundamentierung:** Grundlagen für Sprache, Spiel und adaptive (alltagsrelevante) Fähigkeiten aufbauen.

Bedeutung der Kompetenz für Kinder mit SEN

Für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren, insbesondere für jene mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN), ist die Imitation eine absolute Schlüsselkompetenz (Gateway Skill). Viele höher komplexe Fähigkeiten – wie die Sprachentwicklung, das kooperative Spiel und das soziale Verständnis – hängen direkt von der Fähigkeit des Kindes ab, andere nachzuahmen.

Wie wird Imitation angewendet?

Einfach beginnen: Mit einfachen, bedeutungsvollen Handlungen starten (z. B. in die Hände klatschen, einen Ball rollen).

Deutlich demonstrieren: Klares Modelllernen (Modelling), übertriebene Gesten und ein langsames Tempo verwenden.

Prozessorientiert loben: Bereits Annäherungsversuche verstärken, nicht erst die perfekte Nachahmung.

Kontextualisieren: Die Imitation ganz natürlich in das freie Spiel und in tägliche Routinen einbetten.

Zielgruppen (Target Groups)

Regulär entwickelte Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren sowie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN). Die Aktivitäten können angepasst werden, indem der Grad der Struktur, das Ausmaß der Hilfestellungen (Prompting), der sensorische Input und die kommunikativen Anforderungen reguliert werden. Je nach individuellem Bedarf lassen sich die Abläufe vereinfachen, verlangsamen oder durch visuelle Hilfen unterstützen.

- **Autismus-Spektrum-Störung (ASD):** Diese Kinder zeigen oft eine verminderte spontane Imitation und benötigen explizites Modelllernen sowie gezielte Verstärkung. Hier helfen strukturierte Imitationsübungen, eine starke Motivation und unmittelbare Belohnungen.
- **Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Störungen der intellektuellen Entwicklung:** Profitieren häufig von schrittweisem Vormachen, stetiger Wiederholung sowie physischen oder visuellen Hilfestellungen (Prompts). Hier bieten sich Aufgabenanalysen, Repetitionen und multisensorische Reize an.
- **Kinder mit Aufmerksamkeits- oder Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHS):** Profitieren von körperlicher Bewegung, kurzen Sequenzen und hochfrequenter Verstärkung.
- **Kinder mit Entwicklungsrisiken oder mit Sprach-, Aufmerksamkeits- oder sensorischen Verarbeitungsstörungen:** Hier liegt der Fokus auf Gesten, Lauten und Handlungen, noch bevor gesprochene Wörter gefordert werden.

3.5.5. Szenario 1: „Mach das nach, was ich mache!“

Kontext und Hintergrund (*Context and Background*)

Das Kind zeigt eine sehr begrenzte spontane Imitation, lässt sich jedoch stark durch Spielzeug und in einer strukturierten Eins-zu-eins-Situation oder in Kleingruppen (z. B. bei Tischspielen) motivieren.

Lernziele / Zielverhalten (*Learning Objectives / Target Behaviours*)

- Steigerung der motorischen Imitation (Handlungen mit Gegenständen oder eigene Körperbewegungen).

- Stärkung der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf ein Vorbild zu richten und dieses nachzuahmen.

Fallbeispiel (*Main Case*)

Die erwachsene Bezugsperson macht eine einfache Handlung vor (z. B. Bauklötze stapeln, auf eine Trommel schlagen) und sagt gleichzeitig dazu: „Mach das nach.“

Konzeptionelle Zusammenfassung (ABA-Prinzipien) (*Conceptual Brief*)

- **Diskretisierte Struktur (Discrete Trial Training - DTT):**
Vorbildfunktion (Modell) → Hilfestellung (Prompt) → Reaktion des Kindes (Response) → Verstärkung (Reinforcement) ✓
- **Verhaltensformung (Shaping):** Bereits schrittweise Annäherungen an das Zielverhalten werden positiv verstärkt.
- **Prompt-Fading (Ausschleichen von Hilfen):** Physische oder gestische Hilfestellungen werden schrittweise und systematisch reduziert.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback*)

- **Bei korrekter Imitation:** Sofortiges, begeistertes Lob + direkter Zugang zum Spielzeug (oder dem Gegenstand).
- **Bei einem sichtbaren Versuch:** Den Aufwand loben, die Handlung erneut langsam vormachen.
- **Spezifische, motivierende Rückmeldungen wie:** „Klasse, du hast genau hingeschaut! Du schaffst das!“

Reflexion und Bewertung (*Reflection*)

Das Kind erhöht die Häufigkeit und Genauigkeit der nachgeahmten Handlungen im Verlauf der wiederholten spielerischen Interaktionen.

3.5.6. Szenario 2: „Mach’s wie die Lehrkraft – Richtig sortieren“ (*Scenario 2: Copy the Teacher – Sorting Correctly*)

Kontext und Hintergrund (*Context and Background*)

Diese Aktivität findet in einem Gruppenraum statt, in dem sich klar gekennzeichnete Recyclingbehälter für Papier, Plastik, Metall und Biomüll befinden. Jeder Behälter ist mit visuellen Symbolen versehen und farblich codiert. Eine kleine Auswahl an sauberen Abfallstoffen liegt auf einem Tablett bereit. Die Betreuungskraft und eine kleine Gruppe von Kindern sitzen im Kreis, um die fokussierte Aufmerksamkeit zu fördern.

Fallbeispiel (*Main Case*)

Die Lehrkraft/Betreuungskraft macht das Sortieren vor, indem sie einen Gegenstand nach dem anderen hochnimmt, das Material laut benennt und es in den richtigen Behälter wirft (Modelllernen). Die Kinder werden eingeladen, die Handlungen der Lehrkraft mit identischen oder ähnlichen Gegenständen nachzuahmen. Jedes Kind kommt der Reihe nach an die Reihe, während die anderen Kinder zuschauen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

- **Lernkonzept:** Erwerb neuer Fähigkeiten durch strukturierte Beobachtung und Imitation.
- **Bezug zu ABA (Angewandte Verhaltensanalyse):** Einsatz von Modelllernen, eindeutigen Unterscheidungsreizen (diskriminativen Stimuli), Hilfestellungen (Prompting) und positiver Verstärkung.
- **Bezug zu PRT (Pivotal Response Treatment):** Aufrechterhaltung der Motivation durch Abwechseln (Turn-Taking) und unmittelbare Erfolgserlebnisse.
- **Bezug zur sozialen Kommunikation (SCI):** Förderung von gemeinsamer Aufmerksamkeit (Shared Attention), Blickkontakt, Kommentieren und Benennen von Materialien.
- **Ökologischer Fokus:** Richtiges Sortieren hilft, Abfall zu reduzieren und die Natur zu schützen.

Entscheidungen (*Decision*)

Die Kinder können selbstständig entscheiden:

- Mit welchem Gegenstand sie die Handlung nachahmen möchten.
- Ob sie den Gegenstand komplett unabhängig sortieren wollen oder ein weiteres Mal sehen möchten, wie es vorgemacht wird.

Feedback für die Teilnehmenden (*Feedback*)

- Visuelle und gestische Hilfestellungen (Prompts) unterstützen das Kind bei der Entscheidungsfindung.
- „Du hast ganz genau hingeschaut und es exakt nachgemacht!“
- „Du hast gewartet, bis du an der Reihe warst – das hat allen beim Lernen geholfen.“
- Fehler werden sanft korrigiert, indem die Betreuungskraft das richtige Verhalten erneut vormacht und das Kind einlädt, es noch einmal zu versuchen.

Reflexion und Bewertung (*Reflection*)

Die Kinder reflektieren gemeinsam in der Gruppe:

- Woran konntest du erkennen, in welchen Behälter der Gegenstand gehört?
- War es für dich einfacher, es der Lehrkraft oder einem Freund nachzumachen?

3.5.7. Szenario 3: Lass es uns gemeinsam tun!

Kontext und Hintergrund (*Context and Background*)

Das Kind bevorzugt das Alleinspiel (Solitärspiel), beobachtet andere Kinder oder Erwachsene jedoch sehr aufmerksam aus der Distanz. Es handelt sich um eine natürliche Spielsituation mit Gleichaltrigen oder einer erwachsenen Bezugsperson (z. B. im Rahmen eines Rollenspiels oder eines Bewegungsspiels).

Lernziele / Zielverhalten (*Learning Objectives / Target Behaviours*)

- Unterstützung der sozialen Imitation innerhalb einer gemeinsamen Aktivität.
- Steigerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit (Joint Attention) und des Abwechselns (Turn-Taking).

Fallbeispiel (*Main Case*)

Die erwachsene Bezugsperson steigt in das Spiel des Kindes ein und spiegelt zunächst dessen Handlungen (Mirroring). Erst danach führt sie eine neue, leicht abgewandelte Handlung ein, um das Kind zur Nachahmung einzuladen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

- **Sozial-kommunikativer Ansatz (SCI):** Imitation wird als Brücke zur sozialen Interaktion genutzt, nicht als isolierte, starre Übung (Drill).
- **Reziprozität (Wechselseitigkeit):** Der Erwachsene imitiert das Kind $\rightarrow$ das Kind imitiert daraufhin den Erwachsenen.
- **Natürliche Verstärkung:** Das Lernen wird durch geteilte Freude (Shared Enjoyment) und das Erleben von sozialer Verbundenheit belohnt.

Beispielstrategien (*Example Strategies*)

- **Die Handlung des Kindes spiegeln:** Begleitendes Kommentieren der eigenen Nachahmung (z. B. „Schau mal, ich lasse das Auto jetzt auch rollen!“).
- **Erwartungsvolles Innehalten:** Eine strategische Pause einlegen, um das Kind nonverbal zur Nachahmung der neuen Bewegung einzuladen.

Gewünschtes Ergebnis (*Outcome*)

Das Kind beginnt, Handlungen innerhalb eines sozialen Kontextes nachzuahmen, und bleibt deutlich länger in der gemeinsamen Interaktion.

3.6. GEMEINSAMES SPIEL (*JOINT PLAY*)

Das gemeinsame Spiel (Joint Play) bezieht sich auf die Fähigkeit eines Kindes, sich an gemeinsamen Spielaktivitäten mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen zu beteiligen. Dies beinhaltet das Abwechseln (Turn-Taking), gemeinsame Aufmerksamkeit (Shared Attention), Kooperation, Kommunikation sowie das Befolgen einfacher sozialer Regeln. Es beschreibt die Entwicklung weg vom isolierten Alleinspiel (Solitärspiel) hin zu interaktiven und kooperativen Spielerfahrungen. Das gemeinsame Spiel bildet einen kraftvollen Entwicklungsrahmen, der soziales, kommunikatives und emotionales Lernen miteinander verknüpft. Durch die Kombination von strukturierten ABA-Strategien, interaktionsfokussierten Ansätzen der

sozialen Kommunikation und motivierenden PRT-Prinzipien können Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren – einschließlich jener mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) – erfolgreich in gemeinsame Spielerfahrungen eingebunden werden, die Inklusion, Kooperation und soziale Kompetenz nachhaltig stärken.

Lernziele (*Learning Objectives*)

Teilhabe stärken: Die Beteiligung an gemeinsamen Spielaktivitäten systematisch erhöhen.

Wechselseitigkeit aufbauen: Die Fähigkeit zum Abwechseln (Turn-Taking) und die gemeinsame Aufmerksamkeit (Shared Attention) entwickeln.

Kooperation fördern: Kooperative Interaktionen und das Verinnerlichen einfacher sozialer Spielregeln ermutigen und unterstützen.

Kommunikation anbahnen: Die sprachliche und nonverbale Interaktion mit Gleichaltrigen im natürlichen Kontext anregen.

Bedeutung der Kompetenz für Kinder mit SEN

Für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren ist das gemeinsame Spiel ein kritischer und unersetzlicher Kontext für das soziale Lernen. Im gemeinsamen Spiel erproben und praktizieren Kinder Kommunikation, emotionale Regulation, Problemlösungskompetenz und Kooperation. Diese Fähigkeiten bilden das fundamentale Fundament für die spätere erfolgreiche Teilhabe an schulischen Gruppenlernumgebungen.

Wie wird Gemeinsames Spiel angewendet?

- **Rollen definieren:** Aktivitäten auswählen, die eine klare Struktur und eindeutige Rollenverteilungen aufweisen.
- **Strukturieren:** Visuelle Unterstützung (z. B. Bildkarten), einfache Regeln und vorhersehbare Abläufe (Routinen) nutzen.
- **Vorleben:** Kooperatives Verhalten aktiv durch die Erwachsenen vormachen (Modelllernen).

- **Prozessorientiert bestärken:** Die aktive Teilnahme und das Zeigen von Anstrengungsbereitschaft verstärken, nicht erst die perfekte Ausführung des Spiels.

Zielgruppen (*Target Groups*)

Die Aktivitäten können in ihrer Komplexität, Dauer und dem Ausmaß der elterlichen bzw. therapeutischen Begleitung flexibel angepasst werden, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Autismus-Spektrum-Störung (ASD): Diese Kinder vermeiden unter Umständen die Interaktion mit Gleichaltrigen oder tun sich schwer mit dem Abwechseln und der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Empfehlung: Nutzen Sie hochgradig strukturierte Spielroutinen, eindeutige visuelle oder verbale Signale für den Wechsel der Spielzüge („Du bist dran“-Karten) und visuelle Hilfen.

Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Störungen der intellektuellen Entwicklung: Benötigen oft eine explizite Struktur, direktes Vormachen und eine intensive Begleitung durch Erwachsene, um erfolgreich teilzuhaben. Empfehlung: Nutzen Sie vereinfachte Aufgabenstellungen, stetige Wiederholungen und unterstützendes Scaffolding (pädagogische Hilfestellungen).

Kinder mit Aufmerksamkeits- oder Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHS): Profitieren in hohem Maße von motorischer Bewegung, kurzen, dynamischen Spielphasen und einer hohen Frequenz an positiver Verstärkung.

Kinder mit sozial-kommunikativen Schwierigkeiten: Profitieren von eng begleiteten Interaktionen mit Gleichaltrigen und gezieltem Modelllernen.

3.6.5. Szenario 1: „Ich bin dran – Du bist dran!“ (*Scenario 1: My Turn – Your Turn!*)

Kontext und Hintergrund (*Context and Background*)

Das Kind verlässt häufig das Gruppenspiel oder stört den Ablauf, wenn andere an der Reihe sind, um Aufmerksamkeit zu erhalten oder um der Wartezeit zu entkommen

(Vermeidungsverhalten). Es wird in einer Kleingruppe mit strukturierten Materialien gespielt (z. B. einfache Brettspiele, Ballrollen, gemeinsames Bauen mit Klötzen).

Lernziele / Zielverhalten (*Learning Objectives / Target Behaviours*)

- Erhöhung des regelkonformen Abwechselns (Turn-Taking-Verhalten).
- Reduzierung von störendem oder vermeidendem Verhalten während der Spielzeit.

Fallbeispiel (*Main Case*)

Die Kinder spielen ein einfaches, rundenbasiertes Spiel. Die erwachsene Bezugsperson signalisiert unmissverständlich, wer an der Reihe ist, indem sie visuelle Karten mit den Aufschriften „Ich bin dran“ oder „Du bist dran“ (bzw. entsprechenden Symbolen) einsetzt.

Konzeptionelle Zusammenfassung (ABA-Prinzipien) (*Conceptual Summary*)

- **Aufgabenanalyse (Task Analysis):** Das gemeinsame Spiel wird in klare, überschaubare Einzelschritte zerlegt. Auch hierfür werden Bildkarten genutzt, die Signale wie „Warten“, „Spielen/Würfeln“ und „Weitergeben“ visualisieren.
- **Differenzielle Verstärkung (Differential Reinforcement):** Angemessenes Warten und regelgerechtes Abwechseln werden gezielt positiv verstärkt, während unerwünschtes Verhalten ignoriert oder sanft umgelenkt wird.
- **Prompting und Fading (Hilfestellung und Ausschleichen):** Die Betreuungskräfte geben anfangs klare verbale oder gestische Hilfestellungen und reduzieren diese im Verlauf systematisch.

Beispielstrategien (*Example Strategies*)

- **Lob und Verstärkung:** Begeistertes Lob und eine kleine soziale oder materielle Belohnung für ruhiges, geduldiges Warten.
- **Unmittelbarkeit:** Direktes, sofortiges Feedback bei jedem erfolgreich durchgeführten Spielzug.

Gewünschtes Ergebnis (*Outcome*)

Das Kind bleibt über einen längeren Zeitraum aufmerksam und folgt den Abläufen des Abwechselns mit immer weniger Unterstützung durch die Erwachsenen.

3.6.6. Szenario 2: Eco-Builders: Kooperatives Bauen (Eco-Builders: Cooperative Construction)

Kontext und Hintergrund

Die Umgebung ist ein speziell eingerichteter Baubereich im Klassenzimmer oder Therapieraum. Es gibt eine große Auswahl an großen, recycelten Materialien (Kisten, Kartons, Röhren, Deckel, Tablett), die in Körben gemeinsam bereitgestellt werden. Zusätzlich gibt es einfache Bildkarten mit Ideen für zu bauende Strukturen (Turm, Brücke, Haus) und Wechselkarten. Die Kinder arbeiten paarweise oder in kleinen Gruppen von drei, um Kooperation zu fördern. Die Umgebung ist so gestaltet, dass individueller Besitz von Materialien erschwert und gemeinsames Spiel angeregt wird.

Der Hauptfall (Lehrmoment)

Die Kinder werden als „Eco-Builders“ vorgestellt und haben die Mission, aus recycelten Materialien eine gemeinsame Struktur zu bauen. Die Betreuungsperson moderiert eine Gruppendiskussion, in der die Kinder ein gemeinsames Ziel festlegen (z. B. „Was wollen wir zusammen bauen?“). Die Kinder sind abwechselnd dafür verantwortlich, Materialien auszuwählen, zu platzieren und festzuhalten. Bei Problemen (z. B. „Die Konstruktion ist umgefallen“) werden die Kinder ermutigt, gemeinsam Lösungen zu finden, anstatt einzeln zu arbeiten.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung

Lernschwerpunkt: Kooperation, gemeinsame Planung, gemeinsames Problemlösen

ABA: Klare Erwartungen, Hinweise zum Wechseln, Formung kooperativen Verhaltens, positive Verstärkung

PRT: Geteilte Kontrolle, hohe Motivation durch sinnvolles Bauen und Einbeziehung von Gleichaltrigen

Soziale Kommunikation: Rollen aushandeln, Kommentare abgeben, um Hilfe bitten

•Ökologisches Konzept: Kreative Wiederverwendung von Materialien als nachhaltige Praxis

Entscheidungspunkt

Visuelle Hinweise und verbale Unterstützung helfen bei der Entscheidungsfindung.

Was die Kinder entscheiden werden:

- Was gebaut wird
- Wer das Teil einsetzt
- Wie die Struktur stabilisiert wird, falls sie umfällt

Feedback an die Teilnehmenden

Das Feedback bezieht sich auf den kooperativen Prozess und nicht auf das Endergebnis:

- „Du hast gewartet und dann dein Teil hinzugefügt – super Teamwork!“
- „Ihr habt zusammen gesprochen, um das Problem zu lösen.“

Reflexion

Worüber die Kinder als Gruppe reflektieren:

- Wie haben wir uns gegenseitig geholfen?
- Was hat unser Bauwerk stärker gemacht?
- Wie haben wir heute Materialien wiederverwendet?

3.6.7. Szenario 3: Lass uns das zusammen bauen! (Let's build it together!)

Kontext und Hintergrund

Das Kind spielt zwar neben Gleichaltrigen, interagiert oder kommuniziert jedoch selten mit ihnen.

Kooperatives Bauen oder Rollenspiel (z. B. einen Turm bauen, so tun als ob gekocht wird).

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Geteilte Aufmerksamkeit steigern
- Peer-Kommunikation und Kooperation unterstützen

Der Hauptfall (Lehrmoment)

Zwei Kinder werden eingeladen, gemeinsam eine Struktur zu bauen. Die Betreuungsperson modelliert einfache kooperative Sprache („Lass uns das hier zusammen hinstellen“).

Konzeptionelle Kurzbeschreibung

- Prinzipien der sozialen Kommunikation: Fokus auf Interaktion, nicht auf die Fertigstellung der Aufgabe
- Die Betreuungsperson modelliert Sprache, Gesten und Blickkontakt
- Gerüstbau (Scaffolding): Die Betreuungsperson unterstützt die Interaktion, ohne sie zu dominieren

Beispielstrategien

- Kommentieren statt Fragen stellen
- Die Kommunikation des Kindes erweitern („Du hast den Baustein gegeben – danke!“)

Ergebnis

Das Kind beginnt, auf Gleichaltrige zu achten, Materialien zu teilen und an einfachen kooperativen Austauschprozessen teilzunehmen.

3.7. RHYTHMISCH-BEWEGLICHE AKTIVITÄTEN

Rhythmisch-motorische Aktivitäten integrieren Bewegung, Rhythmus, Musik und Wiederholung, um Lernprozesse und die Selbstregulation von Kindern zu unterstützen. Diese Aktivitäten umfassen koordinierte Körperbewegungen, rhythmische Muster, Klatschen, Tanzen, Singspiele (Chanting) und einfache musikalische Handlungen, die entweder individuell oder in der Gruppe durchgeführt werden. Rhythmisch-motorische Aktivitäten bieten einen kraftvollen, multisensorischen Lernweg, der die motorische Entwicklung, die Selbstregulation, die Kommunikation und die soziale Teilhabe nachhaltig stärkt. Durch die Kombination von strukturierten ABA-Prinzipien, Ansätzen der sozialen Kommunikation und der motivationsbasierten Schlüsselreaktionstherapie (PRT) erhalten Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren – einschließlich jener mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) – Zugang zu Lerninhalten in einer vorhersehbaren, motivierenden und emotional unterstützenden Umgebung.

Lernziele (Learning Objectives)

Motorik & Körperwahrnehmung: Die motorische Koordination und das Körperbewusstsein gezielt unterstützen.

Fokus & Regulation: Die Aufmerksamkeit, die Selbstregulation und die Impulskontrolle spürbar verbessern.

Sprachanbahnung: Die Sprachentwicklung durch den gezielten Einsatz von Rhythmus und Wiederholung fördern.

Soziale Synchronität: Die aktive Gruppenteilnahme und das synchrone Erleben in der Gemeinschaft stärken.

Bedeutung der Kompetenz für Kinder mit SEN

Für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren bieten Rhythmus und Bewegung einen natürlichen und entwicklungsgerechten Zugang zum Lernen. Kontinuierliche Wiederholungen, vorhersehbare Muster und multisensorische Reize helfen den Kindern, ihr Verhalten zu strukturieren, Emotionen zu regulieren und aufmerksam zu bleiben.

- **Autismus-Spektrum-Störung (ASD):** Diese Kinder profitieren in hohem Maße von präzisen Rhythmen, vorhersehbaren Abläufen und einer klaren sensorischen Struktur.
- **Intellektuelle Beeinträchtigungen (DID) oder Entwicklungsverzögerungen:** Erhalten wichtigen Support durch stetige Wiederholung, visuelles Vormachen (Modelling) und ein verlangsamtes Tempo.
- **Aufmerksamkeits- oder Regulationsschwierigkeiten (z. B. ADHS):** Nutzen die motorische Bewegung gezielt als effektives Werkzeug zur eigenen Selbstregulation.

Wie werden rhythmisch-motorische Aktivitäten angewendet?

- **Einfachheit wahren:** Die rhythmischen Muster kurz, repetitiv und absolut vorhersehbar gestalten.
- **Verknüpfung schaffen:** Motorische Bewegungen direkt mit Sprache, Zählen oder festen Alltagsroutinen kombinieren.
- **Visuell begleiten:** Visuelles und physisches Vormachen (Modelling) konsequent einsetzen.

- **Flexibel anpassen:** Tempo, Intensität und Dauer der Aktivitäten feinfühlig auf die aktuellen Bedürfnisse der Kinder abstimmen.

Zielgruppen und Anpassungen (Target Groups and Adaptations)

Die Aktivitäten können durch die Veränderung des Tempos, des Komplexitätsgrades, der Gruppengröße oder der Intensität der sensorischen Reize flexibel modifiziert werden.

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD): Benötigen einen stark strukturierten Rhythmus, konsistente Signale (Cues) und die bewusste Vermeidung einer sensorischen Reizüberflutung.

Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung (ID): Profitieren von stark vereinfachten Bewegungsabläufen, kontinuierlicher Wiederholung und direktem Vormachen.

Kinder mit besonderen sensorischen Bedürfnissen: Benötigen stets die Möglichkeit, die Intensität der Reize oder die Art der Bewegung individuell anzupassen oder zu verändern.

3.7.5. Szenario 1: „Klatschen, Bewegen, Stopp!“

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Das Kind zeigt erhebliche Schwierigkeiten beim Warten, beim abrupten Stoppen von Handlungen oder beim Befolgen von Gruppenanweisungen. Es handelt sich um eine strukturierte Kleingruppenaktivität unter Einsatz von Musik, Klatschen und motorischer Bewegung.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Reaktionsfähigkeit steigern: Die prompte Reaktion auf rhythmische Signale und Reize (Cues) systematisch erhöhen.
- Impulskontrolle & Fokus: Die sensorische Impulskontrolle und die Aufmerksamkeitsspanne im Gruppenkontext spürbar verbessern.

Fallbeispiel (Main Case)

Die erwachsene Bezugsperson leitet ein aktives Bewegungsspiel an, bei dem die Kinder im Rhythmus der Musik klatschen oder sich durch den Raum bewegen. Sobald die Musik abrupt verstummt, müssen die Kinder sofort in ihrer Bewegung innehalten und stoppen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (ABA-Prinzipien) (Conceptual Brief)

- **Antezedenzien-Kontrolle (Antecedent Control):** Der Einsatz unmissverständlicher auditiver Reize (Musik an = Bewegung / Musik aus = Stopp) steuert das Verhalten bereits im Vorfeld.
- **Differenzielle Verstärkung (Differential Reinforcement):** Das korrekte Stoppen und die anschließende Aufmerksamkeit werden gezielt positiv verstärkt, während verzögertes Reagieren keine Verstärkung erfährt.
- **Verhaltensformung (Shaping):** Die Anforderungen an die Dauer des korrekten Innehaltens und Aufmerksamseins werden Schritt für Schritt und den Fähigkeiten des Kindes entsprechend gesteigert.

Beispielstrategien (Example Strategies)

- Token-System & Lob: Unmittelbares verbales Lob und die Vergabe eines visuellen Tokens (z. B. eine Belohnungsmarke) für das prompte Stoppen auf Signal.
- Direktes Feedback: Sofortige, positive Rückmeldung in der Sekunde, in der die korrekte Reaktion erfolgt.

Gewünschtes Ergebnis (Outcome)

Das Kind verbessert seine Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu halten, auf ein vereinbartes Signal hin sofort zu stoppen und rhythmischen Gruppenanweisungen selbstständig zu folgen.

3.7.6. Szenario 2: Der Recycling-Rhythmuskreis (Scenario 2: Recycling Rhythm Circle)

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Die Aktivität findet in einem ruhigen, offenen Bereich statt, in dem die Kinder im Kreis sitzen. Jedes Kind hat Zugriff auf ein einfaches Rhythmusinstrument, das aus recycelten Materialien hergestellt wurde (z. B. Flaschen-Shaker, Karton-Trommeln, Pappröhren-Klappern). Visuelle

Karten zeigen die verschiedenen Abfallkategorien (Papier, Plastik, Bio). Die Umgebung ist ruhig, vorhersehbar und unterstützt eine fokussierte auditive Aufmerksamkeit. Die Kreisanordnung fördert die gemeinsame Teilhabe und ermöglicht den Blickkontakt zwischen den Kindern.

Fallbeispiel (Main Case)

Die Lehrkraft führt die Aktivität ein, indem sie erklärt, dass jede Abfallart ihren eigenen „Recycling-Rhythmus“ hat. Die Lehrkraft macht einen einfachen Rhythmus vor (Modelling), zeigt gleichzeitig die passende Abfallkarte und benennt das Material. Die Kinder werden eingeladen, den Rhythmus gemeinsam mit ihren Instrumenten nachzuahmen. Nach und nach übernehmen einzelne Kinder oder kleine Gruppen die Führung des Rhythmus, während die anderen sie imitieren. Die Aktivität wechselt kontinuierlich zwischen Zuhören, Nachahmen und aktiver Teilnahme.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Lernschwerpunkt: Auditiv-motorische Koordination, Kategorisierung von Materialien durch Rhythmus.

ABA (Angewandte Verhaltensanalyse): Klares Vormachen (Modelling), kontinuierliche Wiederholung, schrittweise Formung (Shaping) der rhythmischen Reaktionen und gezielte Verstärkung.

PRT (Schlüsselreaktionstherapie): Hohe Motivation durch Musik, gemeinsames Erleben und Freude sowie die freie Wahl des Instruments durch das Kind.

Soziale Kommunikation: Gemeinsame Aufmerksamkeit (Shared Attention), Abwechseln (Turn-Taking) und Imitation.

Ökologisches Konzept: Erkennen und Kategorisieren von wiederverwertbaren Materialien.

Entscheidungen (Decision Point)

Die Kinder entscheiden selbstständig:

- Welches Instrument sie benutzen möchten.

- Ob sie laut oder leise spielen möchten.
- Ob sie den Rhythmus anführen oder ihm folgen möchten.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to Participants)

Das Feedback konzentriert sich auf die aktive Teilnahme und die Fähigkeiten des Zuhörens:

„Du hast aufmerksam zugehört und den Rhythmus genau getroffen.“

„Du hast auf das Signal gewartet, bevor du angefangen hast zu spielen.“

Reflexion (Reflection)

Die Kinder reflektieren gemeinsam:

- Welcher Rhythmus hat dir am besten gefallen?
- Wie hat dir der Rhythmus geholfen, dich an die Abfallart zu erinnern?

3.7.7. Szenario 3: „Bewege dich und sprich es aus!“

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Das Kind nutzt nur eine sehr begrenzte verbale Kommunikation und vermeidet im Alltag aktive Gruppeninteraktionen. Es handelt sich um eine gemeinschaftliche Bewegungsaktivität, die eng mit Sprache verknüpft ist (Bewegungslieder, Mitmach-Reime).

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Gemeinsame Aufmerksamkeit stärken: Die geteilte Aufmerksamkeit (Joint Attention) und das gemeinsame Engagement in der Gruppe nachhaltig erhöhen.
- Sprachaufbau & Verständnis: Sowohl die expressive Artikulation als auch das rezeptive Sprachverständnis durch den Einsatz von Bewegung unterstützen.

Fallbeispiel (Main Case)

Die erwachsene Bezugsperson leitet ein aktives Bewegungslied an, das feste Gesten mit einfachen, klaren Wörtern verbindet (z. B. „Hüpfen, hüpfen, stopp!“).

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

- Ansatz zur sozialen Kommunikation (Social Communication Approach): Sprache wird direkt in die motorische Bewegung eingebettet. Die erwachsene Bezugsperson fungiert als klares Modell, indem sie Gesten, Mimik und Wörter synchron vormacht (Modelling).
- Multimodaler Input (Multi-modal Input): Die gleichzeitige Ansprache auditiver (Hören des Liedes), visueller (Sehen der Gesten) und motorischer Kanäle (eigene Körperbewegung) erleichtert den Sprachzugang.

Beispielstrategien (Example Strategies)

- Lautäußerungen erweitern (Expansion): Die spontanen Vokalisationsversuche oder Geräusche des Kindes während der Bewegung sofort aufgreifen und sprachlich erweitern.
- Imitation gezielt fördern: Das Kind kontinuierlich dazu ermutigen, sowohl die körperlichen Aktionen (Gesten) als auch die dazugehörigen Laute und Wörter spielerisch nachzuahmen.

Gewünschtes Ergebnis (Outcome)

Das Kind nimmt zunehmend aktiver an der Gruppenaktivität teil und nutzt während der gemeinsamen Bewegung vermehrt eigene Gesten oder gezielte Lautäußerungen (Vokalisationsversuche).

ASSOZIATIVES LERNEN

Assoziatives Lernen beschreibt die Fähigkeit, Verknüpfungen zwischen Verhaltensweisen und deren Konsequenzen oder zwischen Reizen und Reaktionen herzustellen. Kinder lernen hierbei, dass bestimmte Handlungen zu spezifischen Ergebnissen führen (z. B. Lob, Zugang zu bevorzugten Aktivitäten, Erfolg bei der Bewältigung einer Aufgabe). Das assoziative Lernen ermöglicht es Kindern, die Struktur ihrer Lebenswelt zu verstehen, Ergebnisse vorherzusagen und ihr eigenes Verhalten selbstständig zu regulieren. Durch die gezielte Integration von verhaltensbasierten Verstärkungsstrategien (ABA), Prinzipien der sozialen Kommunikation und dem Motivationsfokus der Schlüsselreaktionstherapie (PRT) können Kinder im Alter von

2 bis 7 Jahren – einschließlich jener mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) – funktionale, adaptive Verhaltensweisen entwickeln, die Selbstständigkeit, Lernerfolg und soziale Teilhabe aktiv unterstützen.

Lernziele (Learning Objectives)

- Ursache-Wirkungs-Prinzip: Kindern dabei helfen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge klar zu verstehen.
- Verhaltensaufbau: Erwünschte und funktionale Verhaltensweisen durch gezielte Verstärkung (Reinforcement) systematisch steigern.
- Strukturierung: Das Erlernen von Alltagsroutinen, Regeln und adaptiven Verhaltensweisen effektiv unterstützen.
- Selbstständigkeit fördern: Unabhängigkeit und Vorhersehbarkeit bei täglichen Aktivitäten und Abläufen verankern.

Bedeutung der Kompetenz für Kinder mit SEN

In der frühen Kindheit (Alter 2 bis 7 Jahre) ist das assoziative Lernen ein zentraler Kernmechanismus für den Erwerb neuer Fähigkeiten. Kinder lernen dadurch, was von ihnen erwartet wird, was lohnend ist und wie sie ihr Verhalten an ihre Umwelt anpassen können.

- Autismus-Spektrum-Störung (ASD): Diese Kinder profitieren in hohem Maße von klaren, konsistenten Verhaltenskonsequenzen (Contingencies) und einer expliziten Verstärkung.
- Intellektuelle Entwicklungsstörungen oder Entwicklungsverzögerungen: Benötigen häufige Wiederholungen, unmittelbares (promptes) Feedback und durchgehende visuelle Unterstützung (Visual Supports).
- Emotionale oder verhaltensbezogene Regulationsschwierigkeiten: Profitieren in besonderem Maße von vorhersehbaren Konsequenzen und einem konsequenten Fokus auf positive Verstärkung.

Wie wird assoziatives Lernen angewendet?

- Unmittelbarkeit wahren: Gewünschte Verhaltensweisen stets mit einer sofortigen und bedeutsamen Verstärkung verknüpfen.

- Natürliche Konsequenzen nutzen: Wann immer es möglich ist, direkte, logische und natürliche Konsequenzen aus der Situation heraus einsetzen.
- Klarheit sichern: Die Erwartungen an das Kind bewusst einfach, transparent und konsistent halten.
- Selbstständigkeit anbahnen: Externe Verstärker im Verlauf schrittweise abbauen (Fading), um die intrinsische Motivation und Unabhängigkeit zu fördern.

Zielgruppen und Anpassungen (Target Groups and Adaptations)

Die pädagogischen Einheiten können flexibel angepasst werden, indem die Art des Verstärkers, die Häufigkeit der Belohnung (Verstärkerpläne) sowie das Ausmaß der Unterstützung durch Erwachsene variiert werden.

- Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD): Einsatz von visuellen Tagesplänen (Visual Schedules), Token-Systemen (Belohnungsplänen) und unmissverständlichen Verstärkern.
- Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung (ID): Kontinuierliche Wiederholung, einfache Wenn-Dann-Beziehungen (Contingencies) und konkrete, greifbare Belohnungen.
- Kinder mit Verhaltensherausforderungen: Konsequenter Fokus auf positive Verstärkung (Lob des erwünschten Verhaltens) anstelle von Bestrafung oder Maßregelung bei unerwünschtem Verhalten.

3.7.8. Szenario 1: „Wenn ich fertig bin, bekomme ich...“

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Das Kind zeigt ausgeprägtes Vermeidungsverhalten bei Aufgaben und hat erhebliche Schwierigkeiten, über einen längeren Zeitraum ausdauernd und konzentriert mitzumachen. Es handelt sich um eine strukturierte Lerneinheit oder eine alltägliche Routine (z. B. eine gemeinsame Aufgabe am Tisch oder die Aufräumzeit).

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

Aufgabenbewältigung steigern: Die zuverlässige Fertigstellung von begonnenen Aufgaben (Task Completion) systematisch erhöhen.

Ursache-Wirkungs-Prinzip: Das grundlegende Verständnis für Wenn-Dann-Beziehungen und Verhaltenskonsequenzen nachhaltig stärken.

Fallbeispiel (Main Case)

Die erwachsene Bezugsperson stellt eine kurze, überschaubare Aufgabe und benennt die Verhaltenskonsequenz (Contingency) unmissverständlich: „Wenn du fertig bist, darfst du mit dem Auto spielen.“

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Positive Verstärkung (Positive Reinforcement): Der garantierte Zugriff auf einen bevorzugten Gegenstand oder eine beliebte Aktivität dient als starker Verhaltensanreiz.

Transparente Kontingenz (Apparent Contingency): Die direkte Verknüpfung von gezeigtem Verhalten und der darauf folgenden Konsequenz (Verhalten → Konsequenz) wird für das Kind klar erlebbar gemacht.

Aufgabenmodifikation (Task Modification): Der Umfang und die Länge der geforderten Aufgabe werden vorab exakt an die aktuellen Fähigkeiten und die Frustrationsgrenze des Kindes angepasst.

Beispielstrategien (Example Strategies)

Unmittelbare Verstärkung: Die Belohnung erfolgt in der Sekunde, in der die Aufgabe vollständig abgeschlossen wurde, ohne zeitliche Verzögerung.

Schrittweise Steigerung (Shaping): Die Anforderungen und Anforderungen der Aufgaben werden im Laufe der Zeit ganz allmählich und in kleinen Schritten erhöht.

Gewünschtes Ergebnis (Outcome)

Das Kind schließt gestellte Aufgaben wesentlich verlässlicher ab und beginnt zu verinnerlichen, dass sein eigenes Handeln zu verlässlichen, positiven Ergebnissen führt.

3.7.9. Szenario 2: Die Öko-Entdeckerstationen

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Die Aktivität findet im Freien oder in einem Innenraum statt, der in mehrere Öko-Stationen unterteilt ist. Jede Station konzentriert sich auf eine andere ökologische Aufgabe, wie das Gießen von Pflanzen, das Sortieren von Abfällen, das Sammeln von Naturmaterialien oder das Beobachten von Insekten. An jeder Station stehen visuelle Symbole und einfache Hinweiskarten zur Verfügung. Es werden echte Gegenstände verwendet, die für Kinder sicher anzufassen sind und die sie mit all ihren Sinnen erforschen können. Die Umgebung ist sowohl strukturiert als auch flexibel gestaltet, sodass sich die Kinder frei zwischen den verschiedenen Stationen bewegen können.

Fallbeispiel (Main Case)

Die Kinder werden dazu ermutigt, die Öko-Stationen als „Naturforscher“ zu erkunden. Die Lehrkraft gibt den Kindern eine kurze Erklärung zu den verschiedenen Stationen und teilt ihnen mit, dass sie selbst entscheiden können, mit welcher Station sie beginnen und wie lange sie dort bleiben möchten. Die erwachsene Bezugsperson beobachtet das Geschehen, unterstützt die Kommunikation und erweitert den Lernprozess durch behutsame Impulse und Kommentare. Das Lernen entsteht hierbei organisch durch das eigene Erforschen und Entdecken und nicht durch direkte Anweisungen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

- **Lernschwerpunkt:** Von Neugier getriebene Exploration und erfahrungsorientiertes Lernen (Experiential Learning).
- **ABA (Angewandte Verhaltensanalyse):** Strukturierte Gestaltung der Lernumgebung (Environmental Arrangement), Vormachen (Modelling) und gezielte Verstärkung von aktivem Engagement.
- **PRT (Schlüsselreaktionstherapie):** Freie Wahlmöglichkeit des Kindes (Child Choice), intrinsische Motivation und natürliche Verstärkung (Natural Reinforcement).
- **Soziale Kommunikation:** Kommentieren, Wünsche äußern (Requesting) und gemeinsame Aufmerksamkeit (Shared Attention).

- **Ökologisches Konzept:** Ein tiefes Verständnis für die Natur durch die direkte, ungefilterte Interaktion aufbauen.

Entscheidungen (Decision Point)

Die Kinder entscheiden selbstständig:

- Welche Station sie zuerst besuchen möchten.
- Wie lange sie an der jeweiligen Station verweilen wollen.
- Ob sie die Station allein oder gemeinsam mit einem anderen Kind erkunden möchten.

Feedback für die Teilnehmenden (Feedback to Participants)

Das Feedback hebt die Neugier und das aktive Engagement der Kinder hervor:

- „Du hast etwas ganz Neues an den Blättern entdeckt.“
- „Du hast dir eine Station ausgesucht und sie ganz genau und vorsichtig erforscht.“

Reflexion (Reflection)

Die Kinder teilen ihre Erfahrungen:

- Welche Station hat dir am besten gefallen? Warum?
- Welche neue Sache hast du heute bei deiner Entdeckungstour herausgefunden?

3.7.10. Szenario 3: „Gute Wahl!“

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Das Kind zeigt deutliche Schwierigkeiten bei der Einhaltung sozialer Regeln oder der Ausgestaltung angemessener sozialer Interaktionen. Der methodische Fokus liegt auf der Förderung der natürlichen Interaktion während des gemeinsamen Spiels und in Alltagsroutinen sowie auf gezielten Interventionen zur sozialen Kommunikation (Social Communication Intervention).

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Prosoziales Verhalten stärken: Die Häufigkeit von angemessenen und positiven sozialen Verhaltensweisen im Gruppenkontext systematisch erhöhen.
- Kommunikation & Verbundenheit: Die verbale und nonverbale Kommunikation sowie das gegenseitige Verständnis (Shared Understanding) aktiv unterstützen.

Fallbeispiel (Main Case)

Während des gemeinsamen Spiels im Gruppenkontext reagiert die erwachsene Bezugsperson sofort mit einem positiven Kommentar auf jedes angemessene soziale Verhalten des Kindes (z. B. „Du hast abgewartet – tolles Warten!“).

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

- Natürliche Verstärkung (Natural Reinforcement): Der Einsatz von sozialem Lob, aufrichtiger Anerkennung und dem Teilen von gemeinsamer Freude im Moment des Handelns.
- Kontingentes Feedback (Contingent Feedback): Die positive Rückmeldung erfolgt unmittelbar (prompt) und besitzt für das Kind in der jeweiligen Situation eine echte, greifbare Bedeutung.
- Sprachliche Erweiterung (Language Expansion): Das gezeigte Verhalten wird direkt und explizit mit den positiven Auswirkungen auf die Umwelt oder die Mitmenschen verbal verknüpft.

Beispielstrategien (Example Strategies)

- Beschreibendes Lob (Descriptive Praise): Das Verhalten des Kindes wird nicht nur pauschal gelobt, sondern in der Rückmeldung exakt und präzise benannt (z. B. „Danke, dass du das Auto weitergegeben hast“).
- Gefühle und Handlungen verknüpfen: Emotionen für das Kind sichtbar machen und mit dem eigenen Handeln verbinden (z. B. „Du hast dein Spielzeug geteilt, schau, dein Freund freut sich und ist jetzt ganz glücklich.“).

Gewünschtes Ergebnis (Outcome)

Das Kind zeigt eine spürbare Zunahme von angemessenen sozialen Verhaltensweisen und entwickelt schrittweise ein tieferes Bewusstsein für soziale Dynamiken und die Bedürfnisse seiner Mitmenschen (Social Awareness).

3.8. ZUSAMMENFASSUNG

Dieses Aktivitätsbuch präsentiert einen strukturierten und dennoch flexiblen Rahmen für den aktivitätsbasierten Unterricht (Activity-Based Teaching – ABT) für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren, einschließlich jener mit leichten Beeinträchtigungen oder Entwicklungsverzögerungen. Das Handbuch integriert ökologische Bildung mit evidenzbasierten Entwicklungsinterventionen und nutzt bedeutungsvolle alltägliche Aktivitäten als primären Lernkontext. Dieser Ansatz steht im Einklang mit modernen umweltbezogenen und familienzentrierten Modellen der Frühförderung, die das Lernen innerhalb natürlicher Umgebungen und alltäglicher Routinen betonen (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Barton & Smith, 2015).

Die meisten der oben genannten Aktivitäten, Kompetenzen und Szenarien basieren auf grundlegenden Lernstrategien wie der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA), der Schlüsselreaktionstherapie (PRT) und Interventionen zur sozialen Kommunikation. Diese Strategien sind sowohl methodisch fundiert als auch in der Praxis direkt anwendbar (Cooper et al., 2020; Koegel et al., 2019; Odom et al., 2010). Fünf wesentliche Kernkompetenzen bilden das Fundament dieses Aktivitätsbuchs und werden im Folgenden kurz erläutert:

Erfahrungsorientiertes Lernen und Entdecken (Experiential Learning and Discovery)

Erfahrungsorientiertes Lernen und Entdecken bildet die erste der beschriebenen Lernaktivitäten. Sie umfassen das Lernen durch direkte Erfahrung, Handhabung (Manipulation) und Experimentieren – natürliche Prozesse, die für die essenzielle Entwicklung von zentraler Bedeutung sind. Kinder, die Materialien und Aktivitäten aktiv erforschen, erhalten direkte natürliche Rückmeldungen und entwickeln ein tiefes Verständnis durch praktisches Handeln (Hands-on Experience). Die aktuelle Forschung betont, dass die Teilnahme an bedeutungsvollen Aktivitäten die Generalisierung, die Eigenmotivation und effektive Lernergebnisse bei jungen Kindern nachhaltig fördert (Dunst et al., 2017; Schreibman et al., 2015). Aktivitäten wie naturnahe Kunst, Umwelt-Entdeckerstationen und praktische

Wasserexperimente fördern die sensorische Exploration, das emotionale Engagement sowie die natürliche Neugier und unterstützen gleichzeitig das Lernen durch die direkte Interaktion mit der Umwelt.

Imitation (Imitation)

Imitation wird definiert als „Lernen durch Beobachten und anschließendes Nachahmen des Verhaltens, der Handlungen, der Körpersprache und/oder der Laute anderer Personen“. Sie ist seit jeher ein kritischer Aspekt der frühkindlichen Lernentwicklung. Aktuelle evidenzbasierte Interventionen zur Förderung von Imitationsfähigkeiten bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf (wie der Autismus-Spektrum-Störung) betonen das Vormachen (Modelling) und die angeleitete Praxis als unverzichtbare Strategien (Schreibman et al., 2015; Wong et al., 2015). Dieses Aktivitätsbuch fördert Imitationsfähigkeiten, indem es Modelllernen in natürliche Spielszenarien einbettet, was den Kindern hilft, ihre Fähigkeiten Schritt für Schritt weiterzuentwickeln.

Gemeinsames Spiel (Joint Play / Cooperative Play)

Gemeinsames Spiel kann definiert werden als „Lernen durch das Spiel mit Gleichaltrigen“ oder schlicht als kooperatives Spiel. Es ist ein wesentlicher Bestandteil der frühkindlichen Bildung, um das Lernen und die Entwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) zu stärken. Die Forschung im Bereich der inklusiven frühkindlichen Bildung unterstreicht die Bedeutung von Peer-Kooperation und gemeinsamem Spiel für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen bei Kindern mit SEN (Barton & Smith, 2015; Kasari et al., 2012). Dieses Aktivitätsbuch stellt gezielte Szenarien für kooperatives Spiel bereit, um das gemeinsame Spielen aktiv anzubahnen.

Rhythmisch-motorische Aktivitäten (Rhythmic-Movement Activities)

Rhythmisch-motorische Aktivitäten verbinden das Lernen untrennbar mit Körperbewegung, Rhythmus, Musik und Wiederholung. Es ist erwiesen, dass solche Aktivitäten die motorische Koordination, die Aufmerksamkeit, die Selbstregulation, die Sprachentwicklung und die emotionale Regulierung verbessern – insbesondere bei Kindern, die von einer vorhersehbaren Struktur und multisensorischen Reizen profitieren (Sharma et al., 2014; Schreibman et al., 2015). Bewegungsbasierte Darstellungen von Umweltprozessen und rhythmusbasierte

Kategorisierungsaufgaben unterstützen zudem narrative Fähigkeiten (Sequencing), das kognitive Verständnis und ein ausdauerndes Engagement.

Assoziatives Lernen (Associative Learning)

Assoziatives Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit, Verknüpfungen zwischen Verhaltensweisen und deren Konsequenzen oder zwischen Reizen und Reaktionen herzustellen. Kinder lernen, dass bestimmte Handlungen zu spezifischen Ergebnissen führen (z. B. Lob, Zugang zu bevorzugten Aktivitäten, Erfolg bei der Bewältigung einer Aufgabe). Das assoziative Lernen ermöglicht es Kindern, die Struktur ihrer Lebenswelt zu verstehen, Ergebnisse vorherzusagen und ihr Verhalten selbstständig zu regulieren. Durch die Integration von verhaltensbasierten Verstärkungsstrategien (ABA), Prinzipien der sozialen Kommunikation und dem Motivationsfokus der Schlüsselreaktionstherapie (PRT) können Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren – einschließlich jener mit SEN – funktionale, adaptive Verhaltensweisen entwickeln, die Selbstständigkeit, Lernen und soziale Teilhabe unterstützen.

Fokus auf Nachhaltigkeit und Ökologie

Die meisten Szenarien behandeln explizit Umweltthemen wie den achtsamen Umgang mit der Natur, Recycling, Mülltrennung, die Wiederverwendung von Materialien und den Naturschutz. Anstatt abstrakte Anweisungen zu erhalten, integrieren die Kinder ökologische Verantwortung ganz natürlich in ihr Spiel und ihre täglichen Routinen. Untersuchungen im Bereich der frühkindlichen Bildung für ökologische Nachhaltigkeit zeigen, dass junge Kinder ein Umweltbewusstsein am besten durch reale, konkrete Erfahrungen, die Teilnahme an alltäglichen Kontexten und soziale Interaktionen entwickeln (Elliott & Davis, 2018; Älemalm-Hagsér & Elliott, 2017).

Aufbau des Handbuchs und Praxiseinsatz

Jede Kompetenz umfasst drei strukturierte Aktivitäten, die als praxisnahe Szenarien dargestellt werden (insgesamt 15 Szenarien). Jedes Szenario folgt demselben konsistenten Aufbau:

Kontext → Fallbeispiel → Konzeptionelle Zusammenfassung → Entscheidungspunkte
→ Feedback → Reflexion

Das Aktivitätsbuch verfolgt einen ganzheitlichen, inklusiven und entwicklungsgerechten Ansatz für das frühe Lernen. Es verknüpft die soziale, kognitive, motorische und ökologische

Entwicklung durch bedeutungsvolle Aktivitäten, die an modernen, evidenzbasierten Frühförderungspraktiken ausgerichtet sind (Odom et al., 2010; Cooper et al., 2020).

Die Integration von aktivitätsbasiertem und durch Gleichaltrige unterstütztem Lernen (Peer-Supported Learning) in den Alltag des Kindes reduziert den Leistungsdruck und fördert gleichzeitig eine echte, bedeutungsvolle Inklusion. Das Lernen findet ganz natürlich im Rahmen alltäglicher Aktivitäten wie Spiel, Selbstversorgung, Übergängen (Transitionen) und Gruppenaktivitäten statt.

Über alle Module hinweg unterstützt der konsequente und gezielte Einsatz aktivitätsbasierter Strategien den Aufbau von Kommunikation, sozialer Interaktion, Unabhängigkeit und Selbstvertrauen. Kleine, gemeinsam erlebte Momente – wie das Zusammenarbeiten, das Beobachten von Gleichaltrigen, das gegenseitige Helfen und das Feiern von Erfolgen – haben oft eine größere Entwicklungswirkung als isolierte, rein instruktionale Lerneinheiten. Im Laufe der Zeit stärken diese Erfahrungen ein tiefes Zugehörigkeitsgefühl und schaffen eine positive, inklusive Lernumgebung, in der jedes Kind als aktiver Teilnehmer, Lernender und unterstützender Partner wertgeschätzt wird.

3.9. SELBSTEINSCHÄTZUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE (SELF-ASSESSMENT FOR CARE PROVIDERS)

Zielsetzung (Objective):

Reflexion der Fähigkeit der Betreuungskraft, aktivitätsbasierte Lernerfahrungen zu planen, umzusetzen und flexibel anzupassen, welche die Entwicklung von Kindern durch bedeutungsvolle, lebensnahe Aktivitäten und Alltagserfahrungen nachhaltig unterstützen.

Nr.	Evaluationselemente (Items)	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1	Ich kann Kinder dabei unterstützen, während einer Interaktion Blickkontakt aufzubauen und zu halten.					
2	Ich fühle mich sicher darin, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) Fähigkeiten zum Blickkontakt zu vermitteln.					
3	Ich kann Kindern helfen zu lernen, während der Aktivitäten auf Anweisungen, Runden oder Rückmeldungen zu warten.					
4	Ich kann gezielte Strategien einsetzen, um die Wartefähigkeiten in Kommunikations- und Spielsituationen zu unterstützen.					
5	Ich kann Aktivitäten flexibel anpassen, um den Bedürfnissen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden (z. B. Autismus-Spektrum-Störung, intellektuelle Beeinträchtigung, kommunikative oder sensorische Bedürfnisse).					
6	Ich kann aktivitätsbasiertes und erfahrungsorientiertes Lernen nutzen, um das Engagement und das Verständnis der Kinder zu fördern.					
7	Ich fühle mich sicher darin, Kindern mit besonderen Bedürfnissen Fähigkeiten zum Abwechseln (<i>Turn-Taking</i>) zu vermitteln.					

Nr.	Evaluationselemente (Items)	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
8	Ich kann im Umgang mit Kindern während der alltäglichen Aktivitäten wechselseitige Gespräche anregen und selbst vorleben (<i>Modelling</i>).					
9	Ich kann Kinder darin unterstützen, in einer wechselseitigen Kommunikation (<i>Back-and-Forth</i>) angemessen zu reagieren.					
10	Ich kann Imitationsfähigkeiten (Handlungen, Gesten, Laute oder Wörter) im Spiel und in Alltagsroutinen erfolgreich fördern.					
11	Ich fühle mich sicher darin, aktivitätsbasiertes Lernen einzusetzen, um die kognitive, soziale, motorische und kommunikative Entwicklung gleichzeitig zu unterstützen.					

3.10. KAPITELEVALUATION UND REFLEXION (THE CHAPTER EVALUATION AND REFLECTION)

Auswertung (Scoring)

- Stimme überhaupt nicht zu: 5 Punkte
- Stimme nicht zu: 4 Punkte
- Neutral: 3 Punkte
- Stimme zu: 2 Punkte
- Stimme voll und ganz zu: 1 Punkt

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl und lesen Sie die Auswertung:

- **45–55 Punkte:** Experten-Niveau (Mastery Level) Sie verfügen über ein exzellentes Verständnis dieses Kapitels und können die Strategien absolut flexibel und effektiv in der Praxis anwenden.
- **35–44 Punkte:** Fortgeschrittenen-Niveau (Proficient Level) Sie haben die Kernkonzepte solide verinnerlicht. Das gezielte Üben und Vertiefen einzelner Strategien wird Ihre Fachkompetenz noch weiter stärken.

- **25–34 Punkte:** Aufbaufähiges Niveau (Developing Level) Sie beginnen, die grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Elemente, die Sie nicht mit „Stimme zu“ oder „Stimme voll und ganz zu“ bewertet haben, um Ihr Wissen gezielt auszubauen.
- **11–24 Punkte:** Einsteiger-Niveau (Beginning Level) Sie stehen am Anfang Ihrer Lernreise. Diese Checkliste zeigt Ihnen ganz klar die grundlegenden Bereiche auf, die Sie für Ihre weitere Fortbildung fokussieren sollten.

(Hinweis zur Punktzahl: Da der Fragebogen aus 11 Elementen besteht, liegt der minimale Wert bei 11 Punkten und der maximale Wert bei 55 Punkten).

Reflexion und persönliche Selbsteinschätzung (Reflection and Self-assessment)

Diese Checkliste ist nicht nur ein reines Bewertungsinstrument, sondern dient Ihnen als praktischer Leitfaden für Ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung bei der Umsetzung aktivitätsbasierter Lernansätze.

- Welche der vorgestellten Strategien empfinden Sie persönlich als am effektivsten und hilfreichsten?
- Welche aktivitätsbasierten Lernstrategien haben sich in Ihrem pädagogischen Alltag (während der täglichen Routinen und Spielzeiten) als besonders wirksam erwiesen?
- Welche Elemente oder Bereiche des aktivitätsbasierten Lernens erfordern Ihrer Meinung nach noch weitere Vertiefung, praktische Übung oder zusätzliche Unterstützung?
- Welche konkreten nächsten Schritte halten Sie für am effektivsten, um Ihre fachliche Entwicklung in diesem Bereich aktiv voranzubringen?

3.11. LITERATURVERZEICHNIS

- Ärlemalm-Hagsér, E., & Elliott, S. (2017). *Young children and sustainability: Pedagogies for sustainability*. Routledge.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Council for Exceptional Children.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centred practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, & S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3
- Elliott, S., & Davis, J. (2018). Early childhood education for sustainability: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0215-2>
- Kasari, C., Freeman, S., Paparella, T., Wong, C., Kwon, S., & Gulsrud, A. (2012). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 487–495. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02486.x>
- Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Koegel, L. K. (2019). Pivotal response treatment. *Autism*, 23(5), 1226–1238. <https://doi.org/10.1177/1362361319837266>
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 76(2), 135–154. <https://doi.org/10.1177/001440291007600201>
- Oladele, O. K. (2024, October 26). *Kinesthetic learning: Hands-on learning and active engagement*. Federal University of Agriculture. https://www.researchgate.net/publication/385619069_Kinesthetic_Learning_Hands-On_Learning_and_Active_Engagement

- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R. J. (2017). Peer-mediated interventions to support communication and participation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2553–2567. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3178-8>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

3.12. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

- **ABA** – Angewandte Verhaltensanalyse (Applied Behaviour Analysis)
- **ASD** – Autismus-Spektrum-Störung (Autism Spectrum Disorder)
- **DRA** – Differenzielle Verstärkung von Alternativverhalten (Differential Reinforcement of Alternative Behavior)
- **DRH** – Differenzielle Verstärkung hoher Verhaltensraten (Differential Reinforcement of High Rates of Behavior)
- **PRT** – Schlüsselreaktionstherapie / Motivationsbasiertes Verhaltenstraining (Pivotal Response Treatment)
- **SEN** – Sonderpädagogischer Förderbedarf (Special Educational Needs)



**DAS
SONDERPÄDAGOGISCHE
AKTIVITÄTSBUCH FÜR
BETREUUNGSKRÄFTE
Bekir Fatih Meral, Ph.D.**

**VISUELLE
AKTIVITÄTSPLÄNE**

EINHEIT NR .5

3.13. VISUELLE AKTIVITÄTSPLÄNE

3.14. VORWORT

Hier ist die professionelle, wissenschaftlich fundierte Übersetzung dieses theoretischen Grundlagenabschnitts zu visuellen Aktivitätsplänen ins Deutsche, perfekt angepasst an das akademische Niveau und die Fachterminologie Ihres Projekthandbuchs:

Ein Aktivitätsplan (Activity Schedule) oder ein fotografischer Aktivitätsplan, der aus einer Reihe von Bildern oder Wörtern besteht, hilft Personen bei der Bewältigung einer Aufgabe, indem er sie durch eine spezifische Verhaltenssequenz führt und anleitet (McClannahan & Krantz, 1999). Ein fotografischer oder digitaler Aktivitätsplan steigert die aktive Teilnahme von Lernenden an einer Abfolge von Verhaltensweisen und Aktivitäten. Dies unterstützt die Selbstständigkeit von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) – insbesondere von Kindern mit Autismus –, da die Abhängigkeit von Anweisungen oder Prompts durch andere (z. B. Lehrkräfte, Eltern, Betreuungskräfte) maßgeblich reduziert wird. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Aktivitätspläne effektiv eingesetzt werden können, um Personen mit Beeinträchtigungen eine Vielzahl von Fähigkeiten zu vermitteln, indem sie Aufgaben vollkommen unabhängig fertigstellen (Reinhart et al., 2020).

Während sich typisch entwickelnde Personen viele Aktivitäten in ihrer unmittelbaren Umwelt – sei es in der Schule, am Arbeitsplatz oder zu Hause – entsprechend ihren individuellen Vorlieben selbstständig ausführen können, haben Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Autismus häufiger Schwierigkeiten bei bestimmten Aufgaben oder Aktivitäten (Eyiip et al., 2018). Es ist erwiesen, dass fotografische oder digitale Aktivitätspläne Personen mit SEN, insbesondere solchen mit Autismus und anderen intellektuellen Entwicklungsstörungen, effektiv dabei helfen, sowohl einfache als auch komplexe Aktivitätssequenzen ohne die Anleitung oder das Prompting von Erwachsenen zu meistern (Reinhart et al., 2020).

Experten zufolge können sich die täglichen Abläufe von Kindern mit Autismus oder SEN denen ihrer typisch entwickelten Gleichaltrigen stark angleichen, wenn sie lernen, einem Aktivitätsplan selbstständig zu folgen. Sie reagieren dann auf Reize in verschiedenen Umgebungen, ohne fortlaufend visuelle oder verbale Hilfestellungen (Cues/Clues) von anderen zu benötigen. Dies kann Familien von hochgradig stressigen und den Alltag belastenden

Situationen – wie der permanenten Beaufsichtigung ihrer Kinder – spürbar entlasten (Birkan, 2013).

Aktivitätspläne gliedern sich im Wesentlichen in vier Phasen:

1. **Die Durchführung einer Aufgabenanalyse (Task Analysis):** Entweder theoretisch oder in der praktischen Erprobung.
2. **Die Vorbereitung der Materialien für den Aktivitätsplan:** Entweder in digitaler Form oder physisch auf einer Tafel/mit realen Gegenständen.
3. **Die praktische Umsetzung:** Die Einführung und Implementierung des fotografischen oder digitalen Aktivitätsplans.
4. **Das Abbauverfahren (Fading):** Die schrittweise Reduzierung der Hilfestellungen innerhalb des Aktivitätsplans.

Hinweis für den Kontext dieses Handbuchs: Die Phase des schrittweisen, vollständigen Abbaus des Aktivitätsplans selbst wurde aufgrund des Bedarfs an weiterführender und intensiverer professioneller Unterstützung für diese Zielgruppe hier bewusst ausgeklammert bzw. übersprungen.

3.15. MODULINHALT

Kompetenzen / Lernziele (Competencies / Learning Objectives)	Beschreibung (Description)	Fokus (Focus)	Gewünschtes Ergebnis (Desired Outcome)
1. Durchführung einer Aufgabenanalyse <i>(Performing task analysis)</i>	Die Aufgabenanalyse (<i>Task Analysis</i>) ist nicht nur für strukturierte Aktivitätspläne von Bedeutung, sondern auch für das Erlernen von Verhaltensketten (<i>Chaining</i>). Sie beinhaltet das systematische Zerlegen von langfristigen Zielen in kleinere, überschaubare Zwischenschritte.	Durchführung der Aufgabenanalyse, entweder theoretisch-hypothetisch oder in der praktischen Erprobung.	Steigerung der Selbstständigkeit des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN), da die einzelnen Handlungsschritte kleiner, beobachtbarer und wesentlich leichter zu vermitteln sind.
2. Vorbereitung der Materialien für den Aktivitätsplan <i>(Preparing activity schedule materials)</i>	Die Erstellung und Aufbereitung von Aktivitätsplänen unter Verwendung von Fotos, Bildern, Symbolen oder geschriebenen Wörtern.	Vorbereitung der Aktivitätspläne auf einer physischen Tafel unter Verwendung von realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool.	Bereitstellung klarer visueller oder schriftlicher Hilfestellungen (<i>Visual Cues</i>), die dem Kind die aktive Teilnahme an der Aktivität und das selbstständige Beenden der Aufgabe ermöglichen.
3. Praktische Umsetzung des Aktivitätsplans <i>(Implementing the photographic or digital activity schedule)</i>	Das pädagogische Eingreifen und Begleiten unter Einsatz von Aktivitätsplänen in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen und strukturierten Unterrichtens.	Die Unterstützung oder Anleitung eines Kindes mit SEN erfolgt auf Basis spontaner pädagogischer Entscheidungen, die direkt von der aktuellen Leistung des Kindes abhängen.	Die pädagogische Fach- oder Betreuungskraft setzt Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität ein – von der vollständigen physischen Führung (<i>Hand-over-Hand</i>) bis hin zum abwartenden Blickkontakt.
4. Abbauverfahren (Fading) in Aktivitätsplänen	Das Abbauverfahren (<i>Fading</i>) bezieht sich auf die schrittweise und systematische Reduzierung der	Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Ausführung des Kindes ganz genau	Befähigung des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus, Aufgaben vollkommen unabhängig

Kompetenzen / Lernziele (Competencies / Learning Objectives)	Beschreibung (Description)	Fokus (Focus)	Gewünschtes Ergebnis (Desired Outcome)
<i>(Fading procedures in activity schedules)</i>	Unterstützung durch die Betreuungskraft.	und reduziert schrittweise die Hilfestellungen, verbalen Anweisungen oder steuernden Reize.	und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan erfolgreich zu bewältigen.

3.16. DREI KERNSZENARIEN ZUR ANWENDUNG EINES AKTIVITÄTSPLANS (THREE CORE SCENARIOS ON HOW TO USE AN ACTIVITY SCHEDULE)

3.16.5. Szenario 1: Zähneputzen mit einem fotografischen Aktivitätsplan

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Das Kind hat bisher keine Gewohnheit des Zähneputzens oder eine feste Zahnpflege-Routine entwickelt. Ohne regelmäßiges Bürsten wird der Zahnschmelz extrem anfällig für Schäden, was zu Karies und sozial beeinträchtigenden Situationen führt. Daher sollte jedes Kind – ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – das Zähneputzen erlernen und eine tägliche Routine etablieren. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN), allen voran Kinder mit Autismus, können sich diese Fertigkeit oft nicht selbstständig und ohne die Hilfe ihres Umfelds aneignen. In diesem Fall muss ein Elternteil, eine Fachkraft oder eine Betreuungsperson dem Kind diese lebenswichtige Fähigkeit systematisch vermitteln. Ein fotografischer Aktivitätsplan (der auch digitalisiert werden kann) ist eine der effektivsten Methoden, um das Zähneputzen anzubahnen.

Die betreuende Person des Kindes mit SEN oder Autismus sollte dabei folgendem chronologischen Ablauf folgen:

1. Die Durchführung einer Aufgabenanalyse (Task Analysis) des Zähneputzens.
2. Die Vorbereitung der Materialien für den Aktivitätsplan zur Förderung des Zähneputzens.
3. Die praktische Umsetzung und Intervention unter Einsatz des Aktivitätsplans.
4. Das Abbauverfahren (Fading-Prozess) zur schrittweisen Reduzierung der Hilfestellungen.

Kontext und Setting (Context and Setting)

Die Intervention rund um den Aktivitätsplan zum Zähneputzen sollte fest in den Alltag integriert und an die jeweiligen realen Umgebungen angepasst werden – wie dem Badezimmer zu Hause, in der Schule oder der Einrichtung. Die festen Zeiten orientieren sich an den Mahlzeiten (nach oder vor dem Frühstück, Mittag- und Abendessen) oder finden direkt vor dem Zubettgehen statt.

Umsetzungsbeispiel – Die Vorbereitungsphase (Intervention Example)

Da das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus noch über keine feste Zahnpflege-Routine verfügt, bettet die Betreuungskraft das Zähneputzen strukturiert in den Tagesablauf ein.

- **Schritt 1:** Die Aufgabenanalyse (Task Analysis): Zuerst führt die Betreuungskraft eine genaue Aufgabenanalyse durch. Sie ermittelt, wie das selbstständige Zähneputzen in der Praxis Schritt für Schritt ablaufen muss, und schreibt jeden einzelnen Teilschritt des Prozesses detailliert auf.
- **Schritt 2:** Die Materialvorbereitung (Preparing Materials): In exakter Übereinstimmung mit dieser Aufgabenanalyse bereitet die Betreuungskraft den fotografischen Aktivitätsplan vor. Hierfür verwendet sie reale, greifbare Materialien: einen Ordner im A5-Format, transparente Sichthüllen (entsprechend der Anzahl der ermittelten Teilschritte), schwarzen Tonkarton als kontrastreichen Hintergrund in den Hüllen, Ausweishüllen/Fototaschen zum Schutz und zur Aufbewahrung der Bilder, Klettband (Velcro) zum flexiblen Auf- und Abkletten der Bilder auf jeder Seite sowie echte, klare Fotos von jedem einzelnen Teilschritt des Zähneputzens.



Abbildung 10. Aktivitätsplan für das Zähneputzen mit realen Materialien
(Figure 10. Toothbrushing Activity Schedule with Actual Materials)

Drittens nutzt die Betreuungskraft im Rahmen der Intervention einen Aktivitätsplan, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus das Zähneputzen beizubringen. Während dieser praktischen Umsetzungs- und Interventionsphase setzt die Betreuungskraft im Sinne des schrittweisen Unterrichts (Gradual Teaching) variierende Arten und Stufen von Hilfestellungen (Cues/Prompts) ein – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum bloßen abwartenden Blick. Wenn das Kind korrekt reagiert oder einen Teilschritt ordnungsgemäß ausführt, belohnt die Betreuungskraft das Kind verbal oder mit eintauschbaren symbolischen Verstärkern (Token). Während des Eingreifens steht die Betreuungskraft neben oder direkt hinter dem Kind, dem Spiegel zugewandt.

Die vierte und letzte Phase bei der Umsetzung des Aktivitätsplans für das Zähneputzen ist das Abbauverfahren (Fading-Prozess). Sobald das Kind korrekt reagiert, reduziert die Betreuungskraft schrittweise die Unterstützung oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen in Übereinstimmung mit dem schrittweisen Unterrichtskonzept zurück. Anschließend geht sie in die Phase des Beschattens (Shadowing) über; in dieser Phase folgen die Hände der anleitenden Person den Bewegungen des Kindes ganz nah, ohne es jedoch direkt zu berühren. Darüber hinaus verringert die Betreuungskraft ihre räumliche Nähe – mit anderen Worten, sie vergrößert schrittweise den Abstand zwischen sich und dem Kind. Im finalen

Schritt ermöglicht es die Betreuungskraft dem Kind, die Aufgabe völlig ohne Prompts oder Unterstützung auszuführen. Dieser Prozess wird so lange wiederholt, bis das Kind die entsprechenden Aufgaben vollkommen unabhängig bewältigen kann.

Die Betreuungskraft kann ihren eigenen Erfolg und die Einhaltung der internen Abläufe mithilfe einer Checkliste zur Selbstkontrolle evaluieren; diese Checkliste sollte universell für alle Szenarien angewendet werden (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Checkliste zur Selbstkontrolle bei der Umsetzung von Aktivitätsplänen

Phasen des Aktivitätsplans	JA NEIN
1. Durchführung der Aufgabenanalyse	
1.1. Ich habe eine Fähigkeit bzw. ein Verhalten ausgewählt, das für das tägliche Leben geeignet und relevant ist.	
1.2. Ich habe die Aufgabenanalyse (<i>Task Analysis</i>) durchgeführt, entweder theoretisch-hypothetisch oder in der praktischen Erprobung.	
1.3. Ich habe die Aufgabenanalyse durchgeführt, indem ich langfristige Ziele in kleinere, überschaubare Kurzzeitziele zerlegt habe.	
2. Vorbereitung der Materialien	
2.1. Ich bereite die Aktivitätspläne vor, indem ich Fotos von realen Materialien oder klare visuelle Bilder verwende.	
2.2. Ich bereite die Aktivitätspläne unter Verwendung eines digitalen Geräts oder Tools vor.	
3. Praktische Umsetzung des Plans	
3.1. Ich führe die Intervention unter Einsatz des Aktivitätsplans in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens (<i>Gradual Teaching</i>) durch.	
3.2. Ich setze Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität ein – von der vollständigen physischen Führung (<i>Hand-over-Hand</i>) bis hin zum abwartenden Blickkontakt.	
4. Abbauverfahren (Fading)	
4.1. Ich beobachte die Ausführung des Kindes ganz genau, um den optimalen Zeitpunkt für den Beginn des Abbauverfahrens (<i>Fading</i>) zu bestimmen.	

Phasen des Aktivitätsplans**JA NEIN**

- 4.2. Ich reduziere meine Unterstützung schrittweise und kontinuierlich.
- 4.3. Ich wende das „Beschatten“ (*Shadowing*) an, indem meine Hände den Bewegungen des Kindes ganz nah folgen, ohne es direkt zu berühren.
- 4.4. Ich vergrößere schrittweise den räumlichen Abstand zwischen mir (als Betreuungskraft) und dem Kind.
- 4.5. Ich ermögliche es dem Kind, die gesamte Aufgabe vollkommen selbstständig ohne jegliche Unterstützung oder Prompts auszuführen.

1.3.4. Szenario 2: Puzzle mit einem fotografischen Aktivitätsplan**Fallbeispiel und Hintergrund (Case)**

Einfache Puzzles leisten einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Feinmotorik, die zu den präakademischen Fertigkeiten gezählt wird. Puzzles helfen Kindern – ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf –, grundlegende Fähigkeiten aufzubauen, indem sie die feinmotorische und kognitive Entwicklung verbessern. Dazu gehören die Stärkung der Fingerkraft, die Hand-Auge-Koordination, das Problemlösen und die Geduld. Die Betreuungskraft möchte die präakademischen Fertigkeiten des Kindes, insbesondere bei einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus, gezielt unterstützen. Zu diesem Zweck wählt sie ein entwicklungsförderndes Puzzle (Jigsaw-Puzzle) für das Kind aus. In diesem Fall beschließt die Betreuungskraft, einen fotografischen Aktivitätsplan zu erstellen, um das Puzzeln strukturiert zu vermitteln.

Hier sind dreizehn wesentliche Vorteile des Puzzelns in der frühen Kindheit:

- Feinmotorik (Fine Motor Skills)
- Grobmotorik (Gross Motor Skills)
- Visuelle Wahrnehmung (Visual Perception)

- Hand-Auge-Koordination (Hand-Eye Coordination)
- Frühe mathematische Fähigkeiten (Early Mathematics)
- Aufmerksamkeitsspanne (Attention Span)
- Problemlösungskompetenz (Problem Solving)
- Selbstständiges Spiel (Independent Play)
- Räumliche Beziehungen (Spatial Relationships)
- Kognitive Entwicklung (Cognitive Development)
- Selbstvertrauen (Self-Confidence)
- Ausdauer und Beharrlichkeit (Perseverance)
- Entspannung und Beruhigung (Relaxation) (Quelle: empoweredparents.co, 2026)

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung eines einfachen 8- bis 9-teiligen Puzzles

Zuerst werden in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse (Task Analysis) Fotos bzw. Bilder von allen acht Teilen des Puzzles gleichzeitig aufgenommen. In Übereinstimmung mit der Methode der Rückwärtskettung (Backward Chaining), die sich in der Vermittlung von Fertigkeiten bei Kindern mit Beeinträchtigungen besonders bewährt hat, wird der gesamte Puzzle-Prozess in kleinere Teilschritte zerlegt.



Abbildung 11. Beispielhafte Darstellung eines 8- oder 9-teiligen Puzzles (Figure 11.

Eight or nine pieces (jigsaw) puzzle samples; Quelle: <https://www.twinkl.co>)

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren (Fading-Prozess)

In der nächsten Phase wird das Bild/Foto für jeden einzelnen Schritt des passenden Puzzles in einen fotografischen Aktivitätsplan eingefügt. Die physische Gestaltung des Aktivitätsplans sollte es dem Kind ermöglichen, die Seiten nach jedem erfolgreich bewältigten Teilschritt des Puzzles selbstständig umzublättern.

Die Betreuungskraft setzt im Sinne des schrittweisen Unterrichtens variierende Arten und Stufen von Hilfestellungen oder Gesten ein (von der vollständigen physischen Führung über das Zeigen bis hin zum bloßen abwartenden Blick). Wenn das Kind eine korrekte Reaktion zeigt oder einen Teilschritt ordnungsgemäß ausführt, belohnt die Betreuungskraft das Kind verbal oder mit eintauschbaren symbolischen Verstärkern (Token). Während dieser Interventionsphase steht oder sitzt die Betreuungskraft direkt neben oder hinter dem Kind, um die Reaktion des Kindes bei Bedarf sofort sanft korrigieren zu können.

In der Abbauphase (Fading), sobald das Kind stabil korrekt reagiert, reduziert die Betreuungskraft schrittweise die Unterstützung oder zieht die Hilfestellungen gemäß den schrittweisen Anweisungen zurück; anschließend geht sie in die Beobachtungsphase über. Auf dieser Stufe folgt die anleitende Person den Bewegungen des Kindes mit ihren Händen ganz nah (Beschatten / Shadowing), ohne das Kind jedoch direkt zu berühren. Danach verringert die Betreuungskraft ihre räumliche Nähe und vergrößert schrittweise den Abstand zwischen sich und dem Kind. Im letzten Schritt ermöglicht es die Betreuungskraft dem Kind, die gesamte Aufgabe vollkommen ohne Anleitung oder Unterstützung auszuführen. Dieser Prozess wird so lange fortgesetzt, bis das Kind die relevanten Aufgaben vollkommen unabhängig bewältigen kann.

3.16.6. Szenario 3: Packen/Vorbereiten eines Rucksacks für Wochenendaktivitäten mit einem digitalen Aktivitätsplan

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Alle Kinder – ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – sollten von früher Kindheit an lernen, Verantwortung für das Packen ihres eigenen Rucksacks zu übernehmen. Diese Fertigkeit ist von zentraler Bedeutung, um Kinder dabei zu unterstützen, ihren Rucksack für Wochenendaktivitäten selbstständig vorzubereiten, indem sie einer strukturierten Checkliste mit den benötigten Gegenständen folgen. In diesem Kontext beschließt die Betreuungskraft, dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus das Packen eines Rucksacks für Wochenendausflüge zu vermitteln. Die Betreuungskraft wählt hierfür einen digitalen Aktivitätsplan aus. Unter Verwendung eines digitalen Geräts (iPhone oder andere Smartphones, iPad oder Tablet) erstellt sie eine visuelle Liste der Gegenstände, die in den Rucksack für die Wochenendaktivitäten gepackt werden müssen. Zu den Utensilien, die in den Rucksack eines Vorschulkindes für Wochenendausflüge gehören, zählen unter anderem: Trinkflaschen, gesunde Snacks und Obst, Sonnencreme, ein kleines Erste-Hilfe-Set, eine Regenjacke oder ein Regenschirm (je nach Wetterlage), eine Sitz- oder Isoliermatte usw.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung digitaler Aktivitätspläne für das Packen eines Rucksacks

Zuerst wird eine Checkliste mit visuellen Hilfestellungen (Visual Cues) erstellt. Diese umfasst die Gegenstände für den Rucksack des Vorschulkindes für die Wochenendaktivitäten, wie Trinkflaschen, gesunde Snacks und Obst, Sonnencreme, ein kleines Erste-Hilfe-Set, eine Regenjacke oder einen Regenschirm sowie eine Sitz- oder Isoliermatte.

Anschließend werden Fotos oder Bilder (visuelle Symbole) aus digitalen Medien heruntergeladen, welche die Gegenstände im Rucksack darstellen, oder es wird alternativ von jedem realen Gegenstand ein eigenes Foto aufgenommen. Im nächsten Schritt werden diese Fotos/Bilder (visuelle Checkliste) auf ein digitales Gerät (iPhone, iPad oder ein anderes Smartphone bzw. Tablet) übertragen. Der Aufbau und die Darstellung dieses Prozesses sind in Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3. Digitale visuelle Checkliste auf einem Mobilgerät für das Packen des Rucksacks (Figure 3. Digital visual checklist on a mobile device for packing a backpack)

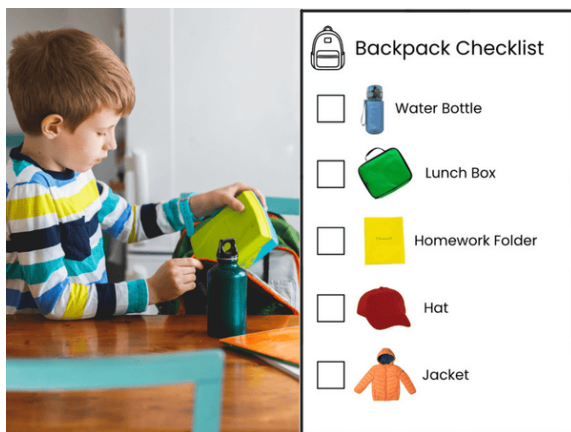


Abbildung 12. Packen eines Rucksacks für die Wochenendroutine unter Verwendung eines digitalen Aktivitätsplans (Figure 12. Packing a backpack with a digital activity schedule for the weekend routine)

Praktische Umsetzung / Intervention und Abbauverfahren

In der nächsten Phase werden die Bilder oder Fotos für jeden einzelnen Schritt auf ein digitales Gerät, wie beispielsweise ein Smartphone (iPhone oder andere Marken) oder ein iPad/Tablet, übertragen. Der Bildschirm des digitalen Geräts sollte es dem Benutzer ermöglichen, durch jeden Schritt des Rucksackpackens mithilfe eines digitalen Aktivitätsplans zu scrollen oder zu wischen. Die Betreuungskraft kann im Sinne des schrittweisen Unterrichtens variierende Arten und Intensitätsstufen von Hilfestellungen oder Gesten einsetzen (von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blick). Wenn das Kind eine korrekte Antwort/Reaktion zeigt oder einen Teilschritt ordnungsgemäß ausführt, belohnt die

Betreuungskraft das Kind verbal oder mit eintauschbaren symbolischen Verstärkern. Während der Interventionsphase steht die Betreuungskraft neben oder hinter dem Kind, um die Reaktion des Kindes bei Bedarf sofort zu korrigieren.

In der Abbauphase (Fading), wenn das Kind korrekt reagiert, reduziert die Betreuungskraft schrittweise die Unterstützung oder zieht die Hilfestellungen gemäß den schrittweisen Anweisungen zurück; anschließend geht sie in die Beobachtungsphase über. Auf dieser Stufe folgt die anleitende Person den Bewegungen des Kindes mit ihren Händen, ohne das Kind jedoch direkt zu berühren. Danach verringert die Betreuungskraft die Nähe und vergrößert den Abstand zwischen sich und dem Kind. Im letzten Schritt ermöglicht es die Betreuungskraft dem Kind, die Aufgabe völlig ohne Anleitung oder Unterstützung auszuführen. Dieser Prozess wird so lange fortgesetzt, bis das Kind die entsprechenden Aufgaben unabhängig ausführen kann.

3.17. SZENARIOBEISPIELE FÜR DIE ANWENDUNG VON AKTIVITÄTSPLÄNEN (DIGITAL ODER MIT REALEN MATERIALIEN)

Szenario 4: Tägliche Aufgabenplanung für die Morgenroutine)

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Eine tägliche Morgenroutine für Kinder mit oder ohne Beeinträchtigungen kann das Aufwachen, das Duschen oder Gesichtwaschen, das Zähneputzen, Dehnübungen, das Anziehen, das Bettenmachen und das Frühstück umfassen. Durch den Einsatz digitaler oder physischer Aktivitätspläne kann das Kind die Aufgaben seiner täglichen Morgenroutine selbstständig mitverfolgen, was ihm die aktive Teilnahme an den alltäglichen Abläufen an jedem Morgen erheblich erleichtert. Eine Betreuungskraft kann ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus dabei unterstützen, eine solche tägliche Morgenroutine in Form eines Aktivitätsplans zu etablieren, und das Kind anschließend anleiten, diesen vollkommen unabhängig zu nutzen.



Abbildung 13. Grundlegende Fertigkeiten der täglichen Morgenroutine (Figure 13. Basic daily routine skills; Quelle: <https://www.skoolgo.com/worksheet/my-morning-routine/>)

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung von Aktivitätsplänen (Task analysis and preparing activity schedules)

Nehmen Sie in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse (Task Analysis) Fotos des Zielverhaltens (grundlegende Fertigkeiten der täglichen Morgenroutine) auf oder laden Sie diese auf ein digitales Gerät herunter. Unterstützen Sie das Kind oder leiten Sie es dazu an, die visuellen Hilfestellungen/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Phrasen) auf einer Tafel mit realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool (Smartphone oder Tablet) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse zu platzieren.

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden größtenteils in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens (Gradual Instruction/Teaching) durchgeführt. Visuelle Hilfestellungen oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist. Während dieser Zeit unterstützt und führt die Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus auf Basis spontaner/ Augenblicklicher Entscheidungen, die direkt von der Leistung des Kindes abhängen. Die Fach- oder Betreuungskraft kann während der Intervention Unterstützung in einer

hierarchischen oder differenzierten Intensität einsetzen – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (Fading) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, des Promptings oder der Anleitung durch die Betreuungskraft, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan auszuführen. Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Leistung des Kindes ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfe oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen zurück und beschattet lediglich die Hand des Kindes ohne Berührung (Shadowing), während sie neben oder hinter ihm steht. Als Nächstes verringert die Fach- oder Betreuungskraft die räumliche Nähe, indem sie den Abstand zum Kind vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe vollkommen selbstständig und ohne die Hilfe von jemandem, ausschließlich unter Nutzung des Aktivitätsplans, abschließen kann.

3.17.5. Szenario 5: Zubereiten eines Sandwiches

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Ein gesundes Sandwich ist sowohl lecker als auch ein idealer Snack, der Energie liefert, um über den restlichen Tag hinweg ein anhaltendes Sättigungsgefühl zu gewährleisten. Durch den Einsatz digitaler oder physischer Aktivitätspläne kann das Kind sein Sandwich ganz nach den eigenen Vorlieben oder gesundheitlichen Aspekten selbstständig zubereiten. In diesem Fall kann eine Betreuungskraft ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus bei der Zubereitung eines Sandwiches unterstützen, indem sie es anleitet, einem Aktivitätsplan zu folgen, und es dem Kind anschließend ermöglicht, das Sandwich vollkommen unabhängig zuzubereiten

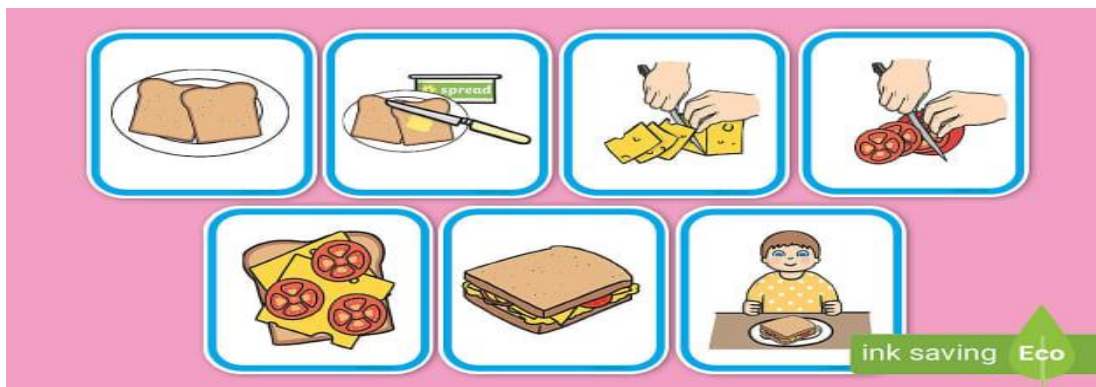


Abbildung 14. Zubereiten eines Sandwiches (Figure 14. Making a Sandwich; Quelle: <https://www.twinkl.co.za/resource/t-s-1626-7-step-sequencing-cards-making-a-sandwich>)

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung von Aktivitätsplänen (*Task analysis and preparing activity schedules*)

Nehmen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Prozesses der Sandwich-Zubereitung auf oder laden Sie diese herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der Reihenfolge folgen können, um die Aufgabe zu erfüllen. Unterstützen Sie das Kind oder leiten Sie es dazu an, die visuellen Hilfestellungen/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Phrasen) auf einer Tafel mit realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool (Smartphone oder Tablet) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse zu platzieren.

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren (*Implication/intervention and fading procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden größtenteils in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens (Gradual Instruction/Teaching) durchgeführt. Visuelle Hilfestellungen oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist. Während dieser Zeit unterstützt und führt die Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus auf Basis spontaner/ Augenblicklicher Entscheidungen, die direkt von der Leistung des Kindes abhängen. Die Fach- oder Betreuungskraft kann während der Intervention Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität einsetzen – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (Fading) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, des Promptings oder der Anleitung durch die Betreuungskraft, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan auszuführen. Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Leistung des Kindes ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfe oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen zurück und beschattet lediglich die Hand des Kindes ohne Berührung (Shadowing), während sie neben oder hinter ihm steht. Als Nächstes verringert die Fach- oder Betreuungskraft die räumliche Nähe, indem

sie den Abstand zum Kind vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe vollkommen selbstständig und ohne die Hilfe von jemandem, ausschließlich unter Nutzung des Aktivitätsplans, abschließen kann.

3.17.6. Szenario 6: Eine Regenjacke anziehen

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Alle Kinder – ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus – sollten lernen, eine Regenjacke selbstständig anzuziehen, da dies wesentlich ist, um an regnerischen oder windigen Tagen trocken und warm zu bleiben. Durch den Einsatz digitaler oder physischer Aktivitätspläne kann das Kind je nach Wetterlage lernen, wie man eine Regenjacke anzieht. In diesem Kontext kann eine Betreuungskraft ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus dabei unterstützen, eine Regenjacke anzuziehen, indem sie es anleitet, einem Aktivitätsplan zu folgen, und es dem Kind anschließend ermöglicht, die Regenjacke vollkommen unabhängig anzuziehen.

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung von Aktivitätsplänen (Task analysis and preparing activity schedules)

Nehmen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Prozesses des Anziehens einer Regenjacke auf oder laden Sie diese herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der Reihenfolge folgen können, um die Aufgabe zu erfüllen. Unterstützen Sie das Kind oder leiten Sie es dazu an, die visuellen Hilfestellungen/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Phrasen) auf einer Tafel mit realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool (Smartphone oder Tablet) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse zu platzieren.



Abbildung 15. Anziehen einer Regenjacke (Figure 15. Wearing/putting on a raincoat;
Quelle: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat-vectors>)

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden größtenteils in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens durchgeführt. Visuelle Hilfestellungen oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist. Während dieser Zeit unterstützt und führt die Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf Basis spontaner/ Augenblicklicher Entscheidungen, die direkt von der Leistung des Kindes abhängen. Die Fach- oder Betreuungskraft kann während der Intervention Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität einsetzen – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (Fading) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, des Promptings oder der Anleitung durch die Betreuungskraft, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan auszuführen. Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Leistung des Kindes ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfe oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen zurück und beschattet lediglich die Hand des Kindes ohne Berührung, während sie neben oder hinter ihm steht. Als Nächstes verringert die Fach- oder Betreuungskraft die Nähe, indem sie den Abstand zum Kind

vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe vollkommen selbstständig und ohne die Hilfe von jemandem, ausschließlich unter Nutzung des Aktivitätsplans, abschließen kann.

3.17.7. Szenario 7: Einen Schlafanzug anziehen

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Da das Anziehen eines Schlafanzugs zu den grundlegenden Fertigkeiten für den Aufbau einer stabilen Schlaf- oder Abendroutine gehört, sollten Kinder – ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus – in der Lage sein, ihren Schlafanzug selbstständig anzuziehen. Durch den Einsatz digitaler oder physischer Aktivitätspläne kann das Kind lernen, seinen Schlafanzug vor dem Zubettgehen eigenständig anzuziehen. Dementsprechend kann eine Betreuungskraft ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus dabei unterstützen, einen Schlafanzug anzuziehen, indem sie es anleitet, einem Aktivitätsplan zu folgen, und es dem Kind anschließend ermöglicht, den Schlafanzug vollkommen unabhängig anzuziehen.

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung von Aktivitätsplänen (Task analysis and preparing activity schedules)

Nehmen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Prozesses des Anziehens eines Schlafanzugs auf oder laden Sie diese herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der Reihenfolge folgen können, um die Aufgabe zu erfüllen. Unterstützen Sie das Kind oder leiten Sie es dazu an, die visuellen Hilfestellungen/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Phrasen) auf einer Tafel mit realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool (Smartphone oder Tablet) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse zu platzieren.



Abbildung 16. Anziehen eines Schlafanzugs (Figure 16. Wearing/putting on pajamas;

Quelle: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vectors/kid-wearing-raincoat-vectors>)

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren (*Implication/intervention and fading procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden größtenteils in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens durchgeführt. Visuelle Hilfestellungen oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist. Während dieser Zeit unterstützt und führt die Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf Basis spontaner/ Augenblicklicher Entscheidungen, die direkt von der Leistung des Kindes abhängen. Die Fach- oder Betreuungskraft kann während der Intervention Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität einsetzen – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (Fading) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, des Promptings oder der Anleitung durch die Betreuungskraft, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan auszuführen. Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Leistung des Kindes ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfe oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen zurück und beschattet lediglich die Hand des Kindes ohne Berührung, während sie neben oder hinter ihm steht. Als Nächstes verringert die Fach- oder Betreuungskraft die Nähe, indem sie den Abstand zum Kind

vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe vollkommen selbstständig und ohne die Hilfe von jemandem, ausschließlich unter Nutzung des Aktivitätsplans, abschließen kann.

3.17.8. Szenario 8: Das Bett machen / Bettwäsche wechseln

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Da Bettwäsche und Laken für die Gesundheit des Kindes regelmäßig gewechselt werden müssen und das Bettenmachen wesentlich zum Wohlbefinden beiträgt, sollte jedes Kind – ob mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – lernen, sein Bett selbstständig zu machen. In diesem Fall kann eine Betreuungskraft ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) oder Autismus daran erinnern, wann es Zeit ist, die Bettwäsche zu wechseln, und ihm beibringen, wie man das Bett macht. Die Betreuungskraft kann diese Fertigkeiten mithilfe eines digitalen oder physischen Aktivitätsplans vermitteln und es dem Kind anschließend ermöglichen, die Bettwäsche zu wechseln und das Bett vollkommen unabhängig zu machen.

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung von Aktivitätsplänen (Task analysis and preparing activity schedules)

Nehmen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Prozesses des Bettwäschewechsels und des Bettenmachens auf oder laden Sie diese herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der Reihenfolge folgen können, um die Aufgabe zu erfüllen. Unterstützen Sie das Kind oder leiten Sie es dazu an, die visuellen Hilfestellungen/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Phrasen) auf einer Tafel mit realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool (Smartphone oder Tablet) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse zu platzieren.

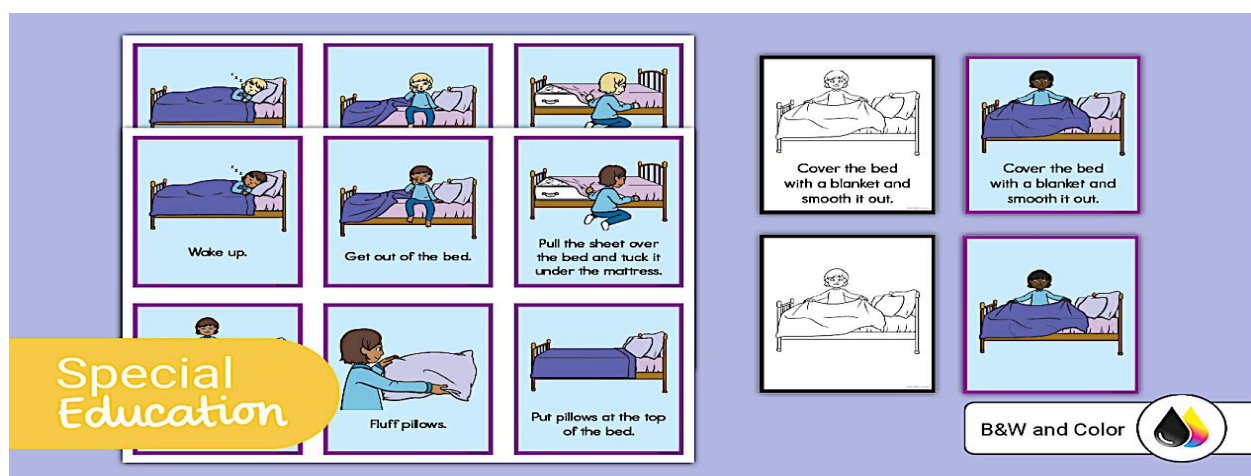


Abbildung 17. Das Bett machen / Bettwäsche wechseln (Figure 17. Bed makes up/making bed up; Quelle: <https://www.twinkl.com.tr/resource/making-the-bed-sequencing-cards-us-se-1696875727>)

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren (*Implication/intervention and fading procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden größtenteils in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens durchgeführt. Visuelle Hilfestellungen oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist. Während dieser Zeit unterstützt und führt die Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf Basis spontaner/ Augenblicklicher Entscheidungen, die direkt von der Leistung des Kindes abhängen. Die Fach- oder Betreuungskraft kann während der Intervention Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität einsetzen – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (Fading) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, des Promptings oder der Anleitung durch die Betreuungskraft, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan auszuführen. Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Leistung des Kindes ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfe oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen zurück und beschattet lediglich die Hand des Kindes ohne Berührung, während sie neben oder hinter ihm steht. Als Nächstes verringert die Fach- oder Betreuungskraft die Nähe, indem sie den Abstand zum Kind vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe vollkommen selbstständig und ohne die Hilfe von jemandem, ausschließlich unter Nutzung des Aktivitätsplans, abschließen kann.

3.17.9. Szenario 9: Frühstück

Fallbeispiel und Hintergrund (Case)

Der Start in den Tag mit einem Frühstück ist nicht nur für die allgemeine Gesundheit von entscheidender Bedeutung, sondern auch für die Aufrechterhaltung der Energie über den gesamten Tag hinweg. Es trägt maßgeblich zum schulischen Erfolg bei und ermöglicht die aktive Teilnahme an sozialen Aktivitäten. Daher sollten alle Kinder morgens ein gesundes Frühstück zu sich nehmen, bevor sie mit ihren täglichen Aktivitäten beginnen. In diesem Kontext sollte die Betreuungskraft sicherstellen, dass das Kind mit sonderpädagogischem

Förderbedarf (SEN) oder Autismus in der Lage ist, selbstständig zu frühstücken. Die Betreuungskraft kann diese Fertigkeit mithilfe eines digitalen oder physischen Aktivitätsplans vermitteln und es dem Kind anschließend ermöglichen, sein Frühstück ohne die Unterstützung von jemandem einzunehmen.

Aufgabenanalyse und Materialvorbereitung von Aktivitätsplänen (Task analysis and preparing activity schedules)

Nehmen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Prozesses des Frühstückens auf oder laden Sie diese herunter, abgestimmt auf die jeweilige Kultur (beispielsweise ist ein mediterranes Frühstück passend für die türkische Kultur). Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der Reihenfolge folgen können, um die Aufgabe zu erfüllen. Unterstützen Sie das Kind oder leiten Sie es dazu an, die visuellen Hilfestellungen/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Phrasen) auf einer Tafel mit realen Materialien oder auf einem digitalen Gerät/Tool (Smartphone oder Tablet) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse zu platzieren.



Abbildung 18. Frühstück (Figure 18. Eating breakfast; Quelle:
<https://www.shutterstock.com/tr/search/olive-for-kids-vector?page=2>**)**

Praktische Umsetzung (Intervention) und Abbauverfahren (*Implication/intervention and fading procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden größtenteils in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens durchgeführt. Visuelle Hilfestellungen oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des

Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist. Während dieser Zeit unterstützt und führt die Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf Basis spontaner/ Augenblicklicher Entscheidungen, die direkt von der Leistung des Kindes abhängen. Die Fach- oder Betreuungskraft kann während der Intervention Unterstützung in einer hierarchischen oder differenzierten Intensität einsetzen – von der vollständigen physischen Führung bis hin zum abwartenden Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (Fading) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, des Promptings oder der Anleitung durch die Betreuungskraft, um dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan auszuführen. Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Leistung des Kindes ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfe oder zieht die visuellen/verbalen Hilfestellungen zurück und beschattet lediglich die Hand des Kindes ohne Berührung, während sie neben oder hinter ihm steht. Als Nächstes verringert die Fach- oder Betreuungskraft die Nähe, indem sie den Abstand zum Kind vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe vollkommen selbstständig und ohne die Hilfe von jemandem, ausschließlich unter Nutzung des Aktivitätsplans, abschließen kann.

Szenario 10: Bauen mit Lego

Praxisfall

Das Bauen mit Lego-Steinen fördert das praktische, lösungsorientierte und kreative Denken, insbesondere bei jungen Kindern mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Darüber hinaus stärkt es soziale Kompetenzen durch Teilen und Kooperation, schult die Feinmotorik und steigert die Ausdauer sowie Geduld durch die gezielte Fokussierung auf eine klare Aufgabe. Daher geht diese Aktivität weit über eine bloße Freizeitbeschäftigung hinaus. In diesem Fall kann die Betreuungskraft das Lego-Bauen mithilfe eines digitalen oder physischen Aktivitätsplans vermitteln und das Kind anschließend vollkommen selbstständig und unabhängig arbeiten lassen.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung von Aktivitätsplänen (*Task analysis and preparing activity schedules*):

Machen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Lego-Bauens oder laden Sie entsprechende Bilder herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder

digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der vorgegebenen Reihenfolge problemlos folgen können, um die Aufgabe erfolgreich zu beenden.

Unterstützen Sie das Kind dabei oder erlauben Sie ihm, die visuellen Hinweiskarten, Symbole oder Wörter/Phrasen eigenständig auf der Plantafel oder auf einem digitalen Gerät (wie einem Smartphone oder Tablet) zu platzieren. Dies sollte in exakter Übereinstimmung mit der zuvor festgelegten Aufgabenanalyse geschehen, um den Ablauf real und greifbar zu gestalten.



Figure 2. *Lego Building* (Source: <https://tobeme.com.au/5-important-skills-that-children-learn-from-lego/>)

1.3.1 Durchführung, Intervention und Abbauverfahren (*Implementation, Intervention, and Fading Procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden primär in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens (*Gradual Teaching*) durchgeführt. Die visuellen Hinweiskarten und Zeichen (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf die anstehende Aufgabe und zeigen ihm visuell, wie diese auszuführen ist.

Während dieses Prozesses unterstützt und leitet die pädagogische Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf veya Autismus auf der Basis spontaner,

situationsabhängiger Entscheidungen an, die sich direkt an der aktuellen Leistung des Kindes orientieren. Die Betreuungskraft kann dabei während der Intervention eine hierarchisch abgestufte und differenzierte Unterstützung einsetzen – diese reicht von der vollständigen physischen Führung (*Hand-over-Hand*) bis hin zu einem abwartenden, erwartungsvollen Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (*Fading Procedure*) beinhaltet die schrittweise und systematische Reduzierung der Unterstützung, Anleitung und Prompts durch die Betreuungskraft. Ziel ist es, dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan zu bewältigen.

Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Ausführung des Kindes dabei ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfestellungen oder zieht die visuellen Hinweise zurück. In der Übergangsphase wendet sie das sogenannte „Beschatten“ (*Shadowing*) an: Sie steht nah neben oder hinter dem Kind und folgt den Bewegungen der kindlichen Hand aus minimaler Distanz, ohne sie jedoch direkt zu berühren.

Im nächsten Schritt verringert die Betreuungskraft ihre physische Nähe weiter, indem sie den räumlichen Abstand zum Kind sukzessive vergrößern (*Proximity Fading*). Auf diese Weise lernt das Kind, die gesamte Aufgabe ohne fremde Hilfe, ohne verbale Aufforderungen und rein über den Aktivitätsplan selbstständig erfolgreich abzuschließen.

Szenario 11: Aufräumroutine (*Scenario 11: Clean up the room*)

Praxisfall

Unabhängig davon, ob Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht, ist die Etablierung einer festen Aufräumroutine im Kinderzimmer oder in den Bereichen, in denen sie spielen und aktiv sind, von klein auf von entscheidender Bedeutung. Sie unterstützt maßgeblich die Entwicklung von Selbstständigkeit, Selbstregulation und Verantwortungsbewusstsein. Das Aufräumen kann sowohl für Eltern, Fach- und Betreuungskräfte als auch für die Kinder selbst eine frustrierende Situation sein – dennoch sollten die Kinder diese Aufgabe eigenständig bewältigen. Daher ist es für Betreuungskräfte unerlässlich, bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus feste Aufräumnotwendigkeiten im Lebensraum oder während der Aktivitäten zu verankern. Ein strukturierter Aktivitätsplan gehört hierbei, neben dem Einsatz von Social Stories,

rhythmischen Aufräumliedern ve anderen spielerischen Methoden, zu den besten Wegen, um diese Routine erfolgreich zu vermitteln.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung von Aktivitätsplänen (*Task analysis and preparing activity schedules*):

Machen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase der Aufräumroutine, abgestimmt auf den jeweiligen Lebensraum des Kindes oder die spezifischen Aktivitäten und Aufgaben, die es dort durchführt, oder laden Sie entsprechende Bilder herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der vorgegebenen Reihenfolge problemlos folgen können, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen.

Unterstützen Sie das Kind dabei oder erlauben Sie ihm, die visuellen Hinweiskarten, Symbole oder Wörter/Phrasen eigenständig auf der Plantafel oder auf einem digitalen Gerät (wie einem Smartphone oder Tablet) zu platzieren. Dies geschieht in exakter Übereinstimmung mit der zuvor festgelegten Aufgabenanalyse, um die einzelnen Handlungsschritte für das Kind im Alltag sichtbar und verlässlich zu strukturieren.

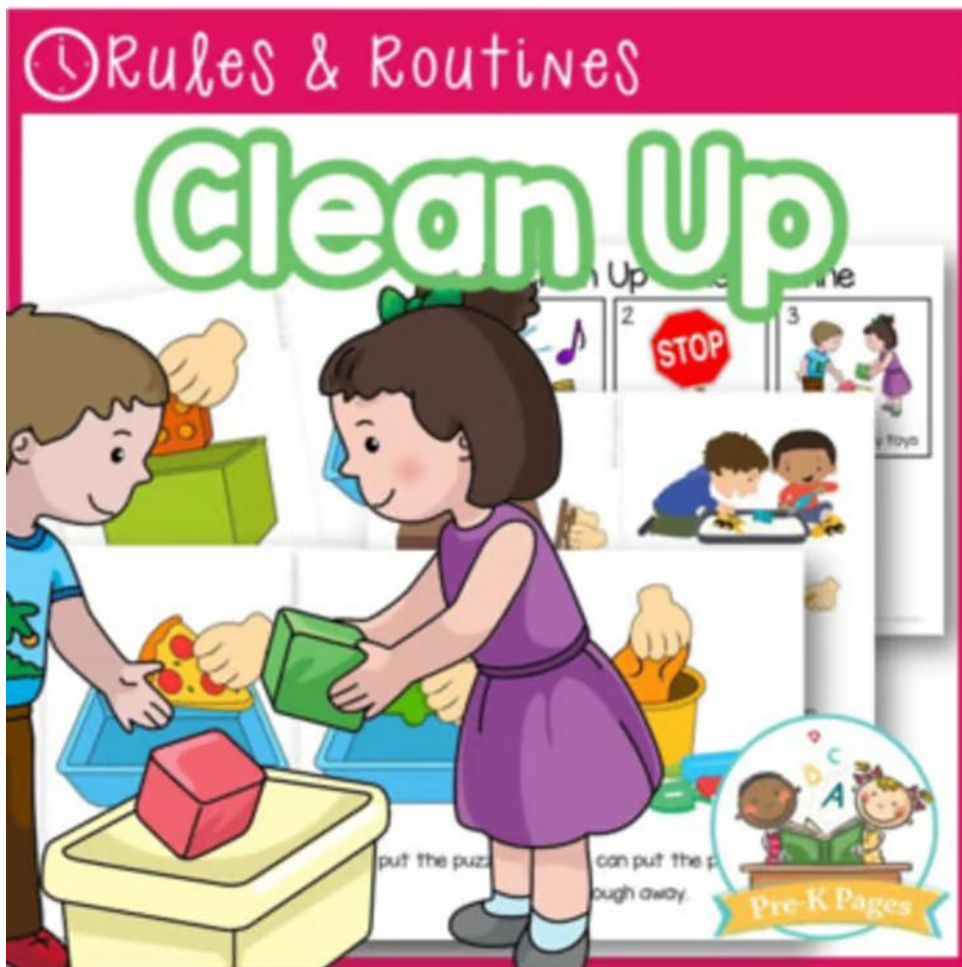


Abbildung 20: Aufräumroutine (Quelle: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Clean-Up-Routine-Visual-Rules-Behavior-Supports-for-Preschool-Pre-K-3345860>))

Durchführung, Intervention und Abbauverfahren (*Implementation, Intervention, and Fading Procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden primär in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens (*Gradual Teaching*) durchgeführt. Die visuellen Hinweiskarten und Zeichen (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf die anstehende Aufgabe und zeigen ihm visuell, wie diese auszuführen ist.

Während dieses Prozesses unterstützt und leitet die pädagogische Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf der Basis spontaner, situationsabhängiger Entscheidungen an, die sich direkt an der aktuellen Leistung des Kindes orientieren. Die Betreuungskraft kann dabei während der Intervention eine hierarchisch

abgestufte und differenzierte Unterstützung einsetzen – diese reicht von der vollständigen physischen Führung (*Hand-over-Hand*) bis hin zu einem abwartenden, erwartungsvollen Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (*Fading Procedure*) beinhaltet die schrittweise und systematische Reduzierung der Unterstützung, Anleitung und Prompts durch die Betreuungskraft. Ziel ist es, dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan zu bewältigen.

Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Ausführung des Kindes dabei ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfestellungen oder zieht die visuellen Hinweise zurück. In der Übergangsphase wendet sie das sogenannte „Beschatten“ (*Shadowing*) an: Sie steht nah neben oder hinter dem Kind und folgt den Bewegungen der kindlichen Hand aus minimaler Distanz, ohne sie jedoch direkt zu berühren.

Im nächsten Schritt verringert die Betreuungskraft ihre physische Nähe weiter, indem sie den räumlichen Abstand zum Kind sukzessive vergrößert. Auf diese Weise lernt das Kind, die gesamte Aufgabe ohne fremde Hilfe, ohne verbale Aufforderungen und rein über den Aktivitätsplan selbstständig erfolgreich abzuschließen.

Szenario 12: Händewaschen (Scenario 12: Washing hands)Case

Angeichts von Infektionskrankheiten und den Maßnahmen während der COVID-19-Pandemie – einer der herausforderndsten Phasen der Menschheitsgeschichte – ist das Händewaschen eine unverzichtbare Fähigkeit zur Aufrechterhaltung von Hygiene und Gesundheit für alle Kinder sowie für alle anderen Menschen. Daher müssen Betreuungskräfte Kindern die Fähigkeit des Händewaschens vermitteln, unabhängig davon, ob sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht, und diese fest in ihren Alltag integrieren. Digitale oder physische Aktivitätspläne lassen sich hervorragend einsetzen, um Kindern das Händewaschen strukturiert beizubringen.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung von Aktivitätsplänen (*Task analysis and preparing activity schedules*):

Machen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase des Händewaschens veya laden Sie entsprechende Bilder herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der vorgegebenen Reihenfolge problemlos folgen können, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen.

Unterstützen Sie das Kind dabei oder erlauben Sie ihm, die visuellen Hinweiskarten, Symbole oder Wörter/Phrasen eigenständig auf der Pflanztafel oder auf einem digitalen Gerät (wie einem Smartphone oder Tablet) zu platzieren. Dies geschieht in exakter Übereinstimmung mit der zuvor festgelegten Aufgabenanalyse, um die einzelnen Handlungsschritte (wie Ärmel hochkrempeln, Wasser aufdrehen, Seife nehmen, Reiben, Abspülen und Abtrocknen) für das Kind im Alltag sichtbar und verlässlich zu strukturieren.



Abbildung 21: Händewaschen / Kompetenz des Händewaschens (*Quelle:*

<https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/children-washing-hands-hygiene-education-vector-36165059>)

Durchführung, Intervention und Abbauverfahren (*Implementation, Intervention, and Fading Procedure*)

Interventionen unter Einsatz von Aktivitätsplänen werden primär in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Unterrichtens (*Gradual Teaching*) durchgeführt. Die visuellen Hinweiskarten und Zeichen (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes gezielt auf die anstehende Aufgabe und zeigen ihm visuell, wie diese auszuführen ist.

Während dieses Prozesses unterstützt und leitet die pädagogische Fach- oder Betreuungskraft das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf der Basis spontaner, situationsabhängiger Entscheidungen an, die sich direkt an der aktuellen Leistung des Kindes orientieren. Die Betreuungskraft kann dabei während der Intervention eine hierarchisch abgestufte und differenzierte Unterstützung einsetzen – diese reicht von der vollständigen physischen Führung (*Hand-over-Hand*) bis hin zu einem abwartenden, erwartungsvollen Blickkontakt.

Das Abbauverfahren (*Fading Procedure*) beinhaltet die schrittweise und systematische Reduzierung der Unterstützung, Anleitung und Prompts durch die Betreuungskraft. Ziel ist es, dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu ermöglichen, die Aufgaben vollkommen unabhängig und ausschließlich unter Orientierung an dem Aktivitätsplan zu bewältigen.

Die Fach- oder Betreuungskraft beobachtet die Ausführung des Kindes dabei ganz genau, reduziert schrittweise die Hilfestellungen oder zieht die visuellen Hinweise zurück. In der Übergangsphase wendet sie das sogenannte „Beschatten“ (*Shadowing*) an: Sie steht nah neben oder hinter dem Kind und folgt den Bewegungen der kindlichen Hand aus minimaler Distanz, ohne sie jedoch direkt zu berühren.

Im nächsten Schritt verringert die Betreuungskraft ihre physische Nähe weiter, indem sie den räumlichen Abstand zum Kind sukzessive vergrößert. Auf diese Weise lernt das Kind, die gesamte Aufgabe ohne fremde Hilfe, ohne verbale Aufforderungen und rein über den Aktivitätsplan selbstständig erfolgreich abzuschließen.

Szenario 13: Wäschekompetenz – Schmutzwäsche einsammeln (*Scenario 13: Laundry skills with basketing dirty clothes*)

Praxisfall

Kleinkinder sind zwar meist noch nicht in der Lage, eine Waschmaschine selbstständig zu bedienen, aber sie können das Einsammeln und Einsortieren von Schmutzwäsche in den Wäschekorb sehr leicht erlernen. Durch das Aneignen dieser Fähigkeiten lernen Kinder, Kleidung nach Farben oder Arten zu sortieren, zu erkennen, ob Kleidungsstücke sauber oder schmutzig sind, Paare (wie Socken oder Handschuhe) einander zuzuordnen sowie Unterwäsche und Oberbekleidung zu klassifizieren. Zudem lernen sie, Verantwortung zu übernehmen, ihre persönlichen Aufgaben unabhängig zu erledigen und stärken gleichzeitig ihre motorischen und kognitiven Fähigkeiten. Betreuungskräfte können Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus diese Wäschekompetenzen (Schmutzwäsche einsammeln) sehr erfolgreich mithilfe von digitalen oder physischen Aktivitätsplänen vermitteln.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung von Aktivitätsplänen (Task analysis and preparing activity schedules):

Machen Sie Fotos von jeder einzelnen Phase der Wäschekompetenz, wie dem Sammeln der Wäsche, dem Legen in den Korb, dem Sortieren nach Farben und Textilarten usw., oder laden Sie entsprechende Bilder herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder platzieren Sie sie auf physischen oder digitalen Aktivitätsplänen, damit die Kinder der vorgegebenen Reihenfolge problemlos folgen können, um die Aufgabe erfolgreich abzuschließen.

Unterstützen Sie das Kind dabei oder erlauben Sie ihm, die visuellen Hinweiskarten, Symbole oder Wörter/Phrasen eigenständig auf der Plantafel oder auf einem digitalen Gerät (wie einem Smartphone oder Tablet) zu platzieren. Dies geschieht in exakter Übereinstimmung mit der zuvor festgelegten Aufgabenanalyse, um die einzelnen Handlungsschritte für das Kind im Alltag sichtbar und verlässlich zu strukturieren.

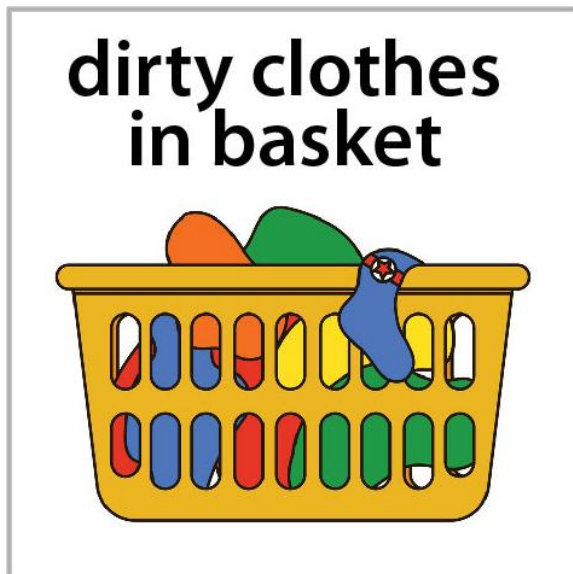


Abbildung 22: Wäschekompetenz – Schmutzwäsche einsammeln (*Quelle:*

<https://www.missionmagnets.com.au/product/dirty-clothes/>)

Bedeutung / Interventions- und Fading-Verfahren

Interventionen mithilfe von Aktivitätsplänen werden meist in Übereinstimmung mit den Prinzipien des schrittweisen Lehrens durchgeführt. Visuelle Hinweise oder Zeichen (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist.

Während dieser Zeit unterstützt oder leitet die Fachkraft bzw. Bezugsperson das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf Grundlage spontaner bzw. situationsbezogener Entscheidungen an, abhängig von der Leistung des Kindes.

Die Fachkraft oder Bezugsperson kann während der Intervention eine hierarchische oder unterschiedlich intensive Unterstützung einsetzen, die von vollständiger körperlicher Unterstützung bis hin zu abwartenden Blicken reicht.

Das Fading-Verfahren beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, Aufforderung oder Anleitung durch die Bezugsperson. Dadurch wird dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus ermöglicht, Aufgaben selbstständig und ausschließlich mithilfe von Aktivitätsplänen auszuführen.

Die Fachkraft oder Bezugsperson beobachtet dabei die Leistung des Kindes, reduziert die Hilfestellungen schrittweise oder zieht Hinweise bzw. Prompts nach und nach zurück.

Anschließend begleitet sie lediglich die Hand des Kindes, ohne sie zu berühren, während sie sich neben oder hinter dem Kind befindet.

Im nächsten Schritt vergrößert die Fachkraft oder Bezugsperson den Abstand zum Kind, sodass dieses die Aufgabe schließlich selbstständig und ausschließlich mithilfe des Aktivitätsplans, ohne Unterstützung anderer Personen, bewältigen kann.

3.17.10. Szenario 14: Haare pflegen

Fallbeispiel

Alle Kinder benötigen grundlegende Pflegegewohnheiten, um ihr Selbstwertgefühl zu entwickeln, soziale Beziehungen aufzubauen, ein positives Körperbild zu fördern und die persönliche Hygiene aufrechtzuerhalten. Körperpflege unterstützt das psychische und emotionale Wohlbefinden sowie zahlreiche körperliche und soziale Vorteile.

In diesem Zusammenhang können Betreuungspersonen digitale oder physische Aktivitätspläne verwenden, um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus grundlegende Pflegefähigkeiten zu vermitteln.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung von Aktivitätsplänen

Machen Sie Fotos von jeder Phase der Haarpflege oder laden Sie entsprechende Bilder herunter – je nach Geschlecht des Kindes. Drucken Sie diese Bilder aus oder fügen Sie sie in physische oder digitale Aktivitätspläne ein, damit die Kinder die Reihenfolge der Schritte verfolgen und die Aufgabe abschließen können.

Unterstützen Sie das Kind dabei oder ermöglichen Sie ihm, visuelle Hinweise, Zeichen oder Prompts (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) entsprechend der Aufgabenanalyse mithilfe realer Materialien oder digitaler Geräte/Werkzeuge (Smartphone oder Tablet) auf einer Tafel oder in

einem digitalen Aktivitätsplan anzuordnen.



Abbildung 23. Haare pflegen

(Quelle: <https://www.dreamstime.com/cartoon-illustration-young-boy-girl-brushing-their-hair-front-mirror-cute-children-learning-personal-image413176568>)

Bedeutung / Interventions- und Fading-Verfahren

Interventionen mithilfe von Aktivitätsplänen werden überwiegend nach den Prinzipien des schrittweisen Lehrens durchgeführt. Visuelle Hinweise oder Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie diese auszuführen ist.

Während dieses Prozesses unterstützt oder begleitet die Fachkraft bzw. Bezugsperson das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus auf Grundlage spontaner, situationsabhängiger Entscheidungen entsprechend seiner aktuellen Leistung. Dabei kann sie unterschiedliche Unterstützungsformen einsetzen, die von vollständiger körperlicher Unterstützung bis hin zu erwartungsvollem Beobachten reichen.

Das Fading-Verfahren umfasst die schrittweise Reduzierung von Unterstützung, Aufforderungen oder Anleitungen durch die Bezugsperson. Dadurch wird dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus ermöglicht, die Aufgaben zunehmend selbstständig und ausschließlich mithilfe des Aktivitätsplans auszuführen.

Die Fachkraft oder Bezugsperson beobachtet die Leistung des Kindes, reduziert die Hilfestellungen nach und nach oder zieht Hinweise beziehungsweise Prompts schrittweise

zurück. Anschließend begleitet sie lediglich die Hand des Kindes, ohne sie zu berühren, während sie neben oder hinter dem Kind steht.

Im nächsten Schritt vergrößert die Fachkraft oder Bezugsperson den Abstand zum Kind, sodass dieses die Aufgabe schließlich selbstständig und ausschließlich mithilfe des Aktivitätsplans, ohne Unterstützung anderer Personen, durchführen kann.

3.17.11. Szenario 15: Verwendung von Feuchttüchern oder Desinfektionstüchern zur Reinigung eines Tisches oder einer anderen Oberfläche

Fallbeispiel

Kinder sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, mit Keimen in Kontakt zu kommen, da sie ihre Hände nicht immer ausreichend waschen oder die richtigen Desinfektionsmaßnahmen nicht konsequent einhalten. Deshalb sollten alle Kinder – unabhängig davon, ob sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht – lernen, ihre Tische, Schreibtische oder andere Oberflächen mit Feuchttüchern oder Desinfektionstüchern zu reinigen.

Angesichts der Bedeutung dieser Fähigkeit kann eine Betreuungsperson dem Kind mithilfe eines digitalen oder physischen Aktivitätsplans beibringen, wie Tische oder andere Oberflächen mit Feucht- oder Desinfektionstüchern gereinigt werden. Anschließend wird das Kind dazu angeleitet, diese Aufgabe selbstständig auszuführen.

Aufgabenanalyse und Vorbereitung von Aktivitätsplänen

Machen Sie Fotos von jedem einzelnen Schritt zur Reinigung eines Tisches, Schreibtisches oder einer anderen Oberfläche mit Feucht- oder Desinfektionstüchern oder laden Sie entsprechende Bilder herunter. Drucken Sie diese Bilder aus oder fügen Sie sie in einen physischen oder digitalen Aktivitätsplan ein, damit die Kinder die Reihenfolge der Schritte nachvollziehen und die Aufgabe erfolgreich abschließen können.

Unterstützen Sie das Kind dabei oder ermöglichen Sie ihm, visuelle Hinweise, Symbole oder Prompts (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) entsprechend der Aufgabenanalyse mithilfe realer Materialien oder digitaler Geräte bzw. Werkzeuge (Smartphone oder Tablet) auf einer Tafel

oder in einem digitalen Aktivitätsplan anzuordnen.



Abbildung 24. Verwendung von feuchten oder desinfizierenden Tüchern zur Reinigung eines Schreibtisches/Tisches oder einer Oberfläche (Quelle:

https://www.shutterstock.com/tr/search/kid-wipe-table?image_type=illustration)

Implikationen/Intervention und Ausblendeverfahren (Fading-Verfahren)

Interventionen mit Aktivitätsplänen werden meist gemäß den Prinzipien der schrittweisen Anleitung bzw. des schrittweisen Lehrens durchgeführt. Visuelle Hinweise/Symbole (Fotos, Bilder oder Wörter/Sätze) im Aktivitätsplan lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe und zeigen ihm, wie es diese ausführen soll. Während dieses Prozesses unterstützt bzw. leitet die Fachkraft oder Betreuungsperson das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus je nach seiner spontanen bzw. situativen Einschätzung und abhängig von der Leistung des Kindes an. Dabei kann die Fachkraft oder Betreuungsperson eine abgestufte bzw. differenzierte Unterstützungsintensität einsetzen – von vollständiger körperlicher Unterstützung bis hin zu abwartendem Beobachten.

Das Ausblendeverfahren (Fading-Verfahren) beinhaltet die schrittweise Reduzierung der Unterstützung, Hilfestellungen oder Anleitung durch die Betreuungsperson, sodass das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus die Aufgaben zunehmend selbstständig mithilfe des Aktivitätsplans ausführen kann. Die Fachkraft oder Betreuungsperson beobachtet dabei die Leistung des Kindes, reduziert nach und nach die Hilfen oder zieht Hinweise/Signale

zurück und „schattet“ lediglich die Hand des Kindes, ohne sie zu berühren, während sie in seiner Nähe steht.

Im nächsten Schritt verringert die Fachkraft oder Betreuungsperson die Nähe weiter, indem sie die räumliche Distanz zum Kind vergrößert, sodass das Kind die Aufgabe schließlich vollständig selbstständig und nur mithilfe des Aktivitätsplans ohne jegliche Unterstützung durch andere ausführen kann.

3.18. ZUSAMMENFASSUNG

Aktivitätspläne enthalten verschiedene visuelle Hinweise wie Zeichnungen, Fotografien und schriftliche Texte, um Fähigkeiten zu vermitteln und die Durchführung von Aufgaben in einer klaren, sequenziellen Reihenfolge zu unterstützen. In einer späteren Phase beruhen Aktivitätspläne überwiegend auf Selbstkontrollprozessen, wobei nur geringe oder keine Unterstützung durch Eltern oder Fachkräfte erforderlich ist. Die visuellen Hinweise dienen dabei als Vorwarnsignale und zeigen an, welche Verhaltensweisen erwünscht oder nicht erwünscht sind.

Aktivitätspläne werden zwar auch zur Strukturierung von Routinen eingesetzt, sind jedoch besonders effektiv beim Erlernen komplexer Fertigkeiten in Form von Verhaltenskettungen (z. B. Anziehen, Zähneputzen, Schminken), da sie das Befolgen einzelner Handlungsschritte erleichtern. Ebenso können sie zur Vermittlung sozialer Kompetenzen genutzt werden, etwa beim Ausleihen von Büchern in der Bibliothek, beim Gehen durch die Stadt, beim Einkaufen oder beim Besuch einer Bäckerei. Dadurch können Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Autismus ihre gesellschaftliche Teilhabe verbessern und ihre Lebensqualität steigern.

Aktivitätspläne, die auf Selbstmanagement basieren, zielen darauf ab, die Selbstständigkeit von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – einschließlich Kindern mit Autismus – zu fördern, indem sie Verhaltensmuster in Bereichen wie Alltags-, Spiel- oder beruflichen Fähigkeiten aufbauen.

Visuelle Aktivitätspläne dienen der Vermittlung von Verhaltenssequenzen wie Anziehen, Rucksack packen, Kochen oder Bettwäsche wechseln. Sie bestehen aus visuellen Symbolen in Form von Bildern oder didaktischen Wörtern und Sätzen, die die jeweiligen Handlungsschritte darstellen. Das grundlegende Ziel von Aktivitätsplänen ist es, die Selbstständigkeit der Lernenden zu erhöhen und sie zunehmend von Unterstützung durch Eltern oder Betreuungspersonen unabhängig zu machen, indem sie Verantwortung für ihre täglichen Aufgaben übernehmen.

Heutzutage werden insbesondere soziale und gemeinschaftsbezogene Fähigkeiten zunehmend mithilfe von Aktivitätsplänen auf digitalen Geräten wie Tablets, Smartphones oder Smartwatches vermittelt. Diese Entwicklung trägt dazu bei, Stigmatisierung zu reduzieren und die Nutzung moderner Technologien in der Förderung zu stärken. Digitale Aktivitätspläne

stellen eine moderne Form der traditionellen Methoden (z. B. Fotos und schriftliche Anweisungen) dar und werden über mobile Geräte wie iPads oder Smartphones umgesetzt.

Diese neuartigen Technologien werden auch als Personal Digital Assistants (PDAs) bezeichnet. Sie sind tragbare, selbstständig navigierende Geräte, die darauf ausgelegt sind, die Unabhängigkeit von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Autismus zu erhöhen.

3.19. SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUENDE / PFLEGEPERSONEN

Selbstbewertung für Betreuungspersonen / Fachkräfte						
Nr.	Items	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll zu
1	Ich kann eine Aufgabenanalyse (Task Analysis) hypothetisch durchführen.					
2	Ich kann eine Aufgabenanalyse (Task Analysis) praktisch durchführen.					
3	Ich kann Aktivitätspläne mit realen Materialien erstellen.					
4	Ich kann Aktivitätspläne mit digitalen Werkzeugen erstellen.					
5	Ich kann einen fotografischen Aktivitätsplan umsetzen.					
6	Ich kann einen digitalen Aktivitätsplan umsetzen.					
7	Ich kann Fading-Verfahren in Aktivitätsplänen anwenden.					
8	Ich kann angemessene Hilfen/Prompts während der Intervention einsetzen.					

3.20. KAPITELBEWERTUNG UND REFLEXION

Bewertung (Scoring)

Stimme überhaupt nicht zu = 5 Punkte; Stimme nicht zu = 4 Punkte; Neutral = 3 Punkte;
Stimme zu = 2 Punkte; Stimme voll zu = 1 Punkt.

Addieren Sie Ihre Gesamtpunktzahl, indem Sie die Punkte aller 10 Items zusammenrechnen.

Interpretation der Gesamtpunktzahl:

4. 45–50 Punkte: Meisterungsniveau

Sie verfügen über ein ausgezeichnetes Verständnis des Kapitels und können die Inhalte flexibel und effektiv in der Praxis anwenden.

5. 35–44 Punkte: Fortgeschrittenes Niveau

Sie haben ein solides Verständnis der wichtigsten Konzepte. Durch Übung und eine

vertiefte Anwendung einzelner Strategien können Sie Ihre Kompetenzen weiter verbessern.

6. 25–34 Punkte: Entwicklungsniveau

Sie beginnen, die grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Bereiche, die Sie nicht mit „Stimme zu“ oder „Stimme voll zu“ bewertet haben, um Ihr Wissen zu stärken.

7. 10–24 Punkte: Anfängerniveau

Sie befinden sich am Anfang Ihres Lernprozesses. Diese Checkliste zeigt klar die grundlegenden Bereiche auf, die weiter bearbeitet werden sollten.

7.2. REFERENZEN

- Birkan, B. (2013). Activity Schedules: Teaching Independent, Choice, and Social Interaction to Children with Autism. *Ankara University Journal of Special Education*, 14(1), 77-81. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000176
- Empowered parents.co (2026). *13 Benefits of Puzzles for Child Development*. Retrieved from <https://www.sensorysouk.com/blogs/community/13-benefits-of-puzzles-for-child-development>
- Eyiip, Ö. D., Ergenekon, Y., Çolak, A. (2018). Preparation of an Activity Schedule Involving Leisure Time Activities and Teaching of On-Schedule by a Mother with an Adolescent with ASD. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 207–220. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.014>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Reinert, K. S., Higbee, T. S., & Nix, L. D. (2020). Creating Digital Activity Schedules to Promote Independence and Engagement. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 577–595. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00437-8>



Lernen durch Mitschüler / Gleichaltrige

DAS ARBEITSBUCH FÜR SONDERPÄDAGO GISCHE AKTIVITÄTEN FÜR BETREUUNGSPERS

**EINHEIT
NR. 6**

8. LERNEN DURCH MITSCHÜLER / GLEICHALTRIGE

8.2. VORWORT

Das Arbeitsbuch konzentriert sich auf **Peer Tutoring (PT)**. Die Autorinnen und Autoren verstehen darunter Lernen durch Interaktion zwischen den Beteiligten. Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren lernen in der Regel durch Beobachtung ihrer Umgebung. Sie spielen natürlich miteinander und imitieren das, was sie sehen. Diese alltäglichen Peer-Aktivitäten schaffen Lerngelegenheiten, insbesondere wenn Betreuungspersonen sie unterstützen. Erwachsene können dabei Struktur geben und diese Aktivitäten anleiten (Zhang et al., 2022; Foster et al., 2023).

Junge Kinder lernen am besten durch Beziehungen und gemeinsame Erfahrungen, nicht ausschließlich durch Anleitung durch Erwachsene. Forschungsergebnisse zeigen, dass peer-vermittelte Ansätze die soziale Interaktion, Kommunikation und das Engagement bei jungen Kindern deutlich verbessern können, insbesondere bei Kindern mit Entwicklungs- oder sozialen Schwierigkeiten (Watkins et al., 2015). Wenn Kinder gemeinsam mit Gleichaltrigen lernen, sind sie häufig motivierter, aufmerksamer und eher bereit, neue Fähigkeiten auszuprobieren. Für Kinder dieser Zielgruppe unterstützt sinnvoller Kontakt mit Gleichaltrigen die Entwicklung von Kommunikation, emotionalem Verständnis, Selbstvertrauen und Zugehörigkeitsgefühl.

Einige Kinder haben möglicherweise weniger Gelegenheiten zur Interaktion oder erleben soziale Situationen als schwierig, was sich sowohl auf das Lernen als auch auf die soziale Entwicklung auswirken kann. Peer Tutoring hilft, diese Lücken zu überbrücken, indem natürliche, positive Lernpartnerschaften entstehen, in denen Kinder sich gegenseitig unterstützen und ermutigen (O'Donoghue et al., 2024).

Peer Tutoring fördert positive Interaktionen zwischen Gleichaltrigen in angenehmen, alltäglichen Aktivitäten. Durch gemeinsames Spielen, Bewegen, Problemlösen und Routinen üben Kinder neue Fähigkeiten, beobachten hilfreiches Verhalten und entwickeln Verständnis in einer sicheren und unterstützenden Umgebung. Dieser Ansatz unterstützt nicht nur die kognitive Entwicklung, sondern stärkt auch das emotionale Wohlbefinden und die Inklusion. Lernen mit Gleichaltrigen hilft Kindern, sich kompetent, verbunden und wertgeschätzt zu fühlen – und legt damit wichtige Grundlagen für zukünftiges Lernen und gesunde Beziehungen (Watkins et al., 2015).

Die frühe Kindheit (im Alter von 2 bis 7 Jahren) ist eine entscheidende Phase für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, Kommunikation, motorischer Fertigkeiten, emotionaler Regulation und Selbstvertrauen. In diesem Alter lernen Kinder am natürlichsten durch Spiel, Nachahmung, gemeinsame Erfahrungen und Interaktion mit Gleichaltrigen. Aktivitäten, die auf gegenseitigem Lernen (Peer Tutoring) basieren, schaffen unterstützende Umgebungen, in denen Kinder einander beobachten, neue Strategien ausprobieren, zusammenarbeiten und gemeinsame Erfolgserlebnisse erfahren.

Für Kinder, die soziale Benachteiligungen erleben, fördern solche Aktivitäten ein Gefühl von Zugehörigkeit, Vertrauen und die Entwicklung grundlegender sozialer und kommunikativer Fähigkeiten. Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) unterstützen sie auf natürliche Weise gemeinsame Aufmerksamkeit, Nachahmung, Turn-Taking, das Verständnis sozialer Situationen und flexible Interaktion – ohne Leistungsdruck.

Für Kinder, die sich nicht im typischen Entwicklungstempo entwickeln, bedeutet gemeinsames Lernen eine sinnvolle Teilhabe. Diese Aktivitäten müssen an ihre individuellen Fähigkeiten angepasst werden. Sie sollten so gestaltet sein, dass sie die Selbstständigkeit und das Selbstwertgefühl der Kinder stärken. Kooperatives Spielen spielt eine zentrale Rolle für soziale Inklusion, da Kinder mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Bedürfnissen in natürlichen Situationen zusammenkommen. Dabei entwickeln sie Empathie, Geduld, Akzeptanz von Unterschieden und positive Peer-Beziehungen, die sie im späteren Leben benötigen. Kinder folgen ihrem eigenen Tempo, und jede und jeder hat die Möglichkeit, Erfolg zu erleben.

Dieses Modul besteht aus fünf Bereichen:

- **Gegenseitiges Lernen (voneinander lernen):** Kinder teilen ihre Fähigkeiten, zeigen ihre Fortschritte und lernen durch Beobachtung. Dabei entwickeln sie auch ihre Kommunikation.
- **Das Kind als Lehrer:** Kinder können anderen etwas erklären, zeigen und helfen.
- **Nachahmung von Gleichaltrigen:** Nachahmung bedeutet das Kopieren von Handlungen, Worten und Verhaltensweisen und führt zum Erwerb neuer Fähigkeiten.
- **Soziale Unterstützung:** Gemeinsames Arbeiten hilft Kindern, Teilen, Abwechseln, Sprechen und Beziehungen in einer sicheren Umgebung zu üben.
- **Motivation in Paaren oder Kleingruppen:** Lernen kann Spaß machen.

Diese fünf Szenarien können leicht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden. Visuelle Unterstützung wird eingesetzt, um das Verständnis zu fördern und Kooperation zu erleichtern. Es wird empfohlen, einen sicheren Raum für Fehler zu schaffen, in dem Kinder lernen können. Gemeinsames Bauen mit Bauklötzen, Gestalten von Kunstwerken oder gemeinsames Pflanzen von Blumen kann mehr sein als Spiel – es sind bedeutungsvolle soziale Lernsituationen, in denen Kinder Kommunikation, Problemlösen, Entscheidungsfindung und gegenseitige Hilfe üben.

Diese alltäglichen, gemeinsamen und inklusiven Erfahrungen unterstützen die gesunde soziale und emotionale Entwicklung aller Kinder, insbesondere von Kindern mit besonderem Förderbedarf.

8.3. MODULINHALT

Kompetenz	Beschreibung	Schwerpunkt	Erwartetes Ergebnis
1. 1. Gegenseitiges Lernen	Kinder tauschen Fähigkeiten aus, zeigen ihre Fortschritte, kommentieren Aktivitäten und geben einfache Hilfestellungen an Gleichaltrige.	Gemeinsame Lernerfahrungen und aktive Interaktion	Verbesserte Sprachfähigkeiten, stärkere Kooperation und mehr Selbstvertrauen im Lernen mit Gleichaltrigen
2. 2. Das Kind als Lehrer	Kinder übernehmen leitende Rollen, indem sie Aufgaben demonstrieren, anderen helfen und Verhalten modellieren.	Aktive Teilnahme und Peer-Anleitung	Höheres Selbstvertrauen, stärkere Kommunikationsfähigkeiten und positive Beziehungen zu Gleichaltrigen
3. 3. Nachahmung von Gleichaltrigen	Kinder beobachten andere Kinder und imitieren Handlungen, Sprache und Spielverhalten.	Natürliche Lernprozesse und Fähigkeitsentwicklung	Schnellere Aneignung von Fähigkeiten sowie verbesserte soziale und kommunikative Kompetenzen
4. 4. Soziale Unterstützung	Kinder arbeiten zusammen, teilen, wechseln sich ab und helfen einander bei Aktivitäten.	Positive Interaktion und Beziehungsaufbau	Mehr soziale Sicherheit, Inklusion und verbesserte Kommunikation unter Gleichaltrigen
5. Motivation in Paaren oder Kleingruppen	Kinder arbeiten gemeinsam an Aufgaben, ermutigen sich gegenseitig und feiern Erfolge.	Kooperatives Lernen und Freude am Lernen	Höhere Motivation, aktive Beteiligung und positive Lernhaltung

8.4. GEGENSEITIGES LERNEN (MUTUAL LEARNING)

Gegenseitiges Lernen (Mutual Learning)

Gegenseitige Lernaktivitäten sind besonders vorteilhaft für Kinder mit sozialer Benachteiligung, Autismus-Spektrum-Störung (ASS) sowie gesundheitlichen oder entwicklungsbezogenen Beeinträchtigungen, da sie gemeinsame Aufmerksamkeit, Turn-Taking, Imitation, Selbstvertrauen und aktive Teilhabe in einer sicheren und motivierenden Umgebung fördern. Gleichzeitig unterstützen sie Inklusion, indem Kinder mit und ohne Behinderung in sinnvolle Kooperation eingebunden werden und dadurch Empathie, Teamarbeit und positive Peer-Beziehungen entwickeln.

Durch einfache Entscheidungen, visuelle Unterstützung und gemeinsame Erfolgserlebnisse erleben Kinder Lernen als kooperativen Prozess, der sowohl ihre Entwicklungsfähigkeiten als auch ihr Zugehörigkeitsgefühl in der Gruppe stärkt.

Lernziele

- Unterstützung von Kindern im Alter von 2–7 Jahren beim Aufbau sozialer, kommunikativer und problemlösender Fähigkeiten
- Förderung von sozialer Interaktion, Kommunikation und Problemlösefähigkeiten durch Peer-Interaktion
- Entwicklung von gemeinsamer Aufmerksamkeit, Turn-Taking, Imitation und Selbstvertrauen
- Teilnahme in einer sicheren und motivierenden Lernumgebung ermöglichen
- Förderung von Inklusion
- Stärkung von Empathie, Teamarbeit und positiven Peer-Beziehungen
- Stärkung von Entwicklungsfähigkeiten und Zugehörigkeitsgefühl
- Förderung von Kooperation, gemeinsamer Entscheidungsfindung und geteilter Aufmerksamkeit in spielbasierten Aktivitäten
- Lernen durch Beobachtung, Imitation und gemeinsame Erfahrungen
- Stärkung von Inklusion und positiven Peer-Beziehungen im frühkindlichen Setting

Bedeutung der Fähigkeit für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN)

Peer Tutoring auf Basis gegenseitigen Lernens ermöglicht Kindern, miteinander zu lernen statt einseitig voneinander abhängig zu sein. Durch gemeinsame Aktivitäten wie Bauen, Gestalten oder Pflanzen entwickeln Kinder auf natürliche Weise Kommunikations-, Kooperations- und Problemlösefähigkeiten.

Dieser Ansatz ist besonders wertvoll für Kinder mit sozialer Benachteiligung, ASS und gesundheitlichen Beeinträchtigungen, da er eine sichere, motivierende und vorhersehbare Umgebung für Teilhabe bietet. Er unterstützt Turn-Taking, Imitation, Selbstvertrauen und Engagement und reduziert gleichzeitig Leistungsdruck.

In inklusiven Settings stärkt gegenseitiges Lernen Empathie, Teamarbeit und Verständnis zwischen Kindern mit und ohne Behinderung und trägt dazu bei, dass sich alle Kinder als wertvoll und zugehörig erleben.

Anwendung von Mutual Learning

Aufgaben können je nach Kind vereinfacht, in Schritte zerlegt oder erweitert werden. Lernen durch Experimentieren wird durch strukturierte Lernziele in spielerische Alltagsaktivitäten eingebettet.

Betreuungspersonen bereiten die Umgebung vor, wählen geeignete Materialien aus und begleiten das Kind durch Exploration mithilfe von Modellieren, Prompting, Verstärkung und responsiver Interaktion.

Aktivitäten sind flexibel und werden an Entwicklungsstand, sensorisches Profil, Kommunikationsfähigkeit, Motivation und Lernbedürfnisse angepasst. Erwachsene unterstützen, indem sie Interessen beobachten, Initiative fördern, Kommunikation erweitern und Feedback geben, während das Kind aktiv die Erfahrung mitgestaltet.

Durch natürliche, spielbasierte und zugleich strukturierte Lernsettings lernen Kinder durch Erfahrung, Interaktion und Erfolg – und legen damit die Grundlage für lebenslanges Lernen.

Praktische Leitlinien

- Einfache, gemeinsame Aufgaben planen, die Kooperation erfordern
- Kinder ermutigen, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu teilen
- Visuelle Unterstützung und klare Routinen einsetzen
- Positive Kommunikation modellieren, während Kinder die Interaktion aktiv steuern
- Gemeinsame Erfolge feiern, um Motivation und Zugehörigkeit zu stärken

Zielgruppen

Kinder im Alter von 2–7 Jahren, einschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aktivitäten können angepasst werden durch Variation von Struktur, Prompting, sensorischen Reizen und Kommunikationsanforderungen.

- Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS): profitieren von Struktur, visuellen Hilfen, Motivation und klarer Kommunikation
- Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder intellektuellen Beeinträchtigungen: profitieren von Aufgabenanalyse, Wiederholung und direktem Feedback
- Kinder mit Aufmerksamkeits- und Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHS): profitieren von Bewegung, kurzen Aufgaben und häufiger Verstärkung
- Kinder mit sprachlichen, sensorischen oder Entwicklungsrisiken
- Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten
- Kinder mit gesundheitlichen oder körperlichen Beeinträchtigungen
- Inklusive Gruppen mit Kindern mit und ohne Behinderung

8.4.5. Szenario 1: „Gemeinsam bauen – Helping Hands Tower“

Kontext und Hintergrund

Kinder im Alter von 2–7 Jahren spielen gemeinsam auf dem Boden mit großen, weichen Bausteinen, Bechern oder Stapelmaterialien. Die Materialien sind vertraut, sicher und leicht zu handhaben. Zwei bis vier Kinder sitzen in einer kleinen Gruppe zusammen. Der Kontext ist spielbasiert, natürlich und auf Kooperation sowie Kommunikation ausgerichtet.

Alltagsintegration

Gegenseitiges Lernen kann sehr gut in alltägliche Routinen integriert werden. Kinder helfen sich gegenseitig beim freien Spiel, beim Bauen, beim gemeinsamen Malen, beim An- und Ausziehen von Puppen oder beim Aufräumen von Spielmaterialien.

Ein Kind zeigt einem anderen, wie man Türme baut, Schuhe anzieht oder ein einfaches Puzzle löst. Betreuungspersonen ermutigen die Kinder, über ihre Handlungen zu sprechen, ihre Fortschritte zu zeigen und sich gegenseitig einfache Hilfe zu geben.

Kurze kooperative Momente im Tagesverlauf – statt langer strukturierter Einheiten – sind oft besonders wirksam. Dieses Modul eignet sich besonders für Spielzeiten, Übergänge und gemeinsame Aufgaben wie Aufräumen oder Materialvorbereitung.

Lernziele / Zielverhalten

- Kinder lernen voneinander, indem sie Ideen teilen, Strategien zeigen und gemeinsam einen einfachen Turm oder eine Struktur bauen
- Entwicklung von Fähigkeiten durch gemeinsames Problemlösen und Beobachtung der Strategien anderer Kinder
- **Soziale Kommunikationsziele:** Zeigen (Pointing), Bitten, Kommentieren, Turn-Taking, Benennen von Farben oder Größen
- **Entwicklungsfokus:** Kooperation, Feinmotorik, Sprachentwicklung und Selbstvertrauen

Hauptfall

Die Betreuungsperson legt einen Haufen Bausteine in die Mitte der Gruppe und lädt die Kinder ein:

„Lasst uns gemeinsam etwas Hohes bauen!“

Die Kinder beginnen, Steine zu nehmen, zu stapeln und zu beobachten, wie andere Kinder die Teile platzieren.

Ein Kind entdeckt möglicherweise, dass größere Steine unten besser stabilisieren, und zeigt dies den anderen. Ein anderes Kind übernimmt diese Strategie oder macht eigene Vorschläge, wo der nächste Stein platziert werden soll.

Die Kinder kommentieren, was sie sehen und tun („Das ist hoch!“, „Hier hin!“). Wenn der Turm umfällt, helfen sie gemeinsam beim Wiederaufbau.

Die Aktivität fördert auf natürliche Weise Turn-Taking, Teilen und Problemlösen.

Konzeptuelle Unterstützung / Visualisierung

Kinder können zeigen, deuten oder sprechen – je nach Entwicklungsstand.

- Bildkarten zur Platzierung der Bausteine (z. B. „großer Block unten“, „kleiner Block oben“)
- Farbaufkleber zur Strukturierung der Reihenfolge
- Visuelle Schrittfolge (1–2–3 Bauplan)
- Emotionskarten („gut gemacht“, „noch einmal versuchen“)
- Turn-Taking-Karte („mein Zug / dein Zug“)
- Pfeile zur Platzierung der Steine
- Beispielbild eines fertigen Turms (einfach, nicht perfekt)
- Auswahltafel für Farben oder Größen der Bausteine
- Kommunikationskarten (helfen, mehr, stopp, schauen)
- Symbolkarten für Größe und Farbe
- „Gute Teamarbeit“-Belohnungskarte
- Zwei-Auswahl-Karten
- Ja/Nein-Symbole
- Unterstützende Handführung (wenn nötig)
- Daumen-hoch-Symbol
- Smiley-Karte
- Stern- oder Sticker-System für Anstrengung (nicht Perfektion)
- Bildkarten der Bauschritte
- Gefühlskarten
- Foto des fertigen Turms zur Reflexion des Erfolgs

Unterstützungsstrategien (ABA-orientiert)

- Klare, einfache Anweisungen („Lege den großen Block nach unten“)
- Modellieren bei Bedarf
- Sanfte Hilfen (Prompts) und positive Verstärkung für Kooperation

Motivationsstrategien (PRT-orientiert)

- Das Kind wählt selbst die Bausteine
- Natürliche Verstärkung (der Turm wächst sichtbar)
- Spiel bleibt flexibel, kreativ und motivierend

Entscheidungsfindung

Betreuungspersonen unterstützen Entscheidungen durch Gesten, einfache Sprache, Modellieren und visuelle Hinweise – nur wenn nötig.

Kinder treffen kleine Entscheidungen, z. B.:

- Welchen Block nehmen wir als Nächstes?
- Wo soll er hin?
- Helfen wir einem Freund beim Halten?

Feedback an die Kinder

Feedback erfolgt sofort, warm und ermutigend und fokussiert auf Teamarbeit und Anstrengung:

- „Tolle Idee, den großen Block unten zu benutzen!“
- „Du hast deinen Freund beobachtet und es ausprobiert – super!“
- „Du hast geholfen, als der Turm gefallen ist!“

Wenn ein Kind Schwierigkeiten hat:

„Schau, wo der Block hingehört“ und erneute Versuchsmöglichkeiten geben.

Jede Anstrengung wird positiv verstärkt.

Reflexion

Nach dem Bauen sprechen Kinder und Betreuungsperson gemeinsam:

- Was war einfach zu bauen?
- Was hat den Turm stabil gemacht?
- Wer hat dir heute geholfen?
- Wie haben wir zusammengearbeitet?

8.4.6. Szenario 2: „Gemeinsam gestalten – großes Gruppen-Kunstmural“

Kontext und Hintergrund

Der Kontext ist kreativ, sensorisch freundlich und flexibel für unterschiedliche Entwicklungsniveaus gestaltet. Kinder im Alter von 2–7 Jahren arbeiten gemeinsam an einem großen Papierbogen, der auf dem Boden oder an der Wand befestigt ist. Sie nutzen dicke Wachsmalstifte, abwaschbare Marker, Schwämme oder Fingerfarben.

Zwei bis fünf Kinder teilen sich den Raum und die Materialien.

Alltagsintegration

Gruppenmalerei kann im freien Spiel, beim Malen im Außenbereich (Kreide), beim Gestalten saisonaler Poster oder beim Erstellen von Hintergrundbildern für Geschichten stattfinden. Kurze gemeinsame Malmomente fördern ganz natürlich Peer-Lernen.

Lernziele / Zielverhalten

- Kinder entwickeln soziale und kreative Fähigkeiten durch gemeinsame Aktivitäten und Beobachtung von Gleichaltrigen
- Förderung von Beobachtung, Imitation, Teilen von Raum und kooperativem Arbeiten an einem gemeinsamen Kunstwerk
- **Soziale Kommunikationsziele:** Bitten um Materialien, Kommentieren, gemeinsame Aufmerksamkeit, Imitation, Benennen von Farben oder Formen
- **Entwicklungsfokus:** Kreativität, Kooperation, Feinmotorik, Selbstvertrauen und Kommunikation

Hauptfall

Die Betreuungsperson legt ein großes Papier aus und lädt die Kinder ein:

„Lasst uns heute ein großes gemeinsames Bild machen!“

Die Kinder wählen Farben und beginnen zu malen. Ein Kind malt Kreise, ein anderes fügt Linien hinzu, andere füllen Flächen mit Farbe aus.

Die Kinder beobachten sich gegenseitig und imitieren oder erweitern die Ideen ihrer Peers. Einige kommentieren:

- „Ich male Sonne!“
- „Hier blau!“

Sie zeigen auf freie Flächen, reichen sich Stifte oder reagieren auf die Ideen anderer. Das Kunstwerk entsteht als gemeinsames Gruppenprodukt.

Konzeptuelle Unterstützung / visuelle Hilfen

- Bildkarten für Handlungen (malen, teilen, zeigen)
- Farb- und Bildkarten
- Schrittfolge: Farbe wählen → malen → Freund zeigen → darüber sprechen
- Emotionskarten (stolz, glücklich)
- Turn-Taking-Karten
- „Teilen“-Symbol
- Zwei-Farben-Auswahlkarten
- Pfeilkarten zum Zeigen
- Ja/Nein-Symbole
- Smiley-Karten
- Sternkarten zur Verstärkung
- High-Five-Symbol
- Emotionale Ausdruckskarten

Unterstützungsstrategien (ABA-orientiert)

- Klare verbale Anweisungen („Male hier eine Linie.“ / „Bitte male hier weiter.“)
- Positive Verstärkung für Teilen und Teilnahme

Motivationsstrategien (PRT-orientiert)

- Freie Farbauswahl
- Natürliche Verstärkung durch sichtbares Wachstum des Kunstwerks
- Orientierung an Interessen der Kinder (Autos, Sonne, Tiere, Formen)

Entscheidungsfindung

Betreuungspersonen unterstützen mit Gesten, visuellen Hilfen und einfacher Sprache.

Kinder entscheiden:

- Welche Farbe sie verwenden
- Wo sie malen
- Welche Form oder welches Bild sie hinzufügen
- Ob sie Materialien teilen oder abwechseln

Feedback an die Kinder

- „Super, dass du den roten Stift geteilt hast!“
- „Du hast die Kreise von deinem Freund gesehen und auch ausprobiert!“
- „Schau, wie groß euer Bild zusammen geworden ist!“

Wenn ein Kind Schwierigkeiten hat:

- Modellieren der Handlung
- Sanfte Handführung (falls nötig)
- Jede Anstrengung positiv verstärken

Reflexion

Gemeinsame Gesprächsrunde:

- Was haben wir zusammen gemalt?
- Wer hat dir heute geholfen?
- Welche Farbe hat dir am besten gefallen?
- Wie haben wir geteilt?

8.4.7. Szenario 3: „Gemeinsam wachsen – zusammen pflanzen“

Kontext und Hintergrund

Der Kontext ist ruhig, sensorisch reich und an Alltagsroutinen angelehnt. Kinder im Alter von 2–7 Jahren arbeiten in einer Kleingruppe mit Töpfen, Erde, Samen (oder großen Bohnen) und kleinen Gießbechern. Die Materialien sind sicher, haptisch erfahrbar und leicht zu handhaben.

Alltagsintegration

Pflanzaktivitäten können gut in tägliche Routinen eingebettet werden, z. B. beim Gießen von Pflanzen, bei Gartenaktivitäten, beim Pflegen von Klassenpflanzen oder beim Vorbereiten von Gemüse für Snacks. Diese gemeinsamen Verantwortlichkeiten fördern natürliches Peer-Lernen und Kooperation.

Lernziele / Zielverhalten

- Förderung von Kooperation, Turn-Taking und Lernen durch Beobachtung von Gleichaltrigen
- Entwicklung sozialer und praktischer Fähigkeiten durch gemeinsame reale Aufgaben
- **Soziale Kommunikationsziele:** Material anfordern, kommentieren, Handlungsabfolgen beschreiben, gemeinsame Aufmerksamkeit
- **Entwicklungsfokus:** Verantwortung, Kooperation, sensorische Erfahrung, Sprache und Geduld

Hauptfall

Die Betreuungsperson legt die Materialien in die Mitte der Gruppe und sagt:

„Lasst uns gemeinsam Pflanzen wachsen lassen!“

Ein Kind füllt Erde in einen Topf, ein anderes legt den Samen hinein, ein weiteres bedeckt ihn und ein anderes gießt vorsichtig Wasser.

Die Kinder beobachten sich gegenseitig und imitieren Handlungen. Sie kommentieren:

- „Samen rein!“
- „Jetzt Wasser!“

Die Ergebnisse werden gemeinsam erlebt und geteilt.

Konzeptuelle Unterstützung / visuelle Hilfen

- Bildsequenz: Erde → Samen → bedecken → gießen
- Sequenzkarten
- Auswahlkarten für Samen oder Töpfe
- Emotionskarten (aufgeregt, stolz)
- Schritt-für-Schritt-Bildstreifen
- Turn-Taking-Symbol
- Bild eines fertigen Pflanzprojekts
- „Sanfte Hände“-Karte
- Zwei-Schritt-Auswahlkarten
- Rollenkarten (Erde, Samen, Wasser)
- Ja/Nein-Karten
- Daumen-hoch-Symbol
- Pflanzen-Sticker
- Smiley-Karte
- Bildkarten der Pflanzschritte
- Emotionsgesichter
- Pflanzenfoto zur Orientierung

Unterstützungsstrategien (ABA-orientiert)

- Klare Ein-Schritt-Anweisungen
- Visuelle Schrittfolgen
- Modellieren langsamer und vorsichtiger Handlungen

Motivationsstrategien (PRT-orientiert)

- Wahlmöglichkeiten (Topf oder Samen)
- Natürliche Verstärkung durch das Pflegen einer echten Pflanze
- Beobachtung des Wachstums über mehrere Tage

Entscheidungsfindung

Die Betreuungsperson unterstützt behutsam mit visuellen Hilfen und Gesten. Kinder entscheiden:

- Welchen Samen sie pflanzen
- Wer welchen Schritt übernimmt
- Wann gegossen wird
- Wo der Topf steht

Feedback an die Kinder

- „Ihr habt zusammen gepflanzt!“
- „Du hast schön gewartet, bis du gießen durftest!“
- „Du hast deinem Freund zugeschaut und es auch ausprobiert!“

Wenn ein Kind Schwierigkeiten hat:

- Handführung (wenn nötig)
- langsame Demonstration
- positive Verstärkung jeder Anstrengung

Reflexion

Gemeinsames Gespräch:

- Was haben wir zuerst in den Topf getan?
- Wer hat gegossen?
- Wie kümmern wir uns morgen darum?
- Wie hat sich das gemeinsame Arbeiten angefühlt?

8.5. DAS KIND ALS LEHRER (THE CHILD AS TEACHER)

Das Kind als Lehrer (The Child as Teacher)

Die frühe Kindheit ist eine Phase, in der Kinder natürlich durch Nachahmung, Wiederholung und bedeutungsvolle Alltagserfahrungen lernen. Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, die Rolle eines „Lehrers“ für ihre Gleichaltrigen zu übernehmen, wird Lernen noch wirkungsvoller. Peer-geführte Aktivitäten stärken das Verständnis, fördern Selbstvertrauen und unterstützen die soziale Entwicklung in einer Weise, die allein durch erwachsenengeleitete Instruktion oft nicht erreicht wird.

Für Kinder mit sozialer Benachteiligung fördert der Ansatz „Kind als Lehrer“ ein Gefühl von Kompetenz, Verantwortung und Zugehörigkeit. Er unterstützt aktive Teilnahme, Kommunikation und positive Peer-Beziehungen. Für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) unterstützen strukturierte Peer-Modelle auf natürliche und vorhersehbare Weise Sequenzierung, gemeinsame Aufmerksamkeit (Joint Attention), Turn-Taking und das Verständnis sozialer Routinen.

Für Kinder mit körperlichen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen ermöglichen diese Aktivitäten eine sinnvolle Teilnahme an Alltagskompetenzen im individuellen Tempo und stärken Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl. In inklusiven Settings lernen Kinder mit und ohne Beeinträchtigung voneinander: Kinder ohne Förderbedarf entwickeln Empathie, Geduld und Führungskompetenzen, während Kinder mit Förderbedarf durch Beobachtung und aktive Teilnahme ein Gefühl von Akzeptanz und Zugehörigkeit erleben.

Lernen wird dadurch zu einem kooperativen Prozess statt zu einer einseitigen Wissensvermittlung.

Lernziele

- Unterstützung von Kindern im Alter von 2–7 Jahren beim Aufbau sozialer, kommunikativer und problemlösender Fähigkeiten
- Ermöglichung sinnvoller Teilhabe an Alltagsfertigkeiten im individuellen Tempo zur Stärkung von Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl
- Förderung von Sequenzierung, gemeinsamer Aufmerksamkeit, Turn-Taking und dem Verständnis sozialer Routinen

- Unterstützung von Lernen durch Peer-Modellierung, Imitation und Wiederholung in bedeutungsvollen Alltagssituationen
- Stärkung sozialer Interaktion, Kommunikation und Kooperation zwischen Kindern
- Aufbau von Selbstvertrauen, Verantwortungsgefühl und Kompetenz durch Übernahme einer Lehrrolle
- Förderung von Inklusion durch gemeinsame Lernerfahrungen in heterogenen Gruppen

Bedeutung der Fähigkeit für Kinder mit SEN und Alltagsintegration

Die Rolle „Kind als Lehrer“ kann in Routinen wie Händewaschen, Anziehen, Tischdecken oder Aufräumen eingeführt werden. Ein Kind demonstriert dabei einzelne Schritte, während andere folgen. Die Rolle des Helfers kann regelmäßig gewechselt werden, sodass jedes Kind die Möglichkeit erhält, andere anzuleiten.

Aufgaben sollten kurz und klar strukturiert sein, um Überforderung zu vermeiden. Dieser Ansatz eignet sich besonders für Selbstpflege- und Alltagsaktivitäten (z. B. Waschen von Spielzeug, einfache Hygieneroutinen).

Durch das Demonstrieren für andere entwickeln Kinder nicht nur praktische Fähigkeiten, sondern auch Führungskompetenz, Empathie, Selbstregulation und soziales Verständnis – zentrale Grundlagen für Inklusion und lebenslanges Lernen.

Anwendung – Wie wird es genutzt?

- Aufgaben vereinfachen, in Schritte zerlegen oder erweitern, je nach Kind
- Lernziele in spielerische, alltagsnahe Aktivitäten integrieren
- Umgebung vorbereiten, Materialien auswählen und das Kind durch Modelllernen begleiten
- Einfache Peer-Rollen bewusst zuweisen (z. B. „Helfer“, „Modell“, „Anleiter“)
- Visuelle Hilfen und Schritt-für-Schritt-Strukturen verwenden
- Turn-Taking und gemeinsames Problemlösen fördern statt Korrektur oder Leistung
- Interaktionen beobachten und behutsam begleiten

Zielgruppen

Kinder im Alter von 2–7 Jahren, einschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Anpassung erfolgt über Strukturgrad, Prompting, sensorische Anforderungen und Kommunikationsniveau.

- Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS): profitieren von Struktur, visuellen Hilfen, klaren Routinen und Motivation
- Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder intellektueller Beeinträchtigung: profitieren von Aufgabenanalyse, Wiederholung und direktem Feedback
- Kinder mit Aufmerksamkeits- und Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHS): profitieren von kurzen Aufgaben, Bewegung und Verstärkung
- Kinder mit sprachlichen, sensorischen oder allgemeinen Entwicklungsrisiken
- Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten
- Kinder mit körperlichen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen
- Kinder in inklusiven Gruppen mit und ohne Beeinträchtigung

6.4.1 Scenario 1: Szenario-Übersicht: Das Stofftier waschen

Szenario 1: Show Me How – Washing Toy Animal

Kontext & Hintergrund (Context & Background)

Eine kleine Gruppe von Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren versammelt sich um einen niedrigen Tisch, ein Waschbecken oder eine Wasserwanne. Bereitgestellt sind schmutzige Spielzeuge, Schwämme, Seife und Handtücher. Die Umgebung ist ruhig, einladend und orientiert sich an vertrauten, alltäglichen Hygieneroutinen. Ein Kind wird gezielt dazu eingeladen, für eine kurze Zeit die Rolle des „Hilfslehrers“ (Helper Teacher) zu übernehmen.

Lernziele & Zielverhaltensweisen (Learning Objectives)

Peer-Modelling: Beobachten, Nachahmen und gegenseitiges Anleiten der Kinder untereinander.

Vertiefung: Das anleitende Kind vertieft das eigene Verständnis des Ablaufs, indem es diesen an andere vermittelt.

Soziale Kommunikation: Richtungen anweisen („Jetzt abspülen!“), um Hilfe bitten, das Geschehen kommentieren und das Einhalten von Abfolgen (Turn-taking).

Entwicklungsfokus: Stärkung des Selbstvertrauens, Strukturierungs- und Sequenzierungsfähigkeiten, Sprachentwicklung und Selbstständigkeit.

3. Visuelle Unterstützung & Materialien (Visual Support Suggestions)

Um den Ablauf nach den Prinzipien der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA) optimal zu strukturieren, werden folgende visuelle Hilfsmittel eingesetzt:

Ablaufkarten:

◆ Nass machen → ◆ Einseifen → ◆ Schrubben → ◆ Abspülen → ◆ Trocknen

Rollen-Abzeichen: Eine „Lehrer-Rolle“-Ansteckkarte (Badge) für das anleitende Kind sowie eine Lobkarte („Toll gemacht, Lehrer!“).

Kommunikationstafel: Bildsymbole für funktionale Kommunikation (waschen, hilf mir, fertig, noch einmal).

Vergleichskarten: Vorher-/Nachher-Bilder (schmutziges vs. sauberes Spieltier) zur Verdeutlichung des Ziels.

Verstärker & Emotionen: Daumen-hoch-Karten, Sternchen-Karten und Gefühlsgesichter (Emotion Faces) zur spielerischen Reflexion.

4. Transfer in den Alltag (Everyday Integration)

Dieser „Kind als Lehrer“-Ansatz lässt sich hervorragend auf viele andere tägliche Routinen übertragen, die auf klaren, praktischen Schritten basieren. Nutzen Sie dieselbe Struktur für:

- Händewaschen vor dem Essen
- Spielzeug aufräumen nach dem Freispiel
- Den Tisch decken oder abwischen
- Essen zubereiten (z. B. Obst schneiden oder verteilen)
- Pflanzen gießen im Gruppenraum

Durch den regelmäßigen Wechsel der Lehrer-Rolle werden Selbstständigkeit, Inklusion und positive Peer-Beziehungen unter den Kindern ganz natürlich gefördert.

Differentielle Verstärkung anderer Verhaltensweisen (DRO)

Verstärkung von ruhiger Teilnahme und Aufgabenbündnis anstelle von Vermeidung oder Rückzug (z. B. das Kind dafür loben, dass es zwei Minuten lang an der Waschstation bleibt).

Differentielle Verstärkung inkompatibler Verhaltensweisen (DRI)

Verstärkung von helfenden Verhaltensweisen, wie das Halten des Schwamms oder das Zeigen von Schritten, welche mit Desinteresse oder störenden Handlungen unvereinbar (inkompatibel) sind.

Präventive Interventionen

Verhaltensschwung (Behavioural Momentum): Beginnend mit einfachen Schritten, die dem Kind Spaß machen (das Spielzeug nass machen, den Schwamm ausdrücken), bevor anspruchsvollere Schritte folgen (gründliches Schrubben). Task Modification

Aufgabenkomplexität reduzieren Nur ein Spielzeug auf einmal waschen oder anfangs mit weniger Schritten beginnen.

Unterstützungsstrategien Explizites Modellieren, kurze Anweisungen, visuelle Hinweise und positive Verstärkung.

Entscheidung Die Kinder wählen:

- Welches Spielzeug sie waschen
- Wer als Nächstes lehrt
- Welcher Schritt als Nächstes kommt

Feedback

- „Du hast die Schritte so klar gezeigt!“
- „Du hast deinem Freund geholfen, alle Schritte zu beenden!“

Reflexion

- Welcher Schritt war am einfachsten?
- Wer hat heute geholfen?

Scenario 2: Zeig mir wie – Gemeinsam den Snack-Tisch decken

Kontext und Hintergrund

Die Kinder versammeln sich um einen niedrigen Tisch mit Plastiktellern und -bechern. Sie bringen Snacks mit (Obst, Cracker). Ein Kind wird zur Lehrkraft ernannt und leitet

die anderen an. Das Ziel ist es, Alltagssequenzierung, Kooperation und Selbstständigkeit zu lernen, indem sie einander beobachten und anleiten.

Alltagsintegration

- Diese Strategie kann während der Snack- oder Mittagszeit eingesetzt werden.
-

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Praktische Lebenskompetenzen aufbauen.
- Ziele der sozialen Kommunikation: Anweisungen geben, bitten, kommentieren.
- Entwicklungsförderung: Selbstständigkeit, Sequenzierung, Kooperation, Selbstvertrauen.

Hauptfall

Ein Kind zeigt, wie man den Tisch für das Mittagessen deckt. Das Kind legt einen Teller hin, stellt Becher dazu und alle anderen Dinge (Servietten, Besteck). Die anderen Kinder schauen zu und übernehmen dann abwechselnd die Handlungen des Kindes. Das lehrende Kind hilft und führt an.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Schritt-für-Schritt-Karten (Teller → Becher → Serviette → Snack)
- Bild des fertig gedeckten Tisches
- „Lehrkraft-Rolle“-Badge-Karte
- Visueller Routine-Streifen
- Schritt-Karten in Reihenfolge
- Pfeil-Indikatoren für die Platzierung
- Bild des fertigen Tisches
- Kommunikationsboard (Teller, Becher, Hilfe, fertig)
- „Super Helfer!“-Karte
- Auswahlkarten für Gegenstände
- Schritt-Nummern-Karten
- Stern-Karten
- Daumen-hoch
- Bilder zur Schrittüberprüfung
- Emotionsgesichter
-

Differentielle Verstärkung

Ruhige Teilnahme und Engagement verstärken

Helfende Verhaltensweisen und das Anleiten von Gleichaltrigen verstärken

Präventive Strategien

Mit einfachen Schritten beginnen (z. B. Teller platzieren)

Bei Bedarf die Anzahl der Gegenstände reduzieren

Unterstützungsstrategien Modellieren, visuelle Hilfen, kurze Anweisungen, Lob

Entscheidung

Die Kinder wählen:

Wer als Nächstes lehrt

Welcher Gegenstand zuerst kommt

Wo die Gegenstände hingestellt werden

Feedback

„Du hast die Schritte so klar gezeigt!“ „Super, dass du deinen Freunden geholfen hast!“

Reflexion

- Welcher Schritt kam zuerst?
- Wer hat heute geholfen?
- Wie haben wir zusammengearbeitet?

8.5.5. Szenario 3: Zeig mir wie – Eine Puppe wettergerecht anziehen

Kontext und Hintergrund

Kinder im Alter von 2–7 Jahren sitzen in einer kleinen Gruppe mit einer großen Puppe oder Stofffigur und einfachen Kleidungsstücken (Hemd, Hose, Jacke, Mütze, Schuhe). Bilder verschiedener Wittertypen liegen bereit. Ein Kind übernimmt die Rolle des „Helfenden Lehrers“.

Alltagsintegration

Diese Methode eignet sich gut zum Üben realer Anziehroutinen, zur Vorbereitung auf das Spielen im Freien, in Rollenspielecken und bei jahreszeitlichen Übergängen, wenn Kinder einander natürlich beobachten und nachahmen.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Ziel ist es, dass die Kinder Sequenzierung, Alltagsfertigkeiten und Entscheidungsfindung durch die Demonstration von Gleichaltrigen lernen.
- Kinder lernen Routinen tiefer, wenn sie andere anleiten und führen.
- Ziele der sozialen Kommunikation: Kleidungsstücke benennen, Anweisungen geben, um Hilfe bitten, abwechselnd handeln.
- Entwicklungsförderung: Selbstversorgungsfähigkeiten, Sequenzierung, Körperwahrnehmung, Selbstvertrauen.

Hauptfall

Die Betreuungsperson zeigt ein Wetterbild (z. B. kalter Tag) und fordert das Lehrkind auf, die Puppe wettergerecht anzuziehen. Das Kind demonstriert jeden Schritt langsam, während die anderen Kinder zuschauen. Anschließend sind die Kinder abwechselnd dran, die Schritte mit Unterstützung zu wiederholen. Das Kind in der Lehrerrolle hilft den anderen. Die Kinder ahmen nach, was sie sehen, helfen beim Festhalten der Puppe und feiern, wenn sie fertig angezogen ist.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Anziehsequenz-Karten (Hemd → Hose → Jacke → Schuhe → Mütze)
- Wetterbild-Karten (Sonne, Regen, Kälte, Wind)
- Bild von sauberer Puppe vs. angezogener Puppe
- Lehrkraft-Badge-Karten
- Schritt-Karten neben der Puppe
- Kleidungsbild-Board
- Wetter-zu-Kleidung-Zuordnungskarten
- Kommunikationsboard (Hemd, Hilfe, fertig, nochmal)
- „Super Lehrer!“-Lobkarte
- Kleidungsauswahl-Karten
- Schritt-Nummern

- Smiley-Karte
- Stern-Aufkleber
- Sequenzkarten
- Emotionsgesichter

Differentielle Verstärkung

- Engagement und ruhige Teilnahme verstärken
- Helfende und anleitende Verhaltensweisen verstärken

Präventive Strategien

- Mit einfachen Kleidungsstücken beginnen
- Anfangs mit weniger Schritten arbeiten

Unterstützungsstrategien Modellieren, visuelle Hilfen, kurze Anweisungen, Ermutigung

Entscheidung Die Kinder wählen:

- Welches Kleidungsstück als Nächstes kommt
- Wer als Nächstes lehrt
- Welche Kleidung zum Wetter passt

Feedback

- „Du hast gezeigt, wie man die Jacke anzieht!“
- „Du hast deinem Freund geholfen, das Anziehen fertig zu machen!“

Reflexion

- Welche Kleidungsstücke waren einfach anzuziehen?
- Wer hat heute geholfen?
- Für welches Wetter haben wir die Puppe angezogen?

8.6. NACHAHMUNG VON GLEICHALTRIGEN

Nachahmung ist eines der natürlichsten Lernwerkzeuge in der frühen Kindheit. Kinder entwickeln Sprache, motorische Fähigkeiten und soziales Verhalten, indem sie Gleichaltrige

beobachten und Handlungen nachahmen. Für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen bietet die Nachahmung von Gleichaltrigen einen hochmotivierenden und zugänglichen Lernweg.

Alltagsintegration der Szenarien 1–3

Aktivitäten zur Nachahmung von Gleichaltrigen finden den ganzen Tag über statt – sowohl in strukturierten als auch in unstrukturierten Momenten. Bewegungs-Nachahmung kann in Form von Spiel, Outdoor-Spielen, Tanzen usw. erfolgen. Ein Kind führt die Aktivitäten an. Auch Gesichtsausdrücke können trainiert werden; dazu eignen sich Spiegel zum Üben. Klang- und Rhythmus-Nachahmung funktioniert gut während Aufräumroutinen, Wartezeiten und Gruppenübergängen (Klatschen, Klopfen). Die Betreuungspersonen können die Kinder anleiten, indem sie sie einladen, zuerst „zu beobachten“ und dann die Handlung, das Gesicht oder den Laut eines Freundes nachzuahmen. Kurze und häufige Nachahmungsübungen verwenden. Durch die Integration der Nachahmung in den Alltag üben die Kinder kontinuierlich Aufmerksamkeit, Kommunikation, motorische Planung und soziale Beteiligung in natürlichen, motivierenden Kontexten – dies fördert Inklusion und Entwicklung für Kinder mit und ohne zusätzlichen Förderbedarf.

Lernziele

- Junge Kinder im Alter von 2–7 Jahren bei der Entwicklung sozialer, kommunikativer und problemlösender Fähigkeiten unterstützen.
- Gemeinsame Aufmerksamkeit, abwechselndes Handeln, Nachahmung und Selbstvertrauen fördern.
- Inklusion unterstützen.
- Empathie, Teamarbeit und positive Beziehungen unter Gleichaltrigen fördern.
- Durch Beobachtung und Nachahmung lernen.
- Kommunikative, motorische und soziale Fähigkeiten entwickeln.
- Aufmerksamkeit, Beteiligung und Motivation bei gemeinsamen Aktivitäten steigern.
- Natürliche soziale Interaktion ohne Druck ermutigen.

Bedeutung der Fähigkeit für Kinder mit SEN

Die Nachahmung ist ein grundlegender Lernmechanismus in der frühen Kindheit, der die Sprachentwicklung, motorische Planung und das soziale Verhalten unterstützt. Für Kinder mit besonderem Förderbedarf bieten strukturierte Nachahmungsaktivitäten eine Möglichkeit, neue

Fähigkeiten in einer sicheren Umgebung zu üben. Diese Aktivitäten helfen den Teilnehmenden sozial und stärken das Selbstvertrauen. Die Kinder erleben Lernen als einen Prozess der Zusammenarbeit.

Wie wird es angewendet?

Einfache Aufgaben verwenden. Schritt für Schritt vorgehen. Die individuellen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigen. Die Betreuungspersonen bereiten die Umgebung und Materialien vor und leiten das Kind an. Sie nutzen Modellieren, Hilfestellungen, Verstärkung und responsive Interaktion. Die Aktivitäten sind flexibel und können an das Entwicklungsstadium des Kindes, sein sensorisches Profil, seine kommunikativen Fähigkeiten, Motivation und Lernbedürfnisse angepasst werden. Durch natürliche, spielbasierte, strukturierte aber flexible Szenarien lernen die Kinder durch Erfahrung, Interaktion und Erfolg.

- Aktivitäten möglichst durch Gleichaltrige modellieren statt durch Erwachsene
- Klare Routinen, Wiederholung und visuelle Hilfen nutzen, um das Verständnis zu unterstützen
- Den Rollenwechsel zwischen „Modell“ und „Nachahmer“ fördern
Positive Verstärkung und gemeinsame Freude statt Korrektur geben

Zielgruppen Kinder im Alter von 2–7 Jahren, einschließlich Kinder mit SEN. Die Aktivitäten können durch Anpassung des Strukturniveaus, der Menge an Hilfestellungen, sensorischer Reize und kommunikativer Anforderungen angepasst werden.

- Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD) – zur Förderung von Engagement, Kommunikation, Nachahmung und Flexibilität profitieren diese Kinder von Vorhersehbarkeit, klarer Struktur, visuellen Hilfen und starker Motivation.
- Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Störung der intellektuellen Entwicklung (zur Unterstützung konkreten Lernens und Fähigkeitserwerbs) profitieren von Aufgabenanalyse, Wiederholung und unmittelbarer Rückmeldung.
- Kinder mit Aufmerksamkeits- und Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHD) profitieren von Bewegung, kurzen Aufgaben und häufiger Verstärkung.
- Kinder mit Entwicklungsrisiko oder mit Sprach-, Aufmerksamkeits- oder sensorischen Verarbeitungsschwierigkeiten
 - Junge Kinder in Einrichtungen der frühen Kindheit
 - Kinder mit sozialen oder kommunikativen Herausforderungen

- Inklusive Gruppen von Kindern mit und ohne Behinderungen

8.6.5. Szenario 1: Mach mir nach – Aktionspfad

Kontext und Hintergrund

Lernkontext: Lernen durch Beobachtung und Wiederholung.

Die Nachahmung ist eines der natürlichsten Lernwerkzeuge in der frühen Kindheit. Für Kinder mit Entwicklungsverzögerung bietet die Nachahmung von Gleichaltrigen einen hochmotivierenden und zugänglichen Lernweg. Die Kinder stehen auf einer sicheren, offenen Bodenfläche mit abgeklebten Fußabdrücken, Pfeilen oder Matten, die einen Bewegungsweg markieren. Ein Kind wird kurz zum Bewegungsleiter.

Alltagsintegration

Die Nachahmung von Gleichaltrigen kann bei jeder Aktivität geübt werden. Die Betreuungspersonen helfen, indem sie sagen: „Schau deinem Freund zu“. Dieses Modul passt natürlich in das Bewegungsspiel, die Musikzeit, Übergänge und strukturierte Gruppenaktivitäten.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Kinder entwickeln sprachliche, motorische und soziale Fähigkeiten.
- Nachahmungsaktivitäten helfen Kindern, die Aufmerksamkeit zu fokussieren.
- Kinder üben neue Fähigkeiten.
- Kinder entwickeln sich sozial ohne Druck.
- Ziele der sozialen Kommunikation: Nachahmen, um den nächsten Zug bitten, Handlungen benennen.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Aktionskarten (springen, klatschen, krabbeln, drehen, langsam gehen)
- Boden-Fußabdruck-Markierungen
- Abwechsel-Karten
- Aktionsboard mit Reihenfolge
- „Zuerst zuschauen“-Bildhinweis
- Visueller Aktionsplan
- „Gut versucht!“-Karte

Aktionsbilder zur Wiederholung

Hauptfall

Das leitende Kind führt einfache Handlungen entlang des Pfades aus. Die anderen schauen aufmerksam zu und ahmen nach. Die Kinder lachen, wiederholen die Handlungen und übernehmen abwechselnd die Führungsrolle. Die Betreuungsperson hält die Handlungen kurz und machbar.

Differentielle Verstärkung

DRO: Verstärkung von Phasen des konzentrierten Zuschauens, bevor Handlungen nachgeahmt werden.

DRI: Verstärkung des Bleibens auf dem Bewegungsweg anstatt Weglaufen oder

Desengagement.

Präventive Interventionen

Verhaltensmomentum: Beginn mit einfachen Handlungen (klatschen, gehen) vor schwierigeren (springen, krabbeln).

Aufgabenmodifikation: Verkürzen von Sequenzen oder Reduzierung der Anzahl der Bewegungen.

Unterstützungsstrategien

- Langsames Modellieren, Gesten, Wiederholung, Lob.
- Entscheidung
- Die Kinder wählen die nächste Bewegung mit Aktionsauswahl-Karten.
- Feedback an die Teilnehmenden
- „Du hast es genau nachgemacht!“
- „Du hast zuerst gut zugeschaut!“
- Du kannst Smiley-Gesichter oder Stern-Aufkleber verwenden.

Reflexion (Fragen stellen)

- Welche Bewegung hat Spaß gemacht?
- Welche war schwer?

Scenario 2: Szenario 2: Mach mir nach – Gefühlsspiegelspiel

Kontext und Hintergrund

Lernkonzept: Verständnis und Lernen durch visuelle-emotionale Nachahmung und Unterstützungsstrategien. Kinder im Alter von 2–7 Jahren sitzen in einem kleinen Kreis auf dem Boden oder an einem niedrigen Tisch. Ein einfacher Spiegel oder Emotionsbildkarten liegen in der Mitte. Ein Kind wird für kurze Zeit zum „Gesichtsführer“.

Alltagsintegration

Diese Aktivität passt gut in den Stuhlkreis, das Vorlesen von Geschichten (Nachahmen von Charaktergefühlen), Spiegelspiele und Übergänge, wenn Kinder das Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen üben.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Ziel ist es, dass die Kinder Gesichtsausdrücke beobachten und emotionale sowie oral-motorische Bewegungen nachahmen.
- Modellieren, Übertreibung der Ausdrücke, Lob und visuelle Hilfen.
- Ziele der sozialen Kommunikation: Ausdrücke nachahmen, Gefühle benennen, gemeinsame Aufmerksamkeit.
- Entwicklungsförderung: Emotionsbewusstsein, soziales Verständnis, Aufmerksamkeit, oral-motorische Kontrolle.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Emotionskarten (fröhlich, traurig, überrascht, wütend, müde)
- Spiegel zur Selbstbeobachtung
- Abwechsel-Karte
- „Zuerst zuschauen“-Symbol
- Die Emotionskarte, die klar angezeigt wird
- „Schau“-Hinweisbild
- Reihenfolge: zuschauen → nachmachen
- „Super nachgemacht!“-Karte
- Emotionsauswahl-Karten
- Emotions-Wiederholungskarten

Hauptfall

Das leitende Kind wählt eine Emotionskarte aus oder macht ein Gesicht (ein großes Lächeln, große Augen, eine Schnute oder einen überraschten Mund). Die anderen Kinder schauen aufmerksam zu und ahmen den Ausdruck nach. Die Betreuungsperson ermutigt zu langsamen Bewegungen und gibt Zeit zum Beobachten, bevor nachgeahmt wird. Die Kinder kichern, wiederholen die Gesichter und übernehmen abwechselnd die Führungsrolle.

Differentielle Verstärkung

- DRO – Verstärkung des konzentrierten Schauens vor dem Nachahmen
- DRI – Verstärkung des ruhigen Sitzens und Teilnehmens statt Wegdrehen

Präventive Interventionen

- Mit einfachen Emotionen beginnen (fröhlich, überrascht)
- Bei Bedarf weniger Emotionen verwenden (Emotionsplan-Streifen)

Entscheidung

- Die Kinder wählen
- Welche Emotion als Nächstes kommt
- Wer führt

Feedback (mit Smiley-Aufkleber oder Daumen-hoch-Karte)

- „Du hast dasselbe fröhliche Gesicht gemacht!“
- „Du hast zuerst zugeschaut — super!“

Reflexion

- Welches Gesicht war lustig?
- Welches war schwer?

8.6.6. Szenario 3: Mach mir nach – Rhythmus- und Aktions-Echo

Kontext und Hintergrund

Lernkonzept: Auditive-motorische Nachahmung stärkt Aufmerksamkeit und Kommunikation. Kinder im Alter von 2–7 Jahren sitzen oder stehen in einer kleinen Gruppe mit einfachen Klanginstrumenten wie Trommeln, Rasseln, klatschenden Händen oder Klopfstäben. Ein Kind aus der Gruppe übernimmt die Rolle des Leiters.

Alltagsintegration

Klang- und Rhythmus-Nachahmung passt in viele Alltagsaktivitäten (Übergänge, Aufräumen, Spiel). Die Betreuungspersonen können peer-geführte Klangspiele einsetzen, bei denen die Kinder dem Leiter zuhören und danach nachahmen. Diese Aktivitäten stärken die Hörfähigkeiten und das soziale Engagement, ohne besondere Materialien zu benötigen.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Genau zuhören und Klänge sowie rhythmische Handlungen nachahmen.
- Ziele der sozialen Kommunikation: Nachahmen, abwechselndes Handeln, Bitten und Führungsrolle.
- Entwicklungsförderung: Hörfähigkeiten, Koordination, Kontrolle, soziale Fähigkeiten.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Karten (klatschen, trommeln, schütteln, klopfen)
- Abwechsel-Symbol
- Visuelle Hinweise
- Sequenzbilder
- „Du bist dran“-Karte
- Lobkarten
- Auswahlkarten

Hauptfall

Das leitende Kind erzeugt einen einfachen Klang (klatsch-klatsch). Die anderen Kinder hören zuerst zu und ahmen dann den Klang und die Bewegung nach. Die Betreuungsperson hält die Rhythmen kurz und fügt bei Erfolg allmählich mehr

Abwechslung hinzu. Die Kinder wechseln sich in der Führungsrolle ab und haben Freude daran, einander nachzueifern.

Differentielle Verstärkung

DRO – Verstärkung des Wartens und Zuhörens vor dem Nachahmen Ø DRI – Verstärkung des Bleibens in der Gruppe und des angemessenen Umgangs mit Instrumenten

Präventive Interventionen

Mit einzelnen Klängen beginnen
Bei Bedarf die Rhythmuslänge reduzieren

Unterstützungsstrategien

Langsamer Rhythmus, Modellieren, Gesten, Lob

Entscheidung

- Die Kinder wählen:
- Welcher Klang als Nächstes kommt
- Wer führt

Feedback

- (mit Stern-Karte oder Smiley-Gesicht)
- „Du hast den Rhythmus nachgemacht!“
- „Du hast zuerst gut zugehört!“

Reflexion

- Welcher Klang war laut?
- Welcher war leise?
- Welcher hat Spaß gemacht?

8.7. SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Soziale Fähigkeiten entwickeln sich durch gemeinsame Erfahrungen. Wenn Kinder zusammenarbeiten, üben sie Kommunikation, Empathie, abwechselndes Handeln und Problemlösen. Für Kinder mit sozialen oder entwicklungsbedingten Herausforderungen bieten strukturierte Kooperationsaktivitäten sichere Möglichkeiten, Selbstvertrauen und Beziehungen aufzubauen. Peer-Tutoring im Rahmen der sozialen Unterstützung konzentriert sich darauf, positive Interaktionen zu fördern, bei denen Kinder sich gegenseitig helfen und ermutigen.

Lernziele

- Junge Kinder im Alter von 2–7 Jahren bei der Entwicklung sozialer, kommunikativer und problemlösender Fähigkeiten unterstützen.
- Gemeinsame Aufmerksamkeit, abwechselndes Handeln, Nachahmung und Selbstvertrauen fördern.
- Teilnahme in einer sicheren und motivierenden Umgebung.
- Inklusion fördern, indem Kinder mit und ohne Behinderungen in sinnvoller Zusammenarbeit verbunden werden und Empathie, Teamarbeit und positive Beziehungen unter Gleichaltrigen angeregt werden.
- Empathie, Teamarbeit und positive Beziehungen unter Gleichaltrigen fördern.
- Sowohl Entwicklungsfertigkeiten als auch das Zugehörigkeitsgefühl in der Gruppe stärken.
- Durch einfache Wahlmöglichkeiten, visuelle Hilfen und gemeinsame Erfolge erleben Kinder Lernen als kooperativen Prozess.
- Die Entwicklung sozialer Kommunikation und kooperativer Fähigkeiten unterstützen.
- Empathie, hilfsbereites Verhalten und positive Interaktionen unter Gleichaltrigen fördern.
- Abwechselndes Handeln, gemeinsames Problemlösen und Emotionsregulation fördern.
- Selbstvertrauen und Zugehörigkeitsgefühl in der Peer-Gruppe aufbauen.

Bedeutung der Fähigkeit für Kinder mit SEN und Alltagsintegration

Soziale Unterstützungsfähigkeiten können den ganzen Tag über natürlich in gemeinsamen Spielen, Gruppenroutinen und Alltagsaufgaben geübt werden. Kinder können bei Kunstaktivitäten Materialien weiterreichen, sich gegenseitig beim Aufräumen von Spielzeug unterstützen, Gegenstände beim Bauen gemeinsam halten, bei der Snack-Zeit Lebensmittel

teilen und Freunden beim Anziehen oder bei Übergängen helfen. Die Betreuungspersonen können hilfsbereites Verhalten modellieren, Kinder ermutigen, um Hilfe zu bitten, und Kooperation sowie Geduld positiv verstärken. Kurze, häufige Gelegenheiten für Teamarbeit sind oft effektiver als lange, strukturierte Aktivitäten und helfen Kindern, soziale Fähigkeiten in reale Lebenssituationen zu übertragen. Durch die Einbettung sozialer Unterstützung in den Alltag üben Kinder kontinuierlich Empathie, Kommunikation, abwechselndes Handeln und Problemlösen – und legen starke Grundlagen für Inklusion und positive Beziehungen unter Gleichaltrigen für Kinder mit und ohne zusätzlichen Förderbedarf. Soziale Fähigkeiten entwickeln sich am besten durch gemeinsame, sinnvolle Erfahrungen mit Gleichaltrigen. Wenn Kinder zusammenarbeiten, üben sie auf natürliche Weise Kommunikation, Empathie und Kooperation. Für Kinder mit sozialen oder entwicklungsbedingten Herausforderungen bieten strukturierte, peer-gestützte Aktivitäten einen sicheren und vorhersehbaren Rahmen zum Aufbau von Beziehungen und Selbstvertrauen. Peer-Tutoring mit Fokus auf soziale Unterstützung reduziert Angst, fördert die Teilnahme und hilft Kindern, positive Interaktionen unter Gleichaltrigen zu erleben, die auf Ermutigung statt auf Korrektur beruhen.

Wie wird es angewendet?

Aufgaben können je nach Kind vereinfacht, in Schritte unterteilt oder angereichert werden. Lernen durch Experimentieren wird umgesetzt, indem strukturierte Lernziele in spielerische, realitätsnahe Aktivitäten eingebettet werden. Die Betreuungspersonen bereiten die Umgebung vor, wählen geeignete Materialien aus und begleiten das Kind durch die Erkundung mit Modellieren, Hilfestellungen, Verstärkung und responsiver Interaktion. Die Aktivitäten sind flexibel und können an das Entwicklungsstadium des Kindes, sein sensorisches Profil, seine kommunikativen Fähigkeiten, Motivation und Lernbedürfnisse angepasst werden. Erwachsene unterstützen das Lernen, indem sie die Interessen des Kindes beobachten, Eigeninitiative fördern, Kommunikation erweitern und Rückmeldung geben, während sie dem Kind ermöglichen, die Erfahrung aktiv zu leiten. Durch natürliche, spielbasierte, strukturierte aber flexible Szenarien lernen die Kinder durch Erfahrung, Interaktion und Erfolg – und legen Grundlagen für lebenslanges Lernen.

- Aktivitäten gestalten, die Kooperation und gemeinsame Ziele erfordern
- Kinder ermutigen, einander zu helfen, zu unterstützen und zu motivieren
- Klare Routinen und visuelle Hilfen nutzen, um Vorhersehbarkeit und Verständnis zu fördern

- Respektvolle Kommunikation und emotionale Unterstützung modellieren
- Positive soziale Verhaltensweisen und gemeinsame Erfolge anerkennen

Zielgruppen

- Kinder im Alter von 2–7 Jahren, einschließlich Kinder mit SEN. Die Aktivitäten können durch Anpassung des Strukturniveaus, der Menge an Hilfestellungen, sensorischer Reize und kommunikativer Anforderungen angepasst werden.
- Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASD) – zur Förderung von Engagement, Kommunikation, Nachahmung und Flexibilität profitieren diese Kinder von Vorhersehbarkeit, klarer Struktur, visuellen Hilfen und starker Motivation.
- Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Störung der intellektuellen Entwicklung (zur Unterstützung konkreten Lernens und Fähigkeitserwerbs) profitieren von Aufgabenanalyse, Wiederholung und unmittelbarer Rückmeldung.
- Kinder mit Aufmerksamkeits- und Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHD) profitieren von Bewegung, kurzen Aufgaben und häufiger Verstärkung.
- Kinder mit Entwicklungsrisiko oder mit Sprach-, Aufmerksamkeits- oder sensorischen Verarbeitungsschwierigkeiten
- Junge Kinder in Einrichtungen der frühen Kindheit
- Kinder mit sozialen oder emotionalen Herausforderungen
- Inklusive Gruppen von Kindern mit und ohne Behinderungen

8.7.5. Szenario 1: Puzzle-Partner

Kontext und Hintergrund

Lernkonzept: Fähigkeiten entwickeln sich durch Kooperation. Die Kinder sitzen um ein großes, einfaches Puzzle oder ein Bildboard mit klaren Formen oder Tieren herum.

Alltagsintegration

Aktivitäten zur sozialen Unterstützung können in gemeinsame Spiele, Kunstprojekte, Mahlzeiten in der Gruppe und Problemlöseaufgaben integriert werden. Kinder können Materialien weiterreichen, Gegenstände halten, Werkzeuge teilen oder sich in schwierigen Momenten gegenseitig unterstützen. Die Betreuungspersonen sollten hilfsbereites Verhalten modellieren und die Kinder sanft ermutigen, um Hilfe zu bitten und Hilfe anzubieten.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

- Ziele der sozialen Kommunikation: Um Hilfe bitten, Danken und abwechselndes Handeln.
- Entwicklungsförderung: Geduld, Teamarbeit, Problemlösen. Teilen, Geduld, Kommunikation, Teamarbeit und Emotionsregulation.
- Warten, Teilen und Zusammenarbeiten üben.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Bild des fertigen Puzzles
- Abwechsel-Karten
- Farbzusordnungs-Visuals
- Pfeil-Hinweise
- „Hilfe“-Karte
- Teamwork-Symbol
- Emotionskarten
- „Spinner drehen“-Karte
- Emotionsgesichter

Hauptfall

Die Kinder suchen gemeinsam nach Puzzleteilen. Ein Kind kann dem anderen helfen, indem es zeigt, ein Teil anbietet oder einen Platz vorschlägt.

Differentielle Verstärkung

- DRO: Verstärkung von ruhigem Warten und kooperativem Verhalten statt Greifen oder Frustration.
- DRI: Verstärkung des Anbietens von Hilfe oder Zeigens statt Wegnehmen von Teilen.

Präventive Interventionen

- Verhaltensmomentum: Beginn mit einfachen Puzzle-Zuordnungen vor komplexeren.
- Aufgabenmodifikation: Weniger Teile oder größere Formen verwenden.

Unterstützungsstrategien

Hilfestellungen, Modellieren, hilfsbereites Verhalten, Lob.

Entscheidung

Wer legt das nächste Teil?

Feedback

- „Du hast deinem Freund geholfen!“
- „Super, dass du auf deinen Zug gewartet hast!“

Reflexion

- Wie haben wir heute geholfen?
- Was war schwierig?

8.7.6. Szenario 2: Helfende Hände – Gemeinsames Tragen und Sortieren

Kontext und Hintergrund

Lernkonzept: Kooperation stärkt soziales Verständnis und Verantwortungsbewusstsein.

Kinder im Alter von 2–7 Jahren arbeiten in Kleingruppen mit Körben oder Kisten, die Kuscheltiere, Bälle oder Klassenraumsgegenstände enthalten. In der Nähe befinden sich Regale oder Matten, die zeigen, wo die Gegenstände hingehören (nach Farbe, Bild oder Form).

Lernziele / Zielverhalten

Soziale Kommunikationsziele: Um Hilfe bitten, sich bedanken, sich abwechseln.

Entwicklungsschwerpunkt: Teamarbeit, Organisation, Geduld, emotionale Regulation.

Konzeptionelles Kurzkonzept / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Sortierbildkarten (Spielzeug, Bälle, Bücher)
- Visuelle Hilfen zum Farb- oder Formabgleich
- Symbol für das Abwechseln
- Pfeile als Hinweise

- Karten mit „Bitte um Hilfe“ und „Danke“
- Teamwork-Symbol
- Bild für den „fertig“-Bereich
- Karten zur Gegenstandswahl
- Sternkarte
- Smiley-Gesicht
- Emotionskarten

Hauptfall

Die Kinder tragen Gegenstände gemeinsam und legen sie an die richtigen Stellen. Ein Kind hält den Korb, während ein anderes die Gegenstände hineinlegt. Mitschüler helfen, indem sie zeigen, Gegenstände reichen oder daran erinnern, wohin etwas gehört. Die Kinder üben auf natürliche Weise Kooperation, Warten, Unterstützen und gemeinsames Feiern, wenn die Bereiche aufgeräumt sind.

Differenzielle Verstärkung

- DRO – Ruhige Teamarbeit und Verbleib bei der Aufgabe verstärken
- DRI – Helfendes Verhalten verstärken statt Greifen oder Schubsen

Präventive Maßnahmen

- Mit einfachem Sortieren beginnen (nur nach Farbe)
- Anzahl der Gegenstände bei Bedarf reduzieren

Unterstützungsstrategien

Vormachen: helfen, einfache Anweisungen geben, loben

Entscheidung

- Die Kinder wählen:
- Welchen Gegenstand sie tragen
- Wohin er gehört

Wer als Nächstes hilft

Feedback

- „Ihr habt ihn zusammen getragen!“
- „Tolle Hilfe für deinen Freund!“

Reflexion

- Wer hat heute geholfen?
- Was war leicht zu tragen?

8.7.7. Szenario 3: Gemeinsam bauen – Brücke aus Bausteinen

Kontext und Hintergrund

Lernkonzept: Soziales Problemlösen wächst durch gemeinsame Herausforderungen.

Kinder sitzen in einer Kleingruppe mit Bauklötzen oder weichen Baumaterialien. Zwei Plätze (Stühle, Kisten, Matten) stellen die Seiten eines „Flusses“ dar, der eine Brücke benötigt.

Integration in den Alltag

Gemeinsames Bauen lässt sich leicht in das Freispiel, die Bauecke, das Spielen im Freien mit großen Bausteinen oder Gruppenspiele zum Problemlösen einbinden. Kinder können gemeinsam Türme, Straßen, Häuser oder Hindernisparcours bauen, indem sie sich gegenseitig unterstützen – Teile halten, Ideen vorschlagen und Konstruktionen gemeinsam reparieren. Bezugspersonen können Teamarbeit fördern, indem sie gemeinsame Ziele betonen („Lass es uns zusammen bauen“) und hilfsbereites Verhalten verstärken, wenn Kinder Gleichaltrige unterstützen. Wenn Konstruktionen einstürzen, können Erwachsene dies als Gelegenheit für Teamarbeit statt als Misserfolg darstellen. Diese gemeinsamen Bauerfahrungen stärken Kommunikation, Belastbarkeit, Kooperation und Problemlösungsfähigkeiten auf spielerische, motivierende Weise, die sich auf andere Gruppenaktivitäten übertragen lässt.

Lernziele / Angestrebte Verhaltensweisen

Ziele der sozialen Kommunikation: Vorschläge machen, um Hilfe bitten und Peers ermutigen

Entwicklungsfokus: Kooperation, Resilienz, Kommunikation, räumliches Denken

Konzeptioneller Leitfaden / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Einfaches Brückenbild
- "Abwechseln"-Karten (Turn-taking-Karten)
- Visuelle Darstellungen der Blockgrößen
- Hinweise zur Pfeilplatzierung
- Beispielhaftes Brückenbild
- Gefühlsgesichter (Emotionskarten)
- Foto der fertigen Brücke
- Teamwork-Symbol
- "Noch einmal versuchen"-Karte
- Block-Auswahlkarten (Zwei Optionen)

Hauptszenario (Main Case)

Kinder arbeiten zusammen, um eine Brücke über die Lücke zu bauen. Ein Kind hält möglicherweise einen Baustein, während ein anderes ihn platziert. Peers machen Vorschläge, wohin die Blöcke gehören, und helfen dabei, die Strukturen zu stabilisieren. Sie üben Problemlösung, Kooperation und gegenseitige Ermutigung, wenn die Brücke einstürzt und neu gebaut wird.

Differentielle Verstärkung

DRO (Differenzielle Verstärkung anderer Verhaltensweisen) – Ruhige Kooperation und Ausdauer verstärken

DRI (Differenzielle Verstärkung inkompatibler Verhaltensweisen) – Unterstützung anbieten anstelle von Frustration verstärken

Präventive Interventionen

Mit kurzen Lücken beginnen

Größere Blöcke für mehr Stabilität verwenden

Unterstützungsstrategien

Vorleben von Teamwork (Modelling), Prompts (Eingabeaufforderungen) und Lob

Entscheidung

Kinder wählen:

Welcher Block als Nächstes kommt

- Wer ihn platziert
- Wie die Brücke repariert wird
- Feedback mit einem Sternchen-Aufkleber oder einer Daumen-nach-oben-Karte
- "Ihr habt zusammengearbeitet, um es zu reparieren!"
- "Tolle Hilfe, halte den Block!"

Reflexion

- Was hat der Brücke geholfen, stabil zu bleiben?
- Wer hat heute geholfen?

MOTIVATION IN PAAREN ODER KLEINEN GRUPPEN

Lernen ist am effektivsten, wenn Kinder sich motiviert, unterstützt und mit anderen verbunden fühlen. Das Arbeiten in Paaren oder kleinen Gruppen schafft eine natürliche Umgebung, in der Kinder einander ermutigen, Erfolge teilen und engagiert bei den Aktivitäten bleiben. Durch Peers unterstützte Motivation hilft Kindern, dranzubleiben, Freude am Lernen zu haben und Kooperation als einen positiven und bedeutsamen Teil des Alltags zu erleben. Dieses Modul nutzt Teamwork, um das Lernen in ein positives,

gemeinsames Erlebnis zu verwandeln. Die Motivation steigt, wenn Kinder gemeinsam auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten. Gruppenlernen fördert Ausdauer, Freude und Engagement, während gleichzeitig die sozialen Bindungen gestärkt werden. Für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen verringert die Motivation durch Peers Frustrationen und erhöht die Bereitschaft, es zu versuchen.

Alltagsintegration – Szenario 1 - 3

Peers-gestütztes Lernen kann den ganzen Tag über eingesetzt werden. Schatzsuchen, gemeinsames Aufräumen, Bauen mit Bausteinen, Zubereiten von Snacks, Puzzles und das Bewältigen von Bewegungsherausforderungen bieten alle Gelegenheiten für Teamarbeit und gegenseitige Ermutigung. Betreuungspersonen setzen klare Gruppenziele, feiern den Einsatz und verstärken die Ausdauer anstelle von Geschwindigkeit oder Perfektion. Durch die konsequente Integration kooperativer Herausforderungen in alltägliche Aktivitäten lernen Kinder, dass Anstrengung mehr Freude macht und erfolgreicher ist, wenn sie mit anderen Kindern geteilt wird. Dieser Ansatz unterstützt die Inklusion, die sozialen Fähigkeiten und das positive Lernen für jedes Kind.

Lernziele

- Unterstützung von Kleinkindern im Alter von 2–7 Jahren bei der Entwicklung von sozialen, kommunikativen und Problemlösungsfähigkeiten.
- Förderung von gemeinsamer Aufmerksamkeit (Joint Attention), Abwechseln (Turn-taking), Imitation und Selbstvertrauen.
- Teilnahme in einer sicheren und motivierenden Umgebung.
- Förderung von Inklusion.
- Förderung von Empathie, Teamarbeit und positiven Beziehungen zu Peers.
- Stärkung sowohl der Entwicklungsfähigkeiten als auch des Zugehörigkeitsgefühls innerhalb der Gruppe.
- Steigerung von Motivation und Engagement durch Peers-unterstütztes Lernen.
- Förderung der aktiven Teilnahme in Paaren oder kleinen Gruppen.
- Unterstützung von Ausdauer, gemeinsamem Einsatz und Freude während der Aktivitäten.

Bedeutung der Fähigkeit für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN)

Motivation ist wichtig, insbesondere für Kinder, die Schwierigkeiten mit Aufmerksamkeit, Selbstvertrauen oder der Eigeninitiative haben. Das Arbeiten in Paaren oder kleinen Gruppen ermöglicht es Kindern, einander zu ermutigen und zu inspirieren. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen verringert die durch Peers unterstützte Motivation den Druck und erhöht die Bereitschaft zur Teilnahme. Erfolg wird als hilfreich erlebt. Durch einfache Aktivitäten und visuelle Unterstützung erleben Kinder das Lernen als einen Prozess der gesamten Gruppe.

Wie wird Motivation in Paaren oder kleinen Gruppen eingesetzt?

Aufgaben können je nach Kind vereinfacht, in Schritte unterteilt oder erweitert werden. Lernen durch Experimentieren wird umgesetzt, indem strukturierte Lernziele in spielerische, lebensnahe Aktivitäten eingebettet werden. Betreuungspersonen bereiten die Umgebung vor, wählen geeignete Materialien aus und führen das Kind durch Erkundung mittels Vorleben (Modelling), Prompts (Eingabeaufforderungen), Verstärkung und responsiver Interaktion. Die Aktivitäten sind flexibel und können an den Entwicklungsstand, das sensorische Profil, die Kommunikationsfähigkeiten, die Motivation und die Lernbedürfnisse des Kindes angepasst werden. Erwachsene unterstützen das Lernen, indem sie die Interessen des Kindes beobachten, Initiative fördern, die Kommunikation erweitern und Feedback geben, während sie dem Kind erlauben, die Erfahrung aktiv zu leiten. Durch natürliche, spielbasierte, strukturierte und dennoch flexible Szenarien lernen Kinder durch Erfahrung, Interaktion und Erfolg – und legen so den Grundstein für lebenslanges Lernen.

- Organisieren Sie Aktivitäten, die am besten gemeinsam statt einzeln absolviert werden.
- Teilen Sie Kinder bewusst in Paare oder Gruppen ein, um Stärken auszugleichen und die Kooperation zu unterstützen.
- Nutzen Sie gemeinsame Ziele, einfache Herausforderungen und klare Rollen, um das Engagement aufrechterzuhalten.
- Fördern Sie verbale und nonverbale Ermutigung durch Peers.
- Feiern Sie Gruppenerfolge, um Motivation und Selbstvertrauen zu stärken.

Zielgruppen

Kinder im Alter von 2–7 Jahren, einschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN). Aktivitäten können angepasst werden, indem der Strukturierungsgrad, das Ausmaß an Prompts, der sensorische Input und die Kommunikationsanforderungen angepasst werden.

Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) – zur Unterstützung von Engagement, Kommunikation, Imitation und Flexibilität; diese Kinder profitieren von Vorhersehbarkeit, klarer Struktur, visuellen Hilfen und starker Motivation.

Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder Störungen der intellektuellen Entwicklung (Unterstützung des konkreten Lernens und des Kompetenzerwerbs) profitieren von Aufgabenanalysen, Wiederholung und direktem Feedback.

Kinder mit Aufmerksamkeits-/Selbstregulationsschwierigkeiten (ADHS) profitieren von Bewegung, kurzen Aufgaben und häufiger Verstärkung.

Kinder mit Entwicklungsrisiken oder mit Sprach-, Aufmerksamkeits- oder sensorischen Verarbeitungsstörungen.

Kleinkinder in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung.

- Children with low motivation or limited engagement
- Children with social or communication challenges
- Inclusive groups of children with and without disabilities

8.7.8. Szenario 1: Team-Schatzsuche

Kontext und Hintergrund Lernkonzept:

Die Motivation steigt durch Kooperation. Versteckte Spielzeuge oder Bildkarten im Raum. Kinder suchen in Paaren oder kleinen Gruppen. Kinder schauen gemeinsam, ermutigen sich gegenseitig und feiern die Funde der anderen.

Alltagsintegration

Motivierendes Gruppenlernen kann Teil von Schatzsuchen, Aufräumspielen, Bauprojekten, Kochaktivitäten oder dem gemeinsamen Bewältigen einfacher Herausforderungen sein.

Lernziele / Zielverhalten

Ziele der sozialen Kommunikation:

Um Hilfe bitten, feiern, kommentieren.

Entwicklungsfokus:

Engagement, Ausdauer, Teamwork.

Konzeptioneller Leitfaden / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Bild-Checklisten
- "Gefunden/Nicht gefunden"-Karten
- Fortschrittsdiagramme
- Feier-Karten (Celebration-Karten)
- Fortschrittsbalken
- High-Five-Bilder
- Auswahlkarten
- Sternenkarten
- Bildliche Zusammenfassung (Picture recap)

Differentielle Verstärkung

- Verstärkung von anhaltender Teilnahme anstelle von Aufgeben.
- Verstärkung von kooperativem Suchen anstelle von alleinigem Umherwandern.

Präventive Interventionen

- Mit leicht zu findenden Gegenständen vor den schwierigeren beginnen.
- Um die Aufgabe zu modifizieren, die Anzahl der Objekte reduzieren oder die Anweisungen vereinfachen.

Unterstützungsstrategien

Nutzen Sie häufige Ermutigung, Teilziele und visuelle Unterstützung.

Feedback

- Nutzen Sie positives Feedback.
- Lob für Gruppenarbeit und gute Kooperation.

Reflexion

- Fragen Sie, was Spaß gemacht hat, was schwierig war, was die Kinder mochten und was sie nicht mochten.

8.7.9. Szenario 2: Bau den großen Turm – Team-Herausforderung

Kontext und Hintergrund Gemeinsame Ziele steigern die Motivation und Ausdauer einer Gruppe. Kinder sitzen in Paaren oder Gruppen mit weichen Bausteinen, Bechern oder Stapelspielzeugen zusammen. Ein einfaches Bild eines hohen Turms wird als gemeinsames Ziel gezeigt. Die Aufgabe besteht darin, zusammenzuarbeiten, um einen einzigen hohen Turm anstelle von vielen kleinen zu bauen.

Alltagsintegration Herausforderungen zur Teambildung können im Laufe des Tages eingesetzt werden. Kinder können zusammenarbeiten, um Türme, Häuser, Straßen oder alles andere zu bauen. Sie können verschiedene Materialien verwenden, z. B. Bausteine, recycelte Materialien und Spielzeug. Betreuungspersonen geben klare Anweisungen und verstärken die Ausdauer, wenn Konstruktionen einstürzen. Sie ermutigen die Kinder, diese wieder aufzubauen, anstatt aufzugeben.

Lernziele / Zielverhalten

- **Ziele der sozialen Kommunikation:** Ermutigen, Bitten/Fordern und Erfolge feiern.
- **Entwicklungsfokus:** Ausdauer, Kooperation, motorische Fähigkeiten und emotionale Regulierung.

Konzeptioneller Leitfaden / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Ein Bild oder ein Foto von einem Turm, der gebaut werden soll
- "Abwechseln"-Karten (Turn-taking-Karten)
- "Noch einmal versuchen"-Karten
- Fortschrittsdiagramme
- "Abwechseln"-Symbole
- "Wieder aufbauen"-Karten
- Fortschrittskarten
- "Gute Arbeit!"-Lobkarte
- Gefühlsgesichter (Emotionskarten)

Hauptszenario (Main Case)

Kinder wählen gemeinsam Bausteine aus und wechseln sich beim Bauen ab. Ein Kind hält möglicherweise die Basis, während ein anderes Bausteine weiter oben platziert. Wenn der Turm einstürzt, werden die Kinder ermutigt, ihn gemeinsam wieder aufzubauen. Wir bringen ihnen bei, positives Feedback zu nutzen. Wir äußern uns positiv über den Einsatz, das Teamwork und die Ausdauer.

Differentielle Verstärkung

Um Engagement, Wiederaufbau und Teilnahme zu fördern. Beispiele:

- Loben dafür, nach dem Einsturz des Turms bei der Gruppe zu bleiben
- Verstärken, es noch einmal zu versuchen, anstatt wegzugehen

Differenzielle Verstärkung inkompatibler Verhaltensweisen (DRI):

Verstärken von kooperativen Verhaltensweisen, die unvereinbar sind mit Greifen/Wegnehmen, Konkurrieren oder dem Bauen alleine, wie zum Beispiel:

- Bausteine für ein anderes Kind halten
- Warten, bis man an der Reihe ist
- Teammitglieder ermutigen

Präventive Interventionen

- Mit breiten, stabilen Fundamenten beginnen
- Bei Bedarf weniger Bausteine verwenden

Unterstützungsstrategien

Ermutigung, Vorleben von Teamwork (Modelling) und visuelle Erinnerungen an das Ziel

Entscheidung

Kinder wählen:

- Welcher Block als Nächstes kommt

- Wer ihn platziert
- Feedback mit einer Sternenkarte oder einem High-Five-Symbol
- "Ihr habt es weiter gemeinsam versucht!"
- " "Tolle Hilfe beim Festhalten des Turms!"

Reflexion

- Was hat dem Turm geholfen, hoch zu werden?
- Wer hat heute geholfen?

8.7.10. Szenario 3: Beende den Pfad – Team-Hindernisabenteuer

Kontext und Hintergrund Kinder arbeiten in Paaren oder kleinen Gruppen zusammen und folgen einem einfachen Bewegungspfad, der aus Matten, Kegeln, Reifen oder Klebebandlinien auf dem Boden besteht. Das gemeinsame Ziel ist es, dass das gesamte Team den Pfad zusammen bewältigt.

Alltagsintegration Kooperative Bewegungspfade können in das Spielen in Innenräumen, Aktivitäten auf dem Spielplatz, Übergangsroutinen und den Sportunterricht integriert werden. Die Kinder können gemeinsam Gehlinien, Trittsteine, Hüpfdfade oder Balance-Herausforderungen bewältigen, während sie aufeinander warten und sich gegenseitig helfen. Betreuungspersonen können die Kinder ermutigen, gemeinsam ins Ziel zu kommen, indem sie helfende Verhaltensweisen wie Händchenhalten, Warten und das Anfeuern von Gleichaltrigen hervorheben. Diese gemeinsamen Bewegungsaufgaben stärken Ausdauer, Kooperation und emotionale Regulierung auf eine unterhaltsame, aktive Weise.

Lernziele / Zielverhalten

- **Ziele der sozialen Kommunikation:** Anfeuern, um Hilfe bitten, warten, bis man an der Reihe ist
- **Entwicklungsfokus:** Ausdauer, Kooperation, Grobmotorik, Selbstregulierung

Konzeptioneller Leitfaden / Vorschläge für visuelle Unterstützung

- Bilder zur Pfad-Abfolge
- Start-/Ziel-Markierungen
- Team-Symbolkarte

- Schritt-für-Schritt-Bewegungsbilder
- "Auf Freund warten"-Karte
- Ziellinien-Feiersymbol
- Fortschrittsmarkierungen
- "Wir haben es zusammen geschafft!"-Karte
- Bewegungsauswahlkarten
- Sternenstreifen
- Smiley-Gesicht
- Bildliche Zusammenfassung des Pfads (Path picture recap)
- Gefühlskarten

Hauptszenario (Main Case)

Kinder bewegen sich entlang des Pfads und helfen einander beim Treten, Krabbeln oder Balancieren. Ein Kind wartet möglicherweise, hält eine Hand oder feuert einen Freund an. Die Betreuungsperson ermutigt die Gruppe, gemeinsam ins Ziel zu kommen, anstatt einzeln zu hetzen. Die Kinder feiern als Team, wenn alle das Ende erreichen.

Differentielle Verstärkung

Differenzielle Verstärkung anderer Verhaltensweisen (DRO): Verstärken von anhaltendem Engagement, ruhigem Wiederaufbau und kontinuierlicher Teilnahme anstelle von Aufgeben oder Rückzug nach einem Misserfolg. Beispiele:

- Loben dafür, nach dem Einsturz des Turms bei der Gruppe zu bleiben
- Verstärken, es noch einmal zu versuchen, anstatt wegzugehen

Differenzielle Verstärkung inkompatibler Verhaltensweisen (DRI): Verstärken von kooperativen Verhaltensweisen, die unvereinbar sind mit Greifen/Wegnehmen, Konkurrieren oder dem Bauen alleine, wie zum Beispiel:

- Helfen mit den Bausteinen
- Warten, bis man selbst an der Reihe ist
- Teammitglieder ermutigen

Präventive Interventionen

Mit einfachen Handlungen beginnen, wie zum Beispiel dem Platzieren einer großen Basis für die Bausteine. Erfolg steigert die Motivation zum Weitermachen.

Anpassung der Aufgabe (Task Modification)

Anpassung nutzen (es einfacher machen), wenn Frustration auftritt

Bei Bedarf visuelle Unterstützung (Piktogramme) nutzen

Entscheidung Kinder müssen entscheiden, welche Bewegung als Nächstes folgt. Sie müssen auswählen, wer die Aktivität beginnt.

Feedback

Ihr wart als Gruppe perfekt!

Danke fürs Warten!

Reflexion Besprechen, was Spaß gemacht hat und was schwierig erschien.

8.8. ZUSAMMENFASSUNG

Das Buch präsentiert Peer-Tutoring als einen geeigneten Lernansatz in der frühkindlichen Bildung für unsere Zielgruppe. Es betont, dass sich junge Kinder durch Interaktion effektiv entwickeln. Imitation und gemeinsame Erfahrungen mit Gleichaltrigen sind ein natürlicher Ansatz. Durch den Einsatz von Peer-vermittelten Aktivitäten entwickeln wir Kommunikationsfähigkeiten, soziale Kompetenzen und emotionale Selbstregulierung. Diese Aktivitäten fördern die Inklusion, insbesondere für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Das Aktivitätsbuch bietet praktische Beispiele für Betreuungspersonen. Es ist in fünf Module unterteilt: gegenseitiges Lernen, das Kind als Lehrer, Peer-Imitation, soziale Unterstützung und Motivation. Die Kinder arbeiten in Paaren oder kleinen Gruppen.

Unser Ziel war es zu zeigen, wie alltägliche Routinen und spielbasierte Aktivitäten Kooperation, Unabhängigkeit und positive Beziehungen zu Gleichaltrigen fördern können.

Häufige Kooperationsaktivitäten über den Tag verteilt haben oft einen größeren Entwicklungseinfluss als isolierte oder lange und schwierige Aktivitäten. Alltägliche Situationen wie Spiel, Selbstfürsorge, Aufgaben in der Gruppe und Übergänge werden zu natürlichen Lerngelegenheiten. Diese gemeinsamen Erfahrungen schaffen eine positive, inklusive Umgebung, in der jedes Kind sowohl als Lernender als auch als Helfer geschätzt wird.

8.9. SELBSTEINSCHÄTZUNG FÜR BETREUUNGSPERSONEN

Nr.	Aussagen	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1	Ich nutze Gruppen- oder Paaraktivitäten, um die Motivation der Kinder zu steigern.					
2	Die Kinder werden ermutigt, auf gemeinsame Ziele hinzuarbeiten.					
3	Ich unterstütze die Kooperation und Kommunikation zwischen den Kindern.					
4	Die Aktivitäten werden angepasst, um Frustration oder Überlastung zu vermeiden.					
5	Ich gebe den Kindern Zeit zum Beobachten, bevor sie imitieren.					
6	Ich nutze visuelle Hilfsmittel, um den Fortschritt in Bezug auf die Gruppenziele zu verfolgen.					
7	Ich ermutige die Kinder, zuzuschauen, bevor sie eine Handlung ausprobieren.					
8	Ich ermutige die Kinder, sich gegenseitig zu unterstützen und zu motivieren.					
9	Ich nutze Wiederholungen, um das Lernen durch					

	Nachahmen zu unterstützen.					
10	Ich reflektiere mit den Kindern darüber, was ihnen geholfen hat, am Ball zu bleiben.					

Hier ist die eins-zu-eins Übersetzung ins Deutsche (ohne Kommentare):

Auswertung (Scoring) Stimme überhaupt nicht zu (5 Punkte) Stimme nicht zu (4 Punkte) Neutral (3 Punkte) Stimme zu (2 Punkte) Stimme voll und ganz zu (1 Punkt)

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl Kommentar dazu

45 - 50 Punkte: Meisterschafts-Niveau (Mastery level). Sie haben ein hervorragendes Verständnis des Kapitels und können es flexibel und effektiv anwenden.

35 - 44 Punkte: Fortgeschrittenen-Niveau (Proficient level). Sie haben ein solides Verständnis der Schlüsselkonzepte. Das Üben und Vertiefen einiger Strategien wird Ihre Expertise erweitern.

25 - 34 Punkte: Entwicklungs-Niveau (Developing level). Sie beginnen, die Kernprinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Punkte, die Sie nicht mit „Stimme zu“ oder „Stimme voll und ganz zu“ markiert haben, um Ihr Wissen zu stärken.

10 - 24 Punkte: Anfänger-Niveau (Beginning Level). Sie stehen am Anfang Ihrer Lernreise. Diese Checkliste zeigt deutlich die grundlegenden Bereiche für Ihr weiteres Studium auf.

Reflexion Selbsteinschätzung für Sie

Diese Checkliste ist nicht nur ein Instrument zur Einschätzung, sondern auch ein Leitfaden für Ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung bei der Umsetzung aktivitätsbasierter Lernansätze.

- Welche Strategien erscheinen Ihnen am besten?
- Bei welchen Peer-Tutoring-Aktivitäten fühlen Sie sich am sichersten, wenn Sie diese im Alltag anwenden?
- Welche Teile des Textes erfordern mehr Studium, Praxis oder Mentoring?

8.10. LITERATURVERZEICHNIS

- Foster, T. J., Xiao, N., Pelfrey, G. L., Villasanti, H. G., Brock, M., Justice, L. (2023). Peer Mediated Intervention for Socially Isolated Preschoolers: An Early-Stage Feasibility Study. *Lang Speech Hear Serv Sch.* 11; 55(1):166-180. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-23-00090.
- Katz, E., Girolametto, L., & colleagues. (2015). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD: Effects on responses and initiations. *Int J Speech Lang Pathol.*, 17(6):565-576. <https://doi.org/doi:10.3109/17549507.2015.1024166>.
- O'Donoghue, M., Kennedy, N., & Murphy, C.-A. (2024). Preschool children's ideas about peer-mediated intervention implementation. *HRB Open Research*, 7, 42. <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13907.1>
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *J Autism Dev Disord.* 45(4):1070-83. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x>
- Zhang, B., Liang, S., Chen, J., Chen, L., Chen, W., Tu, S., Hu, L., Jin, H., & Chu, L. (2022). Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with autism spectrum disorder. *Translational Paediatrics*, 11(5), 663–675. <https://doi.org/10.21037/tp-22-110>



**Selbstbestimmte alltägliche
Lebenskompetenzen bei
Kleinkindern mit
sonderpädagogischem
Förderbedarf**

**DAS AKTIVITÄTSBUCH
DER
SONDERPÄDAGOGIK
FÜR
BETREUUNGSPERSONEN**

Damla Altın, Ph.D.

Ahmet Fidan, Ph.D.

Baran Yaşar, Ph.D.

**EINTEIL
NR: 7**

9. SELF-DETERMINED DAILY LIVING SKILLS IN YOUNG CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

9.2. PREFACE

For individuals with special educational needs, the path to independence does not begin in adulthood; This chapter, "Self-Determined (SD) Daily Living Skills in Young Children with Special Educational Needs," examines the critical intersection between Self-Determination Theory (SDT) and the practical acquisition of Activities of Daily Living (AD). Designed for those working within academic and professional frameworks, this content bridges the gap between complex psychological constructs like Causal Agency Theory and the natural learning environments of preschools and homes.

Historically, the education of young children with disabilities has often focused on obedience and completing tasks under the guidance of a caregiver. However, contemporary research emphasizes that teaching children to be the "causal agent" of their own actions significantly improves their quality of life. This means moving beyond mechanical abilities like dressing or eating, towards cognitive abilities such as making choices, solving problems when obstacles arise, and setting personal goals.

In this section, we examine the five fundamental pillars of self-determination: Choice Making, Decision Making, Goal Setting, Problem Solving, and Self-Management (sometimes will use to refer Self-Directiveness or Self-Direction). By using evidence-based strategies such as integrating assistive technologies like the Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI, rebranded as Goal Time) and virtual reality (VR), practitioners can create environments that "support autonomy."

The purpose of this material is to provide educators, researchers, and advanced practitioners with tools to develop a child's internal locus of control. By empowering children to act consciously in their daily routines, we teach them not only how to live, but also how to manage their own lives.

9.3. DER MODULINHALT

Kompetenzen - Lernziele	Beschreibung	Fokus	Gewünschtes Ergebnis
Auswahl treffen (Choice Making)	Präferenzbewertung, Identifizierung von internen vs. externen Kontrollüberzeugungen.	Unterstützung der Selbstwirksamkeit des Kindes	Übergang von einem durch Fachkräfte/Eltern/Betreuungspersonen motivierten Modell zu einem auf persönlichen Interessen, Präferenzen und Eigeninitiative basierenden Modell
Entscheidungsfindung (Decision Making)	Visuelle „Wenn-Dann“-Planung, Bewertung der Ergebnisse persönlicher Entscheidungen.	Unterstützung der Selbstwirksamkeit des Kindes	Kindern beibringen, Optionen abzuwägen und Ergebnisse vorherzusehen
Zielsetzung (Goal Setting)	Zielformulierung, Fortschrittsverfolgung und Visualisierung von Ergebnissen.	Unterstützung der Selbstwirksamkeit des Kindes	Lang- und kurzfristige Ziele setzen und verfolgen
Problemlösung (Problem Solving)	Scaffolding-Strategien (Unterstützungsstrukturen), Nutzung adaptiver Hilfsmittel (z. B. Hocker, modifiziertes Besteck).	Unterstützung der Selbstwirksamkeit des Kindes	Kindern ermöglichen, ein Hindernis zu erkennen und Lösungen zu entwickeln
Selbstmanagement / Selbststeuerung (Self-Management/Self-Direction)	Visuelle Zeitpläne, Checklisten zur Selbstüberwachung und Hilfsmittel zum Zeitmanagement.	Unterstützung der Selbstwirksamkeit des Kindes	Nutzung von Hilfsmitteln, die Kindern helfen, Aufgaben unabhängig von Aufforderungen durch Erwachsene zu beginnen und abzuschließen

9.4. AUSWAHL TREFFEN

Lernziel

Betreuungspersonen lernen, Kindern Gelegenheiten zur Auswahl zu bieten, diese Entscheidungen auf strukturierte und verständliche Weise zu unterstützen und die Präferenzen der Kinder klar zu definieren.

Warum diese Kompetenz wichtig ist

Menschen mit besonderen Bedürfnissen haben aufgrund von Einschränkungen in ihrer Umgebung, Erwartungen im Betreuungskontext und Kommunikationsschwierigkeiten oft nur begrenzte Möglichkeiten, selbstständig Entscheidungen zu treffen. Diese Situation kann die Möglichkeiten des Einzelnen einschränken, sich selbst auszudrücken, ein Gefühl der Kontrolle zu entwickeln und Autonomie im Leben zu erlangen (Rajaraman, Austin & Gover, 2023). Das Treffen von Entscheidungen ist nicht nur ein Akt des Bekenntnisses zu einer Vorliebe; es ist auch ein Verhaltensprozess, der zur Interaktion des Einzelnen mit seiner Umwelt beiträgt und seine Motivation erhöht, sich an alltäglichen Aufgaben zu beteiligen. Insbesondere bei Menschen mit besonderen Bedürfnissen erhöht das Bereitstellen von Möglichkeiten für bedeutungsvolle Entscheidungen die Teilnahme an Aufgaben und unterstützt die Entwicklung angemessener Kommunikationsverhaltensweisen (Houseworth et al., 2023). Darüber hinaus gilt die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, als eine der grundlegenden Komponenten der Selbstbestimmungs- und Selbstvertretungsfähigkeiten (Self-Advocacy) einer Person. Diese Fähigkeit ist von entscheidender Bedeutung, damit die Person ihre eigenen Interessen verteidigen und unabhängige Entscheidungen in verschiedenen Lebensbereichen treffen kann (Rajaraman et al., 2023). Daher wirkt es sich positiv auf die Verhaltensregulierung, die Präferenzbildung und die individuelle Motivation aus, wenn man mit kleinen Entscheidungen im täglichen Leben beginnt (z. B. welche Kleidung man trägt, welches Essen man wählt) und dem Einzelnen bedeutungsvolle Wahlmöglichkeiten bietet. Es ermöglicht auch die genaue Einschätzung der Präferenzmuster einer Person, die Entwicklung ihres Kommunikationsrepertoires und die Identifizierung von Verstärkern, die auf pädagogische Ziele abgestimmt sind (Rajaraman et al., 2023).

Zielgruppe

Diese Kompetenz richtet sich an Betreuungspersonen von Kindern im Alter von 2–7 Jahren mit ASS, Entwicklungsverzögerungen, intellektuellen Beeinträchtigungen, Sprachschwierigkeiten oder emotionalen und sensorischen Regulationsstörungen. Die Aktivitäten können basierend auf dem Entwicklungsstand und den Kommunikationsfähigkeiten des Kindes angepasst werden.

9.4.5. Szenario 1: „Kleidungs Auswahl“

Kontext Alltag im häuslichen Umfeld: Zeit, sich morgens fertig zu machen und das Outfit auszuwählen.

Lernziele / Zielverhalten

1. Das Verhalten des Kindes bei der Kleidungs Auswahl in klaren und beobachtbaren Begriffen beschreiben.
2. Beschreiben, wie das Eröffnen von Möglichkeiten für Kinder, ihre eigene Kleidung zu wählen, ihre Entscheidungsfähigkeiten unterstützt.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Efe ist ein 5-jähriges Kind mit der Diagnose ASS; er zieht sich morgens gerne selbst an. Seine Kleidungs Auswahl wird jedoch meist von den Betreuungspersonen getroffen. In dieser Situation weigert sich Efe, sich anzuziehen, weint, setzt sich manchmal auf den Boden oder weigert sich, seine Kleidung zu berühren. Nach den Beobachtungen der Betreuungspersonen führen diese Verhaltensweisen zu Verzögerungen in der Morgenroutine.

Hauptzenario (Main Case)

Ein kurzer auslösender Vorfall. Es ist Zeit für Efe, sich morgens fertig zu machen und anzuziehen. Die Betreuungsperson nimmt Kleidung aus dem Schrank, ohne Efe zu fragen, welche er bevorzugen würde, und versucht, ihn anzuziehen. Efe weigert sich in dieser Situation, sich anzuziehen, und weint. Die Betreuungsperson denkt, Efe zeige ein Problemverhalten im Zusammenhang mit dem Anziehen. Die Morgenroutine stockt, das Fertigmachen verzögert sich und die gesamte Aufmerksamkeit der Betreuungsperson ist auf Efes Reaktion gerichtet.

Konzeptioneller Leitfaden

In diesem Szenario bedeutet Efes Weigerung, sich anzuziehen, nicht, dass er sich nicht anziehen möchte. Der zugrunde liegende Grund für Efes Verhalten ist, dass ihm keine Auswahlmöglichkeiten bei der Kleidungs Auswahl angeboten werden. Dies liegt daran, dass Efes Verhalten meist dann auftritt, wenn die Betreuungsperson morgens seine Kleidung auswählt. Diese Situation schränkt Efes Bedürfnis nach Autonomie und seine Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, ein. Efes Weinen, das Sitzen auf dem Boden oder die Weigerung,

die Kleidung zu berühren, hat funktionale Konsequenzen, wie das Erregen der Aufmerksamkeit der Betreuungsperson und das Verzögern des Übergangs. Da Efe ein Kind mit einer ASS-Diagnose und Kommunikationsschwierigkeiten ist, machen es ihm seine eingeschränkten expressiven Fähigkeiten schwer, seine Gefühle verbal zu erklären. Da er nicht sagen kann: „Ich möchte Auswahlmöglichkeiten für Kleidung sehen“ oder „Ich brauche Hilfe“, kommuniziert er seine Bedürfnisse durch sein Verhalten. Dies erfordert von der Betreuungsperson, auf eine unterstützende und ruhige Weise zu reagieren, ohne sein Verhalten misszuinterpretieren. Die Betreuungsperson muss zuerst Efes emotionalen Zustand beobachten. In dieser Situation muss die Betreuungsperson ruhig und unterstützend sein. Es ist wichtig für die Betreuungsperson, mögliche Szenarien in Betracht zu ziehen, warum das Kind die Kleidung nicht tragen möchte. Darüber hinaus muss die Betreuungsperson beobachten, ob dieses Verhalten bei allen Kleidungsstücken gezeigt wird.

Entscheidungen Efe weigert sich, sich anzuziehen, und weint. Wie sollte die Betreuungsperson reagieren?

Option A: Efe drängen, indem sie sagt: „Komm schon, zieh dich jetzt an, du bist spät dran.“

Option B: Eine Auswahl anbieten: „Möchtest du das rote T-Shirt oder das blaue T-Shirt tragen?“ und ruhig auf die Reaktion warten.

Option C: Die Kleidung aus dem Schrank nehmen und Efe zwingen, sie zu tragen.

Hier ist die eins-zu-eins Übersetzung ins Deutsche (ohne Kommentare):

Feedback an die Teilnehmenden

Option A: Efes Stress kann steigen, die Autonomie wird möglicherweise nicht unterstützt und Problemverhalten kann zunehmen. Option B: Es ermöglicht Efe, seine Präferenzen auszudrücken und Entscheidungen zu treffen. Daher unterstützt es seine Teilnahme und Autonomie. Option C: Es nimmt Gelegenheiten zur Kommunikation und Unabhängigkeit. Efe zu zwingen, Kleidung zu tragen, führt dazu, dass sein Verhalten in Bezug auf das Treffen von Entscheidungen in Zukunft abnimmt.

Bewertung: Der Zweck dieses Szenarios ist es, die Wichtigkeit zu verdeutlichen, Kindern Gelegenheiten zur Auswahl zu bieten. Das Treffen von Entscheidungen unterstützt die

Fähigkeit von Kindern, sich selbst auszudrücken und autonom zu werden. Dies trägt auch zur Reduzierung von Problemverhalten bei.

Interventionsbeispiel

Vorbereitungsphase: Die Betreuungsperson reduziert Reize, die das Individuum im Moment der Auswahl ablenken könnten (wie Fernsehen, Lärm oder ein offener, unaufgeräumter Kleiderschrank). Als Nächstes bereitet die Betreuungsperson zwei im Voraus festgelegte Kleidungsstücke vor (z. B. zwei verschiedene Pullover), die für das Wetter geeignet sind.

Anwendungsphase: Die Betreuungsperson hält die Kleidungsstücke in beiden Händen auf Augenhöhe des Individuums und stellt sicher, dass sie sich nicht berühren. Dann gibt die Betreuungsperson eine klare und prägnante Anweisung: „Welchen möchtest du heute tragen?“ In dieser Phase vermeidet es die Betreuungsperson, zusätzliche Erklärungen abzugeben. Nach der Anweisung gibt die Betreuungsperson dem Individuum mindestens 10–15 Sekunden Zeit, um zu reagieren. Während dieser Zeit wiederholt die Betreuungsperson die Frage nicht und baut keinen Druck auf, indem sie mit der Kleidung wackelt, damit das Individuum die Informationen verarbeiten kann. Wenn das Kind nicht reagiert, wiederholt die Betreuungsperson die Anweisung und wartet erneut. Sobald das Kind auf irgendeine Weise eine Präferenz zeigt (Blick, Berührung, Zeigen oder Worte), benennt die Betreuungsperson die Auswahl verbal: „Großartig, du hast die Kleidung ausgewählt, die du tragen wirst!“ Die Betreuungsperson beginnt dann sofort damit, das Kind mit dem ausgewählten Kleidungsstück anzuziehen. Sicherzustellen, dass das Ergebnis der Auswahl sofort eintritt, ermöglicht es dem Individuum, das Gefühl der Kontrolle und den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zu begreifen, was den Gedanken verstärkt: „Ich habe eine Entscheidung getroffen, und das ist passiert.“

Reflexion und Bewertung

- Wie haben die Haltung und das Verhalten der Betreuungsperson die Hauptgründe für Efes Verhalten beeinflusst?
- Was versucht Efe möglicherweise mit seinem Verhalten auszudrücken? Liegt es zum Beispiel daran, dass er ein bestimmtes Outfit tragen möchte, oder daran, dass er eine Auswahl treffen möchte?

- Wie unterstützt das Anbieten von Wahlmöglichkeiten die Entscheidungsfindungs- und Kommunikationsfähigkeiten von Schülern?

9.4.6. Szenario 2: „Auswahl einer Spielaktivität“

Kontext

Alltag im häuslichen Umfeld: Zeit für eine Spielaktivität

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Weigerung des Kindes zu spielen in klaren und beobachtbaren Begriffen beschreiben.
2. Beschreiben, wie das Eröffnen von Möglichkeiten für Kinder, ihre Spielaktivitäten selbst zu wählen, ihre Entscheidungsfähigkeiten unterstützt.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen Ali ist ein 5-jähriges Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Ali liebt es, mit Legosteinen zu spielen. Wenn die Betreuungsperson jedoch eine andere Spielaktivität anbietet, weigert sich Ali zu spielen. Er wirft die Spielzeuge umher, die vor ihm platziert werden. Die Betreuungsperson reagiert auf Alis Verhalten normalerweise mit der verbalen Aufforderung, die Spielzeuge nicht zu werfen, indem sie sprachliche Hinweise wie „Nicht werfen“ nutzt.

Hauptszenario (Main Case) Nach dem Mittagessen ist es Zeit für Alis Spielaktivität. Die Betreuungsperson legt ein Puzzle vor Ali hin, mit dem er spielen soll, und sagt: „Fang an zu spielen.“ Ali wirft die Puzzleteile wahllos umher. Aus diesem Grund findet die Spielaktivität nicht statt. Die Betreuungsperson interpretiert Alis Verhalten so, dass er nicht spielen möchte, und beendet die Spielzeit.

Konzeptioneller Leitfaden

Alis Weigerung zu spielen liegt nicht daran, dass er nicht spielen möchte, sondern vielmehr daran, dass seine Spielpräferenz nicht bei Puzzles liegt. Daher kann dieses Verhalten auf Alis Bedürfnis zurückzuführen sein, seine Motivation oder seine Präferenzen bezüglich der Spielaktivität auszudrücken. Wenn die Betreuungsperson dieses Verhalten als „er will nicht spielen“ interpretiert, wird Alis eigentliches Bedürfnis oder seine Botschaft missverstanden, was zu unangemessenen Reaktionen führen kann. Zunächst sollte die Betreuungsperson angesichts von Alis Reaktion ruhig bleiben. Sie sollte nicht versuchen, ihn zum Spielen zu zwingen. Denn dass Ali keine Spieloptionen angeboten wurden und versucht wurde, den Prozess mit nur einer Option zu strukturieren, kann der Grund für dieses Verhalten sein. Wenn diese Situation im Sinne des Selbstbestimmungsansatzes bewertet wird, sollte Ali das

Spiel selbst auswählen können, und die Betreuungsperson sollte dabei eine unterstützende Rolle einnehmen und Ali Optionen bezüglich der Spiele anbieten.

Entscheidungen

Ali weigert sich, an der vor ihm platzierten Puzzle-Aktivität teilzunehmen. Was sollte das Betreuungspersonal in dieser Situation tun?

Option A: Sie sollten darauf bestehen, dass mit dem Puzzle gespielt wird. Und Sie sollten Anweisungen geben wie: „Lass uns die verstreuten Puzzleteile zusammen einsammeln.“

Option B: Sagen Sie warnend: „Spiel das Spiel, oder du wirst nicht mehr an Spielaktivitäten teilnehmen können.“

Option C: Bieten Sie Ali sowohl das Puzzle als auch das Bausteine-Spiel als Optionen an und geben Sie ihm die Möglichkeit zu wählen, welches er spielen möchte.

Feedback an die Teilnehmenden

Option A: Darauf zu bestehen, dass Ali mit dem Puzzle spielt, und ihn dazu anzuleiten, die verstreuten Teile einzusammeln, missachtet Alis Präferenzen und Kommunikationsbedürfnisse. Dieser Ansatz kann den Stress erhöhen und das ablehnende Verhalten verstärken.

Option B: Ein drohender Tonfall wie „Spiel das Spiel, oder du wirst nicht mehr an Spielaktivitäten teilnehmen können“ impliziert ein abstempelndes Verhalten (Labeling) und übt Druck aus; Alis Botschaft bleibt unklar und es kann zu einer Eskalation des Verhaltens kommen.

Option C: Ali sowohl das Puzzle als auch das Bausteine-Spiel als Optionen anzubieten und zu fragen: „Welches möchtest du auswählen?“, unterstützt seine Entscheidungsfähigkeiten. Dieser Ansatz erhöht Alis Autonomie sowie Teilnahme und hilft ihm zu verstehen, dass Verhalten eine Form der Kommunikation ist.

Bewertung: Der Grund für Alis Verhalten ist nicht das Spielen an sich, sondern dass ihm keine Gelegenheit gegeben wurde, eine Auswahl zu treffen. Option C ermöglicht es der Betreuungsperson, Ali die Möglichkeit zu einer Auswahl zu bieten, unterstützt seine Autonomie und Teilnahme und hilft ihm zu verstehen, dass das Verhalten eine Form der

Kommunikation ist. Dieser Ansatz zeigt, dass Ali ein autonomes Recht hat, Entscheidungen zu treffen.

Interventionsbeispiel

Vorbereitungsphase: Die Betreuungsperson organisiert die Umgebung, indem sie unnötige Ablenkungen aus dem Spielbereich entfernt. Anstatt nur ein einzelnes Spielzeug vor Ali zu platzieren, bereitet die Betreuungsperson zwei im Voraus ausgewählte Optionen vor: „Legosteine“, die Ali sehr liebt, und die angestrebte neue Aktivität, das „Puzzle“. Die Betreuungsperson setzt sich von Angesicht zu Angesicht auf gleicher Augenhöhe zu Ali (auf den Boden oder an den Tisch), um zu signalisieren, dass die Spielzeit begonnen hat.

Anwendungsphase: Die Betreuungsperson hält beide Optionen auf Alis Augenhöhe, in beiden Händen oder auf dem Tisch, mit einem klaren Abstand dazwischen. Sie gibt eine klare und einfache Anweisung: „Ali, womit möchtest du heute spielen?“ Die Betreuungsperson vermeidet negative Anweisungen wie „Nicht werfen“ oder „Sei brav“, bevor überhaupt etwas passiert ist. Nach der Anweisung wartet sie schweigend 10–15 Sekunden, um Ali Zeit zu geben, die visuellen Informationen zu verarbeiten und eine Entscheidung zu treffen. In dem Moment, in dem Ali auf irgendeine Weise eine Auswahl trifft (indem er nach den Legosteinen greift, das Puzzle anschaut oder mit dem Finger darauf zeigt), bestätigt die Betreuungsperson diese Auswahl sofort verbal: „Großartig! Du hast dich entschieden, mit den Legosteinen zu spielen – lass uns einen Turm bauen!“ Wenn Ali das Puzzle wählt (die von ihm weniger bevorzugte Aktivität), wird der Akt des Auswählens einfach deshalb positiv verstärkt, weil er eine Entscheidung getroffen hat.

Reflexion und Bewertung

1. Was versuchte Ali mit seinem Verhalten auszudrücken?
2. Wie könnte es sich auf zukünftige Interaktionen auswirken, wenn man Ali als „schwierig“ oder „unkooperativ“ abstempelt?
3. Denken Sie an eine kürzliche Situation, in der ein Kind nicht an einer Aktivität teilnehmen wollte. Wie würden Sie dieses Verhalten objektiv beschreiben?

9.4.7. Szenario 3: „Zwischenmahlzeit-Auswahl“

Kontext Alltag im häuslichen Umfeld: Zeit für eine Zwischenmahlzeit nach der Rückkehr aus der Schule oder vom Park.

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Reaktion des Kindes auf eine unerwünschte Situation in objektiven Begriffen beschreiben.
2. Analysieren, wie das Anbieten einer „Auswahl“ für das Kind – anstatt ihm etwas direkt vorzusetzen – ablehnendes Verhalten reduziert.

Hintergrund / Voraussetzungen

Lara ist ein 4-jähriges Kind mit der Diagnose ASS (im Text als OSB/Autismus-Spektrum-Störung beschrieben). Sie reagiert empfindlich auf bestimmte Texturen (sensorische Empfindlichkeit) und hängt sehr an ihren Routinen. Im Allgemeinen isst sie gerne Äpfel, verlangt aber je nach ihren aktuellen sensorischen Bedürfnissen manchmal nach einer anderen Frucht. Die Betreuungspersonen haben beobachtet, dass Lara während der Mahlzeiten manchmal ihren Teller wegstößt.

Hauptszenario (Main Case)

Der Beginn des Vorfalls: Es ist Zeit für eine Zwischenmahlzeit. Die Betreuungsperson denkt: „Lara mag Äpfel“, schneidet einen Apfel in Scheiben, legt sie auf einen Teller und stellt diesen vor Lara hin. Sobald Lara den Teller sieht, stößt sie ihn mit der Hand kraftvoll weg, steht von ihrem Stuhl auf und beginnt vor der Küchentür zu weinen. Die Betreuungsperson versucht, Lara dazu zu bringen, sich wieder an den Tisch zu setzen, und sagt: „Gestern hast du ihn noch mit Freude gegessen – warum machst du das jetzt?“ Währenddessen hält sich Lara mit den Händen die Ohren zu.

Konzeptionelle Zusammenfassung: In diesem Szenario bedeutet Laras Wegstoßen des Tellers nicht zwingend, dass sie das Obst nicht essen möchte. Lara möchte in diesem Moment vielleicht einfach nicht die Textur des Apfels, oder sie reagiert so, weil sie nicht in den Prozess einbezogen wurde. Man kann sagen, dass das Fehlen einer anderen Obstoption dieses Verhalten ausgelöst hat.

Entscheidungen

Lara hat ihren Teller weggestoßen und weint. Wie sollte die Betreuungsperson reagieren?

Option A: „Bitte benimm dich. Schau dir die schönen Apfelscheiben an, die ich für dich geschnitten habe. Wenn du nicht aufisst, können wir nicht in den Park gehen.“ Option B: Den Teller beiseitestellen und einen Moment warten, dann zwei verschiedene Früchte zeigen (z. B. einen Apfel und eine Banane) und fragen: „Möchtest du einen Apfel oder eine Banane?“ (Präsentation visueller Optionen) Option C: Sagen Sie: „Du wirst es schon essen, wenn du hungrig bist“, und lassen Sie Lara allein in der Küche.

Feedback für die Teilnehmenden

Option A: Verknüpft die Motivation des Kindes mit einem externen Prozess (Belohnung durch den Parkbesuch) statt mit einem internen und lindert ihre sensorische Belastung nicht. Option B: (Richtiger Ansatz) Gibt Lara das Gefühl, die Kontrolle zu haben. Visuelle Unterstützung (das Zeigen der Früchte) hilft bei der auditiven Verarbeitungsgeschwindigkeit und unterstützt ihre Autonomie.

Option C: Ignoriert Laras Kommunikationsbemühungen und kann ein Gefühl der Unsicherheit erzeugen.

Bewertung:

Dieses Szenario zeigt, dass das „Anbieten von Auswahlmöglichkeiten“ nicht nur eine Vorliebe bedient, sondern auch eine präventive Intervention (proaktive Strategie) ist, die hilft, Krisen abzuwenden.

Interventionsbeispiel

Vorbereitungsphase: Die Betreuungsperson organisiert vor der Zwischenmahlzeit die Reize in der Küche. Wenn der Fernseher läuft, schaltet sie ihn aus, und wenn ein Küchengerät Geräusche macht, schaltet sie es ebenfalls aus. Anstatt Lara einen willkürlichen Teller vorzusetzen, bereitet die Betreuungsperson visuelle Karten vor, die zwei verschiedene, im Haus verfügbare Snacks zeigen, die Lara essen kann, und präsentiert Lara diese Karten (zum Beispiel einen Apfel und eine Packung Cracker, oder einen Apfel und eine Banane).

Anwendungsphase: Die Betreuungsperson hält die Optionen auf Laras Augenhöhe, in beiden Händen oder auf dem Tisch mit Abstand dazwischen. Sie gibt eine klare und direkte Anweisung: „Welchen möchtest du als Snack?“ Die Betreuungsperson vermeidet zusätzliche Kommentare wie „Schau mal, der Apfel hat viele Vitamine“ oder „Gestern hattest du Cracker“, die Lara verwirren könnten. Nach der Anweisung wartet die Betreuungsperson schweigend 10–15 Sekunden, um Lara Zeit zu geben, die Optionen zu sehen und eine Entscheidung zu treffen. Während dieser Zeit wedelt sie nicht mit dem Teller vor Lara herum und baut keinen Druck durch das Wiederholen der Frage auf. Wenn Lara keine Auswahl trifft, wiederholt die Betreuungsperson die Anweisung noch einmal mit derselben Ruhe. In dem Moment, in dem Lara ihre Hand ausstreckt, mit dem Finger zeigt, den Snack anschaut oder ihn verbal auswählt, bestätigt die Betreuungsperson diese Auswahl sofort. Die Betreuungsperson bietet Lara dann unverzüglich den ausgewählten Snack an oder legt ihn auf ihren Teller.

Reflexion und Bewertung

1. Wie könnte die Annahme der Betreuungsperson, dass „Lara Äpfel mag“, verhindert haben, dass sie Laras Bedürfnisse in diesem Moment sieht?
2. Könnte das Wegstoßen des Tellers und das Zuhalten der Ohren bei Lara ein Zeichen für eine sensorische Überlastung (Sensory Overload) sein?
3. Warum ist das Anbieten einer begrenzten Auswahl (2 Optionen) effektiver als eine offene Frage wie „Was möchtest du essen?“?

9.5. ENTSCHEIDUNGSFINDUNG

Lernziel

Betreuungspersonen lernen, wie wichtig es ist, Kindern Gelegenheiten zu bieten, Auswahlmöglichkeiten und Entscheidungen zu treffen. In diesem Prozess werden sie dem Kind verschiedene Optionen zur Verfügung stellen, um es ihm zu ermöglichen, ein Entscheidungsverhalten zu zeigen. Das Ziel ist es zu verstehen, wie Entscheidungsfähigkeiten die Autonomie, die Kommunikationsfähigkeiten, die Problemlösungskompetenz und die Motivation des Kindes zur Teilnahme an Aufgaben unterstützen.

Warum diese Kompetenz wichtig ist

Das Vermitteln von Entscheidungsfähigkeiten an Menschen mit besonderen Bedürfnissen spielt eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung kognitiver Funktionen, der Selbstbestimmung und von Fähigkeiten für ein eigenständiges Leben (Wehmeyer, 2004; Rajaraman, Austin & Gover, 2023). Dies liegt daran, dass Kinder im Prozess der Entscheidungsfindung lernen, die Beziehung zwischen Optionen und Ergebnissen zu bewerten; dies ist nicht nur für den akademischen Erfolg wichtig, sondern auch für das Lösen von Problemen, denen sie im täglichen Leben begegnen. Die Forschung (Rajaraman et al., 2023; van der Plas, Mason & Happé, 2023) hat gezeigt, dass Gelegenheiten zur Entscheidungsfindung die Fähigkeit von Kindern erhöhen, Verantwortung zu übernehmen, Ergebnisse vorherzusehen und unabhängig zu handeln. Darüber hinaus wird betont, dass Entscheidungsfähigkeiten eng mit der emotionalen Regulierung und mit sozialen Entscheidungsprozessen zusammenhängen (van der Plas, Mason & Happé, 2023). Zudem werden Entscheidungsfähigkeiten als eine notwendige Kompetenz angesehen, um die Teilnahme von Kindern an Aufgaben des täglichen Lebens sowie ihre Problemlösungsfähigkeiten zu steigern. Zusammenfassend ist es offensichtlich, dass das Vermitteln von Entscheidungsfähigkeiten an Kinder und das Unterstützen dieser Fähigkeiten vielen Entwicklungsbereichen dient. Weiterhin lässt sich sagen, dass Entscheidungsfähigkeiten Kinder in Bereichen wie Autonomie und eigenständiger Lebensführung stärken.

Zielgruppe Diese Kompetenz richtet sich an Betreuungspersonen von Kindern im Alter von 2–7 Jahren mit ASS, Entwicklungsverzögerungen, intellektuellen Beeinträchtigungen, Sprachschwierigkeiten oder emotionalen und sensorischen Regulationsstörungen. Die Aktivitäten und Beispiele können angepasst werden, um sie auf die Fähigkeiten, Kommunikationskompetenzen und spezifischen Alltagsroutinen des Kindes abzustimmen.

9.5.5. Szenario 1: „Auswahl in der Morgenroutine“

Kontext

Ali nimmt an einem Unterricht für alltägliche Lebenskompetenzen (Independent Living Skills) teil. Er lernt, seine Aufgaben während seiner Morgenroutine selbstständig zu organisieren.

Lernziele / Zielverhalten

- Dem Kind ermöglichen, seine Entscheidungsfähigkeiten zu nutzen, indem es seine eigenen Präferenzen ausdrückt.
- Das Bewerten von Optionen und das Berücksichtigen möglicher Ergebnisse während des Entscheidungsprozesses vermitteln.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Ali ist ein 7-jähriges Kind mit der Diagnose ASS. Alis kognitive und soziale Entwicklung ist auf einem guten Niveau. Ali erledigt morgens einige Aufgaben, wie das Aufräumen seines Zimmers und das Packen seiner Tasche. Als Teil der täglichen Routine verlangt die Betreuungsperson manchmal von Ali, zuerst sein Zimmer aufzuräumen, und manchmal, zuerst seine Tasche zu packen. Ali erlebt in dieser Situation Unentschlossenheit darüber, welche Aufgabe er zuerst erledigen soll. Dies verzögert die Aufgaben, die Ali fertigstellen muss.

Hauptszenario (Main Case)

Während der Morgenroutine, während Ali seine Tasche packt, weist die Betreuungsperson Ali an: „Räum dein Zimmer auf und pack dann deine Tasche.“ Am Vortag hatte sie ihn ebenfalls gebeten, zuerst seine Tasche zu packen. Angesichts dieser Situation war Ali unsicher, was er zuerst tun sollte. Als die Betreuungsperson sah, dass Ali nichts tat, interpretierte sie dies so, dass Ali seine Aufgaben nicht erledigen wollte.

Konzeptioneller Leitfaden

Dass Ali nicht gemäß den erteilten Anweisungen handelt, liegt nicht daran, dass er diese Aufgaben nicht ausführen möchte. Das liegt daran, dass Ali ein Kind ist, das diese Aufgaben selbstständig erledigen kann. Wie im Beispielfall zu sehen ist, hatte sich Ali zuerst entschieden, seine Tasche zu packen. Als eine Situation eintrat, die seiner eigenen Entscheidung widersprach, führte er die fraglichen Aufgaben nicht aus. Die Betreuungsperson sollte angesichts von Alis Reaktion zunächst ruhig bleiben. Sie sollte darauf warten, dass Ali entscheidet, ob er zuerst sein Zimmer aufräumen oder zuerst seine Tasche packen möchte. Wenn diese Situation im Sinne des Selbstbestimmungsansatzes bewertet wird, sollte Ali seine eigenen Spiele (bzw. Aktivitäten) wählen können, und die Betreuungsperson sollte in dieser Hinsicht eine unterstützende Rolle einnehmen.

Entscheidungen

Wenn der Betreuungsperson Anweisungen gegeben werden, wird beobachtet, dass Ali seine Pflichten nicht erfüllt. Wie sollte das Verhalten von Ali interpretiert werden?

Option A: Alis Verhalten ist eine Reaktion darauf, dass seine Entscheidung ignoriert wird; das Recht auf eine eigene Auswahl nicht zu unterstützen, kann die zukünftige Kooperation verringern. Option B: Ali hat sich nicht an die Anweisung gehalten, weil er die zugewiesenen Aufgaben nicht erfüllen und keine Verantwortung übernehmen wollte. Option C: Alis Verhalten ist rein zufällig und steht nicht im Zusammenhang mit dem Recht auf eine eigene Auswahl.

Feedback an die Teilnehmenden

Option A: Ali zwei Auswahlmöglichkeiten anzubieten, wie z. B. „Möchtest du zuerst deine Tasche packen oder zuerst dein Zimmer aufräumen?“, unterstützt seine Entscheidungsfähigkeiten. Dieser Ansatz stärkt Alis Selbstbestimmungsfähigkeiten, erhöht die Kooperation und hilft ihm zu verstehen, dass Verhalten eine Form der Kommunikation ist. Option B: Darauf zu bestehen, dass Ali „zuerst sein Zimmer aufräumt“, und zu erwarten, dass er seine Wahl ändert, ignoriert Alis Bedürfnis, Entscheidungen zu treffen. Dieser Ansatz vermittelt die Botschaft, dass die Kontrolle vollständig beim Erwachsenen liegt, und kann das ablehnende Verhalten verstärken. Option C: Zu denken, dass Alis Reaktion rein zufällig ist, und dieses Verhalten zu ignorieren, erfüllt Alis Bedürfnis nach Autonomie nicht; auf lange Sicht kann es zu einem noch trotzigeren Verhalten führen.

Bewertung: Bei der Bewertung der Optionen zeigt sich, dass die richtige Antwort Option A ist. Dies liegt daran, dass diese Option die Autonomiekompetenzen unterstützt, indem sie die Entscheidungsfindung dem Kind überlässt. Diese Option erhöht auch die Kooperation und verringert die Wahrscheinlichkeit von Problemverhalten.

Interventionsbeispiel

Vorbereitungsphase: Die Betreuungsperson bereitet zwei visuelle Karten für Ali vor, auf denen „Mein Zimmer aufräumen“ und „Meine Tasche packen“ steht. Unter diesen Karten wird eine Vorlage für „Vorher/Nachher“ platziert. Diese visuelle Hilfe hilft Ali, die Verwirrung in seinem Kopf in einen konkreten Plan zu verwandeln.

Anwendungsphase: Wenn Ali mit seiner Morgenroutine beginnt und Anzeichen von Unentschlossenheit zeigt (Einfrieren, Zögern), greift die Betreuungsperson ein: Ruhig bleiben: Die Betreuungsperson setzt Ali nicht unter Druck und erhebt nicht die Stimme. Optionen anbieten: Die Betreuungsperson zeigt Ali die visuellen Karten und fragt: „Ali, womit möchtest du heute deinen Tag beginnen? Möchtest du zuerst dein Zimmer aufräumen oder zuerst deine Tasche packen?“ Wartezeit: Ali bekommt mindestens 15 Sekunden Zeit, um die Informationen zu verarbeiten und seine eigene Präferenz zu berücksichtigen. Die Betreuungsperson trifft in dieser Zeit nicht die Entscheidung für Ali. Wenn Ali eine Karte auswählt und sie in den Bereich „Zuerst“ legt, bestätigt die Betreuungsperson diese Entscheidung: „Das ist ein großartiger Plan! Du hast dich entschieden, heute zuerst deine Tasche zu packen. Das ist deine Entscheidung.“ In diesem Prozess übernimmt Ali die Rolle eines Individuums, das seinen eigenen Morgen organisiert, anstatt jemand zu sein, der einfach nur einem externen Befehl folgt. Dieser Ansatz steigert Alis Motivation und verhindert Machtkämpfe zwischen ihm und der Betreuungsperson.

Reflexion und Bewertung

1. Warum hat Ali die Pflichten nicht erfüllt, die er normalerweise erledigt?
2. Was versuchte Ali zu sagen, indem er den Anweisungen nicht folgte?
3. Was können Sie tun, um das Entscheidungsverhalten eines Kindes in einer ähnlichen Situation zu unterstützen?

9.5.6. Szenario 2: „Auswahl von Buntstiften“

Kontext Freizeitaktivität: Beginn einer Malaktivität nach dem Unterricht.

Lernziele / Zielverhalten

- Das Kind dabei unterstützen, eine Entscheidung aus den angebotenen Optionen zu treffen.
- Das Entscheidungsverhalten des Kindes objektiv beobachten und beschreiben.
- Verstehen, wie der unterstützende Ansatz der Betreuungsperson die Autonomie und Teilnahme des Kindes erhöht.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Elif ist ein 7-jähriges Kind mit einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung. Sie liebt es zu malen. Elif malt am liebsten während der Freizeitaktivitäten als Teil ihrer täglichen Routine. Normalerweise wählt die Betreuungsperson die Buntstifte aus und gibt Anweisungen wie: „Nimm jetzt diese Farbe und male diesen Bereich damit aus.“ In dieser Situation bleibt Elif oft passiv oder möchte nicht malen. Wenn die Betreuungsperson jedoch nicht in die Farbauswahl eingreift, malt Elif mit dem von ihr gewählten Buntstift weiter.

Hauptszenario (Main Case)

Nach dem Erledigen ihrer Hausaufgaben geht Elif zur Freizeitaktivität des Ausmalens über. Die Betreuungsperson bringt Buntstifte mit, die Elif verwenden soll. Obwohl Elif mit ihrer Hand auf die Buntstifte zeigt, gibt die Betreuungsperson ihr einen Stift ihrer eigenen Wahl. Elif möchte jedoch nicht malen. Zuerst nimmt die Betreuungsperson an, dass Elif nicht malen möchte. Dann beobachtet sie Elif, ohne einzugreifen. Nach kurzem Warten berührt Elif ein paar Buntstifte, nimmt einen in die Hand, beginnt zu malen und sagt zur Betreuungsperson: „Das ist die Lieblingsfarbe meiner Freundin. Deshalb habe ich sie gewählt.“ Als die Betreuungsperson sagt: „Ok, gut gemacht“, ist Elif glücklich und malt weiter.

Konzeptioneller Leitfaden

In diesem Szenario sollte Elifs Verhalten, die Malaktivität zuerst abzulehnen und sie dann doch zu beginnen, als ein Ausdruck von Kommunikation und Präferenz verstanden werden. Denn Elif wollte nicht malen, als die Betreuungsperson ihr den von ihr selbst gewählten Stift gab; sie wartete darauf, den von ihr bevorzugten Buntstift auszuwählen, und begann dann zu malen, indem sie ihre eigene Entscheidung umsetzte. Dieses Verhalten ist ein Zeichen für Entscheidungsfindungs- und Selbstbestimmungsfähigkeiten. Elifs verbale Erklärung „Diese Farbe ist die Lieblingsfarbe meiner Freundin. Deshalb habe ich sie gewählt“ zeigt, dass sie ihre Wahl und deren Grund in einem sozialen Kontext durch ihr Verhalten ausgedrückt hat. Das Nichteingreifen, das Beobachten und das anschließende positive Feedback („Gut gemacht!“) der Betreuungsperson unterstützen Elifs Autonomie und erhöhen ihre Motivation.

Entscheidungen

Wenn die Betreuungsperson die Farben für Elif auswählt, wird beobachtet, dass Elif ihre Aufgaben nicht erfüllt. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Elif weiterreißt (bzw. weitermalt), wenn sie selbst über die Farbe entscheidet. Wie sollte das Verhalten der Betreuungsperson interpretiert werden?

Option A: Elifs Verhalten ist rein zufällig und steht nicht im Zusammenhang mit einer Auswahl.

Option B: Elifs Verhalten liegt daran, dass sie nicht kooperieren möchte.

Option C: Elifs Verhalten ist eine Reaktion darauf, dass ihre Entscheidung ignoriert wird. Bei der Entscheidung für ihre Lieblingsfarbe hat sie eine Verbindung zu einer Situation hergestellt, die ihr wichtig ist.

Feedback an die Teilnehmenden

Option A: Zu denken, dass Elifs Reaktion rein zufällig ist, und dieses Verhalten zu ignorieren, erfüllt Elifs Bedürfnis nach Autonomie nicht und führt dazu, dass sie ein Vermeidungsverhalten gegenüber der aktuellen Aktivität zeigt. Option B: Nachdem Elif sich für die von ihr gewünschte Farbe entschieden hatte, reagierte sie positiv auf die Reaktionen der Betreuungsperson (wie z. B. Lob). Dies beseitigt die Annahme, dass sie nicht kooperieren wollte. Option C: Elif hat diese Reaktion hervorgerufen, weil sie nicht selbst über die Farbauswahl entscheiden durfte. Als es ihr jedoch erlaubt wurde, die Farbauswahl selbst zu treffen, stieg ihre Motivation und sie stellte die Aktivität fertig.

Bewertung: Bei der Bewertung der Optionen zeigt sich, dass die richtige Antwort Option C ist. Dies liegt daran, dass diese Option die Autonomiekompetenzen unterstützt, indem sie die Entscheidungsfindung dem Kind überlässt. Diese Option erhöht auch die Kooperation und verringert die Wahrscheinlichkeit von Problemverhalten.

Interventionsbeispiel

Vorbereitungsphase: Die Betreuungsperson reduziert Reize, die das Kind im Moment der Auswahl ablenken könnten (wie Fernsehen, Lärm oder Unordnung durch andere Materialien auf dem Tisch), bevor die Freizeitaktivität beginnt. Nachdem das Kind seine Hausaufgaben

erledigt hat, bereitet die Betreuungsperson zwei oder drei verschiedene Buntstifte vor (z. B. rot und blau), die im Voraus festgelegt wurden und wahrscheinlich das Interesse des Kindes für seine Malaktivität wecken.

Anwendungsphase: Die Betreuungsperson hält die Stifte auf Augenhöhe des Kindes und stellt sicher, dass sie sich nicht berühren, oder reiht sie nebeneinander auf dem Tisch auf. Dann gibt die Betreuungsperson eine klare und prägnante Anweisung: „Welche Farbe möchtest du heute zum Malen verwenden?“ In dieser Phase vermeidet es die Betreuungsperson, zusätzliche Erklärungen abzugeben oder lenkende Aufforderungen wie „Komm schon, nimm den blauen“ zu verwenden, um zu verhindern, dass das Kind passiv wird. Nach der Anweisung gibt die Betreuungsperson dem Kind mindestens 10–15 Sekunden Zeit, um zu reagieren. Während dieser Zeit wiederholt die Betreuungsperson die Frage nicht und baut keinen Druck auf, indem sie mit den Stiften wackelt; sie ermöglicht es dem Kind, die Stifte zu untersuchen und seine eigenen inneren Gründe für eine Auswahl zu verarbeiten. Wenn das Kind nicht reagiert, wiederholt die Betreuungsperson die Anweisung ruhig und wartet erneut.

Sobald das Kind auf irgendeine Weise eine Präferenz zeigt (einen Stift berührt, ihn aufhebt oder es verbal ausdrückt), benennt und bestätigt die Betreuungsperson die Auswahl verbal: „Großartig, du hast den Stift, mit dem du malen wirst, selbst ausgewählt!“ Die Betreuungsperson erlaubt dem Kind dann sofort, mit dem ausgewählten Stift zu malen. Sicherzustellen, dass das Ergebnis der Auswahl (das Malen mit der gewählten Farbe) sofort eintritt, ermöglicht es dem Kind, ein Gefühl von Autonomie, ein Gefühl der Kontrolle und den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zu begreifen, was den Gedanken verstärkt: „Ich habe eine Entscheidung getroffen, und das ist passiert.“

Reflexion und Bewertung

1. Warum hat Elif die Malaktivität nicht durchgeführt?
2. Was versuchte Elif auszudrücken, indem sie die ihr angebotene Farbe ablehnte?
3. Was können Sie tun, um das Entscheidungsverhalten eines Kindes in einer ähnlichen Situation zu unterstützen?

9.5.7. Szenario 3: „Entscheidung über eine Routine nach der Schule“

Kontext Alltag nach der Schule (After-School Routine): Planung der Reihenfolge von Tablet-Zeit und Hausaufgaben.

Lernziele / Zielverhalten

1. Dem Kind helfen, den zeitlichen Unterschied zwischen zwei verschiedenen Optionen und dessen Auswirkungen auf sein Energieniveau am Abend zu analysieren.
2. Über die Reihenfolge der festgelegten Routinen entscheiden und die Entscheidungsfindungsfähigkeiten des Kindes entwickeln.

Hintergrund / Voraussetzungen

Kaan (8) muss eine Entscheidung zwischen der Nutzung des Tablets und dem Erledigen der Hausaufgaben treffen, wenn er von der Schule nach Hause kommt. Die Betreuungsperson erwartet von Kaan, dass er eine Entscheidung nicht nur basierend auf dem trifft, „was er tun möchte“, sondern auch, indem er die Konsequenzen seiner Wahl berücksichtigt.

Hauptszenario (Main Case)

Der Beginn der Geschichte: Kaan kommt von der Schule nach Hause. Er hat bis zum Abendessen Zeit, eine Entscheidung zu treffen. Die Betreuungsperson präsentiert die Optionen: Option 1: Wenn er jetzt auf dem Tablet spielt, wird er seine Hausaufgaben nach dem Abendessen machen. Option 2: Wenn er jetzt seine Hausaufgaben macht, wird er nach dem Abendessen auf dem Tablet spielen. Zuerst verlangt Kaan sofort sein Tablet. Die Betreuungsperson öffnet eine Bewertungstabelle und sagt: „Die Entscheidung liegt bei dir, aber du musst über die Konsequenzen nachdenken.“

Konzeptionelle Zusammenfassung: Wenn Kaan sagt: „Jetzt Tablet“, weiß er, dass er bei dieser Option seine Hausaufgaben nach dem Abendessen machen muss, aber wenn er seine Hausaufgaben jetzt macht, wird er nach dem Abendessen auf dem Tablet spielen können. Es wird jedoch von ihm erwartet, dass er bei diesen Entscheidungen die Konsequenzen berücksichtigt und akzeptiert.

Konzeptioneller Leitfaden: Wenn Kaan sagt: „Jetzt Tablet“, weiß er, dass er seine Hausaufgaben nach dem Abendessen machen muss, und dass er, wenn er seine Hausaufgaben

jetzt macht, nach dem Abendessen Spiele auf dem Tablet spielen kann. Es wird jedoch von ihm erwartet, dass er bei diesen Entscheidungen die Konsequenzen berücksichtigt und sie akzeptiert.

Entscheidungen

Kaan sagt: „Ich möchte jetzt auf dem Tablet spielen.“ Wie sollte die Betreuungsperson ihn anleiten?

Option A: „Nein, du musst zuerst deine Hausaufgaben fertigmachen; das ist die Regel.“ (Autoritärer Ansatz)

Option B: Kaan ein „Energie- und Zeitdiagramm“ präsentieren, um zu visualisieren, wie er sich bei jeder Wahl bis 20:00 Uhr fühlen wird, und ihn entscheiden lassen. (Angemessener Ansatz)

Option C: Kaan das Tablet geben, aber wenn er seine Hausaufgaben nach dem Abendessen nicht macht, das Tablet für den nächsten Tag sperren. (Auf Strafe basierender Ansatz)

Feedback an die Teilnehmenden

Option A: Auf einer starren Regel wie „Nein, Hausaufgaben zuerst, das ist die Regel“ zu bestehen, stellt einen autoritären Ansatz dar. Dies ignoriert Kaans Bedürfnis nach Autonomie und versäumt es, ihm die logische Beziehung zwischen seinen Entscheidungen und deren Ergebnissen zu vermitteln. Auf lange Sicht kann dies den Widerstand erhöhen und seine Motivation zur Kooperation verringern.

Option B: Kaan ein „Energie- und Zeitdiagramm“ zu präsentieren, ermöglicht es ihm zu visualisieren, wie sich jede Wahl um 20:00 Uhr anfühlen wird. Indem die endgültige Entscheidung ihm überlassen wird, unterstützt die Betreuungsperson Kaans Entscheidungsfindungsfähigkeiten und Selbstbestimmung. Dieser Ansatz erhöht seine interne Motivation und hilft ihm, positiv auf die Routine zu reagieren, weil er das Gefühl hat, seinen eigenen Zeitplan unter Kontrolle zu haben.

Option C: Das Tablet sofort zu geben und mit einer Sperre am nächsten Tag zu drohen, wenn die Hausaufgaben nicht erledigt werden, ist ein auf Strafe basierender Ansatz. Dies mag zwar das unmittelbare Problem lösen, hilft Kaan jedoch nicht, die natürlichen Konsequenzen seines Handelns zu verstehen. Anstatt zu lernen, seine Zeit einzuteilen, zeigt Kaan möglicherweise ein Vermeidungsverhalten oder führt Aufgaben nur aus Angst vor Bestrafung statt aus Verantwortungsbewusstsein aus.

Interventionsbeispiel

Vorbereitungsphase: Die Betreuungsperson legt eine zweiseitige Tabelle vor Kaan hin. Die Tabelle hat die Überschriften „Meine Entscheidung“ und „Was passiert nach dem Abendessen?“.

Anwendungsphase: Die Betreuungsperson zeichnet gemeinsam mit Kaan eine Karte für beide Wege. Die Betreuungsperson sagt: „Kaan, hier sind die Wege für beide Optionen. Wenn du den oberen Weg wählst, warten deine Hausaufgaben nach dem Abendessen auf dich. Wenn du den unteren Weg wählst, wartet nach dem Abendessen ein Spiel auf dich. Welches Ergebnis bevorzugst du?“ und wartet schweigend 15 Sekunden. Unabhängig davon, welche Option Kaan wählt (selbst wenn er Szenario A wählt), bestätigt die Betreuungsperson diese Entscheidung: „Ich verstehe; du hast dich entschieden, ein Spiel auf dem Tablet zu spielen und deine Hausaufgaben auf später zu verschieben. Lass uns das zu unserem Plan machen.“ Kaans Entscheidungsfindungsfähigkeiten werden nicht verstärkt, weil er „das Richtige getan hat“, sondern weil er in der Lage war, „das Ergebnis zu steuern“.

Reflexion und Bewertung Was können Sie in einer ähnlichen Situation tun, um ein Kind dazu zu ermutigen, Entscheidungen zu treffen (und über die Konsequenzen nachzudenken)?

9.6. ZIELSETZUNG

Lernziel

Betreuungspersonen lernen zu erkennen, dass spezifische Ziele konsequent zu einer höheren Leistung führen. Sie werden eine funktionale Zielsetzung und entsprechende Maßnahmen unterstützen, um Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) dabei zu helfen, ihre Ziele zu erreichen.

Warum diese Kompetenz wichtig ist

Traditionelle und gängige Praxisansätze in der Sonderpädagogik für kleine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf basieren im Allgemeinen auf intensiver Anleitung durch Erwachsene sowie auf externer Motivation und Verstärkung. Infolgedessen werden Kinder abhängiger von externer Motivation und Verstärkung, insbesondere beim Erledigen anspruchsvoller Aufgaben. Dies führt zu einer Abhängigkeit von Erwachsenen bei der Aufgabenerfüllung und schadet zudem ihrer Autonomie. Eine praktische Zielsetzung für kleine Kinder hilft ihnen, ihre Ziele mit den Handlungen zu verknüpfen, die zu deren Erreichung erforderlich sind. Kindern beizubringen, sich Ziele zu setzen, und ihre Fähigkeiten zu deren Erreichung zu unterstützen, kann dazu beitragen, ihre Abhängigkeit von Erwachsenen/Betreuungspersonen zu verringern, ein Erfolgserlebnis zu fördern und ihre Autonomie zu stärken.

Zielgruppe

Diese Kompetenz richtet sich an Betreuungspersonen von Kindern im Alter von 2–7 Jahren mit intellektuellen Beeinträchtigungen, Entwicklungsverzögerungen, Sprachschwierigkeiten oder emotionalen und sensorischen Regulationsstörungen, einschließlich ASS. Mögliche Ziele und die dazugehörige Unterstützung können basierend auf den aktuellen Bedürfnissen und Leistungen des Kindes angepasst werden.

9.6.5. Szenario 1: „Den Kleiderschrank ordentlich halten“

Kontext Alltag im häuslichen Umfeld: Zeit, die Kleidung zu wechseln

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Betreuungsperson erkennt, dass die Ursache für den unordentlichen Kleiderschrank das Fehlen von Kategorisierung, eines Platzierungsziels und der dazugehörigen Fähigkeiten ist.
2. Das Festlegen von spezifischen und erreichbaren Zielen sowie die dazugehörigen Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf das Ordentlichhalten des Kleiderschranks unterstützen.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Serra ist ein 7-jähriges Kind mit Down-Syndrom, das Schwierigkeiten hat, seinen Kleiderschrank ordentlich zu halten. Der Hauptgrund für das Problem ist, dass Serra ihre Kleidung nicht in die dafür vorgesehenen Bereiche oder Boxen legt. Als Folge davon fällt es ihr schwer, die Kleidung zu finden, die sie braucht, was zu einem noch unordentlicheren Kleiderschrank führt.

Hauptszenario (Main Case)

Um 19:30 Uhr (im Text als pm angegeben; *Hinweis für den Kontext: Möglicherweise ist im Original ein Fehler und es ist morgens vor der Schule gemeint*) wechselt Serra ihre Kleidung, bevor sie zur Schule geht. Die Betreuungsperson betritt das Zimmer und sagt: „Zeit, zur Schule zu gehen. Hast du dich noch nicht angezogen? Warum ist dein Kleiderschrank so unordentlich?“. Serra gerät in Panik und zieht sich schnell an. Sie legt ihre Kleidung planlos an ungeeignete Orte. Die Betreuungsperson warnt sie: „Wenn du das tust, wird dein Kleiderschrank immer unordentlich sein. Du kannst deine Kleidung so nicht leicht finden.“ In diesem Szenario resultiert Serras unordentlicher Kleiderschrank daraus, dass sie die spezifischen, konkreten Verhaltensweisen, die bei ihrer Anziehoroutine erforderlich sind, nicht befolgt. Obwohl Serra das Ziel hat, ihren Kleiderschrank ordentlich zu halten, ist sie nicht in der Lage, ihr Ziel zu erreichen, weil sie bei früheren Anziehsituationen die notwendigen Schritte zur Organisation ihres Kleiderschranks nicht befolgt hat. Dies zu erkennen, bietet der Betreuungsperson die richtige Perspektive, um Serra beim Setzen konkreter, erreichbarer Ziele zu unterstützen. Der erste Schritt bei der durch die Betreuungsperson unterstützten Zielsetzung könnte darin bestehen, dass die Betreuungsperson kleine, konkrete Ziele identifiziert und einhält, die dem Kind helfen, seinen Kleiderschrank während der Anziehoroutinen in Ordnung zu halten. Das Ziel hierbei ist, dass das Kind funktionale Ziele nacheinander erreicht und dadurch die Bedingungen für die nachfolgenden Schritte aufrechterhält – mit anderen Worten, Situationen zu eliminieren, die das Erreichen des Ziels behindern. Es ermöglicht dem Kind, den Zusammenhang zwischen seinen Zielen, Verhaltensweisen und der aktuellen Situation bzw. dem Ergebnis zu erkennen. Dieser Ansatz kann sicherstellen, dass das Kind die notwendigen Verhaltensweisen zur Pflege seines Kleiderschranks angemessen abschließt.

Intervention

Die Betreuungsperson legt unter Berücksichtigung von Serras Alter, den Schrankfächern und der Kleidung konkrete Schritte fest, um den Kleiderschrank ordentlich zu halten (Pyjama falten,

Hemden aufhängen, Socken in die Schublade legen usw.). Diese Schritte werden mit begleitenden Bildern aufgeschrieben und an die Innenseite der Kleiderschrantür geklebt. Während der Interventionsphase steuert Serra den Prozess unabhängig, indem sie nach jeder Anziehoroutine die an der Schranktür angebrachte Schrittliste durchgeht. Die Betreuungsperson greift in diesen Prozess nicht direkt ein; stattdessen stellt sie Serra zu einer angemessenen Zeit am Tag Fragen wie: „Wie war dein Tag? Ist dein Kleiderschrank ordentlich? Hast du deine Kleidung an den richtigen Ort gelegt?“ Wenn Serra ihr Ziel erreicht, unterstützt die Betreuungsperson sie beim Erreichen des Ziels, indem sie Fragen stellt wie: „Gut gemacht, du hast tolle Arbeit geleistet! War es so nicht schöner und einfacher für dich? Wie hast du dich gefühlt, als dein Kleiderschrank ordentlich war?“ Wenn sie es nicht erreicht, besprechen sie gemeinsam, warum sie es nicht erreichen konnte und mit welchem Schritt sie Schwierigkeiten hatte, um sich auf die nächste Routine vorzubereiten. Wenn Serra beginnt, die Schritte konstant auszuführen, reduziert die Betreuungsperson schrittweise ihre Unterstützung und fragt oder überprüft nur noch, ob ihr Kleiderschrank ordentlich ist. In der Endphase schließt Serra die Routine vollständig unabhängig ab, ohne auf die visuelle Liste zu schauen. Schließlich kann Serra die visuelle Liste aus ihrem Kleiderschrank entfernen.

Reflexion und Bewertung

1. Welche Strategien hat die Betreuungsperson genutzt, um Serra dabei zu helfen, ihr Ziel zu setzen und zu erreichen?
2. Bedenken Sie die potenziellen Ergebnisse, wenn die Betreuungsperson Serra beim Setzen und Erreichen von Zielen unterstützt.

9.6.6. Szenario 2: „Zweimal täglich Zähneputzen“

Hier ist die eins-zu-eins Übersetzung ins Deutsche (ohne Kommentare):

Kontext Alltag im häuslichen Umfeld: Zähneputzen morgens und abends

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Betreuungsperson erkennt, dass der Grund für das unregelmäßige Zähneputzen nicht darin liegt, ein „ununaufmerksames oder stures Kind“ zu sein, sondern an einem Mangel an Zielen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Schritten der Zähneputzroutine.

2. Das Kind dabei unterstützen, konkrete Ziele für das zweimal tägliche Zähneputzen zu setzen und die dazugehörigen Fähigkeiten zu entwickeln.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Tuna ist ein 6-jähriger Junge mit ADHS, dem es schwerfällt, eine beständige Gewohnheit beim Zähneputzen beizubehalten. Die Grundursache des Problems ist, dass Tuna das Putzen entweder komplett auslässt oder nicht lange genug putzt. Die Ergebnisse im Hinblick auf die Risiken für die Zahngesundheit machen die Routine zu einer täglichen Konfliktquelle.

Hauptszenario (Main Case)

Um 21:00 Uhr zieht Tuna vor dem Zubettgehen seinen Pyjama an. Die Betreuungsperson betritt das Zimmer. Beim Betreten des Zimmers sagt die Betreuungsperson: „Tuna, hast du dir die Zähne geputzt?“ Tuna schaut die Betreuungsperson an und schüttelt den Kopf. Die Betreuungsperson sagt: „Es ist jede Nacht dasselbe! Warum denkst du nie daran?“ Tuna geht nervös ins Badezimmer und kehrt innerhalb von Sekunden zurück. Die Betreuungsperson sagt: „In so kurzer Zeit kann man sich nicht die Zähne putzen.“ „Du bist so unvorsichtig, deine Zähne werden verfaulen, wenn du so weitermachst!“, warnt sie.

In diesem Szenario resultiert Tunas Unfähigkeit, eine Zähneputzroutine beizubehalten, daraus, dass er vergisst, sich morgens und vor dem Zubettgehen die Zähne zu putzen. Darüber hinaus kann er während des Zähneputzens die Schritte nicht ausreichend fortführen, möglicherweise aufgrund von ADHS. Tuna möchte sich zweimal am Tag mit genügend Zeit die Zähne putzen. Aber er erinnert sich selbst nicht an das Putzen, und klare Ziele sowie eine Abfolge von Schritten bezüglich des Wann, Wie und wie lange er putzen sollte, wurden nicht etabliert. Das Erkennen dieser Situation ermöglicht es der Betreuungsperson, die richtige Perspektive zu gewinnen, um Tuna durch das Setzen konkreter und erreichbarer Ziele sowie den Einsatz einer Erinnerungshilfe zu unterstützen. Der erste Schritt bei der durch die Betreuungsperson unterstützten Zielsetzung könnte darin bestehen, eine Erinnerungshilfe für das Ziel des zweimal täglichen Zähneputzens – nach dem Frühstück und vor dem Zubettgehen – zu verwenden. Zweitens unterstützt die Betreuungsperson Tuna dabei, ein Ziel zu setzen, das kleine und konkrete Schritte beinhaltet, und diese Schritte durch Visuelles zu unterstützen. Dieser Ansatz ermöglicht es dem Kind, den Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und den Ergebnissen (regelmäßiges Putzen = gesunde Zähne) zu erkennen.

Intervention

Die Betreuungsperson legt unter Berücksichtigung von Tunas Alter und spezifischen Umständen wie Aufmerksamkeits- und Gedächtnisschwierigkeiten infolge von ADHS gemeinsam mit Tuna die notwendigen konkreten Schritte für eine Zähneputzroutine fest (wie das Aufheben der Bürste, das Auftragen der Zahnpasta, das Putzen für 2 Minuten, das Ausspülen des Mundes, das Zurückstellen der Bürste). Diese Schritte werden mit begleitenden visuellen Hilfen aufgeschrieben und in der Nähe des Waschbeckens aufgehängt, zum Beispiel am Rand des Spiegels. Zusätzlich werden Zahnbürste und Zahnpasta morgens an einem sichtbaren Ort in der Nähe von Tunas Kleidung oder Bett hinterlassen, damit er daran denkt, sich die Zähne zu putzen. Während der Interventionsphase steuert Tuna den Prozess unabhängig, indem er morgens und vor dem Zubettgehen auf die Schrittliste schaut. Die Betreuungsperson greift nicht direkt in den Prozess ein; stattdessen stellt sie Tuna in einem geeigneten Moment Fragen wie: „Hast du dir heute Morgen die Zähne geputzt? Konntest du die Schritte befolgen?“ Wenn Tuna sein Ziel erreicht, unterstützt die Betreuungsperson ihn beim Erreichen seines Ziels, indem sie Fragen stellt wie: „Gut gemacht, du hast tolle Arbeit geleistet! Wie fühlst du dich, wenn deine Zähne sauber sind?“ Wenn Tuna eine Aufgabe nicht erreichen kann, besprechen sie gemeinsam, warum es schwierig war, und bereiten sich auf die nächste Routine vor. Wenn Tuna beginnt, die Schritte konstant auszuführen, reduziert die Betreuungsperson schrittweise die Unterstützung und fragt oder überprüft nur noch, ob er sich die Zähne geputzt hat. In der Endphase schließt Tuna die Routine vollständig unabhängig ab, ohne auf die visuelle Liste zu schauen. Schließlich kann Tuna die visuelle Liste entfernen.

Reflexion und Bewertung

1. Welche Strategien hat die Betreuungsperson genutzt, um Tuna dabei zu helfen, sein Zähneputzziels zu setzen und zu erreichen?
2. Bewerten Sie die potenziellen langfristigen Konsequenzen, wenn die Betreuungsperson Tuna bei dieser Routine unterstützt.

9.6.7. ” Szenario 3: „Tägliches Erledigen der Hausaufgaben“

Kontext Alltag im häuslichen Umfeld: Hausaufgabenzeit nach der Schule

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Betreuungsperson erkennt, dass der Grund für unvollständige Hausaufgaben nicht darin liegt, dass das Kind „faul oder unwillig“ ist oder eine Behinderung hat, sondern an einem Mangel an Zielen und Fähigkeiten im Zusammenhang mit den Schritten der Hausaufgabenroutine.
2. Das Kind dabei unterstützen, konkrete Ziele für das regelmäßige, tägliche Erledigen der Hausaufgaben zu setzen und die entsprechenden Fähigkeiten zu entwickeln.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Selim ist ein 9-jähriger Junge mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, dem es schwerfällt, sich selbst zu organisieren und seine Hausaufgaben regelmäßig zu erledigen. Die Wurzel des Problems liegt darin, dass Selim nicht weiß, wie er mit seinen Hausaufgaben beginnen soll, wie lange er lernen sollte, oder dass der Hausaufgabenprozess nicht in spezifische Schritte unterteilt ist. Als Folge davon bleiben die Hausaufgaben entweder unvollendet oder werden gar nicht gemacht, was an den meisten Abenden zu einer Quelle von Stress wird.

Hauptszenario (Main Case)

Um 17:00 Uhr kommt Selim von der Schule nach Hause, zieht sich um, isst seine Zwischenmahlzeit und spielt mit Freunden. Nach diesen Aktivitäten haben die Kinder Hausaufgabenzeit. Die Betreuungsperson startet die Hausaufgabenzeit für die Kinder, indem sie die Aufgaben überprüft und erklärt. Zwanzig Minuten später betritt die Betreuungsperson den Flur und sagt: „Selim! Was ist mit deinen Hausaufgaben?“. Selim sagt: „Ich kann nicht anfangen, weil ich nicht weiß, wo ich beginnen soll.“ Die Betreuungsperson sagt: „Ich habe es dir doch erklärt. Es ist jeden Tag dasselbe, du hast keinerlei Verantwortungsbewusstsein!“ Selim greift nervös nach seinen Arbeitsblättern, holt sein Heft heraus, sitzt dann aber da und ist unsicher, was er tun soll. Die Betreuungsperson fügt hinzu: „Wenn du so faul bist, wirst du in der Schule keinen Erfolg haben. Beeil dich und mach es fertig!“. In diesem Szenario resultiert Selims Unfähigkeit, seine Hausaufgabenroutine beizubehalten, aus mangelnder Verinnerlichung der konkreten, aufeinanderfolgenden Schritte, die für diesen Prozess

erforderlich sind. Obwohl Selim seine Hausaufgaben machen möchte, hat er kein klares Ziel gebildet, das die Schritte beinhaltet, womit er beginnen soll, wie lange er arbeiten soll und was zu tun ist, wenn er fertig ist. Das Erkennen dieser Situation hilft der Betreuungsperson, die richtige Perspektive zu gewinnen. Anstatt die aktuelle Situation mit Selims Persönlichkeitsmerkmalen und seiner intellektuellen Beeinträchtigung zu verknüpfen, ist es möglich, ihn zu unterstützen, indem seine Hausaufgabenroutine in konkrete, erreichbare Ziele/Schritte unterteilt wird. Der erste Schritt bei der durch die Betreuungsperson unterstützten Zielsetzung könnte darin bestehen, eine Routine für die Hausaufgabenzeit nach einer bestimmten Ruhephase nach der Schule einzurichten, den Hausaufgabenprozess in kleine, konkrete Schritte zu unterteilen und diese durch kurze Notizen und Visuelles zu unterstützen. Dieser Ansatz ermöglicht es dem Kind zu verstehen, dass die kleinen Schritte/Ziele ihn zum gewünschten Ende führen. Das Ergebnis regelmäßiger Hausaufgaben trägt zur Selbstwirksamkeit, zu besserem Lernen und zu Erfolg bei. Folglich wird er in Zukunft mehr interne Motivation haben und weniger externe Motivation sowie Druck durch die Betreuungsperson benötigen.

Intervention

Die Betreuungsperson legt unter Berücksichtigung von Selims Alter und den spezifischen Schwierigkeiten bei der Organisation und dem Initiieren aufgrund seiner intellektuellen Beeinträchtigung gemeinsam mit Selim die notwendigen konkreten Schritte für die Hausaufgabenroutine fest (wie das Herausholen des Hausaufgabenhefts, das Beginnen mit der ersten Aufgabe, das Beantworten von Fragen, das Übergehen zur nächsten Lektion, das Bitten der Betreuungsperson um Genehmigung, wenn er fertig ist). Diese Schritte werden mit visuellen Hilfen und kurzen Notizen aufgeschrieben und an Selims Arbeitsplatz aufgehängt. Eine visuelle Erinnerung, die anzeigt, dass die Hausaufgabenzeit nach einer bestimmten Ruhephase nach der Rückkehr aus der Schule beginnt, wird ebenfalls zur Routine hinzugefügt. Während der Interventionsphase steuert Selim den Prozess jeden Tag unabhängig, indem er zur Hausaufgabenzeit auf die Schrittliste schaut. Die Betreuungsperson greift nicht direkt in den Prozess ein; stattdessen stellt sie Selim in einem geeigneten Moment Fragen wie: „Konntest du deine Hausaufgaben heute fertigstellen? Welche Schritte hast du befolgt?“ Wenn Selim sein Ziel erreicht, unterstützt die Betreuungsperson ihn beim Erreichen seines Ziels, indem sie Fragen stellt wie: „Gut gemacht, du hast tolle Arbeit geleistet! Wie fühlst du dich, wenn du deine Hausaufgaben ganz alleine fertigstellst?“ Wenn er es nicht erreicht, besprechen sie

gemeinsam, warum er es nicht erreicht hat und mit welchem Schritt er Schwierigkeiten hatte, um sich auf die nächste Routine vorzubereiten. Wenn Selim beginnt, die Schritte konstant auszuführen, reduziert die Betreuungsperson schrittweise die Unterstützung und fragt oder überprüft nur noch, ob er seine Aufgaben fertiggestellt hat. In der Endphase schließt Selim die Routine vollständig unabhängig ab, ohne auf die visuelle Liste zurückzugreifen. Schließlich kann Selim die visuelle Liste von seinem Arbeitsplatz entfernen.

Reflexion und Bewertung

1. Welche Strategien hat die Betreuungsperson genutzt, um Selim dabei zu helfen, sein Hausaufgabenziel zu setzen und zu erreichen?
2. Bewerten Sie die potenziellen langfristigen Konsequenzen, wenn die Betreuungsperson Selim bei dieser Routine unterstützt.

9.7. PROBLEMLÖSUNG

Lernziel

Betreuungspersonen lernen, Lernende dabei zu unterstützen, Probleme zu erkennen, alternative Lösungen zu generieren, die Konsequenzen abzuwägen und die am besten geeignete Lösung auszuwählen, während sie gleichzeitig durch die Anleitung von Erwachsenen in diesem Prozess Selbstregulationsfähigkeiten und unabhängige Problemlösungskompetenzen entwickeln.

Warum diese Kompetenz wichtig ist

Traditionelle und gängige Praxisansätze in der Sonderpädagogik für kleine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) basieren im Allgemeinen auf intensiver Anleitung durch Erwachsene und auf von Erwachsenen vorgegebenen Optionen bei Problemen im täglichen Leben sowie bei akademischen Lernerfahrungen. Infolgedessen werden Kinder abhängiger von der Anleitung und den Optionen, die von Erwachsenen präsentiert werden. Problemlösungsfähigkeiten bilden die Grundlage dafür, dass Kinder Hindernisse bewältigen können, denen sie sowohl beim Lernen als auch im täglichen Leben begegnen. Diese Kompetenz, die bereits in jungen Jahren erworben wird, legt den Grundstein für die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstregulation. Insbesondere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen eine planvollere und zielgerichtete Unterstützung durch Erwachsene, um diese Fähigkeiten zu erwerben.

Zielgruppe

Kinder im Vorschulalter und in der frühen Grundschulbildung (5–9 Jahre), insbesondere solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie Lernbehinderungen, intellektuellen Beeinträchtigungen oder Sprech- und Sprachschwierigkeiten, benötigen eine strukturierte Unterstützung, um Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln.

9.7.5. Szenario 1: „Öffnen einer Box“

Kontext

Aktivität in der Gruppe: Kunst- und Bastelzeit

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Betreuungsperson erkennt, dass die Unfähigkeit des Kindes, eine Box oder eine Tasche zu öffnen, eine Gelegenheit zur Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten darstellt; anstatt sofort zu helfen/einzugreifen, entscheidet sie sich dafür, das Kind zu unterstützen.
2. Die Betreuungsperson leitet das Kind an, das aktuell erlebte Problem zu beschreiben (zu definieren), alternative Lösungen zu identifizieren und die am besten geeignete Lösung auszuwählen, wobei die Option nach Abschluss der Fertigkeit überprüft/bewertet wird.

Hintergrund / Ausgangsbedingungen

Ali ist ein 6-jähriges Kind mit Lernbehinderungen, das in einer Tagesstätte lebt. Es fällt ihm schwer, um Hilfe zu bitten, wenn er bei Kunst- und Bastelaktivitäten auf ein Hindernis stößt. Er gibt leicht auf oder wird frustriert, wenn er die Aufgabe nicht unabhängig abschließen kann, und zeigt manchmal Verhaltensweisen wie die Beschädigung von Gegenständen oder Selbstverletzung.

Hauptszenario (Main Case)

Während einer Kunstaktivität versucht Ali, eine Box mit Farben zu öffnen, scheitert jedoch. Er wird zunehmend frustriert, schlägt die Box auf den Tisch und sagt: „Ich kann es nicht.“ Die Betreuungsperson bemerkt dies, öffnet die Box sofort und sagt: „Hier, ich öffne sie für dich.“

Jetzt kannst du anfangen zu malen.“ In diesem Szenario resultieren der Frust und das Vermeidungsverhalten des Kindes daraus, dass seine Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Hindernissen noch nicht entwickelt sind. Wenn Betreuungspersonen das Hindernis sofort für das Kind beseitigen, verpasst das Kind die Gelegenheit, das Problem zu erkennen, eine Lösung zu generieren und das Gefühl des Erfolgs zu erleben, das durch das eigene Lösen entsteht. Stattdessen legt die Anleitung des Kindes durch einen einfachen Problemlösungsprozess – das Definieren des Problems, das Abwägen möglicher Lösungen, das Ausprobieren dieser und das Bewerten des Ergebnisses – das Fundament für unabhängige Problemlösungskompetenz und Selbstregulation. Dies ist besonders wichtig für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) in Betreuungseinrichtungen, in denen Gelegenheiten für Autonomie und Kompetenzentwicklung bewusst geschaffen werden müssen.

Intervention

Wenn die Betreuungsperson bemerkt, dass Ali die Box nicht öffnen kann und frustriert ist, geht sie, anstatt sofort einzugreifen, zu Ali und fragt ruhig: „Was ist passiert? Was ist das Problem?“. Sie ermöglicht es Ali, das Problem zu definieren; falls erforderlich, unterstützt sie den Prozess mit kurzen, lenkenden Fragen wie: „Versuchst du, die Box zu öffnen?“. Dann leitet die Betreuungsperson Ali mit Fragen wie: „Was können wir tun, um diese zu öffnen? Kannst du etwas anderes versuchen?“ dazu an, eine Lösung zu finden. Während Ali verschiedene Wege vorschlägt oder ausprobiert, beobachtet die Betreuungsperson den Prozess und gibt nur bei Bedarf einfache Hinweise. Wenn die Box geöffnet ist, verstärkt die Betreuungsperson Alis Erfolg, indem sie sagt: „Gut gemacht! Du konntest die Box selbst öffnen. Du hast das Problem selbst gelöst. Wie fühlst du dich?“. Wenn sich ähnliche Situationen wiederholen (Öffnen/Schließen der Box, Öffnen/Schließen des Mäppchens und der Tasche usw.), bietet die Betreuungsperson Anleitung/Unterstützung an, um Ali dazu zu ermutigen, ähnliche Methoden anzuwenden, und strebt eine Generalisierung an. Zu diesem Zweck leistet die Betreuungsperson Unterstützung nur bei Bedarf und reduziert diese schrittweise. In der Endphase kann Ali, wenn er auf ein Hindernis stößt, das Problem identifizieren, Lösungen generieren und die am besten geeignete unabhängig umsetzen.

Reflexion und Bewertung

1. Welche Strategien hat die Betreuungsperson genutzt, um Ali beim Öffnen der Box zu helfen?

2. Bewerten Sie die potenziellen Auswirkungen dieses Ansatzes auf Alis Problemlösungsfähigkeiten in der Zukunft.

9.7.6. Szenario 2: „Verlorener Gegenstand“

Kontext

Morgenroutine in der Kindertagesstätte: Fertigmachen für die Schule

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Betreuungsperson erkennt, dass die Unfähigkeit des Kindes, seine Schuhe zu finden, eine Gelegenheit zur Förderung von Problemlösefähigkeiten darstellt. Statt das Problem sofort selbst zu lösen, wird das Kind aktiv in den Prozess einbezogen.
2. Das Kind wird dabei unterstützt, das Problem zu identifizieren, mögliche Lösungen zu entwickeln, die geeignetste Lösung mit Unterstützung auszuwählen und die Ergebnisse zu reflektieren.

Hintergrund / Ausgangssituation

Ada ist ein 7-jähriges Mädchen mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten, das in einer Kindertagesstätte lebt. Aufgrund ihrer eingeschränkten verbalen Ausdrucksfähigkeit fällt es ihr schwer, Probleme gegenüber Betreuungspersonen oder anderen Kindern zu erklären. In solchen Situationen reagiert sie häufig mit Weinen oder „Erstarren“.

Hauptfall

Während der morgendlichen Schulvorbereitung kann Ada ihre Schuhe nicht finden. Sie schaut sich um, kann nichts sagen, setzt sich hin und beginnt zu weinen.

Die Betreuungsperson kommt hinzu, erkennt die Situation und sagt: „Du findest deine Schuhe nicht? Ich hole sie dir.“ Sie sucht die Schuhe und hilft Ada beim Anziehen. Anschließend sagt sie: „Komm, wir müssen uns beeilen, du darfst nicht zu spät zur Schule kommen.“

In diesem Szenario löst die Betreuungsperson das Problem vollständig für das Kind und verhindert damit die aktive Beteiligung am Prozess. Kinder mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten können dadurch in einen Kreislauf aus Hilflosigkeit, Abhängigkeit und Nicht-Kommunikation geraten.

Intervention

Wenn die Betreuungsperson bemerkt, dass Ada ihre Schuhe nicht findet und weint, greift sie nicht sofort ein, sondern nähert sich ruhig dem Kind und fragt:

„Was ist passiert? Was ist das Problem?“

Dabei werden Gesten und Mimik unterstützend eingesetzt.

Ada wird die Möglichkeit gegeben, das Problem auszudrücken. Falls notwendig, unterstützt die Betreuungsperson den Prozess mit kurzen, einfachen Fragen wie: „Suchst du deine Schuhe?“ oder durch Zeigen auf mögliche Orte.

Anschließend wird Ada durch konkrete und einfache Fragen zur Lösung geführt, z. B.: „Wo könnten deine Schuhe sein?“ oder „Hast du schon woanders nachgeschaut?“

Während Ada mögliche Orte zeigt oder selbst sucht, beobachtet die Betreuungsperson den Prozess und gibt nur bei Bedarf minimale Hinweise.

Wenn die Schuhe gefunden werden, wird der Erfolg positiv verstärkt: „Sehr gut! Du hast deine Schuhe selbst gefunden und das Problem selbst gelöst. Wie fühlst du dich jetzt?“

Bei wiederkehrenden Situationen (z. B. verlorene Gegenstände oder Kleidung) wird diese Vorgehensweise weiter geübt, um die Generalisierung zu fördern. Die Unterstützung wird dabei schrittweise reduziert, sodass Ada zunehmend selbstständig Probleme erkennen, Lösungen entwickeln und umsetzen kann.

Reflexion und Bewertung

1. Welche alternativen Kommunikationsmethoden können genutzt werden, um ein Kind mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten in den Problemlöseprozess einzubeziehen?
2. Bewerten Sie die mögliche Wirkung dieses Ansatzes auf Adas Problemlösefähigkeiten und Kommunikationsfähigkeiten.

9.7.7. Szenario 3: „Ein Spielzeug teilen“

Kontext

Kinderbetreuung: Freispielzeit

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Betreuungsperson erkennt, dass der Konflikt zweier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf um dasselbe Spielzeug eine Gelegenheit zur Entwicklung von Problemlösefähigkeiten darstellt. Statt sofort Entscheidungen für die Kinder zu treffen, werden beide aktiv in den Problemlöseprozess einbezogen.
2. Beide Kinder werden dabei unterstützt, das Problem zu erkennen, alternative Lösungen zu entwickeln, gemeinsam mit Unterstützung der Betreuungsperson eine geeignete Lösung auszuwählen und das Ergebnis zu reflektieren.

Hintergrund / Ausgangssituation

Ege ist ein 6-jähriges Kind mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten in einer Betreuungseinrichtung. Aufgrund seiner eingeschränkten verbalen Ausdrucksfähigkeit hat er Schwierigkeiten, Gefühle und Wünsche in Konfliktsituationen mitzuteilen, und reagiert häufig mit Weinen.

Can ist ein 7-jähriges Kind mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS), das ebenfalls in der Einrichtung lebt. Er hat Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen sowie beim Teilen und Warten. Plötzliche Eingriffe oder starre Regeln können bei ihm Angst auslösen und zu herausforderndem Verhalten führen.

Hauptfall

Während der Freispielzeit möchte Ege ein rotes Auto im Spielraum nehmen. Gleichzeitig greift Can ebenfalls nach diesem Auto. Beide beginnen, daran zu ziehen. Ege beginnt zu weinen, Can schreit.

Die Betreuungsperson hört den Lärm, kommt hinzu, sieht die Situation und sagt:

„Ege hat es zuerst gesehen, lass ihn damit spielen.“

Sie gibt Ege das Auto und sagt zu Can:

„Du kannst danach damit spielen. Jetzt spielen wir beide mit einem anderen Spielzeug.“

Obwohl der Konflikt dadurch kurzfristig beendet wird, kann diese Vorgehensweise ein Gefühl von Ungerechtigkeit bei den Kindern verstärken. Außerdem könnte das Angebot eines neuen Spiels mit der Betreuungsperson bei Ege dazu führen, dass ein neues Problem entsteht, da er möglicherweise weiterhin die Nähe der Betreuungsperson sucht.

Da beide Kinder einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, ist es wichtig, sie aktiv in den Lösungsprozess einzubeziehen. Für Ege können Gesten, Zeigen und visuelle Unterstützung hilfreich sein. Für Can sind kurze, klare Fragen und konkrete Alternativen besonders geeignet.

Durch Fragen wie „Was ist passiert?“ und „Was ist das Problem?“ sowie durch das Bereitstellen einer konkreten Alternative (z. B. ein zweites Auto) können die Kinder unterstützt werden, das Problem selbst zu erkennen und gemeinsam zu lösen.

Intervention

Wenn die Betreuungsperson bemerkt, dass Ege und Can dasselbe Spielzeug wollen und ein Konflikt entsteht, greift sie nicht sofort ein, sondern nähert sich ruhig beiden Kindern.

Für Ege werden Gesten und Zeichen eingesetzt, für Can kurze und klare Fragen. Die Betreuungsperson

fragt:

„Was ist passiert? Was ist das Problem?“

Beide Kinder erhalten die Möglichkeit, das Problem auszudrücken.

Anschließend nimmt die Betreuungsperson ein zweites Auto aus dem Regal und sagt: „Schau, hier ist noch ein Auto. Einer von euch kann dieses nehmen und der andere das andere Auto. Was denkt ihr?“

Dadurch wird eine konkrete Lösung angeboten, und die Kinder werden aktiv in die Entscheidungsfindung einbezogen.

Wenn eine Lösung gefunden wurde, wird der Erfolg verstärkt: „Gut gemacht! Ihr habt das Problem gemeinsam gelöst. Ist das besser so?“

Bei wiederkehrenden ähnlichen Situationen (Teilen von Spielzeug, Warten, Abwechseln usw.) wird die Unterstützung schrittweise reduziert, um die Generalisierung der Fähigkeiten zu fördern. Ziel ist, dass die Kinder langfristig selbstständig Probleme erkennen, Lösungen entwickeln und diese umsetzen können.

Reflexion und Bewertung

1. Welchen Unterschied macht es, beide Kinder aktiv in den Problemlöseprozess einzubeziehen?
2. Wie wirkt sich dieser Ansatz wahrscheinlich auf die sozialen Fähigkeiten und Problemlösekompetenzen von Ege und Can aus?

9.8. SELBSTMANAGEMENT (SM)

Lernziel

Betreuungspersonen lernen, wie die Anwendung von Selbstmanagement-Strategien in Lernprozessen von Kindern deren Selbstbestimmung und Eigenständigkeit (Agency) stärkt. Außerdem erwerben sie die Fähigkeit, Alltagskompetenzen von Kindern mithilfe von Selbstmanagement-Strategien gezielt zu fördern und zu unterstützen.

Warum ist diese Kompetenz wichtig?

Selbstmanagementfähigkeiten sind in allen Lebensphasen von zentraler Bedeutung. Es ist weder angemessen noch nachhaltig, wenn andere Personen dauerhaft Entscheidungen für ein Kind übernehmen. Wenn Kinder ausschließlich auf externe Unterstützung angewiesen sind, kann dies die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Verantwortungsbewusstsein für das eigene Handeln beeinträchtigen.

Die frühe Förderung von Selbstmanagement ermöglicht es Kindern, ihr Verhalten aktiv zu steuern, informierte Entscheidungen zu treffen und ihre eigenen Fortschritte zu beobachten. Diese Fähigkeiten stärken nicht nur Autonomie und Selbstvertrauen, sondern tragen auch wesentlich zu langfristigem Erfolg in schulischen, sozialen und alltagspraktischen Bereichen bei.

Zielgruppe

Diese Kompetenz richtet sich an Betreuungspersonen von Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren mit geistiger Behinderung (ID), Entwicklungsverzögerungen, Sprachschwierigkeiten oder Problemen in der emotionalen und sensorischen Regulation, einschließlich Autismus-Spektrum-Störung (ASS).

Mögliche Ziele und unterstützende Maßnahmen können flexibel an die aktuellen Bedürfnisse und Leistungsstände des jeweiligen Kindes angepasst werden.

9.8.5. Szenario 1: „Aufräumzeit für Spielzeug“

Fall

Cemre, ein 4-jähriges Kind, wechselt nach dem Spielen häufig zu einer anderen Aktivität, ohne ihre Spielsachen aufzuräumen. Wenn sie aufgefordert wird aufzuräumen, benötigt sie jedes Mal Unterstützung durch Erwachsene, da sie nicht weiß, wohin jedes Spielzeug gehört. Diese Unsicherheit führt zusätzlich zu Frustration und einer Ablehnung des Aufräumens. Um dies zu verbessern, entscheidet sich die Betreuungsperson, Selbstmanagementstrategien einzusetzen, damit Cemre lernt, ihre Spielsachen mit minimaler Unterstützung zu organisieren.

Kontext und Setting

Es ist nicht notwendig, eine separate Unterrichtseinheit zur Vermittlung von Aufräumfähigkeiten auf Basis von Selbstmanagementstrategien zu gestalten. Die Intervention kann natürlich in den täglichen Ablauf integriert werden.

Intervention

Die Betreuungsperson zielt darauf ab, einem Kind mit Unterstützungsbedarf, das dazu neigt, Spielzeug verstreut liegen zu lassen und Schwierigkeiten bei der Organisation hat, mithilfe von Selbstmanagementstrategien das Aufräumen der Spielsachen am Ende der Spielzeit beizubringen.

Das Ziel ist, dass das Kind lernt, wo jedes Spielzeug hingehört, indem es einen Selbstbeobachtungsplan (Self-Monitoring Chart) verwendet.

Zunächst werden die für die Anleitung notwendigen Materialien vorbereitet, darunter Spielzeugboxen, Selbstbeobachtungspläne und Sticker. Diese Materialien umfassen beschriftete Spielzeugboxen, einen visuellen Selbstbeobachtungsplan mit Hinweisreizen sowie Sticker.

Jede Spielzeugbox muss ein visuelles Symbol enthalten, das zeigt, welche Art von Spielzeug hineingehört (z. B. Abbildung 1). Der Selbstbeobachtungsplan besteht aus entsprechenden Bildern oder Fotos dieser Boxen (z. B. Abbildung 2).

Um dem Kind zu helfen, abgeschlossene Schritte nachzuverfolgen, werden Sticker verwendet (z. B. Abbildung 3), die groß genug sind, um die jeweiligen Bilder auf dem Plan vollständig abzudecken.



Abbildung 25. Sticker

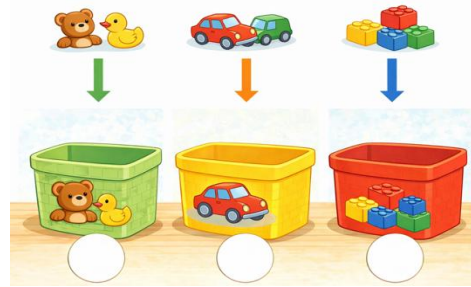


Abbildung 26.
Selbstbeobachtungs-
/Selbstmonitoring-Plan



Abbildung 27. Spielzeugboxen

1. Zielsetzung

Zunächst besteht das Ziel darin, Cemres Bewusstsein für die Bedeutung des Aufräumens ihrer Spielsachen zu entwickeln. Die Betreuungsperson unterstützt Cemres Beteiligung, indem sie entwicklungsangemessene und einfache Fragen stellt. Beispielsweise fragt die Betreuungsperson: „Was passiert, wenn unsere Spielsachen nach dem Spielen auf dem Boden liegen bleiben?“

Wenn Cemre nicht antwortet, gibt die Betreuungsperson einen Hinweis, z. B.: „Wir könnten darüber stolpern und uns die Füße verletzen, oder?“

Anschließend fährt die Betreuungsperson fort: „Wenn Spielzeuge auf dem Boden liegen bleiben, können sie kaputtgehen. Schau, jemand ist auf dieses Spielzeug getreten, als es auf dem Boden lag, und es ist kaputt gegangen“, und zeigt ein Beispiel eines kaputten Spielzeugs.

Danach fragt die Betreuungsperson: „Was können wir also tun, um sowohl unsere Füße als auch unsere Spielsachen zu schützen?“

Die Betreuungsperson führt Cemre weiterhin durch Fragen, bis sie eine Antwort zum Aufräumen der Spielsachen gibt. Danach sagt die Betreuungsperson: „Sollen wir es zu unserem Ziel machen, die Spielsachen in diese Boxen zu legen? Was denkst du?“

Sobald Cemre positiv reagiert, geht der Prozess zur nächsten Phase über. Wichtig ist hierbei, dass die Betreuungsperson nicht alle Antworten direkt vorgibt, sondern Cemre durch gezielte Fragen zur eigenen Erkenntnis führt.

2. Planung

Die Betreuungsperson weckt Neugier mit der Frage: „Es gibt viele Spielsachen. So aufzuräumen könnte verwirrend sein. Es gibt aber eine einfache und lustige Methode. Möchtest du sie sehen?“

Dann wird der Plan vorgestellt: „Schau, hier gibt es für jede Spielzeugart einen eigenen Bereich. Wenn du fertig bist, die passenden Spielsachen zu sammeln, kannst du einen Sticker in den leeren Kreis kleben.“

Die Betreuungsperson fragt: „Mit welchem möchtest du anfangen?“ und unterstützt Cemre dabei, eine Spielzeugkategorie aus dem Plan auszuwählen.

Anschließend sagt die Betreuungsperson: „Ich zeige dir einmal, wie es geht, damit du es besser verstehst“, und modelliert das Verhalten, indem sie ein Spielzeug aus der gewählten Kategorie nimmt und es in die entsprechende Box legt.

Dann erklärt sie weiter: „Wenn wir alle Spielsachen dieser Art (z. B. Autos) gesammelt haben, klebe ich einen Sticker in diesen Kreis auf dem Plan.“ Danach wird zum nächsten Schritt übergegangen.

3. Durchführung und Evaluation

Die Betreuungsperson sagt: „Okay Cemre, sollen wir anfangen? 3-2-1 los!“ Cemre beginnt damit, Spielzeuge aus der ausgewählten Kategorie (z. B. Autos) zu sammeln und sie in die entsprechende Box zu legen. Während dieser Phase beteiligt sich die Betreuungsperson ebenfalls, indem sie die gleichen Spielzeuge wie Cemre einsammelt.

Sobald Cemre das Einsammeln der Spielzeuge abgeschlossen hat, sagt die Betreuungsperson: „Super! Welchen Sticker möchtest du?“ und ermutigt Cemre, den ausgewählten Sticker in den entsprechenden Kreis auf dem Plan zu kleben.

Anschließend fordert die Betreuungsperson Cemre auf, eine weitere Spielzeugkategorie vom Plan auszuwählen, und der gleiche Ablauf wird wiederholt. Nachdem alle Spielzeuge eingesammelt und alle Sticker auf dem Plan platziert wurden, fragt die Betreuungsperson: „Sind alle Kreise auf dem Plan fertig?“ und „Sind alle Spielzeuge eingesammelt?“

Zum Abschluss verstärkt die Betreuungsperson Cemres Leistung mit den Worten: „Wir haben alles geschafft, super gemacht! Klatschen wir uns selbst Applaus!“, wodurch Cemre zur Selbstverstärkung ihres Verhaltens angeregt wird.

Reflexion und Bewertung

1. Warum versucht Cemre vor der Intervention nicht, ihre Spielsachen selbstständig und ohne Aufforderung aufzuräumen?
2. Welche der vier Selbstmanagement-Strategien (Antezedenzreiz, Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und Selbstverstärkung) werden in diesem Szenario unterstützt und wie?
3. Welche möglichen Auswirkungen hätte es Ihrer Meinung nach gehabt, wenn die Betreuungsperson Cemre das Aufräumen der Spielsachen ausschließlich durch Modelllernen (ohne Selbstbeobachtungsplan) beigebracht hätte?

9.8.6. Szenario 2: „Puzzle-Vervollständigung“

Fall

Ali, ein 5-jähriges Kind, hat Schwierigkeiten, die richtige Platzierung von Puzzleteilen während Puzzleaktivitäten zu erkennen. Dadurch verliert er schnell das Interesse und bricht die Aufgabe ab, bevor er sie beendet. Daher entscheidet sich die Betreuungsperson, Selbstmanagementstrategien einzusetzen, um Ali dabei zu unterstützen, das Puzzle mit minimaler oder ohne direkte Unterstützung durch Erwachsene zu vervollständigen.

Kontext und Setting

Es ist nicht notwendig, eine separate Unterrichtseinheit für das Erlernen des Puzzelens auf Basis von Selbstmanagementstrategien zu planen. Die Intervention kann während der regulären Spielzeit in einer Umgebung mit minimalen Ablenkungen durchgeführt werden.

Intervention

Die Betreuungsperson zielt darauf ab, die Fähigkeit zum Puzzlezusammenbau mithilfe von Selbstmanagementstrategien zu fördern, bei einem Kind, das dazu neigt, Puzzles unvollständig zu lassen und Schwierigkeiten beim Abschluss der Aufgabe hat.

Das übergeordnete Ziel besteht darin, dass das Kind sein Verhalten selbstständig steuert und die Aufgabe eigenständig durchführt, indem es eine visuelle Referenz des fertigen Puzzles nutzt.

Zunächst werden die notwendigen Unterrichtsmaterialien vorbereitet, einschließlich des Puzzles selbst (z. B. Abbildung 4) sowie eines Referenzbildes, das die vollständig zusammengesetzte Version zeigt (z. B. Abbildung 5).

Zusätzlich wird eine bevorzugte Aktivität als Form der Selbstverstärkung organisiert (z. B. fünf Minuten einen Cartoon auf einem Tablet anschauen).

Das Referenzbild wird während der Aktivität auf dem Tisch platziert, sodass das Kind die Puzzleteile anhand des visuellen Modells zuordnen und platzieren kann.

Durch diese Struktur wird das Kind dabei unterstützt, selbstgesteuert zu handeln und das Puzzle durch Nutzung der visuellen Referenz zu vervollständigen, anstatt auf direkte Unterstützung durch Erwachsene angewiesen zu sein.



Abbildung 29. Puzzles



Abbildung 28. Referenzbild

Der Betreuer nutzt selbstbestimmungs- und selbstmanagementbasierte Strategien mit Ali in drei aufeinanderfolgenden Phasen: (1) Zielsetzung, (2) Planung und (3) Durchführung und Evaluation. Der Ablauf jeder Phase wird im Folgenden beschrieben:

1. Zielsetzung

Zunächst besteht das Ziel darin, Alis Bewusstsein für das Zusammensetzen des Puzzles zu fördern. Dafür führt der Betreuer Ali durch neugierig machende Fragen an die Aufgabe heran.

Beispielsweise kann der Betreuer fragen: „Ich frage mich, was passiert, wenn wir diese Teile zusammensetzen?“.

Sobald Ali Bereitschaft zeigt, sich auf die Puzzleaktivität einzulassen (oder sie zumindest nicht ablehnt), wird der Prozess in die nächste Phase überführt.

2. Planung

Der Betreuer fragt: „Die Puzzleteile liegen verstreut. Wie können wir herausfinden, wohin diese Teile gehören?“

Wenn Ali korrekt antwortet oder beginnt, die Teile passend zuzuordnen, wird keine weitere Unterstützung gegeben, wodurch seine Selbstständigkeit gefördert wird. Wenn Ali nicht reagiert, stellt der Betreuer weiterhin unterstützende Fragen.

Beispielsweise kann der Betreuer ein Puzzleteil zeigen und fragen: „Glaubst du, dass dieses Bild auch auf der Puzzleunterlage zu finden ist?“

Wenn Ali richtig antwortet, erfolgt keine zusätzliche Hilfe. Wenn nicht, modelliert der Betreuer die

Strategie:

„Jetzt suche ich das gleiche Bild auf der Puzzleunterlage... ah, hier ist es! Ich lege es hier hin.“

Danach fragt er: „Möchtest du es auch versuchen?“

3. Durchführung und Evaluation

Der Betreuer wartet, bis Ali alle Puzzleteile nacheinander einsetzt. Wenn Ali ein Teil falsch platziert, wird es nicht direkt korrigiert, sondern der Betreuer stellt leitende Fragen wie: „Zu welchem Bild passt dieses Teil deiner Meinung nach?“ oder „Glaubst du, es gehört hierhin oder passt es vielleicht besser an eine andere Stelle?“

Ziel ist es, Ali zu helfen, seine eigenen Fehler zu erkennen und mithilfe der visuellen Vorlage selbst zu korrigieren.

Nach Abschluss des Puzzles bewertet der Betreuer den Prozess durch Fragen wie: „Haben wir das Puzzle fertiggestellt?“ oder „Wie findest du das Bild, das wir erstellt haben?“

Am Ende der Aktivität beteiligt sich Ali an einer vorher festgelegten bevorzugten Aktivität als Selbstverstärkung.

Reflexion und Bewertung

1.1.3 Szenario 3: „Die Rückkehr zur Aufgabe nach einer Pause verstärken“

1. Welche der vier Selbstmanagement-Strategien (Antezedenzreiz, Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und Selbstverstärkung) werden in diesem Szenario unterstützt und wie?
2. Welche Art von leitenden Fragen stellt der Betreuer Ali, anstatt in jeder Phase direkte Hilfe zu geben?

9.8.7. Szenario 3: „Schlafenszeit-Routine“

Fall

Elif, ein 4-jähriges Kind, zeigt zur Schlafenszeit häufig ein alternatives Beschäftigungsverhalten und benötigt kontinuierliche Unterstützung durch Erwachsene, um ihre Abendroutine zu beginnen und aufrechtzuerhalten. Diese Situation führt zu unzureichendem Schlaf und verstärkt problematisches Verhalten während des Tages. Daher entscheidet sich die Betreuungsperson, Selbstmanagementstrategien einzusetzen, um Elif zu helfen, ihre Schlafenszeit-Routine mit minimaler Unterstützung durch Erwachsene durchzuführen.

Kontext und Setting

Es ist nicht notwendig, eine separate Unterrichtssituation für das Training der Schlafenszeit-Routine auf Basis von Selbstmanagementstrategien zu gestalten. Die Intervention kann direkt in die tägliche Abendroutine im Schlafumfeld des Kindes integriert werden.

Intervention

Die Betreuungsperson richtet für Elif, die Schwierigkeiten hat, ihre Schlafenszeit-Routine zu initiieren und aufrechtzuerhalten, ein System auf Basis von Selbstmanagementstrategien ein. Ziel ist es, dass das Kind sein Verhalten selbstständig steuert und die einzelnen Schritte der Abendroutine mit minimaler Unterstützung durch Erwachsene ausführt.

Zunächst werden die notwendigen vorbereitenden Maßnahmen getroffen. Die Materialien der Schlafenszeit-Routine (z. B. Schlafanzug, Zahnbürste und Zahnpasta sowie ein Buch) werden so platziert, dass sie für das Kind leicht erreichbar sind – entweder auf dem Bett, in dessen Nähe oder auf einem Regal in Kinderhöhe nahe dem Bett (siehe Abbildung 6).

Um eine konsistente tägliche Routine zu etablieren, wird ein fester „Schlafenszeit-Routine-Bereich“ für diese Materialien festgelegt. Die Gegenstände werden dabei in einer klaren Reihenfolge angeordnet, um die Selbstüberwachung (Self-Monitoring) zu unterstützen. In diesem Bereich sollten keine anderen Gegenstände vorhanden sein, die nicht zur Schlafenszeit-Routine gehören.

Zusätzlich werden Geschichten vorbereitet, die die Bedeutung einer festen Schlafenszeit-Routine und gesunden Schlafs hervorheben.



Abbildung 30. Bereich für die Schlafenszeit-Routine

Die Betreuungsperson verwendet bei Elif selbstbestimmungsbasierte und selbstmanagementorientierte Strategien, indem sie drei aufeinanderfolgende Phasen befolgt: (1) Zielsetzung, (2) Planung sowie (3) Umsetzung und Evaluation. Der Ablauf jeder Phase wird im Folgenden beschrieben:

1. Zielsetzung

In der Praxis des Selbstbestimmungsansatzes besteht das Ziel darin, möglichst wenig direkte Anleitung zu geben und das Kind darin zu unterstützen, entsprechend seines eigenen Willens zu handeln. Damit Elif ihre Schlafenszeit-Routine selbstständig und freiwillig ohne Zwang durchführen kann, ist es wichtig, dass sie den Wert eines gesunden Schlafs versteht.

Vor der Umsetzung der Schlafenszeit-Routine kann die Betreuungsperson Geschichten vorlesen, die die Bedeutung von Schlaf und Abendroutinen für die Gesundheit verdeutlichen, und diese anschließend gemeinsam mit dem Kind besprechen. Nach dem Lesen und Besprechen

der Geschichte fragt die Betreuungsperson: „Möchtest du dich wie die Figur in der Geschichte bettfertig machen?“ Auf diese Weise entwickelt Elif ihr eigenes Ziel in Bezug auf die Durchführung der Schlafenszeit-Routine.

2. Planung

Die Betreuungsperson gibt einen Hinweisreiz (Antezedenzreiz), indem sie sagt: „Es ist Schlafenszeit für Elif!“ und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf die Aktivität. Danach sagt sie: „Schau, hier sind die Dinge, die wir vor dem Schlafengehen machen, genau wie in der Geschichte. Wie denkst du, können wir das machen?“

Wenn Elif korrekt reagiert und angemessen handelt, greift die Betreuungsperson nicht ein und unterstützt dadurch ihre Selbstständigkeit. Wenn sie nicht reagiert, bietet die Betreuungsperson ein Modell an, indem sie sagt: „Ich zeige dir, wie es geht“, und jeden Schritt demonstriert, indem sie die entsprechenden Materialien aus den Fächern nimmt und die Handlung ausführt.

Zusätzlich sorgt die Betreuungsperson dafür, dass Elif variable Materialien wie Schlafanzug oder Buch selbst auswählt, um ihre Autonomie und aktive Beteiligung zu fördern.

3. Umsetzung und Evaluation

In dieser Phase führt Elif die Routine durch, indem sie die Materialien aus den Fächern nacheinander verwendet. Mit jedem abgeschlossenen Schritt wird das entsprechende Fach leer, wodurch Elif ihren Fortschritt visuell kontrollieren kann.

Anstatt direkte Anweisungen zu geben, unterstützt die Betreuungsperson den Prozess durch leitende Fragen wie: „Was kommt als Nächstes?“ oder „Was fehlt noch in der Box?“.

Wenn alle Fächer leer sind, sagt die Betreuungsperson: „Die Box ist komplett leer. Bist du jetzt bereit zum Schlafen?“ Die Routine wird anschließend mit dem von Elif ausgewählten Buch abgeschlossen.

Reflexion und Bewertung

Warum verfolgt die Betreuungsperson das Ziel, Elifs Schlafenszeit-Routine durch Selbstmanagement-Strategien zu fördern?

Welche der vier Selbstmanagement-Strategien (Antezedenzreiz, Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und Selbstverstärkung) werden während der Anleitung unterstützt und wie?

Welche Arten von Umwelt- und Materialgestaltung hat die Betreuungsperson vorgenommen, um Elif beim Erwerb der Schlafenszeit-Routine mithilfe von Selbstmanagement-Strategien zu unterstützen?

9.9. ZUSAMMENFASSUNG

Im Bereich der Sonderpädagogik und der frühen kindlichen Entwicklung stellt das Lehren von Selbstbestimmungsfähigkeiten einen transformierenden Prozess dar, der den Fokus von der bloßen Verhaltenssteuerung hin zur Stärkung der persönlichen Autonomie des Kindes verlagert. Durch die systematische Vermittlung von Fähigkeiten wie Wahlmöglichkeiten, Entscheidungsfindung, Zielsetzung, Problemlösung und Selbstmanagement erhalten Lernende die notwendigen Werkzeuge, um als „kausale Akteure“ ihres eigenen Lebens zu handeln.

Die Entwicklung von Autonomie beginnt mit der Wahlentscheidung (Choice-Making). Dies ist die grundlegendste Fähigkeit und umfasst das Ausdrücken einer Präferenz zwischen zwei oder mehr Optionen. Im frühen Kindesalter wird dies meist durch natürliche Situationen gefördert, beispielsweise indem einem Kind zwei verschiedene T-Shirts oder zwei Snacks zur Auswahl angeboten werden. Durch das Treffen von Entscheidungen lernen Kinder, dass ihr Handeln unmittelbare Auswirkungen auf ihre Umwelt hat und entwickeln ein erstes Gefühl von Kontrolle.

Mit zunehmender Entwicklung des Kindes verlagert sich der Fokus auf die Entscheidungsfindung (Decision-Making). Während eine Wahl auf Präferenzen basiert, ist Entscheidungsfindung ein komplexerer kognitiver Prozess, der das Abwägen von Alternativen und das Antizipieren von Konsequenzen erfordert. Effektives Lehren umfasst das Vermitteln, wie Kinder Informationen sammeln, Vor- und Nachteile erkennen und die „Wenn-Dann“-Logik ihrer Handlungen verstehen. Beispielsweise zeigt das Tragen einer Regenjacke bei Regen das Verständnis, dass eine bestimmte Entscheidung ein negatives Ergebnis (nass werden) verhindert.

Die Zielsetzung (Goal Setting) bietet eine Struktur für zielgerichtetes Handeln. Sie umfasst die Definition eines gewünschten zukünftigen Zustands sowie die Schritte zu dessen Erreichung. Ein sehr wirksamer Ansatz ist, wenn Kinder sich selbst fragen: „Was ist mein Ziel?“ und „Was ist mein Plan?“. Dies entspricht dem Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI), das als „Goal Time“ weiterentwickelt wurde, bei dem Schüler solche Fragen stellen sollen.

Zielsetzung fördert Durchhaltevermögen und ermöglicht es Kindern, ihren Fortschritt zu verfolgen, was das Selbstvertrauen deutlich stärkt.

Ein weiterer eng verbundener Bereich ist die Problemlösung (Problem-Solving). Hindernisse sind ein natürlicher Bestandteil des Alltags. Das Training von Problemlösungsfähigkeiten hilft Kindern, diese Hindernisse zu erkennen und adaptive Lösungen zu entwickeln. Anstatt dass die Lehrperson das Problem sofort löst (z. B. das Erreichen eines hohen Regals), wird das Kind dazu angeregt zu überlegen: „Was ist das Problem und was kann ich tun?“. Dadurch wird erlernte Hilflosigkeit reduziert und die Fähigkeit gefördert, selbstständig Hilfsmittel, Unterstützung oder alternative Wege zu finden.

Die höchste Stufe dieser Fähigkeiten ist das Selbstmanagement (Self-Management). Eine selbstbestimmte Person kann ihre eigenen Gedanken und Handlungen in Bezug auf ein Ziel überwachen, bewerten und steuern, ohne ständige Unterstützung durch Erwachsene. Dies wird häufig durch moderne Technologien wie visuelle Checklisten, Selbstbeobachtungsbögen oder Virtual Reality (VR) unterstützt, die sichere Übungsmöglichkeiten in simulierten Umgebungen bieten.

Zusammenfassend bilden diese fünf Fähigkeiten die Grundlage für soziale Inklusion und eine langfristig hohe Lebensqualität. Indem wir über das reine Ausführen von Aufgaben hinausgehen und die kognitiven Prozesse hinter dem Handeln fokussieren, befähigen wir Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, eine komplexe Welt mit Würde und Selbstständigkeit zu bewältigen. Das übergeordnete Ziel der Förderung von Selbstbestimmung besteht darin, eine von Betreuung abhängige Person in eine Person zu verwandeln, die ihr eigenes Leben aktiv gestaltet.

SELBSTBEWERTUNG FÜR BETREUUNGSPERSONEN / PFLEGEPERSONEN

Nr.	Items	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
1	Ich kann Wahlmöglichkeiten vermitteln.					
2	Ich kann die Philosophie bzw. Grundidee des Konzepts der Wahlmöglichkeiten erklären.					
3	Ich kann Entscheidungsfähigkeiten vermitteln.					
4	Ich kann die Philosophie bzw. Grundidee des Konzepts der Entscheidungsfindung erklären.					
5	Ich kann Zielsetzungsfähigkeiten vermitteln.					
6	Ich kann die Philosophie bzw. Grundidee des Zielsetzungskonzepts erklären.					
7	Ich kann Problemlösungsfähigkeiten vermitteln.					
8	Ich kann die Philosophie bzw. Grundidee des Problemlösungskonzepts erklären.					
9	Ich kann Selbststeuerungsfähigkeiten vermitteln.					
10	Ich kann die Philosophie bzw. Grundidee des Konzepts der Selbststeuerung erklären.					

9.10. KAPITELBEWERTUNG UND REFLEXION

Bewertung (Scoring)

Stimme überhaupt nicht zu = 5 Punkte; stimme nicht zu = 4 Punkte; neutral = 3 Punkte; stimme zu = 2 Punkte; stimme voll und ganz zu = 1 Punkt.

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl und kommentieren Sie diese:

45–50 Punkte: Meisterungsniveau. Sie haben ein ausgezeichnetes Verständnis des Kapitels und können die Inhalte flexibel und effektiv anwenden.

35–44 Punkte: Fortgeschrittenes Niveau. Sie verfügen über ein solides Verständnis der wichtigsten Konzepte. Durch Übung und Vertiefung einiger Strategien können Sie Ihre Expertise weiter verbessern.

25–34 Punkte: Entwicklungsniveau. Sie beginnen, die grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Punkte, die Sie nicht mit „stimme zu“ oder „stimme voll und ganz zu“ bewertet haben, um Ihr Wissen zu stärken.

10–24 Punkte: Einstiegsniveau. Sie befinden sich am Anfang Ihres Lernprozesses. Diese Checkliste zeigt klar die grundlegenden Bereiche für Ihr weiteres Lernen auf.

9.11. REFERENZEN

- Agran, M., King-Sears, M., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusive practices: Student-directed learning strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rajaraman, A., Austin, J. L., & Gover, H. C. (2023). A practitioner's guide to emphasizing choice-making opportunities in behavioral services provided to individuals with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 101–110. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2117911>
- Houseworth, J., Pettingell, S. L., Bershadsky, J., Tichá, R., Lemanowicz, J., Feinstein, C., & Zhang, A. (2023). Examining choice and control for people with IDD over time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 128(6), 449–461. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.6.449>
- Van der Plas, E., Mason, D., & Happé, F. (2023). Decision-making in autism: A narrative review. *Autism*, 27(6), 1532–1546. <https://doi.org/10.1177/13623613221148010>
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>



**DAS SPECIAL
EDUCATION
AKTIVITÄTSBUCH
FÜR
BETREUUNGSPERSONEN**

**Ayşe Nur KART Ph.D.
Mehmet KART Ph.D.**

**Emergente Literalität und
Dialogisches Shared
Reading**

**EINTEIL
NR: 8**

10. EMERGENTE LITERALITÄT UND DIALOGISCHES SHARED READING (DSR)

10.2. VORWORT

Die Entwicklung der emergenten Literalität unterstützt den zukünftigen Leseerfolg, die sprachliche Entwicklung sowie die schulische Beteiligung von Kindern. Die ersten Erfahrungen von Kindern mit Büchern, Lauten, Schrift und responsiven Interaktionen beeinflussen maßgeblich, wie sie Sprache und Literalität erlernen, lange bevor sie die Schule besuchen.

Studien zum dialogischen Shared Reading (DSR) zeigen, dass Kinder deutlich mehr Wissen erwerben, wenn Erwachsene sie als aktive Kooperationspartner einbeziehen, indem sie Beteiligung fördern, auf die Initiative des Kindes reagieren und Bedeutung gemeinsam aufbauen, anstatt den Text ohne Interaktion vorzulesen (Cabell et al., 2019; Hargrave & Sénéchal, 2000). DSR stellt eine der wirksamsten und zugleich einfachsten Methoden dar, um junge Kinder auf das Lesen- und Schreibenlernen vorzubereiten.

Wenn das Lesen interaktiv statt passiv gestaltet wird, nutzen Kinder Schrift, Laute, Wortschatz und Bedeutung nachhaltiger und entwickeln langfristig bessere Lesekompetenzen (Justice & Ezell, 2002). DSR betont, dass Kinder aktive Teilnehmer sein sollen, indem sie Fragen stellen, Gehörtes erweitern und bedeutungsvolle Rückmeldungen erhalten. Dadurch werden sie zu aktiven Lernenden statt zu passiven Zuhörern.

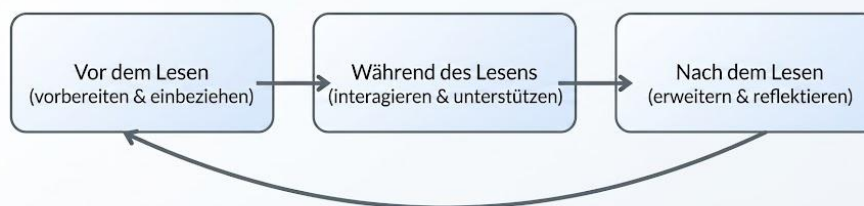


Figure 3. *Dialogic Shared Reading (DSR) Cycle*

DSR ist für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von entscheidender Bedeutung für den Erwerb sprachlicher und emergenter Literalitätsfähigkeiten (Bean et al., 2020). Zusätzlich zu den DSR-Strategien erläutert diese Einheit, wie Alphabetwissen und phonologische Bewusstheit durch die Integration von Visual Phonics (VP) und Bild-Mnemoniken unterstützt werden können. Diese multisensorischen Lehransätze helfen Kindern dabei, Sprachlaute mit

Handzeichen sowie semantischen Unterstützungen zu verknüpfen. Dies ist besonders hilfreich für Kinder, die zusätzliche Unterstützung beim Verständnis von Laut-Buchstaben-Zuordnungen benötigen (Birsh & Carreker, 2018; Gardner et al., 2013; Kart, 2023). Dadurch wird die Bedeutung differenzierter und individualisierter Förderung für den zukünftigen Lernerfolg hervorgehoben.

Dieses Aktivitätsbuch soll Betreuungspersonen, Lehrkräfte, Eltern und andere Fachkräfte bei der Anwendung interaktiver, evidenzbasierter DSR-Strategien mit Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren unterstützen – insbesondere mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, unterschiedlichen Entwicklungsprofilen und vielfältigen Lebenserfahrungen. Die Einheit basiert auf Ansätzen der DSR-Forschung, der frühen Literalitätsförderung sowie inklusiven Bildungsrahmenkonzepten und bietet praxisnahe Handlungsempfehlungen für den Einsatz in häuslichen, institutionellen und schulischen Kontexten.

Die Einheit umfasst fünf zentrale Kompetenzbereiche, die das Modul strukturieren:

- (1) Buchauswahl und Vorbereitung,
- (2) DSR-Strategien,
- (3) Alphabetwissen und phonologische Bewusstheit,
- (4) Schriftsprachbewusstsein (Print Awareness) und
- (5) Fähigkeiten nach dem Lesen.

Jede Kompetenz wird durch klare Lernziele eingeführt und anhand praxisnaher Szenarien veranschaulicht, die auf Grundlagen der angewandten Verhaltensanalyse, der Intervention sozialer Kommunikation und des Pivotal Response Treatment basieren. Die Szenarien zeigen die Vielfalt der Kinder, darunter Kinder mit Hörbeeinträchtigung, Sehbeeinträchtigung, Autismus-Spektrum-Störung, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, intellektueller Beeinträchtigung, Sprachentwicklungsverzögerung, Migrationshintergrund oder Kinder in institutioneller Betreuung.

Anstelle starrer Unterrichtsszenarien legt dieses Aktivitätsbuch besonderen Wert auf sensible Entscheidungsfindung, die Wahrnehmung kindlicher Signale sowie eine flexible Anpassung an individuelle Bedürfnisse. Durch die Transformation alltäglicher Lesesituationen in interaktive Lernprozesse können Betreuungspersonen und Fachkräfte inklusive Literacy-Umgebungen schaffen, die alle Kinder einbeziehen und sie auf ihrem Weg zum kompetenten Lesen unterstützen (Batista Rocha & da Mota, 2023; Justice et al., 2016).

10.3. MODULINHALT

Kompetenz	Beschreibung	Fokus	Erwartetes Ergebnis
1. Buchauswahl und Vorbereitung	Auswahl entwicklungsangemessener Bücher, Vorbereitung der Materialien vor dem Lesen und Aufbau von Interesse vor der DSR.	Entwicklungsangemessenheit, interessenbasierte Buchauswahl, Umweltvorbereitung und Auswahl von Büchern passend zu Ziel-Lauten.	Das Buch so einführen können, dass die Aufmerksamkeit des Kindes gewonnen wird, die Leseumgebung organisiert ist und geeignete Bücher sowie Ziel-Laute ausgewählt werden.
2. DSR-Strategien (Dialogisches Shared Reading)	Anwendung von DSR-Strategien zur aktiven Einbindung von Kindern während des Lesens.	Einsatz von DSR-Techniken (PEER und CROWD), Förderung der Beteiligung des Kindes, Wechselspiel (Turn-Taking) und responsive Rückmeldungen der Erwachsenen.	Interaktives Lesen durch gezieltes Prompten, Erweitern und Verstärken verbaler und nonverbaler kindlicher Reaktionen ermöglichen.
3. Alphabetkenntnisse und phonologische Bewusstheit	Unterstützung von Alphabetwissen und phonologischer Bewusstheit innerhalb von DSR-Aktivitäten.	Buchstaben-Laut-Zuordnung, phonologische Bewusstheit (z. B. Anfangslaute, Silben) und Integration von visuellen/phonemischen Hilfen und Bild-Mnemoniken.	Kinder in ihrer Wahrnehmung von Lauten und Buchstaben durch multisensorische Strategien innerhalb der DSR fördern.
4. Schriftsprachbewusstsein (Print Awareness)	Entwicklung des Verständnisses von Schriftkonzepten während der DSR.	Print-Referencing, Buchkonzepte (z. B. Umschlag, Titel, Leserichtung) und Verbindung von gesprochener und geschriebener Sprache.	Kinder gezielt auf Schrift aufmerksam machen, die Funktion von Schrift modellieren und frühes Schriftverständnis fördern.
5. Nach-dem-Lesen-Aktivitäten	Einsatz von Aktivitäten nach dem Lesen zur Förderung von Verständnis, Sprachgebrauch und frühen narrativen Fähigkeiten.	Nacherzählen, Sequenzieren von Ereignissen, Diskussion von Geschichtenbedeutungen und Verbindung zur Lebenswelt des Kindes	Nacherzählen, Sequenzieren von Ereignissen, Diskussion von Geschichtenbedeutungen und Verbindung zur Lebenswelt des

		durch strukturierte Nachbereitungsaktivitäten.	Kindes durch strukturierte Nachbereitungsaktivitäten.
--	--	--	---

10.4. BUCHAUSWAHL UND VORBEREITUNG

Diese Kompetenz konzentriert sich darauf, Betreuungspersonen und Fachkräfte bei der Auswahl entwicklungsangemessener Bücher sowie bei der Vorbereitung der Leseumgebung vor dem Vorlesen zu unterstützen. Die Lernziele verdeutlichen, dass die Beteiligung von Kindern während der DSR stark von den Ereignissen vor dem Lesen beeinflusst wird, wodurch die Bedeutung von Planung und Entscheidungsfindung hervorgehoben wird. Die Auswahl und Vorbereitung von Büchern ist besonders wichtig für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder für Kinder mit einem Risiko für Leseschwierigkeiten, da diese Kinder häufig Herausforderungen in den Bereichen Aufmerksamkeit, Motivation oder Kommunikation erleben können. Die Auswahl von Büchern, die dem Alter, den Interessen und den Zielkompetenzen des Kindes entsprechen, sowie die Gestaltung einer unterstützenden Leseumgebung können dazu beitragen, das Interesse des Kindes aufrechtzuerhalten und die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme zu erhöhen (Cabell et al., 2019). Die Art und Weise, wie ein Buch präsentiert wird, kann das gesamte Leseerlebnis verändern, indem sie Kinder dabei unterstützt, zu interagieren und Inhalte gemeinsam zu erleben.

Diese Kompetenz umfasst drei Szenarien, die mit den Lernzielen in Einklang stehen. Die Szenarien basieren auf den Ansätzen (i) der angewandten Verhaltensanalyse, (ii) der Intervention sozialer Kommunikation und (iii) des Pivotal Response Treatment. Sie verdeutlichen sowohl präventive als auch interventionelle Strategien, wie die Gestaltung der Umgebung, die Einbindung von Personen sowie die Schaffung von Gelegenheiten für Kommunikation und gemeinsame Aufmerksamkeit. Diese Strategien können an die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes angepasst werden. Die Beispiele zeigen, wie unterschiedliche theoretische Ansätze dazu beitragen können, Entscheidungen in realen DSR-Situationen zu Hause und in der Schule zu treffen.

Szenario 1: Mit welchem Buch sollen wir beginnen?

Kontext

Erwachsenengeleitete DSR-Aktivitäten (Dialogische Situations- bzw. Shared Reading-Sitzungen) mit einem 4-jährigen Kind mit eingeschränkter Aufmerksamkeitsspanne und verzögerter Sprachentwicklung..

Lernziele / Zielverhalten

1. Die Beteiligung des Kindes an der DSR erhöhen, indem vor Beginn der Leseaktivität Wahlmöglichkeiten angeboten werden.
2. Die Eigeninitiative und Aufmerksamkeit des Kindes fördern, indem die Buchauswahl an seine Interessen angepasst wird.

Ausgangs-/Rahmenbedingungen

Mert ist ein 4-jähriges Kind mit Sprachentwicklungsverzögerung und Aufmerksamkeitsproblemen. Er spielt gerne mit Spielzeugautos und schaut sich farbenfrohe Bilder an, verliert jedoch schnell das Interesse, wenn Aktivitäten stark von Erwachsenen gesteuert werden. Zur Vorbereitung der Sitzung wählt die Betreuungsperson zwei entwicklungsangemessene Bilderbücher aus: eines über Tiere und eines über Fahrzeuge. Der Lesebereich ist ruhig auf dem Boden im Raum eingerichtet. Einige bevorzugte Spielzeugautos sind jedoch im Umfeld sichtbar.

Hauptfall

Kurz auslösender Moment

Mert und seine Betreuungsperson sitzen gemeinsam auf dem Teppich. Die Betreuungsperson legt beide Bücher vor Mert und sagt: „Lass uns lesen.“ Mert schaut kurz auf die Bücher, bemerkt dann jedoch ein Spielzeugauto in der Nähe und beginnt, dieses hin und her zu rollen. Er greift weder nach einem der Bücher noch sucht er Blickkontakt zur Betreuungsperson.

Konzeptuelle Kurzbeschreibung

Wenn Kinder sich von Beginn an beteiligt, interessiert und unterstützt fühlen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie aktiv an der Bilderbuchsituation teilnehmen. Die Möglichkeit zur Wahl und die Berücksichtigung der Interessen des Kindes steigern Motivation, Aufmerksamkeit und Kooperationsbereitschaft. Eine positive Einbindung in der Anfangsphase bildet die Grundlage für eine erfolgreiche und interaktive Lesesituation.

Entscheidungen

Was sollte die Betreuungsperson in diesem Moment tun?

- **Option A:** Die Betreuungsperson wählt selbst ein Buch aus und beginnt vorzulesen, in der Hoffnung, dass das Kind später Interesse entwickelt.
- **Option B:** Die Betreuungsperson zeigt auf beide Bücher und fragt: „Welches Buch möchtest du lesen?“ und wartet anschließend auf eine Antwort durch Sprechen oder Zeigen.
- **Option C:** Die Betreuungsperson sagt: „Wir lesen jetzt. Lege das Spielzeug weg und setz dich hier hin.“

Begründung

Welche Option unterstützt am besten das Interesse und die Motivation des Kindes, gemeinsam mit Erwachsenen zu lesen? Warum könnten die anderen Optionen zu geringerer Motivation oder mehr Widerstand führen?

Feedback an die Teilnehmenden

- **Option A:** Die Entscheidung ohne Beteiligung des Kindes kann zu anhaltender Passivität führen und vermeidet keine Abwendung vom gemeinsamen Lesen.
- **Option B:** Das Anbieten einer bedeutungsvollen Wahl und ausreichender Wartezeit fördert Beteiligung, Aufmerksamkeit und gemeinsame Interaktion.
- **Option C:** Das Entfernen des Spielzeugs ohne Alternative kann Frustration auslösen und die Motivation zur Teilnahme reduzieren.

Bewertung

Option B ist die beste Antwort.

Die Einbindung des Kindes durch eine Wahlmöglichkeit vor Beginn der DSR stärkt die Beteiligung, berücksichtigt Interessen und schafft eine positive Grundlage für die Lesesituation.

Reflexion und Bewertung

1. Wie wirkt sich die Möglichkeit zur Auswahl vor dem Lesen auf Aufmerksamkeit und Beteiligung des Kindes aus?
2. Denken Sie an ein Kind in Ihrer Praxis, das selten an gemeinsamen Lesesituationen teilnimmt. Welche Strategien könnten helfen, mehr Wahlmöglichkeiten anzubieten?
3. Wie kann diese Strategie bei Kindern umgesetzt werden, die nicht sprechen (z. B. durch Zeigen, Blickrichtung oder Greifen)?

10.4.5. Scenario 2: Preparing the reading environment

Kontext

Eine Betreuungsperson und ein 5-jähriges Kind mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS), das während einer DSR-Sitzung Schwierigkeiten hat, die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten und sensorische Reize zu regulieren.

Lernziele / Zielverhalten

1. Die physische Umgebung im Voraus so vorbereiten, dass das Kind während der DSR-Sitzung Aufmerksamkeit aufrechterhalten und seine sensorische Regulation unterstützen kann.
2. Lesematerialien und Umgebung rechtzeitig strukturieren und vorbereiten, um Ablenkungen zu reduzieren und die Aufmerksamkeit auf die Leseaktivität zu fördern.

Ausgangs-/Rahmenbedingungen

Ege ist ein 5-jähriger Junge mit Autismus-Spektrum-Störung. Er schaut gerne Bilderbücher mit auffälligen, bunten Illustrationen an, lässt sich jedoch leicht durch Umgebungsreize wie Spielzeug, Regale oder andere sichtbare Gegenstände im Raum ablenken. In früheren

Lesesituationen stand Ege häufig auf, berührte Gegenstände in der Nähe oder verließ kurz nach Beginn der Aktivität den Lesebereich.

Für die heutige Sitzung plant die Betreuungsperson, ein Bilderbuch zu lesen, das sich auf einen bestimmten Laut konzentriert. Im Raum befinden sich jedoch zahlreiche Spielzeuge auf dem Boden, und im Hintergrund ist der Fernseher eingeschaltet.

Hauptfall

Kurz auslösender Moment

Die Betreuungsperson und Ege setzen sich auf den Boden, um mit dem Lesen zu beginnen. Die Betreuungsperson öffnet das Buch und sagt: „Lass uns lesen.“ Ege wendet seinen Blick sofort vom Buch ab und greift nach einem nahegelegenen Spielzeug. Er schenkt dem Buch keine Aufmerksamkeit. Dieser Moment bietet eine wichtige Gelegenheit, die Umgebungsbedingungen vor dem Fortsetzen der DSR gezielt zu verbessern.

Konzeptuelle Kurzbeschreibung

Umweltfaktoren haben einen entscheidenden Einfluss auf die Aufmerksamkeit und Beteiligung des Kindes während einer DSR-Aktivität. Eine frühzeitige Vorbereitung der Umgebung durch das Reduzieren von Ablenkungen und eine strukturierte Materialanordnung unterstützt die Konzentration, das Engagement und die gemeinsame Aufmerksamkeit. Rein verbale Hinweise sind in Situationen mit starker Reizüberflutung häufig nicht ausreichend wirksam.

Entscheidung

Was sollte die Betreuungsperson in dieser Situation tun?

- **Option A:** Die Betreuungsperson liest weiter vor, ohne die Umgebung zu verändern, in der Hoffnung, dass das Kind mit der Zeit mehr Aufmerksamkeit auf das Buch richtet.
- **Option B:** Die Betreuungsperson unterbricht die Aktivität, schaltet den Fernseher aus, entfernt ablenkende Spielzeuge aus der Reichweite des Kindes, richtet die Sitzposition so aus, dass das Kind dem Buch zugewandt ist, und führt anschließend das Buch erneut ein.
- **Option C:** Die Betreuungsperson liest weiter und fordert das Kind wiederholt auf, „auf das Buch zu schauen“ und „still zu sitzen“.

Begründung

Welche Option unterstützt die Aufmerksamkeit des Kindes am besten, indem Umweltfaktoren vor dem Lesen berücksichtigt werden? Warum sind rein verbale Hinweise in dieser Situation möglicherweise nicht ausreichend?

Feedback an die Teilnehmenden

- **Option A:** Das Fortsetzen ohne Anpassung der Umgebung führt wahrscheinlich zu anhaltender Ablenkung und geringer Beteiligung.
- **Option B:** Die Reduzierung von Ablenkungen und die strukturierte Gestaltung der Umgebung fördern die Aufmerksamkeitssteuerung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Beteiligung an der DSR-Aktivität.
- **Option C:** Wiederholte verbale Aufforderungen können Frustration auslösen und verändern nicht die störenden Umweltbedingungen.

Bewertung

Die effektivste Antwort ist Option B.

Die Vorbereitung und Strukturierung der Umgebung vor der Fortsetzung der DSR reduziert konkurrierende Reize, unterstützt die sensorische Regulation und schafft optimale Bedingungen für Aufmerksamkeit, gemeinsame Interaktion und Engagement.

Reflexion und Bewertung

1. Welche Umweltreize stören in Ihrer Praxis am häufigsten DSR-Situationen?
2. Wie können Sie den Lesebereich im Voraus so vorbereiten, dass die Aufmerksamkeit des Kindes besser unterstützt wird?
3. Wie sollte die Umweltvorbereitung bei Kindern mit unterschiedlichen sensorischen oder aufmerksamskeitsbezogenen Bedürfnissen angepasst werden?

10.4.6. Szenario 3: Gemeinsames Einführen des Buches

Kontext

DSR-Sitzung in einer institutionellen Betreuungssituation mit einer Betreuungsperson und einem 6-jährigen Kind mit einer leichten intellektuellen Beeinträchtigung. Das Kind nutzt nur eingeschränkte gesprochene Sprache und kommuniziert überwiegend über Gestik, Mimik und Blickkontakt.

Lernziele / Zielverhalten

1. Gemeinsame Aufmerksamkeit und Interaktion unterstützen, indem das Buch auf eine responsive und interaktive Weise eingeführt wird.
2. Kommunikative Versuche des Kindes (verbal und nonverbal) in den ersten Momenten der DSR-Situation gezielt fördern und verstärken.

Die Ausgangs-/Rahmenbedingungen:

Ahmet ist ein 6-jähriges Kind mit einer diagnostizierten leichten intellektuellen Beeinträchtigung und lebt in institutioneller Betreuung. Er verfügt über grundlegende Sprachfähigkeiten und nutzt einige wenige Wörter zur Kommunikation, verlässt sich jedoch überwiegend auf Zeigen, Blickkontakt, Gesten und Mimik, um Interesse auszudrücken. In vorherigen Sitzungen begann die Betreuungsperson häufig direkt mit dem Vorlesen des Buches, ohne Ahmet aktiv einzubeziehen. Für die heutige Sitzung wählt die Betreuungsperson ein Bilderbuch mit klaren Illustrationen und einer einfachen Geschichte aus. Der Lesebereich ist so gestaltet, dass Ablenkungen für die Kinder reduziert werden.

- Verhalten in beobachtbaren Begriffen definieren und beschreiben.

Hauptfall

Kurz auslösender Moment (Inciting Incident)

Die Betreuungsperson setzt sich neben Ahmet und hält das Buch so, dass beide den Buchumschlag sehen können. Sie zeigt auf den Umschlag und sagt: „Lass uns dieses Buch zusammen lesen.“ Ahmet schaut sich das Bild genau an, lächelt und zeigt auf eine der Figuren, ohne etwas zu sagen. Dies ist ein kritischer Moment, um vor dem Lesen gezielt Interaktion aufzubauen.

Konzeptuelle Kurzbeschreibung

Der Beginn einer DSR (Dialogischen Situations-Reading-Situation) durch die Einführung eines Buches hilft dabei, sofort gemeinsame Aufmerksamkeit aufzubauen und Kommunikation zu fördern. Wenn Betreuungspersonen auf Gesten, Blickverhalten oder Mimik eines Kindes reagieren, erkennen sie diese als kommunikative Absichten an. Diese Vorgehensweise unterstützt die aktive Beteiligung des Kindes und schafft eine Grundlage für eine durchgehende Interaktion während der gesamten DSR-Sitzung.

Entscheidungen

Was sollte die Betreuungsperson in diesem Moment tun?

- **Option A:** Die Betreuungsperson beginnt sofort mit dem Vorlesen des Textes und beachtet das Zeigen des Kindes nicht.
- **Option B:** Die Betreuungsperson folgt der Blickrichtung des Kindes, benennt das, worauf das Kind zeigt, und wartet anschließend auf eine Reaktion (z. B. „Du zeigst auf den Jungen. Der Junge sieht glücklich aus. Was fällt dir auf?“).
- **Option C:** Die Betreuungsperson fordert das Kind auf, „das Wort zu sagen“, und wiederholt die Bezeichnung mehrfach ohne Pause.

Begründung

Welche Option fördert am besten die gemeinsame Aufmerksamkeit und unterstützt die Kommunikationsversuche des Kindes auf konstruktive und respektvolle Weise?

Feedback an die Teilnehmenden

- **Option A:** Das Ignorieren der Geste des Kindes reduziert Interaktionsmöglichkeiten und kann die weitere Kommunikation hemmen.
- **Option B:** Das Aufgreifen der kindlichen Geste, das sprachliche Erweitern und das Einhalten von Wartezeit unterstützt gemeinsame Aufmerksamkeit und Kommunikation.
- **Option C:** Das Unter Druck Setzen des Kindes zum Sprechen kann Frustration auslösen und die Beteiligung verringern.

Bewertung

Option B ist die beste Antwort.

Die Reaktion auf die Kommunikationsversuche des Kindes sowie das Geben von Wartezeit fördern gemeinsame Aufmerksamkeit und eine bedeutungsvolle Beteiligung an der DSR-Situation.

Reflexion und Bewertung

1. Was tun Sie normalerweise, wenn ein Kind mit Gesten mit Ihnen kommuniziert?
2. Warum sollten nonverbale Verhaltensweisen als bedeutungsvolle Kommunikation verstanden werden?
3. Wie kann diese Methode Kindern in institutioneller Betreuung helfen, die nur wenige Möglichkeiten haben, Sprache zu verwenden?

10.5. STRATEGIEN DES DIALOGISCHEN VORLESENS

Diese Kompetenz konzentriert sich darauf, Betreuungskräfte und Fachkräfte mit den Strategien des dialogischen Vorlesens (DSR) vertraut zu machen, die die Sprachentwicklung von Kindern gezielt unterstützen. Anstatt ein Buch von Anfang bis Ende vorzulesen, ohne miteinander zu sprechen, stellt das DSR den gemeinsamen Austausch, den interaktiven Rollenwechsel (Turn-Taking) und die gegenseitige Aufmerksamkeit während des Lesens in den Mittelpunkt. Wenn Erwachsene Kinder dazu ermutigen, sich aktiv zu beteiligen, und in einer unterstützenden Weise auf deren Impulse reagieren, hilft DSR den Kindern dabei, neue Wörter zu lernen, das Gelesene besser zu verstehen und dauerhaft motiviert zu bleiben. Für Kinder in stationären Pflegeeinrichtungen, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen erfordert diese Interaktion häufig eine bewusste und strukturierte Gestaltung (Cabell et al., 2019; Hargrave & Sénéchal, 2000).

DSR-Strategien sind besonders bedeutsam für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Alter zwischen 2 und 7 Jahren. Ohne eine gezielte und intentionale Unterstützung neigen diese Kinder während des Vorlesens oft dazu, sich eher passiv zu verhalten oder eine nur eingeschränkte Kommunikation zu zeigen. Betreuungskräfte können daher verschiedene Strategien einsetzen, um sicherzustellen, dass Kinder auf Impulse reagieren, von sich aus Gespräche initiieren und ihr Interesse am Buch aufrechterhalten.

Diese Kompetenz basiert auf den Grundsätzen des DSR und integriert explizit die PEER-Abfolge (Prompt–Evaluate–Expand–Repeat / Impuls–Bewerten–Erweitern–Wiederholen) sowie die CROWD-Fragestrategien (Completion, Recall, Open-ended, Wh-questions, Distancing / Vervollständigung, Erinnerung, Offene Fragen, W-Fragen, Verknüpfung). Mithilfe dieser Strategien regen Betreuungskräfte die Kinder zum Mitmachen an, bestätigen und erweitern deren Antworten und ermutigen sie zu einer wiederholten Beschäftigung mit Sprache und Bedeutung. Dabei werden sowohl verbale als auch nonverbale Reaktionen (z. B. Zeigen, Blickkontakt, Gestik) konsequent als vollwertige und bedeutungsvolle Kommunikation behandelt. Die nachfolgenden Tabellen veranschaulichen diese Strategien anhand konkreter Beispiele.

Tabelle 5: DSR-Kernstrategien (I)

Schritt (Step)	Aktion der Betreuungskraft (Caregiver action)	Zweck (Purpose)
P – Impuls <i>(Prompt)</i>	Stellt eine Frage oder lädt das Kind dazu ein, zu reagieren.	Initiiert die aktive Teilnahme.
E – Bewerten <i>(Evaluate)</i>	Bestätigt die Reaktion des Kindes (verbal oder nonverbal).	Validiert den Kommunikationsversuch.
E – Erweitern <i>(Expand)</i>	Fügt Informationen hinzu oder modelliert eine reichhaltigere Antwort.	Baut Sprache und Bedeutung systematisch auf.
R – Wiederholen <i>(Repeat)</i>	Ermutigt das Kind zur Wiederholung oder zum erneuten Einsteigen.	Festigt das Gelernte und stärkt das Sprachmuster.

Tabelle 6: DSR-Kernstrategien (II)

Typ (Type)	Beispiel (Example)	Einsatzzeitpunkt (When to use)
C – Vervollständigung <i>(Completion)</i>	<i>„Der Schmetterling fliegt und...“</i>	Bei vertrauten oder sich wiederholenden Textpassagen.
R – Erinnerung <i>(Recall)</i>	<i>„Was hat der Schmetterling vorhin gemacht?“</i>	Nach dem Lesen einer Seite oder eines bestimmten Abschnitts.
O – Offene Fragen <i>(Open-ended)</i>	<i>„Was passiert auf diesem Bild?“</i>	Um längere und ausführlichere Antworten anzuregen.
W – W-Fragen <i>(Wh-questions)</i>	<i>„Warum ist der Schmetterling so fröhlich?“</i>	Zur gezielten Unterstützung des Textverständnisses.
D – Verknüpfung <i>(Distancing)</i>	<i>„Hast du auch schon mal so einen Schmetterling gesehen?“</i>	Um eine Brücke zur eigenen Lebenserfahrung des Kindes zu schlagen.

yp

(Typ Beispiel (Example)

e)

Einsatzzeitpunkt (When to use)

Typ (Type)	Beispiel (Example)	Einsatzzeitpunkt (When to use)
------------	--------------------	--------------------------------

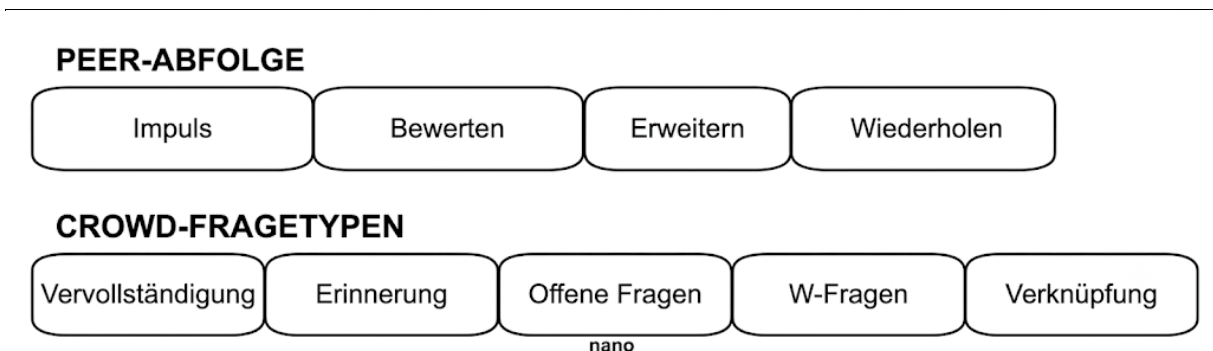


Abbildung 32. Überblick über die Strategien

Unter diesem Kompetenzbereich werden drei Szenarien vorgestellt, die eng an den jeweiligen Lernzielen ausgerichtet sind. Die methodische Ausarbeitung der Szenarien basiert konsequent auf den theoretischen Prinzipien von:

- der Angewandten Verhaltensanalyse (Applied Behavioral Analysis – ABA),
- der sozialen Kommunikationsintervention (Social Communication Intervention) sowie
- dem Pivotal Response Treatment (PRT).

In allen Szenarien werden Betreuungskräfte praxisnah angeleitet, die PEER- und CROWD-Strategien entwicklungsgerecht anzuwenden. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, die Impulse (Prompts) und Reaktionen flexibel an die individuellen Eigenschaften, das aktuelle Interaktionsniveau und die spezifischen Bedürfnisse des jeweiligen Kindes anzupassen.

Szenario 1: Impulse zur aktiven Teilnahme setzen

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Eine DSR-Sitzung (Dialogisches Vorlesen) in einer stationären Pflegeeinrichtung mit einer Betreuungskraft und einem 5-jährigen Kind mit Hörschädigung, das gesprochene Sprache nutzt, die durch visuelle Hilfen und Gesten unterstützt wird.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

Sprachaktivierung durch Impulse (Prompting): Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes während des DSR durch das gezielte Fordern und Hervorrufen von Antworten.

Förderung des kommunikativen Einsatzes: Das Kind dazu ermutigen, mithilfe von verbaler und nonverbaler Kommunikation auf die Impulse der Betreuungskraft zu reagieren.

Fallbeispiel / Ausgangslage (The background / set-up condition)

Yusuf ist ein 5-jähriges Kind mit einer Hörschädigung, das in einer stationären Einrichtung lebt. Er nutzt Hörtechnologie (z. B. Hörgeräte oder ein Cochlea-Implantat) und versteht einfache gesprochene Sprache gut, wenn er durch visuelle Marker unterstützt wird. Yusuf und die Betreuungskraft sitzen Seite an Seite, sodass beide das Buch frei und ungehindert sehen können. Die Betreuungskraft plant, auf jeder Seite bewusst innezuhalten und Yusuf aktiv in das Geschehen einzubinden.

Hauptfall / Lehr-Moment (The main case - teaching moment)

Die Betreuungskraft hält nach dem Lesen der ersten Seite inne und zeigt auf das Bild auf der Seite.

Betreuungskraft (Impuls / Prompt): „Was passiert denn hier?“ Yusuf wirft einen kurzen Blick auf das Bild. Er hält einen Moment inne, zeigt mit dem Finger auf die Abbildung und sagt: „Ein Hund.“

Dieser Moment bietet eine wunderbare Gelegenheit, die Kommunikation gezielt zu unterstützen. Die Betreuungskraft reagiert sofort unter Anwendung der PEER-Sequenz innerhalb der Interaktion:

Evaluate (Bewerten/Bestätigen): „Ja, genau, ein Hund.“

Expand (Erweitern): „Der Hund läuft. Der Hund läuft ganz schnell.“

Repeat / Invite (Wiederholen/Einladen): „Ja, der Hund läuft. Was macht der Hund?“

Die Betreuungskraft wartet und schaut Yusuf erwartungsvoll an, um ihm genügend Zeit für die Verarbeitung und die Antwort zu geben. Yusuf schaut das Bild noch einmal an und sagt: „Er läuft.“ Die Betreuungskraft lächelt und nickt ihm bestärkend zu, was Yusufs aktive Teilnahme positiv verstärkt.

Entscheidungspunkt (Decision point)

Wie sollte die Betreuungskraft im weiteren Verlauf reagieren, um die Interaktion stabil aufrechtzuerhalten?

A) Yusufs Antwort positiv bestätigen, weitere Informationen hinzufügen und das Kind einladen, erneut zu reagieren. (Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext)

B) Die Antwort korrigieren, indem sie ihm zeigt, wie man einen grammatikalisch vollständigen Satz bildet, und danach direkt im Text weiterlesen.

C) Dieselbe Frage noch einmal unverändert stellen, ohne neue sprachliche Informationen hinzuzufügen.

Warum Option A am effektivsten ist (Why option A is most effective)

Die Betreuungskraft vermittelt Yusuf, dass seine Antwort ein wertvoller und bedeutsamer Beitrag zur Kommunikation ist.

Durch das Hinzufügen von Informationen (Scaffolding) fungiert die Betreuungskraft als reichhaltiges Sprachvorbild für komplexere Strukturen.

Die erneute Einladung zum Dialog fördert das Prinzip des Rollenwechsels (Turn-Taking) und hält den Gesprächsfluss lebendig.

Modell-Interaktion (Fortführung der PEER-Sequenz) (Model interaction)

Betreuungskraft: „Super, genau, er läuft! Er läuft dem roten Ball hinterher. Schau mal, wer hat den Ball denn geworfen?“

Yusuf: (Zeigt auf das Kind im Buch) „Der Junge!“

Betreuungskraft: „Klasse! Der Junge hat den Ball geworfen. Und der Hund läuft hinterher.“

Yusuf lächelt auf diese Bestätigung hin und bleibt hochmotiviert auf das nächste Umblättern fokussiert.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the other options are less supportive)

Option B: Ein direktes sprachliches Modellieren ist zwar nützlich, aber das sofortige Weiterlesen im Text schneidet dem Kind die Möglichkeit ab, selbst aktiv zu werden und sich weiter einzubringen.

Option C: Das wiederholte Stellen derselben Frage ohne inhaltlichen Mehrwert senkt die Lernmotivation des Kindes erheblich und bietet keinerlei Reiz für den Erwerb neuer sprachlicher Fertigkeiten.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual brief)

Kinder mit Hörschädigung antworten in den ersten Phasen des dialogischen Vorlesens (DSR) häufig mit Ein-Wort-Sätzen oder reinen Gesten. Das bewusste Aufgreifen und Erweitern dieser kurzen Antworten als vollwertige Kommunikation fördert das sprachliche Wachstum und sichert die emotionale Beteiligung. Gezielte Pausen, visuelle Unterstützung und das Gewähren von ausreichender Wartezeit (Wait Time) geben dem Kind die nötige Zeit, um Informationen auditiv zu verarbeiten und sich aktiv einzubringen.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation within the session)

Nutzen Sie die PEER-Schritte konsequent als zyklischen Leitfaden für jede Buchseite.

Geben Sie dem Kind nach jedem Impuls mindestens 5–7 Sekunden Zeit zum Antworten (Wait Time), um den auditiven Verarbeitungsprozess zu berücksichtigen.

Kombinieren Sie die lautliche Sprache immer mit deutlichen Zeigegesten auf die entsprechenden Bildelemente.

Bewertung (Assessment)

Der systematische Einsatz der PEER-Strategien im DSR unterstützt Yusufs aktive Teilnahme nachhaltig und hilft ihm dabei, sich von einem passiven Zuhörer zu einem aktiven Kommunikationspartner im Vorleseprozess zu entwickeln.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and self-assessment)

Wie wirkte sich die direkte Wertschätzung und Bestätigung von Yusufs kurzer Antwort auf seine Bereitschaft aus, sich weiterhin aktiv zu beteiligen?

Welche spezifischen Fragestellungen oder visuellen Hinweise machten es Yusuf besonders leicht, eine verbale Antwort zu formulieren?

Auf welche Weise kann die PEER-Sequenz gezielt angepasst werden, um Kinder mit Hörschädigung zu unterstützen, die fast ausschließlich auf visuelle Zeichen oder gebärdenunterstützte Kommunikation angewiesen sind?

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Eine DSR-Sitzung (Dialogisches Vorlesen) in einer stationären Pflegeeinrichtung mit einer Betreuungskraft und einem 6-jährigen Kind, das aufgrund familiärer Brüche (Disruption) ein Risiko für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten aufweist. Das Kind nutzt während der Kommunikation kurze verbale Antworten und Gestik.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

Sprachliche Erweiterung (Expansion): Unterstützung der expressiven Sprache des Kindes durch das systematische Erweitern von Ein-Wort-Antworten oder sehr kurzen Äußerungen während des DSR.

Förderung des interaktiven Rollenwechsels (Turn-Taking): Ermutigung zu einem anhaltenden Dialog und sozialem Austausch, indem bedeutungsvoll auf die Kommunikationsversuche des Kindes reagiert wird.

Fallbeispiel / Ausgangslage (The background / set-up condition)

Zeynep ist ein 6-jähriges Mädchen, das nach schweren familiären Belastungen in einer stationären Einrichtung lebt. Sie hat keine diagnostizierte Behinderung, erlebte jedoch eine instabile frühkindliche Betreuung und hatte bisher kaum Gelegenheiten zu ausgedehnten sprachlichen Interaktionen. In früheren DSR-Sitzungen gab Zeynep meist nur sehr knappe Antworten, woraufhin die Betreuungskraft oft direkt weiterlas, ohne auf ihre Impulse einzugehen. Für die heutige Sitzung haben die Betreuungskraft und Zeynep ein Bilderbuch ausgewählt, das gezielt dazu anregt, über Handlungen, Gefühle und die Motivationen der Figuren zu sprechen.

Hauptfall / Lehr-Moment (The main case - teaching moment)

Die Betreuungskraft liest die Passage vor, in der ein kleiner Schmetterling unbedingt groß sein möchte, während er sehnsüchtig auf eine riesige Torte blickt.

Betreuungskraft (Impuls/offene Frage - Prompt, open-ended): „Warum möchte der Schmetterling denn so gerne groß sein?“

Zeynep: „Torte.“

Zeynep lächelt, sagt aber nichts weiter. Dieser Moment stellt eine hervorragende Gelegenheit dar, die kurze Antwort des Kindes sprachlich zu erweitern (Expand) und die Interaktion vertiefend auszubauen.

Entscheidungspunkt (Decision point)

Wie sollte die Betreuungskraft reagieren, um die sprachliche Erweiterung und das fortlaufende Gespräch optimal zu unterstützen?

- A) Die Antwort kurz zur Kenntnis nehmen, abnicken und direkt zur nächsten Seite umblättern.
- B) Die Antwort des Kindes sprachlich erweitern, indem sie ihr mehr Bedeutung und grammatikalische Struktur verleiht, und das Kind anschließend einladen, wieder in das Gespräch einzusteigen. (Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext)
- C) Dieselbe Frage noch einmal mit verstärkter Betonung stellen, um das Kind zu einer längeren Antwort zu drängen.

Warum Option B am effektivsten ist (Why option B is most effective)

Die Betreuungskraft wertet selbst die kürzeste Äußerung des Kindes als bedeutungsvolle und gelungene Kommunikation ab.

Durch das Erweitern (Expansion) bietet die Betreuungskraft ein reichhaltigeres Sprachvorbild, ohne das Kind durch Korrekturen unter Leistungsdruck zu setzen.

Die erneute Einladung zum Dialog stärkt das Turn-Taking und vermittelt dem Kind emotionale Sicherheit und Selbstwirksamkeit in der Interaktion.

Modell-Interaktion (Eingebettete Sprachentwicklung) (Model interaction)

Betreuungskraft: „Stimmt, wegen der Torte! Er möchte groß sein, damit er die ganze, riesige Torte alleine essen kann. Schau mal, wie er fliegt! Was glaubst du, wie die Torte wohl schmeckt?“

Zeynep: „Süß und lecker!“ (Zeynep macht eine Kaubewegung und lacht).

Betreuungskraft: „Mmhh, ja! Super lecker und zuckersüß. Welches Stück würdest du dir denn aussuchen?“ Zeynep zeigt begeistert mit dem Finger auf das größte Stück im Buch und beginnt, intensiver mit der Betreuungskraft zu interagieren.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the other options are less supportive)

Option A: Ein zu schnelles Voranschreiten in der Geschichte lässt wertvolle Gelegenheiten ungenutzt, die expressive Sprachausdrucksfähigkeit des Kindes zu fördern und eine tragfähige emotionale Bindung aufzubauen.

Option C: Das bloße Wiederholen derselben Frage ohne inhaltliche Erweiterung oder Hilfestellung (Scaffolding) erhöht den Druck auf das Kind und führt bei psychosozial belasteten Kindern rasch zu Rückzug und Schweigen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual brief)

Kinder, die familiäre Krisen oder Beziehungsabbrüche erlebt haben, zeigen im Alltag oft ein sehr zurückhaltendes Redeverhalten, selbst wenn keine organische oder kognitive Beeinträchtigung vorliegt. Das bewusste Erweitern ihrer kurzen Äußerungen schafft eine einladende, wertschätzende Atmosphäre, in der sich das Kind gehört und ermutigt fühlt. Die Expansion (Erweiterung) im PEER-Modell dient hierbei gleichermaßen der Sprachentwicklung wie dem Aufbau von emotionaler Resilienz und Bindungssicherheit.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation within the session)

Setzen Sie konsequent auf Erweiterung statt Korrektur (Prioritize expansion over correction). Falsche oder unvollständige Sätze werden nicht bemängelt, sondern im erweiterten Antwortmodell der Betreuungskraft korrekt zurückgespiegelt.

Nutzen Sie W-Fragen und offene Fragen feinfühlig und wohl dosiert, um das Kind nicht zu verunsichern.

Erkennen Sie an, dass auch kurze verbale Antworten, Gesten und die Mimik des Kindes vollwertige Formen der Kommunikation sind.

Bewertung (Assessment)

Der gezielte Einsatz der PEER-Strategien mit einem klaren Fokus auf die Phase des Erweiterns (Expand) unterstützt nachweislich die expressive Sprachentwicklung und hilft psychosozial gefährdeten oder traumatisierten Kindern dabei, schrittweise mehr Selbstvertrauen in ihre eigenen kommunikativen Fähigkeiten aufzubauen.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and self-assessment)

Wie wirkte sich die sprachliche Erweiterung von Zeyneps Ein-Wort-Antwort auf ihre Bereitschaft aus, weiterzureden und in der Interaktion zu bleiben?

Welche nonverbalen Signale (z. B. Lächeln, Blickkontakt, Körperhaltung) zeigten, dass sich Zeynep während des Dialogs sicher und wohl fühlte?

Auf welche Weise kann die Strategie der sprachlichen Erweiterung gezielt genutzt werden, um Kinder zu stärken, die durch familiäre Instabilitäten oder Vernachlässigung risikobehaftet sind?

10.5.5. Szenario 3: Die richtige Art von Fragen stellen

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Eine DSR-Sitzung (Dialogisches Vorlesen) mit einer Betreuungskraft und einem 3-jährigen Kind mit Sehbehinderung (Low Vision), das verbal kommuniziert, jedoch von einer strukturierten Unterstützung während der Interaktion profitiert.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

1. Gezielte Sprachförderung: Unterstützung des Textverständnisses und der expressiven Sprache des Kindes durch die Auswahl geeigneter CROWD-Fragetypen während des DSR.
2. Aufrechterhaltung der Interaktion: Förderung einer langanhaltenden Interaktion, indem die Fragetypen flexibel an das aktuelle Aufmerksamkeits- und Verhaltensniveau des Kindes angepasst werden.

Fallbeispiel / Ausgangslage (The background / set-up condition)

Emir ist ein 3-jähriges Kind mit einer Sehbehinderung, das in einer stationären Einrichtung lebt. Emir mag Bilderbücher sehr und kann einfache Fragen beantworten; er verliert jedoch das Interesse, wenn die Fragen kognitiv zu überfordernd oder repetitiv sind. In früheren DSR-Sitzungen stellte die Betreuungskraft Emir fast ausschließlich geschlossene W-Fragen („Wer ist das? Was ist das? Wo ist das?“), was oft dazu führte, dass er die Antwort verweigerte. Die Betreuungskraft plant nun, die CROWD-Strategien gezielt einzusetzen, um die Art der Fragestellungen flexibel auf Emirs Antworten und seine jeweilige Aufmerksamkeit abzustimmen.

Hauptfall / Lehr-Moment (The main case - teaching moment)

Die Betreuungskraft liest eine Seite mit Bildern vor, auf denen Menschen ein Picknick vorbereiten.

- Betreuungskraft (offene Frage / Open-ended prompt): „Was siehst du auf diesem Bild?“
- Emir: „Die essen.“

Emir schaut kurz auf das Bild und wendet sich dann ab. Dies ist ein hervorragender Zeitpunkt, um die Art der Fragestellung strategisch zu ändern, um das Gespräch aufrechtzuerhalten und zu vertiefen.

Entscheidungspunkt (Decision point)

Wie sollte die Betreuungskraft reagieren, um die Interaktion stabil zu halten und positiv weiterzuentwickeln?

- A) Sofort eine komplexere Frage nachschieben, wie zum Beispiel: „Warum essen die denn draußen?“
- B) Die gleiche offene Frage noch einmal stellen, um eine längere und ausführlichere Antwort zu erzwingen.
- C) Einen Lückentext-Impuls (Completion) oder eine Erinnerungsfrage (Recall) nutzen und erst danach eine vertiefende Frage wie „Warum?“ anschließen. (Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext)

Warum Option C am effektivsten ist (Why option C is most effective)

- Emirs kurze Antwort zeigt zwar, dass er die Grundhandlung verstanden hat, seine Aufmerksamkeit sinkt jedoch bereits.
- Der Wechsel zu einer einfacheren CROWD-Frage (Vervollständigung oder Erinnerung) sichert ein schnelles Erfolgserlebnis und hält das Kind in der Interaktion.
- Das schrittweise, sanfte Hinführen zu einer komplexeren „Warum“-Frage senkt den Leistungsdruck und vertieft das Sprachverständnis nachhaltig.

Modell-Interaktion (Eingebettete CROWD-Strategie) (Model interaction)

- Betreuungskraft: „Genau, die essen. Und auf ihrer Decke liegt ein großer, roter...“ (Lückentext-Impuls / Completion)
- Emir: „...Apfel!“
- Betreuungskraft: „Klasse! Ein roter Apfel. Und warum essen sie den wohl auf einer Decke im Gras und nicht am Küchentisch?“ Emir lächelt, zeigt mit dem Finger in die Richtung des Bildes und beginnt zu erzählen. Die Betreuungskraft nickt und führt das Gespräch basierend auf seinen Impulsen weiter.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the other options are less supportive)

- **Option A:** Kognitiv anspruchsvolle Fragen sind zwar wichtig, aber ein zu schneller Wechsel auf eine komplexe „Warum“-Ebene bei sinkender Aufmerksamkeit überfordert das Kind und bricht die Interaktion ab.
- **Option B:** Das bloße Wiederholen derselben Frage ohne zusätzlichen Input oder Strukturierungshilfe (Scaffolding) senkt die Lernmotivation und bietet keinen Mehrwert für die Sprachentwicklung.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual brief)

Beim dialogischen Vorlesen (DSR) ist die Auswahl des passenden Fragetyps im richtigen Moment genauso entscheidend wie das Fragen an sich. Mithilfe der CROWD-Strategien können Betreuungskräfte ihre Impulse exakt auf die Reaktionen und das Mitmach-Niveau des Kindes abstimmen. Der Einstieg über leichtere visuelle Reize und die schrittweise Steigerung des kognitiven Anspruchs sichern die aktive Teilnahme und eine gelungene Kommunikation.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation within the session)

- Starten Sie mit offenen Fragen (Open-ended prompts), um das Kind einzuladen, sich einzubringen.
- Wechseln Sie zu Lückentext- (Completion) oder Erinnerungsfragen (Recall), sobald die Aufmerksamkeit oder das Interesse des Kindes nachlässt.
- Nutzen Sie spezifische „Wer-, Wo-, Was-“ Fragen, sobald das Kind wieder voll involviert ist.
- Beobachten Sie die nonverbalen Signale des Kindes genau und passen Sie das sprachliche Niveau der Fragen flexibel an.

Bewertung (Assessment)

Der systematische Einsatz der PEER- und CROWD-Strategien unterstützt Betreuungskräfte nachweislich dabei, die Aufmerksamkeit von Kindern mit Förderbedarf aufrechtzuerhalten, das Textverständnis zu vertiefen und die expressive Ausdrucksweise gezielt zu stärken.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and self-assessment)

1. Wie wirkten sich die unterschiedlichen CROWD-Fragetypen auf Emirs Bereitschaft aus, aktiv am Gespräch teilzunehmen?
2. Welche der CROWD-Strategien (z. B. Completion oder Distancing) erwiesen sich bei diesem speziellen Kind als am wirksamsten?
3. Wie kann der Schwierigkeitsgrad der Fragen flexibel für Kinder angepasst werden, die schwerwiegendere sensorische Einschränkungen oder psychosoziale Risikohintergründe aufweisen?

10.6. ALPHABETWISSEN UND PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT

Diese Kompetenz konzentriert sich auf die Unterstützung des Alphabetwissens und der phonologischen Bewusstheit von Kindern im Rahmen von Aktivitäten des dialogischen Vorlesens (DSR). Phonologische Bewusstheit und das Wissen über das Alphabet sind zwei grundlegende Fertigkeiten für den frühen Schriftspracherwerb. Viele Kinder – insbesondere jene mit Hörschädigung, Sprachentwicklungsverzögerungen, Entwicklungsstörungen oder geringer literaler Förderung im häuslichen Umfeld – können von gezielten Unterstützungsmaßnahmen profitieren, die Laute und Buchstaben leichter sichtbar und einprägsam machen (Birsh & Carreker, 2018; Gardner et al., 2013; Kart, 2023). Anstatt Buchstaben und Laute isoliert zu unterrichten, betont diese Kompetenz, wie lautsprachliche Lerneinheiten ganz natürlich in bedeutungsvolle Vorleseaktivitäten integriert werden können. Betreuungskräfte können so während des DSR wiederholte und bedeutsame Gelegenheiten für Kinder schaffen, Laute und Buchstaben direkt im Kontext wahrzunehmen, zu hören, zu sehen und zu produzieren.

Diese Kompetenz unterstreicht die wesentlichen Komponenten der frühen phonologischen Entwicklung, einschließlich der Laut-Buchstaben-Zuordnung (Graphem-Phonem-Korrespondenz), des Bewusstseins für Anlaute, Silben und Lautmuster in Wörtern. Strategien wie die Visuelle Phonetik (VP) und bildhafte Gedächtnishilfen (Picture Mnemonics) werden in das DSR integriert, um Kinder zu unterstützen, die von visuellem, taktilem und kinästhetischem Lernen profitieren. Diese Hilfestellungen sind besonders vorteilhaft für Kinder, die einen eingeschränkten Zugang zu auditiven Informationen haben oder die zusätzliche Strukturierungshilfen (Scaffolding) benötigen, um die Laute der Sprache zu erlernen.

1.4.1. Visuelle Phonetik und bildhafte Gedächtnishilfen: Unterstützung von Lauten und Buchstaben im DSR (Visual Phonics and Picture Mnemonics: Supporting Sounds and Letters in DSR)

Die Visuelle Phonetik (VP) und bildhafte Gedächtnishilfen sind multisensorische Strategien, die das Verständnis von Kindern für Laute und Buchstaben unterstützen, indem sie diese sichtbar, bedeutungsvoll und einprägsam machen. Diese Strategien sind besonders effektiv für junge Kinder, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kinder mit einem Risiko für Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, die von visuellem, taktilem und bewegungsorientiertem Lernen profitieren.

Visuelle Phonetik (Visual Phonics)

Die Visuelle Phonetik nutzt Handzeichen (Lautgesten), um Sprachlaute visuell darzustellen. Jeder Laut ist mit einer spezifischen visuellen Bewegung gekoppelt, die widerspiegelt, wie der Laut artikuliert wird. Während des DSR können Betreuungskräfte VP-Zeichen einsetzen, um die Aufmerksamkeit auf Ziel-Laute in Wörtern zu lenken. Dies hilft den Kindern, das zu verbinden, was sie sehen, hören und fühlen. Die Visuelle Phonetik ist besonders hilfreich für:

- Kinder mit Hörschädigung
- Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen
- Kinder, die zusätzliche Unterstützung benötigen, um ihre Aufmerksamkeit auf Laute in der gesprochenen Sprache zu richten
- Alle Kinder, die anfängliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zeigen

Wichtig ist, dass die Visuelle Phonetik nicht als separater, isolierter Unterricht eingesetzt wird. Stattdessen wird sie ganz natürlich in das dialogische Vorlesen (DSR) eingebettet, sobald ein Ziel-Laut in der Geschichte auftaucht.

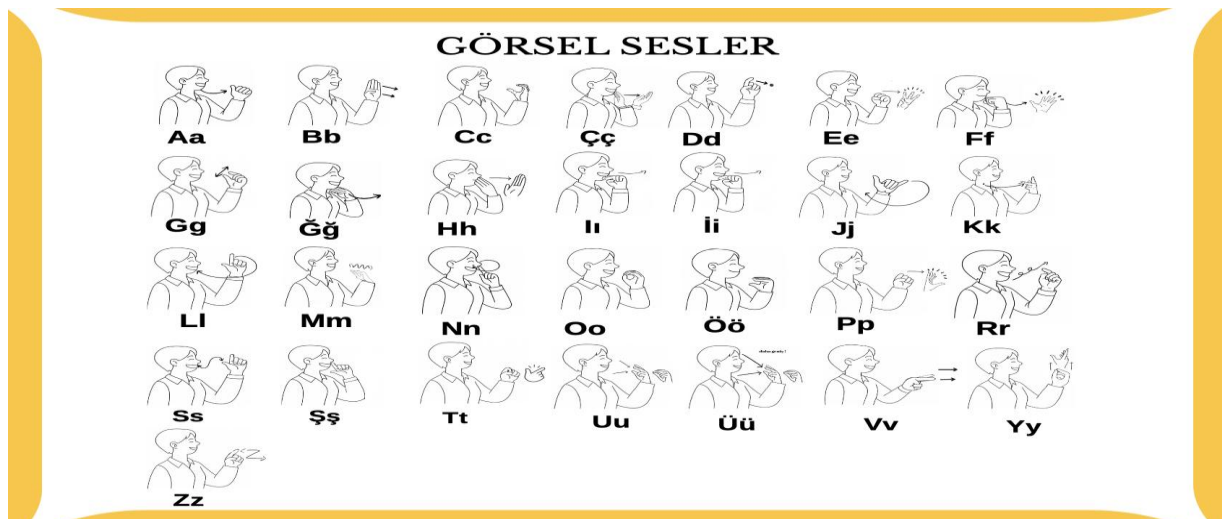


Abbildung 4. Handzeichen der Visuellen Phonetik für die türkische Sprache

Bildhafte Gedächtnishilfen / Mnemotechniken (Picture Mnemonics)

Bildhafte Gedächtnishilfen (Picture Mnemonics) unterstützen die Zuordnung von Buchstaben und Lauten, indem sie Buchstaben mit bedeutungsvollen Bildern verknüpfen, die mit dem jeweiligen Ziel-Laut beginnen (z. B. ein Buchstabe, der mit einem vertrauten Objekt oder einer Figur gepaart ist, wie ein Affe für das /m/). Diese visuellen Hilfen unterstützen Kinder dabei, sich an Buchstaben und Laute zu erinnern und diese wahrzunehmen, indem sie sie mit konkreten, vertrauten Konzepten assoziieren. Bildhafte Gedächtnishilfen sind besonders nützlich für:

Die Unterstützung des Gedächtnisses und des Abrufs: Erleichtert das Behalten und Wiedererkennen gelernter Strukturen.

Die Steigerung von Motivation und Interesse: Macht den Lernprozess lebendig und visuell ansprechend.

Die Verknüpfung abstrakter Symbole (Buchstaben) mit bedeutungsvollen Lauten: Schlägt eine Brücke von der reinen Form zur Akustik.

Während des dialogischen Vorlesens (DSR) können bildhafte Gedächtnishilfen kurz eingeführt werden, sobald der Ziel-Buchstabe oder der entsprechende Laut im Text oder in den Bildern auftaucht.

Gemeinsame Nutzung dieser Strategien (Using these strategies together)

Wenn Visual Phonics (VP) und bildhafte Gedächtnishilfen im Rahmen des dialogischen Vorlesens (DSR) kombiniert eingesetzt werden:

Erhalten Kinder einen konsistenten multisensorischen Input (visuell, auditiv und motorisch).

Werden Laut-Buchstaben-Zuordnungen deutlich klarer, greifbarer und ansprechender gestaltet.

Wird der Lernprozess effektiv unterstützt, ohne den natürlichen Erzählfluss der Geschichte zu unterbrechen. Betreuungskräfte werden ausdrücklich dazu ermutigt, diese Hilfestellungen kurz, feinfühlig (responsive) und spielerisch zu gestalten, indem sie sich ganz flexibel an der Aufmerksamkeit und dem aktuellen Interesse des Kindes orientieren, anstatt eine künstliche Wiederholung zu erzwingen.



Abbildung 35. Bildhafte Gedächtnishilfen (Mnemonics) für das türkische Alphabet (Figure 35. Picture Mnemonics for Turkish Alphabet)

Wichtiger Hinweis für Betreuungskräfte (Key reminder for caregivers)

Das primäre Ziel hierbei ist nicht die korrekte Lautproduktion oder das fehlerfreie Benennen von Buchstaben. Es geht vielmehr darum, das Bewusstsein, die Aufmerksamkeit und eine positive Interaktion mit Lauten und Buchstaben während des Vorlesens spielerisch zu fördern.

10.6.5. Scenario 1: Noticing the first sound

Kontext und Hintergrund (Context and Background)

Eine DSR-Sitzung (Dialogisches Vorlesen), durchgeführt in einer stationären Pflegeeinrichtung mit einem 6-jährigen Kind mit Hörschädigung. Das Kind profitiert bei sprachlichen Aktivitäten mit einer Betreuungskraft intensiv von visueller und multisensorischer Unterstützung.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviours)

- Förderung des phonologischen Bewusstseins: Unterstützung des Kindes beim Erkennen und Isolieren von Anlauten (Anlautbewusstsein) während des dialogischen Vorlesens (DSR).
- Aufmerksamkeitslenkung durch visuelle Phonetik: Das Kind darin unterstützen, Ziel-Laute mithilfe von visuellen und gestischen Hilfsmitteln (Visual Phonics - VP) wahrzunehmen und zu fokussieren.

Fallbeispiel / Ausgangslage (The background / set-up condition)

Ali ist ein 6-jähriges Kind mit einer Hörschädigung, das in einer stationären Einrichtung lebt. Er nutzt Hörtechnologie (z. B. Hörgeräte oder Cochlea-Implantate) und versteht einfache gesprochene Sprache gut, wenn er durch visuelle Marker unterstützt wird. Für die heutige Vorlesestunde wurde ein Bilderbuch ausgewählt, das zahlreiche Wörter enthält, die mit demselben Ziel-Laut beginnen (z. B. Wörter mit dem Anlaut /b/). Vor dem Lesen entscheidet sich die Betreuungskraft, sich auf nur einen einzigen Ziel-Laut zu konzentrieren, und plant, diesen mithilfe von Visual Phonics (VP) einzuführen, sobald er ganz natürlich in der Geschichte auftaucht.

Hauptfall / Lehr-Moment (The main case - teaching moment)

- Die Betreuungskraft beginnt, die Geschichte vorzulesen. Auf einer Seite erscheint ein großes Bild von einem Ball. Die Betreuungskraft hält inne und zeigt auf das Bild.
- Betreuungskraft: „Schau mal, das ist ein Ball.“ Die Betreuungskraft spricht den ersten Laut ganz langsam aus und nutzt gleichzeitig das visuelle Lautzeichen (VP-Handzeichen) für das /b/.

- Betreuungskraft: „/b/... Ball.“ Ali schaut auf die Handbewegung der Betreuungskraft und dann zurück auf das Bild. Dieser Moment stellt eine hervorragende Gelegenheit dar, das grundlegende Lautbewusstsein während des dialogischen Vorlesens zu fördern.

Entscheidungspunkt (Decision point)

Wie kann die Betreuungskraft Ali dabei helfen, die Aufmerksamkeit weiterhin auf den Anlaut zu richten?

- A) Ali dazu auffordern, den Laut so oft zu wiederholen, bis er ihn völlig fehlerfrei und vollständig artikuliert.
- B) Alis Aufmerksamkeit positiv bestätigen, den Laut kurz mit dem entsprechenden Handzeichen wiederholen und direkt weiterlesen. (Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext)
- C) Den Fokus auf den Laut übergehen und sich ausschließlich auf das Benennen des Bildes konzentrieren.

Warum Option B am effektivsten ist (Why option B is most effective)

- Die Betreuungskraft hebt den Laut kurz und deutlich hervor, ohne den natürlichen Lesefluss zu unterbrechen.
- Visual Phonics (VP) verleiht dem flüchtigen Laut eine feste, visuelle Repräsentation.
- Das Fortführen der Geschichte hält die Interaktion natürlich, lebendig und motivierend für das Kind.

Modell-Interaktion (Eingebettetes Lautbewusstsein) (Model interaction)

- Betreuungskraft: „Ja, genau, ein Ball. /b/... Ball.“ (Wiederholt das VP-Handzeichen einmal.) Die Betreuungskraft blättert dann um und liest weiter. Später in der Geschichte taucht ein weiteres Wort mit demselben Anlaut auf.
- Betreuungskraft: „Schau mal! Ein Bär. /b/... Bär.“ (Nutzt dasselbe Handzeichen.) Ali lächelt und ahmt einen Teil der Geste nach, indem er seine Hand leicht bewegt. Die Betreuungskraft nickt ihm bestätigend zu und liest weiter.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the other options are less supportive)

- Option A: Das Einfordern einer ständigen, korrekten Lautproduktion erhöht den Leistungsdruck massiv und senkt die Bereitschaft des Kindes, aktiv teilzunehmen.
- Option C: Das Ignorieren von Gelegenheiten zur Lautfokussierung nimmt dem Kind die Chance, Muster in der Laut-Buchstaben-Zuordnung zu erkennen.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual brief)

Frühes Lautbewusstsein entwickelt sich dann, wenn Kinder wiederholt bedeutsame Gelegenheiten erhalten, Laute direkt im Kontext wahrzunehmen. Der Einsatz von Visual Phonics (VP) während des dialogischen Vorlesens hilft Kindern mit Hörschädigung, flüchtige akustische Laute mit einer visuellen Bewegung zu verknüpfen. Dies stärkt die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis, ohne die Freude an der Geschichte zu stören.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation within the session)

- Wählen Sie pro Vorlesestunde nur einen einzigen Ziel-Laut aus.
- Nutzen Sie Visual Phonics nur dann, wenn der Laut ganz natürlich im Text vorkommt.
- Halten Sie die Lautzeichen kurz, spielerisch und ungezwungen.
- Werten Sie bereits das Nachahmen oder die reine visuelle Aufmerksamkeit des Kindes als erfolgreiche Teilnahme.

Bewertung (Assessment)

Die Integration des frühen Lautbewusstseins in das dialogische Vorlesen (DSR) mittels visueller Phonetik (VP) fördert die phonologische Entwicklung in einem frühen Stadium, während die Aufmerksamkeit und die Freude am Buch vollständig erhalten bleiben.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and self-assessment)

- Wie wirkte sich der Einsatz von Visual Phonics auf die Aufmerksamkeit des Kindes für den spezifischen Laut aus?
- Welches waren die genauen Anzeichen (visuell oder motorisch), die zeigten, dass das Kind den Anlaut aktiv wahrgenommen hat?

- Wie kann diese Strategie flexibel für Kinder angepasst werden, die Gesten oder Handzeichen (noch) nicht spontan nachahmen?

10.6.6. Szenario 2: Mit Silben in der Geschichte spielen (Playing with syllables in the story)

Kontext

Eine DSR-Sitzung in einer institutionellen Betreuungseinrichtung mit einem 5-jährigen Kind, das aufgrund von Familienproblemen gefährdet ist, Bewegung liebt und von rhythmischen sowie multisensorischen Aktivitäten profitiert.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

Das Bewusstsein des Kindes für Silben in gesprochenen Wörtern während der DSR unterstützen.

Die aktive Beteiligung durch Rhythmus, Klatschen oder einfache Körperbewegungen während des Lesens fördern.

Hintergrund / Aufbaubedingung

Can ist ein 5-jähriger Junge, der aufgrund von Familienproblemen in einer Einrichtung lebt. Er hat keine diagnostizierte Behinderung, zeigt jedoch Aufmerksamkeitsprobleme bei sitzenden Aktivitäten. Can liebt Lieder, Klatschen und bewegungsorientiertes Spiel. Bei reinen Vorlesesitzungen wird er schnell gelangweilt, es sei denn, es sind Bewegungen integriert. Die Betreuungsperson hat für heute ein Bilderbuch mit vertrauten, mehrsilbigen Wörtern ausgewählt. Sie plant, die Silben kurz durch Klatschen und rhythmische Hinweise zu verdeutlichen, ohne den Fluss der Geschichte zu unterbrechen.

Der Hauptfall (Lehrmoment) Beim Lesen einer Seite mit einem Schmetterling hält die Betreuungsperson inne und zeigt auf das Bild.

Betreuungsperson: „Das ist ein Schmetterling.“

Die Betreuungsperson sagt das Wort langsam und klatscht leise zu jeder Silbe: „Schmet–ter–ling.“

Can beobachtet die Handbewegungen der Betreuungsperson und lächelt. Dieser Moment bietet eine hervorragende Gelegenheit, das Silbenbewusstsein zu fördern.

Entscheidungspunkt Wie sollte die Betreuungsperson weiterhin Can's Silbenbewusstsein unterstützen?

- A) Can auffordern, die Silben mehrmals zu klatschen, bis sie perfekt übereinstimmen.
- B) Einmal zum Klatschen oder Tippen einladen und dann mit dem Lesen fortfahren.

C) Die Silbenaktivität überspringen und sich nur auf das formale Benennen konzentrieren.

Die beste Antwort in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist:

- Sie fördert die Beteiligung, ohne dass die Aktivität wie eine Unterrichtsstunde wirkt.
- Ein Klatschen hilft dem Kind, aufmerksam zu bleiben, während das Lesen Spaß macht.
- • Die Bewegung hilft Can, interessiert und engagiert zu bleiben.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind

Option A: Wiederholtes Klatschen kann die Motivation und das Engagement des Kindes verringern.

Option C: Das Nichtnutzen von Silbengelegenheiten erschwert die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung

Kinder entwickeln Silbenbewusstsein, wenn sie Wörter als rhythmische Einheiten erleben. Durch Klatschen, Tippen oder Bewegungen lernen sie, Wörter in Teile zu zerlegen. Die Integration solcher Erfahrungen in DSR fördert das Silbenbewusstsein und macht die Interaktion gleichzeitig angenehm und sinnvoll.

Umsetzung innerhalb der Sitzung

- Vertraute Wörter mit klarer Silbenstruktur auswählen.
- Einfache Bewegungen wie Klatschen oder Tippen einsetzen.
- Unvollkommene Versuche als erfolgreiche Beteiligung akzeptieren.
- Silbenspiele kurz halten und natürlich in den Lesefluss einbauen.

Bewertung Der Einsatz von Rhythmus und Bewegung während DSR hilft Kindern, sich der Silbenstruktur von Wörtern bewusst zu werden.

Reflexion und Selbsteinschätzung

Wie hat sich die Bewegung auf die Beteiligung des Kindes während der DSR ausgewirkt?

Welche Wörter fielen dem Kind am leichtesten zum Klatschen oder Tippen?

Welche Anpassungen können bei Silbenaktivitäten für Kinder vorgenommen werden, die nicht gerne viel bewegen?

10.6.7. Szenario 3: Buchstaben, Laute und Bilder verbinden (Connecting letters, sounds, and pictures)

Kontext

Eine DSR-Sitzung mit einem 6-jährigen Kind mit ADHS und seiner Betreuungsperson, bei der Bild-Mnemoniken während früher Lese- und Schreibaktivitäten eingesetzt werden.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

Das Kind bei der Verbindung zwischen Buchstaben und den entsprechenden Lauten während der DSR unterstützen.

Dem Kind helfen, Buchstaben, Laute und sinnvolle visuelle Hilfen mithilfe von Bild-Mnemoniken zu verknüpfen.

Hintergrund / Aufbaubedingung

Elif ist ein 6-jähriges Mädchen mit ADHS, das schnelle, spaßige Interaktionen mag und gut auf visuelle Gedächtnishilfen anspricht. Elif kennt einige Buchstaben, verbindet sie aber nicht immer mit ihren Lauten, es sei denn, es werden visuelle Hilfen bereitgestellt. Für die heutige Sitzung wurde ein Buch mit vielen Wörtern gewählt, die mit demselben Buchstaben beginnen. Die Betreuungsperson erstellt außerdem eine einfache Bild-Mnemonik für den Zielbuchstaben, z. B. ein bekanntes Objekt oder eine Figur, deren Name mit demselben Laut beginnt.

Der Hauptfall (Lehrmoment)

Während des Lesens kommt die Betreuungsperson zu einer Seite, auf der das Wort „Ball“ neben einer großen Illustration steht. Die Betreuungsperson hält inne und zeigt auf den ersten Buchstaben des Wortes. Betreuungsperson: „Dieses Wort beginnt mit B.“

Die Betreuungsperson zeigt die Bild-Mnemonik, die zum Buchstaben B gehört.

Betreuungsperson: „B sagt /b/. Ball beginnt mit /b/.“

Elif schaut auf den Buchstaben, dann auf die Bild-Mnemonik und wieder zurück zum Wort. Dieser Moment bietet eine hervorragende Gelegenheit, die Buchstaben-Laut-Zuordnung innerhalb der DSR zu fördern.

Entscheidungspunkt

Wie kann die Betreuungsperson Elifs Verständnis weiter fördern?

A) Elif bitten, den Buchstaben zu benennen und den Laut mehrmals zu produzieren.

B) Die Bild-Mnemonik nutzen, um die Buchstaben-Laut-Verbindung kurz zu wiederholen, und dann mit dem Lesen fortfahren.

C) Nicht auf die Buchstaben eingehen und einfach mit dem Vorlesen der Geschichte weitermachen.

Die beste Antwort in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist:

- Die Betreuungsperson stärkt die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten, ohne das Lesen der Geschichte zu unterbrechen.
- Die Bild-Mnemonik schafft eine sinnvolle Verbindung zwischen Buchstabe und Laut.
- Das Fortsetzen der Geschichte hält das Kind engagiert und motiviert.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind

Option A: Wiederholtes Benennen oder Produzieren kann das Kind gestresst und desengagiert wirken lassen.

Option C: Es werden wertvolle Gelegenheiten verpasst, das Kind mit Buchstaben-Laut-Mustern zu konfrontieren.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung

Kinder lernen Buchstaben und Laute zuzuordnen, wenn sie sinnvolle Verbindungen zwischen Buchstaben, Lauten und vertrauten Bildern erleben. Bild-Mnemoniken helfen besonders Kindern, die vom visuellen Lernen profitieren. Das Einbinden solcher Verknüpfungen unterstützt das Lernen, während die Freude an der Geschichte erhalten bleibt.

Umsetzung innerhalb der Sitzung

- Für jede Sitzung ein Ziel-Buchstaben-Laut-Paar auswählen.
- Die Bild-Mnemonik kurz vorstellen.
- Die Verbindung natürlich wiederholen, wenn der Buchstabe erneut erscheint.
- Zeigen, Schauen oder Lächeln als Anzeichen für Lernen akzeptieren.

Bewertung

Der Einsatz von Bild-Mnemoniken innerhalb von DSR unterstützt die Buchstaben-Laut-Zuordnung und hilft Kindern, frühes Alphabetwissen auf eine sinnvolle und ansprechende Weise aufzubauen.

Reflexion und Selbsteinschätzung

Wie hat die Bild-Mnemonik die Aufmerksamkeit des Kindes für den Buchstaben und den Laut unterstützt?

Welche Anzeichen zeigten, dass das Kind die Buchstaben-Laut-Verbindung bemerkt hat?

Wie können Bild-Mnemoniken für verschiedene Buchstaben oder die Interessen der Kinder angepasst werden?

10.7. PRINT AWARENESS SKILLS

This competency focuses on supporting children's awareness of print concepts during DSR. Print awareness includes understanding how print works, such as recognizing the front and back of a book, knowing where to start reading, noticing that print carries meaning, and understanding the directionality of text. Print awareness does not develop automatically for many children with special educational needs or children at risk, including children with hearing loss, developmental delays, or those living in institutional care. These children may focus primarily on pictures and overlook print unless caregivers intentionally draw attention to it in meaningful ways. During DSR, caregivers can support print awareness with strategies such as briefly pointing to print, naming print features, and linking print to speech. These strategies can increase children's attention to written language (Justice & Ezell, 2004).

This skill focuses on naturally including print-focused moments in DSR instead of teaching print concepts through separate lessons. Strategies include pointing to words while reading, commenting on print features, inviting the child to interact with the book (e.g., turning pages), and modeling how print conveys meaning. Both verbal and nonverbal responses are valued as indicators of learning. Three scenarios are presented under this competency, aligned with its learning objectives. The scenarios are written on the basis of the principles of (i) applied behavioral analysis, (ii) social communication intervention, and (iii) pivotal response treatment. Across the scenarios, caregivers are guided to support print awareness responsively, follow the child's interest, and create opportunities for shared attention to print during reading.

10.7.5. Szenario 1: Wo fangen wir mit dem Lesen an? (Where do we start reading?)

Kontext

DSR-Sitzung in einer institutionellen Betreuungseinrichtung mit einer Betreuungsperson und einem 4-jährigen Kind, das aufgrund begrenzter früher Leseerfahrungen gefährdet ist. Das Kind genießt es, Bücher in die Hand zu nehmen, hat jedoch wenig Bewusstsein für die Richtung des Drucks.

Lernziele / Zielverhaltensweisen

1. Das Verständnis des Kindes für die grundlegende Ausrichtung des Buches (Vorder-/Rückseite, wo das Lesen beginnt) unterstützen.

2. Das Bewusstsein für die Richtung des Drucks steigern, indem gezeigt wird, wo das Lesen beginnt und wie sich der Druck über die Seite bewegt.

Hintergrund / Aufbaubedingung

Mert ist ein 4-jähriger Junge, der gerne Bücher hält, schnell umblättert und sich die Bilder ansieht. Mert öffnete das Buch oft zufällig, entweder von vorne oder auf dem Kopf, und konzentrierte sich hauptsächlich auf die Bilder. Er war sich nicht bewusst, wo das Lesen beginnt oder wie der Text auf der Seite angeordnet ist. Bevor sie mit dem Lesen beginnen, plant die Betreuungsperson, kurz die Ausrichtung des Buches zu besprechen und ihm zu zeigen, wie man den Text natürlich liest, ohne die Aktivität in eine Unterrichtsstunde zu verwandeln.

Der Hauptfall (Lehrmoment)

„Das ist die Vorderseite des Buches“, sagt die Betreuungsperson. Sie zeigt auf den Titel und dreht das Buch dann langsam um. „Und das ist die Rückseite“, sagt sie. Mert lächelt und berührt den Einband. Dann öffnet die Betreuungsperson das Buch auf der ersten Seite und zeigt auf die obere linke Ecke. „Wir fangen hier mit dem Lesen an“, sagt die Betreuungsperson. Während sie die erste Zeile des Textes vorliest, bewegt sie ihren Finger langsam von links nach rechts. Mert beobachtet, wie der Finger der Betreuungsperson über die Seite gleitet. Dieser Moment fördert das Bewusstsein für den Druck.

Entscheidungspunkt

Wie kann die Betreuungsperson Mert weiterhin beim Bewusstsein für geschriebenen Text unterstützen? A) Mert bitten, die Wörter „Rückseite“ und „Vorderseite“ mehrmals zu wiederholen. B) Weiterlesen und gelegentlich darauf zeigen, wo das Lesen auf jeder Seite beginnt. C) Sich nur auf die Bilder konzentrieren und nicht auf den geschriebenen Text hinweisen.

Die beste Antwort in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist:

- Die Betreuungsperson modelliert die Konzepte des geschriebenen Textes natürlich und wiederholt.

- Das Zeigen auf den geschriebenen Text unterstützt die Entwicklung, ohne den Fluss der Geschichte zu unterbrechen.
- Das Lesen bleibt Spaß und kindzentriert.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind

Option A: Ohne Kontext können Druckkonzepte abstrakt wirken.

Option C: Das Ignorieren von Druckkonzepten begrenzt die Möglichkeiten, das Bewusstsein für den Druck zu entwickeln.

Konzeptionelle Kurzbeschreibung

Das Verständnis dafür, wie Bücher aufgebaut sind, ist der erste Schritt zum Bewusstsein für den Druck. Kinder lernen, dass Druck Bedeutung und Struktur hat, wenn Erwachsene ihnen zeigen, wo das Lesen beginnt und wie sich der Druck über die Seite bewegt. Diese Konzepte werden am besten durch wiederholte Einbindung in sinnvolle Leseerfahrungen erworben.

Umsetzung innerhalb der Sitzung

- Die Vorder- und Rückseite des Buches erwähnen.
- Beim Vorlesen mit dem Finger mitfahren (Fingertracking).
- Das Kind nicht abfragen oder testen.
- Schauen, Zeigen oder Berühren als Zeichen des Lernens betrachten.

Bewertung Die Integration von Druckkonzepten in DSR unterstützt das frühe Bewusstsein für den Druck, ohne die Freude des Kindes am Buchlesen zu stören.

Reflexion und Selbsteinschätzung

1. Wie hat sich das Modellieren der Druckrichtung auf die Aufmerksamkeit des Kindes ausgewirkt?
2. Welche Anzeichen gab es, dass das Kind bemerkt hat, wo das Lesen beginnt?
3. Wie kann diese Strategie bei Kindern angepasst werden, die schnell umblättern?

10.7.6. Szenario 2: Der Druck hat Bedeutung (Print has meaning)

Kontext (Context)

Eine DSR-Einheit mit einem 5-jährigen Kind in einer stationären Einrichtung (Heimkontext), das aufgrund von mangelnden frühen Schriftsprach- und Leseerfahrungen in seiner Entwicklung gefährdet ist; es hört gerne Geschichten zu, konzentriert sich jedoch hauptsächlich auf die Bilder.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviors)

1. Unterstützung des kindlichen Verständnisses dafür, dass gedruckter Text die gesprochene Sprache repräsentiert.
2. Stärkung des Bewusstseins für die Verbindung zwischen gesprochenen Wörtern und geschriebenem Text während des dialogischen Lesens (DSR).

Hintergrund / Ausgangssituation (The Background / Set-up Condition)

Ece ist ein 5-jähriges Mädchen, das in einer stationären Einrichtung lebt. Sie hört gerne Geschichten und schaut sich Bilder an, wobei sie häufig die Illustrationen und Figuren kommentiert. Bisher schien sie zu glauben, dass Bilder die einzig bedeutende Quelle für den Sinn einer Geschichte sind. Die Betreuungskraft plant, während des lauten Vorlesens gezielt auf bestimmte Wörter zu zeigen, um unmissverständlich zu verdeutlichen, dass die gesprochenen Worte aus dem gedruckten Text stammen.

Fallbeispiel / Lernmoment (The Main Case - Teaching Moment)

Die Betreuungskraft beginnt, eine Seite laut vorzulesen: „Die Katze schläft“, sagt die Betreuungskraft. Während sie liest, zeigt sie sanft und fließend auf jedes einzelne Wort des Satzes. Ece schaut kurz auf das Bild der Katze, bevor sie ihren Blick auf den Finger der Betreuungskraft richtet, der sich über den Text bewegt. Dieser Moment bietet eine hervorragende Gelegenheit, Ece dabei zu helfen zu verstehen, dass der gedruckte Text die Bedeutung trägt.

Entscheidungspunkt (Decision Point)

Wie kann die Betreuungskraft Eces Buch- und Schriftbewusstheit in diesem Moment weiter gezielt fördern?

- A) Ece auffordern, die Wörter selbst laut vorzulesen oder die einzelnen Buchstaben zu benennen.
- B) Weiterlesen und die Wörter mit dem Finger nachfahren (tracen), während sie ausgesprochen werden.
- C) Aufhören, auf den Text zu zeigen, und sich ausschließlich auf das Bild konzentrieren.

Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist (Why Option B is the Most Effective)

- Die Betreuungskraft festigt die direkte Verbindung zwischen dem gesprochenen Wort und dem gedruckten Text.
- Das Zeigen auf die Wörter hält den Fokus auf der Sinnstiftung und Bedeutung.
- Der Vorleseprozess bleibt natürlich, fließend und freudvoll.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the Other Options are Less Supportive)

- Option A: Das Kind zum Lesen oder Benennen von Buchstaben aufzufordern, kann Frustration auslösen und lenkt die Aufmerksamkeit weg von der Bedeutung der Geschichte.
- Option C: Das Ignorieren des geschriebenen Textes nimmt dem Kind wertvolle Chancen zu lernen, wie Schrift eigentlich funktioniert.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Zu verstehen, dass gedruckter Text Bedeutung transportiert, ist ein Meilenstein in der frühen schriftsprachlichen Entwicklung. Wenn Bezugspersonen laut vorlesen und dabei auf die Wörter zeigen, signalisieren sie Kindern, dass gesprochene Sprache eine geschriebene Form hat. Diese kurzen, sich wiederholenden Momente bauen im Laufe der Zeit ein grundlegendes Schriftbewusstsein auf.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation Within the Session)

- Auf ganze Wörter zeigen, nicht auf einzelne Buchstaben.
- Einfache, erklärende Phrasen nutzen wie: „Diese Wörter hier erzählen uns die Geschichte.“
- Die Momente, in denen der Fokus auf der Schrift liegt, kurz, spielerisch und natürlich halten.
- Blickkontakt, das Schauen auf den Finger oder das Berühren des Textes durch das Kind als positive Indikatoren für den Lernprozess werten.

Bewertung und Lernerfolg (Assessment)

Die bewusste Integration von Wort-Sprech-Verbindungen in das dialogische Lesen hilft Kindern zu begreifen, dass gedruckter Text die gesprochene Sprache visuell darstellt.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and Self-assessment)

1. Wie hat sich das Zeigen auf die Wörter auf die Aufmerksamkeit des Kindes für den geschriebenen Text ausgewirkt?
2. Welche konkreten Anzeichen zeigten, dass das Kind die Verbindung zwischen dem geschriebenen Text und der gesprochenen Sprache wahrgenommen hat?

8.6.3 Szenario 3: Das Kind das Buch selbst handhaben lassen (Scenario 3: Let the child handle the book)

Kontext (Context)

Eine DSR-Einheit mit einem 4-jährigen Kind in einer stationären Einrichtung (Heimkontext), das bisher nur über begrenzte frühe Schriftsprach- und Leseerfahrungen verfügt und die physische Interaktion mit Büchern sehr schätzt.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviors)

Unterstützung der Buch- und Schriftbewusstheit (Print Awareness) des Kindes durch die Förderung einer aktiven Interaktion mit dem Buch (z. B. Seiten umblättern, das Buch halten).

Stärkung des Verständnisses für Lesegerichtung und logische Abfolge (Sequenzierung) durch praktisches Mitmachen.

Hintergrund / Ausgangssituation (The Background / Set-up Condition)

Arda ist ein 4-jähriger Junge, der in einer stationären Einrichtung lebt. Er liebt es, Bücher anzufassen, schnell die Seiten umzublättern und auf Bilder zu zeigen. In vergangenen DSR-Einheiten blätterte Arda die Seiten oft sehr hastig um, ohne auf den geschriebenen Text oder die eigentliche Geschichte zu achten. Das Ziel ist hierbei nicht, das Umblättern der Seiten starr zu korrigieren, sondern Arda in seinem Verständnis zu unterstützen, dass Bücher einer logischen Reihenfolge folgen und dass gedruckter Text auf eine ganz bestimmte Art und Weise gelesen wird.

Fallbeispiel / Lernmoment (The Main Case - Teaching Moment)

Zu Beginn der Einheit legt die Betreuungskraft das Buch vor Arda hin. Betreuungskraft: „Du darfst das Buch halten.“ Arda öffnet das Buch sofort und beginnt, die Seiten umzublättern. Die Betreuungskraft reagiert prompt: Betreuungskraft: „Oh, du hast die Seite umgeblättert!“ Sie blättert ganz langsam und behutsam auf die vorherige Seite zurück. Betreuungskraft: „Wir lesen zuerst diese Seite hier.“ Sie zeigt kurz auf den gedruckten Text und beginnt vorzulesen. Arda folgt ihren Bewegungen mit den Augen und legt dann seine Hand auf die Seite. Dieser Moment bietet eine hervorragende Gelegenheit, die Buch- und Schriftbewusstheit durch aktive Partizipation des Kindes zu entwickeln.

Entscheidungspunkt (Decision Point)

Wie sollte die Betreuungskraft auf Ardas Verhalten beim Umblättern der Seiten reagieren?

- A) Um Ablenkungen zu vermeiden, sollte die Betreuungskraft das Umblättern der Seiten komplett allein kontrollieren.
- B) Die Betreuungskraft sollte Arda die Seiten völlig frei und ohne jegliche Anleitung umblättern lassen.
- C) Die Betreuungskraft sollte Ardas Beteiligung anleiten, indem sie seine Handlungen positiv bestätigt und gleichzeitig die richtige Reihenfolge der Seiten vorlebt (Modelllernen).

Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext: C

Warum Option C am effektivsten ist (Why Option C is the Most Effective)

Die Betreuungskraft bietet eine klare Struktur, während sie gleichzeitig die Eigeninitiative des Kindes wertschätzt.

Das Vorleben der logischen Reihenfolge (Sequence Modeling) unterstützt das Verständnis, ohne die aktive Teilnahme des Kindes einzuschränken.

Das Kind bleibt über den gesamten Leseprozess hinweg ein aktiver Mitgestalter.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the Other Options are Less Supportive)

Option A: Dem Kind die Kontrolle vollständig zu entziehen, senkt dessen Motivation drastisch und schränkt wertvolle Lernchancen ein.

Option B: Ein Mangel an pädagogischer Begleitung und Führung kann den Aufbau grundlegender Buchkonzepte und das Verständnis für die Lesegerichtung behindern.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Die Buch- und Schriftbewusstheit (Print Awareness) wird nachhaltig gefestigt, wenn Kinder aktiv mit Büchern hantieren dürfen. Das Umblättern von Seiten, das Halten des Buches und das Berühren des geschriebenen Textes helfen Kindern zu verstehen, dass Bücher eine feste Struktur haben. Eine feinfühlig-pädagogische Begleitung ermöglicht es den Kindern, die Welt der Bücher explorativ zu erkunden, während sie gleichzeitig lernen, wie das Lesen im Detail funktioniert.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation Within the Session)

Das Kind aktiv dazu einladen, das Buch selbst zu halten und die Seiten umzublättern.

Die Handlungen des Kindes sprachlich begleiten und kommentieren, anstatt sie sofort korrigierend zu unterbrechen.

Auf jeder Seite ganz natürlich vorleben und zeigen, wo das Lesen genau beginnt.

Den individuellen Interessen des Kindes feinfühlig folgen, während die grundlegende Struktur der Einheit aufrechterhalten wird.

Bewertung und Lernerfolg (Assessment)

Wenn man Kindern erlaubt, das Buch während des dialogischen Lesens (DSR) selbst in die Hand zu nehmen und zu handhaben, stärkt dies die Buchbewusstheit, das aktive Engagement und das grundlegende Verständnis dafür, wie Bücher funktionieren.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and Self-assessment)

Wie hat sich das Teilen der Kontrolle über das Buch auf das Engagement und die Aufmerksamkeit des Kindes ausgewirkt?

Welche Anzeichen sprachen dafür, dass das Kind die Reihenfolge der Seiten oder die Leseerichtung des Textes bewusst wahrgenommen hat?

10.8. FÄHIGKEITEN NACH DEM LESEN (*AFTER-READING SKILLS*)

Diese Kompetenz konzentriert sich darauf, die Sprache, das Textverständnis und die frühen schriftsprachlichen Fähigkeiten (Emergent Literacy) von Kindern nach dem Lesen durch bedeutungsvolle Folgeinteraktionen zu unterstützen. Aktivitäten nach dem Lesen bieten wertvolle Gelegenheiten, die Geschichte noch einmal aufzugreifen, das Verständnis zu vertiefen und Kinder dazu zu ermutigen, eigene Ideen auszudrücken, sich an Ereignisse zu erinnern und Verbindungen herzustellen, die über das Buch hinausgehen. Nachbereitende Aktivitäten helfen Kindern dabei, Bedeutungen zu festigen, neuen Wortschatz anzuwenden und narrative Fähigkeiten wie das Bilden von logischen Reihenfolgen (Sequencing) und das Nacherzählen (Retelling) aufzubauen. Für Kinder mit begrenzten Sprach- und Leseerfahrungen (z. B. in stationären Einrichtungen) oder besonderen Aufmerksamkeitsbedürfnissen (z. B. ADHS) können kurze, strukturierte Erweiterungen das Textverständnis sichtbar machen und den Lernerfolg nachhaltig stärken (Biggs et al., 2023).

Diese Kompetenz betont entwicklungsgerechte Praktiken für die Phase nach dem Lesen, wie das Nacherzählen von Schlüsselereignissen, das Beantworten und Stellen von Fragen, das Verknüpfen der Geschichte mit persönlichen Erfahrungen, das Einbinden in einfache spielerische Erweiterungen sowie den gezielten Einsatz von visuellen Hilfsmitteln (z. B.

Bildern, Requisiten, Erzählkarten/Story Maps). Diese Aktivitäten sind nicht als Verständnistests gedacht, sondern als Gelegenheiten zur gemeinsamen Sinnfindung und Kommunikation.

Die vorliegende Kompetenz ermutigt Betreuungskräfte und Fachpersonal, die Zeit nach dem Lesen als eine Bereicherung und Erweiterung des dialogischen Lesens (DSR) zu betrachten und nicht als eine separate, zusätzliche Aufgabe. Sie können die Strategien flexibel an das Alter, das Kommunikationsniveau und die individuellen Bedürfnisse des Kindes anpassen. Dabei sind sowohl verbale als auch nonverbale Reaktionen von Bedeutung, und der Fokus liegt stets darauf, die Interaktion positiv, motivierend und freudvoll zu gestalten.

Unter dieser Kompetenz werden drei Szenarien vorgestellt, die an den jeweiligen Lernzielen ausgerichtet sind. Die Szenarien basieren auf den Prinzipien der:

1. Angewandten Verhaltensanalyse (Applied Behavior Analysis – ABA),
2. Interventionen zur sozialen Kommunikation (Social Communication Intervention – SCI),
3. Motivationsbasierten Schlüsselreaktionstherapie (Pivotal Response Treatment – PRT).

In allen Szenarien werden die Betreuungskräfte angeleitet, das Verstehen und Ausdrücken durch responsives Prompting (Impulsfragen), die sprachliche Erweiterung (Expansion) der kindlichen Ideen sowie durch motivationsbasierte Strategien zu unterstützen, die sich an den Interessen des Kindes orientieren (Following the Lead).

10.8.5. Szenario 1: Darüber sprechen, was passiert ist (*Scenario 1: Talking about what happened*)

Kontext (*Context*)

Interaktion nach dem dialogischen Lesen (DSR) in einer stationären Einrichtung (Heimkontext) mit einer Betreuungskraft und einem 5-jährigen Kind, das aufgrund von mangelnden grundlegenden Spracherfahrungen in seiner Entwicklung gefährdet ist.

Lernziele / Zielverhalten (*Learning Objectives / Target Behaviors*)

1. Unterstützung der Fähigkeit des Kindes, sich nach dem Lesen an Schlüsselereignisse zu erinnern und diese wiederzugeben (Recall und Retelling).
2. Förderung der expressiven Sprache und der Fähigkeit zur sequenziellen Einordnung (Reihenfolgen bilden) durch angeleitete Impulse.

Hintergrund / Ausgangssituation (*The Background / Set-up Condition*)

Deniz ist ein 5-jähriger Junge, der in einer stationären Einrichtung lebt. Er hört gerne Geschichten und schaut sich Bilder an, tut sich jedoch oft schwer damit, über das Gehörte zu sprechen, sobald ein Buch beendet ist. In früheren Einheiten endete das Vorlesen meist mit dem direkten Schließen des Buches, und Deniz wurde selten dazu eingeladen, die Geschichte noch einmal aufzugreifen oder darüber zu sprechen. Die Betreuungskraft plant nun, das Buch nach dem Ende der Geschichte geöffnet zu lassen und die Bilder als visuelle Hilfestellungen (Visual Aids) zu nutzen, um Deniz das Erinnern und Nacherzählen der wichtigsten Ereignisse zu erleichtern.

Fallbeispiel / Lernmoment (*The Main Case - Teaching Moment*)

Nachdem die Geschichte zu Ende gelesen wurde, klappt die Betreuungskraft das Buch halb zu, lässt es aber gut sichtbar liegen. Betreuungskraft: „Wir haben die Geschichte zu Ende gelesen.“ Sie hält einen kurzen Moment inne und öffnet das Buch dann wieder auf der ersten Seite. Betreuungskraft: „Lass uns darüber sprechen, was passiert ist.“ Sie zeigt auf das erste Bild. Betreuungskraft (Impuls – Erinnern): „Wer war in der Geschichte?“ Deniz: „Junge.“ Dieser Moment stellt eine hervorragende Gelegenheit dar, das Erinnerungsvermögen und das Nacherzählen der Geschichte aktiv zu fördern.

Entscheidungspunkt (*Decision Point*)

Wie kann die Betreuungskraft reagieren, um Deniz beim Erinnern und der aktiven Teilnahme bestmöglich zu unterstützen?

- A) Die Antwort korrigieren und eine vollständigere grammatikalische Formulierung verlangen.
- B) Die Antwort validieren (anerkennen), sie sprachlich erweitern und Deniz dazu ermutigen, weiterzuerzählen.

C) Direkt zur nächsten Aufgabe übergehen, ohne die Geschichte noch einmal aufzugreifen.

Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist (*Why Option B is the Most Effective*)

- Die Betreuungskraft akzeptiert Deniz' kurze Antwort als einen wertvollen Beitrag und ein Zeichen aktiver Beteiligung.
- Das Erweitern der Antwort reichert den Sprachinput an, ohne das Kind unter Druck zu setzen.
- Die Aufforderung zum Weitermachen fördert das Abwechseln (Turn-Taking) und das Einhalten der logischen Reihenfolge (Sequencing).

Modell-Interaktion (*Model Interaction*)

- Bewerten/Bestätigen (Evaluate): „Ja, genau, ein Junge.“
- Erweitern (Expand): „In der Geschichte war ein kleiner Junge.“
- Einladen / Impuls geben (Invite / Prompt): „Was hat der Junge gemacht?“ (Die Betreuungskraft wartet geduldig).
- Deniz: „Er rennt.“
- Betreuungskraft (Erweiterung): „Ja, genau, er ist gerannt. Der Junge ist zum Park gerannt.“
- Die Betreuungskraft blättert um und geht zum nächsten Bild über.
- Betreuungskraft: „Und was ist dann passiert?“
- Deniz schaut auf das Bild und sagt: „Spielen.“ Die Betreuungskraft lächelt und führt die Interaktion auf diese Weise fort.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (*Why the Other Options are Less Supportive*)

- **Option A:** Das Einfordern von sprachlichen Korrekturen kann das Selbstvertrauen des Kindes mindern und seine Bereitschaft zur aktiven Teilnahme blockieren.
- **Option C:** Das Überspringen der Nacherzählphase nimmt dem Kind wertvolle Chancen zur Festigung des Textverständnisses und zum Wachstum der expressiven Sprache.

Konzeptionelle Zusammenfassung (*Conceptual Brief*)

Aktivitäten nach dem Lesen unterstützen das Verstehen, das Gedächtnis und die expressive Sprache. Kinder profitieren beim Nacherzählen von Geschichten in hohem Maße von visuellen Reizen (Bildern), einfachen Richtungsweisungen und einer responsiven Spracherweiterung durch den Erwachsenen. Das primäre Ziel ist dabei nicht die perfekte, fehlerfreie Wiedergabe, sondern das gemeinsame Konstruieren von Bedeutung und die Freude an der Kommunikation.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (*Implementation Within the Session*)

- Das Buch nach dem Lesen geöffnet und für das Kind gut sichtbar liegen lassen.
- Gezielte Erinnerungsfragen und offene Impulse kombinieren.
- Unvollständige oder sehr kurze Antworten vollkommen akzeptieren und validieren.
- Den logischen Erzählfluss durch strukturierende Phrasen wie „Und was ist dann passiert...?“ unterstützen.

Bewertung und Lernerfolg (*Assessment*)

Ein angeleitetes Erinnern und Nacherzählen nach dem Vorlesen hilft Kindern dabei, ihr Textverständnis und ihre expressive Sprache nachhaltig zu festigen, während gleichzeitig eine positive und ermutigende Interaktionsatmosphäre aufrechterhalten wird.

Reflexion und Selbsteinschätzung (*Reflection and Self-assessment*)

1. Inwiefern hat der gezielte Einsatz der Buchbilder das Erinnerungsvermögen des Kindes unterstützt?
2. Welche sprachlichen Impulse haben es dem Kind am leichtesten gemacht, eine Antwort zu formulieren?
3. Wie kann das Nacherzählen bei Kindern unterstützt werden, die über ein nur sehr begrenztes gesprochenes Repertoire verfügen?

10.8.6. Szenario 2: Lebensweltliche Bezüge herstellen (*Scenario 2: Making connections*)

Kontext (Context)

Eine Betreuungskraft und ein 6-jähriges Kind, das aufgrund von familiären Belastungen und Krisen (Disruption) gefährdet ist und in hohem Maße von emotional unterstützenden, beziehungsorientierten Interaktionen profitiert.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviors)

1. Unterstützung der Fähigkeit des Kindes, Ereignisse aus der Geschichte mit eigenen Lebenserfahrungen zu verknüpfen (Story-to-Self-Connection).
2. Förderung der expressiven Sprache und des emotionalen Engagements durch erfahrungsbasierte Impulse.

Hintergrund / Ausgangssituation (The Background / Set-up Condition)

Elvan ist ein 6-jähriges Mädchen, das aufgrund von Armut in einer stationären Einrichtung (Heimkontext) lebt. Sie hört bei Geschichten aufmerksam zu und kann grundlegende Ereignisse gut wiedergeben, spricht jedoch von sich aus selten über eigene Erfahrungen, es sei denn, sie wird explizit dazu ermutigt. Nach dem Vorlesen wird Elvan oft sehr ruhig und wartet passiv auf die nächste Aktivität. Das Ziel ist es, ein bedeutsames Gespräch anzuregen, ohne dabei tiefgründige oder emotional belastende Antworten zu erzwingen. Nach dem Beenden der Geschichte hilft die Betreuungskraft Elvan dabei, die Ereignisse aus dem Buch mit ihrem eigenen Leben zu verknüpfen.

Fallbeispiel / Lernmoment (The Main Case - Teaching Moment)

Nachdem die Geschichte zu Ende ist, lässt die Betreuungskraft das Buch auf einer Seite geöffnet, die die Hauptfigur glücklich zeigt. „Der Junge sieht hier richtig glücklich aus“, sagt die Betreuungskraft. Sie hält kurz inne und schaut Elvan freundlich an. „Hast du dich auch schon mal so glücklich gefühlt?“, fragt sie. Elvan blickt kurz auf das Bild und dann zur Betreuungskraft. Nach einer kurzen Pause nickt sie und sagt: „Ja.“ Dieser Moment bietet die Möglichkeit, eine Brücke von der Geschichte zum eigenen Ich des Kindes zu schlagen.

Entscheidungspunkt (Decision Point)

Wie kann die Betreuungskraft reagieren, um die Kommunikation feinfühlig weiter zu fördern?

- A) Elvan auffordern, ihre Erfahrung ausführlich und im Detail zu erklären.
- B) Die Antwort validieren (anerkennen) und eine optionale, offene Folgefrage anbieten.
- C) Direkt zur nächsten Aufgabe übergehen, um sentimentale oder potenziell aufwühlende Diskussionen zu vermeiden.

Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist (Why Option B is the Most Effective)

- Die Betreuungskraft respektiert Elvans persönliche Komfortzone und Grenzen.
- Das sanfte Erweitern der Aussage unterstützt die Sprachentwicklung.
- Eine optionale Folgefrage fördert die Partizipation, während gleichzeitig die emotionale Sicherheit des Kindes geschützt wird.

Betreuungskraft (Erweiterung): „Das ist schön zu hören. War das ein Tag, an dem du draußen gespielt hast, oder etwas ganz anderes? Du musst es mir nicht erzählen, wenn du nicht möchtest.“ Die Betreuungskraft nimmt den Impuls an, lässt dem Kind aber den Raum, selbst zu entscheiden, wie viel es teilen möchte.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the Other Options are Less Supportive)

- **Option A:** Das Verlangen nach detaillierten Erklärungen kann in diesem Kontext zu persönlich sein oder das Kind emotional überfordern.
- **Option C:** Das bewusste Vermeiden jeglicher persönlicher Verknüpfung nimmt dem Kind die Chance auf echte Teilhabe und emotionale Resonanz.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Das Verknüpfen von Geschichten mit persönlichen Erfahrungen vertieft das Textverständnis und fördert die emotionale Entwicklung. Bei Kindern aus Risikogruppen müssen diese Momente mit äußerster Sensibilität gehandhabt werden, sodass das Kind nur so viel teilt, wie es sich selbst zutraut und womit es sich wohlfühlt.

- Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation Within the Session)
- Minimale, distanzierte Impulse (Distanced Cues) nutzen, um keinen Druck aufzubauen.
- Kurze verbale Antworten oder rein nonverbale Signale (wie Nicken) vollkommen akzeptieren.
- Folgefragen stets als optional und freiwillig formulieren.
- Durchgehend einen warmen, unterstützenden und annehmenden Tonfall beibehalten.

Bewertung und Lernerfolg (Assessment)

Interaktionen nach dem Lesen unterstützen das Textverständnis, die expressive Sprache und das emotionale Engagement, ohne das Kind psychisch oder emotional zu überfordern.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and Self-assessment)

1. Wie hat sich das Herstellen von Bezügen zur eigenen Lebenswelt auf das Engagement des Kindes ausgewirkt?
2. Welches waren die feinen Signale, die zeigten, dass sich das Kind beim Antworten wohl und sicher gefühlt hat?
3. Wie können distanzierte Fragestellungen an Kinder mit unterschiedlichen emotionalen oder kognitiven Bedürfnissen angepasst werden?

10.8.7. Szenario 3: Geschichten mit multisensorischen Aktivitäten abschließen (*Ending story with multisensory activities*)

Kontext (Context)

Ein 5-jähriges Kind mit einer Sprachentwicklungsverzögerung, das in hohem Maße von handlungsorientierten und sensorischen Aktivitäten profitiert.

Lernziele / Zielverhalten (Learning Objectives / Target Behaviors)

Unterstützung des Textverständnisses und der expressiven Sprache durch die Erweiterung der Geschichte mittels multisensorischer Aktivitäten.

Förderung der aktiven Teilnahme und Interaktion durch den Einsatz von visuellen, taktilen und bewegungsorientierten Materialien.

Hintergrund / Ausgangssituation (The Background / Set-up Condition)

Kerem ist ein 5-jähriger Junge, der sich gerne Geschichten anhört, sich jedoch oft langweilt, sobald das eigentliche Vorlesen beendet ist. Er liebt Folgeaktivitäten, die mit Bewegung, Gegenständen oder anfassbaren Materialien verbunden sind. Die Betreuungskraft plant für die heutige Einheit eine einfache multisensorische Aktivität, die auf der Geschichte basiert. Das Ziel ist es, Kerem dabei zu helfen, die Hauptteile der Geschichte nicht nur rein verbal zu reproduzieren, sondern sie durch aktives Handeln noch einmal zu überprüfen und zu verinnerlichen.

Fallbeispiel / Lernmoment (The Main Case - Teaching Moment)

Nach dem Beenden der Geschichte stellt die Betreuungskraft einen kleinen Korb auf den Tisch, der zum Buch passende Requisiten enthält – wie Spielzeugfiguren, strukturierte (taktile) Gegenstände oder Bilder. Betreuungskraft: „Lass uns mit der Geschichte spielen.“ Sie zieht eine kleine Figur heraus, die die Hauptfigur darstellt. Betreuungskraft: „Das ist das Kind aus der Geschichte.“

Kerem greift in den Korb und zieht einen anderen Gegenstand heraus. Kerem: „Ein Ball.“ Kerem lächelt und rollt den Ball über den Tisch.

Dieser Moment bietet eine ideale Gelegenheit, das Textverständnis durch multisensorische Aktivitäten zu vertiefen.

Entscheidungspunkt (Decision Point)

Wie sollte die Betreuungskraft reagieren, um die Geschichte sinnvoll zu erweitern?

- A) Kerem auffordern, die gesamte Geschichte nachzuerzählen, bevor weitergespielt werden darf.
- B) Auf das Spiel einsteigen, die Handlungen sprachlich benennen und sie mit den Ereignissen der Geschichte verknüpfen.
- C) Ein freies Spiel zulassen, ohne dabei einen Bezug zur Geschichte herzustellen.

Die unterstützendste Reaktion in diesem Kontext: B

Warum Option B am effektivsten ist (Why Option B is the Most Effective)

Die Betreuungskraft verknüpft die Spielhandlungen direkt mit der Geschichte.

Sprache wird innerhalb der Aktivität ganz natürlich vorgelebt und modelliert (Language Modeling).

Die Partizipation und das Textverständnis werden gleichzeitig unterstützt.

Betreuungskraft (Erweiterung): „Ja, genau! Er hat mit dem Ball gespielt und ist ganz schnell gerannt.“

Die Betreuungskraft folgt Kerems Führung (Following the Lead), benennt weiterhin die Handlungen und stellt den Bezug zur Geschichte her.

Warum die anderen Optionen weniger unterstützend sind (Why the Other Options are Less Supportive)

Option A: Das Verlangen eines vollständigen Abrufens der Geschichte vor dem Spiel kann die Motivation des Kindes drastisch senken.

Option C: Ein freies Spiel ohne jegliche Verknüpfung schränkt die Festigung und Überprüfung des Textverständnisses stark ein.

Konzeptionelle Zusammenfassung (Conceptual Brief)

Aktivitäten nach dem Lesen, die mehr als einen Sinn ansprechen (multisensorisch), helfen Kindern durch Handeln, Anfassen und Bewegung, sich besser an die Geschichte zu erinnern und sie tiefer zu verstehen. Diese Aktivitäten sind besonders effektiv für Kinder, die vom Lernen durch praktisches Tun (Hands-on Learning) profitieren und für die ein rein verbales Nacherzählen eine Barriere darstellt. Die Integration von Sprache in das Spiel unterstützt das Verstehen und die expressive Ausdrucksfähigkeit auf eine natürliche und freudvolle Weise.

Umsetzung innerhalb der Lerneinheit (Implementation Within the Session)

Materialien verwenden, die leicht verständlich sind und einen direkten Bezug zur Geschichte haben.

Handlungen und Gegenstände während des gemeinsamen Spielens kontinuierlich sprachlich benennen.

Eng mit der Geschichte verbunden bleiben, während man gleichzeitig den individuellen Interessen des Kindes folgt.

Sicherstellen, dass die Aktivität Spaß macht und flexibel gestaltbar bleibt.

Bewertung und Lernerfolg (Assessment)

Die Ergänzung von Geschichten durch multisensorische Aktivitäten unterstützt das Textverständnis, das Engagement und die expressive Sprache, während sie gleichzeitig die Zeit nach dem Lesen abwechslungsreich und gewinnbringend gestaltet.

Reflexion und Selbsteinschätzung (Reflection and Self-assessment)

Wie haben sich die multisensorischen Materialien auf das Interesse des Kindes nach dem Vorlesen ausgewirkt?

Welche konkreten Spielhandlungen haben den Kindern geholfen, die Geschichte am besten zu verstehen?

Wie können multisensorische Erweiterungen für unterschiedliche Geschichten oder andere Materialien flexibel angepasst werden?

10.9. ZUSAMMENFASSUNG (SUMMARY)

Hier ist die professionelle, wissenschaftlich fundierte Übersetzung des Abschluss- und Zusammenfassungstextes für Ihr Handbuch ins Deutsche:

Dieses Aktivitätsbuch bietet eine evidenzbasierte Methodik zur Unterstützung der frühen schriftsprachlichen Entwicklung (Emergent Literacy) durch dialogisches Lesen (Dialogic Shared Reading – DSR) für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren. DSR kann sich von einer passiven Beschäftigung in eine aktive Lernroutine im häuslichen Umfeld, im Kindergarten sowie in institutionellen Betreuungskontexten verwandeln, wenn Betreuungskräfte und Fachpersonal die Partizipation fördern, feinfühlig auf die Signale des Kindes achten und gezielte pädagogische Strategien integrieren, ohne dabei den Fluss der Geschichte zu unterbrechen. Die Forschung zum dialogischen Lesen unterstreicht, dass sich die sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen von Kindern signifikant verbessern, wenn Erwachsene gezielte Impulse (Prompts), Spracherweiterungen (Expansions) und das Prinzip des

Abwechselns (Turn-Taking) nutzen, um gemeinsam Bedeutung aufzubauen (Cabell et al., 2019; Hargrave & Sénéchal, 2000).

Diese Einheit betonte fünf Kernkompetenzen, die eine durchgängige Routine aus „Vorlesen – Begleitendes Lesen – Nachbereiten“ unterstützen:

1. Buchauswahl und Vorbereitung: Diese erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind von Anfang an aktiv eingebunden ist. Die Auswahl von Büchern, die dem Entwicklungsstand und den Interessen des Kindes entsprechen, die bewusste Gestaltung der Umgebung und das Anbieten von Wahlmöglichkeiten können Vermeidungsverhalten reduzieren und ein positives Fundament für die gemeinsame Aufmerksamkeit (Joint Attention) schaffen.

2. DSR-Strategien (PEER- und CROWD-Ansatz): Diese unterstützen Kinder beim Aufbau des Sprachverständnisses. Das Erkennen und Validieren nonverbaler Kommunikation sowie das Gewähren von ausreichender Wartezeit (Waiting Time) sind für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) von ganz besonderer Bedeutung.

3. Alphabetwissen und phonologische Bewusstheit: Diese Bereiche wurden durch multisensorische Lehrmethoden wie die Visuelle Phonetik (VP) und Bild-Mnemoniken (Eselsbrücken) thematisiert. Diese Werkzeuge machen Laut-Buchstaben-Beziehungen zugänglicher – insbesondere für Kinder, die zusätzliche Unterstützung bei der Fokussierung auf Sprachlaute benötigen (Birsh & Carreker, 2018; Gardner et al., 2013).

4. Schriftbewusstheit (Print Referencing): Durch das Zeigen auf Buchkomponenten, das Nachfahren von Textzeilen und das Unterstreichen von sich wiederholenden Wörtern lernen Kinder ganz natürlich, ihre Aufmerksamkeit auf die Schrift zu lenken, ohne dass das Lesen zu einer starren Unterrichtsstunde wird (Justice & Ezell, 2004).

5. Aktivitäten nach dem Lesen: Durch kurze, strukturierte Erweiterungen wie Nacherzählen, Sequenzieren (Reihenfolgen bilden) und Distanzierungsfragen (Distancing Prompts) wird die Brücke von der Geschichte zu den eigenen Lebenserfahrungen der Kinder geschlagen. Diese Anschlussroutinen helfen dabei, die Bedeutung des Textes zu festigen, narrative Fähigkeiten zu verbessern und den Wortschatz nachhaltig zu erweitern.

Die Praxis-Szenarien wurden bewusst differenziert gestaltet, um die Lebensrealität unterschiedlicher Lernender widerzuspiegeln – wie etwa Kinder mit Sehbehinderung, Hörverlust, ADHS, Autismus, leichter intellektueller Beeinträchtigung, Sprachentwicklungsverzögerung, einem von Armut geprägten Hintergrund oder Kinder, die in einer stationären Einrichtung leben.

Die zentrale Erkenntnis lautet: DSR funktioniert dann am besten, wenn es keinem starren Skript folgt, sondern als flexible Praxis verstanden wird. Wenn Betreuungskräfte und Fachpersonal der Führung des Kindes folgen (Following the Lead) und evidenzbasierte Strategien konsequent anwenden, schaffen sie inklusive, freudvolle Leseroutinen, die jedes Kind auf seinem Weg zur Schriftkompetenz bestmöglich begleiten.

10.10. SELBSTEINSCHÄTZUNG FÜR BETREUUNGSKRÄFTE UND LEHRKRÄFTE (*SELF-ASSESSMENT FOR CAREPROVIDER*)=

Anleitung: Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und geben Sie an, inwieweit Sie ihr auf Grundlage Ihres aktuellen Wissens und Ihrer praktischen Erfahrung zustimmen.

Nr. (No)	Evaluierungskriterien (Items)	1	2	3	4	5
	Buchauswahl und Vorbereitung (Book Selection and Preparation)					
1	Ich kann Bücher auswählen, die dem Alter, dem Kommunikationsniveau, den Interessen und den Lernbedürfnissen des Kindes entsprechen.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Ich kann die Leseumgebung so gestalten und ein Buch so einführen, dass das Engagement des Kindes bereits vor dem Lesen gesteigert wird.	☐	☐	☐	☐	☐
	Strategien für das dialogische Lesen (Dialogic Shared Reading Strategies - DSR)					
3	Ich kann DSR-Strategien wie Prompting (Impulsfragen), das Erweitern von Antworten und das Fördern des Abwechslens (Turn-Taking) einsetzen, um Kinder während des gemeinsamen Lesens aktiv einzubinden.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Ich kann meine Fragen (z. B. durch den Einsatz verschiedener CROWD-Fragetypen) an das Engagement- und Kommunikationsniveau des Kindes anpassen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Alphabetwissen und phonologische Bewusstheit (Alphabet Knowledge and Phonological Awareness)					
5	Ich kann das Bewusstsein der Kinder für Laute, Silben und Buchstaben ganz natürlich in die DSR-Aktivitäten integrieren und unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ich kann multisensorische Strategien (z. B. visuelle Phonetik und Bild-Mnemoniken/Eselsbrücken) integrieren, um das Laut-Buchstaben-Lernen in bedeutsamen Kontexten zu unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Buch- und Schriftbewusstheit (Print Awareness)					
7	Ich kann Kindern helfen, grundlegende Konzepte von Schrift zu verstehen, wie z. B. wo das Lesen beginnt und wie sich der Text über die Seite bewegt.	☐	☐	☐	☐	☐

Likert-Skala (Likert Scale)

1 = Stimme überhaupt nicht zu (Strongly Disagree) 2 = Stimme nicht zu (Disagree) 3 = Weder noch / Neutral (Neither Agree nor Disagree) 4 = Stimme zu (Agree) 5 = Stimme voll und ganz zu (Strongly Agree)

10.11. KAPITEL-EVALUATION UND REFLEXION (THE CHAPTER EVALUATION AND REFLECTION)

Auswertung und Bepunktung (*Scoring*)

Bewertungsskala für die Checkliste:

- Stimme überhaupt nicht zu (Strongly disagree) = 5 Punkte
- Stimme nicht zu (Disagree) = 4 Punkte
- Neutral (Neutral) = 3 Punkte
- Stimme zu (Agree) = 2 Punkte
- Stimme voll und ganz zu (Strongly agree) = 1 Punkt

Berechnen Sie Ihre Gesamtpunktzahl und reflektieren Sie Ihr Ergebnis:

(Calculate Your Total Score and Comment on It)

- **45–50 Punkte:** Experten-Niveau (Mastery level) Sie verfügen über ein exzellentes Verständnis der Kapitelinhalte und können die Strategien flexibel und effektiv in der Praxis anwenden.
- **35–44 Punkte:** Fortgeschrittenen-Niveau (Proficient level) Sie haben ein solides Verständnis der Kernkonzepte. Das gezielte Üben und Vertiefen einzelner Strategien wird Ihre Fachkompetenz weiter stärken.
- **25–34 Punkte:** Aufbaustufe (Developing level) Sie beginnen, die grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Konzentrieren Sie sich auf die Bereiche, die Sie nicht mit „Stimme zu“ oder „Stimme voll und ganz zu“ bewertet haben, um Ihr Wissen gezielt auszubauen.
- **10–24 Punkte:** Basisstufe (Beginning Level) Sie stehen am Anfang Ihres Lernprozesses. Diese Checkliste zeigt Ihnen ganz klar die grundlegenden Bereiche auf, die für Ihre weitere Auseinandersetzung und Ihr Studium der Methodik wichtig sind.
-

10.12. LITERATURVERZEICHNIS (*REFERENCES*)

- Batista Rocha, J. C., & da Mota, M. M. P. E. (2023). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychology*, 31, 307-317.
- Bean, A. F., Perez, B. I., Dynia, J. M., Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2020). Book-reading engagement in children with autism and language impairment: Associations with emergent-literacy skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1018- 1030.
- Biggs, E. E., Arserio, A. P., Robison, S. E., & Ross, M. E. (2023). Home literacy environment and interventions for children with intellectual and developmental disabilities: A scoping review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(6), 2118- 2140.
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Gardner III, R., Cihon, T. M., Morrison, D., & Paul, P. (2013). Implementing visual phonics with hearing kindergarteners at risk for reading failure. *Preventing School Failure*, 57(1), 30- 42.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Justice, L. M., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193.

- Justice, L. M., Logan, J. A., Işıtan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.
- Kart, A. N. (2023). Visual Phonics: Relevant for all early readers, especially struggling readers. *Human Research in Rehabilitation*, 13(1), 141-147.