

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Erasmus+



**LEHRBUCH ZUR ENTWICKLUNG DER KOMPETENZEN VON
PFLEGEPERSONEN FÜR MENSCHEN MIT BESONDEREN
BEDÜRFNISSEN IN BEZUG AUF WISSENSCHAFTLICH
BELEGTE PRAKTIKEN DURCH
TECHNOLOGIEUNTERSTÜTZTE WERKZEUGE**

Projekt-Referenznummer: 2025-1-TR01-KA220-HED000349859

2025-1-TR01-KA220-HED000349859



PROJEKTINFORMATIONEN

Projekttitel	Entwicklung der Kompetenzen von Pflegepersonen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf wissenschaftlich belegte Praktiken durch technologieunterstützte Werkzeuge
Projekt-Referenznummer	2025-1-TR01-KA220-HED000349859
Projektstartdatum	01. Oktober 2025
Projekt-Akronym	CCforSEN
Koordinator	Düzce Universität
Partnerorganisationen	Gedonsoft - GS, Masaryk Universität – MU, Sakarya Universität - SU
Projektdauer	24 Monate
Dokumententitel	Lehrbuch
Dokumentenart	Modul
Sprache	Deutsch (Übersetzung)
Verbreitungsgrad	Öffentlich - Konzipiert zur Veröffentlichung
Veröffentlichungsdatum	23. Februar 2026
Autoren und Mitwirkende	Prof. Dr. Feyzullah ŞAHİN (DU), Doz. Dr. Yusuf AKEMOĞLU (DU), Doz. Dr. Ayşe Nur KART (DU), Doz. Dr. Mehmet KART (DU), Res. Asst. Duygu DÖNMEZ (DU), Prof. Dr. Bekir Fatih MERAL (SU), Doz. Dr. Ahmet FIDAN (SU), Doktorand/Res. Asst. Baran YAŞAR (SU), Doktorandin/Res. Asst. Damla ALTIN (SU), Doz. Dr. Barbora Bazalová (MU), Assist. Prof. Dana Zámečnicková (MU), Doktorand Ondřej Ling (MU), Doktorandin Veronika Včelíková (MU), Hans GEDON RIEPE (Expert, GS), Serap RIEPE (Expert, GS)

VORWORT

Evidenzbasierte Praktiken in der Erziehung und Bildung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen beziehen sich auf die systematische Anwendung von Methoden, deren Wirksamkeit durch wissenschaftliche Untersuchungen nachgewiesen wurde. Die Priorisierung dieser Praktiken in der Interaktion mit den Zielgruppen hilft dabei, den Interventionsprozess zu standardisieren, den maximalen Nutzen aus der Anwendung zu ziehen und Zeit sowie Mühe zu sparen.

Das Pflegepersonal und das Unterstützungspersonal, das Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreut, sind die Hauptakteure, die sicherstellen, dass Interventionen in der natürlichen Umgebung des Kindes umgesetzt werden. In sozialen Einrichtungen wird diese Rolle überwiegend vom Pflegepersonal wahrgenommen. Zwischen den für diese Schlüsselrolle erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Pflegepersonen und ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (ihrem Glauben an die eigenen Fähigkeiten) besteht eine komplexe Beziehung. Mit anderen Worten: Der Erfolg evidenzbasierter Praktiken steht in direktem Verhältnis zur Fähigkeit der Pflegepersonen, die Interventionen in vollständiger Übereinstimmung mit den festgelegten Protokollen durchzuführen.

Es wird beobachtet, dass das Wissens- und Fähigkeitsniveau der Pflegepersonen aufgrund verschiedener Faktoren für die vollständige Umsetzung evidenzbasierter Praktiken unzureichend sein kann. Dazu gehören ein mangelndes Verständnis grundlegender Verhaltensprinzipien, das Auslassen komplexerer oder zeitaufwendigerer Teile, während bestimmte Interventionskomponenten korrekt angewendet werden, oder Schwierigkeiten bei der Übertragung wissenschaftlicher Terminologie in die Praxis. Das Auftreten solcher Schwierigkeiten schwächt die Wirksamkeit der wissenschaftlichen Methode und behindert folglich die Entwicklung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen. Obwohl ein globaler Konsens darüber besteht, dass das Pflegepersonal über ein hohes Maß an Kompetenz verfügen sollte, ist es offensichtlich, dass bestehende Fähigkeiten nicht nur durch „selbstgesteuertes Lernen“, sondern durch systematische, technologieunterstützte und Leistungsfeedback beinhaltende berufliche Entwicklungsmodelle verbessert werden müssen. Traditionelle Fortbildungen bieten oft nur begrenzte Möglichkeiten für sofortiges Feedback oder Leistungsüberwachung und reichen daher meist nicht aus, um Wissen in praktische Fähigkeiten umzuwandeln.

Dieses Buch, dessen Begründung oben zusammengefasst wurde, wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts mit dem Titel „Entwicklung der Kompetenzen von Pflegepersonen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Bezug auf wissenschaftlich belegte Praktiken durch technologieunterstützte Werkzeuge“ erstellt. Mit einem benutzerfreundlichen Ansatz zielt das Buch darauf ab, die beruflichen Kapazitäten des Pflegepersonals durch die folgenden Teilmodule zu verbessern:

(i) Verhaltensmanagement (ii) Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten (iii) Aktivitätsbasierte Intervention (iv) Aktivitätspläne (v) Peer-vermittelte Intervention (vi) Selbstregulativer Ansatz (vii) Frühkindliche Literalität

Die in diesem Buch enthaltenen Module und Inhalte wurden unter Einbeziehung der Meinungen und Vorschläge von Praktikern und Akademikern in der Türkei, Deutschland und der Tschechischen Republik sowie der Empfehlungen aus einem umfassenden, auf aktueller Literatur basierenden Bedarfsanalysenbericht aus einer ganzheitlichen Perspektive entwickelt. Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, die Fähigkeiten von Pflegepersonen, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreuen, im Bereich evidenzbasierter Praktiken in der Sonderpädagogik zu stärken. Wir hoffen, dass dieses Buch Pflegepersonen und Fachkräften im Bereich der Sonderpädagogik als Leitfaden auf ihrem Weg zur Transformation theoretischen Wissens in qualitativ hochwertige praktische Anwendungen dienen wird. Als Projektteam glauben wir, dass die Beteiligung unserer geschätzten Leser an dieser Arbeit und das Teilen ihrer Vorschläge zur Weiterentwicklung der wichtigste Indikator dafür sein werden, dass dieses Buch seinen Zweck erfüllt hat.

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
PROJEKTINFORMATIONEN	ii
VORWORT	iii
TABELLENVERZEICHNIS	xiii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiv
1 VERHALTENSMANAGEMENT	3
1.1 EINLEITUNG	3
1.2 PROBLEMVERHALTEN VERSTEHEN	4
1.2.1 Was ist Problemverhalten?	5
1.2.2 Das ABC-Modell: Antezedenz – Verhalten – Konsequenz	6
1.2.3 Vier Hauptgründe für Problemverhalten bei Kindern	9
1.3 PROBLEMVERHALTEN VORBEUGEN	11
1.3.1 Vorhersehbare Routinen und Strukturen schaffen	12
1.3.2 Klare und einfache Anweisungen verwenden	13
1.3.3 Wahlmöglichkeiten bieten, um Widerstand zu reduzieren	13
1.3.4 Vorbereitung auf Übergänge und Veränderungen	14
1.3.5 Anpassung der Umgebung zur Reduzierung von Triggern	15
1.3.6 Unterstützung der sensorischen und emotionalen Regulation	15
1.4 ALTERNATIVVERHALTEN LEHREN	15
1.4.1 Effektives Alternativverhalten auswählen	17
1.4.2 Kindern beibringen, um Hilfe zu bitten	17
1.4.3 Kindern beibringen, nach einer Pause zu fragen	18
1.4.4 Wartefähigkeiten lehren	18
1.4.5 Kommunikationsfähigkeiten lehren	19
1.4.6 Beruhigungs- und Selbstkontrollfähigkeiten lehren	20

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
1.5 ZUSAMMENFASSUNG	21
1.6 FRAGEN	23
1.7 LITERATUR	26
2 UNTERSTÜTZUNG VON SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN	30
2.1 EINLEITUNG	30
2.2 DEFINITION VON DIENSTLEISTUNGSMODELLEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN	31
2.3 VON PFLEGEPERSONEN IMPLEMENTIERTE INTERVENTIONEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN	32
2.4 UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIONS- UND SPRACHFÄHIGKEITEN: AUS DER PERSPEKTIVE DER ANGEWANDTEN VERHALTENSANALYSE	34
2.4.1 Blickkontakt	36
2.4.2 Wartefähigkeiten	38
2.4.3 Abwechseln (Sich anstellen / Turn-taking)	40
2.4.4 Imitationsfähigkeiten mit und ohne Objekte	41
2.4.5 Wechselseitiges Gespräch (Konversation)	43
2.5 ZUSAMMENFASSUNG	45
2.6 FRAGEN	46
2.7 LITERATUR	49
3 NATÜRLICHE LEHRMETHODE (NATURALISTIC TEACHING)	53
3.1 EINLEITUNG	53
3.2 DEM INTERESSE DES KINDES FOLGEN	54
3.2.1 Die Auswirkung, dem Interesse des Kindes zu folgen	54
3.2.2 Wie Sie der Führung des Kindes folgen können	55
3.2.3 WAS BEDEUTET es, den Hinweisen des Kindes zu folgen?	56
3.2.4 Häufige Fehler von Pflegepersonen	57

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
3.3 KOMMUNIKATIONSMÖGLICHKEITEN SCHAFFEN	58
3.3.1 Was bedeutet es, Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen?	59
3.3.2 Strategien zur Umgebungsgestaltung	59
3.3.3 Praktische Anwendungen in täglichen Routinen	60
3.4 MODELLIERUNG, MAND-MODELL UND ZEITVERZÖGERUNG	63
3.4.1 Modellierung	65
3.4.2 Mand-Modell	65
3.4.3 Zeitverzögerung	66
3.5 INTEGRATION DES LEHRENS IN TÄGLICHE ROUTINEN	67
3.5.1 Einbindung von Strategien in Routinen	68
3.5.2 Konsistenz über den Tag hinweg aufbauen	69
3.5.3 Das Lehren natürlich und nicht erzwungen gestalten	70
3.6 ZUSAMMENFASSUNG	72
3.7 FRAGEN	74
3.8 LITERATUR	77
4 AKTIVITÄTSBASIERTES LEHREN	81
4.1 EINLEITUNG	81
4.2 AKTIVITÄTSBASIERTES LEHREN	82
4.2.1 Theoretischer und methodischer Hintergrund des aktivitätsbasierten Lehrens	83
4.2.2 Von der Lerntheorie zur Praxis des aktivitätsbasierten Lehrens (2–7 Jahre)	84
4.2.3 Einführung in das Modul für aktivitätsbasiertes Lehren	86
4.3 ERFAHRUNGSBASIERTES LERNEN	88
4.3.1 Erfahrungsbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund	89
4.3.2 Erfahrungsbasiertes Lernen in der frühkindlichen Praxis (2–7 Jahre)	90

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
4.3.3 Erfahrungsbasiertes Lernen im aktivitätsbasierten Lehren	91
4.4 IMITATION	94
4.4.1 Theoretischer Hintergrund der Imitation	95
4.4.2 Imitation in der Praxis: Anwendung bei Kindern im Alter von 2–7 Jahren	95
4.4.3 Imitation im aktivitätsbasierten Lehren	96
4.5 KOOPERATIVES SPIEL	101
4.5.1 Kooperatives Spiel: Theoretischer Hintergrund	102
4.5.2 Kooperatives Spiel: Entwicklungsmerkmale	103
4.5.3 Kooperatives Spiel in der Praxis: Ein ETÖ-Szenario	106
4.5.4 Praktische Implikationen für Lehrkräfte	108
4.6 RHYTHMISCHE BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN	111
4.6.1 Rhythmische Bewegungsaktivitäten: Theoretischer Hintergrund	112
4.6.2 Entwicklungsmerkmale von rhythmischen Bewegungsaktivitäten	116
4.6.3 Praktische Implikationen für Lehrkräfte	119
4.7 ASSOZIATIVES LERNEN	124
4.7.1 Assoziatives Lernen: Theoretischer Hintergrund	125
4.7.2 Assoziatives Lernen: Entwicklungsmerkmale	126
4.7.3 Praktische Implikationen für Lehrkräfte: Assoziatives Lernen in der ETÖ-Praxis	128
4.7.4 Wichtige Punkte – Assoziatives Lernen im aktivitätsbasierten Lehren	130
4.8 ZUSAMMENFASSUNG	132
4.9 FRAGEN	134
4.10 LITERATUR	137
5 AKTIVITÄTSPLÄNE	143
5.1 EINLEITUNG	143

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
5.2 VISUELLE AKTIVITÄTSPLÄNE	144
5.3 AKTIVITÄTSPLÄNE MIT DIGITALEN GERÄTEN / WERKZEUGEN	146
5.4 IMPLEMENTIERUNG VON AKTIVITÄTSPLÄNEN	146
5.4.1 Reizkontrolle (Stimulus Control)	146
5.4.2 Prompts (Visuell oder Verbal)	147
5.4.3 Reiz- / Prompt-Abhängigkeit	147
5.5 UNTERRICHT NACH DEM AKTIVITÄTSPLAN	148
5.5.1 Physischer Prompt (Führung)	148
5.5.2 Abbau des Reizes / Prompts (Fading)	148
5.6 ANWENDUNG VON AKTIVITÄTSPLÄNEN	150
5.6.1 Aufgabenanalyse (Task Analysis)	150
5.6.2 Vorbereitung von Aktivitätsplänen	151
5.6.3 Wirkung / Intervention	151
5.6.4 Ausschleichungsverfahren (Fading-Prozedur)	151
5.7 ZUSAMMENFASSUNG	154
5.8 FRAGEN	156
5.9 LITERATUR	159
6 PEER-UNTERRICHT	163
6.1 EINLEITUNG	163
6.2 PEER-UNTERRICHT IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG	165
6.2.1 Sichere Struktur als Basis des sozialen Lernens	166
6.2.2 Peer-Interaktion als entwicklungsbezogener und inklusiver Kontext	167
6.2.3 Von der Sozialisation zum Peer-Unterricht	168
6.2.4 Peer-Unterricht in der frühkindlichen Entwicklung	168

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
6.2.5 Entwicklungsbezogene und inklusive Grundlagen	172
6.2.6 Peer-Unterricht und Kinder mit besonderen Bedürfnissen	173
6.2.7 Praktische Dimensionen des Peer-Unterrichts in der frühen Kindheit	174
6.3 WECHSELSEITIGES LERNEN (GEGENSEITIGES LERNEN)	174
6.3.1 Theoretische Grundlagen des wechselseitigen Lernens in der frühen Kindheit	174
6.3.2 Wechselseitiges Lernen im Peer-Unterricht: Individuelle Komponenten	176
6.3.3 Die inklusive Dimension des wechselseitigen Lernens	177
6.4 DAS KIND ALS LEHRKRAFT	178
6.4.1 Theoretische Grundlagen des Ansatzes „Das Kind als Lehrkraft“	178
6.4.2 Ansatz „Das Kind als Lehrkraft“: Individuelle Komponenten	179
6.4.3 Inklusive Dimension des Ansatzes „Das Kind als Lehrkraft“	180
6.5 PEER-IMITATION	181
6.5.1 Theoretische Grundlagen der Peer-Imitation in der frühen Kindheit	181
6.5.2 Peer-Imitation im Peer-Unterricht	183
6.5.3 Inklusive Dimension der Peer-Imitation	184
6.6 SOZIALE UNTERSTÜTZUNG	185
6.6.1 Theoretische Grundlagen der sozialen Unterstützung in der frühen Kindheit	185
6.6.2 Was beinhaltet soziale Unterstützung im Peer-Unterricht?	186
6.6.3 Inklusive Dimension der sozialen Unterstützung	187
6.7 MOTIVATION, TANDEMS ODER KLEINGRUPPEN	188
6.7.1 Theoretische Grundlagen der Motivation in der frühen Kindheit	188
6.7.2 Motivation im Peer-Unterricht	190
6.7.3 Inklusive Dimension der Motivation im Peer-Unterricht	191
6.8 ZUSAMMENFASSUNG	192

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
6.9 FRAGEN	194
6.10 LITERATUR	197
7 SELBSTREGULIERTE ALLTAGSKOMPETENZEN BEI KLEINKINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF	202
7.1 EINLEITUNG	202
7.2 DIE ROLLE VON ELTERN ODER PFLEGEPERSONEN IN DER FRÜHEN KINDHEIT	203
7.3 FRÜHE SELBSTREGULATIONSFÄHIGKEITEN FÜR KINDER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF	204
7.4 TEILNAHME AN SELBSTREGULIERTEN LERNAKTIVITÄTEN	205
7.5 SELBSTREGULATION IN DER FRÜHEN KINDHEIT	208
7.5.1 Entscheidungsfindung	210
7.5.2 Zielsetzung	211
7.5.3 Problemlösung	212
7.5.4 Selbstmanagement	213
7.6 ZUSAMMENFASSUNG	215
7.7 FRAGEN	217
7.8 LITERATUR	220
8 FRÜHKINDLICHE LITERALITÄT UND INTERAKTIVES LESEN	226
8.1 EINLEITUNG	226
8.2 FRÜHKINDLICHE LITERALITÄT	227
8.3 FRÜHKINDLICHE LITERALITÄT UND LESEERFOLG	228
8.4 KOMPONENTEN DER FRÜHKINDLICHEN LITERALITÄT	229
8.4.1 Phonologische Bewusstheit	230
8.4.2 Buchstabenkenntnis	231
8.4.3 Bewusstheit für Schriftsprache	231

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
8.4.4 Wortschatz und Hörverstehen	232
8.4.5 Sich entwickelndes Schreiben (Erste Schreibversuche)	232
8.5 LITERALITÄT AUF EINSTEIGERBEDARF FÜR KINDER MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN UND RISIKOGRUPPEN	233
8.6 DIALOGISCHES INTERAKTIVES LESEN	235
8.6.1 PEER- und CROWD-Techniken	236
8.6.2 Evidenzbasierte Vorteile für Wortschatz und narrative Fähigkeiten	238
8.7 VISUELLE PHONETISIERUNG: EIN MULTISENSORISCHER ANSATZ FÜR DIE LITERALITÄT	240
8.7.1 Visuelle Phonetisierung im Verhältnis zur frühkindlichen Literalität	240
8.7.2 Integration des dialogischen interaktiven Lesens mit visueller Phonetisierung	241
8.8 ZUSAMMENFASSUNG	243
8.9 FRAGEN	245
8.10 LITERATUR	248
NUMMER UND TITEL DER TABELLE	SEITE
Tabelle 1. ABC-Beispiele aus dem täglichen Leben	8
Tabelle 2. Verwendung von Optionen zur Förderung der Kooperation	14
Tabelle 3. Beispiele für Problemverhalten und Ersatzverhalten	16
Tabelle 4. Dienstleistungsmodell zur Unterstützung von Sprach- und Sprechkompetenzen für Fachkräfte	32
Tabelle 5. Kritische funktionale Kommunikationsfähigkeiten	35
Tabelle 6. Beispiele für das Schaffen von Kommunikationsmöglichkeiten in täglichen Routinen	61
Tabelle 7. Überblick über Sprachunterstützungsstrategien im natürlichen Lehren	64
Tabelle 8. Wie man natürliches Lehren in tägliche Routinen integriert	69
Tabelle 9. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von ETÖ (2–7 Jahre)	85

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
Tabelle 10. Anpassung von Kolbs erfahrungsbasiertem Lernzyklus für Kinder im Alter von 2–7 Jahren	92
Tabelle 11. Formen der Imitation in der frühen Kindheit (2–7 Jahre)	98
Tabelle 12. Entwicklungsmerkmale der Imitation (2–7 Jahre)	99
Tabelle 13. Wichtige Punkte: Imitation im aktivitätsbasierten Lehren	100
Tabelle 14. Entwicklungsmerkmale des kooperativen Spiels (2–7 Jahre)	103
Tabelle 15. Wichtige Punkte: Kooperatives Spiel im aktivitätsbasierten Lehren	109
Tabelle 16. Entwicklungsübersicht rhythmischer Bewegungsaktivitäten in der frühen Kindheit (2–7 Jahre)	117
Tabelle 17. Rhythmische Bewegungsaktivitäten: Entwicklungsverlauf, kognitive Prozesse und Pädagogik	117
Tabelle 18. Beispielaktivität: „Rhythmus- und Bewegungskreis“ (3–6 Jahre)	121
Tabelle 19. Wichtige Punkte: Rhythmische Bewegungsaktivitäten	123
Tabelle 20. Entwicklungsmerkmale des assoziativen Lernens in der frühen Kindheit	127
Tabelle 21. Beispielaktivität: „Wenn–Dann–Lernpfade“	128
Tabelle 22. Wichtige Punkte: Assoziatives Lernen im aktivitätsbasierten Lehren	131
Tabelle 23. Komponenten des Aktivitätsplans	153
Tabelle 24. Rahmen für selbstregulierte Alltagskompetenzen	214
Tabelle 25. Lesereihenfolge und Hinweise im dialogischen interaktiven Lesen	237
NUMMER UND TITEL DER ABBILDUNG	SEITE
Abbildung 1. Beispiele für Aufmerksamkeit	10
Abbildung 2. Beispiele für eine Kreativitätsroutine	12
Abbildung 3. Wartebereichskarte, Wartesignal und Ja/Nein-Signal	39
Abbildung 4. Warten im Sitzen auf dem Boden, Sitzen auf dem Stuhl und im Stehen	40
Abbildung 5. Kombination von 5 verschiedenen Imitationshandlungen ohne Objekt	42
Abbildung 6. Beispiele für das Platzieren gewünschter Objekte	62

KAPITEL / ABSCHNITT	SEITE
Abbildung 7. Auf die frühe Kindheit (2–7 Jahre) angepasster erfahrungsbasierter Lernzyklus	93
Abbildung 8. Entwicklungslinie der Imitation in der frühen Kindheit (2–7 Jahre)	98
Abbildung 9. Entwicklungsverlauf des kooperativen Spiels (2–7 Jahre)	104
Abbildung 10. Entwicklungsverlauf bei rhythmischen Bewegungsaktivitäten (2–7 Jahre)	122
Abbildung 11. Bereiche des Peer-Unterrichts	169
Abbildung 12. Phasen des dialogischen interaktiven Lesens	236



• INHALT

- Einleitung
- Problemverhalten verstehen
- Problemverhalten vorbeugen
- Alternativverhalten lehren
- Zusammenfassung



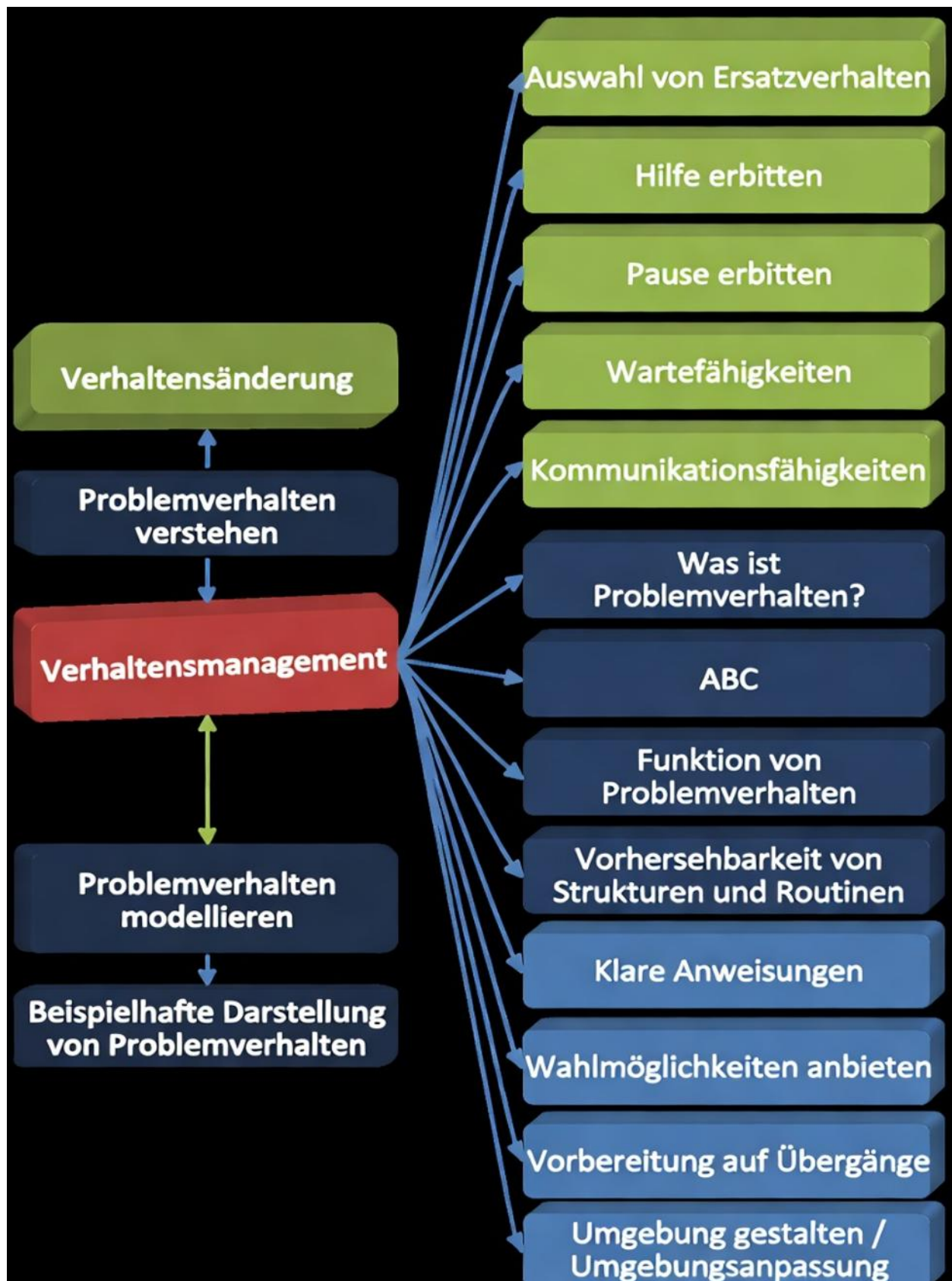
• LERNERTRAEGE

Nach Abschluss dieser Einheit werden Sie in der Lage sein:

- Die zugrunde liegenden Ursachen für das Problemverhalten Ihres Kindes zu bestimmen.
- Die vier Hauptfunktionen von Problemverhalten zu erklären.
- Präventionsstrategien zur Reduzierung von Verhaltensproblemen anzuwenden.
- Positive Alternativverhaltensweisen zu lehren.
- Lob und Verstärkung einzusetzen, um positive Verhaltensweisen zu festigen.

THE SPECIAL EDUCATION COURSE BOOK FOR CAREGIVERS Yusuf Akemoğlu, PhD

MODUL 1



1 VERHALTENSMANAGEMENT

1.1 EINLEITUNG

Viele Kinder – einschließlich typisch entwickelter Kinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zeigen unerwünschte Verhaltensweisen wie Schlagen, Treten, Weinen, Schreien und Wutanfälle. Im Allgemeinen bezeichnen wir diese Verhaltensweisen als „**Problemverhalten**“, da sie weder von den Kindern noch von ihren Betreuungspersonen gewünscht werden. Diese Verhaltensweisen erschweren das Lernen, die Entwicklung, die soziale Integration und die Anpassung des Kindes an die Gesellschaft. Ebenso stellen sie für die Betreuungspersonen ein Problem dar, da sie deren Fähigkeit behindern, Pflege zu leisten und die kindliche Entwicklung zu unterstützen.

Kinder zeigen Problemverhalten, um ihre Bedürfnisse, Wünsche und Interessen auszudrücken. Auch wenn es nicht immer einfach ist, den Grund für das Problemverhalten zu verstehen, können wir durch das Erkennen der Ursachen bessere Wege finden, um angemessenere Verhaltensweisen zu lehren. Daher sind natürliche und entwicklungsangemessene Ansätze erforderlich. Dieses Modul wurde so gestaltet, dass es die notwendigen Grundlagen vermittelt und den Betreuungspersonen praktische Kenntnisse für ein effektives Verhaltensmanagement bereitstellt.

Im Verlauf des Moduls werden reale Beispiele aus dem Familienalltag, praktische Tipps und Reflexionsaufgaben verwendet, die Eltern helfen, Strategien in täglichen Routinen wie Essenszeiten, Spielzeiten, Schlafenszeiten und Ausflügen anzuwenden. Am Ende des Moduls werden sich die Eltern sicherer, kompetenter und besser darauf vorbereitet fühlen, das Verhalten ihrer Kinder positiv zu unterstützen und eine stärkere, positivere Eltern-Kind-Beziehung aufzubauen.

1.2 PROBLEMVERHALTEN VERSTEHEN

Das Verständnis dafür, warum Kinder Problemverhalten zeigen, bildet die Grundlage eines positiven und effektiven Verhaltensmanagements (Akemoglu & Hinton, 2025). Hinter jedem Verhalten steckt ein Grund. Kinder verhalten sich nicht zufällig oder nur, um Schwierigkeiten zu machen. Ihr Verhalten wird vielmehr durch ihre Erfahrungen in der Umgebung und ihre Reaktionen auf die Handlungen der Erwachsenen geprägt. Wenn Eltern die Ursachen des Verhaltens verstehen, können sie ruhig, konsequent und entwicklungsfördernd reagieren (Barton et al., 2025).

Viele Eltern konzentrieren sich natürlicherweise darauf, Problemverhalten so schnell wie möglich zu stoppen (Brookman-Frazee et al., 2006). Auch wenn dies verständlich ist, führt die alleinige Reaktion auf das Verhalten meist nur zu kurzfristigen Lösungen. Zum Beispiel kann das Geben eines Spielzeugs einen Wutanfall in dem Moment stoppen, erhöht jedoch langfristig die Wahrscheinlichkeit weiterer Wutanfälle. Positives Verhaltensmanagement ermutigt Eltern, tiefer zu schauen und wichtige Fragen zu stellen wie:

- Was ist dem Verhalten vorausgegangen?
- Was hat mein Kind durch dieses Verhalten gewonnen oder vermieden?
- Welche Fähigkeit könnte bei meinem Kind fehlen?

Kinder mit besonderen Bedürfnissen haben häufig Schwierigkeiten in den Bereichen Kommunikation, Emotionsregulation, Flexibilität und sensorischer Verarbeitung. Kinder durchlaufen täglich viele Routinen, die für sie problematisch sein können. Von ihnen wird

erwartet, dass sie warten, zuhören, laufen, sprechen, ihre Emotionen regulieren und Anweisungen sowie Regeln befolgen. Diese Erwartungen können manchmal überfordernd sein. Aufgrund ihres Alters und Entwicklungsstands wissen Kinder oft nicht, wie sie Frustration, Bedürfnisse und eigene Erwartungen angemessen ausdrücken sollen (Fettig et al., 2014). Daher entsteht Problemverhalten als Versuch, Bedürfnisse zu erfüllen.

Wenn die Betreuungspersonen jedoch die Ursache des Problemverhaltens verstehen, eine beruhigende und unterstützende Umgebung schaffen und dem Kind beibringen, wie es seine Bedürfnisse angemessen ausdrücken kann, fühlt sich das Kind sicherer und ist offener dafür, geeignete Kommunikationsfähigkeiten zu lernen. Dadurch kann der Stress sowohl für Eltern als auch für das Kind deutlich reduziert werden (Hayes & Watson, 2013).

Dieser Abschnitt hilft Eltern, indem er klar erklärt, was Problemverhalten ist und warum es auftritt.

1.2.1. Was ist Problemverhalten?

Problemverhalten bezeichnet jede Handlung, die das Lernen, die Sicherheit, die Beziehungen oder die täglichen Routinen des Kindes behindert (Fettig et al., 2014). Diese Verhaltensweisen können mild sein, wie Jammern oder das Verweigern von Anweisungen, oder schwerwiegender wie Aggression oder lang anhaltende Wutanfälle. Was ein Verhalten zum „Problem“ macht, ist nicht nur die Handlung selbst, sondern wie häufig sie auftritt, wie intensiv sie ist und wie stark sie die Teilnahme des Kindes am Alltag beeinträchtigt (Hart & Whalon, 2013).

Für Kleinkinder sind einige emotionale Ausbrüche ein normaler Teil der Entwicklung. Wenn die Verhaltensweisen jedoch häufig auftreten, lange andauern oder das Lernen und die Sozialisierung der Kinder behindern, ist zusätzliche Unterstützung erforderlich (Wood et al., 2010). Kinder mit besonderen Bedürfnissen können häufiger Problemverhalten zeigen, da sie Schwierigkeiten haben, Fähigkeiten zu entwickeln, die andere Kinder leichter erwerben, wie Emotionen mit Worten auszudrücken, mit Frustration umzugehen oder sich an Veränderungen anzupassen (Dunlap et al., 2001). Häufige Problemverhaltensweisen bei Kleinkindern sind langes Weinen oder Schreien, Werfen von Gegenständen, Schlagen oder Beißen anderer, Verweigern von Routinen, Weglaufen während Aktivitäten und Sich-auf-den-Boden-Werfen bei Übergängen. Diese Verhaltensweisen können für Eltern anstrengend sein und zu Gefühlen der Hilflosigkeit oder Frustration führen.

Kinder werden nicht mit „schlechten“ Gewohnheiten oder Eigenschaften geboren. Daher sind solche Etiketten schädlich und lenken den Fokus vom Verständnis der Funktion des Verhaltens auf die Schuldzuweisung an das Kind. Statt diese Etiketten zu verwenden, sollten wir uns auf das Verständnis der Funktion des Verhaltens konzentrieren und „Problem“-Verhaltensweisen beobachtbar und beschreibbar definieren. Unten sehen Sie Beispiele für definierte Verhaltensweisen und nicht definierte Verhaltensweisen (Rahn et al., 2017).

Beispiele:

- 20 Minuten lang den Kopf senken
- Mit den Händen auf Gleichaltrige schlagen
- Gegenstände anderer Personen nehmen
- Während selbstständiger Arbeit mindestens vier Wutanfälle haben

Keine Beispiele für Verhaltensweisen:

- Hyperaktiv
- Aggressiv
- Wütend
- Frustriert

Sie können beobachten und messen, wie lange ein Kind den Kopf gesenkt hält, wie oft es einen Freund schlägt, welche Gegenstände es anderen wegnimmt und wie der Wutanfall aussieht. Ein Kind jedoch als hyperaktiv, aggressiv, wütend oder frustriert zu bezeichnen, sind keine beobachtbaren und messbaren Beispiele. Das sind Gefühle oder Emotionen. Wir müssen wissen, wie diese Emotionen oder Gefühle in beobachtbaren Begriffen aussehen. Um diese Emotionen oder Gefühle in beobachtbaren Begriffen zu beschreiben, kann man bei einem hyperaktiven Kind sagen „steht innerhalb von 10 Minuten 5-mal vom Stuhl auf“ oder bei einem frustrierten Kind „schlägt mit dem Kopf“.

1.2.2.ABC-Modell Übersetzung

Durch die Beobachtung des Verhaltens während alltäglicher Ereignisse können wir die Funktion dieses Verhaltens bestimmen (Fettig & Barton, 2014). Wenn wir ein Verhalten während einer Routine beobachten, in der es auftritt, identifizieren und notieren wir, was unmittelbar vor dem Verhalten passiert ist (Anzedenz/Auslöser), wie das Verhalten aussieht (Verhalten) und was unmittelbar nach dem Verhalten geschieht (Konsequenz). Dies nennen wir **ABC-Analyse** (*Antecedent-Behavior-Consequence*).

Diese Analyse hilft uns zu verstehen, was das Verhalten ausgelöst hat (Anzedenz), was genau passiert ist (Verhalten) und was es aufrechterhält bzw. dazu führt, dass es immer wieder auftritt (Konsequenz). Die Beobachtung des ABC-Modells ermöglicht es Eltern, eher reflektiert als emotional zu reagieren. Anstatt nur auf das Verhalten zu reagieren, können Eltern verändern, was vor dem Verhalten passiert, oder die darauffolgenden Konsequenzen anpassen. Dieser Ansatz reduziert Konflikte und fördert das Lernen (Dunlap et al., 2013).

Antezedenz (Auslöser / Vorbedingung)

Antezedenzen lösen das Problemverhalten des Kindes mit hoher Wahrscheinlichkeit aus. Es handelt sich um „Ereignisse“, die unmittelbar vor dem Auftreten des Problemverhaltens stattfinden. Eine Antezedenz kann Folgendes sein:

- Eine dem Kind erteilte Anweisung oder eine schwierige Aufgabe
- Eine unerwünschte Aktivität
- Zu hohe Anforderungen an das Kind (z. B. „Sitz hier und warte 5 Minuten“)
- Unstrukturierte Zeit während der Routinen und Aktivitäten
- Unerwartete Veränderungen in den täglichen Abläufen oder Aktivitäten des Kindes
- Überstimulation durch visuelle, auditive, geschmackliche, geruchliche oder sogar körperliche Reize

Verhalten

Das Verhalten bezieht sich auf das zielgerichtete Problemverhalten wie Schlagen, Beißen, Treten oder Schreien. Das Verhalten muss in beobachtbaren Begriffen definiert werden.

Konsequenz

Die Konsequenz ist das, was unmittelbar auf das Verhalten folgt und eng mit ihm verknüpft ist. Sie erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten erneut auftritt, und findet direkt nach dem Verhalten statt. Wenn wir über die Konsequenz nachdenken, müssen wir nach den Ereignissen oder Verhaltensmustern suchen, die dem Problemverhalten folgen. Konsequenzen können die Wahrscheinlichkeit erhöhen oder verringern, dass ein Verhalten in Zukunft wiederholt wird, oder sie können gar keinen Einfluss darauf haben. Hier sind einige Beispiele:

Beispiel 1: Wenn Kemal seine Gleichaltrigen schlägt, lassen sie ihn in Ruhe, sodass er dieses Verhalten nicht wiederholt. Dass Rachel* allein gelassen wird, passiert unmittelbar nachdem sie ihre Gleichaltrigen geschlagen hat, und ist somit die Konsequenz ihres Problemverhaltens. Rachel lernt, dass sie allein gelassen wird, wenn sie ihre Gleichaltrigen schlägt, weshalb das Schlagverhalten abnimmt.

Beispiel 2: Wenn Selami aus dem Zimmer rennt, nachdem sein Großvater ihn gebeten hat, bei der Hausarbeit zu helfen, sagt der Großvater nichts. Selami läuft weg, und die Konsequenz ist, dass der Großvater schweigt. Selamis Verhalten ist nun verstärkt, und er lernt, dass er weglaufen kann, um der Hausarbeit zu entgehen.

Tabelle 1: ABC-Beispiele aus dem Alltag

Antezedenz (Davor)	Verhalten	Konsequenz (Danach)	Was das Kind lernt
Elternteil sagt: „Schalte den Fernseher aus.“	Das Kind schreit.	Der Fernseher bleibt an.	Schreien verlängert die Fernsehzeit.
Das Kind wird aufgefordert, die Spielsachen aufzuräumen.	Das Kind weint.	Das Elternteil räumt auf.	Weinen hilft, sich der Aufgabe zu entziehen.
Elternteil spricht am Telefon.	Das Kind schlägt auf den Arm (des Elternteils).	Das Elternteil unterbricht das Gespräch.	Schlagen erzeugt Aufmerksamkeit.
Lauter Supermarkt.	Das Kind wirft sich auf den Boden.	Sie verlassen das Geschäft.	Durch Weinen/Toben entkommt es dem Lärm.

Wie Sie ABC zu Hause anwenden können

Als Elternteil oder Betreuungsperson müssen Sie keine langen Notizen verfassen. Ein paar kurze Beobachtungen jeden Tag reichen völlig aus.

1. **Wählen Sie ein Verhalten** aus, auf das Sie sich drei bis fünf Tage lang konzentrieren möchten.
2. **Schreiben Sie auf**, was vor, während und nach dem Verhalten passiert ist.
3. **Suchen Sie nach Mustern** und gemeinsamen Auslösern.
4. **Fragen Sie sich**: Was gewinnt mein Kind dadurch oder wovor drückt es sich (was vermeidet es)?

Mit der Zeit werden Sie in der Lage sein, Problemverhalten vorherzusehen und bereits im Vorfeld passende Strategien bereitzuhalten.

1.2.3.DIE VIER HAUPTGRÜNDE FÜR DAS PROBLEMVERHALTEN VON KINDERN

Auch wenn das Verhalten von Kindern oberflächlich betrachtet sehr unterschiedlich aussehen kann, lassen sich die meisten Problemverhalten auf eine kleine Anzahl gemeinsamer Ursachen zurückführen (Barton et al., 2025). Das Verständnis dieser Ursachen – auch bekannt als die **Funktion des Verhaltens** – hilft Eltern, Strategien zu wählen, die den tatsächlichen Bedürfnissen ihres Kindes entsprechen. Wenn Eltern im Einklang mit dieser Funktion reagieren, ändert sich das Verhalten schneller und mit deutlich weniger Stress.

Die vier häufigsten Gründe, warum Kinder ein Problemverhalten zeigen, sind: **Aufmerksamkeit suchen, sich Aufgaben entziehen oder diese vermeiden, etwas Bestimmtes bekommen (Erlangen von Gegenständen/Aktivitäten) sowie sensorische Bedürfnisse oder das Bedürfnis nach Selbstberuhigung erfüllen**. Ein einzelnes Verhalten kann manchmal mehreren Zwecken dienen, und dasselbe Verhalten kann in verschiedenen Situationen unterschiedliche Funktionen haben. Aus diesem Grund ist es so wichtig, Verhaltensmuster mithilfe der ABC-Methode zu beobachten (Rahn et al., 2017).

Aufmerksamkeit

Viele Kinder zeigen Problemverhalten, um mit Erwachsenen in Interaktion zu treten. Aufmerksamkeit kann positiv sein – wie Reden, Kuscheln oder Helfen – oder negativ – wie Schimpfen, Diskutieren oder herbeizueilen. Für ein Kind, das den Kontakt sucht, kann jede Form von Aufmerksamkeit belohnend wirken.

Häufige Beispiele für zu Hause sind:

- Schreien, während das Elternteil am Telefon spricht.
- Das Geschwisterkind schlagen, wenn die Erwachsenen beschäftigt sind.
- Spielzeug umherwerfen, um eine Reaktion zu provozieren.

In diesen Situationen lernt das Kind, dass das Problemverhalten die Aufmerksamkeit der Erwachsenen sofort auf sich zieht. Selbst wenn die Aufmerksamkeit korrigierender Natur ist (z. B. „Hör auf damit!“), zeigt sie dem Kind dennoch, dass sein Verhalten funktioniert.



Abbildung 1. Beispiele für Aufmerksamkeit suchendes Verhalten
Vermeidung

Flucht oder

Flucht oder Vermeidung

Einige Kinder zeigen Problemverhalten, um Aufgaben oder Situationen zu vermeiden, die ihnen als schwierig, langweilig, verwirrend oder überfordernd erscheinen. Dies kommt sehr häufig bei Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten oder sensorischen Überempfindlichkeiten vor.

Häufige Beispiele für zu Hause sind:

- Weinen, wenn es Zeit für die Hausaufgaben ist
- Weglaufen, wenn es Zeit zum Baden ist
- Sich weigern, die Spielsachen aufzuräumen
- Sich während Übergangsphasen (z. B. beim Wechsel von einer Aktivität zur nächsten) auf den Boden legen

Wenn die Aufgabe im Anschluss an das Verhalten aufgeschoben, vereinfacht oder ganz aufgehoben wird, lernt das Kind, dass das Problemverhalten ein wirksamer Weg ist, um sich der Situation zu entziehen.

Sensorische Bedürfnisse (Automatische Verstärkung)

Einige Problemverhalten hängen damit zusammen, wie das Kind sensorische Reize wie Lärm, Licht, Bewegung, Texturen oder körperliche Reize wahrnimmt. Kinder versuchen möglicherweise, störenden Reizen zu entkommen, oder suchen nach sensorischen Erfahrungen, die ihnen helfen, sich zu beruhigen.

Häufige Beispiele für zu Hause sind:

- Das Zuhalten der Ohren an lauten Orten
- Weinen, wenn die Kleidung kratzt
- Wiederholtes Schaukeln, Drehen oder Springen
- In die Arme beißen oder auf Gegenständen kauen

Diese Verhaltensweisen helfen dem Kind in der Regel dabei, seinen Körper zu regulieren oder Unbehagen zu reduzieren.

1.3.PRÄVENTION VON PROBLEMVERHALTEN

Sobald Eltern verstanden haben, warum Problemverhalten auftritt, besteht der nächste wichtige Schritt darin zu lernen, wie sie viele dieser Verhaltensprobleme verhindern können, bevor sie überhaupt entstehen. Prävention konzentriert sich darauf, tägliche Abläufe, Umgebungen und Interaktionen so anzupassen, dass Kinder sich erfolgreicher, ruhiger und verstandener fühlen. Wenn Situationen vorhersehbar sind, Anweisungen klar formuliert werden und Kinder angemessene Unterstützung erhalten, nimmt Problemverhalten ganz natürlich ab (Dunlap et al., 2013).

Viele Verhaltensprobleme entstehen nicht, weil Kinder nicht kooperieren wollen, sondern aus Situationen heraus, die sich für sie verwirrend, überfordernd, zu schwierig oder unvorhersehbar anfühlen. Einfache Anpassungen – wie das Vorbereiten der Kinder auf Übergänge, das Aufteilen von Aufgaben in kleinere Schritte, das Anbieten von Wahlmöglichkeiten und das Gestalten der Umgebung – können Frustration und emotionale Ausbrüche erheblich reduzieren. Präventionsstrategien helfen Eltern, Verhaltensweisen positiv zu lenken, ohne dass es zu ständigen Korrekturen oder Konflikten kommt (Brookman-Frazee et al., 2006).

Problemverhalten vorzubeugen bedeutet nicht, Erwartungen oder Anforderungen komplett über den Haufen zu werfen. Es bedeutet vielmehr, die Kinder so vorzubereiten, dass sie in ihren Routinen und täglichen Aktivitäten erfolgreich sein können. Wir überlegen im Voraus, was Frustration auslösen könnte – wie etwa unklare Anweisungen, Aufgaben oder sensorische Überlastung – und nehmen kleine Änderungen vor, bevor das Verhalten überhaupt auftritt. Diese präventiven Strategien fördern Unabhängigkeit, Selbstvertrauen und Selbstregulation. In diesem Abschnitt lernen Sie praktische Strategien kennen, um Problemverhalten vorzubeugen und positives Verhalten zu fördern (Akemoglu & Hinton, 2025).

1.3.1.Schaffung von vorhersehbaren Routinen und Strukturen

Kinder fühlen sich sicher und geborgen, wenn sie die nächste Aktivität oder Routine vorhersehen können. Zu wissen, was als Nächstes passiert, hilft ihnen, die Erwartungen an die Routine oder Aktivität zu verstehen. Wenn sie sich ruhig, sicher und geborgen fühlen, können Kinder ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kontrolle entwickeln und beginnen, angemessene und gewünschte Verhaltensweisen zu zeigen (Fettig et al., 2014). Um Kindern zu helfen, Routinen vorherzusehen, können Betreuungspersonen Folgendes tun:

- Einen konsistenten Ablauf für die Routinen etablieren
- Die gleiche Reihenfolge für die Routinen beibehalten
- Ankündigungen für Übergänge geben (Übergangswarnungen nutzen)
- Einfache visuelle Hilfsmittel verwenden, die die Routine/Aktivität veranschaulichen



Abbildung 2. Beispiele für den Aufbau von Routinen

1.3.2. Verwendung von klaren und einfachen Anweisungen

Kinder zeigen manchmal Problemverhalten, weil sie nicht genau verstehen, was die Erwachsenen von ihnen erwarten. Lange Erklärungen, zu viele Handlungsschritte oder unklare Anweisungen können kleine Kinder verwirren und zu Frustration führen.

Effektive Anweisungen sollten folgende Eigenschaften haben:

- Kurz
- Spezifisch (konkret)
- In einzelnen Schritten gegeben werden (Einzelschritte)

Beispiele:

- **Nicht so:** „Würdest du bitte deine Spielsachen aufräumen, dann zum Tisch kommen und dir die Hände waschen?“
- **Sondern so:** „Leg das Spielzeug in die Kiste.“ (*Pause machen*) „Komm Hände waschen.“

Es ist zudem hilfreich, Kindern zu sagen, was sie tun *sollen*, anstatt ihnen zu sagen, was sie *nicht* tun sollen.

- **Anstelle von:** „Nicht rennen!“
- **Sondern so:** „Geh bitte langsam.“

Klare Anweisungen erhöhen die Erfolgsquote und reduzieren Machtkämpfe.

1.3.3. Wahlmöglichkeiten anbieten, um Widerstand zu reduzieren

Wahlmöglichkeiten geben Kindern ein Gefühl von Kontrolle, während sie es den Eltern gleichzeitig ermöglichen, das Verhalten positiv zu lenken. Wenn Kinder das Gefühl haben, ein gewisses Maß an Kontrolle zu besitzen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie kooperieren.

Hilfreiche Wahlmöglichkeiten sind:

- „Möchtest du den roten oder den blauen Becher?“

- „Möchtest du dir zuerst die Zähne putzen oder zuerst deinen Schlafanzug anziehen?“
- „Möchtest du zuerst die Bausteine oder die Autos aufräumen?“

Wahlmöglichkeiten sollten immer begrenzt und angemessen sein. Zu viele Optionen können Kinder überfordern.

Tabelle 2: Nutzung von Wahlmöglichkeiten zur Förderung der Kooperation

Alltägliche Situation	Ineffektiver Ansatz	Wahlbasierter Ansatz	Warum es hilfreich ist
Anziehen	„Los, zieh dich jetzt endlich an.“	„Möchtest du das blaue oder das rote Hemd/Shirt?“	Das Kind fühlt sich kontrollbevollmächtigt, während es der Routine folgt.
Zähneputzen	„Geh dir die Zähne putzen.“	„Möchtest du zuerst die Zähne putzen oder zuerst die Hände waschen?“	Es reduziert Widerstand und Machtkämpfe.
Spielsachen aufräumen	„Räum alles auf.“	„Möchtest du zuerst die Bausteine oder die Autos aufräumen?“	Es macht die Aufgabe überschaubarer (bewältigbarer).
Essenszeit	„Setz dich hin und iss.“	„Möchtest du den kleinen oder den großen Löffel?“	Es fördert die Kooperation.

1.3.4.Vorbereitung auf Übergänge und Veränderungen

Übergänge – wie das Beenden eines Spiels, das Verlassen des Hauses, das Beginnen mit den Hausaufgaben oder das Zubettgehen – sind häufige Auslöser für Problemverhalten. Wenn Kindern mitgeteilt wird, was als Nächstes passiert, verhalten sie sich kooperativer und die Übergänge verlaufen reibungsloser.

Eltern können Übergänge reibungsloser gestalten, indem sie:

- Vorabwarnungen geben („Du hast noch zwei Minuten zum Spielen“)
- Peer-Warnungen durch Gruppenführer/Klassenleiter nutzen*
- Digitale, visuelle Timer oder Sanduhren verwenden
- Kinder eine eigene Wahl für den Übergang treffen lassen
- „Erst / Dann“-Formulierungen verwenden („Erst essen, dann spielen“)

Beispiel:

„Wir spielen noch fünf Minuten. Danach räumen wir die Spielsachen auf und trinken einen Saft.“

Kinder im Voraus vorzubereiten, hilft dabei, emotionale Reaktionen zu reduzieren.

1.3.5. Anpassung der Umgebung zur Reduzierung von Reizen

Manchmal verbessert schon eine bloße Veränderung der Umgebung das Verhalten. Lärm, Unordnung, Ablenkungen oder anspruchsvolle Aufgaben können Kinder schnell überfordern.

Hilfreiche Veränderungen der Umgebung sind:

- Reduzierung von Lärm während der Lernaufgaben
- Aufbewahren von Lieblingsspielzeugen außerhalb der Sichtweite während der Hausaufgaben
- Einrichten einer ruhigen Ecke für Pausen
- Ordentliches Organisieren von Arbeits- und Spielmaterialien

Kleine Veränderungen in der Umgebung können große Verbesserungen im Verhalten bewirken.

1.3.6. Unterstützung der sensorischen und emotionalen Regulation

Einige Kinder können von sensorischen Reizen oder starken Emotionen überfordert werden. Die Unterstützung der Regulation hilft dabei, Krisen (Wutanfälle/Meltdowns) zu verhindern.

Hilfreiche Strategien sind:

- Bewegungspausen (Springen, Dehnen, Gegenstände tragen)
- Ruhige Atemübungen
- Sanfte Musik oder ruhige Zeiten (Quiet Time)
- Bequeme Kleidung
- Fidget-Toys (Bewegungsspielzeuge) oder sensorische Hilfsmittel
-

1.4. VERMITTLUNG VON ERSATZVERHALTENSWEISEN

Die Prävention von Problemverhalten reduziert viele Schwierigkeiten, doch eine langfristige Veränderung tritt erst dann ein, wenn Kinder neue Fähigkeiten erlernen (Fox & Hemmeter, 2014). Ersatzverhaltensweisen (alternative Verhaltensweisen) sind positive Handlungen, die demselben Zweck wie das Problemverhalten dienen, aber auf eine angemessenere und effektivere Weise ausgeführt werden. Anstatt das Verhalten einfach ohne weitere Anleitung zu stoppen, helfen Eltern ihren Kindern zu lernen, was sie stattdessen tun können.

Wenn ein Kind beispielsweise weint, um sich einer Aufgabe zu entziehen, könnte ein sinnvolles Ersatzverhalten darin bestehen, nach einer Pause zu fragen. Wenn ein Kind

schlägt, um Aufmerksamkeit zu bekommen, könnte das Ersatzverhalten sein, den Arm des Elternteils zu berühren oder seinen Namen zu sagen. Wenn Ersatzverhaltensweisen dasselbe Bedürfnis effektiver erfüllen, nimmt das Problemverhalten ganz natürlich ab.

Das Vermitteln von Ersatzverhaltensweisen erfordert ein konsistentes Vorbildverhalten, unmittelbare Unterstützung und häufige Ermutigung (Akemoglu & Hinton, 2025). Kinder wissen nicht automatisch, wie sie neue Fähigkeiten einsetzen können – insbesondere in emotionalen Momenten nicht. Eltern spielen eine Schlüsselrolle dabei, diese Verhaltensweisen anzuleiten, zu üben und zu verstärken, bis sie zu natürlichen Gewohnheiten werden. In diesem Abschnitt werden häufige Ersatzverhaltensweisen vorgestellt, die für kleine Kinder mit besonderen Bedürfnissen besonders hilfreich sind (Dunlap et al., 2013).

Tabelle 3: Beispiele für Problemverhalten und Ersatzverhaltensweisen

Problemverhalten	Mögliche Ursache (Funktion)	Ersatzverhalten
Weinen, wenn eine Aufgabe beginnt	Sich einer schwierigen Aufgabe entziehen	Nach einer Pause oder nach Hilfe fragen
Schlagen, um Aufmerksamkeit zu bekommen	Die Aufmerksamkeit von Erwachsenen erlangen	Den Arm des Elternteils berühren oder seinen Namen rufen
Schreien, um ein Spielzeug zu bekommen	Zugang zu einem gewünschten Gegenstand erhalten	Mithilfe von Worten oder Bildern danach fragen
Spielzeug während des Spielens umherwerfen	Frustration oder Kontrollbedürfnis	Nach einer Pause (Auszeit)* oder nach Hilfe fragen
Sich während Übergangsphasen auf den Boden werfen	Veränderungen vermeiden	Herunterzählen (Countdown) und beruhigende Worte verwenden
Den Geschwistern etwas wegschnappen	Sofortigen Zugriff verlangen	Warten und höflich darum bitten

1.4.1. Auswahl effektiver alternativer Verhaltensweisen

Ein Ersatzverhalten muss drei wichtige Kriterien erfüllen:

- Es muss demselben Zweck dienen wie das Problemverhalten.
- Es muss für das Kind einfacher umzusetzen sein als das Problemverhalten.
- Es muss sozial angemessen sein.

Wenn beispielsweise Schreien dem Kind hilft, Aufmerksamkeit zu bekommen, kann das Erlernen, „Mama“ zu sagen oder den Arm des Elternteils zu berühren, das Schreien ersetzen. Wenn das Umherwerfen von Spielzeug eine schwierige Aufgabe beendet, ist es eine bessere Option, dem Kind beizubringen, „Pause bitte“ zu sagen.

Ersatzverhaltensweisen sollten nach Möglichkeit immer gelernt werden, bevor Probleme auftreten. Das Üben in ruhigen Momenten bereitet Kinder darauf vor, diese Fähigkeit auch in stressigen Situationen abzurufen.

1.4.2. Kindern beibringen, um Hilfe zu bitten

Die meisten Problemverhalten entstehen, weil Kinder sich überfordert, hilflos oder frustriert fühlen. Kindern beizubringen, um Hilfe zu bitten, bietet ihnen eine positive Möglichkeit, ihre Schwierigkeiten zum Ausdruck zu bringen.

Schritte zur Vermittlung von „Hilfe“:

1. Wählen Sie ein einfaches Wort, ein Zeichen oder ein Bild aus („Hilfe“).
2. Leben Sie das Wort, das Zeichen oder das Bild aktiv vor (Modellieren).
3. Schaffen Sie einfache Gelegenheiten, bei denen das Kind das Wort „Hilfe“ praktisch anwenden kann.
4. Unterstützen und/oder korrigieren Sie das Kind bei Bedarf auf sanfte Weise.
5. Bestärken (verstärken) Sie die Bemühungen des Kindes und unterstützen Sie diesen kommunikativen Akt der Hilfesuche.

Ein praktisches Beispiel:

Denken Sie an ein Kind, das versucht, den Reißverschluss seiner Jacke zu schließen, dabei aber scheitert und zu weinen beginnt. Der Elternteil sagt ruhig: „Sag bitte: Hilfe“, und das Kind sagt „Hilfe“. Der Elternteil hilft sofort und lobt das Kind mit den Worten: „Toll, dass du um Hilfe gebeten hast!“

1.4.3. Kindern beibringen, nach einer Pause zu fragen

Wenn eine Aufgabe, eine Anweisung oder eine Aufforderung zu schwierig ist oder über dem entwicklungsbedingten Leistungsniveau des Kindes liegt, kann sich das Kind schnell überfordert fühlen. Aus diesem Grund müssen wir Kindern beibringen, nach einer Pause zu fragen.

Wir können das Bitten um eine „Pause“ auf verschiedene Weise vermitteln:

1. Legen Sie fest, auf welche Art und Weise das Kind um eine „Pause“ bitten soll.
2. Bereiten Sie eine visuelle Karte vor und verknüpfen Sie diese mit der verbalen Aufforderung.
3. Zeigen Sie dem Kind verbal, nonverbal und visuell, wie es nach einer „Pause“ verlangen kann (Modellieren).
4. Schaffen Sie Gelegenheiten zum Üben.
5. Unterstützen und korrigieren Sie das Kind bei Bedarf auf sanfte Weise.
6. Nutzen Sie die „Pause“ selbst als positive Verstärkung.

Ein praktisches Beispiel:

Denken Sie an ein Kind, das beim Erledigen der Hausaufgaben zu quengeln beginnt. Der Elternteil bemerkt das Quengeln und sagt, noch bevor sich die Situation zuspitzt: „Mach bitte eine Pause“, und fordert das Kind auf, die Karte mit der Aufschrift „Ich brauche eine Pause“ zu benutzen. Das Kind reicht die Karte an den Elternteil weiter und macht eine Pause.

1.4.4. Vermittlung von Wartekompetenzen

Warten ist für Kinder schwierig und kann daher zu Weinen, Schreien, Schlagen usw. führen. Das Vermitteln von Wartekompetenzen fördert die Selbstregulierung (Selbstkontrolle).

Einfache Warteübungen:

- Beginnen Sie mit 3–5 Sekunden.
- Nutzen Sie einen visuellen Timer oder Ihre Finger (zum Abzählen).
- Loben Sie erfolgreiches Warten.
- Erhöhen Sie die Wartezeit schrittweise.

Beispiel:

Das Kind möchte Saft haben. Der Elternteil sagt: „Warte fünf Sekunden“, zählt langsam ab, gibt dann den Saft und lobt das Kind für das Warten. Nach und nach wird die Wartezeit auf 10 Sekunden, 30 Sekunden und schließlich auf eine Minute erhöht.

1.4.5. Vermittlung von Kommunikationskompetenzen

Eine eingeschränkte Kommunikation ist eine der Hauptursachen für Problemverhalten. Wenn Kinder ihre Bedürfnisse nicht ausdrücken können, geraten sie schnell in Frustration. Eltern können die Kommunikation wie folgt unterstützen:

- Modellieren einfacher Wörter
- Nutzen von Gesten oder Gebärden
- Anbieten von Bildkarten (z. B. PECS)
- Ermutigen zu Kommunikationsversuchen

Beispiel:

Bevor ein Wutanfall wegen eines Spielzeugs beginnt, sagt der Elternteil: „Sag: Spielzeug“. Das Kind versucht, das Wort auszusprechen, wird gelobt und erhält das Spielzeug. Jeder erfolgreiche Kommunikationsversuch sollte positiv verstärkt (belohnt) werden.

1.4.6. Vermittlung von Beruhigungs- und Selbstregulationskompetenzen

Kleine Kinder wissen nicht automatisch, wie sie sich selbst beruhigen können, wenn sie traurig oder überfordert sind. Emotionale Regulation ist eine Fähigkeit, die im Laufe der Zeit vermittelt und geübt werden muss. Kinder mit besonderen Bedürfnissen haben oft größere Schwierigkeiten, starke Emotionen zu regulieren, was zu Weinen, Wutanfällen oder aggressivem Verhalten führen kann.

Eltern können diese Regulation unterstützen, indem sie einfache Beruhigungsstrategien vermitteln:

- **Tiefenatmungsspiele:** Das Nachahmen von Aktivitäten wie das Riechen an einer Blume oder das Auspusten einer Kerze hilft Kindern, ihre Atmung zu verlangsamen und den Körper zu entspannen.
- **Ruhige Ecken oder Ruhezonen:** Diese bieten einen sicheren Raum mit weichen Kissen, Spielzeugen oder Büchern, in den sich Kinder zurückziehen können, um zur Ruhe zu kommen.
- **Knautschbare, weiche Gegenstände:** Stressbälle oder Kuscheltiere helfen dabei, körperliche Spannungen abzubauen.
- **Bewegungspausen:** Kurze körperliche Aktivitäten wie Springen oder Dehnen tragen dazu bei, motorische Unruhe abzubauen und die Konzentration wiederzuerlangen.

1.5.ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Modul wurde erläutert, wie Eltern das Problemverhalten ihrer Kinder mithilfe positiver und praktischer Strategien verstehen und lenken können. Das Verhalten von Kindern ist eine starke Form der Kommunikation – insbesondere bei kleinen Kindern mit besonderen Bedürfnissen wie Autismus, Entwicklungsverzögerungen, Sprachentwicklungsverzögerungen oder sensorischen Empfindlichkeiten. Verhaltensweisen wie Weinen, das Verweigern von Aufgaben, Wutanfälle, Aggression oder Weglaufen sind kein Zeichen dafür, dass Kinder „schlecht“ sind. Stattdessen zeigen diese Verhaltensweisen meist, dass das Kind überfordert oder verwirrt ist, Aufmerksamkeit sucht, versucht, sich einer schwierigen Situation zu entziehen, oder Unterstützung benötigt, um seinen Körper und seine Emotionen zu regulieren. Dieses Modul konzentrierte sich zunächst auf das Verständnis von Problemverhalten. Ein Problemverhalten wird durch seine Auswirkungen auf das Lernen, die Sicherheit, die Beziehungen und die täglichen Routinen des Kindes definiert. Anstatt Bezeichnungen wie „verzogen“ oder „stur“ zu verwenden, werden Eltern dazu ermutigt, das Verhalten klar und objektiv zu beschreiben (was passiert ist, wie lange es gedauert hat und was das Kind getan hat). Dies hilft Familien, Muster zu erkennen und effektive Lösungen auszuwählen.

Anschließend lernten die Eltern das ABC-Modell (Antezedenz–Verhalten–Konsequenz / Auslöser–Verhalten–Konsequenz) kennen. Die Antezedenz (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 die Beobachtung von ABC-Mustern können Eltern Auslöser identifizieren und verstehen, was das Verhalten aufrechterhält. Kinder neigen dazu, Verhaltensweisen zu wiederholen, die ihnen helfen, etwas Erwünschtes zu bekommen oder etwas Unangenehmes zu vermeiden – insbesondere dann, wenn die Konsequenzen schnell eintreffen. In diesem Abschnitt wurden auch die vier Hauptfunktionen von Problemverhalten vorgestellt: Aufmerksamkeit, Flucht oder Vermeidung, Zugang zu gewünschten Gegenständen oder Aktivitäten sowie sensorische Bedürfnisse. Das Verständnis dieser Funktion hilft Eltern, mit Strategien zu reagieren, die auf die tatsächlichen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sind.

Danach wurden Präventionsstrategien als Schlüssel zur Reduzierung von Verhaltensproblemen vor deren Entstehen erläutert. Vorhersehbare Routinen sorgen dafür, dass Kinder wissen, was als Nächstes passiert, was ihnen hilft, sich ruhig und sicher zu fühlen. Darüber hinaus bedeutet das Kennen der Routine auch, die Erwartungen zu kennen und somit die erwarteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu zeigen. Bezugspersonen können einfache Strategien anwenden, um ihren Kindern zu helfen, Übergänge zwischen den Routinen reibungsloser und vorhersehbarer zu gestalten. Sie

können ihre Kinder vorwarnen, ihnen visuelle Zeitpläne (Ablaufpläne) zeigen und „Zuerst-Dann“-Formulierungen verwenden.

Schließlich haben wir in diesem Handbuch gelernt, dass Bezugspersonen verschiedene Kommunikationsstrategien einsetzen können, die das Problemverhalten des Kindes abbauen können. Zu diesen Strategien gehört es, dem Kind beizubringen, um Hilfe zu bitten, nach einer Pause zu fragen, „Nein“ zu sagen sowie eigene Worte oder Bildkarten zu verwenden, um Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken. Kinder erlernen diese Strategien durch kontinuierliches Modellieren (Vorleben), reichlich Gelegenheiten zum Üben und durch Lob, wenn sie die gelernten Fähigkeiten und Verhaltensweisen erfolgreich anwenden, kombiniert mit sanfter Rückmeldung bei Korrekturen.

1.6.FRAGEN

1. Problemverhalten lässt sich am besten wie folgt verstehen:

- a) Ein Zeichen für schlechte Erziehung
- b) Ein vom Kind absichtlich gezeigtes Fehlverhalten
- c) Eine Art und Weise, wie Kinder ihre unerfüllten Bedürfnisse ausdrücken
- d) Ein Persönlichkeitsproblem
- e) Mangel an Disziplin

2. Welcher Faktor macht ein Verhalten zu einem „Problem“?

- a) Seine Auswirkungen auf das Lernen und die täglichen Routinen
- b) Wie laut das Verhalten ist
- c) Ob Erwachsene dieses Verhalten mögen oder nicht
- d) Das Alter des Kindes
- e) Wie schnell es aufhört

3. Im ABC-Modell bedeutet die Antezedenz (der Auslöser):

- a) Die Gefühle des Kindes
- b) Was vor dem Verhalten passiert ist
- c) Die Reaktion des Erwachsenen
- d) Konsequenz des Verhaltens
- e) Die Absicht des Kindes

4. Ein Kind schreit und erhält infolgedessen sein Tablet zurück. Dieses Verhalten tritt zu folgendem Zweck auf:

- a) Sensorische Bedürfnisse
- b) Flucht
- c) Aufmerksamkeit
- d) Zugang zu einem gewünschten Gegenstand
- e) Müdigkeit

5. Wenn ein Kind weint, um sich den Hausaufgaben zu entziehen, was ist die wahrscheinlichste Funktion des Verhaltens?

- a) Aufmerksamkeit
- b) Flucht oder Vermeidung
- c) Sensorische Regulation
- d) Zugang zu Spielzeug

- e) Soziale Interaktion

6. Welche Strategie hilft am meisten, Problemverhalten zu verhindern, bevor es überhaupt entsteht?

- a) Negatives Verhalten sofort bestrafen
- b) Problemsituationen ignorieren
- c) Vorhersehbare Routinen etablieren
- d) Längere Anweisungen geben
- e) Alle Anforderungen eliminieren

7. Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten hilft Kindern, weil:

- a) Es die Autorität der Erwachsenen aufhebt
- b) Es Regeln außer Kraft setzt
- c) Es Erwartungen durcheinanderbringt
- d) Es Kindern Kontrolle innerhalb von Grenzen gibt
- e) Es das Lernen reduziert

8. Ein Ersatzverhalten:

- a) Muss demselben Zweck dienen wie das Problemverhalten
- b) Muss schwieriger sein als das Problemverhalten
- c) Sollte erst nach einer Bestrafung auftreten
- d) Sollte nur von Erwachsenen verwendet werden
- e) Sollte alle Emotionen stoppen

9. Einem Kind beizubringen, „Hilfe“ zu sagen, anstatt zu weinen, unterstützt in erster Linie:

- a) Sensorische Regulation
- b) Kommunikationskompetenzen
- c) Physische Koordination
- d) Gedächtnisentwicklung
- e) Disziplin

10. Das Üben von Beruhigungsstrategien in ruhigen Momenten ist wichtig, weil:

- a) Kinder nur lernen, wenn sie traurig sind
- b) Dies die Dauer von Krisen verlängert
- c) Fähigkeiten sich durch Wiederholung schrittweise entwickeln
- d) Es die Disziplin ersetzt
- e) Es Emotionen eliminiert

Antwortschlüssel: 1.c, 2.a, 3.b, 4.d, 5.b, 6.c, 7.d, 8.a, 9.b, 10.c

1.7.LITERATURHINWEISE

- 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., Newton, J. S., Fox, L., Benito, N., & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(4), 215-221.
- 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.
- Hart, J. E., & Whalon, K. (2013). Misbehavior or missed opportunity? Challenges in interpreting the behavior of young children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 41, 257-263.
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 629-642.
- 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.

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationskompetenzen



• INHALTS

- Einleitung
- Definition von Versorgungsmodellen zur Unterstützung von UK-Kompetenzen
- Unterstützung von UK-Kompetenzen: Durch Bezugspersonen umgesetzte Kommunikationsinterventionen
- Unterstützung von UK-Kompetenzen: Aus der Perspektive der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA)



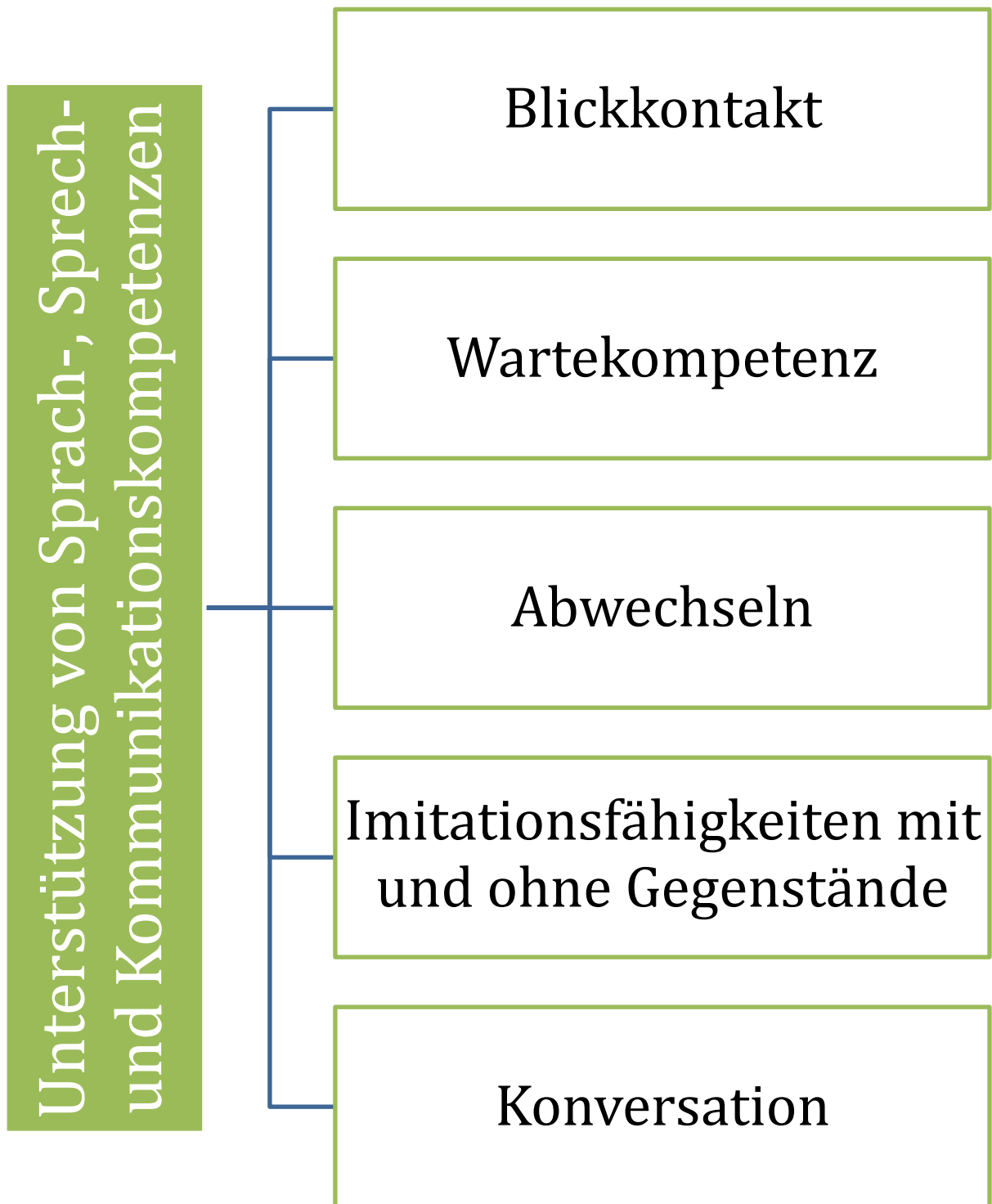
• LERNERGEBNISSE

- Nach dem Durcharbeiten dieser Lerneinheit werden Sie in der Lage sein:
- Versorgungsmodelle zur Unterstützung von UK-Kompetenzen zu erklären.
 - Die von Bezugspersonen umgesetzten Kommunikationsinterventionen zur Unterstützung von UK-Kompetenzen zu erläutern.
 - Die Elemente zur Unterstützung von UK-Kompetenzen aus der Perspektive der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA) zu identifizieren.

SONDERPÄDAGOGISCHES KURSBUCH FÜR BEZUGSPERSONEN

Bekir Fatih Meral,
Ph.D.





2.UNTERSTÜTZUNG VON SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONSKOMPETENZEN

2.1.EINLEITUNG

Kommunikations- und Sprachkompetenzen gehören sowohl für typisch entwickelte Kinder als auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den wichtigsten Kernkompetenzen in allen Entwicklungsbereichen. Rezeptive und expressive Sprachkompetenzen umfassen dabei weit mehr als nur das Sprechen und Zuhören. Diese Fähigkeiten sind der Schlüssel zu sozialer Teilhabe und Zugehörigkeit; gleichzeitig sind sie unerlässlich für das emotionale Wohlbefinden, das Selbstvertrauen, die Unabhängigkeit, den akademischen Erfolg, die Karriereplanung sowie für zahlreiche kritische Lebensphasen (Morreale u. A., 2017). Kinder mit Behinderungen können Schwierigkeiten haben, Sprachkompetenzen im gleichen Tempo und Ausmaß ohne zusätzliche Unterstützung von Eltern, Fachkräften, Bezugspersonen oder sogar Gleichaltrigen zu erwerben (Harlaar u. A., 2008); hingegen erlernen typisch entwickelte Gleichaltrige diese Fähigkeiten auf natürliche Weise durch die Interaktion mit ihrem unmittelbaren Umfeld wie Familienmitgliedern, Lehrkräften oder Peers (Rakap u. A., 2025). Die frühe Kindheit ist die kritischste Phase für die Entwicklung von Kommunikations- und Sprachkompetenzen. Die ökologische Unterstützung aus dem unmittelbaren Umfeld, insbesondere durch Eltern und Gleichaltrige, spielt eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten. Neben entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen als Nachteil müssen Betreuungspersonen aufgrund des Vorhandenseins von Kindern mit Behinderungen in sozialen Betreuungseinrichtungen die primäre Verantwortung für die Unterstützung der Kommunikations- und Sprachentwicklung übernehmen.

2.2.DEFINITION VON DIENSTLEISTUNGSMODELLEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIONSKOMPETENZEN

Versorgungsmodelle bieten einen Rahmen für Schülerinnen und Schüler, die Dienstleistungen wie Unterstützung im Bereich Sprache, Sprechen und Kommunikation, individuelle oder soziale Kompetenzen sowie Fähigkeiten zur Selbstbestimmung erhalten. In diesem Kontext sollten pädagogische Dienste, yasal olarak dil, konuşma ve iletişim becerilerini destekleyen çalışmalar, sowohl individuell oder in Kleingruppen im Sprachtherapieraum bzw. in einer Umgebung außerhalb des Klassenzimmers als auch für die gesamte Gruppe im Klassenraum angeboten werden (Whitmire, 2026).

Ambulante und gemeindenahе Dienste (Ev ve Toplum Temelli Hizmetler) sind eine Form der personenzentrierten Betreuung, die verschiedene Gesundheits- und Humandienstleistungen im häuslichen ve gesellschaftlichen Umfeld umfasst. Betreuungspersonen und Dienstleister, die mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten, können diese Dienste für Sprache, Sprechen und Kommunikation in gemeindenahen Wohnformen oder im gesellschaftlichen Umfeld erbringen. Tabelle 4 zeigt die gemeindenahen Dienste für Sprache, Sprechen und Kommunikation, die im häuslichen oder gesellschaftlichen Umfeld angeboten werden, um die funktionale Kommunikation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Versorgungsmodelle zur Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationskompetenzen für Sprachtherapeuten oder andere Dienstleister

Merkmal	Beschreibung
Art	Direkte und/oder indirekte Dienste
Format	In der Regel einzeln am Arbeitsplatz oder im gesellschaftlichen Umfeld angeboten (kann auch einzeln, in Kleingruppen oder mit der gesamten Gruppe durchgeführt werden)
Ort	Außerhalb der Schule; in der Regel am Arbeitsplatz oder in anderen gemeinschaftlichen Einrichtungen (einschließlich Waisenhäusern für Kinder, die ihre Eltern verloren haben)
Häufigkeit	Wird vom Team des Individuellen Förderplans (IFP) festgelegt; in der Regel 1–2 Mal pro Monat basierend auf den individuellen Bedürfnissen
Sitzungsdauer	Variabel je nach Bedarf; in der Regel zwischen 30 und 60 Minuten pro Sitzung, wie im IFP festgelegt
Vorteile	Maximiert die funktionalen Kommunikationskompetenzen in natürlichen Umgebungen; entspricht dem Prinzip des am wenigsten restriktiven Umfelds (LRE)
Zu beachten	Erhöhter Bedarf an Klarheit bezüglich der Rollen und Verantwortlichkeiten von Sprachtherapeuten oder anderen Fachkräften/Assistenzkräften im Zusammenhang mit dem IFP des Schülers
Erwartungen	Verbesserte Kommunikationskompetenzen im häuslichen, beruflichen und gesellschaftlichen Umfeld.

2.2.DURCH BEZUGSPERSONEN UMGESETZTE KOMMUNIKATIONSINTERVENTIONEN ZUR UNTERSTÜTZUNG VON SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONSKOMPETENZEN

Dienstleistungsmodelle für die Sprach-, Sprech- und Kommunikationsförderung

Dienstleistungsmodelle (Service Delivery Models) bieten einen strukturierten Rahmen für Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung in Bereichen wie Kommunikation, Sprache und Sprechen, individuellen oder sozialen Kompetenzen sowie Selbstbestimmung erhalten. In diesem Kontext sollten pädagogische Angebote zur Förderung von Kommunikations-, Sprech- und Sprachkompetenzen wie folgt bereitgestellt werden:

- Individuell (Einzelsetting) oder in Kleingruppen innerhalb eines Sprachtherapieraums bzw. in einer Lernumgebung außerhalb des Klassenraums (Pull-Out).
- Im Klassenverband für die gesamte Gruppe innerhalb des regulären Unterrichts (Push-In) (Whitmire, 2026).

Häusliche und gemeindenähe Dienstleistungen (HCBS)

Häusliche und gemeindenähe Dienstleistungen (Home- and Community-Based Services, HCBS) sind eine Form der personenzentrierten Versorgung. Sie umfassen eine Vielzahl von Gesundheits-, Pflege- und Sozialleistungen, die direkt im häuslichen Umfeld oder in kommunalen Strukturen erbracht werden.

Betreuungspersonen, Pflegekräfte und Dienstleister, die mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Special Educational Needs, SEN – einschließlich Kindern mit Elternverlust oder Behinderungen) arbeiten, können Angebote zur Förderung von Kommunikation, Sprache und Sprechen (CSL) direkt im häuslichen oder gemeindenahen Umfeld umsetzen.

Tabelle 4 veranschaulicht diese gemeindenahen CSL-Dienstleistungen im häuslichen und kommunalen Kontext zur Unterstützung der funktionalen Kommunikation von Kindern mit SEN (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Dienstleistungsmodell zur Unterstützung von CSL-Fähigkeiten für Sprachtherapeuten (SLP) oder andere Dienstleister (z. B. SEN-Lehrkräfte, Pflegekräfte/Betreuer, Pädagogik-Spezialisten)

Kategorie	Beschreibung & Merkmale
Art der Dienstleistung (Type)	Direkte und/oder indirekte Dienstleistungen
Sozialform (Group Size)	In der Regel Einzelförderung im Arbeits- oder Gemeindesetting (kann auch individuell, in Kleingruppen oder mit der gesamten Gruppe angeboten werden)

Kategorie	Beschreibung & Merkmale
Förderort / Setting (Location)	Außerhalb des Schulgeländes; häufig am Arbeitsplatz oder an anderen Orten in der Gemeinde (einschließlich Wohngruppen/Einrichtungen für Kinder mit Elternverlust)
Häufigkeit (Frequency)	Festlegung durch das IEP-Team (Individueller Förderplan); in der Regel 1–2 Mal pro Monat je nach individuellem Bedarf
Dauer der Einheit (Length of Session)	Variabel je nach Erfordernis der Situation; in der Regel zwischen 30 und 60 Minuten pro Einheit gemäß Angabe im Förderplan (IEP)
Nutzen / Vorteile (Benefit)	Maximiert funktionale Kommunikationsfähigkeiten in natürlichen Umgebungen; entspricht dem Grundsatz des geringstmöglichen Einschränkungsgs (Least Restrictive Environment, LRE)
Achtung / Herausforderung (Caution)	Erhöhte Notwendigkeit zur Klärung der Rollen und Zuständigkeiten von Sprachtherapeuten (SLPs), weiteren Fachkräften und Assistenzkräften in Bezug auf den Förderplan des Schülers
Erwartete Ergebnisse (Expectation)	Verbesserte Kommunikationsfähigkeiten im häuslichen Umfeld, am Arbeitsplatz und in der Gemeinde

Quelle: Whitmire, K. A. (2026). Description of Service Delivery Models. Abgerufen von www.medbridgeeducation.com

2.3.VON BEZUGSPERSONEN UMGESETZTE KOMMUNIKATIONSINTERVENTIONEN ZUR FÖRDERUNG VON SPRACH-, SPRECH- UND KOMMUNIKATIONSKOMPETENZEN

Waisenkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind demografisch gesehen doppelt benachteiligt, da sie sowohl von einer Behinderung als auch vom Verlust ihrer Eltern betroffen sind. Während diese Nachteile ihre Kommunikationskompetenzen aufgrund eingeschränkter kognitiver Kapazitäten und unzureichender rezeptiver Sprachfertigkeiten negativ beeinflussen, stellt der mangelnde verbale Input aus ihrer unmittelbaren Umgebung eine zusätzliche Barriere für ihre Kommunikationsfähigkeit dar. Aus diesem Grund spielen Bezugspersonen eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der Kommunikationskompetenzen, da sie als einzige Möglichkeit für eine interaktive Kommunikation mit Kindern gelten, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben und ihre Eltern verloren haben. Angesichts der Tatsache, dass eine frühzeitige Unterstützung oder Intervention von entscheidender Bedeutung ist, um

Kommunikationskompetenzen in jungen Jahren zu erleichtern und zu stärken, können Betreuungspersonen/Dienstleister die Kommunikationsergebnisse von kleinen Waisenkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf positiv beeinflussen und verbessern.

Durch Bezugspersonen umgesetzte Interventionen werden häufig eingesetzt, um die frühen Kommunikationskompetenzen bei kleinen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere bei solchen mit Sprachstörungen, zu unterstützen. Bei den von Bezugspersonen durchgeführten Kommunikationsinterventionen (Interventionskomponenten wie vermittelte Strategien, Vermittlungsmethode und -format, Dosierung/Intensität) sollten jeweils die Ergebnisse der Bezugspersonen sowie die der Kinder gemessen und die Art, Qualität sowie das Niveau der Evidenz angegeben werden (Finestack u. A., 2022). Von diesem Gesichtspunkt aus wurde ein Kursbuch entwickelt, um die Kommunikationskompetenzen von kleinen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erleichtern und zu stärken.

Kleine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere jene mit Kommunikationsverzögerungen und -störungen, benötigen eine evidenzbasierte Frühintervention. Folglich sollten Betreuungspersonen/Dienstleister oder Eltern in Interventionsstrategien geschult werden, um die alltäglichen Kommunikations- und Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Sprachkompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verbessern (Heidlage u. A., 2020). Von Bezugspersonen umgesetzte Kommunikationsinterventionen sind empirisch fundierte Strategien, die ein breites Spektrum an Fähigkeiten abdecken, welche für die kindliche Entwicklung von kritischer Bedeutung sind.

Kommunikation kann sprachbasiert oder linguistisch sein, wie beispielsweise die Verwendung traditioneller Zeichen, Wörter und Syntax; sie kann jedoch sowohl im rezeptiven als auch im expressiven Bereich auch sozial-kommunikativ oder nicht linguistisch sein, wie etwa Gestik, Vokalisierung, Blickkontakt und Turn-Taking (Finestack u. A., 2022). Wenn man bedenkt, dass ein Kind – unabhängig davon, ob es einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat oder nicht – den größten Teil seiner frühen Kindheit eher mit den Eltern oder Bezugspersonen als mit Fachkräften verbringt, wird leicht verständlich, wie wichtig „durch Bezugspersonen umgesetzte Kommunikationsinterventionen“ für Kinder in einer kritischen Phase der Kommunikationsentwicklung sind. Darüber hinaus helfen diese von Bezugspersonen durchgeführten Interventionen den Individuen dabei, Generalisierungsprobleme zu bewältigen, die sich aus der Vermittlung dieser Fähigkeiten in strukturierten Umgebungen

(z. B. im Klassenzimmer oder Therapieraum) ergeben, und lösen die damit verbundenen Herausforderungen beim Transfer dieser Fähigkeiten in das natürliche und unmittelbare Umfeld der Betroffenen.

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass von Bezugspersonen umgesetzte Interventionen bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere bei solchen mit Kommunikationsstörungen oder einem entsprechenden Risiko, positive Ergebnisse bei der Entwicklung der sozialen Kommunikation und der Sprachkompetenzen, vor allem der expressiven Sprache in der frühen Kindheit, erzielen (Finestack u. A., 2022; Heidlage u. A., 2020; Roberts u. A., 2019).

2.4.UNTERSTÜTZUNG VON KOMMUNIKATIONS- UND SPRACHKOMPETENZEN: AUS DER PERSPEKTIVE DER ANGEWANDTEN VERHALTENSANALYSE (ABA)

Wenn Kinder (und Erwachsene) funktionale Kommunikationskompetenzen erwerben, wird ihr eigenes Leben sowie das Leben ihrer Familien und Lehrkräfte erheblich bereichert (Bondy & Frost, 2001). Tabelle 5: Wichtige funktionale Kommunikationskompetenzen

Durch die Person genutzte wichtige Kommunikationskompetenzen (Expressiv)	Durch die Person verstandene wichtige Kommunikationskompetenzen (Rezeptiv)
Anforderung von Verstärkern (erwünschte Ergebnisse oder Aktivitäten / Manding)	Befolgen von Anweisungen
Um Hilfe bitten	Einhalten des Tagesplans / Ablaufplans
Um eine Pause bitten	Warten
Mit „Nein“ auf die Frage „Möchtest du das?“ antworten	Übergänge bewältigen (Wechsel zwischen Aktivitäten)
Mit „Ja“ auf die Frage „Möchtest du ...?“ antworten	Fragen beantworten

Quelle: Bondy & Frost, 2001, Einleitung, S. 12

Die Angewandte Verhaltensanalyse (ABA) ist ein System und eine der effektivsten Techniken, die eingesetzt werden, um Kindern mit Autismus Kommunikation und andere Fähigkeiten zu vermitteln. Die Verhaltensanalyse konzentriert sich auf die Umwelt und befasst sich mit Ereignissen, die vor dem Verhalten (als Antezedenzen bezeichnet) und nach dem Verhalten (als Konsequenzen bezeichnet) auftreten (Bondy & Frost, 2001). Zum Beispiel versucht ein Kind, ein Glas oder einen Plastikbehälter mit Buntstiften zu öffnen, schafft es jedoch nicht (Antezedenz) und beginnt zu weinen (Verhalten). Danach bittet das Kind seine Eltern / Lehrkräfte oder Bezugspersonen in angemessener Weise um Hilfe oder versucht, Hilfe zu erhalten (Verhalten), und ein Erwachsener (Elternteil / Lehrkraft oder Bezugsperson) hilft ihm, das Glas oder die Schachtel zu öffnen (Konsequenz).

Kommunikations- und Sprachkompetenzen beginnen mit Blickkontakt und der Imitation von Eltern oder anderen Personen (z. B. Gleichaltrigen, anderen Familienmitgliedern, Fachkräften, Bezugspersonen). Anschließend entwickeln sie sich durch den Kontakt mit Sprache (Language Exposure) sowie durch die Notwendigkeit, die vorhandene/aktuelle Sprache bei Bedarf auch aktiv zu sprechen. Kommunikations- und Sprachkompetenzen können sich ohne das Praktizieren von Sprache, das Sprechen veya das Kommunizieren nicht weiterentwickeln. Zuvor muss jedoch ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus über bestimmte funktionale Vorläuferfertigkeiten (Prerequisites) verfügen, um verbalen Input zu verarbeiten und/oder Kommunikations- und Sprachkompetenzen aufzubauen. Nach dem System der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA) umfassen die Komponenten zur Unterstützung von Kommunikations- und Sprachkompetenzen Folgendes: (1) Blickkontakt, (2) Wartekompetenz, (3) Turn-Taking (Sıra alma), (4) Konversation (Karşılıklı konuşma) und (5) Imitationsfähigkeiten mit und ohne Gegenstände. Diese sind für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus von entscheidender Bedeutung und müssen von Eltern, Fachkräften oder Bezugspersonen vermittelt werden, um die Kommunikations- und Sprachkompetenzen weiter zu fördern.

2.4.1.Blickkontakt

Die Angewandte Verhaltensanalyse (ABA) ist ein System und eine der effektivsten Techniken, die eingesetzt werden, um Kindern mit Autismus Kommunikation und andere Fähigkeiten zu vermitteln. Die Verhaltensanalyse konzentriert sich auf die Umwelt und befasst sich mit Ereignissen, die vor dem Verhalten (als Antezedenzen bezeichnet) und nach dem Verhalten (als Konsequenzen bezeichnet) auftreten (Bondy & Frost, 2001). Zum Beispiel versucht ein Kind, ein Glas oder einen Plastikbehälter mit Buntstiften zu öffnen, schafft es jedoch nicht (Antezedenz) und beginnt zu weinen (Verhalten). Danach bittet das Kind seine Eltern / Lehrkräfte oder Bezugspersonen in angemessener Weise um Hilfe

oder versucht, Hilfe zu erhalten (Verhalten), und ein Erwachsener (Elternteil / Lehrkraft oder Bezugsperson) hilft ihm, das Glas oder die Schachtel zu öffnen (Konsequenz).

Kommunikations- und Sprachkompetenzen beginnen mit Blickkontakt und der Imitation von Eltern oder anderen Personen (z. B. Gleichaltrigen, anderen Familienmitgliedern, Fachkräften, Bezugspersonen). Anschließend entwickeln sie sich durch den Kontakt mit Sprache (Language Exposure) sowie durch die Notwendigkeit, die vorhandene/aktuelle Sprache bei Bedarf auch aktiv zu sprechen. Kommunikations- und Sprachkompetenzen können sich ohne das Praktizieren von Sprache, das Sprechen veya das Kommunizieren nicht weiterentwickeln. Zuvor muss jedoch ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus über bestimmte funktionale Vorläuferfertigkeiten (Prerequisites) verfügen, um verbalen Input zu verarbeiten und/oder Kommunikations- und Sprachkompetenzen aufzubauen. Nach dem System der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA) umfassen die Komponenten zur Unterstützung von Kommunikations- und Sprachkompetenzen Folgendes:

- (1) Blickkontakt,
- (2) Wartekompetenz,
- (3) Turn-Taking,
- (4) Konversation und

(5) Imitationsfähigkeiten mit und ohne Gegenstände. Diese sind für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus von entscheidender Bedeutung und müssen von Eltern, Fachkräften oder Bezugspersonen vermittelt werden, um die Kommunikations- und Sprachkompetenzen weiter zu fördern.

Schritt 1 – Verbaler Aufruf: Der Anwender sagt zum Lernenden „Schau mich an“ oder verwendet den Namen des Lernenden (z. B. „Hey [Name des Kindes], schau mich an“). Wenn der Lernende reagiert, wird er durch verbales Lob oder andere Verstärker (Essen, Trinken, Token usw.) verstärkt.

Schritt 2 – Berühren der Schulter: Wenn der Lernende trotz der verbalen Aufforderung nicht reagiert, berührt der Anwender sanft die Schulter des Lernenden. Reagiert der Lernende daraufhin, wird eine Verstärkung/Belohnung (z. B. ein Snack und lobende Worte wie „Gut gemacht, du schaust mir sehr schön in die Augen“) gegeben. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

Schritt 3 – Verwendung des Zeigefingers: Wenn immer noch kein Blickkontakt hergestellt werden kann, nimmt der Anwender den Zeigefinger der dominanten Hand des Lernenden und führt ihn auf die eigene Augenhöhe (die des Anwenders oder der Bezugsperson).

Schritt 4 – Zeigefinger-/Daumen-Impuls: Falls der Lernende weiterhin keinen Blickkontakt herstellt, gibt der Anwender oder die Bezugsperson auf Augenhöhe einen taktilen Hinweis (Prompt), indem er die Spitze des Zeigefingers des Lernenden sanft zusammendrückt.

2.4.2. Wartekompetenz (Wartefähigkeiten)

Einigen Kindern fällt es schwer, zu warten, bis sie an der Reihe sind, oder den passenden Moment in einer Konversation abzuwarten. Ein Beispiel hierfür ist das Warten auf den Stimulus bzw. die Antezedenz (Anweisung). Bevor Bezugspersonen mit dem Unterricht beginnen, das Warten auf Anweisungen oder verbalen Input einfordern oder das Kind in ein Gespräch einbinden, müssen sie Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus daher zunächst beibringen, an einem bestimmten Ort zu stehen oder zu sitzen. Um diesen Kindern das Stehen oder Sitzen in einem festgelegten Bereich zu vermitteln, können Bezugspersonen eine sogenannte „Wartekarte“ (Warte-Visualisierung) verwenden.

Die Wartekarte ist eine einfache Bereichskarte im A4-Format, die aus rotem, laminiertem Karton oder festem Papier besteht. Sie markiert, zeigt oder grenzt den Bereich ab, in dem das Kind sitzen oder stehen soll. Für die Vermittlung der Wartekompetenz kann der festgelegte Bereich, auf dem die Wartekarte platziert wird, zunächst ein Stuhl in der für das Kind passenden Größe sein. In diesem Interventionssetting soll das Kind auf der Wartekarte sitzen, die auf dem Stuhl liegt. Als zweite Option kann der festgelegte Bereich für die Wartekarte ein sauberer Boden im Klassenraum oder zu Hause sein. In diesem Setting soll das Kind im Schneidersitz auf der auf dem Boden platzierten Wartekarte sitzen. Als dritte Option kann der bestimmte Platz ein Stehbereich auf dem Boden im Klassenraum oder zu Hause sein, auf dem das Kind auf der Wartekarte stehen bleiben soll. In allen Settings gilt als Voraussetzung, dass das Kind im ausgewiesenen Wartebereich sitzt oder steht, sich nicht ablenken lässt und nicht von dem durch die Karte definierten Sitz- oder Stehplatz aufsteht. Das zweite notwendige Material für die Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Vermittlung der Wartekompetenz ist eine „Warte-Anweisungskarte“ zusammen mit „Ja“- und „Nein“-Notizen oder entsprechenden Symbolen (siehe Abbildung 3).

Während der Interventionssitzung sollte die Bezugsperson die Wartekarte zunächst auf dem Stuhl, dem Sitzbereich auf dem Boden oder dem Stehbereich auf dem Boden platzieren. Anschließend führt die Bezugsperson das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu dem Platz, an dem sich die Wartekarte befindet. Danach zeigt die Bezugsperson dem Kind eine Anweisungskarte mit der Aufschrift „WARTE“ und gibt gleichzeitig die verbale Anweisung: „Warte hier!“. Wenn das Kind einige Minuten lang geduldig wartet (z. B. drei Minuten in den ersten Sitzungen, wobei die Wartezeit später schrittweise erhöht werden kann), ohne Wut oder einen Wutanfall (Tantrum) zu zeigen und ohne den Wartebereich zu verlassen, sollte die Bezugsperson eine „Ja“-Notiz platzieren oder das Kind die „WARTE“-Anweisungskarte markieren/abzeichnen lassen; im Anschluss erfolgt eine verbale oder essbare Verstärkung.

Wenn das Kind angemessen wartet, setzt die Bezugsperson die Verstärkung sofort ein und benennt den genauen Grund, warum das Kind gelobt oder verstärkt wird (z. B. „Du hast sehr gut gewartet, prima!“). Wenn das Kind nicht für einige Minuten angemessen wartet, Wut oder Wutanfälle zeigt und den ausgewiesenen Wartebereich innerhalb der vorgegebenen Zeit verlässt, sollte die Bezugsperson eine „NEIN“-Notiz platzieren oder das Kind eine „WARTE“-Anweisungskarte markieren/abzeichnen lassen. Danach sagt sie: „Du hast hier nicht richtig gewartet“ und geht ohne jegliche Verstärkung zum nächsten Durchgang über (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Wartebereichskarte, „Warte“-Symbol und „Ja/Nein“-Symbol



Abbildung 4: Warten im Sitzen auf dem Boden, im Sitzen auf einem Stuhl und im Stehen

2.4.3. Sich-Abwechseln

Das Einhalten von Reihenfolgen (Turn-Taking) ist die Handlung, in einer bestimmten Situation oder während eines Gesprächs abwechselnd agieren zu können. Ein Beispiel hierfür ist das Warten, bis man beim Sprechen, Spielen oder bei anderen Formen der Interaktion an der Reihe ist. Bevor ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus jedoch ein Gespräch initiiert, muss es lernen, wann sein Zug während einer Interaktion gekommen ist. Turn-Taking bedeutet, auf das Gegenüber zu warten, diese Person zu beobachten und anschließend in einer ähnlichen oder gleichen Weise zu handeln bzw. sich so zu verhalten, wie es das Gegenüber getan hat. Die Bezugsperson sollte sich direkt vor oder gegenüber dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus setzen und ihm eine strukturierte Aktivität vorgeben, die abwechselnd ausgeführt wird. Um Turn-Taking-Fähigkeiten zu vermitteln, kann dasselbe zu tun. Die Bezugsperson spielerische Übungen nutzen. Die Ausdrücke „Ich bin dran“ oder „Mein Zug“ und „Du bist dran“ oder „Dein Zug“ sind dabei die grundlegenden Anweisungen, um das Einhalten von Reihenfolgen in der Kommunikation zu lehren. Die Bezugsperson sagt daraufhin: „Warte und schau zu, was ich tue“ und im Anschluss: „Jetzt bist du dran, mach dasselbe.“ Die ausgewählten spielerischen Übungen sollten fortlaufend abwechselnd fortgeführt werden.

Wenn das Kind die Regel des Turn-Takings korrekt umsetzt, sollte die Bezugsperson es sofort belohnen und erklären, warum das Kind gelobt, belohnt oder verstärkt wird (z. B. „Du hast sehr gut gewartet und mir zugeschaut, und als du dran warst, hast du das toll gemacht!“). Die Turn-Taking-Intervention kann durch folgende Aktivitäten durchgeführt Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten werden: (1) gegenseitiges/abwechselndes Spielen mit einer Maraca, (2) gegenseitiges Zurollen eines Balls und (3) abwechselndes Drücken der Taste eines elektronischen Musikinstruments (z. B. die Taste eines Musik-Tierzeugs oder eines Spielzeugs mit Knöpfen für Kleinkinder).

2.4.4. Imitationsfähigkeiten mit und ohne Gegenstände

Imitation bezieht sich hierbei auf das Phänomen, dass Betroffene ein sehr geringes Interesse an den Verhaltensweisen anderer Personen in ihrer Umgebung zeigen und selten versuchen, diese nachzuahmen. Beispiele hierfür sind das Imitieren von Handlungen unter Verwendung von Gegenständen (z. B. das Schütteln eines Schellenstabs, das Schieben eines Spielzeuglastwagens), das Imitieren von Gesten und

Körperbewegungen (z. B. Klatschen, auf die Nase zeigen) sowie das Imitieren von Geräuschen und Wörtern (z. B. Affen- oder Huhngeräusche).

Die Imitationsfähigkeit ohne Gegenstände beschreibt das Vermögen, ohne den Einsatz von Materialien oder Objekten – rein durch die Nutzung von Körperteilen oder Gesten – so zu tun, als ob man eine Handlung ausführt, oder die Handlungen eines Gegenübers/Modells exakt nachzuahmen. Diese Fähigkeiten beinhalten, dem Kind zu zeigen, was es tun soll, und es anschließend durch Anweisungen wie „Mach das so“ oder „Mach dasselbe“ dazu aufzufordern, die Handlung zu replizieren. Eine Bezugsperson kann hierbei eine Kombination aus fünf verschiedenen Handlungen nutzen. Beispielsweise: (1) mit dem eigenen Zeigefinger auf die eigene Nase tippen oder zeigen und das Kind auffordern, dasselbe zu tun, (2) mit der eigenen dominanten Hand die eigene Kopfkante berühren und das Kind auffordern, dasselbe zu tun, (3) mit der bevorzugt genutzten Hand auf die eigene Brust klopfen/drücken und das Kind auffordern, dasselbe zu tun, (4) die eigenen Hände zusammenführen und klatschen und das Kind auffordern, dasselbe zu tun, sowie (5) den eigenen Zeigefinger in die andere Handfläche oder auf einen Tisch drücken und das Kind auffordern, dasselbe zu tun (siehe Abbildung 5).

Imitationsfähigkeiten mit Gegenständen umfassen das symbolische So-tun-als-ob unter Verwendung von Materialien/Objekten oder das exakte Nachahmen dessen, was das Gegenüber/Modell vormacht. Ein Beispiel hierfür ist das Vor- und Zurückschieben eines Spielzeugautos oder -lastwagens bei gleichzeitigem Nachahmen der Auto- oder Lastwagengeräusche. Ein weiteres Beispiel ist das Kämmen/Bürsten der Haare einer Puppe (Spielzeugpuppe), während gleichzeitig erklärt wird, was man selbst tut und was Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten das Kind tun soll. Ein weiteres Beispiel ist das Übereinanderstapeln von Holzbausteinen oder Jenga-Teilen, als ob man eine Wand oder einen Turm bauen würde, und das Kind aufzufordern, dieselbe Handlung mit den Gegenständen auszuführen.

Die imitativen symbolischen Spielfähigkeiten (oder symbolischen Als-ob-Spielfähigkeiten) umfassen das Vermitteln von Imitation in einer hierarchischen Abfolge, die sich von realen/konkreten Gegenständen hin zur symbolischen Nachahmung entwickelt. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere Kinder mit Autismus, haben oft Schwierigkeiten mit imitativen Spielfähigkeiten, da sie die genaue Funktion des Gegenstands bzw. des realen Materials nicht kennen. Aus diesem Grund müssen diese Fähigkeiten hierarchisch vermittelt werden; der Anwender, das Elternteil oder die Bezugsperson muss zuerst die reale Funktion des Gegenstands lehren. Nachahmungsfähigkeiten können auch mithilfe von Gegenständen wie Küchenutensilien oder

Haushaltsgegenstände vermittelt werden. Am Beispiel des Telefonierens: Eine Bezugsperson, die die Nutzung des Telefons durch das Nachahmen von Telefongesprächen vermitteln möchte, muss zunächst zeigen, wie das reale Material oder der Gegenstand verwendet wird bzw. was dessen tatsächliche Funktion ist. Anschließend sollten die folgenden Schritte unterrichtet werden: In diesem Kontext sollte die Bezugsperson ein Gespräch zuerst (1) unter Verwendung eines echten Telefons (z. B. eines Smartphones) vorspielen, zweitens (2) ein simuliertes Telefon (z. B. ein Spielzeug-Smartphone) verwenden, drittens (3) ein Ersatzmaterial anstelle des Telefons einsetzen (z. B. einen Holzbaustein, der das Smartphone imitiert) und schließlich viertens (4) das Telefonieren rein durch den Einsatz der eigenen Hand – ganz ohne konkrete Materialien oder Gegenstände – darstellen.

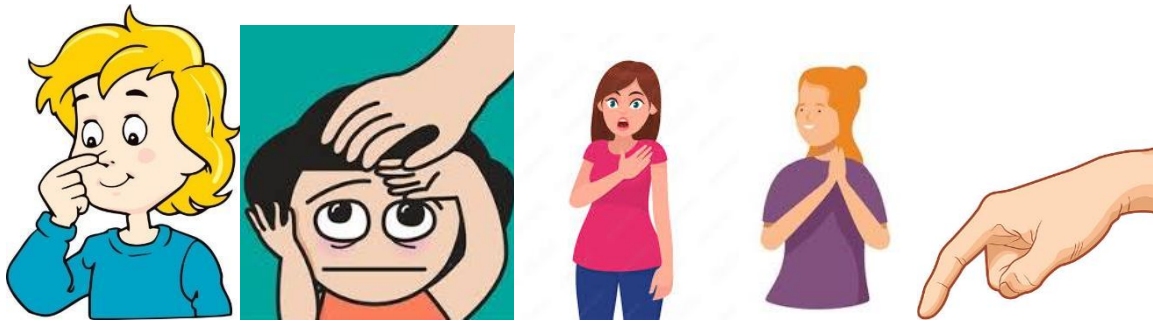


Abbildung 5: Kombination von 5 verschiedenen Imitationshandlungen ohne Gegenstände.

Wenn das Kind die Handlung der Bezugsperson korrekt imitiert, sollte die Bezugsperson das Kind sofort belohnen und erklären, warum es gelobt, belohnt oder Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten verstärkt wird (z. B. „Du hast mich sehr gut nachgeahmt“ oder „Du hast genau das getan, was ich getan habe, tolle Arbeit!“).

2.4.5. Wechselseitiges Gespräch

Ein wechselseitiges Gespräch (Konversation) umfasst das Reagieren auf soziale Signale, das Teilen von Aufmerksamkeit (Joint Attention), das Einhalten von Reihenfolgen im Gespräch (Turn-Taking) und das Zeigen angemessener sozialer Verhaltensweisen. Ein Beispiel hierfür ist der natürliche, wechselseitige Fluss in der Kommunikation. Eine einfache Konversation beinhaltet das Stellen kurzer, klarer Fragen im jeweiligen Kontext, aufmerksames Zuhören sowie das Warten mit einer erwartungsvollen Blickrichtung und entsprechenden Gesten. Zudem gehört dazu, das Kind bei Bedarf im Kontext daran zu erinnern, was es sagen könnte, und ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf

oder Autismus verbal zu verstärken, wenn es während des Gesprächs angemessen reagiert. Eine Bezugsperson kann verschiedene Optionen nutzen oder schaffen, um eine Konversation mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zu initiieren veya aufrechterzuerhalten: beispielsweise eine Gesprächsroutine über tägliche Aufgaben oder Pläne, das Sprechen über Familienfotos mithilfe von W-Fragen (Wer, Was, Wo, Wann, Warum, Wie vb.) veya das Sprechen über Bildsequenzen, die eine Subjekt-Objekt-Verb Struktur aufweisen.

Um ein Gespräch zu initiieren, kann die Bezugsperson das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus fragen: „Was hast du heute vor?“ oder „Was möchtest du heute Morgen oder dieses Wochenende machen?“. Während dieses wechselseitigen Gesprächs sollte die Bezugsperson aufmerksam zuhören, mit erwartungsvollem Blick und Gesten abwarten, dem Kind bei Bedarf im Kontext Hilfestellung leisten (Prompting) oder es daran erinnern, was es sagen könnte, und das Kind verbal verstärken, wenn es angemessen antwortet.

Im zweiten Beispiel kann die Bezugsperson das Gespräch konkreter und kontextbezogener gestalten, indem sie einige Familienfotos des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus verwendet, die zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten aufgenommen wurden. Während die Bezugsperson dem Kind die entsprechenden Fotos zeigt, kann sie gleichzeitig W-Fragen stellen wie: „Was machst du da?“, „Wie war der Ausflug?“ oder „Wer ist diese ältere Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Person?“.

Eine weitere Möglichkeit, ein wechselseitiges Gespräch bzw. einen Dialog zu initiieren und aufrechterzuerhalten, ist das Sprechen über Bildsequenzen, die eine Subjekt-Objekt-Verb-Struktur zeigen. Wenn die Bezugsperson dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus beispielsweise ein Foto zeigt, auf dem es Fußball spielt (wobei das Kind das Subjekt, der Fußball das Objekt und das Treten des Balls das Verb bzw. die Handlung ist), kann sie fragen: „Was machst du hier?“. Während des Gesprächs sollte die Bezugsperson aufmerksam zuhören, mit erwartungsvollem Blick und Gesten abwarten, das Kind bei Bedarf im Kontext daran erinnern oder anleiten, was es sagen könnte, und es verbal verstärken, wenn es korrekt antwortet. Dieses Beispiel hilft Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus zudem dabei, Pronomen korrekt zu verwenden ve den Satzbau zu verbessern. Wenn das Kind ein Gespräch korrekt initiiert oder aufrechterhält, sollte die Bezugsperson es sofort belohnen und erklären, warum es gelobt, belohnt oder verstärkt wird (z. B. „Du hast ein sehr schönes Gespräch mit mir begonnen“ oder „Du hast toll zugehört und gesprochen“).

2.5.ZUSAMMENFASSUNG

Der Kernbereich der modernen Frühintervention für Kinder mit Sprachstörungen, intellektuellen und entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf impliziert einen Paradigmenwechsel: weg von rein klinisch geleiteten Modellen der Vergangenheit, hin zu kommunikativen Interventionen, die direkt von den primären Bezugspersonen durchgeführt werden. Da Kinder Sprache im Kontext alltäglicher Interaktionen erwerben, ist die Befähigung von Eltern und Bezugspersonen, als primäre Interventionskräfte zu agieren, sowohl ökologisch valide als auch hocheffektiv. Diese Interventionen optimieren nicht nur die sprachlichen Fortschritte des Kindes – wie die mittlere Äußerungslänge (MLU) und den Wortschatz –, sondern zeigen auch signifikante positive Effekte auf Seiten der Eltern, einschließlich einer gesteigerten Responsivität und der kompetenten Anwendung von Instruktionsstrategien. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Die am weitesten verbreiteten Ansätze der naturalistischen Verhaltensintervention nutzen gezielt die Interessen des Kindes, um spontane Kommunikationsanlässe zu kreieren.

Zu den Schlüsselstrategien gehören:

- (i) Umweltgestaltung (Environmental Arrangement): Das gezielte Modifizieren der Umgebung, um eine sprachliche Aufforderung zu evozieren (z. B. das Platzieren von Spielzeug außerhalb der Reichweite des Kindes).
- (ii) Mand-Modelling (Aufforderungs-Modellierung): Das Kind dazu anzuregen, in eine sprachliche Interaktion zu treten, sobald es Interesse an einem bestimmten Objekt zeigt.
- (iii) Gelegenheitsunterricht (Incidental Teaching): Das unmittelbare Vermitteln funktionaler Kommunikation im natürlichen Verlauf, indem den Initiativen und Impulsen des Kindes gefolgt wird. Bereits nach kurzen Schulungs- und Coachingsitzungen können Eltern und Bezugspersonen die korrekte Umsetzung dieser Strategien maßgeblich steigern, was zu unmittelbaren Fortschritten bei den sprachlichen Entwicklungszielen ihrer Kinder führt.

Folglich sollte die Intervention einem hierarchischen Aufbau folgen: Beginnend mit basalen Kompetenzen wie Blickkontakt und Imitation, über die Förderung komplexer sozialer Wechselseitigkeit, bis hin zum Ausdruck funktionaler Bitten (Mands). Für die Erwachsenen im Lebensumfeld des Kindes (wie Eltern, Lehrkräfte und pädagogisches Unterstützungspersonal) stellt eine evidenzbasierte Qualifizierung den effektivsten Weg dar, um nachhaltige und generalisierte Erfolge im Bereich der Kommunikation und der sozialen Teilhabe zu gewährleisten.

2.6.FRAGEN

1. Während der Intervention begibt sich die Bezugsperson in eine „Face-to-Face“ Position (Sichtkontakt), um den Blickkontakt zu fördern. Das Hauptziel dieser Umweltgestaltung ist:

- a) Die Bewegung des Kindes im Raum einzuschränken.
- b) Die Salienz (Sichtbarkeit) der sozialen Signale der Bezugsperson zu erhöhen.
- c) Das Kind daran zu hindern, mit Spielzeug zu spielen.
- d) Ein restriktives Bestrafungsverfahren anzuwenden.
- e) Zu einer Aktivität überzugehen, die am Tisch fortgeführt wird.

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

2. Was ist die effektivste Strategie für ein Kind, das den Blickkontakt vermeidet, wenn

eine verbale Anweisung gegeben wird?

- a) Die Lautstärke der verbalen Anweisung zu erhöhen.
- b) Das „Zeitverzögerungs-Verfahren“ (Time-Delay) zu nutzen, um ein natürliches Heraufschauen abzuwarten.
- c) Den gewünschten Gegenstand nah an die Augen der Bezugsperson zu halten.
- d) Den Kopf des Kindes sanft in Richtung der Bezugsperson zu drehen.
- e) Das Kind so lange zu ignorieren, bis es heranschaut.

3. Welche Eigenschaft zeichnet einen „sozial validen“ Blickkontakt in der wechselseitigen Interaktion aus?

- a) Ein ununterbrochenes, starres Kucken über 60 Sekunden hinweg.
- b) Kurze, funktionale Blickwechsel zwischen dem Gegenstand und dem Partner.
- c) Ausschließlich auf den Boden zu schauen.
- d) Beim Sprechen die Augen zu schließen.
- e) Nur dann hinzuschauen, wenn die Belohnung sichtbar ist.

4. Einem Schüler wird beigebracht, unter Verwendung eines visuellen Timers 10

Sekunden zu warten, bevor er sich einen Snack nimmt. Dies ist ein Beispiel für:

- a) Negative Verstärkung.
- b) Gelegenheitsunterricht (Incidental Teaching).
- c) Stimuluskontrolle durch visuelle Unterstützung.
- d) Sensorische Integration.
- e) Bestrafung.

5. Während eines Brettspiels sagt die Bezugsperson „Ich bin dran“ und im Anschluss „Du bist dran“. Dies ist:

- a) Ein Weg, um das Spiel schnell zu gewinnen.
- b) Eine Ablenkungstechnik.
- c) Eine Form der Isolation.
- d) Lediglich ein Testen der Geduld des Kindes.

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

- e) Eine vorbereitete strukturierte Aufforderung (Prompt), um das Turn-Taking zu vermitteln.

6. Warum wird das Turn-Taking (Einhalten von Reihenfolgen) als eine „wechselseitige“

Fähigkeit angesehen?

- a) Weil es einen natürlichen, wechselseitigen Fluss zwischen den Partnern erfordert.
- b) Weil es nur eine einzige Person betrifft.
- c) Weil es sich hierbei um eine rein motorische Fähigkeit handelt.
- d) Weil es in einem dunklen Raum unterrichtet wird.
- e) Weil es keinerlei Kommunikation erfordert.

7. Ein Kind imitiert nach einer Verzögerung von 2 Sekunden die Handlung der Bezugsperson, „das Auto anzuschieben“. Dies ist eine:

- a) Stimmliche Imitation (Vokale Imitation).
- b) Imitation ohne Gegenstände.
- c) Konversation (Wechselseitiges Gespräch).

d) Imitation mit Gegenständen.

e) Wartekompetenz.

8. Wenn der Schüler in der Lage ist, das „Klatschen“ zu imitieren, jedoch das „Berühren

der Nase“ nicht nachahmen kann, sollte die Lehrkraft Folgendes anwenden:

a) Mehr Druck ausüben.

b) Eine verbale Verwarnung.

c) Physische Hilfestellung (Führung der Hände / Hand-over-Hand-Prompting).

d) Eine 10-minütige Pause (Time-out).

e) Eine schwierigere Aufgabe wie z. B. „Springen“.

9. Wenn das Kind nicht auf das verbale Prompting reagiert, wiederholt die Bezugsperson die Anweisung, nachdem sie 5 Sekunden gewartet hat. Diese „Anwendung“ der Wartezeit wird genannt:

a) Zeitverzögerung (Time-Delay).

b) Bestrafung.

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

c) Ignorieren.

d) Extinktion (Löschung).

e) Ablenkung.

10. Welche Fähigkeit beinhaltet gleichzeitig sowohl „Imitation“ als auch „Turn-Taking“?

a) Suppe essen.

b) Das Spiel „Follow the Leader“ (Der Anführer anführen), bei dem die Kinder sich abwechselnd in der Führungsrolle abwechseln.

c) Schlafen.

d) An die Wand starren.

e) Leise ein Buch lesen.

Antwortschlüssel (Cevap Anahtarı)

1.b, 2.c, 3.b, 4.c, 5.e, 6.a, 7.d, 8.c, 9.a, 10.b

2.7.LITERATURVERZEICHNIS

- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. (1st Ed.,). Woodbine House.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7>
- Finestack, L. H., Elmquist, M., Kuchler, K., Ford, A. B., Cakir-Dilek, B., Riegelman, A., Brown, S. J., & Marsalis, S. (2022). Caregiver-Implemented Communication Interventions for Children Identified as Having Language Impairment 0 Through 48 Months of Age: A Scoping Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(8), 3004-3055. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00543
- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 51(3), 688–705. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/049))
- 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>
- Morreale, S. P., Valenzano, J. M., & Bauer, J. A. (2017). Why communication education is important: A third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. *Communication Education*, 66(4), 402–422. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265136>
- Rakap, S., Balikci, S., & Gulboy, E. (2025). Impact of a Parent Training Intervention on Turkish Mothers' Implementation of Milieu Teaching Strategies and Language Outcomes of Children with Intellectual Disability. *American Journal on*

Intellectual and Developmental Disabilities.

<https://doi.org/10.1080/19447515.2025.2586993>

Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*, 173(7), 671–680. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>

Yazici, M. S., & McKenzie, B. (2020). Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 515–535.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614152>

Whitmire, K. A. (2026). Description of Service Delivery Models. Retrieved from www.medbridgeeducation.com



INHALTSVERZEICHNIS

Einführung
Folgen der Initiative des Kindes
Schaffen von Kommunikationsanlässen
Modellieren von Sprache
Einsatz von Zeitverzögerung
Einbetten von Sprachroutinen



LERNERGEBNISSE

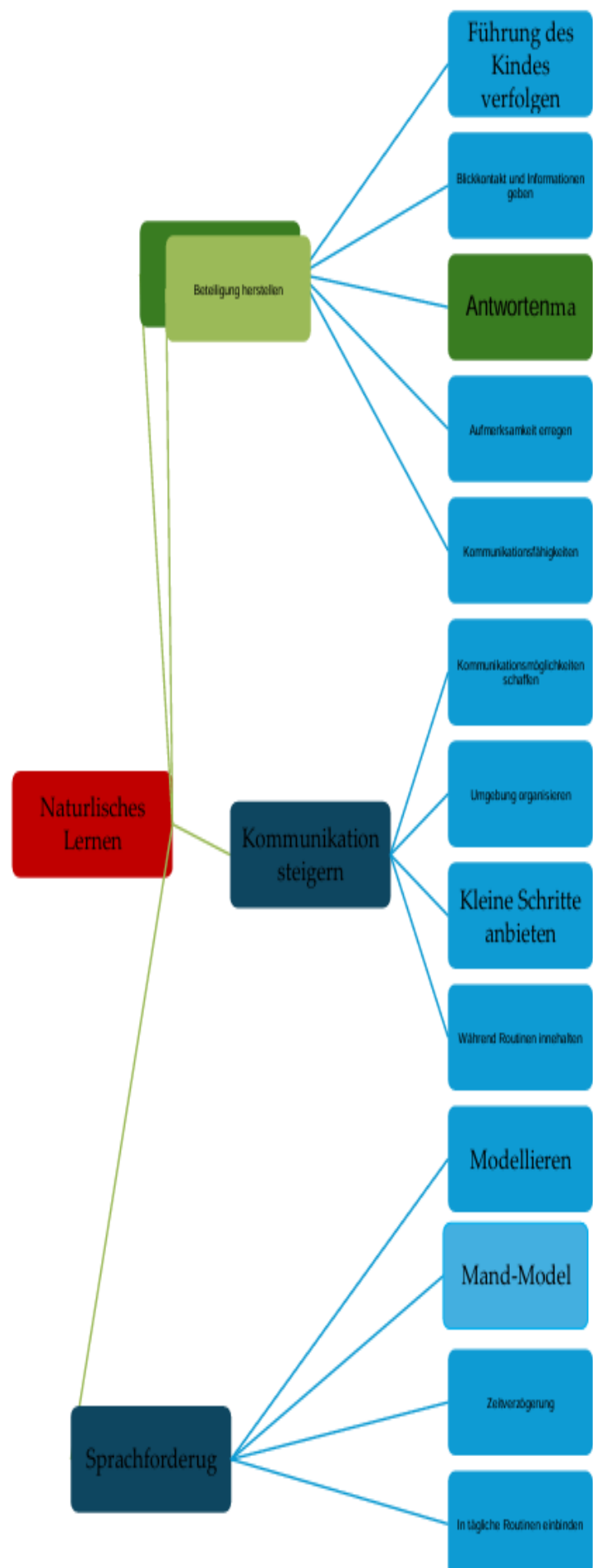
Nach dem Studium dieser Einheit werden Sie:

- Das Natürliche Unterrichten Definieren, Die Ziele Des Natürlichen Unterrichts Erklären, Zeigen, Wie Sie Der Initiative Des Kindes Folgen,
- Kommunikationsanlässe Schaffen, • Sprache Modellieren,
- Die Zeitverzögerung Zur Unterstützung Der Selbstständigen Kommunikation Nutzen,
- Sprache In Routinen Einbetten.

SONDERPÄDAGOGISCHES
LEHRBUCH FÜR BEZUGSPERSONEN

Yusuf Akemoğlu,
PhD

MODUL 3



3. NATÜRLICHES UNTERRICHTEN

3.1. EINLEITUNG

Kommunikation beginnt nicht am Tisch, sondern im echten Leben. Sie beginnt, wenn ein Kind nach einem Spielzeug greift, in den Kühlschrank schaut, an der Hand seiner Bezugsperson zieht oder beim Baden lächelt. Diese Momente sind entscheidende Gelegenheiten zum Lernen. Das natürliche Unterrichten basiert auf einer einfachen, aber transformativen Idee: Kinder lernen am besten, wenn das Lernen in bedeutsamen, alltäglichen Erfahrungen stattfindet. Bezugspersonen bieten jeden Tag Dutzende von Lerngelegenheiten in Momenten wie Essen, Anziehen, Spielen, Baden, Einkaufen und dem Zubettgehen. Ohne bewusste Strategien können diese Gelegenheiten jedoch unbemerkt vorübergehen.

Dieses Modul stellt fünf Kernkompetenzen vor, die Bezugspersonen dabei helfen, alltägliche Interaktionen in strukturierte, unterstützende Lernerfahrungen zu verwandeln. Sie werden lernen, den Interessen Ihres Kindes zu folgen, die Umgebung so zu gestalten, dass Kommunikation angeregt wird, Sprache zu modellieren und zu erweitern, die Zeitverzögerung strategisch zu nutzen und das Lernen in natürliche Routinen einzubetten.

Das gesamte Lehrbuch ist mit Beispielen aus dem echten Leben versehen. Während Sie lernen, haben Sie die Möglichkeit, Ihre eigenen Praktiken zu evaluieren und Bereiche zu identifizieren, in denen Sie möglicherweise zusätzliche Unterstützung benötigen. Natürliches Unterrichten erfordert keine speziellen Materialien. Es erfordert Achtsamkeit, Responsivität und Absicht.

3.2. DER INITIATIVE DES KINDES FOLGEN

Der Initiative des Kindes zu folgen bedeutet, dass die Bezugsperson das aktuelle Interesse, die Handlungen und den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes bewusst beobachtet, wahrnimmt und sich darauf einlässt (Watson, 1998). Anstatt die Aktivität zu lenken, unterstützt die Bezugsperson das vom Kind gewählte Spiel, die Materialien und den Interaktionsstil (Schreibman et al., 2015). Der Initiative des Kindes zu folgen beinhaltet:

- Das Kind an Aktivitäten teilhaben zu lassen, die auf seinen Interessen basieren
- Die Handlungen des Kindes mit Materialien und Personen zu unterstützen
- Zu respektieren, wenn das Kind seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes richtet

- Bei demselben Thema wie das Kind zu bleiben Im natürlichen Unterrichten ist dies die erste und grundlegendste Kompetenz.

Sie sichert das Engagement, welches das Fundament der Kommunikationsentwicklung bildet. Wenn Bezugspersonen der Initiative des Kindes folgen:

Behält das Kind sein Interesse über einen längeren Zeitraum bei

- Initiiert das Kind mehr Interaktionen
- Steigen die Kommunikationsversuche

3.2.1. WARUM ES EFFEKTIV IST, DEN SIGNALEN DES KINDES ZU FOLGEN

Kinder lernen am besten, wenn sie emotional mit dem verbunden sind, was sie tun. Motivation aktiviert die Aufmerksamkeit, und Aufmerksamkeit aktiviert das Lernen. Kinder: behalten ihr Interesse über einen längeren Zeitraum bei haben mehr Freude an den Aktivitäten agieren selbstständiger Wenn Erwachsene zu schnell anleiten oder lenken, können Kinder: ihre Aufmerksamkeit verlieren Widerstand zeigen Frustration zeigen ihre Kommunikationsversuche verringern Der Initiative des Kindes zu folgen, reduziert Machtkämpfe und erhöht die Kooperation.

3.2.2. Der Initiative des Kindes folgen

Schritt 1 – Beobachten Sie: Beobachten Sie, womit Ihr Kind spielt und wofür es sich interessiert. Finden Sie heraus, was Ihr Kind mag und was es zum Lachen bringt. Bieten Sie Ihrem Kind Gelegenheiten, sich an Aktivitäten zu beteiligen, mit Materialien zu spielen und Interaktionen einzugehen, die sein Interesse wecken.

Schritt 2 – Nehmen Sie wahr: Wahrnehmen bedeutet, sich dessen bewusst zu sein, was Ihr Kind tut, und die bedeutsamen Handlungen sowie Interaktionen zu erkennen, an denen es teilhat. Eine Bezugsperson kann ihre Fähigkeiten zur „Wahrnehmung“ stärken, indem sie (a) das Interesse, die Signale und die emotionale Bindung des Kindes an bestimmte Dinge, die es mag, aufmerksam beobachtet, (b) sich darüber im Klaren ist, was das Kind als Nächstes versuchen möchte, und (c) auf die Interaktions- und Kommunikationsversuche des Kindes wartet. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

Schritt 3 – Begeben Sie sich auf die Ebene des Kindes: Bezugspersonen sollten versuchen, ihre eigene Position an die Ebene des Kindes anzupassen. Wenn das Kind auf dem Boden ist, versuchen Sie, sich auf den Boden zu begeben; wenn das Kind am Tisch

sitzt, setzen Sie sich ihm am Tisch direkt gegenüber. Sorgen Sie dafür, dass es Sie wahrnimmt. Wenn Ihr Kind Sie bemerkt, gibt ihm dies die Gelegenheit, zu versuchen, mit Ihnen zu kommunizieren. Indem Sie auf seine Versuche reagieren, können Sie es ermutigen, noch mehr zu kommunizieren.

Schritt 4 – Reagieren Sie: Bezugspersonen können reagieren, indem sie der Initiative des Kindes folgen. Hierfür gibt es zwei Möglichkeiten. Erstens: Selbst wenn das Kind selbstbeschäftigt ist, imitieren Sie seine Handlungen und Versuche. Dies hilft dem Kind, Sie wahrzunehmen. Zweitens: Wenn Ihr Kind versucht, mit Ihnen zu interagieren und dabei bestimmte Signale wie Gesten oder Emotionen (Lächeln) zeigt, reagieren Sie ruhig und positiv. Versuchen Sie, als Erwiderung zu lächeln, die Kommunikationsversuche zu interpretieren und/oder das Bedürfnis zu erfüllen, das das Kind äußert.

Schritt 5 – Lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit mit: Beobachten Sie die Momente, in denen Ihr Kind das Interesse an einer Aktivität, einem Gegenstand oder einer Person verliert und seine Aufmerksamkeit auf etwas oder jemand anderen richtet. Wenn Ihr Kind seine Aufmerksamkeit verlagert, lenken Sie Ihre Aufmerksamkeit mit. Folgen Sie der Initiative Ihres Kindes bei den Interaktionen über den gesamten Tag hinweg.

3.2.3. WAS BEDEUTET ES, DEN SIGNALEN ZU FOLGEN?

Der Initiative des Kindes zu folgen bedeutet nicht, dem Kind unbegrenzt alles zu erlauben. Sicherheit hat immer Priorität. Wenn ein Kind ein unsicheres Verhalten zeigt, sollte die Bezugsperson ruhig eingreifen und eine sichere Alternative anbieten. Responsiv zu sein bedeutet nicht, Sicherheitsbedenken zu ignorieren (Akemoglu et al., 2020). Es bedeutet auch nicht, auf jegliche Anleitung zu verzichten. Kinder brauchen weiterhin Vorbilder, Struktur und Unterstützung. Der Unterschied liegt darin, dass die Anleitung erst nach dem Beziehungsaufbau erfolgt. Die Bezugsperson klinkt sich zuerst in die Aktivität des Kindes ein und fügt dann, basierend auf dem Interesse des Kindes, behutsam Sprache, Ideen oder kleine Erweiterungen hinzu (Kaiser et al., 1993).

Der Initiative des Kindes zu folgen, hebt Grenzen oder Routinen nicht auf; vielmehr helfen klare Erwartungen und konsistente Grenzen den Kindern, sich sicher zu fühlen und motivierter zu sein, Sprache zu lernen und zu kommunizieren.

Daher haben Essenszeiten, Schlafenszeiten und tägliche Routinen weiterhin eine Struktur. Innerhalb dieser Struktur ist es der Bezugsperson möglich, den Interessen des Kindes zu folgen und mit ihm zu interagieren (Lane et al., 2016). Schließlich bedeutet dies niemals, keine neuen Ideen einzubringen. Neue Konzepte werden auf natürliche Weise und in

Verbindung mit dem eingeführt, was das Kind ohnehin schon tut. Das Prinzip ist einfach: Erst teilhaben, dann anleiten.

3.2.4.Häufige Fehler von Bezugspersonen

Genau wie Fachkräfte machen auch Bezugspersonen einfache Fehler, wenn sie versuchen, der Initiative des Kindes zu folgen. Hier sind einige Beispiele dafür, wie Fehler entstehen:

- Ein eigenes Spielziel festlegen, anstatt dem Ziel des Kindes zu folgen
- Verlangen, dass das Kind einem selbst folgt
 - Das Kind durch zu viele Fragen wie „Was ist das?“ oder „Was siehst du hier?“ prüfen
- Die Aufmerksamkeit des Kindes ablenken und den Drang verspüren, das Kind zu korrigieren Um dies zu vermeiden, sollten Bezugspersonen Folgendes tun:
- Der Initiative des Kindes folgen, indem sie die Handlungen und Interessen des Kindes beobachten und wahrnehmen
 - Sich langsam in das Spiel und die Interaktion des Kindes einklinken
 - Die Bewegungen des Kindes imitieren und anschließend neue Bewegungen hinzufügen sowie als Vorbild dienen, ohne das Kind zum Wiederholen zu zwingen
 - Auf die Kommunikationshandlungen des Kindes reagieren

3.3.SCHAFFEN VON KOMMUNIKATIONSANLÄSSEN

Das Schaffen von Kommunikationsanlässen bedeutet, Alltagssituationen so zu gestalten, dass das Kind einen natürlichen Grund zur Kommunikation hat (Rakap, 2017). Während das Folgen der Initiative des Kindes das Engagement erhöht, steigert diese Strategie das Initiieren von Kommunikation. Anstatt jedes Bedürfnis sofort automatisch zu erfüllen, nimmt die Bezugsperson kleine Anpassungen vor, die das Kind sanft dazu einladen, seine Wünsche, Bedürfnisse oder Ideen zu äußern. Kommunikation entwickelt sich dann, wenn sie einem Zweck dient.

Wenn ein Kind alles automatisch erhält, hat es kaum einen Grund, nach etwas zu fragen oder einen Kommentar abzugeben. Einfache Veränderungen in der Umgebung können bedeutsame Gelegenheiten schaffen. Zum Beispiel: Ein Lieblingsspielzeug so zu platzieren, dass es zwar sichtbar, aber unerreichbar ist; Snacks in kleinen Portionen anzubieten; vor dem Öffnen eines Behälters kurz innezuhalten oder zwei Wahlmöglichkeiten anzubieten.

All dies kann das Kind dazu anregen, Blickkontakt aufzunehmen, Gesten zu nutzen, Laute zu äußern oder zu sprechen. Ein Abwarten von etwa drei bis fünf Sekunden gibt dem Kind die Zeit, eigenständig zu reagieren. Während dieser Pause schaut die Bezugsperson erwartungsvoll und richtet ihre Aufmerksamkeit ganz auf das Verhalten des Kindes. Wenn das Kind in irgendeiner Weise versucht zu kommunizieren, reagiert die Bezugsperson sofort und positiv.

Dabei ist es wichtig, das Gleichgewicht zwischen Herausforderung und Unterstützung zu wahren. Das Ziel ist es, Kommunikation anzuregen, nicht Frustration zu erzeugen. Die Erwartungen sollten dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen, und alle verbalen oder nonverbalen Versuche sollten wertgeschätzt werden.

Wenn Bezugspersonen diese kleinen Gelegenheiten im Laufe Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten der täglichen Routinen konsequent schaffen, beginnen Kinder, häufiger von sich aus die Initiative zu ergreifen, und entwickeln eine größere Selbstständigkeit in der Kommunikation (Kaiser & Roberts, 2013).

3.3.1. Was bedeutet Kommunikationsanlässen?

Das Schaffen von Kommunikationsanlässen bedeutet, Alltagssituationen bewusst so zu gestalten, dass das Kind einen klaren und bedeutsamen Grund hat zu kommunizieren (Zimmerman & Ledford, 2016). Anstatt jedes Bedürfnis im Voraus zu erraten und sofort zu erfüllen, lässt die Bezugsperson dem Kind Raum, selbst die Initiative zu ergreifen. Im Alltag handeln Erwachsene oft schnell: Sie öffnen Deckel, reichen Spielzeuge an oder erledigen Routinen, noch bevor das Kind eine Chance hat, einen Wunsch oder ein Bedürfnis zu äußern. Obwohl dies hilfsbereit erscheint, kann es die Gelegenheiten zur Kommunikation verringern.

Durch kleine und durchdachte Anpassungen ermutigen Bezugspersonen die Kinder dazu, Blickkontakt, Gesten, Laute oder Wörter zu nutzen, um in Interaktion zu treten. Beispielsweise schafft es eine natürliche Gelegenheit für das Kind zu reagieren, wenn man ein Lieblingsspielzeug vor dem Überreichen einen Moment in der Hand hält, zwei Optionen anbietet oder während einer vertrauten Aktivität kurz innehält. Diese Momente sind kurz und unterstützend, nicht erzwingend.

Das Ziel ist es, dem Kind zu der Erfahrung zu verhelfen, dass Kommunikation wirksam und kraftvoll ist. Das Schaffen von Kommunikationsanlässen fördert die Selbstständigkeit, da das Kind lernt, dass seine Handlungen Auswirkungen auf die Umgebung haben (Kaiser & Roberts, 2013).

3.3.2.Strategien zur Gestaltung der Umgebung

Umgebungsgestaltungen spielen eine zentrale Rolle beim Schaffen von Kommunikationsanlässen. Viele Kinder ergreifen keine Initiative Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Umgebungsanpassungen sollten sich nicht künstlich, sondern natürlich anfühlen. zur Kommunikation, weil ihre Bedürfnisse schlichtweg zu schnell erfüllt werden. Wenn Erwachsene alles im Voraus errahnen und sofort erfüllen, hat das Kind kaum einen Grund, nach etwas zu fragen, einen Kommentar abzugeben oder um Hilfe zu bitten (Zimmerman & Ledford, 2016). Bezugspersonen können die natürliche Kommunikation fördern, indem sie die physische oder soziale Umgebung leicht verändern.

Beispielsweise schafft es einen Moment, in dem das Kind kommunizieren muss, um die Aktivität fortzusetzen, wenn ein gewünschter Spielzeug sichtbar, aber unerreichbar platziert wird, Essen in kleinen Portionen statt als ganze Portion gegeben wird oder vor dem Öffnen eines Behälters kurz innegehalten wird. Diese kleinen Veränderungen erhöhen die Gelegenheiten für Blickkontakt, Gesten, Lautäußerungen und Wörter. Gestaltungen der Umgebung sollten sich nicht künstlich, sondern natürlich anfühlen. Es geht nicht darum, dem Kind etwas vorzuenthalten oder es zu prüfen. Es geht darum, das Tempo zu verlangsamen und dem Kind Raum zu geben, selbst zu handeln. Wenn Kinder erkennen, dass Kommunikation ihnen hilft, ihre Ziele zu erreichen, werden sie motivierter, zu kommunizieren. Im Laufe der Zeit stärken diese wiederholten, bedeutsamen Gelegenheiten sowohl ihr Selbstvertrauen als auch ihre Selbstständigkeit (Meadan et al., 2016).

Tabelle 6 Beispiele für das Schaffen von Kommunikationsanlässen in täglichen Routinen

Tägliche Routine	Anpassung der Bezugsperson	Reaktion des Kindes	Reaktion der Bezugsperson
Snackzeit	Kleine Portionen geben und eine Pause machen	Schaut hin, greift danach, sagt „mehr“.	Sofort mehr geben und „mehr“ vormachen bzw. zeigen.
Snackzeit	Den verschlossenen Behälter eine kurze Zeit festhalten	Zeigt darauf, macht einen Laut, sagt „auf“.	Den Behälter öffnen und das Wort „auf!“ als sprachliches Vorbild vorgeben.
Spielen	Aufhören, das Auto zu schieben, und eine Weile abwarten	Schaut hin, schiebt das Auto zur erwachsenen Person, sagt „fahr“.	Das Spiel fortsetzen und das sprachliche Vorbild „fahr, Auto!“ vorgeben.

Anziehen	Einen Schuh anziehen und abwarten	Schaut auf den anderen Schuh, macht eine Geste, sagt „Schuh“.	Den zweiten Schuh anziehen und den Namen des Kleidungsstücks benennen.
Badezeit	Jeweils nur ein Spielzeug auf einmal geben	Greift danach, macht einen Laut, verlangt das Spielzeug.	Das Spielzeug geben und die Handlung sprachlich begleiten bzw. erklären.
Essenszeit	Zwei Wahlmöglichkeiten anbieten (z. B. Apfel oder Banane)	Zeigt auf die Auswahl oder nennt den Namen.	Das gewählte Lebensmittel geben und dessen Namen aussprechen.

3.3.3. Gegenstände sichtbar, aber unerreichbar platzieren

Eltern / Bezugspersonen identifizieren Gelegenheiten für naturalistisches Unterrichten im Tagesverlauf während beliebiger Aktivitäten. In diesen Aktivitäten wählen die Kinder innerhalb einer bestimmten Umgebung selbst aus, was sie tun möchten. Beispielsweise hat Betsy die Ziel-Kommunikationsfähigkeit, Tiere zu benennen. Während der Freispielzeit werden verschiedene Spielzeugtiere angeboten, und Betsy entscheidet sich dafür, nach der Mathe-Lernecke an einem Tier-Puzzle zu arbeiten. Um Betsys Nutzung des Zielverhaltens zu unterstützen, kann die Bezugsperson sie dazu ermutigen, jedes einzelne Puzzleteil anzufordern, das ein anderes Tier darstellt.

Routineaktivitäten finden regelmäßig statt. Das Treffen von Entscheidungen (Choice Making) sollte in diese Routineaktivitäten eingebunden werden, um den Lernenden zu ermöglichen, die Interaktionen selbst zu steuern. Devin hat beispielsweise das Zielverhalten, das Wort „mehr“ für Anfragen zu nutzen. Jeden Tag während des Snacks bietet seine Bezugsperson verschiedene leckere Optionen an (Brezeln, Apfelscheiben, Käsewürfel und Pudding). Sie bewahrt diese außer Reichweite auf und gibt den Kindern auf deren Anfrage hin nur sehr kleine Portionen. Diese kleinen Portionen bieten den Kindern – einschließlich Devin – zahlreiche Gelegenheiten, nach „mehr“ zu fragen. Die Auswahl aus mehreren Snacks ermöglicht es Devin, Entscheidungen zu treffen und die Interaktion selbst zu lenken.

Geplante Aktivitäten werden im Voraus vorbereitet (z. B. innerhalb eines Unterrichtsplans), um einzelnen Lernenden Gelegenheiten zu bieten, das Zielverhalten zu üben. Auch hier sollte das Treffen von Entscheidungen fest in die Aktivität integriert sein. Beispielsweise plant eine Lehrkraft ein Experiment im Naturwissenschaftsunterricht zum Thema Maßeinheiten. Wenn das Zielverhalten darin besteht, dass Sam verbale Kommunikation initiiert, kann die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler Partner bilden lassen, Objekte zum Messen auswählen lassen (was den Lernenden Raum für eigene Entscheidungen gibt) und anschließend ein Kind die Ergebnisse mündlich an den Partner berichten lassen, der die Daten aufzeichnet. Die Lehrkraft stellt dabei sicher, dass Sam als Berichterstatter **bestimmt** ist, und bietet alle notwendigen Hilfestellungen (Prompts), um ihm zu helfen, die Ergebnisse seinem Partner verbal mitzuteilen.

Tabelle 6. Beispiele für die Schaffung von Kommunikationsgelegenheiten in Alltagsroutinen

Daily Routine	Caregiver Adjustment	Child Response	Caregiver Response
Snack Time	Give small portions and pause.	Looks, reaches, says "more."	Immediately provide more and model "more."
Snack Time	Hold the closed container briefly.	Points, vocalizes, says "open."	Open the container and say "open!"
Play	Stop pushing the car and pause.	Looks, pushes the car toward the adult, says "go."	Resume play and say "go car!"
Dressing	Put on one shoe and wait.	Looks at the other shoe, gestures, says "shoe."	Put on the second shoe and label it.
Bath Time	Give one toy at a time.	Reaches, vocalizes, requests the toy.	Hand the toy and describe the action.
Mealtime	Offer two choices (e.g., apple or banana).	Points to or names the chosen item.	Provide the chosen item and label it.

Gewünschte Gegenstände sichtbar, aber unerreichbar platzieren

Eine der effektivsten Strategien besteht darin, bevorzugte Gegenstände so zu platzieren, dass das Kind sie zwar sehen, aber nicht selbstständig erreichen kann. Dies schafft sofort einen konkreten Anlass zur Kommunikation.

Zum Beispiel:

- Das Lieblingsspielzeug auf ein hohes Regal stellen.
 - Die Seifenblasen auf der Küchentheke platzieren.
 - Snacks in einem geschlossenen, aber durchsichtigen Behälter aufbewahren. Wenn das Kind den gewünschten Gegenstand sieht, ihn aber nicht erreichen kann, zeigt es möglicherweise folgende Reaktionen:
 - Es schaut die Bezugsperson an
 - Es streckt sich danach aus
 - Es zeigt darauf
 - Es macht einen Laut
 - Es nennt den Namen des Gegenstands
- Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Die Bezugsperson sollte eine kurze Zeit abwarten (ca. 3 bis 5 Sekunden) und auf jeden Kommunikationsversuch sofort reagieren. Da die Motivation des Kindes in diesem Moment besonders hoch ist, steigert diese Strategie das spontane Initiieren von Kommunikation erheblich.



Abbildung 6: Beispiele für die Platzierung gewünschter Gegenstände

Das gezielte Innehalten an vorhersehbaren Momenten lädt das Kind aktiv dazu ein, die Interaktion selbstständig zu vervollständigen.

Hier sind einige Beispiele:

- Beginnen Sie, das Lieblingslied des Kindes zu singen, und halten Sie vor dem letzten Wort inne.
- Schieben Sie das Spielzeugauto einmal an und halten Sie es dann an (siehe Abb. 6).
- Beginnen Sie, Seifenblasen zu pusten, und warten Sie dann ab. Kinder versuchen in diesen Momenten meistens:
 - das fehlende Wort zu ergänzen
 - eine Geste zu machen, damit es weitergeht
- „mehr“ oder „nochmal“ zu sagen Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Diese Strategie funktioniert deshalb so gut, weil die Routine auf Vorhersehbarkeit basiert.

Das Kind ahnt bereits, was als Nächstes passiert, und ist hochgradig motiviert, die Aktivität fortzusetzen

Kleine Portionen anbieten

Anstatt den gesamten Gegenstand oder die ganze Portion auf einmal zu geben, reichen Sie nur kleine Mengen, um wiederholte Gelegenheiten zur Kommunikation zu schaffen.

Beispiele:

- Ein einzelner Cracker anstelle der ganzen Schüssel
- Jeweils nur ein Puzzleteil auf einmal
- Jeweils nur ein Baustein auf einmal Warten Sie nach dem Geben einer kleinen Portion eine Weile ab. Schauen Sie das Kind dabei erwartungsvoll an. Geben Sie dem Kind die Möglichkeit, nach mehr zu verlangen. Diese Strategie:

- fördert die Wiederholung von Kommunikation
- stärkt die Fähigkeit, Wünsche zu äußern (Anforderungskompetenz)
- erhöht die Anzahl der Interaktionsschritte (Turn-Taking) Zudem sorgt sie dafür, dass die Interaktion über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten bleibt.

3.4.MODELLIERUNG, ZEITVERZÖGERUNG MAND-MODEL UND ZEITVERZÖGERUNG

Manchmal führt das Einbinden des Kindes in eine responsiv gestaltete Umgebung direkt dazu, dass es die angestrebte Kommunikationsfähigkeit zeigt (Akemoglu et al., 2020). Wenn das Kind diese Zielkompetenz jedoch nicht von sich aus zeigt, können direktere und dennoch natürliche Lehrstrategien eingesetzt werden, um die gewünschten Fähigkeiten hervorzulufen. Zu diesen Strategien Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten gehören die Modellierung, das Mand-Model-Verfahren und die Zeitverzögerung. Sobald das Kind auf die Interaktion eingeht und die Kommunikation initiiert, besteht der nächste Schritt darin, die Sprache selbst zu festigen und zu erweitern (Meadan et al., 2016).

In Kombination erhöhen diese Strategien sowohl die Häufigkeit als auch die Komplexität der kindlichen Kommunikation.

Eltern sollten diese Strategien wie folgt anwenden:

- Gemeinsame Aufmerksamkeit (Joint Attention) herstellen
- Die jeweilige Strategie präsentieren
- 3 bis 5 Sekunden abwarten
- Die korrekte Antwort bestätigen und das gewünschte Spielzeug bzw. Material übergeben

Tabelle 7 Überblick über Strategien zur Sprachunterstützung im natürlichen Lehrkontext

Strategy	Primary Purpose	When to Use It	Caregiver Behavior	Child Benefit
Modeling	Increase responding and vocabulary	When the child is engaged but not speaking much	Say the target word or short phrase clearly	Builds vocabulary through exposure
Mand-Model	Encourage verbal and non-verbal communication attempts	When the child is beginning to use words	Give a simple prompt, wait, then model the response if needed	Increases word attempts
Time Delay	Promote independent initiation	When the child is motivated during a	Pause for 3–5 seconds and look expectantly before helping	Builds independence and initiation skills

		routine or activity		
--	--	---------------------	--	--

3.4.1. Modellierung

Modellierung bedeutet, während einer bedeutsamen Interaktion das richtige Wort oder einen kurzen Satz vorzusprechen, ohne dass das Kind gezwungen ist, dies zu wiederholen. Das Ziel ist es nicht, Druck auszuüben, sondern dem Kind ein sprachliches Vorbild anzubieten (Kaiser & Roberts, 2013). Die Sprache sollte dabei immer genau auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes abgestimmt sein. Schiebt das Kind ein Auto, sagt die Bezugsperson „Auto“.

Greift das Kind nach dem Saft, sagt sie „Saft“. Wörter sind dann am wirksamsten, wenn sie direkt mit dem verknüpft sind, was das Kind gerade tut oder sieht. Eine effektive Modellierung ist: kurz und klar relevant für die Aktivität des Kindes leicht über dem aktuellen sprachlichen Niveau des Kindes. Zur Modellierung gehört auch die Spracherweiterung (Satzübergabe/Expansion).

Wenn das Kind ein Wort sagt, wiederholt die Bezugsperson dieses und fügt ein bedeutungsvolles Wort hinzu:

Kind: „Auto.“ -> Bezugsperson: „Blaues Auto.“

Kind: „Mehr.“ -> Bezugsperson: „Mehr Saft.“

3.4.2. Mand-Model (Aufforderungs-Modell-Verfahren)

Mand-Model-Verfahren (Aufforderungs-Modell-Verfahren) kombiniert einen sprachlichen Impuls mit einem Vorbild. Es gibt dem Kind die Chance, eigenständig zu reagieren, bietet aber bei Bedarf direkt Unterstützung.

Der Ablauf ist einfach:

- Eine kurze Frage stellen oder einen einfachen Impuls (Aufforderung) geben.
- 3 bis 5 Sekunden abwarten.
- Wenn das Kind nicht reagiert, das sprachliche Vorbild (Modell) vorgeben.

Hier ist ein Beispiel:

Die Bezugsperson fragt: „Was möchtest du?“ und wartet 3 bis 5 Sekunden. Das Kind sagt „Saft“ und die Bezugsperson gibt dem Kind den Saft. Diese Wartezeit ist entscheidend. Viele Kinder brauchen etwas Bedenkzeit, bevor sie antworten können. Wenn die Bezugsperson zu schnell ein Wort vorspricht, verliert das Kind die Gelegenheit, es selbstständig zu versuchen. Das Mand-Model-Verfahren ist am nützlichsten, wenn das Kind bereits beginnt, Wörter zu benutzen, aber noch Anschub und Unterstützung braucht. Es sollte jedoch behutsam eingesetzt werden: Wenn sich jede Interaktion in eine Frage verwandelt, fühlt sich die Kommunikation für das Kind schnell wie eine Prüfung und nicht

wie ein echtes Gespräch an. Das Mand-Model-Verfahren sollte daher immer durch einfache Modellierung und natürliche Kommentare im Gleichgewicht gehalten werden (Bruinsma et al., 2019).

3.4.3. Zeitverzögerung

Eine bewusste Zeitverzögerung (Zeitverzögerungsverfahren) fördert ganz gezielt die Selbstständigkeit des Kindes. Diese Methode beinhaltet, eine kurze Zeit abzuwarten, bevor man dem Kind hilft, ihm etwas gibt oder eine Handlung abschließt, damit das Kind die Gelegenheit erhält, selbst aktiv zu werden (Hancock & Kaiser, 2002).

Anstatt sofort zu reagieren, stellt die Bezugsperson Blickkontakt her und wartet mit einem erwartungsvollen Gesichtsausdruck für 3 bis 5 Sekunden ab.

Hier sind einige Beispiele:

- Halten Sie die Seifenblasen in der Hand, halten Sie inne und warten Sie darauf, dass Ihr Kind „mehr“ sagt.
- Beginnen Sie ein Lied zu singen, stoppen Sie vor dem letzten Wort und schauen Sie Ihr Kind so an, als ob Sie darauf warten, dass es das letzte Wort ergänzt.
- Geben Sie dem Kind einen Schuh und schauen Sie es erwartungsvoll an, während Sie darauf warten, dass es nach dem anderen Schuh verlangt.

Diese kurze Pause signalisiert dem Kind unmissverständlich, dass eine Reaktion von ihm erwartet wird. Das Kind reagiert möglicherweise mit einem Blick, mit Gesten, durch Lautäußerungen oder indem es ein Wort benutzt. Die Zeitverzögerung vermittelt dem Kind die grundlegende Erfahrung, dass seine eigene Kommunikation eine direkte Wirkung auf seine Umwelt hat. Im Laufe der Zeit nimmt das selbstständige Initiieren von Kommunikation zu, während die Notwendigkeit von äußeren Aufforderungen sinkt (Meadan et al., 2016).

3.5. DIE FÖRDERUNG IN DEN ALLTAG INTEGRIEREN

Die natürliche Lehrstrategie (Naturalistic Teaching) ist dann am wirksamsten, wenn sie direkt im alltäglichen Leben stattfindet. Kinder lernen Sprache und Interaktion am besten, wenn diese an bedeutsame, wiederkehrende Routinen geknüpft sind. Die Förderung in den Alltag zu integrieren bedeutet, ganz gewöhnliche Momente – wie Mahlzeiten, das Anziehen, die Badezeit, das gemeinsame Spielen und Übergänge zwischen Aktivitäten – bewusst als Kommunikations- und Lerngelegenheiten zu nutzen (Rakap, 2017).

Anstatt eine spezielle „Unterrichtszeit“ festzulegen, lassen Bezugspersonen diese Strategien den ganzen Tag über ganz natürlich einfließen. Das macht das Lernen vertraut, vorhersehbar und funktional (Diken et al., 2017).

Routinen bieten Vorhersehbarkeit, reduzieren dadurch Ängste und stärken das Verständnis dafür, was als Nächstes passiert. Wenn Kinder wissen, was auf sie zukommt, können sie sich viel besser auf die eigentliche Kommunikation konzentrieren. Alltagskontexte bieten hierfür folgendes:

- Wiederholung
- Klare Erwartungen
- Natürliche Motivation Da Routinen jeden Tag ablaufen, bieten sie unzählige Gelegenheiten, dieselben Fähigkeiten in einem sinnvollen Zusammenhang zu üben. Wenn ein Kind beispielsweise bei der Snackzeit nach „mehr“ verlangt oder beim Anziehen die Namen der Kleidungsstücke benennt, geschieht dies in einer echten, wiederkehrenden Lebenssituation.

Diese sich ständig wiederholenden Gelegenheiten festigen das Gelernte nachhaltig und stärken die langfristige Verankerung des Wissens.

3.5.1.Strategien in Routinen integrieren

Alle zuvor besprochenen Strategien lassen sich wunderbar in die täglichen Routinen integrieren:

Mahlzeiten:

- Folgen Sie der Führung des Kindes (achten Sie auf seine Essensvorlieben).
- Schaffen Sie Kommunikationsanlässe (geben Sie kleine Portionen).
- Nutzen Sie Modellierung und Spracherweiterung („Roter Apfel.“).
- Setzen Sie die Zeitverzögerung ein (halten Sie inne, bevor Sie mehr geben).

Beim Anziehen:

- Legen Sie eine kurze Pause ein, bevor Sie den zweiten Schuh anziehen.
- Benennen Sie die Kleidungsstücke als sprachliches Vorbild (Modellierung).
- Erweitern Sie die Äußerungen des Kindes („Schuh an.“ -> „Blauen Schuh an.“).

Beim Spielen:

- Bringen Sie sich aktiv in die Beschäftigung des Kindes ein.

- Halten Sie Spielmaterialien kurz zurück, um Wünsche und Anforderungen anzuregen.
 - Nutzen Sie Spracherweiterungen, um einfache Wörter in kurze Sätze zu verwandeln.
- Beim Baden: Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten
- Benennen Sie die verschiedenen Körperteile.
 - Warten Sie einen Moment ab, bevor Sie Wasser ein- oder ausgießen.
 - Ermutigen Sie das Kind dazu, „mehr“ oder „nochmal“ zu sagen. Das Ziel dabei ist nicht, zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Eltern zu schaffen, sondern die ohnehin stattfindenden alltäglichen Situationen bewusst zu nutzen.

Tabelle 8 Wie Sie natürliche Lehrstrategien in den Alltag integrieren können

Tägliche Routine	Was die Bezugsperson tut	Was sie sagt	Worauf sie wartet	Was sie anschließend tut
Snackzeit	Den Saft halten und nicht sofort öffnen.	„Saft“ <i>(Pause)</i>	Eine Geste oder das Wort „auf“.	„Saft auf.“ als sprachliches Vorbild geben und den Saft öffnen.
Anziehen	Einen Schuh anziehen und eine Pause machen.	„Schuh“ <i>(Pause)</i>	Das Kind schaut zum anderen Schuh oder sagt „Schuh“.	„Blauer Schuh an.“ sagen und den zweiten Schuh anziehen.
Spielen	Die Seifenblasen halten und warten.	„Seifenblasen“ <i>(Pause)</i>	Blickkontakt, „mehr“ oder Greifen nach den Seifenblasen.	Seifenblasen pusten und sagen: „Mehr Seifenblasen!“
Bilderbuch anschauen	Auf ein Bild zeigen und eine Pause machen.	„Hund“ <i>(Pause)</i>	Das Kind zeigt auf den Hund oder sagt „Hund“.	„Großer Hund.“ sagen.
Musikzeit	Vor dem letzten Wort des Liedes aufhören.	„Funkel, funkel ...“ <i>(Pause)</i>	Das Kind ergänzt das letzte Wort.	Das Lied begeistert zu Ende singen.
Draußen spielen	Die Schaukel anhalten und warten.	„Fertig ...“ <i>(Pause)</i>	Das Kind sagt „Los!“ oder schaut erwartungsvoll.	Die Schaukel anschubsen und sagen: „Los!“
Aufräumen	Die Spielzeugkiste bereithalten und warten.	„Rein damit“ <i>(Pause)</i>	Das Kind legt das Spielzeug hinein oder sagt „rein“.	„Spielzeug in die Kiste.“ sagen.

3.5.2. Den ganzen Tag über konsistent bleiben (Kontinuität im Alltag)

Konsistenz (Beständigkeit) ist von zentraler Bedeutung. Wenn Bezugspersonen über viele verschiedene Routinen hinweg dieselben unterstützenden Strategien anwenden, lernt das Kind, dass Kommunikation in jeder Situation eine Bedeutung hat.

Fähigkeiten, die in einer bestimmten Routine erlernt wurden, übertragen sich dadurch nach und nach auf andere Bereiche. Ein Kind, das beispielsweise während der Snackzeit gelernt hat, nach „mehr“ zu verlangen, kann beginnen, das Wort „mehr“ auch spontan beim Spielen zu nutzen.

Diese Verankerung des Lernens im Alltag stärkt folgende Bereiche:

- Generalisierung (Übertragung des Gelernten auf neue Situationen)

- Selbstständigkeit
- Selbstvertrauen
- Spontane Kommunikation

Je natürlicher der Kontext ist, desto nachhaltiger und dauerhafter ist der Lernerfolg.

3.5.3. Die Förderung natürlich gestalten statt Druck auszuüben

Bei der Integration der Förderung in den Alltag ist es entscheidend, dass sich die Interaktionen für das Kind natürlich und angenehm anfühlen. Solche ungezwungenen Momente entstehen am besten aus organischen, nicht erzwungenen Abläufen heraus.

Daher sollten Eltern darauf achten, dass die Lerngelegenheiten passgenau in die tatsächlichen Routinen und den realen Alltag ihrer eigenen Familie eingebettet sind (Zimmerman & Ledford, 2016). Das Kind sollte nicht das Gefühl haben, belehrt zu werden, sondern eine echte gemeinsame Interaktion erleben.

Damit sich die Förderung vollkommen natürlich anfühlt, sollten Eltern folgende Grundsätze beherzigen:

- Der Führung und dem Interesse des Kindes folgen
- Herzlich und feinfühlig auf das Interesse des Kindes reagieren
- Angemessene Interaktions- und Kommunikationsweisen vorleben (Modellierung)
- Den natürlichen Kern und Fluss der Situation beibehalten, ohne ihn zu stören Indem Eltern die Förderung über den Tag verteilt zu einem festen Bestandteil des täglichen

Lebens machen, verleihen sie den Familienroutinen eine tiefere Bedeutung. Das Anbieten von Wahlmöglichkeiten während dieser alltäglichen Kontakte ist ein hervorragender Weg, um natürliches Lernen zu verankern, ohne den Fluss der Routine zu unterbrechen. Praktische Beispiele hierzu:

- Eine Bezugsperson kann dem Kind eine Auswahl darüber anbieten, wo gespielt wird: „Melih, möchtest du auf dem Stuhl oder auf dem Boden sitzen?“ Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten
- Während der Mahlzeiten können gezielte Auswahlmöglichkeiten geschaffen werden: „Melih, möchtest du den blauen oder den roten Becher?“, „Möchtest du Brokkoli oder Rosinen?“, „Möchtest du Milch oder Saft?“
- Auch beim Anziehen lassen sich Wahlmöglichkeiten einbauen: „Melih, möchtest du die gelbe Jacke oder die gestreifte Jacke anziehen?“, „Die grünen Socken oder die weißen Socken?“ Eine ideale natürliche Lehr-Interaktion zeichnet sich durch folgende Punkte aus: Die wirksamsten Lernmomente liegen oft in den kleinsten Details verborgen.
- Die Interaktion ist herzlich, warm und feinfühlig (responsiv).
- Die Sprache ist direkt an den aktuellen Aufmerksamkeitsfokus des Kindes gekoppelt.
- Die Pausen sind kurz und haben einen unterstützenden, einladenden Charakter.
- Der kommunikative Erfolg des Kindes wird sofort positiv verstärkt. Die wirksamsten Lernmomente liegen oft genau in diesen feinen, alltäglichen Details verborgen (Kaiser & Roberts, 2013).

3.6.ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Modul haben wir gelernt, dass die natürliche Lehrstrategie (Naturalistic Teaching) ein umfassendes Bündel an Praktiken ist. Es basiert auf verhaltenswissenschaftlichen Prinzipien und umfasst Strategien wie das Folgen der Führung des Kindes, das Schaffen von Kommunikationsanlässen, die Umgebungsgestaltung sowie die Modellierung, das Mand-Model-Verfahren und die Zeitverzögerung. Die natürliche Lehrstrategie kann gezielt eingesetzt werden, um Kinder dabei zu unterstützen, in die Kommunikation zu treten oder sozial aktiver zu werden. Sie ist sowohl für Kinder hilfreich, die noch Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten keine Sprache zur Kommunikation nutzen, als auch für Kinder, die sich bereits über Wörter verständigen können. Da dieser Ansatz für den Einsatz in jeder beliebigen Umgebung und über den gesamten Tag hinweg konzipiert ist,

lassen sich die erlernten Fähigkeiten wesentlich leichter generalisieren (auf neue Situationen übertragen).

Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen manchmal vor der Herausforderung, angemessen auf die Kommunikationsversuche ihres Kindes zu reagieren. Die natürliche Lehrstrategie kann jedoch dabei helfen, eine reichhaltige Sprache in die persönlichen Interaktionen des Kindes mit seinen Eltern und Gleichaltrigen einzubinden. Sobald diese Interaktion stattfindet, können die natürlichen Strategien genutzt werden, um die angestrebten Zielverhaltensweisen zu erreichen.

Die natürlichen Lehrstrategien sind so gestaltet, dass sie die Kommunikationsfähigkeiten von Kindern in sozialen Kontexten und alltäglichen Routinen basierend auf ihren eigenen Interessen, ihrer Motivation und ihren emotionalen Bindungen stärken. Wenn Kinder echtes Interesse zeigen, sind sie motivierter und offener für Lernprozesse.

Dadurch beginnen sie, komplexere Fähigkeiten zu entwickeln, die genau zur jeweiligen Interaktion passen und von Natur aus selbstverstärkend wirken. Aus diesem Grund haben wir gelernt, dass das Folgen der Führung des Kindes von entscheidender Bedeutung für dessen Motivation ist. Um der Führung des Kindes zu folgen, müssen Eltern das Interesse des Kindes genau beobachten und wahrnehmen, sich dann aktiv an der Aktivität des Kindes beteiligen und feinfühlig (responsiv) auf die Bedürfnisse, Wünsche und kommunikativen Handlungen des Kindes reagieren.

Darauf aufbauend können Eltern gezielt Kommunikationsgelegenheiten schaffen, indem sie die Umgebung anpassen und Routinen leicht verändern. Anschließend können sie die passende Sprache vorleben (Modellierung), offene Fragen oder Auswahlfragen stellen und bewusste Pausen nutzen, um das Kind zur Eigeninitiative zu ermutigen. Schließlich können Eltern diese natürlichen Lehrstrategien über den gesamten Tag hinweg anwenden Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten und sie fest in die alltäglichen Routinen und Aktivitäten des Kindes integrieren.

Die Aktivitäten, in die das natürliche Lernen eingebettet wird, können dabei kindzentriert, routinemäßig oder geplant sein. Nicht zuletzt hat sich die natürliche Lehrstrategie in der Forschung als eine äußerst wirksame Methode für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder im Autismus-Spektrum (ASD) sowie für viele Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen erwiesen (Dubin & Lieberman-Betz, 2020; Schreibman et al., 2015).

3.7. FRAGEN

Multiple-Choice-Fragen zum Modul

1. Der Führung des Kindes zu folgen bedeutet...

- a) während des Spiels neue Wörter beizubringen.
- b) die Aktivität gezielt auf Lernziele hinzulenken.
- c) sich auf das aktuelle Interesse des Kindes einzulassen.
- d) häufig Fragen zu stellen.
- e) das Spielverhalten des Kindes zu korrigieren.

2. Welches Beispiel zeigt das Folgen der Führung des Kindes am besten?

- a) Das Kind beim Spielen beobachten und sich dann aktiv in sein Spiel einklinken.
- b) Beim Autospiel plötzlich die Bauklötze zu zählen.
- c) Während des Puzzelns ein völlig neues Spielzeug einzuführen.
- d) Während der Snackzeit das Wissen über Farben abzufragen.
- e) Das Kind bewusst zu einer anderen Aktivität hinzulenken.

3. Das Schaffen von Kommunikationsanlässen beinhaltet:

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

- a) sofort auf alle Bedürfnisse des Kindes einzugehen.
- b) ausschließlich darauf zu warten, dass das Kind von sich aus spricht.
- c) die Anzahl der sprachlichen Korrekturen zu erhöhen.
- d) Anweisungen ständig zu wiederholen.
- e) die Umgebung so zu gestalten, dass sie Aufforderungen und Wünsche anregt.

4. Das Anbieten von Snacks in kleinen Portionen ist effektiv, weil:

- a) es das Verhalten des Kindes kontrolliert.
- b) es den Wortschatz des Kindes testet.
- c) es die Selbstständigkeit des Kindes verringert.
- d) es wiederholte Gelegenheiten für das Kind schafft, Wünsche zu äußern.
- e) es die täglichen Routinen beschleunigt.

5. Modellierung (ein sprachliches Vorbild geben) bedeutet:

- a) vom Kind zu verlangen, dass es ein Wort exakt wiederholt.
- b) ein neues Wort zu sprechen, das direkt mit dem aktuellen

Interesse des Kindes verknüpft ist.

- c) vor dem Sprechen immer eine Frage zu stellen.
- d) grammatikalische Fehler in der Aussprache des Kindes direkt zu korrigieren.
- e) fehlerhaftes Sprechen komplett zu ignorieren.

6. Die Spracherweiterung (Expansion) beinhaltet:

- a) die Worte des Kindes durch ganz andere Wörter zu ersetzen.
- b) mehrere neue, komplexe Sätze hinzuzufügen.
- c) den Äußerungen des Kindes ein weiteres, bedeutungsvolles Wort hinzuzufügen.

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

- d) die Aussprache des Kindes streng zu korrigieren.
- e) das reine Verständnisniveau des Kindes zu testen.

7. Beim Mand-Model-Verfahren sollte die Bezugsperson:

- a) ohne jegliches Abwarten sofort das sprachliche Vorbild vorgeben.
- b) eine kurze Zeit (Pause) abwarten, bevor sie das sprachliche Vorbild vorspricht.
- c) visuelle oder sprachliche Hilfestellungen (Impulse) komplett vermeiden.
- d) jede einzelne Reaktion des Kindes korrigieren.
- e) lange, ausführliche Erklärungen nutzen.

8. Das Ziel des Zeitverzögerungsverfahrens (Time Delay) ist es:

- a) das selbstständige Initiieren von Kommunikation zu fördern.
- b) die Abhängigkeit des Kindes von Erwachsenen zu erhöhen.
- c) die allgemeine Kommunikation des Kindes zu verringern.
- d) die reine Unterrichtszeit künstlich zu verlängern.
- e) bewusst Frustration beim Kind zu erzeugen.

9. Die Integration der Förderung in Routinen ist hilfreich, weil Routinen:

- a) unvorhersehbar und sprunghaft sind.
- b) im Alltag nur sehr selten vorkommen.
- c) völlig isoliert vom echten Leben stattfinden.
- d) ausschließlich für strukturierten, theoretischen Unterricht gedacht sind.
- e) sich ständig wiederholen und für das Kind von Bedeutung

sind.

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

10. Wenn sich die Förderung für das Kind wie Zwang anfühlt, sollte die Bezugsperson:

- a) ihre Erwartungen an das Kind weiter erhöhen.
- b) noch mehr Fragen hinzufügen, um die Aufmerksamkeit zu erzwingen.
- c) die gemeinsame Interaktion sofort komplett abbrechen.
- d) die Situation vereinfachen und spielerisch neu in Kontakt treten.
- e) das Kind sofort und streng korrigieren.

Antwortschlüssel (Antworten)

1. c | 2. a | 3. e | 4. d | 5. b | 6. c | 7. b | 8. a | 9. e | 10. D

Answer Key

1.c, 2.a, 3.e, 4.d, 5.b, 6c., 7.b, 8.a, 9.e, 10.d

3.8.LITERATURVERZEICHNIS

- Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020). Embedding naturalistic communication teaching strategies during shared interactive book reading for preschoolers with developmental delays: A guide for caregivers. *Early Childhood Education Journal*. 48, 759-766.
- Bruinsma, Y., Minjarez, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (Eds.). (2019). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Brookes Publishing.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Ünlü, E., & Arikan, A. (2017). *Doğal öğretim süreci: okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci*. TUBITAK 1001.
- 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., Ostrosky, M. M., & Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 188-199.
- 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, 295-309.
- Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2016). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 49-61.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (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). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492.
- 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.
- 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.
- Zimmerman, K.N. & Ledford, J.R. (2016). Environmental arrangement. In *Evidence-based instructional practices for young children with autism and other disabilities*. Retrieved from <http://ebip.vkcsites.org/environmental-arrangement>



Einführung
Aktivitätenbasierte Förderung
Untermodul 1: Erfahrungsorientiertes Lernen
Untermodul 2: Imitation
Untermodul 3: Kooperatives Spiel
Untermodul 4: Rhythmisch-motorische Aktivitäten
Untermodul 5: Relationales Lernen

SONDERPÄDAGOGISCHES HANDBUCH FÜR BEZUGSPERSONEN

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling



Nach Abschluss der Arbeit an diesem Modul werden Sie:

- die Prinzipien der aktivitätenbasierten Förderung definieren.
- die wesentlichen Ansätze des aktivitätenbasierten Lernens erklären.
- die Lerngelegenheiten in täglichen Routinen identifizieren.
- die Teilnahme von Kindern an Aktivitäten analysieren.
- die Auswirkungen von Inklusion und Weiterentwicklung interpretieren.

MODUL 4



4.MODUL -AKTIVITÄTENBASIERTE FÖRDERUNG

4.1.EINLEITUNG

Die aktivitätenbasierte Förderung (Activity-Based Intervention) basiert auf dem Grundverständnis, dass junge Kinder am effektivsten durch aktive Teilnahme, eigenständiges Entdecken und die Einbindung in bedeutsame alltägliche Erfahrungen lernen. Anstatt das Lernen als einen separaten oder isolierten Prozess zu betrachten, integriert dieser Ansatz Bildungs- und Entwicklungsziele direkt in das Spiel, die Bewegung, die täglichen Routinen und die soziale Interaktion. Die Lernenden sind möglicherweise bereits aus früheren Modulen mit verwandten Konzepten wie dem spielbasierten Lernen, der kindzentrierten Pädagogik oder dem erfahrungsorientierten Lernen vertraut. Die aktivitätenbasierte Förderung baut auf diesem Vorwissen auf, indem sie aufzeigt, wie zielgerichtete und bewusste Förderung in natürlichen Kontexten stattfinden kann, die Kinder als motivierend und sinnvoll empfinden (Bredekamp, 2014).

Die aktuelle frühkindliche Forschung hebt hervor, dass Lernen ein sozial vermittelter Prozess ist, der maßgeblich durch die Interaktion mit Gleichaltrigen, Erwachsenen und der Umwelt geformt wird. In vorangegangenen Themenbereichen wurden möglicherweise bereits entwicklungsgerechte Praktiken, die inklusive Bildung sowie die Rolle der Beobachtung beim Verstehen der kindlichen Bedürfnisse behandelt. Die aktivitätenbasierte Förderung verknüpft diese Strukturen miteinander, indem sie die Rolle der pädagogischen Fachkraft bzw. der Bezugsperson bei der Planung von Umgebungen und Aktivitäten betont, die die Kommunikation, die soziale Entwicklung, die Selbstständigkeit und die Teilhabe aller Kinder unterstützen (DEC, 2014; NAEYC, 2020).

Dieses Modul stellt die aktivitätenbasierte Förderung als einen flexiblen, aber dennoch strukturierten Ansatz vor, der eine Vielfalt von Lernenden unterstützt – einschließlich Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen. Es bietet praktische Orientierungshilfen für die Integration von Lernzielen in alltägliche Routinen und zeigt, wie die natürliche Motivation genutzt werden kann, um die aktive Beteiligung zu steigern. Das Modul ist in fünf grundlegende Untermodule unterteilt: erfahrungsorientiertes Lernen, Imitation, kooperatives Spiel, rhythmisch-motorische Aktivitäten und relationales Lernen. Jedes dieser Untermodule erklärt, wie es ganzheitlich zur kindlichen Entwicklung beiträgt.

Durch praktische Beispiele und reflektierende Anleitung werden die Lernenden entdecken, wie alltägliche Aktivitäten durch gezielte und bewusste Anwendung zu Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten kraftvollen Förderungswerkzeugen werden können. Durch die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis unterstützt dieses Modul die Schaffung inklusiver Lernumgebungen, in denen alle

Kinder aktiv teilhaben, sich kompetent fühlen und Erfolge erleben können (Barton & Smith, 2015).

4.2. AKTIVITÄTENBASIERTE FÖRDERUNG

Die aktivitätenbasierte Förderung (Activity-Based Intervention - ABI) betont, dass junge Kinder am effektivsten durch die aktive Teilnahme an bedeutsamen, realen Lebensaktivitäten lernen, anstatt durch isolierten Unterricht. Dieser Ansatz integriert Bildungsziele in alltägliche Routinen, Spiel, Bewegung und soziale Interaktionen, wodurch das Lernen natürlich, motivierend und entwicklungsgerecht gestaltet wird (Bredekamp, 2014). Lernende, die bereits mit spielbasiertem Lernen, kindzentrierten Ansätzen oder dem erfahrungsorientierten Lernen vertraut sind, können auf diesen Vorkenntnissen aufbauen, um zu verstehen, wie ABI diese Strategien für eine zielgerichtete Förderung erweitert und strukturiert. Bei der ABI verschiebt sich die Rolle der Erwachsenen vom traditionellen Unterrichten hin zu einer begleitenden und unterstützenden Funktion (Facilitation).

Pädagogische Fachkräfte und Bezugspersonen planen die Umgebungen, beobachten die Kinder und passen die Aktivitäten an die individuellen Bedürfnisse an, während sie die Lernziele in die täglichen Erfahrungen einbetten. Dieser Ansatz unterstützt die Kommunikation, die soziale Interaktion, die Selbstständigkeit und die Inklusion aller Kinder – einschließlich derer mit Entwicklungsverzögerungen, Autismus-Spektrum-Störung oder physischen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen (Barton & Smith, 2015; DEC, 2014). Indem ABI alltägliche Aktivitäten als Förderungsmöglichkeiten nutzt, fördert sie die Teilhabe, das Selbstvertrauen und die Kompetenz auf eine natürliche und bedeutsame Weise.

Diese Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Modul konzentriert sich auf die fünf Kernbereiche der ABI, die die praktische Umsetzung leiten:

- **Erfahrungsorientiertes Lernen:** Ermöglicht es Kindern, Wissen durch direkte Erfahrungen und Reflexion aufzubauen.
- **Imitation:** Erlaubt es Kindern, sprachliche, motorische und soziale Fähigkeiten zu erwerben, indem sie Gleichaltrige beobachten und nachahmen. Kinder lernen durch aktives und sinnvolles Spiel; Erwachsene erleichtern und unterstützen diesen Prozess. Dieser Ansatz fördert Inklusion, Zusammenarbeit, Nachahmung, Bewegung und die
- **Kooperatives Spiel:** Fördert das soziale Problemlösen, das Abwarten (Sich-Abwechseln) und die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen.

- Rhythmisch-motorische Aktivitäten: Steigern die Aufmerksamkeit, die Selbstregulation und die Teilnahme durch Bewegung und Musik.
- Relationales Lernen (Assoziatives Lernen): Hilft Kindern, bedeutsame Verbindungen zwischen Handlungen, Objekten und Konsequenzen herzustellen, was das Verständnis und die Selbstständigkeit unterstützt (NAEYC, 2020; Barton & Smith, 2015).

Dieses Modul bietet eine praktische Anleitung zur Integration dieser Strategien in den Alltag und hebt die Vorteile strukturierter, aber dennoch flexibler Ansätze für die inklusive frühkindliche Bildung hervor. Die Lernenden werden entdecken, wie die gezielte Anwendung der ABI Untermodule routinemäßige Aktivitäten in kraftvolle Lerngelegenheiten verwandeln kann. Dadurch wird allen Kindern die aktive Teilnahme ermöglicht, Kernkompetenzen werden entwickelt und Erfolgserlebnisse geschaffen, während gleichzeitig ein Gefühl der Zugehörigkeit und Inklusion gefördert wird.

4.2.1. Theoretischer Und Methodologischer Aktivitätenbasierten Förderung

ABI basiert auf zeitgenössischen Bildungstheorien, die die aktive Teilnahme der Lernenden, bedeutsame Erfahrungen und die soziale Interaktion als grundlegende Triebkräfte des Lernens hervorheben. Anstatt sich auf die passive Wissensvermittlung zu konzentrieren, versteht ABI das Lernen als einen dynamischen Prozess, der durch zielgerichtete, in alltägliche Routinen und Spiele integrierte Aktivitäten stattfindet. Dieser pädagogische Rahmen steht im Einklang mit konstruktivistischen und soziokulturellen Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Perspektiven, die die Bedeutung von Erfahrung, Interaktion und Kontext für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern betonen (Fleer, 2011; Hedges & Cullen, 2012).

Aktivitätsbasierter Unterricht (ABU) X Aktivitätsbasiertes Lernen Aus methodologischer Sicht verbindet ABI eine strukturierte Planung mit einer flexiblen Umsetzung. Dies ermöglicht es pädagogischen Fachkräften und Bezugspersonen, auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einzugehen und gleichzeitig klare Entwicklungsziele beizubehalten. Zu den pädagogischen Prinzipien der ABI gehören das lernerzentrierte Unterrichten, die geleitete Teilnahme, das Scaffolding (Unterstützungssysteme) und die bewusste Nutzung der Umgebung als Lernressource.

Die Erwachsenen agieren dabei als Facilitatoren (Begleiter), die bedeutsame Aktivitäten gestalten, die Reaktionen der Kinder beobachten und die Unterstützung individuell anpassen, um Selbstständigkeit, Kommunikation und Teilhabe zu fördern (Bredekamp, 2014; NAEYC, 2020).

Dieses theoretische und methodologische Fundament bietet einen kohärenten Rahmen, um zu verstehen, wie aktivitätsbasierte Strategien systematisch in verschiedenen Lernbereichen angewendet werden können. Darüber hinaus bildet es die Grundlage für die in diesem Modul vorgestellten Untermodule und zeigt auf, wie Theorie in praktische, inklusive Förderansätze übersetzt wird, die eine Vielfalt von Lernenden in frühkindlichen Umgebungen unterstützen.

4.2.2. Die Anwendung Der Lerntheorien In Der Aktivitätenbasierten Förderung (2–7 Jahre)

Die Transformation der theoretischen Grundlagen der ABI in alltägliche Bildungspraktiken ist besonders in der frühen Kindheit von Bedeutung, da das Lernen durch Spiel, Entdecken und soziale Interaktion in dieser Phase am effektivsten ist. Bei Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren erfolgt die Entwicklung ganzheitlich in den Bereichen Kognition, Soziales, Emotion, Motorik und Kommunikation.

ABI reagiert auf diese entwicklungsbedingten Merkmale, indem sie Lerngelegenheiten in bedeutsame Aktivitäten einbettet, die die natürlichen Interessen und täglichen Erfahrungen der Kinder widerspiegeln. In der Praxis erfordert ABI sowohl Planung als auch eine flexible Umsetzung. Pädagogische Fachkräfte und Bezugspersonen gestalten Aktivitäten, die Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten entwicklungsgerecht und kultursensibel sind sowie an individuelle Bedürfnisse angepasst werden können – einschließlich derer von Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen.

Anstatt das Lernen durch formalen Unterricht zu lenken, begleiten die Erwachsenen die Erfahrungen, beobachten die Beteiligung der Kinder und bieten Scaffolding (Unterstützungssysteme), um sich entwickelnde Fähigkeiten wie Imitation, Kooperation, Selbstregulation und Problemlösung zu unterstützen (Fleer, 2011; Bredekamp, 2014). Strukturierte Routinen, Interaktionen mit Gleichaltrigen und praxisnahe, handlungsorientierte Aktivitäten schaffen für junge Kinder vorhersehbare und motivierende Lernkontexte. Die Rolle der Bezugsperson besteht darin, die Teilnahme zu lenken, gewünschte Verhaltensweisen zu modellieren und die Unterstützung individuell anzupassen, um Selbstständigkeit und Selbstvertrauen zu fördern.

Durch diesen Ansatz werden theoretische Prinzipien wie Konstruktivismus und soziales Lernen in praktische Strategien übersetzt, die inklusive, aktivitätsreiche Umgebungen für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren unterstützen (NAEYC, 2020). Der didaktische Rahmen der ABI integriert fundierte Lerntheorien mit entwicklungsgerechten Bildungspraktiken für junge Kinder. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, transformiert ABI

theoretische Prinzipien wie Konstruktivismus, soziokulturelles Lernen, erfahrungsorientiertes Lernen und soziales Lernen in konkrete, in den Alltag integrierte Förderstrategien.

Tabelle 1 Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung der ABI (2–7 Jahre)

Lerntheorie	Grundprinzipien	ABI-Anwendung (2–7 Jahre)
Konstruktivismus	Kinder erwerben Wissen durch aktive Erfahrungen.	Handlungsorientiertes Spiel, Entdecken mit Materialien und Lernen durch Versuch und Irrtum.
Soziokulturelle Theorie	Lernen erfolgt durch soziale Interaktion.	Peer-Tutoring (Lernen von Gleichaltrigen), kooperatives Spiel, von Erwachsenen begleitete Teilnahme.
Erfahrungsorientiertes Lernen	Lernen basiert auf bedeutsamen Erfahrungen.	Tägliche Routinen, Rollenspiele, reale Lebensaktivitäten (z. B. Körperpflege, Aufgaben in der Gruppe).
Soziale Lerntheorie	Kinder lernen durch Beobachtung und Nachahmung anderer.	Peer-Modelling (Modellieren durch Gleichaltrige), Imitationsspiele und Vorführungen durch die Bezugsperson.
Entwicklungsgerechte Praxis (DAP)	Förderung muss auf das jeweilige Entwicklungsniveau abgestimmt sein.	Angepasste Aktivitäten, flexible Ziele, individualisierte Unterstützung.

Diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis stellt sicher, dass Lernerfahrungen bedeutsam, inklusiv und sensibel für die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren sind. Indem Pädagogen und Bezugspersonen ihre Entscheidungen auf theoretische Grundlagen stützen und gleichzeitig Flexibilität in der Umsetzung bewahren, Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten können sie Umgebungen schaffen, die aktive Teilnahme, Interaktion mit Gleichaltrigen und eine ganzheitliche Entwicklung fördern.

Die Tabelle bietet einen klaren Überblick darüber, wie abstrakte theoretische Konzepte durch spielbasierte, routinebasierte und sozial vermittelte Aktivitäten operationalisiert werden, und stärkt damit die Rolle der ABI als kohärenten und evidenzbasierten pädagogischen Ansatz.

4.2.3. Einführung In Die Module Der Aktivitätenbasierten Förderung

Die ABI entfaltet ihre größte Wirkung, wenn ihre theoretischen Prinzipien in klar strukturierte und bewusst gestaltete Lernerfahrungen übersetzt werden. Die folgenden Untermodule repräsentieren die Kernbereiche, in denen die ABI in der frühkindlichen Bildung für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren systematisch angewendet werden kann. Jedes Untermodul konzentriert sich auf einen spezifischen Aspekt des Lernens, der sich ganz natürlich aus dem Spiel, der sozialen Interaktion und den täglichen Routinen ergibt. Ihr volles Potenzial erreicht die ABI, wenn die theoretischen Prinzipien konsistent in bewusst geplante und entwicklungsgerechte Lernerfahrungen transformiert werden.

Im Kontext der frühkindlichen Bildung in der Tschechischen Republik steht dieser Ansatz in enger Übereinstimmung mit den Prinzipien des Rahmenbildungsprogramms für die Vorschulerziehung, das das Lernen durch Spiel, erfahrungsorientierte Aktivitäten und tägliche Routinen als Fundament der kindlichen Entwicklung betont (Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport [MŠMT], 2021).

Die nachfolgenden Untermodule stellen die Kernbereiche dar, in denen die ABI systematisch bei Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren in Kindergärten und frühkindlichen Einrichtungen umgesetzt werden kann. Jedes Untermodul fokussiert sich auf eine bestimmte Facette des Lernens, die organisch aus der aktiven Teilnahme der Kinder, der sozialen Interaktion und der bedeutsamen Einbindung in alltägliche Aktivitäten hervorgeht. Diese Struktur reflektiert sowohl die internationale Forschung im Bereich der frühkindlichen Pädagogik als auch die tief verwurzelten Traditionen der tschechischen Vorschulerziehung, die eine ganzheitliche Entwicklung und das kindzentrierte Lernen in den Vordergrund stellen (Bredkamp, 2014; Opravilová, 2016). Die ausgewählten Untermodule — Erfahrungsorientiertes Lernen, Imitation, Kooperatives Spiel, Rhythmisch-motorische Aktivitäten und Relationales Lernen — entsprechen den grundlegenden Entwicklungspfaden in der frühen Kindheit und spiegeln diese wider. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Zusammen unterstützen diese Module die Entwicklung kognitiver, kommunikativer, sozialer, emotionaler und motorischer Fähigkeiten, während sie gleichzeitig individuellen Entwicklungsunterschieden Priorität einräumen.

Aus einer inklusiven Perspektive heraus schaffen diese Untermodule natürliche Teilhabechancen für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen, sozialen Untermodulen des aktivitätsorientierten Unterrichts (AOU) Erfahrungsbasiertes Lernen Nachahmung Kooperatives Spiel Rhythmische Bewegungsaktivitäten Beziehungsorientiertes Lernen → Unterstützt die gemeinsame Entwicklung Benachteiligungen oder unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen, da das Lernen in gemeinsamen und bedeutsamen Kontexten stattfindet (Syslová, 2019; NAEYC, 2020). Diese Untermodule sind nicht für den isolierten Einsatz gedacht; vielmehr ergänzen sie einander und können flexibel an die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsstufen der Kinder angepasst und miteinander kombiniert werden.

In jedem Untermodul liegt der Fokus auf der praktischen Umsetzung, auf entwicklungsgerechten Strategien sowie auf der aktiven Rolle sowohl der Kinder als auch der Bezugspersonen. Die Module leiten die Lesenden an, wie alltägliche Aktivitäten in bedeutsame Lerngelegenheiten verwandelt werden können, und unterstützen die Teilhabe, das Interesse sowie das Kompetenzgefühl aller Kinder – einschließlich derer mit Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen oder sozialen Benachteiligungen (Průcha, 2017; Flee, 2011). Es ist ein zentraler Punkt, dass die Untermodule nicht als isolierte Trainingseinheiten fungieren.

In Übereinstimmung mit sowohl den tschechischen als auch den internationalen pädagogischen Rahmenkonzepten sind sie so konzipiert, dass sie flexibel kombiniert und an die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Kinder angepasst werden können. Der Schwerpunkt liegt auf der praktischen Anwendung, auf der Rolle der Bezugsperson als Facilitator (Begleiter) des Lernens und auf der Transformation alltäglicher Situationen wie Spiel, Routinen, Bewegung und Interaktion mit Gleichaltrigen in reichhaltige Lerngelegenheiten, die die Teilhabe, Autonomie und das Kompetenzgefühl aller Kinder stärken (Průcha, 2017; Flee, 2011).

4.3.UNTERMODUL 1: ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN

Erfahrungsorientiertes Lernen bildet eine der tragenden Säulen der ABL und nimmt weltweit eine Schlüsselrolle in der frühkindlichen Bildung ein. Dieses Konzept basiert auf dem Verständnis, dass Kinder am effektivsten durch direkte Erfahrung, aktive Teilnahme und das Nachdenken (Reflexion) über bedeutsame Aktivitäten lernen. Anstatt Wissen durch passiven Unterricht aufzunehmen, konstruieren Kinder Bedeutung, indem sie mit ihrer Umwelt, Materialien, Gleichaltrigen und Erwachsenen interagieren.

Dieser Ansatz ist besonders wichtig für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren, deren Lernen eng mit sensorischer Erkundung, Bewegung, Spiel und sozialer Teilhabe verknüpft ist (Kolb, 2015; In internationalen Rahmenkonzepten für die frühkindliche Bildung wird das erfahrungsorientierte Lernen als ein entwicklungsgerechter und inklusiver Ansatz anerkannt, der eine ganzheitliche Entwicklung unterstützt.

Dieser Ansatz steht im Einklang mit konstruktivistischen und soziokulturellen Theorien und betont das Lernen als einen aktiven und sozial vermittelten Prozess, der in reale Lebenskontexte eingebettet ist (Vygotsky, 1978; Flear, 2011). Innerhalb der ABl verwandelt das erfahrungsorientierte Lernen alltägliche Situationen wie Spiel, Routinen und praktische Aufgaben in gezielte Lerngelegenheiten, die Autonomie, Motivation und Kompetenz fördern. Im Kontext der Tschechischen Republik stimmt das erfahrungsorientierte Lernen eng mit den im Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung verankerten Prinzipien überein, die das Lernen durch Spiel, Erfahrung und bedeutsame Aktivitäten in den Mittelpunkt der kindlichen Entwicklung stellen (MŠMT, 2021).

Auch wenn die Terminologie variieren kann, deckt sich die grundlegende pädagogische Philosophie eng mit den in der internationalen Literatur weit verbreiteten Prinzipien des erfahrungsorientierten Lernens.

4.3.1.Erfahrungsbasiertes Lernen -Theoretische Grundlagen

Erfahrungsorientiertes Lernen wird am stärksten mit den Arbeiten von David Kolb in Verbindung gebracht, der das Lernen als einen zyklischen Prozess definiert, welcher konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren umfasst (Kolb, 2015). In der frühen Kindheit trägt dieser Zyklus oft eher einen impliziten Charakter, anstatt bewusst strukturiert zu sein; junge Kinder machen Erfahrungen, experimentieren und reflektieren durch Spiel, Imitation und Interaktion, ohne dass dies einer formalen sprachlichen Formulierung bedarf. Aus den Arbeiten von Kolb Vygotsky (Wygotski) Die konstruktivistische Theorie bietet einen grundlegenden Rahmen für das erfahrungsorientierte Lernen, indem sie betont, dass Wissen aktiv konstruiert wird, anstatt bloß übertragen zu werden. Kinder interpretieren neue Erfahrungen auf der Basis ihres bisherigen Verständnisses und ordnen ihre kognitiven Strukturen durch Entdecken und Problemlösen schrittweise neu an (Piaget, 1964).

Die soziokulturelle Theorie erweitert diese Sichtweise noch, indem sie die Rolle der sozialen Interaktion, der Sprache und der geleiteten Teilnahme an den Lernprozessen hervorhebt (Vygotsky, 1978). Neuere internationale Forschungsarbeiten betonen, dass erfahrungsorientiertes Lernen in der frühen Kindheit in reale, für das Kind bedeutsame

Aktivitäten integriert werden muss. Fleeer (2011) argumentiert, dass das Lernen dann am effektivsten ist, wenn Kinder an konzeptreichen Spielen teilnehmen, die Vorstellungskraft, Handeln und soziale Interaktion miteinander verbinden.

Diese theoretische Perspektive stützt den Ansatz der aktivitätenbasierten Förderung, bei dem Bezugspersonen und Pädagogen gezielt Umgebungen und Aktivitäten gestalten, die zum Entdecken, zur Zusammenarbeit und zur gemeinsamen Sinnstiftung einladen. In tschechischen Vorschuleinrichtungen spiegelt sich das erfahrungsorientierte Lernen seit langem in Ansätzen wider, die das Lernen durch Erfahrung, das spontane Spiel und alltägliche Aktivitäten als grundlegende Lernkontexte in den Vordergrund stellen (Opravilová, 2016; Syslová, 2019).

Diese Prinzipien überschneiden sich trotz Unterschieden in der Terminologie stark mit den international gültigen theoretischen Modellen.

4.3.2. Erfahrungsorientiertes Lernen In Der Frühkindlichen Praxis (2–7 Jahre)

In der Praxis für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren vollzieht sich das erfahrungsorientierte Lernen durch die aktive Teilnahme an spielbasierten und routinebasierten Aktivitäten. Hierzu gehören das freie Spiel, die geleitete Erkundung, kreative Aktivitäten, Routinen der Körperpflege, Spiele im Freien sowie kooperative Aufgaben. Wenn Kinder mit Gegenständen hantieren, Entscheidungen treffen, Ideen ausprobieren und mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen interagieren, entsteht das Lernen auf eine ganz natürliche Weise.

Im Rahmen der ABI besteht die Rolle der Bezugsperson oder pädagogischen Fachkraft nicht darin, Lernergebnisse strikt zu diktieren, sondern Bedingungen zu schaffen, die das Entdecken und die Reflexion unterstützen. Dazu gehören die Vorbereitung anregender Umgebungen, das Bereitstellen geeigneter Materialien, die Beobachtung der kindlichen Interessen und die bedarfsgerechte Unterstützung. Durch eine feinfühlige und sensible Begleitung helfen die Erwachsenen den Kindern, ihre Erfahrungen zu erweitern, Problemlösekompetenzen zu entwickeln und Handlungen mit deren Konsequenzen zu verknüpfen. Das erfahrungsorientierte Lernen ist für inklusive frühkindliche Umgebungen besonders vorteilhaft.

Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen oder sozialen Benachteiligungen profitieren in hohem Maße von konkreten, praxisnahen Erfahrungen, da hierdurch die Abhängigkeit von verbalen Anweisungen und abstrakten Konzepten verringert wird. Alltägliche Aktivitäten wie das Zubereiten von Snacks, das Aufräumen, das Bauen von Konstruktionen oder die Teilnahme an Gruppenspielen bieten barrierefreie

Lerngelegenheiten, die die Kommunikation, Selbstständigkeit und soziale Teilhabe effektiv unterstützen.

In der frühkindlichen Praxis in der Tschechischen Republik ist das erfahrungsorientierte Lernen fest in die täglichen Routinen von Kindergärten integriert; die Kinder lernen dort durch praktische Aktivitäten, Erfahrungen im Freien und kooperative Spiele. Dieser Ansatz stärkt die Bedeutung einer ganzheitlichen Entwicklung sowie der Individualisierung und ermöglicht es den Bezugspersonen, die Lernerfahrungen flexibel an das jeweilige Entwicklungsniveau und die spezifischen Bedürfnisse der Kinder anzupassen.

4.3.3. Erfahrungsorientiertes Lernen In Der Aktivitätenbasierten Förderung

Innerhalb der ABI fungiert das erfahrungsorientierte Lernen als ein integrativer Rahmen, der die theoretischen Prinzipien nahtlos mit der täglichen Bildungspraxis verknüpft. Es bildet das fundamentale Fundament für die anderen Untermodule wie die Imitation, das kooperative Spiel und die rhythmisch-motorischen Aktivitäten. Das erfahrungsorientierte Lernen stellt sicher, dass Lernprozesse stets bedeutsam, kontextualisiert und eng mit der realen Lebenswelt der Kinder verbunden sind. Durch die Einbindung der Kinder in aktive Erfahrungen fördert ABI die intrinsische Motivation und unterstützt gezielt die Entwicklung von Autonomie und Selbstwirksamkeit. Kinder sind hierbei keine passiven Empfänger von Instruktionen, sondern aktive Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse.

Dieser Ansatz begünstigt ein tieferes Verständnis, da Wissen nicht durch reines Auswendiglernen, sondern durch Handeln, Reflexion und soziale Interaktion konstruiert wird (Kolb, 2015). Aus einer inklusiven Perspektive heraus wertschätzt das erfahrungsorientierte Lernen unterschiedliche Fähigkeiten sowie Lernstile und stärkt dadurch die aktive Teilhabe sowie das Zugehörigkeitsgefühl.

Es ermöglicht Kindern, in ihrem eigenen Tempo und auf ihre eigene Art und Weise erfolgreich zu sein, was ihr Selbstvertrauen und Engagement nachhaltig festigt. Sowohl im internationalen als auch im tschechischen Bildungskontext gilt das erfahrungsorientierte Lernen als einer der Grundsteine einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung und als eine Schlüsselkomponente der ABI.

Tabelle 2 Anpassung des Kolb'schen Erfahrungs-Lernzirkels für Kinder im Alter von 2–7 Jahren

Kolb'sche Lernphasen	Beschreibung der Phase	Anwendung (2–7 Jahre)	Aktivitätsbeispiel	Rolle der Bezugsperson
Konkrete Erfahrung	Kinder nehmen aktiv an realen oder	Das Lernen erfolgt durch	Kinder bauen einen Turm aus Bausteinen oder	Sichere, anregende Materialien

(Concrete Experience)	spielbasierten Aktivitäten teil.	sensorische Erkundung, Bewegung sowie die direkte Interaktion mit Materialien und Gleichaltrigen.	bereiten in der Snackpause Obst zu.	bereitstellen und Kinder zum Entdecken ermutigen.
Reflektierende Beobachtung (Reflective Observation)	Kinder beobachten die Auswirkungen ihres Handelns und beginnen, Muster oder Ergebnisse wahrzunehmen.	Die Reflexion geschieht implizit durch Nachdenken, Austausch, Imitation und das Beobachten von Gleichaltrigen.	Kinder bemerken, warum der Turm umgefallen ist, oder vergleichen ihre Arbeit mit der anderer Kinder.	Wegweisende Impulse oder Fragen geben und Kinder ermutigen, ihre Erfahrungen zu beschreiben.
Abstrakte Begriffsbildung (Abstract Conceptualization)	Kinder beginnen, einfache Konzepte zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen.	Das Verständnis entwickelt sich durch Gespräche, sprachliche Begleitung, Geschichten und Erklärungen.	Kinder erkennen, dass größere Bausteine ein stabileres Fundament bilden.	Die Sprachentwicklung unterstützen und neue Begriffe einführen bzw. erklären.
Aktives Experimentieren (Active Experimentation)	Kinder wenden das neu Gelernte auf zukünftige Aktivitäten an.	Kinder passen ihr Verhalten an, erproben neue Strategien und lösen auftretende Probleme.	Kinder bauen den Turm erneut auf und nutzen diesmal stabilere Fundamentstrukturen.	Problemlösen fördern und Raum für wiederholtes, selbstständiges Üben geben.

Der Erfahrungs-Lernzyklus bietet einen strukturierten Rahmen, um zu verstehen, wie junge Kinder alltägliche Erfahrungen in bedeutsames Lernen verwandeln. Wie in der Tabelle dargestellt, lässt sich jede Phase des Kolb'schen Zyklus ganz natürlich in die spiel- und routinebasierten Aktivitäten von Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren integrieren. In der

frühkindlichen Bildung verläuft dieser Zyklus jedoch nicht als starrer, linearer Prozess; vielmehr bewegen sich die Kinder durch Entdecken, Wiederholung und soziale Interaktion flexibel zwischen den einzelnen Phasen hin und her. Die Bezugsperson spielt dabei eine entscheidende Rolle, indem sie die Reflexion erleichtert, die Begriffsbildung unterstützt und zum Ausprobieren anregt. So wird sichergestellt, dass das erfahrungsorientierte Lernen effektiv zur ganzheitlichen Entwicklung des Kindes beiträgt (Kolb, 2015; Bredekamp, 2014).

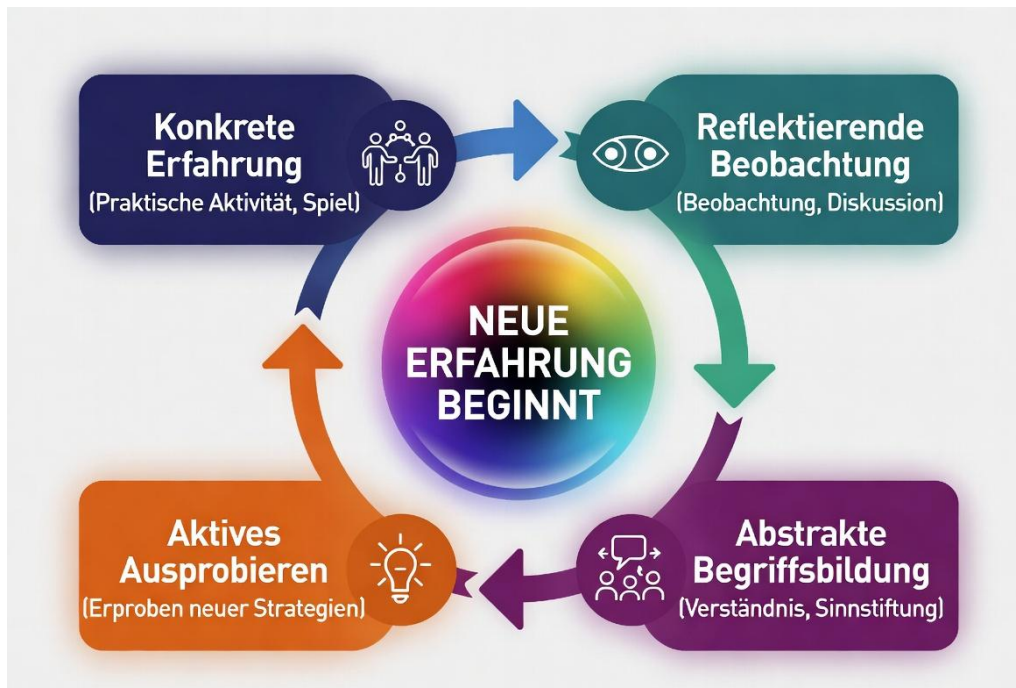


Abbildung 7: Der Für Die Frühe Kindheit (2–7 Jahre) Adaptierte Erfahrungslernzyklus

In frühkindlichen Umgebungen folgt der Kolb'sche Lernkreis keiner starren oder linearen Struktur. Stattdessen bewegen sich Kinder durch Spiel, alltägliche Routinen und soziale Interaktionen ganz natürlich zwischen den einzelnen Phasen hin und her. Für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren beginnt das erfahrungsorientierte Lernen in der Regel mit konkreten, sensorischen Erfahrungen und wandelt sich unter feinfühligem elterlicher oder pädagogischer Begleitung schrittweise in Reflexion und begriffliches Verständnis um (Kolb, 2015; Bredekamp, 2014).

Im Kontext der tschechischen Vorschulerziehung lässt sich dieser zyklische Lernprozess besonders häufig beim spielbasierten Lernen, bei Entdeckungen im Freien und während der täglichen Routinen beobachten; in diesen Situationen machen Kinder immer wieder wertvolle Erfahrungen in bedeutsamen Kontexten, reflektieren diese implizit und

probieren sich aus (MŠMT, 2021; Opravilová, 2016). Die Bezugsperson spielt eine entscheidende Rolle dabei, die Übergänge zwischen den Lernphasen zu erleichtern, indem sie gezielt Gelegenheiten zur Reflexion schafft, sprachliche Unterstützung bietet und das selbstständige Problemlösen anregt.

4.4.UNTERMODUL 2: IMITATION

Die Imitation (Nachahmung) bildet einen der fundamentalsten Mechanismen des frühen Lernens und ist eine Kernkomponente der ABl in der frühkindlichen Bildung. Vom Säuglingsalter bis hin zu den Vorschuljahren erwerben Kinder Sprache, soziale Verhaltensweisen, motorische Fähigkeiten und Strategien zur Problemlösung, indem sie die Handlungen anderer beobachten und nachahmen. Im pädagogischen Kontext fungiert die Imitation als eine natürliche Brücke zwischen reiner Beobachtung und aktiver Teilnahme, weshalb sie besonders für Kinder im Alter von 2 bis 7 Jahren von zentraler Bedeutung ist. Nachahmung Ein zentraler Prozess des sozialen Lernens Beobachtung von Gleichaltrigen und Erwachsenen Dramatisierung Kooperatives Spiel Die internationale Forschung hebt die Imitation als einen zentralen Prozess des sozialen Lernens und der kognitiven Entwicklung hervor.

Durch die Beobachtung von Gleichaltrigen und Erwachsenen verinnerlichen Kinder Verhaltensmuster, Kommunikationsstrategien und soziale Normen (Bandura, 1977; Meltzoff, 2013). In inklusiven frühkindlichen Lernumgebungen unterstützt die Imitation die Teilhabe und das Engagement, indem sie insbesondere für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder Kommunikationsschwierigkeiten barrierefreie Lernwege eröffnet (Ingersoll & Schreibman, 2010; NAEYC, 2020). In der tschechischen Vorschultradition ist die Imitation fester Bestandteil der täglichen pädagogischen Praxis, insbesondere bei Routinen, Bewegungsaktivitäten, Rollenspielen (Dramatisierung) und kooperativen Spielen. Obwohl sie selten explizit als separate Unterrichtsstrategie bezeichnet wird, ist die Nachahmung organisch in Lernsituationen integriert, die das Modellieren, gemeinsame Erfahrungen und die geleitete Teilnahme betonen (Opravilová, 2016; MŠMT, 2021).

4.4.1.Der Theoretische Hintergrund Der Imitation

Die theoretischen Grundlagen der Imitation sind am deutlichsten mit der sozialen Lerntheorie verknüpft, die betont, dass Kinder durch die Beobachtung anderer und die Nachahmung von deren Verhalten lernen (Bandura, 1977). Aus dieser Perspektive umfasst das Lernen die Prozesse der Aufmerksamkeit, des Behaltens (Gedächtnis), der motorischen Reproduktion und der Motivation. Für junge Kinder bedeutet Imitation

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten keineswegs ein bloßes, mechanisches Kopieren von Verhalten; sie stellt vielmehr einen aktiven kognitiven und sozialen Prozess dar, in dem Bedeutung eigenständig konstruiert wird.

Die Entwicklungsforschung zeigt zudem, dass die Nachahmung den Spracherwerb, das emotionale Verständnis und die Entwicklung der Theory of Mind (das Verstehen der mentalen Zustände anderer) nachhaltig unterstützt (Meltzoff, 2013). In frühkindlichen Lernumgebungen fördert die Imitation die geteilte Aufmerksamkeit (Joint Attention) und die soziale Reziprozität (Gegenseitigkeit), welche das Fundament für den späteren akademischen und sozialen Erfolg bilden. Aus einer soziokulturellen Perspektive heraus ist die Imitation eng mit der geleiteten Teilnahme und dem Scaffolding innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes verwoben (Vygotsky, 1978).

Wenn Erwachsene oder kompetentere Gleichaltrige Handlungen modellieren (vormachen), werden Kinder darin unterstützt, Aufgaben zu bewältigen, die knapp oberhalb ihrer unabhängigen Fähigkeiten liegen. Dieses Prinzip ist in inklusiven Settings von besonderer Bedeutung, da das Peer-Modelling (das Lernen am Modell von Gleichaltrigen) nachweislich die aktive Teilhabe sowie den Kompetenzerwerb stärkt (Ingersoll & Schreibman, 2010). In der tschechischen pädagogischen Praxis zeigt sich der Stellenwert der Imitation vor allem in der hohen Gewichtung von gemeinsamen Aktivitäten, Dramatisierungen (Rollenspielen) und kooperativen Aufgaben, bei denen Kinder Handlungen in bedeutsamen Kontexten ganz natürlich beobachten und reproduzieren (Syslová, 2019).

4.4.2. Imitation In Der Praxis: Die Umsetzung Für Kinder Im Alter Von 2 Bis 7 Jahren

In der frühkindlichen Bildung zeigt sich die Imitation sowohl in spontanen als auch in strukturierten Kontexten. Junge Kinder ahmen während des Spiels und der täglichen Routinen ganz natürlich Gesten, Sprachmuster, emotionale Ausdrücke und Strategien zur Problemlösung nach. Im Rahmen der aktivitätsbasierten Förderung (ABI) wird diese Nachahmung zu einem bewusst eingesetzten, gezielten pädagogischen Werkzeug. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Beispiele für imitationsbasierte Aktivitäten im Alltag:

- **Bewegungsspiele:** Spiele wie „Folge dem Anführer“ (Lideri takip et) zur Förderung von Aufmerksamkeit und Koordination.
- **Bewegungslieder und Singspiele:** Lieder, bei denen bestimmte Gesten oder Handlungen passend zum Text nachgemacht werden.

- **Modellieren von Körperpflegeroutinen:** Das gemeinsame Vormachen und Nachahmen beim Händewaschen, Zähneputzen oder An- und Ausziehen.
- **Peer-Modelling bei kooperativen Aufgaben:** Gleichaltrige fungieren während des gemeinsamen Tuns als direktes Vorbild für ein anderes Kind. Nachahmung ist geeignet für: Kinder mit Autismus Spektrum-Störung (ASS) Kinder mit Entwicklungsverzögerungen Kinder mit eingeschränkter verbaler Kommunikation
- **Rollenspiele und Dramatisierungen:** Das Nachspielen von Alltagsszenen (z. B. Einkaufen, Arztbesuch) oder das Inszenieren kleiner Geschichten. Unterstützte Entwicklungsbereiche bei Kindern von 2–7 Jahren: Die systematische Nutzung der Imitation leistet einen wesentlichen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung des Kindes und stärkt gezielt folgende Kompetenzen:
 - **Sprachentwicklung:** Durch das Nachsprechen von Wörtern, Betonungen und das Übernehmen von Redewendungen.
- **Motorische Koordination:** Durch das gezielte Nachahmen grob- und feinmotorischer Bewegungsabfolgen.
- **Soziale Fähigkeiten:** Durch das Erlernen von Teilen, Abwechseln und der sozialen Reziprozität im gemeinsamen Spiel.
- **Emotionale Regulation:** Durch das Beobachten und Übernehmen von Strategien zur Konfliktlösung und zum Umgang mit Gefühlen.
- **Verständnis von Gruppenroutinen:** Durch das Orientieren am Verhalten der anderen Kinder, was den Ablauf des Gruppenalltags strukturiert und verständlich macht. Bedeutung für die inklusive Praxis Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Die Imitation erweist sich als besonders wertvoll für Kinder mit Autismus-Spektrum Störungen (ASS), Entwicklungsverzögerungen oder einer eingeschränkten verbalen Kommunikation. Strukturierte Nachahmungsaktivitäten reduzieren die kognitive Belastung (kognitive Last) massiv, da sie auf komplexe sprachliche Erklärungen verzichten. Stattdessen bieten sie klare, visuelle und motorische Verhaltensmodelle, was die aktive Teilhabe, das Zugehörigkeitsgefühl und die Erfolgerlebnisse dieser Kinder im Gruppenalltag nachhaltig steigert (Ingersoll & Schreibman, 2010).

Der tschechische Kontext In tschechischen Kindergärten ist die Imitation fest in die tägliche Praxis integriert. Sie kommt besonders häufig im morgendlichen Stuhlkreis (sabah grup etkinlikleri), bei angeleiteten Bewegungsphasen, in der Musikpädagogik sowie bei kleinen Theater- und Rollenspielen zum Einsatz. Die Pädagoginnen und Pädagogen modellieren dabei bewusst Handlungen und Verhaltensweisen, während sie gleichzeitig die Interaktion unter den Kindern (das Peer-Modelling) aktiv fördern. Dies steht in enger Übereinstimmung mit den Prinzipien des Rahmenbildungsprogramms (MŠMT, 2021), die

das erfahrungsorientierte und sozial vermittelte Lernen im geschützten Gruppenkontext betonen.

4.4.3. Imitation In Der Aktivitätenbasierten Förderung

In der ABI fungiert die Imitation als ein Mechanismus, der Beobachtung mit aktiver Teilnahme verbindet. Da Kinder sich auf Modelle verlassen können, die von Erwachsenen oder Gleichaltrigen präsentiert werden, ermöglicht sie ihnen den angstfreien Einstieg in Lernsituationen. Die ABI reduziert Ängste und unterstützt die Inklusion, insbesondere für Kinder, die mit abstrakten Anweisungen Schwierigkeiten haben. Die Imitation stärkt zudem die Peer-Beziehungen. Wenn Kinder einander nachahmen, treten sie in eine wechselseitige Interaktion ein, die Empathie, Zusammenarbeit und ein gemeinsames Verständnis fördert. In ABI-Umgebungen wird das Peer-Modelling zu einer starken inklusiven Strategie, die sowohl Kinder mit als auch ohne zusätzlichen Unterstützungsbedarf fördert. Wichtig ist, dass sich das Nachahmen nicht auf ein mechanisches Wiederholen beschränkt. Pädagogische Fachkräfte werden dazu ermutigt, Kinder schrittweise von einer einfachen Nachahmung hin zu Anpassung und Kreativität zu führen. Auf diese Weise wird die Imitation zum ersten Schritt eines umfassenderen erfahrungsorientierten Lernzirkels und unterstützt die Autonomie sowie das selbstständige Problemlösen (Kolb, 2015). Tabelle 11 zeigt die mehrdimensionale Natur des Nachahmens in der frühen Kindheit, indem sie Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten zwischen motorischen, verbalen, sozialen, emotionalen und funktionalen Formen unterscheidet. Diese Klassifizierung spiegelt das Verständnis wider, dass Imitation nicht auf das bloße Kopieren von Verhalten beschränkt ist, sondern einen komplexen Entwicklungsmechanismus darstellt, der den Spracherwerb, die soziale Kognition und die emotionale Regulation unterstützt (Meltzoff, 2013). In Übereinstimmung mit der sozialen Lerntheorie zeigen diese Formen der Imitation, wie das Beobachtungslernen zur Kompetenz der Kinder und zu ihrer Teilnahme an alltäglichen Bildungsschwerpunkten beiträgt (Bandura, 1977).

Tabelle 11 Formen der Imitation in der frühen Kindheit (2–7 Jahre)

Art der Imitation	Beschreibung	Beispiel im frühkindlichen Umfeld	Entwicklungsbezogener Nutzen
Motorische Imitation	Nachahmung physischer Bewegungen	Klatschmuster, Hindernisparcours	Motorische Koordination, Körperbewusstsein
Verbale Imitation	Wiederholung von Lauten oder Wörtern	Wiederholen neuer Wörter während des Stuhlkreises	Sprachentwicklung
Soziale Imitation	Nachahmung von Peer-Verhalten während des Spiels	Rollenspiele	Soziales Verständnis
Funktionale Imitation	Nachahmung praktischer Aufgaben	Händewaschen nach dem Vormachen	Selbstständigkeit, Erlernen von Routinen



Tabelle 11 und Abbildung 8 verdeutlichen den entwicklungsbedingten Verlauf der Imitationsfähigkeit im Alter von 2 bis 7 Jahren noch klarer. Dieser Prozess, der sich von Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten der unmittelbaren motorischen Nachahmung hin zu einer adaptiven und kreativen Imitation entwickelt,

verläuft parallel zur zunehmenden kognitiven Flexibilität, der Fähigkeit zum symbolischen Denken und der sozialen Reziprozität der Kinder.

Die Entwicklungsforschung zeigt, dass sich die Imitation von einem direkten Kopieren hin zu einem absichtlichen, sozial vermittelten und kontextsensitiven Verhalten entwickelt (Ingersoll & Schreibman, 2010; Vygotsky, 1978). Die Nachahmung entwickelt sich somit von einem einfachen motorischen Kopieren zu sozial komplexen und kognitiv flexiblen Verhaltensweisen. In der ABI ermöglicht dieser Fortschritt den pädagogischen Fachkräften, die Imitation bewusst von einer strukturierten Modellierung hin zu einer unabhängigen und kreativen Anwendung zu unterstützen (Bandura, 1977; Meltzoff, 2013).

Entwicklungsmerkmale der Imitation (2–7 Jahre)

Alter	Art der Imitation	Typisches Verhalten	Pädagogische Bedeutung
2–3 Jahre	Unmittelbare Imitation	Ahmt Gesten, Mimik und einfache Wörter nach.	Bewegungslieder und einfache Bewegungsspiele nutzen.
3–4 Jahre	Funktionale Imitation	Wiederholt tägliche Routinen und den Umgang mit Werkzeugen/Utensilien.	Körperpflege und Gruppenroutinen modellieren (vormachen).
4–5 Jahre	Symbolische Imitation	Nimmt an Rollenspielen teil, imitiert Rollen.	Dramatisierung und thematische Spiele unterstützen.
5–6 Jahre	Wechselseitige Imitation	Ahmt Gleichaltrige abwechselnd nach.	Peer-Modelling und kooperative Aufgaben einsetzen.
6–7 Jahre	Adaptive Imitation	Verändert Handlungen auf kreative Weise.	Problemlösung und Innovation fördern.

Im Rahmen der ABI ist diese Entwicklungstrajektorie von besonderer Bedeutung. Sie ermöglicht es pädagogischen Fachkräften, Lernerfahrungen angemessen zu unterstützen, indem ein Übergang von der strukturierten Modellierung bei jüngeren Kindern hin zu kooperativen und kreativen Anwendungen bei älteren Vorschulkindern gewährleistet

Tabelle 12- Entwicklungsmerkmale der Imitation (2–7 Jahre)

Im Rahmen der ABI ist diese Entwicklungstrajektorie von besonderer Bedeutung. Sie ermöglicht es pädagogischen Fachkräften, Lernerfahrungen angemessen zu unterstützen, indem ein Übergang von der strukturierten Modellierung bei jüngeren Kindern hin zu kooperativen und kreativen Anwendungen bei älteren Vorschulkindern gewährleistet Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten wird. Dieser Fortschritt steht im Einklang mit entwicklungsgerechten Praktiken in der frühkindlichen Bildung (NAEYC, 2020) und spiegelt den Stellenwert des erfahrungsorientierten, sozial

kontextualisierten Lernens in der tschechischen Vorschulpädagogik wider (MŠMT, 2021). Zusammen bieten die Tabellen und Abbildungen einen konzeptionellen und praktischen Rahmen, um die Imitation sowohl als Entwicklungsprozess als auch als Unterrichtsstrategie in inklusiven frühkindlichen Umgebungen zu verstehen.

Tabelle 13. Wichtigste Erkenntnisse: Nachahmung im aktivitätsbasierten Unterrichten (Bandura, 1977; NAEYC, 2020)

Zentrale Erkenntnis	Wichtigste Punkte
Nachahmung als Entwicklungsmechanismus	• Nachahmung unterstützt die kognitive, soziale und sprachliche Entwicklung. • Sie ermöglicht Kindern das Lernen durch Beobachtung und aktive Teilnahme • Sie stärkt die gemeinsame Aufmerksamkeit und die soziale Wechselseitigkeit. • Sie baut Selbstvertrauen durch leicht zugängliche Modelldemonstration auf.
Nachahmung als Unterrichtsstrategie im aktivitätsbasierten Unterrichten	• Strukturiertes Modellieren fördert Inklusion und Teilhabe • Die Nachahmung von Gleichaltrigen (Peer Imitation) fördert Zusammenarbeit und Empathie • Die Entwicklung verläuft fortschreitend vom einfachen Kopieren bis hin zur kreativen Anpassung.

Tabelle 13 fasst die Grundprinzipien der Imitation als Entwicklungs- und Unterrichtsmechanismus innerhalb der ABI zusammen. Die Tabelle hebt hervor, dass Nachahmung nicht nur ein behaviorales Kopieren ist, sondern ein grundlegender sozio kognitiver Prozess, der den Spracherwerb, die soziale Kompetenz und die Selbstregulation bei Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren unterstützt. Untersuchungen zeigen konsistent, dass die Imitation als Brücke zwischen der Beobachtung und der Verinnerlichung von Wissen fungiert (Bandura, 1977). In der frühen Kindheit lernen Kinder neue Verhaltensweisen, Kommunikationsmuster und Problemlösungsstrategien in erster Linie durch die Beobachtung wichtiger Erwachsener und Gleichaltriger. Meltzoff (2013) erklärt zudem, dass das Nachahmen zur Entwicklung des Ich-Anderen-Verständnisses beiträgt, welches für Empathie und kooperative Interaktionen von vitaler Bedeutung ist.

Innerhalb des ABI-Rahmens wird die Imitation pädagogisch intentional umgesetzt. Während Lehrkräfte und Bezugspersonen als strukturierte Modelle dienen, agieren Gleichaltrige als natürliche soziale Vermittler des Lernens.

Die ABI steht hierbei im Einklang mit den Prinzipien entwicklungsgerechter Praxis (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020) sowie dem tschechischen Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung (MŠMT, 2021); beide betonen das Lernen durch Interaktion, Teilnahme und angeleitete Aktivität. Wichtig ist, dass Tabelle 13 hervorhebt, dass für eine effektive Nutzung der Imitation Erwachsene Unterstützung (Scaffolding) bieten, diese Unterstützung schrittweise abbauen und

Sensibilität für das individuelle Entwicklungsniveau zeigen müssen. Wenn die Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Imitation sorgfältig in die täglichen Routinen integriert wird, stärkt sie die inklusive Teilhabe und unterstützt Kinder mit vielfältigen Lernbedürfnissen.

4.5.UNTERMODUL 3: KOOPERATIVES SPIEL

Das kooperative Spiel repräsentiert einen zentralen Entwicklungsbereich in der frühen Kindheit und ist ein grundlegender Mechanismus, durch den die ABl effektiv umgesetzt werden kann. Im Alter von 2 bis 7 Jahren bewegen sich Kinder schrittweise vom Parallelspiel hin zu einer organisierten Zusammenarbeit, gemeinsamen Zielen, ausgehandelten Rollen und kooperativer Problemlösung. In dieser Phase ist das Spiel nicht nur eine Quelle der Unterhaltung, sondern wird zu einem fundamentalen Kontext für die soziale, sprachliche, emotionale und kognitive Entwicklung (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

Aus einer entwicklungspädagogischen Perspektive baut das kooperative Spiel auf früheren Formen der sozialen Teilhabe auf. Parten (1932) definierte das kooperative Spiel als die sozial komplexeste Stufe des frühkindlichen Spiels, die durch gemeinsame Absichten und koordinierte Handlungen gekennzeichnet ist. Im kooperativen Spiel spielen Kinder nicht mehr nur nebeneinander; sie interagieren aktiv miteinander, konstruieren gemeinsam Bedeutung, handeln Regeln aus und verfolgen gemeinsame Ziele.

Im Rahmen der ABl wird das kooperative Spiel als eine natürliche Lernumgebung verstanden, in der Wissen durch Interaktion konstruiert wird. Diese Sichtweise steht im Einklang mit der soziokulturellen Theorie, die betont, dass Lernen zuerst auf sozialer Ebene stattfindet und erst im Anschluss verinnerlicht wird (Vygotsky, 1978). Kooperative Aktivitäten schaffen Gelegenheiten für Peer-Unterstützung und Co Regulation, wodurch sowohl die kognitive Entwicklung als auch die soziale Kompetenz gefördert werden.

Im Kontext der Vorschulerziehung in der Tschechischen Republik werden Zusammenarbeit und soziale Kompetenz im Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung (MŠMT, 2021) ausdrücklich hervorgehoben; in diesem Programm werden Kommunikation, Respekt vor anderen und kooperative Teilnahme als grundlegende Entwicklungsziele herausgestellt. Folglich ist das kooperative Spiel nicht nur ein theoretisches Konzept, sondern eine praktische pädagogische Strategie, die im Einklang mit den nationalen Bildungsaufträgen steht.

4.5.1.Das Kooperative Spiel: Theoretischer Hintergrund

Die konzeptionellen Grundlagen des kooperativen Spiels basieren im Wesentlichen auf drei theoretischen Traditionen:

1. Die entwicklungsbedingte Klassifikation des Spiels: Parten (1932) definierte den Fortschritt der sozialen Teilhabe im Spiel vom Allein- und Parallelspiel hin zum assoziativen und kooperativen Spiel. Das kooperative Spiel entsteht in der Regel im Alter von 4 bis 5 Jahren; in dieser Phase zeigen Kinder die Fähigkeit, gemeinsame Aktivitäten zu organisieren und Rollen miteinander zu koordinieren.

2. Die soziokulturelle Theorie: Vygotsky (1978) argumentierte, dass soziale Interaktion die treibende Kraft der kognitiven Entwicklung ist. In kooperativen Kontexten bewegen sich Kinder innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ und unterstützen sich gegenseitig durch gemeinsame Problemlösung und Dialog.

3. Selbstregulation und exekutive Funktionen: Aktuelle Forschungen heben hervor, dass reife Formen des kooperativen Spiels erheblich zur Entwicklung exekutiver Funktionen beitragen, einschließlich Planung, kognitiver Flexibilität und inhibitorischer Kontrolle (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017). Im Rahmen der ABL wird das kooperative Spiel wie folgt verstanden:

- Ein natürlicher Kontext für soziales Lernen,
- Ein Werkzeug für inklusive Teilhabe,
- Ein Rahmen zur Entwicklung von Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeiten,
- Ein Umfeld für bedeutsames Engagement und gemeinsamen Erfolg.

4.5.2. Kooperatives Spiel: Entwicklungsmerkmale

Tabelle 14 und Abbildung 9 verdeutlichen den schrittweisen Übergang von einer lose koordinierten Interaktion hin zu einer strukturierten Zusammenarbeit. Dieser Fortschritt spiegelt die zunehmende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Kommunikationskompetenz und die exekutiven Funktionen wider (Whitebread et al., 2017). Im Rahmen der ABL verlagert sich die Rolle des Erwachsenen im Einklang mit der Theorie der geleiteten Teilnahme (Rogoff, 2003) von einer aktiven Modellierung in den frühen Phasen hin zu einer moderierenden und erleichternden Unterstützung in den späteren Stadien. Im tschechischen Vorschulsystem wird das kooperative Lernen durch die curriculare Betonung von sozialer Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit und verantwortungsvoller Teilnahme an Gruppenaktivitäten gezielt gefördert (MŠMT, 2021).

Somit steht das kooperative Spiel sowohl im Einklang mit der internationalen Forschung als auch mit den nationalen Bildungsanforderungen. Die Entwicklung des kooperativen Spiels verläuft keineswegs streng linear. Kinder können je nach Kontext, Temperament und Peer Dynamik zwischen den einzelnen Stufen hin und her wechseln. In inklusiven Settings kann ein bewusst eingesetztes Scaffolding (Unterstützungssystem) die kooperative Teilnahme erheblich steigern.

Tabelle 14. Entwicklungsmerkmale des kooperativen Spiels (2–7 Jahre)

Alter	Typische Merkmale	Unterstützung der Lehrkraft im Activity-Based Teaching (ABT)
2–3 Jahre	Vorwiegend Parallelspiel; kurze gemeinsame Spielmomente	Teilen vorleben, einfache gemeinsame Aktivitäten anleiten
3–4 Jahre	Erste Formen des Abwechslens; kurze kooperative Spielphasen	Angeleitete Kleingruppenaktivitäten durchführen und Kooperation fördern
4–5 Jahre	Gemeinsame Ziele; einfaches Rollenspiel	Rollenverteilung unterstützen und gemeinsames Spielen fördern
5–6 Jahre	Verhandeln; organisierte Fantasie- und Rollenspiele	Konfliktlösung begleiten und kommunikative Fähigkeiten fördern
6–7 Jahre	Komplexe Gruppenprojekte; regelbasierte Spiele	Unterstützende Hilfestellungen schrittweise reduzieren und selbstständige Zusammenarbeit fördern

Abbildung 14 veranschaulicht den schrittweisen entwicklungsspezifischen Übergang von frühen Formen sozialer Annäherung hin zu einer vollständig organisierten, kooperativen Interaktion. Dieser Fortschritt spiegelt die qualitativen Veränderungen wider, die bei Kindern im Alter zwischen zwei und sieben Jahren in den Bereichen der sozialen Kognition, der Kommunikationsfähigkeit, der emotionalen Regulation und der exekutiven Funktionen stattfinden.



Abbildung 9: Geltung und entwicklungsspezifischer Verlauf des kooperativen Spiels (2–7 Jahre)

In der frühesten Phase ist das Parallelspiel durch räumliche Nähe ohne koordinierte Interaktion gekennzeichnet. Kinder nutzen zwar ähnliche Materialien oder beteiligen sich an vergleichbaren Aktivitäten, doch die gemeinsame Absicht ist begrenzt. Dennoch bildet selbst diese Phase ein wichtiges Fundament für die spätere Zusammenarbeit, da Kinder das Verhalten ihrer Gleichaltrigen beobachten und beginnen, soziale Normen zu verinnerlichen (Parten, 1932; Whitebread et al., 2017). Der Übergang zur gemeinsamen Aktivität markiert das Aufkommen von geteilter Aufmerksamkeit (Joint Attention) und einfachen Konzepten des Abwechslens (Turn Taking). In dieser Phase zeigen Kinder ein wachsendes Bewusstsein für die Absichten anderer und beginnen, kurzzeitige Handlungen zu koordinieren. Nach Vygotsky (1978) Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten bieten diese Momente der gemeinsamen Teilhabe einen Kontext, in dem sich höhere psychologische Funktionen durch soziale Interaktion zu entwickeln beginnen.

Das rollenbasierte Spiel stellt einen bedeutenden entwicklungsbedingten Meilenstein dar. Kinder beginnen mit der Rollenverteilung (z. B. „Doktor“, „Verkäufer“, „Bauarbeiter“) und halten sich an implizite oder explizite Regeln innerhalb der Rollenspielszenarien. Diese Phase erfordert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, symbolisches Denken und sich entwickelnde Kompetenzen der Selbstregulation (Bodrova & Leong, 2015). Die Fähigkeit, eine gemeinsame Erzählstruktur aufrechtzuerhalten, zeigt eine zunehmende exekutive Kontrolle und kognitive Flexibilität.

Die organisierte Zusammenarbeit und gemeinsame Projekte, die in der Regel im Alter zwischen fünf und sieben Jahren auftreten, umfassen Planung, Verhandlung, Konfliktlösung und nachhaltige gemeinsame Ziele. Kinder zeigen hierbei die Fähigkeit, Verantwortlichkeiten aufzuteilen, Strategien anzupassen und über Ergebnisse zu reflektieren. Diese fortgeschrittenen Formen der Zusammenarbeit stehen im Einklang mit der Forschung über die Beziehungen zwischen Spiel, exekutiven Funktionen und Schulreife (Whitebread et al., 2017).

Organisierte Kooperation und kooperative Projekte fördern: Planungsfähigkeiten Verhandlungsfähigkeiten Konfliktlösungsfähigkeiten die Entwicklung nachhaltiger gemeinsamer Ziele Wichtig ist, dass Abbildung 10 keinen streng linearen

Entwicklungsweg darstellt. Kinder können je nach Kontext, Peer Dynamik und Unterstützung durch Erwachsene fließend zwischen den Phasen wechseln. Im Rahmen der ABI entwickelt sich die Rolle der pädagogischen Fachkraft in diesem Fortschrittsprozess schrittweise von der Modellierung und Vermittlung in den frühen Phasen hin zur Erleichterung und dem schrittweisen Abbau der Unterstützung (Fading) in den späteren Phasen.

Dieser Ansatz spiegelt die geleitete Teilnahme und die schrittweise Übergabe von Verantwortung wider (Rogoff, 2003). Im tschechischen Vorschulkontext deckt sich die im Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung (MŠMT, 2021) verankerte Betonung von Zusammenarbeit, Kommunikation und sozialer Verantwortung eng mit der in Abbildung 10 dargestellten Entwicklungstrajektorie. Folglich ist das kooperative Spiel nicht nur ein Entwicklungsphänomen, sondern eine pädagogische Priorität, die sowohl mit der Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten internationalen Forschung als auch mit den nationalen curricularen Erwartungen übereinstimmt. Insgesamt unterstreicht Abbildung 10, dass das kooperative Spiel ein dynamischer und entwicklungsbezogener Prozess ist, in dem Kinder Wissen konstruieren, soziale Bedeutung aushandeln und die für lebenslanges Lernen notwendigen Fähigkeiten entwickeln.

4.5.3. Kooperatives Spiel In Der Praxis: Ein Abi-Szenario

Beispielaktivität: „Gemeinsam eine Stadt bauen“ (4–6 Jahre)

- Ziel: Förderung von Kommunikation, Planung und kooperativen Problemlösekompetenzen.
- Struktur der Aktivität (ABI-Rahmen): o Einführung: Diskussion darüber, woraus eine Stadt besteht (Häuser, Straßen, Geschäfte und ein Krankenhaus). o Rollenverteilung: Architekt, Bauarbeiter, Designer, Verkehrsplaner. o Bauphase: Die Kinder bauen kollaborativ unter Verwendung von Blöcken und Materialien. o Reflexion: Was lief gut? Was war schwierig? Wie haben wir Probleme gelöst? Unterstützung verschiedener Lernender in inklusiven Umgebungen:
- Visuelle Rollenkarten können Entwicklungsverzögerungen helfen. Kindern mit sprachlichen
- Vereinfachte Aufgaben oder Peer-Matching (Partnerarbeit) können Kinder mit Entwicklungsverzögerungen unterstützen.
- Anpassbare Materialien können die Teilnahme von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen sicherstellen. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Die Rolle der Lehrkraft in der ABI:
- Vermittlerin des Dialogs
- Sprachliches Vorbild
- Mediatorin bei Konflikten
- Beobachterin der sozialen Interaktion
- Bereitstellerin von Unterstützung bei Bedarf Die Aktivität „Gemeinsam eine Stadt bauen“ repräsentiert ein strukturiertes Beispiel dafür, wie das kooperative Spiel innerhalb des ABI-Rahmens bewusst umgesetzt werden kann. Obwohl die Aktivität einfach erscheint, verbindet sie mehrere Entwicklungsbereiche gleichzeitig und spiegelt die Grundprinzipien der soziokulturellen Lerntheorie wider.

Aus kognitiver Sicht fördert diese Aktivität die Planung, das räumliche Denken, das Klassifizieren und das frühe mathematische Denken. Während die Kinder entscheiden, wo Straßen, Häuser oder öffentliche Gebäude platziert werden sollen, sind sie in Prozesse der Problemlösung und der symbolischen Repräsentation eingebunden. Solche Aktivitäten unterstützen exekutive Funktionen wie das Arbeitsgedächtnis, die inhibitorische Kontrolle und die kognitive Flexibilität (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

Aus Sicht der sozialen Entwicklung fördert die strukturierte Zuweisung von Rollen (z. B. Architekt, Bauarbeiter, Designer) das Verhandeln, die Perspektivenübernahme und das Teilen von Verantwortung. Die Kinder müssen ihre Handlungen koordinieren, ihre Absichten kommunizieren und sich an die Vorschläge ihrer Gleichaltrigen anpassen. Diese Prozesse stehen im Einklang mit dem Konzept des Lernens durch soziale Interaktion innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung, in der Gleichaltrige als Mitgestalter des Wissens agieren (Vygotsky, 1978). Wichtig ist, dass der ABI-Rahmen eher die bewusste Rolle des Erwachsenen als Erleichterer und Begleiter (Facilitator) betont, anstatt direkte Anweisungen vorzugeben.

In diesem Szenario umfasst die Rolle der Lehrkraft:

- Die Strukturierung der Umgebung (Materialien, Raum, visuelle Hilfen),
- Das Modellieren angemessener Kommunikation,
- Das Fördern des reflexiven Dialogs,
- Das konstruktive Vermitteln bei Konflikten, Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten
- Den schrittweisen Abbau der Unterstützung (Fading), wenn die Kinder Kompetenzen erwerben. Dieser Ansatz spiegelt die geleitete Teilnahme (Rogoff, 2003) und die Prinzipien entwicklungsgerechter Praxis (NAEYC, 2020) wider und stellt sicher, dass das Lernen kindzentriert, aber pädagogisch bedeutsam ist. Die reflexive Phase der Aktivität („Was lief gut?“, „Wie haben wir Probleme gelöst?“) ist von besonderer Bedeutung. Reflexion festigt das erfahrungsorientierte Lernen und fördert selbst in der frühen Kindheit das metakognitive Bewusstsein (Kolb, 1984; Whitebread et al., 2017). Durch gelenkte Diskussionen beginnen Kinder, Strategien, Gefühle und kooperative Dynamiken zu erkennen, was sowohl die Selbstregulation als auch das soziale Verständnis stärkt. Solche Anpassungen stehen im Einklang mit den Prinzipien der inklusiven Bildung, die in den tschechischen vorschulischen Politikdokumenten (MŠMT, 2021) verankert sind, sowie mit den internationalen Empfehlungen für eine gleichberechtigte Teilhabe im frühkindlichen Umfeld (Barton & Smith, 2015).

Insgesamt modelliert das Absichtliche Planung Einfühlsame Unterstützung Kontinuierliche Reflexion Eine Umgebung, die Zusammenarbeit fördert Szenario „Gemeinsam eine Stadt bauen“, dass das kooperative Spiel innerhalb der ABI nicht zufällig, sondern strategisch strukturiert ist, um soziale Kompetenz, kognitive Entwicklung, Inklusion und Schulreife zu fördern. Die Aktivität zeigt, dass bedeutsame Zusammenarbeit das Spiel in eine mehrdimensionale Lernerfahrung verwandelt.

4.5.3. Kooperatives Spiel In Der Praxis: Abt-Szenario

Beispielaktivität: „Gemeinsam eine Stadt bauen“ (Alter: 4–6 Jahre)

- Ziel: Entwicklung von Kommunikation, Planung und gemeinsamer Problemlösung.
- Aktivitätsstruktur (ABT-Rahmenwerk):

- Einführung: Diskussion darüber, was zu einer Stadt gehört (Häuser, Straßen, Geschäfte und ein Krankenhaus).
- Rollenverteilung: Architekt, Bauarbeiter, Designer, Verkehrsplaner.
- Bauphase: Die Kinder bauen gemeinsam mit Bausteinen und Materialien.
- Reflexion: Was hat gut funktioniert? Was war herausfordernd? Wie haben wir Probleme gelöst?
- Unterstützung vielfältiger Lernender in inklusiven Settings:
 - Visuelle Rollenkarten können Kinder mit Sprachverzögerungen unterstützen.
 - Vereinfachte Aufgaben oder Partnerarbeit (Peer Pairing) können Kinder mit entwicklungsbedingten Herausforderungen unterstützen.
 - Adaptives Material kann die Teilnahme von Kindern mit körperlichen Behinderungen sicherstellen.
- Rolle der Lehrkraft im ABT:
 - Moderator/in des Dialogs
 - Sprachvorbild
 - Schlichter/in bei Konflikten
 - Beobachter/in sozialer Interaktionen
 - Bereitsteller/in von Lerngerüsten (Scaffolding), wenn nötig

Die Aktivität „Gemeinsam eine Stadt bauen“ stellt ein strukturiertes Beispiel dafür dar, wie kooperatives Spiel gezielt im Rahmen des aktivitätsbasierten Unterrichts (Activity-Based Teaching / ABT) umgesetzt werden kann. Obwohl die Aktivität einfach erscheint, integriert sie gleichzeitig mehrere Entwicklungsbereiche und spiegelt die Kernprinzipien der soziokulturellen Lerntheorie wider.

Aus kognitiver Perspektive fördert die Aktivität Planung, räumliches Denken, Kategorisierung und frühes mathematisches Denken. Wenn Kinder entscheiden, wo Straßen, Häuser oder öffentliche Gebäude platziert werden sollen, engagieren sie sich in Problemlösung und symbolischer Repräsentation. Solche Aktivitäten unterstützen exekutive Funktionen, einschließlich des Arbeitsgedächtnisses, der Impulskontrolle und der kognitiven Flexibilität (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

Aus sozial-entwicklungsbezogener Sicht ermutigt die strukturierte Rollenvergabe (z. B. Architekt, Bauarbeiter, Designer) zu Verhandlungen, Perspektivenübernahme und gemeinsamer Verantwortung. Die Kinder müssen Handlungen koordinieren, Absichten kommunizieren und sich an die Vorschläge von Gleichaltrigen anpassen. Diese Prozesse stimmen mit Vygotskys (1978) Konzept des Lernens durch soziale Interaktion innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung überein, in der Gleichaltrige als Ko-Konstrukteure von Wissen agieren.

Wichtig ist, dass das ABT-Rahmenwerk die gezielte Unterstützung durch Erwachsene betont und nicht die direkte Instruktion. In diesem Szenario umfasst die Rolle der Lehrkraft:

- Strukturierung der Umwelt (Materialien, Raum, visuelle Hilfsmittel),
- Vorleben angemessener Kommunikation,
- Anregung zu reflektierendem Dialog,
- Konstruktive Schlichtung von Konflikten,
- Schrittweise Reduzierung der Unterstützung (Fading), wenn die Kinder Kompetenz gewinnen.

Dieser Ansatz spiegelt die geleitete Partizipation (Guided Participation, Rogoff, 2003) sowie die Prinzipien der entwicklungsangemessenen Praxis (Developmentally Appropriate Practice, NAEYC, 2020) wider und stellt sicher, dass das Lernen kindzentriert und dennoch pädagogisch zielgerichtet bleibt.

Die Reflexionsphase der Aktivität („Was hat gut funktioniert?“ „Wie haben wir Probleme gelöst?“) ist von besonderer Bedeutung. Reflexion festigt das erfahrungsorientierte Lernen und fördert das metakognitive Bewusstsein – selbst in der frühen Kindheit (Kolb, 1984; Whitebread et al., 2017). Durch geleitete Diskussionen beginnen Kinder, Strategien, Emotionen und Dynamiken der Zusammenarbeit zu erkennen, was sowohl die Selbstregulation als auch das soziale Verständnis stärkt.

Solche Anpassungen stehen im Einklang mit den Prinzipien der inklusiven Bildung, die in der tschechischen Vorschulpolitik (MŠMT, 2021) verankert sind, sowie mit internationalen Empfehlungen für eine gerechte Teilhabe in frühkindlichen Bildungseinrichtungen (Barton & Smith, 2015).

Insgesamt verdeutlicht das Szenario „Gemeinsam eine Stadt bauen“, dass kooperatives Spiel im ABT-Rahmenwerk nicht zufällig geschieht, sondern strategisch strukturiert ist, um soziale Kompetenz, kognitive Entwicklung, Inklusion und Schulfähigkeit zu fördern. Die Aktivität zeigt, dass bedeutungsvolle Zusammenarbeit das Spiel in eine multidimensionale Lernerfahrung verwandelt.

4.5.4.Praktische Umsetzungshinweise Für Pädagogische Fachkräfte

Die effektive Umsetzung des kooperativen Spiels im Rahmen der ABL erfordert Planung, feinfühliges Moderation und kontinuierliche Reflexion. Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle dabei, spontane Peer-Interaktionen in bedeutsame entwicklungsbezogene Lerngelegenheiten zu verwandeln. Erstens müssen pädagogische Fachkräfte bewusst eine Umgebung gestalten, die die Zusammenarbeit fördert. Dies bedeutet, Materialien bereitzustellen, die eine gemeinsame Nutzung erfordern (z. B. große Bausets, kooperative Kunstmaterialien), und Räume zu schaffen, die die Face-to-Face-Interaktion anregen. Forschungen zeigen, dass strukturierte Umgebungen die Wahrscheinlichkeit einer kooperativen Teilnahme erheblich erhöhen (Bodrova & Leong, 2015). Zweitens sollten Lehrkräfte Kommunikationsstrategien wie das Abwechseln (Turn-Taking), Verhandeln und die Konfliktlösung modellieren und unterstützen.

Anstatt die Probleme Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten der Kinder für sie zu lösen, sollten Pädagoginnen und Pädagogen sie durch einen reflexiven Dialog führen (z. B. „Was könnte eine Lösung sein, die für euch beide funktioniert?“), um so die exekutiven Funktionen und die soziale Co-Regulation zu fördern (Whitebread et al., 2017). Drittens ist die Differenzierung in inklusiven Klassenzimmern von zentraler Bedeutung. Visuelle Unterstützungen, vereinfachte Rollenstrukturen, Partnerarbeit (Peer-Matching) oder angepasste Materialien können die gleichberechtigte Teilnahme von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen sicherstellen (Barton & Smith, 2015).

Wenn die Unterstützung durch Erwachsene nicht direktiv, sondern responsiv und feinfühlig ist, wird das kooperative Spiel wahrhaft inklusiv. Viertens stärken reflexive Diskussionen im Anschluss an die Aktivitäten die Verinnerlichung des Gelernten. Kurze Gruppenreflexionen helfen Kindern, erfolgreiche Strategien, emotionale Erfahrungen und kooperative Prozesse zu erkennen, was selbst in der frühen Kindheit das metakognitive Bewusstsein stärkt (Kolb, 1984).

Schließlich sollten Lehrkräfte die unterstützenden Strukturen schrittweise abbauen (Fading), wenn die Fähigkeiten der Kinder zunehmen. Diese schrittweise Übergabe von Verantwortung steht im Einklang mit der soziokulturellen Theorie und fördert Autonomie sowie Selbstvertrauen (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003). Zusammenfassend ist das kooperative Spiel in der ABl dann am effektivsten, wenn Pädagoginnen und Pädagogen als Moderatoren gemeinsamer Bedeutung, als Gestalter kooperativer Umgebungen und als reflexive Begleiter agieren, die sowohl das Entwicklungswachstum als auch die inklusive Teilnahme unterstützen.

Tabelle 15. Kernpunkte des kooperativen Spiels in der aktivitätsbasierten Förderung (NAEYC, 2020)

Grundprinzip	Wichtige Erkenntnis
Entwicklungsbedingte Progression	Das kooperative Spiel entwickelt sich von der parallelen Interaktion hin zur organisierten Zusammenarbeit.
Soziale Konstruktion des Lernens	Wissen wird durch Peer-Interaktionen gemeinsam konstruiert (Vygotsky, 1978).
Unterstützung exekutiver Funktionen	Zusammenarbeit stärkt die Fähigkeiten zur Planung, Flexibilität und Selbstkontrolle.
Die Rolle des Scaffoldings	Die Anleitung durch Erwachsene unterstützt das Verhandeln, die Zusammenarbeit und die Konfliktlösung.
Inklusion und Teilhabe	Strukturierte Zusammenarbeit fördert das Zugehörigkeitsgefühl sowie die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder.
Bedeutung der Reflexion	Die Reflexion nach der Aktivität festigt das Lernen und stärkt das soziale Bewusstsein.
Schrittweiser Rückzug (Fading)	Die Unterstützung durch die Lehrkraft wird schrittweise reduziert, je mehr Kompetenz und Selbstständigkeit die Kinder entwickeln.

Die Unterstützung durch die Lehrkraft nimmt ab, je mehr Kinder an Kompetenz und Autonomie gewinnen. Diese Struktur stellt zusammen mit allen oben genannten Informationen sicher, dass die Aktivität zielgerichtet, sozial bedeutsam und entwicklungsgerecht ist. Zusammenfassend sind die Kernbotschaften des kooperativen Spiels in der ABl:

- Kooperatives Spiel verbindet die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung.
- Es entwickelt sich schrittweise von der parallelen Interaktion hin zur strukturierten Zusammenarbeit.
- In den frühen Phasen ist die Unterstützung durch Erwachsene von zentraler Bedeutung.
- Peer-Interaktion fördert Inklusion und ein Gefühl der Zugehörigkeit.
- Kooperative Aktivitäten integrieren mehrere Entwicklungsbereiche gleichzeitig. Tabelle 15 fasst die pädagogischen Grundprinzipien des kooperativen Spiels innerhalb des ABl-Rahmens zusammen.

Wie in der Tabelle skizziert, unterstützt das kooperative Spiel den entwicklungsbedingten Fortschritt vom Parallelspiel zur strukturierten Zusammenarbeit und stärkt gleichzeitig die exekutiven Funktionen, die soziale Kompetenz und die inklusive Teilhabe. Die Tabelle hebt zudem die Bedeutung von bewusstem Scaffolding, geleiteter Reflexion und der schrittweisen Übergabe von Verantwortung zur Förderung der Autonomie der Kinder hervor (Vygotsky, 1978; NAEYC, 2020). Zusammen verankern diese Prinzipien das

kooperative Spiel als eine mehrdimensionale und entwicklungsorientierte Strategie in der frühkindlichen Bildung.

4.6.UNTERMODUL 4: RHYTHMISCHE BEWEGUNGSAKTIVITÄTEN

Rhythmische Bewegungsaktivitäten (RBA) sind ein grundlegender Bestandteil der ABI Methode in der frühkindlichen Bildung. Im Alter von 2 bis 7 Jahren ist Bewegung nicht nur ein physisches Bedürfnis, sondern ein primäres Werkzeug für Lernen, Kommunikation Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten und Selbstregulation.

Wenn Bewegung mit Rhythmus, Musik und strukturierter Wiederholung kombiniert wird, verschmilzt sie zu einem wirksamen Instrument zur Förderung der kognitiven, motorischen, sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklung (Gordon, Fehd & McCandliss, 2015; Phillips-Silver & Keller, 2012). In der frühen Kindheit strukturiert Rhythmus Erfahrungen.

Durch Klatschmuster, Bewegungsspiele, Bewegungslieder und koordinierte Gruppenaktivitäten verinnerlichen Kinder Konzepte von zeitlicher Struktur, Sequenzierung und Antizipation (Vorwegnahme). Diese Prozesse bilden das Fundament für die Sprachentwicklung, die exekutiven Funktionen und den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen (Gordon et al., 2015). Neuere neurowissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass rhythmische Aktivitäten mit der Entwicklung neuronaler Kohärenz und der auditiven Verarbeitung korrelieren (Tierney & Kraus, 2017).

Es konnte nachgewiesen werden, dass die Integration von körperlicher Bewegung in kognitive Aufgaben den Wortschatzerwerb und das Behalten von Wörtern bei Vorschulkindern verbessert (Mavilidi, Okely, Chandler & Paas, 2018). Im tschechischen Vorschulkontext sind Bewegung und rhythmische Aktivitäten stark in die täglichen Routinen integriert, einschließlich des Morgenkreises, saisonaler Lieder und strukturierter Bewegungsspiele.

Das Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung (MŠMT, 2021) hebt die körperliche Entwicklung, Koordination und den expressiven Ausdruck durch Bewegung als untrennbare Bestandteile der ganzheitlichen Kindesentwicklung hervor. Daher stehen rhythmische Bewegungsaktivitäten sowohl im Einklang mit der internationalen Entwicklungsforschung als auch mit den nationalen curricularen Prioritäten. In der ABI sind RBA keine isolierten körperlichen Übungen, sondern vielmehr eine bewusst strukturierte Lernerfahrung, die Bewegung mit Kognition, Kommunikation und sozialer Interaktion verbindet.

4.6.1.Rhythmische Bewegungsaktivitäten: Theoretischer Hintergrund

Rhythmische Bewegungsaktivitäten (RBA) basieren auf interdisziplinären theoretischen Perspektiven, die die motorische Entwicklung, die kognitive Psychologie, die Neurowissenschaften, die Musikpädagogik und die soziokulturelle Lerntheorie miteinander verknüpfen.

In der frühen Kindheit (2–7 Jahre) fungieren Rhythmus und Bewegung als strukturierende Prinzipien der Erfahrung und formen die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis sowie die soziale Interaktion. Die theoretischen Grundlagen der RBA lassen sich im Wesentlichen aus drei Theoretische Grundlagen Hauptbereichen ableiten:

Verkörperte Kognition (Embodied Cognition) und sensomotorische Grundlagen

Die Theorie der verkörperten Kognition (Embodied Cognition) besagt, dass kognitive Prozesse tief in der körperlichen Erfahrung – genauer gesagt in der körperlichen Interaktion mit der Umwelt – verwurzelt sind. Bewegung unterstützt das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit und das begriffliche Körperbezogene Kognition. Sensomotorische Grundlagen Neuroentwicklung sbezogene Perspektiven auf Rhythmus und Timing Verständnis (Shapiro, 2019).

Wenn Kinder sich rhythmisch bewegen, treiben sie nicht einfach nur Sport; sie regulieren und strukturieren kognitive Prozesse durch sensomotorische Teilhabe. Für junge Kinder ist Lernen nicht abstrakt, sondern sensomotorisch. Konzepte wie Abfolge, Tempo, Muster und Antizipation (Vorwegnahme) werden physisch erfahren, bevor sie symbolisch repräsentiert werden können. Rhythmisch-motorische Aktivitäten bieten strukturierte Wiederholungen und Musterelemente, die die neuroentwicklungsspezifische Integration unterstützen. Durch Klatschen, Schrittfolgen, Schaukeln oder koordinierte Gesten verinnerlichen Kinder zeitliche Strukturen, die später den sprachlichen Rhythmus, die Silbensegmentierung (Sprechzeichen) und die narrative Organisation unterstützen. Auf diese Weise wird Bewegung zu einem unterstützenden Gerüst (Scaffolding) für die entstehende kognitive Abstraktion. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten. In der frühkindlichen Pädagogik untermauert diese Perspektive, wie wichtig es ist, körperliche Aktivität in das Lernen zu integrieren, anstatt den „akademischen“ und den „motorischen“ Bereich künstlich voneinander zu trennen.

Neuroentwicklungsspezifische Perspektiven Auf Rhythmus Und Timing

Forschungen zeigen, dass die rhythmische Synchronisation (die Abstimmung von Bewegung auf einen Rhythmus) die neuronalen Timing-Mechanismen unterstützt, die mit der Sprachverarbeitung und der exekutiven Kontrolle verknüpft sind (Gordon et al., 2015). Frühe rhythmische Erfahrungen tragen maßgeblich zur phonologischen Bewusstheit und zur temporalen (zeitlichen) Verarbeitung bei. Neurowissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass diese rhythmische Synchronisation (Entrainment) die neuronalen Netzwerke stärkt, die für Timing, Antizipation (Vorwegnahme) und Aufmerksamkeit verantwortlich sind (Gordon, Fehd & McCandliss, 2015). Die Fähigkeit, die eigene Bewegung mit einem externen Rhythmus in Einklang zu bringen, unterstützt die auditive Differenzierung und die phonologische Verarbeitung – beides fundamentale Säulen für den frühen Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen. Die temporale Verarbeitung spielt eine Schlüsselrolle bei:

- Der Sprachwahrnehmung,
- Der Silbensegmentierung (Aufteilung von Wörtern),
- Dem Wechselcharakter (Turn-Taking) in der Kommunikation,
- Der inhibitorischen Kontrolle (Impulssteuerung). Phillips-Silver und Keller (2012) betonen in diesem Zusammenhang, dass rhythmische Anpassung nicht nur ein musikalisches, sondern im Kern ein soziales und kognitives Phänomen ist. Die Synchronisation mit anderen Menschen aktiviert neuronale Systeme, die eng mit Kooperation und gemeinsamen Absichten (geteilter Intentionalität) verbunden sind. Aus diesem Grund tragen koordinierte rhythmische Bewegungsaktivitäten in frühkindlichen Lerngruppen sowohl zur individuellen Selbstregulation als auch zur Kohäsion (Zusammenhalt und Harmonie) innerhalb der gesamten Gruppe bei.

Soziokulturelle Rahmenbedingungen, Selbstregulation Und Co Regulation

Aus einer soziokulturellen Perspektive repräsentieren rhythmische Aktivitäten gemeinsame kulturelle Praktiken, an denen Kinder im Rahmen einer kollektiven Bedeutungskonstruktion teilhaben (Vygotsky, 1978). Lieder, Reime, Bewegungsspiele und Kreisreigen sind kulturell verankerte Lernformen, die Normen, Werte und Kommunikationsmuster vermitteln. Gruppenbasierte rhythmische Aktivitäten fördern die

emotionale Regulation durch ein gemeinsames Tempo und synchronisiertes Handeln. Die koordinierte Bewegung stärkt die sozialen Bindungen sowie die kooperative Teilnahme (Phillips-Silver & Keller, 2012). Im Rahmen der ABI bildet diese Form der Co-Regulation das Fundament für inklusive Teilhabe. Die rhythmische Teilnahme in der Gruppe regt Prozesse an, bei denen Kinder ihr Verhalten im Dialog und in der Interaktion mit anderen regulieren. Wenn Kinder ihre Bewegungen synchronisieren, passen sie Tempo, Intensität und Timing als direkte Reaktion auf ihre Peers an. Diese Co-Regulation wird schrittweise als Selbstregulation verinnerlicht. Solche Prozesse sind eng mit der Entwicklung exekutiver Funktionen verknüpft (Whitebread et al., 2017). Strukturierte rhythmische Routinen unterstützen gezielt:

- Die Impulskontrolle,
- Die ausdauernde Aufmerksamkeit,
- Die verhaltensbezogene Flexibilität,
- Die emotionale Stabilisierung und Ausgeglichenheit. Im ABI-Kontext fungieren rhythmische Bewegungsaktivitäten somit als strukturierte soziale Lernumgebungen, in denen Regulation auf verkörperte und beziehungsbasierte Weise praktisch erprobt und gefestigt wird.

Entwicklungsgerechte Praxis Und Inklusive Umsetzung

Eine entwicklungsgerechte Praxis betont aktive, fesselnde und sozial bedeutsame Lernerfahrungen (NAEYC, 2020). Rhythmische Bewegungsaktivitäten erfüllen diese Kriterien, indem sie körperliche Teilhabe, Wiederholung und die Einbindung in die Gruppe rhythmische Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten miteinander verbinden. Ein wesentlicher Aspekt ist, Bewegungsaktivitäten äußerst anpassungsfähig und inklusiv sind: dass

- Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen profitieren von nonverbalen rhythmischen Impulsen.
- Kinder mit Aufmerksamkeitsdefiziten reagieren positiv auf strukturierte Bewegung.
- Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen können durch angepasste Gesten oder Aktivitäten im Sitzen einbezogen werden.

Das tschechische Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung (MŠMT, 2021) unterstützt den körperlichen Ausdruck, die rhythmische Koordination und die Bewegung explizit als untrennbare Bestandteile einer ganzheitlichen Entwicklung. Daher stehen rhythmische Bewegungsaktivitäten sowohl im Einklang mit der internationalen Forschung als auch mit den nationalen curricularen Prioritäten.

Integration Innerhalb Der Aktivitätenbasierten Förderung

Im Rahmen der ABI sind rhythmische Bewegungsaktivitäten nicht bloß ergänzend, sondern zutiefst integrativ. Sie stellen eine direkte Verbindung her zwischen:

- Der motorischen Entwicklung,
- Dem Spracherwerb,
- Der sozialen Bindung,
- Der emotionalen Regulation,
- Den exekutiven Funktionen. Indem pädagogische Fachkräfte Rhythmus in tägliche Übergänge, thematische Module und kooperative Aufgaben einbinden, schaffen sie vorhersehbare und dennoch dynamische Lernumgebungen. Eine strukturierte

Wiederholung, kombiniert mit einer schrittweisen Steigerung der Komplexität, sichert dabei den kontinuierlichen Entwicklungsfortschritt und hält gleichzeitig die aktive Teilnahme der Kinder aufrecht.

Der theoretische Hintergrund verdeutlicht, dass Rhythmus in der frühen Kindheit weit mehr ist als eine Form des künstlerischen Ausdrucks: Er fungiert als ein grundlegender Entwicklungsregulator, der Kognition, Kommunikation und soziale Integration im Vorschulalter maßgeblich stützt und formt.

4.6.2. Entwicklungsspezifische Bewegungsaktivitäten

Die entwicklungsspezifischen Merkmale rhythmischer Bewegungsaktivitäten im Alter von 2 bis 7 Jahren spiegeln einen schrittweisen Übergang von spontanen, sensorisch basierten Bewegungen hin zu einer bewussten, koordinierten und sozial regulierten rhythmischen Leistung wider. In den frühen Phasen beteiligen sich Kinder vorrangig an Nachahmung und Wiederholung, was die sensomotorische Integration und die emotionale Regulation unterstützt. Mit fortschreitender Entwicklung wird die rhythmische Teilnahme zunehmend strukturierter; die Fähigkeit zur Sequenzierung, die Gedächtnisleistung, die Impulskontrolle und die Synchronisation mit Gleichaltrigen nehmen deutlich zu (Gordon et al., 2015; Whitebread et al., 2017).

Im Alter von 6 bis 7 Jahren zeigen Kinder schließlich eine eigenständige rhythmische Führungskompetenz sowie die Fähigkeit zur kooperativen Koordination, was auf eine fortgeschrittene Reifung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation hinweist. Im Rahmen der ABI leiten diese Entwicklungsmerkmale pädagogische Fachkräfte dabei an, angemessen unterstützende, inklusive und ansteigend komplexe rhythmische Erfahrungen auszuwählen (NAEYC, 2020).

Tabelle 16 zeigt, wie die rhythmisch-motorische Entwicklung im Alter von 2 bis 7 Jahren von einer spontanen sensomotorischen Teilnahme zu einer strukturierten, selbstregulierten Koordination und Führung fortschreitet. Wie in der Übersicht dargestellt, integrieren rhythmische Aktivitäten schrittweise die motorische Kontrolle, die Sequenzierungsfähigkeit, die exekutiven Funktionen und die soziale Synchronisation. Innerhalb des ABI-Rahmens betont diese Progression die Bedeutung einer altersgerechten Unterstützung, einer vorhersehbaren Struktur und der schrittweisen Übergabe von Verantwortung an das Kind (Gordon et al., 2015; NAEYC, 2020). Rhythmische Bewegungsaktivitäten fungieren somit als Entwicklungsbrücken, die die körperliche Erfahrung mit der kognitiven Organisation und der sozialen Regulation Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten verbinden. Die Entwicklung in dieser Periode umfasst eine Steigerung der Koordination, eine präzisere zeitliche Abstimmung sowie die Fähigkeit, sich mit anderen zu synchronisieren.

Tabelle 16 Entwicklungsspezifischer Überblick über rhythmische Bewegungsaktivitäten in der frühen Kindheit (2–7 Jahre)

Alter	Typische rhythmisch-motorische Verhaltensweisen	Unterstützung durch die Lehrkraft in der ABI
2–3 Jahre	Spontane Bewegungen zur Musik; einfache Nachahmung	Nachahmung grundlegender Bewegungen, Wiederholung
3–4 Jahre	Nachahmung kurzer Bewegungsabfolgen	Klare visuelle und auditive Impulse

4–5 Jahre	Koordiniertes Klatschen, Bewegungsspiele in der Gruppe	Strukturierte rhythmische Muster
5–6 Jahre	Befolgen mehrstufiger rhythmischer Sequenzen	Integration von Rhythmus in sprachliche Aufgaben
6–7 Jahre	Eigenständige Teilnahme an regelbasierten Bewegungsspielen	Förderung von Führungskompetenz und Peer-Anleitung

Tabelle 17. Entwicklungsbedingte Progression, kognitive Prozesse und pädagogische Implikationen rhythmischer Bewegungsaktivitäten (2–7 Jahre)

Alter	Rhythmisch- motorische Merkmale	Kognitive und sozioemotionale Prozesse	Konsequenzen für die ABI-Praxis
2–3 Jahre	Spontane Körperbewegungen zur Musik, einfache Gestennachahmung, Freude an der Wiederholung.	Sensomotorische Integration, entstehende gemeinsame Aufmerksamkeit, grundlegende emotionale Regulation durch Bewegung.	Kurze, repetitive Lieder nutzen; einfache Bewegungen (Klatschen, Stampfen) vormachen; visuelle Impulse und einen konsistenten Ansatz bieten.
3–4 Jahre	Nachahmung kurzer rhythmischer Sequenzen, Beginn der Synchronisation mit Erwachsenen, einfache Bewegungslieder.	Entwicklung der Sequenzierungsfähigkeit, frühe Impulskontrolle und nachahmungsbasiertes Lernen.	Frage-Antwort-Spiele einführen, Rhythmus mit einfachen Sprachmustern verbinden und eine vorhersehbare Struktur bereitstellen.
4–5 Jahre	Koordiniertes Klatschen oder Schrittmuster, Teilnahme an Kreisspielen, Aufrechterhalten eines gemeinsamen Tempos.	Verbesserte Arbeitsgedächtnisleistung, wachsendes Bewusstsein für Gleichaltrige und zunehmende Selbstregulation.	Rhythmische Aufgaben in Kleingruppen integrieren, Zählen und Silbensegmentierung einbeziehen sowie das Einhalten von Reihenfolgen unterstützen.
5–6 Jahre	Befolgen mehrstufiger rhythmischer Sequenzen, Anpassung der Bewegung an das Gruppentempo, regelbasierte Bewegungsspiele.	Stärkung exekutiver Funktionen (Planung und Flexibilität), kooperative Synchronisation sowie emotionale Resonanz.	Strukturierte Abfolgen (z. B. A–B–A) einführen, Rhythmus mit Geschichten oder Lese- und Schreibaktivitäten verbinden und das Vormachen

			schrittweise reduzieren.
6–7 Jahre	Eigenständige rhythmische Führung, Entwicklung eigener Bewegungsabfolgen, koordinierte Gruppenchoreografien.	Fortgeschrittene kognitive Flexibilität, metakognitives Bewusstsein und kooperative Selbstregulation.	Peer-Anleitung fördern, Rhythmus in projektbasiertes Lernen integrieren und die Reflexion über Koordination und Teamarbeit anregen.

Die erweiterte Darstellung in Tabelle 17 verdeutlicht, dass die Entwicklung der rhythmischen Bewegung im Alter von 2 bis 7 Jahren weit mehr als nur eine Steigerung der motorischen Koordination umfasst. Sie spiegelt die schrittweise Integration von sensomotorischer Kontrolle, exekutiven Funktionen, sprachlicher Strukturierung und sozialer Synchronisation wider. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten In der analytischen Interpretation dieser erweiterten Übersicht zeigt sich, dass bei den jüngsten Kindern (2–3 Jahre) die rhythmische Teilnahme primär die sensorische Integration und die emotionale Regulation unterstützt. Bewegung fungiert hier als regulierender Mechanismus und hilft den Kindern, ihr Erregungsniveau durch vorhersehbare Wiederholungen auszubalancieren (Shapiro, 2019). Aus diesem Grund sind die Vorbildfunktion und die Konsistenz der Lehrkraft in dieser Phase von zentraler Bedeutung.

Im Alter zwischen 3 und 5 Jahren beginnen Kinder, rhythmische Muster zu verinnerlichen, was die Sequenzierungsfähigkeiten und die frühe phonologische Bewusstheit stützt. Forschungen belegen, dass die Rhythmuswahrnehmung eng mit der Sprachverarbeitung und der Silbensegmentierung verknüpft ist (Gordon et al., 2015). Die rhythmische Nachahmung stärkt zudem das Gedächtnis und die Impulskontrolle, welche wesentliche Voraussetzungen für die Schulvorbereitung sind.

Im Alter von 5 und 7 Jahren zeigen Kinder schließlich die Fähigkeit zu anhaltender Synchronisation und regelbasierter Koordination. In dieser Phase tragen rhythmische Aktivitäten maßgeblich zur Entwicklung exekutiver Funktionen und kooperativer Kompetenzen bei (Whitebread et al., 2017). Möglichkeiten zur Übernahme von Führung stärken darüber hinaus die Autonomie und das Selbstvertrauen. Es ist wichtig zu betonen, dass Entwicklung kontextabhängig verläuft.

Einige Kinder, insbesondere in inklusiven Settings, benötigen unter Umständen zusätzliche Hilfestellungen oder visuelle Unterstützungen. Rhythmische Bewegungsaktivitäten bieten anpassungsfähige Strukturen, die eine gleichberechtigte Teilhabe sichern und sowohl mit der entwicklungsgerechten Praxis (NAEYC, 2020) als auch mit dem tschechischen Vorschulcurriculum (MŠMT, 2021) harmonisieren. Insgesamt

zeigt die Übersicht, dass rhythmische Bewegungsaktivitäten innerhalb des ABI-Rahmens als Entwicklungsbrücken fungieren, die den motorischen Einsatz mit kognitiver Strukturierung, Sprachentwicklung und sozialer Kohäsion verbinden.

4.6.3. Rhythmische Bewegungsaktivitäten In Der Praxis

Rhythmische Bewegungsaktivitäten (RBA) sind innerhalb des ABI-Rahmens am effektivsten, wenn Rhythmische Bewegungsaktivitäten im Alter von 2 bis 7 Jahren spiegeln einen schrittweisen Übergang von spontanen, sensorisch basierten Bewegungen zu absichtsvollen, koordinierten und sie bewusst strukturiert, entwicklungsgerecht gestaltet und konsequent in die täglichen Routinen integriert werden.

Anstatt als isolierte „Bewegungspausen“ zu dienen, sollten rhythmische Aktivitäten als integrative Lernerfahrungen verstanden werden, die gleichermaßen die motorische Koordination, die Sprachentwicklung, die exekutiven Funktionen und die soziale Regulation unterstützen. Sobald die Kinder an Kompetenz gewinnen, sollte das Scaffolding (die Unterstützung durch die Lehrkraft) schrittweise reduziert werden, um die Autonomie und die Peer-Führungskompetenz gezielt zu fördern (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass rhythmische Bewegungsaktivitäten im ABI-Kontext strukturierte, aber dennoch flexible Lernerfahrungen darstellen, die das verkörperte Handeln mit kognitiver Organisation und sozialer Regulation verbinden. Durch zielgerichtetes Design und eine reflektierte Begleitung verwandeln pädagogische Fachkräfte Bewegung in einen kraftvollen Entwicklungskatalysator.

Gestaltung von Rhythmus- und Bewegungsaktivitäten im ABT: Die effektive Umsetzung erfordert drei Kernprinzipien:

1. Vorhersehbare Struktur mit ansteigender Komplexität: Junge Kinder profitieren massiv von Wiederholungen und klaren rhythmischen Mustern. Lehrkräfte sollten mit einfachen, repetitiven Sequenzen beginnen und schrittweise Variationen einführen. Während Vorhersehbarkeit die emotionale Sicherheit und Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Selbstregulation stärkt, stimuliert die graduelle Komplexität das kognitive Wachstum (NAEYC, 2020).

2. Verkörperte Sprachintegration (Embodied Language): Die Verknüpfung von Rhythmus und Sprache (z. B. durch Abzählreime oder das Klatschen von Silben) festigt die phonologische Bewusstheit und die Sequenzierungsfähigkeit (Gordon et al., 2015). Die Bewegung fungiert hierbei als physischer Anker für die sprachliche Verarbeitung.

3. Gemeinsame Regulation (Co-Regulation) und soziale Synchronisation: Gruppenbasierte rhythmische Aktivitäten fördern die Co-Regulation. Wenn Kinder sich synchron bewegen, stimmen sie sich auf ein gemeinsames Tempo und ein kollektives Timing ein, was sowohl die Aufmerksamkeit als auch die kooperative Teilnahme stärkt (Phillips-Silver & Keller, 2012).

Die Integration von RBA in den täglichen Gruppenalltag sorgt dafür, dass Rhythmus zu einem festen Bestandteil der Raumkultur wird, was sowohl die akademische Schulvorbereitung als auch das emotionale Klima unterstützt. Typische Einsatzbereiche im Alltag sind:

- Morgenkreise und tägliche Begrüßungsroutinen
- Gestaltung von Übergangsphasen (Transitions)

- Förderung der Lese-Schreib-Vorbereitung (Silbensegmentierung, Lauttrennung)
- Thematische Module und Projekte (z. B. jahreszeitliche Lieder, kulturelle Tänze)
- Momente der Konfliktlösung und Deeskalation (z. B. rhythmisch regulierte Atemübungen)

Tabelle 18. Beispielaktivität: „Der Rhythmus- und Bewegungskreis“ (3–6 Jahre)

<i>Dimension</i>	<i>Strukturelle und pädagogische Ausarbeitung</i>
Zielsetzung	Stärkung der Selbstregulation, der Sequenzierungsfähigkeit und der Gruppenkoordination. Diese Aktivität verbindet die auditive Verarbeitung, die motorische Handlungsplanung und die soziale Synchronisation.
Struktur der Aktivität	1. Aufwärmphase: Die Lehrkraft führt ein grundlegendes Klatschsignal ein. 2. Rhythmisches Modellieren: Die Lehrkraft demonstriert ein einfaches rhythmische Muster (z. B. Klatschen – Klatschen – Pause) und gibt klare visuelle sowie auditive Impulse. 3. Nachahmungsphase: Die Kinder wiederholen den Rhythmus und erweitern ihn eigenständig (z. B. auf die Schultern klopfen oder sich drehen). 4. Bewegungsintegration: Koordinierte Ganzkörperbewegungen werden ergänzt (z. B. Stampfen, Klatschen, Drehen). 5. Gruppensynchronisation: Die gesamte Gruppe führt die Sequenz gemeinsam aus und hält dabei das gemeinsame Tempo. 6. Übergabe der Führung: Die Kinder übernehmen abwechselnd die Rolle des Taktgebers und leiten die Gruppe an. 7. Reflexion: Die gemeinsame Reflexion festigt das erfahrungsbasierte Lernen und stärkt das metakognitive Bewusstsein (Kolb, 1984). Mögliche Reflexionsfragen sind: • „Wie haben wir es geschafft, im gleichen Takt zu bleiben?“ • „Was hat uns geholfen, dem Rhythmus gemeinsam zu folgen?“
Rolle der Lehrkraft	• Strukturgebende Instanz: Gewährleistung eines vorhersehbaren und sicheren Rahmens. • Modell: Demonstration klarer und präziser rhythmischer Muster. • Inklusionsaktivator: Förderung und Motivation zur aktiven Teilnahme aller Kinder. • Lernbegleiter (Scaffolder): Schrittweise Übergabe der Verantwortung an die Kinder. • Impulsgeber: Unterstützung der Teilnahme ohne dominante Steuerung. • Regulationsguide: Unterstützung der Kinder beim Halten des Tempos und bei der Fokussierung der Aufmerksamkeit. • Emanzipationsförderer: Ermutigung der Kinder zur Entwicklung eigener rhythmischer Ideen. • Beobachter: Kontinuierliche Analyse der motorischen Koordination, der Selbstregulation und der Gruppendynamik.
Inklusive Differenzierung	Diese Differenzierungsmaßnahmen entsprechen den Prinzipien der inklusiven frühkindlichen Pädagogik und gewährleisten eine gleichberechtigte Teilhabe (MŠMT, 2021; NAEYC, 2020): • Einsatz visueller Rhythmuskarten zur Unterstützung von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen.

	• Peer-Matching (Partner-Spiegelung) zur Förderung sozialer Kohäsion und interaktiver Teilhabe. • Anpassung der Rhythmuskomplexität an den individuellen Entwicklungsstand der Kinder. • Bereitstellung zusätzlicher Demonstrationen sowie verlängerter Übungszeiten bei Bedarf. • Möglichkeit alternativer Ausdrucksformen (z. B. Körperbewegungen statt Klatschen) für Kinder mit motorischen Einschränkungen.
--	---

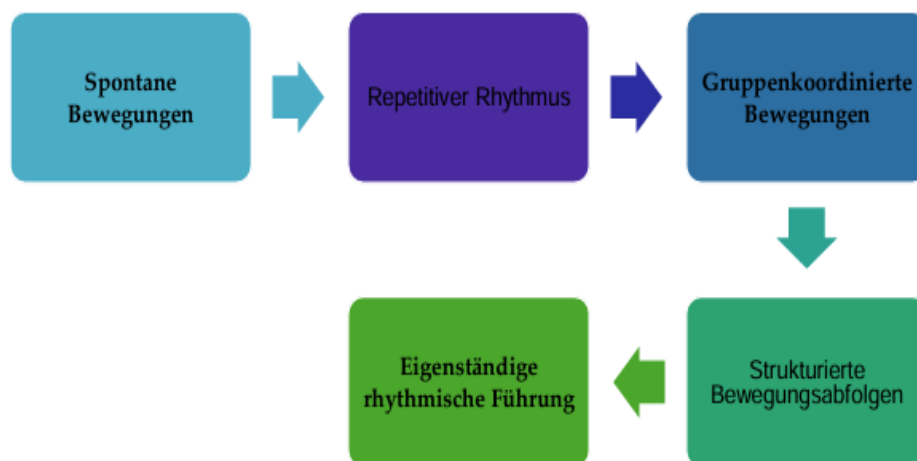


Abbildung 10: Entwicklungsbedingte Progression bei rhythmischen Bewegungsaktivitäten (2–7 Jahre)

Tabelle 18 und Abbildung 10 verdeutlichen, wie sich die rhythmisch-motorische Teilhabe von spontanen Bewegungen hin zu einer zielgerichteten, koordinierten und selbstständigen Führungskompetenz entwickelt. Frühe rhythmische Reaktionen sind primär sensomotorisch und imitativ geprägt. Mit fortschreitender Entwicklung zeigen Kinder eine signifikante Steigerung ihrer Timing-Präzision, beim Erinnern von Bewegungsabfolgen sowie in ihrer Fähigkeit, sich synchron auf Gleichaltrige einzustellen. Untersuchungen belegen, dass die rhythmische Synchronisation die Aufmerksamkeit und die exekutive Kontrolle nachhaltig stärkt (Gordon et al., 2015).

Gemeinsame Gruppenbewegungen unterstützen zudem die sozialen Bindungen sowie die emotionale Regulation, was maßgeblich zu einem inklusiven Klassenklima beiträgt (Phillips-Silver & Keller, 2012). Im tschechischen Rahmenbildungsprogramm für die Vorschulerziehung (MŠMT, 2021) werden rhythmische Aktivitäten systematisch in tägliche Rituale, Übergangsphasen (Transitions) und jahreszeitliche Feste integriert.

Im Kontext der aktivitätenbasierten Förderung (ABI) verwandeln sich diese Momente in strukturierte Lerngelegenheiten, die gleichzeitig motorische, sprachliche und sozio-emotionale Kompetenzen fördern.

Praktische Anwendungen für Lehrkräfte:

- Integrieren Sie Rhythmus konsequent in tägliche Übergänge und Routinen.
- Nutzen Sie Wiederholung und Vorhersehbarkeit, um die Verhaltensregulation zu unterstützen.
- Verknüpfen Sie Bewegung direkt mit Sprache (Lieder, Reime, Klatschen von Silben).
- Fördern und fordern Sie die Führungskompetenz durch Kinder (Peer-Leadership) in späteren Entwicklungsphasen.
- Passen Sie das Tempo und die Komplexität der Übungen kontinuierlich an das jeweilige Entwicklungsniveau an. Tabelle 19 fasst die zentralen entwicklungsbezogenen und pädagogischen Prinzipien zusammen, die den rhythmischen Bewegungsaktivitäten innerhalb des ABI-Frameworks zugrunde liegen.

Wie aus der Übersicht hervorgeht, fungiert die rhythmische Teilhabe als konkrete Brücke zwischen motorischer Koordination, kognitiver Strukturierung, Sprachentwicklung und emotionaler Regulation. Zusammenfassend zeigt sich, dass Rhythmus kein isoliertes künstlerisches Element ist, sondern ein fundamentaler Entwicklungsregulator, der die exekutiven Funktionen, die phonologische Bewusstheit und die soziale Synchronisation stützt (Gordon et al., 2015; Phillips-Silver & Keller, 2012).

Tabelle 19

Zentrale Kernpunkte: Rhythmische Bewegungsaktivitäten (RBA)

Grundprinzip	Zentrale Erkenntnis
1. Verkörperte Kognition (<i>Embodied Learning</i>)	Körperliche Bewegung unterstützt und vertieft die kognitive Informationsverarbeitung.
2. Rhythmus und Sprache	Rhythmische Muster stärken nachweislich die phonologische Bewusstheit.
3. Selbstregulation	Die synchrone Anpassung im Takt verbessert die emotionale und volitionale Kontrolle.
4. Inklusion und Barrierefreiheit	Ein strukturierter Rhythmus sichert und unterstützt die Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen.
5. Graduelle Autonomie	Eigenständige Führungskompetenz entsteht systematisch durch angeleitete, begleitete Praxis.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Während die strukturierte rhythmische Wiederholung in den frühen Phasen Vorhersehbarkeit und emotionale Sicherheit vermittelt, fördern die Gelegenheiten zur Übernahme von Führung in späteren Phasen die Autonomie und die kooperative Kompetenz der Kinder (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003). Daher stellen rhythmische Bewegungsaktivitäten innerhalb der ABI eine ganzheitliche

pädagogische Strategie dar, die die kognitive Schulvorbereitung, die soziale Teilhabe und die Selbstregulation simultan stärkt. Diese zentralen Erkenntnisse bestätigen, dass bewegungsbasiertes Lernen tief in den entwicklungsbiologischen Grundlagen verwurzelt, theoretisch fundiert und in inklusiven frühkindlichen Bildungsumgebungen in hohem Maße anpassbar ist (NAEYC, 2020).

4.7.SUBMODUL 5: ASSOZIATIVES LERNEN

Assoziatives Lernen bezieht sich auf den Prozess, bei dem Kinder Verbindungen zwischen Reizen, Handlungen und Konsequenzen herstellen. In der frühen Kindheit (2–7 Jahre) spielen assoziative Mechanismen eine fundamentale Rolle bei der Gewohnheitsbildung, dem Spracherwerb, emotionalen Reaktionen und dem frühen akademischen Lernen. Innerhalb des ABI-Frameworks wird assoziatives Lernen jedoch nicht auf eine rein mechanische Konditionierung reduziert; vielmehr ist es in bedeutungsvolle, sozial vermittelte Aktivitäten eingebettet, die das Erleben mit echtem Verständnis verknüpfen. Untersuchen Sie Bandura! Was sind „exekutive Funktionen“? Kinder bauen kontinuierlich Assoziationen zwischen Handlungen und Konsequenzen („Wenn ich teile, spielen wir weiter“), Wörtern und Objekten, Symbolen und Bedeutungen sowie zwischen Routinen und Erwartungen auf.

Wenn diese Assoziationen bewusst strukturiert werden, verwandeln sie sich in wirksame Werkzeuge, die die Verhaltensregulation, die konzeptionelle Entwicklung und die Vorhersehbarkeit im Klassenraum unterstützen (Bandura, 1977; Illeris, 2018). Die Reifung der exekutiven Funktionen beeinflusst die Beziehung zwischen strukturierten Aktivitäten und späteren akademischen Leistungen maßgeblich (Raver et al., 2018). Im Kontext der tschechischen Vorschulerziehung unterstützen konsistente Routinen, die Gestaltung von Phasenwechseln (Transitions) und die thematische Integration diese assoziativen Lernprozesse nachhaltig (MŠMT, 2021). Die ABI verstärkt diesen natürlichen Mechanismus, indem sie sicherstellt, dass Verknüpfungen in zielgerichteten, reflektierten und sozial interaktiven Kontexten gebildet werden.

4.7.1.ASSOZIATIVES LERNEN: THEORETISCHER HINTERGRUND

Assoziatives Lernen gründet sich auf drei großen theoretischen Traditionen: (i) verhaltenstherapeutische / behavioristische Grundlagen, (ii) sozial-kognitive Lerntheorie und (iii) kognitive sowie konstruktivistische Perspektiven.

Erstens beschreiben die klassische Konditionierung (Pawlow) und die operante Konditionierung (Skinner), wie Verhaltensweisen mit Reizen und Konsequenzen verknüpft werden. In der frühkindlichen Bildung formen Verstärkung, Wiederholung und vorhersehbare Konsequenzen adaptives Verhalten. Moderne pädagogische Ansätze gehen jedoch über einfache Reiz-Reaktions-Modelle hinaus. Verstärkung ist dann am wirksamsten, wenn sie in bedeutungsvolle soziale Interaktionen eingebettet ist, anstatt über isolierte Belohnungssysteme zu erfolgen (Illeris, 2018).

Zweitens erweiterte Bandura (1977) das Konzept des assoziativen Lernens, indem er das Lernen durch Beobachtung (Lernen am Modell) und kognitive Mediation betonte. Kinder reagieren nicht bloß auf Verstärkung; sie beobachten Modelle, nehmen Ergebnisse vorweg und verinnerlichen Verhaltensmuster. Im Unterrichtskontext beinhaltet assoziatives Lernen die Verknüpfung beobachteter sozialer Verhaltensweisen mit den wahrgenommenen Konsequenzen. Im Rahmen des aktivitätsbasierten Unterrichts (Activity-Based Teaching / ABT) stärken Modelllernen, geleitete Partizipation und die

Interaktion mit Gleichaltrigen diese assoziativen Prozesse. Vygotskys (1978) soziokulturelle Theorie hebt zudem hervor, dass Assoziationen durch Sprache und soziale Interaktion vermittelt werden. Bedeutung entsteht nicht allein durch Wiederholung, sondern durch gemeinsamen Dialog und Reflexion.

Drittens unterstützt assoziatives Lernen aus kognitiver Sicht die Schemabildung. Kinder verknüpfen Vorerfahrungen mit neuen Informationen und strukturieren ihr Wissen nach und nach in bedeutungsvolle Zusammenhänge (Illeris, 2018). Wiederkehrende thematische Aktivitätsformen, vorhersehbare Routinen und strukturierte Übergänge helfen dabei, konzeptionelle Assoziationen zu festigen.

4.7.2.ASSOZIATIVES LERNEN: ENTWICKLUNGSBEDINGTE MERKMALE

Das assoziative Lernen entwickelt sich in der frühen Kindheit progressiv, während Kinder von unmittelbaren sensorischen Verknüpfungen hin zu kognitiv vermittelten und sozial regulierten Beziehungen übergehen. Im Kleinkindalter basiert das Lernen hauptsächlich auf direkten Ursache-Wirkungs-Erfahrungen, die in die sensomotorische Exploration eingebettet sind. Wiederholung und unmittelbares Feedback spielen eine entscheidende Rolle, um Verhaltensmuster zu festigen und frühe Erwartungen über die Umwelt aufzubauen. Im Alter zwischen drei und fünf Jahren verflechten sich assoziative Prozesse zunehmend mit der Sprachentwicklung und dem symbolischen Denken. Kinder beginnen, Wörter mit Handlungen, Regeln mit sozialer Anerkennung und Routinen mit erwarteten Ergebnissen zu verknüpfen.

Diese entstehenden kognitiven Fähigkeiten ermöglichen es, dass Assoziationen über die unmittelbare Verstärkung hinausgehen und verbale Erklärungen, Nachahmung sowie gemeinsame Reflexion einbeziehen (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978). Zwischen fünf und sieben Jahren wird das assoziative Lernen flexibler und übertragbarer. Kinder können konditioniertes Denken („Wenn-dann“-Strukturen) verstehen, Bedürfnisse aufschieben (Belohnungsaufschub) und zuvor erlernte Verknüpfungen in unterschiedlichen Kontexten anwenden. In dieser Phase unterstützen die exekutiven Funktionen und das metakognitive Bewusstsein die Internalisierung von Regeln und sozialen Normen (Illeris, 2018). Aus der Perspektive der ABl ist es daher essenziell, dass sich assoziative Erfahrungen gemeinsam mit den Entwicklungsfähigkeiten weiterentwickeln.

Während jüngere Kinder von konsistenten Routinen und klaren Konsequenzen profitieren, benötigen ältere Vorschul- und Frühesschulkinder Gelegenheiten zur Diskussion, Argumentation und Generalisierung. Die folgende Tabelle fasst die entwicklungsbedingten Merkmale des assoziativen Lernens im Alter von 2 bis 7 Jahren zusammen und skizziert die pädagogischen Implikationen innerhalb der ABl.

Tabelle 20. Entwicklungsbedingte Assoziationsmuster, kognitive Prozesse und pädagogische Implikationen der Assoziationsbasierten Therapie (ABT) (2–7 Jahre)

Alter	Typische Assoziationsmuster	Kognitive und sozioemotionale Prozesse	Konsequenzen für die ABT-Praxis
2–3 Jahre	Einfache Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen („Drücken → Geräusch“)	Sensomotorisches Lernen; unmittelbare Verstärkung	Klare und konsistente Konsequenzen einsetzen; Routinen häufig wiederholen.

3–4 Jahre	Verknüpfung von Wörtern mit Gegenständen und Handlungen	Erweiterung des Wortschatzes; Entwicklung symbolischer Repräsentationen	Benennungen, Gesten und Wiederholungen systematisch kombinieren.
4–5 Jahre	Verknüpfung eigener Handlungen mit sozialen Konsequenzen	Entstehende moralische Orientierung; Internalisierung von Regeln	Kooperative Aktivitäten einsetzen, um prosoziales Verhalten zu fördern und zu festigen.
5–6 Jahre	Verständnis konditionaler Regeln („Wenn – dann“)	Zunehmendes logisches Denken; Entwicklung der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub	Strukturierte Spiele mit klaren und vorhersehbaren Regeln einführen.
6–7 Jahre	Übertragung gelernter Assoziationen auf neue Situationen	Lerntransfer; zunehmende Selbstregulation	Kinder zur Reflexion, Generalisierung und Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Kontexten anregen.

Tabelle 20 zeigt, dass sich das assoziative Lernen von direkten Ursache-Wirkungs Erfahrungen hin zu zunehmend abstrakteren und übertragbaren Mustern entwickelt. In den frühen Phasen sind Konsistenz und Wiederholung von zentraler Bedeutung, um Erwartungshaltungen zu festigen.

Mit zunehmender Reife der Kinder werden die Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Verknüpfungen kognitiv vermittelt und schließen Sprache, logisches Denken sowie soziales Verständnis ein (Bandura, 1977; Illeris, 2018). Im Rahmen der ABI stellen strukturierte Routinen und bedeutungsvolle Aktivitätskontexte sicher, dass Verknüpfungen nicht mechanisch, sondern entwicklungsbedingt konstruktiv gebildet werden.

4.7.3. Praktische Anwendungen Für Lehrkräfte: Ein Abi Szenario Zum Assoziativen Lernen

Die Übersetzung und wissenschaftliche Ausarbeitung dieses Einleitungstextes für das geplante Praxis-Szenario im Rahmen der aktivitätenbasierten Förderung (ABI) lautet wie folgt: Die Übertragung der Theorie des assoziativen Lernens in konkrete Klassenraum-Praktiken erfordert die bewusste Strukturierung von Erfahrungen, in denen Kinder die Verknüpfungen zwischen Handlungen, Konsequenzen und Bedeutungen klar wahrnehmen können. Innerhalb des ABI-Frameworks gehen Lehrkräfte weit über eine einfache, rein belohnungsbasierte Verstärkung hinaus; sie konzipieren stattdessen Lernaktivitäten, die Modellierung, Dialog, gemeinsame Reflexion und konsistente Routinen systematisch miteinander verknüpfen.

Assoziatives Lernen Kinder verstehen, warum Ergebnisse entstehen, und nicht nur, dass sie entstehen. Dementsprechend ergeben sich die praktischen Anwendungen direkt aus den grundlegenden Entwicklungsprinzipien: Während jüngere Kinder ein hohes Maß an Wiederholung und unmittelbarem Feedback benötigen, profitieren ältere Vorschulkinder massiv von Gelegenheiten zur angeleiteten Argumentation sowie zur Generalisierung der erlernten Assoziationen.

Das folgende ABI-Szenario veranschaulicht exemplarisch, wie assoziatives Lernen in den täglichen Gruppenalltag integriert werden kann, um die Selbstregulation, das soziale Verständnis und den kognitiven Transfer der Kinder gezielt zu unterstützen. Das assoziative Lernen entfaltet seinen größten entwicklungsbezogenen Nutzen dann, wenn Kinder nicht nur passiv erleben, dass bestimmte Konsequenzen eintreffen, sondern aktiv verstehen, warum sie auftreten.

Tabelle 20. Beispielaktivität: „Wenn–dann-Lernpfade“ (4–7 Jahre)

Dimension	Strukturelle und pädagogische Ausarbeitung
Zielsetzung	Unterstützung des Regelverständnisses, der verhaltensbezogenen Selbstregulation und des logischen Denkens. Dieses Szenario stellt eine direkte Verbindung zwischen Handlung, Konsequenz und Reflexion her. Dadurch wird nicht lediglich ein externalisiertes Befolgen von Regeln gefördert, sondern ein tiefes, internalisiertes Verständnis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und sozial verantwortlichem Handeln aufgebaut.
Struktur der Aktivität	1. Präsentation des Szenarios: Die Lehrkraft führt eine einfache konditionale Situation ein, z. B.: „Wenn wir alle gemeinsam aufräumen, gewinnen wir zusätzliche Zeit für unsere Vorlesegeschichte.“ 2. Handlungsphase: Die Kinder erledigen die vereinbarte Aufgabe gemeinsam und übernehmen Verantwortung für ihren Beitrag. 3. Erleben der Konsequenz: Unmittelbar nach erfolgreicher Zusammenarbeit folgt die zuvor vereinbarte natürliche positive Konsequenz (z. B. zusätzliche Vorlese- oder Spielzeit). 4. Reflexion: Die gemeinsame Nachbesprechung unterstützt die Verknüpfung von Handlung und Konsequenz. Leitfragen können sein: • „Was ist passiert, als wir alle zusammengearbeitet haben?“ • „Warum haben wir zusätzliche Zeit gewonnen?“ • „Was können wir beim nächsten Mal genauso machen?“
Rolle der Lehrkraft	• Fokus auf Natürlichkeit: Nutzung natürlicher und nachvollziehbarer Konsequenzen anstelle künstlicher oder übermäßiger Belohnungssysteme. • Strukturgeber: Gestaltung verlässlicher, vorhersehbarer Alltagsroutinen und klarer Regeln. • Transfer-Aktivator: Gezielte Unterstützung bei der Übertragung der gelernten Regelzusammenhänge auf neue Situationen des Alltags. • Motivationsentwickler: Förderung intrinsischer Motivation durch Anerkennung von Kooperation und Eigenverantwortung. • Reflexionsbegleiter: Moderation gemeinsamer Gespräche nach der Aktivität, um den Lerntransfer sowie das metakognitive Verständnis zu vertiefen.
Inklusive Differenzierung	• Visualisierung der Wenn–dann-Regeln mithilfe von Bildkarten oder Symbolen für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen. • Vereinfachte Formulierungen und kurze Handlungsschritte für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf • Partner- oder Kleingruppenarbeit zur gegenseitigen Unterstützung (Peer-Assistance). • Individuell angepasste Aufgaben, sodass alle Kinder unabhängig von ihren Fähigkeiten erfolgreich teilnehmen können. • Wiederholung vergleichbarer Alltagssituationen, um den Transfer und die Generalisierung der Regelzusammenhänge zu fördern.

Hinweis: Tabelle 20 verdeutlicht, wie assoziatives Lernen innerhalb des ABI-Frameworks durch strukturierte, entwicklungsangemessene Interaktionen im pädagogischen Alltag operationalisiert werden kann. Die Aktivität „Wenn–dann-Lernpfade“ modelliert den Übergang von einer überwiegend extern gesteuerten Verhaltensregulation hin zu einem kognitiv vermittelten und zunehmend internalisierten Verständnis von Regeln, Konsequenzen und sozial verantwortlichem Handeln.

Das Szenario ist bewusst um eine konditionierte Struktur („Wenn–dann“) herum aufgebaut, welche die Entwicklung des logischen Denkens bei Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren gezielt unterstützt. In dieser Entwicklungsphase beginnen Kinder, einfache kausale Zusammenhänge zu begreifen und Konsequenzen auf der Basis gemeinsamer Vereinbarungen verlässlich vorauszusehen.

Durch den kooperativen Abschluss der Aufgabe erleben die Kinder die unmittelbare Verbindung zwischen kollektivem Verhalten und einem positiven Ergebnis. Dies festigt sowohl die soziale Verantwortung als auch das grundlegende Regelverständnis in der Gruppe. Die fundamentale Stärke dieser Aktivität liegt in der anschließenden Reflexionsphase. Anstatt die eingetretene Konsequenz lediglich als mechanischen Verstärker wirken zu lassen, moderiert die Lehrkraft eine verbale Aufarbeitung des Erlebten. Dieser reflektierende Dialog fördert die tiefe Internalisierung der zugrundeliegenden Regelstruktur und unterstützt die Kinder dabei, das Gelernte über den Moment hinaus zu abstrahieren.

Mit der Zeit reduziert diese angeleitete Reflexion die Abhängigkeit von äußeren Belohnungen und stärkt stattdessen die intrinsische Motivation sowie die autonome Selbstregulation. Es ist von zentraler Bedeutung, dass die Rolle der Lehrkraft zwar durchgehend zielgerichtet bleibt, jedoch im Verlauf immer weniger direktiv ansetzt. Durch das Bereitstellen vorhersehbarer Routinen, das Nutzen natürlicher Konsequenzen und das konsequente Einfordern von Generalisierungen geht diese Aktivität weit über ein rein defensives Verhaltensmanagement hinaus.

Sie stärkt stattdessen nachhaltig die kindliche Kapazität, eigene Handlungen zu verstehen, vorauszusehen und unabhängig zu regulieren. Somit belegt Tabelle 21 eindrucksvoll, dass assoziatives Lernen in der ABI nicht auf simple Konditionierungsmechanismen beschränkt ist, sondern einen strukturierten Pfad hin zu Autonomie, logischem Denken und sozial fundierter Selbstregulation darstellt.

Tabelle 21. Zentrale Kernpunkte: Assoziatives Lernen in der aktivitätenbasierten Förderung (ABI)

Grundprinzip	Zentrale Erkenntnis
1. Fundament des Lernens	Frühes Lernen basiert wesentlich auf dem Aufbau bedeutungsvoller Verknüpfungen zwischen Sinneseindrücken, Handlungen, Sprache und Erfahrungen. Diese Assoziationen bilden die Grundlage für die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung.
2. Jenseits bloßer Konditionierung	Assoziatives Lernen geht über einfache Reiz-Reaktions-Muster hinaus. Soziale Interaktion, sprachliche Begleitung und kognitive Vermittlung (Mediation) vertiefen und erweitern die neuronalen Verknüpfungen und fördern ein nachhaltiges Verständnis.

3. Bedeutung von Konsistenz	Vorhersehbare, strukturierte und verlässliche Alltagsroutinen erleichtern die Bildung stabiler Assoziationen und unterstützen die langfristige Internalisierung von Regeln, Handlungsabläufen und sozialen Normen.
4. Reflexion und Transfer	Gemeinsame Reflexion, dialogische Gespräche und das bewusste Nachdenken über Erfahrungen fördern die Generalisierung des Gelernten sowie die Übertragung von Regeln und Strategien auf neue Situationen.
5. Entwicklungsbedingte Progression	Assoziative Verknüpfungen entwickeln sich altersabhängig von unmittelbaren sensorischen und handlungsbezogenen Erfahrungen hin zu abstrakten, logischen und flexiblen Denkprozessen. Diese Entwicklung bildet die Grundlage für Selbstregulation, Problemlösen und eigenständiges Lernen.

Tabelle 21 verdeutlicht, wie das assoziative Lernen durch eine strukturierte, aber dennoch entwicklungsgerechte Interaktion im Klassenraum innerhalb des ABL-Frameworks operationalisiert werden kann. Die Aktivität „Wenn–dann-Lernpfade“ modelliert dabei systematisch den Übergang von einer rein extern gesteuerten Verhaltensregulation hin zu einem kognitiv vermittelten Verständnis von Regeln und deren Konsequenzen. Schrittweise Überführung von externalisierter Verstärkung in eine selbstbestimmte, intrinsische Motivation. * Kognitiver Vermittler: Verbindung verbaler Erklärungen mit realen Handlungen, um die kognitive Vermittlung im Gehirn zu stärken. Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Das Szenario ist bewusst um eine konditionierte Struktur („Wenn–dann“) herum aufgebaut, welche die Entwicklung des logischen Denkens bei Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren gezielt unterstützt.

In dieser Entwicklungsphase beginnen Kinder, einfache kausale Zusammenhänge zu begreifen und Konsequenzen auf der Basis gemeinsamer Vereinbarungen verlässlich vorausszusehen. Durch den kooperativen Abschluss der Aufgabe erleben die Kinder die unmittelbare Verbindung zwischen kollektivem Verhalten und einem positiven Ergebnis. Dies festigt sowohl die soziale Verantwortung als auch das grundlegende Regelverständnis in der Gruppe.

Die fundamentale Stärke dieser Aktivität liegt in der anschließenden Reflexionsphase. Anstatt die eingetretene Konsequenz lediglich als mechanischen Verstärker wirken zu lassen, moderiert die Lehrkraft eine verbale Aufarbeitung des Erlebten. Dieser reflektierende Dialog fördert die tiefe Internalisierung der zugrundeliegenden Regelstruktur und unterstützt die Kinder dabei, das Gelernte über den Moment hinaus zu abstrahieren. Mit der Zeit reduziert diese angeleitete Reflexion die Abhängigkeit von äußeren Belohnungen und stärkt stattdessen die intrinsische Motivation sowie die autonome Selbstregulation.

Es ist von zentraler Bedeutung, dass die Rolle der Lehrkraft zwar durchgehend zielgerichtet bleibt, jedoch im Verlauf immer weniger direktiv ansetzt. Durch das Bereitstellen vorhersehbarer Routinen, das Nutzen natürlicher Konsequenzen und das konsequente Einfordern von Generalisierungen geht diese Aktivität weit über ein rein defensives Verhaltensmanagement hinaus. Sie stärkt stattdessen nachhaltig die kindliche Kapazität, eigene Handlungen zu verstehen, vorausszusehen und unabhängig zu regulieren. Somit belegt Tabelle 21 eindrucksvoll, dass assoziatives Lernen in der ABL nicht auf simple Konditionierungsmechanismen beschränkt ist, sondern einen

strukturierten Pfad hin zu Autonomie, logischem Denken und sozial fundierter Selbstregulation darstellt.

4.7.4. Zentrale Kernpunkte: Assoziatives Lernen In Der Abi

Die zentralen Kernpunkte fassen das assoziative Lernen als einen fundamentalen Mechanismus zusammen, der sich von einfachen Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen hin zu einem kognitiv vermittelten, übertragbaren und regelbasierten Verständnis entwickelt. Innerhalb des ABI-Frameworks transformieren bedeutungsvolle Routinen, soziale Modellierung und angeleitete Reflexion eine rein externalisierte Verstärkung in eine internalisierte Selbstregulation.

Diese Synthese unterstreicht, dass assoziatives Lernen – wenn es bewusst und zielgerichtet strukturiert ist – nicht zu blindem, rein Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten verhaltensbezogenem Befolgen von Regeln führt, sondern die Autonomie, das logische Denken sowie sozial verantwortungsvolles Handeln nachhaltig unterstützt. Tabelle 22 fasst das assoziative Lernen als einen dynamischen Entwicklungsmechanismus zusammen, der tief in bedeutungsvolle Aktivitäten eingebettet ist.

Anstatt sich ausschließlich auf mechanische Verstärkung zu verlassen, integriert die ABI systematisch soziale Modellierung, sprachliche Vermittlung und reflektierenden Dialog, um sicherzustellen, dass die gebildeten Verknüpfungen die Autonomie, die Selbstregulation und das konzeptionelle Verständnis der Kinder aktiv fördern (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

Tabelle 22. Zentrale Erkenntnisse: Assoziatives Lernen in der aktivitätsbasierten Förderung (ABI)

Grundprinzip	Zentrale Erkenntnis
1. Fundament des Lernens	Frühes Lernen basiert auf der Bildung bedeutungsvoller Verknüpfungen zwischen Erfahrungen, Handlungen, Sprache und Umwelt. Diese Assoziationen bilden die Grundlage für nachhaltige Lernprozesse.
2. Jenseits bloßer Konditionierung	Soziale Interaktion sowie kognitive und sprachliche Vermittlung (Mediation) erweitern und vertiefen assoziative Verknüpfungen und fördern ein tieferes Verständnis.
3. Bedeutung von Konsistenz	Vorhersehbare und verlässliche Routinen unterstützen die Internalisierung von Regeln, Handlungsabläufen und Verhaltensmustern und schaffen Orientierung und Sicherheit.
4. Reflexion und Transfer	Gemeinsame Gespräche und Reflexion fördern die Generalisierung des Gelernten und erleichtern die Übertragung von Regeln und Strategien auf neue Situationen.
5. Entwicklungsbedingte Progression	Assoziative Verknüpfungen entwickeln sich schrittweise von unmittelbaren sensorischen Erfahrungen hin zu abstraktem, logischem Denken und flexibel anwendbarem Wissen.

4.8.ZUSAMMENFASSUNG

Dieses Modul hat die aktivitätsbasierte Förderung (ABI) als einen umfassenden pädagogischen Rahmen für die frühkindliche Bildung (2–7 Jahre) vorgestellt, der tief in der Entwicklungspsychologie, der konstruktivistischen Theorie und den Prinzipien des soziokulturellen Lernens verwurzelt ist. In der Einleitung wurde die ABI als ein Ansatz definiert, der die kognitive, soziale, emotionale und motorische Entwicklung durch strukturierte und bedeutungsvolle Aktivitäten integrativ miteinander verbindet. Anstatt Lernbereiche isoliert voneinander zu betrachten, betont die ABI das erfahrungsbasierte Lernen, die angeleitete Teilnahme (guided participation) und den reflektierenden Dialog als miteinander verknüpfte Prozesse, die die ganzheitliche kindliche Entwicklung unterstützen.

Das erste Submodul konzentrierte sich auf das kooperative Spiel als einen sozial vermittelten Lernprozess. Kooperative Aktivitäten ermöglichen es Kindern, Rollen auszuhandeln, Verantwortung zu teilen und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu entwickeln. Die theoretischen Grundlagen unterstrichen die fundamentale Bedeutung von Unterstützungssystemen (Scaffolding) und Peer-Interaktionen bei der Förderung der sozialen Kompetenz und der exekutiven Funktionen. Praktische ABI-Szenarien demonstrierten anschaulich, wie strukturierte Gruppenaufgaben die Zusammenarbeit, die Kommunikation und das entstehende moralische Denken stärken können.

Das zweite Submodul untersuchte rhythmische Bewegungsaktivitäten (RBA) als verkörperte Lernerfahrungen (Embodied Learning). Aus entwicklungsbezogenen und neuropsychologischen Perspektiven wurde Rhythmus als ein regulatives und organisatorisches Werkzeug hervorgehoben, das die motorische Koordination, den Spracherwerb, die emotionale Regulation und die soziale Synchronisation unterstützt. Die entwicklungsbedingten Merkmale im Alter von 2 bis 7 Jahren zeigten auf, wie sich die rhythmische Teilhabe von einfachen Wiederholungen zu strukturierten, regelbasierten Bewegungsmustern entwickelt.

Im Kontext der ABI wurde nachgewiesen, dass rhythmische Aktivitäten durch vorhersehbare, auf Scaffolding basierende Erfahrungen sowohl die individuelle Selbstregulation als auch die kollektive Teilhabe fördern. Das letzte Submodul behandelte das assoziative Lernen als einen grundlegenden Mechanismus, der den frühen Lernprozessen zugrunde liegt. Weit über die behavioristische Konditionierung hinausgehend, rahmte dieses Modul das assoziative Lernen als einen kognitiv und sozial vermittelten Prozess, bei dem Kinder Handlungen, Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten Konsequenzen, Symbole und Bedeutungen aktiv miteinander verknüpfen.

Die entwicklungsbedingte Progression wurde von den unmittelbaren Ursache-Wirkungs Erfahrungen im Kleinkindalter bis hin zum konditionierten Denken und dem Lerntransfer im Vorschulalter dargelegt. Die ABI-Szenarien zeigten, wie die bewusste Strukturierung von Routinen, gemeinsame Reflexion und die Nutzung natürlicher Konsequenzen die Internalisierung von Regeln sowie den graduellen Übergang von externalisierter Verstärkung hin zu intrinsischer Motivation unterstützen. Über alle Submodule hinweg kristallisierte sich ein gemeinsames pädagogisches Kernthema heraus: Lernen ist dann am effektivsten, wenn es in eine bedeutungsvolle Aktivität eingebettet ist, durch eine konsistente Struktur gestützt wird und durch soziale Interaktion vermittelt stattfindet. Lehrkräfte spielen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Lernumgebungen, die eine Balance zwischen Vorhersehbarkeit und Flexibilität, Anleitung und Autonomie sowie Wiederholung und Reflexion wahren.

Das ABI Framework positioniert den Pädagogen somit nicht als bloßen Wissensvermittler, sondern als aktiven Begleiter und Katalysator des entwicklungsbedingten Fortschritts. Zusammenfassend stellt die ABI einen integrativen Ansatz dar, der theoretische Fundamente perfekt mit der praktischen Klassenraum-Praxis harmonisiert. Durch die

Zusammenführung von kooperativer Interaktion, rhythmisch-motorischer Teilhabe und assoziativen Lernprozessen bietet die ABI ein entwicklungsgerechtes Modell, das die Selbstregulation, das logische Denken, die soziale Kompetenz und die intrinsische Motivation in der frühen Kindheit nachhaltig stärkt.

4.9.FRAGEN

Prüfungsfragen zur aktivitätenbasierten Förderung (ABI)

1. Welches Prinzip beschreibt die ABI in der frühkindlichen Bildung am besten?

- a) Lehrerzentrierte Vermittlung von Faktenwissen
- b) Nach Fachgebieten getrennter, isolierter Kompetenzunterricht
- c) Lernen durch strukturierte, bedeutungsvolle Aktivitäten und Reflexion
- d) Frühakademische Beschleunigung durch Arbeitsblätter
- e) Starre Verhaltenskonditionierung ohne Dialog

2. Die Rolle der Lehrkraft in der ABI ist primär:

- a) Alle Aspekte der kindlichen Aktivitäten strikt zu kontrollieren
- b) Kontinuierlich künstliche, externe Belohnungen bereitzustellen
- c) Bedeutungsvolle Lernerfahrungen zu erleichtern, zu unterstützen und zu strukturieren
- d) Peer-Interaktionen zu eliminieren, um Konflikte zu vermeiden
- e) Sich ausschließlich auf messbare kognitive Ergebnisse zu fokussieren

3. Erfahrungsbasiertes Lernen in der frühen Kindheit lässt sich am besten wie folgt

definieren:

- a) Auswendiglernen durch bloße Wiederholung
- b) Ein Kreislauf, der Erfahrung, Reflexion und Anwendung miteinander verbindet
- c) Passives Beobachten von Demonstrationen Erwachsener
- d) Unabhängige Klassenarbeit mit minimaler Anleitung
- e) Testen im Vorfeld von praktischen Entdeckungsphasen

4. Die Nachahmung (Imitation) in der frühen Kindheit trägt am direktesten zu

Folgendem bei:

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

- a) Mechanisches Kopieren ohne tieferes Verständnis
- b) Soziales Lernen, Internalisierung von Normen und Kompetenzerwerb
- c) Vermeidung von Peer-Interaktionen
- d) Aufhebung der Vorbildfunktion von Erwachsenen
- e) Ersetzen der verbalen Kommunikation

5. Kooperatives Spiel unterstützt primär die Entwicklung von:

- a) Perspektivenübernahme, Aushandlung und gemeinsamer Verantwortung
- b) Individuellem Wettbewerb und Leistungsvergleichen
- c) Isolierter kognitiver Problemlösung
- d) Lehrerzentriertem Unterricht
- e) Passivem Auswendiglernen von Regeln

6. Rhythmische Bewegungsaktivitäten (RBA) in der ABI sollten nicht wie folgt verstanden werden:

- a) Werkzeuge zur Förderung der motorischen Koordination
- b) Mittel zur Verbesserung der emotionalen Regulation
- c) Gelegenheiten zur sozialen Synchronisation
- d) Isolierte Beschäftigung ohne entwicklungsbezogenen Wert
- e) Instrumente zur Unterstützung der phonologischen Bewusstheit

7. Rhythmische Bewegungsaktivitäten tragen zur Sprachentwicklung im Wesentlichen bei durch:

- a) Das Ersetzen von verbalen Anweisungen
- b) Die Stärkung der phonologischen Bewusstheit durch strukturierte Wiederholungen
- c) Die Einschränkung der expressiven Kommunikation
- d) Die Reduzierung der Gruppenteilhabe
- e) Die Eliminierung strukturierter Routinen

Unterstützung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten

8. Das assoziative Lernen bei Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren entwickelt sich:

- a) Von abstrakter logischer Schlussfolgerung hin zu sensorischer Exploration
- b) Von unmittelbaren Ursache-Wirkungs-Verknüpfungen hin zu konditioniertem Denken und Transfer
- c) Von unabhängiger moralischer Beurteilung hin zu externer Verstärkung
- d) Von der Ablehnung von Regeln hin zu spontaner Autonomie
- e) Von passiver Nachahmung hin zu kognitiver Isolation

9. Die Reflexionsphase in Szenarien des assoziativen Lernens dient primär dazu:

- a) Die Internalisierung und den Transfer des Verständnisses zu stärken
- b) Die Abhängigkeit von Belohnungen zu erhöhen
- c) Strukturierte Routinen zu ersetzen
- d) Die Führung durch die Lehrkraft vollständig zu eliminieren
- e) Die kooperative Teilhabe zu verringern

10. Assoziatives Lernen innerhalb der ABI beschränkt sich nicht auf:

- a) Behavioristische Reiz-Reaktions-Konditionierung
- b) Soziale Modellierung und Dialog
- c) Angeleitete Reflexion
- d) Kognitive Vermittlung (Mediation)
- e) Kontextübergreifenden Transfer

Antwortschlüssel

1. c | 2. c | 3. b | 4. b | 5. a | 6. d | 7. b | 8. b | 9. a | 10. a

4.10.LITERATURVERZEICHNIS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play, 7*(3), 371–388.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Boston, MA: Pearson.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT: Author.
- Fleer, M. (2011). Conceptual play: Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(3), 224–240. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2nd ed.). Routledge.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2010). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(3), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0879-3>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mavilidi, M.-F., Okely, A. D., Chandler, P., & Paas, F. (2018). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary

- p learning. Educational Psychology Review, 30(2), 577–597.
-
- <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9407-0>
- Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition: Bidirectional self–other mapping and the "like-me" hypothesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 44, 55–89.
- Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition: Bidirectional self–other mapping and the "Like Me" hypothesis. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 139–144). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Praha: MŠMT.
- Ministry of Education, Youth and Sports. (2021). *Framework educational programme for preschool education*. Prague: Author.
- MŠMT. (2021). *Framework educational programme for preschool education*. Prague: Ministry of Education, Youth and Sports.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Phillips-Silver, J., & Keller, P. E. (2012). Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 26.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00026>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Raver, C. C., Blair, C., & Willoughby, M. (2018). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility.

Developmental Psychology, 54(2), 232–246.
<https://doi.org/10.1037/dev0000424>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.

Syslová, Z. (2019). Kvalita vzdělávání v mateřské škole. Praha: Portál.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2017). The importance of play. *Toy Industries of Europe*.

AKTIVITÄTEN-ZEITPLÄNE



Inhaltsverzeichnis

Einleitung
Visuelle Aktivitäten-Zeitpläne
Digitale Aktivitäten-Zeitpläne
Mechanismus des Aktivitäten Zeitplans
Unterricht des Zeitplan-Folgens
Anwendung des Aktivitäten Zeitplans



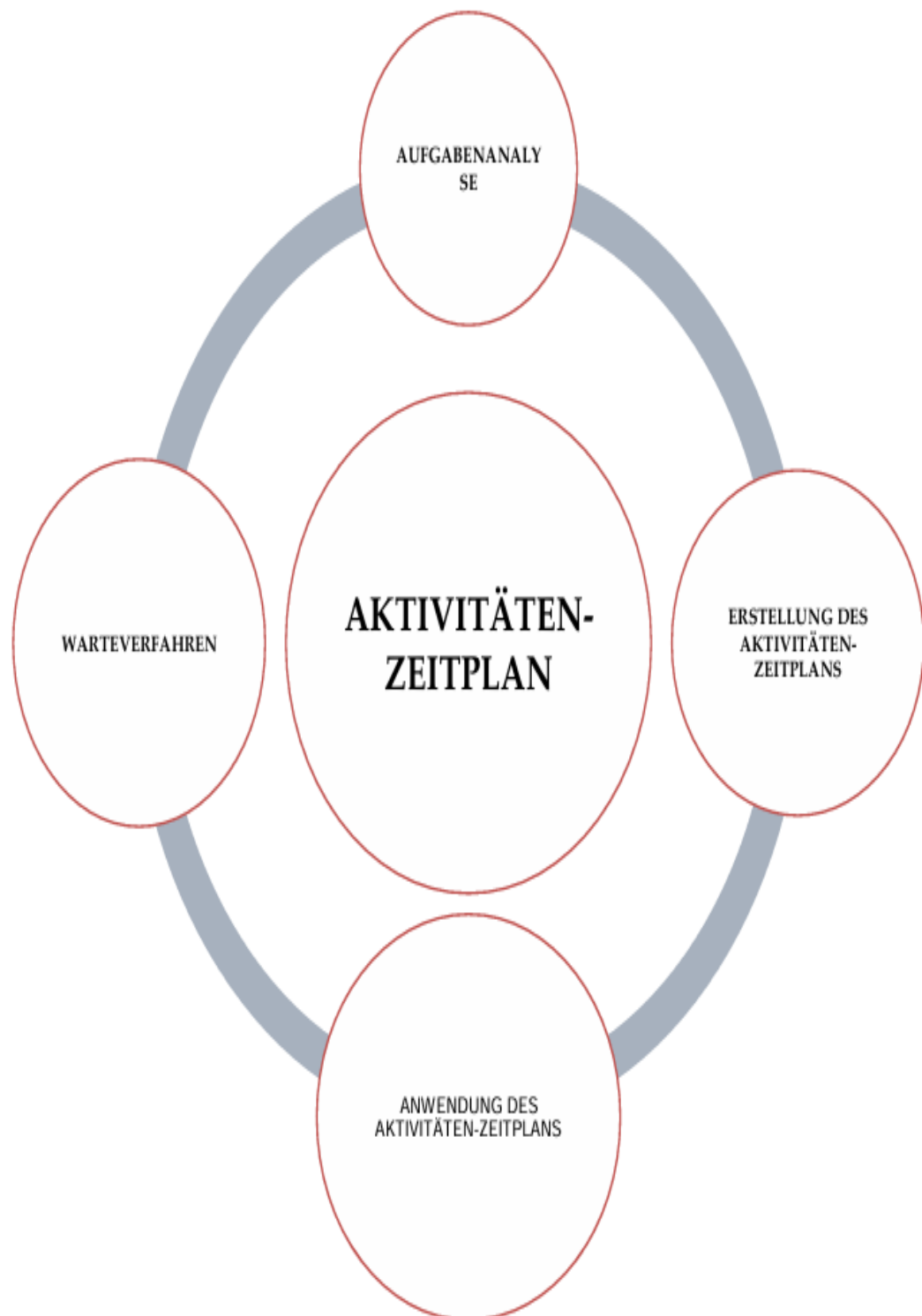
Lernergebnisse

Nach Abschluss dieses Moduls werden Sie:
Aktivitäten-Zeitpläne definieren
Den Mechanismus von Aktivitäten Zeitplänen erklären.
Den Ablauf von Aktivitäten-Zeitplänen definieren.
Die Schritte zur Anwendung von Aktivitäten-Zeitplänen analysieren.

AKTIVITÄTEN-ZEITPLÄNE

BEKIR FATİH MERAL, Ph.D.

MODUL 5



5.MODUL: AKTIVITÄTEN-ZEITPLÄNE

5.1.EINLEITUNG

Ein Aktivitäten-Zeitplan enthält verschiedene visuelle Hinweise wie Zeichnungen, Fotografien und schriftliche Texte, um Fähigkeiten zu vermitteln und sicherzustellen, dass Aufgaben der Reihe nach ablaufen (McClannahan & Krantz, 1999). Aktivitäten-Zeitpläne basieren, zumindest in der darauffolgenden Phase, im Wesentlichen auf Verfahren der Selbstregulation, bei denen die Unterstützung durch Eltern oder Anwender sehr gering oder gar nicht vorhanden ist; daher fungieren visuelle Hinweise als Vorwarnungen, die anzeigen, welche Verhaltensweisen gezeigt und welche nicht gezeigt werden sollten. Aktivitätspläne sind sehr effektiv, um komplexe Fähigkeiten durch eine Reihe von Verhaltensschritten zu vermitteln, wie zum Beispiel im Alltag oder bei Selbstpflegefähigkeiten.

Obwohl Aktivitäten-Zeitpläne auch zum Befolgen von Routinen eingesetzt werden können, sind sie äußerst nützlich und effektiv, um komplexe Fähigkeiten durch eine Verhaltenskette zu vermitteln (z. B. Ankleiden, Zähneputzen, Schminken), da sie es Lernenden erleichtern, jeden einzelnen Schritt in der Verhaltenskette zu befolgen (Mechling et al., 2009). Aktivitäten Zeitpläne können auch verwendet werden, um gesellschaftliche Fähigkeiten zu vermitteln, wie das Ausleihen von Büchern aus einer Bibliothek, das Überqueren der Straße, das Einkaufen im Supermarkt oder den Einkauf in einer Bäckerei in der Nachbarschaft; dies kann Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Menschen mit Autismus dabei helfen, sich in der Gesellschaft besser zurechtzufinden und somit ihre Lebensqualität zu steigern (Cheung et al., 2016). In Übereinstimmung mit Verfahren der Selbstregulation zielen Aktivitäten-Zeitpläne im Wesentlichen darauf ab, die Selbstmanagement-Fähigkeiten von Menschen mit besonderen Bedürfnissen, einschließlich Kindern mit Autismus, zu verbessern, indem sie Verhaltensketten wie Aktivitäten des täglichen Lebens, Spiel- oder berufliche Fähigkeiten vermitteln (Cheung et al., 2016). Etkinlik Çizelgeleri

5.2.VISUELLE AKTIVITÄTEN-ZEITPLÄNE

Visuelle Aktivitätspläne enthalten visuelle Hinweise, die die Reihenfolge eines Verhaltens in Bildern oder durch didaktische Wörter bzw. Sätze darstellen. Das selbstständige Ausführen von Aktivitäten des täglichen Lebens ist von entscheidender Bedeutung, um eine lebenslange Unabhängigkeit zu bewahren. Visuelle Aktivitäten-Zeitpläne sind eine Methode, um Verhaltenssequenzen wie das Ankleiden, das Packen des Rucksacks für die Schule oder andere Orte, das Kochen und das Wechseln der Bettwäsche zu vermitteln (Tereshko, 2026). Visuelle Aktivitäten-Zeitpläne beinhalten visuelle Hinweise, die in Bildern oder instruktiven Wörtern/Sätzen dargestellt werden und die entsprechende Reihenfolge des Verhaltens aufzeigen. Philosophisch gesehen zielen Aktivitäten-Zeitpläne darauf ab, Individuen dabei zu helfen, unabhängiger von anderen (Eltern oder Betreuungspersonen) zu werden, indem sie die Verantwortung für ihre eigenen täglichen Pflichten übernehmen.

Beispielsweise kann bei der Vermittlung der Zubereitung einer Instantsuppe ein Aktivitäten-Zeitplan genutzt werden, um die Schritte zu visualisieren; diese Schritte umfassen das Hinzufügen von 4 oder 5 Gläsern kaltem Wasser, gefolgt vom Einrühren einer Packung Instantsuppe und einem Bild, das ein 10-minütiges Warten zeigt, bis sie vollständig verzehrfertig ist. Jedes Bild zeigt den Individuen der Reihe nach, was sie tun

müssen, bis sie die Aufgabe abgeschlossen haben. Diese visuellen Aktivitäten-Zeitpläne können über dem Herd oder an jedem anderen Ort in der Küche aufgehängt werden. Als eine der evidenzbasierten Praktiken bestehen visuelle Aktivitäten-Zeitpläne aus drei Strategien: antecedenzbasierten Interventionen (vorausgehenden Interventionen), Prompting (Aufforderung/Führung) und visuellen Unterstützungen (Hume et al., 2021). Antecedenzbasierte Interventionen werden eingesetzt, um Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf daran zu erinnern, was sie tun müssen, indem visuelle Hinweise präsentiert werden, die die entsprechenden Schritte bei fortlaufenden Fähigkeiten wie dem Zähneputzen oder dem Anziehen eines Mantels zeigen. Visuelle Aktivitäten-Zeitpläne leiten oder unterstützen zudem Individuen, insbesondere Kinder mit Autismus, die durch das Initiieren und Aufrechterhalten von Verhaltensweisen externe Motivation benötigen.

Das Vorhandensein von Aktivitäten-Zeitplänen erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass Aufgaben vollständig ausgeführt werden. Die Nutzung von Aktivitäten-Zeitplänen beschränkt sich nicht nur auf die Verkettung von Fähigkeiten; sie umfasst auch verschiedene Aufgaben im Tagesverlauf, wie das Abarbeiten von Listen, die Nutzung von Tagesplanern und das Befolgen von schriftlichen Anweisungen (Tereshko, 2026). Da Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere Kinder mit Autismus, von anderen wie Eltern, Experten oder Lehrkräften abhängig sein können, sind Aktivitäten-Zeitpläne besonders nützlich, um diese Kinder weniger abhängig von anderen zu machen, indem sie ihre eigene Entscheidungsfindung oder Autonomie unterstützen. Die Tendenz, von einer anderen Person abhängig zu sein, wird bei Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere bei Personen mit Autismus, häufig beobachtet (Koyama & Wang, 2011).

Andererseits kann die Verwendung von Aktivitäten Zeitplänen als visuelle Hinweise das Bedürfnis des Individuums, sich auf andere zu verlassen, verringern und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung bei der Ausführung von Aufgaben verbessern. Visuelle Aktivitäten-Zeitpläne können auf viele Arten erstellt werden (Koyama & Wang, 2011). Visuelle Hinweise, die zeigen, wie ein relevanter Schritt oder eine Verhaltenskette ausgeführt wird, können in einem kleinen Heftchen (ein Bild pro Seite) dargestellt werden.

Darüber hinaus können visuelle Aktivitäten-Zeitpläne auf Tablets oder anderen elektronischen Geräten mithilfe von Bildern oder Videos präsentiert werden (Hugh et al., 2018). Das grundlegende Problem von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Autismus besteht darin, dass sie während Aktivitäten von anderen Personen, einschließlich Eltern, Fachkräften oder Betreuungspersonen, Zahlreiche Studien haben die Wirksamkeit und Angemessenheit von Aktivitäten-Zeitplänen aufgezeigt, um verschiedene Fähigkeiten durch individualisierten Unterricht zu vermitteln.

Darunter ragen zwei wichtige Studien heraus. Erstens hat sich gezeigt, dass der Einsatz von visuellen Aktivitäten-Zeitplänen effektiv ist, um Personen mit besonderen Bedürfnissen, insbesondere Personen mit Autismus, das erfolgreiche Absolvieren medizinischer Untersuchungen zu vermitteln (Chebuhar et al., 2013). Zweitens verbesserte die Anwendung eines visuellen Hinweises und videobasierten Aktivitäten-Zeitplans unter Verwendung eines digitalen Geräts (Tablets) die Einkaufsfähigkeiten eines jungen Erwachsenen mit Autismus in einer gemeinschaftlichen Umgebung / in einem Supermarkt (Burckley et al., 2015).

5.3.DIGITALE AKTIVITÄTEN-ZEITPLÄNE MIT DIGITALEN GERÄTEN / WERKZEUGEN

Heutzutage wird die Vermittlung verschiedener Fähigkeiten, insbesondere gemeinschaftlicher oder sozialer Kompetenzen, durch den Einsatz von Aktivitäten-

Zeitplänen auf technologischen Geräten wie Tablets, Smartphones und Smartwatches immer mehr akzeptiert, um Stigmatisierung durch den Einsatz von High-Tech-Digitalwerkzeugen zu vermeiden und die Lehrkapazität zu erhöhen. Zweifellos ist die Erstellung eines digitalen, selbstverwalteten Aktivitäten-Zeitplans eine neue Art der Nutzung von Aktivitäten-Zeitplänen im Vergleich zu traditionellen Methoden (wie z. B. Fotografien und geschriebenen Wörtern).

Diese High-Tech-Strategien beinhalten die Nutzung digitaler Werkzeuge wie dem iPad oder iPhone, um Aktivitäten-Zeitpläne für die Vermittlung von Verhaltensketten zu erstellen (Cheung et al., 2016). Diese Werkzeuge der neuen Generation werden als persönliche digitale Assistenten bezeichnet und sind tragbare Geräte mit Selbstaufforderungsfunktion, die entwickelt wurden, um die Unabhängigkeit von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Autismus zu erhöhen (Mechling et al., 2009).

5.4.DER MECHANISMUS VON AKTIVITÄTEN-ZEITPLÄNEN

5.4.1.Stimulus Control

Die angewandte Verhaltensanalyse bietet ein sehr breites Repertoire an evidenzbasierten Praktiken. Eine davon sind die Aktivitäten-Zeitpläne. Aktivitäten-Zeitpläne zielen darauf ab, Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere Lernenden mit Autismus, mithilfe ihrer Mechanismen/Prinzipien verschiedene Fähigkeiten zu vermitteln. Diese Mechanismen/Prinzipien basieren auf folgenden Grundlagen: Stimuluskontrolle Die systematische Wirkung eines vor dem Verhalten präsentierten Zielstimulus auf das Auftreten des Zielverhaltens wird als „Stimuluskontrolle“ bezeichnet.

Anders ausgedrückt: Wenn die Häufigkeit des Auftretens des Zielverhaltens in Gegenwart des Zielstimulus höher ist als die Häufigkeit des Auftretens, wenn kein Hinweisreiz verwendet wird, steht das Verhalten unter „Stimuluskontrolle“ (Birkan, 2013). Die Stimuluskontrolle wird durch das Vorhandensein visueller Hinweise (Fotografien oder Wörter) in Aktivitäten-Zeitplänen erreicht, die zeigen oder veranschaulichen, wie jeder Schritt des Zielverhaltens ausgeführt wird.

Wenn der Lernende jedes Mal, wenn er den visuellen Hinweis sieht, das gleiche oder ein ähnliches angemessenes Verhalten zeigt, bedeutet dies, dass der Lernende unter Stimuluskontrolle steht. Wenn ein Lernender unter Stimuluskontrolle agiert, bedeutet dies, dass er von niemandem (z. B. Lehrkraft, Eltern, Betreuungsperson) mehr Anleitung benötigt oder bei der Ausführung seiner Aufgaben weniger Unterstützung braucht und unabhängiger ist.

5.4.2.Prompts

Ein Prompt (Hilfsreiz), auch bekannt als diskriminativer Stimulus, wird eingesetzt, um die Auftretenshäufigkeit des Zielverhaltens zu erhöhen. Bei der Vermittlung eines neuen Verhaltens werden Prompts (Hilfsreize) in der Regel genutzt, um die Häufigkeit des Verhaltens zu steigern, das in Gegenwart des Reizes auftritt, der das Verhalten letztendlich kontrollieren soll – also des diskriminativen Stimulus (Birkan, 2013). In einem Aktivitätsplan bezieht sich ein Prompt auf einen visuellen/fotografischen Reiz, der zeigt, wie das Zielverhalten ausgeführt wird, oder auf ein geschriebenes Wort, das das Zielverhalten anleitet/anweist. Bei der Verwendung von Aktivitätsplänen können auch andere Prompts wie verbale Unterstützung, Modellieren und Blickkontakterwartung eingesetzt werden.

5.4.3.ReizPrompt-Abhängigkeit

Da dem Kind direkt gezeigt wird, was es in Bezug auf das Zielverhalten tun soll, besteht der Hauptzweck von Aktivitätsplänen darin, die Abhängigkeit von anderen Personen zu reduzieren.

Die Entwicklung von Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus wird häufig durch eine Stimulus- oder Prompt-Abhängigkeit behindert. Eine Stimulus-/Prompt-Abhängigkeit tritt auf, wenn der Prozess der Übertragung der Verhaltenskontrolle von einem künstlichen Reiz auf angemessene Umweltreize fehlschlägt. Dies bedeutet, dass die Übertragung der Reizkontrolle von verbalen Hinweisen oder Gesten auf Umweltreize erheblich misslingt (Birkan, 2013). Das zweite Problem ist die „Abhängigkeit von einer Person“, wie etwa die Abhängigkeit von einer Fachkraft oder einem Elternteil.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus können bei der Durchführung von Aufgaben übermäßig von jemandem abhängig sein. Aktivitätspläne zielen in erster Linie darauf ab, die Abhängigkeit von einer Person durch den Einsatz dieser Pläne zu verringern, da ein Aktivitätsplan dem Kind zeigt oder erklärt, was für jeden Schritt des Zielverhaltens zu tun ist. Der nächste Schritt besteht darin, visuelle, schriftliche oder verbale Prompts zu reduzieren und dem Kind zu ermöglichen, ungestützt ohne jegliche Person oder einen Plan selbstständig zu handeln.

5.5.DAS FOLGEN VON AKTIVITÄTSPLÄNEN LEHREN

Die Fähigkeit, einem Aktivitätsplan zu folgen, wird durch das Erteilen eines Reizes oder Prompts und das anschließende schrittweise Ausblenden (Fading) dieses Reizes/Prompts gelehrt. Die Phase der Prompt-Einführung umfasst die manuelle Führung, während die Phase des Ausblendens von Reizen/Prompts die schrittweise Hilfe, das räumliche Zurückziehen, das Beschatten (Shadowing) und das Vergrößern des Abstands beinhaltet (Birkan, 2013).

5.5.1.Physischer Prompt (Physische Hilfestellung)

Die Fähigkeit, einem Aktivitätsplan zu folgen, wird durch physische Prompts vermittelt. Bei einem physischen Prompt führt die Lehrkraft oder der Erwachsene das Kind, indem er dessen Hand hält, und leitet es dazu an, auf ein Foto oder einen schriftlichen Hinweis zu zeigen, das Material zu holen, die Aktivität abzuschließen, das Material wieder wegzuräumen und zum zurückzukehren.

Der physische Prompt ist eine Methode des fehlerfreien Lernens (Errorless Learning) und wird immer von hinten hinter dem Kind angewendet. Physische Prompts verhindern zwar nicht alle Fehler, minimieren jedoch die Fehlerwahrscheinlichkeit. Die Minimierung der Fehlerwahrscheinlichkeit ist von entscheidender Bedeutung, da einige Kinder bei auftretenden Fehlern dazu neigen, den Fehler zu wiederholen, was dazu führen kann, dass das Erlernen der korrekten Reaktionen sehr lange dauert.

5.5.2. Abbau von Reizen / Prompts

Mit zunehmender Kompetenz des Kindes zieht der Erwachsene den physischen Prompt durch den Einsatz abgestufter Hilfestellung schrittweise zurück. Selbst wenn sich die Hände des unterstützenden Erwachsenen noch auf den Händen oder Schultern des Kindes befinden, erfolgt diese Hilfe auf einem geringeren Intensitätsniveau. Diese Methode liefert Eltern und Lehrkräften oft sehr nützliche Graduelles Lernen ist eine fehlerfreie und zeitverzögerte Lehrstrategie, die es Fachkräften ermöglicht, während der Intervention unmittelbare und individuell angepasste Prompts bereitzustellen.“ Informationen. Basierend auf den Hand-, Arm- und Körperbewegungen des Kindes kann der Erwachsene schnell entscheiden, ob das Kind im nächsten Schritt richtig oder falsch reagieren wird, und Fehler des Kindes verhindern, indem er entweder Führung bietet oder das Kind unabhängig mit weniger Hilfe agieren lässt, um korrekte Reaktionen zu unterstützen. Wenn die Kinder die Schritte der Planbefolgungskompetenz mit minimaler Hilfe ausführen können, sollte der Erwachsene das Ausblenden (Fading) durch das Verändern der Position des physischen Prompts anwenden.

Mit anderen Worten: Zu Beginn werden leichte Berührungen auf den Handrücken des Kindes ausgeübt; nach einiger Zeit verschieben sich diese Berührungen von der Hand des Kindes zum Handgelenk, von dort zum Unterarm oder Ellbogen und schließlich zur Schulter oder zum Rücken. Sollte jedoch ein Fehler auftreten, muss der Erwachsene zum vorherigen Reiz/Prompt (abgestufte Hilfestellung) zurückkehren und damit fortfahren, bis das Kind mehrmals korrekt auf den Prompt reagiert.

Die abgestufte Hilfestellung (Graduated Guidance) ist eine fehlerfreie und zeitverzögerte Strategie, bei der die Anwender basierend auf der unmittelbaren Leistung des Kindes durch Ad-hoc-Entscheidungen Prompts (Soforthilfen) vorgeben und so während des Kompetenzerwerbs korrekte Reaktionen sicherstellen. Das Ausblenden durch das Verändern der Position des physischen Prompts wird mit dem Beschatten (Shadowing) fortgesetzt. In dieser Phase folgen die Hände der Person, die den Prompt gibt, den Bewegungen des Kindes, ohne es jedoch zu berühren.

Zu Beginn kann der Erwachsene das Shadowing nur wenige Zentimeter vom Kind entfernt durchführen; reagiert das Kind korrekt, wird der Abstand schrittweise vergrößert. Wenn das Kind beim Shadowing durch den Erwachsenen keine Fehler macht, ist es an der Zeit, die Nähe zu verringern (den Abstand zu vergrößern). Bei sehr kleinen Kindern bedeutet dies, dass sich der Erwachsene schrittweise einen Meter entfernt aufstellt und dann noch etwas weiter weggeht. Bei einigen Kindern kann es möglich sein, die Distanz so weit zu vergrößern, dass die den Prompt gebende Person in einer anderen Ecke des Aktivitätsbereichs, an der Tür oder an einem anderen nicht sichtbaren Ort wartet. Das Ziel des Ausblendens von Prompts/Reizen besteht darin, dem Kind zu ermöglichen, dem Aktivitätsplan selbstständig zu folgen.

Der schrittweise Einsatz von Prompts, der sich von der abgestuften Hilfestellung über das Verändern der Position des physischen Prompts bis hin zur Phase des Shadowings und schließlich zur Vergrößerung des Abstands bewegt, wird als „Lehren durch Prompt-Einführung und Prompt-Ausblendung“ oder „Lehren mit abnehmenden Prompts“ (Most-to-Least Prompting) bezeichnet. Ein sorgfältig durchgeführter Prozess des Lehrens durch Prompt Einführung und Prompt-Ausblendung ermöglicht es dem Kind, dem Aktivitätsplan unabhängig zu folgen. Macht das Kind jedoch einen Fehler, muss der Erwachsene sofort zur vorherigen Prompt-Phase zurückkehren. Macht das Kind in der Shadowing-Phase einen Fehler, muss der Erwachsene zur Phase des Ausblendens durch Verändern der Position des physischen Prompts zurückkehren. Wenn das Kind einen Fehler macht, während der Erwachsene das Ausblenden durch Verändern der Position des physischen

Prompts anwendet, muss zur Phase der abgestuften Hilfestellung zurückgekehrt werden. Ebenso muss der Erwachsene zur Phase des vollständigen physischen Kontakts zurückkehren, wenn der Fehler in der Phase der abgestuften Hilfestellung auftritt. Dieser Ansatz verhindert nachfolgende Fehler und erhöht die Chance des Kindes, bei den darauffolgenden Reaktionen einen Verstärker (Belohnung) zu erhalten.

5.6.UMSETZUNG VON AKTIVITÄTSPLÄNEN

5.6.1.Aufgabenanalyse

Da die Aufgabenanalyse das Aufteilen von langfristigen Zielen in kleinere, kurzfristige Ziele beinhaltet, ist sie nicht nur für Aktivitätspläne, sondern auch für das Verkünden (Chaining) von Verhaltensweisen beim Lehren von Bedeutung. Das Durchführen einer Aufgabenanalyse erhöht die Unabhängigkeit von Kindern und Individuen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, da die Schritte dadurch kleiner, beobachtbarer und Etkinlik Çizelgeleri leichter zu lehren sind.

Eine Aufgabenanalyse kann entweder durchgeführt werden, indem jeder Schritt des Zielverhaltens hypothetisch aufgeschrieben wird, oder indem die Aufgabe praktisch ausgeführt und jeder Schritt der Aufgaben- oder Verhaltenskette schriftlich festgehalten wird.

5.6.2.Vorbereitung von Aktivitätsplänen

Aktivitätspläne können in Form von Fotografien, Bildern oder in schriftlicher Form vorbereitet werden. Aktivitätspläne bieten Hinweise, die die Teilnahme von Individuen an Aktivitäten und die Ausführung von Aufgaben unterstützen, indem sie visuelle Prompts fördern (Eyiip et al., 2018). Die Vorbereitung von Aktivitätsplänen umfasst das Platzieren von visuellen Prompts, Zeichen oder Hinweisen (Fotografien, Bilder oder Wörter/Formulierungen) auf einer Tafel unter Verwendung von realen Materialien oder digitalen Geräten/Werkzeugen (Smartphones oder Tablets) in Übereinstimmung mit der Aufgabenanalyse.

5.6.3.Intervention / Wirksamkeit

Interventionen, bei denen Aktivitätspläne zum Einsatz kommen, werden meist in Übereinstimmung mit den Prinzipien der abgestuften Hilfestellung durchgeführt. Die visuellen Prompts oder Zeichen (Fotografien, 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 Lehrkraft oder Betreuungsperson das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus basierend auf der Leistung des Kindes durch eigene Ad-hoc-Entscheidungen. Die Lehrkraft oder Betreuungsperson kann während der Intervention ein breites Spektrum an hierarchischer oder unterschiedlich intensiver Unterstützung nutzen, das von vollständiger physischer Hilfestellung bis hin zur Blickkontakterwartung reicht.

5.6.4.Ausblendungsverfahren (Fading-Prozedur)

Das Ausblendungsverfahren (Fading-Prozedur) beinhaltet die schrittweise Verringerung der Unterstützung, Führung oder Anleitung durch die Betreuungsperson und ermöglicht es dem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus, Aufgaben unabhängig und ausschließlich unter Verwendung der Aktivitätspläne auszuführen. Die Lehrkraft oder Betreuungsperson beobachtet die Leistung des Kindes, verringert Etkinlik

Çizelgeleri In der letzten Phase sollte die Fachkraft oder Betreuungsperson ihre Nähe zum Kind erhöhen, damit das Kind die Aufgabe selbstständig abschließen kann. Bereich schrittweise die Hilfe oder blendet die Prompts, Zeichen und Hinweise aus und folgt, während sie neben oder hinter dem Kind steht, ohne Berührung lediglich den Händen des Kindes. Anschließend verringert die Lehrkraft oder Betreuungsperson die Nähe zum Kind und vergrößert den Abstand, damit das Kind die Aufgabe unabhängig, ohne Hilfe von jemandem und nur unter Verwendung des Aktivitätsplans eigenständig abschließen kann. Alle Komponenten des Aktivitätsplans sind in Tabelle 23 dargestellt.

Tabelle 23. Komponenten des Aktivitätsplans

Komponente	Hauptziel	Technische Beschreibung / Methodik	Evidenzbasierte Begründung
1. Aufgabenanalyse	Aufteilen von Kompetenzen in separate, beobachtbare und messbare Schritte	Zerlegung komplexer Aktivitäten in einzelne Handlungsschritte (z. B. Verhaltenskette beim Kochen: Zutaten auswählen → Hände waschen → Zutaten vorbereiten → Rezeptschritte ausführen). Erstellung klarer und nachvollziehbarer Teilaufgaben.	Verhindert „Expertenblindheit“ und stellt sicher, dass die Aufgabe den individuellen Entwicklungsstand berücksichtigt und die Lernenden nicht durch Komplexität überfordert werden.
2. Vorbereitung von Plänen (Stimulus-Design)	Förderung der Orientierung und selbstständigen Aufgabenbearbeitung	Auswahl altersgerechter visueller Darstellungen (Fotos, Symbole, Piktogramme) sowie Erstellung individueller Aktivitätspläne. Berücksichtigung eines Gleichgewichts zwischen bevorzugten und weniger bevorzugten Aufgaben nach dem Premack-Prinzip. Auswahl geeigneter Darstellungsformate (digitale Plattform oder physischer Ordner).	Digitale Plattformen (z. B. Präsentationstools) können die soziale Akzeptanz und langfristige Nutzbarkeit erhöhen und gleichzeitig den Aufwand sowie das Gewicht physischer Materialien reduzieren. Visuelle Unterstützungssysteme erleichtern zudem die selbstständige Informationsverarbeitung.
3. Umsetzung	Förderung der Unabhängigkeit und selbstständigen Handlungsausführung	Begleitung des Lernenden durch die einzelnen Schritte ohne direkte verbale Anweisungen. Einsatz von physischen Prompts (z. B. Unterstützung von hinten) und Methoden des fehlerfreien Lernens (Errorless Learning) , um erfolgreiche Handlungsausführung zu ermöglichen.	Das Vermeiden unnötiger verbaler Hinweise reduziert die Entwicklung einer Prompt-Abhängigkeit . Dadurch lernt die Person, auf den visuellen Aktivitätsplan und nicht ausschließlich auf die Anleitung der Lehrkraft zu reagieren.
4. Ausblendungsverfahren (Fading)	Übertragung der Kontrolle auf den Lernenden und Aufbau von Selbstständigkeit	Systematische Reduzierung der Hilfestellungen durch abgestufte Unterstützung (Graduated Guidance). Schrittweise Verringerung des physischen Kontakts sowie zunehmende räumliche Distanz zwischen Lehrkraft und Lernendem.	Das langfristige Ziel besteht darin, dass das Verhalten durch natürliche Verstärker aufrechterhalten wird und die Durchführung der Aktivität ausschließlich durch den visuellen Plan gesteuert wird. Dadurch werden Selbstständigkeit und Generalisierung gefördert.

5.7.ZUSAMMENFASSUNG

Aktivitätspläne sind evidenzbasierte visuelle Unterstützungssysteme, die entwickelt wurden, um Menschen mit Entwicklungsstörungen dabei zu helfen, eine Reihe von Aufgaben unabhängig zu bewältigen. Durch die Verlagerung der Kontrollinstanz von der Lehrkraft auf eine Reihe von visuellen oder schriftlichen Reizen zielen diese Pläne darauf ab, eine der zentralen Herausforderungen in der Sonderpädagogik zu verringern: die Prompt-Abhängigkeit. Die Vorbereitung von Aktivitätsplänen umfasst die Auswahl des geeigneten Mediums und der passenden Symbole.

Während traditionelle Pläne physische Ordner mit statischen Fotografien nutzen, hebt die aktuelle Forschung die Vorteile digitaler Aktivitätspläne hervor, die Werkzeuge wie Google Präsentationen (Google Slides) verwenden. Digitale Formate bieten eine höhere

„soziale Validität“, da sie den Alltagstechnologien entsprechen, die auch von gleichaltrigen Jugendlichen ohne Behinderung genutzt werden, und reduzieren so die soziale Stigmatisierung im gesellschaftlichen Umfeld.

Zu den wichtigen Vorbereitungsschritten gehören die Beurteilung, ob der Nutzer Fotos, Zeichnungen oder Text benötigt, sowie die Sicherstellung eines Gleichgewichts zwischen bevorzugten und nicht bevorzugten Aktivitäten, um den „verhaltensbezogenen Schwung“ (Behavioral Momentum) aufrechtzuerhalten. Die Umsetzung konzentriert sich auf fehlerfreies Lernen (Errorless Learning) durch „physische Prompts“ (physische Führung von hinten). Lehrkräfte werden dringend dazu Etkinlik Çizelgeleri angehalten, während der Trainingsphase verbale Anweisungen vollständig zu vermeiden. Verbale Anweisungen werden oft selbst zu einem „Prompt“; in diesem Fall wartet der Lernende auf eine Stimme, anstatt auf den visuellen Plan zu reagieren.

Unter Verwendung abgestufter Hilfestellung (Graduated Guidance) stellt die Lehrkraft sicher, dass der Lernende die Verhaltenskette von Anfang an erfolgreich abschließt, und festigt so die Gewohnheit, dem Plan zu folgen, anstatt der Lehrkraft zu folgen. Die letzte Phase ist das systematische Ausblenden (Fading) von Prompts und Verstärkern. Dieser Prozess umfasst das „räumliche Ausblenden“ (Spatial Fading), bei dem sich die Lehrkraft schrittweise vom Lernenden entfernt, sowie das „Stimulus-Fading“, bei dem die Auffälligkeit der visuellen Symbole reduziert wird. Das Ziel besteht darin, dem Lernenden den Übergang zu natürlichen Verstärkern zu ermöglichen; so sollte die Belohnung für den Plan „Zubereitung eines Snacks“ idealerweise der Genuss des Essens selbst sein und nicht ein externer Token. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aktivitätspläne eine der wirksamsten evidenzbasierten Praktiken sind, um das Ziel des „am wenigsten einschränkenden Umfelds“ (Least Restrictive Environment) in der Sonderpädagogik zu erreichen. Der Erfolg dieser Methode liegt in der Kombination aus einer präzisen Aufgabenanalyse, einem disziplinierten Ausblendungsprozess und einer technologischen Integration, die auf die Bedürfnisse des Individuums zugeschnitten ist.

5.8.FRAGEN

1. Was ist das Hauptziel der Zerlegung einer komplexen Fertigkeit in kleinere Schritte während des Prozesses der Aufgabenanalyse?

- a) Den Einsatz von verbalen Prompts (Hilfestellungen) zu erhöhen.
- b) Die Fehlerwahrscheinlichkeit der Person zu maximieren.
- c) Die Materialkosten für Aktivitätenpläne zu senken.
- d) Die Interventionszeit der Fachkraft zu verlängern.
- e) Sicherzustellen, dass die Person jeden Schritt unabhängig ausführen kann.

2. Welchen Vorteil hat es bei einer Aufgabenanalyse für einen digitalen Aktivitätenplan (z. B. Google Slides), wenn jede Folie nur einen einzigen Schritt darstellt?

- a) Es erhöht den Fokus, indem visuelle Komplexität und Ablenkung reduziert werden.
- b) Es verlängert die Akkulaufzeit des digitalen Geräts.
- c) Es zwingt die Person zu mehr sozialer Interaktion.
- d) Es macht das schrittweise Ausschleichen (Fading) des Anleitungsprozesses unmöglich.

e) Es ist nur für Personen mit hohem Funktionsniveau geeignet.

3. Welches der folgenden Beispiele ist das beste Beispiel für eine "Verhaltenskette", die für eine Aufgabenanalyse geeignet ist?

- a) Fernsehen.
- b) In der Schlange warten.
- c) Den eigenen Namen nennen.
- d) Zähneputzen.
- e) Lächeln.

4. Was bedeutet es im Kontext der Programmerstellung, dass Bilder (Fotos oder Symbole) auf dem "Niveau der Person" sein müssen?

- a) Die Person muss über die Fähigkeit zur Bild-Objekt-Zuordnung verfügen.
- b) Bilder müssen immer farbig sein.
- c) Es sollten nur Stockbilder aus dem Internet verwendet werden.
- d) Das Programm muss aus mindestens 20 Seiten bestehen.
- e) Schriftliche Anweisungen sind wichtiger als Bilder.

5. Was ist der Hauptvorteil des Einsatzes von Videomodellierung in digitalen Aktivitätenplänen (z. B. auf einem Smartphone oder iPad)?

- a) Es lässt das Gerät professioneller aussehen.
- b) Es demonstriert das Verhalten auf dynamische und flüssige Weise.
- c) Es verhindert, dass Eltern mit dem Kind interagieren.
- d) Es macht auditive Hinweise (Prompts) völlig überflüssig.
- e) Es wird primär zum Spielen verwendet.

6. Warum müssen Start- und Endpunkte der ausgewählten Aktivitäten klar definiert sein?

- a) Weil nur die Lehrkraft dies wissen muss.
- b) Um sicherzustellen, dass die Aktivitäten länger dauern.
- c) Um Materialverschwendung zu vermeiden.
- d) Damit die Person weiß, wann die Aufgabe beendet ist und zur nächsten Seite übergehen kann.
- e) Um die Person ständig beschäftigt zu halten.

7. Was ist das Grundprinzip bei der Verwendung eines "physischen Prompts" (physische Führung von hinten) zu Beginn eines Trainingsprogramms?

- a) Die Person zur Arbeit zu zwingen.
- b) Die Häufigkeit verbaler Anweisungen zu erhöhen.
- c) Der Person beim Geben von Befehlen ins Gesicht zu schauen.
- d) Für laute verbale Motivation zu sorgen.
- e) Fehlerfreies Lernen zu gewährleisten und falsche Reaktionen zu verhindern.

8. Was ist der wichtigste Grund, warum eine pädagogische Fachkraft bei der Durchführung einer Verhaltenskette ständige "verbale Prompts" vermeiden sollte?

- a) Um eine Ermüdung der Stimme der Lehrkraft zu verhindern.
- b) Um andere Personen in der Umgebung nicht zu stören.
- c) Um die Hörfähigkeit der Person zu testen.
- d) Um zu verhindern, dass die Person von den Hinweisen der Lehrkraft abhängig wird (Prompt-Abhängigkeit).
- e) Weil Unterricht nur in ruhigen Umgebungen stattfinden sollte.

9. Was ist der wichtigste Grund, warum eine Fachkraft während der Übungen zur Verhaltensverkettung die gelegentliche Verwendung von "essbaren Verstärkern" (Lebensmittel/Snacks) vermeidet?

- a) Um die Kontinuität/Flüssigkeit des Verhaltens der Person zu gewährleisten.
- b) Weil Lebensmittelverstärker im langfristigen Bildungsbudget zu teuer sind.
- c) Um zu verhindern, dass die Person eine biologische Abhängigkeit von Zucker entwickelt.
- d) Weil Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Autismus in der Regel nicht durch essbare Gegenstände motiviert werden.
- e) Um der Fachkraft mehr Zeit für die Datenerhebung zu geben, ohne dass der Schüler durch das Essen abgelenkt wird.

10. Was bedeutet es, die "räumliche Distanz" während des Fading-Prozesses zu vergrößern (räumliches Fading)?

- a) Die Person in einen größeren Raum zu bringen.
- b) Leere Seiten zwischen die Aktivitäten im Programm einzufügen.
- c) Dass sich die Fachkraft schrittweise von der Person entfernt.
- d) Die Lautstärke des digitalen Geräts zu erhöhen.
- e) Die Person aus der Klinik nach Hause zu schicken.

Antwortschlüssel:

1.e, 2.a, 3.d, 4.a, 5.b, 6.d, 7.e, 8.d, 9.a, 10.c

5.9.LITERATURVERZEICHNIS

- 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_0000000176
- Cheung, Y., Schulze, Leaf, J. B., & Rudrud, E. (2016). Teaching community skills to two young children with autism using a digital self-managed activity schedule. *Exceptionality*, 24(4), 241-250. <https://dx.doi.org/10.1080/09362835.2016.1215654>
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S. L. Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Hugh, M. L., Conner, C., & Stewart, J. (2018). *Intensive intervention practice guide: Using visual activity schedules to intensify academic interventions for young children with autism spectrum disorder*. National Center for Leadership in Intensive Intervention. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591075.pdf>
- Koyama, T., & Wang, H. T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2235-2242. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.003>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1420–1424. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>
- 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>
- Tereshko, L. (2026). *Visual Activity Schedules*. Retrieved from <https://asatonline.org/for-parents/learn-more-about-specific-treatments/activity-schedules/>



SONDERPÄDAGOGIK- LEHRBUCH FÜR BETREUUNGSPERSONEN

**Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling**

MODUL 6

INHALTSVERZEICHNIS



Einleitung

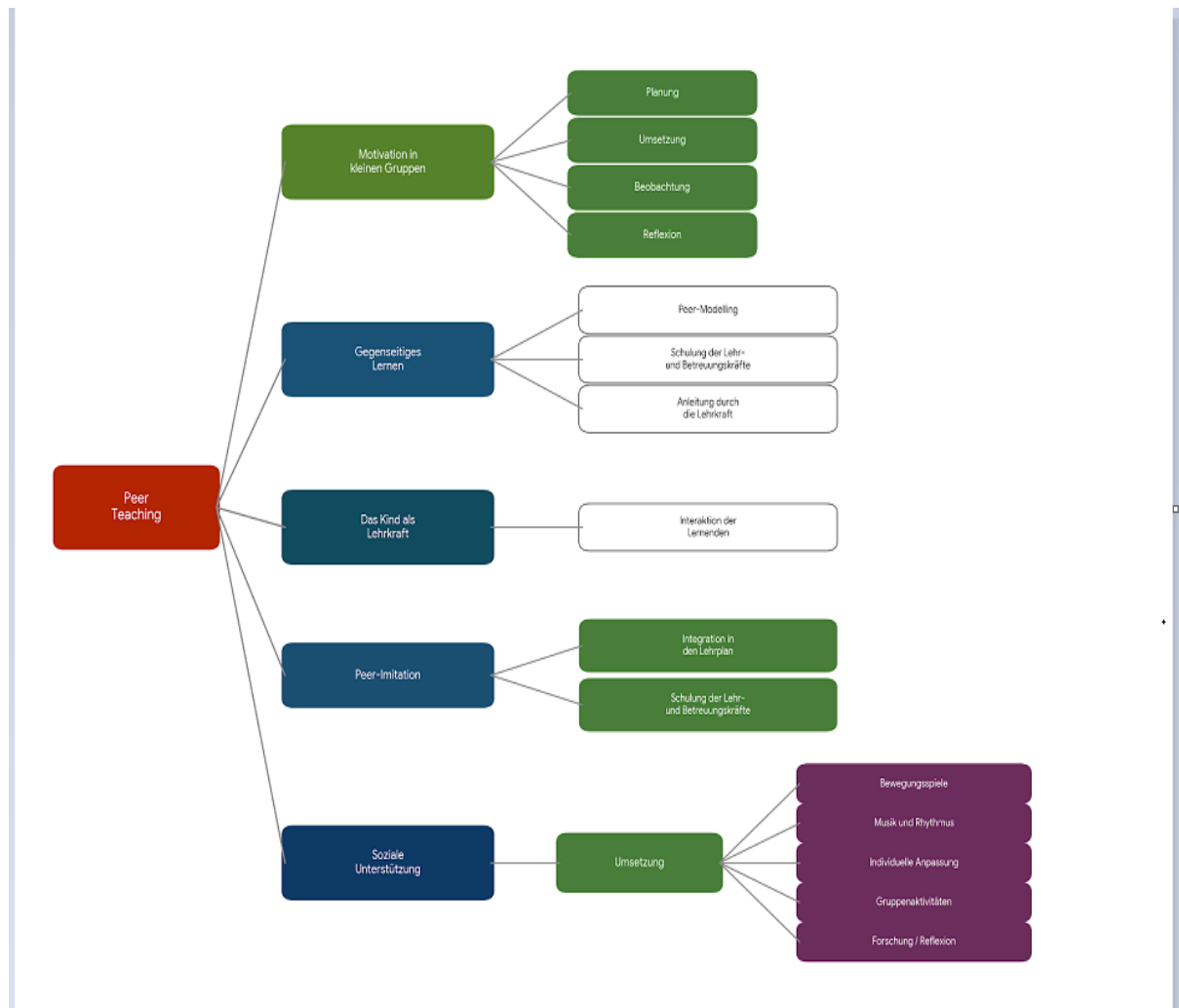
Untermodule 1: Gegenseitiges Lernen
Untermodule 2: Das Kind als Lehrkraft
Untermodule 3: Peer-Imitation
Untermodule 4: Soziale Unterstützung
Untermodule 5: Motivation in Zweier-
oder Kleingruppen

LERNERGEBNISSE



Nach Abschluss dieser Einheit
werden Sie:

Das peer-gestützte Lernen definieren.
Die Kernpunkte des peer-gestützten
Lernens erklären.
Lerngelegenheiten in täglichen
Routinen identifizieren.
Die Partizipation von Kindern an
Aktivitäten analysieren.
Die Auswirkungen auf Inklusion und
Entwicklung interpretieren.



6. PEER-UNTERSTÜTZTES LERNEN

6.1. EINLEITUNG

Das peer-gestützte Lernen (Akran Öğretimi) ist bei der Planung der kindlichen Entwicklung in der frühen Kindheit von entscheidender Bedeutung. Der Zeitraum zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr stellt eine der wichtigsten Entwicklungsphasen vor, in der wir die umfassende Entwicklung von Kindern in allen Bereichen – einschließlich der kognitiven, sozialen und emotionalen Dimension – unterstützen können. Diese Phase ist gleichzeitig eine intensive Lernperiode und sollte gezielt genutzt werden, um die Fähigkeiten des Kindes zu fördern. Kinder lernen maßgeblich durch Nachahmung (Imitation). Da Spiele und spielerische Aktivitäten als am besten geeignet für die kindliche Entwicklung angesehen werden, spielen sie im Lernprozess eine zentrale Rolle. Experten empfehlen daher, alltägliche Aktivitäten gezielt für das Lernen und die Entwicklung zu nutzen. Gleichzeitig ist es wichtig, moderne, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Ansätze umzusetzen, um die Entwicklung von Kindern – insbesondere von Kindern mit Benachteiligungen – effektiver zu gestalten und so ihr Potenzial voll zu entfalten.

Aktivitäten mit Gleichaltrigen, gegenseitige Interaktion und Nachahmung sind feste Bestandteile des täglichen Lebens. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist der Einsatz professioneller Ansätze, die die gegenseitige Interaktion in jungen Jahren nicht nur unter

Kindern, sondern auch zwischen Kindern und Bezugspersonen (Sozialpädagogen, Lehrkräfte, Eltern) fördern, sowohl wichtig als auch notwendig. Diese Aktivitäten fungieren als Lebensumfeld, in dem Kinder aktiv soziales Verständnis entwickeln, die Welt und die darin bestehenden Beziehungen kennenlernen und ihre Emotionen regulieren. Darüber hinaus muss stets sichergestellt werden, dass die Maßnahmen von den individuellen Bedürfnissen des Kindes ausgehen und dessen Vorerfahrungen sowie das Alter berücksichtigt werden. Die Interaktion mit Gleichaltrigen (Peer-Interaktion) spielt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle. Kinder sind oft wesentlich motivierter und entwickeln sich leichter, wenn sie mit anderen kooperieren, als wenn sie alleine agieren. An dieser Stelle müssen verschiedene professionelle Theorien herangezogen werden, wie etwa die Theorie der Zone der proximalen Entwicklung (Zone of Proximal Development).

Gegenseitiges Lernen kann als einer der Wege angesehen werden, der Kindern hilft, sich beim Lernen zu orientieren und so ihre Lernprozesse in Bereichen wie der Zusammenarbeit zu verbessern (z. B. bei alltäglichen Aktivitäten wie dem gemeinsamen Spielen, Aufräumen, Organisieren der Umgebung oder gemeinsamen Darbietungen). Nach und nach lernen die Kinder, die erworbenen sozialen Erfahrungen auf kognitive und emotionale Bereiche zu übertragen.

All diese Aktivitäten tragen schrittweise zur Entwicklung bei und bieten Vorteile in Form von gegenseitiger Funktionalität sowie der Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten. Betrachtet man diesen Bereich aus einer umfassenden und theoretischen Perspektive, so spielen gemeinsame Aktivitäten und der Kontakt zu Gleichaltrigen eine unersetzliche Rolle in der sozial-kognitiven und emotionalen Entwicklung. Durch gegenseitiges Lernen, das Teilen von Aktivitäten und die Begleitung der Kinder in dieser Entwicklungsphase fördern wir Empathie, soziales Verhalten, Rücksichtnahme und Interaktion. Gleichzeitig verbessert das Kind seine Kommunikationsfähigkeiten und baut angemessene Kommunikationsstrategien auf.

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass all diese Situationen für einige Kinder, die Schwierigkeiten mit der Bewältigung haben, eine große Herausforderung darstellen können. Selbst scheinbar einfache Situationen können für Kinder komplex und schwer verständlich sein – insbesondere wenn es darum geht, zu verstehen, dass andere Kinder dieselbe Situation anders sehen und anders damit umgehen können. Kinder lernen im gemeinsamen Prozess gegenseitigen Respekt, Konfliktlösung, das Erleben von Erfolg und die Akzeptanz verschiedener Rollen. Dies sind wertvolle Gelegenheiten, um durch gegenseitige Interaktion und Anleitung emotionale Regulation und Selbstregulationskompetenzen zu entwickeln. Für Kinder mit sozialer Benachteiligung, Autismus-Spektrum-Störung, Entwicklungsverzögerungen oder physischen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen kann die Interaktion mit Gleichaltrigen weniger zugänglich oder anspruchsvoller sein.

Diese Kinder haben möglicherweise weniger Möglichkeiten, an sozialen Spielen teilzunehmen, oder empfinden Kommunikation und Kooperation als schwierig. Das peer gestützte Lernen bietet einen behutsamen, inklusiven und hocheffektiven Weg, um diese Barrieren zu überwinden. Wenn das Lernen durch Gleichaltrige stattfindet, sind Kinder in der Regel motivierter, aufmerksamer und bereitwilliger zur Teilnahme. Das Lernen auf Peer-Ebene reduziert den Leistungsdruck, unterstützt die natürliche Nachahmung und schafft bedeutsame Gelegenheiten für gemeinsame Erfolge. Alle oben genannten Zusammenhänge unterstreichen die fundamentale Bedeutung gemeinsamer Aktivitäten von Kindern. Kinder schaffen sich so ihren eigenen sozialen Raum und machen sich mit bestimmten Routinen, Regeln und Bedeutungen vertraut. Auch das Zugehörigkeitsgefühl wird gestärkt; dies gewinnt noch mehr an Bedeutung, wenn Kinder die Welt um sich herum und verschiedene Situationen begreifen. Dieser Ansatz formt ihre

Identität, ihre sozialen Fähigkeiten und ihr Lernen. Wir dürfen die Bedeutung eines Gefühls von Sicherheit nicht übersehen und müssen im Hinterkopf behalten, dass diese frühen Erfahrungen prognostizieren können, wie gut ein Kind im späteren Schulalter seine soziale Rolle bewältigen wird.

6.2. PEER-TEACHING IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG

Die frühkindliche Bildung wird nicht bloß als eine reine Wissensvermittlung verstanden. Ein ebenso wesentliches Element stellt der Prozess der Sozialisation dar. Bildung und Erziehung beinhalten eine zielgerichtete Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft, im Zuge derer äußere Einflüsse schrittweise zu einem festen Bestandteil der inneren Haltungen, Werte und Verhaltensmuster des Kindes werden (Kolář, 2012). Aus diesem Grund bilden Bildung und Erziehung im vorschulischen System ein eng miteinander verknüpft Ganzes.

Das Ziel beschränkt sich dabei nicht nur auf die kognitive Entwicklung; es umfasst gleichermaßen die Formung der Persönlichkeit des Kindes, die Entfaltung seines Selbstvertrauens sowie die Fähigkeit, innerhalb sozialer Beziehungen erfolgreich zu agieren. Die Sozialisation in der frühen Kindheit erfolgt in erster Linie durch alltägliche Interaktionen. Diese Interaktionen finden innerhalb von Familien, in Bildungseinrichtungen und unter Gleichaltrigen statt.

Durch diese Erfahrungen lernen Kinder schrittweise, welche Verhaltensweisen gesellschaftlich erwartet werden, wie sie ihre Emotionen regulieren und wie sie in unterschiedlichen sozialen Situationen reagieren sollten. Die Forschung zeigt, dass die sozial-emotionale Kompetenz in der frühen Kindheit in engem Zusammenhang mit der Schulreife und der späteren schulischen Anpassung steht (Denham et al., 2003). Daher sollte die soziale Interaktion nicht als ein sekundäres Element des Lernens betrachtet werden; vielmehr bildet sie ein grundlegendes Fundament sowohl für den schulischen Fortschritt als auch für die soziale Inklusion.

6.2.1. Sichere Strukturen als Grundlage des sozialen Lernens

Eine vorhersehbare und gut organisierte Umgebung ist eine wesentliche Voraussetzung für das Sicherheitsgefühl und die psychische Stabilität von Kindern. Wenn Kinder sich sicher fühlen, sind sie eher bereit, ihre Umwelt zu erkunden und sich an sozialen Aktivitäten zu beteiligen. Klare und konsistente Grenzen helfen Kindern, sich in alltäglichen Situationen zu orientieren, und ermöglichen es ihnen, sich auf Interaktionen und gemeinsame Aktivitäten zu konzentrieren, anstatt sich gegen Unsicherheiten absichern zu müssen (Svobodová, 2022).

6.2.2 Peer-Interaktion als entwicklungsbezogener und inklusiver Kontext

Gleichzeitig ermöglichen vernünftig gesetzte Regeln es den Kindern, sich über Rollen zu verständigen, mit anderen zu kooperieren und schrittweise gemeinsame Verhaltensnormen zu verinnerlichen. Aus einer soziokulturellen Perspektive ist die Entwicklung eng mit der sozialen Interaktion verknüpft. Lernen findet nicht isoliert statt, sondern entsteht durch die Kooperation mit anderen. Vygotsky (1978) erklärte diesen Prozess mit dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Zone of Proximal Development); dieses beschreibt den Bereich, in dem ein Kind Aufgaben mit Unterstützung von kompetenteren Gleichaltrigen oder Erwachsenen bewältigen kann. Bei gemeinsamen Aktivitäten beobachten sich die Kinder gegenseitig, ahmen Strategien nach und treten in einen Dialog, während sie Probleme gemeinsam lösen. Durch diese

Erfahrungen bauen sie schrittweise Wissen auf und verinnerlichen sowohl kognitive als auch soziale Verhaltensweisen. Interaktion mit Gleichaltrigen als entwicklungsbezogener und inklusiver Kontext Empirische Studien heben zunehmend die Bedeutung der Interaktion zwischen Gleichaltrigen in der frühkindlichen Bildung hervor. In einer umfassenden Übersichtsarbeit von Watkins und Mitarbeitern (2015) wurde gezeigt, dass zielgerichtete, peer-vermittelte Aktivitäten insbesondere bei jungen Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten die Entwicklung der sozialen Kommunikation und Teilhabe deutlich unterstützen können.

Eine Untersuchung, die zu ähnlichen Ergebnissen kam und diese Befunde bestätigte, wurde von Gottfried, Garcia und Kim (2019) vorgelegt. Die Arbeit dieser Forscher zum Peer Tutoring in vorschulischen Einrichtungen zeigte eine positive Korrelation sowohl mit akademischen Kompetenzen als auch mit der sozio-emotionalen Entwicklung. Somit schaffen Aktivitäten, die Gleichaltrige einbeziehen, natürliche und erstrebenswerte Gelegenheiten für Kinder, im Zuge des Spiels und alltäglicher Abläufe eine Reihe wichtiger sozialer Kompetenzen zu erproben. Durch das gemeinsame Spiel und Lernen erfahren Kinder, dass andere unterschiedlich reagieren, andere Perspektiven einnehmen, ihre Emotionen regulieren, kooperieren und Konflikte lösen.

Es ist bekannt, dass diese Kompetenzen in engem Zusammenhang mit der späteren schulischen Anpassung sowie der allgemeinen sozialen Handlungsfähigkeit stehen (Denham et al., 2003). Für Kinder mit vielfältigen Entwicklungsbedürfnissen kann eine strukturierte Interaktion mit Gleichaltrigen zudem das Gefühl der Isolation verringern und die aktive Teilhabe an der Gruppe fördern (Watkins et al., 2015).

6.2.3. Von der Sozialisation zum Lernen unter Gleichaltrigen

Die Bildung und Entwicklung eines Kindes ist ein Prozess, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Einer der wichtigsten Faktoren in diesem Zusammenhang ist das soziale Umfeld. Bildung sollte als ein sozialer Lernprozess verstanden werden, in dem ein unterstützendes Umfeld eine zentrale Rolle spielt. Genau dieses Umfeld schafft die Voraussetzungen für die Umsetzung der Prinzipien des Lernens unter Gleichaltrigen. Fachkräfte sollten mit den Grundlagen der kindlichen Entwicklung sowie den zugrunde liegenden Entwicklungsprozessen vertraut sein.

Nur so kann das Lernen unter Gleichaltrigen wirksam in die pädagogische Praxis integriert werden. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass das Lernen unter Gleichaltrigen bereits ein natürlicher Bestandteil der Entwicklung und Förderung junger Kinder ist. Die Anwendung dieser Prinzipien unterstützt das Lernen durch Nachahmung, die gemeinsame Aufmerksamkeit sowie die gegenseitige Regulation. All diese Prozesse finden im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten und kooperativer Erfahrungen statt und fördern die ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Lernen unter Gleichaltrigen ist keine künstliche Intervention in natürliche Lernprozesse und sollte auch nicht als solche verstanden werden.

Vielmehr baut es auf den alltäglichen Interaktionen zwischen Kindern auf und verleiht diesen im Rahmen von Bildungs- und Förderprozessen eine klarere Struktur und pädagogische Bedeutung. Dieser Ansatz führt zu einer nachhaltigen Verankerung der Lernprozesse im pädagogischen Alltag und fördert intrinsische Motivation sowie kooperatives Lernen. In einem inklusiven Umfeld ist es von besonderer Bedeutung, gegenseitigen Respekt, das Gefühl der Zugehörigkeit und die Entwicklung positiver Beziehungen innerhalb der Gruppe zu stärken..

6.2.4. Lernen unter Gleichaltrigen in der frühkindlichen Entwicklung

Das Lernen unter Gleichaltrigen in der frühen Kindheit basiert auf den Prinzipien der wechselseitigen Interaktion zwischen Kindern, die in einer natürlichen und alltäglichen Umgebung stattfindet. Diese Form des Lernens orientiert sich an den Entwicklungsprozessen der Kinder. Zu diesen Prozessen gehören Nachahmung, gemeinsame Aufmerksamkeit, reflektiertes Handeln sowie kooperatives Spielen. Dabei ist wichtig zu betonen, dass nicht Leistung oder Vergleich im Vordergrund stehen. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf Zusammenarbeit, dem Aufbau von Beziehungen, dem Teilen von Erfahrungen und gegenseitiger Unterstützung.

Durch diese Interaktionen erwerben Kinder neue Fähigkeiten. Gleichzeitig lernen sie, anderen zu helfen, ihre Freundinnen und Freunde sowie Gleichaltrigen zu ermutigen, Empathie zu entwickeln, geduldig zu warten und angemessen auf die Bedürfnisse anderer zu reagieren. Solche Erfahrungen stärken das Selbstvertrauen der Kinder, ihr emotionales Sicherheitsgefühl sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe. Dieses Modul richtet sich an Betreuungspersonen und Fachkräfte der frühkindlichen Bildung, die mit Kindern im Alter von 2 bis 7 Jahren arbeiten.

Die beschriebenen Prinzipien gelten ebenso für Kinder mit entwicklungsbezogenen, sozialen oder gesundheitlichen Benachteiligungen. Ziel des Moduls ist es, theoretisches Wissen – insbesondere über die Entwicklung und die Bedürfnisse von Kindern – mit praxisnahen Strategien zu verbinden, die sich im pädagogischen Alltag sowie in Spiel- und Lernsituationen unmittelbar anwenden lassen. Das Modul „Lernen unter Gleichaltrigen“ ist in fünf miteinander verbundene Themenbereiche gegliedert:



Abbildung 11: Bereiche des Peer-Tutorings

Wie bereits in der Einleitung dieses Textes dargelegt, umfasst die frühe Kindheit den Zeitraum zwischen zwei und sieben Jahren. Diese Phase stellt eine der bedeutendsten Entwicklungsstufen dar, in der Kinder stark durch ihre Umwelt geprägt und beeinflusst werden. In diesem Alter entfalten sich Sprache, Kommunikationskompetenzen, Denken, soziales Verständnis und die Emotionsregulation. Das Lernen durch Nachahmung und Spiel innerhalb des sozialen Umfelds ist für das Leben des Kindes von herausragender Bedeutung. In dieser Phase gewinnen soziales Lernen, Interaktion und Spielaktivitäten einen weitaus höheren Stellenwert als das formelle Lernen. Diese Bereiche sind ebenso wichtige wie natürliche und wirkmächtige Faktoren im kindlichen Lernprozess. Das wechselseitige Lernen ist eine Lernform, bei der Kinder von- und miteinander lernen. Die Kinder beobachten einander oder die Gruppe, ahmen Handlungen nach, helfen sich

gegenseitig, geben kleine Ratschläge oder teilen im Zuge des Spiels und alltäglicher Aktivitäten ganz natürlich ihre Erfahrungen. In der frühen Kindheit verläuft dieser Prozess in der Regel informell und ungezwungen. Er beinhaltet keine starr vorgegebenen Rollen durch die pädagogischen Fachkräfte, sondern basiert auf den normalen Interaktionen zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen. Die oben genannten Erklärungen stützen sich auf soziokulturelle Entwicklungstheorien, die betonen, dass Lernen primär in der sozialen Interaktion stattfindet und erst anschließend vom Kind verinnerlicht wird (Vygotsky, 1978).

Diesem Ansatz lassen sich die Ergebnisse verschiedener Forschungsarbeiten hinzufügen, die die Bedeutung des wechselseitigen Lernens insbesondere in den frühen Phasen der kindlichen Entwicklung unterstreichen. Eine dieser Arbeiten ist die Studie von Gottfried, Garcia und Kim (2019), die zeigte, dass Peer-Tutoring in Kindergärten mit besseren Ergebnissen, höherer Verankerung und einer stärkeren sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder einhergeht. Die Untersuchung verdeutlicht, dass Kinder, die gemeinsam mit Gleichaltrigen lernen, eine höhere Motivation, bessere Aufmerksamkeit und eine aktivere Teilnahme zeigen.

Daraus lässt sich schließen, dass das Lernen durch Peer-Tutoring zugänglicher und bedeutsamer wird. Für jüngere Kinder (im Alter von 2 bis 7 Jahren) erleichtern gemeinsame Aktivitäten in der Regel das Ausprobieren neuer Dinge, das Lernen, die Motivation sowie die Strukturierung von Lernprozessen bei der Bewältigung von Aufgaben. Das wechselseitige Lernen spielt – wie in vielen Theorien verankert und durch empirische Studienergebnisse belegt – auch eine wesentliche Rolle in der sozialen und emotionalen Entwicklung. Durch die tägliche Interaktion mit Gleichaltrigen erproben Kinder vielfältige Fähigkeiten wie das Abwechseln beim Spielen (Turn-Taking), die Übernahme von Rollen, Kooperation, Kommunikation und Emotionsregulation.

Die Kinder lernen, wie sie Hilfe anbieten, wie sie andere um Unterstützung bitten und wie sie mit kleineren Problemen umgehen, die während des Spiels, bei der Bewältigung von Aufgaben oder auch im freien Austausch auftreten. Gleichzeitig – und dies erachten wir als wesentlich – erleben sie Erfolge gemeinsam mit anderen. Diese frühen sozialen Erfahrungen stehen in engem Zusammenhang mit der späteren Schulreife und der Anpassung an das schulische Umfeld (Gottfried et al., 2019).

Für einige Kinder kann das Lernen durch Peers von besonderem Nutzen sein. Wir sprechen hierbei beispielsweise von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, Störungen des Autismus-Spektrums, sozialen Benachteiligungen oder Behinderungen. Die Interaktion mit Gleichaltrigen reduziert oft den Druck auf das Kind, da sie organisch verläuft, sich im Zuge natürlicher Aktivitäten vollzieht und Teil der normalen, dem Kind vertrauten und verständlichen Alltagsabläufe ist. Für Kinder sind diese Situationen und Erfahrungen mit Peers ungezwungener und leichter zugänglich als das von Erwachsenen angeleitete Lernen.

In diesen Settings nehmen die Kinder auf ihre eigene Weise an gemeinsamen Aktivitäten teil, bringen sich ganz natürlich in Bereiche ein, die für sie sicher sind, und gewinnen schrittweise an Erfahrung und Selbstvertrauen. Das Peer-Tutoring ermöglicht es den Kindern, Beziehungen untereinander aufzubauen, was wiederum das Zugehörigkeitsgefühl stärkt. In einem inklusiven Umfeld ist die Förderung einer positiven Atmosphäre und gegenseitigen Respekts von zentraler Bedeutung, da Inklusion ohne ein positives Klima innerhalb der Gruppe nicht funktionieren kann. Kinder mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf kommen hier zusammen, was wir uns zunutze machen können, indem wir Kinder mit geringerem Unterstützungsbedarf dazu ermutigen, anderen zu helfen; dadurch fördern wir die Kooperation, stärken den Respekt und lehren

die Kinder, verschiedene Rollen zu übernehmen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Kinder Geduld, Empathie und Verantwortung lernen. Auf diese Weise können Kinder mit Behinderungen oder Benachteiligungen besser akzeptiert werden, Erfolge erleben und Teil der Gruppe werden. Wie Gottfried et al. (2019) betonen, reichen die Vorteile des wechselseitigen Lernens über den individuellen Entwicklungsbeitrag der einzelnen Kinder hinaus. Es prägt zudem maßgeblich das soziale Klima der gesamten Gruppe. Für pädagogische Fach- und Betreuungskräfte sollte das wechselseitige Lernen nicht als formelle Bildungs- oder Lehrmethode verstanden werden, sondern als ganz normaler Bestandteil der Aktivitäten mit den Kindern.

Das Peer-Tutoring sollte in die alltäglichen Aktivitäten einfließen und so natürlich wie möglich stattfinden. Das Ziel besteht nicht darin, Leistungen zu bewerten, Rangfolgen festzulegen oder Fähigkeiten miteinander zu vergleichen. Vielmehr geht es darum, dass die Kinder im Laufe des Tages beim Spielen lernen, zu teilen, einander zu helfen und sich gegenseitig nachzuahmen, um sich so auf natürliche Weise weiterzuentwickeln. Im Vordergrund stehen die geteilten Erfahrungen, die Wechselseitigkeit und die gegenseitige Unterstützung. Das übergeordnete Ziel ist es, inklusive Ansätze zu etablieren, die idealerweise als Teil eines lebenslangen Lernens verstanden werden.

6.2.5. Entwicklungsbezogene und inklusive Grundlagen

Das wechselseitige Lernen zwischen Kindern in der frühen Kindheit basiert auf dem Prinzip der Beobachtung. Einfach ausgedrückt: Kinder lernen voneinander und ahmen sich auf ganz natürliche Weise nach. Aus diesem Grund sind gemeinsame, wechselseitige Aktivitäten von großer Bedeutung, selbst wenn ein kleines Kind in einer ungewohnten Umgebung oder Situation oft „nur als Beobachter“ agiert oder dem Geschehen scheinbar gar keine Aufmerksamkeit schenkt. Ebenso wichtig ist es, neue Aktivitäten, neue Ideen und neue Reize auszuprobieren.

Diese Erkenntnisse sind nicht neu; sie stützen sich auf etablierte Theorien wie die soziokulturelle Theorie, die das Lernen als einen Prozess beschreibt, der zuerst durch die Interaktion mit anderen stattfindet und erst später vom Kind als eigenes Verständnis verinnerlicht wird (Vygotsky, 1978). Daher ist die Interaktion mit Gleichaltrigen für die Kinder der Zielgruppe nicht nur ein ergänzender Teil ihrer Entwicklung. Sie ist einer der Hauptwege, auf denen sich Sprache, Denken und soziales Verständnis entfalten. Kinder ahmen sich gegenseitig nach, während sie spielen, abwechselnd warten, gemeinsam Probleme lösen oder einem Freund helfen.

Da Untersuchungen in Kindergärten zeigen, dass Kinder bessere Lern- sowie sozio-emotionale Entwicklungsergebnisse erzielen, wenn die Prinzipien des Peer-Tutorings angewandt werden (Gottfried, Garcia & Kim, 2019), werden wir dieses Thema aus der Sicht von Experten und Forschern näher beleuchten. Aktivitäten mit Gleichaltrigen sind für Kinder in der Regel bedeutsamer, weshalb sie sich auch wesentlich bereitwilliger an ihnen beteiligen. Es liegt auf der Hand, dass es ohne eine positive Motivation äußerst schwierig ist, Kinder aktiv in diesen Prozess einzubinden. Wir können uns die Frage stellen, was während dieser wechselseitigen Interaktion eigentlich genau geschieht.

Die Antwort darauf ist recht einfach:

Wenn Kinder miteinander spielen, abwarten, bis sie an der Reihe sind, gemeinsam kleine, aber bedeutende Probleme lösen oder manchmal einem Freund bei einer einfachen Aufgabe helfen, ahmen sie einander nach. Sie übernehmen verschiedene Rollen. Schritt für Schritt gewinnen sie an Selbstvertrauen, finden ihren Platz innerhalb der Gruppe und entdecken ihre eigenen Stärken. Zudem lernen die Kinder, Situationen nicht mehr nur aus

ihrer eigenen Perspektive zu betrachten, sondern auch einen leicht veränderten Blickwinkel einzunehmen. All dies hilft ihnen dabei, ihre Emotionen zu regulieren und Kooperation zu erlernen. Untersuchungen zeigen darüber hinaus, dass Peer-Tutoring sowohl die aktive Teilhabe der Kinder als auch die Qualität der Peer-Beziehungen stärken kann (Gottfried et al., 2019). Insgesamt lässt sich das Peer-Tutoring als ein fundierter Ansatz verstehen, der der jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes entspricht und Kinder mit Behinderungen oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen gezielt unterstützt.

6.2.6. Peer-Tutoring und Kinder mit besonderem Förderbedarf

Wie im vorherigen Abschnitt dargelegt, ist das Peer-Tutoring für alle Kinder von großer Bedeutung. Dennoch muss betont werden, dass dieser Ansatz für Kinder mit Benachteiligungen jeglicher Art sowie für die inklusive Bildung im Allgemeinen von entscheidendem Wert ist. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Störungen des Autismus-Spektrums oder Kinder, die unter sozial benachteiligten Bedingungen aufwachsen. Für diese Kinder ist die Förderung der Interaktion mit Gleichaltrigen besonders wichtig, da sie aus verschiedenen Gründen Anpassungsschwierigkeiten haben können und über weniger Erfahrung im sozialen Umgang verfügen. Untersuchungen zeigen, dass wechselseitige Interaktionen in einem inklusiven Umfeld die Kommunikation und die soziale Interaktion anregen.

Dadurch wird benachteiligten Kindern die Teilhabe ermöglicht, sie erlernen adaptives Verhalten, sammeln wertvolle Erfahrungen und werden so in ihrer Entwicklung nachhaltig unterstützt (Chang, Locke & McCune, 2020). Chang et al. (2020) weisen zudem darauf hin, dass diese Strategien besonders dann wirksam sind, wenn sie nicht auf eine allzu „künstliche“ Weise konstruiert, sondern in den Alltag integriert werden – unter besonderer Gewichtung des Spiels, da dies für Kinder die natürlichste und letztlich effektivste Form des Lernens ist. Unter Berücksichtigung des Alters des Kindes (hierbei muss das Entwicklungsprinzip streng angewandt werden) sollten wir jedoch bedenken, dass es sich um kurze und strukturierte Interaktionen handeln muss.

Ein Beispiel hierfür ist der bekannte Ansatz, der auf dem Prinzip „Bleib, spiel, sprich“ (Stay-Play-Talk) basiert. Dieser ermutigt Kinder, in der Nähe ihrer Gleichaltrigen zu bleiben, sich an gemeinsamen Spielen zu beteiligen und während der Aktivität miteinander zu kommunizieren (wobei das Kommunikationsniveau je nach Alter variiert). Solche einfachen, aber effektiven Strategien können uns dabei helfen, soziale Isolation einzudämmen und die soziale Interaktion gezielt zu steigern.

6.2.7. Praktische Dimensionen des Peer-Tutorings in der frühen Kindheit

Das Peer-Tutoring (Peer-Mediated Instruction) ist für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen von zentraler Bedeutung. Untersuchungen zeigen, dass eine strukturierte Interaktion mit Gleichaltrigen in der frühen Kindheit zur Entwicklung sozialer Kommunikationskompetenzen führt, die Teilhabe erhöht und zu einer besseren Anpassung an alltägliche Aktivitäten beiträgt (Watkins et al., 2015; Zhang et al., 2022). Im vorschulischen Umfeld nimmt das Lernen durch Peers meist eine einfache Form an. Kinder können während des Spiels und im Zuge alltäglicher Aktivitäten als Freunde agieren oder gemeinsam mit Gleichaltrigen lernen, die eine Vorbildfunktion einnehmen (Peer-Role-Models).

Der Schwerpunkt liegt hierbei nicht auf einer formellen Wissensvermittlung, sondern auf der Teilnahme an einer gemeinsamen Aktivität, bei der die Kinder einander beobachten und kleine Hilfestellungen leisten. Es konnte nachgewiesen werden, dass peer-vermittelte

Ansätze sowohl die Häufigkeit als auch die Qualität der Interaktionen zwischen Kindern steigern und gleichzeitig dazu beitragen, soziale Isolation sowie bestimmte Verhaltensauffälligkeiten zu verringern (Watkins et al., 2015). Gemeinsame Aktivitäten betreffen nicht nur das wechselseitige Lernen, sondern unterstützen die ganzheitliche Entwicklung der Kinder: Sie erproben Kommunikation sowie Kooperation und entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit. Wie bereits erwähnt, basieren diese Interaktionen auf dem Spiel sowie auf Alltagssituationen und verlaufen bei Kleindkindern vollkommen natürlich. Für Kinder mit Behinderungen kann das Peer-Tutoring das soziale Lernen maßgeblich fördern: Die Kinder lernen effektiv voneinander und sind nicht ausschließlich auf die Anweisungen von Erwachsenen angewiesen (Zhang et al., 2022).

6.3.UNTERMODUL 1: WECHSELSEITIGES LERNEN

6.3.1.Theoretische Grundlagen des wechselseitigen Lernens in der frühen Kindheit

Das wechselseitige Lernen kann je nach Alter der Kinder, mit denen wir arbeiten, unterschiedliche Bedeutungen annehmen. In der frühen Kindheit beschreibt dieses Konzept Situationen, in denen Kinder durch gemeinsame Aktivitäten miteinander und voneinander lernen – Prozesse, die so natürlich wie möglich verlaufen und die jeweilige Entwicklungsphase des Kindes respektieren sollten. Wenn Kinder nebeneinander agieren, Ideen austauschen oder versuchen, gemeinsam Lösungen zu finden, wird das Lernen für junge Kinder tiefergehender und bedeutsamer.

Untersuchungen zeigen, dass die Interaktion und Kooperation unter Gleichaltrigen das Verständnis sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern können (Tenenbaum, 2019). Im Vorschulalter geschieht dies meist im Zuge von kooperativen Spielen oder einfachen Aktivitäten zur Problemlösung; beispielsweise, wenn die Kinder gemeinsam den Weg aus einem Labyrinth suchen, ein Bild zusammensetzen oder herausfinden, wo die Schlüssel versteckt sind. Beim gemeinsamen Spielen oder Bauen (wie etwa einer Brücke über einen kleinen Bach) sprechen die Kinder miteinander, reagieren auf die Ideen des anderen und lernen schrittweise, zu kooperieren, Aufgaben aufzuteilen, innerhalb einer Gruppe zu agieren und neue Rollen zu übernehmen (Ramani, 2014).

Die Forschung belegt, dass dies bei Kindern oft auf ganz natürliche Weise geschieht. Die Kinder teilen Arbeitsmittel, geben einander Ratschläge oder beteiligen sich an gemeinsamen Aktivitäten, die sowohl das Lernen als auch die soziale Interaktion gleichermaßen anregen (Barros-Blanco et al., 2022). Gegenseitiges Lernen – ist eine Lernform, bei der Kinder einander beobachten, ihre Strategien austauschen und gemeinsam lernen. Neben der Kooperation lernen Kinder auch, kleinere Konflikte und Unstimmigkeiten zu lösen, was zur Entwicklung der sozialen Interaktion und Kommunikation beiträgt.

Auch das Rollenspiel ist von großer Bedeutung, da es den Kindern ermöglicht, neue Erfahrungen zu sammeln, und ihre Wahrnehmung für die Interaktion mit ihrer Umwelt stärkt (Ramani, 2014; Tenenbaum, 2019). Ein weiterer wichtiger Bereich, auf den die Forschungsergebnisse hinweisen, ist die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung. Wenn Kinder zusammenarbeiten, lernen sie, ihr Verhalten zu regulieren, die Einstellungen und Wünsche anderer zu berücksichtigen und auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten (Howe & Mercer, 2017). Zudem müssen wir die Bedeutung der inklusiven Bildung hervorheben, in der Kinder aufgrund von Unterschieden in ihren Bedürfnissen und Entwicklungsmerkmalen möglicherweise noch wenig Erfahrung im Umgang miteinander haben. Das wechselseitige Lernen schafft somit eine natürliche Umgebung, um

Verhaltensweisen zu beobachten, zu kommunizieren und Beziehungen aufzubauen. Auf diese Weise kann die Interaktion mit Gleichaltrigen dazu beitragen, soziale Isolation zu verringern – ein Bereich, der für die weitere Entwicklung des Kindes in einem inklusiven Umfeld von entscheidender Bedeutung ist (Odom et al., 2013). Das wechselseitige Lernen kann daher nicht nur als ein entwicklungsbezogener Ansatz verstanden werden, sondern auch als ein wesentlicher, inklusiver Bildungsansatz, der auf der alltäglichen, natürlichen Interaktion zwischen Kindern basiert.

6.3.2. Wechselseitiges Lernen im Rahmen des Peer-Tutorings: Einzelne Komponenten

Das voneinander und miteinander Lernen bei Kleinkindern findet in der Regel in völlig alltäglichen Situationen statt; meist ist es nicht notwendig, dafür „künstliche“ Settings zu schaffen. Es entfaltet sich während des Spiels, bei gemeinsamen Aktivitäten, der Bewältigung von Aufgaben und dem Erproben von Spielszenarien. Durch diese Interaktionen beobachten sich die Kinder gegenseitig, probieren verschiedene Ideen aus, drücken sich selbst aus und verstehen allmählich, wie die Dinge funktionieren. Sie erlernen unterschiedliche Strategien und machen sich mit verschiedenen Herangehensweisen vertraut, die sich von ihren bisherigen Erfahrungen unterscheiden können; daher ist es wichtig, den Kindern den nötigen Raum zur Anpassung zu geben. In der Praxis kann das wechselseitige Lernen viele Bereiche umfassen. Durch diese Aktivitäten sammeln Kinder Erfahrungen, die die Entwicklung von Kommunikation, sozialen Kompetenzen und Selbstregulation unterstützen.

Zudem helfen sie den Kindern, sich als Teil einer Gruppe zu fühlen (Ramani, 2014; Tenenbaum, 2019):

- **Beobachtung und Nachahmung:** Die Kinder beobachten, was ihre Gleichaltrigen tun, und versuchen, dieselben Aktivitäten oder Strategien zu wiederholen; eine aktive Teilnahme des Kindes ist dabei nicht immer zwingend erforderlich. Hier befindet sich das Kind in der Rolle des Beobachters.
- **Gemeinsames Problemlösen:** Kinder arbeiten zusammen, um eine Aufgabe zu bewältigen, wie etwa das Bauen einer Mauer, das Errichten einer Sandburg oder das Finden einer Lösung für eine kleine Herausforderung (z. B. ein Boot aus Baumrinde basteln, einen Unterschlupf bauen).
- **Austausch von Ideen und Strategien:** Die Kinder zeigen einander verschiedene Wege, um eine Sache anzugehen – beispielsweise das Finden eines „Verstecks“ oder, bei älteren Kindern, das Aushecken eines Fängerspiels oder eines Streichs.
- **Abwechseln beim Spielen (Turn-Taking) und Kooperation:** Die Kinder koordinieren ihre Handlungen und teilen Rollen oder Verantwortlichkeiten auf – Spiele im Sandkasten sind ideal für diese Phase (z. B. Sand aufladen, einen Tunnel bauen etc.).
- **Hilfe- und Anleitungsschritte:** Die Kinder bieten einfache Hilfestellungen, Kommentare oder Ermutigungen an – beispielsweise bei einem einfachen Wettspiel.
- **Gemeinsame Aufmerksamkeit und geteilte Teilnahme:** Die Kinder konzentrieren sich zusammen auf dieselbe Aktivität oder dasselbe Ziel – wie etwa das Erkennen von Geräuschen oder das Spielen von „Stiller Post“.
- **Wechselseitige Rollen:** Die Kinder wechseln ganz natürlich zwischen den Rollen des Beobachtens, Anleitens und Folgens. Ein Beispiel hierfür ist das Einstudieren einer einfachen Szene oder das Vormachen einer Tätigkeit.

6.3.3. Die inklusive Dimension des wechselseitigen Lernens

In einem inklusiven Umfeld begegnen wir häufig Situationen, in denen wir unsere Herangehensweisen an die Kinder stärker individualisieren müssen; dies kann das voneinander und miteinander Lernen verkomplizieren und somit den natürlichen Fluss der Interaktion behindern.

Das gemeinsame Lernen kann jedoch die wechselseitige Interaktion unterstützen, und es können Aktivitäten umgesetzt werden, die weniger stark von den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Kindes abhängen. Diese Schritte führen zu geteilten Erfahrungen sowie zur Entwicklung von Empathie und Vertrauen. Durch die Interaktion mit Gleichaltrigen lernen Kinder nach und nach, zusammenzuarbeiten, Unterschiede zwischen anderen wahrzunehmen, ihren Gleichaltrigen Unterstützung anzubieten und sie durch die Interaktion mit Gleichaltrigen lernen Kinder schrittweise, zu kooperieren, die Verschiedenartigkeit anderer wahrzunehmen und ihren Peers bei Bedarf Unterstützung anzubieten sowie selbst Unterstützung von ihnen anzunehmen. Ein inklusives Umfeld bietet daher die folgenden Möglichkeiten, um die Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und variierendem Unterstützungsbedarf zu fördern: zu akzeptieren.

- Unterstützung der Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und variierendem Unterstützungsbedarf,
- Anpassung von Aktivitäten, sodass Kinder mit vielfältigen Bedürfnissen aktiv mitwirken können,
- Schaffung einer Umgebung für den Peer-to-Peer-Austausch und die gegenseitige Interaktion,
- Stärkung der sozialen Teilhabe und Verringerung von Isolation,
- Förderung von Empathie und der Akzeptanz von Unterschieden innerhalb der Gruppe.

Durch wechselseitige Interaktion sammeln Kinder neue Erfahrungen, übernehmen neue Rollen, gewinnen soziale Kompetenzen und werden dazu herausgefordert, Probleme selbstständig zu lösen. Gleichzeitig helfen diese Interaktionen dabei, stärkere Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, und fördern die aktive Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten (Barros-Blanco et al., 2022; Odom et al., 2013). Das voneinander und miteinander Lernen basiert auf dem Entwicklungsprinzip; das bedeutet, es berücksichtigt die natürlichen Entwicklungsphasen, die individuellen Entwicklungszeiträume der Kinder sowie die natürlichen Lernformen von Kleinkindern.

Bei Kindern im Alter von zwei bis sieben Jahren unterstützt das Lernen mit Gleichaltrigen in der Regel die Sprachentwicklung, regt Versuche zur Kontaktaufnahme an, ermöglicht den Kindern den Austausch untereinander, erweitert ihren Wortschatz und führt sie an die Bewältigung von Aufgaben heran. Untersuchungen zeigen, dass eine strukturierte Peer-Interaktion die soziale Teilhabe erhöhen, Isolation verringern und zu einer besseren Integration sowie Entwicklung von benachteiligten Kindern beitragen kann. Bezugspersonen (pädagogische Fachkräfte, Eltern, Sozialarbeiter) sollten Gelegenheiten für den Austausch von Ideen und Erfahrungen schaffen und Aktivitäten anbieten, bei denen die Kinder einander helfen, Teil eines Teams sind und die individuelle Entwicklung gefördert wird. Das Lernen basiert somit auf wechselseitigen Beziehungen und dem Teilen von Erfahrungen.

6.4.UNTERMODUL 2: DAS KIND ALS LEHRER

6.4.1.Theoretische Grundlagen des Ansatzes des „Kindes als Lehrer“

Das auf dem Konzept „Kind als Lehrer“ basierende Modul beruht auf der Idee, dass Kinder bei gemeinsamen Aktivitäten die Rolle eines Lehrers oder Anleiters übernehmen – oft in Form von kleinen Führungsrollen. Ein Beispiel hierfür ist, wenn ein Kind einem Freund zeigt, wie etwas gemacht wird, einem neuen Kind den Kindergarten zeigt, Regeln erklärt oder es durch ein Spiel führt.

In der frühen Kindheit sind diese Rollen und deren Akzeptanz von zentraler Bedeutung für das voneinander und miteinander Lernen. Die Kinder beobachten einander, nehmen ihre jeweiligen Positionen und Rollen wahr, probieren Neues aus und akzeptieren ihre Freunde in der Rolle des „Lehrers“. Wenn man dieselbe Situation aus einer anderen Perspektive betrachtet, zeigt die Forschung, dass die Rolle des „Lehrers“ maßgeblich zum Lernen des Kindes selbst beiträgt.

Indem Kinder Abläufe, Regeln und Aktivitäten erklären, entwickeln sie ihre Denkfertigkeiten weiter. Diese Rolle ermöglicht es ihnen, ihr Verständnis von Rollen und Regeln zu strukturieren, was wiederum zu einer Weiterentwicklung der Kommunikationskompetenz führt (Fiorella & Mayer, 2015). Studien belegen, dass dieser Ansatz eine zweiseitige positive Wirkung auf die Denkprozesse sowie auf die soziale Entwicklung hat. Da diese Rollen in Umgebungen wie Kindergärten und Vorschuleinrichtungen ganz natürlich entstehen und sich in alltäglichen Situationen – wie dem Spielen oder dem Befolgen von Anweisungen der pädagogischen Fachkraft – herausbilden, ist es sinnvoll, den Fokus gezielt auf diese Situationen zu legen und sie aktiv zu fördern. Untersuchungen zeigen, dass Lernstrategien, die gegenseitige Unterstützung unter Gleichaltrigen beinhalten (wie das Helfen bei der Lösungsfindung oder das Erklären von Regeln), das Engagement, die Kommunikation und die Teilhabe der Kinder an Aktivitäten steigern und gleichzeitig die Kooperation sowie das Verantwortungsbewusstsein fördern können (Roscoe & Chi, 2017).

Darüber hinaus kann die Übernahme von kleinen „Führungsrollen“ das Selbstvertrauen, den Sprachgebrauch und die sozialen Kompetenzen der Kinder stärken. Während sie andere anleiten, üben und lernen Kinder, ihre eigenen Ideen zu erklären, wahrzunehmen, was die anderen tun, und ihr Verhalten innerhalb der Gruppenaktivität entsprechend anzupassen. In diesem Zusammenhang dürfen wir auch den sozialen Aspekt nicht vernachlässigen, der die Autonomie der Kinder stärkt. Jüngere Kinder oder Kinder mit weniger Erfahrung in sozialer Interaktion behaupten sich schrittweise selbst und beginnen, sich als Teil der Gruppe wahrzunehmen. All diese Aspekte tragen zur Motivation und zum Selbstvertrauen des Kindes bei (Wentzel, 2017). In diesem Konzept ermutigt der Ansatz des „Kindes als Lehrer“ die Kinder dazu, aktiv am Lernprozess teilzunehmen, anstatt passive Teilnehmer zu bleiben.

6.4.2.Der Ansatz des „Kindes als Lehrer“: Einzelne Komponenten

Im vorherigen Abschnitt haben wir erwähnt, dass Kinder während des Spiels oder sozialer Aktivitäten oft auf ganz natürliche Weise die „Lehrerrolle“ übernehmen. Für Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren kann dies einige gängige Formen der Interaktion umfassen:

- **Vormachen von Aktivitäten:** Einem Freund zeigen, wie eine Aufgabe oder eine Aktivität ausgeführt wird.

- Einfache Erklärungen und sprachliche Begleitung: Das Erklären von Schritten und Abläufen in einer einfachen, für Gleichaltrige leicht verständlichen Sprache.
- Demonstrieren von Verhalten: Beispiele dafür geben, wie etwas gemacht werden kann – dies schließt das Nachahmen von Verhaltensweisen durch Gleichaltrige ein.
- Gleichaltrige anleiten und unterstützen: Ein anderes Kind während einer Aktivität unterstützen – meist im Zuge von Spielen oder Gruppenaktivitäten.
- Übernahme einer Führungsrolle bei gemeinsamen Aktivitäten: Gelegentlich eine Aufgabe leiten oder vorschlagen, was als Nächstes zu tun ist (dies kann beispielsweise die Rolle des Gruppenleiters, die Rolle des ausführenden Kindes oder die Rolle des Kindes sein, dem eine bestimmte Verantwortung übertragen wurde).
- Beobachtung und Feedback: Wahrnehmen, was das andere Kind tut, und einfache Korrekturen oder Ermutigungen anbieten. Diese Aktivitäten tragen zur emotionalen Entwicklung und zur Toleranzbildung bei.
- „Rollentausch“: Kinder wechseln ganz natürlich zwischen den Rollen des Anleiters und des Lernenden, wodurch sie einander lehren und unterschiedliche Rollen sowie Perspektiven wahrnehmen. Erfahrungen dieser Art können die Kommunikation, das Verantwortungsbewusstsein, die Wahrnehmung von Rollen und Positionen innerhalb der Gruppe sowie die Selbstregulation stärken. Zudem helfen sie den Kindern, motiviert an Aktivitäten teilzunehmen und Hindernisse zu überwinden. Auf diese Weise gewinnen die Kinder an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, was sowohl für das Funktionieren innerhalb einer Gruppe als auch für die eigene Selbstwahrnehmung von zentraler Bedeutung ist (Fiorella & Mayer, 2015; Roscoe & Chi, 2017).

6.4.3. Die inklusive Dimension des Ansatzes des „Kindes als Lehrer“

Ein inklusives Umfeld für Kinder im Vorschulalter und in der frühen Entwicklungsphase bietet Raum für eine bedeutsame und funktionale Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen, die Teil einer einzigen Gemeinschaft oder Gruppe sind. Kinder mit Behinderungen oder Benachteiligungen (gesundheitlicher, sozialer oder sprachlicher Art) sammeln wertvolle Erfahrungen durch die Beobachtung ihrer Gleichaltrigen, was ihnen bei der Anpassung und Integration hilft. Schrittweise nehmen sie einfache Anweisungen an und treten in Interaktion mit den anderen Kindern. Auf diese Weise wird die Teilhabe der Kinder zu einem völlig natürlichen und ungezwungenen Prozess.

Oft reicht es schon aus, den Kindern einfach den Raum zu geben, miteinander zu interagieren. Auf der anderen Seite stärken auch die übrigen Kinder ihre sozial-kommunikativen Kompetenzen, sodass sich eine Win-win-Situation für beide Seiten ergibt. Die Kinder lernen gegenseitige Geduld sowie Toleranz und entwickeln schrittweise die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Untersuchungen zeigen, dass diese Interaktionen zur Entwicklung der Kommunikation, des sozialen Miteinanders und zur Inklusion von Kleinkindern mit besonderen Bedürfnissen beitragen (Brock & Huber, 2017). Wenn Kinder sich während der Aktivitäten gegenseitig helfen, wird das Lernen zu einer gemeinsamen Verantwortung, die sie selbst steuern, anstatt unter der direkten Anleitung eines Erwachsenen zu stehen.

Die Förderung des Ansatzes des „Kindes als Lehrer“ (Child Teacher-Approach) hilft dabei, die Kooperation und die Inklusion zu stärken. Der Einsatz von einfachen Rollen (oder Rollenspielen) beim Lernen durch Gleichaltrige in der frühen Kindheit kann sowohl das Lernen als auch die soziale Entwicklung unterstützen. Die Rolle des „Peer-Tutors“ bzw. des „Peer-Lehrers“ einzunehmen, hilft Kleinkindern und Vorschulkindern, ihr eigenes Verständnis zu vertiefen, die Kommunikation anzuregen und ihr Selbstbewusstsein aufzubauen.

Die Forschung zeigt zudem, dass das Anleiten anderer oft das eigene Lernen fördert und das Engagement bei Aktivitäten steigert. In einem inklusiven Umfeld helfen diese Interaktionen Kindern mit besonderen Bedürfnissen, sich als Teil der Gruppe zu fühlen, während sie gleichzeitig Empathie und Kooperation unter den Gleichaltrigen anregen. Angesichts des Alters der Kinder ist es jedoch wichtig, dass die pädagogischen Fach- und Bezugspersonen diese Rollen so natürlich wie möglich in den täglichen Aktivitäten entstehen lassen, sie in die Spiele integrieren und so eine Lernumgebung schaffen, in der die Kinder gemeinsam wachsen und schrittweise ihre Selbstständigkeit entwickeln können.

6.5.UNTERMODUL 3: PEER-NACHAHMUNG

6.5.1.Theoretische Grundlagen der Peer-Nachahmung in der frühen Kindheit

Die Peer-Nachahmung stellt eine weitere Form des Lernens durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring) in der frühen Kindheit dar. Dies kann als ein Lernprozess verstanden werden, der sich entfaltet, wenn Kinder ihre Gleichaltrigen beobachten, Situationen sowie Verhaltensweisen nachahmen, Laute imitieren und einfache Strategien sowie Verfahren kopieren, die andere Kinder in ihren täglichen Aktivitäten oder im Spiel anwenden.

Beim Lernen durch Gleichaltrige ist die Nachahmung einer der grundlegenden Mechanismen, die es Kindern ermöglichen, schrittweise neue Fertigkeiten – einschließlich sozialer Achtsamkeit und Empathie – zu erwerben und anschließend in eine gemeinsame Interaktion zu treten. Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie betrachten wir die Peer-Nachahmung als ein wesentliches Lernwerkzeug in der frühen Kindheit. Auf diesem Weg entwickeln Kinder ihre sprachlichen Fertigkeiten – insbesondere ihre Kommunikationskompetenz –, ihre motorische Koordination sowie ihre soziale Interaktion und setzen schrittweise verschiedene Aspekte der kognitiven Entwicklung in die Praxis um (Meltzoff, 2007).

Wenn Kinder beobachten, was andere tun, lernen sie nicht nur, Handlungen zu wiederholen, sondern auf ganz natürliche Weise auch Absichten zu interpretieren und ihre Reaktionen in unterschiedlichen sozialen Situationen entsprechend anzupassen. In der frühen Kindheit bieten Gleichaltrige oft klare, wechselseitig verständliche und zugängliche Verhaltensvorbilder, die von den Kindern leicht verstanden, verarbeitet und anschließend in ihren täglichen Aktivitäten nachgeahmt werden können. Das Nachahmen von Handlungen Lauten Verhaltensweisen ist ein wirkungsvolles Lerninstrument. Empirische

Forschungsarbeiten aus den 1980er-Jahren haben gezeigt, dass die Nachahmung unter Gleichaltrigen das Lernen fördert.

Dieses Lernen ermöglicht es Kindern, durch Modellierung und soziale Verstärkung neue Verhaltensweisen zu erwerben (Bandura, 1977). Diese Aktivitäten tragen somit zur Entwicklung einer wechselseitigen Interaktion bei, die mit einem Gefühl der gegenseitigen Zugehörigkeit, geteilter Aufmerksamkeit, dem Abwechseln beim Spielen (Turn-Taking), Rollenspielen und Kooperation verbunden ist.

Die Kinder treten während des Spiels miteinander in Interaktion und arbeiten zusammen, um Aufgaben zu bewältigen. Studien, die sich auf dieses Thema konzentrieren, zeigen, dass eine strukturierte Peer-Modellierung die soziale Kommunikation und das adaptive Verhalten insbesondere bei Kleinkindern mit Entwicklungsverzögerungen oder -herausforderungen verbessern kann (Ledford & Wolery, 2015).

Das Beobachten von Gleichaltrigen während der täglichen Aktivitäten ist verständlich, leicht nachvollziehbar, wirkt motivierend auf die Kinder und trägt maßgeblich zu deren Lernen und Entwicklung bei. Aus entwicklungspolitischer Sicht ist das auf Nachahmung basierende Lernen für Kleinkinder überaus geeignet, da es ihre natürlichen Tendenzen widerspiegelt: das Beobachten anderer, das Wiederholen und Nachahmen von Aktivitäten sowie das Erproben neuer Verhaltensstrategien im Zuge der sozialen Interaktion. Auf diese Weise trägt die Nachahmung nicht nur zum Kompetenzerwerb bei, sondern fördert gleichzeitig den Aufbau sozialer Bindungen, die aktive Teilhabe und das gegenseitige Verständnis unter den Kindern.

6.5.2. Peer-Nachahmung beim Lernen durch Gleichaltrige

Wie oben erwähnt, beobachten wir diese Form des Lernens im Rahmen der informellen sozialen Interaktion durch das Lernen von- und miteinander unter Gleichaltrigen (Peer Tutoring). Alles läuft recht unkompliziert ab: Kleinkinder lernen in der Regel, indem sie beobachten, was andere Kinder tun, und anschließend selbst etwas Ähnliches ausprobieren, da die Nachahmung ein natürlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung ist.

In diesem Zusammenhang umfasst die Peer-Nachahmung im Wesentlichen einige grundlegende Lernprozesse:

- Nachahmung von Aktivitäten: Das Kopieren von Bewegungen, Gesten oder Handlungen, die mit einer bestimmten Aufgabe verbunden sind.

- Nachahmung von Sprache und Lauten: Das Wiederholen von Wörtern, einfachen Sätzen, Lauten oder Kommunikationsmustern, die von Gleichaltrigen verwendet werden – idealerweise untermalt mit Rhythmus.
- Beobachtung von Strategien Gleichaltriger: Das Wahrnehmen, wie ein anderes Kind an eine Aufgabe herangeht oder ein einfaches Problem löst – ebenfalls eine gängige Praxis; es ist nicht notwendig, komplexe Situationen oder Probleme zu konstruieren.
- Modellierung sozialer Verhaltensweisen: Das Nachahmen von Verhaltensweisen wie Helfen, Teilen, Reagieren auf Anweisungen und Herausforderungen oder das Warten, bis man an der Reihe ist.
- Gemeinsame Aufmerksamkeit und geteiltes Engagement (Joint Attention): Das Fokussieren auf dieselbe Aktivität, während gleichzeitig beobachtet wird, was die anderen tun.
- Wiederholung und Übung: Das Festigen von Fertigkeiten durch wiederholte Beobachtung und eigene Versuche – wir gehen davon aus, dass Kinder Aktivitäten gerne wiederholen, Freude am Erfolg haben, an Selbstvertrauen gewinnen und Aktivitäten oder Situationen dadurch leicht erlernen können.
- Rollentausch: Manchmal beobachten und nachahmen die Kinder, ein anderes Mal werden sie selbst zum Vorbild für andere. Diese Prozesse fördern die Entwicklung von Kommunikation, Aufmerksamkeit, motorischer Koordination und sozialen Kompetenzen, während sie gleichzeitig die spontane Teilnahme an gemeinschaftlichen Aktivitäten und Handlungen anregen (Meltzoff, 2007; Ledford & Wolery, 2015).

6.5.3. Die inklusive Dimension der Peer-Nachahmung

In diesem gesamten Modul liegt der Fokus insbesondere auf der Bedeutung des Lernens im frühen Kindesalter durch Nachahmung und Spiel. Speziell im Bereich der Peer Nachahmung ist es möglich, Lerngelegenheiten und Situationen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (sozial, sprachlich oder gesundheitlich benachteiligte Kinder, wie z. B. Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung [ASS]) zu schaffen. Indem Kinder beobachten, was andere Kinder tun, wie sie Situationen bewältigen, wie sie auf Anweisungen reagieren und wie sie agieren, können sie schrittweise Situationen erproben, in denen sie ihre eigenen Rollen einnehmen.

Dadurch entwickeln sie sich zu unabhängigen und selbstständigen Individuen, was wiederum dazu führt, dass sie weniger Anleitung durch Eltern oder andere Bezugspersonen benötigen. Diese Ansätze sind durch verschiedene Studien belegt und

zeigen deutlich, dass Nachahmung die soziale Interaktion, die Kommunikation und die Teilhabe selbst bei Kleinkindern mit Behinderungen oder Benachteiligungen fördern kann (Ledford & Wolery, 2015; Odom et al., 2013).

Nachahmung steigert die Bereitschaft der Kinder, an Aktivitäten teilzunehmen. Sie hilft ihnen dabei, Vertrauen zu gewinnen, ihr Sicherheitsgefühl zu stärken, motivierter mitzuwirken und schrittweise ihr Selbstbewusstsein in sozialen Situationen auszubauen. Ebenso wie Kinder mit Behinderungen von dieser wechselseitigen Interaktion profitieren können, verhält es sich auch umgekehrt: Sie fördert die Empathie und stärkt das Verantwortungsbewusstsein der anderen Kinder.

Sie schärft das Bewusstsein für die Bedürfnisse von Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Es handelt sich hierbei um von Natur aus inklusive Aktivitäten, die soziale Isolation abbauen und positive Beziehungen begünstigen. Daher lässt sich sagen, dass dies ein wesentlicher Mechanismus ist, der die Interaktion ankurbelt und gleichzeitig die unterschiedlichsten Bereiche des sozialen Miteinanders weiterentwickelt. Diese Aktivitäten sollten gefördert, im Alltag verankert und zu einem natürlichen Bestandteil im Leben der Kinder werden.

6.6.UNTERMODUL 4: SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

6.6.1.Theoretische Grundlagen der sozialen Unterstützung in der frühen Kindheit

In diesem Untermodul werden wir uns auf die soziale Unterstützung konzentrieren, die einen integralen Bestandteil des Lernens durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring) darstellt. Hierbei werden Situationen hervorgehoben, in denen Kinder sich während gemeinsamer Aktivitäten oder Spiele gegenseitig helfen, versuchen zu kooperieren und aufeinander reagieren. Es gibt Situationen oder Aktivitäten, in denen Kinder sich abwechseln – sie passen sich gegenseitig den Ball zu, erzählen eine Geschichte oder folgen einander, um ihre Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln.

Dazu gehört auch die gegenseitige Hilfsbereitschaft, wie etwa wenn ältere Kinder den jüngeren helfen oder Kinder gemeinsam den Tisch decken. Beim Gestalten gemeinsamer Kunstprojekte können sich Kinder Werkzeuge und Materialien ausleihen. Auch das gegenseitige Ermutigen zur Überwindung von Hindernissen zählt dazu. Meistens handelt es sich hierbei um einfache Formen der Interaktion, die Gelegenheiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen schaffen, bei denen Kinder lernen, ihre Emotionen zu regulieren und Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen. Wir haben einfache Beispiele zusammengestellt, die auf Forschungsstudien basieren und zeigen, dass diese mit positiver Interaktion verbundenen Aktivitäten in der frühen Kindheit eng mit der sozialen

und emotionalen Entwicklung verknüpft sind. Alles, was wir hier erwähnen, ist nicht nur für die aktuelle Interaktion wichtig, sondern besitzt auch eine Schlüsselfunktion für die zukünftige Handlungsfähigkeit der Kinder.

Dies wird sich besonders beim Schuleintritt bemerkbar machen, wenn die Anpassung an soziale Situationen von zentraler Bedeutung ist (Denham et al., 2003). Eine weitere wichtige Erkenntnis ist, dass Kinder durch eine unterstützende Kommunikation schrittweise lernen, ihre Emotionen zu regulieren, Konflikte zu lösen und die Perspektiven anderer Menschen auf verschiedene Situationen zu verstehen. In diesem Abschnitt des Lernens durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring) verstehen wir die soziale Unterstützung ebenfalls als einen wechselseitigen Prozess.

Kinder lernen, anderen zu helfen, während sie gleichzeitig erfahren, selbst Hilfe anzunehmen. Es ist somit offensichtlich, dass gegenseitige Hilfsbereitschaft und geteilte Verantwortung das Engagement, die Ausdauer und die Lernergebnisse der Kinder steigern können (Johnson & Johnson, 2009). Die Zusammenarbeit bietet Kindern die Möglichkeit, Kommunikation, einfache Verhandlungsstrategien und die gemeinsame Problemlösung zu praktizieren; gleichzeitig eröffnet sie ihnen den Raum, mit natürlich auftretenden Konflikten umzugehen.

Diese Erfahrungen tragen maßgeblich zur sozialen und kognitiven Entwicklung bei. Es lässt sich häufig beobachten, dass Kleinkinder eine intrinsische Bereitschaft zeigen, anderen zu helfen, sie zu trösten und sozial akzeptierte Verhaltensweisen an den Tag zu legen. Experten definieren dieses Verhalten als hilfsbereit, teilend oder tröstend, wenn Kindern im Zuge von Aktivitäten und Spielen die Möglichkeit zur Kooperation gegeben wird (Eisenberg, Spinrad & Knafo-Noam, 2015).

Daher bildet prosoziales Verhalten ein wichtiges Fundament für positive Peer-Beziehungen sowie für die Teilnahme an Gruppenaktivitäten. Die soziale Unterstützung im Rahmen des wechselseitigen Lernens kann folglich als ein überaus geeigneter Ansatz angesehen werden, um die Entwicklung und das Heranreifen von Kleinkindern zu fördern. Die tägliche Interaktion ist hierbei der Schlüssel, der Kindern hilft, Kooperation zu erlernen, emotionales Verständnis zu entwickeln und gemeinsame Verantwortung innerhalb der Gruppe zu erleben.

6.6.2. Was beinhaltet die soziale Unterstützung beim Lernen durch Gleichaltrige

Unter Berücksichtigung des Fokus dieses Textes unterstützt auch dieser Abschnitt das wechselseitige Lernen. Angesichts des Alters der Kinder sollten diese Aktivitäten in ihrer natürlichen Umgebung stattfinden und alltägliche Situationen nutzen.

Soziale Unterstützung für Kleinkinder umfasst in der Regel grundlegende und primäre soziale Prozesse. Dazu gehören im Einzelnen:

- Kooperation: Gemeinsame Anstrengungen, um kollektive Ziele zu erreichen oder Aufgaben zusammen zu bewältigen; beispielsweise eine Aufgabe, die einer kleinen Gruppe von Kindern oder auch nur einem Zweierpaar übertragen wird.
- Abwechseln (Turn-Taking): Warten, Materialien teilen und Aktivitäten mit Gleichaltrigen koordinieren: Das Kind muss warten, bis es an der Reihe ist, geduldig sein, bevor es den Klebstoff nimmt, und es zulassen, dass ein anderes Kind den Abzählreim beendet.
- Unterstützendes Verhalten: Helfen, anleiten oder ermutigen – eine kleine Hilfestellung beim Nachahmen von Aktivitäten, gegenseitiger Zuspruch oder das Anfeuern des anderen.
- Ressourcen teilen: Zugang zu Spielzeug, Materialien oder Raum gewähren: Ein Kind rückt zur Seite, um Platz für ein anderes Kind zu machen.
- Emotionale Unterstützung: Gleichaltrige trösten oder ermutigen, um Hindernisse zu überwinden: Einem anderen Kind die Hand reichen und ihm beim Aufstehen helfen oder es bei einem Wettbewerb durch Anfeuern unterstützen.
- Gemeinsame Verantwortung: Die Teilnahme an gemeinsamen Aufgaben oder Gruppenaktivitäten: Zusammen eine Überraschung vorbereiten.
- Konfliktlösung: Sich auf Lösungen einigen und Unstimmigkeiten bewältigen: Gemeinsam Regeln festlegen und sich um gegenseitigen Respekt bemühen. Diese Prozesse können – wie bereits zuvor beschrieben – sehr vielfältig sein, verfolgen jedoch alle das gemeinsame Ziel, die sozialen Kompetenzen, die Kommunikation und die emotionale Regulation zu fördern, während gleichzeitig die Peer-Beziehungen und die Teilhabe an der Gruppe gestärkt werden (Eisenberg et al., 2015; Johnson & Johnson, 2009).

6.6.3. Die inklusive Dimension der sozialen Unterstützung

In einem inklusiven Umfeld ist es wichtig, Beziehungen aufzubauen, die auf gegenseitigem Respekt vor den Bedürfnissen und auf einem gleichberechtigten Zugang von klein auf basieren. Die wechselseitige Interaktion ist von entscheidender Bedeutung, und alle in diesem Abschnitt erwähnten Aktivitäten tragen dazu bei. Diese Aktivitäten zeigen, dass selbst ein Kind mit einer Behinderung, Einschränkung oder Benachteiligung Teil einer Gruppe sein und sich in einer angepassten Umgebung oder mit kleinen Anpassungen bzw. Hilfestellungen einbringen kann. Betrachtet man das theoretische Wissen im Licht empirischer Forschungsergebnisse, so zeigt sich, dass unterstützendes Verhalten und

kooperative Interaktion die soziale Teilhabe und die Einbindung von Kleinkindern mit Behinderungen in soziale Gruppen stärken können (Odom et al., 2013). In gemeinsamen Aktivitäten wird Vielfalt zu einem natürlichen Bestandteil des kooperativen Lernens. Es wird eine inklusive Lernumgebung geschaffen, die sowohl die individuelle Entwicklung als auch den Gruppenzusammenhalt fördert.

6.7.UNTERMODUL 5: MOTIVATION IN DYADEN ODER KLEINGRUPPEN

6.7.1.Theoretische Grundlagen der Motivation in der frühen Kindheit

Motivation wird im Text mehrfach als integraler Bestandteil des frühkindlichen Lernens erwähnt. Beim Lernen durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring) verstehen wir Motivation als einen Prozess. In diesem Prozess nehmen Kinder an gemeinsamen Aktivitäten teil, arbeiten an gemeinsamen Zielen und ermutigen (motivieren) sich gegenseitig, ihr Engagement aufrechtzuerhalten. Im Vorschulalter ist Motivation eng mit sozialer Interaktion und Kooperation verknüpft.

Wenn Kinder in Dyaden oder Kleingruppen arbeiten, wird das Lernen bedeutsamer und sie sind motivierter. Gemeinsame Aufgaben geben Kindern die Möglichkeit, Erfolg zu erleben, diesen Erfolg zu teilen, Ermutigung von anderen zu erhalten und Freude an der Aktivität selbst zu empfinden. Diese Erfahrungen können die Bereitschaft der Kinder zur Teilnahme stärken, was wiederum ein großer Schritt ist, um den gesamten Lernprozess erfolgreich zu gestalten. Kleinkinder werden maßgeblich von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst – sowohl im positiven als auch im negativen Sinne.

Auch die Umgebung, in der das Lernen stattfindet (z. B. der Kindergarten), spielt hierbei eine Rolle. Diese Behauptung wird durch Forschungen zur frühkindlichen Entwicklung gestützt, die zeigen, dass die Motivation von Kindern stark von dem sozialen Umfeld beeinflusst wird, in dem sie lernen. Kinder zeigen ein höheres Maß an Engagement und Aufmerksamkeit bei Aktivitäten, die eine Interaktion mit Gleichaltrigen beinhalten, als bei Aktivitäten, die aus Einzelarbeit oder rein adulten Interaktionen bestehen (Wentzel, 2017). All die oben genannten Fakten hängen zudem mit der intrinsischen Motivation, der Persönlichkeit und den Vorerfahrungen des Kindes zusammen.

Aus theoretischer Sicht können wir beispielsweise die Selbstbestimmungstheorie anführen, die besagt, dass sich Motivation dann entwickelt, wenn drei psychologische Grundbedürfnisse befriedigt werden: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2017). Daher ist es wichtig, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie wir diese Bedürfnisse unterstützen können. Ein Weg dazu sind gemeinsame Ziele und kooperative Aufgaben.

Kinder können kleine Entscheidungen treffen, Fortschritte und Erfolge erleben, ein Gefühl der Zugehörigkeit spüren, etwas erschaffen, Teil von etwas sein und an bedeutsamen Interaktionen mit anderen teilnehmen. Solche Erfahrungen machen Bildungsaktivitäten in der Regel interessanter und sorgen dafür, dass sich Kinder über einen längeren Zeitraum einbringen; natürlich stehen auch diese im Zusammenhang mit Motivation. Wie wir hier bereits erwähnt haben, spielt die Umgebung eine Rolle bei der Bestimmung unterschiedlichster Prozesse, und ihr Wert für die Unterstützung des kooperativen Lernens sollte hervorgehoben werden.

Aktivität und Kooperation sind die grundlegenden Tätigkeiten, die die Motivation und den Wunsch zur Teilnahme bestimmen. Auf diese Weise werden Kinder ausdauernder und zeigen eine positivere Haltung (Gillies, 2016). Die Arbeit in Dyaden oder Kleingruppen ermutigt Kinder dazu, sich während der Aktivitäten gegenseitig zu unterstützen und Verantwortung zu teilen; dies trägt zur kognitiven Entwicklung, zum sozialen Lernen und letztendlich zur Motivation bei, was insbesondere für Kleinkinder unerlässlich ist.

6.7.2.Motivation beim Lernen durch Gleichaltrige

Motivation ist der Schlüssel zum Erfolg, aber diese Motivation muss für das Kind angemessen sein, das Kind muss auf die richtige Weise motiviert werden und die Motivation muss seinen Bedürfnissen entsprechen. In der frühen Kindheit entwickelt sich Motivation häufig durch gemeinsame Erfahrungen und die Zusammenarbeit bei bedeutsamen Aktivitäten. Beobachtet man das gemeinsame Handeln und die Kooperation von Kleinkindern in der Gesamtgruppe oder in Zweierpaaren (Dyaden), lassen sich mehrere zentrale Motivationsprozesse erkennen:

- **Gemeinsame Ziele:** Kinder arbeiten zusammen, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen oder eine Aufgabe zu vollenden. Eine solche Aufgabe für ein Kinderpaar kann beispielsweise darin bestehen, die Bastelmaterialien für die gesamte Gruppe vorzubereiten.
- **Gemeinsames Engagement:** Kinder fokussieren sich über einen bestimmten Zeitraum auf dieselbe Aktivität oder Herausforderung. So lernen zwei Kinder gemeinsam ein Abzählreim, indem sie abwechselnd die einzelnen Zeilen aufsagen. Dies hängt vom Schwierigkeitsgrad und dem Alter der Kinder ab.
- **Gegenseitige Ermutigung:** Kinder reagieren auf die Bemühungen der anderen und unterstützen deren Teilnahme an der Aktivität. Ein erfahreneres Kind ermutigt beispielsweise das andere – etwa bei Paarwettbewerben –, die Aktivität erfolgreich zu meistern.

- **Ausdauer bei einer Aufgabe:** Kinder führen eine Aktivität selbst dann fort, wenn Schwierigkeiten auftreten. Gehen beispielsweise beim Bau einer Brücke die Materialien aus, müssen sie das Problem gemeinsam lösen. Sie sind motiviert, die Aufgabe zu vollenden, da sie dafür belohnt werden.
- **Freude und positive Erlebnisse:** Kinder erleben während des gemeinsamen Lernens Gefühle von Freude, Interesse oder Zufriedenheit.
- **Aktive Teilnahme:** Kinder zeigen die Bereitschaft, neue Aktivitäten oder Abläufe auszuprobieren – dies beschreibt die Motivation, Neues zu lernen.
- **Gemeinsame Verantwortung:** Kinder tragen zum kollektiven Ergebnis einer Gruppenaktivität bei, wie beispielsweise zu einer gemeinsamen Dekoration. Diese Prozesse können und sollten die intrinsische Motivation sowie das langfristige Engagement für eine Aktivität stärken; gleichzeitig fördern sie die Kooperation und die positive Interaktion zwischen den Kindern (Gillies, 2016; Ryan & Deci, 2017). Die inklusive Dimension der Motivation beim Lernen durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring) Arbeiten in Dyaden (Zweierpaaren) oder Kleingruppen zielen darauf ab, die Motivation und somit die gemeinsame Aktivität von Kindern mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen zu unterstützen – einschließlich Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, sozialen Benachteiligungen oder gesundheitlichen Problemen.

6.7.3 Inklusive Dimension der Motivation im Peer-Unterricht

Diese gemeinsamen Aktivitäten sind oft sehr einfach gestaltet, haben jedoch für die Kinder der Zielgruppe eine enorme Bedeutung. Sie ermöglichen die Interaktion zwischen Kindern mit Behinderungen oder Benachteiligungen – wie etwa beim gemeinsamen Bauen eines Turms, dem Lösen eines Puzzles, dem Gießen von Pflanzen oder dem Aufräumen von Spielzeug. Kooperative Aktivitäten reduzieren in der Regel den individuellen Leistungsdruck und ermöglichen es den Kindern, in ihrem eigenen Tempo teilzunehmen. Die Forschung zu den in diesem Abschnitt behandelten Ansätzen zeigt, dass kooperative Aktivitäten das Engagement und die soziale Teilhabe von Kleinkindern mit Behinderungen maßgeblich steigern können (Odom et al., 2013).

Die Interaktion mit Gleichaltrigen bietet zudem einen natürlichen Anreiz; die Kinder können sich gegenseitig helfen und sind bei der Bewältigung einer Aufgabe oder Aktivität nicht auf sich allein gestellt. Diese Erfahrungen fördern die Teilhabe von Kindern, die sich andernfalls zurückziehen, isoliert bleiben oder die Erfüllung von Aufgaben vermeiden würden. Darüber hinaus hilft die Zusammenarbeit typisch entwickelten Kindern dabei,

Kooperation, Geduld und den Respekt vor Unterschieden zu erlernen. Auf diese Weise tragen gemeinsame Aktivitäten zur Motivation, zu positiven Peer-Beziehungen und zur inklusiven Teilhabe im frühkindlichen Lernumfeld bei.

6.8. Zusammenfassung

Dieses auf dem Peer-Tutoring (Lernen durch Gleichaltrige) basierende Modul bietet einen theoretischen Überblick und konzentriert sich auf die frühe Kindheit, wobei auch die Bedürfnisse von Kindern mit sozialen, gesundheitlichen oder anderen Benachteiligungen berücksichtigt werden. Wechselseitiges Lernen ist ein natürlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Ein Kind muss ausreichend Gelegenheit erhalten, mit Gleichaltrigen zu interagieren. Es besteht keine Notwendigkeit, sich auf komplexe Aktivitäten zu fokussieren. Es genügt, die ausgewählten Aktivitäten auf dem Wissensstand des Kindes aufzubauen, seine Vorerfahrungen zu berücksichtigen sowie seine Stärken, Schwächen und Umwelteinflüsse in Betracht zu ziehen.

Das Hauptwerkzeug der Entwicklung ist das Spiel, welches ein natürlicher Bestandteil des Lernens von Kleinkindern ist. Kinder ahmen sich gegenseitig völlig ungezwungen nach. Daher sollten wechselseitiges Lernen und Interaktion zu einem natürlichen Bestandteil der Entwicklung und zu einem integralen Bestandteil inklusiver Praxis werden.

Der Text ist in mehrere thematische Bereiche – sogenannte Untermodule – unterteilt, die die gängigen und natürlichen Wege beschreiben, wie Kinder von ihren Gleichaltrigen lernen: Lernen durch Gleichaltrige (Peer-Learning), das Kind als Lehrkraft, Peer Nachahmung (Imitation), soziale Unterstützung sowie die Motivation in Dyaden oder Kleingruppen. Jedes Untermodul konzentriert sich darauf, wie alltägliche Aktivitäten so angepasst werden können, dass Kinder die Möglichkeit haben, andere zu beobachten, Verantwortung zu teilen und an gemeinsamen Aufgaben teilzunehmen. Diese können oft als sehr einfache Strategien angesehen werden.

Wir binden Rituale, die Wiederholung von Aktivitäten sowie Nachahmungs-, Wettbewerbs- und Bewegungsspiele in den Prozess ein. Diese Aktivitäten unterstützen die Entwicklung von Kommunikation, Motorik und sozialer Interaktion. Auch die gegenseitige Unterstützung der Kinder untereinander dürfen wir nicht außer Acht lassen, da sie genau in diesen Momenten Geduld, Toleranz und gegenseitigen Respekt praktizieren. Der Text konzentriert sich zudem auf das Element der „Motivation“, ohne das die meisten Aktivitäten für Kinder nicht durchführbar wären. Motivation kann das Bestreben sein, eine gemeinsame Aufgabe zu erfüllen – wie der Bau einer Brücke, das Lösen eines Puzzles, das gemeinsame Laufen ins Ziel oder das Einstudieren einer kurzen Szene oder eines kurzen Liedes; Beispiele, bei denen das Bemühen um das Erreichen des Ziels zu

gegenseitiger Ermutigung führt. Jedes Modul legt den Fokus zudem auf Inklusion und die Einbindung von Kindern, die unterschiedliche Niveaus an Unterstützung benötigen.

Einige Grundprinzipien wiederholen sich, während wir in bestimmten Modellen versucht haben, spezifische Details bezüglich des jeweiligen Moduls zu integrieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es notwendig ist, sensible Situationen, auf den ersten Blick gewöhnlich erscheinende Momente oder Spiele ganzheitlich zu betrachten. Wir sollten nicht versuchen, übermäßig komplexe Aktivitäten und Beschäftigungen zu erfinden; vielmehr müssen wir den Entwicklungsstand sowie die Individualität des Kindes respektieren und uns vor Augen halten, dass Kinder am besten ganz natürlich voneinander lernen.

6.9.FRAGEN

1. Das wechselseitige Lernen in der frühen Kindheit unterstützt Kinder in erster Linie

bei Folgendem:

- a) Informationen selbstständig auswendig zu lernen
- b) Gleichaltrige während der Aktivitäten zu beobachten und Strategien zu teilen
- c) Zu konkurrieren, um die beste Leistung zu erbringen
- d) Aufgaben ohne Interaktion zu erfüllen
- e) Ausschließlich den Anweisungen von Erwachsenen zu folgen

2. Welche Aktivität repräsentiert das wechselseitige Lernen beim Lernen durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring) am besten?

- a) Kinder legen einzeln eine schriftliche Prüfung ab.
- b) Kinder bauen gemeinsam einen Turm und teilen ihre Ideen.
- c) Die Lehrkraft erklärt alle Schritte, ohne zu interagieren.
- d) Kinder schauen sich schweigend ein Video an.
- e) Kinder arbeiten nicht zusammen.

3. Im Ansatz des „Kindes als Lehrkraft“ (Lernen durch Lehren) tun Kinder im Wesentlichen Folgendes:

- a) Sie ersetzen dauerhaft die Anweisungen der Erwachsenen.

- b) Sie bewerten die Leistung anderer Kinder.
- c) Sie leiten ihre Gleichaltrigen an, indem sie Aufgaben vormachen und erklären.
- d) Sie konkurrieren, um die besten Fähigkeiten zu zeigen.
- e) Sie arbeiten ohne jegliche Unterstützung von Erwachsenen.

4. Was ist der Hauptvorteil, wenn man Kindern einfache instruktionale Rollen (Lehrrollen) überträgt?

- a) Verringerung der Interaktion mit Gleichaltrigen
- b) Erhöhung der Abhängigkeit von Erwachsenen
- c) Stärkung des Selbstvertrauens und der Kommunikationsfähigkeiten
- d) Einschränkung der Zusammenarbeit
- e) Vermeidung von Fehlern

5. Welche Fähigkeiten hilft die Peer-Nachahmung (Imitation von Gleichaltrigen) kleinen Kindern besonders zu entwickeln?

- a) Schriftliche akademische Fähigkeiten
- b) Soziale, sprachliche und motorische Fähigkeiten
- c) Strategien zur Prüfungsleistung
- d) Unabhängige Wettbewerbsfähigkeiten
- e) Passive Zuhörgewohnheiten

6. Welche Situation zeigt eine Peer-Nachahmung (Imitation von Gleichaltrigen)?

- a) Eine Lehrkraft korrigiert ein Arbeitsblatt.
- b) Kinder imitieren die Bewegungen ihrer Freunde in einem Spiel.
- c) Kinder erledigen schweigend separate Aufgaben.
- d) Ein Kind lernt allein.
- e) Kinder erhalten eine Belohnung, weil sie still sind.

7. Soziale Unterstützung beim Lernen durch Gleichaltrige (Peer-Tutoring)

konzentriert sich primär auf:

- a) Individuellen Erfolg
- b) Zusammenarbeit, Abwechseln (Turn-Taking) und Hilfsbereitschaft
- c) Die strikte Durchsetzung von Regeln
- d) Unabhängiges Arbeiten
- e) Konkurrenz unter Gleichaltrigen

8. Welche Betreuungsstrategie fördert die soziale Unterstützung unter Kindern am besten?

- a) Kindern individuell Aufgaben zuzuweisen.
- b) Zu verhindern, dass Kinder einander helfen.
- c) Hilfsbereites Verhalten vorzuleben und die Zusammenarbeit zu fördern.
- d) Sich ausschließlich auf akademische Ergebnisse zu konzentrieren.
- e) Die Interaktion zwischen Gleichaltrigen einzuschränken.

9. Welche Eigenschaft von Kindern wird durch gemeinsame Ziele beim Lernen durch

Gleichaltrige hauptsächlich gesteigert?

- a) Ihre Abhängigkeit von externen Belohnungen
- b) Engagement und Ausdauer
- c) Die Konkurrenz unter Gleichaltrigen
- d) Das Vermeiden von Herausforderungen
- e) Die Bevorzugung von Einzelarbeit

10. Welche Aktivität unterstützt die Motivation durch Gruppenlernen am besten?

- a) Individuelle Arbeitsblätter.
- b) Stilles Lesen ohne Interaktion.
- c) Eine Team-Schatzsuche mit gemeinsamen Zielen.
- d) Frontalunterricht durch die Lehrkraft.
- e) Ein unabhängiger Test.

Antwortschlüssel

Hinweis zur Korrektur: Im bereitgestellten türkischen Text waren die Antworten für Frage

2 und Frage 8 fehlerhaft angegeben (2.c statt 2.b und 8.b statt 8.c). Dies wurde im folgenden deutschen Antwortschlüssel fachlich korrigiert.

- 1: b
- 2: b (korrigiert)
- 3: c
- 4: c
- 5: b
- 6: b
- 7: b
- 8: c (korrigiert)
- 9: b
- 10: c

6.10.LITERATURVERZEICHNIS

- Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Prentice Hall.
- Barros-Blanco, A., Estévez, N., & Iglesias, M. (2022). Peer interaction and collaborative learning in early childhood education. **Learning and Instruction**, 80, Article 101620.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101620>
- Brock, M. E., & Huber, H. B. (2017). Are peer-mediated interventions effective for students with disabilities? A systematic review. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, 42(2), 107–125.
<https://doi.org/10.1177/1540796917693313>
- Chang, Y.-C., Locke, J., & McCune, L. (2020). Peer-mediated interventions for young children with developmental disabilities: What, how, and why they work. **Journal of Early Childhood Research**.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7666255/>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Pre-school emotional competence: Pathway to social competence? **Child Development**, 74(1), 238–256.
[<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>](<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>)
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Ed.), **Handbook of child psychology and developmental science** (7th ed., pp. 610–656). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). **Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding**. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. **Australian Journal of Teacher Education**, 41(3), 39–54.

- <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gottfried, M. A., Garcia, E., & Kim, H. Y. (2019). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. **Educational Studies**, 45(5), 593–612.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509779>
 - Howe, C., & Mercer, N. (2017). Children's social development, peer interaction and classroom learning. **Research Papers in Education**, 32(4), 481–498.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225800>
 - Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, 38(5), 365–379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
 - Kolář, Z. (2012). **Pedagogika**. Grada.
 - Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2009). **Respektovat a být respektován**. Spirála.
 - Ledford, J. R., & Wolery, M. (2015). Peer modeling and peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder in inclusive settings: A systematic review. **Journal of Early Intervention**, 37(3), 177–199.
<https://doi.org/10.1177/1053815115607015>
 - Meltzoff, A. N. (2007). "Like me": A foundation for social cognition. **Developmental Science**, 10(1), 126–134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00574.x>
 - Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2013). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. **Preventing School Failure**, 57(4), 275–282.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.741575>
 - Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Peer-mediated interventions and young children with autism spectrum disorder. **Research in Developmental Disabilities**, 34(10), 3767–3778.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.003>

- Ramani, G. B. (2014). Cooperative play and problem solving in early childhood. **International Journal of Early Years Education**, 22(3), 244–259.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.958779>
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. **Review of Educational Research**, 77(4), 534–574.
<https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford Press.
- Svobodová, E. (2022). **Pravidla v mateřské škole**. Portál.
- Tenenbaum, H. R. (2019). The role of peer interaction in learning. **Educational Psychology Review**, 31(4), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09488-2>
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2015). Peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. **Early Childhood Research Quarterly**, 33, 193–205.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.05.006>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), **Handbook of competence and motivation** (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.
- Zhang, B. (2022). Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with ASD. **Translational Pediatrics**, 11, Article 95512.
<https://doi.org/10.21037/tp-22-110>

SELBSTREGULIERTE ALLTÄGLICHE LEBENSKOMPETENZEN BEI KLEINKINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF



INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung

Potenzielle Rollen der Familie oder des Betreuungspersonals in der frühen Kindheit
Fähigkeiten zur Selbstbestimmung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
Teilhabe an selbstbestimmten Aktivitäten
Selbstbestimmung in der frühen Kindheit



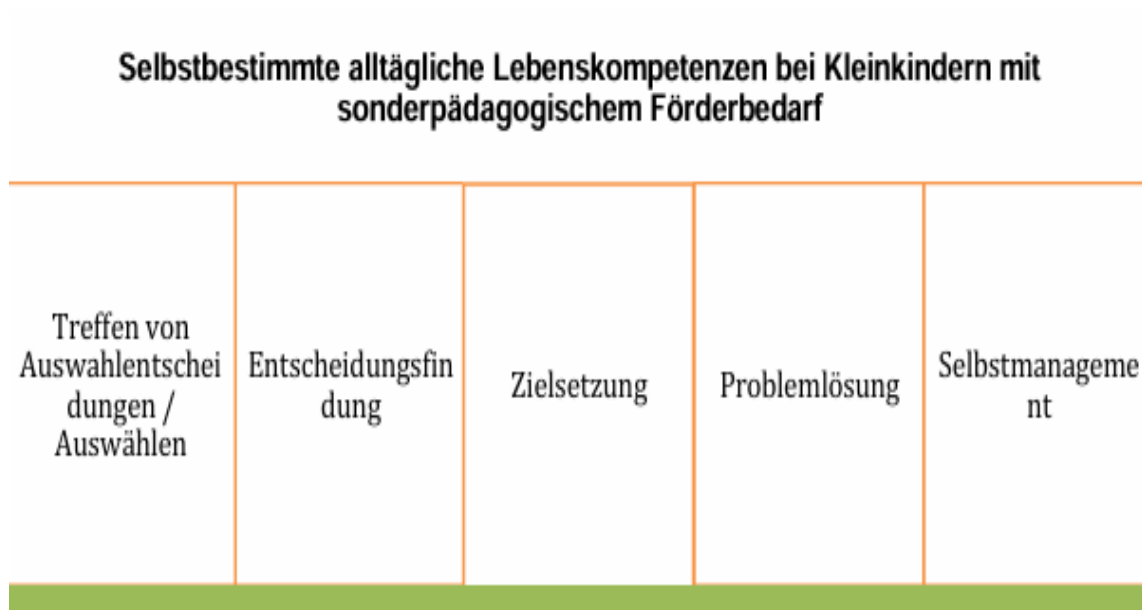
LERNERTRÄGE / LERNZIELE

Nach Abschluss dieses Moduls werden Sie:
die Fähigkeiten zur Auswahlentscheidung definieren können,
die Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung definieren können,
die Fähigkeit zur Zielsetzung definieren können, die Fähigkeiten zur Problemlösung definieren können,
die Fähigkeiten zum Selbstmanagement/zur Selbstbestimmung definieren können.

SONDERPÄDAGOGISCHES LEHRBUCH FÜR BETREUUNGSPERSONEN

Damla Altın, Ph.D. &
Bekir Fatih Meral, Ph.D.

MODUL 7



7.SELBSTREGULIERTE ALLTÄGLICHE LEBENSKOMPETENZEN BEI KLEINKINDERN MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF

7.1.Einleitung

Die Entwicklung von Fähigkeiten zur autonomen Entscheidungsfindung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein vitaler Faktor für deren Erfolg im Alltag, im sozialen Leben, in der Schule sowie in der nachschulischen Phase (Meral et al., 2022). Selbstregulation sollte nicht nur als eine bloße Fertigkeit verstanden werden, sondern vielmehr als ein essenzielles Element zur Stärkung der menschlichen Würde von Kindern mit Behinderungen. Insbesondere in der frühen Kindheit spielen Eltern oder primäre Bezugspersonen eine entscheidende Rolle bei der Selbstregulationskompetenzen dieser Kinder (Palmer et al., 2013).

Förderung der „Selbstregulation ist eine dispositionelle Eigenschaft, die sich darin manifestiert, dass eine Person als kausaler Akteur in ihrem eigenen Leben agiert. Selbstregulierte Personen (d. h. kausale Akteure) handeln im Dienste frei gewählter Ziele (Shogren et al., 2015; S. 258)“. Zu den Kernkompetenzen der Selbstregulation gehören das Auswählen, die Entscheidungsfindung, die Zielsetzung, die Problemlösung und das Selbstmanagement.

Obwohl weltweit und auch in der Türkei einige Studien über die Verantwortlichkeiten von Eltern bei der Entwicklung von Selbstregulationskompetenzen bei Kindern mit Behinderungen durchgeführt wurden, ließen sich bezüglich der spezifischen Rollen von Bezugspersonen bei der Förderung dieser Fähigkeiten im Kontext der Türkei keine experimentellen Studien finden (Carter et al., 2013; Martin et al., 2005; Meral et al., 2023; Shogren & Wehmeyer, 2017; Zheng et al., 2015).

7.2. Potenzielle Rollen von Eltern oder Bezugspersonen in der frühen Kindheit

Der Begriff „Kleinkinder“ umfasst Kinder im Alter von 3–5 Jahren, jedoch können wir frühe Selbstregulationskompetenzen im weiteren Sinne auf Kinder im Alter von 2–7 Jahren anwenden – unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht. Die frühe Kindheit ist für alle Kinder die kritischste Phase, insbesondere im Hinblick auf ihre kognitive, soziale und psychologische Entwicklung, und zwar ungeachtet dessen, ob eine Behinderung oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht.

Aus diesem Grund spielen Eltern, Pädagogen oder Bezugspersonen eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Kinder und deren Vorbereitung auf spätere Lebensphasen. Insbesondere können die potenziellen Rollen von Eltern oder Bezugspersonen darin bestehen, entweder alle Aufgaben stellvertretend für das Kind zu übernehmen oder Gelegenheiten zu bieten, die die Kinder dabei unterstützen, in der frühen Kindheit und natürlich auch in späteren Lebensphasen unabhängiger zu werden.

Daher müssen sich Eltern oder Bezugspersonen zwischen zwei Optionen entscheiden: entweder die gesamte Pflegeverantwortung zu übernehmen und alles für ihre Kinder zu tun, oder ein positives Umfeld zu schaffen, damit ihre Kinder Fähigkeiten zur selbstständigen Lebensführung entwickeln können.

Zweifelloos sollten alle Eltern über diese häufig aufgeschobene oder ignorierte Frage nachdenken: „Was wird aus meinem Kind, wenn ich nicht mehr da bin?“ Die frühe Kindheit ist die kritischste Phase für alle Kinder. Die Entscheidung, die Fähigkeiten zur selbstständigen Lebensführung oder die Selbstregulationskompetenzen von Kindern – mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – zu fördern, bedeutet keineswegs, sie sich selbst zu überlassen oder ihnen gleichgültig gegenüberzustehen. Eltern oder Bezugspersonen können ein unterstützendes Umfeld schaffen, indem sie tägliche Routinen oder Gelegenheiten etablieren, um frühe Selbstregulationskompetenzen wie das Auswählen, die Entscheidungsfindung, die Zielsetzung, die Problemlösung und das Selbstmanagement gezielt weiterzuentwickeln.

Diese Fähigkeiten bilden das Fundament, um im späteren Leben fortgeschrittenere Selbstregulationskompetenzen wie Autonomie, Selbstvertretung (Self-Advocacy), Selbstführung und Selbstbewusstsein zu unterstützen. Frühe Selbstregulationskompetenzen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Selbstregulationsfähigkeiten“ Das Lernmodul für alltägliche Lebenskompetenzen zur autonomen Entscheidungsfindung zielt darauf ab, Bezugspersonen – einschließlich Eltern und Fachkräften – darin zu unterstützen, wie sie tägliche Spiel- und Haushaltsaktivitäten als Lern- und Entwicklungschancen nutzen können.

Auf diese Weise wird Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einschließlich Autismus, geholfen, bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Lebensroutinen und Aufgaben selbstbestimmt zu agieren und eigene Entscheidungen zu treffen. Fähigkeiten im frühen Kindesalter beziehen sich im Wesentlichen auf die Entwicklung von Fähigkeiten wie Auswählen, Entscheiden, Zielsetzung, Problemlösen und Selbstmanagement von einem frühen Alter an.“

Frühe Insbesondere liegt der Fokus darauf, wie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – einschließlich Autismus – beim Ausbau ihrer Fähigkeiten zur selbstständigen Lebensführung unterstützt werden können. Zudem wird aufgezeigt, wie sie aktiv an Aktivitäten teilhaben, eigenständig interagieren und ihre alltäglichen Lebenskompetenzen im Einklang mit ihren persönlichen Interessen und Präferenzen anwenden können – stets unter Berücksichtigung der kontextuellen Gegebenheiten und

sozialen Gefüge des täglichen Lebens. . Selbstregulationskompetenzen bei Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf umfassen im Wesentlichen die Entwicklung von Fähigkeiten wie Auswählen, Entscheidungsfindung, Zielsetzung, Problemlösung und Selbstmanagement von klein auf.

1. Auswählen: Auswählen bedeutet zu entscheiden, was man aus zwei oder mehr Dingen oder Möglichkeiten möchte. Ein Beispiel hierfür ist das selbstständige Auswählen eines Gerichts von einer Speisekarte, anstatt dass eine andere Person diese Wahl stellvertretend trifft.

2. Entscheidungsfindung: Entscheidungsfindung (oder unterstützte Entscheidungsfindung) bedeutet, die Fähigkeit zu besitzen, Entscheidungen in Angelegenheiten zu treffen, die das eigene Leben betreffen. Beispiele hierfür sind Entscheidungen über den Beruf, die Gesundheitsversorgung oder finanzielle Angelegenheiten.

3. Zielsetzung : Zielsetzung bedeutet, dass eine Person ihre Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen auf das Erreichen eines Ziels ausrichtet. Ein Beispiel ist das Ergreifen aktiver Schritte zum Erreichen eines Wunschgewichts, wie das Einhalten einer Diät, regelmäßiges Training und das Sorgen für qualitativ hochwertigen Schlaf.

4. Problemlösung: Problemlösung bedeutet zu wissen, wie man mit Hindernissen umgeht, während man sich auf seine Ziele zubewegt. Ein Beispiel ist das Finden einer Lösung für eine Person, die gerade in eine neue Wohnung gezogen ist, wie und wo sie Lebensmittel, Getränke und Küchenutensilien kauft.

5. Selbstmanagement / Selbstregulation: Das Selbstmanagement, welches unter dem Oberbegriff der Selbstregulation klassifiziert wird, bedeutet, eigene Entscheidungen treffen und die eigene Arbeit selbst organisieren zu können, ohne dass andere einem sagen müssen, was zu tun ist. Ein Beispiel hierfür ist das Erledigen von Aufgaben basierend auf einer täglichen Routine mit nur minimaler oder völlig ohne Unterstützung.

7.4 TEILNAHME AN SELBSTREGULIERTEN

Selbstreguliertes Lernen wird als ein Prozess definiert, bei dem Individuen die Initiative ergreifen, um ihren eigenen Lernbedarf festzustellen, Ziele zu setzen, Ressourcen zu identifizieren und ihren Fortschritt zu bewerten (Knowles, 1975; Almueh et al., 2025). Die Herangehensweise bei Kleinkindern – sowohl bei solchen mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf als auch bei typisch entwickelten Kindern – kann dabei weniger komplex und pragmatischer gestaltet sein.

Die Teilnahme an selbstregulierten Lernaktivitäten ist ein Prozessmanagement, welches das selbstständige oder unterstützte Initiieren, Aufrechterhalten und Abschließen einer Aktivität umfasst, gleichzeitig aber auch voraussetzt, dass das Kind als kausaler Akteur innerhalb dieser Aktivität agiert. Selbstregulierte Lernaktivitäten, die von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – einschließlich Autismus – durchgeführt werden, zielen darauf ab, die Autonomie und die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung der Kinder durch die Teilhabe an verschiedenen selbstgesteuerten Lernprozessen zu fördern.

Die Teilnahme an selbstregulierten Lernaktivitäten umfasst in der Regel das Initiieren, Aufrechterhalten und Abschließen einer Aufgabe – entweder eigenständig oder mit Unterstützung einer moderierenden Begleitung (Facilitator) während der Aktivität. Der Einsatz von selbstregulierten Lernaktivitäten basiert auf den Grundlagen der Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory), insbesondere auf den Prinzipien

der intrinsischen Motivation (Ryan & Deci, 2000). Die Komponenten selbstregulierter Lernstrategien sind in erster Linie die Selbstinitiierung, die Selbstregulation (über die "Die Rolle von Eltern, Praktikern oder Bezugspersonen ist die eines Facilitators (einer moderierenden Begleitung); dies beinhaltet das Bereitstellen von interner Kontrollüberzeugung/Locus of Control), die Selbstmotivation (intrinsische Motivation) sowie die Selbstverstärkung durch das Bewusstsein für die erfüllten Aufgaben. Während dieser selbstgesteuerten Lernaktivitäten agieren Kinder – mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – als kausale Akteure während der Intervention oder bei der Durchführung der Aktivitäten (Shogren et al., 2015).

Die Rolle von Eltern, Praktikern oder Bezugspersonen ist die eines Facilitators; dies beinhaltet das Bereitstellen von Unterstützung oder Hilfestellung (Scaffolding) nur dann, wenn die lernende Person bei konkurrierenden Aufgaben oder Aktivitäten zusätzliche Hilfe benötigt. Die Rolle von Eltern, Praktikern oder Bezugspersonen ist die eines Facilitators (einer moderierenden Begleitung); dies beinhaltet das Bereitstellen von Unterstützung oder Hilfestellung, wenn die lernenden Personen beim Abschließen der Aufgaben oder Aktivitäten zusätzliche Hilfe benötigen. Beispielsweise kann eine Bezugsperson, die die Rolle einer moderierenden Begleitung (Facilitator) übernimmt, an einer selbstgesteuerten Lernaktivität teilhaben oder das Zielverhalten in das Incidental Teaching (Gelegenheitslernen) integrieren.

Das Incidental Teaching ist eine evidenzbasierte Praxis und eine auf der Angewandten Verhaltensanalyse (ABA) basierende, natürliche Verhaltensstrategie, bei der Lerngelegenheiten ausgehend von den Interessen der Kinder in natürlichen Umgebungen oder alltäglichen Routinen initiiert werden. Während der selbstgesteuerten Lernaktivität bereitet die Bezugsperson zunächst eine Ecke für Auge-Hand Koordination oder eine Station für frühkindliche (vorkognitive) Fertigkeiten vor; diese Station kann Puzzles, Legosteine und Jenga-Holzblöcke umfassen. Unterstützung oder Hilfestellung, wenn die lernenden Personen beim Abschließen der Aufgaben oder Aktivitäten Das Kind – ob mit Behinderung, sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit typischer Entwicklung – wählt basierend auf seiner Fähigkeit zur autonomen Entscheidungsfindung und Auswahl eines dieser drei Elemente aus (es kann sich beispielsweise dafür entscheiden, ein Legomodell anhand einer Vorlage nachzubauen).

Anschließend beginnt, führt und vollendet es das Legoprojekt, angetrieben durch intrinsische Motivation. Das Kind reguliert sich selbst über seine interne Kontrollüberzeugung (Locus of Control), um den Schritten der jeweiligen Aktivität zu folgen und diese abzuschließen. Am Ende der Aktivität, mit der Fertigstellung des Legobauwerks, sieht das Kind das Ergebnis seiner Arbeit und belohnt sich psychologisch selbst (Selbstverstärkung ohne greifbare, materielle Verstärker, d. h. intrinsische Verstärkung und Motivation).

Die Bezugsperson, die die Rolle der moderierenden Begleitung einnimmt, beobachtet zunächst das Kind sowie dessen Aktivitäten und bietet zusätzliche Unterstützung (Scaffolding) nur dann an, wenn das Kind extra Hilfe benötigt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Kind zum kausalen Akteur der Handlung wird, während die Bezugsperson während der Durchführung oder des Abschlusses der Aktivitäten die Rolle des Facilitators übernimmt.

7.5. SELBSTREGULATION IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Stellen Sie sich vor, Sie wachen eines Morgens auf und stellen fest, dass jemand Ihre Möbel umgestellt, jede Aktivität für Ihren Tag geplant und alle Entscheidungen in Ihrem Namen getroffen hat. Wie würden Sie sich fühlen, wenn eine andere Person bestimmen

würde, was Sie anziehen, wann Sie Ihre Zähne putzen und was Sie zum Frühstück essen (Erwin et al., 2009)? In einer solchen Situation würden die meisten Menschen einen Kontrollverlust sowie Gefühle der Unzulänglichkeit oder Wertlosigkeit erleben. Der Grund dafür ist, dass die Fähigkeit, eigene Entscheidungen und Wahlen bezüglich des eigenen Lebens zu treffen, einen fundamentalen Aspekt des Menschseins darstellt. Für alle Individuen, ob mit oder ohne Behinderung, erhöht das Steuern des eigenen Lebens im Einklang mit persönlichen Präferenzen und Wünschen die Lebensqualität (Lachapelle, 2005; Wehmeyer, 2020).

In der Literatur wird der Befund, dass mehr Auswahlmöglichkeiten die Lebensqualität verbessern, durch das Konzept der „Selbstbestimmung“ erklärt. Die Selbstbestimmung, die als ein grundlegendes Menschenrecht anerkannt ist, wird von Shogren et al. (2015) wie folgt definiert: eine dispositionale Eigenschaft, die daraus entsteht, dass eine Person in ihrem eigenen Leben als ursächlicher Akteur handelt. Ursächliche Einflussnahme bedeutet, dass eine Person Ereignisse in ihrem Leben selbst hervorruft oder deren Entstehung beeinflusst, anstatt von anderen. „Selbstregulation ist eine dispositionelle Eigenschaft, die sich darin manifestiert, dass eine Person als kausaler Akteur in ihrem eigenen Leben agiert. Kausale Handlungsfähigkeit bedeutet, dass ein Individuum Ereignisse in seinem Leben selbst erschafft oder deren Eintreten bewirkt, anstatt von anderen oder durch äußere Kräfte gesteuert zu werden. Selbstregulierte Personen (d. h. kausale Akteure) handeln im Dienste frei gewählter Ziele. Selbstbestimmte Handlungen ermöglichen es einer Person, der kausale Akteur im eigenen Leben zu sein.“ Allgemeiner ausgedrückt kann Selbstregulation als die Fähigkeit von Individuen definiert werden, nach eigenem Willen zu handeln.

Mit der Ausweitung der Rechte von Menschen mit Behinderungen wurden Ansätze, die einst deren Defizite und Einschränkungen betonten, durch Perspektiven abgelöst, die sich auf ihre Stärken konzentrieren. Menschen mit Behinderungen spielen heute eine entscheidende Rolle in allen Bereichen ihres Lebens – von einfachsten alltäglichen Entscheidungen, wie der Wahl der anzuziehenden Socken, bis hin zu komplexeren Entscheidungen wie der Berufswahl. Selbstbestimmte Individuen setzen sich Ziele und verfolgen diese, um die gewünschten Veränderungen in ihrem Leben zu realisieren (Shogren & Raley, 2022).

Es wäre jedoch falsch, dies mit vollständiger Unabhängigkeit gleichzusetzen. Selbstregulation bedeutet nicht, dass Individuen alles alleine tun müssen; vielmehr drückt sie die Fähigkeit aus, nach eigenen Präferenzen zu handeln, während bei Bedarf auf Unterstützung aus der Umwelt zurückgegriffen wird (Shogren et al., 2015). Obwohl der Begriff „Selbstregulation“ häufig mit dem Übergang von Jugendlichen mit Behinderungen ins Erwachsenenalter assoziiert wird, betonten Wehmeyer und Field (2007) die kritische Bedeutung eines lebenslangen, bildungsorientierten Ansatzes zur Selbstbestimmung und wiesen darauf hin, dass die entsprechenden Fähigkeiten von klein auf gefördert werden sollten.

Doch wie genau sehen Selbstregulationskompetenzen in der frühen Kindheit aus? Welche beobachtbaren Merkmale der Selbstführung lassen sich bei Kleinkindern feststellen? Die Entwicklung der Selbstführung in der frühen Kindheit ist ein ganzheitlicher Prozess, der durch das entstehende Selbstbewusstsein des Kindes und seine zunehmende Fähigkeit, die Umwelt zu kontrollieren, geprägt wird. Im Zentrum dieses Prozesses stehen das Selbstbewusstsein, das damit beginnt, dass sich das Kind als ein von seinen Bezugspersonen getrenntes Individuum wahrnimmt, sowie das Selbstwissen, das es ihm ermöglicht, seine eigenen Fähigkeiten und Grenzen zu verstehen. Die Wahrnehmung von Kleinkindern bezüglich ihrer Fähigkeiten ist möglicherweise noch nicht völlig präzise; sie neigen dazu, ihre Kompetenzen zu überschätzen. Das Erkennen in dieser Phase, dass

Erfolg das Ergebnis von Anstrengung und nicht von Zufall ist, bildet jedoch ein wichtiges Fundament für zukünftiges Selbstvertrauen und starke Selbstregulationskompetenzen. Kinder setzen dieses sich entwickelnde Bewusstsein durch Fähigkeiten zum Auswählen und zur Problemlösung in die Tat um.

Obwohl ihre frühen Auswahlentscheidungen meist momentane Präferenzen widerspiegeln, beginnen Kinder mit der Sprachentwicklung, ihre Entscheidungen klarer zu artikulieren. Zudem erproben Kinder im Spiel zukunftsorientierte Fähigkeiten wie Zielsetzung und Zielerreichung. Auf diese Weise ermöglicht das Spiel ihnen zu lernen, ihr eigenes Leben zu steuern und zum „Hauptcharakter“ ihrer eigenen Lebensgeschichte zu werden (Palmer et al., 2017). Die Selbstregulation besteht aus mehreren grundlegenden Teilkompetenzen. Im Folgenden werden die Kernkomponenten der Selbstregulation – namentlich das Auswählen, die Entscheidungsfindung, die Zielsetzung, die Problemlösung und das Selbstmanagement – erläutert.

Das Auswählen

Das Auswählen beinhaltet in seiner einfachsten Form das Äußern einer Präferenz zwischen zwei oder mehr Alternativen (Shogren & Wehmeyer, 2017). Bei Kleinkindern werden die verfügbaren Optionen in der Regel von den Erwachsenen in ihrer Umgebung kontrolliert. Dennoch müssen Kleinkindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf Gelegenheiten zum Auswählen geboten werden, damit sie beginnen, eigene Präferenzen zu entwickeln und zu entscheiden, was sie mögen und was nicht.

Die Unterstützung dieses Auswahlprozesses in der frühen Kindheit trägt zudem entscheidend dazu bei, der Entwicklung von erlernter Hilflosigkeit in späteren Jahren vorzubeugen (Palmer et al., 2013). Kindern Gelegenheiten zu geben, die Spiele, die sie spielen möchten, die Spielzeuge, die sie verwenden, vey die Kleidung, die sie tragen möchten, selbst auszuwählen, ist einer der effektivsten Wege, um die Entwicklung von Entscheidungskompetenzen zu fördern.

7.5.1.Die Entscheidung

Eine Entscheidung ist ein Urteil darüber, welche Lösung zu einem bestimmten Zeitpunkt am besten geeignet ist. Der Prozess der Entscheidungsfindung beginnt mit der Problemlösung und endet mit dem Treffen einer Wahl; das bedeutet, er ist abgeschlossen, wenn das Individuum die Alternative auswählt, die am besten zu seinem Ziel passt. Obwohl sie Ähnlichkeiten mit dem bloßen Auswählen aufweist, ist die Entscheidungsfindung ein wesentlich komplexerer Prozess (Wehmeyer & Shogren, 2017).

Während das Auswählen lediglich das Heraussuchen einer Option aus verschiedenen Alternativen umfasst, erfordert die Entscheidungsfindung das Evaluieren der Optionen, das Berücksichtigen potenzieller Konsequenzen, das In-Beziehung-Setzen dieser Konsequenzen mit den eigenen Zielen sowie die bewusste Auswahl der am besten geeigneten Alternative. In diesem Sinne kann das Auswählen als ein Vorläufer der Entscheidungsfindung angesehen werden. Die Problemlösung ist eine wichtige Komponente des Entscheidungsprozesses.

Wenn beispielsweise ein Kind bemerkt, dass die Schlange an der Rutsche auf dem Spielplatz zu lang ist, und unter Berücksichtigung von Faktoren wie Wartezeit, verfügbaren Alternativen und persönlichen Präferenzen die Schaukeln als eine zugänglichere und bevorzugte Option auswählt, demonstriert es bereits in jungen Jahren

Fähigkeiten der zielgerichteten Handlung. Die Entscheidungsfindungskompetenzen bei Kleinkindern können gefördert werden, indem man sie dazu ermutigt, Alternativen in alltäglichen Problemsituationen abzuwägen, potenzielle Konsequenzen zu diskutieren und die Gründe für ihre Entscheidungen zu artikulieren. Leitfragen wie „Was sollten wir deiner Meinung nach zuerst tun?“ oder „Was könnte passieren, wenn wir dies auswählen?“ können die Denkprozesse der Kinder aktivieren und eine fundiertere Entscheidungsfindung unterstützen (Agran et al., 2003).

7.5.2.Zielsetzung

Ziele spielen eine zentrale Rolle in den Theorien und praktischen Anwendungen der Selbstregulation. Der Prozess der Zielsetzung umfasst mehrere Schritte, wie das Definieren eines klaren Ziels, das Evaluieren bestehender Optionen und das Entscheiden, welches Ziel verfolgt werden soll (Palmer et al., 2017). Eine effektive Zielsetzung betont das Festlegen von spezifischen, messbaren und zeitlich begrenzten Zielen.

Bei Kleinkindern werden Ziele in der Regel von Erwachsenen vorgegeben. Jedoch können Kinder selbst im frühen Kindesalter in verschiedene Aspekte des Zielsetzungsprozesses einbezogen werden, wie etwa beim Verstehen des Ziels, beim Auswählen aus verschiedenen Optionen und beim Äußern ihrer persönlichen Präferenzen (King-Sears & Carpenter, 2005). Mit zunehmendem Alter übernehmen sie eine aktivere Rolle beim Setzen eigener Ziele und beim Treffen von Entscheidungen darüber, was sie erreichen möchten (Wehmeyer & Palmer, 2000).

Wenn eine erwachsene Person beispielsweise ein einfaches und konkretes Ziel formuliert wie „Heute werden wir ein dreiteiliges Puzzle fertigstellen“, kann das Kind darin unterstützt werden, zu verstehen, ne ne das Ziel ist, wie der Erfolg aussieht und welche Schritte dafür notwendig sein könnten. Das Kind dazu zu ermutigen, über das Ziel nachzudenken (z. B. indem es die benötigten Teile identifiziert oder beschreibt, wie das fertige Puzzle aussehen wird), hilft dabei, die Fähigkeiten zur Zielsetzung bereits in jungen Jahren zu entwickeln.

7.5.3.Die Problemlösung

Die Problemlösung (Problem Çözme) umfasst die Anstrengungen und Verhaltensweisen, die Kinder zeigen, wenn sie versuchen, ein Ziel zu erreichen, dabei auf ein Hindernis stoßen und sich unsicher sind, wie sie fortfahren sollen. Die Entwicklung von Problemlösekompetenzen beginnt, wenn Kinder zu verstehen lernen, dass unterschiedliche Situationen auch unterschiedliche Fähigkeiten erfordern. Mit der Zeit erfahren Kinder, dass einige Ergebnisse durch ihre eigenen Anstrengungen beeinflusst werden können, während andere von Umweltfaktoren abhängen (Wehmeyer & Shogren, 2020).

Das Fundament für komplexe Problemlösekompetenzen wird bereits im Säuglingsalter gelegt. Der Strategieeinsatz von Kleinkindern beschränkt sich jedoch in der Regel auf einfache Probleme mit einer einzigen Lösung. In dieser Phase fällt es Kindern oft noch schwer, das Gelernte auf neue Situationen zu übertragen; bei der Lösung komplexerer Probleme sind sie meist bis zu einem Alter von etwa 7–9 Jahren auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen (Chen et al., 2000).

Wehmeyer und Palmer (2000) betonen, dass Erwachsene Kindern nicht nur Gelegenheiten zum Auswählen bieten, sondern sie auch dabei anleiten sollten, Probleme überhaupt zu erkennen und einfache Lösungen dafür zu generieren. Im Vorschulalter sind viele Kinder

in der Lage, an grundlegenden Aktivitäten zur Problemlösung teilzunehmen. Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen jedoch oft eine strukturiere und zielgerichtete Unterstützung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln.

Der Einsatz von konkreten Gegenständen und visuellen Hilfsmitteln kann sich bei der Förderung von Problemlösekompetenzen als äußerst effektiv erweisen. Wenn beispielsweise zwei Kinder dasselbe Spielzeug haben möchten, kann eine pädagogische Fachkraft sie anleiten, indem sie Fragen stellt wie: „Was ist das Problem?“, „Wie können wir diese Situation lösen?“ und „Was könnte passieren, wenn wir uns für diese Lösung entscheiden?“. Eine solche Unterstützung erleichtert es den Kindern, Lösungen zu finden, potenzielle Konsequenzen abzuwägen und ihr eigenes Verhalten zu regulieren.

7.5.4.Selbstmanagement

Das Selbstmanagement (oder die Selbstführung), welches unter dem Oberbegriff der Selbstregulation klassifiziert wird, bezeichnet die Fähigkeit einer Person, ihre eigenen Handlungen zu regulieren, indem sie zielgerichtete Verhaltensweisen initiiert, überwacht und bewertet, und ihre Pläne bei Bedarf anpasst, um selbst gewählte Ziele zu erreichen (Shogren et al., 2017).

Um die Entwicklung von Selbstregulationskompetenzen bei Kindern zu unterstützen, werden in der Regel vier grundlegende Strategien eingesetzt: die antecedente Stimulus- bzw. Hinweisreiz-Ebene (Antecedent Prompting), die Selbstüberwachung (Self-Monitoring), die Selbstbewertung (Self-Evaluation) und die Selbstverstärkung (Self-Reinforcement) (Shogren & Wehmeyer, 2017). Die antecedente Hinweisreiz-Ebene umfasst den Einsatz visueller oder auditiver Signale, die es Kindern erleichtern, die notwendigen Schritte für eine Aufgabe oder Aktivität zu initiieren.

Wenn beispielsweise jeder Schritt einer Fertigkeit durch visuelle Hilfsmittel dargestellt wird, kann das Kind diesen Hinweisen folgen und die Aufgabe ohne die Anleitung eines Erwachsenen abschließen. Die Selbstüberwachung bezieht sich auf die Fähigkeit des Kindes, die eigene Leistung in Bezug auf eine bestimmte Fertigkeit zu beobachten und zu dokumentieren. Ein Kind, das beispielsweise nach dem Ausführen jedes Schrittes einen Aufkleber auf eine Checkliste klebt, kann selbstständig nachverfolgen, welche Aufgaben erledigt wurden und wie viel Fortschritt erzielt wurde.

Die Selbstbewertung beinhaltet die Interpretation der eigenen Leistung durch die Evaluierung der mittels Selbstüberwachung gewonnenen Informationen. Die Selbstverstärkung wiederum bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, den eigenen Fortschritt basierend auf dieser Bewertung positiv zu verstärken. So kann ein Kind beispielsweise eine verbale Verstärkung leisten, indem es sagt: „Ich war sehr gut; ich bin stolz auf mich“, oder sich selbst mit einer geliebten Aktivität belohnen, wenn es sein Ziel erreicht hat (Shogren, 2013).

Tabelle 24: Rahmenwerk für selbstbestimmte (SD) Fähigkeiten im Alltag

SD-Komponente	Akademische Definition	Pädagogische Strategie	Anwendungsbeispiel in der frühen Kindheit
Entscheidungsfindung (Choice-Making)	Die Handlung, basierend auf persönlichen Vorlieben zwischen zwei oder mehr verfügbaren Optionen zu wählen.	Naturalistischer Unterricht: Anbieten strukturierter Wahlmöglichkeiten während alltäglicher Aktivitäten (z. B. Zwischenmahlzeit, Spielzeit).	Ein Kind zeigt auf ein bestimmtes Spielzeug oder wählt zwischen zwei Hemden aus, die es anziehen möchte.
Entschlussfassung (Decision-Making)	Ein kognitiver Prozess höherer Ordnung, der die Analyse von Alternativen und deren möglichen Konsequenzen beinhaltet.	Visuelle Unterstützung (Visual Scaffolding): Nutzung visueller „Wenn-Dann“-Karten, um die Ergebnisse verschiedener Entscheidungen aufzuzeigen.	Sich dafür entscheiden, eine Jacke anzuziehen, weil das Kind versteht, dass ihm sonst kalt wird.
Zielsetzung (Goal-Setting)	Identifizieren eines gewünschten Ergebnisses und Festlegen der erforderlichen Handlungen, um dieses zu erreichen.	SDLMI-Modell: Kollaborative Zielsetzung, bei der das Kind identifiziert: „Was möchte ich lernen?“	Ein Kind beschließt, selbstständig zu lernen, wie man den Reißverschluss der eigenen Jacke schließt.
Problemlösung (Problem-Solving)	Erkennen eines Hindernisses auf dem Weg zu einem Ziel und Entwickeln einer Lösung, um dieses zu überwinden.	Kognitive Impulsgebung: Stellen offener Fragen wie „Was ist das Problem?“ und „Was können wir tun?“	Nutzung eines Hockers, um das Waschbecken zu erreichen, wenn das Kind merkt, dass es nicht an den Wasserhahn kommt.
Selbstmanagement (Self-Management)	Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen im Hinblick auf ein Ziel zu überwachen, zu bewerten und zu steuern.	Selbstüberwachungswerkzeuge: Nutzung visueller Checklisten oder digitaler Aufforderungen (VR/XR), um die Aufgabenerledigung zu verfolgen.	Ein Kind prüft einen visuellen Ablaufplan, um von „Händewaschen“ zu „Am Tisch sitzen“ überzugehen.

7.6.ZUSAMMENFASSUNG

Die Integration von Selbstregulationskompetenzen in die täglichen Lebensroutinen von Kleinkindern sonderpädagogischem Förderbedarf repräsentiert einen Paradigmenwechsel von der passiven Pflege hin zur aktiven Handlungsfähigkeit. Basierend auf der Theorie der kausalen Handlungsfähigkeit (Causal Agency Theory) und der Selbstregulationstheorie betont dieser Ansatz, dass Kinder – unabhängig von ihrer Form der Beeinträchtigung – darin unterstützt werden müssen, die Hauptakteure ihres eigenen Lebens zu werden.

Der Fokus geht weit über die bloße Erfüllung einfacher Aufgaben hinaus; er liegt auf der Gestaltung und Umsetzung pädagogischer Rahmenbedingungen, die auf die Entwicklung von fünf zentralen selbstbestimmten Kompetenzen abzielen: Auswählen, Entscheidungsfindung, Zielsetzung, Problemlösung und Selbstführung/Selbstmanagement. Die Reise in Richtung Selbstregulation beginnt mit dem Auswählen. In der frühen Kindheit stellt dies den grundlegendsten Ausdruck von Autonomie dar. Indem pädagogische Fachkräfte dem Kind zwei oder mehr Optionen anbieten – wie etwa die Auswahl eines bestimmten Spielzeugs oder Kleidungsstücks –, ermöglichen sie ihm, ein Gefühl der Kontrolle über seine unmittelbare Umgebung zu entwickeln.

Wenn das Kind jedoch zur Stufe der Entscheidungsfindung übergeht, steigen die kognitiven Anforderungen. Im Gegensatz zum einfachen Auswählen erfordert die Entscheidungsfindung, dass das Kind das „Für und Wider“ abwägt und die Konsequenzen seines Handelns antizipiert. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie mit intellektuellen und entwicklungsbedingten Beeinträchtigungen wird dieser Prozess häufig durch visuelle Hilfsmittel und „Was-wäre-wenn“-Szenarien unterstützt; dadurch wird der Übergang von reaktiven Präferenzen zu vorausschauendem Denken gewährleistet. Die Zielsetzung fungiert als innerer Kompass für selbstbestimmtes Verhalten. Sie beinhaltet das Festlegen eines gewünschten zukünftigen Zustands (z. B. „Ich möchte mir alleine die Hände waschen“) und das Überwachen des Fortschritts in Richtung dieses Ziels. Dieser Prozess ist von Natur aus eng mit der Problemlösung verknüpft.

Wenn ein Kind auf ein Hindernis stößt – wie ein zu hohes Waschbecken oder einen klemmenden Seifenspender –, ermöglichen es ihm die Problemlösekompetenzen, das Hindernis zu identifizieren und nach einer Lösung zu suchen, anstatt in den Zustand der „erlernten Hilflosigkeit“ zu verfallen. Pädagogische Fachkräfte spielen hier eine entscheidende Rolle, indem sie die Umgebung „scaffolden“ (unterstützend strukturieren); anstatt das Problem stellvertretend für das Kind zu lösen, ermutigen sie es, als der Akteur zu handeln, der die Lösung selbst herbeiführt.

Das ultimative Ziel für jedes Kind – sei es mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit typischer Entwicklung – ist Selbstregulation und Inklusion. Der Höhepunkt dieser Fähigkeiten ist das Selbstmanagement (oder die Selbstführung). Ein selbstreguliertes Kind kann mithilfe von Werkzeugen wie visuellen Checklisten oder digitalen Anleitungen (wie VR- oder XR-Technologien) seine eigenen Aktivitäten initiieren, überwachen und anpassen.

Diese Transformation von der externen Steuerung durch Erwachsene hin zur internen Selbstregulation ist das prägendste Merkmal der professionellen Praxis in der Sonderpädagogik. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vermittlung dieser Fähigkeiten in der frühen Kindheit nicht nur den akademischen Erfolg betrifft; sie ist eine kritische Intervention für die soziale Inklusion.

Indem wir die Selbstbestimmung in jungen Jahren fördern, geben wir Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die notwendigen Werkzeuge an die Hand, um sich im Gesundheitswesen, in der Bildung und im gesellschaftlichen Leben in Würde zu bewegen. Der Übergang vom bloßen Empfänger von Pflegeleistungen hin zum Architekten des eigenen Schicksals steigert die langfristige Lebensqualität erheblich und

befähigt Menschen mit Behinderungen, in einer zunehmend komplexer werdenden Welt autonome Entscheidungen zu treffen.

7.7.FRAGEN

1. Was ist das grundlegende definierende Merkmal von „Entscheidungsfindung“ im Rahmen der Selbstregulation?

- a) Die Analyse langfristiger rechtlicher Konsequenzen einer Handlung.
- **b) Das Treffen einer Wahl aus zwei oder mehr verfügbaren Optionen.**
- c) Das Abweichen ohne Abweichung von einem vorgegebenen Zeitplan.
- d) Das Erreichen vollständiger Unabhängigkeit ohne Unterstützung durch Bezugspersonen.
- e) Das Auswendiglernen einer Liste von alltäglichen Routinen.

2. Warum wird im Kontext der frühkindlichen Sonderpädagogik die „Entscheidungsfindung“ als ein Meilenstein angesehen?

- a) Weil sie das höchste Niveau an kognitiver Abstraktion erfordert.
- b) Weil sie die Notwendigkeit einer elterlichen Aufsicht vollständig eliminiert.
- **c) Weil sie es dem Kind ermöglicht, seinen eigenen Willen zu äußern und seine Umwelt zu kontrollieren.**
- d) Weil sie nur bei Kindern mit hoher verbaler Intelligenz angewendet werden kann.
- e) Weil sie sich ausschließlich auf akademische Ergebnisse konzentriert.

3. Was ist der Unterschied zwischen „Entscheidungsfindung“ und „Auswählen“ im klinischen bzw. pädagogischen Kontext?

- a) Die Entscheidungsfindung beinhaltet keine Präferenzen.
- **b) Die Entscheidungsfindung erfordert das Abwägen der potenziellen Konsequenzen jeder Option.**
- c) Das Auswählen ist ein komplexerer kognitiver Prozess als die Entscheidungsfindung.
- d) Die Entscheidungsfindung wird nur in der Berufsausbildung angewendet.
- e) Es gibt keinen funktionellen Unterschied zwischen beiden Begriffen.

4. Ein Schüler stellt fest, dass das Tragen eines schweren Mantels im Sommer dazu führt, dass er stark schwitzt. Zu welchem Teil der Selbstregulationskomponenten gehört diese Bewertung?

- a) Problemidentifikation.
- b) Zielsetzung.
- **c) Entscheidungsfindung (Bewertung der Konsequenzen).**
- d) Passives Lernen.
- e) Auswendiglernen.

5. Das „Modell des selbstregulierten Lernens“ betont, dass Entscheidungsfindung Folgendes ist:

- a) Eine Fähigkeit, die nicht gelehrt werden kann.
- b) Ein Prozess, bei dem die Lehrkraft alle endgültigen Anpassungen vornimmt.
- **c) Ein kooperativer Prozess, bei dem sich das Kind in Richtung selbstreguliertes Lernen entwickelt.**
- d) Ein Prozess, der nur für Kinder ohne geistige Beeinträchtigung gilt.
- e) Ein Prozess, der sich ausschließlich auf das Verhalten im Klassenzimmer konzentriert.

6. Was ist bei der „Zielsetzung“ der erste praktische Schritt für ein kleines Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

- a) Die Bewertung der Leistung anderer Personen.
- **b) Die Bestimmung eines spezifischen, gewünschten Ergebnisses (z. B. „Ich möchte meine Schuhe zubinden“).**
- c) Das Schreiben eines 5-Jahres-Karriereplans.
- d) Das Fordern einer Belohnung vor dem Beginn.

- e) Das Ignorieren des aktuellen Leistungsniveaus.
7. Wenn ein Kind bemerkt, dass ein Puzzleteil nicht passt, und es in eine andere Richtung dreht, zeigt es:
- a) Problemlösung.
 - b) Einen Mangel an Fokus.
 - c) Einen zufälligen Erfolg.
 - d) Umweltabhängigkeit.
 - e) Auswendiglernen.
8. In der Selbstregulationstheorie ist Problemlösung mit der „kausalen Handlungsfähigkeit“ verknüpft, weil:
- a) Sie das Kind zu einem passiven Beobachter macht.
 - b) Das Kind lernt, dass es als Akteur handeln kann, um eine Situation zu verändern.
 - c) Sie auf äußerem Zufall basiert.
 - d) Sie sich auf die historischen Ursachen von Behinderungen konzentriert.
 - e) Sie ein rein mechanischer Reflex ist.
9. „Selbstführung“ kann am besten wie folgt definiert werden:
- a) Dem Zeigen der Richtung durch die Lehrkraft zu folgen.
 - b) Die Fähigkeit, die eigenen Gedanken und Handlungen im Hinblick auf ein Ziel zu überwachen und zu steuern.
 - c) Die Fähigkeit, in einer geraden Linie zu laufen.
 - d) Die vollständige Isolation von sozialen Gruppen.
 - e) Der Widerstand gegen jegliche Form von Bildung.
10. Ein Schüler, der seinen Rucksack anhand einer visuellen Checkliste selbst packt, praktiziert:
- a) Auswendiglernen.
 - b) Selbstführung im täglichen Leben.
 - c) Passive Anpassung.
 - d) Reine sensorische Integration.
 - e) Tatenlose Zielsetzung.

Antwortschlüssel

1. b | 2. c | 3. b | 4. c | 5. c | 6. b | 7. a | 8. b | 9. b | 10. b

7.8.LITERATURVERZEICHNIS

- 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.
- Almufleh, B., Abu Obaid, A., Alghamdi, N., & Alothaim, N. (2025). Self-Directed Learning Activities Implemented by Undergraduate Dental Students in King Saud University, Saudi Arabia: A Cross-Sectional Study. *Advances in Medical Education and Practice*, 16; 675-684. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S509568>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, K. C., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(2), i–96.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., & Summers, J. A. (2009). How to Promote Self-Determination for Young Children with Disabilities: Evidenced-Based Strategies for Early Childhood Practitioners and Families: Evidenced-Based Strategies for Early Childhood Practitioners and Families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.
- King-Sears M. E., Carpenter S. L. (2005). Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities. In Wehmeyer M. L., Agran M. (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities: Teaching students using innovative and research-based strategies* (pp. 235–253). Boston, MA: Pearson.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge; 1975.7.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 49(Pt 10), 740–744. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>
- Martin, J. E., Woods, L. L., Sylvester, L., & Gardner, J. E. (2005). A Challenge to Self-Determination: Disagreement Between the Vocational Choices Made by Individuals

- with Severe Disabilities and Their Caregivers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 147–153. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.147>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2022). Parental habitus in promoting self-determination of children with/without intellectual and developmental disabilities in Türkiye. *Research in Developmental Disabilities*, 131, 104347. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104347>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2023). Parenting Styles and Practices in Enhancing Self-Determination of Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual And Developmental Disabilities*, 128(4), 282-301. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.4.282>
- Palmer, S., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. (2013). Building a foundation for self-determination in early childhood: An inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. J. (2013). *Foundations for self-determination in early childhood: An inclusive model for children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38–47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *The development of self-determination during childhood*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 71–88). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shogren, K. A. (2013). *Self-determination and transition planning*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2015). *Reconceptualizing a functional model of self-determination. Remedial and Special Education*, 36(4), 255–264.

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263. <https://doi.org/10.1177/215416471505000302>
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Culture and self-determination. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 169-168). Springer.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. (2017). *Self-determination and goal attainment*. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 107–124). Routledge.
- Shogren, K. A., & Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: Integrating research into practice*. Springer.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2000). Promoting the Acquisition and Development of Self-Determination in Young Children with Disabilities. *Early Education and Development*, 11(4), 465–481. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_6
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). The development of choice-making and implications for promoting choice and autonomy for children and youth with intellectual and developmental disabilities. In R. J. Stancliffe, M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, & B. H. Abery (Eds.), *Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the lifespan* (ss. 179–194). Springer.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *Decision making*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 261–276). Springer.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Introduction to the self-determination construct*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 3–16). Springer.
- Zheng, Y., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Summers, J. A., Palmer, S. B., & Erwin, E. J. (2015). Foundations for self-determination perceived and promoted by families of young children with disabilities in China. *Education and Training in Autism and*



Developmental Disabilities, 50, 109-122.

<https://doi.org/10.1177/215416471505000110>



INHALT

Einleitung
Frühe Literalität
Frühe Literalität und Leseerfolg
Komponenten der frühen Literalität
Frühe Literalität für Kinder mit
besonderen Bedürfnissen Interaktives
gemeinsames Lesen Visuelle Laute: Ein
multisensorischer Ansatz für die frühe
Literalität Besonderes



LERNERGEBNISSE

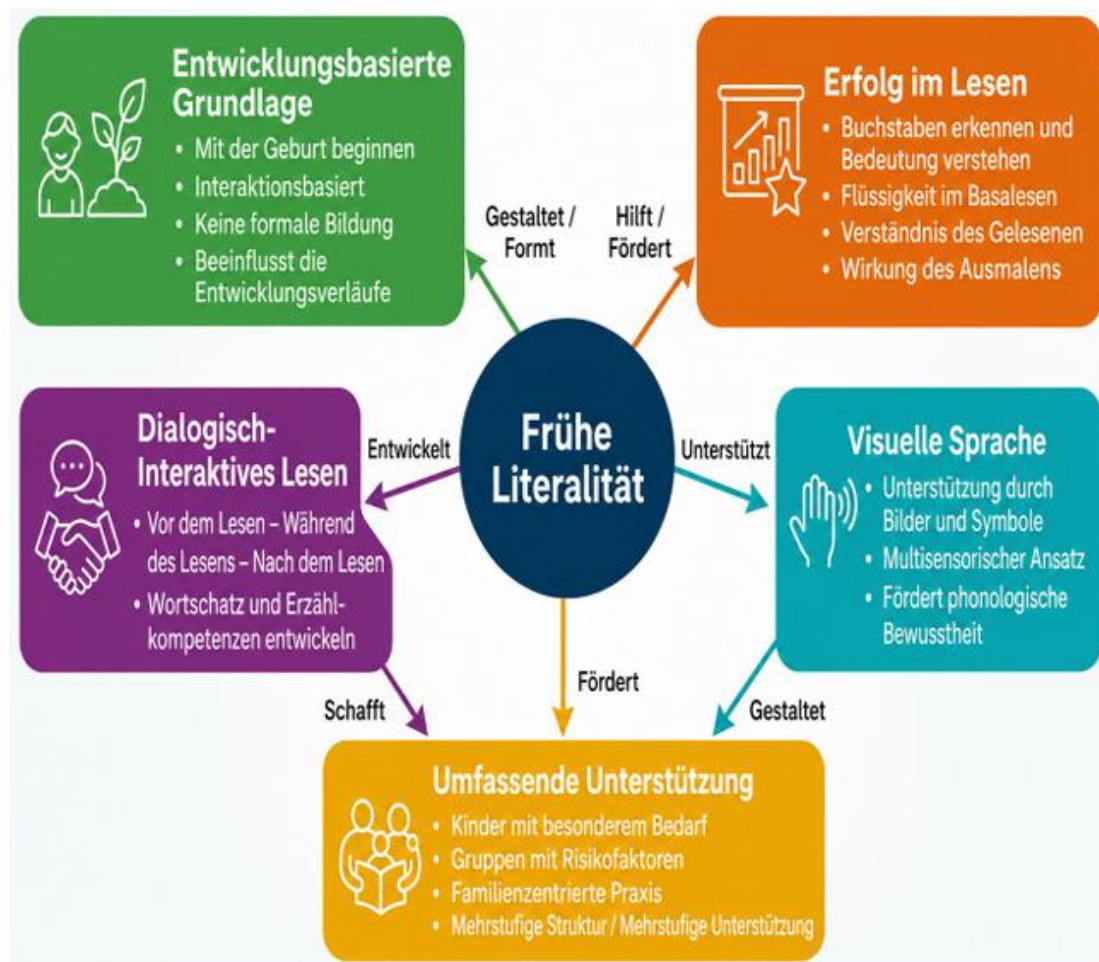
Nach Abschluss dieser Einheit werden Sie
in der Lage sein: zu erklären, was frühe
Literalität ist und wie sie sich entwickelt,
darzulegen, warum frühe
Literalitätsfähigkeiten für den späteren
Leseerfolg von kritischer Bedeutung sind,
die grundlegenden Fähigkeiten der frühen
Literalität zu definieren, die besonderen
Literalitätsbedürfnisse von Kindern mit
Förderbedarf zu erkennen,

LEHRBUCH DER SONDERPÄDAGOGIK FÜR BETREUUNGSPERSONEN

Ayşe Nur Kart,
Ph.D.

Mehmet Kart,
Ph.D.

MODUL 8



8.FRÜHKINDLICHE LITERALITÄT UND DIALOGISCHES LESEN

8.1.EINLEITUNG

Der Schriftspracherwerb beginnt bereits mit der Geburt eines Kindes durch die alltäglichen Interaktionen mit der Familie oder den Betreuungspersonen. Frühe Literalität umfasst eine Reihe von Fähigkeiten, Wissen und Einstellungen, die kleine Kinder dabei unterstützen, erfolgreich Lesen und Schreiben zu lernen. Studien zeigen durchgehend, dass Kinder, die mit gut entwickelten Fähigkeiten der frühen Literalität eingeschult werden, in späteren Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit erfolgreiche Leser werden.

Familien und Betreuungspersonen spielen eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der frühen Literalitätsentwicklung, ohne dabei Experten sein zu müssen. Einfache Aktivitäten wie das Vorlesen von Geschichten, das Zeigen auf Wörter während des Lesens, das Singen von Liedern oder das Stellen von Fragen können einen großen

Unterschied machen. Diese einfachen Interaktionen wecken nicht nur die Liebe zum Lesen, sondern helfen auch dabei, grundlegende Sprachkompetenzen zu entwickeln. Indem Betreuungspersonen eine reichhaltige Literalitätsumgebung schaffen, legen sie den Grundstein für lebenslanges Lernen und Neugier.

Dieses Modul wurde entwickelt, um Betreuungspersonen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen als Leitfaden zu dienen. Es erklärt, was frühe Literalität ist, warum sie wichtig ist und wie sie durch bedeutungsvolle Interaktionen in den alltäglichen Routinen unterstützt werden kann.

Das dialogische Lesen (Dialogic Reading) ist eine evidenzbasierte Praxis, die Kinder aktiv in Gespräche rund um Bücher einbindet, während visuelle Laute (Visual Phonics) eine multisensorische Methode darstellt, die Handzeichen nutzt, um gesprochene Laute zugänglicher zu machen. Wenn diese evidenzbasierten Methoden zusammen angewendet werden, unterstützen sie Kinder dabei, die gesprochene Sprache und die Schrift auf bedeutungsvolle Weise miteinander zu verknüpfen. Betreuungspersonen sollten sich selbst als die ersten und effektivsten Literalitätspartner des Kindes betrachten, da sie dem Kind maßgeblich dabei helfen, seine frühen Literalitätsfähigkeiten aufzubauen.

8.2.FRÜHKINDLICHE LITERALITÄT

Historisch gesehen wird Literalität als die Fähigkeit definiert, Buchstaben, Wörter und Sätze zu lesen und zu schreiben, und wird durch formelle Bildung erworben (Snow et al., 1998). Auf der anderen Seite betont die frühe Literalität die entwicklungsbedingten Grundlagen konventioneller Lese- und Schreibkompetenzen, die entstehen, lange bevor Kinder Texte selbstständig lesen können.

Ein Kind im Stadium der frühen Literalität kann Wörter vielleicht noch nicht lesen, aber es kann lesebezogene Dinge tun, wie das Buch richtig herum zu halten, Buchstaben zu erkennen oder Geschichten anhand von Bildern zu erzählen und so zu tun, als ob es liest. Daher bezieht sich frühe Literalität auf das Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellungen, die die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen vor der formellen Bildung unterstützen (Whitehurst & Lonigan, 1998). Kinder entwickeln Fähigkeiten der frühen Literalität von der Geburt bis zum Alter von fünf oder sechs Jahren, und diese Fähigkeiten bilden das Fundament für den späteren Literalitätserfolg (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Die frühe Literalität ist kein strukturierter Bildungslehrplan oder eine Reihe von Aktivitäten, die darauf abzielen, das Lesen zu lehren (Justice & Pullen, 2003).

Stattdessen ist es ein Prozess, der ganz natürlich abläuft, wenn Erwachsene und Kinder miteinander spielen, sprechen und Dinge gemeinsam tun (Dunst et al., 2007).

Beispielsweise hat ein Kind im Vorschulalter, das so tut, als ob es ein Bilderbuch liest, oder Formen zeichnet und diese als „mein Name“ bezeichnet, begonnen, Schrift, Symbole und die Art und Weise, wie man mit Menschen spricht, zu verstehen (Justice & Ezell, 2004). Durch diese Erfahrungen beginnen Kinder zu begreifen, dass Symbole eine Bedeutung haben, Bücher Geschichten erzählen und Schrift ein Weg ist, Ideen zu teilen (Snow et al., 1998).

Diese ersten Erfahrungen sind auch für Kinder von großer Bedeutung, die in staatlicher Fürsorge (Heimunterbringung) oder in Hochrisikoumgebungen aufwachsen, in denen die Chancen auf konsistente und einfühlsame Interaktionen mit Erwachsenen begrenzt sein können (Şepitci-Sarıbaşı & Tezel-Şahin, 2024). Für Kinder, die von Vernachlässigung, inkonsistenter Elternschaft oder Entwicklungsverzögerungen betroffen sind, sind solche Interaktionen nicht nur vorteilhaft, sondern zwingend erforderlich, um signifikante Fortschritte beim Spracherwerb und der Literalitätsentwicklung zu erzielen (Justice et al., 2016).

Untersuchungen zeigen, dass feinfühlig, beziehungsorientierte Interventionen, die zur Förderung der frühen Sprach- und Literalitätsfähigkeiten entwickelt wurden, die Entwicklung insbesondere von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen und Schwierigkeiten unterstützen können (Roberts & Kaiser, 2015).

8.3.FRÜHE LITERALITÄT UND LESEERFOLG

Die frühe Literalität ist von entscheidender Bedeutung dafür, wie schnell und leicht Kinder das Lesen erlernen und wie gut sie das Lesen nutzen können, um sich in der Schule neues Wissen anzueignen. Untersuchungen zeigen, dass die frühe Sprachkompetenz, Fähigkeiten im Bereich des Dekodierens, das Schriftbewusstsein sowie das Interesse an Büchern als grundlegende Elemente für den späteren Leseerfolg dienen. Diese Fähigkeiten beeinflussen sowohl den Bildungserfolg als auch die Lernmotivation (Torppa et al., 2022).

Genau aus diesem Grund sind die frühen Jahre durch einfühlsame Interaktionen mit Erwachsenen für die Literalitätsentwicklung so maßgeblich. Lesemodelle betonen, dass für ein erfolgreiches Lesen mehrere Fähigkeiten gleichzeitig genutzt werden müssen. Das „Simple View of Reading“-Modell erklärt, wie frühe Lesefähigkeiten den späteren Leseerfolg beeinflussen (Hoover & Gough, 1990). Diese Methode verdeutlicht, dass das Textverständnis sowohl auf der Worterkennung als auch auf dem Sprachverständnis beruht und beide gleichermaßen wichtig für die Leseentwicklung sind (Lonigan et al., 2018). Die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis helfen Kindern dabei, Wörter besser zu erkennen und zu entschlüsseln. Zudem fördern der Wortschatz, die

mündliche Sprache und narrative Kompetenzen das Verstehen (Inoue et al., 2020). Aus dieser Perspektive erleichtern frühe Literalitätserfahrungen den späteren Leseprozess, indem sie die Worterkennung und das Sprachverständnis der Kinder stärken; all dies zusammen fördert ein erfolgreiches Lesen (Lonigan et al., 2018). Wenn Kinder nur in einem dieser Bereiche Unterstützung erhalten – wie beispielsweise das Lernen von Buchstaben ohne bedeutungsvolle sprachliche Interaktion oder das Hören von Geschichten, ohne auf die Schrift zu achten –, kann ihre Leseentwicklung unvollständig oder instabil verlaufen (Lenhart et al., 2022).

Die frühe Literalität hat nachhaltige Auswirkungen, die weit über die ersten Schuljahre hinaus anhalten. Längsschnittstudien zeigen, dass Kinder, die mit fortgeschrittenen frühen Literalitätsfähigkeiten eingeschult werden, im Laufe der Zeit in der Regel höhere Leseleistungen erzielen, während Kinder mit schwächeren Fähigkeiten eher zu Schwierigkeiten neigen (Stanovich, 2017).

Diese anfänglichen Unterschiede vergrößern sich im Laufe des Bildungsweges oft noch. Daher haben frühe Spracherfahrungen einen großen Einfluss auf das, was später folgt (NELP, 2008). Beispielsweise haben Kinder, die in jungen Jahren mehr Wörter hören, mit höherer Wahrscheinlichkeit einen größeren Wortschatz und ein besseres Textverständnis, was ihnen hilft, in der Schule erfolgreicher zu sein (Noble et al., 2015). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass frühe Literalitätserfahrungen einen bleibenden Einfluss darauf haben, wie erfolgreich Kinder insgesamt in der Schule sind. Aus diesem Grund ist die frühe Literalität ein hervorragender Weg, um Kindern beim lebenslangen Lernen zu helfen.

8.4.KOMPONENTEN DER FRÜHEN LITERALITÄT

Frühe Literalität ist eine Gesamtheit von Fähigkeiten, die in der frühkindlichen Phase im Laufe der Zeit aufeinander aufbauen und Kindern dabei helfen, ihre Lesekompetenz zu entwickeln. Die fünf Kernkomponenten sind die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnis, das Schriftbewusstsein, die mündliche Sprache und der Wortschatz sowie das frühe Schreiben (NELP, 2008).

Diese fünf wichtigen Elemente wirken zusammen, um ein starkes und flexibles Fundament für den Aufbau von Literalität zu bilden. Die fünf grundlegenden Komponenten sind phonologisches Bewusstsein, Buchstabenkenntnis, Schriftbewusstsein, mündliche Sprache und Wortschatz sowie frühes Schreiben. Betreuungspersonen können Kinder bei der Entwicklung aller Komponenten der frühen Literalität unterstützen, indem sie auf eine Weise, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder entspricht, mit ihnen sprechen, lesen, singen, spielen und schreiben.

Es ist wichtig zu bedenken, dass Kinder sich auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Tempo entwickeln. Einige Kinder lernen beispielsweise Buchstaben schnell, benötigen jedoch mehr Unterstützung bei der phonologischen Bewusstheit; andere wiederum sind stark im Sprechen, zeigen aber wenig Interesse am Schreiben. Dies bedeutet, dass Betreuungspersonen einen ausgewogenen und einfühlsamen Ansatz wählen sollten (Biggs et al., 2023).

8.4.1. Phonologische Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, die Laute der gesprochenen Sprache zu hören, zu erkennen und zu verändern. Sie umfasst Fähigkeiten wie das Finden von Reimen, das Erkennen von Anfangslauten (Anlauten), das Zählen von Silben durch Klatschen sowie das Trennen oder Verbinden einzelner Phoneme (Lautbausteine). Kinder nehmen in der Regel größere Lauteinheiten wie Wörter und Silben wahr, bevor sie kleinere Lauteinheiten bemerken.

Dies zeigt einen schrittweisen Verlauf in ihrer Entwicklung. Diese Fähigkeit wird im Allgemeinen als der grundlegende Prädiktor für das Dekodieren und Wortlesen angesehen, da sie die Basis für das Buchstaben-Laut-Bewusstsein der Kinder bildet, sobald der formelle Leseunterricht beginnt. Spielbasierte Aktivitäten sind für die phonologische Bewusstheit effektiver als der traditionelle Unterricht. Lieder, Abzählreime, rhythmische Melodien und lautbasierte Spiele sorgen dafür, dass Kinder auf eine natürliche Weise Interesse an den Lautmustern der Sprache entwickeln. Für Kinder mit begrenztem auditiven Zugang zur gesprochenen Sprache kann die phonologische Bewusstheit durch visuelle, auditive und taktile Werkzeuge wie visuelle Laute entwickelt werden.

Diese ermöglichen es den Kindern, die phonologische Struktur der Sprache auf eine leicht verständliche Weise zu erlernen, während sie gleichzeitig die frühen Leseaktivitäten unterhaltsam gestalten.

8.4.2. Buchstabenkenntnis

Buchstabenkenntnis bedeutet, die Formen von Buchstaben wiederzuerkennen, ihre Namen zu lernen und die Geräusche (Laute) zu erlernen, die sie erzeugen. In der frühkindlichen Phase beginnen Kinder oft damit, Buchstaben mit einer persönlichen Bedeutung – wie etwa die Buchstaben ihres eigenen Namens – zu erkennen, bevor sie zu anderen Buchstaben des Alphabets übergehen (Karaman & Aytar, 2016).

Mit der Zeit unterstützt dieses Wissen das Erfassen des alphabetischen Prinzips, also der Erkenntnis, dass geschriebene Buchstaben Repräsentationen von gesprochenen Lauten sind (Kargin et al., 2015; Lonigan et al., 2018). Frühe Buchstabenkenntnis ist ein starker Prädiktor für den späteren Leseerfolg. Eine frühe Buchstabenkenntnis ist ein starker Prädiktor für den späteren Leseerfolg (Inoue et al., 2020; Jimenez et al., 2024).

Kleine Kinder profitieren von multimodalen und unterschiedliche Sinne ansprechenden Aktivitäten, wie dem Spielen mit Magnetbuchstaben, dem Nachfahren von Buchstaben mit den Fingern oder dem Formen von Buchstaben mithilfe von Alltagsgegenständen (Birsh & Carreker, 2018; O'Brien et al., 2022). Anwendungen wie visuelle Eselsbrücken (Mnemotechniken) oder visuelle Laute unterstützen Leser, die Schwierigkeiten beim Lesen haben, auf evidenzbasierte Weise dabei, die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten zu verbessern (Gardner et al., 2013; Kart, 2023).

8.4.3. Schriftbewusstsein

Das Schriftbewusstsein, auch bekannt als Konzepte über Schrift (Concepts Print), bezeichnet das Verständnis von Kindern dafür, wie Schrift genutzt wird, um Bedeutung zu vermitteln. Dies umfasst das Erkennen, dass Schrift eine Botschaft trägt, das Wissen, wie ein Buch gehalten wird, das Verständnis der Leserichtung sowie das Erkennen grundlegender Merkmale von Schrift, wie etwa Überschriften oder durch Leerzeichen getrennte Wörter. Kinder mit einem gut entwickelten Schriftbewusstsein verstehen, dass gesprochene Wörter geschriebenen Wörtern entsprechen und dass das Lesen konsistenten Regeln folgt; dies hilft ihnen, den späteren Leseunterricht sinnvoll zu erfassen (Mol et al., 2009; Piasta et al., 2012).

Wenn Erwachsene beim Vorlesen mit dem Finger auf die Wörter zeigen, Schilder und Etiketten im Alltag vorlesen oder Kinder dazu einladen, Bücher selbstständig zu erkunden, machen sie Schrift bedeutsam (Ergül et al., 2015). Das Heranführen an Schrift in multiplen Formaten unterstützt Kinder bei dem Verständnis, dass Schriftsysteme Kommunikationsmittel sind (Li & Tan, 2016).

8.4.4. Wortschatz und Hörverstehen

Mündliche Sprachkompetenzen und die Wortschatzentwicklung bilden das Fundament für das Textverständnis (Leseverstehen) und den schriftlichen Ausdruck. Diese Fähigkeiten umfassen das Verstehen und Verwenden von Wörtern, das Bilden von Sätzen sowie das Sinnverstehen von Geschichten oder Gesprächen (Jimenez et al., 2019).

Da Kinder die Bedeutung von Wörtern kennen müssen, um aus dem Gelesenen lernen zu können, steht ein starker Wortschatz in den Vorschuljahren konsistent mit einem besseren Textverständnis in späteren Klassenstufen in Verbindung (Noble et al., 2015). Bücher führen Wörter, Konzepte und Ideen ein, die in alltäglichen Gesprächen möglicherweise

nicht vorkommen, und bieten einen besonders reichhaltigen Kontext für das Wortschatzwachstum (Batista Rocha & da Mota, 2023; Mol et al., 2008).

Wenn Erwachsene innehalten, um neue Wörter zu erklären, offene Fragen stellen oder Kinder dazu ermutigen, einen Teil einer Geschichte nachzuerzählen, unterstützen sie aktiv das Hörverstehen und die Wortschatzkompetenzen (Pillinger & Vardy, 2022).

8.4.5. Frühes Schreiben

Frühes Schreiben ist der Prozess, in dem kleine Kinder beginnen, das Schreiben zu erlernen. Die Entwicklung beginnt mit Kritzeln und Zeichnen und wandelt sich allmählich in buchstabenähnliche Formen, erfundene Rechtschreibweisen und leicht verständliche Wörter um. Diese ersten Zeichen zeigen, dass Kinder – selbst wenn sie noch nicht auf konventionelle Weise schreiben können – verstehen, dass Schreiben ein bedeutungsvolles Mittel ist, um Ideen zu übermitteln.

Da Kinder beim Entdecken des Schreibens die Buchstabenerkennung und die phonologische Bewusstheit nutzen, ist das frühe Schreiben mit verschiedenen Kompetenzen der frühen Literalität verknüpft (Neumann & Neumann, 2010). Frühes Schreiben steht mit verschiedenen Komponenten der frühen Literalität in Verbindung. Kindern Materialien zum Schreiben bereitzustellen, ihnen bei der Erledigung alltäglicher Aufgaben zu zeigen, wie man schreibt, und sie zu bitten, ihr Erprobtes selbst vorzulesen, hilft ihnen zu spüren, dass ihr Tun wichtig ist (Lust & Donica, 2011). Untersuchungen zeigen, dass die Teilnahme an frühen Schreibaktivitäten zukünftige Lese- und Schreibkompetenzen vorhersagt, und unterstreichen damit deren Bedeutung im breiteren Rahmen der frühen Literalität.

8.5. FRÜHKINDLICHE LITERALITÄT FÜR KINDER MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN UND KINDER AUS RISIKOGRUPPEN

Es ist wichtig, entwicklungsbedingte und umweltbedingte Risikofaktoren frühzeitig zu erkennen, da sie beeinflussen können, wie gut Kinder das Lesen und Schreiben erlernen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder solche, die aufgrund von sozioökonomischen und umweltbedingten Faktoren in einem Risikoumfeld aufwachsen, stehen beim Erwerb von Literalitätsfähigkeiten häufig vor Herausforderungen. Kinder, die unter Risikobedingungen aufwachsen, haben möglicherweise weniger Gelegenheiten für lange Gespräche oder das gemeinsame Lesen von Büchern; dies kann ihre Entwicklung im Bereich des Wortschatzes sowie des Lesens und Schreibens verlangsamen. Wenn sie daher nicht rechtzeitig angemessene Unterstützung erhalten, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie später Leseschwierigkeiten entwickeln.

Aus einer inklusiven Perspektive besteht das Ziel der frühen Literalität darin, die notwendige Unterstützung von frühesten Phasen an bereitzustellen, anstatt darauf zu warten, dass Kinder von sich aus eine Lernbereitschaft (Ready-ness) zeigen. Entwicklungsbedingte Unterschiede können zwar die Art und Weise verändern, wie Kinder neue Fähigkeiten erlernen, sie hindern sie jedoch nicht am Lernen. Kinder mit Beeinträchtigungen benötigen möglicherweise Kinder mit sonderpädagogische m Förderbedarf und Kinder, die unter Risikobedingungen aufwachsen, haben häufig Schwierigkeiten beim Erwerb von Literalitätskompetenz en. Wiederholungen. mehr direkte Unterstützung und Beispielsweise haben Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung unter Umständen nur begrenzten Zugang zur gesprochenen Sprache, was es für sie schwieriger machen kann, neue Wörter zu lernen und Zugang zu Lautinformationen zu erhalten.

Untersuchungen betonen die Notwendigkeit, während alltäglicher Aktivitäten einen konsistenten visuellen und multimodalen sprachlichen Input bereitzustellen, um die Entwicklung der frühen Literalität bei Kindern mit Hörverlust zu unterstützen (Kart & Ayyıldız, 2025). Die Verwendung von Zeichen und Gesten sowie das Herstellen klarer Verbindungen zwischen geschriebenem Text und Bedeutung sind Beispiele für Strategien, die Sprache sichtbar machen. Diese Strategien helfen dabei, die gesprochene Sprache mit Literalitätserfahrungen zu verknüpfen. Für Kinder mit einer Sehbeeinträchtigung basiert die Entwicklung der frühen Literalität in hohem Maße auf einer reichhaltigen mündlichen Sprache, taktilem Erkunden und praktischen Erfahrungen.

Dies zeigt, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen Materialien und Erfahrungen benötigen, die ihre Sinne anregen (Li & Tan, 2016; Mol et al., 2009). Zudem belegen Studien, dass das dialogisch-interaktive Lesen (DL) die sprachlichen und frühen Literalitätskompetenzen von Kindern mit Beeinträchtigungen verbessern kann, wenn es mit einem gezielten Unterricht für phonologische Bewusstheit und Wortschatz integriert wird.

Beispielsweise profitieren Kinder mit Sprach- und Sprechschwierigkeiten von reichhaltigem sprachlichem Input und vielfältigen Vermittlungsmethoden. Auf diese Weise hindert ihr eingeschränkter verbaler Ausdruck sie nicht daran, an Literalitätsaktivitäten teilzuhaben (Yorke et al., 2018). Darüber hinaus weisen viele Kinder aus dem Autismus-Spektrum oft unterschiedliche Literalitätsprofile auf. Einige können beispielsweise gut im Erkennen von Buchstaben sein, während sie Geschichten im Textverständnis weniger gut erfassen.

Untersuchungen darüber, wie Kinder aus dem Autismus-Spektrum mit Büchern interagieren, zeigen, dass einfühlsame und qualifizierte Verhaltensweisen von Erwachsenen, eine an den Interessen des Kindes ausgerichtete Buchauswahl und die Teilnahme an strukturierten Interaktionen das Engagement im Literalitätsprozess steigern und die frühen Literalitätsfähigkeiten verbessern können (Bean et al., 2020). Frühintervention ermöglicht es Betreuungspersonen, Routinen, Ressourcen und Interaktionsstile anzupassen, während Kinder noch offen für neue Erfahrungen sind. Auch familienzentrierte Interventionsstrategien, die Betreuungspersonen als aktive Teilnehmer in die Literalitätsentwicklung der Kinder einbeziehen, sind von entscheidender Bedeutung (Akemoglu & Tomeny, 2021).

Studien zeigen, dass diese Methoden effektiv sein können, wenn Betreuungspersonen evidenzbasierte Strategien in ihren täglichen Routinen anwenden. Inklusive Ansätze helfen Betreuungspersonen dabei, Praktiken der frühen Literalität zu einem festen Bestandteil ihres Alltags zu machen. Die Unterstützung der frühen Literalität erzielt die besten Ergebnisse, wenn Betreuungspersonen die Art und Weise verbessern, wie sie Sprache und evidenzbasierte Literalitätspraktiken über den Tag verteilt einsetzen. Auf diese Weise verpassen Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Risikofaktoren keine grundlegenden Erfahrungen, die ihnen in Zukunft helfen werden, besser zu lesen.

8.6.DIALOGISCH-INTERAKTIVES LESEN

Das dialogisch-interaktive Lesen (DL) ist eine Form des Lesens, bei der der Erwachsene das Kind gezielt in den Leseprozess einbezieht. Bei dieser Methode liest der Erwachsene weniger und hört mehr zu, was es dem Kind ermöglicht, über das Buch, die Ereignisse und Konzepte zu kommunizieren (Whitehurst et al., 1988). Das Ziel besteht nicht darin, das Buch schnell zu beenden oder das Wissen des Kindes abzufragen, sondern ein Gespräch über das Buch zu führen.

Das DL ist eine evidenzbasierte Praxis, die kleinen Kindern hilft, Sprache und frühe Literalitätsfähigkeiten zu erlernen. Es verwandelt die Vorlesezeitsituation von einer passiven Aktivität in einen kollaborativen Dialog für die aktive Teilnahme der Kinder (Whitehurst et al., 1988). Untersuchungen in verschiedenen Kontexten zeigen, dass das DL den Wortschatzerwerb und das Verständnis verbessert, die Erzählkompetenz unterstützt und die Interaktion der Kinder mit Büchern steigert (Mol et al., 2009; Pillinger & Vardy, 2022). Es ist wichtig zu bedenken, dass das DL flexibel ist und sowohl bei Säuglingen als auch bei Kindern im Vorschulalter angewendet werden kann. Zudem lässt es sich an die Bedürfnisse von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsprofilen anpassen.

Erwachsene mit vielen verschiedenen bildungsbezogenen und sozioökonomischen Hintergründen können DL-Techniken erfolgreich einsetzen, um die frühe Sprach- und Literalitätsentwicklung von Kindern zu verbessern (Huebner & Payne, 2010; Towson et al., 2021). Dialogisches Lesen (DL) besteht aus drei Phasen: Vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Das DL (Dialogische Lesen) unterstützt gleichzeitig mehrere Literalitätsfähigkeiten. Kinder lernen neue Wörter, üben das Bilden von Sätzen, entwickeln ihre Fähigkeiten im Erzählen von Geschichten und verbessern ihre schreibbezogenen Fertigkeiten auf eine unterhaltsame und bedeutungsvolle Weise (Batista Rocha & da Mota, 2023).

Das DL führt zu den besten Ergebnissen, wenn es als eine strukturierte, aber dennoch flexible Aktivität betrachtet und in drei Abschnitten durchgeführt wird: vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Jede Phase hat eine andere Funktion, um Kindern beim Erlernen der Sprache zu helfen, das Gelesene zu verstehen und ihr Interesse am Lesen zu wecken. Das Kind vor dem Lesen auf die Geschichte vorzubereiten, den Gesprächsfluss während des Lesens zu unterstützen und danach sicherzustellen, dass das Kind das Gelesene verstanden hat, greift ineinander, um eine bedeutungsvolle und nützliche Literalitätserfahrung zu schaffen. Das Aktivitätsbuch, das diesem Buch beiliegt, enthält detaillierte Erklärungen, geführte Beispiele und praktische Aktivitäten zu jeder Phase.

8.6.1. PEER- und CROWD-Techniken



8.6. Bild 12-Dialogisches Lesen

Das DL (Dialogische Lesen) bietet zwei miteinander verknüpfte Frameworks, die Erwachsene bei der Planung des interaktiven Lesens unterstützen: die PEER-Sequenz und die CROWD-Hinweise. Diese Werkzeuge sind keine starr zu befolgenden Skripte, sondern Vorschläge, die das Gespräch während des Lesens auf natürliche Weise unterstützen. Die PEER-Sequenz beschreibt den Ablauf einer kurzen Interaktion rund um eine Seite oder ein Bild. Zuerst ermutigt (prompt) der Erwachsene das Kind, etwas über das Buch zu sagen. Danach bewertet (evaluate) der Erwachsene die Antwort des Kindes auf unterstützende Weise. Anschließend erweitert (expand) der Erwachsene die Antwort, indem er Informationen hinzufügt oder ein reichhaltigeres Sprachmodell anbietet. Schließlich wiederholt (repeat) der Erwachsene die erweiterte Sprache oder ermutigt das Kind zur Wiederholung, um das Gelernte zu festigen (Huennekens & Xu, 2016).

Wenn ein Kind beispielsweise „Ball“ sagt, kann der Erwachsene antworten: „Ja, das ist ein großer roter Ball“, und das Kind anschließend einladen, diese Formulierung zu wiederholen oder darauf aufzubauen. Die CROWD-Hinweise beziehen sich auf fünf Arten von Fragen oder Impulsen, die Erwachsene zur Aktivierung der Kinder nutzen können. Vervollständigungs-Hinweise (Completion) laden Kinder dazu ein, ein fehlendes Wort in einem vertrauten oder sich wiederholenden Satz zu ergänzen. Erinnerungs-Fragen (Recall) bitten die Kinder, sich an etwas zu erinnern, das bereits zuvor in der Geschichte passiert ist. Offene Fragen (Open ended) ermutigen Kinder, etwas näher zu beschreiben.

W-Fragen (Wh-questions) lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf Details und Zusammenhänge in der Geschichte. Distanzierungs- / Verknüpfungs-Hinweise (Distancing) verbinden die Geschichte mit den eigenen Erfahrungen des Kindes und fördern so die dekontextualisierte Sprache sowie die Fähigkeit, über Dinge jenseits der aktuellen Zeit und des aktuellen Ortes zu sprechen (Lever & Sénéchal, 2011). Diese Strategien sind effektiv und wichtig, da sie die aktive verbale Beteiligung der Kinder während des Lesens erhöhen.

Wenn Kinder dazu angeregt werden, Sprache selbst zu produzieren, anstatt nur zuzuhören, wird das Lernen von Wörtern unterstützt, und das Verständnis wird tiefer sowie nachhaltiger. Betreuungspersonen müssen nicht auf jeder Seite jeden Hinweis nutzen oder dem Framework starr folgen. Die in Tabelle 25 dargestellten Strategien sind eher als flexibler Leitfaden und nicht als starre Checkliste gedacht. Durch wiederholte DL-Erfahrungen stellen Betreuungspersonen fest, dass die dialogischen Strategien oft intuitiver werden und sich ganz natürlich in ihre Interaktion mit den Kindern integrieren (Mol et al., 2008; Whitehurst et al., 1988).

Tabelle 25: PEER- und CROWD-Techniken im Dialogisch-Interaktiven Lesen

Rahmenwerk	Komponente	Technische Beschreibung (Funktion)	Eltern- / Betreuerfreundliches Beispiel
PEER-Sequenz	Auffordern (Prompt)	Die Betreuungsperson leitet die Interaktion ein, indem sie das Kind auffordert, das Bild oder die Geschichte zu kommentieren, um die verbale Beteiligung zu fördern.	Betreuungsperson: „Was siehst du auf dieser Seite?“
	Bewerten (Evaluate)	Die Betreuungsperson gibt unmittelbares, unterstützendes Feedback auf die Antwort des Kindes und stärkt so die Beteiligung statt nur die Korrektheit.	Kind: „LKW.“ Betreuungsperson: „Ja, genau!“
	Erweitern (Expand)	Die Betreuungsperson dient als Sprachmodell, indem sie der Antwort des Kindes neue Informationen oder Wortschatz hinzufügt.	Betreuungsperson: „Es ist ein großes rotes Feuerwehrauto.“

CROWD-Impulse	Wiederholen (Repeat)	Die Betreuungsperson ermutigt das Kind, die erweiterte Sprache zu wiederholen oder darauf aufzubauen, was das Lernen festigt.	Betreuungsperson: „Kannst du 'großes rotes Feuerwehrauto' sagen?“
	Vervollständigen (Completion)	Ermutigt Kinder zur aktiven Teilnahme, indem sie vertraute oder sich wiederholende Sätze vervollständigen, was die frühe expressive Sprache unterstützt.	„Die Räder vom Bus drehen sich rundherum und ____.“
	Erinnern (Recall)	Unterstützt das Gedächtnis und die Erzählfähigkeit, indem Kinder gebeten werden, sich an frühere Ereignisse in der Geschichte zu erinnern.	„Was hat der Bär zu Beginn der Geschichte gegessen?“
	Offene Fragen (Open-ended)	Fördert den detaillierten Sprachgebrauch, indem Kinder eingeladen werden, Bilder oder Ereignisse in eigenen Worten zu beschreiben.	„Erzähl mir, was auf diesem Bild passiert.“
	W-Fragen (Wh-Prompts)	Lenkt die Aufmerksamkeit auf spezifische Details, Zusammenhänge und Ursachen innerhalb der Geschichte.	„Warum glaubst du, ist das Mädchen traurig?“
	Distanzieren / Transfer (Distancing)	Fördert dekontextualisierte Sprache, indem die Geschichte mit den eigenen Erfahrungen oder dem Vorwissen des Kindes verknüpft wird.	„Hast du dich auch schon einmal so ängstlich gefühlt wie diese Figur?“

8.6.2.Evidenzbasierte Vorteile für den Wortschatz und die Erzählfähigkeiten

Studien zeigen, dass das dialogische Lesen (DL) die Wortschatzentwicklung von Kindern signifikant steigert. Metaanalysen belegen, dass DL moderate bis große Effekte auf den Wortschatz von Kindern hat – insbesondere dann, wenn Erwachsene die Kinder konsequent zum Sprechen animieren und deren Antworten erweitern (Logan et al., 2019; Mol et al., 2008; Mol et al., 2009).

Diese Effekte sind für Kinder mit sprachlichen Verzögerungen sowie für Kinder, die in ihrem Alltag weniger Gelegenheiten zum Sprachlernen haben, von besonderer Bedeutung (Ergül et al., 2017). Dialogisches Lesen (DL) hat seine Wirksamkeit bei verschiedenen demografischen Gruppen gezeigt, einschließlich Neben dem Wortschatz unterstützt das DL Kinder auch dabei, das Erzählen von Geschichten zu erlernen.

Es vermittelt ihnen, wie sie die Struktur einer Geschichte verstehen, sich an Ereignisse erinnern und vorhersagen können, was die Charaktere fühlen oder warum sie bestimmte Dinge tun. Verknüpfende Hinweise (Distanzierungsfragen) und Erinnerungsfragen helfen Kindern dabei, Informationen in eine logische Reihenfolge zu bringen und ihre Gedanken in längeren Gesprächen auszudrücken.

Dies sind grundlegende Fähigkeiten für das spätere Textverständnis und die schulisch-akademische Sprachverwendung (Lever & Sénéchal, 2011; Pillinger & Vardy, 2022). Wenn Erwachsene zudem während des Lesens auf sich wiederholende Wörter, Buchstaben oder Phrasen hinweisen, hilft das DL den Kindern auch dabei, ein Schriftbewusstsein zu entwickeln (Piasta et al., 2012). Ein wesentlicher Punkt ist, dass sich das DL über verschiedene demografische Gruppen hinweg als wirksam erwiesen hat – einschließlich Personen mit Entwicklungsstörungen und solchen, die in einem sprachlich diversen Umfeld aufwachsen.

Studien mit Kindern aus dem Autismus-Spektrum, mit intellektuellen Beeinträchtigungen oder komplexen Kommunikationsbedürfnissen zeigen, dass ein durch visuelle Hilfen, Gesten, unterstützte Kommunikation (UK / ADI) oder direktes Prompting angepasstes interaktives Lesen das Engagement und die frühen Literalitätsfähigkeiten verbessern kann (Hudson & Test, 2011; Yorke et al., 2018). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass das DL nicht nur eine Methode ist, um Kindern zu besserem Lesen zu verhelfen, sondern auch ein Weg, um alle Kinder aktiv in den Prozess einzubinden und sie bei der Kommunikation und Partizipation zu unterstützen.

VISUELLE LAUTE: EIN MULTISENSORISCHER ANSATZ IN DER LITERALITÄT

Visual Phonics (VP / visuelle Laute) ist ein multimodales (multisensorisches) Vermittlungssystem, das die Laute (Phoneme) einer Sprache durch systematische Handzeichen darstellt. Ursprünglich wurde es entwickelt, um gehörlose oder schwerhörige Kinder zu unterstützen. Im Laufe der Zeit hat sich sein Einsatzbereich jedoch über die ursprüngliche Zielgruppe hinaus erweitert; es wird mittlerweile auch erfolgreich bei hörenden Kindern angewendet, bei denen das Risiko von Leseschwierigkeiten besteht – einschließlich Kindern mit Legasthenie, anderen besonderen Bedürfnissen oder sprachbasierten Lernschwierigkeiten (Montgomery, 2008). VP ist darauf ausgelegt, die phonologische Struktur der gesprochenen Sprache sichtbar und zugänglich zu machen.

Diese Eigenschaft ist besonders nützlich für Kinder, die gerade erst beginnen, Laut Buchstaben-Beziehungen zu erlernen, und die dafür mehrere Zugangswege benötigen (Kart, 2023; Montgomery, 2008). Im Gegensatz zu Buchstaben, die von Natur aus keine visuelle Beziehung zu den Lauten haben, die sie repräsentieren, ahmen die VP-Handzeichen die Artikulation (Lautbildung) nach. Jedes Handzeichen ist bewusst so gestaltet, dass es widerspiegelt, wie der Laut im Mund produziert wird, und hebt Merkmale wie den Artikulationsort (wo der Laut gebildet wird) und die Artikulationsart (wie der Laut gebildet wird) hervor. Beispielsweise werden Plosive (Plosivlaute) durch kurze, explosive Bewegungen dargestellt, während Frikative oder Dauerlaute durch fließende Gesten gezeigt werden.

Ein Beispiel hierfür ist der Laut /p/, der entsteht, wenn sich die Luft hinter den Lippen anstaut und dann plötzlich freigesetzt wird. Um dieses Entweichen der Luft zu veranschaulichen, wird das VP Handzeichen so ausgeführt, dass die Finger während der Lautbildung nahe am Mund geschlossen gehalten und bei der Artikulation des Lautes rasch geöffnet werden.

Visual Phonics als Brücke zur frühen Literalität

Visual Phonics (visuelle Laute) sind für die frühe Literalität notwendig und wichtig, da sie Kindern dabei helfen, Fähigkeiten in der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Zuordnung zu erwerben; diese gehören zu den wichtigsten Fertigkeiten, die man für das Lesenlernen benötigt. Damit Kinder phonologische Bewusstheit entwickeln können, müssen sie in der Lage sein, die Laute der gesprochenen Sprache zu erkennen, Unterschiede zwischen ihnen zu benennen und Laute zu manipulieren. VP bietet einen alternativen Zugang für Kinder, die Schwierigkeiten haben, alle gesprochenen Laute zu hören oder auditive Informationen zu verarbeiten.

Anstatt nur zuzuhören, können Kinder visuelle und kinästhetische Hinweise nutzen, um zu verstehen, wie sich Laute voneinander unterscheiden (Gardner et al., 2013; Trezek & Hancock, 2013). Das Verknüpfen eines Lautes mit einer Geste stärkt das Gedächtnis, steigert die Motivation und lässt das Lernen Spaß machen. Es ist wichtig anzumerken, dass VP kein Kommunikationssystem oder für sich allein genommen ein vollständiger Lehrplan für den Lautunterricht ist. Vielmehr kann es mit jeder beliebigen Methode kombiniert werden, um die Verbindung zwischen Lauten und Schrift zu stärken.

Integration von Visual Phonics in das dialogisch-interaktive Lesen

Visual Phonics (visuelle Laute) lassen sich leicht in das dialogische Lesen (DL) integrieren, um Kindern dabei zu helfen, sowohl verständnis- als auch codebasierte Lesefähigkeiten zu erlernen. Während sich das DL auf Erzählung, Wortschatz und Verständnis konzentriert, hilft VP den Kindern, Laute besser zu unterscheiden und zu entschlüsseln (kodieren). Wenn diese beiden Methoden zusammen verwendet werden, unterstützen sie Kinder dabei, eine ausgewogene, mehrkomponentige und multimodale (multisensorische) Literalitätserfahrung zu machen, die ihnen hilft, auf unterschiedliche Weise zu lernen. Ein effektiver Weg, Kindern zu helfen, besteht darin, vor dem Lesen einige Ziellaute zu vermitteln.

Betreuungspersonen können einen Laut auswählen, der im Buch häufig vorkommt, und das dazugehörige Handzeichen der visuellen Laute zeigen. Auf diese Weise können sie die Aufmerksamkeit auf dieses Wort und diesen Laut lenken, indem sie das Zielwort aussprechen, den Laut betonen und das Handzeichen verwenden, wenn es im Text oder Bild vorkommt. Wenn die Betreuungsperson beispielsweise das Wort „Eichhörnchen“ sieht, kann sie dieses wiederholen, den Laut /e/ hervorheben und die dazugehörige Handbewegung verwenden. Anschließend kann sie die Kinder bitten, den Laut und das Zeichen nachzuahmen.

Dies wird Kindern helfen, sich der Phonologie auf eine bedeutungsvolle Weise bewusster zu werden. Betreuungspersonen müssen nicht jeden Laut oder jedes Wort mit einem Zeichen versehen. Es reicht völlig aus, ein oder zwei wichtige auf jeder Seite hervorzuheben. Dies macht das Lesen angenehmer. Mit der Zeit beginnen Kinder, die Zeichen selbstständig anzuwenden, wenn sie versuchen, Wörter zu buchstabieren oder zu entschlüsseln, was das System in ein Werkzeug zur Selbstunterstützung verwandelt. Betreuungspersonen können damit beginnen, die Zeichen für nur wenige der am häufigsten vorkommenden Laute zu lernen, insbesondere für einige Vokale und Konsonanten.

Selbst diese begrenzte Nutzung kann einen bedeutenden Unterschied dabei machen, wie Kinder lesen und schreiben lernen. Das Hinzufügen von Hinweisen der visuellen Laute zum DL, um die Alphabetkenntnis und frühe Schreibaktivitäten zu unterstützen, verwandelt unklare Laute in klarere und leicht zu merkende Handlungen. VP ähnelt stark der Art und Weise, wie kleine Kinder auf natürliche Weise lernen: durch Sehen, Bewegen und Interagieren.

Dieser Ansatz hilft Kindern, die zusätzliche Unterstützung benötigen, und sorgt gleichzeitig dafür, dass das Lernen für alle Lernenden ansprechend gestaltet wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass VP Phoneme sichtbar und tastbar (berührbar) macht, was dazu beiträgt, ein starkes Fundament für die phonologische Bewusstheit und den Buchstaben-Laut-Unterricht zu schaffen. Darüber hinaus bietet es in Kombination mit DL-Praktiken, die auf Sprache, Verständnis und Partizipation fokussiert sind, eine ganzheitliche Unterstützung (Kart, 2022; Kart, 2023; Montgomery, 2008).

8.7.ZUSAMMENFASSUNG

Frühe Literalität (Early Literacy) bedeutet nicht, dass Kinder schneller lernen oder dass von ihnen erwartet wird, bereits sehr früh selbstständig zu lesen. Vielmehr bedeutet es, eine schreib- und sprachungebundene, reichhaltige Umgebung zu schaffen, in der sich Kinder sicher, neugierig und selbstbewusst fühlen. Die Entwicklung der frühen Literalität beginnt mit der Geburt und setzt sich fort, während Kleinkinder täglich mit ihren Betreuungspersonen interagieren.

Lange bevor sie mit der Schule beginnen, lernen Kinder durch Sprechen, Spielen, Singen und gemeinsames Buchlesen etwas über die Schrift. In diesem Abschnitt haben wir hervorgehoben, dass frühe Literalität nicht nur aus einer einzigen Fertigkeit besteht, sondern eine Gruppe von Fähigkeiten umfasst, die zusammenwirken, um das spätere Lesen und Schreiben zu erleichtern. Phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis, Schriftbewusstsein, Wortschatz, mündliche Sprache und frühes Schreiben sind wichtige Bestandteile dieser Entwicklung.

Diese Fähigkeiten arbeiten Hand in Hand, um sich gegenseitig zu unterstützen, und sie sind ein starker Indikator dafür, wie schnell Kinder bei Schuleintritt das Lesen erlernen und wie erfolgreich sie als Leser sein werden. Untersuchungen zeigen durchweg, dass Kinder, die mit fortgeschrittenen frühen Literalitätsfähigkeiten wie einem starken Wortschatz, der Vertrautheit mit Buchstaben und Lauten sowie einer positiven Einstellung zu Büchern eingeschult werden, mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Lesekompetenz erreichen (Cabell et al., 2019; Sénéchal & LeFevre, 2014).

Auf der anderen Seite ist die Wahrscheinlichkeit von Leseschwierigkeiten bei Kindern, die mit unzureichenden Erfahrungen und Fähigkeiten im Bereich der frühen Literalität in die Schule kommen, ebenfalls höher (Rodríguez et al., 2015). Diese Befunde unterstreichen die kritische Bedeutung der Förderung der frühen Literalität in den ersten Lebensjahren. Zudem wurde in diesem Abschnitt das Dialogische Lesen (DL) als ein starker, evidenzbasierter Ansatz diskutiert, um Kinder auf das Lesenlernen vorzubereiten. Betreuungspersonen verwandeln das Lesen dabei eher in ein bedeutungsvolles Gespräch als in eine passive Aktivität. Studien zeigen, dass DL-Aktivitäten Kindern erheblich dabei helfen, neue Wörter zu lernen, Geschichten zu erzählen und das Gelesene zu verstehen, während sie gleichzeitig das Interesse und die Motivation für das Lesen steigern (Batista Rocha & da Mota, 2023; Mol et al., 2008).

Inklusion ist eine weitere Kernbotschaft dieses Abschnitts. Jedes Kind kann Fähigkeiten der frühen Literalität entwickeln, wenn eine an sein Entwicklungsprofil angepasste, angemessene Unterstützung geboten wird. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Risikofaktoren stellt die Nutzung von visuellen Lauten (Visual Phonics / VP) als multimodale Strategie sicher, dass Literalitätserfahrungen sowohl bedeutungsvoll als auch zugänglich sind.

VP kann dazu beitragen, die Buchstabenkenntnis und die phonologische Bewusstheit zu verbessern, indem gesprochene Laute sichtbar gemacht werden (Kart, 2023). Inklusion betont somit, dass Entwicklungsunterschiede das Potenzial zum Erlernen von Literalität nicht behindern, sondern lediglich einen flexiblen und feinfühligem Unterricht erfordern. Auf diese Weise legen Betreuungspersonen den Grundstein für lebenslange Literalität, Lernen und eine dauerhafte Liebe zu Büchern.

8.9.FRAGEN

1. Wie wird die frühe Literalität (Early Literacy) am besten definiert?

- A) Eine Gesamtheit von Fähigkeiten, die Kinder erst mit dem Schuleintritt erlernen und die ausschließlich schulspezifisch sind.
- **B) Ein entwicklungsspezifischer Prozess, der mit der Geburt beginnt und sich durch alltägliche Sprach-, Schrift- und Interaktionserfahrungen entfaltet.**
- C) Ein Programm, das Kindern vor dem vollendeten dritten Lebensjahr das selbstständige Lesen beibringt.
- D) Eine Fähigkeit, die sich ausschließlich durch die Wiederholung von Buchstaben und Karteikarten entwickelt.
- E) Ein Prozess, der erst beginnt, nachdem Kinder in der Lage sind, ihren eigenen Namen zu schreiben.

2. Welche Situation spiegelt die Entwicklung der frühen Literalität in der frühen Kindheit am besten wider?

- A) Ein Kind füllt schweigend ein Arbeitsblatt zur Buchstabenzuordnung aus.
- B) Ein Kind schaut sich ohne Interaktion mit einem Erwachsenen ein Alphabet-Video an.
- **C) Eine Betreuungsperson spricht mit einem Kind über die Bilder in einem Buch und erweitert die Worte des Kindes.**
- D) Ein Kind lernt das Alphabet-Lied auswendig, ohne die Buchstaben mit einer Bedeutung zu verknüpfen.
- E) Ein Kind wiederholt zufällige Wörter völlig ohne Kontext.

3. Aus welchem Grund sind frühe Literalitätsfähigkeiten für den späteren Leseerfolg so entscheidend?

- A) Sie garantieren, dass jedes Kind über seinem Klassenniveau lesen wird.
- B) Sie ersetzen den Bedarf an formalem Leseunterricht in der Schule vollständig.
- **C) Sie bilden das Fundament für das Entschlüsseln (Dekodieren) und das Textverständnis, worauf das spätere Lesen aufbaut.**
- D) Sie zeigen nur dann Wirkung, wenn Kindern das Lesen bereits sehr früh beigebracht wird.
- E) Sie sind ausschließlich für Kinder von Bedeutung, die ohnehin schon Interesse an Büchern zeigen.

4. Was ist ein Hauptgrund dafür, dass sich die Leistungsunterschiede in der Literalität im Laufe der Zeit vergrößern? (Kinder mit einem Vorsprung zu Beginn...)

- A) hören meist auf zu lesen, sobald sie in der Lage sind, Wörter zu entschlüsseln.
- **B) praktizieren das Lesen häufiger, bauen einen größeren Wortschatz sowie fundierteres Wissen auf und gewinnen an Selbstvertrauen.**
- C) meiden Bücher, weil ihnen das Lesen zu leicht fällt.
- D) lernen nicht durch das eigene Lesen, sondern ausschließlich durch das Zuhören.
- E) entwickeln die Fähigkeit zum Textverständnis, ohne einen Wortschatz zu benötigen.

5. Welche Option ist ein Beispiel für phonologische Bewusstheit?

- A) Ein Kind erkennt den Buchstaben „M“ in seinem eigenen Namen.
- B) Ein Kind zeigt auf den Titel auf dem Buchcover.
- **C) Ein Kind bemerkt, dass sich die Wörter „Katz“ und „Spatz“ reimen.**
- D) Ein Kind weiß, was das Wort „riesig“ bedeutet.
- E) Ein Kind hält einen Stift in der korrekten Griffhaltung.

6. Welches Verhalten zeigt bei einem Kind im Vorschulalter das Schriftbewusstsein (Print Awareness) am besten?

- A) Es klatscht die Silben im Wort „Kar-tof-fel“ synchron mit.
- **B) Es weiß, dass Schrift eine Bedeutung transportiert und Text von links nach rechts / von oben nach unten gelesen wird.**
- C) Es verwendet neue Wörter im alltäglichen Gespräch.
- D) Es zeichnet ein Bild von einer Figur aus einer Geschichte.
- E) Es erfindet Reimwörter.

7. Welche Unterstützung im Bereich der frühen Literalität ist am hilfreichsten, wenn ein Kind nur begrenzten Zugang zu gesprochenen Lauten hat?

- A) Das dialogische Lesen (DL) zu reduzieren und sich rein auf das selbstständige Üben zu konzentrieren.
- B) Die Wiederholungen zu erhöhen und jeden Fehler augenblicklich zu korrigieren.
- **C) Multimodale visuelle und taktile Unterstützungen bereitzustellen, damit Laute und Schrift zugänglicher werden.**
- D) Bis zum Schuleintritt zu warten, da eine frühe Förderung in diesem Fall kaum Wirkung zeigt.
- E) Interaktive Gespräche zu vermeiden und den Text einfach nur starr von Anfang bis Ende vorzulesen.

8. Eine Betreuungsperson möchte ein Kind unterstützen, das Entwicklungsauffälligkeiten aufweist und ein hohes Maß an Struktur sowie Wiederholungen benötigt. Welcher Ansatz ist hierfür am besten geeignet?

- A) Die Leseinheiten lang zu halten und keine Pausen für Antworten des Kindes einzulegen.
- **B) Kurze, vorhersehbare Routinen zu nutzen, die interaktive Hinweise und eine unterstützende Wartezeit beinhalten.**
- C) Sich ausschließlich auf das Benennen von Buchstaben zu konzentrieren und Gespräche über die Geschichte zu vermeiden.
- D) Bücher ganz wegzulassen und stattdessen reine Schreibübungen durchzuführen.
- E) Das Lesen abubrechen, falls das Kind nicht sofort eine Antwort gibt.

9. Welche Option deckt sich am besten mit dem Ziel des Dialogischen Lesens (DL)?

- A) Der Erwachsene liest sehr schnell vor, damit das Kind möglichst viele Wörter hört.
- B) Der Erwachsene stellt viele testartige Fragen, um die Richtigkeit der Antworten zu überprüfen.
- **C) Das Kind ist ein aktiver Teilnehmer, während der Erwachsene ermutigt, reagiert und die Sprache des Kindes erweitert.**
- D) Das Kind hört schweigend zu, um seine Konzentrationsfähigkeit zu verbessern.
- E) Der Erwachsene konzentriert sich während der gesamten Geschichte ausschließlich auf Buchstaben und Laute.

10. Welches Beispiel zeigt während des Dialogischen Lesens (DL), dass der Erwachsene die Sprache des Kindes erweitert (Expansion)?

- A) Kind: „Hund.“ – Erwachsener: „Ja.“
- B) Kind: „Hund.“ – Erwachsener: „Hund.“
- **C) Kind: „Hund.“ – Erwachsener: „Ja – dieser Hund rennt ganz schnell, um den Ball zu fangen!“**
- D) Kind: „Hund.“ – Erwachsener: „Sag es lauter.“
- E) Kind: „Hund.“ – Erwachsener: „Nein, das ist falsch.“

Antworten

1. B | 2. C | 3. C | 4. B | 5. C | 6. B | 7. C | 8. B | 9. C | 10.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akemoglu, Y., & Tomeny, K. R. (2021). A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2974-2987.
- 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.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: Follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 191-219.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Examination of shared book reading activities in kindergartens based on “dialogic reading”. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3).
- 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.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1923.
- Jimenez, M. E., Reichman, N. E., Mitchell, C., Schneper, L., McLanahan, S., & Notterman, D. A. (2019). Shared reading at age 1 year and later vocabulary: A gene–environment study. *The Journal of Pediatrics*, 1-8.
- Jimenez, M. V., Yumus, M., Schiele, T., Mues, A., & Niklas, F. (2024). Preschool emergent literacy skills as predictors of reading and spelling in Grade 2 and the role of migration background in Germany. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105927.
- 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., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 131-139.

- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 99-113.
- Karaman, G., & Aytar, A. G. (2016). Development of Early Literacy Skills Assessment Tool. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(2), 516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). A study for developing the Test of Early Literacy for Turkish Kindergarten Children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 16*(3), 237-268.
- Kart, A. N. (2022). Systematic review of studies on visual phonics. *Communication Disorders Quarterly, 43*(4), 261-271.
- Kart, A. N. (2023). Visual Phonics: Relevant for all early readers, especially struggling readers. *Human Research in Rehabilitation, 13*(1), 141-147.
- Kart, A. N., & Ayyıldız, F. (2025). Türkiye’de işitme yetersizliği alanında erken okuryazarlık çalışmalarının sistematik derlemesi. *Siirt Eğitim Dergisi, 5*(2), 307-329.
- Lenhart, J., Suggate, S. P., & Lenhard, W. (2022). Shared-reading onset and emergent literacy development. *Early Education and Development, 33*(4), 589-607.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(1), 1-24.
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children’s Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal, 44*(4), 381-387.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 40*(5), 383-386.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education, 39*(5), 260-273.
- Lust, C., & Donica, D. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy, 65*(5), 560-568.

- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Montgomery, J. K. (2008). Dave Krupke: What exactly is Visual Phonics? *Communication Disorders Quarterly, 29*(3), 177-182.
- Morrison, D., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2008). Can you see that sound? A rationale for a multisensory intervention tool for struggling readers. *Balanced Reading Instruction, 15*(1), 11-26.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years, 30*(1), 79-94.
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M.,... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience, 18*(5), 773-778.
- O'Brien, B. A., Seward, R., & Zhang, D. (2022). Multisensory interactive digital text for English phonics instruction with bilingual beginning readers. *Education Sciences, 12*(11), 750.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83*(3), 810-820.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533-548.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics, 135*(4), 686-693.
- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading, 19*(4), 273-288.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85*(4), 1552-1568.
-   epitci-Sarıba  , M., & Tezel-  ahin, F. (2024). Kurum bakımında kalan   ocuklar: Etkile  imli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerileri. *Pamukkale Üniversitesi E  itim Fakültesi Dergisi, 62*, 295-329.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Stanovich, K. E. (2017). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*(1-2), 23-55.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology, 215*, 105314.
- Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology, 30*(6), 2700-2715.
- Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2013). Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(3), 391-408.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Valdez-Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-558.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2018). The effects of explicit instruction in academic vocabulary during shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication, 34*(4), 288-300.