

Elisabeth Moser Opitz

Bildungsstandards und Sonderpädagogik

Bildungsstandards und Sonderpädagogik stehen in einer komplexen Beziehung, die mancherlei Fragen aufwirft. Deshalb werden hier aktuelle Entwicklungen in der Schweiz dargestellt und grundsätzliche Anmerkungen zu diesem Verhältnis gemacht.

Was sind Bildungsstandards?

Nimmt man die Aussage von David J. Bartholomew, einem Forscher, der sich mit Bildungsstandards befasst, ernst, muss man sich gut überlegen, ob man einen Artikel zu diesem Thema schreiben soll. Bartholomew (2000, S.121) schreibt in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Bildungsstandards: «We find ourselves in the position of St. Augustine who is reported to have said of time ›What is time? If no one asks I know, but if I have to say what it is to one who asks, I know not‹. Much the same could be said of standards».

Trotz dieser nicht gerade verheissungsvollen Ausgangslage soll die Thematik aufgenommen werden. Sie wird die Diskussionen um Bildung in den nächsten Jahren prägen und ist deshalb auch für die Heil- und Sonderpädagogik von grosser Bedeutung!

Im deutschsprachigen Raum wird die Expertise «Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards» (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003) als Leitfaden für die Entwicklung von Bildungsstandards genommen. Auch die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) bezieht sich in ihrem Grundlagenpapier auf diese Ausführungen und Überlegungen. Bildungsstandards werden in der genannten

Expertise wie folgt definiert (S. 19): «Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler». Gute Standards sollen folgende Merkmale erfüllen (S. 24f.):

- **Fachlichkeit:** Bildungsstandards sind auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und orientieren sich an den Grundprinzipien eines Unterrichtsfachs. Sie konzentrieren sich auf den Kernbereich eines Faches bzw. sollen diesen herausarbeiten.
- **Fokussierung:** Bildungsstandards sollen sich auf das Wesentliche beschränken.
- **Kumulativität:** Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind.
- **Verbindlichkeit für alle:** Bildungsstandards drücken Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernenden erwartet werden.
- **Differenzierung:** Bezüglich dieses Merkmals gibt es divergierende Sichtweisen. Während zum einen gefordert wird, dass Bildungsstandards zwischen verschiedenen Kompetenzstufen differenzieren sollen, wird zum anderen die Meinung vertreten, dass Standards ein verbindliches Minimum festlegen sollen (28f.).
- **Verständlichkeit:** Bildungsstandards sollen klar, knapp und nachvollziehbar formuliert sein.
- **Realisierbarkeit:** Bildungsstandards sollen realistisch erreichbare Zielsetzungen umfassen.

Die EDK hält klar fest, dass für die Schweiz sog. «performance standards» festgelegt werden sollen, welche den Output bei den Schülerinnen und Schülern messen: «Bildungsstandards in diesem Sinne standardisieren entgegen landläufigen Vorstellungen nicht den Prozess der Bildung, also den Prozess des Lernens und Lehrens. Hingegen definieren sie eine normative Erwartung, auf die hin die Schule unterrichten soll und diese Erwartungen sollen auf nationaler Ebene verbindlich sein» (EDK, 2004, S. 6). Es handelt sich dabei um diejenigen Standards, welche aus heil- und sonderpädagogischer Sicht besonders kritisch betrachtet werden.

HarmoS: Zielsetzungen

In der Schweiz werden Bildungsstandards im Rahmen des Projekts «HarmoS» (Harmonisierung der obligatorischen Schule) entwickelt. HarmoS wird häufig gleichgesetzt mit der Einführung von Leistungstests. Das Projekt hat jedoch viel weiterführende Zielsetzungen, welche im «Weissbuch HarmoS» (EDK, 2004) ausführlich beschrieben sind.

Zum einen wird auf der juristischen Ebene eine interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule abgeschlossen, welche eine Erweiterung des Schulkonkordats von 1970 darstellt. Zum anderen wurde auf der pädagogisch-didaktischen Ebene die Entwicklung von Kompetenzmodellen in Auftrag gegeben. Mit diesen soll festgelegt werden, welche Kompetenzen am Ende der zweiten, sechsten und neunten Klasse erwartet werden.

Kompetenzmodelle entwickeln

für die Formulierung von Mindeststandards

Bildungsstandards werden in der Schweiz für das zweite, das sechste und das neunte Schuljahr festgelegt, und zwar für die Fächer Erstsprache, erste Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Im Gegensatz zu anderen Ländern – und das ist insbesondere für die Heil- und Sonderpädagogik zentral – werden Mindeststandards- oder Basisstandards entwickelt; Standards, welche festlegen, was *im Minimum* erreicht werden soll.

Für jedes Fach wurde ein Konsortium gebildet, ein Gremium von Fachpersonen aus der Deutschschweiz, dem Tessin und der Romandie – meistens Vertreterinnen und Vertreter von Pädagogischen Hochschulen. Diese Gruppen erhielten von der EDK den Auftrag, *Kompetenzmodelle zu entwickeln* und nicht – wie häufig angenommen wird – nationale Leistungstests. Mit Hilfe dieser Modelle sollen Aussagen gemacht werden können, welche Mindest- oder Basiskompetenzen in einem bestimmten Fach am Ende eines Schuljahres zu erwarten sind. Deren Erarbeitung erfolgt mittels verschiedener Zugänge, einem fachlich/fachdidaktischen und einem empirischen, die Umsetzung wird auf politischer Ebene geschehen.

Fachlich/fachdidaktischer Zugang

In den Konsortien wurden anhand von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Grundlagen Modelle erarbeitet, die beschreiben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in der Schule in einzelnen Fächern erwerben sollen. Dazu werden Matrixmodelle verwendet, welche einerseits verschiedene Inhaltsbereiche eines Schuljahres umfassen (in der Mathematik die fünf Bereiche Zahl & Variable, Funktionale Zusammenhänge, Messen und Grössen, Raum

& Form, Daten & Zufall) und das «Lernfeld» möglichst vollständig abdecken. Andererseits wurden Kompetenzaspekte festgelegt (z.B. «wissen/erkennen/beschreiben»; «operieren & berechnen», «argumentieren & begründen», «Instrumente und Werkzeuge verwenden» usw. (vgl. Beispiel in Tabelle, unten), welche verschiedene «Facetten» einer Kompetenz beschreiben. Die so entstehenden Zellen wurden mit sog. «candos» gefüllt: Mit Formulierungen, die konkrete Anforderungen bzw. Kompetenzen umschreiben. Zu diesen «candos» wurden Aufgaben entwickelt, mit welchen die formulierten Anforderungen überprüft werden können. Die Aufgaben müssen ein breites Leistungsspektrum abdecken, das eine Einteilung in verschiedene Schwierigkeitsniveaus ermöglicht.

Empirischer Zugang

Die theoretisch erarbeiteten Modelle werden anschliessend empirisch validiert. Einerseits sollen die Modelle überprüft werden. Es wird z.B. festgestellt, ob die Aufgaben, welche vorgängig als einfach oder schwierig eingestuft wurden, in der Realität auch diesen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Es wird auch analysiert, ob die Aufgaben, welche einem Kompetenzaspekt zugeordnet wurden, tatsächlich zu diesem pas-

sen bzw. zum selben inhaltlichen Konstrukt gehören. Andererseits werden anhand der statistischen Verteilung der Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufen festgelegt. Diese sollen zeigen, was einen Schüler auszeichnet, der über ein bestimmtes Kompetenzniveau verfügt und entsprechende Anforderungen bewältigen kann. Zusätzlich zur Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Niveaus werden auch die Aufgaben und Problemstellungen in Anforderungsniveaus eingeteilt.

Für die Schuljahre sechs und neun erfolgte im Frühsommer 2007 eine Validierung anhand einer repräsentativen Stichprobe aus den Sprachregionen für die Fächer Erstsprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Für das zweite Schuljahr wurde im Fach Mathematik eine Validierung mit einer Stichprobe von ca. 1200 Schülerinnen und Schülern aus den drei Sprachregionen durchgeführt (Regelklassen, integrativ geschulte Kinder und Jugendliche mit individuellen Lernzielen sowie Klein- und Sonderklassen).

Formulierung von Mindeststandards und politische Umsetzung

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Testphasen und der theoretischen Modelle werden von den Konsortien Vorschläge für Min-

Tab.: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell Mathematik 2. Schuljahr

Inhaltsbereich Kompetenzaspekt	Zahl & Variable	Raum & Form
Wissen, erkennen, beschreiben	Die Schülerinnen und Schüler kennen Zahlensymbole und Zahlwörter bis 100.	Die Schülerinnen und Schüler kennen einfache geometrische Figuren (Kreis, Rechteck, Quadrat, Dreieck) und können sie benennen.
Instrumente und Werkzeuge verwenden	Die Schülerinnen und Schüler können Gruppierungen zum Zählen von Objekten nutzen.	Die Schülerinnen und Schülern können mit geeigneten Hilfsmitteln Längen vergleichen.
usw.		

deststandards formuliert. Die laufenden Arbeiten haben somit nicht das Erarbeiten von nationalen Leistungstests als Ziel, sondern die Formulierung von Anforderungen – dargestellt in Stufenmodellen. Die abschliessenden Entscheidungen liegen auf politischer Ebene. Die definitiven Standards wie auch die weiteren Vorgehensweisen werden von den Erziehungsdirektorinnen und -direktoren festgelegt.

An einem ausgewählten Beispiel zum Bereich Mathematik im zweiten Schuljahr wird das Vorgehen zur Entwicklung der Kompetenzmodelle aufgezeigt.

Beispiel Mathematik 2. Schuljahr

Für das Fach Mathematik wurde in einem ersten Schritt nach dem vorgängig beschriebenen Vorgehen ein Raster erstellt. Im zweiten Schuljahr enthält dieser die zwei *Inhaltsbereiche* «Zahl & Variable» und «Raum & Form» und verschiedene *Kompetenzaspekte* (vgl. beispielhaft in Tabelle, S. 12). Dieser Raster diene anschliessend dazu, zu den einzelnen Bereichen und Kompetenzaspekten möglichst konkrete Erwartungen zu formulieren, d.h. die «Zellen» mit konkreten Beispielen, mit den vorgängig erwähnten «candos» zu füllen.

In einem weiteren Schritt wurden Aufgaben entwickelt, mit welchen diese Kompetenzanforderungen überprüft werden können. Abbildung 1 zeigt ein Beispiel, welches ursprünglich vorgesehen war, um die Anforderung «Die Schülerinnen und Schüler *kennen* einfache geometrische Figuren (Kreis, Rechteck, Quadrat, Dreieck) und *können sie benennen*» zu überprüfen.

Der Schüler verwendete korrekte Bezeichnungen (Viereck für Rechteck und Quadrat). Die Begriffe «lange fireg» und «fireg» weisen zudem darauf hin, dass Rechteck und Quadrat unterschieden wer-

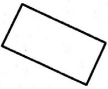


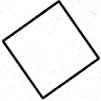
Formen	
Wie heissen die Formen?	
	
Lange fireg	Rundumeli
	
Treidiäg	Fireg

Abb. 1: Aufgabenbeispiel aus der Erprobungsphase (2. Schuljahr)

den. Der erste Teil der formulierten Anforderung wird somit erfüllt – aber es werden noch nicht die geometrischen Fachbegriffe verwendet. Weiter muss bedacht werden, dass die Rechtschreibkompetenzen die Lösungen beeinflussen können. «Viereck» ist z.B. einfacher zu schreiben als «Quadrat». Es kann also sein, dass ein Kind diesen Begriff kennt, ihn aber nicht schreibt, weil die Verschriftung (Quadrat) anspruchsvoll ist.

An diesem Beispiel lässt sich weiter eine Schwierigkeit aufzeigen, welche die Konsortien während der ganzen Arbeit begleitet hat. Es ist nicht einfach, Aufgaben zu konstruieren, welche in allen drei Sprachregionen verwendet werden können. Während in der deutschen Sprache die Formen – abgesehen vom Kreis – systematisch nach der Anzahl Ecken benannt werden können (Dreieck, Viereck, Fünfeck usw.), müssen im Französischen mehr Begriffe ge-

lernt werden. Das Dreieck heisst «triangle», das Rechteck «rectangle», das Quadrat «carré», das Fünfeck «pentagone» usw. Dieselbe Aufgabe hat somit je nach Sprachregion einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad. In der Deutschschweiz müssen zudem dialektal bedingte Aspekte berücksichtigt werden – wie die häufig vorkommende Antwort «Rundumeli» im Beispiel zeigt.

All diese Überlegungen führten im konkreten Beispiel dazu, dass erstens das can-do umformuliert und zweitens die Aufgabe verändert und angepasst werden musste.

Performance standards: Chancen und Gefahren für die Heil- und Sonderpädagogik

Aus sonderpädagogischer Perspektive werden Bildungsstandards und insbesondere Output- und Leistungsmessung kritisch betrachtet (vgl. z.B. Moser Opitz, 2006a und 2006b; Seitz, 2006; von Stechow, 2006). Es gibt tatsächlich gute Gründe für eine ablehnende Haltung. Aber es gibt gerade aus heil- und sonderpädagogischer Perspektive auch gute Gründe, sich an den laufenden Entwicklungen aktiv zu beteiligen. Auf diese Pro- und Contra-Diskussion wird im Folgenden nur kurz eingegangen.

Orientierung an literacy –

Gefahr der Ökonomisierung von Bildung

Das den internationalen Leistungsstudien und damit auch den Bildungsstandards zugrunde liegende Konzept von Bildung ist dasjenige von literacy. Mit literacy wird «Grundbildung» bezeichnet, und zwar im Sinn der Anwendung von Kulturtechniken in Alltagssituationen. Es handelt sich dabei um Kompetenzen, welche Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oft nicht oder nur eingeschränkt erwerben können. Aus diesem Grund wird immer

wieder die Angst vor einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung geäussert. Es wird befürchtet, dass in Zukunft nur noch das Verwertbare und Messbare zählt und dadurch das Bildungsrecht von behinderten Menschen in Frage gestellt werden könnte. Wenn Bildung vorab und einseitig als Leistung unter dem Blickwinkel ihrer «gesellschaftlich-ökonomischen Verwertbarkeit» (Fuchs, 2003, S. 176) und der Ausschöpfung des Humankapitals betrachtet wird stellt dies im Grunde eine Verobjektivierung des Menschen dar. Was zählt ist das, was ausgeschöpft und nutzbar gemacht werden kann. Der Wert der Existenz des Menschen an sich wird – wenn auch nur implizit – in Frage gestellt. Dies beinhaltet eine Benachteiligung von Menschen, welche die geforderten literacy-Kompetenzen nicht erbringen bzw. keinen Beitrag zur Wertschöpfung erbringen können, sondern – im Gegenteil – das Budget eines Staates belasten.

Gefahr der vermehrten Selektion

Es wird immer wieder die Befürchtung geäussert, dass die Entwicklung von Bildungsstandards zu verstärkten selektiven Tendenzen führen (Bundesministerium, 2003; Defur, 2002). Erfahrungen aus den USA zeigen, dass dies tatsächlich der Fall sein kann. Da die abschliessende Umsetzung der Standards in der Hand von Politikerinnen und Politikern liegt, ist diese Gefahr nicht von der Hand zu weisen. Grundsätzlich muss jedoch festgehalten werden: Die Formulierung von Standards und die Beschreibung von Kompetenzen bzw. Kompetenzniveaus allein führt noch nicht zu mehr Selektion und sondern erst entsprechende Selektionsmassnahmen.

Kompetenzmodelle:

Orientierung am Durchschnittskind?

Bezüglich der in Erarbeitung stehenden Kompetenzmodelle wird immer wieder moniert, dass die in PISA verwendeten Kompetenzstufen im unteren Leistungsbereich ungenügend differenzieren würden (Seitz, 2006; von Stechow, 2006). Dem ist zweifellos zuzustimmen. Gerade die Tatsache, dass in der Schweiz Mindeststandards erarbeitet werden sollen, bietet jedoch die Möglichkeit, im unteren Leistungsbereich einen höheren Differenzierungsgrad zu erreichen. Die starke Orientierung der Modelle an fachlichen und fachdidaktischen Kriterien bietet eine gute Grundlage dafür, welche insbesondere auch im Fachbereich Heil- und Sonderpädagogik gewinnbringend genutzt und weiter entwickelt werden kann.

Eines muss jedoch bedacht werden: Die Entwicklung von Bildungsstandards hat u.a. das Ziel, Leistungsvarianzen abzubauen bzw. möglichst viele Schülerinnen

und Schüler zu einem bestimmten Ziel zu bringen (EDK, 2004). Hier gilt es kritisch zu fragen, inwiefern dies realistisch – und damit erstrebenswert ist. Dass es ein Angebot mit gleichen Bildungsmöglichkeiten für *alle* und besondere Massnahmen bei Benachteiligungen irgendwelcher Art geben muss, ist unbestritten. Leistungsvarianzen wird es jedoch auch bei bestem Unterricht und besten Förderangeboten *immer* geben. Das Ziel von «Bildung für alle» und die Entwicklung von Bildungsstandards dürfen somit nicht im Angleichen von Leistungsunterschieden bestehen, sondern es muss darum gehen, für Kinder und Jugendliche auf unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus passende Unterrichtsangebote zu entwickeln. Dazu gehören Ziele, welche «literacy» betreffen – und dazu kann HarmoS durch die Erarbeitung von fachlich/fachdidaktisch begründeten Modellen einen wichtigen Beitrag leisten. Es gibt aber auch andere Bildungsziele, welche in der ganzen Standardentwicklung nicht aus den Augen verloren werden dürfen.

Wirkung von Bildungsstandards

Aus den USA gibt es erste insbesondere auch bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. Deren Resultate sind uneinheitlich und lassen keine abschliessenden Folgerungen zu. So zeigte eine Studie (Allensworth, 2005), dass nationale Leistungstests in der Grundschule nicht zu einer höheren Ausschlussrate führten, jedoch zu einer vermehrten Klassenrepetition der lernschwachen Kinder. Roderick & Engel (2003) untersuchten den Einfluss von solchen Tests auf die Motivation und die Anstrengungsbereitschaft und in der Folge auf die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf. Hier zeigte sich, dass eine Grup-



Abb. 2: Lösung eines Zweitklässlers

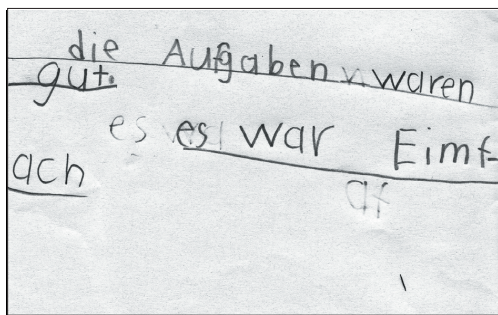


Abb. 3: Rückmeldung eines Zweitklässlers

pe der sehr schwachen Kinder und Jugendliche bezüglich der interessierenden Variablen nicht profitierten – die anderen, etwas weniger schwachen Schülerinnen und Schüler, hingegen schon.

Schluss

Die dargelegten Überlegungen zeigen: Zur Thematik «Bildungsstandards und Sonderpädagogik» gibt es keine einfachen Antworten. Seitz (2006) stellt die kritische Frage, wie lange sich die Integrations- bzw. Inklusionsforschung konstruktiv an diesem Diskurs beteiligen wolle. Auf diese radikale Anfrage muss erwidert werden: Der Diskurs ist seitens der Heil- und Sonderpädagogik erst ansatzweise aufgenommen worden und vor allem hat die konstruktive Beteiligung an den laufenden Entwicklungen und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Nutzen von Kompetenzmodellen erst in geringem Mass stattgefunden. Letztere können auch für die Heil- und Sonderpädagogik bezüglich des Erwerb von «literacy» wichtige Hinweise geben – solange sie nicht zu verstärkten selektiven Tendenzen führen. Es ist somit in der Diskussion um Bildungsstandards Aufgabe unseres Fachbereichs, rechtzeitig zu erkennen, *wo man etwas dagegen und wo etwas dafür tun muss*.

Bei allen grundsätzlichen Fragen, die sich bezüglich der Erarbeitung von Bil-

dungsstandards zeigen und bei den damit verbundenen Problemen: Zumindest von den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern, mit welchen bisher Mathematikaufgaben erprobt wurden, kamen positive Rückmeldungen. So konnten auch Kinder, welche angepassten Lernzielen folgen oder Klassen für Lernbehinderte besuchen, zumindest einige (und manchmal viele!) Aufgaben erfolgreich lösen. Und gelegentlich gab es Lösungen oder schriftliche Rückmeldungen, welche die konkrete Arbeit des Konsortiums korrigierten (Abbildung 2, S. 15) – oder auch bestätigten (Abbildung 3, S. 16).

Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz

Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

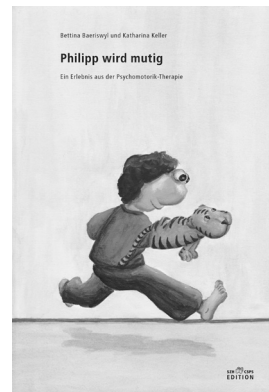
D-44227 Dortmund

elisabeth.moser@uni-dortmund.de

Literatur

- Allensworth, E.M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary schools. A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (4), 341-364.
- Bartholomew, D.J. (2000). The measurement of standards. In H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.), *Educational standards* (S. 121-138). Oxford: University Press, 121-138.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (2., unveränd. Auflage). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Defur, S.H. (2002). Education, reform and high-stakes assessment and students with disabilities. *Remedial and Special Education* 23, 203-211.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (2004). *HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption*.

- Fuchs, H.W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 161-179.
- Moser Opitz, E. (2006a). PISA und Bildungsstandards: Stein des Anstosses oder Anstoss für die Sonderpädagogik? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75 (2), 110-120.
- Moser Opitz, E. (2006b). Assessments, Förderplanung, Förderdiagnostik – messen und/oder fördern? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 5-11.
- Roderick, M. & Engel, M. (2001). The Grasshoper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational evaluation and policy analysis*, 23 (3), 197-227.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik nach PISA. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75 (3), 192-199.
- Von Stechow, E. (2006). PISA und die Folgen für schwache Schülerinnen und Schüler. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 75 (4), 285-292.



Bettina Baeriswyl und Katharina Keller:

Philipp wird mutig

Ein Erlebnis aus der Psychomotorik-Therapie

2007, 31 S., Fr. 44.– (+MWSt)

ISBN 978-3-908262-83-1 (Bestell-Nr. 253)

Psychomotorik-Therapie – was ist das?

Dieses Bilderbuch schildert eine Therapiestunde von Philipp und Fatima und gibt Einblick in eine Therapieform, die vielen unbekannt ist.

In der Geschichte vertiefen sich die beiden Kinder in ein Rollenspiel. Die schlagfertige Fatima fordert den ängstlichen Philipp heraus und konfrontiert ihn mit seinen psychomotorischen Schwierigkeiten. Für Philipp wird diese schwierige Situation zur besonderen Herausforderung, für die er eine geschickte Lösung findet und Stärke erlebt.

Die Geschichte ist für Kinder gedacht, denen der Beginn einer Therapie bevorsteht oder für solche, die gerne wissen möchten, was der Bruder, die Freundin oder der Klassenkamerad in der Psychomotorik-Therapie erlebt.

Im Weiteren soll das Buch Eltern, Paten, Grosseltern, Lehrpersonen, Fachpersonen und vielen mehr aufzeigen, was in einer Psychomotorik-Therapiestunde alles geschehen kann. Informationsseiten ergänzen die Bildergeschichte.

**SZH CSPPS
EDITION**