



FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Integrative Erziehung und Bildung im Kindergarten

Rahmenplan für eine
berufsbegleitende
Langzeitfortbildung

Neubearbeitung



Niedersachsen

Konzeptgruppe	<p>Dr. Eva Berns, Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa Joachim Büchsenschütz, DRK, Landesverband Niedersachsen Renate Dierker-Ochs, Niedersächsisches Kultusministerium Dr. Heinz-Lothar Fichtner, Hannover Anke Grimm, Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen Annette Engler, Volkshochschule Heidekreis Prof. Dr. Klaus Klattenhoff, Oldenburg Dr. Reinhard Pirschel, Leiter Ev. Heimvolkshochschule Rastede Wolfgang Probst, Landesverband der VHS Sigrid Sternitzke, Diakonisches Werk Christel Wolf, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung</p>
Autorinnen und Autoren	<p>Dr. Eva Berns, Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa Annette Engler, Volkshochschule Heidekreis Dr. Heinz-Lothar Fichtner, Hannover Prof. Dr. Klaus Klattenhoff, Oldenburg Dr. Reinhard Pirschel, Leiter Ev. Heimvolkshochschule Rastede</p>
Redaktion	<p>Prof. Dr. Klaus Klattenhoff, Oldenburg Dr. Heinz-Lothar Fichtner, Hannover Christel Wolf, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung</p>

Hannover, Oktober 2010

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Vorbemerkung	3
Lehrgangsorganisation	7
Die Bausteine im Überblick:	10
Baustein 1: Entwicklung integrativer Erziehung und gesetzliche Grundlagen	12
Baustein 2: Integration im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung	18
Baustein 3: Entwicklung und Lernen des Kindes bis zum Schulalter	24
Baustein 4: Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung	30
Baustein 5: Pädagogisch-didaktische Ansätze	36
Baustein 6: Beobachtung	43
Baustein 7: Theorie und Praxis projektorientierter Planung	48
Baustein 8: Wahrnehmung – Bewegung - Kommunikation	52
Baustein 9: Arbeiten mit Kindern mit „schweren Behinderungen“	65
Baustein 10: Praxis im Sonderkindergarten	71
Baustein 11: Theorie und Praxis projektorientierter Planung	75
Baustein 12: Diagnostik und Therapie	78
Baustein 13: Der Kindergarten als Erfahrungsraum	84
Baustein 14: Zusammenarbeit mit Eltern, Familien und Institutionen	87
Prüfungsordnung:	95
Durchführung der Prüfung:	97
Prüfungsmeldung:	99

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 verlangt, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten.

Das Land Niedersachsen stellt sich dieser Herausforderung seit Jahren kontinuierlich. Für Kinder existieren seit Inkrafttreten des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder im Jahr 1993 Regelungen über die Rahmenbedingungen und zur Finanzierung von integrativen Gruppen im Kindergarten, in denen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam betreut werden. Die Anzahl der integrativen Gruppen ist von 751 im Jahr 2003 auf inzwischen über 1.000 Gruppen angestiegen. Das Land Niedersachsen und auch die niedersächsischen Kommunen wenden erhebliche Finanzmittel auf, um die kontinuierlich wachsende Anzahl dieser Gruppen im Kindergarten mitzufinanzieren.

Bewährte und verlässliche Partner sind dabei neben den öffentlichen auch die freien Träger der Jugendhilfe und der Sozialhilfe, die sich verantwortungsvoll und mit viel Engagement der Integration von Kindern mit Behinderungen annehmen.

Ein ganz wesentlicher Erfolgsfaktor für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ist die Bereitstellung von pädagogischen Fachkräften, die für diese anspruchsvolle Aufgabe ausreichend qualifiziert sind. Die Träger der Erwachsenenbildung in Niedersachsen leisten zu dieser Qualifizierung einen wesentlichen Beitrag. Sie bieten seit Jahren regelmäßig und flächendeckend eine mit dem Kultusministerium abgestimmte berufsbegleitende Langzeitfortbildung an.

Es freut mich, dass die curriculare Grundlage für die Durchführung dieser Qualifizierungsmaßnahme nunmehr in einer überarbeiteten und aktualisierten Fassung des Rahmenplans für eine Langzeitfortbildung zur integrativen Erziehung und Bildung im Kindergarten vorliegt. Neue Erkenntnisse aus Forschung und Wissenschaft werden berücksichtigt und umfangreiche Literaturhinweise für die Dozentinnen und Dozenten bereitgehalten.

Allen, die an der Überarbeitung dieses Rahmenplans mitgewirkt haben, danke ich herzlich.

Ihnen, die Sie die Inhalte des Rahmenplans vermitteln, wünsche ich viel Erfolg.

Mit freundlichem Gruß



Dr. Bernd Althusmann

Niedersächsischer Kultusminister

Vorbemerkung

Die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung gehört zum Bildungsauftrag des Elementarbereiches.

Die gesetzliche Verankerung integrativer Erziehung im Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung vom 04.08.1999 kann als Ergebnis des in Niedersachsen durchgeführten Erprobungsprojekts „Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder im Kindergarten“ angesehen werden. Das Kindertagesstättengesetz sieht u. a. in § 2 Abs. 1 und § 3 Abs. 6 die Förderung des Umgangs behinderter und nicht behinderter Kinder*¹ miteinander vor. So sollen „Kinder, die nicht nur vorübergehend körperlich, geistig oder seelisch wesentlich behindert sind (...) nach Möglichkeit in einer ortsnahen Kindertagesstätte gemeinsam mit nicht behinderten Kindern in einer Gruppe betreut werden. Hierauf wirken das Land, die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Gemeinden hin.“ (KiTaG § 3 Abs. 6).

Für eine verantwortungsbewusste Förderung aller Kinder ist aber die Gewährleistung geeigneter Rahmenbedingungen erforderlich. Zu den unverzichtbaren gesetzlichen Voraussetzungen gehört vor allem, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte in integrativ geführten Gruppen sowohl regelpädagogische als auch sonderpädagogische Fachkenntnisse und Arbeitsweisen nachweisen können.

Einrichtungen, die integrativ arbeiten wollen, müssen daher neben der Erfüllung sächlicher Voraussetzungen den Nachweis erbringen, dass sie über entsprechend qualifiziertes Personal verfügen. So ist in § 1 Abs. 5 der Niedersächsischen Verordnung über Mindestanforderungen für die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern (2. DVO-KiTaG) geregelt, dass „in jeder integrativen Gruppe die

*¹ Bei der Überarbeitung des Rahmenplans wurde von den Beteiligten u. a. wiederholt die Verwendung der Begrifflichkeit *behinderte – nicht behinderte Kinder*, *Kinder mit/ ohne Beeinträchtigung* diskutiert. Entschieden hat sich die AG letztlich für den Terminus **Kinder mit und ohne Behinderung**. Die Entscheidung für diesen Terminus orientiert sich an der im KiTaG benutzten Begrifflichkeit.

Im Diskurs wurde deutlich, dass es entsprechende Gründe für die eine wie für die andere Entscheidung gibt. Intention der AG war zu betonen, dass es notwendig ist, eine andere Perspektive einzunehmen, die die Ressourcen des Kindes betont. Der einzuleitende Veränderungsprozess bezieht sich damit nicht vorrangig auf die Schädigung oder die Person, sondern auf die Rahmenbedingungen, die entsprechend geändert werden müssen.

Betreuung jeweils einer sozialpädagogischen Fachkraft mit Berufserfahrung im Regelkindergarten und einer heilpädagogischen Fachkraft mit Berufserfahrung in der Arbeit mit behinderten Kindern übertragen sein (muss); zusätzlich muss eine dritte Kraft regelmäßig tätig sein. An Stelle der heilpädagogischen Fachkraft kann auch eine sozialpädagogische Fachkraft tätig sein, die

1. ihre heilpädagogische Qualifikation durch eine Aus- oder Fortbildung im Umfang von mindestens 260 Unterrichtsstunden erworben hat oder
2. mindestens 3 Jahre lang Behinderte hauptberuflich betreut hat **und** an der in Nr. 1 bezeichneten Fortbildung teilnimmt“.

Ziel der Fortbildung ist, den Teilnehmenden ein Verständnis zu vermitteln, wie eine Pädagogik für alle Kinder gestaltet werden kann und welche fachlichen Kompetenzen dazu beitragen können.

Die hier vorliegenden Empfehlungen wurden im Nds. Erprobungsprojekt (1988-1991) zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder im Kindergarten entwickelt und als Rahmenplan in mehreren Auflagen veröffentlicht.

Um den neueren Erkenntnissen der pädagogischen Forschung und den Erfahrungen aus nahezu zwanzigjähriger Praxis mit dem Konzept Rechnung zu tragen, liegt mit der vorliegenden Veröffentlichung eine Neubearbeitung der 14 Bausteine des Rahmenplans vor. Sie beschreiben den inhaltlichen Umfang, den eine Fortbildungsmaßnahme mindestens umfassen sollte, um eine adäquate Basisqualifikation entsprechend der Niedersächsischen Verordnung über Mindestanforderungen für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung zu vermitteln.

Im Mittelpunkt der Überarbeitung stand die Aktualisierung der Ziele und Inhalte insbesondere bezogen auf die Berücksichtigung und Einarbeitung neuerer Erkenntnisse der Neurowissenschaft, aber auch der Pädagogik und Psychologie (s. Baustein 3, 4, 8). Ergänzend fand eine Erweiterung durch die Angabe entsprechender Literatur zu den einzelnen Themenbereichen statt.

Die Entwicklungen hin zu einer inklusiven Pädagogik, die alle Kinder unabhängig von Alter, Entwicklung, Grad der Schädigung und Herkunft im Focus hat, wurde diskutiert und findet an einigen Stellen auch bereits inhaltlich ihren Niederschlag.

Dies gilt auch für den Bereich der Arbeit mit unter dreijährigen Kindern. Eine gesetzliche Regelung für eine integrative Arbeit in der Krippe besteht in Niedersachsen gegenwärtig noch nicht. In den verschiedenen Bausteinen ist dieser Bereich berücksichtigt und die dargestellten Ziele und Inhalte lassen sich in Ansätzen entsprechend übertragen.

Die Empfehlungen des Niedersächsischen Erprobungsprojektes bilden nach wie vor die Grundlage der hier vorliegenden Grundkonzeption einer berufsbegleitenden Langzeitfortbildung, die sich an sozialpädagogische Fachkräfte sowohl aus regel- wie auch aus sonderpädagogischen Einrichtungen richtet und geeignet ist, die Mindestanforderungen für die pädagogische Arbeit in integrativen Gruppen zu vermitteln. Als Fortbildung ist das Konzept aber auch für alle pädagogischen Fachkräfte geeignet.

Die Fortbildung insgesamt soll die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Lage versetzen, eine ganzheitliche, allgemeine Pädagogik der Nichtaussonderung (Inklusion) zu praktizieren, die alle Kinder fördert.

Der Rahmenplan folgt einem pädagogischen-didaktischen Ansatz, der das „situationsorientierte Arbeiten“ in den Mittelpunkt der Informationen, der Diskussionen und Übungen stellt. Das heißt vor allem, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die emotionalen, sozialen und sachbezogenen Kompetenzen in das Blickfeld rücken, die Kinder in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen handlungsfähig werden lassen. Darauf aufbauend sollen sie entsprechend ihrem Auftrag zur Erziehung, Bildung, Betreuung und Förderung eine am Entwicklungsstand und an Bedürfnissen der Kinder orientierte Planung ihrer sozial- und heilpädagogischen Arbeit leisten.

Mit der Tätigkeitstheorie, dem Genfer Strukturalismus und den dargelegten entwicklungspsychologischen Ansätzen sind Grundpositionen ausgeführt, die als Beobachtungs- und Bezugspunkte zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes für didaktische Entscheidungen geeignet sind.

Die Lehrgangskonzeption ist in insgesamt 14 Themenbausteine untergliedert und hat einen Mindestumfang von 260 Unterrichtsstunden. Die einzelnen Bausteine bilden jeweils in sich abgeschlossene Lerneinheiten, die aufeinander aufbauen bzw. zwischen denen entsprechende Querbezüge hergestellt werden.

Die Fortbildung schließt mit einer Prüfung ab, deren Durchführung und Organisation dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. obliegt. Die Prüfung erfolgt auf der Grundlage einer vom Niedersächsischen Kultusministerium anerkannten Prüfungsordnung. Sie ist als schriftliche Hausarbeit zu einem aus dem Gesamthemenkomplex des Lehrgangs auszuwählenden Thema und einer abschließenden mündlichen Prüfung konzipiert. Die erfolgreiche Teilnahme wird mit einem Zertifikat bestätigt (siehe Prüfungsordnung).

Das Niedersächsische Kultusministerium hat mit Erlass vom 12. Oktober 1993 für Lehrgänge, die auf der Grundlage des hier vorliegenden Rahmenplanes durchgeführt werden und mindestens 260 Unterrichtsstunden umfassen, die Anerkennung (an Stelle einer heilpädagogischen Fachkraft tätig zu werden) im Sinne des § 1 Abs. 5 der Niedersächsischen Verordnung über Mindestanforderungen an besondere Tageseinrichtungen für Kinder zum Niedersächsischen Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder ausgesprochen.

Lehrgangsorganisation

Die berufsbegleitende Langzeitfortbildung kann nur dann auf konkrete integrative pädagogische Arbeit im Kindergarten vorbereiten, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die praktische Bedeutung der Inhalte der Fortbildung immer wieder erfahren. Um dieses Ziel zu unterstützen, sieht die Konzeption folgende Elemente vor, mit denen Theorie und Praxis in ihrer Verzahnung deutlich werden:

- Die verbindliche Erprobung eines **Projektes**, das durch die Bausteine 7 und 11 vor- und nachbereitet wird.
- Verbindliche **Hospitationen** in Einrichtungen von anderem Typ als der eigenen Praxis sollen den Erfahrungshintergrund verbreitern.
- Bei handlungsorientierten Themen und Inhalten sind von den jeweiligen Dozentinnen und Dozenten **Aufgaben für die Praxis** zu stellen. Ihre Umsetzung soll in geeigneter Weise in die Lehrgangsarbeit einfließen.
- Während der Fortbildungszeit sollten regelmäßige **Peer-Gruppen-Treffen** stattfinden, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich über ihre Erfahrungen mit den Fortbildungsinhalten in der Praxis austauschen können. Die Ergebnisse der Peer-Gruppen-Arbeit sollten in geeigneter Weise in die Gesamtarbeit der Fortbildung einfließen, z.B. über Berichte der Arbeit, über in den Peer-Gruppen vorbereitete Themenschwerpunkte u. a. Dazu sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer individuelle Rückmeldungen erhalten.

Da die Bedingungen für die einzelnen Lehrgänge und natürlich für die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlich sind, sollen die hier genannten Elemente zwar flexibel eingesetzt werden, sind im angestrebten Ziel aber verbindlich.

Je nach regionalen und lokalen Besonderheiten und Rahmenbedingungen kann die Lehrgangsorganisation unterschiedlich gestaltet werden, wobei die zeitlichen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Mindestanforderungen, wie sie in den Bausteinen beschrieben sind, nicht unterschritten werden dürfen. In der Regel ist davon auszugehen, dass je Baustein bzw. Teilbaustein **mindestens** 15 Stunden anzusetzen sind.

Die ggf. bis zum verbindlichen **Mindestumfang von 260** Unterrichtsstunden fehlenden Stunden können auf die einzelnen Bausteine verteilt und für eine Vertiefung einzelner

Themen genutzt oder durch kursspezifische Schwerpunktsetzungen gefüllt werden. Einige Stunden sind dabei auch für die Vorbereitung der schriftlichen Hausarbeit einzuplanen.

Sonstige Organisationshinweise

- **Informationsveranstaltung**

Informiert über Ziele, Inhalte, Zielgruppe (Teilnahmevoraussetzung) Leistungsnachweise (Protokolle, Projekterarbeitung, Hospitation) und Prüfungsanforderungen

- **Veranstaltungsform**

Bewährt hat sich die Durchführung in Form von Wochenendseminaren (15 USTD/ Freitag/Sonnabend) oder auch als Wochenseminare (Freistellungsmöglichkeit z.B. Bildungsurlaub ist möglich).

- **Lehrgangsleitung**

Die Begleitung des Lehrgangs durch eine kontinuierliche Lehrgangsleitung, die den Kontakt zu den Teilnehmenden und Referenten hält und so den „roten Faden“ im Lehrgangsverlauf sicherstellt, hat sich bewährt und sollte eingeplant werden.

- **Hospitationen**

Thematischer Bezug zum Baustein 6 „Beobachtung“ und Baustein 10 „Praxis im Sonderkindergarten“.

Im Baustein 6 entwickelte Beobachtungsaufgaben sind im Rahmen der Hospitation auszuführen und im Seminar auszuwerten. Die Hospitation hat verbindlich in einer Einrichtung von anderem Typ als der eigenen Praxis zu erfolgen, um den eigenen Erfahrungshintergrund zu verbreitern. Die Dauer und Organisation der Hospitation soll sich nach den örtlichen Gegebenheiten und den Möglichkeiten der Teilnehmenden richten. Dabei ist eine Dauer von drei Tagen anzustreben, aber der Mindestumfang von einem Tag (8 USTD) nicht zu unterschreiten.

- **Projekt**

Die Teilnehmenden entwickeln im Laufe des Seminars „Theorie und Praxis projektorientierter Planung (Baustein 7)“ in Arbeitsgruppen Ansätze eines Projekts,

das sie in ihrer Praxis ergänzen oder verankern und – wenigstens teilweise – auch durchführen. Im 11. Baustein werden die Projekte vorgestellt und ausgewertet sowie die Erfahrungen bei der Durchführung diskutiert.

- **Protokolle**

Von den einzelnen Veranstaltungstagen sollten Protokolle angefertigt werden. Art und Umfang werden von der Lehrgangsleitung und den Seminarteilnehmenden gemeinsam festgelegt. Die Protokolle müssen hinsichtlich der Richtigkeit der Sachaussagen von den Dozentinnen und Dozenten sowie von den Teilnehmenden gemeinsam überprüft werden. Sie können auch als zitierfähiges Quellenmaterial für die schriftliche Hausarbeit genutzt werden (unter Angabe im Literaturverzeichnis). Es sollte mindestens ein Protokoll im Lehrgang angefertigt werden.

- **Leistungsnachweise**

Mindestens ein Seminarprotokoll

Projektplanung

Schriftliche Hausarbeit/mündliche Prüfung (siehe Prüfungsordnung und Durchführung)

Bestätigung der durchgeführten Hospitation durch die Einrichtung

Die Bausteine im Überblick

Baustein 1 (<u>Doppelbaustein</u>) Entwicklung integrativer Erziehung (Teil I) und gesetzlicher Grundlagen in Niedersachsen (Teil II)	30 USTD
Baustein 2 Integration im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung	15 USTD
Baustein 3 Entwicklung und Lernen des Kindes bis zum Schulalter	15 USTD
Baustein 4 Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung: Erscheinungsformen, Ätiologie, Diagnose und ihre Bedeutung für Pädagogik und Therapie	15 USTD
Baustein 5 Pädagogisch-didaktische Ansätze im Kindergarten im Kontext integrativer Arbeit	15 USTD
Baustein 6 Beobachtung – von einem zufälligen Beobachten zu einem systematischen (strukturier- ten) Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten	15 USTD
Baustein 7 Theorie und Praxis projektorientierter Planung	15 USTD
Baustein 8 (<u>Doppelbaustein</u>) Wahrnehmung – Bewegung – Kommunikation	30 USTD
Baustein 9 Integrativ pädagogisches Arbeiten mit Kindern mit „schweren Behinderungen“	15 USTD

Baustein 10	15 USTD
Praxis im Sonderkindergarten	

Baustein 11	15 USTD
Theorie und Praxis projektorientierter Planung	

Baustein 12	15 USTD
Diagnostik und Therapie bei Kindern mit Behinderung (insbesondere aus physiotherapeutischer und ergotherapeutischer Sicht)	

Baustein 13	15 USTD
Der Kindergarten als Erfahrungsraum	

Baustein 14	15 USTD
Zusammenarbeit mit Eltern, Familien und Institutionen	

Gesamt: **240 USTD**

Hinweis:

Die fehlenden 20 USTD bis zum Mindeststundenumfang sollten - wie vorangehend beschrieben – auf einzelne Bausteine verteilt, für eine Vertiefung bzw. Prüfungsvorbereitung genutzt oder durch Schwerpunktsetzung gefüllt werden.

Entwicklung integrativer Erziehung (Teil I) und gesetzliche Grundlagen in Niedersachsen (Teil II)

Mit dem ersten Baustein werden Grundsatzfragen und Perspektiven zur integrativen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern angesprochen. Mit ihnen sollen sowohl generelle Aspekte als auch besonders die Situation in Niedersachsen erfasst werden. Um dem Rechnung zu tragen, enthält der erste Baustein zwei Teile. Der erste Teil bezieht sich auf die grundsätzlichen Aspekte (historische Entwicklung; zentrale Begriffe; aktuelle Tendenzen), der zweite auf die besonderen Voraussetzungen und Entwicklungen in Niedersachsen.

Lernziele:

Teil I:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- informieren sich über die zurückliegende Entwicklung der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern an ausgewählten Beispielen aus Deutschland und einigen europäischen Ländern, sowie dessen gegenwärtigen Stand in Niedersachsen;
- lernen Grundargumente, die für eine gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung sprechen, kennen und argumentativ zu verwenden;
- wissen, dass im Rahmen der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung zwei Ziele von grundlegender und übergeordneter Bedeutung sind: die individuelle Förderung eines jeden einzelnen Kindes in seinen sozialen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und die Ermöglichung gemeinsamer Aktivitäten (vgl. SGB VIII, § 22 und KiTaG § 3 Abs. 6));
- können die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vorgegebene Sichtweise und die in dem Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) benutzten Begriffe argumentativ verwenden;

^{*2} Querbezüge zu den Bausteinen 10, 12, 14

- lernen die zentralen Begriffe in der deutschen Diskussion kennen und anwenden: Behinderung (Schädigung; Lebenserschwerung; Beeinträchtigung; Benachteiligung; Isolation; Aussonderung/Selektion) und Integration (Inklusion, d.h. ohne Aussonderung; Normalisierung; Partizipation).

Teil II:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- lernen die grundlegenden gesetzlichen Vorgaben für die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung in Niedersachsen und deren Bedeutung für die Praxis kennen und an Praxisbeispielen erläutern;
- können das Verfahren zur Anerkennung des individuellen Anspruchs auf Eingliederungshilfe beschreiben;
- lernen das regionale Konzept als Vereinbarung zwischen allen an der integrativen Erziehung, Bildung und Betreuung beteiligten Institutionen kennen und die Möglichkeiten der integrativen Arbeit für die „eigene“ Kindertagesstätte zu analysieren.

Inhalte:

Die aktuelle Situation der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertagesstätten ist begründet und geformt durch wesentliche Erkenntnisse und Ergebnisse von bundesweit durchgeführten Modellversuchen einschließlich des Erprobungsprojektes in Niedersachsen. Auch Erfahrungen und Einsichten aus anderen europäischen Ländern sind hier von Bedeutung. Die Bearbeitung von Fragestellungen zur aktuellen Entwicklung und Vorgehensweise bei der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Niedersachsen enthält deshalb folgende inhaltliche Schwerpunkte im Zusammenhang mit den gesetzlichen Grundlagen:

- Bei der Darstellung gesetzlicher Vorgaben stehen das niedersächsische Kindertagesstättengesetz (KiTaG) einschließlich der Niedersächsischen Verordnung über Mindestanforderungen für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung (2.DVO KiTaG) sowie einschlägige Paragraphen der Sozial-

gesetzbücher (SGB V, VIII, IX, XII) im Vordergrund. Im Zusammenhang damit sind der Finanzierungsrahmen sowie spezifische regionale Vereinbarungen zu verdeutlichen.

- Die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertagesstätten ist als ein wesentliches Element der integrativen pädagogischen Arbeit aller öffentlichen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu verstehen. Die aktuelle Praxis und die Erfahrungen mit der integrativen pädagogischen Arbeit in Schule, Krippe und Hort sind deshalb hinzuzuziehen. Für den Bereich der Schule sind die Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes, die Verfahren zur Einrichtung von Integrationsklassen und Modelle (z.B. das Regionale Integrationskonzept – RIK) von Bedeutung. Besonders beachtet werden sollten auch die Bestimmungen zur Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule und die Ausführungen im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung.
- Besondere Positionen aus der jungen Geschichte der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland können veröffentlichten Erfahrungsberichten und bildungspolitisch-pädagogischen Darstellungen entnommen werden (Montessori-Modell München; Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde Frankfurt; Diakonisches Werk Bremen; Deutscher Bildungsrat; Modellversuch Niedersachsen u.a.).
- Anstöße für die Diskussion und Entwicklung der integrativen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertagesstätten in Deutschland sind von entsprechenden Konzepten und Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern in die Entwicklung in Deutschland eingeflossen, besonders aus Skandinavien und Italien (Normalisierungsprinzip; Psychiatriereform).
- Eine klare Begrifflichkeit ist als Grundlage für die gesamte Langzeitfortbildung von wesentlicher Bedeutung. Hierzu ist eine frühzeitige Klärung der zentralen Begriffe Behinderung und Integration und damit inhaltlich in Verbindung stehender Begriffe wichtig. Diese Begriffe sind zu klären im Zusammenhang mit der im Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vorgegebenen Sichtweise.

Literatur:

1. Grundlagenliteratur und Erfahrungsberichte:

1a Geschichte

Hellbrügge, Theodor: Unser Montessori Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München 1977.

Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg 2005.

1b Erfahrungsberichte

Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde Frankfurt: Erfahrungen bei Einrichtung und Führung eines Integrativen Kindergartens. Bonn 1982.

Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde Frankfurt: Wissenschaftliche Begleitung des Geschehens in einem Integrativen Kindergarten. Zwischenbericht. Bonn 1983.

Feuser, Georg: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. Bremen 1984.

Feuser, Georg/Wehrmann, Ilse: Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen 1985.

1c Grundlagenliteratur

Deutscher Bildungsrat (Empfehlungen der Bildungskommission): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Bonn 1973.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg 2005.

Fichtner, Heinz-Lothar: Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Köln, Kronach 2007.

Fichtner, Heinz-Lothar / Timmann, Inge: Erfahrungen – Anregungen – Beispiele für integrative Arbeitsprozesse im Kindergarten. Niedersächsisches Erprobungsprojekt zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten. Wolfenbüttel 1995.

Klein, Gabriele / Kreie, Gisela / Kron, Maria/Reiser, Helmut: Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim und München 1987.

Kron, Maria / Papke, Birgit: Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Bad Heilbrunn 2006.

Meister, Hans: Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder. St. Ingbert 1991.

Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel, Berlin 2004.

Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip. Eine Einführung. 5. Auflage, Marburg 1994.

2. Internationale Aspekte:

Barow, Thomas: Schwedens Weg der Integration. Bengt Nirje und Karl Grunewald, zwei „Pioniere“ der Sonderpädagogik in Nordeuropa – über Eugenik, Mentalitätsveränderungen und Normalisierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 8, S. 314-321.

Barow, Thomas: Die Ursprünge der Normalisierung in Schweden. Ein Beitrag zur Geschichte der Sonderpädagogik in Europa. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (2009)1, S. 2-10.

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Integration beginnt im Vorschulalter – von Schweden und Dänemark für zukünftige Konzepte lernen. Berlin 2008.

Kasztantowicz, Ulrich (Hrsg.): Wege aus der Isolation. Konzepte und Analysen der Integration Behinderter in Dänemark, Norwegen, Italien, Frankreich und Schweden. Heidelberg 1986.

Miedamer, Lore: Leben wie andere: Behinderte Kinder in Dänemark. München 1982.

Schöler, Jutta (Hrsg.): Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration. Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. Berlin 1998.

3. Rechtliche Bestimmungen:

3a Gesetze und Verordnungen

UN-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen vom 13. Dezember 2006.

Gesetz zur Ratifikation des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom November 2008 (Inkrafttreten 26.03.2009).

UN-Kinderrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC), angenommen am 20. November 1989 von der UN-Generalversammlung, in Kraft getreten am 20. September 1990.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 3: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“).

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) (§ 1 Abs. 3 Nr. 1: „Die Jugendhilfe soll ...junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“, § 35 a – Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche).

Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, insbes. § 2 – Definition Behinderung, § 5 – Leistungsgruppen, § 55 – Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft).

Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII) (§§ 53/54 - Anspruch auf Eingliederungshilfe).

Sozialgesetzbuch (SGB) Fünftes Buch (V) (gesetzliche Krankenversicherung – § 11 Abs. 2 ärztl. Behandlung, Therapie).

Niedersächsisches Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG).

Verordnung über Mindestanforderungen an besondere Tageseinrichtungen für Kinder sowie über die Durchführung der Finanzhilfe (2. DVO-KiTaG).

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (§ 4 Integration).

3b Ergänzende Materialien

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. O.O. [Hannover] 2005.

Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in der Grundschule. Erlass vom 3.2.2004. (Kooperation Kindergarten/Schule)

UNESCO: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994.

Arbeitshilfe des ehemaligen Landesjugendamtes – in Überarbeitung durch das nds. Kultusministerium.

Integration im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung

Die Vorstellungen von Erziehung und Bildung werden immer auch im gesellschaftlichen Kontext entwickelt und durch politische Entscheidungen beeinflusst. Im Zentrum dieses Bausteins stehen daher die Auseinandersetzung mit der Situation in unserer Gesellschaft und die Diskussion, welche Auswirkungen diese Faktoren insbesondere auf die Lebensbedingungen von Kindern mit und ohne Behinderung haben.

Ziel dabei ist herauszuarbeiten, welche Anforderungen - im Sinne einer an den augenblicklichen und zukünftigen Bedürfnissen orientierten pädagogischen Arbeit für alle Kinder - an die konzeptionelle pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte abzuleiten sind.

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- setzen sich mit dem Wandel von Kindheit, Familie und Arbeitswelt auseinander und reflektieren die Bedeutung der aktuellen gesellschaftlichen Situation als bestimmende Voraussetzung für die Arbeit in der Kindertagesstätte;
- erörtern und erkennen, welche Risiken und Chancen die Bereiche Kindheit, Familie und Arbeitswelt heute enthalten. Sie lernen die Bedeutung des Auftrags der Kindertagesstätte im Zusammenhang von Integration/Inklusion einerseits und Isolation/Selektion andererseits für die Lebensbedingungen und die Lebensqualität von Menschen mit und ohne Behinderungen einzuschätzen;
- lernen, die eigene Biografie hinsichtlich der überindividuellen Bedeutung ihrer Erfahrungen zu reflektieren und zu analysieren;
- lernen, im Zusammenhang mit Kindheit, Familie und Arbeitswelt zentrale Begriffe unter Berücksichtigung ihrer historischen Perspektiven in ihrer Bedeutung zu vertiefen und für die konzeptionelle Arbeit der Kindertagesstätte zu reflektieren und

^{*3} Querbezüge zu den Bausteinen 5, 9, 13, 14

- lernen, die Chancen einer gemeinsamen Bildung, Erziehung, und Betreuung in der Kindertagesstätte und in der Schule zu beurteilen.

Inhalte:

Die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung mit der Zielvorstellung eines Perspektivwechsels vom Konzept der Integration (Zusammenführung) zum Konzept der Inklusion (ohne Aussonderung) für Kindertagesstätte, Schule und andere soziale Einrichtungen ist zu einer gesellschafts- und bildungspolitischen Reformbewegung der letzten Jahrzehnte geworden. Dieser Prozess wird maßgeblich beeinflusst von politischen Entscheidungen und der Entwicklung gesellschaftlicher Gegebenheiten, deren permanente Veränderung Anlass sein soll, an den augenblicklichen, aber auch zukünftigen Bedürfnissen der Kinder orientiert die pädagogische Arbeit zu planen.

Für die Langzeitfortbildung sind dazu folgende Akzente von besonderer Bedeutung:

- 1) Der Wandel der Kindheit, das heißt die Lebensbedingungen von Kindern, ist in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern deutlich erfassbar und von jedem nachzuvollziehen durch den Vergleich eigener Kindheitserfahrungen mit Kindheitserfahrungen heutiger Kinder (Familie; Institutionen und Organisationen: traditionelle Institutionen wie Krippe und Kindertagesstätte, Vereine mit besonderen Angeboten für Kinder, organisierte Aktivitäten für Kinder als Konsumenten; Medien: Spielzeug, elektronische Medien; „verwaltete“ Kindheit: Reduzierung der Eigenaktivität und Selbstentscheidung der Kinder, Nutzung einer von Erwachsenen geschaffenen und häufig auch stark kommerzialisierten Kinderkultur).
- 2) Inhalte der zentralen Begriffe für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten unterliegen – wie die realen Verhältnisse im gesellschaftlichen Leben – dem Wandel und müssen immer wieder ins Bewusstsein geholt, erörtert und gedanklich verarbeitet werden. Dabei kommt es darauf an, die für die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung besonders relevanten Begriffe und anscheinend besonderen inhaltlichen Aspekte auf die vielfältigen alltäglichen und besonderen Lebensanforderungen zu beziehen und zu grundlegenden Begriffen einer **Allgemeinen Pädagogik** werden zu lassen. Das heißt auch, die individuelle Förderung und das soziale Miteinander nicht nur als besondere Aufgabe für die päd-

gogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung zu sehen, sondern als generelle Aufgabe für alle Kinder.

- 3) Die grundlegendste Aufgabe der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung, aber auch die der integrativen Arbeit mit Kindern anderer ethnischer Herkunft, ist die Entwicklung von Verständnis und Toleranz füreinander, die Praktizierung von Solidarität und Ermöglichung von Partizipation als Entwicklung gemeinsamer Aktivitäten. Die hier geschaffenen oder verhinderten Möglichkeiten bestimmen die zukünftige Qualität einer sich demokratisch verstehenden Gesellschaft.
- 4) Familien heute weisen kein einheitliches Bild auf, charakteristisch ist ihre Unterschiedlichkeit. Mehrgenerationenfamilien sind nur noch selten anzutreffen, die kleinsten Kleinfamilien (Einelternfamilien: ein Erwachsener, ein Kind) sowie „Patchworkfamilien“ haben zugenommen. Kennzeichen der Familiensituation heute ist die Pluralisierung der Lebensformen mit einem hohen Maß an individueller Lebensgestaltung als Lebensstil. Dieses wiederum ist stark abhängig von ökonomischen Bedingungen und gesellschaftlichem Druck. In der Familie werden von den Heranwachsenden – heute wie in früheren Zeiten – grundlegende Lebenserfahrungen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Erwartungen und Lebensperspektiven gemacht. Für die Sozialisation der Kinder in den Familien gibt es dabei auch spezifische Problemsituationen, zum Beispiel im Findungsprozess der Geschlechtsrollenidentität (kann besonders problematisch bei Jungen sein). Die grundlegenden Lebenserfahrungen und Lebensperspektiven, die in der Familie zur Verfügung stehen, gelten für Kinder mit Behinderung in gleicher Weise. Dennoch gibt es Besonderheiten für die Situation von Kinder mit Behinderung (Lebensperspektiven; Selbstgestaltungsmöglichkeiten) im familialen Umfeld und Besonderheiten der Familienmitglieder im Umgang mit einem behinderten Kind (Elternerwartungen; Geschwistersituation).
- 5) Aus der Arbeitswelt bringen Eltern ihre Erfahrungen in die ihnen mögliche Lebensgestaltung ein. Daraus erwachsen auch die Vorstellungen von dem, was aus ihren Kindern werden soll und welche Aufgaben dazu die Kindertagesstätte zu erfüllen hat. Die Erzieher/-innen ihrerseits erleben die Arbeitswelt in ihrer Kindertagesstätte. Die Situation in der Arbeitswelt kann Gradmesser für Lebensqualität sein (Arbeit als Lebensqualität, Selbstverwirklichung, Belastung Gesund-

heitsrisiko, Einkommenssicherung/Lebensunterhalt; Arbeit und Freizeit; Arbeitswelt und Integration behinderter Menschen). Verständnis und Solidarität, aber auch Kontroversen und Konfrontationen für und mit Eltern sind an die Erfahrungen auf beiden Seiten gebunden. Die Frage nach den Möglichkeiten und Perspektiven einer gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung ist auch auf diesem Hintergrund zu sehen. Die Erörterung entsprechender Konzepte für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesstätte kann die Erfahrungen von Eltern und Erzieherinnen als Ausgangspunkt setzen. Welche Rolle spielt humanes Denken in der Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen und von welchen Faktoren wird das bestimmt?

Literatur:

1. Grundlagenliteratur:

- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (Hrsg.): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bonn 2000.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2001.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn 1998.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2004.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2005.
- Grunow, Dieter / Hurrelmann, Klaus / Engelbert, Angelika: Gesundheit und Behinderung im familialen Kontext. München u. a. 1994 (Materialien zum 5. Familienbericht; DJI, Deutsches Jugendinstitut München).
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1, Weinheim 1987
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2. Auflage, Frankfurt/Main; New York 1992.

2. Kindheit im Wandel/Kindheit heute:

- Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Wiesbaden 2005 (2 Bände).
- Boie, Kirsten: Mittwochs darf ich spielen. Hamburg 1993.
- Grefe, Christiane: Ende der Spielzeit. Wie wir unsere Kinder verplanen. Berlin 1995.
- Jörg, Sabine: Per Knopfdruck durch die Kindheit. Die Technik betrügt unsere Kinder. Weinheim und Berlin 1987.
- Rolff, Hans-Günter / Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim und Basel 1985 (und neuere Auflage)

3. Familie heute:

- Bien, Walter / Weidacher, Alois: Leben neben der Wohlstandsgesellschaft. Familien in prekären Lebenslagen. Wiesbaden 2004.
- Eckert, Andreas: Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse und Chancen. Bad Heilbrunn 2002.

- Eckert, Andreas: Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. Hamburg 2008.
- Engelbert, Angelika: Familien im Hilfenetz. Bedingungen und Folgen der Nutzung von Hilfen für behinderte Kinder. Weinheim u. a. 1999.
- Hettlage, Robert: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München 1992.
- Knees, Charlotte/Winkelheide, Marlies: Ich bin nicht du, du bist nicht ich. Aus dem Leben mit behinderten Geschwistern. Kevelaer 1999.
- Nave-Herz, Rosemarie: Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt 1994.
- Thimm, Walter/Wachtel, Grit: Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme. Weinheim 2002.
- Wilken, Udo / Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart 2003.

4. Spezielle Literatur:

- Ahnert, Lieselotte / Roßbach, Hans-Günther/Neumann, Ursula/Heinrich, Joachim / Koltzko, Berthold: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München 2005.
- Jonas, Monika: Behinderte Kinder - behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit. Frankfurt/Main 1990.
- Jonas, Monika: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Ein feministischer Beitrag. Mainz 1990.
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach der Männlichkeit. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2002.
- Rohrmann, Tim: Junge, Junge - Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit. Reinbek beim Hamburg 1994.
- Sierck, Udo: Das Risiko nichtbehinderte Eltern zu bekommen. München 1989.

Entwicklung und Lernen des Kindes bis zum Schulalter

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- gewinnen vertiefende Einsichten in die Entwicklung eines Kindes vom vorgeburtlichen Stadium bis zum Schuleintritt und lernen dabei die Ziele und Aufgaben von Entwicklungstheorien kennen;
- lernen unterschiedliche entwicklungstheoretische Ansätze und deren spezifische Sichtweisen und Fragestellungen kennen;
- erkennen die Bedeutung von anthropologischen Grundannahmen für die Auffassung von Entwicklung und daraus zu folgernden Konsequenzen für pädagogisches Handeln;
- lernen Motive als Antrieb für Aktivitäten verstehen;
- können die Bedeutung von selbstgesteuerter Aktivität für den Aufbau von Handlungen und darüber hinaus von menschlicher Tätigkeit erkennen und verstehen;
- können die kindliche Aktivität und den Erwerb von Handlungskompetenz als Lernprozess sehen und verstehen;
- lernen das Wechselverhältnis (die wechselseitige Bedingung) der Herausbildung von individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) und Kooperation für die kognitive (geistige), emotionale, motorische und soziale Entwicklung verstehen;
- lernen den kognitiv-strukturalistischen, den tiefenpsychologisch-psychoanalytischen und den individualpsychologischen Ansatz in ihrer Bedeutung für eine gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter bis zu sechs Jahren (Einschulung) einschätzen.

^{*4} Verknüpfung mit dem Baustein 4; Querbezüge zu den Bausteinen 8, 9, 12

Inhalte:

Kindliche Entwicklung und Lernen sind wechselseitig sich ergänzende und beeinflussende Größen, die einerseits als Realitäten und andererseits unter Perspektiven von entsprechenden Theorien zu betrachten sind. Dabei ist zu bedenken, dass die Realitäten der Entwicklung und des Lernens ohne Theorien nicht darstellbar sind und andererseits Theorien sich an Realitäten orientieren. Lernen und Entwicklung als Phänomene sind in ihrer Komplexität durch Beobachtung oder durch eine alles umfassende Theorie nicht zu erfassen. Der Blick auf Einzelheiten und die Darstellung einzelner Aspekte oder Bereiche von Entwicklung sind deshalb auch immer unter dem Gesichtspunkt der Eingeschränktheit zu bedenken und mit dem Versuch zu verbinden, die Komplexität der Phänomene vorsichtig zu konstruieren.

Für die Langzeitfortbildung sind dazu folgende Akzente von besonderer Bedeutung:

- Die kindliche Entwicklung ist als Wegstrecke zu sehen, in der die Persönlichkeit des Kindes geformt wird. Mit Hilfe von Entwicklungstheorien können dazu Stadien bzw. Entwicklungsphasen und Einschnitte beschrieben werden. Für die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertagesstätten ist dabei von Bedeutung, dass die Entwicklung immer mit der individuellen Biografie jedes einzelnen Kindes verbunden ist. Von daher ist zu bedenken, dass alle Kinder im Gang der Entwicklung Gemeinsamkeiten aufweisen, in der individuellen Ausprägung der Entwicklungsgänge sich aber unterscheiden. Kinder mit Behinderung beschreiten keine Sonderwege in ihrer Entwicklung, werden aber durch die Art ihrer Schädigung in ihrer Entwicklung in besonderer Weise betroffen. Wesentlich für den Gang der Entwicklung sind in diesem Zusammenhang Lernprozesse, die von den Kindern vollzogen werden (können), die ihnen angeboten oder aber möglicherweise auch vorenthalten werden. Problematisch ist, Kinder gleichen Alters auf dem Hintergrund von Entwicklungstheorien mit Testverfahren bzw. Screenings einzustufen und orientiert an ein „normales“ Entwicklungsalter und die darin zu zeigenden Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ziele für Trainingsets festzulegen.
- Aussagen zur kindlichen Entwicklung und zum kindlichen Lernen basieren unter anderem auch auf anthropologischen Grundannahmen (Menschenbildannahmen). Die Geschichte der Psychologie und der Pädagogik zeigt, dass zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen anthropologischen Grundannahmen gedacht (Theorie) und gearbeitet (Praxis) wurde. Über Grund-

annahmen wird menschliches Handeln interpretiert und dadurch verstanden. Heute sehen wir Kinder als Akteure ihrer Entwicklung und gehen davon aus, dass Lernen die Aktivität des lernenden Subjekts voraussetzt. Kindliches Handeln basiert auf Bedürfnissen und daraus resultierenden Motiven. Anthropologische Grundannahmen sind philosophisch-humanitär begründete Konstrukte, für die sich empirische Belege finden lassen, wenn sie zum Untersuchungsgegenstand werden. Es ist nicht davon auszugehen, dass für Kinder mit Behinderung andere anthropologische Grundannahmen von Bedeutung sind als für Kinder ohne Behinderung.

- Entwicklungstheorien müssen bedenken, dass die kindliche Entwicklung als Interaktion von individuellen Potentialen einerseits und Umwelteinflüssen andererseits bestimmt wird. Bezogen auf die Tatsache, dass der Mensch als biologisches Wesen einem biologischen Lebensrhythmus folgt, ist Entwicklung das Ergebnis von Reifungs- und Lernprozessen, die sich wechselseitig beeinflussen. Als theoretische Aussage im Rahmen einer Entwicklungstheorie ist Entwicklung ein Ergebnis von Konstruktionsprozessen. Grundsätzlich ist auch zu beachten, dass Entwicklung nicht nur als Aufwärtstrend, als Weiterentwicklung zu mehr und besseren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sehen ist. Entwicklung kann Turbulenzen und Krisen unterliegen, kann Aufwärts- und Abwärtsspirale sein.
- Entwicklung beginnt mit der Zeugung eines Lebewesens und endet mit seinem Tod. Das bedeutet für die Praxis der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten zu bedenken, dass die dort ankommenden Kinder einen wesentlichen Teil ihrer Entwicklung schon vollzogen haben und dass hier angeknüpft werden kann und muss. Während für die pränatale Entwicklung die psychische und physische Gesundheit und der Lebenskontext der Mutter als Entwicklungseinflussgrößen von besonderer Bedeutung sind, werden nach der Geburt die konkreten Umweltfaktoren mit ihrem Lebenserfahrungsraum und dem vorherrschenden Werte- und Normensystem als Sozialisationsfaktoren bedeutsam. Die kindliche Biografie entsteht in einem konkreten Lebensumfeld und nur hier werden die Lern- und Entwicklungsperspektiven festgeschrieben. Zu den im kindlichen Lebenslauf bis zum Schuleintritt wirkenden Einflussgrößen zählt die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung. Die dabei geformten Erfahrungen und Perspektiven sind für die weitere kindliche Entwicklung – wie die Erfahrungen in der Familie – von wesentlicher Bedeutung.

- Die kindliche Entwicklung wird in unterschiedlichen Entwicklungstheorien von verschiedenen Sichtweisen beschrieben. Mit dem kognitiv-strukturalistischen Modell von Piaget wird die Entwicklung von Denk- und Handlungsstrukturen in den Focus der Betrachtung gerückt; für die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten sind dabei die als sensomotorische und präoperationale Perioden bezeichneten Entwicklungsstadien bedeutsam. Der die kindliche Entwicklung stark als von Trieben bestimmte, auf Freud zurückgehende tiefenpsychologisch-psychoanalytische Ansatz hat in der jüngeren Diskussion eine deutliche, auch auf die Kognition und die kindlichen Erfahrungen eingehende erweiternde Perspektive, insbesondere durch Dornes, gefunden. Spezifische Grundbegriffe (Kooperation und Gemeinschaftsgefühl; Zielgerichtetheit und schöpferische Kraft; Minderwertigkeitsgefühl und Überlegenheitsstreben; Lebensstil und Einheit der Person) und damit auch spezifische Sichtweisen eröffnet der individualpsychologische Ansatz im Anschluss an Theorien von Adler.

- Die Vielfalt der Entwicklungstheorien macht es unerlässlich, auch Einzelaspekte besonders hervorhebende und jüngere Ansätze jenseits von „Klassikern“ in Fortbildungsveranstaltungen aufzunehmen. Dazu gehören die Bedeutung von Bindung und Beziehungsaufbau ebenso wie Bedürfnistheorien, Dialog als Entwicklungsförderung und neuere neurobiologische Erkenntnisse zum menschlichen Lernen.

Literatur:

1. Entwicklung:

- Adler, Alfred: Kindererziehung. Frankfurt/Main 1986.
- Baake, Dieter: Die 0-5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel 1999.
- Brazelton, T. Berry/Greenspan, Stanley I.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim und Basel 2002.
- Bruer, John T.: Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Weinheim und Basel 2000.
- Dornes, Martin: Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt/Main 2006.
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/Main 2000.
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/Main 1997.
- Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 5. Auflage, Frankfurt/Main 2001.
- Janssen, Edda / Lüpke, Hans von (Hrsg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Entwicklungsförderung im Dialog. Frankfurt/Main 1996.
- Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. 4. Aufl., Göttingen 2008.
- Hüther, Gerald: Männer. Das schwache Geschlecht und sein Gehirn. Göttingen 2009.
- Kagan, Jerome: Die drei Grundirrtümer der Psychologie. Weinheim und Basel 2000.
- Kagan, Jerome: Die Natur des Kindes. München 1987.
- Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 3. Auflage, München 1994.
- Kauter, Hansjörg / Klein, Gerhard/Laupheimer, Werner/Wiegand, Hans-Siegfried: Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. 4. Auflage, Heidelberg 1998.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrigierte Auflage, Weinheim 1998.
- Piaget, Jean: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt/Main 1995.
- Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/Main 1973.
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. 4. Auflage, Stuttgart 1994.
- Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

- Piaget, Jean: Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. 2. Auflage, Frankfurt/Main 1979.
- Roth, Gerhard: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. 2. Aufl., Stuttgart 2007.
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollst. überarb. Ausg., 1. Aufl., Frankfurt am Main 2003.
- Spork, Peter: Der zweite Code. EPIGENETIK – oder Wie wir unser Erbgut steuern können. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2010
- Zimbardo, Philip G. / Gerrig, Richard J.: Psychologie. 16., aktualisierte Auflage, München 2004.

2. Lernen:

- Blakemore, Sarah-Jayne / Frith, Uta: Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München 2006.
- Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007.
- Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007.
- Holt, John: Kinder lernen selbstständig oder gar nicht(s). Weinheim und Basel 1999.
- Holt, John: Wie kleine Kinder schlau werden. Selbständiges Lernen im Alltag. Weinheim, Basel, Berlin 2003.
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich? Aktualisierte Neuauflage, ungekürzte, vom Autor überarbeitete Ausg., 25. Aufl., München 1998

3. Spezielle Literatur:

- Finger-Trescher, Urte / Krebs, Heinz: Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen 2003.
- Herbert, Martin: Bindung. Ursprung der Zuneigung zwischen Eltern und Kindern. Bern 1999.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel 2006.
- Pirschel, Reinhard: Zum Anspruch und Widerspruch von Konzeptionen in der Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Oldenburg 1998.

4. Baustein*⁵

Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung:

Erscheinungsformen, Ätiologie, Diagnose und ihre Bedeutung für Pädagogik und Therapie

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- lernen verschiedene Erscheinungsformen von Behinderungen /Beeinträchtigungen/Störungen in der kindlichen Entwicklung kennen und können diese erkennen;
- lernen Abweichungen von der „normalen“ Entwicklung als Ausdruck von schädigungsbedingten Störungen erkennen und verstehen, zugleich aber auch die dazu durch diagnostische Verfahren erhebbaren Daten in ihrer Aussage kritisch einzuschätzen, das heißt, deren Begrenztheit und Relativität zu erkennen;
- können nach vertiefender Betrachtung die Begriffe Schädigung, Störung, Beeinträchtigung, Behinderung, Krankheit, Gesundheit, Entwicklungsstörung, Entwicklungsverzögerung und Entwicklungsrückstand in ihrem wert-gebundenen gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang angemessen benutzen;
- können aus Schädigungen resultierende Entwicklungsbeeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen in der gebräuchlichen Begrifflichkeit der Sonderpädagogik benennen und erkennen (Beeinträchtigungen/Störungen der geistigen Entwicklung, der körperlichen Entwicklung, der Lernfähigkeit und Lernmöglichkeit; der Sinnestätigkeit; des Verhaltens) ;
- lernen unterschiedliche Sichtweisen bzw. Erklärungsmodelle zur Genese von Entwicklungsbeeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen (physisch; psychisch; sozial) kennen, unterscheiden und begründen und können eigene Sicht

*⁵ Verknüpfung mit dem Baustein 3; Querbezüge zu den Bausteinen 8, 9, 12

weisen erkennen und die daraus zu ziehenden pädagogisch-therapeutischen Konsequenzen begründen;

- lernen gängige Verfahren der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und ihre Problematik kennen und kritisch einschätzen;
- erkennen Möglichkeiten und Notwendigkeiten therapeutischer Intervention in Kooperation mit der Pädagogik der Kindertagesstätte und lernen die Grenzen ihrer Wirksamkeit einzuschätzen;
- erkennen die Bedeutung von Risiko und Resilienz hinsichtlich der Entwicklung von Störungen und Beeinträchtigungen;
- lernen die unterschiedlichen Konsequenzen aus salutogenetischer und pathogenetischer Sichtweise und die Entwicklung eines Kohärenzgefühls für die Pädagogik erkennen und konzeptbezogen pädagogisch zu entwickeln.

Inhalte:

Über die Grundbegriffe zur Analyse und Beschreibung von Behinderung und Integration (siehe Bausteine 1 und 2) hinaus sind weitere Begriffe für notwendige Überlegungen zur integrativen pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten erforderlich. Mit ihnen werden einerseits grundlegende behindertenpädagogisch spezifische Inhalte präzisiert und andererseits spezifische Formen von Beeinträchtigungen charakterisiert.

Für die Langzeitfortbildung sind dazu folgende Akzente von besonderer Bedeutung:

- Im Zusammenhang mit der ICF und den Vorläufern dieses Erklärungsmodells, den WHO-Modellen ICIDH von 1980 und ICIDH2 von 1999, sind die Begriffe Schädigung, Störung, Beeinträchtigung, Behinderung, Krankheit, Gesundheit, Entwicklungsstörung, Entwicklungsverzögerung, Entwicklungsretardierung und Entwicklungsrückstand bezüglich ihrer Bedeutung und Auswirkung auf die kindliche Entwicklung bedeutsam. In der jüngeren wissenschaftlichen Forschung und Diskussion hat sich eine Perspektiverweiterung ergeben, von der Pathogenese (Krankheitsentstehung) zur Salutogenese (Gesundheitsentstehung) und vom Risikoansatz zum Resilienzansatz. Dieser Sichtwechsel als Erweiterung der traditionellen Sicht ist für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen, da er die Möglichkeit der Stärken-/Kompetenzorientierung im Gegensatz zur Defizitorientierung

deutlicher in Erscheinung treten lässt und die Bedeutung des Kohärenzgefühls (Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit als Grundlage des kindlichen Lernens und kindlicher Aktivitäten) als Entwicklungsperspektive verständlich macht.

- Verschiedene Erscheinungsformen einiger häufig vorkommenden typischen Beeinträchtigungen/Entwicklungsstörungen wie Spastik und Cerebralparese, Down-Syndrom, verschiedene Ausprägungen von Sprach- und Sprechstörungen, neurologische Dysfunktionen, autistische Züge/frühkindlicher Autismus und Verhaltensprobleme (Angst, Aggression, AD(H)S, Gewalt; selbstverletzendes Verhalten) sind unter der Perspektive von Prozessen der Behinderung und Prozessen des Lernens und der Entwicklung zu analysieren.
- Behinderungen und Entwicklungsstörungen erweisen sich als differenziert einzuschätzende Probleme, wenn sie mit verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden. In der Fachdiskussion haben sich in den letzten Jahrzehnten folgende Sichtweisen herauskristallisiert, die jeweils unterschiedliche pädagogische und sozialpolitische Konsequenzen haben:
 - 1) Die individuelle bzw. medizinische Sichtweise sieht das Problem Behinderung im Individuum und muss es deshalb am Individuum lösen (Therapie; Training).
 - 2) Die interaktionistische bzw. sozialpsychologische Sichtweise sieht das Problem Behinderung im Interaktionsprozess verankert und muss es deshalb durch veränderte Interaktionsmuster aufbrechen.
 - 3) Die systemtheoretische bzw. organisationssoziologische Sichtweise sieht das Problem Behinderung als Folge der Wirkung von System- und Organisationsstrukturen, durch deren Veränderung das Problem entschärft oder gar behoben wird.
 - 4) Die sozio-ökonomische bzw. sozialökologische Sichtweise sieht das Problem Behinderung als Auswirkung von sozio-ökonomischen Bedingungen und deren Wirkung. Eine grundlegende Veränderung aus dieser Sicht ist daher nur über Sozialpolitik und kompensatorische pädagogische Arbeit möglich.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass es sich in Bezug auf die Situation des betroffenen Menschen mit Behinderung immer um eine wechselseitige Verstärkung handelt.

- Mit Hilfe der Entwicklungsdiagnostik versuchen Psychologie und Pädagogik Auskünfte zum Stand der kindlichen Entwicklung zu erfassen. In der pädagogisch-therapeutischen Praxis der Frühförderung und anderer Einrichtungen werden oft auch sogenannte Entwicklungsgitter oder Entwicklungsskalen eingesetzt, um etwas über die kindliche Entwicklung in Erfahrung zu bringen. Die theoretischen Grundlagen dieser Checklisten sind oft sehr zweifelhaft. Außerdem kann den mit den Entwicklungsskalen zu erhebenden Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht die Funktion zugesprochen werden, grundsätzliches über die individuelle kindliche Entwicklung zu erfassen und über Entwicklungsperspektiven Auskunft zu geben. Gebräuchliche Entwicklungsskalen sind das Entwicklungsgitter nach Kiphard, die Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik, Ordinalskalen der sensomotorischen Entwicklung, der Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter u. a. Als Nebeneffekt zu dem damit festzustellenden Entwicklungsalter wird oft die Defizitsichtweise mit ihrem daraus gefolgertem „Arbeiten am Kind“ eingenommen, das zu einer Hervorhebung der Besonderheit und der Problematik von Beeinträchtigungen führt. Normalität kann damit verbaut werden. Die Kenntnis dieser Problematik ist für die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung von wesentlicher Bedeutung. Pädagogische Fachkräfte im Bereich der Integrationsarbeit sollten darüber hinaus auch die nicht in ihrem Praxisfeld durchgeführten Untersuchungen zur Einstufung der kindlichen Gesundheits- und Entwicklungssituation kennen (z.B. körperliche Entwicklung; Vorsorgeuntersuchungen U1-U9).
- Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer Entwicklung werden oft auch therapeutisch betreut. Die Unterscheidung von Pädagogik, Therapie und pädagogische Förderung ist deshalb eine wichtige Kenntnis, die das Bewusstsein der Erzieher/-innen von der Qualität ihrer Arbeit verbessert. Darüber hinaus ist die Kenntnis der Unterschiede eine wesentliche Voraussetzung für kooperatives Arbeiten von Erzieher/-innen und Therapeut/-innen.
- Spezifische Therapie- und Förderformen (Krankengymnastik/ Physiotherapie; Beschäftigungstherapie; Sprachtherapie; Spieltherapie; Kunsttherapie; Bewegungstherapie / Tanztherapie / Mototherapie; Heilpädagogisches Voltigieren; Musiktherapie; Verhaltenstherapie u. a.) mit ihren Ansätzen und Zielsetzungen sind kritisch zu würdigen und sollten in Bezug gesetzt werden zur pädagogi-

schen Arbeit im Rahmen der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Kindertagesstätten.

Literatur:

- Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997.
- Bach, Heinz: Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien 1999.
- Biewer, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2009.
- Bleidick, Ulrich: Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart, Berlin, Köln 1999.
- Borchert, Johann / Hartke, Bodo / Jogschies, Peter (Hrsg.): Frühe Förderung Entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 2008.
- Bundschuh, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 5. Auflage, München, Basel 1999.
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Neunte Auflage, Stuttgart 2005.
- DeGrandpre, Richard: Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krank geschrieben. Weinheim und Basel 2002.
- Hellbrügge, Theodor / Lajosi, Fritz / Menara, Dora / Schamberger, Reglindis / Rautenstrauch, Thomas: Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. München – Wien – Baltimore 1978.
- Hüther, Gerald / Bonney, Helmut: Neues vom Zappelphilipp. ADS/ADHS: verstehen, vorbeugen und behandeln. 3. Aufl., Düsseldorf und Zürich 2002.
- Kiphard, Ernst J.: Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsprüfung. 4., verbesserte Auflage, Dortmund 1980.
- Klein, Gerhard: Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart 2002.
- Nolting, Hans-Peter: Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermindern ist. Theorie und Empirie aggressiven Verhaltens und seiner Alternativen. Reinbek bei Hamburg 1978 (und spätere Auflagen).
- Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., völlig neu bearbeitete Auflage, München, Basel 2007.
- Schiffer, Eckhardt / Schiffer, Heidrun: Nachdenken über Zappelphilipp – ADS: Beweggründe und Hilfen. Weinheim und Basel 2002.
- Schiffer, Eckhardt: Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim und Basel 2001.

Vernooij, Monika A.: Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiebelsheim 2007.

Pädagogisch-didaktische Ansätze im Kindergarten im Kontext integrativer Arbeit

In diesem Baustein stehen der „Situationsansatz“ und das Konzept der „Tätigkeitstheorie“ im Mittelpunkt der Seminararbeit. Beide Ansätze haben sich praktisch bewährt und sollen als sich ergänzende pädagogische Grundlagen für eine gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung erarbeitet werden. Dementsprechend enthält der Baustein zwei Teile (Doppelbaustein). Diese theoretischen Grundsätze für die pädagogisch – didaktische Arbeit in der Kindertagesstätte, auch – unter Berücksichtigung entwicklungstheoretischer Erkenntnisse – für jüngere Kinder praktisch umzusetzen, stellt sich als Aufgabe im 7. und 11. Baustein mit der Planung und Übung von Projekten.

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiten unterschiedliche pädagogisch-didaktische Ansätze des Elementarbereichs als Grundlage für die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung im Kindergarten. Dabei lernen sie insbesondere

- den situationsorientierten Ansatz als praxisnahe und planungsorientierte Grundlage für die Arbeit im Kindergarten kennen,
- Grundlagen der Tätigkeitstheorie und Kriterien des Ansatzes zu verstehen und Aspekte daraus für die Projektplanung umzusetzen,
- beide Ansätze als sich ergänzende Methoden für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen.

Im Zusammenhang damit lernen sie die pädagogischen Grundsätze von Friedrich Fröbel, Maria Montessori und des Waldorf-Kindergartens auf die Bedeutung für die integrative Arbeit zu überprüfen. Sie lernen außerdem auch die in der sozialpädagogischen Tradition stehenden reformerischen Entwicklungen (J.A. Comenius, J.-J. Rous-

seau, J.H. Pestalozzi) sowie Konzepte und Bildungsansätze im offenen Kindergarten, in der Reggio-Pädagogik und Freinet- Pädagogik als neuere pädagogische Ansätze einzubeziehen.

Inhalte:

In diesem Baustein geht es darum - mit kritischem Blick auf die vorliegenden Theorien - Ansätze für eine konzeptionelle integrative Arbeit herauszuarbeiten, die zu einem „inklusiven“ Konzept weitergeführt werden können.

Teil 1: Der situationsorientierte Ansatz

Im Mittelpunkt der Arbeit soll der situationsorientierte Ansatz mit seinem Bezug zu Lebenssituationen von Kindern stehen. Kinder mit und ohne Behinderung sind – wie auch Kinder mit unterschiedlicher sozialer oder ethnischer Lebensgeschichte – zu befähigen, in gegenwärtigen wie zukünftigen Lebenssituationen kompetent denken und handeln zu können. Dabei sind die Grundsätze „Lernen in ganzheitlichen und lebensnahen Erfahrungszusammenhängen“, „Selbsttätigkeit“, „solidarisches Verhalten“ und „Autonomie/Selbstbestimmung“ von besonderer Bedeutung. Das setzt voraus, Kindern für die Entwicklung ihrer Ichstärke, ihrer Sozialkompetenz und eines sachgemäßen Umgangs mit ihrer natürlichen, sozialen, kulturellen, gegenständlichen und technischen Umwelt die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Die altersgemischte Gruppe als Ort sozialen Lernens und solidarischen Zusammenlebens, die Mitwirkung der Eltern an der pädagogischen Arbeit, die enge Verbindung zwischen Kindergarten und Gemeinwesen und das Fördern generationsübergreifender Erfahrungen haben sich als weitere Merkmale des situationsorientierten Ansatzes bewährt.

Die Situationsanalyse als Arbeitsinstrument

Wenn in der pädagogischen Arbeit von Lebenssituationen der Kinder ausgegangen werden soll, ergeben sich die Schwerpunkte des Handelns aus der Beobachtung kindlicher Bedürfnisse, Interessen und Neigungen, vor allem auch durch das Erkennen lebensbedeutsamer Zusammenhänge, in denen Kinder stehen. Das geschieht in einer Situationsanalyse, mit der sich das Team einen Überblick über die Lebensumwelt und Lebenssituation der Kinder verschafft. Das Team wird von der Situation in der Gruppe, aber auch von den Fähigkeiten und Problemen einzelner Kinder ausgehen, ihre sozialen Lebensbezüge und Umwelt einbeziehen, nach Einflüssen und Lebensbedingungen

fragen und schließlich auch den Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen lenken. Dabei wird das Team nicht nur den Bedeutungsgehalt der Situation umfassend klären, sondern auch Umfang und Aufwand für sich abschätzen.

Teil 2: Die Tätigkeitstheorie

Mit dem Begriff der „Tätigkeit“ werden die komplexen Austausch- und Lernprozesse des Individuums mit seiner Umwelt beschrieben. Insbesondere soll die spezifische menschliche Dimension dieses Austauschprozesses herausgearbeitet werden. Die Tätigkeitstheorie geht davon aus, dass die Entwicklung des Kindes sich nur in praktischer Tätigkeit durch Aneignung von Gegenständen und Beziehungen seiner Umwelt vollziehen kann. Auch alle inneren Prozesse, wie das Denken oder die Emotionen, sind als Tätigkeiten zu verstehen. Das bedeutet, das Kind als aktiv strukturierendes Subjekt eigener Entwicklungsprozesse zu begreifen (Das Kind als Akteur eigener Entwicklung). Der Aneignungsprozess eines Kindes kann durch unterschiedliche Bedingungen gestört werden. Sind die störenden Bedingungen so massiv, dass sie den Aneignungsprozess behindern, verzögern oder einschränken, werden sie in der Tätigkeitstheorie als „isolierende Bedingungen“ gekennzeichnet, die zum Begriff „Isolation“ führen, wenn die gesamte Lebenssituation eines Menschen unter isolierenden Bedingungen gestellt ist. Der Tätigkeitsprozess zwischen Kind und Umwelt ist als individueller Aneignungsprozess des sozialen und kulturellen Erbes der Menschheit aufzufassen. (Die Erarbeitung der Begriffe „Isolation“ und „Entwicklung“ knüpft an die Inhalte des 3. und 4. Bausteins an und erweitert sie.)

Ein praktischer Zugang zu dieser Theorie ergibt sich durch die von Jantzen nach Leontjew und Piaget vorgenommene Zuordnung dominierender Tätigkeitsarten zu bestimmten Altersstufen. Die Zuordnung gibt Aufschlüsse über zielgerichtete Handlungen des Kindes, die während der Altersstufen vorherrschen. Dadurch vermag die Fachkraft, sich mit dem Kind auf der Stufe seiner momentanen Handlungskompetenz in Beziehung zu setzen, seine dominierende Tätigkeit einzuschätzen und ihre Aufmerksamkeit auf die nächste Stufe seiner Entwicklung zu richten oder – falls Entwicklungsprobleme erkennbar werden – individuelle Förderangebote einzuplanen.

Stufen der dominierenden Tätigkeit in der Entwicklung des Kindes

Wahrnehmungstätigkeit (Perzeptive Tätigkeit)	bis ca. 5 Monate
Manipulierende Tätigkeit	von ca. 5 Monaten bis 1 Jahr
Gegenständliche Tätigkeit	von ca. 1 Jahr bis 3 Jahre
Spiel	von ca. 3 Jahre bis 6 Jahre
Lernen	von ca. 7 Jahre bis 13/14 Jahre
Arbeit	ab ca. 14/15 Jahre

Im Vorgriff auf den 7. Baustein werden Planungskriterien für Projektarbeit im Kindergarten entsprechend dem Ansatz dargestellt und die einzelnen Schritte für die Analyse erörtert:

- Tätigkeitsstrukturanalyse

enthält die Aufgabe diagnostisch im Rahmen der Biografie des Kindes sein individuelles Tätigkeitsniveau zu erfassen und seinen momentanen Entwicklungsstand zu erkennen, um die Entwicklung zur nächst höheren Stufe zu fördern. Diese Analyse ist auf Grundlage von Anamnese und kontinuierlichen Beobachtungen wie auch von Dokumentationen zu Lerngeschichten von Kindern (Portfolio) zu erstellen.

- Gegenstandsstrukturanalyse

Enthält die Aufgabe, Spiel- und Lerngegenstände, Themen oder Vorhaben (Angebote oder Projekte) nach Qualitäten für Bildungs- und Lernprozesse zu analysieren und auszuwählen.

- Handlungsstrukturanalyse

Enthält die Aufgabe, auf den vorangegangenen Analysenschritten aufbauend Ziele zu setzen und spiel- und handlungsrelevante Handlungsangebote zu formulieren.

Literatur

- Barow-Bernstorff, E. / Günther, K.-H. / Kreckler, M. / Schuffenhauer, H. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin 1986.
- Kreckler, M.: Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin 1983.
- Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1971.
- Kauter, Hansjörg / Klein, Gerhard / Laupheimer, Werner / Wiegand, Hans-Siegfried: Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgehemmter Kinder, 4. Auflage. Heidelberg 1998.
- Miedaner, L.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder, München 1986.

Situationsansatz

- Colberg-Schrader, H. / Krug, M. / Pelzer, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. München 1991.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Weinheim, München 1994.
- Fichtner, Heinz-Lothar.: Planung pädagogischer Prozesse im Kindergarten, in: Oertel, F. u.a.: Konzept und Methoden elementarer Sozialerziehung, 2.Aufl.,München 1991.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Integrative Erziehung in Kindertagesstätten – Mit einer Pädagogik nach dem Situationsansatz in gemeinsamer Tätigkeit spielen und lernen in: Fürsorge und Aufsicht in Kindergärten, Bd. VI,/ 1 und 2. Stuttgart, Berlin 2004.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Bausteine für eine Konzeption. 4. Baustein: Methodisches Arbeiten in der Kindertageseinrichtung am Beispiel der projektorientierten Planung nach dem Situationsansatz, in: KiTa aktuell ND 9/1994; MO 1/1995; BY 5/1995; BW 10/1995.
- Fichtner, Heinz-Lothar / Timmann, Inge.: Erfahrungen – Anregungen – Beispiele für integrative Arbeitsprozesse im Kindergarte. Wolfenbüttel 1995.
- Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Ravensburg 1998.

Tätigkeitstheorie

- Feuser, Georg: Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder im Kindertagesheim. Zwischenbericht, Diak. Werk Bremen e.V. Bremen 1987.
- Leontjew, Aleksey Nikolaevic: Probleme der Entwicklung des Psychischen. 5.Aufl. Berlin 1975.
- Leontjew, Aleksey Nikolaevic: Tätigkeit. Bewusstsein. Persönlichkeit. Berlin 1979, Köln 1982.

Lurija, A.R.: Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Hamburg 1992.

Wygotzki, Lem Semjonowitsch: Denken und Sprechen, Frankfurt/M. 1991.

Wygotzki, Lem Semjonowitsch: Ausgewählte Schriften. Köln 1985.

Friedrich Fröbel

Berger, Manfred: Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit, in: Fthenakis, W.E., Textor, M.R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel 2000.

Fröbel, Friedrich: Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von Hermann Holstein. Bochum 1973.

Heiland, Helmut: Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek 1982.

Heiland, Helmut: Die Spielpädagogik Fröbels, Hildesheim, Zürich, New York. 1998.

Maria Montessori

Hammerer, Franz / Haberl, Herbert (Hrsg.): Montessori-Pädagogik heute. Wien 2004.

Heiland, Helmut: Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1991. (7. Auflage 1997).

Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart 1952 (2. Auflage).

Montessori, Maria: Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. Stuttgart 1928.

Orem, Reginald Calvert: Montessori heute. Ravensburg 1975.

Oswald, Paul / Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg 2002.

Oswald, Paul: Die Anthropologie Maria Montessoris. Münster 1970.

Raapke, Hans-Dietrich: Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule. Reinbek bei Hamburg 2001.

Waldorf-Pädagogik

Kügelgen, Helmut von: Plan und Praxis des Waldorfkindergartens. Beiträge zur Erziehung im ersten Jahrsiebt. Stuttgart 1973

Kügelgen, Helmut von: Vom Waldorfkindergarten. Teil 1 und 2, in: Kindergarten heute, 2/82; 3/82

Saßmannshausen, Wolfgang: Waldorfpädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten. Profile für Kitas und Kindergarten. Freiburg 2008.

Steiner, Rudolf: Aspekte der Waldorf-Pädagogik. Frankfurt 1983.

Reggio-Pädagogik

- Castagnetti, Marina. (Hrsg.): Schuh und Meter. Weinheim u. a. 2002.
- Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht, Weinheim 1999.
- Filippini, Tiziane (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Neuwied, Berlin 2002.
- Göhlich, Michael: Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Konzeption und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. 7. Auflage, Frankfurt/Main 1997.
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Hundert Welten entdecken. Die Pädagogik der Kindertagesstätten in Reggio Emilia. Essen 1993.
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Lernen von Reggio. Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Lage 2002
- Sommer, Brigitte.: Kinder mit erhobenem Kopf. Weinheim 1999.
- Sturloni, Stefano: Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Neuwied u.a. 2002.

Offener Kindergarten

- Klattenhoff, Klaus / Pirschel, Reinhard/Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Das Kind zur Rose machen. Zur Philosophie des offenen Kindergartens. (Beiträge zum 1. Kongress 1997 in Oldenburg. Hamburg 1998.
- Klattenhoff, Klaus / Pirschel, Reinhard/Wieland, Axel Jan (Hrsg.): Ein Haus für alle Kinder. Beiträge zur Pädagogik der Nichtaussonderung mit einem Gastbeitrag von Gideon Lewin. Varel 2001.
- Büchschütz, Joachim/Regel, Gerhard: Mut machen zur gemeinsamen Erziehung. Zeitgemäße Pädagogik im offenen Kindergarten. Hamburg 2/1992.
- Kühne, Thomas/Regel, Gerhard(Hrsg.): Bildungsansätze im offenen Kindergarten. Hamburg 2000.
- Regel, Gerhard: Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit. Zur Zukunft des offenen Kindergartens. Hamburg 2006.
- Regel, Gerhard/Kühne, Thomas: Pädagogische Arbeit im offenen Kindergarten. Freiburg 2007.

Freinet-Pädagogik

- Henneberg, Rosy / Klein, Lothar / Vogt, Herbert: Freinetpädagogik in der Kita. Selbstbestimmtes Lernen im Alltag. Seelze-Velber 2008.
- Klein, Lothar: Freinet-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg im Breisgau 2002.
- Klein, Lothar / Vogt, Herbert: Freinet-Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau 1998.

Beobachtung - Von einem zufälligen Beobachten zu einem systematischen (strukturierten) Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten

Die differenzierte Beobachtung und der angemessene Einsatz entsprechender Beobachtungsverfahren sind wesentliche Methoden der Arbeit in der Kindertagesstätte. In Verbindung mit fundierten Kenntnissen über Entwicklungsprozesse und –verläufe und daraus resultierende Anforderungen an eine kindgerechte und die Entwicklung unterstützende Lernumgebung sind sie entscheidende Grundlage für gezieltes pädagogisches Planen und Handeln. In diesem Baustein geht es darum, geeignete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kennen und einschätzen zu lernen, aber insbesondere auch darum, deren Einsatz hinsichtlich möglicher (auch eigener) Fehlerquellen kritisch zu reflektieren.

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- lernen die verschiedenen Beobachtungsverfahren als Methoden der qualitativen Sozialforschung kennen und erörtern deren Chancen und Risiken
- lernen, die eigene Subjektivität im Beobachtungs-, Interpretations- und Bewertungsprozess als Tatsache zu reflektieren und mit ihr umzugehen;
- lernen, die von ihnen in Beobachtungen gewonnenen Daten zu analysieren, reflektieren, interpretieren und zu dokumentieren (Portfolio, Lerngeschichten, Entwicklungsberichte);
- reflektieren, dass Beobachtungen, die Art wie sie durchgeführt, dokumentiert und diskutiert werden, eine Basis für das eigene pädagogische Handeln bilden;
- erkennen die Chancen von Beobachtung im Umgang mit Problemen, indem sie über die Beschreibung des Problems und Informationsgewinnung im Diskurs sich für Handlungspläne entscheiden und über Probehandeln Lösungen entwickeln können (Aktions- und Handlungsforschung);

^{*6} Voraussetzung für die Bausteine 7, 11; Querbezüge zu den Bausteinen 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13

- erörtern, dass diagnostische und therapeutische Hilfen aus Medizin, Psychologie, Sozialarbeit und Sozial- und Heilpädagogik mit einbezogen werden müssen, wenn die eigenen Angebote dem Kind (der Familie) in Problemen keine ausreichenden Hilfen sein können. In dieser interdisziplinären Zusammenarbeit („Helferkonferenz“) haben die von ihnen, mit Entbindung der Schweigepflicht weitergegebenen Daten aus ihren Beobachtungen, einen wesentlichen Anteil an der Förderplanung.

Inhalte:

Neben einem fundiertem Wissen über die Entwicklung von Kindern und die daraus zu folgernden kindgerechten, entwicklungslogischen und nicht aussondernden Lernumgebungen („vorbereitete Umgebung“), sowie die bewusste Auseinandersetzung und Entscheidung für eine eigene pädagogische Position in Theorie und Praxis, ist die Beobachtung im Kindergarten eine weitere Voraussetzung, um sowohl für das einzelne Kind als auch für Gruppen pädagogisch sinnvoll und zielorientiert planen und handeln zu können. Das gilt auch für das Erkennen von Grenzen pädagogischer Angebote und die Zusammenarbeit mit Diensten und Mitarbeiter/-innen aus medizinischen, psychologischen, sozialwissenschaftlichen und den verschiedenen pädagogischen Bereichen. Für die Entwicklung von Lernangeboten für Gruppen (siehe auch Situationsansatz, Projekte, Lernwerkstätten) und die Einschätzung von Gruppenprozessen werden Informationen über Beobachtungen und über Gespräche und Dialoge gewonnen. Das gilt auch für die Annäherung an die Handlungskompetenzen sowie die Entwicklungs- und Unterstützungsbedürfnisse jedes einzelnen Kindes. Beobachtungen können helfen, Stärken und Schwächen sowie einen individuellen Entwicklungsstand zu erfassen. Dabei gilt es, ressourcenorientiert vor zu gehen. Als Lösungsverfahren im Bereich von beobachtetem problematischem Verhalten wird die „Aktions- bzw. Handlungsforschung“ (Tätigkeitsstrukturanalyse) als wertschätzende und an Ressourcen orientierte Methode empfohlen.

Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen der Beobachtung als qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Methode sollen Formen und Hilfsmittel von Beobachtung und Beispiele für Beobachtungsinstrumente vorgestellt werden. Mit den theoretischen Grundlagen sollen die Grenzen und Fehler in Zusammenhang mit Beobachtungen diskutiert und reflektiert werden. Weitere Aspekte der Auseinandersetzung sind die Anforderungen des Datenschutzes und die rechtlichen Verpflichtungen im

Umgang mit personenbezogenen Daten (informationelle Selbstbestimmung).

Charakteristisch für die Beobachtung als qualitative Forschungsmethode ist die nicht auflösbare dialektische Spannung, in der Beobachtungen stattfinden. Man sucht nach aussagefähigen Informationen über Personen und Gruppen und kann nur Verhalten beobachten und beschreiben. Zugang zu den persönlichen Motiven der Handelnden bekommt man nicht über Beobachtungen. Erst wenn Verhalten und Motiv zueinander in Beziehung gesetzt werden können, ergeben sich Möglichkeiten des Verstehens. So ist jede Form von Beobachtung als eine Methode zur Datensammlung über Individuen zu bewerten, die in der Praxis jederzeit leicht anwendbar scheint und die sehr nah an der Persönlichkeit eines Kindes, seinen Stärken und Schwächen ist. Aber die Subjektivität der Betrachter/-in und die nicht sichtbaren Handlungsmotive sind in jeder Auswertung der gesammelten Daten ausreichend zu beachten.

Ein umfassenderes Verstehen des Kindes kann sich erst durch Annäherungen über Gespräche und Dialoge ergeben. Informationen, die in vertraulichen Gesprächen gewonnen werden, müssen wiederum einen besonderen Schutz genießen.

Die Besonderheiten, die beim Durchführen von Beobachtungen eine Rolle spielen, können im Sinne von Selbstanwendung erlebt und reflektiert werden. Fallberichte und Übungen der Beobachtungstätigkeit werden den Teil des Seminars ergänzen und gleichzeitig zur Reflexion von Subjektivität und der natürlichen Nähe und Distanz zum Beobachtungsgegenstand dienen. Auch der Einsatz von Videodokumentationen (unter fachlicher Anleitung) kann helfen, den reflexiven Umgang mit diesem, am Subjekt interessierten qualitativen Forschungsverfahren zu stärken.

Um aus Beobachtungen Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln ziehen zu können, müssen die gewonnenen Informationen dokumentiert werden. So gehört die Vermittlung von Kenntnissen über verschiedene Verfahren und Formen der Dokumentation (Lerngeschichten, Portfolio, Entwicklungsberichte) und eine solide Kenntnisvermittlung über den Datenschutz zu den wichtigen Inhalten dieses Bausteins.

Den Abschluss bilden strukturierte, dokumentierte und gemeinsam reflektierte Beobachtungen, die die Teilnehmer/-innen außerhalb ihres täglichen Aufgabenfeldes mit einer besonderen Fragestellung in einer sonderpädagogischen, integrativen oder regelpädagogischen Kindertagesstätte durchführen sollen.

Literatur

- Aster, Reiner/Merkens, Hans / Repp, Michael (Hrsg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/New York 1989.
- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., bearb. Aufl., Berlin; New York 1995.
- Bensel, Joachim / Haug-Schnabel, Gabriele: Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. 7., völlig überarbeitete Auflage, Freiburg 2009 (Kindergarten heute spezial).
- Berger, Lasse; Berger, Marianne: Der Baum der Erkenntnis. Bremen 2003.
- Berger, Lasse; Berger, Marianne: Portfolio in Vorschule und Schule. Bremen 2007.
- Dechmann, Manfred D.: Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler und soziale Berufe. Bern und Stuttgart 1978.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Bildungsprozesse im Kindergarten. Köln 2007.
- Fichtner, Heinz-Lothar, Timmann, Inge: Erfahrungen – Anregungen – Beispiele für integrative Arbeitsprozesse im Kindergarten. Niedersächsisches Erprobungsprojekt zur gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten. Wolfenbüttel 1995.
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1998.
- Friedrichs, Jürgen / Lüdtke, Hartmut: Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. 3. Auflage, Weinheim und Basel 1977.
- Garz, Detlef / Kraimer, Klaus: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen 1991.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. 2. Auflage, Weimar/Berlin 2006.
- Girtler, Roland: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien/Köln/Graz 1984.
- Gläser-Zikuda, Michaela / Hascher, Tina (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn 2007.
- Gloor, Armin: Beobachten und Beurteilen im Praxiskindergarten. Hintergründe, Instrumente, Rezepte. Thalwil/Zürich 1982.
- Groot-Wilken, Bernd / Warda, Leslie: Entwicklungsgespräche in Kindergarten und Ki-Ta. Vorbereiten, durchführen, dokumentieren. 3. Auflage, Freiburg 2009.
- Grüner, Karl-Wilhelm: Techniken der Datensammlung 2. Beobachtung. Stuttgart 1974.
- Hopf, Christel; Weingarten, E.: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1993.

- Irskens, Beate / Hauck, Ilse / Bührlin, Rotraut: Auffällige Kinder. Beobachtungen - Erklärungen - Handlungsstrategien. Frankfurt/Main 1978.
- Kade, Jochen / Seitter, Wolfgang: Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(2004)3, S. 326-341.
- Köck, Peter: Praxis der Beobachtung. Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalldag. 3. Auflage, Donauwörth 1993.
- Krenz, Armin: Kompendium zur Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeinwissenschaftlicher Abriss, wichtige und notwendige Grundsätze sowie spezifische Verfahren zur Datenerhebung „Beobachtung“ unter Berücksichtigung der Zielsetzung „Beurteilung“ und „Erziehungsplanung“. 4. Auflage, Heidelberg 1989.
- Krok, Göran / Lindewald, Maria: Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell. Lernschritte dokumentieren, reflektieren, präsentieren. Mülheim an der Ruhr 2007.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1, Methodologie. Weinheim 1998.
- Leu, Hans R. / Flämig, Katja / Frankenstein, Yvonne / Koch, Sandra / Pack, Irene / Schneider, Kornelia / Schweiger, Martine: Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin 2007.
- Manns, Marianne/Schultze, Jona/Herrmann, Claudia / Westmeyer, Hans: Beobachtungsverfahren in der Verhaltensdiagnostik. Eine systematische Darstellung ausgewählter Beobachtungsverfahren. Salzburg 1987.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2., überarbeitete Auflage, Weinheim 1993.
- Merkens, Hans: Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Probleme bei der Erforschung des Unterrichtens von Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Weinheim und Basel 1984.
- Moser, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
- Pirschel, Reinhard: Das ist meins. Rastede 2005
- Strätz, Rainer / Demandewitz, Helga: Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. 4. Auflage, Münster 2000.
- Verbeek, Veronika: Trierer Beobachtungs- und Förderbogen. Ein praktischer Leitfaden für die Kindertagesstätte. München 2006.
- Viernickel, Susanne/Völkel, Petra: Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. 4. Auflage, Freiburg 2007.
- Weigert, Hildegund/Weigert, Edgar: Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim und Basel 1993.

7. Baustein

Theorie und Praxis projektorientierter Planung (steht in direkter Verbindung mit Baustein 11)

Teil 1: Projektmethode und Projektplanung nach dem Situationsansatz und der Tätigkeitstheorie

Teil 2: Die Auswertung der Projekte erfolgt im 11. Baustein

Lernziel:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen das „Projektorientierte Arbeiten“ in seiner Bedeutung als geplante, auf begründete Ziele gerichtete, thematisch zusammenhängende und handlungsorientierte wie lebensbezogene Spiel- und Lernaktionen kennen, an denen ohne Ausnahme alle Kinder teilnehmen können.

Inhalte:

1.1 Projektmethode

Aus den reformpädagogischen Strömungen in Europa und Amerika (Dewey, Kilpatrick, Reichwein u. a.) lassen sich folgende grundlegende Merkmale für die pädagogische Arbeit in Projekten vermitteln:

- Projekte entstehen aus konkreten Situationen und der Lebenswirklichkeit der Kinder. Zielsetzungen beziehen sich auf die Bearbeitung konkreter Aufgaben und sind handlungsorientiert. Dabei spielen praktische Anwendungen und Problemlösungen eine wesentliche Rolle.
- Zielsetzungen, Planung, Durchführung und Auswertung in der Projektarbeit werden von den Kindern und den Fachkräften gemeinsam vorgenommen.
- Die Projektmethode bevorzugt fächerübergreifende Lern- und Arbeitsprozesse (Interdisziplinarität). Teamarbeit und Kooperation werden gefordert. Die soziale Bedeutung von Lernen und Arbeiten soll erkannt werden.

- Ganzheitliches Erleben, in dem soziale, kognitive, emotionale und motorische Anteile miteinander verknüpft sind, sollen ebenso gefördert werden wie vernetztes Denken in komplexen Zusammenhängen.
- Projekte haben im Normalfall einen Abschluss, der in einer Auswertung und Dokumentation Berichte, Protokolle, Film- und Bildmaterial zusammenfasst. Aus unterschiedlichem Anlass kann ein Projekt auch aufgegeben werden; auch in diesem Fall sollte der Prozess dokumentiert werden.

1.2 Projektplanung nach dem Situationsansatz und der Tätigkeitstheorie

Unter Einbeziehung der Inhalte und Leitgedanken aus dem 5. Baustein steht die übergreifende Planung von Projekten im Mittelpunkt dieses Bausteins. Dazu ist es hilfreich, die Projektplanung in fünf Schritten zu vermitteln:

1. Schritt:

Konkrete Situationen und Beobachtungen, aus denen Bedürfnisse, Neigungen und Interessen der Kinder ersichtlich werden, aber auch Wissen und Erfahrungen der Fachkräfte über Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von Kindern sind Aspekte, ein Projekt zu planen.

2. Schritt:

Darlegung der Zusammenhänge, die für das Projektthema Bedeutung haben, in einer Situations- und Lebensweltanalyse. Diese Analyse umfasst neben den familialen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen das Entwicklungsniveau und die Tätigkeitsstruktur des einzelnen Kindes (*Tätigkeitsstrukturanalyse*). Um die Qualität des Projekts und seine Gegenstände vertiefend zu diskutieren, kann die *Gegenstandsstrukturanalyse* herangezogen werden. Die Situations- und Lebensweltanalyse kann als Arbeitsinstrument für die Projektplanung bezeichnet werden. Sie erlaubt die Bedeutsamkeit der Situation und Umwelt für das einzelne Kind und die Gruppe umfassend zu beschreiben und damit die Voraussetzung zu schaffen, von den individuellen Bedürfnissen der Kinder ausgehend projektorientierte Bildungs- und Erziehungsprozesse zu planen.

3. Schritt:

Die Ergebnisse der Situations- und Lebensweltanalyse geben Orientierung für gemeinsame und individuelle Bildungs- und Erziehungsziele. Nur wenn die Fachkräfte über Lebensumstände, institutionelle Bedingungen, gesellschaftliche und sachliche Zusammenhänge – also die bestimmenden Einflussgrößen – informiert sind, können sie an den Bedürfnissen, Interessen und Problemen der Kinder orientiert Ziele setzen und weiteres Vorgehen sinnvoll organisieren.

4. Schritt:

Aufbauend auf Analyse und Zielsetzungen werden in Absprache mit der Projektgruppe unter Einbeziehung der *Handlungsstrukturanalyse* Handlungswege formuliert und entsprechende Materialien, Gegenstände und Projektorte gesucht. Entscheidend für die Durchführung ist, dass alle am Projekt beteiligten Kinder an denselben Gegenständen und denselben Orten lernen, aber entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen differenzierte Erfahrungen machen können. An den Spiel- und Lernaktionen eines Projekts nehmen Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Entwicklungsständen teil. Unverzichtbar dabei ist der Blick auf das einzelne Kind, das eine besondere Förderung oder begleitende Aufmerksamkeit benötigt.

5. Schritt:

Eine umfangreiche Dokumentation des Projekts lässt Bildungs- und Lernprozesse kritisch nachvollziehbar werden und ist eine Form wirkungsvoller Öffentlichkeitsarbeit.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickeln auf dieser Grundlage Ansätze eines Projekts, das sie in ihrer Praxis ergänzen oder verändern und (unter Umständen auch teilweise) durchführen.

Im 11. Baustein werden die Projekte vorgestellt und ausgewertet sowie die Erfahrungen bei der Durchführung diskutiert.

Literatur

- Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Weinheim 1993. (Breslau 1930).
- Dewey, John / Kilpatrick, W.: Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935
- Feuser, Georg / Wehrmann, Ilse: Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schulen. Bremen 1985.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Wohlfühlen, fördern, fordern, miteinander leben. Projekte in der integrativen Kindergartenarbeit, in: Fürsorge und Aufsicht in Kindergärten, Bd.VI/2 , Stuttgart, Berlin 2002.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Methodisches Arbeiten in der Tageseinrichtung am Beispiel der projektorientierten Planung nach dem Situationsansatz, in: KiTa aktuell ND 9/1994; MO 1/1995; BY 5/1995; BW 10/1995.
- Frey, Karl: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim 2002.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/Main 1981.
- Preissing, Christa: Qualität im Situationsansatz, Weinheim 2003.
- Reichwein, Adolf: Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1978.
- Stamer-Brandt, Petra: Projektarbeit im Kindergarten – entwickeln, durchführen, dokumentieren. Freiburg 2008.
- Textor, Martin R.: Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung. Norderstedt 2005.
- Wensky, Gabriele / Hänsch, Sandra: Unser Wetter. Projekte entwickeln für die Praxis. Freiburg 2010.

Weitere Literaturangaben siehe 5. Baustein

Wahrnehmung – Bewegung – Kommunikation

Jedes Kind hat von Beginn an physische, psychische, kognitive und soziale Kompetenzen und damit alle Voraussetzungen für (Inter-)Aktivität und Partizipation und es kann sich nur dann entwickeln und verwirklichen, wenn es seine ihm zur Verfügung stehenden interaktiven Mittel der Kommunikation, Aneignung, Reflexion und Gestaltung von Welt einsetzen kann. Aufgabe des pädagogischen Handelns ist es, die Kinder in diesem Prozess zu begleiten.

Selbstbestimmt **aktiv** zu sein und an den ideellen und materiellen Gütern der Gemeinschaft und Welt zu **partizipieren**, ist Lebensgrundlage und Menschenrecht sowie die Bedingung persönlicher Entwicklung, Integration und Inklusion. Die Begriffe „Aktivität“ und „Partizipation“ (vgl. Bausteine 1, 3, 14) gehen über den der motorischer Aktivität hinaus und werden hier im Sinne von umfassender Eigenaktivität und Inter-Aktivität verstanden.

Mit dem vorliegenden Baustein werden diese Zusammenhänge verdeutlicht und in praxisrelevante Überlegungen eingebunden.

Teil I: Aktivität und Partizipation

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- erörtern, dass alle Kinder von Anfang an eigenständige und kompetente Persönlichkeiten sind (DORNES; JUUL) und erkennen die Wirkung ganzheitlicher Entwicklungsprozesse;
- erörtern und beschreiben die Schlussfolgerungen einer alles umfassenden Entwicklungsdynamik und erkennen, dass Kompetenzen wie Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Emotion, Ästhetik, Musikalität und Sprache, aber auch die indivi-

^{*7} Querbezüge zu den Bausteinen 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 14

duelle ethisch-moralische Einschätzung von Prozessen, von Beginn an miteinander vernetzt sind und sich durch ihre Nutzung, also in Interaktion mit den Menschen und Dingen, weiterentwickeln;

- erörtern und erkennen, dass ihr zentraler pädagogischer Auftrag Bildung, Erziehung und Betreuung *aller* Kinder und die Förderung *der Persönlichkeit* der Kinder Ausgangspunkt und Ziel aller pädagogischer Bemühungen ist.

Inhalte:

Eine Zusammenführung von Erkenntnissen aus der Anthropologie und Forschungsbeiträgen aus den Neurowissenschaften ergibt, dass Mensch sein sich durch Kompetenzen in den Bereichen autonome Persönlichkeit, Kommunikation und Kognition auszeichnet. Aus der Pränatalforschung wird zudem berichtet, dass solche Kompetenzen bereits in der vorgeburtlichen Entwicklung nachgewiesen werden können. So wird durch aktuelle Forschungsergebnisse eine reformpädagogische Grundannahme bestätigt, die davon ausgeht, dass Eigen- bzw. Lebenswelterweiterung nur über Eigentätigkeit möglich ist („*Kind als Baumeister der Menschheit*“, „*Kind als Akteur seiner Entwicklung*“, „*Selbstlerner*“).

Kinder nehmen von Geburt an die sie umgebenden Personen und ihre Umwelt ihren Möglichkeiten entsprechend wahr, und sie geben den von ihnen dabei erlebten Ereignissen und Situationen sowie den eigenen und fremden Handlungen einen eigenen Sinn.

Dabei ist von einer Körper-Psyche-Intellekt-Einheit eines Individuums auszugehen. Physische und psychische Ausdrucksformen stellen unterschiedliche Seiten dieser Einheit dar. Diesen Aspekten der Einheit und Komplexität muss im pädagogischen Alltag Rechnung getragen werden. Eine einseitig auf kognitive oder auf psychische oder motorische Funktionen ausgerichtete Pädagogik scheitert.

Einengende Angebote von „Therapieverfahren“ und der Versuch, über konstruierte „Diagnostik-Verfahren“ angenommene „Kernkompetenzen“ in Funktionsbereichen (z.B. „Wahrnehmung“) zu erfassen, hat zwei Folgen:

1. Die Komplexität menschlicher Entwicklung und das individuelle Denken und Handeln wird auf funktionelle Systeme und Prozesse reduziert.
2. Die Annahme, man könnte aus dem komplexen menschlichen Prozess der Entwicklung auch nur zeitweise Funktionsbereiche wie „Wahrnehmung“ isoliert betrachten sowie konstruierte Fehlleistungen diagnostisch erfassen, führt zu einem am Defizit orientierten Denken und daraus folgenden Funktions-Training.

Der pädagogische Auftrag für die Arbeit in Kindertagesstätten, wie er in den entsprechenden Sozialgesetzen (SGB VIII und den KiTaGs der Länder) formuliert worden ist, verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz. Generell geht es in der vorschulischen Arbeit um Bildung, Erziehung und Betreuung, wobei die individuelle Förderung an herausgehobener Stelle steht.

Am Beispiel von „*Psychomotorik*“ kann nachvollzogen werden, wie und was eine bewegungsorientierte Methode zur Unterstützung gemeinsamer Bildung, Erziehung und Betreuung beitragen kann. Aber eine Engführung individueller Bildungsprozesse auf „*Psychomotorik*“ entspricht nicht den Notwendigkeiten komplexer Angebote für die Eigen- und Lebenswelterweiterung.

Galt die „*Psychomotorik*“ zeitweise als einzige und besonders zu betonende Methode, ist heute deutlich zu erkennen, dass eine Vielfalt von Konzepten und Methoden die Förderung der Persönlichkeit und als Mitgestalter von Welt und Gemeinschaft ermöglichen (z. B. für körperbetonte Methoden: PETÖs „*konduktive Förderung*“, PIKLERs „*beziehungsvolle Pflege*“, STEINERs „*Eurythmie*“ oder ALEXANDER und KRAWITZs „*Eutonie*“; für pädagogische Konzepte: FRÖBEL, MONTESSORI, FREINET, KORCZAK, REGGIO, SITUATIONSANSATZ, OFFENER KINDERGARTEN oder das „SCHWEDISCHE CURRICULUM“).

Es stehen nicht mehr einzelne Methoden im Vordergrund pädagogischer Überlegungen, sondern die pädagogisch-didaktischen Erwartungen. Sie sind bezogen auf das Individuum und dessen Persönlichkeitsentwicklung, sowie auf die Gesellschaft, in die das Kind hineinwächst.

Für die Planung der pädagogischen Angebote und die Auswahl der Methoden sind folgende Fragen relevant (siehe auch Baustein 5):

- 1. Welche Ziele verfolgt das Angebot und dessen methodische Umsetzung –** für das einzelne Kind – für die „Gruppe“? Woher kommen die Ziele? Sind sie Bestandteil des Wissens der pädagogischen Fachkräfte über Entwicklung und werden sie somit als „Entwicklungsanreize“ angeboten? Sind sie Ergebnisse von Beobachtungen und Situationsanalysen, die einzelne Kinder oder eine Gruppe betreffen (im Sinne des Situationsansatzes)? Sind es Ziele, die sich aus Curricula ableiten lassen (z. B. Schwedisches Curriculum)?

2. **Welche Inhalte** sind mit den Zielen verbunden und nutzen den Kindern und der Gemeinschaft?
3. **Wodurch und wie** können die Einzelnen und die Gemeinschaft **lernen**, wie können sie **aktiv werden** und wie können sie **partizipieren**? Wie muss die Tages- und Raumstruktur sein? Welchen Stellenwert hat die „**vorbereitete Umgebung**“ (**Montessori**) als permanent vorhandenes vielfältig ausgestattetes Lernumfeld? Welche Bedeutung kommt einer „**Lernwerkstatt**“ (**Orientierungsplan**) zu? Welche vielfältigen Gelegenheiten bekommen die Kinder im Freispiel und in Angeboten täglich, um sich auszuprobieren und in Eigenaktivität gemeinsam zu entwickeln?
4. **Wie unterstützt die pädagogische Fachkraft** Lern- und Entwicklungsprozesse, **direkt** (durch Dialoge und Anleitung) und **indirekt**, (durch die Bereitstellung von herausfordernden Umgebungen und Anregung von Arbeitsgemeinschaften)? Wie handelt die pädagogische Fachkraft gegenüber den Kindern, wie praktiziert sie pädagogischen Takt und wie unterstützt sie Partizipation?
5. **Wie organisieren, planen und reflektieren** die Pädagog/-innen ihre Arbeit?

Teil II: Entwicklungsbegleitung im Bereich Kommunikation, Sprache und Dialog

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- erarbeiten die Begriffe von „Kommunikation“ und „Interaktion“ und eine differenzierte Sicht auf menschliche „Sprache“ und „Sprechen“, wie sie in ihren vielseitigen Erscheinungsformen in der Bewegung, Gestik und Mimik, der Wort- und Schriftsprache und Gebärden, aber auch in Bildern, Skulpturen und anderen kreativen Produkten enthalten ist oder sein kann;
- erkennen und reflektieren menschliche Sprache als komplexes soziales und vielseitiges Handeln, und dass Sprache mit allen Bereichen des menschlichen Lebens vernetzt ist und diese Bereiche gleichzeitig vernetzt;

- erörtern Theorien und praktische Konsequenzen der Wechselwirkungen von „Sprache“ und „Denken“;
- erarbeiten Grundlagen der Sprachentwicklung und erweitern ihre Kenntnisse so, dass sie in ihrer täglichen Praxis vielfältige sprachfördernde Elemente und Methoden der Begleitung einsetzen können;
- erkennen und entwickeln oder vertiefen den Einsatzes des Dialogs im Kita-Alltag;
- erproben und diskutieren an ausgewählten Beispielen, wie in diesem Kontext eine interdisziplinäre Therapie gestaltet werden kann.

Inhalte

Unter Sprache werden die im zwischenmenschlichen Informationsaustausch unmittelbar und sinnlich erfahrbaren (sichtbaren und hörbaren) gestischen, mimischen, gebärdenden und verbalen Sprechakte, und die Sprache als „Ort“ des persönlichen und gemeinsamen Wissens und kulturellen Gemeinschaftsguts verstanden. Hilfreich ist an dieser Stelle die Differenzierung in den „aktiven Wortschatz“ eines Menschen (und der Gemeinschaft), der im Alltagshandeln zur Verständigung eingesetzt wird, und dem „passiven Wortschatz“, der als Wissen (Lexikon) einer Person (und der Gemeinschaft) angesehen werden kann. Eine Reduzierung von Sprache auf den verbalen Sprechakt ist unzureichend.

Menschliche Sprache ist ein komplexes Phänomen. Sie enthält den fortwährenden Versuch, die subjektive Lebendigkeit des menschlichen Seins in Worte zu fassen. Mit dem Sprechakt wird vom ersten Lebenstag an individuell Bedeutsames formuliert und anderen Individuen zugänglich gemacht. In ihm steckt das ständige Bemühen um Verständigung zwischen Menschen und die Chance des Verstehens der anderen. Mit Sprache eröffnen sich für alle Individuen die Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung der Gemeinschaft.

Unbestritten ist, dass Denken und Sprache zueinander in einem Verhältnis stehen. Gedanken bedürfen der Sprache, um sozial wirksam zu werden, Sprache wiederum wirkt auf das Denken ein und erweitert es. Sprache bildet darüber hinaus nicht nur Welt und Wahrheiten ab, sondern kann Paradoxien schaffen (*vgl. Sokrates: „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ und die entsprechende Abwandlung von Kindern: „Wer das liest ist doof“*).

Bei der Erforschung der menschlichen Sprache versucht man, auf verschiedenen Wegen (philosophisch, anthropologisch, linguistische Rekonstruktion von „Grundsprachen, Theorien der „Sympathie“ oder „Synergie“, Sprache als Imitation von Natur- oder Tier

lauten...) einen Zugang zu diesem komplexen System „Sprache“ zu finden. Erkenntnisse daraus zeigen, dass die *Sprachfähigkeit* (Kompetenz) des Menschen auf organischen und kognitiven Funktionen und deren hoch effizienten und sensiblen Zusammenwirken basiert. Beim Menschen hat sich im Laufe der Phylogenese (Stammesentwicklung) eine kognitive Funktion ausgebildet, die die Sprechorgane bei der Produktion strukturierter Lautketten (Kodierung) steuert und die Analyse (Dekodierung) der Lautketten ermöglicht. Nur der Mensch kann diese Vorgänge koordinieren und kombinieren. Versuche, Affen eine Lautsprache zu lehren, sind gescheitert. Sprachen dienen der menschlichen *Kommunikation und Interaktion*, d. h. der Mitteilung von Gedanken, dem Ausdruck von Gefühlen und der Durchsetzung von Absichten. Der Begriff *Kommunikation* umfasst alle Formen der Nachrichtenübertragung und bezieht die der Tiere und Technik mit ein. Ein Teil der Kommunikationsforschung hat sich in den letzten Jahren mit den Hintergründen, Motiven, Strategien und Zielen zwischenmenschlicher Sprechakte beschäftigt. Von *Interaktionen* spricht man, wenn Personen oder Gruppen mit wechselseitigen Aktivitäten Handlungsräume prägen, Einfluss auf Prozesse nehmen und so die sozialen Beziehungen in einer Gemeinschaft und ihre materielle Umwelt mit gestalten.

Die Fähigkeit aller Menschen, Sprache(n) zu erlernen, ist genetisch angelegt. Diese „latente Sprachstruktur“ (Chomsky) bildet die Basis für den enormen Sprachentwicklungsprozess aller Kinder. Mit verblüffender Leichtigkeit und Geschwindigkeit erwerben die Kinder besonders in den ersten vier Lebensjahren ihre „Muttersprache“. Zudem besitzt jeder Mensch die Kompetenz, das komplexe Regelwerk einer Sprache intuitiv anzuwenden und zu verinnerlichen und im weiteren Entwicklungsverlauf kognitiv zu reflektieren. So gelingt es am Anfang in einer bestimmten Art und Weise, Laute zueinander in Beziehung zu setzen und diese so gebildeten Worte (Begriffe), die durch ständige Übung gefestigt werden müssen, für sich sinnvoll einzusetzen. Sehr bald kommt es in der individuellen Sprachentwicklung auch zu einem kreativen Sprachgebrauch, d. h. zur Bildung und zum Verstehen neuer, vorher nie gehörter Sätze. Während die „latente Sprachstruktur“ als persönliche Mitgift für die Sprachentwicklung betrachtet werden kann, ist die volle Entfaltung der sprachlichen Kompetenzen vor allen Dingen eine soziale Aufgabe.

Jede pädagogische Begleitung der Entfaltung der individuell angelegten sprachlichen Kompetenz muss von dieser „latenten Sprachkultur“ ausgehen und verantwortlich ihre soziale Aufgabe wahrnehmen. Versuche, sprachliche Kommunikation im behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema oder mit informationstheoretischen Kommunikationsmodellen zu erfassen, haben sich als zu eng und zu einseitig erwiesen.

Mit Hilfe von nachfolgend beispielhaft aufgeführtem Fachwissen kann der Prozess des Spracherwerbs pädagogisch differenziert begleitet werden:

Grundfragen der Sprachentwicklung

- Anthropologie der Sprache: der Mensch als kommunikatives Wesen ist grundsätzlich sprachbegabt; Tiere können menschliche Sprache nicht erlernen
- Sprache und Denken

Grundlagen der Sprachentwicklung

- Die drei Kompetenzbereiche der Sprache
 - a) prosodische Kompetenz,
 - b) linguistische Kompetenz,
 - c) pragmatische Kompetenzund die sieben Komponenten der Sprache
 - zu a) Betonung und prosodische Gliederung;
 - zu b) Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon;
 - zu c) Sprechakte, Diskurs.
- Meilensteine der Sprachentwicklung
- Prosodische Kompetenz und phonologische Entwicklung (produktiv und rezeptiv)
- Entwicklung früher Interaktionsprozesse als Voraussetzungen für einen erfolgreichen Spracherwerb

Konzepte sprachpädagogischer Arbeit

- Leitgedanken sprachpädagogischer Arbeit klären: Kind als Akteur seiner Entwicklung, die vorbereitete Umgebung und die vorbereitete Fachkraft, gemeinsam und voneinander lernen; sprachliche Vorbilder, Sprache fordern und fördern, Ergänzung durch Zusammenarbeit mit Therapeut/-innen
- Probleme mit sprachlichen Normen, vom ständigen Wandel der Normen als Zeichen einer lebendigen Sprache
- Sprachpädagogische Elemente im Kindergartenalltag:
 - Dialog-Situationen herstellen
 - Sprache und Spiel
 - Beispiele für Fördermaterialien
 - Sprachtherapie/integrative Therapie

An drei Merkmalen unterscheiden sich Dialoge von anderen Gesprächsformen. Aus

ihnen lassen sich fürs pädagogische Handeln Schlussfolgerungen ziehen. Als Dialog kann eine Interaktion zwischen zwei (aber auch mehreren) Menschen bezeichnet werden, für die drei Kennzeichen zutreffen:

- Im Dialog erkennt sich der einzelne Mensch.
- Im Dialog erkennt der einzelne Mensch sich im Du.
- Im dialogischen Handeln erkennt der einzelne Mensch die Dinge.

Für eine Pädagogik, die sich am Dialog orientiert, ergeben sich aus den drei Kennzeichen folgende Konsequenzen:

- A) Sie klärt zu aller erst und immer wieder das Erziehungsverhältnis, weil alle Begegnungen zwischen Menschen zuerst zwischenmenschliche Begegnungen sind.
- B) Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet die Klärung des Erziehungsverhältnisses, dass sie den ihnen anvertrauten Menschen auf der Grundlage reflektierter anthropologischer Grundannahmen begegnen (jeder Mensch ist autonom, kognitiv und reflexiv, kommunikativ sowie dialogisch begabt und kann sich nur über Eigentätigkeit verwirklichen). Das führt u. a. zu dem pädagogischen Selbstverständnis, dass die „Kinder“ nicht zu verändern sondern anzunehmen, zu verstehen und in ihrem Prozess der Aktualisierung zu begleiten sind.
- C) Aus der dialogischen Grundhaltung in der Pädagogik lässt sich auch ein Umgang mit Störungen ableiten. Danach wären Störungen immer auch Störungen der Interaktionen im Beziehungsverhältnis. Und es ist gleichzeitig die Suche danach, wie die Menschen gestärkt und die Sachen geklärt werden können.

Literatur:

Teil I: Aktivität und Partizipation

- Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg 2006.
- Becker, Nicole: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn 2006.
- Brazelton, T. Berry; Greenspan, Stanley I.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim 2002.
- Bruer, John T.: Der Mythos der ersten drei Jahre. Weinheim 2003.
- Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. 6. Aufl., Freiburg im Breisgau 2009.
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/Main 1997.
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/Main 2000.
- Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 5. Auflage, Frankfurt/Main 2001.
- Eliot, Lise: Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin 2001.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Köln, Kronach 2007.
- Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2009.
- Juul, Jesper: Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg 1997.
- Kagan, Jerome: Die drei Grundirrtümer der Psychologie. Weinheim 2000.
- Klein, Lothar / Vogt, Herbert: Freinet-Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 1998.
- Klein, Lothar: Freinet-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg 2002
- Feuser, Georg: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten. Ein Zwischenbericht. Bremen 1984.
- Gerspach, Manfred: Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart 2006.
- Geyer, Christian (Hrsg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt/Main 2004.
- Janssen, Edda / von Lüpke, Hans: Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Paritätisches Bildungswerk Bundesverband. Frankfurt 12 / 1996.
- Korczak, Janusz: Kinder lieben und achten. Freiburg 1998.
- Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1991.
- Krawitz, Rudi: Pädagogik statt Therapie. Bad Heilbrunn 1997.

- Lüpke, Hans von: Vorgeburtliche Bindungserfahrungen – Konsequenzen für die Interpretation und Begleitung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Finger-Trescher, Urte / Krebs, Heinz (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen 2003, S. 133-144.
- Malson, Lucien / Itard, Jean / Mannoni, Octave (Hrsg.): Die wilden Kinder. (9. Aufl.) Frankfurt/Main 1990.
- Mattner, Dieter / Gerspach, Manfred: Heilpädagogische Anthropologie. Stuttgart 1997.
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/Main 1999.
- Piaget, Jean: Über Pädagogik. Weinheim 1999.
- Piaget, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim 2003.
- Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin 2007.
- Schiffer, Eckhard, Schiffer, Heidrun: LernGesundheit. Weinheim 2004.
- Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. München 1996.
- Speck, Otto: Was bringt die Hirnforschung Neues für die Frühförderung? In: Frühförderung interdisziplinär, 27(2008), S. 115-123.
- Theunissen, Georg / Plaute, Wolfgang: Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg 1995.
- Weiß, Hans: Was brauchen kleine Kinder und ihre Familien? In: Frühförderung interdisziplinär 26(2007)2, S. 78 – 86.
- Voß, Reinhard (Hrsg.): Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxien von Störung und Gesundheit. 2. Bearb. Aufl., München/Basel, 1995.

Teil II: Kommunikation, Sprachentwicklung und Dialog

- Affolter, Felicie: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen 1987.
- Baacke, Dieter: Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel 1999; darin: Sprache und Sprechen, S. 170-178.
- Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.(Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1981).
- Braun, Otto: Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik - Therapie-Förderung. Berlin und Köln 1999.
- Brodin, Marianne / Hylander, Ingrid: Wie Kinder kommunizieren. Weinheim 2002.
- Bruner, Jerome Seymour: Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart, Toronto 1987
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen: Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen und Basel 1999.
- Chomsky, Noam: Sprache und Geist. Frankfurt/Main 1970.

- Delfos, Martine F.: „Sag mir mal ...“. Gesprächsführung mit Kindern. Weinheim 2004.
- Faulmann, Carl: Schriftzeichen und Alphabete aller Zeiten und Völker. Augsburg 2004 (Nachdruck der Ausgabe Wien 1880).
- Füssenich, Iris / Geisel, Carolin: Literacy im Kindergarten. München 2008.
- Grimm, Hannelore: Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrigierte Auflage, Weinheim 1998, S. 705-758.
- Grimm, Hannelore: Spezifische Störungen der Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrigierte Auflage, Weinheim 1998, S. 943-953.
- Grimm, Hannelore: Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen 1999.
- Grohnfeld, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachbehindertenpädagogik und Logopädie, Band I: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. Stuttgart, Berlin, Köln 2000.
- Haarmann, Harald: Geschichte der Schrift. München 2002.
- Hartkemeyer, Johannes und Martina: Die Kunst des Dialogs. Stuttgart 2005.
- Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg 2002.
- Homburg, Gerhard: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Grundlegende Überlegungen. Rheinstetten 1978.
- Kalde, Michael: Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern. Ein Buch zur handlungsorientierten Spiel- und Sprachmotivation. 2., unveränderte Auflage, Dortmund 1995.
- KiTa spezial: Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Sonderausgabe Nr. 4/2003, Kronach 2003.
- Kolonko, Beate: Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen zur sprachpädagogischen Arbeit von Erzieherinnen. 2. Auflage, Pfaffenweiler 2001.
- Kolonko, Beate: Sprachpädagogische Arbeit im Kindergarten. Eine Arbeitshilfe für Ausbildung und Praxis. Hamburg 1997.
- Kühne, Norbert: Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen - Strategien - Bildungschancen. Darmstadt 2003.
- Kühl, Jürgen: Autonomie und Dialog. München 1999.
- Lawton, Denis: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1983.
- Lurija, Aleksandr Romanovic / Judowitsch, Faina Ja.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1982. (5. Auflage, Düsseldorf 1982).

- Militzer, Renate / Demandewitz, Helga / Fuchs, Ragnhild: Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich, Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg): Düsseldorf: MFJFG 2001.
- Molcho, Samy: Körpersprache der Kinder. München 1992.
- Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes. Düsseldorf 2001.
- Neumann, Simone: Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim, Basel 2001.
- Papousek, Mechthild: Die Entwicklung der Sprache im Leben des Kindes. In: Böhme, Wolfgang (Hrsg.): Evolution und Sprache. Über Entstehung und Wesen der Sprache. Karlsruhe 1985, S. 48-64.
- Papousek, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Göttingen 2001. (Bern 1994)
- Pirschel, Reinhard: Dialogisches Prinzip nach Martin Buber und Konzepte zur Förderung von behinderten Kindern und Jugendlichen. Oldenburg 1998.
- Piaget, Jean: Sprache und intellektuelle Operationen. In: Furth, H.G. (Hrsg.): Intelligenz und Erkennen. Die Grundlage der genetischen Erkenntnistheorie Piaget's. Frankfurt/Main 1972, S. 176-190
- Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972.
- Piaget, Jean: Sprache und Denkopoperationen. In: Piaget, Jean: Probleme der Entwicklungspsychologie. Kleine Schriften. 2. Auflage, Frankfurt/Main 1979, S. 93-105.
- Radigk, Werner: Wie Andy das Sprechen lernt. Königstein 1982.
- Rau, Marie Luise: Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. Bern 2007.
- Reichen, Jürgen: Hannah hat Kino im Kopf. Hamburg 2001.
- Reimann, Bernd: Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Neuwied, Berlin und Krieffel 1993.
- Richter, Erwin / Brügge, Walburga / Mohs, Katharina: So lernen Kinder sprechen. 4., völlig neu bearbeitete Auflage, München 2001.
- Robinson, Andrew. Die Geschichte der Schrift. Bern 1996.
- Sacks, Oliver: Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek bei Hamburg 1992
- Sassenroth, Martin: Leitkonzepte im Bereich der Förderung von Sprache und Kommunikation sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Rolf Werning / Rolf

- Balgo / Winfried Palmowski / Martin Sassenroth: Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München und Wien 2002, S. 190-222.
- Sarimski, Klaus: Interaktion mit behinderten Kleinkindern. München 1986.
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Zürich 2000.
- Schlee, Jörg: Sozialstatus und Sprachverständnis. Düsseldorf 1973
- Schlösser, Elke: Wir verstehen und gut. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Schule. Münster 2001.
- Searle, John R.: Geist, Sprache und Gesellschaft. Darmstadt 2001.
- Spitz, René: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. 4. veränderte Aufl., Stuttgart 1992.
- Szagon, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim 1996.
- Szagon, Gisela: Das Wunder des Spracherwerbs. Weinheim 2007.
- Werner, Kurt: Wie Kinder leichter sprechen lernen. Reime, Spiele, Übungen und nützliche Infos. Freiburg im Breisgau 2000.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Frankfurt/Main 1969.
- Zimmer, Dieter E.: So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken. Zürich 1988.
- Zollinger, Barbara: Die Entdeckung der Sprache. Bern 1994.
- Zollinger, Barbara: Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zu Früherfassung und Frühtherapie, 6. Aufl., Bern/Stuttgart/Wien 2000

Materialien zu Teilaspekten der Sprachförderung/Sprachentwicklungsförderung:

- Loos, Roger: Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten. München 2004.
- Tophinke, Doris: Sprachförderung im Kindergarten - Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. Weinheim 2003.
- Walter, Gisela: Sprache der Schlüssel zur Welt. Spiele und Aktionen zur ganzheitlichen Sprachförderung. Freiburg im Breisgau 2003.
- Walter, Gisela: Die Welt der Sprache entdecken. Freiburg im Breisgau 2003

Integrativ pädagogisches Arbeiten mit Kindern mit ‚schweren Behinderungen‘

Die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder (unabhängig von Art und/oder Schweregrad der Behinderung) ist eine allgemeine Pädagogik (basal und kindzentriert, vgl. Feuser 2003), die sich gegen die auch heute noch immer anzutreffende Ausgrenzung von Kindern mit schwerer Behinderung aus der Kindertagesstätte wendet. Dem angeblich erforderlichen Sonderbedarf und der damit verbundenen Ausgrenzungsgefahr der Kinder mit schwerer Behinderung wird mit dem Konzept der ‚gemeinsamen Erziehung‘ entschieden entgegen getreten. In der gemeinsamen Erziehung lernen **alle Kinder** in Kooperation und auf ihrem jeweiligen individuellen Entwicklungsstand an Inhalten und Themen. Kinder mit schweren Behinderungen erfahren uneingeschränkte Teilhabe und gleichberechtigte und gleichwertige Anerkennung. Dafür ist ein hohes Maß an Feinfühligkeit, Ressourcenorientierung und Vermittlungsvermögen der pädagogischen Fachkräfte von Bedeutung. Die dabei wesentlichen Aspekte sind Strukturierungsgrundlage des Bausteins.

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- setzen sich mit verschiedenen Versuchen der begrifflichen Fassung der ‚schweren Behinderung‘, ‚Schwerstbehinderung‘, ‚schwerer Mehrfachbehinderung‘ (etc.) im Kontext der ICF auseinander;
- lernen, ‚beziehungsvolle Pflege‘, emotionales Interesse, feinfühliges Responsivität und kommunikative Interaktion als Voraussetzung von Lernprozessen für Kinder mit schweren Behinderungen zu erkennen;
- wissen um die herausragende Bedeutung einer verlässlichen, feinfühlig und zugewandten Bezogenheit der Erzieherin, des Erziehers zum Kind, als Voraussetzung für die kindliche Entwicklung und Teilhabe am gemeinsamen Leben;
- besitzen Grundlagenwissen über Kommunikationshilfsmittel z.B. Talker, unterstützte Kommunikation, gestützte Kommunikation etc. (siehe Baustein 8);
- werden sensibilisiert für die Wahrnehmung, Achtung und Förderung von Selbstbestimmung von Kindern mit schwerer Behinderung;

- erfahren die Bedeutung sensumotorischer Kooperation und sensumotorischer Erkenntnisfähigkeit von Kindern mit schweren Behinderungen als Grundlage der individuellen Persönlichkeitsentwicklung.
- kennen die konduktive Förderung als pädagogisches Mittel zur Erlangung einer weitgehenden Unabhängigkeit eines Kindes von Hilfsmitteln und Personen im alltäglichen Leben (was jedoch im pädagogischen Prozess den Einsatz spezifischer Hilfsmittel nicht ausschließt);
- kennen die Bedeutung der konkreten Erfahrung im Lebenszusammenhang für die Entwicklungsprozesse von Kindern und können diese auf dem Hintergrund von Theorien erkennen;
- üben ‚vom Kind aus zu denken‘ und können Kinder mit schwerer Behinderung in konkreten Lebenszusammenhängen als Akteure ihrer Entwicklung unterstützen.

Inhalte:

Integrative Pädagogik ist durch jahrzehntelange Praxiserfahrung und wissenschaftliche Fundierung unumstritten. Ein Blick in die elementarpädagogische Praxisrealität verdeutlicht jedoch, dass Integration von Kindern mit schweren Behinderungen seltener Realisierung erfährt. Dabei nimmt die Zahl der Kinder mit schweren Behinderungen stetig zu (vgl. Gesundheitsberichterstattung des Bundes 2006). Für die fachliche Weiterentwicklung der Integrationspädagogik besteht hier nach wie vor ein (forschungsrelevantes) Entwicklungsgebiet (Feuser, G. 2003).

Konzepte der Zusammenarbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung liegen vor, sind validiert und durch praktische Erfahrungen erprobt. Folgende sind zu nennen: Die Förderpflege (Trogisch), die basale Stimulation (Fröhlich), die sensumotorische Kooperation (Praschak), die elementare Beziehung (Fornefeld), beziehungsvolle Pflege (Pikler), die konduktive Förderung (Petö).

Kennzeichnend für die verschiedenen Konzepte ist ein interdisziplinärer Denkansatz, der unterschiedliche Fachrichtungen integrativ verbindet. Neurobiologisch wird dieser mehrdimensionale Blickwinkel für die Entwicklung von Kindern bestätigt und angereichert. Die grundsätzlichen Entwicklungsgesetze gelten für alle Kinder, auch wenn sie schwer behindert sind. Kinder sind Akteure ihrer Entwicklung. Sie brauchen förderliche Bedingungen. Die Qualität der erlebten mitmenschlichen Beziehungen, die erlebte emotionale und soziale Sicherheit sind ausschlaggebend für die gesamte Entwicklung in allen Bereichen. Dem kindlichen Bedürfnis nach Aktivität (Erleben, Erfahren, Erkun-

den) muss mit Feinfühligkeit und Responsivität begegnet werden. Die pädagogische Fachkraft folgt mit einer offenen und suchenden Haltung vom ‚Kind aus denkend‘ der Entwicklungsbewegung des Kindes mit schwerer Behinderung, um das Ziel der Teilhabe am gemeinsamen Leben zu erreichen. Diese an kindlichen Ressourcen orientierte Haltung ist bei Kindern mit schweren Behinderungen und herausforderndem Verhalten (verhaltensauffällige Kinder) besonders bedeutsam, da sie stark von Isolation und Ausgrenzung bedroht sind (siehe Baustein 8).

Es gilt, der Wahrnehmung, dem Respekt und der Förderung selbstbestimmter kindlicher Äußerungen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Kenntnisse über Kommunikationswege und –mittel des einzelnen Kindes müssen erhoben werden, z.B. basale, unterstützte, gestützte, Kommunikation, Talker und technische Hilfsmittel oder in interdisziplinärer Zusammenarbeit für und mit dem einzelnen Kind eröffnet und individuell erarbeitet werden.

Für die Erweiterung kindlicher Erfahrungen müssen pädagogische Fachkräfte, im Bewusstsein ihres pädagogischen Bildungsauftrags, besonders Kindern mit schwerer Behinderung Herausforderungen stellen, die diese bewältigen, verstehen und als sinnvoll erleben können. Die Gesundheit der Kinder wird gefördert (Salutogenese) und der ‚Überbehütung‘ sowie verstärkter Abhängigkeit wird entgegen gewirkt.

Den Fragen nach den kindlichen Entwicklungsimpulsen und förderlichen Bedingungen folgend, steht die Persönlichkeit des Kindes im Mittelpunkt und nicht der Grad seiner Normabweichung. Über diesen Weg der individuellen Entwicklungslogik sind verschiedene Zugangsweisen zum Lern- und Entwicklungsgegenstand erforderlich, um gemeinsam zu lernen. Das erfordert eine Binnendifferenzierung, die neben der individuellen Entwicklungslogik für jedes Kind Themen didaktisch vielschichtig und fachübergreifend durchdringt.

An einer exemplarischen Projektsituation wird die Vorstellungskraft der Erzieher und Erzieherinnen für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit schweren Behinderungen und Kindern ohne Behinderungen herausgefordert und ausgebildet. Ideenreichtum, Engagement und Zutrauen in die eigene integrative Kompetenz sind Voraussetzungen, um die Realisierung einer integrativen Pädagogik für alle Kinder voranzubringen. Leiborientierte, pflegepädagogische, und psychosomatische Kenntnisse, sind für

die pädagogische Begleitung von kindlichen Entwicklungsbewegungen lohnend, da sie ein Denken in allen Dimensionen von menschlicher Entwicklung schulen. Mit einer offenen pädagogisch ausgerichteten Grundhaltung antizipieren pädagogische Fachkräfte die Erkenntnisse aus anderen Fachgebieten und verbinden sie mit dem Lebenskontext der Kinder im Kindergarten.

Literatur:

Grundlagen

- Feuser G.: Integration heute- Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis., Frankfurt am Main 2003.
- Feuser, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. Bremen 1984.
- Rödler Peter: Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, Neuwied u.a. 2001.
- Fröhlich Andreas / Heinen Norbert / Lamers Wolfgang: Schwere Behinderungen in Praxis und Theorie. Ein Blick zurück nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf 2001.
- Kane John F.: Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg 2003.
- Haupt Ursula: Wie Lernen beginnt: Grundlagen der Entwicklung und Förderung behinderter Kinder, Stuttgart 2006.
- Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin 2007.
- Gesundheitsberichterstattung des Bundes, Gesundheit in Deutschland, Berlin 2006. (Kapitel 1.3.3, Behinderung; S. 61-65).
- Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 5. Auflage, Frankfurt/Main 2001.
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/Main 2000.
- Goleman, Daniel: Emotionale Intelligenz. 19. Aufl., München 2007.
- Ekman, Paul: Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Aufl., Heidelberg 2010.
- Petermann, Franz / Wiedebusch, Silvia: Emotionale Kompetenz bei Kindern. 2. Überarb. und erw. Aufl., Göttingen (u. a.) 2008.

Kommunikation

- Mall, Winfried: Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen. Ein Werkheft. Heidelberg 1990.

- Fröhlich Andreas D./ Simon Angela: Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. Düsseldorf 2004.
- Kristen, Ursi: Praxis unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 5. Aufl., Düsseldorf 2005.
- Fröhlich, Andreas D. (Hrsg.): Lernmöglichkeiten: Aktivierende Förderung für schwer-mehrfach behinderte Menschen. 3. Aufl., Heidelberg 1995.
- Fröhlich Andreas D.: Basale Stimulation. Das Konzept. 4. Auflage, Düsseldorf 2003.
- Pickenhain, Lothar: Basale Stimulation, Neurowissenschaftliche Grundlagen. 2. Aufl. Düsseldorf 2000.

Neurowissenschaften

- Caspary Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau 2009.
- Hüther, Gerald / Krens Inge: Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf 2005.
- Bauer, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. 10. Aufl., München u. a. 2007.
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main 2001.

Sensumotorische Kooperation

- Praschak, Wolfgang: Sensumotorische Kooperation mit Schwerstbehinderten als Herausforderung für eine allgemeine Pädagogik. Hannover 1990.
- Praschak, Wolfgang: Das Konzept der sensumotorischen Kooperation. In: Fröhlich, Andreas / Heinen, Norbert / Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie. Ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf 200, S. 245-265.
- Praschak, Wolfgang: Von der Berührung zum Dialog. Bemerkungen zur sensumotorischen Kooperation mit anderen Menschen, die auch schwerstbehindert sein können. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) E.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation. Frankfurt 2002.

Pflegepädagogik

- Bienstein, Christel / Fröhlich, Andreas D.: Basale Stimulation in der Pflege. Düsseldorf 1997.
- Fröhlich Andreas D. / Bienstein Christel / Haupt, Ursula (Hrsg.): Fördern- Pflegen- Begleiten. Beiträge zur Pflege- und Entwicklungsförderung schwerst beeinträchtigter Menschen. Düsseldorf 1997.

Pikler, Emmi: Friedliche Babys- zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin. 9. Auflage, Freiburg im Breisgau 2008.

Pikler, Emmi: Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen. 3.Auflage, München u. a. 2001.

Pikler, Emmi: Miteinander vertraut werden. Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern. 3. Auflage, Freiamt 2002.

Konduktive Förderung

Akos, Karoy / Akos, Magda: Dina. Eine Mutter praktiziert die Konduktive Pädagogik (Petö-System). (bearbeitet von G. Haug). München 1989.

Haug, Gabriele: Was ist konduktive Pädagogik? Ein Überblick. München 1988.

Weber, Karin S.: Einführung in das System Konduktiver Förderung und Rehabilitation. Konzept-Praxis-Perspektiven. Dortmund 1998.

Weber, Karin S. / Rochel, Michael: Forschungsbericht: medizinische Rehabilitation zerebralgeschädigter Kinder im Alter von 3 bis 7 Jahren durch Konduktive Förderung. Komplexes und interdisziplinäres Zusammenführen von Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozessen. Bonn 1992.

Praxis in Sonderkindergarten

Mit diesem Baustein wird die tradierte pädagogische und didaktische Arbeit mit Kindern mit Behinderung im vorschulischen Alter in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Dabei sind Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu Kindertagesstätten, in denen bislang keine Kinder mit Behinderung aufgenommen wurden, herauszuarbeiten. Von besonderer Bedeutung ist in dem Zusammenhang ein Erkundungs- und Hospitationspraktikum in einer Kindertagesstätte für Kinder mit Behinderung, das in der Fortbildung ausgewertet wird. Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fortbildung, die in einer Sondereinrichtung arbeiten, erkunden und hospitieren in einer Kindertagesstätte, die bislang keine Kinder mit Behinderung aufgenommen hat oder in einer Kindertagesstätte, die bereits integrativ arbeitet.

Die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung wird als Heilpädagogik bezeichnet. Manche Einrichtungen führen diesen Begriff auch in ihrem Namen (z.B. Sprachheilkindergarten). Ziel der integrativen Erziehung, Bildung und Betreuung aller Kinder ist die Überwindung der Trennung der pädagogischen Arbeit mit Kindern ohne Behinderung und Kindern mit Behinderung, also Inklusion, Pädagogik ohne Aussonderung. Damit muss auch die Trennung zwischen der sogenannten Regelpädagogik und Heilpädagogik (Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik) zugunsten einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser) überwunden werden.

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- erkunden die Alltagssituationen einer Sonderkindertagesstätte im Hinblick auf die den Tagesablauf bestimmenden Strukturen und Situationen;
- erleben Möglichkeiten des Umgangs von Kindern mit Behinderung;
- stellen fest, wie Pflege, Erziehung, Bildung und Betreuung in der alltäglichen Praxis der Sondereinrichtung umgesetzt werden und ob oder wie pädagogische und therapeutische Fachkräfte ihre Arbeit koordinieren und zusammenführen;

^{*8} Verknüpfung mit Baustein 6; Querbezüge zu den Bausteinen 2,4,5,8,9,12,13,14.

- erfahren, ob und wie die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes und die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander gestaltet und durch die Fachkräfte initiiert und unterstützt werden;
- informieren sich und reflektieren, was in der Sondereinrichtung als Heilpädagogik verstanden wird;
- ziehen nach der Analyse der Erkundung und der Beobachtungen, in der die grundlegenden Unterschiede zwischen der Arbeit in einer Kindertagesstätte mit Kindern ohne Behinderung und der in einer Sondereinrichtung für Kinder mit Behinderung im Vorschulalter herausgearbeitet werden, Schlussfolgerungen für die Arbeit in einer integrativen Kindergartengruppe;
- reflektieren, inwieweit dabei therapeutische Förderungen im Sinne einer integrativen Therapie in die Planung der pädagogischen Arbeit mit einfließen und in wie weit pädagogische Arbeit die therapeutischen Perspektiven bereichern kann;
- erkennen, was integrative Arbeit unter dem Aspekt der Koordination und Integration von Pädagogik/Heilpädagogik und Therapie für ihre eigene Professionalität und für die Entwicklung der Kinder bedeutet;
- entwickeln und vertiefen Vorstellungen für das pädagogische Konzept einer gemeinsamen Erziehung.

Inhalte:

1. Erkundung und Beobachtung

- Den Alltag in einer Sondereinrichtung für Kinder im vorschulischen Alter kennen zu lernen und dabei die grundlegenden Unterschiede zwischen der Arbeit in einer Kindertagesstätte für Kinder ohne Behinderung und einer Sonderkindertagesstätte festzustellen, sind grundlegende Inhalte dieses Bausteins. Die dazu notwendigen Gesichtspunkte sind in der Fortbildung gemeinsam zu erarbeiten.
- Die Praxis der Arbeit soll durch Beobachtungsaufgaben, Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sondereinrichtung und durch Kenntnisnahme von zur Verfügung gestellten schriftlichen Materialien (z.B. Konzept; Elternbriefe/-

informationen; evtl. Zeitungsberichte u. a.) erfasst werden.

2. Reflexion, Analyse, Konsequenzen

Bei der Aufarbeitung der durch die Erkundung und Beobachtung entstandenen Fragen und Einsichten sollten Vergleiche zu den von den Teilnehmerinnen in der eigenen Praxis gewonnenen Erfahrungen vergleichend berücksichtigt werden.

- Auf der Basis der durch die Erkundung zusammengetragenen Materialien (Beobachtungsergebnisse; Hospitationsprotokolle; Fotos; Interviewdokumentationen; schriftliche Materialien der Einrichtung (siehe oben) u. a.) werden die besonderen Merkmale und Arbeitsweisen in einem Sonderkindergarten erarbeitet.
- Orientierungspunkte dazu können Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Betreuungsdauer, Raumangebot und Raumausstattung, Personalschlüssel; Ausbildung des Personals u. a.), strukturierende bzw. gestaltende Elemente im Tagesablauf, Grundlagen des pädagogischen Konzepts u. a. sein.
- Die Kooperation von Pädagogik und Therapie und im Zusammenhang damit die Kommunikation der diese Bereiche vertretenden Personen ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal für die Stimmigkeit und damit auch Wirksamkeit von Pflege, Betreuung, Erziehung und Bildung. Herausgearbeitet werden sollten deshalb dazu die konkreten organisatorischen und inhaltlichen Aspekte.
- Planung ist die Grundlage pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Dieser Planung liegen sowohl anthropologische Grundannahmen zur kindlichen Entwicklung und Behinderung als auch diagnostische Erkenntnisse und Förderplangesichtspunkte zugrunde. Fragestellungen zur Analyse dieses Konzeptkomplexes können sein:
 - Wie sind Freispiel und Angebote strukturiert?
 - Wie sind Therapien organisiert (gesonderte Einzel-/Gruppentherapie, integrative Therapie)?
 - Wie werden Diagnosen erstellt, wie Fördereinheiten geplant?
 - Wie wird die Wirksamkeit von Förderung geprüft und dokumentiert?
 - Gibt es individuelle Förderpläne für jedes Kind? Wer ist für die Ausarbeitung, Durchführung und Reflexion verantwortlich?

- Auswirkungen von Rahmenbedingungen und Tagesabläufen.
- Gleichberechtigt neben der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes ist die Möglichkeit des sozialen Lernens durch die Kooperation und Auseinandersetzung zwischen den Kindern ein wesentliches Qualitätsmerkmal. Deshalb ist herauszustellen, welche Formen von Kommunikation, Kooperation und Auseinandersetzung zwischen den Kindern festgestellt werden konnte.
- Die abschließende zentrale Frage ist die nach der Bedeutung der in Erfahrung gebrachten Arbeit in Sonderkindertagesstätten für die angestrebte integrative Arbeit in der eigenen Einrichtung. Eine Möglichkeit zur konkreten Auseinandersetzung mit Überlegungen dazu ist die Erstellung bzw. Erweiterung der Konzeptionen der Kindertagesstätten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Literatur:

- Geppert, Lotte / Mainzer, Julius: Das Leben im Sonderkindergarten. Psychologisches und Pädagogisches zur Methodik freier Kindergartenarbeit. München 1929.
- Sparty, Leo: Sonderkindergärten und Tagesstätten in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Bonn 1986.
- Zobel, Ilse: Sonderkindergärten von A – Z. Bonn 1985.

11. Baustein

Theorie und Praxis projektorientierter Planung (steht in direkter Verbindung mit Baustein 7)

Teil I: Projektmethode und Projektplanung nach dem Situationsansatz und der Tätigkeitstheorie erfolgte im Baustein 7

Teil II: Auswertung der praktischen Übungen

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkennen an Beispielen ihrer in der Praxis durchgeführten Projektansätze die Voraussetzungen, die sie bei der Planung und Durchführung von projektorientierten Spiel- und Lernprozessen berücksichtigen müssen.

Insbesondere werden sie angeregt, ausgehend von den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern mit Behinderung die Ergebnisse der Projektdurchführung zu reflektieren.

Inhalte:

Anhand praktischer Erfahrungen und dokumentierter Ergebnisse stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Projekte vor, diskutieren den Projektverlauf und überprüfen, wie weit die Projektmerkmale berücksichtigt werden konnten.

Dabei erkennen sie, welche konzeptionellen und organisatorischen Veränderungen in ihrer Praxis vorgenommen werden müssen, um ihre pädagogische Arbeit an der Projektmethode auszurichten.

Hilfreich für eine vertiefende Diskussion der praktischen Projektarbeit können folgende Fragen sein, die wesentliche Leitgedanken der Bausteine 5 und 7 ansprechen.

1. Zum Thema des Projekts:

- Haben Projektthema und Projektgegenstände Bedeutung innerhalb der Lebenssituation von Kindern mit und ohne Behinderung?
- Welche Beobachtungen und Überlegungen der Fachkräfte führten zum Projektthema und
- welche Bedürfnisse, Interessen oder Schwierigkeiten von Kindern standen dabei im Vordergrund?

2. Zur Planung:

- Welche Planungsschritte sind im Einzelnen durchgeführt worden?
- Wer wurde an der Planung beteiligt?
- In welcher Form und welchem Ausmaß konnten Kinder und Eltern an der Planung beteiligt werden?

Situations- und Lebensweltanalyse:

- Welche Aspekte wurden innerhalb der Lebenssituation und Umwelt der Kinder für die Analyse herangezogen?
- Wurde der Situation von Kindern mit Behinderung besonders nachgegangen?
- Wurden Kinder in anderen besonderen Lebenssituationen in der Analyse berücksichtigt (Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozial-ökonomisch unterprivilegierten Familien)?

Zielsetzungen:

- Lassen sich die Zielsetzungen für das Projekt aus der Analyse ableiten?
- Wurden für Kinder in besonderen Lebenssituationen einzelne Ziele formuliert?
- Mussten im Projektverlauf Ziele aufgegeben oder neue formuliert werden?

3. Zur Durchführung:

- Entsprach die Durchführung des Projekts der Planung?
- Wurden während der Durchführung von den Kindern neue methodische Wege aufgezeigt?

- Wurden Differenzierungen vorgenommen (Kleingruppenarbeit) oder Individualisierungen (Aufgaben für einzelne Kinder)?
- Welche emotionalen, sozialen und kommunikativen Erfahrungen konnten Kinder im Projektverlauf machen?
- Welche kognitiven Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches Wissen und welche neuen Begriffe wurden ihnen vermittelt?
- Erschloss das Projekt Zugang zu Lernorten außerhalb der Kindertagesstätte?

4. Zur Dokumentation:

- In welchen Formen wurde der Projektverlauf dokumentiert?
- Gibt die Auswertung Aufschluss über die Motivation der Kinder und ihre Interessen an bestimmten Gegenständen, Exkursionen, Experimenten und Begegnungen?
- Können aus der Dokumentation Hinweise abgeleitet werden, über Rolle und Verhalten der begleitenden Fachkräfte nachzudenken?

Literatur: Siehe 5. und 7. Baustein

Diagnostik und Therapie bei Kindern mit Behinderung (insbesondere aus physiotherapeutischer und ergotherapeutischer Sicht)

Diagnostik und Therapie stehen direkt in Verbindung mit Beobachtung und Pädagogik. Die Bereiche sind wechselseitig miteinander verzahnt und erweitern die Perspektiven aus den jeweiligen Blickwinkeln. Für die integrative Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ist die Therapie in den Kindertagesstättenalltag zu integrieren, das heißt, ihre Inhalte sind in die Pädagogik (Freispiel und Angebote) aufzunehmen; umgekehrt sind Inhalte der Pädagogik in spezifische Therapieangebote zu integrieren. Von da her ist die Diagnostik nicht nur durch den Einsatz eines diagnostischen Instrumentariums zu leisten, sie muss auch in pädagogischen Situationen geleistet werden. Die pädagogische Fachkraft ist dabei als Beobachterin und Impulsgeberin für diagnostische Aufgaben unentbehrlich und gewährleistet für die Förderplanung und pädagogische Praxis die darin notwendigen therapeutischen Gesichtspunkte.

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- erwerben allgemeine Kenntnisse über körperliche, geistige und psychische Beeinträchtigungen, ihre Erscheinungsformen und die sie begründenden personenbezogenen und umweltbezogenen Faktoren;
- lernen, Instrumente der Diagnostik und ihre Möglichkeiten zur Problem- und Entwicklungsstanderfassung kennen und kritisch zu hinterfragen;
- erfahren die Bedeutung ihrer eigenen Beobachtungen und Dokumentationen als Ergänzung und Differenzierung vorliegender Diagnostik und für nachfolgende therapeutische Interventionen und lernen, diese als Mittel einzusetzen;
- gewinnen Einsichten in einige maßgebliche Therapieformen und können ihre unterschiedlichen Ansätze unterscheiden;

*⁹ Querbezüge zu den Bausteinen 3, 4 ,8, 9,13 ,14.

- entwickeln ein Verständnis davon, dass insbesondere solche therapeutischen Ansätze zu berücksichtigen sind, die eine ganzheitliche Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeit des Kindes ermöglichen, die seine Fähigkeiten beachten und die im Alltagsleben im gemeinsamen Spiel wirksam werden können;
- lernen exemplarisch Beispiele integrativer Therapieanwendungen kennen;
- lernen Kriterien kennen, mit deren Hilfe sie therapeutische Konzepte hinsichtlich ihrer Eignung für die pädagogische Arbeit im Kindergarten im Sinne einer integrativen therapeutischen Förderung bewerten können;
- lernen Möglichkeiten der pädagogisch-therapeutischen Zusammenarbeit kennen und reflektieren, die im Alltag praktiziert werden können;
- erkennen die Kooperation mit anderen Fachkräften und Institutionen als unabdingbare Voraussetzung interdisziplinärer Zusammenarbeit.

Inhalte:

Kinder mit Behinderung, die in einer integrativ arbeitenden Kindertagesstätte aufgenommen werden, sind damit als Kinder mit besonderem Förderbedarf bereits diagnostiziert worden. Aus den Ergebnissen diagnostischer Verfahren werden Überlegungen zum besonderen Förderbedarf abgeleitet. Diesem wird u.a. im Rahmen von Frühförderung und/oder Therapie Rechnung getragen. Sofern Diagnosen in der Kindertagesstätte erstellt werden (müssen), sind pädagogische Fachkräfte daran zu beteiligen.

Für eine sinnvolle pädagogisch-therapeutisch gestaltete Kindergartenarbeit sind für das gesamte Team (bestehend aus Pädagog/-innen, anderen Fachkräften und Therapeut/-innen) grundlegende Kenntnisse in den Bereichen Diagnostik und Therapie erforderlich. Neben dem grundlegenden Interesse an einer integrativen Arbeit sollte gleichzeitig die Bereitschaft zur Kooperation im Team und zur Auseinandersetzung mit fachspezifischen Arbeitstechniken aus den Bereichen der Sonderpädagogik, der Regelpädagogik und der Therapie gegeben sein.

1. Diagnostik

Die (in der Regel) nicht in der Kindertagesstätte durchgeführte Diagnostik soll Aufschluss über die spezifische Problemsituation und den spezifischen Entwicklungsstand bzw. die Entwicklungssituation eines Kindes geben und zur (Er-) Klärung von Erscheinungsformen von Beeinträchtigungen.

Erscheinungsformen von Schädigungen und Beeinträchtigungen, zu denen allgemeine Kenntnisse zu Syndromen und Symptomen vermittelt werden sollen, sind

- Spastik / infantile Zerebralparese (Hemiplegie; Diplegie; Tetraplegie, Paraplegie; Bilaterale Hemiplegie; Monoplegie; Triplegie)
- Athetose
- Spina bifida
- Hydrocephalus
- Alkoholembryopathie
- Morbus Down (Trisomie 21)
- Verhaltensauffälligkeiten (Aggression; Angst; Zurückhaltung), Aufmerksamkeitsstörungen (ADS/ADHS) und Wahrnehmungsstörungen (fehlendes Schmerzempfinden; Emotionslosigkeit u.a.)
- Sprachauffälligkeiten (Dysgrammatismus; Sprachentwicklungsverzögerung mit eingeschränktem Sprachverständnis; elektiver Mutismus) und Sprechstörungen (Redeflussstörungen wie Stottern und Poltern; Störungen der Aussprache wie Stammeln / Dyslalie; Stimmstörungen)
- Autismus
- Sinnesschädigungen (Sehschädigungen/Blindheit; Hörschädigungen/ Taubheit)
- Entwicklungsverzögerungen ohne erkennbare Ursachen
- Seelentaubheit bzw. –blindheit (Agnosie)

(Weitere Schädigungs- und Beeinträchtigungsformen, die aus der Praxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekannt sind, können einbezogen werden;

vgl. dazu auch die Klassifikation in der „Verordnung nach § 60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (Eingliederungshilfe-Verordnung)“).

2. Therapie

Anliegen dieses Bausteins ist, die Möglichkeiten einer integrativen Therapie in Kindertagesstätten aufzuzeigen. Es soll beispielhaft vermittelt werden, wie eine therapeutische Förderung, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert und aus sinnvollen Handlungszusammenhängen besteht, in den pädagogischen Tagesablauf integriert werden kann, ohne die individuellen Förderbedürfnisse und Fördernotwendigkeiten der Kinder mit Behinderung zu vernachlässigen. Das schließt in besonderen Fällen eine Einzeltherapie nicht aus.

Im Bereich der therapeutischen Ansätze gibt es derzeit eine verwirrende Vielfalt. Daher sollen im Rahmen dieses Bausteins unterschiedliche Ansätze vorgestellt, ihre Angemessenheit für die integrative Arbeit überprüft und hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit der pädagogischen Konzeption der Einrichtung hinterfragt werden.

Weiterhin sollen die Teilnehmenden einen Überblick über verschiedene Therapieformen und kurze Erklärungen der verschiedenen Ansätze: Physiotherapie/Krankengymnastik; Ergotherapie; Sprachtherapie; Verhaltenstherapie; Psychotherapie und Spieltherapie erhalten.

Literatur:

- Atzesberger, Michael: Einführung in die Tiefenpsychologie und Kinderpsychotherapie mit besonderer Berücksichtigung der analytischen Krankenpsychotherapie. Berlin 1980.
- Axline, Virginia: Dibs. Die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens. München o.J.
- Axline, Virginia: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München/Basel 1993.
- Bobath, Berta / Bobath, Karl: Die motorische Entwicklung bei Zerebralpareesen. Stuttgart/New York 1983.
- Bobath, Berta: Abnorme Haltungsreflexe bei Gehirnschäden. Stuttgart/New York 1976.
- Büttner, G. & Langfeldt, H.-P.: Diagnostik bei Beeinträchtigungen der kognitiven Entwicklung und des Lernens. In: Leonhardt, Annette / Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim 2003, S. 191-217.
- Bundschuh, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München 1999.
- Eberwein, Hans / Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1998.
- Eggert, Dietrich: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Dortmund 1997.
- Eggert, Dietrich: Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1998, S. 16-38.
- Feldkamp, Margret: Ganganalyse bei Kindern mit zerebraler Bewegungsstörung. München 1979.
- Feldkamp, Margret u.a.: Krankengymnastische Behandlung der Infantilen Zerebralparese. München 1989.
- Flehmig, Inge: Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen. Früherkennung und Frühbehandlung. Stuttgart 1990.

- Gottwald, Peter / Redlin, Wiltraud: Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern. Grundlagen, Ergebnisse und Probleme der Verhaltenstherapie retardierter, autistischer und schizophrener Kinder. Göttingen 1972.
- Hellbrügge, Theodor: Die ersten 365 Tage im Leben eines Kindes. München 1996.
- Hellbrügge, Theodor u.a.: Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Erstes Lebensjahr. München/Wien/Baltimore 1978.
- Lohse-Busch, Henning / Riedel, Matthias / Graf-Baumann, Toni (Hrsg.): Das therapeutische Angebot für bewegungsgestörte Kinder. Konzepte, Bewertungen, Ausblicke. Berlin/Heidelberg/New York 2001.
- Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim 1998.
- Perleth, C.: Grundlagen der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Leonhardt, Annette / Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim 2003, S. 166-190.
- Viebrock, Hille / Holste, Ulrich (Hrsg.): Therapie. Anspruch und Wirklichkeit. Bremen 2000.
- Vojta, Václav: Die zerebralen Bewegungsstörungen im Säuglingsalter. Frühdiagnose und Frühtherapie. Stuttgart 1988.

Der Kindergarten als Erfahrungsraum

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- erkennen die Bedeutung des Kindergartens als wichtigen Erlebnis- und Erfahrungsraum und erarbeiten unter besonderer Berücksichtigung der Belange von Kindern mit Behinderung Vorstellungen, wie eine diesem Verständnis folgende Gestaltung von Kindergartenräumlichkeiten aussehen muss;
- machen sich die unterschiedlichen Wirkungen von Freispiel und Angeboten hinsichtlich der individuellen Fördermöglichkeiten und des Aufbaus von sozialen Beziehungen bewusst;
- wissen, dass von der Raumgestaltung und Ausstattung eines Raumes („vorbereitete Umgebung“) Impulse für Aktivitäten (Aufforderungscharakter) ausgehen.

Inhalte:

- Die Kindertagesstätte ist ein Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder, der sich von ihren anderen Lebens- und Erfahrungsräumen unterscheidet. In ihm sind spezifische Aktivitäten und damit Lernerfahrungen möglich, die unter speziellen Strukturen und organisatorischen Regelungen stattfinden. Diese Strukturen und organisatorischen Regelungen sind unter pädagogischen Gesichtspunkten zu gestalten und als Entwicklungsmöglichkeit von Kindern zu verstehen.
- Die häuslich-familiäre Lebenssituation von Kindern ist als Lern-, Erfahrungs- und Entwicklungsbereich zu sehen, der hinsichtlich möglicher individueller Förderung und sozialer Erfahrung auf Grund struktureller Merkmale und gesellschaftlicher und familiärer Veränderungsprozesse eingeschränkt ist. Kinder machen hier in ihren ersten Lebensjahren die intensivsten und von den Auswirkungen her weitreichendsten Erfahrungen. Diese sind aber ergänzungs- und

^{*10} Querbezüge zu den Bausteinen 6,7,10,12.

- erweiterungsbedürftig. Die Aufgabe der Erweiterung („Lebenswelterweiterung“) müssen öffentliche Institutionen für Pflege, Bildung, Erziehung und Betreuung übernehmen. Die Kindertagesstätte hat hier einen gesellschaftlichen (und auch gesetzlich festgeschriebenen) Auftrag, der über die Dienstleistung für die betroffenen Eltern deutlich hinausgeht.
- Konzepte für Kindertagesstätten müssen diesen gesellschaftlichen Auftrag widerspiegeln und am aktuellen Stand der pädagogischen Erkenntnisse orientiert sein. Dabei ist die Frage nach dem „Raum als dem dritten Erzieher“ von besonderer Bedeutung, denn Freispiel und Angebote sind an das räumliche Umfeld gebunden und erhalten durch die Vorgegebenheiten in diesem Bereich ihre besondere Qualität (Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion; Partizipation; Selbstbestimmung und Selbstverantwortung; Sozialbeziehungen; Kooperation).
- Lernen im Sinne von Entwicklung durch Freispiel (Selbstgestaltung; eigene Aufgaben) und Angebot (Anpassung; Übernahme von Aufgaben) trägt dem Äquilibrationsprozess (Piaget) Rechnung, der Voraussetzung und Bedingung ist. Angebote enthalten didaktische Entscheidungen, die einerseits die Planungselemente Tätigkeitsstruktur, Gegenstandsstruktur und Handlungsstruktur und andererseits die personellen und räumlichen Voraussetzungen der Kindertagesstätte als Bezugssysteme beachten.
- Der Erfahrungsraum Kindertagesstätte bezieht sich auf die Kindergartenräume und deren Ausstattung, das Außen(spiel)gelände und die durch Exkursionen erreichbaren Lernräume (Stadt-/Ortsteil; „Öffnung nach außen“). Die natürliche (sachliche, naturwissenschaftliche, ökologische), soziale, kulturelle und technische Umwelt sind Wissensgebiete und Erkenntnisfelder, die durch unmittelbare Begegnung und darin zu entfaltende Aktivitäten von außerordentlichen Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung sind.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind in ihrer Praxis der integrativen Erziehung und Bildung in der Kindertagesstätte gefordert, Erfahrungs- und damit Entwicklungsräume für Kinder zu gestalten und für die Angebotsplanung analysierend und strukturierend zu bedenken. In der Fortbildung sind dazu entsprechende Aufgaben vorzusehen und zu gestalten. Die Belange der Kinder mit Behinderung, ihre Bedürfnisse, Entwicklungsverläufe, Möglichkeiten, Stärken und Handicaps werden dabei ebenso besondere Berücksichtigung finden wie die der Kin-

- der ohne Behinderung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer analysieren dazu auch ihre Rolle als pädagogische Fachkräfte.

Literatur:

Beek, Angelika von der / Buck, Matthias / Rufenach, Annelie: Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Weinheim 2003.

Beek, Angelika von der: Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei. Weimar/Berlin 2007.

Elkonin, Daniil: Psychologie des Spiels. Köln 1980.

Flitner, Andreas: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Erweiterte Neuauflage. München 1998.

Flitner, Andreas (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973.

Klein, Lothar: Freinet-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg im Breisgau 2002.

Miedzinski, Klaus: Die Bewegungsbaustelle. Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst. Dortmund 1995.

Montessori, Maria: Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. Stuttgart 1928.

Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim/Basel 1999.

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 2009.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim/Basel 1979.

Scheuerl, Hans (Hrsg.): Theorien des Spiels. Weinheim/Basel 1975.

Schmidtchen, Stefan / Erb, Anneliese: Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln 1976.

Winnicott, Donald Woods: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 2002.

Zulliger, Hans: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart 1952.

Zusammenarbeit mit Eltern, Familien und Institutionen

Lernziele:

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- bedenken, dass alles, was allgemein über die Familie als wichtiges Zentrum persönlicher und gemeinschaftlicher Entwicklung gesagt werden kann, auch für Familien mit einem Kind mit Behinderung zutrifft;
- reflektieren, dass bei der Zusammenarbeit mit der Familie mit einem Kind mit Behinderung eine „besondere“ Situation vorliegen kann, aber nicht zwangsläufig bestehen sein muss;
- erarbeiten, dass die Basis guter Zusammenarbeit gegenseitiges Verständnis ist, und dass Verständnis sich im Dialog entwickelt;
- setzen sich mit den Aussagen zur Salutogenese, Kohärenz und Resilienz auseinander und übertragen sie in eine Gesamtschau der Familiensituation, in der neben Belastungen vorhandene Ressourcen und Bedürfnisse erkannt und respektiert werden;
- entwickeln Vorstellungen darüber, wie Formen, Inhalte und Methoden der Zusammenarbeit in einem *integrativen* Kindergarten unter Einbeziehung aller Eltern gestaltet werden können und erörtern, welche Informationen und Dokumentationen (Portfolios, Lerngeschichten usw.) in den Gesprächen und Kooperationen mit Eltern in den individuellen Entwicklungsgesprächen hilfreich sein können;
- beschreiben Formen und Inhalte der Zusammenarbeit mit Kollegen/Kolleginnen, Fachdiensten und Institutionen (Frühförderung, Ärzte, Therapeuten, Schule) in Bezug auf Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Unterstützung und Fortführung von Integration;
- stärken ihre Kenntnisse und Kompetenzen in Gesprächsführung.

^{*11} Querbezüge zu den Bausteinen 1, 2, 7, 11

Inhalte:

1. Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

Jede Familie ist erste und wichtigste Sozialisierungs- und Bildungsinstitution (als Familie wird die Form des Zusammenlebens von mindestens einem Erwachsenen und einem Kind bezeichnet). Eine Familie ermöglicht erste Erfahrungen von liebevollen Beziehungen und Vertrauen, ist Ort der Erziehung und moralischen Entwicklung, Ort religiöser Formung und Stärkung individueller Motivationen sowie ein soziales Netzwerk, in dem Eingebunden sein und soziale Kontrolle ebenso erlebt werden können, wie auch Freiheit und individuelle Entfaltung, und sie ist ein Ort für Verpflichtungen, Freizeit und Erholung.

Diese allgemeinen Aussagen über Familien treffen selbstverständlich auch auf Familien mit Kindern mit Behinderung zu. Diese Tatsache zu betonen ist deshalb wichtig, weil lange Zeit die Auffassung bestand, dass mit der Geburt eines behinderten Kindes gleichzeitig die Familie eine Sonderrolle bekommt. Die Situation von Familien mit Kindern mit Behinderungen kann (aber muss nicht) insofern eine „besondere“ sein, weil „Behindert-Sein“ immer noch mit gesellschaftlichen Isolierungsprozessen verbunden ist. Die Geburt eines Kindes mit Behinderung kann für seine Angehörigen erst einmal mehr oder weniger radikale Einschränkungen in der Lebensführung und zusätzliche Anforderungen mit sich bringen. Es müssen z. B. Entscheidungen getroffen werden, auf die man sich gewöhnlich nicht vorbereitet hat (unhistorische Elternschaft). So sind die für das Kind richtigen therapeutischen und pädagogischen Fördermaßnahmen auszuwählen. Zusätzlich müssen dann oft diese Maßnahmen beantragt, Gutachter aufgesucht und mit verschiedenen Kostenträgern über Finanzierungen verhandelt werden. Somit können Eltern und Geschwister durch das behinderte Kind ebenfalls behindert werden, bzw. sich behindert fühlen. Aber, und das ist bei der Einschätzung der Situation bedeutsam: auch die Geburt eines Kindes ohne Behinderung bringt in der Regel Einschränkungen mit sich.

So wie letztlich niemand generell bestimmen kann, was in einer „normalen Familie“ zum Lebensglück gehört und wann und durch was ihr Glück gestört werden könnte, genauso wenig kann das bei einer Familie mit einem Kind mit Behinderung pauschal festgelegt werden. Erst wenn sich zwischen pädagogischen Fachkräften und Familienangehörigen persönliche Nähe und Vertrauen entwickelt, ergeben sich gegenseitige Einblicke in die individuellen Vorstellungen von einem glücklichen und sinnerfüllten Leben. Und dann sind Gespräche über Verletzungen und Grenzen, Ressourcen und

erhofften Unterstützungsbedarf möglich.

Während Fachleute bei der Einschätzung der psychosozialen Situation von Familien mit behinderten Kindern lange Zeit davon ausgegangen sind, dass die Geburt ihres geschädigten Kindes für die Familie generell ein „schwerer Schicksalsschlag“ sei, wird das heute differenzierter gesehen. Zur veränderten Sicht haben Erkenntnisse aus der heilpädagogischen Frühförderpraxis und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung beitragen. Die zeigen auf, dass es vielschichtige Reaktionsmöglichkeiten von Familien und ihren Angehörigen auf die Tatsache eines Kindes mit Behinderungen in ihrer Mitte gibt. Diese Erkenntnisse betonen, dass jeder Mensch ein ganz individuelles „Stress-Bearbeitungs-Muster“ hat, dessen Entstehungsgeschichte mit der individuellen Lerngeschichte, dem gesellschaftlich bestimmten Lebensumfeld, mit seinen sozialen Verflechtungen und letztlich auch dem Verhältnis zu religiösen Grundpositionen, Sinn- und Glaubensfragen verbunden ist. Darüber hinaus wirken sich die Diskussion um die Isolierungsproblematik und die in den letzten Jahrzehnten öffentlich diskutierten und praktizierten Möglichkeiten einer gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung entsprechend aus.

Auch durch die von Antonovsky angestoßenen Ansätze in der Gesundheitsforschung haben sich bei der Einschätzung der Situation von Familien (mit Kindern mit Behinderung) neue Inhalte ergeben. Mit der Hervorhebung von „Salutogenese“ und „Kohärenz“ als Grundbedingungen für eine optimale Entwicklung und Lebensgestaltung, und durch die „Resilienzforschung“ mit ihrer Betonung stabilisierender Faktoren in der Sozialisation, beachtet und stärkt man heute die „Ressourcen“, die vorhandenen Kräfte und Möglichkeiten einer Familie. Diese Ansätze betrachten die belastenden Lebensumstände und Probleme genauso wie die Ressourcen und Bedürfnisse.

Eltern und Familien mit Kleinkindern mit Behinderung müssen nicht mehr defizitär betrachtet werden. Ihre Ressourcen, Kompetenzen und Bedürfnisse sind von wesentlicher Bedeutung für die Zusammenarbeit und Entwicklung von möglichen Unterstützungsangeboten.

2. Zusammenarbeit mit Institutionen

Auf ein Kind mit Behinderung wirken viele Personen aus verschiedenen Einrichtungen und Institutionen mit unterschiedlichen Intentionen ein. Dadurch wird das Kind mit Be-

hinderung leicht zum Objekt. Lernen und Entwicklung werden aber vom Subjekt, also vom Kind selbst initiiert und gesteuert. Für die integrativen Angebote in der Kindertagesstätte ist das von besonderer Bedeutung, denn hier müssen die Möglichkeiten eines jeden Kindes zur Entfaltung von Aktivitäten und Partizipation gesichert sein.

Mit Personen aus verschiedenen Einrichtungen und Institutionen, die Diagnose, Therapie und Beratung anbieten und durchführen, müssen die Fachkräfte in der Kindertagesstätte kooperative Beziehungen unterhalten, die entweder an sie herangetragen werden oder die von ihnen (z.B. in Bezug auf erhoffte Unterstützung) ausgehen. Es ist wichtig, dass sich das Team einer integrativen Kindertagesstätte darüber klar wird, welche Interessen hinter den Einwirkungen der Personen auf das Kind mit Behinderung stehen.

Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen einer Kindertagesstätte und anderen Einrichtungen und Institutionen begegnen sich die daran beteiligten Personen mit unterschiedlichen Erwartungen. Es ist wichtig, diese Erwartungen in ihren Grundzügen zu kennen, zu wissen, warum sie vorhanden sind und sich klar darüber zu werden, welche Unterstützung zur Gestaltung der Integration erreichbar ist und welchen Spielraum die beteiligten Personen und die hinter ihnen stehenden Einrichtungen und Institutionen haben.

Um zu einer möglichst realistischen Einschätzung der von den Kindertagesstätten mit aufzubauenden Verbundsysteme zu kommen, in die das Kind und die integrative Kindertagesstätte eingebunden sind, sollte durch Kontaktaufnahmen, Informationsaustausch, gegenseitiges Besuchen und gegebenenfalls Hospitationen konkret erkundet werden, wie von den Personen aus den verschiedenen Einrichtungen und Institutionen die Arbeit mit einem Kind aus diagnostischer, therapeutischer und beratender Sicht gesehen und praktiziert wird. Es ist dabei zu klären, welche Unterstützung das Kind und die Kindertagesstätte benötigen und wo sie zu bekommen ist, wie eine möglicherweise aufzubauende Kooperation gesehen wird und gestaltet werden kann.

Literatur

Zusammenarbeit mit Familien

Aly, Monika; Aly, Götz, Tumler, Morlind: Kopfkorrektur. Berlin 1998.

Bertelsmann-Stiftung / Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh 2006.

Bien, W., Rauschenberg, Th. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? Weinheim 2006.

Brazelton, T. Berry; Greenspan, Stanley I.: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim 2002.

Bieber, Käthi, Burgener, Andrea (Hrsg.): Früherziehung ökologisch. Luzern 1989.

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn, Februar 2002.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Familienreport 2009. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin 2009.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Deutscher Bundestag: Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Berlin 2001.

Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/Main 2001.

Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 5. Aufl., Frankfurt/Main 2001.

Eckert, Andreas: Mütter und Väter in der Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär, 27(2008), S. 3 ff.

Eckert, Andreas: Familie und Behinderung. Hamburg 2008.

Glofke-Schulz, Eva-Maria: Das behinderte Kind – ein Schadensfall? In: Behinderte Menschen, 2/2008. Graz 2008, S. 58 ff.

Jonas, Monika: Behinderte Kinder, behinderte Mütter. Frankfurt 1990

Niedecken, Dietmut: Namenlos. München 1989

- Papousek, Mechthild: Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. In: Frühförderung interdisziplinär, 25(2006), S. 14 ff.
- Schäfer, Gerd E.: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin 2007.
- Seitz, Simone / Korf, Natascha: Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe. Universität Bremen 2008.
- Sierck, Udo: Das Risiko nichtbehinderte Eltern zu bekommen. München 1989.
- Stahlmann, Martin: „Der verwässerte Kern“ oder Bindung ist nicht alles. In: Unsere Jugend 2/2007, S. 50 – 60.
- Tietze, Wolfgang: Zur Versorgung mit Kinderbetreuungsangeboten. In: Fthenakis / Textor, Martin R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationale Vergleiche. Weinheim 1998, S. 37-50.
- Thimm, Walter; Wachtel, Grit: Familien mit behinderten Kindern. München 2002.
- Veith, Cornelia; Zoller-Mathies, Susanne: Die Bindungstheorie, Überblick und neuere Forschungsansätze. SPI-Schriften, Innsbruck 2008.
- Weiß, Hans: Familie und Frühförderung. München 1989
- Weiß, Hans: Frühförderung und Familien in Armutslagen. München 2000.
- Weiß, Hans / Neuhäuser, Gerhard/Sohns, Achim: Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. München 2004
- Weiß, Hans: Kinderarmut und ihre Bedeutung für die Heil- und Sonderpädagogik. In: Behinderte, 1/2006. S. 16 ff.
- Weiß, Hans: Was brauchen kleine Kinder und ihre Familien? In: Frühförderung interdisziplinär, 26 (2007), S. 78 ff.

Kooperationen und interdisziplinäre Zusammenarbeit

- Bennis, Warren / Biedermann, Patricia W.; Geniale Teams. Das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit. Frankfurt/Main, New York 1988.
- Besemer, Christoph: Mediation - Vermittlung in Konflikten. Karlsruhe 1998.

- Bischof, Anita/Bischof, Klaus: Besprechungen: Effektiv und effizient. Planegg 1997.
- Burchat-Harms, Roswita: Konfliktmanagement. Neuwied 2001.
- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1997.
- Goeudevert, Daniel: Mit Träumen beginnt die Realität, Reinbek 2000.
- Heintel, Peter / Krainz, Ewald: Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierachiekri-
se? Wiesbaden 1988.
- Hildemann, Klaus D.: Die Zukunft des Sozialen. Leipzig 2001.
- Hildemann, Klaus D.: Spannungsfeld Führung. Leipzig 2002.
- Künkel, Almuth / Watermann, Rita: Management im Kindergarten. Grundlagen für Lei-
tungsaufgaben. Freiburg 1999.
- Langmaack, Barbara: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Drei-
eck. 4. Auflage, Weinheim 2000.
- Mutius, Bernhard von (Hrsg.): Die andere Intelligenz. Wie wir morgen denken werden.
Stuttgart 2004.
- Pesch, Ludger: Moderation und Gesprächsführung. Neuwied 2001.
- Schulz von Thun, Friedemann / Ruppel, Johannes / Stratmann, Roswitha: Miteinander
reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Reinbek 2001.
- Schwarz, Gerhard. Konfliktmanagement. Sechs Grundmodelle der Konfliktlösung.
Wiesbaden 1990.
- Watzlawick, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein. München 1997.

Prüfungsordnung für den Lehrgang „Integrative Erziehung und Bildung im Kindergarten“ gem. § 1 Abs. 6 Satz 2 der Niedersächsischen Verordnung über Mindestanforderungen an besondere Tageseinrichtungen für Kinder zum Nds. Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (2. DVO-KiTaG)

Die Prüfungsordnung und die Durchführungsbestimmungen für die Prüfung treten erstmals für alle Lehrgänge in Kraft, die nach dem 01.01.2011 beginnen.

§ 1

Ziel der Prüfung

Durch die Prüfung wird festgestellt, dass die oder der zu Prüfende die Befähigung als Fachkraft gem. § 1 Abs. 6.2 der Niedersächsischen Verordnung über Mindestanforderungen an besondere Tageseinrichtungen für Kinder zum Nds. Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder besitzt.

§ 2

Zulassungsvoraussetzung

Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung ist die regelmäßige Teilnahme an dem Lehrgang: „Integrative Erziehung und Bildung im Kindergarten“. Grundlage des Lehrgangs ist die 2010 vom Niedersächsischen Kultusministerium veröffentlichte Fassung des Rahmenplanes.

§ 3

Prüfungsinhalte

1. Die Prüfung erstreckt sich auf ein Thema aus den Bausteinen 1 - 14 des Lehrgangskonzeptes „Integrative Erziehung und Bildung im Kindergarten“.
2. Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil.
3. Die schriftliche Prüfung besteht aus einer Hausarbeit über ein Thema aus dem Themenkanon der Bausteine 1 - 14 des o.g. Lehrgangskonzeptes. Die Arbeit kann z.B. eine Befragung, ein Projektbericht, eine Fallbeschreibung, eine Literaturliteraturauswertung oder eine Praxisevaluation beinhalten.
Die Hausarbeit, die mindestens 10 und nicht mehr als 25 DinA4-Seiten umfasst, wird in Absprache mit der örtlichen Lehrgangsleitung von der Teilnehmerin/dem Teilnehmer selbst gewählt. Wenn die Fragestellung und das Thema es zulassen, kann eine Gemeinschaftsarbeit von nicht mehr als 2 Lehrgangsteilnehmer/-innen angefertigt werden.
4. Die mündliche Prüfung erfolgt in Form eines Kolloquiums, dessen Ausgangspunkt das Thema der schriftlichen Arbeit ist. Das Kolloquium dauert pro Prüfling max. 20 Minuten.

5. Die schriftlichen Arbeiten werden Eigentum des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

§ 4

Bewertung der Prüfungsleistungen

1. Die Prüfungsleistungen werden mit „Bestanden“ oder „Nicht bestanden“ bewertet.
2. Die Hausarbeit und die mündliche Prüfung werden als Gesamtpfungsleistung bewertet. Der Prüfungsausschuss trifft diese Entscheidung als Mehrheitsentscheidung. Bei Stimmengleichheit entscheidet der/die Vorsitzende.
3. Die Hausarbeit wird von zwei Korrektor/-innen korrigiert und bewertet (vgl. §5, Abs.3).
4. Entspricht die Hausarbeit nicht den gestellten Anforderungen, kann innerhalb von drei Wochen nach der mündlichen Prüfung eine überarbeitete Fassung der Hausarbeit vorgelegt werden, sofern die mündliche Prüfung mit „Bestanden“ abgelegt wurde und der Prüfungsausschuss eine Nacharbeit empfohlen hat. Über die Annahme der nachgereichten Hausarbeit entscheidet der überörtliche Prüfungsausschuss.

§ 5

Prüfungsausschuss

1. Es besteht ein überörtlicher Prüfungsausschuss. Ihm gehören an:
 - Eine durch das Nds. Kultusministerium benannte Vertretung aus Forschung und Wissenschaft,
 - je eine Vertretung des Trägers der anerkannten Maßnahme.
2. Zur Durchführung der Prüfung wird ein örtlicher Prüfungsausschuss gebildet. Ihm gehören an:
 - Zwei Vertreter/-innen aus dem überörtlichen Prüfungsausschuss, wovon eine/-r davon die Prüfungsaufsicht übernimmt,
 - zwei Dozentinnen/Dozenten des jeweiligen Lehrgangs,
 - eine Vertretung des örtlichen Maßnahmeträgers kann – ohne Stimmrecht – an der Prüfung teilnehmen.
3. Eine/-r der örtlichen Dozent/-innen ist Erstkorrektor/-in, ein Mitglied des überörtlichen Prüfungsausschusses ist Zweitkorrektor/-in der schriftlichen Hausarbeit.

1. Grundlage

Grundlage der Prüfung sind die vom Niedersächsischen Kultusministerium veröffentlichten Fassungen der Prüfungsordnung und des Rahmenplanes des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

2. Zeitplan

Die Erwachsenenbildungseinrichtung legt den Termin der Prüfung in Abstimmung mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. - Prüfungszentrale - fest.

3. Anmeldung

Die Teilnehmer/innen der Prüfung müssen **spätestens 7 Wochen vor der mündlichen Prüfung** von der Volkshochschule mit Angabe von Anschrift, Geburtsdatum und Berufsabschluss dem Landesverband - Prüfungszentrale - gemeldet werden. Bei der Anmeldung (siehe Anmeldeformular) ist das Thema der schriftlichen Hausarbeit anzugeben, um auf dieser Grundlage die mündliche Prüfung vorbereiten zu können. Außerdem sind Angaben zur Lehrgangskonzeption sowie Stunden- und Lehrplan einzureichen.

4. Zulassungsbedingungen

Die Erwachsenenbildungseinrichtung überprüft die regelmäßige Teilnahme am Lehrgang und bescheinigt diese auf dem Anmeldeformular. Wird die regelmäßige Teilnahme um mehr als 10 % unterschritten, entscheidet der überörtliche Prüfungsausschuss auf Antrag der durchführenden Einrichtung über eine Ausnahmeregelung.

5. Durchführung der Prüfung

5.1 Schriftliche Hausarbeiten

Die Themen der schriftlichen Hausarbeit werden mit der örtlichen Lehrgangsleitung/ mit der/den jeweiligen Dozentinnen/Dozenten des Lehrgangs vereinbart. Sie begleiten deren Anfertigung und nehmen die Erstkorrektur vor.

Die schriftlichen Arbeiten sind in zweifacher Ausfertigung **spätestens 6 Wochen vor der mündlichen Prüfung** bei der durchführenden Einrichtung einzureichen. Diese leitet die Arbeiten an den entsprechenden Dozenten oder die Dozentin des Lehrgangs zur Erstkorrektur weiter. Den erstkorrigierten Arbeiten ist ein Vermerk beizulegen, in dem der Erstkorrektor die Durchsicht bestätigt, zum Inhalt und zur Gestaltung der Arbeit Stellung nimmt und seine Bewertung des schriftlichen Teils der Prüfung mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ angibt.

Diese erstkorrigierten Arbeiten sind **spätestens 4 Wochen vor der mündlichen Prüfung** über die durchführende Einrichtung dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zur Zweitkorrektur vorzulegen. Der Landesverband - Prüfungszentrale - ist hierüber entsprechend zu informieren.

5.2 Mündliche Prüfung

An der mündlichen Prüfung nehmen zwei Vertreterinnen und Vertreter des überörtlichen Prüfungsausschusses sowie zwei Dozent/-innen des Lehrgangs teil.

Die durchführende Einrichtung lädt zur mündlichen Prüfung zum vereinbarten Termin ein und verständigt den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. - Prüfungszentrale - rechtzeitig über Ort und Beginn.

Als Gast kann eine Vertreterin/ein Vertreter des Niedersächsischen Kultusministeriums teilnehmen.

5.3 Zertifikate

Unmittelbar nach Beendigung der Prüfung werden die Zertifikate ausgehängt.

5.4 Rücktritt und Nicht-Bestehen der Prüfung

Bei einem Rücktritt vor der mündlichen Prüfung oder bei Nicht-Bestehen der Gesamtprüfung ist die einmalige Wiederholung möglich. In diesem Fall kann über den Landesverband - Prüfungszentrale - ein neuer Prüfungstermin in Verbindung mit dem Abschlusskolloquium auch an einer anderen durchführenden Einrichtung vereinbart werden, die auch die erneut fällig werdende Prüfungsgebühr erhebt. Eine Rückerstattung der Prüfungsgebühren ist ausgeschlossen. Über Ausnahmen (z.B. Krankheitsausfall o. ä.) entscheidet der/die Vorsitzende des Prüfungsausschusses.

6. Gebühren und Honorare

Die Prüfungsgebühren und Honorare sind der jeweils gültigen Honorarordnung des Landesverbands der Volkshochschulen zu entnehmen.

7. Zuständigkeit

Der Schriftverkehr ist **ausschließlich** mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V., Prüfungszentrale, Bödekerstr. 16, 30161 Hannover, Tel.: (05 11 – 300330-50), zu führen.

Integrative Erziehung und Bildung im Kindergarten (VHS)

Prüfungsmeldung

(muss **spätestens sieben Wochen** vor dem gewünschten Prüfungstermin dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. mitgeteilt werden)

Punkt 3 der Durchführungsbestimmungen^{*12}

Termin Kolloquium:

Termin Abgabe der Teilnehmerdaten an den LV

(Name, Anschrift, Geburtsdatum, Thema Hausarbeit

- **spätestens sieben Wochen** vor Kolloquium):

Abgabetermin Schriftliche Hausarbeiten der TN an durchführende Institution

(**spätestens sechs Wochen** vor Kolloquium):

Punkt 5.1, 2. Absatz der Durchführungsbestimmungen^{*13}

Versand Schriftliche Hausarbeiten mit Erstkorrektur an externe Prüfer des LV

(**spätestens vier Wochen** vor Kolloquium):

Punkt 5.1, 3. Absatz der Durchführungsbestimmungen^{*14}

^{*12} Die Teilnehmer/-innen der Prüfung müssen **spätestens 7 Wochen vor der mündlichen Prüfung** von der durchführenden Einrichtung mit Angabe von Anschrift, Geburtsdatum und Berufsabschluss dem Landesverband – vhsConcept - gemeldet werden. Bei der Anmeldung ist das Thema der schriftlichen Hausarbeit anzugeben, um auf dieser Grundlage die mündliche Prüfung vorbereiten zu können. Weiterhin sind Angaben zur Lehrgangskonzeption, Stundentafel und Lehrplan einzureichen.

^{*13} Die schriftlichen Arbeiten sind in zweifacher Ausfertigung **spätestens 6 Wochen vor der mündlichen Prüfung** bei der durchführenden Einrichtung einzureichen. Diese leitet die Arbeiten an den entsprechenden Dozenten oder die Dozentin des Lehrgangs zur Erstkorrektur weiter. Den erstkorrigierten Arbeiten ist ein Vermerk beizulegen, in dem der Erstkorrektor die Durchsicht bestätigt, zum Inhalt und zur Gestaltung der Arbeit Stellung nimmt und seine Bewertung des schriftlichen Teils der Prüfung mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ angibt.

^{*14} Diese erstkorrigierten Arbeiten sind **spätestens 4 Wochen vor der mündlichen Prüfung** über die durchführende Einrichtung dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zur Zweitkorrektur vorzulegen. Der Landesverband - vhsConcept - ist hierüber entsprechend zu informieren.

Impressum

Niedersächsisches Kultusministerium
Schiffgraben 12
30159 Hannover

Download unter
[www.mk.niedersachsen.de/Frühkindliche Bildung](http://www.mk.niedersachsen.de/Frühkindliche_Bildung)

Oktober 2010