



FRÜHKINDLICHE BILDUNG

Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusive Bildungsprozesse

Rahmenplan für eine
berufsbegleitende Weiterbildung

Stand 2023



Niedersachsen

Konzeptionsgruppe

Leitung und Redaktion Niedersächsisches Kultusministerium, Referat 51

Konzeptgruppe 2017 Vertreterinnen und Vertreter nachstehender Organisationen:

Ev. Bildungszentrum Bad Bederkesa
Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.
Universität Hildesheim
DRK Landesverband Niedersachsen
Volkshochschule Heidekreis
Bildungswerk ver.di in Niedersachsen e.V.
Niedersächsisches Kultusministerium
Diakonisches Werk evangelischer Kirchen in Niedersachsen e.V.
Katholisches Büro Niedersachsen
Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung

Beratergruppe 2017 Prof. Dr. Edita Jung, Hochschule Emden/Leer
Apl. Prof. Dr. Klaus Klattenhoff
Dr. Reinhard Pirschel



**Niedersächsisches
Kultusministerium**

Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusive Bildungsprozesse

Rahmenplan für eine
berufsbegleitende Weiterbildung

3. überarbeitete Fassung August 2023

INHALT

1. RECHTSGRUNDLAGEN	1
2. DER RAHMENPLAN – AUFBAU UND STRUKTUR.....	3
2.1 KOMPETENZORIENTIERUNG	4
2.2 PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHER ANSATZ	4
2.3 WESENTLICHE ÄNDERUNGEN	5
2.4 BAUSTEINE UND PRÜFUNG	6
3. DIE WEITERBILDUNG – ORGANISATION UND UMSETZUNG	7
3.1 THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNG.....	7
3.2 LEISTUNGSNACHWEISE UND PRÜFUNGSANFORDERUNGEN	8
3.3 HINWEISE FÜR DIE DURCHFÜHRENDE BILDUNGSEINRICHTUNG	9
4. DIE BAUSTEINE IM ÜBERBLICK	11
1. BAUSTEIN ENTWICKLUNG INTEGRATIVER ERZIEHUNG UND GESETZLICHE GRUNDLAGEN.....	12
2. BAUSTEIN INTEGRATION IM KONTEXT GESELLSCHAFTLICHER ENTWICKLUNG.....	19
3. BAUSTEIN BILDUNG, ENTWICKLUNG UND LERNEN VON KINDERN IM ALTER VON 0-10 JAHREN... 	25
4. BAUSTEIN BEEINTRÄCHTIGUNGEN KINDLICHER ENTWICKLUNG	31
5. BAUSTEIN PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE ANSÄTZE IM KONTEXT INTEGRATIVER ARBEIT	37
6. BAUSTEIN BEOBACHTUNG	43
7. BAUSTEIN THEORIE UND PRAXIS PROJEKTORIENTIERTER PLANUNG	47
8. BAUSTEIN PARTIZIPATION, KOMMUNIKATION UND SPRACHE	51
9. BAUSTEIN PÄDAGOGISCHES ARBEITEN MIT KINDERN MIT ‚SCHWEREN BEHINDERUNGEN‘	63
10. BAUSTEIN PRAXIS IN TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER MIT UND OHNE BEHINDERUNG.....	69
11. BAUSTEIN THEORIE UND PRAXIS PROJEKTORIENTIERTER PLANUNG	73
12. BAUSTEIN PÄDAGOGIK, DIAGNOSTIK UND THERAPIE ALS INTERDISZIPLINÄRER AUFTRAG.....	75
13. BAUSTEIN DIE TAGESEINRICHTUNG FÜR KINDER ALS BILDUNGS- UND ERFAHRUNGSRAUM.....	79
14. BAUSTEIN ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN, FAMILIEN UND INSTITUTIONEN	83
5. PRÜFUNGSMODALITÄTEN.....	89

1. RECHTSGRUNDLAGEN

Die gemeinsame Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung gehört zum Bildungsauftrag der Kindertagesstätten in Niedersachsen. Dieser ist im Niedersächsischen Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) verankert und zielt auf „die gleichberechtigte, inklusive gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder“ (§ 2 Abs. 1 Satz 2 NKiTaG) und sieht die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung vor. So soll die Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung (§ 4 Abs. 7 NKiTaG im Sinne des § 22a Abs. 4 Satz 1 SGB VIII) möglichst ortsnah erfolgen. Hierauf haben der überörtliche Träger, die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Gemeinden, die die Förderung der Kinder in Tageseinrichtungen wahrnehmen, hinzuwirken. Die gemeinsame Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung soll damit der Regelfall sein.

Kinder mit Behinderung, für die ein heilpädagogischer Förderbedarf von mindestens zehn Stunden wöchentlich festgestellt worden ist, können gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in einer integrativen Krippen- oder Kindergartengruppe (auch altersstufenübergreifend) in einer Kindertagesstätte gefördert werden. Die näheren Voraussetzungen sind im fünften Abschnitt der Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Gesetzes über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (DVO-NKiTaG) geregelt (§§ 16 – 20 DVO-NKiTaG).

Neben der Reduzierung der Gruppengröße (§ 17 Abs. 5 und § 18 Abs. 5 DVO-NKiTaG) und der Erhöhung von Verfügungszeit (§ 17 Abs. 4 und § 18 Abs. 3 DVO-NKiTaG) ist auch geregelt, dass in jeder integrativen Gruppe über die personelle Mindestausstattung einer Regelgruppe (§ 11 NKiTaG) hinaus auch eine pädagogische Fachkraft mit heilpädagogischer Qualifikation, z. B. ein/e staatlich anerkannte/r Heilpädagogin/Heilpädagoge oder ein/e staatlich anerkannte/r Heilerziehungspfleger/in (§ 9 Abs. 2 Nr. 6 oder 7 NKiTaG) tätig ist (§§ 17 und 18 Abs. 1 und 2 DVO-NKiTaG). Eine pädagogische Fachkraft, z. B. ein/e Erzieher/in (§ 9 Abs. 2 Nrn. 1 bis 3 NKiTaG), die

1. eine heilpädagogische Qualifikation durch eine Weiterbildung im Umfang von mindestens 260 Unterrichtsstunden erworben hat, *die hinsichtlich Zielsetzung und Inhalt den Rahmenplan für die berufsbegleitende Weiterbildung „Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusiver Bildungsprozesse“* des für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege zuständigen Ministeriums (Fachministerium), im Internet veröffentlicht unter www.mk.niedersachsen.de, zugrunde legt, oder die

2. mindestens drei Jahre lang Menschen mit Behinderungen hauptberuflich betreut hat und bei Beginn der Tätigkeit an einer Weiterbildung nach Nummer 1 teilnimmt,

kann ebenfalls in der heilpädagogischen Förderung tätig sein (§§ 17 + 18 Abs. 2 DVO-NKiTaG).

Der hier vorliegende Rahmenplan ist somit bei der gesetzlichen Neuregelung mit Inkraft-Treten zum 01.08.2021 explizit als Grundlage für die Anerkennung einer erworbenen Weiterbildung für die Tätigkeit der heilpädagogischen Förderung von Kindern verankert worden.

Für das Betreiben einer integrativen Gruppe in einer Kindertagesstätte ist eine Betriebs-erlaubnis erforderlich, die beim [Niedersächsischen Landesjugendamt Fachbereich II](#) zu beantragen ist. Diese wird nur erteilt, wenn der Kita-Träger, die Kommune, das örtliche Jugendamt (örtlicher Träger der Jugendhilfe) sowie der örtliche Träger der Sozial- und Eingliederungshilfe eine Vereinbarung (regionales Konzept) über die Einrichtung und konzeptionelle Ausgestaltung der integrativen Gruppen treffen.

Neben der Finanzhilfe des Landes für Kindertagesstätten (§ 23 ff NKiTaG) erhalten Kitas auch Leistungen für die heilpädagogische Förderung der Kinder mit Behinderung oder der von Behinderung bedrohten Kinder, die gem. § 1 SGB IX leistungsberechtigt sind. Leistungen zur sozialen Teilhabe werden gem. § 113 Abs.2 Nr. 3 in Verbindung mit § 79 SGB IX als heilpädagogische Leistungen erbracht.

Über die heilpädagogische Leistungserbringung der Kindertagesstätte wird zwischen dem Kita-Träger und dem zuständigen Sozial- und Eingliederungshilfeträger eine Leistungsvereinbarung abgeschlossen, die die gesetzlichen Mindestanforderungen berücksichtigen muss.

2. DER RAHMENPLAN – AUFBAU UND STRUKTUR

Das am 03. Mai 2008 in Kraft getretene „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen fordert, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten.

Mit dem Ziel, pädagogische Fachkräfte auch für die heilpädagogische Förderung zu qualifizieren und ein den gesetzlichen Vorgaben entsprechendes Fortbildungsangebot anzubieten, wurde bereits 1993 der erste Rahmenplan für eine Qualifizierung im Umfang von 260 Unterrichtsstunden erstellt, zuletzt 2010 aktualisiert sowie 2014 für die Altersstufe der Kinder unter drei Jahren als Grundlage für die Weiterqualifizierungsinitiative „Integrative Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten“ des niedersächsischen Kultusministeriums (2014-2016) ergänzt. Die Auswertungen und Erfahrungen aus der Qualifizierungsinitiative der ersten 44 durch das Land Niedersachsen geförderten Kurse sind in die hier vorliegende kompetenzorientierte Überarbeitung des Rahmenplanes für die Qualifizierung für die Arbeit mit Kindern von null bis zehn Jahren eingeflossen.

Der Titel „**Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusiver Bildungsprozesse**“ spiegelt die Herausforderungen der Praxis im Spannungsfeld **Integration vs. Inklusion** wider. Auf Grundlage der gesetzlichen Rahmenbedingungen für integratives Arbeiten in Kindertageseinrichtungen wird die inklusive Zielsetzung, eine „humane, demokratische, allgemeine und kindzentrierte Pädagogik der Nichtaussonderung“ (Feuser) zu praktizieren, verfolgt und bezieht die Querschnittsthemen Gender, Kultur, Religion, soziales Milieu, sexuelle Orientierung etc. der UN-Behindertenrechtskonvention ansatzweise mit ein.

Es sollen individuelle Kompetenzen, Bedürfnisse und Interessen aller Kinder in einer hochwertigen Bildung, Erziehung und Betreuung differenziert wahrgenommen werden. Einerseits braucht es die fachliche Kompetenz, auch die individuellen Bedarfe aus dem heilpädagogischen Spektrum zu erkennen, um diese in die pädagogische Handlungsplanung einzubinden. Andererseits muss der Blick auf die Gesamtgruppe und ihre Struktur gerichtet sein, denn individuelle Entwicklung kann nur im Kontext sozialer Beziehungen erfolgen, die es pädagogisch zu gestalten gilt.

Gemäß der gesetzlichen Regelung liegt der Fokus dieser Weiterbildung weiterhin auf der **integrativen** Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte erlangen durch einen erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung die Befähigung als heilpädagogische Fachkraft in **integrativen** Gruppen tätig zu werden.

Der Rahmenplan nimmt die aktuelle Betreuungssituation – ausschließlich auf der Grundlage der gesetzlichen Rahmenbedingungen – vor Ort in den Blick. Für die integrative

Arbeit im Hort können einzelne Bausteine auch für die Arbeit mit Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren genutzt werden. Ein umfassendes Konzept für die integrative Arbeit in Hortgruppen liegt derzeit jedoch nicht vor.

2.1 Kompetenzorientierung

Gemäß F. E. Weinert¹ sind Kompetenzen „...die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Der DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) definiert Kompetenz als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.² „Mit der Orientierung an Kompetenzen ist bei der Beschreibung und Planung von Bildungsprozessen ein Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung verbunden, bei der es um die Frage geht, welche Kompetenzen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen bei den Lernenden sein sollten. Im Fokus stehen die Handlungskompetenzen, die von den Lernenden zu erwerben sind, um berufstypische Anforderungen zu bewältigen. Die Orientierung an Kompetenzen soll dazu beitragen, dass das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen statt auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet ist.“³

Durch den Ansatz der Kompetenzorientierung ist sichergestellt, dass die Anforderungen aus der Praxis für das Lernen maßgeblich sind - als Ziele für professionelle Handlungskompetenz, die es durch die Weiterqualifizierung anzustreben bzw. zu erweitern gilt.

2.2 Pädagogisch-didaktischer Ansatz

Der Rahmenplan folgt weiterhin einem pädagogisch-didaktischen Ansatz, der das Arbeiten nach dem Situationsansatz in den Mittelpunkt stellt. Das heißt vor allem, dass die Teilnehmenden die emotionalen, sozialen und sachbezogenen Kompetenzen in das Blickfeld rücken, die Kinder in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen handlungsfähig werden zu lassen. Darauf aufbauend sollen sie entsprechend ihrem Auftrag zur gemein-

¹F. E. Weinert hat 1999 in einem Gutachten für die OECD verschiedene Definitionsmöglichkeiten aufgezeigt und 2001 die heute in Deutschland meistzitierte Variante formuliert.

² WIFF Wegweiser Weiterbildung – Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen 2014

³ WIFF 2011

samen Erziehung, Bildung und Förderung eine am Entwicklungsstand und an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Planung ihrer sozial- und heilpädagogischen Arbeit leisten.

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

2.3 Wesentliche Änderungen seit der Überarbeitung in 2014

Mit der Einführung der Kompetenzorientierung sowie der Ausweitung auf die Altersstufe null bis zehn Jahre hat sich der **Mindeststundenumfang von 260 auf 280** Unterrichtsstunden (=Unterrichtseinheiten (UE)) erhöht.

In allen Bausteinen sind Aktualisierungen und Überarbeitungen für die Bildung und Erziehung von Kindern mit Behinderung in Krippe, Kindergarten und (teilweise) Hort im Kontext inklusiver Bildungsprozesse vorgenommen worden, um die Bedeutung der Zielsetzung eines „inklusiven Niedersachsens“ zu betonen.

Baustein 8 Teil I „Aktivität und Partizipation“ rückt nun stärker den pädagogischen Alltag in Tageseinrichtungen für Kinder als zentralen Bildungs- und Erfahrungsraum in den Vordergrund – in Abgrenzung zu therapeutischen Maßnahmen.

Baustein 8 Teil II „Entwicklungsbegleitung im Bereich Kommunikation, Sprache und Dialog“ führt nun entsprechend der *„Handlungsempfehlungen Sprachbildung und Sprachförderung“ zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* aus, wie die Begleitung des frühkindlichen Spracherwerbs im pädagogischen Alltag verankert und bei der Gestaltung aller Bildungs- und Lernsituationen mitgedacht werden muss. Eine positive Beziehungsqualität zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind als Basis für beziehungsvolle Dialoge, in denen die Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten entfalten können, wird dabei als wesentliches Qualitätsmerkmal frühkindlicher Bildung und Entwicklung zu Grunde gelegt.

Baustein 10 legt den Fokus jetzt auf die Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder mit und ohne Behinderung. Dabei sind Gemeinsamkeiten **mit** und Unterschiede **zu** Tageseinrichtungen für Kinder, in denen bislang keine Kinder mit Behinderung aufgenommen wurden, herauszuarbeiten.

Baustein 12 nimmt die Rolle der heilpädagogischen Fachkraft als koordinierende und den Austausch fördernde Kraft im interdisziplinären Team verstärkt in den Blick. Stärker thematisiert wird nun die Wechselwirkung von Beobachtung und pädagogischer Handlungsplanung im Verhältnis zu Diagnostik und Therapie. Alle Bereiche sind wechselseitig miteinander verzahnt und erweitern die Perspektiven aus den jeweiligen Blickwinkeln. In der Zusammenarbeit mit externen Therapeutinnen und Therapeuten gilt es, die Therapie inklusiv in den Alltag zu integrieren. Klare Rollen und Zuständigkeiten des unterschiedlichen Fachpersonals sind hierbei grundlegend für das Gelingen des inklusiven Ansatzes. Die Aktualisierung des Rahmenplans in 2022 wurde in erster Linie im Hinblick auf das zum 01.08.2021 in Kraft getretene Niedersächsische Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG) und die Durchführungsverordnung (DVO-NKiTaG) vollzogen (siehe unter 1. Rechtsgrundlagen) und erläutert unter 3.3. Hinweise zur Durchführung der unterschiedlich möglichen Formate der IEB in Form von Präsenzseminaren, davon einzelne Bausteine auch in Form von digitalen Seminaren, oder auch als Blended-Learning-Kurs im Wechsel von Präsenzseminaren und digitalen Lerneinheiten.

2.4 Bausteine und Prüfung

Die einzelnen Bausteine beschreiben den inhaltlichen Umfang, den diese Weiterbildungsmaßnahme **mindestens** umfassen sollte, um eine adäquate Basisqualifikation entsprechend der in der DVO-NKiTaG festgelegten Mindestanforderungen zu vermitteln. Die Konzeption ist in insgesamt **14 Themenbausteine** untergliedert und hat einen Mindestumfang von **280** Unterrichtsstunden. Die einzelnen Bausteine bilden jeweils in sich abgeschlossene Lerneinheiten, die jedoch aufeinander aufbauen und zwischen denen entsprechende Querbezüge hergestellt werden müssen.

Die Weiterbildung 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 Gesamtthemenkomplex der Weiterbildung auszuwählenden Thema mit einer **pädagogischen integrativen bzw. inklusiven Fragestellung** und einer abschließenden mündlichen Prüfung konzipiert. Die erfolgreiche Teilnahme wird mit einem Zertifikat bestätigt (siehe Prüfungsordnung).

3. DIE WEITERBILDUNG – ORGANISATION UND UMSETZUNG

3.1 Theorie-Praxis-Verzahnung

Die Theorie-Praxis-Verzahnung ist **zentrales** und **verbindliches** Element dieser berufsbegleitenden Weiterbildung. Die berufsbegleitende Weiterbildung kann nur dann auf konkrete, integrative pädagogische Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder vorbereiten und den Teilnehmenden den Erwerb heilpädagogischer Kompetenzen eröffnen, wenn die Teilnehmenden die praktische Bedeutung der Inhalte der Weiterbildung parallel praxisintegriert erfahren und kollegial reflektieren können.

Die nachfolgend genannten Elemente können auf die unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen sowie die Möglichkeiten der einzelnen Teilnehmenden zugeschnitten werden.

- Die verbindliche Erprobung eines **Projektes**, das durch die Bausteine 7 und 11 vor- und nachbereitet wird.
Die Teilnehmenden entwickeln im Laufe des Seminars „Theorie und Praxis projektorientierter Planung (Baustein 7)“ in Arbeitsgruppen eine Projektidee, die 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.
- Verbindliche **Hospitationen** im integrativen Handlungsfeld außerhalb der eigenen Einrichtung.
Hier besteht ein thematischer Bezug zum Baustein 6 „Beobachtung“ und Baustein 10 „Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder mit und ohne Behinderung“. Im Baustein 6 entwickelte Beobachtungsaufgaben sind im Rahmen der Hospitation auszuführen und im Rahmen der Weiterbildung auszuwerten. Die Hospitation hat verbindlich in einer Tageseinrichtung für Kinder mit integrativer Gruppe außerhalb der eigenen Einrichtung zu erfolgen, um den eigenen Erfahrungshintergrund zu verbreitern. Dauer und Organisation der Hospitation sollen sich nach den örtlichen Gegebenheiten und den Möglichkeiten der Teilnehmenden richten. Dabei ist eine **Dauer von drei Tagen** anzustreben, der **Mindestumfang** von einem Tag (8 UE) ist nicht zu unterschreiten.
- 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 Weiterbildungszeit sollten regelmäßige **Peer-Gruppen-Treffen** stattfinden, damit die Teilnehmenden sich über ihre Erfahrungen mit den Weiterbildungsinhalten in der Praxis austauschen können. Die Ergebnisse der Peer-Gruppen-Arbeit sollten in geeigneter Weise in die Gesamtarbeit der Weiterbildung einfließen, z.B. über Berichte der Arbeit, über in den Peer-Gruppen vorbereitete Themenschwerpunkte u. a. Dazu sollten die Teilnehmenden individuelle Rückmeldungen erhalten.

- Die Teilnehmenden führen ein **Lerntagebuch**. Hier wird durch vorgegebene Fragestellungen der Selbstreflexionsprozess angeregt. Es ist ein persönliches Dokument, das keiner Bewertung und Einsicht durch andere unterliegt.
Strukturierende Fragestellungen könnten sein:
 - Welches ist mein persönlicher Lernzuwachs – woran bin ich gewachsen?
 - Welche besonderen Kompetenzen habe ich erweitert / neu erworben?
 Weiterhin bietet sich hier die Verwendung von Fragestellungen aus dem Index für Inklusion für Kindertageseinrichtungen an.

3.2 Leistungsnachweise und Prüfungsanforderungen

Folgende **Leistungsnachweise** werden für die Prüfungszulassung vorausgesetzt:

- **Protokoll**
Von den einzelnen Veranstaltungstagen sollten Protokolle angefertigt werden. Es muss mindestens **ein Protokoll** pro Teilnehmer/-in im Lehrgang angefertigt werden. Art und Umfang werden von der Lehrgangsleitung und den Teilnehmenden gemeinsam festgelegt. Die Protokolle müssen hinsichtlich der Richtigkeit der Sachaussagen von den Dozent/-innen sowie von den Teilnehmenden gemeinsam überprüft werden;
- Schriftliche **Projektplanung einschließlich einer Tätigkeitsstrukturanalyse**;
- **Bestätigung der durchgeführten Hospitation** durch die Einrichtung;
- Vorlage einer **schriftlichen Beobachtungsanalyse** (vgl. Baustein 6) **oder** einer **schriftlichen Buchpräsentation** (Länge max. 3 Din A4-Seiten).

Prüfungsanforderungen

- Vorliegen der Leistungsnachweise (s.o.)
- **Schriftliche Hausarbeit/ mündliche Prüfung** (siehe Prüfungsordnung und Durchführung)

3.3 Hinweise für die durchführende Bildungseinrichtung

Teilnahmevoraussetzungen

Die Weiterbildung ist für **pädagogische Fachkräfte** gemäß § 9 Abs. 2 S. 1 Nrn. 1-3 NKiTaG (staatlich anerkannte Erzieher/-innen, staatlich anerkannte Kindheitspädagog/-innen sowie staatlich anerkannte Sozialpädagog/-innen) konzipiert. Nur sie erfüllen die gesetzlichen Voraussetzungen, um nach erfolgreicher Teilnahme an der Weiterbildung an Stelle einer heilpädagogischen Fachkraft in einer integrativen Kindergartengruppe tätig werden zu können. Voraussetzung sollte eine mindestens einjährige einschlägige Berufserfahrung sein.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Teilnahme an der Weiterbildung auch für ganze Teams sinnvoll sein kann oder von Teilnehmenden mit anderen Qualifikationen gewünscht wird. Auch für diesen Personenkreis ist die Teilnahme an der Weiterbildung geeignet. Personen, die **nicht** pädagogische Fachkräfte wie oben ausgeführt sind (z.B. pädagogische Fachkräfte nach § 9 Abs. 2 S. 1 Nrn. 4-7 NKiTaG oder pädagogische Assistenzkräfte wie sozialpädagogische Assistent/-innen), können zwar zur **Prüfung** zugelassen werden und ein **Zertifikat** erhalten – aber sie erfüllen damit **nicht die rechtlichen Voraussetzungen, um als heilpädagogische Fachkraft** tätig werden zu können. Die Teilnehmenden sind darüber unbedingt vorab zu informieren.

Lehrgangsorganisation

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 Unterrichtsstunden (= Unterrichtseinheiten (UE)) anzusetzen sind.

Die ggf. bis zum verbindlichen **Mindestumfang von 280** 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 und der Prüfung einzuplanen.

Dozent/-innen-Auswahl

Dozent/-innen sollen in einem für die Weiterbildung relevanten Fachgebiet durch ein Universitäts- oder Fachhochschulstudium qualifiziert sein (z.B. Dipl. Pädagog/-in, Sozialpädagog/-in, Erziehungswissenschaftler/-in, Frühpädagog/-in, Heilpädagog/-in, Sonderpädagog/-in, Dipl. Psycholog/-in, Hochschullehrkraft). Ebenso müssen Praxiskenntnisse

und Erfahrungen insbesondere aus integrativen/inklusive Kontexten (vorzugsweise aus Kindertagesstätten) vorhanden sein. Erfahrungen in der Erwachsenenbildung werden vorausgesetzt.

Für bestimmte Themen innerhalb eines Bausteins können therapeutische oder (heil)pädagogische Fachkräfte ergänzend als Referenten zugezogen werden, um den interdisziplinären Kontext zu verdeutlichen. Neben Qualifizierung und Praxisbezug ist für die Wahl eines/einer geeigneten Dozent/in eine reflexive und interdisziplinär ausgerichtete Haltung zur Inklusion und Integration bedeutsam.

Lehrgangsleitung

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

Informationsveranstaltung

Eine Informationsveranstaltung im Vorfeld des Starts der Weiterbildung ist sinnvoll. Sie informiert über Ziele, Inhalte und Zielgruppe (Teilnahmevoraussetzungen) sowie Leistungsnachweise und Prüfungsanforderungen.

Veranstaltungsformat und -dauer

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

Es empfiehlt sich, die gesamte Weiterbildung über mindestens 1,5 Jahre zu planen, da so der Lernprozess der Teilnehmenden nachhaltig begleitet und die Entwicklung der Kompetenzen besser unterstützt werden kann.

Die Weiterbildung kann in Form von Präsenzseminaren, davon einzelne Bausteine auch in Form von digitalen Seminaren, oder auch als Blended-Learning-Kurs im Wechsel von Präsenzseminaren und digitalen Lerneinheiten konzipiert und durchgeführt werden. Hierbei müssen die gemeinsamen Reflexionsmöglichkeiten und der Theorie-Praxis-Transfer wie in 3.1 beschrieben gewährleistet bleiben.

4. DIE BAUSTEINE IM ÜBERBLICK

Baustein 1 (<u>Doppelbaustein</u>) Entwicklung integrativer Erziehung (Teil I) und gesetzlicher Grundlagen in Niedersachsen (Teil II)	25 UE
Baustein 2 Integration im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung	15 UE
Baustein 3 Bildung, Entwicklung und Lernen von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren	20 UE
Baustein 4 Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung: Erscheinungsformen, Ätiologie, Diagnose und ihre Bedeutung für Pädagogik und Therapie	20 UE
Baustein 5 Pädagogisch-didaktische Ansätze in der Tageseinrichtung für Kinder im Kontext integrativer Arbeit	20 UE
Baustein 6 Beobachtung – von einer zufälligen Beobachtung zu einem systematischen (strukturierten) Beobachten und Dokumentieren in der Tageseinrichtung für Kinder	15 UE
Baustein 7 Theorie und Praxis projektorientierter Planung	15 UE
Baustein 8 (<u>Doppelbaustein</u>) Partizipation, Kommunikation und Sprache	30 UE
Baustein 9 Pädagogisches Arbeiten mit Kindern mit „schweren Behinderungen“	15 UE
Baustein 10 Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder mit und ohne Behinderung	20 UE
Baustein 11 Theorie und Praxis projektorientierter Planung	15 UE
Baustein 12 Pädagogik, Diagnostik und Therapie bei Kindern mit Behinderung als <u>interdisziplinärer</u> Auftrag	20 UE
Baustein 13 Die Tageseinrichtung für Kinder als Bildungs- und Erfahrungsraum	15 UE
Baustein 14 Zusammenarbeit mit Eltern, Familien und Institutionen	20 UE
Vertiefung/Schwerpunktsetzung/Prüfungsvorbereitung	15 UE
Gesamt:	280 UE

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

Die Teilnehmenden

- erläutern die zurückliegende Entwicklung der inklusiven Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern (0-10 Jahre) an ausgewählten Beispielen aus Deutschland und einigen europäischen Ländern, sowie deren gegenwärtigen Stand in Niedersachsen;
- kennen Grundargumente, die für eine inklusive Erziehung, Bildung und Betreuung sprechen und wenden diese in ihrer Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder an;
- benennen die beiden grundlegenden Ziele, die im Rahmen der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von übergeordneter Bedeutung sind: die individuelle Förderung eines jeden einzelnen Kindes in seinen sozialen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und die Ermöglichung gemeinsamer Aktivitäten (vgl. § 22 SGB VIII und § 2 Abs. 1 Satz 2 NKiTaG);
- können die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vorgegebene Sichtweise und die in dem Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF-CY) benutzten Begriffe argumentativ verwenden;
- wenden die zentralen Begriffe „Behinderung“, „Inklusion“, „Integration“ und „Vielfalt“ in der gesellschaftlichen Diskussion an.

Teil II:

Die Teilnehmenden

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

Vorbemerkung:

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 diesem Anliegen 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.

Inhalte:

Die aktuelle Situation der gemeinsamen Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen für Kinder ist begründet und geformt durch wesentliche Erkenntnisse und Ergebnisse von durchgeführten Modellversuchen auf Bundes- und Landesebene 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 NKiTaG einschließlich der Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Gesetzes über Kindertagesstätten und Kindertagespflege DVO-NKiTaG sowie einschlägige Paragraphen der Sozialgesetzbücher (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 Kindertageseinrichtungen 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 sind deshalb hinzuzuziehen. Für den Bereich der Schule sind die Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes insbesondere seit der gesetzlichen Verankerung von Inklusion im Schulgesetz von Bedeutung. Besonders beachtet werden sollten auch die Bestimmungen zur Kooperation zwischen Tageseinrichtung für Kinder und Grundschule, die Ausführungen im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung mit den Handlungsempfehlungen „Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in niedersächsischen Tageseinrichtungen“ und „Sprachbildung und Sprachförderung“.
- 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 Tageseinrichtungen für Kinder 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 Langzeitweiterbildung von wesentlicher Bedeutung. Eine frühzeitige Klärung der nachfolgenden zentralen Begriffe (und damit inhaltlich in Verbindung stehender Begriffe) ist wichtig – insbesondere im Zusammenhang mit der im Modell der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF-CY) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vorgegebenen Sichtweise:
 - 1) „**Behinderung**“ wird dabei insbesondere in Bezug zu den drei Ebenen Schädigung, Beeinträchtigung, Benachteiligung sowie dem Aspekt Barrieren thematisiert.

- 2) Die Begriffsklärung „**Inklusion**“ umfasst die Aspekte Exklusion, Separation, Integration, Partizipation sowie den Setting-Ansatz.
- 3) Der Begriff „**Vielfalt**“ umfasst die Diskussion um die Aspekte Gleichheit/Gleichberechtigung/Gleichwertigkeit unter besonderer Berücksichtigung des sozio-kulturellen Kontextes.

LITERATUR

Grundlagenliteratur und Erfahrungsberichte

- Albers, Timm/Bree, Stephan/Jung, Edita/Seitz, Simone Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg 2012.
- Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde Frankfurt: Erfahrungen bei Einrichtung und Führung eines Integrativen Kindergartens. Bonn 1982.
- Feuser, Georg/Wehrmann, Ilse: Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen 1985.
- 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.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Herausgeber der deutschen Fassung: Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt/M. 2015.
- Heimlich, Ulrich: Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart 2003.
- Heimlich, Ulrich: Kinder mit Behinderung - Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik, WiFF Expertise Nr. 33, 2013.
- Hollenweger, Judith/Kraus de Camargo, Olaf (Hrsg.): ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern 2011.
- Kraus de Camargo, Olaf/ Simon, Liane: Die ICF-CY in der Praxis. Bern 1. Nachdruck 2015.
- Kreuzer, Max & Ytterhus/Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München 2008.
- Kron, Maria: 25 Jahre Integration im Elementarbereich - ein Blick zurück, ein Blick nach vorn; 2006; Link: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185/16> (letzter Zugriff 07.02.2017)
- Kron, Maria/Papke, Birgit/Windisch, Marcus (Hrsg.): Zusammen aufwachsen – Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn 2010.
- Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg 2005.
- Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg 2013.

Internationale Aspekte

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

Rechtliche Bestimmungen

Konventionen, Gesetze und Verordnungen

- Bundesteilhabegesetz, 2016 <https://soziales.niedersachsen.de/startseite/menschen-mit-behinderung/eingliederungshilfe-fur-behinderte-menschen/das-bundesteilhabegesetz-181394.html>
- Gesetz zur Ratifikation des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom November 2008 (Inkrafttreten 26.03.2009).
- Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen, 2021 <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 3: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“).
- Niedersächsische Ausführungsbestimmungen zum SGB XII – Nds. AB SGB XII
- Niedersächsisches Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKi-TaG).
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (§ 4 Inklusion).
- Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes 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).
- UN-Kinderrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child, CRC), vom 20. September 1990.
- UN-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen vom 13. Dezember 2006.
- Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Gesetzes über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (DVO-NKiTaG).

Ergänzende Materialien

- Orientierungsplan für Bildung und Erziehung mit den jeweiligen Anhängen,
http://www.mk.niedersachsen.de/fruehkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html
(letzter Zugriff 18.05.2022)

Integration im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- 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 Tageseinrichtung für Kinder;
- erörtern, welche Chancen und Risiken die Bereiche Kindheit, Familie und Arbeitswelt heute enthalten. Sie kennen die Bedeutung des Auftrags der Tageseinrichtung für Kinder im Zusammenhang von Integration im Kontext inklusiver Bildungsprozesse für die Lebensbedingungen und die Lebensqualität von Menschen mit und ohne Behinderungen;
- erläutern den Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept und setzen Ideen zur Umsetzung in die Praxis um;
- reflektieren ihre Einstellungen und biografischen Erfahrungen im Kontext eines sich verändernden Rollenverständnisses;
- reflektieren die Bedeutung des Zusammenhangs von Kindheit, Familie und Arbeitswelt als zentrale Begriffe unter Berücksichtigung ihrer historischen Perspektive für die konzeptionelle Arbeit der Tageseinrichtung für Kinder;
- beurteilen die Chancen und Möglichkeiten für Kinder, die in einer gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung in der Tageseinrichtung für Kinder liegen;
- Wissen um die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Betreuung von Kindern als präventive Bildungsressource.

Vorbemerkung:

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 darüber, 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 Tageseinrichtungen für Kinder abzuleiten sind.

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 Kindertageseinrichtung, 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 Langzeitweiterbildung 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 jeder/ jedem nachzuvollziehen durch den Vergleich eigener mit Kindheitserfahrungen heutiger Kinder (Familie und Rollenbilder; Institutionen und Organisationen: traditionelle Institutionen wie Krippe und Kindertagesstätte, Vereine mit besonderen Angeboten für Kinder, organisierte Aktivitäten für Kinder als Konsumenten; Medien: Spielzeug, digitale 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 Tageseinrichtungen für Kinder 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 anschei-

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

- 3) Die grundlegendste Aufgabe der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder ist die Entwicklung von Verständnis und Respekt füreinander, die Umsetzung von Solidarität und 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 Anzahl der kleinsten Kleinfamilien (Einelternfamilien: ein Erwachsener, ein Kind) sowie „Patchworkfamilien“ hat 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 Herausforderungen, zum Beispiel im Findungsprozess der Geschlechtsrollenidentität. 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 Kindern mit Behinderung (Lebensperspektiven; Selbstgestaltungsmöglichkeiten) im familialen Umfeld und Herausforderungen der Familienmitglieder im Umgang mit einem Kind mit besonderen Bedürfnissen (Elternerwartungen; Geschwistersituation).
- 5) Eltern bringen ihre Erfahrungen in die ihnen mögliche Lebensgestaltung ein. Daraus erwachsen auch die Vorstellungen von dem, was aus ihren Kindern werden soll und welche Aufgaben die Tageseinrichtung für Kinder zu erfüllen hat. Die Erzieher/-innen ihrerseits erleben die Arbeitswelt in ihrer Einrichtung. Die Situation in der Arbeitswelt kann Gradmesser für Lebensqualität sein (Arbeit als Lebensqualität, Selbstverwirklichung, Belastung Gesundheitsrisiko, 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 vor diesem Hintergrund zu sehen. Die Erörterung entsprechender Konzepte für die pädagogische Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder kann die Erfahrungen von Eltern und Erzieher/-innen als Ausgangspunkt setzen. Welche Rolle spielt humanes Denken in der Arbeitswelt und anderen Lebensbereichen und von welchen Faktoren wird das bestimmt?

LITERATUR

Grundlagenliteratur

- Armbruster, Jürgen (Hrsg.)/ Hahn, Daphne (Hrsg.)/Ratzke, Katharina (Hrsg.): 40 Jahre Psychiatrie-Enquete. Köln 2015.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2013.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Vierzehnte Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2013.
- Dederich, Markus: Körper, Kultur und Behinderung: Eine Einführung in die Disability Studies, Bielefeld 2007.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) Marion von zur Gathen und Jana Liebert: Auswirkung von Armut auf die Lebenswirklichkeit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Armutsbericht 2016.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.), Antje Asmus und Franziska Pabst: Armut Alleinerziehender, Armutsbericht 2016.
- Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard: „Nichts über uns - ohne uns!“ Disability studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Materialien der AG SPAK. Bd. 187. Neu-Ulm 2006.
- Mattner, Dieter: Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Ausgrenzung und Integration. Stuttgart (u.a.) 2000.
- Walter Thimm: Das Normalisierungsprinzip. Eine Einführung, 6. Auflage, Marburg 1995.
- WSI Verteilungsmonitor: Kinderarmut in Deutschland. Hans-Böckler-Stiftung, 2016.

Kindheit im Wandel/Kindheit heute

- Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Wiesbaden 2005 (2 Bände).
- Amirpur, Donja: Behinderung und Migration - eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik, WiFF Expertise Nr. 36, 2013.
- Bien, Walter/Weidacher, Alois: Leben neben der Wohlstandsgesellschaft. Familien in prekären Lebenslagen. Wiesbaden 2004.
- Eckert, Andreas: Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind, Band 2. Hamburg 2012.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Berlin 2012.

- Richter-Kornweitz, Antje / Weiß, Hans, Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter, WiFF Expertise Nr. 42, 2014.
- Rolf, Hans-Günter/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim und Basel 2001.
- Seifert, Monika: Familien mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen. Kita Fachtexte, 2012.
- Winkelheide, Marlies/Welsh Renate: Verschlungenes: Das Normale im Außergewöhnlichen und das Besondere im Normalen. Über die Arbeit mit Geschwistern von Menschen mit Behinderungen. Langförden 2011.

Spezielle Literatur

- Ahnert, Lieselotte/Roßbach, Hans-Günther/Neumann, Ursula/Heinrich, Joachim/Koletzko, Berthold: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München 2005.
- Borke, Jörn/Döge, Paula/Kärtner, Joscha : Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise Nr. 16, 2011.
- Borke, Jörn/Keller Heidi: Kultursensitive Frühpädagogik. Kohlhammer 2014.
- Kaschta, Christine: Kinder psychisch kranker Eltern. Angemessene Unterstützungsformen unter dem Blickwinkel der Resilienzforschung. Saarbrücken 2008.
- Melitta Walter: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München, 3. Auflage 2009.
- Roth, Sandra: Lotta Wundertüte: Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl, Köln 2013.
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach der Männlichkeit. Hamburg, 3. Auflage 2002.

Bildung, Entwicklung und Lernen von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- verfügen über vertieftes Wissen zur Entwicklung eines Kindes vom vorgeburtlichen Stadium bis zum 10. Lebensjahr und kennen die Ziele und Aufgaben von Entwicklungstheorien;
- kennen unterschiedliche entwicklungstheoretische – auch neurobiologische – Ansätze und deren spezifische Sichtweisen und Fragestellungen;
- reflektieren die Bindungstheorien und beachten die kulturelle, milieuspezifische, sexuelle und/oder durch Beeinträchtigung bedingte Vielfalt von Kindern und ihren Familien;
- erkennen die Bedeutung von anthropologischen Grundannahmen für die Auffassung von Entwicklung und den daraus folgenden Konsequenzen für pädagogisches Handeln;
- verstehen die Motive des Kindes als Antrieb für Aktivitäten;
- erläutern die Bedeutung selbstgesteuerter Aktivität für den Aufbau von Selbstbildung und Handlungen und geben der Selbstständigkeit von Kindern den Vorrang;
- verstehen und begreifen die kindliche Aktivität und den Erwerb von Handlungskompetenz als Lernprozess für Kinder;
- beschreiben die Bedeutung des Wechselverhältnisses (die wechselseitige Bedingung) der Herausbildung von individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) und Kooperation für die kognitive (geistige), emotionale, motorische und soziale Entwicklung;

- schätzen den kognitiv-strukturalistischen, den tiefenpsychologisch-psychoanalytischen und den individualpsychologischen Ansatz in ihrer Bedeutung für eine gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern ein;
- reflektieren den Begriff „Bildung“ und verstehen Bildung als immer gegebene kindliche Fähigkeit des Selbstbildungs- und Aneignungsprozesses in Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften, Kindern und der Umwelt in Tageseinrichtungen für Kinder.

Vorbemerkung:

Kindliche Entwicklung und Lernen sind sich wechselseitig 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.

Inhalte:

Für die Weiterbildung sind dazu folgende Akzente von besonderer Bedeutung:

- 1) Die kindliche Entwicklung ist als Wegstrecke zu sehen, auf der sich die Persönlichkeit des Kindes herausbildet. Mit Hilfe von Entwicklungstheorien können dazu Stadien bzw. Entwicklungsphasen (Meilensteine) und Einschnitte beschrieben werden. Für die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen für Kinder 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 Verlauf der Entwicklung Gemeinsamkeiten aufweisen, sich in der individuellen Ausprägung der Entwicklungsschritte 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 Verlauf 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 vor dem Hintergrund von Entwicklungstheorien mit Testverfahren

bzw. Screenings einzustufen und orientiert an einem „normalen“ Entwicklungsalter und den darin zu zeigenden Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ziele für Trainingssettings festzulegen.

- 2) Aussagen zur kindlichen Entwicklung und zum kindlichen Lernen basieren unter anderem auch auf anthropologischen Grundannahmen (z. B dem Menschenbild). Die Geschichte der Psychologie und der Pädagogik zeigt, dass zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene anthropologische Auffassungen beschrieben (Theorie) und umgesetzt (Praxis) wurden. Über Grundannahmen wird menschliches Handeln interpretiert und dadurch verstanden.

Anthropologische Grundannahmen haben kulturhistorische Wurzeln. In der Tageseinrichtung können diese verschiedenen Hintergründe bei kleinen Anlässen virulent werden. Unterschiede bei der Interpretation kindlicher Entwicklung müssen der Herkunft anthropologischer Grundannahmen Beachtung schenken und im Austausch mit den Eltern reflektiert werden.

Heute sehen wir Kinder als Akteur/-innen 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.

- 3) 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.

- 4) Entwicklung beginnt mit der Zeugung eines Lebewesens und endet mit seinem Tod. Das bedeutet für die Praxis der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder 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 und der Tageseinrichtung für Kinder – von wesentlicher Bedeutung.

- 5) 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 Fokus der Betrachtung gerückt; für die pädagogische Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder sind dabei die als sensomotorische und präoperationale Perioden bezeichneten Entwicklungsstadien bedeutsam. Der tiefenpsychologisch-psychoanalytische Ansatz, der die kindliche Entwicklung als stark von Trieben bestimmt versteht und auf Freud zurückgeht, 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, der an die Theorien von Adler anschließt.
- 6) Die Vielfalt der Entwicklungstheorien macht es unerlässlich, auch Einzelaspekte besonders hervorzuheben und jüngere Ansätze jenseits von „Klassikern“ in Fortbildungsveranstaltungen aufzunehmen. Dazu gehören die Bedeutung von Bindung und Beziehungsaufbau ebenso wie Bedürfnistheorien, Dialog als Entwicklungsförderung, Umweltfaktoren sowie neuere neurobiologische Erkenntnisse zum menschlichen Lernen.

LITERATUR

Grundlagen

- Bamler, V./Schöneberger, I./Wustmann, C.: Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim und München 2010.
- Braches-Chyrek, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin, Toronto, 2014.
- 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 2008.
- Brisch, Karl-Heinz: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. 11. Auflage, Stuttgart 2011.
- Fried, L. et al.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim 2003.
- Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim 2006.
- Frick, Jürg: Was uns antreibt und bewegt. Entwicklung verstehen, begleiten und beeinflussen. Bern 2011.
- Haug-Schnabel, Gabriele / Bensel, Joachim: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. 11. Auflage, Freiburg 2012.
- Hüther, Gerald: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. 9. Auflage, Göttingen 2015.
- 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.
- König, A.: Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf 2006.
- Piaget, Jean/Fatke, Reinhard (Hrsg.): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel, Berlin 2016.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. 4. Auflage, Berlin 2011.
- Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg): Entwicklungspsychologie. 7. Auflage, Weinheim und Basel 2012.

Vertiefung

- Blakemore, Sarah-Jayne/Frith, Uta: Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München 2006.
- Bruer, John T.: Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Weinheim und Basel 2003.

- 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.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Auflage, Weinheim und Basel 2009.
- Hüther, Gerald: Männer: Das schwache Geschlecht und sein Gehirn. 2. Auflage, Göttingen 2016.
- Roth, Gerhard: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. 9. Auflage, Stuttgart 2015.
- Zimbardo, Philip G./Gerrig, Richard J.: Psychologie. 20. Auflage, München 2014.

**Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung:
Erscheinungsformen, Ätiologie, Diagnose und
ihre Bedeutung für Pädagogik und Therapie****Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- analysieren Hindernisse in frühen individuellen Entwicklungsverläufen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven aus Medizin und Pädagogik und setzen diese fachspezifischen Auslegungen in Beziehung zum biomedizinischen und bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung;
- kennen ausgewählte medizinische Diagnosestellungen (und ihre Vorläufigkeit für Kinder in den ersten Lebensjahren) und können das Interaktionsgeschehen zwischen Kind und Kontextfaktoren, wie beispielsweise die Teilhabe im Kita-Alltag darlegen;
- erkennen und beschreiben verschiedene Erscheinungsformen von Behinderungen / Beeinträchtigungen / Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung;
- analysieren schädigungsbedingte Beeinträchtigungen im individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes, kennen gängige Verfahren der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, wissen um deren Problematik und schätzen diese kritisch ein;
- kennen die Bedeutung der Begriffe Schädigung, Störung, Beeinträchtigung, Behinderung, Krankheit, Gesundheit, Entwicklungsstörung, Entwicklungsverzögerung und Entwicklungsrückstand sowie ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung;
- begründen unterschiedliche Sichtweisen bzw. Erklärungsmodelle zur Genese von Entwicklungsbeeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen (physisch; psychisch; sozial), reflektieren diese und begründen pädagogisch-therapeutische Konsequenzen;
- benennen Chancen und Grenzen therapeutischer Intervention in Kooperation mit der Pädagogik in Tageseinrichtungen für Kinder;

- reflektieren die Zusammenhänge zwischen Salutogenese, Resilienz, Bindungsforschung und Autonomie und erfassen Entwicklungsmöglichkeiten in diesem Kontext als andauernde Lebensaufgabe des Kindes;
- kennen die unterschiedlichen Ansätze der salutogenetischen und pathogenetischen Sichtweise und die Bedeutung eines Kohärenzgefühls für die Pädagogik und nutzen diese Erkenntnisse für ihre pädagogische Arbeit.

Vorbemerkung:

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 Tageseinrichtungen für Kinder erforderlich. Mit ihnen werden einerseits grundlegende, sonderpädagogisch spezifische Inhalte präzisiert und andererseits konkrete Formen von Beeinträchtigungen charakterisiert.

Inhalte:

Für die Weiterbildung sind dazu folgende Akzente von besonderer Bedeutung:

Im Zusammenhang mit der ICF-CY 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. Diese Erweiterung der traditionellen Sicht ist für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen, da sie 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 (Trisomie 21), Schädigungen bei Unreife von Frühgeborenen, verschiedene Ausprägungen von Sprach- und Sprechstörungen, neurologische Dysfunktionen, Autismusspekt-

rumsstörung und Verhaltensauffälligkeiten (Angst, Aggression, AD(H)S, Gewalt; selbstverletzendes Verhalten) sind unter der Perspektive von Prozessen der Behinderung und des Lernens und der Entwicklung zu analysieren.

Die individuellen Emotionen und Bewertungen der Pädagoginnen und Pädagogen sind bei der Berücksichtigung der Erfahrungen von Kindern sehr bedeutsam. Hindernisse in der kindlichen Entwicklung lösen häufig Mitleid, Bedauern und Erschrecken aus. Diesen Bewertungsaspekten gilt es Raum zu geben und sie hinsichtlich der ressourcenorientierten Perspektive kritisch zu hinterfragen, um nicht selber ein Hindernis für die kindliche Entwicklung zu werden.

Es gilt zusätzlich den Gesichtspunkt der kindlichen Autonomie in die bildungsbejahende und wertschätzende Haltung gegenüber Kindern und ihren Erfahrungshintergründen aufzunehmen, um eine förderliche Entwicklungsbegleitung zu gewährleisten.

Die Entwicklungsthemen Bindung und Beziehungsaufbau für Kinder stehen im engen Zusammenhang mit dem Konzept der Salutogenese und der Resilienzforschung. Kinder mit sicherer Bindungserfahrung entwickeln mit hoher Wahrscheinlichkeit ein für ihr Leben bedeutsames Kohärenzgefühl, das sie in herausfordernden Lebenssituationen im besten Falle mutig auf die zu lösenden Aufgaben zugehen lässt. Werden diese erfolgreich bewältigt, erfährt das Kind eine ihm innewohnende Stärke, die es bei zukünftigen neuen Herausforderungen bekräftigt. Unerlässlich dabei ist, dass sich das Kind seinem Alter angemessen herausfordernden Aufgaben autonom stellen kann. Frühe Bindungserfahrungen sollten aber nicht als unüberwindbare Prägung für ein ganzes Leben angesehen werden. Bedeutsam für die psychische Widerstandsfähigkeit und Gesundheit eines Menschen, so die Resilienzforschung, ist mindestens eine verlässliche Bindungsperson. In der Reflexion der Zusammenhänge zwischen Salutogenese, Resilienz, Bindungsforschung und Autonomie gilt es, Entwicklungsmöglichkeiten in diesem Themengebiet als andauernde Lebensaufgabe für Kinder zu rezipieren.

Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen werden unterschiedlich fachlich eingeschätzt, 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:

- Die **individuelle** bzw. **medizinische** Sichtweise sieht Behinderung im Individuum und muss sie deshalb am Individuum lösen (Therapie; Training).

- Die **interaktionistische** bzw. **sozialpsychologische** Sichtweise sieht Behinderung im Interaktionsprozess verankert und muss sie deshalb durch veränderte Interaktionsmuster aufbrechen.
- Die **systemtheoretische** bzw. **organisationssoziologische** Sichtweise sieht Behinderung als Folge der Wirkung von System- und Organisationsstrukturen, durch deren Veränderung die Problematik entschärft oder gar behoben wird.
- Die **sozio-ökonomische** bzw. **sozialökologische** Sichtweise sieht 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 Informationen zum Stand der kindlichen Entwicklung zu erfassen. Dabei wird zwischen standardisierten und nicht standardisierten Verfahren unterschieden. Entwicklungsskalen und –gittern kann dabei 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 sensorischen Entwicklung, der Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter u.a. Als Nebeneffekt zur Feststellung des Entwicklungsstandes wird oft die Defizitsichtweise mit ihrem daraus gefolgertem „Arbeiten am Kind“ eingenommen, die zu einer Hervorhebung der Besonderheit und der Problematik von Beeinträchtigungen führt.

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 pädagogischer Förderung ist deshalb eine wichtige Kenntnis, die das Bewusstsein der Erzieher/-innen für die 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 (Physiotherapie; Ergotherapie/Beschäftigungstherapie; Sprachtherapie/Logopädie; 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 pädagogischen Arbeit im Rahmen der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen für Kinder.

LITERATUR

- Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997.
- Biewer, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2009.
- Bleidick, Ulrich/ Ellger-Rüttgardt Sieglind Luise: Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Stuttgart 2008.
- Borchert, Johann/Hartke, Bodo/Jogschies, Peter (Hrsg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 2008.
- Bundschuh, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 7. Auflage, München, Basel 2010.
- Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Weinheim, Basel 2007.
- Holle, Britta: Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Weinheim 6. Auflage 2016.
- Kallenbach, Kurt: Körperbehinderungen. Schädigungsaspekte, psychosoziale Auswirkungen und pädagogisch-rehabilitative Maßnahmen, Bad Heilbrunn 2. Aufl. 2006.
- Kiphard, Ernst J.: Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsprüfung. 11. Auflage, Dortmund 2014.
- Klein, Gerhard: Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart 2002.
- Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. völlig neu bearbeitete Auflage, München, Basel 2007.
- Schiffer, Eckhardt: Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. 8. Vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2013.
- 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.
- Loh von, Sigrun: Entwicklungsstörungen bei Kindern. Stuttgart 2016.
- Zimmer, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg, Basel, Wien 2012.

Pädagogisch-didaktische Ansätze in der Tageseinrichtung für Kinder im Kontext integrativer Arbeit**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- können unterschiedliche pädagogisch-didaktische Ansätze des Elementarbereichs als Grundlage für die gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung in Tageseinrichtungen für Kinder erarbeiten;
- verstehen Heterogenität als lernanregenden Impuls und eine Chance für alle Kinder;
- beschreiben und begreifen den Situationsansatz als praxisnahe und planungsorientierte Grundlage für die Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder;
- gestalten Lernumgebungen, die die Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität der Kinder stärken;
- wenden die Grundlagen der Tätigkeitstheorie und Kriterien des Situationsansatzes als sich ergänzende Konzepte in der pädagogischen Arbeit und Projektplanung an;
- kennen die pädagogischen Grundsätze verschiedener Reformpädagog/-innen (Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, J.A. Comenius, J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die integrative Arbeit;
- beziehen die in der sozialpädagogischen Tradition stehenden reformerischen Entwicklungen sowie Konzepte und Bildungsansätze im offenen Kindergarten, in der Reggio-Pädagogik und Freinet- Pädagogik, der kultursensiblen Pädagogik und der Genderpädagogik als pädagogische Ansätze ein.

Vorbemerkung:

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 Tageseinrichtung für Kinder, auch – unter Berücksichtigung entwicklungstheoretischer Erkenntnisse – praktisch umzusetzen, stellen sich als Aufgabe im 7. und 11. Baustein mit der Planung und Übung von Projekten.

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 Situationsansatz

Im Mittelpunkt der Arbeit soll der Situationsansatz 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 Ich-Stärke, 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 Tageseinrichtung für Kinder und Gemeinwesen und das Fördern generationsübergreifender Erfahrungen haben sich als weitere Merkmale des Situationsansatzes 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. Die Fachkräfte werden 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 isolierende 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 in der Tageseinrichtung für Kinder dem Ansatz entsprechend dargestellt und die einzelnen Schritte für die Analyse erörtert:

- **Tätigkeitsstrukturanalyse**

enthält die Aufgabe, durch eine differenzierte Beobachtung und Einschätzung das individuelle Tätigkeitsniveau des Kindes zu erfassen und seinen momentanen Entwicklungsstand zu erkennen, um die Entwicklung zur nächsthöheren Stufe zu unterstützen. 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 Analyseschritten aufbauend Ziele zu setzen und spiel- und handlungsrelevante Handlungsangebote zu formulieren.

LITERATUR

- 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.

Situationsansatz

- Brandes, Holger: Selbstbildung in Kindergruppen - Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München 2008.
- 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.
- Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.) Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel 2000.
- Heller, Elke (Hr.): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin 2010.
- Kobelt Neuhaus, Daniela/Pesch, Ludger: Methodenbuch zum Situationsansatz – Planungsschritte in der Praxis umsetzen. Freiburg 2015.
- Preissing, Christa/Heller, Elke (Hrsg.): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Berlin 2009.
- Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Ravensburg 1998.

Tätigkeitstheorie

- Feuser, Georg (Hrsg.)/Kutscher, Joachim (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. 7. Entwicklung und Lernen. Stuttgart 2013
- Wygotzki, Lem Semjonowitsch: Denken und Sprechen, Frankfurt/M. 1991.

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.
- Heiland, H. (Hrsg.): Basiswissen Pädagogik. Historische Pädagogik. Band 5: Friedrich Wilhelm August Fröbel. Hohengehren 2002.

Maria Montessori

- Bacher, Kerstin/Egouli, Kerstin: Jedes Kind ist anders! Highlights der Montessori-Pädagogik für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf. 2. Auflage, Donauwörth, 2006.
- Hammerer, Franz/Haberl, Herbert (Hrsg.): Montessori-Pädagogik heute. Wien 2004.

- Hedderich, Ingeborg: Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. 3. aktualisierte Auflage, München und Basel 2011.

Waldorf-Pädagogik

- Frielingsdorf, Volker (Hrsg.): Waldorfpädagogik kontrovers - Eine Reader. Weinheim und Basel, 2012.
- Saßmannshausen, Wolfgang: Waldorfpädagogik auf einen Blick. Einführung für den Kindergarten. Profile für Kitas und Kindergarten. Freiburg 2008.

Reggio-Pädagogik

- Castagnetti, Marina. (Hrsg.): Schuh und Meter. Weinheim u. a. 2002.
- Filippini, Tiziane (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Neuwied, Berlin 2002.
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.): Lernen von Reggio. Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Lage 2002.
- Jobst, Sabine: Inklusive Reggio-Pädagogik. Bochum/Freiburg 2007.
- Lingenauber, Sabine: Einführung in die Reggio-Pädagogik. Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat. 2. Aufl. Bochum 2002.
- Von der Beek, Angelika (Hrsg.)/Schäfer, G.E. (Hrsg.): Didaktik in der frühen Kindheit: Von Reggio lernen und weiterdenken. Kiliansrode 2013.

Offener Kindergarten

- Gruber, Rosemarie/Siegel, Brunhild (Hrsg.): Offene Arbeit in Kindergärten. Weimar, Berlin 2008.
- 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.
- Lill Gerlinde: Einblicke in Offene Arbeit, Kiliansrode 2006.
- Regel, Gerhard: Plädoyer für eine offene Pädagogik der Achtsamkeit. Zur Zukunft des offenen Kindergartens. Hamburg 2006.
- Vorholz, Heidi: Pädagogische Ansätze für die Kita: Offene Arbeit. Berlin 2014.

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.
- Ostermayer, Edith: Pikler. Berlin 2013.

Gender, Kultursensible Pädagogik

- Alshut, Marlene: Gender im Mainstream? Geschlechtergerechte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Centaurus Verlag 2012.
- Borke, Jörn/Keller, Heidi: Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart 2014.
- Rohrmann, Tim & Wanzeck-Sielert, Christa: Mädchen und Jungen in KiTas. Körper – Gender – Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer 2014.

Beobachtung - Von einer zufälligen Beobachtung zu einem systematischen (strukturierten) Beobachten und Dokumentieren in der Kindertageseinrichtung**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- erörtern die verschiedenen Beobachtungsverfahren und beschreiben deren Chancen und Risiken;
- reflektieren die eigene Subjektivität im Beobachtungs-, Interpretations- und Bewertungsprozess und entwickeln eine eigene forschende Haltung;
- analysieren, reflektieren, interpretieren und dokumentieren die von ihnen in Beobachtungen gewonnenen Daten (Portfolio, Lerngeschichten, Entwicklungsberichte);
- verstehen das Instrument der Beobachtung als Basis für das eigene pädagogische Handeln mit Blick auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen;
- kennen die Vorgaben für einen Entwicklungsbericht und können auf der Grundlage ihrer Beobachtung eine spezifische entwicklungsfördernde Handlungsplanung („Förderplanung“) erstellen;
- entwickeln beobachtungsgestützte Lösungsansätze in Problemsituationen, reflektieren diese und entwickeln sie weiter;
- kennen die Grenzen der Fördermöglichkeit ihrer Angebote beim Kind (und der Familie) und beziehen diagnostische und therapeutische Hilfen aus Medizin, Psychologie, Sozialarbeit und Sozial- und Heilpädagogik mit ein und bringen unter Entbindung der Schweigepflicht ihre Beobachtungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit ein.

Vorbemerkung:

Die differenzierte Beobachtung und der angemessene Einsatz entsprechender Beobachtungsverfahren sind wesentliche Methoden der Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder. 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.

Inhalte:

Neben einem fundierten Wissen über die Entwicklung von Kindern und die daraus zu folgernden kindgerechten, entwicklungslogischen und inklusiven Lernumgebungen („vorbereitete Umgebung“), sowie die bewusste Auseinandersetzung und Entscheidung für eine eigene pädagogische Position in Theorie und Praxis, ist die Beobachtung in der Tageseinrichtung für Kinder 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 durch Beobachtungen sowie 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 vorzugehen. Als Lösungsverfahren im Bereich von beobachtetem auffälligen Verhalten wird die „Aktions- bzw. Handlungsforschung“ (Tätigkeitsstrukturanalyse) als wertschätzende und an Ressourcen orientierte Methode empfohlen.

Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen der Beobachtung 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 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 Videointeraktionsbegleitung kann helfen, den reflexiven Umgang mit diesem, am Subjekt interessierten qualitativen Forschungsverfahren zu stärken.

Für Kinder in den ersten Lebensjahren ist die Beobachtung vor dem Hintergrund der Säuglings- und Kindergesundheitspflege von besonderer Bedeutung. Diese nimmt die Grundbedürfnisse der Aktivitäten des täglichen Lebens (vgl. Juchli) in den Blick. So stehen Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme, Verdauung, Schlaf und Bewegung, Haut- und Temperaturzustand etc. im Fokus der Beobachtungen. Kinder in den ersten Lebensjahren durchlaufen aufgrund ihres sich ausbildenden Immunsystems viele Infekte und Kinderkrankheiten. Kinder mit Behinderungen haben in diesem Themenfeld meist noch häufiger Assistenz- und Pflegebedarf.

Erzieherinnen und Erzieher benötigen in der Begleitung von Kindern in den ersten Lebensjahren Beobachtungshintergründe und Kenntnisse aus der Säuglings- und Kinderkrankenpflege.

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 Wissensvermittlung 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 Tageseinrichtung für Kinder durchführen sollen.

LITERATUR

- Berger, Lasse/Berger, Marianne: Der Baum der Erkenntnis. Bremen 2003.
- Berger, Lasse/Berger, Marianne: Portfolio in Vorschule und Schule. Bremen 2007.
- Beudels, Wolfgang/Haderlein Ralf/Herzog Sylvia: Handbuch Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen, 2012.
- Bostelmann, Antje: Das Portfolio-Konzept, Mühlheim 2008.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Bildungsprozesse im Kindergarten. Köln 2007.
- Koglin Ute/Petermann Franz/Petermann Ulrike: Entwicklungsbeobachtung und – dokumentation EBD 3-48 Monate. 3. Auflage, Berlin 2013.
 - Entwicklungsbeobachtung und – dokumentation EBD 48 – 72 Monate. 3. Auflage, Berlin 2013.
- Krok, Göran/Lindewald, Maria: Portfolios im Kindergarten. Das schwedische Modell. Lernschritte dokumentieren, reflektieren, präsentieren. Mühlheim an der Ruhr 2007.
- 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.
- Strätz, Rainer/Demandewitz, Helga: Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. 5. Auflage, Münster 2005.
- 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 2016.

**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

Kompetenzerwerb:

Die Teilnehmenden

- kennen die Bedeutung des „Projektorientierten Arbeitens“ als geplante, auf begründete Ziele gerichtete, thematisch zusammenhängende, handlungsorientierte und lebensbezogene Spiel- und Lernaktionen, an denen ohne Ausnahme alle Kinder teilnehmen können,
- planen Projekte aus konkreten Situationen und der Lebenswirklichkeit der Kinder heraus, wenden dabei ihr Wissen und ihre Erfahrungen über Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von Kindern an,
- beachten bei der Projektwahl Themen, die in den Lebenswelten der Kinder von Bedeutung sind,
- reflektieren Bildungs- und Lernprozesse durch Dokumentation des Projekts.

Inhalte:**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 bildungsbereichsübergreifende 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 einen Abschluss, der in einer Auswertung und Dokumentation die entstandenen Berichte, Protokolle, Film- und Bildmaterial zusammenfasst. Aus unterschiedlichem Anlass kann ein Projekt auch aufgegeben werden; auch in diesem Fall sollte der Prozess dokumentiert werden.

Projektplanung nach dem Situationsansatz und der Tätigkeitstheorie

Unter Einbeziehung der Inhalte und Leitgedanken aus dem 5. Baustein steht die übende 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 für die Projektplanung.

2.Schritt:

Darlegung der Zusammenhänge, die für das Projektthema in einer Situations- und Lebensweltanalyse Bedeutung haben. 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 dafür 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 Teilnehmenden 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).
- Feuser, Georg/Wehrmann, Ilse: Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schulen. Bremen 1985.
- Frey, Karl: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim 2002.
- Reichert-Garschhammer, Eva: Projektarbeit im Fokus. Berlin 2013.
- Stamer-Brandt, Petra: Projektarbeit im Kindergarten – entwickeln, durchführen, dokumentieren. Freiburg 2008.
- Wensky, Gabriele/Hänsch, Sandra: Unser Wetter. Projekte entwickeln für die Praxis. Freiburg 2010.

Weitere Literaturangaben siehe Baustein 5.

Partizipation, Kommunikation und Sprache**Teil I: Aktivität und Partizipation****Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- erörtern, dass alle Kinder von Anfang an eigenständige und kompetente Persönlichkeiten sind (DORNES; JUUL), die Entscheidungen treffen, im Dialog sind, teilhaben und Verantwortung übernehmen;
- erörtern die Schlussfolgerungen einer allumfassenden Entwicklungsdynamik und wissen, dass Kompetenzen wie Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Emotion, Ästhetik, Musikalität und Sprache, aber auch die individuelle ethisch-moralische Einschätzung von Prozessen, von Beginn an miteinander vernetzt sind und sich in Interaktion mit den Menschen und Dingen weiterentwickeln;
- verstehen Partizipation als Voraussetzung für die Entwicklung von Kindern und beteiligen Kinder an pädagogischen und pflegerischen Maßnahmen im Alltag;
- initiieren und begleiten die Beteiligungsprozesse der Kinder;
- stimmen die Beteiligungsmethoden auf die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der Kinder ab;
- kennen ihren zentralen pädagogischen Auftrag der Bildung, Erziehung und Betreuung aller Kinder, bei dem die Förderung der Persönlichkeit der Kinder Ausgangspunkt und Ziel aller pädagogischer Bemühungen ist.

Vorbemerkung:

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 der Welt einsetzen kann.

Inhalte:

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. Alle Kinder verfügen über eine angeborene Gestaltungslust an ihrer Lebenswelt. Die Erfahrung von Mitgestaltung, Entscheidungsmöglichkeiten und Einflussnahme auf Handlungen und Prozesse machen Kindern nicht nur Spaß, sondern erhöhen ihre Selbstwirksamkeit. Kinder brauchen das regelmäßige Erleben, dass ihr Tun und ihr Wort Wirkung und Konsequenzen in der Welt erzeugen, dass jeder Einzelne aktiv etwas erreichen kann. Selbstwirksamkeit ist somit der wesentlichste Faktor in der Entwicklung eines stabilen Selbstwertkonzeptes und von Resilienz.

Partizipation veranlasst Kinder, sich eigenmotiviert einzubringen und sich für alltägliche Abläufe, Regeln und Geschehnisse verantwortlich zu fühlen. Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit stärken die eigene Motivation der Kinder und führen frühzeitig zu Eigen- und Selbständigkeit.

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. Die Begriffe „Aktivität“ und „Partizipation“ (vgl. Bausteine 1, 3, 14) gehen in diesem Kontext über den der motorischen Aktivität hinaus und werden hier im Sinne von umfassender Eigenaktivität und Inter-Aktivität verstanden. Der rote Faden der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren ist die kontinuierliche Erfahrung des Kindes, sich beteiligen zu können. Denn es bestehen Unterschiede zwischen „Teilhaben“, „Dabei sein“ und der direkten Beteiligung, dem Mitwirken.

Die Bedeutung von Partizipation für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen

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

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz z.B. heißt es: "Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen." Da § 8 KJHG keinerlei Altersbegrenzungen enthält, gilt er somit auch uneingeschränkt für Tageseinrichtungen für Kinder.

Voraussetzung für Partizipation ist, dass sie strukturell verankert ist. Kinderparlamente, Kinderräte, Kinderkonferenzen sind strukturelle Möglichkeiten der Partizipation von Kindern. Sie bringen unterschiedliche Möglichkeiten und Probleme mit sich und setzen eine intensive Auseinandersetzung und gemeinsame Positionierung im Team voraus. Die Partizipation innerhalb des Teams bildet somit die Grundlage für die Partizipation der Kinder. Dies erfordert in der Praxis ein Umdenken (Paradigmenwechsel) im Rollenverständnis der Fachkraft. Galten Erzieherinnen und Erzieher im traditionellen Verständnis als Träger des Wissens und Vermittler an alle Kinder, so werden sie zu Begleiterinnen und Begleitern, die die Bildungsprozesse der Kinder initiieren und unterstützen.

Partizipation sollte immer lebensweltorientiert geschehen, d.h. die Themen müssen **alle** Kinder etwas angehen und die Beteiligungsmethoden müssen adäquat auf die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt sein.

Partizipation in Kindertagesstätten ist Bestandteil der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, findet also im alltäglichen Umgang statt. Sie verlangt eine gleichwertige, eine symmetrische Kommunikation, einen "Dialog" zwischen Erwachsenen und Kindern. Voraussetzung dafür ist eine "dialogische Haltung" der Erwachsenen (siehe auch Teil II).

Neben der erforderlichen Haltung, dem Vertrauen in die Kinder, dem fachlichen Wissen, der Dialogfähigkeit und der Reflexionsbereitschaft brauchen die pädagogischen Fachkräfte vor allem Methodenkompetenz, hier besonders in den Moderationstechniken. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Fachkräfte einen Meinungsbildungsprozess in einer Gruppe ermöglichen, ohne selbst einzugreifen.

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

- 1. Woher kommen die Themen und die Ideen zur Konzeptionierung von Angeboten?** Sind diese frei von den Kindern gewählt oder haben alle Kinder eine Auswahlmöglichkeit aus bereits vorgegebenen Angeboten? Wie werden mittelbar und unmittelbar bedeutsame Themen einzelner Kinder in die Angebotsplanung mit einbezogen? Sind die pädagogischen Fachkräfte interessiert und neugierig auf das, was die Kinder beizutragen haben?
- 2. Welche Ziele verfolgen das Angebot und dessen methodische Umsetzung – für das einzelne Kind – für die „Gruppe“?** Woher kommen die Ziele? Sind sie Be-

standteil 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)?

3. **Welche Inhalte** sind mit den Zielen verbunden und nutzen sie den Kindern und der Gemeinschaft?
4. **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?
5. **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?
6. **Wie organisieren, planen und reflektieren** die pädagogischen Fachkräfte ihre Arbeit?

Kompetenzerwerb:

Die Teilnehmenden

- reflektieren Sprache als Ausdruck von Denken, sozialem Miteinander, Emotionen und Kultur. Sie wissen, dass Sprache alle Bereiche des menschlichen Lebens vernetzt;
- erfassen die Bedeutung der Beziehungsgestaltung für die Sprachentwicklung, reflektieren ihr eigenes Sprachvorbild und sind fähig, eine sprachensible Grundhaltung einzunehmen;
- verfügen über grundlegende Fachkenntnisse zum Themenbereich „Sprachentwicklung (Meilensteine) und Sprachförderung“ und können mit Blick auf die Selbstbildungsprozesse von Kindern im Alltag entsprechende Sprachlernstrategien anwenden;
- kennen die Bedeutung der sensumotorischen Kooperation für die Sprachentwicklung;
- wissen um den Zusammenhang zwischen Sprache, Mehrsprachigkeit und Identitätsentwicklung;
- wissen um die Bedeutung des feinfühligem Dialogs mit Kindern und verstehen sich als Dialogpartner/-in bei der pädagogischen Beziehungsgestaltung;
- wissen um die Bedeutung des elterlichen Sprachinputs und können Eltern konkret beraten (Verzahnung mit Baustein 14);
- kennen die Grenzen zwischen unterstützenden pädagogischen Maßnahmen und therapeutischen Ansätzen.

Vorbemerkung:

Der Spracherwerb ist ein komplexer und sehr individueller Prozess, der von biologischen und geistigen Voraussetzungen sowie äußeren Lebensbedingungen beeinflusst wird. Schon lange bevor ein Kind zu sprechen beginnt, ist es „ganz Ohr“. Insbesondere in den ersten Lebensjahren gehen das Sprachverständnis und die Fähigkeit zu non-verbaler Kommunikation eines Menschen weit über seine Kompetenz hinaus, sich verbal auszudrücken. Sprache ist der Ausdruck von Denken, sozialem Miteinander, Emotionen und Kultur. Mit Sprache eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten der Mitgestaltung und Mitbestimmung in der Gemeinschaft. Spracherwerb ist eng verknüpft mit der Entwicklung eines Kindes in allen Bildungsbereichen. Kinder nutzen jede Bildungs- und Lernsituation, um ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihre Sprachkompetenzen zu entwickeln. Motorische, kognitive, emotionale und soziale Lern- und Entwicklungsprozesse bedingen sich wechselseitig. Spracherwerbsprozesse müssen daher als Teil der frühkindlichen Gesamtentwicklung gefördert werden.

Inhalte:

Die Kompetenz zum Spracherwerb ist genetisch angelegt (Chomsky). Kinder können schon früh sprachliche Muster entdecken und mit Bedeutungen verbinden. Sie können den auf sie treffenden Lautstrom in lautlich zusammenhängende Einheiten unterteilen und einen systematischen Zusammenhang zwischen diesen Lauteinheiten und ihren Bedeutungen erkennen, was im Verlauf der Entwicklung auch dazu führt, dass Wörter und Wendungen differenziert werden können. Kinder erfassen, wie diese Einheiten miteinander kombiniert werden können und produzieren zusammenhängende Äußerungen. Damit einhergehend werden sprachliche Muster, in denen auch kulturelle Konventionen enthalten sind, in den unterschiedlichsten kommunikativen Kontexten erworben und erprobt.

Neben der Produktion (aktives Sprechen) ist auch die Rezeption (Sprachverständnis) zu beobachten, denn nur beide Elemente gemeinsam bilden eine voll entwickelte ganzheitliche Sprachkompetenz. Besonders beim Sprachverstehen zeigen Kinder häufig Probleme.

In den ersten Lebensjahren erfolgt der Spracherwerb intuitiv und überwiegend unbewusst. Kinder eignen sich in dieser Zeit das strukturelle Grundgerüst ihrer Umgebungssprache an. Dies gilt auch, wenn Kinder in dieser Zeit eine Zweit- oder Drittsprache erwerben. Die Aneignung der grammatischen Grundstruktur erfolgt dann analog dem Erstspracherwerb ganzheitlich und „beiläufig“ (Universalgrammatik nach Chomsky). Dem frühen Zweitsprachenlernen stehen damit jene angeborenen Erwerbsmechanismen zur Verfügung, die auch den Erstspracherwerb ermöglichen. Kinder sind fähig, ihre eigenen Lernsysteme je nach Anforderungen und Lernumfeld immer wieder zu überarbeiten.

Mehrsprachigkeit ist somit in der Entwicklung angelegt und stellt in heutiger Zeit weltweit eher die Normalität gegenüber dem einsprachigen Aufwachsen dar.

Sprachlernen ist ein komplexer Prozess, der von vielen individuellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. Die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Kinder den Prozess durchlaufen, führen zur Heterogenität des Sprachstands in einer Gruppe von Kindern gleichen Alters. Sie benötigen dafür keine explizite Belehrung oder Korrektur, sondern gute Sprachvorbilder und vielfältigen Sprachkontakt. Dies gilt es in der alltäglichen Praxis immer wieder zu üben und zu reflektieren.

Auch wenn der Spracherwerb eines Kindes sehr individuell verläuft: es gibt Richtwerte bzw. Meilensteine für eine „normale“ Sprachentwicklung. Das sprachbezogene Wissen von Fachkräften stellt somit eine wichtige Grundlage für viele Aufgaben in der pädagogischen Praxis dar. Dazu gehören:

- die jeweilige Sprachkompetenzen zu beobachten und zu dokumentieren,
- sprachförderliche Situationen im Alltag zu entdecken und zu nutzen,
- Sprachbildungsangebote zu planen,
- das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren und
- mit Eltern, Kolleg/-innen sowie im interdisziplinären Kontext in Kooperation zu gehen.

Die Begrifflichkeiten Sprachbildung⁴ und Sprachförderung⁵ sind in diesem Kontext besonders herauszuarbeiten. Ausgangspunkt für Sprachbildung und Sprachförderung ist eine vertrauensvolle und sichere Beziehung als Basis für ein dialogisches Miteinander.

Als Dialog kann eine Interaktion zwischen zwei (oder mehreren) Menschen bezeichnet werden, für die drei Kennzeichen zutreffen:

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

Der Dialog und die Gesprächsführung mit dem Kind oder einer Gruppe von Kindern ist damit die zentrale methodisch-didaktische Herausforderung für Sprachbildung und

⁴ Sprachliche Bildung begleitet den Prozess der Sprachaneignung kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium eines Kindes relevant sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Bildungsbegleitung und Sprachanregung erleben, die dem Ausbauhier sprachlich Fähigkeiten insgesamt zu Gute kommen, also jenen sprachlichen Fähigkeiten, bei denen ein besonderer Förderbedarf nicht gegeben ist. Sprachliche Bildung richtet sich an Kinder; sie führt zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz, verstanden als Fähigkeit, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden.

⁵ Mit Sprachförderung sind pädagogische Tätigkeiten der gezielten Anregung und Begleitung bei der Entwicklung einer speziellen sprachlichen Fähigkeit gemeint. Als Teil der Sprachbildung knüpft sie an die Interessen und Fähigkeiten der Kinder an und orientiert sich an den relevanten Bildungs- und Lernbereichen. Einer gezielten Sprachförderung muss die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs vorausgehen. Sprachförderung kann sich auf ein einzelnes Kind beziehen, das Schwierigkeiten mit der Bildung bestimmter Laute oder eines grammatikalischen Phänomens hat. Sie kann sich auch an Kindergruppen richten, die eine besondere Unterstützung dabei benötigen, die nächste Hürde in der sprachlichen Entwicklung zu nehmen. Förderung ist also auf spezifische sprachliche Phänomene gerichtet und wird in der Regel beendet, wenn die angestrebte Entwicklung erreicht ist.

Sprachförderung. „Feinfühligkeit“⁶ (M. Ainsworth), „Beziehungsqualität“ und „Kooperation“ (E. Pickler, W. Praschak), „somatisch-basale Dialogfähigkeiten (Mall, CH Bienstein und A. Fröhlich) sind Parameter im Spektrum des dialogischen Prinzips, die es für Kinder in den ersten Lebensjahren neben ihrer verbalen Sprachbegleitung zu fokussieren gilt. In Konzepten der basalen Kommunikation nach Fröhlich, Bienstein und Mall, aber auch im Ansatz der sensumotorischen Kooperation von Praschak, ist der kindliche Organismus mit seinen grundlegenden Kommunikationsmöglichkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Theoretische Bezüge zur Soziologie des Körpers und Leibphänomenologische Ansätze sowie Disability Studies sind zur Fundierung der Inhalte hinzuzuziehen.

Die Bereitschaft, die eigene Sprachbiografie zu reflektieren, ist wichtig für eine offene Kommunikation, denn die individuellen Sprachlernerfahrungen der Fachkraft wirken sich auf deren sprachliches Handeln mit Kindern aus. Die Qualität des Sprachgebrauchs der Fachkraft – also ihr Handeln als Sprachvorbild – ist damit ein bedeutender Erfolgsfaktor für Sprachbildung und Sprachförderung.

Besteht bei Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache Unklarheit darüber, ob ein besonderer Förderbedarf besteht, dann sollten ihre Sprachfähigkeiten systematisch und differenziert erfasst und mögliche alltagsintegrierte Förderansätze verfolgt werden. Ein Wissen um die Meilensteine der Sprachentwicklung und das Wissen darüber, wie diese beobachtet werden, ist hier grundlegend. Die Fachkraft hat hierbei die Fehleranfälligkeit von Beobachtung in den Blick und eine kritische Haltung gegenüber standardisierten Verfahren einzunehmen. Wenn es bei (mehrsprachigen) Kindern Probleme im Spracherwerb gibt, also der Spracherwerb verzögert ist oder gestört verläuft, führt dies zu Nachteilen in der Entwicklung. Hier ist es Aufgabe der Fachkräfte, die Kinder zu unterstützen und mit sprachförderlichem Input die Teilhabe am Leben und dem Alltag zu ermöglichen. Wenn sich der Sprechbeginn eines Kindes stark verzögert und Auffälligkeiten in der Sprachproduktion nicht nur im Deutschen sondern auch in weiteren Sprachen eines Kindes auftreten, so sollte dem Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung nachgegangen und Eltern beraten und gegebenenfalls zur weiteren Überprüfung an medizinisches Fachpersonal verwiesen werden.

⁶ Feinfühligkeit – ein aus der Bindungsforschung stammender Begriff von M. Ainsworth – bezeichnet die Qualität der Reaktion einer Bezugsperson eines Kindes, durch die diese Person die frühkindliche Bindung so beeinflusst, dass sich eine sichere Bindung ergibt. Feinfühligkeit zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Am Anfang steht die Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens. Die pädagogische Bezugsperson ist geistig und körperlich aufmerksam und nimmt die Äußerungen des Kindes (somatisch, mimisch, akustisch, im Verhalten ...) wahr. Sie erkennt die Bedürfnislage des Kindes unbeeinflusst von ihren eigenen Befindlichkeiten und das Kind erlebt eine „richtige“ Interpretation seiner Äußerungen. Es reagiert prompt und die pädagogische Bezugsperson hat dem Kind damit seine Wirksamkeit seines Verhaltens gezeigt.

Eine familienaktivierende Arbeit ist wesentlich für die Förderung der Kinder. So können langfristige Erfolge von Fördermaßnahmen in Tageseinrichtungen für Kinder wesentlich vom Einbezug der Eltern positiv beeinflusst werden.

Die Diagnose und Behandlung von Spracherwerbsstörungen oder Sprachbehinderungen ist die Aufgabe von medizinischem Fachpersonal und kann nicht von Pädagog/-innen geleistet werden.

LITERATUR

Teil I: Aktivität und Partizipation

- Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg 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.
- Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/Main 2000.
- Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. 5. Auflage, Frankfurt/Main 2001.
- Feuser, Georg: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten. Ein Zwischenbericht. Bremen 1984.
- Fichtner, Heinz-Lothar: Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Köln, Kronach 2007.
- Gerspach, Manfred: Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart 2006.
- Güthoff, F./Sünker, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Friedrich, Bianca. Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Kiel: Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein 2006.
- Juul, Jesper: Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg 1997.
- Klein, Lothar; Vogt, Herbert: Freinet-Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 1998.
- Klein, Lothar: Freinet-Pädagogik im Kindergarten. Freiburg 2002
- Korczak, Janusz: Kinder lieben und achten. Freiburg 1998.
- Malson, Lucien; Itard, Jean/Mannoni, Octave (Hrsg.): Die wilden Kinder. (9. Aufl.) Frankfurt/Main 1990.
- Mattner, Dieter; Gerspach; Manfred: Heilpädagogische Anthropologie. Stuttgart 1997.
- Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertagesstätten. Begleitbroschüre zum gleichnamigen Videofilm von Lorenz Müller und Thomas Plöger, Kiel 2003
- Müller, L./ Plöger, T. (2008): Die Kinderstube der Demokratie. DVD. Berlin.
- 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.

- Prengel, Annedore: Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47. München 2016.
- Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. München 1996.
- Stamer-Brandt, P. (2014): Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte: Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag. Kronach.
- Sturzbecher, D. /Großmann, H. (Hrsg.) (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München/Basel.
- Sturzbecher, D. /Großmann, H.(Hrsg.) (2003): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München/Basel.
- Voß, Reinhard (Hrsg.): Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxien von Störung und Gesundheit. 2. Bearb. Aufl., München/Basel, 1995.

Teil II: Entwicklungsbegleitung im Bereich Kommunikation, Sprache und Dialog

- Albers, Timm: „Sag mal!: Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag“ Beltz 2011.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 11. München 2016.
- Grimm, H, Weinert, S. Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 2002.
- Grimm, Hannelore: Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen 2003.
- Jampert Karin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Sens, Andrea/Leuckefeld, Kerstin/Laier, Mechthild (Hrsg.): „Kinder-Sprache stärken!: Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial“ Weimar; Berlin 2009
- König Anke/Friederich Tina (Hrsg.): „Inklusion durch sprachliche Bildung - Neue Herausforderungen im Bildungssystem“ Beltz Juventa Verlag 2014 (WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 1)
- Niedersächsisches Kultusministerium: „Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (i.d.a.F.)
- Niedersächsisches Kultusministerium: Themenportal „Sprachbildung und Interkulturelle Bildung“: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/sib>
- Praschak, Wolfgang: „Auch wenn ich nicht sprechen kann, habe ich dennoch viel zu sagen! Vorsprachliches Handeln und tonischer Dialog“ In: Forum Sprache (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.), 2/2009, S. 46–52.
- Praschak, Wolfgang: „Von der Berührung zum Dialog. Bemerkungen zur sensorischen Kooperation mit anderen Menschen, die auch schwerstbehindert

sein können“ In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AkoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation. Frankfurt a.M. 2002, S. 63-79.

- Panagiotopoulou, Argyro (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die pädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München
- Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz Bayern: Raum für Inklusion, 2022: <https://www.kurse.kita.bayern/>
- Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim 1996.
- Tracy, Rosemarie: „Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können.“ Tübingen: Francke. 2. Auflage. 2008
- Tracy, Rosemarie: „Spracherwerb im Einwanderungskontext“ In. Migration und soziale Arbeit, Beltz Juventa, Weinheim 2015, 299-305.
- Tracy, Rosemarie: „Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“ In Braches-Chyrek Rita, Röhner Charlotte, Sünker Heinz, Hopf Michaela. Handbuch frühe Kindheit, Opladen/Berlin/Toronto 2014, 185-198.

Pädagogisches Arbeiten mit Kindern mit ‚schweren Behinderungen‘**Kompetenzerwerb**

Die Teilnehmenden

- kennen die verschiedenen Versuche der begrifflichen Fassung der ‚schweren Behinderung‘, ‚Schwerstbehinderung‘, ‚schwerer Mehrfachbehinderung‘ (etc.) im Kontext der ICF-CY;
- begreifen ‚beziehungsvolle Pflege‘, emotionales Interesse, feinfühliges Responsivität und kommunikative Interaktion als Voraussetzung von Lernprozessen für alle Kinder mit schweren Behinderungen;
- wissen um die herausragende Bedeutung einer verlässlichen, feinfühliges und zugewandten Bezogenheit der Erzieherin/des Erziehers zum Kind als Voraussetzung für die kindliche Entwicklung und Teilhabe am gemeinsamen Leben;
- kennen Kommunikationshilfsmittel wie z.B. Talker, unterstützte Kommunikation, gestützte Kommunikation etc.;
- sind sensibilisiert für die Wahrnehmung, Achtung und Unterstützung von Selbstbestimmung von Kindern mit schwerer Behinderung auch in den der Pflege zugeordneten Alltagssituationen;
- ordnen den Begriff „Wohl des Kindes“ pädagogisch und pflegerisch ein und wissen um die Gefahr für das Kindeswohl in seelischer, sozialer, geistiger und körperlicher Hinsicht;
- besitzen Grundpflegekenntnisse, wenden Pflegemaßnahmen in den **Aktivitäten des Lebens** (ADLS der Gesundheits-Krankenpflege) bei Kindern mit Behinderungen an und kennen die Grenzen ihrer Profession;
- kennen die Bedeutung sensumotorischer Kooperation und sensumotorischer Erkenntnisfähigkeit von Kindern mit schweren Behinderungen als Grundlage der individuellen Persönlichkeitsentwicklung;
- kennen Befürchtungen, den Bedürfnissen des Kindes mit einem umfassenden Unterstützungsbedarf nicht gerecht werden zu können

- können Befürchtungen interdisziplinär thematisieren und ressourcen- und lösungsorientierte Sichtweisen entwickeln.
- 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);
- wissen um die Bedeutung der konkreten Erfahrung im Lebenszusammenhang für die Entwicklungsprozesse von Kindern und erkennen diese auf dem Hintergrund von Theorien;
- können ‚vom Kind aus denken‘ und Kinder mit schwerer Behinderung in konkreten Lebenszusammenhängen als Akteurinnen und Akteure ihrer Entwicklung unterstützen.

Vorbemerkung:

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 Tageseinrichtung für Kinder wendet.

Mit dem Konzept der gemeinsamen Erziehung wird ein Rahmen dafür geschaffen, dass sich jedes Kind – unabhängig von Art und Schwere der Behinderung – am Leben in der Kita beteiligen kann. Kinder mit schwerer Behinderung erhalten genau wie jedes andere Kind ein auf ihre individuellen Bedürfnisse und Ressourcen ausgerichtete Unterstützung. Dafür ist ein hohes Maß an Feinfühligkeit, Ressourcenorientierung und Vermittlungsvermögen der pädagogischen Fachkräfte von Bedeutung. Die dabei wesentlichen Aspekte sind Strukturierungsgrundlage des Bausteins.

Inhalte:

Das Konzept der gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ist durch jahrzehntelange Praxiserfahrung und wissenschaftliche Fundierung unumstritten. Ein Blick in die elementarpädagogische Praxisrealität verdeutlicht jedoch, dass Integration von Kindern mit schweren Behinderungen seltener Realität ist.

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, Bienstein), die sensumotorische

Kooperation (Praschak), die elementare Beziehung (Fornefeld), beziehungsvolle Pflege (Pikler), die konduktive Förderung (Petö) und die basale Kommunikation (Mall).

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 Akteurinnen und Akteure ihrer Entwicklung. Sie brauchen förderliche Bedingungen. Die Qualität der erlebten mitmenschlichen Beziehungen, die erlebte emotionale und soziale Sicherheit, ist ausschlaggebend für die gesamte Entwicklung in allen Bereichen. Dem kindlichen Bedürfnis nach Aktivität (Erleben, Erfahren, Erkunden) 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 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, z.B. basale, unterstützte oder gestützte Kommunikation, Talker und andere technische Hilfsmittel, müssen erhoben 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 entgegengewirkt.

Grundbedürfnisse der Kinder in den ersten Lebensjahren sind in feinfühligster Art und Weise und unter Beachtung der kindlichen Autonomie sowie seinem Recht auf Partizipation bei pflegerischen Handlungen sicher zu stellen. Dazu gehören hygienische Maßnahmen, Erhalt und Förderung der Gesundheit (Salutogenese), Nahrungsaufnahme, Verdauung, Bewegung, Ruhe und Schlaf und vieles mehr.

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 einem ausgewählten Beispiel (Angebot/Projekt) aus dem pädagogischen Alltag wird die Vorstellungskraft der Erzieher/-innen für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit schweren und ohne Behinderungen herausgefordert und ausgebildet. Ideenreichtum, Engagement und Zutrauen in die eigene Kompetenz sind Voraussetzungen, um die Realisierung einer 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 in der Tageseinrichtung.

LITERATUR

Grundlagen

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

Kommunikation

- Fröhlich, Andreas D./Simon, Angela: Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. Düsseldorf 2004.
- Kristen, Ursi: Praxis unterstützte Kommunikation. Eine Einführung. 5. Auflage, Düsseldorf 2005.
- Mall, Winfried: Basale Kommunikation - Kommunikation ohne Voraussetzungen In: Berufsverband der Heilpädagogen e.V. (Hg.): Mehr als nur reden - Heilpädagogik und Kommunikation. Bericht der Fachtagung 23.-26.11.2000 in Bad Lauterberg. Kiel (BHP-Eigenverlag) 2001.
- Pickenhain, Lothar: Basale Stimulation, Neurowissenschaftliche Grundlagen. 2. Auflage, Düsseldorf 2000.
- Wilken, Etta (Hrsg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 4. Auflage, Stuttgart 2014.

Neurowissenschaften

- Bauer, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. 10. Aufl., München u.a. 2007.
- 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.

Sensumotorische Kooperation

- Praschak, Wolfgang: Dialog in der Pflege als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung schwerbehinderter Menschen. In: Ich und Du – Dialog als Grundlage heilpädagogischen Handelns. BHP-Schriftenreihe, Band 3/2004, S. 31-47.
- 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 2001, 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 Pfleg. 6. Überarbeitete Auflage, Bern 2010.
- 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

- Janousek, Nadine: Das Konzept der Konduktiven Förderung nach András Pető. München 2010.
- Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hg.) Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung, Bd. 1, In Kooperation mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2011.
- Weber, Karin S.: Einführung in das System Konduktiver Förderung und Rehabilitation. Konzept-Praxis-Perspektiven. Dortmund 1998.

Praxis in Tageseinrichtungen für Kinder mit und ohne Behinderung**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- erkunden die Alltagssituationen einer Tageseinrichtung für Kinder mit und ohne Behinderung im Hinblick auf die den Tagesablauf bestimmenden Strukturen und Situationen;
- stellen fest, wie Pflege, Erziehung, Bildung und Betreuung in der alltäglichen Praxis der Einrichtung umgesetzt werden und wie pädagogische und therapeutische Fachkräfte ihre Arbeit koordinieren und zusammenführen;
- erfahren, wie die individuelle Unterstützung 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 Einrichtung als Heilpädagogik versus inklusiver Pädagogik verstanden wird;
- ziehen nach der Analyse der Erkundung und der Beobachtungen Schlussfolgerungen für die integrative Arbeit;
- reflektieren, inwieweit therapeutische Angebote alltagsintegriert in die Planung der pädagogischen Arbeit einbezogen werden und inwieweit 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 und reflektieren dabei ihre Rolle.

Vorbemerkung:

Mit diesem Baustein wird die pädagogische und didaktische Arbeit mit Kindern mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Dabei sind Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu Tageseinrichtungen für Kinder, in denen bislang keine Kinder mit Behinderung aufgenommen wurden, herauszuarbeiten. Von besonderer Bedeutung ist in dem Zusammenhang ein Erkundungs- und Hospitationspraktikum in einer Tageseinrichtung für Kinder mit und ohne Behinderung, das in der Weiterbildung ausgewertet wird.

Die pädagogische Arbeit mit Kindern mit Behinderung wird als Heilpädagogik bezeichnet. Manche Einrichtungen führen diesen Begriff auch in ihrem Namen (z.B. Sprachheil-kindergarten), wohingegen viele der Einrichtungen, die integrativ bzw. inklusiv arbeiten, nicht explizit als integrative Tageseinrichtung für Kinder benannt werden. Aufbauend auf die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 ist die inklusive Arbeit als Grundlage der pädagogischen Arbeit zu sehen.

Ziel der integrativen Bildung und Erziehung 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.

Inhalte:**Erkundung und Beobachtung**

Den Alltag in einer integrativen oder inklusiven Tageseinrichtung für Kinder kennen zu lernen, sind grundlegende Inhalte dieses Bausteins. Die dazu notwendigen Gesichtspunkte sind in der Weiterbildung gemeinsam zu erarbeiten.

Die Praxis der Arbeit soll durch Beobachtungsaufgaben, Befragung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung und durch Kenntnisnahme von zur Verfügung gestellten schriftlichen Materialien (z.B. Konzept; Elternbriefe/-informationen; evtl. Zeitungsberichte u.a.) erfasst werden.

Reflexion, Analyse, Konsequenzen

Im gesamten Hospitationsprozess reflektieren die Teilnehmenden ihre Haltung und ihr Selbstverständnis als heilpädagogische Fachkraft im interdisziplinären Kontext.

Sie beobachten und analysieren, wie Pflege, Erziehung und Bildung in der alltäglichen Praxis umgesetzt werden und wie pädagogische und therapeutische Fachkräfte (sofern diese in der jeweiligen Einrichtung eingesetzt sind) ihre Arbeit koordinieren und zusammenführen. Sie reflektieren, inwieweit die pädagogische Arbeit Einfluss auf therapeutische Angebote hat und therapeutische Angebote in den pädagogischen Alltag integriert werden.

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

- Auf Basis der durch die Erkundung zusammengetragenen Materialien (Beobachtungsergebnisse; Hospitationsprotokolle; Fotos; Interviewdokumentationen; schriftliche Materialien der Einrichtung (s. oben) etc.) werden die besonderen Merkmale und Arbeitsweisen in einer integrativen oder inklusiven Einrichtung erarbeitet.
- Orientierungspunkte dazu können Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Betreuungsdauer, Raumangebot und Raumausstattung, Personalschlüssel, Ausbildung des Personals etc.), strukturierende bzw. gestaltende Elemente im Tagesablauf, Grundlagen des pädagogischen Konzepts etc. sein.
- Die Kooperation von Pädagogik und Therapie stehen in engem Zusammenhang. 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.
- Die entwicklungsfördernde Handlungsplanung ist die Grundlage pädagogischer und therapeutischer Arbeit. Dieser Planung liegen sowohl anthropologische Grundannahmen zur kindlichen Entwicklung und Behinderung, als auch diagnostische Erkenntnisse zugrunde. Fragestellungen zur Analyse dieses Konzeptkomplexes können sein:
 - Wie sind Freispiel und Angebote strukturiert?
 - Wie wird die Teilhabe aller Kinder gewährleistet?
 - Wie werden Diagnosen erstellt, wie Unterstützungseinheiten geplant?
 - Wie wird die Wirksamkeit geprüft und dokumentiert?
 - Wie sind Therapien organisiert (gesonderte Einzel-/Gruppentherapie, integrative Therapie)?

- Gibt es individuelle Entwicklungspläne für jedes Kind? Wer ist für die Ausarbeitung, Durchführung und Reflexion verantwortlich?
 - Auswirkungen von Rahmenbedingungen und Tagesabläufen.
- Gleichberechtigt neben der individuellen Unterstützung 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 konnten und wie diese direkt oder indirekt unterstützt wurden.
- Die abschließende zentrale Frage ist die nach der Bedeutung der in Erfahrung gebrachten Arbeit in Einrichtungen für die angestrebte integrative Arbeit in der eigenen Einrichtung. Eine Möglichkeit zur konkreten Auseinandersetzung ist die Erstellung bzw. Erweiterung der Konzeptionen der Tageseinrichtungen für Kinder im Hinblick auf die integrative Arbeit im Kontext von inklusiven Bildungsprozessen.

LITERATUR

- Albers, Timm: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München 2011.
- Könitz, Tanja: Jedes Kind ist einzigartig. Inklusion in Tageseinrichtungen für 0- bis 3-jährige. Berlin 2012.
- Schöler, Jutta (Hrsg.): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam, Berlin 2005.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz Bayern: Raum für Inklusion, 2022: <https://www.kurse.kita.bayern/>

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

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

Teil II: Auswertung der Projektumsetzung**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- erläutern die Voraussetzungen, die sie bei der Planung und Durchführung von projektorientierten Spiel- und Lernprozessen berücksichtigen müssen,
- reflektieren ausgehend von den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern mit Behinderung die Ergebnisse der Projektdurchführung.

Inhalte:

Anhand praktischer Erfahrungen und dokumentierter Ergebnisse stellen die Teilnehmenden 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?
- 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?
- Wie wurden alle Kinder in ihren individuellen Lebenssituationen in der Analyse berücksichtigt?

Zielsetzungen:

- Lassen sich die Zielsetzungen für das Projekt aus der Analyse ableiten?
- Wurden für alle Kinder in ihren individuellen 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 Tageseinrichtung für Kinder?

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

**Pädagogik, Diagnostik und Therapie bei Kindern mit Behinderung
als interdisziplinärer Auftrag****Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- kennen die fachliche Bedeutung von Diagnostik und Therapie in Verbindung mit Beobachtung und Pädagogik;
- kennen die Bedeutung ihrer eigenen Beobachtungen und Dokumentationen als Ergänzung und Differenzierung vorliegender Diagnostik und setzen diese im Rahmen ihrer eigenen entwicklungsfördernden pädagogischen Handlungsplanung ein;
- wissen, dass klare Rollen und Zuständigkeiten des unterschiedlichen Fachpersonals und der Eltern grundlegend für das Gelingen des inklusiven Ansatzes sind;
- kennen körperliche, geistige und psychische Beeinträchtigungen, ihre Erscheinungsformen und die sie begründenden personenbezogenen und umweltbezogenen Faktoren;
- kennen Instrumente der Diagnostik und ihre Möglichkeiten zur Problem- und Entwicklungsstandfassung und beurteilen diese kritisch;
- kennen therapeutische Ansätze, beurteilen diese kritisch hinsichtlich ihrer Angemessenheit für die integrative Arbeit und nutzen die interdisziplinäre Zusammenarbeit für ihre pädagogischen Angebote;
- reflektieren und vertreten ihr professionelles Selbstverständnis mit Blick auf die pädagogische Entwicklungsbegleitung des Kindes im Rahmen interdisziplinärer Kooperation.

Vorbemerkung:

Diagnostik und Therapie stehen direkt in Verbindung mit Beobachtung und Pädagogik. Alle Bereiche sind wechselseitig miteinander verzahnt und erweitern die Perspektiven aus den jeweiligen Blickwinkeln. Wenn therapeutische Angebote für Kinder mit Behinderung durchgeführt werden, erfordert dies eine sehr gute Zusammenarbeit der Therapeut/-innen, Eltern und pädagogischen Fachkräfte. Hier sind klare Rollen und Zuständigkeiten des unterschiedlichen Fachpersonals grundlegend für das Gelingen des inklusiven Ansatzes. Das Kind mit seinem Recht auf Partizipation und Selbstbestimmung ist einzubeziehen.

Inhalte:

Kinder mit Behinderung, die in einer integrativen Tageseinrichtung für Kinder aufgenommen werden, sind damit als Kinder mit (drohender) Behinderung bereits diagnostiziert worden. Sofern Diagnosen in der Tageseinrichtung für Kinder erstellt werden (müssen), sind pädagogische Fachkräfte daran zu beteiligen.

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

- Sinnesschädigungen (Sehschädigungen/Blindheit; Hörschädigungen/ Taubheit)
- Hydrocephalus
- Entwicklungsverzögerungen ohne erkennbare Ursachen
- Spastik/infantile Zerebralparese (Hemiplegie; Diplegie; Tetraplegie, Paraplegie; Bilaterale Hemiplegie; Monoplegie; Triplegie)
- Athetose
- Spina bifida
- 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)
- Autismusspektrumsstörung
(Weitere Schädigungs- und Beeinträchtigungsformen, die aus der Praxis der Teilnehmenden bekannt sind, können einbezogen werden; vgl. dazu auch die Klassifikation in der „Verordnung nach § 60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (Eingliederungshilfe-Verordnung)“).

Für eine entwicklungsfördernde pädagogische Handlungsplanung sind für das interdisziplinäre Team (bestehend aus Pädagogen/-innen, anderen Fachkräften und Therapeuten/-innen) grundlegende Kenntnisse in den Bereichen Diagnostik, pädagogische Handlungsplanung und Therapie erforderlich. Neben dem grundlegenden Interesse an einer integrativen Arbeit sollte gleichzeitig die Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation und zur Auseinandersetzung mit den jeweiligen fachspezifischen Arbeitstechniken gegeben sein.

Anliegen dieses Bausteins ist, die Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit in der entwicklungsfördernden pädagogischen Handlungsplanung in Tageseinrichtungen für Kinder aufzuzeigen. Das Wissen um ergänzende therapeutische Maßnahmen ist für pädagogische Fachkräfte erforderlich, um diese im Einzelfall in die eigene Handlungsplanung einzubeziehen. Therapeutische Maßnahmen sind mit dem Ziel der alltagsintegrierten Vermittlung im jeweiligen pädagogischen Handlungskontext einzubinden. Dabei ist die eigene pädagogische Handlungskompetenz herauszuarbeiten und das professionelle Selbstverständnis mit Blick auf die pädagogische Entwicklungsbegleitung des Kindes im interdisziplinären Gefüge zu reflektieren und zu vertreten.

So 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 Bedürfnisse und Notwendigkeiten in der Begleitung der Kinder mit Behinderung zu vernachlässigen. Das schließt in besonderen Fällen eine Einzeltherapie nicht aus.

Dazu werden im Rahmen dieses Bausteins unterschiedliche therapeutische Ansätze vorgestellt, ihre Angemessenheit für die integrative Arbeit überprüft und hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit der pädagogischen Konzeption der Einrichtung hinterfragt.

Mit dem eigenen Wissen um kindliche Entwicklung und Entwicklungsbeeinträchtigungen sind diese dann mit Blick auf die eigene pädagogische Handlungsplanung kritisch zu beurteilen. Schlussfolgernd soll herausgearbeitet werden, wie pädagogische Angebote gestaltet werden können, die die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des jeweiligen Kindes im Rahmen gruppodynamischer Prozesse und der Teilhabe am alltäglichen Geschehen ermöglichen, ohne in die Rolle der Ko-Therapeutin / des Ko-Therapeuten zu fallen.

LITERATUR

- Brockmann, K./Karch, D.: Zerebralpareesen. In Schlack, H. G.; Thyen, U. & von Kries, R. (Hrsg.), Sozialpädiatrie (S. 260-273). Heidelberg 2009.
- 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. Stuttgart, 2010.
- Fröhlich, Andreas/Haupt, Ursula: Leitfaden zur Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Eine praktische Anleitung zur pädagogisch-therapeutischen Einschätzung. Dortmund 2004.
- Kokemoor, Klaus: Autismus neu verstehen: Begegnung mit einer anderen Kultur. Munderfing 2016.
- Perleth, Christoph: Grundlagen der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Leonhardt, Annette/Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim 2003, S. 166-190.
- Ritter, Gisela/Welling, Alfons: Die 10 Prinzipien des Bobath-Konzepts in der Kinder-Therapie. Stuttgart 2008.
- Schlack, Hans: Interventionsweisen der Frühförderung und ihre Wirksamkeit. Kita-Fachtexte 2011.
- Steding-Albrecht, Ute (Hrsg.): Das Bobath-Konzept im Alltag des Kindes. Stuttgart 2003.

Die Tageseinrichtung für Kinder als Bildungs- und Erfahrungsraum**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- wissen um die Bedeutung der Kindertageseinrichtungen als wichtigen Bildungs- und Erfahrungsraum und entwickeln Raumkonzepte unter besonderer Berücksichtigung der Belange von Kindern mit Behinderung;
- kennen die unterschiedlichen Wirkungen von Freispiel und Angeboten hinsichtlich der individuellen Fördermöglichkeiten und des Aufbaus von sozialen Beziehungen;
- wissen, dass von der Raumgestaltung und Ausstattung eines Raumes („vorbereitete Umgebung“) Impulse für Aktivitäten (Aufforderungscharakter) ausgehen.

Vorbemerkung:

Die Kindertagesstätte ist ein Bildungs- 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.

Inhalte:

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 sollten durch Angebote von Tageseinrichtungen für Kinder ergänzt und erweitert werden.

Die Aufgabe der Erweiterung („Lebenswelterweiterung“) müssen öffentliche Institutionen für Pflege, Bildung, Erziehung und Betreuung übernehmen. Die Tageseinrichtung für Kinder hat hier einen gesellschaftlichen (und auch gesetzlich festgeschriebenen) Auftrag, der über die Dienstleistung für die betroffenen Eltern deutlich hinausgeht.

Konzepte für Tageseinrichtungen für Kinder müssen diesen gesellschaftlichen Auftrag widerspiegeln und am aktuellen Stand der pädagogischen Erkenntnisse orientiert sein. Dabei ist die Frage nach dem „Raum als dritter 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. Eine Didaktik des Raums als Bildungsraum muss den Perspektiven aller Kinder Rechnung tragen.

Der Erfahrungsraum „Tageseinrichtung für Kinder“ bezieht sich auf die Räume und deren Ausstattung, das Außengelände und die durch Exkursionen erreichbaren Lernräume (Stadt-/Ortsteil; „Öffnung nach außen“). Die natürliche, soziale, kulturelle und technische Umwelt enthält Wissensgebiete und Erkenntnisfelder, die durch unmittelbare Begegnung und darin zu entfaltende Aktivitäten von außerordentlicher Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung sind.

Klare Strukturen, leichte Erreichbarkeit der Spielmaterialien, Bewegungsfreiräume und –anreize sowie der freie Blick auf die Erzieherinnen und Erzieher (Sicherheit) und Möglichkeiten des selbständigen und selbsttätigen Handelns sind Grundlagen der Raumgestaltung für alle Kinder. So ist die Partizipation z.B. beim Wickeln oder dem gemeinsamen Essen immer auch räumlich zu gestalten. Sicherheit, Vermeidung von Reizüberflutung, Geborgenheit und Explorationsmöglichkeit, die in allen Sinnesbereichen den Entwicklungsständen der Kinder angepasst werden, sind wesentliche Inhalte der Raumgestaltung.

Die Teilnehmenden sind in ihrer Praxis der integrativen Erziehung und Bildung in der Tageseinrichtung für Kinder gefordert, Erfahrungs- und damit Entwicklungsräume für Kinder zu gestalten und für die Angebotsplanung analysierend und strukturierend zu bedenken. In der Weiterbildung 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 Kinder ohne Behinderung. Die Teilnehmenden analysieren dazu auch ihre Rolle als pädagogische Fachkräfte. Räume sollten die vorhandene Vielfalt widerspiegeln (Bilder, Material, Medien).

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.
- Bendt, Ute/Erlar, Claudia: Sinnvolle Raumgestaltung in Kita und Krippe. Mühlheim 2010.
- Flitner, Andreas: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. 4. Auflage, München 2011.
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim: Raumgestaltung in der Kita (kindergarten heute. praxis kompakt) 8. September 2015.
- Hermann, Gisela (Hrsg.)/Wunschel, Gerda (Hrsg.): Erfahrungsraum Kita: Anregende Orte für Kinder, Eltern und Erzieherinnen (Hundert Welten entdeckt das Kind). Weinheim 2002.
- Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart 2009.
- Wilk, Matthias/Jasmund, Christina: Kita-Räume pädagogisch gestalten: Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim 2015.

Zusammenarbeit mit Eltern, Familien und Institutionen**Kompetenzerwerb:**

Die Teilnehmenden

- stimmen (vorurteilsbewusst, respektvoll und im Dialog) die gemeinsame Erziehungsverantwortung – insbesondere bei der Eingewöhnung – ab;
- wissen, 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 muss;
- kennen Aussagen zur Salutogenese, Kohärenz und Resilienz und können diese in eine Gesamtschau der Familiensituation übertragen;
- wissen, wie Formen, Inhalte und Methoden der Zusammenarbeit in einer *integrativen* Tageseinrichtung für Kinder unter Einbeziehung aller Eltern gestaltet werden können;
- erörtern, welche Informationen und Dokumentationen (Portfolios, Lerngeschichten usw.) in der Kooperation mit Eltern in den individuellen Entwicklungsgesprächen hilfreich sind;
- beschreiben Formen und Inhalte der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Fachdiensten und Institutionen (Frühförderung, Ärzte, Therapeuten, Schule) in Bezug auf Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Unterstützung und Fortführung von Integration;
- wenden ihre Kenntnisse und Kompetenzen in der Gesprächsführung an;
- kennen die Bedeutung von institutionellen Übergängen und können diese pädagogisch gestalten.

Vorbemerkung:

Jede Familie ist erste und wichtigste Sozialisierungs- und Bildungsinstanz (als Familie wird die Form des Zusammenlebens von mindestens einem Erwachsenen und einem Kind bezeichnet). Die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern in den ersten Lebensjahren muss die Beziehungskontinuität für das Kind besonders im Blick haben.

Inhalte:**Zusammenarbeit mit Eltern und Familien**

Eine Familie ermöglicht erste Erfahrungen von liebevollen Beziehungen und Vertrauen. Sie ist Ort der Erziehung und moralischen Entwicklung, Ort religiöser Formung und Stärkung individueller Motivationen. Sie ist ein soziales Netzwerk, in dem Eingebundensein und soziale Kontrolle ebenso erlebt werden können, wie auch Freiheit und individuelle Entfaltung. Familie ist auch 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 Kindes mit Behinderung gleichzeitig die Familie eine Sonderrolle bekommt. Die Situation von Familien mit Kindern mit Behinderungen kann insofern eine „besondere“ sein, weil „Behindert-Sein“ immer noch mit gesellschaftlichen Isolierungsprozessen verbunden ist. Die Geburt eines Kindes mit Behinderung kann für seine Angehörigen 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 oft diese Maßnahmen beantragt, Gutachter/-innen aufgesucht und mit verschiedenen Kostenträger/-innen über Finanzierungen verhandelt werden. Somit können Eltern und Geschwister ebenfalls Behinderung erleben. Aber, und das ist bei der Einschätzung der Situation bedeutsam: auch die Geburt eines Kindes ohne Behinderung bringt in der Regel Einschränkungen mit sich.

Was in einer Familie zum Lebensglück gehört, wird individuell empfunden und kann nicht pauschal festgelegt werden.

Durch die persönliche Nähe und das Vertrauen zwischen pädagogischen Fachkräften und Familienangehörigen ergeben sich gegenseitige Einblicke in die individuellen Vorstellungen von einem glücklichen und sinnerfüllten Leben – erst dann sind Gespräche über Verletzungen und Grenzen, Ressourcen und erhofften Unterstützungsbedarf möglich.

Während Fachleute bei der Einschätzung der psychosozialen Situation von Familien mit Kindern mit Behinderung lange Zeit davon ausgegangen sind, dass die Geburt ihres 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. Diese 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.

Fachkräfte mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation werden in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Behinderungen auch als Fachkräfte für Beratung zu Therapiefragen, medizinische Behandlungsmöglichkeiten etc. für elterliche Entscheidungen angefragt. Klarheit über die eigene Fachlichkeit und die Kompetenz anderer Fachdisziplinen müssen bei den Fachkräften mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation bestehen. Sie vermitteln in das örtliche Hilfe- und Behandlungssystem für alle Kinder.

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 Behinderung leicht zum Objekt. Lernen und Entwicklung werden aber vom Subjekt, also vom Kind selbst initiiert und gesteuert. Für die integrativen Angebote in der Tageseinrichtung für Kinder 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 Tageseinrichtung für Kinder 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 Tageseinrichtung für Kinder darüber klar wird, welche Interessen hinter den Einwirkungen der unterschiedlichen Professionen auf das Kind mit Behinderung stehen.

Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen einer Tageseinrichtung für Kinder 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 Tageseinrichtungen für Kinder mit aufzubauenden Verbundsystemen zu kommen, in die das Kind und die integrative Tageseinrichtung für Kinder 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 Tageseinrichtung für Kinder benötigen und wo sie zu bekommen ist, wie eine möglicherweise aufzubauende Kooperation gesehen wird und gestaltet werden kann.

LITERATUR

Zusammenarbeit mit Familien

- Bertelsmann-Stiftung/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh 2008.
- Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin 2013.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin 2012.
- Eckert, Andreas: Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. Hamburg 2012.
- Niedecken, Dietmut: Namenlos. Geistig behinderte verstehen. 4. Auflage, Weinheim, Basel 2003.
- Papousek, Mechthild/Schieche, Michael/Wurmser, Harald (Hrsg): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Bern 2004.
- Retzlaff, Rüdiger: Familien-Stärken. Behinderung, Resilienz und systemische Therapie. Stuttgart 2010
- Richter-Kornweitz, Antje/Weiß, Hans, Armut, Gesundheit und Behinderung im frühen Kindesalter, WiFF Expertisen Nr. 42, 2014.
- Thimm, Walter/Wachtel, Grit: Familien mit behinderten Kindern. München 2002.
- Weiß, Hans: Frühförderung und Familien in Armutslagen. München 2000.
- Ziemer, Kerstin: Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen. Göttingen 2013.

Kooperationen und interdisziplinäre Zusammenarbeit

- Besemer, Christoph: Mediation. Die Kunst der Vermittlung in Konflikten. Baden 2016.
- Bischof, Anita/Bischof, Klaus: Besprechungen: Effektiv und effizient. 2. Auflage, Freiburg 2002.
- Gahleitner, Silke B./Homfeld, Hans Gümther (Hrsg): Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. Weinheim und Basel 2012.
- Heintel, Peter/Krainz, Ewald: Projektmanagement. Hierarchiekrisis, Systemabwehr, Komplexitätsbewältigung. 6. Auflage, Wiesbaden 2015.
- Hüther, Gerald: Kommunale Intelligenz. Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg 2013.

- Langmaack, Barbara: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. 5. Auflage, Weinheim und Basel 2011.
- Orban, Rainer/Wiegel, Gabi: Ein Pfirsich ist ein Apfel mit Teppich drauf. Systemisch arbeiten im Kindergarten. Heidelberg 2015.
- Ott, Brigitte/Käsgen, Rainer/Ott-Hackmann, Harald/Hinrichsen, Sven: Die systemische Kita. Das Konzept und seine Umsetzung. Jena 2007.
- Pesch, Ludger: Moderation und Gesprächsführung. Wie Kindergärten TOP werden (Team und Organisationsentwicklung praktisch). Weinheim und Basel 2001.
- Schulz von Thun, Friedemann/Ruppel, Johannes/Stratmann, Roswitha: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. 2. Auflage, Reinbek 2003.

5. PRÜFUNGSMODALITÄTEN

Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusiver Bildungsprozesse

gem. §§ 16 bis 20 der Verordnung zur Durchführung des Niedersächsischen Gesetzes über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (DVO-NKiTaG) in Verbindung mit § 9 Abs. 2 S.1 Nr. 6 und 7 des Niedersächsischen Gesetz über Kindertagesstätten und Kindertagespflege (NKiTaG)

- Prüfungsordnung-

§ 1

Ziel der Prüfung

Durch die Prüfung wird festgestellt, dass die oder der zu Prüfende die Befähigung als Fachkraft gem. §§ 17 und 18 der DVO NKiTaG in Verbindung mit § 9 Abs. 2 S. 1 Nr. 6 und 7 NKiTaG besitzt.

§ 2

Zulassungsvoraussetzung

Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung ist die regelmäßige Teilnahme sowie der Nachweis der erbrachten Leistungsanforderungen an dem Lehrgang „Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusiver Bildungsprozesse“. Grundlage des Lehrgangs ist die zuletzt vom Niedersächsischen Kultusministerium veröffentlichte Fassung des Rahmenplanes.

§ 3

Prüfungsinhalte

1. Die Prüfung erstreckt sich auf ein Thema aus den Bausteinen 1 - 14 des o. g. Lehrgangs.
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. Lehrgangs. Die Arbeit dokumentiert und reflektiert z.B. eine Befragung, ein Projekt, einen Fall oder eine Praxisevaluation unter Verwendung der relevanten Fachliteratur.
Das Thema der Hausarbeit, die mindestens zehn 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 zwei Lehrgangsteilnehmenden angefertigt werden. Die jeweilige Leistung ist hierbei kenntlich zu machen.

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 für die Dauer von zwei Jahren vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. archiviert.

§ 4

Bewertung der Prüfungsleistungen

1. Die Prüfungsleistungen werden mit „Bestanden“ oder „Nicht bestanden“ bewertet.
2. Die Hausarbeit und die mündliche Prüfung werden als Gesamtprüfungsleistung bewertet. Der Prüfungsausschuss trifft diese Entscheidung als Mehrheitsentscheidung. Bei Stimmgleichheit entscheidet der/die Vorsitzende.
3. Die Hausarbeit wird von zwei Korrektoren/-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.

Die Gesamtprüfung kann bei „Nicht bestanden“ einmal wiederholt werden.

§ 5

Prüfungsausschuss

1. Es besteht ein überörtlicher Prüfungsausschuss. Ihm gehören an:
 - Eine durch das Nds. Kultusministerium benannte Vertretung aus Forschung und Wissenschaft sowie benannte Trägervertreter/-innen 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 den Prüfungsvorsitz übernimmt. In Absprache mit dem Landesverband der VHS sind Ausnahmeregelungen möglich.
 - Zwei Dozent/-innen des jeweiligen Lehrgangs
 - Eine Vertretung des örtlichen Bildungsträgers kann – ohne Stimmrecht – an der Prüfung teilnehmen.
3. Eine/-r der örtlichen Dozenten/-innen ist Erstkorrektor/-in, ein Mitglied des überörtlichen Prüfungsausschusses ist Zweitkorrektor/-in der schriftlichen Hausarbeit.

Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusiver Bildungsprozesse

- Durchführung der Prüfung -

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

Der Bildungsträger legt den Termin der Prüfung in Abstimmung mit dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. fest.

3. Anmeldung

Die Teilnehmenden der Prüfung müssen dem Landesverband **spätestens 7 Wochen vor der mündlichen Prüfung** vom Bildungsträger mit Angabe von Anschrift, Geburtsdatum, Berufsabschluss und dem Thema der schriftlichen Hausarbeit formlos gemeldet werden. Angaben zur Lehrgangskonzeption sowie Studentafel und Lehrplan sind dem örtlichen Prüfungsausschuss zur Verfügung zu stellen, um auf dieser Grundlage die mündliche Prüfung vorbereiten zu können.

4. Zulassungsbedingungen

Der Bildungsträger überprüft die regelmäßige Teilnahme sowie die erfolgreich erbrachten Leistungsnachweise 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 Lehrgangsführung/ mit der/den jeweiligen Dozenten/-innen des Lehrgangs vereinbart. Sie begleiten deren Anfertigung und nehmen die Erstkorrektur vor.

Die schriftlichen Arbeiten sind in zweifacher gedruckter Ausfertigung sowie als PDF-Datei **spätestens 6 Wochen vor der mündlichen Prüfung** bei der durchführenden Einrichtung einzureichen. Diese leitet die Arbeiten an die entsprechende Dozentin oder den Dozenten des Lehrgangs zur Erstkorrektur weiter. Den erstkorrigierten Arbeiten ist ein Vermerk beizulegen, in dem die/der Erstkorrektor/-in 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 ist hierüber entsprechend zu informieren.

5.2 Mündliche Prüfung

An der mündlichen Prüfung nehmen zwei Vertreter/-innen des überörtlichen Prüfungsausschusses sowie zwei Dozenten/-innen des Lehrgangs teil, wovon eine die/der Erstkorrektor/-in sein soll.

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

Als Gast kann ein/-e Vertreter/-in des Niedersächsischen Kultusministeriums teilnehmen.

5.3 Zertifikate

Unmittelbar nach Beendigung der Prüfung werden die Zertifikate ausgehändigt.

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. (Das Thema der schriftlichen Hausarbeit ist in Abstimmung mit dem Prüfungsausschuss neu zu wählen.) In diesem Fall kann über den Landesverband 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., Bödekerstr. 16, 30161 Hannover, Tel.: (05 11 – 300330-50), zu führen.

Integrative Erziehung und Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder im Kontext inklusiver Bildungsprozesse

Prüfungsmeldung (erfolgt formlos)

(muss **spätestens sieben Wochen** vor dem gewünschten Prüfungstermin dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. mitgeteilt werden)
Punkt 3 der Durchführungsbestimmungen⁷

Termin Kolloquium:

Termin Abgabe der Teilnehmer/-innendaten 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 Durchführungsbestimmungen⁸

Versand Schriftliche Hausarbeiten mit Erstkorrektur an externe Prüfer des LV

(**spätestens vier Wochen** vor Kolloquium):
Punkt 5.1, 3. Absatz der Durchführungsbestimmungen⁹

⁷ Die Teilnehmenden der Prüfung müssen **spätestens 7 Wochen vor der mündlichen Prüfung** von der durchführenden Einrichtung mit Angabe von Anschrift, Geburtsdatum und Berufsabschluss dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.– 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, Studentafel und Lehrplan einzureichen.

⁸ Die schriftlichen Arbeiten sind in zweifacher Ausfertigung **spätestens 6 Wochen vor der mündlichen Prüfung** bei der durchführenden Einrichtung einzureichen. Diese leitet die Arbeiten an die entsprechende Dozentin oder den Dozenten des Lehrgangs zur Erstkorrektur weiter. Den erstkorrigierten Arbeiten ist ein Vermerk beizulegen, in dem die/der Erstkorrektor/-in die Durchsicht bestätigt, zum Inhalt und zur Gestaltung der Arbeit Stellung nimmt und eine Bewertung des schriftlichen Teils der Prüfung mit „bestanden“ oder „nicht bestanden“ angibt.

⁹ Diese erstkorrigierten Arbeiten sind **spätestens 4 Wochen vor der mündlichen Prüfung** über die durchführende Einrichtung der/ dem Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zur Zweitkorrektur vorzulegen. Der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.- vhsConcept - ist hierüber entsprechend zu informieren.

Impressum:

Herausgeber:

Niedersächsisches Kultusministerium
Hans-Böckler-Allee 5
30173 Hannover

Download unter:

 ieb.bip-nds.de

Redaktionell überarbeitete Fassung August 2023