

# **Pädagogische Konzeption für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in den Kindergärten der Gemeinde Stuhr**

vorgelegt von Detlev Gellert

## **1. Tätigkeitstheorie - und ihre Auswirkungen auf die integrative Kindergartenpraxis**

## **2. Anforderungen an den Kindergarten heute - Fragen aus den Erfahrungen der integrativen Praxis**

2.1 Veränderungen der Lebenswelt

2.2 Kindergarten und Bewegungsmöglichkeiten

2.3 Kommunikation

2.4 Wahrnehmung

2.5 Differenzierung des Angebotes

## **3. Projektbezogene Arbeit und Planung**

3.1 Wo steht das einzelne Kind? - Tätigkeitsstrukturanalyse

3.2 Welche unterschiedlichen Qualitäten und welche Logik hat das Thema? - Gegenstandsstrukturanalyse

3.3 Was machen wir mit welchem Ziel? - Handlungsstrukturanalyse

## **4. Die Bedeutung einiger Strukturen des Tagesablaufs**

4.1 Morgenkreis

4.2 Frühstückssituation

4.3 Freispiel, gemeinsame Tätigkeit und individuelle Förderung

4.4 Mittags- oder Abschlußkreis

## **5. Therapie und Pädagogik**

Ein Regelkindergarten, der behinderte Kinder aufnehmen möchte, muss nicht nur überdenken, ob er in der Lage ist, seine personellen und materiellen Bedingungen angemessen zu verändern. Erforderlich ist auch eine Überprüfung vorhandener pädagogischer Konzepte und deren Neufassung oder Überarbeitung. In den Regelkindergärten in Niedersachsen wird vielfach der „situationsorientierte Ansatz“ als konzeptionelle Grundlage ausgewiesen. Dieser Ansatz, der das pädagogische Angebot von den objektiven (beobachteten) und subjektiven (geäußerten) Bedürfnissen des Kindes her plant, ist leider oft als eine Art „Spontan-Pädagogik“ mißverstanden worden, die nur auf situative Effekte gerichtet ist. Sein eigentliches Anliegen, Lebenssituationen zu thematisieren und in Projekten aufzuarbeiten, wurde häufig verkannt

Dieser Ansatz ist konzeptionell auf den Regelbereich gerichtet und wird von der Hoffnung genährt, dass jedes Kind in der Lage sei, sich aus einem vorwiegend kognitiv ausgerichteten Angebot das für sich Passende herauszusuchen. Angesichts der mittlerweile im Regelbereich vorhandenen sehr unterschiedlichen Entwicklungsstände und -bedürfnisse der Kinder ist das Analyseinstrumentarium dieses Ansatzes allerdings viel zu grob. So ist es offensichtlich, dass er vor den förderdiagnostischen, förderdidaktischen und methodischen Anforderungen gemeinsamer Erziehung versagen muss, wenn er nicht in diesem Bereich erweitert und modifiziert wird.

Ein angemessenes pädagogisches Konzept für Integrationsgruppen muss die Grundlage dafür bieten, dass der Kindergarten seinen Bildungsauftrag gegenüber allen Kindern, die ihn besuchen, erfüllen kann. Ein möglicher theoretischer Hintergrund hierfür ist die „Tätigkeitstheorie“ und die Allgemeine Pädagogik, wie sie in Forschung und Lehre u. a. am Studiengang Behindertenpädagogik der Universität Bremen (Feuser, Jantzen u.a.) vertreten wird. Fortbildung, Fachberatung und konzeptionelle Arbeit in den Kindergärten der Gemeinde Stuhr wurden auf der Basis dieser Theorie betrieben. In der Gestaltung der pädagogischen Praxis hat sich dieser Theorierahmen als wissenschaftlich fundiert und den Erfordernissen entsprechend flexibel genug erwiesen.

Ausgangspunkt dieser Theorie ist die Annahme, dass der einzelne Mensch sich auf der Grundlage seiner biologischen Entwicklungsmöglichkeit zum Menschen, lebensgeschichtlich nur im Rahmen sozialer Beziehungen und nur durch Selbsttätigkeit auf psychischer und praktischer Ebene entwickeln kann. Dabei ist anzunehmen, dass die praktische Auseinandersetzung mit den Gegenständen und sozialen Beziehungen der Umwelt - die praktische Tätigkeit also - die Voraussetzung für die Entwicklung entsprechender psychischer Strukturen ist. Diese bilden wiederum die Handlungsgrundlage für weitere praktische Tätigkeiten in der sozialen Umwelt usw. fort. Man spricht hier von einem dialektischen Verhältnis von psychischer und praktischer Tätigkeit.<sup>1)</sup>

Dieser Prozeß, der als individueller Aneignungsprozeß des sozialen und kulturellen Erbes der Menschheit bezeichnet wird, kann durch unterschiedliche Bedingungen gestört werden. Sind diese Bedingungen so massiv, dass sie den Aneignungsprozeß behindern, verzögern oder einschränken, so werden sie als „isolierende Bedingungen“ bezeichnet. Solche Bedingungen können resultieren aus Erkrankungen, Stoff-

wechselstörungen, organischen Defekten, lern- und tiefenpsychologisch ungünstigen Entwicklungsbedingungen sowie durch Aussonderung und Segregation im Erziehungs- und Bildungssystem, Stigmatisierung u. ä.

Von L. S. Wygotski, einem der Begründer der Tätigkeitstheorie, stammt folgender Satz: „Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes sind nicht biologischer, sondern sozialer Natur.“

Dieser Satz faßt die soziale Genese von Behinderung als Prozeß der Entwicklung von Tätigkeit und Persönlichkeit unter isolierenden Bedingungen zusammen und macht auch die Aufhebbarkeit der psychologischen Resultate dieses Prozesses im Rahmen der sozialen Beziehungen deutlich

Wenn nun durch die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder die soziale Isolation von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufgehoben werden kann, so muss sich die Pädagogik für diesen Erziehungs- und Bildungsbereich befeißigen, Bedingungen zu schaffen, so dass „alle Kinder

- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- mit den für sie notwendigen Hilfen
- in Kooperation miteinander
- an einem gemeinsamen Lerngegenstand spielen und lernen können.“ (Feuser)

Hieraus ergeben sich die folgenden Grundaussagen für eine integrative Arbeit im Kindergarten.

- Die Segregation und damit verbundene soziale Isolation von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kann durch Integration aufgehoben werden
- Für einzelne oder alle Kinder müssen inadäquate Aneignungs- und Vergegenständlichungsbedingungen durch die Pädagogik in der integrativen Gruppe aufgehoben werden, d.h. die angewandte Pädagogik muss dem Entwicklungsniveau eines jeden einzelnen Kindes Rechnung tragen, um lern- und entwicklungspsychologisch Isolation innerhalb von Integration zu vermeiden
- Auf eine für alle Kinder entwicklungsgerechte Darbietung der unterschiedlichen Qualitäten und Dimensionen eines gemeinsamen Spiel- und Lerngegenstandes (als Teil des sozial-kulturellen Erbes) kann im Rahmen dieser Pädagogik ebenso wenig verzichtet werden, wie auf den Raum und die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit mit diesem Gegenstand
- Wesentliches Mittel zur Vermeidung von sozialer Isolation in der Kindergarten-gruppe ist die Verwirklichung von Kooperation in der gemeinsamen Tätigkeit. Bezogen auf den pädagogischen Rahmen meint Kooperation zwischen Kindern oder zwischen Erwachsenen und Kind, die gemeinsame zielgerichtete Tätigkeit bei der Erstellung eines gegenständlichen oder sozialen Produktes. Kooperation in Kindergruppen ist weder selbstverständlich, noch entwickelt sie sich im Selbstlauf. Von daher ist sie nicht nur Mittel sondern auch immer wieder Ziel pädagogischen Handelns. Sie benötigt Formen und Anlässe, innerhalb derer sie sich realisieren kann
- Um sich in der Umwelt orientieren zu können und aus ihr angemessene Bedeutungen der Gegenstände aneignen zu können, ist die Selbsttätigkeit mit dem (sozialen) Gegenstand erforderlich. Je differenzierter und vielschichtiger die Tätig-

keitsmöglichkeiten in allen Bereichen (Wahrnehmung, Erkundung, Handhabung, Anwendung in Spiel- und Arbeitsprozessen) sind, desto reichhaltiger wird auch die vom Kind angeeignete Bedeutung des Gegenstandes sein. Eine allseitige Erfassung des Gegenstandes - wie sie auch die Reggio-Pädagogik betreibt - unter den Aspekten von Wahrnehmung, Orientierung, Handlung und Kommunikation, ist gerade in der integrativen Praxis notwendig

- Ungefähr zu Beginn des Kindergartenalters datieren die Vertreter der Tätigkeits-  
theorie den Beginn der „dominierenden Tätigkeit des Spiels“<sup>2)</sup>. Mit Erreichen dieses Tätigkeits- und Abbildniveaus ist es dem Kind erstmals möglich, soziale Gegenstände, Werkzeuge und Tätigkeiten gedanklich ins Verhältnis zueinander zu setzen und ein zu erstellen des Produkt im Hinblick auf die Befriedigung eigener oder sozialer Bedürfnisse aus diesem Verhältnis heraus zu antizipieren. Diese psychische und umgesetzt praktische Struktur der Tätigkeit wird entsprechend der in ihr enthaltenen Elemente des einfachen Arbeitsprozesses als „Tätigkeit mit der Struktur von Arbeit“ bezeichnet. Dient das Spiel mit seiner charakteristischen Struktur „die Realität im Abbilden umzubilden“<sup>3)</sup> im Aneignungsprozeß des sozial-kulturellen Erbes vor allem der Erfassung und Modellierung von Sinnzusammenhängen der Welt, so dient die Tätigkeit mit der Struktur von Arbeit im Sinne der Herstellung eines antizipierten und sozial wichtigen Produktes der Aneignung und Vergrößerung der Summe sozialer Bedeutungen. Daher muss eine integrative allgemeine Pädagogik sich der Notwendigkeit der Anregung und Förderung beider Tätigkeitsstrukturen Kindergartenalltag bewußt sein

## **2. Anforderungen an den Kindergarten heute - Fragen aus den Erfahrungen der integrativen Arbeit**

### **2.1 Veränderung der Lebenswelt**

Die Lebenswelt der Kinder hat sich in den letzten 20 bis 30 Jahren im Zuge allgemeiner gesellschaftlicher und ökologischer Veränderungen einschneidend gewandelt. Ich denke hier vor allem an die Zunahme des Straßenverkehrs, die Bebauung und Versiegelung freier Flächen die Steigerung gesellschaftlicher Leistungsanforderungen an Kindheit, die Veränderung familiärer Strukturen, die gesellschaftliche Zunahme von Wohnungsnot und Arbeitslosigkeit sowie eine immer weiter zunehmende Technisierung des Alltags der Kinder. Gerade in den letzten 10 Jahren haben sich diese Tendenzen noch deutlich beschleunigt. Vielfach wird eine Zunahme von motorischen Störungen, Sprachstörungen und Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen oder Verhaltensstörungen bei Kindern beklagt. Hierbei wird oft übersehen, dass in den meisten Fällen nicht medizinisch funktionelle Störungen des Kindes vorliegen, sondern die Lebensrealität und auch die Kindergartenrealität diese Kinder erst als gestört erscheinen läßt. Macht dies nicht eine differenzierte Beschäftigung mit den Bereichen Bewegung, Kommunikation und Wahrnehmung sowie Differenzierung des Angebots für den Kindergarten notwendig?

### **2.2 Kindergarten und Bewegungsmöglichkeiten**

Der traditionelle Kindergarten verfolgte das Konzept des sogenannten „Sitzkindergartens“. In ihm sollte die kindliche Tätigkeit vor allem im Gruppenraum in Funktions-ecken oder an Tischen stattfinden. Viele Angebotsplanungen in einem solchen Kon-

zept laufen als Planung vorwiegend feinmotorisch orientierter Bastel-, Zeichen- und Malaktivitäten. Als Folge hiervon werden häufig Kinder mit stärkerem Bewegungsdrang reglementiert und in ihren Bewegungen eingeschränkt.

Nach meiner Auffassung muss sich der Kindergarten heute der tendenziellen Verringerung kindlicher Bewegungsmöglichkeiten im gesellschaftlichen Raum durch eine Überprüfung und Verbesserung des Bewegungsangebotes und der Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder in der Einrichtung stellen, und nicht nur die Bewegungsstörungen der Kinder beklagen.

### **2.3 Kommunikation**

Im familiären Bereich werden viele Bereiche früher selbstverständlicher Kommunikation mit Kindern durch elektronische Medien ersetzt:

Statt Geschichten aus Büchern vorgelesen zu bekommen, bekommen Kinder frühzeitig einen Kassettenrecorder und diverse Geschichten- und Märchencassetten. In vielen Familien regelt das Fernsehen einschließlich des Videorecorders Form, Inhalt und Zeitpunkt der gemeinsamen Kommunikation, bisweilen bestimmt es sogar wesentliche Teile des Tagesablaufes der Familie. Computer- und Videospiele für Kinder im Vorschulalter schränken die Kommunikation zwischen Menschen auf eine Kommunikation Menschen - Maschine ein. Der Kindergarten muss sich angesichts dieser Entwicklungen fragen, welche Antworten und Angebote er auf diese Veränderungen kommunikativer Strukturen bereitstellen kann und lernen, Kommunikationsprobleme in diesem Rahmen zu betrachten.

### **2.4 Wahrnehmung**

Als Folge und im Zusammenhang mit den veränderten Kommunikations- und Bewegungsmöglichkeiten der Kinder verändern sich auch die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Kinder. Während im visuellen und auditiven Bereich eher von einer Reizüberflutung, einer durch die Kinder nicht mehr sinnvoll zu strukturierenden Fülle von Wahrnehmungsreizen auszugehen ist, ist in den Grundwahrnehmungsbereichen des Tastsinns, der Tiefen- und Körpereigenwahrnehmung und des Gleichgewichtssinns von deprivierenden, d. h., in Menge und Varianz mangelhaften Reizangeboten auszugehen. Diese Wahrnehmungsbereiche sind aber grundlegend für die Entwicklung der höheren Funktionen der menschlichen Tätigkeit.

Es ist zu fragen, welche Antworten der Kindergarten auf diese Fragestellungen hin zu geben vermag, ohne bei allen Kindern Wahrnehmungsstörungen zu diagnostizieren.

### **2.5 Differenzierung des Angebots**

Ältere Kindergartenkonzepte gehen von altersgleichen Gruppen aus. Ein wesentlicher Schwerpunkt früherer Kindergartenarbeit war die vorschulische Förderung vier- bis fünfjähriger Kinder. Auch heute noch werden viele Angebote auf diesen Zielbereich hin geplant und durchgeführt. Dies kann dazu führen, dass viele jüngere Kinder sich im Kindergarten überfordert fühlen und viele Mißerfolgserlebnisse sammeln, während sich ältere Kinder wegen eines unterfordernden Angebotes zu langweilen beginnen.

Die Notwendigkeit der Differenzierung des Angebotes stellt sich daher an alle Gruppen im Kindergarten.

### **3. Projektbezogene Arbeit und Planung**

Um diese Ziele in der Kindergartenpraxis umzusetzen bzw. Ansatzweise Antworten auf die obigen Fragen zu geben, ist die Arbeit innerhalb von Projekten sinnvoll. Als Projekt verstehe ich in diesem Zusammenhang einen ganzheitlichen Tätigkeits- und Handlungsrahmen, der für alle Kinder einer Kindergartengruppe die Möglichkeit bietet, auf ihrem jeweiligen Tätigkeitsniveau und in Kooperation miteinander Erfahrungen mit einem (sozialen) Gegenstand zu machen. Um den angestrebten Entwicklungsfortschritt bei den einzelnen Kindern und für die Kindergruppe erreichen zu können, ist es zunächst einmal notwendig, in der Planung den Gegenstand des Projektes vielseitig, möglichst allseitig, zu erfassen, d.h. sich selbst die unterschiedlichen perzeptiv-sensorischen, emotionalen, kognitiven, kommunikativen und sozialen Dimensionen des Gegenstandes zu verdeutlichen. Ferner müssen für die einzelnen Kinder und Untergruppen von Kindern der aktuelle Stand ihrer Tätigkeitsentwicklung analysiert und im Hinblick auf während des Projektes neu zu entwickelnde Motive der Tätigkeit überdacht werden. Weiterhin sollten die vielfältigen Möglichkeiten der Handlung mit dem Gegenstand durchdacht und ihre Zielsetzung auf das einzelne Kind hin erarbeitet werden.

#### **3.1 Wo steht das einzelne Kind? - Tätigkeitsstrukturanalyse**

Wenn es das wesentlichste Ziel integrativer Pädagogik ist, bei den Kindern neue, die Tätigkeitsentwicklung weiterführende Motive zu schaffen, die sie befähigen, sich die Bestandteile des soziokulturellen Erbes verbessert anzueignen und als veränderbar zu begreifen, so ist hierfür eine Grundvoraussetzung, das individuelle Tätigkeitsniveau jedes Kindes zu analysieren, seinen Entwicklungsstand zu erkennen, sich seine Vorlieben und Abneigungen zu verdeutlichen. Die pädagogischen Kräfte müssen in der Tätigkeitsstrukturanalyse erarbeiten, welches Tätigkeitsniveau bei jedem Kind vorhanden ist, um den Projektgegenstand in einer Form darzubieten zu können, dass er von jedem Kind angeeignet werden kann, Kooperation an ihm möglich wird und neue erkenntnisgeleitete Motive entstehen können. Wird diese Ebene der Planung nicht realisiert, so führt dies zu permanenten (weil ungeplanten) Überforderungs- oder Unterforderungssituationen für unterschiedliche Kinder, Situationen der Isolation im Lernprozeß also. Die Ebene der Tätigkeitsstrukturanalyse, die als förderungsbezogene und prozeßhafte Diagnostik aufzufassen ist, muss für jedes Kind die Zone seiner aktuellen und nächstmöglichen Entwicklung erschließen. Die Tätigkeitsstrukturanalyse ist auf Grundlage einer kontinuierlichen Beobachtung der Kinder in Alltags-, Spiel- und Lernsituationen zu erstellen.

Diese Beobachtungen müssen im Hinblick auf die Fragen ausgewertet werden:

1. Wie ist die Situation des Kindes zu Hause?
2. Wie ist die Situation des Kindes in der Gruppe?
3. Wie und auf welchem Niveau verlaufen objektbezogene Tätigkeit, Interaktion und Kooperation (Spiel)?
4. Welche kommunikativen Kompetenzen und Probleme hat das Kind?
5. Welche grobmotorischen Kompetenzen und Probleme hat das Kind?
6. Welche perzeptiv-sensorischen Kompetenzen und Probleme hat das Kind?

7. Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse hat das Kind?
8. Welche Interessen, Bedürfnisse und Motive hat das Kind? Wie lässt sich die emotionale Situation des Kindes beschreiben?
9. Aus welchen Beobachtungen können Zugänge dieses einzelnen Kindes zum Projektthema hergeleitet werden - welche?
10. Welches entwicklungspsychologische Niveau lässt sich aus all diesen Beobachtungen ableiten?

### **3.2 Welche unterschiedlichen Qualitäten und welche Logik hat das Thema? - Gegenstandsstrukturanalyse**

Vieles an den Projektthemen, die wir den Kindern anbieten, erscheint uns Erwachsenen als bekannt und alltäglich. Wir sind häufig geneigt, Lernprozesse nur im Bereich der Kognition, des gedanklichen Erkennens anzusiedeln. Die Gegenstandsstrukturanalyse soll dazu dienen, diese Fehler zu vermeiden, und einerseits kindgemäße Zugänge zu den Projekten zu finden, andererseits eine angemessene logische Struktur innerhalb eines Themas zu entwickeln.

Folgende Fragen sind für die Erstellung einer Gegenstandsstrukturanalyse zu beantworten:

1. Was ist eigentlich der Projektgegenstand?
2. Was wissen wir über den Gegenstand?
3. Was ist das Wesentliche des Projektes?
4. Welche perzeptiv-sensorischen Erfahrungsmöglichkeiten bietet der Gegenstand? Sind hierbei in den Grundwahrnehmungsbereichen ausreichend differenzierte Erfahrungen möglich?
5. Welche motorischen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?
6. Welche kommunikativen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?
7. Welche emotionalen Erlebnisse können in der Tätigkeit mit dem Gegenstand gemacht werden?
8. Welche kognitiven Erkenntnismöglichkeiten bietet der Gegenstand / Welches Wissen lässt sich vermitteln?
9. Welche sozialen Dimensionen hat der Gegenstand/Welche Beziehung haben Kinder, Erzieherinnen und Eltern zu ihm?
10. Welche Sachlogik muss bei der Planung des Projektes berücksichtigt werden?
11. Hat der Gegenstand Sinn und Bedeutung innerhalb der Lebenssituation der Kinder?
12. Bietet der Gegenstand Möglichkeiten zu einer längerfristigen sinnvollen Beschäftigung über die Dauer des eigentlichen Projektes hinaus?
13. Welches Material und Wissen muss zur Beantwortung dieser Fragen beschafft und herangezogen werden? Wer kann dabei helfen?

### **3.3 Was machen wir mit welchem Ziel? - Handlungsstrukturanalyse**

Auf den ersten beiden Analyseschritten aufbauend ist nun in der Handlungsstrukturanalyse zu erarbeiten, innerhalb welcher Handlungsangebote sich für die Kinder neue Niveaus der Gegenstandsaneignung erschließen lassen, und welche Qualität sie haben können. Dabei ist vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ (vgl. Kautter et al.) auszugehen. Das bedeutet, dass dem Kind prinzipiell keine Lernziele und Wege vorgegeben werden können, die für es selbst nicht akzeptabel sind - aus welchen Gründen auch immer.

Der Prozeß der Formulierung von möglichen Lernzielen kann nur in der Gesamtsicht des Kindes erfolgen, indem die Zone seiner aktuellen Leistungsfähigkeit und die Zone seiner nächsten Entwicklungsmöglichkeit bestimmt wird, und ein Handlungsange-



bot formuliert wird, das der Überbrückung dieser Differenz dienen kann. Ebenso müssen notwendige Hilfen für diesen Schritt herausgearbeitet werden. Für die Erarbeitung einer Handlungsstrukturanalyse sind also folgende Fragen zu beantworten:

1. Welche Handlungen und Operationen am Projektgegenstand sind für einzelne Kinder, Kleingruppen, die Gesamtgruppe sinnvoll und möglich?
2. Welche attraktiven, spannenden und interessanten Handlungsangebote für die Kinder sind denkbar und machbar?
3. Welche emotionalen, kognitiven, kommunikativen und motorisch-pragmatischen Ziele können von den Kindern innerhalb des Handlungsangebots erreicht werden?
4. Welche Hilfen für welches Kind sind dazu notwendig?
5. Welche Sinn- und Bedeutungsdimensionen des Gegenstandes können in den Handlungsangeboten erschlossen werden? Welche Hilfen sind dazu notwendig?
6. Wie können für das einzelne Kind welche Begriffe neu gebildet, entfaltet und weiterentwickelt werden?

Die Umsetzung dieser Analyseschritte in die Wochenplanung muss den Zusammenhang der einzelnen Aktivitäten mit dem Gesamthema immer wieder deutlich werden lassen. Von daher ist für den Einstieg in ein Thema neben der Frage der allgemeinen Motivation zu berücksichtigen, entlang welcher Sachlogik der Projektaufbau zu erfolgen hat. Eine bloße Summierung unterschiedlicher Erlebnisdimensionen ermöglicht nicht unbedingt die Erkenntnis und Aneignung wesentlicher Sinn- und Bedeutungsdimensionen des Gegenstandes bzw. der Lebenssituation, die thematisiert wird.<sup>4)</sup>

Diese Aspekte der Planung sollen dazu dienen, dass jedes Kind auf seinem Niveau etwas vom Projektgegenstand hat und sich neue Tätigkeitsmöglichkeiten aneignen kann. Zweitens sollen sie den Gruppenkräften dazu dienen, das Grundmuster und den Rahmen des Projektes im pädagogischen Alltag methodisch und didaktisch angemessen umsetzen zu können. Abgesehen von der Vorplanung, die den Gesamtrahmen des Projektes absteckt, müssen viele Aspekte der differenzierten Planung projektbegleitend geleistet werden, um aus der Auswertung der Beobachtung der Kinder während der Projektarbeit die pädagogische Arbeit immer wieder den neuen Erfordernissen anpassen zu können.

Es wird vielfach behauptet, eine zu differenzierte Planung enge die Kinder in ihrem Spiel zu sehr ein, nehme ihnen die Autonomie, zu entscheiden, was sie wollen. Hierbei wird notwendige Differenziertheit mit Starrheit verwechselt und implizit unterstellt, die Kinder würden durch eine differenzierte Planung gezwungen, gegen ihre Bedürfnisse zu handeln. Insgesamt erscheint es mir zu undifferenziert, Strukturiertheit mit Starrheit und Ritualisierung und andererseits Flexibilität mit „Laisser-faire“ oder autonomer Selbstbestimmtheit gleichzusetzen. Innerhalb des Kindergartenalltags und der Projektarbeit ist die Schaffung von Strukturen durch die pädagogischen Kräfte m.E. in dem Maße nötig, als alle Kinder der Gruppe die Möglichkeit und Fähigkeit bekommen müssen, sich innerhalb dieser Strukturen orientieren und sich im Rahmen der pädagogischen Arbeit weiterentwickeln zu können. Die Unmöglichkeit, sich raumzeitlich orientieren zu können, erzeugt die Unfähigkeit, sich in der eigenen Tätigkeit auf höchstmöglichem Niveau selbst verwirklichen und weiterentwickeln zu können, steht also den im situativen Ansatz postulierten Zielen von Autonomie und Kompetenz diametral entgegen. Andererseits müssen die eingeführten Strukturen und Orientie-

rungshilfen immer wieder daraufhin überprüft werden, ob sie dem Entwicklungsfortschritt aller Kinder der Gruppe angemessen sind. Geschähe dies nicht, so würde die Ebene der Selbsttätigkeit der Kinder in unangemessener Art und Weise negiert. Als Ziel muss folglich formuliert werden, innerhalb erkennbarer und durchschaubarer Strukturen flexibel auf die Entwicklungsbedürfnisse aller Kinder der Gruppe einzugehen und einen ausreichenden Rahmen für die Selbsttätigkeit des Kindes zur Verfügung zu stellen.

Die Themenwahl von Projekten ist so zu gestalten, dass allen Kindern der Gruppe die Möglichkeit geschaffen wird, sich selbst, die anderen Kinder, das soziale Zusammenleben im engeren und weiteren Umfeld sowie grundlegende Strukturen und Zusammenhänge ihrer sozialen und biologischen Umwelt besser erkennen zu können. Aus diesem verbesserten Erkennen, das nicht kognitivistisch aufzufassen ist, sollen Möglichkeiten und Fähigkeiten von Tätigkeit auf höheren Niveaus in diesen Zusammenhängen eröffnet und Alternativen zu bisherigen Tätigkeitsstrukturen, die die Kinder in der Selbstaneignung, der Aneignung von Kooperation und der Aneignung des soziokulturellen Erbes behindern, erarbeitet werden. Die Kinder sollen mit Hilfe ihrer erwachsenen Bezugspersonen lernen, sich in ihrer Umwelt zu orientieren und diese Umwelt zu bewältigen, um in Situationen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens möglichst autonom und kompetent denken und handeln zu können.

Die Dauer von Projekten kann nicht von vornherein festgelegt werden. Sie richtet sich vielmehr nach den Bedürfnissen der Kindergruppe und den Besonderheiten des Gegenstandes. Bei bestimmten Projekten ist es auch möglich, dass sie zum Start einer Dauereinrichtung in der Kindergruppe werden (so ist z.B. die Anlage eines Gartens in einem Projekt nur sinnvoll, wenn der Garten längerfristig betreut und genutzt und dadurch zum Bestandteil des Gruppenlebens gemacht wird).

#### **4. Die Bedeutung einiger Strukturen des Tagesablaufes**

Der Sinn der Schaffung von Strukturen innerhalb des Tagesablaufes im Kindergarten liegt darin begründet, dass alle Kinder in Kindergartengruppen in die Lage versetzt werden sollen, zunächst einmal einzelne Elemente und später den gesamten Tagesablauf antizipieren zu können. Dies schafft ein höheres Maß an Handlungsgewißheit für alle Kinder, da ihnen die Orientierung auf die jeweils folgende Situation mit ihren Handlungsanforderungen leichter fällt. Die Schaffung klarer, wiedererkennbarer Strukturen steht der Forderung nach Flexibilität im Tagesablauf m.E. nicht im Wege. Die Wiedererkennbarkeit von Situationen wird nicht dadurch hergestellt, dass sie auf die Minute genau an jedem Tag zur gleichen Zeit stattfinden. Vielmehr wird dies durch für die Kinder eindeutige Signale oder (sprachliche) Symbole geleistet. Ebenso dienen hierzu Hilfsmittel wie Tagesablaufkalender, die die Abfolge visualisieren. Flexibilität stellt sich vor allem dadurch her, dass man während des Tages die Kinder in ihren Tätigkeiten beobachtet und im Gruppenteam entscheidet, ob bestimmte Phasen verlängert oder verkürzt werden müssen oder ob gar geplante Aktivitäten aufgrund aktueller Besonderheiten zurückgestellt werden müssen. Flexibilität innerhalb von Strukturen realisiert sich auch im Rahmen der thematischen Arbeit in der Gegenstandsdifferenzierung, die z. T. Arbeit in Kleingruppen und mit einzelnen Kindern notwendig macht. Die spezifische Ausgestaltung einzelner Strukturelemente muss immer die Situation der einzelnen Kinder wie die der Gesamtgruppe berücksichtigen.

Exemplarisch möchte ich nun auf einige der Strukturen des Tagesablaufs eingehen, die sich im Laufe unserer integrativen Praxis bewährt haben.<sup>5)</sup>

#### **4.1 Morgenkreis**

Die Summe von 14 bis 16 Kindern und 2 bis 3 Erwachsenen in einem Raum schafft noch nicht das Gefühl oder Erleben, dass dies eine Gruppe ist und dass es in dieser Gruppe Gemeinsamkeit gibt. Gesellschaftlich konventionell ist es in Gruppen, die gemeinsam etwas tun wollen, sich zunächst einmal zu begrüßen, auszumachen, was und wie man es tun will und danach damit zu beginnen. Eben diese Funktion erfüllt der Morgenkreis. Sein Anfang ist zugleich der Beginn gemeinsamer Tätigkeit während des Kindergarten-tages. Der Beginn des Morgenkreises sollte durch entsprechende geeignete Signale (Morgenlieder, Fingerspiele, motorische Spiele etc.) verdeutlicht werden, die eine Begrüßung darstellen. Danach sollte für alle erkennbar festgestellt werden, wer eigentlich an diesem Tag da ist, wer fehlt und evtl. warum er oder sie fehlt. Gerade für jüngere Kinder und zu Beginn des Kindergartenjahres ist dies eine Hilfe, zu erkennen, wer eigentlich zur Gruppe gehört. Fehlt jemand für längere Zeit, kann z.B. auch besprochen werden, wie man Kontakt zu ihm halten kann (Besuche, Briefe o. ä.).

Wesentlichster Inhalt des Morgenkreises ist es, auf die gemeinsame, projektbezogene Tätigkeit des Tages, die im Laufe des Vormittags angeboten wird, zu orientieren. Es muss den Kindern hierbei ermöglicht werden, erste handelnde Erfahrungen mit dem Gegenstand zu machen. Es reicht nicht aus, einfach nur zu besprechen, was gemacht werden soll, da für viele Kinder die Form der lautsprachlichen Kommunikation (speziell in spezifischer Erwachsenensprache) noch zu abstrakt ist. Die Betonung liegt also auf der Ebene der Handlungen mit dem Gegenstand, in möglichst vielseitiger Erschließung seiner Qualitäten, die auf die weitere Tätigkeit mit ihm orientieren bzw. sie motivieren sollen. Im Rahmen dieser ersten Tätigkeit mit dem Gegenstand sollte z.B. auf Äußerungen der Kinder geachtet werden, die im späteren Tagesablauf umgesetzt werden können (z.B. Ideen, etwas mit dem Gegenstand auszuprobieren). Angewandt werden kann auch die Methodik der Reggio-Pädagogik, die Hypothesen der Kinder über den Gegenstand zu sammeln, ernst zu nehmen und in die weitere Planung umzusetzen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass wirklich möglichst alle Kinder an der Hypothesenbildung beteiligt sind und das weitere Vorgehen auch transparent in der Umsetzung der Hypothesen ist (z.B. Wochenplan).

Danach sollte die Selbstbesorgung der Gruppe (Frühstück, Einkauf etc.) so organisiert und transparent gemacht werden, dass sich einerseits die notwendigen Dienste nicht nur auf wenige Kinder beschränken und andererseits den Wünschen einzelner Kinder, etwas tun zu wollen, entsprochen werden kann (z. B. Dienstliste). Der Abschluß des Morgenkreises sollte ebenfalls durch ein klares Signal (ein Satz, ein Fingerspiel, ein Lied o. ä.) verdeutlicht werden. Die Länge des Morgenkreises und die Tätigkeiten innerhalb des Morgenkreises müssen den Kindern, dem Gegenstand und der geplanten Aktivität angemessen sein.

#### **4.2 Frühstückssituation**

Die Situation des Frühstücks im Kindergarten birgt eine Fülle von Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung, der Selbstständigkeitsförderung und des gemeinsamen Erlebens. Ebenso kann die Möglichkeit und Notwendigkeit, etwas für andere zu tun, erarbeitet und positiv gewürdigt werden.

In der Praxis haben sich zwei Varianten der Frühstückssituation herausgebildet: Das gemeinsame Frühstück und das „freie“ Frühstück. Beide Varianten haben ihre Vor- und Nachteile, beide sind in der integrativen Arbeit möglich, wenn einige Punkte beachtet werden.

Das gemeinsame Frühstück hat den Vorteil des gemeinsamen Erlebens der Gesamtgruppe. Es verhindert, dass einzelne Kinder in dieser Situation vereinzelt werden. Es bietet die Gewähr, dass die Notwendigkeit individueller Hilfen (z. B. für jüngere Kinder) relativ schnell offenbar wird und die Hilfen schnell organisiert werden können. Zudem sind Kinder mit sehr jungem Entwicklungsalter und noch wenig Bindung zur Gruppe und zu anderen Kindern durch einen zu großen Autonomierahmen überfordert und können sich innerhalb des Ablaufs durch eine zu offene Situation schlechter orientieren. Es empfiehlt sich daher, das gemeinsame Frühstück vor allem in folgenden Situationen einzusetzen:

- zu Beginn des Kindergartenjahres
- bei einer großen Anzahl von Kindern mit niedrigem Entwicklungsalter in der Gruppe
- bei Schwankungen in der Gruppenstruktur durch Neuaufnahmen/Personalveränderungen
- in Zeiten hoher externer Reizüberflutung (z.B. Weihnachtszeit)

Das freie Frühstück bietet den Kindern die Möglichkeit, innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens selbst zu entscheiden, wann sie frühstücken möchten. Sie können sich also den Wechsel von Spielsituation zur Essenssituation nach ihren eigenen Bedürfnissen gestalten. Dies setzt aber voraus, dass sie schon einen gewissen Überblick bzw. eine gewisse Antizipationsfähigkeit über den Tagesablauf haben. Ferner muss gewährleistet sein, dass tatsächlich alle Kinder zu dem Zeitpunkt frühstücken können, zu dem sie wollen, und nicht nur ein Tisch für vier Kinder vorhanden ist. Drittens sollten die Gruppenkräfte auch bei einem freien Frühstück am selben Tisch mit den Kindern frühstücken, um gezielt beobachten zu können und den Kindern keine unnötige Trennung von Erwachsenen und Kindern zu demonstrieren. Letztlich sollte auch bei der Einführung eines freien Frühstücks möglichst noch einmal wöchentlich eine gemeinsame Frühstückssituation beibehalten werden, um die genannten Vorteile dieser Situation auch weiterhin nutzen zu können. Es bietet sich hier an, in dieser gemeinsamen Situation ein selbst eingekauftes und zubereitetes „gesundes Frühstück“ durchzuführen. Ferner ist bei Feiern (Geburtstage etc.) und Zeitdruck bei einer größeren gemeinsamen Aktivität auch noch ein gemeinsames Frühstück angeraten.

Aus der Beobachtung der Gruppensituation und der einzelnen Kinder heraus muss also entschieden werden, welche Frühstückssituation wann sinnvoll ist und welche eine Über- oder Unterforderungssituation für das soziale Lernen der Kinder schafft. Änderungen sollten bei Bedarf jederzeit möglich sein.

### **4.3 Freispiel, gemeinsame Tätigkeit und individuelle Förderung**

Die dem Frühstück folgende Freispielphase soll den Kindern ausreichend Möglichkeit bieten, sich selbst Spielthemen, Spielgegenstände und Spielpartner auszusuchen und das Spiel den subjektiven Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Dabei hat die Selbsttätigkeit der Kinder naturgemäß eine große Bedeutung. Die Fähigkeit, zu spielen, ist aber keine Fähigkeit, die von vornherein bei jedem Kind vorhanden ist. Vielmehr kann sie sich innerhalb der Gesamtentwicklung erst herausbilden, wenn hierfür förderliche Bedingungen vorhanden sind. Ferner stehen der Entfaltung des freien Spiels bei nicht wenigen Kindern auch außerinstitutionelle Faktoren, wie familiäre Belastungen oder die Gewöhnung an die Kreativität hemmende Spielmaterialien entgegen.

Diesen Widerspruch zwischen notwendigem Freiraum und notwendigen Spielhilfen zu lösen und jedem Kind Möglichkeiten zur kreativen und produktiven Selbsttätigkeit mit anderen zu eröffnen, ist der tägliche Inhalt der Freispielphase. Vom Gruppenteam erfordert dies die Beobachtung einzelner Kinder und von Kindergruppen, um gezielt Anregungen und Hilfen geben zu können. Ebenso sollte die Einstellung vorhanden sein, sich selbst als Spielpartner der Kinder begreifen zu können und sich in Spielsituationen einzubringen.

Im Rahmen der Freispielphase findet auch die gemeinsame projektbezogene Tätigkeit statt, die entsprechend den o.g. Planungskriterien durchgeführt wird und daher auch insbesondere den Notwendigkeiten individueller Förderung in der Gruppe entsprechen muss. Diese gemeinsame projektbezogene Tätigkeit ist am individuell erfahrbaren nützlichen Endeffekt, also am sozialen Produkt (das nicht unbedingt ein gegenständliches Produkt sein muss) orientiert. Sie kann je nach Erfordernis in Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit oder mit der Gesamtgruppe durchgeführt werden. Die zeitliche Gewichtung des Verhältnisses von Freispiel und projektbezogener Tätigkeit muss variabel und flexibel gehandhabt werden und den subjektiven Bedürfnissen der Kinder sowie den Erfordernissen des Projektrahmens (objektive Bedürfnisse) entsprechen. Ebenso werden therapeutische Angebote und Maßnahmen, die für einzelne Kinder notwendig sind, in der Freispielphase durchgeführt. Hierdurch lässt sich am besten die angestrebte Verknüpfung von Therapie und Pädagogik herstellen.

### **4.4 Mittags- oder Abschlußkreis**

Im Mittags- oder Abschlußkreis können die Geschehnisse und Produkte des Tages gemeinsam gewürdigt werden. Dadurch wird die geplante und den Kindern im Morgenkreis vorgestellte Tätigkeit mit dem real Geschehenen rückgekoppelt. Hierauf aufbauend kann eine Orientierung auf den weiteren Projektverlauf gegeben werden. Es ist auch möglich, den Abschlußkreis als Zusammenfassung der ganzen Gruppe zu nutzen, um noch einmal das Erlebnis eines gemeinsamen Spiels, Fingerspiels, Geschichtenhörens o. ä. zu schaffen. Der Abschlußkreis sollte durch eine gemeinsame Verabschiedung in beliebiger Form, aber in dieser Form kontinuierlich beendet werden.

## **5. Therapie und Pädagogik**

Für die Zusammenarbeit von pädagogischen und therapeutischen Fachkräften hat Georg Feuser den Begriff des „Kompetenztransfers“ geprägt <sup>6)</sup>. Damit ist im Bereich der Planung der pädagogischen Arbeit die Zielsetzung gemeint, die jeweils vorhandenen spezifischen Kompetenzen in einen gemeinsamen Planungsprozeß einzubringen und sich somit schrittweise auch inhaltliche Kompetenzen des jeweils anderen Bereiches anzueignen. Im Bereich der pädagogischen Praxis sollen Kompetenzen aus dem therapeutischen in den Rahmen der pädagogischen Handlungskompetenzen übergehen, d. h. die Arbeit von Therapeuten in der Gruppe soll nicht nur als einmalige Hilfeleistung an das behinderte Kind begriffen werden, sondern als Anregung für die weitere kontinuierliche Arbeit mit dem Kind.

Folgende Varianten der therapeutischen Arbeit haben sich herausgebildet:

- die Veränderung des Tagesablaufs und der Gruppenausstattung im Hinblick auf therapeutische Zielsetzungen
- die Aufnahme von Maßnahmen, die für einzelne Kinder therapeutischen Wert haben, in das tägliche pädagogische Angebot (z. B. bestimmte Fingerspiele, Rollen- oder Regelspiele)
- der Einbezug therapeutischer Aspekte in die thematische Projektarbeit (z. B. im Hinblick auf Begriffsbildung)
- Angebote für die gesamte Gruppe im Bereich der Förderung von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache (z. B. im Rahmen von Turnstunden und ähnlichen Bewegungsangeboten)
- Angebote für Kleingruppen im Bereich der Förderung von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache
- Angebote für einzelne Kinder im Bereich der Förderung von Wahrnehmung, Bewegung und Sprache
- Angebote im Sinne eines Funktionstrainings für einzelne Kinder

Als Zielsetzung bei der Auswahl der geeigneten therapeutischen Maßnahmeform gilt es, therapeutische Maßnahmen und Fördermaßnahmen möglichst im Zusammenhang des Gruppengeschehens durchzuführen. Ausgangspunkt für die Entscheidung muss immer das Kind als Gesamtpersönlichkeit sein und nicht ein vermeintlicher oder tatsächlicher Defekt. Die Therapiesituation soll das Kind nicht von seiner Lebenssituation abtrennen, sondern mit ihm Möglichkeiten für die Bewältigung dieser Lebenssituation erarbeiten.

Der Bereich der integrativen Therapie und Pädagogik muss sich immer wieder verdeutlichen, dass es nicht um das Wegtherapieren von Defekten des Kindes geht, sondern um die ganzheitliche Arbeit mit einem Kind, dem in seinem Aneignungsprozeß Hilfen so gegeben werden müssen, dass unter isolierenden Bedingungen entwickelte, eingeengte und stereotype Handlungsweisen aufgegeben werden können zugunsten von weiterführenden Alternativen. Das unter isolierenden Bedingungen angeeignete Handlungsmuster ist für das Kind eine optimale Anpassung an die Situation der Isolation und somit höchst sinnvoll, um überhaupt in dieser Situation handeln zu können. Dies Handlungsmuster bietet dem Kind zunächst einmal Sicherheit, auch wenn es für den äußeren Beobachter stereotyp wirkt. Werden daher dem Kind diese Handlungsmuster durch Zwang in jedweder Form verboten oder genommen und ihm nicht an seinen aktuellen Kompetenzen anknüpfend Handlungsalternativen

eröffnet, die es selbst akzeptieren kann und die ihm ebenfalls Sicherheit bieten, so werden im therapeutisch-pädagogischen Prozeß neue isolierende Bedingungen geschaffen. Es kann so - nicht nur im integrativen, sondern auch im allgemein-pädagogischen und im sonderpädagogischen Bereich - mit dem besten Willen der Fachkräfte für das Kind eine neue pathogene Situation geschaffen werden.

Stuhr, im April 1992, überarbeitete Version Januar 2004  
Detlev Gellert

---

<sup>1)</sup> Vgl. A.N. Leontjew, Probleme der Entwicklung des Psychischen; Klett-Verlag Stuttgart, sowie Jantzen, Allgemeine Behindertenpädagogik, Beltz Verlag 1987

<sup>2)</sup> Piaget spricht von der Etappe des präoperationalen Denkens, das zu Beginn "vorbegrifflich", zum Ende der Kindergartenzeit „anschaulich“ ist.  
Vgl. weiterhin D. Elkonin, Psychologie des Spiels, Pahl-Rugenstein-Verlag, Köln

<sup>3)</sup> Vgl. A.N. Leontjew a. a. O.

<sup>4)</sup> Vgl. zu den unterschiedlichen Analyseebenen: Feuser, Georg; Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder im Kindertagesheim; Hrsg. Diakonisches Werk Bremen e.V., Selbstverlag

<sup>5)</sup> Vgl. zu Fragen der Strukturierung und Flexibilität: SPI; Dokumentation der Fachtagung "Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten"; Verlag Kohlhammer 1988, S. 111 ff.

<sup>6)</sup> Vgl. Feuser, Gemeinsame Erziehung . a. a. O

Pädagogische Konzeption Stuhr