

Teil III - Kernkompetenzen für den schulischen Aufgabenbereich Frühe Förderung

Die Arbeit in der Frühförderung setzt Grundlagenwissen, fachspezifische und fachübergreifende Kenntnisse und Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen voraus. „Die Förderung von Schlüsselkompetenzen bildet einen zentralen – vielleicht sogar den am meisten Erfolg versprechenden – Ansatzpunkt (...)“ (Brägger/Posse 2007 Bd1, 45).

Ausgewählte Inhalte Früher Förderung sind grundlegend für alle Lehrkräfte und erfordern entsprechende „Kernkompetenzen“. Unter Kernkompetenzen werden in diesem Zusammenhang sowohl grundlegendes Wissen über kindliche Entwicklungsthemen und der damit verbundenen Diagnostik als auch der professionelle Umgang mit Eltern und Kooperationspartnern verstanden. Es gilt pädagogische Beziehungen aufzubauen, zu pflegen und zu reflektieren sowie Übergänge zu gestalten und dadurch zu einem positiven Entwicklungsprozess des Kindes beizutragen.

6 Entwicklungsthemen

In diesem Kapitel werden die Entwicklungsthemen, die aus wissenschaftlichen Erkenntnissen in der frühen Kindheit eine für die Qualitätsentwicklung in der Aus- und Weiterbildung wegweisende Rolle spielen in den Fokus gerückt und begründet. Die Themen Wahrnehmung und Bewegung, Bindung sowie die kindliche Autonomieentwicklung bilden die Basis für weitere Entwicklungsschritte und nehmen Einfluss auf alle anderen Entwicklungsbereiche!



Foto: Entwicklungsbaum

6.1 Wahrnehmung und Bewegung

Bewegung und Wahrnehmung sind ein wesentliches Fundament für die Entwicklung der Handlungsmöglichkeiten des eigenen Körpers, der Persönlichkeitsentwicklung und der Welterschließung. „Wahrnehmung und Bewegung bilden hierbei die Grundlage für die Entwicklungsförderung und sind Gegenstand für kognitive Verarbeitungs- und Steuerungsprozesse, die die individuellen Voraussetzungen im motorischen und im emotional-sozialen Bereich beeinflussen“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 2005, S.7).

„Die Bewegung ist als erste und wichtigste Kommunikationsform des Kindes, vor allem das entscheidende Mittel, um im vorsprachlichen Entwicklungsalter den Dialog zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen in Gang zu setzen. Die Bewegung erweist sich als Schlüssel zum Kind, da in Handlungssituationen ein freudvoller Zugang zum Kind gefunden werden kann“ (Fischer 2009, S. 57).

Der Begründungszusammenhang zum Thema Wahrnehmung und Bewegung in dem Projekt Frühe Förderung erschließt sich aus der Betrachtung unterschiedlicher wissenschaftlicher und fachdidaktischer Sichtweisen.

Anthropologische Sicht

Der Mensch ist „ein auf Bewegung und Erfahrung angelegtes Wesen, das des Einsatzes aller Sinne bedarf, um sich ein Bild über die Welt und sich selbst in ihr zu machen“ (Zimmer 2007, S.24).

Wenn wir Kinder beobachten stellen wir fest, dass diese sich ständig und unermüdlich bewegen. Sie haben von Anfang an ein natürliches Bewegungsbedürfnis und eine natürliche Neugierde, um sich und die Welt kennen zu lernen. Über Wahrnehmung und Bewegung eignen sie sich die notwendigen Erfahrungen und Zusammenhänge an. Der Ablauf einer neuen Bewegung wird solange geübt bis er sicher beherrscht wird und ein nächster Schritt initiiert werden kann. Diese von Natur aus zur Verfügung stehenden Ressourcen und Stärken werden von den Kindern selbst bestimmt und kompetent eingesetzt, um ihren Entwicklungsprozess voranzutreiben. (vgl. Fischer in Schäfer et al. 2010, S.117).

„Nie wieder im späteren Leben ist ein Mensch so offen für neue Erfahrungen, so neugierig, so begeisterungsfähig und so lerneifrig und kreativ wie während der Phase der frühen Kindheit“ (Hüther 2008, S. 47).

Entwicklungspsychologische Sicht

In unseren Überlegungen beziehen wir uns auf Piaget, Erikson und Bronfenbrenner. Menschliche Entwicklung wird „als Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel der Bildung der eigenen Identität“ (Erikson, zitiert nach Fischer, 2009, S.151) beschrieben. Dabei betont Erikson die zentrale Bedeutung von Interaktion zwischen Kind und Umwelt.

Kinder experimentieren und probieren sich in ihren Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten aus. Dies geschieht aus reiner Freude am Tun, ohne eine besondere Absicht oder einen besonderen Zweck. Dabei scheinen sie ganz versunken im Hier und Jetzt zu sein. Die intrinsische Motivation bewirkt die spielerische Aneignung der dinglichen und räumlichen Umwelt. Die Möglichkeit, den Körper auf vielfältige Weise über Wahrnehmung und Bewegung zu erproben, fördert das Interesse für weitere Erkundungen und hält die Neugierde sowie das Entwicklungsbedürfnis aufrecht. Kinder sind aus entwicklungspsychologischer Sicht immer auf der Suche nach der Wirklichkeit. „Bewegung ist für sie Erforschen und Begreifen der Welt, Sinneserfahrung, Ausdrucksmöglichkeit von Gefühlen, Kommunikation, Mobilität, Selbstbestätigung, Herausforderung und Lebensfreude“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010, S. 53).

Lernpsychologische Sicht

Piaget verdeutlicht in seinen Studien zur Entwicklung des Menschen, dass besonders in den ersten beiden Lebensjahren Erfahrungen über sensomotorische Wirkzusammenhänge gemacht werden. Diese Erfahrungen sind grundlegend für die weitere Entwicklung. Piaget weist auf den ständigen Austausch und gegenseitigen Anpassungsvorgang zwischen dem kindlichen Organismus und der ihm umgebenden Welt hin. Diese beiden sich ergänzenden Prozesse werden nach Piaget mit den Begriffen der Assimilation und Akkomodation bezeichnet. Akkomodation ist eine Reaktion des Individuums auf Veränderungen in seiner Umwelt. Vorhandene Strukturen werden modifiziert, um den Anforderungen der Umwelt zu entsprechen. Assimilation ist der komplementäre Prozess. Nicht die Strukturen werden verändert, sondern die Ereignisse in der Umwelt werden den vorhandenen Strukturen angepasst. Akkomodation und Assimilation gehen simultan in jede Handlung des Individuums ein (vgl. Ginsburg/Opper 1978, S.32-34 und Piaget/Inhelder 1977).

Psychomotorische Sicht

Die Bewegung als Träger von Entwicklungsprozessen bestimmt unser gesamtes Sein im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung als auch im Hinblick auf die Dialogfähigkeit im sozialen Kontext. Über Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen nimmt das Kind aktiv an seinem Entwicklungsprozess teil. „Die Bewegung ist als erste und wichtigste Kommunikationsform des Kindes, vor allem das entscheidende Mittel, um im vor- sprachlichen Entwicklungsalter den Dialog zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen in Gang zu setzen. Die Bewegung erweist sich als Schlüssel zum Kind, da in Handlungssituationen ein freudvoller Zugang zum Kind gefunden werden kann“ (Fischer 2009, S.57).

Kinder zeigen eine ausgeprägte Erkundungsaktivität, um sich die Welt anzueignen und um sich in ihr zurechtzufinden. Durch ihre gemachten Erfahrungen erleben sie, dass sie in dieser Welt etwas bewirken zu können. Das Erleben der Selbstwirksamkeit beeinflusst den Aufbau ihres Selbstkonzeptes. „Unter dem Selbstkonzept lassen sich alle Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person fassen, die das Individuum aus den bisherigen Lebenserfahrungen gezogen hat“ (Fischer 2009, S.88, nach Zimmer 2006, S.52). Das Selbstkonzept wird von Zimmer in zwei Säulen unterteilt. Die eine Säule beinhaltet das eher kognitiv orientierte Selbstbild; hierbei geht es um neutral beschreibbare Eigenschaften der Persönlichkeit wie z.B. das Aussehen, Fähigkeiten etc. Die andere Säule beinhaltet das stärker emotional orientierte Selbstwertgefühl, das sich mit der Zufriedenheit der Fähigkeiten und der Bewertung der Merkmale beschäftigt (vgl. Zimmer 1999, S.53). Ihren Ansatz erweitert Zimmer „ (...) um den motivationalen Aspekt der Selbstwirksamkeit. Diese repräsentiert die Gewissheit einer Person, Kontrolle über das eigene Leben zu haben und sich seiner Kompetenzen zur Bewältigung möglicher Probleme gewahr zu werden“ (Fischer, 2009, S.89). Erfolgserlebnisse über eigene Handlungen verstärken die Motivation, künftigen Herausforderungen und Aufgaben mit einer positiven Erwartungshaltung zu begegnen und zu meistern oder aber auch umgekehrt. Beide Aspekte haben eine entsprechend Bedeutung für den Aufbau des Selbstkonzeptes.

Neurobiologische Sicht

Nach Carla Hannaford werden Informationen und Erfahrungen über Wahrnehmung und Bewegung in unsere neuronalen Netzwerke aufgenommen, gespeichert, integriert und verankert (vgl. Hannaford 1996, S.115). Um das Gelernte zum Ausdruck bringen zu können, ist die Bewegung grundlegende Voraussetzung. Erst wenn das Kind die Dinge mit allen Sinnen und bewegungsmäßig erfahren hat d.h. diese angefasst in den Mund und in

die Hand genommen hat, können sie begriffen und erfasst werden. Im Muskelgedächtnis unseres Körpers sind die Bewegungsspuren und Bewegungsabläufe gespeichert, auf die wir immer wieder zurückgreifen können.

Bei der Geburt sind die Nervenzellen beinahe vollständig vorhanden, allerdings sind diese noch nicht ausreichend miteinander verbunden. Die große Anzahl von Verknüpfungen entsteht in den ersten Tagen, Wochen und Monaten nach der Geburt durch das ständige Wechselspiel von Wahrnehmung und Bewegung. Dieses Zusammenspiel bewirkt eine zunehmende Differenzierung der Nervenverbindungen im Gehirn. Ein großer Teil der Nervenverbindungen geht allerdings verloren, wenn diese nicht in Anspruch genommen werden. Da das Gehirn eine hohe Plastizität aufweist, können ein Leben lang neue Verknüpfungen entstehen. Dieses ist jedoch abhängig von den Nutzungsbedingungen. (vgl. Hüther in Hunger/Zimmer 2007, S.13).

Entwicklungskinesiologische Sicht

In der Entwicklungskinesiologie wird davon ausgegangen, dass alle Erfahrungen, die der Mensch in seinem Leben macht in allen Zellen und somit im gesamten System gespeichert sind und abgerufen werden können. Während die positiven Erfahrungen uns in unseren Handlungen beflügeln, können uns die negativen stark beeinträchtigen oder uns in unserem Lernen so blockieren, dass das eigentliche Lernpotential nicht mehr voll zur Verfügung steht.

Die unterschiedlichen Bedingungen, die Kinder vom Zeitpunkt der Zeugung bis zum Erwachsenenalter erfahren, beeinflussen in erheblichem Maße die Entwicklungschancen und –möglichkeiten. Deren Auswirkungen können im Hinblick auf die Empfängnis, Schwangerschaft, Geburt, Reflexe, Sinne, motorische Entwicklung sowie Sprache und Handgeschick mit Hilfe eines Muskeltestes aufgespürt, balanciert und integriert werden (vgl. Wennekes/Stiller 2007).

Gesundheitspädagogische Sicht

Sowohl im Salutogenesekonzept von Aaron Antonovsky als auch in der Resilienz-forschung wird der Schwerpunkt auf die Ressourcen und Schutzfaktoren des Menschen gelegt, die es ihm ermöglichen mit schwierigen Lebenssituationen umzugehen und diese erfolgreich zu bewältigen. Während das Konzept der Salutogenese „den Schwerpunkt auf die Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit“ legt, konzentriert sich die Resilienz-forschung „(...) mehr auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung“

(Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009, S.14). „Gesundheit ist kein Zustand, der vorhanden ist, sondern eine Balance zwischen körperlichen und seelisch-geistigem Wohlbefinden, die im täglichen Leben immer wieder neu herzustellen ist“ (Weltgesundheitsorganisation, In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010, S.57).

Bewegungsaktivitäten und -handlungen wirken sich positiv auf die körperliche und organische Belastungsfähigkeit des Kindes aus. Sie unterstützen Wachstumsreize, regen das Herz-Kreislaufsystem an, fördern die Durchblutung der Organe und versorgen das gesamte System mit ausreichendem Sauerstoff. Darüber hinaus tragen sie zum Muskelaufbau bei und beeinflussen den gesamten Halteapparat. Nicht zuletzt werden die Abwehrkräfte und das Immunsystem gestärkt. Genügend Bewegungsaktivitäten führen zur Ausgeglichenheit und einem positivem Körpergefühl. All dies geschieht bei Kindern freiwillig und ohne ein zielgerichtetes Gesundheitsverhalten.

Sozialökologische Sicht

Die Entwicklungsbedingungen für die Kinder haben sich in den letzten Jahren entscheidend verändert. Die natürlichen Spiel- und Bewegungsräume werden immer mehr zugunsten von künstlich angelegten Plätzen ersetzt, die Straßenspielkultur verliert u.a. aufgrund des enormen Verkehrsaufkommens mehr und mehr an Bedeutung.

Unsere Gesellschaft ist zu einer Sitzgesellschaft geworden. Kinder werden mit dem Auto von A nach B transportiert, um ihren Terminkalender zu erfüllen. So erleben Kinder ihren Alltag häufig fremdbestimmt und zusammenhanglos. Sie verbringen viel Zeit im zweidimensionalen Raum, so dass sie die Welt häufig aus zweiter Hand über den Fernseher oder Computer erfahren.

Der gesellschaftliche Wandel lässt Bewegung immer weniger zu. Umso notwendiger ist es, Bewegungsangebote zu machen, die das Erleben im dreidimensionalen Raum wieder lebendig werden lassen und die mangelnden Wahrnehmungs-, und Bewegungserfahrungen ausgleichen.

Fazit

Aus den vorangegangenen Betrachtungen ist es offensichtlich, dass das Entwicklungsthema Wahrnehmung und Bewegung ein wesentliches Fundament für eine normale und gesunde Entwicklung darstellt.

Für die Ausbildung der Studierenden und die Weiterbildung der Pädagogen und Pädago-

ginnen bedeutet dieses, dass sie grundlegendes Wissen im Bereich Wahrnehmungs- und Bewegungsentwicklung erlangen, damit sie kindliche Entwicklung beobachten, einschätzen und fördern können. Das hierfür zu erwerbende Wissen kann nur über eine Verzahnung von Theorie und Praxis d.h. auch über eigenes Erleben und Erfahren nachhaltig verankert werden.

Die Notwendigkeit, dieses Thema mehr in den Fokus der Ausbildung zu stellen wurde auch in den Interviews und Fragebögen bestätigt. Eine Schärfung des Bewusstseins und des Blickwinkels ist zwingend erforderlich, damit der Bereich Wahrnehmung und Bewegung als eine Voraussetzung für die gesamte und ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und als Ausgangsbasis für erfolgreiches Lernen erkannt wird.

6.2 Bindung und Beziehungsfähigkeit

„Mit dem Begriff Bindung wird die enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können, bezeichnet“ (Jungmann/Reichenbach 2009, S. 15). Sie stellt ein Grundbedürfnis des Menschen dar und bildet die Basis für den Aufbau von Beziehungen.

Eine sichere Bindung ist das „erste und wichtigste Fundament, auf dem ein Mensch lernen kann, auf seinen eigenen Füßen zu stehen, eigene Erfahrungen zu sammeln und sich in der Welt zurechtzufinden“ (Gebauer/Hüther 2001, S.29.). Dieses Fundament entwickelt sich über die Vermittlung des Gefühls der Geborgenheit, der Sicherheit, des Aufgehobenseins, der emotionalen Zuwendung und Verlässlichkeit durch die primären Bezugspersonen.

Für einen positiven Bindungsaufbau bedeutsam ist feinfühliges Verhalten von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes (vgl. hierzu Ainsworth et al. 1974). Feinfühliges Verhalten beinhaltet

1. die Signale des Kindes wahrzunehmen
2. die Signale des Kindes richtig zu interpretieren
3. auf die Signale des Kindes prompt und angemessen zu reagieren.

Ein feinfühlig orientiertes Beziehungssystem bietet für das Kind eine sichere Basis, welche einerseits das Explorationsverhalten des Kindes positiv beeinflusst und andererseits bei Verunsicherung und Ängsten dem Kind immer Sicherheit und Hilfe bietet.

Alle Bindungs- und Beziehungserfahrungen verankern sich im kindlichen Gehirn und können in anderen Situationen immer wieder abgerufen werden. Die dabei aktivierten neuronalen Verschaltungen werden nachhaltig gebahnt (vgl. Gebauer/Hüther 2001, S.26 ff). Die frühkindliche Bindung an eine Bezugsperson hat Auswirkungen auf die neuronalen Wachstumsprozesse im Gehirn. Ebenso fördert „(...) eine sichere Bindung in der frühen Kindheit (...) die emotionalen, sozialen, kognitiven Fähigkeiten sowie die Selbständigkeit“ (Speck 2008, S. 118).

Die Qualität einer Bindung stellt einen wesentlichen Einflussfaktor hinsichtlich widriger Entwicklungsbedingungen in der kindlichen Entwicklung dar (vgl. hierzu Spangler/Zimmermann 1995). Eine sichere Bindung verringert die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von Verhaltensproblemen und hilft kritische und belastende Lebenssituationen besser zu bewältigen. Bindungsmuster zeigen sich in der Ausbildung von Beziehungen. Daher sind hier nachhaltige Konsequenzen zu ziehen für die Arbeit mit Kindern und Eltern (vgl. Jungmann/Reichenbach 2009, S. 12 ff.). „Bindungssicherheit basiert auf der Qualität menschlichen Miteinanders und der Unterstützungssysteme, die das genetische Potenzial eines jeden Kindes zu manifester, psychologisch sicherer Anpassung und zu psychischer Gesundheit durch konstruktive internale Kohärenz führen kann“ (Ahnert 2004, S. 41). Sicherer Bindungserfahrungen wird ein besonderer Einfluss auf die soziale Identität zugeschrieben, welche den Aufbau von Beziehungen zu anderen entwickeln lassen (vgl. Ahnert 2004, S. 74). Umgekehrt können Beziehungserfahrungen wiederum zu entsprechenden Bindungsmustern führen.

Die Bindungstheorie, als ein „umfassendes Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ (Ainsworth) beinhaltet folgende fünf Grundannahmen und Ausgangspunkten für Bildungsprozesse:

1. „Für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes ist kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge von herausragender Bedeutung.
2. Es besteht die biologische Notwendigkeit, mindestens eine Bindung aufzubauen, deren Funktion es ist, Sicherheit zu geben und gegen Stress zu schützen. Eine Bindung wird zu einer erwachsenen Person aufgebaut, die als stärker und weiser empfunden wird, so dass sie Schutz und Versorgung gewährleisten kann. Das Verhaltenssystem, das der Bindung dient, existiert gleichrangig und nicht etwa nachgeordnet mit den Verhaltenssystemen, die der Ernährung, der Sexualität und der Aggression dienen.
3. Eine Bindungsbeziehung unterscheidet sich von anderen Beziehungen darin, dass bei Angst das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und die Nähe der Bindungsperson aufgesucht wird, wobei Erkundungsverhalten aufhört (das Explo-

rationsverhaltenssystem wird deaktiviert). Andererseits hört bei Wohlbefinden die Aktivität des Bindungsverhaltenssystems auf und Erkundungen sowie Spiel setzen wieder ein.

4. Individuelle Unterschiede in Qualitäten von Bindungen kann man an dem Ausmaß unterscheiden, in dem sie Sicherheit vermitteln.
5. Mit Hilfe der kognitiven Psychologie erklärt die Bindungstheorie, wie früh erlebte Bindungserfahrungen geistig verarbeitet und zu inneren Modellvorstellungen (Arbeitsmodellen) von sich und anderen werden“ (Grossmann/Grossmann 2004, S. 67 ff.).

Grundvoraussetzung für den Aufbau von Bindung und die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit ist der Kontakt. Die Fähigkeit, in Kontakt zu kommen, Beziehungen von Anfang an mit zu gestalten, stellt die Basis für eine gelingende Entwicklung dar. Die Aufgabe der Frühförderkraft besteht darin, Beziehungsfähigkeit und Bindungsverhalten zu beobachten, ein- und wertzuschätzen und, wenn erforderlich, zu unterstützen. Dazu gehören auch Kenntnisse bezüglich einer Diagnostik zur Einschätzung beziehungsförderlichen Verhaltens hinsichtlich einer sicheren Bindungsentwicklung. Beobachtungskriterien hierzu finden sich beispielsweise bei Sarimski (1993), Papousek (1994) und Ainsworth (1974).

Die Qualität der Wechselbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson ist daran zu messen, wie genau das Verhalten der beiden zeitlich aufeinander abgestimmt ist und wie sich ihre Verhaltensweisen aufeinander beziehen. Die Bezugsperson muss die Signale des Kindes richtig erkennen, richtig zuordnen, und sie muss in der Lage sein, angemessen, d.h. den augenblicklichen Zustand und das Entwicklungsniveau des Kindes berücksichtigend, zu antworten. Hierzu muss die Sensitivität, der Eltern für kommunikative Signale ihres Kindes geschärft und ebenso deren Responsivität auf diese Signale gestärkt werden (vgl. Hintermair 2009, 165).

Kind und Eltern bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Fähigkeiten mit ein, abhängig von der eigenen Lebenssituation. Im Falle einer Behinderung des Kindes ist die Passung in der Interaktion gefährdet; auf Seiten der Eltern können die möglicherweise schwer verstehbaren Reaktionen des Kindes zu Einschränkungen oder gar Blockierungen ihrer frühen intuitiven Kompetenzen führen. Der Prozess der Wechselseitigkeit wird gestört.

Professionelles Handeln zeigt sich hier im Rahmen der Elternzusammenarbeit in der Reflexion der eigenen Herangehensweise und dem gemeinsamen Entwickeln von

Interventionsangeboten. Eine interaktionsorientierte Beratung stellt hohe Anforderungen an die Frühförderkraft. Für eine solche Prozessbegleitung stellt die videogestützte, ressourcenorientierte Interaktionsbeobachtung, wie sie durch VideoHomeTraining oder Marte Meo praktiziert wird, eine wertvolle Unterstützung dar.

6.3 Autonomieentwicklung des Kindes

Autonomie ist ein menschliches Grundbedürfnis und als solches Ausgangspunkt und Ziel aller Interventionen in der Frühförderung. „Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sind Leitidee, Ziel und methodischer Weg in der Erziehung (...)“ (Verband Sonderpädagogik e.V. 2009, 57). Wichtigste Voraussetzung, dieses Ziel zu erreichen, ist die Entwicklung einer sicheren Bindung (vgl. Bölling-Bechinger 1998).

Der Begriff der Autonomie hat in der Pädagogik eine lange Tradition, beeinflusst durch die Erziehungsprinzipien Rousseaus, der es als Aufgabe des Erziehenden ansah, das Kind in einer „wohlgeordneten Freiheit“ ohne Verbote und Züchtigung zu erziehen (Rousseau, zit. nach Rotthaus 2007, 32). Autonomie bedeutet übertragen „Selbstgesetzgebung“ (griech. autós = selbst und nómos = Gesetz).

Das Thema Autonomie des Kindes ist ein wesentlicher Baustein in der frühkindlichen Entwicklung. Autonomie ist eine wichtige Bedingung dafür, dass ein Kind tragfähige und produktive Beziehungen zu anderen Menschen aufnimmt. Für die Entwicklung seines Selbst braucht das Kind zwingend auch die anderen Menschen und den Austausch mit ihnen. Ein Selbst gibt es nur, weil es den anderen gibt. Der Mensch ist auf die soziale Koppelung angewiesen. Durch sie erhält er seine Integrität und die Möglichkeit, sich voranzubringen und zu behaupten (vgl. Speck 1997, S. 88ff.).

Als grundlegend ist das psycho-soziale Entwicklungskonzept nach Erik H. Erikson zu sehen. Er geht davon aus, dass der gesamte Lebenslauf als eine fortlaufende Auseinandersetzung zwischen psychodynamischem¹ Eigenbestreben und sozialer Anpassung zu verstehen ist. Erikson betont in seiner Theorie „(...) die zentrale Bedeutung der Interaktion zwischen Kind und Umwelt für die Entwicklung der Persönlichkeit“ (Fischer 2009, S. 151). Ziel der Entwicklung ist die Bildung der eigenen Identität. In seiner Theorie unterscheidet Erikson acht Stufen der Persönlichkeitsentwicklung, die jeweils aus bestimmten Grundkonflikten oder Krisen der psychosozialen Entwicklung hervorgehen:

¹ Psychodynamik: zurückzuführen auf die Persönlichkeitslehre der Psychoanalyse und bezeichnet das Zusammenwirken zwischen bewussten und unbewussten Prozessen

<i>Psychosoziale Krisen</i>	<i>Bereich bedeutsamer Beziehungen</i>	<i>Bezugspunkte sozialer Ordnung</i>	<i>Psychosoziale Modalitäten</i>	<i>Alter</i>
I Vertrauen vs. Misstrauen	mütterliche Person	Kosmische Ordnung	Etwas erhalten Etwas dafür geben	Säuglingsalter 0-1
II Autonomie vs. Scham, Zweifel	Eltern	„Recht und Ordnung“	(Fest)halten (Los)lassen	Kleinkindalter 2-3
III Initiative vs. Schuldgefühle	Engere Familie	Ideale Prototypen	Tun (= einer Sache nachgehen); „So tun“ (=spielen)	Spielalter 4-5
IV Tatendrang vs. Minderwertigkeit	„Nachbarschaft“, Schule	Technologische Elemente	Dinge tun (= zum Abschluß bringen); Dinge zusammenfügen	Schulalter 6-12
V Identität und Ansehen vs. Ausschluss und Identitätsdiffusion	Gruppe der Gleichaltrigen und fremde Gruppen; Vorbilder	Ideologische Perspektiven	Sich selbst sein (oder nicht); Selbst sein unter Mitmenschen	Adoleszenz 13-18
VI Intimität und Solidarität vs. Isolation	Partner und Freunde, Sex, Wettbewerb, Kooperation	Kooperations- und Konkurrenz-muster	Sich gegenseitig im anderen finden und verlieren	Frühes Erwachsenenalter 19-25
VII Schaffenskraft (Generativität) vs. Isolation	Geteilte Arbeit und gemeinsamer Haushalt	Strömungen in Erziehung und Tradition	Etwas umsorgen Etwas schaffen	Erwachsenenalter 26-40
VIII Integrität vs. Widerwille und Verzweiflung	Wesen des Menschen, mein Wesen	Weisheit	Aus der Vergangenheit leben; den Tod bedenken	Reifes Erwachsenenalter ab 41

Abbildung 8: Entwicklungsstufen nach Erikson (aus: Fischer 2009, S.152)

Die Entwicklungsstufen bauen aufeinander auf. Das Kind muss jede Stufe erfolgreich durchlaufen, um die nächste bewältigen zu können bzw. für die nächste Stufe bereit zu sein. Innerhalb jeder Stufe gibt es zwei Pole, die es auszubalancieren gilt. Erikson bezeichnet dies als Entwicklungsaufgabe.

Im Zuge der Entwicklung von Autonomie braucht das Kind emotionale Sicherheit und Bindung. Es handelt sich dabei um einen ambivalenten Vorgang, der sich in unterschiedlichen Formen ein Leben lang fortsetzt. Die Entwicklung der Autonomie des Kindes verläuft als Prozess der Auseinandersetzung und der Balance zwischen den Bedürfnissen des Ich und den sozialen und normativen Ansprüchen der Umwelt. Die sich dabei vollziehende moralische Entwicklung ist zugleich als Ich- (oder Selbst-) Entwicklung zu sehen.

Fazit

Grundlegende Aufgabe Früher Förderung ist die Stärkung des Selbstgefühls und die Anbahnung der Selbstbestimmung. Bei Kindern mit (schwerer) Behinderung und ihren Familien wird diesem Bedürfnis oftmals wenig Rechnung getragen: Sowohl Kinder als auch Eltern werden häufig fremdbestimmt in bzw. durch Therapie und Förderung. Fehlen-

des Vertrauen in deren eigene Entwicklung lässt kaum Autonomiebestrebungen zu. Therapie tritt an die Stelle von Unterstützung von lebendigem Leben durch Lernen im Leben (siehe hierzu Haupt 1998 und 2006).

Die Lebenssituation schwer behinderter Menschen ist in besonderem Maße gekennzeichnet durch Fremdbestimmung und Autonomieverlust. Bei Kindern mit komplexer Behinderung, wie auch bei nichtbehinderten, sind eigene Entwicklungsimpulse, die innere Entwicklungsdynamik zu beachten, zuzulassen bzw. bei Bedarf mit Hilfe zu verwirklichen. Durch förderliche Rahmenbedingungen können wir Unterstützung geben für den eigenen Entwicklungsweg. Studierende, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie Lehrkräfte in der Frühen Förderung müssen sich dessen bewusst sein. Sie benötigen zur Unterstützung der Autonomieentwicklung des Kindes ein adäquates Fachwissen sowie die entsprechende Grundeinstellung. Theoretische Kenntnisse der Autonomieentwicklung und methodisches Wissen tragen dazu bei, Rahmenbedingungen und Situationen zu schaffen zur Förderung der Autonomieentwicklung des Kindes. Es gilt die Selbstständigkeitsbemühungen des Kindes zu respektieren und zu unterstützen, indem das aktive Tun des Kindes verstärkt und bekräftigt wird. Kenntnisse über verbale und nonverbale Kommunikationstechniken und deren Anwendung sind hierfür grundlegend. Gleichzeitig ist das Grenzsetzen in bestimmten Gefahrensituationen notwendig, um das Kind und andere zu schützen. Das Intervenieren in Problemsituationen soll den Kindern Orientierungsmöglichkeiten bieten, jedoch nicht die Lösung vorgeben.

7 Professionelle Handlungsfelder im Rahmen Früher Förderung

7.1 Diagnostik und Förderplanerstellung

Zur Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen sind Beobachtung und Dokumentation eine wichtige Basis. Eine umfassende Diagnostik, die als Grundlage für die Erstellung von individuellen Förderplänen dient, erfordert unterschiedliche Methoden, um zur Unterstützung des Kindes beitragen zu können. Hierzu gehören sowohl standardisierte und nichtstandardisierte Verfahren, strukturierte und unstrukturierte Beobachtungen, Screenings, Gespräche und Fragebögen.

Um das Kind mehrperspektivisch in den Blick zu nehmen, muss in dem Zusammenhang die interdisziplinäre Zusammenarbeit in größerem Maße umgesetzt werden. Entscheidend hierfür ist die Haltung der Lehrkraft.

Im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses richtet sich die diagnostische Aufmerksamkeit auf

- kindliche Entwicklungsbereiche, wie
 - Wahrnehmungs- und Bewegungsverhalten,
 - sprachliche Kompetenzen,
 - kognitive Kompetenzen,
 - emotionale und motivationale Befindlichkeit,
 - soziales Verhalten,
 - Bedürfnisse, Interessen und Stärken;
 - das Erfassen von Bildungs- und Lernprozessen
- sowie ergänzend dazu
- die Kind-Umfeld-Analyse unter besonderer Berücksichtigung der
 - Eltern-Kind-Beziehung,
 - die Kompetenzen, Stärken und Ressourcen der Familie hinsichtlich Hilfe zur Selbsthilfe.

Jede diagnostische Situation kann Hinweise für eine Fördersituation bieten oder ist gleichzeitig eine Fördersituation. Durch die Beobachtung des Kindes und Auseinandersetzung mit dem Kind besteht eine Wechselwirkung von Beobachtung und Förderung. „Dementsprechend kann man von einer förderungsorientierten Diagnostik oder Förderdiagnostik sprechen“ (Reichenbach/Lücking 2007, 72).

Im Rahmen der Erstellung individueller Förderpläne werden Kompetenzen, Entwicklungsstand und Entwicklungsbesonderheiten beschrieben und Entwicklungsrisiken wahrgenommen. Entscheidend ist die Sichtweise: Im Gegensatz zu einer Defizitorientierung findet ein ressourcenorientiertes Vorgehen auch in der Praxis zunehmend Anerkennung. Es ermöglicht Entwicklungsbesonderheiten besser einschätzen und Entwicklungsimpulse setzen zu können. „Von besonderer Relevanz sind zweifelsohne die Stabilität und Kontinuität der Beziehungen sowie die Qualität der Interaktion“ (Schepers/König 2000, 78).

Der Förderplan dient als Ausgangspunkt für methodisch-didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Förderung. Dem voraus gehen Auftragsklärung und gemeinsame Zielvereinbarung mit den Eltern. Anliegen der Eltern und gemeinsame Erwartungen sind regelmäßig zu klären. Fortlaufend wird der Förderplan evaluiert, verändert, ergänzt und entsprechend fortgeschrieben.

„Die Diagnostik erfolgt punktuell, um den jeweiligen Entwicklungsstand beschreiben zu können, als auch lernprozessbegleitend, um individuelle

Lernerfolge der Schülerin oder des Schülers erkennen zu können. Durch die regelmäßige Fortschreibung und Integration der so gewonnenen Erkenntnisse in dem individuellen Förderplan wird dieser evaluiert und weiterentwickelt. Damit wird der individuelle Förderplan zum zentralen Steuerungselement im Prozess der Förderung“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Entwurf 2005, S.4).

Die individuelle Entwicklungsförderung erfordert von der Lehrkraft ein genaues Beobachten und Einschätzen des Entwicklungsstandes und der damit verbundenen anstehenden Entwicklungsschritte der jeweiligen Schülerin/ des jeweiligen Schülers, um angemessene methodisch-didaktische Entscheidungen hinsichtlich des Lerngegenstandes treffen zu können. Als Ausgangspunkt der pädagogischen Entscheidung dient die Aktualisierung des Vorwissens bzw. die Einordnung des kognitiven, sensorischen, motorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsstandes bezogen auf den Lerngegenstand sowie die Eruiierung der Interessen, Erfahrungen, Stärken und Ressourcen des Schüler/der Schülerin. Nach der Evaluation ergibt sich gegebenenfalls für die Lehrkraft eine stärkere Strukturierung der Lernprozesse, eine Elementarisierung, eine Erweiterung oder eine Variation des Lerngegenstandes.

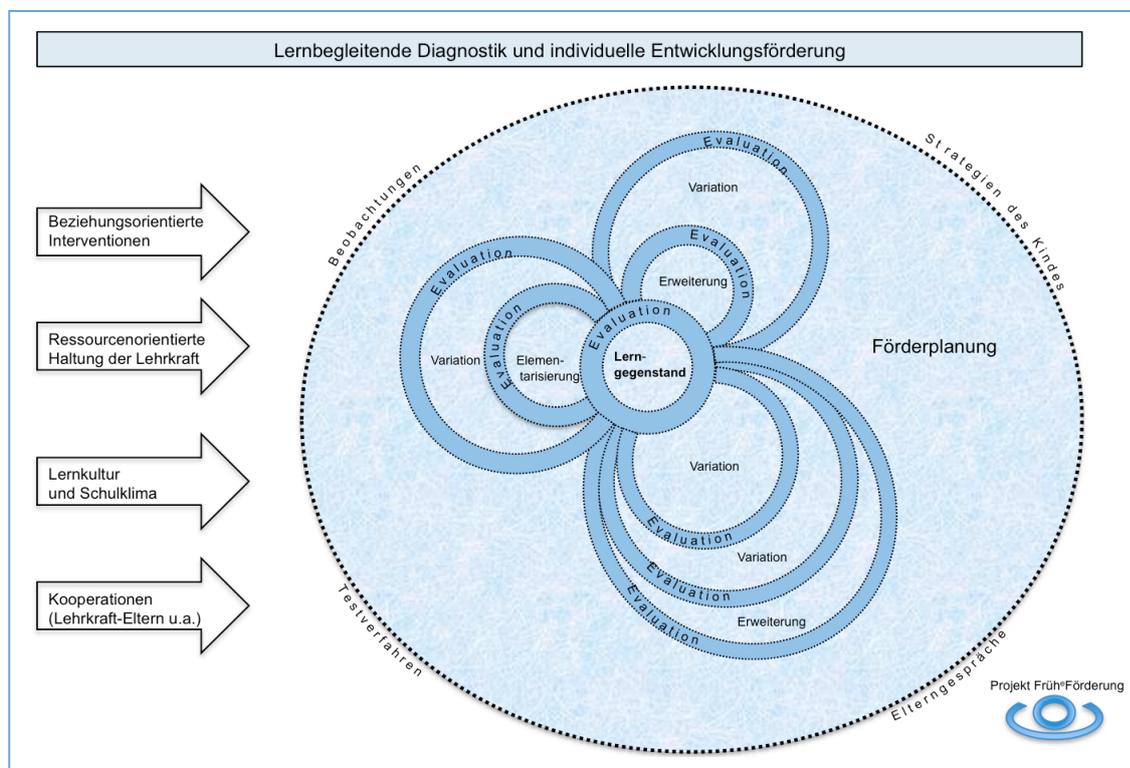


Abb. 9: Fortführung Früher Förderung im Rahmen schulischer Bildung (Projekt Früh^eFörderung)

Aus der Grafik wird ersichtlich, dass, bezogen auf den Lerngegenstand, unterschiedliche methodisch-didaktische Schritte abhängig sind vom jeweiligen Entwicklungsstand des

Schülers und der Schülerin. Dabei wird unter Lerngegenstand jeder kognitive, sensorische, motorische, emotionale und soziale Unterrichtsinhalt verstanden. Exemplarisch wird nachfolgend anhand der Grafik als Lerngegenstand das Bewegungsmuster Krabbeln näher betrachtet.

1. Der Entwicklungsstand, bezogen auf den Lerngegenstand (hier: Bewegungsmuster) Krabbeln, ist aktualisiert und es zeigt sich, dass dieser noch zu komplex ist. Das Kind rutscht z.B. über das Gesäß vorwärts oder rückwärts, lässt das Krabbeln aus oder geht direkt statt Krabbeln in den Bärengang. **Elementarisierung** in diesem Zusammenhang bedeutet z.B. die Überprüfung des STNR² (Symmetrischer Tonischer Nackenreflex). Dies bedeutet, nicht im Sinne eines funktionalen Trainings, sondern in einem spielerischen Rahmen Angebote zur Stimulation des Gleichgewichtes, der Eigenwahrnehmung der Gleichgewichtsverlagerung zu machen, um den STNR für das Bewegungsmuster Krabbeln nutzbar zu machen und mögliche Auswirkungen des Nicht integrierten STNR für das Lernen zu verhindern. Auf dieser elementaren Ebene werden nach der ersten Evaluation **Variationsangebote** gemacht, um das elementar Erlernte zu sichern und zu verankern. Sind diese Variationen ausreichend erprobt und für den nächsten Entwicklungsschritt integriert, erfolgt eine weitere Evaluation des Lerngegenstandes, um entweder diesen abzuschließen, weiterzuführen oder zu verändern.

2. Der Lerngegenstand - das Bewegungsmuster Krabbeln ist angebahnt – kann direkt **erweitert** werden. Das Kind kann die Vierfüßlerposition einnehmen, das Krabbeln ist jedoch noch unkoordiniert.

Über spielerische Herausforderungen werden die Krabbelbewegungen gefestigt und erweitert. Nach der Evaluation der **Erweiterungsebene** erfolgen **Variationsangebote**, um das neu Erlernte zu vertiefen und zu verankern.

Variationsmöglichkeiten wie z.B. Hindernisse, Unebenheiten etc. lassen das Bewegungsmuster immer mehr automatisieren und in das Körpersystem verankern.

² Der Sinn des STNR besteht darin, das Kind –als Vorbereitung auf die Krabbelphase- aus der Bauchlage in die Katzensitzhaltung hoch zu bringen. In dieser Position beginnt es auf Händen und Knien vor und zurück zu schaukeln, um aus der Katzensitzhaltung in den Vierfüßlerstand zu gelangen. In dieser Phase wird der STNR allmählich integriert, so dass das Kind in die Lage versetzt wird koordiniert und im Kreuzmuster zu krabbeln.

3. Der Lerngegenstand ist noch nicht genügend verankert, so dass **Variationen** auf unterschiedlichen Ebenen benötigt werden, um den Lerngegenstand erfolgreich zu integrieren und erweitern zu können.

Krabbeln gelingt im homolateralem Muster, spielerische Angebote und Variationen die das Überkreuzmuster herausfordern, passives Anbahnen des Überkreuzmusters über Ausstreichen der Körperdiagonalen, den Körper diagonal mit Sandsäckchen belegen, Druck- und Zugspiele. Nach Anbahnung des Überkreuzmusters werden **Variationen** im Hinblick auf unterschiedliche Herausforderungen wie z.B. verschiedene Untergründe, Hindernisse etc. initiiert, bevor eine **Erweiterung** erfolgen kann.

Der Lerngegenstand Krabbeln zeigt, dass die Lehrkraft diesen in Abhängigkeit des jeweiligen Entwicklungsstandes der Schüler aufbereiten muss (Förderplanung). Die Qualität der Förderplanung und die erfolgreiche Umsetzung der methodisch-didaktischen Entscheidungen werden auch durch sich gegenseitig bedingende weitere Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören eine Beziehungsorientierte Intervention, eine Ressourcenorientierte Haltung der Lehrkraft, die Lernkultur und das Schulklima sowie die Kooperation mit den Eltern und den Kollegen und Kolleginnen.

Förderdiagnostik ist prozessorientiert und erfolgt lernbegleitend d.h., das Ergebnis muss immer wieder neu evaluiert und für die Förderplanung abgestimmt werden. So kann es auch sein, dass andere Wege gegangen, die Wege revidiert werden müssen oder bei fortschreitender Behinderung Rückschritte zu berücksichtigen sind. Die Gültigkeit eines Förderplanes ist demnach auch abhängig von dem jeweils aktuellen Entwicklungsprozess. Die Wechselwirkung von Beobachtung und Intervention sind elementarer Bestandteil einer prozessorientierten und lernbegleitenden Entwicklungsförderung.

Inhalte Früher Förderung sind nicht nur auf den Elementarbereich beschränkt, sondern auch im Rahmen schulischer Bildung angesiedelt, weil sie als Basis für schulisches Lernen zu betrachten sind. Das Erlangen aller sensomotorischen Voraussetzungen für schulisches Lernen ist notwendig, um schulische Inhalte bewältigen zu können. Sind die Entwicklungsschritte in einigen Bereichen noch nicht abgeschlossen, kann sich dieses im Verhalten, aber auch in der Gesamtentwicklung auswirken. Die Lehrkraft muss die Signale des Kindes wahrnehmen, einschätzen und einordnen, aber auch Rückschlüsse auf die Entwicklung ziehen können, damit der Lerngegenstand sinnvoll transportiert und vom Schüler, der Schülerin angenommen werden kann. Neben der Beziehungsebene

trägt die methodisch-didaktische Aufbereitung entscheidend dazu bei, ob das Kind seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert wird bzw. sich gefördert fühlt.

Die Fortführung der Inhalte Früher Förderung im schulischen Kontext ergibt sich aus den Entwicklungsmöglichkeiten und den jeweiligen Entwicklungsprozessen.

Je genauer die prozessorientierte, lernbegleitende Förderplanung ist, desto qualitativ höher sind Frühförderung und Unterricht, weil alle Interventionen da ansetzen, wo das Kind steht.

Fazit

Die genannten Aspekte sind grundlegend sowohl für Frühförderung als auch im Rahmen schulischer Bildung. Deren Berücksichtigung und Umsetzung trägt erheblich zur Qualitätsentwicklung bei. Für die Aus- und Weiterbildung ist deshalb elementar:

1. grundlegende Kenntnisse über Entwicklungsprozesse
2. grundlegende Kenntnisse in Bezug auf diagnostische Frage- und Problemstellungen
3. Kennen lernen unterschiedlicher Verfahren und Methoden
4. Kritischer Umgang mit unterschiedlichen Testverfahren sowie punktueller und lernprozessbegleitender Diagnostik
5. Verzahnung von Diagnostik und Förderplanerstellung
6. Erstellung individueller Förderpläne
7. Erkennen und Einordnen der Kind-Umfeld-Analyse
8. Entwickeln von Beratungskompetenz

„Unzureichende Diagnostik läuft Gefahr die Frühförderung zum Zufallsprozess werden zu lassen“ (Pretis 2005, 73). Somit sind regelmäßig entsprechende Schulungen zu gewährleisten. Umfangreiche Kenntnisse in Diagnostik sind Voraussetzung für Qualität in der Frühen Förderung.

7.2 Die Pädagogische Beziehungsgestaltung

„Die Qualität von Bildungsprozessen ist maßgeblich abhängig von der Beziehung zwischen Kind und Fachkraft“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2010, S. 21). Verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen bieten Kindern Sicherheit und Orientierung und beeinflussen so positiv ihre Bildungs- und Lernprozesse. Kontinuierliche, wertschätzende Beziehungen im Kindesalter, die Erfahrung von Autonomie, Trost und Selbstwirk-

samkeit, ermöglichen dem Kind, später selbst verlässliche und emotional offene Beziehungen einzugehen. Sie wirken sich positiv auf ihren gesamten Entwicklungsprozess aus.

Die pädagogische Beziehung ist eine professionelle und spezielle Beziehung. „Sie ist gekennzeichnet durch:

- die institutionell festgelegte Kontinuität
- die institutionell festgelegten Rollen
- die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkraft
- die zeitlich begrenzten Interaktionen
- die überwiegend konzeptionell festgelegten Ziele
- die Reflexion des intuitiven Interaktionsverhaltens der pädagogischen Fachkraft“ (Jungmann/Reichenbach 2009, S. 40).

Im Vergleich zu einer allgemeinen Beziehung ist die pädagogische Beziehung stärker regelgeleitet, spezialisierter und zeitlich enger definiert, bietet allerdings viele persönliche Freiräume zur Gestaltung für den Pädagogen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2009, S. 41).

Der Aufbau einer pädagogischen Beziehung zum Kind sowie zu den Eltern ist Basis der Frühförderarbeit. Wesentliches Merkmal der Beziehungsgestaltung ist der Dialog.

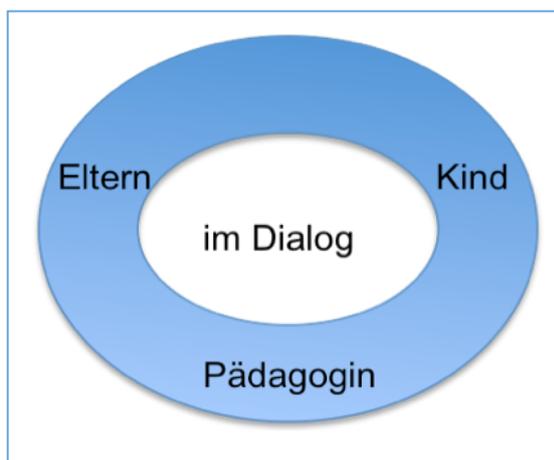


Abb. 10: Dialogische Beziehungsgestaltung
(Projekt Früh^oFörderung)

Aspekte der Gestaltung sind einfaches und aktives Zuhören, das beobachtende Wahrnehmen von kindlichen Signalen, unbedingte Wertschätzung, Echtheit, Rituale, Strukturen, Grenzen setzen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2009, S. 42ff.). Die positive pädagogische Beziehungsebene macht eine am Tun der Kinder interessierte Begleitung und individuelle Förderung möglich (vgl. Schäfer 2003, 34 ff.). Kinder übertragen ihre Beziehungserfahrungen

gen auf neue Bezugspersonen. Jede neue Person wird den bestehenden Bindungsmodellen angepasst.

Pädagogische Beziehung lebt davon, dass Pädagogen „(...) den pädagogischen Alltag bewusst erleben und lebendig in einer bindungsstarken Beziehung gestalten“ (Krenz 2009, S.94). Die dazu notwendige „(...) persönliche und berufliche Identität entwickelt sich im selbstkritischen Umgang mit den eigenen, fremden und arbeitsfeldspezifischen Anforderungen, die mit dem Berufsbild der pädagogischen Fachkraft auf das Engste verbunden ist“ (Krenz 2009, S.92). Die Frühförderin bringt sich mit ihrer Persönlichkeit, ihren Erfahrungen und Bindungsmustern in die pädagogische Beziehung ein. Daher ist es notwendig selbstreflektiv die eigene Lebensgeschichte zu hinterfragen und den jeweiligen Beziehungsdialo g Kind↔Pädagogin und Eltern↔Pädagogin feinfühlig, sensitiv und responsiv zu gestalten. Kind und Eltern fühlen sich in einer gelungenen pädagogischen Beziehungsgestaltung ernst genommen, empfinden Wertschätzung und Echtheit.

Diese Erkenntnisse erfordern eine besondere Auseinandersetzung der Frühförderin mit ihrer Rolle sowie ihrer persönlichen Grundhaltung. Neben methodischen Kompetenzen sind „menschliche Qualitäten“ von hoher Bedeutung.

Fazit

Die Qualität der pädagogischen Beziehung stellt einen wesentlichen Einflussfaktor für kindliche Bildungsprozesse dar und steht im Mittelpunkt pädagogischer Maßnahmen. Diese erfordern eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der persönlichen Haltung und dem Handeln, als ein Prozess während des gesamten Berufslebens.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Beziehungsdialo g und den Aspekten einer pädagogischen Beziehungsgestaltung, d.h. Gestaltungsformen zu üben, anzuwenden und zu internalisieren, ist hingegen bereits als Bestandteil der Ausbildung anzusehen.

Universität und Studienseminare sind aufgefordert entsprechende Bildungsinhalte, die besonders die persönlichen Kompetenzen des Pädagogen fördern und fordern, bereitzustellen. Für die in der Praxis stehenden Lehrkräfte ist durch die Bezirksregierungen Supervision als berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahme zu installieren, um Qualität in der Arbeit zu stützen.