

**Das Gruppenprogramm zur Hemmung frühkindlicher  
Reflexe im Kindergarten –  
Vorstellung einer Methode unter integrativen Aspekten**

**Hausarbeit**

zum Modul 3C

Heterogenität und Schule

Modulbetreuung:

Dr. Susanne Winnerling

Angefertigt im BA Bildungswissenschaft  
an der FernUniversität Hagen

Von:  
Elke Heinen  
Chüngstr. 35  
CH – 8424 Embrach

Matrikel Nr. 4377281

Themenstellung am:  
18. 07. 2009

vorgelegt am:  
20. 08. 2009

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Rahmenbedingungen des integrativen Unterrichts im Kanton Zürich	3
2.1 Die Erklärung von Salamanca	3
2.2 Die Situation in der Schweiz	3
3. Begriffsbestimmung	4
3.1 Integration - Segregation	4
3.2 Inklusion	5
4. Integrationstheoretische Ansätze	5
4.1 Erkenntnisse über die Wirksamkeit integrativer Schule	6
4.2 Erwartungen an den integrativen Unterricht	6
4.2.1 Integration als Kooperation (Georg Feuser)	7
4.2.2 Untersuchungen von Olga Graumann	7
4.2.3 Innere Differenzierung nach Klafki und Stöcker	7
5. Gruppenprogramm nach INPP zur Hemmung frühkindlicher Reflexe	8
5.1 Persistierende frühkindliche Reflexe und die Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes	9
5.2 Ablauf des Gruppenprogramms	10
6. Auswirkungen des Bewegungsprogramms auf den Kindergartenalltag	11
6.1 Methodik	11
6.1.1 Forschungsmethode	11
6.1.2 Feldzugang	12
6.1.3 Untersuchungseinrichtung	12
6.2 Auswertung	12
7. Zusammenführung der Ergebnisse mit den Theorien	15
8. Zusammenfassung und Fazit	16
Literaturverzeichnis	18
Anhang	21

# 1. Einleitung

Im Lied „Jede isch besonders, gar keine gliich“ von Sonja Saugy heisst es im Refrain: „Jeder ist besonders, keiner gleich. So wie auch du ganz anders bist als ich. Jeder ist wichtig, keiner ist blöd. Jeder ist besonders, vergesst das nicht!“ (Anhang A5).

Dieses Lied hat die von mir beobachtete Kindergartengruppe im Rahmen ihres Zirkusprojektes erlernt und stellt einen Mosaikstein des integrativen Unterrichts im Kindergarten dar.

Aus dem Bestreben heraus, alle Kinder im Kindergarten individuell fördern zu können, hat die Kindergärtnerin an einer Fortbildung teilgenommen und das Gruppenprogramm zur Hemmung frühkindlicher Reflexe nach INPP (Institute for Neurophysiological Psychology) erlernt. Mit dem Schuljahr 2008/2009 hat die Kindergärtnerin das Programm im Kindergartenalltag umgesetzt. Zeitgleich ist mit dem neuen Volksschulgesetz die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in die Regelklasse für die Institutionen bindend geworden. Schon während der ersten Wochen zeigte sich bei der Durchführung des Bewegungsprogramms, neben der eigentlichen Zielsetzung der Hemmung von frühkindlichen Reflexen, andere weitere Aspekte, die im Sinne eines integrativen Unterrichts wesentlich sind. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Beobachtungen auf der Grundlage integrationstheoretischer Ansätze beurteilt und der Nutzen und die Begrenztheit dieses Gruppenprogramms für den Kindergartenalltag aufgezeigt.

Dazu werden zunächst in Kapitel 2 die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Kantons Zürichs zum integrativen Unterricht beschrieben und in Kapitel 3 der für diese Arbeit wesentliche Begriff der Integration bestimmt. Ergänzt wird die Begriffsbestimmung durch die Darstellung der Entwicklung der Schule von der Segregation hin zur Inklusion. Um die Methode hinsichtlich ihres integrativen Charakters beurteilen zu können, werden in Kapitel 4 ausgewählte integrationstheoretische Ansätze, wie die Allgemeine Pädagogik von Feuser und die Innere Differenzierung nach Klafki / Stöcker erläutert. Wesentliche Begriffe zum Bewegungsprogramm und deren neurophysiologischen Grundlagen werden in Kapitel 5 dargestellt.

Im nachfolgenden praktischen Teil wird aufgezeigt, wie die qualitativen Methoden der teilnehmenden Beobachtung und des Leitfadengesprächs durchgeführt wurden. Die Ergebnisse dieser praktischen Durchführung werden in der Auswertung beschrieben und über einen Rückgriff auf theoretische Ansätze wird der Nutzen für den inte-

grativen Unterricht im Kindergarten aufgezeigt. Eine Zusammenfassung und das Fazit schliessen die Arbeit ab.

Der besseren Lesbarkeit halber wird in dieser Arbeit hauptsächlich die männliche Form verwandt, gemeint sind aber stets beide Geschlechter.

## **2. Rahmenbedingungen des integrativen Unterrichts im Kanton Zürich**

Differenzierung und Individualisierung werden als zentrales Lösungskonzept benannt, um der ständig wachsenden Heterogenität der Schülerschaft besser gerecht zu werden (Trautmann, Wischer, 2008, 165). Die Umsetzung dieses Konzepts verlangt entsprechende Rahmenbedingungen, damit das Wünschenswerte in die Praxis umgesetzt werden kann. In diesem Kapitel werden Ausgangslage, Rahmenbedingungen, deren Entwicklung und die aktuelle gesetzliche Situation der allgemeinen Schule im Kanton Zürich dargestellt.

### **2.1 Die Erklärung von Salamanca**

1994 fand in Salamanca/Spainien die UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ statt, die mit der Erklärung von Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik endete. In den Erklärungen heisst es u.a.: „Wir glauben, ... dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994).

Diese integrativen Regelschulen stellen nach der Proklamation von Salamanca

„das beste Mittel (dar), um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Grossteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schliesslich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (UNESCO, 1994).

91 Staaten, darunter die Schweiz und Deutschland, haben diese Erklärung unterzeichnet, was die weltweite Anerkennung des integrativen Gedankens betont.

### **2.2 Die Situation in der Schweiz**

In den letzten Jahrzehnten war die Schweiz ein Land mit einem sehr hohen Anteil an sonderpädagogischen Schulen. Im Schuljahr 2005/06 wies sie eine Separationsrate von 6% auf und belegt damit im europäischen Vergleich eine Spitzenposition hinsichtlich der Sonderbeschulung (Bildungsdirektion, 2007, 9). Aufgrund der föderalen Struktur sind die Kantone für schulische Angelegenheiten zuständig. Es gab in den

verschiedenen Kantonen immer wieder Reformbemühungen, die an der Akzeptanz in der breiten Bevölkerung scheiterten. Im Sommer 2005 wurde das revidierte Volksschulgesetz im Kanton Zürich von mehr als 70% der Stimmbürger des Kantons angenommen, die damit für ein integrativ ausgerichtetes sonderpädagogisches Angebot an den Regelschulen stimmten (Volksschulamt, 2009). Damit haben fast  $\frac{3}{4}$  der stimmberechtigten Bürger des Kantons Zürich sich gegen eine Separation von Kindern – mit besonderen Begabungen, mit Deutsch als Zweitsprache oder mit erschwerten Lern- und Verhaltensvoraussetzungen in diverse Sonderschulen ausgesprochen (§ 33 des Volksschulgesetzes (VSG)).

Inzwischen gibt es in den meisten Kantonen der Schweiz ähnliche Gesetzesvorlagen. Die weiteren Ausführungen in der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf den Kanton Zürich.

Das neue Volksschulgesetz wird gestaffelt umgesetzt und die Verantwortung für die Umsetzung liegt bei jeder einzelnen Schulgemeinde. Der Kanton hat entsprechende Hilfen erarbeitet und die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik begleitet die Entwicklung integrativer Schulungsformen. Seit der Umsetzung des Gesetzes ist deren Anteil von 2.5% in 2003 auf 3.2% im Jahr 2006 leicht gestiegen (Bildungsdirektion, 2007, 5). Die Zahlen verdeutlichen die zunehmende Ablösung der Sonderklassen durch die nun favorisierte Form der Regelklasse mit sonderpädagogischer Betreuung, die integrierte Regelschule. Aber was bedeutet Integration in diesem Zusammenhang? Zur Klärung folgt die Begriffsbestimmung im nachfolgenden Kapitel.

### **3. Begriffsbestimmung**

Die Begriffsbestimmungen in der Literatur zum Begriff der Integration sind vielfältig, abhängig vom Kontext, in dem der Begriff genutzt wird. Die nachfolgende Begriffsbestimmung beschränkt sich daher auf den für diese Arbeit wesentlichen schulischen Bereich.

#### **3.1 Integration - Segregation**

Etymologisch leitet sich der Begriff von integer (lat.) unberührt, unversehrt ab (Duden, 1982, 349). Durch die Eingliederung von vormalig separierten Menschen in die Gesellschaft, wird die Gesellschaft als ein Ganzes wiederhergestellt, wenn alle Menschen sich zugehörig fühlen (Graumann, 2002, 114).

Integration meint die weitestmögliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am allgemeinen Leben in allen gesellschaftlichen Formen und Institutionen. Bezogen auf die Schulzeit, meint Integration aktive und effektive Teilnahme von Kindern und Ju-

gendlichen mit Behinderungen aller Arten und Schweregrade am Unterricht und sonstigen Schulleben auf allen Schulstufen in wohnortnahen Regelschulklassen mit gleichaltrigen Nichtbehinderten (Sander, 2008, 32).

Für Feuser (2008, 1) beschreibt der Begriff der Integration den Prozess von einer hoch selektierenden und ausgrenzenden Praxis hin zu einer „Allgemeinen Pädagogik“, in der alle Kinder gemeinsam miteinander lernen. Die Kinder spielen, lernen und arbeiten an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Massgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen (Feuser, 1995, 173 ff).

Betrachtet man den Begriff der Integration im historischen Kontext, so stellt die Integration eine von fünf Phasen der Behindertenpädagogik dar (Sander, 2004, 243). Nach der Exklusion (behinderte Kinder waren von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen) kam die Separation (behinderte Kinder besuchen eigene Bildungseinrichtungen), dann die Integration und die Inklusion (alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen). Nach Sander (ebd.) ist die „Vielfalt als Normalfall“ die letzte qualitative Stufe im Integrationsprozess. In der aktuellen Literatur scheint der Begriff der Integration durch den Begriff der Inklusion abgelöst zu werden. Aus diesem Grunde wird der Begriff der Inklusion nachfolgend näher erläutert.

### **3.2 Inklusion**

Von Inklusion spricht man, wenn die pädagogischen Bedürfnisse aller Kinder beachtet werden und nicht nur die speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Integrationskindes. Inklusion will verstanden sein als optimierte und erweiterte Integration: optimiert durch den konsequenten Abbau von Fehlentwicklungen und erweitert durch den Einbezug aller Kinder (Sander, 2004, 243).

Inklusive Pädagogik ist insofern allgemeine Pädagogik, die individuelle Unterschiede akzeptiert und über eine innere Differenzierung zu individuellen Lernzielen führt. Was unter einer allgemeinen Pädagogik und einer inneren Differenzierung verstanden wird, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

## **4. Integrationstheoretische Ansätze**

Wie in Kapitel 2 dargestellt, ist es mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes zu einem Paradigmenwechsel von der Segregation zur Integration von Kindern mit

besonderen Bedürfnissen in den Volksschulen gekommen. Die Wirksamkeit der integrativen Schule wird nachfolgend kurz skizziert.

#### **4.1 Erkenntnisse über die Wirksamkeit integrativer Schule**

Studien, sowohl national als auch international zeigen (Bless, 1995, 54), dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufgrund körperlicher oder geistiger Behinderung, oder fremdsprachige Kinder in der integrierten Regelschule dieselben oder mehr Lernfortschritte machen. Eine soziale Entwurzelung wird durch den Besuch der Schule vor Ort vermieden und es kommt zu mehr Interaktionen zwischen den Kindern mit den unterschiedlichen Bedürfnissen. Nach Hinz zeigen verschiedene Studien, dass der gemeinsame Unterricht die erfolgreichste Form sozialer Integration ist (Hinz, 2008, 2005). Allerdings zeigen die Forschungen auch, dass die Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen sozial schlechter akzeptiert werden und weniger für ausserschulische Aktivitäten ausgewählt werden (Bless, 1995, 52). Auch bildet sich durch den ständigen Austausch mit Nichtbehinderten ein stärkeres Bewusstsein der körperlichen Andersartigkeit und der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit heraus. Der positive Effekt der Integration kann durch begleitende Fachkräfte gesteigert werden, die sich um die angepasste und notwendige Förderung bemühen (ebd., 168). Preuss-Lausitz (2002, 463) führt an, dass die Schulleistungen, die soziale Kompetenzentwicklung und die soziale Verankerung in der Klasse zunehmen, die Gewaltbereitschaft abnimmt und die Toleranz untereinander steigt.

#### **4.2 Erwartungen an den integrativen Unterricht**

Ab Januar 2008 ist der Kindergarten kantonalisiert und gilt somit als neue Schulstufe der Volksschule. Das bedeutet, dass die Schulpflicht im Kanton Zürich auf 11 Jahre – 2 Jahre Kindergarten, 6 Jahre Primarschule und 3 Jahre Sekundarstufe – festgelegt ist (vgl. §§ 4, 5 des VSG). Für die Kindergartenstufe gilt neu ab dem Schuljahr 2008/09 ein Lehrplan. Mit dem neuen Volksschulgesetz ist Integration eine Vorgabe für die Gestaltung der Schule geworden, die somit selbstverständlich auch für den Kindergarten gilt.

Wie soll nun eine integrative Pädagogik aussehen? Eine Pädagogik, die die Heterogenität bewusst bejaht und damit allen Kindern innerhalb eines gemeinsamen Unterrichts gerecht wird, sollte Bedingungen schaffen, um Lernprozesse innerhalb dieser Bandbreite zu ermöglichen. Dazu lassen sich, so Heimlich (2003, 147) in der Literatur verschiedene Grundkonzeptionen finden, von denen nachfolgend exemplarisch drei unterschiedliche Ansätze vorgestellt werden.

### **4.2.1 Integration als Kooperation (Georg Feuser)**

Feuser nennt wesentliche Elemente einer integrativen allgemeinen Didaktik. Dazu gehören eine durch entwicklungsbezogene Individualisierung zu realisierende Innere Differenzierung und die kooperative Tätigkeit an einem gemeinsamen Gegenstand. Nach Feuser (2006, 73) braucht es individualisierte Lehrpläne und das Lernen in Projekten in Form eines offenen, ziendifferenten Unterrichts. Dadurch kann sich jedes Kind wahrnehmen und handelnd in das Geschehen einbringen. Das Tun des einen Kindes beeinflusst das Tun des anderen Kindes und die Kinder werden füreinander wichtig. Die Kinder erfahren sich subjektiv als kompetent und wichtig für die Gemeinschaft. Hilfestellungen sollen in das Gruppen- / Klassengeschehen eingebettet werden. Wesentlich ist, dass neue Tätigkeitsstrukturen entfaltet werden und eine Verbesserung der Realitätskontrolle angestrebt wird. Es kommt zu einer Erweiterung und Stabilisierung der Autonomie und Identität des Kindes.

### **4.2.2 Untersuchungen von Olga Graumann**

Auf der Grundlage dieser „Allgemeinen Pädagogik“ von Feuser untersucht Graumann (2002, 121) bestehende und bewährte didaktische Konzeptionen und entwicklungspsychologische Modelle, um daraus das Konzept einer integrativen allgemeinen Didaktik zu erarbeiten. In ihrem Resümee betont sie, dass es die Aufgabe der Lehrenden ist, „Bedingungen zu schaffen, um den Prozess des Lernens am Laufen zu halten“ (ebd.191). Dazu gehört es ebenso zu wissen, dass die kognitiven Entwicklungsschritte im Sinne von Piaget aufeinander aufbauen, aber auch, dass die Lehrer beobachten können und diagnostische Fähigkeiten erwerben und Leistung differenziert beurteilen sollen, um den individuellen Lernentwicklungsstand des Kindes zu erfassen und entsprechende Lernangebote zu machen. Graumann schlägt vor, die innere Differenzierung zum Unterrichtsprinzip zu erheben.

### **4.2.3 Innere Differenzierung nach Klafki und Stöcker**

Die innere Differenzierung, die auch Feuser betont, wurde in den 1970er Jahren von Klafki und Stöcker definiert als,

„jene Differenzierungsform, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen (wird), im Unterschied zu allen Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien (...) in Gruppen aufgeteilt werden (...)“ (Trautmann, Wischer, 2008, 161).

Es bestehen zwei Formen der Differenzierung, nach Lernzielen und Lerninhalten oder über Methoden und Medien. Über die verschiedenen Formen der Binnendifferenzierung ist es möglich, dass die individuelle Lernfähigkeit von Schülern hinsichtlich des Inhalts, des Schwierigkeitsgrades, des Umfangs so berücksichtigt werden kann, dass nicht jeder auf dem gleichen Wege und zur gleichen Zeit das gleiche Ziel erreichen muss (Eberwein, 2008, 48). Nach Klafki und Stöcker (1996, 181) verfolgt die innere Differenzierung folgende Zielsetzung:

- Optimale Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Förderung der Selbständigkeit jedes einzelnen Schülers,
- Entwicklung der Kooperationsfähigkeit der Schüler und ihrer Fähigkeit zu bewusstem sozialem Lernen,
- Anregung und Unterstützung der Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihrer wechselseitigen Beziehungen.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Gruppenprogramm nach INPP auf der Grundlage theoretischer Konzepte hinsichtlich des integrativen Charakters zu beurteilen. Nach der bereits erfolgten Vorstellung verschiedener integrativer Ansätze, wird im Folgenden das Gruppenprogramm mit den neurophysiologischen Grundlagen vorgestellt.

## **5. Gruppenprogramm nach INPP zur Hemmung frühkindlicher Reflexe**

Seit den 1980er Jahren haben Peter Blythe und Sally Goddard Blythe in Chester (England) Forschungen über die Auswirkungen von Dysfunktionen des Zentralen Nervensystems auf Lernen und Verhalten in dem von ihnen gegründeten Institute for Neuro-Physiological Psychology (INPP) unternommen. Im Weiteren wurden von ihnen Testverfahren und Behandlungsmethoden entwickelt. Diese wurden in verschiedenen Studien hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft (Goddard Blythe, 2005, 217ff.). Aus diesen Arbeiten ist das Gruppenprogramm für Kindergruppen im Vorschul- und Grundschulalter entwickelt worden. Durch die Wiederholung der primitiven Reflexbewegungen im Rahmen des Gruppenbewegungsprogramms können primitive Reflexe gehemmt werden (Van Velzen, 2008, 4). Was unter einem Reflex zu verstehen ist und deren Auswirkung auf den Schulalltag wird nachfolgend exemplarisch beschrieben.

## **5.1 Persistierende<sup>1</sup> frühkindliche Reflexe und die Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes**

Reflexe sind angeborene stereotype Reaktionen auf spezifische Reize (Goddard Blythe, 2005b, 43). Es gibt verschiedene Arten an Reflexen. Im Rahmen der frühkindlichen Reflexe sind insbesondere drei Gruppen an Reflexen wichtig: die spinalen oder intrauterinen Reflexe, die primitiven Reflexe und die posturalen Halte- und Stellreaktionen. Die spinalen und Stammhirnautomatismen sollen abgebaut und transformiert werden in reife Aufrichte- und Haltemuster. Die frühkindlichen Reflexe entstehen zu festgelegten Zeitpunkten hauptsächlich während der Schwangerschaft und unter der Geburt (Anhang A7, 8). Sie entwickeln sich bis zu einem Höhepunkt und werden, wenn sie ihre Aufgabe erfüllt haben, gehemmt und von höheren Gehirnzentren (Kortex) kontrolliert. Über diese Reflexe macht das Ungeborene im Mutterleib erste Bewegungserfahrungen und erfährt Gleichgewichtsstimulationen. In den ersten Lebensmonaten sorgen sie für das Überleben des Neugeborenen, indem sie es mit unwillkürlichen Reaktionen auf innere und äussere Reize wie Hunger, Kälte, Angst ausstatten. Unterschiedliche Ursachen können auf den Prozess der Ausreifung, der Hemmung, Umformung und Integration störend einwirken. Dies führt zu einer strukturellen Schwäche im zentralen Nervensystem und bewirkt, dass der nächste Reflex im neurologischen Programm nur partiell seine Funktion ausfüllen kann oder sich nur unzureichend ausbildet. Mit zunehmendem Alter kumulieren die Auswirkungen. Automatismen, flüssige, mühelose Bewegungsmuster bleiben aus, es entwickeln sich unterschiedlichste Kompensationsmechanismen.

Am Beispiel des Asymmetrisch Tonischen Nackenreflex (ATNR) (Anhang A 9) sollen exemplarisch Auswirkungen bei Persistenz verdeutlicht werden.

Ungefähr in der 18. Schwangerschaftswoche entwickelt sich der ATNR. Er wird ausgelöst durch die seitliche Drehung des Kopfes. Dies führt zu einer Streckung der Extremitäten auf der Körperhälfte, zu der sich der Kopf wendet und einer Beugung der Extremitäten der Seite, von der sich der Kopf abwendet. Somit sichert der Reflex die freie Atmung und entwickelt die ersten Grundlagen für eine Augen-Hand-Koordination. Persistiert er, so kommt es bei Drehung des Kopfes (z.B. in der Schule) zur reflexbedingten Streckung des Armes, der Hand und der Finger (Goddard Blyte 2005b, 60ff.).

---

<sup>1</sup> Persistenz: weiterhin bestehend

Im Alltag kommt es bei Persistenz zu unterschiedlichen Ausprägungsformen, wie z.B. eine „wackelige“ Schrift oder aber ein vermehrter Druck, um den Stift zu halten und um den Kontakt zum Papier nicht zu verlieren. In der Vorschule fällt dieser Schüler durch eine durchdrückende Zeichnung und spezielle Stiftehaltungen auf. Dies erfordert von dem Kind eine starke Konzentration. Durch die Anstrengung gegen den Refleximpuls zu arbeiten, wird das Kind schnell müde. Andere Auswirkungen bei Persistenz des Reflexes sind Schwierigkeiten im Gleichgewicht und in der Koordination der Bewegungsabläufe sowie in der Entwicklung der Seitigkeit. Auch kann eine Restreaktion des ATNR zu einer unvollständigen Ausbildung einer Ohrpräferenz führen. Dies kann zu einer verlangsamten Verarbeitung von Lauten führen, was wiederum mit Sprachentwicklungsverzögerungen im Zusammenhang steht (Beigel, 2006, 92).

## **5.2 Ablauf des Gruppenprogramms**

Das Gruppenprogramm kann nur von Lehrern und Erziehern mit einer entsprechenden Ausbildung durchgeführt werden. Ausgehend von der Genese und der Entwicklung der Reflexe sind die Bewegungen, die ein Kind im Rahmen der Reflexe durchführt, in die einfachsten Elemente zerlegt worden und dienen als Grundlage für die Bewegungsübungen. Mit diesem Übungsprogramm wird die Bewegungsentwicklung des Kindes in den ersten 9 Monaten wiederholt. Ziel des Programms ist, leicht vorhandene Reflexe zu hemmen, damit das Kind darauf andere Lernerfahrungen aufbauen kann. Bei Kindern, die alle Reflexe vollständig integriert haben, bieten die Übungen die Möglichkeit der Bewegung und des sozialen Lernens. Kinder, bei denen mehrere Reflexe persistieren, benötigen zur Integration der Reflexe eigentlich eine umfassende Einzeltherapie nach INPP, profitieren zumindest von den Bewegungsübungen und dem sozialen Lernen.

Das Gruppenprogramm beginnt mit Vorübungen, bestehend aus einer Aufwärmphase und einer Übung zur Schulung des Gleichgewichtssystems (van Velzen, 2008). Danach schliessen sich Bewegungen in einer strengen entwicklungs-neurologischen Sequenz an. Erst wenn die Übungen sicher beherrscht werden, sollte zu den komplexeren Übungen übergegangen werden. Die Abfolge der Übungen erfolgt nach einer chronologischen Sequenz, entsprechend der normalen Bewegungsentwicklung (cephalo-caudal und von proximal nach distal) zunächst in der Bauchlage (Anlage A 6). Nachdem die einfachste Übung in Bauch -und Rückenlage von allen Kindern beherrscht wird, kann diese Übung durch eine komplexere Übung ersetzt werden. Nach

Angaben des INPP's werden die besten Ergebnisse erzielt, wenn das Gruppenprogramm über 6 - 9 Monate, jeweils an 5 Tagen in der Woche mit einer täglichen Dauer von 10 – 15 Minuten durchgeführt wird (Van Velzen, 2008).

Wichtig ist, dass die Übungen so langsam und genau wie möglich ausgeführt werden, bevor zu höheren Geschwindigkeiten übergegangen wird, damit sich entsprechende neuronale Bahnen entwickeln können. Werden die Bewegungen ohne Probleme ausgeführt, werden sie automatisiert und Teil des allgemeinen Bewegungsvokabulars.

## **6. Auswirkungen des Bewegungsprogramms auf den Kindergartenalltag**

### **6.1 Methodik**

Für den Zusammenhang zwischen dem Gruppenprogramm zur Integration frühkindlicher Reflexe und dessen Möglichkeiten im Rahmen des integrativen Unterrichts, war keine Theorie zu finden, „die den Untersuchungsgegenstand ausreichend erklärt“ (Brüsemeister, 2006, S. 31), daher bot sich die qualitative Methode an, um eine Theorie generieren zu können.

Ausgehend von der Forschungsfrage, „Inwieweit unterstützt das Gruppenprogramm den integrativen Unterricht“ leitete ich folgende Hypothese ab:

„Das Gruppenprogramm zur Integration frühkindlicher Reflexe unterstützt den integrativen Unterricht im Kindergarten insofern, dass die Lehrperson wesentliche Beobachtungen bezüglich der individuellen Entwicklungsstände der Kinder machen kann“.

#### **6.1.1 Forschungsmethode**

Da ich mich selber in der Ausbildung zur neurophysiologischen Entwicklungstherapeutin nach INPP befinde, erschien mir die aktiv-teilnehmende, unstrukturierte und offene Beobachtung die geeignete Form, um in der natürlichen Umgebung Daten sammeln zu können (Atteslander, 2006, 88). Damit ich mich auf meine teilnehmende Rolle konzentrieren konnte, wurden die Beobachtungssequenzen teilweise auf Video aufgenommen. So konnte ich die Kindergärtnerin bei der Durchführung des Programms unterstützen und später die Beobachtungen auswerten.

Hinsichtlich der Forschungsfrage erschien eine Triangulation von Beobachtung, Interview der Kindergärtnerin, ergänzt durch eine Befragung der Kindergartengruppe sinnvoll. Durch die Betrachtung des Forschungsgegenstandes von verschiedenen Punkten aus, über die Kombination verschiedener Methoden, soll eine Erweiterung

und Vervollständigung der Erkenntnisse über die Auswirkungen des Gruppenprogramms erreicht werden (Brüsemeyer, 2006, 40).

### **6.1.2 Feldzugang**

Mit der Kindergärtnerin habe ich meine Besuche im Kindergarten jeweils abgesprochen. Über das Schuljahr verteilt habe ich sieben Beobachtungen im Kindergarten vorgenommen. Die Kindergärtnerin hat die Eltern über die Durchführung des Gruppenprogramms im Rahmen eines Elternabends informiert und deren Einverständnis eingeholt. Die Notizen zu den Beobachtungen, das transkribierte Leitfadeninterview, das transkribierte Gespräch mit den Kindern und Fotos sind im Anhang beigefügt. Die Datenerhebung erfolgte zu Beginn des Bewegungsprogramms im September 2008 und dann im siebenwöchigen Abstand. Die Datenerhebung dauerte jeweils circa 20 Minuten.

### **6.1.3 Untersuchungseinrichtung**

Die Untersuchungsgruppe umfasst 20 Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren zum Ende des Schuljahres 2008/09. Die Kindergartengruppe ist wie folgt zusammengesetzt: 12 Mädchen, 8 fremdsprachige Kinder, ein Kind mit Down – Syndrom im 3. Kindergartenjahr, ein hörbeeinträchtigtes Kind, ein Kind mit einer minimalen Cerebralparese und ein mutistisches Kind. 12 Kinder sind im 2. Kindergartenjahr und 7 Kinder in der 1. Kindergartenklasse. 6 Kinder erhalten zusätzlich Deutschunterricht, 4 Kinder weitere sonderpädagogische Massnahmen. Für die Gruppe ist eine Kindergärtnerin verantwortlich, eine Praktikantin mit 70 % und eine schulische Heilpädagogin (7 Stunden pro Woche) ergänzen das Team. Nach der Begrüssung arbeitet die Kindergärtnerin mit den Kindern des 2. Jahres an einem gezielten Lernangebot zur Schulvorbereitung. Die eintreffenden jüngeren Kinder suchen sich Spiel – und Beschäftigungsmöglichkeiten. Während des vergangenen Schuljahres sind die Kinder, nachdem alle Kinder bis 8.30 Uhr eingetroffen waren und die „Grossen“ ihre Einzelarbeit erledigt hatten, in den Turnraum gegangen, um dort unter Anleitung der Kindergärtnerin das Bewegungsprogramm durchzuführen. Die Grösse des leeren Bewegungsraumes ist optimal, da sich die Kinder im Raum nicht verlieren und die Anweisungen gut verstehen können.

### **6.2 Auswertung**

Das Gruppenprogramm ermöglicht, dass sich die Kinder in einer Gemeinschaft erleben. Die Kinder lernen in der Ausführung von Bewegung Regeln zur Gestaltung des

Miteinanders, erleben Begegnung zwischen dem Ich und dem Du, im Nebeneinander und im Aufeinanderzugehen. Die Kinder lernen, auf die Bezugsperson zu hören.

Die Kinder bringen unterschiedliche körperliche Voraussetzungen mit. Im Gruppenprogramm kann jedes Kind unabhängig von seinen individuellen Voraussetzungen am Programm teilnehmen und dabei ganz unterschiedlich profitieren. Auch das mutistische Kind, welches über das Jahr nur beobachtend am Programm teilgenommen hat, erfährt Gemeinschaft. Die Kinder erhalten Korrekturen in der Ausführung der Bewegungsübung, da die Schwierigkeit nicht in der Art und Komplexität der Bewegung liegt, sondern im langsamen Tempo und in der Genauigkeit, was eine hohe Anforderung an die Kinder stellt. Und hierbei, das haben die Beobachtungen gezeigt, braucht jedes Kind im unterschiedlichen Ausmass Unterstützung. Dem Kind allgemein entspricht es eher, Bewegungen schnell auszuführen. Alle Kinder erhalten Korrekturen, sei es, dass sie aufgefordert werden, etwas mehr Platz für das andere Kind zu lassen oder sich noch langsamer zu drehen. Die Kinder lernen dadurch sich selber und ihre Fähigkeiten kennen. Sie erleben vor allem, dass sie nach einer gewissen Zeit, die Bewegungsübungen mühelos durchführen. Dies fördert die Selbstsicherheit, die Ausbildung eines positiven Selbstwertgefühls und das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Die Kinder geben im Gespräch an, dass es erst mühsam ist. Durch die Erfahrung, dass es sich lohnt, weiter zu machen, („weil es nicht mehr weh macht“ (Anlage A2, 28), reift das Kind. Soziale Erfahrungen, wie sich helfen zu lassen oder Regeln einzuhalten, werden erlebbar. Die Langsamkeit und die Einfachheit der Bewegungsabläufe ermöglichen dem Kind, sich selber intensiver wahrzunehmen. Die Konzentration und die Eigenwahrnehmung werden gefördert und durch die Wiederholung der langsamen Bewegungen wird die Aufmerksamkeit fokussiert und eine veränderte Wahrnehmung für den Körper entwickelt sich.

Die wiederholende Bewegung aktiviert die motorischen Zellen und im Sinne der Neurophysiologie kommt es bei diesen Übungen durch die Wiederholung zu einer erhöhten Leitungsgeschwindigkeit und zur Vermehrung der neuronalen Verbindungen. Die Wiederholungen der Anfangsübungen wirkt Halt und Struktur gebend insbesondere für die Kinder mit Teilhabeinschränkung und wirkt ritualisierend für die Gruppe.

In diesem Miteinander kommt das Modellernen zur Anwendung. Gerade das Kind mit der Trisomie 21 hat hierdurch Lernerfahrungen im Programm gemacht. Zielsetzung für dieses Kind war, an den Übungen teilzunehmen. Es hat gelernt, sich unter Einhaltung von Regeln in die Gruppe zu fügen und entsprechend seiner Möglichkei-

ten am Programm mitzumachen. Nicht die exakte Durchführung stand bei dem Kind im Vordergrund. Die Integration dieses Kindes hatte Vorbildcharakter für die anderen. Die soziale Interaktion zwischen den Kindern veränderte sich. Jeder Einzelne als Mitglied der Gruppe erfährt: Der andere bemüht sich, die Anweisungen zu erfüllen und macht es so gut, wie er es schaffen kann. So werden gerade Frusterlebnisse, ausgelöst durch das „Wollen“, eine schnelle Bewegung auszuführen und dem „Sollen“, die Bewegung langsam durchzuführen, verändert.

Durch die Position im Raum, auf dem Bauch liegend oder in der Rücklage, sind unmittelbare Vergleiche der Kinder untereinander kaum möglich. Die Einzelarbeit in der Grossgruppe, das Erleben als Gruppe ermöglicht eine Differenzierung, ohne dass man die Kinder differenzieren muss.

Für das fremdsprachige Kind, das bei Eintritt in den Kindergarten kein Wort deutsch konnte, bot das Übungsprogramm eine besondere Form der Lernmöglichkeit. Der Junge zeichnete sich durch ein sehr schwieriges Sozialverhalten aus, insbesondere gegenüber Mädchen und körperlich schwächeren Jungen. Die Kinder reagierten mit Ausgrenzungsverhalten auf den Jungen. Trotz sprachlicher Sonderförderung waren Fortschritte im sprachlichen Bereich minimal. Durch die visuelle Wahrnehmung war es dem Kind möglich über das Modellernen Regeln im sozialen Miteinander zu erleben. Er erlebte in der Bewegung Rücksicht nehmen, seinen Platz einnehmen und auf andere zuzugehen. In der Gruppe erlebt das Kind sich in einer Gemeinschaft und obwohl das Kind kein deutsch spricht, erlebt es, dass es das auch kann, was die anderen können, was zu Anerkennung und Selbstwirksamkeit führt.

Für den Pädagogen ist das Gruppenprogramm nach INPP eine Möglichkeit, die Gruppe als Ganzes wahrzunehmen und zu beobachten. Dies wird unterstützt durch die aufrechte Position des Übungsleiters. In der Aufwärmphase ist eine gelenkte Aktivität wertvoll. Die Kinder finden sich zu zweit zusammen, um einander zu begrüßen und lernen Blickkontakt zu halten. Sie erleben: Das andere Kind kommt auf mich zu und das bereitet mir Freude. Oder aber sie müssen aktiv auf ein anderes Kind zugehen. Die Kindergärtnerin unterstützt diesen Prozess und erweitert durch das Aufeinander-zugehen der Kinder, die Wahrnehmung des Gegenübers und die Sozialkompetenz der Kinder.

Für die Kindergärtnerin ist die Beobachtung des sozialen Miteinanders ein wertvoller Hinweis für den weiteren Kindergartenalltag. Wird ein Kind gemieden, welche Ursachen sind vorhanden?

Die Kindergärtnerin macht anfänglich die Übung vor und erklärt sie dann nochmals. Hierbei fallen Abweichungen auf. Welches Kind kann Handlungsabfolgen in körperliche Aktivitäten umsetzen? Wie sorgfältig geht das Kind vor? Kann das Kind einfache Anpassungsreaktionen seines Körpers gezielt ausführen? Bei welchen Übungen hat welches Kind Schwierigkeiten? Das Übungsprogramm bietet Möglichkeiten und Raum für diagnostische Beobachtungen, die Grundlagen für den Austausch mit weiteren Fachpersonen der Schulgemeinde sind.

Die äusseren Bedingungen waren in der beobachteten Gruppe optimal. Liegt ein zusätzliches Raumangebot nicht vor, wäre eine Möglichkeit, Kinder aus verschiedenen Kindergartengruppen mit einem auffälligen Verhalten hinsichtlich ihrer Motorik, Bewegungskoordination und ihres Gleichgewichtsverhaltens als Gruppe zusammenzunehmen und dieses Programm mit ihnen über ein Jahr in einem gesonderten Raum durchzuführen. Im Sinne der Hemmung der Reflexe wäre das sicherlich möglich und ein effizientes Vorgehen, im Sinne eines integrativen Unterrichts wäre es nicht wünschenswert. Nachfolgend werden nun die Ergebnisse aus den Beobachtungen mit den theoretischen Konzepten verglichen und somit der Nutzen des Bewegungsprogramms für den integrativen Unterricht im Kindergarten beurteilt.

## **7. Zusammenführung der Ergebnisse mit den Theorien**

Die unter 6.1. formulierte Hypothese, dass das Übungsprogramm den integrativen Unterricht unterstützt, da die Lehrperson wesentliche Beobachtungen bezüglich des Entwicklungsstandes der Kinder beobachten kann, ist durch die Ergebnisse der qualitativen Forschung bestätigt worden. Im Weiteren werden über einen Rückbezug auf die Literatur die Ergebnisse mit verschiedenen allgemein gültigen Theorien in Zusammenhang gebracht, um die erhaltenen Ergebnisse zu generalisieren. Dazu wird ergänzend zu den schon erwähnten integrationstheoretischen Ansätzen von Feuser, Klafki und Graumann auf Annedore Prengel zurückgegriffen.

Prengel greift in ihrem Buch, „die Pädagogik der Vielfalt“, die Anerkennungstheorie von Honneth auf (Prengel, 2006, 60). Nach der „Theorie der wechselseitigen Anerkennung wird die Integrität menschlicher Subjekte in Abhängigkeit von der Zustimmung und Achtung durch andere Personen gesehen“ (ebd.). Durch die Anerkennung ihrer Fähigkeiten im Rahmen des Programms werden die Kinder bei der Entwicklung einer positiven Selbstbeziehung unterstützt. Die Anerkennung in intersubjektiven Beziehungen, die Anerkennung gleicher Rechte und die Anerkennung durch die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft werden über das Programm gefördert. Gerade

durch die Anfangsübungen wird im Laufe des Jahres eine Haltung des Respekts erzeugt. Prengel (2006, 187) führt aus, dass Gemeinsamkeiten, in denen die Individualität des einzelnen nicht stört, sondern wachsen kann, dazu beitragen. Und dies ist, wie oben beschrieben, gerade durch das Gruppenprogramm möglich. Durch die Gemeinsamkeit zwischen den Kindern mit ähnlichen Erfahrungen, wird so das Wiedererkennen im Anderen gefördert.

Misst man das Übungsprogramm an dem theoretischen Ansatz von Feuser, wird deutlich, dass gerade Feusers Forderung nach einer Tätigkeit an einem gemeinsamen Gegenstand von dem Bewegungsprogramm erfüllt wird. Das übergreifende Prinzip der Methode ist, dass es keinen Menschen ausschliesst. Graumann (2002, 191) schreibt, dass die Aufgabe des Lehrers ist, Bedingungen zu schaffen, um den Prozess des Lernens „am Laufen zu halten“ und so kann natürlich das Übungsprogramm als eine Methode nur ein kleiner Mosaikstein im integrativen Unterricht sein. Das Programm kommt insbesondere zwei Forderungen Graumanns nach, die der Beobachtung und der diagnostischen Fähigkeit der Lehrperson.

Nach Klafki soll die innere Differenzierung verschiedene Zielsetzungen verfolgen. Neben der Förderung der Selbständigkeit und dem sozialen Lernen, wie in der Auswertung dargestellt, erfahren die Kinder die Möglichkeit der individuellen Lernmöglichkeit. Auch wenn ein Kind eine Bewegung schon beendet hat, so hat doch jedes Kind die Möglichkeit, in seinem individuellen Tempo tätig zu sein.

Da die Durchführung zweier Übungen über einen Zeitraum von circa 6-8 Wochen geschieht, haben alle Kinder die Möglichkeit, individuelle Fortschritte zu machen. Dies ist einzig abhängig von ihrer individuellen Ausgangslage. Bei manchen Kindern kumulieren die persistierenden frühkindlichen Reflexe, so dass sie eigentlich ein spezielles Therapieprogramm benötigen. Das Gruppenprogramm nach INPP ist für den integrativen Unterricht aus verschiedenen Gründen wertvoll: aufgrund der Sozialform der Grossgruppe und der damit verbundenen Lernmöglichkeiten, aufgrund der Art und Qualität der Bewegungen und aufgrund der neurophysiologischen Grundlagen und der damit verbundenen Berücksichtigung der je individuellen Fähigkeiten.

## **8. Zusammenfassung und Fazit**

In der vorliegenden Hausarbeit wurde der Frage nachgegangen, ob das Gruppenprogramm nach INPP zur Hemmung frühkindlicher Reflexe den integrativen Unterricht unterstützt. Dazu wurden zunächst die schulischen Rahmenbedingungen im Kanton Zürich aufgegriffen und die nun verbindliche integrative Regelbeschulung vorgestellt.

Eine Begriffsklärung zur Integration und verschiedenen integrationstheoretische Ansätze klärten den theoretischen Hintergrund und stellen den Bezugspunkt hinsichtlich der Anforderungen an einen integrativ ausgerichteten Unterricht dar. Das Gruppenprogramm mit den neurophysiologischen Grundlagen wurde erläutert. Der praktische Teil der Forschungsarbeit wurde hinsichtlich der Methodik dargestellt und die Anwendung dieser Methode als gegenstandsangemessen begründet. Die Auswertung geschah unter dem Gesichtspunkt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Die gewonnenen Daten wurden auf bestehende allgemein gültige Theorien bezogen und sind in dem Sinne generalisierbar.

Die Auswertung der Beobachtungen und deren Bezug auf die verschiedenen integrationstheoretischen Ansätze führen zu dem Ergebnis, dass das Programm zur Hemmung frühkindlicher Reflexe für den integrativen Unterricht im Kindergarten geeignet ist. Aber es braucht entsprechende Räumlichkeiten und nach INPP ausgebildete Pädagogen. Der Charakter der Übungen, die Einzelarbeit in der Gemeinschaft, die Ritualisierung haben eine positive Auswirkung auf die Kinder. Die Arbeiten von Sally Goddard Blythe und Peter Blythe sind inzwischen im deutschsprachigen Raum gut bekannt. Hauptsächlich Ergotherapeuten, Psychomotorik - Therapeuten oder neurophysiologische Entwicklungstherapeuten nach INPP arbeiten mit dem Ansatz. Meines Erachtens wäre der Einsatz im Kindergarten sehr empfehlenswert, allerdings wäre eine Begleitung der Lehrpersonen im Sinne eines Coachings über das erste Jahr sinnvoll. Als schwierig erachte ich es, wenn das Gruppenprogramm verbindlich gemacht wird. Es stellt eine Methode dar, die eine entsprechende Kompetenz und Ausbildung voraussetzt. Interessieren sich Lehrpersonen für diesen neurophysiologischen Ansatz, werden sie ihn mit der entsprechenden Motivation im Kindergartenalltag umsetzen. Auch gibt es andere diagnostisch – therapeutische Ansätze wie z. B. das BrainGym®. Weitere Aspekte, die bei der Umsetzung eines jeden Programms zu berücksichtigen gilt, sind die Gruppenstruktur und der zeitliche Aspekt. Die Lernzielvorgaben werden komplexer, die Zusammensetzung der Kinder im Kindergarten heterogener. Aus der praktischen Erfahrung heraus möchte ich abschliessend noch betonen, dass diese Bewegungsübungen im Umfang von 20 Minuten täglich nur eine mögliche Methode des integrativen Unterrichts sein können und dass die Einstellung der Lehrperson zu den Kindern, ihnen individuell zu begegnen, die Grundvoraussetzung ist, um der interindividuellen Variabilität gerecht zu werden. Denn, so führt Largo (2009) aus, ist die Vielfalt für jedes Entwicklungsmerkmal so gross, dass Eltern und Lehrer den Kindern nur gerecht werden können, wenn sie auf deren individuelle Bedürfnisse eingehen.

## Literaturverzeichnis

Augschöll, Annemarie (2004): Der pädagogische Auftrag von Kindergarten und Grundschule, Besonderen Bedürfnissen von Kindern gerecht werden, Frankfurt am Main, Peter Verlag

Ayres, A. Jean (2002): Bausteine der kindlichen Entwicklung, die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes, Berlin, Heidelberg New York, Springer – Verlag

Beigel, Dorothea (2006): Flügel und Wurzeln, Persistierende Restreaktionen frühkindlicher Reflexe und ihre Auswirkungen auf Lernen und Verhalten, Dortmund, Verlag modernes Lernen

Bless, Gérard (1995): Zur Wirksamkeit der Integration, Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt, Bern, Haupt Verlag

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2008): Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, abrufbar unter: URL: [http://www.vsa.zh.ch/file\\_uploads/bibliothek/k\\_230\\_Sonderpdagogik/k\\_280\\_Publicationen/k\\_709\\_Ordner3Sonderpdagogi/3977\\_0\\_000196\\_integrative\\_foerderung.pdf](http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_230_Sonderpdagogik/k_280_Publicationen/k_709_Ordner3Sonderpdagogi/3977_0_000196_integrative_foerderung.pdf), zuletzt abgerufen am 18.08.2009

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007): Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen, Stand im Schuljahr 2005/06, Entwicklung und Vergleiche URL: <https://www.bista.zh.ch/sop/downloads/SOPbroschuere0506.pdf>, zuletzt abgerufen am 18.08.2009

Brüsemeister, Thomas (2006): Qualitative Sozialforschung, Ein Überblick. Studienbrief 3702 FernUniversität in Hagen

Demmer-Dieckmann, Irene, Textor, Annette (Hrsg.) (2007): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt

Duden (1982), Fremdwörterbuch, Mannheim, Bibliographisches Institut & F:A. Brockhaus AG

Eberwein, Hans, Knauer, Sabine (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik, Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Eberwein, Hans, Mand, Johannes (Hrsg) (2008): Integration konkret, Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkardt

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche, Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Feuser, Georg (1996): Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration) in Tanner, Albert, Badertscher, Hans, Holzer, Rita, Schindler, Andreas und Streckeisen, Ursula (Hrsg.) (2006): Heterogenität und Integration, Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich, Seismo Verlag

Feuser, Georg (2008): Von der Selektion/Segregation über die Intergration zur Inklusion, Grundlagen einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik URL: [http://www.pze.at/PZD4.0/fileadmin/IFE/Dokumente/Inklusion\\_Symposium/Feuser - Selektion-Integration-Inklusion KPH Graz 04 08.pdf](http://www.pze.at/PZD4.0/fileadmin/IFE/Dokumente/Inklusion_Symposium/Feuser_-_Selektion-Integration-Inklusion_KPH_Graz_04_08.pdf)

Goddard Blyte, Sally (2005a) Greifen und BeGreifen. Wie lernen und Verhalten mit frühkindlichen Reflexen zusammenhängen. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH

Goddard Blythe, Sally (2005b): Warum Ihr Kind Bewegung braucht, Optimale Entwicklung fördern – von Anfang an. Kirchzarten bei Freiburg, VAK Verlags GmbH

Graumann, Olga (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen, von lernbehindert bis hochbegabt, Bad Heilbrunn/obb. Verlag Julius Klinkhardt

Hinz, Andreas (2008): Gemeinsamer Unterricht in Eberwein, Hans, Mand, Johannes (Hrsg) (2008): Integration konkret, Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkardt

Heimlich Ulrich (2002): Integrative Pädagogik, Eine Einführung, Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag

Herrmann, Ulrich (2006): Neurodidaktik, Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Kafki, Wolfgang, Stöcker, H (1996): Inneren Differenzierung des Unterrichts in Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (173-208), Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Largo, Remo H (2009): Lob auf die Individualität, Jedes Kind ist ein einmaliges Wesen, Vortrag im Rahmen des 2. Kongress für Kinder und Jugendförderung, Für das Leben stärken, 13.- 16. Juli 2009 in Engelberg, URL:[http://www.infoklick.ch/media/bildung\\_und\\_entwicklung/projekte/sommerakademie/Doku\\_09/Individualitaet\\_Engelberg.pdf](http://www.infoklick.ch/media/bildung_und_entwicklung/projekte/sommerakademie/Doku_09/Individualitaet_Engelberg.pdf), zuletzt abgerufen am 16. 08.2009

Milz, Ingeborg (2006): Neuropsychologie für Pädagogen, Neuropädagogik für die Schule, Dortmund, borgmann publishing

Preuss-Lausitz, Ulf (2002): Integrationsforschung in: Eberwein, Hans, Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret, Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkardt

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik in Zeitschrift für Heilpädagogik 5, S. (240-244)

Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung in: Eberwein, Hans, Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret, Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkardt

Trautmann, Matthias, Wischer, Beate (2008): in Meyer, Meinert, A., Prenzel, Manfred, Hellkamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Unesco (1994): Salamanca-Erklärung zu Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse, dt. Übersetzung der Salamanca-Erklärung ist zu finden unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library>, zuletzt abgerufen am 05.08.2009

Van Velzen, Anja (2008): interne Kursunterlagen, ein Bewegungsprogramm für Kindergruppen im Vorschul- und Grundschulalter in Schule und Kindergarten, Tannheim, englische Übersetzung von: Goddard, Sally (1996): Developmental Exercise Programme, for use in physical education classes for children with special needs

Volksschulamt (2009): Volksschulgesetz des Kantons Zürich, URL: [http://www.vsa.zh.ch/site/index\\_gast-d-163-23-163-urlvars-.html](http://www.vsa.zh.ch/site/index_gast-d-163-23-163-urlvars-.html), zuletzt abgerufen am 16.08.2009

Volksschulgesetz des Kanton Zürich (7.2.2005): abrufbar unter URL: [http://www2.zhlex.zh.ch/ Appl/zhlex\\_r.nsf/WebView/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/\\$File/412.100\\_7.2.05\\_59.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/ Appl/zhlex_r.nsf/WebView/13EF955B1682B079C12573B50025B2CC/$File/412.100_7.2.05_59.pdf), zuletzt abgerufen am 16.08.2009

Wansing, Gudrun (2006): Teilhabe an der Gesellschaft, Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

## **Anhang**

A 1: Beobachtungsnotizen	22
A 2: Transkribiertes Gespräch mit den Kindern	27
A 3: Leitfadeninterview – vorbereitete Fragen	30
A 4: Transkribiertes Leitfadeninterview	31
A 5: Lied	36
A 6: Fotos	37
A 7: Frühkindliches Reflexprofil	40
A 8: Entwicklung und Transformation des Reflex-Systems	41
A 9: Abbildungen ausgewählter Reflexe	42

## A 1: Beobachtungsnotizen

Beobachtungsnotizen	Methodische Notizen	Theoretische Notizen
<p>Kinder in der Aufwärmphase Die Kinder bewegen sich zu einem Lied, das alle miteinander singen: „wir laufen herum und wenn wir uns treffen geben wir uns die Hand und sagen Grüezi zusammen und sagen Grüezi, Grüezi, Grüezi miteinander“. Das Prozedere wiederholt sich in verschiedenen Bewegungsvarianten: „wir rennen herum“ „wir hüpfen im Hopsalagang“ „wir laufen wie ein Zwerg“ „wir laufen auf den Zehenspitzen“ „wir hüpfen auf 2 Beinen“ „wir schleichen“</p> <p>Die Kinder lachen und singen mit Während der Paaraktivität ist eine unterschiedliche Dynamik von Tandem zu Tandem bezogen auf das Händeschütteln.</p> <p>Die Aufwärmphase endet mit der Aufforderung „wir laufen an unsere Plätze“</p> <p>Die Kinder verteilen sich im Raum, die KG achtet auch ausreichend Abstand zwischen den Kindern</p>	<p>Lenkt den Bewegungsdrang</p> <p>Der Wechsel zwischen Einzelaktivität in der Grossgruppe und Paaraktivität führt zu Ruhe</p> <p>Die Kinder müssen sich im Raum orientieren und jemanden finden, der noch keinen Partner hat.</p> <p>Förderung der Bewegungskoordination, des Gleichgewichts</p> <p>Manche Kinder nehmen immer den gleichen Partner, manche Kinder bleiben immer übrig Ein Kind läuft weg, will dem anderen nicht die Hand geben. Kindergärtnerin bringt die beiden zusammen. Sie schauen sich nicht in die Augen</p> <p>Rücksicht nehmen</p>	<p>Regeln zur Gestaltung des Miteinanders / des Sozialen werden transportiert</p> <p>Kinder erleben Begegnung zwischen ich und du Im Nebeneinander Im aufeinander zugehen</p> <p>Sympathien und Antipathien werden deutlich Aussenseiter werden deutlich</p> <p>Sozialkompetenz wird geführt erweitert</p>

<p>Die KG fordert die Kinder zur Windmühlen Übung auf, die Arme waagrecht zum Oberkörper abzuspreizen</p> <p>Die Kindergärtnerin fordert alle Kinder auf, die Arme auf Schulterhöhe zu heben. Sie möchte es bei allen Kindern sehen.</p> <p>Kinder heben die Arme hoch.</p> <p>KG kontrolliert und unterstützt</p> <p>Ein Kind sagt, der K. hebt seine Arme nicht.</p> <p>Die KG erwidert: bleib ganz gut bei dir, schau jetzt nicht auf die anderen</p> <p>Die Kinder drehen sich langsam im Kreis schliesst die Augen und zählt anschliessend für sich leise bis 10, dann werden die Augen geöffnet</p> <p>Manche Kinder können die Arme nicht seitlich waagrecht halten</p> <p>Manche Kinder haben Mühe, die Augen nach der Drehung zu schliessen</p> <p>Manche Kinder haben Schwierigkeiten, die Übung zu koordinieren, in der Abfolge korrekt durchzuführen</p> <p>Manche Kinder drehen sich sehr schnell</p> <p>Ein Kind hat eine starke Muskelbewegung im Gesicht, als es die Augen zumacht.</p> <p>Die Übung wird einmal in die rechte und linke Richtung ausgeführt, anschliessend kann jedes</p>	<p>Ablauf der Windmühlen Übung</p> <p>Sie kontrolliert und korrigiert die einzelnen Kinder.</p> <p>Die Kinder erhalten Rückmeldung über ihr Handeln</p> <p>Jedes Kind arbeitet in seinem individuellen Tempo, dies ist möglich dadurch, dass jedes Kind individuell auf 10 leise für sich zählt. Kinder, die früher fertig sind, haben längere Pausen.</p> <p>Ruhige Stimme unterstützt die Konzentration der Kinder</p> <p>Gleichgewichtsprobleme werden deutlich</p> <p>Kinder orientieren sich im Raum</p>	<p>Modelllernen</p> <p>Unterstützt die Eigenwahrnehmung</p> <p>Fördert das Gefühl der Selbstwirksamkeit</p> <p>Regeln zur Gestaltung des Miteinanders / des sozialen Lernen</p> <p>Es gibt eine Vorgabe, jedes Kind macht die Übung individuell. Manche drehen sich schon andere stehen.</p> <p>Jedes Kind arbeitet in seinem Tempo. Es erfährt, ich kann so arbeiten, wie es meinem Tempo entspricht.</p> <p>Kinder nehmen ihre Bewegungen wahr</p> <p>Offene Beobachtung ist für die Kindergärtnerin während der gesamten Phase möglich, wie verhalten sich die Kinder im sozialen, in der Motorik, im Befolgen von Anweisungen</p>
--	---	---

<p>Kind 3 Runden langsam sich drehen, die KG sagt, bitte kein Superdrülli machen. Manche Kinder müssen einen Ausfallschritt machen, ein Kind äussert Schwindel. 3 Runden in die andere Richtung folgen</p> <p>Kinder führen die Übung unterschiedlich durch</p>	<p>Gleichgewichtprobleme werden offensichtlich</p> <p>Regeln werden vermittelt</p>	<p>Regeln, Grenzen geben den Kindern einen sicheren verlässlichen Rahmen, fördern Orientierung und gegenseitigen Respekt</p>
<p>Kindergärtnerin kündigt die Seerose an. Sie erklärt die Seerose. Die Kinder legen sich auf den Rücken. Die KG fragt nach, ob alle parat sind und schaut sich um</p>	<p>Die Kinder kennen die Übungen und wissen dass sie sich auf den Rücken legen</p>	<p>Die soziale Welt wird über das körperliche erfahren. Die Kinder rücken z. T. ab, suchen sich ihren Platz Respekt vor dem anderen, dem anderen Raum lassen</p>
<p>Bei der Seerose müssen jeweils das gleiche Bein und der gleiche Arm oben sein. KG korrigiert Mache Kinder wechseln oft die Arme und Beine</p>	<p>Fördert Eigenwahrnehmung</p>	<p>Sinnliche Wahrnehmung wird geschult Soziale Erfahrungen: sich helfen lassen, Regeln einhalten</p>
	<p>Die KG unterstützt das Schliessen der Seerose mit dem Ausschalten des Lichtes</p>	
	<p>Kinder haben Schwierigkeiten seitengleich zu arbeiten</p>	
<p>Lob der KG</p>		<p>Anerkennung</p>
<p>Kindergärtnerin kündigt die Katze an. Die Kinder sollen in die Tischposition gehen. KG erklärt, dass der Rücken gerade gemacht werden soll. Kinder haben den Kopf unten, langsam sollen sie den Kopf heben. Anschliessend das Gesäss auf die Füsse legen Der Kopf liegt zwischen den Armen. Die Kinder bleiben 5-10 Sekunden in der Position</p>		<p>Kontrollhandlung der Kinder wird gefördert</p> <p>Kinder lernen über sich selbst, sie lernen ihre Fähigkeiten kennen</p> <p>Kinder erleben ich kann es: sie erleben Selbstsicherheit</p>

<p>Kinder. Sie kommen wieder auf die Unterarme.  Kinder äusseren sich: mein Kopf  KG gibt Lob.  „Langsam fängt es an Spass zu machen“  Gell, wenn man übt und etwas kann, macht es  Spas.  KG. Korrigiert den geraden Rücken, Blick soll  gerade aus gehen. KG wartet bis alle Kinder ge-  rade ausschauen.  Der Kopf geht unterschiedlich schnell nach un-  ten.  Kinder plumpsen z.T. auf ihr Gesäss</p>		<p>Kinder erleben den Prozess der Entwicklung und  damit verbunden auch den Erfolg  Förderung der Selbstwirksamkeit  Selbstsicherheit</p> <p>Jeder arbeitet individuell, doch ist eine Atmo-  sphäre der Gemeinsamkeit erlebbar</p>
<p>3 Übung: Schneeengel  Die Plätze werden korrigiert, KG informiert  dass jeder genug Platz hat. Die Handinnenfläche  soll zur Decke zeigen, die Augen an die Decken  wenn alle Kinder parat sind, kommt die Auffor-  derung , die Beine zu spreizen und die Arme  Richtung Kopf zu bewegen, der Kopf soll in der  Mitte bleiben  Der Engel soll zu gehen, manche Kinder machen  die Übung sehr schnell, andere reagieren gar  nicht.  Nur die rechte Seite und der rechte Bein sollen  sich bewegen.  Mühe den Kopf in der Mitte zu halten  Aufforderung für die linke Seite  Aufforderung, rechte Bein, linke Arm</p>	<p>Lehrperson strahlt Ruhe und Gewissheit aus  Macht auf Rücksicht aufmerksam</p>	<p>Soziales Lernen wird unterstützt</p> <p>Verschiedene Arten der Wahrnehmung werden  gefördert:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die taktile Wahrnehmung durch das sich  spüren auf dem Boden</li> <li>- die vestibuläre Wahrnehmung durch die  Windmühle, die verschiedenen Auf-  wärmübungen</li> <li>- die propriozeptive Wahrnehmung durch  die Stellung des Körpers im Raum</li> <li>- die auditive Wahrnehmung durch die  Anweisungen</li> <li>- die visuelle Wahrnehmung durch die</li> </ul>

<p>Die Kinder erhalten die Aufforderung zur Wand zu gehen. Sie sollen langsam aus dem Raum heraus krabbeln.          Jedes Kind soll ausreichend Platz haben.          Die Krabbelbewegung soll sehr langsam erfolgen. Jeder hat genug Platz</p> <p>Langsame Bewegung</p>	<p>Fühlt sich wahrgenommen</p> <p>Kreuzlateralität wird gefördert</p>	<p>Orientierung im Raum</p> <p>Körperwahrnehmung</p> <p>Die Gruppe löst sich auf</p> <p>Rücksicht, soziales Lernen</p>
<p>Eine weitere Beobachtung          Kinder finden keinen Partner beim Grüezi</p> <p>Kinder ignorieren bestimmte Kinder</p> <p>Kinder wenden den Kopf weg, wenn sie einen Partner haben          Es bleiben bestimmte Kinder immer über          Ein Kind sitzt ausserhalb der Gruppe und schaut zu</p> <p>Kinder legen sich auf den Boden          Vlera wird aufgefordert, sich auf den Boden zu legen          Kindr arbeiten in unterschiedlichem Tempo</p> <p>Füsse sollen am boden sein          Kinder fordern Vlera auf          KG sagt, lasst sie sein.</p>	<p>Lernen am Modell wird unterstützt</p>	

## A 2: Transkribiertes Gespräch mit den Kindern

KG: normal geschrieben

Äusserungen der Kinder: kursiv geschrieben

Beobachter (GA): in New Times Roman

Wir möchten euch noch ein paar Fragen zu den Übungen stellen.

Wir haben das ganze Jahr Übungen gemacht, ausser zu der Zeit, als wir für den Zirkus geübt haben.

Am Anfang haben viele Kinder, so mag ich mich erinnern, gesagt:“ Oh schon wieder Übungen, ach *Gelächter der Kinder.*

Hah, schon wieder

*Gelächter, Kichern*

Und ich hatte den Eindruck, ihr macht es nicht so gern.

Aber auf einmal, weiss man welches die rechte Hand ist, welches der linke Arm ist.

Man kann besser den Kopf unten haben und oben haben ohne dass er einen weh tut.

Jetzt sind wir am Schluss der Übungen

AS sagte eben: Jetzt fängt die Katze an mir Spass zu machen,

Kannst du uns erklären, warum dass so ist?

*KD: Sie wird auch einfach*

Ganz genau

Ganz genau, wenn ihr etwas besser könnt, dann macht es mehr Spass

*Und es wird einfacher*

Es ist einfacher

Und eigentlich ist es bei allem so

*Die einen Kinder sind so, jeder ist besonders singen des Refrains*

Für die einen ist das Zeichnen des Tigers schwer gewesen, für die anderen nicht

*Für mich nicht*

*Für mich schon*

Und als wir noch mehr Tiere gezeichnet haben, ist es schon besser gegangen

Und so ist es doch auch bei den Übungen gewesen  
Am Anfang hat es wehgetan, und je länger wir sie gemacht haben, dann hat es nicht mehr weh gemacht.

Wer möchte noch etwas zu den Übungen sagen

Wie ist es mit der Seerose

*KD: die Seerose ist so einfach*

KG: Jetzt ist es einfach, toll, und am Anfang ist es fast nicht gegangen

*KD: Genau*

*KD: es ist halt ein Problem, wenn man so (Arme überkreuzen muss) und dann noch den Kopf heben muss*

KG: das ist das schwierige daran

*Kd: genau*

KG: dann wackelt man so hinundher

*Kd: darum machen wir die ÜBUNGEN*

KG: DARUM MACHEN WIR DIE Übungen

*Kd: ich kann den Löwen jetzt auch beser*

G: ganz toll gemacht, alle Kinder haben es toll gemacht

KG: und wisst ihr noch am Anfang beim Zirkusthema, als wir laufen wollten wie der Löwe und ich es euch zeigen wollte. Ich konnte es fast nicht und musste es üben

Und für euch war es auch schwierig und jetzt könnt ihr es alle toll

*KD: und du*

G: ich habe ihn nicht mehr geübt

*Kd: grr*

*Kd: ÜBUNGEN MACHEN Übungen machen, Übungen machen*

*Kd: Wir als noch die Übungen gemacht haben, die plötzlich, die ist ganz einfach geworden*

KG: ja und am Anfang hast du doch gesagt, es geht fast nicht

Eben

KG: das Ziel ist, das der Kopf nicht mehr weh tut, wenn wir ihn heben sollen. Ihr könnt also ganz gut die Übungen noch zu Hause weitermachen,

.....

Wer will noch etwas sagen zu den Übungen

*KD: Kind zeigt Übung: das geht einfach*

*KD: fast alle Übungen sind einfach, ausser Seerose*

Ga: hatte ihr den Eindruck, alle konnten die Übung gleich gut oder gleich schwer

G: wie war es mit der Seerose, hier haben jetzt ein paar gesagt, sie sei schwer, wem ist die nicht schwer gefallen?

G: E, dir ist sie nicht schwer gefallen

KG: gibt es eine andere Übung, die erst ganz schwer war und dann gibt sie besser

KD: der Löwe

KG: das stimmt am Anfang, hast du gesagt, ich kann das nicht und jetzt machst du sie gern

KG: und eine die von Anfang an sehr einfach war

Kinder melden sich, der Löwe, der Engel

KG: und B. am Anfang hast du die Übungen auch nicht gerne gemacht

GA: und wie ist es jetzt bei dir

.....

KD: wie ist es jetzt

GA: ist es nicht toll, wenn man merkt es geht besser

KG: könnt ihr euch noch an die Artistin erinnern, als sie euch Übungen gezeigt hat. Zuerst ist keine einzige Übung gegangen. Und nur weil ihr so geübt habt, geht es auf einmal

Und in der Schule ist es auch so

Und wenn ihr es wieder übt und übt, dann ist es auf einmal mit dem Schreiben lernen einfacher

Und das ist ganz wichtig: wenn anfangs etwas nicht geht, dann sagt man sich, das will ich üben, üben, üben und dann geht es ganz gut

GA: wie ist es, wenn ihr euch spürt, wie ist es wenn ihr euch nur spüren kann

*Kd: oh ja*

Kg: wie ist es wenn ich spüre ich habe einen Daumen, einen Ringfinger, Zeigefinger (Kd machen mit)

KG: M hast du es gespürt

*Kd: ich spüre es*

Kg: wie ist es, wenn man nur auf sich achtet und nicht auf die anderen

*KD: für mich ist es herrlich*

### **A 3: Leitfadeninterview – vorbereitete Fragen**

Nun hast du ein Jahr Gruppenprogramm, Übungen hinter dir.

Welche Eindrücke bleiben dir von dem Jahr?

Was ist das Spezielle an dem Programm?

Hast du Auswirkungen der Übungen auf den Kindergartenalltag festgestellt?

In wie weit konntest du von den Übungen profitieren?

In wie weit haben die Kinder profitiert?

Wie sind die Fortschritte der einzelnen Kinder?

Konnten auch die integrativen Kinder von den Übungen profitieren?

Ist die Gruppe durch diese gemeinsame Aktivität gewachsen?

Was war dir noch aufgefallen?

## A 4: Transkribiertes Leitfadeninterview

I: Ein Jahr Gruppenprogramm liegen hinter dir. Welche Eindrücke bleiben dir nach dem Jahr?

P: Ich bin eher skeptisch eingestiegen aber mit Freude. Es ist manchmal schwierig gewesen, wenn ich gemerkt habe, dass die Kinder gestöhnt haben, damit umzugehen. Aber ich habe dann einen guten Dreh bekommen und ihnen erklärt, dass es normal ist, dass einem die Muskulatur weh macht, die Übungen auch weh machen, wenn man jeden Tag übt, macht es immer weniger weh, wenn sich die Muskeln daran gewöhnen....Und das haben die Kinder akzeptiert, sie haben berichtet, habe erzählt, jetzt tut es gar nicht mehr weh und waren stolz, stolz es zu merken und zu berichten.

#00:01:38-8#

I: Was war schwierig?

P: Der Einstieg nach den Ferien ist schwierig gewesen, und dann so Vorfälle wie bei E., der an die Grenzen gekommen ist und ich dann ganz stark angegriffen worden bin. eh. Mit dem habe ich Schwierigkeiten gehabt, umzugehen, der Angriff,...eh, statt dahinter zu schauen, was ist los mit dem Jungen. #00:02:19-9#

...was ich gemerkt habe, der Morgen ist nicht einfacher geworden, er ist strenger geworden, weil ich durch die Übungen noch mehr Sequenzen gehabt habe, ..es braucht Aufwand, die Kinder zu sammeln, #00:03:26-6#

I: Hat die Heilpädagogin das Programm unterstützt?

P: Also Grundsätzlich hat sie es nicht so viel gesehen, sie hat sich dafür nicht interessiert....Ja, Ja,..Hm, ja #00:04:07-7#

....

I: Wie hast du das Programm durchgeführt?

P: Hm, ja, ja,ja, die Aussage mit den 10 Minuten für das Programm stimmt nicht, ich habe immer länger gehabt, genau, ja aber die Aufwärmübung am Anfang musste fast so lang sein. #00:04:56-5#

I: circa 8 Minuten bis 10 Minuten #00:04:56-5#

P: Ja der Einstieg, den hat es gebraucht, der ist auch immer geblieben. Ich habe ihn immer gleich gemacht. Das hat Sicherheit gegeben, weil ja die Übungen wechseln. Und dann habe ich natürlich auch nicht mit dem Programm aufgehört und dann gesagt "so jetzt gehen wir rauf". Da habe ich immer etwas angehängt, was Spass gemacht hat und locker war. #00:05:43-2#

Ganz sicher schon, aber ich muss - wechseln der Stromquelle #00:00:00-0#

I: Die Übungssequenzen hast du immer von Ferien zu Ferien gemacht #00:01:53-1#

P: Ja, genau #00:01:53-1#

I: Haben alle Kinder vom Programm profitiert #00:01:18-4#

P: Das ist unterschiedlich gewesen, die mehr Schwierigkeiten hatten, haben auch zum Schluss die Übungen noch nicht ganz gut gekonnt #00:01:48-8#

P: am Anfang in der ersten Woche nach den Ferien bin ich erst mal froh gewesen, wenn sie den Ablauf der Übungen konnten. Das haben sie auch hinterher gekonnt. Sie haben mir immer gesagt, jetzt kommt aber das #00:02:04-3#

und nachher konnte ich genauer schauen und korrigieren und ihnen sagen, probiere dich mehr zu strecken #00:02:22-9#

die, die in dem Bereich eh Schwierigkeiten hatten, sind im Gruppenprogramm nicht weiter gekommen. Das sind die Grenzen, wo das Gruppenprogramm an die Grenzen kommt. Die brauchen dann das individuelle Programm #00:03:01-9#  
#00:04:59-6#

I: Wenn du jetzt an E. denkst: hat er von dem Programm profitieren können?  
#00:03:39-8#

P: ja ich denke schon. Erst mal habe ich ihn in Ruhe mitmachen lassen. Von seinem riesigen Frust, den der gehabt hat, weg zu kommen #00:03:44-1#

I: dass er bei vielem hinten an steht #00:03:49-3#

P: er hat ihn überwunden, da er erst mal hat probieren können, das er es hat so gut machen können, wie es ihm möglich ist, nicht das er in eine Verweigerungshaltung kommt. ja, dann hat er probieren können und er probieren können. Ich bin ganz vorsichtig mit Korrekturen gewesen, ihn habe ich lange Zeit einfach mal machen lassen und er hat bei den anderen geschaut und ausprobiert. Erst im letzten 1/4 Jahr habe ich angefangen ihn zu korrigieren, jetzt mag er es vertragen. #00:04:27-0#

I: Entspricht das was du beobachtetest bei den Übungen dem was du sonst im Kindergarten beobachtetest? #00:04:36-2#

P: ja es ist identisch #00:04:42-6#

P: das ist das spannende daran, es läuft parallel, es gibt Bestätigung das was bei den Kinder bei den Übungen für Schwierigkeiten auftreten, die findet man auch sonst im Kindergarten #00:05:50-1#

I: das heisst, du stellst im Programm fest, ein Kind hat Mühe sich zu konzentrieren, dann findest du eine Entsprechung im Rest des Kindergartenalltag, ein Kind hat Gleichgewichtsprobleme und die Beobachtung hilft dir, es im sonstigen Kindergartenalltag leichter zu diagnostizieren #00:05:57-6#

P: Ja genau, es ist aber viel deutlicher, da die Handlungen nicht so komplex sind. Schwierigkeiten in der Motorik fallen auf, aber auch im sozialen.

I: Bist du zufrieden mit dem Programm gewesen?

P: Aber hier muss ich auch einen Vorwurf an den Wochenendkurs erheben, also, ich finde ihn ungenügend, ich bin mit der Menge nicht einverstanden. Ich fühle mich

nicht ausreichend gerüstet, aber ich habe es umsetzen wollen. Nicht das ich da einem Kind einen Schaden zufüge, aber ich für mich persönlich, hätte gerne mehr gewusst, mehr Hintergründe, mehr damit auseinandersetzen wollen. Aber es war auch nicht mehr Raum da, um privat mehr dazu zu lesen, damit zu beschäftigen. Die Zeit daheim ist besetzt mit Vorbereitung auf den Kindergarten. Sie sollten sich dazu etwas überlegen #00:07:16-2#

I: Coaching machen

P: ja, genau #00:07:29-2#

P: Plus auch noch, ich finde zwei Tage sind einfach zu wenig, wir sind nur die Übungen durchgegangen #00:07:41-0#

..... #00:08:04-3#

I: Haben die Kinder davon profitiert #00:08:36-2#

P: Das ist halt das, was ich dir zu der Auswertung gesagt habe, mich würde das schon brennend interessieren. .. #00:08:39-8#

I: Das hat man bei den Untersuchungen sehen können, dass die Kinder, die etwas Schwierigkeiten hatten, sich verbessert haben und die, die schon in der Testung einen Hinweis auf einen noch vorhandenen Reflex haben, haben den durch das Gruppenprogramm nicht integrieren können. Der ist noch vorhanden. #00:09:04-0#

P: ja #00:09:23-5#

P: und Aversion zwischen den Kindern hat man ganz stark gemerkt. Du hast genau beobachten können. Es hat noch Kinder, die keinen Partner haben, aber zu dem will ich nicht, dem will ich nicht die Hand geben..das finde ich noch gut..und auch #00:10:15-6#

...von den verschiedenen Geschwindigkeiten her, der Gangarten her, rennen zu können, langsam zu gehen, zu schleichen, sich zu stecken, sich können darauf einzustellen. #00:10:49-9#

... Also die erste Woche mit dem rennen, sie sind ja ineinander gelaufen. #00:11:08-0#

#00:11:08-3#

I: Haben die integrativen Kinder von dem Programm profitiert:

P: Ich habe den Eindruck ja, aber es ist unterschiedlich, so wie alle Kinder unterschiedlich davon profitiert haben.

L. hat am Programm nie mitgemacht. Sie hat während des Jahres fast alles verweigert. Aber sie ist mitgegangen und hat die Kinder beobachtet.

I: Wie ist es mit V. gewesen?

V. am Anfang... nicht, nicht, aber dann hat sie ein bisschen mitgemacht. Erst ist sie im Netz gewesen und dann, das habe ich auch mit der SHP besprochen. wir sind uns

einig gewesen, dass man von V. etwas verlangen muss, Verbindlichkeiten mit ihr eingehen muss. Und das ist ein Punkt gewesen, den ich von ihr verlangt habe. Sie ist frei gewesen darin, wie weit sie mitmacht, aber sie muss es mitmachen, sie darf nicht im Netz turnen, sie muss auch mit der Gruppe mitmachen. #00:11:56-7#

P: A hat sich auch am Anfang verweigert, er hat nur geweint, Wutanfall bekommen, konnte nicht damit umgehen, wenn man ihm sagte, er solle auf dem Rücken liegen. Aber er hat auch sonst im Kindergarten immer wieder Wutanfälle bekommen. Er hat die Kinder angestossen, hatte keine Möglichkeiten sich in die Gruppe zu fügen. Er verstand auch nichts. Dann hat er einen Wutanfall bekommen. Aber das Programm hat ihm speziell geholfen. Er hat gesehen, es machen alle und jetzt fügt er sich auch ein, er liegt und macht die Übungen mit, er fügt sich in die Gruppe ein, man kann ihm etwas sagen, ohne dass er einen Wutanfall bekommt. Ohne das Programm wäre das so nicht möglich gewesen. #00:12:21-6#

P: Gerade beim ihm erscheint es mir, hat mir das Programm sehr geholfen, weil es über den Körper gelaufen ist. Er hat am Anfang die Sprache überhaupt nicht verstanden. Er ist über die Sprache überhaupt nicht nachgekommen, was von ihm verlangt wird... und bei den Übungen hat er das visuell aufnehmen können, er hat bei den anderen schauen können. Er hat bei den anderen gesehen, dass alle an ihrem Platz sein sollen, dass man nicht laut sein soll, die anderen nicht anstossen soll, .. #00:16:20-4#

Der Raum ist auch gut. Durch das Programm habe ich andere Bewegungsübungen nicht gemacht, die ich sonst im Kreis durchgeführt habe. Aber das ist kompliziert gewesen. Die Kinder haben sich angestossen, die Stühle mussten weggestellt werden. #00:16:20-4#

Das Programm mit den Übungen ist viel intensiver plus #00:16:30-4#

Das Programm ist für die Kinder klar gewesen, es gab ein Rhythmus, jetzt machen wir das, im Kreis können sich die Kinder besser drücken. Man muss die Stühle wegrücken. Gerade die Kinder in der ersten Kindergartenklasse sind schüchtern, verweigern sich, sie sehen sich, sie wollen es den anderen gleich machen, spüren ihre Grenzen und verweigern sich dann, sie sind noch nicht so weit und bei den Übungen nehmen sie die Rücken und Bauchlage ein. Das erscheint mir etwas ganz gutes zu sein. Sie können einander nicht so vergleichen, jeder ist bei sich. Keiner ist so exponiert. Ich habe das unterstützt indem ich sie aufgefordert habe zur Decke zur schauen #00:17:48-7#

Die Art und Weise, wie man Bewegungen ausführt, ist intensiver, die Bereitschaft ist grösser. #00:17:51-2#

Es gibt Kinder, die brauchen die anderen Kinder, um sich zu orientieren, das hat man gemerkt, die haben den Kopf auf die Seite getan. #00:18:08-0#

Ja, genau #00:18:28-2#

das ist jetzt noch wichtig, wenn du stehst hast du eine ganz gute Übersicht über die Kinder. Wenn du stehst, wie liegen die. Du erfasst sehr schnell alle Kinder, du bekommst sehr schnell mit, wer hat welche Schwierigkeit bei welcher Übung, wer ist sorgfältig, wer will seine Sachen schnell erledigen. Wer kann Aufforderungen nicht umsetzen. #00:21:02-0#

Ein grosser Raum wie eine Turnhalle wo sie sich drin verlieren ist noch wieder was anderes, es ist eine beschränkte Fläche und du siehst wirklich wie bewegen sich die Kinder #00:23:34-6#

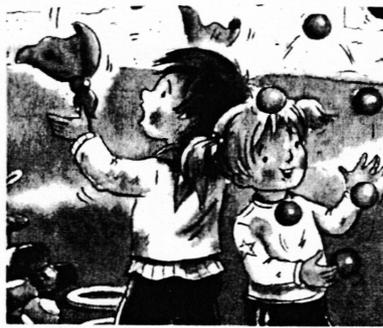
I: Haben die Eltern etwas zum Programm gesagt?

Ich habe es am Elternabend vorgestellt, aber gar keiner hat nachgefragt, wie hat sich das entwickelt, was hat das für Konsequenzen. Aber vielleicht wollen die Eltern das gar nicht wissen #00:24:16-5#

I: Hilft es dir mit der Vielfalt umzugehen?

P: Es ist eine tolle diagnostische Hilfe, gut wäre noch eine Tabelle, in der man mit wenig Aufwand die Beobachtungen ankreuzen könnte und dies auch als Unterlage für das Elterngespräch hätte oder mit den anderen Fachpersonen. Schön wäre wenn man es über Videoaufnahmen unterstreichen könnte. #00:27:15-0#

# A 5: Lied



## Jede isch bsunders, gar keine gliich

Sonja Saugy

*Strophen:*

C G C G

Wär isch bes-ser du o-der ich? frögt en Ar-tischt en an-dre  
 gröe-ßer  
 seär-ker...

C F G C C G C

Isch das so-wich-tig? Mir isch äs gliich, seit das Child zum and-re.

*Refrain:*

F C G C F C G

Je-de isch bsun-ders, gar kei-ne gliich. So wie au du ganz an-dersch bisch als ich.

C F G C F C G C

Je-de isch wich-tig, kei-ne isch blöd. Je-de isch bsun-ders, ver-gäs-sed das nöd.



## A 6: Fotos



Begrüßungsritual



Übung Seerose: Ausgangsstellung



Übung Seerose: Ausgangsstellung



Übung Seerose: Endposition



Übung Raupe: Endposition



Übung Windmühle: Ausgangsstellung

# A 7: Frühkindliches Reflexprofil

Van Velzen (2008)

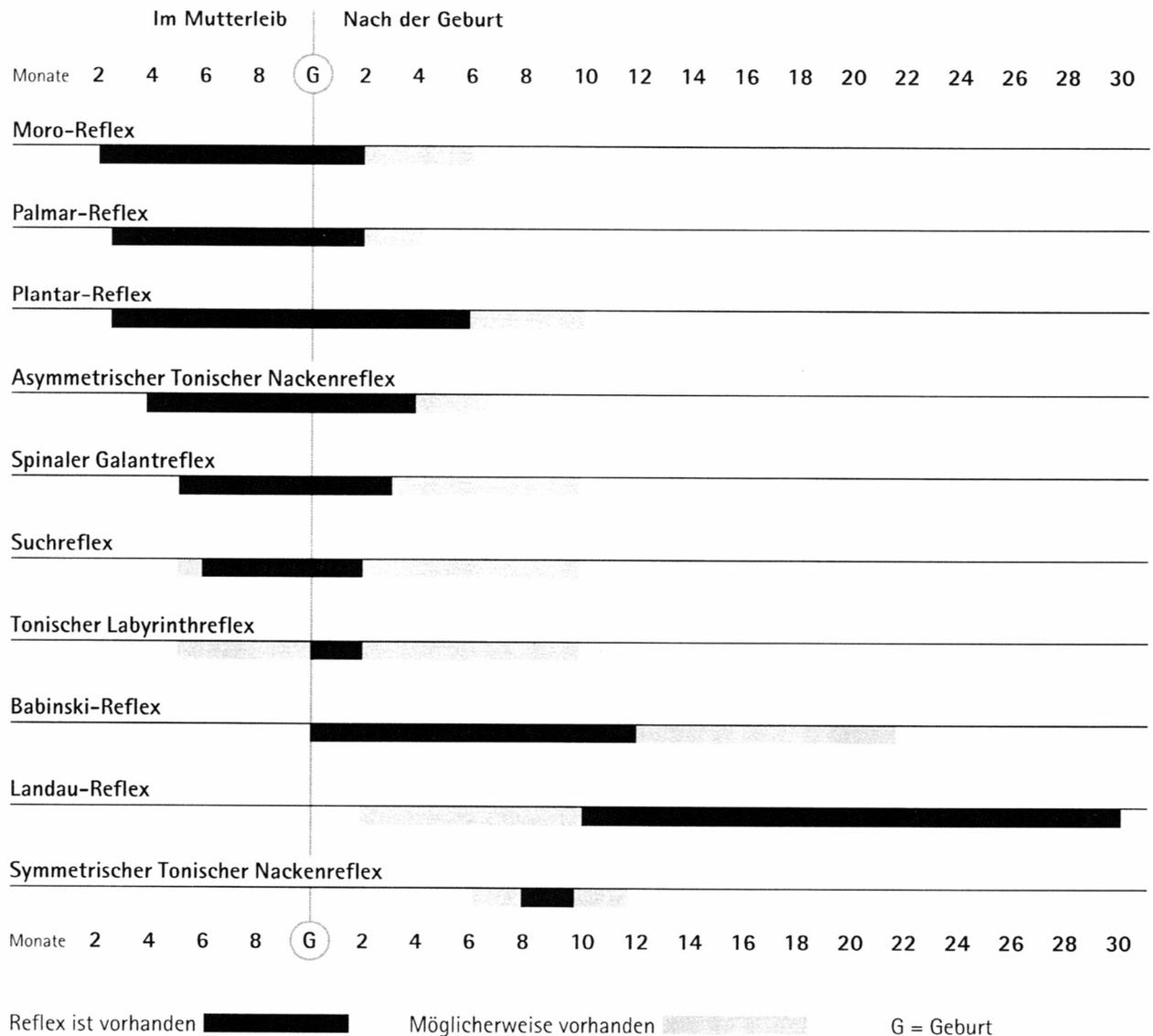


**INPP Österreich und Schweiz**  
 Einjährige Weiterbildung in Neurophysiologischer  
 Entwicklungsförderung NDT/INPP

**Anja van Velzen**  
 Funkenbergweg 3  
 D-88459 Tannheim/Württemberg

**MODUL 1**  
 Web: [www.inpp.info](http://www.inpp.info)  
[www.inpp.ch](http://www.inpp.ch)

## FRÜHKINDLICHES REFLEXPROFIL



# A 8: Entwicklung und Transformation des Reflex-Systems

Van Velzen (2008)



INPP Österreich und Schweiz  
 Einjährige Weiterbildung in Neurophysiologischer  
 Entwicklungsförderung NDT/INPP

Anja van Velzen  
 Funkenbergweg 3  
 D-88459 Tannheim/Württemberg

Web

## ENTWICKLUNG UND TRANSFORMATION DES REFLEX-SYSTEMS

Entstehung	Reflex	Hemmung	Transformation
5. – 7½. uterine Woche	Rückzugsreflexe	9. – 12. uterine Woche	Moro-Reflex
9. – 12. uterine Woche	Moro- Reflex	2. – 4. Monat postnatal	Erwachsenen-Schreck Reflex <i>(kritische / abgemessene Reaktion)</i>
11. uterine Woche	Palmar- Reflex	2. – 3. Monat postnatal	Zangengriff
	Plantar- Reflex	7. – 9. Monat postnatal	Erwachsenen-Plantar
12. uterine Woche	Tonischer- Labyrinth- Reflex <i>(vorwärts)</i>	3. – 4. Monat postnatal	Kopf-Stell-Reflexe
ca. 18. uterine Woche	Asymmetrischer- tonischer- Nackenreflex (ATNR)	4. – 6. Monat postnatal	Transformierter- tonischer Nackenreflex <i>(ITNR) Reaktion</i>
20. uterine Woche	Spinaler- Galant- Reflex:	3. – 9. Monat postnatal	
24. – 28. uterine Woche	Saug- Reflex	3. – 4. Monat postnatal	Erwachsenen-Saug-„Reflex“
	Such- Reflex		
12. – 40. uterine Woche	Tonischer- Labyrinth- Reflex <i>(rückwärts)</i>	3. Monat postnatal bis 3. Jahr	Kopf-Stell-Reflexe und Landau- Reflex

## A 9: Abbildungen ausgewählter Reflexe

Entnommen aus Goddard (2005a)

### Der Asymmetrische Tonische Nackenreflex



*Entstehung:* 18. Schwangerschaftswoche.  
*Bei der Geburt:* Vollständig vorhanden.  
*Hemmung:* Etwa 6 Monate nach der Geburt.

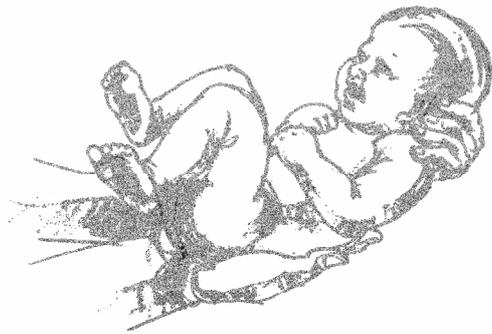
### Der Moro-Reflex



*Entstehung:* 9. Schwangerschaftswoche.  
*Bei der Geburt:* Vollständig vorhanden.  
*Hemmung:* 2.–4. Lebensmonat.

## Der Tonische Labyrinthreflex

### Tonischer Labyrinthreflex vorwärts

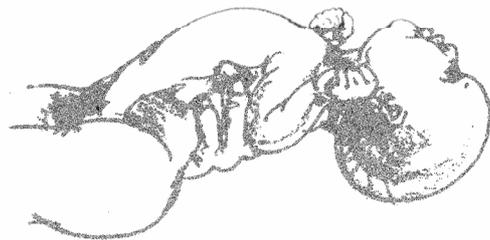


*Entstehung:* Im Mutterleib – fötale Beugehaltung.

*Bei der Geburt:* Vorhanden.

*Hemmung:* Etwa 4 Monate nach der Geburt.

### Tonischer Labyrinthreflex rückwärts



*Entstehung:* Bei der Geburt.

*Hemmung:* Prozess, der sich vom Alter von 6 Wochen bis zum Alter von 3 Jahren vollziehen kann, bei gleichzeitiger Entwicklung der Kopfstellreflexe und jener Reflexe, die gewöhnlich als Halte- und Stellreaktionen kategorisiert werden, jedoch weiter oben als „Brücken“-Reflexe wie der Symmetrisch Tonische Nackenreflex und der Landau-Reflex bezeichnet werden.