

# GraduierungsArbeiten

zur "Integrativen Therapie"  
und ihren Methoden

Aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit  
und dem "Fritz Perls Institut für Integrative Therapie"

01 / 2004

"Die Anthropologie des schöpferischen Menschen" als Grundlage wachstumsorientierter Förderung und ganzheitlichen Lernens im heilpädagogischen Umfeld

Ursula Anzi - Meyer

Graduierungsarbeit für den kunsttherapeutischen Zweig des Fritz  
Perls Institutes FPI

Herausgegeben durch den Prüfungsausschuss der Europäischen Akademie für psychosoziale  
Gesundheit von

Prof. Dr. mult. Hilarion Petzold, Dr. Waldemar Schuch, MA, Prof. Dr. Johanna Sieper

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.

Redaktion: Prof.Dr.phil. Johanna Sieper, Achenbachstrasse 42, Düsseldorf

e-mail: [Forschung.EAG@t-online.de](mailto:Forschung.EAG@t-online.de)

**Copyrightinweis:** Mit der Veröffentlichung gehen sämtliche Verlagsrechte, insbesondere das der Uebersetzung, an die FPI-Publikationen, D-40237 Düsseldorf. Auch der Auszugsweise Nachdruck bedarf der schriftlichen Genehmigung.

# Inhaltsverzeichnis

## 1. Einleitung

## 2. Zur Anthropologie des schöpferischen Menschen

- 2.1. Das Leib-Subjekt als "totales Sinnes- und Handlungsorgan"
- 2.2. Der schöpferische Impetus
- 2.3. Der schöpferische Zirkel
- 2.4. Kreative Metamorphosen - Bildungsprozesse

## 3. Realexplikative Konzepte der IT

- 3.1. Persönlichkeitstheoretische Aspekte
- 3.2. Entwicklungstheoretische Grundlagen
- 3.3. Prozessuale Diagnostik
- 3.4. Die therapeutische Beziehung

## 4. Prozessuale Förderdiagnostik und wachstumsorientierte Förderplanung

- 4.1. Das soziale Netz
  - 4.1.1. Erstgespräch mit Eltern
  - 4.1.2. Erstgespräche mit KlassenlehrerIn und Therapiefachleuten
- 4.2. Prozessuale Förderdiagnostik
  - 4.2.1. Diagnostische Fragestellungen
  - 4.2.2. Erfassung des Entwicklungs- und Lernstandes mit Hilfe von Beobachtungsbögen
- 4.3. Zielsetzung und Förderplanung
  - 4.3.1. Zielfindung auf drei Ebenen
    - 4.3.1.1. Förderplanung: von den Globalzielen zu den Grobzielen zu den Feinzielen
    - 4.3.1.2. Differenzierte, intermediale Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung, die dem Entwicklungsstand Rechnung trägt
    - 4.3.1.3. Durch Ko-Kreativität zu sinnstiftenden sozialen Bezügen
- 4.4. Austausch mit Eltern und beteiligten Fachpersonen

## 5. Beispiel aus der Praxis

- 5.1. Integrierte Einzelförderung eines Mädchens mit Asperger-Syndrom in heilpädagogischer Sonderschule

## 6. Schlussteil

- Reflexion
- Literaturangaben
- Anhang



## 1. Einleitung

Das Konzept die "Anthropologie des schöpferischen Menschen" ist sowohl für die integrative Kunsttherapie als auch für die pädagogische Praxis, im Speziellen für die heilpädagogische, von zentraler Bedeutung. Es ist ein Grundkonzept der IT, das mich begleitet, auf das ich mich immer wieder rückbesinnen kann, um den ganzen Menschen nicht aus den Augen zu verlieren.

Es hält mir einerseits die vielfältigen Eindrucks- und Ausdrucksmöglichkeiten (das ganze schöpferische Geschehen, das Entwicklung ermöglicht) des Menschen vor Augen, andererseits beinhaltet es aber auch die schöpferische Kraft selber, die es in jedem Menschen zu entdecken, freizulegen gilt und schlussendlich führt es über das individuelle Leben hinaus, weil diese schöpferische Kraft in jedem Menschen, im Leben an sich gründet, deshalb auch Verbindung schafft, in Ko-responzenz treten will. Somit erhält dieses Konzept auch eine soziale und ökologische Komponente, das den Menschen nicht in die kreative Vereinzelung führt, sondern in einen ko-kreativen Prozess, der sinnstiftend ist.

Für meinen heilpädagogisch-therapeutischen Alltag in der Einzelförderung einer Sonderschule ist es wichtig, dass ich mich selber auf diesen schöpferischen Prozess einlasse, Zugang habe zu meinen Wahrnehmungskanälen, meiner Emotionalität, zu meinen Ausdrucksmöglichkeiten und gezielt mit ihnen umgehen kann.

Im Umgang mit den Kindern ist es entscheidend, ob ich in Kontakt treten kann mit der schöpferischen Kraft in jedem Kind, dass ich seine Ausdrucksformen und seine Wahrnehmungsmöglichkeiten verstehen lerne, seinen Entwicklungsstand in den verschiedenen Bereichen erkenne und daraus in einen differenzierten kreativen Prozess treten kann, durch den es zu einer Entwicklung angeregt werden soll, die mit seinem Selbst in Einklang ist.

In meiner Arbeit kann ich sehr ganzheitlich wirken, d.h. ich muss den sozialen Aspekt nicht ausser Acht lassen, sondern stehe mit dem Kind mitten drin in einem sozialen Geschehen, wir bewegen uns darin, ich beziehe dieses mit ein und wir sind miteinbezogen.

Daraus ergeben sich vielfältige therapeutische Möglichkeiten.

Dies hat sich im Besonderen bei einem Kind mit einem Asperger-Syndrom bewährt. Ich denke, dass es ein ausgesprochen wichtiger Teil dieser spezifischen therapeutischen Arbeit war und weiterhin ist.

In meine Graduierungsarbeit einsteigen möchte ich mit ein paar philosophischen Gedanken zum Wesen des

Schöpferischen und mich mit dem Leib als “totalem Sinnesorgan” (*Petzold*) auseinandersetzen. Für meinen Alltag mit behinderten Kindern ist es von Bedeutung, eine Vertrauensbasis zu schaffen, damit die schöpferische Kraft jeden Kindes Raum erhält, sich zeigen darf, gesehen wird, auf Resonanz stösst und eine Entwicklung in Gang bringt, Wandlungsprozesse einleitet und somit Lernen und Bildung ermöglicht. Den schöpferischen Zirkel halte ich mir vor Augen, um aus einem schöpferischen Impuls Erkenntnis werden zu lassen. Lernen, Entwicklung, Förderung werden für mich so zu kreativen Wandlungsprozessen, zu Formbildungsprozessen.

Im zweiten Teil nehme ich Bezug auf realexplikative Konzepte der IT. Ich muss wissen, wie sich das Selbst entwickelt, wie sich Identität bildet und ich muss den Entwicklungsstand eines Kindes genau erfassen können, um die nächsten Schritte wissen.

Die prozessuale Diagnostik verhilft mir zu einem ganzheitlichen Bild des Kindes und schlussendlich gehe ich auf die therapeutische Beziehung ein, die trägt, die getragen ist von einer kreativen Grundstimmung, einer lebendigen Auseinandersetzung. So ist es entscheidend, ob ich mich selber in einen kreativen Prozess begeben kann.

Der dritte Teil ist der praxisbezogene Theorieteil, den ich der Diagnostik und der Förderplanung widme. Diagnostik verstanden als prozessuales Geschehen unter Einbezug des sozialen Netzes und einer möglichst differenzierten Erfassung des Lern- und Entwicklungsstandes.

Eine wachstumsorientierte Förderplanung, die auf die Ressourcen des Kindes abstützt, Kontinuum- und Konfliktanalyse einbezieht und den Strukturen des sozialen Umfeldes angemessen ist, folgt der Zielfindung. Ein Kapitel möchte ich der intermedialen Arbeit widmen, die mir wesentlich erscheint, um den schöpferischen Zirkel aufrecht zu erhalten und vernetztes Lernen zu ermöglichen.

Weiter möchte ich auf die Bedeutung von ko-kreativem Tun eingehen, das nicht nur für autistische Menschen von grosser Bedeutung ist.

Zum Schluss weise ich auf die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Fachleuten hin, damit Diagnosen nicht zementiert werden, damit alle Beteiligten in diesen kreativen Prozess eintreten können, ihn mitgestalten können.

Im vierten Teil folgt ein Beispiel aus der Praxis. Am Beispiel von integrierter heilpädagogischer Einzelförderung bei einem Mädchen mit Asperger-Syndrom möchte ich aufzeigen, wie durch ganzheitliches Lernen Lebensfreude, Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, Bodenständigkeit und Orientierungsvermögen gefördert werden können.

## **2. Zur “Anthropologie des schöpferischen Menschen”**

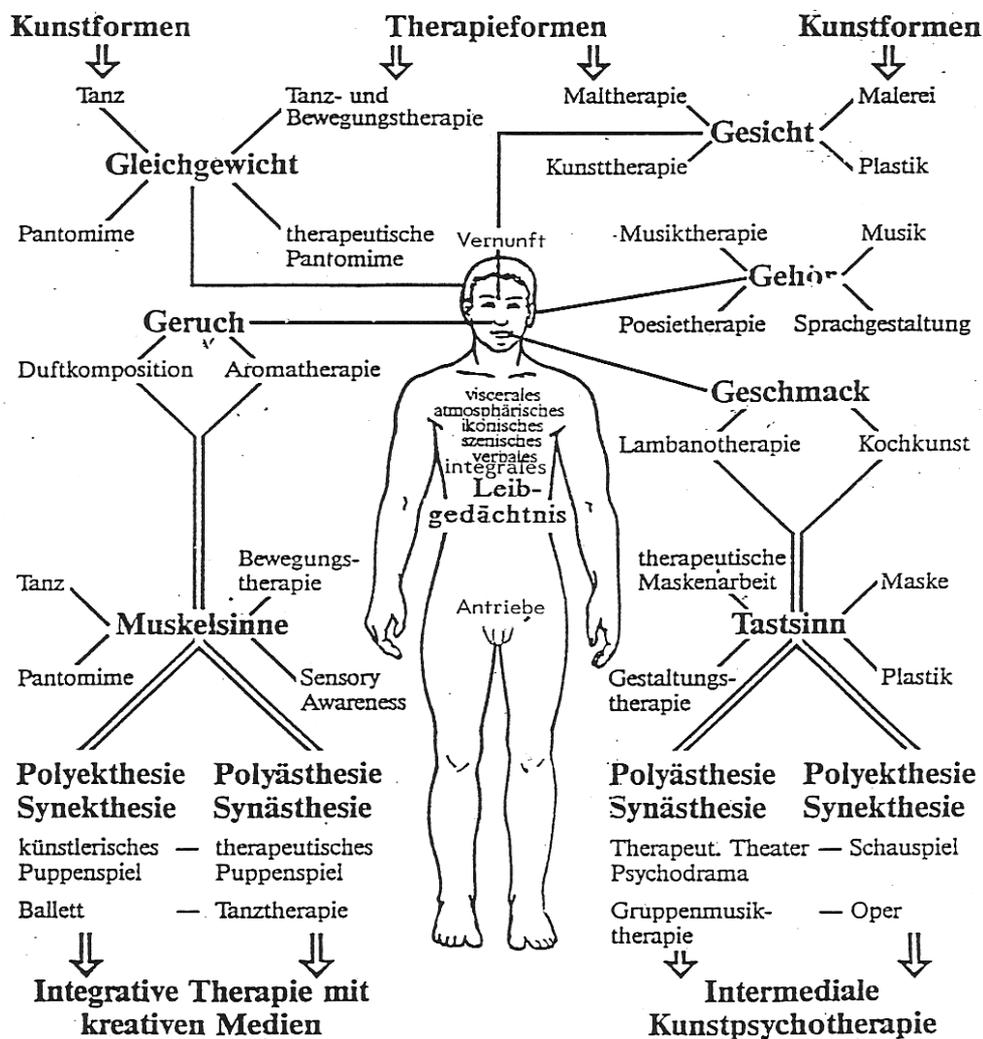
### **2.1. Das Leibsubjekt als “totales Sinnes- und Handlungsorgan”**

Die Integrative Therapie hat eine “Anthropologie des schöpferischen Menschen“ entwickelt und geht davon aus, dass der Mensch ein wahrnehmendes, sich erinnerndes, ein denkendes und sich ausdrückendes Wesen ist, das mit seiner Umwelt von Anfang an in einem regen Austausch steht und nur zu verstehen ist auf dem Hintergrund seines sozialen und ökologischen Kontextes und Kontinuums.

Wie der Mensch sich aus einem vorgegebenen Entwicklungsplan zu einer Persönlichkeit entwickelt, ist Ausdruck seiner persönlichen Kreativität, eines absichtsvollen Tuns aus korrespondierenden Interaktionen heraus. “Der Mensch nimmt die Welt durch die Sinne auf, weil sie von seinem Umfeld, von seinen sozialen Bezugspersonen an ihn herangetragen wird. Er verbindet die einzelnen Wahrnehmungen zu Ganzheiten, und dies schon ist ein kreativer Akt. Er legt sie im Gedächtnis nieder, verarbeitet sie, besetzt sie mit Bewertungen, stellt Verbindungen zu anderen Erfahrungen her - wiederum ein höchst kreatives Geschehen. Er vernetzt seine Wahrnehmungen mit denen anderer in der Kommunikation, seine Gedanken mit den Überlegungen anderer Menschen in Gesprächen. So wird aus dem sinnhaft Wahrgenommenen Sinn geboren, erhält das Geschehene Bedeutung, entsteht aus Wahrnehmung und Handlung, aus Sinn und Bedeutung Zusammenhang. Das Leben des Menschen in der Welt ist, weil es nicht durch Programme gesteuert wird, eine kreative Auseinandersetzung mit der Welt. Es ist gekennzeichnet von “creative adjustment and creative change”, Anpassungsleistungen und gestaltender Veränderung. Dabei ist die Sinnesausstattung von eminenter Bedeutung. Durch unsere Sinne, mit denen wir spezifische “Wahrnehmungsfenster zur Welt” haben, nehmen wir unseren Kontext wahr und auf, und da Sensorik und Motorik unlösbar miteinander verschränkt sind, führt uns Wahrnehmung immer auch in Handlung, wobei Handlung reaktiv oder aktiv-kreativ sein kann. Das Wahrnehmungspotential des Körpers bezeichnen wir als den “perzeptiven Leib”, das Handlungspotenti-

al des Körpers als den "expressiven Leib". Wahrgenommenes und Ausgedrücktes wird im "memorativen Leib", im Leibgedächtnis niedergelegt, das die Chronik eines Lebens enthält" (Petzold/Sieper 1993, 100). Die einzelnen Wahrnehmungsbereiche sind grundlegend für das entsprechende Ausdrucksvermögen. Auf der Abbildung auf der folgenden Seite sieht man sehr schön, wie jede schöpferische Ausdrucksform in der Sinnestätigkeit des Leibes gegründet ist, d.h. auch, dass bei Beeinträchtigung der Sinnestätigkeit über die entsprechende Kunstform neue Zugänge geschaffen werden können. Über unsere Sinne erfahren wir uns und die Welt. Sie sind die Nahtstelle zwischen innen und aussen. Wir bauen innere Bilder auf von uns und der Welt durch die sinnenhaften Berührungen, wir verleiben uns die Welt ein. Sie will gespürt, ausprobiert, erlebt, bestaunt, geschaut, berührt, belauscht, gehört, gerochen, geschmeckt und begriffen werden. Die vielfältigen Wahrnehmungserfahrungen ermöglichen uns die Orientierung in der Welt, geben uns Daseinsgewissheit.

## Anthropologie des "schöpferischen Menschen "



Das Leib-Subjekt als „totales Sinnes- und Handlungsorgan“ – perzeptiver, memorativer, reflexiver und expressiver Leib. – Der Intermediale Ansatz der Integrativen Therapie und seine Grundlagen in Monästhesie, Polyästhesie und Synäthesie (nach: Petzold 1975, 7, in: 1988n, 196)

(aus: Petzold/Orth 1990, 593)

Tomatis stellt die Behauptung auf, dass jede lebende Zelle quasi ein Ohr ist, dass sich jede Zelle unablässig um Information und Kommunikation bemüht, ganz Ohr ist (Tomatis 1987).

Und wir sehen ja auch tatsächlich, dass wenn wir bezüglich eines Wahrnehmungsbereiches nicht mehr ganz Ohr sind, aus welchen Gründen auch immer, dies eine Behinderung oder Krankheit zur Folge haben kann. Um adäquat wahrnehmen zu können, müssen wir unsere Aufmerksamkeit ganz klar ausrichten, hinspüren, so dass Austauschprozesse stattfinden können, Energie fließen und die Zellen leben können. Aus der Säuglingsforschung wissen wir, dass bereits der Säugling über diese Fähigkeit verfügt. Wir wissen aber auch, dass es in den ersten Interaktionen bereits zu Über- oder Unterstimulierungen qualitativer und quantitativer Art, zu uneindeutigen, inkonstanten oder zu inadäquaten Stimulierungen kommen kann.

Einengung und Beschneidung unserer Wahrnehmungsfähigkeit kann für uns bedrohlich werden und führt zu Einschränkungen in unseren Möglichkeiten, uns in der Welt zu orientieren, zu bewegen und angemessen zu kommunizieren. Mangelnde Möglichkeiten, kreativ zu sein, führen zu eingeschränkter Persönlichkeitsentwicklung (Petzold).

Aus der Erfahrung mit schwerstbehinderten Menschen weiss man, dass eine sensorische Deprivation in die Isolation führt, die als bedrohlich und desorientierend erlebt wird. Um nicht vollständig sensorisch zu verarmen, wählen Menschen dann oft selbststimulierende Verhaltensweisen, die an sich keinen Sinn ergeben (Fröhlich 1998). Diese Erfahrung kennt man ja auch aus der Pflege von alten Menschen. Daraus wurde aber auch die Erkenntnis gezogen, dass es durchaus Sinn macht, Menschen mit eingeschränkten Wahrnehmungsmöglichkeiten Wahrnehmungsangebote zu machen, damit sie sich als Menschen erfahren können, Kreativität erleben. Wahrnehmungsförderung führt zu Kreativitätsförderung, weil über die Vernetzung von Sinneserfahrungen Neues geschaffen wird, Gestaltungsmöglichkeiten sich auftun. Petzold schreibt sehr eindrücklich in Anlehnung an Schiller: "Der Mensch ist da in vollem Sinne Mensch, wo er schöpferisch ist. Kreativität ist seine hervorragendste Möglichkeit, sich als Individuum und als Gemeinschaftswesen zu finden und zu verwirklichen und seine Chance, Entfremdungsphänomene zu überwinden" (Petzold/Orth 1990, 592).

Winnicott hat die Kreativität als sinnstiftende Haltung gegenüber der äusseren Realität bezeichnet, die sich abhebt von Angepasstheit, ein eigenständiges, absichtsvolles Tun ist (Winnicott 1974, 78 u. ff). Neumann betont ebenfalls, dass es wichtig ist, dass die Verbindung zu den schöpferischen Wandlungskräften des Unbewussten lebendig bleibt, bei aller Anpassung, die auch geleistet werden muss (Neumann 1995, Original 1959, 25).

Über Kreativität ist sehr viel geschrieben worden. Je nach Hintergrund wird mehr die Persönlichkeit, das Produkt oder der Prozess in den Vordergrund gerückt. Eisler-Stehrenberger hat verschiedene Modelle miteinander verglichen (Eisler-Stehrenberger in Petzold/Orth 1990, 113).

Eine ausführlichere Definition der Kreativität findet sich bei Petzold: „Kreativität ist ein für die Generativität der Evolution und die Dynamik kultureller Prozesse charakteristischer, also letztlich kollektiv gegründeter Impetus, zwischen vorhandenen Grössen (Atomen, Molekülen, Menschen, Gesellschaften, Gedanken, Erkenntnissen, Theorien) Permeationen oder neue Konfigurationen herzustellen, ein Impuls zur „Kokreativität“. Durch sie entstehen synergetische Effekte und vermag der Mensch in ko-kreativen Aktionen, Vorhandenes (Materie, Information, Gedanken, Wissen, Ausdrucksformen der Kunst etc.) in (neue) Beziehungen zu setzen und korrespondierend zu entwickeln. Unter Kreativität kann man deshalb alle Aktivitäten verstehen, die neue Entwicklungen – und das sind zumeist Beziehungskonfigurationen – vorantreiben. Dies gilt schon für die Generativität der Evolution“ (Petzold/Orth 1990, 645). Die Unterscheidung von Natur und Kultur wird seit jeher gemacht und in den verschiedenen Kulturen wird ein die Natur übersteigender Prozess der Wandlung gefördert, welchen das Individuum erst "kollektivfähig" macht (Neumann 1995, 20).

Petzold unterscheidet zwischen der „natürlichen synergetischen Generativität“ und der „intentionalen Kreativität“ von Natur und Kultur. Die auslösende und bewegende Grundkraft kann durchaus die gleiche sein. Die absichtsvolle Kreativität ist immer auch Ko-kreativität, die aus schöpferischen Interaktionen mit den Mitmenschen und dem Kosmos neue Formen hervorbringt. Bei Iljine ist zu lesen: "In jedem unserer Gefühle ist der Niederschlag gemeinschaftlicher Gefühlserfahrungen, in jedem physiologischen Prozess ist der Niederschlag evolutionärer Generativität / Kreativität, sind die anderen, ist das andere, ist das kreative Milieu in uns gegenwärtig (Iljine in Petzold/Orth 1990, 205).

Der Mensch wird so in seiner ganzen Tiefe und ganz wesentlich erfasst, er wird durch Kokreativität zu einem sozialen Wesen. Iljine spricht von einer leiblichen Einpassung in die Welt. "Der Leib des Kindes streckt sich aus in die Welt, und die Welt kommt ihm entgegen. In dieser Umarmung wird, sofern es gelingt, das Subjekt geboren. Und hier wird die rein organismische, biologische Generativität / Kreativität überstiegen. Sie bietet das Urmaterial, den Grundimpuls - und der ist unverzichtbar. Seine Ausfaltung aber bedarf des Mitmenschen. Ansonsten ist ..... der Tod.....

Sie werden geformt, formen sich mit und formen ihre Mütter und Väter. Sie werden in diesem Geflecht wechselseitiger Formungen zu Menschen" (*Iljine in Petzold/Orth 1990, 208*).

## 2.2. Der schöpferische Impetus

Unter schöpferischem Impetus versteht Petzold den Antrieb oder Antriebe zu verschiedenen Ausformungen, motivationale Kräfte, die miteinander in Interaktion stehen. Hinter jeder Form steht ein Prozess der Formgebung, die durch Kontext und Kontinuum beeinflusst werden und hinter jeder Formgebung und Formveränderung steht ein Impetus. Als ultimativen Impetus bezeichnet Petzold das Leben selber. „Es ist das Wesen des Lebens, neues Leben hervorzubringen. ....Der schöpferische Impetus zu ‚Gestalt und Wandel‘ ... liegt im Leben selbst begründet“ (*Petzold/Orth 1990, 659*).

Den Grundprinzipien von Form und Wandel stellt er ein Metaprinzip voran, das besagt, dass ein schöpferischer Impetus von multiplen Stimulierungen – benignen und malignen – aus dem Kontext und Kontinuum in seiner Entwicklung, d.h. in seiner Ausformung in den Metamorphosen, beeinflusst und modifiziert wird. Und es sind wohl nicht nur die benignen Stimulationen, die uns als schöpferischen Impetus dienen. Petzold beschreibt dann vier Grundprinzipien zu Form und Wandel, die mir auch in Bezug auf Lernen, Förderung, Motivation wichtig erscheinen.

1. Morphogenese und Metamorphose sind dem Lebendigen inhärent, das sich manifestiert, indem es aus der „Einheit des Lebens“ eine Vielfalt von Formen hervorbringt.
2. Morphogenese und Metamorphose tendieren zur Eumorphie, d.h. zu einer „guten Gestalt“, einer „sinnvollen, bedeutsamen Form“.
3. Morphogenese und Metamorphose entspringen der Polymorphie und bewirken sie zugleich, d.h. dass, sobald ein gewisses Mass an Vielfalt gegeben ist, Permeations-, Synergie- und Multiplikationseffekte eintreten.
4. Morphogenese und Metamorphose entspringen dem exzentrischen Bewusstsein (d.h. einer Exzentrizität zum Leib, zum Lebensraum, zur Lebenszeit), d.h. der Mensch vermag die Programme seines Organismus zu überschreiten (*Petzold/Orth 1990*).

Als Heilpädagogin nehme ich wahr, dass jedes Kind nach Veränderung strebt, diese aber nicht einfach aus sich selber gebären kann, sondern auf ein Gegenüber angewiesen ist, das mit ihm kommuniziert, ihm begegnet, sich mit ihm auseinandersetzt. Stereotype Verhaltensweisen lassen sich aus meiner Sicht so erklären, dass das Bedürfnis nach Bewegung vorhanden ist, Stimuli gesucht werden, aber der entsprechende Impetus aus der Umgebung fehlt, sei es, dass keine vorhanden sind, oder dass sie inadäquat sind, um die Verhaltensweise zu diversifizieren. Die Stimuluswahl des Kindes ist aber gerade für uns ein Hinweis, wo es beim Kind weitergehen kann. Und deshalb geht es auch nicht einfach darum, störendes Verhalten abzubauen, sondern das Ganze in Fluss zu bringen. Das Angebot, das wir machen, darf deshalb nicht beliebig sein, sondern sollte in Abstimmung mit dem Kind erfolgen, d.h. dass ich aufmerksam verfolge, was das Kind macht und versuche in Interaktion zu treten. Ich nehme den Impetus, der aus ihm stammt, auf und biete einen Nährboden für neue Erfahrungen. Ich biete ihm Sicherheit, Unterstützung und Anregung.

Zudem stelle ich fest, dass es bedeutungsvoll ist, dass das, was ich als Nährboden anbiete in ein Sinnvolles, bedeutungsvolles Geschehen einbezogen ist, und das Kind dadurch sinnvolles Tun erleben kann, sich sinnvoll einbringen kann, sinnvolle Interaktionen erleben kann. Durch das Gewinnen von vielfältigen Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen wird die Fähigkeit erworben auf komplexerer Stufe das Gelernte einzubringen, Denkprozesse in Gang zu bringen.

## 2.3. Der schöpferische Zirkel

Wandlungsprozesse folgen bei all ihrer Komplexität in ihrer Dynamik strukturierten Abläufen.

Petzold hat verschiedene Parallelen gezogen zwischen kreativen, therapeutischen und problemlösenden Prozessen. Die hermeneutische Spirale legt er den Erkenntnisprozessen in der intermedialen Kunsttherapie zugrunde, die ausgeht vom Wahrnehmen, Erfassen oder Begreifen und weiterführt zum Verstehen und Erklären. Die IT geht davon aus, dass perzeptive und kognitive Prozesse im Leibe wurzeln, und deshalb stehen auch Wahrnehmen und Erfassen vor dem Verstehen. Dem, was ein Patient sprachlich mitteilt, liegen oft un-

bewusste Strukturen zu Grunde, die sein Verhalten bestimmen, die aber nicht sprachlich zugänglich sind. So bietet die Kunsttherapie verschiedene Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung auf nichtsprachlicher Ebene. Petzold beschreibt, dass Bilder unmittelbar zugänglich gemacht werden können, indem mit den inneren Resonanzen eines Menschen gearbeitet wird, in rezeptiver Art oder in produktiver Weise eine Resonanz auf ein Bild gemalt wird und in einem intermedialen Quergang die Verstehensprozesse vertieft werden (Petzold /Orth 1990, 600/601).

Die Hermeneutik des Bildlichen, Nichtsprachlichen, wird als „schöpferischer Zirkel“ der Morphogenese und des Formenwandels beschrieben, der ausgeht von der Wahrnehmung und übergeht zur Differenzierung zur Integration und Kreation. So findet Erkenntnisgewinnung, Lernen statt. Ich komme nicht darum herum, diesen Zirkel einzuhalten und die Kunsttherapie kann hier wertvolle Beiträge leisten.

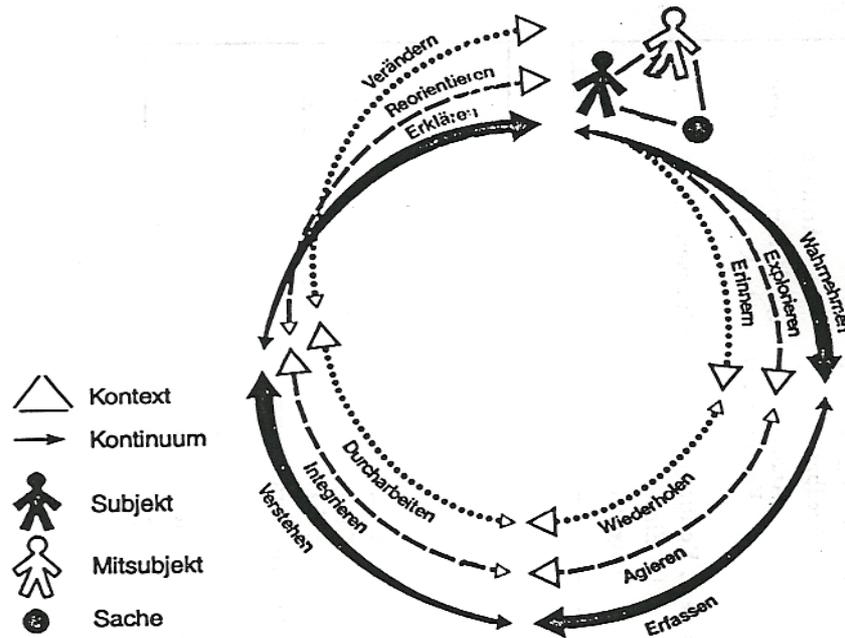


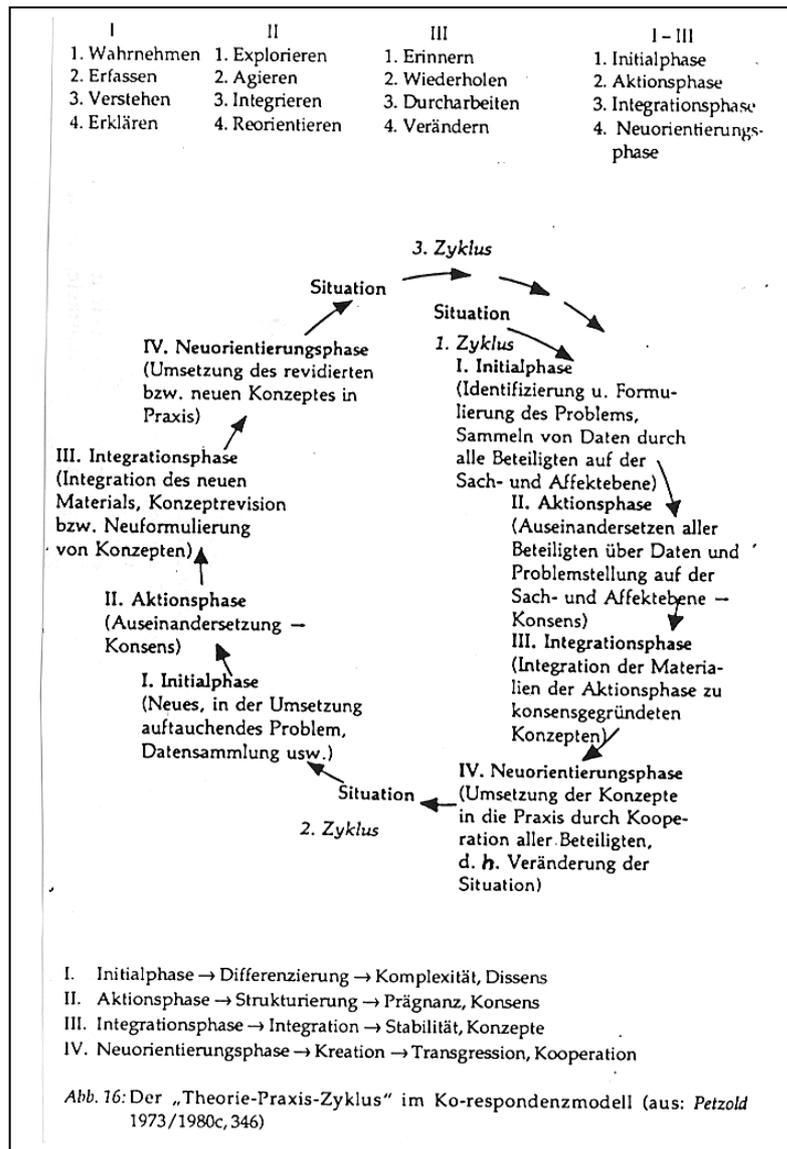
Abb. 15: Die „heraklitische Spirale“ des Erkenntnisgewinns, des Lernens und Handelns und des Veränderns im Ko-respondenzprozeß der Integrativen Therapie als „schöpferische Metamorphose“

1. Legende: die „Spirale von Erkennen, Lernen und Handeln“ – verschränktes Modell

- I. Die „hermeneutische Spirale“
- II. Die „agogische Spirale“
- III. Die „therapeutische Spirale“

In *agogischen* (pädagogischen, andragogischen, soziotherapeutischen, supervisorischen) Prozessen finden sich ganz ähnliche Abläufe wie in *therapeutischen* – in beiden geht es ja um Erkennen, Lernen und Handeln/Veränderung. Es sei hier besonders auf die Dimensionen „wachstumsorientierter“ Therapie verwiesen. Die Strukturierung der „agogischen Spirale“ kommt deshalb vielfach in therapeutischen Prozessen zum Tragen, und die „therapeutische Spirale“ kann umgekehrt auch für agogische Prozesse ein Erklärungsraster bieten, so daß sie von mir in früheren Veröffentlichungen oft in eins gesetzt wurden und man sagen kann: es handelt sich um Akzentuierungen eines Erkenntnis-, Lern- und Handlungs-/Veränderungsprozesses, eines Prozesses „schöpferischer Metamorphose“ (idem 1990b, 666).

Nicht nur die einzelnen Erkenntnisprozesse folgen bestimmten Regeln auch der therapeutische Prozess beschreibt einen Wandlungsprozess, der schlussendlich in eine Neuorientierung führt, eine Morphogenese, der eine erneute Wandlung bereits innewohnt und sich spiralförmig fortsetzt in „Ko-respondenzen“ in Begegnungen und Auseinandersetzungen. Die IT spricht von einem „tetradischen System“, das zum Durchlauf eines vierstufigen Zyklus tendiert. Ausgehend von der Initialphase, über die Aktionsphase zur Integrationsphase und zur Neuorientierung. Diese Verlaufsform ist allerdings nur als idealtypische zu verstehen. So kann aus dem ko-respondierenden Miteinander Konsens (Sinn für mich und mit anderen) entwickelt werden.



In diesem System, das immer in einem ko-kreativen Milieu zur Wirkung kommt, treffen verschiedene „synchronisierte“ Strebungen zusammen, die Strebungen des Patienten und des Therapeuten. Einer der wichtigsten Faktoren für das Gelingen von Therapie besteht darin, ob die Pfadverläufe (viations) des Patienten mit den Pfadverläufen des Therapeuten und den Strategien (trajectories) des Therapeuten, mit denen er die Pfadverläufe des Patienten beeinflussen will, synchronisiert werden können (Petzold 1990, 676).

## 2.4. Kreative Metamorphosen – Bildungsprozesse

Alles Lebendige ist im Fluss, ist in Wandlung begriffen – ein zentraler Gedanke der IT. Der Mensch steht mit seiner Leiblichkeit in beständigen Metamorphosen als Wahrnehmender, als Fühlender, als Erinnernder, als Denkender, als Handelnder, als Lebender. Es entsteht eine Zyklizität der Metamorphosen, eine Spirale, ein heraklitischer Fluss der Veränderung (Petzold/Orth 1990, 721).

Petzold beschreibt drei Gesichtspunkte, unter denen Metamorphosen in der IT betrachtet werden:

1. Wandlung als Leiberfahrung im Wahrnehmen und Ausdrücken, als erkennendes Subjekt, das im Wandel steht.
2. Wandlung als Beziehungserfahrung in Kontakt und Begegnung; der Mensch als soziales Wesen schafft Wandlung.

### 3. Wandlung als Prozess durch den Wechsel der Methoden und Medien

Der Leib als Wahrnehmender wird von vielfältigen Sinneseindrücken umgeben, die z.T. unbewusst oder vorbewusst bleiben, am Rande mitbewusst auftauchen und bei aktiver Betroffenheit wachbewusst werden bis dass sie uns ins volle Bewusstsein treten. Die Intensität der Stimulierung bewirkt den Übergang von einem unbewussten Wahrnehmen, zu einem rezeptiven bis hin zu einem aktiven Wahrnehmen. Diese Prozesse werden in kunst- und kreativitätstherapeutischem Tun gefördert und in einem differenzierten Prozess des Wahrnehmens und Ausdrückens dem Selbst- und dem Ich-Bewusstsein zugänglich gemacht.

Im Malen von Bildern wird erkannt, dass diese eine innere Resonanz auf innere Erregung oder äussere Stimulierung sind. „Das Erspüren dieser Impulse, die sich zu Empfindungen, Stimmungen, Gefühlen verdichten, das Gewährwerden, wie auf den Eindruck sich Ausdruckskräfte formen, wie in der `Anfrage` an den Leib sich schon Möglichkeiten und Tendenzen zu einer `Antwort`, einer Resonanz bilden, gilt es zu erfassen. Aus der perzeptiven Im-pression von Atmosphäre und Stimmung ergibt sich eine expressive E-motion. So besteht die Chance, dass die Metamorphosen Ausdruck sind von schöpferischen Impulsen, die nicht icht-gesteuert sind, sondern aus dem kreativen Grund des Unbewussten aufsteigen, die die Ich-Bewusstheit nicht ausschliessen, sondern eine produktive Dialektik zwischen den verschiedenen Bewusstheitsstufen anregen und sich in schöpferischen Aktivitäten zeigen (Petzold/Orth 1990, 725).

Der Ausdruck führt zu Formgebungsprozessen nach „ausser“ und in die Welt und nach „innen“ in den Binnenraum der Persönlichkeit und wird im Gedächtnis niedergelegt. Wahrnehmung, Memoriation und Handlung sind aufeinander bezogen. (Gibson).

Petzold/Orth beschreiben die Bedeutung von einer vorsichtigen Vorgehensweise in der Sensibilisierung, wenn Menschen die Feinspürigkeit in negativen Prozessen der Leibsozialisation abhandeln gekommen ist, wenn der perzeptive Leib sich anästhesieren musste, wenn der expressive Leib nicht zeigen durfte, was er fühlte. So zeigen sich Schädigungen im Sozialisationsfeld in Einschränkungen, Verformungen, Verfälschungen des Sensitiven oder Expressiven, in erstarrten Formen, gedämpften Perzeptionen, in zerrissenem und maskenhaftem Ausdruck (Petzold/Orth 1990, 727).

Durch eine Wahrnehmung wird das Gedächtnis aktiviert, werden andere Wahrnehmungsereignisse wachgerufen, entstehen Bilder, Atmosphären und Szenen tauchen auf. Das Wahrnehmen wird mit der Wahrnehmungsgeschichte verbunden. Eindruck, Ausdruck und Erinnerung kommen wieder in Fluss. Die Fähigkeiten der Wahrnehmung und des Ausdrucks entfalten sich im Entwicklungsprozess, können aber auch durch diesen eingeengt werden oder verkümmern.

Kontakt findet wesentlich über das gegenseitige leibliche Wahrnehmen statt, einerseits von sich selber, aber auch vom Andern. Da Kontakt in Situationen stattfindet, wandelt er sich, wenn sich Ego, Alter oder Situation ändern. „Im kunsttherapeutischen Kontext verstehen wir Übertragungen als Resonanzphänomene, als Evokationen alter Szenen und Atmosphären, die in den unterschiedlichen methodischen Zugängen und Medien „Gestalt“ gewinnen können, ganz wie es die Themen des Patienten und die Möglichkeiten des Therapeuten geschehen lassen“ (Petzold/Orth 1990, 734).

Je nach Themen bietet die Therapeutin methodische Zugänge und Medien. Die Beziehungsqualitäten ändern sich auf seiten der Patientin von einer Altersstufe zur nächsten, auf Seiten der Therapeutin durch das Einnehmen unterschiedlicher Elternpositionen.

Petzold geht von einer Entwicklungsdynamik im Sozialisationsprozess aus, in der das Kind von Anfang an auf zwischenmenschlichen Kontakt ausgerichtet ist und diesen beständig ausdifferenziert in sensumotorischer, emotionaler und kognitiver Arbeit und die Grundlagen für Beziehungsfähigkeit gelegt werden und im Erwachsenenalter die Bindungsfähigkeit ermöglichen. Die Metamorphosen in der Zwischenmenschlichkeit geben uns ein Raster für die diagnostische Betrachtungsweise und das Vorgehen von der Konfluenz über Kontakt zu Begegnung zu Beziehung und Bindung. Es geht nicht nur um die Beziehung zum andern, sondern auch um die Beziehung zu sich selber. „Denn Sozialisation ist eben der Prozess, `in dem ein Mensch sich selbst zum Gefährten wird` (G.H. Mead)... und mit sich selbst in Zwiesprache treten kann (Petzold/Orth 1990, 737).

Im medialen Angebot erfährt die Therapeutin in der Resonanz, welche Elternposition sie einnehmen soll. Durch die Wahl der Medien soll im Patienten etwas angerührt werden und er soll in Bewegung kommen. Durch den Widerklang solcher Resonanzen kann das Selbst wachsen, die Metamorphosen im Zwischenmenschlichen angeregt werden. Durch das Erfahren von Zuwendung, Verstehen, Wertschätzung erhält der Patient die Möglichkeit, sich selbst wertschätzen und lieben zu lernen.

Methoden und Medien werden vom therapeutischen Prozess bestimmt, von den Variationen des Patienten, den Variationen der Therapeutin und ihren Behandlungsstrategien und der Dynamik der daraus entstehenden therapeutischen Beziehung. Die Metamorphosen in den Methoden und Medien können vom Einfachen zum

Komplexen, von der nach „innen“ gerichteten „endomorphen“ Formgebung zur nach „ausen“ gerichteten „exomorphen“ führen, vom Ansprechen eines Sinnesvermögens zu vielen u.u. . Richtungsweisend sind die Erfordernisse des Patienten, die Situation der Therapeutin , die therapeutische Beziehung, das Setting (*Petzold/Orth* 1990, 740).

Verwandlungen erfolgen nicht linear, sondern in Umkreisungen. In der Aneignung ihres perzeptiven und expressiven Leibes wissen Patienten zunehmend, was sie brauchen. Impulse werden erfasst und rufen nach dem adäquaten Medium.

Petzold schreibt, dass kreative Metamorphosen nicht biologistisch zu verstehen sind, sondern dass sie aktiv und kokreativ dazu beitragen, dass die eigene Persönlichkeit , das Leben, das zwischenmenschliche Miteinander gestaltet werden können – in Freiheit, nach der eigenen und nach gemeinsamer Vision (*Petzold/Orth* 1990, 765).

### 3. Realexplikative Konzepte der IT

#### 3.1. Persönlichkeitstheoretische Aspekte

Die Persönlichkeitstheorie liefert Konzepte darüber, wie Persönlichkeit entsteht, wie sie aufgebaut ist und wie sie funktioniert. Persönlichkeit wird in der IT auf dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte verstanden, sie ist "das Resultat eines Entwicklungsgeschehens, das fördernden und abträglichen Einflüssen ausgesetzt war" (*Petzold* 1993, 656). Sie ist somit entwicklungsbezogen und relational zu verstehen. Vier verschiedene Bezugssysteme sind dabei bedeutsam: Die Dyade (Mutter-Kind-Beziehung), die Triade (Mutter-Vater-Kind), das soziale Milieu (Familie, Freunde) und der ökologische Zusammenhang (Wohnung, Quartier, Landschaft).

Petzold geht aus von einem **organismischen Selbst**. Bereits ab dem 3. Schwangerschaftsmonat sind die taktile, propriozeptive, vestibuläre, kinästhetische Wahrnehmung funktionsfähig, der Föte ist reizempfindlich und reizsuchend, aus dem Körper/Organismus wird Leib. Über den Geschmackssinn und das Gehör (*Tomatis* 1987) kommt er zu Aussenwahrnehmungen. Motorik und Perzeption funktionieren verschränkt und führen zur Ausreifung des ZNS. Erst in der 32.-35. Woche findet die Schaltung von Sinnesorganen und Gehirn statt, vorher, ab der 12. Woche bilden sich Nervenfasern zwischen Hirnstamm und Rezeptoren. Petzold spricht von einem "Fundus von Wahrnehmungsspuren", der einen Grundstock für das sensomotorische oder propriozeptive Gedächtnis bildet und die Grundlage für das reife Selbst ist. Er bezeichnet die Kommutilität, in der der Föte mitschwingt mit der Mutter (mit dem "Fleisch der Welt", Merleau-Ponty) als primordiale Erfahrung des Grundvertrauens. Die Ko-respndenz zwischen dem Föten und der Mutter ist der Impetus für die Entwicklung. Er braucht die Stimulierung von aussen. Der Föte befindet sich in einem originären Konfluenzzustand, verstanden als Beziehungsmodalität, die im späteren Leben noch in Momenten besonderer Innigkeit oder in pathologischer Form erlebt wird (*Petzold* 1993, 677).

Aus dem organismischen Selbst bildet sich im letzten Schwangerschaftsdrittel das **archaische Leibselbst** durch monomodale und intermodale Wahrnehmung des Körpers im Kontext, der Innen- und Aussenwelt verschränkt. Die Perzeptionen, die aus der Interaktion mit der Mutter stammen, werden mit motorischen Expressionen und Affekten beantwortet und gespeichert. Affekt und Motorik sind unlösbar miteinander verbunden und bilden zusammen die Grundstimmungen, die sich in Mimik, Gestik und Bewegung zeigen. Das Neugeborene steht mit den Möglichkeiten an Wahrnehmung und Kommunikation in einer Kontinuität neuronaler Entwicklung vom vorgeburtlichen zum nachgeburtlichen Bereich. Die organismische Wahrnehmung hat sich zum eigenleiblichen **Selbstempfinden** entwickelt, ein archaisches Leibselbst hat sich entwickelt. Die Aktivitäten des Säuglings werden in der Regel auch beantwortet von den "cargivers", sodass Kommutilität und Ko-affektivität leibhaftig vom Säugling erlebt werden.

Auf diesem Hintergrund ist das Selbst zu verstehen als "eine komplexe, transmaterielle Realität, die sich als Niederschlag verarbeiteter und archivierter biographischer Erfahrung - und das sind interaktionale Erfahrungen - leibhaftig und konkret darstellt als "Inkarnation" eines ganz spezifischen und einmaligen menschlichen Wesens und seiner Beziehungsgeschichte" (*Petzold* 1993, 682). In dieser Zeit verändert sich auch die Beziehungsmodalität. Im letzten Schwangerschaftsdrittel und nach der Geburt beginnt die Konfluenz sich ausdifferenzieren durch Kontakt.

Kontakt ist sowohl Berührung als auch Abgrenzung. Der Föte und später der Säugling lernt zu unterscheiden zwischen sich und dem anderen und schafft durch die Stabilisierung einer Innen-Aussen-Differenz die Grundlage der Identität. Etwas spezifisch Menschliches und Bedeutsames sind die Blickdialoge zwischen Säugling und caregiver.

In dieser Zeit ist das atmosphärische Gedächtnis anzusiedeln, das das ganze "Konzert der Sinneseindrücke" als Gesamteindruck, als Atmosphäre aufnimmt, auch wenn die einzelnen Sinneseindrücke monomodal oder intermodal gespeichert werden.

Vom dritten bis siebten Monat stellt Petzold die interpersonale Erfahrung ins Zentrum. Durch das Aufkommen des ikonischen Gedächtnisses (schon ab 1. Monat) und das bedeutet, dass der Säugling bspw. aus Geräuschen Lautgestalten (Lautgestalten kann er sogar schon vorgeburtlich bilden) bilden kann, aus visuellen Eindrücken umgrenzte Bilder, aus einer Vielfalt von Bewegungen Bewegungsmuster und durch die perzeptuelle Differenzierung und den zunehmenden motorischen Fähigkeiten entsteht ein immer prägnanter werdender Bezug zu den caregivers. Der Säugling beginnt mehr und mehr durch absichtsvolles Tun, durch Laute und Aktionen seine Umgebung zu beeinflussen. Dieses Verhalten wird als Ausdruck des **archaischen Ich** bezeichnet. Der Säugling initiiert Kontakte und nimmt Angebote auf und macht so Erfahrungen angenehmer und unangenehmer Art, wodurch der andere und das eigene Selbst prägnanter erfahrbar werden.

Durch den regen Austausch über seine affektiven Zustände zwischen dem 8. und 12. Mt. mit seinen caregivers erhält der Säugling ein Gefühl für seine inneren Zustände, ein Selbstgefühl. Aus dem archaischen Leibselbst entwickelt sich ein **subjektives Leibselbst**, das an die Beziehungserfahrungen gebunden ist. Subjektivität wurzelt somit in Intersubjektivität. Mehr und mehr kann sich das Ich zum Selbst in bewusste Beziehung setzen. Bei emotional flexiblen Bezugspersonen bildet sich ein reiches Spektrum nuancierter Gefühle heraus, es entsteht ein **Selbstgefühl**. Bei Störungen des Gefühlslebens der caregivers kann es entsprechend zu Einschränkungen oder Übernahmen von Fremdaffekten kommen.

Der Sprache kommt immer mehr Bedeutung zu. Die Körperteile werden benannt und so wird der Körper zu einem Sprachleib, ein **verbales Leibselbst** entsteht, zwischen dem 12. und 18. Mt., zudem lernt das Kind den symbolischen Gehalt elterlicher Körpersprache kennen. Die Welt der Symbol- und Spracherfahrung entsteht. Das **reifende Ich** begreift, dass die Identifizierungen mit ihm einen Bezug haben und durch die positiven Resonanzen entwickelt sich das **Selbstwertgefühl**. Es entstehen erste Selbstbilder, die die Grundlage einer **archaischen Identität** bilden. Das Wechselspiel zwischen Identifizierung und Identifikation, Vorher- und Nachherorientierung ist noch nicht voll möglich.

Zwischen dem 18. Mt. und dem 4. Lj. gewinnt das Ich immer mehr Exzentrizität. Es erkennt sich im Spiegel, auf dem Videofilm, führt Monologe. Mit etwa zwei Jahren gewinnt das szenische Gedächtnis an Bedeutung. Sensomotorische, atmosphärische, ikonische Erfahrungen werden zu einem Ganzen verbunden und intermodal gespeichert, können aber monomodal abgerufen werden.

Die Beziehungsmodalität beginnt sich auch zu verändern. Ab etwa zwei Jahren, wenn über das Wahrnehmen und Erkennen ein Erfassen möglich wird. Der andere wird mit seiner Geschichtlichkeit erfasst und es entsteht wechselseitige Empathie, aus Kontakt wird Begegnung.

"Für die Ausbildung eines reifen Selbst sind erforderlich, dass ein reifes, flexibles Ich vorhanden ist und mnestic Fähigkeiten, die Ereignisse und soziale Interaktionen in einem zeitlichen Rahmen festhalten, weiterhin ein linguistisches System, das mit Verben und Zeitadverbien dies alles zu benennen vermag." (Petzold 1993, 691). Mit der Entwicklung von Zeitvorstellungen beginnt das Kind in der Ich-Form von sich zu erzählen. Es spricht mit sich selbst über sich, wird sich selbst zum Gefährten. Es gewinnt Selbstbilder und bekommt Rollen zugeschrieben. Im vierten Lebensjahr gewinnt es zunehmend die Fähigkeit der Rollenverkörperung, in denen sich das **reife Selbst** auch als **Rollenselbst** erweist. Durch die kognitive Repräsentation werden die Selbstbilder einander zugeordnet und es bildet sich eine **reife Identität**. Das Ich beginnt das Selbst immer mehr zu erkennen in einem lebenslangen Prozess. Das Leben wird im Zusammenwirken mit der sozialen Umwelt interpretiert. Narrative werden geprägt von Kultur-, Schicht-, Gesellschaftsperspektiven, Familientraditionen, "social worlds". Diese beeinflussen die Persönlichkeit über ein Leben lang hin nachhaltig und werden Teil des Leib-Selbst. "Die Repräsentationen sind eingefleischte Haltungen, nicht vom Leib zu lösen. ... Diese Dimensionen von Biographie sind vielfach unzugänglich, weil die Narrative bzw. Scripts von den Sozialisationsinstanzen geschrieben und vom Kind eingeleibt wurden, und das schon lange, bevor reflexive Selbsterkenntnis diesen Vorgang beobachten konnte" (Petzold 1993, 694/695).

Aus der Begegnungsfähigkeit wird dann mit sieben/acht Jahren Beziehung möglich, verstanden als von Dauer getragene Beziehung, die die Zukunftsperspektive mit einschließt und Verlässlichkeit beinhaltet. Durch Beziehungsarbeit, die in der Adoleszenz einsetzt, entwickelt sich dann die Bindungsfähigkeit (Petzold 1993, 1070).

Das Erkennen von biographischem Gewordensein durch intersubjektive Ko-responzenz mit wichtigen Bezugspersonen ist dann ein lebenslanger Prozess der Identitätsarbeit durch Selbstreflexion und Selbsterkenntnis, den es zu beschreiten gilt. Um diese vielschichtigen Prozesse der Selbsterkenntnis zu erklären, werden kognitionspsychologische Konzepte herangezogen.

Eine besondere Bedeutung in diesem Prozess nehmen die Bewertungen von Fremdattributionen, die lebenslang eine Rolle spielen, ein. Der Leib ist über das Leben hin "social body" durch die Teilnahme am sozialen Leben. Das reife Ich ist ständig damit beschäftigt, Rollen wahrzunehmen, zu differenzieren, auszuprobieren, neu zu schaffen.

"Das reife Leib-Selbst verfügt über ein reifes Ich, das mit wachsender Sinnerfassungskapazität beständig stabilisiert, reflektiert, synthetisiert, entwirft und entwickelt" (*Petzold* 1993, 697).

Emanzipierte personale Identität zeigt sich in fünf tragenden Lebensbereichen: Leiblichkeit, soziales Netzwerk, Arbeit / Leistung / Freizeit, materielle Sicherheit, Werte.

Im hohen Alter oder bei schweren cerebralen Erkrankungen kommt es zu involutiven Prozessen, bei denen das Ich die Kraft verliert, die Identität zu stabilisieren, das Leib-Selbst zerfällt.

### 3.2. Entwicklungstheoretische Grundlagen

Entwicklung wird in der IT im Sinne des "life span developmental approach", als Entwicklung in der Lebensspanne und im Lebensraum gesehen, als Entwicklung in Kontext und Kontinuum und es werden deshalb interaktionale, ökologische und lebenslaufbezogene Dimensionen einbezogen. Eine Entwicklungstheorie soll uns verstehen helfen, was perzeptuelle, sensumotorische Entwicklung heisst, was Sozialisation, was kognitive, was emotionale Entwicklung bedeutet, die verschiedensten Einflüsse, die zu einer gesunden Persönlichkeit führen.

#### Neuro- und sensumotorische Entwicklung

Die IT geht von einer intermodalen Koordination der einzelnen Sinnessysteme von Anfang an aus, ebenso *Dornes* (93), der von kreuzmodaler Wahrnehmung spricht und Bezug nimmt auf Stern. Der Säugling nimmt die Umwelt einheitlich wahr und die Differenzierung in separate Empfindungen ist ein Ergebnis des Entwicklungsprozesses.

Gibson beschreibt die Wahrnehmungsentwicklung als Prozess des Ausdifferenzierens eines an sich reichen Einganges an Sinnesinformationen. Er beschreibt, wie das Kind durch Übung lernt, auf kritische Eigenschaften zu achten, typische Variationen herauszuhören, Charakteristika von Substanzen zu riechen oder zu schmecken und die Textur von Dingen zu fühlen. So findet langsam eine Zunahme des Urteilsvermögens durch Erfassen neuer Einzelheiten statt und zugleich nimmt die Aufmerksamkeitsspanne durch Übung zu. Das Kind lernt mehr und mehr, worauf die Aufmerksamkeit zu lenken ist. Er trennt den Wahrnehmungsprozess klar vom Gedächtnis und sagt, dass die Tätigkeit des Nervensystems darin besteht Resonanz auf Reizinformation zu geben, Invarianten zu entdecken und nicht Bilder zu schaffen oder Spuren zu legen. Er sieht Erinnerungen als gelegentliche Begleiterscheinungen des Lernens, wie Empfindungen gelegentliche Begleiterscheinungen des Wahrnehmens sind. Die Fähigkeit zu identifizieren verbessert sich mit der Fähigkeit zu diskriminieren. Mit dem Unterscheidungsvermögen für Dinge entwickelt sich das Unterscheidungsvermögen für Ereignisse. Anstelle der Wahrnehmung tritt mehr und mehr der Denkschluss.

Zusammenfassend beschreibt er das Nervensystem als Teil aller Wahrnehmungssysteme: „Seine Zentren, von den niederen bis zu den höheren, sind an deren Aktivität beteiligt. Von den niederen Zentren dürften die Adaptationsprozesse gesteuert werden, von den mittleren Zentren die selektive Aufmerksamkeit und von den höchsten Zentren die begriffliche Aufmerksamkeit“ (*Gibson* 73, 331). Interessant scheint mir auch, wie er daraus den Einfluss der Sprache auf die Wahrnehmung bewertet. „Wörter sind nicht einfach Gehörreize oder sprachliche Reaktionen. Sie verkörpern Reizinformation, insbesondere invariante Information über die Gesetzmässigkeit der Umwelt. Sie unterstützen die wachsende Fähigkeit des Kindes, Invariante zu entdecken und zu abstrahieren. Sie gehen quer durch alle Wahrnehmungssysteme. Worte gleichen den Invarianten der Umwelt in dem Sinne, dass auch sie gesehen, gehört oder sogar ertastet werden können. ... Das Erlernen der Sprache ist daher für das Kind nicht einfach nur eine assoziative Benennung seiner Umwelteindrücke. Es ist auch... ein Ausdruck dafür, dass das Kind unterscheiden, abstrahieren und wiedererkennen lernt (*Gibson* 73, 342). Er erwähnt noch, dass Sprache und Bildzeichen die Erziehung zur Hinwendung der Aufmerksamkeit auf die Tatsachen der äusseren Welt begünstigen, aber sie können diese Tatsachen nicht ersetzen.

Eine andere Ansicht der Wahrnehmungsentwicklung hatte Piaget und auf ihm aufbauend Affolter und viele andere. Piaget hat ein hierarchisch aufgebautes Strukturmodell entwickelt, das von einer monomodalen über eine intermodale zu einer serialen Wahrnehmung fortschreitet.

Die Entwicklung des Bewegungsverhaltens ist in Verbindung mit dem Wahrnehmungsvermögen zu sehen (Holle 99, Ayres 92, Tietze-Fritz 95, Bobath 94, Zinke -Wolter 2000).

"Perzeptionsverhalten, Bewegungsmuster, Körperhaltung, Muskeltonus, Körperschema sind integraler Teil der Persönlichkeit, die nicht nur ein Set kognitiver Stile oder Schemata ist, sondern Leib-Subjekt, das auf den Aufforderungscharakter der Welt, auf die Handlungsangebote der Dinge reagiert. Kognitionen gründen im sensumotorischen Er-fahren, Be-greifen, Er-fassen, Ver-stehen der Welt (Petzold 1993, 540). „Säuglinge sind auf Körperdialoge angewiesen, weil sie Anregung und Zuwendung suchende Wesen sind“ (Petzold 93, 728).

### Emotionale Entwicklung

Emotionspsychologische Konzepte müssen mit kognitions- und sozialisationstheoretischen verbunden betrachtet werden. Diese Feststellung macht auch Petermann, er stellt die Emotionen als bio-psycho-soziale Einheit dar. (Petermann 1998, 115).

Emotionen bestimmen den Weltbezug des Menschen, sein Verhalten in Situationen und Interaktionen. Deshalb muss auch der Blick auf die Interaktionen in Beziehungen sozialer Netzwerke gerichtet werden auf das Zusammenwirken von protektiven und Risikofaktoren. Petzold schreibt, dass die empathische Feinabstimmung "emotionaler Lagen" durch ko-respondierende Gefühlsresonanzen in einer differenzierten emotionalen Kultur eine der wichtigsten Funktionen der Sozialisation ist (Petzold 1993, 790). Zudem zeigt sich, dass die "Gestaltung" von Emotionen in Interaktionen eine Verwobenheit psychomotorischer und psychischer, sozialer, kognitiver und ökologischer Momente ist, so dass die Vorstellung von festen Emotionsmustern in Frage gestellt werden muss.

Schon gegen Ende der Schwangerschaft lassen sich Anzeichen von Emotionen erkennen, die wohl auch genetisch vererbt sind. Bereits ab zweitem/drittem Monat erhält das Lächeln eine klare soziale Funktion und kann ab viertem selbst initiiert werden. Petzold differenziert die frühen emotionalen Ausdrucksmuster als "adgressive, evasive, exitierte, irensische Affektexpressionen", als Vorläufergefühle, da das kognitive Moment noch fehlt zur Benennung, Bewertung und Erinnerung (Petzold 1993, 802). Als Grundemotionen bezeichnet er stabile Erregungs- und Ausdrucksformen und als komplexe Emotionen subjektiv geprägte Gefühle. Er gibt dazu folgende Übersicht:

	1 Vorläuferemotionen	6. Monat pränatal – 3. Monat postnatal
	2 Grundemotionen	3. Monat pränatal – 12. Monat postnatal
	3 Komplexe Emotionen	12. Monat postnatal – über die Lebensspanne hin
ad 1	Schreck/Irritation exploratives Interesse Geborgenheit/Grundvertrauen Widerwille/Ekel Unlust/Ärger/Schmerz Lust/Excitation/Wohlbehagen	6. Monat pränatal 6. 6. 6. 6. 6.
ad 2	Furcht Neugier Ärger/Wut Kummer Freude/Spaß	8. Monat postnatal 2. 2. 6. 2.
ad 3	Selbstgefühl Selbstwertgefühl Ablehnungs-/Wertlosigkeitsgefühl Schamgefühl Schuldgefühl Trauer	12. Monat postnatal 18. 24. 36. 42. 48.

(Petzold 1993, 813)

Petermann weist auch noch auf einen wichtigen Punkt hin, nämlich die Aufmerksamkeitssteuerung (Petermann 98, 114). Er schreibt, dass Säuglinge ab dem sechsten Monat fähig sind mit ihrer Aufmerksamkeit der Blickrichtung Erwachsener zu folgen, gemeinsame Aufmerksamkeit zu zeigen.

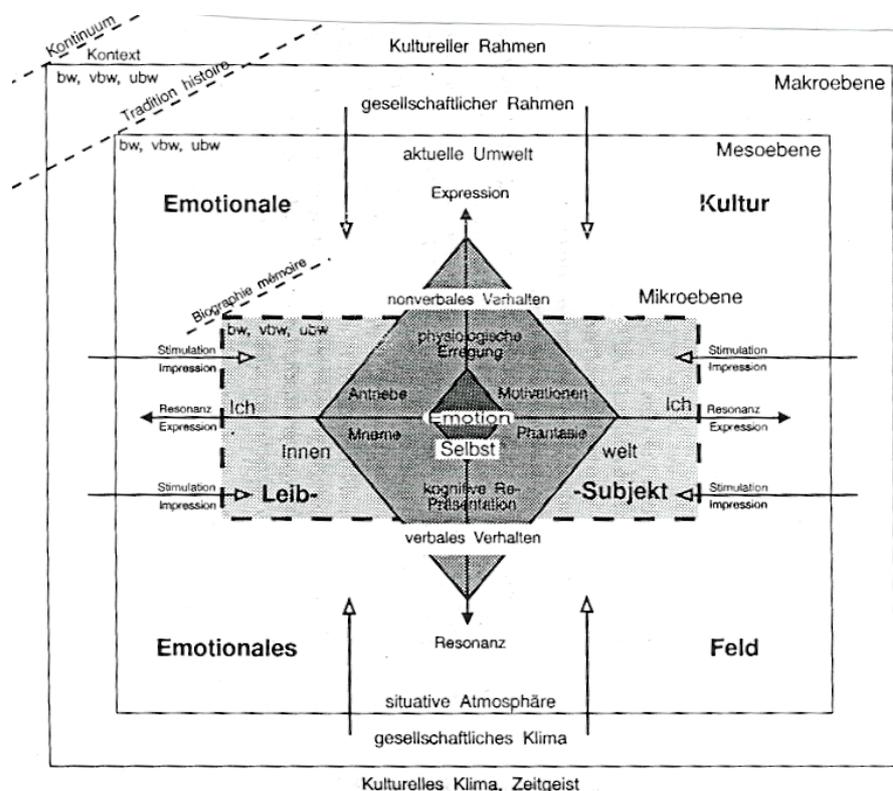
Für das Lernen ist die gemeinsame Aufmerksamkeit enorm wichtig, dafür werden intentional-kooperative Fähigkeiten vorausgesetzt.

Entscheidend für die Ausdifferenzierung ist dann die emotionale Interaktion zwischen dem Baby, seinen Bezugspersonen und seiner ökologischen Welt (kulturelle, ethnische oder religiöse Einflüsse färben die Gefühle ein), in der es aufwächst. Emotionen sind ein komplexes Syngem aus physiologischen, behavioralen, kognitiven/psychischen und sozialen/kommunikativen Komponenten (Petzold 1993, 814). Sie haben entsprechend auch verschiedene Funktionen, nämlich: motivationale, kommunikative, orientierende, selbstregulatorische. Sie können unbewusst, vorbewusst, mitbewusst, wachbewusst oder ichbewusst ablaufen und sich als Affekt, Gefühl, Leidenschaft, Stimmung, Grundstimmung, Lebensgefühl zeigen.

Bei der Persönlichkeitsausbildung haben wir gesehen, dass die emotionale Kultur über die gesamte Säuglings- und Kleinkindzeit bis hin in die späte Kindheit ein zentrales Moment für die Ausbildung der Persönlichkeit ist. Es werden Grundvertrauen, Daseinsgewissheit, Selbstwert- und Lebensgefühl ausgebildet und die Fähigkeit zu zwischenmenschlichem Miteinander. Es hat sich gezeigt, dass positive emotionale Interaktionen ein Prädiktor für Gesundheit sind, negative hingegen, besonders wenn sie zeittextendiert und ohne Kompensation zur Wirkung kommen, sind ein Faktor für die mögliche Ausbildung von Krankheit.

Über die Lebensspanne hin werden beständig neue Gefühle und Gefühlstönungen in spezifischen sozialen Kontexten mit jeweils besonderen Bewertungen ausgebildet. Dabei sind die kognitiven Dimensionen von Emotionen und der soziale Kontext, die emotionale Kultur als Erfahrungsraum von Bedeutung. Mit der Veränderung des kognitiven Differenzierungsniveaus verändern sich auch die Gefühle. So erfordert bspw. Verantwortungsgefühl ein voll ausgebildetes operatives Denken, obwohl es dafür bereits Vorläuferemotionen gibt.

In der Therapie spielen Wahrnehmung, Klärung, Differenzierung, Feinabstimmung, Regulation, Deutung, Versprachlichung, Veränderung von Gefühlen eine wichtige Rolle.



(Abbildung: Petzold 93, 810)

Für die Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern (nicht nur) ist es entscheidend den emotionalen Entwicklungsstand feststellen zu können, will ich mit ihnen in Interaktion treten. Lilli Nielsen, eine dänische Psychologin, die bedeutende Arbeiten im Bereich der Erziehung von mehrfachbehinderten, sehgeschädigten Kindern veröffentlicht hat, hat für das Feststellen des emotionalen Niveaus einen Schlüssel erarbeitet. Den

Schlüssel sieht sie darin, wie ein Kind Kontakt herstellt und sie beschreibt die Entwicklung des normalen Kontaktverhaltens von Kindern von der Geburt bis 3-jährig.

### **Entwicklung der Kontaktaufnahme**

(Aus: *Nielsen* 2001, 21-22)

Geburt – 2 Monate	Kind stellt Kontakt her, antwortet auf Kontakt, indem es Finger des Erwachsenen umklammert, nach Haaren oder Kleidung greift.
2 – 3 Monate	Kind schmatzt mit Lippen, stösst Laute aus, nickt mit Kopf.
4 – 6 Monate	Kind lallt und weint.
6 – 8 Monate	Kind schmiegt Körper an den des Erwachsenen und passt sich seinen Formen an.
10 Monate	Kind „zeigt“ Gegenstände Erwachsenen, es sitzt am Boden und streckt dem E. plötzlich etwas entgegen, nicht um es zu geben, sondern um es zu zeigen, Interesse zu wecken. Fehlt die Antwort des E. schlägt das K. den E. mit dem Ding.
12 Monate	K. reicht E. etwas in der Erwartung, dass E. sich dafür bedankt, es ihm aber wieder zurückgibt: „Gib – und – Nimm“ Spiel
18 Monate	K. leiht dem E. sein Lieblingsspielzeug. Es benutzt Bauspiele als Kontaktspiele
2 Jahre	K. spielt mit E. Versteck- und Erschreckspiele. Es fängt an wild zu spielen, mischt sich in Aktivitäten des E. ein.
3 Jahre	K. zeigt E. Sympathie durch Anlehnen, bspw. legt es seinen Ellbogen auf Oberschenkel des E., dreht sich zu E. um und lächelt ihn an, schaut dann andere Personen an, um mit diesen seine emotionalen Beziehungen zu teilen.

Nielsen erwähnt, dass es viele andere Arten der Kontaktaufnahme gibt, sie hat diesen Weg der Kontaktherstellung speziell im Hinblick auf sehbehinderte Kinder beschrieben und es sind Verhaltensweisen, die sehr häufig vorkommen.

Die Festlegung des emotionalen Entwicklungsalters bietet ihr die Grundlage für die pädagogische Methode, die sie entwickelt hat. Nielsen bezeichnet die Kinder, mit denen sie es zu tun hat als in ihrer Entwicklung besonders bedroht. Bei diesen Kindern ist eine grosse Diskrepanz zwischen dem intellektuell-funktionalen und dem sozial-emotionalen Entwicklungsniveau festzustellen. Es sind Kinder, die bspw. auffällig werden, weil sie jammern, wenn sie in den Arm genommen werden, die ihre Hände zurückziehen, wenn sie aktiv sein sollten, die aktiv sind, wenn niemand zusieht, die schreien ohne jeden Grund und gewalttätig werden, die der Welt den Rücken zukehren, die stereotype Verhaltensweisen zeigen. Ihre pädagogische Methode zielt in die Richtung, die beiden Niveaus einander anzunähern. Die pädagogische Einwirkung soll vor allem auf die sozial-emotionalen Aspekte gerichtet sein. Sie geht dabei von den Stadiensequenzen aus, mit denen „normale“ Kinder auf den verschiedenen Alterstufen (0-3 Jahre) Kontakt herstellen und aufbauen und entwickelt daraus die pädagogischen Methoden des Anbietens, der Imitation, der Interaktion, des gemeinsamen Tuns und der Konsequenz. Im Zentrum steht die Eigenaktivität des Kindes und das Respondieren auf diese Eigenaktivität. Über Interaktionen soll das Kind Identität erlangen (*Nielsen* 2001). Eine Arbeit, die durchaus auch für das therapeutische Vorgehen von Bedeutung sein kann.

Phase I - Methode des Anbietens: Es geht um Vertrauensbildung, bei der der Erwachsene keinerlei Absichten verfolgt. Es geht um Beobachtung, kennen lernen von Vorlieben und Ängsten, Einschätzung des emotionalen Niveaus.

Phase II – Methode des Nachahmens: Hier geht es darum, das Interesse des Kindes an Aktivitäten in seiner Nähe, die Fähigkeit zu Initiativen, den Glauben an sich selbst zu steigern und Aktivitäten und Bewegungen einzuführen, die bislang nicht durchgeführt wurden.

Phase III – Methode der Interaktion: Das Kind erlernt eine gesunde Abhängigkeit von anderen Menschen, es lernt Interaktionen zu initiieren und erfährt Identität.

Phase IV – Methode der Arbeitsteilung: Die Erfolgserlebnisse des Kindes werden gesteigert, das Kind wird in neue soziale Beziehungen eingebunden und das Interesse an neuen Fähigkeiten soll geweckt werden.

Phase V – Methode der Konsequenz: Das Kind lernt, aufkommende Anforderungen zu ertragen, Veränderungen auszuhalten, Selbstvertrauen auszubilden als Grundlage von Verantwortungsgefühl.

### Kognitive Entwicklung

Kognitive Entwicklung befasst sich mit geistigen Prozessen wie: Wissen, Bewusstsein, Intelligenz, Denken, Imagination, Kreativität, Generieren von Plänen und Strategien, Überlegen, Folgern, Problemlösen, begriffliches Fassen, Klassifizieren, Verknüpfen, Symbolisieren, Phantasieren, Träumen (Petzold 1993, 542). Bewusstsein, Gedächtnis und Sprache sind die wichtigsten kognitiven Funktionen.

Für die kognitive Entwicklung sind Piagets Arbeiten auch heute noch grundlegend. Er ging davon aus, dass das Kind sich durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt Erkenntnisse erwirbt, handelnd und interpretierend. Er prägte dafür das Äquilibrationsmodell, das besagt, dass das Kind durch Assimilation und Akkomodation das Ungleichgewicht zwischen den bestehenden Strukturen und den Umweltreizen auszugleichen versucht. Ausgangspunkt für die kognitive Entwicklung waren für ihn die frühen Reflexe, mit denen der Säugling über ein Handlungsgerüst verfügt, das er schrittweise ausbaut. Er unterteilte die kognitive Entwicklung in vier Hauptskalen.

Alter	Stadium	Beschreibung
Geburt - ca. 2. Lebensjahr	sensumotorisch 	Hauptmerkmale dieses Stadiums sind die Koordination sensorischer Wahrnehmung und einfachen motorischen Verhaltens. Der Säugling lernt die Welt durch seine eigenen Handlungen kennen. Er begreift, daß es eine äußere Welt mit gewissen Gesetzmäßigkeiten gibt, und beginnt, mit dieser gezielt zu interagieren. Das Stadium endet mit dem Beginn des Denkens und dem Einsetzen der Sprache.
Ca. 2. - 7. Lebensjahr	präoperational 	Die Kinder verstehen, daß Symbole die Realität repräsentieren können und benutzen Vorstellungsbilder, Worte und Gesten. Gegenstände und Ereignisse müssen nicht länger tatsächlich vorhanden oder wahr sein, um über sie nachdenken zu können. Ihr Egozentrismus macht es den Kindern noch schwer, den Blickwinkel anderer einzunehmen. Sie lassen sich leicht vom äußeren Anschein täuschen und irren sich häufig in Hinblick auf Ursachenbeziehungen.
Ca. 7. - 11. Lebensjahr	konkret-operational 	Das Grundschulkind kann bereits logisch über konkrete Probleme im "Hier und Jetzt" nachdenken. Es ist fähig, im Geiste zu kombinieren, zu trennen oder zu ordnen. Die Dinge, über die es nachdenkt, müssen nicht mehr vorhanden sein. Kinder in diesem Stadium führen mentale Operationen mit konkreten, greifbaren Gegenständen durch, jedoch noch nicht mit abstrakten Aussagen.
Ca. 11. Lebensjahr und älter	formal-operational 	In diesem Stadium wird die Fähigkeit erworben, über alle logischen Beziehungen eines Problems systematisch nachzudenken. Die Jugendlichen zeigen Interesse an abstrakten Idealen und können über komplexe hypothetische Probleme, wie sie besonders im Rahmen wissenschaftlichen Denkens auftreten, nachdenken.

(Petermann/ Kusch/ Niebank 1998, 147)

Unter Intelligenz verstand er diejenige Eigenschaft von Aktivität, die sich in maximal adaptiertem Verhalten widerspiegelt.

Im Unterschied zu Piaget glaubte Wygotski, dass Entwicklung nicht in Richtung auf Sozialisation verläuft, sondern in Richtung der Umwandlung der sozialen Beziehungen in psychische Funktionen. Aus der zwischenmenschlichen Zusammenarbeit bilden sich intrapsychische Kategorien. Er geht sogar noch weiter, indem er die Kategorie der „Zusammenarbeit“ nicht nur als Quelle für die Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften der Persönlichkeit des Kindes sieht, sondern als die permanente Quelle seiner - im Prinzip `nach oben offenen` - Höherentwicklung überhaupt (in Keiler 97, 113).

Eine wichtige kognitive Funktion hat das Gedächtnis. Die IT hat das Konzept eines integralen Gedächtnisses geschaffen. Das Konzept besagt, dass Wahrnehmungen ganzheitlich und differentiell, multimodal und intermodal abgespeichert werden können. Folgende Schritte in der Entwicklung werden angenommen: sensorisches, atmosphärisches, ikonisches, szenisches, verbales. "Die einzelnen Gedächtnisformen werden im Verlauf der Kleinkindphase auf der Grundlage intermodaler Prozesse holographisch und transmodal zu einem integralen Leibgedächtnis mit vielfältigen Gedächtnisstrategien und einem prägnanten Metagedächtnis, einem Wissen um das eigene Memorieren, zusammengefügt (Petzold 1995, 715). Dieses aktive-intentionale Memorieren setzt in Ansätzen im zweiten Lebensjahr ein und wächst nur allmählich. Die Ereignisse, die ein Mensch in seiner persönlichen Lebensgeschichte aufgenommen hat und aufnimmt, sind zentral. Er archiviert sie als Serie von Narrationen. Zu den Narrationen gehören auch die entsprechenden Bewegungen, Stimmungen, Wahrnehmungen. Persönliche Geschichte wird von Petzold als "Serie von Narrationen, als Geschichte von räumlichen, zeitlichen und sozialen Konfigurationen, deren Kondensat als "Struktur" bezeichnet werden kann" (Petzold 1993, 901).

### **Ökologische Entwicklung**

Petzold integriert unter dem ökologischen Ansatz die Lebensraum und Feldkonzeption von Lewin, welche soziale und physikalische Welt verbindet und die Lebenswelt und social-world Perspektive.

Sowohl der soziale als auch ökologische Kontext wirken auf den Menschen in seiner ganzen lebenslangen Entwicklung ein, von der Säuglingszeit an. Lewin beschreibt menschliche Entwicklung auch als Ausdifferenzierung des Lebensraumes selbst. Er hat dazu ein interessantes Modell entwickelt (s. Oerter in Oerter/Montada 95, 85).

Die einzelnen Lebensräume werden nach Bronfenbrenner als Settings verstanden, als "Orte mit spezifischen physikalischen Eigenschaften, in denen Teilnehmer in bestimmter Weise in bestimmten Rollen und in bestimmten Zeitabschnitten aktiv sind. Die Faktoren Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnehmer und Rolle konstituieren die Elemente eines Settings" (Oerter in Oerter/Montada 95, 87). Beispiele dafür sind die Familie mit den Menschen darin, Schule mit der Klasse und dem Lehrer, Kirche etc. In ihnen zeigen sich bestimmte Verhaltensmuster. Das Individuum passt sein Verhalten dem Setting an. Solche Settings prägen somit individuelle Entwicklung und diese kann nicht losgelöst davon betrachtet werden. Bronfenbrenner unterscheidet vier Arten von Systemen: Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosysteme.

Menschliche Oekosysteme enthalten neben Natur immer auch Kultur als Umwelt. Nebst biologischen Lebensräumen charakterisiert durch Klima, Bodenbeschaffenheit, Flora, Fauna sind auch materielle und geistige Güter und Einrichtungen der Kultur von Bedeutung. Die Kultur bewerkstelligt v.a. das Zusammenleben der Individuen in einer Gesellschaft unter bestimmten natürlichen Lebensbedingungen. Der Mensch muss sich Handlungskompetenzen erwerben im Prozess der Enkulturation, die für das Leben in menschlichen Oekosystemen notwendig sind (Bronfenbrenner, 1981). Das weist bereits auf das nächste Thema hin.

### **Sozial-interaktionale Entwicklung**

Moreno hat die Entwicklung des Menschen als Entwicklung sozialer Netzwerke konzeptualisiert und sieht den Menschen als Rollenspieler, der seine Persönlichkeit in der Verkörperung verschiedener Rollen entwickelt (Petzold 1993, 546).

Wygotski, der Begründer einer kulturhistorischen Schule, wies auf die Verbindung von Individuum und Gesellschaft hin und bezeichnete den Menschen als Akteur, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft aneignet und dadurch zum Mitglied der Kultur wird und gleichzeitig die Kultur auch verändert. Bewusstseinsprozesse und Denkprozesse erklärte er aus sozialer Interaktion. Er prägte den Begriff der "Zone nächster Entwicklung", den Bereich, den sich das Kind als nächsten aneignen wird und der auch erreichbar ist. Er unterscheidet zusätzlich zwischen Zonen freier Bewegung und Zonen geförderter Handlung, sodass ein gewisser Spielraum für individuelle Entwicklung besteht. Das Individuum baut im Laufe der Entwicklung kulturell bereitgestellte Gegenstandsbezüge her. Wygotski bezeichnet das Verhältnis des Säuglings zur Wirklichkeit von Anfang an als soziales Verhältnis. Der andere Mensch ist für den Säugling das psychologische Zentrum jeder Situation. „Die Beziehung des Kindes zur Umwelt ist abhängig und abgeleitet von seinen konkreten, unmittelbaren Beziehungen zum erwachsenen Menschen“ (zitiert in Keiler 97, 333/334). Weiter unten wird ein weiterer wichtiger Gedanke Wygotskis zitiert, nämlich: „dass selbst das simpelste affektive Begehren beim Säugling erst dann entfacht wird, wenn eine unmittelbare Beziehung zwischen dem Gegenstand und dem anderen Menschen existiert, wenn eine psychische Gemeinschaft vorliegt“. Dieser Gedanke scheint mir grundlegend für den pädagogischen und therapeutischen Umgang mit Menschen, mit und ohne Behinderung.

Bedeutend für die IT-Theorie waren auch die Theorien von Mead, im speziellen das Paradigma, das besagt, dass durch die Verinnerlichung des "generalized other" der Mensch sich selbst zum Gefährten wird (*Petzold* 1993, S. 547). Das Selbst wird durch die verinnerlichten anderen geformt.

Menschen entwickeln sich in gesunden sozialen Netzwerken, in denen sich identitätsstiftende Interaktionen stattfinden. Genauso können sie in ungesunden erkranken.

Für die Entwicklung sozialen Verhaltens ist das interaktionale-kommunikative Verhalten der caregivers ausschlaggebend. Kommunikation erfolgt in Interaktion. Interaktionen bringen Kommunikation mit sich. Das kommunikative Potential des Säuglings wächst ständig durch die Interaktion mit seinen Bezugspersonen. Dabei sind Menschen mit ihrer ganzen Leiblichkeit anwesend: Augen sind da, zu sehen, Ohren, zu hören, Hände, zum Greifen. Schon in der Kommutilität, der motorischen Mitbewegung des Föten im mütterlichen Leib beginnt die Interaktion (*Petzold* 1995, 505). In sozialen Interaktionen bieten die Aktionspartner wechselseitig füreinander Handlungsmöglichkeiten "mutual affordances". Darauf gründet das Konzept der "social affordances". So hat bspw. emotionaler mimischer Ausdruck hohe affordance und das Blickverhalten ist ein wichtiger Indikator für Beziehungsqualität.

Die IT versteht „Sozialisation als Formung des Leibes durch die Zuführung von transmaterieller Information, die aus materiellen Prozessen emergiert“. Leibhaftiges Lernen in Sozialisationsprozessen führt zu einer "Durchträngung" des Materiellen mit Transmateriellem (*Petzold* 1995, 559). Persönlichkeit wächst aus materieller und transmaterieller Realität im "dialogue tonique" in leibhafter Interaktion.

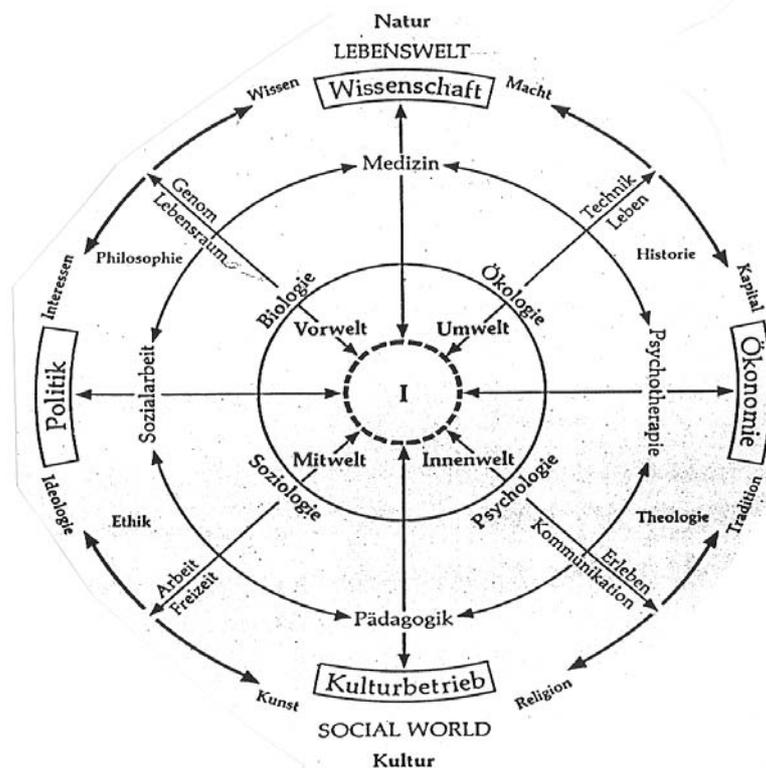
Petzold hat Grundmuster von Eltern-Kind-Interaktionen herausgearbeitet. Als "Intuitive parenting" wird die überwiegend unbewusste Verhaltensweise der Eltern gegenüber dem Säugling bezeichnet, die unabhängig von Kultur, Alter, Geschlecht etc. vorkommt. Als "Pseudo-dialogue" bezeichnet er die aktive Verhaltensweise von Eltern während einer inaktiven Phase des Säuglings und als "turn-taking" das Unterbrechen dieser Aktivität, sobald der Säugling aktiv wird. Dadurch lernt der Säugling Dialogverhalten. Der Säugling sucht entsprechende Stimulierung und der Erwachsene nimmt Suchverhalten auf, sodass eine Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungs-Spirale entsteht.

"Derartige Prozesse, in denen Kontingenz, turn-taking und Imitation eine grosse Rolle spielen, stellen die Voraussetzung für den Erwerb der Sprache dar" (*Petzold* 1995, 571). Die interaktiven Muster verändern sich laufend. Bis zum fünften Monat sind Verbalisationen auf die Regulation wechselseitiger Aufmerksamkeit und auf die Steuerung der emotionalen und verhaltensmässigen Zustände des Kindes gerichtet oder auf die Aufmunterung am interaktionalen Dialog teilzunehmen.

Danach werden andere Inhalte verbalisiert. Die Aufmerksamkeit wird auf Objekte, Personen und Ereignisse im Umfeld gelenkt. Die Grundlagen von wechselseitigem Lernen werden gelegt. Die Verhaltensweisen des Säuglings werden von Erwachsenen "gelesen" und bilden die Basis dafür, dass er Gefühle und Befindlichkeiten sowie die Motivation zu Kommunikation und Lernen interpretieren kann, zudem lernt er auch die Erwachsenen kennen und "lesen".

Die Muster des "intuitive parenting" sind grundlegend für die kognitive Entwicklung, den Erwerb der Sprache und die emotionale Differenzierungsarbeit. Bis zum zweiten Lebensjahr wird das "intuitive parenting" ausdifferenziert und ist dann im eigentlichen Sinn nur noch für spezielle Situationen reserviert. Danach wird von den Eltern ein weitaus höheres Mass an wacher, empathischer Aufmerksamkeit in den Interaktionen mit ihrem Kind verlangt, als dies in den überwiegend unbewusst ablaufenden Mustern des "intuitive parenting" der Fall ist. Vom zweiten bis vierten Lebensjahr ist eine "differentielle parentage" ein "sensitive caregiving" erforderlich. Wie dies konkret aussehen kann, hat Petzold beschrieben (*Petzold* 1995, 589/90). Durch die Erfahrung der Empathie wird das Kind befähigt zu wechselseitiger Empathie, die zu befriedigenden Kommunikationen, erfülltem emotionalen Erleben und sozialer Kokreativität führt.

"Sensitive caregiving" ist ein wesentliches Moment in der Sozialisation, das zur Grundlage "emotionaler Kompetenz" und "emotionaler Performanz" wird.



»Das Individuum und seine Welt – die Sicht der Integrativen Therapie  
(revidiertes Diagramm nach Petzold 1968 a in: Petzold, Sieper 1988).

### 3.3. Prozessuale Diagnostik

Die IT vertritt ein prozessuales Vorgehen in der Diagnostik, d.h. sie begnügt sich nicht mit einer klassifikatorischen Diagnosestellung, sondern sie führt theoriegeleitet von der Anamneseerhebung und Hypothesenbildung zu Indikationsstellung, Prognose und Zielfindung in intersubjektiver Auseinandersetzung (Petzold/Osten 1998).

Prozessdiagnostik bedeutet auch, dass in bestimmten Abständen die anstehenden Themen, die Ziele und Zielrealisierungen sowie die therapeutische Beziehung mit dem Klienten reflektiert werden.

Beim Erstkontakt soll geklärt werden, ob der Klient sich überhaupt an der richtigen Stelle weiss und beim Erstinterview sollte sich die Frage nach der Klient-Therapeut-Passung klären.

Bei der Anamneseerhebung sollen verschiedene Bereiche einbezogen werden: Der Gesundheitszustand, die psychische Stabilität und Ansprechbarkeit, die Psychodynamik (Motivationen, Volitionen, Bedürfnisse), Stabilität des Netzwerkes, Ressourcenlage, Lebensstil, Interaktionsverhalten. Dabei wird versucht, den Klienten im Kontinuum seiner Lebensspanne, in seinem Kontext und mit seiner subjektiven Selbst- und Welt-sicht zu verstehen.

Petzold hat dafür ein Analysemodell erarbeitet (siehe folgende Seite):

Dabei sollten vier Fragen im Hintergrund sein:

1. Was ist gesund und funktionsfähig und muss erhalten bleiben?
2. Was ist gestört/beeinträchtigt und muss restituiert oder bewältigt werden?
3. Was ist defizient und muss bereitgestellt oder bewältigt werden?
4. Was ist noch nicht genutzt und könnte erschlossen und entwickelt werden?

(Petzold/Sieper 1993, 326)

## BEREICHE DER ANALYSE IN DER PROZESSUALEN DIAGNOSTIK DER INTEGRATIVEN THERAPIE

- »1. *Bedürfnisanalyse/Motivationsanalyse*: Was sind die Bedürfnisse, Wünsche und Motivationen des Klienten?
2. *Problem- und Konfliktanalyse*: Wo liegen Defizite, Traumatisierungen, Störungen oder Konflikte, die aufzulösen, zu substituieren oder zu mindern sind? Welche zentralen Beziehungskonflikte fallen ins Auge? Was sind die wesentlichen Coping-Strategien? Wie wird die eigene Kompetenz wahrgenommen (perceived competence)? Welcher Art sind die Kontrollüberzeugungen? Welche Risikofaktoren fallen auf, welche protektiven Faktoren?
3. *Leibfunktionsanalyse*: Wie ist es um die Funktionen des perzeptiven, expressiven und memorativen Leibes bestellt?
4. *Lebensweltanalyse*: Wie ist die Familien- und Arbeitssituation des Patienten, sein sozioökologisches Setting, seine Wohnsituation? Wie konsistent ist sein soziales Netzwerk, wie stabil seine „social world“? Welcher Art sind die „affordances/constraints?“
5. *Kontinuum-Analyse*: Wie hat sich das Leben des Patienten vollzogen? Welche „prävalent pathogenen Milieus“ lassen sich feststellen, welche kritischen Lebensereignisse, welche Diskontinuitäten? Wie wird der bisherige Lebenslauf eingeschätzt? Welche biographischen Auswirkungen zeigen sich hier und jetzt? Welche prospektiven Aspekte sind zu erwarten? Was sind die spezifischen Merkmale der Krankheitskarriere? Wie ist die Qualität adversiver Ereignisketten bzw. der Convoys, der prolongierten Mangelserfahrungen, positiven Ereignisketten, und wie stellt sich die Interaktion dieser Ketten dar? Welche Aspekte ergeben sich unter einer Mehrgenerationen-Familien-Perspektive?
6. *Ressourcen-Analyse*: Was steht dem Patienten an Eigen- und Fremdressourcen (z. B. soziales Netzwerk, physische Konstitution, materielle Mittel, Bildung, Lebenserfahrungen, Coping-Strategien, internale und externale protektive Faktoren etc.) zur Verfügung? Wieviel „social support“ ist vorhanden?
7. *Interaktions-Analyse*: Wie sind die Formen der Relationalität (positive/negative Konfluenz, Kontakt, Begegnung, Beziehung, Bindung, Abhängigkeiten) ausgeprägt? Welche Übertragungsqualitäten, Widerstandsphänomene und Abwehrformen fallen auf? Welche Gegenübertragungsresonanzen kamen bei Therapeut/Therapeutin auf? Wie ist das Interaktionsverhalten in der aktuellen Situation?« (Aus: *Petzold 1993p, S. 326f*)

(*Petzold/Sieper 1996, 326*)

Zur Erhebung dieser Daten wurden in der IT verschiedene mediengestützte Techniken entwickelt:  
(*Petzold/Osten 1998, 127-131*), (*Petzold/Orth 1994*)

### - **Panoramatechnik (Beispiele):**

Lebenspanorama: ergibt Überblick über gesamte Lebensspanne und über bedeutsame Ereignisse  
Gesundheits-, Krankheitspanorama

Convoy: soziale Netzwerke im Zeitverlauf

Dreizügiges Karrierepanorama: Ketten positiver, negativer und Defiziterfahrungen in der wechselseitigen Beeinflussung

### - **Persönlichkeitsinventare (Beispiele):**

Selbstbilder

Body-charts

Power-maps  
Kartierung persönlicher Souveränität  
Darstellung der Ich-Funktionen  
Die fünf Säulen der Identität  
Innere Beistände - innere Feinde  
Innere Kinderländer

Spezielle Beachtung wird dem Leib geschenkt. Es wird ausgegangen vom Offensichtlichen, den Phänomenen: Erscheinungsbild, Bewegungs- und Blickverhalten, Händedruck, Sprache, Sprechen, Stimmintonation und -melodisierung, Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung, emotionale Involvierung, Narrative, Bewegungs- und Atemmuster, Stressphänomene, Inhalte der Narrationen, Interaktion im Kontext, Stimmungsqualität sind Ausdruck dieses Menschen mit seiner Geschichte. Es werden sich funktionale und dysfunktionale Stile zeigen, Wünsche, Bedürfnisse, Motivationen, Konflikte, Defizite, Hinweise auf Kontaktverhalten und Begegnungsqualität. Diese Materialien werden vom Therapeuten und vom Klienten in der beginnenden Beziehung in "Interferenzsprüngen" verbunden und eine Hypothesenbildung für die Störung wird gebildet.

Für die Hypothesenbildung sind drei Aspekte besonders wichtig:

1. Risikofaktoren und Ketten negativer Ereignisse und Erfahrungen
2. Protektive Faktoren und Ketten positiver Ereignisse und Erfahrungen
3. Defizite und prolongierte Mangel Erfahrungen

Die Gültigkeit der Hypothesen ermisst sich dann aus dem Erleben "vitaler Evidenzen" durch den Klienten aus dem leiblichen Erleben, der emotionalen Erfahrung und der kognitiven Einsicht im Beziehungsgeschehen (*Petzold/Osten* 1998, 125).

Grosse Bedeutung kommt dem sozialen Netzwerk zu. Wenn immer möglich sollten "flankierende Korrespondenzprozesse" im "Convoy" des Patienten als Ergänzung stattfinden. Durch die Aktivierung des Netzwerkes, durch das Betrachten der Probleme, Ressourcen und Potentiale, der Mitwirkung an der Diagnosestellung, der Feststellung von Schäden und guten Quellen findet eine Rückkopplung der therapeutischen Wirkung in das Netzwerk hinein statt. Für die heilpädagogische Arbeit ist das von immenser Bedeutung, geradezu ausschlaggebend für den Erfolg.

Für die Zielfindung liegen stets drei Vorlagen zugrunde (PRP) (*Petzold/Osten*, 131)

1. Probleme (verstanden als Schwierigkeiten und Aufgaben)
2. Ressourcen (verstanden als Mittel der Unterstützung)
3. Potentiale (verstanden als Möglichkeiten, die im Individuum und in seinem Kontext liegen)

Prozess- und Verlaufsdiagnostik werden immer wieder reflektiert. Die momentanen Wahrnehmungen und affektiven Bewertungen, der Wachstumsprozess, der kognitive Verständnisprozess, volitive Umsetzungsprozesse, ihr Gelingen und Scheitern, die Entwicklung einer differenzierten Emotionalität, das veränderte Verhalten im gesamten sozialen Bereich werden in den Blick genommen. Diese Zwischenbilanzen sind sehr wichtig, so können Kurskorrekturen vorgenommen werden.

Zum Schluss einer Therapie findet eine Abschlussdiagnostik und Evaluation statt, d.h. es wird reflektiert über das, was man bekommen hat, was man gegeben hat, was man sich schuldig geblieben ist. Hier bietet sich wieder die Panoramatechnik an: ein Therapiepanorama mit einer Anschlussdiagnostik, die Prognostik und Zielformulierungen enthält.

### **3.4. Die therapeutische Beziehung**

Eine Grundprämisse der IT ist die Bezogenheit zwischen Menschen und die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt. Deshalb stehen auch in der Therapie das soziale Umfeld und die therapeutische Beziehung im Zentrum. Die Beziehung zu den Klienten wird als Subjekt-Beziehung gestaltet: "Wir erarbeiten eine intersubjektiv fundierte Partnerschaft mit ihnen und behandeln sie als Leib-Subjekte im sozialen und ökologischen Kontext und Zeitkontinuum, wobei wir als Therapeuten in ihren "convoy", ihr Weggeleit, für die Zeit der Behandlung eintreten" (*Petzold/ Leuenberger/Steffan* 1998, 146). Petzold spricht auch von einem Milieu "primordialer Verbundenheit", einer basalen Koexistenz, dass man nur durch den Mitmenschen

Mensch werden kann durch Ko-respondenz, durch "wechselseitige Empathie". "Wo Übertragung war, muss Beziehung werden" (*Orth/Petzold in Petzold/Sieper, 117*).

In der IT werden verschiedene Relationsformen unterschieden, die auch entwicklungspsychologisch eine Folge darstellen: Konfluenz-Kontakt-Begegnung-Beziehung-Bindung. In der Therapie sind Kontakt, Begegnung und Beziehung von besonderer Bedeutung.

Im Beziehungsgeschehen treten dann auch Beziehungsmuster, positiver oder negativer Art auf, die bearbeitet und wenn nötig modifiziert werden müssen durch das Erleben alternativer Beziehungserfahrung. Das heisst aber auch, dass durch leibliches Erleben, emotionale Erfahrung, rationale Einsicht und soziale Bedeutsamkeit im Beziehungskontext vorhanden sein müssen, damit es zu vitaler Evidenz kommen kann und zu Veränderung. In solchen Momenten sind Therapeuten bedeutungsvolle, sorgende, stützende Bezugspersonen "significant caring others", die internalisiert und zum "inneren Beistand" werden (*Petzold/Leuenberger/Steffan 1998, 166*).

Wenn korrigierende Beziehungserfahrungen gemacht werden sollen, dann müssen Therapeuten in der Lage sein, emotionale Beziehungsqualitäten auf den unterschiedlichen Altersstufen des regredierten Klienten aufzunehmen und zu "beantworten" (*Orth/Petzold in Petzold/Sieper, 117*).

Wichtige Aspekte für die Beziehungsarbeit sind: Umgang mit Widerstand, mit problematischen Volitionsprozessen, mit Übertragung, mit Gegenübertragung, und mit Eigenübertragung.

Wirklich tragfähig wird eine therapeutische Beziehung erst, wenn auch Konflikte durchlebt werden, ansonsten besteht die Gefahr, dass es bei einer Folge von Kontakten bleibt und Konflikte vermieden werden.

"Um diesen Aufgaben gewachsen zu sein, müssen Therapeuten sich einlassen können, ohne sich selbst (und damit den Überblick) zu verlieren. Sie müssen sich engagieren können, ohne involviert zu werden, durch das Einlassen auf sich selbst, auf den Klienten, die Inhalte des Geschehens, die Interaktion. Im Wechselspiel zwischen Zentrität und Exzentrität entsteht so eine therapeutische Haltung, die wir als partielles Engagement bezeichnen" (*Petzold/Leuenberger/Steffan, 167*).

Daneben müssen drei Dimensionen in grösstmögliche Synergie gebracht werden, nämlich:

1. Die Streckenführung des Therapeuten (trajectory)
2. Die Pfadverläufe des Klienten (viations), die vielfältig beeinflusst werden.
3. Die Pfadverläufe des Therapeuten (viations), die ebenfalls Einflüssen ausgesetzt sind und die Arbeit beeinflussen.

Ferenczi hat den Begriff der Elastizität geprägt, der besagt, dass der Therapeut, wie ein elastisches Band, den Tendenzen des Klienten nachgeben soll, ohne den Zug in die Richtung der eigenen Ansichten aufzugeben (*Ferenczi 1972, 244, Bd.2*).

## **4. Prozessuale Förderdiagnostik und wachstumsorientierte Förderplanung**

### **4.1. Das soziale Netz**

Als Heilpädagogin in der Funktion einer Einzelförderin in einer heilpädagogischen Sonderschule für geistigbehinderte Kinder arbeite ich in einem Netzwerk von Menschen. Zeitweise führe ich die Einzelförderung in der Klasse integriert durch, was ich sehr schätze und als ausserordentlich sinnvoll erachte, d.h. aber auch, dass ich nicht darum herumkomme, mich mit der Lebenswelt Klasse auseinanderzusetzen, den Lebenswelten der einzelnen Schüler, den Lebenswelten meiner verschiedenen Kolleginnen und Kollegen und der Lebenswelt Heilpädagogische Sonderschule.

Da ich natürlich nicht nur geduldet sein möchte, sondern in Ko-respondenz treten möchte mit meinen KollegInnen und mit den anderen Kindern, bedeutet das natürlich für alle Beteiligten eine zusätzliche Herausforderung. Voraussetzungen für eine solche Zusammenarbeit sind: ein gegenseitiger Respekt, ein Wohlwollen, Freude an der Zusammenarbeit, ein kollegialer Austausch, Einbringen von Kompetenzen und Performanzen, die Bereitschaft Konsens zu suchen, auch wenn dieser darin besteht, wie es Petzold so schön formulierte, dass Dissens besteht, Kommunikationsfähigkeit und ein relativ hohes Mass an Flexibilität.

Durch meine Anwesenheit ist eine weitere Bezugsperson da, die eine andere Perspektive hat, ihre eigene Lebenswelt mitbringt, als Einzelförderin einen anderen Standpunkt hat. Den grössten Vorteil sehe ich aber für das Kind selber, es hat jemanden ganz für sich, und trotzdem bleibt es in der Klasse integriert, es fällt nicht aus dem sozialen Rahmen und zudem kann dieser direkt genutzt werden für sozial-interaktionales und

emotionales Lernen. Es bieten sich tagtäglich viele Gelegenheiten, andere Kinder einzubeziehen, Interaktionen anzuregen, Konflikte zu lösen.

#### **4.1.1. Erstgespräch mit den Eltern**

Vor dem Erstkontakt mit den Eltern studiere ich die Akten. Daraus geht hervor, was für Diagnosen gestellt worden sind und von wem. Es liegen verschiedene Berichte vor. Es zeigt auch ein bisschen, was für einen Weg die Eltern bereits gegangen sind mit ihrem Kind, an welche Stellen sie bereits gelangt sind. Die erste Kontaktaufnahme mit den Eltern unternehme ich, wenn immer möglich, vor der ersten Stunde mit dem Kind. Meist kann ich mich einem Elternanlass anschliessen oder einem bereits vorgesehenen Elterngespräch mit KlassenlehrerIn, so dass die Eltern Gelegenheit haben, mich ein bisschen kennen zu lernen und ich meine Arbeit ein wenig vorstellen kann. Bei dieser Gelegenheit teile ich ihnen mit, dass ich sie nach den ersten Stunden mit dem Kind zu einem Gespräch einladen werde.

Beim Erstgespräch möchte ich den Eltern viel Raum geben, um ihre Geschichte zu entwickeln, ihre Familiengeschichte zu erzählen, eine vertrauensvolle Basis zu schaffen. Gerade in diesem Erstgespräch komme ich zu vielen Informationen über die "social worlds" der Familie, weil sie sich mir ja auch zeigen möchten, nämlich nicht nur als Eltern eines behinderten Kindes, sondern als gleichwertige Gegenüber, die auch ihr Eigenleben haben. Es ist wichtig, dass ich ihnen mit Respekt und Verständnis begegne und ihr Bemühen um ihr Kind wertschätze.

Als Paar entwickeln sie dann die "social world" ihrer Familie. Mit "social world" bezeichnet die IT einen symbolischen Raum, der von einer Gruppe von Menschen geteilten Sicht auf die Welt, "eine Interpretationsgemeinschaft", eine "Erzählgemeinschaft", die von „kollektiven représentations sociales“ bestimmt ist (Petzold 1993, S. 878).

Für mich ist es wertvoll, etwas über ihre Familie zu erfahren, ihre Interessen, Freizeitbeschäftigungen, ihren Lebensstil, ihre sozialen Kontakte, ihr Eingebundensein im Dorf, in der Verwandtschaft. Was bedeutet es für sie als Familie, ein behindertes Kind zu haben? Worauf müssen sie verzichten? Was bedeutet es für die Geschwister, eine behinderte Schwester oder einen behinderten Bruder zu haben? Sind Entlastungsmöglichkeiten da? Teilen sich die Eltern die Aufgaben? Wie sehen sie ihr Kind, die Freuden und Leiden, seine Interessen? Wo sehen sie seine Stärken, seine Schwächen? Hat es Kameraden?

Wie sah die Entwicklung ihres Kindes aus? Was für ideologische Vorstellungen kommen zum Vorschein darüber, was ein Kind ist, was "altersgemäss" ist, entwicklungsgemäss, kindsgemäss, Vorstellungen darüber, was ein Kind lernen soll, wieso ihr Kind behindert ist (Gründe, Phantasien), Werthaltungen? Was für Erziehungsziele haben sie, welche Erziehungsstile sind vorhanden (Eltern, Grosseltern, andere Bezugspersonen)? Was haben sie für Zukunftsperspektiven?

Was für eine Haltung haben sie der Schule gegenüber? Was brauchen sie, um genügend informiert zu sein, Wünsche, Vorstellungen?

Zum Schluss kläre ich mit ihnen die weitere Zusammenarbeit, sei das in Form eines Kontaktheftes, des Förderplanes, Schulbesuchen, regelmässigen Gesprächen mit mir allein und interdisziplinären Gesprächen mit allen beteiligten Fachpersonen (s. Anamnesebogen im Anhang).

#### **4.1.2. Erstgespräche mit KlassenlehrerIn und Therapiefachleuten**

Wenn möglich besuche ich das Kind im Voraus in der Klasse und in den Therapien, falls es welche hat, um einen Eindruck zu gewinnen vom Kind und Kontakt zu schaffen zu LehrerInnen und TherapeutInnen.

Im Erstgespräch mit KlassenlehrerIn und TherapeutInnen erfahre ich, wie sich das Kind in der Klasse verhält, wie es sich entwickelt hat, wo seine Stärken und wo seine Schwächen liegen. Seine Interessen und Vorlieben interessieren mich. In welchen Bereichen wurden Schwerpunkte gesetzt?

Wo benötigte es speziell Hilfe? Wie sah die Zusammenarbeit mit den Eltern aus?

Gemeinsam klären wir, ob die Einzelförderung integriert stattfinden kann und welche Formen unser Austausch annehmen soll (s. Anamnesebogen im Anhang).

## 4.2. Prozessuale Förderdiagnostik

In der Heilpädagogik nimmt man die Veränderungen in der Entwicklungspsychologie und der Lernpsychologie auch zur Kenntnis. Man weiss heute, dass Entwicklung nicht mit einem bestimmten Lebensalter abgeschlossen ist, sondern dass diese ein lebenslanger Prozess ist und dass soziale und ökologische Einflüsse einen grossen Einfluss haben, ein Mensch auto- und alloplastisch geformt wird.

Integrierte Schulungsformen verlangen auch andere Abklärungsinstrumente. So ist auch in der Diagnostik eine Verschiebung im Gange von der reinen Selektions- und Zuweisungsdiagnostik zu einer prozessualen Förderdiagnostik, die sich versteht als förderungsbegleitende Massnahme, um daraus individuelle Lernziele ableiten zu können (Eggert 2000; Strasser 1997).

Ich möchte versuchen, vom integrativen Verständnis her an die diagnostischen Fragestellungen heranzugehen.

Förderdiagnostik geschieht immer in Ko-responzenz. Ich kann mich nicht aus dem Wahrnehmungs-, Beobachtungs-, Verstehensprozess herausnehmen. Ich stehe mitten drin in diesem Prozess von wahrnehmen, erfassen, verstehen, erklären, planen, handeln, auswerten und verändern. Es ist ein komplexes ko-kreatives Geschehen, bei dem ich selber als Person mitbeteiligt bin, an dem auch alle anderen Bezugspersonen mitwirken. Es gibt keine objektive Diagnostik, sie ist immer subjektiv, sie geschieht in interpersonaler Bezogenheit, wir gehen aus von der Beobachtung der Phänomene, diese führen uns zu den Strukturen und zu den Entwürfen und ich kann mich bemühen, einen Menschen möglichst umfassend und differenziert wahrzunehmen, seine Ressourcen und Potentiale zu sehen, den Austausch mit den Eltern und meinen Kollegen zu pflegen, um andere Sichtweisen einzubeziehen und in einen für diesen Menschen möglichst förderlichen Lernprozess zu treten, der Kurskorrekturen zulässt.

Was gilt es nun zu beobachten?

Ausgehen möchte ich vom Persönlichkeitsverständnis der IT, also vom ganzen Menschen. "Persönlichkeit wird gesehen als das Gesamt der in der biologischen Basis des Leibes gründende Verhaltensweisen und -möglichkeiten des Subjekts im Kontext/Kontinuum nebst ihren mentalen Repräsentationen in Form komplexer, interdependenter sensumotorischer, emotionaler, volitiver, kognitiver und sozialkommunikativer Strukturen/Schemata bzs. Stile, die kommotibel über die Lebensspanne hin ausgebildet wurden, "persönliche Souveränität" begründen und in Verhaltensperformanzen aktualisiert werden" (Petzold 1993, S. 535).

Entwicklung ist somit ein komplexes Geschehen zwischen Innen und Aussen, zwischen Wachstumsimpulsen und Förderung, die zudem durch vielfältige Impulse aus der personalen und ökologischen Sozialisation bestimmt wird.

Selbstverständlich sind medizinische und psychologische Diagnosestellungen für uns Heilpädagogen sehr wichtig und oftmals ist es auch für Eltern eine Erleichterung, endlich eine Diagnose zu haben, eine Erklärung für die Auffälligkeiten des Kindes. Auch funktionelle Entwicklungsdiagnostik hat aus meiner Sicht Berechtigung (Bsp. Entwicklungsgitter von Kiphard, VADEMECUM von Schlienger, MPE-Test von Holle, Entwicklungsabfolgen von Haupt u. Fröhlich für Intensivbehinderte), wenn sie als Screening-Tests genutzt werden und eine differenzierte Erfassung nach sich ziehen. Ganz wichtig aber ist es, an einer "Etikettierung" oder am "Entwicklungsalter" nicht festzuhalten, sondern dem Kind Wandlungsprozesse, Lernprozesse eine eigene Lerngeschichte zuzugestehen und eine Diagnostik im Prozess zu beschreiten. Ich sehe daraus, ob die einzelnen Entwicklungsebenen in etwa übereinstimmen oder auseinander klaffen. Dies bestimmt dann mein Vorgehen wesentlich.

### 4.2.1. Diagnostische Fragestellungen

In der IT werden vier Grundfragen gestellt, die auch für mich als Heilpädagogin wichtig sind, es sind die Fragen nach den Problemen und Ressourcen.

1. Welches sind die gesunden Anteile, die altersadäquat funktionsfähig sind, erhalten werden müssen, auf die das Kind zurückgreifen kann? [Ganz wichtig in der Heilpädagogik, damit sich ein Kind nicht nach unten orientiert]
2. Was wurde gestört, funktioniert nicht mehr?
3. Defizite: Was war nie da und muss bereitgestellt werden oder muss substituiert werden?
4. Ungenutzte Potentiale: Was schlummert und kann entwickelt werden?

Wo steht das Kind in seiner emotionalen und in seiner kognitiven Entwicklung? Wie gelingt ihm Kommunikation? Wie weit kann es seine kreativen Fähigkeiten aktualisieren? Wie breit ist seine awareness, wie klar seine consciousness?

Die mediengestützten Techniken aus der IT sind für mich und für die Kinder sehr unterstützend, hilfreich und bedeutsam. Solche Bilder können auch immer wieder hervorgehoben werden, erzählt werden, plastische Sachen lassen sich fotografieren, auch Tondokumente sind wertvoll.

Daraus entstehen richtige Dokumentationsmappen der Entwicklungs- und Lebensgeschichte und werden wie Fotoalben sehr gern wieder angeschaut, erinnert und dienen der Neuorientierung.

#### **4.2.2. Erfassung des Entwicklungs- und Lernstandes mit Hilfe von Beobachtungsbögen**

Ich benutze Beobachtungsbögen, die ich in Anlehnung an Eggert und Heuer ausgearbeitet habe, um mir Klarheit zu verschaffen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen. Für diese Beobachtungen nutze ich auch diagnostische Hilfsmittel (bspw. Frostigs Wahrnehmungstest), ein Ordnungsschwellenmessgerät zur Messung von visuellen und auditiven "Ordnungsschwellen" (Warnke 1999), diagnostische Inventare (Eggert u.a.).

Im Anhang füge ich als Beispiele Beobachtungsbögen bei, die ich speziell bei der Einschulung nutze.

#### **4.3. Zielsetzung und Förderplanung**

Förderdiagnostik ist darauf gerichtet, für die Förderplanung die notwendigen Informationen bereit zu stellen, um Ziele formulieren zu können. Aus den gestellten Grundfragen in der Diagnostik ergeben sich Grundziele oder Richtziele:

1. Restitution von beschädigter Kompetenz-Performanz
2. Bewältigung/Coping, Hilfen für irreversible Störungen und Einschränkungen
3. Prophylaxe - präventive Massnahmen, um Störungen oder Krankheiten zu vermeiden
4. Entwicklung als Massnahme zur Förderung persönlicher Potentiale
5. Förderung der Gesundheit, des Wohlbefindens und der Leistungsfähigkeit

Diese Richtziele berücksichtige ich bei der Förderplanung und kann diese auch immer wieder daraufhin überprüfen.

Auf die Informationssammlung folgt die Erstellung von Hypothesen bezüglich der Ätiologie der aktuellen Symptome und die Formulierung prioritärer Therapie- und Förderziele.

##### **4.3.1. Zielfindung auf drei Ebenen**

Die Ziele werden auf drei Ebenen gewonnen.

- Auf der Metaebene: Metaziele, auch Leit-, Global- oder Richtziele leiten sich aus Theorien grosser Reichweite ab.
- Auf der Ebene der realexplicativen Theorien werden persönlichkeitsbestimmte Ziele gewonnen, Ziele bezüglich Selbst, Ich und Identität und lebensweltbezogene Ziele
- Auf der dritten Ebene ergeben sich die Feinziele, die praxeologische Überlegungen erfordern (Petzold/Leuenberger/Steffan 1998, 156).

##### **4.3.1.1. Förderplanung: von den Globalzielen zu den Grobzielen zu den Feinzielen**

Globalziele sind übergeordnete Ziele, die uns für die „bewusste Handlungssteuerung in persönlichen und therapeutischen Entwicklungsprozessen verfügbar sein sollen. Beispiele: psychophysische und soziale Gesundheit, Intersubjektivität, Reflexionsfähigkeit, persönlicher Lebenssinn, Selbstaktualisierung, Kreativität, Verantwortung, Partnerschaftlichkeit“ (Petzold/Leuenberger/Steffan 98).

Solche Ziele sind für mich auch in der Förderung richtungsweisend. Sie sind wie eine Folie, die ich meinem Handeln unterlege, die mir Richtung gibt und, an der ich mein Handeln überprüfen kann.

Grobziele werden abgeleitet aus den realexplikativen Theorien. Sie lassen sich unterteilen in persönlichkeitsbezogene (Selbst-, Ich- und Identitätsentwicklung) und lebenswelt-, d.h. kontext- und kontinuumbezogene Ziele. Hier bieten mir meine Beobachtungsbögen, Entwicklungsgitter etc. eine Grundlage. Es geht um konkrete Förderung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen, Hilfsangebote werden gemacht (Krücken jeglicher Art werden geprüft auf ihre Tauglichkeit, manchmal müssen Hilfsmittel auch erfunden werden), Lebensqualität soll verbessert werden und ganz wichtig, die Selbstbestimmtheit und persönliche Souveränität sollen gestärkt werden. Kontextbezogene Ziele nehmen Bezug auf Integration in Klasse, Schule, Familie, Freizeit-umgebung. Wir schaffen Situationen, die diese Kontakte fördern. Die Kinder üben auch mit ungewohnten, nicht vorhersehbaren Situationen umzugehen. Zudem muss immer auch die Familiensituation im Auge behalten werden. Kontinuumbezogene Ziele beziehen sich auf die Lebensgeschichte, d.h. Bearbeitung von defizitären und pathogenen Einflussfaktoren, die Auswirkungen auf das Hier und Jetzt haben, copingorientierte, ressourcenorientierte Ziele und haltgebende Zukunftserwartungen sollen einfließen.

Feinziele ergeben sich aus den Grobzielen. Es geht darum dem Kind alters- und interessenentsprechende Angebote zu machen, die es motivieren, neugierig machen auf mehr und bestärken in seinem Willen. Die Kinder werden ganzheitlich auf allen Ebenen von Perzeption und Expression angesprochen und durchlaufen ständig den Prozess von wahrnehmen, verarbeiten und handeln.

Das Gelernte soll in Tätigkeitszusammenhängen angewendet, erprobt und automatisiert werden.

Die Vorgehensweise in der Förderung ist einerseits ganz stark übungszentriert, sie soll aber auch neue Erlebnismöglichkeiten schaffen und zwischendurch wird auch mal aufdeckend, konfliktzentriert gearbeitet. Hier ist aber auch wichtig, die Grenzen von Förderung zu erkennen.

Ziele können nur dann verhaltenswirksam werden, wenn sie von allen beteiligten Personen akzeptiert werden, selbstverständlich und ganz vordergründig vom Kind. Ein gemeinsames Erarbeiten der Ziele mit allen Beteiligten bietet die Chance ein „commitment“ zu erreichen. Die gesteckten Ziele werden die Ziele aller, sie werden zu Handlungsintentionen (*Petzold/Leuenberger/Steffan*).

In der Zeitplanung geht es darum ev. ein relevantes Hauptziel für den Beginn zu bestimmen, Prioritäten zu setzen und die weiteren Ziele in eine chronologische Ordnung zu bringen. So gibt man allen die notwendige Zeit. Die ganze Planung soll wie ein Rückgrat verstanden werden, haltgebend und flexibel zugleich, so dass das Vorwärtsgen optimiert werden kann.

Der Förderungsverlauf wird bestimmt durch das Ensemble von den handlungsleitenden Konzepten, den Variationen des Kindes, Einflüssen der Umwelt und meinen Variationen.

Zum Schluss möchte ich die „vier Wege der Heilung“ (*Petzold 96*) erwähnen, die in der Förderung genauso bedeutungsvoll sind wie in der Therapie.

1. Weg: Bewusstseinsarbeit: Förderung von Einsicht, Sinnerleben und Evidenzerfahrung
2. Weg: Nachsozialisation, Parenting/Reparenting, emotionale Differenzierungsarbeit
3. Weg: Ressourcenorientierte Erlebnisaktivierung
4. Weg: Alltagspraktische Hilfen und Förderung von Solidaritätserfahrungen

Auf diese Wege möchte ich im letzten Teil am Beispiel einer Schülerin eingehen. Den dritten Weg führe im folgenden etwas aus.

#### **4.3.1.2. Differenzierte, intermediale Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung, die dem Entwicklungsstand Rechnung trägt**

Unsere Sinne sind die Nahtstelle von innen und aussen, und die Wahrnehmung ist eine der wichtigsten Voraussetzung für Lernen. Die meisten behinderten Kinder haben grosse Defizite in der Wahrnehmung. Dies geht durch alle Behinderungsarten hindurch. Es zeigt sich extrem deutlich bei autistischen Störungen, es zeigt sich bei motorischen Behinderungen, bei Sinnesbeeinträchtigungen (eine Sinnesbeeinträchtigung bedeutet nicht automatisch, dass ein Kind seine anderen Sinne stärker nutzt), bei geistiger Behinderung. Erhält das Kind zu wenig Sinnesanregung, tauchen oft perseverierende Verhaltensweisen auf.

Wertet man das Konzept des „perzeptiven Leibes“ praxeologisch aus, so geht es darum, Menschen zu helfen „mit allen Sinnen“ wahrzunehmen, die Informationen zu nutzen, die da sind, ihre Differenzierungsfähigkeit zu fördern, die Aufmerksamkeitslenkung zu unterstützen.

Das bedeutet für mich als Unterstützung Gebende, dass ich auf die Ebene des Kindes gehe, wahrnehme, Zeit lasse, den Raum nutze und Unterstützung gebe, die das Kind in seiner Eigenaktivität fördert. Prinzipien, die auch in der Kinästhetik genutzt werden (*Hatch, F./Maietta, L. 2002*).

Gibson sagt, dass die Erfahrung des „Jetzt“ das Resultat ist der Aufmerksamkeit, die man seinem eigenen Körper und den Eindrücken, die auf ihn gemacht werden, zuwendet und dabei die entsprechende Empfindung wahrnimmt. Er unterscheidet deutlich von Wahrnehmung, die Information liefert und nicht auf die Gegenwart beschränkt ist und der Empfindung, die Gegenwartscharakter hat (*Gibson, J.J. 1973*).

Das Reizangebot, von dem ein Mensch umgeben ist, besitzt Struktur in räumlicher und zeitlicher Hinsicht - eine ausserordentlich wichtige Erkenntnis. Kinder mit Wahrnehmungsproblemen haben meist auch Orientierungsprobleme.

Durch die Diagnostik erhalte ich die Informationen, die nötig sind, um dem Kind das richtige, dem Entwicklungsalter und seinen Interessen entsprechende und für seine Entwicklung förderliche Angebot zu machen. Dabei muss ich mir bewusst sein, dass jedes Medium einen anderen Aufforderungscharakter hat. Mit Ton drücke ich etwas anderes aus als mit Musik. Dazu kommen intramediale Aspekte. Jedes Medium in sich bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten.

Bspw. einem 14-jährigen Jungen, mit einem Entwicklungsalter von 1,5 Jahren, ausgeprägten perseverierenden Verhaltensweisen (Türen und Fenster öffnen und schliessen, Schlüssel in Schlüssellocher stecken), massiver taktile Abwehr, biete ich zu Beginn eine Tommel an, weil ich merke, dass er an Geräuschen und Schlägen interessiert ist. Er nimmt das Angebot an und ohne es zu merken, benutzt er seine Hände, vertieft seinen Atem, gibt Laute von sich, antwortet mir, ein Dialog entwickelt sich, er freut sich. Dann wechsele ich das Medium und biete ihm eine fast flüssige Knetmasse an und patsche mit ihm in gleicher Weise wie auf der Trommel in die Masse, es spritzt und quietscht, er macht begeistert mit. Zwischendurch betrachtet er erstaunt seine roten Hände, erkundet das Material, das an seinen Händen klebt, später nehmen wir Fingerfarben und eine quietschende Schuhbürste. Das Spektrum seiner Erlebnismöglichkeiten verändert sich zunehmend, er wird aktiver, sein Tonus verbessert sich sichtlich, er wird kontaktfreudiger, in weiteren Stunden schlagen wir Ton, sitzen im Sand und er verweilt und experimentiert. Bei einem so grossen Jungen ist es auch wichtig, dass ich das Lebensalter nicht aus den Augen verliere. Dieser Junge hat schon enorm viel Kraft, und diese muss er gezielt einsetzen lernen.

Bei einem schwerstbehinderten Mädchen, das erblindet ist, dessen Wahrnehmungsmöglichkeiten stark reduziert sind, suche ich den Zugang über den Geruchssinn. Ich sitze mit dem Mädchen am Boden auf einer Matte, es lehnt an mir an und wir machen eine kleine Reise durch den Kräutergarten. Ich lasse es an verschiedenen Kräutern riechen. Wir sind mit Atmen beschäftigt. Für das Kind wird mein vertieftes Atmen auch spürbar und es muss lachen. Es entwickelt sich ein Spiel daraus. Wir sind in Kontakt und kommunizieren über den Körper. Es findet basale Kommunikation statt, ein Dialog, der uns beide erfreut.

Als Heilpädagogin nutze ich natürlich auch die vielfältigen Möglichkeiten der unterstützten Kommunikation, von der Gebärde über Fotos, Piktogramme, elektronische Kommunikationsgeräte.

#### **4.3.1.3. Durch Ko-Kreativität zu sinnstiftenden sozialen Bezügen**

Selbst-Konstitution erfolgt im Dialog. Das Kind ist von Anfang an ein soziales Wesen (*Wygotski*). Durch die Auseinandersetzung mit der Welt entsteht ein „weltverbundenes Eigenes“ eine „verflochtene Besonderheit“ (*Petzold*). Im günstigen Fall entsteht personale Subjektivität eines Selbst, das sich aus der Lebenswelt herausgelöst hat ohne diesen Grund jemals zu verlieren (*Petzold*). Will ich mit einem Kind in Dialog treten, muss ich herausfinden, wie sich der Kontakt herstellen lässt, auf was es antwortet. Als Erstes beobachte ich das Kind in seinem Verhalten und versuche die Regeln seines Handelns zu verstehen. Sein Verhalten wird für mich Anlass für einen gemeinsamen Dialog. Den Impulsen, die vom Kind ausgehen, messe ich Bedeutung zu und sie erhalten dadurch einen kommunikativen Gehalt. Das Modell von Lilli Nielsen hilft mir herauszufinden, auf welcher emotionalen Stufe sich das Kind befindet, welcher Art Kontaktspiele es erfreuen. So kann ein Dialog beginnen, Entwicklung einsetzen. Petzold schreibt: „Entwicklung ist Entwicklung in, durch und von Beziehungen über die Lebensspanne hin im ko-respondierenden Miteinander“ (*Petzold 1993, 728*).

Eine Sonderschule muss ein ko-respondierendes, ko-kreatives Milieu schaffen, wenn wir Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen wollen, wenn wir stagnierte Entwicklung in Fluss bringen wollen. Kinder, „die in ihrer Entwicklung bedroht sind“ (*Nielsen*) brauchen wache, liebevolle Interaktion mit multiplen Stimulierungsangeboten für alle Sinne. Subjektivität wurzelt in Intersubjektivität. (*Petzold*) Geht die Grundqualität der Bezogenheit verloren, besteht die Gefahr der Verdinglichung und der Erkrankung (*Petzold 1993, 101*).

#### 4.4. Austausch mit Eltern und beteiligten Fachpersonen

Der Arbeit mit den Eltern und den beteiligten Fachpersonen messe ich einen sehr hohen Stellenwert bei, sowohl in Bezug auf die prozessuale Diagnostik als auch in Bezug auf die Förderplanung. Als Einzelförderin von dem Kind sehe ich es als meine Aufgabe die einzelnen Bemühungen, die rund um das Kind da sind, zu vernetzen und ein sinnvolles Ganzes, einen sinnstiftenden Alltag zu planen. Sehr oft bemängeln Eltern an der Schule, dass sie nicht ernst genommen werden, ebenso bemängeln Therapiefachleute, dass Übungen, die für das Kind wichtig wären, nicht zur Alltäglichkeit werden. So versuche ich für das Kind eine Förderplanung zu gestalten, die all den Wünschen und Zielvorstellungen der beteiligten Personen versucht gerecht zu werden oder zumindest versucht, eine Diskussionsgrundlage zu schaffen. Diese Planung soll nicht einfach ein Sammelsurium von Therapieansätzen sein, sondern aus den verschiedenen Ansätzen, Vorstellungen, Strebungen soll ein Ganzes geschaffen werden, dem sich alle verpflichtet fühlen und der ständig überarbeitet, angepasst, verändert wird – ein prozesshaftes Geschehen. Den Plan gebe ich allen Personen, die in irgendeiner Form mit dem Kind zu tun haben. Er wird in regelmässigen Abständen von mir überarbeitet. Damit diese Überarbeitung erfolgen kann, suche ich natürlich Gespräche mit den KlassenlehrerInnen und Klassenhilfen, die ich zum Teil auch direkt anleite, und führe Fachgespräche mit den TherapeutInnen. Mindestens einmal pro Halbjahr findet ein interdisziplinäres Gespräch statt, bei dem alle beteiligten Personen anwesend sind. Dieser Plan hilft uns immer wieder vor Augen zu halten, was wir eigentlich tun, wo wir gerade stehen. Für die Eltern ist es auch eine Beruhigung zu sehen, dass mit ihrem Kind gearbeitet wird, dass vielfältige Bemühungen da sind, auch wenn die Erfolge, gerade bei intensiv behinderten Kindern, quantitativ gesehen spärlich ausfallen. Zudem ist es mir auch wichtig wegzukommen von der Haltung „man sollte, müsste, könnte“. Es geht darum, Schritt für Schritt umzusetzen, was für das Kind an der Zeit ist auf allen Ebenen. Die beteiligten Personen fühlen sich so auch verpflichtet, die angestrebten Ziele zu verfolgen, es motiviert und wir schöpfen Kraft, weil der Alltag Sinn macht.

Der Kontakt zu den Eltern ist grundlegend, tragend für die Beziehung zum Kind. Eltern müssen gut informiert werden, sie sollen Fragen stellen und in Frage stellen, Vorschläge machen, sich einbringen können als kompetente, gleichwertige Partner, die zudem oft über die Massen viel leisten und sich im Laufe der Zeit auch viel Wissen aneignen. Und manchmal fordern sie von uns über die Massen viel, suchen einen Schuldigen für Schwierigkeiten etc. und auch in diesen Situationen ist es v.a. wichtig, dass wir da sind, ihre Sorgen und Nöte wahrnehmen, uns die Zeit nehmen für das Gespräch, auf die Möglichkeiten von Beratungen, Entlastungen hinweisen.

Um einen regelmässigen Kontakt zu pflegen, führe ich mit den Eltern ein Kontaktheft, in dem alles Platz hat, von den vielen kleinen Fortschritten und Freuden bis hin zu kleinen Problemen und grossen Nöten. Wir notieren erfolgreiche Problemlösungsstrategien, so können Eltern auch wieder mal nachschauen, wenn wir an einem ähnlichen Punkt stehen. Es wird zu einer Art Tagebuch, Entlastungsbuch, Kontaktbuch, so dass im Idealfall das meiste mitgeteilt wird, was mitgeteilt werden sollte. Meistens ersehe ich aus dem Kontaktheft direkt oder, wenn ich zwischen den Zeilen lese, wann wieder ein Telefongespräch fällig ist oder ein persönlicher Kontakt stattfinden sollte. Probleme können so laufend diskutiert werden, und wir sind mit dem Kind gemeinsam auf dem Weg, wir suchen gemeinsam nach Lösungen und finden oft auch Lösungen, die schlussendlich viel besser sind und von Kooperation zeugen, als es Alleingänge tun. Dieses kooperative Vorgehen scheint mir besonders für Mütter sehr wichtig, werden sie oft sehr allein gelassen z.T. von ihrem Partner, der Verwandtschaft, im Dorf, kämpfen mit Schuldgefühlen. Elterngruppen können hier auch nur bedingt Entlastung schaffen. So sind wir speziell für Mütter bezüglich des behinderten Kindes oft die einzigen Vertrauten, mit denen sie ehrlich, ohne beschönigen zu müssen, über ihr Kind sprechen können.

Auch sehr bedeutungsvoll sind für mich die interdisziplinären Gespräche, die wir einmal pro Halbjahr führen, an denen alle beteiligten Personen anwesend sind. Es ist eine Standortbestimmung und wir besprechen die Richtung, in die wir weiter gehen wollen. Dabei kommen auch Differenzen zum Vorschein und zur Sprache. Schon oft habe ich festgestellt, dass diese Ursache von Problemverhalten beim Kind waren und allen wurde wieder bewusst, dass nur ein kooperatives Vorgehen Sinn macht. Eltern und Fachpersonen werden dabei in ihren je unterschiedlichen Beziehungen zum Kind gewürdigt. Über das Reden und Zuhören findet oft eine Klärung der eigenen Position statt. Alle Beteiligten erleben diese Gespräche als sehr wertvoll, informativ und motivierend. Bei uns übernimmt auf Wunsch der Schulleiter die Gesprächsführung, was ich als sehr entlastend und sinnvoll erachte. Zudem ist er in vielen Belangen eine wichtige Bezugsperson und Begleiter für die Eltern durch die ganze Schulzeit des Kindes hindurch.

Es kann natürlich auch sinnvoll sein, eine aussenstehende Person beizuziehen (vgl. *Hasemann/Schlienger*).

## 5. Beispiel aus der Praxis<sup>1</sup>

### 5.1. Integrierte Einzelförderung eines Jungen mit Asperger-Syndrom in heilpädagogischer Einrichtung

Vorgeschichte:

Am Beispiel von Simon möchte ich zeigen, wie eine prozessuale Förderdiagnostik und Förderplanung aussehen kann. Ich lerne den Jungen kennen, als ich eine halbjährige Stellvertretung in einer heilpädagogischen Einrichtung mache. Für Simon wurde diese Einrichtung ausgewählt, nachdem die Einschulung gescheitert war. Die Förderung in den Kulturtechniken sollte durch eine Einzelförderung gesichert werden, damit für Simon der Anschluss an die Regelschule möglich bleiben sollte. Zudem wurde eine Beratung durch eine Autismusberatungsstelle beantragt.

*Erste Eindrücke:*

Ich erlebe Simon als einen an sich fröhlichen Jungen, der wortgewandt ist, etwas altklug wirkt. Am Gruppengeschehen nimmt er nur bedingt teil. Auf Ansprache reagiert er meist erst, nachdem er mehrmals und mit körperlicher Ansprache aufgefordert wird. Er singt nicht mit. In der Pause hält er sich meist alleine auf, freut sich aber, wenn er unterstützt wird in der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern. Es kommen verschiedene Verhaltensmuster zum Vorschein wie Körperschaukeln, Sabbern beim Znüniessen, Manierismen, Attackieren anderer Kinder, das sich aber relativ schnell legt. Soll er etwas tun, was ihm nicht passt, schreit er.

*Sammlung von Informationen:*

Ich lese den Bericht des Schulpsychologen, lese Bücher zum Thema Autismus/Asperger-Syndrom: *Rollett/Kastner-Koller*, *Petermann*, *Attwood*, die Diagnosekriterien des *ICD-10*, sehe mir ein Video über Temple Grandin (eine erwachsene Amerikanerin mit Asperger-Syndrom) an.

*Erstkontakt zu den Eltern:*

Vor Auftragsbeginn bin ich zu einem Abschlussgespräch mit dem Lehrer und den Eltern von Simon eingeladen. Die Eltern erwähnen, dass die schulischen Leistungen zweitrangig seien und ihr Sohn diese später nachholen könne. Sie erwähnen, dass Simon früher sehr schön gesungen habe, dann aber plötzlich damit aufgehört habe. Er habe Angst vor Wasser, er trinke deswegen zu wenig, was ihnen Sorgen bereite; er spiele mit Püppchen Schulszenen. Er schaukle und wippe sehr oft mit dem Körper und nasse dabei ein, was sehr schwierig sei in der Öffentlichkeit. Als Kleinkind sei er sehr unruhig gewesen, es wurde anfangs eine Hyperaktivität diagnostiziert. Simon habe riesige Ansprüche an sich selber und Versagensängste. Ich vereinbare mit den Eltern ein Gespräch für nach den Sommerferien, um mehr über Simons Entwicklung zu erfahren.

*Erstkontakte als Einzelförderin zum Kind:*

Nach den Sommerferien nehme ich Simon nach der Pause in Empfang. Ich arbeite in der Klasse mit Simon an seinem Pult. Er hat gesabbert beim Znüniessen und fragt mich, ob dies ein chemischer Prozess sei. Anscheinend ist er genauestens informiert, was in seinem Körper vor sich geht, doch scheinen ihn diese Informationen auch zu überfordern. Wir putzen als erstes das T-Shirt. Er erzählt mir von seinem Ferienfreund Ernesto und möchte auch so genannt werden. Ich lasse ihn ein „Ernestobild“ malen und erzähle ihm, wie die gemeinsame Arbeit aussehen wird. Er macht gut mit, ist interessiert. Ich erkläre ihm, dass er in die Schule komme, um etwas zu lernen, dass wir gemeinsam auf Entdeckungsreise gehen, dass er nichts können müsse.

Ich lasse Simon relativ viel Raum, beziehe seine Interessen und die mitgebrachte Puppenschar ins Geschehen ein. Beim Schreiben hat Simon grosse Mühe, einen Stift zu halten, die Kraft in den Fingern zu dosieren, in die Häuschen zu schreiben, sich räumlich zu orientieren, beide Hände einzusetzen. Am liebsten möchte er endlos liegende Achten zeichnen.

Beim Rechnen dreht er seinen Kopf zur Seite, nimmt die Hände vors Gesicht, Daumen und Zeigefinger berühren sich, er rechnet so, um sich wahrscheinlich besser konzentrieren zu können. Von zu Hause bringt er Blätter mit, auf denen er mit dem Taschenrechner schwierige Rechnungen ausgerechnet hat, die er dann auswendig lernt und damit demonstriert, dass er schon so schwierige Rechnungen kann, auch Wurzelrechnungen und Algebra. Im Alltag zeigt sich, dass der Zehnerübergang unser Thema ist. Es fällt ihm

---

<sup>1</sup> Die Daten dieser Graduierungsarbeit wurden insgesamt anonymisiert.

ziemlich schwer, sich auf diese Banalität einzulassen. Ich versuche eine möglichst angstfreie, spielerische Atmosphäre zu schaffen.

In der Gruppe benötigt er Begleitung. Er möchte jedoch mitmachen und lässt sich gern und auch gut führen. Gegenüber Erwachsenen ist er oft nicht zu bremsen, er kommt zu nahe, beschimpft Erwachsene mit Lust. Zu Kindern nimmt er von sich aus keinen direkten Kontakt auf.

Aus einem Telefongespräch mit der Mutter geht hervor, dass sich Simon seit den Sommerferien wesentlich entspannt habe, dass anscheinend der Funke zu mir übergelassen sei.

#### *Informationen aus Erstgespräch mit den Eltern:*

Aus dem Erstgespräch mit den Eltern erfahre ich einiges über die frühkindliche Entwicklung. Die Sprachentwicklung habe sehr früh eingesetzt. Motorisch sei er sehr ungeschickt gewesen, habe sich überall verletzt, habe extrem geschmiert mit Farben und Knete. Der Spielgruppenbesuch musste abgebrochen werden, weil Simon aggressiv war gegenüber anderen Kindern. Der Kindergartenbesuch war später möglich Dank des Verständnisses der Kindergärtnerin. Die Einschulung war dann für Simon eine ganz schwierige Erfahrung, die dann auch gescheitert ist. In dieser Zeit habe Simon angefangen zu wippen, um sich zu beruhigen. Das Einziehen des Kopfes bedeute ebenfalls, dass er Angst habe. Ich frage sie, wie sie das Sabbern beim Apfelessen deuten. Sie sagen, Simon habe Angst vor Wasser, dass es in seinen Mund gelangen könnte. Es sei unklar, woher diese Angst komme. Bei der Reinlichkeitserziehung hätten sie keinen Druck ausgeübt, er sei erst sehr spät trocken geworden. Sie seien unsicher, ob Simon wirklich Angst habe oder ob er einfach ein Ritual durchführe. Ich sage, dass er wahrscheinlich das Ritual brauche, um die Angst zu kontrollieren.

Am Ende des Gesprächs kommt Simon dazu und möchte mir noch mitteilen, dass ich ein Bild entfernen soll, auf dem er Wasser gemalt hat. Er befürchte, das Wasser könnte in seinen Mund fließen. Wir vereinbaren ein weiteres Gespräch vor den Herbstferien und das Führen eines Eltern-Lehrer-Kontaktheftes. Es entwickelt sich zu einer Art Tagebuch, indem es Platz hat für Fragen, Sorgen und Nöte, Fortschritte, Erfolgserlebnisse, Informationen.

Das zweite Gespräch nutze ich, um den Eltern Raum zu geben. Ich frage sie nach ihrem Befinden, nach Entlastungsmöglichkeiten, nach ihren Zielen. Wir sprechen über die Zukunft, dass auch Simon eines Tages mit grösster Wahrscheinlichkeit aus dem Haus gehen werde.

#### *Erstgespräch mit der Autismus-Beraterin*

Das Gespräch mit der Beraterin ergibt, dass vorerst ein paar Punkten besondere Beachtung zu schenken ist.

- Kontakt: Simon benötigt Unterstützung für das konkrete In-Kontakt-Treten mit Kameraden. Es scheint sinnvoll, geführte Interaktionen durchzuführen.
- Förderung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung: Da diese Wahrnehmung ganz entscheidend für die Planung von Bewegung notwendig ist, ist es wichtig, Simon durch Führen zu den notwendigen Spürinformationen zu verhelfen (Félicie Affolter). Das heisst von der Materialwahl her, dass eher grosses, stabiles Material, dicke Stifte bevorzugt werden sollen, dass es Sinn machen kann, Grenzen zu verdeutlichen, ihn auch mal mit gewichtigeren Sachen zu konfrontieren.
- Bewegung: Regelmässige, kurze Bewegungssequenzen sollen stattfinden. Es könnte Sinn machen, Simon Rollschuhe fahren zu lassen, da durch das Gewicht an den Füßen eine bessere Erdung möglich ist.
- Kognition: Grosse Stärke, die es zu fördern und anzuerkennen gilt in Verbindung mit dem Spüren des Bodens unter den Füßen.
- Stereotypen: Simon soll unterscheiden lernen, wann Kontakt angesagt ist und wann Pause ist. Es kann daher sinnvoll sein, kleinere Pausen einzuschalten. Ich stelle auch fest, dass er in Überforderungssituationen mehr zu stereotypem Verhalten neigt. Zudem ist es wichtig, dass ihm alternative Verhaltensmöglichkeiten angeboten werden.
- Verbale Aufforderungen: Bei verbalen Aufforderungen kann es sinnvoll sein, diese mit einem Körperimpuls zu verbinden. Bei Kindern mit Wahrnehmungsdefiziten dauert es länger, bis die Botschaften ankommen, d.h. Zeit lassen, damit das Kind vom Hören zum Handeln kommen kann.

#### *Interdisziplinäres Erstgespräch mit Eltern und beteiligten Fachpersonen*

Nach einem halben Jahr findet das erste interdisziplinäre Gespräch statt mit dem Psychiater, der die Diagnose gestellt hat und die Familie weiterhin begleitet.

Es geht darum einen Konsens zu finden über den Entwicklungsstand von Simon. Ich lege den schulischen Entwicklungsstand dar anhand von sprachlichen und mathematischen Tests und erläutere mein Vorgehen. Der Psychiater bestätigt meine Einschätzung und bestärkt uns in unserem Vorgehen.

## **Diagnostische Fragestellungen:**

### *1. Welches sind die gesunden Anteile, die altersadäquat funktionsfähig sind?*

Von der äusseren Erscheinung her ist Simon ein unauffälliger Junge, gesund und körperlich altersentsprechend entwickelt. Er ist sehr feingliedrig, ein hübscher Junge.

Ich stelle bei ihm eine altersgemässe Sprachentwicklung fest, er kann sich differenziert und korrekt ausdrücken. Besonderen Spass hat er an einzelnen Wörtern, die besonders klingen, wie Halleluja und an Wortspielen. Ebenso ist die kognitive Entwicklung in etwa altersentsprechend. Er ist wissbegierig, fragt nach bei Unklarheiten. Speziell sind bei ihm die Interessensgebiete. Er ist manchmal geradezu besessen von einem Thema.

Er kann sich relativ angepasst verhalten und relativ gut sich selbst helfen.

### *2. Was ist gestört, beeinträchtigt, funktioniert nicht?*

Stereotype, repetitive Verhaltensmuster, die zum Teil Ekel erregen, machen ihn zu einem Sonderling, stossen andere ab. Hier sollte er zu sozial akzeptierten Verhaltensweisen finden.

Schwierigkeiten bis zu einer Gefährdung seiner selbst und anderer könnten sich dadurch ergeben, dass er zwar vom Denken her verschiedene Dinge tun kann, aber den Kontext zu wenig bis gar nicht beachtet.

Er hat ein massives Zwangsverhalten bezüglich Essen, WC-Gängen, Lernen. Neue Situationen müssen immer vorbesprochen werden.

### *3. Was ist defizient?*

Es besteht eine deutliche Beeinträchtigung der sozialen Interaktion. Es fehlt an sozial-emotionaler Gegenseitigkeit. Er nähert sich anderen nur, wenn es um die eigenen Bedürfnisse geht, kann schlecht mit Nähe und Distanz umgehen. Gestik und Mimik sind sehr schwach ausgeprägt.

Er muss die nonverbale Kommunikation zwischen Menschen wahrnehmen, erfassen und deuten lernen.

Wahrnehmungs- und Bewegungsdefizite sind vorhanden, d.h. dass hier ein vielfältiges Angebot notwendig ist.

### *4. Was ist noch nicht genutzt?*

Er ist sprachlich und musikalisch sehr begabt und auch sehr kreativ, hat ein sehr gutes Langzeitgedächtnis. Er kann sich in Wissensgebiete vertiefen und sich Wissen aneignen.

Eine Ressource besteht darin, dass er lernt über Einsicht und er hat Sinn für Humor.

Analyse des Lebenszusammenhanges:

Um die Familie zu schützen, lasse ich diesen Teil aus.

## **Bereiche der Analyse in der prozessualen Diagnostik:**

### *1. Bedürfnisanalyse/Motivationsanalyse:*

Simon liebt es, einen geregelten Tagesablauf zu haben. Er gibt sich eine zwanghafte Struktur, vielleicht aus Mangel an Grenzen (Hypothese). Diese Struktur beeinflusst auch seine Freizeitgestaltung, da sie immer im Vordergrund steht. Er lebt ganz stark in seiner Gedanken- und Phantasiewelt. Er kann sich stunden-, tagelang mit denselben Gedanken beschäftigen. Die Kontakte, die er von sich aus nach aussen pflegt, haben ihren Grund mehrheitlich in diesen Gedankenspielen.

Motiviert ist er zu arbeiten, wenn eines seiner Themen als Belohnung in Aussicht steht, oder wenn das Angebot im Entferntesten mit seinen Themen in Zusammenhang gebracht werden kann. Auf diesem Weg kann er sich auf Neues einlassen und ganz viel lernen. Das Bedürfnis nach Kontakt ist ebenfalls da. Es fällt ihm aber ganz schwer, sich auf ein Gegenüber wirklich einzulassen.

### *2. Problem- und Konfliktanalyse:*

Simon hat Defizite in verschiedenen Wahrnehmungsbereichen, v.a. im taktil-kinästhetischen und im räumlichen. Was mir als ein ganz grosses Hindernis erscheint, ist die „selektive Taubheit“, wie es in der Autismusforschung bezeichnet wird, d.h. dass Simon sich teilweise ausklinkt, nicht alles mitbekommt, seine Aufmerksamkeit seinen Gedanken zuwendet, deshalb auch nur selektiv wahrnimmt und dementsprechende selektive motorische Antworten finden kann. Es fällt ihm enorm schwer, ganz in seinem Körper zu sein, im Hier und Jetzt.

Als traumatisierend müssen die Einschulung angesehen werden und in frühen Jahren die Fieberschübe. Defizite erlebt er im Sozialen, v.a. bezüglich Kontakten zu nicht behinderten Gleichaltrigen  
Risikofaktoren: Seine Art zu kommunizieren wird von Aussenstehenden sehr oft falsch verstanden, was er auch realisiert, ihn betrübt und in Gefahr bringen kann.  
Protektive Faktoren: Er verfügt über einige Kompetenzen, die ihn sozial attraktiv machen.  
Als schützender Faktor muss auf jeden Fall die Familie gesehen werden, die sich enorm bemüht, ihren Sohn zu verstehen und mit kritischem Auge über ihm wacht.

### *3. Leibfunktionsanalyse:*

Der perzeptive Leib funktioniert in weiten Teilen selektiv. Dabei liegt es vor allem an der Aufmerksamkeitslenkung. Gedanken und spezielle Interessen können ihn teilweise so stark beherrschen, dass der perzeptive Leib wie anästhesiert wirkt. Dann verschafft er sich aber auch so starke Sinneseindrücke, dass er sich zum Teil verletzt, zupft an den Nagelbetthäutchen, bis er blutet. Ähnlich steht es um den expressiven Leib. Er wird handlungsunfähig oder handelt unangepasst, wenn seine Gedanken ihn wegtragen. Handfeste Umsetzungen von Ideen verhelfen ihm eindeutig zu einer besseren Körperwahrnehmung, einem klareren Stand. Der memorative Leib funktioniert wohl am besten. Er hat ein ausgesprochen gutes Langzeitgedächtnis.

### *4. Lebensweltanalyse:*

Wird aus Personenschutz ausgelassen.

Da die Kinder in unserer Einrichtung aus verschiedenen Dörfern kommen, ist die Kontaktpflege in der Freizeit untereinander nicht einfach und für die Eltern eine ziemliche Belastung, da alle Kinder in irgendeiner Weise behindert sind. Die Kontaktpflege zu nicht behinderten Kindern ist sehr eingeschränkt.

### *5. Kontinuum-Analyse:*

Problematisch waren für Simon sicher der Ausschluss aus der Einschulungsklasse, d.h. die Erfahrung, dass Menschen mit ihm an Grenzen kommen und den Kontakt abbrechen, dass Kontakte zu nicht behinderten Menschen überhaupt schwer herzustellen sind.

### *6. Ressourcen-Analyse:*

Die Familie ist für Simon sicher eine grosse Ressource. Von der physischen Konstitution her ist Simon sehr unauffällig, d.h. er ist hübsch und kann auch sehr originell sein. Er kann kommunizieren, mündlich und schriftlich, er telefoniert heute, schreibt E-Mails, Briefe, pflegt Kontaktheft, ist aktiv, interessiert und hat einen starken Willen.

### *7. Interaktions-Analyse:*

Simon kann Kontakte zu Erwachsenen herstellen, die zeitweise zu richtigen Begegnungen werden. Zu mir pflegt er eine sehr starke, tragende Beziehung. Er lernt sich mit mir auseinander zu setzen, d.h. er muss richtig lernen, dass er mir seinen Willen nicht aufdrängen kann, dass ich nicht seine Mami bin und dass ich ihm zumute, einen gewissen Widerstand auch auszuhalten. Übertragungsqualitäten sind nebst der Mutter, die Freundin, die Spielkameradin, die Lehrerin, die Anwältin.

Gegenübertragungsgefühle meinerseits sind verschiedenster Art: Hilflosigkeit, genervt sein, Wut, Verständnis, Freude, Zufriedenheit, Stolz.

Widerstandsphänomene sind Schreien, Schlagen, stereotype Verhaltensweisen, Einwickeln in Gespräche über seine Lieblingsthemen, Rückzug in die Phantasiewelt, Anästhesierung des Körpers, Spaltungstendenzen.

## ***Beobachtungsfelder***

Um Ziele festlegen zu können, benötige ich Informationen über die Ich-Funktionen, über den momentanen Entwicklungsstand der Persönlichkeit in ihren Formen des Weltbezugs. Die Beobachtungsbögen dienen mir als Unterstützung.

### *1. Körper /Leiblichkeit:*

Die Bewegungen von Simon erscheinen mir oft als unkontrolliert, eruptiv, ziellos. Wie ein Traumtänzer, in Gedanken, bewegt er sich in der Gruppe mit. Er scheint wie nicht wirklich im Körper zu sein. Seine Atmung ist oberflächlich. Die Leiblichkeit ist defizient, die ganze Energie scheint im Kopf zu sitzen, und dieser steuert seine Bewegung, sein Verhalten, nimmt ihn gefangen. So zeigen sich in verschiedenen Wahrnehmungs-

bereichen enorme Mängel: das eigenleibliche Spüren, das sich auswirkt auf sein Körperschema, die Wahrnehmung der Raumlage und räumlicher Beziehungen; die taktile Wahrnehmung, er verschafft sich zeitweise extreme Reize, schmiert mit Farben, reagiert nicht auf Temperaturunterschiede, kann kaum einen Stift halten, Manierismen, angespannte Finger- und Armbewegungen vor den Augen; die visuelle und die auditive Wahrnehmung sind selektiv, zudem fällt die Verknüpfung mit einer Handlung schwer. Der Welt-bezug scheint wie zu fehlen. Das, was draussen in der Welt vor sich geht, scheint ihn sehr oft wie nicht zu berühren. Wahrnehmung und Bewegung bilden keine Einheit.

### *2. Emotionaler Bereich:*

Die emotionale Bandbreite ist anfangs sehr eingeschränkt und kaum differenziert. In seiner Mimik zeigen sich kaum Gefühlsäusserungen. Anfangs macht er sich durch Schreien bemerkbar, wenn er überfordert oder wütend ist. Er zeigt stereotypes, aggressives oder zwanghaftes Verhalten, wenn er Angst hat. Neugier und auch Zufriedenheit dürfen nur vorsichtig benannt werden. Mühe bereitet ihm die Dosierung, die Angemessenheit des Ausdrucks, es gibt kein Dazwischen, er hat eine sehr kleine Frustrationstoleranz, reagiert zwanghaft auf neue Situationen, hält Misserfolge kaum aus, wagt sich nur mit Unterstützung an neue Aufgaben.

### *3. Kognitiver Bereich:*

Der kognitive Bereich ist bei Simon relativ altersentsprechend entwickelt. Er hat viele Kenntnisse, also eine gute Merkfähigkeit. Dies im Besonderen, wenn es um seine Interessensgebiete geht. Da ist er neugierig, fragt nach, will es ganz genau wissen. Er kann logische Schlussfolgerungen ziehen, versteht Zusammenhänge, kann diese auch auf neue Situationen übertragen.

Manchmal ist sein Denken von bestimmten Gedanken wie besetzt, er kreist nur noch, hat regelrechte Zwangsgedanken. Zudem entwickelt er eigene Erklärungsmodelle für bestimmte Umstände, die für andere schwer nachvollziehbar sind oder überhaupt nicht von Interesse. Manchmal bringt er Dinge in Zusammenhang, die keinen Zusammenhang haben, zieht daraus Schlussfolgerungen, verstrickt sich in Gedankengebäuden.

### *4. Soziale Fähigkeiten:*

Kommunikative Fähigkeiten sind an sich vorhanden. Er kann sich sprachlich, schriftlich und mündlich, gut ausdrücken und mitteilen. Er kann differenziert mit Sprache umgehen. Im Sprachlichen hat er wohl eine seiner grössten Ressourcen. Die kommunikative Performanz lässt noch zu wünschen übrig. Es fehlt noch an den richtigen Umgangsformen, da die nonverbale Kommunikation für ihn wie eine Fremdsprache ist. Er kann sich schwer auf ein Gegenüber einstellen, genau hinschauen, die Reaktionen deuten und entsprechend reagieren.

Nähe und Distanz kann er schlecht selber regulieren, entweder ist er wie abgeschottet, oder aber er kommt viel zu nahe, ist distanzlos, übergriffig, fast aufsässig, bricht den Kontakt manchmal auch ganz abrupt ab. Von sich aus sucht er den Kontakt zu erwachsenen Personen, mit denen er über seine speziellen Interessen spricht. Er entwickelt aber auch Interesse dafür, was die anderen Kinder machen, freut sich am gemeinsamen Tun. Obwohl er nicht richtig beteiligt scheint, scheint er das Zusammensein zu geniessen, erlebt es auf eine andere Art. In der Klasse beteiligt er sich an Gesprächen, wenn eine klare Führung des Lehrers da ist. Er hängt schnell ab, wenn die Strukturen unklar werden.

### *5. Wertebereich:*

Simon muss sich natürlich auch mit den Wert- und Normvorstellungen seiner Familie, der LehrerInnen, der Schulkameraden, der Institution, der Gesellschaft auseinandersetzen, damit er diesen Bereich für sich erschliessen, eigene Wertvorstellungen bilden kann und sich in dieser Gesellschaft bewegen lernt. Er setzt sich mit Zielvorstellungen auseinander, der Frage, was Sinn macht. Auseinandersetzungen, die wichtig sind, um die Willensbildung zu fördern, Fragen, die identitäts- und sinnstiftend sind, Verbindung und Menschlichkeit erfahren lassen.

Die Frage der Normalität beschäftigt ihn ganz stark. „Ist das, was ich tue, wertvoll, macht es Sinn, interessiert es jemanden? Es dünkt mich auch für Simon ein ganz wesentlicher Bereich, weil es ihn in seiner ganzen Tiefe betrifft. Es wird für seine Zukunft entscheidend sein, denke ich, ob er dem Druck standhält, all diese Anpassungsleistungen zu erbringen.“

#### 6. Lebenskontext:

Simon wird bis jetzt stark von der Familie geschützt. Einen ähnlichen Schonraum erlebt er in der Einrichtung. Der Austausch und die Absprachen mit der Familie sind mir ausserordentlich wichtig.

„Menschen brauchen lebenslang , aktual greifbare und internalisierbare, positive Bezugspersonen. Sie und ein tragfähiges soziales Netz als ‚convoy‘ auf der Lebensstrecke sind die wirksamsten Schutzfaktoren für psychische und psychosoziale Krankheiten“ (Petzold/Leuenberger/Steffan, S. 146). Der Austausch mit den Eltern ist intensiv und wertvoll und viele Schwierigkeiten von Simon werden für mich so auch verständlich, denn er ist immer auch „sozialer Leib“. Zudem muss den Eltern der Prozess ihres Kindes immer wieder verständlich gemacht werden, sie müssen und wollen auch einbezogen werden, damit sie die Kraft aufbringen, ihr Kind in seiner Art anzunehmen.

Die Lebenskontexte gilt es aber auch im Auge zu behalten, im Hinblick auf die Rollen, die Simon jeweils übernimmt, die er übernehmen könnte, um neue Muster sozialer Interaktionen anzuregen.

#### 7. Lebenskontinuum:

Ich spreche mit Simon über seine Entwicklung in den verschiedenen Bereichen, um ihm die Möglichkeiten von Veränderung aufzuzeigen. Mit Hilfe der Panoramatechnik lasse ich ihn Entwicklungsgeschichten zeichnen. Wo stehen wir heute, wie war es gestern? Wie wird es wohl morgen sein? Auch für die Eltern ist die zeitliche Dimension ganz wichtig. Zudem darf auch das Lebensalter nicht aus den Augen gelassen werden.

#### 8. Intersubjektiver Prozess:

Petzold schreibt, dass der wichtigste Schutzfaktor für Menschen ein bedeutsamer, sorgender Anderer ist. „Interpersonale Ko-respondenz ermöglicht kooperatives Handeln und damit kulturelle Entwicklung“ (Petzold/Leuenberger/Steffan, S.146).

Der therapeutischen Beziehung widme ich das Hauptaugenmerk, hier geht es um leibhaftige Gestaltung von Beziehung, um gezielte Transferarbeit. Ich versuche mit Simon immer wieder Standortbestimmungen zu machen; wie haben wir früher dieses Problem gelöst, wie tun wir es heute, gab es ähnliche Schwierigkeiten? So haben sich die Übertragungsangebote von Simon im Laufe der Zeit auch verändert, da gilt es für mich besonders wachsam zu sein. Ebenso ist der Umgang mit Widerstandsphänomenen von grosser Bedeutung.

### **Zielsetzung und Förderplanung**

Für die Zielsetzung und Förderplanung sind mir die Beobachtungsfelder die Grundlage, es sind für mich „die Spielfelder“, die in Arbeit, in Entwicklung, in Veränderung, in einem ständigen wechselseitigen Prozess sind. Genauso wie die Diagnostik ein prozessuales Geschehen ist, ist die Planung entsprechend vom Prozess abhängig, muss laufend korrigiert werden. Die Beobachtungsfelder sind für mich wie verschiedene Blickwinkel, aus denen ich auf Simon schaue, um ein möglichst vielfältiges Bild von ihm zu erhalten. Aufgrund der Grundfragen ergeben sich:

#### **Grund- oder Richtziele** (Petzold 1993, S. 326):

1. *Restitution von beschädigter Kompetenz-Performanz:* Bei Simon geht es als erstes um Vertrauensbildung, um Intersubjektivität. Auf der Grundlage dieser Schwerpunkte ergeben sich Ziele wie: Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, soziale Integration, Empathie, Kooperation.
2. *Bewältigung/Coping, Hilfen für irreversible Störungen und Einschränkungen:* Hilfen im Umgang mit Zwängen, Strategienentwicklung zum Angstabbau, Verhaltenstraining, Unterstützung bieten im Herstellen von Kontakten.
3. *Prophylaxe-präventive Massnahmen, um Störungen und Krankheiten zu vermeiden:* Realitätsbezüge schaffen, Flexibilitätstraining, Orientierungstraining, Umgang mit Grenzen jeglicher Art
4. *Entwicklung als Massnahme zur Förderung persönlicher Potentiale:* Kreativitätsförderung, Phantasietraining, Kokreativität
5. *Förderung der Gesundheit, des Wohlbefindens und der Leistungsfähigkeit:* Sportliche Betätigung, Wahrnehmungs- und Bewegungstraining, Projektarbeit, intellektuelle Herausforderungen, Horizontweiterung, Selbstbestimmtheit, persönliche Souveränität

## **Grobziele:**

Von diesen übergreifenden Zielen komme ich auf die persönlichkeitsbestimmten und strukturelevanten Ziele (Petzold/Leuenberger/Steffan, S. 156).

- Persönliche Souveränität: Damit Simon zu persönlicher Souveränität gelangen kann, muss ich erst mit ihm an der Vertrauensbildung arbeiten. Er soll grundlegend die Erfahrung machen können; da hält es jemand mit mir aus. Ich bestärke ihn in seinem Tun, gehe empathisch auf ihn ein, damit er ein Gefühl für sich selber bekommen kann, sich verstehen lernt, seine Stärken und Schwierigkeiten kennen lernt, wir suchen gemeinsam nach Lösungen für Probleme, ich nehme ihn ernst in seinen Ängsten, setze ihm Grenzen bei Überschreitungen, gebe ihm Halt und Unterstützung, wenn er orientierungslos ist.
- Starkes, flexibles Ich: Die primären Ich-Funktionen stehen anfangs ganz im Vordergrund, erst später geht es um differenzieren, integrieren, aushalten, planen, entwickeln.
- Stabile und prägnante Identität: In Ko-respondenzprozessen aufgrund von Selbst- und Fremdschreibungen, Bewertungen und Verinnerlichungen soll sich zunehmend Identität bilden.
- Fähigkeit zur Selbstregulation: Er soll lernen seine Gefühle, Bedürfnisse, Motivationen, Volitionen, seine körperlichen Zustände und Befindlichkeiten wahrzunehmen, angemessen auszudrücken, umzusetzen, zu regulieren. Dabei ist die Willensbildung etwas ganz Zentrales.
- Fähigkeit zu angemessener Relationalität: Im realen Beziehungsgeschehen zwischen ihm und mir soll er die Auseinandersetzung mit der Welt üben lernen. Anfangs geht es nur darum in Kontakt zu sein, den Kontakt für gewisse Zeiten zu halten, ihn nicht dauernd abubrechen, später geht es darum zu lernen, dass Konsensbildung und Abgrenzung wesentliche Elemente sind, damit es zu einer Begegnung kommen kann, noch später üben wir in Rollenspielen Perspektivenübernahme und Empathie.
- Gute innere Ressourcenlage: Simon soll zu seinem Körper ein möglichst gesundes, weniger zwanghaftes Verhältnis bekommen, er soll zu emotionaler Stabilität finden, sich entscheiden lernen, seine kognitiven Kompetenzen entwickeln und sich Wissen und Kenntnisse aneignen können.

## **Feinziele:**

Feinziele sind Instrumente zum Erreichen der Grobziele. Als Einzelförderin habe ich in erster Linie den Auftrag, Simon im schulischen Bereich zu fördern, das heisst, ihm lesen, schreiben, rechnen beizubringen. Simon hat mir immer wieder auf eindrückliche Art und Weise klar gemacht, dass dies nur möglich ist, wenn ich mich den Grobzielen verpflichtet fühle und die Feinziele nur als Instrumente gebrauche, dass es um den Menschen Simon geht und nicht nur um den Schüler. Durch ihn habe ich gelernt, dass es beim Lernen immer wieder um diese Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungs-Zyklen geht, sowohl bei ihm als auch bei mir, und dass sich so langsam Strukturen aufweichen und verändern lassen, wenn die notwendigen Voraussetzungen geschaffen sind, dass sich Möglichkeiten von Verhaltensänderung auf tun können.

Bspw. liess Simon jedesmal, wenn es Käsekuchen gab in der Einrichtung, ein riesiges Geschrei los. Für sich fand er die Erklärung, dass er Käsekuchen nicht möge, weil Käse mit einem Gerinnungsmittel hergestellt werde, das übel rieche. Er hatte sich ganz in sein Gedankengebäude verstrickt und konnte auf keinen Fall davon loslassen. (Ich denke, dass er sich mit einem solchen Zwang eine Struktur gibt und es natürlich Angst macht, diese aufzugeben). Der Klassenlehrer war der Meinung, er sollte ein kleines Stückchen probieren. Er schaffte es nicht. Es ging dann soweit, dass er sich vor einem Ausflug riesige Sorgen machte, weil er wusste, dass es Käsekuchen geben würde. An dieser Stelle habe ich mich eingeschaltet und mit ihm zusammen mit dem Klassenlehrer ein Gespräch geführt, mit dem Lehrer verhandelt, ob es möglich sei, Simon von diesem Druck zu befreien und ihm zu erlauben, keinen Käsekuchen zu essen. Er musste dem Lehrer dann versprechen, dass er dieses Nachgeben nicht dazu nutze, andere Dinge aus „Käsegründen“ auch nicht mehr zu essen. (Die Gefahr besteht natürlich, dass er sich mit dieser Strukturgebung ein ganz enges Leben schafft, das niemand um ihn herum mehr aushält). Für mich war das Thema auch nicht abgeschlossen, denn nun war erst einmal der Druck weg. Simon merkte nun selber, dass er dadurch, dass er nicht mehr musste, das Problem hatte, ev. auch nicht mehr zu dürfen, sich selber damit einengte. Es war nun notwendig mit ihm Rahmenbedingungen zu überlegen, dass er trotzdem wieder einmal etwas mit Käse probieren konnte, wenn er wollte.

Die Angst bestand nun darin, dass die anderen ein Theater machen könnten, wenn er trotzdem wieder einmal etwas probieren wollte. Nach einigen Gesprächen, E-Mails, Telefonaten kam er auf die Idee, wir könnten am 1. April bei mir zu Hause Käsekuchen backen und er würde dann zum Spass probieren. Ich konnte mir dieses Vorhaben vorstellen, aber nicht unter den gleichen Bedingungen, wie er es sich dachte, und so war eine

grosse Auseinandersetzung notwendig, um einen Konsens zu finden. Dieses Geschehen der Auseinandersetzung versuchte ich ihm zu verdeutlichen, indem ich ein dickes Seil einsetzte, ihn an einem Ende halten liess und ich das andere Ende hielt. Es sollte ein Bild dafür sein, dass wir am gleichen Seil ziehen, das gleiche Ziel im Auge haben, dass dafür aber eine ausgewogene Spannung notwendig ist.

Dies gelang dann auch, er durfte einen Klassenkameraden mitnehmen, quasi einen Zeugen, und wir hielten das Geschehen mit Fotos fest. Diese Fotos klebten wir in sein Erlebnisheft und dokumentierten im Nachhinein die Geschichte. Zu einem späteren Zeitpunkt erzählte er mit grossem Stolz und Freude ein paar Kameraden anhand der Bilder die Geschichte und die anderen Kinder hörten interessiert zu.

Eine weitere Folge war, dass er die Idee brachte, er würde gern im Kochunterricht etwas mit Käse herzustellen, er habe bereits ein Rezept kopiert. Nun ging es darum, mit ihm zu überlegen: „Wie sage ich es dem Klassenlehrer, dass er darauf einsteigen kann?“ (Er muss lernen, dass er anderen Menschen auch Zeit lassen, selber Kompromisse eingehen und einen Einsatz leisten muss für seine Interessen.)

Für mich ist dies ein typisches Beispiel dafür, dass Simon einen Handlungsspielraum benötigt, um überhaupt handeln zu können, sich zu öffnen, um neue Möglichkeiten auszuprobieren, ohne die sicherheitgebende Struktur gleich verlassen zu müssen. Er hat im Nachhinein selber auch formuliert, wie viel einfacher es ist, aus freiem Willen etwas zu tun.

Ein Feinziel kann mehreren Grobzielen dienen. Bspw: Simon macht Interviews mit anderen Kindern, mit dem Ziel herauszufinden, was andere Kinder mögen. Dabei lernt er, wie man ein Tonband bedient, welchen Abstand man einhalten muss, er lernt sich mit jemandem abzuwechseln im Gespräch, weil immer nur eine Person ins Mikrofon sprechen kann, er hat realen Kontakt, übt ein Gespräch zu führen, übt Kommunikation, bekommt Interesse dafür, was andere denken, entwickelt Empathie, sein Horizont wird erweitert, er ist initiativ etc., zum Schluss hören wir uns das Band an, reflektieren das Gespräch.

Ein anderes Beispiel: Simon soll lernen einen Brief zu schreiben, er soll allgemein übliche Redewendungen verwenden lernen, die Adresse in lesbarer Form anbringen. Ich schaffe für ihn ein Übungsfeld, indem ich einen schulhausinternen Briefkasten installiere, für Simons Klasse eine Postwerkstatt einrichte, so dass die Wahrscheinlichkeit, dass er auch mal einen Brief erhält, steigt. Aus dem Feinziel für Simon wird ein Übungsfeld für die ganze Einrichtung, was schlussendlich zur sozialen Integration beiträgt. Er erfährt dabei auch, dass ich auch Post bekomme von anderen Kindern, dass ich auch Briefe schreibe, Kontakte pflege. Nebst dem, dass das Ganze sehr viel Freude und Spass macht, übt er sich mitzuteilen, sich auszudrücken, er übt die Schrift, er übt beim Briefe Austragen freundliche Umgangsformen, schlüpft in eine neue Rolle etc., der Kreativität sind kaum Grenzen gesetzt.

### ***Fazit:***

Die Erfahrungen mit Simon zeigen mir ganz eindrücklich, wie die „vier Wege der Heilung“ von Petzold für die Förderung von Simon von grosser Bedeutung sind.

#### *1. Bewusstseinsarbeit:*

Im Beispiel des „Käseproblems“ habe ich versucht zu zeigen, dass sich in Knochenarbeit nach dem Modell der „hermeneutischen Spirale“ (Petzold 1991) neue Möglichkeiten, neue Entwürfe und schlussendlich neue Strukturen bilden können. Für ein Kind wie Simon ist Bewusstseinsarbeit sehr zentral.

#### *2. Nachsozialisation, Parenting/Reparenting, emotionale Differenzierungsarbeit:*

Nach den schwierigen Erfahrungen der Einschulung war für Simon sicher bedeutungsvoll das Grundvertrauen zu bekräftigen, ihn ein Stück weit an der Hand zu nehmen und langsam Vertrauen zu gewinnen in die ihm so fremdartig erscheinende Welt. Lange Zeit hat uns ein Spielfrosch mit Namen Ernesto als Intermediärobjekt gedient und Simon hilfreich in schwierigen Situationen begleitet.

Je länger je mehr arbeite ich mit ihm an der Differenzierung von Emotionen, wir schauen genau hin, benennen die Gefühle und unterscheiden sie von anderen.

#### *3. Ressourcenorientierte Erlebnisaktivierung:*

Anfangs war das Puppenspiel von grosser Bedeutung, mit Handpuppen spielten wir Situationen. Einmal pro Woche bot ich ihm Ton an, teilweise gestalteten wir gemeinsam, mehr und mehr kam er dabei in gegenständliches Gestalten. In schwierigen Situationen erfanden und erfinden wir witzige Lieder, die das Ganze aufweichen und mit Humor angehen lassen. An diese Lieder können wir uns auch wieder erinnern. Die Mu-

sik bot und bietet mir sehr viele Möglichkeiten, Wahrnehmungsförderung, emotionales und gemeinschaftliches Erleben zu verbinden.

Später setzte ich das Rollenspiel ein, nutzte andere Medien wie Fotografie, Videos und Tonbandaufnahmen. Aus dem Fundus der Integrativen Therapie kann ich hier in reichem Masse schöpfen. Anregungen habe mir auch geholt aus: *Hausmann, B./Neddermeyer, R.; Hegi, F.; Stevens, J.O.; Zimmer, R.; Hoffmann Muischnek, S. u.a.*

Das Vorgehen ist hauptsächlich übungs- und erlebniszentriert, ab und zu aber auch konfliktzentriert.

Gibson sagt, dass die Sinne Systeme sind, die auf Entdeckung ausgehen. So ist es mir wichtig, Simon vielfältige Angebote für die Sinne zu machen, um sein Ressourcenpotential zu vergrößern.

#### *4. Alltagspraktische Hilfen und Förderung von Solidaritätserfahrung:*

Die Alltagsbewältigung ist sehr bedeutsam. Beim Üben des Telefonierens war es wichtig, dass er es konkret mit mir üben konnte, mich also auch zu Hause telefonisch erreichen konnte. So übte er einen freundlichen Umgangston zu pflegen oder auch, dass man nicht zu jeder Zeit jemanden anruft u.v.m. Genauso unterstütze ich ihn bei Wünschen nach Kontakt mit anderen Kindern. So haben wir mehrfach schon andere Kinder eingeladen, sei es, dass wir für seine Klasse gekocht haben, oder dass er eine „Party“ veranstalten durfte. Das Briefe Schreiben bietet auch schöne Möglichkeiten in Kontakt mit anderen Menschen zu treten.

Als Nächstes habe ich im Sinn, für eine Kleingruppe ein Sozialtraining anzubieten, damit Simon erleben kann, es gibt Menschen, die haben ganz ähnliche Schwierigkeiten und wir arbeiten daran. Zudem möchte ich gerne eine Schulwandzeitung einrichten, um den Austausch unter den Kindern zu fördern.

Simon zeigt mir sehr eindrücklich, was in der Förderung wirksam ist und so ist er mir ein guter Lehrmeister. Petzold hat die Wirkfaktoren in der Therapie beschrieben und ich kann diese voll und ganz für die Förderung übernehmen (*Petzold 1996, 314*).

Simon will verstanden und emotional angenommen werden. Er benötigt Begleitung bei der praktischen Lebensbewältigung, zur Stärkung des emotionalen Ausdrucks und seiner Willenskraft. Er will Einsicht und Sinn erleben. Er benötigt Förderung seiner kommunikativen und sozialen Kompetenz, seiner Selbstregulation, von Lernprozessen, Interessen und kreativer Erlebnismöglichkeiten. Zudem beschäftigt er sich mit seiner Zukunft, mit Regeln, Normen und Werten. Dies alles führt zu „persönlicher Souveränität“, verstärkt den Wunsch nach sozialen Netzwerken.

## **6. Schlussteil**

### **Reflexion**

Diese Arbeit war für mich eine Auseinandersetzung zwischen Integrativer Kunsttherapie und meinem Berufsalltag.

Das Schöpferische habe ich an den Anfang gestellt und möchte es zum Schluss nochmals aufgreifen. Ich erfahre das Schöpferische als ein tiefes Lebensprinzip, das uns allen innewohnt, als eine Quelle, aus der wir schöpfen können, die uns neu belebt, die uns Erholung, Regeneration und Heilung verschafft.

In meinem Berufsalltag sehe ich eine zentrale Aufgabe darin, die Umgebung, die Atmosphäre und die Beziehung zum Kind so zu gestalten, dass das Kind Vertrauen zu mir, aber schlussendlich in seine schöpferische Kraft fassen kann. Ich muss seine Impetus wahrnehmen, bestärken und mich mit ihm auf einen kreativen Prozess einlassen. So entsteht Selbstvertrauen und der Wille des Kindes wird gestärkt, es lernt sich auseinanderzusetzen und zu kooperieren. Dieses reale Beziehungsgeschehen bietet ihm die Plattform der Auseinandersetzung mit der Welt, so dass „ein weltverbundenes Eigenes“ (*Petzold*) entstehen kann.

Genau einen solchen Lernprozess durfte ich selber am FPI erfahren. Viele wunderbare Menschen haben mich begleitet und sich mit mir auseinandergesetzt, so dass ich „ein weltverbundenes Eigenes“ entwickeln konnte.

Den Menschen dieses Instituts gegenüber empfinde ich grosse Dankbarkeit. Ich bewahre die Lehrjahre als grossen Schatz in mir.

## Zusammenfassung

Das Leben des Menschen in der Welt ist eine kreative Auseinandersetzung mit der Welt, ein schöpferischer Prozess. Für diesen Entwicklungsprozess ist unsere Sinnesausstattung von grosser Bedeutung. Menschen mit Behinderungen sind im Besonderen in ihrer Entwicklung bedroht und entsprechend auf vielfältige Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten angewiesen, die im Dialog zu einer ihren Möglichkeiten entsprechenden Selbstkonstitution führen. Das Konzept „die Anthropologie des schöpferischen Menschen“ (*Petzold*) ist ein wesentliches Grundkonzept für den heilpädagogischen Alltag.

## Summary

Life of man in the world is a creative discourse with the surrounding world, a truly creative act. The gift of our senses is essential in the process of this development. Persons with handicaps are particularly threatened in their development. They are therefore all the more in need of a wide range of possible perceptions and expressions, which in dialogue enable them to find their very own self-constitution. The concept „Anthropology of Creative Man“ (*Petzold*) is a fundamental principle of remedial education in everyday life.

**Keywords:** anthropology, creativity, development, remedial education

## Literatur

- Affolter, F.*: Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Neckar, Villingen Schwenningen, 1995, 7.Aufl..
- Attwood, T.*: Das Asperger Synrom. Trias, Stuttgart, 2000.
- Ayres, J.A.*: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Springer, Berlin/Heidelberg/New York, 1992, 2.Aufl..
- Bobath, B.*; *Bobath, K.*: Die motorische Entwicklung bei Zerebralpareesen. Thieme, Stuttgart, 1994, 5.Aufl..
- Bronfenbrenner, U.*: Die Oekologie der menschlichen Entwicklung. Klett-Cotta, Stuttgart, 1981.
- Brooks, C.V.W.*: Erleben durch die Sinne. Junfermann, Paderborn, 1995, 8. Aufl..
- Dornes, M.*: Der kompetente Säugling. Fischer, Frankfurt, 1993.
- Eggert, D.*: Von den Stärken ausgehen. Borgmann, Dortmund, 2000, 4. Aufl..
- Feldenkrais, M.*: Bewusstheit durch Bewegung. Suhrkamp TB, 1978.
- Fröhlich, A.*: Basale Stimulation. Verlag selbstbestimmtes Leben, Düsseldorf, 1998.
- Fröhlich, A.*; *Haupt, U.*: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. verlag modernes lernen. Dortmund. 1993.
- Frostig, M.*: Bewegen-Wachsen-Lernen: Bewegungserziehung. Dt. Ausgabe von A. u. E. Reinartz. Crüwell Verlag, Dortmund, 1974.
- Frostig, M.*; *Horne, D.*; *Miller, A.-M.*: Visuelle Wahrnehmungsförderung. Crüwell Verlag, Dortmund. 1977.
- Gibson, J.J.*: Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung. Hans Huber Verlag. Bern/Stuttgart/Wien, 1973.
- Hasemann, K.*; *Schlienger, I.*: Qualitätssicherung durch interdisziplinäre Kooperation. Schweiz. Zeitschrift für HP. 4/2001.
- Hatch, F./Maietta, L.*: Kinästhetik - Gesundheitsentwicklung und Menschliche Aktivitäten. Urban und Fischer, München und Jena. 2002, 2. Aufl..
- Hausmann, B.*; *Neddermeyer, R.*: Bewegt sein. Junfermann, Paderborn, 1996.
- Hegi, F.*: Improvisation und Musiktherapie. Junfermann, Paderborn, 1990, 3. Aufl..
- Holle, B.*: Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Beltz, München-Weinheim, 1999, 5. Aufl..
- Keiler, P.*: Feuerbach, Wygotski & Co. Reihe Psychologie 6. Argument-Verlag, Berlin, Hamburg, 1997.
- Kiphard, E.J.*: Motopädagogik. Borgmann, Dortmund, 1998, 8.Aufl..
- Neumann, E.*: Der schöpferische Mensch. Rhein-Verlag, Zürich, 1959.
- Nielsen, L.*: Bist du blind? edition bendtheim, Würzburg, 2001, 3. Aufl..
- Oerter, R.*; *Montada, L.*: Entwicklungspsychologie. Beltz, Weinheim, 1995, 3. Aufl..
- Orth, I.*; *Petzold, H.G.*: IT: Das "biopsychoosoz."Modell kritischer Humantherapie. Junfermann, Paderborn, IT 2-3-2000.
- Osten, P.*: Die Anamnese in der Psychotherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München/ Basel 1995.
- Petermann, F.*; *Kusch, M.*; *Niebank, K.*: Entwicklungspsychopathologie. Beltz, Weinheim, 1998.
- Petzold, H.G. (Hrsg.)*: Die Kraft liebevoller Blicke Band 2. Junfermann, Paderborn, 1995.
- Petzold, H.G., Orth, I. (Hrsg.)*: Die neuen Kreativitätstherapien. 2 Bände. Junfermann, Paderborn, 1991, 2.Aufl..
- Petzold, H.G.*: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Bd.1 u. 2. Junfermann, Paderborn, 1996, 3.Aufl..
- Petzold, H.G.*: Integrative Therapie. 3 Bände. Junfermann, Paderborn, 1991.
- Petzold, H.G.*; *Leuenberger, R.*; *Steffan, A.*: Ziele in der IT. In: Gestalt und Integration, Bd. 1, Sonderheft 2/1996-2/1998.
- Petzold, H.G.*; *Orth, I.*: Kreative Persönlichkeitsdiagnostik durch "mediengestützte Techniken" in der IT und Beratung.

- Petzold, H.G. Osten, P.:* Diagnostik in der IT-mehrperspektivische Betrachtung und dynamische Prozessanalyse. In Gestalt und Integration, Bd. 1, Sonderheft 2/1996-2/1998.
- Petzold, H.G.; Steper, J. (Hrsg.):* Integration und Kreation. 2 Bände. Junfermann, Paderborn, 1996, 2. Aufl..
- Pöppel, E.:* Grenzen des Bewusstseins. Insel, Frankfurt a.M. und Leipzig, 1997.
- Rollett, B.; Kastner-Koller, U.:* Autismus. Urban und Fischer, München und Jena, 2001, 2. Aufl..
- Schlienger, I.:* Vademecum für die Entwicklung des Säuglings und des Kleinkindes. Inst. Für Sonderpäd. der Uni Zürich, 1988.
- Stern, D.N.:* Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta, Stuttgart,
- Stevens, J.O.:* Die Kunst der Wahrnehmung. Chr. Kaiser, München, 1991, 12. Aufl..
- Strasser, U.:* Wahrnehmen Verstehen Handeln. Förderdiagnostik für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Edition SZH. 1997, 3.Aufl..
- Tietze-Fritz, P.:* Handbuch der heilpäd. Diagnostik. Borgmann, Dortmund, 1996, 3.Aufl..
- Tomatis, A.A.:* Der Klang des Lebens. rororo, Reinbek b. Hamburg, 1990.
- Vester, F.:* Denken, Lernen, Vergessen. dtv, München, 2000, 27. Aufl..
- Winnicott, D.W.:* Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta, 1993, 7.Aufl..
- Zimmer, R.:* Handbuch der Sinneswahrnehmung. Herder, Freiburg, 1995, 7. Aufl..
- Zinke-Wolter, P.:* Spüren-Bewegen-Lernen. Borgmann, Dortmund, 2000, 4. Aufl..

## Einzelförderung - Anamnesebogen – 1 -Familie

Name des Kindes	
Familiensituation	
Entlastungsmöglichkeiten	
Wie sehen die Eltern das Kind, seine Entwicklung, seine Probleme und seine zukünftige Entwicklung	
Erziehungsverhalten und Ziele der Eltern	
Besondere Ereignisse im Lebenslauf des Kindes	
Besondere Vorlieben und Interessen des Kindes:	
Besondere Vorlieben für Speisen und Getränke	
Besondere Vorlieben für Kleidung	
Verhalten bei der Körperpflege	
Spiel- und Freizeitverhalten	
Bewegungsvorlieben und -möglichkeiten	
Emotionale Gestimmtheit	
Soziale Vorlieben: Wichtige Bezugspersonen	
Kontaktverhalten: findet leicht/schwer Kontakt	
Orientierung in Räumen: findet sich leicht /schwer zurecht	
Anmerkungen	
Besondere Wünsche an die Zusammenarbeit	
Datum:	Erfassung durch:

## Einzelförderung - Anamnesebogen - 2

Name des Kindes	
Geburtsdatum	
Adresse	
Eltern	
Geschwister	
KlassenlehrerIn	
Abgeschlossene / laufende vorgesehene Diagnose- und/oder Therapieverfahren	
Vorgängige Einzelförderung	Von: _____ bis: _____ Erteilt durch: _____
Interview mit der KlassenlehrerIn:	
Grund für die Einzelförderung	
Besondere Fähigkeiten	
Interessen und Vorlieben	
Schwierigkeiten	
Notwendige Unterstützungen	
Schwerpunkte der erteilten EF	
Zusammenarbeit Eltern-Schule	
Anmerkungen	
Datum	Erfassung durch _____

# Beobachtungsbogen

2000/ Ursula Anzi

Name des Kindes	
Beobachtungssituation	
LehrerIn	
BeobachterIn	

## Wahrnehmung

ja /teilweise/nein

	Datum			Datum			Datum		
	ja	tw	nein	ja	tw	nein	ja	tw	nein
<b>1. Vestibuläre Wahrnehmung</b>									
- kann mit geschlossenen Augen stehen									
- kann auf Zehenspitzen balancieren mit offenen Augen									
- mit geschlossenen Augen									
- kann auf einem Bein stehen mit offenen Augen									
- mit geschlossenen Augen									
- kann auf Linie vorwärts balancieren									
- kann auf Linie rückwärts balancieren									
- kann sich beim Balancieren einmal um sich selbst drehen									
- kann über Langbank balancieren									
- kann auf re. Bein vorwärts hüpfen									
- kann auf li. Bein vorwärts hüpfen									
- kann auf re. Bein rückwärts hüpfen									
- kann auf li. Bein rückwärts hüpfen									
- kann 20 Schritte auf Zehenspitzen vorwärts gehen									
- kann 10 Schritte auf Zehenspitzen rückwärts gehen.									
- kann auf Fersen vorwärts gehen									
- kann auf Fersen rückwärts gehen									
<b>2. Taktile Wahrnehmung</b>									
- kann reale Gegenstände der kindl. Umwelt ertasten, unterscheiden, benennen									
- kann Materialien mit unterschiedl. Oberflächen sortieren									
- kann geometrische Figuren nach Form sortieren									
- kann geo. Figuren nach Form und Grösse sortieren									
- kann Spuren nachfahren									
- hat angemessenes Schmerzempfinden									
- reagiert angemessen auf Berührungsreize									
- hat besondere taktile Abwehr (geht auf allen Vieren mit gefausteten Händen, geht ungern barfuss, Druckstellen sind lange sichtbar, muss schmutzige Hände sofort waschen etc)									

<b>3. Kinästhetische Wahrnehmung</b>			
- kann einfache Formen, die auf Handrücken gezeichnet wurden, an derselben Stelle mit Finger nachzeichnen			
- kann Stelle am Körper zeigen, die berührt wurde			
- kann den einen Arm in dieselbe Stellung bringen, in die vorher der andere gebracht wurde			
- kann seine zwei Finger in der gleichen Reihenfolge antippen, in der sie vorher berührt wurden (geschlossene Augen)			
<b>4. Visuelle Wahrnehmung</b>			
<b>4.1. Visuomotorische Koordination</b>			
- <i>Auge-Hand-Koordination</i>			
- kann sortieren			
- kann auffädeln			
- kann kneten			
- kann falten			
- kann geo. Formen ausschneiden			
- kann Formen nachlegen			
- kann Puzzles mit ( ) Teilen bearbeiten			
- kann ausmalen			
- kann auseinanderliegende Punkte zw. zwei Linien verbinden			
- kann Bälle unterschiedl. Grösse fangen			
- kann Ball prellen			
- <i>Auge-Fuss-Koordination</i>			
- kann Gegenstand mit beiden Füßen (im Sitzen) in Kiste befördern			
- kann Gegenstände ( ) im Sitzen, ( ) im Stehen gezielt mit Fuss umwerfen			
- kann Gegenstand auf Linie mit Fuss vorwärtsschieben			
- <i>Auge-Körper-Koordination</i>			
- kann Schlussprung auf best. Punkt machen			
- kann Seilspringen			
- läuft durch Raum ohne anzuecken			
<b>4.2. Figur-Grund-Wahrnehmung</b>			
- kann Veränderungen an Bild wahrnehmen			
- kann Bildausschnitte einem Bild zuordnen			
- kann auf einem Bild mit drei übereinandergelegten Gegenständen diese aus einer Liste von 6 Gegenständen herausuchen			
- kann allein mit den Augen die Linie eines Stiftes unter anderen Linien finden			
- kann verschiedene ineinander gezeichnete geo. Figuren umfahren			
<b>4.3. Wahrnehmungskonstanz</b>			
- Formkonstanz: aus Log. Blöcken gewünschte Form herausuchen			
- erkennt auf Arbeitsblatt geforderte Figur			
- Grössenkonstanz: aus Log. Blöcken gewünschte Grösse herausuchen			

- Farbkonstanz: aus Log. Blöcken gew. Farbe heraussuchen			
- Kombination Form-Grösse			
- Kombination Form-Farbe			
- Kombination Grösse-Farbe			
- Kombination Grösse-Form-Farbe			
<b>4.4. Wahrnehmung der Raumlage</b>			
- kann vorgegebene Zeichen nachmalen			
- erkennt das unter 5 Gegenständen gedrehte Teil			
- erfüllt Anweisungen wie: Lege das Bild vor dich, hinter dich, auf deinen Kopf, unter dich, links von dir			
- zeige dein re. Bein, krieche unter den Tisch, stell` dich hinter den Stuhl, steige auf den Stuhl etc			
<b>4.5. Wahrnehmung räuml. Beziehungen</b>			
- findet best. Räume			
- findet bei Kreisspielen seinen Platz wieder			
- findet auf Arbeitsblatt geforderte Stelle			
- erkennt räuml. Beziehungen auf Bild			
- kann Muster einer Perlenkette mit ( ) Farben weiterführen			
- gibt an, welche Farbe re. oder li einer best. Farbe ist			
- kann mit Topologie-Kasten umgehen			
- zeichnet vorgegebene Punktbilder auf Arbeitsblatt nach			
<b>4.6. Extraokulare Muskelkontrolle</b>			
- kann Bleistiftspitze 10-15 sec fixieren			
- kann beide Augen sofort auf Ziel einrasten			
- kann aus 50 cm Distanz Farbstiftspitze verfolgen, die langsam in verschiedene Richtungen (horizontal, vertikal, diagonal, Kreis) gleichmässig, ohne Blinzeln, ohne Kopfbewegung			
- kann aus 50 cm Distanz Farbstiftspitze verfolgen, die langsam in verschiedene Richtungen (horizontal, vertikal, diagonal, Kreis) gleichmässig, ohne Blinzeln, ohne Kopfbewegung			
<b>5. Auditive Wahrnehmung</b>			
- kann verschiedene Geräusche erkennen			
- kann verschiedene Geräusche unterscheiden (auditive Differenzierung)			
- kann die Richtung einer Schallquelle wiedergeben (Richtungshören)			
- kann verschiedene Tonhöhen unterscheiden (Tonhöhe)			
- kann Lautstärke versch. Töne unterscheiden (laut/leise, Tonintensität)			
- kann Tondauer unterscheiden (kurz/lang) ( Tondauer)			
- kann Entfernung einer Schallquelle bestimmen (nah/fern) (Entfernungshören)			

- kann Geräuschfolgen wiedergeben (Serialität)			
- kann ähnlich klingende Wörter unterscheiden (Mund/Mond) (Differenzierung)			
- kann Anlaut eines Wortes heraushören (Gliederung)			
- kann unterschiedliche Wortlängen hören (Differenzierung)			
- kann Wörter richtig nachsprechen (Gedächtnis)			
- kann Zauberwörter nachsprechen (KA-MOTI)			
- kann einen Satz nachsprechen			
- kann einen Reim nachsprechen			
- kennt einen Reim			
- kann Rhythmus nachklatschen (Serialität)			
- kann einfache Melodie nachsingen			
- kann sich nach einfachem Rhythmus bewegen (Differenzierung)			
- synchronisiert audit. u. mot. Impulse			
<b>6. Aufmerksamkeit und Konzentration</b>			
- macht allgemein einen aufmerksamen und konzentrierten Eindruck			
- verfolgt aufmerksam Unterrichtsgeschehen			
- kann auch bei Ablenkung durch Nebengeräusche konzentriert arbeiten			
- kann auch bei Ablenkung durch Nebengeräusche konzentriert arbeiten			
- kann sich bei optischen Darstellungen auf Inhalt konzentrieren			
- kann gesamte Aufmerksamkeit auf Tätigkeit konzentrieren			
- kann über längere Zeit an Spiel bleiben (ca. 30 Min.)			
- kann nach Unterbrechung Spiel od. Arbeit wieder aufnehmen			
- überprüft seine Arbeit auf Fehler			
- verwendet Arbeitsmaterialien nicht zum Spielen			
- zeigt Ausdauer bei Arbeit			
- gibt bei Problemen nicht gleich auf			
- ist besonders aufmerksam und konzentriert bei:			
- Zuhören einer Geschichte			
- beim Schülergespräch			
- bei freier Arbeit			
- beim Spiel			
- beim Schreiben			
- bei manuellen Tätigkeiten			
- beim Singen und Musizieren			
- bei Turnübungen			

## Motorik

ja / teilweise / nein

	Datum			Datum			Datum		
	ja	tw	nein	ja	tw	nein	ja	tw	nein
<b>1. Gleichgewicht und Koordination</b>									
- sitzt auf versch. Arten									
- steht auf versch. Arten									
- geht auf versch. Arten (Zehen, Fersen, vorwärts, rückwärts, seitwärts)									
- geht auf allen vieren vorwärts									
- hüpfte auf einem Bein vorwärts									
- hüpfte mit geschlossenen Beinen vorwärts									
- balanciert über Seil vorwärts									
- rückwärts									
- balanciert mit Sandsäckchen auf Kopf etc									
- fängt Ball aus 3 m Entfernung									
- wirft Ball aus 3 m Entfernung zu									
- schlägt einen Ballon fünf mal rechts und fünf mal links									
- stösst Ball mit Fuss weg									
<b>2. Kraft</b>									
- hüpfte wie ein Frosch									
- kann „auf-zu-Sprung“ der Beine an Ort									
- kann Hampelmannsprung									
- springt über Seil (ca 30 cm)									
- prellt Ball ( mind. 3 mal									
- kann Blatt einhändig mit ausgestrecktem Arm zusammenknüllen									
<b>3. Ausdauer</b>									
- rennt und hält auf Signal an									
- ändert Richtung auf Signal									
- rollt Reifen 10 m weit									
<b>4. Schnelligkeit</b>									
- rennt schnell									
- dreht sich schnell im Sitzen									
- rollt durch Raum um Körperlängsachse									
<b>5. Gelenkigkeit</b>									
- berührt im Liegen mit li Hand re Fuss u.u.									
- berührt stehend Füße mit Händen									
- greift mit Zehen ein Säckchen und wirft es									

## Handmotorik

ja / teilweise / nein

	Datum			Datum			Datum		
	ja	tw	nein	ja	tw	nein	ja	tw	nein
<b>Hand- Finger-Geschicklichkeit</b>									
- kann Finger unabhängig voneinander bewegen									
- setzt Pinzettengriff gezielt ein									
- zeigt bei einhändigen Aktivitäten Unabhängigkeit der Hände (Kreisel drehen)									
- zeigt bei beidhändigen Aktivitäten optimale Zusammenarbeit (falten)									
- unterscheidet Halte- und aktive Hand									
- zeigt angepasstes Tempo bei Strich-führung									

- Unterarm gleitet während des Zeichnens mit.				
- zeigt angemessenen Krafteinsatz der Hände und Finger (Japanbälle, Ton)				
- kann präzise Handbewegungen ausführen (Zielgenauigkeit) Bsp. Gegenstände in best. Oeffnung stecken				
<b>visuomotorische Koordination</b>				
- kann beim Ausmalen die Begrenzungen einhalten				
- hat gezielte Strichführung (Punkte verbinden)				
- ist geschickt im Werkzeuggebrauch (schneiden, falten, kleben, reißen, kneten)				
- kann Perlen auffädeln				
- kann Nadeln einfädeln				
- kann gefüllte Säckchen in Korb werfen				
- spielt Ball an Wand und fängt ihn auf				
<b>allgemeine feinmotorische Geschick-lichkeit</b>				
-kann seine Schulsachen in angemessenem Tempo aus- und einpacken				
- ist geschickt bei Alltagstätigkeiten (Wasser umfüllen, Brot streichen)				
- kann sich alleine aus- und anziehen				
- kann Schuhbänder alleine knüpfen				
- kann Knöpfe, Reissverschlüsse handhaben				
<b>Lateralität</b>				
Bevorzugte Hand:	re	li	re	li
- schreibt				
- zeichnet				
- öffnet Tür				
- wirft Ball				
- schneidet				
Bevorzugtes Auge:				
- schaut durch Pappröhre				
- schaut durch Schlüsselloch				
Bevorzugtes Ohr:				
- telefoniert				
- dreht Kopf bei leisem Ansprechen				
Bevorzugtes Bein:				
- Einbeinstand				
- auf einem Bein hüpfen				
- Hindernis überspringen				
- Ball schießen				
- Treppen steigen				
- auf Stuhl steigen				

## Sozial-emotionales Verhalten

ja / teilweise / nein

	Datum			Datum			Datum		
	ja	tw	nein	ja	tw	nein	ja	tw	nein
<b>1. Umgangsformen</b>									
- begrüsst andere									
- kann dabei in die Augen schauen									
- bittet um etwas									
- bedankt sich									
- spricht anständig									
- entschuldigt sich für Fehlverhalten									
- nimmt Entschuldigungen an									
- kann Kritik annehmen									
- kann eigene Wünsche angemessen äussern									
<b>2. Umgang mit Regeln und Anweisungen</b>									
- hält sich an Regeln									
- nimmt Anweisungen entgegen									
- kann eigene Wünsche zurückstellen									
- kann sich mit jemandem abwechseln									
<b>3. Gruppenfähigkeit</b>									
- kann mit andern im Kreis sitzen									
- kann in der Reihe warten									
- kann andern zuhören									
- beteiligt sich an Gespräch									
- zeigt gemeinsame Aufmerksamkeit									
- singt mit									
- ahmt Bewegungsmuster nach									
- hilft anderen									
- holt sich Hilfe									
- wählt PartnerIn aus									
- wird ausgewählt									
- kann LehrerIn mit anderen teilen									
- beteiligt sich an gemeinsamem Spiel									
- kann geben und nehmen									
- vermeidet Konflikte									
- löst Konflikte ohne Erwachsene									
- verfügt über Konfliktlösungsmuster: .....									
- bemüht s. nach Streit um Wiedergutmachung									
- kann sich beherrschen									
<b>4. Kontaktfähigkeit</b>									
- nimmt Kontakt auf mit LehrerIn									
- hat dabei Augenkontakt									
- nimmt Kontakt auf mit Kind									
- hat dabei Augenkontakt									
- findet leicht Kontakt									
- ist beliebt, hat Freunde									
- reagiert auf Kontaktangebot der LehrerIn									
- reagiert auf Kontaktangebot eines Kindes									
- nimmt mimische und gestische Zeichen anderer wahr									
- gebraucht selber solche Zeichen									
- reagiert angemessen auf freundl. Berührung									
- wehrt sich gegen Uebergriffe; Mittel:..... .....									

<b>5. Gefühle, Stimmungen</b>			
- Grundstimmung:			
- zeigt pos. Gefühle			
- zeigt neg. Gefühle			
- kann Gefühle verbalisieren			
- ist emotional belastbar			
- kann sich in andere einfühlen			
<b>6. Selbstsicherheit u. Selbstwertgefühl</b>			
- macht einen selbstsicheren Eindruck			
- macht einen angstfreien Eindruck			
- traut sich eher viel zu, ohne überhebl. zu sein			
- hält Misserfolge aus			
- redet vor der ganzen Klasse			
- wagt sich an neue Aufgaben			
- hat Freude an der eigenen Leistung			
- Selbstbild			
- Fremdbild			
<b>7. Lern- und Arbeitsverhalten</b>			
- zeigt Interesse am Lernen			
- meldet sich			
- ist stolz auf Arbeitsergebnisse, zeigt sie			
- beginnt ohne Umschweife mit Arbeit			
- arbeitet zügig			
- muss nicht ständig ermahnt werden			
- hält Schulsachen in Ordnung			
- zeigt sich eher als selbständig, braucht wenig Hilfe			
- macht Hausaufgaben selbständig			
- macht Hausaufg. sorgfältig u. zuverlässig			
- wertet Aufgaben aus			
- zeigt Willensstärke			
- zeigt Leistungswillen			

## Sprache

ja /teilweise/kein

	<b>Datum</b>	<b>Datum</b>	<b>Datum</b>
	ja tw nein	ja tw nein	ja tw nein
<b>1. Gesprächsbereitschaft</b>			
- spricht gern mit Lehrer			
- spricht gern mit Mitschülern			
- wirkt bei Sprechgelegenheiten sprechfreudig und kontaktfreudig			
- macht beim Sprechen einen sicheren Eindruck			
- meldet sich für mündliche Beiträge			
- hört anderen beim Sprechen zu			
<b>2. Anweisungsverständnis</b>			
- kann sprachl. Anweisungen ausführen, ohne andere Kinder zu beobachten, nachzuahmen			
- zeigt bei Arbeit, dass es sprachl. Anweisung verstanden hat			
- befolgt mehrteilige Anweisungen			

<b>3. Sprachfähigkeit</b>			
- spricht klar und gut artikuliert			
- bildet die versch. Laute richtig			
- findet die passenden Worte			
- benötigt Gesten, Zeichen od.allgemeine Bezeichnungen (wie Ding machen)			
- kann vorgezeigte Bilder, Gegenstände richtig benennen			
- erklärt vorgeschene Wörter sprachlich			
- findet zu Bildern Oberbegriff			
- spricht grammatikalisch richtig			
- spricht in ....-Wort – Sätzen			
- erzählt verständlich und zum Thema			
- erzählt kurze Bildgeschichte nach			
- spricht mit angemessener Stimme			
- spricht in angemessenem Tempo			
- spricht in angemessenem Rhythmus			
<b>4. Sprachgedächtnis</b>			
- behält längere Sätze oder Wortreihen			
- behält kurze Verse			
- wiederholt sprachl. Anweisung im wesentlichen			
<b>5. Auffälligkeiten</b>			
- zeigt Auffälligkeiten wie Stottern, Stammeln, Näseln, etc			

## Kognitive Fähigkeiten

ja /teilweise/nein

	Datum			Datum			Datum		
<b>1. Orientierung</b>	ja	tw	nein	ja	tw	nein	ja	tw	nein
- <i>persönliche und familiäre</i>									
- nennt seinen Vornamen									
- nennt seinen Nachnamen									
- sagt, ob es Junge oder Mädchen ist									
- gibt sein Alter an									
- nennt seinen Geburtstag									
- nennt Vornamen der Eltern									
- nennt Namen der Geschwister									
- nennt Ortschaft, wo es wohnt									
- <i>zeitliche</i>									
- benennt Wochentag									
- benennt den gestrigen Wochentag richtig									
- benennt den morgigen Wochentag richtig									
- zählt Wochentage richtig auf									
- kennt das heutige Datum									
- kennt aktuelle Jahreszahl									
- kennt Jahreszeiten									
- gibt ungefähre Uhrzeit an									
- Uhrzeit, wann es aufsteht, zu Bett geht etc.									
- weiss, wann es den nächsten Geburtstag hat									
- weiss, wie alt es dann wird									
- weiss, wie alt die Geschwister sind									

- örtliche			
- kann einen Weg zeigen innerhalb Schulgebäude			
- kann Begriffe wie: weit/nah, oben/unten, vorne/hinten sinnvoll benutzen			
<b>2. Gedächtnis</b>			
- <i>Ultrakurzzeitgedächtnis</i>			
- kann Zauberwörter nachsprechen			
- kann Zahlen nachsprechen vorwärts ( ) 2, ( ) 3, ( ) 4, ( ) 5, ( ) 6 .....			
- spricht Zahlen nach rückwärts ( ) Anzahl			
- kann einfachen Rhythmus nachklatschen			
- kann Seh-Kim spielen			
- <i>Kurzzeitgedächtnis</i>			
- kann sich zwei Wörter merken auch wenn zwischendurch andere angeschaut werden			
- merkt sich Zauberwort mit Merkaufforderung und wiederholt es nach 45 Min.			
- spielt Memory			
- <i>Langzeitgedächtnis</i>			
- singt einfaches Kinderlied			
- beantwortet Fragen wie: Was haben wir gestern gemacht?			
- Wie hiess die Geschichte, die ich gestern vorgelesen habe?			
- Was hast du in den Ferien gemacht?			
<b>3. Produktives Denken</b>			
- kann Bildgeschichte ordnen			
- kann Dinge zuordnen (Löffel-Teller)			
- erkennt wenn-dann-Beziehungen			
- bildet sprachl. Analogien (Die Sonne ist heiss)			
- erkennt grobe Sinnwidrigkeiten (Kuh mit zwei Beinen)			
- hat Symbolverständnis (Verkehrszeichen)			

## Rechnen

ja /teilweise/nein

	Datum			Datum			Datum		
Grundlagen	ja	tw	nein	ja	tw	nein	ja	tw	nein
<b>Form:</b>									
- ordnet Körper der Form nach (Würfel, Kugel, Quader)									
- kann Körper der Form nach benennen (bspw. „Ball“, „Kugel“)									
- kann Formen (Dreieck, Quadrat, Kreis, Rechteck) unterscheiden und sortieren									
- kann diese benennen									
<b>Grösse:</b>									
- kann zwei versch. Grössen von Gegenständen erkennen, sortieren									
- und benennen (klein, kleiner, gross, grösser)									
- kann drei versch. Grössen von Gegenst.									

erkennen , sortieren			
- und benennen (klein, kleiner, am kleinsten)			
<b>Farbe:</b>			
- kann Materialien nach Farben unterscheiden, erkennen und sortieren			
- kann Farben benennen (Primär- und Sekundärfarben)			
- kann Farben nach Ansage zeigen			
- stellt paarweise Zuordnungen von gleichen Gegenständen her			
<b>Invarianz</b>			
- stellt paarweise Zuordnungen von ähnlichen Gegenständen her			
- erkennt Konstanz der Gleichmächtigkeit bei veränderter Anordnung der Mengen			
- fügt zu der einen Menge ein Element zu , nimmt weg und beschreibt			
- erkennt Konstanz der Gleichm. zweier Mengen in zwei gleich grossen Gläsern, auch wenn die eine Menge in ein grösseres Glas umgefüllt wird.			
<b>Mengen</b>			
- erkennt Mengen bis ( ) 2, ( ) 3, ( ) 4, ( ) 5, ( ) 6 spontan			
- zerlegt Mengen in Teilmengen			
- fügt Mengen zusammen, um vorgegebene Mengen zu erhalten			
- kann verdoppeln			
- kann halbieren			
- vergleicht Mengen (mehr, weniger, gleich)			
<b>Seriation</b>			
- führt vorgegebenes Muster mit ( ) 3, ( ) 5, ( ) 7 Elementen weiter			
- ordnet Gegenstände der Grösse nach linear			
- ordnet Mengenkarten mit bis zu 6 geordneten Elementen in Reihenfolge 1-6			
- ordnet Mengenkarten (ungeordnete Darstellung in Reihenfolge 1-6)			
- ordnet Mengenkarten (ungeordnet u. unterschiedliche Elemente)			
<b>Zahlen</b>			
- zählt bis ... fehlerfrei			
- zählt von beliebiger Zahl bis ....			
- zählt Elemente			
- geht vorwärts und zählt die Schritte			
- zählt von ... rückwärts			
- geht rückwärts und zählt dazu			
- kennt die Nachbarzahlen einer Zahl bis ... angeben			
- kennt die Null, Verständnis ist gegeben			
- erkennt Ordinalzahlaspekt			