

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik –
Ein Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung
am Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom“

Verfasserin

Claudia Sack

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Dezember 2007

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Ao Univ. Prof. Dr. Gisela Gerber

KURZFASSUNG

Die Relevanz des Tanzes in der Sonder- und Heilpädagogik bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Im Detail wird der Frage nachgegangen, wie weit sich der Tanz auf die psycho-soziale Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom auswirkt. Eingangs werden die zwei Hauptaspekte des Tanzes „Bewegung“ und „Rhythmus“ erörtert, da sie grundlegende Elemente des Tanzes darstellen. Danach wird auf den modernen Tanz und die sich daraus entwickelnde Tanzpädagogik näher eingegangen, im Speziellen auf die Methode des integrativen Tanz- und Theatertrainings. Diese wird in der Tanzgruppe angewandt, innerhalb der die Beobachtung stattfindet, die den praktischen Teil der Arbeit darstellt. Zielperson der Beobachtung ist ein 9-jähriges Mädchen mit Down-Syndrom. Ein Kapitel widmet sich Menschen mit Down-Syndrom und deren psychischen Entwicklung. Der theoretische Teil der Arbeit wird mit dem Kapitel „Theorie psychischer Operationen“ abgeschlossen, welche die Grundlage für die anschließende Fallanalyse bildet. In dieser Untersuchung wird das erhobene Datenmaterial zuerst mit Hilfe von SPSS quantitativ ausgewertet und abschließend qualitativ auf die psycho-soziale Entwicklung der Zielperson eingegangen.

ABSTRACT

The main focus of this thesis is on the importance of dance in special education and therapeutic pedagogy. The more detailed question is to what extent dance has an impact on the psycho-social development of children afflicted by Down's syndrome. At the beginning, the two basic aspects of dance, "movement" and "rhythm", will be discussed. Modern dance and dance pedagogy, (which derived from modern dance), will be also focused on – especially the method of integrative dance- and theatre training will be discussed. In the practical part of this thesis, an observation will be carried out in a dance group where the method of integrative dance- and theatre training is applied. The observed person is a 9-year-old girl afflicted by Down's syndrome. Another chapter is devoted to people afflicted by Down's syndrome and their psychic development. The theoretical part of this thesis is completed with the chapter "Theory of Psychic Operations", which serves as the basis for the subsequent case study. In this survey, the collected data is first analysed by means of the statistics computer programme SPSS and finally, the psycho-social development of the observed person is discussed on a qualitative basis.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	4
Einleitung.....	7
1 Bewegung.....	10
1.1 Begriffsbestimmung – Bewegung	11
1.2 Allgegenwart der Bewegung	11
1.3 Bedeutungen der Bewegung.....	13
1.3.1 Die instrumentelle Bedeutung.....	14
1.3.2 Die explorierend-erkundende Bedeutung	14
1.3.3 Die soziale Bedeutung	14
1.3.4 Die personale Bedeutung	15
1.3.5 Ergänzung	15
1.4 Bewegung in der Pädagogik.....	16
1.4.1 Bewegungserziehung	17
1.5 Tanz - eine Form der Bewegung.....	20
1.6 Zusammenfassung.....	21
2 Rhythmus.....	23
2.1 Begriffsbestimmung – Rhythmus	23
2.2 Funktionen des Rhythmus	25
2.3 Die rhythmisch-musikalische Erziehung	30
2.3.1 Entstehung.....	30
2.3.2 Bedeutung und Ziele	30
2.3.3 Kennzeichen.....	32
2.4 Rhythmus als Motivationsfaktor für Tanz	33
2.5 Zusammenfassung.....	34
3 Tanz.....	37
3.1 Begriffsbestimmung – Tanz	37
3.1.1 Elemente des Tanzes.....	38
3.2 Moderner Tanz und Ausdruckstanz	40
3.2.1 Pioniere des modernen Tanzes.....	41
3.3 Tanzpädagogik	43
3.3.1 Begriffsbestimmung – Tanzpädagogik	43
3.3.2 Bildungsinhalte der Tanzpädagogik.....	44
3.3.3 Tanzpädagogik – Tanztherapie	47
3.4 Tanz für Menschen mit Behinderung	49
3.4.1 Integratives Tanz- und Theatertraining.....	50
3.4.2 Das Modell „Spüren – Fühlen – Denken“	51
3.4.3 Kreativer Tanz.....	53
3.5 Zusammenfassung.....	54
4 Menschen mit Down-Syndrom	57
4.1 Begriffsbestimmung – Down-Syndrom.....	57
4.2 Historischer Hintergrund.....	59
4.3 Formen von Down-Syndrom.....	60
4.3.1 Freie Trisomie 21	61
4.3.2 Translokations-Trisomie	62

4.3.3	Trisomie 21 Mosaik	62
4.3.4	Partielle Trisomie	63
4.4	Abriss über die Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom	63
4.4.1	Motorik	64
4.4.2	Kognitive Fähigkeiten	64
4.4.3	Sprache	65
4.4.4	Sozialverhalten und Emotionalität	66
4.5	Ist-Situation	67
4.6	Erfahrungsbericht über eine Frau mit Down-Syndrom	68
4.7	Zusammenfassung	70
5	Theorie Psychischer Operationen – TPO	73
5.1	Begriffsbestimmung	73
5.1.1	Begriffsbestimmung – Psychische Funktionen	73
5.1.2	Begriffsbestimmung – Psychische Operationen	74
5.1.3	Lernen als Austausch mit der Umwelt	74
5.2	Die Anwendung des Rasters	76
5.3	Bausteine des Rasters	79
5.3.1	Psychische Funktionen	79
5.3.2	Entwicklungsphasen	87
5.3.3	Psychische Operationen	89
5.4	Zusammenfassung	91
6	Fallanalyse im Kulturverein „Ich bin O.K.“	93
6.1	Der Kulturverein „Ich bin O.K.“	93
6.2	Durchführung der Beobachtung	96
6.2.1	Beschreibung der Zielperson	96
6.2.2	Vorgehensweise	97
6.3	Ergebnisse der Fallanalyse	98
6.3.1	Analyse und Auswertung der Bögen mit SPSS	98
6.3.2	Qualitative Analyse und Auswertung der Bögen	104
6.4	Zusammenfassung	110
7	Schlussbetrachtung	113
	Abbildungsverzeichnis	116
	Tabellenverzeichnis	116
	Abkürzungsverzeichnis	117
	Literaturverzeichnis	118
	Anhang	124

VORWORT

„Der Tanz will dich so wie du bist,
so begabt, so ungeschickt, so lustig, so ernst, so dick und so dünn,
so wie du bist, kein bisschen anders.

Aber er will dich auch ganz, mit deiner Vitalität und Lust,
deiner Schwere und Traurigkeit.

Der Tanz will dich nicht halb-herzig, sondern mit Leib und Seele.“

(Bernhard Weiser)

Tanz als eine besondere Form der Bewegung hat für mich einen hohen Stellenwert, da ich mich bereits seit meiner Kindheit mit verschiedenen Arten von Tanz befasst habe. Die langjährige und intensive Ausübung der unterschiedlichen Tanzrichtungen, wie klassisches Ballett, Modern Dance, Jazz Dance, Folkloretänze (an der Ballettschule der Wiener Staatsoper) und viele andere mehr hat mich sehr geprägt. Der Tanz war und ist fixer Bestandteil meines Alltags, wenn auch vielleicht heute nicht mehr so intensiv wie in meiner Kindheit. Jedoch kann ich mir den Tanz aus meinem Leben nicht mehr wegdenken.

Nicht nur Tanz, sondern jegliche Art von Bewegung hat sich in der heutigen Gesellschaft zu einem sehr wichtigen Bestandteil derselben entwickelt. Heute kann man sogar beinahe von einer Renaissance der Bedeutung von Bewegung im allgemeinen und des Tanzes im speziellen sprechen: Tanzschul-Kurse sind durch Fernsehshows wie zum Beispiel „Dancing Stars“ bei jung und alt wieder sehr beliebt, aber auch Fitnessstudios, Nordic-Walking-Kurse und Joga-Seminare verzeichnen sehr hohe Teilnehmerzahlen. Ohne Bewegung gibt es kein Leben und ohne Leben keine Bewegung! Oder wie es Maria Dinold im Rahmen des Jubiläumssymposiums „10 Jahre Bewegte Klasse“ formulierte: „Bewegung = Leben = Bewegung = Leben = Bewegung“ (DINOLD, 2005, S.73).

Bereits im Kindesalter, in dem Kinder die Welt über das körperliche Handeln und über die sinnliche Wahrnehmung erkunden bzw. sich verschiedenste Fähigkeiten aneignen, sollte den Kindern Erfahrungen mit dem Körper und mit allen Sinnen durch Bewegung ermöglicht werden. Die Pädagogin Renate Zimmer spricht von einer „Welt ständig wachsender Bewegungseinschränkungen“ (ZIMMER, 2004, S.7). Um diesem Prozess entgegenzuwirken richtet sich der Fokus von Erziehungssituationen immer mehr darauf,

Kindern Raum und Gelegenheit für eine ganzheitliche Entwicklung zu geben. Der kindliche Bewegungsraum wird durch die Lebensbedingungen in unserer hoch technisierten Gesellschaft zunehmend eingeengt. Ständig steigender Medienkonsum und eine Verarmung der unmittelbaren kindlichen Erfahrungswelt tragen dazu bei, dass die Kinder in ihren Bedürfnissen nach Eigentätigkeit immer mehr eingeschränkt werden (vgl. ZIMMER, 2004, S.16).

Kinder entdecken sich und die Welt durch Bewegung, sie eignen sich ihre Umwelt über ihren Körper und ihre Sinne an. Das Kind entdeckt die Welt über sein eigenes Tun. Es braucht daher auch ausreichend Gelegenheit, diesen elementaren Bedürfnissen nachkommen zu können. Die Tanzpädagogik bzw. die Tanzerziehung stellt hier eine Möglichkeit dar, den Kindern diesen Bewegungsraum bereitzustellen.

Der Tanz soll von einem heilpädagogischen Gesichtspunkt aus betrachtet werden. Leider gibt es sehr wenige wissenschaftliche Untersuchungen, in denen der Tanz bzw. die Tanzpädagogik als Medium für den Bereich der Sonder- und Heilpädagogik angewendet wird, was die Frage aufwirft, ob Tanz als therapeutischer und/oder erzieherischer Wirkfaktor aufgefasst wird. Nach Rudolf von LABAN sind hierbei die zwei relevanten Aspekte, die mit erzieherischer und therapeutischer Beeinflussung verbunden sind, einerseits „Überlegungen zur menschlichen Natur“ (LABAN, 1966) bzw. Überlegungen zu Theorien der Persönlichkeit, und andererseits „Erkenntnisse zum Zusammenhang von Psyche und Bewegungsausdruck“ (ebd.). Nach weiteren Recherchen sind in der Literatur sowohl Differenzen, als auch Gemeinsamkeiten von Therapie und Pädagogik zu erkennen, welche in der weiteren Ausführung diskutiert werden. Der Fokus dieser Abhandlung richtet sich auf die entwicklungsfördernden Aspekte des Tanzes, welche im „Überlappungsbereich“ der beiden eben genannten Perspektiven zu positionieren sind.

In der aktuellen Forschungsarbeit ist es unerlässlich, das kulturwissenschaftliche Forschungsprojekt im Kulturverein „Ich bin O.K.“ zu erwähnen, das den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellen soll. Das dort entwickelte Modell des integrativen Tanz- und Theatertrainings nach ZANIN wurde im Sommersemester 2005 nach 26 Jahren praktischer Arbeit im Rahmen eines Seminars am Institut für Heil- und Integrative Pädagogik vorgestellt.

Der Kulturverein „Ich bin O.K.“ für behinderte und nicht behinderte Menschen ist eine tanzpädagogische Einrichtung, in der die Förderung der Entwicklung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen thematisiert wird und deshalb Gegenstand der Arbeit ist. Katalin ZANIN, die Gründerin des Vereins, betrachtet Tanz und Schauspiel als Mittel kultureller Integration für Menschen mit und ohne Behinderung. Während ihrer Arbeit seit 1979 mit Menschen mit Down-Syndrom entwickelte sie das Modell des integrativen Tanz- und Theatertrainings mit dem Ziel, Menschen zu einer „besseren psycho-physischen Selbstwahrnehmung“ zu verhelfen (vgl. ZANIN 2006, S.9).

Kinder mit Down-Syndrom werden an dieser Stelle zum Thema dieser Arbeit gemacht und aus dem Blickwinkel der psycho-sozialen Entwicklung beleuchtet, da dies als Schwerpunkt aus der bisherigen Forschungsarbeit hervorgeht.

Es soll dargelegt werden, dass der Tanz als Medium eingesetzt werden kann, um Kindern die Möglichkeit zu geben, sich in ihrer psycho-sozialen Entwicklung zu entfalten. Die Forschungsfrage lautet daher:

Wie weit ist der Tanz relevant für die Förderung der psycho-sozialen Entwicklung am
Beispiel von Kindern mit Down-Syndrom?

Im Rahmen dieses Vorwortes möchte ich mich zu aller erst bei Frau Prof. Dr. Gisela Gerber für die Betreuung und Unterstützung meiner Arbeit bedanken, sowohl auch bei Herrn Karl Garnitschnig und Helga Neira und Prof. Dr. Katalin Zanin, die mir während der Forschungsarbeit sehr geholfen haben. Ein Dankeschön all jenen, die mich in der Zeit der Diplomarbeitsphase unterstützt und begleitet haben, vor allem meinen Eltern, die mir meine Studium ermöglicht haben, meinen Freund und Lebensgefährten Florian, meinen Freundinnen Nicole, Laura, Evi, Alex, Beata, usw. und Herrn Dr. Krenn.

EINLEITUNG

Wie im Vorwort bereits angesprochen und wie aus dem Titel hervorgeht, wird in der vorliegenden Diplomarbeit der Frage nach der Bedeutung des Tanzes bei der psychosozialen Entwicklung und Förderung von Kindern mit Down-Syndrom nachgegangen. Hierzu wird neben einer Analyse der theoretischen Grundlagen in der Literatur auch eine Fallanalyse zur Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt.

In der Arbeit werden also verschiedene Faktoren sowohl des Tanzes an sich als auch des Persönlichkeitsbildes von Menschen mit Down-Syndrom näher beleuchtet. Auch die theoretischen Grundlagen für die in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung werden vorgestellt und ihre Bedeutung für die Untersuchung dargelegt. Natürlich werden sowohl die Durchführung als auch die Ergebnisse der Beobachtung detailliert dargestellt.

Die Arbeit wird mit den Kapiteln Bewegung und Rhythmus eröffnet, da diese, unabhängig von den verschiedenen Tanzarten, die Grundaspekte des Tanzes sind, ohne die Tanz unmöglich wäre. Um das durchaus umfangreiche Thema Bewegung abzugrenzen, wird in dieser Ausführung nach einer Begriffsbestimmung kurz auf die Allgegenwart der Bewegung eingegangen, wobei hier verschiedene Lebensbereiche aufgezeigt werden, in denen Bewegung von großer Bedeutung ist. Danach wird auf die Bewegung an sich näher eingegangen, wobei hier einerseits die Bedeutung der Bewegung im Allgemeinen, aber auch im Speziellen in der Pädagogik dargestellt wird. Einen Schwerpunkt in diesem Kapitel bildet die Bewegungserziehung, die ein grundlegendes Element in der Pädagogik darstellt. Das erste Kapitel schließt mit der Beschreibung von Tanz als einer speziellen Form der Bewegung und daraus abgeleitet einer Gegenüberstellung von Bewegung und Tanz.

In Kapitel 2 wird auf den Rhythmus als Auslöser bzw. als Antriebsfaktor des Tanzes näher eingegangen, wobei das Kapitel mit einer Begriffsbestimmung eröffnet wird, die dieses ebenfalls weitläufige Thema abgrenzen soll. Das Hauptaugenmerk wird auf die psychodynamischen Funktionen des Rhythmus und auf die Bedeutung der rhythmisch-musikalischen Erziehung gelegt, deren Entstehung, Bedeutung und Ziele sowie besondere Kennzeichen aufgezeigt werden. Die rhythmisch-musikalische Erziehung ist vor allem deshalb für diese Arbeit von Bedeutung, da sie auch in der Arbeit mit Menschen mit

besonderen Bedürfnissen angewendet wird. Den Abschluss des Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit Rhythmus als Motivationsfaktor für Tanz

Kapitel 3 umfasst nun einige Aspekte, die eng mit Tanz verknüpft sind. Bei der das Kapitel einleitenden Begriffsbestimmung wird auf die zentralen Elemente des Tanzes, nämlich Zeit, Kraft und Raum, eingegangen. Daran anschließend werden der moderne Tanz und der Ausdruckstanz als Grundlagen für Tanzpädagogik und Tanztherapie vorgestellt. An dieser Stelle werden auch Tanzpädagogik und Tanztherapie gegenübergestellt und die Bedeutung des Tanzes in der Sonder- und Heilpädagogik ausführlich beleuchtet. Abschließend wird auf die Rolle des Tanzes für Menschen mit Behinderung eingegangen: Hierzu wird das Modell „Spüren – Fühlen – Denken“ von GISELA GERBER und TONI REINELT vorgestellt, das die Grundlage für das integrative Tanz- und Theatertraining darstellt, welches wiederum zusammen mit der Theorie Psychischer Operationen die Basis für die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Untersuchung ist.

Im darauf folgenden Kapitel wird auf Menschen mit Down-Syndrom näher eingegangen. Da sie Zielgruppe der Beobachtung sind, wird versucht, einen Abriss über die psychologische Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom zu geben. Genauer wird auf die Emotionalität und das Sozialverhalten eingegangen, um der Beantwortung der Forschungsfrage näher zu kommen. Abschließend wird ein persönlicher Erfahrungsbericht über mehrere Zusammentreffen mit einer Frau mit Down-Syndrom dargelegt.

In Kapitel 5 werden zunächst die einzelnen Bausteine der Theorie Psychischer Operationen vorgestellt, da diese Theorie wie schon erwähnt (zusammen mit dem integrativen Tanz- und Theatertraining) die Grundlage für die empirische Untersuchung darstellt. Das Beobachtungsraster wird in diesem Abschnitt als Forschungsgrundlage in den Vordergrund gestellt.

Im nächsten Kapitel wird zunächst der Kulturverein „Ich bin O.K.“ und dessen methodische Grundlage näher beleuchtet. Hauptaugenmerk wird in diesem Kapitel auf die durchgeführte Untersuchung gelegt, wobei die Durchführung bzw. Vorgangsweise vorgestellt wird und daran anschließend die Analyse und die Schlussfolgerung der Beobachtungsergebnisse erfolgen.

Den Abschluss dieser Arbeit bildet die Schlussbetrachtung, in der zusammenfassend mit Hilfe der Erkenntnisse aus der Literatur einerseits sowie der Ergebnisse der Beobachtung andererseits die Forschungsfrage beantwortet wird.

*„Bewegung ist ...
aller Erziehung Anfang.
Sie ist aber in erster Linie aller Entwicklung Anfang,
aller Bildung Anfang.“*

(Petra Klein)

1 BEWEGUNG

1.1 Begriffsbestimmung – Bewegung

Wird in einem Lexikon nachgeschlagen, so wird die Beschreibung von „Bewegung“ aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Steht in der Geometrie der Begriff z.B. für die Spiegelungen an einer Geraden oder einem Punkt, so gilt in der Musik das Fortschreiten einer Tonfolge als Bewegung. Aus dem Blickwinkel der Physik stellt Bewegung – ähnlich wie in der Biologie eine Änderung des physikalischen Zustandes dar. Aus biologischer Sicht kann Bewegung als eine Orts- und Lageveränderung eines Körpers über einen Zeitraum beschrieben werden, die auf Organ- und Muskelbewegung abstellt (vgl. BROCKHAUS 2006, Bd.3, S.796f.).

Philosophisch betrachtet wird der Begriff folgendermaßen definiert: „Als Veränderung und Werden ist Bewegung die Grunderscheinung einer Welt, in der sich alles verändert (lat. ens mobile „bewegtes Sein).“ (BROCKHAUS 2006, Bd.3, S.797). Auch die Psychotherapeutin und Vertreterin der Tanztherapie, Eva WEISSMANN kann durch ihre Erfahrungen als Tänzerin die Beschreibung bekräftigen, dass Bewegung immer auch Veränderung ist. „Die Bewegung selbst ist als Veränderung spürbar im Moment des Tuns“ (WEISSMANN 1998, S.21).

Bewegung kann jedoch auch etwas differenzierter betrachtet werden. Nach GRUPE (1976) sind mit Bewegung Bewegungshandlungen gemeint, welche beabsichtigt und nicht instinktiv ablaufen. Bewegung wird auf die sich vollziehende Situation bezogen. Der Vollzug einer Bewegung ist also immer ein situationsgebundenes Handeln. Der Mensch will etwas herstellen, etwas Bestimmtes erreichen, etwas erproben, irgendwo hingelangen, usw. (vgl. GRUPE 1976, S.3).

1.2 Allgegenwart der Bewegung

Beim Herangehen an das Thema wird in der Literatur die Erkenntnis, dass es kein Leben ohne Bewegung gibt, als Kernaussage verwendet. Sie ist Grundphänomen menschlichen

Lebens. Es gibt also kein Leben ohne die Existenz von Bewegung. Diese vorrangige Definition soll in diesem Kapitel noch näher untermauert werden.

Bereits der Prozess der Zeugung eines Menschen, das erfolgreiche Zusammentreffen von Ei- und Samenzelle und deren Verschmelzung ist Bewegung. Bei der Geburt des Kindes führen rhythmische Bewegungen der Kontraktion und Extraktion dazu, dass das Kind das Licht der Welt erblickt. Sobald der Mensch geboren ist, hat er sich sein Leben lang innerhalb von Zeit und Raum zu positionieren. Dieses Positionieren ist mit Bewegung verbunden, indem Menschen sich hinsetzen oder aufstehen, laufen oder schleichen. Sogar wenn der Versuch gestartet wird absolut stillzuhalten, kann der Herzschlag bzw. die Blutzirkulation nicht gestoppt werden (vgl. DATLER/STUDENER-KURAS 2005, S.55).

Die körperliche Aktivität hat für drei Lebensabschnitte unterschiedliche Relevanz. Der Sportwissenschaftler Wildor HOLLMANN sieht die Aufgabe der Bewegung im Kindes- und Jugendalter in der optimalen Entwicklung von Körper und Geist. Vorbeugung ist bei erwachsenen Menschen der Hauptgrund für körperliche Aktivitäten. Zahlreiche Herzkreislauf- sowie Stoffwechselerkrankungen können dadurch vermieden werden. Für ältere Menschen ist Bewegung die einzige wissenschaftliche Möglichkeit, sich jünger zu erhalten (HOLLMANN, 2004, S.32).

Der Wortschatz der Sprache enthält viele Begriffe, die Bewegung symbolisieren. Sogar unsere Sprache ist gekennzeichnet durch Bewegung. Von Bewegung wird oft in Metaphern gesprochen, wenn z.B. Geld sprichwörtlich unter den Fingern *zerrinnt*. In der zwischenmenschlichen Beziehung taucht der Zusammenhang mit der Bewegung beim *Überspringen* des Funken auf, und äußert sich auch beim *Zeigen* der kalten Schulter. Die „innere Welt“ wird oft als *bewegt* oder *erschüttert* beschrieben. Gedanken werden *festgehalten*, Erinnerungen *ziehen* vorbei, das Herz *geht* vor Freude *auf*, Menschen *explodieren* vor Wut und *klammern* sich an Erinnerungen (vgl. DATLER/STUDENER-KURAS 2005, S.56).

Ganz gleich also, ob die Bewegung in Zusammenhang mit der Entwicklung steht, sie körperlich erlebt wird, sie in der Sprache Verwendung findet, sie ist ein ständiger Begleiter im Leben der Menschen.



Abbildung 1: Allgegenwart der Bewegung (WEISSMANN 1998, S.18)

In Abbildung 1 stellt WEISSMANN die Bandbreite der Bereiche graphisch dar, in denen die Allgegenwart der Bewegung erkennbar ist. Optisch klar dargestellt wird

- welche Wissensgebiete durch Bewegung verknüpft werden,
- welche Vielfalt von Erlebnissen durch Bewegung ermöglicht werden und
- in welche Lebensbereiche Bewegung hineinragt (vgl. WEISSMANN 1998, S.18).

1.3 Bedeutungen der Bewegung

GRUPE (1976) teilt die Bewegungshandlungen in vier Bedeutungsdimensionen, welche in sich verschränkt sind und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Es handelt sich hierbei um

- die instrumentelle Bedeutung,
- die explorativ-erkundende Bedeutung,
- die soziale Bedeutung und
- die personale Bedeutung,

die sich auch bei ZIMMER (2004) in ihrer Auseinandersetzung mit den Bewegungsfunktionen wieder finden. Sie ergänzt diese um weitere vier Funktionen, wie expressive Funktion, die impressive Funktion, die komparative und die adaptive Funktion.

1.3.1 Die instrumentelle Bedeutung

GRUPE bezeichnet diese Bedeutung als die grundlegendste und zugleich auffälligste Bedeutung. Bewegung wird hier als Instrument, als Werkzeug verwendet, um etwas Bestimmtes zu erreichen, herzustellen, auszudrücken und durchzusetzen. Sie wird z.B. im Alltag, im Sport, in der Arbeit und im sozialen Umgang verwendet. Dieser instrumentelle Gebrauch der Bewegung ist im Leben der Menschen selbstverständlich geworden. So selbstverständlich, dass er überhaupt nicht mehr oder nur ganz flüchtig bemerkt wird, obwohl es hochkomplexe Handlungen sind. Mit einem Wort kann dieser Aspekt als Alltagsbewältigung zusammengefasst werden. ZIMMER spricht in diesem Fall von der „produktiven Funktion“, wobei mit dem eigenen Körper etwas geschaffen wird. Dazu gehört auch die Fähigkeit, einen Ball auf ein Ziel zu werfen (vgl. ZIMMER 2004, S.19)

1.3.2 Die explorierend-erkundende Bedeutung

Die explorierend-erkundende bzw. wahrnehmend-erfahrende Bedeutung tritt in mehrfacher Hinsicht in den Vordergrund. Zunächst geht es um das Leibliche selbst. Es werden Erfahrungen des Könnens und Nicht-Könnens gemacht. Ebenfalls werden die Reaktionen, die Gesetzmäßigkeiten und die Belastbarkeiten des Körpers jeden Individuums erfahrbar, ganz besonders sichtbar wird dies für die besonders anspruchsvolle Bewegung in Training und Wettkampf.

Bewegung ist weiters auch „eine Erfahrung des Körperlichen im Zusammenhang der Dinge, zwischen denen wir uns bewegen und die wir bewegen, und die, indem sie bewegt werden, ihre verschiedenen Eigenschaften zeigen.“ (GRUPE 1976, S.9) Es geht also auch um die materielle Erfahrung der Dinge, die wir begreifen, anfassen, betasten, durch Bewegung erfahren.

1.3.3 Die soziale Bedeutung

Der dritte Aspekt der Bedeutung stellt die Erfahrung der sozialen Wirklichkeit durch Bewegung dar. Sie dominiert sogar in Bewegungshandlungen wie zum Beispiel zusammen spielen, jemanden in einem Lauf besiegen, zusammen tanzen, gegeneinander tanzen, von jemanden verfolgt oder gefangen werden, usw. Damit ist also die Auseinandersetzung mit Objekten, das Kennen lernen der Umwelt, aber auch das Anpassen an den Lebensraum gemeint (vgl. ZIMMER 2004, S.19).

Durch Bewegung werden nicht nur soziale Erfahrungen gemacht, sondern Bewegung gilt auch als Medium sozialer Beziehung. Es besteht eine enge Verbindung zwischen Bewegung und sozialen Bedeutungen. Diese werden einerseits als Instrument eingesetzt, um etwas Bestimmtes bei anderen zu bewirken und andererseits als Ausdrucksmittel, um etwas Bestimmtes darzustellen. „Das Händegeben, der Tanz, der Kuß, die Umarmung, das Grüßen haben in diesem Sinne feste soziale Bedeutungen“ (GRUPE 1976, S.10). Da die Bewegungen zu Zeichen oder Symbolen werden, signalisieren sie also soziale Beziehungen. In den Bewegungshandlungen wird die gesellschaftliche Wirklichkeit in Form von Bedeutungszuweisungen konstruiert. Das Zusammenleben ist auf ständige Übereinkünfte angewiesen, welche aber auch die Missdeutung von Zeichen nicht ausschließen. Ein Augenzwinkern kann positiv als auch negativ gedeutet werden. Deshalb sind die sozialen Bedeutungen der Bewegungen nicht immer eindeutig (vgl. ebd.).

„Die Wirklichkeit unserer Bewegung ist in diesem Sinne eingelagert in die umfassendere soziale Wirklichkeit von Beziehungen zwischen Einzelnen, von Gruppen, Schichten, ja, ganzen Völkern.“ (GRUPE 1976, S.11) Durch die Beziehungen werden die Bewegungen gestützt und stabilisiert. Gemeinsames Tun ist die zentrale Aussage dieser Bewegungsfunktion.

1.3.4 Die personale Bedeutung

Bewegung kann nicht vollständig durch gesellschaftliche oder andere Regeln oder Übereinkünfte festgelegt werden. Somit werden innerhalb vorgegebener Begrenzungen persönliche Entscheidungen erforderlich. Es geht also bei Bewegung auch um die Erfahrung der leiblichen Wirklichkeit, d.h. die Erfahrung des eigenen Selbst (vgl. GRUPE 1976, S.15). Sich selber kennen zu lernen, sowohl körperlich als auch seine geistigen Fähigkeiten zu erkennen bezeichnet ZIMMER als die personale Funktion (vgl. ZIMMER, S.19)

1.3.5 Ergänzung

Wie schon angekündigt, werden die Bedeutungsfunktionen nun von ZIMMER erweitert. Sie spricht der Bewegung eine expressive Bedeutung zu. Dies ist die Möglichkeit, Gefühle und Empfindungen durch Bewegung auszudrücken, bzw. ein gesamtes Stimmungsbild zu erzeugen. Das innere Erleben kann so zum Ausdruck gebracht werden. Das Gegenteil

davon, nämlich Gefühle zu empfinden, bzw. durch Bewegung spüren, zählt zur impressiven Bedeutung. Die komparative Bedeutung stellt nach ZIMMER sowohl der Leistungsvergleich untereinander, als auch das Ertragen von Niederlagen dar. Die Anpassung an die soziale Umwelt, das Erkennen der eigenen Fähigkeiten subsumiert ZIMMER unter adaptiven Bedeutungen. „Belastungen ertragen, die körperlichen Grenzen kennen lernen und die Leistungsfähigkeit steigern, sich selbstgesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen.“ (ZIMMER 2004, S.19)

1.4 Bewegung in der Pädagogik

Bewegung ist ein zentrales Phänomen in der Persönlichkeitsentwicklung. Für die Bewusstmachung dieser Überlegungen ist das Wissen um ein holistisches Menschenbild Grundlage. Darunter wird die Untrennbarkeit der physischen, psychischen, kognitiven und sozialen Dimensionen menschlichen Seins verstanden (vgl. VOGLSINGER 2004, S.73). Der Mensch wird „als eine Einheit aus Körper, Seele, Geist (...) eingebunden in eine Sozietät (bio-psycho-geistig-soziale Einheit Mensch)“ (GERBER 1992, S.78) gesehen. Diese Dimensionen stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander und bilden gleichzeitig ein Ganzes. Sie werden also nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern bilden ein ganzheitliches System.

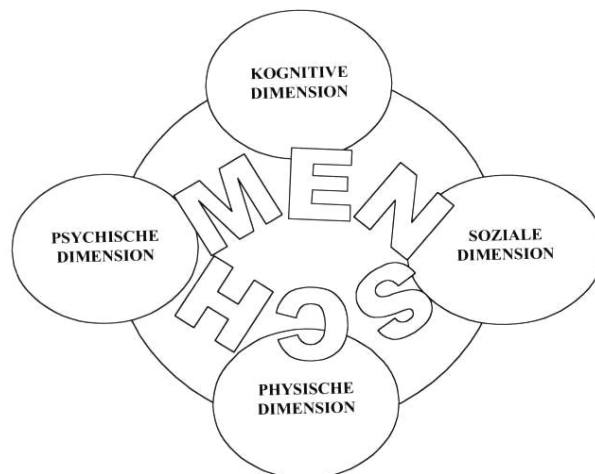


Abbildung 2: Dimensionen menschlichen Seins (VOGLSINGER 2004, S.74)

Bewegung soll nun ganzheitlich, d.h. in jeder Dimension bzw. in jedem Teilbereich möglich sein. Um ganzheitliches und damit effektives Lernen zu ermöglichen, ist ein „Bewegungsraum“ mit den in der Abbildung aufgezeigten Voraussetzungen notwendig,

wo Handlung und Bewegung auf körperlicher Ebene, Bewegung und Motivation im emotionalen Bereich, bewegte Denkprozesse und Kommunikation gefördert werden.

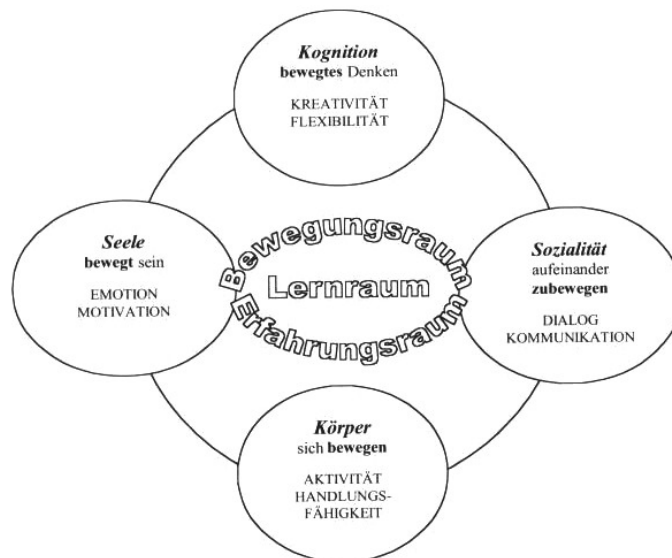


Abbildung 3: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins heißt ganzheitlich lernen (VOGLSINGER 2004, S.78)

Von ganzheitlichem Lernen kann gesprochen werden, wenn auf allen Ebenen Bewegung stattfindet, um so eine Entwicklung in Gang zu setzen. Wie aus den bereits angeführten Ausführungen hervorgeht, herrscht in vielen Wissenschaftsrichtungen Übereinstimmung, dass die Bewegung einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungsprozesse von Menschen jeden Alters ausübt (vgl. DINOLD 2005, S.75).

„Entwicklung geschieht durch Kommunikation und Austausch mit der sozialen und dinglichen Umwelt. Bewegungstätigkeiten spielen in diesem Austauschprozess eine entscheidende Rolle und zwar in personaler, sozialer und materialer Hinsicht.“ (PROHL 1999, S.238)

1.4.1 Bewegungserziehung

Die Bewegungserziehung ist ein didaktisches Konzept, welches dem vorher erwähnten ganzheitlichen Lernen zu Grunde liegt. Dieses verfolgt das Ziel der „Förderung des allgemeinen Gesundheitszustandes und Wohlbefindens und der Entwicklung von sensomotorischer Geschicklichkeit und Selbstbewusstsein.“ (FROSTIG 1992, S.17)

Die Bewegungserziehung nach Marianne FROSTIG, einer Psychologin und ausgebildeten Lehrerin für Leibeserziehung, nimmt Einfluss auf verschiedene psychologische Funktionen, die in einem späteren Kapitel der „Theorie psychischer Operationen“ in abgewandelter Form wieder zu finden sind.

- Sprachentwicklung

Bei Störungen im Sprachverständnis und Sprachgebrauch muss zwischen rezeptiver, d.h. aufnehmender und expressiver oder ausdrücklicher Sprache unterschieden werden. Ein Pädagoge erkennt, dass ein Kind eine Anweisung nicht richtig erfasst hat, dadurch, dass es anschließend abweichend darauf reagiert. Das Signal für den Lehrer ist in diesem Fall die abweichende Handlung. Er kann pädagogisch eingreifen, um das Kind zur richtigen Lösung hin zu führen.

Schwierigkeiten mit der Beziehung zwischen Zeit- und Raumbegriffen (z.B. vor, nach, dazwischen, herum, überkreuz, danach) sowie mit der Folge von Anordnungen (z.B. zwei Schritte vorwärts dann eine halbe Drehung) können durch gezielte Aktionen beseitigt werden. Markierungen auf dem Boden können helfen, das Gedächtnis für Reihenfolgen zu schulen. Es ist leichter die eben beschriebene rezeptive Sprache in die Bewegungserziehung zu integrieren als die im Anschluss dargelegte expressive Sprache. Beim unterrichten der Kinder soll Wert darauf gelegt werden, die gesprochene Sprache sowohl beim Planen, Durchführen als auch dem Beurteilen von Bewegungsabläufen zu verwenden. Bei Defiziten der expressiven Sprache soll das Kind die eben ausgeführte Bewegung laut Beschreiben. Ein Kind das in der Lage ist, verbal nachzudenken, d.h. auszudrücken was es tun will, ist in der Lage dies zu machen (vgl. FROSTIG 1992, S.87ff.).

- Visuelle Wahrnehmung

Nach FROSTIG werden Bewegung und die visuelle Wahrnehmung getrennt voneinander betrachtet, während in anderen Bewegungsprogrammen versucht wird, eine Verbindung zwischen dem Training der Motorik und der visuellen Wahrnehmung herzustellen. Bewegung und Wahrnehmung werden also als unterschiedliche Funktionen gesehen. Die Annahme, dass das eine ohne das anderen stattfinden kann, führt zu einer Trennung der Trainingsprogramme von Bewegung und Wahrnehmung. Durch diese Trennung wird eine intensivere Auseinandersetzung mit der visuellen Wahrnehmung möglich. Am Frostig

Center für Erziehungstherapie werden beide Trainingsprogramme angeboten, die sich gegenseitig ergänzen.

- Vorstellungsvermögen

Für die Denkprozesse ist das Vorstellungsvermögen von großer Bedeutung, weil es notwendig für das Aufnehmen von nicht Gegenwärtigem ist. Alle gemachten Erfahrungen werden gespeichert und durch das Vorstellungsvermögen zur Lösung von Problemen herangezogen. Diese Fähigkeit ist nur dem Menschen eigen. Es sind die inneren Bilder, die durch Erfahrungen entstehen und gespeichert werden und zu weiteren Handlungsimpulsen führen. Ein vorhandener Erfahrungsschatz wird zu einem inneren Erinnerungsbild, welches zu einem späteren Zeitpunkt wieder wachgerufen und aktiviert werden kann. Kinder erlernen die Fähigkeit, innere Bilder zu erinnern und mitzuteilen erst relativ spät. Davor kommen die gemachten Erfahrungen unter anderem auf körperliche Weise zum Ausdruck. (vgl. HÜTHER 2005, S.72)

In der Bewegungserziehung kann das Vorstellungsvermögen „durch das Planen von Bewegungsfolgen, durch Methoden zur Lösung von Problemen, durch das Gedächtnistraining für Reihenfolgen und durch die Anwendung von mimetischen und dramatischen Aktivitäten entwickelt werden.“ (FROSTIG 1992, S.95f.)

- Auditive Wahrnehmung

Durch rhythmische Übungen und durch das Zuhören wird die auditive Wahrnehmung bei Kindern trainiert. Musik- und Schlaginstrumente in die Arbeit einzubinden steigert das Wahrnehmungsvermögen für Lautstärke und Rhythmus. Horchübungen sind ein weiteres Schulungsinstrument, in dem mit verbundenen Augen z.B. das Zerknüllen von Papier als solches erkannt werden soll.

- Begriffsbildung

Worte die gebraucht werden, um Objekte zu beschreiben, geben eine detaillierte Aussage darüber ab. Kinder, die einen Schwan, einen Papagei und einen Adler kennen, ordnen diese dem Begriff Vogel zu. Bei jenen Kindern, die nur Tauben und Spatzen gesehen haben, ist dieser Begriff lediglich auf zwei Objekte eingeschränkt. Die Unterscheidung zwischen Vögeln und Nicht-Vögeln ist durch den geringeren Erfahrungsschatz schwieriger. Zeit, Raum, Kraft und Widerstand sind abstrakte Begriffe, die in der Bewegungserziehung

verwendet werden. „Kreative Bewegung ist von besonderer Hilfe beim Prägen von Begriffen höherer Ordnung, weil ein Teil der Erziehungsmethode die bewusste Modifizierung der Bewegung in Hinblick auf die Dimension von Zeit und Raum, von Kraft und Widerstand erfordert.“ (FROSTIG 1992, S.99)

- Intelligenzbegriffe

Für Kinder ist es leichter, ganze Übungen in einer zeitlichen Abfolge zu kombinieren als einzeln gelernte Bewegungen zu einem komplexen Ganzen zu verbinden. Eine umfassende Anweisung schult die visuelle Vorstellungskraft und das Erinnerungsvermögen. Auch bei der Anweisung für eine komplizierte Körperstellung ist es notwendig, unterschiedliche Teilbewegungen zu erinnern und untereinander zu koordinieren.

1.5 Tanz - eine Form der Bewegung

Bewegung wird hier einerseits als Voraussetzung und Notwendigkeit für den Tanz gesehen, wobei sie ein integriertes Element davon darstellt. Andererseits wird Bewegung von Tanz unterschieden, somit werden beide Begriffe getrennt voneinander betrachtet. WEISSMANN sieht Bewegung als einen funktionalen Begriff des Alltags. Der Tanz hingegen definiert sich in festlichen, rituellen sowie künstlerischen Bewegungen. Tanz haften Begriffe wie das Schöpferische, die Kreativität, die Dynamik und ausgeformte Figuren an. Während also Bewegung als eine Geste im Alltag jederzeit stattfinden kann, ist Tanz ein ganzer Fluss (vgl. WEISSMANN, 1998, S.59).

Mary WIGMAN drückt den Tanz als besondere Form der Bewegung wie folgt aus: „Bewegung ist es, in der die in den Raum projizierte tänzerische Gebärde den lebendigen Atem ihrer rhythmisch pulsierenden Kraft empfängt.“ (WIGMAN, 1999, S.53). Körperliche Bewegung allein kann noch nicht als Tanz bezeichnet werden, sie ist jedoch jene Grundlage, ohne die es Tanz nicht geben würde.

Da sich Tanz aus der Bewegung ergibt, können die Bedeutungsfunktionen nach GRUPE (vgl. Kapitel 1.3) auch auf die Tanzbewegung übertragen werden. Der Tanz als „Werkzeug“ stellt die instrumentelle Bedeutung dar. Stimmungen oder Gefühle werden

durch den Tanz instrumentalisiert. Die erkundende (explorierende) Bedeutung des Tanzes äußert sich durch das Erfahren des eignen Körpers, aber auch der Mitanzenden. Die soziale Bedeutung kommt beim Volkstanz bzw. Gesellschaftstanz am meisten zum Ausdruck, da der Tanz den Kontakt zu anderen Menschen fördert. Bei der personalen Dimension ist der persönliche Ausdruck gemeint, den jeder Tänzer individuell gestaltet (vgl. GEBHARD 1978, S.146-149).

1.6 Zusammenfassung

Während zuerst von Bewegung als reine Veränderung der Lage oder des Orts eines Körpers gesprochen wird, welche in den frühen Stadien der Entwicklung vorwiegend instinktiv erfolgt, wird letztendlich der Fokus auf die bewusst gesteuerten Bewegungen, die in Verbindung mit einer bestimmten Situation stehen, also situationsgebunden sind, gelegt. In weiterer Folge wird auf die Kernaussage „kein Leben ohne Bewegung“ eingegangen. Bewegung ist beginnend im Mutterleib über den Wortschatz der Sprache bis hin zur körperlichen Aktivität allgegenwärtig. Dieses Kapitel beinhaltet weiters die Bedeutungsfunktionen der Bewegung aus der Sicht von GRUPE und ZIMMER. Um Bewegung bzw. körperorientierte didaktische Verfahren in der Pädagogik anzuwenden, bedarf es einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen. Der Bewegungserziehung dient die Sichtweise des holistischen Menschenbildes als Basis. Marianne FROSTIG stellt die Förderung der Sprachentwicklung, der visuellen Wahrnehmung, des Vorstellungsvermögens, der auditiven Wahrnehmung, der Begriffsbildung und der Intelligenzbegriffe als Ziele der Bewegungserziehung dar. Psychologische Funktionen werden bereits an dieser Stelle erwähnt, diese und auch andere finden sich im Zuge der weiteren Abhandlung wieder.

Weiters werden die ersten Verknüpfungen zur tänzerischen Bewegung hergestellt. Die Umlegung der Bedeutungsfunktionen von Bewegung auf Tanz schließt das Kapitel „Bewegung“ ab.

*„Eure Kinder sind nicht eure Kinder.
Es sind die Söhne und Töchter von des Lebens Verlangen nach sich selbst.
Sie kommen durch Euch, doch nicht von Euch;
Und sind sie auch bei Euch, so gehören sie Euch doch nicht.
Ihr dürft ihnen Eure Liebe geben, doch nicht Eure Gedanken,
denn sie haben ihre eigenen Gedanken.
Ihr dürft ihren Leib behausen, doch nicht ihre Seele,
denn ihre Seele wohnt im Hause von morgen, das ihr nicht zu betreten
vermöget, selbst nicht in Euren Träumen.
Ihr dürft Euch bestreben, ihnen gleich zu werden,
doch suchet nicht, sie Euch gleich zu machen...“*

(Khalil Gibran)

2 RHYTHMUS

Musik löst bei vielen Menschen verschiedene Reaktionen aus, die sich unter anderem auch in Bewegungen manifestieren können – wie z.B. das Wippen mit dem Fuß, das Schnippen mit den Fingern oder das Mitklatschen im Takt. So macht sich der Rhythmus im täglichen Leben bemerkbar.

Mit Rhythmus wird bereits der Embryo konfrontiert, da er bereits im Mutterleib den Herzschlag, der in rhythmischen Sequenzen abläuft, oder das rhythmische Schaukeln beim Treppensteigen der Mutter wahrnimmt. Auch beim Menstruationszyklus der Frau oder im Falle des Verlaufs der vier Jahreszeiten wird von rhythmischen Gestalten gesprochen, was ein Beweis dafür ist, in wie vielen essentiellen Bereichen des Seins der Rhythmus einen bedeutenden Faktor darstellt. Die Relevanz des Rhythmus für die vorliegende Arbeit liegt vor allem in der elementaren Funktion des Rhythmus für den Tanz, da er für diese in den meisten Fällen ein geradezu notwendiges Element darstellt.

2.1 Begriffsbestimmung – Rhythmus

Obwohl der Begriff `Rhythmus` in der Literatur nicht eindeutig definiert wird, so ist er zweifellos vom griechischen Wort „rhythμός“ (= Gleichmaß) abzuleiten. Das Wort wird im Brockhaus-Lexikon aus fünf verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Aus einem allgemeinen, dem biologischen und medizinischen, musikalischen, psychologischen sowie sprach- und literaturwissenschaftlichen Blickwinkel (vgl. BROCKHAUS 2006, Bd.23, S.117f.). Aus dieser Vielzahl der Begriffe wird der Aspekt der Musik herausgegriffen, da der „Rhythmus“ untrennbar mit Musik und Tanz verbunden ist.

Im Riemann-Musiklexikon findet sich im Artikel „Rhythmus“ folgende Definition:

Der Rhythmus „ist in Tanz, Musik und Versdichtung wirksam als eigenständig zeitliches, im jeweiligen Gesamthänomen integriertes Ordnungs- und Gestaltungsprinzip. Im Begriff der Ordnung ist dabei das Moment der Regelmäßigkeit, im Begriff der Gestaltung das Moment der Spontaneität enthalten.“ (ZAMINER 1967, S. 803)

Das Musiklexikon „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“ (MGG) fügt eine qualitative Komponente hinzu und betont das subjektive Erleben: „Rhythmus bezeichnet die Ordnung

der Bewegung oder Zeiten, die dem menschlichen Sinn unmittelbar deutlich und faßlich ist und deren Wahrnehmung sich mit dem Gefühl des Wohlgefallens verbindet.“ (SEIDEL 1989, S.258). In dieser letzten Definition wird die wichtigste Eigenschaft des Rhythmus angesprochen, nämlich die Fähigkeit, Bewegungsempfindungen auszulösen. Diesem Phänomen wird ein eigener Abschnitt gewidmet (vgl. Kapitel 2.4).

Zusätzlich zur Musik wird Rhythmus nach GLATHE auch noch mit Sprache und Bewegung in Verbindung gebracht, da auch die Sprache einer gewissen Rhythmik folgt. Während in der Poesie bestimmte Versmaße bekannt sind, die gezielt eingesetzt und auch genau analysiert werden können, so ist beim Sprachrhythmus der alltäglichen Sprache das Versmaß aufgrund der enormen Komplexität (außer vielleicht für Sprachwissenschaftler und andere Sprachspezialisten) nicht mehr auszumachen. Es wird also erkennbar, dass es weder für die Produktion von Sprache noch deren Verständnis an sich notwendig ist, den Rhythmus der Sprache genau darstellen und analysieren zu können.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde schon darauf eingegangen, dass der sogenannte „Bewegungsrhythmus“ eine geradezu natürliche Reaktion auf Rhythmus ist, wobei sich die Bewegungsreaktion in verschiedenen Handlungen (schnippen, wippen, klatschen, singen,...) äußern kann – nach GLATHE spricht man hier von einem „raumzeitlichen Prozess“ (vgl. GLATHE 1989, S.11).

Unter „Rhythmus“ als psychologischer Prozess, wird Denken, Erleben und Wollen verstanden, wobei angenommen wird, dass „jeder Mensch einen eigenen Rhythmus besitzt, der sich in den chemischen, biologischen, körperlichen (z.B. Atmen, Gehen, Schreiben) und psychischen (z.B. Denken) Prozessen niederschlägt.“ (BROCKHAUS 2006, Bd.23, S.118). Es ist also festzuhalten, dass das Empfinden von Rhythmus ein höchst subjektiver Vorgang ist, der sich bei jedem Menschen unterschiedlich vollziehen und auch äußern kann.

Eine für alle Wissenschaften anwendbare Definition von Jost TRIER sei hier zitiert: „Rhythmus ist die Ordnung im Verlauf gegliederter Gestalten, die darauf angelegt ist, durch regelmäßige Wiederkehr wesentliche Züge ein Einschwingungsbestreben zu erwecken und zu befriedigen.“ Helga NEIRA-ZUGASTI übernimmt dieses Zitat in ihrem Buch „Rhythmik als Unterrichtshilfe für behinderte Kinder“ (NEIRA-ZUGASTI 1987, S.15). Der Grund dafür, dass sich diese Definition als eine für viele Wissenschaften geeignete Beschreibung erweist, liegt darin, dass hier wesentliche Eigenschaften des

Rhythmus einbezogen werden, nämlich die Regelung eines (rhythmischen) Musters, dessen Wiederholung und auch dessen Vereinheitlichung und Übereinstimmung. Diese Bereiche werden vor allem im folgenden Kapitel von großer Bedeutung sein.

2.2 Funktionen des Rhythmus

Im vorangegangenen Kapitel wurde Rhythmus als einheitlicher Begriff angesehen. Bei der Analyse der Bedeutung von Rhythmik als Basis für pädagogische, kindgerechte Arbeit, wird jedoch eine wesentlich differenziertere Betrachtungsweise der einzelnen Funktionen bzw. Eigenschaften von Rhythmus notwendig.

Die Merkmale von Rhythmus finden sich bei unterschiedlichen Autoren als unterschiedliche Begriffe, welche jedoch denselben Tatbestand erfüllen, wieder. Der Psychologe und Lebensphilosoph Ludwig KLAGES schreibt dem Rhythmus eine große Bedeutung für die Erziehung zu und stellt drei Wesenszüge des Rhythmus in den Vordergrund: die Wiederholung, die Gliederung und die Stetigkeit (vgl. KLAGES 1944, S. 26ff.).

Auch NEIRA differenziert den Begriff und stellt die Eigenschaften und Bedingungen des Prinzips Rhythmus sehr genau und verfeinert dar, wobei sie diese als handlungsleitende bzw. didaktische Grundsätze für die pädagogische Arbeit ansieht. Es werden also 13 Eigenschaften des Rhythmus im Folgenden näher erörtert. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Eigenschaften des Rhythmus und den Lern- bzw. Entwicklungsprozessen wird jeweils im Anschluss an den Begriff dargelegt.

2.2.1 Synchronisation

Jeder lebende Organismus (zum Beispiel Einzeller) und jedes Naturphänomen (z.B. das Verhältnis von Jahreszeiten), setzt sich aus einer Vielzahl von Elementen zusammen, die alle zusammenspielen müssen, damit rhythmische Prozesse entstehen können. Gelingt dies nicht, bleibt eine positive und gesunde Entwicklung aus. Besonders deutlich wird diese Eigenschaft auch in der Gruppendynamik, wobei NEIRA dies an einem praktischen Beispiel anlässlich des europäischen Rhythmikkongresses in Trossinge verdeutlicht: Eine der Aufgaben bei dieser Tagung bestand darin, das Gewicht im eigenen Tempo von einem Bein auf das andere zu verlagern und eine weitere Aufforderung lautete, dass die Teilnehmer ihre Hände auf die Schulter der Nachbarn legen sollten. Schnell stellte

sich eine eigene Dynamik der Bewegungen ein, wobei ein gemeinsamer Rhythmus entstand.

Auf die pädagogische Bedeutung für verhaltensauffällige Kinder umgelegt, kann konstatiert werden, dass solch geartete Erfahrungen von Synchronisation mit der Gruppe ihre Aktivitäten verändern. Sie erfahren, dass sie gleichwertige Teile der Gruppe sind und positiv zur Lösung der Aufgabe beitragen, womit das Selbstwertgefühl aufgewertet wird. Dies wiederum führt meist zu einer verstärkten Aufnahme in die Gruppe selbst und stärkt somit auch das Gemeinschaftsgefühl.

2.2.2 Ganzheitlichkeit

Unter Ganzheitlichkeit wird verstanden, dass alle Funktionen des menschlichen Handelns aktiviert werden. Diese Funktionen sind

- bewegen,
- wahrnehmen/empfinden,
- denken,
- sprechen,
- sozial-emotional handeln,
- wollen,
- intuitieren/kreativ sein und
- erinnern/merken.

Da diese Begriffe u. a. die Grundlage für den Beobachtungsraster, der in dieser Arbeit verwendet wird, bilden und diesem Raster in der vorliegenden Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet ist, wird hier nicht auf die Funktionen im Detail eingegangen. Nur soviel sei vorweggenommen: Die Ganzheitlichkeit ermöglicht es dem Individuum, die erhaltenen Informationen untereinander besser zu vernetzen und miteinander in Verbindung zu bringen.

2.2.3 Kontinuität

Das Wiederholen ähnlicher Formen ist nur dann möglich, wenn dies kontinuierlich, d.h. in regelmäßig fortlaufender Wiederholung abläuft. Während durch diese Kontinuität bestimmte Muster gefestigt und stabilisiert werden können, bewirkt das Fehlen einer solchen Stabilität die Unfähigkeit, neue Eindrücke einordnen zu können. Daher ist die

Kontinuität nicht nur eine bedeutende Eigenschaft des Rhythmus, sondern stellt eine Voraussetzung für die Stabilisierung der inneren und äußeren Strukturen dar (vgl. NEIRA 2006, S.86). Für die pädagogische Bedeutung dieser Eigenschaft bedeutet das, dass sie der positiven Förderung der Gedächtnisleistung zugute kommt und somit der Stabilisierung erinnelter Inhalte dient.

2.2.4 Wiederholung

Rhythmus entsteht durch sich wiederholende Elemente, wobei die wesentlichen Teile einer Struktur wiederkehren und die Substanz darstellen. Durch die bloße Beobachtung zum Beispiel einer pädagogischen Einheit kann noch keine Entwicklung erkannt und dargestellt werden. Erst eine Reihe von wiederholten Abläufen ermöglicht es, eine Aussage treffen zu können, wobei hier schon wenige regelmäßig wiederkehrende Elemente einen rhythmischen Prozess darstellen können. Durch diesen wird die Vertiefung von Gedächtnisinhalten, eine Ausfilterung des Wesentlichen, die Verfeinerung und Differenzierung von Information ermöglicht. Die Wiederholung bildet die Basis für das Abspeichern und Kontrastieren von Informationen, ermöglicht aber auch schon das Erkennen von Mustern und somit des Erahmens möglicher Folgen.

2.2.5 Polarität

Die Polarität beruht auf dem homöostatischen Prinzip - einem Prinzip, das den Ausgleich zwischen zwei Polen anstrebt, die in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. „Homöostase ist die Bezeichnung für das Prinzip, dass alle Organismen gegenüber den sich verändernden Lebensbedingung die Tendenz zeigen, das von ihnen erstrebte Gleichgewicht (Fließgleichgewicht) zu erhalten oder wieder herzustellen.“ (DORSCH LEXIKON 1998, S.363). Es gilt, die Harmonie, bzw. Balance zwischen zwei Gegensätzen anzustreben. Ein Kleinkind lernt durch mehrmaliges Hinfallen wie weit es das Gewicht vor verlagern kann, um den nächsten Schritt zu tun. Dieser Ausgleichsprozess, dem die Menschen natürlich unterworfen sind, findet ununterbrochen statt und hält das Leben in Gang. Die ständige Wechselwirkung schlafen – wachen, einatmen – ausatmen, anspannen – entspannen, bildet die optimale Voraussetzung für entwicklungsdynamisch effektives Lernen.

Besonders die Funktion der Polarität – auf die in weiterer Folge näher eingegangen wird – kommt der Entwicklung der psychischen Funktionen zugute, wobei die beiden Polaritäten bei behinderten Kindern oft gestört sind (vgl. ZUCKRIGL 1999, S.12).

Die Eigenschaft der Polarität stellt eine basale Funktion für zielorientiertes Lernen und somit für das Erlernen effektiver Handlungsweisen dar.

2.2.6 Zielorientiertheit

Hierbei wird das Augenmerk auf den Lösungsprozess gelegt, d.h. der Weg ist das Ziel. Das Merkmal der Zielorientiertheit ergibt sich aus dem Wesen der Planung und ist das Mittel zur optimalen Erreichung der Ziele. Niemals sollte die Zielorientiertheit jedoch Selbstzweck sein, da es nicht um die Zweckorientierung an sich, sondern um das Umsetzen des eigenen Selbstkonzepts geht. Hierbei ist essentiell zu beachten, dass die Lösung von Aufgaben nicht durch die Defizite, sondern durch die Fähigkeiten erreicht wird. Somit ist die Zielorientiertheit also Grundlage für die Erreichung subjektiver (Entwicklungs-)Ziele.

2.2.7 Ordnung

Rhythmus beinhaltet eine ordnende Funktion, da Rhythmus durch strukturierte Zeit, strukturierte Dynamik und strukturierten Raum entsteht. Geordnete Strukturen und deren Grenzen sind wesentliche Grundlagen für die Entwicklung von Gestalten – hierzu meint der deutsche Psychiater Manfred SPITZER, dass unser Gehirn ununterbrochen mit Vergleichen beschäftigt ist. „Unser Gehirn lernt immer ... Es kann nichts besser und tut nichts lieber.“ (SPITZER 2002, S. 11,14)

Die ordnende Funktion von Inhalten schafft einen entsprechenden Überblick über die eigene Handlungsstruktur und ermöglicht es, Kräfte sicher einzusetzen und selbst zu entscheiden, wodurch Sicherheit und Kompetenz gewährt werden, die wiederum eine Bedingung für selbst organisiertes Lernen darstellen.

2.2.8 Tätigkeitsorientiertheit

Um Rhythmus erfahren zu können, muss Aktivität stattfinden, da Rhythmus ja ausschließlich durch dynamische Prozesse entstehen kann. Durch die Aktivität und Kreativität des Prozesses, wird eine, durch eigene Motivation ausgelöste, Beschäftigung

mit kreativen Prozessen ausgelöst, die in der Lernmethode des „trial and error“-Prinzips gipfeln und so Lösungsansätze generieren kann.

2.2.9 Interdependenz

Jede Sequenz eines Rhythmus ist von der vorherigen Sequenz abhängig und ist selbst wieder Teil der nächsten Sequenz. Somit werden die wesentlichen Elemente kontinuierlich weiter getragen, wodurch wiederum eine gegenseitige Abhängigkeit erkennbar wird. Dadurch ist eine fortlaufende Entwicklung gesichert. Nicht nur in der Rhythmik, auch in Bezug auf Informationen wird somit eine gegenseitige Abhängigkeit bzw. eine Bedingung einer Tatsache durch eine andere erkennbar – diese Eigenschaft fördert also das Erkennen von Zusammenhängen.

2.2.10 Variation

In diesen Prozessen werden die wesentlichen Elemente wiederholt. Durch kleine Abweichungen werden neue Erfahrungen ermöglicht, ohne dass die Grundstruktur verloren geht. Auf der Variation basieren alle Entwicklungsprozesse und ermöglichen das Erkennen von Verallgemeinerungen von Informationen.

2.2.11 Subjektorientiertheit

Der Rhythmus bezieht sich immer auf das Subjekt, d.h. er ist individuell und unteilbar und kann nicht von Zeit, Raum und Verursacher getrennt werden – eine Übertragung des Rhythmus ist also nicht möglich. Er kann nur vom Individuum wiederholt und neu gestaltet werden. Die Eigenschaft der Subjektorientiertheit des Rhythmus trägt zur Entwicklung eines autonomen Weltbildes bei.

2.2.12 Irreversibilität

Rhythmische Prozesse können nicht rückgängig gemacht werden und sind somit immer zukunftsorientiert. Wie oben bereits erwähnt, sind durch einen rhythmischen Prozess erworbene Muster an die Zeit und den Raum gebunden, in welchem sie entstanden sind. Wird ein gespeichertes Muster reaktiviert, entwickelt sich ein neuer Prozess auf Grundlage schon vorhandener Informationen. Weil die Orientierung an zukünftigen Ereignissen (als

Folgen von Handlungen) ermöglicht wird, kann dadurch auch die Zielorientiertheit gefördert werden.

2.2.13 Periodizität

Durch vorangegangene Eindrücke vertiefen sich Aktivitätsmuster und –phasen. Da diese in regelmäßiger Folge unterschiedlich wieder auftreten, kann diese Eigenschaft als Grundlage für die Entwicklung komplexerer (Handlungs-)abläufe angesehen werden (vgl. NEIRA 2006, S.86ff.).

2.3 Die rhythmisch-musikalische Erziehung

2.3.1 Entstehung

Entwickelt wurde die rhythmisch-musikalische Erziehung von dem Schweizer Musikpädagogen Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), der die natürlichen Zusammenhänge von Bewegung und Musik erkannte, und versuchte diese, als Ausgleich zur mechanisierten Welt, für die Bildung der Menschen zugänglich zu machen. So entstand eine Reihe von Übungen, die später durch öffentliche Vorführungen und Abhaltung von Kursen bekannt wurden. In weiterer Folge interessierten sich immer mehr Menschen für diese pädagogische Idee: MusikerInnen, PädagogInnen, KünstlerInnen sowie WissenschaftlerInnen reisten aus den unterschiedlichsten Ländern an, um seinen Vorträgen beizuwohnen. Mit ihnen entwickelte Dalcroze dann Ausbildungslehrgänge und veranstaltete Aufführungen, bei denen auch Kinder einbezogen wurden. Mit Ausbruch des ersten Weltkrieges kehrten die solchermaßen ausgebildeten Personen wieder in ihre Länder zurück, wodurch der Bekanntheitsgrad dieser pädagogischen Methode immer mehr zunahm (vgl. GLATHE 1989, S.XXVIII / 28).

2.3.2 Bedeutung und Ziele

Die rhythmisch-musikalische Erziehung „ist ein pädagogisches Prinzip, das durch Bewegung in Verbindung mit Musik und Sprache Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang setzt.“ (GLATHE 1989, S.XXV / 25) Sie wird in der abgekürzten Form auch Rhythmik genannt, welcher der Begriff „Rhythmus“ zugrunde liegt. Dieser bezieht sich

nicht nur auf die Abfolge bestimmter Notenwerte in der Musiksprache, sondern auf die Bedeutung des Begriffes in Prozessen von lebenden Strukturen.

Nachstehend eine Definition von der Musikpädagogin Christina PRIEBSCH: „Rhythmik ist ein Verfahren, das leibenseigene, in der natürlichen Entwicklung strukturell vorhandene, immanente Prozesse in ganz bestimmter, von der Situation erforderter und ihr entsprechender Weise herbeiführen und gestalten kann.“ (NEIRA 2006, S.1)

Die Vermittlung von Freude an Bewegung ist das zentrale Ziel von rhythmisch-musikalischer Förderung, wobei NEIRA im Detail meint, von Bedeutung sei vor allem „das Wecken der Bewegungsfreude, das Ausschöpfen der Bewegungsmöglichkeiten, das Beherrschen lernen des Körpers“ (NEIRA 1987, S.19)

Bewegung ist für den Menschen oft eine Möglichkeit, nicht nur auf Rhythmus zu reagieren, sondern somit auch Emotionen, Erlebnisse und Stimmungen auszudrücken. Entwickelt man diesen Gedanken nun weiter, bedeutet das, dass die Analyse bestimmter Bewegungsabläufe für PädagogInnen bei der pädagogischen Betreuung von großer Bedeutung sein können, da sie sozusagen auch einen Spiegel der Seele darstellen. Mitteilungen an die Umgebung können somit eventuell besser gedeutet, interpretiert und auch umgesetzt werden.

Laut GLATHE sollte pädagogische Bewegungsarbeit darauf abzielen, den Charakter von Individuen einerseits in seiner Gesamtheit zu erfassen und andererseits die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums sowohl im „kognitiven, im affektiven oder im motorischen Bereich zu entwickeln.“ Besonders von Bedeutung ist es hierbei, dass den Kindern der Freiraum geboten wird, durch Bewegung ihre eigenen Erfahrungen zu machen, und über diese Erfahrung eigene Problemlösungsstrategien zu verwirklichen (GLATHE 1989, S.XXVIII).

Auch HÖLLERING schlägt in dieselbe Kerbe und meint, dass Kinder vor allem dann Lösungsstrategien entwickeln können, wenn ihnen die Selbständigkeit und der Freiraum zugesprochen wird, die dafür benötigt werden. So wird gewährleistet, dass zwischen den oben bereits vorgestellten Polaritäten eine Balance gefunden wird, wodurch immer wieder eine Anpassung an die jeweilige (neue) Situation möglich wird (vgl. HÖLLERING 1979, S.3).

Untenstehende Abbildung stellt diesen Prozess schematisch dar:

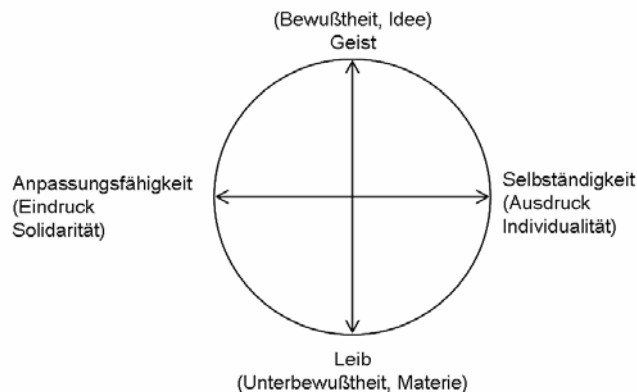


Abbildung 4: Polaritätenmodell der rhythmischen Erziehung (vgl. HÖLLERING 1979, S.3)

Hier gilt es, den Einklang sowohl zwischen Anpassungsfähigkeit und Selbstständigkeit als auch zwischen Körper und Geist zu finden.

Das Erkennen der Bewegung als ein sich aus den vier Elementen Zeit, Raum, Kraft und Form konstituierendes Phänomen, wird als weiteres Ziel der rhythmisch-musikalischen Erziehung angesehen (vgl. ZUCKRIGL 1999, S.13). Diese Elemente sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

In Bezug auf Kinder mit Behinderung wird vor allem die soziale Komponente der Rhythmik als grundlegende Funktion angesehen. Da bei den meisten Kindern mit Behinderung unterschiedliche Kommunikationsweisen zu beobachten sind, soll das Kommunizieren bzw. das Herstellen von Beziehungen untereinander je nach Behinderungsart und –schwere unterschiedlich verwirklicht werden (vgl. ebd. S.12).

2.3.3 Kennzeichen

Bewegung und Musik sind die Mittel der rhythmisch-musikalischen Erziehung, wobei der Rhythmus das verbindende Element zwischen diesen beiden darstellt. Rhythmus basiert auf den vier Elementen Zeit, Raum, Kraft und Form. KRIM-VON-FISCHER bezeichnet diese Elemente als „Grundelemente für den Lehrstoff der Rhythmik“ (KRIM-VON-FISCHER 1974, S.14).

- Das Element Zeit wird durch das Erfassen von Rhythmus und Takt erlebt.
- Der Raum wird erfahren durch messen, gehen oder die optische und sensorische Wahrnehmung.
- Die Kraft wird durch die Bewegung des Menschen zum Ausdruck gebracht, durch Spannung und Entspannung bzw. durch Dynamik.
- Das richtige Abstimmen des Verhältnisses von Zeit, Raum und Kraft ergibt die Form (vgl. ZUCKRIGL 1999, S.12).

Erst wenn die vorhin genannten Elemente zusammenspielen, kann von Bewegung gesprochen werden, bzw. kann sie dann erst als pädagogisches Mittel eingesetzt werden.

Zeit, Raum, Kraft und Form sind vor allem auch in der Musik zentrale Elemente, wobei mit Musik vor allem Melodien und Klänge, aber auch die Rhythmik an sich (zum Beispiel durch schnippen, klatschen, klopfen, etc.) oder auch das einem Versmaß folgende Rezitieren von Gedichten gemeint ist. Den zeitlichen, räumlichen, formalen Vorgaben, sowie den Gesetzen der Kraft sind alle musikalischen Einheiten unterworfen und dienen zum einen der Ordnung und der Orientierung und zum anderen als Anreiz für Bewegung (vgl. GLATHE 1989, S.XXV/25)

2.4 Rhythmus als Motivationsfaktor für Tanz

Der Mensch empfindet Rhythmus auf verschiedenen Ebenen:

1. „struktureller Aspekt: Takteinheiten, Akzente, Akzentverschiebungen, Kompliziertheit des Rhythmus (z.B. Polyrhythmik).
2. motivationaler Aspekt: das wahrgenommene Tempo.
3. emotionaler Aspekt: Dimensionspaare wie ‚vital‘ versus ‚langweilig‘, ‚aufregend‘ versus ‚beunruhigend‘ etc.“ (WEHLE 2003, S.175 zit. n. GABRIELSSON 1973)

Im Folgenden wird auf den Aspekt der Motivation näher einzugehen sein, da hierin der (sprichwörtliche) Beweggrund für Tanz zu suchen ist. Der Amerikaner Harry Porter WELD führte Anfang des 20. Jahrhunderts ein Experiment durch, bei dem er Versuchspersonen verschiedenste Musikstücke anhören ließ, wodurch er erkannte, dass sie völlig verschieden auf die jeweilige Musik reagierten. Allen gemein war jedoch die Veränderung der Herzfrequenz und der Atmung sowie einer Reaktion, die sich in

Bewegungen manifestierte. Auf der Basis dieses Experiments war es WELD möglich aufzuzeigen, dass Rhythmus sowohl motorische als auch physiologische Veränderungen auslöste – ob die Versuchsperson das nun wollte oder nicht (WEHLE 2003, S.178). Hier ist vor allem anzumerken, dass es Kinder sind, die diesem – offenbar natürlichen Reaktionsprinzip – ohne Scheu folgen und impulsiv die Reaktionen auf Rhythmus ausleben, während Erwachsene diese Fähigkeit immer mehr unterdrücken bzw. versuchen, unauffällig auf den Rhythmus zu reagieren (zum Beispiel durch – oft vermeintlich – unauffälliges Wippen oder Klopfen). Von spontanen, impulsiven Reaktionen auf Musik bzw. Rhythmus ist deutlich der Tanz – und bei GLATHE vor allem der Gesellschaftstanz – zu unterscheiden, wobei er hier zwei Funktionen des Gesellschaftstanzes beschreibt: Einerseits macht er die Lustfunktion aus – diese soll der Zufriedenstellung eines Lustbedürfnisses durch rhythmische Bewegung dienen und Wohlbefinden auslösen. Aber auch kommunikative Bedürfnisse werden durch den Gesellschaftstanz befriedigt, nämlich indem ein gemeinsames Aushandeln von Bewegungen erfolgt, das im Idealfall in gleichmäßigen, verbindenden Bewegungen gipfelt. „Es schwingt der gleiche Rhythmus und gegenseitiges Verstehen stellt sich ein“ (vgl. GLATHE 1989, S.15f.).

Dem Rhythmus kommt hier also sozusagen eine Doppelfunktion zu, nämlich einerseits Reaktionen auf selbige zu betäuben bzw. andererseits Reaktionen zu provozieren und hervorzurufen, wobei letztere als „motivationaler Aspekt“ bezeichnet wird und vor allem für den Tanz essentiell ist (vgl. ebd.).

2.5 Zusammenfassung

Eröffnet wird dieses Kapitel mit der Auseinandersetzung mit dem Begriff ‘Rhythmus’. Dabei wird deutlich, wie differenziert der Ausdruck in der Literatur betrachtet wird und von wie vielen unterschiedlichen Perspektiven er zu beleuchten ist. Im Speziellen wird hier sowohl der musikalische als auch der psychologische Aspekt aufgezeigt und durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Funktionen des Rhythmus wird die pädagogische Relevanz des Begriffes und des Phänomens Rhythmus herausgearbeitet. Allein NEIRA stellt in 13 Eigenschaften die Bedeutung des Begriffes dar (vgl. NEIRA 2006, S.86ff.).

Entstehung, Bedeutung und Ziele sowie die Kennzeichen der rhythmisch-musikalischen Erziehung sind Inhalt des zweiten Teils, wobei besonderes Augenmerk auf die vier

Elemente Zeit, Raum, Kraft und Form als Grundelemente gelegt wird (GLATHE 1989, S.XXVI/26).

Abschließend wird auf den Motivationsaspekt für den Tanz eingegangen. Auslöser, Menschen zum Tanz anzuregen, sind die Lustfunktion sowie die sozial-kommunikative Funktion des Rhythmus. Rhythmus zeichnet sich nicht nur als Antriebskraft für den Tanz aus, jegliches Gestalten von Bewegungsabläufen wird durch ihn angeregt; Rhythmus hat die Eigenschaft, Bewegung auszulösen.



3 TANZ

3.1 Begriffsbestimmung – Tanz

Klassischer Tanz, moderner Tanz, Volkstanz, historischer Tanz, Kontratänze, Square Dances, Gesellschaftstanz, Jazz-Tanz, Beat- und Poptänze, kreative Tanzerziehung, elementare Tanzerziehung sind Begriffe, die spontan mit Tanz assoziiert werden, weil sie im gesellschaftlichen Umfeld präsent sind (vgl. HASELBACH 1975, S.13-17).

Im Brockhaus-Lexikon wird Tanz als „rhythmische Körperbewegung, meist von Musik begleitet, im übertragenen Sinn auch die zum Tanz erklingende Musik oder deren vom Tanz gelöste Stilisierung in instrumentaler oder vokaler Form“ definiert (BROCKHAUS 2006, Bd.27, S.46).

Im Gegensatz dazu sieht Dorothee GÜNTHER, Tanzpädagogin und Mitbegründerin der Günther-Schule in München, den Tanz als „... kein logisch definierbares, sondern nur intuitiv erfassbares Geschehen“ (GÜNTHER, zit.n. GEBHARD 1978, S.10). Der Körper zeichnet im Tanz vor allem Figuren und Formen in den dreidimensionalen Raum und gestaltet so seine körperlich-eigene Schrift und versinnbildlicht damit eine individuelle kreative Ausdrucksform (vgl. BERGMANN 2006, S.10). Rudolf von LABAN bezeichnet Tanz als „Ursprungskunst der Menschen“ (LABAN 1999, S.79). Bereits bei den Naturvölkern hatte der Tanz einen hohen Stellenwert im Alltagsleben, da der Tanz als Ritual zur „Behandlung“ bei Krankheit und Seuchen eingesetzt wurde. Getanzt wurde auch, um Gewitter und Naturkatastrophen zu vertreiben. In steinzeitlichen Höhlen wurden tanzende Gestalten entdeckt, die in die Wände geritzt wurden und im alten Ägypten und Griechenland diente der Tanz dem Zelebrieren der Göttermythen (vgl. LIECHTENHAN 1983, S.7ff.).

Obwohl die Anfänge des Tanzes bis in die Steinzeit zurückverfolgt werden können, wird er bis heute nicht als autonome Kunstform gesehen, sondern oftmals in Sportpädagogik, Bewegungserziehung, Gymnastik und Rhythmik eingebettet und so eher als ein „Anhängsel“ der Musik oder des Theaters angesehen (vgl. BERGMANN 2006, S.8).

Wie bei vielen anderen kulturellen Elementen, können auch die Funktionen des Tanzes in einzelnen Ländern und zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich sein. Dies hängt sehr

davon ab, wie sich die kulturellen, sozialen, psychologischen, politischen und anderen Gegebenheiten darstellen. So kann – wie bereits erwähnt – Tanz bei Naturvölkern als Ritual gesehen werden oder auch Mittel zur Erreichung einer gewissen Form der Ekstase sein. Als „erholsames Vergnügen, gesellschaftliche Konvention, Kinderspiel oder Schauhandlung“ (HASELBACH 1975, S.13). kommt jeder Mensch einmal mit Tanz in Berührung. (vgl. ebd.)

3.1.1 Elemente des Tanzes

Tanz kann auf verschiedene Arten erfahren und verinnerlicht werden. Durch das *Sehen*, durch das *Fühlen* der Stimmungen des Tanzes; Geschulte *erinnern* sich an die Bewegungen der Tänzer bzw. können Choreographien *lesen*, jedem ist es jedoch möglich, Videoaufzeichnungen anzusehen und das Geschehene für sich zu analysieren (vgl. HUSCHKA 2002, S.17). Um Tanz als Ausdrucksgeschehen zu erfassen, ist eine Auseinandersetzung mit den Elementen des Tanzes erforderlich. Mary WIGMAN, eine bedeutende Persönlichkeit in der Etablierung des deutschen Ausdruckstanzes (vgl. 3.2.1), setzt den menschlichen Körper in Beziehung zu den Elementen des Tanzes: Zeit, Kraft und Raum. „Jede tänzerische Bewegung ist an den konkreten Körper des Tanzenden gebunden, erfordert spezifische Krafteinsätze, aus denen sich in einem zeitlichen Ablauf räumliche Veränderungen ergeben“ (ARTUS 1994, S.73).

- Zeit: Für den Tanzenden ist dieses Element zur Bestimmung der Taktwerte erforderlich, aber auch zum Zwecke der Klärung der Übergänge von einem Thema und einer Bewegungsabfolge zur anderen. Ohne das Zeitmaß ist keine genaue Setzung der Akzente möglich; die inhaltlichen Aussagen werden u. a. durch zeitlich bestimmte Haltpunkte und Atempausen verdeutlicht. (vgl. BERGMANN 2006, S.24). Dauer, Geschwindigkeit und Sequenz, die Eigenschaften von Zeit, werden durch die tänzerische Bewegung verdeutlicht und sichtbar gemacht. Die Art und Weise der Bewegung des Körpers und die zeitliche Komplexität des Rhythmus sind prägend für die Zeitdauer. „Das Wesen des Tanzes besteht nicht darin, dass er Zeit benötigt, sondern Zeit formt“ (AISSEN-CREWETT 2000, S.18). Tanz wird – ebenso wie Musik – als „Zeitkunst“ gesehen. Bezieht sich diese Aussage auf die messbaren, zählbaren und kontrollierbaren rhythmischen Abläufe des Tanzes, so stimmt Mary WIGMAN

dem zu, verweist jedoch darauf, dass der Rhythmus des Tanzes nicht ausschließlich vom Element der Zeit bestimmt werden kann (vgl. WIGMAN 1999, S.54).

- Kraft: Das Element der Kraft wird von WIGMAN als „tänzerischer Atem“ gesehen und bezeichnet das Dynamische, Bewegende und Pulsierende im Tanz (vgl. WIGMAN 1999, S.54). Diese Kraft wirkt inhaltlich durch die
 - „Funktion der Muskeln und Gelenke
 - Rhythmische Gliederung der Zäsuren
 - Phrasierung der bewegten Abläufe
 - Ausdruckstemperaturen
 - Regulation der rhythmisch-melodischen Farbigkeit.“ (BERGMANN 2006, S.25).Für Meike AISSSEN-CREWETT, Universitätsprofessorin für ästhetische Erziehung und Kunst in Potsdam, steht Energie für die Kraft, die die Bewegung des Körpers bewirkt. Jedoch auch die Ausstrahlung der Kraft und die Macht des Körpers ist Energie. „Die Bewegung findet ihre Kraft in der Körperenergie.“ (AISSSEN-CREWETT 2000, S.19).
- Raum: Dieses Element ist der Wirkungsbereich des/r Tänzers/in, da selbiger durch die TänzerIn gestaltet wird. WIGMAN sieht darin jedoch nicht den begrenzenden, greifbaren Raum, sondern den imaginären und irrationalen Raum, der es ermöglichen kann, die Grenzen der Körperlichkeit aufzuheben (vgl. WIGMAN 1999, S.54f.). Durch den Raum wird die Bewegung des Körpers sichtbar und für andere erfassbar gemacht, da die Dreidimensionalität des Körpers dem Tanz Raumvolumen verleiht. „Im Tanz kann das Formen des Raumes mittels des Körpers erlebt werden. Raum kann als Masse, als Projektion, als Spannung erfahren werden“ (AISSSEN-CREWETT 2000, S.13).

Durch die drei Elemente Zeit, Kraft und Raum kommt ein natürlicher Bewegungsausdruck zustande. Eine allgemeine Aussage über den Tanz ergibt sich bei Betrachtung der Elemente unabhängig voneinander nicht, denn die Aussagekraft der Bewegung entsteht erst durch die Verbindung der drei Elemente (vgl. BERGMANN 2006, S.25).

3.2 Moderner Tanz und Ausdruckstanz

Der Träger und Vermittler des Tanzes ist der Mensch selbst „...und sein Ausdrucksinstrument ist der menschliche Körper, dessen natürliche Bewegung das Material des Tanzes bildet“ (WIGMAN 1999, S.53). Diese Grundannahme kann als Fundament für jede Form des Tanzes, somit auch für den modernen Tanz bzw. Ausdruckstanz gesehen werden, deren begriffliche Bedeutung in der vorliegenden Arbeit gleichwertig ist. Das Wort „Ausdruckstanz“ ist als Gattungsbegriff zu sehen, und subsumiert die verschiedenen tänzerischen Erscheinungsformen, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstanden sind, um gegen den strengen Codex des stark reglementierten klassischen Balletts zu reagieren und zu protestieren (vgl. MÜLLER/STÖCKEMANN, 1994, S.22). Eine neue Sprache des Tanzes zu finden und den künstlerischen Ausdruck zeitgemäßer zu gestalten, war gemeinsames Ziel dieser Tanzerscheinungen. Bereits um die Jahrhundertwende wurde vom „neuen“ oder „freien“ Tanz gesprochen, der ansatzweise Element des modernen Tanzes bzw. Ausdruckstanzes enthielt – jedoch fand der moderne Tanz als Tanzkunst erst in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg Anerkennung. (vgl. POSTUWKA, 1999, S.21).

Beim Ausdruckstanz tritt der innere Impuls und das innere Empfinden des Tänzers/ der Tänzerinnen in den Vordergrund, die äußere Form wird sekundär. Subjektives Empfinden soll in tänzerisch- künstlerische Form gebracht werden (vgl. MÜLLER/STÖCKEMANN, 1994, S.22).

Aus der Sicht von VertreterInnen des Ausdruckstanzes definiert sich Tanz dadurch, dass innerer Bewegtheit durch die Gestaltung äußerer Bewegung Ausdruck verliehen wird. „Dieses durchgängige Grundverständnis von Tanz bedeutet, dass die eigentliche Ursache von tänzerischer Bewegung und auch des künstlerischen Schaffens im Tanz im Inneren des Tanzenden begründet liegt.“ (ARTUS, 1994, S.71) Der Tanz ist also in diesem Zusammenhang die Kunst, innerliche Zustände und Ereignisse in tänzerischen Körperbewegungen sichtbar umzusetzen. „Die Natur der Tanzkunst liegt in ihrer symbolischen Fähigkeit, Energie und Kräfte in Erscheinung bringen zu können, deren Bedeutung über die reale Geste und emotionaler Befindlichkeit des Tanzenden als Selbstausdruck hinausgeht“ (HUSCHKA, 2002, S.57).

3.2.1 Pioniere des modernen Tanzes

3.2.1.1 RUDOLF VON LABAN

Der Ausdruckstanz, der Grundlage für die Entwicklung der Tanztherapie und Tanzpädagogik ist, wurde vom Tänzer und Tanzpädagogen Rudolf von LABAN (1879 – 1958) stark beeinflusst, der auch als Bewegungsforscher, Tanztheoretiker und Tanzpädagoge im 20. Jahrhundert zu einer bedeutenden Persönlichkeit wurde. In seinen Werken wie "Die Welt des Tänzers", "Die Kunst der Bewegung" befasste er sich mit dem modernen Tanz, mit Konzepten für die Tanzerziehung, einer Systematik der Bewegungsanalyse und einer Tanzschrift, um Choreographien schriftlich festzuhalten. LABAN arbeitete also vorwiegend daran, durch ein analytisches Vorgehen, die Gesetzmäßigkeiten der körperlichen Bewegung zu ergründen und entwickelte eigene Bewegungstechniken, Lehrmethoden und choreographische Systematiken. Er prägte somit den Ausdruckstanz in seiner pädagogischen, choreographischen sowie theoretischen Arbeit in einem hohen Ausmaß (vgl. HUSCHKA, 2002, S.165f.). Seinen Theorien liegt die Erkenntnis zugrunde, „dass die Grundimpulse einer Bewegung im menschlichen Ausdruck liegen und von der Natur des Körpers her entdeckt werden können“ (BERGMANN, 2006, S.21) und machten ihn zu einem bedeutenden Wegweiser des Ausdruckstanzes.

3.2.1.2 MARY WIGMAN

Mary WIGMAN (zuvor Marie WIEGMAN, 1886 – 1973) vertrat ebenso wie ihr Lehrer Rudolf von LABAN den Standpunkt, dass Tanz von innerem Erlebtem ausgehen muss. Aus der Sicht eines subjektiven erlebten Eindrucks konzipierte WIGMAN eine völlig neue Bühnentanzästhetik, indem sie sich in einem Tänzerinnen-Selbstbildnis als dienende Priesterin, deren Tanzkunst demütige Opferbereitschaft darstellt, wahrnimmt. Tanz als heilige und religiöse Kunst - dieser pädagogischen Leitgedanken prägt ihre 1920 gegründeten „Schule des Freien Tanzes“ und prägt sowohl Themen als auch Motive ihrer gesamten choreographischen Arbeit (vgl. HUSCHKA 2002, S.178f.). Sie fordert, "das innerlich Erfühlte, das innerlich Erschaute sichtbar zu machen, das private Ich-Erleben des Gestaltens durch die tänzerische Form zu läutern, zu entpersönlichen" (HUSCHKA 2002, S.179f.). Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht das tiefere Empfinden, die Körper-Seele-Einheit im Tanz in einer Sprache zu formen (vgl. HUSCHKA 2002, S.181).

LABAN und WIGMAN stellen während der gesamten 1920er Jahre hindurch die Leitfiguren der Tanzbewegung im deutschsprachigen Raum dar. In Amerika war es u.a. Isadora DUNCAN, die um die Jahrhundertwende Pionierarbeit für den modernen Tanz leistete.

3.2.1.3 ISADORA DUNCAN

Isadora DUNCAN (1877 – 1927) leitete eine Antithese zum klassischen Tanz durch Schlagworte wie „Barfußanz“, „Rückkehr zur Natur“ und „natürliche Bewegung“ ein (vgl. GÜNTHER 1982, S.583ff.). Tanz beruhte für sie auf intensiver Fühlungnahme mit Bildern der Musik und der Natur. Der Solarplexus, der im Körper u.a. die Anspannung oder Erschlaffung der glatten Muskulatur kontrolliert, wurde von DUNCAN als Antriebsfeder gesehen. Die „totale Befreiung des Menschen“ galt als wichtiger Grundsatz, dessen Umsetzung sie anstrebte (vgl. POSTUWKA 1999, S.19). DUNCAN, bekannt als starke Persönlichkeit, wurde von vielen Zeitgenossen als Missionarin der Kunst bezeichnet. Ihre Weltanschauung versuchte sie dadurch zu verbreiten, indem sie zahlreiche Schulen gründete. Ihre eigenen Überlegungen und Empfindungen flossen sehr intensiv in ihren Tanzstil ein, der deswegen schwer von anderen weitergeben und gelehrt werden konnte (vgl. LIECHTENHAN 1990, S.102).

LABAN, WIGMAN und DUNCAN gelten als Vorreiter für viele ihnen nachfolgende VertreterInnen des modernen Ausdruckstanzes. Durch ihr Wirken kann heute auf folgende Grundsätze des modernen Tanzes zurückgegriffen werden:

- Eine neue Tanz- und Bewegungssprache, eine neue Tanzkunst wurde geschaffen, die sich – im Gegensatz zum klassischen Tanz – an natürlichen Bewegungsprinzipien und am menschlichen Ausdruck orientiert.
- Ein Erziehungs- und Ausbildungskonzept unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse aus Pädagogik, Psychologie, Medizin und unter Berücksichtigung neuer Kunsttheorien wurde formuliert. Grundtenor ist der Einfluss eines humanistischen Ansatzes, welcher die Förderung der Individualität und der Kreativität in den Vordergrund stellt.
- Die Tanztheorie wurde nicht nur wesentlich erweitert sondern es wurden darüber hinaus auch neue Theoriegebiete erschlossen.

Zusammenfassend können als inhaltliche Gemeinsamkeiten die neue Bewegungssprache, das neue Ausbildungskonzept und neue Theoriegebiete im Tanz gesehen werden (vgl. POSTUWKA 1999, S.11). Auf die Tanzerziehung wirkt sich einerseits die psychische Dimension und die Individualität der Bewegung aus, andererseits die neuen Erkenntnisse zu den menschlichen Bewegungsgesetzmäßigkeiten (vgl. POSTUWKA 1999, S.9).

3.3 Tanzpädagogik

In der Zeit der Etablierung des modernen Tanzes wollten TänzerInnen sich nicht nur in der tänzerischen Kunst entfalten, sondern diese auch erzieherisch weitergeben. LABAN gibt als Erklärung, warum der Tanz so wichtig in der Erziehung und Bildung des jungen Menschen an, dass beim Tanzen der Bewegungsvorgang an sich von Bedeutung ist, während bei anderen alltäglichen Handlungen vor allem das Ergebnis im Vordergrund ist. Somit kann gesagt werden, dass der Tanz sich schon aus der Bewegung selbst ergibt und nicht auf ein Endresultat abzielt – Tanz ist also Bewegung (vgl. LABAN 2001, S.125).

3.3.1 Begriffsbestimmung – Tanzpädagogik

Die Tanzpädagogik, ein körperorientiertes pädagogisches Konzept, ist nach BERGMANN für die Entwicklung von verschiedenen Kompetenzen förderlich. Dazu zählen sowohl ein gesundes Körpergefühl und Körperbewusstsein als auch Geschicklichkeit in der Grob- und Feinmotorik. Weiters wird die Emotionalität in Verbindung mit bestimmten intellektuellen Operationen als entwicklungsfördernd angesehen, außerdem kommt auch die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zum Tragen (vgl. BERGMANN 2006, S.7f). Ferner entwickeln Kinder durch Tanzpädagogik soziale Kompetenzen innerhalb der Gruppe.

Die Tanzpädagogik und der moderne Tanz sind insofern untrennbar miteinander verbunden, als sich aus der modernen Tanzkunst eine spezifische Theorie der Erziehung entwickelt hat. Von den Tanzkünstlern wurden zunächst eigene Konzepte erprobt und experimentell gestaltet. Erst später konnten Lehrpläne und neue Unterrichtsformen entwickelt bzw. festgehalten werden, wobei die ersten Versuche zur Begründung der modernen Tanzerziehung in Europa Rudolf von LABAN und der Tänzer und Choreograph Kurt JOOSS (1901 – 1979) Mitte der 1920er Jahre unternahmen. Eine theoretisch begründete Tanzerziehung war Ziel der beiden Tanzkünstler (vgl. POSTUWKA 1999,

S.71). „Die Grundlage aber bildet die neue psychologisch ergänzte einheitliche Bewegungsauffassung, die in der naturwissenschaftlichen, medizinischen und künstlerischen Ausdrucksforschung unserer Tage vorgezeichnet ist“ (LABAN 1926, S.121).

3.3.2 Bildungsinhalte der Tanzpädagogik

Für das Entstehen des modernen Tanzes und seiner tanzpädagogischen Konzepte sind

- „die Hinwendung zum Individuum
- die Suche nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten und
- neue Wege zur Entwicklung des Lehrens und Lernens“

entscheidende Faktoren (vgl. POSTUWKA 1999, S.72). Diese werden in der Tanzpädagogik für das Kindergarten-, Vor- und Grundschulalter eingesetzt, um die physischen, affektiven und intellektuellen Fähigkeiten des Kindes zum Ausdruck und zur Entfaltung zu bringen. Sowohl die Erziehung durch Tanz, als auch die Erziehung zum Tanz ist Ziel der Tanzpädagogik (vgl. HASELBACH, 1975, S.27).

Allgemeine und spezielle Aufgaben der Tanzpädagogik lassen sich nach HASELBACH wie folgt skizzieren:

- Die Erfahrung der Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers
Der Entwicklungszeitraum in dem das Kind die einzelnen Körperteile und deren unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten kennen lernt, kann zwar lang sein, jedoch nimmt die Beherrschung über die einzelnen Bewegungsmuster kontinuierlich zu. Hier sind Aufgaben notwendig, die sowohl neue Bewegungen erlernen lassen und andererseits bereits Kennengelerntes festigen und abändern.
- Koordination
Die Zusammenarbeit einzelner Körperteile ist ein wichtiger Schulungsfaktor, wobei zu beachten ist, dass je unterschiedlicher das Zusammenspiel von z.B. Armen und Beinen gestaltet ist, desto schwieriger die Übung wird. Einen weiteren Schwierigkeitsfaktor stellen die Koordination mit der Musik und die Bewegungsausführung mit einem oder mehreren Partnern dar.

- Orientierung und Raumgefühl

Ist das Körpergefühl gefestigt, kann die Beziehung des Körpers zum Raum geübt werden. Schulungen sollen das Kind befähigen, Entfernungen abzuschätzen, Hindernissen auszuweichen, Raumrichtungen zu unterscheiden und verschiedene Gruppen zu erkennen. Diese Orientierungssicherheit ist zusätzlich zum Tanz auch für das Alltagsgeschehen von Vorteil.

- Hilfe für bewegungsgehemmte und übermotorische Kinder

Nach medizinischer Abklärung um auszuschließen, dass eine Krankheitsursache vorliegt, ist bei übermotorischen Kindern das Einordnen in die Gemeinschaft eine wichtige Aufgabe des Lehrers. Das Zügeln der Motorik und das Beherrschen des starken Bewegungsdranges ist ein weiteres Ziel der Tanzpädagogik. Besondere Zuwendung des Lehrers und individuelle Aufgabenstellung sollen bewegungsgehemmte Kinder zur intensiven Mitarbeit animieren.

- Sinnesschulung

Die Tanzpädagogik soll Sinne anregen, die mit der Ausführung von Bewegung erfahren werden, wie zum Beispiel den kinetischen Sinn, der auch als Muskel- oder Lagesinn bezeichnet wird. Während hier die Kontrolle der Wahrnehmung von Spannung und Entspannung der Muskeln Ziel der Schulung ist, ist es beim Gleichgewichtssinn Richtung und Richtungswechsel, sowie die Wahrnehmung der Geschwindigkeit. Die Ausführung einer Bewegung räumlich, zeitlich und dynamisch genau zu verstehen, wird bei der Schulung des visuellen Sinnes angestrebt. Tonhöhe, Tondauer, Tonstärke und Klangfarben stehen im Mittelpunkt der akustischen Sinnesschulung. Beim taktilen Sinn geht es um die Berührung mit dem Boden, anderen Objekten und Oberflächen, sowie Partnern.

- Konzentration

Zu viele unverarbeitete Eindrücke führen bei Kindern oft zur Unkonzentriertheit. Intensive Beschäftigung mit ein und demselben Thema über einen längeren Zeitraum kann diese Schwäche beseitigen. Aufmerksamkeit sowohl auf die eigene Körperbeherrschung, als auch auf eine unerwartete Reaktion des Partners oder das Entgegenkommen eines Balles hilft, die Konzentration zu stärken.

- Gedächtnis

Die Schulung des motorischen, des akustischen und visuellen Gedächtnisses ist ebenfalls Ziel der Tanzpädagogik, wobei vor allem Musik und Zeitgefühl notwendig sind, um Bewegungsabfolgen zu verinnerlichen.

- Reaktion

Bewegungsantworten auf innere oder äußere Reize sind Reaktionen. Geübt werden sollen in der Tanzpädagogik Reaktionen auf akustische, visuelle und auch taktile Zeichen. Ziel ist aber nicht die schnellstmögliche Handlung, sondern das umgehende Anpassen an eine neue Situation.

- Soziales Verhalten

In vielen Situationen während des Tanzes müssen die Kinder lernen, auf andere Rücksicht zu nehmen, sie nicht zu behindern und trotzdem genügend eigenen Bewegungsraum zu finden. Soziales Verhalten muss entwickelt werden, so hängt z.B. bei Gruppenaufgaben ein Großteil von der Fähigkeit ab, auf den anderen einzugehen. Es soll zwar jedem Kind die Möglichkeit eigenen Ausdruckes gegeben werden, jedoch muss es auch lernen, sich bei einer besseren Idee eines anderen Kindes dem unterzuordnen.

- Kommunikation

Tanzen ist ein geeignetes Mittel, um Gemeinschaften zu bilden. Die Freude am gemeinsamen Tun, aber auch Schwierigkeiten bei der Erarbeitung neuer Tanzformen stärkt das Gemeinschaftsgefühl und die Kommunikation innerhalb der Gruppe.

- Kreativität

Der Tanz soll Kinder zur schöpferischen Auseinandersetzen mit der Umwelt, dem Erkennen und Lösen von Problemen und zu Spontaneität verhelfen. Starre Formen und Beispiele sollen nicht kritiklos hingenommen werden, gefragt ist das Hervorbringen neuer Möglichkeiten und das Eingehen auf Unerprobtes. Originalität und schöpferisches Denken sollen wesentliche Faktoren darstellen.

- Differenzierung und Individualisierung

Jedes Kind soll seine ihm entsprechende Ausdrucksform in der Bewegung finden. Keine bevorzugte Richtung, sondern vielfältige Aufgaben sollen das Kind animieren, eine individuelle Lösung zu finden, die seinem Entwicklungsstand entspricht. Das Arbeiten an einem gemeinsamen Thema und das Unterordnen sind wichtige Fähigkeiten, die es gilt zu erlernen.

- Begriffsbildung und sprachliche Förderung

Nicht die Tanzbegriffe selbst, sondern das gegenständliche Begreifen und Erfahren von Begriffen der allgemeinen Sprache wird in der Tanzpädagogik von vier- bis zehnjährigen Kindern gelehrt. Die Erfahrung der Wortbedeutung durch eigenes Tun steht im Vordergrund, z.B. gemeinsam – einzeln, gleichzeitig – nacheinander.

- Kritikfähigkeit und Stilempfinden

Nicht subjektive Eindrücke, sondern begründende Klärung machen den Wert von Kritik aus. Die Kinder sollen lernen, Vorschläge zur Verbesserung zu machen und möglichst objektiv zu beurteilen. Die eigenen und fremden Bewegungen zu schulen, bildet die Grundlage dazu. Durch das Lernen von Tänzen verschiedener Epochen können verschiedene Stilrichtungen besprochen und allmählich erkannt werden (vgl. HASELBACH, 1975, S.27ff.).

Mit der Bewusstmachung dieser inhaltlichen Aufgaben der Tanzpädagogik ist es möglich, auf die individuelle Entwicklung von Kindern – vor allem auch von Kindern mit Down-Syndrom – einzugehen und sie in ihren Fähigkeiten zu fördern.

3.3.3 Tanzpädagogik – Tanztherapie

Neben der Pädagogik wird der Tanz auch in der Psychotherapie eingesetzt, wo er eindeutig als Therapieform, der Tanztherapie, angewandt wird. Sie stellt eine erlebnisorientierte, ganzheitliche Therapieform dar, die am individuellen Bewegungsausdruck jedes einzelnen Menschen ansetzt. Sowohl diesen Bewegungsausdruck als auch die uralte Heilkraft des Tanzes wird in der Tanztherapie genutzt, indem sie im therapeutischen Prozess Wege zu einem tieferen Selbstverständnis zeigt. Wo in anderen Therapieformen das gesprochene Wort im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, orientiert sich die Tanztherapie an der

Sprache des Körpers (vgl. KLEIN 1998, S.25). Als PionierInnen der Tanztherapie, die in den USA in den 1940er Jahren entwickelt wurde, sind vor allem Franziska BOAS, Marian CHACE, Lilian ESPENAK, Mary WHITEHOUSE und Trudi SCHOOP zu nennen, die den Tanz als therapeutisches Medium in den verschiedensten Institutionen erprobten und etablierten (vgl. WEISSMANN 1998, S. 16f.).

Der Tanz wird in der Tanztherapie als Medium eingesetzt, um über ihn den persönlichen Ausdruck zu erleben und zu erarbeiten. Aus diesem Grund beschränkt sich in der Tanztherapie die Definition von Tanz nicht auf verschiedene Tanzstile, sondern zielt auf die Urform der Bewegung ab. Berücksichtigung findet auch das Bedürfnis aller Menschen, sich anderen z.B. durch Bewegung mitzuteilen. SCHOOP bringt in ihrer Arbeit als Tanztherapeutin ihren Klienten keine spezielle Tanztechnik bei, sie gibt lediglich jene technischen Erfordernisse weiter, die die Funktion des Körpers steigern (vgl. WILLKE 1985, S.4).

Die Meinung, dass der Tanz „erzieherische und therapeutische Werte besitzt, weil er die einzige Kunstform ist, die den Menschen als Ganzes mit einbezieht“ wird von LABAN nicht geteilt. Dies begründet er damit, dass es nach seinen Erfahrungen auch TänzerInnen gibt, die zwar großräumige Bewegungen vollziehen, aber diese ohne innere Beteiligung durchführen und somit die Ganzheitlichkeit verloren geht (vgl. LABAN 1999, S.80). Für LABAN gibt es jedoch ein Element, das sehr wohl einen hohen erzieherischen und einen heilenden Wert besitzt und sowohl im Alltagsleben als auch im Tanz zu Tage tritt, nämlich die Anmut der Bewegung. „Die Anmut der Bewegung, die Kraft und Funktionsfähigkeit gibt, unterstützt sowohl die erzieherische als auch die heilende Wirkung“ (LABAN 1999, S.82).

Das gemeinsame Element von Erziehungs- und Therapiemaßnahmen ist das Beschäftigen mit Menschen, die nicht über jene inneren und äußeren Qualitäten verfügen, die für die Herausforderungen des Lebens notwendig sind. Was bei der Erziehung das Wecken schlafender Qualitäten darstellt, soll das Wachrufen verloren gegangener Qualitäten bei Heilungsmaßnahmen im Zuge der Therapie sein (vgl. LABAN 1999, S.82). HÖLTER ordnet Tanzerziehung der Lehrkunst und Tanztherapie der Heilkunst zu (vgl. HÖLTER 1999, S.453).

Während die Methoden der Tanztherapie vorwiegend in tiefenpsychologischen Konzepten verankert sind, orientieren sich verschiedene Konzepte der Tanzpädagogik an Modellen der ästhetischen Erziehung (vgl. HÖLTER 1999, S.449).

3.4 Tanz für Menschen mit Behinderung

Durch den Tanz wird Menschen mit Behinderung einerseits die Möglichkeit tänzerischer Entfaltung, die den pädagogischen Aspekt darstellt, geboten und andererseits wird die Entwicklung gefördert, wodurch auch auf die sozialen Kompetenzen eingegangen werden kann. Ziele der Tanzpädagogik für Menschen mit Behinderung sind, hier im Speziellen für Kinder mit Down-Syndrom, die – wie sie von DINOLD und ZANIN benannt werden – Förderung der kulturellen Bedürfnisse durch die ästhetische Erziehung, einer Erziehung zu einem Leben mit Kunst einerseits und die Förderung der Persönlichkeit andererseits. Im Folgenden wird zunächst auf Ersteres näher eingegangen.

„Als Bildungsziel für ästhetische Erziehung wird oft die Wahrnehmungsfähigkeit und Erfahrungsfähigkeit des Menschen für das, was er immer schon ist, genannt“ (DEHARDE 1978, S.130). HASELBACH formuliert das Lernziel der ästhetischen Erziehung wie folgt: Ziel „ist die Entwicklung der Fähigkeiten, die Umwelt wahrzunehmen und zu genießen, sie zu gestalten und zu ändern und sie in ihrer Wirkung zu verstehen und kritisch zu überprüfen“ (HASELBACH 1976, S.163). Als Prozesse der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Wirkung sehen DINOLD und ZANIN die Entwicklung durch den Tanz, wobei die Wahrnehmung durch den Sinneseindruck des eigenen Körpers sowie der Umwelt gefördert werden kann. Diese Erfahrungen sollen „Informationen für eigene kulturelle Aktivitäten liefern, aber auch übergreifend auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit wirken“ (DINOLD/ZANIN 1996, S.28).

Das psychisch-soziale Wohlbefinden steht im Vordergrund der Persönlichkeitsförderung von Menschen mit Behinderung, wobei hier die Hauptorientierungspunkte sowohl spezielle psychosoziale Bedürfnisse, Interessenbefriedigung und Entdeckung der künstlerischen Kreativität und Selbsterfahrung, als auch das Erleben eines Weges zu einem Ergebnis (vgl. DINOLD/ZANIN 1996, S.30) sind. Im Kindesalter werden im tänzerischen Spiel durch Gedichte und Bilder Fähigkeiten, wie das Nachahmen fremder Verhaltensweisen, die Einfühlung in andere Personen und das eigene Ausdrucksvermögen, vermittelt (vgl. BERGMANN 2006, S.13).

3.4.1 Integratives Tanz- und Theatertraining

Um die Ziele der Förderung der kulturellen Bedürfnisse und die Förderung der Persönlichkeit zu verwirklichen, entwickelte die Theaterwissenschaftlerin und Tanzpädagogin Katalin ZANIN ein spezielles Konzept der Tanzpädagogik. Im von ihr gegründeten Kulturverein „Ich bin O.K.“ (vgl. Kapitel 6.1) wird dieses Tanz- und Theatertraining bis heute Menschen mit und ohne Behinderung angeboten, wobei die Grundlage dieser Methode eine intensive Körperarbeit darstellt. ZANIN geht davon aus, das Tanzen nicht nur die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umwelt verbessert, sondern auch die Koordination und Entspannungsfähigkeit fördert. Weiters bewirkt der Tanz eine Schärfung der Sinne und daraus resultierende eine Steigerung der Ausdruckskraft. Der Tanz weckt die Motivation, das Gelernte in eigenen Bewegungen individuell zu gestalten und durch die künstlerische Ausdrucksfähigkeit finden Menschen mit und ohne Behinderung schließlich auf der Bühne Bestätigung und Anerkennung. Das erlangte Selbstbewusstsein können Menschen mit Behinderung auch im Alltag umsetzen, wenn es darum geht, eigenen Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken.

Das integrative Tanz- und Theatertraining orientiert sich an vier zentralen pädagogisch-psychologischen Aspekten, die die Entfaltung der Persönlichkeit von Menschen mit Behinderung unterstützen sollen:

- „Personen-Orientierung: v.a. spezielle psychosoziale Bedürfnisse des behinderten Jugendlichen, alle genannten Überlegungen zur Person von Jugendlichen,
- Freizeit-Orientierung: im Sinne von nicht einseitiger Zweckgebundenheit, sondern Interessensbefriedigung und Ausgleich, Entdeckung der künstlerischen Kreativität,
- Pädagogik-Orientierung: nicht therapeutische Ziele stehen im Vordergrund, sondern Erziehung und Lernen im Sinne von Verhaltensänderung durch Selbsterfahrung, Selbststeuerung, Erleben, Fühlen,
- Prozeß-Orientierung: nicht das Ergebnis steht im Vordergrund, sondern das Erlebnis des Weges dorthin“ (ZANIN 2004, S.25f.).

Das integrative Tanz- und Theatertraining nach ZANIN beginnt beim Tanzen und führt in weiterer Folge zum Denken und Sprechen. Sie setzt damit jenes von Gisela GERBER und Toni REINELT etablierte heilpädagogische Modell „Spüren-Fühlen-Denken“, das Grundlage dafür bildet, fort. Nachstehend wird auf dieses näher eingegangen.

3.4.2 Das Modell „Spüren – Fühlen – Denken“

Gisela GERBER und Toni REINELT entwickelten im Zeitraum von 1984 – 2004 dieses ontogenetische Entwicklungsmodell an der Klinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters in Wien. Es wird als Bezugsrahmen für Diagnostik, Therapie, Rehabilitation und vor allem auch für Prävention gesehen (vgl. ZANIN 2006, S.102).

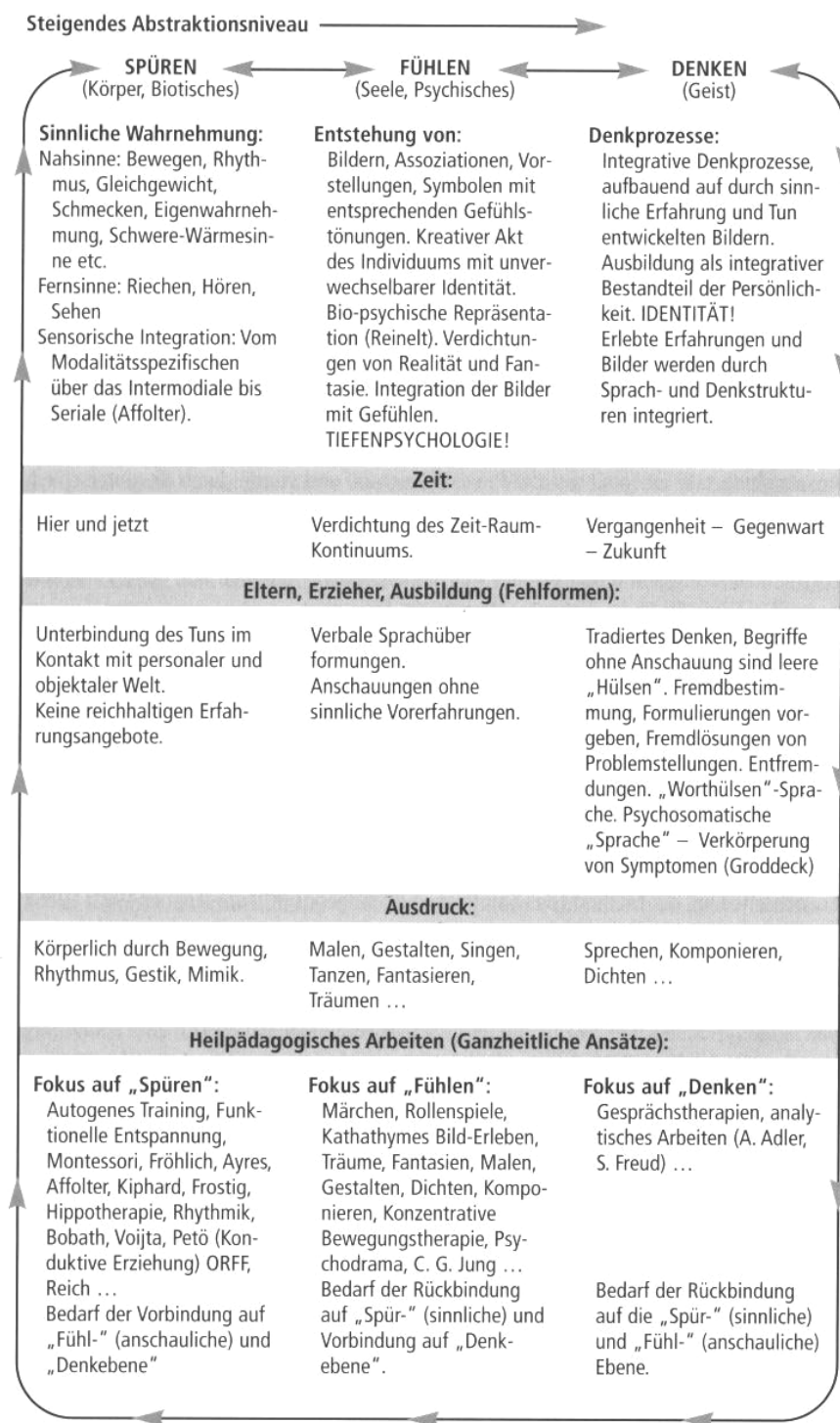


Abbildung 5: Das ontogenetische Entwicklungsmodell "Spüren-Fühlen-Denken" (GERBER 2005, S.104)

„Die ontogenetische Entwicklung, die wir in dem Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ zusammenfassen, stellen wir uns als einen Prozeß vor, bei dem sinnlich-wahrnehmendes-begreifendes Tun (Spüren) als Erfahrung durch Vorstellung gespeichert wird (Fühlen), die mehr und mehr abstrahiert zu Begriffen (Denken) werden.“ (GERBER 1992, S.97). Das Modell entspricht der Entwicklungsgeschichte des Menschen (= Ontogenese) und versucht, diese nachzuempfinden.

Zuallererst entwickelt sich in der Ontogenese des Menschen das „Spüren“. Die Wahrnehmung des Babys erfolgt vor allem sinnlich, erst dann kann es denken oder reden. Diese Ebene ist in der Praxis von großer Bedeutung, da hier die Wurzeln des Verstehens verankert sind, man spricht in diesem Zusammenhang vom Weg vom Greifen zum Begreifen über Anschauung zum Begriff (vgl. ZANIN 2006, S.103ff.). Dieses Modell wird bereits eine Vielzahl an heilpädagogisch – rehabilitativ – therapeutischen Ansätzen angewendet, die sich auf diese körperlich-sinnliche Ebene des Spürens fokussieren. Dazu gehören u. a. das autogene Training, die funktionelle Entspannung, die Montessori-Pädagogik, die Rhythmik, heilpädagogisches Voltigieren und Reiten, sowie die Motopädagogik (vgl. ebd.).

Durch das „Fühlen“ wird sinnlich Wahrgenommenes in Bildern gespeichert – so wird zum Beispiel wenn der Begriff „Zitrone“ fällt, damit saurer Saft assoziiert und als Resultat verzieht man dabei als Reaktion den Mund und schluckt. Durch Erinnerungen an reale Objekte werden Emotionen hervorgerufen, es entstehen Bilder und Assoziationen und es kommt zur Integration von Bildern mit Gefühlen und vielen weiteren Aspekten.

Im Bereich des heilpädagogischen Arbeitens wird der Fokus auf Märchenerzählungen, Rollenspiele, Tanztherapie, Kunsttherapie gelegt.

Denkprozesse entstehen aus erlebten Erfahrungen und Bildern - diese stellen die integrative Form des Denkens dar und kommen in der Sprache, im Dichten und im Komponieren zum Ausdruck. Die zweite Ebene, das tradierte Denken, verwendet Begriffe ohne Anschauung als leere "Worthülsen".

Gesprächstherapien und analytisches Arbeiten bilden den Mittelpunkt des heilpädagogischen Arbeitens auf der Ebene des „Denkens“ (vgl. ZANIN 2006, S 104 ff.).

3.4.3 Kreativer Tanz

„Das wichtigste Ziel des Kreativen Tanzes ist, dem Menschen zu helfen, seine körperliche Beziehung zum ganzen Dasein zu finden.“ (LABAN zit. n. REICHEL 1999, S.14) Der Kreative Tanz, übersetzt aus dem Englischen (creative dance), baut auf den Grundlagen der Bewegungsanalyse von Rudolf von LABAN auf, die sich hauptsächlich über die Bewegungsimprovisation vermittelt. Sein Bewegungsansatz wurde an englischen Instituten weiterentwickelt und wird heute als eigene Tanzrichtung praktiziert (vgl. SPEGLIC 2007, S.24). Diese Form des Tanzes wird ebenfalls in der Arbeit mit behinderten Menschen eingesetzt, da sie eine geeignete Möglichkeit darstellt, sich selbst auszudrücken. Als Urprinzip des Kreativen Tanzes gilt die Verbindung von Körper, Seele und Geist durch den Tanz. Diese Verbindung ermöglicht den Ausdruck von Gefühlen, die durch die freie Bewegung sichtbar werden. Es sind also nicht die einzelnen Bewegungen von Bedeutung, sondern das eben beschriebene Bewegungsprinzip. Die Bewegungsqualitäten Raum, Zeit, Kraft und Bewegungsfluss werden bewusst erfahren und können gestaltet werden (vgl. ebd.).

Die Tanzpädagogin Madeleine MAHLER beschreibt drei Ziele des kreativen Tanzes:

- Entdeckung und Wahrnehmung des eigenen Körpers als Instrument des Tanzes,
- Gebrauch des Instrumentes, um Erfahrungen der inneren und der äußeren Welt auszudrücken und
- sich einer anderen Person mittels eigener Bewegungen mitteilen, sich mit einer Gruppe durch Bewegung auseinander setzen und sich dabei verstanden und akzeptiert zu fühlen (vgl. MAHLER 1993, S.9).

Das tanzpädagogische Prinzip des kreativen Tanzes wurde deswegen in dieser Arbeit erwähnt, weil es eine weitere Methode darstellt, die den Grundzügen des integrativen Tanz- und Theatertrainings ähnelt und deswegen auch in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung eingesetzt werden kann.

Dass Tanz sowohl auf die kulturellen Bedürfnisse, als auch auf Förderung der Persönlichkeit abstellt, soll am Beispiel der „Happy Dancers“ verdeutlicht werden:

„The Happy Dancers“ ist eine Gruppe von 12 jungen Menschen mit Down-Syndrom. Entstanden als Projekt des Deutschen Down-Syndrom Info-Center, etablierte sich dieses in den letzten Jahren zu einer bundesweit anerkannten Beratungsstelle. Seit dem Herbst 2000

treffen sich die TänzerInnen zum regelmäßigen Tanztraining. Am Anfang war es ein leichter Volkstanz, welchen die Gruppe mühelos erlernte, wobei der Schwierigkeitsgrad von den Mitgliedern selbst gesteigert werden konnte – dadurch wurden sowohl ihr Können, als auch ihr Mut zu immer schnelleren und komplizierteren Tänzen gesteigert. So studierten sie einen Tanz nach dem andern ein, bald erfolgte der erste offizielle Auftritt der Gruppe – die „The Happy Dancers“ war geboren. „Die Jugendlichen trainieren nicht nur ihren Körper in einer Weise, die Spaß macht: Gleichzeitig wird auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Die positiven Erfahrungen in der Gruppe, das Gefühl, Teil eines Teams zu sein, und die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen, fördern ihre soziale und emotionale Entwicklung.“ (HALDER 2003, S.5)

3.5 Zusammenfassung

Eröffnet wird dieses Kapitel mit einem Versuch, den Begriff „Tanz“ zu definieren, wo er als „Ursprungskunst“ des Menschen bezeichnet wird und als ein intuitiv erfassbares Geschehen zum Ausdruck kommt. Dass der Tanz eng in Verbindung steht mit den Elementen Zeit, Kraft und Raum, wird in einem weiteren Unterkapitel verdeutlicht. Nur durch das Zeitmaß ist es möglich, Akzente in der tänzerischen Bewegung zu setzen und so zum Beispiel inhaltliche Aussagen zu verdeutlichen. Auch die Kraft kann den Tanz dynamisch und pulsierend gestalten und somit die Bewegungen nicht mechanisch und aneinandergereiht wirken lassen. Schließlich wird der Tanz bzw. die Bewegung durch das Element Raum sichtbar und erfassbar gemacht. Die Verbindung dieser drei Elemente verleiht dem tanzenden Körper Ausdruck. Der Anfang des 20. Jahrhunderts entstandene moderne Ausdruckstanz, bei dem es im Gegensatz zum klassischen Ballett um das innere Empfinden der TänzerInnen geht, ist Basis der (sich daraus entwickelten) Tanzpädagogik. Sie wird u. a. von den Pionieren des modernen Tanzes Rudolf von LABAN, Mary WIGMAN und Isadora DUNCAN entwickelt und geprägt. Zu den Aufgaben der Tanzpädagogik zählen Aspekte wie die Erfahrung der Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers, die Koordination, die Orientierung und das Raumgefühl, Hilfe für bewegungsgehemmte und übermotorischen Kinder, Sinnesschulung, Konzentration, Gedächtnis, Reaktion, soziales Verhalten, Kommunikation, Kreativität, Kommunikation, Differenzierung und Individualisierung, Begriffsbildung und sprachliche Förderung, Kritikfähigkeit und Stilempfinden.

Tanz soll einerseits tänzerischen Bewegungen und Schrittfolgen weiter geben und andererseits therapeutisch wirksam sein, d.h. förderlich für die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder. Während in der Pädagogik versucht wird, Fähigkeiten zu fördern, ist das Ziel der Therapie, nicht mehr vorhandene Qualitäten zu aktivieren. Hier wird deutlich, dass der Tanz – wie er für diese Arbeit gesehen wird – sowohl pädagogische, als auch therapeutische Wirkungsfaktoren aufweist.

Den Schwerpunkt dieses Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit Tanz für Menschen mit Behinderung. Die Förderung der kulturellen Bedürfnisse und die Förderung der Persönlichkeit sind jene Ziele die in der Tanzpädagogik für Menschen mit Behinderung verfolgt werden sollen. Im Speziellen wird auf die Methode des integrativen Tanz- und Theatertrainings eingegangen, die es sich zur Aufgabe macht, die eben genannten Ziele umzusetzen. Anschließend wird das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“, welches der Methode zugrunde liegt näher dargestellt.

Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem weiteren Beispiel, das Thema „Tanz für Menschen mit Behinderung“ aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Der kreative Tanz und eine Beschreibung der Gruppe „The Happy Dancers“ ist Inhalt dieses letzten Unterkapitels.

Wenn ich nicht wäre wie ich bin!

*„Wenn ich kein Down-Syndrom hätte, wäre ich größer schlanker und klüger.
Wenn ich nicht klein gewachsen wäre, wäre ich so groß wie meine Schwester.
Wenn ich an Blumen riechen könnte, dann wäre ich ein Vogel,
Wenn ich ein Vogel wäre, wäre ich frei selbstständiger und könnt eine eigene
Meinung haben. Wenn ich auf Bäume klettern könnte, wäre ich ein
Kletteraffe, der sich von Ast zu Ast schwingt.
Wenn ich viele Freunde hätte, wäre ich endlich Pickel frei, das wünsche ich
mir.*

*Wenn ich Tori Spelling wäre, wäre ich eine berühmte Schauspielerin.
Wenn ich fliegen könnte, wäre ich ein Vogel der in Freiheit fliegt.
Wenn ich Ian Ziering, dann wäre ich eine Berühmtheit.
Wenn ich Yenni Garth wäre, dann wäre ich eine berühmte Schauspielerin und
eine Berühmtheit.
Wenn ich Olivia Newton John wäre, hätte ich bei Grease mitgemacht.
Wenn ich Jennifer Grey wäre, hätte ich bei Dirty Dancing mitgewirkt.
Wenn ich so singen könnte, wie Olivia Newton John. Dann wäre ich eine
richtige Sängerin, dann könnt ich von niemanden auf den Arm genommen
werden ja woll. [...]
Ich wäre gern so schlank wie Olivia Newton John.“*

(Michaela Koenig)

4 MENSCHEN MIT DOWN-SYNDROM

4.1 Begriffsbestimmung – Down-Syndrom

Menschen mit Down-Syndrom wurden früher als „mongoloid“ bezeichnet oder es wurde vom „Mongolismus“ gesprochen, da die rundliche Gesichtsform und die mandelförmigen Augen eine gewisse Ähnlichkeit mit Mongolen aufwiesen. Diese Bezeichnung gilt gegenwärtig als rassistisch und diskriminierend und wird in Fachkreisen nicht mehr verwendet (vgl. SCHWEIKER 2001, S.29f.). Heute wird der Ausdruck Down-Syndrom, benannt nach dem Erstbeschreiber im 19. Jahrhundert, immer häufiger verwendet. Einen weiteren Namen, nämlich „Trisomie 21“, erhält das Syndrom auf Grund seiner Ursache, dem dreifach vorhandenen Chromosom 21 (vgl. BIERMANN/GOETZE 2005, S.107).

Das Down-Syndrom ist keine Krankheit, sondern eine Form menschlicher Verschiedenheit. „Eine Trisomie 21 alleine macht jedoch Kinder nicht zu Patienten; sie leiden primär nicht an ihrem überzähligen Chromosom und den Folgen seiner Auswirkungen während der Embryonalentwicklung.“ (STENGEL-RUTKOWSKI 1991, S.4) Nach dem biologischen Standpunkt wird die Trisomie 21 als eine „seltene Konstitution im Rahmen der genetischen Variabilität“ bezeichnet, wobei die Entwicklung dieser Menschen von Anfang an nach einem anderen Genprogramm verläuft (vgl. STENGEL-RUTKOWSKI/ANDERLIK 1998, S.4). Auf diese Entwicklung wird im Folgenden noch näher eingegangen.

Nach heutigem Forschungsstand ist nicht bekannt, aus welchem Grund das überzählige Chromosom entsteht. Sicher ist, dass das Symptom in jeder Familie, bei Eltern jeden Alters, innerhalb jeder Rasse und in jedem sozialem Umfeld auftreten kann (vgl. BIRD/BUCKLEY 1994, S.14). Bei etwa 660 Neugeborenen kommt ein Kind mit Down-Syndrom auf die Welt (vgl. STENGEL-RUTKOWSKI 1993, S.48). Eine genauere Auflistung der Häufigkeit von Down-Syndrom zeigt die folgende Abbildung. Hier wird erkennbar, dass mit zunehmendem Alter der Mutter, die Häufigkeit ein Kind mit DS zu gebären, stetig steigt.

Häufigkeit von Down-Syndrom in Abhängigkeit vom mütterlichen Alter

mütterliches Alter	Häufigkeit von Down-Syndrom	mütterliches Alter	Häufigkeit von Down-Syndrom
20	1 von 2000	35	1 von 350
21	1 von 1700	36	1 von 300
22	1 von 1500	37	1 von 250
23	1 von 1400	38	1 von 200
24	1 von 1300	39	1 von 150
25	1 von 1200	40	1 von 100
26	1 von 1100	41	1 von 80
27	1 von 1050	42	1 von 70
28	1 von 1000	43	1 von 50
29	1 von 950	44	1 von 40
40	1 von 900	45	1 von 30
31	1 von 800	46	1 von 25
32	1 von 720	47	1 von 20
33	1 von 600	48	1 von 15
34	1 von 450	49	1 von 10

Abbildung 6: Häufigkeit von Down-Syndrom (ZANIN 2006, S.97)

4.2 Historischer Hintergrund

Die früheste überlieferte Darstellung eines Menschen mit Down-Syndrom (mit den dafür charakteristischen Merkmalen) befindet sich auf einem Altarflügel in Aachen, der ungefähr 1505 gemalt wurde, jedoch scheint es nicht als eigenständiges Syndrom erkannt worden zu sein (vgl. ZANIN, 2006, S.91).

1866 fasste der in Surrey (GB) praktizierende Arzt, John LANGDON DOWN (1828-1896) als erstes die charakteristischen Merkmale des Down-Syndroms, welches dann nach ihm benannt wurde, in einem wissenschaftlichen Aufsatz zusammen. Mit diesem Aufsatz „Observations on an ethnic classification of idiots“, begann er, Kinder mit angeborener Geistesschwäche zu differenzieren (vgl. DITTMANN, 1992). Ihm war jedoch die Ursache des Zustands unbekannt. Seine Vermutung, das Down-Syndrom sei eine Rückbildung zu einem primitiven mongolischen Volksstamm, wurde schon bald von seinem Sohn Reginald, ebenfalls Arzt, verworfen.

1932 stellt de WAARDEBURG die Vermutung auf, dass das Down-Syndrom durch eine Chromosomenanomalität verursacht werden könnte, jedoch konnte dies zu dieser Zeit noch nicht bestätigt werden (vgl. ZANIN 2006, S.91).

Im Jahr 1959, 63 Jahre nach DOWNS Tod, entdeckte der französische Genetiker Jérôme LEJEUNE die genetische Ursache des Down-Syndroms. Es wird durch eine Chromosomenveränderung hervorgerufen, welche als Trisomie 21 bezeichnet wird. Diese Fehlentwicklung entsteht in den meisten Fällen bei der Keimzellenbildung. Das Chromosom 21 ist dreifach vorhanden anstatt zweifach, deshalb die Bezeichnung „Trisomie 21“ (vgl. BIERMANN/GOETZE, 2005, S.107).

Laut mehreren Untersuchungen im Jahr 1929 erreichten Kinder mit Down-Syndrom nicht einmal die Pubertät, während die Lebensdauer im Jahr 1979 bereits auf über 40 Jahre stieg (vgl. MÜLLER-WIEDEMANN 1992, o.S.) Heute liegt die Lebenserwartung bei 50 bis 60 Jahren, in Ausnahmefällen bei 80 Jahren. Deshalb ist es notwendig, sich zusätzlich zur kompetenten Ausbildung ihrer Fähigkeiten auch über Arbeitsplätze, Wohnungen, Freizeitmöglichkeiten und Altersvorsorge Gedanken zu machen und dementsprechende Angebote zu bieten (vgl. DITTMANN, 1992, S.11).

4.3 Formen von Down-Syndrom

Form	Häufigkeit (in Prozent)	Chromosomenbefund	Körperliche Merkmale und geistige Behinderung
Freie Trisomie	95%	Überzähliges Chromosom 21 in jeder Zelle	Augenstellung, Epikanthus, Vierfingerfurche, Hypotonie, unterdurchschnittliche Körpergröße, runde, flaches Gesicht, vergrößerte Zunge, u.a.
Translokationstrisomie	4%	In jeder Zelle ist ein Teil eines zusätzlichen Chromosoms 21 mit einem anderen Chromosom verbunden	Augenstellung, Epikanthus, Vierfingerfurche, Hypotonie, unterdurchschnittliche Körpergröße, rundes flaches Gesicht, vergrößerte Zunge, u.a.
Trisomie-21 Mosaik	1%	Einige Zellen enthalten ein überzähliges Chromosom 21, andere haben nur 46 Chromosome	Die typischen körperlichen Merkmale und die geistige Behinderung sind schwächer ausgeprägt

Tabelle 1: Formen von Down-Syndrom (ZANIN 2006, S.97)

Bezüglich der „Körperlichen Merkmale und geistige Behinderung“ ist folgendes zu erwähnen: Jeder Mensch kann das ein oder andere Merkmal haben, auch ohne Trisomie

21. Die Stigmatisierung zielt auf klare Eugenik ab und leistet ihr Vorschub. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen.

Wie in der Tabelle dargestellt, werden verschiedene Formen der Trisomie 21 unterschieden und zwar die freie Trisomie 21, die Translokations-Trisomie und die Trisomie 21 Mosaik. Zusätzlich gibt es noch die partielle Trisomie, auf die jedoch in vielen Publikationen – so auch in der vorliegenden Tabelle – wegen ihrer extremen Seltenheit nicht näher eingegangen wird. Der Vollständigkeit halber wird sie in dieser Abhandlung trotzdem kurz erörtert. Diese Differenzierung ist insofern von Bedeutung, da die Wahrscheinlichkeit, ein weiteres Kind mit Down-Syndrom zu bekommen davon abhängig ist und unter Umständen auch darauf Einfluss haben kann, wie stark die Merkmale des Syndroms ausgebildet sind (vgl. ZANIN 2006, S.94).

4.3.1 Freie Trisomie 21

Die freie Trisomie 21 ist die am häufigsten vorkommende Form des Down-Syndroms. 95 Prozent der Kinder mit Down-Syndrom haben diese Form (vgl. Tabelle 1). Wie oben bereits erwähnt, ist das Chromosom 21 dreifach (statt im Normalfall zweifach) vorhanden. Dies hat Auswirkungen auf alle Zellen des Körpers.

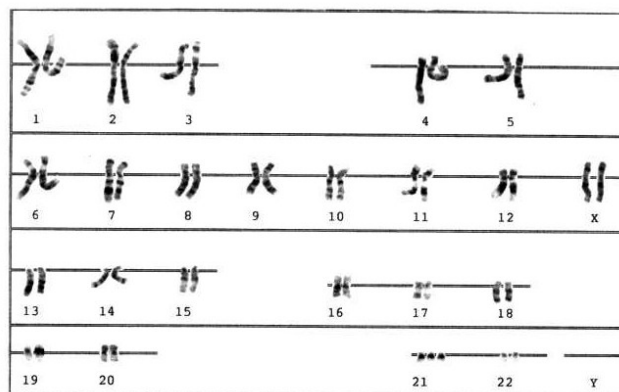


Abbildung 7: Chromosomensatz eines Mädchens mit Down-Syndrom (STENGEL-RUTKOWSKI 1993, S.49)

Bei der Befruchtung findet eine Verschmelzung zweier Keimzellen, der Eizelle und der Samenzelle statt. Die genetische Besonderheit entsteht in diesem Fall in der Keimzellenreifung (vgl. STENGEL-RUTKOWSKI 1993, S.50). In diesem Reifungsprozess finden Zellteilungen statt, wobei sich das elterliche Erbgut halbiert. Wenn sich bei der Halbierung des Erbguts ein Chromosomenpaar nicht trennt, entstehen

Trisomien. Dieser Vorgang wird auch Nondisjunktion (Nichtauseinanderweichen) genannt (vgl. STENGEL-RUTKOWSKI 1993, S.54). Es entstehen also zwei Keimzellen, von denen eine zwei Chromosome enthält und die andere leer ausgeht. Verschmilzt also erstere Keimzelle mit einer Keimzelle des Partners so liegt das mitgenommene Chromosom zusätzlich vor (vgl. ebd.). Kurz gesagt werden von einem Elternteil zwei Chromosome 21 statt nur eines an das Kind weitergegeben (vg. ZANIN 2006, S.96). Nondisjunktion kann sowohl bei der Mutter, als auch beim Vater vorkommen.

4.3.2 Translokations-Trisomie

Es besteht die Möglichkeit, dass das Down-Syndrom neben der Nondisjunktion auch durch andere genetische Vorgänge entsteht, z.B. durch die Translokation (Chromosenumbau) (vgl. STENGEL-RUTKOWSKI 1993, S.58). Dies betrifft jedoch nur 4 Prozent der Kinder. Hierbei ist ein Abschnitt eines zusätzlichen Chromosoms 21 mit einem Teil eines anderen Chromosoms verbunden und somit wieder in dreifacher Form vorhanden. Das überzählige Chromosom befindet sich also an einem anderen Chromosom.

Kinder mit Translokationstrisomie unterscheiden sich weder im Erscheinungsbild noch im Grad der Behinderung von Kindern mit freier Trisomie 21, obwohl sie nur einen Teil von Chromosom 21 zusätzlich haben (vgl. ZANIN 2006, S.99).

4.3.3 Trisomie 21 Mosaik

In sehr seltenen Fällen, etwa bei einem Prozent der Kinder mit Down-Syndrom ist es möglich, dass während der frühen Entwicklung des Kindes im Mutterleib eines der dreifach vorhandenen Chromosome verloren geht. Dadurch entsteht neben der „trisomen Zelllinie“ eine „normale Zelllinie“ (STENGEL-RUTKOWSKI 1993, S.60). D.h. das überzählige Chromosom ist nur in einem Teil der Körperzellen vorhanden, die anderen haben die vorgesehene Anzahl (vgl. ZANIN 2006, S.100). Demnach gibt es neben den Zellen mit drei Chromosomen noch eine Anzahl von Zellen, in denen das 21. Chromosom nur zweimal vorhanden ist. Weil der Körper nun aus verschiedenen Zellen zusammengesetzt ist, wird dies Mosaik genannt.

Menschen mit Trisomie 21 Mosaik unterscheiden sich teilweise von Menschen mit einer anderen Form der Trisomie. Die typischen körperlichen Merkmale sind manchmal unauffälliger. Das Verhalten und Fähigkeiten dieser Menschen kommen jenen Menschen

ohne Trisomie 21 oft näher; auch die kognitive Behinderung kann schwächer ausgeprägt sein. (vgl. ZANIN 2006, S.100)

4.3.4 Partielle Trisomie

Diese Form der partiellen (teilweiser, anteiliger) Trisomie 21 wird, wie schon erwähnt, in der Literatur kaum erörtert, da diese extrem selten vorkommt. Weltweit sind nur wenige hunderte Fälle bekannt. Das Chromosom 21 ist zwar zweimal in jeder Körperzelle vorhanden, jedoch ist ein Teil der Erbinformation dreifach vorhanden.

4.4 Abriss über die Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom

Das heutige Verständnis von Menschen mit Down Syndrom kann nach JANTZEN in vier Aspekten zusammengefasst werden:

- „In den ersten fünf Lebensjahren erfolgt die Entwicklung etwa im halben Tempo wie bei nichtbehinderten Kinder;
- ihre geistige Entwicklung schreitet schneller voran als die motorische;
- Kinder mit Trisomie 21 brauchen mehr Zeit, um auf Reize zu reagieren;
- sie reagieren bereits auf geringste Anforderungen höchst empfindlich und mit ausweichendem Verhalten.“ (JANTZEN 1998, S.227)

Die verschiedenen Entwicklungsbereiche können in einem unterschiedlichen Ausmaß und Ausprägungsgrad auftreten. Nicht alle Menschen mit Down-Syndrom entwickeln sich genau nach den nachfolgenden Angaben, durch die Individualität jedes Einzelnen können die Phasen der Entwicklung nur als allgemeine Beschreibung gesehen werden.

Wesentlich ist die emotional positive Einbettung in einen sozialen Verband, ausgeglichene emotionale Umgebung und ausreichende Anreize, die ihren Entwicklungsmöglichkeiten entsprechen. Eigentlich das was jedes Kind braucht, bei Kindern mit Down-Syndrom aber sehr angepasst anzubieten ist.

4.4.1 Motorik

Laut WENDELER (1996) treten bei Menschen mit Down-Syndrom ausgeprägte motorische Behinderungen auf. Diese äußern sich in groben, nicht flüssigen Formen der Bewegung, sowie in geringer Differenzierung der Feinmotorik der Hände. Durch die motorischen Schwierigkeiten wird die Überdehnbarkeit der Gelenke und ein niedriger Muskeltonus in Verbindung gebracht (vgl. WENDELER 1996, S.102). Das Erreichen von flüssiger koordinierter Bewegung braucht gute, ganzheitlich orientierte physiotherapeutische Unterstützung.

Eine Reihe von psychologischen Untersuchungen widmet sich der Annahme der motorischen Beeinträchtigung bei Kindern mit Down-Syndrom. Es handelt sich dabei um die Prüfung der Reaktionsfähigkeit, um die Feststellung taktiler Wahrnehmungsfähigkeit sowie um die Prüfung der visuomotorischen Leistungen (vgl. ebd.).

BERKSON (1960) bestätigte mit seinen Untersuchungen erstmals die besondere Langsamkeit bei Menschen von Down-Syndrom. Er teilte die Reaktionsfähigkeit in mehrere Phasen ein, um herauszufinden, in welcher dieser Phasen die Reaktionsverlangsamung zustande kommt. Zunächst untersuchte BERKSON die Wahrnehmungsphase, wobei er hier keine Verlangsamung beobachten konnte. In der motorischen Phase jedoch ließ sich eine verzögerte Reaktion erkennen. Je komplizierter die Anforderungen an die motorischen Reaktionen wurden, desto länger verzögerte sich die Reaktion. Diese Ergebnisse wurden in anderen Untersuchungen mehrfach bestätigt (vgl. WENDELER 1996, S.103). Aufgaben zur Visuomotorik und zur Beweglichkeit weisen ebenfalls eine veränderte Entwicklung bei Kindern mit Down-Syndrom auf (vgl. WENDELER 1996, S.105).

HEUMAYER-SKRITEK (1975) stellte fest, dass Kinder mit Down-Syndrom eine rhythmische Begabung aufweisen. Aufgaben wie „rhythmisches Klopfen, Hände öffnen und schließen oder Kreise in die Luft schreiben.“ (WENDELER 1996, S.107) Die Kinder erfassten den Rhythmus der Bewegungen schnell. Diese Erkenntnis wurde 1983 von STATFORD & CHING untermauert.

4.4.2 Kognitive Fähigkeiten

Bei Menschen mit Down-Syndrom entwickelt sich die Intelligenz zunächst nach den Gesetzmäßigkeiten eines Menschen ohne Down-Syndrom, jedoch in einem langsameren

Tempo. Anders ausgedrückt: Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom durchlaufen - im Gegensatz zu Menschen ohne Down-Syndrom - verschiedene kognitive Entwicklungsabschnitte zeitverzögert (vgl. DITTMANN, 1992, S.65). Einige kognitive Fähigkeiten werden Menschen mit Down-Syndrom nicht erreichen, da es im Erwachsenenalter zu einem kognitiven Abbauprozess kommt (vgl. DITTMANN, 1992, S.74)

Untersuchungen des Gedächtnisses betreffen meistens das Kurzzeitgedächtnis (vgl. WENDELER 1996, S.97). Eine Untersuchung von Mc DADE und ADLER im Jahr 1980 ergab ein Defizit im kurzfristigen Behalten von Informationen. Dies wird begründet mit einer geringen Speicherkapazität des Gedächtnisses sowie mit der Schwierigkeit, die gespeicherten Informationen wieder abzurufen. Bei Menschen mit Down-Syndrom liegen also eine zu geringe Speicherkapazität und eine große Schwierigkeit bei den Abrufprozessen zur Reproduktion vor (vgl. WENDELER 1996, S.99).

Die Aufmerksamkeit bei Kindern mit Down-Syndrom ist eher fluktuierend, d.h. sie können sich nur für kurze Zeit konzentrieren (vgl. DITTMANN, 1992, S.98). Dies macht sich auch durch einen Abfall in der Genauigkeit bei der Durchführung der Aufgabe bemerkbar (vgl. ebd.). Ebenfalls gekennzeichnet ist das Verhalten durch einen schnellen Aufmerksamkeitswechsel, d.h. einer Phase der Passivität und Genügsamkeit folgt im nächsten Moment eine Phase der Unruhe und Umtriebigkeit (vgl. WENDELER, 1996). Kinder mit Down-Syndrom haben also Schwierigkeiten, sich einer Sache über eine längere Zeitspanne mit voller Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. DITTMANN, 1992). Dieses Verhalten ist für den Prozess des Lernens nachteilig. Kinder mit Down-Syndrom benötigen also längere Zeit für die Dynamisierung einer Leistung und sind daher in ihrer Lernmotivation zu unterstützen (JANTZEN 1998, S.230).

4.4.3 Sprache

Die Sprachentwicklung ist bei Kindern mit Down-Syndrom stark verzögert. Die Beeinträchtigung der Sprache bei Kindern mit Down-Syndrom gilt als zentrales Problem bei deren Entwicklung (vgl. WILKEN, 1992, S.82). Die verzögerte Sprachentwicklung wirkt sich aber sehr unterschiedlich auf die Kinder aus. Sie „muss im Zusammenhang mit

sozialen Bedingungen und individuell unterschiedlichen Schädigungsfaktoren gesehen werden“ (ebd.)

Die Sprachverzögerung ist jedoch von den anderen Entwicklungsbereichen unabhängig zu betrachten. Es besteht also kein Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und den übrigen Fähigkeiten. Die bemerkbaren Verzögerungen treten etwa mit 1 ½ Jahren auf, wenn bei Kindern ohne Down-Syndrom ein sprunghaftes Anwachsen des Wortschatzes zu erkennen ist (vgl. ebd.).

Kinder mit Down-Syndrom erreichen nach WILKEN verschiedene Ebenen der Sprachkompetenz. Es wird eine Gruppierung von mehreren Sprachentwicklungsstufen bei geistig behinderten Kindern vorgenommen.

- Auf der ersten Ebene geht es um schwer mehrfachbehinderte Kinder, die unter anderem im Bereich der nonverbalen und verbalen Kommunikation das Entwicklungsniveau von sechs Monaten nicht überschreiten. Hier sind Kinder mit Down-Syndrom sehr selten vertreten.
- Die zweite Gruppe bilden Kinder mit geistiger Behinderung, die „ein kontextgebundenes Sprachverständnis erreichen und sich vorwiegend in Einwortsätzen äußern.“ (WILKEN 1992, S.82) Diese Ebene ist für Kinder mit Down-Syndrom meist nur eine Phase, die sie nach einiger Zeit abschließen.
- Die meisten Kinder mit Down-Syndrom erreichen die Phase, in der sie eine einfache bis gute basale sprachliche Kommunikationsfähigkeit erreichen (vgl. ebd.)

WENDELER betont die Schwierigkeit bei der Artikulation als die auffälligste Sprachschwäche bei Kindern mit Down-Syndrom (vgl. WENDELER, 1996, S.109).

4.4.4 Sozialverhalten und Emotionalität

Die gute soziale Anpassung von Kindern mit Down-Syndrom wird von vielen Autoren hervorgehoben. Dies kommt durch die Freundlichkeit und Großzügigkeit gegenüber den Mitmenschen, sowie die emotionale Ausgeglichenheit und die heitere Wesensart zum Ausdruck. Mit diesen Beschreibungen verbreitet sich jedoch auch ein stereotypes Persönlichkeitsbild, welches Individualität kaum zulässt. Dieses Persönlichkeitsbild ist ein Durchschnittsbild, welches erhebliche Abweichungen aufweist (vgl. WENDELER 1996, S.139). Jedoch sollen die hohen sozialen Fähigkeiten an dieser Stelle als besondere Kompetenz hervorgehoben werden. Menschen mit Down-Syndrom haben hohe

Anpassungsfähigkeit, besonders im Umgang mit anderen und mit gesellschaftlichen Regeln (vgl. JANTZEN 1998, S.228). Sie sind emotional ausgeglichen und zu anderen Menschen sehr kontaktfreudig. „Emotionale Ausgeglichenheit und soziale Kontaktfähigkeit sind gute Voraussetzungen dafür, sich im alltäglichen Zusammenleben, hauptsächlich durch Lernen am Modell, praktische Fertigkeiten anzueignen.“ (WENDELER 1996, S.147). Dadurch ist die Integration von Kindern mit Down-Syndrom in Kindergarten und Schule einfacher als bei anderen Kindern mit geistiger Behinderung. Durch die generelle Etikettierung fällt auch die individuelle Ausbildung ihrer tatsächlichen Fähigkeiten oft unter den Rost. Ein wirkliches Defizit der Lehrausbildung.

SERAFICA (1990) kommt nach Ergebnissen mehrerer Untersuchungen zu der Annahme, dass das stereotype Persönlichkeitsbild die frühe und mittlere Kindheit betrifft. Im Jugendalter können sie durchaus mürrisch und starrköpfig sein. Im frühen Erwachsenenalter können Menschen mit Down-Syndrom einen vorzeitigen Alterungsprozess erleiden, welcher in Folge zu einem Zerfall der erworbenen Fähigkeiten führen könnte (vgl. WENDELER 1998, S.142). Sie vermutet, dass die Beschreibung einer solchen Entwicklung wissenschaftlich nicht vorgenommen wurde auf Grund der damaligen niedrigen Lebenserwartung. Viele Menschen mit Down-Syndrom erreichten das Erwachsenenalter gar nicht, deshalb konnte sich das Persönlichkeitsbild überhaupt nicht entwickeln (vgl. ebd.).

4.5 Ist-Situation

Die Einstellung gegenüber Menschen mit Down-Syndrom hat sich während der letzten zwei Jahrzehnte tiefgreifend verändert. Zu verdanken ist diese positive Entwicklung neben Soziologen und Politikern, vor allem den Eltern und deren Vertrauen in ihre Kinder (vgl. ZANIN 2006, S.93).

Trotz geringer Unterstützung und oft entgegen fachlichem Rat entscheiden sich immer mehr Eltern, ihre Kinder mit Down-Syndrom zu Hause aufzuziehen. Sie werden als Teil der Familie akzeptiert und es wird ihnen in den meisten Fällen eine liebevolle und anregende Umgebung geboten, in der sie geborgen aufwachsen und sich ihren Fähigkeiten gemäß entwickeln können. Elterngruppen, die gebildet wurden, um sich gegenseitig zu unterstützen, fordern bessere Bildungschancen und Arbeitsmöglichkeiten, sowie

Freizeitangebote. Eltern wollen ihre Kinder unterstützen und mehr über das Syndrom erfahren, womit das Vertrauen in ihre Kinder intensiviert und gestärkt wird (ebd.).

„Durch die veränderte Einstellung der Eltern können Entwicklung und individuelle Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom heute wesentlich besser gefördert werden.“ (ZANIN 2006, S.93) Die Gesellschaft integriert die Betroffenen wesentlich mehr als früher und auch die Gesundheitsversorgung wurde optimiert. Durch die Eingliederung wird die Individualität und Leistungsfähigkeit von Menschen mit Down-Syndrom erkennbar. ZANIN (2006) ist überzeugt, dass die Zukunft für Menschen mit Down-Syndrom besser aussieht als je zuvor, und den Betroffenen ein chancenreicheres und erfüllteres Leben verspricht.

Es gibt allerdings noch die andere Seite der Medaille, den Wettlauf gegen die Zeit bzw. die Paradoxie des medizinischen Fortschritts, die sich in der Frage „Darf die Medizin das was sie heute kann?“ zeigt. Diese wird von der heutigen Gesellschaft weithin verdrängt. Solange das geschieht, kann die Antwort nur lauten, „dass die Medizin im Einzelfall nicht nur tun *darf*, sondern sogar tun *muss*, was sie kann,...“ (KÖRTNER 2007, S.76)

„Wer geboren wird, ist alt genug zu sterben“ (KÖRTNER 2007, S.76), nirgends wird der Sinn dieses Sprichwortes greifbarer als in der Neonatologie.

Schwangeren Frauen werden verschiedene vorgeburtliche Untersuchungen angeboten. Neben den Basis-Ultraschalluntersuchungen werden Schwangeren über 35 Jahren die Amniozentese, ein Organscreening, und die Nackentransparenzmessung angeboten. Diese sind pränatale Untersuchungen, die 70-80% der genetischen Anomalien speziell die Trisomie 13, 18 und 21 aufdecken (vgl. LANGE 2007, S.40).

Nicht zu übersehen die immer größer werdende Gruppe jener Eltern, die sich dieser Untersuchungsmethoden bedienen und höchstwahrscheinlich nicht zu Befürwortern einer inklusiven Gesellschaft speziell mit Menschen mit Down-Syndrom werden. Die breite Bewusstseinsbildung verändert sich mit solchen medial positiv bewerteten Methoden.

4.6 Erfahrungsbericht über eine Frau mit Down-Syndrom

In der Literatur wird viel mehr auf die Defizite, als auf die Kompetenzen von Menschen mit Down-Syndrom eingegangen. Diese sollen, basierend auf persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Down-Syndrom, im Folgenden aufgezeigt werden.

Ich hatte die Chance, eine junge Frau mit Down-Syndrom zu den „Special Olympics“ nach Kapfenberg zu begleiten. Bevor wir die Reise gemeinsam antraten, besuchte ich sie in ihrer betreuten Wohngemeinschaft in Wien, um sie kennen zu lernen. Den ersten Eindruck, den ich von ihr hatte war sehr herzlich und freundlich. Ich bewunderte ihre vielen Pokale, die sie über ihrem Bett auf einem Regal aufgestellt hatte. Daraus schloss ich, dass sie auch ein sehr ehrgeiziger Mensch war. Sie trat bei den „Special Olympics“ in der Disziplin Schwimmen an. Wir machten uns also auf die Reise nach Kapfenberg, gemeinsam mit der ganzen Mannschaft des Sportvereins. Während der Fahrt hatten wir viel Zeit zum Plaudern. Die junge Frau M. erzählte mir sehr viel über ihr Leben, den Sport, ihre Familie und über das Schreiben von Geschichten und Gedichten. Ich war beeindruckt, was M. schon alles in ihrem Leben geleistet und erlebt hatte. Bei den Wettbewerben zeigte sich M. sehr diszipliniert, indem sie sich konzentriert und gewissenhaft auf ihre Durchgänge vorbereitete. Bevor sie an den Start ging, motivierte sie sich mit den Worten: „Solange ich mein Ziel vor Augen habe, werde ich es schaffen!“. Dann köpfelte sie ins Wasser und holte das Beste aus sich heraus. Ihr Ehrgeiz wurde mit drei Medaillen belohnt, die sie sich mit Recht verdient hatte. Sie freute sich sehr und betonte immer wieder die Wichtigkeit, bei dem Wettbewerb dabei gewesen zu sein und sich anfeuern und bejubeln zu lassen. Es wurde mir bei dieser Veranstaltung klar, mit welchem Selbstvertrauen und Ehrgeiz diese Menschen durch ihr Leben gehen. Ebenfalls überraschte mich, dass M. sich mir gegenüber sehr schnell geöffnet hatte.

In den Gruppen des Vereins „Ich bin O.K.“ bin ich auch auf einige Besonderheiten, die Menschen mit Down-Syndrom auszeichnen, gestoßen. Zum einen ist mir wiederum die große Bereitschaft der Selbstdarstellung aufgefallen, welche bei den Erwachsenen mit Down-Syndrom besonders deutlich zu beobachten war. Außerdem fiel mir auf, dass diese Menschen sehr viel Respekt voneinander haben. Wenn etwas nicht harmonisch ist, z.B. bei zwischenmenschlichen Spannungen, sind sie sehr erpicht darauf, die Ordnung wieder herzustellen. Ein Hauptbestandteil ihrer Persönlichkeit ist die Empathiefähigkeit und der Wunsch nach spannungsfreier Lebenssituation. Das Lernen durch Nachahmung ist eine ihrer vorrangigen Lernstrategien.

Natürlich ist es nicht möglich, diese Eigenschaften zu verallgemeinern, was auch nicht die Absicht dieses Berichts ist. Diese Erfahrungen sollen lediglich aufzeigen, dass es einige Eigenschaften bzw. Fähigkeiten von Menschen mit Down-Syndrom gibt, von denen Menschen ohne Down-Syndrom lernen und auch davon profitieren könnten. Ein Beispiel dafür ist die schon genannte junge Frau M., die ich bei einer Lesung im Rahmen einer

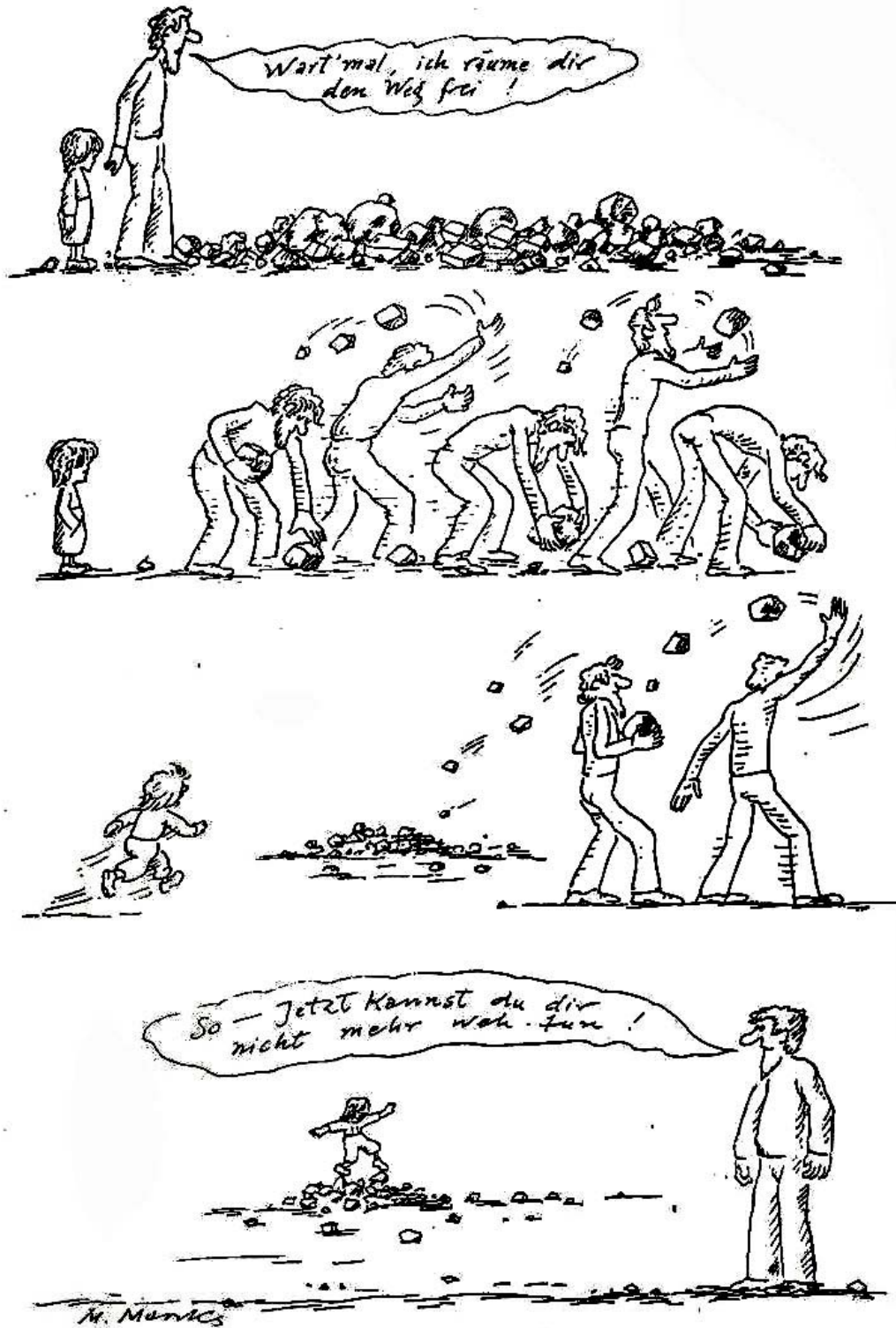
Vortragsreihe im Allgemeinen Krankenhaus Wien erlebt habe. Sie präsentierte ein Gedicht aus ihrem selbstverfassten Buch, welches sie sehr souverän vortrug und damit das gesamte Publikum fesselte. Sie zeigte keinerlei Nervosität, ganz im Gegenteil sie wirkte sehr selbstbewusst und stark.

4.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Menschen mit Down-Syndrom näher dargestellt, da sie im letzten Teil der Arbeit Zielgruppe der Beobachtung sind. Zunächst wurde auf die Terminologie und die Geschichte des Down-Syndroms eingegangen, in weiterer Folge dessen verschiedene Formen des Down-Syndroms erörtert. Danach wurde versucht, verschiedene Aspekte der Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom zu beleuchten, wobei in den Publikationen ein sehr defizitorientiertes Persönlichkeitsbild dargestellt wird. Die Offenheit, auf fremde Menschen zuzugehen, der gegenseitige Respekt und die Offenheit zur Selbstpräsentation werden im Erfahrungsbericht deutlich gemacht. Besonders relevant und wertvoll ist die Fähigkeit der sozialen Anpassung. Da es in diesen Ausführungen darum geht, die Kinder in ihren vorhandenen Kompetenzen zu unterstützen, wird bei der Beobachtung der psycho-soziale Aspekt des Kindes fokussiert. Sie besitzen natürlich wie jeder andere Mensch auch unterschiedliche Eigenschaften, welche sie zu eigenständigen Individuen machen.

Entsorgung

eine Bildergeschichte von Marie Marcks



5 THEORIE PSYCHISCHER OPERATIONEN – TPO

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird die qualitative Erhebungsmethode der Beobachtung mit Hilfe des Entwicklungsrasters nach Karl GARNITSCHNIG angewendet, wofür die Theorie psychischer Operationen die theoretische Grundlage bildet. Daher wird im folgenden Kapitel auf ebendiese Theorie näher eingegangen, und die Bedeutung dieser für die Beobachtung analysiert.

5.1 Begriffsbestimmung

Die beiden Begriffe „psychische Funktionen“ und „psychische Operationen“ sind für die weitere Ausführung der TPO von grundlegender Bedeutung. Ebenso bedeutsam für die Theorie der psychischen Operationen ist der Begriff des „Lernens“, da er als Grundlage sowohl für die Theorie also auch für die Praxis gilt.

5.1.1 Begriffsbestimmung – Psychische Funktionen

Als psychische Funktionen werden Fähigkeiten bezeichnet, mit denen sich der Mensch seine Welt aktiv aneignet – also seelische Leistungen, die für den Ablauf eines Lernprozesses notwendig sind. GARNITSCHNIG formuliert diesen Begriff folgendermaßen: „Als psychische Funktionen werden alle psychischen Leistungen im engeren Sinn verstanden, die dazu beitragen, dass es uns gelingt, im Austausch mit der Umwelt ein Bild der Welt und von uns selbst zu entwickeln, Bilder, die dynamisch gehalten werden können und sollen.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.32) Somit kann unter psychischen Funktionen der grundlegende Vorgang des Erfassens der Umwelt und der eigenen Positionierung und Identitätsbildung innerhalb dieser verstanden werden.

Das menschliche Handeln wird also in bestimmte Funktionen unterteilt, welche von mehreren Autoren unterschiedlich benannt werden. So unterscheidet zum Beispiel C.G. JUNG vier Grundfunktionen der Psyche, nämlich das Denken, das Fühlen, das Empfinden sowie das Intuieren (vgl. JUNG 1973, S.58). Moshé FELDENKRAIS hingegen teilt das Tun und Handeln ein in Bewegung, Sinnesempfindung, Gefühl und Denken (vgl. FELDENKRAIS, 1982, S.31). GARNITSCHNIG wiederum macht acht psychische Fähigkeiten aus, nämlich Bewegen, Empfinden und Wahrnehmen, Denken, Sprechen,

Fühlen, Wollen, Intuieren und Merken oder Erinnern (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.32). Ebendiese Einteilung nach Garnitschnig wird in der vorliegenden Arbeit den Entwicklungsraster darstellen, der der Beobachtung als Grundlage dient.

5.1.2 Begriffsbestimmung – Psychische Operationen

Der Begriff „Operationen“ wurde von dem Schweizer Psychologen Jean PIAGET in die kognitive Entwicklungspsychologie eingeführt und soll die zentrale Auffassung vom Erkennen und der Intelligenz als einer Tätigkeit bzw. einer Handlung wiedergeben. Die Operation bzw. das Operieren wird somit als eine verinnerlichte Tätigkeit gesehen (vgl. BUGGLE 1997, S.79).

Die psychischen Funktionen werden in einzelne Operationen aufgegliedert, die die letzte Einheit darstellen, die im Zuge des Lernprozesses aktiviert wird – d.h. jede psychische Funktion besteht aus verschiedenen Operationen (vgl. Kapitel 5.3.3) die wiederum als die Bausteine psychischer Funktionen gelten.

Die Operation an sich ist dadurch gekennzeichnet, dass sie meist im Zusammenhang mit anderen Operationen ihre Verwirklichung erfährt. „Eine Operation ist Operation immer nur durch ihre Einbettung in ein ganzes System von Operationen.“ (BUGGLE 1997, S.79)

5.1.3 Lernen als Austausch mit der Umwelt

Der Theorie psychischer Funktionen liegt ein bestimmter Lernbegriff zu Grunde, nämlich jenem des Lernens als Austausch mit der Umwelt. Damit ist gemeint, dass alle Inhalte aktiv durch wechselseitigen Austausch mit der Umwelt erlernt bzw. aufgenommen werden, wobei dies über die Verwendung der psychischen Operationen vor sich geht. Durch die gezielte Aktivierung der unterschiedlichen Operationen, können diese geübt und gelernt und somit verinnerlicht werden. Fertigkeiten sollen nicht indirekt durch den Lehrer vermittelt werden, sondern über ein direktes Erfahren und Erforschen des Kindes erlangt werden (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.25).

Im Folgenden sollen nun die Lernebenen nach Gregory BATESON vorgestellt werden, der hier verschiedene Stufen des Lernens ausmacht, die auch das Aneignen von Operationen als Basis haben. Das Charakteristikum dieser Ebenen ist, dass das Aneignen von Fähigkeiten, also Operationen, mit jeder Stufe zunimmt und so eine kontinuierliche Komplexitätssteigerung der Kompetenzen stattfindet (vgl. BATESON 1992, S.367).

Konkret unterscheidet BATESON folgende Ebenen des Lernens (vgl. ebd., S.367ff.)

Lernen null: Hier wird davon ausgegangen, dass sich beim Menschen nach dem Erfahren verschiedener sensorischer Reize eine minimale Veränderung in seiner Reaktion zeigt. Es geht also um die einfache Informationsaufnahme eines äußeren Ereignisses. Hier ist die Wahrnehmung und Erfassung von äußeren Reizen sowie die direkte Reaktion auf diese als Operation zu bezeichnen.

Lernen I: Diese Phase bezeichnet das Erproben der unterschiedlichen Auswirkungen der verschiedenen Reaktionen, wodurch die Möglichkeit gegeben wird, durch immer neues Experimentieren mit Reaktionen, aber auch deren Korrektur, weitere Operationen zu erlernen. Basis für diese Kompetenzerweiterung sind bereits bekannte Operationen.

Lernen II: Auf dieser Ebene wird erkannt, dass verschiedene Handlungsoptionen existieren, aus denen ausgewählt werden kann, die aber auch aktiv durch neue Handlungsoptionen ergänzt werden können.

Lernen III: Hier kommt es zu einer umfassenden Ausweitung möglicher Handlungen, d.h. die Komplexität der Operationen steigert sich hin zu besseren bzw. optimalen Handlungskompetenzen und sogar ganzen Lebensentwürfen.

Lernen IV: In der letzten Lernstufe wird das Handeln und dessen Vielfältigkeit verinnerlicht und in die Vielfältigkeit des Handelns eingetaucht. Der Einfall, die Inspiration und die gestalterische Kraft werden methodisch und zielführend eingesetzt und genutzt.

Die Bedeutung dieser Einteilung nach BATESON liegt in der Darstellung des Lernens beim Menschen allgemein und kann und soll bei der Entwicklungsbeobachtung von Kindern mit Down Syndrom als Orientierungsgrundlage angewendet werden. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Entwicklung der psychischen Funktionen als Grundlage für alle Lernprozesse zu betrachten ist. Somit sollten die psychischen Funktionen im Unterricht für Kinder im Allgemeinen, für Kinder mit Down-Syndrom im Speziellen, in den Vordergrund gestellt werden. Natürlich hat die Wissensaneignung in der Schule einen hohen Stellenwert, jedoch setzen Lernprozesse gewisse psychische Funktionen voraus. „In einem Unterricht, der primär auf die Entwicklung psychischer Funktionen abgestimmt ist, erlernen die Kinder natürlich auch spezifisches Wissen und spezifische Fertigkeiten, aber diese sind untergeordnet und die Entwicklung von Bewegungen, Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Intuieren und Erinnern leiten das didaktische Handeln.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.27) Während also der Fokus des Lernens eher auf die

Ausbildung der psychischen Funktionen gelegt wird, wird der Inhalt als eher sekundär betrachtet, was jedoch nicht bedeutet, dass keine Inhalte transportiert werden können. Man spricht hierbei vom so genannten Entwicklungslernen.

Das Entwicklungslernen basiert auf den im Folgenden dargestellten Prämissen.

- Die Entwicklung psychischer Funktionen steht im Unterricht an erster Stelle.
- Der Lehrer soll eine anregende Umgebung schaffen, um so die Selbsttätigkeit oder Freiheit des Kindes zu fördern, was als Grundbedingung einer ausgewogenen psychischen Entwicklung verstanden wird.
- Dieses optimierte Umfeld soll auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt sein. Hier soll eine Balance der Polarität zwischen Aktivität und Überforderung geschaffen werden, was bedeutet, dass es für das Kind die Möglichkeit geben soll aktiv zu werden, ohne es aber zu überfordern und mit Misserfolg zu konfrontieren (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.28).

5.2 Die Anwendung des Rasters

Neben der in dieser Arbeit verwendeten Methode, gibt es weitere Möglichkeiten, die Entwicklung eines Kindes zu beobachten bzw. festzustellen. Eine davon wurde von Ernst J. KIPHARD entwickelt, wobei die Sinnes- und Bewegungsentwicklung von Kindern in den ersten vier Lebensjahren mittels eines „Entwicklungsgitters“ festgestellt wird (vgl. KIPHARD 2006, S.7). Auch Diplom-Sonderkindergartenpädagogin Dagmar LUEGER entwickelte und verwendete spezielle Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklung (vgl. LUEGER 2005, S.10).

Wie erwähnt, bildet die Basis der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung, das Entwicklungsraster nach Univ. Prof. Dr. Karl GARNITSCHNIG, mit dessen Hilfe die umfassende Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom festgehalten werden soll. Mit dieser Art der Beobachtung kann einerseits das Kind individuell gefördert werden, und andererseits bietet die Methode für die/den Lehrende/n eine Hilfestellung zur pädagogischen Schwerpunktsetzung im Unterricht. Diese Methode ist ein ganzheitlich orientiertes Beobachtungsverfahren, welches auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und geprüften Grundlagen basiert.

GARNITSCHNIG entwickelte jenen Entwicklungsraster, der auf der Theorie der psychischen Operationen (TPO) beruht, welche wiederum auf den Erkenntnissen von Jean PIAGET aufbaut. Die Operationen werden PIAGETS Entwicklungsstufen (vgl. Kapitel 5.3.2) zugeordnet und sind somit integraler Bestandteil des Entwicklungsrasters. Die Theorie psychischer Operationen kann dazu herangezogen werden, menschliche Handlungsweisen in allen Ausprägungen zu beschreiben (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.33).

Der Entwicklungsraster dient lediglich der objektiven Deskription der verschiedenen Entwicklungsstadien, indem die unterschiedlichen Stufen beobachtet, beschrieben und ausgewertet – also empirische Daten generiert – werden sollen. Nie sollte der Fehler begangen werden, den Raster als Möglichkeit der Bewertung zu missbrauchen – d.h. Kompetenzen der beobachteten Individuen untereinander zu vergleichen. Vielmehr müssen die Kinder mit ihren eigenen bisherigen Entwicklungsschritten und Operationen in Beziehung gesetzt werden. Im Mittelpunkt steht immer das Kind als individuelles Subjekt, das nur in Zusammenhang mit seinen eigenen Fähigkeiten und Handlungen beschrieben werden soll (vgl. a. a. O., S.111).

Mit diesem Raster ist es nun möglich, Handlungsschritte einzelner Teilnehmer in pädagogischen Situationen zu dokumentieren, zu analysieren und aus dieser Analyse Schlussfolgerungen zu ziehen. Durch die genaue Analyse und Dokumentation mit Hilfe des Rasters ist es möglich, Entwicklungsphasen und Entwicklungsfunktionen sowie die damit verbundenen Operationen genau auszumachen und voneinander klar zu unterscheiden. Der Raster dient also als Grundlage für die Beobachtung und die Beschreibung der Kompetenz des Kindes sowie der Art und Weise wie sich die Kompetenz innerhalb des Beobachtungsprozesses verändert. (vgl. NEIRA/DINOLD 2005, S.11)

Der Entwicklungsraster eignet sich jedoch auch für die/den PädagogIn selbst, da die systematisierte Beobachtung eine leichtere Ein- und Zuordnung der beobachteten Fähigkeiten und somit eine generelle Orientierung in Bezug auf das pädagogische Handeln und Eingreifen ermöglicht. Infolge der systematischen Aufstellung der beobachteten Operationen wird es möglich, nötige Schwerpunktsetzungen innerhalb pädagogischer Situationen zu erkennen und somit noch besser auf die Bedürfnisse und Ansprüche der Kinder einzugehen und das pädagogische Angebot auf sie abzustimmen (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.109).

In der prozessorientierten pädagogischen Arbeit verlieren die inhaltlichen Ziele an Bedeutung und stellen nicht mehr den zentralen Fokus der pädagogischen Situation dar. Der reine Lerninhalt soll als Möglichkeit gesehen werden, Operationen und Handlungsweisen und somit letztlich Kompetenzen zu fördern und muss daher genau auf die jeweiligen Erfordernisse und den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt werden. (vgl. ebd.) Voraussetzung für diese Art der pädagogischen Vermittlung ist, dass die Lernsituation entwicklungsorientiert ist.

Im Raster werden die Phasen der menschlichen Entwicklung schematisch dargestellt, um den tatsächlichen Reifungsprozess des Menschen zu skizzieren, was auch bedeutet, dass sowohl die Chronologie als auch der zeitliche Ablauf der Entwicklung streng eingehalten wird. Allerdings können sich Störfaktoren wie zum Beispiel übersteigerte Erwartungshaltungen an das Kind, wie auch immer gearteter Stress aber auch Beschneidung der Entfaltungsmöglichkeiten äußerst negativ auf die Entwicklungschronologie auswirken. Auch ist es für die Entwicklung des Kindes hemmend, wenn ihr oder ihm nicht die Grundlage geboten wird, eigene Erfahrungen zu machen (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.110). Piagets Beschreibung der Entwicklungsstufen von Kindern wird bei der tatsächlichen Entwicklung jedoch nicht im Detail eingehalten, sondern soll lediglich eine idealisierte Vorstellung der Wirklichkeit darstellen und somit als Orientierungshilfe bei der praktischen Beobachtung dienen (ebd.). Auch wenn Theorien zweifellos wichtige Instrumente bei der Erstellung eines pädagogischen Fahrplanes und somit eines Hilfestellungsprozesses bei der Entwicklung von Kindern sind, wäre eine eins-zu-eins Übertragung der Theorie in die Realität nicht sinnvoll, da der Reifungsprozess bei Kindern nicht aus Theorien abzuleiten ist, sondern sich immer wieder natürlich ergibt (ebd.).

„Die personenzentrierte Beobachtung und Analyse von Handlungsschritten einzelner Teilnehmer in Unterrichtssituationen mit Hilfe des Rasters kann mit unterschiedlichen Schwerpunkten erfolgen.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.113). Die nachfolgende Untersuchung konzentriert sich auf den Schwerpunkt der psycho-sozialen Entwicklung bzw. des sozial-emotionalen Handelns auf den im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

5.3 Bausteine des Rasters

Das Raster setzt sich aus den psychischen Funktionen, den Entwicklungsphasen und den psychischen Operationen zusammen. Im Laufe der menschlichen Entwicklung findet eine große Anzahl psychischer Operationen statt. Diese Operationen finden im Bewegen, im Empfinden, im Denken sowie in allen anderen Bereichen der psychischen Funktionen statt. In einem Handlungsschema von ca. 3 Minuten kann eine Fülle von Operationen – manchmal auch gleichzeitig – erfolgen.

Entwicklungsphasen	Bewegen	Empfinden, Wahrnehmen	Denken	Sprechen	Fühlen, sozial- emotionales Handel	Wollen	Intuieren	Erinnern/ Gedächtnis
Sensomotorische Phase	<i>Operationen</i>	<i>Operationen</i>	<i>Opera- tionen</i>	<i>Opera- tionen</i>	<i>Operationen</i>	<i>Opera- tionen</i>	<i>Opera- tionen</i>	<i>Operationen</i>
Symbolisches vorbegriffliches Denken								
Anschauliches Denken								
Konkrete Operationen								
Formale Operationen								

Abbildung 8: schematische Darstellung der „Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen“ (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186)

Abbildung 7 stellt den schematischen Aufbau der Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen dar, um einen Überblick der Anordnung zu geben. Die vollständige Tabelle mit den zahlreichen Operationen befindet sich im Anhang. In der oberen Zeile befinden sich die psychischen Funktionen. Die linke Spalte beinhaltet die (idealisierten) Entwicklungsphasen nach PIAGET. Die einzelnen Operationen der jeweiligen Funktionen werden nun den Entwicklungsphasen zugeordnet.

5.3.1 Psychische Funktionen

Alle psychischen Funktionen stehen in Wechselwirkung zueinander, d.h. keine psychische Funktion ist als für sich isoliert zu betrachten. Um die Funktionen begreiflich zu machen, werden die jeweiligen Modalitäten dargelegt, welche von GARNITSCHNIG im Raster angeordnet sind.

5.3.1.1 Bewegen

Die Modalitäten sind: „Pulsieren, Atmen, Saugen, Schlucken, Strecken, Beugen, Strampeln, Greifen, Halten, Ziehen, Dehnen, Drehen, Federn, Schwimmen, Krabbeln, Robben, Sitzen, sich Aufrichten, Klettern, Gehen, Springen“ (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

Von Geburt an ist Bewegung ein zentrales Element in der menschlichen Existenz, bedenkt man zum Beispiel die anfänglichen reflexbedingten Bewegungen wie atmen, saugen, schlucken und Ähnliches. Diese anfänglich eher auf Instinkt basierenden Bewegungen werden bald um Bewegungen erweitert, die aus einem Wollen heraus durchgeführt und später isoliert werden, woraus sich – laut PIAGET – dann Handlungsschemata herausbilden. Auf der Grundlage dieser gewollten, also kognitiven Handlungen bilden sich sowohl Bewusstsein als auch Intelligenz aus (vgl. PIAGET 2003, S.44).

Die eigentätige Bewegung des Kindes hat einen hohen Stellenwert, da es dem Kind bei der Steuerung des Körperbewusstseins mit Leichtigkeit gelingt, die Aufmerksamkeit mehr auf die Aufgabe selbst zu richten. Als Beispiel ist hier das Schreiben zu nennen. Die erforderliche Finger-, Hand-, Armkoordination beim Schreiben soll als Bewegungsablauf erkannt werden, der unterschiedlich eingesetzt werden kann und nicht als spezialisierte Schreibbewegung. An dieser Stelle ist „Bewegung als das mechanische Erlernen einer spezifischen Fähigkeit“ (FURTH/WACHS 1978, S.90) von Bedeutung.

„Bewegung für sich betrachtet entwickelt sich aus reflektorischen und instinktiven Bewegungen. Durch ihren Gebrauch werden sie aber sehr bald verfeinert und verlieren ihre ursprüngliche Fixierung.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.39) Für die Entwicklung eines motivierten, zielorientierten Bewegens, ist es von großer Bedeutung, dass die reflexbedingten Bewegungen möglichst bald größtenteils gewollten Muskelbewegungen weichen. Im Alter von etwa zwei Monaten beginnt beim Kind die Beherrschung der Muskeln etwa durch die Fähigkeit, den Kopf gerade zu halten oder die Schultermuskulatur einzusetzen. Der Grund, warum diese Muskeln zuerst beherrscht werden können, liegt darin, dass sie dem Gehirn am nächsten liegen. Die Ausweitung der grundlegenden motorischen Fähigkeiten und die feinmotorischen Kompetenzen fallen meist mit der Schulreife des Kindes zusammen (vgl. ebd.).

Durch die Isolierung von Bewegungen ist es möglich, die Bewegungsentwicklung zu fördern. Bis es zu einem harmonischen Fluss der Bewegung kommt, besteht die Notwendigkeit, Bewegungen immer feiner auf Erfordernisse von außen und von innen abzustimmen. Dies kann durch die Koordination von Bewegung und Wahrnehmung, vor allem der visuellen und der Eigenwahrnehmung, erreicht werden (vgl. ebd.).

Wenn Bewegungsschemata verinnerlicht werden, wird eine neue Stufe der Bewegungsentwicklung erreicht, d.h. dann wenn Bewegungsmuster ohne äußeren Anlass für sich geübt werden können. Wird zusätzlich noch die Bewegung bewusst reflektiert und verinnerlicht, ist das Ende der Bewegungsentwicklung erreicht, dies gelingt mit sechs oder sieben Jahren (vgl. ebd.). Diese Entwicklung wird im Idealfall von einer beschützenden und unterstützenden Umwelt getragen, welche dem Kind Sicherheit gibt. In einer geborgenen Umgebung traut sich das Kind mehr zu und geht meist eher aus sich heraus. Wenn sich jedoch das Kind nicht selbst aktiviert, findet überhaupt keine Entwicklung statt, weshalb die Unterstützung des Kindes in seinem Bewegungsdrang von großer Bedeutung ist (vgl. ebd.). „Das Kind muß lernen, sich zu bewegen, bevor es daran geht zu lernen!“ (FURTH/WACHS 1978, S.126, zit. n. KEPHART o. J.)

Bewegung ist vor allem eine Möglichkeit, Gefühle auszudrücken. Besonders bei Kindern sind Gestik und Mimik sowie Bewegung elementare Kennzeichen ihrer Ausdrucksweisen. Es überrascht somit kaum, dass verschiedene Gebärden als wesentliche Form der menschlichen Ausdrucksfähigkeit ein wichtiger Bestandteil sowohl verschiedener weltlicher als auch religiöser Rituale, und freilich des Tanzes sind. „In der freien Bewegung fühlt sich der Mensch lebendig, kann sich spüren, erlebt sich, lernt sich selbst zu vertrauen und auch kreativ zu sein. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn das Kind sein Handeln frei bestimmen kann.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.40).

5.3.1.2 Empfinden/Wahrnehmen

Modalitäten: „Riechen, Hören, Schmecken, Tasten, Sehen, Schmerz-/Wärme-Empfinden, Raum-/Lage-Empfinden, Gleichgewicht, Körpersinn, Rhythmus-/Harmonie-Empfinden, Energiefluss Spüren“ (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

Empfinden und Wahrnehmen können nur schwer getrennt voneinander betrachtet werden. Als „Empfinden“ – wird es doch getrennt vom Wahrnehmen analysiert – wird die bloße Aufnahme von Reizinformation bezeichnet, die der Mensch über die Sinne von außen bzw. vom Körper selbst bekommt. Diese Unterscheidung wird in der Literatur als abstrakt bezeichnet, „denn wir können nicht empfinden, ohne dass die Empfindungen nicht schon mit Gefühlsanteilen und mit Verallgemeinerungen bzw. Schematisierungen aufgeladen wären, sie nicht schon für das momentane Interesse emotional und gedanklich gefiltert wären und durch unsere Intuition ergänzt und durch unsere Erinnerung begleitet wären.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.40). Dies wird aber alles dem „Wahrnehmen“ zugesprochen, weshalb der Prozess der Wahrnehmung an Bedeutung gewinnt.

Bereits der Embryo nimmt wahr, da die Sinnesorgane wie vor allem der Geschmacksinn, der Tastsinn und der Geruchssinn schon vorgeburtlich vorhanden sind und funktionieren, beim Säugling kommt es zur aktiven Verarbeitung äußerer Reizfaktoren. Um diese Fähigkeit weiter auszubauen, ist es essentiell, den Säugling einer stimulierenden Umwelt auszusetzen, in der er/sie zwar keine Reizüberflutung, doch aber ein gewisses Maß an Einflüssen erfährt – erst in einer derartigen reizanregenden Umwelt wird das Kind aktiv. Am folgenden Beispiel wird deutlich, dass Wahrnehmung und Handeln als miteinander verbunden betrachtet werden sollen: Bereits Neugeborene wenden ihren Kopf zu einer Geräuschquelle, und sind so in der Lage, zwei Merkmale miteinander zu verbinden – später werden mehrere Merkmale der Wahrnehmung miteinander in Verbindung gebracht. (vgl. AYRES 2002, S.29).

Auch Raum- und Zeitwahrnehmung gelten als wichtige Bereiche des Empfindens und Wahrnehmens, wobei sich erstere beim Kind erst mit ungefähr zwei Jahren ausbildet und sich aus einer Verbindung von Wahrnehmungen aller Sinnesmodalitäten ergibt. „Die Zeitwahrnehmung baut auf dem Vorstellungsvermögen und der Abstraktionsfähigkeit auf.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.42).

5.3.1.3 Denken

Modalitäten: digitales, analytisches, logisches Denken, analoges ganzheitliches, synthetisches Denken (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

„Denken heißt, sich etwas innerlich zu vergegenwärtigen: wir stellen uns Vergangenes oder Zukünftiges oder rein Mögliches mit unserem inneren Auge vor.“ (LUEGER 2005, S.69). Denken findet unabhängig von Raum und Zeit statt und dient dazu, Wahrnehmungen weiter zu verarbeiten, Orientierung in der Welt zu schaffen und es ist eine Grundlage für zielgerichtetes Handeln (vgl.ebd.). Denken gilt nicht nur als das geistige Potential des Menschen. Darüber hinaus meint es alle „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Welt in ihren verschiedenen Aspekten zu verstehen, beginnend von unseren alltäglichen Theorien bis hin zu den hochkomplexen Erklärungsversuchen, die nur noch wenige Menschen beherrschen.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.43).

Der Schweizer Psychologe Jean PIAGET untersuchte die Entwicklung von Denkprozessen sehr differenziert und sieht aktives Lernen als Motor der Entwicklung. Er teilt die Entwicklung des Denkens in fünf aufeinander folgende Perioden:

1. Die sensomotorische Phase (1. und 2. Jahre)
2. Das symbolische und das vorbegriffliche Denken (3. und 4. Jahre)
3. Das anschauliche Denken (zwischen 4. und 7. Jahre)
4. Die konkreten Operationen (ab dem 7. Lebensjahr)
5. Die formalen Operationen (ab dem 11. Lebensjahr) (vgl. PIAGET, 1972, S.140ff.)

Eine genaue Darstellung der einzelnen Perioden befindet sich in Kapitel 5.3.2, da diese Phasen zu den weiteren Bausteinen des Rasters gehören.

5.3.1.4 Sprechen

Modalitäten des Sprechens sind „Schlucken, Lallen, Lachen, Weinen, Lauten, Gebärden, Symbolisieren über Mimik und Gestik.“ (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

Sprache macht es möglich, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Der Mensch ist dadurch fähig, seine Wünsche, Bedürfnisse und Befindlichkeiten auszudrücken. Gedanken können vermittelt und Informationen können weitergegeben werden, außerdem ist es Menschen dadurch möglich, sich auszutauschen. In diesem Sinne ist die Sprache ein Schlüssel zur Welt, zur Erkenntnis, zu anderen Menschen (vgl. LUEGER 2005, S.57).

Sprache beinhaltet unterschiedliche Mittel der Kommunikation, wobei es sich hier nicht immer nur um die gesprochene Sprache handeln muss, sondern auch Mittel wie zum Beispiel die Gestik und Mimik, die Körperhaltung und auch die Gebärdensprache hinzu zu zählen sind. Eine besondere Form der Sprache ist das Sprechen, bei dem artikulierte Laute oder Worte gebraucht werden, um eine ganz bestimmte Bedeutung zu übermitteln. Durch die Sprache und im Besonderen durch Sprechen stellt das Kind Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern her (vgl. ZIMMER 2004, S.81f.). Das Entwicklungsraster bezieht sich auf die Entwicklung des Sprechens in Hinblick auf verbales Verstehen und Erklären.

5.3.1.5 Sozial-emotionales Handeln

Fühlen oder sozial-emotionales Handeln beinhaltet Modalitäten wie „Lieben – Hassen, Sicherheit spüren – ängstlich sein, sich fürchten, sich freuen – trauern, offen sein – gedrückt, verschlossen sein, interessiert/neugierig sein, überrascht sein, sich ekeln, sich ärgern, Schuld fühlen.“ (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

Der Entwicklungsbereich der Emotionen und des sozialen Verhaltens sind miteinander verbunden und nicht als voneinander trennbar anzusehen. Emotionen gehören zur Existenz des Menschen, welche sein Handeln und Empfinden bestimmen und betreffen das körperliche und das psychische Erleben des Menschen. Sie werden meist passiv erlebt und werden von leichter bis starker Erregung begleitet „Gefühle sind Reaktionsmuster auf körperinterne und externe Reize, die sich auf der physiologischen, der motorisch-verhaltensmäßigen und der subjektiv-psychologischen Ebene auswirken.“ (LUEGER 2005, S.85). Sie werden also auf verschiedenen Ebenen sichtbar, verleihen außerdem verschiedenen Aktivitäten Bedeutung und wandeln Gleichgültigkeit in Verlangen um.

Emotionen begleiten das Kind bereits als Säugling und Kleinkind, obschon diese Empfindungen noch nicht von besonderer Komplexität gekennzeichnet sind – die komplexeren Emotionen und Empfindungen kann das Kind erst im Laufe sozialer Erfahrungen und einer generellen sozialen Weiterentwicklung erlernen. „Das Bewusstsein über die eigenen Emotionen und das Wahrnehmen der Emotionen anderer ist ein entscheidender Faktor beim Eingehen und Gestalten sozialer Beziehungen.“ (ebd.).

Der Mensch als soziales Wesen befindet sich von Geburt an in sozialen Austauschprozessen, die sein ganzes Leben lang stattfinden. Einerseits ist hier die Entwicklung einer sozialen Identität gemeint, d.h. wie sich das Kind, bzw. der Mensch im Verhältnis und im Umgang mit anderen begreift. Andererseits geht es um soziales Wissen, d.h. um „das Kennen lernen von Rollen, Normen, Werten, soziale Regelsysteme und Beziehungsstrukturen“ (LUEGER 2005, S.86).

5.3.1.6 Wollen

Wollen zeigt sich in Modalitäten wie „Triebimpulsen folgen, aufmerksam sein, sich zuwenden, streben.“ (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

Da die psychische Funktion „Wollen“ nicht leicht zu beobachten und somit auch schwer zu dokumentieren ist, gibt es laut GARNITSCHNIG über diese Funktion kaum empirische Untersuchungen.

Besonders in den ersten Lebensmonaten und –jahren ist das Wollen die Funktion, „um die sich die Entwicklung der anderen Funktionen organisiert, bevor das Fühlen die Rolle übernimmt.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.69). Hier nimmt GARNITSCHNIG auf den Psychologen Abraham MASLOW Bezug, der davon ausgeht, dass jeder Mensch zur „Selbstaktualisierung“ fähig ist, die letztlich zu einer Weiterentwicklung und Entfaltung führen soll. Auch Carl R. ROGERS sieht darin eine „formative bzw. organismische Tendenz zur größt möglichen Entfaltung zu kommen.“ (ROGERS 1991, S.79). Grundvoraussetzung für die Realisierung dieser inneren Tendenz ist, dass dem Kind angemessen Raum zur Selbstentfaltung und –erfahrung geboten wird, um ein Wollen zu entwickeln, dass letztlich in (im Idealfall immer neuen) Handlungen und somit zum Lernen führt.

Die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, so beschreibt sie Maria MONTESSORI, hat eine wichtige Funktion für den Erkenntnisprozess des Kindes. Die Lenkung der Aufmerksamkeit ist jedoch nur von Bedeutung, wenn das Kind von einer Sache selbst angezogen wird. Die Polarisation der Aufmerksamkeit beschreibt MONTESSORI als ein Phänomen, bei dem sich das Kind sehr intensiv und mit höchster Konzentration mit einem Gegenstand befasst (vgl. MONTESSORI 1993, S.17). Sie bewirkt beim Kind neben der

Ansammlung von Wissen auch innere Bildung. „Es erfährt sich selbst, seine Neigungen und Fähigkeiten und gewinnt Einsicht und Erkenntnisse“ (vgl. BERGMANN 2006, S. 32). Als Konsequenz dieser Erkenntnisse wurde nach bestimmten Gegenständen, bzw. nach einer bestimmten Umgebung gesucht, die diese „Polarisation der Aufmerksamkeit“ unterstützt, d.h. möglichst günstige äußere Bedingungen, die diese Konzentration zulassen (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.70).

Nicht nur Kinder, jeder Organismus und jedes Individuum, benötigt einen Raum für sich selbst, innerhalb dessen er/sie sich entwickeln und entfalten kann, was wiederum eine Umgebung fordert, die frei von Barrieren und Hindernissen ist. Es ist für das Individuum essentiell, dass ein seinem Entwicklungsstand entsprechendes Umfeld geschaffen wird, das sowohl für spontane Gefühlsregungen, Handlungen und Bewegungen Platz bietet (ebd.).

„Ziel des gesamten Prozesses der Willensbildung ist, dass die Individuen zu einer eigenen Identität kommen und dass es ihnen gelingt, alle Erwartungen und Ansprüche von außen nach einem inneren Repräsentationssystem eigenständig ihrer Identität entsprechend zu gestalten.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.71)

5.3.1.7 Intuieren

Diese psychische Funktion meint alle schöpferischen Fähigkeiten des Menschen, bei denen es nicht um Logik, sondern um den spontanen Einfall geht. Die Intuition ist die komplementäre Seite zum analysierenden Aspekt des Denkens. Sie geht sinnvollerweise der Ausbildung des logischen, konvergenten Denkens voraus. Ihre Modalitäten sind phantasieren, divergentes Denken, freies Assoziieren, konstruktives Denken, analoges Denken, kreatives Denken, Erfinden/Entwerfen von Ideen, Neues Entwickeln, sich Einfällen öffnen (Raster). Für den kreativen Prozess sind nicht nur Personenmerkmale wie Neugier, Sensibilität, Flexibilität, Offenheit u.a. verantwortlich, sondern auch Umweltmerkmale von Bedeutung. Zu den wesentlichen Merkmalen zählt die Achtung, die Kinder von den Erwachsenen für ihre Aktivität erfahren, gleichgültig ob etwas daneben geht. Dies hängt damit zusammen, ob Kinder fragen und Fehler machen dürfen (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.72f.). Die Kraft des Gestaltens sollte auf alle Fälle in jedem Bereich erhalten bleiben.

5.3.1.8 Erinnern

Modalitäten: wiederholen, erinnern, merken (Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186).

Nach PIAGET/INHELDER legen Menschen einmal vergegenwärtigte bzw. gemerkte Inhalte im Gedächtnis ab, um diese im Idealfall später wieder zu aktivieren. Der Pool an Fertigkeiten, Wissen und Handlungsweisen, der Menschen auszeichnet, kann nur deshalb immer wieder erweitert werden, weil unser Gedächtnis es uns ermöglicht, Neues zu lernen und Bekanntes abzuspeichern. So betrachtet, besteht nach PIAGET/INHELDER das Gedächtnis in der Erhaltung des Vergangenen (vgl. PIAGET/INHELDER 2004, S.85).

Aus neurophysiologischer Sicht steht die kognitive Entwicklung eng in Zusammenhang mit ständiger Aktivierung durch Anregung von außen und motivational von innen. Der Lernprozess hat besonders dann gute Chancen auf Erfolg, wenn er über mehrere Kanäle ins Gehirn und somit in den Datenverarbeitungsprozessor des Gedächtnisses gelangt. So sollten beim Prozess des Aneignens von Inhalten, Verhaltensweisen, Handlungen, etc. sowohl die Sinne als auch die psychischen Funktionen aktiviert werden, wie zum Beispiel das Sehen, Hören, Schmecken und Ähnliches mehr, da die Information so in mehreren Hirnregionen abgespeichert werden kann (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.76f.).

Für die Beobachtung des Lernens des Kindes ist es von Bedeutung, die Gedächtnisleistung individuell zu betrachten, da die Merkfähigkeit auf allen Ebenen einen bedeutsamen Einfluss hat. Für das Speichern und Abrufen von Informationen ist auf der psychischen Ebene eine vorstellungsgemäß gute Verankerung wesentlich (ebd.).

5.3.2 Entwicklungsphasen

Wie schon im Vorfeld angekündigt, handelt es sich hier um die Entwicklungsphasen nach Jean PIAGET, wobei hier jede Phase den Ausgangspunkt für die darauf folgende Phase darstellt. Wichtig ist hier anzumerken, dass die Angaben zum Alter des Kindes nur als Richtwert zu verstehen sind (vgl. PIAGET/INHELDER 2004, S.15).

5.3.2.1 Sensomotorische Phase

Die geistige Entwicklung vollzieht sich in dieser Phase besonders rasch und ist auch besonders wichtig, da „das Kind auf dieser Stufe die Gesamtheit der kognitiven Strukturen aufbaut, die als Ausgangspunkt für seine späteren perzeptiven und intellektuellen Konstruktionen dienen“ (PIAGET/INHELDER 2004, S.15).

Das Kind baut sich in dieser frühen Phase allmählich eine erste kognitive Orientierung auf, durch den „Umgang mit den konkreten Dingen im äußeren realen Anschauungs- und Wirkraum.“ (BUGGLE 1997, S.51). In dieser Phase werden Erkenntnisse vorwiegend über Wahrnehmung und Bewegung gewonnen, d.h. Es werden im wesentlichen Wahrnehmungs- und motorische Aktivitäten des Kindes beobachtet (vgl. ZIMMER 2004, S.47).

5.3.2.2 Symbolisches und vorbegriffliches Denken

Das Kind beginnt, die Sprache zu benutzen. Das Erlernen der Sprache geht mit der Bildung von Symbolen – was bedeutend für diese Phase ist – Hand in Hand. Diese präoperationale Phase ist also gekennzeichnet durch die Ausbildung der Symbolfunktion. Dadurch kann die Wirklichkeit durch Zeichen ausgedrückt werden, wobei Bezeichnendes (Bild, Symbol, Zeichen) vom Bezeichneten (reale Objekte oder Relationen) sowohl unterschieden als auch aufeinander bezogen werden kann (vgl. BUGGLE 1997, S.65).

5.3.2.3 Anschauliches Denken

Diese Phase wird in der Literatur oft als eine Subperiode des voroperationalen Denkens eingestuft bzw. als Übergangsphase oder Zwischenstadium gekennzeichnet (vgl. BUGGLE 1997, S.76). Das Kind besitzt bereits die Fähigkeit der Begriffsbildung, jedoch haben die Begriffe noch anschaulichen Charakter (vgl. ZIMMER 2004, S.47).

„Das anschauliche Denken kontrolliert die Urteile durch anschauliche Regulierungen.“ (GARNITSCHNIG 2004, S.35). Zur Verdeutlichung ein kurzes Beispiel: Das Kind hat zwei Gläser vor sich, welche sich in ihrer Form unterscheiden. Es ordnet eine Perle nach der andern in jedes Glas. In jedes Glas wird die gleiche Menge von Perlen gefüllt. Nachdem alle Perlen aufgebraucht sind, kommt das Kind zu dem Schluss, dass sich in dem höheren, schmäleren Glas mehr Perlen befinden. Hier wird das Denken noch sehr stark von der momentanen Wahrnehmung beeinflusst, daher handelt es sich hier um anschauliches Denken (vgl. GARNITSCHNIG 2004, S.35). PIAGET spricht von einer anschaulichen

Zentrierung und Dezentrierung. Bei dem genannten Beispiel findet die Zentrierung des Kindes auf die Höhe des Glases statt. Dies wird durch eine Dezentrierung der Aufmerksamkeit auf die Breite des Glases berichtigt. Die Operation ist noch unvollkommen. Werden die beiden Beziehungen, Höhe und Breite gleichzeitig berücksichtigt, so findet eine Operation auf höherer Ebene statt (ebd.).

5.3.2.4 Konkrete Operationen

Das Kind lernt in dieser Phase, anschauliche Beziehungen eines Systems gruppiert zu sehen, also als einzeln für sich und zusammengehörig. Bei dem vorher genannten Beispiel mit den Perlen, wird dem Kind nun deutlich, dass es sich um die gleiche Menge von Perlen handelt (vgl. GARNITSCHNIG 2004, S.36).

Ein weiteres Merkmal der operationalen Phase ist die Reversibilität. Handlungen können rückgängig gemacht werden, d.h. das Kind kann Erkenntnisprozesse wieder zum Ausgangspunkt zurücklaufen lassen (vgl. BUGGLE 1997, S.81).

Das Kind besitzt nun die Fähigkeit, einzelne Handlungsschemata als ein Ganzes zu sehen. Es beginnt Vorgänge zu setzen wie „Vergleichen, Gesetze bilden, Hinzufügen, Wegnehmen, Sortieren, Beobachten von Ähnlichkeiten und Unterschieden und bewerten dessen, was eine wesentliche und unwesentliche Eigenschaft ist.“ (FURTH/WACHS 1978, S.38).

5.3.2.5 Formale Operationen

Nun läuft das Denken in Form von abstrakten Überlegungen ab (vgl. ZIMMER 2004, S.47), was bedeutet, dass das Kind nun abstrahieren kann und nun in der Lage ist schlussfolgernd zu denken. Auch kann über Operationen reflektiert werden und mögliche Auswirkungen bereits im Vorhinein erkannt und dann entweder verstärkt verfolgt oder auch vermieden werden. In dieser Phase befindet sich der Mensch im größten „Gleichgewichtszustand“ zwischen Denken und Handeln (vgl. GARNITSCHNIG 2004, S.36).

5.3.3 Psychische Operationen

Die Operationen stellen den umfangreichsten und wichtigsten Bestandteil des Rasters dar. Sie sind den Entwicklungsphasen und den psychischen Funktionen schematisch zugeordnet, wobei hier wieder anzumerken ist, dass diese Anordnung nur in etwa die

Wirklichkeit der menschlichen Entwicklung darstellt, jedoch nur als Annäherung zu betrachten ist. Um den Rahmen der Ausführung nicht zu sprengen, wird zur Veranschaulichung nur auf den Schwerpunkt der Untersuchung eingegangen, und zwar auf die Operationen des sozialen-emotionalen Handelns.

In der sensomotorischen Phase finden Operationen wie das soziale Lächeln oder reagieren und nachahmen statt. Das Kind fängt an, sich geborgen zu fühlen und entwickelt ein Ur-Vertrauen zu seiner Mutter. Weiters beginnt es, Kontakt und Anerkennung zu suchen sowie Stimmungen zwischen zwei Personen wahrzunehmen.

In der nächsten Phase werden Operationen wie die erste Loslösung und die Ich-Bildung aktiviert. Das Kind beginnt bestimmte Erwartungen zu entwickeln, damit seine Bedürfnisse erfüllt werden. In einer weiteren Operation gelingt es bereits die Erwartungen anderer zu erfassen. Die Verinnerlichung eines Bildes von anderen Personen stellt sich ein, worauf die Übernahme von Perspektiven anderer Personen stattfindet.

Zu den Operationen der weiteren Entwicklungsphase zählen das Sich-hineinversetzen in eine andere Person, Frustration und Angst ertragen, eigene Gefühle wahrnehmen und ausdrücken, Regeln wörtlich befolgen, sich in die Gemeinschaft einordnen oder Verantwortung übernehmen.

Zugehörigkeit fühlen, Perspektiven anderer umfassend verstehen, sich zu anderen in Beziehung setzen, Regeln bilden, Zusammenarbeit oder bewusstes Einsetzen von affektiven Körperzuständen gehören zu der Phase der konkreten Operationen.

Die letzte Phase umfasst die formalen Operationen wie das in sich selbst erleben von Einheit, sich gegenseitig anerkennen und achten, Identität bilden, über ein eigenes Wertsystem verfügen, universelle Vorstellungen über ein gutes Zusammenleben bilden, Intimität leben oder universelle Liebe (vgl. Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen).

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden zunächst jene Begriffe definiert, die der Theorie psychischer Operationen – TPO zu Grunde liegen. Die psychischen Operationen als Bausteine der psychischen Funktionen wurden neben dem Lernbegriff als Austausch mit der Umwelt zum Thema gemacht. Es wird von einem ganzheitlichen Lernbegriff ausgegangen. Die Eigenaktivität des Kindes steht hier im Vordergrund. Das Kind soll sich in einer anregenden und unterstützenden Umgebung frei bewegen können und auch die Möglichkeit der spontanen Entscheidung haben.

Bei dieser Auffassung rückt die Entwicklung der psychischen Funktionen wie Bewegen, Empfinden/Wahrnehmen, Denken, Sprechen, Fühlen, Wollen, Intuieren und Erinnern ins Zentrum des Lernprozesses. Diese gehören u. a. zu den Elementen des Entwicklungsrasters, welcher als unterstützende Grundlage für die Beobachtung fungiert.

In einem weiteren Kapitel wurden also die Bausteine – die acht psychischen Funktionen, die Entwicklungsphasen und die psychischen Operationen – des Entwicklungsrasters ausführlich dargelegt. Die fünf Entwicklungsphasen nach PIAGET stellen einen Richtwert für die Verwendung des Rasters dar.

Die Anordnung der psychischen Operationen nach den Entwicklungsphasen stellt die theoretische Grundlage der Beobachtung dar. Die Operationen wurden an Hand des Schwerpunkts dieser Abhandlung, die psycho-soziale Entwicklung bzw. das sozial-emotionale Handeln, angeführt.



6 FALLANALYSE IM KULTURVEREIN „ICH BIN O.K.“

6.1 Der Kulturverein „Ich bin O.K.“

Der Kulturverein „Ich bin O.K.“ für behinderte und nicht behinderte Menschen wurde 1979 von Prof. Dr. Katalin ZANIN gegründet. Sie wurde 1948 in Budapest geboren und studierte dort an der bewegungspädagogischen Hochschule nach Dr. Andreas Petö. An der Wiener Universität studierte sie Psychologie, Pädagogik und Theaterwissenschaft, während sich der Verein Schritt für Schritt entwickelte.

Sie hatte damals die Idee, cerebral-paretischen Jugendlichen statt der Therapie, eine abgestimmte Freizeitbeschäftigung anzubieten. Sie versuchte, Menschen mit Behinderung in das kulturelle Leben einzubinden. Niemand glaubte damals jedoch an die Möglichkeit dieser Integration. Der Verein wurde trotzdem gegründet und bestand zu dieser Zeit aus einer Gruppe von 12 Personen. Später waren es zwei Gruppen, dann drei und mit den Jahren wuchs die Anzahl der Mitglieder, der Verein wurde allmählich erfolgreich und etablierte sich.

"Ich bin OK" geht nicht von den Schwächen des Einzelnen aus, sondern von den individuellen Stärken und zeichnet sich daher durch eine Integration der anderen Art aus. Mit andern Worten: Ziel von "Ich bin O.K." ist es, die einzelnen Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung zu fördern und durch künstlerische Ausdrucksformen in die Gesellschaft zu integrieren. Gerade kulturelle Aktivitäten sind ein Bereich kritischer Auseinandersetzung und ein Spiegelbild unserer Gesellschaft.

1999 stellte die Gründung von „Off Ballet Special“ einen bedeutenden Höhepunkt des Vereins dar. Es war eine Kooperation zwischen dem Wiener Staatsopernballett, unter der damaligen Leitung von Renato Zanella, und dem Verein „Ich bin O.K.“ In diesem Projekt hatten die Mitglieder des Vereins die Möglichkeit, mit professionellen TänzerInnen auf der Bühne zu stehen und mit ihnen zu tanzen.

Weitere Höhepunkte des Vereins werden in der folgenden Abbildung als Überblick dargestellt.

1980/81	„Kleinere Tanzchoreographien (K.Zanin)
1982/83	„Planet des verdrängten Gewissens" (K. Zanin, S. Erös, M. Dinold)
1984	„Mit und ohne" (K.Zanin, E.Löffler, M.Dinold), USA - VSA
1985	„Drei kleine Geschichten" (E.Löffler, M.Dinold, C.Halbwachst)
1986	„Nacht" (K.Zanin, R.Schäfer, C.Polster)
1988	„Csárdás" (S.Ivanka, K.Zanin, C.Polster)
1989	„Spiel der Narren" (A.Melach, K.Zanin)
1990	„Egon, der grüne Bär" (P.Radtke, K.Zanin, M.Dinold, S.Erös, J.Mayer)
1991	„Kleider machen Leute" (K.Zanin, M.Dinold, S.Erös, J.Mayer, N.Giron)
1992/93	„Das Lied der kleinen Trommel" (K.Zanin, L.Lukas, C.Jones)
1994/95	„Aktion Gnadentod" (G.Grasst, C.Reinisch, K.Zanin, D.Schmutzer, M.Dinold)
1996	Beginn des Projektes „Laut-Malerei" (K.Zanin, F.Plöchl)
1997	Präsentation des Buches „Miteinander(s)" geschrieben von M. Dinold und K.Zanin Gründung der Bühnentanzgruppe „Diana"
1998	Beginn der Teilnahme beim E.F.D. – EU Freiwilligendienst England - Italien
1999	„Wiener Melange" (C. Bukowsky, K.Zanin) „Orpheus" (F.Pastorini, K.Zanin)
2000	"off ballet special" (R.Zanella, K.Zanin) Odeon – Wr. Staatsoper "Lara and Luki" – Raimundtheater (R.Kastelitz, Ch.Brandauer, K.Zanin)
2001	Eröffnung des 45. Wiener Opernballs (I.Holender, R.Zanella, K.Zanin) Zusammenarbeit mit der Ballettschule der Wr. Staatsoper (R.Zanella) Sportgala: Zusammenarbeit mit JVC und Special Olympics
2002	"off ballet special" an der Wiener Staatsoper und im Kasino in Baden (R.Zanella, K.Zanin) Eröffnung und Schlusszeremonie der TV-Show „Licht ins Dunkel" Forschungsprojekt Kindergruppe, gefördert vom Jubiläumsfonds der OeNB
2003	Jahr der Menschen mit Behinderung: vielfältige Aktionen Einführung in die Kunstberufe e-motion SchulAward Benefizveranstaltung Bausteine zum Eigenheim, Theater Akzent
2004	Internationale Kooperationen Künstlerwohnung
2006	Verleihung des „GLOBArt Innovation Award 2006" an Prof.Mag.Katalin Zanin U-Bahn-Ball Eröffnung im Wiener Rathaus – Gesellschaftstanzgruppe „AQUA VITAE" – Benefizgala, Theater Akzent
2007	„Ich bin O.K." - Benefizgala, Theater in der Josefstadt

Abbildung 9: Höhepunkte zwischen 1980 und 2007 (Pressemappe Ich bin O.K.)

Heute zählt der Verein 120 aktive Mitglieder und unzählige Freiwillige, die ehrenamtlich in vielen verschiedenen Bereichen tätig sind. Das professionelle Team des Vereins besteht aus 10 TrainerInnen, die von StudentInnen aus unterschiedlichen Studienrichtungen unterstützt werden. Die Mitglieder sind aufgeteilt auf 12 Gruppen mit künstlerisch unterschiedlichen Schwerpunkten (vgl. www.ichbinok.at).

Die praktische Arbeit des Vereins beruht auf den Grundannahmen des Wiener Modells „Spüren-Fühlen-Denken“ (1984-2004). Es wird als Bezugsrahmen für Diagnostik, Therapie, Rehabilitation und vor allem auch für Prävention gesehen. Im Kapitel 3.4.1 wurde bereits auf dieses Modell näher eingegangen.

„Ich bin O.K.“ verfolgt gesellschaftlich und kulturell relevante Ziele im Rahmen einer aktiven Integration von Menschen mit Behinderung durch künstlerische Ausdrucksformen.“ (ZANIN 2006, S.229).

Der Verein ist hauptsächlich im Bereich der Freizeit und Kultur tätig, da gerade kulturelle Aktivitäten ein Bereich der kritischen Auseinandersetzung und ein Spiegelbild der Gesellschaft sind.

Das erste große Ziel des Vereins ist die Integration von Menschen mit und ohne Behinderung. Sie

- „unterstützt den gegenseitigen Annäherungsprozess und verändert und entwickelt das Bild des behinderten Menschen in der Gesellschaft weiter,
- fördert die Persönlichkeitsentwicklung behinderter und nichtbehinderter Menschen (Sensibilisierung)
- gibt positive Energie und Motivation,
- sorgt für Austausch bei der Beratung und bei Gesprächen für Angehörige und Betreuende von behinderten Menschen,
- ermöglicht Anerkennung und bessere Lebensqualität für Menschen mit besonderen Bedürfnissen,
- fördert Selbstbewusstsein, Ausdrucksform, Kreativität, Motorik sowie Kontaktfreudigkeit
- und ermöglicht einfachere Berufseingliederung“ (www.ichbinok.at).

Weitere Ziele des Kulturvereins sind:

- „sinnvolle Freizeitgestaltung für behinderte und nichtbehinderte – vor allem junge – Menschen,
- Stärkung der Persönlichkeit als Grundlage einer größeren Selbstständigkeit,
- Erweiterung kreativer Ausdrucksmöglichkeiten,
- Koordination verschiedener Behindertengruppen,
- Verständnisvoller Umgang mit behinderten Menschen,
- Integration behinderter Menschen in unterschiedliche Lebensbereiche,
- Freude am gemeinsamen künstlerischen Arbeiten,
- miteinander Spaß haben und einander Freude schenken, politische Anstöße geben“
(www.ichbinok.at).

Diese Ziele stellen für die persönliche und die soziale Entwicklung eine wichtige Komponente dar.

6.2 Durchführung der Beobachtung

Die Beobachtung für diese Untersuchung wurde in dem eben vorgestellten Verein „Ich bin O.K.“ durchgeführt und erstreckte sich über den Zeitraum vom Oktober 2006 bis Jänner 2007. Bereits vom April 2002 bis Mai 2003, d.h. 3 Jahre zuvor wurde die Zielperson nach demselben System für eine andere Studie beobachtet. Um die Aussage der Ergebnisse 2006/2007 zu intensivieren, wurden zusätzlich die Beobachtungsbögen des Zeitraumes 2002/2003 herangezogen, somit bilden die Daten von insgesamt 29 Beobachtungsbögen die Grundlage für die Auswertung.

Bei dieser Fallanalyse handelt es sich um eine Untersuchung der psychischen Entwicklung eines Kindes mit Down-Syndrom im Rahmen des integrativen Tanz- und Theatertrainings nach Katalin Zanin (vgl. 3.4.1).

6.2.1 Beschreibung der Zielperson

Die Zielperson der Beobachtung ist ein 9-jähriges Mädchen F. mit Down-Syndrom. F. besucht bereits seit sechs Jahren das integrative Tanz- und Theatertraining im Kulturverein „Ich bin O.K.“. Die Gruppe besteht aus fünf Kinder mit Down-Syndrom, zwei Kinder ohne Down-Syndrom, einer Gruppenleiterin und drei AssistentInnen bzw. Bezugspersonen. F. ist das älteste Kind in dieser Gruppe.

6.2.2 Vorgehensweise

Forschungsfeld der Untersuchung war eine Serie von Unterrichtseinheiten des integrativen Tanz- und Theatertrainings, welche im Zeitraum von 4 Monaten beobachtet wurde. Die 10 aussagekräftigsten Beobachtungssituationen wurden für die Analyse herangezogen.

Da die Beobachtung auch im Rahmen eines Forschungsprojektes stattfand, wurde die Gruppe von zwei Personen beobachtet. Diese nahmen nicht aktiv an der Unterrichtssituation teil, sondern platzierten sich in einer Ecke des Raumes. Ziel war es, die Stunde bzw. das Verhalten von F. so genau wie möglich zu erfassen. Diese Aufzeichnungen - also die Beobachtung des Kindes in einer Unterrichtseinheit – wurden vorerst detailliert festgehalten. Für einen Beobachtungsbogen waren jedoch nur einzelne markante Situationen innerhalb der Stunde maßgeblich. Auf dem Beobachtungsblatt 1 wurden diese zur Analyse festgehalten. Das Beobachtungsblatt 2 enthielt eine Tabelle, in die die einzelnen Operationen des menschlichen Handels eingetragen wurden. Diese psychischen Operationen hatte bereits das Kapitel „Theorie psychischer Operationen“ zum Inhalt (vgl. Kapitel 4.3.3). In der linken Spalte der Tabelle wurden die aufgabenrelevanten Operationen erhoben. Es wurde festgehalten, welche Operationen durchgeführt werden sollten, damit die Aufgabe richtig durchgeführt bzw. gelöst wird. In der rechten Spalte der Tabelle wurden die aktivierten Operationen festgehalten, diejenigen Operationen, die tatsächlich vom Kind durchgeführt bzw. aktiviert wurden. Hierbei ist anzumerken, dass von den Beobachtern festgestellt und nicht interpretiert wird.

Werden nun die Unterschiede der beiden Spalten betrachtet, kann sichtbar gemacht werden, wie adäquat das Angebot war. Außerdem werden „die veränderten Möglichkeiten der Aktivierung im Laufe der kontinuierlichen Beobachtungen erkennbar.“ (GARNITSCHNIG/NEIRA, 2006, S.123). Eine mögliche Schwerpunktbildung des Kindes kann als weiteres Ergebnis der Analyse herausgefunden werden.

Komplettiert wurde der Beobachtungsbogen durch das dritte Blatt, auf dem schließlich alle Erkenntnisse und Folgerung der Beobachtung festgehalten wurden. Weiterführende didaktische Anregungen wurden hier ebenfalls vermerkt.

6.3 Ergebnisse der Fallanalyse

Die Auswertung der Beobachtungsbögen erfolgte einerseits mit SPSS, um das Beobachtungsverfahren nach GARNITSCHNIG anzuwenden und andererseits - auf Grund des Umfanges der Datenmenge - auf deskriptive bzw. qualitative Weise.

6.3.1 Analyse und Auswertung der Bögen mit SPSS

SPSS ist ein statistisches Programm, welches für die Auswertung von sozialwissenschaftlichen empirischen Untersuchungen verwendet wird. Dieses wird auch zur Auswertung der Beobachtung nach der Methode von GARNITSCHNIG, beruhend auf der Theorie psychischer Operationen, verwendet (vgl. Kapitel 4). Das Programm ermöglicht die Errechnung der Stärke der Zusammenhänge zwischen Variablen. Als Zusammenhangsmaß zwischen den Variablen wurde Kendall-Tau-b herangezogen.

Die Annahme, dass durch die Tanzpädagogik bzw. das integrative Tanz- und Theatertraining die psychischen Funktionen in einem hohen Ausmaß aktiviert werden, steht an dieser Stelle im Vordergrund.

Im Weiteren stellt sich die Frage, wie weit sich bestimmte Einflussfaktoren wie Selbstständigkeit, Komplexität, Passung, Offenheit, Klima, Reaktion auf das Klima, Aktivierungshemmung, Aufmerksamkeit, Selbstwertung aus der Situation, Position in der Gruppe, Beziehung zum Lehrer und Regelbewusstsein in der Gruppe auf die Aktivierung der Operationen auswirken. Gegenstand der Untersuchung ist also die Erklärung von Aktivitäten bzw. Operationen einer Person auf verschiedenen Entwicklungsebenen durch mehrere Umgebungsvariablen.

Die abhängigen Variablen (AV) sind die psychischen Operationen des Kindes in den verschiedenen Entwicklungsphasen, nämlich Bewegen, Wahrnehmen, Denken, Sprechen, Fühlen, Wollen, Intuieren und Erinnern (vgl. 4.3).

Die unabhängigen bzw. intervenierenden Variablen (UV) sind die verschiedenen Einflussfaktoren, die nachstehend näher erörtert werden.

Selbstständigkeit:

Diese Variable bedeutet in diesem Kontext, in welchem Ausmaß die tanzpädagogische Übung bzw. Aufgabe eine selbständige Durchführung zulässt. Die Aufgabe fordert für die Erfüllung ein hohes (1), mittleres (2) oder niedriges (3) Maß an Selbstständigkeit vom Kind.

Komplexität:

Hier wird die tanzpädagogische Aufgabe nach der Eindeutigkeit bzw. Geschlossenheit beurteilt. Wird die Übung mit eindeutigen Anweisungen und Regeln ausgeübt oder wird eine Improvisation verlangt, wo es um ein freies Tun geht. Die Situationen wurden nach den verschiedenen Ausprägungen hoch (1), mittel (2) und niedrig komplex (3) eingeteilt.

Passung:

Mit dieser Variablen wird erhoben, wie weit die tanzpädagogische Übung auf das Kind abgestimmt ist, damit es bestmöglich gefördert wird. Sie wird unterteilt in eine gute (1), mittlere (2) und schlechte (3) Passung.

Offenheit:

Diese Variable sagt aus, wie frei das Kind bei der Aufgabe entscheiden kann, wie es die Übung ausführt. Die Übung hat ein hohes (1), mittleres (2) und niedriges (3) Maß an Offenheit, wobei sich bei Letzterem das Kind genau an die Vorgaben zu halten hat.

Klima:

Damit ist gemeint, in welcher Ausprägung die Übungssituation vom Kind empfunden wird, d.h. wie wohl es sich in der Gruppe fühlt. Die tanzpädagogische Aufgabe kann mit gut (1), neutral (2) oder schlecht (3) abgestuft werden.

Reaktion auf das Klima:

Die Reaktion des Kindes auf das Klima während der tanzpädagogischen Aufgabe soll in dieser Variablen beschrieben werden. Das Kind kann trotz neutralem oder schlechtem Klima mit selbstbewusster Aktivität (1), mit Rückzug (2) oder mit Verweigerung (3) reagieren.

Aktivierungshemmung:

Auch emotionale Befindlichkeiten des Kindes können eine Lernhemmung auslösen, die größer (1), geringer (2) oder gar nicht (3) auftritt.

Aufmerksamkeit:

Die Ausprägung der Aufmerksamkeit wird in drei Abstufungen geteilt, wenig aufmerksam (1), sehr aufmerksam (2), für eine Polarisierung der Aufmerksamkeit werden 3 Punkte eingetragen.

Selbstwertung aus der Situation:

Diese Variable zeigt, ob das Kind die Möglichkeit der Selbstbewertung in Anspruch nimmt (1) oder nicht (2).

Position in der Gruppe:

Ob diese gut (1), mittel (2) oder schlecht (3) ist, wird durch diese Variable beurteilt.

Beziehung zum Lehrer:

Die Variable kann durch Beobachtung oder durch Aussagen der Kinder erhoben werden. Es steht die Annahme dahinter, dass besonders bei Kindern mit Behinderung, die Beziehung zum Lehrer einen wichtigen Einfluss auf das Lernen hat. Die Abstufung ist gut (1), mittel (2) und schlecht (3).

Regelbewusstsein in der Gruppe:

Dieses ist für das soziale Leben von großer Bedeutung. Auf die Lernsituation bezogen kann es gut (1), mittel (2) oder schlecht (3) sein.

Die Ausprägung der Aktivierung der psychischen Operationen wird in Wertigkeitsgruppen unterschieden:

- Operationen, die innerhalb der ersten Phase, d.h. in der sensomotorischen Phase aktiviert werden
- Operationen, die innerhalb der 2. Phase des symbolischen vorbegrifflichen Denkens aktiviert werden
- Operationen, die ab der 3. Phase aktiviert werden.

Die Operationen in der 2. Phase werden als Richtwerte angenommen. An diesen orientiert sich die Ausprägung der Aktivierung. D.h. jene Operationen, die in der 1. Phase aktiviert werden gelten als niedrig (3), die in der 2. Phase aktivierten Operationen werden als mittel (2) eingestuft und allen Operationen, deren Werte darüber liegen wird eine hohe Aktivierung (1) zugeordnet.

Die acht Funktionen werden nun in den nachstehenden Tabellen mit den unabhängigen Variablen korreliert. Diesen Tabellen sind das jeweilige Zusammenhangsmaß nach Kendall-Tau-b zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen und der dazugehörige Signifikanzwert zu entnehmen. Wenn der Signifikanzwert kleiner als 0,01 ist wird von einer hoch signifikanten Korrelation gesprochen, liegt er zwischen 0,01 und 0,05 so ist es eine signifikante Korrelation.

Tabelle 2: Selbstständigkeit, Komplexität, Passung u. Offenheit

Kendall-Tau-b	Bewegen	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	Selbststän- digkeit	Komplexität	Passung	Offenheit
			0,028 0,436 29	-0,165 0,175 29	-0,018 0,461 29	0,295* 0,044 29
	Wahrnehmen	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	-0,196 0,133 29	0,261 0,072 29	-0,063 0,366 29	0,017 0,462 29
	Denken	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	-0,15 0,194 29	0,044 0,401 29	0,037 0,419 29	0,232 0,090 29
	Sprechen	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	-0,098 0,290 29	0,164 0,183 29	0,000 0,500 29	-0,127 0,238 29
	Fühlen	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	-0,086 0,314 29	0,242 0,090 29	0,184 0,162 29	-0,070 0,347 29
	Wollen	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	0,06 0,365 29	0,177 0,156 29	0,145 0,211 29	0,221 0,100 29
	Intuieren	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	-0,098 0,291 29	0,276 0,064 29	0,101 0,295 29	-0,080 0,328 29
	Erinnern	Korrelations- koeffizient Sig. (1-seitig) N	0,042 0,407 29	0,040 0,412 29	-0,334* 0,037 29	0,065 0,358 29

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau hoch signifikant (einseitig).

Die in der oberen Tabelle enthaltenen Daten der Auswertung ergeben, dass zwischen den Variablen „Offenheit“ und „Bewegung“ ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0,05$) besteht. Das lässt den Schluss zu, dass durch die Offenheit der Situation, d.h. die Möglichkeit, die Übungen frei auszuführen, eine höhere Aktivierung der Bewegung eintritt. Je offener die Situation bzw. die Aufgabe, desto höher das Niveau der aktivierten Operationen von F.

Eine weitere signifikante Korrelation ist zwischen der Passung und dem Erinnern ($p < 0,05$) erkennbar. Hier ist der Korrelationskoeffizient allerdings negativ, d.h. in diesen Fall: wenn das Angebot stimmig ist, wird die Merkfähigkeit von F weniger aktiviert. Diese

Erkenntnis ist darauf zurückzuführen, dass F. eine Herausforderung braucht, um die Aufgaben zu erinnern. Dies wird auch im Zusammenhang von Passung und Wahrnehmung und Komplexität und Wahrnehmung deutlich, wobei hier nur ein Trend der Korrelation zu erkennen ist und bei letzteren wieder eine Negativ-Korrelation besteht. Sobald die Aufgabe gut „läuft“ und alle das machen was sie machen sollen, verliert F. schnell das Interesse an der Aufgabe, daher ist es für F. wichtig, dass sie nicht unterfordert wird.

Tabelle 3: Klima, Reaktion auf Klima, Aktivierungshemmung u. Aufmerksamkeit

Kendall-Tau-b			Klima	Reaktion auf Klima	Aktivierungs- hemmung	Aufmerk- samkeit
	Bewegen	Korrelations- koeffizient	-0,196	0,082	-0,081	-0,009
		Sig. (1-seitig)	0,139	0,326	0,322	0,48
		N	29	29	29	29
	Wahrnehmen	Korrelations- koeffizient	-0,241	-0,163	-0,075	0,027
		Sig. (1-seitig)	0,095	0,188	0,337	0,440
		N	29	29	29	29
	Denken	Korrelations- koeffizient	0,080	-0,021	-0,110	0,083
		Sig. (1-seitig)	0,330	0,453	0,264	0,319
		N	29	29	29	29
	Sprechen	Korrelations- koeffizient	0,000	-0,213	-0,088	-0,061
		Sig. (1-seitig)	0,500	0,125	0,313	0,367
		N	29	29	29	29
	Fühlen	Korrelations- koeffizient	0,000	0,213	-0,150	0,239
		Sig. (1-seitig)	0,500	0,125	0,201	0,093
		N	29	29	29	29
	Wollen	Korrelations- koeffizient	0,025	0,148	-0,161	0,040
		Sig. (1-seitig)	0,444	0,206	0,176	0,411
		N	29	29	29	29
	Intuieren	Korrelations- koeffizient	0,347*	0,306	0,385*	0,273
		Sig. (1-seitig)	0,032	0,051	0,016	0,067
		N	29	29	29	29
	Erinnern	Korrelations- koeffizient	0,214	0,415*	0,000	0,102
		Sig. (1-seitig)	0,125	0,013	0,500	0,286
		N	29	29	29	29

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau hoch signifikant (einseitig).

Ein signifikanter Zusammenhang ist auch zwischen Klima der Lernsituation und Intuieren ($p < 0,05$) sowie zwischen Aktivierungshemmung und Intuieren ($p < 0,05$) erkennbar. Für F. bedeutet dies, dass sie ein gutes Klima intuitiv Handeln lässt und eine hohe Aktivierungshemmung ihr Intuieren beeinflusst.

Interessant stellt sich auch der Zusammenhang zwischen „Reaktion auf Klima“ und „Erinnern“ dar ($p < 0,05$). Das Erinnern wird auf höherem Niveau aktiviert, wenn von F. mit selbstbewusster Aktivität auf das Klima reagiert wird. Das Klima der Lernsituation muss gut sein, damit sie reagiert. Die Struktur in der Stunde beeinflusst F. in ihrer Aktivierung.

Zwischen Klima und Wahrnehmung besteht eine negative Korrelation, welche wiederum zeigt, dass F. eine Herausforderung braucht, die sie selbstständig lösen muss. Oft wird in der Stunde die Bewältigung der Aufgabe bereits vorgegeben. F. nimmt nicht viel wahr, wenn das Klima gut ist. Sie muss in den Stunden nicht lösungsorientiert arbeiten.

Tabelle 4: Selbstbewertung, Position u. Regelbewusstsein

Kendall-Tau-b			Selbstbe- wertung	Position	Regelbe- wusstsein
	Bewegen	Korrelations- koeffizient	0,167	-0,026	0,203
		Sig. (1-seitig)	0,178	0,443	0,125
		N	29	29	29
	Wahrnehmen	Korrelations- koeffizient	0,197	-0,044	0,021
		Sig. (1-seitig)	0,142	0,405	0,453
		N	29	29	29
	Denken	Korrelations- koeffizient	0,277	0,054	0,104
		Sig. (1-seitig)	0,064	0,382	0,277
		N	29	29	29
	Sprechen	Korrelations- koeffizient	0,000	0,000	-0,160
		Sig. (1-seitig)	0,500	0,500	0,188
		N	29	29	29
	Fühlen	Korrelations- koeffizient	0,500**	0,000	0,160
		Sig. (1-seitig)	0,004	0,500	0,188
		N	29	29	29
	Wollen	Korrelations- koeffizient	0,263	0,017	0,000
		Sig. (1-seitig)	0,072	0,462	0,500
		N	29	29	29
	Intuieren	Korrelations- koeffizient	0,570**	0,441**	0,285
		Sig. (1-seitig)	0,001	0,009	0,058
		N	29	29	29
	Erinnern	Korrelations- koeffizient	0,164	0,273	0,061
		Sig. (1-seitig)	0,189	0,071	0,368
		N	29	29	29

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau hoch signifikant (einseitig).

Ein hoch signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen den Variablen Selbstbewertung und Fühlen. Wenn F. in der Lage ist, sich selbst zu bewerten, beeinflusst dies ihr sozial-emotionales Handeln in einer Aktivierung auf hohem Niveau. Kann sie sich selbst einschätzen, so fühlt sie sich in die Gruppe integriert.

Auch zwischen Selbstbewertung und Intuieren ist ein hoch signifikanter Zusammenhang erkennbar, d.h. durch die Möglichkeit der Selbstbewertung wird F. befähigt, sich Einfällen zu öffnen und Ideen zu entwerfen.

Eine weitere hochsignifikante Korrelation stellt die Position in der Gruppe und Intuieren dar. Wenn F. als Bestandteil der Gruppe angenommen wird, bewirkt dies kreatives Denken die Anregung und das sich Öffnen für neue Einfälle.

Die quantitative Auswertung ist aufgrund des kleinen Samples (n=29) vorsichtig zu interpretieren. Weder die zustande gekommenen Signifikanzen noch die nicht-signifikanten Zusammenhänge dürfen überinterpretiert werden. Kurz gesagt: Die Datenlage erlaubt zwar keine gesicherten Aussagen über Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und abhängigen Variablen, ist jedoch für eine Einzelfallanalyse aussagekräftig. Der Vorteil dieser Studie ist, dass eine langfristige Entwicklung sichtbar wird und dass eine individuelle Anpassung des Unterrichts auf das Kind ermöglicht wird.

6.3.2 Qualitative Analyse und Auswertung der Bögen

Um der Beantwortung der Forschungsfrage nach der psycho-sozialen Entwicklung näher zu kommen, wird zunächst die Aufmerksamkeit auf jene Operationen gerichtet, welche in der psychischen Funktion „Sozial-emotionales Handeln“ aktiviert werden. Hier sind einige Aspekte aufgetaucht, die im Folgenden erörtert werden.

In nachstehender Tabelle werden aus den 10 Beobachtungsbögen, die im Zeitraum 2006/2007 erfasst wurden, all jene Operationen, die das sozial-emotionale Handeln betreffen, aufgelistet. Auffällig an der Tabelle ist, dass die Mehrheit der tänzerischen Aufgaben eine Aktivierung der Operationen in der 3. Phase, jener des anschaulichen Denkens (vgl. 4.3.2.3), erfordert. Vergleicht man diesen Aspekt mit der Einteilung der Operationen in der quantitativen Analyse, die besagt, dass die Operationen der 2. Phase als

mittel und alle Operationen darüber als hoch aktiviert eingestuft werden, so ist erkennbar, dass das sozial-emotionale Handeln bereits eine hohe Aktivierung erfordert.

Tabelle 5: Sozial-emotionales Handeln

Sozial-emotionales Handeln			
Beob.	Aufgabenrelevante Operationen		Aktivierte Operationen
1	5, 9	(1. Phase)	5, 9, 25, 28, 33 (1. + 3. Phase)
2	27, 29	(3. Phase)	16, 25, 29, 32 (2. + 3. Phase)
3	27	(3. Phase)	14, 27 (2. + 3. Phase)
4	27, 28, 33	(3. Phase)	14, 29 (2. + 3. Phase)
5	5, 27, 29	(1. + 3. Phase)	5, 8, 19, 25, 27, 29 (1. + 2. + 3. Phase)
6	27, 28, 29	(3. Phase)	27, 28, 29, 33 (3. Phase)
7	27, 29	(3. Phase)	19 (2. Phase)
8	27	(3. Phase)	15, 27, 29, 38, 39 (2. + 3. + 4. Phase)
9	27, 29	(3. Phase)	25, 27, 29, 36, 39 (3. + 4. Phase)
10	19	(2. Phase)	31 (3. Phase)

1. Phase: sensomotorische Phase

2. Phase: symbolisches/ vorbegriffliches Denken

3.Phase: anschauliches Denken

4.Phase: konkrete Operationen

Vier Sequenzen, die entweder durch eine ausgeprägte Steigerung der Aktivierung, einer sehr großen Anzahl der Aktivierung oder aber einer Aktivierung in hohem Ausmaß auffallen, werden nachstehend genauer beschrieben.

In der ersten Beobachtungssituation sind die aufgabenrelevanten Operationen in der 1. Phase zu finden. Das Reagieren und Nachahmen (5), sowie das Sich-Hingeben (9) stehen hier im Vordergrund. Die Kinder, die sich mit einem Tuch in der Hand in einem Kreis befinden, sollen einzeln eine Bewegung vorzeigen, welche von den anderen wiederholt wird. Es geht also um die Nachahmung der Bewegungen anderer Kinder und um das Sich-Hingeben vor der Gruppe. Das beobachtete Kind F. aktiviert die erforderlichen Operationen und darüber hinaus noch weitere, nämlich:

- Zuneigung zeigen (25),
- sich in die Gemeinschaft einordnen (28),

- seine Position in der Gruppe wahrnehmen (33).

Sie zeigt großes Interesse an ihrer Bezugsperson Karl, indem sie sich ihm öfter zuwendet, ihn anlächelt und anstupst. Indem F. die Bewegungen der Kinder wahrnimmt und darauf entsprechend reagiert, zeigt sich, dass sie sich in der Gruppe einordnen und so ihre Position in der Gruppe wahrnehmen kann. Diese tanzpädagogische Übung fördert also die Wahrnehmung, das Gruppengefühl und die Imitationsfähigkeit sowie die Fähigkeit, sich spontan zu entfalten.

In einer weiteren Beobachtungssituation wird eine kleine Choreographie einstudiert, d.h. es wird mit den Kindern eine bestimmte Bewegungsfolge eingelernt und geübt, die sie dann vor Publikum vorzeigen sollen.

Zusätzlich zu den aufgabenrelevanten Operationen wie nachahmen, Regeln wörtlich befolgen und sich einem Gruppenprozess eingliedern werden Operationen, die in die nächsten zwei Phasen fallen, aktiviert. F. sucht den Kontakt und die Anerkennung, indem sie sich einer Bezugsperson zuwendet. Die teilweise Übernahme von Perspektiven von Beziehungspartnern ist eine weitere Operation, die von F. selbständig aktiviert wird. Deutlich wurde dies dadurch, dass nach einer nicht richtig durchgeführten Übung die richtige Bewegung durch das Nachahmen der Bezugsperson übernommen wird. Außerdem zeigt sich die Zuneigung von F. zur Bezugsperson durch aktiven Körperkontakt und Zuwendung.

Bei der Konzentrationsübung wird eine Klangschale jedes Mal am Beginn der Stunde durchgereicht und von jedem Kind einmal angeschlagen, wobei ein Kind in der Mitte die Schale weitergeben darf. F. ist bei dieser Beobachtung in der Mitte und achtet besonders genau auf die korrekte Handhabung. Damit erfüllt sie die geforderte Operation „Regeln wörtlich befolgen“. Deutlich wurden die Operationen „sich einem Gruppenprozess eingliedern“, „sich zu anderen in Beziehung setzen“ und „sich um andere sorgen, sie begleiten“ dadurch, dass F. einem Kind die Haare hinter die Schulter legt, da sie sonst die Schale berühren und der Klang der Schale durch die Berührung der Haare gestoppt werden würde. F. wurde dazu nicht aufgefordert, sondern erinnert sich an Situationen, in denen Bezugspersonen dies erwähnt hatten. Bei dieser Übung befindet sich F. in der Aktivierung der Operationen bereits in der 4. Entwicklungsphase, der „konkreten Operationen“.

Am markantesten wird die Operation „sich um andere sorgen, sie begleiten“ in jener Beobachtung, in der ein neues Mädchen in die Gruppe kommt. F. ergreift die Initiative und agiert als Vorbild für die Neue, was anhand des nachstehenden Auszuges aus dem Beobachtungsbogen Nr. 9 verdeutlicht wird: „F. zeigt dem neuen Mädchen, dass sie ihre Zehen auf die gelbe Linie geben soll, indem F. sich zu ihren Füßen beugt und mit ihrem Finger auf die Linie zeigt. Nun sagt die Gruppenleiterin eine Lockerungsübung an („faul sein“). F. lockert ihren Oberkörper indem sie ihn nach vorne hängen lässt und schaut während dessen zu ihrer Nachbarin, ob sie es ebenfalls mitmacht. Nun sollen sie sich aufrichten, gerade aus schauen und den Mund geschlossen halten. F. steht ganz still in der gewünschten Position und bessert dann ihre Nachbarin aus, indem sie ihre Hand auf den Mund des neuen Mädchens legt.“

F. korrigiert, sie begleitet und übernimmt somit selbständig Verantwortung.

Ein Vergleich zwischen den aktuellen Beobachtungssituationen und jenen von 2002/2003 soll die Entwicklung von F. im psycho-sozialen Verhalten darstellen. In der folgenden Tabelle werden die aufgabenrelevanten und aktivierten Operationen beider Beobachtungen aufgelistet. Das verwendete Entwicklungsraster wurde im Laufe der Jahre weiterentwickelt und daher öfter aktualisiert bzw. um Operationen ergänzt. Daher unterscheiden sich einige Zahlen im Raster der Beobachtungen der Jahre 2002/03 zu jenen der Periode 2006/07. Konkret handelt es sich hierbei um die Operationen „sich in die Gemeinschaft einordnen“ und „sich einem Gruppenprozess eingliedern“, die von Nummer 27 und 28 im Jahr 2002/03 auf 28 und 29 im Jahr 2006/07 gereiht wurden.

Tabelle 6: Vergleich Beobachtung 2002/03 und 2006/07

Sozial-emotionales Handeln				
	2002/03		2006/07	
Beob.	ar OP *)	akt OP **)	ar OP *)	akt OP **)
1	4, 6, 23, 24, 25	4, 13, 16, 23, 25	5, 9	5, 9, 25, 28 , 33
2	16, 23, 25	12, 16, 24	27, 29	16, 25, 29 , 32
3	4,16,24,25	4, 6, 16, 23, 24, 25	27	14, 27
4	23, 24, 25	4, 6, 16, 23, 24, 25	27, 28 , 33	14, 29
5	24, 25	6, 12, 18, 24, 25	5, 27, 29	5, 8, 19, 25, 27, 29
6	16, 23, 25	4, 6, 7, 12, 16, 23, 24, 25	27, 28 , 29	27, 28 , 29 , 33
7	24, 25	24, 25, 31	27, 29	19
8	4	12	27	15, 27, 29 , 38, 39
9	16, 25	12, 16, 20, 24, 25, 27	27, 29	25, 27, 29 , 36, 39
10	25	25, 27	19	31
11	13, 29, 37	16, 20, 24, 25, 27		
12	16, 25	16, 19, 25		
13	16, 24, 25, 29	25, 32, 33		
14	16, 25	13, 16, 25, 27		
15	16, 23, 25	27		
16	16, 23, 25	12, 16, 24, 27		
17	16, 25	6, 19, 25, 33, 34		
18	16, 23, 25	12, 13, 14, 16, 23, 25, 27		
19	4, 16, 25, 34	4, 6, 12, 16, 25, 27 , 32, 34		

*) aufgabenrelevante Operationen **) aktivierte Operationen

Im ersten Beobachtungszeitraum (2002/03) ist zu erkennen, dass F. ab der neunten Beobachtung die Fähigkeit entwickelt, sich in die Gemeinschaft einzuordnen, obwohl es von der Aufgabe – in der Spalte der aufgabenrelevanten Operationen (links) – nicht

gefordert ist. F. ist hier in der Lage, die Ordnung der Gemeinschaft aufzunehmen. Anhand nachstehend beschriebener konkreter Beispiele der einzelnen tanzpädagogischen Übungen soll dies verdeutlicht werden.

In Beobachtung 9 soll Körpererfahrung erlebt werden, indem verschiedene Körperteile tänzerisch unterschiedlich eingesetzt werden (Füße vor, seit, rück; Schultern mit aufgelegten Händen gegengleich nach vor drehen). F. achtet darauf, dass bei der Seitbewegung des Fußes die Nachbarin nicht behindert und somit die Ordnung der Gruppe im Kreis eingehalten wird.

Die Choreographie eines Menuetts wird in Beobachtung 10 geübt. Die Kinder sollen bestimmte Schrittfolgen und Tanzbewegungen erlernen. Da die Synchronisation mit den Tanzpartnern noch nicht funktioniert, trifft F. im Laufe der Choreographie auf unterschiedliche Gegenüber. F. ist jedoch in der Lage, diese Aufgabe zu meistern und behält den Überblick.

In einer freien Improvisation wird F. in Beobachtung 11 aufgefordert, sich gemeinsam mit zwei Ballettmädchen eine kleine tänzerische Sequenz zu überlegen. Die Partnerinnen haben eine Idee, F. ist davon nicht begeistert und macht ihrerseits einen Vorschlag, der angenommen wird. Bei der Ausführung springt ein Ballettmädchen ab, trotzdem ist F. bereit, zu zweit ihre Sequenz vorzuführen. Die Kooperationsbereitschaft ist in diesem Handeln deutlich erkennbar.

Beobachtung 14 und 18 hat Raumerforschung und Bewegungsdifferenzierung als Ziel. Tänzerisches Durchqueren des Raumes mittels großer Schritte in die eine Richtung und mit kleinen Schritten am Retourweg ist die gestellte Aufgabe, die F. jedoch nicht immer korrekt ausführen kann. Um jedoch den Ablauf nicht zu blockieren, variiert F. die Übung.

In Beobachtung 15, 16 und 19 sind die Kinder aufgefordert, tänzerisch u.a. Tiere zu improvisieren. Die Bewegung soll von den anderen im Raum nachgemacht werden. F. ist zwar teilweise abwartend und beobachtend, macht aber schließlich in der Gruppe die Improvisationen mit.

Die Folgerung aus einer Beobachtungssituation kann als Gesamteindruck von F. gesehen werden: „F. ist sehr integriert in die Gruppe. Für sie sind alle Bezugspersonen gleichermaßen vertrauenswürdig. Sie weiß, dass es gilt, sich einzuordnen, tut das nach Möglichkeit, nimmt auch sofort Hilfe an. Trotz der generellen Überforderung in dieser Einheit behält sie die Struktur als Ganzes aufrecht und zählt in dieser Situation so eigentlich zu den tragenden Kindern der Gruppe. Das wesentliche für sie sind die Freude des Angenommenseins in der Gruppe, das gemeinsame Bewegen.“

Daraus zeigt sich deutlich, wie F. die Ordnung in der Gemeinschaft annimmt, obwohl dies in dieser Phase gezielt nicht als aufgabenrelevante Operation gefordert wird.

In der Spalte der aufgabenrelevanten Operationen im zweiten Teil der Beobachtung (Zeitraum 2006/07) ist durch die Ziffern 28 und 29 erkennbar, dass die **Ordnung in der Gemeinschaft** schon einen Bestandteil der Übungen darstellt. Darüber hinaus wird die Durchführung der Aufgabe als gelungen betrachtet, wenn eine **Eingliederung in den Gruppenprozess** stattfindet. Dies ist in sieben von zehn Beobachtungssituationen gelungen.

Bereits in den am Beginn des Kapitels beschriebenen markantesten Situationen der Beobachtungen, war das sich in die Gemeinschaft einordnen und das Eingliedern in den Gruppenprozess klar erkennbar.

Eine Steigerung zeigt sich in jener Situation, in der F. sich nicht nur in die Gruppe integriert, sondern bei der Konzentrationsübung mit der Klangschale selbständig Maßnahmen ergreift, um die Gruppe in Einklang zu bringen bzw. zu halten.

Ganz besonders deutlich erkennbar ist die psycho-soziale Entwicklung von F. durch das Begleiten und das selbständig Übernehmen von Verantwortung für ein anders, neu in die Gruppe gekommenes Mädchen.

6.4 Zusammenfassung

Eingeleitet wird dieses Kapitel durch eine kurze Darstellung des Kulturvereins „Ich bin O.K.“, jener Institution, in der von Oktober 2006 bis Jänner 2007 die Beobachtung für die Fallanalyse stattgefunden hat. Die kulturelle Integration von Menschen mit Down-Syndrom wird u.a. als Ziel des Vereins gesehen. Durch die tanzpädagogische Methode des integrativen Tanz- und Theatertrainings soll dieses Vorhaben erreicht werden.

Nach der Beschreibung der Zielperson wird ein Überblick über die Vorgehensweise der Beobachtung gegeben. Die Ergebnisse werden auf zwei unterschiedliche Arten dargestellt. Zum einen durch die Auswertung mittels SPSS, eines statistischen Auswertungsprogramms und zum anderen durch eine qualitative Analyse, wobei nur bei einer Methode der Auswertung auf den Schwerpunkt der psychosozialen Entwicklung eingegangen wurde. Bei der Auswertung mittels SPSS wurden – in Anlehnung an das Verfahren nach GARNITSCHNIG - verschiedene Einflussfaktoren, wie Selbständigkeit, Komplexität und Passung herangezogen.

In der Einzelfallanalyse wird ersichtlich, dass die Umgebungsvariablen wie

- Offenheit
- Passung
- Komplexität
- Klima der Lernsituation
- Aktivierungshemmung
- Reaktion auf Klima
- Selbstbewertung
- Position in der Gruppe

im engen Zusammenhang mit der Gestaltung der Stunde stehen, um die Entwicklung von F. am optimalsten zu fördern. Diese sollen in der Vorbereitung der Einheit einbezogen werden.

Eindeutig zu bemerken ist in der qualitativen Analyse, dass sich durch die tanzpädagogischen Aufgaben die Fähigkeit der Eingliederung in den Gruppenprozess von F. stetig weiterentwickelt und sichtbar gesteigert hat. Dieses Ergebnis wird auch durch die tabellarische Gegenüberstellung der tanzpädagogischen Einheiten sowohl in den Jahren 2002/2003, als auch im Zeitraum 2006/2007 deutlich erkennbar.



7 SCHLUSSBETRACHTUNG

Zu Beginn dieser Arbeit wurde auf die Bewegung als zentrales Element in der menschlichen Existenz hingewiesen, ohne die Leben an sich kaum oder gar nicht möglich wäre. FROSTIG geht auf diese Bedeutung detailliert ein und spricht von der Bewegung als einen Faktor zur Förderung der Sprachentwicklung, der visuellen und auditiven Wahrnehmung, der Bildung von Begriffen und letztlich als Mittel zur Förderung der Intelligenz, sowie verschiedenster psychologischer Funktionen. Die Verstärkung all dieser Bereiche durch Bewegung sollen ihrer Meinung nach die Ziele der Bewegungserziehung darstellen.

Des weiteren wurde die Bewegung als zwingende Voraussetzung für den Tanz erkannt, was die Bedeutung desselben in der Förderung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen im Allgemeinen, Kindern mit Down Syndrom im Speziellen klar herausstreicht.

Die vorliegende Arbeit befasste sich eingangs auch mit den zahlreichen Aspekten von Rhythmus, wobei Rhythmus vor allem aus psychologischer und musikalischer Perspektive untersucht wurde. Die grundlegende Bedeutung, die der Rhythmus für den Tanz hat, wurde herausgearbeitet, wodurch seine Wichtigkeit (zusammen mit der Bewegung) im Tanz und auch in der Pädagogik vor Augen geführt wird. Besonders bezeichnend ist hier, dass in der Literatur sowohl in Bezug auf Tanz als auch auf Rhythmus dieselben drei zentralen Faktoren genannt werden, nämlich Zeit, Raum und Kraft. Daraus wird zweifellos erkennbar, wie eng Rhythmus und Tanz miteinander verbunden sind, und von welcher großer Bedeutung sie für die Förderung von Menschen mit speziellen Bedürfnissen sind.

Als Ausgangspunkt für die Entwicklung der Tanzpädagogik wurde der Anfang des 20. Jahrhunderts entstandene moderne Ausdruckstanz vorgestellt, bei dem – im Gegensatz zum streng normierten klassischen Ballett – vor allem die Empfindungen und der Ausdruck der TänzerInnen im Vordergrund steht. Die Pioniere dieser Tanzrichtung sind Rudolf VON LABAN, Mary WIGMAN und Isadora DUNCAN, die vor allem das Bewegungspotenzial des Körpers ausreizen, die Koordination, die Orientierung und das Raumgefühl fordern wollten. Daraus wird die Bedeutung des Tanzes für Menschen deutlich, bei denen motorische Störungen vorliegen bzw. bei denen Konzentration, Gedächtnis, Reaktion aber auch soziales Verhalten, Kommunikation und auch sprachliche Kompetenzen gefördert werden.

Als grundlegende Unterscheidung zwischen Tanzpädagogik und Tanztherapie wird genannt, dass im ersten Fall, die Förderung bestehender Fähigkeiten und im zweiten Fall, die Aktivierung nicht mehr vorhandener Qualitäten und Fähigkeiten im Vordergrund steht. Als besondere Form der Förderung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen wird das integrative Tanz- und Theatertraining vorgestellt, das zum Ziel hat sowohl persönliche als auch – damit eng verknüpft – kulturelle Bedürfnisse zu fördern und somit essentiell zur Persönlichkeitsbildung beizutragen. Auch auf die Basis dieser Methode, nämlich auf das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ von GERBER wurde eingegangen und seine Bedeutung in der Förderung von Menschen mit speziellen Bedürfnissen herausgearbeitet.

Natürlich wurden in dieser Arbeit auch Menschen mit Down Syndrom und die verschiedenartige Ausprägung dieses Syndroms sowie seine Kennzeichen vorgestellt, wobei es hier essentiell ist, darauf hinzuweisen, dass früher von einem Krankheitsbild gesprochen wurde, es sich aber lediglich um eine Form menschlicher Verschiedenheit handelt. In vielen Publikationen wird ein sehr defizitorientiertes Bild von Menschen mit Down Syndrom gezeichnet, das mit der Realität jedoch wenig zu tun hat. Auch wenn Beeinflussungen in Motorik, kognitiven Fähigkeiten, Sprachentwicklung und Sozialverhalten kennzeichnend für dieses Syndrom sind, so ist durch gezielte Förderung eine markante Verbesserung der Fähigkeiten in diesen Bereichen möglich.

Die Theorie Psychischer Operationen (nach GARNITSCHNIG) stellt die Basis für die in dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung dar und wurde daher besonders detailliert dargestellt. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Eigenaktivität des Kindes im Vordergrund steht und durch Bewegungsfreiheit die Möglichkeit zur spontanen Entscheidungsfindung gegeben werden soll. Er nennt acht psychische Funktionen, nämlich Bewegen, Empfinden/Wahrnehmen, Denken, Sprechen, Fühlen, Wollen, Intuieren und Erinnern, die das Zentrum des Lernprozesses bilden – aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit wurde das Hauptaugenmerk auf die psycho-soziale Entwicklung bzw. das sozial-emotionale Handeln gerichtet.

Die Institution „Ich bin O.K.“ – deren Ziele es sind, Menschen mit Down-Syndrom kulturell mittels tanzpädagogischer Methoden im Zuge des integrativen Tanz- und Theatertrainings zu integrieren – wurde in dieser Arbeit vorgestellt, da hier zwischen Oktober 2006 und Jänner 2007 die Beobachtung stattgefunden hat, die das Datenmaterial für die Fallanalyse darstellt.

Bei der Fallanalyse wird zunächst die beobachtete Person näher beschrieben und auf die Faktoren, die bei der Beobachtung berücksichtigt und aufgezeichnet wurden, näher eingegangen. Die Auswertung der beobachteten Daten wurde sowohl quantitativ mittels SPSS als auch qualitativ – vor allem auf die psychosoziale Entwicklung fokussiert – vorgenommen. Dem Auswertungsverfahren von GARNITSCHNIG folgend, wurden bei der quantitativen Auswertung vor allem die Umgebungsfaktoren berücksichtigt.

Die Auswertung lässt den Schluss zu, dass im Falle der beobachteten Einzelperson Umgebungsvariable wie Offenheit, Passung, Komplexität, Klima der Lernsituation, Aktivierungshemmung, Reaktion auf Klima, Selbstbewertung und die Position in der Gruppe wesentliche Faktoren in der Gestaltung der Stunde sind und nur durch eine Berücksichtigung all dieser Faktoren eine optimale Förderung stattfinden kann.

Die qualitative Analyse zeigt, dass in diesem Fall durch tanzpädagogische Herausforderungen, sozial-emotionale Kompetenzen immer öfter aktiviert und dadurch die emotionale Kompetenz insgesamt eindeutig gefördert wird. Auch die tabellarische Gegenüberstellung der tanzpädagogischen Einheiten sowohl in den Jahren 2002/03 als auch im Zeitraum 2006/7 unterstützt dieses Ergebnis.

Die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage wurde eingangs gestellt: Ist Tanz ein geeignetes Mittel zur Förderung der psycho-sozialen Entwicklung bei Kindern mit Down Syndrom? Zumindest in diesem Einzelfall kann die Forschungsfrage eindeutig bejaht werden: Vor allem die Eingliederung in die Gruppe und die soziale Kompetenz werden gefördert.

Da dieses Ergebnis sich jedoch nur auf einen Einzelfall bezieht und somit nicht generalisierbar ist und da in der wissenschaftlichen Literatur Arbeiten zu diesem Thema äußerst dünn gesät sind, wäre es wünschenswert für die Sonder- und Heilpädagogik, wenn es mehr wissenschaftliche Arbeiten gäbe, die sich mit der Thematik des Tanzes als Mittel zur Förderung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen befassen. Derzeit ist die Förderung durch Tanz noch ein Überlappungsbereich zwischen (Tanz-)Pädagogik und (Tanz-)Therapie – eine verstärkte wissenschaftliche Bearbeitung dieses Feldes könnte auch zu einer Konkretisierung des Begriffes als solches und eines Tages auch zur Anerkennung als eigene Disziplin führen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Allgegenwart der Bewegung (WEISSMANN 1998, S.18)	13
Abbildung 2: Dimensionen menschlichen Seins (VOGLSINGER 2004, S.74).....	16
Abbildung 3: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins heißt ganzheitlich lernen (VOGLSINGER 2004, S.78)	17
Abbildung 4: Polaritätenmodell der rhythmischen Erziehung (vgl. HÖLLERING 1979, S.3)	32
Abbildung 5: Das ontogenetische Entwicklungsmodell "Spüren-Fühlen-Denken" (GERBER 2005, S.104)	51
Abbildung 6: Häufigkeit von Down-Syndrom (ZANIN 2006, S.97)	58
Abbildung 7: Chromosomensatz eines Mädchens mit Down-Syndrom (STENGEL- RUTKOWSKI 1993, S.49)	61
Abbildung 8: schematische Darstellung der „Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen“ (vgl. GARNITSCHNIG/NEIRA 2006, S.186)	79
Abbildung 9: Höhepunkte zwischen 1980 und 2007 (Pressemappe Ich bin O.K.)	94

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Formen von Down-Syndrom (ZANIN 2006, S.97)	60
Tabelle 2: Selbstständigkeit, Komplexität, Passung u. Offenheit.....	101
Tabelle 3: Klima, Reaktion auf Klima, Aktivierungshemmung u. Aufmerksamkeit	102
Tabelle 4: Selbstbewertung, Position u. Regelbewusstsein	103
Tabelle 5: Sozial-emotionales Handeln	105
Tabelle 6: Vergleich Beobachtung 2002/03 und 2006/07	108

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

a. a. O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
ebd.	ebenda
f.	folgende
ff.	fortfolgende
Hrsg.	Herausgeber
S.	Seite
u.	und
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

LITERATURVERZEICHNIS

ARTUS, Hans-Gerd: Zur Körperbildung im Ausdruckstanz. In: Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.): Tanzforschung Jahrbuch, Band 5- Wilhelmshaven: Florian Noetzel-Verlag, 1994

AYRES, Jean, A.: Bausteine der kindlichen Entwicklung.- Berlin: Springer-Verlag, 2002, 4.Aufl.

BATESON, Gregory: Ökologie des Geistes.- Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992, 4.Aufl.

BERGMANN, Brigitte: Lernen durch Tanzen. Ein körperorientierter Lernansatz für Kinder nach Montessori.- Weinheim und Basel: Beltz, 2006, 2.Aufl.

BIERMANN, Adrienne/ GOETZE, Herbert: Sonderpädagogik. Eine Einführung.- Stuttgart: Kohlhammer, 2005

BROCKHAUS: Enzyklopädie in 30 Bänden.- Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus, Band 3, 21. völlig neu bearbeitete Auflage

BROCKHAUS: Enzyklopädie in 30 Bänden.- Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus, Band 23, 21. völlig neu bearbeitete Auflage

BROCKHAUS: Enzyklopädie in 30 Bänden.- Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus, Band 27, 21. völlig neu bearbeitete Auflage

BUGGLE, Franz: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets.- Stuttgart: Kohlhammer, 1997, 3.Aufl.

DATLER, Wilfried/ STUDENER-KURAS, Regina: Alles Leben ist Bewegung – pädagogische Anmerkungen über den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung. In: VOGLSINGER, Josef (Hrsg.): Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung: Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre bewegte Klasse.- Wien: Verl. Jugend & Volk, 2005

DEHARDE, Tai F.: Tanzimprovisation in der ästhetischen Erziehung unter dem Aspekt ihrer Sinnhaftigkeit.- Bern: Haupt Verlag, 1978

DINOLD, Maria/ZANIN, Katalin: MiteinanderS. Wien: hpt, 1996, 1.Aufl.

DINOLD, Maria: Bewegung = Leben = Bewegung = Leben = Bewegung – Anmerkungen aus der Perspektive einer „inklusive“ Bewegungspädagogik. In: VOGLSINGER, Josef (Hrsg.): Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung: Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre bewegte Klasse.- Wien: Verl. Jugend & Volk, 2005

DITTMANN, Werner [Hrsg.]: Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Aspekte ihres Lebens.- Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 1992

DORSCH PSYCHOLOGISCHES WÖRTERBUCH – Bern: Hans Huber, 1998

EDERER, Cornelia: Sprachförderung durch Bewegung und Tanz in der Sonder- und Heilpädagogik.- Diplomarbeit, 2005

FELDENKRAIS, Moshé: Bewusstheit durch Bewegung.- Frankfurt am Main: suhrkamp, 1982, 4. Aufl.

FROSTIG, Marianne: Bewegungserziehung. Neue Wege der Heilpädagogik.- München: E. Reinhardt, 1992, 5. Auflage

FURTH, Hans G./ WACHS Harry: Denken geht zur Schule. Piagets Theorie in der Praxis.- Weinheim u. Basel: Beltz, 1978

GARNITSCHNIG, Karl/ NEIRA-ZUGASTI, Helga: Rhythmik als Movens der Entwicklung psychischer Funktionen. Wien: Forschungsprojekt, 2006

GEBHARD, Ursula: Bewegung und leiblicher Ausdruck als Aufgabe einer umfassenden Menschenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Tanzes.- München: Dissertation, 1978

GERBER, Gisela (Hrsg): Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis.- Wien: Arbeitsgruppe Sonder- und Heilpädagogik, Universität Wien, 2004

GERBER, Gisela: Spüren – Fühlen – Denken. Ein ganzheitlich-ontogenetisches Entwicklungsmodell und seine Anwendung in der Praxis. In: SEDLAK, Franz (Hrsg.): Verhaltensauffällig. Was nun?- Wien: Ketterl, 1992

GLATHE, Brita/ KRAUSE-WICHERT, Hannelore (Hrsg.): Rhythmik – Grundlage und Praxis.- Seelze-Verlber: Kallmeyer, 1989

GRUPE, Ommo: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: HAHN, E./ PREISING, W. (Hrsg.): Die menschliche Bewegung, Bericht des wissenschaftlichen Kongresses der 6. Gymnaestrada Berlin.- Schorndorf: Hofmann, 1976

GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen.- Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, 9. Aufl.

GÜNTHER, Helmut: Gymnastik- und Tanzbestrebungen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. In: UEBERHORST, Horst (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen.- Berlin, München, Frankfurt: Bertels & Wernitz, Band 3/1, 1982, S. 569-593

HAHN, Erwin/PREISING, Wulf: Die menschliche Bewegung. Bericht des wiss. Kongresses der 6. Gymnaestrade Berlin.- Schorndorf: Hofmann, 1976

HALDER, Cora: Flinke Füße und jede Menge Rhythmus.- In: Leben mit Down-Syndrom, 2003, Nr.43, S.5

HASELBACH, Barbara: Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule.- Stuttgart: Klett, 1975, 2.überarbeitet Aufl.

HASELBACH, Barbara: Tanz und ästhetische Erziehung. In: HAHN, Erwin/PREISING, Wulf: Die menschliche Bewegung. Bericht des wiss. Kongresses der 6. Gymnaestrade Berlin.- Schorndorf: Hofmann, 1976

HEINRICHS, Monika: Freies Tanzen mit behinderten und nicht behinderten Menschen.- Dortmund: ASbH, 1998

HOFMAN, Anna/ JOCHAM, Emma/ STENGEL-RUTKOWSKI, Sabine: Kinder mit Down-Syndrom. Ein Ratgeber für Betroffene.- Stuttgart: Klett-Cotta, 1993

HOLLMANN, Wildor: Bewegung und Gesundheit. In: ZMMER, Renate: Wahrnehmen – Bewegen – Lernen.- Schorndorf: Karl Hofmann, 2004

HÖLLERING, Amelie: Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung.- Berlin: Carl Marhold Verlag, 1979

HUSCHKA, Sabine: Moderner Tanz. Konzepte, Stile, Utopien.- Reinbek: Rowohlt TB, 2002

HÜTHER, Gerald: Die Macht der inneren Bilder.- Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht, 2005, 2. Aufl.

JANTZEN, Wolfgang: Zur Neubewertung des Down-Syndroms.- In: Geistige Behinderung, 1998, 3, S.224-238

JUNG, C.G.: Zum Wesen des Psychischen.- Olten: Walter-Verlag, 1973

KIPHARD, Ernst J.: Wie weit ist ihr Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Überprüfung der Sinnes- und Bewegungsfunktionen.- Dortmund: Modernes Lernen, 2006, 12. Aufl.

KLAGES, Ludwig: Vom Wesen des Rhythmus.- Zürich, Leipzig: Gropengiesser, 1944, 2. Aufl.

KLEIN, Petra: Tanztherapie: ein Weg zum ganzheitlichen Sein.- Kiel: Dieter Balsies Verlag, 1998, 2. Aufl.

KOENIG, Michaela: Traust du mir das zu.- o.O.: G&S Edition 21, 2000

KÖRTNER, U.H.J.: Leben um jeden Preis? Medizinethische Probleme in der Neonatologie.- In: WSP Journal, 2007, 2, 76-79

KRIM VON FISCHER, Catherine: Musikalisch-rhythmische Erziehung.- Freiburg: Herdervelag, 1974

KUNZE, Stefan/ VOGLSINGER, Josef: Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Dortmund: Modernes Lernen, 2004

LABAN, Rudolf von: Der erzieherische und therapeutische Wert des Tanzes In: WILKE, Elke/ HÖLTER, Gerd/ PETZOLD, Hilarion: Tanztherapie. Theorie und Praxis.- Paderborn: Jungfermann, 1999, 3. Aufl.

LABAN, Rudolf von: Der moderne Ausdrucktanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit.- Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, 2001

LABAN, Rudolf von: Gymnastik und Tanz.- Oldenburg: Stalling, 1926, 7.Aufl.

LANGE, Martin: Genetisches Ultraschallscreening: Stufenkonzept und Qualitätsmanagement im Licht von „wrongful life“.- In: WSP Journal, 2007,2, 40-42

LIECHTENHAN, Rudolf: Vom Tanz zum Ballett.- Stuttgart: Belser Verlag, 1983

LIECHTENHAN, Rudolf: Ballettgeschichte im Überblick.- Wilhelmshaven: Noetzel, Heinrichshofen-Bücher, 1990

LUEGER, Dagmar: Beobachtung leicht gemacht. Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlicher Entwicklungen.- Weinheim und Basel: Beltz, 2005

MAHLER, Madeleine: Kreativer Tanz.- Bern: Zytologie Verlag, 1993, 7.Aufl.

MONTESORI, Maria: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.- Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1993, 12.Aufl.

MÜLLER Hedwig/ STÖCKEMANN Patricia: Zur Bestimmung des Ausdruckstanzes.- In: Gesellschaft für Tanzforschung (Hrsg.): Tanzforschung Jahrbuch, Band 5- Wilhelmshaven: Florian Noetzel-Verlag, 1994

NEIRA-ZUGASTI, Helga: Entwicklungsdynamische Aspekte der Rhythmik. In: SALMON, Shirly (Hrsg.): Hören, Spüren, Spielen.- Wiesbaden: Reichert, 2006

NEIRA-ZUGASTI, Helga: Eigenschaften und Bedingungen des Prinzips Rhythmus.- o.A. 2006

NEIRA-ZUGASTI, Helga: Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern.- Wien/München: Jugend und Volk, 1987

PIAGET, Jean: Die Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter-Verlag, 1972, 5. Auflage

PIAGET, Jean: Meine Theorie der geistigen Entwicklung herausgegeben von Reinhard Fatke.- Weinheim: Beltz, 2003

PIAGET, Jean/ INHELDER, Bärbel: Die Psychologie des Kindes.- München: dtv, 2004, 9.Aufl.

POSTUWKA, Gabriele: Moderner Tanz und Tanzerziehung. Analyse historischer und gegenwärtiger Entwicklungstendenzen.- Schorndorf: Hofmann, 1999

PROBST, Werner/ VOGEL-STEINMANN, B.: Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten.- Regensburg: „Verlag“, 1983, 2.Aufl.

PROHL, Robert: Grundriss der Sportpädagogik.- Wiebelsheim: Limpert, 1999

REICHEL, Auguste: Tanz dich ganz: Kreativ tanzen und bewegen.- Münster: Öktopia-Verlag, 1999

ROGERS, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten.- Stuttgart: Klett-Cotta, 1991, 8.Aufl.

SCHWEIKER, Wolfhard: Deutung und Krisenbegleitung.- u. a. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001

SEDLAK, Franz (Hrsg): Verhaltensauffällig. Was nun?- Wien: Kletterl, 1992

SEIDEL, Wilhelm: Rhythmus, Metrum, Takt. In: FINSCHER Ludwig (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart Bd. 8.- Kassel: Bärenreiterverlag, 1998, 2. Ausgabe

SPEGLIC, Yvonne: Kreativer Tanz als Ausdrucksform für Menschen mit Behinderung.- Diplomarbeit, Wien 2007

SPITZER, Manfred: Lernen.- Heidelberg, Berlin: Spektrum, 2002

STENGEL-RUTKOWSKI, Sabine: Trisomie 21 – eine andere Ausgangssituation.- In: HOFMAN, Anna/JOCHAM, Emma/STENGEL-RUTKOWSKI, Sabine: Kinder mit Down-Syndrom. Ein Ratgeber für Betroffene.- Stuttgart: Klett-Cotta, 1993

VOGLSINGER, Josef (Hrsg.): Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung: Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre bewegte Klasse.- Wien: Verl. Jugend & Volk, 2005

VOGLSINGER, Josef: Bewegungsräume als Lernräume.- In: KUNZE, Stefan/VOGLSINGER, Josef: Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Dortmund: Modernes Lernen, 2004

WEHLE, Peter: Am Anfang war der Rhythmus. In: WEISS, Otmar/ ULLMANN, Julika (Hrsg.): Motopädagogik.- Wien, Facultas, 2003

WEISSMANN, Eva: Tanz Theater Therapie. Szene und Bewegung in der Psychotherapie.- München; Basel: E.Reinhardt, 1998

WENDELER, Jürgen: Psychologie des Down-Syndroms.- Bern: Hans Huber, 1996, 2. überarbeitete Aufl.

WEISS, Otmar/ ULLMANN, Julika (Hrsg.): Motopädagogik.- Wien, Facultas, 2003

WIGMAN, Mary: Sprache des Tanzes. In: Wilke, Elke/ HÖLTER, Gerd/ PETZOLD, Hilarion: Tanztherapie. Theorie und Praxis.- Paderborn: Jungfermann, 1999, 3. Aufl

WILLKE, Elke/ HÖLTER, Gerd/ PETZOLD, Hilarion (Hrsg.): Tanztherapie – Theorie und Praxis. Ein Handbuch.- Paderborn: Junfermann, 1999, 3. Aufl.

ZANIN, Katalin: Integrativer Tanz und Theater mit Kindern. Ein kulturwissenschaftliches Forschungsprojekt.- Forschungsprojekt ÖNB Nr.9510, 2005

ZANIN, Katalin: Kulturelle Integration. Tanz und Schauspiel mit und ohne Behinderung.- Dissertation, Wien 2006

ZANIN, Katalin: Integratives Tanz- und Theatertraining.- In: GERBER, Gisela (Hrsg.): Leben mit Behinderung. Ein Bilder- und Lesebuch aus Wissenschaft und Praxis.- Wien: Arbeitsgruppe Sonder- und Heilpädagogik, Universität Wien, 2004

ZAMINER, Frieder: Rhythmus. In: EGGEBRECHT, Hans-Heinrich (Hrsg.): Brockhaus Riemann Musiklexikon.- Mainz: Atlantis-Schott, 1967

ZIMMER, Renate: Wahrnehmen – Bewegen – Lernen.- Schorndorf: Karl Hofmann, 2004

ZIMMER, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis.- Freiburg: Herder, 2004, 2. Aufl.

ZUCKRIGL, Alfred/ HELBLING, Hans: Rhythmik hilft bei behinderten Kindern.- München: Ernst Reinhardt, 1999, 4.Aufl.

Internetquellen:

GARNITSCHNIG, Karl: Die Entwicklung der psychischen Operationen als Basis der Lernorganisation.- 2004, im WWW unter URL: <http://homepage.univie.ac.at/Karl.Garnitschnig/foerderung.htm>. (8.1.07)

STENGEL-RUTKOWSKI, Sabine/ANDERLIK, Loren: Neue Sichtweisen und Erfahrungen zum Entwicklungs- und Verhaltensphänotyp bei Kindern mit Down-Syndrom.- Im WWW unter URL: <http://www.down-syndrom-netzwerk.de/bibliothek/rutkowski.html> (6.2.07)

WILKE, Elke: Tanztherapie. Zur Verwendung des Mediums Tanz in der Psychotherapie.- 1985, im WWW unter URL: http://www.dgt-tanztherapie.de/literatur/wl_leiblichk.pdf (7.8.07).

www.ichbinok.at (11.4.07)

ANHANG

- I. Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen
(Beobachtungsraster)
- II. Beobachtungsbögen 2006/2007
- III. Beobachtungsbögen 2002/2003 (zitiert nach Helga NEIRA)

**I. Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen
(Beobachtungsraster)**

Tabelle der Entwicklung der psychischen Funktionen

Entwicklungsphase	Bewegen	Empfinden, Wahrnehmen	Denken	Sprechen
	Modalitäten Pulsieren, Atmen, Saugen, Schlucken, Strecken, Beugen, Strampeln, Greifen, Halten Ziehen, Dehnen, Drehen, Federn, Schwimmen, Krabbeln, Robben, Sitzen, sich Aufrichten, Klettern, Gehen, Springen	Modalitäten Riechen, Hören, Schmecken, Tasten, Sehen, Schmerz-/Wärme-Empfinden, Raum-/Lage-Empfinden, Gleichgewicht, Körpersinn, Rhythmus-/Harmonie-Empfinden, Energiefluß Spüren	Modalitäten digitales, analytisches, logisches Denken analoges, ganzheitliches, synthetisches Denken	Modalitäten Schlucken, Lallen, Lachen, Weinen, Schlucken, Lauten, Gebärden, Symbolisieren über Mimik/Gestik
senso-motorische Phase egozentrische Rollenübernahme	1. reflektorisches, instinktives Bewegen 2. Betätigen und Üben der Reflexe 3. von außen hervorgerufene Bewegungsimpulse aktiv wiederholen 4. Differenzieren v. Bewegungen 5. Koordinieren v. Bewegungen 6. spontanes, autonomes Bewegen 7. Koordination v. Bewegungen und Wahrnehmung 8. Fließen der Bewegung 9. Beweglichkeit 10. Automatisierung von Bewegungen 11. Bewegungskombinationen 12. über Wahrnehmung ausgelöstes/gesteuertes Bewegen 13. Übernahme visuell oder akustisch wahrgenommener Bewegung in die eigene Bewegung 14. Gleichgewicht halten 15. Überkreuzen der Mittellinie	1. an den Augenschein gebundenes Wahrnehmen 2. Wahrnehmen v. Ganzheiten 3. kreuzmodales Wahrnehmen 4. Zentriertheit der Wahrnehmung auf nur eine Eigenschaft 5. Gliederung von Eindrücken 6. intermodales Wahrnehmen 7. Integrieren von Wahrnehmungen aus verschiedenen Sinnesmodalitäten 8. Form-/Gestaltwahrnehmung	1. Unterscheidung zwischen Selbst und Objekt 2. Sensomotorische Schemata bilden 3. Generalisieren, Diskriminieren 4. Permanenz der Person 5. Größen- und Formkonstanz 6. zwei sensomotorische Schemata kombinieren 7. zielgerichtetes/intentionales Tun 8. Permanenz des Objekts 9. Kombination von mehreren Schemata 10. Mittel-Zweck-Kombination sensomotorischer Schemata	1. kommunizieren durch Schreien, Gurren, Lallen 2. lauten unabhängig von Schreien, Atmen, Schlucken, Quietschen 3. soziales Lächeln 4. Geräuschen, Klängen, Gesten aufmerksam folgen 5. die Stimmungsqualität von akustischen, optischen... Reizen erfassen 6. Laute nachahmen 7. Stimmungslaute äußern 8. über Laute antworten, auf Klänge, Geräusche reagieren 9. Silben Lallen, Geräusche, Sprachmelodie und Rhythmen imitieren 10. Silben nach Phrasenlänge und Tonhöhe differenzieren 11. über Laute einen Wunsch äußern 12. Silben nachsprechen 13. Wörter nachsprechen 14. Einwortäußerungen als Wunsch 15. Personen, Dinge, Tätigkeiten

				benennen 16. Kommunizieren durch Mimik, Gesten, Laute 17. Einwortäußerungen: Nomen, Verbpartikel, Adverbien, Demonstrativa 18. Kommunizieren über ein Objekt
--	--	--	--	---

Korrigiert: 10. Dez. 2006

Entwicklungsphase	Bewegen	Empfinden, Wahrnehmen	Denken	Sprechen
Symbolisches/ vorbegriffliches Denken	16. einzelne Bewegungsverläufe als Gesamthandlung empfinden 17. Aneignung v. komplexer werdenden Bewegungsabläufen 18. Automatisierung von Bewegungsabläufen 19. gewandt sein 20. Vorgegebenes und Vorgestelltes in Bewegung umsetzen 21. Bewegungen nach Tempo, Kraft, Spannung ausführen und variieren 22. einzelne Bewegungsabläufe in unterschiedliche Handlungen integrieren 23. Lateralität/Seitigkeit	9. zwei Merkmale miteinander verbinden/aufeinander abstimmen 10. Körperwahrnehmung 11. Körperschema aufbauen 12. Raumwahrnehmung 13. Raumlagerwahrnehmung 14. Isolieren und verfeinern von Wahrnehmungen 15. Sequentieren von Wahrnehmungen 16. abgestimmt auf Außenreize reagieren	11. Verinnerlichung sensomotorischer Schemata 12. vorstellungsmäßiges Vergegenwärtigen v. bildhaften Symbolen 13. topologische Ordnung: benachbart, getrennt, eingeschlossen, umschlossen 14. Sortieren nach unterschiedlichen Merkmalen 15. Gegensätze bilden 16. Bewerten nach wesentlichen/unwesentlichen Eigenschaften 17. symbolisches Handeln 18. durch Experimentieren Probleme lösen 19. sich Gegenstände vorstellen 20. Symbole gebrauchen 21. Gegenstände/Ereignisse nach mehreren Merkmalen vergleichen 22. intentionales Kausaldenken	19. Benennen von äußeren Zuständen 20. Benennen von inneren Zuständen 21. personengebundenes Sprechen 22. intentionales Kommunizieren 23. freies Spiel mit Lauten und sprachlichen Symbolen begleiten 24. Vorgegebenes und Vorgestelltes in Mimik/Gestik umsetzen 25. Zwei-Wort-Sätze 26. erfassen von akustischen Gestalten (Motiven) 27. Artikel, Possessivpronomina verwenden 28. Drei-Wort-Sätze unflektiert 29. Mehrwortsätze flektiert 30. Verwenden des Plural 31. Grammatik und Syntax in die Spontansprache umsetzen 32. fragmenthaftes Erzählen 33. von Aktionen begleitete Hinweise verstehen 34. warum-Fragen

Entwicklungsphase	Bewegen	Empfinden, Wahrnehmen	Denken	Sprechen
Anschauliches Denken	24. Isolieren und weiteres Verfeinern von Bewegungen	17. anschauliche Beziehungen eines Systems in ihrem Zusammenhang sehen	23. die funktionelle Abhängigkeit zweier Merkmale erfassen	35. mit anderen in egozentrischer Form sprechen
Subjektive Rollenübernahme	25. Verfeinern der Koordination	18. gleich bleibende Einheiten unabhängig von der Zahl der Merkmale erfassen	24. assoziatives/transitives Kombinieren	36. sich mit anderen unterhalten, sie teilweise verstehend
	26. bewusstes Steuern von komplexen Bewegungen	19. Ganzheiten erfassen	25. Formen Erfassen: Gerade, Kreis, Winkel, Quadrat, Dreieck	37. Erfahrungen in einer spontanen Form erzählen/mit unterschiedlichen Mitteln ausdrücken
	27. sich selbst über Bewegung, Atmung regulieren	20. zeitliches Nacheinander	26. Transformation verstehen	38. gegenstands- oder handlungsbezogenes Sprechen/Ausdrücken
	28. adäquat, schnell reagieren	21. seriellles Wahrnehmen	27. Invarianz der Menge/Anzahl	39. eigene Gedanken objektiv mitteilen
	29. Kraft dosieren, lenken		28. Reversibilität	40. seine Meinung formulieren
	30. Bewusstsein von Körperhaltung und Gleichgewicht		29. Ziele planen, für die es mehrere Lösungswege gibt	41. Zunahme von am Gesprächspartner orientierten Äußerungen
			30. Realitätsbewusstsein	

Entwicklungsphase	Bewegen	Empfinden, Wahrnehmen	Denken	Sprechen
konkrete Operationen selbstreflexive Rollenübernahme	31. Muskeltonus gezielt aufbauen 32. Bewegungen reflektieren 33. Körperhaltungen/Bewegungen bei sich und bei anderen als Ausdruck seiner/ihrer selbst erfahren 34. Bewusstheit von Körperhaltung und Gleichgewicht 35. Körpergefühl und Körperbewusstsein in Bewegungen umsetzen	22. Eigenzeit wahrnehmen 23. Zeitwahrnehmung 24. vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung von inneren und äußeren Wahrnehmungen 25. gezieltes Verfeinern und Isolieren von Wahrnehmungen	31. Reihenfolgen: räumlich, zeitlich 32. Erfassen von Größenverhältnissen 33. Zahlbegriff 34. Invarianz von Substanz, Masse, Gewicht 35. Ordnen von vorgegebenen Objekten und Situationen 36. Mengen und Ordnungsverhältnisse 37. umfassendes Ursache-Wirkungs-Schema 38. Strategien entwickeln 39. Bildung interner, reversibler Handlungsschemata 40. Operationen variabel kombinieren	42. Passivsätze bilden 43. Ereignisfolgen berücksichtigendes Erzählen 44. rhythmisches, strukturiertes Sprechen 45. sich mit anderen unterhalten, auf sie vollständig eingehend 46. Ideen anderer folgen 47. Situationen in ihrem Kontext beschreiben 48. beim Erzählen die zeitliche Sequentierung beachten 49. eine Geschichte genau wiedergeben

Entwicklungsphase	Bewegen	Empfinden, Wahrnehmen	Denken	Sprechen
formale Operationen wechselseitige Rollenübernahme	36. mentales Vergegenwärtigen von Bewegungsabläufen 37. Bewegungsabläufe frei zu Gestalten kombinieren	26. innere Vergegenwärtigung auch von komplexen Wahrnehmungen 27. rein vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung von inneren und äußeren Wahrnehmungen	41. Invarianz des Volumens 42. universelles Klassifikationsschema 43. vernetzt denken 44. Operieren mit Operationen 45. hypothetisch-deduktives Denken/ von Annahmen ausgehend folgern 46. dialektisches Denken 47. mehrere Lösungswege nach Qualitätskriterien erkennen und bewerten 48. systematisches Testen möglicher Ursachen unter kontrollierten Bedingungen 49. Reflexion des Erkenntnisprozesses 50. Geschichtsverständnis 51. übergreifendes Lebensverständnis 52. übergreifendes Weltverständnis	50. Hinweise ohne Begleitung von Aktionen verstehen 51. mit Sprache/Ausdruck auch in formaler Hinsicht schöpferisch umgehen 52. reflektiert grammatikalisch richtiges Sprechen 53. reflektierter Einsatz von Sprach-/Sprech- und Ausdrucksformen, um einen intendierten Effekt zu erzielen

Entwicklungsphase	Fühlen, Sozial-emotionales Handeln	Wollen	Intuieren	Erinnern/Gedächtnis
	Modalitäten Lieben - Hassen, Sicherheit spüren - ängstlich sein, sich fürchten, sich freuen - trauern, offen sein - gedrückt, verschlossen sein, interessiert/neugierig sein, überrascht sein, sich ekeln, sich ärgern, Schuld fühlen	Modalitäten Triebimpulsen folgen, aufmerksam sein, sich zuwenden, streben	Modalitäten phantasieren, divergentes Denken, freies Assoziieren, konstruktives Denken, analoges Denken, kreatives Denken, Erfinden/Entwerfen von Ideen, Neues entwickeln, sich Einfällen öffnen	Modalitäten wiederholen, erinnern, merken
sensu-motorische Phase egozentrische Rollenübernahme	1. von Empfindungen und Wahrnehmungen ausgelöstes Fühlen 2. Personen mit libidinöser Energie besetzen 3. soziales Lächeln 4. direkte Übernahme von Verhaltensschemata 5. reagieren, nachahmen 6. sich geborgen fühlen/Ur-Vertrauen 7. teilnehmen, sich einer Bezugsperson zuneigen 8. Kontakt/Anerkennung suchen 9. sich hingeben 10. Gefühle anderer übernehmen 11. das affektive Klima zwischen anderen Personen wahrnehmen	1. innen und außen unterscheiden 2. sich von Unangenehmem abwenden 3. über differenziertes Schreien unterschiedliche Signale geben 4. sich Personen zu-/von Personen abwenden 5. sich selbst zuwenden 6. sich Gegenständen zuwenden 7. nachahmen 8. neue Situationen aufsuchen 9. Aufmerksamkeit von Personen/Gegenständen gesteuert 10. nach seinen Bedürfnissen handeln 11. Wünsche äußern 12. sich als Urheber von Handlungen wahrnehmen	1. (reflektorische) Bewegungen durch Rückkoppelung verändern 2. inneren Impulsen folgen 3. einem inneren Erleben unmittelbar Ausdruck geben 4. ein inneres Bild von einer Person haben 5. ein inneres Bild von einzelnen Gegenständen/Abläufen haben 6. Bilder kombinieren 7. Entdecken neuer Mittel durch aktives Ausprobieren	1. Wiedererkennen eines dargebotenen Reizes/von statischen Objekten und ihren Merkmalen 2. sich an die unmittelbaren Bezugspersonen erinnern 3. etwas erwarten 4. Wiedererkennen von Gesichtern 5. unmittelbares Nachahmen 6. Suchen nach versteckten Gegenständen 7. aufgeschobene Nachahmung

Entwicklungsphase	Sozial-emotionales Handeln	Wollen	Intuieren	Erinnern/Gedächtnis
symbolisches/ vorbergreifliches Denken	12. erste Loslösung 13. Ich-Bildung 14. Beziehung aufnehmen, um seine Bedürfnisse zu befriedigen 15. Erwartungen haben 16. Erwartungen anderer vorwegnehmen 17. Verinnerlichung eines Bildes von anderen Personen 18. affektive Repräsentation von Dingen und Situationen 19. Perspektiven von Beziehungspartnern teilweise übernehmen	13. Handlungen anderer innerlich nachahmen 14. Handeln auch gegen den Willen von Bezugspersonen 15. Phantasie- und Rollenspiele, expressive Spiele 16. Bewusstsein eines eigenen unabhängigen Ich 17. voll aufmerksam Prozessen folgen 18. voll aufmerksam Prozesse ausführen	8. sich auf neue Mittel einlassen 9. schöpferische Erfindungsakte, z. B. Wortschöpfungen 10. Ahnungen haben, wie Prozesse ablaufen könnten 11. Gestaltungsvariationen zulassen 12. Vorstellungen mit Hilfe verschiedener Mittel eine Gestalt geben 13. Erfinden von Regeln, gebunden an vorgegebene Inhalte 14. Probehandeln	8. mechanisches Wiederholen von einzelnen Bewegungen /Wörtern 9. Erweiterung der Frist zwischen der Darbietung eines Reizes und dem Wiedererkennen 10. Information symbolisch repräsentieren 11. Hinzufügen von vorhandenem Wissen, um dargebotenes Material zu interpretieren 12. Merken von mehreren Merkmalen über längere Zeit

Entwicklungsphase	Sozial-emotionales Handeln	Wollen	Intuieren	Erinnern/Gedächtnis
anschauliches Denken subjektive Rollenübernahme	20. sich in eine andere Person hineinversetzen 21. die Abwesenheit einer Bezugsperson aushalten 22. Frustration und Angst ertragen 23. stabiles Gefühl der Einheitlichkeit - Selbstgrenzen 24. Gefühle wahrnehmen/ausdrücken 25. Zuneigung zeigen 26. sich in jemanden einfühlen 27. Regeln wörtlich befolgen 28. sich in die Gemeinschaft einordnen 29. sich einem Gruppenprozess eingliedern 30. seine Wünsche aufschieben 31. sich gegenüber Ansprüchen von außen behaupten 32. Verantwortung übernehmen 33. seine Position in der Gruppe wahrnehmen 34. affektives Erfassen von psychophysischen Zuständen	19. bereit sein, sich aktiv mit Berührung auseinander zu setzen 20. sich selbst einschätzen/behaupten 21. sich selbst einen Wert geben 22. Pläne umsetzen, entscheiden 23. eine Sache zu Ende führen 24. Grenzen erkennen 25. Grenzen erweitern 26. Raum ausfüllen 27. sich Raum schaffen 28. Zeit strukturieren 29. sich selbst darstellen/ausdrücken 30. psycho-physische Spannungszustände selbst regulieren 31. sich selbst verantworten 32. rhythmisieren 33. auf ein stabiles Gefühl der Einheitlichkeit - Selbstgrenzen achten 34. volle Aufmerksamkeit	15. neue Ideen über freie Assoziationen entwickeln 16. Gestaltungsvariationen im Prozess entstehen lassen 17. mehrere Tätigkeiten variabel kombinieren 18. Assoziationsketten bilden	13. sich an Personen erinnern 14. die Informationsmenge als eine Schwierigkeit bei Gedächtnisaufgaben intuitiv erfassen 15. sich der Unterschiede von Gedächtnisaufgaben bewusst sein (z. B. etwas wieder erkennen, etwas frei wiedergeben ohne Anhaltspunkt) 16. Erfassen der Quellen der Erinnerung

Entwicklungsphase	Sozial-emotionales Handeln	Wollen	Intuieren	Erinnern/Gedächtnis
konkrete Operationen	35. Zugehörigkeit fühlen	35. sich selbst als Bezugspunkt seines Handelns sehen	19. Erfinden von zu einem System gehörenden Regeln	17. Erinnern auch von ausgeführten oder vorgestellten komplexen Ereignissen
selbstreflexive Rollenübernahme	36. seine Position in einer Gruppe einnehmen/ausfüllen	36. Identifikation mit einem >Helden<	20. bewusstes freies Fluktuieren von Vorstellungen	18. Ordnen/Sortieren von Inhalten nach Kategorien, um sich etwas besser zu merken
	37. Perspektiven anderer umfassend verstehen	37. sich selbst strukturieren	21. einem inneren Erleben unmittelbar Ausdruck geben	19. Gedächtnislücken durch rationale Rekonstruktion füllen, um sich etwas besser merken zu können
	38. sich zu anderen in Beziehung setzen	38. anderen Raum geben	22. einem inneren Erleben vermittelt über Medien Ausdruck geben	20. Verwenden von Merkstrategien
	39. sich um andere sorgen, sie begleiten	39. für sich selbst und für andere Verantwortung übernehmen	23. Relationen von Elementen als Ganzheit erkennen	
	40. Regeln bilden		24. Elemente einer Ganzheit neu variieren	
	41. Zusammenarbeiten		25. neue unbekannte Beziehungen zwischen Elementen und Ganzheiten herstellen	
	42. Regeln verinnerlichen			
	43. aufeinander hören			
	44. affektives Erfassen von Körperzuständen			
	45. bewusstes Einsetzen von affektiven Körperzuständen			
	46. willentlicher Einsatz von Affektwirkungen			

Entwicklungsphase	Sozial-emotionales Handeln	Wollen	Intuieren	Erinnern/Gedächtnis
formale Operationen wechselseitige Rollenübernahme	47. Einheit in sich selbst erleben 48. sich gegenseitig anerkennen/ achten 49. sich als gleichberechtigt gegenüber anderen sehen 50. Identität bilden über ein eigenes Wertesystem, eigenen Sinn 51. solidarisch sein 52. gerecht sein, wie es jeder braucht 53. universelle Vorstellungen über ein gutes Zusammenleben bilden 54. sich der Bewertungsgrundlage in sich bewusst sein 55. Intimität leben 56. universelle Liebe	40. sich selbst voll aktualisieren 41. sein eigenes Handeln von sich aus bewerten 42. selbstbestimmt nach Prinzipien handeln	26. sich bewusst für neue Einfälle leer machen 27. Herstellen von potentiell universellen Zusammenhängen 28. Ideen, Vorstellungen zu sinnvoll realisierbaren Konzepten kombinieren	21. Feinabstimmung von Merkstrategien 22. modifiziertes/selektives Wiederholen

II. Beobachtungsbögen 2006/2007

Beobachtungsbogen Nr.: 1 Name des Kindes: F.	Datum: 9.10.2006
Situation: tanzpädagogische Aufgabe	Material: Tücher
Anzahl der Beteiligten: 11	Beobachtungsdauer: 9 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Alle sitzen in einem Kreis in der Mitte. Die Gruppenleiterin verteilt verschiedenfarbige Rhythmiktücher an die Kinder. Jedes sucht sich ein Tuch aus. F. greift in den Sack hinein und zieht ein gelbes Tuch heraus. Sie streckt ihre Arme nach vorne und zeigt ihr gelbes Tuch der Gruppe. F. erkennt die Farbe Rot des Tuches von G. (Bezugsperson), indem sie auf das Tuch zeigt und die Farbe nennt. Die Gruppenleiterin fordert die Kinder nach der Reihe auf, die Farbe ihres Tuches zu nennen. F. antwortet wie aus der Pistole geschossen mit „gelb“. Die Aufgabe der folgenden Übung wird von der Gruppenleiterin erklärt: Jedes Kind soll eine beliebige Bewegung mit dem Tuch vorzeigen. Danach wird die Bewegung von allen übrigen Beteiligten nachgemacht. Die Kinder imitieren die Bewegungen eines Kindes und machen dabei freie Schwingbewegungen mit den Tüchern im Stehen. F. schwingt das Tuch kreisend vor ihrem Körper. Sie zeichnet große Kreise und schaut gleichzeitig zu K. (Bezugsperson) wie er sein Tuch bewegt. F. dreht sich zu K. und macht mit ihm gemeinsam Tuchbewegungen. Dann imitiert sie von K. die Bewegung: das Tuch über den Kopf legen und wegblasen. Nachdem die Kinder im Raum verteilt die Bewegungen nachmachen, kommen sie wieder in einen Kreis (auf dieselbe Stelle). F. orientiert sich an K.. F. zeigt ihre Bewegung mit dem Tuch vor. Sie nimmt ihr Tuch in eine Hand, führt diese zu ihrem Ohr und winkt mit den Fingern. Dabei beugt sie sich mit ihrem Oberkörper Richtung K. und sagt ihm wie er es machen soll. Die nächste Bewegung wird nachgemacht: den Arm mit dem Tuch in der Hand auf und ab bewegen. F. schwingt ihr Tuch auf und ab und auch hinter den Kopf. F. dreht sich dann mit dem Tuch im Kreis. Sie hört nach einigen Drehungen auf und beobachtet die anderen Kinder, die weiter die Aufgabe durchführen. Ein anderes Kind, J., zeigt kreisende Bewegungen mit dem Tuch neben den Körper vor. Alle sollen es nachmachen. Die Gruppenleiterin verbalisiert zusätzlich die Bewegungen von J.. F. bewegt ihr Tuch wild vor ihrem Körper hin und her.	

Beobachtungsbogen Nr.: 1	Datum: 9.10.2006
Situation: tanzpädagogische Aufgabe	Material: Tücher
Anzahl der Beteiligten: 11	Beobachtungsdauer: 9 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 6M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 7, 12	Bewegen (A): 7, 12, 20, 21, 24*
Empfinden (B): 7, 9, 11, <u>16</u>	Empfinden (B): 9, 11, 14, 15, 16tw
Denken (C): 10	Denken (C): 11, 15(schnell-langsam), 19
Sprechen (D): 15, 26	Sprechen (D): 15, 18(K.-Tuch), 24
Soz.-emot. Handeln (E): 5, 9	Soz.-emot. Handeln (E): 5, 9, 25*, 28, 33
Wollen (F): 7, 9	Wollen (F): 7, 9(K.),18, 29
Intuieren (G): 7	Intuieren (G): 11, 12, 14
Erinnern (H): 5	Erinnern (H): 5

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 1	Datum: 9.10.2006
Name des Kindes: F.	

F. übernimmt aufgabengemäß Bewegungen, die sie an anderen Personen wahrnimmt. Sie imitiert die Bewegungen bestimmter Kinder, die von der Gruppenleiterin benannt werden. Weiters erfasst sie Bewegungen von ihrer Bezugsperson und übernimmt diese in ihren eigenen Bewegungen. F. führt die Aufgaben korrekt aus, jedoch verliert sie an der Lösung bzw. Ausführung schnell das Interesse. Auf Anregungen/ Anweisungen der Gruppenleiterin reagiert sie sehr schnell und freut sich über ihren Erfolg. F. geht auf die Bewegungen der Kinder ein, indem sie sie imitiert, jedoch lässt sie dann ihre Aufmerksamkeit auf K. abschweifen, da sie ihm während der Aufgabe viel Zuneigung zeigt.

Beobachtungsbogen Nr.: 2 Name des Kindes: F.	Datum: 16.10.2006
Situation: Musik - Stopp	Material: Tücher, Klavierbegleitung
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 4 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Alle sitzen in einem Kreis und die Gruppenleiterin teilt verschiedenfarbige Tücher aus. Die Gruppenleiterin bittet M., ein Tuch zu holen. M. reagiert nicht darauf. F., die diese Situation beobachtet hat, gibt M. ein Tuch. Die Gruppenleiterin bittet die Kinder, gut auf die Musik zu hören und sich dann passend zur Musik zu bewegen. Außerdem gibt sie die Anweisung, dass alle stehen bleiben, wenn die Musik bzw. sie auf dem Klavier aufhört zu spielen. Alle tanzen frei durch den Raum. F. bewegt sich zuerst alleine durch den Raum und übernimmt von anderen Erwachsenen, an denen sie vorbei kommt, die Bewegungen. Dann nimmt sie Blickkontakt zu K. (Bezugsperson) auf, wendet sich zu ihm und beginnt mit ihm gemeinsam zu tanzen. Sie schwingt ihr Tuch, welches sie die ganze Zeit in der Hand hält, vor ihrem Körper hin und her. Danach wirft sie das Tuch – so wie K. – in die Luft und fängt es wieder auf. Sie achtet darauf, dass sie ihr Tuch genau an der Ecke umfasst, indem sie aufhört zu tanzen, stehen bleibt und das Tuch in die richtige „Position“ bringt. Musik hört auf zu spielen. F. bleibt stehen und versucht, so bewegungslos als möglich in ihrer Position zu bleiben.	

Beobachtungsbogen Nr.: 2	Datum: 16.10.2006
Situation: Musik – Stopp	Material: Tücher
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 4 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 6M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 21, <u>28</u>	Bewegen (A): 28
Empfinden (B): 16	Empfinden (B): 14, 16, 17
Denken (C): 7, <u>12</u> (Musik Stopp)	Denken (C): 7, 10 (Tuch an M.), 12, 14* (Tuch an der Ecke halten)
Sprechen (D): 24, 26	Sprechen (D): 24, 26
Soz.-emot. Handeln (E): 27, 29	Soz.-emot. Handeln (E): 16 (Tuch an M.), 25, 29, 32
Wollen (F): 18	Wollen (F): 9, 18
Intuieren (G): 8, 9	Intuieren (G): 8
Erinnern (H): 7	Erinnern (H): 7

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 2	Datum: 16.10.2006
Name des Kindes: F.	

Die Aufgabe der Gruppenleiterin erfüllt F. sehr gut. Sie achtet besonders darauf, bewegungslos stehen zu bleiben. Im freien Teil bemüht sich F. ihr Tuch genau an der Ecke mit ihrer Hand festzuhalten, nachdem sie es bei der Gruppenleiterin gesehen hat. Im Weiteren versucht sie diese Hand mit großen Bewegungen einzusetzen.

F. nimmt am Anfang der Situation beobachtend wahr, dass ein anderes Kind nicht auf die Aufforderung der Gruppenleiterin reagiert, sich ein Tuch zu nehmen. F. greift in die Situation ein, in dem sie für das Mädchen agiert und ihr das Tuch gibt.

Auch in dieser Beobachtungssequenz ist die Zuneigung zur Bezugsperson K. zu erkennen, da sie zuerst Blickkontakt zu K. sucht und dann mit ihm gemeinsam tanzt F. findet es sehr amüsant, mit K. zu tanzen. Es macht ihr Spaß.

F. nimmt sehr viele Handlungen/ Vorgänge wahr. Sie schaut während des Tanzens auf andere Bezugspersonen, um zu imitieren. Und hier ist sie ganz genau, vor allem beim Halten des Tuches an der Ecke.

Beobachtungsbogen Nr.: 3 Name des Kindes: F.	Datum: 16.10.06
Situation: Tuch falten – balancieren durch den Raum	Material: Tücher, Klavierbegleitung
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 2 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Alle sitzen auf dem Boden und breiten ihr Tuch aus. Das Tuch wird zusammengelegt. Die Gruppenleiterin benennt jeden Handgriff den sie ausführt: „...die unteren Ecken auf die oberen Ecken...“ usw. F. schaut zuerst auf die Gruppenleiterin und führt dann die Aufgabe aus. Sobald sie das Tuch gefaltet hat, kontrolliert sie, ob die Ecken genau übereinander liegen und streicht dann das Tuch mit beiden Händen flach. Bei der nächsten Faltung bleibt ihr Blick bzw. ihre Aufmerksamkeit auf ihrem Tuch und F. folgt so den Anweisungen von Kathi. Das gefaltete Tuch wird auf den Kopf gelegt. F. geht mit dem Tuch auf dem Kopf durch den Raum. Das Tuch rutscht herunter. F. gibt es K. (Bezugsperson) in die Hand. Nach dem sie es von K. wieder bekommt, knüllt sie das Tuch zusammen und legt es wieder auf ihren Kopf.	

--

Beobachtungsbogen Nr.: 3	Datum: 16.10.2006
Situation: Tuch falten – balancieren durch den Raum	Material: Tücher
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 2 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 6M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13, 14	Bewegen (A): 13, 14*
Empfinden (B): 15, 16, 17,	Empfinden (B): 15, 16, 17
Denken (C): 13, 25	Denken (C): 13, 25*
Sprechen (D): 26, 33	Sprechen (D): 26, 33*
Soz.-emot. Handeln (E): 27	Soz.-emot. Handeln (E): 14, 27
Wollen (F): 7, 17, 18	Wollen (F): 7, 17, 18
Intuieren (G): 8	Intuieren (G): 8
Erinnern (H): 5	Erinnern (H): 5

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 3	Datum: 16.10.2006
Name des Kindes: F.	

F. folgt den Anweisungen der Gruppenleiterin sehr genau und lässt sich von anderen Kindern nicht aus der Ruhe bringen. Als ihr das Tuch herunterrutscht, gibt sie das Tuch ab, um den Fluss der Gruppe nicht zustören. Hier wäre es wichtig ihr die Gelegenheit zu geben, noch einmal auf den Boden zu gehen und das Tuch zu falten.

Beobachtungsbogen Nr.: 4 Name des Kindes: F.	Datum: 6.11.2006
Situation: Musik - Stopp	Material: Klavierbegleitung
Anzahl der Beteiligten: 8	Beobachtungsdauer: 6 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Gruppenleiterin spielt am Klavier. Die Kinder tanzen frei durch den Raum. Wenn die Musik aufhört zu spielen, sollen die Kinder versteinert stehen bleiben. Die Gruppenleiterin beginnt am Klavier zu spielen. F. richtet sich ihr Trikot und bleibt beim Spiegel stehen. A. läuft an ihr vorbei. F. nimmt sie an der Hand und läuft mit ihr durch den Raum. Dann nimmt sie die Hand von L., einem anderen Kind, und läuft mit ihr durch den Raum. Die Musik stoppt und F. steht ganz still in der Position, die sie gerade eingenommen hat. Die Gruppenleiterin lobt F.. Die Gruppenleiterin erklärt den Kindern, dass sie sich beim nächsten Stopp klein machen sollen. Die Gruppenleiterin spielt wieder auf dem Klavier und die Kinder tanzen weiter. F. tanzt alleine durch den Raum. Die Musik hört auf und F. bleibt unbeweglich stehen. Alle anderen Kinder machen sich klein. Die Gruppenleiterin weist F. darauf hin, dass sie auch eine möglichst kleine Position machen soll. F. macht sich daraufhin klein, wie die anderen Kinder auch. Die Gruppenleiterin erklärt diesmal, dass sich die Kinder beim nächsten Stopp groß machen sollen. Sie fragt die Gruppe: „Wie macht man sich groß?“. F. meldet sich, indem sie schnell die Hand in die Höhe streckt. Die Gruppenleiterin gibt ihr das Wort und F. streckt beide Hände zur Decke und stellt sich auf die Zehenspitzen. Beim Stopp macht sich F. groß. Beim nächsten Stopp werden die Kinder aufgefordert, einen Kreis zu machen. Die Musik beginnt und die Kinder fangen an zu tanzen. Die Musik stoppt und F. steht still. Sie stellt sich auf die Aufforderung von Bezugsperson (G.) in den Kreis. Musik beginnt wieder. Beim Stopp sollen die Kinder wieder in den Kreis auf denselben Platz kommen. Musik stoppt. F. stellt sich neben die Gruppenleiterin, es ist nicht derselbe Platz den sie vorher gehabt hat. Die Gruppenleiterin fragt: „Stehst Du auf dem richtigen Platz?“ Sofort stellt sich F. auf ihren vorigen Platz. Musik beginnt wieder. F. läuft J. hinterher. Wieder sind die Kinder dazu aufgefordert, denselben Platz im Kreis zu finden. Die Musik stoppt. F. steht diesmal am richtigen Platz. Beim nächsten Mal sollen die Kinder nebeneinander auf der gelbe Linie stehen, welche am Boden markiert ist. Musik stoppt: F. bleibt kurz stehen, schaut den anderen zu wie sie auf die gelbe Linie gehen, und geht dann auch auf die Linie.	

Beobachtungsbogen Nr.: 4	Datum: 6.11.2006
Situation: Musik - Stopp	Material: Klavierbegleitung
Anzahl der Beteiligten: 8	Beobachtungsdauer: 6 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 7M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 12, 20, 21	Bewegen (A): 20tw
Empfinden (B): 13, <u>16</u>	Empfinden (B): 13, 16 (tw)
Denken (C): 12, 13, 21	Denken (C): 14*
Sprechen (D): 24, 26	Sprechen (D): 26
Soz.-emot. Handeln (E): 27, 28, 33	Soz.-emot. Handeln (E): 14, 29*
Wollen (F): 18	Wollen (F): 9 (Kontaktsuche), 18*
Intuieren (G): 8, 9	Intuieren (G): 8, 9
Erinnern (H): 7, 10	Erinnern (H): 7, 10*

tw = teilweise

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 4	Datum: 6.11.2006
Name des Kindes: F.	

F. reagiert beim Musikstopp nicht immer richtig auf die Anweisung der Gruppenleiterin. Der ständige aufeinander folgende Wechsel der Positionen bzw. der Figuren, während die Musik nicht spielt, ist für F. schwierig. Erfolgt die Anweisung verbal ohne Vorzeigen, so kann sie diese nicht umsetzen. Wird die Anweisung hingegen vorgezeigt, d.h. auditiv wahrnehmbar gemacht, so gelingt es ihr, die gewünschte Position einzunehmen. Während der Tanzphase sucht F. den Kontakt zu anderen Kindern, indem sie ein anderes Kind an der Hand nimmt und mit ihr gemeinsam durch den Raum tanzt.

Beobachtungsbogen Nr.: 5 Name des Kindes: F.	Datum: 20.11.2006
Situation: Choreographie	Material: Musik von Robbie Williams
Anzahl der Beteiligten: 6	Beobachtungsdauer: 8 min

Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation:

Choreographie ohne Musik. Die Gruppenleiterin zeigt die einzelnen Bewegungen, erklärt dazu und die Kinder machen die Bewegungen gleich mit. F. hebt ihre Arme und versucht die Gruppenleiterin so genau wie möglich zu imitieren. Dann kreisen beide Arme nach hinten, wie eine Windmühle. F. kreist ihre Arme vorwärts. Die Gruppenleiterin macht sie darauf aufmerksam und sagt zu F., dass sie die Arme nach hinten kreisen solle. F. verändert ihre Bewegungsrichtung ihrer Arme nicht. B. (eine Bezugsperson) steht neben ihr und zeigt ihr die gewünschte Armbewegung vor. Mit der Zeit hat F. die Bewegung verstanden, sie schaut aber noch von B. ab.

Choreographie mit Musik. F. hebt ihre Arme hoch und korrigiert B., weil sie ihre Arme noch nicht in die richtige Position gebracht hat. Die Musik beginnt. F. schaut gespannt auf B.. Sie imitiert B.s Bewegungen sehr genau und macht die Schrittfolge gemeinsam mit ihr. Mittendrin gibt F. B. einen Klaps auf den Popo. Sie nimmt J. und B. an der Hand und geht mit ihnen durch den Raum.

F. macht sich zuerst groß und beim Kleinmachen beugt sie nur ihren Oberkörper Richtung Boden, während sie die anderen anschaut, wie die sich ganz klein machen. Nun wird die Schrittfolge einmal im Ganzen durchgemacht. Den ersten Teil macht F. selbstständig, dann sucht sie den Kontakt zu B., indem sie sich nach ihr umschaute und sich ihr zuwendet. F. wird unkonzentriert. Sie geht B. hinterher und macht die Bewegung zeitversetzt nach.

Beobachtungsbogen Nr.: 5	Datum: 20.11.2006
Situation: Choreographie	Material: Musik von Robbie Williams
Anzahl der Beteiligten: 6	Beobachtungsdauer: 5 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 7M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13, 18, 20	Bewegen (A): 12tw, 20*
Empfinden (B): 11, 15, 20	Empfinden (B): 11, 15*, 20*
Denken (C): 7, 13, 31	Denken (C): 7, 13*
Sprechen (D): 24, 33	Sprechen (D): 24, 33
Soz.-emot. Handeln (E): 5, 27, 29	Soz.-emot. Handeln (E): 5, 8, 19, 25, 27, 29*
Wollen (F): 17, 18	Wollen (F): 17, 18*
Intuieren (G): 5, 8	Intuieren (G): 5, 8
Erinnern (H): 5	Erinnern (H): 5

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 5	Datum: 20.11.2006
Name des Kindes: F.	

Die Schrittfolge hat F. schnell übernommen. Sie versucht auch, die Bewegungen so genau als möglich von der Gruppenleiterin zu imitieren. Bei der Windmühlbewegung ist für F. der verbale Hinweis zu wenig. Erst nachdem B. (Bezugsperson) die Bewegung mit ihr gemeinsam macht, indem sie F.s Arme führt, gelingt es F. auch alleine.

In den Abfolgen, wo sich F. sicher ist, muss alles korrekt sein. Sie achtet sogar auf andere, ob diese es auch schaffen.

Beobachtungsbogen Nr.: 6 Name des Kindes: F.	Datum: 08.01.2007
Situation: Musik-Stopp mit freiem Tanz	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 4 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Gruppe bildet einen Kreis. Die Gruppenleiterin gibt die Anweisung, dass beim Musikstopp alle wieder auf demselben Platz im Kreis stehen sollen. Sie beginnt, am Klavier zu spielen und die Kinder fangen an sich zu bewegen. F. tanzt gemeinsam mit einem anderen Mädchen namens J.. Sie lachen und drehen sich im Kreis. Die Musik stoppt. F. findet sehr rasch ihren Platz wieder. Die Aufgabe wird wiederholt und die Musik beginnt von neuem. Diesmal wechselt die Musik das Tempo. F. passt sich der Musik an, die langsame und tiefe Töne enthält. Sie versucht, langsame Bewegungen zu machen und spielt dann wieder mit J.. Als die Musik aufhört, stellt sich F. wieder auf ihren Platz in den Kreis. Die Gruppenleiterin fragt nun, wer den Halbkreis noch kennt. Dieser ist das letzte Mal (vor den Ferien) gelernt worden. F. meldet sich sofort und zeigt mit ihren Händen die Form eines Halbkreises. Sie wird von der Gruppenleiterin gelobt. Beim nächsten Stopp soll die Gruppe einen Halbkreis machen. (Die Beobachtung wird kurz unterbrochen, da F., nachdem sie gefragt hat, auf die Toilette geht). Die Musik beginnt zu spielen. Während dieser Phase kommt F. wieder in den Raum und steigt gleich in den Fluss der Musik ein. Beim Stopp steht F. richtig an ihrem Platz im Halbkreis. Die Gruppenleiterin lobt die Kinder, da sie es geschafft haben, den Halbkreis zu bilden.	

Beobachtungsbogen Nr.: 6	Datum: 08.01.2007
Situation: Musik-Stopp mit freiem Tanz	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 4 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 9M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 12, 21	Bewegen (A): 12, 21
Empfinden (B): 13, <u>16</u>	Empfinden (B): 13, 16
Denken (C): 25	Denken (C): 12, 13, 25
Sprechen (D): 24, 26	Sprechen (D): 24, 26
Soz.-emot. Handeln (E): 27, 28, 29	Soz.-emot. Handeln (E): 27, 28, 29, 33
Wollen (F): 18	Wollen (F): 18, 20
Intuieren (G): 8, 9	Intuieren (G): 8, 9, 10
Erinnern (H): 7	Erinnern (H): 7, 11, 12

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 6	Datum: 08.01.2007
Name des Kindes: F.	

F. ist sehr konzentriert und erfüllt alle Aufgaben vorbildhaft. Auf Fragen der Gruppenleiterin antwortet sie sehr schnell. Die Anforderungen der Aufgaben entsprechen genau den Fähigkeiten von F.. Sie erfasst die Formationen der Gruppe sehr genau und ist in ihrem Tempo vielen voraus.

Beobachtungsbogen Nr.: 7 Name des Kindes: F.	Datum: 08.01.2007
Situation: Erlernen eines Liedes mit dazugehörigen Bewegungen	Material: Gesang
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 3 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Alle sitzen in einem Kreis am Boden. Die Gruppenleiterin bringt den Kindern ein neues Begrüßungslied bei, welches mit bestimmten Bewegungen verbunden ist. Zuerst spricht sie den Text bereits in einem bestimmten Rhythmus vor, dann die Kinder mit ihr gemeinsam. F. spricht erst bei der zweiten Wiederholung des Textes mit. „Lasst uns beginnen eins, zwei, drei“ (patsch, klatsch, 2x zusammen). Danach werden die dazugehörigen Bewegungen erklärt und ausprobiert. Der Text wird nun mit den Bewegungen verbunden. Dies wird öfter wiederholt bzw. geübt. F. führt die Bewegungen richtig durch, spricht jedoch den Text nicht immer mit. Bei den nächsten Wiederholungen verwendet sie ausschließlich ihren Körper und macht die Bewegungen sehr langsam und ohne Spannung. Sie erscheint unmotiviert, da sie einen gelangweilten Gesichtsausdruck zeigt.	

Beobachtungsbogen Nr.: 7	Datum: 08.01.2007
Situation: Erlernen eines Liedes mit dazugehörigen Bewegungen	Material: Gesang
Anzahl der Beteiligten: 9	Beobachtungsdauer: 3 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 9M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 18,20	Bewegen (A): 20
Empfinden (B): 15,20	Empfinden (B): 15,20
Denken (C): 23,24	Denken (C): 24tw
Sprechen (D): 24,38	Sprechen (D): 24,38*
Soz.-emot. Handeln (E): 27, 29	Soz.-emot. Handeln (E): 19
Wollen (F): 18,19	Wollen (F): 14,19 (zusammen klatschen)
Intuieren (G): 8	Intuieren (G): 8
Erinnern (H): 5	Erinnern (H): 5,8

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 7	Datum: 08.01.2007
Name des Kindes: F.	

Da F. die Aufgabe nur teilweise erfüllt, ist eine Überforderung zu erkennen. Somit geht auch ihre Aufmerksamkeit schnell verloren. Für den Text hätte F. mehrere Wiederholungen gebraucht, um ihn dann kombiniert mit den Bewegungen wiederzugeben.

Beobachtungsbogen Nr.: 8 Name des Kindes: F.	Datum: 15.01.2007
Situation: Konzentrationsübung	Material: Klangschale
Anzahl der Beteiligten: 8	Beobachtungsdauer: 3 min

Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation:

Alle Beteiligten sitzen in einem Kreis. F. befindet sich in der Mitte. Sie hält eine Klangschale und einen Schlegel in ihren Händen. Sie reicht diese weiter, von einem Kind zum Nächsten. Jeder darf die Klangschale einmal anschlagen. F. kniet sich vor das erste Kind und übergibt die Klangschale. Das Kind schlägt mit dem Schlegel gegen die Schale. F. hört dem Klang der Schale aufmerksam zu, indem sie ihr Ohr ganz nahe hinhält. Der Ton ist nun nicht mehr zu hören und F. freut sich, dass sie jetzt wieder an der Reihe ist und die Schale weitergeben darf.

Bei einem anderen Kind merkt F., dass dieses die Schale mit den Fingern umfasst. F. zeigt dem Kind, wie die Handhaltung sein soll, damit die Schale lange klingt, indem sie ihre Hand ganz flach macht.

Bei L., dem nächsten Kind, gibt F. ihr die Haare hinter die Schulter, da diese sonst die Schale berühren. Der Klang der Schale kann von der Berührung der Haare gestoppt werden, dies passierte öfter und wurde auch von den Bezugspersonen immer wieder erwähnt.

Als F. die Schale zu M. reicht, reagiert M. nicht darauf. F. drückt ihr die Schale in die Hand. Die Gruppenleiterin kommt dazu und hilft. F. schlägt selbst die Schale an, die nun in M.s Hand liegt und schaut gespannt auf die Schale, lässt sie ausklingen und spricht ein paar Worte.

Beobachtungsbogen Nr.: 8	Datum: 15.01.2007
Situation: Konzentrationsübung	Material: Klangschale
Anzahl der Beteiligten: 8	Beobachtungsdauer: 3 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 9M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 12, 24	Bewegen (A): 12, 24, 32
Empfinden (B): 14, 16	Empfinden (B): 14, 16, <u>17</u> , 19, 24
Denken (C): 27	Denken (C): 22, 23, 35
Sprechen (D): 18, 24	Sprechen (D): 18, 24
Soz.-emot. Handeln (E): 27	Soz.-emot. Handeln (E): 15, 27, 29, 38, 39
Wollen (F): 17, 18	Wollen (F): 17, 34, 39
Intuieren (G): 5	Intuieren (G): 5, 23
Erinnern (H): 9	Erinnern (H): 9, 12

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 8	Datum: 15.01.2007
Name des Kindes: F.	

F. geht sehr behutsam mit der Klangschale um. Sie reicht diese vorsichtig von Kind zu Kind weiter. Sehr aufmerksam beobachtet sie die Kinder, wie sie die Klangschale in der Hand positionieren und korrigiert falls nötig die Stellung. Sie ist auch sehr hilfsbereit, wenn es ein Kind nicht schafft, die Schale anzuschlagen. Ihr fällt sofort auf, dass die Haare eines Kindes den Klang der Schale beeinträchtigen könnten und streift diese nach hinten.

Beobachtungsbogen Nr.: 9 Name des Kindes: F.	Datum: 22.01.2007
Situation: Bewegungsübung mit großen und kleinen Schritten durch den Raum	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 10	Beobachtungsdauer: ca. 10min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Alle Kinder stehen in einer Reihe, mit ihren Zehenspitzen auf der gelben Linie, die am Boden mit einem Klebeband markiert ist. F. sucht sich rasch ein Platz in der Reihe ganz außen. Neben ihr steht das neue Mädchen A.-S. F. zeigt dem neuen Mädchen, dass sie ihre Zehen auf die gelbe Linie geben soll, indem F sich zu ihren Füßen beugt und mit ihrem Finger auf die Linie zeigt. Nun sagt die Gruppenleiterin eine Lockerungsübung an („faul sein“). F. lockert ihren Oberkörper indem sie ihn nach vorne hängen lässt und schaut während dessen zu ihrer Nachbarin, ob sie es ebenfalls mitmacht. Nun sollen sie sich aufrichten, gerade aus schauen und den Mund geschlossen halten. F. steht ganz still in der gewünschten Position und bessert dann ihre Nachbarin aus, indem sie ihre Hand auf A.-S.’s Mund legt. Es werden kleine Schritte gemeinsam durch den Raum gemacht. F. nimmt die Neue selbstständig an der Hand und macht mit ihr kleine Schritte zur anderen Seite des Raumes. A., ein anderes Mädchen bleibt zurück, sie schließt sich der Gruppe nicht an. Die Gruppenleiterin bittet A., sich mit der Gruppe zu bewegen. F. dreht sich während des Gehens zu A. um und hört der Gruppenleiterin zu. Am Weg retour sollen die Hände zu den bunten Tüchern an der Decke gestreckt werden. F. nimmt ihre Arme hoch, nimmt die Hand von A.-S. und trippelt mit ihr gemeinsam. A. bleibt wieder zurück. Diesmal dreht sich das neue Mädchen zu A. um und F. beobachtet dies sofort. Sie greift ihr auf den Kopf und dreht ihn wieder in die Schrittrichtung. Alle kommen nacheinander auf der gelben Linie wieder an. GL: „Was machen wir jetzt?“ F. antwortet: große Schritte ... mit zählen!“ F. nimmt wieder die Hand der Neuen und macht mit ihr große Schritte durch den Raum. Am Weg zurück zählt F. ihre Schritte mit. Auf die Frage der Gruppenleiterin, wie viele Schritte sie gezählt hat, antwortet F. mit „acht Schritte“.	

Beobachtungsbogen Nr.: 9	Datum: 22.01.2007
Situation: Bewegungsübung mit großen und kleinen Schritten durch den Raum	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 10	Beobachtungsdauer: ca. 10 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 9J 9M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13, 14, 20, 21	Bewegen (A): 13, 14, 20, 21
Empfinden (B): 9, 11, 13, 15	Empfinden (B): 9, 11, 13, 15, 17
Denken (C): 21	Denken (C): 21, 31
Sprechen (D): 24, 38	Sprechen (D): 24, 38
Soz.-emot. Handeln (E): 27, <u>29</u>	Soz.-emot. Handeln (E): 25 ,27, 29, 36, 39*
Wollen (F): 18	Wollen (F): 18, 39
Intuieren (G): 12	Intuieren (G): 10, 12, 16
Erinnern (H): 12	Erinnern (H): 12

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 9	Datum: 22.01.2007
Name des Kindes: F.	

F. folgt den Anweisungen der Gruppenleiterin sehr rasch und genau. Weiters kann sie sich an die Übungen von vorigen Einheiten erinnern. F. kümmert sich außerdem während der gesamten Einheit um das neue Mädchen, A.-S.. Sie führt die gewünschten Bewegungen durch und richtet gleichzeitig ihre Aufmerksamkeit auf A.-S..

Beobachtungsbogen Nr.: 10 Name des Kindes: F.	Datum: 22.01.2007
Situation: Leseaufgabe	Material: Zeichnung eines Pinguins an der Tür
Anzahl der Beteiligten: 10	Beobachtungsdauer: 3 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Gruppenleiterin fragt die Gruppe: „Was pickt an der Tür?“ und zeigt dabei auf die Türe, wo eine Zeichnung von einem Pinguin aufgeklebt ist. Der Name des Pinguins steht auch auf der Zeichnung. Manche Kinder antworten durcheinander mit: „ein Pinguin“. Die Gruppenleiterin: „Wie heißt der Pinguin?“ Sie bittet F., das Wort auf der Zeichnung zu lesen. F. möchte das nicht und dreht verlegen ihren Oberkörper hin und her. Die Gruppenleiterin bittet sie noch einmal und bietet ihr an, A.-S. mitzunehmen. F. kommt mit dem Mädchen an der Hand zur Tür. Die Gruppenleiterin liest den Namen vor und gestikuliert, dass F. mitsprechen soll. F. antwortet nicht und geht wieder in ihre Reihe.	

Beobachtungsbogen Nr.: 10	Datum: 22.01.2007
Situation: Leseaufgabe	Material: Zeichnung eines Pinguins an der Tür
Anzahl der Beteiligten: 10	Beobachtungsdauer: 2 min
Namen des Kindes: Franziska	Geschlecht: w Alter: 9J 9M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 24, 26	Bewegen (A): 6, 27
Empfinden (B): 17, 18 (lesen)	Empfinden (B): 4
Denken (C): 19, 20, <u>25</u>	Denken (C): 16
Sprechen (D): 13, 15, 17, <u>38</u>	Sprechen (D): 16
Soz.-emot. Handeln (E): 19	Soz.-emot. Handeln (E): 31
Wollen (F): 29	Wollen (F): 20*, 24*
Intuieren (G): 12	Intuieren (G): 10
Erinnern (H): 11	Erinnern (H): 14

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 10	Datum: 22.01.2007
Name des Kindes: F.	

F. macht vor der Gruppe deutlich, dass sie das Wort auf dem Blatt nicht lesen will. Es bleibt herauszufinden, wie weit sie lesen kann und mit dem Anspruch der Gruppenleiterin überfordert war.

III. Beobachtungsbögen 2002/2003
zitiert nach Helga NEIRA

Beobachtungsbogen Nr.: 1 Name des Kindes: F.	Datum: 8.4.2002
Situation: Raumerforschung	Material: große Farbflächen in rot, blau, gelb und grün in den Ecken des Raumes
Anzahl der Beteiligten: 22	Beobachtungsdauer: 4 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Katalin animiert und läuft selber mit zur roten Ecke, zur blauen Ecke.... F. ist sehr aufmerksam, läuft immer mit, richtet, in der Ecke im Pulk angelangt erwartungsvoll den Blick auf Katalin, imitiert die angegebenen und vorgezeigten Körperhaltungen (macht euch ganz klein) ziemlich genau, soweit sie diese umsetzen kann. Sie beugt den Oberkörper herunter, lässt dabei aber die Beine gestreckt und streckt die Arme nach hinten. Dann werden weitere Strecken zu den Ecken gekrochen: F. geht nicht in Krabbelstellung, sondern in gebückte Haltung, wobei sie von unten heraus beobachtet, was ihre Bezugsperson macht, in welche Richtung sich die Gruppe bewegt. Sie korrigiert sich selbst und schwenkt wieder in die gemeinsame Richtung ein, als sie sieht, dass sie die Gruppe verlieren wird. Nach der 2. Wiederholung geht F. wohl in den Vierfüßlerstand, macht aber keine reziproken Bewegungen, sondern gibt beide Hände zugleich nach vorne, stützt sich auf und kommt mit beiden Beinen zugleich nach. Eine weitere Variation – im Rückwärtsgang zur blauen Ecke krabbeln – übernimmt F. folgendermaßen: Bezugsperson geht im Rückwärtsgang in der Gruppe, F. geht im Vorwärtsgang „hinter“ ihr her, lässt sich aber durch einladende Gesten der Bezugsperson dirigieren. Letzte Variation: schnell laufen und laut UUUUUUU schreien. F. macht fröhlich mit, ruft auch UUUUUU und läuft selbstständig durch den Raum.	

Beobachtungsbogen Nr.: 1	Datum: 8.4.2002
Situation: Raumerforschung	Material: rote, blaue, gelbe, grüne Flächen in den Ecken des Raumes
Anzahl der Beteiligten: 22	Beobachtungsdauer: 4 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 0M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): <u>12,13</u>	Bewegen (A): 6*,11*
Empfinden (B): 7,8, <u>10</u> ,12, <u>13</u>	Empfinden (B): 7,8tw,9,12*
Denken (C): 8 (Begriffe rückwärts- hinten),9,12 (krabbeln wie...)	Denken (C): 6,9,13*,17 (vergleicht Richtung und Bewegung mit Bezugsperson)
Sprechen (D): 13,14,23	Sprechen (D): 13,14,23
Soz.-emot. Handeln (E): 4,6,23,24,25	Soz.-emot. Handeln (E): 4,13*,16*,23,24,25
Wollen (F): 9,17,18,23	Wollen (F): 9*,17,18,23
Intuieren (G): 7,8,11	Intuieren (G): 7*,8*,11,12*
Erinnern (H): 5,8	Erinnern (H): 5*,8

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 1	Datum: 8.4.2002
Name des Kindes: F.	

F. versucht auf ihrer Weise, so gut sie kann, die vorgezeigten Bewegungen auszuführen. Zum Teil merkt sie die Unterschiede (von der Richtung abgekommen) und korrigiert sie sofort, zum Teil merkt sie diese nicht (krabbeln), zum Teil hat sie ein anderes Begriffsverständnis (rückwärtsgehen – hinten gehen). F. beobachtet die Kinder die Gruppenleiterin und die Bezugsperson genau und konzentriert. Wenn die Form des Stundenablaufs konstant bleibt und die einzelnen Einheiten lang genug dauern, wird sie zunehmend mehr differenzieren können und selber neue Möglichkeiten entdecken.

Beobachtungsbogen Nr.: 2 Name des Kindes: F.	Datum: 8.4.2002
Situation: Körpererfahrung: Zeig her deine Füße...	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 16	Beobachtungsdauer: 9 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Kinder, Gruppenleiterin und Bezugspersonen stehen im Kreis, sie singen ein schon bekanntes Bewegungsliedchen: Zeigt her eure Füße, zeigt her eure Zehn, nach vor und zur Mitte und 1,2,3,4 stehen... F. schaut genau zu, macht die Beingeste richtig, aber etwas Zeitversetzt das 1. Mal, ziemlich zugleich bei der Wiederholung. Auch die Seitgeste (derselbe Liedtext mit geänderter Richtungsangabe) setzt sie das erste Mal nicht um, sondern bewegt das Bein vor und rück, geht in die Grätschstellung, bewegt das Bein ungezielt pendelnd zur Seite. Beingeste nach hinten: F. schaut aufmerksam zu, setzt den Fuß irgendwann nach hinten, hat dabei sehr konzentrierten, ernsten Ausdruck. Die Gruppe kommt zum Mattenkreis. F. sitzt neben M., sucht ihre Bezugsperson, diese setzt sich neben sie, F. rutscht sofort auf ihren Schoß. Armgeste zur gleichen Melodie. F. äst sich von der Betreuerin zu einer Andeutung von Armheben verleiten, macht selber nicht mehr mit, bleibt aber im Übungsgeschehen, obwohl L. und J. bereits herumsausen. Bauchlage: Anheben der vorgestreckten Arme, oben Fingerzappeln, lautes Niederpatschen der Hände auf den Boden. F. imitiert korrekt und gleichzeitig. Ihre Bezugsperson setze sich kurz auf, F. macht das sofort nach, Bezugsperson klinkt sofort wieder in den Ablauf ein und macht konzentriert bis zum Ende mit.	

Beobachtungsbogen Nr.: 2	Datum: 8.4.2002
Situation: Körpererfahrung: Zeigt her eure Füße...	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 16	Beobachtungsdauer: 9 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 0M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 10,11,12, <u>13</u>	Bewegen (A): 11,12*
Empfinden (B): 7,8,9, <u>10,11</u>	Empfinden (B): 7,8*
Denken (C): 5, <u>6</u> ,7	Denken (C): 5*,6*
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14,23
Soz.-emot. Handeln (E): 16, <u>23,25</u>	Soz.-emot. Handeln (E): 12*,16,24
Wollen (F): 18	Wollen (F): 9,13*
Intuieren (G): 7, <u>8,12</u>	Intuieren (G): 7,8*
Erinnern (H): 5,7	Erinnern (H): 7

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 2	Datum: 8.4.2002
Name des Kindes: F.	

Die Übungskonstellation mit eigener Bezugsperson ist ideal, weil die direkte Zuwendung und die emotionale Sicherheit gewährleistet sind.

Die Dauer des Ablaufs ist weniger von der Zeit her zu lang als von der Unterschiedlichkeit der Anforderungen (Richtung, Körperteile) zu variabel.

F. bräuchte für eine Richtung mehrere Wiederholungen, um diese besser zu speichern. So hat sie sich gerade auf eine Richtung eingestellt, dann kommt schon die nächste Anweisung. Die kurze Zwischenpause mit Mattenauflegen, Gruppe neu ordnen benützt sie auch entsprechend zum Entspannen, das heißt, dort wäre es für sie schon genug.

Es bleibt die Frage, ob das Einschleifen der Richtung die wesentliche Intention sein soll: dann ist der Prozess zu reichhaltig. Wenn das Erfassen des Gesamtablaufes das Ziel ist, dann erscheint es in Ordnung, ungeordnete Bewegungen, zeitweises Aussteigen aus dem Ablauf in Kauf zu nehmen, solange die Kinder im Gruppenprozess bleiben.

Beobachtungsbogen Nr.: 3 Name des Kindes: F.	Datum: 6.5.2002
Situation: Raumerforschung	Material: große Farbtafeln in den 4 Ecken
Anzahl der Beteiligten: 15	Beobachtungsdauer: 3 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Kinder sind mit den Bezugspersonen zu einer Gruppe in einer Raumecke versammelt. „Zur blauen Ecke fliegen!“ F. schaut auf H. und imitiert dann die Fluggeste der Arme mit einem Arm andeutungsweise. „Weiter zur weißen Ecke!“ F. bleibt stehen, lässt sich von Bezugsperson überreden, geht dann mit in die Richtung (fliegt nicht), stupst Bezugsperson an, macht Spaß, irgendwie wie anbandeln. „Zur blauen Ecke springen!“ F. springt mit H. zur blauen Ecke, etwas hinten nach, dafür sehr exakt an H.s Hand und sehr animiert von der Gesamtkörperhaltung her. Sie schaut dabei intensiv, was die Erwachsenen vor ihr machen. „Im Vierfüßlerstand zur roten Ecke!“ F. macht ihn perfekt, geht mit reziproken Schritten, hebt dabei die Hände nicht vom Boden weg, sondern schiebt sie flach nach vorne, auch reziprok. „Und jetzt ganz groß machen!“ F. vollzieht diese Variante nicht mehr nach, sondern geht einfach mit. Sie beobachtet dabei sehr genau die Bewegungen der unterschiedlichen Erwachsenen. Der Blick wandert während des Gehens zu verschiedenen Personen.	

Beobachtungsbogen Nr.: 3	Datum: 6.5.2002
Situation: Raumerforschung	Material: große Farbtafeln in 4 Ecken
Anzahl der Beteiligten: 15	Beobachtungsdauer: 3 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 1M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 11,12, <u>13</u> ,16,17	Bewegen (A): 11*,12tw,13tw,16,17*
Empfinden (B): 7, <u>8</u> , <u>10</u> ,11,12,13,14, <u>16</u>	Empfinden (B): 7,8*,10,11tw (wird geführt),12,13,14*,16tw
Denken (C): 6,7,8,9,13	Denken (C): 6,7,8tw,9*13tw (mit Unterstützung),17*
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 4,14,23tw
Soz.-emot. Handeln (E): 4,16,24,25	Soz.-emot. Handeln (E): 4,6*,16tw,23 (mit Hilfe),24,25tw (mit Hilfe)
Wollen (F): 15,18,23	Wollen (F): 9*,15tw,17*,18,23 (mit Hilfe)
Intuieren (G): 7	Intuieren (G): 7
Erinnern (H): 5,6	Erinnern (H): 5,6tw

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 3	Datum: 6.5.2002
Name des Kindes: F.	

Für F. war der Ablauf sehr passend, weil sie durch die enge Begleitung der Bezugsperson in den Prozess dauernd ganz eingebunden blieb und trotzdem sich so bewegen und reagieren konnte, wie es ihr für dieses Angebot entsprechend erschien.

Beobachtungsbogen Nr.: 4 Name des Kindes: F.	Datum: 6.5.2002
Situation: Tellerimprovisation	Material: Papierteller
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 12 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: A alle Kinder werden Papierteller ausgeteilt. Sie tragen als Gruppe (Bezugspersonen und Kinder) die Teller die Diagonale entlang. F. wirft ihren Teller in die Luft, hebt ihn auf und schwenkt ihn dann während des Gehens neben sich her. Am Retourweg gelingt ihr wieder eine genauere Ausführung, sie hat einen angeregten Dialog (Inhalt ?) mit ihrer Bezugsperson. Den Teller mit einer Hand tragen: F. probiert herum, schaut auf andere, und findet dann entschlossen ihre Lösung, indem sie den Teller auf dem Unterarm legt und einfach den vorderen Rand mit den Fingern festhält. Aber nach ca. 1/3 der Strecke wechselt sie dazu über, den Teller als Fächer zu benutzen und wachelt damit in der Luft herum. Mit dem Teller auf der Hand auf ein Knie gehen: F. ist sofort dabei, probiert vorsichtig und wackelig das Knie, so wie sie es von ihrer Bezugsperson sieht, auf den Boden zu bringen. Sie nimmt die andere Hand zur Hilfe und rutscht mit den Beinen unsicher herum. Mit dem Teller drehen: F. beginnt, findet aber gleich zu Anfang einen 2. Teller am Boden, sucht, wo sie den hintun könnte. Bezugsperson nimmt ihn ihr schließlich ab, sodass sie den Schluss der Dreherei wieder mitmacht. Den Teller zum „Tisch“ tragen. F. vollzieht den Auftrag nicht nach, sie legt sich auf die Matte, welche den Tisch darstellen sollte und spielt mit einem Bub, der den Auftrag auch nicht umsetzt. Ihr Teller liegt am Boden und wird von Bezugsperson eingesammelt.	

Beobachtungsbogen Nr.: 4	Datum: 6.5.2002
Situation: Tellerimprovisation	Material: Papierteller
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 12 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 1M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13,14,16,17,20,22,25,26	Bewegen (A): 13*,14*,16,17*,20tw,22,25*,26*
Empfinden (B): 7,8,9,10,13,14,16,17,18, (Bezug zum Märchen Aschenputtel)	Empfinden (B): 7,8*,10*,13*,14*,16tw,17
Denken (C): 6,7,8,9,16,17	Denken (C): 6,7,8tw (Teller ist Spielzeug, nicht Teil einer Rolle),9,17*
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14,23,25
Soz.-emot. Handeln (E): 23,24,25	Soz.-emot. Handeln (E): 4,6,16,23tw,24,25tw (mit Unterstützung)
Wollen (F): 15,18,23,29	Wollen (F): 7,9,15tw,17*,18,23 (mit Unterstützung)
Intuieren (G): 5 (Aschenputtel = Thema),7,9,11,12,14	Intuieren (G): 7*,11
Erinnern (H): 5,6,8	Erinnern (H): 5

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 4	Datum: 6.5.2002
Name des Kindes: F.	

F. sieht den Teller eher als Spielgerät anstatt als Teil einer Rolle, weil bezüglich des Märchens der Raum, die Bezugspersonen keinerlei Anschauung bieten.

Daher kommt ihr ihre stabile Arbeitshaltung und die Bereitschaft genau zu beobachten und nachzuahmen sehr entgegen, um für sich sinnvolle Aktivitäten und Verfeinerungen zu finden.

Erst als am Schluss die Matte (=bis jetzt Platz zum Sitzen, zum Liegen) als Tisch umfunktioniert wird, reagiert sie schlüssig nach ihrem Verständnis der Dinge. F. ist eigentlich sehr klar und konsequent in ihrer Mitarbeit.

Beobachtungsbogen Nr.: 5 Name des Kindes: F.	Datum: 23.9.2002
Situation: Bewegungsimprovisation- aufwärmen	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 12	Beobachtungsdauer: 7 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: F. hat sich schnell beruhigt, nachdem sie zu Beginn geweint hat, weil die Mama weggegangen ist. Beim Begrüßungsritual antwortet sie schon mit lautem Jaaa, Musikimpro beginnt, Bezugspersonen bewegen sich dazu unterschiedlich frei am Boden, F. macht zuerst mit ihrer Bezugsperson mit, dann alleine, dann wider mit K. Arme schwingen, sie wechselt zu Bezugspersonen M. und K., schaut, tut mit, geht herum, macht wieder mit. Die Angebote werden gezielter (Purzelbäume, rollen, Arme kreisen): F. steht an Bezugsperson gelehnt am Rand, schaut zu. Als alle Arm kreisend zu der Stange vor dem Spiegel laufen, stellt sie sich an der Hand der Bezugsperson dazu. Auf einem Bein zur anderen Seite hüpfen: F. ist sofort dabei, lässt Bezugsperson los, und macht alleine mit, lacht. Auf allen Vieren durch den Raum: Sowohl vorwärts und auf der Retourstrecke rückwärts macht F. sehr gekonnt und flüssig mit. Gehe und dabei die Beine hoch in die Luft strecken: F. macht begeistert mit, schafft mit Zwischenschritten immer wieder dasselbe Bein vorzustrecken, wird auch von K. beklatscht Zum Ton der Klangschale kommt sie wie die meisten Kinder zu K. her.	

Beobachtungsbogen Nr.: 5	Datum: 23.9.2002
Situation: Bewegungsimprovisation	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 12	Beobachtungsdauer: 7 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 5M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 11,12,13,17	Bewegen (A): 11,12,13,17,18 (Vierfüßlerstand)
Empfinden (B): 7,8,9,13,17	Empfinden (B): 7,8,9,11,13
Denken (C): 7,9,13	Denken (C): 6,7,9
Sprechen (D): 14,23,27	Sprechen (D): 14,23,27
Soz.-emot. Handeln (E): 23,24,25	Soz.-emot. Handeln (E): 6,12,18,24,25
Wollen (F): 9,15	Wollen (F): 9,10,15 (tw mit BP),17,18,23
Intuieren (G): 7,8	Intuieren (G): 7,8
Erinnern (H): 5	Erinnern (H): 5,7

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 5	Datum: 23.9.2002
Name des Kindes: F.	

F. hat sich nach der Sommerpause wieder schnell in die Gruppe und in die Gruppenaktivität eingefügt und fühlt sich bald auch ohne Mama wieder sicher. Die flexible Führung von Angebot, festem Rahmen und Freiheit ist für sie ideal, weil sie einerseits Vorbilder und Struktur hat, und andererseits für sich jene Möglichkeiten aktivieren kann, die ihr momentan reizvoll und sinnvoll erscheinen – ohne Druck.

Beobachtungsbogen Nr.: 6 Name des Kindes: F.	Datum: 7.10.2002
Situation: „Eisenbahn“	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 15	Beobachtungsdauer: 6 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Kinder sitzen hintereinander in einer Reihe, Bezugspersonen dazwischen verteilt, nehmen ihren Vordermann an der rechten Schulter. F. hat ziemlich große Bezugsperson vor sich, hängt sich an (BP greift nach ihrer Hand, um ihr zu helfen, sie spielen ein bisschen mit Fingern und Blicken). Schulter wird betont durch massieren, klopfen. Bezugsperson hilft mit, F. versucht einen Blick zu erhaschen, Klavierimpro beginnt: Zugmusik, Kinder reagieren allgemein nicht sonderlich aktiv, Bezugspersonen setzen zusätzlich mit vokaler SCH...Begleitung ein, Stimmung kommt auf. Nach rechts beugen, rechte Schulter geht weit herunter, F. macht halb aktiv, halb unterstützt von Bezugsperson mit. Linke Schulter geht herunter. Der Großteil der „Waggons“ fällt um. Beim Aufrichten steigt F. ihrer Bezugsperson einfach Huckepack drauf. Der Zug bewegt sich gehend weiter als Schlange. Alle halten sich an den Schultern, jeweils rechte bzw. linke Seite betont. F. spürt das Gewichtverlagern. Die Gruppe geht vor den Spiegel, F. betrachtet sich stolz aus ihrer erhabenen Position. Der Zug fährt schneller – zum Kreis – F. wird von Bezugsperson heruntergestellt, sie läuft vor zu K. Die Eisenbahn kommt zum Stillstand. Zufriedene, gute Stille entsteht. Klangschalenton: Alle Kinder stehen im Kreis und reichen sich die Hände.	

Beobachtungsbogen Nr.: 6	Datum: 7.10.2002
Situation: Eisenbahn	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 15	Beobachtungsdauer: 6 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 6M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 11,12,13,20, <u>21</u>	Bewegen (A): 12tw,13tw,14*
Empfinden (B): 7,8, <u>9</u> ,10, <u>13</u> ,14	Empfinden (B): 7,8tw,9*,10,13*
Denken (C): 9,10 (Richtung),13,17 (Körperteile, BP Vorbilder),18	Denken (C): 7,13* (findet Huckepack Lösung)
Sprechen (D): 13,14,23	Sprechen (D): 13.14,23
Soz.-emot. Handeln (E): 16,23,25	Soz.-emot. Handeln (E): 4,6,7,12,16zw,23tw,24,25tw
Wollen (F): 7,12, <u>15</u> ,18, <u>19</u> ,23	Wollen (F): 7,9*15,17,18,19*,20,22 (entscheidet Huckepack),23,30 (findet bei unbefriedigter Situation eigene Lösung)
Intuieren (G): 5 (Eisenbahn),7,8,11	Intuieren (G): 5 (erst bei SCH Geräusch),7 (gelenkt von BP),8,11,12 (Huckepacklösung)
Erinnern (H): 5,6,8	Erinnern (H): 5,6

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 6	Datum: 7.10.2002
Name des Kindes: F.	

F. hat wieder einmal konsequent nach ihrem eigenen Verständnis der Situation gehandelt: zu große Schulter vor ihr, also Huckepack.

Es ist erstaunlich, wie treffsicher das Kind – innerhalb des Handlungsrahmens – immer wieder passende Lösungen für sich findet und sich Zufriedenheit verschafft. Das Schöne dabei ist, dass diese Lösungen meist auch von den Bezugspersonen angenommen werden. Es ist hier viel Offenheit, Ernstnehmen und Sensibilität im Spiel.

Beobachtungsbogen Nr.: 7 Name des Kindes: F.	Datum: 21.10.2002
Situation: Raumorientierung, Bewegungsschulung	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 16	Beobachtungsdauer: 7 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Kinder sind nach der Begrüßung als Gruppe beisammen. F. sitzt noch und will ihre Schuhe besser anziehen, während K. schon beginnt, mit der Gruppe auf Zehenspitzen in großen Schritten nach vorne zu gehen. F. beeilt sich mit den Schuhen und ruft: „Ich auch!“ Alle warten auf der gegenüberliegenden Seite auf sie. Sie beginnt – aufgabengetreu – mit Zehenspitzen, läuft aber ab der Mitte schnell zu den anderen Kindern. Seitliche Schritte bis zur nächsten Ecke. F. macht von Anfang an perfekt mit. Die Gruppe ist dicht bei K, Bezugspersonen fädeln die Kinder zur Diagonale auf. In der Diagonale durch den Raum springen mit Seitschritten: F. springt mit Bezugsperson, schaut sich dabei in den Spiegel, lacht, freut sich die ganze Strecke durch. Über die Diagonale drehen zu zweit oder zu dritt: F. findet keinen Partner, wird von den Bezugspersonen in die Mitte genommen, sie drehen sich zuerst auf der Diagonale, dann, wie andere Gruppen auch, frei im Raum. F. hält sich zuerst an beiden Bezugspersonen, dann nur mehr an einer, läuft mit, lacht, lässt sich wie ein Propeller segeln. Gehen wie die Zwerge: F. weiß im Moment nicht, was zu tun ist. Sie schaut vorerst zu und hüpfte dann wie eine Frosch den anderen Kindern und Bezugspersonen zum Klavier nach.	

Beobachtungsbogen Nr.: 7	Datum: 21.10.2002
Situation: Raumerforschung, Bewegungsschulung	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 16	Beobachtungsdauer: 7 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 6M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13,14,16, <u>17</u> ,20,21	Bewegen (A): 13,16*,17*,20tw,21*,25tw
Empfinden (B): 10,12, <u>13</u> ,14,16	Empfinden (B): 10,13,14*,16
Denken (C): 13	Denken (C): 13
Sprechen (D): 23	Sprechen (D): 23,24
Soz.-emot. Handeln (E): 24,25	Soz.-emot. Handeln (E): 24,25*,31
Wollen (F): 16,18,19,23	Wollen (F): 10,12,17 (beobachtet sich im Spiegel),18,19,23,26,35
Intuieren (G): 7,8	Intuieren (G): 8,14 (probiert auf ihre Weise den Zwerg darzustellen)
Erinnern (H): 5	Erinnern (H): 5,8

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 7	Datum: 21.10.2002
Name des Kindes: F.	

Dieser Ablauf ist für F. sehr passend. Bis auf den Schluss, weil F. offensichtlich keine Vorstellung haben kann, wie sich Zwerge bewegen und nur sieht, dass alle Erwachsenen sich klein machen.

Dies ist ein typisches Beispiel dafür, dass immer wieder Erwachsenendefinitionen von Begriffen bei Kindern vorausgesetzt werden ohne adäquate Anschauung oder Bezüge herzustellen.

Zwerg ist eine Märchenfigur, muss aber – speziell wenn man die Größenverhältnisse von Darstellungen zu anderen Objekten, Tieren... in Bilderbüchern betrachtet, nicht klein sein (z.B.: fürchten sich kleine Kinder oft vor dem Nikolaus, weil sie in Bilderbüchern und Geschäften kleine Figuren sehen).

Genaues Beschreiben und Klären bräuchte wohl mehr Zeit und würde den Fluss der Bewegungsübung stören. Besser wäre es, eindeutiger Begriffe zu verwenden (wir gehen in die Hocke und hoppeln, watscheln, hüpfen... zum Klavier) oder Vergleiche mit Begriffen, von denen die Kinder reale Anschauung haben.

Beobachtungsbogen Nr.: 8 Name des Kindes: F.	Datum: 2.12.2002
Situation: freies Bewegen	Material: Raum mit Spiegelwand
Anzahl der Beteiligten: 17	Beobachtungsdauer: 3 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: F. läuft ihre Runden in lockerer Körperhaltung, in gemütlichem Tempo. Jedes Mal, wenn sie beim Spiegel vorbei kommt, schaut sie sich beim Laufen selbst zu. Der Blick richtet sich zuerst auf das Gesicht und dann weiter auf den Rumpf und auf die Beine. Wieder auf der Längsseite des Raumes schaut sie auf die anderen Kinder. Nach der 3. Runde geht sie auf ihre Bezugsperson zu, nimmt sie bei der Hand und läuft mit ihr mit, bis zur Aufstellung im Kreis gerufen wird.	

Beobachtungsbogen Nr.: 8	Datum: 2.12.2002
Situation: freies Bewegen	Material: Raum mit Spiegelwand
Anzahl der Beteiligten: 17	Beobachtungsdauer: 3 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 8M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 5,27	Bewegen (A): 5,27,29*
Empfinden (B): 13,16	Empfinden (B): 8 (Bewegung-Spiegel),11 (Spiegel),13,16
Denken (C): 6	Denken (C): 6*,13,17 (Spiegel)
Sprechen (D): 23	Sprechen (D): 23
Soz.-emot. Handeln (E): 4	Soz.-emot. Handeln (E): 12*
Wollen (F): 10,26	Wollen (F): 9*,10*,12*,16,18,26,28*
Intuieren (G): 5,7	Intuieren (G): 5*,7*,8
Erinnern (H): 6	Erinnern (H): 6

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 8	Datum: 2.12.2002
Name des Kindes: F.	

F. schöpft die Möglichkeiten dieser einfachen Aufgabe ziemlich vielfältig aus – sie wird bei ihren Intentionen soweit unterstützt, wie sie es braucht und möchte. So behält sie die Freiheit mit sich und den Gegebenheiten um sie herum zu probieren, was ihr wichtig erscheint.

Beobachtungsbogen Nr.: 9 Name des Kindes: F.	Datum: 2.12.2002
Situation: Körpererfahrung	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 17	Beobachtungsdauer: 7 min

Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation:

Die Kinder stehen im Kreis. „Zuerst wärmen wir uns auf! Wir klopfen und streicheln unser rechtes Bein!“ F. schaut wohl auf ihre Bezugsperson, stellt aber das linke Bein vor. Sie merkt trotz Pause und aufforderndem Blick nicht, dass sie das Bein wechseln sollte. Bezugsperson berührt ihr rechtes Bein, F. stellt es nach vorne und massiert es kräftig auf Knie und Unterschenkel.

„Zeigt her eure Füße...“ F. stemmt dabei ihre Hände in die Hüften und führt die Bewegungen flüssig, in alle drei Richtungen vor-seit-rück aus, fast kokett. Zum Seitstellen des Beins hat sie wenig Platz und probiert herum, bis sie eine Möglichkeit findet, ihren Fuß knapp hinter das Standbein der Bezugsperson neben sich zu platzieren und so die Aufgabe zu lösen.

Sie nimmt dabei Augenkontakt mit ihrer Bezugsperson auf, lächelt und folgt dem Ablauf selbstständig mit klaren Bewegungen in sicherer, schöner Bewegung, auch nach hinten. Sie singt dabei auch mit, besonders laut am Ende der Phrase: „Und 1,2,3 und 4“. Dabei wackelt sie mit den Hüften und lacht.

Wechsel auf das linke Bein: Wiederholung des obigen Ablaufs. F. setzt sich in die Mitte des Kreises, macht nicht mit, sondern beobachtet einfach.

Alle Kinder, auch F. laufen jetzt auf K.s Aufforderung hin zur Stange vor dem Spiegel und führen die letzte Strophe aus: „Zeigt her eure Schultern...“. Dabei soll zuerst die rechte, dann die linke Schulter nach vorne gedreht werden, während die Hände die Schultern berühren.

F. imitiert wohl das Auflegen der Hände, kommt aber mit der Drehung nicht ganz zurecht, macht jedoch flüssig mit so wie sie kann. Dabei stellt sie das rechte Bein gestreckt nach vorne und belächelt sich selbst, im Spiegel, legt den Kopf schief, schaut weg, wieder hin, spielt mit dem Eindruck.

Gegen Ende der Phrase kommen die Ballettkinder in den Raum: freies Bewegen.

Beobachtungsbogen Nr.: 9	Datum: 2.12.2002
Situation: Körpererfahrung	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 17	Beobachtungsdauer: 7 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 8M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 17, <u>20</u> , <u>23</u> ,25	Bewegen (A): 20*,23tw,25*
Empfinden (B): 13,15,16,19 (rechts-links),20 (rechts-links)	Empfinden (B): 13,15,16tw,19*
Denken (C): 9,17 (Vergleich mit Bezugsperson),20	Denken (C): 9,13, (Seitgeste),20tw (Beziehung – Körper – Raumbegriff)
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14,23,27 (singt Text mit)
Soz.-emot. Handeln (E): 16,25	Soz.-emot. Handeln (E): 12 (mit Bezugsperson),16*,20,24tw,25tw, 27*
Wollen (F): 17, <u>18</u> ,23	Wollen (F): 12 (schaut sich selbst immer wieder im Spiegel zu),14 (setzt sich in den Kreis),17 (in der Kreismitte,18,27,29
Intuieren (G): 10 (die Bewegungen sind weitgehend synchron, teils vorausseilend gesteuert), <u>11</u>	Intuieren (G): 7 (Seitgeste),10,11,14
Erinnern (H): 5,6,7 (in Bezug auf rechts-links),8	Erinnern (H): 5tw (Hilfe bei rechts-links),6tw,7tw,8tw

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 9	Datum: 2.12.2002
Name des Kindes: F.	

F. hat ein gutes Gefühl für das Maß der Anforderung, das ihr angenehm ist. Sie nimmt sich einfach in aller Ruhe Beobachtungs- / Rastzeit, wenn sie das braucht und klinkt dann wieder ein. Das macht sie ohne zu stören oder zu provozieren mit einer Selbstverständlichkeit, die von den anderen Kindern quittiert wird.

Es ist schön, dass die Gruppenleiterin und die Bezugspersonen diese Flexibilität besitzen und keinen unnötigen Druck ausüben. So kann F. in ihrem Tempo in die Anforderungen hineinwachsen.

Beobachtungsbogen Nr.: 10 Name des Kindes: F.	Datum: 9.12.2002
Situation: Menuett	Material: Violinbegleitung
Anzahl der Beteiligten: 14	Beobachtungsdauer: 11 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: 2 Violinistinnen sind gekommen, haben ihre Instrumente gestimmt und das Menuett vorgespielt. Alle Kinder saßen staunend und hörten zu, die meisten behielten ihre Tüllmanschetten dran, die ihnen das Gefühl von Rolle als Prinz und Prinzessin vermitteln sollen, welche in einem schönen Saal im Schloss tanzen werden. Durch die Farben rosa und weiß ergibt sich auch gleich die Aufteilung in zwei Reihen. Die Kinder und ihre Bezugspersonen stellen sich nun in zwei Reihen einander gegenüber auf, es gibt einiges Durcheinander, F. steht mit ihrer Bezugsperson in der weißen Reihe. Mit dem Beginn der Musik bewegen sich die Kinder nach vorne, fast niemand, auch nicht F. schafft die Koordination der Ausgangsstellung. Die Kinder halten vorne an, warten auf das Ende der Phrase und machen bei der nächsten Phrase die Verbeugung und gehen dann wieder rückwärts, warten auf das Ende der Phrase, neuerliche Verbeugung. Beim Rückwärtsgehen wird F. von ihrer Bezugsperson ziemlich gezielt geführt, die Verbeugung geschieht wieder aus eigenem Entschluss und lustig-elegant. Die Wiederholung klappt besser synchron mit der Musik und ruhiger in der Schrittfolge. F. bewegt sich sehr aufgerichtet und selbstbewusst auf ihren Partner zu. Bei der 3. Wiederholung schafft sie als eine der wenigen Kindern die Drehung mit einhängen, Drehen und rechtzeitig Auslassen flüssig, wie schon immer gekonnt. Sie ist synchron mit ihrer Bezugsperson, hat jedes Mal in der Mitte einen anderen Partner, weil beim Rückwärtsgehen die Kinder die Richtung noch nicht ganz erwischen und deshalb durcheinander kommen. F. ist dadurch keineswegs irritiert, sondern folgt dem Ductus des Menuetts, gelegentlich berührt von der Bezugsperson. Die Wiederholung des gesamten Ablaufs will F. nicht mehr mitmachen. Mit drei anderen Kindern verlässt sie einfach ihren Platz in der Reihe, geht zur Sprossenwand und lehnt, spielt dreht sich dort an den Stangen und auf der Matte herum. Trotz Aufforderung ihrer Bezugsperson kommt sie nicht zurück.	

Beobachtungsbogen Nr.: 10	Datum: 9.12.2002
Situation: Menuett	Material: Violinbegleitung
Anzahl der Beteiligten: 14	Beobachtungsdauer: 11 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 8M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 20,21, <u>26</u> (rückwärtsgehen, in der Mitte drehen, verbeugen),30	Bewegen (A): 20,21,26*,30 (bis zur Wiederholung)
Empfinden (B): <u>13</u> ,15,16 (im Rhythmus bleiben, Phrasenende abwarten ...),17,18,19 (auch bei ausgewechseltem Partner),20, <u>22</u>	Empfinden (B): 13,15tw (mit Hilfe von Bezugsperson),16,17, 18tw (mit Hilfe von Bezugsperson),19,22 (wartet auf das genaue Phrasenende)
Denken (C): 12 (Rolle von Prinzessin mit Tüllmanschette),17 (unterschiedliche Schrittartern), <u>20</u> (Musik-Bewegung-Raum)	Denken (C): 12,17tw (mit Hilfe),20*
Sprechen (D): 16,23	Sprechen (D): 16,23
Soz.-emot. Handeln (E): <u>25</u>	Soz.-emot. Handeln (E): 25tw,27
Wollen (F): 15, <u>18</u> , <u>19</u> ,23, <u>28</u>	Wollen (F): 14*,18tw,19*,20*,28tw
Intuieren (G): 10	Intuieren (G): 10,11 (neue Partner)
Erinnern (H): 6,7 (Wiederholung)	Erinnern (H): 6

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 10	Datum: 9.12.2002
Name des Kindes: F.	

F. kennt den Ablauf schon ganz genau, spürt aber die massive Intention des Ordnen durch die Bezugspersonen und hat nach einem Durchgang genug.

Es wäre auch für die ganze Gruppe ein befriedigenderer Abschluss gewesen, wenn nach einem Durchgang eventuelle eine Reflexion oder überhaupt ein anderes Angebot gewesen wäre (z.B. Manschetten-Abgeben-Spiel ...).

B17 (rückwärtsgehen, einhängen beim Drehen, rechtzeitig auslassen)

B19 (akzeptiert jedes Mal anderes Gegenüber).

Beobachtungsbogen Nr.: 11 Name des Kindes: F.	Datum: 17.2.2003
Situation: freies Improvisieren mit den Ballettkindern	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 21	Beobachtungsdauer: 6 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Kinder probieren in gemischten Zweier-Dreier-Gruppen ihre Improvisation aus. F.s Gruppe geht in den Vorraum, da ist mehr Ruhe und mehr Platz. Beide Ballettkinder fragen F., ob sie mit Tüchern etwas machen will, sie verneint: „Gut, dann machen wir was anderes“. Sie spielen wie schon des Öfteren mit F.s Pferdchen, denken sich eine kleine Abfolge aus: Stehen – F. steigt auf das Pferd, Ballettkind geht 5 Mal herum, dann Rollentausch: F. ist Pferd ... Danach besprechen sie eine neue Idee und machen mit F. Engelschupfen. Alle sammeln sich für die Vorführungen der Gruppen im Zuschauerraum. F. sitzt bei ihrer Gruppe, geht aber bei der ersten Vorführung vom „Publikumsplatz“ weg und turnt auf der Stange herum. Ihre Gruppe ist dran, zweites Ballettkind will nicht mitmachen. F. geht an der Hand eines Ballettkindes feierlich im Kreis eine Runde, dreht sich am Ende an dessen Hand um die Achse, wird aufgehoben und hin und her und dann im Kreis geschwenkt, lacht zufrieden und wird auf den Boden, Front zum Publikum, hingestellt. Beide zeigen eine schöne Schlussgeste. F. will sofort beim nächsten Paar mitmachen, wird höflich aber bestimmt zurückgeschickt, darf nicht mitmachen, akzeptiert dies sofort, setzt sich zufrieden auf die Stange. Sehr bald schaut sie aber den anderen Paaren nicht mehr zu, sondern geht in den Vorraum, holt sich ein rotes Tuch und beschäftigt sich auf der Stange mit diesem bis zum Ende der Einheit.	

Beobachtungsbogen Nr.: 11	Datum: 17.2.2003
Situation: freies Improvisieren mit den Ballettkindern	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 21	Beobachtungsdauer: 6 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 10M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 16,22, <u>26</u>	Bewegen (A): 16,17, <u>24</u>
Empfinden (B): 9,13,15,18,22	Empfinden (B): 8,13,14,16
Denken (C): 13	Denken (C): 13
Sprechen (D): 23	Sprechen (D): 23
Soz.-emot. Handeln (E): 13,29,37 (beginnend in kurzen Aktionen)	Soz.-emot. Handeln (E): 16,20,24tw,25*,27
Wollen (F): 12,15,17,18,19,22,23,24, <u>26</u> , <u>28</u> ,29,35,38,40	Wollen (F): 9,15,19,23tw,29*,35tw
Intuieren (G): 5,7,8,9,11,12, <u>13</u>	Intuieren (G): 8*,11*
Erinnern (H): 8,9	Erinnern (H): 5,10 (kennt genau „seine“ Ballettkinder)

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 11	Datum: 17.2.2003
Name des Kindes: F.	

F. ist im Hauptteil der Einheit sehr kooperativ, macht bei allen Ideen der Ballettkinder mit, die Gesamtstruktur: Zuschauerraum, Vorführung, Publikum ist ihr noch nicht bewusst. Da sie aber nicht stört, wenn sie sich herausnimmt und bei der folgenden Einheit sofort wieder dabei ist, wird es eine Frage von Zeit sein, dass ihr Arbeitshaltung und die Struktur der unterschiedlichen Einheiten für sie sukzessive klarer werden.

Beobachtungsbogen Nr.: 12 Name des Kindes: F.	Datum: 31.3.2003
Situation: Sonnenblumentanz	Material: Musik auf CD
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 4 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Kinder sitzen im Kreis, F. setzt selbständig und gleichzeitig zur Musik mit ihrer Bewegung ein (also ohne das übliche Rückversichern bei der Bezugsperson vor Beginn ihrer Aktivität). Sie schaut während des ersten Teils (Hochstrecken der Arme, weit Vorbeugen auf den Boden) einmal kurz zur Bezugsperson, ist sofort wieder bei sich, sehr konzentriert, führt runde, harmonisch fließende Streckbewegungen der Arme aus, weiches Mitbewegen des Rumpfes beim Beugen und Aufrichten in den Langsitz. F. behält beim Ausschütteln der Beine die Sitzposition, sie macht lockere, mit dem Gesamtrhythmus der Gruppe synchrone Bewegungen. Nach dem Entspannen in Rückenlage bleibt sie liegen trotz allgemeiner Aufforderung: „Wir stehen leise auf“. Erst als sie „Menuett“ hört, steht sie sofort auf und stellt sich vor die Bezugsperson M.	

Beobachtungsbogen Nr.: 12	Datum: 31.3.2003
Situation: Sonnenblumentanz	Material: Musik auf CD
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 4 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 11M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13,16,20	Bewegen (A): 7*,13,16,20,25,30* (beginnend)
Empfinden (B): 8,9,10,16	Empfinden (B): 8,9,10,13 (bleibt liegen)
Denken (C): 8,13,16,19,20 (Musik-Bild-Bewegung)	Denken (C): 8,13,16,19,20
Sprechen (D): 23	Sprechen (D): 23
Soz.-emot. Handeln (E): 16,25	Soz.-emot. Handeln (E): 16,19,25
Wollen (F): 15,18,23	Wollen (F): 15,18,20 (sichert sich M.),23,29
Intuieren (G): 5,6,8	Intuieren (G): 5,6,8,12
Erinnern (H): 7	Erinnern (H): 7

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 12	Datum: 31.3.2003
Name des Kindes: F.	

Da F. offensichtlich die Musik und die Interpretation dazu sehr gefällt, lässt sie sich ganz darauf ein und kann dies durch ihren Bewegungsfluss auch ausdrücken. Sie liegt zufrieden auf dem Boden, während die Kinder nach der Einheit herumlaufen.

Für die nachfolgende Sequenz sichert sie sich sofort ihre Wunschbezugsperson.

Das Maß an Führung und Freiheit sowie die freiwillige Unterstützung durch Bezugspersonen ermöglicht F. in dieser Situation die optimale Möglichkeit, sich in der Aufgabe zu aktualisieren.

Beobachtungsbogen Nr.: 13 Name des Kindes: F.	Datum: 31.3.2003
Situation: Bewegungsimprovisation: Katzen	Material: Violin - Katzenmusik
Anzahl der Beteiligten: 29	Beobachtungsdauer: 8 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Kinder sind als Gruppe beisammen. Es gibt ein Gespräch über die Eigenschaften von Katzen, Bewegungen, Körperteile... F. schaut zu, macht einzelne Gesten ansatzweise mit. Der Auftrag ist nun, gemischte (behindertes und nicht behindertes Kind) Paare zu bilden. F. wird sofort von einem Ballettkind gewählt und akzeptiert zufrieden die Zusammenarbeit. Die Gruppe ist bei der Schatztruhe im „Zuschauerraum“. Beide Kinder bewegen sich nun vor dem Publikum zur Violinmusik wie Katzen. F. orientiert sich sehr an dem Ballettmädchen. Während sie imitiert, versucht sie die neuen Bewegungen aufzufassen und mitzumachen. Der Blickkontakt und die gelegentliche körperliche Berührung zeigen eine gute Akzeptanz der beiden. Das Mädchen zeigt Freude über die Mitbewegungen von F. Sie schaffen eine gemeinsame, gleichzeitige Verbeugung zum Publikum als harmonischen Schluss ihres selbst bestimmten Endes der Performance. Nach dem Applaus setzen sie sich zu den anderen Kindern und schauen zu.	

Beobachtungsbogen Nr.: 13	Datum: 31.3.2003
Situation: Bewegungsimprovisation: Katzen	Material: Violin-Katzenmusik
Anzahl der Beteiligten: 29	Beobachtungsdauer: 8 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 5J 11M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 20,21,22,26,30	Bewegen (A): 21*,22,26*,30
Empfinden (B): 10,17,18,22	Empfinden (B): 17*,18,20,22
Denken (C): 12,13,17	Denken (C): 12,13,17,39
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14,23
Soz.-emot. Handeln (E): <u>16</u> ,24, <u>25</u> ,29	Soz.-emot. Handeln (E): 25,32,33
Wollen (F): 9, <u>15</u> ,18,19,20,22,23, <u>27</u> , <u>28</u> ,34, <u>35</u>	Wollen (F): 7*,9*,12,15*,18,19*,22,23*,26,34,35
Intuieren (G): 5,7,8, <u>9</u> ,11	Intuieren (G): 5*,7,8*,11,12 (in der Nachahmung, nicht selbst)
Erinnern (H): 5,8	Erinnern (H): 5,6

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 13	Datum: 31.3.2003
Name des Kindes: F.	

Die Situation hat den Bedürfnissen und den Rahmenbedingungen nach genau allen beiden Kindern entsprochen. Das gegenseitige Einfühlen, Geben und Nehmen war beglückend zu erleben. D.h., dass die Bedingungen für diese Vorführung in einer langen und konstruktiven Vorarbeit in vielerlei Hinsicht geschaffen worden sind.

Beobachtungsbogen Nr.: 14 Name des Kindes: F.	Datum: 7.4.2003
Situation: Raumerforschung/Bewegungsdifferenzierung	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 23	Beobachtungsdauer: 6 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die Kinder stehen in einer doppelten Frontreihe, Bezugspersonen dazwischen verteilt, F. steht zwischen zwei Bezugspersonen. Die Gruppenleiterin setzt deutlichen Beginn: „Schöööne Haltung ! Kleine Schritte zur Musik“. F. trittelt auf den Zehenspitzen, kriegt das Signal zur Drehung um 180 Grad durch Abschaufen bei Bezugspersonen, nicht durch das „Schwupp“ mit, lacht aufatmend und erwartend in der neuen Ausgangsposition. Auf dem Retourweg sind wieder kleine Schritte angesagt. F. schaut sich selbst während der ganzen Strecke auf die Füße, hängt dabei mit den Armen an den Bezugspersonen. Diesmal ändert sie von selber sofort mit indem Signal „Hopp“ die Richtung. Die Gruppenleiterin zeigt vor, was sie mit Zehenspitzen meint, F. kriegt das nicht mit, sie sieht aus ihrer Position in der hinteren Reihe nicht nach vor. Sie variiert selbst beim nächsten Durchgang, indem sie die ganze Strecke auf einem Bein hüpfte, das andere über das Knie schlägt. Konsequente hält sie diese anstrengende Situation bei. In „große Schritte“: F. bemüht sich, macht nur mit einem Bein große Schritte und stellt das andere einfach bei. Die Gruppenleiterin zeigt den reziproken Gang mit großen Schritten vor, F. fasst es sofort auf, obwohl sie wieder in der zweiten Reihe steht. Letzter Durchgang: Nur der rechte Fuß geht weit vor, der linke schleift ganz langsam am Boden nach. F. setzt das nicht um, sondern läuft der Gruppenleiterin freudestrahlend entgegen. Das anschließende freie Laufen und dabei eingebautes „Fingerbegrüßspiel“ macht sie nicht mit, sie bleibt stehen und beobachtet.	

Beobachtungsbogen Nr.: 14	Datum: 7.4.2003
Situation: Raumerforschung/ Bewegungsdifferenzierung	Material: ---
Anzahl der Beteiligten: 23	Beobachtungsdauer: 6 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 6J 0M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13,17,21	Bewegen (A): 13,14,15,17,21tw
Empfinden (B): 8,10,12,14,16	Empfinden (B): 8,10,12tw
Denken (C): 6	Denken (C): 6,13,17
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14,23
Soz.-emot. Handeln (E): 16,25	Soz.-emot. Handeln (E): 13,16,25,27
Wollen (F): 7,9,12,18,23	Wollen (F): 7,9,12,18,23tw,30
Intuieren (G): 11	Intuieren (G): 11,12
Erinnern (H): 5,8	Erinnern (H): 5,8

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 14	Datum: 7.4.2003
Name des Kindes: F.	

Bis auf wenige Teilaspekte vollzieht F. den gesamten Ablauf aktiv, selbst gesteuert nach. Sie strahlt Erwartungsspannung und auch Zufriedenheit über Geklungenes aus, setzt aber auch eigene Akzente, als sie eine Anweisung nicht nachvollziehen kann. Sie kann gut durchhalten, auch wenn ihr nicht immer alles klar ist, was von ihr erwartet ist.

Beobachtungsbogen Nr.: 15 Name des Kindes: F.	Datum: 7.4.2003
Situation: Bewegungsimprovisation: Menuett	Material: Menuett v. W.A. Mozart, auf 2 Violinen gespielt
Anzahl der Beteiligten: 26	Beobachtungsdauer: 12 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Nach der Sonnenblumenstudie teilen die Bezugspersonen die Kinder in Räuber und Katze ein – ein ziemliches Durcheinander entsteht, einzelne Kinder spielen bereits mit ihren Taschenlampen, sind aber für die Katzenrolle von der vorigen Stunde her eingeteilt, es gelingt schließlich, die Kinder für das Menuett in zwei Reihen aufzustellen, Bezugspersonen stehen hinter ihnen. F. ist während des Umstrukturierens zur Stange gegangen und hat sich hinaufgesetzt. Bei Menuettbeginn wird sie als Partnerin gebraucht und zum Mitmachen eingeladen. Sie lehnt laut und dezidiert ab: „Ich bin jetzt zuschauen!“ Sie hat sich offenbar diesen Moment gewünscht und diese Situation ausgesucht, den Kindern beim Menuett zuzuschauen, quasi von außerhalb zusehen, wie das läuft. Das tut sie auch aufmerksam während der ganzen Einheit, bleibt auch bei Zwischenbesprechungen der Bezugspersonen auf der Stange, als die Kinder aus den Reihen wieder abwandern und neu gesammelt werden müssen und macht dann beim Katzen-Räuber-Teil wieder mit.	

Beobachtungsbogen Nr.: 15	Datum: 7.4.2003
Situation: Bewegungsimprovisation: Menuett	Material: Menuett v. W.A. Mozart, auf 2 Violinen gespielt
Anzahl der Beteiligten: 26	Beobachtungsdauer: 12 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 6J 0M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 3,16,20,21,22	Bewegen (A): 33
Empfinden (B): 13,15,16,18,19,20,22	Empfinden (B): 20,24*
Denken (C): 6,7,18,20	Denken (C): 13 (sie will Außenschau des Prozesses haben),17*,19,40*
Sprechen (D): 23	Sprechen (D): 23,28
Soz.-emot. Handeln (E): 16,23,25	Soz.-emot. Handeln (E): 27*
Wollen (F): 9,15,18,19,23,26,28	Wollen (F): 14,16,17,20,23,24,25
Intuieren (G): 12	Intuieren (G): 12,14
Erinnern (H): 7,9	Erinnern (H): 7,9,10

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 15	Datum: 7.4.2003
Name des Kindes: F.	

Die Entscheidung und die Klarheit, mit der Franziska diese fällte, war eindrücklich! Es gab wohl in der vorigen Stunde die Situation, dass ein Kind die Herumturnerei auf der Stange, die ziemlich störend war, als Zuschauertätigkeit bezeichnete, und sich keinesfalls in den Prozess einbinden ließ. F. machte aber nicht den Eindruck, dass sie provozieren wollte oder ihr etwas nicht passte und sie nicht mitmachen wollte. Es war ihr Entschluss als das Herübergekommene, was sie verbal auch ausdrückte, völlig authentisch.

Beobachtungsbogen Nr.: 16 Name des Kindes: F.	Datum: 28.4.2003
Situation: Raumerforschung	Material: Violinenimprovisation, Bodenmarkierung
Anzahl der Beteiligten: 22	Beobachtungsdauer: 7 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Dies ist die letzte Probe von der Aufführung im Theater Akzent. Auf dem Boden ist die Bühne markiert. Die Raumerforschung bewegt sich in diesem Viereck. F. geht in der Aufstellung am Rand an der Hand einer Bezugsperson, macht alle Bewegungen mit (Schlange entlang des Bühnenrandes, feste Schritte, stampfen ...). Sie hält sich an das Vorbild der Bezugsperson, erweckt aber nicht den Eindruck, dass sie die Verbindung der Vorstellung eines Bühnenraumes herstellen kann – sie wirkt unsicher, brav. Es gibt Unklarheiten mit der Improvisation der beiden Violinistinnen, die Kinder zerstreuen sich. Angabe von Gruppenleiterin: Alle Kinder laufen schnell durcheinander über die Bühne, bei Klangschale Halt. F. wird von anderer Bezugsperson nach dem Ton an den „hinteren Rand“ der Bühne in die Reihe geführt, die Bezugspersonen stehen hinter den Kindern, in kleinen Schritten nach vor, mit Sprung zur Seite drehen zu den Musikern, Seitschritte nach hinten. F. macht alles an der Hand der Bezugsperson mit, wartet immer wieder geduldig, wenn die Aufstellung mit den Bezugspersonen geklärt werden muss, bei Halt- und Seitschritten wird sie von der Bezugsperson an der Schulter dirigiert, schaut um und stellt mit befriedigter Mine fest, dass sie offensichtlich die richtige Stellung erwischt hat.	

Beobachtungsbogen Nr.: 16	Datum: 28.4.2003
Situation: Raumerforschung	Material: Improvisation mit zwei Violinen
Anzahl der Beteiligten: 22	Beobachtungsdauer: 5 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 6J 0M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 13,20,21	Bewegen (A): 13,20
Empfinden (B): 13,16	Empfinden (B): 9,11,16tw
Denken (C): 9,11	Denken (C): 9 (mit Hilfe)
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14 (mit Hilfe)
Soz.-emot. Handeln (E): 16,23,25	Soz.-emot. Handeln (E): 12,16,24,27
Wollen (F): 17,28,26	Wollen (F): 7,9
Intuieren (G): 7,8	Intuieren (G): 7tw,8
Erinnern (H): 5,8	Erinnern (H): 5

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 16	Datum: 28.4.2003
Name des Kindes: F.	

F. ist sehr integriert in die Gruppe.- Für sie sind alle Bezugspersonen gleichermaßen vertrauenswürdig. Sie weiß, dass es gilt, sich einzuordnen, tut das nach Möglichkeit, nimmt auch sofort Hilfe an. Trotz der generellen Überforderung in dieser Einheit (hohe Spannung der meisten Gruppenmitglieder vor dem Auftritt, ungewohnte Ordnung am Boden, zu rasche Wechsel der Abläufe, die für sie nicht einen sinnvollen Konnex ergeben, Diskussionen zwischen Gruppenleiterin und Bezugspersonen ...) behält sie die Struktur als Ganzes aufrecht und zählt in dieser Situation so eigentlich zu den tragenden Kindern der Gruppe. Das Wesentliche für sie sind die Freude, das Angenommensein in der Gruppe, das gemeinsame Bewegen.

F. kann so gesehen Wesentliches vom Unwesentlichen trennen.

Beobachtungsbogen Nr.: 17 Name des Kindes: F.	Datum: 28.4.2003
Situation: Sonnenblumenstudie	Material: Musikstück, CD
Anzahl der Beteiligten: 22	Beobachtungsdauer: 5 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Die beiden Reihen gehen in den Halbkreis und setzen sich für die Sonnenblumendarstellung nieder. F. hebt die Arme beugt sich langsam vor mit gestreckten Armen, berührt den Boden, schaut beim Anschlag und beim Hochgehen ihrer Bezugsperson M. genau zu, streift wie er die Armen beim Hochgehen den Körper entlang, genießt es, indem sie sich wohlgefällig dabei selbst zuschaut, spürt beim neuerlichen Tiefgehen die Beine entlang (ohne auf die Bezugsperson zu schauen) – sehr fließend und anmutig. Es gibt Diskussion von Gruppenleiterin und Bezugspersonen über Details, Wiederholung des Stückes. F. agiert mit derselben Ästhetik, in der Armstreckung mit Fingerzappeln, macht das spielerisch und lachend mit Bezugsperson. Zusammenzug mit darauffolgenden Indieluftstrecken der Arme und Beine gleichzeitig: F. ist mit allen Bewegungen selbständig und synchron mit der Musik dabei, lacht dazu.	

Beobachtungsbogen Nr.: 17	Datum: 28.4.2003
Situation: Sonnenblumenstudie	Material: Musikstück, CD
Anzahl der Beteiligten: 22	Beobachtungsdauer: 5 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 6J 0M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 12,13,16,21,24	Bewegen (A): 24,25,25*,29,30
Empfinden (B): 7,8 (Musik, Vorbild),10,16,18,20,22 (Synchronität Gruppe-Musik)	Empfinden (B): 7* (taktil),8,10,16,17*,18,20,22*
Denken (C): 9,12,13,17	Denken (C): 9,12,13,17*
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14*,12
Soz.-emot. Handeln (E): 16,25	Soz.-emot. Handeln (E): 6,19*,25* (bis zum Umstieg in die neue Aufgabe),33,34 (zu Bezugsperson)
Wollen (F): 15,18,23,29	Wollen (F): 5,7,10,14,15*,18,28,29,34
Intuieren (G): 7,8	Intuieren (G): 7,8,12
Erinnern (H): 5,7	Erinnern (H): 5*,7,8,9

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 17	Datum: 28.4.2003
Name des Kindes: F.	

F. kennt diesen Ablauf, genießt ihn. Er könnte für sie länger sein und mehr Differenzierung enthalten. Der Abschluss war für sie nicht nachvollziehbar, die teils spannungsgeladene Situation der Betreuer war ihr nicht sympathisch - sie lässt den Teil vorbeigehen und kann ohne zu stören oder sich selbst in Frage zu stellen (was stimmt jetzt nicht mit mir, ich komme nicht mit) auf die nächste Einheit warten.

F. hat eigentlich einen guten Überblick über die Arbeitsstruktur dieser Gruppe als Gesamtes.

Beobachtungsbogen Nr.: 18 Name des Kindes: F.	Datum: 26.5.2003
Situation: Aufwärmphase, gerade Strecken quer durch den Raum	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 8 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: F. steht zwischen Bezugsperson und S. 1. Strecke: kleine Schritte vor, F. lässt die Handfassung aus, trippelt auf Zehenspitzen voraus, bis zur Stange, wartet und dreht auf Signal für alle um, schaut Gruppenleiterin zufrieden an, die selbe Strecke zurück, dabei ist sie in der hinteren Reihe, beim Signal für das Umdrehen ist sie wieder vorne. 2. Strecke: große Schritte, bewegt sich zuerst vor den Reihen, nimmt aber bald Handfassung mit Bezugsperson, hängt sich bei den großen Schritten dann auf dem Retourweg zunehmend mit beiden Händen am Arm der Bezugsperson an. 3. Strecke: kleine Schritte mit Klatschen. F. hält sich am Gewand der Bezugsperson, zeppelt mit Bezugsperson ohne Klatschen irgendwie vor, neben, um sie herum. 4. Strecke: Retourweg große Schritte und Klatschen. F. will mit beiden Händen Unterstützung, lässt aber sofort los, läuft den Reihen voraus, weg zur Stange, hängt sich an die Stange und macht nicht mehr mit. 5. freies Laufen, F. sitzt, ernst fast traurig, macht von sich aus nicht mit, Bezugsperson kommt, lädt sie ein, sofort steht sie auf und macht wieder mit, lacht. Stopp mit Klangschale, will unbedingt auf J.s Bezugsperson sitzen, drängt sich auf deren Schoß dazu.	

Beobachtungsbogen Nr.: 18	Datum: 26.5.2003
Situation: Aufwärmphase, gerade Strecken quer durch den Raum	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 8 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 6J 1M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): <u>13,17,21,24</u>	Bewegen (A): 13,17,21
Empfinden (B): 8,13, <u>16</u> ,17	Empfinden (B): 4,13,16tw
Denken (C): 6,7, <u>9</u>	Denken (C): 6,7
Sprechen (D): 14,23	Sprechen (D): 14,23
Soz.-emot. Handeln (E): 16,23, <u>25</u>	Soz.-emot. Handeln (E): <u>12</u> (holt sich Bezugsperson, will am Ende bestimmte Bezugsperson), <u>13,14,16,23tw,25tw,27</u>
Wollen (F): <u>17,18,23,26</u>	Wollen (F): 9 (Bezugspersonen sind noch immer wichtig für Bestärkung und Rückzug),12 (besonders zu Beginn),17,18, <u>20</u> (hört auf, wenn es zu schwierig wird),26 (will vor der Gruppe sein, Raum vor sich haben),27,29
Intuieren (G): 5,6,7,8, <u>11,17</u>	Intuieren (G): 5*,6tw,7tw,8tw,11tw
Erinnern (H): 5,7,9	Erinnern (H): 5,7,9,11 (steigt aus)

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 18	Datum: 25.6.2003
Name des Kindes: F.	

F. beginnt mit großem Impetus, läuft sogar der Gruppe voraus, zeigt allen, dass sie weiß und kann, worum es geht. Sie nimmt bei zunehmender Geschwindigkeit (große Schritte) zuerst Hilfe in Anspruch (Handfassung ...), bei gleichzeitigem Klatschen die Aufgabe aber nicht mehr so ernst, beginnt zu albern und steigt dann letztlich aus.

Von der Relation Angebot – Schwierigkeit eine sehr schlüssige Vorgangsweise des Kindes, die zeigt, dass die Koordination von unterschiedlichen Fortbewegungsarten und Klatschen zugleich einfachere, vorbereitende Angebote bräuchte.

Beobachtungsbogen Nr.: 19 Name des Kindes: F.	Datum: 26.5.2003
Situation: Bewegungsimprovisation, von Vorstellungen geleitet	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 10 min
Beschreibung / Analyse der beobachteten Situation: Unterschiedliche Handgesten werden von der Gruppenleiterin angesagt: Kinder sitzen im Kreis und imitieren, probieren, experimentieren. - Wellen machen mit den Händen: F. schaut, setzt erst später ein, deutet mit rechter Hand eine kleine Wellen an, es kommt schon der nächste Impuls: - Schmetterlinge fliegen lassen: die Idee eines Kindes, den Flügelschlag mit dem Auf- und Zuklappen der Knie am Boden zu zeigen, wird aufgegriffen für alle, F. schaut wieder zuerst zu, macht dann das letzte Stückchen belustigt mit, weil man das Niederklappen laut hört. - Katzenbewegungen: schlecken, putzen, ... schaut jedes Mal zuerst zu und macht knapp vor dem Wechsel ein bisschen mit, ebenso beim kratzen, springen. Auch als Musik dazukommt und die Bewegungen in den Raum gehen, bleibt F. sitzen, schaut und klinkt sich erst am Ende der Phrase ein. Sie wird immer wieder von unterschiedlichen Bezugspersonen angespielt, entdeckt sich dann im Spiegel, geht aufn Zehenspitzen auf den Spiegel zu, bleibt an der Stange und betrachtet sich. Durch den Spiegel bemerkt sie, dass im Hintergrund alle Kinder weiße Handschuhe anziehen. Als letzte holt sie sich einen, geht wieder zum Spiegel zurück (war jetzt Anregung für alle Kinder, zum Spiegel zu gehen), streckt die Finger einzeln hervor, wendet sich einer Bezugsperson zu, berührt sie von hinten, wird von ihr angeregt zu neuen Bewegungen, setzt sich aber dann auf den Schoß und betrachtet von dort aus die Bewegungen der Handschuhhand ihrer Bezugsperson im Spiegel, will die Handschuhhand fangen. Bezugsperson löst sich von ihr, F. kugelt am Boden, zieht den Handschuh aus, an, kontrolliert sorgfältig, ob jeder Finger seinen Platz hat. Alle Kinder kommen auf die Matten und bilden Zuschauerraum für Einzelperformance: F. meldet sich als 2., geht mit Bezugsperson in die Mitte, streichelt die Bezugsperson, lässt sich auf deren auf-nieder-Schritte ein, ist aber in der Aufmerksamkeit zwischen Bezugsperson-Partnerin und Publikum hin und hergerissen. Auf der Gruppenleiterins Impuls: „Und zu einem schönen Schluss kommen“ – macht sie flugs eine kurze Verbeugung und läuft lächelnd zum Zuschauerraum zurück.	

Beobachtungsbogen Nr.: 19	Datum: 26.5.2003
Situation: Bewegungsimprovisation, von Vorstellungen geleitet	Material: Klavierimprovisation
Anzahl der Beteiligten: 24	Beobachtungsdauer: 10 min
Namen des Kindes: F.	Geschlecht: w Alter: 6J 1M

BEOBACHTETE PSYCHISCHE FUNKTIONEN:

Aufgabenrelevante Operationen	Aktivierte Operationen
Bewegen (A): 5,8 (besonders obere Extremitäten), <u>20</u> ,21	Bewegen (A): 5 (aber meist nicht korrelierend mit der Gruppe),8,13tw,20tw (beginnend),26 (beobachtet sich beim Bewegen im Spiegel)
Empfinden (B): 8, <u>10</u> , <u>14</u> ,16,22 (im Performanceteil)	Empfinden (B): 7 (Selbstbild im Spiegel),10 (zeitlich versetzt zur Gruppe),12,14 (mehr innerlich, oft Bewegung nur angedeutet in der Gruppe, gezielt vor dem Spiegel),22 (im Performanceteil)
Denken (C): 9,12,20	Denken (C): 9 (braucht lange Zuschauerzeit um zu wissen, wie sie selber handeln kann),12,20 (studiert das genau vor dem Spiegel)
Sprechen (D): <u>14</u> , <u>23</u>	Sprechen (D): 14 (zeitlich etwas versetzt),23
Soz.-emot. Handeln (E): 4,16,25,34 (beim Vorführen)	Soz.-emot. Handeln (E): 4,6,12,16,25tw,27,32,34 (unsicher, wem sie sich zuwenden soll)
Wollen (F): 7,9, <u>15</u> ,18,26,29	Wollen (F): 4,5,9,10, <u>12</u> , <u>15</u> , <u>17</u> ,18,20,26, <u>29</u> (noch unsicher, wendet sich Publikum und Bezugsperson zu),35
Intuieren (G): 5,7,8,10,11,12	Intuieren (G): 5,7tw,8 (verzögert),10,12
Erinnern (H): 5,8	Erinnern (H): 5,8 (im Performanceteil)

Folgerungen aus der Beobachtung – weiterführende didaktische Anregungen

Beobachtungsbogen Nr.: 19	Datum: 26.5.2003
Name des Kindes: F.	

Für F. scheinen die Wechsel zwischen den Angeboten zu schnell gewesen zu sein. Kaum dass sie einstimmen konnte, war schon der nächste Impuls da. Konsequenterweise zieht sie sich aus dem Geschehen und macht Selbststudien vor dem Spiegel. Sie sucht sich für die Handschuhszene eine Bezugsperson, spielt mit den Anregungen. Da war auch genug Zeit für sie, ihren Ausdruck zu gestalten.

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten:

Name: Claudia Katharina Sack
Geboren: 26. September 1979 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Schule:

1986 - 1990 Volksschule, 1100 Wien
1991 - 1999 Bundesrealgymnasium HIB, Boerhaavegasse 1030 Wien
1989 - 1999 Ballettschule der Wiener Staatsoper

Studium:

1999 - 2000 Performing Arts Studios Vienna (Studium abgebrochen)
2000 - 2004 Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik
(Studienplan 1986), Universität Wien
2004 - 2009 Studium der Pädagogik (Studienplan 2002), Universität Wien

Praktika und berufliche Tätigkeiten:

März - April 2000 Telefonistin - P&W Phone Agency
Sept. 2000 - Feb. 2002 Billeteurin - Etablissement Ronacher
Feb. - Juni 2002 Mitarbeiterin - Ausstellung „Dialog im Dunkeln“
Februar 2004 Praktikantin - Behindertenwerkstatt bei Jugend am Werk
März - Okt. 2004 Beraterin - Präsenzbibliothek am Institut für
Bildungswissenschaft
Mai - Juni 2005 Händische Straßenverkehrszählung - Snizek + Partner
Oktober 2005 Praktikantin - Zentrum für tiergestützte Pädagogik am
Schottenhof
Sept. 2005 - Juli 2006 Praktikantin - Kindergruppe im Kulturverein „Ich bin O.K.“
Sept. 2006 - Feb. 2007 Forschungsassistentin - Kulturverein „Ich bin O.K.“
Sept. 2006 - Juni 2007 Kinderballett – Kreadance
Nov. 2006 - Feb. 2007 Kinderballett – United Kids Club
Jän. 2008 - derzeit Tanztrainerin – idance company (integrative Tanzgruppe)

Besondere Kenntnisse:

Englisch (Konversation)

EDV (Windows, Word, Excel, Power Point, Internet)

Workshops und Weiterbildung:

Sommertanzwochen Wien

Tanzgruppe Babylon (unter der Leitung von Fabiana Pastorini)

Tanzworkshops am Universitätssport-Institut Wien (USI)

Gebärdensprachkurs VHS Favoriten

Ausbildungslehrgang zum Aerobic- und Fitnesstrainer am Universitätssport-Institut Wien

Montessori-Seminar

„Poi-Schwingen“-Seminar