



MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung der Lern-
dispositionen im Sekundarbereich der Allgemeinen
Sonderschule durch Psychomotorik

verfasst von / submitted by

Nina Santner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	5
2	Einleitung... ..	7
3	Lerndispositionen und „Learning stories“	11
3.1	Lerndispositionen	13
3.1.1	Learning stories.....	16
3.1.2	Der „Progressive Filter“	18
3.1.3	„Learning stories“ bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen	20
4	Entwicklung des Kindes	29
4.1	Definition	29
4.2	Entwicklungstheorien.....	31
4.2.1	Entwicklungsmodell nach Erikson.....	38
4.2.2	Die kognitive Entwicklung nach Piaget	43
5	Psychomotorik	47
5.1	Definition	47
5.2	Das psychomotorische Konzept	47
5.2.1	Abriss der Bindungstheorien.....	48
5.2.2	Kategorien der Bindungsrepräsentation.....	50
5.3	Das ontogenetische Modell Spüren-Fühlen-Denken.....	51
5.4	Das Selbstkonzept.....	52
5.5	Entwicklungsaufgaben.....	54
6	Erstellung eines Förderkonzeptes	57
6.1	Voraussetzungen	57
6.2	Das Portfolio-Konzept.....	58
6.2.1	Vorgangsweise bei der Arbeit mit Portfolios	59
6.3	Arbeit mit der Leuener Engagiertheitsskala.....	61
6.3.1	Emotionales Wohlbefinden	63
6.3.2	Engagiertheit	64
6.3.3	Auswertung der Beobachtungen und Konsequenzen für die weitere pädagogische Arbeit.....	65
6.4	Ziel jeder Förderung	65
6.5	Entwicklung eines psychomotorischen Förderkonzeptes	67
6.5.1	Erhebung des Ist-Zustandes.....	68
6.5.2	Anamnese und Genese von Entwicklungsverzögerungen	71
6.5.3	Prognosen.....	71
6.5.4	Definition von Entwicklungszielen und Auswahl von Methoden	71
6.5.5	Reflexion und Evaluation	75
7	Diskussion	79
8	Zusammenfassung.....	85
	Literaturverzeichnis.....	89
	Abbildungsverzeichnis.....	93
	Tabellenverzeichnis.....	95
	Abstract.....	97

1 Vorwort

Nachdem Anna Kapfer-Weixelbaumer, MAS, in ihrem Seminar Margaret Carrs Idee der Lerndispositionen und die damit untrennbar als Dokumentationsinstrument verbundenen „Learning stories“ präsentiert hat, war ich von diesem Konzept sogleich sehr angetan. Diese Art des Lernens und der Wissensaneignung schien mir auf Anhieb als äußerst geeignet für die Schüler und Schülerinnen im allgemeinen Sonderschulbereich, wird doch hierbei auf ihre eigene, individuelle Entwicklung Rücksicht genommen und erstmals nicht ihr Nichtkönnen oder Unvermögen in den Fokus des Interesses gerückt, sondern es steht nun die Förderung von Interesse, Engagiertheit, Wohlfühlen des Kindes in dem jeweiligen Setting und die Beziehungsarbeit im Vordergrund. Im Laufe der intensiveren Beschäftigung mit diesem Thema wuchs auch meine Begeisterung und mein absoluter Wille, dieses Konzept zu adaptieren und in meinen regulären Unterricht zu integrieren bzw. meinen Unterricht unter diesen Prämissen achtsamer und bewusster zu gestalten, für die professionelle Handlungsplanung und Gestaltung könnte diese Arbeit als Leitfaden dienen – auch wenn dies alles viel mehr Aufwand bedeutet, so bin ich der festen Überzeugung, dass es sich lohnt und der Output dieses Unterfangens enorm positiv sein wird.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß bedanken, der die Realisation dieser Arbeit ermöglicht hat, weiters bei Dr. Michael Methlagl, der mit stets kompetentem Feedback und wertvollen Verbesserungsvorschlägen Wesentliches zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

Natürlich gebührt mein besonderer Dank meiner Familie, die mich während dieser manchmal sehr fordernden Zeit immer geduldig ertragen und unterstützt hat.

2 Einleitung

„Wenn Kinder etwas tun, spielen, mit Material hantieren, passiert manchmal etwas Zauberhaftes: sie sind völlig vertieft, bleiben an einer Sache dran, scheinen einer inneren Aufgabe zu folgen [...] Jedes Kind hat solche magischen Momente, ihr müsst sie nur finden: Finde das Zaubhafte und kehre zurück zu den erfreulichen Erlebnissen im Alltag“ (Haas, 2016, S. 31).

Wendy Lee

Diese Aussage von Wendy Lee, einer engen Mitarbeiterin und Wegbegleiterin von Margaret Carr, der Begründerin des Konzepts der in der vorliegenden Arbeit behandelten Lern-dispositionen und „Learning stories“ veranschaulicht in äußerst lebendiger Art und Weise den für jeden Pädagogen/jede Pädagogin zu erstrebenden Prozess des Lernens - das Ganz-bei-sich-Sein, Ganz-versunken-Sein in die Beschäftigung mit einer Materie, mit einem Gegenstand, das Erforschen und Begreifen der Lebenswelt des einzelnen Kindes - illustriert den vom Kind aktiv gesteuerten Lernprozess optimal. Lernen nicht aus dem Zwang heraus, sich einen von der Lehrkraft vorgegebenen Inhalt anzueignen, sich mit einer bestimmten Materie in einer bestimmten Zeitspanne zu beschäftigen, sondern aus reinem Interesse, aus purem egoistischem Selbstzweck verbunden mit hohem Engagement für einen - in diesem Moment für das Kind relevanten - Inhalt.

Neuere Studien das Lernen betreffend, wie z. B. von Ahnert und Schneider (2007)¹, sowie von Urhahne (2006)², aber auch neurobiologische Forschungen (Hüther & Quarch, 2017), tragen diesem Paradigmenwechsel im neu definierten Verständnis des Lernbegriffs auch bei uns Rechnung und untermauern die Bedeutsamkeit von entdeckendem, selbsttätigem Lernen, gepaart mit Engagement, Interesse und Entwicklung sozialer Kompetenzen. Menschen, die um die Signifikanz selbständigen Wissenserwerbs wissen, weisen zudem ein stabileres Selbstkonzept und somit auch eine höhere Resilienz auf.

Um diese Sachverhalte aber nun explizit zu erfassen und zu hinterfragen, drängen sich hierbei folgende Fragen auf: Jene nach dem Lernen an und für sich, der Beobachtung desselben, der anschließenden wertschätzenden Dokumentation und der Unterstützung dieses Vorganges um einem Kind andauerndes, von fortwährendem Interesse geprägtes, spannendes Lernen zu ermöglichen.

¹ Zugriff am 29.10.2018 unter <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.1.12>.

² Zugriff am 29.10.2018 unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.189>.

Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, diesen Fragen nachzugehen, Konzepte zu entwickeln, Lernprozesse zu dokumentieren und zu fördern. Gerade im Bereich der Allgemeinen Sonderschule, explizit auch bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf, eignet sich das auf den fünf Lerndispositionen basierende Modell Carrs besonders. Bei diesen Schülern und Schülerinnen liegt das besondere Augenmerk des Pädagogen/der Pädagogin auf Beobachtung – wie gehen sie an ein Thema heran, wie erarbeiten sie sich jenes bestmöglich, wie gestaltet sich hierbei eine optimale, individuelle Unterstützung. Dies erfordert von der pädagogischen Fachkraft oftmals ein großes Ausmaß an Kreativität, Sensibilität und Spontanität auch einmal ganz unkonventionell an ein Thema heranzugehen, einen komplett neuen Zugang zum Lernen zu schaffen.

Und eben hier kommt die Psychomotorik mit ihrem holistischen, zur Selbsttätigkeit anregenden Ansatz ins Spiel! Durch genau durchdachte, im Vorfeld geplante, theoretisch untermauerte, fundierte Bewegungsangebote, Übungen und Spiele fördert und unterstützt sie die Konzentration, die motorische sowie auch die kognitive Entwicklung und die Selbstwirksamkeit, regt zu Handlungsplanung an und ermöglicht lustbetontes, spielerisches, von Interesse und Engagement getragenes Lernen. Blockaden, Lernschwächen oder Probleme im Sozialverhalten werden vermindert bzw. im Idealfall abgebaut, Entwicklungsverzögerungen und auch so manch andere Defizite mannigfaltigster Art können aufgeholt werden. Explizit erwähnenswert und nicht zu vernachlässigen ist allerdings in diesem Kontext die bedeutsame Rolle des Lehrers/der Lehrerin. Je besser die Beziehung zwischen Schüler/Schülerin und Lehrkraft ist, desto eher sind jegliche Förder- und Unterstützungsmaßnahmen von Erfolg gekrönt. Daher ist es auch ein essentieller Aspekt der vorliegenden Arbeit, diesen Punkt zu beleuchten, denn gerade im Allgemeinen Sonderschulbereich stellt der Pädagoge/die Pädagogin eine wichtige – manchmal oft auch einzig nennenswerte - Bezugsperson dar. Er/sie nimmt das Kind mit allen seinen Schwächen und Fehlern so an, wie es ist und agiert offen und flexibel mit immer neuen Ansätzen bei der Unterstützung und Förderung der kindlichen Lernprozesse.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher nun, auf Basis der Lerndispositionen nach Carr ein Beobachtungsschema für den Sekundarbereich der Allgemeinen Sonderschule zu generieren, das es ermöglicht, individuelle auf Psychomotorik basierende Förderkonzepte zu entwickeln. Dies erfordert aber primär ein profundes theoretisches Hintergrundwissen auf den Gebieten der Lerndispositionen, den damit untrennbar verbundenen „Learning stories“, den Entwicklungsstufen des Kindes und den damit korrelierenden Entwicklungsverzögerungen. Es ist der Ansatz und die Praxis der Psychomotorik genau zu beleuchten, die verschiedenen Bindungstypen zwischen Kind und Bezugsperson (die in diesem Kontext der Pädagoge/die Pädagogin darstellt) und zu guter Letzt auf Basis all diesen Wis-

sens ein geeignetes Beobachtungskonzept für Kinder im Sekundarstufenbereich zu finden (unabhängig vom diagnostizierten Förderbedarf) – Carrs „Learning stories“ sind für diese Altersstufe jedoch oftmals zu kindlich, da sie per definitionem für den Bereich der Elementarpädagogik konzipiert sind, aber vielleicht lässt sich eine geeignete Adaption finden, die dennoch von stereotypen Checklisten abweicht. Daraus generiert sich somit in weiterer Folge ein geeignetes psychomotorisches Förderkonzept, welches sich in den täglichen Schulalltag problemlos integrieren lässt und von dem, sollte dies in einer integrativ geführten Klasse seine Umsetzung finden, alle Schüler und Schülerinnen profitieren.

3 Lerndispositionen und „Learning stories“

Ende der 1990er Jahre des vorigen Jahrtausends fand in Neusseland ein Paradigmenwechsel in der Frühpädagogik statt, ausgelöst und unterstützt durch die Forschungen der Erziehungswissenschaftlerin Margaret Carr, die mit dem Konzept der „Learning stories“, basierend auf den fünf von ihr definierten Lerndispositionen eine völlige Neuorientierung des bisher vorherrschenden Curriculums einleitete. Basis für ein gut gelingendes System bilden hierbei sogenannte „assessments“, die dem Austausch aller am Bildungsweg eines jeden Kindes Beteiligten – pädagogische Fachkräfte, Eltern und auch das jeweilige Kind selbst – dienen (Leu et al., 2015).

Um nun aber die von Carr (2001) generierten Neuerungen zu veranschaulichen, wird in der nachfolgenden Tabelle das bis dato gebräuchliche Beobachtungsmodell dem Carr'schen Modell gegenübergestellt (Carr, 2001).

Tabelle 1: Gegenüberstellung zweier Beobachtungsmodelle (mod. n. Carr, 2001, S. 3)

<i>Hypothese über</i>	<i>Gebräuchliches Modell</i>	<i>Alternatives Modell</i>
<i>Absicht</i>	Abhaken einer Checkliste von Kompetenzen, die für einen Schuleintritt benötigt werden	Das Lernen fördern
<i>Orientierung an</i>	Bruchstückhafte, aus dem Kontext gerissene, schulorientierte Kompetenzen	Lerndispositionen
<i>Fokus für Interventionen</i>	Defizite stehen im Vordergrund	Der positive Selbstwert, aufgewertet durch die Dispositionen, steht im Vordergrund
<i>Gültigkeit</i>	Objektive Beobachtung	Interpretierte Beobachtungen, Diskussionen und Vereinbarungen

<i>Entwicklung</i>	Hierarchien der Fähigkeiten	Zunehmende komplexe Teilhabe
<i>Verfahren</i>	Checklisten	Learning stories
<i>Nutzen für den Anwender/die Anwenderin</i>	Kontrolle durch Außenstehende	Kommunikation mit vier Gruppen: Kinder, Familien, Kollegen und Selbstreflexion

Die Entwicklung dieses neuen, den Fokus der Beobachtung verändernden und somit auch die Haltung des Beobachtenden/der Beobachtenden gänzlich neu definierenden Modells gestaltete sich schleichend und entstand aus dem alltäglichen Tun Margaret Carrs. Am Anfang stand die Neuorientierung der *Absicht* – nicht das Abhaken einer vorgegebenen Checkliste und die damit verbundene Defizitorientierung standen nunmehr im Fokus des Interesses, sondern das lernende Tun rückte ins Zentrum. Wie kann das Kind in seinem Forschen und Entdecken der Welt und ihrer komplexen Zusammenhänge unterstützt werden! Als logische Folge daraus ergab sich dann die *Orientierung an diesem Interesse*. Wie geht das Kind an Problemstellungen heran, wie löst es diese im Kontext seiner Fähigkeiten, erworbenen Kompetenzen, seines soziokulturellen Umfeldes, seiner Erfahrungen. Als schlüssige Konsequenz ergab sich nun für Carr (2001) aus diesem Ansatz heraus, dass der Fokus für Interventionen explizit auf Positivem lag: Das Kind wird darin unterstützt, wo es schon positive Erfolge hat und die Planung weiterer Schritte erfolgt nach den Erfordernissen, die nötig sind um dem Lernenden/der Lernenden mehr von diesen zu ermöglichen. Die *Aussagekraft* jenes neuen Modells bestand in der Interpretation, Diskussion und Reflexion von Beobachtungen der Kinder beim forschenden Tun, in Interaktion mit anderen, im sozialen Kontext und beim Problem- und Konfliktlösen. Daraus entwickelte sich dann eine zunehmend komplexe, rege Teilhabe der Heranwachsenden an ihrem Lernprozess. Die verfassten „*Learning stories*“ dienten der Dokumentation, aber auch der Reflexion der Lernenden. Dies ermöglichte nicht nur den Kindern das Verfolgen ihrer Erfolgsstory, sondern auch die aktive Teilhabe ihrer Familien an Lernprozessen in Kindergärten und Schulen (Carr, 2001).

Carrs (2001) Modell fußt nun primär auf den von ihr definierten Lerndispositionen, die sich als Resultat des Interesses der Kinder bei ihren forschenden Lernprozessen herauskristallisiert haben.

Im Folgenden soll nun genauer auf die einzelnen Bausteine dieses Modells der Lerndispositionen eingegangen werden.

3.1 Lerndispositionen

Lerndispositionen stellen nach Carr (2001) die Grundlage der von ihr entwickelten „Learning stories“ dar. Hierbei definiert sie diese als „Fundus oder Repertoire an Lernstrategien und Motivation, mit dessen Hilfe ein lernender Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt, beantwortet oder herstellt und den er aufgrund seiner Lernbemühungen fortwährend erweitert.“ (Carr, 2001, S. 21; Leu et al., 2015, S. 49). Daher drückt sich nun in diesen der Antrieb und das Vermögen aus, mit neuen Herausforderungen und Aufgabenstellungen zurechtzukommen und diesen durch selbstgesteuerte Eigeninitiative einen Stempel aufzudrücken, sie daher individuell zu gestalten. Lerndispositionen bilden damit die Basis für lebenslanges Lernen und stellen ebenso eine Grundvoraussetzung für jedweden Lernprozess dar.

Anhand dieser Erkenntnisse definiert Carr (2001) nun fünf Aspekte dieser Lerndispositionen:

- interessiert sein
- engagiert sein
- standhalten bei Herausforderungen
- sich ausdrücken und mitteilen
- an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

(Carr, 2001; Leu et al., 2015).

Jede einzelne dieser Dispositionen generiert sich aber nun auch wieder aus drei von Carr (2001) benannten Elementen, im Speziellen als „being ready, willing and able“ beschrieben. „Being ready“ ist hier als Selbstmotivation zu lernen zu verstehen, „being willing“ als Erkennen einer Lernsituation und „being able“ bedeutet in diesem Kontext das Wissen und die Fähigkeiten, die nötig sind, um dem Interesse für eine Sache nachzugehen. Um aber diese Lerndispositionen im erforderlichen Ausmaß bei dem jeweiligen Menschen zur Entfaltung zu bringen, legte Carr (2001) diesen fünf weitere Dimensionen zugrunde, die das ziemlich umfangreiche Fundament für eine geglückte Ausprägung bilden. Vergleichen lässt sich diese abstrakte Vorstellung mit fünf Eisbergen – so auch der Name des Carr’schen Modells, das in Abbildung 1 bildlich veranschaulicht wird (Carr, 2001; Leu et al., 2015).

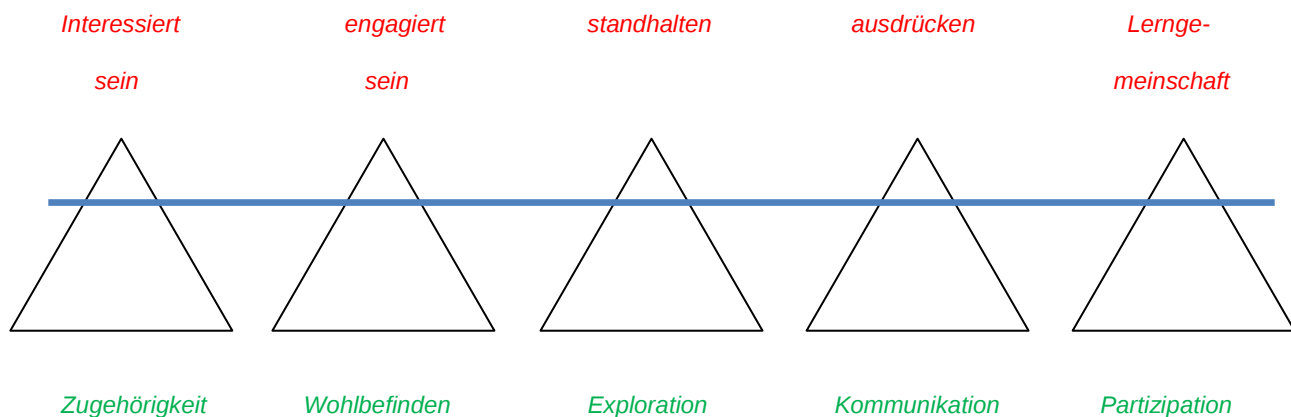


Abbildung 1: Eisbergmodell (mod. n. Carr, 2001, S. 51)

Lernen ist demnach Carr (2001) zufolge ein komplexer Prozess, der sich aus Erkenntnis und Bereitschaft zu lernen zusammensetzt. Allerdings kann diese Entwicklung nur in Gang gesetzt werden, wenn die Basis, das Umfeld, in einer Art und Weise so gestaltet ist, dass das Kind sich wohlfühlt, sich derart angenommen fühlt, um sich auf neue Erfahrungen und Erlebnisse einzulassen. Dieses stimulierende und motivierende Fundament entwickelt sich allerdings erst allmählich.

Ein weiterer, erwähnenswerter Aspekt der Lerndispositionen ist auch, dass sie an keine signifikanten Inhalte gebunden sind, sondern sich in den mannigfaltigsten Situationen erkennen lassen. Allerdings können sie jedoch auch rigide beschnitten werden, wenn sie nicht die entsprechende Wertschätzung durch die Bezugsperson erfahren oder aber auch, wenn der Fokus nur auf eine bestimmte Lerndisposition gelegt wird und die anderen vier als für nicht bedeutsam erachtet werden (Leu et al., 2015). Lerndispositionen lassen sich oft nicht genau unterscheiden, sind oft nicht definiert isoliert beobachtbar, überschneiden sich und sind oftmals ungleichmäßig gewichtet, manchmal ist eine der fünf gar nicht wahrnehmbar. Carr (2001) geht nach eingehender Forschung davon aus, dass zunehmende Erfahrung und geglückte Partizipation die Motivation Neues zu lernen und zu erforschen verstärkt (Carr, 2001; Leu et al., 2015).

Um das Konzept der Lerndispositionen weiter zu veranschaulichen und transparent zu machen, sollen nun im Folgenden die einzelnen Kriterien dieser näher erläutert werden.

Lerndisposition Nr. 1: Interessiert sein

Grundlage für die Lerndisposition „Interessiert sein“ bildet ein stimulierendes, motivierendes Lernumfeld, das das Kind einlädt, sich näher mit einer Sache zu befassen. Unter dieser Disposition ist zu verstehen, dass etwas die Aufmerksamkeit des Kindes weckt, seine Aufmerksamkeit zu sich hin zieht, zur näheren Beschäftigung mit diesem einlädt. Die Ursache des plötzlich aufkeimenden Interesses kann sowohl ein Gegenstand wie aber auch ein Lebewesen sein, das Interesse liegt nicht immer zwingend auf kognitivem Fokus, sondern es kann sich auch auf physische, kreative oder soziale Anliegen beziehen. Die Basis für diese Lerndisposition bildet allerdings das Gefühl der Zugehörigkeit, denn nur wer sich angenommen und gut aufgehoben in einer Gemeinschaft fühlt, wird sich für neue Erfahrungen und Erkenntnisse öffnen (Leu et al., 2015).

Lerndisposition Nr. 2: Engagiert sein

Kinder sind nur dann engagiert, wenn sie sich in ihrem Umfeld wohlfühlen und gut aufgehoben sind, nur dann können sie sich entsprechend fallen lassen und ganz bei einer Sache sein. Engagement führt in diesem Falle zu völliger Vertiefung und Konzentration auf ein Thema, auf ein spezifisches Fachgebiet, das die Kinder so gefangen nimmt, dass sie sich regelrecht damit identifizieren und sie sich zu wahren Experten in diesem Bereich entwickeln. Dies setzt aber voraus, dass es die Umgebung zulässt, sich über einen längeren Zeitraum – möglicherweise mit Unterbrechungen – mit einem Thema zu beschäftigen, getragen vom Wohlbefinden und Angenommensein in einer Gemeinschaft (Leu et al., 2015).

Lerndisposition Nr. 3: Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten

Grundlegende Basis um diese Lerndisposition ausreichend zu entfalten, ist hier die Möglichkeit zu explorieren, zu forschen, Erfahrungen zu machen, Fortschritte, aber auch Rückschritte zu erleben, die Erkenntnis, auch aus Fehlern zu lernen. Auf Basis dieser Grundlage erlangen Kinder nun die Fähigkeit, ihr angeeignetes Wissen zu erproben, Problemlösungsstrategien zu entwickeln, Hypothesen aufzustellen, zu revidieren oder zu verifizieren. Sie bewerkstelligen Herausforderungen, halten Schwierigkeiten stand und leben ihren Forscherdrang ungehindert weiter aus. Dies alles gelingt aber nur, wenn die Interaktion in der das Kind umgebenden Gemeinschaft von Wertschätzung und Bestätigung getragen ist und das Gefühl vermittelt wird, dass Fehler per se nichts Schlechtes sind, sondern im Lernprozess unumgänglich, alltäglich, jedoch auch für die Nachhaltigkeit desselben unabdingbar (Leu et al., 2015).

Lerndisposition Nr. 4: Sich ausdrücken und mitteilen

Bei dieser Disposition handelt es sich nun darum, dass die Kinder sich mitteilen, ihre Gedanken, Gefühle, Wünsche, Ideen mit anderen austauschen und ihre Interessen kommunizieren. Grundlegende Voraussetzung und Fundament dieses Eisbergs bildet hier natürlich die Kommunikation. Die eigene Wahrnehmung als Person, die sich mitteilen kann und darf, sowohl die Fähigkeit dies angstfrei zu tun – verbal, aber auch non-verbal - und nicht zu vergessen, als auch die Gewissheit, gehört, wahr- und ernstgenommen zu werden (Leu et al., 2015).

Lerndisposition Nr. 5: An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen

Als fünfte und letzte dieser Lerndispositionen folgt nun die Partizipation und der Austausch mit einer Gemeinschaft. Sich mitteilen, Explorationsergebnisse zu präsentieren, zu diskutieren, auch in Frage zu stellen, die Sichtweisen von anderen anzuhören, aber auch zu tolerieren und anzuerkennen. Die Fähigkeit, in einer Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen, sei es nun für eine Sache, für einen Prozess, eine Situation oder aber auch für andere Personen. Diese Disposition lässt sich nur in Gemeinschaften beobachten und kommt auch lediglich hier zur Entfaltung, wo Kinder Verantwortung übernehmen dürfen, ernst genommen werden und vollständig am Gemeinschaftsleben teilhaben dürfen (Leu et al., 2015).

3.1.1 Learning stories

Margaret Carr (2001) definierte nicht nur die Lerndispositionen, sondern sie generierte mit den sogenannten „Learning stories“ auch ein wertschätzendes, an den Ressourcen der Kinder orientiertes Beobachtungsverfahren. Ein großer Kritikpunkt der neuseeländischen Erziehungswissenschaftlerin waren die bisher im pädagogischen Alltag üblichen Test- und Klassifikationsschemata, die hauptsächlich auf dem Können bzw. Nichtkönnen der Kinder, festgemacht an einem bestimmten Alter, basierten. Carr und Lee (2012) erkannten den Einfluss, den die weltweite Vernetzung durch die fortschreitende Technisierung, die verstärkte Migration der Menschen und die Bedeutsamkeit des Internets auf die Entwicklung des Menschen bzw. auf dessen Lernfähigkeit und Lerngeschwindigkeit hat. Um diesen Veränderungen Rechnung zu tragen, wurde es notwendig, die bisher tradierten Beobachtungs- und Klassifikationsschemata zu überarbeiten und den veränderten Ressourcen und Umweltbedingungen anzupassen (Carr & Lee, 2012).

Als logische Konsequenz daraus entwickelte Carr (2001) die „Learning stories“, im Deutschen übersetzt als Lern- und Bildungsgeschichten. Ziel dieser als Portfolio gestalteten Texte ist es, das Lernen als Prozess darzustellen und diesen Entwicklungsweg und Fortschritt zu dokumentieren, in einer wertschätzenden, dem Kind sprachlich angepassten Form, formuliert als Brief, der direkt das Kind anspricht oder als Geschichte. Diese Texte sollen für das Kind jederzeit einsehbar sein, auf Verlangen vorgelesen oder als Ritual im Sesselkreis oder ähnlichen Settings vorgestellt, zur besseren Veranschaulichung und Dokumentation mit Fotos, kleinen Video-/Audiosequenzen oder dergleichen versehen werden. Ein weiterer essentieller Aspekt ist, den Eltern sowie anderen wichtigen Bezugspersonen des Kindes diese Dokumentation zu präsentieren und zu diskutieren. Anhand dieser fortlaufenden Berichte lassen sich Lernfortschritte nachvollziehen, reflektieren und weitere für das aktuelle Interesse passende Angebote planen (Haas, 2016).

Carr und Lee (2012) definierten daher folgende Kriterien für das erfolgreiche Verfassen von Lerngeschichten:

➤ Lerngeschichten

- erzählen über das individuelle Lernen des einzelnen Kindes
 - liegen Beobachtungen zugrunde und werden nach den von Carr (2001) definierten Lerndispositionen betrachtet
 - werden für jedes einzelne Kind individuell in der für das Kind am besten geeigneten Form verfasst
 - bilden die Grundlage für intensive Dialoge mit dem Kind, aber auch mit dessen Eltern und Bezugspersonen
 - werden in liebevoll, mit Hilfe des Kindes gestalteten Portfoliomappen aufbewahrt
- (Carr & Lee, 2012).

➤ Richtlinien beim Verfassen von Lerngeschichten

- Sprache und Inhalt sind für das jeweilige Kind verständlich und angepasst
- Lebendige und detailgetreue Wiedergabe von Beobachtungen
- Bezugnahme auf die einzelnen Lerndispositionen
- Persönliche Einschätzungen, aber auch solche, die sich aus dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ergeben, einfließen lassen
- Informationen vom Kind direkt einholen um Situationen oder Handlungen besser verstehen zu können
- Wertschätzung und Anerkennung ausdrücken, Stärken und Fähigkeiten des individuellen Kindes hervorheben

- Vorschläge und Ideen für nächste Schritte als Diskussionsgrundlage anregen
(Carr & Lee, 2012).

Carrs und Lees (2012) „Learning stories“ dienen demnach primär der Dokumentation von kindlichen Lernprozessen auf rein visueller Basis durch Beobachtung und dialogischer Interpretation infantiler Handlungen. Dies heißt aber nun, dass zwar Prozesse mitverfolgt werden, das tatsächliche Lernen auf kognitiver Basis aber de facto nicht belegt werden kann. Auf das Lernen per se soll später in diesem Kapitel mit einem kleinen Exkurs noch näher eingegangen werden.

3.1.2 Der „Progressive Filter“

Der Progressive Filter strukturiert laut Carr (2001) den Zusammenhang zwischen Beobachtung, handelndem Tun, systematischer Aufzeichnung, Auswertung und Dokumentation in der Anwendung der „Learning stories“. Mit Hilfe dieses Filters gelingt ein Ausbrechen aus der alltäglichen Routine, es wird ein neuer Blickwinkel geschaffen, die Wahrnehmung geschärft und ein gänzlich neuer Blick auf das jeweilige Kind erreicht. Somit wird die Begleitung und Unterstützung der kindlichen Lernprozesse erleichtert und auf diese Weise eine neue Ebene der pädagogischen Qualität erlangt (Leu et al., 2015).

Carr verdeutlicht mit folgendem Schema die Funktionsweise des „Progressiven Filters“:

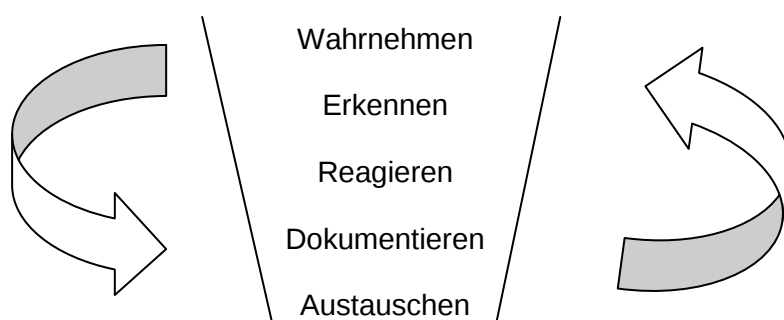


Abbildung 2: Der "Progressive Filter" nach Carr (mod. n. Leu et al., 2015, S. 55)

Anhand des Filters wird die Aufmerksamkeit des Pädagogen/der Pädagogin hinsichtlich Wahrnehmung und Erkennen von Lernprozessen geschärft, die Dokumentation, das Re-

agieren auf neue Bedürfnisse und der Austausch der Pädagogen untereinander über Handlungen des Kindes im Sinne des Explorierens differenzierter und qualifizierter ausgeführt. Eigene Sichtweisen und Wahrnehmungen werden durch den kollegialen Austausch reflektiert, eventuell revidiert und erhalten somit eine komplett neue Qualität hinsichtlich der Unterstützung der aktuellen Lernschritte des Kindes und der Planung der nächsten Schritte. Nicht zu vernachlässigen ist auch die essentielle Bedeutung, die in diesem Konzept dem Austausch mit Eltern und Bezugspersonen beigemessen wird. Der intensive Dialog, der durch diesen Transfer, unterstützt durch die Präsentation des Portfolios durch das individuelle Kind entsteht, wirkt unterstützend und fördernd bei der Planung der nächsten Lernschritte für jenes. Durch die konsequente und achtsame Anwendung dieses Filterprinzips wird das Auge des Pädagogen/der Pädagogin geschärft und die Qualität der angebotenen Unterstützung höher (Leu et al., 2015).

Um nun diesen ganzen Ansatz zusammenzufassen und kurz und verständlich darzulegen, werden die einzelnen Faktoren noch einmal konkret dargelegt.

➤ *Gewinn für das Kind*

- Jedes einzelne Kind soll Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren. Darauf zu achten und eventuelle Defizite auszugleichen, obliegt der pädagogischen Fachkraft.
- Wahrnehmung und gezielte Förderung der individuellen Bedürfnisse, Interessen, Stärken und Fortschritte des Kindes
- Anregung und Intensivierung des Dialoges zwischen Kind und Fachkraft
- Die Kinder sind aktiv an der Dokumentation ihrer Lerngeschichte beteiligt, haben Mitspracherecht, gestalten die Art und Weise des Portfolios mit, reflektieren und planen gemeinsam mit der Fachkraft weitere Schritte
- Die Kinder bekommen Einblick in ihre Lerngeschichte, individuelle Fortschritte und Strategien
(Leu et al., 2015).

➤ *Gewinn für die pädagogische Fachkraft*

- Durch den Einblick in die fortlaufende Entwicklungsgeschichte eines Kindes hat die Fachkraft die Möglichkeit, das Kind besser kennen und verstehen zu lernen, seine Interessen, Stärken, Vorlieben zu erfahren
- Verstehen des Lernvorganges bei Kindern
- Schärfung des Blickes

- Erweiterung der Fähigkeit zu beobachten, reflektieren und einschätzen des einzelnen Kindes
 - Intensivierung des Dialoges mit dem jeweiligen Kind, Eltern und Bezugspersonen
 - Hinterfragen und Reflektieren der eigenen Berufspraxis
 - Hilfe für die weitere Planung zur Unterstützung und Förderung der nächsten Schritte im Lernprozess des Kindes
- (Leu et al., 2015).

➤ *Gewinn für das Team*

- Steigerung der Professionalität
 - Anregung der fachlichen Kommunikation und des sachlichen Austauschs über das individuelle Kind
 - Steigerung der Wertschätzung für die gegenseitige Arbeit und der Transparenz
- (Leu et al., 2015).

➤ *Gewinn für die Eltern*

- Erfahren von Wertschätzung des eigenen Kindes
 - Lerngeschichten als Grundlage für intensive Dialoge
 - Erleben eines anderen Blickwinkels auf das eigene Kind, Perspektivenwechsel
- (Leu et al., 2015).

3.1.3 „Learning stories“ bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Die von Margaret Carr (2001) entwickelten Lerngeschichten stellen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen einen absoluten Gewinn dar. Denn bei diesen stehen nun erstmals nicht die Defizite, das Unvermögen des einzelnen Kindes, die Lern- und Entwicklungsverzögerungen im Fokus, sondern die jeweiligen Fortschritte und Ressourcen, die jeder Mensch mitbringt. Das neuseeländische Konzept lehnt sogar explizit eine defizitorientierte Haltung ab, Kinder mit besonderem Förderbedarf werden hier als gleichwertige Mitglieder der Gemeinschaft angesehen und behandelt, sowie die vom pädagogischen Fachpersonal verfassten Lerngeschichten als unschätzbare Unterstützung bei der Planung von weiteren hilfreichen Fördermaßnahmen gesehen. Mehr noch als bei „normalen“ Kindern ist hier die besondere Achtsamkeit des Pädagogen/der Pädagogin gefordert, das Kind nicht

zu isolieren unter dem vermeintlichen Deckmantel es vor der Welt beschützen zu müssen und sich bewusst zu sein, dass jedes Kind individuell lernt. Lernen findet immer statt, unter den unterschiedlichsten Bedingungen und in den mannigfaltigsten Situationen (Fläming et al., 2009).

Wie allerdings Lernen als Vorgang nun genau funktioniert, veranschaulicht Heinz v. Foerster (2002) in seiner „Theorie der Lethologie“ am deutlichsten. „Lethologie“ wird hierbei definiert als Miteinbeziehen des Unwissbaren, jenes wird nun abermals in zwei Komponenten eingeteilt – das Unbestimmbare und das Unentscheidbare.

- a) Das Unbestimmbare: Dieser Faktor lässt sich am besten mit den Naturgesetzen erklären: Alle Ereignisse im Universum folgen diesen – unabänderlich und unverrückbar. Foerster stellt dies mit der Definition von trivialen und nicht-trivialen Maschinen infrage (Foerster, 2002).
- b) Das Unentscheidbare: Foerster (2002) beschreibt dies mit der Wahlfreiheit bei der Beantwortung von Fragen. Ist die Frage per se unentscheidbar, ist die Antwortmöglichkeit frei entscheidbar, im Gegensatz zu entscheidbaren Fragen, wo die Antwort schon von der in der Fragestellung enthaltenen Notwendigkeit vorgegeben ist. (Foerster, 2002).

Foerster (2002) definiert nun aber zur besseren Verständlichkeit des Unbestimmbaren die Modelle der trivialen und der nicht-trivialen Maschine. Diese werden daher nun im Folgenden näher erläutert.

Die triviale Maschine

Dieser Entwurf lässt sich am besten anhand einer Kaffeemaschine erklären. Kaffeepulver und Wasser werden eingefüllt, die Maschine eingeschaltet und in einem genau nachverfolgbaren Vorgang entsteht das erwartete Kaffeegetränk (Foerster, 2002).

Die nicht-triviale Maschine

Im krassen Gegensatz zur trivialen Maschine steht nun die nicht-triviale Maschine. Hier lässt sich zwar Input und Output nachvollziehen, nicht jedoch, wie genau die verschiedenen Ergebnisse zustande kommen. Das beste Beispiel einer nicht-trivialen Maschine stellt der menschliche Lernprozess dar. Das Lernangebot ist darstellbar, ebenso wie der Lernerfolg, aber wie genau der jeweilige Lernprozess vonstatten geht, lässt sich nicht dokumentieren. Das menschliche Gehirn arbeitet hier komplett individuell, basierend auf Vorerlebnissen, Vorkenntnissen und Vorerfahrungen und so kann es aber auch geschehen, dass zwei Individuen trotz gleicher Lerninputs zu teilweise verschiedenen Ergebnissen kommen, jedes für sich nach genauer Betrachtung absolut richtig und auch schlüssig. Allerdings wird dem Menschen im Laufe seiner Bil-

dungskarriere das nicht-triviale, auch oft unkonventionelle Denken und Lernen aberzogen, sodass die meisten Erwachsenen nur noch den vorgegebenen und gewünschten Lernoutput produzieren, daher ist Foerster (2002) folgerichtig der Meinung, dass die nicht-trivialste Maschine, die wir kennen, das Kind sei, denn es sei noch nicht durch die verschiedensten Bildungseinrichtungen „verdorben“ (Foerster, 2002).

Die Beobachtung von Lernen unter dem Fokus der fünf Lerndispositionen bei Kindern mit besonderem Förderbedarf gestaltet sich etwas differenzierter und spezifischer als bei „Regelkindern“, denn oft erscheinen die einzelnen Dispositionen hier in etwas differenzierter, abweichender Ausprägung - wie nun im Folgenden näher beschrieben.

- *Interessiert sein:* Im Allgemeinen ist unter der ersten der fünf Lerndispositionen zu verstehen, dass das Kind Interesse an etwas zeigt und zwar so offensichtlich, dass dies für den Pädagogen/die Pädagogin einwandfrei beobachtbar ist. Bei Kindern mit besonderem Förderbedarf kann Interesse zeigen aber auch durch kurzes Hinblicken, Hinhören, Nachahmen, ja sogar nur durch einen veränderten Atemrhythmus erfolgen (Fläming et al., 2009).
- *Engagiert sein:* Darunter ist zu verstehen, dass sich das Kind völlig und ganz auf ein Thema einlässt und sich vertieft damit befasst. Kinder mit besonderem Förderbedarf können diese Disposition nur dann zeigen, wenn sie sich in ihrem Umfeld und in der Situation wohl und angenommen fühlen. Diese Disposition ist bei diesen Kindern nur sehr schwer zu entdecken, da sie sich oft mit der ersten, dem Interessiertsein, überschneidet (Fläming et al., 2009).
- *Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten:* Die dritte der Lerndispositionen beschreibt nun die Fähigkeit, aber auch das Vermögen, trotz verschiedenster Schwierigkeiten und Herausforderungen eine Tätigkeit weiter auszuführen und nicht aufzugeben, auch wenn Probleme auftreten. Hierzu gehört auch das Wissen, dass jeder Mensch aus seinen Fehlern lernen kann und Schwierigkeiten auch alleine, ohne fremde Hilfe, bewältigt werden können. Gerade diese Lerndisposition stellt für Kinder mit besonderem Förderbedarf nun wahrscheinlich die größte Hürde dar, da bei ihnen die Frustrationstoleranz oft nur sehr gering ausgeprägt ist. Die meist einzige Möglichkeit, diese doch zu meistern, liegt darin, wenn sie ein bestätigendes, unterstützendes, interagierendes Umfeld vorfinden, in dem sie sich geborgen und angenommen fühlen,

wo Fehler erlaubt sind und explorierendes Verhalten erwünscht und gefördert wird (Fläming et al., 2009).

- *Sich ausdrücken und mitteilen:* Diese Lerndisposition beschreibt den Austausch der Kinder mit Anderen – Kinder oder Betreuungspersonen -, Wünsche, Ideen, Gefühle und Interessen werden geteilt. Die vom jeweiligen Kind gewählten Ausdrucksformen können hier sehr vielfältig sein, abhängig vom individuellen Entwicklungsstand. Bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen kann dies ein Blick, eine Geste, ein Laut sein, essentiell ist nur, dass das Kind sich wahrgenommen, verstanden und wertgeschätzt fühlt, es soll erfahren, dass es das Recht und auch die Möglichkeit hat, kommunikativ teilhaben zu können (Fläming et al., 2009).
- *An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen:* Hierbei zeigt das Kind die Fähigkeit, aber auch die Bereitschaft, Sachverhalte und Dinge von einem anderen Blickwinkel und Standpunkt aus zu sehen, das Gefühl für Recht und Unrecht wird entwickelt, Erklärungen werden gemeinsam mit anderen gefunden, Entscheidungen miteinander getroffen, sogenannte Lerngemeinschaften werden gebildet. Die Teilhabe von Kindern mit besonderem Förderbedarf an solchen Kollektiven kann mannigfaltig ausgeprägt sein, vom aktiven Tun bis zur bloßen Anwesenheit in einer Gruppe (Fläming et al., 2009).

Um aber nun diese Lerndispositionen bei Kindern mit besonderem Förderbedarf optimal zur Ausprägung zu bringen, ist es, mehr als bei normal entwickelten Kindern, von essentieller Bedeutung, dass auf den fünf Eisbergfundamenten (wie unter Abbildung 1 gezeigt und unmittelbar darunter genau beschrieben) ein besonderer Fokus der pädagogischen Fachkraft liegt. Denn oftmals werden gerade diese doch sehr wichtigen Grundbedürfnisse bei jenen Kindern nicht ausreichend berücksichtigt, sodass sie sich häufig als nicht zugehörig zur Gruppe oder als nicht vollwertig integriert fühlen; dies erschwert die Kommunikation und die gleichberechtigte Teilhabe an Lerngemeinschaften. Daraus ergeben sich dann als logische Folge verzögerte Lern- und Entwicklungsverläufe, da das Interesse und das Engagement (die ersten zwei Lerndispositionen) dieser Kinder darauf fokussiert sind, Gruppenzugehörigkeit herzustellen bzw. zu erhalten. Daraus resultiert dann nicht selten eine Überforderung der Kinder mit zusätzlichen Anforderungen wie dem

Standhalten von Schwierigkeiten oder aber sie sind aufgrund ihrer wie auch immer gearteten Entwicklungsdefizite bzw. der beschützenden und abschirmenden Haltung ihrer Bezugspersonen gar nicht in der Lage, in herausfordernde Situationen zu gelangen. Als logische Konsequenz fordert es daher den Pädagogen/die Pädagogin, diese Kinder noch genauer zu beobachten und auch die Dimensionen (Fundamente der Eisberge) nicht außer Acht zu lassen (Fläming et al., 2009). Daher ergibt sich als folgerichtiges Fazit bei der Beobachtung das noch genauere, viel differenziertere Hinsehen, das Bemerken kleinster, fast unsichtbarer Schritte. Dies erfordert natürlich auch eine sehr große Sensibilität des pädagogischen Fachpersonals, ein hohes Einfühlungsvermögen und ein wertschätzendes, vertrauensvolles Verhältnis zu dem jeweiligen Kind, das sich dementsprechend dann weiterführend auch in der Dokumentation der Beobachtung niederschlägt. Die Lerngeschichten sind individuell auf die Bedürfnisse des Kindes zuzuschneiden, auch die Sprache ist bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen anders zu wählen, angepasst an ihre kognitive Entwicklung, als Unterstützung oder Ergänzung bieten sich zusätzlich zur verbalen Formulierung Fotos, Videosequenzen, Audioaufnahmen, Fühlmaterialien oder der Miteinbezug von für das Kind in dieser beobachteten und dokumentierten Situation bedeutenden Gegenständen an (Fläming et al., 2009). Der an das Verfassen der Lerngeschichten angeschlossene Prozess des Austausches mit dem betroffenen Kind, anderen Pädagogen/Pädagoginnen und im weiteren Sinne mit dem familiären Umfeld ist gerade für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von enormer Wichtigkeit. Dies vermittelt ein Gefühl der Wertschätzung, des Angenommenseins, des Wahrgenommenseins, des Ich-darf-so-sein-wie-ich-bin. Aufgezeichnete „Learning stories“ können vorgelesen bzw. vorgespielt werden, entweder nur für das Kind alleine oder im Plenum beim morgendlichen Sesselkreis, andere Kinder können ihre Wahrnehmungen über das Kind erzählen, die Geschichten ergänzen – dies fördert ebenso das Gefühl der Zugehörigkeit und steigert das Wohlbefinden des betroffenen Kindes in der Gemeinschaft und stärkt die Beziehung zur pädagogischen Bezugsperson. Es kann sich gerade bei diesen Kindern als besonders hilfreich erweisen, die Geschichte immer wieder mit den gleichen Worten zu erzählen, mit immer den gleichen Gesten zu begleiten oder Handlungssequenzen nachzuspielen, dies alles aber auch immer sehr zeitnah zur beobachteten Situation. In der Reflexion und im Austausch im Kollegium liegen große Chancen verborgen. Da bei Kindern mit besonderem Förderbedarf die unterschiedlichen Lerndispositionen oft nur ansatzweise bis gar nicht erkennbar sind, kommt dem fachlichen Gespräch und Meinungsaustausch mit Kollegen und Kolleginnen eine große Bedeutung zu, denn oftmals eröffnen

sich durch die daraus entstehenden Perspektivenwechsel neue Ideen und Inputs für die Planung der nächsten Schritte (Fläming et al., 2009). Diese weiterführende Konzeption kann sich allerdings bei diesen besonderen Kindern als äußerst schwierig gestalten, da aufgrund der oftmals geringen Sichtbarkeit der einzelnen Lerndispositionen eine große Unsicherheit bei den Pädagogen und Pädagoginnen auftritt. Zur Unterstützung der eigenen Reflexionsarbeit wurde ein Reflexionsbogen entwickelt, der an die essentiellen Bedürfnisse dieser Kinder angepasst wurde, den Fokus auf die Berücksichtigung der Fundamente der Eisberge legt und der durch seine besondere Strukturierung eine äußerst hilfreiche Orientierung für das pädagogische Fachpersonal bietet (Fläming et al., 2009).

Bogen zum kollegialen Austausch über das Lernen des Kindes

Name des Kindes:

Anwesende:

Datum:

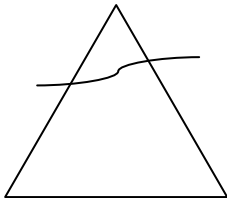
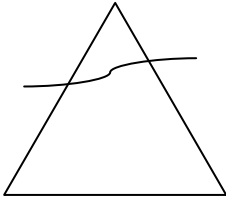
Verschiedene Beobachtungen und Eindrücke

Zeigt sich ein roter Faden über mehrere Beobachtungen? Welche Beobachtungen gibt es darüber hinaus? Was finden wir bemerkenswert?

Ideen für nächste Schritte

Worauf habe ich/haben wir bereits reagiert? Was könnte ich/könnten wir anregen und ausprobieren? Gibt es Anknüpfungspunkte zu Interessen anderer Kinder?

Lerndispositionen und ihre „Fundamente“	Fragen des Kindes
--	-------------------

	Kann ich dir vertrauen? Auf welche Art und Weise berücksichtigst du meine alltäglichen Bedürfnisse?
Interessiert sein  Zugehörigkeit	Kennst du meine Interessen? Auf welche Art und Weise bringst du meinen Interessen und Fähigkeiten Wertschätzung entgegen und hilfst mir, mich zugehörig zu fühlen?
Engagiert sein  Wohlbefinden	Sorgst du dafür, dass ich mich wohlfühle? Gibst du mir Gelegenheit und ermunterst mich, mich in etwas zu vertiefen?

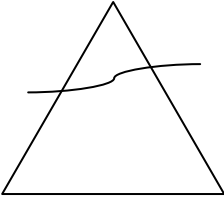
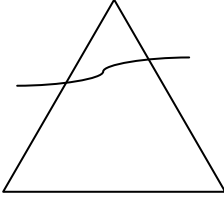
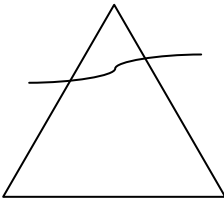
Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten  Exploration	Schaffst du mir Bedingungen, damit ich meine Umwelt erkunden kann? Auf welche Art und Weise trägst du dazu bei, mich meine eigenen Lösungswege finden zu lassen?
Sich ausdrücken und mitteilen  Kommunikation	Kennst und ermöglichst du mir meine Art zu kommunizieren? Hörst und siehst du mir zu? Wie sprichst du mich an? Wie tauscht du dich mit mir aus?
An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen  Partizipation	Auf welche Art und Weise ermöglichst du mir, Teil der Gruppe zu sein? Nimmst du wahr, wie wir miteinander und voneinander lernen?

Abbildung 3: Beispiel eines Reflexionsbogens (mod. n. Fläming et al., 2009, S. 84)

Der oben abgebildete Reflexionsbogen für das pädagogische Fachpersonal bietet einen guten Leitfaden für die Planung der nächsten Schritte bei Kindern mit besonderem Förderbedarf. Er stellt explizite, nachvollziehbare Fragen, regt zum Nachdenken und Reflektieren über die einzelnen Situationen an und schlüsselt gleichzeitig die zu den jeweiligen Situationen passenden Lerndispositionen auf. Des Weiteren eignet er sich auch ausgezeichnet für den kollegialen Austausch und bietet Diskussionsanlässe zur sinnvollen Planung für weiterführende folgerichtige Lernangebote.

4 Entwicklung des Kindes

4.1 Definition

Bezieht sich der Entwicklungsbegriff in klassischen älteren Theorien rein auf eine Reifung, die strikt nach einem genetisch angelegten Schema abläuft, ungeachtet aller Umwelt- und Milieufaktoren, so versteht man heute unter Entwicklung eine Reifung, die unmittelbar mit Lernprozessen verknüpft ist. Die dabei hervorgerufenen Veränderungen und Modifikationen im Verhalten sind fast ausschließlich durch Lernprozesse erklärbar. Verhaltensformen oder Prädispositionen gelangen nicht zwangsläufig in der rein genetisch bestimmten Form zur Ausprägung, sondern erweisen sich als abhängig von im Laufe der Entwicklung gemachten Lernerfahrungen. Des Weiteren sind auch die Abhängigkeit und der Einfluss des die Heranwachsenden umgebenden soziokulturellen, pädagogischen und erzieherischen Milieus für die Ausprägung bestimmter Reifefaktoren von essentieller Bedeutung (Schenk-Danzinger, 2016).

Thomae (1996) definiert Entwicklung demnach als „eine Reihe von untereinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums des Lebenslaufes zugeordnet werden“ (Thomae, 1996, S. 28). Montada (2002) allerdings sieht den Entwicklungsverlauf „entlang eines Zeitkontinuums als ein Prozess mit unendlich vielen Freiheitsgraden, als komplexes Geflecht von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Der Blick ruht heute auf individualisierten Lebensläufen in verschiedenen Lebensumwelten.“ (Montada, 2002, S. 54). Dies heißt nun explizit ausgedrückt, dass der Entwicklungsbegriff im Laufe der Zeit einer Wandlung unterlegen ist, weg vom reinen Fokus auf die genetischen Prädispositionen hin zum Wechselspiel genetischer Anlagen und Umweltbedingungen; jeder Mensch ist demnach ein Produkt seiner Gene und seiner durch Interaktion mit Umwelt- und Milieufaktoren erlebten Erfahrungen. Diese Zusammenhänge verdeutlicht folgende Grafik von Feser (1981), die dieses Bedingungs-dreieck Anlage-Umwelt-Individuum darstellt (Schenk-Danzinger, 2016).

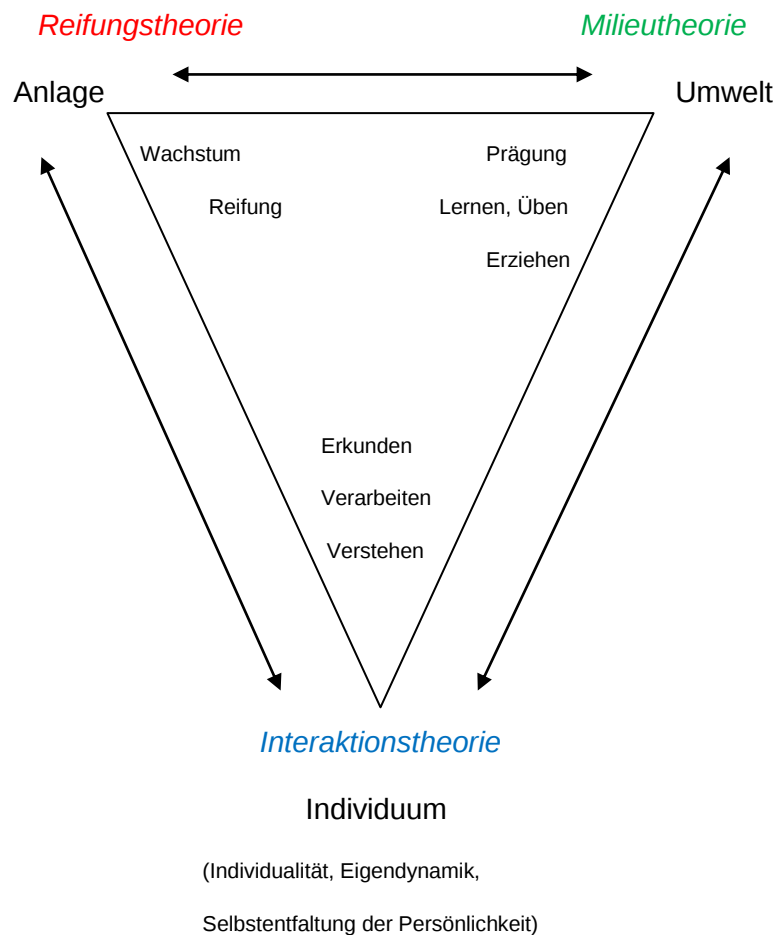


Abbildung 4: Entwicklungstheorien (mod. n. Schenk-Danzinger, 2016, S. 28)

Abbildung 4 verdeutlicht sehr gut die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen die Entwicklung des Individuums beeinflussenden Faktoren: Anlage, Umwelt und Individuum stehen in unabdingbarem Zusammenhang. „Anlage“ (darunter ist die genetische Prädisposition des Individuums zu verstehen, die durch Wachstum und Reifung ihre Ausprägung findet), Umwelteinflüsse (sie sind Prägung und Erziehung durch Elternhaus oder enge Bezugspersonen geschuldet, aber auch Lernen und Üben finden hier Berücksichtigung) und das einzelne Individuum, das auf all dies mit Erkunden der Umwelt, Verarbeiten und Verstehen von Eindrücken, Einflüssen, Erkenntnissen und Erfahrungen reagiert, interagieren bei der Entwicklung und Reifung des Menschen. Die einzelnen Theorien wie Reifungs-, Milieu- und Interaktionstheorie untermauern die Vorgänge bei den jeweiligen Faktoren dieser Triade (Schenk-Danzinger, 2016).

4.2 Entwicklungstheorien

Sowohl Schenk-Danzinger (2016) als auch Petermann et al. (2004) und Schneider und Lindenberger (2012) definieren vier elementare Entwicklungstheorien:

- a) Reifungstheorie (endogenistische Theorie, Nativismus): Vom historischen Faktor her die älteste dieser Theorien. Sie sieht den genetischen Reifungsfaktor als Basis der Humanentwicklung.
- b) Milieutheorie (exogenistische Theorie, Empirismus): Die Basis dieser Theorie bildet der Einfluss der Umwelt auf das jeweilige Individuum, dessen Entwicklung durch Erfahrung und Austausch mit dem ihn umgebenden Milieu erfolgt.
- c) Interaktionistische Entwicklungstheorien: Hierbei liegt die Ansicht zugrunde, dass der Mensch mit seiner ihn umgebenden Umwelt ein Gesamtsystem bildet, das sich immerwährend beeinflusst; Veränderungen in einer Komponente wirken sich zwingend auch auf die andere aus und führen bei dieser ebenso zu Veränderungen, die dann wieder vice versa auf den ersten Faktor Einfluss nehmen.
- d) Konstruktivistische Stadientheorien (Organismische Theorien; Selbstgestaltungstheorien): Auch diese Theorie vertritt eine Interaktion zwischen Individuum und der es umgebenden Umwelt, allerdings wird diese Wechselwirkung durch die Sicht der agierenden Person vermittelt, es handelt sich hierbei also um einen selbstkonstruktivistischen Prozess (Schenk-Danzinger, 2016, Petermann et al., 2004, Schneider & Lindenberger, 2012).

Merkmale grundlegender Entwicklungsprozesse

Folgende Merkmale sind für eine gelingende Entwicklung maßgeblich:

- 1. Reifung: bildet die Grundlage und den Antrieb
- 2. Differenzierung: Differenzierungsprozesse ermöglichen immer mehr Details und Verfeinerungen
- 3. Integrierung und Zentralisierung: Zusammenhänge werden in Beziehung zueinander gesetzt und komplex wahrgenommen
- 4. Selektivität und Strukturierung von anfangs Ungeordnetem: Verhaltensstrukturen in Bezug auf Kognition, Spontaneität, Reaktion und Sozialverhalten werden ausgebildet, die sich durch ihre Irreversibilität in der Abfolge kennzeichnen.
- 5. Verfestigung von Verhaltensformen: Gewohnheiten, Vorurteile, feste Meinungen und Wertvorstellungen werden ausgebildet, beeinflusst vom soziokulturellen Milieu, in das das Kind eingebunden ist (Schenk-Danzinger, 2016).

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass Entwicklung an sich ein stetiger, immerwährender, vielschichtiger Prozess von Interaktionen zwischen struktureller Reifung (Altersreifung), individuell-genetischer Anlagen (physische Gestalt, Intelligenz, Kreativität, etc.), Einflüssen durch die Umwelt, sowie der Ausprägung der individuellen Selbststeuerung ist. Entwicklung wird als integrativer Prozess definiert, der durch die Einbeziehung der in der folgenden Darstellung beschriebenen Faktoren zur Ausprägung bestimmter Verhaltensformen und in weiterer Folge zu einer konstanten Persönlichkeitsentwicklung führt (Schenk-Danzinger, 2016).

Genetische Faktoren	Vererbung	Strukturelle Reifung zum Menschen Individuell genetische Anlagen
Soziokulturelle Faktoren	Lernen	Kulturkreis Weitere Umwelt Engere Umwelt
Innerseelische dynamische Faktoren	Selbststeuerung	Bewusste Selbststeuerung Unbewusste dynamische Prozesse

Tabelle 2: Faktoren der Entwicklung (mod. n. Schenk-Danzinger, 2016, S. 42)

Da sich der Einfluss der genetischen Faktoren per se schon von selbst erklärt, wird nun im Folgenden näher auf die soziokulturellen Faktoren anhand des von Bronfenbrenner (1981) entwickelten Modells eingegangen.

Bronfenbrenner (1981) definiert für seine Theorie verschiedene Systeme, in denen sich der Mensch im Laufe seiner Entwicklung und seines Lebens bewegt.

Um nun seiner Hypothese Gültigkeit zu verleihen, definiert er drei zentrale Elemente:

- *Tätigkeit:* Lange andauernde und erst bei Erreichung des zuvor subjektiv festgesetzten Ziels abgeschlossene Verhaltensweisen, die fähig sind, soziale Beziehungen zu stiften und die letztendlich auch zu komplexen Systemen zusammenwachsen können.
- *Beziehungen:* als fundamentale Elemente von Entwicklungsprozessen. Beziehungen werden als Interaktion zwischen mindestens zwei Personen gesehen, die

durch gemeinsames Handeln und gemeinsame Entscheidungen in Wechselwirkung treten.

- *Rolle*: Jede Person nimmt im gesellschaftlichen Kontext eine gewisse Rolle ein, diese kann jedoch je nach Umfeld situativ differieren (Bronfenbrenner, 1981).

Bronfenbrenner (1981) definiert daher vier sich überlagernde Systeme, die Einfluss auf die Entwicklung des einzelnen Individuums nehmen und die zur Bindungs- und Beziehungsausbildung unmittelbar beitragen (Bronfenbrenner, 1981):

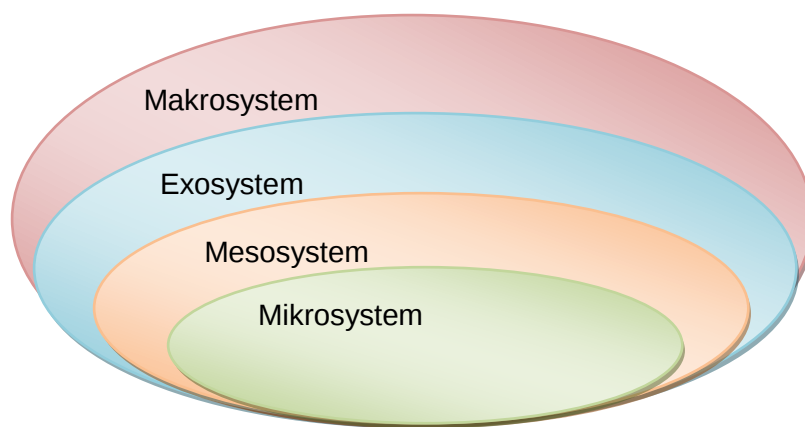


Abbildung 5: verknüpfte Systeme als Beeinflusser der Entwicklung (mod. n. Fischer, 2009, S. 167)

Doch wie sind nun jene Systeme definiert? Dies sollen unten folgende Abbildungen verdeutlichen:

Als kleinste Einheit definiert Bronfenbrenner (1981) das *Mikrosystem*. Dieses beinhaltet jeweils verschiedene Bereiche, die für sich selbst stehen, ohne in unmittelbarem Kontakt miteinander zu treten. In diesem System stehen die einzelnen Segmente im Fokus. Welche Mechanismen wirken in ihnen, welche Merkmale kennzeichnen sie, unter welchen Bedingungen entwickelt sich das Individuum in ihnen (Bronfenbrenner, 1981)?

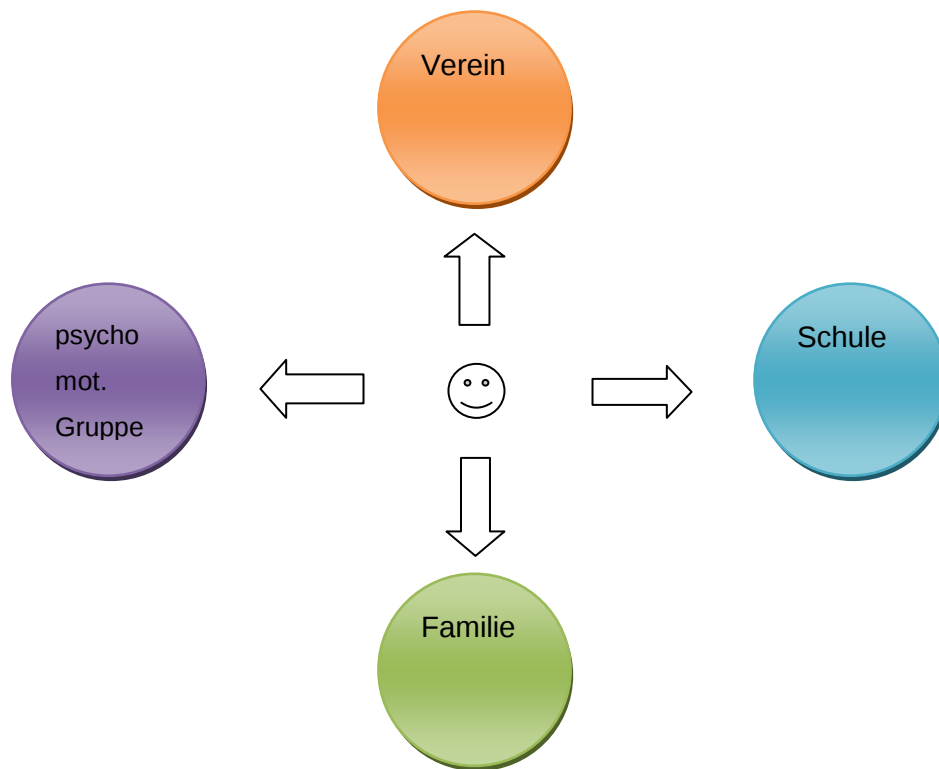


Abbildung 6: Mikrosystemenebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 167)

Darauf folgt dann das *Mesosystem*, das die Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen beleuchtet - welche Wechselwirkungen treten hierbei auf, wie nehmen die einzelnen Mikrosysteme aufeinander Einfluss? Tritt ein Individuum in einen neuen Lebensbereich ein, z.B. Schule, Arbeitsplatz, bildet sich ein neues Mesosystem heraus (Bronfenbrenner, 1981).

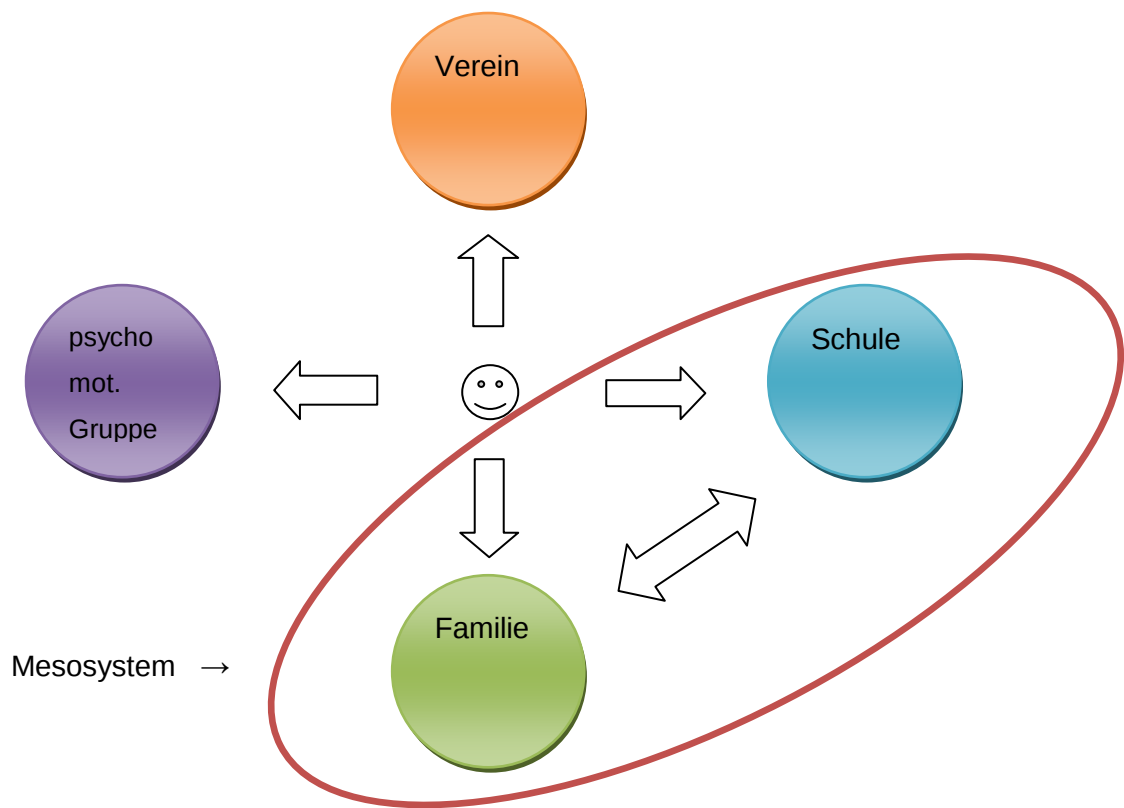


Abbildung 7: Mesosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 169)

Als dritte sich herausbildende Ebene sieht Bronfenbrenner (1981) das *Exosystem*. Dies steht nicht in unmittelbarem Kontakt mit dem Individuum, spielt aber durch den Lebensbereich einer anderen Person von außen herein, wie z.B. der Arbeitsplatz der Eltern, der Einfluss auf Schule oder Vereinsleben des Kindes nimmt (Bronfenbrenner, 1981).

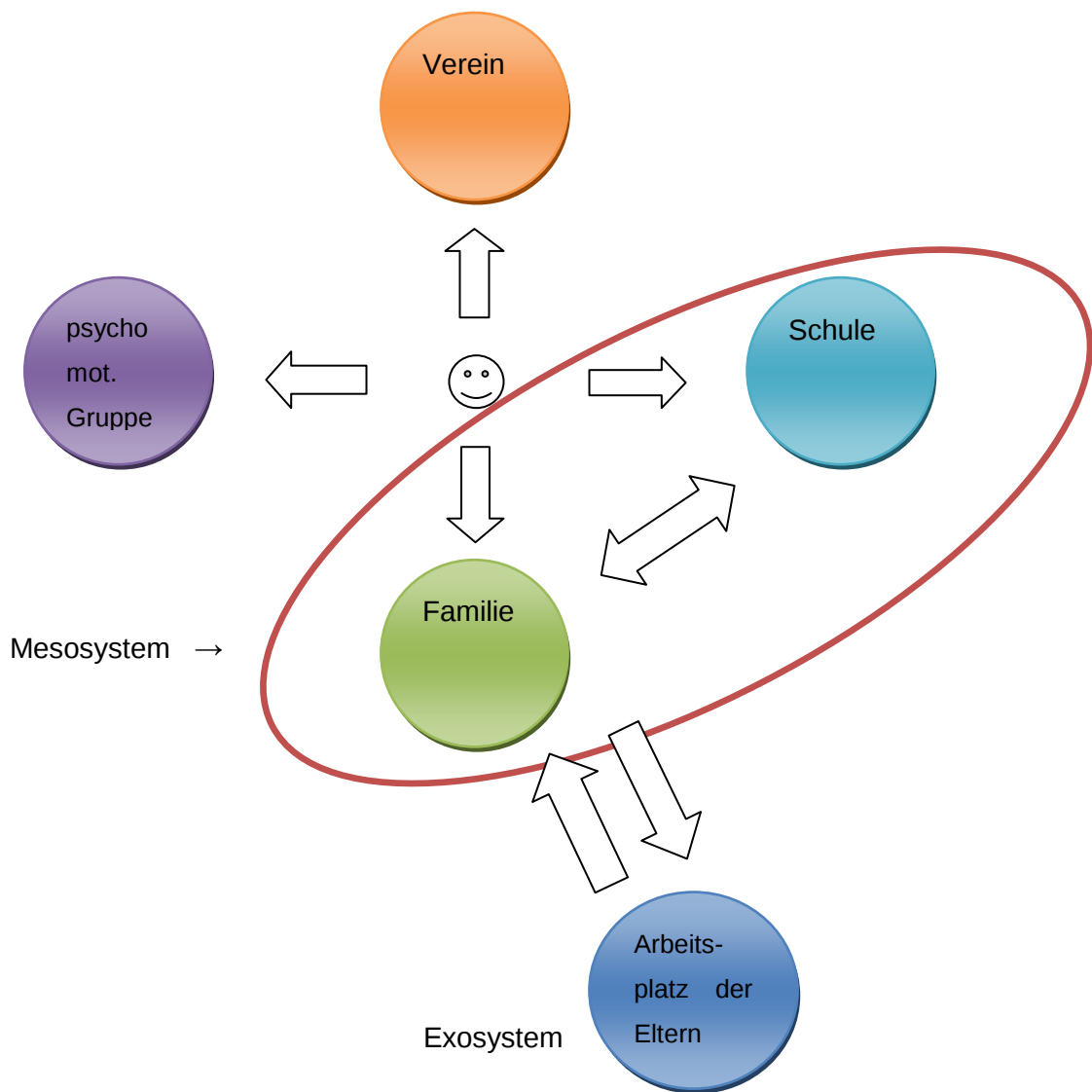
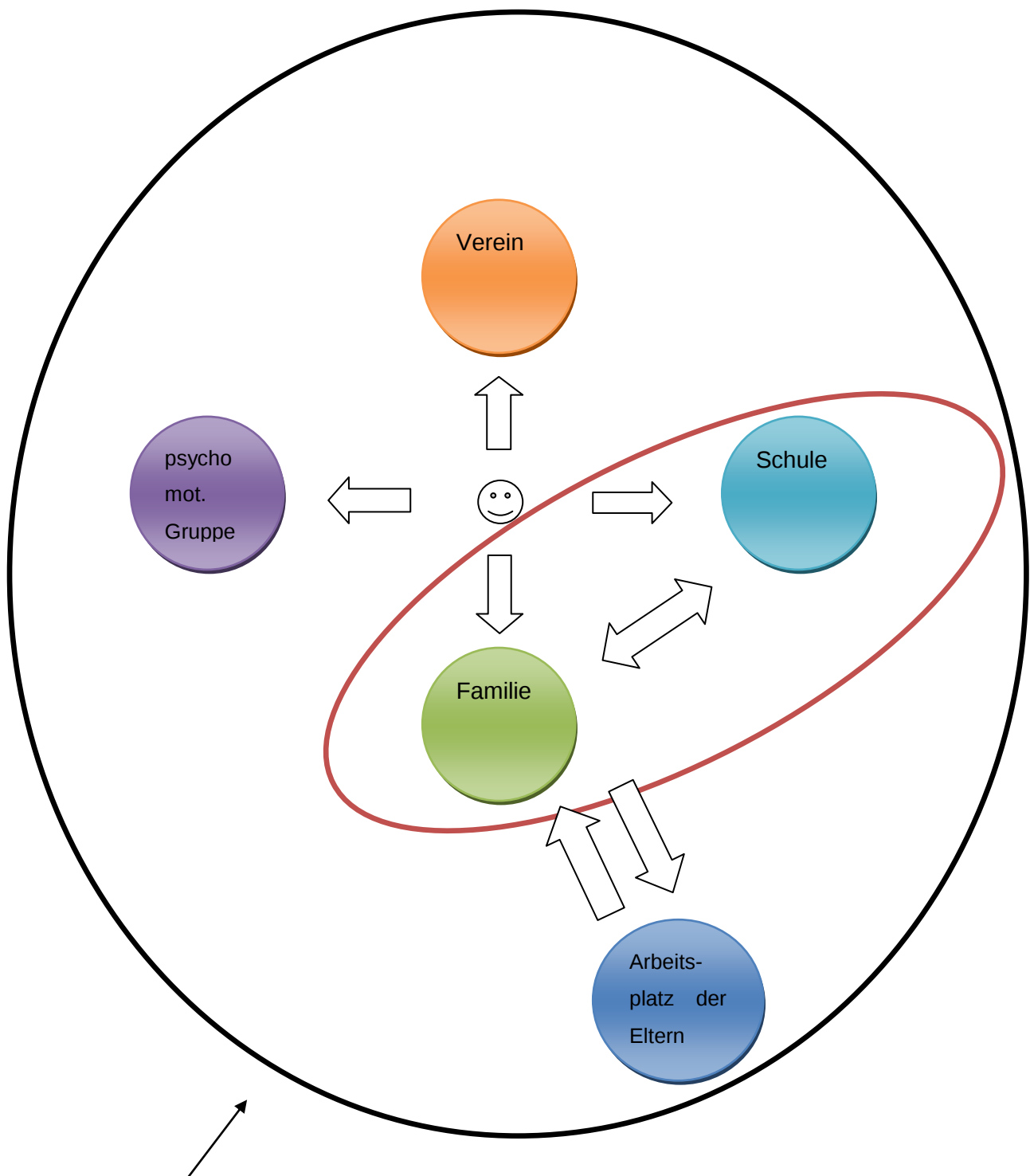


Abbildung 8: Exosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 170)

Als letztes und abschließendes System folgt das *Makrosystem*. Dies umschließt alle anderen Systeme und umfasst die gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Normen und Werte des Umfeldes, in dem das betrachtete Individuum lebt (Bronfenbrenner, 1981)



Makrosystem (dazu gehören gesellschaftliche Normen und Konventionen, das herrschende Wirtschaftssystem, Religion etc.)

Abbildung 9: Makrosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 171)

Aus diesen Schemata der Bronfenbrenner'schen (1981) Perspektive lässt sich nun erkennen, dass Entwicklung immer in personellem und strukturellem Kontext stattfindet,

also als etwas Dynamisches verstanden werden muss, das sich im Laufe des Lebens des einzelnen Individuums im Wechselwirkung mit kulturellem, gesellschaftlichem und sozialem Transfer beständig verändert (Bronfenbrenner, 1981).

Zum Schluss wird hier nun aber auch auf den letzten bedeutsamen Faktor, der entscheidend für die Entwicklung des Individuums ist, näher eingegangen - der innerseelische dynamische Faktor. Hierbei spielt die aktive Selbststeuerung eine essentielle Rolle für die Entfaltung und Ausbildung der individuellen Persönlichkeit des Einzelnen. Das sogenannte selbststeuernde Ich nimmt einen wesentlichen Stellenwert als Koordinator zwischen dem individuellen Organismus und der ihn umgebenden Umwelt ein.

Die Selbststeuerung selbst wird in zwei Kategorien unterteilt:

- Dynamik
- Richtung (Schenk-Danzinger, 2016).

Die Ausprägung der *Dynamik* ist von Person zu Person individuell unterschiedlich und laut der derzeit herrschenden wissenschaftlichen Meinung eine angeborene Charakterkonstante, wohingegen die *Richtung* der Selbststeuerung mehrere Faktoren mit einbezieht:

- Bedürfnisbefriedigung
- Selbstbeschränkung in Anpassung an die Umwelt
- Schöpferische Expansion
- Aufrechterhaltung der inneren Ordnung (Schenk-Danzinger, 2016).

Aus den sich daraus ergebenden Leitbildern lassen sich verschiedene Persönlichkeitsmodelle generieren, von denen in Rahmen dieser Arbeit nur auf das von Erikson und Piaget näher eingegangen werden soll.

4.2.1 Entwicklungsmodell nach Erikson

Eriksons (1993) Modell fußt auf der Prämisse, dass jedes Individuum im Zuge seiner Entwicklung und seines Heranwachsens mit einer Reihe von inneren und äußeren Konflikten konfrontiert ist. Diese zu bewältigenden Auseinandersetzungen sind zum einen der gentschen Entwicklung geschuldet, zum anderen aber der Interaktion mit der Umwelt und der unmittelbaren Umgebung, in die das heranwachsende Kind eingebettet ist (Erikson, 1993).

Zur Veranschaulichung der Aufeinanderfolge dieser durch die epigenetische Entwicklung des Einzelnen entstehenden und zu bewältigenden Konflikte dient nun nachfolgende Tabelle.

Tabelle 3: Entwicklungsstufen nach Erikson (mod. n. Erikson, 1993, S. 130)

	1	2	3	4	5	6	7	8
I Säuglings- alter	Urver- trauen vs. Miss- trauen							
II Kleinkindal- ter		Auto- nomie vs. Scham und Zweifel						
III Spielalter			Initiative vs. Schuld- gefühl					
IV Schulalter				Werksinn vs. Minderwertig- keitsgefühl				
V Adoleszenz					Identität vs. Identitätsdif- fusion			
VI Frühes Erwachse- nenalter						Intimit- ät vs. Isolierung		
VII Erwachse- nenalter							Generativi- tät vs. Selbstab- sorption	
VIII Reifes Erwachse- nenalter								Integ- rität vs. Le- bens- Ekel

Im Folgenden soll nun näher auf die einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung eingegangen werden.

Urvertrauen versus Misstrauen

Diese allererste Entwicklungsphase, deren Beginn unmittelbar nach der Geburt des Kindes zu verorten ist, ist geprägt von der Beziehung der Mutter zum Kind. Das Kind wird versorgt, genährt und gehegt. Der Säugling vertraut auf die Mutter, sie gibt ihm Nahrung und befriedigt seine weiteren Bedürfnisse. Je beständiger, für das Baby berechenbarer, das Verhalten der Mutter ist, desto größer wird das Ver- und Zutrauen sein, das es zur Bezugsperson aufbaut. Ebenso finden bereits in dieser Phase die ersten Interaktionen mit der Umwelt statt. Das Kind wird eingebettet in die es umgebenden sozialen Kontexte erzogen und betreut. Im Laufe des zweiten Halbjahres des ersten Lebensjahres des Säuglings tritt dann jedoch die erste Krise auf. Die Mutter wendet sich, bedingt durch die abnehmende Intensität der Notwendigkeit der ausschließlichen Fürsorge des Kindes, wieder zunehmend vermehrt anderen Dingen zu, wie Arbeit, eigenen Interessen und dem Partner. Das Kind erfährt zudem erstmals, dass vertraute Vorgänge, wie z.B. das Stillen, andere Reaktionen der Mutter als bisher hervorrufen können (Beißen des Kindes in die Brust der Mutter, Verunsicherung der Mutter bei alltäglichen Routinevorgängen durch Einmischung Dritter, etc.) (Erikson, 1993).

Autonomie versus Scham und Zweifel

Ab dem Ende des ersten Lebensjahres erlangt das nunmehrige Kleinkind immer mehr Autonomie in seinem Handeln und Streben. Die typischen Spiele, deren Inhalt vornehmlich darin besteht, Dinge immer wieder wegzuerwerfen oder ganz festzuhalten, finden ihren Niederschlag auch auf organischer Ebene im Thema des allmählichen Sauberwerdens und der immer besser gelingenden Kontrolle über Blase und Darm. Diese Phase erfordert von den Eltern eine nicht unerhebliche Feinfühligkeit im Umgang mit ihren Kindern. Das Zulassen des steigenden Autonomieverhaltens und gleichzeitig das Ertragen und nicht Bestrafen des klarerweise noch nicht perfekten Funktionierens des Sauberwerdens trägt wesentlich zur gesunden Genese der Psyche ihres Nachwuchses bei. Allerdings ist auch in dieser Entwicklungsphase der Einfluss des kulturellen und sozialen Milieus, das die Familie umgibt und in logischer Konsequenz auch prägt, sehr entscheidend (Erikson, 1993).

Initiative versus Schuldgefühle

Das Kind nähert sich nun allmählich dem Schuleintritt. Die Eigeninitiative erfährt eine immer größere Ausprägung, das Kind entdeckt sein eigenes Ich und strebt nach der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit. „Was und wie will ich werden, wer bin ich?“ steht in dieser Phase ganz klar im Fokus des Interesses, die Eltern oder nahe Bezugspersonen nehmen einen wichtigen Stellenwert als Vorbild bei diesen existentiellen Fragen ein. Zudem entdeckt das Kind die eigene Sexualität, das andere Geschlecht wird wahrgenommen und als interessant befunden, Fantasien über eheähnliche Beziehungen mit dem jeweils andersgeschlechtlichen Elternteil erscheinen derart real, dass Mutter bzw. Vater als Rivalin/Rivale um die Gunst angesehen werden. Mit dem Beginn der Schullaufbahn gelangt das Gewissen zur Ausprägung, falsche oder als nicht recht angesehene Handlungen rufen große innerkindliche Konflikte hervor. Gleichzeitig lösen andere Personen, wie Lehrer/Lehrerinnen oder Eltern von Klassenkameraden/Klassenkameradinnen die eigenen Eltern als Vorbilder ab. Wissbegierigkeit und Lerneifer der Kinder nehmen zu, alles Neue wird bereitwillig und neugierig aufgenommen (Erikson, 1993).

Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl

Die Grundschulzeit des Kindes ist geprägt von dem unbedingten Willen, Neues lernen zu wollen. Es erlernt den richtigen Gebrauch von Werkzeugen, vermag einfache Dinge herzustellen und, einen verständnisvollen, einfühlsamen Lehrer/eine verständnisvolle, einfühlsame Lehrerin vorausgesetzt, entwickelt es eine große Freude, neue Inhalte zu begreifen und zu erfassen. Erwachsene, vor allem enge Bezugspersonen, neigen allerdings dazu, in dieser Phase ernsthafte Krisen und Minderwertigkeitsgefühle auszulösen, indem sie, oft allzu gedankenlos, das Werk, das ihnen das Kind stolz präsentiert, kritisieren oder ungefragt Ratschläge zur Verbesserung des Ergebnisses geben. Auf diese Weise erfährt das Schulkind seine eigene Unzulänglichkeit und im schlimmsten Falle erlischt bei dem jeweiligen Individuum die Freude am Tun, am eigenen Schaffen. Auch hier spielt die Lebensumwelt, das Umfeld, in dem das Kind aufwächst, eine bedeutsame Rolle bei der Entwicklung eben dieser Minderwertigkeitsgefühle (Neigung zu Perfektionismus, Unfehlbarkeit, Richtigkeit) (Erikson, 1993).

Identität versus Identitätsdiffusion

Diese Phase durchleben die Kinder bzw. die nunmehr Jugendlichen an der Grenze zum Erwachsensein, sie markiert demnach das Ende der Kindheit. Das Kind steht hierbei nun

vor der schwierigen Aufgabe die eigene Identität zu finden. Zukunftspläne werden entworfen, Selbstbilder geschaffen; die Frage „Wer und wie will ich sein, was mache ich aus meinem Leben?“, stehen im Raum. In diesem Stadium kommt es nicht selten zur Auflehnung gegen das Elternhaus und gegen tradierte Werte, die Jugendlichen schließen sich oftmals Cliquen von Gleichaltrigen mit vielfach radikalen Ansichten an oder ziehen sich komplett in eine eigene Welt zurück. Die Sinnhaftigkeit des bisher bekannten Lebens und Regeln werden in Frage gestellt, eigene Lebenskonzepte entworfen. Das Ende dieser Phase bedeutet auch letztendlich den endgültigen Abschied von der Kindheit, es bildet sich eine neue Persönlichkeit mit eigener Identität heran (Erikson, 1993).

Die letzten drei Stadien durchlebt der Mensch schon im adulten Alter, sie sind für die vorliegende Arbeit nicht von zwingender Relevanz, sollen aber der Vollständigkeit halber dennoch kurz behandelt werden.

Intimität und Distanzierung versus Selbstbezogenheit

Der junge Mensch tritt nun ins „richtige Leben“ ein, die Berufsausbildung ist weitestgehend abgeschlossen, erste geschlechtliche Beziehungen werden eingegangen. Doch in der gleichen Intensität wie sich eine Anziehung zu manchen Menschen oder Ideologien entwickelt, so entsteht auch Ablehnung zu anderen. Damit umzugehen und sich in einem gesunden Mittelmaß weiterzuentwickeln, stellt eine weitere Herausforderung dieser Entwicklungsphase dar (Erikson, 1993).

Generativität versus Stagnierung

Der nunmehr erwachsene Mensch ist beruflich wie auch privat gefestigt und somit bereit für eine neue Herausforderung: Die Elternschaft. All sein Streben wird auf diese neue Aufgabe ausgerichtet, das Leben darum herumgestaltet. Bleibt der Kinderwunsch in dieser Phase nun aber Paaren verwehrt, droht eine Vereinsamung der Partner, die Trennung und/oder Infragestellen des eigenen Lebensentwurfs beinhaltet (Erikson, 1993).

Integrität versus Verzweiflung und Ekel

Im letzten und abschließenden Stadium der acht von Erikson (1993) definierten Lebensphasen erreicht der Mensch eine Phase der Zufriedenheit, des Einsseins mit sich selbst, des Verständnisses des Sinns des Lebens. Gelingt diese Ich-Integration jedoch

nicht oder nur sehr mangelhaft, treten Verzweiflung und Versagensängste auf, die Befürchtung, sein Leben nicht gut gemeistert zu haben und die Angst, einen Neuanfang aufgrund des eigenen doch sehr fortgeschrittenen Lebensalters nicht mehr zu schaffen (Erikson, 1993).

Misslingt die Bewältigung der Krisen in den einzelnen Entwicklungsstufen, kommt es zu gehäuftem Auftreten von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Angststörungen, Depressionen und dgl. (Schneider& Lindenberger, 2012).

4.2.2 Die kognitive Entwicklung nach Piaget

Piaget (1972) legt der sensomotorischen Phase, deren Beginn mit der Geburt zu verorten ist, alle nachfolgenden Stadien zugrunde. Der Säugling bzw. das spätere Kleinkind erschließt sich die Welt mittels konkreter Handlungen und unmittelbarer Sinneserfahrungen. Anschließend an dieses Entwicklungsstadium definiert Piaget (1972) nun folgende drei weitere Hauptstufen: die *voroperationale Phase* (2-7 Jahre), diese splittet sich wiederum in die vorbegriffliche und anschauliche Periode auf, nachfolgend die *konkret-operationale Phase* (7-11 Jahre) und abschließend das *formal-operationale Stadium* (11-15 Jahre). All diese genannten Phasen kennzeichnen sich durch ihnen eigene spezifische kognitive Fähigkeiten und Leistungen (Piaget, 1972).

Nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die genaue Zeitfolge der einzelnen kindlichen Entwicklungsstadien.

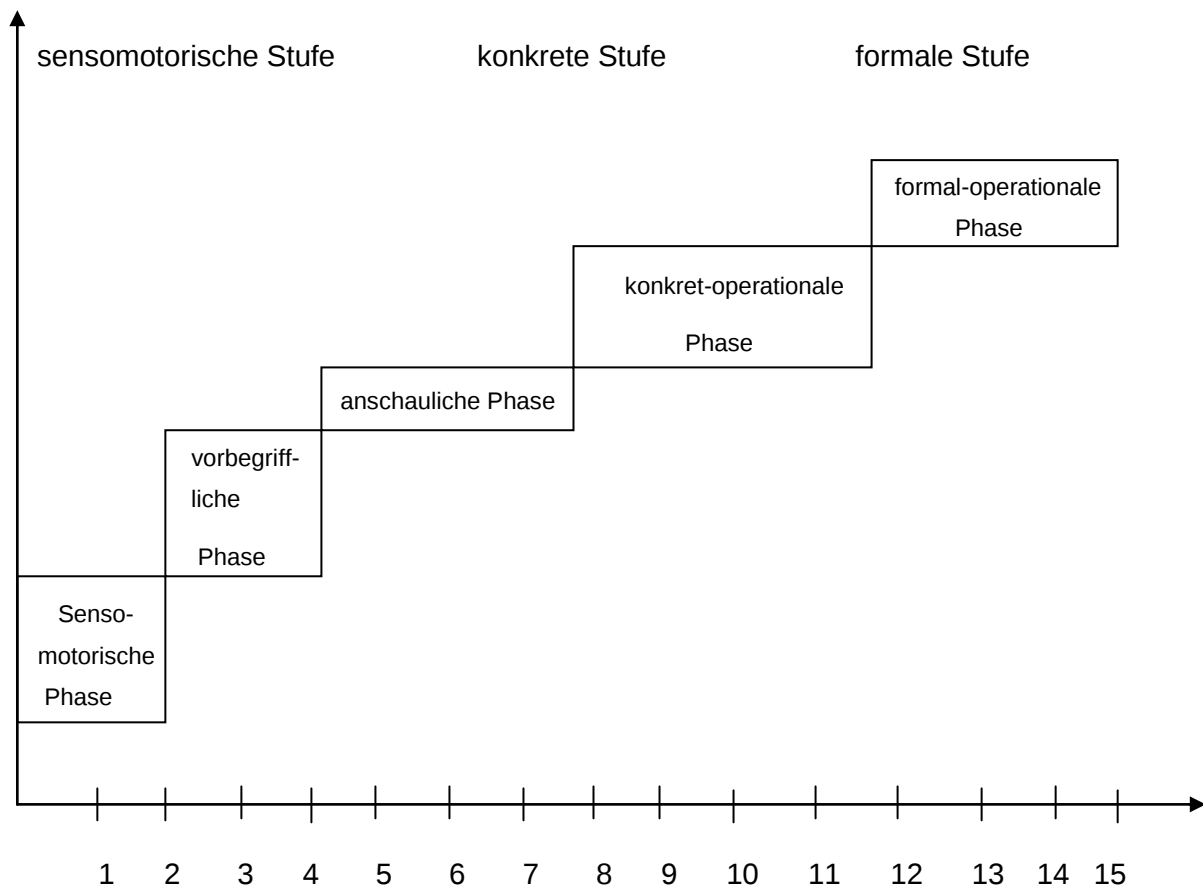


Abbildung 10: Stufenmodell der kognitiven Entwicklung nach Piaget (mod. n. Fischer, 2009, S. 133)

Piagets (1972) Theorie fußt auf der Annahme, dass schon der neugeborene Säugling Handlungsschemata generiert, die er im Zuge seiner weiteren Entwicklung immer weiter verfeinert und den oftmals neuen Situationen und Gegebenheiten anpasst. Diese wechselseitige Beziehung, die in der unmittelbaren Interaktion mit der das Kind umgebenden Umwelt entsteht, findet ihre Ausprägung in sogenannten Assimilations- und Akkomodationsprozessen (Piaget, 1972).

Piaget (1972) definiert demzufolge *Assimilation* als den immerwährenden Versuch, neue Erkenntnisse und Eindrücke und Erfahrungen in bereits bestehende Denkmuster zu integrieren, und sie so in schon vorhandene kognitive Schemata einzuordnen; z.B. Erfahrungen mit unterschiedlichen Bällen (Roll-, Prell- und Wurfesigenschaften) (Piaget, 1972).

Unter *Akkommodation* ist die kognitive Anpassung an die unterschiedlichen Anforderungen und Herausforderungen der Umwelt mit denen das heranwachsende Kind konfrontiert ist, zu verstehen; z. B. ein Wasserball rollt in anderer Art und Weise als ein Fußball (Piaget, 1972).

Oerter und Immelmann (1988) haben in untenstehender Tabelle die einzelnen Entwicklungsphasen nach Piaget sehr anschaulich und informativ zusammengefasst.

Tabelle 4: Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget (mod. n. Oerter & Immelmann, 1988, S. 181)

Ungefähres Alter	Entwicklungsstadium	Beschreibung
Geburt bis 2 Jahre	1. Sensomotorische Phase	Das Kind entwickelt und koordiniert sensomotorische Schemata (z.B. visuelle Steuerung des Greifens). Es führt wiederholt Effekte herbei. Gegenstands-Schema: Objekte hören nicht auf zu existieren, wenn man sie nicht mehr sieht. Werkzeugdenken: z.B. Benutzen eines Stabes zum Herbeiholen eines Spielzeuges.
2-7 Jahre	2. Präoperationale Intelligenz	Das Denken ist egozentrisch (Standpunkte außerhalb können nicht eingenommen werden) und nicht dezentriert (nur eine Dimension kann beachtet werden)
2-4 Jahre	Vorbegrifflich-symbolisches Denken	Das Kind kann mit Symbolen, die für Handlungen und Gegenstände stehen, umgehen. Spracherwerb und –gebrauch. Symbolspiel und Nachahmung
4-7 Jahre	Anschauliches Denken	Wenn Anschauungen und Denken übereinstimmen, kommt es zu richtigen Lösungen (z.B. große Menge- mehr Raum, kleine Menge- weniger Raum). Das Denken versagt jedoch, wenn mehrere Dimensionen berücksichtigt werden müssen und/oder wenn die Anschauung trügt. Ein Denkvorgang ist noch nicht umkehrbar.

7-11 Jahre	3. Konkret-logische Operationen	Benutzung logischer Operationen (abstrahierte verinnerlichte Handlungen), die reversibel sind und für die Lösung konkreter Probleme eingesetzt werden können.
Ab etwa 12 Jahren	4. Formal-logische Operationen	Operationen können systematisch und bewusst im Denken eingesetzt werden. Schlussfolgerndes Denken gelingt nun bei beliebigen fiktiven Annahmen: Gedankenexperimente

Entwicklungsverzögerungen auf kognitiver Ebene manifestieren sich letztendlich im Verharren in einer Entwicklungsphase oder erschwerten Bewältigen derselben.

5 Psychomotorik

5.1 Definition

Kiphard (1989), der gemeinhin als Vater der Psychomotorik angesehen wird, definiert diese nun wie folgt als „ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung.“ (Kiphard, 1989, S. 49) und weiter: „Sie ist eine der kindgerechtesten Möglichkeiten zu einer ausgleichenden Persönlichkeitserziehung... Psychomotorik ist eine spezifische Methodik, welche die Identität körperlich-motorischer und psychischer Prozesse zur Grundlage erzieherischen Handelns macht“ (Kiphard, 1989, S. 49).

Doch was lässt sich nun darunter explizit verstehen? Kiphards (1989) Intention entsprang der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen mit Störungen in ihrem Wahrnehmungs- und Beobachtungsverhalten bedingt durch Entwicklungsverzögerungen. Inspiriert und sehr angetan von den Ideen Seguins, Itards und Montessoris entwickelte er ein Konzept zur Förderung von Wahrnehmung und Bewegung, das positiven Einfluss auf die psychische Entwicklung der jeweiligen Kinder hat. Ein weiterer essentieller Aspekt dieses Entwurfs ist die Einbeziehung rhythmischer Elemente unter Anleihen der Arbeiten von Scheiblauber und Pfeffer, des Weiteren psychotherapeutische Blickwinkel und der ganzheitliche Ansatz angeregt durch die Arbeiten Irmischers. Das psychomotorische Konzept entstand also vordringlich aus praktischen Übungshandlungen, aus denen allmählich wissenschaftlich fundierte, theorieuntermauerte, allgemein gültige Methoden entwickelt wurden (Fischer, 2009).

5.2 Das psychomotorische Konzept

Das der Psychomotorik zugrunde liegende Konzept versteht sich als kontextualistischer Entwurf. Dies ist im Konkreten derart zu verstehen, dass sich das lernende Individuum in steter Interaktion mit sich selbst, seinem Lebensumfeld und den darin agierenden Personen befindet. Explizit bedeutet dies nun im Speziellen, dass das heranwachsende Kind unmittelbar Einfluss auf die eigene Entwicklung nimmt. Im Fokus steht somit die Entfaltung einer Handlungskompetenz als Schlüssel der Entwicklung, dabei werden in Folge sogenannte Meilensteine der Entwicklung definiert, die mit der Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben einher gehen, auf deren Basis dann auch eventuelle individuelle Interventionen anzusetzen sind (Fischer, 2009).

Als äußerst bedeutsam für die psychomotorische Arbeit wird daher die Beziehungsgestaltung zwischen Kind und betreuender Person (pädagogische Fachkraft, Therapeut/Therapeutin, etc.) angesehen. Denn Beziehungen sind die treibende Kraft im Leben aller Lebewesen. Ob diese Beziehungen nun aber geglückt sind oder sich mitunter sehr problematisch gestalten, hängt mit der Entwicklung des einzelnen Menschen zusammen. Auch die Psychomotorik sieht die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen im engen Kontext als bewegte Entwicklung und Entwicklung in Beziehung – d. h. Beziehung als etwas Dynamisches, sich im Laufe des Lebens permanent Veränderndes. Die Ausprägung und die Qualität der zwischenmenschlichen Interaktionen fußt auf der Fähigkeit, Bindungen einzugehen. Die Erfahrungen, die ein Mensch damit macht, beeinflussen unmittelbar sein Verhalten und sein Agieren in Krisensituationen (Fischer, 2009).

Um nun den Personen im unmittelbaren Umfeld des Kindes das Verständnis und ein Nachvollziehen der Verhaltensmuster und Handlungsintentionen des einzelnen Individuums zu ermöglichen, werden daher im Folgenden die einzelnen Bindungstheorien näher erläutert.

5.2.1 Abriss der Bindungstheorien

Aus der langen Reihe von Bindungsforschern sei an dieser Stelle nur explizit auf Bowlby (2016) eingegangen, denn nach seiner, für die vorliegenden Arbeit relevanten, Theorie stellt Bindungsqualität nichts Statisches dar, sondern verändert sich im Laufe des Lebens des einzelnen Individuums in Korrelation mit dessen emotionalen Erfahrungen, beginnend bereits in der frühkindlichen Phase bis hinauf ins hohe Alter. Da sich die Bindungsqualität als ein unmittelbares Produkt der Beziehungserfahrungen des Einzelnen im Laufe seiner Entwicklung beginnend mit der Beziehung zur Mutter darstellt, kommt es je nach Interaktionsverhalten dieser beiden Protagonisten zu unterschiedlichen Phänotypen (Brisch, 2006).

Gliederung der kindlichen Bindungsqualität

Ainsworth (2015) stützt sich mit ihren Theorien auf Bowlby (2016) und teilt demnach wie folgt ein:

- *Sicher gebundene Kinder („secure“)*

Die untersuchten Kinder zeigen ein deutliches Stressverhalten bei Trennung von der Mutter, weinen, schreien, suchen sie. Kommt diese wieder zurück, suchen die Kleinen Schutz und Trost bei der vertrauten Person.

Sie haben auch keine Scheu, der Bezugsperson sowohl positive wie auch negative Emotionen deutlich mitzuteilen (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Brisch, 2006; Fischer, 2009).

- *Unsicher-vermeidend gebundene Kinder („avoidant“)*

Bei Trennung von der Mutter zeigen die Kinder bei diesem Bindungsmuster kein typisch ausgeprägtes Verhalten, sie wirken gleichgültig. Bei der Rückkehr der Mutter erfolgt im Gegensatz zu den sicher gebundenen Kindern kein intensiver Körperkontakt, ja es kommt eher zu Ablehnung von Seiten der Kleinkinder.

Mitunter kommt es bei solcherart gebundenen Kindern zu unmittelbaren, oft nicht nachvollziehbaren Gefühlsausbrüchen (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Brisch, 2006; Fischer, 2009).

- *Unsicher-ambivalent gebundene Kinder („ambivalent“)*

Kinder, die dieser Bindungsart unterliegen, erweisen sich bei Trennung als in höchstem Maße gestresst, sie reagieren fast schon panisch. Kehrt die Mutter nach gewisser Zeit wieder, lassen sie sich kaum beruhigen, suchen einerseits intensiven, engen Körperkontakt und die Nähe zur geliebten Person, reagieren aber andererseits gleichzeitig mit an Aggression grenzender, heftiger Ablehnung auf diese.

Dennoch weisen diese Kinder eine hohe Abhängigkeit zur Bindungsperson auf (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Brisch, 2006; Fischer, 2009).

- *Kinder mit desorganisiertem Verhaltensmuster (Zusatzqualifikation)*

Kinder, die diesem Bindungsmuster unterliegen, lassen sich nicht eindeutig einer der drei oben genannten Typen zuordnen. Sie zeigen in gewisser Weise ein „Mischverhalten“ je-ner Arten. Dieses sogenannte „Desorganisationsmuster“ scheint vor allem bei Kindern auf, deren Eltern traumatische Erfahrungen aus der eigenen Kindheit (Missbrauch, Miss-handlung, Trennung) in die Beziehung mitbringen.

Kennzeichnend für dieses Bindungsmuster sind stereotype Bewegungen, das Ziel verfehlendes Verhalten, Phasen der Starrheit u.Ä. (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Brisch, 2006; Fischer, 2009).

5.2.2 Kategorien der Bindungsrepräsentation

Main und Brisch (2017) definierten in ihrer Arbeit dafür vier Kategorien, die nun im Folgenden genauer beschrieben werden.

- *Sicher organisierte innere Repräsentation mit einer wertschätzenden Einstellung zur Bindung („free autonomous“)*

Die untersuchten Personen verbinden durchwegs positive Erlebnisse mit ihrem engeren familiären Umfeld, sie fühlten sich in ihrer Kindheit von den Eltern geschützt. Als Erwachsene weisen sie ein hohes Ausmaß zur Selbstreflexion auf (Main & Brisch, 2017).

- *Unsicher vermeidend organisierte innere Repräsentation mit einer abwertenden Einstellung zur Bindung („dismissing“)*

Erwachsene, die dieses Bindungsmuster aufweisen, haben wenig Erinnerungen an ihre Kindheit, messen Bindungen im Leben keinen großen Wert bei, sie idealisieren dennoch die Beziehung der Eltern (Main & Brisch, 2017).

- *Unsicher-ambivalent organisierte innere Repräsentation mit einer verstrickten Einstellung zu Bindung („enmeshed, preoccupied“)*

Auf diese Art gebundene Erwachsene kennzeichnet eine sehr detailreiche, mit einer wahren Fülle an Einzelheiten ausgestattete Erinnerung an ihre Kindheit, die jedoch viele Widersprüche aufweist (Main & Brisch, 2017).

- *Unsicher organisierte innere Repräsentation der Bindung mit ungelöstem Trauma und/oder Verlust („unresolved trauma of loss“)*

Erzählungen aus der Kindheit dieser Personen zeichnen sich durch Desorganisation und Desorientiertheit aus. Anhand der Anamnese lässt sich feststellen, dass alle untersuchten

Erwachsenen nicht verarbeitete Traumata wie Trennungen, Misshandlungen oder Ähnliches in ihrer Biografie aufweisen (Main & Brisch, 2017).

5.3 Das ontogenetische Modell Spüren-Fühlen-Denken

Ausgehend von einem holistischen Menschenbild unter der Prämisse eines bio-psycho-geistig-sozialen Ansatzes entwickelte Gerber (2004) in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts das metatheoretische Modell des Spüren-Fühlen-Denkens, das alle Dimensionen des menschlichen Seins einschließt. Hierbei bildet die Ebene des *Spürens* die Basis. Unter „Spüren“ ist das sinnliche Erleben zu verstehen, mit dem der Mensch ab dem Zeitpunkt seiner Geburt beginnt sich die Welt zu erschließen, wobei neben den klassischen fünf Sinnen sowohl der haptische als auch der kinästhetische Sinn Bedeutung haben, im Zentrum steht hierbei allerdings der Bewegungssinn, mit dem sich der Säugling zuallererst die Welt eröffnet (Gerber, 2004). Die nächste Ebene in Gerbers (2004) Modell bildet die Dimension des *Fühlens*, die auf der breiten Basis des Spürens aufbaut und all die sinnlich gemachten Erfahrungen in Assoziationen, innere Bilder, Vorstellungen und Symbole transferiert. Die dritte und letzte Ebene bildet nun somit das *Denken*, das in integrative und tradierte Denkmuster aufgesplittet wird. Bei integrativen Denkprozessen werden sinnliche Erfahrungen mit Bildern verknüpft und versprachlicht, simple Begriffe erfahren hierbei Bedeutung und Tiefe. Tradiertes Denken beinhaltet in Gegensatz dazu kein tieferes Verständnis, sondern basiert rein auf überliefertem Wissen (Gerber, 2004).

Abbildung 12 veranschaulicht das pyramidenförmig aufgebaute Modell des Spüren-Fühlen-Denkens, das die Theorie, das der Mensch somit nur 10% von Gelesenem, wohl aber 90% von dem, was er selbst handelnd erfährt, internalisiert, illustriert (Gerber, 2004).

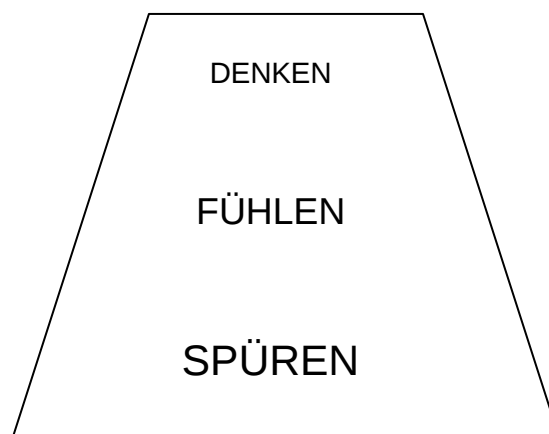


Abbildung 11: Modell Spüren-Fühlen-Denken (mod. n. Gerber, 2004, S. 36)

Unmittelbare Anwendung erfährt dieses Modell unbewusst im Spiel des Kindes, denn in diesem Setting werden alle Ebenen angesprochen und aktiviert.

Die Psychomotorik sieht Bewegungserfahrung im Beziehungskontext als Schlüssel für das kindliche Selbsterleben und Wahrnehmen der Umwelt im Dialog. Das Kind nutzt Bewegung als Mittel zur Kommunikation, im Spiel werden auf diese Art und Weise die eigene Befindlichkeit ausgedrückt und Erfahrungen verarbeitet. Gleichzeitig fördert Bewegung auch die Selbständigkeit und die Selbsttätigkeit, die Abnabelung von Bezugspersonen, unterstützt die soziale Kompetenz und führt zur Ausbildung und Stärkung der Identität des Kindes (Fischer, 2009).

Bedeutsam für die vorliegende Arbeit ist der Aspekt, dass Emotionen – ausgelöst durch Spüren - für die auftretenden Veränderungen im Gehirn essentiell sind. Jeder Lernvorgang, jede Beziehung, die mit Emotionen verknüpft sind, schaffen im Gehirn Handlungsmuster – je mehr Emotionen im Spiel sind, desto gefestigter und nachhaltiger sind diese Muster. Dies ist auch für die Psychomotorik von enormer Bedeutung, denn die Arbeit in diesem Bereich basiert entscheidend auf Beziehung und Beziehungsgestaltung. Aber auch die Hirnforschung erkennt das Potential des Spiels für Beziehungsgestaltung und Lernmöglichkeit (Hüther & Quarch, 2017). Spielen stellt die einzigartige Möglichkeit dar, ganz bei sich selbst zu sein, das Tun als reinen Selbstzweck zu erachten, ohne Bewertung, Konkurrenz und ökonomischen Wert. Hier kann der Mensch lernen, neue Erfahrungen machen, sich ausprobieren und neurobiologisch gesehen neue Verbindungen im Gehirn generieren (Hüther & Quarch, 2017).

5.4 Das Selbstkonzept

Als äußerst bedeutsam für die psychomotorische Arbeit mit dem jeweiligen Kind, erweist sich das Selbstkonzept, das jedes Individuum für sich selbst im Laufe seiner Entwicklung generiert. Dies stellt eine Weiterentwicklung des Selbstbildes dar, das jeder Mensch aus der Interaktion mit seiner Umwelt und den darin agierenden Personen sowie den daraus resultierenden Erfahrungen und Rückmeldungen für sich selbst herausbildet, d.h. nun explizit die persönliche Einstellung zu sich selbst. Unmittelbar und gleichzeitig untrennbar mit dem Begriff des Selbstkonzeptes ist auch die persönliche Identität verknüpft. Diese entsteht durch die Auseinandersetzung mit dem Selbst und der immer wieder im Raum stehenden Frage nach der eigenen Persönlichkeit. Erklärtes Ziel der Psychomotorik ist hierbei ganz klar die Schaffung eines positiven Selbstkonzeptes verbunden mit einer stabilen Identität und einer hohen Resilienz (Zimmer, 2012).

Abbildung 13 veranschaulicht die Rolle des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls als stabile Säulen für die Heranbildung eines fundierten Selbstkonzeptes.

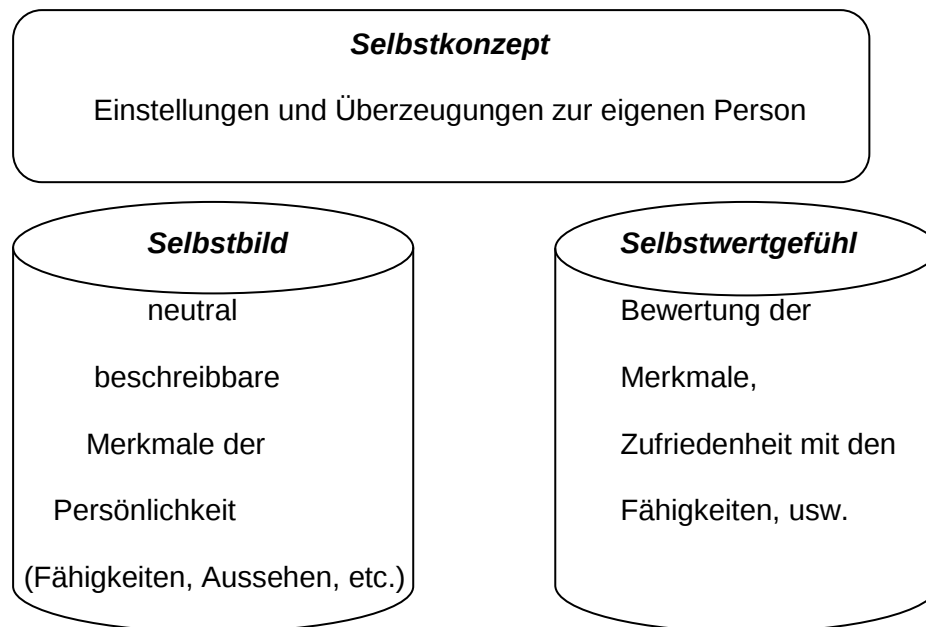


Abbildung 12: Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52)

Aus der obigen Abbildung wird nun ersichtlich, dass das Selbstkonzept ein Konstrukt aus Erfahrungen über und mit sich selbst, verbunden mit emotionalen und sozialen Erkenntnissen ist. Die Ausprägung körperlicher und motorischer Fähigkeiten fließt in diesen Bildungsprozess mit ein, der Mensch schätzt sich subjektiv danach ein, allerdings spielen dabei auch objektive Faktoren, wie das Verhalten der sozialen Umwelt mit hinein. Somit nimmt das Selbstkonzept einen entscheidenden Einfluss auf die menschliche Entwicklung und das damit einhergehende phänotypische Verhalten. Je positiver dies ausgeprägt ist, desto stabiler und gefestigter ist das Individuum im Leben, es traut sich mehr zu, überwindet Hindernisse leichter und das Problemlösungsverhalten gestaltet sich aktiver und ist meist von positivem Erfolg gekrönt. Da die Bildung des Selbstkonzeptes - wie schon zuvor erwähnt - stark von eigenen Wahrnehmungen und Fähigkeiten, sowie auch von der Bewertung der unmittelbaren sozialen Umgebung abhängt, gelangt nicht nur ein positives Bild des eigenen Selbst zur Ausprägung, sondern es kommt vice versa auch zur Entstehung negativer Selbstkonzepte. Durch persönliche Misserfolge, Ängstlichkeit, Unsicherheit und der negativen Selbstprophezeiung demotiviert, neigen solche Menschen zu Rückzug und Resignation in Bezug auf das eigene Selbst, und in weiterer Konsequenz nicht selten zu Aggressivität und daraus entstehender sozialer Isolation (Zimmer, 2012). Einmal ausgeprägt, erweist sich das Selbstkonzept als äußerst stabil und resistent gegenüber Veränderungen. Um dies zu veranschaulichen, stellt Abbildung 14 alle Einflussfaktoren, die am Aufbau des kindlichen Selbstkonzeptes mitwirken, dar.

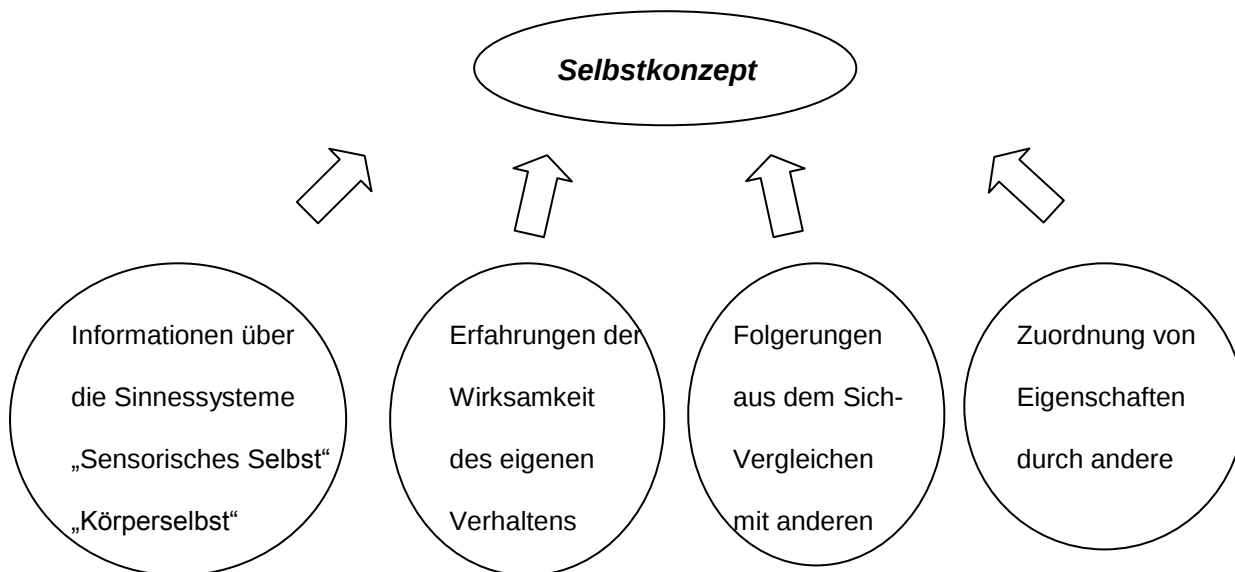


Abbildung 13: Komponenten des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 61)

Ein weiterer wichtiger Teilaspekt des Selbstkonzeptes ist die Selbstwirksamkeit. Diese vereint die Handlungskompetenz, die Einflussnahme auf die die jeweilige Person umgebende Umwelt mit all ihren Komponenten und die Situationskontrolle. Positive Veränderungen des Selbstkonzeptes, ein erklärtes Ziel der psychomotorischen Förderung, lassen sich allerdings nur erzielen, wenn sich die zu unterstützende Person als selbst aktiv und somit als kompetenter Gestalter der eigenen Lebenswelt erlebt und empfindet (Zimmer, 2012).

5.5 Entwicklungsaufgaben

Neben all den motorischen und kognitiven Entwicklungsschritten, die ein Kind im Laufe seines Heranwachsens zu bewältigen hat und dem Aufbau eines stabilen Selbstkonzeptes, steht es auch vor sozial-emotionalen Entwicklungsaufgaben, die sich als essentiell für die soziale Interaktion und für die persönliche Unabhängigkeit von Bezugspersonen darstellen. Kinder lernen mit Hilfe von Interaktionsprozessen und sozialem Handeln. Um allerdings soziale Kompetenz zu erlangen, ist es unerlässlich, eigene psychische Zustände und sowie auch jene von Interaktionspartnern zu verstehen und zu interpretieren. Diese relativ komplexe kognitive Leistung erlangen die Heranwachsenden jedoch erst im Alter zwischen vier und sechs Jahren. Diese Fähigkeit, von Petermann, Niebank und Scheithauer (2004) als „Theory of Mind“ bezeichnet, beinhaltet das Erkennen von eigenen und fremden Wünschen, Gefühlen und Absichten und das Heranziehen dieser zur Interpreta-

tion und Voraussage von Handlungen und Denkmustern. Diese Kompetenz ermöglicht es, Perspektiven zu übernehmen, zu reflektieren und das eigene Handeln auf das prognostizierte Verhalten des Interaktionspartners abzustimmen und somit auch Bewältigungsstrategien für Konflikte zu generieren. Dies gelingt dem Kind umso besser, je besser es sozialisiert ist (Fischer, 2009). Unabhängig von dieser sehr gewaltigen kognitiven Herausforderung steht das heranwachsende Individuum regelmäßig vor neu zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben:

- Kindergartenzeit: Aufbau von sozialen Beziehungen außerhalb des gewohnten Umfeldes, Peers erhalten Bedeutung als Interaktionspartner, Konfliktlösungskompetenzen werden gefordert und gefördert, die Identität des Kindes wird durch die Peers geformt, Freundschaften werden geknüpft und längerfristig erhalten (Fischer, 2009).
- Grundschulzeit: Fähigkeit zur Selbstreflexion, echte Freundschaften werden ausgebildet, empathisches Verhalten durch Verständnis für Gefühle und Gedanken anderer, Freundschaften halten Konflikten oftmals nicht stand (Fischer, 2009).
- Sekundarstufe: Ausprägung stabiler Freundschaften, Kompetenzen zur Konfliktbewältigung (Fischer, 2009).

6 Erstellung eines Förderkonzeptes

Für die Entwicklung eines nachhaltigen und effektiven Förderkonzepts erweist es sich nun als unerlässlich, sich mit den unterschiedlichsten Systemen und Wegen zu befassen, die letztendlich zur Erstellung eines solchen führen. Daher werden in diesem Kapitel die verschiedensten bestehenden Konzepte vorgestellt und im Anschluss daran aus den am besten geeigneten eine individuelle, auf die relevante Fragestellung zugeschnittene Förderung konzipiert bzw. adaptiert.

6.1 Voraussetzungen

Grundlegende Voraussetzung für eine gelungene Förderung ist primär die Erhebung des Ist-Standes. Dies erfolgt in der Praxis vornehmlich durch eingehende, über einen längeren Zeitraum regelmäßig durchgeführte Beobachtung des jeweiligen Kindes durch die pädagogische Fachkraft.

Grundvoraussetzungen für eine gelingende Beobachtung stellen folgende Faktoren dar:

- Objektive Vorgangsbeschreibung
- Keine subjektive Interpretation
- Kinder gestalten ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse aktiv mit, ihr Tun und Handeln entbehrt oft auf den ersten Blick für den Beobachtenden jeglicher Sinnhaftigkeit (Viernickel & Völkel, 2017).
- Kinder unterliegen sogenannten „kognitiven Konflikten“, Erkenntnisgewinne erfolgen durch die ausdauernde und anhaltende Interaktion mit ihrer Umwelt. Oftmals erfahren die Heranwachsenden einen äußerst wertvollen Zugewinn durch den Austausch mit Spielgefährten/Spielgefährtinnen, die sich bereits in der „Zone der nächsten Entwicklung“ befinden (Viernickel & Völkel, 2017).
- „Lernen“ ist ein aktiver Prozess, der bei jedem Individuum in anderem Tempo und zu einem anderen Zeitpunkt stattfindet. Aktuellen neurobiologischen Erkenntnissen zufolge manifestieren sich individuelle Zeitfenster für die Aneignung bestimmter Fähigkeiten und Erkenntnisse (Viernickel & Völkel, 2017).

Ein gelingendes Beobachtungssystem fußt vornehmlich auf drei Pfeilern:

Das verwendete Verfahren ist

- auf die kindlichen Aktivitäten und Bildungsprozesse fokussiert, hierbei eignen sich besonders prozessorientierte Verfahren
- auf einen bestimmten Entwicklungsbereich konzentriert, wobei die zentrale Beobachtung auf stärkenorientierten Kompetenzen liegt
- ohne großen Aufwand durchführbar, wie z.B. vorgefertigte Entwicklungs-Screenings (Viernickel & Völkel, 2017).

Des Weiteren stellt die Beobachtung auch eine Bereicherung für das pädagogische Fachpersonal selbst in den verschiedenen Einrichtungen dar, denn sie profitieren, wenn sie nur genug reflektiv sind, enorm von den durch dieses Verfahren gewonnenen Einsichten und Einblicken in den kindlichen Alltag, sei es durch intensivere Dialoge mit dem jeweiligen Kind, durch Erkennen von Bedürfnissen, Vorlieben, Interessen, durch fundiertere Kommunikation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten, aber auch durch Zunahme der eigenen Professionalisierung (Viernickel & Völkel, 2017).

Dennoch birgt die Methode der Beobachtung in der Praxis einige Gefahren, wie Rollenkonflikte, vorschnelle Interpretationen, Erwartungshaltung, verzerrte Wahrnehmung durch Überforderung oder Ausblenden unerwarteten Verhaltens von Seiten der beobachtenden Person. Die hierbei gewonnen Erkenntnisse dienen dann indes als fundierte Basis für entwicklungsfördernde Angebote, Wahrnehmung des emotional-sozialen Status des Kindes in der Einrichtung und Erhebung des Ist-Standes in der kompetenzorientierten Entwicklung. Allerdings ist zu erwähnen, dass die Qualität der Ergebnisse und der damit verknüpften Folgemaßnahmen abhängig ist von der Kompetenz des die Beobachtung durchführenden Pädagogen/der die Beobachtung durchführenden Pädagogin (Viernickel & Völkel, 2017).

Da für diese Arbeit von all den probaten Methoden nur die „Learning stories“ nach Carr (2001) und die Leuvener Engagiertheitsskala von unmittelbarer Relevanz sind, wird in diesem Rahmen in Folge nur auf diese beiden präziser eingegangen.

6.2 Das Portfolio-Konzept

Die von Margret Carr in den 1990er Jahren des vorigen Jahrhunderts postulierten „Learning stories“ fußen auf den Erkenntnissen, die durch Erstellen von Portfolios für jedes individuelle Kind gewonnen werden. Auf die genaue Vorgangsweise hierbei wird an dieser Stelle nicht mehr näher eingegangen, da dies bereits in Kapitel 1 ausführlich behandelt wurde.

6.2.1 Vorgangsweise bei der Arbeit mit Portfolios

Steht im Elementarbereich die pädagogische Fachkraft im Zentrum bei der Arbeit mit Portfolios, so übernimmt im schulischen Setting – und dies ist für diese Arbeit von Relevanz – die Schülerin/der Schüler selbst diese Rolle. Er/Sie formuliert gemeinsam mit der Lehrkraft zu erreichende Ziele (diese sind oftmals durch die einzelnen Lehrpläne vordefiniert), plant den Weg um diese zu erreichen, handelt, reflektiert anschließend sein/ihr Tun kritisch, verwirft eventuell seine/ihre Planung und findet neue Wege zur Erreichung der vorher festgelegten Ziele. Erkennbar ist bereits bei dieser Vorgangsweise, dass es sich um kein starres Konzept handelt, sondern eher um einen dynamischen Prozess, wobei sich das Kind genau kennt, nach Möglichkeit (ehrlich) einschätzt, reflektiert und große Eigenverantwortung für seinen Lernprozess übernimmt (Bostelmann, 2006). Nachfolgende Grafik veranschaulicht dies sehr übersichtlich.

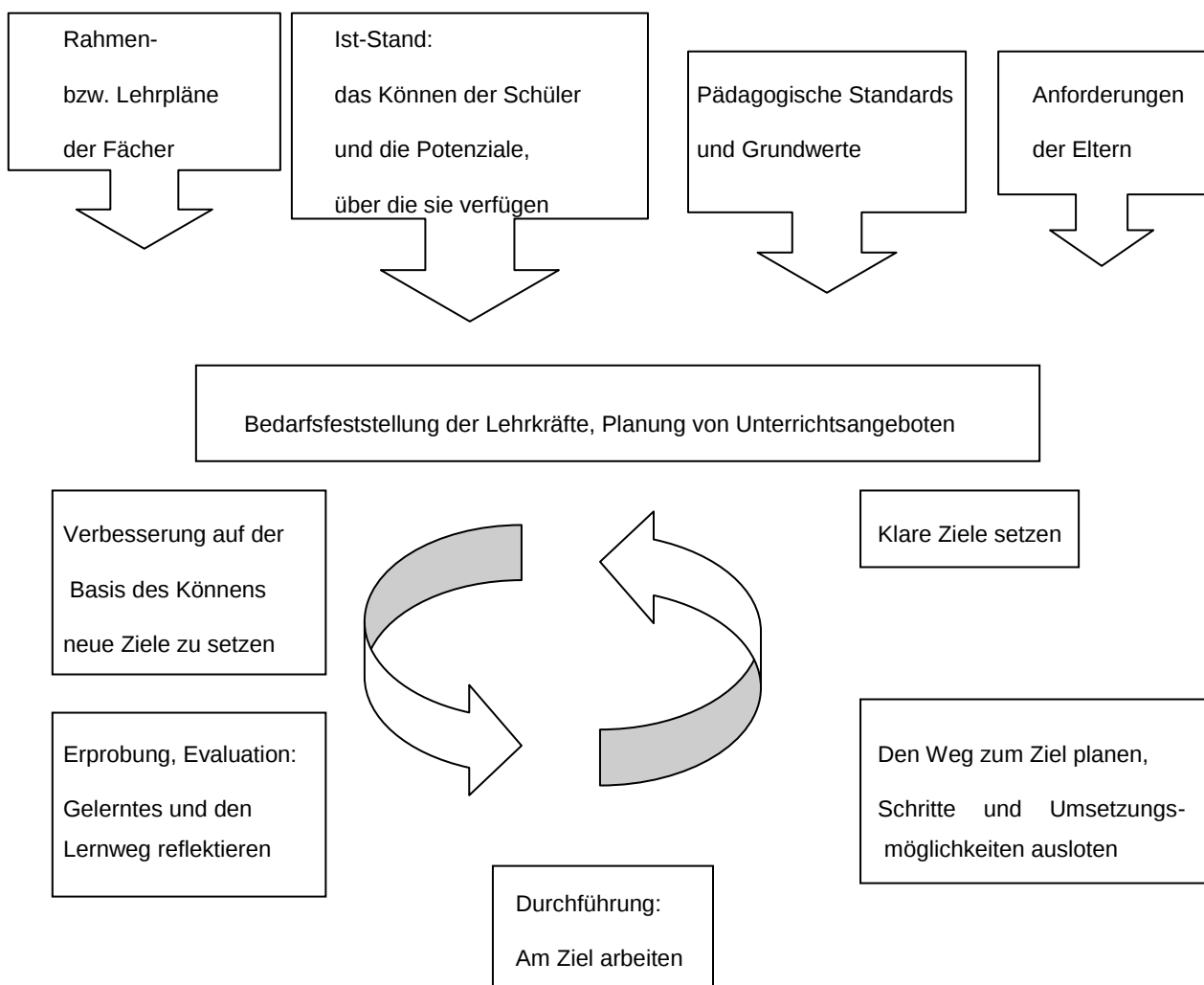


Abbildung 14: Qualitätskreis für die Umsetzung der pädagogischen Arbeit (mod. n. Bostelmann, 2006, S. 15)

Um nun aber das definierte Ziel möglichst effizient zu erreichen, erscheint es empfehlenswert, sich im Vorfeld ein paar Gedanken zu diesem Thema zu machen. Die Fragen, die sich dabei primär aufdrängen, sind erstens jene, wie das Kind das Ziel erreicht und zweitens, was muss dafür getan/gelernt/welche Kompetenzen erworben werden, um dieses Ziel zu erreichen. Bostelmann (2006) definiert daher für die Beantwortung dieser das von ihr entwickelte SMART-Prinzip, wobei die Buchstaben als Abkürzung für

S → spezifisch

M → messbar

A → akzeptiert

R → realisierbar

T → terminiert, also zeitbegrenzt

zu verstehen sind (Bostelmann, 2006).

Nach der Klärung all dieser Faktoren, gilt es nun, relevante Ziele zu definieren. Dabei legt das pädagogische Team einer Schule diese gemeinsam fest und verschriftlicht dies anhand von Schüler-Checklisten klar formuliert und allgemein verständlich. Nebenbei erstellt auch die zuständige Lehrperson Checklisten für sich selbst, die neben den für die Schüler geltenden Zielvorgaben auch Kriterien enthalten, an denen ersichtlich ist, ob die Kinder das anvisierte Ziel auch tatsächlich erreicht haben. Anhand dieser Checklisten – sowohl jener für Lehrerhand, wie auch der für Schülerhand – werden nun in Kooperation mit dem Kind individuelle Arbeitspläne entwickelt, die sicherstellen, dass die vorgegebenen Ziele letztendlich auch erreicht werden. Differenzierungen manifestieren sich in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der zu bewältigenden Aufgaben (Bostelmann, 2006).

Um all dies nun schriftlich nachhaltig zu dokumentieren, bieten sich Portfolios geradezu an. Sie dienen als Grundlage der Leistungsdokumentation, ermöglichen Lernfortschritte zu verfolgen und bilden eine solide Basis für Elterngespräche. Die inhaltliche Gestaltung liegt fast ganz in der Hand des Kindes, es empfiehlt sich jedoch der Einbezug aussagekräftiger schulischer Leistungen, Checklisten, Arbeitspläne, Ziele und persönliche individuell gestaltete Blätter. Im Gegensatz zum Portfolio, das ausschließlich der Leistungspräsentation dient, steht das Logbuch. Dieses Instrument findet seine Anwendung im direkten Arbeitsalltag des Kindes. Mit seiner Hilfe werden Arbeitsschritte geplant und koordiniert, Reflexionen durchgeführt, Ziele transparent gemacht und der Schulalltag durchstrukturiert (Bostelmann, 2006).

6.3 Arbeit mit der Leuener Engagiertheitsskala

Der in den Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts stattgefundenene Paradigmenwechsel in der Beobachtung und Förderung von Kindern in pädagogischen Einrichtungen fand nicht nur in Carr's (2001) neuseeländischem Konzept seinen Niederschlag, sondern generierte zeitgleich in Belgien die sogenannte „Leuener Engagiertheitsskala“. Im Zentrum dieses Beobachtungssystems steht die Prozessorientierung, die sich um zwei zentrale Fragen dreht:

- Das emotionale Wohlbefinden des Kindes in der Einrichtung. Ein hohes Wohlbefinden impliziert eine optimale Interaktion zwischen Heranwachsendem und Umgebung
- Grad der Engagiertheit: Ein Kind, das sich in seiner Umgebung wohlfühlt, ist in seinen Aktivitäten engagiert, jedoch ist hierbei auch die Qualität des Angebots zu beachten. Das Material muss mit der jeweiligen Zone der Entwicklung bzw. nächsten Zone der Entwicklung des individuellen Kindes korrelieren (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Abbildung 16 veranschaulicht grafisch das Konzept des Leuener Konzepts.

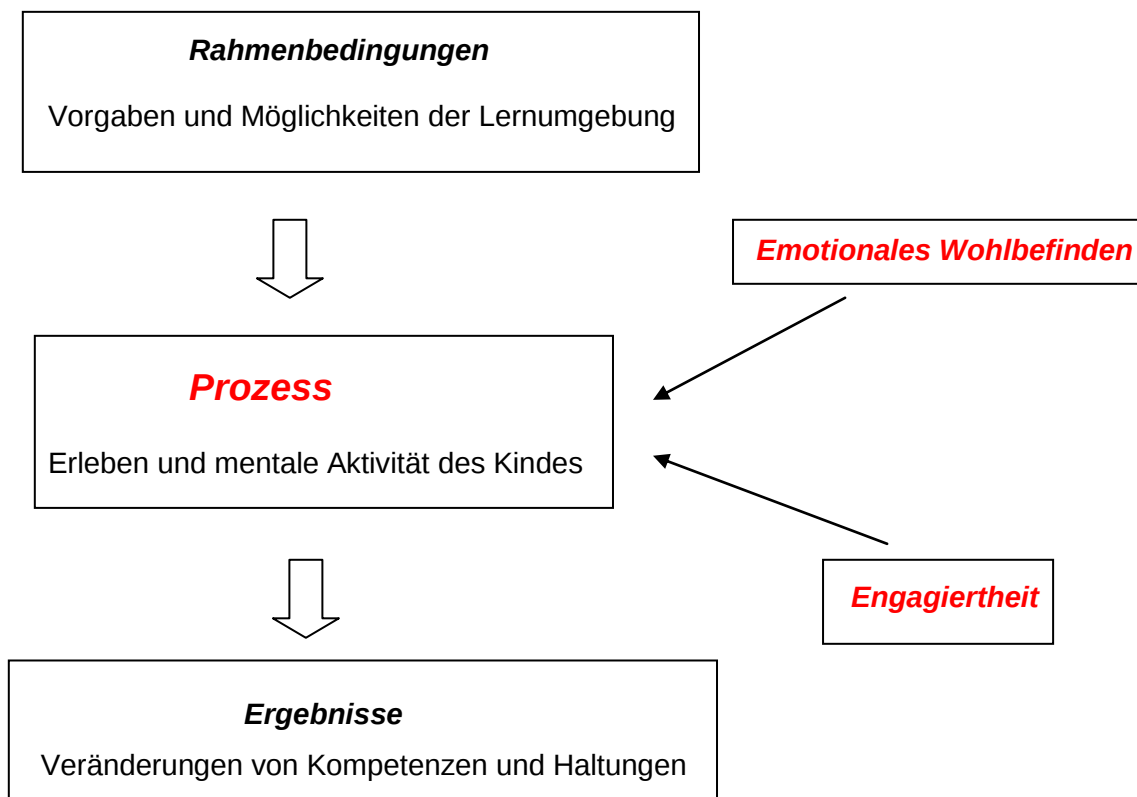


Abbildung 15: Qualitätsmerkmale für Bildungseinrichtungen (mod. n. Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 8)

Wie dieses System aber nun im Detail aufgebaut ist, stellt Abbildung 17 übersichtlich dar:

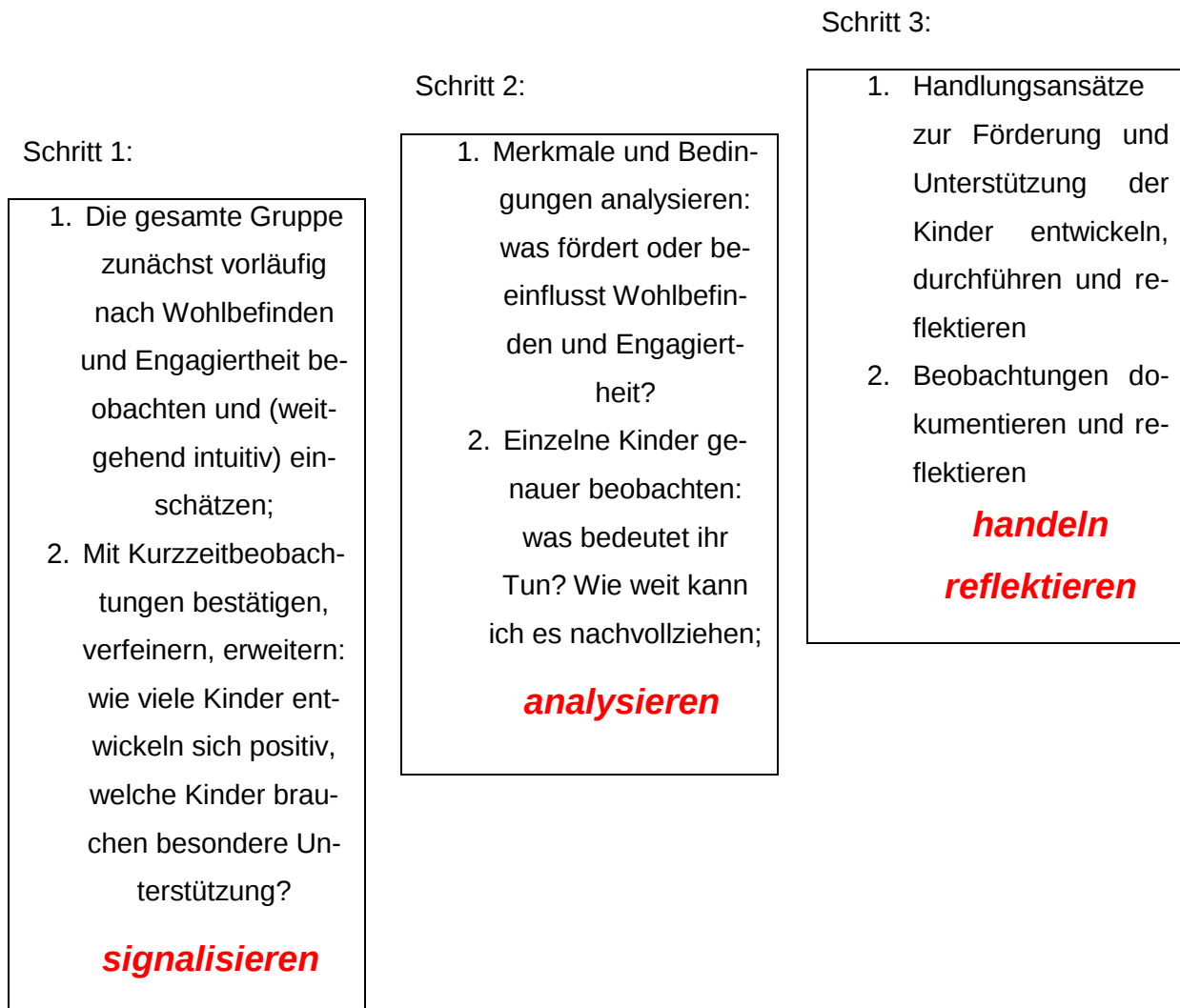


Abbildung 16: Aufbau des Beobachtungssystems (mod. n. Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 9)

Den ersten Schritt bei diesem Beobachtungssystem stellt die Gruppenbeobachtung dar, das sogenannte „Screening“. Hierbei verschafft sich die pädagogische Fachkraft einen ersten Eindruck von dem jeweiligen Kind, wobei der Fokus ganz klar auf drei Dimensionen liegt:

- Wohlfühlen in der Einrichtung
- Engagiertheit bei Aktivitäten
- Entwicklung, Stärken, Interessen, aber auch Auffälligkeiten

Anhand dieser Schwerpunkte erfolgen im weiteren Verlauf differenziertere Beobachtungen (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Den zweiten Schritt stellt nun die Analyse der gewonnen Erkenntnisse und Einblicke dar. Zu Beginn steht die Auswertung hinsichtlich der ganzen Gruppe bezüglich Materialangebot, Raumgestaltung, Tagesstrukturierung und Interaktion des Fachpersonals mit derselben. Danach werden diese Kriterien auf die einzelnen Kinder transferiert (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Den dritten und abschließenden Schritt in diesem stufenartig aufgebauten Beobachtungskonzept bildet die Reflexion der erhobenen Daten und die Entwicklung eines daraus resultierenden Handlungsplans, wie etwa kritische Überprüfung des angebotenen Materials, Schaffung von anregenden Spielsituationen und dergleichen (Vandenbussche & Laevers, 2009).

6.3.1 Emotionales Wohlbefinden

Emotionales Wohlbefinden ist unmittelbar mit einem positiven Selbstwertgefühl verknüpft und lässt sich daher definieren als ein Ausdruck des Einsseins-mit-sich-selbst, der Vitalität und In-sich-Ruhens. Dieser Zustand stellt sich vornehmlich bei Befriedigung der Grundbedürfnisse, wie Zuwendung, Sicherheit, Anerkennung, Sinnhaftigkeit und Kompetenz der eigenen Person ein.

Als Anzeichen für dafür lassen sich erkennen:

- Offenheit
- Flexibilität
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl
- Durchsetzungsvermögen
- Vitalität
- Entspannung und innere Ruhe
- Genießen können
- Im Einklang mit sich selbst sein (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Wohlbefinden lässt sich demnach in drei Stufen gliedern:

- Stufe 1: niedriges Wohlbefinden: erkennbar an geringem Selbstvertrauen, niedrigem Selbstwertgefühl, hoher Konfliktbereitschaft, starker Anspannung
- Stufe 2: mittleres Ausmaß: dies äußert sich in eher emotionslosem Verhalten, scheinbarer Beziehungsunfähigkeit, Interessenlosigkeit an anderen Menschen und/oder der Umwelt

- Stufe 3: hohes Maß an Wohlbefinden: dieses Level manifestiert sich in reger Anteilnahme an und Interaktion mit der Umwelt, hoher Vitalität, genussvollem Leben (Vandenbussche & Laevers, 2009).

6.3.2 Engagiertheit

Während Wohlbefinden zwar seine Berechtigung und Bedeutsamkeit hat, ist es doch die Engagiertheit, die das Individuum in seiner Entwicklung voranbringt. Engagiertheit definiert sich laut Vandenbussche und Laevers (2009) als „Aufmerksamkeit höchster Qualität“. Engagiertheit ist mehr als Engagement, es ist „mit ganzen Herzen bei einer Sache sein“ (Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 14). Da diese allerdings nicht aktiv beobachtbar ist, ist es ratsam, auf signifikante Anzeichen zu achten, die da explizit sind:

- Gezielte Aufmerksamkeit
- Energie zu verstehen als Eifer und Begeisterung für eine Sache; beobachtbar an roten Wangen, positiver Anspannung, usw.
- Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität
- Gesichtsausdruck und Körperhaltung
- Ausdauer
- Genauigkeit
- Reaktionsbereitschaft
- Verbale Äußerungen
- Zufriedenheit (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Wie auch schon zuvor bei dem Punkt „Wohlbefinden“ lässt sich nun auch die Engagiertheit in eine dreistufige Skala einteilen:

- Stufe 1: sehr niedrige Engagiertheit: dies ist beobachtbar an kurzer Aktivitätsdauer, die Kinder sind mit ihren Gedanken nicht so richtig bei der Sache, wirken eher anteilslos und gehen niemals an die Grenzen ihres Möglichen
- Stufe 2: mittleres Ausmaß an Engagiertheit: Auf dieser Ebene zeigen die Kinder nicht viel Einsatz, wirken eher gleichgültig, lassen sich nicht wirklich auf die jeweilige Aktivität ein und bleiben folglich daher auch nicht lange konzentriert dabei
- Stufe 3: sehr hohe Engagiertheit: Auf diesem Level fordern sich die Kinder heraus, gehen völlig in einer Sache auf, finden kreative Lösungen, zeigen hohe Ausdauer und Konzentration, die intrinsische Motivation ist sehr hoch (Vandenbussche & Laevers, 2009).

6.3.3 Auswertung der Beobachtungen und Konsequenzen für die weitere pädagogische Arbeit

Bei der Auswertung des erhobenen Ist-Standes erweist es sich als absolut notwendig, alle aufgezeichneten Fakten zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Nachdem Engagiertheit als essentieller Faktor für die menschliche Entwicklung angesehen wird, ist es unumgänglich auch die eigene Engagiertheit hinsichtlich des Berufes und in der eigenen Interaktion mit den Kindern zu prüfen.

Als logische Konsequenz und Maßnahmen zur Steigerung von Engagiertheit und - da diese beiden einander bedingen – auch des emotionalen Wohlbefindens definierten Vandenbussche und Laevers (2009) folgende zehn Aktionspunkte:

1. Schaffung stimulierender Spiel- und Aktionsbereiche (strukturiert, veränderbar, verlässlich)
2. Überprüfung von Ausstattung und Material der Einrichtung (für alle Altersstufen, „echt“, aus der unmittelbaren Erlebniswelt der Kinder, spricht alle Entwicklungsbereiche und alle Kinder an, vollständig)
3. Anbieten von anregendem Material (kulturelle Vielfalt, herausfordernd, einladend)
4. Herausfinden der Interessen der Kinder
5. Anbieten von herausfordernden Impulsen
6. Unterstützung freier Aktivitäten durch Regeln
7. Förderung von Kommunikation und Beziehung
8. Annahme von Emotionen und Gefühlen (erkennen, benennen, Umgang)
9. Unterstützung von Kindern mit besonderen sozial-emotionalen Bedürfnissen (positive Verstärkung, Impulsbeherrschung, soziale Kompetenz, Geschichten als Übermittler von Botschaften, Verarbeitungsmöglichkeiten anbieten, Rollenspiele, Strukturen)
10. Förderung von Kindern mit besonderen entwicklungsbedingten Bedürfnissen (Differenzierung, Förderung des Körperschemas, psychomotorische Angebote, entwicklungsstimulierende Angebote (Vandenbussche & Laevers, 2009).

6.4 Ziel jeder Förderung

Basierend auf der Aneignungstheorie von Wygotski (1987), die von der Annahme ausgeht, dass Lernen aus der Sicht des Lernenden/der Lernenden eine per se sinnvolle Tätigkeit ist, die deren Motivation und Kompetenzen entspricht - die Aufgabe der Lehrenden hingegen konzentriert sich rein auf die Förderung dieser Lerntätigkeit -, fußt die Entwick-

lung gelingender Förderkonzepte auf dem Verständnis für Erfolg und Misserfolg des individuellen Lernprozesses. Eine erfolgreiche Lerntätigkeit ist nicht nur durch äußere Faktoren wie der unmittelbaren Lernumgebung beeinflussbar, sondern hängt ebenso ganz stark von der inneren Lernsituation des Lernenden/der Lernenden ab (Matthes, 2018).

Abbildung 18 skizziert die Vorgänge bei einer inneren positiven Lernsituation.

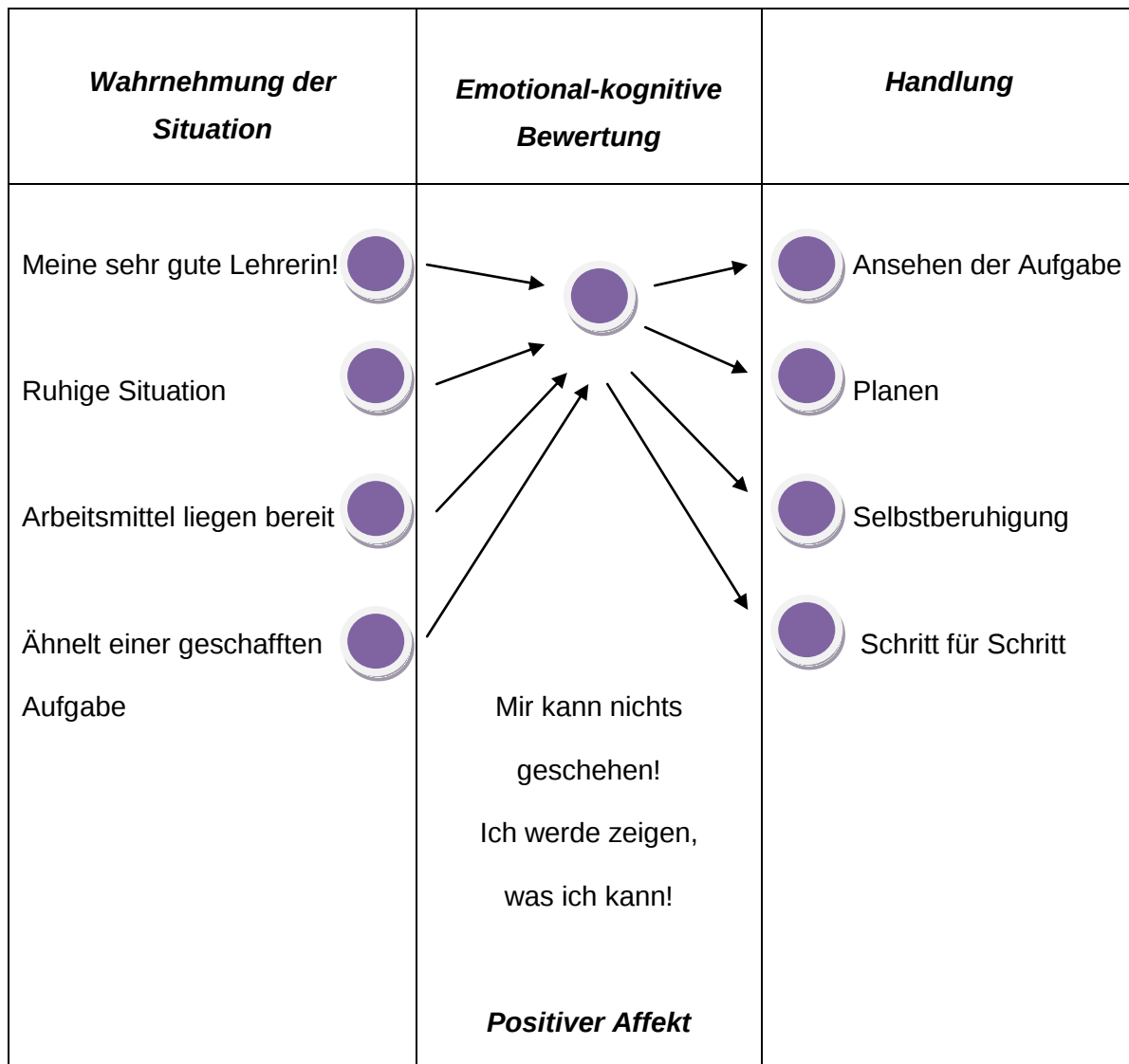


Abbildung 17: Positive innere Lernsituation (mod. n. Matthes, 2018, S. 28 f.)

Nimmt ein Kind die Lernsituation als positiv und nicht bedrohlich wahr, fühlt es sich auf der emotional-kognitiven Ebene sicher und dies löst dann in weiterer Folge eine völlig stressfreie Handlungssteuerung aus – die Aufgabe wird mühelos gemeistert. Wohingegen eine negative Wahrnehmung der Lernsituation, ausgelöst durch geringes Vertrauen zur Lehrkraft und hohem Schwierigkeitsgrad der zu lösenden Aufgaben, körperliche Sympto-

me und Vermeidungsstrategien hervorrufen (Matthes, 2018). Ausgehend von dieser Erkenntnis stellt die oberste Prämisse für gelingende Förderung eine Schaffung positiver Lernsituationen dar, die auf dem von Seligman (2012) entwickelten PERMA-Modell fußen:

- **P** (Positive Emotion): Zufriedenheit, Zuneigung, Angenommensein, etc. sind essentiell für gelingende Lernprozesse.
- **E** (Engagement): Engagement bedingt Motivation
- **R** (Relationship): Zugehörigkeitsgefühl und Unterstützung durch das Lernumfeld wirken sich positiv auf die Lerntätigkeit aus
- **M** (Meaning): Je sinnhafter eine Tätigkeit erscheint, desto mehr Motivation ruft sie beim Lernenden/bei der Lernenden hervor
- **A** (Accomplishment): Wird das angestrebte Ziel erreicht, führt dies zu Zufriedenheit und zum positiven Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit (Seligman, 2012)

Ohne dieses für eine gelingende Förderung unerlässliche Oberziel der positiven Lernsituation außer Acht zu lassen, sind nun aber für jedes Kind individuelle Förderziele zu definieren, die auf folgenden drei Kriterien als grundlegende Prämissen fußen.

Gute Förderziele

- ermöglichen (aktive Teilhabe am Unterricht, Kompetenzenorientierung, Abbau von Blockaden)
- motivieren (Entwicklung von Engagement und Stärkung der Selbstwirksamkeit)
- sind realisierbar (Kontrolle möglich, Beschränkung auf relevante Ziele) (Matthes, 2018).

6.5 Entwicklung eines psychomotorischen Förderkonzeptes

Die Planung eines nachhaltigen, effektiven Förderkonzeptes für ein Kind ist stets etwas Dynamisches, denn Förderziele können sich im Laufe des Prozesses ändern, andere Faktoren gewinnen an Dringlichkeit, aktuelle Situationen fordern Aufmerksamkeit und akuten Handlungsbedarf. Bevor allerdings an die aktive Planung herangegangen wird, sind einige von Montada (1985) formulierte Aspekte bewusst zu machen:

- Was ist? → Blick auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes
- Wie ist es geworden? → Anamnese und Genese von Entwicklungsverzögerungen
- Was wird? → Prognosen
- Was sollte werden? → Definition von Entwicklungszielen

- Wie kann dieses definierte Ziel nun erreicht werden? → Auswahl von Methoden
- Was ist geworden? → Reflexion und Evaluation (Montada, 1985).

Explizit bedeutet dies nun für das durchführende pädagogische Fachpersonal primär durch Beobachtung die Erhebung des Ist-Zustandes, unterstützt und dokumentiert wird dieser Prozess durch ein Portfolio, mit dessen Hilfe die erhobenen Daten im Team reflektiert und weitere Schritte und Maßnahmen geplant werden. Ebenso gestaltet sich die Förderung mit für jedes Kind individuell ausgewählten Methoden als dynamischer Prozess, der jederzeit adaptiert, verworfen und neu gestaltet werden kann, im Anschluss eines jeden abgeschlossenen Zyklus findet eine vom Fachpersonal durchgeführte Evaluation statt, anhand dieser weitere Schritte und Maßnahmen geplant und Prognosen für die Zukunft getroffen werden – dieser Prozess versteht sich in Anlehnung an den von Carr (2001) definierten „Progressiven Filter“ (Carr, 2001; Reichenbach & Thiemann, 2013).

6.5.1 Erhebung des Ist-Zustandes

Wie schon zuvor in diesem Kapitel erwähnt, steht am Beginn jeder Fördermaßnahme die Erhebung des Ist- Zustandes, der in diesem Falle – exemplarisch wird eine Förderung im mathematischen Bereich angedacht - anhand einer Beobachtung mit Fokus auf die Lerndispositionen nach Carr (2001) festgestellt und in einem Portfolio schriftlich festgehalten wird. Den Inhalt dieses Kompendiums stellt sowohl die objektive Vorgangsbeschreibung der kindlichen Handlungen im pädagogischen Alltag dar, als auch Analysen dieser anhand der Lerndispositionen, Dokumentationen des kollegialen Austauschs über dieses Kind und Veranschaulichung des Lernprozesses unter Zuhilfenahme von Zeichnungen, Fotos, eventuellen Video- und Audiosequenzen, sowie einer an das Kind gerichteten, persönlichen Lerngeschichte in Briefform, ergänzt durch Beobachtungsbögen bezüglich Engagiertheit und Wohlbefinden im institutionellen Umfeld nach der Leuvenner Engagiertheitsskala (Fläming et al., 2009; Vandenbussche & Laevers, 2009). Abbildung 19 und 20 veranschaulichen Erhebungsbögen konzipiert für eine ausgewählte mathematische Förderung.

Erhebungsbogen Lerndispositionen		
<i>Datum:</i>	<i>Name Beobachter:</i>	<i>Name Kind:</i>
Beobachtete		Nähere Beschreibung

Lerndispositionen	Ausprägung						
	1	2	3	4	5	?	
<i>Interesse</i>							
<i>Engagement</i>							
<i>Standhalten bei Herausforderungen</i>							
<i>Sich ausdrücken und mitteilen</i>							
<i>An einer Gemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen</i>							
<i>Wohlbefinden im Setting</i>							

Abbildung 18: Erhebungsbogen Lerndispositionen

Da Engagiertheit einen essentiellen Faktor für gelingende Lernprozesse und auch Förderkonzepte darstellt, sei dieser ein weiterer Erhebungsbogen gewidmet.

Erhebungsbogen Lerndispositionen		
<i>Datum:</i>	<i>Name Beobachter:</i>	<i>Name Kind:</i>
Engagiertheit allgemein		
	Ausprägung 1 2 3 4 5 ?	Ergänzungen
<i>Konzentration</i>		
<i>Genauigkeit</i>		

<i>Körperhaltung/-tonus</i>		
<i>Gesichtsausdruck</i>		
<i>Zufriedenheit</i>		
<i>Ausdauer</i>		
<i>Verbale Äußerungen</i>		
<i>Energie</i>		
<i>Reaktionsbereitschaft</i>		
Engagiertheit in speziellen Situationen		
<i>Bewegungsaktivität</i>		
<i>malen, zeichnen</i>		
<i>basteln, kreativ gestalten</i>		
<i>singen, tanzen, Rhythmik</i>		
<i>fragen, denken</i>		
<i>sprechen</i>		
<i>Problemlösen</i>		
<i>Zahlen, Mengen, mathematischer Bereich</i>		
<i>Geschichten erzählen/verfassen</i>		
<i>experimentieren, erforschen</i>		
<i>Organisation/Selbstorganisation</i>		
<i>Hilfsbereitschaft</i>		
<i>Routinetätigkeiten</i>		

Abbildung 19: Erhebungsbogen Engagiertheit

6.5.2 Anamnese und Genese von Entwicklungsverzögerungen

Anhand der Erhebung des Ist-Zustandes lassen sich erste Einschätzungen und Diagnosen hinsichtlich des Entwicklungsstandes des beobachteten Kindes, sowohl in kognitiver als auch in motorischer Hinsicht, treffen. Zur Unterstützung dieser Einschätzung bieten sich die unterschiedlichsten Diagnoseverfahren an, aus deren reichhaltigem Pool, dann explizit jene herausgenommen werden, die für das individuelle Kind und seine Förderung am aussagekräftigsten erscheinen (Reichenbach, 2016). Im vorliegenden Fall soll das Hauptaugenmerk auf die mathematischen Kompetenzen und ihrer Förderung gelegt werden, daher empfiehlt sich primär ein Intelligenz-Test, (verbal oder nonverbal), anschließend kommen Verfahren zum Einsatz, die auf Körperwahrnehmung, Körperschema, Koordination, Lateralität, Grob- und Feinmotorik sowie Gleichgewicht, Raum und Handlungsplanung abzielen. Reichenbach (2016) empfiehlt einen wohldurchdachten Mix in Anlehnung an verschiedene Autoren. Bei der Auswertung der Ergebnisse sei erwähnt, dass diese nur vergleichend zu verstehen sind, bezugnehmend auf Peers, Alter, Normen oder die Gesellschaft, weiters besteht eine individuelle Variabilität innerhalb der getesteten Person.

6.5.3 Prognosen

Um seriöse Prognosen zu treffen und weitere Schritte zu planen, empfiehlt es sich an dieser Stelle im Planungsprozess einer geeigneten und individuellen Förderung eine Reflexionsphase vorzusehen, um den Fragen „Was soll werden?“ und „Wie kann es erreicht werden?“ (Montada, 1985) Rechnung zu tragen. Ist ein sprichwörtlich „roter Faden“ im Verhalten, im Bewegungsmuster, in der Handlungsplanung erkennbar? Bestehen Auffälligkeiten bezüglich einer Lerndisposition? Wie gestaltet sich die Interaktion des Kindes mit der Umwelt/den Bezugspersonen? Fühlt es sich in dem speziellen Setting wohl? Lässt sich Engagiertheit in der Agitation beobachten? Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Schüler/Schülerin und pädagogischer Fachkraft? Welches Bindungsverhalten wird gezeigt? All diese Fragen gilt es nun im Vorfeld zu bearbeiten, bevor an eine konkrete Planung von Fördermaßnahmen herangegangen werden kann.

6.5.4 Definition von Entwicklungszielen und Auswahl von Methoden

Speziell im schulischen Kontext empfiehlt sich bei der Definition von Entwicklungszielen die Verwendung von Zielbausteinen. Mit ihrer Hilfe lässt sich eine Anpassung des Unterrichts an das individuelle Leistungsniveau des Kindes erzielen. Des Weiteren beinhalten

sie holistische, individualisierbare Förderprogramme, die alle Kompetenzbereiche, die im schulischen Setting von Relevanz erscheinen, abdecken. Abbildung 21 veranschaulicht das System der Zielbausteine.



Abbildung 20: Übersicht über die Arbeit mit Zielbausteinen (mod. n. Matthes, 2018, S.97)

Die Auswahl der in der individuellen Förderung in Frage kommenden Methoden hängt allerdings auch stark von den räumlichen und organisatorischen Gegebenheiten der jeweiligen Institution ab.

Exemplarisches Förderkonzept im Bereich Mathematik/Sekundarstufe

- Formulierung eines Oberziels für den Pädagogen/die Pädagogin
 - räumliche Wahrnehmung, Körper
- Formulierung von Teilzielen gemeinsam mit dem Kind (2-4)
 - Erkennen von Würfel, Quader, Zylinder, Kegel und Kugel
 - Erkennen der räumlichen Dimension
 - Zeichnen der Körper mit Geodreieck und Zirkel
 - Oberfläche und Volumen: Unterschied, Berechnung
- Ausarbeitung von genauen Konditionen
 - Was will ich schaffen? (siehe Ziele)
 - Wie kann ich es erreichen? (Selbsttätigkeit, Forschergeist aktivieren, Methoden, Vorgangsweise, Arbeitsplan, bewegungsorientiert, lustbetont, spannend)
 - Was brauche ich dazu? (Zirkel, Geodreieck, Mathematikbuch, Körper als Anschauungsobjekt; Bleistift, Schnur, Nagel, ...)
 - Wer unterstützt? (der Lehrer/die Lehrerin, Mitschüler/Mitschülerinnen)
 - Wann will ich es geschafft haben? (Zeitraumen)

Bei der Planung des Förderkonzeptes wird das PERMA-Modell von Seligman (2012) berücksichtigt, alle Lerndispositionen finden ihren Niederschlag, Engagement des Kindes ist gefragt, Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit sind ebenfalls Kernbereiche dieses Konzepts.

Durchführung und Arbeitsplanung:

- Anregen des Forschergeistes, Wecken des Interesses: Finden von den zuvor genannten Körpern im Alltag bzw. im unmittelbaren Lebensumfeld, in welchen anderen Körpern sind die gesuchten Körper versteckt?
- Zerlegen der Körper in seine Einzelteile, Entdecken von Netzen, Basteln der Körper, Vermessen, Zeichnen, etc.
- Versuche, das Volumen und die Oberfläche zu (ver)messen, begreifen (auch im wörtlichen Sinne!), berechnen
- Ableiten/Herleiten der Eigenschaften der Körper
- Eigenen Gedanken und Theorien Raum geben, Hypothesen aufstellen, warum ist das so, warum verhält sich ein Körper so (rollen, kippen, usw.)?
- Basteln eines ausgewählten Körpers, Berechnen von Volumen und Oberfläche einschließlich praktische Überprüfung/Beweis der angestellten Berechnungen und Präsentation der Forscherergebnisse in der Gruppe
- Protokollieren des Lernprozesses anhand eines Portfolios (Skizzen, Protokolle, Hypothesen, Gedankenmodelle, Brainstormings, Videosequenzen, etc.)

Als äußerst förderlich für die Motivation und die aktive Teilhabe des Kindes scheint es angebracht, die angestrebten Förderziele gemeinsam zu formulieren, eventuell erachtet der Schüler/die Schülerin Ziele für unabdingbar, die der Pädagoge/die Pädagogin im Vorfeld gar nicht bedacht hat. Abbildung 22 zeigt eine mögliche Zielformulierung für Schülerhand.

MEINE ZIELE

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Wie erreiche ich meine Ziele?

Bis wann habe ich
die Ziele erreicht?

Wer hilft mir dabei?

Was brauche ich
dazu?



Abbildung 21: Zielformulierungsformular für Schülerhand

6.5.5 Reflexion und Evaluation

Im Anschluss an durchgeführte Fördermaßnahmen empfiehlt sich die Reflexion - eventuell im Team - und Evaluation, auch gemeinsam mit dem Kind sehr nachhaltig, hinsichtlich Outputs derselben um zukünftige Interventionen besser zu planen. Während der Vorgang der Reflexion jeder pädagogischen Fachkraft in Theorie und Praxis hinlänglich bekannt ist, stellt die Evaluierung durchgeführter Fördermaßnahmen durchaus eine Herausforderung dar. Als Ausgangspunkt hierbei lässt sich das Erreichen vorher festgelegter Ziele definieren. Wurde das angestrebte Förderziel erlangt, wie ist der Ist-Stand nach der Förderung, wie hat sich das geförderte Kind entwickelt (sowohl auf kognitiver, sozialer, emotionaler, etc. Ebene), sind Fortschritte, Veränderungen (im positiven wie aber auch im negativen Sinne) erkennbar? Diese Fragestellungen lassen sich nur durch Vorher/Nachher-Vergleiche allgemein gültig beantworten, daher ist es unerlässlich, die vor der Förderung bearbeiteten Fragebögen noch einmal zu durchlaufen (siehe Punkt 6.5.1) und eine erneute Beobachtung des Kindes beim aktiven Handeln durchzuführen. Des Weiteren kommen (Selbst)einschätzungsbögen für den Schüler/die Schülerin zum Einsatz, die vor der Intervention und nach abgeschlossener Förderung beantwortet werden.

Abbildung 23 und 24 veranschaulichen Einschätzungsbögen für Lehrer- bzw. Schülerhand.

Einschätzungsbogen zur individuellen Förderung		
<i>Datum:</i>	<i>Name Beobachter:</i>	<i>Name Kind:</i>
<i>Item</i>	<i>1 2 3 4 5 ?</i>	<i>Ergänzung</i>
Aktive Mitarbeit gefordert		
Förderziele gut angepasst		
Räumliche, zeitliche, personelle Ressourcen für Förderung vorhanden		
Erfolgserlebnisse gegeben		
Selbsttätigkeit des Kindes		
Aktivitäten in der Gruppe		
Hilfsmittel und Materialien		

vorhanden		
Förderangebote richten sich nach Lerndispositionen		
Angebote in der Zone der nächsten Entwicklung		
Feinfühligkeit und Empathie des Pädagogen/der Pädagogin		
Beziehungsarbeit		

Abbildung 22: Einschätzungsbogen für die individuelle Förderung (Lehrerhand)

Nach erfolgter Förderung scheint es nicht nur für die Lehrperson angebracht, den soeben durchlaufenen Prozess und sein Ergebnis zu reflektieren, sondern die Gedankengänge und das Empfinden des Kindes selbst geben ebenso einen tiefen Einblick in die Nachhaltigkeit der Förderung. Abbildung 25 stellt ein mögliches Reflexionsformular für Schüler/Schülerinnen dar.

WIE ICH MICH SEHE

Ich bin

Ich kann gut

Ich kann nicht so gut

Ich brauche
Hilfe bei



Was ich noch sagen möchte

Abbildung 23: Einschätzungsbogen für Schülerhand

7 Diskussion

Die von der neuseeländischen Erziehungswissenschaftlerin Margret Carr in den 1990er-Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelten Lerndispositionen sind primär im Elementarbereich und maximal zu Beginn der Grundschulzeit verortet (Carr, 2001). Die Intention dieser Arbeit war der Transfer dieser Idee in den Sekundarbereich der Allgemeinen Sonderschule, da sich Kinder mit besonderen Bedürfnissen in ihrer Entwicklung – sowohl auf kognitiver, motorischer, emotionaler als auch sozialer Ebene – nicht immer auf altersgerechtem Niveau befinden. Daher erscheint Carrs (2001) Ansatz für die Arbeit mit diesen Kindern besonders reizvoll, da hierbei der Lernprozess in den Vordergrund rückt, das Sichtbarmachen desselben, anhand Beobachtungen diesen zu unterstützen, anzuregen oder schlicht ansprechender zu gestalten, dem Kind anschließend auf wertschätzende Weise Feedback zu geben und es in seiner Entwicklung zu fördern, zugleich ist aber auch der Pädagoge/die Pädagogin gefordert, sich selbst und sein/ihr Handeln stets kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu adaptieren oder auch bisweilen ungewöhnliche Wege in der individuellen Unterrichtsgestaltung zu gehen. Die Entwicklung eines nachhaltigen, im Schulbereich innovativen Konzepts dieser neuen, individuellen Lernbegleitung und Unterstützung erfordert daher konkrete Planungsschritte (Carr, 2001; Fläming et al., 2009; Haas, 2016; Leu et al., 2015).

1. Befassen mit dem Konzept Carrs (2001) und Verinnerlichen desselben
Margaret Carr (2001) definierte fünf Lerndispositionen anhand derer der Lernprozess von Kindern visuell verfolgbar wird. Diese basieren wiederum auf fünf sogenannten „Eisbergen“, die das Gelingen dieser Dispositionen erst ermöglichen (Carr, 2001). Die Herausforderung, vor der der Pädagoge/die Pädagogin nun im schulischen Alltag steht, ist es, diese Dispositionen zuzulassen und zu fördern, da ein Schultag durch die 50 Minuten-Einheiten, die der Stundenplan in der NMS vorgibt, relativ durchgetaktet ist und die Verfügbarkeit des Integrationslehrers/der Integrationslehrerin nicht über die gesamte Stundenanzahl gewährleistet ist. All diese Bedingungen erfordern eine engagierte Lehrperson, die mit viel Einsatz, Freude und Elan bei der Sache ist.
2. Erfassen des Ist-Standes des Kindes anhand von Beobachtungen
Dieser Punkt bedingt eine aufmerksame, genau hinterfragende, sehr selbstreflektierte pädagogische Fachkraft, stellt diese Aufgabe doch eine große Herausforderung im schulischen Setting dar. Denn sie kann sich hierbei nicht rein auf das Beobachten konzentrieren, sondern gestaltet meist aktiv den Unterricht mit, obwohl

optimalerweise in jeder Stunde Phasen eingebaut werden sollten, wo die Selbsttätigkeit des Kindes gefordert ist und es selbständig und aktiv handelt. Ist es jedoch unabdingbar für die Planung eines gelingenden Förder- und Unterstützungskonzeptes, dass der Entwicklungsstand auf allen essentiellen Ebenen präzise erhoben wird, als unverzichtbare Unterstützung dienen hierbei die von Carr (2001), Vandenbussche und Laevers (2009), Erikson (1993) und Piaget (1972) entwickelten Beobachtungsbögen, die bei Bedarf individuell adaptiert werden (Carr, 2001; Carr & Lee; 2012, Erikson, 1993; Piaget, 1972; Vandenbussche & Laevers, 2009).

3. Bewusstwerden der Bedeutsamkeit der Beziehungsgestaltung und -qualität zwischen Kind und pädagogischem Personal, aber auch dem unmittelbaren sozialen Umfeld (Klassenkameraden, Eltern, wichtige Bezugspersonen, etc) (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Brisch, 2006; Main, 2017).
4. Jeder Mensch ist Teil mehrerer komplexer sozialer Systeme, wie schon Bronfenbrenner (1981) mit seinem Konzept eindrucksvoll illustriert. Darüber hinaus beeinflusst die Bindungsqualität, die jeder Mensch im Laufe seiner Entwicklung ausprägt, die Beziehungsgestaltung zu seinen Mitmenschen, je sicherer gebunden sich ein Kind fühlt, desto stabiler, reflektierter und resilienter geht es durchs Leben. Dies stellt einen bedeutsamen Aspekt für die Lehrperson dar, da sie für das ihr anvertraute Kind eine wichtige Bezugsperson darstellt. Je besser und sicherer die Beziehung ist, die es gelingt aufzubauen, desto nachhaltiger gestalten sich Lern- und Förderprozesse. Beziehungen stellen die Triebfeder im menschlichen Zusammenleben dar, jeder Mensch befindet sich in unmittelbarer Interaktion mit seiner Umwelt, jede Aktion ruft eine Reaktion hervor, jede Handlung beeinflusst die Beziehung mit den Mitmenschen (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Brisch, 2006; Bronfenbrenner, 1981; Main, 2017).
5. Entwicklung eines Förderkonzeptes auf Basis dieser Erkenntnisse unter Einbezug der Psychomotorik

Eine der Prämissen der Psychomotorik stellt das holistische Menschenbild dar, der Mensch als Ganzes unter Einbeziehung aller ihn ausmachenden Faktoren (Eggert, 2008; Kiphard, 1989). Eingedenk dieses Umstandes steht der Pädagoge/die Pädagogin vor einigen Herausforderungen. Das Förderkonzept ist so zu konstruieren, dass möglichst sowohl alle Ebenen des menschlichen Seins angesprochen werden, siehe Modell „Spüren, Fühlen, Denken“, aber auch ein aktiver, von den Lerndispositionen getragener Lernprozess ermöglicht wird (being willing, being able und being ready) (Carr, 2001; Gerber, 2004). Ein weiterer beachtenswerter Punkt bei der Förderplangestaltung ist die Berücksichtigung und der Einbezug der

Entwicklungsaufgaben, die die Kinder in der relevanten Alterszielgruppe zu bewältigen haben, bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf erscheint es allerdings möglich, dass einige von ihnen mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind, die Kinder im Regelschulwesen schon lange bewältigt haben (Erikson, 1993; Piaget, 1972). Um diesen Anforderungen bei der Förderkonzepterstellung Rechnung zu tragen, empfiehlt sich die profunde Kenntnis der Entwicklungstheorien von Erikson (1993) auf psychisch-kognitiver Ebene und jene nach Piaget (1972) auf kognitiv-motorischer Basis (Erikson, 1993; Piaget, 1972), sowie neurobiologischer Erkenntnisse bezüglich kindlicher Lernvorgänge (Hüther & Quarch, 2017). Des Weiteren ist es zudem unabdingbar, dass der Entwurf problemlos in den schulischen Alltag integrierbar ist, d.h. räumliche und zeitliche Gegebenheiten und Vorgaben sind zu beachten, wie etwa die Verfügbarkeit des Turnsaals oder die Möglichkeit, die Natur bzw. die unmittelbare und weitere Umgebung des Schulgebäudes mit einzubeziehen, sowie – im Bereich der Integration im Regelschulwesen – der weitgehend durchgängige Einsatz eines Sonderschulpädagogen/-pädagogin (dies ist nach neuesten Erkenntnissen leider nicht mehr Usus) (Eggert, 2008; Erikson, 1993; Hüther & Quarch, 2017; Matthes, 2018; Piaget, 1972; Reichenbach, 2016; Schenk-Danzinger, 2016; Zimmer, 2012).

6. Reflexion und Evaluation dieses Konzeptes

Als abschließender, aber dennoch sehr essentieller und nicht zu vernachlässigender Faktor, ist noch die Reflexion und Evaluation des Konzeptes anschließend an die erfolgte Durchführung der Förderung zu erwähnen. Dies gelingt mit Hilfe selbstkonzipierter Reflexions- und Einschätzbögen, letztere ausgefüllt sowohl von Schülerhand als auch von Lehrerhand vor und nach der Förderung. Die Auswertung derselben sollte professionell und kritisch erfolgen, denn nur dann ist eine seriöse Aussage über die Zielerreichung bzw. die Erfüllung der vorher festgelegten Vorgaben garantiert, wenn möglich sollten die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten im Team besprochen werden, denn verschiedene Blickwinkel auf ein und dieselben Ergebnisse gewähren wertvolle Aspekte für die weitere Vorgangsweise. Nachhaltige Förderung ist nicht mit einem Zyklus abgeschlossen, sondern ein Prozess, der sich über das ganze Schuljahr bzw. nicht selten sogar über die ganze Schullaufbahn eines Kindes erstreckt (Carr, 2001; Carr & Lee, 2012; Eggert, 2008; Fläming et al., 2009; Hüther & Quarch, 2017; Matthes, 2018; Vandenbussche & Laevers, 2009).

Abschließend sei daher anzumerken, dass sich umfassende, auf Psychomotorik basierende bzw. durch Psychomotorik unterstützte Förderungen im schulischen Setting durchaus nachhaltiger und effektiver auf Lernprozesse, die Selbstwirksamkeit und Resilienz des Kindes, die durch das aktive Tun gestärkt werden, aber auch die positive Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind auswirken (Ainsworth, 2015; Eggert, 2008; Main, 2017; Zimmer, 2012). Allerdings erfordert diese Art der Förderung engagierte, mutige Lehrkräfte, die den Aufwand und auch die Konfrontation mit Kollegen und Kolleginnen nicht scheuen, diese – im österreichischen Mittelschulbereich komplett unbekannte – Art der Förderung und Beziehungsgestaltung umzusetzen. Dennoch erscheint es hier angebracht, das konzipierte Förderkonzept auch kritisch zu hinterfragen. Wie nachhaltig, aufwändig; individualisierbar und umsetzbar ist es tatsächlich? Zuallererst ist die Frage nach dem (Mehr)aufwand zu klären. Natürlich stellt die Umsetzung dieser speziellen Art der Förderung die pädagogische Fachkraft vor eine große Herausforderung. Vor Erstellung eines Konzepts ist es erforderlich, den Ist-Stand des Kindes mittels einer über einen längeren Zeitraum zu erstellenden Beobachtung abzuklären, diese so gewonnenen Erkenntnisse kritisch zu reflektieren (Carr, 2001; Carr & Lee, 2012; Bostelmann, 2006; Leu et al, 2015; Reichenbach & Thiemann, 2013, Viernickel & Völkel, 2017) (dies ist in der Praxis im Team allerdings oftmals nicht möglich, somit ist der Lehrer/die Lehrerin auf sich selbst gestellt und daher besonders in seiner/ihrer Expertise gefragt), und auf Basis dieser Einsichten eine individuelle Förderung zu erstellen. Diese Aufgabe nicht einfach so nebenbei zu bewerkstelligen, vor allem, wenn sich mehrere förderungsbedürftige Kinder in einer Klasse befinden. Die Kunst hierbei ist, vor allem im schulischen Setting, wo alle Schüler und Schülerinnen möglichst an einem Thema arbeiten sollten, das Konzept individuell auf jedes Kind zuzuschneiden, aber dennoch bei einem spezifischen Fachbereich zu bleiben, sodass alle profitieren und optimal gefördert werden (Matthes, 2018; Zimmer, 2012).

Explizit bedeutet dies nun:

- Erhebung des Ist-Standes unter Einbezug aller Faktoren, wie Entwicklungsstand, Zone der (nächsten) Entwicklung, Lerndispositionen, Eisbergfundamente, etc. (Carr, 2001; Fläming et al., 2009; Leu et al., 2015; Reichenbach, 2016; Reichenbach & Thiemann, 2013).
- Auswertung der gewonnenen Daten (progressiver Filter) (Carr & Lee, 2012; Oerter & Immelmann, 1988).

- Erstellung eines individuellen, schülerzentrierten Konzeptes unter Berücksichtigung der Lerndispositionen, Beziehungsgestaltung, psychomotorischer Aspekte, Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit, Eingebundensein des Kindes in soziokulturellem Kontext, Förderziele in schulischer Hinsicht (Bronfenbrenner, 1981; Carr, 2001; Eggert, 2008; Hüther & Quarch, 2017; Main, 2017; Matthes, 2018; Zimmer, 2012).
- Durchführung und kritische Reflexion unter Einbeziehung des jeweiligen Kindes (Fischer, 2009; Kiphard, 1989; Matthes, 2018; Zimmer, 2012).
- Als nicht zu vernachlässigenden, weiteren Punkt sei hier die stringente Professionalität der pädagogischen Fachkraft zu erwähnen, die gegen kritische, zweifelnde, negativ verstärkende Kollegen und Kolleginnen unbeirrt ihren Weg geht

Doch der Lohn für all dies sind interessierte, engagierte Kinder, die Freude am Lernen, Forschen und Entdecken haben und die in ihrer Entwicklung scheinbar spielerisch Fortschritte erzielen und auf sozial-emotionalem Niveau enorm profitieren, sowie ein Lehrer/eine Lehrerin, der/die an Herausforderungen wächst und an Professionalität, Kreativität und Aufgeschlossenheit gewinnt.

8 Zusammenfassung

Die neuseeländische Erziehungswissenschaftlerin Margaret Carr leitete Ende des letzten Jahrhunderts mit der Generierung von sogenannten Lerndispositionen einen Paradigmenwechsel in der Elementarpädagogik ein. Von nun an standen nicht kindliche Defizite oder das Nichterreichen bestimmter Kompetenzen im Fokus des Interesses der betreuenden Personen in den einzelnen Institutionen, sondern das handelnde Tun rückte in den Vordergrund. Die von ihr definierten Lerndispositionen, explizit „interessiert sein“, „engagiert sein“, „standhalten bei Schwierigkeiten“, „sich ausdrücken und mitteilen“ und „an einer Gruppe mitwirken und Verantwortung hierbei zu übernehmen“, finden ihren schriftlichen Niederschlag in den sogenannten „Learning stories“, die den Lernprozess des Kindes nach diesen Kriterien dokumentieren und als Basis für weitere Interventionen dienen. Doch die Lerndispositionen stellen laut Carr (2001) nur die Spitze von fünf Eisbergen dar, deren nicht augenscheinlich sichtbare Fundamente Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation darstellen und die die Entfaltung der Dimensionen erst ermöglichen (Carr, 2001; Carr & Lee, 2012). Lernen ist ein sehr komplexer Prozess, der trotz anhaltender, intensiver neurobiologischer Forschungen auf diesem Gebiet dennoch nicht genau nachvollziehbar ist, insofern stellt dieser eine „black box“, dar, wobei nur Input und Output überprüfbar sind, der Vorgang an und für sich ist noch immer unbekannt (Foerster, 1999). Gerade dieser Lernprozess stellt Kinder mit besonderen Bedürfnissen vor große Herausforderungen, zumal sie in ihrer kognitiven und physischen Entwicklung meist große Defizite aufweisen und sich aufgrund ihrer Genese nur sehr schwer auf Neues einlassen können/wollen, denn Vertrautes gibt ihnen Sicherheit und neue Situationen und Sachverhalten verängstigen sie oftmals (Erikson, 1993; Fläming et al., 2009; Piaget, 1972)). Als weitere wichtige Punkte sind an dieser Stelle noch die Beziehungsfähigkeit, basierend auf dem in jedem Kind verhafteten Bindungsmuster, zu erwähnen, sowie die Eingebundenheit eines jeden Individuums in die unterschiedlichen sozio-kulturellen Systeme und die damit verbundenen Interaktionen mit der es umgebenden Umwelt, die die Arbeit mit den Heranwachsenden entscheidend positiv oder negativ beeinflussen und deren sich jeder Pädagoge/jede Pädagogin bei der Planung von Interventionen bewusst sein sollte (Ainsworth, 2015; Bowlby, 2016; Bronfenbrenner, 1981; Main, 2017). Der zentrale Punkt der vorliegenden Arbeit ist der Transfer von Carrs (2001) Idee der Lerndispositionen und den damit verbundenen „Learning stories“ in die Sekundarstufe der Allgemeinen Sonderschule, ausgehend von der Prämisse individueller, nachhaltiger, auf jedes Kind bestmöglich zugeschnittener Förderung mit Hilfe von Psychomotorik. Um dies nun

aber möglichst professionell und profund umzusetzen, steht zu Beginn die Expertise des damit betrauten Pädagogen/der damit betrauten Pädagogin, d. h. nun explizit die intensive Auseinandersetzung und das Vertrautmachen mit dem Konzept Carrs (2001), den kindlichen und juvenilen Entwicklungsstufen nach Erikson (1993) und Piaget (1972), neurobiologischen Forschungen und der Idee und Praxis der Psychomotorik (Carr, 2001; Eggert, 2008; Erikson, 1993; Fischer, 2009; Fläming et al., 2009; Kiphart, 1989; Piaget, 1972, Zimmer, 2012). Anschließend wird anhand profunder, am neuesten Stand der Forschung orientierter Erkenntnisse ein effektives, nachhaltiges individuelles Förderkonzept für jedes Kind erstellt (Hüther & Quarch, 2017; Matthes, 2018; Reichenbach & Thiemann, 2013, Zimmer, 2012).

Angedachte Vorgehensweise:

- Beobachtung des jeweiligen Kindes über einen längeren Zeitraum nach den Kriterien der Lerndispositionen (interessiert sein, engagiert sein, standhalten bei Schwierigkeiten, Kommunikation, Teilhabe an einer Gruppe) (Carr, 2001).
- Verfassen eines Beobachtungsprotokolls in Portfolioform nach Vorlage der „Learning stories“ unter Einbeziehung von Zeichnungen, Fotos, Audio- und Videomaterial, Gesprächsprotokollen, u. Ä. (Carr, 2001; Carr & Lee, 2012; Fläming et al., 2009).
- Reflexion, Evaluation der erhobenen Daten anhand Erhebungs- und Einschätzungsbögen, Feststellung des Ist-Standes bezüglich kognitiver, physischer und sozial-emotionaler Entwicklung, idealerweise geschieht alles im Team mit allen an der Beobachtung beteiligten Personen (Matthes, 2018; Reichenbach, 2016; Reichenbach & Thiemann, 2013; Vandenbussche & Laevers, 2009).
- Erstellung eines sinnvollen, individuellen Förderkonzeptes unter Berücksichtigung der Lerndispositionen, der Leuvenner Engagiertheitsskala und mit Hilfe von konkreten Zielformulierungen gemeinsam mit dem zu fördernden Kind anhand psychomotorischer Kriterien für das schulische Setting (zeitliche und räumliche Gegebenheiten berücksichtigen, gruppendedynamische Aspekte, Selbstwirksamkeit und

Selbstkonzept, Beziehungs-/Bindungsmuster) (Carr, 2001; Bronfenbrenner, 1981; Eggert, 2008; Main, 2017; Vandenbussche & Laevers, 2009; Zimmer, 2012).

- Reflexion und Evaluation des Förderzyklus auch gemeinsam mit dem Schüler/der Schülerin, Vergleich Selbstkonzept vor und nach erfolgter Förderung (Matthes, 2018; Zimmer, 2012).
- Planung der nächsten Schritte: Überarbeitung des Konzepts, neue Förderung, neue Ziele, an den gleichen Zielen erneut arbeiten, etc.

Da diese Art der Förderung sehr zeit- und ressourcenintensiv ist, verlangt es nach wirklich äußerst engagierten individualistischen Pädagogen und Pädagoginnen, denen nachhaltige, individuelle Hilfestellung für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ein echtes Anliegen ist. Sie werden im Regelschulwesen mit erheblichen Schwierigkeiten (Kollegen, zeitlicher und räumlicher Rahmen, Ressourcen) zu kämpfen haben, aber das erzielte Ergebnis wird ihnen Recht geben und sie für ihre Mühen entschädigen

.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, J. & Schneider, W. (2007). Entwicklung und Stabilität motorischer Fähigkeiten vom Vorschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(1),12-24. Zugriff am 29.10.2018 unter <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.1.12>.
- Ainsworth, M. D. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Bostelmann, A. (2006). *Das Portfolio-Konzept in der Grundschule. Individualisiertes Lernen organisieren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bowlby, J. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (7. Auflage). München: Reinhardt Ernst.
- Brisch, K.H. (2006). *Bindungsstörungen. Entwicklung der bindungstheoretischen Konzepte*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*. London: SAGE Publications Ltd.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning Stories. Constructing Learner Identities in Early Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband*. (7., verbesserte Auflage). Dortmund: borgmann publishing.
- Erikson, E., H. (1993). *Identität und Lebenszyklus: 3 Aufsätze*. (13. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feser, H. (1981). *Psychologie für Sozialpädagogen*. München: Ernst Reinhardt, GmbH und Co KG, Verlag.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*.(3. Auflage). München: Ernst Reinhardt, GmbH und Co KG, Verlag.
- Fläming, K., Musketa, B.& Leu, H.R. (2009). *Bildungs- und Lerngeschichten für Kinder mit besonderem Förderbedarf*. Weimar: verlag das netz
- Foerster, H. v. (2002). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voss (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (S. 14-31, 4. Auflage). Berlin: Luchterhand,
- Gerber, G. (2004). Der Körper-unser Leib. Eine phantastische Welt in Raum und Zeit. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphart* (S. 35-55). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Haas, S. (2016). *Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland*. Weimar: verlag das netz.

- Hüther, G. & Quarch, C. (2017). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist.* (6. Auflage). München: Carl Hanser Verlag.
- Kiphard, E. J. (1989). *Psychomotorik in Praxis und Therapie. Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie.* Gütersloh: Flöttmann Verlag.
- Leu, H.R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2015). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen.* (6. Auflage). Weimar: verlag das netz.
- Main, M. & Brisch, K.H. (Hrsg.) (2017). *Bindung und seelische Entwicklungswege: Grundlagen, Prävention und klinische Praxis.* (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Matthes, G. (2018). *Förderkonzepte einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte.* Dortmund: verlag modernes lernen.
- Montada, L. (1985). Entwicklungsberatung als angewandte Entwicklungspsychologie. In J. Brandstätter & H. Gräser (Hrsg.), *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne* (S. 30-43). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 418-442, 5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oerter, R. & Immelmann, K. (1988). Kognitive und soziale Entwicklung. In K. Immelmann, K.R. Scherer, C. Vogel & P. Schmooch (Hrsg.), *Psychobiologie. Grundlage des Verhaltens* (S. 181-218). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie-Genetik-Neuropsychologie.* Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Piaget, J.(1972). *Sprechen und Denken des Kindes. Sprache und Lernen. Band 1.* Düsseldorf: Schwann.
- Reichenbach, C. & Thiemann, H. (2013). *Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik.* Dortmund: verlag modernes lernen.
- Reichenbach, C. (2016). *Bewegungsdiagnostik in Theorie und Praxis. Bewegungsdiagnostische Verfahren und Modelle. Bedeutung für Praxis und Qualifizierung.* (2., verbesserte Auflage).Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schenk-Danzinger, L. (2016). *Entwicklungspsychologie.* (7. Auflage). Wien: G&G verlagsgesellschaft mbH.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie.* (7., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Seligman, M. (2012). *Flourish – wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie gelingenden Lebens.* München: Kösel.
- Thomae, H. (1996). *Das Individuum und seine Welt: eine Persönlichkeitstheorie.* Göttingen: Hogrefe.
- Urhahne, D. (2006). Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. *Zeit-*

schrift für pädagogische Psychologie, 20, 189-198. Zugriff am 29.10.2018 unter <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.189>.

- Vandenbussche, E. & Laevers, F. (red.) (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheits-Skala*. (3., erweiterte und überarbeitete Auflage). Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. (9. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Wygotski, L.S. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L.S. Wygotski & J. Lompscher (Hrsg), *Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit* (S. 287-306). Berlin: Volk und Wissen.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eisbergmodell (mod. n. Carr, 2001, S. 51)	14
Abbildung 2: Der "Progressive Filter" nach Carr (mod. n. Leu et al., 2015, S. 55)	18
Abbildung 3: Beispiel eines Reflexionsbogens (mod. n. Fläming et al., 2009, S. 84)	27
Abbildung 4: Entwicklungstheorien (mod. n. Schenk-Danzinger, 2016, S. 28)	30
Abbildung 6: verknüpfte Systeme als Beeinflusser der Entwicklung (mod. n. Fischer, 2009, S. 167)	33
Abbildung 7: Mikrosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 167)	34
Abbildung 8: Mesosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 169)	35
Abbildung 9: Exosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 170)	36
Abbildung 10: Makrosystemebene (mod. n. Fischer, 2009, S. 171)	37
Abbildung 11: Stufenmodell der kognitiven Entwicklung nach Piaget (mod. n. Fischer, 2009, S. 133)	44
Abbildung 12: Modell Spüren-Fühlen-Denken (mod. n. Gerber, 2004, S. 36)	51
Abbildung 13: Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52)	53
Abbildung 14: Komponenten des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 61)	54
Abbildung 15: Qualitätskreis für die Umsetzung der pädagogischen Arbeit (mod. n. Bostelmann, 2006, S. 15)	59
Abbildung 16: Qualitätsmerkmale für Bildungseinrichtungen (mod. n. Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 8)	61
Abbildung 17: Aufbau des Beobachtungssystems (mod. n. Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 9)	62
Abbildung 18: Positive innere Lernsituation (mod. n. Matthes, 2018, S. 28 f.)	66
Abbildung 19: Erhebungsbogen Lerndispositionen	69
Abbildung 20: Erhebungsbogen Engagiertheit	70
Abbildung 21: Übersicht über die Arbeit mit Zielbausteinen (mod. n. Matthes, 2018, S.97)	72
Abbildung 22: Zielformulierungsformular für Schülerhand	74

Abbildung 23: Einschätzungsbogen für die individuelle Förderung (Lehrerhand).....	76
Abbildung 24: Einschätzungsbogen für Schülerhand.....	77

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung zweier Beobachtungsmodelle (mod. n. Carr, 2001, S. 3) ..	11
Tabelle 2: Faktoren der Entwicklung (mod. n. Schenk-Danzinger, 2016, S. 42)	32
Tabelle 3: Entwicklungsstufen nach Erikson (mod. n. Erikson, 1993, S. 130)	39
Tabelle 4: Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget (mod. n. Oerter & Immelmann, 1988, S. 181)	45

Abstract

Das von der neuseeländischen Erziehungswissenschaftlerin Margaret Carr entwickelte Konzept der Lerndispositionen leitete einen Paradigmenwechsel im pädagogischen Alltag ein. Diese definierten Gliederungen, explizit „interessiert sein“, „engagiert sein“, „standhalten bei Herausforderungen“, „sich ausdrücken und mitteilen“ sowie „an einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen“, fußen nun jeweils wieder auf drei Bereichen: Bereitschaft, Wille und Qualifikation für verschiedene Agitationsprozesse. Bei diesem Konzept sind die pädagogischen Fachkräfte gefordert, sogenannte „Learning stories“ über jedes Kind zu verfassen, Beobachtungsprotokolle über das Agieren und Interagieren in mannigfaltigen alltäglichen Situationen, oft auch ergänzend dokumentiert durch Zeichnungen des Kindes, durch Video- und/oder Audiosequenzen, Fotos, und dgl. Dieses aussagekräftige Portfolio dient der Präsentation für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, der Diskussion mit ihnen, sowie dem kritischen pädagogischen Diskurs mit Kollegen und Kolleginnen.

Die vorliegende Arbeit stellt den Versuch dar, diese Idee in den Sekundarbereich der Allgemeinen Sonderschule zu transferieren, um Kinder mit besonderem Förderbedarf bei ihrem Lernprozess optimal zu begleiten und mit Hilfe der Psychomotorik nachhaltige, individuelle Förderkonzepte zu generieren.

Folgende Kriterien sind für einen nachhaltigen Unterricht zu beachten:

- Sorgfältige Beobachtung des jeweiligen Kindes mit dem Fokus auf den Lerndispositionen
- Protokollierung der Beobachtungen in einem Portfolio (inklusive Zeichnungen, Fotos, Audio-/Videoaufnahmen, etc.)
- Reflexion und Diskussion der erhobenen Daten
- Erstellung eines individuellen Förderkonzeptes basierend auf kognitiven und physischen Kompetenzen, Psychomotorik, Beziehungsarbeit und Selbstwirksamkeit in Zusammenarbeit mit dem betroffenen Kind
- Evaluation und kritische Reflexion

Obwohl diese innovative Art der Förderung einen ungeheuren Mehraufwand für die pädagogischen Fachkräfte darstellt, bedeutet es einen enormen, für alle Mühen entschädigenden Gewinn für die Kinder.

Margret Carr's learning dispositions and learning stories have totally changed the work of New Zealand's teachers. Her work is based on five domains of learning dispositions, based on taking an interest, being involved, persistence with difficulty or uncertainty, communicating with others and taking increasing responsibility in different ways. Each of those dispositions is splitted in three parts, taking part in being ready, being willing and being able to rise to the current challenge. Teachers are forced to write learning stories, which document the child's activities, then shared and discussed with parents, respectively other teachers and which contribute to further individual advancement strengthening the children's learning. This essay is trying to transfer Margret Carr's idea into secondary schools to develop a meaningful way of learning, especially for children with special needs to teach some kind of new lessons, supported by psychomotoricity to support the children's physical and cognitive skills. But this kind of teaching has to be planned carefully and means a lot of work for teachers.

The following criteria are recommended for effective teaching:

- Watching a child and it's actions closely (focussing on learning dispositions)
- Reporting observation in a portfolio (including drawings, photos, videos, audio-files, etc.)
- Reflecting on these observations and discussing results
- Elaborating individual advancement based on physical and cognitive skills, psychomotoricity, relationship and self-efficacy in collaboration with the supporting child
- Evaluation and critical reflection

Although this advancement would be a huge effort for teachers, it would be an enormous benefit for every child.