



Senckel • Luxen

2. Auflage

Der entwicklungsfreundliche Blick

Entwicklungsdiagnostik bei normal begabten Kindern und Menschen mit Intelligenzminderung



E-Book inside +
Arbeitsmaterial

BELTZ

Senckel • Luxen

Der entwicklungsfreundliche Blick

Barbara Senckel • Ulrike Luxen

Der entwicklungsfreundliche Blick

Entwicklungsdiagnostik bei normal begabten Kindern und Menschen mit
Intelligenzminderung

Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial

2., überarbeitete Auflage

BELTZ

Dr. Barbara Senckel
Schumannweg 32
73164 Schorndorf
barbara.senckel@sedip.de

Dipl.-Psych. Ulrike Luxen
Im Klufert 1
71404 Korb
ulrike.luxen@sedip.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-621-28841-5 Print
ISBN 978-3-621-28865-1 E-Book (PDF)

2., überarbeitete Auflage 2021

© 2021 Programm PVU Psychologie Verlags Union
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dagmar Kühnle Zerpa
Umschlagbild: getty images/triloks #480849669
Herstellung: Uta Euler
Satz: Reemers Publishing Services GmbH, Krefeld
Gesamtherstellung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsübersicht

Vorwort zur 2. Auflage	11
1 Die Entwicklungsfreundliche Beziehung	15
2 Einführung in das BEP-KI-k	44
3 Profilentwicklung und Konstruktion des BEP-KI-k	51
4 Aufbau des BEP-KI-k	53
5 Anwendungsbereiche und Durchführung	70
6 Auswertung und Interpretation	77
7 Pädagogische Ableitungen	97
8 Hinweise für die einzelnen Entwicklungsabschnitte	101
9 Sozio-emotionale Besonderheiten (SeB_1–33)	139
10 Interpretationsbeispiele: Befunde und Ableitung pädagogischer Konsequenzen	150
Anhang I: Arbeitshilfen	229
Anhang II: Erhebungsbögen	241
Anhang III: Schaubildvorlagen	257
Literatur	260
Hinweise zum Arbeitsmaterial	263
Sachwortverzeichnis	264

Inhalt

Vorwort zur 2. Auflage	11
1 Die Entwicklungsfreundliche Beziehung	15
1.1 Grundgedanken der EfB	15
1.1.1 Theoretische Grundlagen	16
1.1.2 Menschenbild	17
1.1.3 Der differenzierte Entwicklungsstand	18
1.1.4 Störungsverständnis	19
1.1.5 Das korrigierende Beziehungsangebot	20
1.2 Entwicklungspsychologische Grundlagen der EfB	22
1.2.1 Entwicklung der Sozio-Emotionalität	22
1.2.2 Entwicklung des Denkens	28
1.2.3 Weitere Entwicklungsdimensionen	35
1.3 Pädagogische und methodische Grundsätze der EfB	36
1.3.1 Die Bedeutung des Entwicklungsprofils für die Beziehungsgestaltung	36
1.3.2 Methodische Grundsätze	38
1.3.3 Schlussbemerkung	42
2 Einführung in das BEP-KI-k	44
2.1 Grundgedanken und Zielsetzung	44
2.2 Theoretischer Hintergrund	46
3 Profilentwicklung und Konstruktion des BEP-KI-k	51
4 Aufbau des BEP-KI-k	53
4.1 Aufbau der Grundskala: Äußere Struktur	53
4.2 Aufbau der Grundskala: Innere Struktur	58
4.3 Die Ergänzungsskala »Sozio-emotionale Besonderheiten« (SeB)	62
4.4 Entwicklungsthemen	66
5 Anwendungsbereiche und Durchführung	70
5.1 Anwendungsbereiche	70
5.2 Kompetenzen des Einschätzers	70
5.3 Rahmenbedingungen	72
5.4 Durchführung der Einschätzung	73
5.4.1 Grundskala	73
5.4.2 Ergänzungsskala	76

6	Auswertung und Interpretation	77
6.1	Auswertung der Grundskala des BEP-KI-k	77
6.2	Auswertung der Ergänzungsskala des BEP-KI-k	83
6.3	Vorschläge zum konkreten Vorgehen	85
6.4	Allgemeine Interpretationshinweise	86
6.5	Interpretationshinweise zu den einzelnen Entwicklungsdimensionen	90
6.5.1	»Emotionale Entwicklung« (Em) und »Soziale Entwicklung« (So)	90
6.5.2	»Denkentwicklung« (DE)	92
6.5.3	»Sprachproduktion und Sprachverständnis« (SpP und SpV)	94
6.5.4	»Sozio-emotionale Besonderheiten« (SeB)	94
7	Pädagogische Ableitungen	97
7.1	Ziele	97
7.2	Erkennungsmerkmale für den pädagogischen Bedarf	98
7.3	Hinweise für die Bedarfserstellung	99
8	Hinweise für die einzelnen Entwicklungsabschnitte	101
8.1	Erstes Lebensjahr	101
8.1.1	Emotionale Entwicklung: Symbiotische Phase (Em_1–4) und Differenzierungsphase (Em_5–7)	101
8.1.2	Soziale Entwicklung: Symbiotische Phase (So_1) und Differenzierungsphase (So_2 und So_3*)	105
8.1.3	Denkentwicklung: Primäre und sekundäre Kreisreaktion, Mittel-Zweck-Relation (DE_1–5)	106
8.1.4	Sprache (SpP_1; SpV_1–2)	108
8.2	Zweites Lebensjahr	108
8.2.1	Emotionale Entwicklung: Übungsphase (Em_8–10)	108
8.2.2	Soziale Entwicklung: Übungsphase (So_4*)	109
8.2.3	Denkentwicklung: Tertiäre Kreisreaktion (DE_6–7)	110
8.2.4	Sprache (SpP_2 und SpV_3)	111
8.3	Zweite Hälfte des zweiten Lebensjahres und drittes Lebensjahr Wiederannäherungs- und Befestigungsphase	111
8.3.1	Emotionale Entwicklung (Em_11*–15)	111
8.3.2	Soziale Entwicklung (So_5*–12)	113
8.3.3	Denkentwicklung: Übergang zur Symbolstufe (DE_8–10) und Symbolisches Denken (DE_11*–14*)	116
8.3.4	Sprachproduktion (SpP_3–7) und Sprachverständnis (SpV_4 und 5)	118
8.4	Viertes bis sechstes Lebensjahr: Ödipale Phase	119
8.4.1	Emotionale Entwicklung (Em_16–20)	120
8.4.2	Soziale Entwicklung (So_16*–20)	122

8.4.3	Denkentwicklung: Anschauliches Denken (DE_14*–22)	125
8.4.4	Sprachproduktion (SpP_8–13) und Sprachverständnis (SpV_6–8)	126
8.5	Siebttes bis zwölftes Lebensjahr: Grundschulalter	127
8.5.1	Emotionale Entwicklung (Em_21–22)	127
8.5.2	Soziale Entwicklung (So_20–22)	128
8.5.3	Denkentwicklung: Konkret-operatives Denken (DE_23–27)	129
8.6	Zwölftes bis 18. Lebensjahr: Pubertät	131
8.6.1	Emotionale Entwicklung (Em_23)	131
8.6.2	Soziale Entwicklung (So_23*–25*)	133
8.6.3	Denkentwicklung (DE_28)	137
8.7	Erwachsenenalter (Em_24 und So_26)	138
9	Sozio-emotionale Besonderheiten (SeB_1–33)	139
9.1	Hinweise zum Verständnis der Items	139
10	Interpretationsbeispiele: Befunde und Ableitung pädagogischer Konsequenzen	150
10.1	Michael Munz	151
10.1.1	Ersterhebung mit der Grundskala	152
10.1.2	Pädagogische Konsequenzen	155
10.1.3	Folgerhebung mit der Grundskala	157
10.1.4	Pädagogische Konsequenzen	159
10.2	Ilona Frei	160
10.2.1	Erhebung mit der Grund- und Ergänzungsskala	161
10.2.2	Pädagogische Konsequenzen	169
10.3	Stefan Alber	171
10.3.1	Erhebung mit der Grund- und Ergänzungsskala	171
10.3.2	Pädagogische Konsequenzen	177
10.4	Dina Jasters	179
10.4.1	Ersterhebung mit der Grundskala	180
10.4.2	Ersterhebung mit der Ergänzungsskala	185
10.4.3	Pädagogische Konsequenzen	186
10.4.4	Heilpädagogische Umsetzung und psychotherapeutische Begleitung	189
10.4.5	Folgerhebung mit der Grundskala	189
10.4.6	Folgerhebung mit der Ergänzungsskala	193
10.5	Andrea Halleg	195
10.5.1	Ersterhebung mit der Grundskala	195
10.5.2	Ersterhebung mit der Ergänzungsskala	200
10.5.3	Auswertung der SeB-Themenfelder	203
10.5.4	Pädagogische Konsequenzen	204
10.5.5	Folgerhebung mit der Grundskala	206

10.5.6	Folgeerhebung mit der Ergänzungsskala	210
10.6	Sonja Schultz	212
10.6.1	Erhebung mit der Grundskala	212
10.6.2	Erhebung mit der Ergänzungsskala	218
10.6.3	Pädagogische Schlussfolgerungen	220
10.7	Luisa Trenkler	221
10.7.1	Erhebung mit der Grundskala	222
10.7.2	Erhebung mit der Ergänzungsskala	226
10.7.3	Pädagogische Konsequenzen	227
Anhang I: Arbeitshilfen		229
Zu Abschnitt 4.1: Definitionen und Kompetenzreihen		230
Zu Abschnitt 5.4: Anleitung zur Erhebung		233
Zu Abschnitt 6.1: Beschreibung der Schaubildvorlagen		235
Anhang II: Erhebungsbögen		241
»BEP-KI-k Grundskala emotionale und soziale Entwicklung«		242
»BEP-KI-k Grundskala kognitive Entwicklung«		249
»BEP-KI-k Ergänzungsskala Sozio-emotionale Besonderheiten (SeB)«		253
Anhang III: Schaubildvorlagen		257
Grundskala und Sozio-emotionale Besonderheiten		258
Literatur		260
Hinweise zum Arbeitsmaterial		263
Sachwortverzeichnis		264

Vorwort zur 2. Auflage

Was vor uns liegt und was hinter uns liegt, ist nichts im Vergleich zu
dem, was in uns liegt.

Und wenn wir das, was in uns liegt, nach außen in die Welt tragen,
geschehen Wunder.

Henry David Thoreau (amerikanischer Schriftsteller und Philosoph, 1817–1862)

Den inneren Reichtum des Menschen entwickeln! Henry Thoreau spornt uns an, unsere inneren Kräfte wahrzunehmen und »nach außen in die Welt zu tragen.« Gerade darum geht es in diesem Buch: um die schlummernden Potenziale und die Frage, wie man sie wecken und ihre Entfaltung unterstützen kann. Hierzu benötigt man zweierlei:

- (1) eine differenzierte Diagnostik, um die vorhandenen Kompetenzen, Schwächen und Kompetenzlücken zu erkennen; dazu gehört die klare Beobachtung, unter welchen Bedingungen diese Stärken und Schwächen in Erscheinung treten
- (2) ein psychologisches bzw. pädagogisches Konzept, wie mögliche Ressourcen zu erkennen und ihre Entfaltung anzuregen sind

Für beides, die differenzierte Entwicklungsdiagnostik und das entwicklungspsychologisch begründete Vorgehen, stellt das vorliegende Buch die notwendigen fachlichen Mittel bzw. Konzepte zur Verfügung.

Das *Befindlichkeitsorientierte Entwicklungsprofil für normal begabte Kinder und Menschen mit Intelligenzminderung-kompakt* (BEP-KI-k) ist ein Instrument zur differenzierten Erhebung des Entwicklungsstandes mit dem Schwerpunkt auf der sozio-emotionalen Entwicklung. Leitend für diese Ausrichtung auf die Sozio-Emotionalität ist die Einsicht, dass eine harmonische Entwicklung des Ichs und seiner Beziehungsfähigkeit die notwendige Voraussetzung darstellt, um die individuellen Möglichkeiten bestmöglich zu entfalten. Zugleich bildet sie die Basis für ein gelingendes und subjektiv erfüllendes Leben.

Die kognitiven Ressourcen definieren den Rahmen für diese Entfaltungsmöglichkeit. Psychische Verletzungen im sozio-emotionalen Bereich schränken sie ein und benötigen deshalb besondere Aufmerksamkeit. Das Ziel ist, die Wirkung der Verletzungen so weit wie möglich abzumildern oder zu »neutralisieren«. Die anhand des BEP-KI-k gewonnenen differenzierten entwicklungspsychologischen Erkenntnisse im Hinblick auf den Stand der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung und auf die emotionalen bzw. situativen Bedingungen, unter denen das Individuum seine Fähigkeiten zeigt, weisen den Weg zur Ableitung (heil-)pädagogischer oder psychologischer Vorgehensweisen, die ihm helfen, seine Ressourcen umfassend zu nutzen. Diese Vorgehensweisen lassen sich zusammenfassen unter dem Begriff der »Entwicklungsfreundlichen Beziehung« (EfB). Ausgehend von dem Grundsatz, dass der Mensch am Du zum Ich wird (Martin Buber) – anders ausgedrückt: dass die sichere Bindung den besten Boden für die Autonomieentwicklung und Individuation bietet – ist die ergänzende oder korrigierende Beziehung das wichtigste Element der EfB. Sie möchte, wenn es sich aufgrund der Einschätzung mit dem BEP-KI-k als nötig erweist, zu einem

sicheren Bindungsstil verhelfen und auf diese Weise weitere Entwicklungsschritte anregen. Der Akteur seiner Entwicklung bleibt das Individuum. Doch erst die Erfahrung von Wertschätzung, Empathie, Kongruenz und zielgerichteter Unterstützung eröffnet ihm den Zugang zu seinem eigenen Potenzial.

Das erste Kapitel des Buches stellt die EfB in ihren Grundzügen dar. Diese umfassen das handlungsleitende Menschenbild und die damit verbundene Grundhaltung, die Bedeutung der Entwicklungspsychologie und des differenzierten Entwicklungsstandes, ein Abriss der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung einschließlich der Wechselwirkung zwischen ihnen sowie die Darstellung der wichtigsten Ansatzpunkte für die Beziehungsgestaltung und den dabei verwendeten Methoden.

Das zweite Kapitel erläutert den theoretischen Hintergrund des BEP-KI-k. Für die Entwicklung der Sozio-Emotionalität bezieht es sich auf die psychoanalytischen Entwicklungstheorien, die die soziale Interaktion ins Zentrum stellen. Das sind insbesondere Margaret Mahlers Ich-Psychologie für die ersten drei Lebensjahre, John Bowlbys Bindungstheorie und Erik Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung (drei Jahre bis Erwachsenenalter). Für die kognitive Entwicklung wurde das konstruktivistische Konzept von Jean Piaget gewählt und durch Gesichtspunkte von Félicie Affolter und Barbara Zollinger ergänzt.

Es folgt im dritten Kapitel eine Zusammenfassung der Entstehungsgeschichte des BEP-KI-k: die im Rahmen der EfB erstellten »Ur-Skalen«, die auf ihnen fußende Entwicklung der EDV-basierten Langfassung des BEP-KI inkl. der Kompaktfassung als deren »Extrakt« und schließlich die Umsetzung der Kompaktfassung in das BEP-KI-k, die nun vorliegende Papier- und Bleistift-Version, die ergänzend auch in digitalisierter Form zur Verfügung steht.

Das vierte Kapitel beschreibt den Aufbau des BEP-KI-k. Es erklärt die Gestaltung der Grundskala – mit den Dimensionen Emotionalität und Sozialentwicklung, Denken, Sprachproduktion und Sprachverständnis – und der Ergänzungsskala, die problematische Verhaltensweisen, sogenannte sozio-emotionale Besonderheiten, erfasst. Zudem vermittelt es differenziertere Einblicke in für die Konstruktion bedeutsame Gesichtspunkte.

Das fünfte Kapitel informiert über die Anwendungsbereiche des BEP-KI-k, erläutert die für die Durchführung relevanten Gesichtspunkte sowie das Vorgehen bei der Profilerhebung.

Das sechste Kapitel widmet sich der Auswertung und Interpretation der Einschätzungsergebnisse. Neben Vorschlägen zum konkreten Vorgehen vermittelt es weitere Hintergrundinformationen, die das erforderliche Vorgehen bei der Übertragung der Einschätzungsergebnisse in ein Schaubild, dem Kernstück der Auswertung, begründen. Das Schaubild präsentiert ein differenziertes Bild der Persönlichkeit mit ihren Kompetenzen und ihrem Entwicklungsbedarf sowie ihrer emotionalen Stabilität und emotionalen Abhängigkeit von situativen oder Befindlichkeitsfaktoren. Es verdeutlicht also auf einen Blick die Informationen zum erreichten Entwicklungsniveau, kennzeichnet Unterschiede zwischen den einzelnen Entwicklungsdimensionen, (fragile) Entwicklungsspitzen, Kompetenzlücken, Fixierungen auf frühe, dem Entwick-

lungsstand eigentlich nicht mehr angemessene Verhaltensweisen, die einen pädagogischen Bedarf signalisieren, gemeisterte und noch offene Entwicklungsaufgaben sowie situations- bzw. befindlichkeitsabhängige Verhaltensweisen. Alle diese Informationen dienen als Grundlage für eine differenzierte Interpretation. Hinweise zu der Bedeutung typischer Profilcharakteristika und anschließend theoretische Erläuterungen zu den einzelnen Dimensionen und deren wechselseitige Beeinflussung untereinander sollen diese Interpretation erleichtern.

Kapitel 7 formuliert für die einzelnen Dimensionen sinnvolle pädagogische Ableitungen, für den Fall, dass sich im Profil ein entsprechender Bedarf zeigt. Die Untergliederung orientiert sich an der den zugrunde liegenden Theorien gemäßen Phaseneinteilung.

Die Kapitel 8 und 9 geben differenzierte und praxisnahe Anregungen für die psychologische oder (heil-)pädagogische Umsetzung in der therapeutischen Situation oder im normalen pädagogischen Alltag. Die Grundlage für die konkreten Anregungen bietet die Entwicklungspsychologie; die Ausführung folgt den Grundsätzen der Entwicklungsfreundlichen Beziehung.

Das abschließende Kapitel 10 enthält sieben beispielhafte Interpretationen einschließlich der Ableitung pädagogischer Konsequenzen. Ausgewählt wurden Kinder – beginnend mit dem Alter von zwei Jahren –, Jugendliche und Erwachsene mit und ohne Intelligenzminderung und/oder psychischer Problematik. Bei drei Beispielen wird die Umsetzung der psychologisch-pädagogischen Vorschläge im Alltag und in der psychotherapeutischen Einzelsituation beschrieben sowie – als Beispiel für die Erfolgskontrolle – die Folge-Erhebung interpretiert. Damit wird aufgezeigt, dass das BEP-KI-k auch seinem Anspruch als Instrument zur Qualitätssicherung gerecht wird. Die vier übrigen Beispiele beschränken sich auf eine Ersterhebung mit der Grundskala und der Skala der Sozio-emotionalen Besonderheiten.

Die Überarbeitung für die vorliegende 2. Auflage führte zu etlichen Veränderungen. Die wichtigste ist die Erweiterung des sechsten Kapitels um die Systematik der Profilinterpretation. Diese erfolgt in drei Schritten:

- (1) stichwortartiger Überblick über das in den einzelnen Dimensionen erreichte Entwicklungsniveau (mit Stabilität der Kompetenzen und Lücken)
- (2) strukturelle Interpretation als ausformulierte Darstellung aller im Schaubild erkennbaren Informationen unter Berücksichtigung der Befindlichkeitsabhängigkeit und des Grades, inwieweit die zentralen Entwicklungsaufgaben bewältigt sind, aber ohne auf die konkreten Inhalte einzugehen
- (3) inhaltliche Interpretation als ausformulierte Darstellung, wie weit die Fähigkeiten der unterschiedlichen Entwicklungsthemen erworben sind und welche Wechselwirkungen sich zwischen den fünf Entwicklungsdimensionen erkennen lassen. In dieser ausführlichsten Interpretationsform werden also die konkreten alten Inhalte berücksichtigt.

Die Systematisierung der Interpretation spiegelt sich im zehnten Kapitel. Das zweite Beispiel (Frau Bilgen Can) wurde ersetzt durch Frau Ilona Frei, deren Interpretation

streng der Systematik folgt. Die übrigen sechs Interpretationen gliedern sich nun ebenfalls in strukturelle und inhaltliche Interpretation, zeigen aber weiterhin die mögliche Bandbreite des Vorgehens auf.

Eine wichtige Hilfestellung für die inhaltliche Interpretation bieten die Entwicklungsthemen, die den Dimensionen der Grundskala zugeordnet sind, sowie die Themenfelder, die sich auf die sozio-emotionalen Besonderheiten beziehen. Sie wurden ebenfalls grundlegend überarbeitet. Darüber hinaus soll die Umformulierung einiger Itemtexte eventuell noch bestehende Verständnisschwierigkeiten beseitigen.

Beim Schaubild der Grundskala wurde die Phaseneinteilung des ersten Lebensjahres differenziert, indem die ursprüngliche Einteilung in zwei Phasen (0–6 und 6–12 Monate) auf drei erweitert wurde (0–4, 4–8 und 8–12 Monate).

Schließlich erschien es wichtig, auf die programmierte Version des BEP-KI-k hinzuweisen. Ihre Anwendung hilft Zeit zu sparen und verhindert Übertragungsfehler bei der manuellen Umwandlung ins Schaubild.

An der Entstehung dieses Buches haben etliche Personen und Personengruppen direkt und indirekt mitgewirkt. Ihnen gilt unser Dank. Zuerst möchten wir die Kinder der Kindergärten und heilpädagogischen Gruppen sowie die Menschen mit Intelligenzminderung nennen. Sie lehrten uns, die Bedeutung der primären Bezugsperson und der korrigierenden Beziehungserfahrung auch im institutionellen Kontext als Zentrum der Wirksamkeit persönlichkeitsfördernder Arbeit anzuerkennen und im beruflichen Kontext offensiv gegenüber anderslautenden Ansätzen zu vertreten. Des Weiteren verdeutlichten sie uns, in welchem starkem Ausmaß die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu realisieren, von ihrer emotionalen Befindlichkeit und situativen Faktoren abhängt. Dieses Erkenntnis bewog uns dazu, die Befindlichkeit als Einschätzungskriterium in dieses Instrument zu integrieren, um die (vermeintlich) objektiven Beobachtungen besser einordnen und verstehen zu können.

Ferner danken wir unseren Freunden und Kollegen, die das Manuskript gelesen und die Inhalte mit uns durchgesprochen haben. Ihnen verdanken wir wesentliche Anregungen. Dies gilt in besonderem Maße für Frau Dr. Eva Hampel, die wir deshalb an dieser Stelle namentlich erwähnen.

Schließlich danken wir allen pädagogischen und psychologischen Fachkräften sowie den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Efb, die sich im Sinne der Efb für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit und ohne Intelligenzminderung in ihrem Berufsfeld einsetzen. Ihnen sei dieses Buch gewidmet.

Wir verwenden im Buch abwechselnd die weiblichen und männlichen Formen von z. B. Psychotherapeutinnen und Probanden oder Patienten. Die jeweils andere Form ist dabei immer ausdrücklich mitgedacht und einbezogen.

Schorndorf/Korb, Juni 2021

*Barbara Senckel
Ulrike Luxen*

1 Die Entwicklungsfreundliche Beziehung

1.1 Grundgedanken der EfB

Menschliches Leben entfaltet sich in Beziehungen. Sie sind die Grundlage der Entwicklung, und ihre Qualität beeinflusst in hohem Maße die psychischen Entfaltungsmöglichkeiten; diese Bedeutung wird häufig unterschätzt. Für die »Entwicklungsfreundliche Beziehung« (EfB) bildet sie den Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen und der von ihnen abgeleiteten pädagogischen Konsequenzen.

Einführende Bemerkungen

Das Konzept der »Entwicklungsfreundlichen Beziehung« zeigt Möglichkeiten auf, wie ein Kind oder ein Erwachsener mit Entwicklungsschwierigkeiten – seien diese kognitiv oder emotional bedingt oder beides zugleich – unterstützt werden kann, seine Potenziale zu entdecken und zu entfalten.

Damit ein Mensch seine sozio-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten ungehindert ausbilden sowie sich selbst zu einer ausgewogenen, emotional stabilen Persönlichkeit entwickeln kann, benötigt er mindestens eine konstante Bezugsperson (besser mehrere). Es ist wichtig, dass sich diese Person mit wachem Geist und offenem Herzen auf ihn einlässt und ihm unterstützend zur Seite steht. Die Bezugsperson sollte (gleichgültig, ob sie im »privaten« oder »professionellen« Rahmen handelt) ihr Gegenüber differenziert wahrnehmen und ein Gespür für die anstehenden Entwicklungsschritte und die mit ihnen verbundenen Beziehungsbedürfnisse besitzen.

Ein mit sich und seiner Rolle im Einklang lebender Elternteil, der in ausreichendem Maß aufmerksam und feinfühlig auf sein Kind reagiert, erfüllt die Aufgaben der »Entwicklungsfreundlichen Beziehung« weitgehend intuitiv. Solche Mütter oder Väter nehmen ihr Kind differenziert wahr, weshalb sie es weder über- noch unterfordern. An seinen Reaktionen lesen sie ab, wie viel Nähe und Geborgenheit oder wie viel Freiraum und Selbstständigkeit es benötigt. Die sich einstellende wechselseitige Resonanz bildet die Basis für die Entstehung von Urvertrauen und einer sicheren Bindung. Diese wiederum erleichtert die angstfreie Entdeckung und Entfaltung der persönlichen Potenziale.

Unter günstigen Bedingungen ergeben sich solche Beziehungen »von selbst«. Menschen mit emotional verursachten Entwicklungsblockaden haben sie nicht im hinreichenden Maß erlebt. Und auch denjenigen mit kognitiver Beeinträchtigung fehlten sie sehr oft. Der Mangel an vertrauensstiftenden Beziehungserfahrungen wirkt sich als Entwicklungshemmnis aus. Korrigierende Beziehungserfahrungen können diesen Mangel jedoch im späteren Leben abmildern und damit zugleich die Bewältigung noch ausstehender Entwicklungsschritte ermöglichen. Das dazu notwendige Beziehungsangebot orientiert sich an den Qualitäten der »intuitiven entwicklungs-

freundlichen Beziehung« und baut auf das Fachwissen aus der Entwicklungspsychologie und der klinischen Psychologie auf. Diese speziellen Kenntnisse sind notwendig, um die Auswirkungen der mit dem Beziehungsmangel einhergehenden emotionalen Verletzungen zu erkennen, auszugleichen oder abzumildern.



Ziel der professionell gestalteten »Entwicklungsfreundlichen Beziehung« ist es, dem Klienten die Erfahrung der sicheren Bindung zu ermöglichen, sodass er Urvertrauen entwickeln, freien Zugang zu seinen Ressourcen finden und seine Autonomie entfalten kann. Man kann dieses Ziel als *Autonomie in sozialer Gebundenheit* oder als *bezogene Individuation* bezeichnen.

Damit einher geht das Ziel, den psychologischen und pädagogischen Fachkräften das für ein passgenaues professionelles Beziehungsangebot notwendige differenzierte entwicklungspsychologische Wissen zu vermitteln.

1.1.1 Theoretische Grundlagen

Die EfB integriert sowohl konzeptionell als auch praktisch unterschiedliche Ansätze und Methoden. Den Boden bildet die philosophische Grundannahme von der Fragilität der menschlichen Existenz (Emmanuel Levinas, 1998), die zu einer elementaren und lebenslänglichen zwischenmenschlichen Bedürftigkeit führt. Schwächen, Einschränkungen und Leiden gehören zum Menschsein und können eine sinnvolle Funktion erfüllen, wenngleich man verständlicherweise danach strebt, die Beeinträchtigungen möglichst gering zu halten. Abgesehen von seiner Verletzlichkeit ist der Mensch als psychosoziales Wesen immer schon auf ein Gegenüber angewiesen. Martin Buber (1983, S. 37) bringt diese Position folgendermaßen auf den Punkt: »Der Mensch wird am Du zum Ich«. Die Herausbildung einer ihrer selbst bewussten, eigenständigen Person geschieht nur vermittelt durch ein Gegenüber.

Das Verständnis von Entwicklung in der Sichtweise der Entwicklungsfreundlichen Beziehung folgt einerseits dem konstruktivistischen Konzept, wie Jean Piaget (1977, 1992) es in seiner kognitiven Theorie entwirft. Andererseits greift es die psychoanalytische Theorie der Persönlichkeitsentwicklung auf und stützt sich dabei insbesondere auf Margaret Mahlers Ich-Psychologie (1978, 1983), die Objektbeziehungstheorie von Rubin und Gertrude Blanck (1980, 1988), die Bindungstheorie von John Bowlby (1975, 1976), die psychosoziale Theorie von Erik Erikson (1980) und die Selbstpsychologie von Heinz Kohut (1979).

Alle diese psychoanalytischen Entwicklungstheorien bestätigen die Einsicht:



Das Du ist existenziell notwendig; menschliche Entwicklung ist angewiesen auf ein Du; wir werden geformt durch unsere Gegenüber.

Das gilt grundsätzlich und für alle Menschen gleich. Beziehungserfahrungen spielen folglich in den genannten Theorien eine herausragende Rolle. Sie werden als interaktionistisch und reziprok ausgerichtet beschrieben und gewähren somit einen leichten Übergang zum systemischen Denken. Neurobiologische Erkenntnisse, z. B. von Gebauer und Hüther (2002) und Joachim Bauer (2005), stützen die Position der EfB. Sie beschreiben einerseits die neurobiologischen Grundlagen für gelingende Beziehungsprozesse (z. B. die Spiegelneuronen, hormonelle Bedingungen) und andererseits die Auswirkungen der Beziehungsqualität auf die Entwicklung des Gehirns und die neurophysiologische Steuerung. Diese kurzen Andeutungen mögen hier genügen. Eine ausführliche Darstellung des theoretischen Hintergrundes der EfB folgt in Abschnitt 2.2.

1.1.2 Menschenbild

Psychologisch gesehen orientiert sich das Menschenbild der EfB und die mit ihm verbundene Haltung an der humanistischen Psychologie, wie Carl Rogers sie beschreibt (1972, 1991, 1992). Er geht mit seinem Konzept der Selbstaktualisierungstendenz von einem dem Menschen innewohnenden Antrieb zur konstruktiven – im Sinne von sozial reifen – Selbstentfaltung aus, die bei Menschen mit Problemverhalten blockiert ist und durch ein angemessenes Beziehungsangebot befreit werden kann.

Dieses verwirklicht nach Rogers drei verschiedene Aspekte einer Grundhaltung, die man letztlich als *Ehrfurcht vor dem Leben* bezeichnen könnte. Diese Aspekte sind:

- (1) **Grundsätzliche Akzeptanz / unbedingte positive Beachtung.** Das Gegenüber wird in seinem augenblicklichen Sosein (unabhängig davon, dass manche Verhaltensweisen als sozial unverständlich und nicht verträglich einzustufen sind) angenommen und erfährt bedingungslose positive Beachtung. Erst die Akzeptanz ermöglicht es, sich vorurteilsfrei auf die seltsam anmutenden Verhaltensweisen einzulassen. Außerdem bildet sie den Boden, um das Gegenüber überhaupt zu erreichen und Veränderung zu ermöglichen.
- (2) **Empathie.** Diese Fähigkeit meint die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Welt des Gegenübers, also in seine Empfindungen, seine Sichtweise und Bedeutungszusammenhänge einzufühlen. Dazu bedarf es hoher emotionaler Achtsamkeit, die sich als emotionale Präsenz, ein inneres Bei-sich-selbst-und-zugleich-für-den-anderen-bereit-Sein, verwirklicht.
- (3) **Echtheit des Beziehungsangebotes.** Sie erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit, sich als ganze Person auf die Beziehung einzulassen und diese so zu gestalten, dass sie für beide am Beziehungsprozess beteiligten Seiten stimmt. Das schließt ein, sowohl die Grenzen des Gegenübers als auch die eigenen zu beachten und zu wahren, ohne dabei die Empathie zu verlieren. Wenn das gelingt, werden auch alle Kommunikationskanäle – also Gestik und Mimik, Tonfall und Wortwahl – dasselbe ausdrücken. Die Kommunikation wird authentisch, kongruent und für die Beziehung förderlich. Echtheit ist also nie rücksichtslos, sondern immer

konstruktiv auf den anderen bezogen. Dazu bedarf es der Wertschätzung im Sinne der bedingungslosen positiven Beachtung.

Begleitung. Hinzu kommt in der EfB als vierter Aspekt die Bereitschaft, das Gegenüber in seinem Entwicklungsweg als Bezugsperson zu begleiten. Dazu ist es z. B. erforderlich, die zu meisternden Entwicklungsaufgaben zu kennen. Eine Vorstellung von ihnen gewinnt man anhand der psychoanalytischen Entwicklungstheorie. Allerdings gewährt die Bezugsperson – die Grundhaltung der bedingungslosen Akzeptanz realisierend – ihrem Gegenüber Freiraum, wann und wie es diese Aufgaben bewältigen wird. Sie steht jedoch als aufmerksamer Begleiter zur Verfügung, ermutigt und unterstützt, hilft im Sinne von Maria Montessori »es selbst zu tun« oder fungiert im psychoanalytischen Sinn als »Hilfs-Ich« so lange, bis das Ich des Gegenübers stark genug ist, die Steuerung zu übernehmen.

Alle diese Aspekte zielen darauf ab, das Gegenüber emotional wirklich zu erreichen und selbst von ihm erreicht zu werden, sodass sich eine wechselseitige Resonanz ergibt.

1.1.3 Der differenzierte Entwicklungsstand

Demselben Ziel dient noch ein fünfter Aspekt, der mit der zweiten Grundhaltung zusammenhängt. Die Einfühlung in das Gegenüber gelingt wesentlich leichter, wenn man es differenziert in allen seinen Facetten wahrnimmt und sich nicht von Vorannahmen bestimmen lässt. Dazu verhilft vor allen Dingen der differenzierte Entwicklungsstand. Dieses Theorem besagt, dass ein Mensch häufig – und ein solcher mit einer emotionalen oder kognitiven Einschränkung immer – in einzelnen Entwicklungsdimensionen, sprich in einzelnen Bereichen der Entwicklung, unterschiedlich weit entwickelt ist, d. h. manche Dimensionen weichen mehr oder weniger ausgeprägt von einer hypothetisch angenommenen durchschnittlichen Altersnorm ab.

Bis zu einem gewissen Grad bilden sich die einzelnen Persönlichkeitsdimensionen und Kompetenzbereiche unabhängig voneinander aus. Zugleich entwickeln sie sich in partieller Abhängigkeit voneinander, was sich als wechselseitige Beeinflussung zeigt.

Beispielsweise bestimmt der Stand der sozio-emotionalen Entwicklung, wie weit Kompetenzen in anderen Dimensionen realisiert werden können und umgekehrt. So vermag ein Kind mit einer starken Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls nicht fließend in vollständigen Sätzen zu sprechen, obwohl es kognitiv dazu in der Lage wäre. Trotz ihrer relativen Eigenständigkeit sind alle Dimensionen miteinander vernetzt. Dies zeigt sich auch darin, dass Kinder in ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten im Alter von vier Jahren häufig sehr unterschiedlich weit entwickelt sind.

Ein Kind, das die Umgangssprache schon korrekt beherrscht, mag zugleich motorisch ungeschickt und gegenüber seiner Altersnorm zurückgeblieben sein. Solche im Rahmen der kindlichen Entwicklung auftretenden Diskrepanzen sind oftmals unproblematisch.

Oder ein Erwachsener vermag komplexe Computerprogramme zu entwickeln, erweist sich aber als ungeschickt in der Gestaltung sozialer Kontakte. Ein solcher

Mensch hat die kognitive Entwicklungsaufgabe, das formal-abstrakte Denken zu erlernen, hervorragend gelöst, aber wichtige Entwicklungsschritte im sozio-emotionalen Bereich nicht vollzogen, d.h. eine sozio-emotionale Entwicklungsaufgabe nicht phasengerecht gemeistert.

Ob diese Diskrepanz als problematisch eingestuft werden sollte, lässt sich nur in Kenntnis der gesamten Lebenssituation beurteilen. Da die Entwicklung teilweise von der Lebenssituation abhängt, kann ein emotional in den ersten Lebensjahren vernachlässigtes Kind seine kognitiven Fähigkeiten oft nicht seinen Anlagen entsprechend entfalten und wird – fälschlicherweise – als lernbehindert eingestuft, was bei guten Beziehungserfahrungen nicht geschehen wäre.

Ein starker Abfall der sozio-emotionalen gegenüber den kognitiven Fähigkeiten – wenn er sich als dauerhaft herausstellt – signalisiert bei Menschen ohne kognitive Beeinträchtigung die Gefahr, eine psychische Störung auszubilden. Möglicherweise ist auch schon eine psychische Störung vorhanden.

Bei Menschen mit geistiger Behinderung ist die Sozio-Emotionalität häufig am stärksten zurückgeblieben, weil die kognitiven Einschränkungen die Bewältigung sozio-emotionaler Entwicklungsaufgaben erschweren und außerdem zahlreiche emotionale Verletzungen die sozio-emotionale Entfaltung zusätzlich hemmen. Aus diesem Grund ist diese Personengruppe besonders gefährdet, psychische Störungen zu entwickeln.

1.1.4 Störungsverständnis

Definition

Das Störungsverständnis der EfB stützt sich auf Annahmen der personenzentrierten Psychotherapie und auf psychoanalytische Einsichten.

Von Carl Rogers stammt der Gedanke, dass Erfahrungen von mangelnder Wertschätzung die Selbstaktualisierungstendenz – eine dem Menschen innewohnende Bestrebung, möglichst viele seiner Anlagen sozial verträglich zu entfalten – blockieren. Die empfundene Ablehnung veranlasst einen Menschen unbewusst, einige Aspekte seines Wesens auszublenden. Als Folge nimmt er sich nicht mehr vollständig wahr und sein Selbstbild erstarrt. So kann er sich nicht zu einer *fully functioning person* entwickeln. Erst die Erfahrung bedingungsloser Wertschätzung, Empathie und Kongruenz ermöglicht ihm, das erstarrte Selbstbild zu erweitern, wodurch die blockierte Selbstaktualisierungstendenz wieder zu fließen beginnt. Diese Sichtweise wird in der EfB durch psychoanalytische Konzepte ergänzt.



Die Entstehung psychischer Störungen wird auf nicht gemeisterte Entwicklungsaufgaben zurückgeführt. Sie konnten vor allem deswegen nicht gelöst werden, weil das erforderliche Beziehungsangebot nicht bereitstand.

Die auffallenden Verhaltensweisen – die Symptome – verweisen auf die erlittenen emotionalen Verletzungen und die jeweils offenen Entwicklungsaufgaben. John Bowlby betont, dass frühe Beziehungserfahrungen dauerhaft den Bindungsstil eines Menschen prägen. Dabei gilt ein sicherer Bindungsstil als gutes Bollwerk gegen psychische Störungen und ein durch mangelnde Empathie oder Ambivalenzen entstandener unsicherer Bindungsstil als Risikofaktor. Zeichnete sich das Bindungsangebot jedoch durch extreme Vernachlässigung, Gewalt oder sexuelle Übergriffe aus, so entwickeln sich Bindungsstörungen mit Krankheitswert.

1.1.5 Das korrigierende Beziehungsangebot



Durch ein korrigierendes Beziehungsangebot soll der Erwerb eines sicheren Bindungsmusters ebenso ermöglicht werden wie die sozio-emotionale Nachreifung und die Bewältigung der ausstehenden Entwicklungsaufgaben.

All das trägt dazu bei, die Verletzungen abzumildern sowie das gedemütigte und schwache Selbstwertgefühl aufzurichten und zu stärken.

Um einen emotional verletzten Menschen in eine Beziehung zu locken, bedarf es oft großer Beharrlichkeit. Zu sehr ist das Vertrauen beschädigt, und so findet er zunächst vielfältige Wege, sich der Beziehung zu entziehen. Schließlich vertritt sein Inneres neben seiner Sehnsucht nach einem angstfreien und emotional reicheren Leben auch die Ansicht, dass alle Veränderungen gefährlich seien und die Situation sich weiterhin verschlimmern könne. Das gewohnte Elend ist zumindest einschätzbar. Deshalb wird ihn das Unbewusste dazu drängen, jedes Beziehungsangebot »gnadenlos« auf die Verlässlichkeit der wohlwollenden Zuwendung hin zu überprüfen. Dies geschieht anhand von Verhaltensweisen, die bisher stets zu der wohlbekannten emotionalen Ablehnung und Verletzung geführt haben. Er wird also intuitiv versuchen, sich anhand von Re-Inszenierungen die Bestätigung zu holen, dass seine negative Welt- und Selbstsicht doch stimmt (z. B., dass er nicht liebenswert ist und die Welt es nicht gut mit ihm meint etc.).

Die professionelle Bezugsperson muss auf der Hut sein, dass sie nicht in diese Falle tritt, und sie darf die erwartete Rolle nicht erfüllen. Die Reflexion der Übertragungserwartungen und ihrer eigenen Gegenübertragung hilft ihr dabei, ihr wohlwollendes Beziehungsangebot stabil aufrechtzuerhalten.



Es ist gerade die Beziehung, nach der sich der emotional verletzte Mensch im Innersten sehnt. Die Botschaft an den Beziehungspartner und die notwendige Haltung lautet also: nicht aufgeben!

Das Konzept von Übertragung und Gegenübertragung verdeutlicht zudem, dass der Beziehungsprozess stets ein wechselseitiger ist. Es entsteht ein gemeinsamer Resonanzraum, der in schwierigen Situationen zu allseitiger Belastung führt.

Im gelingenden Kontakt aber ermöglicht er gegenseitige Erfüllung, wobei das eine in das andere übergehen kann. Das wechselseitige Bezogensein, die authentische professionelle Beziehung fördert und bereichert also nicht nur den bedürftigen Klienten, sondern auch die professionelle Bezugsperson. Auch sie »bekommt etwas«, erhält Anregungen zu ihrer Selbstentfaltung, wird emotional genährt durch die Energie, die durch ein stimmiges, wechselseitiges, achtsames »Bei-dem-Gegenüber-Sein« entsteht. Das ist nicht nur legitim, sondern auch erwünscht und wichtig, um ein berufsbedingtes Ausbrennen zu verhindern. Die professionelle Distanz (Abstinenz) bleibt dennoch erhalten.

Definition

Professionelle Distanz (Abstinenz) meint: das Wohl des beruflich anvertrauten Gegenübers zu fördern. Dieses steht im Zentrum, nicht die Befriedigung eigener Bedürfnisse. Der eigene »Nutzen« ergibt sich gleichsam als Geschenk nebenbei, ist aber nie direkt beabsichtigt.

Die Erfahrungen der klinischen Psychologie belegen die theoretischen Annahmen, dass ein Mangel an wohlwollender, tragender, auf das jeweilige Entwicklungsniveau abgestimmter Beziehungserfahrungen dazu führt, dass phasenspezifische Entwicklungsaufgaben nicht hinreichend gemeistert werden und der mit ihnen verbundene Beziehungshunger bestehen bleibt. Ein differenziertes Wissen über die in den verschiedenen Phasen der psychosozialen Entwicklung anstehenden Entwicklungsaufgaben und die Art und Weise, wie die Bezugsperson durch ihre Zuwendung deren Bewältigung unterstützen kann, ist daher notwendig, wenn Entwicklungsschritte in einem späteren Lebensabschnitt aufgeholt werden sollen.



Die professionelle Bezugsperson hat die Aufgabe zu erkennen, welche – zumeist frühkindlichen – Entwicklungsaufgaben noch nicht hinreichend gelöst sind, und darüber hinaus zu wissen, in welchen Phasen der sozio-emotionalen Entwicklung sich die Erfahrungslücken befinden.

Außerdem ist es wichtig, ein Gespür für die Qualität der emotionalen Verletzungen bzw. Traumatisierungen und die fortbestehenden Beziehungsbedürfnisse zu entwickeln. Hier hilft die Kenntnis der Biografie. Zwischenmenschliche Erfahrungen und die soziokulturellen Lebensumstände beeinflussen die Entwicklungsprozesse maßgeblich. Das biografische Wissen ermöglicht sodann ein passgenaues Beziehungsangebot, das sich zudem an den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie (z. B. der Bindungstheorie) orientiert.

Bei sehr vielen Klienten (insbesondere bei solchen mit schwerer geistiger Behinderung oder mit deutlichen sozio-emotionalen Problemen, z. B. mit herausforderndem Verhalten) reichen die emotionalen Verletzungen bzw. die nicht gemeisterten Entwicklungsaufgaben bis ins erste Lebensjahr zurück.

Die angebotene Beziehung muss also – zumeist in symbolischer Form – die Beziehungsbedürfnisse eines Säuglings befriedigen, und zwar so lange, bis der Klient durch die Veränderung seines Verhaltens einen Entwicklungsschritt anzeigt, der eine neue Beziehungsantwort verlangt. Der Führende in dem Prozess ist primär der Klient. Der Bezugsperson fällt die Aufgabe zu, ihn mit liebevoller Aufmerksamkeit zu beobachten und zu verstehen sowie angemessene, kreative Beziehungsantworten zu finden und den Prozess gegebenenfalls behutsam zu steuern.

Dazu gehört auch, Autonomiebestrebungen wahrzunehmen und ihnen einen entwicklungsstandgemäßen Raum anzubieten, als Heimatstützpunkt verfügbar zu sein und zu neuen Erfahrungen zu ermutigen, sowie diese gemeinsam zu würdigen. Weiterhin schließt sie ein, die Ich-Funktionen durch bewältigbare Zumutungen anzuregen und bei Überforderung eine Hilfs-Ich-Funktion auszuüben. Insgesamt ist es notwendig, emotional präsent zu sein, die momentane Gefühlslage des Gegenübers sensibel wahrzunehmen und mit der jeweiligen Situation flexibel umzugehen.

1.2 Entwicklungspsychologische Grundlagen der EfB

1.2.1 Entwicklung der Sozio-Emotionalität

Die in Abschnitt 1.1 erwähnten entwicklungspsychologischen Konzepte bilden die notwendige fachliche Grundlage für die Bezugsperson. Sie formulieren die Prinzipien, denen Entwicklung folgt, und die zu bewältigenden Aufgaben.

Das erste Konzept beinhaltet, dass sich die emotionale und soziale Entwicklung in ihrer Ausgestaltung auf das Engste bedingen, weshalb sie im Folgenden stets gemeinsam betrachtet und als »Sozio-Emotionalität« bezeichnet werden. Diese wird durch die beiden mit der Geburt entstehenden menschlichen Grundbedürfnisse vorangetrieben. Das eine Grundbedürfnis strebt nach Geborgenheit, emotionaler Einheit und Zugehörigkeit bzw. Bindung und Gemeinschaft, zusammengefasst als die Sehnsucht nach *Symbiose*. Das zweite sucht Abgrenzung, das Erleben von Selbstbestimmung und Eigenständigkeit, zusammengefasst in dem Wunsch nach *Autonomie*.

Definition

Das gleichermaßen bedeutsame Bedürfnis nach *Selbstwirksamkeit* – d.h. nach wirkungsvoller Tätigkeit – umfasst beides, den Bindungswunsch und das Autonomiestreben.

Die Selbstwirksamkeit realisiert sich sowohl durch den eigenständigen Beitrag zur Erfüllung der Nähebedürfnisse (indem es z.B. gelingt, eine Bezugsperson herbeizurufen, mit ihr einen harmonischen Kontakt zu gestalten oder ihr etwas zu Liebe zu tun) als auch durch selbstständige Aktivitäten, wie z.B. das Essen, das Einkaufen oder das Erfinden eines neuen Spiels.

Die Art und Weise, wie die Bindungsbedürfnisse und das Autonomiestreben sich darstellen, wandelt sich im Laufe des Lebens. Ob sich dieser fortlaufende Wandlungsprozess – dem sehr viel Konfliktpotenzial innewohnt, weil sich die beiden Grundbedürfnisse in ihrer Reinform wechselseitig ausschließen – relativ harmonisch vollziehen kann, hängt weitgehend von der Qualität der Beziehungserfahrungen ab. Hier ist es wiederum die Aufgabe der Bezugsperson, das Beziehungsgeschehen behutsam zu lenken, indem sie die hilfreichen Erfahrungen, die auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erleichtern, anbietet.



Ziel ist es, in jedem Lebensalter den angemessenen Kompromiss zu finden, der als Autonomie in sozialer Gebundenheit bezeichnet wird.

Autonomie in sozialer Gebundenheit. Sie erfordert einerseits den Verzicht auf völlige emotionale Übereinstimmung und ist verbunden mit der Fähigkeit, Dissonanz und Abgrenzung zu ertragen. Andererseits verlangt sie vom Ich die Bereitschaft, einen Teil seines Anspruchs auf Selbstbestimmung und Unabhängigkeit zugunsten der Gemeinsamkeit des Wir aufzugeben. So verstanden ist Autonomie in sozialer Gebundenheit ein charakteristisches Merkmal der emotionalen Konstanz, die eine emotional stabile und reife Persönlichkeit kennzeichnet.

Erstes Lebensjahr. Der Säugling gedeiht psychisch durch die Symbiose zu seiner Bezugsperson. Sie hilft ihm, die Hauptaufgabe des ersten Lebensjahres (symbiotische und Differenzierungsphase) zu meistern, nämlich Urvertrauen zu erwerben. Das bedeutet die innere Gewissheit, im Leben willkommen zu sein, eine Daseinsberechtigung zu haben, die auftretenden Schwierigkeiten bewältigen zu können und dabei stets die notwendige Unterstützung zu finden. Dafür braucht das Kind eine einfühlsame, verlässliche, emotional verfügbare Bezugsperson, die seine jeweiligen Bedürfnisse aufmerksam wahrnimmt, zutreffend deutet, schnell genug und angemessen erfüllt und ihm dadurch eine sichere Bindung ermöglicht. Sie bestätigt es durch wohlwollende Spiegelung seiner Äußerungen und Aktivitäten; sie lässt ihm hinreichend Raum, um seine Selbstwirksamkeit zu erfahren, und entdeckt mit ihm neue Varianten im gemeinsamen Interaktionsspiel. Wenn es unglücklich ist, stabilisiert sie es emotional durch die passende Zuwendung und Regulierung des Reizniveaus (s. Tab. 1.1).

Die Bezugsperson befriedigt so gut wie möglich die symbiotischen Bedürfnisse ihres Kindes. »Möglichst gut« beinhaltet keinen Perfektionsanspruch, denn »normale«, nicht vermeidbare, aber bewältigbare Schwierigkeiten gehören zum Leben, stärken die Ich-Kräfte und stören den Bindungsaufbau nicht, solange sie emphatisch begleitet werden. Ein gutes Urvertrauen und eine sichere Bindung schaffen die besten Voraussetzungen für die Autonomieentwicklung und die neugierige, lernbereite Zuwendung zur Welt. Somit ermöglichen sie dem Kind, seine kognitiven Potenziale zu entfalten.

Erste Hälfte des zweiten Lebensjahres (Übungsphase). Hier wachsen die Kompetenzen des Kindes sprunghaft. Es lernt zu laufen, zu sprechen und zweckmäßig zu handeln. Die damit verbundene Entwicklungsaufgabe betrifft den kompetenzbedingten Anteil

des Selbstwertgefühls, der überwiegend dem Autonomiestreben zuzuordnen ist. Der Mut sich mit Neuem auseinanderzusetzen und der Stolz auf den Erfolg sind wichtige Früchte dieser Phase. Die Aufgabe der Bezugsperson besteht primär in der Gewährung eines sicheren und interessanten Erfahrungsspielraums, in der Bestätigung des kindlichen Stolzes, eventuell in liebevoller Ermutigung und behutsamer Grenzsetzung. Auf diese Weise sorgt sie weiterhin für emotionale Übereinstimmung (s. Tab. 1.1).



Kinder mit schwerster kognitiver Beeinträchtigung erleben den mit dem Kompetenzzuwachs verbundenen Erfolgsrausch gar nicht, die mit mittelgradiger Behinderung zumeist nur ansatzweise und zeitlich verzögert, was ihnen den Aufbau eines gesunden Selbstwertgefühls deutlich erschwert.

Zweite Hälfte des zweiten Lebensjahres und drittes Lebensjahr (Trotzphase). Der Symbiose / Abhängigkeits-Autonomie-Konflikt ist virulent. Das Kind spürt schmerzlich die Grenzen seines Könnens und Dürfens und den Widerspruch zwischen seinem Willen und dem der Bezugsperson, durch den sowohl seine Autonomie begrenzt als auch die emotionale Harmonie gestört wird. Diese Erfahrungen empfindet es als unerträglich. Einerseits wünscht es sich nach wie vor die vollständige Symbiose, um sich nicht verlassen zu fühlen, andererseits fürchtet es sie als Vereinnahmung und Verlust der Eigenständigkeit. Heftige Verzweiflungsanfälle (landläufig als »Trotzanfälle« bezeichnet) sind die Folge.

Seine Entwicklungsaufgabe besteht darin wahrzunehmen, dass Grenzen keine »Katastrophe« bedeuten, sondern dass begrenzte Kompetenzen, begrenzte Freiräume, begrenzte Phasen der emotionalen Verfügbarkeit und emotionalen Nähe zur Bezugsperson »akzeptabel« sind. Diese Grenzen gefährden weder die Beziehung noch die Autonomie grundsätzlich. Es muss lernen, die dichotome, d. h. sich in Gegensätzen bewegende, Sichtweise des »Entweder-Oder« aufzugeben zugunsten der variantenreichen Kompromissfähigkeit, die Grenzen grundsätzlich anerkennt.

Dazu benötigt das Kind eine gewisse kognitive Differenzierungsfähigkeit. In erster Linie aber braucht es eine Bezugsperson, die genügend Freiräume zur Selbstbestimmung gewährt und notwendige Grenzen klar und eindeutig setzt. Sie handelt emotional ausgewogen und kompromissbereit. Eine solche Bezugsperson gesteht dem Kind seine heftigen Gefühle zu und tröstet es nach dem Konflikt versöhnungsbereit (s. Tab. 1.1).

So erlebt es die Stabilität der Beziehung und kann seine eigenen widersprüchlichen Gefühle in seine Persönlichkeit integrieren. Es lernt Spannungen zu ertragen, ohne sich aus Angst vor Symbioseverlust (d. h. hier: Liebesverlust) sofort unterwerfen zu müssen. Andererseits lernt es aber auch nachzugeben und sich an notwendige Regeln anzupassen. Es erfährt so, dass es selbst etwas zur Wiederherstellung der ersehnten emotionalen Harmonie beitragen kann.

Zudem merkt das Kind, dass es eigene Ideen entwickeln kann, um Frustrationen zu überwinden. Alle diese Kompetenzen stärken sein Ich und helfen ihm zu emotionaler Ausgewogenheit, also zur Überwindung des verzweifelten Trotzverhaltens.

Voraussetzung für diesen Schritt zur emotionalen Konstanz sind aber die kognitiven Fähigkeiten eines mindestens zweijährigen Kindes. Es muss beispielsweise eine Verdrängung auf »später« oder ein Kompromissangebot ansatzweise verstehen.

Das Wesen eines Kompromisses wird häufig nicht erfasst. Dies ist daran zu erkennen, dass ein Kind die angebotene Alternative zunächst bereitwillig akzeptiert, anschließend aber dennoch auf der ursprünglichen Forderung besteht. Es ist wichtig, dieses kognitive Unvermögen nicht als Provokation zu deuten.

Viertes bis sechstes Lebensjahr (ödipale Phase). Das Kind muss sich aus seinen dyadischen Beziehungen, d.h. aus den Zweierbeziehungen (z.B. mit seiner Mutter oder mit seinem Vater) lösen und gruppenfähig werden. Es muss lernen, sich in eine Gruppe von drei oder mehr Personen einzufügen und zu behaupten. In diesem Prozess überprüft es eine Vielzahl – erwünschter und unerwünschter – sozialer Verhaltensweisen auf ihre Tauglichkeit, ihm zu einem möglichst guten Rangplatz in der Gruppe zu verhelfen. Außerdem entwickelt es Leistungsmotivation. Das bedeutet, es vergleicht sich mit anderen und will bei diesem Vergleich möglichst gut abschneiden. Das Norm- und Wertbewusstsein entsteht, d.h. es verinnerlicht Werte und Gebote und hält sie selbstständig ein, wovon es sich auch die Anerkennung seiner Bezugspersonen erhofft.

Eine weitere Entwicklungsaufgabe besteht in der Festigung seiner Geschlechtsidentität und der Erprobung der Geschlechtsrolle, wodurch sein Sozialverhalten noch mehr an Komplexität gewinnt.

Die sich ausdifferenzierenden Ich-Funktionen tragen erheblich zur Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben bei. In erster Linie zu nennen ist die zunehmende Einfühlungsfähigkeit, die sich z.B. als Hilfsbereitschaft äußert. Aber auch die wachsende Frustrationstoleranz, die Fähigkeiten zum Bedürfnisaufschub, zur Realitätsprüfung und Antizipation von Handlungsfolgen spielen eine wichtige Rolle bei der konstruktiven Integration in eine Gruppe. Sie ermöglichen als unerwünschte, aber notwendige Begleiterscheinung die Ausbildung von Schadenfreude, gezielter Provokation (um einen anderen zu ärgern), »Hinterhältigkeit«, »Racheverhalten«, »gegenseitiges Auspielen«, Rivalität und anderen sozial wenig akzeptierten Verhaltensweisen.

Für die Bewältigung dieser Aufgaben und die sozialverträgliche Integration der entstehenden unsozialen Verhaltensstrategien braucht das Kind Bezugspersonen, mit denen es sich identifiziert und durch die es sich (z.B. in seiner Geschlechtsrolle) bestätigt fühlt. Es benötigt Personen, die seine vielen Fragen angemessen beantworten und ihm zum Verständnis der das Zusammenleben regelnden Normen und Werte verhelfen. Gespräche unterstützen es bei der Ausbildung der kognitiven und emotionalen Ich-Funktionen und erleichtern die Überwindung der präoperativen Denkformen (s. Abschn. 1.2.2). Nach wie vor ist es neben der Unterstützung seiner Selbstständigkeit auf viel Nähe und Geborgenheit angewiesen, um den nächsten anstehenden Ablösungsschritt zu meistern (s. Tab. 1.1).

Grundschulalter (Latenzzeit). Das Kind muss lernen, von außen gestellte Anforderungen und ihm übertragene Pflichten »gut« und sorgfältig zu erfüllen, und zwar unabhängig davon, ob es dazu gerade »Lust« hat oder nicht. Es muss die Dominanz

des ihn steuernden Lustprinzips mehr und mehr zugunsten der Forderungen des Realitätsprinzips aufgeben, Leistungsfreude und -sicherheit ausbilden.

Hilfreich ist ihm dabei seine ansatzweise vorhandene Leistungsmotivation: Es will »groß« werden und die Welt rational wie die Erwachsenen verstehen und sachgerecht meistern. Aufgabe der Schule – die es nun pflichtgemäß besuchen muss – besteht darin, das Kind dabei zu unterstützen. Das gelingt am besten durch Lehrkräfte, die zwar selbstverständlich die notwendigen Inhalte vermitteln, dabei aber als zugewandte Bezugspersonen zur Verfügung stehen. Denn nach wie vor ist es das Beziehungsband, das es erleichtert, die Egozentrik der eigenen Bedürfnisorientierung – und damit auch das egozentrische Denken – zu überwinden.

Im Elternhaus stellt sich für das Kind dieselbe Aufgabe, weshalb auch hier die Übernahme von Pflichten bedeutsam wird. Zugleich schreitet die emotionale Verselbstständigung voran, und das Kind bewährt sich zunehmend eigenständig in neuen sozialen Feldern. Es findet und behauptet seine Rolle z.B. in der Schulklasse, im Freundeskreis oder in Freizeitgruppen (s. Tab. 1.1).

Pubertät. Die Hauptaufgabe besteht in der beginnenden emotionalen Ablösung vom Elternhaus und der Suche nach einer eigenen, selbstverantworteten Identität. Der hormonelle Umbruch treibt dieses Geschehen voran. Es ist verbunden mit heftigen Konflikten im Elternhaus, deren innere Dynamik durch den Kampf um zunehmende Autonomie bei gleichzeitiger Verteidigung der bisher gewohnten »Versorgungsansprüche« (als Spielart der Befriedigung symbiotischer Bedürfnisse) bestimmt wird. Neue Lebensbereiche werden praktisch und durch geistige Auseinandersetzung erobert, die eigenen Möglichkeiten auf oftmals riskante Art und Weise ausgelotet. Genital-sexuelle Bedürfnisse erwachen und drängen auf Befriedigung. Die Sexualität muss in die Persönlichkeit integriert und die eigene Geschlechtsrolle differenziert im Kontext der Gleichaltrigen erprobt werden.

Wichtig für das Gelingen dieses Prozesses sind das Angebot tragfähiger Lebensentwürfe, das Ausüben konstruktiver Hobbys (Sport, Musik, soziales Engagement) und ein emotional stabilisierender Kreis gleichaltriger Freundinnen und Freunde oder Peers bzw. »Kumpels«. Eltern sollten emotional präsent bleiben, Vertrauen üben, in Konflikten sinnvolle Kompromisse suchen, aber auch notwendigen Widerstand leisten und weiterhin notwendige Grenzen setzen (s. Tab. 1.1).

Erwachsenenalter. Es zeichnet sich durch die selbstverantwortete und weitgehend selbst gestaltete, unabhängige Lebensführung aus. Der Beruf spielt dabei in unserer Gesellschaft eine bedeutsame Rolle. Darüber hinaus ist es gekennzeichnet durch die Fähigkeit, selbst gewählte, langfristig stabile Beziehungen verantwortlich zu gestalten, sodass beide Beziehungspartner in ihnen sowohl genügend Befriedigung ihrer Sicherheits-, Nähe- und Liebesbedürfnisse erfahren als auch ein hinreichendes Maß an Autonomie. Schließlich gehört die Bereitschaft, soziale Verantwortung im Beruf oder der Familie zu tragen, auch zu den charakteristischen Merkmalen des Erwachsenseins. Tabelle 1.1 stellt die Phasen der sozio-emotionalen Entwicklung mit ihren dazugehörigen Entwicklungsaufgaben und Beziehungsbedürfnissen dar.

Tabelle 1.1 Phasen der sozio-emotionalen Entwicklung

Sozio-emotionale Entwicklung	
	Ziel: erreicht durch
0–4./5. Woche Primärer Zustand	Wechselseitiges Kennenlernen s. symbiotische Phase
2.–5./6. Monat Symbiotische Phase	Emotionale Einheit <ul style="list-style-type: none"> ▶ sofortige Bedürfnisbefriedigung ▶ viel Körperkontakt ▶ Spiegeln
5./6.–10./12. Monat Differenzierungsphase	Stabilisierung des Körper-Ichs / Selbst- und Objektrepräsentanzen / Bindung <ul style="list-style-type: none"> ▶ emotionale Verfügbarkeit ▶ »Tor zur Welt« + »Heimatstützpunkt« ▶ 2. Bezugsperson ▶ Übergangsobjekt
Urvertrauen	
10./12.–16./18. Monat Übungsphase	Grundlagen des Selbstwertgefühls <ul style="list-style-type: none"> ▶ körperliche Verselbstständigung ▶ Erfahrungsspielraum ▶ Bestätigung des Stolzes
1,5–3 Jahre »Trotzphase« = Wiederannäherungs- und Befestigungsphase	Symbiose-Autonomie-Konflikt <ul style="list-style-type: none"> ▶ Akzeptanz aller kindlichen Gefühle ▶ Balance: Selbstbestimmung versus Grenzen ▶ Zuwendung und Trost nach Konfliktende
Emotionale Konstanz und differenzierte Selbst- und Objektrepräsentanzen	
3–5 Jahre Ödipale Phase	Stabile Geschlechtsidentität / Gewissensbildung / Triangulierung (Gruppenfähigkeit) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Bestätigung der Geschlechtsrolle ▶ attraktive Vorbilder ▶ klare Kindposition ▶ Unterstützung der Ich-Funktionen ▶ harmonische Gruppenerlebnisse
Abschluss der primären Sozialisation	
6–11/12 Jahre Latenzzeit	Lern- und Leistungseifer / Selbstgestaltung von Gruppen <ul style="list-style-type: none"> ▶ erste Pflichten, Verantwortung ▶ bewunderte Autorität ▶ Erfolg bei Pflichterfüllung ▶ Freunde ▶ Abenteuer
11/12–18/21 Jahre Pubertät / Adoleszenz	Identitätssuche <ul style="list-style-type: none"> ▶ körperliche und geistige Reifung ▶ Abschied von der Kindheit ▶ Distanzierung von den Eltern (emotional)

Tabelle 1.1 (Fortsetzung)

Sozio-emotionale Entwicklung	
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ selbstgewählte Vorbilder ▶ Freunde ▶ intensives Hobby, Interessen ▶ Zukunftsperspektiven
Selbstverwirklichung: Autonomie in sozialer Gebundenheit	

1.2.2 Entwicklung des Denkens

Die wichtigste Dimension für die Persönlichkeitsentwicklung ist neben der Sozio-Emotionalität die Denkentwicklung. Im Folgenden sind deshalb die Entwicklungsschritte, wie Jean Piaget sie erforscht hat, kurz zusammengefasst.

Das menschliche Denken entwickelt sich in vier großen, auf einander aufbauenden, nicht umkehrbaren Stufen von der Gebundenheit an die präverbal erfahrene, sinnliche Wahrnehmung hin zum formal abstrakten Denken, das sich von der konkreten Wahrnehmung gelöst hat und seine Denkergebnisse anhand logischer Gesetzmäßigkeiten überprüft.

Im Laufe dieses Prozesses differenzieren sich die elementaren Wahrnehmungskategorien, nach denen die Reize zunächst eingeordnet wurden (bekannt / unbekannt, angenehm / unangenehm bzw. gefährlich) aufgrund sinnlicher Erfahrungen und Handlungen mit Materialien »in Raum und Zeit« zunehmend aus. So entstehen die Strukturen, mit denen wir uns die Welt begreiflich und handhabbar machen, sodass wir anstehende Probleme meistern können. Auf je komplexerem und abstrakterem Niveau das gelingt, umso weiter ist die Intelligenzentwicklung vorangeschritten.

Sensomotorische Phase. So wird die erste der vier großen Stufen nach Piaget bezeichnet, die etwa eineinhalb Jahre dauert. In ihr erarbeitet sich das Kind die grundlegenden Strukturen der physikalischen Wirklichkeit. Es erkennt die Gegenständlichkeit der Welt (Objektpermanenz), ihre räumliche Beschaffenheit (hier – dort, sichtbar – verschwunden) und die zeitliche Organisation (vorher – nachher) ebenso wie sich bedingende Zusammenhänge (wenn – dann) als Voraussetzung für zielgerichtetes und zweckmäßiges Handeln. Diese Kompetenzen, die das Kind mit einem Jahr erworben hat, bilden den Inhalt der sich entwickelnden Vorstellungskraft und die Grundlagen für spätere Denkprozesse.

Und noch eine weitere, für die spätere Denkfähigkeit elementare Kompetenz entwickelt der Säugling im letzten Drittel des ersten Lebensjahres: Er lernt seine Aufmerksamkeit auf zwei verschiedene Aspekte einer interaktiven Situation zu richten, indem er beispielsweise beim gemeinsamen Spiel mit der Bezugsperson abwechselnd diese und das gerade interessante Spielzeug anblickt (triangulärer oder referenzieller Blickkontakt) (s. Tab. 1.2).

Diese Fähigkeit erleichtert den allmählich einsetzenden Erwerb der verbalen Sprache enorm. Denn dabei muss er seine Aufmerksamkeit auch gleichzeitig auf das gehörte Wort, den Sprecher und den von ihm bezeichneten Gegenstand richten können.

Normal begabte Säuglinge brauchen für alle diese Lernprozesse keine »Förderung«, sondern lediglich eine »normale«, weder reizdeprivierende noch reizüberflutende Umgebung sowie liebevoll zugewandte, die Bedürfnisse verlässlich befriedigende Bezugspersonen, die hinreichend oft die Aktivitäten der Säuglinge verbal spiegelnd aufgreifen und so die Selbstwirksamkeit stärken.



Auch bei geistig behinderten Kindern sollte diese Qualität der Beziehung im Vordergrund stehen.

Zusätzlich kann es notwendig sein, das Wahrnehmungsfeld zu strukturieren, gezielt einzelne Objekte zur Exploration anzubieten, behutsam den triangulären Blickkontakt anzuregen und auf diese Weise die Erfahrungen zu steuern in der Hoffnung, dass das Kind so leichter die es weiterbringenden »Erkenntnisse« sammelt. Wichtig ist allerdings, dabei das Gefühl der kindlichen Selbstwirksamkeit nicht zu zerstören. Es muss den Erfolg als eigene Leistung verbuchen können.

Handlungsplanung. Im zweiten Lebensjahr baut das Kind seine Handlungsplanung aus. Hilfreich ist ihm dabei während der Übungsphase seine Lust am freien, noch nicht auf ein bestimmtes Ergebnis ausgerichteten Experimentieren (tertiäre Kreisreaktion). Hierbei wandelt es seine Handlungsschemata gezielt ab und beobachtet die Auswirkung auf das Ergebnis. So lernt es, seine Fähigkeiten immer feiner an die Erfordernisse einer praktischen Handlung anzupassen. Ein wichtiges Thema ist das experimentelle Erproben räumlicher Verhältnisse: ineinander, aufeinander, nebeneinander. Hierzu werden Dinge ein- und ausgeräumt, in alle Öffnungen gesteckt, aufeinander getürmt. So schult ein Kind seine räumliche Vorstellungskraft, stabilisiert zugleich die Objektpermanenz und differenziert seine feinmotorischen Fähigkeiten.



Menschen mit kognitiver Einschränkung gelingt der Schritt zum lustvollen Experimentieren nur selten, weshalb sie häufig Schwierigkeiten haben, ihre Handlungen situationsgerecht abzuwandeln. Hierzu brauchen sie wieder behutsame, ihre Selbstwirksamkeit respektierende Unterstützung.

Werkzeugfunktion. Ins gleiche Entwicklungsalter fällt die Entdeckung der Werkzeugfunktion als Tatsache, dass man Dinge als Hilfsmittel einsetzen kann, um ein Ziel (effektiver) zu erreichen. Diese Erkenntnis wird neben dem mit etwa eineinhalb Jahren einsetzenden gezielten Experimentieren – bei dem bekannte Handlungsmöglichkeiten systematisch auf ihre Tauglichkeit zur Lösung eines konkreten Problems überprüft werden – zu einem wichtigen Baustein für die sich mit dem Ende der sensomotori-