



Senckel • Luxen

2. Auflage

Der entwicklungs- freundliche Blick

Entwicklungsdiagnostik bei normal
begabten Kindern und Menschen mit
Intelligenzminderung



E-Book inside +
Arbeitsmaterial

BELTZ

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	Siebtes 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	Folgerhebung 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

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 wohlbekanntem 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 Autonomiebestreben.

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 »Trotz-anfälle« 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.

5 Anwendungsbereiche und Durchführung

5.1 Anwendungsbereiche

Das BEP-KI-k lässt sich bei Fragestellungen im Bereich der Entwicklungsdiagnostik und einer daraus abgeleiteten Planung des pädagogischen Vorgehens verwenden. Als pädagogische Einsatzfelder bieten sich an:

- ▶ Frühförderung
- ▶ Elementarpädagogik im Kindergarten
- ▶ Vor- und Grundschulbereich
- ▶ Sonder- und Heilpädagogik im Rahmen der Schule oder Heimbetreuung
- ▶ Beratung von Eltern und pädagogischen Fachkräften, die mit Kindern oder Menschen mit Intelligenzminderung arbeiten

Es eignet sich gleichermaßen für Menschen mit bzw. ohne Intelligenzminderung jeweils mit bzw. ohne psychische Auffälligkeiten und verhilft dazu, die einzuschätzende Person besser zu verstehen sowie daraus Schlüsse für die pädagogischen Interventionen zu ziehen. Allerdings ist es nicht für eine psychopathologische Diagnostik vorgesehen.

Das Ergebnis der BEP-KI-k-Erhebung kann als Grundlage für die Erstellung von Entwicklungsberichten und Förderplänen dienen. Bei regelmäßig wiederholter Anwendung eignet es sich, den individuellen Entwicklungsverlauf zu dokumentieren. Zudem ist es als Instrument der Erfolgskontrolle einsetzbar, wenn es nach Abschluss einer pädagogischen / therapeutischen Maßnahme wiederholt wird. Folglich kann es als ein Instrument der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements fungieren.

Wenn das BEP-KI-k von einem Team gemeinsam ausgefüllt wird, erweist es sich als hervorragendes Instrument, um ein gemeinsames Bild von der eingeschätzten Person zu entwickeln. Das Instrument wirkt dabei als strukturierender Gesprächsleitfaden. Die gemeinsam erarbeitete entwicklungspsychologische Perspektive verringert Diskrepanzen in der Beurteilung eines Verhaltens. Zudem lassen sich mittels der auf die Items bezogenen Beobachtungen theoretisch gestützte Hypothesen zur Entstehung der vorliegenden Problematik bilden sowie angemessene Formen hilfreicher Beziehungsarbeit und dem Entwicklungsstand entsprechende Fördermaßnahmen ableiten.

So wirken alle an der Betreuung beteiligten Personen zusammen. Sie entwickeln gemeinsame Zielvorstellungen und Handlungsstrategien, wodurch sich eventuell vorhandene Konflikte, die auf unterschiedlichen Sichtweisen beruhen, reduzieren.

5.2 Kompetenzen des Einschätzers

Das BEP-KI-k ist so konzipiert, dass die einschätzende Person (»Einschätzer« genannt) zwar mit derjenigen, die das Ergebnis auswertet und interpretiert (im Folgenden:

»Interpret«), identisch sein kann, aber nicht muss. Der Einschätzer kann eine Bezugsperson der Probandin sein, kann aber auch als »neutraler Dritter« eine oder mehrere Bezugspersonen oder ein Team befragen.

Einschätzung durch eine direkte Bezugsperson. Ist die einschätzende Person eine direkte Bezugsperson der Probandin, muss sie diese aus verschiedenen Zusammenhängen gut kennen, um die Item-Inhalte auf sie beziehen zu können. Hierzu benötigt sie gründliche Kenntnisse der Entwicklungspsychologie, insbesondere der emotionalen und sozialen Entwicklung, denn diese beiden beeinflussen maßgeblich das Verhalten und die Kompetenzen im kognitiven Bereich.

Einschätzung im Gespräch mit einer Bezugsperson oder mit einer Gruppe. Die Leitung eines Einschätzungsgesprächs erfordert ein hinlängliches entwicklungspsychologisches Wissen, um den Item-Text gegebenenfalls erklären und bei Bedarf individuell zutreffende Beispiele anbieten zu können. Am wahrscheinlichsten ist der Erklärungsbedarf bei der emotionalen und sozialen Entwicklung, weil diese Dimensionen bisher relativ wenig Beachtung fanden und von daher eher fremd sind. Deshalb ist eine gute Kenntnis der sozio-emotionalen Entwicklung nicht nur für die Interpretation Voraussetzung, sondern schon für den Einschätzungsvorgang unerlässlich. Bei Erwachsenen mit kognitiven Problemen kommt es zudem häufig vor, dass die *Struktur* der erfragten Kompetenz noch dem kleinkindhaften Niveau entspricht, der konkrete *Verhaltensinhalt* aber einem späteren Entwicklungsabschnitt. So zeigt sich etwa ein den ersten sechs Monaten zugeordnetes symbiotisches Bedürfnis daran, dass der Klient die Aufmerksamkeit seines Gegenübers durch ständiges Fragen oder Reden bindet. Hier ist es notwendig, dass der Einschätzer sicher zwischen Struktur und Inhalt zu trennen vermag, um in allen Entwicklungsbereichen angemessene Beispiele formulieren zu können. Das alles setzt voraus, dass sich der Einschätzer intensiv mit dem BEP-KI-k und dem dahinterstehenden theoretischen Konzept auseinandersetzt und alle Items inhaltlich reflektiert.

Außerdem benötigt der Einschätzer eine gute Einfühlungsgabe und eine hohe kommunikative Flexibilität, um den Befragungsprozess gut steuern zu können. Natürliche und professionelle Bezugspersonen sind zwar die »Fachleute« im Hinblick auf den Probanden, weil sie diesen am genauesten kennen. Aber gerade diese differenzierte Kenntnis kann zu einem festgefügtten Persönlichkeitsbild führen, das möglicherweise den »neutralen«, »unbefangenen« Blick verstellt und die »Objektivität« der Beobachtungen einschränkt. Zudem mögen Ängste und unterschwellige Interessen die Kooperation hemmen sowie manche Item-Inhalte den Gesprächspartnern fremd erscheinen und sie verunsichern (»Darauf haben wir noch nie geachtet.«). Die Gefahr besteht, dass unreflektiert dem bereits vorhandenen immanenten Persönlichkeitsbild entsprechend geantwortet wird. In diesem Fall besteht die Aufgabe des Einschätzers darin, Ängste zu mildern, Item-Inhalte zu erklären und gegebenenfalls das vorhandene Persönlichkeitsbild zu differenzieren.

Bei einem Teamgespräch können Meinungsverschiedenheiten aufgrund unterschiedlicher theoretischer Vorannahmen oder bestehender Teamkonflikte auftreten. Solche Bedingungen erschweren das Ausfüllen des Erhebungsbogens und

verlangen vom Einschätzer ein geschicktes Jonglieren zwischen empathischem Verständnis, »Übersetzungsarbeit« und fachlicher Bezogenheit. Findet er den situativ passenden Stil, besteht die Chance, dass ein gemeinsames, erweitertes Verständnis die Meinungsverschiedenheiten aufhebt, wodurch Teamkonflikte abnehmen. Dadurch festigt sich die Basis für gemeinsame, individuell zugeschnittene Zielvorstellungen und pädagogische Handlungsstrategien. Das BEP-KI-k wirkt also als »neutraler Prüfstein«, an dem unterschiedliche Sichtweisen konstruktiv bearbeitet werden können.

Unterschiedliches Verhalten bei verschiedenen Bezugspersonen. Es ist möglich, dass sich der einzuschätzende Mensch bei verschiedenen Bezugspersonen sehr unterschiedlich verhält, sodass sich deutliche Differenzen in der Beurteilung eines Items ergeben. Solche abweichenden Erfahrungen der Bezugspersonen eignen sich hervorragend, um über die emotionale Befindlichkeit der betreffenden Person in verschiedenen äußeren Zusammenhängen (Kindergarten, Schule, Eltern, Wohngruppe, Werkstatt, Urlaub) und unter unterschiedlichen Beziehungskonstellationen (Einzelzuwendung, Gruppe, strukturierte oder unstrukturierte Situation) ins Gespräch zu kommen. Ebenfalls können dabei die Bedingungen für das Auftreten konstruktiver Verhaltensweisen der einzuschätzenden Person genauer erkannt werden. Auch die Auswirkungen verschiedener Beziehungsstile / -qualitäten zeigen sich auf diese Weise.

5.3 Rahmenbedingungen

Die Variabilität der Einschätzungssituation erfordert offene Rahmenbedingungen. Folglich gibt es keine Vorgaben für die Bearbeitungszeit des BEP-KI-k. Es kann am Stück bearbeitet werden, aber auch in mehreren, zeitlich kurz aufeinanderfolgenden Sitzungen (insgesamt nicht länger als vier Wochen).

Bisherige Erfahrungen bei der qualitativen Erhebung ergaben als Durchschnittswerte für die Grundskala je nach Erfahrung des Einschätzers, der Anzahl der bei der Einschätzung beteiligten Personen und dem Alter bzw. dem Entwicklungsniveau der einzuschätzenden Person:

- ▶ alleine durch eine professionelle Bezugsperson: 30 bis 50 Minuten
- ▶ gemeinsam mit einer Bezugsperson: 40 bis 80 Minuten
- ▶ mit einem »unkomplizierten« Team: ein bis zwei Stunden
- ▶ mit einem »schwierigen« Team: zwei bis drei Stunden

Bei Einschätzung unter quantitativem Aspekt verkürzt sich die Bearbeitungszeit deutlich.

Auch der Ort für das Einschätzungsgespräch spielt für das Gelingen eine Rolle. Der Besprechungsraum sollte eine freundliche, ruhige Atmosphäre vermitteln. Störungen sind möglichst zu unterbinden. Bei langen Einschätzungsgesprächen sind zwischendurch kleine Pausen sinnvoll.

Der offenen Gesprächssituation gemäß erübrigen sich bei der Durchführung sprachliche Vorgaben im Sinne von standardisierten Instruktionen. Es bleibt dem

Einschätzer überlassen, am Anfang einige auf das Gegenüber eingehende Sätze zum Anwärmen zu finden. Hilfreich ist es, vor Beginn der Erhebung die Einschätzungskriterien zu erläutern und auf den subjektiven Charakter hinzuweisen. Ebenso sinnvoll ist es, vor Beginn der Arbeit zu klären, was »gute / schlechte Bedingungen / Verfassung« für die einzuschätzende Person konkret bedeuten (»Woran merken Sie, dass es N.N. besonders gut / schlecht geht?«). Bei der Durchführung muss darüber hinaus der Wortlaut der Items beibehalten und – gegebenenfalls mehrfach – darauf hingewiesen werden, dass nur nach konkretem, in den letzten drei Monaten beobachtetem Verhalten gefragt wird.

Ergeben sich im Gespräch ergänzende, das Gesamtverständnis der Person vertiefende (z. B. biografische) Informationen oder Einzelheiten zu einem konkreten Item, sollten diese gesondert auf einem Blatt notiert werden.

5.4 Durchführung der Einschätzung

5.4.1 Grundskala

Die Einschätzung beginnt immer mit der Grundskala, und zwar dimensionsweise, jeweils mit der Dimensionsnummer 1. Die Reihenfolge, mit der die Dimensionen bearbeitet werden, ist jedoch beliebig. Es empfiehlt sich aber, mit der Dimension »Emotionalität (Em)« zu beginnen, mit der »Sozialen Entwicklung (So)« fortzufahren, dann die »Denkentwicklung (DE)« zu bearbeiten und mit der »Sprachproduktion (SpP)« sowie dem »Sprachverständnis (SpV)« abzuschließen. Falls die Auswertung in den ersten drei Lebensjahren einen hohen pädagogischen Bedarf anzeigt, ist es ratsam, anschließend die Ergänzungsskala zu erheben.

Folgende Frage sollte vor Beginn der Erhebung geklärt werden:

- ▶ Soll die Erhebung rein quantitativ erfolgen oder qualitative Aspekte berücksichtigen?

Die quantitative Erhebung beantwortet die Frage:

- ▶ Tritt ein Verhalten meistens, manchmal oder nie auf?

Für die quantitative Variante sprechen folgende Argumente: Die einzuschätzende Person zeigt nur eine geringe emotionale Spannbreite, ein Zusammenhang zwischen Verhalten und Emotion / Situation ist kaum zu erkennen. Die Zeit für eine qualitative Bearbeitung des BEP-KI-k fehlt.

Die qualitative Erhebung erfragt Informationen über die Begleitumstände (situative Variablen, emotionale Verfassung der Probandin), unter denen eine Verhaltensweise auftritt.

Für eine qualitative Einschätzung spricht: Die Probandin zeigt eine große Bandbreite an Emotionen (auch schwierige) und es ist wichtig, deren Zusammenhang mit dem Verhalten zu klären. Ein Signal für einen solchen Zusammenhang ist das Argument: »Sie kann, wenn sie will.« Wenn dieses Argument genannt wird, lohnt es sich, die Faktoren, die das »Wollen« ermöglichen, zu ergründen.

Entscheidet man sich für die qualitative Variante, empfiehlt es sich, vor Beginn der Erhebung folgende Fragen zu beantworten:

- ▶ Woran ist zu erkennen, welche Situationen/Bedingungen die einzuschätzende Person vermutlich als gut / schlecht erlebt?
- ▶ Woran merkt man bei ihr die gute / schlechte emotionale Verfassung?



Die Item-Texte müssen genau gelesen und die Unterstreichungen berücksichtigt werden, weil diese auf zentrale Aspekte hinweisen. Die angeführten Beispiele sind als Anregungen zu verstehen; sie müssen nicht alle auf die einzuschätzende Person zutreffen.

Bei »und«-Verbindungen müssen immer beide Aspekte zutreffen. Bei »oder«-Verbindungen reicht es, wenn ein Kriterium erfüllt ist.

Während der Durchführung auftauchende wichtige Fragen oder Informationen werden auf einem gesonderten Blatt notiert.

Der Einschätzungsvorgang

Die Einschätzung kann entweder manuell (»mit Papier und Bleistift«) oder mittels einer programmierten Version am PC erfolgen. Da bei der programmierten Version einmal abgegebene Einschätzungen nachträglich nicht mehr rückgängig gemacht werden können, empfiehlt es sich, die Einschätzung zunächst manuell vorzunehmen und anschließend in das Einschätzungs- und Auswertungsprogramm zu übertragen.

Ablauf der Einschätzung. Jedes Item wird beurteilt, ob es im Hinblick auf die letzten drei Monate normalerweise, manchmal (und bei qualitativer Einschätzung: unter welchen Bedingungen) oder gar nicht zutrifft. Eine der fünf Spalten wird also angekreuzt. Lassen sich für ein »manchmal« auftretendes Verhalten situative oder emotionale Bedingungen ausmachen, ist das für das Verständnis der Person und die Ableitung pädagogischer Konsequenzen sehr hilfreich. Aus diesem Grund sollte die Einschätzung »2b« (neutrale Verfassung) nur gewählt werden, wenn solche Zusammenhänge wirklich nicht erkennbar sind. Entscheidet man sich jedoch für die quantitative Bearbeitung des BEP-KI-k, verzichtet man konsequent auf die Einschätzung »2a« (bei guter Verfassung/Situation) und »2c« (bei schlechter Verfassung/Situation), um das qualitativ-subjektive Element zu vermeiden. Die Einschätzung gewinnt zwar damit an Objektivität, d.h. wird unabhängiger von der subjektiven Interpretation durch den Einschätzer und geht deutlich schneller, verliert aber auch Informationen, die eine differenzierte Interpretation erleichtern. Diese müssen gegebenenfalls während der Interpretationserstellung erfragt werden.

Der manuelle Einschätzungsvorgang wird fortgesetzt, bis in einer Dimension zehnmal hintereinander das Verhalten nicht mehr zutrifft (also als »3« eingestuft wird). Dann ist für diese Dimension das *Abbruchkriterium* erreicht, und die Erhebung geht mit der nächsten Dimension weiter. In der programmierten Version erfolgt der Abbruch automatisch.



Bei der manuellen Einschätzung muss der jeweilige Item-Typ berücksichtigt werden. Es ist zu überprüfen, ob es sich um ein »n«, »f«- oder »i«-Item handelt.

»n«-Items. Die »n«-Items sind unkompliziert und erfordern keine weitere Beachtung. Sie treffen regelmäßig oder manchmal unter bestimmten Bedingungen zu oder auch nicht.

Komplizierter gestaltet sich die Beurteilung der »i«- und »f«-Kompetenzen.

»i«-Kompetenzen. Bei den »i«-Kompetenzen ist zu beachten, dass sie sich in ihrer ursprünglichen Form regelmäßig so lange zeigen, wie sie dem erreichten Entwicklungsniveau entsprechen. Schreitet die Entwicklung voran, treten sie in der Reinform nur noch manchmal in Erscheinung, häufig als regressiver Rückgriff »in schwierigen Situationen bzw. bei schlechter emotionaler Verfassung«. Normalerweise bilden sie jedoch einen integrierten Bestandteil des inzwischen erworbenen komplexeren Verhaltens.

Beispiel

Wenn ein Mensch sich normalerweise in einfachen, leicht fehlerhaften Satzgefügen mitteilt (SpP_8), mag es noch vorkommen, dass er bei Müdigkeit, Stress oder Angst auf einfache Mehr-Wort-Sätze (SpP_6) oder sogar Zwei-Wort-Sätze (SpP_4) zurückgreift, wohingegen eine Beschränkung auf einfache Gesten oder einzelne Wörter (SpP_2) oder gar auf präverbale Laute (SpP_1) selbst dann nicht zu beobachten ist. In so einem Fall bilden die Kompetenzen SpP_1 und SpP_2 dennoch einen in SpP_8 integrierten Bestandteil.

Deshalb sind »i«-Kompetenzen, die zwar nicht in Erscheinung treten, bei denen die spontane Reaktion der Einschätzer aber lautet: »N.N. kann mehr!«, auch mit »1« zu bewerten. Das bedeutet: Das fragliche Verhalten wird beherrscht. Dass seine ursprüngliche Form überwunden und ausdifferenziert ist, also »eigentlich nicht mehr auftritt«, zeigt sich daran, dass die in der Kompetenzreihe nachfolgenden Items ebenfalls beherrscht werden. Bei dem erwähnten Beispiel wären also folgende Kreuze zu setzen: SpP_1 = »1«, SpP_2 = »1«, SpP_4 = »2c«, SpP_6 = »2c«, SpP_8 = »1«.

Bei »i«-Items ist folglich immer, wenn ein Verhalten nicht direkt beobachtbar ist, zu überlegen, ob eine komplexere Verhaltensweise derselben Kompetenzreihe gezeigt wird.

In diesem Fall ist die nicht beobachtbare Übergangskompetenz mit »1«, d.h. »normalerweise / meistens«, einzuschätzen. Übergangskompetenzen, die »manchmal« auftreten, erhalten ihr Kreuz natürlich bei »2a-c«.

»f«-Items. Etwas anders gestaltet sich die Situation bei »f«-Items. Hier soll sich die Einschätzung ausschließlich an der Beobachtbarkeit orientieren. Interpretationsgewohnheiten und Bewertungen müssen dabei zurückgestellt bzw. hinterfragt werden.

Ein in den letzten drei bis sechs Monaten nicht beobachtetes Verhalten ist immer mit »3« einzustufen. Denn die Antwort auf die Frage, ob es überwunden oder noch gar nicht erreicht ist, erschließt sich bei »f«-Items nicht immer unmittelbar, weil die neue, das ursprüngliche Verhalten überwindende Kompetenz manchmal nicht einfach die ausdifferenzierte Weiterentwicklung der Basiskompetenz darstellt, sondern eine neu hinzugewonnene Fähigkeit. Umgekehrt ist ein in diesem Zeitraum gezeigtes »f«-Verhalten immer bei »1« oder »2a–c« anzukreuzen, auch wenn es nicht zu den übrigen Fähigkeiten oder dem Lebensalter passt. Das entscheidende Einschätzungskriterium ist die Beobachtbarkeit. Da situative/emotionale Faktoren die f-Items stark beeinflussen, ist es bei ihnen besonders wichtig, die Auftretensbedingungen zu berücksichtigen. Bei der anschließenden Auswertung klärt sich anhand der jeweiligen zu derselben Kompetenzreihe gehörenden Items, ob ein nicht beobachtetes und deshalb mit »3« eingeschätztes »f«-Item überwunden oder noch nicht erreicht ist (s. Abschn. 6.1).

5.4.2 Ergänzungsskala

Die SeB-Skala wird folgendermaßen bearbeitet: Trifft ein Verhalten zu, wird sowohl bei der qualitativen als auch bei der quantitativen Variante zuerst entschieden, ob dieses meistens/oft (1) oder manchmal/selten (2) auftritt.

- ▶ Bei quantitativer Bearbeitung erhält die Spalte S/V unter der entsprechenden Häufigkeit (1, 2 oder 3) ein Kreuz.
- ▶ Bei qualitativer Einschätzung wird überlegt, ob das Verhalten eher an »normale« bzw. neutrale oder unauffällige Situationen/emotionale Verfassung (= b) gebunden ist oder an schlechte bzw. schwierige (= c). Demgemäß wird der entsprechende Buchstabe in die S/V-Spalte unter der gewählten Häufigkeit (1, 2 oder 3) eingetragen.

Anschließend wird bei beiden Einschätzungsmodalitäten die Intensität des Verhaltens bestimmt und das dazu gehörende Symbol (+ = stark; – = schwach) in die I-Spalte eingetragen.

Wird ein Verhalten nicht beobachtet, ist wie bei der Grundskala die Spalte 3 anzukreuzen.

Bei der SeB-Skala gibt es kein Abbruchkriterium, sie muss immer vollständig erhoben werden.