

Masterarbeit

**Förderung der Resilienz durch die
Marte-Meo-Methode
im Kontext der schulischen Heilpädagogik**

Silvia Stricker-Maurer
Löhlweg 19
3325 Hettiswil

Betreuungsperson: Dr.med. Therese Niklaus Loosli

Eingereicht am: 17. Juni 2015

Studienbeginn: HS 2011/2012

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Ausgangslage	4
1.2	Heilpädagogische Relevanz	6
1.3	Fragestellung	7
1.4	Vorgehen	8
2	Die Marte-Meo-Methode	8
2.1	Einleitung	8
2.2	Definition und Begriffsklärung pädagogische Beratung	10
2.3	Videobasierte beobachtungsgeleitete Beratungsarbeit	12
2.3.1	Methodische Grundlagen	12
2.3.2	Klärung der Leitperspektive	15
2.4	Beratungsprozess mit Videointeraktionsanalyse	15
2.4.1	Grundlagen	15
2.4.2	Grenzen von Marte Meo	18
2.4.3	Ablauf eines Beratungsprozesses	18
2.5	Die Marte-Meo-Elemente	21
2.5.1	Grundlage	21
2.5.2	Gute Atmosphäre und klare Struktur	22
2.5.3	Initiative wahrnehmen und bestätigen	24
2.5.4	Warten	25
2.5.5	Folgen von Initiativen	25
2.5.6	Benennen von Initiativen	26
2.5.7	Bestätigen von passendem Verhalten	27
2.5.8	Angemessene Anfangs- und Endsignale	28
2.5.9	Mögliche Anwendung	29
2.5.10	Zusammenfassung	30
3	Resilienz	34
3.1	Resilienzforschung	35
3.2	Definition von Resilienz	36
3.3	Merkmale von Resilienz	37
3.4	Zentrale Konzepte der Resilienzforschung	38
3.4.1	Das Risikofaktorenkonzept	38
3.4.2	Das Schutzfaktorenkonzept	41

3.4.3	Das Rahmenmodell	43
3.4.4	Mögliche resilienzhemmende Wirkungen	45
3.5	Resilienzfaktoren	47
3.5.1	Die Selbst- und Fremdwahrnehmung	48
3.5.2	Die Selbststeuerung	52
3.5.3	Die Selbstwirksamkeit	53
3.5.4	Soziale Kompetenzen	55
3.5.5	Umgang mit Stress	57
3.5.6	Problemlösen	58
3.5.7	Zusammenfassung	60
4	Gegenüberstellung Marte-Meo-Elemente und Resilienzfaktoren	62
5	Beantwortung der Fragestellung	70
6	Reflexion	71
7	Verzeichnisse	75
7.1	Literaturverzeichnis	75
7.2	Tabellenverzeichnis	86
7.3	Abbildungsverzeichnis	86

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Tiefere Geheimnisse als Kinder kann es kaum geben.
Unser eigenes Rätsel läuft uns in den Kleinen entgegen.

Martin Wagenschein

Der Auftrag an eine schulische Heilpädagogin oder schulischen Heilpädagogen zeichnet sich durch seine Vielseitigkeit und Komplexität aus. Wie im Leitfaden Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (IBEM) zur Umsetzung des Artikel 17, dem sog. Integrationsartikel, des Volksschulgesetzes des Kantons Bern ersichtlich wird, liegen die Kerngebiete in der *Förderung, Prävention* und *Beratung* (vgl. Erziehungsdirektion, 2009, 15–17). Der Auftrag lautet: „Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden.“ (ebd. 2).

Als Ausgangspunkt einer optimalen *Förderung* werden die Stärken, Kompetenzen und Ressourcen des einzelnen Kindes und Jugendlichen genannt (ebd., 5). Dabei wird es als unumgänglich erachtet, dass möglichst alle, an der Förderung eines Kindes beteiligten Personen mit einbezogen werden, da die Wirksamkeit einer Fördermassnahme auch von dieser Unterstützung abhängig ist (ebd., 30).

Präventive Massnahmen, insbesondere die Früherkennung von Lernschwierigkeiten, auffälligen Verhaltensmustern oder ausserordentlichen Begabungen haben innerhalb aller Förderkonzepte einen hohen Stellenwert und sind auf folgenden drei Ebenen anzusetzen: Ebene Lehrkräfte, Ebene Unterricht, Ebene Zusammenarbeit: Lehrkräfte, Eltern und weitere Personen aus dem Umfeld des Kindes (ebd., 28).

Nebst der interdisziplinären Zusammenarbeit gehört die *Beratung* von Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen und Behörden in allen fachspezifischen Fragen zum Aufgabenbereich einer schulischen Heilpädagogin und eines schulischen Heilpädagogen (ebd., 16).

Mit der Marte-Meo-Methode, welche seit vielen Jahren am Instituts für Heilpädagogik (IHP) der Pädagogischen Hochschule Bern vorgestellt wird (vgl. IHP, 2015, Module 6, 8, 9), steht der schulischen Heilpädagogin und dem schulischen Heilpädagogen in dem komplexen Arbeitsfeld für oben umrissene Bereiche eine vielfältig anwendbare, res-

sourcenorientierte Beratungsmethode zur Verfügung, welche nach Hawellek (2011) für Lehrpersonen, Erziehende, Eltern und Beratende entwickelt wurde (ebd., 9). Die Marte-Meo-Methode basiert auf Interaktionsanalysen kurzer Videoaufnahmen aus dem pädagogischen Alltag und steht nach Hawellek (2012) in der grossen anthropologischen Tradition Martin Bubers (2009, zit. nach ebd., 50).

Um die Ausgangslage dieser Arbeit zu vervollständigen, folgt nun eine Offenlegung der Werte und pädagogischen Haltung, welcher dieser Arbeit zu Grunde liegen. Dies im Sinne einer wert-geleiteten Wissenschaft, durch die sich die Heilpädagogik nach Haeberlin (2005) auszeichnet. Durch die Deklaration von Werten, Menschenbild und pädagogischer Haltung wird ein offener Diskurs darüber ermöglicht (ebd., 26ff). Dies entspricht auch der Haltung von Feuser (1989), der besagt, dass es das Menschenbild ist, welches in der Ausübung unserer Tätigkeiten handlungsleitend wirkt (ebd., 41).

Haeberlin (2005) weist - in Anlehnung an Bubers Philosophie vom Dialogischen Prinzip (2009), auf *Merkmale einer Heilpädagogischen Haltung* hin, welche Erziehung, Bildung, Betreuung und Therapie als Dialog mit Partnern auffasst und Kommunikationspartner zu einem echten Dialog befähigen (ebd., 37). Auch für Bühler-Garcia (2012) ist es ein vielversprechender Weg sich auf dialogischer Grundlage den Fragen einer integrativen Pädagogik anzunähern und verweist dabei auf richtungsweisende Werke von Kobi, 1980; Reiser, 1988; Rodenwaldt, 1989; Speck, 1999; Wachsmuth, 2006 (zit. nach ebd., 62). Im Weiteren weist Bühler-Garcia (2012) auf aktuelle Entwicklungslinien integrativer Pädagogik, insbesondere in den Beiträgen der kulturhistorischen Schule, in welchen sich der individuelle Kompetenzerwerb über die kooperative, dialogische Tätigkeit zwischen den Menschen, hin zum verinnerlichten, eigenständigen Handeln und Denken vollzieht und die Achtsamkeit für das Dialogische eine Schlüsselrolle einnimmt (vgl. Vygotskij, 1987; Manske, 2004; Jantzen, 2010; Feuser, 2008; Siebert, 2010; zit. nach ebd., 60).

Laut Speck (2008) muss konzeptualisiertes heilpädagogisches Handeln in Bezug auf Ziele und Vorgehensweisen fachlich-theoretischen begründet sein und sich zugleich auf eine offene interpersonale Begegnung beziehen. Auch verbietet sich ein isoliertes funktionsbezogenes Arbeiten am Kind ebenso wie ein technik-bedingtes Herauslösen des Kindes aus seinem Lebensalltag (ebd., 377). Dabei wird von einem Verständnis ausgegangen, in welchem die Person als ganze, als Individuum (= das Unteilbare) mit deren Lebenszusammenhang in der Lebenswelt, auf die gegebene Situation und die instituti-

onellen Bedingungen als Ganzheitlichkeit zu betrachten ist (vgl. ebd.). Weiter setzt die angestrebte Verständigung in der Kommunikation ein Erkennen und Respektieren der Eigensituation und Autonomie des Anderen voraus – dessen Ergebnis aber letztlich ein offenes ist. Ein einbahniger und direkter Ansatz, der auf passives Aufnehmen und Reproduzieren abgestellt ist, führt nach Speck (2008) zu einseitigen Abhängigkeiten und behindert deshalb eher als er fördert (ebd., 377). Laut Zimpel (2010), welcher sich auf Vygotskij (1987) bezieht, stellt der Mensch ein Universum an Möglichkeiten dar (ebd., 13), sein menschliches Verhalten ist zukunfts offen (ebd., 35) und unvorhersagbar (ebd., 27).

Vielleicht, lässt sich die oben umschriebene pädagogische Haltung auch mit den Worten von Manske (1989) ausdrücken, für welche *die Kraft von den Kindern ausgeht und Lernen eine gemeinsame Entdeckungsreise* ist - einem Aufbruch mit ungewissem Ausgang für die Suchenden (Manske, 2008, 23). Denn Verstehen setzt für sie immer die wechselseitige Bereitschaft voraus zu entdecken (ebd.). Auch für Bühler-Garcia (2012) führt die, für das Verstehen unabdingbare Annäherung an die Innenwelt des Anderen, durch die eigene Innenwelt - welche mit den Forschungsergebnissen zu den Spiegelneuronen eine zusätzliche, neurobiologische Dimension erhalten hat (ebd., 192).

Mit Bezug auf Vygotskij (2001), den wir mit dem Herzen lesen müssen um ihn zu verstehen (Manske, 2008, 45), erfolgt die Entwicklung jedes Kindes nicht kleinschrittig linear, sondern in qualitativen Sprüngen von einer Entwicklungsstufe auf die nächst höhere (Manske, 2004, 45 und 48) – dies ganz im Sinne der menschlichen Metamorphose - denn ebenso wie sich der Schmetterling, vom Ei zur Raupe und weiter, zur Puppe umstrukturieren musste, verläuft die Entwicklung des Menschen (Manske, 2008, 31).

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Wie eingangs beschrieben, gehören präventive Massnahmen zu den Kerngebieten der schulischen Heilpädagogik. Laut Wustmann Seiler (2012) zählt die Förderung von Resilienz zu den grundlegenden präventiven Aufgaben, da sie eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass sich Kinder zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können (ebd., 15). Empirische Untersuchungen belegen die grosse Bedeutung für die Entwicklung von Resilienz, welche Kinder ausserhalb der Familie, insbesondere der Schule machen können (Opp & Fingerle, 2008, 239-240). Dabei kommen den pädagogischen Fachkräften im institutionellen Kontext eine wesentlichen Be-

deutung zu, da der wichtigste Schutzfaktor in der Entwicklung von Resilienz, eine sichere Beziehung zu einer erwachsenen Person darstellt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 11). Wie schon erwähnt, steht der schulischen Heilpädagogin und schulischen Heilpädagogen mit Marte Meo eine effiziente Beratungsmethode zur Verfügung, welche, insbesondere Kinder mit besonderen Entwicklungsbedürfnissen, gezielt im pädagogischen Alltag unterstützen kann (Hawellek, 2012, 46). Es ist jedoch auch möglich mit einfachen, im Verlauf dieser Arbeit vorgestellten, basalen entwicklungsfördernden Kommunikationselementen, den sog. Marte-Meo-Elementen, in alltäglichen schulischen Interaktionsmomenten entwicklungs- und resilienzfördernd zu wirken (ebd., 72) und personale Ressourcen der Kinder wie Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung ua zu stärken (Moser & Niklaus Loosli, 2015, 46).

Da innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik Prävention und Resilienzförderung einen immer breiteren Raum einnehmen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 7), wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, ob es möglich ist mit einfachen Kommunikationselementen, den Marte-Meo-Elementen im Kontext der schulischen Heilpädagogik, präventiv wirksam zu werden und dadurch beim Aufbau von Resilienzfaktoren beizutragen.

1.3 Fragestellung

Diese Arbeit setzt sich mit der Marte-Meo-Methode und dem Konzept der Resilienz, im Kontext der schulischen Heilpädagogik auseinander. Die Fragestellung lautet:

- Ist die Förderung von Resilienz durch die Anwendung der Marte-Meo-Methode möglich? Wenn dies der Fall ist, so lautet die Frage präzisierend:
- Welche der vorgestellten Marte-Meo-Elemente fördern ausgewählte Resilienzfaktoren? Die Antwort wird in Form einer vergleichenden Gegenüberstellung von Marte-Meo-Elementen und Resilienzfaktoren erstellt.

Um die Frage beantworten zu können, müssen vorher folgende Fragen theoriegeleitet geklärt werden:

- Was ist die Marte-Meo-Methode? Was zeichnet diese Beratungsform, aus aktueller Perspektive von deren Fachpersonen aus? Welches sind grundlegenden Elemente entwicklungsfördernder Kommunikation, auch Marte-Meo-Elemente genannt?
- Was ist Resilienz? Durch welche Merkmale zeichnet sich das Phänomen der Resilienz, aus aktueller wissenschaftlicher Perspektive aus? Welches sind Resilienzfaktoren, welche zu den personalen Ressourcen gehören?

Aufgrund der Merkmale, welche Resilienz auszeichnen, kann die erste Fragestellung, ob die Marte-Meo-Methode resilienzfördernd wirkt, beantwortet werden. Daran anschliessend erfolgt eine vergleichende Gegenüberstellung der vorgestellten Marte-Meo-Elemente und ausgewählten Resilienzfaktoren.

1.4 Vorgehen

In der Einleitung, wird nebst der Ausgangslage, die pädagogische Haltung und Wertvorstellung vorgestellt auf welcher diese Arbeit basiert. Im Kapitel 2 folgt eine Einführung in die Marte-Meo-Methode, in der auch ausgewählte Marte-Meo-Elemente beschrieben werden. Diese werden am Schluss dieses Kapitels, gemeinsam mit dem Theoriebezug, zusammenfassend in der Form einer Tabelle aufgeführt. Im Kapitel 3 wird auf neuste wissenschaftliche Erkenntnisse der aktuellen Resilienzforschung eingegangen, um daran anschliessend, vertiefter auf eine, vorher definierte Anzahl von Resilienzfaktoren eingehen zu können. Auch diese Resilienzfaktoren werden zusammenfassend und in tabellarischer Form am Ende dieses Kapitels beschrieben. Mit den Merkmalen, welche das Phänomen der Resilienz aus wissenschaftlicher Sicht auszeichnen, kann an dieser Stelle die erste Fragestellung, ob die Marte-Meo-Methode resilienzfördernd wirkt, generell beantwortet werden. Im Kapitel 4 erfolgt ein Zusammenschluss der in den Kapiteln 2 und 3 aufgeführten Tabellen mit den Marte-Meo-Elementen und den Resilienzfaktoren. Dies ermöglicht eine vergleichende Gegenüberstellung, welche mit einem Bezug zur vorgestellten Theorie ergänzt wird. Im Kapitel 5 wird die Fragestellung differenzierter beantwortet und auf Grund der vorgestellten Theorie, insbesondere unter dem Aspekt der vorgestellten pädagogischen Haltung und systemischen Sichtweise diskutiert. Im Kapitel 6 folgt, als Abschluss dieser Arbeit, eine Reflexion und im Kapitel 7 befinden sich die Verzeichnisse der verwendeten Literatur, Abbildungen und Tabellen.

2 Die Marte-Meo-Methode

2.1 Einleitung

Die Marte-Meo-Methode ist die geschützte Bezeichnung eines effizienten Beratungskonzepts zur Entwicklungsunterstützung, welche 1976 von der Niederländerin Maria Aarts aufgrund ihrer Arbeit mit autistischen Kindern und Jugendlichen entwickelt wurde (Bünder et al., 2013, 13; Baeriswyl-Rouiller, 2011, 18). Heute wird die Marte-Meo-Methode in mehr als 35 Ländern der ganzen Welt eingesetzt und von einem international stetig wachsenden Fachpersonen-Netzwerk weiter entwickelt (Aarts, 2009, zit. nach Niklaus Loosli, 2011a, 2). Auch Hampel (2014) weist auf die grosse internationale Ver-

breitung in vielfältigen Projekten und Arbeitsfeldern hin, insbesondere auf laufende wissenschaftliche Studien von Universitäten in Norwegen, Dänemark und Deutschland, welche sich mit der Marte-Meo-Methode und ihrer Wirkungen auseinandersetzen (ebd., 15).

Abgeleitet aus dem Lateinischen „mars martis“, bedeutet Marte Meo „aus eigener Kraft“ und zielt nach Baeriswyl-Rouiller (2011) darauf ab, die sozial-emotionale, kommunikative Entwicklung und die Autonomie der Person zu fördern, die in diesen Bereichen Unterstützung benötigen. Das Konzept zeigt auf, wie anhand von Videoclips Interaktionen in konkreten Alltagssituationen analysiert werden können und zeigen Eltern und Fachleuten konkret, wie sie die Entwicklung eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen unterstützen können (ebd., 18).

Laut Hawellek (2012) ist die Marte-Meo-Methode durchgängig am positiven Entwicklungsgeschehen orientiert, welche sich für eine „Dia-Logik des Gelingens“ interessiert und stellt sich damit in die Traditionen der Humanistischen Psychologie (Maslow, 1973) und der Positiven Psychologie (Seligmann, 2003) stellt (ebd., 45). Auch steht sie, wie eingangs schon geschrieben, in der grossen anthropologischen Tradition Martin Bubers (2009, zit. nach Hawellek, 2012, 50).

Der zentrale Gedanke von Marte Meo ist es, Menschen zu ermutigen, ihre *eigene Kraft* zu nutzen. Durch die Videobilder werden ihre Fähigkeiten zu konstruktiven Interaktionen sichtbar gemacht. Der Schwerpunkt der Marte-Meo-Methode liegt nach Hawellek & v. Schlippe (2011) in der Arbeit mit Kindern, sie kann jedoch individuell und unabhängig vom Alter, Behinderung oder kulturellem Hintergrund eingesetzt werden (Baeriswyl-Rouiller, 2011, 18). Sie wird inzwischen auch in unterschiedlichen Bereichen, wie in Altersheimen, Kinderpsychiatrien, Behinderteneinrichtungen, Kindertagesstädten und Schulen erfolgreich angewandt und es wird auch in Asien, Afrika, Neuseeland und Mittelamerika mit der Marte-Meo-Methode gearbeitet (Hawellek & Schlippe, 2011, 75).

Nach Baeriswyl-Rouiller (2011) liegen verschiedene Theorien diesem Konzept zu Grunde. Sie nennt dabei die Entwicklungspsychologie, die soziale und sozialkommunikative Lerntheorie, die Oekopsychologie, systemische Ansätze, sowie Kommunikationstheorien. Die Ausbildung und der professionelle Austausch in den verschiedenen Ländern werden durch ein internationales Netzwerk organisiert (ebd., 18).

Mit dem Mittel der spezifischen Nutzung von Videobildern werden in der Beratung Alltagssituationen mit Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schülern angeschaut, miteinander besprochen und nächste konkrete Schritte daraus abgeleitet (vgl. Bündler et al.

2013, 17–23). Die eindrucksvolle Wirkung der Entwicklungsförderung durch die Marte-Meo-Methode kann nach Porsch & Koldewey (2013) auch bei Eltern, Lehr- oder Bezugspersonen zu einem sichereren und kompetenteren Erleben in pädagogischen Belangen führen, was sich wiederum direkt motivierend und förderlich auf die Beziehung zwischen den Erwachsenen und Kindern auswirkt (ebd., 3).

Nach Schneider (2013) ist Marte Meo, in der Schule zwar kein Heilmittel im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern, die Lehrpersonen können jedoch in den kurzen Videosequenzen ihres „normalen“ Schulalltages Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen, die in der Hektik des schulischen Alltags untergehen und sie können die Momente erkennen, in denen sie wirkungsvoll Unterstützung geben können (ebd., 2). Nicht selten führen diese „kleinen“ Interventionen auch zu einer Entspannung in verfahrenen Situationen. Negativspiralen, die manchmal ganze Teams lähmen, können durchbrochen werden und die Beziehungskultur in Lehrerteams oder ganzen Schulen können davon profitieren (ebd.).

Wie einleitend festgestellt, ist es möglich die Marte-Meo-Methode im Kontext der schulischen Heilpädagogik in den Bereichen der Förderung, Prävention und Beratung anzuwenden. Da, nach Speck (2008) ein wichtiger Aufgabenbereich welcher die Heilpädagogik umfasst, die *Beratung* von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen und Behörden (ebd., 383) darstellt, richtet sich im Rahmen dieser Arbeit der Fokus auf das Gebiet der Beratung.

In den nun folgenden Kapiteln wird deshalb vorerst grundlegend auf das Thema der Beratung, insbesondere die der beobachtungsgeleiteten Beratungsarbeit eingegangen. Dies zum besseren Verständnis des videobasierten Beratungsprozesses durch Interaktionsanalysen, auf dem die Marte-Meo-Methode beruht.

2.2 Definition und Begriffsklärung pädagogische Beratung

„Beratung“ und „Beraten“ führen von ihrer Herkunft und ursprünglichen Bedeutung her auf „Rat“, auf ein althochdeutsches Wort hin, welches im Sinne gebraucht wurde von: Besorgung notwendiger Mittel, Abhilfe, Fürsorge und gut gemeintem Vorschlag oder Empfehlung. Das Verb „raten“ wurde im Sinne von „vorschlagen, empfehlen und für etwas sorgen“ gebraucht, wie auch für „sich etwas (geistig) zurecht legen, überlegen“ (Mutzeck, 2008, 12). Mit dieser etymologischen Begriffserklärung wird auch die Abgrenzung zu Begriffen wie „befehlen“, „anweisen“ oder „informieren“ deutlich (ebd.).

Mutzeck (2008) definiert das Beratungsgespräch als eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht (ebd. 14). In vielen Fällen ist eine kooperative Form der Beratung gefragt, bei der die Ratsuchenden als gleichwertige Partner angesehen werden und die beratende Person gemeinsam mit ihnen an Erklärungen, Ressourcen und Lösungen arbeitet (ebd., 9).

Nach Mutzeck (2008) ist Beratung nur schwer von der psychologischen Intervention *Therapie* abzugrenzen, da viele Autoren diese Begriffe synonym benutzen (ebd., 14). Als unterscheidende Kriterien werden folgende genannt:

- Die Beratung erstreckt sich in der Regel über einen kürzeren Zeitraum als Therapie; sie arbeitet meist an aktuellen Problemen und beinhaltet manchmal auch vorbeugende, präventive Zielsetzungen.
- Die Therapie setzt meist an schweren Störungen an, umfasst eine tiefer gehende Arbeit und eine weitergehende Selbstöffnung des Klienten (ebd., 15).

Weiter unterscheidet sich die *pädagogisch-psychologische Beratung* von der *klinisch-psychologischen Beratung* in dem Sinn, als dass letztere aufgrund von Störungs-, bzw. Krankheitsbildern, der Professionalität des Beraters (klinischer Psychologe) und der zum Teil unterschiedlichen Ansätze und Methoden (zB Psychoanalyse) geschieht (ebd., 22). Mutzeck (2008) hebt hervor, dass gerade bei der *Beratung in sonderpädagogischen Belangen* deutlich wird, dass es oft nicht möglich ist, die Beratung auf das System Schule zu beschränken, da das System Familie oder Heim zu eng mit der Schule verknüpft ist (ebd., 16).

Die heutige pädagogische Beratung, insbesondere die sonderpädagogische Beratung deckt nach Mutzeck (2008) folgende vier Aufgabenfelder ab:

- *Schullaufbahn- und Schulaufnahmeberatung*: welche Bedingungen müssen geschaffen, bzw. abgebaut werden, damit ein Schulbesuch möglich ist,
- *Unterrichtsberatung / Förderberatung*: welche Hilfe (zur Selbsthilfe) benötigt die Lehrperson um eine Schülerin oder Schüler optimal zu unterrichten,
- *pädagogisch-psychologische Beratung*: wie können hemmende Kommunikationsabläufe und -strukturen verändert und wie können positive aufgebaut, gefördert und unterstützt werden,
- *Systemberatung*: Beratung der Schule als Organisationssystem (ebd., 17–20).

2.3 Videobasierte beobachtungsgeleitete Beratungsarbeit

Nach Hawellek (2012) hat sich im Bereich der professionellen Beratungsarbeit mit der zunehmenden Ausbreitung der sogenannten videobasierten, dh beobachtungsgeleiteten Beratungsarbeit ein bedeutsamer Wandel vollzogen. Mit der Entwicklung und Verbreitung der Videotechnik wurde es ab Anfangs der 1970er Jahre erstmals möglich, Klienten in professionellen Beratungskontexten *Gelegenheit zur Selbstbeobachtung* anzubieten (ebd., 11).

2.3.1 Methodische Grundlagen

Die Erläuterungen zu den methodischen Grundlagen der beobachtungsgeleiteten Beratung beziehen sich auf Hawellek (2012, 37–41), welche er mit den Erkenntnissen der allgemeinen Systemtheorie von Luhmann (1985) erklärt. Diese beruht auf der Kybernetik zweiter Ordnung (Siringhaus-Bünder, 2011, 228), wonach die *Beobachtung* eine wesentliche Systemoperation ist. Sie bringt die Unterscheidung zwischen System und Umwelt hervor. In diesem Sinne bedeutet beobachten zugleich unterscheiden und bezeichnen (Hawellek, 2012, 37). Auch nach Speck (2008) eröffnen sich im Bereich der Heilpädagogik mit dem systemtheoretischen Denkansatz neue Perspektiven und ermöglicht es, offene Fragen zu klären (ebd., 384). Laut Zimpel (2010) ist der Perspektivwechsel das Wesen jeder Form dialogischen Lernens (ebd., 18).

Die Beobachtung einer konkreten Alltagssituation kann als Beobachtungssituation erster Ordnung bezeichnet werden (Hawellek, 2012, 35). Im unten stehender Abbildung wird eine aktuell erlebte Situation, rsp Interaktion zwischen Vater-Kind-Mutter ersichtlich.

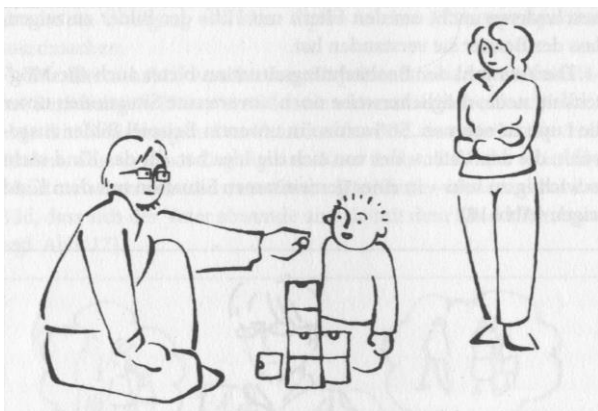


Abb.1: Beobachtung 1.Ordnung

Bei jedem Beobachtungsvorgang entstehen nach Hawellek (2012) jedoch auch „blinde Flecken“, weil sich beobachtende Systeme während des Beobachtens nicht zugleich auch noch selbst beobachten können (ebd., 37).

Im Rahmen einer videobasierten Beratung wird jedoch die Betrachtung von vergangenen, abgeschlossene Situationen und damit eine Selbstbeobachtung durch die „Kamera, als spiegelnder, externer Beobachter“ (Hipp, 2014b) ermöglicht (Hawellek, 2012, 37).

Diese wird, wie auf Abb.2 zu sehen, als Beobachtungssituation zweiter Ordnung bezeichnet (ebd. 38).

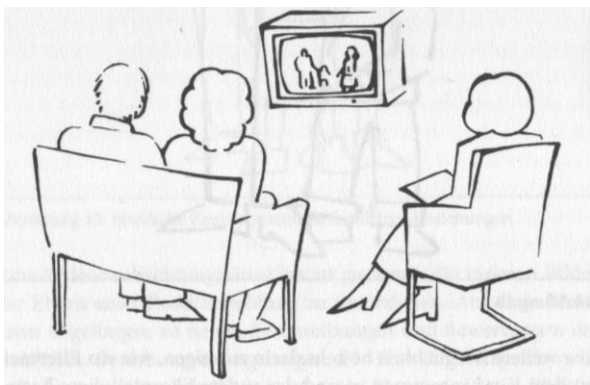


Abb.2: Beobachtung 2.Ordnung

Mit dem Rollenwechsel von der vergangenen Rolle des Teilnehmers einer Situation, in die aktuelle Rolle eines Selbstbeobachters derselben Situation, wird zugleich die Möglichkeit eines Perspektivwechsels im Sinne einer *erweiterten Perspektive* geschaffen. Vorgänge, die zuvor im Bereich der blinden Flecken lagen und daher nicht beobachtbar waren, werden nun sichtbar und ermöglichen durch eine gemeinsame Beobachtung neue Erkenntnismöglichkeiten (ebd.).

Nach Speck (2008) bedürfen pädagogische Prozesse einer permanenten, intersubjektiven Reflexion (ebd., 106) und die Bedeutung des gemeinsamen Reflektierens, im Team, in der Supervision nimmt immer mehr zu (ebd., 376).

Die Möglichkeiten, Beobachtungsprozesse durch eine videobasierte Beratung wiederum zu beobachten, sind nach Hawellek (2012) prinzipiell unendlich. Jede Beobachtung einer Beobachtung birgt Erkenntnismöglichkeiten, welche der Beobachtung einer Ordnung darunter verborgen bleiben (ebd., 38).

Aus diesen Möglichkeiten entstehen Informationen auch für videobasierte Supervisionen von beobachtungsgeleiteten Beratungen. Diese entsprechen einer Beobachtung

dritter Ordnung, was nach Hawellek (2012) einer Meta-Metaperspektive entspricht (ebd., 36).

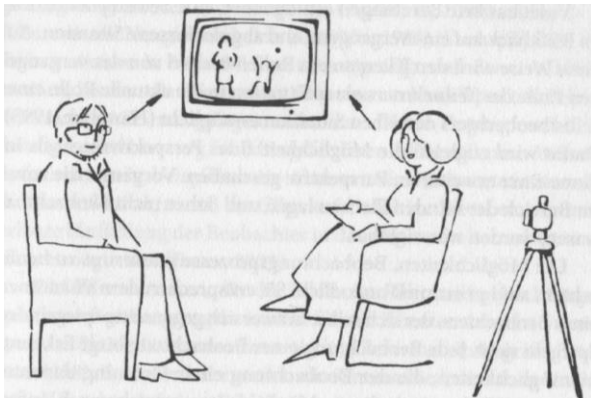


Abb.3: Beobachtung 3.Ordnung

Beobachtungsgeleitete, videobasierte Beratung entspricht nach Hawellek (2012) ihrer Struktur nach einem therapeutischen Dreieck: Klient und Berater wenden sich einem gemeinsamen Dritten, den präsentierten Videobildern zu. Damit entsteht ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus als ein wesentliches Orientierungsprinzip für die Mitgestaltung des beraterisch-therapeutischen Dialogs. Das, worüber gesprochen wird, ist in diesen Momenten nicht nur assoziativ in der je subjektiven Vorstellung, sondern real in den Bildern präsent (ebd., 38).

Die Erfahrungen zeigen, dass die Klienten überwiegend offen und interessiert dafür sind, was die Videoclips von ihnen und ihren Alltagssituationen zeigen. Dadurch, dass die Informationen in Videobildern zuerst gezeigt und dann „erklärt“ werden, können die Klienten mit dem eigenen Modell positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verbinden. Die Informationen, die die Bilder im Rahmen beobachtungsgeleiteter Beratungen geben, sind nach Hawellek (2012) für die Klienten meistens „neu“. Dies im Sinne des systemtheoretischen Informationsbegriffs Batesons, welcher Information als „Unterschied, der einen Unterschied macht“, definiert (1985, 5, zit. nach ebd., 39). In diesem Sinn ermöglicht die gemeinsame Beobachtung von Klienten und Beratern die Bildung neuer Unterscheidungen und damit zusammenhängend neuer Ko-Konstruktionen über das, was beobachtet wird. Als methodischer Leitgedanke formuliert Hawellek (2012):

Beobachtungsgeleitete Beratungen führen von der Ko-Vision zur Ko-Konstruktion (ebd., 39).

Auch nach Speck (2008) kommt der Heilpädagogik die besondere Aufgabe zu, den Prozess der Ko-Konstruktion zu unterstützen und zu begleiten (ebd., 113). Er dürfte in dem Masse gelingen, in dem nicht nur die Selbstbestimmung, Autonomie und Selbst-

verantwortung mit einbezogen werden, sondern auch die erzieherisch Handelnden sich einem Prozess der Selbstveränderung stellen und sich also selber auch über eigene Neukonstruktionen verwandeln lassen (Osbah, 2000, zit. nach ebd.). Dies entspricht auch der, eingangs erwähnten pädagogischen Haltung von Manske (1989), welche von einer „gemeinsamen Entdeckungsreise, mit ungewissem Ausgang für die Suchenden“ spricht (ebd., 23).

Doch nun zurück, zur vorgestellten beobachtungsgeleiteten Beratung: Der Schritt von der gemeinsamen Beobachtung zur gemeinsamen Beschreibung, Erklärung und Bewertung setzt nach Hawellek (2012) eine organisierende *Leitperspektive* voraus (ebd., 39) - denn die Beobachtung sozialer Prozesse eröffnet den Blick auf ein hochkomplexes Geschehen (ebd.).

2.3.2 Klärung der Leitperspektive

Die Leitperspektive ist nach Hawellek (2012) so etwas wie ein roter Faden für die gemeinsame Beobachtung und ermöglicht die Klärung, warum die Beobachtenden, wann und wohin schauen sollen und welche Informationen sie erwarten können (ebd., 41). Nach Hawellek (2012) sind Leitperspektiven zugleich auch Entwicklungsperspektiven. Sie schaffen Ausblicke nach vorn, in zukünftige positive Möglichkeiten und entsprechen einem ressourcen- und lösungsorientierten Beratungsmodell, welches, die in der Vergangenheit an Problemlagen, Störungs- und Krankheitsbildern orientierte Beratungskonzepte ablöst (ebd., 45). Je nach Arbeitsfeld lassen sich verschiedene Leitperspektiven für die beobachtungsgeleitete Beratung unterscheiden. In der Arbeit mit Lehrenden, Führungspersonen oder Coaches besteht die Leitperspektive in der gezielten Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen (Hawellek, 2012, 43).

In den nun folgenden Kapiteln wird die Marte-Meo-Methode etwas vertiefter vorgestellt. Es soll jedoch schon an dieser Stelle erwähnt werden, dass es nicht Ziel dieser Arbeit ist, diese sehr vielseitig anwendbare Methode in all ihren Facetten vorzustellen.

2.4 Beratungsprozess mit Videointeraktionsanalyse

2.4.1 Grundlagen

Grundlage für den videobasierten und demnach beobachtungsgeleiteten Beratungsprozess bildet, wie in anderen Beratungsformen auch, eine stabile und sichere Beratungsbeziehung (Hawellek, 2012, 34).

Im Zentrum der beobachtungsgeleiteten Beratungen nach Marte Meo stehen die Analyse und Mit-Gestaltung menschlicher Dialoge, dh von Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Sie orientiert sich dabei auch an dem Schema von Papousek (2004), welches die Dynamik und Prozesse der Eltern-Kind-Kommunikation mit ihren zentralen moderierenden Faktoren darstellt (Hawellek, 2012, 52). Siehe untenstehende Abbildung.

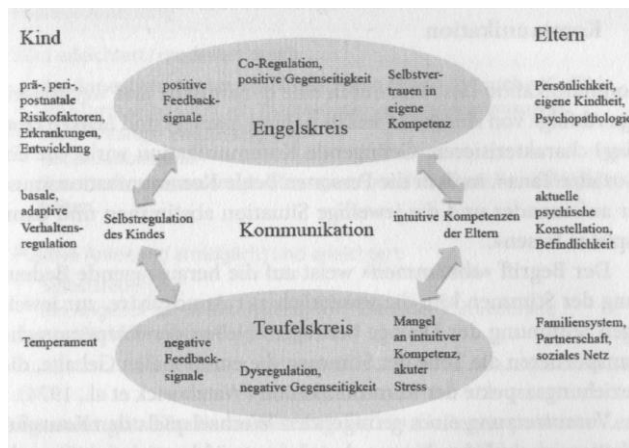


Abb.4: Modell Eltern-Kind-Kommunikation

Die, für die beobachtungsgeleitete Beratung bedeutsamen Informationen speisen sich nach Hawellek (2012) aus der Beobachtung von den, in Abb.4 ersichtlichen „Engelskreisen“. Sie suchen nach gelingenden Momenten, deren systematische Beachtung auch dabei helfen kann „Teufelskreise“ in eine positive Dynamik zu überführen (ebd., 53).

Im Weiteren wird nach Hipp (2014a) bei Marte Meo davon ausgegangen, dass *alle Signale eines Kindes Entwicklungsinitiativen* sind (ebd., 27), die als solche erkannt werden müssen. Diejenigen Ausschnitte, welche in den Videoberatungen präsentiert werden, sind kleine, unscheinbare Momente des alltäglichen Geschehens, sog. „Mikroereignisse“, deren Bedeutung von Stern (2010), einem herausragenden Babyforscher, Entwicklungspsychologe, Psychoanalytiker, herausgearbeitet wurde (vgl. Vik & Rohde, 2012, zit. nach Hawellek, 2014, 235).

Stern (2010) untersuchte den zeitlichen Aufbau dieser sog. „Gegenwartsmomente“ und nimmt an, dass für eine Dauer von durchschnittlich einer bis zehn Sekunden, unter normalen Umständen, ein Grossteil der sozialen und intersubjektiven Erfahrungen verarbeitet werden können (Hawellek, 2012, 235). Für die Videointeraktionsanalyse bieten diese „Mikroereignisse“ bedeutsame Beobachtungsfenster innerhalb derer sowohl förderliche, wie auch problematische Beziehungsmomente und Interaktionen sichtbar gemacht und während einer Beratung präsentiert und thematisiert werden können (ebd.,

236). Durch die entwicklungsfördernde, unterstützende Art der Präsentation während einer Marte-Meo-Beratung werden nach Stern (2010) therapeutische Gegenwarts-momente möglich, die eine hohe, manchmal richtungsweisende Bedeutung erhalten können (ebd., 57).

Leider ist es nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit vertiefter auf weitere Erkenntnisse von Stern einzugehen.

Die Präsentation von Bildern und Szenen während der Beratung hinterlässt nach Hawellek (2014) einen unmittelbaren Eindruck vom betrachteten Geschehen, der keinen Umweg über die Sprache erfordert (ebd., 243). Dies ermöglicht neue An- und Ein-sichten und führt im Blick auf die eigene Person zu neuen Sichtweisen der eigenen Möglichkeiten und Stärken (ebd., 230).

Durch diese ressourcen- und entwicklungsorientierten Perspektive (siehe auch Abb.4) können Momentaufnahmen oder Standbilder positiver Interaktionen oder Beziehungsmomente zu „Augenöffner“ (Stern, 2010, 247, zit. nach Hawellek, 2012, 90) und zu „Mutmacherbilder“ (Aarts, mündl. Mitteilung, zit. nach ebd.) werden.

Für Hipp (2014b) ermöglicht der Einsatz der Kamera als „Mikroskop“ die Vergrößerung und Veranschaulichung von winzigen gelungenen Interaktionen. Dieser Prozess ermöglicht nachhaltige Veränderungen eines negativen inneren Bildes (Hüther, 2004, zit. nach Hawellek, 2012, 91), Wahrnehmungskanäle können geöffnet und gegenwärtige Beziehungen können dadurch neu erfahren werden (ebd.).

Im Weiteren zielt die Marte-Meo-Methode, gemäss oben erläuteter Leitperspektive immer darauf ab, bei Kindern, Eltern und Betreuungspersonen positive Entwicklungsprozesse anzuregen, zu aktivieren und aufrecht zu erhalten (ebd., 49).

Die Marte-Meo-Methode kann nach Niklaus Loosli (2011a) auch als Einschätzungsinstrument zur Erstellung von sog. Marte-Meo-Entwicklungsdiagnosen, beispielsweise bei hyperaktiven Kindern oder bei der Vermutung auf ein ADHS benutzt werden (Aarts, 2009, 342-350; zit. nach ebd., 2). Weiter kann diese Methode auch als Früherkennungsinstrument zur Einschätzung der Entwicklung der sozialen, emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes (Baby oder Kleinkind) in der gerade laufenden Interaktion benutzt werden (Aarts & Niklaus Loosli, 2011a). Auch kann die Marte-Meo-Methode zur Krisenprävention und Krisenintervention, beispielsweise bei selbst- oder fremdverletzendem Verhalten, eingesetzt werden (Berther & Niklaus Loosli, 2013, 54).

Wie diese bildbasierten Einschätzungen zu erstellen sind, können Fachleute in Marte Meo Ausbildungskursen erlernen (Niklaus Loosli, 2011a, 2), kann jedoch hier im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft werden.

2.4.2 Grenzen von Marte Meo

An dieser Stelle ist es wichtig auch auf die Grenzen von Marte Meo hinzuweisen. Nach Aarts & Niklaus Loosli (2011a) können mit dieser Methode konkrete Informationen und Entwicklungsunterstützung im gewöhnlichen Alltag vermittelt werden. Wenn sich jedoch zeigt, dass dies nicht reicht, so wird empfohlen, weitere Fachleute beizuziehen und weiterführende Abklärungen vorzunehmen (ebd., 7). Auch kann bei akuten Krisensituationen, in welchen das körperliche und seelische Wohl von Kindern gefährdet ist, der Einsatz von Marte Meo nicht die Methode der Wahl sein (Bünder et al., 2013, 91). Im Weiteren verbietet sich eine videogestützte Beratung immer dann, wenn Menschen die Nutzung des Mediums Video als verletzend, die Intimsphäre beeinträchtigend, übergriffig oder sogar im Zusammenhang mit Gewaltanwendungen erfahren haben. Es ist in dieser Situation zu verhindern, dass durch die Videoberatung eine Retraumatisierung ausgelöst wird. Auch aus diesen Gründen gilt es, im Vorgespräch bei erkennbaren Hemmungen, Zurückhaltung oder auch nonverbalen Signalen unbedingt nach möglichen negativen Erfahrungen bei dem Einsatz von Video zu fragen (ebd.).

2.4.3 Ablauf eines Beratungsprozesses

1. Auftragsklärung und Kontrakt

Zu Beginn einer Beratung wird als Erstes die Methode den Klienten detailliert vorgestellt. Da es sich bei Marte Meo um eine videobasierte Methode handelt, empfiehlt es sich, in einer schriftlichen Form dazulegen, dass die Videoaufnahmen ausschliesslich im Rahmen des Beratungskontextes verwendet werden (Hawellek, 2012, 34). Eine respektvolle Einstellung zu den Bildern und damit zur Würde der darauf abgebildeten Personen gehört zum Fundament der Beratung (Hawellek, 2014, 229). Der daran anschließende Beratungsprozess läuft in der Form von unten stehendem Zyklus ab (Hawellek & Meyer, 2011, 76): →*Videobeobachtung* →*Video-Interaktionsanalyse* →*Videoberatung* →*Übungsphase* →*Reviewing* →*Übungsphase* → *ggf. modifizierten Kontrakt*.

2. Videobeobachtung alltäglicher Interaktionen.

Hier wird der Fokus auf positive Momentaufnahmen gelingender Interaktionen aus Alltagssituationen gelegt (Hawellek, 2012, 90) und jedes, auch nur ansatzweise vorhandene förderliche Kommunikationsverhalten wird dabei als Ressource verstanden, die ausgebaut werden kann (Sirringhaus-Bünder, 2011, 227).

Wichtig ist jedoch, dass Klienten, die in Not und Sorge sind, dies auch in den Bildern wiederfinden und bestätigt sehen dürfen – bevor sie sich den Möglichkeiten und positiven Momenten zuwenden können (Hawellek, 2012, 117).

3. Video-Interaktionsanalyse

Die Video-Interaktionsanalyse hat das Ziel, Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine positive Interaktion zu finden. Der Fokus in der darauf folgenden

4. Videoberatung liegt auf Elementen gelungener Kommunikation. Die Präsentation der Filmausschnitte erfolgt nach der, schon vorgestellten Leitperspektive der „entwicklungsunterstützenden Kommunikation“ und bezieht daher ihre Relevanz (Hawellek, 2012, 93). Die Videotechnik ermöglicht, wie beschrieben, auch kleine Momente und mikroskopische Abläufe, welchen von den normalen Sehgewohnheiten leicht ausgeblendet werden, „gross“, als bedeutsam zu präsentieren (Hawellek, 2012, 18 & Hipp, 2014b). Die Videoberatung endet mit einem Ausblick und Empfehlung auf konkrete unterstützende Handlungsoptionen in bestimmten Situationen (Hawellek, 2012, 94), damit alternative Handlungsmodelle in der Interaktion ausprobiert und eingeübt werden können (ebd., 110).

5. Übungsphase

Erfolgt unter Anleitung, in der Form von kleinen Schritten und damit nachvollziehbar etwas Neues entstehen kann (vgl. Bünder et al., 2013,11; Hawellek, 2012, 82).

6. Reviewing

Mit dem sog. Follow-Up-Videos, einer erneuten Videobeobachtung, der durch die Beratung angeregten Veränderungen in alltäglichen Interaktionen, liegt der Fokus auf schon erfolgreich umgesetzte, durch die Beratung angeregte Entwicklungsveränderungen. Durch die kontinuierliche Fokussierung auf gelingende Momente wird allmählich ein entwicklungsorientierter Blick entwickelt, der nach Hawellek (2014) in den Alltag über-

tragen werden kann (ebd., 246). Auf diese Weise können Eltern oder Betreuer am eigenen Modell lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl. Bandura, 1977) machen, welche sich, wie im Kapitel 2.1 erwähnt, wiederum positiv auf ihr Selbstbild als kompetente Eltern auswirken (Hawellek, 2012, 110; Porsch & Koldewey, 2013, 3). Im Weiteren wird auf das Kapitel 3.5.3 verwiesen. Darin wird ausführlicher auf das Thema der Selbstwirksamkeit und auch kurz auf Bandura (1997) eingegangen. Weiter wird dabei auch auf empirische Studien hingewiesen, welche die Wirkung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften im schulischen Kontext untersucht haben (vgl. Dresel & Lämmle, 2011).

An dieser Stelle soll auf einen möglichen Unterschied oder Widerspruch zwischen dem Marte-Meo-Modell und einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis hingewiesen werden (siehe Sirringhaus-Bünder, 2011, 227–241 und v. Schlippe, 2011, 242-260):

Nach Sirringhaus-Bünder (2011) basiert Marte Meo auf einer genauen Interaktionsdiagnostik, welche von klar formulierten Bildern eines „guten Verhältnisses“ zwischen Eltern und Kindern ausgeht, welche auf sehr respektvolle und ressourcenorientierte Weisen den Eltern nahe gebracht werden (ebd., 229). Im Weiteren wurden von Aarts eine Fülle unterschiedlicher Checklisten entwickelt (vgl. Aarts, 2007; 2009; Aarts & Rausch, 2009; Bünder et al., 2013, Hawellek, 2012), welche klare Anweisungen geben für das, was noch zu entwickeln ist (v. Schlippe, 2011, 242). Wurde vielleicht deswegen die Marte-Meo-Methode von Hawellek & Meyer (2011) auch als „Kunst der kleinen Schritte“ bezeichnet (ebd., 75)? Doch das systemische Modell geht von der „Nichtinstruierbarkeit“ des Anderen aus, enthält sich jeglicher diagnostischer Festschreibung und versucht, wertneutral die verschiedenen Lebensentwürfe in menschlichen Systemen als Möglichkeit anzuerkennen (Sirringhaus-Bünder, 2011, 229).

Das Verhältnis zwischen diesen beiden Ansätzen muss sich nach Sirringhaus-Bünder (2011) jedoch nicht als Widerspruch oder Gegensatz erweisen, sondern Marte Meo kann sowohl systemisches Arbeiten bereichern und ergänzen, als auch kann die systemische Perspektive die Qualität einer Marte-Meo-Beratung vergrößern (ebd.). Auch erkennt v. Schlippe (2011), dass es der Ansatz von Marte Meo ermöglicht, den Mitgliedern sozialer Systeme in eine Veränderung ihrer Interaktionsmuster einzutreten und damit näher dem systemischen Konzept der „Musterunterbrechung“ steht, als einem psychoedukativen Ansatz (ebd., 243).

Nach v. Schlippe (2011) ist es möglich Marte Meo sowohl „systemisch“ oder „unsystemisch“ zu nutzen. Für ihn ist es jedoch bedeutsam, dass die Nicht-Linearität der Dyna-

mik in menschlichen Beziehungen beachtet wird, so dass die jeweilige Perspektive den Blick für einen grösseren Kontext freimacht und es ermöglicht wird, dass während einer Beratung ein weiter Raum von Beschreibungen eröffnet wird, in welchem den Betroffenen mehr Möglichkeiten zur Verfügung stehen, als vor der Beratungssituation (ebd., 244).

In den nun folgenden Kapiteln werden die grundlegenden Elemente entwicklungsfördernder Kommunikation, die sog. Marte-Meo-Elemente vorgestellt (vgl. Hawellek, 2012, 60ff).

2.5 Die Marte-Meo-Elemente

2.5.1 Grundlage

Eine Grundannahme von Marte Meo ist, in Anlehnung an die Erkenntnisse von Papousek (1996) und Trevarthen (1979), dass Eltern und Kind natürliche, „intuitive Kompetenzen“ haben, welche sie befähigen auf eine entwicklungsfördernde Art und Weise miteinander zu kommunizieren (Hawellek & Meyer, 2011, 83). Bei diesem *kultur- und geschlechtsunabhängigen Prototyp eines Dialogs* verlassen sich nach Papousek (2001) die Eltern auf ihr „implizites Beziehungswissen“ (zit. nach Hawellek, 2012, 50) und wird jeweils den Entwicklungsbedürfnissen angepasst. Dabei konnten unten stehende Kommunikationsverhaltensmuster von Eltern, bzw. Betreuungspersonen herauskristallisiert werden (Hawellek, 2012, 61).

Tab.1: Grundlegende Elemente entwicklungsfördernder Kommunikation

Grundlegende Elemente entwicklungsfördernder Kommunikation
<ol style="list-style-type: none">1. Der Erwachsene lokalisiert den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.2. Der Erwachsene bestätigt den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.3. Der Erwachsene wartet aktiv darauf, wie das Kind auf ihn reagiert und beachtet das Wechselspiel der Kommunikation.4. Der Erwachsene benennt die kindlichen und eigenen Initiativen sowie die ablaufenden Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle. Darüber hinaus antizipiert er nahe liegende Erfahrungen.5. Der Erwachsene bestätigt erwartetes Verhalten unmittelbar.6. Der Erwachsene setzt das Kind in Beziehung zur Welt, indem er ihm Personen, Objekte und Phänomene vorstellt.7. Der Erwachsene sorgt für angemessene Anfangs- und Endsignale der Situation.

Auf diesen sieben grundlegenden Elementen entwicklungsfördernder Kommunikation beruhen die sogenannten Marte-Meo-Elemente (Hawellek, 2012, 60).

Der Begriff „Element“ bezeichnet in diesem Zusammenhang ein stabiles, wiederkehrendes Kommunikationsmuster, das auf dem Wege vielfacher, variantenreicher Wiederholungen den Aufbau einer verlässlichen positiven Erwartungshaltung, eines positiven „Internal Working Models“ (Bowlby, 2011, zit. nach Hawellek, 2012, 61), gegenüber Beziehungs- und Kommunikationspartnern ermöglicht.

Diese Kommunikationsmuster schaffen Erfahrungsmöglichkeiten für alltägliche Selbst- und Beziehungserfahrungen, welche die seelische Gesundheit von Kindern nachhaltig unterstützen und fördern und mit ihrer entwicklungs- und resilienzförderlichen Wirkung einen deutlichen Zusammenhang zum Salutogenese-Konzept von Antonovsky (1997) herstellen können (Hawellek, 2012, 72). Sie entwickeln sich im Zusammenspiel mit verschiedenen Elementen, insbesondere bei späteren Erschütterungen, Krisen und Herausforderungen zu einem zentralen Resilienzfaktor (ebd., 74).

Im nun folgenden Kapitel soll auf die wichtigsten Marte-Meo-Elemente eingegangen werden, die Baeriswyl-Rouiller (2011) auch „Basiselemente der Entwicklung“ bezeichnet (ebd., 18). Deren oftmals verblüffende Wirkung, vor allem in den Bereichen der Entwicklung von Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung und Selbstregulation, sowie in der Sprachentwicklungsunterstützung (Isager, 2009) ist in vielen Fallbeispielen bildbasiert dokumentiert (Aarts, 2002; Aarts & Rausch, 2009; Hawellek, 2008; zit. nach Aarts & Niklaus Loosli, 2011a, 6).

Leider ist es nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit, auf die neurobiologischen Erkenntnisse in der Wirkung der Marte-Meo-Elemente einzugehen. Nach Niklaus Loosli (2011a) wurden sie beschrieben in Aarts, 2009; Aarts & Niklaus Loosli, 2011a; Niklaus Loosli, 2011b (zit. nach ebd., 2). Inwiefern ausgewählte Marte-Meo-Elemente für die sozial-emotionale Entwicklung und für die Heranreifung des kindlichen Gehirns bedeutsam sind, kann auch bei Hampel (2014, 89ff) nachgelesen werden.

2.5.2 Gute Atmosphäre und klare Struktur

Grundlage positiver Entwicklungsverläufe besteht in der Erfahrung verlässlich gefühlter Beziehungssicherheit (Hawellek, 2012, 60), welche in der Regel die Mutter, als „sichere Basis“ darstellt (Ainsworth et al., 1978, zit. nach Hipp, 2014a, 26).

Die Qualität der frühen Bindungserfahrung wird neben der biologischen Prädisposition zum zentralen organisierenden Prinzip für die individuelle Entwicklung (ebd.). Das angeborene Bindungsverhaltenssystem des Kindes ist darauf angelegt, die physische Präsenz der primären Bezugsperson (Bowlby, 2011) und damit Schutz und Versorgung sicherzustellen. Erst wenn die Sicherheits- und Versorgungsbedürfnisse des Säuglings und Kleinkindes befriedigt sind, wird das Explorationsverhaltenssystem aktiviert (ebd., vgl. Lengning & Lüpschen, 2012, 12ff). Das Kind nähert sich in neugieriger Haltung attraktiven Zielen in der Aussenwelt. Besonders im zweiten Lebensjahr wirkt es wie ein „naturwissenschaftlicher Forscher“, der in der Aussenwelt unentwegt Versuchsreihen startet. Die Eltern werden dabei zu „Laborassistenten“, die im Hintergrund für Sicherheit und Ordnung sorgen (Sichter mann, 1987, zit. nach Hipp, 2014a, 26). Indem die Kinder sich von den Eltern wegbewegen, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, spielerisch Frustrationstoleranz erlernen und ihre Kompetenzen erweitern, erfahren sie sich als autonome und abgegrenzte Menschen. Diese Entwicklung ist nur in enger Beziehung zu den Eltern möglich (ebd.).

Die primäre Bindungsperson verfügt nach Hipp (2014a) über ein „Radarsystem“ für die kindlichen Bedürfnisse. Sie kann die nonverbalen Signale des Kindes frühzeitig wahrnehmen, sie in Abgrenzung von den eigenen Bedürfnissen richtig interpretieren und darauf zeitnah angemessen reagieren (ebd., 26). Sie wird intuitiv die Gefühlslage des Kindes begreifen und die Fürsorgehandlungen ausführen können. Das Kind fühlt sich geborgen, seine Stressbewältigungssysteme werden beruhigt, stabile innere Arbeitsmodelle des Selbst und der Bindungsfiguren entstehen und das Fundament für „Urvertrauen“ oder „Kohärenzgefühl“ (Antonovsky, 1997, zit. nach ebd.) wird gelegt.

Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, vertiefter auf die von Hipp (2014a) angesprochene Bindungstheorie nach Bowlby (2011) einzugehen, wird auf Lengning & Lüpschen (2012) verwiesen.

Die Erfahrung einer *guten Atmosphäre* und *klarer Struktur* können als übergeordnete Metaelemente förderlicher Kommunikation verstanden werden (Hawellek, 2012, 61) und vermitteln Kindern das Gefühl von Geborgenheit, welches sie brauchen, um sich entfalten und ihr Potential nutzen zu können (Baeriswyl-Rouiller, 2011, 18). Da bei den menschlichen Wahrnehmungsprozessen die auditive und visuelle Wahrnehmung eine herausragende Rolle spielt, transportieren Töne und Stimmen die Stimmungen, der an der Kommunikation Beteiligten und gestalten damit die Beziehungsatmosphäre. Auch

wird anhand von Gesichtern schnell erfasst, in welchem Zustand sich das Gegenüber gerade befindet (Hawellek, 2012, 68).

Nach Hawellek (2012) schaffen ein gutes Gesicht und ein guter Ton Beziehungsatmosphäre, in dem das Kind die Erfahrung machen kann: *„Meine Eltern mögen mich, ich als bin eine liebenswerte Person angenommen und erwünscht.“* (ebd., 68). Wenn eine derartige Erfahrung alltäglich stattfinden kann, dient sie der Grundlegung eines positiven Selbstbildes (ebd.). In aktuellen Stresssituationen schaffen stabile positive Beziehungsatmosphären eine wichtige Voraussetzung dafür, die Affektregulation des Kindes positiv zu gestalten. Im Weiteren gilt diese „positive Wertschätzung“ (Rogers, 1973, zit. nach Hawellek 2012, 69) allgemein als Voraussetzung und Grundlage pädagogischer und therapeutischer Arbeit (ebd.).

In den folgenden Kapiteln werden die als sog. Marte-Meo-Elemente bezeichneten, förderliche und unterstützende Kommunikations- und Verhaltensweisen beschrieben. Sie beziehen sich auf Hawellek (2012, 61 und 67–74) und Siringhaus-Bünder et. al (2001). Sie ermöglichen alltägliche Selbst- und Beziehungserfahrungen, welche die seelische Gesundheit von Kindern nachhaltig unterstützen und fördern können (Hawellek, 2012, 73). Der Bezug zu Antontvsky's Konzept der Salutogenese, wird, wie von Hawellek (2012, 62) hergeleitet, in einzelnen Marte-Meo-Elementen beschrieben.

2.5.3 Initiative wahrnehmen und bestätigen

Können Erwachsene im Alltag wahrnehmen, wohin sich die Aufmerksamkeit oder Initiative des Kindes in einer konkreten Situation richtet und bestätigen sie diese Initiative des Kindes in dem Aktionsmoment, so lernen sie dadurch ihr Kind kennen. Sie entdecken seine Interessen, seine Eigenarten und das Tempo, mit dem das Kind auf die Umwelt einwirkt und reagiert (Thelen, 2014, 14). Das Kind macht dabei die Erfahrung: *„Ich werde wahrgenommen, das was ich tue, was mich beschäftigt, ist bedeutsam. Also bin ich bedeutsam und ich bin jemand, der/die aktiv handelt. Meine Eltern sind da, präsent und bekräftigen meine Idee, Aktion, Sichtweise oder Gefühl.“* (Hawellek, 2012, 69). Auf diese Weise werden Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, welche die Basis des Selbstwertgefühls bilden (ebd.). Diese positive Beziehungserfahrung zwischen Eltern und Kind fließt auch in die nächsten Kommunikationssituationen ein und die positive Dynamik kann dabei unterstützt werden. Ein, wie in Abb.4 ersichtlicher „Engels-

kreis“ positiver Gegenseitigkeit entsteht und kann sich festigen. Auf diesem Weg werden Eltern „Experten“ für ihr Kind (ebd., 69).

2.5.4 Warten

Sind Erwachsene in der Lage, auf die Initiative des Kindes zu warten, so geben sie dem Kind die Möglichkeit eigene Initiativen zu entwickeln und Lösungen in schwierigen Situationen zu finden. Dies aktiviert das Zutrauen in das eigene Können (Thelen, 2014, 7). Wenn die erwachsene Person aktiv darauf wartet, wie das Kind auf sie reagiert, beachtet sie das Wechselspiel (Turntaking) in der Kommunikation. Das Kind kann die Erfahrung machen: *„Meine Initiativen und Reaktionen sind es wert, darauf zu warten, also sind sie bedeutsam; das, was sich in mir entwickelt und was ich mitteile, ist bedeutsam.“* (Hawellek, 2012, 69). Auf diese Weise wird das Vertrauen in die eigene Aktionsfähigkeit gefestigt und damit Selbstsicherheit entwickelt. Auch wird damit die Idee einer prinzipiellen kommunikativen Gleichrangigkeit gebahnt. Das aktive Warten signalisiert eine grundlegende Be-Achtung und in der Folge eine Achtung vor den Äusserungen des Gegenübers. Dies ermöglicht die Bildung eines Modells, einer Grundlage, in dem das Kind als eigenständige Person betrachtet und behandelt wird (ebd., 70) und in Zeiten der Auseinandersetzung Sicherheit gibt. (ebd., 69).

2.5.5 Folgen von Initiativen

Wenn Erwachsene in ihrem Alltag in der Lage sind, der kindlichen Aufmerksamkeit zu folgen, kann sich im Kind die Erfahrung festigen: *„Meine Ideen und Initiativen finden positiven Widerhall, sie werden wertgeschätzt, ich kann dem, was in mir ist und was ich ausdrücke, trauen“* (Hawellek, 2012, 70). Auf diese Weise wird das Vertrauen in die eigenen Aktionsfähigkeit gefestigt und damit Selbstsicherheit entwickelt (ebd.). Nach Hampel (2014) schafft das „Folgen“ der Bezugsperson die Voraussetzung, das aktuelle Befinden des Kindes wahrzunehmen und in einem weiteren Schritt prompt darauf reagieren zu können (ebd., 103). Nach Hüther (2009) müssen Eltern ein sehr feines Gespür dafür entwickeln, was in ihrem Kind vorgeht, was es fühlt, von welchen Ängsten es getrieben wird und auf welche Weise es versucht, seine Angst und die dadurch ausgelöste Stressreaktion kontrollierbar zu machen (ebd., 94; zit. nach Hampel, 2014, 104). Im Weiteren wird durch das Folgen der Initiative des Gegenübers eine Voraussetzung für das Entwickeln von Empathiefähigkeit gelegt (Aarts & Rausch, 2009, 73, zit. nach ebd.). Nach Hampel (2014) definieren Bellebaum et al. (2012, 134) Empathie, als die

Fähigkeit: a) die Gefühlslage eines anderen Menschen selbst aktiv nachzuvollziehen, b) zu verstehen, wie der andere sich fühlt, c) die Aufrechterhaltung der Unterscheidung zwischen der eigenen und der fremden Gefühlslage (zit. nach ebd., 78).

2.5.6 Benennen von Initiativen

Die erwachsene Person benennt die kindlichen und eigenen Initiativen sowie die ablaufenden Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle. Darüber hinaus antizipiert sie naheliegende Erfahrungen. Das Kind kann die Erfahrung machen: *„Ich bekomme Wörter, Wörter und Ideen für das, was ich tue, erlebe und das, was geschieht.“* (Hawellek, 2012, 70). Besonders in der sprachsensiblen Entwicklungsphase, aber auch darüber hinaus, unterstützen die Erwachsenen auf diese Weise die sprachliche Erschliessung der Welt, des eigenen und des kindlichen Tuns und der Selbst- und Fremdwahrnehmung (ebd.). Wenn die erwachsene Person die kindlichen Erfahrungen beachtet und benennt, gibt sie eine Hilfe bei der Selbstexploration des Kindes und der Einschätzung und affektiven Rahmung konkreter Situationen. Damit wird die kindliche Fähigkeit unterstützt, Affekte zu regulieren und ermöglicht dem Kind in einem weiteren Schritt, die Situation oder Szenerie zu verarbeiten. Gleichzeitig wird damit ein Modell für die Verarbeitung zukünftiger, ähnlicher Situationen und Szenen gebildet (ebd., 71). Nach Aarts & Niklaus Loosli (2011b) erhält das Kind durch das Benennen Entwicklungs-Unterstützung für bewusste Handlungsplanung und für die Selbstwahrnehmung. Gleichzeitig entwickelt und stärkt sich durch diese Unterstützung seine Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit (ebd., 33). Weiter werden durch das Benennen der Erwachsenen das Sinnverständnis, die Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungskompetenzen des Kindes unterstützt. Dem Kind wird so möglich, ein „Gefühl von Verstehbarkeit“ (Antonovsky, 1997) und Sinnhaftigkeit der Welt zu entwickeln, das in der Salutogeneseforschung als eine der zentralen Komponenten seelischer Gesundheit gilt (Antonovsky, 1997, zit. nach Hawellek, 2012, 71) und durch die Marte-Meo-Elemente Folgen und Benennen der kindlichen Erfahrungen nachhaltig gefördert werden (ebd. 73).

Ergänzend wird hier auch auf Vygotskij (2002) verwiesen, welcher, den im Zusammenhang mit dem Marte-Meo-Element des „Benennens“ stehenden Prozess vom Sprechen zum Denken detailliert und systematisch untersucht hat. Die grösste Entdeckung im Leben eines Kindes, ist laut Vygotskij (2002) die Sprache – und um die Sprache entdecken zu können, muss es denken (ebd., 155). Für ihn steht die Entwicklung des Wortes und der damit verbundene Prozess des Denkens im Zusammenhang mit geistiger Ent-

wicklung (ebd., 170) und der Entwicklung des Bewusstseins des Menschen als Ganzes (vgl. ebd., 467).

Es folgen weitere Möglichkeiten des Benennens:

Das Benennen eigener Initiativen

Die erwachsene Person benennt ihre eigene Initiative in einer konkreten Situation. Das Kind kann die Erfahrung machen: *„Die erwachsene Person sagt mir, was geschehen wird, ich kann mich orientieren, vorhersehen und nachvollziehen, was sie tut, plant, denkt oder fühlt.“* (Hawellek, 2012, 71). Die Erfahrung von Vorhersehbarkeit macht die Bezugsperson für das Kind berechenbarer, verlässlicher und wirkt auf der affektiven Ebene der Kommunikation entängstigend. Vorhersehbarkeit bildet zudem modellhaft die Grundlage aller Formen von gelingender Kooperation und ermöglicht planvoll abgestimmtes gemeinsames Handeln (ebd. 72). Im Weiteren lernen die Kinder ihre Bezugspersonen und die Welt durch die Augen der Bezugspersonen kennen, verstehen und einschätzen (ebd., 71).

Das Benennen in Stresssituation

In aktuellen Stresssituationen kann das Benennen der aktuellen Erfahrung eine positiv regulierende Bedeutung ermöglichen (ebd., 71) und das Kind kann die Erfahrung machen: *„Jemand versteht, was ich gerade erlebe und wie es mir dabei geht. Ich bin dabei nicht allein, meine Erfahrungen sind in einer Beziehung aufgehoben.“* (Hawellek, 2012, 71.).

2.5.7 Bestätigen von passendem Verhalten

Wenn die Bezugsperson in ihrem Alltag in der Lage ist, das zur Situation passende Verhalten unmittelbar zu bestätigen und weitere Handlungsmöglichkeiten zu nennen, kann das Kind nach Hawellek (2012) die Erfahrung machen: *„ Die erwachsene Person hilft mir zu erkennen, was in diesem Moment passt.“* (ebd., 72) Auf diese Weise lernt das Kind den Aufbau verschiedener Handlungskompetenzen und verschiedene Situationen adäquat einzuschätzen, um sich auf dieser Basis kompetent zu verhalten (ebd.). Wenn die erwachsene Person weitere erfolgreiche Möglichkeiten benennt, lernen Kinder allmählich in Möglichkeiten zu denken und eröffnen damit einen Erfahrungsspielraum, in welchem die Kinder lösungsorientierte Handlungs- und Denkmustern entwickeln können. Auf dieser Basis entwickeln Kinder ein „Gefühl der Handhabbarkeit/ Be-

wältigbarkeit“ (Antonovsky, 1997), welches von der Salutogeneseforschung als eine weitere Grundkomponente der seelischen Gesundheit verstanden wird (zit. nach, ebd., 72). Es beruht auf der Überzeugung, dass Schwierigkeiten lösbar sind und dem Glauben, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen um den Anforderungen zu begegnen. Das Gefühl von Handhabbarkeit wird besonders in Momenten positiver Anleitung und Bestätigung nachhaltig unterstützt (Hawellek, 2012, 74)

2.5.8 Angemessene Anfangs- und Endsignale

Die erwachsene Person sorgt für angemessene Anfangs- und Endsignale in einer Situation. Damit kann das Kind die Erfahrung machen: „*Ich lerne die Verschiedenheit und Vielfalt von Situationen kennen; ich bekomme eine Unterstützung dabei, etwas abzuschliessen und etwas Neues zu beginnen.*“ (Hawellek, 2012, 72). Nach Thelen (2014) wird die Fähigkeit des Kindes etwas abzuschliessen und neu zu beginnen, das ganze Leben hindurch benötigt. Lernt es, anzufangen und abzuschliessen, so sind Übergänge in etwas Neues leichter zu bewältigen. Ausserdem kann das Kind immer wieder beim Abschluss einer Aktion die Erfahrung machen, es geschafft zu haben. Dies stärkt das Selbstvertrauen und weckt die Zuversicht, auch die nächste Situation bewältigen zu können (ebd., 8).

Oben genannte Marte-Meo-Elemente, von Hawellek (2012) auch *Kommunikationselemente* genannt, schaffen Erfahrungsräume für die Kinder. Durch alltägliche Wiederholungen in verschiedenen Variationen, festigen und beeinflussen sie nachhaltig positiv die Entwicklungsprozesse und –verläufe der Kinder und Eltern (ebd., 61). Weiter ermöglichen sie die Aktivierung von eigenen Ressourcen, spielen bei Selbstwirksamkeitserfahrungen der beteiligten Interaktionspartner eine wesentliche Rolle (ebd. 73) und werden insbesondere bei späteren Erschütterungen, Krisen und Herausforderungen zu einem zentralen Resilienzfaktor (ebd.). Diese gelungenen Eltern-Kind-Interaktionen ermöglichen eine sichere Bindung, wodurch, wie schon erwähnt, das Fundament für ein „Urvertrauen“ oder „Kohärenzgefühl“ (Antonovsky, 1997, zit. nach Hipp, 2014a, 26) gelegt wird. Es wird an dieser Stelle auch auf das Kapitel 3.1 verwiesen, worin zusammenfassend auf Antonovsky's Verständnis der Salutogenese, insbesondere das oben erwähnte Kohärenzgefühl eingegangen wird.

Abschliessend soll nun in verkürzter Form auf eine mögliche Anwendung der Marte-Meo-Elemente im schulischen Alltag einer Heilpädagogin hingewiesen werden.

2.5.9 Mögliche Anwendung

Nach Baeriswyl-Rouiller (2011), die auch in Schulen mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen im autistischen Spektrum tätig ist, ist eine gute Kenntnis der Basiselemente, wie sie die Marte-Meo-Elemente nennt, notwendig (ebd., 18). Im folgenden Modell wird ersichtlich, wie die Marte-Meo-Elemente in einer alltäglichen Schulsituation miteinander vernetzt sind:

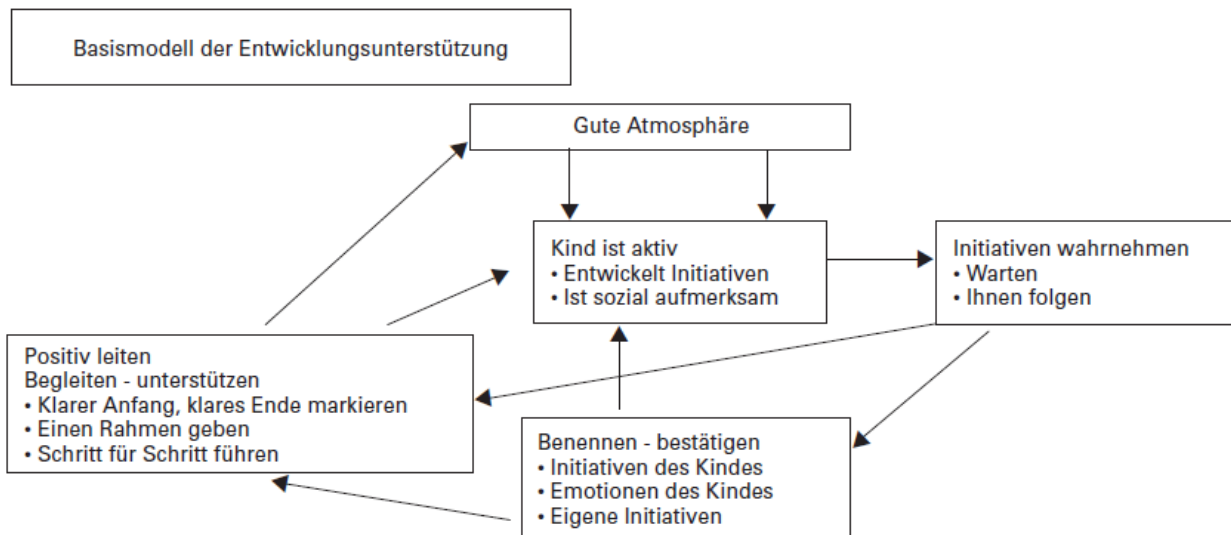


Abb.5 : Modell der Entwicklungsunterstützung mit den Basiselementen

Im schulischen Alltag ist es wichtig, nebst der guten Atmosphäre, auch die Initiativen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, sie aufzunehmen, ihren Initiativen zu folgen, sie zu benennen und zu bestätigen (ebd., 19). Weitere Grundpfeiler der Entwicklungsunterstützung sind die eigenen Initiativen zu benennen und positiv zu leiten. Dies ermöglicht es, Interaktionen genauer zu beobachten und zu analysieren – um daran anschliessend die Unterstützung gezielt planen zu können. Förderziele werden Schritt für Schritt angegangen um damit Ressourcen zu aktivieren, welche wiederum die Entwicklung unterstützen (ebd.). Um Schülerinnen und Schüler aus dem autistischen Spektrum die Integration in den Schulalltag zu erleichtern, ist es nach Baeriswyl-Rouiller (2011) wichtig, dem *Aufbau von Struktur* Beachtung zu schenken. Diese sind: Einen klaren Anfang und klares Ende mit Eröffnungs- und Leitsignale markieren, weiter das Benennen von Struktur, sozialer Situation und eigenen Initiativen, klare Anweisungen geben und Informationen schrittweise vermitteln – dies im Turntaking, rsp Balance zwischen Kontakt und Information. Denn ohne vorgängigen Kontakt, können Informationen gar nicht aufgenommen werden (ebd., 21).

Als Abschluss dieses Kapitels werden die bekannten Marte-Meo-Elemente mit dem vorgestellten Theoriebezug in folgender Tabelle zusammengefasst.

2.5.10 Zusammenfassung der Marte-Meo-Elemente

Tab.2: Zusammenfassung Marte-Meo-Elemente

Marte-Meo-Elemente	Theoriebezug
<p>Gute Atmosphäre und klare Struktur (Übergeordnete Metaelemente förderlicher Kommunikation)</p> <p><i>„Meine Eltern mögen mich, ich bin eine liebenswerte Person“</i> (Hawellek, 2012, 68).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Das Kind fühlt sich geborgen, seine Stressbewältigungssysteme werden beruhigt, stabile innere Arbeitsmodelle des Selbst und der Bindungsfiguren entstehen und das Fundament für „Urvertrauen“ oder „Kohärenzgefühl“ (Antonovsky, 1997, zit. nach Hipp, 2014a, 26) wird gelegt. ➤ Vermitteln Kindern das Gefühl von Geborgenheit, welches sie brauchen, um sich entfalten und ihr Potential nutzen zu können (Baeriswyl-Rouiller, 2011, 18). ➤ Grundlage positiver Entwicklungsverläufe besteht in der Erfahrung verlässlich gefühlter Beziehungssicherheit (Hawellek, 2012, 60). ➤ Diese Erfahrung dient der Grundlegung eines positiven Selbstbildes (Hawellek, 2012, 68). ➤ „Positive Wertschätzung“ (Rogers, 1973) gilt als gute Voraussetzung und Grundlage pädagogischer und therapeutischer Arbeit (Hawellek, 2012, 68). ➤ In aktuellen Stresssituationen schaffen stabile positive Beziehungsatmosphären eine wichtige Voraussetzung dafür, die Affektregulation des Kindes positiv zu gestalten (Hawellek, 2012, 68).
<p>Initiativen wahrnehmen und bestätigen</p> <p><i>„Ich werde wahrgenommen, das was ich tue, was mich beschäftigt, ist bedeutsam. Also bin ich bedeutsam und ich bin jemand, der/die aktiv handelt. Meine Eltern sind da, präsent und bekräftigen meine Idee, Aktion, Sichtweise oder Gefühl“</i> (Hawellek, 2012, 69).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erwachsene lernen das Kind mit seinen Interessen, seinen Eigenarten und das Tempo kennen, mit dem es auf die Umwelt einwirkt und reagiert (Thelen, 2014, 14). ➤ Es wird das Verständnis der Eltern für ihre Kinder gefördert (Hawellek, 2012, 69). ➤ Diese positive Beziehungserfahrung fließt in kommende Kommunikationssituationen ein → positive Dynamik wirkt → „Engelskreis“ positiver Gegenseitigkeit entsteht und kann sich festigen (Hawellek, 2012, 69). ➤ Auf diesem Weg werden Eltern „Experten“ für ihr Kind (Hawellek, 2012, 69). ➤ Vertrauen in die eigene Aktionsfähigkeit wird gefestigt und damit Selbstsicherheit entwickelt (Hawellek, 2012, 70). ➤ Selbstwirksamkeitserfahrungen werden ermöglicht, welche die Basis des Selbstwertgefühls sind (Hawellek, 2012, 69).

Marte-Meo-Elemente	Theoriebezug
<p>Warten</p> <p><i>„Meine Initiativen und Reaktionen sind es wert, darauf zu warten, also sind sie bedeutsam; das was sich in mir entwickelt und was ich mitteile, ist bedeutsam“ (Hawellek, 2012, 69).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aktives Warten signalisiert eine grundlegende Beachtung und schafft damit ein Modell des respektvollen Miteinanders (Hawellek, 2012, 69) ➤ Kindern wird die Möglichkeit gegeben, eigene Initiativen zu entwickeln und Lösungen in schwierigen Situationen zu finden. Dies aktiviert das Zutrauen in das eigene Können (Thelen, 2014, 7). ➤ Das Wechselspiel (Turntaking) der Kommunikation und die prinzipiell kommunikative Gleichrangigkeit werden beachtet und unterstützt (Hawellek, 2012, 69). ➤ Es wird dadurch ein Modell geschaffen, welches in Zeiten der Auseinandersetzung Sicherheit gibt (Hawellek, 2012, 69).
<p>Initiativen folgen</p> <p><i>„Meine Ideen und Initiativen finden positiven Widerhall, sie werden wertgeschätzt, ich kann de was in mir ist und was ich ausdrücke trauen“ (Hawellek, 2012, 70).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vertrauen in die eigene Aktionsfähigkeit wird gefestigt und damit Selbstsicherheit entwickelt (Hawellek, 2012, 70). ➤ Schafft der Bezugsperson die Voraussetzung, das aktuelle Befinden des Kindes wahrzunehmen und in einem weiteren Schritt prompt darauf reagieren zu können (Hampel, 2014, 103). ➤ Ermöglicht, dass Eltern ein sehr feines Gespür dafür entwickeln, was in ihrem Kind vorgeht, was es fühlt, von welchen Ängsten es getrieben wird und auf welche Weise es versucht, seine Angst und die dadurch ausgelöste Stressreaktion kontrollierbar zu machen (Hüther, 2009, 94). ➤ Durch das Folgen der Initiative des Gegenübers wird eine Voraussetzung für das Entwickeln von Empathiefähigkeit gelegt (Aarts & Rausch, 2009, 73, zit. nach Hampel, 2014, 104). <p>Definition Empathie: Die Fähigkeit</p> <ol style="list-style-type: none"> a) die Gefühlslage eines anderen Menschen selbst aktiv nachzuvollziehen, b) zu verstehen, wie der andere sich fühlt, c) die Aufrechterhaltung der Unterscheidung zwischen der eigenen und der fremden Gefühlslage (Bellebaum et al., 2012, 134).

Marte-Meo-Elemente	Theoriebezug
<p>Benennen von Initiativen</p> <p><i>„Ich bekomme Worte, Wörter und Ideen für das, was ich tue, erlebe und das was geschieht“ (Hawellek, 2012, 70).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Besonders in den sprachsensiblen Entwicklungsphasen, aber auch darüber hinaus, wird die sprachliche Erschliessung der Welt, des eigenen und des kindlichen Tuns, der Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert (Hawellek, 2012, 70). ➤ Durch Beachten und Benennen werden die kindlichen Erfahrungen und Selbstexploration begünstigt. Weiter wird damit die kindliche Fähigkeit unterstützt, Affekte zu regulieren (Hawellek, 2012, 71). ➤ Es wird auch die Möglichkeit zur Verarbeitung der Situation angeboten und ermöglicht damit eine Modellbildung für die Verarbeitung zukünftiger, ähnlicher Situationen (Hawellek, 2012, 71). ➤ Das Kind erhält Entwicklungs-Unterstützung für bewusste Handlungsplanung und für die Selbstwahrnehmung (Aarts & Niklaus Loosli, 2011b, 33). ➤ Gleichzeitig entwickelt und stärkt sich durch diese Unterstützung seine Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit (Aarts & Niklaus Loosli, 2011b, 33). ➤ Das Sinnverständnis, die Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungskompetenzen werden unterstützt (Hawellek, 2012, 71).
<p>Eigene Initiative benennen</p> <p><i>„Der Erwachsene sagt mir, was geschehen wird, ich kann mich orientieren, vorhersehen und nachvollziehen, was er/sie plant, denkt oder fühlt“ (Hawellek, 2012, 71).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Kinder lernen ihre Bezugspersonen und die Welt durch die Augen der Bezugspersonen kennen, verstehen und einschätzen (Hawellek, 2012, 71). ➤ Bezugspersonen, die ihre Initiativen benennen, werden für ihre Kinder präsent und vorhersehbar. Die Erfahrung von Vorhersagbarkeit machen die Bezugspersonen für die Kinder berechenbar und verlässlich. Dies wirkt auf der affektiven Ebene der Kommunikation entängstigend (Hawellek, 2012, 71). ➤ Weiter bildet Vorhersehbarkeit modellhaft die Grundlage aller Formen von gelingender Kooperation (Hawellek, 2012, 72).
<p>Benennen in Stresssituation</p> <p><i>„Jemand versteht, was ich gerade erlebe und wie es mir dabei geht. Ich bin nicht allein, meine Erfahrung ist in der Beziehung aufgehoben“ (Hawellek, 2012, 71).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Das Benennen ermöglicht eine positiv regulierende Bedeutung (Hawellek, 2012, 71).

Marte-Meo-Elemente	Theoriebezug
<p>Bestätigen von passendem Verhalten</p> <p><i>„Der Erwachsene hilft mir zu erkennen, was im Moment passt“ (Hawellek, 2012, 72)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau verschiedener Handlungskompetenzen und die Kompetenz verschiedene Situationen adäquat einzuschätzen (Hawellek, 2012, 72). ➤ Somit werden lösungsorientierte Handlungs- und Denkmuster entwickelt, welche als Modell für neue und/oder schwierige Situationen übertragen werden können (Hawellek, 2012, 72).
<p>Anfangs- und Endsignale</p> <p><i>„Ich lerne die Verschiedenheit und Vielfalt von Situationen kennen; ich bekomme eine Unterstützung dabei, etwas abzuschliessen und etwas Neues zu beginnen“ (Hawellek, 2012, 72).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Fähigkeit etwas abzuschliessen und neu zu beginnen wird das ganze Leben hindurch benötigt, Übergänge in etwas Neues sind leichter zu bewältigen (Thelen, 2014, 8). ➤ Beim Abschluss einer Aktion kann die Erfahrung gemacht werden, es geschafft zu haben. Dies stärkt das Selbstvertrauen und weckt die Zuversicht, auch die nächste Situation bewältigen zu können (Thelen, 2014, 8).

Wie eingangs erwähnt, nehmen in der schulischen Heilpädagogik *präventive Massnahmen*, insbesondere die Früherkennung von Lernschwierigkeiten, auffälligen Verhaltensmustern oder ausserordentlichen Begabungen einen hohen Stellenwert ein (Erziehungsdirektion, 2009, 28). Laut Wustmann Seiler (2012) gehört die Förderung von Resilienz zu den grundlegenden präventiven Aufgaben, da sie eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass sich Kinder zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können (ebd., 15). Ausgehend von der Nähe zwischen Prävention und Resilienz (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 56), wird in dem nun folgenden Kapitel vertiefter auf das Thema der Resilienz eingegangen. Dies, um damit auch den präventiven Aspekt im Bereich der schulischen Heilpädagogik mit aktuellen Ergebnissen der Resilienzforschung zu bereichern. Anschliessend kann dann die Fragestellung beantwortet werden, inwiefern die Anwendung von Marte-Meo-Elementen im Alltag der schulischen Heilpädagogik resilienzfördernd wirken kann oder nicht.

Nach Bühler-Garcia (2012) befinden sich Menschen von Anfang an in einem sozialen Kontext, der bestimmte Entwicklungschancen bietet und andere vorenthält. Die zwischenmenschlichen Beziehungen spielen in diesem Kontext aus dialogischer Sicht eine herausragende Rolle. Selbst unter widrigsten Umständen vermögen unterstützende Beziehungen, Menschen zu stärken (vgl. Buber, 1964, 40; Opp & Fingerle 2008; Werner, 2008; zit. nach ebd., 193).

3 Resilienz

Laut Fthenakis (2012, 7) sind die Ergebnisse der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis von grosser Wichtigkeit. Diese Forschungsrichtung hat massgeblich dazu beigetragen, die traditionelle risiko- bzw. defizitorientierte Sichtweise, die jahrzehntelang der pädagogisch- psychologischen Forschung und Praxis und damit letztlich dem Bild vom Kind zugrunde lagen, zu überwinden (Wustmann Seiler, 2012, 15). Für sie ist dieser Perspektivenwechsel, der von einem Defizit-Ansatz zu einem Kompetenzorientierten, bzw. Ressourcenorientierten Ansatz hingeführt hat, für unser alltägliches pädagogisches Handeln von zentraler Bedeutung. Denn es schafft ein Bewusstsein dafür, den Blick in erster Linie auf die Stärken, und Potentiale jedes einzelnen Kindes zu richten und sie als kompetente und aktive Bewältiger und Mitgestalter ihres eigenen Lebens zu betrachten (ebd., 68-72).

Auch nach Vygotskij (2001) eröffnen sich den Pädagoginnen und Pädagogen neue Perspektiven, wenn sie verstehen, dass der sog. Defekt nicht nur Minus, Mangel, Schwäche ist, sondern auch Plus, Quelle von Kraft und Können bedeutet und dass in ihm ein positiver Sinn verborgen liegt (ebd., 94)! Das Kind wird, alles sehen wollen, wenn es kurzsichtig ist, alles hören wollen, wenn es hörgemindert ist, wird sprechen wollen, wenn ihm das Sprechen Schwierigkeiten bereitet. Der Wunsch fliegen zu wollen, wird sich in den Kindern verstärkt entwickeln, die schon Schwierigkeiten beim Hüpfen haben (ebd.).

3.1 Resilienzforschung

Die Resilienzforschung entwickelte sich nach Fröhlich-Gildhoff (2011) aus der Entwicklungspsychopathologie, die vor allem in den 1970er Jahren die Risikoeinflüsse auf die Entwicklung von Kindern untersuchte. Dabei wurde der Blick immer mehr auf die Kinder gerichtet, die sich trotz schwierigster Bedingungen sehr gut entwickelten, dh., nebst anderem Beziehungen eingehen konnten, eine optimistische Lebenseinstellung hatten und in der Schule gut zurechtkamen (ebd., 13). Eine systematische Resilienzforschung begann dann Ende der 1970er Jahre in Grossbritannien und Nordamerika (Rutter, 1979; Garmezy, 1984; Werner 2008) und wurde Ende der 1980er Jahre auch in Deutschland zu einem festen Bestandteil der Forschung (ebd.).

Der Perspektiven- oder Paradigmenwechsel von der Pathologie auf Resilienz wurde von den Studien des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1997), der den Begriff der Salutogenese prägte, beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 13). Wie die Resilienzforschung legt auch das Salutogenesekonzept den Schwerpunkt auf die Ressourcen und Schutzfaktoren von Menschen und fragt danach, was Menschen hilft schwierige Bedingungen erfolgreich zu bewältigen. In beiden Konzepten wird davon ausgegangen, dass der Mensch Ressourcen zur Verfügung hat, welche ihm helfen mit diesen Bedingungen umzugehen. Anstatt Risiken und krankmachende Einflüsse zu bekämpfen, sollen Ressourcen gestärkt werden um den Menschen gegen Risiken widerstandsfähig zu machen (ebd.). Dabei wird in der Resilienzforschung das von Antonovsky (1997) benannte Gefühl der Kohärenz als eine personelle Ressource gesehen.

Das Kohärenzgefühl setzt sich nach Fröhlich-Gildhoff (2011,14) aus den drei folgenden wesentlichen Komponenten zusammen:

- Dem Gefühl der Verstehbarkeit von Situationen und Ereignissen („sense of comprehensibility“).
- Dem Gefühl der Handhabbarkeit schwieriger Situationen, („sense of managability“).
- Dem Gefühl der Sinnhaftigkeit von erlebten Situationen („sense of meaningfulness“).

Kernannahmen und Fragestellung beider Konzepte sind ähnlich, es werden jedoch verschiedene Akzente gesetzt. Während die Salutogenese den Schwerpunkt auf Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit legt, konzentriert sich die Resilienzforschung mehr auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung. Insgesamt lässt sich der Resilienzansatz in das Salutogenesemodell integrieren und er kann es sinnvoll ergänzen (ebd.).

Seit Beginn der Resilienzforschung wurden 19 Längsschnittstudien in den USA, Europa, Australien und Neuseeland durchgeführt. Die bekanntesten Studien sind:

Die Isle-of-Wight-Studie (Rutter, 1990), die Kauai-Studie (Werner 2008). In Deutschland ist es die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al., 2000) und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender, 2008, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 15).

Nach Wustmann Seiler (2012) ist es, nach heutiger Forschungsansicht entscheidend, nicht nur die einzelnen risikoerhöhenden und –mildernden Bedingungen kindlicher Entwicklung zu kennen, sondern insbesondere die zugrunde liegenden *dynamischen Prozesse* und *Mechanismen* zu erforschen, die zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, Resilienz und Vulnerabilität vermitteln (Luthar et al., 2000; Niebank & Petermann, 2000, Rutter, 2000; und andere, zit. nach ebd., 48).

3.2 Definition von Resilienz

Resilienz meint zusammengefasst die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (Wustmann Seiler, 2012, 18).

Der Begriff „Resilienz“ leitet sich aus dem Englischen „resilience“ ab und bedeutet „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität“. Damit ist die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (zB Paar- oder Familiensystem) gemeint, welches erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umgehen kann

(vgl. Wustmann Seiler, 2012, 18). Nach Fröhlich-Gildhoff (2011, 9) sind in der Literatur ist eine Vielzahl von Definitionen zu finden, zB Rutter, 1990, Bender & Lösel, 1998, Welter-Enderlin, 2006. Allgemein anerkannt im deutschsprachigen Raum ist obenstehende Begriffsbestimmung von Wustmann Seiler (2012), die sowohl externe als auch interne Kriterien mit einbezieht (ebd., 18).

3.3 Merkmale von Resilienz

Resilienz wird heute als ein multidimensionales, kontextabhängiges und prozessorientiertes Phänomen betrachtet, das auf einer Vielzahl interagierender Faktoren beruht und somit nur im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells zu begreifen ist (Walsh, 1998). Ein solcher Prozessgedanke ist für das Verständnis von Resilienz unerlässlich (Wustmann Seiler, 2012, 33).

Nach Weiss (2008) ist Resilienz kein angeborenes, stabiles und generell einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal. Sie entwickelt sich vielmehr in der Auseinandersetzung mit widrigen situations- und lebensbereichsspezifischen Bedingungen auf der Grundlage und im Austausch mit Schutzfaktoren, auf die das Individuum in seiner Interaktion mit der Umwelt zugreifen kann (ebd., 159). Das bedeutet auch, dass das Kind selbst aktiv regulierend auf seine Umwelt einwirkt. Resilienz ist damit ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess (Wustmann Seiler, 2012, 28). Dies schliesst ein, dass Resilienz sich im Laufe des Lebens eines Menschen verändert – abhängig von den Erfahrungen und bewältigten Ereignissen (Opp & Fingerle, 2008; Rutter, 2000; Scheithauer et al. 2000, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 10). Resilienz ist somit auch eine variable Grösse und keine stabile Einheit. Es kann sein, dass Kinder zu einem Zeitpunkt ihres Lebens resilient sind, zu anderen Zeitpunkten mit anderen Risikolagen jedoch Schwierigkeiten haben, die Belastungen zu bewältigen (Wustmann Seiler, 2012, 30). Gabriel (2005) warnt davor, fehlende Resilienz als ein individuelles Charakterdefizit zu interpretieren, sondern verdeutlicht den Einfluss und die Relevanz von Erziehung, Bildung und Familie, sowie von sozialen Netzwerken auf die Ausbildung von Resilienz (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 11). Lösel & Bender (2008) plädieren dafür, Resilienz nicht anhand zu enger Kriterien zu definieren, sondern verweisen auf verschiedene Studienergebnisse, die zeigen, dass ein Faktor in unterschiedlichen Situationen verschiedene Auswirkungen haben kann. Man betrachtet Resilienz deshalb nicht mehr als universell und allgemeingültig, wie die zu Beginn der Resilienzforschung der Fall war,

sondern eher im Sinne von situationsspezifischen Ausformungen (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 11). Da sehr viele Faktoren – sowohl biologische, psychologische als auch psychosoziale – eine Rolle spielen, ist Resilienz immer multidimensional zu betrachten (Wustmann Seiler, 2011, 32).

3.4 Zentrale Konzepte der Resilienzforschung

Laut Wustmann Seiler (2012) werden das *Risiko- und Schutzfaktorenkonzept* als zwei zentrale Konzepte angesehen werden, welche mit der Resilienzforschung stark verbunden sind (ebd., 36). Sie werden deshalb in den folgenden Kapiteln vorgestellt:

3.4.1 Das Risikofaktorenkonzept

Risikofaktoren werden als krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht (Holtmann & Schmidt, 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 20).

Nach Fröhlich-Gildhoff (2011) beruht das Risikofaktorenkonzept auf den Grundlagen des biomedizinischen Modells. Damit verbunden ist eine pathogenetische Sichtweise, dh., im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Faktoren und Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden, beeinträchtigen und zu seelischen Störungen und Erkrankungen führen können (ebd., 20).

Zwei Merkmalsgruppen

Nach Scheithauer et. al. (2000) lassen sich Risikofaktoren in folgende zwei Merkmalsgruppen unterscheiden:

- Die kindbezogenen, *primären und sekundären Vulnerabilitätsfaktoren*, welche biologische und psychologische Merkmale des Kindes umfassen.
- Die *Risikofaktoren* oder *Stressoren*, welche in der psychosozialen Umwelt eines Kindes entstehen (Wustmann, 2012; Laucht et al., 2000; Petermann et al. 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et. al., 2012, 20).

Gemäss Scheithauer & Petermann (1999) wirken sich Vulnerabilitätsfaktoren vergleichsweise wenig gravierend auf die Entwicklung von Kinder aus, während psychosoziale Risikofaktoren, bzw. Stressoren häufiger zu ungünstigen Entwicklungsverläufen führen und besonders die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung beeinträchtigen.

Es kommt dazu, dass je älter ein Kind wird, desto weniger biologische Risiken eine Rolle spielen (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 20).

Es folgt eine übersichtliche Gliederung der Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren bzw. Stressoren (vgl. Wustmann Seiler, 2012, 38 – 40).

Tab.3: Exemplarische Auswahl von primären Vulnerabilitäten

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Prä-, peri- und postnatale Faktoren (zB. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings) • Neuropsychologische Defizite • Psychophysiologische Faktoren (zB sehr niedriges Aktivitätsniveau) • Genetische Faktoren (zB Chromosomenanomalien) • Chronische Erkrankungen (zB Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen) • Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit • Geringe kognitive Fertigkeiten, niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung

Tab.4: Exemplarische Auswahl von sekundären Vulnerabilitäten

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Unsichere Bindungsorganisation • Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

Tab.5: Exemplarische Auswahl von Risikofaktoren / Stressoren

Risikofaktoren / Stressoren
<ul style="list-style-type: none"> • Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut • Aversives Wohnumfeld (Wohngebieten mit hohem Kriminalitätsanteil) • Chronische familiäre Disharmonie • Elterliche Trennung / Scheidung • Alkohol / Drogenmissbrauch der Eltern • Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile • Kriminalität der Eltern • Obdachlosigkeit • Niedriges Bildungsniveau der Eltern • Abwesenheit eines Elternteils / alleinerziehender Elternteil • Erziehungsdefizite / ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (zB inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliches Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse / Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität)

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass nach Petermann et al., (2004) nicht jeder Risikofaktor sozusagen „automatisch“ eine Entwicklungsgefährdung darstellt. Gravierend ist vielmehr die Häufung von Belastungen (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 22). Als besonders schwerwiegende Risikofaktoren werden von Wustmann Seiler (2012) traumatische Erlebnisse bezeichnet, die von ihr deshalb eigens aufgeführt werden (ebd., 40).

Tab.6: Traumatische Erlebnisse

Traumatische Erlebnisse
<ul style="list-style-type: none"> • Natur-, technische oder durch Menschen verursachte Katastrophen (wie Erdbeben, Vulkanausbruch, Flugzeugabsturz, Hochwasser, Schiffsunglück, Brände, Atomreaktorunfall) • Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung, Vertreibung und Flucht • Schwere (Verkehrs-) Unfälle • Gewalttaten (= direkte Gewalterfahrung, wie zB körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung, Kindesentführung, Geiselnahme, Raubüberfall oder seelische Gewalt) • Diagnose einer lebensbedrohenden Krankheit und belastende medizinische Massnahmen • Tod oder schwere Erkrankung eines, bzw. beider Elternteile.

Phasen erhöhter Vulnerabilität

Ob Risikofaktoren eine entwicklungsgefährdende Auswirkung haben, hängt auch davon ab, in welcher Entwicklungsphase ein Kind sich befindet. Im Laufe der Entwicklung gibt es immer wieder Phasen in denen Kinder „anfälliger“ für risikoerhöhende Faktoren sind. Phasen erhöhter Vulnerabilität sind sogenannte Übergänge, wie zB der Eintritt in den Kindergarten oder der Übergang vom Kindergarten in die Schule, aber auch die Pubertät ist eine hoch vulnerable Phase (Scheithauer & Petermann, 1999, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et. al., 2012, 24). Viele Anforderungen werden dann gleichzeitig an das Kind gestellt und müssen von ihm bewältigt werden. Treten in solchen Phasen risikoerhöhende Situationen auf, steigt die Wahrscheinlichkeit einer unangepassten Entwicklung oder möglicherweise des Entstehen einer psychischen Störung (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 24).

Nach Fröhlich-Gildhoff (2011) sollte eine Beurteilung des Entwicklungsverlaufs eines Kindes sich aber nicht nur auf die Feststellung der Risikofaktoren beschränken, sondern auch die schützenden, protektiven Faktoren mitberücksichtigen (ebd., 27). Das sog.

Schutzfaktorenkonzept der Resilienzforschung wird im nun kommenden Kapitel vorgestellt.

3.4.2 Das Schutzfaktorenkonzept

Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, welche das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern, sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen (Rutter, 1990, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 27).

Laut Fröhlich Gildhoff (2011) konnten eine Reihe von empirisch belegten Schutzfaktoren identifiziert werden, welche eine protektive Wirkung entfalten. Diese Faktoren zeigten sich unabhängig davon, in welchem Kulturkreis die Studie durchgeführt und welche Stichproben gewählt wurden (ebd., 28). Nach Luthar et al. (2000) werden die Schutzfaktoren einer Person in *personale Ressourcen* (Eigenschaften des Kindes) und *soziale Ressourcen* (Schutzfaktoren in der Betreuungsumwelt des Kindes) unterteilt.

In Anlehnung an das ökologische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981) kategorisieren Luthar et al. (2000) drei Ebenen (zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 28):

- individuelle Eigenschaften des Kindes, wie zB Persönlichkeitsfaktoren
- mikrosoziale Faktoren in der direkten Umwelt des Kindes, wie der Familie
- Faktoren innerhalb des Makrosystems, wie das weitere soziale Umfeld

Diese drei Bereiche dürfen dabei aber nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da sie, gemäss Bronfenbrenner (1981) miteinander verwoben sind und gegenseitigen Wechselwirkungen unterliegen. Viele Eigenschaften und Merkmale, die dem Anschein nach in der Person des Kindes liegen, bilden sich in Wirklichkeit zB aus der kontinuierlichen Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt heraus (ebd., zit. nach Wustmann Seiler, 2012, 46).

Es folgt eine Zusammenfassung der zentralen Schutzfaktoren, welche von Wustmann Seiler (2012) nach umfassender Literaturrecherche erstellt hat (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2011, 28–30).

In folgender Tabelle werden unter den personalen Ressourcen erstmals die sechs Resilienzfaktoren aufgeführt, welche später im Kapitel ausführlicher beschrieben und am Schluss der Arbeit den besprochenen Marte-Meo-Elementen vergleichend gegenübergestellt werden.

Tab.7: Zusammenfassung zentraler Schutzfaktoren

Personale Ressourcen	
Kindbezogene Faktoren (angeborene, nicht beeinflussbare Faktoren)	Resilienzfaktoren (durch Interaktionen mit der Umwelt erworben)
<ul style="list-style-type: none"> • Positive Temperamenteigenschaften • Intellektuelle Fähigkeiten • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung • Selbstwirksamkeit • Selbststeuerung • Soziale Kompetenz • Umgang mit Stress • Problemlösefähigkeiten
Soziale Ressourcen	
Innerhalb der Familie:	In den Bildungsinstitutionen:
<ul style="list-style-type: none"> • Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert • Autoritativer / demokratischer Erziehungsstil • Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie • Enge Geschwisterbindung • Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt • Hohes Bildungsniveau der Eltern • Harmonische Paarbeziehung der Eltern • Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) • Hoher sozioökonomischer Status 	<ul style="list-style-type: none"> • Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen • Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) • Hoher, angemessener Leistungsstandard • Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes • Positive Peerkontakte, positive Freundschaftsbeziehungen • Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) • Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen
Im weiteren sozialen Umfeld:	
<ul style="list-style-type: none"> • Kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodell dienen (zB Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn) • Ressourcen auf kommunaler Eben (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindearbeit usw.) • Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten • Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft 	

Auf der Basis ihrer „International Resilience Projects“ nimmt Grotberg (1995) ebenfalls eine Aufteilung schützender Bedingungen vor, die hier aufgrund ihrer Anschaulichkeit als besonders erwähnenswert erscheint und nach Wustmann Seiler (2012) auch Anhaltspunkte zur Förderung resilienten Verhaltens geben kann (ebd., 117).

Tab.8: Aufteilung schützender Bedingungen

Ein resilientes Kind sagt:
<i>Ich habe ...</i> (soziale Ressourcen)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben,</i> • <i>Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahren schützen,</i> • <i>Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann,</i> • <i>Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin und die mich darin unterstützen, Neues zu lernen.</i>
<i>Ich bin ...</i> (personale Ressourcen)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>eine Person, die von anderen wertgeschätzt und geliebt wird,</i> • <i>froh, anderen helfen zu können und ihnen meine Anteilnahme zu signalisieren,</i> • <i>respektvoll gegenüber mir selbst und anderen,</i> • <i>verantwortungsbewusst für das, was ich tue,</i> • <i>zuversichtlich, dass alles gut wird.</i>
<i>Ich kann ...</i> (soziale und interpersonale Fähigkeiten - durch Interaktionen erworben)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>mit anderen sprechen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen bereitet,</i> • <i>Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde,</i> • <i>mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren,</i> • <i>spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder ein Gespräch mit jemandem suchen,</i> • <i>jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche.</i>

Abschliessend werden im nachfolgenden Modell die Wechselwirkungen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren veranschaulicht. Es ist ein aktuelles, multikausales Entwicklungsmodell von Kumpfer (1999), welches alle bislang in der Resilienzforschung diskutierten forschungstheoretischen Grundlagen in sich vereint. Es vermittelt auch die Komplexität des Resilienzphänomens (Wustmann Seiler, 2012, 62).

3.4.3 Das Rahmenmodell der Resilienz

Nach Wustmann Seiler (2012) hebt Kumpfer (1999, 185) in dem Modell 6 Dimensionen hervor, die für die Entwicklung von Resilienz bedeutsam sind. Dabei handelt es sich um 4 Einflussbereiche (Prädiktoren) und 2 Transaktionsprozesse. Siehe untenstehende Beschreibung und vergleiche jeweils mit der Nummerierung in der Abbildung.

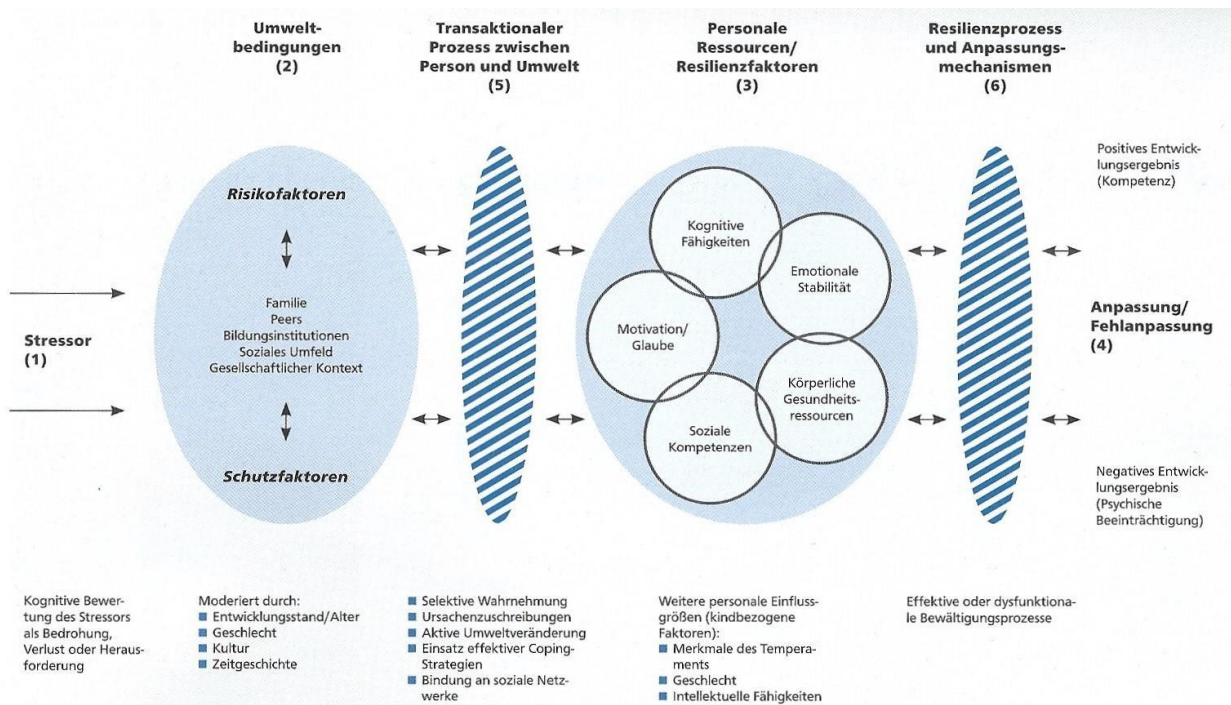


Abb.6: Rahmenmodell der Resilienz

Die folgenden vier Einflussbereiche werden im Modell benannt:

(1) Der **akute Stressor** löst eine Störung des Gleichgewichts zwischen Risikofaktoren und Schutzfaktoren aus und aktiviert dadurch den Resilienzprozesse. Dabei spielt auch die subjektive Beurteilung des Stressors als Herausforderung oder Bedrohung eine Rolle.

(2) Die **Umweltbedingungen** beziehen sich auf die Interaktion risikoerhöhender und risikomildernder Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes.

(3) Mit **personalen Ressourcen** (Resilienzfaktoren) sind Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes gemeint, die zur erfolgreichen Bewältigung der Risikosituation förderlich sind.

(4) Ein **positives Entwicklungsergebnis** zeichnet sich durch den Erwerb von altersangemessenen Fähigkeiten und Kompetenzen bzw. durch die Abwesenheit von psychischen Störungen aus.

Weiter werden die folgenden Transaktionsprozesse aufgeführt:

(5) Das **Zusammenspiel von Person und Umwelt** wird z.B. durch selektive Wahrnehmung, Ursachenzuschreibung und den Einsatz von effektiven Bewältigungsstrategien beeinflusst. Bezugspersonen können das Kind z.B. durch positives Modellverhalten und durch empathische Haltung unterstützen.

(6) Der Resilienzprozess ist das **Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis**. Es sind damit sowohl gelingende als auch unangepasste Bewältigungsprozesse gemeint.

Bezugnehmend auf das vorgestellte Modell nach Kumpfer (1999), kann festgestellt werden, dass der Einflussbereich der schulischen Heilpädagogin und dem schulischen Heilpädagogen sich im Bereich (2) der Umweltbedingungen, im dem nebst der Familie, Peers, dem sozialen Umfeld und gesellschaftlichen Kontext, auch die Bildungsinstitutionen aufgeführt sind. In diesem Bereich ist die schulische Heilpädagogik tätig und wird

dadurch den transaktionalen Prozess (5) zwischen Kind und Umwelt beeinflussen. Es ist auch dieser Bereich, in welchem mit der Marte-Meo-Methode Einfluss genommen werden kann. Mit Marte Meo können, wie unter 2.1 vorgestellt, nebst dem Einsatz in der Schule, durch Beratung von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Fachpersonen und Teams, auch die Familie, insbesondere die Eltern mit einbezogen werden. Diese Möglichkeit kommt sehr dem, unter 3.4.2 erwähnten Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1981) entgegen, welcher „Entwicklung als dauerhafte Veränderung der Art und Weise definiert, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (ebd., 19). Nach Speck (2008) ist dies ein pädagogisch wichtiger und vielbeachteter Beitrag von Bronfenbrenners systemischer Sichtweise (ebd., 272). Darin werden Kind und Umwelt als ein komplex strukturiertes Wechselwirkungsgefüge gesehen. Darin können Teile oder Einzelhaftes, wie zB. spezielle Funktionsstörungen eines Kindes, sich nur dann hinreichend erklären und verstehen, wenn sie in den Situationen und Zusammenhängen gesehen und eingeschätzt werden, in denen das betreffende Kind steht und wie es dies erlebt (ebd., 274). Als besonders wichtig erachtet Speck (2008) die Erkenntnis von der Bedeutung der unterstützenden Verbindungen, der Kooperation von Teileinheiten, welche von heilpädagogischer Sicht aus gesehen, die Zusammenarbeit von Familie und Schule einerseits und die verschiedenen schulischen Systeme und Fachdienste andererseits in den Vordergrund des Interesses stellt (ebd.). Diese Sichtweise entspricht auch dem, unter 3.3 vorgestellten Verständnis von Resilienz, für welches, der Prozessgedanke unerlässlich ist (Wustmann Seiler, 2012, 33).

Aus oben genannten Erläuterungen wird ersichtlich, dass die erste Fragestellung dieser Arbeit insofern beantwortet werden kann, als dass die Förderung von Resilienz durch die Marte-Meo-Methode grundsätzlich möglich ist. Eine ausführlichere Beantwortung und Diskussion verschiedener Elemente erfolgt im Kapitel 5.

Doch nun zurück zu den noch folgenden Erläuterungen zur Resilienz, insbesondere zu den möglicherweise resilienzhemmenden Wirkungen früher Interventionen.

3.4.4 Mögliche resilienzhemmende Wirkungen

Resilienzhemmend kann nach Weiss (2008) Frühförderung vor allem dann wirken, wenn sie sich als ein, pointiert formuliert, „Reparaturmodell“ begreift (ebd., 162). Damit ist ein Verständnis gemeint, welches von der Annahme ausgeht, dass eine „von aus-

sen“, dh., von der Position der jeweiligen Fachdisziplin, an das Kind und seine Eltern herangetragene, sozusagen „verordnete“ Förderung, umso wirksamer ist je häufiger, kontinuierlicher und intensiver sie durchgeführt wird. Gegen die Tendenz „von aussen“ festgelegte Förderprogramme dem Kind zu verordnen und die Eltern in diese einzuspannen, wurden Ansätze entwickelt, die das vorfindbare Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kind differenzieren und zu erweitern suchen (ebd., 164).

In solchen interaktions- und beziehungs-fokussierten Ansätzen geht es darum, die Interaktions- und Beziehungsprozesse zwischen Eltern und Kind zu entlasten und zu stützen. Den Eltern werden Hilfen des Beobachtens, Interpretierens und Verstehens der oftmals veränderten Ausdrucks- und Kommunikationsweisen ihres (behinderten) Kindes und Hilfen in der Verständigung und im Umgang mit ihm gegeben (Weiss, 2008, 162). Speck (1985) bezeichnet dies als „Deutungshilfe“ für die Eltern, damit sie besser verstehen, was das, vielleicht auffällige, ungewöhnliche Verhalten ihres (behinderten) Kindes bedeutet (ebd., 56, zit. nach Weiss, 2008, 164).

Im Weiteren warnt Weiss (2008) ausdrücklich vor der Fehlannahme, Resilienz liesse sich durch gezielt einsetzbare erzieherische und therapeutische Massnahmen „herstellen“ (Göppel, 1997, 286ff, zit. nach ebd., 166). Resilienz-fördernde Erfahrungen macht ein Kind vielmehr in seinen Transaktionen mit seiner Umwelt; daher kommt es darauf an, nach Ansatzpunkten zur Gestaltung dieser Kind-Umwelt-Transaktionen zu suchen (Weiss, 2008, 166).

Mit Bezug zu Buber (1964) betont Weiss (2008), dass als Leitidee im Resilienzkonzept die Intersubjektivität, die Beziehung und Gegenseitigkeit nicht genug hervorgehoben werden kann (ebd., 172). In seinen „Reden über Erziehung“ hat Buber (1964) formuliert: „Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses. (Buber, 1964, 33, zit. nach Weiss, 2008, 172).

Wie auch Hipp (2014a) die Entwicklung eines „Urvertrauens“ aufzeigt (s. Kapitel 2.5.8), betont auch Hüther (2008), der Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse erklärt, dass Vertrauen, das Fundament ist, auf dem alle unsere Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut werden. Das Kind werde auch später, wenn es erwachsen wird, dieses Vertrauen mehr als alles andere brauchen, um sich der Welt und anderen Menschen offen, ohne Angst und Verunsicherung zuzuwenden und auch schwierige Situationen meistern zu können (ebd., 53).

Leider ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, weiter auf das interessante Themengebiet einzugehen, welches sich auch aus den neusten Erkenntnissen der neurobiologischen Forschungen zum Thema Resilienz ergeben (vgl. Hüther, 2008, 45–56).

3.5 Resilienzfaktoren

Unter Resilienzfaktoren werden Eigenschaften verstanden, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren spielen bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle (Wustmann Seiler, 2012, 46).

In den verschiedenen Resilienzstudien, wie zB der Kauai-Studie (Werner, 2008), konnten mehrere Faktoren identifiziert werden, die eine schützende Wirkung entfalten.

Nach Fröhlich-Gildhoff (2011) sind es folgende, sechs übergeordnete, in unten stehendem Abbild ersichtlichen Faktoren, welche sich grundlegend wirksam zur Entwicklung von Resilienz gezeigt haben (ebd., 41). Diese Resilienzfaktoren sind auch im Kapitel 3.4.2 in ihrem Zusammenhang mit anderen Schutzfaktoren ersichtlich (siehe Tab.5): *Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösen* (ebd., 40).

Laut Fröhlich-Gildhoff (2011, 41) korrelieren sie mit den zehn „life skills“, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als Lebenskompetenzen definiert wurden (WHO, 1994; übersetzt von Bühler & Heppekausen, 2005). Die WHO empfiehlt, diese „life skills“ als Grundlagen für Präventions- und Interventionsprogramme zu gebrauchen (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 41).

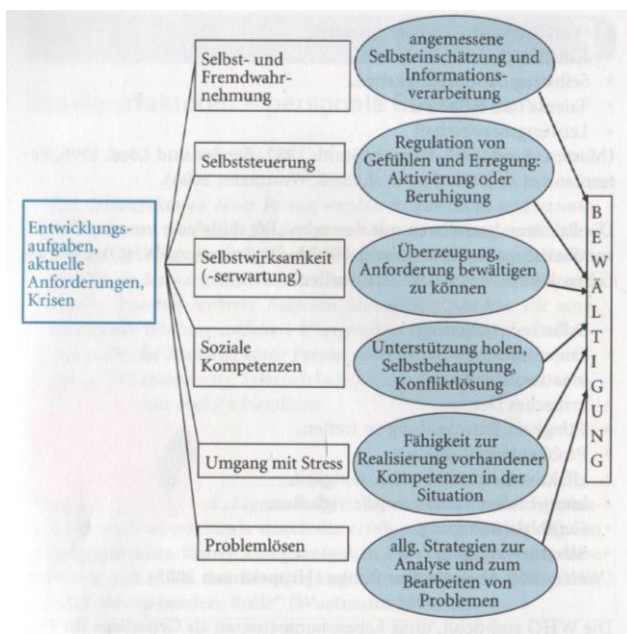


Abb.7: Resilienzfaktoren

In den folgenden Kapiteln wird nun vertiefter auf, in Abb.7 ersichtliche Resilienzfaktoren eingegangen. Es ist jedoch wichtig, schon an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es sich bei diesen sechs Faktoren nicht um voneinander unabhängigen Konstrukte handelt, sondern dass sie in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. Eine getrennte Betrachtung ist nach Fröhlich-Gildhoff (2011) aus analytischen Gründen zwar sinnvoll, wird aber der Komplexität des Seelenlebens nur ansatzweise gerecht (ebd., 41).

3.5.1 Die Selbst- und Fremdwahrnehmung

„Resiliente Kinder kennen die verschiedenen Gefühle und können sie adäquat mimisch und sprachlich ausdrücken; sie können Stimmungen bei sich und anderen erkennen und einordnen; sie können sich, ihre Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 45).

Eine angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung bildet eine wichtige Grundlage für das Gestalten sozialer Beziehungen, das Herangehen an neue Aufgaben und das Bewältigen von Schwierigkeiten und Problemen. Die Selbstwahrnehmung steht in engem Bezug Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben, zu sozialen Kompetenzen, aber auch zu den Prozessen der Selbststeuerung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 14).

In der Schutzfaktorenforschung gehört die Selbstwahrnehmung zu den Faktoren, die empirisch am besten abgesichert sind. Das heisst, es ist belegt, dass dieser Faktor eine schützende Wirkung hat (Bengel et al. 2009, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 42).

Bei der Selbstwahrnehmung geht es erstens darum, sich selbst, die eigenen Empfindungen oder etwa Gedanken adäquat, dh. möglichst ganzheitlich und unverzerrt, wahrzunehmen. Zum Zweiten ist es bedeutsam, sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können (Selbstreflexivität). Zum Dritten geht es darum, soziale Situationen und andere Personen ebenso angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zur Wahrnehmung anderer zu setzen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 42).

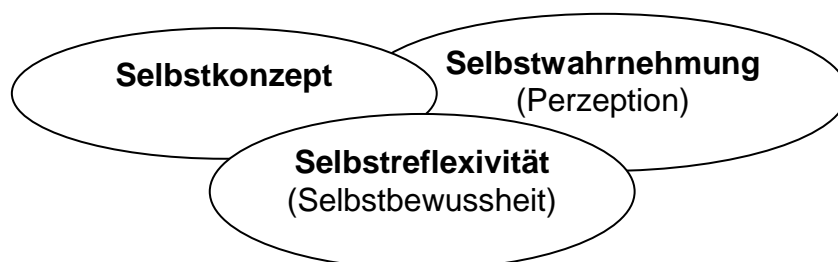


Abb.8: Elemente der Selbstwahrnehmung

Der Prozess der Selbstwahrnehmung lässt sich nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2012, 14), wie in oben stehender Abbildung dargestellt, analytisch in drei eng miteinander zusammenhängende Faktoren zerlegen: *Das Selbstkonzept, die Selbstwahrnehmung im engeren Sinne und die Selbstreflexivität.*

Diese Faktoren sollen im Folgenden genauer betrachtet werden:

1. Das Selbstkonzept

Die Forschung zu Selbst und Selbstkonzept ist vielfältig und kaum zu überblicken. Greve (2000), der nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2012, 14) einen guten Überblick über die Geschichte der Selbstkonzeptforschung gibt, beklagt die Unverbundenheit der verschiedenen Theorien und Methoden in diesem Feld (Greve, 2000, 15). Eggert et al. (2003,15) definieren, dass wir im Selbstkonzept sowohl die Summe individueller Einstellungen, Werthaltungen, Handlungsziele, einfach das individuelle Abbild der gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt finden (ebd., 15, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 14). Hier deutet sich an, dass nicht von einem einheitlichen Selbstkonzept ausgegangen werden kann, sondern verschiedene Bereiche unterscheiden müssen, die ihrerseits hierarchisch aufgebaut sind (ebd.). So wird nach Shavelson et al. (1976) das Selbst aufgrund verschiedener Bestandteile nicht als eine Einheit definiert, sondern in verschiedene Anteile unterteilt. So nennen sie ein emotionales, ein schulisches und ein soziales Selbstkonzept, sowie ein Körperselbstkonzept. Eggert et al. (2003) gliedern in Selbstbild, Selbstwert, Selbsteinschätzung, Fähigkeitskonzept und Körperkonzept. Diese Aspekte stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern beeinflussen sich wechselseitig (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 43). Greve (2000) schliesslich definiert das Selbstkonzept als eine dreidimensionale Topographie des Selbst. Er teilt es ein in einen kognitiven und einen emotionalen Teil, der jeweils in ein mögliches und realistisches Selbst unterschieden werden kann (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 43).

Es gibt jedoch auch Übereinstimmungen bei den unterschiedlichen Ansätzen: Das Selbst entsteht aus konkreten Erfahrungen. Es weist zwar einerseits eine stabile seelische Grundstruktur auf, bleibt aber andererseits dynamisch, da es durch neue Erfahrungen auch wieder veränderbar ist (ebd.). Stern (1992) beschreibt das Selbst deshalb aus entwicklungspsychologischer Sicht als innere handlungsleitende Instanz. Sie resultiert aus Erfahrungen und prägt Informationsaufnahme und –verarbeitung und den Kontakt zur (Aussen-) Welt (ebd., zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 43).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Das Selbst und Teilaspekte darunter (das Selbstkonzept) ist eine situations- und bereichsübergreifende Handlungsdisposition. Es ist die handlungsleitende innerseelische Instanz. Sie resultiert aus Erfahrungen und prägt Informationsaufnahme und –verarbeitung und den Kontakt zur (Aussen-) Welt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 15).

2. Die Selbstwahrnehmung

Bei der Herausbildung eines Selbst spielt die Erfahrung, dass sich das Kleinkind als von der Aussenwelt abgehobene Entität erkennt, eine wichtige Voraussetzung zur Herausbildung eines Selbstbildes (Fuhrer et al., 2000, 54, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 15).

Nach Fröhlich-Gildhoff (2011) lernt das Kleinkind schon ganz früh zwischen sich und anderen zu unterscheiden. Dabei spielt eine grosse Rolle ob und welche Rückmeldungen es von seiner Umwelt bekommt und welche Interaktionen, insbesondere durch die Bezugspersonen, stattfinden (ebd., 44). Es sind in der frühen Kindheit vor allem Körper- und Sinneserfahrungen, welche unterscheiden lassen was „Ich“ und „Nicht-Ich“ sind, sowie was zum eigenen Körper gehört. Dies prägt dabei die Selbstwahrnehmung. Der Körper und seine Sinnessysteme sind deshalb eine wichtige Grundlage, um Informationen über sich und den eigenen Körper aufzunehmen und zu verarbeiten (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 44). Weiter sind regelmässige und eindeutige Rückmeldungen aus der Umwelt, welche nicht nur zur Erkenntnis führen, dass der eigene Körper begrenzt ist, sondern auch zu dem Wissen, dass man ein handelndes Subjekt ist (vgl. Pior, 1998, 21, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 16). Es handelt sich demnach um einen Kreislaufprozess aus Wahrnehmung und Rückmeldungen aus der Umwelt, die wiederum die Wahrnehmung als Strukturelement des Selbst weiter differenzieren und präzisieren (ebd.).

Auf die Bedeutung der Sinnessysteme für die Selbstkonzeptbildung weisen auch Eggert et al. (2003) hin. Für die Differenzierung der Gefühls-Selbst-Wahrnehmung ist die Phase des „subjektiven Selbst“, die nach Stern (1992) etwa ab dem 9. Lebensmonat beginnt und bis zum 18. Monat reicht, von wesentlicher Bedeutung (siehe auch Grundlagen zur Marte-Meo-Methode). Hier lernen Kinder durch die Spiegelung ihrer Gefühle und dem „affect attunement“ ihre Gefühlslage auszudifferenzieren und in das Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 16). Somit ist es für Kinder wichtig, dass schon früh ihre Gefühle gespiegelt werden. So lernen sie ihre Ge-

fühle zu differenzieren und in das Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 44).

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) speichern kleine Kinder Erfahrungen vor dem sicheren Sprachgebrauch ganzheitlich ab und setzen diese ins Verhältnis zur bisher entwickelten inneren Struktur. Mit dem Gebrauch der Sprache steht jedoch ein Symbolsystem zur Verfügung, in welchem die Wahrnehmungen und Erfahrungen über Sprache kodiert und anschliessend auch über Sprache dem Bewusstsein zugänglich gemacht, verändert und verbreitert werden können (ebd., 17). An dieser Stelle wird ergänzend auch auf das Kapitel 2.5.6 verwiesen, worin, mit Bezug zum Marte-Meo-Element des „Benennens“, der von Vygotskij (2002) untersuchte Prozess vom Sprechen zum Denken angetönt wird. Danach steht dieser Prozess im Zusammenhang mit geistiger Entwicklung (ebd., 170) und der Entwicklung des Bewusstseins des Menschen als Ganzes (vgl. ebd., 467).

Zur generellen Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung soll bei Kindern der Fokus vor allem darauf gerichtet sein, ihre Sensibilität für den eigenen Körper und die eigenen Gefühle zu erhöhen. Um die verschiedenen Gefühle und Gefühlsqualitäten unterscheiden zu lernen, brauchen Kinder Unterstützung durch Erwachsene. Vor allem auch darin, die Wahrnehmungen sprachlich ausdrücken zu können und sich dabei selbst zu reflektieren und ins Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 44).

3. Die Selbstreflexivität

Ein wichtiger Bestandteil der Selbst- und Fremdwahrnehmung ist nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) das Nachdenken und nachträgliche Beurteilen des eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsprozesses. Durch Selbstbeobachtung, selbstbezogenen Denken, den inneren Dialog – der Selbstreflexivität - ist es möglich, das Selbstkonzept weiterzuentwickeln und zu neuen Bewertungen zu kommen. Dieser Selbstreflexionsprozess muss zunächst angeleitet werden. Eine wichtige Funktion haben hier die unmittelbaren Bezugspersonen, aber auch weiter Menschen im pädagogischen Kontext. Sie dienen in diesem Prozess als Vorbilder (ebd., 17).

3.5.2 Die Selbststeuerung

„Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühlszustände selbstständig regulieren bzw. kontrollieren; sie wissen, was ihnen hilft, um sich selber zu beruhigen und wo sie sich ggf. Hilfe holen können; sie kennen Handlungsalternativen und Strategien zur Selbstberuhigung. Resiliente Kinder haben gelernt, innere Anforderungen zu bewältigen und ihnen zu begegnen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 46).

Von Geburt, resp von der ersten Lebensminute an entwickelt das Kind - in enger Abstimmung mit den Bezugspersonen - die Fähigkeit eigene innere Zustände, also hauptsächlich Emotionen und Spannungszustände herzustellen, aufrecht zu erhalten und deren Intensität und Dauer zu modellieren bzw. zu kontrollieren und damit auch die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu regulieren (Papousek, 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 45). Die richtige Affekt Abstimmung der Bezugsperson („affect attunement“, nach Stern, 1992) ist deshalb wie bei der Gefühlsentwicklung ausschlaggebend für die spätere Emotionsregulation und verdeutlicht den grossen Einfluss der Bezugspersonen. Im Vordergrund steht nach Papousek (2004) dabei die Regulation von „arousal“ (Erregung, zB Schlaf- und Wachrhythmus), „activity“ (motorische Aktivität), „affect“ (affektive, emotionale Erregung) und „attention“ (Aufmerksamkeit) (ebd., 82, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 45). Nach Petermann & Wiedebusch (2003) findet in der Eltern-Kind-Interaktion eine „gemeinsame Regulation von Gefühlen“ statt. Dabei sind die Neugeborenen noch ganz auf die Regulation ihrer Emotionen durch die Bezugspersonen angewiesen, während ältere Säuglinge und Kleinkinder in zunehmendem Masse geringe emotionale Belastungen selbst regulieren können, jedoch beim Erleben negativer Gefühle auf die Bewältigungshilfen seitens der Eltern angewiesen sind (ebd., 62). Um sich selber regulieren und steuern zu können, brauchen Säuglinge und Kleinkinder, wie gesehen, die Hilfe ihrer Bezugspersonen. Ab dem 5. Lebensjahr können Kinder ihre Emotionen in der Regel selbstständig und ohne soziale Rückversicherung regulieren. Eine gelingende Entwicklung führt hierbei zu Empathiefähigkeit und emotionaler Perspektiveübernahme. Macht das Kind aber die Erfahrung, dass seine innere Spannung nicht durch die Bezugsperson reduziert werden kann, bleibt es in einem ständigen Spannungszustand, der zB durch Schreien aufrechterhalten wird. Dies führt zu Anspannungen der Bezugsperson und es entwickelt sich ein Teufelskreis (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 45) siehe auch Abb.4, oder ausführlicher unter Papousek (2004).

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) ist der bedeutende Einfluss der Eltern auf die Entwicklung der Emotionsregulation – und damit verbunden und allgemeiner, der Selbstregulation, der Selbststeuerung und der emotionalen Kompetenz – durch eine Vielfalt von Studien belegt (ebd., 19).

Bengel et al. (2009) verweisen auf eine Studie von Li-Grining et al. (2006), worin sich zeigte, dass diejenigen Kinder, welche ihr Verhalten besser kontrollieren konnten, sich leichter konzentrierten und damit bessere kognitive Fähigkeiten entwickelten (zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 46).

3.5.3 Die Selbstwirksamkeit

„Resiliente Kinder kennen ihre Stärken und Fähigkeiten und sind stolz darauf; sie können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben; sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen welche Auswirkungen ihr Handeln hat und vor allem, dass ihr Handeln etwas bewirkt“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 48).

Nach Fröhlich-Gildhoff (2011) bedeutet selbstwirksam zu sein, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel zu haben und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können (ebd., 47).

Eine grosse Bedeutung haben dabei die Erwartungen, ob das eigene Handeln zu Effekten führt oder nicht. Diese Erwartungen steuern schon im Vorhinein das Herangehen an Situationen und Aufgaben, damit auch die Art und Weise der Bewältigung und führen so oftmals zu einer Bestätigung des eigenen Selbstwirksamkeitserlebens (ebd.). Die Erwartungen wiederum hängen nach Grawe (1998) von den Erfahrungen ab, die ein Mensch, vor allem in den ersten Lebensjahren macht. So entwickelt ein Individuum eine Grundüberzeugung darüber, inwieweit das Leben einen Sinn macht, ob Voraussehbarkeit und Kontrollmöglichkeit bestehen, ob es sich lohnt, sich einzusetzen und zu engagieren (ebd., 350). Nach den Ergebnissen der empirischen Säuglingsforschung entstehen die Wurzeln des Selbstwirksamkeitserlebens in dem sehr frühen Entwicklungsabschnitt, der Kern-Selbst-Bildung, schon zwischen dem 6. und 9. Lebensmonat. Dabei ist entscheiden, in welchem Ausmass und mit welcher Eindeutigkeit Kinder sogenannte „Urheberschaftserfahrungen“ machen können, dh., die Möglichkeit zu haben, Handlungen auf sich selbst beziehen zu können (Stern, 1992; Dornes, 1995, 1997; zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 21).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen basieren nach Bandura (1977) auf vier Faktoren: Direkte Handlungserfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, sprachliche Überzeugungen und die wahrgenommene physische Erregung. Die einflussreichste und überzeugendste Informationsquelle stellen eigene Handlungen dar, wobei Erfolge die Erwartung von Selbstwirksamkeit stärken und Misserfolge sich entsprechend ungünstig auswirken. Dabei spielen die eigenen Handlungen die grösste Rolle. Das heisst, wenn eigene Handlungen Erfolg haben, stärken sie die Selbstwirksamkeitserwartung, Misserfolge schwächen sie (vgl. Jerusalem, 1990, 33, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 47).

Die protektive Wirkung von Selbstwirksamkeit liegt vor allem in der Motivation für und Ausführung von aktiven Bewältigungsversuchen: Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situation meiden und sich selbst negativ einschätzen. Wer dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen (Wustmann, 2012, 101).

In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass alle oben stehenden Aussagen nicht ausschliesslich Kinder betreffen. Nach Dresel & Lämmle (2011) wurden auch *Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften* wissenschaftlich untersucht (ebd., 139). Dies hinsichtlich der Frage, wie sehr sich Lehrpersonen in der Lage sehen, durch eigenes Handeln pädagogisch herausfordernde Situationen zu bewältigen (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000; zit. nach ebd.). In anderen empirischen Studien konnte nachgewiesen werden, dass mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften ein günstigeres Klassenklima, ein umfangreiches Unterstützungsverhalten sowie bessere Leistungen von Schülerinnen und Schülern einhergehen (Überblick bei Schunk et al., 2008; zit. nach ebd.). Diese Aussage wird auch durch Porsch & Koldewey (2013) bestätigt, welche, wie im Kapitel 2.1 festgestellt, die positive Wirkung der Entwicklungsförderung durch die Marte-Meo-Methode auch bei Eltern, Lehr- oder Bezugspersonen zu einem sichereren und kompetenteren Erleben in pädagogischen Belangen führt, was sich wiederum direkt motivierend und förderlich auf die Beziehung zwischen den Erwachsenen und Kindern auswirkt (ebd., 3).

3.5.4 Soziale Kompetenzen

„Resiliente Kinder können auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen; sie können sich in andere einfühlen und soziale Situationen einschätzen; sie können sich aber auch selbst behaupten und Konflikte adäquat lösen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 51).

Laut Fröhlich-Gildhoff (2011) waren die sozialen Kompetenzen von Beginn der Resilienzforschung an ein Faktor, der sich konsequent als protektiv erwies. Diese Befunde werden auch durch alle weiteren Längsschnittstudien bestätigt. Problematisch ist jedoch die Vielzahl an Definitionen und Ansätzen zu den sozialen Kompetenzen (ebd., 49). Exemplarisch wird auf folgende Definition hingewiesen: „Soziale Kompetenz ist die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen (motorischen, kognitiven und emotionalen) zur Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für die Person und/oder ihre Umwelt relevant sind. Das Verhalten ist dann effektiv, wenn es dem Individuum kurz- und langfristig ein Maximum an positiven oder ein Minimum an negativen Konsequenzen bringt, gleichzeitig für die soziale Umwelt und Gesellschaft kurz- und langfristig zumindest nicht negativ, möglichst aber auch positiv ist“ (Sommer, 1977, 75).

Es hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie sich jemand in sozialen Situationen verhält. Zum einen wirken sowohl das Alter des Kindes, als auch die Erfahrungen, die das Kind bis dahin gemacht hat. Zum anderen wirkt auch die Situation auf das Verhalten ein; wichtige Elemente sind hier die Art und Bedeutung der jeweiligen sozialen Gruppe, die geltenden Normen und Regeln, aber auch die Komplexität der Situation (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 49). Weiter gelten die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, ebenso wie eine gute Selbststeuerungsfähigkeit als eine Voraussetzung zum Aufbau sozialer Kompetenzen (ebd., 41).

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2012, 23-24) lassen sich bei der Betrachtung sozialer Kompetenz folgende fünf Elemente vertiefen, welche übersichtshalber in tabellarischer Form aufgeführt ist.

Tab.9: Elemente sozialer Kompetenz

<p>Die Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen</p> <p>Hier wird eine deutliche Überschneidung mit den Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit deutlich. Soziale Kompetenz wird von der Wahrnehmung und Verarbeitung der Informationen in sozialen Situationen beeinflusst. Hat jemand ein geringes Selbstwertleben, wird das Verhalten davon beeinflusst und schränkt die Handlungsmöglichkeiten in der sozialen Situation ein (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 23).</p>
<p>Emotionale Kompetenz und Empathie</p> <p>Ein wichtiges Element sozialer Kompetenz ist emotionale Kompetenz, also die Fähigkeit, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und diese sprachlich ausdrücken und regulieren zu können. Empathie, dh. das Vermögen, sich in jemand hinein zu versetzen und dessen Gedanken und Gefühle nachvollziehen zu können, ist darüber hinaus ein entscheidender Faktor der emotionalen Kompetenz. Auch hier spielt differenzierte Wahrnehmung eine grosse Rolle (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 24).</p>
<p>Verhaltensmöglichkeiten in der Situation</p> <p>Die Grundfähigkeiten zur Kommunikation werden in der Regel schon in der frühen Kindheit erlernt. Eine wichtige (Vorbild-) Funktion haben hier die Bezugspersonen:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Eröffnung, Kontaktaufnahme: Blickkontakt, Mimik und Gestik (Lächeln!), Worte und Angebote.b) Aufrechterhaltung: Anwendung von Kommunikationsregeln (ausreden lassen, zuhören, Pausen), Wahrnehmung angemessener (räumlicher) Distanz, ‚Spielregeln‘ von Worten oder Emotionen, angemessenes Abgrenzen, Komplimente geben und empfangen können, (konstruktive) Kritik üben und annehmen können.c) Beendigung: Verabschiedung und Abgrenzung bei ‚negativem‘ Einfluss (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 24).
<p>Die spezifische Verhaltensregelung bei der Lösung von Konflikten</p> <p>Selbstbehauptung ist die Fähigkeit, eigene Ansprüche und Bedürfnisse in angemessener, nichtaggressiver Form durchzusetzen. Es geht auch um die Fähigkeit, „nein“ sagen zu können, Wünsche zu äussern und Forderungen zu stellen. Dafür müssen die eigenen Interessen aber überhaupt erst erkannt werden und - wie schon bei den anderen Elementen – die Situation muss adäquat wahrgenommen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 24).</p>
<p>Die selbstreflexive Beurteilung von Konsequenzen</p> <p>Sozial kompetente Menschen können ihr Verhalten alleine oder mit der Unterstützung durch andere beurteilen und daraus Konsequenzen für nachfolgende Situationen ziehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 24).</p>

3.5.5 Umgang mit Stress

„Resiliente Kinder können für sie stressige Situationen einschätzen, dh. sie erkennen, ob sie für sie bewältigbar sind und kennen ihre Grenzen; sie kennen Bewältigungsstrategien und können diese anwenden; sie wissen, wie sie sich Unterstützung holen können und wann sie diese brauchen; sie können die Situationen reflektieren und bewerten“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 52).

Die Stressforschung hat eine lange Geschichte und wird von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen betrieben (zB. Faltermaier, 2005, Kap. 4, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 25). Als mittlerweile allgemein anerkannt gilt das interaktionistische Stresskonzept von Lazarus (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkmann, 1984). Stress wird nach Lazarus & Launier (1981) folgendermassen definiert:

Stress ist jedes Ereignis, in dem äussere und innere Anforderungen (oder beide) die Anpassungsfähigkeit eines Individuums, oder sozialen Systems, oder eines organischen Systems übersteigen (ebd., 226). Nach Faltermaier (2005) entsteht Stress, wenn die Anforderungen die Anpassungsfähigkeiten der Person überfordern und ein Ungleichgewicht zwischen Person und Umwelt besteht (ebd., 74). Dabei wird zwischen drei verschiedenen Stressfaktoren (Stressoren) unterschieden:

- Entwicklungsaufgaben, die sich regelhaft im Lebensprozess stellen und eine besondere Bedeutung haben, wie Wechsel oder Übergänge (zB von der Familie in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule).
- Kritische Lebensereignisse, die belastend wirken (zB Tod naher Verwandter, Scheidung der Eltern oder chronische Erkrankungen).
- Alltäglich Belastungen, die noch differenziert werden können in Dauerbelastungen (zB permanente Überforderung durch sehr hohe Erwartungen oder Ansprüche von Eltern an ein Kind) und sog. Alltagsärgernisse (Faltermaier, 2005, 74; zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 25).

Oftmals kommt es zu einer Häufung von Stressfaktoren, die dann in ihrer Summe die Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums übersteigen. Faltermaier (2005) betont, dass diese Stressoren immer eingebettet sind in die konkrete Lebens-Um-Welt des Kindes. Wenn sich verschiedene Belastungen kumulieren, kann es zu einer Destabilisierung der im Alltag zuvor erreichten Balance führen. Auch wenn viele kleinere Alltagsanforderungen zusammenkommen, können diese zu einer Überforderungssituation führen und Probleme, die vorher zu bewältigen waren, bereiten dann Mühe (Lohaus &

Klein-Hessling, 2001). Es ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass Erwachsene und Kinder dieselbe Situation völlig unterschiedlich einschätzen können: Was von Erwachsenen als harmlos eingeschätzt wird, kann für Kinder eine hohe Stressrelevanz haben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 25). Diese Bewertungen laufen nach Lazarus & Launier (1981) in einem dreistufigen Prozess ab. Als erstes wird eingeschätzt, wie die Situation empfunden wird und zweitens, welche Möglichkeiten zur Bewältigung zur Verfügung stehen. In einem dritten Schritt kommt es zu einer Neubewertung der Situation, welche die erste und zweite Bewertung verändern kann. Die Art der Bewertung ist abhängig von bisherigen Lebenserfahrungen, von Möglichkeiten der kognitiven Informationsverarbeitung, dem Verstehen von Situationen, Fähigkeiten zur Emotionsregulation bzw. Selbststeuerung. Hier wird ebenfalls ein deutlicher Zusammenhang mit den anderen beschriebenen Resilienzfaktoren erkennbar (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 50).

Werner (2008) berichtet, dass die widerstandsfähigen Kinder der Kauai-Studie stresserzeugende Situationen besser einschätzen konnten und ein vielfältiges Repertoire an flexiblen Bewältigungsstrategien zur Verfügung hatten (ebd., 52).

3.5.6 Problemlösen

„Resiliente Kinder haben gelernt, sich realistische Ziele zu setzen; sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien; sie sind in der Lage verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 55).

Unter Problemlösen wird nach Leutner et al. (2005) die Fähigkeit verstanden, komplexe fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen (ebd., 125).

Die erfolgreiche Lösung eines Problems führt zu einer Weiterentwicklung allgemeiner kognitiver und wissensunabhängiger Kompetenzen (Hüther & Dohne, 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff, 2011, 53). Laut Fröhlich-Gildhoff (2011) ist Problemlösen eine lebens- und lernbereichsübergreifende Kompetenz. Diese Fähigkeit ist notwendig, um Schwierigkeiten bewältigen zu können, aber auch für die allgemeine Weiterentwicklung und Ausbildung von Gehirnstrukturen (ebd., 53). Laut Gebauer & Hüther (2004) ist die wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, dass das Gehirn immer lernt und es das am besten lernt, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurechtzufinden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben (ebd. 38, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 27). So führt die erfolgreiche Lösung eines Problems

zu einer Weiterentwicklung allgemeiner kognitiver und wissensunabhängiger Kompetenzen (Hüther & Dohne, 2006), welche das Kind aber nicht überfordern, sondern in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ liegen sollte (Vygotskij, 2002, 348, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 30). Voraussetzung, dass pädagogische Ideen sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ orientieren, ist laut Zimpel (2010), dass die Lerntätigkeit eines Menschen von *geeigneten sozialen Beziehungen* getragen wird (ebd., 81). Auch Bühler-Garcia (2012) bezeichnet die „Zone der nächsten Entwicklung“ als jene sich in Entwicklung befindlichen Fähigkeiten, welche sich das Kind in einer dialogischen Situation mit Partnerinnen und Partnern aneignen und zur Anwendung bringen kann (ebd., 204). Für Manske (2004) stellt das Arbeiten in der „Zone der nächsten Entwicklung“ im Sinne Vygotskijs, die menschliche Kommunikation in den Mittelpunkt (ebd., 10). Das Problem muss für das Kind aktuell sein, es interessieren und die Lösung muss erreichbar sein (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 53). So verstanden ist Problemlösen eine übergeordnete, lebens- und lernbereichsübergreifende Fähigkeit. Aus der Analyse verschiedener pädagogischer Konzepte wird deutlich, dass eine problemhaltige Situation bzw. das Auftreten eines Widerspruchs oder Konflikts das Entstehen von neuen Erfahrungen ermöglicht, so dass erkenntnisgewinnende Erfahrungsprozesse in Form von Problemlöseprozessen erfolgen können (Beinbrech, 2003, 34).

Zum Schluss dieser Ausführungen zu der komplexen Thematik der Resilienzförderung, sei auf den, nicht zu unterschätzenden Punkt von Fröhlich-Gildhoff et al. (2012, 11) hingewiesen. Er besagt, dass im institutionellen Kontext der wichtigste Schutzfaktor eine sichere Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson ist und den pädagogischen Fachkräften somit eine ganz wesentliche Bedeutung in der zukommt (ebd.).

Es folgt nun eine Zusammenfassung der vorgestellten Resilienzfaktoren mit dem dazugehörigen Theoriebezug. In Anlehnung an die Darstellung von Tab.6 (Ein resilientes Kind sagt: „*Ich kann ...*“), werden in der nun folgenden Tabelle die Resilienzfaktoren auch in der Form „*Resiliente Kinder können ...*“ aufgeführt. Diese Form wurde auch bei der Beschreibung der einzelnen Marte-Meo-Elemente angewendet (siehe Zusammenfassung Marte-Meo-Elemente in Kapitel 2.5.10).

3.5.7 Zusammenfassung der Resilienzfaktoren

Tab.10: Zusammenfassung der Resilienzfaktoren

Resilienzfaktoren	Theoriebezug
<p>Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung</p> <p><i>„Resiliente Kinder kennen die verschiedenen Gefühle und können sie adäquat mimisch und sprachlich ausdrücken; sie können Stimmungen bei sich und anderen erkennen und einordnen; sie können sich, ihre Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 45).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Im Vordergrund einer guten Selbstwahrnehmung steht die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken, also von sich selbst. Gleichzeitig ist es wichtig, sich selbst dabei zu reflektieren, dh sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 43). ➤ Die Selbstwahrnehmung steht in engem Bezug zu Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben, zu sozialen Kompetenzen, aber auch zu den Prozessen der Selbststeuerung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 14).
<p>Selbststeuerung/ - regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung: Aktivierung oder Beruhigung</p> <p><i>„Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühlszustände selbstständig regulieren bzw. kontrollieren; sie wissen, was ihnen hilft, um sich selber zu beruhigen und wo sie sich ggf. Hilfe holen können; sie kennen Handlungsalternativen und Strategien zur Selbstberuhigung. Resiliente Kinder haben gelernt, innere Anforderungen zu bewältigen und ihnen zu begegnen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 46).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die richtige Affektabstimmung der Bezugsperson („affect attunement“, nach Stern, 1992), ist wie bei der Gefühlsentwicklung ausschlaggebend für die spätere Emotionsregulation und damit verbunden, der Selbstregulation, der Selbststeuerung und der emotionalen Kompetenz und verdeutlicht den grossen Einfluss der Bezugspersonen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 82). ➤ Weiter liegt in diesem bedeutsamen Prozess die Wurzeln für die Herausbildung von Empathie und emotionaler Perspektiveübernahme (Papousek, 2004, 82.).
<p>Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können</p> <p><i>„Resiliente Kinder kennen ihre Stärken und Fähigkeiten und sind stolz darauf; sie können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben; sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen welche Auswirkungen ihr Handeln hat und vor allem, dass ihr Handeln etwas bewirkt“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 48).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können, bedeutet selbstwirksam zu sein (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 47). ➤ Die Wurzeln des Selbstwirksamkeitserlebens entstehen in dem frühen Entwicklungsabschnitts der „Kern-Selbst-Bildung“, schon zwischen dem 6. und 9. Lebensmonat (Stern, 1992; Dornes, 1995, 1997, zit. nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 21.) ➤ Positive Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehrkräften gehen mit einem günstigeres Klassenklima, einem umfangreicheren Unterstützungsverhalten, sowie besseren Leistungen von Schülerinnen und Schülern einher (Dresel & Lämmle, 2011, 139).

Resilienzfaktoren	Theoriebezug
<p>Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung</p> <p>„Resiliente Kinder können auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen; sie können sich in andere einfühlen und soziale Situationen einschätzen; sie können sich aber auch selbst behaupten und Konflikte adäquat lösen“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 51).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soziale Kompetenz ist die Verfügbarkeit von motorischen, kognitiven und emotionalen Verhaltensweisen zur Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für die Person und / oder ihre Umwelt relevant sind. Das Verhalten ist dann effektiv, wenn es dem Individuum kurz- oder langfristig ein Maximum an positiven oder ein Minimum an negativen Konsequenzen bringt, gleichzeitig für die soziale Umwelt und Gesellschaft kurz- und langfristig zumindest nicht negativ, möglichst aber auch positiv ist (Sommer, 1977, 75). ➤ Die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie eine gute Selbststeuerungsfähigkeit sind eine Voraussetzung zum Aufbau sozialer Kompetenzen (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 41).
<p>Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation</p> <p>„Resiliente Kinder können für sie stressige Situationen einschätzen, dh. sie erkennen, ob sie für sie bewältigbar sind und kennen ihre Grenzen; sie kennen Bewältigungsstrategien und können diese anwenden; sie wissen, wie sie sich Unterstützung holen können und wann sie diese brauchen; sie können die Situationen reflektieren und bewerten“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 52).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie stressig eine Situation empfunden wird, hängt immer von den subjektiven Bewertungen der Person ab (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 50). ➤ Die Art der Bewertung ist abhängig von bisherigen Lebenserfahrungen, von Möglichkeiten der kognitiven Informationsverarbeitung, dem Verstehen von Situationen, Fähigkeiten zur Emotionsregulation bzw. Selbststeuerung. Hier wird ein deutlicher Zusammenhang mit den anderen beschriebenen Resilienzfaktoren erkennbar (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 51).
<p>Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen</p> <p>„Resiliente Kinder haben gelernt, sich realistische Ziele zu setzen; sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien; sie sind in der Lage verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 55).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Unter Problemlösen wird die Fähigkeit verstanden komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen (Leutner et al., 2005, 15).

Als nächstes Kapitel folgt die vergleichende Gegenüberstellung der vorgestellten Marte-Meo-Elemente und den Resilienzfaktoren.

4 Gegenüberstellung Marte-Meo-Elemente und Resilienzfaktoren

Tab.11: Gegenüberstellungen Marte-Meo-Elemente und Resilienzfaktoren

<p>Marte-Meo-Elemente Übergeordnete Me-taelemente förderlicher Kommunikation</p>	<p>Gute Atmosphäre und klare Struktur <i>„Meine Eltern mögen mich, ich bin eine liebenswerte Person“</i> (Hawellek, 2012, 68).</p>
<p>Resilienzfaktoren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
<p>Ergänzender Theoriebezug</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grundlage positiver Entwicklungsverläufe besteht in der Erfahrung verlässlich gefühlter Beziehungssicherheit. Diese Erfahrung wird durch eine gute Atmosphäre und eine klare Struktur vermittelt (Hawellek, 2012, 60). ➤ vermitteln Kindern das Gefühl von Geborgenheit, welches sie brauchen, um sich entfalten und ihr Potential nutzen zu können (Baeriswyl-Rouiller, 2011, 18). ➤ „Positive Wertschätzung“ (Rogers, 1973) gilt als gute Voraussetzung und Grundlage pädagogischer und therapeutischer Arbeit. (Hawellek, 2012, 68). ➤ Diese Erfahrung dient der Grundlegung eines positiven Selbstbildes (Hawellek, 2012, 68). ➤ Das Kind fühlt sich geborgen, seine Stressbewältigungssysteme werden beruhigt, stabile innere Arbeitsmodelle des Selbst und der Bindungsfiguren entstehen und das Fundament für „Urvertrauen“ oder „Kohärenzgefühl“ (Antonovsky, 1997, zit. nach Hipp, 2014a, 26) wird gelegt. ➤ In aktuellen Stresssituationen schaffen stabile positive Beziehungsatmosphären eine wichtige Voraussetzung dafür, die Affektregulation des Kindes positiv zu gestalten (Hawellek, 2012, 68).

Marte-Meo-Element	Initiativen wahrnehmen und bestätigen <i>„Ich werde wahrgenommen, das was ich tue, was mich beschäftigt, ist bedeutsam. Also bin ich bedeutsam und ich bin jemand, der/die aktiv handelt. Meine Eltern sind da, präsent und bekräftigen meine Idee, Aktion, Sichtweise oder Gefühl“ (Hawellek, 2012, 69).</i>
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erwachsene lernen Kind mit seinen Interessen, seinen Eigenarten und das Tempo kennen, mit dem es auf die Umwelt einwirkt und reagiert (Thelen, 2014, 14). ➤ Verständnis der Eltern für ihre Kinder wird gefördert (Hawellek, 2012, 69). ➤ Diese positive Beziehungserfahrung fließt in kommende Kommunikationssituationen ein → „Engelskreis“ positiver Gegenseitigkeit entsteht und kann sich festigen (Hawellek, 2012, 69). ➤ Auf diesem Weg werden Eltern „Experten“ für ihr Kind (Hawellek, 2012, 69). ➤ Vertrauen in die eigene Aktionsfähigkeit wird gefestigt und damit Selbstsicherheit entwickelt (Hawellek, 2012, 70). ➤ Selbstwirksamkeitserfahrung wird ermöglicht, welche die Basis für Selbstwertgefühl ist (Hawellek, 2012, 69).

Marte-Meo-Element	Warten <i>„Meine Initiativen und Reaktionen sind es wert, darauf zu warten, also sind sie bedeutsam; das was sich in mir entwickelt und was ich mitteile, ist bedeutsam“ (Hawellek, 2012, 69).</i>
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aktives Warten signalisiert eine grundlegende Be-Achtung und schafft damit ein Modell des respektvollen Miteinanders (Hawellek, 2012, 69). ➤ Kindern wird die Möglichkeit gegeben, eigene Initiativen zu entwickeln und Lösungen in schwierigen Situationen zu finden. Dies aktiviert das Zutrauen in das eigene Können (Thelen, 2014, 7). ➤ Das Wechselspiel (Turntaking) der Kommunikation und die prinzipiell kommunikative Gleichrangigkeit werden beachtet und unterstützt. (Hawellek, 2012, 69). ➤ Es wird dadurch ein Modell geschaffen, welches in Zeiten der Auseinandersetzung Sicherheit gibt. (Hawellek, 2012, 69).

Marte-Meo-Element	Initiativen folgen <i>„Meine Ideen und Initiativen finden positiven Widerhall, sie werden wertgeschätzt, ich kann das, was in mir ist und was ich ausdrücke trauen“ (Hawellek, 2012, 70).</i>
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vertrauen in die eigene Aktionsfähigkeit wird gefestigt und damit Selbstsicherheit entwickelt (Hawellek, 2012, 70). ➤ Schafft der Bezugsperson die Voraussetzung, das aktuelle Befinden des Kindes wahrzunehmen und in einem weiteren Schritt prompt darauf reagieren zu können (Hampel, 2014, 103). ➤ Ermöglicht, dass Eltern ein sehr feines Gespür dafür entwickeln, was in ihrem Kind vorgeht, was es fühlt, von welchen Ängsten es getrieben wird und auf welche Weise es versucht, seine Angst und die dadurch ausgelöste Stressreaktion kontrollierbar zu machen (Hüther, 2009, 94). ➤ Durch das Folgen der Initiative des Gegenübers wird eine Voraussetzung für das Entwickeln von Empathiefähigkeit gelegt (Aarts & Rausch, 2009, 73, zit. nach Hampel, 2014, 104). <p>Definition Empathie: Die Fähigkeit</p> <ol style="list-style-type: none"> a) die Gefühlslage eines anderen Menschen selbst aktiv nachzuvollziehen, b) zu verstehen, wie der andere sich fühlt, c) die Aufrechterhaltung der Unterscheidung zwischen der eigenen und der fremden Gefühlslage (Bellebaum et al., 2012, 134).

Marte-Meo-Element	Benennen von Initiativen <i>„Ich bekomme Worte, Wörter und Ideen für das, was ich tue, erlebe und das was geschieht“ (Hawellek, 2012, 70).</i>
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Besonders in den sprachsensiblen Entwicklungsphasen, aber auch darüber hinaus, wird die sprachliche Erschliessung der Welt, des eigenen und des kindlichen Tuns, der der Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert (Hawellek, 2012, 70). ➤ Durch das Beachten und Benennen werden die kindlichen Erfahrungen und Selbstexploration begünstigt. Weiter wird damit die kindliche Fähigkeit unterstützt, Affekte zu regulieren (Hawellek, 2012, 71). ➤ Es wird auch die Möglichkeit zur Verarbeitung der Situation angeboten und ermöglicht damit eine Modellbildung für die Verarbeitung zukünftiger, ähnlicher Situationen. (Hawellek, 2012, 71). ➤ Das Kind erhält Entwicklungs-Unterstützung für bewusste Handlungsplanung und für die Selbstwahrnehmung (Aarts & Niklaus Loosli, 2011b, 33). ➤ Gleichzeitig entwickelt und stärkt sich durch diese Unterstützung seine Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit (Niklaus Loosli & Aarts, 2011b, 33). ➤ Das Sinnverständnis, die Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungskompetenzen werden unterstützt (Hawellek, 2012, 71).

Marte-Meo-Element	Eigene Initiative benennen <i>„Der Erwachsene sagt mir, was geschehen wird, ich kann mich orientieren, vorhersehen und nachvollziehen, was er/sie plant, denkt oder fühlt“ (Hawellek, 2012, 71).</i>
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Kinder lernen ihre Bezugspersonen und die Welt durch die Augen der Bezugspersonen kennen, verstehen und einschätzen (Hawellek, 2012, 71). ➤ Bezugspersonen, die ihre Initiativen benennen, werden für ihre Kinder präsent und vorhersehbar. Die Erfahrung von Vorhersagbarkeit machen die Bezugspersonen für die Kinder berechenbar und verlässlich. Dies wirkt auf der affektiven Eben der Kommunikation entängstigend (Hawellek, 2012, 71). ➤ Weiter bildet Vorhersehbarkeit modellhaft die Grundlage aller Formen von gelingender Kooperation. (Hawellek, 2012, 72).

Marte-Meo-Element	Benennen in Stresssituation <i>„Jemand versteht, was ich gerade erlebe und wie es mir dabei geht. Ich bin nicht allein, meine Erfahrung ist in der Beziehung aufgehoben“</i> (Hawellek, 2012, 71).
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	Das Benennen ermöglicht eine positiv regulierende Bedeutung. (Hawellek, 2012, 71).

Marte-Meo-Element	Bestätigen von passendem Verhalten <i>„Der Erwachsene hilft mir zu erkennen, was im Moment passt“</i> (Hawellek, 2012, 72).
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aufbau verschiedener Handlungskompetenzen und die Kompetenz verschiedene Situationen adäquat einzuschätzen (Hawellek, 2012, 72). ➤ Somit werden lösungsorientierte Handlungs- und Denkmuster entwickelt, welche als Modell für neue und / oder schwierige Situationen übertragen werden können. (Hawellek, 2012, 72).

Marte-Meo-Element	Anfangs- und Endsignale <i>„Ich lerne die Verschiedenheit und Vielfalt von Situationen kennen; ich lerne Situationen, Abläufe und Handlungsmodelle zu strukturieren“ (Hawellek, 2012, 72).</i>
Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selbstwirksamkeitserwartung → Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können ➤ Selbst- und Fremdwahrnehmung → angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung ➤ Selbststeuerung/-regulation → Regulation von Gefühlen und Erregung ➤ Soziale Kompetenzen → Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konfliktlösung ➤ Umgang mit Stress → Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation ➤ Problemlösen → allg. Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
Ergänzender Theoriebezug	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kinder lernen verschiedene Kontexte zu unterscheiden, Abläufe und Situationen verschiedenen Handlungsmodellen zuzuordnen und diese immer mehr zu erweitern (Hawellek, 2012, 73). ➤ Eine so entstandene „innere Ordnung“ trägt dazu bei verschiedensten Anforderungen jeweils situationsadäquat, „passend“, dh im sozialen Miteinander auch „taktvoll“ zu begegnen (Hawellek, 2012, 73). ➤ Die Fähigkeit etwas abzuschliessen und neu zu beginnen, wird das ganze Leben hindurch benötigt. Übergänge in etwas Neues sind leichter zu bewältigen (Thelen, 2014, 8). ➤ Beim Abschluss einer Aktion kann die Erfahrung gemacht werden, es geschafft zu haben. Dies stärkt das Selbstvertrauen und weckt die Zuversicht, auch die nächste Situation bewältigen zu können (Thelen, 2014, 8).

Es soll an dieser Stelle nochmals ins Bewusstsein gerufen werden, dass die durchgeführte Aufteilung der sechs vorgestellten Resilienzfaktoren, wie im Kapitel 3.5 schon erläutert, nach Fröhlich-Gildhoff (2011) aus analytischen Gründen zwar sinnvoll ist, es sich dabei jedoch *nicht* um voneinander unabhängige Konstrukte handelt. In Wirklichkeit stehen die Resilienzfaktoren in engem Zusammenhang zueinander. Diese begründbaren aufgeteilte Darstellungsweise wird jedoch der Komplexität des Seelenlebens nur ansatzweise gerecht (ebd., 41). Aus diesem Grund und im Wissen darum, dass, wie im Kapitel 3.3 aufgezeigt, Resilienz, nach Walsh (1998), als ein multidimensionales, kontextabhängiges und prozessorientiertes Phänomen zu betrachten ist, welches auf einer Vielzahl interagierender Faktoren beruht und nur im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells zu begreifen ist, wurden im Kapitel 4 zu dem genannten Marte-Meo-

Element jeweils alle vorgestellten Resilienzfaktoren gegenübergestellt. Wie im aufgeführten Theoriebezug ersichtlich wird, sprechen die vorgestellten Marte-Meo-Elemente in deren Wirkung jeweils verschiedene Resilienzfaktoren an, welche wiederum, wie dargelegt, eng miteinander verhängt sind.

5 Beantwortung der Fragestellung

Wie schon im Kapitel 3.4.3 erläutert, wurde die Frage ob die Marte-Meo-Methode resilienzfördernd wirkt, insofern beantwortet, als dass dies grundsätzlich möglich ist. Die Begründung der Antwort, welche sich auf die wissenschaftlichen Untersuchungen der, in dieser Arbeit vorgestellten Literatur berufen, lautet zusammengefasst:

Da Resilienz, ein äusserst komplexes, multikausales, prozessorientiertes Phänomen ist, welches sich durch Interaktionen zwischen Kind und Umwelt entwickelt und auch Marte Meo eine, auf Interaktionen fokussierte Methode ist, welche der schulischen Heilpädagogik sowohl die Kontaktaufnahme innerhalb der Schule, insbesondere zwischen Kindern, Lehrpersonen, Fachpersonen, Teams, aber auch die Kontaktaufnahme zum Elternhaus ermöglicht und unterstützt, ist eine mögliche resilienzförderliche Wirkung durch die Marte-Meo-Methode grundsätzlich möglich. Diese Aussage bestätigt sich dadurch, dass laut Fröhlich-Gildhoff (2011) wissenschaftlich nachweislich belegt wurde, dass insbesondere Konzepte, welche nicht nur das Kind in Präventionsbemühungen mit einbeziehen, sondern auch deren Eltern und im besten Fall noch die Fachkräfte von Kindergarten und Schule, sowie das soziale Umfeld, die nachhaltigsten Effekte aufweisen (ebd., 64).

Es soll an dieser Stelle nochmals an den Umstand erinnert werden, dass Resilienz immer individuumsspezifisch betrachtet werden muss, da es sich dabei um eine komplexe Kind-Umwelt-Interaktion handelt (Fröhlich-Gildhoff, 2011, 37). Dieser Umstand bedeutet, dass eine Beantwortung der Fragestellung insofern nur eingeschränkt möglich ist, als dass sie jeweils individuumsspezifisch und situationsabhängig untersucht werden sollte. Auch ist, wie im Kapitel 3.3 gesehen, Resilienz als ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess anzusehen, welcher sich im Laufe des Lebens eines Menschen verändert (Wustmann Seiler, 2012, 28).

Die, in dieser Arbeit erfolgte Gegenüberstellung von Marte-Meo-Elementen und Resilienzfaktoren, könnte den Anschein erwecken, als ob mit der Fokussierung auf eines dieser Elemente, quasi auf Knopfdruck, Resilienz gefördert werden könne. Ähnlich, wie die, von Aarts entwickelten Checklisten, welche nach v. Schlippe (2011) klare Anwei-

sungen geben, was noch zu entwickeln wäre (ebd., 242) - dies in kleinen Schritten (Hawellek & Meyer, 2011, 75). Doch auf diese, mögliche Fehlannahme soll an dieser Stelle nochmals hingewiesen werden: Resilienz lässt sich nach Göppel (1997) nicht durch gezielt einsetzbare, erzieherische und therapeutische Massnahmen „herstellen“ (ebd., 286ff, zit. nach Weiss, 2008, 166) und kann sogar resilienzhemmend wirken, wenn sich der Förderansatz, pointiert formuliert, als „Reparaturmodell“ begreift (ebd., 162). Diese Haltung, widerspricht sowohl dem Menschenbild, welches ja, nach Feuser (1989) handlungsleitend wirkt (ebd., 41), als auch der heilpädagogischen Haltung, welche nach Haeberlin (2005) Erziehung, Bildung, Betreuung und Therapie als „Dialog mit Partnern“ auffasst (ebd., 36) und nach Speck (2008) kein einbahniger, direkter Ansatz, sondern ein gegenseitiger Verständigungsprozess ist (ebd., 377). Dieser setzt Erkennen und Respektieren der Eigensituation und Autonomie des Anderen voraus – dessen Ergebnis, letztlich ein offenes ist (ebd., 376) – zukunfts offen und unvorhersehbar, wie es Zimpel (2010, 35 und 27) formuliert und wonach der Mensch ein Universum an Möglichkeiten darstellt (ebd., 13). Oder in den Worten von Manske (2004), für die Entwicklung nicht kleinschrittig-linear erfolgt (ebd., 48) und von einer „gemeinsamen Entdeckungsreise, einem Aufbruch mit ungewissem Ausgang“ spricht (Manske, 2008, 23). Wenn jedoch die Marte-Meo-Elemente mit der, von v. Schlippe (2011) beschriebenen Haltung angewendet werden, welche den Blick auf einen grösseren Kontext eröffnen und den Betroffenen nach einer Beratungssituation mehr Möglichkeiten zur Verfügung stehen als zuvor (ebd., 229), so entspricht dies, dem, in dieser Arbeit vorgestellten prozessorientierten multikausalen Verständnis von Resilienzentwicklung – welches ja, nota bene, auch der Bedeutung von Marte Meo „aus eigener Kraft“ entspricht, genauso wie Manske (1989) betont, dass „die Kraft von den Kindern ausgeht“ (ebd.).

6 Reflexion

Mit diesem Kapitel beginnt das Ende einer persönlichen Entdeckungsreise, als welche auch das Schreiben dieser Arbeit bezeichnet werden kann und deren persönliche Bedeutung bei Beginn dieses Schreibprozesses nicht absehbar war.

Generell kann ich sagen, dass der ganze Prozess der Entwicklung dieser Arbeit - mit der Suche und anschliessenden Auseinandersetzung mit aktueller, ausgewählter Literatur, welche den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht, dem lesenden und schreibenden Eintauchen in die Thematik, dem Ringen um die Eingrenzung der Fragestellung, der Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden Werten und pädä-

gogischer Haltung - immer auch eine persönliche Kontroverse mit den dahinter liegenden Thematiken mit sich gebracht hat. Sei es im Spiegel der beruflich-praktischen Umsetzung oder in der Begegnung mit dem eigenen, biografischen Umgang mit der gewählten Fragestellung. Dieser Prozess hat eine Eigendynamik entwickelt, in dem Sinn, als dass ich immer wieder den Eindruck hatte, dass „es“, das Thema mir „den Ärmel rein genommen“ hatte. Immer wieder konnte ich während dem Arbeitsprozess verschiedene neue Facetten entdecken, die mich, Schritt für Schritt weiterführten von der einen, zur nächsten Etappe. Es war mir eine vielseitig, interessante und ausserordentlich spannende Reise, die mich schlussendlich gestärkt, aus dem Abenteuer meines Studiums zur schulischen Heilpädagogin entlässt. Nach dem, nun bekannten Marte-Meo-Element der „angemessenen Anfangs- und Endsignale“, welche die Fähigkeit beinhaltet, etwas abzuschliessen, bevor etwas Neues beginnt, freue ich mich auf die nun folgende Entdeckungsreise – die Bereitschaft, den Aufbruch mit ungewissem Ausgang zu wagen, habe ich. Aus eigener Kraft werde ich die weiteren, nun kommenden Schritte gehen, gestärkt von dem Wissen, welches ich mir auf dieser langen Reise aneignen konnte - in ständiger Interaktion und Dialog mit meiner Umwelt. Ich freue mich auf die vielen kommenden Begegnungen, insbesondere auf die mit den Kindern.

Vor allem in der Auseinandersetzung mit dem Resilienzfaktor der „Selbstwirksamkeit“ wurde mir bewusst, wie wichtig diese ist, um in diesem, eingangs beschriebenen anspruchsvollen und komplexen Tätigkeitsfeld der schulischen Heilpädagogik handlungsfähig zu sein. Gerade in Momenten der Unsicherheit, hat mir dabei das Marte-Meo-Element des „Benennens“ geholfen. Wie entspannend und somit unterstützend waren jeweils die meist verständnisvollen Reaktionen, welche mir in der jeweiligen Situation ermöglichte, meine Anspannung loszulassen und ich wieder offen, der nächsten Begegnung entgegenzusehen konnte.

Bei der Beantwortung meiner Fragestellung, resp bei der Gegenüberstellung von Marte-Meo-Elementen und Resilienzfaktoren hatte ich immer wieder einen, mich etwas irritierenden Eindruck, den ich aber nicht präzisierend benennen konnte. Als ich dann bei v. Schlippe (2011) folgendes gelesen hatte, musste ich lachen, denn es beschrieb genau meine Wahrnehmung: „Es schien mir, als bewegte ich mich qualitativ auf so unterschiedlichen Ebenen, dass es einem vorkommen kann, als sollten da Ananas essen, Skilaufen und Klavierspielen miteinander verglichen werden“ (ebd., 243).

Als ausserordentlich bereichernd und anregend war mir die Auseinandersetzung mit der, unter „Ausgangslage“ beschriebenen Offenlegung der hinter dieser Arbeit liegenden Wertvorstellungen, Menschenbild und pädagogischer Haltung. Es war mir ein erneutes Eintauchen in die systemischen Sichtweise und dem Menschenbild der kulturhistorischen Schule, welche sich auf Vygotskij bezieht – beide habe ich im Laufe meines Studiums kennen und schätzen gelernt.

Meiner Meinung nach bringen diese Sichtweisen dadurch, dass sie die pädagogische Situation mit dem integrativen Auftrag an die Regelschule, aus einer anderen Perspektive betrachten und wirklich dem, in dieser Arbeit angesprochenen Paradigmenwechsel entsprechen, einen neuen und oftmals unerwartet erfrischenden Zugang. Dies in dem Sinn, als dass durch diese Sichtweisen mehr Handlungs-Spiel-Raum entsteht und damit allen Beteiligten auch mehr Raum für Veränderungen eröffnet wird. Die, damit direkt verbundene Erfahrung von Nicht-Wissen und der Offenheit, was den Verlauf einer Beratungssituation angeht, kann einerseits Unsicherheit auslösen, doch es ermöglicht auch, das Gegenüber als vollwertigen Dialog-Partner wahrzunehmen. Diese Haltung kann, meiner Meinung nach, zu einem respektvollen Umgang mit allen Beteiligten, sei es im System Schule oder der Familie zugehörenden Menschen führen und es wird ein partnerschaftlicher Dialog ermöglicht, in welchem die Kompetenz des Gegenübers anerkannt wird.

In der Haltung, dass die vorwärtsdrängende Kraft vom Kind ausgeht, werde ich als beratende Heilpädagogin zu einem, den Entwicklungs-Prozess begleitenden Menschen und trete innerlich einen Schritt zurück, was wiederum dem betreffenden Kind ermöglicht, sich als aktiv tätiges Wesen zu erleben und somit in der Selbstwirksamkeit wachsen kann. Diese Haltung ermöglicht echte und neue Veränderungsansätze, welche der Schule, die meiner Meinung nach, noch immer in tiefster Auseinandersetzung mit der Thematik rund um die Fragen der Integration von besonderen Kindern steckt, neue Einsichten eröffnen und somit auch befreiend wirken kann. Meiner Meinung nach entspricht sie diesem Paradigmenwechsel, welche es der heutigen Schule ermöglichen würde sich selbst auf eine Entdeckungsreise zu begeben. Gemeinsam mit all den verschiedenen Kindern, Lehrpersonen, Schulleitung, Behördenmitglieder, aber auch mit den Familien, welche ja so sehr verbunden mit ihren Kindern, einfach zu so einer Reise dazugehören.

Ja, der Ausgang der Reise ist offen. Wie interessant doch, wie spannend ist die Frage, wohin sie uns führen würde? Jede Klasse, jede Schule in ein unbekanntes Land, in

welchem gemeinsam über Schätze und Wunder gestaunt werden kann? Im Wissen darum, dass mit den grundlegenden Kommunikationselementen, den vorgestellten Marte-Meo-Elementen, die gegenseitige Verständigung möglich ist – auch in Zeiten der Unsicherheit oder Krise. Und im Vertrauen - da wir nun wissen, dass diese durchaus zur Stärkung aller Beteiligten führen kann.

Wenn es uns gelingt, zu erkennen, dass alle Signale eines Kindes Entwicklungssignale sind und wir anerkennen, wie viel Kraft von den Kindern ausgeht, so eröffnen sich uns Pädagoginnen und Pädagogen neue Perspektiven – vielleicht wird sich der Wunsch fliegen zu wollen, in allen Kindern verstärkt entwickeln - vielleicht auch in uns Heilpädagoginnen und Heilpädagogen?

Ich bin ein Schmetterling, trunken vor Leben
Ich weiss nicht, wohin ich fliege,
aber ich werde dem Leben nicht erlauben,
meine farbenprächtigen Flügel zu stutzen.

Janusz Korczak

7 Verzeichnisse

7.1 Literaturverzeichnis

- Aarts, Maria (2002). *Marte Meo, Programm for Autism*. Handerwijk: Aarts Productions.
- Aarts, Josje (2007). *Marte Meo-Methode für Schulen – Entwicklungsfördernde Kommunikationsstile von Lehrern. Förderung der Schulfähigkeit von Kindern*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, Maria (2009). *Marte Meo. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, Maria ; Rausch, Hildegard (2009). *Mir fällt nix ein. Ein Marte-Meo Kommunikationstraining*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, Maria; Niklaus Loosli, (2011a). Früh fördern mit Marte Meo. *Informationszeitschrift des Schweizerischen Verbandes der Mütterberaterinnen SVM Clic* (Nr. 71). (3 – 7).
- Aarts, Maria; Niklaus Loosli, Therese (2011b). Marte Meo Elterncoaching. *undKinder* Nr. 87, (31-36).
- Aarts, Maria (2012). *Marte Meo Programm für Autismus*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, Maria; Hawellek, Christian; Rausch, Hildegard; Schneider, Marian & Thelen Christa (2014). *Eine Einladung zur Entwicklung*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Ainsworth, M.; Blehar, M.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Antonovsky, Aaron (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGTV.
- Baeriswyl-Rouiller, Irene (2011). Unterstützung der sozialen, emotionalen und kommunikativen Entwicklung bei autistischen Kindern mit dem Marte Meo Konzept. *Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP, Psychologie und Erziehung*, (N.1/Jg. 37), 16-23. Verfügbar unter: <http://www.skjp.ch/de/pue/documents/PuE1.11.pdf> (Februar 2015).
- Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*. Englewoods Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Bateson, Gregory (1985). Die Wissenschaft von Geist und Ordnung. In: *Bateson, G.* (Hrsg). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (15 – 28). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beelmann, Andreas (2006). Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 35 (2), 151 – 162.

- Beinbrech, Christina (2003). *Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im Hinblick auf die Förderung des Problemlöseverhaltens im Sachunterricht*. Dissertation/Habilitation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/856ce5aa-c883-4ab4-905e-9c4a2a146705/Diss_Beinbrech.pdf (Februar 2015).
- Bellebaum, Christian; Thoma, Patrizia & Daum, Irene (Hrsg.) (2012). *Neuropsychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bem, Daryl J. (1972). Self-Perception theory. In : Berkowitz, L. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* 6, 1 – 62. New York : Academic Press.
- Bender, Doris; Lösel, Friedrich (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In: Margraf, J., Siegrist, J., Neumer, S. (Hrsg.). *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. Pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen*. (117 – 145). Berlin: Springer.
- Bengel, Jürgen; Strittmatter, Regine & Willmann, Hildegard (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Diskussionsstand und Stellenwert* (Erw. Neuaufl.). Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 6. Köln: BZgA.
- Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke & Rottmann, Nina (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Köln: BZgA.
- Berther, Claudia; Niklaus Loosli, Therese (2013). *Krisenkonzept bei Demenz* 54 -56 (10/13). NOVAcura: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bowlby, John (2011). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hrsg.) *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (17 – 26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buber, Martin (1964). *Reden über Erziehung*. (7. Aufl.). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (2009). *Das dialogische Prinzip*. (11. Aufl.). München: Gütersloher Verlagshaus.

- Bühler, Anneke; Heppekausen, Kathrin (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht*. Köln: BZgA. Verfügbar unter: <http://www.bzga.de/pdf.php?id=3fdb07f0391fb06c5e222b0780803ee7> (Februar 2015).
- Bühler-Garcia, Georg (2012). *Gemeinsam für Vielfalt*. Bern: SZH / CSPS.
- Bünder, Peter; Siringhaus-Bünder, Annegret & Helfer Angela (2013). *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Daniel, Brigid; Wassell, Sally (2002). *The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children 1*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2011). Motivation. In: Götz, Th. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (80 – 141). Paderborn: Schöningh.
- Dornes, Martin (1995). *Der kompetente Säugling*. Frankfurt/M: Fischer.
- Dornes, Martin (1997). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt/M: Fischer.
- Eggert, Dietrich; Reichenbach, Christina & Bode, Sandra (2003). *Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: borgmann.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009). *IBEM Integration und Besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 VSG für Schulleitungen Gemeinden- und Schulbehörden Lehrpersonen*. (On-line). Verfügbar unter: www.erz.be.ch (Februar 2015).
- Faltermaier Toni (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, Georg (1989). *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. (On-line). Verfügbar unter: bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html (Mai, 2015).
- Feuser, Georg (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2008). Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Aregger, K. & Waibel, E.M. (Hrsg.). *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (151 – 165). Augsburg: Brigg Pädagogik.

- Fingerle, Michael (2008). Der „riskante“ Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, G.; Fingerle M. (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (299 - 310). (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- Fingerle, Michael (2000). Vulnerabilität. In: Borchert J. (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (287 – 293). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006). *Gewalt begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönna-Böse, Maïke (2011). *Resilienz*. (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Dörner, Tina & Rönna-Böse, Maïke (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fthenakis, Wassilios E. (2012) (Hrsg.). *Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Fuhrer, U.; Marks, A.; Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, W. (Hrsg.). *Psychologie des Selbst* (39 – 57). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Garnezy, Norman (1984). Children vulnerable to major mental disorders: Risk and protective factors. In: Grinspoon, L. (Hrsg.). *Psychiatric update, Vol.3*. Washington, 91 – 104.
- Gebauer, Karl; Hüther Gerald (2004). *Kinder brauchen Vertrauen*. Düsseldorf: Patmos.
- Gabriel, Thomas (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik* (51), 207 - 217.
- Grawe, Klaus (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen, Bern: Hogrefe.
- Göppel, Rolf (1997). *Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Götz, Thomas (2011) (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Greve, Werner (2000). Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, W. (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (15 – 36). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grotberg, Edith H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. (On-line). Verfügbar unter : <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (Mai, 2015).

- Haeberlin, Urs (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hampel, Isabelle (2014). *Die Kommunikationsmethode Marte Meo als neuronale Entwicklungsstimulation für Vorschulkinder mit speziellen Bedürfnissen in der vertiefenden Diskussion mit ExpertInnen*. Masterarbeit. Technische Universität in Dresden. Verfügbar unter:
http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/14136/Die%20Masterarbeit_Isabelle%20Hampel_aktualisierte%20Version.pdf (Februar 2015)
- Hawellek, Christian (2012). *Entwicklungsperspektiven öffnen – Grundlagen beobachtungsgeleiteter Beratung nach der Marte-Meo-Methode*. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hawellek, Christian (2014). Einladung zum Perspektivenwechsel. In: Aarts, M.; Hawellek, Ch.; Rausch, H.; Scheider, M. & Thelen, Ch. (Hrsg.) *Marte Meo : Eine Einladung zur Entwicklung* (229 - 249). Eindhoven: Aarts Productions.
- Hawellek, Christian; Meyer zu Gellenbeck, Kai (2011). Die „Kunst der kleinen Schritte“. Marte Meo: Ein Modell und eine Methode sozialer Intervention. In: Hawellek, Ch; v. Schlippe, A. (Hrsg.). *Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell*. (75 – 85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hawellek, Christian; Von Schlippe, Arist (2011). *Entwicklung unterstützen - Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hipp, Michael (2014a). Trauma, Traumafolgestörungen und ihr Einfluss auf die Erziehungskompetenz. Traumatisierte Familiensysteme im multiinstitutionellen Versorgungskontext. In: Krist, M.; Wolcke, A.; Weisbrod, C., & Ellermann-Boffo, K. (Hrsg.) *Herausforderung Trauma. Diagnosen, Interventionen und Kooperationen der Erziehungsberatung* (14 – 39). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hipp, Michael (2014b). *Trauma und Bindung. Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und Erziehungsfähigkeit*. (On-line). Verfügbar unter:
http://www.monheim.de/no_cache/kinder-und-familie/moki-monheim-fuer-kinder/marte-meo/?cid=6866&did=7206&sechash=20b75fb2 (Mai, 2015).
- Holtmann, Martin; Schmidt, Martin H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung* 13 (14), 195 – 200.
- Hüther, Gerald (2004). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, die Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hüther, Gerald (2008). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Opp, G.; Fingerle M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (45 - 56). (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- Hüther, Gerald (2009). *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden*. (9. Aufl.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, Gerald; Dohne, Klaus-Dieter (2006). *Ein Verfahren zur Messung wissensunabhängiger Kompetenzen*. (On-line). Verfügbar unter: <http://www.wuk-test.de/> (Mai, 2015).
- Institut für Heilpädagogik (IHP), (2015). *Modulverzeichnis*. (On-line). Verfügbar unter : <https://www.phbern.ch/studiengaenge/sh/der-studienbetrieb/module-und-veranstaltungen/modulverzeichnis.html> (Mai, 2015).
- Isager, Mette (2009). *Marte Meo Konkret, Entwicklungs- und Sprachförderung in Beispielen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Jantzen, Wolfgang (1994). *Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Jantzen, Wolfgang (2010). Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Siebert, B. (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (97 – 104). Frankfurt: Lang.
- Jerusalem, Matthias (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Jödecke, Manfred (2001). „Die Kraft geht von den Kindern aus“ – Gedanken zum Zusammenhang von Lernen und Befreiung. In: Jantzen, W. (Hrsg.). *Jeder Mensch kann lernen–Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik* (35 - 51). Berlin: Luchterhand.
- Kobi, Emil (1980). Heilpädagogik als Dialog. In: Leber, A. (Hrsg.), *Heilpädagogik* (61 – 94). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Korczak, Janusz (2000). *Sämtliche Werke*. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: Glantz, M.D. & Johnson, J.L. (Hrsg.) *Resilience and development : Positive life adaptations* (179 – 224). New York : Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Laucht, M; Schmidt, M.H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär* 3, 71 – 93.

- Lazarus, Richard S.; Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J.F. (Hrsg.). *Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (213–259). Bern: Huber.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): *Stress, Appraisal and Coping*. New York : Springer.
- Lengning, Anke; Lüpschen, Nadine (2012). *Bindung*. München: Reinhardt.
- Leutner, D.; Klieme, E.; Meyer, K. & Wirth, J. (2005). Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Prenzel, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Lehmann, R.; Leutner, D.; Neubrand, M.; Pekrun, R.; Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). *PISA 2013. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (125 – 146). Münster i.W.: Waxmann.
- Li-Grining, Christine; Votruba-Drzal, Elisabeth; Bachmann, Heather & Chase-Landsdale, Lindsay P. (2006). Are certain preschoolers at risk in the area of welfare reform? The moderating role of children's temperament. *Children and Youth Services Review*, 28 (9), 1102 – 1123.
- Lohaus, Arnold; Klein-Hessling, Johannes (2001). Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung* 3, 148 – 160.
- Luhmann, Niklas (1985). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lösel, Friedrich; Bender, Doris (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, G.; Fingerle M. (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (57-78). (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- Luthar, Suniya S.; Chicchetti, Dante & Becker, Bronwyn, (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development* 71, 543 – 562.
- Manske, Christel (1989). *Die Kraft geht von den Kindern aus : Die stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Manske, Christel (2004). *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibeunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij*. Weinheim: Beltz.
- Manske, Christel (2008). *Jenseits von Pisa. Lernen als Entdeckungsreise*. Hamburg: Manske.
- Maslow, Abraham (1973). *Psychologie des Seins*. München. Kindler.

- Moser, Elisabeth (2014). *Kinder mit psychisch krankem Elternteil in der Schule. Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf das Kind und Unterstützungsmöglichkeiten durch Schule und schulische Heilpädagogik*. Masterarbeit PHBern. Verfügbar unter: <http://www.therese-niklaus.ch/media/98c71ec9e59e0063ffff8079fffffe6.pdf> (Februar 2015).
- Moser, Elisabeth; Niklaus Loosli, Therese (Februar 2015). Kinder mit psychisch krankem Elternteil in der Schule: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (Nr.2)*, 43 – 49.
- Mutzeck, Wolfgang (2008). *Kooperative Beratung – Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. (6. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Niebank, Kay; Petermann, Franz (2000). Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: Petermann, F. (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (57 – 94). Göttingen: Hogrefe.
- Niklaus Loosli, Therese (2011a). Marte Meo und ADHS: Mit Marte Meo Entwicklungsunterstützungsmomente im gewöhnlichen Alltag nutzen. *ADHS Aktuell, Nr. 30 (Juni 2011)*, 1 - 6. Verfügbar unter: <http://www.sfg-adhs.ch/downloads/adhs-aktuell-30.pdf>. (Februar 2015).
- Niklaus Loosli, Therese (2011b). Die Wirksamkeit von Marte Meo neurobiologisch erklärt. In: *Marte Meo Magazine. (Art. 04G)*, 1-7.
- Niklaus Loosli, Therese & Aarts, Maria (2011c). Marte Meo Elterncoaching. *undKinder (87)*, (31-36). Verfügbar unter: <http://www.mmizuerich.ch/shop/ undkinder .html> (Februar 2015).
- Niklaus Loosli, Therese (2015a). *Marte Meo Elemente in der geleiteten Situation*. Verfügbar unter: <http://www.therese-niklaus.ch/media/d71fb94a30b59d99ffff814dfffffe7.pdf> (Februar 2015).
- Niklaus Loosli, Therese (2015b). *Marte Meo Elemente in der freien Situation*. Verfügbar unter: <http://www.therese-niklaus.ch/media/d71fb94a30b59d99ffff814cfffffe7.pdf> (Februar 2015).
- Opp, Günther; Fingerle, Michael (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, G.; Fingerle, M. (Hrsg.) *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (7-18) (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Osbahr, Stefan (2000). *Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik*. Luzern: Edition SZH/SPC.

- Papousek, Mechthild (1996). Die intuitive elterliche Kompetenz in der vorsprachlichen Kommunikation als Ansatz zur Diagnostik von präverbalen Kommunikations- und Beziehungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung* 5, 140 – 146.
- Papousek, Mechthild (2001). Intuitive elterliche Kompetenzen. *Frühe Kindheit* 4, 4 – 10.
- Papousek, Mechthild (2004). Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In: Papousek, M.; Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit* (77 – 110). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz; Niebank, Kay & Scheithauer, Herbert (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pianta, Robert C.; Stuhlmann, Megan W. & Hamre, Bridget K. (2008). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp, G.; Fingerle M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (192 - 211) (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Pior, Rainer (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern*. Münster, New York: Waxman.
- Porsch, Doris; Koldewey, Gudrun (2013). Erziehungspartnerschaft von Anfang an. *Marte Meo Magazine* (28G), 1 – 4.
- Reiser, Helmut (1988). Dialog im Gruppenprozess – Zur Verwirklichung dialogischer Philosophie und pädagogischer Praxis. In: Iben, G. (Hrsg.). *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (23 – 40). Main: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rodenwaldt, Heiko (1989). Das dialogische Prinzip als pädagogische Grundhaltung. *Behindertenpädagogik*, 28 (3), 273 – 281.
- Rutter, Michael (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. In : Kent, M.W. & Rolf, J.E. (Hrsg.). *Primary prevention of psychopathology*. University press of New England, 49 – 74.
- Rutter, Michael (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In : Rolf, J.; Masten, A.; Cicchetti, D.; Nuechterlein, K. & Weitraub, S. (Hrsg.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181 – 214). Cambridge : Cambridge University Press.

- Rutter, Michael (2000). Nature, nurture and psychopathology. A newlook at an old topic. In: Tizard, B., Varma, V. (Hrs.). *Vulnerability and Resilience in Human Development*. (21 – 38). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Scheithauer, Herbert; Petermann, Franz (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung* 8 (1), 15 – 38.
- Scheithauer, Herbert; Petermann, Franz & Niebank, Kay (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In: Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (15 – 38). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, Gerdamarie; Schwarzer, Ralf (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12 – 25.
- Schneider, Marian (2013). In den Problemen steckt keine Zukunft - Entwicklungsstimmung anstatt Problemtrance. *Basler Schulblatt* (2), (22).
- Schunk, Dale; Pintrich, Paul & Meece, Judith (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Application* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Seligmann, Martin (2003). *Der Glücksfaktor. Warum Optimisten länger leben*. Bergisch-Gladbach: Ehrenwirth.
- Shavelson, Richard J. ; Phupner, J.J. & Shanton, G.C. (1976). Self-Concept. Calidation of Contract Interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407 – 441.
- Sichtermann, Barbara (1987). *Vorsicht Kind : Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere*. Berlin: Wagenbach.
- Siebert, Birger (2010). Entwickelnder Unterricht und integrative Pädagogik. In: Siebert, B. (Hrsg.), *Integrative Pädagogik un die Kulturhistorische Theorie* (105 – 133). Frankfurt: Lang.
- Sirringhaus-Bünder, Annegret (2011). Marte Meo – videogestützte Beratung und systemische Perspektive. In: Hawellek, Ch.; Von Schlippe, A. (Hrsg.), *Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell* (227 – 241) (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck.
- Sommer, Gert (Hrsg.) (1977). *Gemeindepsychologie. Therapie und Prävention in der sozialen Umwelt*. München, Wien: Urban und Schwarzenberg.

- Speck, Otto (1985). Spezielle Frühförderung. Basale Hilfe beim Lebensstart unter kritischen Bedingungen. *Frühförderung interdisziplinär* (4), 49 – 57.
- Speck, Otto (1999). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. München: Reinhardt.
- Speck, Otto (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (6. Auflage). München: Reinhardt.
- Staudinger, Ursula M.; Greve, Werner (2008). Resilienz im Alter aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie: In: Opp, G.; Fingerle, M. (Hrsg.) *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (7-18) (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Stern, Daniel (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, Daniel (2010). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Frankfurt: Brandes & Apel.
- Thelen, Christa (2014). Psychische Gesundheit unterstützen – Prävention mit Marte Meo. *heilpaedagogik.de* (1), (6 – 10).
- Trevarthen, Colwin (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy: A Description of Primary Intersubjectivity. In : Bullowa, M. (Ed.) *Before Speech*. (321 – 347). Cambridge: University Press.
- Vik, Kari; Rohde, Rolf (2012). Tiny moments of great importance: The Marte Meo method applied in the context of early mother-infant interaction and postnatal depression. Utilizing Daniel Sterns' theory of „schemas of being with“ in understanding empirical findings and developing a stringent Marte Meo methodology. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 19 (1), 77 - 89.
- Von Schlippe, Arist (2011). Psychoedukative Ansätze und systemische Perspektive. In: Hawellek, Ch; v. Schlippe, A. (Hrsg.). *Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell* (242 – 260). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vygotskij, Lev Semjenovic (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Ausgewählte Schriften. (Band 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, Lev Semjenovic (2001). Defekt und Kompensation. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik* (88 – 108). Berlin: Luchterhand.
- Vygotskij, Lev Semjenovic (2002). Denken und Wort. In: Lompscher, J.; Rückriem, G. (Hrsg.). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (387 – 467). Weinheim, Basel: Beltz.

- Wachsmuth, Susanne (2006). *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Wagenschein, Martin (1983). *Erinnerungen für morgen*. Weinheim: Beltz.
- Walsh, Froma (1998). *Strengthening Family Resilience*. New York, London: The Guilford Press.
- Weiss, Hans (2008). Frühförderung als protektive Massnahme – Resilienz im Kleinkindalter. In: Opp, G.; Fingerle M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (158 – 174). (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- Welter-Enderlin, Rosemarie (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, Rosemarie, Hildenbrand, Bruno. (Hrsg.). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (7 – 9). Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, Emmy E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hrsg.) *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (20 - 31). (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- WHO (Weltgesundheitsorganisation) (Hrsg.) (1994). *Life Skills Education in schools*. Genf: WHO. (On-line). Verfügbar unter:
http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf (Februar 2015).
- Wustmann Seiler, Corina (2012). *Resilienz - Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Zimpel, André Frank (2010). *Zwischen Neurobiologie und Bildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

7.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundlegende Elemente entwicklungsfördernder Kommunikation	22
Tabelle 2: Zusammenfassung Marte-Meo-Elemente	30
Tabelle 3: Exemplarische Auswahl von primären Vulnerabilitäten	39
Tabelle 4: Exemplarische Auswahl von sekundären Vulnerabilitäten	39
Tabelle 5: Exemplarische Auswahl von Risikofaktoren / Stressoren	39
Tabelle 6: Traumatische Erlebnisse	40
Tabelle 7: Zusammenfassung zentraler Schutzfaktoren	42
Tabelle 8: Aufteilung schützender Bedingungen	43
Tabelle 9: Elemente sozialer Kompetenz	56
Tabelle 10: Zusammenfassung der Resilienzfaktoren	60

Tabelle 11: Gegenüberstellungen Marte-Meo-Elemente und Resilienzfaktoren	62
--	----

7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beobachtung 1. Ordnung	12
Abbildung 2: Beobachtung 2. Ordnung	13
Abbildung 3: Beobachtung 3. Ordnung	14
Abbildung 4: Modell Eltern-Kind-Kommunikation	16
Abbildung 5: Modell der Entwicklungsunterstützung mit den Basiselementen	29
Abbildung 6: Rahmenmodell der Resilienz	44
Abbildung 7: Resilienzfaktoren	47
Abbildung 8: Elemente der Selbstwahrnehmung	48