

Leicht überarbeitete Version der Masterarbeit von Renate Burri, die im Sommer 2017 am IHP PHBern genehmigt wurde

Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo

Diskussion von Zusammenhängen und Möglichkeiten der Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext



Autorin: Renate Burri
Schulische Heilpädagogin

Betreuungsperson: Dr. med. Therese Niklaus Loosli

Eingereicht am: Mittwoch, den 26.7.2017

Studienbeginn: HS 2014/2015

Abstract

PHBern Institut für Heilpädagogik

Renate Burri

Diskussion von Zusammenhängen und Möglichkeiten der Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext mit der Marte Meo-Methode (26. Juli 2017).

In der vorliegenden Arbeit werden theoretischen Grundlagen des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern erarbeitet und die Förderung mit Marte Meo im schulischen Kontext geprüft. Die erarbeiteten Ergebnisse können Lehrpersonen im schulischen Alltag mit betroffenen Kindern unterstützen.

In einem ersten Teil werden Theorien zum Selbstvertrauen und zum Selbstvertrauen bei Kindern von traumatisierten Eltern dargestellt. Zur Entwicklung des Selbstvertrauens werden die Kriterien Bindung, Empathie, Positive Atmosphäre, Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse sowie Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz herausgearbeitet. Im schulischen Kontext wird die Elternarbeit wichtig, da eine möglichst breite Unterstützung des Systems grundlegend zu einer positiven Entwicklung des Kindes beitragen kann. Anschliessend werden Grundlagen und Grenzen der Marte Meo-Methode erarbeitet und Elemente der Freien Situation und des Positiven Leitens dargestellt. Bei der Bearbeitung wird ersichtlich, dass sich die Methode grundlegend in diesem Kontext eignet. Zur Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern im schulischen Kontext sind alle Elemente der Freien Situation zur Entwicklung von Bindung, Empathie, Positiver Atmosphäre und der Selbstkompetenz hilfreich. In der strukturierten Situation kann das Positive Leiten Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse sowie die Stärkung der Sozialkompetenz fördern. Beim Zusammenschluss von allen erarbeiteten Themen wird dies bestätigt und die Förderung bei Kindern von traumatisierten Eltern ebenfalls empfohlen. Bei der abschliessenden Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit wird die Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext grundsätzlich mit allen dargestellten Elementen empfohlen. Zum Schluss werden in der Reflexion rückblickende und weiterführende Gedanken ausgeführt.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	5
1.2	Heilpädagogische Relevanz	7
1.3	Fragestellung und Zielsetzung	8
1.4	Vorgehen	8
2	Das Selbstvertrauen	9
2.1	Die Bedeutung des Selbstvertrauens.....	9
2.2	Die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind.....	10
2.3	Förderung des Selbstvertrauens allgemein	12
2.4	Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext	14
3	Das Selbstvertrauen bei Kindern von traumatisierten Eltern	18
3.1	Die Entstehung eines Traumas.....	18
3.2	Mögliche Auswirkungen eines Traumas auf die Betroffenen	20
3.3	Ansätze aus der Traumatherapie.....	22
3.4	Mögliche Auswirkungen eines Traumas auf das Erziehungsverhalten betroffener Eltern	25
3.5	Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf die Entwicklung bei den Kindern	26
3.6	Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf die Entwicklung des Selbstvertrauens bei den Kindern.....	29
3.7	Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf das Selbstvertrauen bei Kindern im schulischen Kontext.....	30
4	Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext.....	31
4.1.1	Bindung.....	32
4.1.2	Empathie.....	33
4.1.3	Positive Atmosphäre	34
4.1.4	Verbindlichkeit.....	34
4.1.5	Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse	35
4.1.6	Stärkung der Selbstkompetenz allgemein.....	36
4.1.7	Stärkung der Sozialkompetenz allgemein	37
4.1.8	Elternarbeit	38
5	Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo.....	40
5.1	Die Grundlagen von Marte Meo	41
5.2	Marte Meo Elemente in der Freien Situation.....	43

5.2.1	Das Warten	44
5.2.2	Das Folgen	44
5.2.3	Das Benennen	44
5.2.4	Das gute Gesicht	44
5.2.5	Warten-Folgen-Benennen.....	45
5.3	Marte Meo Elemente beim Positiven Leiten.....	45
5.3.1	Guter Anschluss.....	46
5.3.2	Klarer Anfang und klares Ende	46
5.3.3	Eigene Handlungen benennen	46
5.3.4	Sagen wie man es haben möchte.....	46
5.3.5	Warten und Folgen	46
5.3.6	Bestätigen und Freude teilen	47
5.3.7	Rhythmisieren.....	47
5.3.8	Die Schritt-für-Schritt-Anleitung.....	47
5.4	Grenzen von Marte Meo	48
5.5	Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo	48
5.5.1	Bindung, Empathie und positive Atmosphäre	49
5.5.2	Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse	49
5.5.3	Selbstkompetenz-und Sozialkompetenz	50
6	Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern im schulischen Kontext.....	50
6.1.1	Bindung, Empathie und positive Atmosphäre	51
6.1.2	Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse	52
6.1.3	Selbst- und Sozialkompetenz	55
7	Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext.....	57
7.1.1	Bindung, Empathie und positive Atmosphäre	57
7.1.2	Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse	58
7.1.3	Selbst- und Sozialkompetenz	60
7.1.4	Elternarbeit mit Marte Meo bei traumatisierten Eltern im schulischen Kontext ..	61
8	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit und Reflexion.....	62
8.1	Beantwortung der Fragestellung und Zielsetzung.....	62
8.2	Reflexion und Ausblick.....	70
9	Verzeichnisse	72
9.1	Literaturverzeichnis.....	72
9.2	Abbildungsverzeichnis.....	79
9.3	Tabellenverzeichnis.....	79
10	Anhang	79

1 Einleitung

Im Forschungsfeld der Lernpsychologie wird versucht, mit Konzepten die Lehr- und Lernpraxis weiter zu verstehen und zu optimieren. Momentan werden soziale Erfahrungen und Fähigkeiten, das Einfühlungsvermögen in das Gegenüber und der Fähigkeitsgrad zur sprachlichen Darstellung sozialer Inhalte erforscht (Kron, 2014, 40). In diesem Kontext werden die makrosoziale, institutionelle, mikrosoziale und intrapersonale Ebenen berücksichtigt (Kron, 2014, 45). Somit ist die Interaktion auch in der aktuellen Forschung ein wichtiger Leitbegriff (Kron, 2014, 110). In der folgenden Arbeit wird der Fokus auf Teilbereiche der vorangehenden Themen gelegt, theoriegeleitet erarbeitet und nach möglichen Lösungsansätzen und Fördermöglichkeiten für Lehrpersonen gesucht. Kinder von psychisch kranken Eltern fallen oft durch herausforderndes Sozialverhalten, Schulleistungsprobleme, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten sowie affektive Störungen auf (Gäumann & Albermann, 2008, 63). Auch Bibou-NAKOU (2004, 43) schreibt, dass unter erschwerten Entwicklungsvoraussetzungen eine Wahrscheinlichkeit für Verhaltens- und Lernschwierigkeiten besteht. Die Belastung der elterlichen Erkrankung kann sich beim betroffenen Kind, nebst verschiedenen kinder- und jugendpsychiatrischen Störungen, zum Beispiel durch vermindertes Selbstwertgefühl äussern (Pretis & Dimova, 2010, 48). Der Selbstwert setzt sich aus der Selbstzuwendung, der Selbstakzeptanz und dem Selbstvertrauen zusammen. Für einen positiven Selbstwert müssen alle drei Teile substanziell ausgeprägt sein (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 225). In der folgenden Arbeit wird der Fokus auf einen der drei Teilbereiche des Selbstwertes, auf das Selbstvertrauen gelegt. In diesem Kontext wird die Förderung des Selbstvertrauens von Kindern traumatisierter Eltern in Zusammenhang mit heterogenem Unterricht untersucht und erarbeitet. Weiter wird die Interaktionsmethode Marte Meo einbezogen und es wird der Frage nachgegangen, ob sich diese zur Förderung des Selbstvertrauens im Unterricht bei Kindern mit traumatisierten Eltern eignet.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Wie vorangehend (Kap.1) dargestellt, ist das Selbstvertrauen ein Teilaspekt des Selbstwertes (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 225). Daher ist Selbstvertrauen eine grundlegende Voraussetzung für eine optimale Entwicklung beim Kind (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 229). Weiter wirkt sich das Selbstvertrauen grundsätzlich auf die allgemeine Leistungsfähigkeit im Unterricht aus (Ludwig, 1991, 79). Das Selbstwertgefühl und das

damit verbundene Selbstvertrauen, können bei Kindern von traumatisierten Eltern, durch die Belastung der elterlichen Erkrankung beeinträchtigt werden. Zu den damit verbundenen verschiedenen kinder- und jugendpsychiatrischen Auffälligkeiten kann unter anderem ein vermindertes Selbstvertrauen (Kap.1) entstehen (Pretis & Dimova, 2010, 48). Bibou-NAKOU (2004, 43) schreibt, dass unter erschwerten Entwicklungsvoraussetzungen eine Wahrscheinlichkeit für Verhaltens- und Lernschwierigkeiten besteht. Aufgrund der modernen Psychotraumatologie kann Kindern mit belastenden und traumatischen Erfahrungen geholfen und damit verbundene Verhaltensweisen verstanden werden (Gahleitner et. al., 2014, 35). Das Erkennen und Unterbrechen von traumareaktiven Mustern (Kap.3.6.) führt zur Selbstermächtigung der Betroffenen. Diagnosen, wie die transgenerationale Belastung, sind anstrengend und entlastend zugleich. Das Verständnis für die Handlungsmuster reduziert die Wirkkraft von traumatischen Erinnerungen und unterstützt die Selbstermächtigung und Heilung für ein gesundes Sozialverhalten (Gahleitner et. al., 2014, 149). In diesem Zusammenhang können Lehrpersonen eine wichtige und unterstützende Vertrauensperson für das betroffene Kind sein (Heim, 2011, 63-64). Auch Lenz (2014, 160) betont, dass die Schule ein wichtiger und schützender Faktor sein kann, um den Kindern Ausgleich und Ablenkung zu bieten. Aufgrund dieser Erkenntnisse wird in der vorliegenden Arbeit nach pädagogischen Anhaltspunkten zur Förderung des Selbstvertrauens von Kindern traumatisierter Eltern im schulischen Kontext gesucht. Durch Trauma Erfahrungen können neurobiologische Veränderungen in der Hirnstruktur entstehen. Diese können sich aufgrund der Plastizität des Gehirns entwickeln und bei entsprechenden Impulsen jederzeit neue neuronale Netzwerke bilden (Hüther, 2002, 29) Marte Meo unterstützt auf dieser Basis und hilft bei Schwierigkeiten im Alltag, eigene und neue Lösungswege zu entwickeln (Aarts, 2011, Hallwellek & von Schlippe, 2011). Mit dieser Methode können Interaktionsdynamiken vom sogenannten „negativen Teufelskreis“ zum „positiven Engelskreis“ entwickelt werden (Hawellek, 2016, 53). Im Folgenden wird in der Arbeit nach Möglichkeiten gesucht, das Selbstvertrauen mit der Marte Meo Methode zu fördern. Laut Hawellek & Schlippe, (2012, 37), können mithilfe der Methode unter anderem Selbstvertrauen, emotionale, soziale sowie sprachliche Fähigkeiten beim Kind entwickelt werden. Im Unterricht kann Marte Meo als wichtige Ergänzung, begleitend zur didaktischen und fachlichen Unterrichtsgestaltung, eingesetzt werden (Förster et. al., 2012, 10). Auch Aarts (2011, 99)

bestätigt, dass im Unterricht die Methode jederzeit bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten angewendet werden kann und somit persönliche Entwicklungsprozesse der Kinder unterstützt werden können. Weiterführend wird in der vorliegenden Arbeit die Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo im schulischen Kontext bei Kindern von traumatisierten Eltern fokussiert. Auf die Fragestellung passende Elemente der Marte Meo Methode werden in der Masterarbeit theoriegeleitet erarbeitet und aufgezeigt. Laut der aktuellen Resilienzforschung genügt eine stärkende Bindungsperson, um grosse Widerstandskräfte entwickeln zu können. Diese Person kann für einen lebenslangen, positiven Entwicklungsverlauf hilfreich sein, auch wenn die Beziehung kurzzeitig ist (Scherwath & Friedrich, 2014, 93). Diese Aussage zeigt die grundlegende Bedeutung der Thematik im schulischen Kontext für Lehrpersonen auf.

In der vorliegenden Arbeit werden zu Beginn der Kapitel allfällige neue Begriffe definiert, deren Bedeutung erklärt und eine Zusammenfassung erstellt.

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Die Aktualität von möglichen Folgeerscheinungen bei traumatisierten Eltern ist in den Medien mit immer wieder auftauchenden Meldungen über Misshandlungen und Vernachlässigungen von Kindern ersichtlich (Korittko&Pleyer, 2010, 284). Wie in Kap. 3. beschrieben, können Hirnwachstum und Hirnaktivität bei traumatischer Belastung und Stress nachhaltige Folgen auf die kognitive Fähigkeit und das Lernen haben (Streeck-Fischer, 2006, 133-135). Weiter wirkt sich das Selbstvertrauen grundsätzlich auf die allgemeine Leistungsfähigkeit im Unterricht aus (Ludwig, 1991, 79). Voraussetzungen wie prä-, peri- und postnatale Beeinträchtigungen, neurobiologische Defizite, genetische Besonderheiten, Defizite in der Wahrnehmung, sozial-kognitive Informationsverarbeitung, niedriger Intelligenzquotient, geringe kognitive Fähigkeiten und weitere Beeinträchtigungen, erschweren die Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit traumatischen und bedrohlichen Situationen zusätzlich (Wustmann Seiler, 2012, 28). Die aktuelle Bewegung der Inklusiven Schule für alle (Kap. 4.1.5) orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und eignet sich für Kinder mit traumatischen Belastungen (Gahleitner et. al., 2014, 100). Weiter schreiben Gahleitner et. al., (2014, 189), dass alle Beteiligten von den Kernpunkten der Trauma Pädagogik wie Entwicklungsförderung, Individualisierung sowie Förderung der Partizipation profitieren können.

Die Marte Meo Methode sowie die Heilpädagogik orientieren sich an den Stärken der Schülerinnen und Schüler. Das Erkennen von Ressourcen und Unterstützen von positiven Entwicklungsprozessen kann mit Marte Meo in der heilpädagogischen Beratung ergänzt sowie vertieft werden. Ein mögliches Ziel kann die Stärkung des Selbstwertgefühles, und damit verbunden des Selbstvertrauens sein (Bünder et. al., 2010, 317-321). In diesem Kontext kann die Marte Meo-Methode eine wertvolle Ergänzung im heilpädagogischen Alltag der Lehrperson sein.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Mit den vorangehend beschriebenen Ausgangslagen und Themen vertieft sich die nachfolgende Arbeit. Es wird nach Möglichkeiten zur Stärkung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext gesucht. Die Theorien des Selbstvertrauens, der Marte Meo Methode und von Kindern traumatisierter Eltern werden theoriegeleitet erarbeitet und miteinander verknüpft.

Es wird nach Zusammenhängen gesucht und geprüft, ob sich die Marte Meo Methode im schulischen Kontext zur Stärkung des Selbstvertrauens von Kindern traumatisierter Eltern eignet oder nicht.

1.4 Vorgehen

Nach der Einleitung in Kapitel 1, wird in Kapitel 2 darauf eingegangen, wie das Selbstvertrauen in der kindlichen Entwicklung gebildet und unterstützt werden kann. In Kapitel 3 werden mögliche Auswirkungen eines Traumas bei Eltern auf das Erziehungsverhalten und folgend auf die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind erarbeitet. In Kapitel 4 werden pädagogische Anhaltspunkte zur Förderung des Selbstvertrauens von Kindern traumatisierter Eltern im schulischen Kontext aufgezeigt. In Kapitel 5 wird Marte Meo vorgestellt und die Förderung des Selbstvertrauens, des Selbstvertrauens im schulischen Kontext sowie bei Kindern von traumatisierten Eltern mit dieser Methode dargestellt. In Kapitel 6 werden alle Themen der Arbeit zusammengezogen und abschließend die Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo im schulischen Kontext bei Kindern von traumatisierten Eltern erarbeitet. Kapitel 7 beinhaltet die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, die Beantwortung von Fragestellung und Zielsetzung sowie die Reflexion. In Kapitel 8 befindet sich das Verzeichnis und in Kapitel 9 der Anhang.

2 Das Selbstvertrauen

Zum Einstieg in die Arbeit wird im folgenden Kapitel Bedeutung, kindliche Entwicklung sowie Förderung des Selbstvertrauens theoriegeleitet erarbeitet und abschliessend auf den schulischen Kontext übertragen. Die eigene Wahrnehmung ist fast der einzige Anhaltspunkt, um die Bedeutung von Selbstvertrauen einordnen zu können. Zudem wird oft dasselbe Wort für unterschiedliche Sachverhalte verwendet. Dies alles kann sich verwirrend auf das Verständnis auswirken. Es werden verschiedene Definitionen von Selbstvertrauen aufgezeigt, eine davon festgelegt und in dieser Arbeit verwendet. Weiter wird der Aufbau der Arbeit mit folgend dargestellten Schwerpunkten zur Thematik des Selbstvertrauens strukturiert. Als Grundlage die Bindung, damit verbunden die Absehbarkeit, Empathie, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse, Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz allgemein sowie die Elternarbeit. Abschliessend wird zu jedem Kapitel eine Zusammenfassung zu den vorangehenden Stichworten und den spezifisch erarbeiteten Themen verfasst.

2.1 Die Bedeutung des Selbstvertrauens

Im Folgenden wird die Bedeutung sowie am Anfang die Definition des Selbstvertrauens dargestellt. Zur Begriffsklärung des Selbstvertrauens sind in der Literatur verschiedene Definitionen zu finden. Eine übliche Verwendung des Wortes Selbstvertrauen sind jene Fähigkeiten, von denen man glaubt, gut darin zu sein (Hattie et. al., 2015, 209).

Ludwig (1991, 36) beschreibt das Selbstvertrauen als Zuversicht in die eigenen Kompetenzen und als eine intrapersonelle Leistungserwartung. Das Welt- oder Fremdvertrauen bezeichnet die Zuversicht oder Erwartungshaltung gegenüber dem Verhalten von anderen Personen oder von unkontrollierbaren Ereignissen. Selbst-, Welt- und Fremdvertrauen ergeben zusammen die „Zuversicht“ welche die Wirkung von Ermutigungsprozessen darstellt.

Helmke (1992, 101) definiert das Selbstvertrauen als einen Teil des Selbstbewusstseins. Dieses setzt sich aus dem Zusammenspiel von Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, persönlichem Kontrollbewusstsein, Hoffnung auf Erfolg und Absenz von Leistungsängstlichkeit zusammen.

Ein ideales Selbstvertrauen ist hoch, aber nicht übertrieben (Jünemann, 2016, 195). Es beeinflusst Verhalten, Erleben und Empfinden positiv und ist individuell von der jeweili-

gen Persönlichkeit geprägt. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen soll auch unter erschwerten Umständen stabil bleiben (Jünemann, 2016, 196-197). Die aktuelle Motivationspsychologie setzt das Selbstvertrauen aus dem Selbstwertgefühl, den wahrgenommenen Kompetenzen und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zusammen (Hattie et. al., 2015, 206-207). Potreck-Rose & Jacob (2003, 225) beschreiben (Kap.1), dass der Selbstwert sich aus der Selbstzuwendung, der Selbstakzeptanz und dem Selbstvertrauen zusammensetzt. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Selbstvertrauen in diesem vorangehend dargestellten Zusammenhang verwendet.

Zusammenfassung: Der Selbstwert setzt sich aus der Selbstzuwendung, der Selbstakzeptanz und dem Selbstvertrauen zusammen. Das Selbstvertrauen ist die persönliche Zuversicht, dass man Herausforderungen auch unter erschwerten Umständen lösen kann.

2.2 Die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind

Die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind wird durch eine stabile Bindung, Empathie, Absehbarkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse grundlegend geprägt.

Dies geht mit der Bildung des Urvertrauens im Säuglingsalter einher. Das Urvertrauen wächst durch Trösten und Beschützen des Babys durch die primäre Bezugsperson und bietet auf diese Weise eine tragfähige und emotionale Basis für das heranwachsende Leben (Posth, 2007,140). Auch Seligmann (1979, 144-145) schreibt, dass sich Sicherheit und Vertrauen schon im ersten Babyjahr entwickeln, zum Beispiel wenn Umwelt und Geschehnisse absehbar und verlässlich sind und Ereignisse angekündigt werden und so eintreten. Nachfolgend ein Zusammenzug der Bindungstheorie und der damit einhergehenden Entwicklung des Selbstvertrauens nach Posth (2007,187-188). Die Zielsetzung von emotional-integrativen Vorgängen ist die Verringerung von angeborenen existentiellen Gefühlen wie Angst, Unheimlichkeit und die Entwicklung von positiven Gefühlen wie Freude und Glück. Die primäre Bezugsperson, meistens die Mutter, unterstützt mit einfühlsamem, verständnisvollem und geduldigem Handeln das Heranwachsen eines starken entscheidungsmächtigen, kindlichen Willens. Dabei entsteht beim Säugling idealerweise eine wachsende, eigenmächtige und unabhängige Selbstkontrolle. Auf dieser Grundlage basieren Erkennen und Bewusstsein des eigenen geistigen Ichs, welches sich selbst erkennen lernt. Zusammen mit dem körperlichen Bewusstsein, dem sogenannten Körper-Ich, entfaltet sich die emotionale Integration. Da-

bei wächst parallel die kognitive Entwicklung über die neuronalen Bahnen und Netzwerke, welche Erkenntnisse und Wissenszuwachs speichern. Durch das Verstehen und Begreifen der Vorgänge im Umfeld, kann sich das Kleinkind aus der geistigen und körperlichen Abhängigkeit heraus entwickeln und wächst zur Individualität und Selbstautonomie heran. Das Selbst ist eine Subjekt-Objekt-Vereinigung der eigenen Persönlichkeit im bewussten Dasein. Die primäre Bindung wird zu dem Zeitpunkt aufgelöst, in welchem das Kleinkind ein genug stark entwickeltes Selbst aufweisen kann. Anschliessend wird Raum für neue Strukturen ermöglicht und die sogenannte Selbstkompetenz wird erweitert. Der Säugling muss die Unabhängigkeit der Individuen im verstehenden Bewusstsein erleben können. Die Theorie der Selbstentstehung besagt, dass sich Ich und Selbst ungefähr in der Mitte des zweiten Lebensjahres zu einer Einheit, der sogenannten geistig-emotionalen Zelle vereinigen. Dies ist der Grundstein der Persönlichkeitsentwicklung. Eine positive emotionale Integration ist die Voraussetzung zur Entfaltung des gelösten und entscheidungsmächtigen Willens und der Entwicklung eines starken und prägenden Ichs. Dies nimmt im Wachstum an bewusstem Denken zu (Posth, 2007, 191). Nachfolgend eine Weiterführung der Entwicklung des Selbstvertrauens im Verlaufe der Kindheit. Im Lebensabschnitt von 0 bis 1.5 Jahren kann Empathie durch genetisch vorgegebene Übertragungen ausgedrückt werden. Weiter können Gefühle durch die primäre Bindung reguliert werden. Die Empathie wird von 1.5 bis 4 Jahren mithilfe von Übergangsobjekten und ersten Gefühlsregulationen gebildet (Posth, 2007, 392). Im Alter von 3 bis 5 Jahren entwickeln sich Gewissen, Vernunft und Einsicht (Posth, 2007, 328). Mit 4 Jahren bilden sich Perspektivenwechsel und Realitätskontinuum mit wachsender innerer Bewertung, Dialogfähigkeit, differenziertem Fühlen und Affektregulation. Ab 5 bis 6 Jahren wird die Sozialkompetenz durch die Entstehung von Gewissen und Vernunft entwickelt. Dazu kommen der rationale Perspektivenwechsel und die kognitive Bearbeitung der eigenen Gefühle (Posth, 2007, 392). Dies heisst, je positiver die Entwicklung der emotionalen Integration, je sicherer die Bindung und je besser der Loslösungsprozess gelingt, desto ausgewogener ist das Selbst mit wachsendem Selbstbewusstsein (Posth, 2007, 407).

Zusammenfassung: Die Entwicklung des Selbstvertrauens beginnt bereits im Säuglingsalter und erstreckt sich über die ganze Kindheit. Wichtige Voraussetzungen sind entwicklungsfördernde, stabile und verlässliche Bindungen zu Bezugspersonen und das

Ermöglichen von positiven Gefühlen. Empathie, Bedürfnisorientierung sowie Erfolgserlebnisse ermöglichen sowie die allgemeine Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz im fortgeschrittenen Kindheitsalter sind weitere wichtige Grundlagen. Wenn das Kind eine willentliche und unabhängige Selbstkontrolle erlangt und das eigene körperliche und geistige Ich erkennt, schafft es den Schritt aus der Abhängigkeit in die Unabhängigkeit. Dies ist eine zentrale Grundlage für ein stabiles Selbstvertrauen.

Fazit: Die Entwicklung des Selbstvertrauens basiert auf einer stabilen Bindung, Empathie, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnissen sowie Stärkung der allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenz.

2.3 Förderung des Selbstvertrauens allgemein

In diesem Kapitel wird die allgemeine Förderung des Selbstvertrauens erarbeitet. Wie im vorangegangenen Kapitel 2.2 aufgezeigt, entwickeln sich Sicherheit und Vertrauen schon im ersten Babyjahr auf der Basis einer stabilen Bindung mit den Bezugspersonen. Wichtige Grundlage dazu ist eine absehbare und verlässliche Umwelt. Geschehnisse und Ereignisse sollen angekündigt werden und auch so eintreten (Seligmann, 1979, 144-145). In diesem Zusammenhang wird in Kapitel 2.2 der Begriff des Selbst und damit verbunden der Selbstkompetenz, verwendet. Das therapeutische Feld erstreckt sich über eine Vielzahl von Möglichkeiten, um dessen Entwicklung und Differenziertheit entwickeln zu können. Dies kann auch kreative Interventionen beinhalten. Das Selbst entwickelt sich zusammen mit der Steigerung des Selbstwertes und des Selbstvertrauens (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 13). Nach der Definition von Selbstvertrauen bei Hattie et al. (2015, 209) in Kap. 2.1 geht es um die Förderung des Glaubens daran, die erstrebten Resultate erreichen und anschliessend Erfolgserlebnisse erfahren zu können. Grundlage dazu ist das Vertrauen in sich selber, in die eigenen Fähigkeiten und Leistungen. Weiter wichtig ist es, daran zu glauben, Dinge gut zu machen, durchzuhalten und sich etwas abverlangen zu können. Dies darf auch Anstrengung und Überwindung kosten (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 202). Bandura (Bünder et al., 2013, 39-40 nach Bandura, 1979) benennt dies in seiner Theorie mit dem Begriff der Selbstwirksamkeit. Er beschreibt dies als ein Zusammenspiel des eigenen Gefühls von persönlicher Wirksamkeit, dem Kennen eigener Ressourcen und dem Vertrauen, auch in schwierigen Situationen erfolgreiche Handlungsmöglichkeiten umsetzen zu können. Zusammengefasst stehen beim Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung die Wahr-

nehmung eigener Kompetenzen, der Glaube etwas bewirken zu können und die Erwartung, auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können, im Mittelpunkt. Um diese Fähigkeiten entwickeln zu können braucht es die Erfahrung von entspannter Bewältigung von Herausforderungen, eigenen Erfolgserlebnissen, verbale Unterstützung sowie Zutrauen und Vorbildfunktion. Die ebenfalls von Bandura (Bünder et al., 2013, 39 nach Bandura, 1979) stammende Theorie des Modelllernens geht davon aus, dass Verhaltensweisen des Menschen durch Erfahrung und Beobachten gelernt werden. Dies setzt Aufmerksamkeit, Motivation, Abspeicherungs- sowie Umsetzungsvermögen des Wahrgenommenen voraus.

Das generelle Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann fortwährend geprägt und gestärkt werden. Im Zusammenhang mit der Förderung des Selbstvertrauens ist Empathie eine weitere wichtige Grundlage. Wenn tiefe und schwierige Gefühle, wie Wertlosigkeit und Verzweiflung, im Fokus stehen, kann wertfreies Zuhören einer anderen Person helfen, innere Spannungen abzubauen (Rogers, 1974, 217-218). Ein weiterer wichtiger Faktor ist eine positive Entwicklungsatmosphäre. Diese kann auf der Basis von freundlichen Interaktionen aufgebaut werden. In diesem Zusammenhang kann sogar ein kurzes und knappes Lächeln effizient helfen, eine gute zwischenmenschliche Beziehung aufzubauen (Hattie et. al., 2015, 256). Weitere Grundlagen sind Bedürfnisorientierung am Kind sowie das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen durch die Bezugspersonen. Hierbei ist die Akzeptanz und Berücksichtigung der eigenen Schwächen wichtig. Man muss auch einmal versagen können, ohne sich anschliessend als Person schlecht zu fühlen. Wie in Kap. 2.1 erwähnt, soll das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen auch unter erschwerten Umständen stabil bleiben (Jünemann, 2016, 196-197). Das Erleben des eigenen Kontrollvermögens trägt wesentlich zum Wohlbefinden bei und wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept und damit auf den subjektiven Selbstwert und das Handeln aus (Flammer, 1999, 334). Wenn von aussen Anzeichen von gutem Selbstvertrauen wahrgenommen werden, eröffnet dies eine weitere Reihe von sozialen Vorteilen. Die Bewertung der anderen ist automatisch positiv und die Auswahl an Ratgeber- und Führungspositionen oder auch Liebespartnern wird begünstigt (Hattie et. al., 2015, 219). Dies fördert die Entwicklung der Selbstkompetenz und des Selbstvertrauens zusätzlich. Positive Erfahrungen im Bereich der Sozialkompetenz wirken zusätzlich unterstützend.

Zusammenfassung: Eine stabile, absehbare, verlässliche Bindung und damit verbunden Verbindlichkeit sowie eine positive Atmosphäre wirken sich grundsätzlich auf das Selbstvertrauen und somit auf die Lebensqualität des Kindes aus. Zudem kann das Selbstvertrauen fortwährend und lebenslang geprägt, gestärkt und auch unter erschwerten Umständen stabilisiert werden. Zentral ist Empathie mit wertfreiem Zuhören, Bedürfnisorientierung am Kind, der Glaube an dessen Fähigkeiten, Begleitung und Regulation seines Kontrollvermögens sowie die Schaffung von Erfolgserlebnissen mit angepassten Anforderungen. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit kann auch durch Modelllernen unterstützt werden. Die allgemeine Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz sowie die Begleitung der Eltern in diesen Punkten, wirken zusätzlich unterstützend auf die Förderung des Selbstvertrauens.

Fazit: Mit den aus Kapitel 2.2 erarbeiteten und in Kapitel 2.3 mit Verbindlichkeit und einer guten Atmosphäre erweiterten Kriterien, kann das Selbstvertrauen gefördert werden. Dies sind zusammengefasst eine stabile Bindung, Empathie, eine gute Atmosphäre, Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse sowie Stärkung der allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenz.

2.4 Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext

Nach der Bearbeitung der Förderung des Selbstvertrauens allgemein (Kap.2.3) werden die erarbeiteten Kriterien stabile Bindung, Empathie, eine gute Atmosphäre, Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse sowie Stärkung der allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenz in diesem Kapitel auf den schulischen Kontext übertragen. In dieser Arbeit wird der Begriff „Lehrperson“ verwendet. In diesem Zusammenhang sind Regellehrpersonen, schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gemeint, welche für die Förderung in der Schule zuständig sind.

Die Kriterien werden in der obengenannten Reihenfolge in der Arbeit verwendet. Zur Thematik der Bindung, Verbindlichkeit sowie Empathie sind folgende, dargestellte Punkte von Bedeutung. Brisch schreibt (2010, 29), dass die Bindungssicherheit eine Grundlage für erfolgreiches Lernen ist. Diese bekommt somit im schulischen Kontext einen zentralen Stellenwert. Auch in der Psychotherapie wird betont, dass die Qualität der Patienten-Klienten Beziehung das Ergebnis erheblich beeinflusst. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Beziehungsarbeit aktiv gestaltend zu unterstützen (Lutz, 2010, 413). Rogers (1974, 156-159) betont, dass Menschen ein natürliches Potenzial zum

Lernen besitzen. Eine Voraussetzung ist die Bedeutsamkeit der Lerninhalte für die eigenen Zwecke. Eine unterstützende, verständnisvolle Umwelt, welche auf Selbstbewertung und achtsamer Förderung der persönlichen Prozesse basiert, ermöglicht angstfreies und produktives Lernen. Um neues Verhalten zu erwerben, muss sich der Lernende jedoch auf einen Prozess einlassen wollen (Skinner, 1961, 389). Wenn eigene Erfahrungen in differenzierter, aktiver Weise wahrgenommen werden, der Lernprozess verantwortlich mitbestimmt und ein selbstbestimmtes Lernen den Intellekt und die Gefühle einbezieht, dann sind die Ergebnisse am dauerhaftesten. Grundlagen der Unabhängigkeit, Kreativität und des Selbstvertrauens sind Selbstkritik und Selbstbeurteilung. Weiter wichtig für ein optimales Lernverhalten ist Offenheit für Erfahrungen und Wandlungsprozesse (Rogers, 1974, 160-163).

Das Selbstvertrauen im schulischen Kontext wird über die eigene Leistungsfähigkeit und Kompetenzüberzeugung definiert. Dies wird von aussen als persönliches und subjektiv kontrollierbares Verhalten betrachtet (Ludwig, 1991, 36). Das Selbstvertrauen wirkt sich grundsätzlich auf die allgemeine Leistungsfähigkeit im Unterricht aus (Ludwig, 1991, 79). Auch Helmke (1992, 74) schreibt, dass leistungsbezogenes Selbstvertrauen eine subjektive Kompetenzüberzeugung ist, welche das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten für die Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Anforderungen beinhaltet. Im sozialen Vergleich beeinflusst die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsposition in einer Gruppe, zum Beispiel innerhalb der Schulklasse, das Erfolgsvermögen. Die Erwartung von zukünftigen Leistungen setzt sich aus den Vorstellungen von erreichbaren Leistungen und Erfolgen zusammen. Bei der Bewältigung von externen Anforderungen steht die subjektive Schwierigkeitsbewertung einer Aufgabe im Vordergrund.

Schulleistung und Selbstvertrauen haben steuernde und verhaltensregulierende Funktionen und setzen sich aus vergangenen schulischen Erfahrungen und Leistungen zusammen. Misserfolge werden auf mangelnde persönliche Fähigkeiten zurückgeführt und beeinflussen das Leistungsvermögen negativ. Können oder Misslingen sowie Erfolge oder Misserfolge spielen in der subjektiven Bilanz mit. Die Effekte sind wechselseitig und beeinflussen die aktuelle Leistung mit (Helmke, 1992, 40). Knott (1994,3) zeigt in seiner umfassenden, empirischen Arbeit Zusammenhänge von Selbstvertrauen und schulischer Leistung auf. Auch in seinen Studien werden die Wechselwirkungen von

Ermutigung, Entmutigung, dem Selbstvertrauen und der schulischen Leistung ersichtlich.

Im Folgenden werden die Themen von Selbst- und Sozialkompetenz ausgeführt. Seit den 1960er Jahren bis heute wird also angenommen, dass die Stärkung des Selbstwertgefühles sich auf die Schulleistung auswirkt. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, wird das Selbstwertgefühl als Teil des Selbstvertrauens betrachtet. Somit bewirkt dessen Stärkung bei Schülerinnen und Schülern erhöhte Motivation, Lernleistung sowie soziale Verantwortung (Hattie et. al., 2015, 206-208). Ermutigung der Kinder, damit verbunden Orientierung an den vorhandenen Bedürfnissen sowie das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, sind wichtige Grundlagen zur Stärkung des Selbstvertrauens (Kap. 2.3). Der schulische Kontext bietet dazu optimale Möglichkeiten. Im Unterricht sind zum Beispiel eine positive Lernatmosphäre, angepasste Leistungsanforderungen und genügend Atempausen anzustreben. Die persönliche, individuelle Entfaltung sowie eine positive, soziale Einordnung ins Schulleben sind Grundlagen zum Erkennen des Selbstwertes. (Knott, 1994, 388). Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, ist der Selbstwert ein wichtiger Teilaspekt des Selbstvertrauens. Selbstvertrauen und Selbstkonzept sind vor allem gegenwartsorientiert (Ludwig, 1991, 80). Sie beeinflussen aber gleichzeitig die subjektiv zukunftsorientierte Erwartungshaltung. Im Unterricht kann mit Ermutigung die Zuversicht und eine damit verbundene, positive Erwartungshaltung gesteigert werden. Weiter können die Themen des Fähigkeitsselbstkonzeptes, Selbst- und Weltvertrauen mit angepassten Aufgabenstellungen und damit verbundene Erfolgserlebnisse positiv unterstützt werden (Ludwig, 1999, 36-37). Die Ermutigung der Schülerinnen und Schüler mit Lob, fördert das Selbstvertrauen, dadurch die Lernbereitschaft, die Aufmerksamkeit und den Leistungswillen. Ausserdem wird angeblich automatisch mehr Zeit und Energie in die Hausaufgaben investiert (Ludwig, 1999, 38). Das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler kann mit ermutigenden Sätzen wie zum Beispiel: "Ich glaube, dass du diese Aufgabe lösen kannst, denn es ist dieselbe, welche du letzte Woche gelöst hast; jetzt ist sie einfach ein bisschen schwieriger und das wird schon gehen." Grundlegend ist die nachhaltige Stärkung des Selbstvertrauens, indem Aufgabenstellungen auf dem Vorwissen aufgebaut und so Erfolgserlebnisse geschaffen werden können (Hattie et. al., 2015, 213).

Vygotskij beschreibt die Zone der aktuellen Entwicklung als diejenige Fähigkeitsstufe, die das Kind ohne Hilfe von anderen beherrschen kann. Mit der Zone der nächsten Entwicklung jene Fähigkeiten, die mithilfe anderer erlernt werden wollen und können (Vygotskij, 1987, 300). Aus diesem Grund sind die Lehrpersonen aufgefordert, die Schülerinnen und Schüler aktiv in die nächste Zone der Entwicklung zu begleiten. Folgend wird ein weiteres wichtiges Kriterium zur Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext umschrieben. Ein Lächeln wirkt sich positiv auf Beziehungen aus. In zwischenmenschlichen Lehrsituationen bezeichnen Hattie et. al. (2015, 250) das Lächeln sogar als eines der mächtigsten Werkzeuge. Es gibt empirische Belege, dass es eine Generationenübertragung gibt, und somit das Lächeln der Kinder im Klassenzimmer das Ausmass von Lächeln und Wärme zuhause ausdrücken kann. Durch das Modelllernen wird das Muster des Lächelns der Eltern von den Kindern übernommen. Weiter gibt es Forschungsergebnisse, welche darauf hinweisen, dass viel Lächeln die Sozialkompetenz und auch die Lebenserwartung der Kinder steigert. Weiter scheint Erfolg im Leben, durch die Fähigkeit eines ehrlichen und schnellen Lächelns zum richtigen Zeitpunkt, begünstigt zu werden. Einstellungen gegenüber neutralen Objekten werden auf diese Weise positiver und lächelnde Menschen als wohlwollender bewertet (Hattie et. al., 2015, 250-251). Das Lächeln der Lehrperson hilft den Schülerinnen und Schülern, die aktuelle Zugänglichkeit einzuschätzen und löst einen Ansteckungseffekt aus, der sich weiter auf die ganze Klasse übertragen kann. In späteren Erinnerungen wird die Menge an Anlächeln ein wichtiger Aspekt in der Einordnung der Lehrperson sein (Hattie et. al., 2015, 256).

Zusammenfassung: Die Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext kann sich auf das allgemeine Selbstvertrauen sowie die schulische Leistungsfähigkeit auswirken. Da sich beide Faktoren wechselseitig beeinflussen, bietet der schulische Kontext viele Fördermöglichkeiten. Die Lehrpersonen sind aufgefordert, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, die Schülerinnen und Schüler beim aktuellen Wissen abzuholen, Leistungsanforderungen anzupassen, sowie genügend Atempausen im Unterricht einzuplanen. Ermutigung, Zuversicht, Lernbereitschaft und Aufmerksamkeit können mit einer positiven Erwartungshaltung und ermutigenden Sätzen gesteigert werden. Ein optimales Lernverhalten setzt Offenheit für Erfahrungen und Wandlungsprozesse voraus und erfordert Selbstkritik und Selbstbeurteilung. Die Beziehungsarbeit ist eine wei-

tere wichtige Grundlage und kann von der Lehrperson aktiv unterstützt werden. Auf dieser Grundlage ist es wichtig, sich der Bedeutung eines ehrlichen Lächelns im Unterricht bewusst zu sein. In allen vorangehend dargestellten Punkten bekommt die Elternarbeit einen wichtigen Stellenwert und sollte in die Zusammenarbeit miteinbezogen werden.

3 Das Selbstvertrauen bei Kindern von traumatisierten Eltern

In der wissenschaftlichen sowie der anwendungsorientierten Literatur werden praktisch alle psychischen Störungen und Probleme mit einem Mangel an Selbstwert oder Selbstvertrauen in Zusammenhang gebracht (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 11). Im vorangehenden Kapitel (Kap.2) wird eine optimale Entwicklung des Selbstvertrauens dargestellt. Nachfolgend werden mögliche ungünstige Auswirkungen eines Traumas der Eltern auf ihr Erziehungsverhalten aufgezeigt, und eine dadurch mögliche erschwerte Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind.

3.1 Die Entstehung eines Traumas

Nachfolgend eine Begriffserklärung von Trauma. Die Weltgesundheitsorganisation (abgekürzt WHO) definiert ein traumatisches Ereignis im Internationalen Klassifikationssystem von Krankheiten und verwandten Gesundheitsproblemen (ICD-10). Das traumatische Ereignis ist ein kurzes oder längeres Geschehen oder Erlebnis von aussergewöhnlicher Bedrohung. Dieses Ausmass ist katastrophal und kann bei fast jedem Betroffenen tiefgreifende Verzweiflung auslösen (Dilling&Freyberger 2008, 174). Die bedrohliche Situation kann lange oder kurz anhalten wobei das übliche Selbstwirksamkeits- und Verarbeitungsvermögen aussetzen kann. Der menschliche Organismus stellt in diesen Momenten auf Notprogramme um, welche das Überleben möglichst sichern sollen (Scherwath & Friedrich, 2014, 17-18).

Korittko&Pleyer (2010, 35) definieren ein Trauma als intensives und aussergewöhnlich bedrohlich erlebtes Ereignis, bei dem Flucht oder Gegenwehr nicht möglich sind und die normale Stressverarbeitung überfordern. In dieser Situation wird die betroffene Person mit bedrohlichen Reizen überflutet und ist unfähig, sich selber daraus zu befreien. In der akuten Traumatisierung wird äusserste Ohnmacht, ausgeliefert sein und absolute Hilflosigkeit erlebt. Die dabei ausgelöste Angst oder Panik führt zu einem Zusammenbruch der psychischen Organe, welche das Erleben von psychischer Weiterführung von Normalität teilweise ausser Kraft setzen kann. Das Identitätsleben bekommt einen Riss und

anschliessende psychische Verarbeitung ist nicht möglich (Rauwald, 2013, 21-22).



Abb. 1: Die Traumatische Zange (Hüther et al. 2010, 21)

Hüther et al. (2010, 20-23) beschreiben mit der obenstehenden Abbildung der traumatischen Zange, wie sich Erlebnisse auf die Betroffenen auswirken können. Die in diesen bedrohlichen Situationen entstandenen Gefühle wie Hilflosigkeit, Ohnmacht, dabei ausgelöste Angst oder erlittene Schmerzen setzen Alarmreaktionen in Gang (1) und aktivieren das Bindungssystem (Kap.2.3). Wenn sich die anwesende Bindungsperson in der Täterposition befindet (2) und keine anderen, rettenden Bindungspersonen anwesend sind, suchen die Betroffenen erfolglos nach Möglichkeiten zur Flucht (3). Nun setzt das Erleben der Hilflosigkeit ein (4). Die Möglichkeit des Kampfes ist durch die übermächtige Gewalteinwirkung erfolglos (5). Dies löst Ohnmacht aus (6) und führt zusammen mit Hilflosigkeit zu einem Gefühl des Ausgeliefertseins (7). Selbstschützende Notfallreaktionen, wie Dissoziation (Wahrnehmungsverzerrung und Ausblendung) in der Übererregung (8) entstehen. Das Gegenteil wird bei der Dissoziation in der Untererregung ausgelöst (Unterwerfung, Totstellreflex, Erstarrung) (9). Durch die stressbedingten Blockierungen im Gehirn kann das Ereignis meistens nur bruchstückhaft im Gehirn gespeichert werden (10).

Die bruchstückhaft gespeicherten sensorischen Eindrücke sind in der obenstehenden Abbildung als Splitter dargestellt und bedeuten folgendes:

- S – Sensations: Körperempfindungen, Sinneseindrücke und Reaktionen
- P – Pictures: Bruchstückhafte Bildteile
- B – Behavior: Überlebensverhalten
- K – Kognition: Negative Gedanken und Überzeugungen in der bedrohlichen Situation
- E - Emotions & Relationships: Beziehungsaspekte

Mögliche Auswirkungen und Folgen dieser entstandenen Splitter und weitere mögliche Reaktionen auf traumatische Situationen werden im folgenden Kapitel 3.3. umschrieben.

Zusammenfassung: Traumatische Situationen lösen existentielle und bedrohliche Gefühle und Reaktionen bei den Betroffenen aus. Ohnmacht, ausgeliefert sein und absolute Hilflosigkeit werden erlebt, die einen Zusammenbruch der psychischen Organe auslösen. Das Erleben psychischer Weiterführung von Normalität setzt aus, das Identitätsleben des Betroffenen bekommt einen Riss und die anschließende psychische Verarbeitung ist nicht möglich. Der Körper aktiviert selbstschützende Notfallreaktionen wie zum Beispiel die Dissoziation und speichert das Ereignis meistens nur bruchstückhaft im Gehirn.

3.2 Mögliche Auswirkungen eines Traumas auf die Betroffenen

Wie vorangehend (Kap. 3.2.) beschrieben, können traumatische Erfahrungen tiefgreifende Reaktionen bei den Betroffenen auslösen. Nachfolgend werden mögliche Auswirkungen bearbeitet. Hüther (2002, 29) beschreibt, wie Traumen neurobiologische Veränderung in der Hirnstruktur auslösen können und sich dadurch längerfristig auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken. Dies kann bei Betroffenen zu Destabilisierung oder Auflösung bisheriger stabiler Verschaltungen im Hirn sowie zu Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln des Menschen führen (Hüther, 2013, 11-13). Auch Rauwald beschreibt (2013, 21-22), wie in diesen bedrohlichen Situationen unbewusste hirnphysiologische Veränderungen entstehen können. Die Situation kann unter diesen Umständen als Schutzreaktion vergessen werden und die Betroffenen können das Erlebnis längerfristig nicht integrieren. Die entstandenen traumatischen Affekte, Wahrnehmungsfragmente und Ängste bleiben in ihrer Intensität erhalten und können jederzeit wieder durch vergleichbar erlebte Elemente aus der traumatisierenden Situation reaktiviert

werden. Dieses Reaktivieren von vergangenen Gefühlen wird besonders in Situationen der Erregung des Betroffenen ausgelöst.

In diesem Zusammenhang wird der Begriff „Flashback“ verwendet, bei dem das Gehirn versucht, die unverarbeiteten Informationssplitter zu verarbeiten. Diese Situation wird auch als Erinnerungsrückkehr in die Vergangenheit umschrieben (Korittko&Pleyer, 2010, 36). Die bruchstückhaften Erinnerungen, wie am Schluss von Kapitel 3.2 beschrieben, können in Form dieser Flashbacks wiedererlebt werden. Auslöser sind die sogenannten Trigger. Dies sind sensorische Inputs, welche mit den gespeicherten traumatischen Erfahrungen gekoppelt sind. Ausgelöst werden sie durch sogenannte Schlüsselreize, zum Beispiel Gegenstände, Ereignisse oder Reaktionen aus der Umwelt, welche an Elemente der traumatischen Situation erinnern. In diesen Situationen werden ursprünglich traumatisierende Erfahrungen subjektiv im Bewusstsein wiedererlebt (Hüther et al., 2010, 20-23). Rauwald (2013, 144-145) umschreibt den Begriff „Trigger“ als Auslöser von subjektiv unerträglichen Gefühlen, welche aufgrund des Traumas unbewusst vorhanden sind. Reize, welche mit dem Trauma in Verbindung gesetzt werden, reaktivieren damit verbundene Gefühle.

Die Kombination aus Erinnerungen an die traumatische Situation und unangemessene Bewertung, verursacht ein, von Sprache und Bewusstsein unabhängiges Handeln des Betroffenen. Dieser Mechanismus kann plötzliche und der Situation unangemessene Verhaltensweisen wie Erstarren, Explodieren oder ein Engagement in unwichtigen Handlungen auslösen (Korittko&Pleyer, 2010, 37-38). Auswirkungen eines Traumas werden oft als posttraumatische Belastungsstörungen umschrieben. Laut der WHO (2011, 207) in Kap. 3.1, werden die Symptome im Wiedererleben und Erinnern an das traumatische Ereignis, der Vermeidung von Reizen, welche an das Trauma erinnern und mit Veränderungen des Erregungsniveaus beschrieben.

Posttraumatische Belastungsstörungen und deren Intensität sind abhängig von der Dauer, Betroffenheit, Bedrohung und Gefährdung des Menschen. Weiter wirken sich Naturkatastrophen weniger schlimm aus als eine Traumatisierung durch Menschen. Die gezielte Erniedrigung oder Zerstörung des Selbstwertgefühls oder die totale Isolation durch Menschen, zu welchen eine Beziehung besteht, haben die tiefsten Auswirkungen auf das Opfer (Korittko&Pleyer, 2010, 39). Neben den vorangehend erwähnten Flashbacks, können Alpträume und Grübeln über die eigene Schuldfrage entstehen. Manch-

mal werden Gedanken oder Erinnerungen auch verdrängt sowie Situationen vermieden, welche Assoziationen vom traumatischen Geschehen auslösen können. Mit diesen Verhaltensweisen kann der Aufbau einer sozialen Isolation begünstigt werden und eine emotionale Empfindungslosigkeit entstehen. In diesem Zusammenhang kann sich Alkohol- und Medikamentenmissbrauch entwickeln. Weiter ist eine erhöhte vegetative Erregbarkeit möglich, welche sich in körperlicher Unruhe, Schlafstörungen und somatischen Erkrankungen äussert (WHO, 1991, 207). Weitere Belege weisen deutlich darauf hin, dass traumatische Einflüsse, wie interpersonelle Gewalt, ein gewalttätiges Verhalten fördern können (Gahleitner et. al., 2014, 208). Wenn persönliche Ressourcen der Betroffenen nicht oder eingeschränkt vorhanden sind, muss von grösseren, längerfristigen Schwierigkeiten ausgegangen werden. Die Verleugnung oder Fehlinterpretation eines Traumas kann die Schuldfrage betonen und eine geringe emotionale Toleranz auslösen. Betroffene Familien haben oft einen geringen Zusammenhalt, es bestehen klare Familienrollen, es werden keine Hilfsmöglichkeiten aktiviert, Konflikte können zu Gewalt führen und bei Stress besteht die Gefahr des Konsums von Alkohol, Medikamenten oder Drogen (Figley, 1989, 27).

Zusammenfassung: Von einem Trauma Betroffene können unter chronisch schwerwiegenden körperlichen sowie somatischen posttraumatischen Belastungsstörungen leiden. Durch Trigger ausgelöste Flashbacks können das Leben zusätzlich beeinträchtigen, zum Beispiel durch unangemessene Verhaltensweisen, Vermeidungs- und Suchtverhalten sowie Isolation.

3.3 Ansätze aus der Traumatherapie

Wie in Kapitel 3.3 beschrieben, können traumatische Situationen tiefgreifende, neuronale Veränderungen bei Betroffenen auslösen. Dieser Mechanismus kann allerdings umgekehrt werden, da die Plastizität des Gehirnes bei entsprechenden Impulsen neue neuronale Netzwerke bildet (Hühner, 2013, 11-13). Selbstheilungsversuche von traumatischen Folgeerscheinungen, wie Flashbacks, werden jedoch durch die gespeicherten Gefühle und die damit verbundene Ohnmacht erschwert (Rauwald, 2013, 22). Eine mögliche Therapie ist das sich bewusst werden und Verstehen der traumatischen Abläufe und der damit verbundenen Gefühle, Handlungen und die anschliessende Einordnung, Kontrolle sowie den bewussten Umgang im Alltag mit den Symptomen (Korittko&Pleyer, 2010, 38). Trauma pädagogische Konzepte können helfen, erneute Gewalt-

erfahrungen und Traumatisierungen zu vermeiden und innerpsychische Fähigkeiten aufzubauen und dysfunktionale Überlebensstrategien abzulegen. Neben der Sensibilität der Fachkräfte für die Betroffenen, ist die persönliche Reflexion und Achtsamkeit für mögliche entstandene Gegenübertragungsgefühle wichtig. Ausreichende Selbstfürsorge ist eine wichtige Voraussetzung, um längerfristig entwicklungsfördernd mit diesen Belastungen umzugehen (Gahleitner et. al., 2014, 208). In der Psychotherapie wird der Schwerpunkt auf motivierende Beziehungsgestaltung gelegt. Es wird auf die Wünsche und Bedürfnisse des Patienten eingegangen; sie werden ernst genommen und verbalisiert. Anschliessend wird versucht, ein theoretisches Werkzeug zu vermitteln. Damit sollen Bedürfnisse selbständig in der therapeutischen Interaktion befriedigt werden, ohne problematisches und unerwünschtes Verhalten zu verstärken. Der ressourcenorientierte Ansatz in der Beziehungsgestaltung fokussiert nicht auf den Defiziten, sondern orientiert sich an den Zielen und Wünschen, welche als Motor zu Veränderungen und positiven Erfahrungen dienen. Negative Erwartungshaltungen und Beziehungserfahrungen können auf diese Weise korrigiert werden (Lutz, 2010, 428). Menschen mit traumatischen Erfahrungen sind oft mit gutem Grund misstrauisch und vorsichtig. In diesem Kontext ist es wichtig, den Stress zu reduzieren und Vertrauen zu schaffen. Positive Rückmeldungen gehen direkt in das Bewusstsein und können erheblich zur Stärkung des Selbstwertes beitragen. Weiter soll versucht werden, ungewohnte und konstruktivere Verhaltensweisen auszuprobieren. Verbindliche Vereinbarungen können das Vertrauen des Betroffenen stärken, Transparenz, Absehbarkeit und Überprüfbarkeit schaffen und die Wirksamkeit fördern (Korittko&Pleyer, 2010, 239-241). Für die therapeutische Arbeit in traumatischen Konstellationen, wird die Organisation von Schutz und Sicherheit empfohlen. Weitere wichtige Punkte sind: Misstrauen zu akzeptieren um Vertrauen zu gewinnen, traumatische Verhaltensweisen als eine normale Reaktion auf abnormale Belastungen zu verstehen, eine grundsätzlich wertfreie Haltung zu allem Geschehen einzunehmen, Kontrollmöglichkeiten für die Betroffenen schaffen, mehr Halt als Informationen geben, den Bindungskräften vertrauen, bescheidene Ziele setzen. Wichtig dabei sind laufende Selbstbeobachtungen und Selbstreflexion (Korittko&Pleyer,2010, 228-232). Bei einer entwicklungsunterstützenden Begleitung von Betroffenen, ist die Stärkung der Resilienz grundlegend. Mit diesem Begriff ist die individuelle psychische Widerstandsfähigkeit von biologischen, psychologischen und psychoso-

zialen Entwicklungsrisiken gemeint. Resilienz ist die Fähigkeit, erfolgreich mit höchsten Herausforderungen und Stress umzugehen und diese als Entwicklungs- und Reifeprozesse zu nutzen (Wustmann Seiler, 2012, 18). Die Entwicklung wird durch Einflussfaktoren, wie bestehende Umweltbedingungen, persönliche Ressourcen und individuelle Entwicklungschancen ausgelöst (Kumpfer, 1999, 185). Ausgangspunkt ist die Unterstützung einer dynamischen, aktiven und regulierenden Einwirkung auf die Belastungen beim Kind. Erschwerende Voraussetzungen wie Prä-, peri- und postnatale Beeinträchtigungen, neurobiologische Defizite, genetische Besonderheiten, Defizite in der Wahrnehmung, der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, niedriger Intelligenzquotient, geringe kognitive Fähigkeiten und weitere Beeinträchtigungen, erschweren die Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit traumatischen und bedrohlichen Situationen (Wustmann Seiler, 2012, 28). Im Umgang mit Trauma ist auch das Posttraumatische Wachstum zu erwähnen, welches aus dem Ereignis entstehende, mögliche Reifeprozesse umschreibt. In diesem Prozess wird versucht, Stress zu relativieren, Gefühle von Stärke, vermehrte Empathie, Rücksicht und Sorge, tiefere Gefühle von Intimität sowie Zugehörigkeit zu Angehörigen, Freunden und einen offenen Emotionsausdruck zu unterstützen. Alltagsmomente werden anschliessend wieder bewusster geschätzt und die Lebensqualität nimmt zu. In diesem Prozess gewinnen oft religiöse oder philosophische Themen vermehrt an Bedeutung (Korittko&Pleyer, 2010, 58). Entscheidend für eine positive Verarbeitung ist zudem ein unterstützendes und verständnisvolles Umfeld. Indem über das Erlebte geredet wird und ein zeitweilig merkwürdiges Verhalten der Betroffenen Platz haben darf, wird Raum für diese herausfordernden Prozesse geschaffen. Dies erfordert von den Bezugspersonen das Aushalten von zeitweilig negativen Gefühlen und die Vermittlung von Hoffnung auf Genesung (Korittko&Pleyer, 2010, 59). Effektive Verarbeitungsstrategien innerhalb eines Familiensystems sind das Akzeptieren der Umstände und die Annahme des Traumas als Herausforderung für das gesamte Umfeld. Anstelle der Schuldfrage werden die Suche nach Lösungsstrategien, die Erhöhung der Toleranzbereitschaft in schwierigen Situationen, die emotionale Offenheit für alle Gefühle sowie eine offene, wohlwollende Kommunikationsstrategie mobilisiert. Weitere wichtige Unterstützungsfaktoren sind die bewusste Gestaltung von positiven Bindungsstrukturen und flexible Rollenaufteilungen. Der Zugang zu Ressourcen, z. B. Annehmen

von Hilfestellungen sowie gewaltlose emotionale Ausbrüche sind weitere begünstigende Faktoren im Genesungsprozess (Figley, 1989, 27).

Zusammenfassung: Abschliessend kann gesagt werden, dass die, in Kapitel 2 erarbeiteten zentralen Kriterien wie Bindung, Empathie, Bedürfnisorientierung, erfahrene Erfolgserlebnisse sowie die allgemeine Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz wieder zum Vorschein kommen. Das bewusste Verstehen von traumatischen Abläufen und der achtsame, konstruktive Umgang mit Symptomen im Alltag, können mit Unterstützung im therapeutischen Setting sowie durch Bezugspersonen, jederzeit weiter entwickelt werden. Eine konstruktive Einwirkung auf bestehende Umweltbedingungen, die Aktivierung von persönlichen Ressourcen sowie individuellen Entwicklungschancen helfen die Resilienz zu stärken. Mit dem Posttraumatischen Wachstum können Reifeprozesse die Lebensqualität erhöhen.

3.4 Mögliche Auswirkungen eines Traumas auf das Erziehungsverhalten betroffener Eltern

Wie in Kapitel 3.2. beschrieben, können traumatisierende Ereignisse schwerwiegende und lebenslängliche Auswirkungen auf betroffene Menschen haben. Alltag sowie Beziehungsgestaltung einer betroffenen Familie können von chronischen Prozessen der Trauma Verarbeitung über Generationen hinweg bestimmt sein. Unter dieser Stressbelastung haben Eltern oft Mühe, die persönliche Stabilität oder das Kartenhaus der Familienrealität aufrecht zu erhalten (Korittko&Pleyer, 2010, 159). Normalerweise bemühen sich von einem unverarbeiteten Trauma betroffene Eltern, die eigene Beschädigung nicht an ihr Kind weiterzugeben. Diese Versuche können aber aufgrund der eigenen Verletzlichkeit scheitern. Darum kann die elterliche Funktion in verschiedenen Bereichen oft nicht genügend erfüllt werden (Rauwald, 2013, 43). Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, kann bei einem unverarbeiteten Trauma die Mutter-Kind Beziehung grundlegend beeinträchtigt werden. Durch die Geburt wird die Bindungsgeschichte der Mutter aktiviert und eigene abgespaltene unerträgliche Erinnerungen werden bewusst und können die Identität bedrohen. In diesem Kontext kann das Bindungsverhalten des Kindes als Trigger wirken, die Grenzen zur Vergangenheit der Mutter werden destabilisiert und eine Täterübertragung auf das Kind ausgelöst. In dieser Flashback-Situation ist weder Kontrolle noch gegenwärtige Reflexion möglich und defensive Notprogramme werden zur Abwehr der Identitätsfragmentierung aktiviert. Es entsteht eine unerträgliche

Wut dem Kind gegenüber, welche häufig mit Schreien, Brüllen oder Gewalt, geäußert wird. Eine mögliche Folge sind dissoziative Zustände, in welchen der Kontakt und damit die externe Regulation der Bedürfnisse vollständig abgebrochen werden. Das Risiko einer direkten Traumatisierung der nächsten Generation, zum Beispiel durch physische Vernachlässigung, Gewalt oder sexuellen Missbrauch, entsteht. Neben der Dissoziation kann eine Erhöhung der Wahrnehmungsschwelle erfolgen, durch welche die kindlichen Bedürfnissignale sowie Explorationsinitiativen vermindert oder verzögert wahrgenommen werden. In diesem Kontext werden die Kinder sprachlich, mimisch und taktil weder wahrgenommen noch gespiegelt. Weiter kann die Mutter ihre Handlungen nur unzureichend benennen und ist für das Kind vor allem in Leitungssituationen nicht vorhersehbar. Da das Kind nicht abgeholt wird, vermag es nicht, seine volle Aufmerksamkeit auf die erforderliche Situation zu lenken. Strukturarme Handlungsprozesse, in denen Zielvorgaben sowie Zwischenschritte nicht benannt und definiert werden, erschweren die desorientierte Interaktion zusätzlich. Unter diesen Umständen können Leitungssituationen eskalieren und Leitungsziele gegen den Willen des Kindes durchgesetzt werden (Hipp et. al., 2016, 11-12).

Zusammenfassung: Unverarbeitete, traumatische Erlebnisse der Eltern, und damit einhergehende mögliche Folgen wie Trigger Reize und Flashbacks, können die direkte Weitergabe an die nächste Generation bewirken. Durch diese Umstände ist auch eine direkte Traumatisierung der Kinder durch defensive Notprogramme der Eltern möglich. In diesem Zusammenhang kann der Kontakt zum Kind, damit verbunden die externe Bedürfnisorientierung, unmittelbar abbrechen oder beeinträchtigt werden. Weitere belastende, mitunter auch gefährliche Verhaltensweisen der Eltern können mit psychischen und physischen als auch schwerwiegenden Belastungen der Kinder einhergehen.

3.5 Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf die Entwicklung bei den Kindern

In Kapitel 2.2 zur Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind werden mehrere Begriffe und Kriterien umschrieben, welche hier, im Zusammenhang mit den möglichen Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf die Entwicklung der Kinder, wieder aufgegriffen werden. Wie in Kapitel 3.5 dargestellt, können traumatische Erlebnisse wie Gewalt, Verlust oder Schuld und deren Folgen direkt an die nächste Generation weiter gegeben

werden, ohne dass sie selber Erlebnisse, wie physische Vernachlässigung, Gewalt oder sexuellen Missbrauch, erlebt haben. Eine mögliche Folge ist ein desorganisiertes Bindungsmuster, welches sich in einem Konflikt von gesuchter Nähe sowie distanziertem Verhalten äussern kann. In diesem Zusammenhang können intensive sowie instabile Beziehungsmuster entstehen (Hipp et al. 2016, 11-13). In der Identifizierung des Lebens- und Leidensweges der Eltern, werden die damit verbundenen emotionalen Zustände, Ängste und Schuldgefühle von den Kindern übernommen, wie zum Beispiel gewalttätige Wutausbrüche. Die Entwicklung von Identitätsproblemen wird begünstigt und die Kinder stehen in einem Spannungsfeld von Verlustängsten der Eltern und ihrer eigenen Zukunftsvorstellung von einem selbstbestimmten Leben. Oft werden die Kinder zudem misshandelt und entwickeln weitere psychische und somatische Beschwerden (Rauwald, 2013, 43). Durch unbewusste Identifizierungsprozesse übernimmt die Psyche der Kinder die vergangene Traumatisierung der Eltern. Weiter kann sich das Kind mit den Bedürfnissen der Eltern identifizieren. Die Eltern können diesen Umstand zur Regulation ihres eigenen, instabilen Gleichgewichtes missbrauchen. Die Entwicklung von eigenen Gefühlen und eigenem Verhalten wird im dynamischen Unbewussten des Kindes erschwert und mit den Übertragungen der Eltern ersetzt. Daraufhin lebt das Kind in der Vermischung der elterlichen Vergangenheit und der eigenen Gegenwart. In wichtigen Bereichen der Persönlichkeit ist die Autonomieentwicklung unterbrochen und gestört (Bohleber, 1998, 262). Traumatisierte Kinder können nur schwer einen positiven Affekt generieren. Die selbständige Regulation von negativen Affekten und Selbstberuhigung ist gestört. Die Objekterkennung funktioniert zudem nicht richtig, die inneren Alarmglocken hören nicht auf zu schrillen und gesammelte Erfahrungen werden oft negativ gefärbt (Franzke, 2014, 208). Auch Hipp et. al (2016, 11-12) beschreiben, dass die vorangehend beschriebenen Umstände die Gehirnreifung beeinträchtigen sowie Fehleinstellungen der Stressbewältigungssysteme des Kindes bewirken können.

Die untenstehende Abbildung stellt einen Überblick über allgemein mögliche Entwicklungsstörungen bei Kindern mit traumatischen Erfahrungen dar. In Zusammenhang mit der Thematik des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern, wird im nächsten Kapitel (3.6), neben weiteren Themen, die Bindungsstörung schwerpunktmässig bearbeitet.

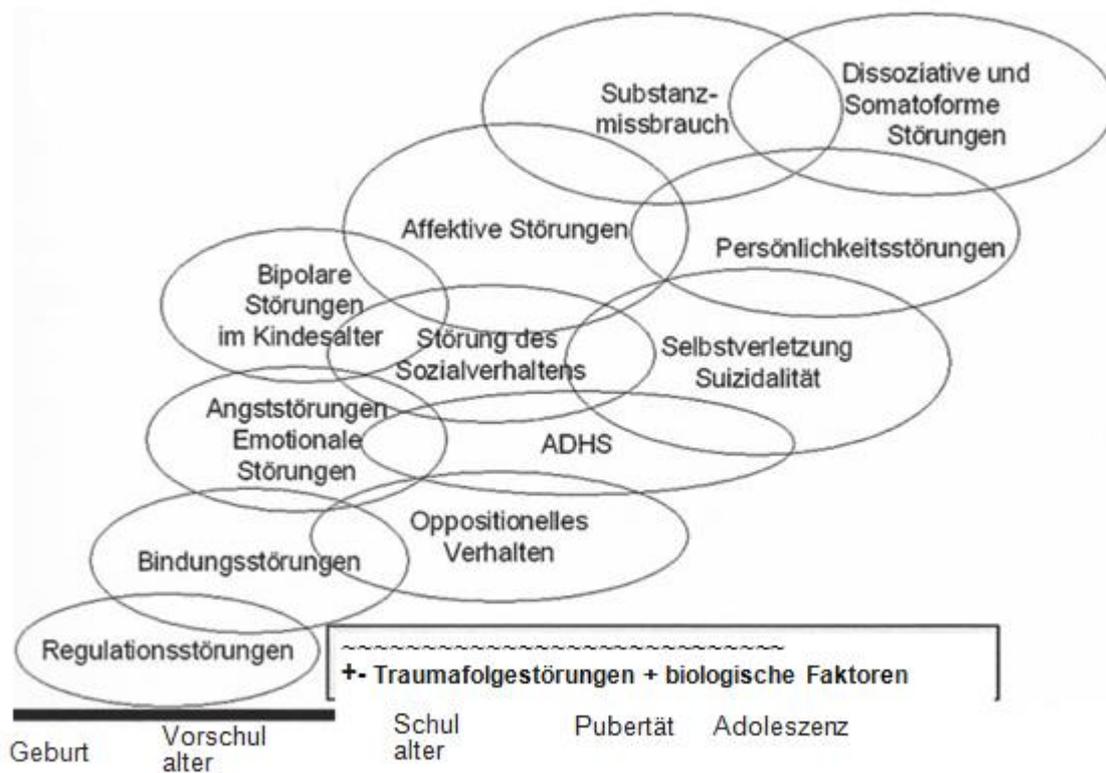


Abb.2: Trauma-mögliche Entwicklungsverläufe (Schmid et al., 2010, 49)

In den sensiblen Phasen der Entwicklungsübergänge sind Kinder besonders anfällig für unangepasste Entwicklung oder psychische Störungen. Risikoreiche Situationen wie beeinträchtigtetes Erziehungsverhalten von traumatisierten Eltern erhöhen diese Wahrscheinlichkeit zusätzlich (Fröhlich-Gildhoff&Rönnau-Böse, 2011, 24). Auch Scherwath und Friedrich (2014, 34-35) beschreiben mögliche Folgestörungen in den verschiedenen Entwicklungsperioden. Im 1. Lebensjahr: Vertrauen oder Misstrauen. Im 2. Lebensjahr: Autonomie oder Scham, Zweifel. 3.-6. Lebensjahr: Initiativen, Schuldgefühle. 6.-11. Lebensjahr: Leistung, Minderwertigkeitsgefühle.

Bei einer ungünstigen Entwicklung des Kindes, muss zudem in der Pubertät die Gefahr eines Identitätsverlustes berücksichtigt werden (Mey, 1999, 24&30). Tragfähige Freundschaften werden erst im Mittelstufenalter entwickelt. Je mehr sich die Beziehungen zu Gleichaltrigen entfalten, umso mehr nehmen diese zu Familie und den Eltern ab. Defizite im familiären Beziehungssystem, können in diesem Alter, mit der Zugehörigkeit zu einer stabilen Gruppe von Gleichaltrigen kompensiert werden (Schick, 2012, 255). Wie vorangehend in Kapitel 3.5 beschrieben, kann auch beim Bindungsverhalten eine transgenerationale Übertragung der psychischen Erkrankung geschehen. Neben den erblichen Faktoren, wie Schizophrenie oder Suchterkrankungen, kann eine Störung der

Bindungsentwicklung beim Kind längerfristig mit Depression, Angst-, Persönlichkeits- sowie Psychosomatischen Störungen einhergehen. Eine Schädigung des Stressbewältigungssystems und die damit verbundenen entsprechenden Notfallreflexe, wie Impulsivität sowie Selbstkontrollverluste, können eine weitere Folgestörung sein. Einschränkungen von Selbstreflexionsfähigkeit und Feinfühligkeit sind weitere Themen. Weiter kann der „innere Beobachter“ auf der Metaebene belastet werden; dadurch sind Einsicht sowie Annahme von Hilfestellungen zusätzlich erschwert (Hipp, 2014, 2-4).

Zusammenfassung: Mögliche Auswirkungen eines unverarbeiteten Traumas der Eltern beeinflussen bewusst oder unbewusst deren Erziehungsverhalten. Durch die elterliche Krankheit können alle Entwicklungsverläufe des Kindes betroffen sein. Zudem können Übertragungsreaktionen, wie die transgenerative Übermittlung und unbewusste Identifizierungsprozesse mit den Eltern wichtige Bereiche der Persönlichkeitsentfaltung beeinträchtigen, unter anderem auch die des Selbstvertrauens der Kinder. Die Autonomieentwicklung der Kinder wird erschwert und es können sich unterschiedliche Folgestörungen entwickeln.

3.6 Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf die Entwicklung des Selbstvertrauens bei den Kindern

Wie in Kap. 2.2 beschrieben, wirkt sich die Bindung der Bezugspersonen mit dem Kind direkt auf die Entwicklung seines Selbstvertrauens aus.

In Kapitel 2.2 wird bereits erwähnt, dass Anschluss und Kontakt zu anderen Menschen wichtige Grundbedürfnisse des Säuglings sind. Die Bindungsqualität der primären Pflegeperson, prägt wesentlich die weitere soziale, emotionale sowie kognitive Entwicklung des Kindes (Schick, 2012, 224). Wie in der Bindungstheorie von Posth (2007, 188) aufgezeigt, ist die Entwicklung des Selbstvertrauens von der primären Bindung abhängig. Säuglinge, welche eine geschwächte emotionale Integration entwickeln, verharren in starrem, dranghaftem Willen und entwickeln ein schwaches Ich sowie ein geschwächtes Selbst. Diese Kinder können sich nur schwer aus der primären Bindung lösen und es besteht die Gefahr von negativer Rückkopplung. Trotzdem versucht das Kind mit aller verfügbaren Kraft, ein autonomes Selbst zu entwickeln und durchzusetzen. Dies kann sich in Aggressionen oder vermehrten Trotzreaktionen zeigen und die Eltern-Kind Beziehung zusätzlich belasten. Wenn das Kind diese Gefühle nicht ausdrückt, kann sich als Folgestörung zum Beispiel eine frühkindliche Depression entwickeln.

Wie bereits erwähnt, wird die Entwicklung des Kindes stark durch die mitmenschlichen Kontakte beeinflusst. Sie bilden die wesentlichen Grundlagen der Bindungserfahrungen in den ersten Lebensjahren (Schick, 2012, 201). Während diesen Prozessen werden auch die Kompetenzen gebildet, welche die Regulierung von Gefühlen sowie des persönlichen Verhaltens den aktuellen Erfordernissen der Umwelt angleichen (Schick, 2012, 251). Die entstandenen Bindungsqualitäten haben eine grosse Bedeutung und einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Je gefestigter die primäre Bindung ist, desto sicherer fühlt sich das kleine Kind und kommt dadurch längere Zeit ohne Bezugsperson aus (Schick, 2012, 251).

Zusammenfassung: Eine belastete Bindung zu Bezugspersonen sowie damit verbundene, negative Erfahrungen mit den Themen der Absehbarkeit, Selbstregulation, Empathie, Bedürfnisorientierung und fehlenden Erfolgserlebnissen, erschweren die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind. Die sozialen, emotionalen sowie kognitiven Bereiche werden dadurch belastet. Es können sich Themen wie ein geschwächtes Selbst, negative Rückkoppelungen an die Bezugsperson oder Aggressionen zeigen.

3.7 Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf das Selbstvertrauen bei Kindern im schulischen Kontext

Aus den vorangehenden Kapiteln wird ersichtlich, dass Hirnwachstum und Hirnaktivität bei traumatischer Belastung und Stress nachhaltige Folgen auf die kognitive Fähigkeit und somit auf das Lernen haben. Die permanente Erwartung von bedrohlichen Situationen und traumatischen Reizen kann schon bei Kleinigkeiten zu physiologischer Erregung führen. Aus diesem Grund fällt es traumatisierten Kindern schwer, offen für neue Informationen zu sein. Dies führt zu Schwierigkeiten beim Lernen und zu einer unterdurchschnittlichen Merkfähigkeit im Kurzzeitspeicher. Beim Trauma entstandene Sprachprobleme, beeinträchtigen das Verstehen von komplexen Situationen sowie das Erzählen von komplexen Geschichten. Ein weiterer wichtiger Faktor ist, dass Kinder mit traumatischen Erlebnissen Ungewissheiten nur schwer ertragen können (Streeck-Fischer, 2006, 133-135). In diesem Zusammenhang sind die erlernte Hilflosigkeit und deren direkte Auswirkung auf das Leistungsvermögen interessant. Wenn Kinder laufend Misserfolgserlebnisse haben, kann ein negativer Kreislauf entstehen. Die Ergebnisse wirken sich längerfristig auf die Erwartungshaltung der Kinder aus. Das heisst, je mehr negative Erfahrungen ein Kind macht, desto mehr erwartet es Misserfolge. Diese per-

sönliche Erwartungshaltung beeinflusst direkt das Leistungsvermögen und kann die betroffenen Kinder in eine Resignation und Handlungsunfähigkeit führen. Diese benennt Seligmann als erlernte Hilflosigkeit. In diesem Zustand glaubt das Kind nicht mehr an eine positive Eigenwirksamkeit, was sich direkt auf die Handlungsfähigkeit auswirkt (Seligmann, 34, 1979). Hattie et al (2015, 215-217) beschreiben bezüglich dem Selbstvertrauen zwei Wirkungszyklen. Befindet sich ein Kind in diesem Teufelskreis, ist es überzeugt, ein Problem nicht erfolgreich lösen zu können. Dadurch gibt es sich weder Mühe noch folgt es dem Unterricht. Dieser Kreislauf bestärkt die eigene negative Meinung über sich selbst und kann durch negative Rückmeldungen verstärkt werden. In der positiven Verkettung ist das Kind vom Gegenteil überzeugt, investiert Mühe, folgt dem Unterricht oder fordert ihn sogar. Wenn Fehler auftreten, werden diese als Lernchancen gesehen und entsprechendes Feedback wirkt sich stärkend aus. Der Ausstieg aus dem Teufelskreis ist möglich, wenn erfolgreich aufgezeigt wird, dass Bemühungen und Aufmerksamkeit sich lohnen. Die daraus resultierende Wirkung wird von aussen wahrgenommen und mit positiven Rückmeldungen bestätigt. In diesem Kontext kann viel zu einer positiven Entwicklung des Kindes beigetragen werden (Brockmann, 2014, 91 zit. nach Hofmann & Siebert-Reckzeh, 2008, 14).

Zusammenfassung: Während des Traumas verursachte hirnpysiologische Veränderungen können zu Lernproblemen führen. Diese können sich durch Konzentrations- und Aufnahmeschwierigkeiten von neuen Informationen äussern. Weiter können sich ein verringertes Erinnerungsvermögen sowie beeinträchtigte sprachliche Fähigkeiten zeigen. Die Erwartungshaltung der Kinder auf den Leistungserfolg wird von Misserfolgserlebnissen negativ geprägt. Die Gefahr, in einen negativen Teufelskreislauf zu kommen ist hoch und erschwert die Entwicklung des Selbstvertrauens. Dies beeinträchtigt das Leistungsvermögen zusätzlich und verstärkt den negativen Kreislauf.

4 Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext

Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, kann das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler auch im schulischen Kontext optimal gefördert werden und soll ein wichtiger Bestandteil von jedem Unterricht sein. Bei Kindern von traumatisierten Eltern verlangen Faktoren, wie die Absehbarkeit, schwerpunktmässig eine differenziertere Förderung. Im Folgenden werden zusätzlich zu Kapitel 2 zu berücksichtigende Punkte bearbeitet und hin-

sichtlich der dargestellten Thematik der Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext differenziert dargestellt. In diesem Teil der Arbeit werden die definierten Kriterien aus Kapitel 2.2-2.4, Bindung, Empathie, positive Atmosphäre, Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse, Stärkung der allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenz sowie Elternarbeit durchgehend als Orientierungspunkte verwendet und am Schluss des Kapitels alle miteinander zusammengefasst.

Lenz (2014, 160) betont, dass die Schule ein wichtiger und schützender Faktor sein kann, um den Kindern Ausgleich und Ablenkung zu bieten. In diesem Kontext kann viel zu einer positiven Entwicklung des Kindes beigetragen werden (Brockmann, 2014, 91 zit. nach Hofmann & Siebert-Reckzeh, 2008, 14). Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, ist das Bindungsverhalten mit Bindungssicherheit und damit einhergehender Absehbarkeit zentral, ausserdem Empathie und damit verbunden die Bedürfnisorientierung mit der Wahrnehmung der eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Übergabe von Verantwortung und das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen. Dies beinhaltet auf dem Vorwissen aufgebaute sowie angepasste Leistungsanforderungen und eine aktive Begleitung der Kinder in die nächste Zone der Entwicklung. Eine positive Lernatmosphäre mit genügend Pausen und angepasstem Lerntempo, Ermutigung sowie Lob sind in der Schule eine Grundlage für die Förderung des Selbstvertrauens und wirken sich auf das Leistungsvermögen der Kinder aus. Ein weiterer zwingender Teil ist eine positiv-stützende Elternarbeit sowie die grundsätzliche Stützung von Selbst- und Sozialkompetenz. Im Folgenden werden die, in der Einleitung des Kapitels, definierten Kriterien ausgeführt.

4.1.1 Bindung

In den vorangehenden Kapiteln 2 und 3 wird die Bedeutung der Bindungspersonen im Kontext von Trauma und Selbstvertrauen herausgearbeitet. Grundlegend für eine optimale Entwicklung des Kindes sind Erfahrungen einer feinfühligem und unbelasteten Bezugsperson. Wie in den vorangehenden Kapiteln dargestellt, können bei Trauma betroffenen Eltern Kompetenzen, wie Empathie, Selbstreflexion und Realitätsprüfung eingeschränkt sein (Hipp et al., 2016, 13). Die Entwicklung und Stabilisierung einer sicheren Bindung sind die bekanntesten Schutzfaktoren für psychische Widerstandsfähigkeit und Stärke (Scherwath & Friedrich, 2014, 83). Auch Brisch (2010, 29) benennt die Bin-

derungssicherheit als Grundlage für erfolgreiches Lernen. Feinfühligkeit, Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, Wahrnehmung und richtige Interpretation der Signale, entsprechend angemessene und prompte Reaktionen, Verlässlichkeit und Sicherheitsgefühl, sind für das Kind wichtige Entwicklungsaspekte und sollten von der Lehrperson gewährleistet werden (Scherwath & Friedrich, 2014, 85). In diesem Zusammenhang sollte die Gefahr einer erneuten Traumatisierung berücksichtigt und mögliche Faktoren, welche ein erneutes Triggern (Kap.3.2) auslösen können, vermieden werden (Korittko&Pleyer, 2010, 243). Die innere und äussere Präsenz der Lehrperson ist eine Voraussetzung, um einem feinfühligem Umgang mit Aufmerksamkeit genügend Platz einzuräumen (Scherwath&Friedrich, 2014, 87). Laut der aktuellen Resilienz Forschung genügt bereits eine stärkende Bindungsperson, um beim Kind grosse Widerstandskräfte zu mobilisieren. Eine solche Beziehung kann für einen lebenslänglichen, positiven Entwicklungsverlauf hilfreich sein, auch wenn sie nur eine kurze Zeit dauert (Scherwath & Friedrich, 2014, 93).

4.1.2 Empathie

Zeigen von Empathie (Sich Einfühlen und Verstehen-Wollen der Gefühle des anderen), ist für Schülerinnen und Schüler von traumatisierten Eltern zentral. Ein professioneller und verständnisvoller Umgang mit den Kindern ist grundlegend. Die Lehrperson kann eine wichtige und unterstützende Vertrauensperson für die Betroffenen sein. Sie kann den Kummer auf einfühlsame Art wahrnehmen, zuhören, Fragen beantworten sowie den Schülerinnen und Schülern altersgemässe Entfaltungsmöglichkeiten bieten (Heim, 2011, 63-64). Problematische Verhaltensweisen sollen als natürliche Reaktion auf schwierige Erfahrungen verstanden werden und über vertrauensbildende Unterstützung, anstelle von verhaltenspädagogischer Disziplinierung, begleitet werden (Gahleitner et. al., 2014, 103). Wissen über traumareaktive Muster und die Unterstützung zu deren Unterbrechung, helfen den Betroffenen, ihre Selbstermächtigung zurückzuerlangen und Veränderungen im sozialen Umgang zu entwickeln. Das Verstehen der transgenerationalen Belastung und der damit verbundenen Muster ist Anstrengung und Chance zugleich. Verständnis kann Entlastung schaffen und die Wirkkraft der traumatischen Erinnerung verringern (Gahleitner et. al., 2014, 149). Informierte und aufmerksame Lehrpersonen können diese Prozesse optimal unterstützen.

4.1.3 Positive Atmosphäre

Eine entspannte und freundliche Lernatmosphäre ist lernförderlich und sollte angestrebt werden (Schick, 2012, 224).

Wie im Kapitel 2.3 beschrieben, wirkt sich Lächeln positiv auf Beziehungen aus. In zwischenmenschlichen Lehrsituationen bezeichnen Hattie et. al. (2015, 250) das Lächeln sogar als eines der mächtigsten Werkzeuge. Es gibt empirische Belege, dass das Lächeln der Kinder im Klassenzimmer, durch Generationenübertragung das Ausmass an Lächeln und Wärme zu Hause reflektiert. Durch das Modelllernen wird das Lächeln der Eltern von den Kindern übernommen. Weiter gibt es Forschungsergebnisse, welche darauf hinweisen, dass viel Lächeln die Sozialkompetenz und auch die Lebenserwartung der Kinder steigert. Weiter scheint ein ehrliches und schnelles Lächeln zum richtigen Zeitpunkt, den Erfolg im Leben zu begünstigen. Einstellungen gegenüber neutralen Objekten werden auf diese Weise positiver und lächelnde Menschen als wohlwollender bewertet (Hattie et. al., 2015, 250-251). Das Lächeln der Lehrperson hilft den Schülerinnen und Schülern die aktuelle Zugänglichkeit einzuschätzen und löst einen Ansteckungseffekt aus, der sich weiter auf die ganze Klasse übertragen kann. In späteren Erinnerungen wird die Menge an Anlächeln ein wichtiger Aspekt in der Einordnung der Lehrperson sein (Hattie et. al., 2015, 256).

4.1.4 Verbindlichkeit

Folgende Themen entstammen dem Psychotherapeutischen Kontext, können aber in den Schulalltag übernommen werden. Wenn Hausaufgaben und andere verbindliche Abmachungen nicht eingehalten werden, können Gefühle der Ablehnung bei der Übernahme von Verantwortung, Verpflichtung oder Entscheidungsfindung dahinter stecken. In diesem Fall ist eine einfühlsame und optimistische Erarbeitung gegenseitiger Verbindlichkeiten erforderlich. Allgemein sollen die individuellen Grenzen und Möglichkeiten in diesem Prozess berücksichtigt werden. Wichtig ist, die Absehbarkeit sichtbar zu machen, indem klare Definitionen, Anfang und Ende vereinbart werden. Auf diese Weise können neue Verhaltensmuster gelernt, die Selbstwirksamkeit gestärkt und Symptome gemildert werden (Korittko&Pleyer, 2010, 242-244). Auch Stricker-Maurer (2014, 42) empfiehlt in ihrer Arbeit zur Förderung der Resilienz für Lehrpersonen klare, transparente sowie verbindliche Regeln und Strukturen.

4.1.5 Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse

Bei Kindern mit psychisch kranken Eltern ist das Reduzieren von negativen Einflüssen in ihrem sozialen Umfeld zentral (Kap.3.3). Bei gleichzeitiger Stärkung von positiven Faktoren sowie Ressourcen, kann Störungen vorgebeugt werden (Mattejat, 2011,81-84). Die Grundlage für die Entwicklung des Selbstvertrauens, ist das Vertrauen zu sich selber, in die eigenen Fähigkeiten und Leistungen. Weiter ist es wichtig, dass man daran glaubt, Dinge gut zu machen, durchzuhalten und sich etwas abverlangen zu können, was Anstrengung und Überwindung kosten darf (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 202). Problemlösungsstrategien können positiv unterstützt werden, indem realistische Ziele gesetzt werden. Das Selbstvertrauen kann auf diese Weise durch eigene Problemlösungsstrategien und Lösungsmöglichkeiten erhöht und entwickelt werden (Fröhlich-Gildhoff&Rönnau-Böse, 2011, 55). Auch Potreck-Rose & Jacob (2003, 2089) schreiben, dass im schulischen Kontext die Ziele bei den Kindern erreichbar zu setzen sind, damit das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gesteigert werden kann. Geachtet werden soll weiter auf erschwerende Verhaltensweisen wie Ablenkung bei Überforderung, Desinteresse, Reizüberflutung oder Erwartung von Misserfolgserlebnissen (Helmke, 1992,31). Die Thematik der erlernten Hilflosigkeit (Kap.3.7) entsteht aus der Unkontrollierbarkeit langandauernder belastender Zustände (Seligmann, 1979, 41). Sie kann gemildert werden, wenn Erfahrungen der aktiven Situationskontrolle während dem traumatischen Erlebnis gemacht werden (Seligmann, 1979, 55). Der Ausstieg aus diesem Zustand erfolgt durch positive Erfolgserlebnisse. Diese können durch Eigeninitiative oder durch Unterstützung von aussen erfolgen (Seligmann, 1979, 53). Wenn eine aktive Methode entwickelt wird, um Misserfolgserlebnisse zu bewältigen, kann die erlernte Hilflosigkeit überwunden werden (Seligmann, 1979, 149). In diesem Kontext ist die Lehrperson aufgefordert, den Kindern die benötigte Unterstützung zu geben.

Die in Richtung Inklusion denkende Pädagogik orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder und ist für traumatisierte Kinder eine optimale Schulform. Der Umgang der Lehrperson, der Lernprozess und die Ergebnisse sollen positiv besetzt sein. Zum Beispiel mithilfe von humorvollem Unterricht und der Förderung von positiven Gemeinschaftserlebnissen. Die Unterstützung der Selbstwirksamkeit bei den Kindern, Empathie, klare Strukturen und gerechte Regeln sowie eine fruchtbare Rückmeldekultur wirken sich entwicklungsfördernd auf die Kinder aus. Weiter wichtig sind eine ressourcenorientierte

Förderplanung, für Schülerinnen und Schüler attraktive Lerngegenstände, die Ermöglichung von lösungsorientiertem Arbeiten sowie das Angebot von individuellen Hilfestellungen (Gahleitner et. al., 2014, 100). Damit soll sich der pädagogische Umgang an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Kernpunkt der Trauma Pädagogik ist die Entwicklungsförderung des Kindes, mithilfe von Individualisierung und Förderung der Partizipation. Von diesen Aspekten können alle Beteiligten profitieren (Gahleitner et. al., 2014, 189).

4.1.6 Stärkung der Selbstkompetenz allgemein

Ein positives Selbstvertrauen ermöglicht, unabhängig vom Intelligenzquotienten, bessere Leistungen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, als erste Massnahme die Selbstkompetenz, das heisst die Persönlichkeitsentwicklung, zu stärken (Helmke, 1992, 273). Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, ist in psychotherapeutischen Interventionen die Entwicklung und Stärkung des Selbst, des Ichs und der Person eine wichtige Grundlage. Diese Prozesse gehen automatisch mit der Steigerung des Selbstwertes einher (Potreck-Rose & Jacob, 2003, 11). Positive Selbstbilder sind wichtige Resilienz- und Stabilisierungsfaktoren (Scherwath&Friedrich, 2014, 96). Das Sammeln von guten Bildern kann heilsame Prozesse auslösen (Scherwath&Friedrich, 2014, 115). Die Stärkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie deren Einschätzung sind wichtig. Der mimische und sprachliche Ausdruck sowie die Reflektion von eigenen Gefühlen sollen gefördert werden. Diese Elemente sollen zudem in Bezug zu anderen gesetzt werden können (Fröhlich-Gildhoff&Rönnau-Böse, 2011, 45). Selbststeuerung und –regulation sind wichtige Grundlagen. Das heisst, selber Gefühle und Erregung zur Aktivität oder Beruhigung regulieren zu können. Weitere Entwicklungsfelder sind, bei Bedarf Handlungsalternativen zu suchen, sich in erschwerten Situationen selber zu beruhigen und auch Hilfe zu holen (Fröhlich-Gildhoff&Rönnau-Böse, 2011, 46). Ab dem Grundschulalter bilden sich die Fähigkeiten, um Emotionen in angemessener Weise auszudrücken, das eigene emotionale Erleben zu kontrollieren und angepasst auf den emotionalen Ausdruck des Gegenübers zu reagieren. Im Jugendalter wird zunehmend auf einem abstrakt-logischen Niveau analysiert und Emotionen werden internal reguliert. Mit emotionaler Kompetenz wird die Regulation der Emotionen, angemessenes Ausdrücken und Reagieren verstanden. Weiter gehört das Bewusstsein dazu, dass der eigene Emotionsausdruck beim Gegenüber Reaktionen hervorruft und diese durch die eigene Art des

Ausdrucks beeinflusst werden können. Entwicklungsdefizite können nachträglich mit Training ausgeglichen werden (Schick, 2012, 252).

Der Umgang mit Stress ist eine weitere wichtige Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen. Selbsteinschätzung und Grenzen kennen, Bewältigungsstrategien anwenden, Hilfe holen, reflektieren und bewerten sind wichtige Grundlagen (Fröhlich-Gildhoff&Rönnau-Böse, 2011, 52). Eine erhöhte Stresstoleranz kann sich entwickeln, wenn das aktivierte Stresssystem die frühe Erfahrung machen kann, durch feinfühlig Resonanz von Bindungspersonen beruhigt zu werden. Stressregulation und Impulskontrolle werden, je nach erfahrener Beruhigung, durch aussenstehende Personen gebildet (Scherwath&Friedrich, 2014, 91). Gefühlseinschätzung und –darstellung können zum Beispiel mithilfe eines Stressbarometers oder einer Stressskala sichtbar gemacht werden (Scherwath&Friedrich, 2014, 150-151). Scherwath&Friedrich (2014, 154-156) haben auf dieser Basis Ideen zu schwierigen Unterrichtssituationen entwickelt, wie zum Beispiel die „Skills“ und den Notfallkoffer, welche bei Bedarf eingesetzt werden können, um den Ausstieg aus erschwerten Situationen zu ermöglichen. Der Ausstieg aus dem Zustand der erlernten Hilflosigkeit (Kap.3.7) kann so durch positive Erfolgserlebnisse begleitet werden (Seligmann1979, 53). Zur Stabilisierung gehört auch das Erschliessen von persönlichen Kraftquellen, die Verantwortungsübernahme für das persönliche Wohlbefinden, das Wiedererlangen der Selbstwirksamkeit, die Partizipation, das Erleben von schönen Ereignissen, die Kreativitätsförderung, die Stärkung von Imaginationsressourcen, das Vermitteln von Hoffnung und Optimismus (Scherwath&Friedrich, 2014, 105-107). Die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sollen laufend systematisch erarbeitet und bewusst gemacht werden (Scherwath&Friedrich, 2014, 100).

4.1.7 Stärkung der Sozialkompetenz allgemein

Unter Sozialkompetenz sind die Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person gemeint, welche grundlegend zu einer guten Beziehungsgestaltung mit den Mitmenschen sind.

Neben der guten Beziehungspflege zwischen Lehrperson und Kind (s. Kap. 4.1.1.) ist die Unterstützung der sozialen Bindungen in der Klasse und dem Umfeld wichtig. Je älter das Kind wird, umso wichtiger werden für die optimale Entwicklung, stabile Beziehungen zu Gruppen (s. Kap.3.5). Soziale Kompetenzen wie Offenheit, Kontaktaufnahme, Einfühlungs- und Einschätzungsvermögen und konstruktives Konfliktlösungsverhalten sind wichtige Faktoren für eine gelungene Integration im Umfeld (Fröhlich-Gildhoff&Rönnau-Böse, 2011, 51). Wie in Kapitel 3.5 beschrieben, nimmt die Bedeu-

tung des Familienbeziehungssystems im Alter der Mittelstufe ab und die Beziehungen unter Gleichaltrigen gewinnen laufend an Bedeutung. In einer Gruppe oder Schulklasse werden fünf Typen von Kindern unterschieden: beliebte, abgelehnte, kontroverse, vernachlässigte und neutrale Kinder. Zu den, für die vorliegende Arbeit interessanten Gruppen gehören die abgelehnten Schülerinnen und Schüler, welche häufig ein niederes Selbstwertgefühl sowie schlechte Schulleistungen zeigen. Weiter kann den sogenannten vernachlässigten und passiv-abgelehnten Schülerinnen und Schülern die Eingliederung in die Gruppe erleichtert werden, indem gelenkte Teams im Unterricht zusammengestellt werden. (Schick, 2012, 255).

4.1.8 Elternarbeit

Auch in der Eltern- und Lehrpersonenzusammenarbeit ist eine gute Verständigung zwischen den Interaktionspartnern wichtig. Wie in Kapitel 4.1.3 beschrieben, sind die gleichen Empathie Faktoren sowohl für die Kinder als auch deren Eltern zentral. Die Lehrperson kann mit Einfühlsamkeit, Zuhören, der Beantwortung von Fragen eine wichtige und unterstützende Vertrauensperson für die Betroffenen sein (Heim, 2011, 63-64).

Die Zuhörer- und Sprechfertigkeiten basieren auf den Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen und Meinungen von sich selber und dem Gegenüber (Lenz, 2012, 98). Die Eltern sollen in ihrem konstruktiven und eigenverantwortlichen Verhalten möglichst gestärkt werden, um dadurch automatisch auch das Selbstvertrauen der Kinder stärken zu können. Insbesondere wichtig sind die Aspekte der Selbstfürsorge, um Stabilität zu gewährleisten. Weitere Faktoren sind das Erkennen von Grenzen, die Organisation von Unterstützungsmöglichkeiten, die Aktivierung von Ressourcen des gesamten Systems, die Stärkung der Resilienz und die Verringerung von Risikofaktoren. Weiter soll die Akzeptanz der Umstände unterstützt werden. Der gesunde Umgang mit dem Selbstschutz und die Eigenständigkeitsförderung sind zentral. Symptommilderndes Verhalten und eine positive Vorbildfunktion sollen von der Lehrperson vorgelebt werden, wie zum Beispiel, mit Trauma bezogenen Verhaltensweisen der Kinder adäquat umzugehen und möglichst einen ruhigen Umgang zu üben (Gahleitner et. al., 2014, 156-157). Die Eigenverantwortung sowie die Persönlichkeit der Eltern sollen unantastbar sein und die Kooperation im Vordergrund stehen. Wichtige Aspekte sind, das Kind von unangebrachter Verantwortungsübernahme zu entlasten und die Erwartung von Präsenz in der Schule zu signalisieren. Eine offene Kommunikation, hohe Verletzlichkeit, mangelnde Selbstsicherheit und geringe soziale Kompetenz sind Risiko behaftet. Zugleich sind sie

die einzige Chance, um dissoziative Verhaltensweisen zu verringern (s. Kap. 3.3) und Stress in der Beziehungsgestaltung abzubauen (Korittko&Pleyer, 2010, 246-248). Diese Faktoren sind wichtig, um das Selbstvertrauen der Kinder von traumatisierten Eltern stärken zu können. Im folgenden Kapitel 5 wird die Marte Meo Methode erarbeitet. In diesem Kontext schreiben Berther & Niklaus (2015, 114-115), dass die Stärkung von Resilienz (Kap. 3.3), bei Betreuungspersonen mit Marte Meo längerfristig gesteigert werden kann.

Zusammenfassung: Um die psychische Widerstandsfähigkeit und Stärke der Kinder zu fördern, kann die Lehrperson eine grundlegende und stabile Bindungsperson sein (Kap. 4.1.1). Feinfühligkeit, Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, Wahrnehmung und richtige Interpretation von Signalen, entsprechend angemessene und prompte Reaktionen, Verlässlichkeit und ein Sicherheitsgefühl sind Grundlagen für erfolgreiches Lernen. Die Gefahr einer erneuten Traumatisierung oder von Reizen, die ein Triggern auslösen können, sollen berücksichtigt werden. Informierte und aufmerksame Lehrpersonen können die betroffenen Kinder mit einem professionellen, empathischen und verständnisvollen Umgang unterstützen (Kap. 4.1.2). Das Verstehen der transgenerationalen Belastung, von traumareaktiven Mustern und die Unterstützung zu deren Unterbrechung, helfen den Betroffenen, ihre Selbstermächtigung zurückzuerlangen. Problematische Verhaltensweisen sollen als natürliche Reaktion auf schwierige Erfahrungen verstanden werden. Die Lehrperson kann den Kummer der Kinder auf einfühlsame Art wahrnehmen, ihnen zuhören, Fragen beantworten sowie altersgemässe Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Dies kann Entlastung schaffen und die Wirkkraft von Erinnerungen reduzieren. Eine positive Atmosphäre (Kap. 4.1.3) ist lernförderlich und sollte angestrebt werden.

In diesem Zusammenhang ist das Lächeln grundlegend und wirkt sich positiv auf Beziehungen aus. Dadurch kann die Sozialkompetenz gefördert und sogar die Lebenserwartung des Gegenübers erhöht werden. Aus diesen Gründen ist eine entspannte und freundliche Lernatmosphäre grundlegend. Einfühlsame und optimistische Erarbeitung gegenseitiger Verbindlichkeit (Kap.4.1.4) unter Berücksichtigung der individuellen Grenzen sowie Möglichkeiten, verbunden mit Absehbarkeit durch klare Definitionen und der Vereinbarung von Anfang und Ende können die Selbstwirksamkeit stärken. Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse (Kap.4.1.5) sind Grundlagen zur Stärkung von positiven Faktoren, wie den Ressourcen der Kinder, um das Vertrauen zu sich selber, die

eigenen Fähigkeiten und Leistungen zu fördern. Die Lehrkraft ist aufgefordert, realistische Ziele zu setzen, eigene, individuelle Problemlösungsstrategien der Kinder sowie deren Durchhaltevermögen positiv zu unterstützen. Erschwerende Verhaltensweisen, wie Ablenkung bei Überforderung, Desinteresse, Reizüberflutung oder Erwartung von Misserfolgserlebnissen sollen berücksichtigt werden. Der Umgang der Lehrperson, der Lernprozess und die Ergebnisse sollen beispielsweise mithilfe von humorvollem Unterricht und der Förderung von positiven Gemeinschaftserlebnissen, positiv besetzt sein. Die allgemeine Stärkung der Selbstkompetenz (Kap. 4.1.6) kann durch positive Selbstbilder, Selbststeuerung und Selbstregulation von starken Gefühlen erfolgen. Entwicklungsdefizite können nachträglich mit Training ausgeglichen werden. Der mimische und sprachliche Ausdruck, die Reflektion von eigenen Gefühlen, der Umgang mit Stress, eine realistische Selbsteinschätzung und eigene Grenzen sowie Ressourcen kennen, Bewältigungsstrategien anwenden, Hilfe holen, reflektieren und bewerten sind wichtige Grundlagen, um Verantwortungsübernahme für das persönliche Wohlbefinden, Wiedererlangen der Selbstwirksamkeit, Partizipation sowie das Erleben von schönen Ereignissen zu ermöglichen. Zur Stärkung der allgemeinen Sozialkompetenz (Kap.4.1.7) ist die Unterstützung von sozialen Bindungen in der Klasse und dem Umfeld wichtig. Je älter das Kind wird, umso wichtiger werden für die optimale Entwicklung stabile Beziehungen zu Gruppen. Soziale Kompetenzen wie Offenheit, Kontaktaufnahme, Einfühlungs- und Einschätzungsvermögen und konstruktives Konfliktlösungsverhalten sind wichtige Faktoren für eine gelungene Integration im Umfeld. Bei erschwerter Eingliederung in die Gruppe, kann mit der Zusammenstellung von gelenkten Teams, im Unterricht die Sozialkompetenz gefördert werden. Bei der Elternarbeit (Kap.4.1.8) soll die Wahrung der Individualität und Verantwortung der Eltern positiv gestützt werden. Weiter soll die Akzeptanz der Umstände, Selbstfürsorge sowie Einbezug von nötigen Hilfestellungen einbezogen werden. Herausfordernde Themen sollten mit achtsamer Ehrlichkeit thematisiert werden, wie zum Beispiel der Versuch, das Kind von zu viel Verantwortungsübernahme zu entlasten.

5 Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo

Im folgenden Kapitel werden zuerst die Grundlagen von Marte Meo nach Maria Aarts, mit dem Fokus auf die Elemente der *Freien Situation* und des *Positiven Leitens* sowie damit einhergehenden Grenzen dargestellt. Der Fokus der Arbeit wird schwerpunkt-

mässig auf die Darstellung derselben Elemente gelegt, welche sich auf die Förderung des Selbstvertrauens beziehen und die verwendeten Begriffe, welche in Kapitel 5.2 und 5.3 aufgeführt sind, werden zur Orientierung in Schrägschrift dargestellt. Die Erarbeitung aller Elemente sowie der Videointeraktion würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wären ein interessanter Fokus im Rahmen einer nächsten Bearbeitung. Die kurzen Teilkapitel der Elemente werden nicht zusammengefasst. Als Strukturierungs- und Orientierungshilfe werden Themenspezifische *Entwicklungschecklisten* von Maria und Josje Aarts vorgestellt. Abschliessend wird geprüft, ob sich die Methode zur Förderung des Selbstvertrauens, des Selbstvertrauens im schulischen Kontext sowie bei Kindern von traumatisierten Eltern eignet. Nach der Zusammenfassung wird zum Abschluss des Kapitels die Frage beantwortet.

5.1 Die Grundlagen von Marte Meo

Im Folgenden die Begriffserklärung von Marte Meo. Die Methode wurde in den 1970-er Jahren von der Niederländerin Maria Aarts entwickelt (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 21-23). Marte Meo kommt aus der griechischen Mythologie und heisst übersetzt „aus eigener Kraft etwas erreichen“. Die ressourcenorientierte, bildbasierte Videointeraktions- und Kommunikationsmethode kann Entwicklungsprozesse in Gang setzen sowie Ressourcen aktivieren. Marte Meo zeigt kleinste, fast unsichtbare Basiselemente der Kommunikation auf, welche oft nur intuitiv im Alltag verwendet werden (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 34-35). Die Elemente werden als Stütze für Begleitpersonen zur Begleitung der Kinder in ihrer Selbsttätigkeit eingesetzt. Sie unterstützen zum Beispiel Kontaktmomente, die Stärkung der Selbstwirksamkeit sowie eine positive Atmosphäre (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 61-62). Stärken und Ressourcen der beteiligten Personen bieten die Grundlagen, um mit konkreten Informationen zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung der Kommunikation ergänzen zu können. Bewusst gemachte Informationen zeigen, wie in alltäglichen Situationen Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt werden können. Die in der Methode sogenannten „*Elemente*“ der Basiskommunikation unterstützen Entwicklungsprozesse und werden in Marte Meo definiert und beschrieben. Bei Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung unterstützt Marte Meo die Entwicklung eigener Fähigkeiten zum Finden von konstruktiven Lösungswegen (Aarts, 2016, 88).

Die systematische Beobachtung wird dabei grundsätzlich auf die Erfassung der nonverbalen und verbalen Kommunikation gelegt (Potreck-Rose&Jacob, 2013, 25-26). Ziel der Methode ist, blockierte Entwicklungsprozesse zu erkennen und zu aktivieren. Es wird der Frage nachgegangen, welcher Entwicklungsbedarf sich hinter den sichtbaren Handlungen versteckt. In einem weiteren Schritt wird versucht, die natürlichen Entwicklungsprozesse des Kindes zu unterstützen und zu fördern (Hipp, et al., 2016, 9-10). Wenn ein Kind eine neue Herausforderung selbständig meistert, zeigt es Stolz und ist motiviert, weitere positive Erfahrungen zu machen. Diese Entwicklungsschritte sind nur möglich, wenn Hilfestellungen achtsam und in den kleinsten, benötigten Dosierungen zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise kann Motivation, Eigeninitiative und –aktivität sowie das Selbstvertrauen gestärkt werden (Hawellek, 2017, 6-8). Mit Marte Meo kann das Leben leichter gestaltet und Wahrnehmung sowie Interaktion gestärkt werden (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 21-23). Die Begründerin der Methode, Maria Aarts (Aarts, 2016, 51), setzt einen Schwerpunkt auf die Einfachheit nach dem Motto: „Weniger ist mehr“. Weiter schreibt sie vom „Zirkel der Liebe“, indem das ganze Umfeld der Kinder einbezogen und in der Selbstwirksamkeit unterstützt wird (Aarts, 2016, 72). In diesem Kontext bieten so genannte „Fehler“ die Grundlage, um Konfliktbewältigungsstrategien zu entwickeln. Das Ziel ist eine vorwiegend unterstützend-förderliche Kommunikation (Hawellek, 2012, 67). Ein dokumentiertes Beispiel, zur Förderung des Selbstvertrauens und weiteren Fähigkeiten bei einem Jungen, mit der Marte Meo Methode, ist in „Marte Meo. Kommunikationstraining. Mir fällt nix ein“ zu lesen (Aarts&Rausch, 2009). Weiter wird die Videointeraktionsanalyse als hilfreiches Arbeitsmittel für die Interaktions- und Entwicklungsdiagnose eingesetzt (Hipp, et al., 2016, 9). Eine bewusste Wahrnehmung der Elemente sowie eine gezielte Anwendung und Nutzung, kann mit der Videointeraktionsanalyse trainiert und geübt werden. Auf dieser Grundlage kann zum Beispiel die Entwicklung von Kindern, Eltern, Lehrpersonen und Pflegenden mit speziellen Bedürfnissen unterstützt werden (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 31-32). Auch Becker (2009, 42-45) schreibt, dass das, in der Methode verwendete Instrument der Videointeraktion die Möglichkeit bietet, unbewusste Alltagswahrnehmungen zu analysieren, aufzuzeigen, sie zu erkennen und zu nutzen (Becker, 2009, 42-45). Wie in der Einleitung erwähnt, wird in dieser Arbeit nicht mehr weiter auf die Videointeraktionsanalyse eingegangen. Dies wäre ein interessantes Thema im Rahmen einer weiteren Bearbei-

tung. Weiter empfiehlt Maria Aarts (2016) *Entwicklungschecklisten* zur Strukturierungs- und Orientierungshilfe im Alltag. Josje Aarts, die Schwester von Maria Aarts (Kap.5.1), hat für Schulen *Entwicklungschecklisten* zu verschiedenen Themen erstellt. Sie dienen zum Analysieren der entwicklungsfördernden Kommunikation und als Strukturhilfe für Lehrkräfte im Schulalltag (Aarts, 2007, 99-100). In den folgenden Ausführungen werden passende *Entwicklungschecklisten* vorgestellt, zusammengefasst und können im Anhang eingesehen werden.

Zu diesem Zweck werden bei Marte Meo Instrumente der *Freien Situation* und des *Positiven Leitens* verwendet. Zum einen die *Freie Situation* (Kap.5.2), welche vor allem im Freispiel in der Vorschulzeit sowie im Kindergarten einen wichtigen Stellenwert hat und *das Positive Leiten* (Kap.5.3), das vor allem in der strukturierten Situation wie dem Unterricht eingesetzt wird. In den nächsten beiden Kapiteln werden die wichtigsten, damit verbundenen kleinen Kommunikationselemente beschrieben und ihre entwicklungsfördernde Wirkung im schulischen Kontext erarbeitet.

Zusammenfassung: Mit der Marte Meo Methode werden kleinste verbale sowie non-verbale Kommunikationselemente, welche oft im Unterbewusstsein schlummern, ins Bewusstsein gebracht. Auf dieser Basis ist eine gezielte, grundsätzliche Unterstützung und Förderung von Entwicklungsprozessen möglich. Die Kinder werden aufmerksam wahrgenommen, abgeholt, in ihren vorhandenen Möglichkeiten sowie Ressourcen gestärkt und gefördert. Auf diese Weise kann zum Beispiel ein Ausstieg aus dem Negativ in den Positivkreislauf unterstützt werden.

5.2 Marte Meo Elemente in der Freien Situation

Wie in Kapitel 5.1 erwähnt, sind die Elemente der *Freien Situation* für Sequenzen in der Freispielsituation der Früherziehung, Vor- und Grundschule gedacht. In einem inklusiven Unterricht kann das Instrument zum Beispiel in selbstbestimmten, eingesetzten Pausen der Schülerinnen und Schüler in Lernumgebungen oder auch während den Arbeitssequenzen eingesetzt werden. Es sind Momente, in denen die Betreuungsperson nichts tun muss und das Kind seinen eigenen Bedürfnissen oder Zielen nachgehen darf. Nach Berther & Niklaus Loosli (2015, 61-62) können mit der *Freien Situation* Alltagsmomente genutzt werden, um in Kontakt mit den Kindern zu treten und eine positive Atmosphäre zu fördern. Weiter fördert dies die Selbstwirksamkeit des Kindes, da es sich in seinem Tun wahrgenommen und als wichtig erlebt.

Die wichtigsten dabei verwendeten kleinen Kommunikationselemente der *Freien Situation* sind *das Warten*, welches genügend Zeit ermöglicht, um den Kontaktmoment auszunutzen, *das Folgen und Benennen*, um Initiativen des Kindes wahrzunehmen und zu beschreiben, *das gute Gesicht*, um Anschluss herzustellen. Die Elemente sowie *das Warten-Folgen-Benennen* werden im Folgenden kurz vorgestellt.

5.2.1 Das Warten

Aarts (2016, 120) beschreibt das *Warten* als wichtiges Element, um verbale oder non-verbale Reaktionen des Gegenübers abzuwarten. In diesem Zeitraum können Informationen über das Gegenüber wahrgenommen und aufgrund dessen Erkenntnisse erlangt und Verständnis geweckt werden. Dies ermöglicht zudem ein angepasstes Tempo in der gemeinsamen Interaktion. Das nächste Element *Folgen* ist mit dem *Warten* eng verbunden.

5.2.2 Das Folgen

Beim *Folgen* schaut die Bezugsperson aufmerksam dem Kind zu. Kurze Begegnungen reichen, um Interesse, aktuelle Beschäftigung sowie Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und kennenzulernen (Berther & Niklaus, 2015, 62). Wenn die Kinder sich wahrgenommen fühlen, kann Nähe und Verbundenheit entstehen. Daraus können auch kleinste Reaktionen, wie ein Lächeln oder ein kurzer Blickkontakt einen Versuch des Kindes darstellen, in Kontakt zu treten (Bünder et al., 2013, 66-67). Ein nächster Schritt kann *das Benennen* dieser Initiative sein.

5.2.3 Das Benennen

Beim Element *Benennen* werden Initiativen des Kindes – z.B. Handlungen und Gefühle des Kindes - beschrieben und verbal begleitet. Das wertfreie *Benennen* zeigt Wahrnehmung und Interesse, ohne Einflussnahme auf das Geschehen. Durch das konkrete Benennen seines Tuns wird das Kind in der Eigenwahrnehmung seiner aktuellen Tätigkeit unterstützt (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 55, 63). Eine weitere wichtige Grundlage zu den Elementen *Warten*, *Folgen* und *Benennen*, ist *das Gute Gesicht*.

5.2.4 Das gute Gesicht

Neben der Schaffung eines guten Beziehungsklimas wird durch ein ehrliches Lächeln Respekt signalisiert, welcher durch die Begleitung einer verbalen Bestätigung verstärkt werden kann (Hattie et. al., 2015, 256). Das Lächeln ist eine der Voraussetzungen einer guten Atmosphäre und hat eine unterstützende, motivierende und bereichernde Wir-

kung auf die Interaktion von Lehrperson und Kind. Das *gute Gesicht* signalisiert dem Kind, dass man es mag, es fühlt sich wahrgenommen und willkommen (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 51).

5.2.5 Warten-Folgen-Benennen

Die drei Marte Meo Elemente bauen auf den Ressourcen des Kindes auf und unterstützen in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen die Entwicklung des Kindes. Nach Aarts (2011, 2-4) schaut die Bezugsperson zuerst aufmerksam dem Kind zu und wartet auf Initiativen. Auch wenn die Handlungen noch so klein sind, folgt sie diesen mit einem freundlichen Blick und *benennt* sie mit einem Satz wie: "Du lächelst." So werden Initiativen des Kindes abgewartet, beobachtet und einzelne benannt. So wird jede weitere Initiative des Kindes verbal oder non-verbal in einer wertfreien Haltung begleitet. Auf diese Weise werden soziale Strukturen, Orientierung und Sicherheit vermittelt und eine vertraute, voraussagbare Umgebung unterstützt. Niklaus Loosli (2010, 2-3) schreibt, dass mit diesen Elementen die Entwicklung eines angepassten Lerntempos unterstützt und die Integration von neuen Prozessen ermöglicht wird. Weiter können der aktuelle Lernstand sowie die nächsten Entwicklungsschritte beobachtet werden. Durch das Wahrnehmen wird sich das Kind seiner Bedeutung bewusst und die Selbstwahrnehmung, verbunden mit der Selbstwirksamkeit und dem Selbstvertrauen, wird dadurch gestärkt.

5.3 Marte Meo Elemente beim Positiven Leiten

Die Marte Meo-Methode empfiehlt bei der Führung von grossen Gruppen verbindliche Regeln und klare Anweisungen für gewünschte Verhaltensweisen der Kinder. Die Lehrperson ist aufgefordert, das Miteinander zu steuern und die Kommunikation entsprechend zu lenken (Bünder et al., 2013, 79-80). Diese Aspekte gewinnen in der aktuellen Schullandschaft mit grossen Schulklassen sowie dem heterogenen Unterricht an Bedeutung. Das *Positive Leiten* wird für solche strukturierten Situationen als hilfreiches Instrument eingesetzt. Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Elemente des *Positiven Leitens*, *der gute Anschluss*, *Klarer Anfang und klares Ende*, *eigene Handlungen benennen*, *Sagen wie man es haben möchte*, *Warten und Folgen*, *Bestätigen und Freude teilen*, *Rhythmisieren* sowie *die Schritt-für-Schritt-Anleitung* vorgestellt.

5.3.1 Guter Anschluss

Wie in Kapitel 5.2.4 dargestellt, ist das Gute Gesicht am Anfang einer Interaktion mit einem Kind oder einer Gruppe grundlegend, um Kontakt aufzunehmen und in einen positiven Austausch zu kommen. Ein guter Anschluss kann verbal, über Worte wie zum Beispiel mit Sich-selber-Benennen stattfinden oder auch non-verbal über Töne, Berührung oder ein Lächeln (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 50).

5.3.2 Klarer Anfang und klares Ende

Bei der Leitung einer Gruppe, ist nach dem guten Anschluss die klare Signalisation des Anfanges wichtig. Der, nach der Marte Meo-Methode benannte „Eröffnungston“ kann zum Beispiel mit „so“, „also“ oder einem Räuspern beginnen (Aarts, 2007, 116-117). Solche Töne können motivieren und werden auch während der Arbeitssequenz, zur Verstärkung von Aufmerksamkeit und Leitungsposition, eingesetzt. Der Abschluss der positiv geleiteten Situation, wird wie am Anfang mit einem Wort wie „gut“ klar signalisiert (Aarts, 2007, 119).

5.3.3 Eigene Handlungen benennen

Beim *Positiven Leiten* benennt die Lehrperson ihre eigenen Initiativen und unterstützt damit die Schülerinnen und Schüler beim Erfassen einer klaren Reihenfolge und deren Abläufe. Die Aufmerksamkeit der Kinder kann zusätzlich mit den sogenannten Entwicklungstönen (Kap. 5.3.2) unterstützt werden (Aarts, 2007, 56).

5.3.4 Sagen wie man es haben möchte

Dies ist ein wichtiges Element der Führungsrolle einer Lehrperson und hilft den Kindern, sich zu orientieren und die Struktur zu erkennen. Aufträge werden präzise beschrieben und klar formuliert, was die Kinder jetzt wie tun können und wie man es gerne haben möchte. Wie in 5.3.1 beim guten Anschluss, sind hier ebenfalls die Kriterien einer guten Atmosphäre, wie beispielsweise eine freundliche Stimme, wichtig. (Aarts, 2007, 39).

5.3.5 Warten und Folgen

Nach dem Element *Sagen wie man es haben möchte* folgen die beiden Elemente *Warten* (5.2.1) und *Folgen* (5.2.2). Im *Positiven Leiten* werden diese Elemente zur Überprüfung der Ausführung der vorangehenden Anweisungen eingesetzt. Das aufmerksame *Warten* und *Folgen* der Lehrperson, ermöglicht das Erkennen, was das Kind bereits selber kann und wo weitere Hilfestellungen, wie Wiederholung des Auftrages oder bei besonderen Bedürfnissen, eine sogenannte *Eins-zu-eins-Situation* für individuelle Hilfestellungen wichtig sind (Aarts, 2007, 42-43).

5.3.6 Bestätigen und Freude teilen

Wenn die Auftragsausführung zur Zufriedenheit der Lehrperson verläuft, wird dies wiederum mit Tönen (Kap.5.2.3.) oder Worten wie „gut“ bestätigt, was die Kinder zusätzlich motiviert (Aarts, 2007, 42). Dies kann zu einem freudigen Kontaktmoment ausgestaltet werden, indem dabei entstandener Blickkontakt mit den Kindern bewusst wahrgenommen und gehalten wird. *Freude teilen* und diese schönen Augenblicke bewusst genießen, verstärkt grundsätzlich eine beziehungsfördernde Interaktion (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 60).

5.3.7 Rhythmisieren

Das Rhythmisieren ist ein Wechsel zwischen Kontakt- und Arbeitsmoment, indem regelmässig kurz ein guter Anschluss (Kap. 5.3.1) zum Kind hergestellt wird. Dies unterstützt das Kind bei der Ausführung des Auftrages, indem es sich und seine Bemühungen wahrgenommen sieht. Dies wirkt zusätzlich motivierend und hilft, den Fokus zu wahren (Berther & Niklaus Loosli 2015, 59).

5.3.8 Die Schritt-für-Schritt-Anleitung

Die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* setzt sich aus allen oben beschriebenen Elementen *Guter Anschluss, Klarer Anfang und klares Ende, Eigene Handlung benennen, Sagen wie man es haben möchte, Warten und Folgen, Bestätigen und Freude teilen* sowie *Rhythmisieren* zusammen (vgl. Kap. 5.3.1-5.3.7). Dieses Element orientiert sich an den Bedürfnissen des Kindes, dem aktuellen Lernstand und den nächsten Lernschritten. Die Lehrperson nimmt den aktuellen Stand des Kindes aufmerksam und bewusst wahr und setzt sorgfältig benötigte Hilfestellungen zur Ermöglichung des nächsten Lernschritts ein (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 58-59). Die Schritt-für-Schritt-Anleitung kann in der Eins-zu-eins-Situation und zum Aufbau von längeren Handlungsabfolgen und deren Einteilung in kleinere, überschaubare Ausführungseinheiten angewendet werden. Wiederum können weitere benötigte Unterstützungsmöglichkeiten, wie zusätzliche Erklärungen, Anleitungen und freudige Kontaktmomente eingesetzt werden (Aarts, 2007, 80-81). Insgesamt wird durch das positive Leiten informiert statt korrigiert, bis das Kind den positiven Abschluss der jeweiligen überschaubaren Aufgabensetzungen erreicht (Berther & Niklaus Loosli 2015, 60).

5.4 Grenzen von Marte Meo

Wie Skinner (1961, 389) in Kapitel 2.4 schreibt, muss sich der Lernende auf einen Prozess einlassen wollen. Auch Rogers betont, dass ein optimales Lernverhalten Offenheit für Erfahrungen und Wandlungsprozesse voraussetzt (Rogers, 1974, 160-163). Auch Bündler et. al. (2010, 90-91) empfehlen bei Eltern, welche keine aktive Eigenverantwortung für eine Veränderung übernehmen können, ein achtsames Vorgehen. Dies ist zum Beispiel bei stark eingeschränkten Fähigkeiten der Fall, schweren körperlichen sowie psychischen Erkrankungen oder auch bei Eltern, welche die Verantwortung abgeben wollen oder denen die Kraft zur Eigenverantwortung fehlt. In diesen Fällen soll keine Marte Meo Beratung mit Videointeraktionsanalyse durchgeführt sondern in den Vorabklärungen negative sowie traumatische Erfahrungen mit Videoaufnahmen festgehalten werden. In akuten Krisensituationen, wie Misshandlungen, sind Notfallmassnahmen sowie direktes Eingreifen zum Schutz des Kindes selbstverständlich.

Unter solchen Umständen kann die persönliche Umsetzung der Marte Meo Elemente für Betreuungspersonen eine wertvolle Stütze sein.

Zusammenfassung: Die Grenzen der Methode sollten achtsam respektiert werden, zum Beispiel wenn die Beteiligten keine Kraft zu Veränderung haben oder keine Entwicklung wollen. In diesem Fall die Elemente bewusst zur Unterstützung in den Begegnungen einsetzen und sorgfältig weitere Massnahmen prüfen.

5.5 Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo

Die in Kapitel 2.3 dargestellten Kriterien zur Förderung des Selbstvertrauens werden an dieser Stelle wieder aufgegriffen. Da die Inhalte zum Teil ineinander übergehen, werden sie zur Vereinfachung zu den 3 Kapiteln 5.1.1 Bindung, Empathie und positive Atmosphäre sowie 5.1.2 Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnissen zusammengezogen und mit den Inhalten der Marte Meo-Methode verknüpft. Die Selbst- und Sozialkompetenz ist in diesen Kapiteln automatisch beinhaltet und wird hier in Kapitel 5.5 nicht separat bearbeitet. Da es um die allgemeine Bearbeitung von Selbstvertrauen geht, wird die Elternarbeit nicht berücksichtigt.

Im folgenden Teil werden zu den Kriterien von (Kap. 2.3) passende Marte Meo Elemente gesucht. Die Kriterien werden mit Beispielen aus den in dieser Arbeit erarbeiteten Kapitel (2.3) und zur allgemeinen Förderung des Selbstvertrauens ausgeführt und mit

den Marte-Meo Elementen der *Freien Situation* (Kap.5.2) und des *Positiven Leitens* (Kap. 5.3) verbunden.

Wie in Kap.5.1 beschrieben, kann mit Marte Meo eine Interaktionsdynamik vom negativen „Teufelskreis“ in den positiven „Engelskreis“ entwickelt werden (Hawellek, 2016, 53). Mithilfe der Marte Meo-Methode können Kinder unter anderem Selbstvertrauen, emotionale, soziale sowie sprachliche Fähigkeiten entwickeln (Hawellek & Schlippe, 2012, 37). Selbstwirksamkeitserfahrungen sind die Basis des Selbstwertgefühls und können zum Beispiel mit den Elementen *Warten-Folgen-Benennen* unterstützt werden. Wenn das Kind in seiner Aufmerksamkeit und der eigenen Initiative wahrgenommen und bestätigt wird, kann es die Erfahrung machen, beachtet zu werden, bedeutsam zu sein und der eigenen aktiven Handlung vertrauen zu können. Wenn mit dem Element *Warten* Reaktionen und Initiativen bewusst gemacht werden, kann das Kind die Erfahrung der eigenen Wertschätzung und Bedeutsamkeit machen (Hawellek, 2016, 69). Auf diese Weise lernt das Kind sich selber zu vertrauen und kann dadurch Selbstsicherheit und Selbstvertrauen entwickeln (Hawellek, 2016, 70).

5.5.1 Bindung, Empathie und positive Atmosphäre

Eine absehbare, verlässliche Umwelt und Bindung, Empathie, wertfreies Zuhören und eine positive Atmosphäre werden durch die Elemente der *Freien Situation: Warten-Folgen-Bennen* gefördert. Die Elemente unterstützen die Entwicklung einer vertrauten, voraussagbaren Umgebung. Die Bezugsperson zeigt aufmerksame, wertfreie Präsenz und mit dem *Guten Gesicht* können alle Kriterien zusätzlich unterstützt werden.

Das *Positive Leiten* kann mit der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* eine absehbare und verlässliche Umwelt gestalten. Dies mit den Schwerpunkten *Guter Anschluss, Bestätigen und Freude teilen* sowie *Rhythmisieren*, um gute Gefühle zu schaffen.

5.5.2 Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse

Bedürfnisorientierung am Kind und angepasste Anforderungen, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen werden wieder bei allen Elementen unterstützt. Bei der *Freien Situation* können mit dem *Warten* Bedürfnisse und der aktuelle Entwicklungsstand erfasst werden. Beim *Positiven Leiten* kann danach mit einer gezielten *Schritt-für-Schritt-Anleitung* zu einem Erfolgserlebnis beigetragen sowie die Regulation des Kontrollvermögens unterstützt werden. Der Glaube an sich selbst und in die eigenen Fähigkeiten sowie das Durchhalten in herausfordernden Situationen wird durch achtsame Begleitung und Indi-

viduelle Hilfestellungen, überschaubaren Handlungsschritten sowie ein angepasstes Lerntempo in der *Eins-zu-eins-Situation* gewährleistet.

5.5.3 Selbstkompetenz-und Sozialkompetenz

Zur Entwicklung der Selbstkompetenz empfiehlt Hawellek (2017, 27&28), aufmerksame Präsenz der Bezugsperson, eine gute Atmosphäre, Struktur und die Elemente *Warten-Folgen-Bennen*. Zur Entwicklung von Handlungskompetenzen im sozialen Umgang werden *eigene Handlungen*, Gefühle, Gedanken, die Gesamtsituation sowie einen klaren *Anfang und Ende benennen, sagen wie man es gerne möchte* und *Entwicklungstone* verwendet.

Dies heisst, dass sich wiederum alle beschriebenen Elemente des Positiven Leitens und der Freien Situation eignen.

Zusammenfassung: Wie in der Einleitung bereits erwähnt, sind grundsätzlich alle genannten Elemente der Freien Situation und des Positiven Leitens für die Förderung des allgemeinen Selbstvertrauens unterstützend. Heraus kristallisiert hat sich besonders die *Freie Situation* zur Förderung des Selbst, vor allem die Elemente *Warten-Folgen-Benennen*, bei denen sich das Kind wahrgenommen fühlt. Das *Warten*, um den aktuellen Entwicklungsstand zu erfassen, aktive Handlungen bewusst zu machen sowie die eigene Wertschätzung und Bedeutsamkeit bewusst zu erfahren. Das *Positive Leiten* unterstützt die Kinder unter anderem mit Verbindlichkeit, Struktur, Halt und der Begleitung zu Erfolgserlebnissen. Bei der Selbst- und Sozialkompetenz eignen sich alle Elemente des Positiven Leitens und der Freien Situation.

Im Folgenden Kapitel wird die Thematik auf den schulischen Kontext übertragen und geprüft, ob sich die Marte Meo Methode im Unterricht eignet oder nicht.

6 Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern im schulischen Kontext

Wie in Kapitel 5.5 zur allgemeinen Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo, wird im folgenden Kapitel geprüft, ob sich die Methode auch im schulischen Kontext zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern eignet oder nicht. Die Frage wird am Schluss des Kapitels beantwortet. Nach einer allgemeinen Einführung zur Thematik werden die in Kapitel 5.5 zusammengezogenen Kriterien zur Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext ausgeführt und mit der Marte Meo-Methode verbunden. In diesem Zusammenhang wird auch die Elternarbeit (Kap. 6.1.4) miteinbezogen. Die detaillierten

Ausführungen der Elemente können in den entsprechenden Kapiteln 5.2-5.3 nachgelesen werden.

In diesem Teil der Arbeit kommen zu den, in den vorangehenden Kapiteln (5.2 und 5.3) vorgestellten Instrumenten der *Freien Situation* und des *Positiven Leitens*, die von Maria (Aarts, 2016) und Josje Aarts (Aarts, 2007) empfohlenen *Entwicklungschecklisten* zur Strukturierungs- und Orientierungshilfe im Unterricht hinzu.

Die Marte Meo-Methode kann auch in der Schule Entwicklungsprozesse unterstützen und mit fachlichen Inhalten verknüpft werden (Aarts, 2016, 99). Nach Förster et. al. (2012, 10), kann Marte Meo die didaktische und fachliche Unterrichtsplanung ergänzen. Mithilfe der Methode kann zum Beispiel das unmittelbare, angemessene und feinfühliges Antwortverhalten beim Gegenüber und die Entwicklung des Selbst im sozialen Bereich weiterentwickelt werden. Auf diese Weise kann die Schule einen grossen Teil zur positiven, persönlichen Entwicklung des Kindes beitragen (Brockmann, 2014, 91 zit. nach Hofmann & Siebert-Reckzeh, 2008, 14). Mithilfe der Marte Meo-Methode können Kinder zum Beispiel Selbstvertrauen, emotionale, soziale und sprachliche Fähigkeiten entwickeln (Hawellek & Schlippe, 2012, 37).

6.1.1 Bindung, Empathie und positive Atmosphäre

Wie in Kap. 2.4 dargestellt, wirken sich Bindungssicherheit sowie eine positive Lernatmosphäre, auf die allgemeine Entwicklung des Selbstvertrauens und Leistungsvermögens der Kinder aus. Aus diesem Grund sind eine aktiv-gestaltende, angstfreie Bindung, eine verständnisvolle Umwelt und eine positive Lernatmosphäre grundlegend.

Da das Bindungsverhalten bereits bei der Geburt beginnt (Kap.2.2), wird an dieser Stelle ergänzend dessen Förderung im Kindergarten dargestellt. Kauer (2016, 52) empfiehlt in ihrer Masterarbeit zur Marte Meo-Methode im Kindergarten zur Förderung des Bindungsverhaltens, Elemente der *Freien Situation* sowie des *Positiven Leitens*. Auf diesen Grundlagen kann eine stabile, aktive und entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson gestaltet werden. Mit den Hauptelementen *der Freien Situation*, *dem Warten*, *Folgen und Benennen* und *Gutes Gesicht*, können Verhalten sowie Befindlichkeit des Kindes wahrgenommen und von der Bezugsperson direkt berücksichtigt werden. Elemente des *Positiven Leitens*: *Bestätigen und Freude teilen* kann mit freudigen Kontaktmomenten die Beziehung fördern, *Rhythmisieren* zudem alle vorangehen-

den Themen unterstützen. Freudige Kontaktmomente fördern die Beziehung zusätzlich und können mit *Bestätigen und Freude teilen* unterstützt werden (Kauer, 2016, 46). Ergänzt werden kann diese Auflistung mit dem *Guten Anschluss*, welcher einen positiven Austausch einleitet.

Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, sind die Elemente des *freien Situation* für Sequenzen in der Freispielsituation der Früherziehung, Vor- sowie Grundschule geeignet, können aber auch im Rahmen eines inklusiven Unterrichtes vermehrt eingesetzt werden. In Anhang Fig. 1-7 von Maria Aarts (2016, 150-157) finden sich, zur Vervollständigung, Marte Meo Spielfähigkeiten-Checklisten welche grundsätzliche Entwicklungsschritte bei kleinen Kindern und die Bildung des Selbst und des Selbstvertrauens (Kap.2.2) möglichst früh unterstützen können. Diese Checklisten werden hauptsächlich im Vorschulbereich und der Grundschule eingesetzt.

Zusammenfassung: Bindung, Empathie und positive Atmosphäre können grundsätzlich mit allen Elementen *der Freien Situation - dem Warten, Folgen und Benennen, Gutes Gesicht* - unterstützt werden.

Beim Instrument *Positives Leiten* sind dies die Elemente *Bestätigen und Freude teilen* zur Verstärkung, *Rhythmisieren* und der *Gute Anschluss*. Weiter wichtig sind Wahrnehmung sowie die Unterstützung in die eigene *Problemlösungsfähigkeit* mit Unterstützung von *Benennen der Initiativen*.

Fazit: Alle Elemente der *Freien Situation* sowie dem *Positiven Leiten*, eignen sich zur Förderung von Bindung, Empathie und einer positiven Atmosphäre.

6.1.2 Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse

In Kapitel 2.4 wird betont, wie Vertrauen in sich selber, Leistungserwartung sowie Kompetenzüberzeugung subjektiv geprägt sind und von der Lehrperson im Unterricht mit Ermutigung sowie angepassten Leistungsanforderungen und dem Schaffen von Erfolgserlebnissen, positiv gestärkt werden können. Wie in Kap.2.4 dargestellt, ist die Wechselwirkung von Ermutigung und Entmutigung auf das Selbstvertrauen und die schulische Leistung wissenschaftlich gesichert. Eine achtsame Unterstützung von Entwicklungsprozessen sowie die aktive, bewusste Begleitung der Kinder in die nächste Zone der Entwicklung, ist nach Vygotskij grundlegend (Kap.2.4). Wie in Kapitel 5.5.2 dargestellt, kann mit dem *Warten* der aktuelle Entwicklungsstand und mit der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* der ganze Prozess positiv begleitet werden. In diesem Kontext können

auch die folgenden Entwicklungschecklisten im Anhang (Kap.10) eingesetzt werden. *Positives Leiten* und *Struktur* (Fig.10) begleiten einen gezielten Ablauf und helfen bei der Orientierung in geführten Unterrichtseinheiten. Die *emotionale Beziehung* und *gute Atmosphäre* (Fig. 11) unterstützen eine positive Lernatmosphäre. *Einen klaren Fokus schaffen* (Fig.12) und *den zentralen Fokus beibehalten* (Fig.13) helfen den Kindern, die Aufmerksamkeit auf den Unterrichtsverlauf zu lenken und zu behalten. Das Leiten einer *Eins-zu-eins* Unterrichtssituation (Fig.14) unterstützt den individuellen Entwicklungsprozess des Kindes (Aarts, 2007, 104-108).

Alle aufgeführten Themen sind Grundlagen zur Entwicklung des Selbstvertrauens. Eine Marte Meo-Checkliste (Fig.19-21) wurde speziell für die Förderung des Selbstvertrauens erstellt. In der untenstehenden Tabelle wird diese vereinfacht dargestellt (Aarts, 2007, 128-130). Weiter wichtig sind die Balance zwischen *Positiver Leitung*, *Struktur*, Emotionaler Beziehungspflege und einer *guten Atmosphäre*. Wie in der Einleitung dieses Kapitels beschrieben, ist ab der Grundschule das *Positive Leiten* eines der grundsätzlichen Instrumente in der Gestaltung des Schulunterrichtes (Aarts, 2007,100). Aarts entwickelte das folgende Marte Meo-3W-Beratungssystem, indem der Ablauf in Wann, Was und Wozu als Strukturierungshilfe unterteilt ist.

Tabelle 1: Marte Meo-3W-Beratungssystem (Aarts, 2007,128-130)

Wann	In welchem Moment soll die Lehrperson unterstützen.
Was	Information zu einer konkreten Handlung.
Wozu	Verbindung zur Bedeutsamkeit herstellen und den Gewinn in Bezug zu Frage und Ziel aufzeigen

Folgend wird die, von der Verfasserin der Arbeit gekürzte Checkliste zur Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo (Aarts, 2007,128-130) aufgezeigt. Die vollständige Checkliste mit ausformulierten Satzbeispielen ist im Anhang unter Fig. 19-21 einzusehen.

Gutes Gesicht: Ermutigendes Gesicht zeigen bei Schwierigkeiten

Wann	Ermutigung zeigen, wenn das Kind etwas Schwieriges tun muss.
Was	Ein ermutigendes Gesicht zeigen.
Wozu	Vermittlung der Botschaft, dass man an das Kind glaubt und es sich auf die Weise entspannen kann.

Verbale Bestätigung bei positiver Handlung:

Wann	Lehrperson sieht eine erwünschte Handlung des Kindes.
Was	Das Kind verbal bestätigen.
Wozu	Das Selbstvertrauen wird dadurch aufgebaut.

Kleine Zwischenschritte einlegen:

Wann	Bei Aufgaben, welche aufgrund des Entwicklungsniveaus zu schwierig sind.
Was	Aufgabe in kleine und angepasste Einheiten zerlegen.
Wozu	Leitung und Befähigung, um die Aufgabe erfolgreich beenden zu können. Diese Erfolgserlebnisse schaffen Selbstvertrauen.

Schritt für Schritt leiten, um dem Kind die richtige Antwortfindung zu ermöglichen:

Wann	Falsche Antwort des Kindes
Was	Schritt für Schritt Anleitung um das Kind zur richtigen Antwort zu leiten.
Wozu	Erfolgserfahrung und Entstehung des Selbstvertrauens beim Kind.

Detaillierte Anweisungen:

Wann	Das Kind kennt das Verhaltensmuster nicht mehr oder weiss bei Neuem nicht was es tun soll.
Was	Schritt für Schritt formulieren was es tun soll.
Wozu	Es baut Selbstvertrauen auf, weil es sich erfolgreich fühlt und das Richtige tut.

Aktivierende statt kompensierende Entwicklung:

Wann	Das Kind kann das Verhaltensmuster nicht umsetzen.
Was	Aufgabendurchführung mit Schritt-für-Schritt Anleitung unterstützen.
Wozu	Auch wenn das Kind am Anfang unsicher ist, lernt es auf diese Weise, durch das Gefühl hindurch zu gehen und mit der Anleitung das Modell erfolgreich zu übernehmen. Etwas aus eigener Kraft schaffen, macht das Kind stärker.

Zusammenfassung: Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse können mit den Elementen des *Positiven Leitens* unterstützt werden. Weitere Hilfen sind ein strukturierter Ablauf zur Orientierung, Förderung der emotionalen Beziehung und einer guten Atmosphäre sowie den klaren, zentralen Fokus schaffen und beibehalten. Weiter wird die Balance zwischen *Positiver Leitung*, Struktur, Emotionaler Beziehungspflege und einer *guten Atmosphäre* erwähnt. Aarts (2007,128-130) setzt die Schwerpunkte auf *das Gute Gesicht*, Ermutigung durch verbale Bestätigung, kleine Zwischen-

schritte, *Schritt-für-Schritt-Anleitung*, detaillierte Anweisungen und Informationen und aktivierende statt kompensierende Entwicklung.

Fazit: Grundsätzlich kann die *Schritt-für-Schritt-Anleitung*, welche alle Inhalte des Positiven Leitens beinhaltet, zur Förderung von Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und dem Ermöglichen von Erfolgserlebnissen empfohlen und mit dem *Warten* und *Folgen* der aktuelle Entwicklungsstand beobachtet werden.

6.1.3 Selbst- und Sozialkompetenz

In Kapitel 2.4 wird die persönliche, individuelle Entfaltung erwähnt. Grundlage dazu ist zum Beispiel ein angepasstes Lerntempo im Unterricht sowie ausreichend viele Atempausen. Weiter wichtig ist eine positive Einordnung ins soziale Schulleben. Mithilfe der Marte Meo-Methode kann beispielsweise das unmittelbare, angemessene und feinfühliges Antwortverhalten beim Gegenüber und die Entwicklung des Selbst im sozialen Bereich weiterentwickelt werden (Förster et. al., 2012, 10). Wie bereits in Kapitel 5.5 zur Förderung des Selbstvertrauens erwähnt, können Selbstwirksamkeitserfahrungen mit den Elementen *Initiative wahrnehmen und bestätigen*, sowie mit aufmerksamem *Warten* dem Kind Zeit geben, gefördert werden. Das Element *Benennen der eigenen Handlung* (Handlung der Lehrperson, die sie gerade tut, z.B. „Ich zeige Dir jetzt diese Karte“) bietet Sicherheit bei der Selbstexploration, der Einschätzung und Struktur in konkreten Situationen. Gleichzeitig hilft es bei der Reizverarbeitung und dient als Modell für zukünftiges Verhalten (Hawellek, 2016, 71). Diese Elemente wirken sich zudem positiv auf das Bindungsverhalten aus (Hawellek, 2016, 69-71). Das Setzen von *Anfangs- und Endsignalen* kann Übergänge moderieren helfen und eine innere Ordnung entstehen lassen (Hawellek, 2016, 72).

Weiter entwickelte Aarts (2007, 124-127) eine Marte Meo-Checkliste zur Schaffung einer positiven Gruppenatmosphäre und zur Herstellung von sozialen Beziehungen (Fig. 15-18). In diesem Zusammenhang empfiehlt sie Kooperationstöne, Gemeinsame Initiativen zur Förderung der Gruppenatmosphäre herzustellen, Anleitung zum Ziel, *Das gute Gesicht*, *Bestätigen* von erwünschtem Verhalten, *Gefühle der Kinder Benennen*, Schaffung von sozialem Austausch. Gemäss der Aussage von Knott (1994, 388) in Kapitel 2.4 zur Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext, ist eine positive soziale Einordnung eine wichtige Voraussetzung, um den Selbstwert, und damit verbunden das Selbstvertrauen, erkennen zu können.

Nach Kauer (2016, 45) kann die Entwicklung der Selbstwirksamkeit nach Bandura (Kap.2.3), und damit verbunden das Selbstvertrauen (Kap.2.1) unter anderem mit den Elementen *Warten, Folgen, Benennen* und *das Gute Gesicht* (Kap.5.2) gefördert werden. Bei der *guten Atmosphäre*, werden durch angepasstes Lerntempo, Aufmerksamkeit und genügend Pausen Entwicklungsschritte begünstigt und das Kind kann sich zudem seiner Handlungsmöglichkeiten bewusst werden. Auch die Elemente des *Positiven Leitens: Guter Anschluss, Gutes Gesicht, Klarer Anfang, Benennen der eigenen Handlungen der Lehrperson, Schritt-für-Schritt, Warten, Folgen, Sagen, wie man es gerne hätte, sowie ein klares Ende* bestärken und stabilisieren die Selbstwirksamkeitserwartung und unterstützen ein konstruktives Modellverhalten (Kap.2.3). Durch *Rhythmisieren* mit einer klaren Reihenfolge können Erfolgserlebnisse unterstützt und durch *Bestätigung* und *dem Freude teilen* die Wirkung verstärkt werden.

Zusammenfassung: Selbst- und Sozialkompetenz können mit Initiative wahrnehmen und bestätigen, Benennen, Warten sowie Anfangs- und Endsignalen gefördert werden. Die Unterstützung zu einer positiven Gruppenatmosphäre und sozialen Beziehungen wird durch Kooperationstöne, Gemeinsame Initiativen zur Förderung der Gruppenatmosphäre, Anleitung zum Ziel, *Das gute Gesicht*, Bestätigung von erwünschtem Verhalten, Gefühle der Kinder Benennen und dem ermöglichen von sozialem Austausch erreicht. Die Förderung von Selbstwirksamkeit mit Bestätigung und Freude teilen, Rhythmisieren, den Elementen der *Freien Situation: Warten, Folgen, Benennen des Kindes* und *dam Guten Gesicht, Gute Atmosphäre* sowie den Elementen des *Positiven Leitens: Guter Anschluss, Gutes Gesicht, Klarer Anfang, Benennen der eigenen Handlungen* (Handlung der Lehrperson) *Schritt-für-Schritt-Anleitung, Sagen, wie man es gerne hätte, Warten und Folgen* sowie *ein klares Ende* gefördert werden.

Fazit: Selbstkompetenz-und Sozialkompetenz können grundsätzlich mit allen beschriebenen Marte Meo Elementen des *Positiven Leitens* und der *Freien Situation* gefördert werden. Aus diesem Grund werden die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* und das *Warten-Folgen-Bennen* empfohlen.

Abschliessend zu Kapitel 6 darf gesagt werden, dass die Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern im schulischen Kontext mit der Marte Meo-Methode entwicklungsunterstützend ist.

7 Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext

Wie in Kapitel 6, zur Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo, wird im folgenden Kapitel geprüft, ob sich die Methode im schulischen Kontext zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern eignet oder nicht. In Kapitel 8.1, bei der Beantwortung der Fragestellung und Zielsetzung, werden zum Abschluss der Arbeit die Ergebnisse dargestellt. Folgend werden alle dargestellten Themen der Arbeit zusammengeführt. Die Ergebnisse von Kapitel 4, zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern sowie diejenigen von Kapitel 6, zur Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern im schulischen Kontext, werden miteinander verbunden. Die Zusammenfassungen aus Kapitel 4 und 6 bilden die Grundlagen, werden zusammengezogen und abschliessend miteinander verknüpft. Als Strukturhilfe werden wiederum die vorangehend erarbeiteten Kriterien aus Kapitel 2.3-7 verwendet. Weitere Beispiele aus der Literatur von Kindern von traumatisierten Eltern, ergänzen die Ausführungen.

7.1.1 Bindung, Empathie und positive Atmosphäre

Wie in Kapitel 6.1.1. erwähnt, sind Bindung, Empathie und positive Atmosphäre wichtige Faktoren und können mit den Elementen *der Freien Situation - dem Warten, Folgen und Benennen des Kindes, Gutes Gesicht* - unterstützt werden. Beim *Instrument Positives Leiten*, sind dies die Elemente *Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren* und der *Gute Anschluss* zur Verstärkung.

Weiter wichtig ist *das Benennen der eigenen Handlungsinitiativen* (Lehrperson), um Orientierung und Sicherheit zu geben, die Problemlösungsfähigkeit des Kindes damit zu unterstützen, aber auch mehr Anschlussmomente mit dem Kind zu ermöglichen.

Kinder von traumatisierten Eltern weisen oft Beziehungsstörungen auf (Pretis&Dimova, 2010, 48). Wie in Kapitel 4 beschrieben, kann die Lehrperson eine wichtige und stärkende Bezugsperson und hilfreich für einen lebenslänglichen, positiven Entwicklungsverlauf bei Kindern von traumatisierten Eltern sein. Die Wirkung einer *positiven Atmosphäre* und insbesondere des Lächelns sind entwicklungsunterstützend für die Kinder.

Fazit: Alle Elemente der Freien Situation sowie des *Positiven Leitens*, welche mit Wahrnehmung, Bestätigung und positiven Gefühlen verbunden sind, eignen sich zur Förde-

rung von Bindung, Empathie und einer positiven Atmosphäre, vor allem in der *Freien Situation* das *Warten, Folgen und Benennen des Kindes*, das *Gute Gesicht* sowie zur Verstärkung aller Elemente *Bestätigen und Freude teilen*. Beim Instrument *Positives Leiten* sind dies die Elemente, *eigene Handlungen* (Lehrperson) *benennen, Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren* und der *Gute Anschluss*.

Die folgenden Ausführungen von Hipp et al. (2016) bestätigen dieses Fazit. Der Text entstammt der frühkindlichen Förderung für Kinder unter 2 Jahren. In diesem Kontext können die empfohlenen Elemente auch auf die Förderung bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext übertragen werden. Die dargestellten Elemente können Ressourcen wecken und erzielen eine Verbesserung des Kontaktes sowie der Beziehungsfähigkeit zwischen Lehrperson und Kind. Kompetenzen wie Feinfühligkeit und Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes werden gestärkt (Hipp et al, 2016, 33). Die Autorengruppe empfiehlt zur Förderung mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern folgende 4 aufgelisteten und kurz ausgeführten Elemente, *das gute Gesicht, eigene Handlungen/Initiativen benennen, die Handlungsinitiativen des Kindes wahrnehmen, emotionale Signale/Initiativen wahrnehmen und deuten* (Hipp et al, 2016, 20-23).

Wenn *Wahrnehmen, Folgen und Benennen dazukommen*, kann eine positive emotionale Entwicklung beim Kind gefördert werden (Hipp et al, 2016, 24).

Das Element *das gute Gesicht* zeigen, wird als eine Grundvoraussetzung zu einer guten Atmosphäre bezeichnet. Mit diesem Ausgangspunkt kann ein erstes Wahrnehmungszeichen gesetzt, eine gute Leitungssituation beeinflusst und das Kind in Entwicklungsstimmung versetzt werden (Hipp et al, 2016, 20).

7.1.2 Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse

Wie in Kapitel 6.1.2, können Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse mit den Elementen des *Positiven Leitens* unterstützt werden. Ein strukturierter Ablauf zur Orientierung, sowie den klaren, zentralen Fokus schaffen und beibehalten sind grundsätzliche Hilfen. Die in Kapitel 4 dargestellten verbindliche Abmachungen, Regeln und Strukturen können auf diese Weise berücksichtigt werden. Die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* unterstützt detaillierte Anweisungen, aktivierende statt kompensierende Entwicklung und berücksichtigt Grenzen und Möglichkeiten der Kinder. Durch die Wahrnehmung von Bedürfnissen der Kinder und die richtige Interpretation der Signale sowie

durch prompte und angemessene Reaktion, kann die Begleitung eines aktiven Ausstieges aus traumareaktiven Mustern erfolgen und somit bei der Verarbeitung von Erlebnissen helfen.

Das Abholen beim jeweiligen Entwicklungsstand und die aktive Begleitung, mit erforderlichen Zwischenschritten zum Erfolgserlebnis, sind grundsätzlich entwicklungsfördernd.

Folgende Auszüge aus der Theorie bestätigen die vorangehenden Ausführungen. Nach Schick (2012, 224) brauchen Kinder konkrete Anleitungen von den Älteren und Erwachsenen, um erwünschte Verhaltensweisen identifizieren und anschliessend ihr eigenes Verhalten modifizieren zu können. Das *Warten-Folgen-Benennen der Freien Situation* unterstützt beim Aufmerksamkeit schenken, Initiativen sehen, wahrnehmen und erkennen sowie Botschaften über die positive Bedeutung des Zusammenseins mit dem Kind und dessen Bedürfnisse und Handlungen zu vermitteln (Hipp et al, 2016, 21). Hawellek (2016, 69-71) beschreibt das Element *Benennen* als Sicherheit bei der Selbstexploration, der Einschätzung und Struktur in konkreten Situationen. Gleichzeitig hilft dies bei der Reizverarbeitung und bietet Modell für zukünftiges Verhalten. Selbstwirksamkeitserfahrungen sind die Basis des Selbstwertgefühls und können zum Beispiel mit *Folgen* wahrgenommen und bestätigt werden. Wenn das Kind in seinem Aufmerksamkeitsfokus und der eigenen Initiative wahrgenommen und bestätigt wird, kann es die Erfahrung machen, beachtet zu werden, bedeutsam zu sein und der eigenen aktiven Handlung vertrauen zu können. Wenn weiter mit dem Element *Warten* aktiv auf die Reaktionen und Initiativen gewartet wird, macht das Kind die Erfahrung der eigenen Wertschätzung und Bedeutsamkeit. Das Kind lernt auf diese Weise, sich selber zu vertrauen und kann dadurch Selbstsicherheit und Selbstvertrauen entwickeln. Das Element *Benennen der Initiativen der Kindes* bietet Sicherheit bei der Selbstexploration, der Einschätzung und Struktur in konkreten Situationen. Gleichzeitig hilft dies bei der Reizverarbeitung und bietet Modell für zukünftiges Verhalten. Diese Elemente wirken sich zudem positiv auf das Bindungsverhalten aus. *Benennen* (z.B. der Handlung der Lehrperson oder von zielführenden Handlungsinitiativen des Kindes) ist weiter eine Grundlage für gelingende Kooperation in Leitsituationen. Das Verbalisieren von einzelnen Handlungsinitiativen fördert Sprachbildung, Fokussieren und Konzentrationsfähigkeit beim Kind. Weiter wird in diesem Element die Bindung sichtbar (Hipp et al, 2016, 23). Ausserdem werden Regulations- und Empathiefähigkeit durch richtiges deuten, eingehen und *Benennen* der

Gefühle des Kindes gefördert (Hipp et al, 2016, 22). Da Kinder von traumatisierten Eltern oft Beziehungsstörungen aufweisen (Pretis & Dimova, 2010, 48), sind diese Elemente wichtig. Das Setzen von Anfangs- und Endsignalen kann zudem Übergänge moderieren helfen und eine innere Ordnung entstehen lassen (Hawellek, 2016, 72). Auch Korittko&Pleyer (2010, 242-244) schreiben, dass klare Definitionen eines Anfanges oder Endes einer Vereinbarung wichtig sind. Auf diese Weise können neue Verhaltensmuster gelernt, die Selbstwirksamkeit gestärkt und Symptome gemildert werden.

7.1.3 Selbst- und Sozialkompetenz

In Kapitel 6.1.3 werden zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz alle Elemente des *Positiven Leitens* und der *Freien Situation* empfohlen. Aus diesem Grund rücken die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* und das *Warten-Folgen-Bennen* in den Vordergrund. Wie in Kapitel 4 herausgearbeitet, stehen bei Kindern von traumatisierten Eltern eine positive Lernatmosphäre, Aktivierung von Ressourcen, realistische Zielsetzungen, angepasstes Arbeitstempo, genügend Pausen, Entwicklung von eigenen Lösungsmöglichkeiten sowie eine konstruktive Rückmeldekultur im Vordergrund. Weiter sollen überlegte, entwicklungsfördernde Gruppen im Unterricht eingeteilt werden, um positive Gemeinschaftserlebnisse zu ermöglichen. Diese Faktoren können mit dem Instrument des Positiven Leitens, in dem Fall der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* erfüllt werden. Die Lehrperson wird auf diese Weise in einer achtsamen, bewussten und aufmerksamen Unterrichtsführung unterstützt.

Im Folgenden weiterführende Punkte aus der Literatur zur Ergänzung: Korittko&Pleyer (2010, 39) schreiben in Kapitel 3.2, dass eine mögliche Reaktion bei Trauma Betroffenen, der Aufbau einer sozialen Isolation und emotionale Empfindungslosigkeit sein kann. Zur Förderung der Sozialkompetenz bei Kindern von traumatisierten Eltern mit Marte Meo werden folgende Elemente der *Freien Situation* empfohlen: *das gute Gesicht, die Handlungsinitiativen des Kindes wahrnehmen, emotionale Signale/Initiativen des Kindes wahrnehmen und deuten* (Hipp et al, 2016, 20-23). Wenn *Folgen und Benennen des Kindes* dazukommen, kann die Entwicklung der Sozialkompetenz so gefördert werden (Hipp et al, 2016, 24).

Maria Aarts (2016, 152) schreibt weiter, dass Kinder, welche keine Spielfähigkeiten (Checkliste in Kap.6.1.1) entwickeln können, in die Gefahr von sozialer Isolation laufen. Dieses Thema wird bereits in Kap.3.2 erwähnt. Kinder, unabhängig welchen Alters,

können mit diesen Entwicklungschecklisten positiv in den Prozessen der sozialen Integration unterstützt werden. Eine von Aarts (2016, 158-159) entwickelte Checkliste für den Ausstieg aus der sozialen Isolation für Kinder in der Schule, ist im Anhang Fig. 8-9 zu finden. In diesem Kontext erwähnt sie das Ausdrücken der eigenen Gefühle, diese *benennen* zu können sowie die Fähigkeit zu Empathie. Auch hier werden wieder die in der Arbeit herauskristallisierten Themen wie Wahrnehmen, Benennen der eigenen Initiativen sowie Vertrauen in die eigene Problemlösungsfähigkeit benannt.

7.1.4 Elternarbeit mit Marte Meo bei traumatisierten Eltern im schulischen Kontext

Wie in Kapitel 4.1.8 beschrieben, ist Empathie der Lehrperson in der Elternarbeit grundlegend. Mit Einfühlsamkeit, Zuhören und dem Beantworten von Fragen können Entwicklungsprozesse der Eltern unterstützt werden. Die Eltern sollen in ihrem konstruktiven und eigenverantwortlichen Verhalten gestärkt werden. Diese Faktoren können mit dem gezielten Einsatz von allen Elementen der *Freien Situation* während dem Gespräch mit den Eltern gestützt werden. Weitere Faktoren sind das Erkennen von Grenzen und einen möglichst ruhigen Umgang üben. Mögliche hohe Verletzlichkeit, mangelnde Selbstsicherheit und geringe soziale Kompetenzen der Eltern können bei einem geführten Elterngespräch grundsätzlich mit allen Elementen des *Positiven Leitens* unterstützt werden. Sicherheit und Vertrauen der Eltern können durch die Schritt-für-Schritt-Anleitung gefördert werden, mit Empathie, verbindlichen Abmachungen, Regeln und Strukturen. Grenzen und Möglichkeiten von allen Beteiligten werden durch *Warten-Folgen-Bennen* berücksichtigt.

Folgend weiterführende Ergänzungen aus der Literatur: Auch in der Eltern- und Lehrpersonenzusammenarbeit ist eine gute Verständigung zwischen den Interaktionspartnern wichtig. Die Zuhörer- und Sprechfertigkeiten basieren auf den Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen und Meinungen von sich selber und dem Gegenüber (Lenz, 2012, 98). Bündler et. al. (2010, 322-323) schreiben, dass Marte Meo im Heilpädagogischen Kontext die Dauer von Therapie verkürzen kann. Eltern können in ein aktives Handeln gebracht werden. Es wird auf der Erziehungskompetenz aufgebaut und daraus Motivation, Zufriedenheit, sowie Lösungsorientierung gefördert. Da der Fokus auf positiven Kommunikationselementen und Kontaktmomenten liegt, können schwere Gefühle in Leichtigkeit und Freude umgewandelt werden. Der Fokus wird auf die Hilfe zur Selbsthilfe gelegt und auf diese Weise werden positive Familieninteraktionen gestärkt. Erstes

Ziel ist die Stärkung des Selbstwertgefühles und des Selbstvertrauens, erst danach kommt die Förderung der Schwächen (Bünder et. al., 2010, 317-321).

8 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit und Reflexion

Im folgenden Kapitel werden die Fragestellung und Zielsetzung (Kap.1.3) zu Beginn dieser Arbeit wieder aufgegriffen und beantwortet. Die Zielsetzung der Arbeit ist die theoriegeleitete Aufarbeitung der Themen zur Fragestellung, ob sich die Marte Meo Methode im schulischen Kontext zur Stärkung des Selbstvertrauens von Kindern traumatisierter Eltern eignet oder nicht. Die Theorien des Selbstvertrauens (Kap.2) und das Selbstvertrauen bei Kindern von traumatisierten Eltern (Kap.3), die Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext (Kap.4) sowie die Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo (Kap.5) wurden theoriegeleitet erarbeitet und miteinander verknüpft in der Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext (Kap.7). Aufgrund der erarbeiteten Zusammenfassungen der Kapitel 2-7 wird im Folgenden die Beantwortung der Fragestellung dargestellt.

8.1 Beantwortung der Fragestellung und Zielsetzung

Das Selbstvertrauen wurde in Kapitel 2.1 als ein Teil des Selbstwerts definiert. Dieser setzt sich aus der Selbstzuwendung, der Selbstakzeptanz und dem Selbstvertrauen zusammen. Die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind (Kap. 2.2) beginnt bereits im Säuglingsalter und erstreckt sich über die ganze Kindheit. Wichtige Voraussetzungen sind entwicklungsfördernde, stabile und verlässliche Bindungen zu Bezugspersonen und das Ermöglichen von positiven Gefühlen. Zeigen von Empathie, Bedürfnisorientierung, Ermöglichen von Erfolgserlebnissen sowie die grundlegende Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz im fortgeschrittenen Kindheitsalter sind entscheidend. Wenn das Kind eine eigenwillige und unabhängige Selbstkontrolle erlangt und das eigene körperliche und geistige Ich erkennt, schafft es den Schritt aus der Abhängigkeit in die Unabhängigkeit. Dies ist eine zentrale Grundlage für ein stabiles Selbstvertrauen. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Entwicklung des Selbstvertrauens durch eine stabile Bindung, Empathie, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse sowie die Stärkung der allgemeinen Selbst-und Sozialkompetenz hervorgehoben werden. Bei der Förderung des Selbstvertrauens allgemein (Kap. 2.3). werden diese Kriterien mit

Verbindlichkeit und einer guten Atmosphäre erweitert. Zur Förderung sind eine stabile, absehbare, verlässliche Bindung und Verbindlichkeit sowie eine positive Atmosphäre wichtig. Diese Faktoren wirken sich entscheidend auf die Lebensqualität des Kindes aus. Zudem kann das Selbstvertrauen fortwährend und lebenslang geprägt, gestärkt und auch unter erschwerten Umständen stabilisiert werden. Zentral ist Empathie mit wertfreiem Zuhören, Bedürfnisorientierung am Kind, der Glaube an dessen Fähigkeiten, Begleitung und Regulation seines Kontrollvermögens sowie mit angepassten Anforderungen das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit kann auch durch Modelllernen unterstützt werden. In der Vorbildfunktion kann die allgemeine Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz sowie die Begleitung der Eltern die Entwicklung des Selbstvertrauens des Kindes unterstützen. Aus diesem Grund wird in Kapitel 3 zur Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext die Elternarbeit als weiteres Kriterium mit einbezogen. Die Förderung des Selbstvertrauens im schulischen Kontext kann sich auf das allgemeine Selbstvertrauen sowie die schulische Leistungsfähigkeit auswirken. Da sich beide Faktoren wechselseitig beeinflussen, bietet der schulische Kontext viele Fördermöglichkeiten. Die Lehrpersonen sind aufgefordert, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, die Schülerinnen und Schüler beim aktuellen Wissen abzuholen, Leistungsanforderungen anzupassen, sowie genügend Atempausen im Unterricht einzuplanen. Ermutigung, Zuversicht, Lernbereitschaft und Aufmerksamkeit können mit einer positiven Erwartungshaltung und ermutigenden Sätzen gesteigert werden. Ein optimales Lernverhalten setzt Offenheit für Erfahrungen und Wandlungsprozesse voraus und erfordert Selbstkritik und Selbstbeurteilung. Die Beziehungsgestaltung ist eine weitere wichtige Grundlage und kann von der Lehrperson aktiv unterstützt werden. Auf dieser Grundlage ist es wichtig, sich der zentralen Bedeutung des ehrlichen Lächelns im Unterricht bewusst zu sein. In Kapitel 3, zum Selbstvertrauen bei Kindern von traumatisierten Eltern, wird zuerst die Entstehung eines Traumas (Kap. 3.1) dargestellt. Traumatische Situationen lösen bei den Betroffenen existentielle und bedrohliche Gefühle und Reaktionen aus. Ohnmacht, ausgeliefert sein und absolute Hilflosigkeit werden erlebt, was gravierende Folgen haben kann. Das Identitätsleben des Betroffenen bekommt einen Riss und eine anschließende psychische Verarbeitung ist nicht möglich. Der Körper aktiviert selbstschützende Notfallreaktionen, wie zum Beispiel die Dissoziation und speichert das Ereignis meistens nur bruchstückhaft im Ge-

hirn. Der weitere Lebensverlauf der Betroffenen kann durch diese Veränderungen grundlegend beeinträchtigt werden. Mögliche Auswirkungen eines Traumas auf die Betroffenen (Kap.3.2) können chronisch schwerwiegende körperliche sowie somatisch posttraumatische Belastungsstörungen sein. Durch Trigger ausgelöste Flashbacks können das Leben zusätzlich beeinträchtigen, zum Beispiel durch unangemessene Verhaltensweisen, Vermeidungs- und Suchtverhalten sowie Isolation. Bei den Ansätzen aus der Traumatherapie (Kap.3.3) kommen die bereits in Kapitel 2.2-2.4 erarbeiteten Kriterien Bindung, Empathie, Bedürfnisorientierung, erfahrene Erfolgserlebnisse sowie die allgemeine Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz wieder zum Vorschein. Das bewusste Verstehen von traumatischen Abläufen und der achtsame, konstruktive Umgang mit Symptomen im Alltag können jederzeit weiter entwickelt werden mit Unterstützung im therapeutischen Setting sowie durch Bezugspersonen. Eine konstruktive Einwirkung auf bestehende Umweltbedingungen, die Aktivierung von persönliche Ressourcen sowie individuellen Entwicklungschancen helfen die Resilienz zu stärken. Mit dem diesem sogenannten posttraumatischen Wachstum können Reifeprozesse die Lebensqualität erhöhen. Bei den möglichen Auswirkungen eines Traumas auf das Erziehungsverhalten betroffener Eltern (Kap. 3.5) können unverarbeitete, traumatische Erlebnisse der Eltern und damit einhergehende Folgen, wie Trigger Reize und Flashbacks, die direkte Weitergabe an die nächste Generation bewirken. Unter diesen Umständen ist eine direkte und unbewusste Traumatisierung der Kinder durch die Eltern möglich. In diesem Zusammenhang kann zum Beispiel der Kontakt zum Kind, damit verbunden die externe Bedürfnisorientierung, unmittelbar abbrechen oder beeinträchtigt werden und das Bindungsverhalten belasten. Weitere mitunter auch gefährliche Verhaltensweisen der Eltern, können die Kinder psychisch und physisch schwerwiegend beeinflussen. Wie in Kap.3.6 bereits erwähnt, können unverarbeitete Traumatas der Eltern bewusst oder unbewusst deren Erziehungsverhalten beeinflussen und alle Entwicklungsverläufe des Kindes betreffen. Weiter können Übertragungsreaktionen, wie die transgenerative Übermittlung und unbewusste Identifizierungsprozesse mit den Eltern, wichtige Bereiche der Persönlichkeitsentfaltung des Kindes beeinträchtigen. Die Autonomieentwicklung der Kinder wird erschwert und dadurch können sich unterschiedliche Folgestörungen entwickeln.

Mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf die Entwicklung des Selbstvertrauens bei den Kindern (Kap. 3.6) können eine belastete Bindung zu Bezugspersonen sein. Damit verbundene, belastete Erfahrungen können mit den Themen der Absehbarkeit, Selbstregulation, Empathie, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnissen zusammen hängen. Die Entwicklung des Selbstvertrauens beim Kind sowie soziale, emotionale und kognitive Bereiche werden dadurch belastet. Es können sich ein geschwächtes Selbst, negative Rückkoppelungen an die Bezugsperson oder auch Aggressionen zeigen. Weitere mögliche Auswirkungen der elterlichen Krankheit auf das Selbstvertrauen bei Kindern im schulischen Kontext (Kap.3.7), können durch das Trauma verursachte, hirnphysiologische Veränderungen sein, welche sich in Konzentrations- und Aufnahmeschwierigkeiten von neuen Informationen äussern und zu Lernproblemen führen können. Es können sich ein verringertes Erinnerungsvermögen sowie beeinträchtigte sprachliche Fähigkeiten zeigen. Die Erwartungshaltung der Kinder auf Leistungserfolg wird somit von Misserfolgserlebnissen geprägt. Die Gefahr, in einen negativen Teufelskreislauf zu kommen ist hoch und erschwert die Entwicklung des Selbstvertrauens. Dies beeinträchtigt zusätzlich das Leistungsvermögen und verstärkt den negativen Kreislauf. Bei der Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext (Kap.4) werden die erarbeiteten Kriterien aus Kapitel 2.2-2.4 erneut zur Orientierung verwendet. Bindung, Empathie, positive Atmosphäre, Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse, Stärkung der allgemeinen Selbst- und Sozialkompetenz und Elternarbeit werden detailliert bearbeitet. Um die psychische Widerstandsfähigkeit und Stärke der Kinder zu fördern, kann die Lehrperson eine grundlegende und stabile Bindungsperson sein (Kap. 4.1.1). Feinfühligkeit, Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind, Wahrnehmung und richtige Interpretation von Signalen, entsprechend angemessene und prompte Reaktionen, Verlässlichkeit und ein stabiles Sicherheitsgefühl sind Grundlagen für erfolgreiches Lernen. Die Gefahr einer erneuten Traumatisierung oder von Reizen welche ein Triggern auslösen können, sollen berücksichtigt werden. Informierte und aufmerksame Lehrpersonen können die betroffenen Kinder mit einem professionellen, empathischen und verständnisvollen Umgang unterstützen (Kap. 4.1.2). Das Verstehen der transgenerationalen Belastung von traumareaktiven Mustern und die Unterstützung zu deren Unterbrechung helfen den Betroffenen, ihre Selbstermächtigung zurückzuerlangen. Problematische Verhaltens-

weisen sollen als natürliche Reaktion auf schwierige Erfahrungen verstanden werden. Die Lehrperson kann den Kummer der Kinder auf einfühlsame Art wahrnehmen, ihnen zuhören, Fragen beantworten sowie altersgemässe Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Dies kann Entlastung schaffen und die Wirkkraft von Erinnerung reduzieren. Eine positive Atmosphäre (Kap, 4.1.3) ist lernförderlich und sollte angestrebt werden.

In diesem Zusammenhang ist das Lächeln grundlegend und wirkt sich positiv auf Beziehungen aus. Dadurch kann die Sozialkompetenz gefördert und sogar die Lebenserwartung des Gegenübers verlängert werden. Aus diesen Gründen ist eine entspannte und freundliche Lernatmosphäre wichtig. Einfühlsame und optimistische Erarbeitung gegenseitiger Verbindlichkeit (Kap.4.1.4), unter Berücksichtigung der individuellen Grenzen und Möglichkeiten, sind wichtig. Absehbarkeit durch klare Definitionen und die Vereinbarung von Anfang und Ende können die Selbstwirksamkeit zusätzlich stärken. Bedürfnisorientierung und Erfolgserlebnisse (Kap.4.1.5) zu schaffen sind die Grundlagen zur Stärkung von positiven Faktoren, wie beispielsweise Ressourcen der Kinder, um das Vertrauen zu sich selber, den eigenen Fähigkeiten und Leistungen zu fördern. Die Lehrkraft ist aufgefordert, realistische Ziele zu setzen, eigene, individuelle Problemlösungsstrategien der Kinder sowie deren Durchhaltevermögen positiv zu unterstützen. Erschwerende Verhaltensweisen wie Ablenkung bei Überforderung, Desinteresse, Reizüberflutung oder Erwartung von Misserfolgserlebnissen sollen berücksichtigt werden. Der Umgang der Lehrperson, der Lernprozess und die Ergebnisse sollen zum Beispiel mithilfe von humorvollem Unterricht und der Förderung von Gemeinschaftserlebnissen positiv besetzt sein. Die allgemeine Stärkung der Selbstkompetenz (Kap. 4.1.6) kann durch gute Selbstbilder, Selbststeuerung und Selbstregulation von starken Gefühlen erfolgen. Entwicklungsdefizite können nachträglich mit Training ausgeglichen werden. Der mimische und sprachliche Ausdruck, die Reflektion von eigenen Gefühlen, der Umgang mit Stress, eine realistische Selbsteinschätzung und eigene Grenzen sowie Ressourcen kennen, Bewältigungsstrategien anwenden, Hilfe holen, reflektieren und bewerten sind wichtige Grundlagen, um Verantwortungsübernahme für das persönliche Wohlbefinden, Wiedererlangen der Selbstwirksamkeit, Partizipation sowie das Erleben von schönen Ereignissen zu ermöglichen. Zur Stärkung der allgemeinen Sozialkompetenz (Kap.4.1.7) ist die Unterstützung von sozialen Bindungen in der Klasse und dem Umfeld wichtig. Je älter das Kind wird, desto wichtiger werden für die optimale

Entwicklung stabile Beziehungen zu Gruppen. Soziale Kompetenzen wie Offenheit, Kontaktaufnahme, Einfühlungs- und Einschätzungsvermögen und konstruktives Konfliktlösungsverhalten sind wichtige Faktoren für eine gelungene Integration im Umfeld. Bei erschwerter Eingliederung in die Gruppe, kann mit der Zusammenstellung von gelenkten Teams im Unterricht die Sozialkompetenz gefördert werden. Bei der Elternarbeit (Kap.4.1.8) soll die Wahrung der von Individualität und Verantwortung der Eltern positiv gestützt werden. Weiter sollen die Akzeptanz der Umstände, Selbstfürsorge sowie Einbezug von nötigen Hilfestellungen einbezogen werden. Herausfordernde Themen sollten mit achtsamer Ehrlichkeit thematisiert werden, zum Beispiel beim Versuch, das Kind von zu viel Verantwortungsübernahme zu entlasten. Bei der Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo (Kap. 5) werden zuerst die Grundlagen erarbeitet (Kap. 5.1). Mit der Methode werden kleinste verbale sowie non-verbale Kommunikationselemente, welche oft im Unterbewusstsein schlummern, ins Bewusstsein gebracht. Auf dieser Basis ist eine gezielte, grundsätzliche Unterstützung und Förderung von Entwicklungsprozessen möglich. Die Kinder werden aufmerksam wahrgenommen, abgeholt, in ihren vorhandenen Möglichkeiten sowie Ressourcen gestärkt und gefördert. Auf diese Weise kann zum Beispiel ein Ausstieg aus dem Negativ- in den Positivkreislauf unterstützt werden.

Folgend werden zwei Marte Meo Instrumente vorgestellt. Das erste ist die *Freie Situation* (Kap. 5.2) mit den folgenden Elementen: *Das Warten*(Kap.5.2.1), *Das Folgen* (Kap.5.2.2), *Das Benennen* (Kap.5.2.3), *Das gute Gesicht* (Kap.5.2.4), *Warten-Folgen-Benennen* (Kap.5.2.5). Das zweite das *Positive Leiten* (Kap.5.3) mit den Elementen *Guter Anschluss* (Kap.5.3.1), *Klarer Anfang und klares Ende* (Kap.5.3.2), *Eigene Handlungen benennen* (Kap.5.3.3), *Sagen wie man es haben möchte* (Kap.5.3.4), *Warten und Folgen* (Kap.5.3.5), *Bestätigen und Freude teilen* (Kap.5.3.6), *Rhythmisieren* (Kap.5.3.7) und *Die Schritt-für-Schritt-Anleitung* (Kap.5.3.8). Die Grenzen der Methode (Kap.5.4) sind erreicht, wenn zum Beispiel die Beteiligten keine Kraft zu Veränderung haben, oder keine Veränderung wünschen. Sie sollten achtsam respektiert, die Elemente bewusst zur Unterstützung in den Begegnungen eingesetzt und sorgfältig weitere Massnahmen geprüft werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der abschliessenden Kapitel, Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo (Kap.5.5), Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern im schulischen Kontext (Kap.6), und Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext (Kap.7) zusammen gezogen und zur vereinfachten Darstellung in einer Tabelle aufgeführt. Elemente und die gemeinsamen Unterkapitel Bindung, Empathie, Positives Leiten und Verbindlichkeit, Bedürfnisorientierung, Erfolgserlebnisse sowie Selbst-, Sozialkompetenz werden zum Teil zu Darstellungszwecken abgekürzt geschrieben.

Übersicht der Ergebnisse: Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext mit Marte Meo

Grundsätzlich sind alle Elemente bei allen Themen sinnvoll, die leeren Felder werden aber nicht ausdrücklich erwähnt (siehe Tabelle 2). Die mit „Ja“ angegebenen Elemente welche mit einer Fettschrift hervorgehoben sind, werden als Schwerpunkte erwähnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle in dieser Arbeit beschriebenen Elemente der Marte Meo Methode zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext mit Marte Meo unterstützend wirken. Die Methode kann in diesem Kontext empfohlen werden und eignet sich sehr gut zur grundsätzlichen Förderung des Selbstvertrauens, zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern im schulischen Kontext sowie zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext.

Mit dieser abschliessenden Darstellung zur Arbeit kann die Fragestellung und Zielsetzung ausreichend beantwortet werden und es darf davon ausgegangen werden, dass die Marte Meo-Methode im schulischen Kontext zur Stärkung des Selbstvertrauens von Kindern traumatisierter Eltern empfohlen werden darf.

Die genannte Übersichtstabelle (Tabelle 2) ist auf der nächsten Seite zu finden.

Tabelle 2: Übersicht der Ergebnisse zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext mit Marte Meo

Themen	Förderung des Selbstvertrauens			Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern im schulischen Kontext			Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext		
	Bindung, Empathie positive Atmosph. (Kp.6.1.1)	Verbindl., Bedürfnisorientier. Erfolgserl. (Kp.6.1.2)	Selbst- und Sozialkomp. (6.1.3)	Bindung, Empathie positive Atmosph. (Kp.6.1.1)	Verbindl., Bedürfnisorientier. Erfolgserl. (Kp.6.1.2)	Selbst- und Sozialkomp. (6.1.3)	Bindung, Empathie positive Atmosph. (Kp.6.1.1)	Verbindl., Bedürfnisorientier. Erfolgserl. (Kp.6.1.2)	Selbst- und Sozialkomp. (6.1.3)
Marte Meo Methode									
Freie Situation (Kap. 5.2)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Warten</i> (Kap.5.2.1),	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Folgen</i> (Kap.5.2.2)	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Das Benennen</i> (Kap.5.2.3)	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Das gute Ges.</i> (Kap.5.2.4)	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Warten-Folgen-Benennen</i> (Kap.5.2.5)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Positives Leiten (Kap.5.3)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>gute Gesicht</i> (Kap.5.2.4),	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja		Ja	Ja
<i>Guter Anschluss</i> (Kap.5.3.1),	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Klarer Anfang und Ende</i> (Kap.5.3.2)	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja		Ja	Ja
<i>Eigene Handl. benennen</i> (Kap.5.3.3)	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja		Ja	Ja
<i>Sagen wie man es haben m.</i> (Kap.5.3.4)	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja		Ja	Ja
<i>Warten und Folgen</i> (Kap.5.3.5)	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja		Ja	Ja
<i>Bestätigen, Freude teilen</i> (Kap.5.3.7)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Rhythmisieren</i> (Kap.5.3.7)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Die Schritt-für-Schritt An.</i> (Kap.5.3.8)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja

8.2 Reflexion und Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wird in einem Rück- sowie Ausblick die Thematik abgerundet. Viel unverarbeitetes Rohmaterial und die Literaturverweise werden im persönlichen Archiv abgelegt und könnten zu einem späteren Zeitpunkt, in einer erneuten und erweiterten Vertiefung in die Thematik, hilfreich sein. Die weiteren Themen des Selbstwertes (2.1), das heisst die Selbstzuwendung sowie Selbstakzeptanz, könnten in diesem Kontext ebenfalls interessant zur Bearbeitung sein. Wie in Kapitel 5.1 bereits erwähnt, wäre die Erarbeitung von allen erwähnten Themen mit der Videointeraktionsanalyse ebenfalls spannend.

In der Literaturrecherche war es schwierig, aktuelle Literatur zum Selbstvertrauen zu finden. Theorien zu Traumata sind viele vorhanden und auch Marte Meo bietet neues Material an. Die Recherche zur Gesamthematik der Förderung des Selbstvertrauens mit Marte Meo bei Kindern von traumatisierten Eltern ergab keine Resultate, und aufgrund dessen wurden die verschiedenen Inhalte in der Arbeit zusammengefügt.

Seit mehreren Jahren wende ich Marte Meo in meinem beruflichen und privaten Umfeld an. Wie Berther & Niklaus Loosli (2015, 21-23) in Kapitel 5.1 erwähnen, konnte mein Leben mit der Methode leichter gestaltet werden. Die Wahrnehmung wurde bewusster und Interaktionen im alltäglichen Leben einfacher und bereichernder. Mein Einstieg in die Methode erfolgte mit einem intensiven Wochenkurs am IHP. Ich lernte besonders schnell durch die Videointeraktionsanalyse mit meinem eigenen Material aus dem schulischen Alltag. Durch die guten Bilder bewegte sich eine grosse, persönliche Entwicklung, welche sich laufend erweitert.

Mein Einstieg in die Methode, unter fachlicher Anleitung der lizenzierten Marte Meo Supervisorin/Ausbildnerin Theres Niklaus Loosli, bewährte sich. Innerhalb der Gruppe haben wir Teilnehmer uns in unseren Prozessen gegenseitig unterstützt und die intensive Zeit hat eine gute Entwicklungsgrundlage für weiterführende, unaufhaltsame Prozesse geschaffen. Die anschliessende Ausbildung zur Marte Meo Practitioner (Anwenderin), gefolgt von Videointeraktionsanalysen und die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik während dieser Arbeit, gaben wertvolle Impulse und erweiterten mein

Bewusstsein. Authentizität, Übung, Geduld, Gelassenheit und Freude sind weiterhin wertvolle Grundlagen dieser Entwicklungsprozesse.

In meiner Arbeit als Schulische Heilpädagogin konnte ich herausfordernde Situationen, Beziehungsgestaltung sowie Klassenführung mit Marte Meo unterstützen und bereichern. Die Entwicklung des Selbstvertrauens eines Kindes mit traumatisierten Eltern konnte für alle spürbar mit Marte Meo gefördert werden. Die Schülerin konnte mit Unterstützung durch die Elemente grosse Fortschritte erzielen. Zum Beispiel hatte sie vor 4 Jahren Angst vor der Klasse zu sprechen, heute vermag sie schwierige Situationen alleine, vor der Klasse, in der Führungsrolle zu leiten. In diesem Zusammenhang wäre die Entwicklung einer Marte Meo-Checkliste für die Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext hilfreich. Die Unterstützung der Sozialkompetenz eines Mädchens mit Down Syndrom in der Grundschule hat sich ebenfalls bewährt. Auch in der kollegialen Zusammenarbeit waren die Elemente eine hilfreiche Unterstützung. Im privaten Umfeld konnte neben der Entwicklung von positiven Veränderungen in der Interaktion mit Mitmenschen dasselbe mit Tieren festgestellt werden. In den Interaktionen mit Haus-, Zucht- sowie freilebenden Tieren habe ich einen neuen Zugang gefunden und bin diesen laufend am weiter entwickeln. Dieser Bereich würde mich für eine weitere Bearbeitung ebenfalls interessieren, gerade in Zusammenhang mit Traumata der Tiere, in welchem ich Marte Meo als sehr hilfreich erlebt habe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Anwendung der Methode in meinem Leben eine grundlegende laufende Entwicklung ausgelöst hat, in welche die gesamte Mitwelt automatisch einbezogen wird.

Ein herzlicher Dank geht an mein gesamtes Umfeld, welches mit den Elementen der *Freien Situation*, dem *Warten-Folgen-Bennen* sowie dem *Guten Gesicht* meine, mit der Arbeit verbunden Entwicklungsprozesse mitverfolgt hat. Weiter dankbar bin ich meiner Betreuungsperson des IHP Bern, Therese Niklaus Loosli, welche mich mit kompetenter Beratung, Geduld, Aufmunterung und allen Elementen *des Positiven Leitens* unterstützt hat sowie meiner Cousine Karin Corays, für das sorgfältige Durchlesen der Arbeit.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

Aarts, Maria (2016). *Marte Meo- Ein Handbuch*. Eindhoven (NL): Aarts Productions.

Aarts, Maria ; Rausch, Hildegart (2009). *Marte Meo. Kommunikationstraining. Mir fällt nix ein*. Eindhoven: Aarts Productions.

Aarts; Josje (2007). „*Marte Meo –Methode für Schulen*“. *Entwicklungsfördernde Kommunikationsstile von Lehrern, Förderung der Schulfähigkeit von Kindern*. Eindhoven: Aarts Productions.

Aarts, Josie (2011). Was braucht das Kind für die Welt von morgen? *Marte Meo Magazine* Juni 2011, Art. 12G. (1-7) Verfügbar unter: <http://www.martemeo.com/~uploads/magazine/files/art12gjosjeaartsv2.pdf>. Juni 2016.

Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. München: Klett.

Becker, U. (2009). *Marte Meo- auf die Beziehung kommt es an*. Seelze (DE): Friedrich Verlag. Pflegen: Demenz, 4. Jg., 12: 42-45.

Berther, Claudia; Niklaus Loosli, Therese (2015). *Die Marte Meo Methode- Ein bildbasiertes Konzept unterstützender Kommunikation für Pflegeinteraktionen*. Bern: Hogrefe.

Bibou-Nakou, I. (2004). Helping Teachers to Help Children Living with a Mentally Ill Parent. Teachers' Perceptions on Identification and Policy Issues. *School Psychology International*, 25 (1), 42-58.

Brisch, K.H. (2010) *SAFE*. Stuttgart:Klett-Cotta.

Bohleber, W. (1998). Transgenerationales Trauma, Identifizierung und Geschichtsbewusstsein. In J. Rüsen; J. Staub (Hrsg.). *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein* (S.256-275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brockmann, Eva (2014). Kinder psychisch erkrankter Eltern in der Schule. Dissertation. Technische Universität, Dresden: Verfügbar unter: <<http://d-nb.info/1069092843/34>>. [September 2015].

Bünder, Peter; Siringhaus-Bünder, Annegret; Helfer, Angela (2013). *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co.KG.

Dilling, H.& Freyberger, H. J.(2008). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen*. Huber: Bern.

Figley, C. (1989). *Helping Traumatized Families*. San Francisco: Jossey Bass.

Flammer, August (1999). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Förster, Charis; Hammes-Di Bernardo, Eva; Wünsche, Michael (2012). *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Franzke, Iris (2014). Selbstkompetenzförderung bei traumatisierten Kindern- Möglichkeiten und Grenzen. In: Solzbacher, Claudia & Calvert, Kristina (Hrsg.) „*Ich schaff das schon...*“. *Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können*. (205-214). Freiburg im Breisgau: Herder.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönna-Böse, Maïke (2011). *Resilienz* (2. Aufl.). München: Reinhardt.

Gahleitner, Silke Brigitta; Hensel, Thomas; Baierl, Martin; Kühn, Martin; Schmid, Marc (Hg) (2014): *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Gäumann, Christine; Albermann, Kurt (2008). *Das Winterthurer Modell und Kinder*, 82 (12), 57-69.

Hattie, John; Yates, Gregory C.R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

Hawellek, Christian (2017). *Marte Meo im Überblick*. Verlag: Books on Demand.

Hawellek, Christian (2012). *Entwicklungsperspektiven öffnen - Grundlagen beobachtungsgeleiteter Beratung nach der Marte-Meo-Methode*. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hawellek, Christian; von Schlippe, Arist (2011). *Entwicklung unterstützen- Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Heim, Susanne (2011). Den Kindern Raum geben. In: Mattejat, Fritz; Lisofsky, Beate (Hrsg.). *Nicht von schlechten Eltern. Kinder psychisch Kranker* (3. Aufl.) (54-65). Bonn: BALANCE buch + medien verlag.

Helmke, Andreas (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Hipp, Michael; Nowak, Inge; Voos, Alexandra (2016). *Individuelle Unterstützung für traumatisierte Mütter mit psychischer Erkrankung und ihre Kinder (unter zwei Jahren) durch Marte Meo*. Monheim am Rhein Modellprojekt „Mo.Ki –Marte Meo“. On-line Artikel: file:///E:/20161220_Marte_Meo.pdf. Juli 2017.

Hipp, Michael (2014). *Trauma und Bindung. Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und Erziehungsfähigkeit*. Monheim am Rhein Modellprojekt „Mo.Ki –Marte Meo“.

On-line Artikel:

file:///E:/29042014_Marte_Meo_Trauma_und_Bindung_Hipp_08.04.2014.pdf. Juli 2017.

Hofmann, Hans Georg; Siebertz-Reckzeh, Karin (2008) Sozialinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In Schweer, Martin (Hrsg.): *Lehrer-SchülerInteraktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2.Aufl.) (13 – 38). Wiesbaden: VS.

Holtmann, Martin; Schmidt, Martin H. (2004) *Resilienz im Kindes-und Jugendalter. Kindheit in Entwicklung* 13 (14), 195-200.

Hüther, Gerald; Korittko, Alexander; Wolfrum, Gerhard; Besser, Lutz (2010). Neurobiologische Grundlagen der Herausbildung psychotraumabedingte Symptomatiken. *Trauma und Gewalt* 4 (1), 18-31.

Hüther, Gerald (2013). *Biologie der Angst*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht GmbH&Co.KG.

Jünemann Ann-Katrin (2016). Selbstwert und Selbstvertrauen. In: Frey, Dieter (Hrsg.). *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage-Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Kauer, Corinne (2016). *Die Marte Meo-Methode im Kindergarten. Ein Kommunikationsinstrument für Lehrpersonen, das neu eintretenden Kindern den Übergang ins formale Bildungssystem erleichtern kann*. Masterarbeit am IHP/PH Bern. On-line Artikel: <http://www.therese-niklaus.ch/media/1ec59f3ab3ab094affff8074fffffe6.pdf>. Juli 2017.

Knott, Heinrich (1994). *Selbstvertrauen durch Ermutigung. Bedingungen und Möglichkeiten der Hauptschule. Inaugural Dissertation (zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilian-Universität München*. Gebundenes Buch.

Korittko, Alexander; Pleyer, Karl Heinz (2010). *Traumatischer Stress in der Familie. Systemtherapeutische Lösungswege.*

Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co.KG.

Kron, Friedrich W.; Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (2014). *Grundwissen Didaktik.* München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

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.

LaFrance, M. (2011). *Lip service: Smiles in life, death, trust, lies, work, memory, sex and politics.* New York: W.W. Norton.

Lenz, Albert (2014). *Kinder psychisch kranker Eltern* (2.Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Ludwig, Peter. H. (1991). *Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben. Theorie und empirische Basis von Erwartungseffekten und Konsequenzen für die Pädagogik.* Stuttgart: Verlag für angewandte Psychologie.

Ludwig, Peter H. (1999). *Ermutigung. Optimierung von Lernprozessen durch Zuversichtsstärkung.* Opladen: Leske&Budrich.

Lutz, Wolfgang (2010). *Lehrbuch Psychotherapie.* Bern : Verlag Hans Huber.

Mattejat, Fritz (2011). Kinder mit psychisch kranken Eltern. Was wir wissen und was zu tun ist. In Mattejat, Fritz; Lisofsky, Beate (Hrsg.). *Nicht von schlechten Eltern. Kinder von psychisch Kranker* (3. Aufl.) (68-95). Bonn: Balance buch +medien verlag.

Mey, Günter (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen.* Berlin: Verlag Dr. Köster.

Maurer-Stricker, Silvia (2015). *Förderung der Resilienz durch die Marte-Meo-Methode im Kontext der schulischen Heilpädagogik*. Masterarbeit am IHP/PH Bern. On-line Artikel: [fle:///C:/Users/renate/Documents/PH%20%20Aktuell%20%20Masterarbeit/MM%20Stricker.pdf](file:///C:/Users/renate/Documents/PH%20%20Aktuell%20%20Masterarbeit/MM%20Stricker.pdf).

Niklaus, Therese (2010). Die Wirksamkeit von Marte Meo neurobiologisch erklärt. Marte Meo Magazine, Oktober 2010, (Art. 04G), 1-7, Marte Meo International Eindhoven: Verfügbar unter: <http://www.martemeo.com/~uploads/magazine/files/v2-Die-WirksamkeitNiklaus1.pdf>. Juni 2016.

Potreck-Rose, Frederike; Jacob, Gitta (2003). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Posth, Rüdiger (2007). *Vom Urvertrauen zum Selbstvertrauen. Das Bindungskonzept in der emotionalen und psychosozialen Entwicklung des Kindes*. Münster/ New York / München/ Berlin: Waxmann.

Pretis, Manfred; Dimova, Aleksandra (2010). *Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Rauwald, Marianne (2013). *Vererbte Wunden. Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz.

Rogers, Carl R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildung in Schule und Universität*. München: Kösel.

Scherwath, Corinna; Friedrich, Sibylle (2014). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.

Schick, Hella (2012). Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Schmid, Marc (2010). Traumaentwicklungsstörung. Pro und Contra. *Kindheit und Entwicklung*, 2010, 19 (1),47-63.

Seligmann, Martin E.P. (1979). Erlernte Hilflosigkeit. München-Wien-Baltimore: Urban&Schwarzenberg.

Skinner, B.F. (1961). Why we need teaching machines. *Harvard Educational Review* 31.

Streeck-Fischer, Annette (2006). *Trauma und Entwicklung*. Stuttgart: Schattauer.

Vygotskij, L.S. (1987). Das Problem der Altersstufen. Köln: Pahl-Rugenstein.

Weltgesundheitsorganisation (WHO). (1991). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10. Hrsg. von Dilling, W. Mombour, M. H. Schmidt. Bern: Huber.

WHO, Weltgesundheitsorganisation (2011). Dilling, Horst (Hrsg.) *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien*. (8.Aufl.) Bern: Hans Huber, Hogrefe.

Wustmann Seiler, Corina (2012). Resilienz-Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.(4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Traumatische Zange (Hüther et al. 2010, 21)

Abb. 2: Trauma-mögliche Entwicklungsverläufe (Schmid et al., 2010, 49)

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Marte Meo-3W-Beratungssystem (Aarts, 2007,128-130)

Tabelle 2: Übersicht der Ergebnisse zur Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext mit Marte Meo

10 Anhang

5.3 Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste

»Die Entwicklungsbotschaft hinter dem auffälligen Verhalten lesen«

5.3.1. EINFÜHRUNG MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN-CHECKLISTE

**Fähigkeiten, die es einem Kind ermöglichen,
mit anderen Kindern zu spielen**

Wenn Eltern oder andere Betreuer Fragen stellen über ein Kind, das nicht mit anderen Kindern spielen kann oder sich mit anderen ständig streitet, arbeitet Marte Meo nicht daran, dass das Kind sich nicht mehr streitet. Aber wir filmen das Kind in einer alltäglichen Interaktion mit anderen Kindern.

Mit Hilfe unserer »Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste« kann man erkennen, welche erforderlichen Fähigkeiten das Kind noch nicht entwickelt hat. Also: wir lesen die Entwicklungsbotschaft hinter dem auffälligen Verhalten des Kindes. Die Marte Meo-Basisinformation über unterstützende Entwicklung kann auf alltägliche Interaktionsmomente angewandt werden.

Die Förderung notwendiger Fertigkeiten in täglichen Interaktionen

Natürlich wäre es am besten, bei Kindern so früh wie möglich das Fehlen entsprechender Fertigkeiten zu erkennen. Aus diesem Grunde sind wir von der Marte Meo Organisation froh, dass Kindertagesstätten so viel Interesse zeigen, mit dem *Marte Meo-Entwicklungsunterstützungsprogramm* zu arbeiten. Menschen, die das Programm praktisch anwenden, schätzen an der Marte Meo-Information, dass sie derart konkret und direkt anwendbar ist und so rasch zu sichtbaren Erfolgen führt.

Das Eltermeinladungsprogramm

Im Marte Meo-Bereich laden wir zum Beispiel deswegen Eltern ein, mit KiTa-Mitarbeitern und/oder Marte Meo Therapeuten zusammen zu arbeiten. Unser Slogan ist dazu: »Wir laden die Eltern nicht ein, die Probleme sondern die Entwicklungsunterstützungsmöglichkeiten des Kindes zu teilen.« Ich meine hiermit z.B., nicht zu sagen: »Ihr Johann benimmt sich aggressiv gegenüber anderen Kindern.« Sondern wir bitten die Eltern mit den KiTa-

Fig. 1: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 150)

Mitarbeitern zusammen zu arbeiten. De facto »laden« wir also die Eltern ein, Johann besonders in der Entwicklung von Spielfähigkeiten zu unterstützen.

Wir machen das folgendermaßen: als erstes zeigen wir die Bilder des entwicklungsunterstützenden Umgangs mit Johann.

Dabei erläutern wir den Eltern diesen Umgang mit Hilfe des »Marte Meo 3W Beratungssystem«: WANN | WAS | WOZU (siehe Kapitel 4.3.)

Zum Beispiel:

WANN: Wir zeigen den Eltern: »Guck, in diesem Moment, als Johann mit seinem Auto spielt.«

WAS: Wir sagen: »Ah, du spielst mit deinem Auto!«

WOZU: Wir benennen: Weil er so mehr Wörter im Zusammenhang mit seinen Spielideen entwickelt. Das braucht er damit er mit anderen Kindern (besser) zusammen spielen kann.

Die meisten Eltern sagen uns oft wie gut sie es finden, dass eine KiTa so arbeitet, dass sie auf die Entwicklungsunterstützung des Kindes achtet. Und das Gute daran ist, ca. 90 Prozent fragen: Können wir das auch zuhause machen? Solche Ergebnisse sieht man natürlich gerne!

Wir sagen den Eltern dann, dass es klasse ist, dass sie das fragen und machen ihnen klar, dass ihr Kind die besten Entwicklungschancen hat, wenn es so viel Unterstützungsmomente wie möglich bekommt.

Weil die Marte Meo Methode hier so konkret ist, ist es für Eltern viel einfacher, mit den Profis zusammen zu arbeiten.

Entwicklung aktivieren anstatt Probleme kompensieren

Auch in speziellen Fördereinrichtungen für Kinder mit Entwicklungsstörungen wird die Marte Meo-Information verbreitet eingesetzt.

1990 habe ich in Oslo zum ersten Mal entdeckt, dass diese spezielle Förderung auch Risiken birgt. In einer Eins-zu-eins-Situation wurden Probleme kompensiert und nicht alle Interaktionsmomente zur Förderung von Entwicklung genutzt. Ich konnte den Fachleuten in Oslo anhand der Aufnahmen ihrer Interaktionen zeigen, wie sie die Entwicklung hätten unterstützen können. Die Wirkung war fantastisch!

Fig. 2: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 151)

5.3.2. NICHT ENTWICKELTE SPIELFÄHIGKEITEN FÜHREN ZUR ISOLATION

Gut ausgebildete Spielfähigkeiten bilden die Grundlage für gute Kooperationsfähigkeiten

Eine Sache beschäftigt mich besonders in meinen Supervisionssitzungen, in denen ich mittlerweile so viele unterschiedliche Filme gesehen habe. Die Kinder, die den größten Entwicklungsbedarf haben, erhalten die wenigsten Möglichkeiten, Fortschritte in ihrer persönlichen Entwicklung zu machen. Dies betrifft Kinder, die nicht in der Lage sind, mit anderen Kindern zu spielen und infolgedessen keine Chance haben, Spielfähigkeiten zu entwickeln. Dadurch verstärkt sich die negative Entwicklung. Andererseits können grundlegende Spielfähigkeiten entwickelt werden, wenn die Eltern Unterstützung geben können. Dann kann das Kind Kontakt zu anderen Kindern aufbauen. Und somit erhält das Kind die Möglichkeit, die Isolation zu durchbrechen.

Isolierte Kinder > Isolierte Erwachsene

Letztlich entwickeln sich isolierte Kinder häufig zu isolierten Erwachsenen. Das macht deutlich, dass Spielfähigkeiten eine gute Grundlage bilden für die Entwicklung weiterer Kooperationsfähigkeiten im zukünftigen Leben. Im weiteren Leben braucht man diese Kooperationsfähigkeiten sowohl als Partner, Eltern, (Arbeits-)Kollege, Freund.

Fähigkeiten, die ein Kind durch gemeinsames Spiel entwickelt

Das Kind lernt durch zusammen Spielen Folgendes:

- Neue Spielmodelle erwerben;
- Neue Wörter von anderen Kindern lernen, um seine Ideen ausdrücken zu können;
- Gerne mit anderen Kindern zusammen sein oder eine schöne Zeit verbringen;
- Ausdrücken und Austauschen von Gefühlen;
- Kooperieren, Verhandeln und sich in andere Hineinversetzen;
- Umgang mit verschiedenen Persönlichkeiten;
- Kritik annehmen;
- Sicherheit in der Selbstdarstellung aufbauen;
- Sich selbst besser kennen lernen durch Beobachten der Reaktion der anderen auf die eigene Person;

Fig. 3: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 152)

- Entwickeln eines Selbstbild und der Selbstwahrnehmung;
- Umgang mit Enttäuschung und Ablehnung;
- Umgang mit Hoffnung und Gewinnen;
- Sich konzentrieren;
- Sich am Glück anderer Menschen erfreuen (dies erleichtert es, sich in andere hineinzusetzen anstatt sich in seinen eigenen Gefühlen zu verlieren);
- Erfahrung, dem Körperrhythmus eines anderen zu folgen.

Fig. 4: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 153)

MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN- UND ISOLIERTE KINDER-CHECKLISTE

Ein Kind sollte in der Lage sein, seine eigenen Initiativen zu benennen:

Wenn du beobachtest, dass ein Kind seine eigenen Initiativen nicht benennen kann (»Ich hole das Spielzeug, ... fahre Rad.«), liegt das häufig daran, dass es die entsprechenden Wörter noch nicht gelernt hat. Wenn das Kind in spontanen Aktionsmomenten selbst initiativ wird, sollten die Eltern oder andere Betreuer es unterstützen, indem sie die Wörter sagen, die zu der Initiative des Kindes passen. Das gibt dem Kind mehr Wörter für sein Tun.

Die Initiativen benennen:

Diese Art unterstützenden Elternverhaltens mag einfach umsetzbar scheinen, ist es aber tatsächlich nicht.

Ich habe sehr viele Gedanken darauf verwandt, warum dies so schwierig ist. Ich glaube, eine altruistische Haltung ist ein wichtiger Faktor. Eltern oder andere Betreuer müssen jederzeit bereit sein, die Welt des Kindes zu betreten und eigene Hoffnungen, Wünsche und Ideen hinter sich zu lassen. Sie müssen ganz für das Kind da sein. Das kann am besten in einer Eins-zu-Eins-Situation erfahren werden.

Fachleute, die mit einem Kind arbeiten, sollten seinen Eltern diese Informationen über Unterstützung der Sprachentwicklung vermitteln.

Kinder sollten ein Selbstbild und eine gute Selbstwahrnehmung entwickelt haben:

Wenn Eltern oder andere Betreuer die Initiative des Kindes benennen, stärken sie damit die Selbstwahrnehmung des Kindes und helfen ihm, sein Selbstbild zu entwickeln. Eine adäquate Selbstwahrnehmung führt automatisch zur Entwicklung der Selbststeuerung.

Das Kind wird ebenfalls darin unterstützt, sich länger mit einer Sache zu beschäftigen / Konzentrationsfähigkeit zu entwickeln. Gleichzeitig und als Ergebnis dieser Unterstützung, erfährt das Kind, dass es gesehen wird. Es existiert in den Augen anderer Menschen, es ist Teil einer sozialen Situation, an der mehrere Menschen teilnehmen, und es ist einer von ihnen.

Fig. 5: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 154)

- ☐ **Ein Kind sollte seine eigenen Initiativen selbst auswählen:**
Sobald die Kinder sich ihrer eigenen Initiativen bewusster werden, können sie lernen, diese besser auszuwählen und sie zu beenden, wenn es sein muss. Das bringt sie automatisch in einen natürlichen Entwicklungsprozess. Eine Entwicklung folgt der anderen. Das Kind zeigt, dass es Struktur lernen und dementsprechend seine Initiativen zu einem Spiel-Modell ausbauen kann.

Die Arbeit mit autistischen Kindern:

Die Arbeit mit autistischen Kindern bedarf besonderer Aufmerksamkeit. Diese Kinder durchlaufen nicht so selbstverständlich jene ansonsten »natürlichen« sozialen Entwicklungsprozesse. Mehr über autistische Kinder findest du zum Beispiel in meinem Buch (+DVD): »Marte Meo-Programm für Autismus. Sechs Informationssitzungen, die aufzeigen, wie man die soziale und emotionale Entwicklung stimuliert«. Besonders hilfreich für Eltern und Betreuer von Kindern mit autistischen Zügen und Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen.⁷⁾

- ☐ **Spielideen und Spielhandlungen entwickeln:**
Sobald das Kind gelernt hat, seine eigenen Spielinitiativen zu benennen, wird es automatisch Spielideen entwickeln. Es ist wichtig, diese Ideen zu bestärken und dem Kind zu versichern, wie gut sie sind. Dann kann es sich selbst als jemanden darstellen, der gute Ideen hat.
- ☐ **Spiel-Töne und emotionale Äußerungen:**
Kann das Kind noch nicht so viele Spiel-Töne bilden, sollte sich die Aufmerksamkeit auf die wenigen Töne richten, die das Kind macht. Die Eltern oder andere Betreuer können diese Töne wiederholen. Lacht das Kind ein wenig und sie erwidern das Lachen, können sie das Kind ermutigen, mehr und größer zu lachen. Ein kleines Lächeln kann ebenfalls verstärkt werden, indem »Lach«-Töne ergänzt werden.
- ☐ **Ein Kind sollte Initiativen von Anderen wahrnehmen:**
Nimmt ein Kind nicht wirklich wahr, was andere Kinder tun, können die Eltern oder andere Betreuer benennen, was ein anderes Kind macht: »Guck, Lisa bringt ihre Puppe zu Bett. Siehst du? Sie legt ihre Puppe schlafen.«

Fig. 6: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 155)

- Soziale Information aufnehmen:**
 Benennen, was in der Gruppe geschieht, regt die Fähigkeit des Kindes an, sich umzuschauen, soziale Information aufzunehmen und den Überblick über eine Spielsituation zu bekommen. Ich habe das stundenlang mit autistischen Kindern gemacht. Sicher an meiner Seite, haben sie beobachtet, was auf dem Spielplatz geschieht und ich habe es benannt.

- Einstimmen in nonverbale Signale:**
 Kinder können durch das Benennen der Gefühle anderer Kinder lernen, in nonverbale Signale anderer Menschen einzustimmen:
 »Peter ist enttäuscht, weil er den grünen Ball haben wollte.«
 »Peter ist sehr froh über sein neues Buch.«
 So lernt das Kind automatisch leichter, Empathie zu entwickeln und auf die Gefühle anderer Kinder zu reagieren.

- Geben und Nehmen lernen und kooperativ sein:**
 In Interaktionsmomenten kann ein Kind Geben und Nehmen üben:
 »Ich gebe dir den roten Stift; kannst du mir den grünen Stift geben?«
 Andere Elemente des Gebens und Nehmens entwickeln sich automatisch besser, sobald das Kind lernt, sich und die andere Person wahrzunehmen. Sind Eltern oder andere Betreuer gute Beispiele und benutzen Kooperationstöne, wird das Kind an stelle von Streit-Tönen ebenfalls Kooperationstöne entwickeln.

- Probleme lösen, Zutrauen entwickeln und mit Frustration umgehen:**
 Gleichzeitig muss das Kind Problemlösungsfähigkeiten entwickeln. Eltern meinen häufig, es sei einfacher, ihren Kindern die Probleme abzunehmen und sie selbst zu lösen. Sie denken: »Naja, für mich ist es kein Problem und er/sie scheint nicht zu wissen, wie er/sie damit umgehen soll.«

 Ich sage ihnen, dass ich weiß, dass sie es gut meinen, dass sie aber nicht nur das Problem wegnehmen, sondern ihrem Kind auch eine Übungsmöglichkeit wegnehmen, eigene Probleme zu lösen. Die Erfahrung, seine Probleme selbst zu lösen, gibt dem Kind Selbstvertrauen. Es spürt, dass es immer mehr Dinge gibt, mit denen es umgehen kann. Ansonsten wird das Kind in neuen Spielsituationen nicht wissen, wie es zurechtkommen soll. Seine Mutter wird ihm nicht zur Seite stehen und bei der Bewältigung helfen, wenn er in eine Tagesstätte oder in die Schule gehen wird.

- Freude am gemeinsamen Spiel:**
 Wenn ein Kind erst einmal andere Kinder wahrnimmt und gerne mit ihnen spielt, kann es in der Regel auch besser mit Enttäuschung umgehen. Dadurch entsteht wieder das natürliche Gleichgewicht zwischen Freude und Enttäuschung.

Fig. 7: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 156-157)

5.4 Kinder, die in der Schule schikaniert und bedroht werden. Isolierte Kinder

5.4.1. EINFÜHRUNG SCHIKANIERTE & BEDROHTE & ISOLIERTE KINDER

Die Fähigkeit, eine beschützende Beziehung aufzubauen

Selbstverständlich kann es in der Schule unter bestimmten Umständen immer wieder zu Situationen kommen, in denen Kinder sich untereinander bedrängen, aber in diesem Kapitel möchte ich mich auf Kinder mit unzureichend entwickelten Fähigkeiten konzentrieren.

Kinder, die völlig isoliert sind oder in der Schule schikaniert und bedroht werden, haben häufig die Fähigkeit nicht ausreichend entwickelt, beschützende Beziehungen aufzubauen. Diese Fähigkeit zeigt sich hauptsächlich in folgenden drei Punkten:

- Anderen Menschen Gefühle zeigen, damit diese wissen, was in dem Kind vorgeht, sich leichter hineinversetzen und das Kind bestätigen können.
- Die eigenen Gefühle benennen; Erfahrungen teilen heißt Freundschaft schließen.
- Sich der Gefühle anderer Menschen bewusst sein und dieses Bewusstsein zeigen, damit die anderen sich bestätigt fühlen. Das Erkannte benennen: »Du warst darüber glücklich, nicht wahr?«

Fig.8 : Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 158)

5.4.2. MARTE MEO-CHECKLISTE IN DER SCHULE SCHIKANIERTE, BEDROHTE UND ISOLIERTE KINDER

Die folgende Checkliste wird isolierte – häufig schikanierte und bedrohte – Kinder unterstützen, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Marte Meo-Checkliste erfasst die unzureichend entwickelten Fähigkeiten schikasierter und bedrohter isolierter Kinder.

- Sich deutlich vorstellen durch Benennen der eigenen Initiativen oder der eigenen Situation:*
Das macht sie vorhersagbar. Es ist einfacher, in Beziehung zu Menschen zu gehen, die vorhersagbar sind.
- Interessante Spielideen einbringen können und somit eine Rolle im Geschehen spielen:*
Läuft das Spiel erst einmal, braucht das Kind weiterhin gute Spielideen, damit das Spiel weiter geht und es eine entscheidende Rolle im Zusammenspiel behält.
- Sich umschaun und soziale Information aufnehmen können:*
Diese Kinder schauen oft nach unten anstatt sich umzusehen, weil sie zu schüchtern sind oder zögern oder Angst vor Zurückweisung haben. Folglich versäumen sie die Initiativen anderer Kinder, an die sie ansonsten eventuell hätten anknüpfen können.
- Verhaltens- und Spiel-Modelle aufgreifen können:*
In den Filmen sind diese Kinder häufig zögerlich. Sie beteiligen sich und beteiligen sich gleichzeitig nicht. Manchmal versuchen andere Kinder, sie einzubeziehen, doch sie ziehen sich zurück, sobald sie feststellen, dass diese Kinder noch keine entsprechenden Verhaltens- oder Spielmodelle beherrschen.
- Mit Enttäuschung und Kritik umgehen können:*
Sie geben häufig zu schnell auf. Sie glauben, es wird sowieso nicht klappen, also was soll es dann?
- Vertrauen in die eigenen Problemlösungsfähigkeiten haben*
- Fähigkeit, emotionale Verbundenheit mit anderen im sozialen Rhythmus auszudrücken:*
Diese Kinder können soziale Zusammengehörigkeit nicht körperlich ausdrücken, einem sozialen Rhythmus nicht folgen.

Fig.9 : Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (Aarts, 2016, 159)

KAPITEL 4.1.

MARTE MEO-CHECKLISTEN

bezüglich der
**entwicklungsfördernden
Kommunikationsstile (EKS)**

von Lehrern

4.1.1. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Positives Leiten / Struktur“

Kann der Lehrer:

- Einen klaren Anfang machen
- Einen klaren Anfang durch Einsetzen von Eröffnungstönen machen
- Klare Rahmenbedingungen für das vorgeben, was passieren wird
- Sich umschauchen, um soziale Informationen aufzunehmen, damit er im Voraus leiten kann
- Sagen, wie er es haben möchte
- Leitungstöne benutzen
- Sagen, was das Schulkind tun soll
- Die Reihenfolge klar einteilen
- Kleine gute Initiativen sehen und sie bestätigen
- Prüfen, ob das Kind getan hat, was von ihm gefordert wurde
- Sehen, ob es noch bei der Sache ist
- Wenn erforderlich, eine Botschaft wiederholen
- Das Kind freundlich in das erwünschte Verhaltensmuster leiten
- Im Voraus *Positives Leiten* zeigen
- Nähe herstellen, um eine klare Botschaft zu geben
- Eigene Initiativen benennen
- Die richtigen Initiativen der Kinder auswählen, die dem Ziel entsprechen
- Sehen, ob sie sich langweilen
- Kleine negative Initiativen sehen und rechtzeitig mit Leitung reagieren
- Das Kind freundlich in das richtige Verhaltensmuster leiten
- Soziale Informationen hervorheben
- Die sozialen Informationen benennen
- Die Kinder zur nächsten Aktion leiten
- Eine Frage stellen und die Antwort bestätigen
- Gute Ergebnisse bestätigen
- Gutes Benehmen bestätigen
- Kurz korrigieren und sagen, wie er es haben möchte
- Die Kinder auf den nächsten Schritt vorbereiten
- Motivierende Töne benutzen
- Ein klares Ende vorbereiten
- Klar beenden durch Einsetzen von Beendigungstönen

Fig. 10: Marte Meo-EKS-Checkliste (1/5) aus Aarts (2007, 104)

4.1.2. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Emotionale Beziehungen / Atmosphäre“

Kann der Lehrer:

- Freundliche / ermutigende Gesichtsausdrücke zeigen
- Augenkontakt herstellen
- Attraktive Töne verwenden
- Kooperationstöne verwenden
- Einen verbalen emotionalen Ausdruck aufgreifen und ihn bestätigen
- Einen emotionalen Ausdruck aufgreifen und den Ausdruck spiegeln
- Bewegungen spiegeln
- Einen Scherz machen
- Einfühlsam sein, sehen was sich zwischen den Kindern abspielt
- Initiativen des Kindes / der Kinder benennen
- Die Gefühle des Kindes / der Kinder benennen
- Gefühlsäußerungen der Kinder wahrnehmen und auf Gefühlsebene darauf eingehen
- Die Gefühle des Kindes benennen
- Eine nette Initiative auswählen, sie für die ganze Gruppe vergrößern, um Gruppenatmosphäre zu schaffen
- Ein Kind durch ein anerkennendes Gesicht bestätigen
- Einen emotionalen Austausch wecken
- Gefühle spiegeln
- Körperliche Nähe herstellen
- Sich selbst auf Augenhöhe des Kindes positionieren
- Eine gute Körpersprache zeigen
- Angemessene Gesichtsausdrücke zeigen
- Freude teilen

Fig. 11: Marte Meo-EKS-Checkliste (2/5) aus Aarts (2007,105)

4.1.3. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Einen klaren zentralen Fokus schaffen“

Kann der Lehrer:

- Vor der Klasse stehen oder sitzen
- Aufschauen
- Am Anfang einen Eröffnungston machen
- Sich umschaun und soziale Informationen aufgreifen
- Ein Geräusch machen, um die Kinder ruhig zu bekommen
- Leitungstöne benutzen
- Klare Aufmerksamkeitstöne einsetzen
- Den Namen des Kindes nennen, das noch nicht fokussiert, und ihm sagen, dass es zu ihm hinsehen soll
- Sagen, wie er es haben will
- Kinder leiten, die noch mit Anderem beschäftigt sind, indem er ihnen *Schritt für Schritt* sagt, was sie tun sollen
- Kinder bestätigen, die schon das erwünschte Verhaltensmuster zeigen, nämlich den Lehrer ansehen
- Mit einem Eröffnungston einen klaren Anfang machen
- Mit Leitungstönen beginnen

Fig. 12: Marte Meo-EKS-Checkliste (3/5) aus Aarts (2007,106)

4.1.4. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Den zentralen Fokus beibehalten“

Kann der Lehrer:

- Gute Töne verwenden, um eine konstruktive Atmosphäre aufzubauen
 - Klare Aufmerksamkeitstöne in Momenten verwenden, die Aufmerksamkeit verlangen
 - Leitungstöne einsetzen, wenn Leitung erforderlich ist
 - Informationstöne in Momenten einsetzen, in denen Informationen gegeben werden
 - Die soziale Situation verdeutlichen
 - Klare Rahmenbedingungen vorgeben für das, was passieren wird
 - Sich umschaun, um soziale Informationen aufzugreifen
 - Seine eigenen Initiativen benennen
 - Jeden Informationsschritt klar eröffnen
 - Jeden Informationsschritt klar beenden
 - Den Kindern sagen, wohin sie fokussieren sollen
 - Kurz korrigieren und sagen, was das Kind tun soll
 - Die soziale Struktur benennen
 - Den Kindern genügend Zeit lassen, um die Information aufzunehmen
 - Die Aufgabe wiederholen
 - Die Kinder auf den nächsten Schritt vorbereiten
 - Auf das richtige Tempo achten, das dem Niveau der Kinder entspricht
 - Auf die richtige intellektuelle Ebene achten, die dem Niveau der Kinder entspricht
-
- Den Namen des Kindes nennen, wenn ein Kind den Fokus verlässt
 - Die Redegeschwindigkeit verlangsamen, wenn es unruhig wird
 - In beruhigenden Tönen sprechen, wenn es unruhig wird

Fokussieren, wenn das Kind an der Reihe ist:

- Die Reihenfolge klar einteilen
- Die Antwort des Kindes wiederholen, um sie für die ganze Gruppe verstehbar zu machen
- Die Initiative des handelnden Kindes benennen
- Sich umschaun, um soziale Informationen aufzugreifen
- Soziale Informationen hervorheben
- Sagen, wo der zentrale Fokus sein sollte

Fig. 13: Marte Meo-EKS-Checkliste (4/5) aus Aarts (2007,107)

4.1.5. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Eins-zu-eins“

Das Kind intensiv in einer *Eins-zu-eins*-Unterrichtssituation leiten.

Dieser Punkt steht in enger Verbindung mit dem Positiven Leiten und der Emotionalen Beziehung.

Kann der Lehrer:

- Auf Augenhöhe des Kindes sein
- Das Kind ansehen
- Eine erste emotionale Beziehung herstellen
- Prüfen, ob das Kind bereit ist anzufangen
- Einen klaren Anfang machen
- Klare Rahmenbedingungen vorgeben
- Sagen, was das Kind tun soll
- Kleine Zwischenschritte einlegen
- Das Verhaltensmuster auf Aktionsebene zeigen
- „Gute“ Gesichtsausdrücke zeigen
- „Gute“ Töne verwenden
- Informationstöne verwenden
- Detailliert leiten, indem er *Schritt für Schritt* sagt, was das Kind tun soll

- Das Kind bestätigen, wenn es etwas gut macht
- Das Kind nonverbal bestätigen
- Das Kind verbal bestätigen
- Seine eigenen Initiativen benennen
- Sich zwischendurch umschaun, um soziale Informationen der Gruppe aufzugreifen
- Die MARTE MEO-Fähigkeit des „aktiven Wartens“ in die Praxis umsetzen
- Prüfen, ob das Kind es annehmen kann
- Dem Kind genügend Zeit lassen, die Information aufzunehmen
- Eine Frage stellen und gleichzeitig ein ermutigendes Gesicht zeigen
- Das Kind ausdrücklich bestätigen, wenn es einen größeren Schritt schafft
- Die Gefühle benennen, wenn das Kind eine Emotion zeigt
- Prüfen, ob das Kind seine Information verstanden hat, so dass das Kind in der Lage ist, selbständig weiter zu arbeiten, nachdem der Lehrer gegangen ist
- Ein klares Ende setzen

Fig. 14: Marte Meo-EKS-Checkliste (5/5) aus Aarts (2007,108)

Wie kann ich eine positive Gruppenatmosphäre schaffen und soziale Beziehungen herstellen?

MARTE MEO-FÄHIGKEITEN ANWENDUNG DURCH DEN LEHRER
EINE BESSERE ATMOSPHERE SCHAFFEN UND
BEZIEHUNGEN ZU DEN KINDERN HERSTELLEN:

- ATMOSPHERE SCHAFFEN

☞ Kooperationstöne verwenden:

WANN: Der Lehrer spricht zur Gruppe.

WAS: Er benutzt Kooperationstöne.

WOZU: Um die Kinder in die Stimmung zu versetzen, mit dem Lehrer zu kooperieren.

*Beispiel von Lehrer Chris: Kooperationstöne verwenden.
(DVD Kapitel 3)*

WANN: Er beginnt am Morgen.

WAS: Er erklärt den Kindern, was passieren wird und was sie tun sollen.

WOZU: Die Kinder fühlen sich vollständig einbezogen und sind bereit, dem Lehrer zu helfen, alles zu organisieren.

☞ Eine nette Initiative auswählen und für die Gruppe größer machen:

WANN: Der Lehrer sieht, dass ein Kind eine attraktive Initiative zeigt.

WAS: Die Initiative auswählen und für die ganze Gruppe größer machen.

WOZU: Um Gruppenatmosphäre herzustellen.

*Beispiel von Lehrer Chris, der eine Initiative auswählt und für die ganze Gruppe größer macht.
(DVD Kapitel 14)*

WANN: Der Lehrer hört zwischen zwei Lektionen, dass ein Mädchen sagt:

„Wir könnten eine Wasserschlacht machen.“

WAS: Er greift diese Idee auf und sagt zur ganzen Klasse: „Ja, ich habe schon jemanden gesehen, dem das total gut gefällt.“

Die Kinder fangen an zu reagieren und werden ganz aufgeregt.

WOZU: Um eine Gruppenatmosphäre zu schaffen.

Fig. 15: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,124)

☞ **Die richtigen Initiativen der Kinder auswählen, die zu Ihrem Ziel leiten:**

WANN: Sie stellen fest, dass einige Kinder schon das tun, was getan werden muss.

WAS: Wählen Sie die richtige Initiative aus und bestätigen Sie sie.

WOZU: Um die anderen zu motivieren, das gleiche zu tun.

*Beispiel von Lehrer Chris: Er wählt die richtige Initiative einer Gruppe von Kindern aus, die schon das tun, was er von ihnen fordert.
(DVD Kapitel 13)*

WANN: Lehrer Chris sieht, dass eine Gruppe schon angefangen hat, ihre Aufgabe zu erledigen und alle anderen Gruppen noch nicht begonnen haben.

WAS: Er wählt die Initiative aus, die schon mit dem Ziel verbunden ist und bestätigt sie, indem er sagt: „Ja... diese Gruppe hat schon angefangen.“

WOZU: Das motiviert die Anderen, auch zu beginnen.

• **EMOTIONALE BEZIEHUNG**

☞ **Ein „gutes“ Gesicht zeigen:**

WANN: Wenn die Kinder Sie ansehen.

WAS: Zeigen Sie ein „gutes“ Gesicht.

WOZU: Das Kind fühlt sich vom Lehrer wahrgenommen und akzeptiert.

*Beispiel von Lehrer Chris, der ein „gutes“ Gesicht zeigt, wenn ein Kind ihn ansieht.
(DVD Kapitel 12)*

WANN: Bregje sieht zu Lehrer Chris hoch.

WAS: Er zeigt ihr ein „gutes“ Gesicht.

WOZU: Um sich mit ihr auf der emotionalen Ebene zu verbinden.

☞ **Mit einem „guten“ Gesicht den Augenblick bestätigen, in dem das Kind ein gutes Verhalten zeigt:**

WANN: Das Kind zeigt ein gutes Verhalten.

WAS: Durch ein anerkennendes Gesicht bestätigen.

WOZU: Das Kind erhält die Botschaft: Der Lehrer mag was ich tue. Ich mache das prima.

ANMERKUNG DER AUTORIN:

Mehr dieser Momente können die Basis für einen besseren oder tieferen Kontakt zwischen dem Lehrer und dem Kind sein.

Fig. 16: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,125)

Praktisches Beispiel.

WANN: Der Lehrer sieht, dass John in dem Moment, in dem er aufsieht, hart arbeitet.

WAS: Er zeigt John ein anerkennendes Gesicht.

WOZU: John erhält dann die Botschaft: „Ich mache es prima.“

☛ **Die Initiative des Kindes benennen:**

WANN: Wenn der Lehrer mit einem Kind in Kontakt treten möchte.

WAS: Benennt die Initiative des Kindes in einem positiven Ton.

WOZU: Das Kind fühlt sich durch den Lehrer wahrgenommen. Es erhält die Botschaft: Der Lehrer zeigt Interesse für mich. Ich bin wichtig. Ich werde akzeptiert.

Praktisches Beispiel.

WANN: Der Lehrer sieht das Kind eine hübsche Zeichnung anfertigen.

WAS: Der Lehrer benennt dies, indem er sagt: „Oh Anne..., Du malst aber schön.“

WOZU: Es ist eine sichere Eröffnung. Das Kind fühlt sich vom Lehrer wahrgenommen und kann entscheiden, ob es einen längeren Kontakt haben will, indem es etwas erwidert.

☛ **Gefühle spiegeln:**

WANN: Ein Kind lächelt den Lehrer an.

WAS: Der Lehrer lächelt zurück.

WOZU: Um eine soziale Beziehung herzustellen. Das Kind fühlt sich vom Lehrer wahrgenommen und mit ihm verbunden.

*Beispiel von Lehrer Chris für das Spiegeln einer Emotion.
(DVD Kapitel 12)*

WANN: Bregje wendet sich mit einem Lächeln Lehrer Chris zu.

WAS: Lehrer Chris erwidert das Lächeln.

WOZU: Das Herstellen einer emotionalen Beziehung / eines emotionalen Austauschs baut eine emotionale Bindung auf.

☛ **Einen emotionalen Ausdruck aufgreifen und bestätigen:**

WANN: Das Kind drückt ein Gefühl aus.

WAS: Der Lehrer bestätigt es.

WOZU: Um eine emotionale Beziehung / einen emotionalen Austausch aufzunehmen.

Fig. 17: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,126)

☞ Die Gefühle des Kindes benennen:

WANN: Der Lehrer nimmt einen Gesichtsausdruck des Kindes wahr.

WAS: Benennt die Gefühle des Kindes.

WOZU: Das Kind fühlt sich vom Lehrer wahrgenommen und – falls erforderlich – findet es Worte, seine Gefühle auszudrücken.

*Beispiel von Lehrer Chris, der die Gefühle eines Kindes benennt.
(DVD Kapitel 10)*

WANN: Jesse muss eine schwierige Summe errechnen und gerät dabei ins Stolpern.

WAS: Lehrer Chris benennt die Gefühle des Kindes, indem er sagt: „Ja..., das ist kompliziert, uh?!“

WOZU: Jesse fühlt sich bei dem, was in ihm vorgeht, bestätigt. Auf der emotionalen Ebene bekommt er, falls nötig, die Worte um seine Gefühle auszudrücken.

*Beispiel von Lehrer Chris, der eine emotionale Äußerung aufgreift und bestätigt.
(DVD Kapitel 4)*

WANN: David reagiert überrascht, dass er zusammen mit Boas in einer neuen Lesegruppe ist. Er sagt: „David und Boas?“

WAS: Lehrer Chris bestätigt das mit einem strahlenden Lächeln und sagt in gefühlsbetontem Tonfall: „Ja, das ist eine andere Gruppe, uh?!“

WOZU: Um eine emotionale Verbindung herzustellen und auf diesem Weg eine emotionale Beziehung aufzubauen.

☞ Schaffen oder Wecken eines sozialen Austauschs:

WANN: Der Lehrer erkennt einen Moment für das Schaffen und Wecken eines emotionalen Austauschs.

WAS: Er benennt dieses Gefühl.

WOZU: Um Zusammengehörigkeit zu schaffen.

*Beispiel von Lehrer Chris, der einen emotionalen Austausch weckt.
(DVD Kapitel 10)*

WANN: Lehrer Chris arbeitet mit Jesse in einer Eins-zu-eins-Situation, und er merkt, dass Jesse in der Lage ist, schneller zu zählen.

WAS: Mit einem komischen Geräusch nimmt er seine Hand weg und sieht Jesse an.

WOZU: Weil Jesse Lehrer Chris auch mit einem strahlenden Lächeln ansieht; sie können diesen Moment teilen. Das schafft ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Zusammen geht es uns gut. Das schafft eine emotionale Bindung zwischen dem Lehrer und dem Kind.

Fig. 18: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,127)

Wie kann ich ein Kind mit mangelndem Selbstvertrauen unterstützen?

MARTE MEO-FÄHIGKEITEN ☞ ANWENDUNG DURCH DEN LEHRER
KINDER UNTERSTÜTZEN,
DENEN ES AN SELBSTVERTRAUEN MANGELT:

- ☞ Ein ermutigendes Gesicht in dem Augenblick zeigen, in dem das Kind etwas Schwieriges tun muss:

WANN: Wenn das Kind etwas Schwieriges machen muss.

WAS: Dem Kind ein ermutigendes Gesicht zeigen.

WOZU: Die Botschaft vermitteln: Ich glaube an Dich; das hilft dem Kind, sich zu entspannen.

*Beispiel von Lehrer Chris, der dem Kind, das etwas Schwieriges tun muss, ein ermutigendes Gesicht zeigt.
(DVD Kapitel 10)*

WANN: Er fragt Jesse: „Wie viele Finger habe ich an einer Hand?“

WAS: Er zeigt Jesse sein „bestes“ Gesicht.

WOZU: Um Jesse zu zeigen: ich glaube an Dich. Dies hilft Jesse zu entspannen und bestmöglich zurechtzukommen.

- ☞ Das Kind nonverbal bestätigen, wenn es etwas gut macht:

WANN: Der Lehrer sieht, dass das Kind, das an einer Aufgabe arbeitet, aufsieht, um eine Bestätigung zu erhalten.

WAS: Mit einem Lächeln bestätigen.

WOZU: Das Kind erhält die Botschaft: Ich mache es prima. Das baut Selbstvertrauen auf.

- ☞ Das Kind verbal bestätigen, wenn es etwas gut macht:

WANN: Der Lehrer sieht, dass das Kind etwas gut macht.

WAS: Das Kind verbal bestätigen.

WOZU: Aufbau von Selbstvertrauen.

*Beispiel von Lehrer Chris, der einem Kind eine Bestätigung dafür gibt, dass es etwas gut macht.
(DVD Kapitel 5)*

WANN: Mathijs hat seinen Lesetest beendet.

WAS: Lehrer Chris bestätigt Mathijs durch einen anerkennenden Gesichtsausdruck und sagt: „Prima!“

Fig. 19: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,128)

WOZU: Um das Selbstvertrauen des Kindes zu stärken. Es erhält die Botschaft: Ich war beim Test erfolgreich. Je häufiger solche Momente sind, desto selbstbewusster wird es. Auf diese Weise bauen Kinder ein besseres Selbstbild auf.

☛ **Kleine Zwischenschritte einlegen:**

WANN: Der Lehrer weiß, dass diese Aufgabe für dieses Kind hinsichtlich seines Entwicklungsniveaus zu schwierig ist.

WAS: Die Aufgabe in kleinere Einheiten zerlegen.

WOZU: Auf diese Weise wird das Kind geleitet und befähigt, seine Aufgabe erfolgreich zu beenden. Mehr solcher Momente schaffen Selbstvertrauen.

*Beispiel von Lehrer Chris, der die Aufgabe in kleinere Schritte zerlegt.
(DVD Kapitel 10)*

WANN: Lehrer Chris erteilt Jesse Einzelunterricht in Mathe.

WAS: Er zerlegt die Aufgabe in kleinere Schritte in dem Moment, als Jesse acht Finger zeigen sollte. Der Lehrer zeigt zuerst ganz schnell acht Finger, und dann gibt er die Aufgabe: „Lege acht Finger in meine Hände.“

WOZU: Auf diese Weise war Jesse erfolgreich. Mehr solcher Momente schaffen Selbstvertrauen: Ich kann es.

☛ **Das Kind Schritt für Schritt leiten, um es in die Lage zu versetzen, die richtige Antwort zu geben:**

WANN: Das Kind gibt die falsche Antwort.

WAS: Das Kind Schritt für Schritt zur richtigen Antwort leiten.

WOZU: Die Erfahrungen des Kindes: Ich war erfolgreich. Und so entsteht Selbstvertrauen.

Praktisches Beispiel.

WANN: Das Kind gibt in Mathe die falsche Antwort. Es sagt: „Drei und sechs sind acht.“

WAS: Der Lehrer macht kleine Zwischenschritte, indem er sagt: „Zeig mir 6 Finger.“

Das Kind macht es so, und der Lehrer bestätigt es.

„Und jetzt nimmst Du noch drei hoch.“ Das Kind zeigt 9 Finger.

Lehrer: „Wie viele Finger hast Du jetzt?“

Das Kind zählt und sagt: „Neun.“

Der Lehrer bestätigt: „O.K. Das ist die richtige Antwort; neun.“

Das Kind lächelt.

WOZU: Auf diese Weise macht das Kind die Erfahrung: Ich kann erfolgreich sein. Wenn der Lehrer eine Frage hat, schaffe ich es, die richtige Antwort zu geben. Anders würde das Kind das Gefühl entwickeln: Ich bin niemals fähig, die richtige Antwort zu geben.

Fig. 20: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,129)

☞ Detaillierte Anweisungen geben:

WANN: Das Kind zeigt: Ich kenne das Verhaltensmuster nicht mehr. Oder es zeigt: Dies ist neu für mich; ich weiß nicht, was ich tun soll.

WAS: Dem Kind *Schritt für Schritt* sagen, was es tun soll.

WOZU: Auf diese Weise fühlt sich das Kind erfolgreich, das Richtige zu tun. Das baut Selbstvertrauen auf.

Praktisches Beispiel.

WANN: Der Lehrer sieht, dass das Kind bezüglich des neuen Verhaltensmusters unsicher ist, zum Beispiel: Projektarbeit beginnen.

WAS: Der Lehrer gibt ausführliche Anleitung, indem er sagt: „O.K. Peter, Du kannst zuerst das rote Buch aus dem Schrank nehmen. Jetzt kannst Du die Stifte aus dem grünen Schrank dort drüben nehmen. Gut gemacht! Die Arbeitsblätter findest Du da hinten. Jetzt kannst Du mit dem roten Buch anfangen, um Informationen zu sammeln.“

WOZU: Anstatt in ein Korrektur-Modell zu gehen, indem man sagt: „Nein, nicht das gelbe Buch sondern das rote Buch. Nein, zuerst musst Du immer das ... nehmen; etc.“

Also sollte das Kind *Schritt für Schritt* dazu angeleitet werden, was es tun soll, um im neuen Verhaltensmuster erfolgreich zu werden.

☞ Aktivierende statt kompensierende Entwicklung:

WANN: Der Lehrer sieht, dass das Kind das Verhaltensmuster nicht umsetzen kann.

WAS: Dem Kind eine detaillierte *Schritt-für-Schritt*-Anleitung geben anstatt ihm die Aufgabe abzunehmen.

WOZU: Das Kind lernt das Verhaltensmuster, selbst dann, wenn es zunächst das unsichere Gefühl hatte: Ich kann es nicht.

Auf diese Weise erfährt es, wie es ist, durch dieses Gefühl zu gehen und mit detaillierter Anleitung erfolgreich das Modell zu übernehmen. Es schafft es *aus eigener Kraft*. Das macht Kinder stärker.

Praktisches Beispiel.

WANN: Der Lehrer nimmt wahr, dass Anna frustriert ist, weil sie nicht zurechtkommt.

WAS: Der Lehrer gibt detaillierte Anleitung, indem er sagt: „Ich sehe, Du wirst ganz frustriert. Ich werde Dich leiten. Zuerst schiebst Du...“

WOZU: Durch diese Erfahrung entwickelt Anna Selbstvertrauen. Ich fühlte mich frustriert, aber mit Anleitung habe ich es geschafft.

Fig. 21: Marte Meo-3W Beratungssystem aus Aarts (2007,130)

Selbständigkeitserklärung

Autorin: Renate Burri

Titel der Arbeit:

**Förderung des Selbstvertrauens mit
Marte Meo**

Diskussion von Zusammenhängen und Möglichkeiten der Förderung des Selbstvertrauens bei Kindern von traumatisierten Eltern im schulischen Kontext

Ich habe die Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst, aus Print- und elektronischen Medien übernommene Textteile vollständig zitiert und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt.

Pohlern, 27.7.2017 Renate Burri

Unterschrift