

Diplomarbeit der PHVS für das Lehrdiplom in Schulischer Heilpädagogik

Master of Arts in Schulischer Heilpädagogik

Marte Meo

Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung mit der

Marte - Meo - Methode anhand von Fallbeispielen



eingereicht an der

Pädagogischen Hochschule Wallis, Standort Brig

vorgelegt von

Karlen Carole

Betreuerin:

Prof. Dr. rer. Nat. Hiltrud Lugt

eingereicht am:

19. Mai 2015

Abstract

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Förderung mit der Marte – Meo - Methode bei Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotional auffälligem Verhalten in der Schule. Sozial-emotionale Fähigkeiten wirken sich positiv auf die schulische Leistung aus und sind somit wichtige Kompetenzen für erfolgreiches schulisches Lernen.

Kerngedanke der Marte - Meo - Methode ist es, blockierte Entwicklungsprozesse zu erkennen und die sozial-emotionale Entwicklung durch das Sichtbarmachen von gelungenen Interaktionen zu fördern, damit schulischer Erfolg möglich wird und Folgeprobleme verhindert werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern Kinder und Jugendliche durch eine Förderung mit der Marte – Meo – Methode in der sozial-emotionalen Entwicklung unterstützt werden können und neue prosoziale Verhaltensweisen entwickeln. Dazu wurden zwei unterschiedlichen Alters anhand dieser Methode während vier Monaten unterstützt. Dies beinhaltet unter anderem Videoanalysen von Schulalltagssituationen durch die Anwendung von Checklisten für die Einschätzung von Emotionswahrnehmung und prosozialer Fähigkeiten.

Bei beiden untersuchten Fällen konnte eine Zunahme der sozial-emotionalen Kompetenzen und eine Reduzierung des sozial-emotionalen Problemverhaltens verzeichnet werden. Deshalb lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Anwendung der Marte – Meo - Methode und der Veränderung des sozial-emotionalen Verhaltens vermuten.

Schlüsselwörter

Schulische Heilpädagogik

Sozial-emotionale Fähigkeiten

Marte Meo

Ressourcenorientierte Entwicklungsunterstützung

Vorwort

Als Schulische Heilpädagogin begleite ich Kinder und Jugendliche, deren Schuleinstieg und Schulentwicklung unter erschwerten Bedingungen stattfindet. In meinem Berufsalltag stelle ich fest, dass sich die erschwerte Schulsituation und sozial – emotionale Schwierigkeiten häufig wechselseitig zu beeinflussen scheinen. Meine Erfahrung motiviert mich, die Entwicklungsbotschaft hinter dem schulischen Problem zu lesen, die Goldminen der Kinder und Jugendlichen zu entdecken und auf ihre Ressourcen und Stärken zu setzen, um Entwicklungsstimmung zu ermöglichen. Für Maria Aarts bedeutet Entwicklungsstimmung die Lust auf Entwicklung. Ich möchte mit dem Vorstellen der Marte - Meo - Methode in meiner Diplomarbeit zur Inspiration der täglichen heilpädagogischen Arbeit beitragen.

Im Alltag stelle ich fest, dass Lehrerzimmergespräche manchmal wie die Tagesschau sind: Sie drehen sich hauptsächlich um die Katastrophen im schulischen Alltag. Lehrerinnen und Lehrer schimpfen über schwierige Schülerinnen oder Schüler und mit sich selbst sind sie nicht weniger streng: Sie haben oft das Gefühl, den Ansprüchen der heterogenen Klasse nicht zu genügen. Die Unterstützung mit Marte Meo wirkt dieser Negativspirale, die Entwicklung hemmt, entgegen. Schwierigkeiten werden nicht ausgeblendet, sondern ergänzt mit dem Blick auf vorhandene Ressourcen. Mit Marte Meo richtet sich der Fokus auf das, was Schülerinnen und Schüler können. Ressourcen werden vergrössert und Fähigkeiten sichtbar gemacht, was in der Hektik des schulischen Alltags oftmals untergeht. Von diesem sicheren Boden aus können weitere Entwicklungsmöglichkeiten erkannt und Schritt für Schritt wirksam unterstützt werden.

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die im Prozess meiner Arbeit meine Entwicklungsmöglichkeiten erkannt und unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt meiner Supervisorin Dr. med. Therese Niklaus Loosli, die mich - mit ihrer freundlichen und fachkompetenten Begleitung - gelehrt hat, dass weniger mehr ist. Ein herzliches Dankeschön meinen Kolleginnen, für ihre Offenheit, meine eigene Sichtweise immer wieder zu erweitern. Ein weiterer Dank gilt meiner Betreuerin, Prof. Dr. rer. Nat. Hiltrud Lugt für ihre hilfsbereite Unterstützung und ihre offene Kritik. Der letzte Dank gilt den Eltern, Lehrpersonen und dem Direktionsrat und insbesondere den Kindern und Jugendlichen für ihr Vertrauen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	3
1. Einleitung	6
1.1. Heilpädagogische Relevanz	6
1.2. Begründung der Themenwahl	6
Theorie	8
2. Soziale und emotionale Kompetenzen	8
2.1. Sozial-emotionale Kompetenz und Schulerfolg.....	11
3. Marte - Meo - Methode	12
3.1. Aus eigener Kraft	14
3.1.1. Marte Meo und Empowerment	15
3.1.2. Marte Meo und die sozial-emotionale Entwicklung	16
3.2. Marte - Meo - Arbeitsinstrumente.....	18
3.2.1. Videoanalyse	18
3.2.2. „3 W“ - Konzept	19
3.2.3. Marte - Meo - Checklisten	20
3.3. Marte - Meo - Elemente	23
3.3.1. Benennen	23
3.3.2. Warten	25
3.3.3. Bestätigen	25
3.3.4. Folgen	25
3.3.5. Positiv Leiten	26
4. Fragestellung	28
Praktischer Teil	30
5. Methode	30
5.1. Fallauswahl.....	30
5.1.1. Fall 1	31
5.1.2. Fall 2.....	32
5.2. Datenerhebung und Datenanalyse	34
5.2.1. Checklisten und Fragebogen.....	34
5.2.2. Systematische Beobachtung	36
5.2.3. Supervision	36
5.3. Durchführung	37
6. Ergebnisse	40
6.1. Auswertung und Interpretation.....	40
6.1.1. Ergebnisse aus den Videoanalysen	40
6.1.2. Ergebnisse aus der Fremdeinschätzung	44
6.2. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	50
6.3. Übertragung der gewonnen Erkenntnisse in das heilpädagogische Feld	51
6.3.1. Nutzen und Grenzen von Marte Meo in der Schulischen Heilpädagogik	52
6.4. Persönliche Stellungnahme	52

7. Schlusswort	53
Literaturverzeichnis	54
Abbildungsverzeichnis	58
Tabellenverzeichnis	58
Selbständigkeitserklärung	59
Anhang	60
Anhang 1: Brief an die Eltern	60
Anhang 2: Bestätigung Videoaufnahmen.....	61
Anhang 3: Auftrag des Kantons	62
Anhang 4: Marte Meo Zertifikat	63
Anhang 5: Marte - Meo - Checkliste „Kooperation“	64
Anhang 6: Marte - Meo - Checkliste „Spielfähigkeiten“	65
Anhang 7: Fragebogen zu Stärken und Schwächen	69
Anhang 8: Fragebogen für den Entwicklungsstand	71

1. Einleitung

1.1. Heilpädagogische Relevanz

Einer Schulischen Heilpädagogin und einem Schulischen Heilpädagogen stellt sich ein weites Spektrum von Aufgaben und Erwartungen. Individuell fördern, kooperieren und koordinieren, unterstützen und stärken, informieren und kommunizieren, reflektieren und analysieren gehört zu unserem Alltag. Individuelle Förderungen sollten, wenn möglich, immer integrativ umgesetzt werden.¹

Der Aufgabenbereich einer Schulischen Heilpädagogin, eines Schulischen Heilpädagogen, Kinder individuell zu fördern und sozial zu integrieren, steht in dieser Arbeit im Zentrum.

Hüther (2008) glaubt, dass ein Kind die ganzen guten Erfahrungen, wie man sich in der Welt zurecht findet, verliert, wenn man einem Kind einen diagnostischen Stempel auf die Stirn drückt und es dann auch so behandelt. Hüther kommt im Dialog mit Aarts (2008) zur Schlussfolgerung, dass mit einer ungünstigen inneren Einstellung keine günstige Weiterentwicklung möglich ist. Bei der Marte – Meo – Methode werden Stärke erkannt und hervorgehoben, daraus soll Kraft geschöpft werden, problematisches Verhalten aktiv zu bewältigen. Durch die Förderung mit Marte Meo kann ich als Schulische Heilpädagogin die Schülerinnen und Schüler dazu einladen, günstigere Erfahrungen zu machen, um sich in der Welt besser zurechtzufinden.

1.2. Begründung der Themenwahl

Die Kinder und Jugendlichen mit ihren Entwicklungsressourcen stehen für mich als Schulische Heilpädagogin im Zentrum. Der schulische Weg dieser Schülerinnen und Schüler ist oft geprägt von mangelnden Erfolgserlebnissen und schmerzhaften Erfahrungen. Diese Erfahrungen nagen am Selbstvertrauen, bestimmen den Glauben an die Selbstwirksamkeit und beeinflussen die Motivation, sich fürs Lernen anzustrengen. Das sind keine günstigen Voraussetzungen um die Kinder für die schulische Arbeit zu motivieren.

¹ In den Weisungen vom 27. Januar 2011 des Departements für Erziehung, Kultur und Sport (seit Mai 2013 Departement für Bildung und Sicherheit), gestützt auf das Gesetz der Orientierungsschule vom 10. September 2009 (Artikel 44 bis 51) und das Gesetz über die Hilfs- und Sonderschulen vom 16. Juni 1986, wird grundsätzlich die Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen angestrebt.

Mit dem Perspektivenwechsel auf die individuellen Ressourcen in meiner sonderpädagogischen Förderung übersehe ich nicht die Beeinträchtigungen. Jedoch ergänze ich sie mit dem Fokus auf das, was bereits gut gelingt und suche, wo Stärken und Möglichkeiten liegen, auf die wir aufbauen können. Zur wirksamen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen gehört der interdisziplinäre Austausch, um fördernde Rahmenbedingungen zu schaffen, Rollen untereinander zu klären und gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln.

In der integrativen Förderung ist es zudem zentral, daran zu arbeiten, dass die schulische Förderung nicht nur dann wirkt, wenn die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge anwesend ist. Dazu muss es gelingen, die Förderung zu multiplizieren, indem alle Beteiligten miteinbezogen werden.

Schwierige Situationen sind alltäglich und können als Chance genutzt werden, wenn sie als Herausforderungen angenommen werden.

Das Ziel von Marte Meo ist, dass Ressourcen in alltäglichen Interaktionen bewusst genutzt werden und dadurch Entwicklung wirksam unterstützt wird und neues Verhalten geübt werden kann.

Ich habe im Frühling 2014 die Ausbildung zur Marte - Meo - Anwenderin abgeschlossen und durfte mit der Methode bereits sehr gute Erfahrungen in der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen machen. Zurzeit bin ich in Ausbildung zur Marte - Meo - Kollegen – Fachberaterin und möchte meine Kenntnisse weiterentwickeln.

Bei der Förderung mit der Marte - Meo - Methode ist es wichtig, den ganzen Menschen mit seinen Fähigkeiten, Problemen und Ressourcen in seinem sozialen Umfeld mit einzubeziehen. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen weisen nach meiner Beobachtung im Schulalltag oft in den notwendigen kooperativen Kompetenzen Defizite auf. Diese Mängel führen im schulischen Alltag oft zu Problemen. Aus diesem Grund interessieren mich als Schulische Heilpädagogin insbesondere die Fortschritte in dem genannten Bereich durch die Förderung mit Marte Meo. Eine Marte - Meo - Fachperson schult ihren Fokus auf die Ressourcen aller Beteiligten, eine zentrale Perspektive in der Schulischen Heilpädagogik. Diesen Perspektivenwechsel, weg vom defizitären- hin zu einem ressourcenorientierten Blickwinkel ist eine Voraussetzung, um aus eigener Kraft wachsen zu können.

Die Diplomarbeit ist folgendermassen aufgebaut: In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen über sozial-emotionale Kompetenzen dargestellt. In Kapitel 3 werden anschliessend die

Grundlagen zur Marte - Meo - Methode präsentiert. Aus den Erkenntnissen der Theorie und durch die Betrachtung der Möglichkeiten der Marte - Meo - Methode werden in Kapitel 4 die Fragestellungen abgeleitet. Im Praxisteil der Diplomarbeit wird die Unterstützung der sozial-emotionalen Weiterentwicklung von den beiden Jungen veranschaulicht und die Fortschritte in den sozialen-emotionalen Bereichen dargestellt und interpretiert.

Theorie

Für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist Fachwissen über sozial-emotionale Kompetenz und deren Förderung besonders relevant. Insbesondere bei integrativer Beschulung, wo sich Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen mit den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler vergleichen (Haeberlin, 1991). Der Umgang mit dieser Tatsache stellte eine grosse sozial-emotionale Herausforderung dar, so der Autor weiter. Zudem können Lernschwierigkeiten und Lernblockaden unter anderem auf unzureichende sozial-emotionale Kompetenzen zurückgeführt werden (Petermann & Wiedebusch, 2008). Auf diesem Hintergrund erläutere ich, welche Bedeutung die sozial-emotionale Kompetenz für das schulische Lernen und Leisten aufzeigt. Um Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen optimal fördern zu können, ist eine Sensibilität für sozial-emotionale Prozesse gefragt. Häufig sind es kleine Veränderungen, die gezielt unterstützt, grosse Veränderungen möglich machen (Baeschlin & Baeschlin, 2008).

2. Soziale und emotionale Kompetenzen

„Soziale und emotionale Kompetenz“ ist ein Oberbegriff, welcher „Emotionale Kompetenz“ und „Soziale Kompetenz“ beinhaltet (Grob, Meyer & Hagemann von Arx, 2013).

Nach Petermann, Koglin, Natzke & von Marees (2013) bestimmen Gefühle unser alltägliches Zusammenleben. Emotionale und soziale Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang. Die Autoren beschreiben, dass erst der kompetente Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen von anderen ermöglicht, ein angemessenes Verhaltensrepertoire zu entwickeln und befriedigende Beziehungen zu knüpfen.

Das Arbeitsmodell der sozial-emotionalen Komponenten von Malti, Häcker und Nakaruma (2009) führt vier Komponenten zu einem Model der sozial-emotionalen Kompetenz zusammen. Es handelt sich dabei nicht um ein theoretisches Erklärungsmodell, sondern um ein Arbeitsmo-

dell, das insbesondere für die pädagogische Arbeit erstellt wurde. Folgende Komponenten werden darin aufgeführt: Emotionswahrnehmung und Emotionsverständnis, Emotionsregulation, Mitgefühl und emotionale Selbstwirksamkeit. Diese werden von sozialen Beziehungen in Schule, Familie und Freizeit beeinflusst.

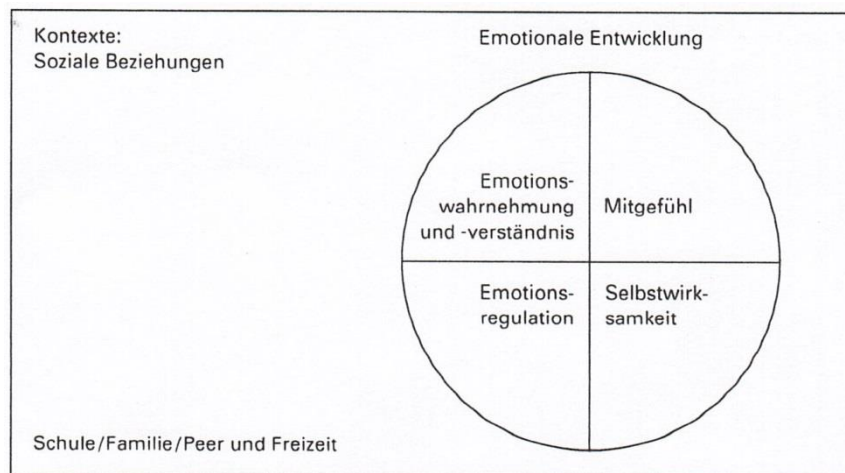


Abbildung 1: Arbeitsmodell Sozial-emotionelle Kompetenz, übernommen aus (Malti, Häcker & Nakamura, 2009, S.19)

Im Folgenden werden die Komponenten des Arbeitsmodells der sozial-emotionalen Kompetenz nach Malti et al. (2009) differenziert erläutert.

Emotionswahrnehmung und -verständnis

Die Fähigkeit, sowohl die eigenen, als auch die Emotionen der Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern verstehen zu können, stellt eine wichtige Komponente für situationsadäquates Handeln dar (Malti et al., 2009), welches im Schulalltag vorausgesetzt wird. *Emotionsverständnis* bezeichnet die Fähigkeit, eigene Gefühle und Gefühle anderer Personen verstehen und benennen zu können (vgl. ebd.). Emotionsverständnis und Sprachentwicklung sind eng miteinander verknüpft. Gemäss Petermann und Wiedebusch (2008) besteht ein positiver Zusammenhang zwischen allgemeinen sprachlichen Kompetenzen und Emotionsverständnis-Fähigkeiten.

Emotionsregulation

Die Fähigkeit, mit eigenen Gefühlen umzugehen, wird *Emotionsregulation* genannt (Malti et al., 2009). Diese ist sowohl vom Temperament des Kindes als auch von der emotionalen Entwicklung abhängig (Petermann & Wiedebusch, 2008). Erste selbständige Regulationsversuche

von Kindern sind häufig mit „sozialer Rückversicherung“ verbunden. Darunter wird die Aufnahme von Blickkontakt zur Bezugsperson mit dem Ziel, Orientierung für die Handlungssteuerung zu erhalten, verstanden (vgl. ebd.). Das Spektrum an verfügbaren Regulationsstrategien erweitert sich in engem Zusammenhang mit den zunehmenden sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten des Kindes. Das Kind lernt anhand der gemeinsamen Regulation, seine Gefühlserlebnisse selbständig zu meistern. Dabei helfen gezielte Rückmeldungen, die Bezugspersonen zum Emotionsausdruck des Kindes formulieren (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Mitgefühl

Mitgefühl ist eine emotionale Reaktion, die aufgrund der Besorgnis über den emotionalen Zustand eines Mitmenschen entsteht (Malti et al., 2009). Die Mitgefühlentwicklung hängen stark von begünstigenden und hemmenden sozialen Faktoren ab. Ein hemmender Faktor für mitfühlendes Verhalten kann mangelnde positive Verstärkung der Bezugsperson sein. Daraus kann gefolgert werden, dass Kinder mittels positiver Verstärkung vermehrt Mitgefühl entwickeln.

Selbstwirksamkeit

Inwiefern es Menschen gelingt, sozial-emotionale Kompetenzen in konkreten Situationen anzuwenden, wird entscheidend von ihrer emotionalen *Selbstwirksamkeit* beeinflusst (Malti et al., 2009). Die Autoren sprechen auch vom Vertrauen, das der Mensch in die eigene Fähigkeit hat. Das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1986) besagt, dass der entscheidende Erfolgsfaktor für menschliches Handeln weniger mit Intelligenz zu tun hat, als vielmehr mit der persönlichen Überzeugung, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können (Bandura, 1986, zit. nach Malti et al., 2009).

Diese Komponenten stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Marte - Meo - Gedanken-
gut.

2.1. Sozial-emotionale Kompetenz und Schulerfolg

Petermann et al. (2013) betonen, dass es sozial-emotional kompetenten Schülerinnen und Schülern besser gelingt, ihre Aufmerksamkeit zu steuern und den Fokus auf das Unterrichtsgeschehen zu richten. Das positive Arbeitsverhalten wird gemäss den Autoren der Fähigkeit der Emotionsregulation und der sozialen Fertigkeiten zugeschrieben. Ungünstiges Sozialverhalten kann hingegen das Lernen behindern (vgl. ebd.). Unzureichende Kooperationsbereitschaft führt häufig zu Problemen mit Gleichaltrigen, was die Integration in den Klassenverband erschweren kann (Petermann & Wiedebusch, 2008). Sie stellen den beschriebenen Einfluss unzureichender sozial-emotionaler Kompetenzen auf den Schuleinstieg und die weitere Schullaufbahn wie folgt grafisch dar (siehe Abb. 2).

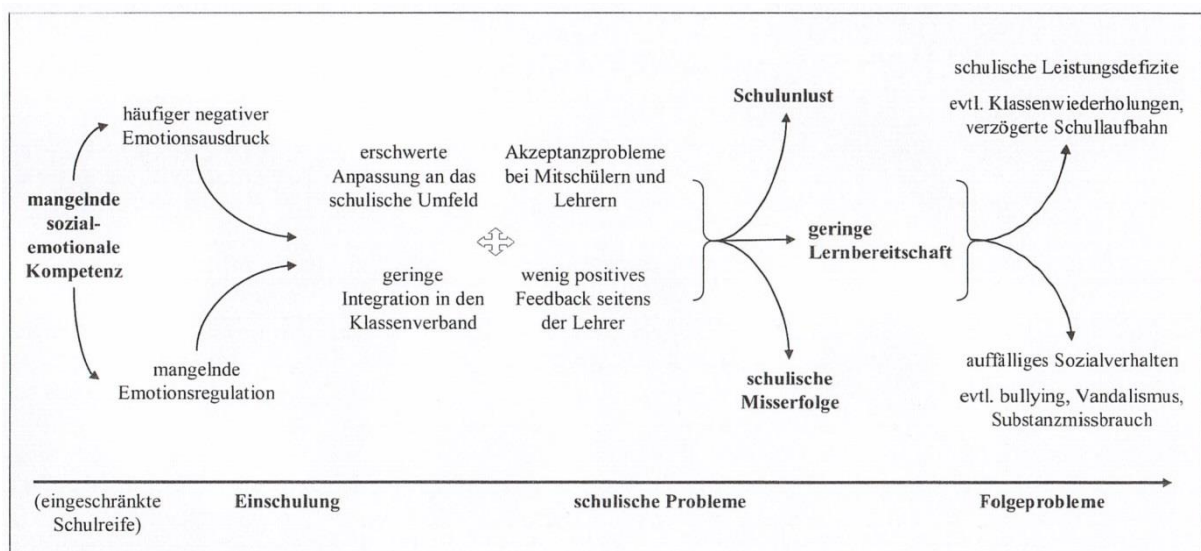


Abbildung 2: Emotionale Kompetenz und Schulprobleme übernommen aus (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.28)

Petermann und Wiedebusch (2008) beschreiben in mehreren Untersuchungen, dass eine hohe soziale Kompetenz mit einer positiven sozialen und schulischen Entwicklung zusammenhängt: Kinder, die überwiegend positive Emotionen und prosoziale Verhaltensweisen zeigen, haben weniger Probleme, sich in die Klasse zu integrieren, was sich günstig auf die schulische Leistung auswirkt. Ein häufiges Erleben positiver Emotionen ist mit höheren Lernleistungen verbunden und begünstigt auch die Lernbereitschaft. Die Wirkung von Emotionen kann sich je nach Schülerin und Schüler unterscheiden. Umso wichtiger ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Emotionen regulieren können.

Die theoretischen Ausführungen lassen keinen Zweifel daran, dass für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die das erfolgreiche schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten begleiten, Fachwissen über sozial-emotionale Kompetenzen und deren Förderung besonders relevant ist.

Marte Meo wird dieser Forderung gerecht, da es sowohl soziale, als auch emotionale Entwicklung unterstützt (Aarts, 2011).

3. Marte - Meo - Methode

Aus dem lateinischen übersetzt bedeutet Marte Meo² sinngemäss „aus eigener Kraft“.

Marte Meo ist 1970 von der Niederländerin Maria Aarts entwickelt worden. Marte Meo ist ursprünglich eine Methode der Erziehungsberatung. Besonders prägend war ein Erlebnis im Jahr 1976 (Aarts, 2011). Die Mutter eines autistischen Jungen erkannte, dass Maria Aarts einen besonderen Zugang zu ihrem Kind hatte. Sie war besorgt und verzweifelt, weil sie als Mutter gerne diesen Kontakt zu ihrem Kind wollte. Die Frage, wie sie diesen Kontakt zu ihrem Kind bekomme (Aarts, 2011), war der Auslöser für die Wende in der beruflichen Vorgehensweise von Maria Aarts. Von nun an konzentrierte sie sich noch intensiver auf die Möglichkeit, Bezugspersonen zu befähigen, Ressourcen zu erkennen, zu nutzen und weiterzuentwickeln, um Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Hieraus entstand die Marte - Meo - Methode mit den Marte - Meo - Elementen für gute Entwicklungsprozesse zu unterstützen und zu fördern (Aarts, 2011). Ziel dieser Methode ist demnach laut Aarts (2011), blockierte Entwicklungsprozesse zu erkennen, zu aktivieren und Eltern bzw. Fachpersonen konkrete, detaillierte und einfach formulierte Informationen über Handlungsmöglichkeiten geben zu können, die verständlich und umsetzbar sind. Entscheidend dabei ist die Umsetzbarkeit im Alltag ohne zusätzliches Arbeitsmaterial und viel Aufwand. Maria Aarts entwickelte die Methode, bei der alltägliche Situationen aufgezeichnet und gemeinsam besprochen werden, dabei sollen die Stärken erkannt und hervorgehoben werden, aus denen Kraft geschöpft werden soll, Erziehungsprobleme neu anzugehen. Die Methode wird heute in mehr als 40 Ländern auf der ganzen Welt angewendet und laufend weiter entwickelt (Nowak, 2013).

² Lat. „marte“ von „mars“ = Kraft / lat. „meo“ von „meus“ = Ich / unabhängig; (Aarts, 2011).

Marte Meo ist heute eine geschützte Bezeichnung für eine spezifische Methode. Anwender dieser Methode sind mittlerweile Fachleute aus unterschiedlichen sozialen Berufen. Für Maria Aarts ist es vordringlich, mit den Ratsuchenden gemeinsam auf eine Weise zu arbeiten, dass Schritt für Schritt nachvollziehbar ein neues, erwünschtes Verhalten entstehen kann (Bünder, Siringhaus – Bünder, Helfer, 2010).

Aarts (2011) beschreibt in ihrem Buch, dass sie das Basiswissen für die Marte - Meo - Methode dem täglichen Leben entnommen, so zu sagen der Natur abgeschaut habe. Im Zentrum stehen genaues Hinschauen und differenziertes, präzises Erkennen.

Jahrelanges und intensives Training in der Anwendung von Erkenntnissen aus Grundmodellen zur Unterstützung von Entwicklungsprozessen ermöglichten Maria Aarts, Hinweise auf dysfunktionale und funktionale sozial-emotionale Entwicklungsverläufe zu finden. Diese Grundmodelle basieren auf der sozial-kognitiven Lerntheorie und wurden in den 90iger Jahren mit entwicklungspsychologischen Ansätzen bereichert. Dabei wird die konkrete Entwicklungsförderung von Kindern durch inneres Wachstum in den Vordergrund gestellt (Bünder et al., 2010, Baeriswyl-Rouiller, 2008).

Die Schwester von Maria Aarts, Josje Aarts, unterrichtete als Sonderschullehrerin in einer Sonderschule für Kinder mit besonderem Erziehungsbedarf. Um Kinder, die kein Interesse am Lernen hatten, in einen Lernprozess zu leiten, hatte sie die Idee, deren Interessen zu ermitteln um herauszufinden, was denn diese Kinder begeisterte. Auf diese Weise gelang es ihr meistens, das Interesse am Lernen zu wecken und schwierige Kinder innerhalb weniger Wochen zu bewegen und mit ihnen zu kooperieren (Aarts, 2007). Maria Aarts filmte ihre Schwester und analysierte Schritt für Schritt den entwicklungsfördernden Kommunikationsstil im Unterrichtsalltag (vgl. ebd.). Zusätzlich analysierte Josje Aarts den Alltag der Kinder, um herauszufinden, welche Art von Schulfähigkeit ein Kind schon entwickelt haben sollte, um sich in der Klassen- oder einer Unterrichtssituation gut zurechtzufinden (Aarts, 2007).

Von Maria Aarts selber gibt es keine Aufzeichnungen über die theoretische Basis der Marte - Meo - Methode. Ich erwähne hier folgende laufende wissenschaftliche Studien, die sich mit der Marte - Meo - Methode auseinandersetzen: Exemplarisch lässt sich die Studie von Frau Hoivik, der Universität in Norwegen, die sich momentan in Bearbeitung befindet, anführen, über die Wirkung Marte - Meo - Verfahren im Zusammenhang mit der Eltern-Kind- Interaktionen. Des Weiteren beschäftigte sich Frau Vik (2009), ebenfalls an der Universität Norwegen, in ihrer

wissenschaftlichen Arbeit mit Müttern, die nach der Geburt Zeichen einer postnatalen Depression aufzeigten. Mithilfe der Marte - Meo - Methode fand eine Verbesserung der Mutter-Kind-Interaktion statt. Ebenso waren die depressiven Symptome rückläufig. In Deutschland betreut Herr Hipp (2014), die wissenschaftliche Studie der Stadt Monheim über die Wirkung von Marte Meo bei der Förderung der Interaktion zwischen traumatisierten Müttern und ihren Kindern. Schliesslich wurden unterschiedliche wissenschaftliche Arbeiten bzw. Artikel in verschiedenen Ländern publiziert, die sich mit der Marte - Meo - Methode beschäftigen. Wie zum Beispiel die neuste Publikation von Stening – Peters (2015) über das Gestalten von Beziehungen im U3 – Bereich der Kindertagesstätten. Demnach findet diese Methode eine grosse internationale Verbreitung und Interesse in vielfältigen Projekten und Arbeitsfeldern.

3.1. Aus eigener Kraft

„Wenn es einen Glauben gibt, der Berge versetzen kann, so ist es der Glaube an die eigene Kraft“ (Marie von Ebner-Eschenbach).

Grundsätzlich geht Marte Meo davon aus, die im Individuum angelegten Ressourcen zu aktivieren (Hawelleck, 2012). „Aus eigener Kraft etwas zu erreichen“ und damit die Entwicklung im gewöhnlichen Alltag wirksam zu unterstützen ist die Grundidee der Marte - Meo - Methode (Nowak, 2013).

Das Zielanliegen der Marte - Meo - Methode ist es, Menschen zu ermutigen, die eigene Kraft zu nutzen und dadurch Entwicklungsprozesse anzuregen und voranzubringen. Aarts (2011) ist davon überzeugt, dass ein Grossteil der Menschen über die Fähigkeit verfügt, ihre eigenen Probleme lösen zu können. Pütter (1998, S.123) zitiert Erikson: „(...) dass Menschen im Prinzip ihre Probleme lösen können, vorausgesetzt, sie haben Zugang zu ihrem Potential von eigenen Erfahrungen und Lernmöglichkeiten, (...) dabei ist zugleich die Perspektive wichtig, dass jedes Verhalten für eine Person, im Kontext ihres Lebens, ein für sie relevanter Versuch ist, Krisen zu bewältigen.“

Die Marte - Meo - Methode hat zum Ziel, hinter Krisen und Problemen die Entwicklungsbotschaft zu sehen. Nach Aarts ist das Erkennen der *Botschaft hinter dem gezeigten Verhalten* ein wichtiger Bestandteil der Marte - Meo - Methode (Aarts, 2011). Die Autorin schreibt weiter, dass diese Botschaft auf verschlüsselte Weise zu erkennen lässt, dass bestimmte Fähigkeiten, die in der Situation angemessen wären, noch nicht entwickelt wurden. Maria Aarts geht davon aus, dass Wachstum durch Probleme angestossen wird. Es kann deshalb nicht darum gehen,

Probleme zum Verschwinden zu bringen, vielmehr sollte die dahinter stehende Entwicklungsbotschaft gelesen werden. Mit der Abwesenheit von Problemen würde uns die Chance genommen, uns weiterzuentwickeln und somit auch die Lernfelder genommen, um an Schwierigkeiten zu wachsen. Dies geschieht aber im Umgang mit Kindern sehr oft, indem ihnen zu früh geholfen wird. Den Kindern wird so die Gelegenheit genommen, im Alltag für Schwierigkeiten eigene Lösungen zu entwickeln (Aarts, 2011, Hawellek & von Schlippe, 2011).

Zusammenfassend geht es Maria Aarts (2011) also darum, die Botschaft hinter auffälligem Verhalten von Kindern zu verstehen und sich zu fragen, was das Kind noch nicht entwickeln konnte und wo es Unterstützung benötigt.

3.1.1. Marte Meo und Empowerment

Marte Meo steht eng in Verbindung mit dem Empowerment Gedankengut, beziehungsweise kann als eine erfolgreiche Umsetzung des Ideenguts von Empowerment bezeichnet werden (Bünder et al., 2010). Der Begriff Empowerment stammt aus dem angloamerikanischen Sprachraum und heisst übersetzt: Jemanden ermächtigen oder befähigen. Wie in der Marte - Meo - Methode, geht es auch beim Empowerment darum, Menschen mit Benachteiligung sich ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden und ihre Ressourcen nutzen zu lernen. Empowerment zeichnet sich dadurch aus, dass durch die Erkennung und Entwicklung von Stärken kontinuierliches Wachstum entstehen kann. Eine Konzentration auf Probleme hingegen schwächt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verhindert, sich auf selbstreflektierende Weise entwickeln zu können (Bürli, 2005). Genau das ist das Ziel der Marte - Meo - Methode, nämlich Fähigkeiten des Kindes zu identifizieren, zu aktivieren und zu entwickeln, welche seelisches Wachstum, persönliche Entwicklung und konstruktive Interaktionen fördern (Bünder et al., 2010).

Kreft & Mielenz (2008, S. 234) verstehen unter Empowerment einen Weg, der weg führt von der Defizit- oder Krankheitsperspektive, hin zur Ressourcen- oder Kompetenzperspektive. Es geht um das Wissen und die Stärken der Menschen und den Glauben an ihre Fähigkeiten. Die Wirksamkeit einer professionellen Begleitung hängt davon ab, ob bei der hilfesuchenden Person das Gefühl gefördert werden kann, mehr Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu erlangen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Ähnlichkeit zwischen der Marte - Meo - Methode und dem Empowerment – Gedankengut besteht und beide nicht nach den Ursachen, wo

die eigentlichen Störungen liegen, fragen. Es geht darum, Schülerinnen und Schüler in ihren Ressourcen zu stärken, diese sichtbar zu machen und ihr Potential zu nutzen.

3.1.2. Marte Meo und die sozial-emotionale Entwicklung

Eine gesunde Entwicklung des Selbstbildes ist erschwert, wenn die Selbstwahrnehmung nicht ausreichend entwickelt ist (Aarts, 2011). Diesen Kindern fällt es dann schwer zu erkennen, welches Verhalten in welchem Moment angebracht ist. Diese Kinder brauchen die Unterstützung, wenn sie die notwendigen Schritte der sozialen und emotionalen Entwicklung gehen sollen, so die Autorin weiter.

Für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen ist die gewöhnliche pädagogische Unterstützung oft nicht ausreichend, um die Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten zu unterstützen. Sie benötigen eine längere und intensivere Förderung. Eine Möglichkeit, diese Entwicklung zu fördern, bietet sich in alltäglichen Kommunikationssituationen (Aarts, 2012).

Ob ein Kind in der Schule Erfolg hat, hängt nicht nur von seinen kognitiven Fähigkeiten ab (Moser, 2014). Auffällige Störungen in der sozial-emotionalen Entwicklung können Schulleistungsproblem sowie Aufmerksamkeitsstörungen zur Folge haben (vgl. ebd.). Dies zeigt die Wichtigkeit sozial-emotionale Kompetenzen, welche in sozialen Kontakten auch in der Schule unterstützt und gefördert werden sollte. Kinder und Jugendliche, die in der Schule schikaniert oder bedroht werden, haben oft die Fähigkeit nicht, schützende Beziehungen aufzubauen (Aarts, 2011). Diese Fähigkeit zeigt sich vor allem in den folgenden drei Punkten:

- anderen Menschen Gefühle zeigen, damit diese wissen, was in dem Kind vorgeht, sich leichter hineinversetzen und das Kind bestätigen können
- eigene Gefühle benennen, Erfahrungen teilen und so Freundschaften schliessen
- sich der Gefühle anderer Menschen bewusst sein und dieses Bewusstsein zeigen, damit sich die anderen bestätigt fühlen

Eigene Gefühle oder eigene Handlungen benennen (z.B. „Ich bin müde.“ oder „Ich öffne das Fenster.“) ist eine wichtige Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen mit erhöhtem Bedarf an sozial-emotionaler Förderung. Das Marte – Meo – Element *Sich benennen* bringt dem Kind und dem Jugendlichen Sicherheit, Orientierung und äussere Struktur (Niklaus, 2010). Möglichst viel Sicherheit und Orientierung geben, hilft bei der sozialen-emotionalen Entwicklung. Sind Kinder oder Jugendliche nicht in der Lage, Gefühle auszudrücken oder haben sie noch keine Sprache gelernt, um über Erfahrungen zu sprechen, ist oft asoziales Verhalten der einzige

Weg sich auszudrücken (Aarts, 2012). Die Marte - Meo - Methode arbeitet nicht daran, dass sich das Kind oder der Jugendliche nicht mehr asozial verhält. Durch die Marte - Meo - Methode lernt man als Erzieherin und Erzieher zu erkennen, welche erforderlichen Fähigkeiten das Kind oder der Jugendliche noch nicht entwickelt hat (Aarts, 2011). Die Entwicklungsbotschaft hinter dem auffälligen Verhalten soll gelesen werden. Die konkreten Informationen können in alltäglichen Interaktionsmomenten angewendet werden (vgl. ebd.). Dem Kind oder dem Jugendlichen können Worte zur Verfügung gestellt werden, welche die aktuellen Gefühle beschreiben, Gefühle werden in Worte gefasst (Aarts, 2012). Auf diese Art und Weise unterstützen wir die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeit zu entwickeln, ein Gefühl zu registrieren und Worte zu besitzen, um es auszudrücken (vgl. ebd.).

Malti et al. (2009) nennen die Emotionswahrnehmung und das Emotionsverständnis als wichtige Voraussetzungen für die soziale Kompetenz, adäquate Verhaltensweisen anzuwenden. Weiter erklären die Autoren, wie in Kapitel 2 beschrieben, dass Mitgefühlentwicklung von sozialen Faktoren wie positiver Bestätigung begünstigt werden kann. Kinder, die den grössten sozial-emotionalen Entwicklungsbedarf haben, erhalten oft die wenigsten Möglichkeiten, Fortschritte in diesem Bereich zu machen (Aarts, 2011). Dies betrifft Kinder und Jugendliche, die nicht in der Lage sind, mit anderen zu spielen oder in der Gruppe zu arbeiten und infolgedessen wenig Chancen haben, emotionale und soziale Fähigkeiten zu entwickeln. Dadurch verstärkt sich die negative Entwicklung (vgl. ebd.). Andererseits können grundlegende sozial-emotionale Fähigkeiten erlernt werden, wenn zum Beispiel die Schulische Heilpädagogin Unterstützung geben kann. Dann kann das Kind oder der Jugendliche Kontakt zu anderen aufbauen und hat die Möglichkeit, soziale Kontakte zu schliessen und sich besser in die Klasse zu integrieren. Petermann und Wiedebusch (2008) weisen darauf hin, dass sich soziale Integration positiv auf die Lernbereitschaft auswirken kann und Schulprobleme verhindert oder besser bewältigt werden können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die Förderung mit der Marte - Meo - Methode in der konsequenten Anwendung der Marte – Meo – Elemente die sozial-emotionale Entwicklung unterstützt werden kann.

3.2. Marte - Meo - Arbeitsinstrumente

Marte Meo ist alltagsbegleitend und in den schulischen Alltag integrierbar, so dass keine Sondersituationen geschaffen werden müssen. Videoaufzeichnungen werden als Arbeitsmittel verwendet. Es werden alltägliche Situationen, in dieser Arbeit im Kindergarten und in der Schule, gefilmt. Meistens reicht eine kurze Sequenz aus, um in dieser Zeitspanne die bedeutsamen Strukturen zur Marte - Meo - Einschätzung zu erkennen. Im Folgenden beschreibe ich die drei relevanten Arbeitsinstrumente in der Anwendung der Marte - Meo - Methode:

- die Videoanalyse,
- das „3W“ - Konzept und
- die Checklisten.

3.2.1. Videoanalyse

Videoanalysen nach Marte Meo unterstützen Marte – Meo – Anwenderinnen und Anwender, die Entwicklungsbedürfnisse zu erfassen.

Die Videoanalyse nach Marte Meo hilft, die Realität zu erkennen und nicht die eigenen Hypothesen als real anzunehmen. Häufig färben Aktenlagen, Berichte, Gefühle oder Erfahrungen unbewusst die tatsächliche Einschätzung. Bei Marte Meo wird die Aktion in der gerade laufenden Interaktion analysiert und darauf schrittweise zielorientiert aufgebaut (Niklaus, 2014). Bündler et al. (2010) definieren Interaktion als die Gesamtheit des aufeinander bezogenen sozialen Handelns von zwei und mehreren Personen zu einer bestimmten Zeit in einem gegebenen Kontext. Um neue Verhaltensmodelle zu veranschaulichen, bedient sich die Videoanalyse nach Marte Meo den Vorzügen der Bilder. Indem von Moment zu Moment durch den Film gegangen wird, wird konkret analysiert, was das Kind bereits entwickelt hat und welche Entwicklungsbedürfnisse das Kind zeigt, beziehungsweise in welchen Momenten es sich nicht adäquat verhält. Die kleinschrittige Analyse ermöglicht es, eine detaillierte Momentaufnahme zu vergrößern. Diese wird genutzt, um wertschätzende Besonderheiten wahrzunehmen (Aarts, Fachtag Marte Meo, 03.05. 2014).

Es wird analysiert, in welchen Momenten und wie das Kind zeigt, dass es beispielsweise eigene Ideen und Aktivitäten entwickelt, Ideen einbringt und der Initiative von anderen folgen kann (vgl. von Schlippe & Hawellek 2011; Bündler et al. 2010; Isager, 2009).

Indem Abläufe gefilmt werden, werden diese im wahrsten Sinn des Wortes „in den Blick“ genommen. Von Schlippe & Hawellek (2011) bezeichnen die Videoanalyse nach Marte Meo auch als die „Kunst der kleinen Schritte“. Erfahrungsgemäss ist es die grösste Herausforderung bei dieser Methode, beim konkreten Geschehen zu bleiben. Dies bedeutet, konkret das zu beschreiben, was zu sehen ist, und nicht zu interpretieren, was man über das Gesehene denkt. Dies erfordert viel Aufmerksamkeit (Isager, 2009; Bündler et al., 2010).

Die Videoanalyse nach Marte Meo hilft somit, die Realität zu erkennen, die eigenen Vermutungen als nicht real zu nehmen und unterstützt einen sich nicht von eigenen Wahrnehmungslücken wie blinden Flecken täuschen zu lassen (Aarts, 2011). Von Schlippe & Hawellek (2011) weisen auf die Möglichkeit hin, dass, wenn Videos professionell eingesetzt werden, diese zu „Augenöffnern“ werden können. Diese Art Bilder zu betrachten, fördert neue Lernprozesse und es ermöglicht eine ganzheitliche Form des Lernens. Ein wichtiger und wirksamer Marte - Meo - Teil ist zudem, sich gemeinsam über die sichtbaren gelungenen Ergebnisse auf den Filmsequenzen zu freuen. Maria Aarts nennt dies „Happ-Happ“ Momente. Informationen, die an ein Gefühl gekoppelt werden, sind im Gehirn besser gespeichert und können leichter wieder abgerufen werden (Niklaus, 2010, 3; Aarts/Rausch, 2009).

3.2.2. „3 W“ - Konzept

Maria Aarts (2011) und Josie Aarts (2007) haben, damit die Fokussierung gelingt, das Konzept der „3Ws“ entwickelt. Diese „3Ws“ sind Orientierungsfragen, die eine konkretere und effektivere Fokussierung ermöglichen. Das Marte – Meo - 3W - Konzept wird im Folgenden erläutert. Das Marte - Meo - 3W - Konzept wirkt wie ein Leitgedanke (Aarts, 2007). Wenn Bezugspersonen in besonderen Momenten genau wissen, was sie machen müssen, sind sie laut der Autorin, erfolgreicher bei der Unterstützung. Sie sind dann in der Lage im richtigen Moment die passende Unterstützung zu geben und das Kind entwickelt sich schneller (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die 3Ws beschrieben.

Wann man etwas tun soll

In welchen alltäglichen Erziehungsmomenten?

Was man tun soll

Mit welchem Marte - Meo - Element kann sich das Kind aus eigener Kraft weiter entwickeln?

Wozu man etwas tun soll

Inwiefern kommt die Unterstützung dem Kind, bezogen auf die Fragestellung zugute?

Die Bezugsperson kann so eine Idee entwickeln, *Wann* sie *Was* und *Wozu* machen kann, damit sich das Kind aus eigener Kraft entwickelt, beispielsweise wenn das Kind ständig mit anderen Kindern streitet, kann die Bezugsperson nach den 3 W folgendermassen vorgehen:

Wann Das Kind zeigt Initiative und benennt diese nicht.

Was In diesem Moment die Initiative des Kindes präzise benennen.

Wozu Indem das Kind Worte zu seinen Handlungen erhält, lernt es seine Handlung besser wahrzunehmen. Damit lernt es, seine Initiativen selber zu benennen und kann sich für andere Personen wahrnehmbar machen. Weiter wird die Sprachentwicklung und Selbstwahrnehmung gefördert, welche später die Grundlage für die Entwicklung der Emotionsregulation darstellt (T. Niklaus, Supervision, 2.12. 2014). Petermann und Wiedebusch (2008) erwähnen ebenfalls sogenannte gezielte Rückmeldungen zum Emotionsausdruck des Kindes, um Gefühlslebnisse selbständig zu meistern.

Auf der Grundlage des „3W“-Konzeptes wird entschieden, mit welchem Marte - Meo - Element die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes unterstützt werden kann. Im oben beschriebenen Beispiel hiess der Arbeitspunkt: *die Handlungen des Kindes benennen*.

3.2.3. Marte - Meo - Checklisten

Jede Intervention orientiert sich an einer genauen Einschätzung. Sie stellt den Ausgangspunkt für die wirksame Entwicklungsförderung. Die Marte - Meo - Einschätzung hält fest, welche erforderlichen Fähigkeiten noch nicht ausreichend entwickelt wurden. Diese teilweise entwickelten Fähigkeiten zeigen den nächsten anstehenden Entwicklungsschritt. (Aarts, 2011; Baeriswyl-Rouillier, 2014).

Gibt es Unterstützungsbedarf aufgrund von Störungen im Entwicklungsprozess des Kindes, wird bei Anwendung der Marte - Meo-Methode zunächst ein Film aufgenommen, auf dem anhand der Checklisten die Entwicklung des Kindes eingeschätzt und später überprüft werden kann. Geht es in Blickkontakt? Hat es eigene Ideen? Kann es Gefühle ausdrücken? Kann es abwechseln?

Maria Aarts hat verschiedene, häufig auftretende Problemfelder in der Kindesentwicklung eingehend analysiert. Damit es in den jeweiligen Bereichen zu einer Entwicklung kommen kann, hat sie die dafür benötigten Fähigkeiten erfasst und in Checklisten zusammengefasst. Mittlerweile liegen folgende Listen vor:

- Marte - Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste für Kleinkinder
- Marte - Meo-Checkliste für Schreibabys
- Marte - Meo-Checkliste für sozial isolierte Kinder
- Marte - Meo-Checkliste für hyperaktive & ADHS-Kinder
- Marte - Meo-Checkliste für Schulfähigkeit

(Aarts 2011).

Die Hilflosigkeit von Eltern, die ihr Kind auf der einen Seite unterstützen zu wollen, aber auf der anderen Seite nicht zu wissen, wie sie dies tun können, machte Maria Aarts betroffen. Sie erkannte immer wieder in Gesprächen mit Eltern, dass diesen die nötigen Informationen fehlten, die ihnen ermöglichen würden, aus der Hilflosigkeit und Ohnmacht im Umgang mit ihrem Kind her austreten zu können. Dies bewegte Maria Aarts dazu, eine Methode zu entwickeln, die Eltern wieder befähigt handlungsfähig zu werden. So analysierte sie Videofilme von gut entwickelten Familien, um Anhaltspunkte und Informationen zu gewinnen, wie Kinder Selbstvertrauen aufbauen und emotionale, soziale sowie sprachliche Fähigkeiten entwickeln (Aarts, 2011) und erstellte aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen die sogenannten Checklisten. Durch die Anwendung der Checklisten wird der Blick auf das gelenkt, was das Kind an sozial-emotionalen Kompetenzen bereits ansatzweise entwickelt hat, und nicht auf das problematische Verhalten. Mit dem Ergebnis der Einschätzung kann die Bezugsperson die Marte – Meo - Information benutzen, um zu sehen, wie das Kind im alltäglichen Umgang in seiner Entwicklung unterstützt werden kann und wie damit der Entwicklungsprozess wiederhergestellt werden kann. (vgl. ebd.). Wenn beispielsweise Lehrpersonen Fragen stellen über ein Kind, das nicht mit anderen Kindern spielen kann, arbeitet Marte Meo nicht daran, dass das Kind mit anderen Kindern spielen soll, sondern daran, dass die Bezugsperson mithilfe der passenden Checkliste erkennen kann, welche erforderlichen Fähigkeiten das Kind noch nicht entwickelt hat, um mit anderen Kindern zu spielen und mit welchen Marte - Meo - Elementen die sozial-emotionale Entwicklung unterstützt werden kann. Denn von Interesse ist nicht das Problem, sondern der nächste Entwicklungsschritt. Aarts beschreibt es so: „Wenn Kinder, Eltern oder andere Personen mit Problemen konfrontiert sind, dann dient Marte Meo nicht dazu, diese Probleme zum Verschwinden zu bringen, sondern mithilfe der Marte – Meo – Entwicklungs - Checklisten die dahinter stehende Entwicklungsbotschaft zu lesen. Es geht also nicht darum, das Problem wegzunehmen. Denn damit würde die Chance genommen sich weiter zu entwickeln und den Umgang mit Problemen zu erlernen“ (Aarts, 2011, S. 44).

Die Checklisten mit sozial-emotionalen Fähigkeiten und die Marte - Meo - Elemente bilden somit die Basis für eine Anwendung der Marte – Meo - Methode.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden folgende zwei Checklisten zur Förderung ausgewählt.

- Die Spielfähigkeiten - Checkliste ist in der Marte - Meo - Methode eine Liste über prosoziale Fähigkeiten, die es einem Kind ermöglichen, mit einem anderen Kind zu spielen.
- Die Checkliste zur Schulfähigkeit „Kooperation“ ist in der Marte - Meo - Methode eine Liste über prosoziale Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler entwickeln haben sollten, um mit anderen zusammenarbeiten zu können.

Für die Entwicklung von Spielfähigkeiten benötigt das Kind ein Gegenüber, das seine Initiativen wahrnimmt und ihm folgt. So können positive Erfahrungen in der Selbstwirksamkeit gemacht werden. Dadurch wird die Selbstwahrnehmung des Kindes unterstützt, die Sprache angeregt, und die Basis für ein soziales Miteinander geschaffen.

Zusätzlich zu den fachlichen Anforderungen wird von dem Jugendlichen im Schulalltag oft verlangt, dass er Aufgaben im Team löst. Das heisst, er muss dann die dafür notwendigen kooperativen Kompetenzen entwickelt haben. Davon gehen die Lehrpersonen auf der Oberstufe aus. Die prosozialen kooperativen Kompetenzen, wie sie in der Checkliste beschrieben sind, passte ich den Entwicklungsbedürfnissen an und formulierte kleinere Schritte und handlungsorientiertere Beschreibungen.

Die vorliegende Arbeit legt die Unterstützungsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten mittels der Marte Meo Methode zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung dar. Es geht darum, dass die Kinder durch das konsequente Anwenden der Marte Meo Elemente ihre Emotionswahrnehmung verfeinern und prosoziale Fähigkeiten entwickeln, die helfen, fachliche Anforderungen der Schule zu bewältigen. Der Erfolg dieser Förderung soll sich in der Anwendung der Marte - Meo - Methode aufzeigen.

3.3. Marte - Meo - Elemente

Aarts (2011) formulierte sogenannte Marte - Meo - Elemente, die prosoziale Kompetenzen einleiten, unterstützen sowie aufrechterhalten können.

Inwiefern Marte - Meo - Elemente für die sozial-emotionale Entwicklung bedeutsam sind, soll in der folgenden Ausarbeitung aufgezeigt werden.

3.3.1. Benennen

„Benennen ist die Mutter aller Dinge“ (Lao-tse).

Das Marte - Meo - Element *benennen* gliedert sich in: *die Handlung benennen* und *die Gefühle benennen*.

Handlung benennen

Das Kind spielt mit den Bauklötzen. Es nimmt einen Bauklotz. Ich benenne sein Handeln, indem ich laut sage: „Du nimmst einen Bauklotz.“

Die Anwendung des Marte - Meo - Elements *die Handlungen benennen* gibt der Bezugsperson die Möglichkeit, so die Autorin weiter, bewusst einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herzustellen. Sich selber bewusst wahrzunehmen ist ausschlaggebend, um sich in andere Personen hineinversetzen zu können und schliesslich prosoziale Verhaltensweisen wie Kooperation oder Rücksichtnahme hervorzubringen (vgl. ebd.). Zudem kann das Kind seine Aufmerksamkeit kontinuierlich auf seine Handlung richten. Eine hohe Aufmerksamkeitsspanne hängt mit mehr positiven Emotionen zusammen, die sich wieder fördernd auf die Leistungen auswirken (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Benennt die Bezugsperson ihre eigene Handlung, bringt sie sich ins *Warten* und gibt dem Gegenüber Orientierung und Sicherheit. Das wirkt sich positiv auf die *Atmosphäre* aus und ein *guter Anschluss* wird möglich (Niklaus, 2010). Die Spiegelneuronen im Gehirn des Kindes nehmen die positiven Gefühle der Bezugsperson wahr und beginnen zu feuern (Niklaus, 2010). So werden die positiven Gefühle der Bezugsperson auch im Gehirn des Kindes wirksam und helfen, diese neurobiologisch in eine optimale Entwicklungsstimmung zu bringen. Die Alarmzentrale des Gehirns (Amygdala) wird oder bleibt abgeschaltet und der Bibliothekar (Hippocampus) wird aktiviert.

Da die Spiegelneuronen für Handeln und Sprache teilweise identisch zu sein scheinen (Niklaus, 2010), wird die Handlung direkt mit dem Sprachzentrum verbunden, so die Autorin weiter.

Somit lernt das Kind auch sprechen (Isager, 2009). Für den Aufbau und Abruf von Emotionsverständnis ist ein spezifisches Emotionsvokabular entscheidend, so die Autoren Petermann und Wiedebusch (2008).

Kinder und Jugendliche, die keinen anerkannten Platz in der Gruppe haben, können meistens ihre eigenen Initiativen nicht benennen und sich in ihrem sozialen Kreis nicht sichtbar machen. Häufig liegt das daran, dass sie die entsprechenden Wörter noch nicht gelernt haben. Die Bezugsperson kann die Entwicklung unterstützen, indem sie die Handlungen präzise benennt. Das gibt den Kinder und Jugendlichen mehr Wörter für ihr Tun (Schneider, 2014; Aarts, 2011) und sie hören, dass sie wahrgenommen werden. Gerade verhaltesnauffällige Schülerinnen und Schüler haben oft erlebt, dass sie nicht gesehen und wahrgenommen werden.

Gefühle benennen

Das Kind gewinnt ein Spiel. Es jubelt. Ich sage: „Du freust dich.“

Das Benennen der Gefühle des Kindes ermöglicht ihm, seine eigenen Emotionen effektiver wahrzunehmen und diese später auch zu kontrollieren (Hampel, 2014). Wenn die Bezugsperson in *bestätigendem Tonfall* die Gefühlinitiative benennt, fühlt sich das Kind wahrgenommen und verstanden, es lernt seine Gefühle kennen, bekommt auch gleich die Worte zu diesen Gefühlen (Niklaus, 2010; Isager, 2009) und erweitert so sein Emotionsvokabular. Das Kind lernt sich Schritt für Schritt selber kennen. Durch die positiven Gefühle bleibt die Alarmzentrale ausgeschaltet und der Bibliothekar eingeschaltet (Niklaus, 2012). Benennt die Bezugsperson ihre Gefühle oder die Gefühle eines Anderen, kann das Kind wahrnehmen, dass seine Mitmenschen eigenständige Personen sind, mit individuellen Wünschen und Bedürfnissen (Hampel, 2014). Für die Autorin steht fest, dass „je effektiver ein Kind in der Lage ist, Wünsche und Absichten anderer Personen in seinem Umfeld einzuschätzen bzw. zu verstehen, desto adäquater kann es auf diese reagieren und daher empathisch wirken.“ Das Benennen der Gefühle ist folglich ein wesentliches Element für die Entwicklung von Empathiefähigkeit (vgl. ebd.). Wenn das Kind sich selber wahrnehmen und benennen lernt, wird es sich aus eigener Kraft seinen Platz bauen und sich wahrgenommen machen können (Aarts, 2011). So kann es auf sein auffälliges Verhalten verzichten, es wird gesehen, es weiss jetzt, wie es sich auf positive Art Aufmerksamkeit holen kann.

3.3.2. Warten

Die Bezugsperson wartet aktiv (Aarts, 2011). Sie wartet aufmerksam, bis das Kind eine Entwicklungsinitiative macht. So gestaltet die Bezugsperson gemeinsam mit dem Kind einen Aufmerksamkeitsraum. Dies ist auch ein Aufmerksamkeitstraining (Aarts, 2011). Durch das Warten kann das Kind Sprache, Selbstsicherheit, Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung und dadurch Schritt für Schritt aus eigener Kraft seine Selbstregulation entwickeln (Niklaus, 2012). Eine funktionierende Kommunikation findet in einem ausgleichenden Wechsel statt. Während des ganzen Lebens ist dieses „Abwarten können, sich einzureihen und eventuell einen Schritt zurücktreten zu können, eine grundlegende Voraussetzung, um in sozialen Gemeinschaften zurechtzukommen“ (Bünder et al., 2010). Ein Gespräch so zu strukturieren, dass alle Beteiligten miteinbezogen sind, die Gesprächsanteile ausgleichend verteilt sind und nicht gleichzeitig gesprochen wird, ist die Voraussetzung eines Dialoges (Isager, 2009).

3.3.3. Bestätigen

Ist die Bezugsperson in der Lage, kleine gute Initiativen zu sehen und zu bestätigen, gibt das dem Kind Orientierung (Thelen, 2014). Es erfährt, was in der Situation passend ist, was wiederum unterstützt, dass das Kind Situationen adäquat einschätzen kann (vgl. ebd.). Es lernt, sich in andere hineinzusetzen und das gibt ihm wieder Stabilität und Sicherheit, so die Autorin weiter. Bestätigt die Bezugsperson das Kind, fühlt es sich verstanden und wahrgenommen (Niklaus, 2014). Das Kind bleibt weiter in Entwicklungsstimmung und die aktivierten Bahnungen werden weiter verstärkt. Petermann und Wiedebusch (2008) nennen das auch die „soziale Rückversicherung“.

Ebenfalls unterstützt die Bezugsperson die Entwicklung von Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit, indem sie bestätigt, was Kinder selber tun und gut tun. Dies beispielsweise durch ein „ja genau!“ oder allenfalls auch durch die Wiederholung einer Aussage in einem ganzen Satz: „Ja genau, du darfst mit dem Spiel beginnen“, wodurch zusätzlich die Sprachentwicklung unterstützt wird (Niklaus, 2009).

3.3.4. Folgen

„Man kann da ansetzen, wo das Kind steht“ (Aarts, 2011). Maria Aarts spricht häufig über Goldminen. Goldminen haben die Menschen von Natur aus mitbekommen. Es sind die speziellen Interessen und die Talente eines jeden Kindes (Aarts, Hüther 2008). Durch das *Folgen* kann die Bezugsperson die Talente und Interessen eines Kindes erkennen. Dies gelingt am

besten in alltäglichen Momenten (Aarts & Rausch, 2009). Durch *Folgen* erkennt die Bezugsperson das Entwicklungspotential (Baeriswyl-Rouillier, 2014), welches der „proximalen Zone“ (Vygotskij, 1974) entspricht. Dies sind die Aufgaben, deren Bewältigung Lernende als nächstes erlernen können. Man erkennt diese Aufgaben daran, dass Lernende sie zwar nicht allein aber mit ausreichender Hilfestellung bewältigen können (vgl. ebd.). Die darauf festgelegten Ziele bauen auf die individuellen Ressourcen, Talente und Interessen des Kindes, was die Wahrscheinlichkeit des Erfolges vergrössert (Baeriswyl-Rouillier, 2014).

„Beginne, wo sie sind, und baue auf dem auf, was sie haben“ (Lao-tse).

Das Marte - Meo - Element *Folgen* beschreibt die Fähigkeit, den Fokus auf die Initiativen des Gegenübers zu richten (Hampel, 2014). Gelingt es der Bezugsperson, den Initiativen des Kindes zu folgen, so die Autorin weiter, kann sie sehen, wohin sich sein Interesse richtet. Die Bezugsperson beachtet mit dem Element *Folgen* den „Aufmerksamkeitsfokus“ des Kindes (Aarts et al., 2009). Folgt die Bezugsperson den Initiativen des Kindes, erlebt das Kind, dass das, was es tut, für die Bezugsperson wichtig ist. Es erlebt sich selbstsicher und selbstwirksam. Das Gehirn des Kindes bleibt in optimaler Entwicklungsstimmung (Niklaus, 2010). Zudem werden die aktivierten Netzwerke verstärkt (vgl. ebd.): Bahnungen werden verstärkt und weiter ausgebaut. Dieser Vorgang braucht Zeit und deshalb ist es neurobiologisch sehr wichtig, dazwischen immer wieder Zeit zu geben (*warten*).

Gelingt es den Kindern und Jugendlichen, den anderen zu folgen, fällt es ihnen leichter zu warten und sie können besser in der Gruppe mitmachen (Aarts, 2011).

3.3.5. Positiv Leiten

Positives Leiten ist eines der wesentlichen Regeln des Unterrichts und ein fundamentales Element der Unterrichtstätigkeit (Aarts 2007). „Sagen, wie ich es haben möchte“, so dass sich das Kind orientieren und nachvollziehen kann, was die Bezugsperson plant (Thelen, 2014). Es lernt auf diese Weise die Bezugsperson kennen, verstehen und einschätzen (vgl. ebd.). Es lernt, so die Autorin weiter, sich in andere hineinzusetzen, was dem Kind Sicherheit und Stabilität gibt.

Indem die Bezugsperson Situationen klar beginnt und klar beendet, vermittelt sie dem Kind, dass sie die Leitung hat (Aarts, 2011) und das Kind kann dadurch verschiedene Kontexte leichter unterscheiden (Thelen, 2014). Zudem lernt das Kind am Modell, etwas abzuschliessen und neu zu beginnen. Diese Fähigkeit wird das ganze Leben benötigt (vgl. ebd.) und die Erfahrung,

eine Arbeit zum Abschluss zu bringen, stärkt das Selbstvertrauen und weckt die Zuversicht, auch die nächste Herausforderung bewältigen zu können (vgl. ebd.). In der folgenden Abbildung werden die Marte - Meo - Elemente dargestellt.

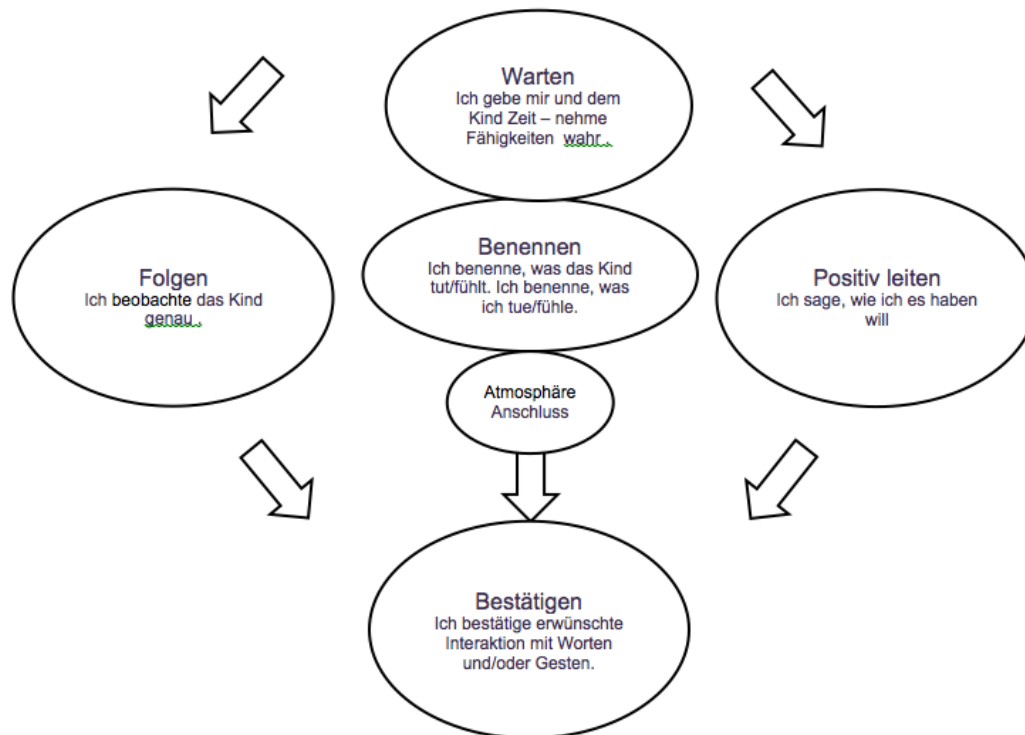


Abbildung 3: Marte - Meo - Elemente

In geleiteten Situationen ist *Positives Leiten* zentral, damit eine kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Kind ermöglicht wird. Eine geleitete Situation nach Marte Meo ist beispielsweise das Unterrichten oder eine Einzelförderung, wenn ich ein bestimmtes Ziel verfolge. In geleiteten Situationen werden Kommunikationsmuster sichtbar (Bünder et al., 2010) und das Kind kann unterschiedliche Modelle erlernen, beispielsweise ein Kooperationsmodell, ein Respektmodell oder wie es mit anderen Kindern spielen kann (Niklaus, 2009). Die geleitete Situation ist in der Abbildung 3 rechts dargestellt.

Bünder et al. (2010) bezeichnen die freie, unstrukturierte Situation wie folgt: Es zeichnet sich dadurch aus, dass kein Ziel verfolgt wird. In dieser Situation soll dem Entwicklungsraum Aufmerksamkeit geschenkt werden. Durch das Element *Folgen* kann das Kind aktiv wahrgenommen werden, in der Abbildung 3 links dargestellt.

Die Elemente *Warten*, *Benennen*, *guter Anschluss*, *Atmosphäre* und *Bestätigen* sind wichtige Elemente, sowie in der freien, als auch in der geleiteten Situation (Niklaus, 2009) und somit in der Abbildung 3 in der Mitte dargestellt.

4. Fragestellung

Die theoretischen Ausführungen lassen keinen Zweifel daran, dass Kinder mit auffälligem Verhalten im sozial-emotionalen Lernen verstärkte Unterstützung nötig haben. In der Schule werden zusätzlich zu den fachlichen Anforderungen sozial-emotionale Kompetenzen verlangt. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen scheitern im integrativen Setting oft an dieser Herausforderung und können ihr Leistungspotential nicht abrufen, schulische Probleme und Folgeprobleme sind die Konsequenzen davon.

Die vorliegende Arbeit zeigt die Unterstützungsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten mittels der Marte - Meo - Methode zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung auf. Es geht darum, dass die Probanden durch das konsequente Anwenden der Marte - Meo - Elemente ihre Emotionswahrnehmung verfeinern und prosoziale Fähigkeiten entwickeln, die helfen, fachliche Anforderungen der Schule zu bewältigen. Der Erfolg dieser Förderung soll sich in der Zunahme der Anwendung von sozial-emotionalen Fähigkeiten und in der Abnahme an problematischen Verhaltensweisen aufzeigen. In zwei Fallbeispielen mit je einem Schüler unterschiedlichen Alters wird die Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung mit der Marte - Meo - Methode dargestellt. Da es sich bei beiden Schülern um Jungen handelt, werde ich in den folgenden Ausführungen nur noch die männliche Form verwenden. Untersucht werden soll, ob die beiden Jungen mit auffälligem Verhalten mit der Marte - Meo - Methode hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung wirksam gefördert werden können. Es soll in Erfahrung gebracht werden, ob die beiden Schüler einen Kompetenzzuwachs bezüglich der unten aufgezählten sozial-emotionalen Fähigkeiten erzielen? Ich habe durch die Auswahl eingegrenzt, was ich beobachten, analysieren und fördern möchte.

Aus den theoretischen Erkenntnissen ist zu erwarten, dass die beiden Schüler mit der Förderung durch die Marte - Meo - Methode einen Kompetenzzuwachs hinsichtlich folgender ausgewählten Fähigkeiten aus den beiden oben erwähnten Marte - Meo - Checklisten erzielen:

- a) die beiden Schüler zeigen vermehrt emotionale Äusserungen
- b) die beiden Schüler benennen vermehrt ihre eigenen Initiativen
- c) die beiden Schüler bringen vermehrt eigene Ideen ein
- d) die Wahrnehmung von beiden Schülern für Initiativen von anderen verfeinert sich
- e) die beiden Schüler zeigen kompetenteres kooperatives Verhalten

Eine Zunahme der Anwendung der sozial-emotionalen Fähigkeiten wird in dieser Arbeit als positiver Indikator der Entwicklung gewertet.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, die Wirksamkeit der Marte – Meo – Unterstützung hinsichtlich der Abnahme des sozial-emotionalen Problemverhaltens zu überprüfen. Nach der theoretischen Auseinandersetzung ist zu erwarten, dass das sozial- emotionale Problemverhalten bei beiden Jungen abnehmen wird.

Praktischer Teil

5. Methode

Im praktischen Teil dieser Diplomarbeit wird das methodische Vorgehen der Arbeit beleuchtet. Mithilfe der Entwicklungsmethode werden die Fragestellungen überprüft. Durch diese Forschungsmethode wurde die pädagogische Umsetzung der Marte – Meo – Methode in der realen Lernumgebung auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse erprobt und evaluiert. Die vorliegende Arbeit ist eine Entwicklungsarbeit. Es ist eine theoretisch begründete und geleitete Reflexion einer Entwicklung beruflicher Praxis (Steiner, 2013).

Die Entwicklungsmethode eignet sich, da ich als handelnde berufliche Akteurin in das Untersuchungsfeld involviert bin. Drehpunkt von Diplomarbeiten dieser Kategorie ist eine Entwicklung im eigenen Berufsfeld. Aus dem Literaturstudium kann davon ausgegangen werden, dass durch eine Unterstützung mit der Marte – Meo – Methode Entwicklung stattfindet.

Durch diese Forschungsmethode sollen Theorien des Lernens und Lehrens als auch konkrete Verbesserungen für die Praxis entstehen (Reinmann, 2014). Es ist ein Brückenbau zwischen der Theorie und der Praxis. Auszeichnend für die Entwicklungsmethode sind der interventionorientierte Ansatz und die wiederholende Vorgehensweise. Die Forschung geschieht in einem kontinuierlichen Zyklus von Design, Durchführung, Analyse und Re – Design (Reinmann, 2014). In der vorliegenden Arbeit wurde basierend auf einer bereichsspezifischen Theorie, der sozial-emotionalen Fähigkeiten, die Unterstützung mit der Marte - Meo - Methode für diesen abgegrenzten Bereich entwickelt. In der Durchführung wurde die Unterstützung eingesetzt und schliesslich in der Analyse ausgewertet. Durch die Analyse entstanden jeweils konkrete Verbesserungen für die Anwendung der Methode in der Praxis.

5.1. Fallauswahl

Für die Fallauswahl habe ich folgende Kriterien aufgestellt: Erstens sollten die Jungen unterschiedlichen Alters sein, damit die Fragestellung auf unterschiedlichen Stufen innerhalb der obligatorischen Schulzeit beantwortet werden kann. Zweitens sollte eine mehrmonatige Begleitung realisierbar sein. Zu diesem Zeitpunkt war ich in einem Kindergarten und an der Oberstufe pädagogisch tätig. Ich wählte zwei Jungen aus, die diese Kriterien erfüllten. Da sich die sozial-emotionale Entwicklung von Jungen und Mädchen teilweise stark zu unterscheiden scheinen (Malti & Perren, 2008), habe ich entschieden, die Fallauswahl auf Jungen einzugrenzen. Beide

Schüler weisen bezüglich des sozial-emotionalen Verhaltens Probleme auf und sind zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns auf heilpädagogische Massnahmen angewiesen.

Die Förderung mit Marte Meo basiert auf äusserst sensiblen Daten. Da diese Daten Rückschlüsse auf die Identität der beteiligten Personen zulassen, sind die Videoaufnahmen ausschliesslich bei der Betreuerin der Arbeit hinterlegt. Filmaufnahmen in der Schule verlangen sorgfältige Informationen an alle Beteiligten und eine Einwilligung der Eltern. Die Eltern aller Kinder und Jugendlichen der Klasse, in der im Rahmen der integrativen Förderung Marte Meo eingesetzt wurde, sind in einem Elternbrief informiert worden. Von dem Jugendlichen habe ich zusätzlich eine Zustimmung eingeholt, dass ich ihn filmen darf und genau darüber informiert, wer die Filme sehen wird.

Im Folgenden werden die beiden Fälle dargestellt.

5.1.1. Fall 1

Das Kind war 4 1/2 Jahre alt und lebte bei seiner allein erziehenden Mutter. Es zeigte allgemeine und sprachliche Entwicklungsverzögerungen. Im Kindergarten konnte er sich gemäss den Beschreibungen der Kindergärtnerin kaum in die Gruppe einfügen, hielt sich nicht an Regeln und löste Konflikte mit starken Aggressionen gegenüber der Kindergärtnerin und anderen Kindern. Das Kind brauchte eine vollständige Betreuung, da es sonst sich selber oder andere Kinder gefährdete. Wenn es nicht durch aggressives Verhalten auffiel, zeigte es sich anhänglich. Es verfügte kaum über eigene Spielideen. Die Fähigkeit, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, war sehr gering entwickelt.

Ich wurde als Schulische Heilpädagogin eingesetzt, um die Kindergärtnerin zu entlasten und das Kind Schritt für Schritt in den Kindergarten zu integrieren.

Zu Beginn der Förderung war beispielsweise die Garderobensituation sehr schwierig. Das Kind zog sich nicht alleine um, verweigerte sich zum Teil und warf Schuhe, Jacke und Pausetasche in der Garderobe umher. Das Kind fand keinen Anschluss zu den anderen Kindern, beim Spielen erlebte es meistens frustrierende Momente, die Kinder mieden den Kontakt mit dem Kind. Oft schrie das Kind laut und lief im Kindergarten umher, ergriff, was ihm in die Quere kam, versuchte mit Gegenständen auf die Kinder zu schlagen.

In Tabelle 1 werden die erhobenen problematischen Verhaltensweisen des Kindes im sozial-emotionalen Bereich nach Angaben der Kindergärtnerin vor der Förderung stichwortartig zusammengefasst.

Verhaltensweisen vor der Förderung
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit Das Kind klagt und jammert oft über Bauchschmerzen und Nackenschmerzen.
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt Das Kind ist meistens zu Kindergartenbeginn bedrückt.
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig Das Kind macht einen unglücklichen Eindruck, es schreit oft sehr lange.
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen, verliert leicht das Selbstvertrauen Für das Kind ist der Kindergartenalltag als Ganzes eine neue Situation und reagiert sehr verunsichert, überfordert und nervös auf den Kindergarten. Reagiert es nicht aggressiv, klammert es sich stark an die Kindergärtnerin.
Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht Das Kind zeigt sich praktisch immer ängstlich.
Einzelgänger, spielt meistens allein Das Kind ist immer allein. Es reagiert nicht auf Spielangebote von anderen Kindern.
Hat wenigstens einen Freund Das Kind hat keinen Freund.
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt Das Kind wird von den anderen Kindern abgelehnt.
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert Das Kind wird von den anderen Kindern manchmal gehänselt und nachgeahnt
Kommt besser mit Erwachsenen aus Das Kind hält sich praktisch nur an die Erwachsenen.

Tabelle 1: Verhaltensweisen vor der Förderung, Fall 1

5.1.2. Fall 2

Der 14-jährige Junge besuchte die 2. Orientierungsschule und lebte mit seinen drei jüngeren Geschwistern bei seinen Eltern. Er hatte Mühe seine Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken. Trotz durchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeiten mussten allgemeine Anpassungen im Schulprogramm vorgenommen werden. Der Jugendliche wurde vermehrt im Klassenverband auffällig. Im Beurteilungsgespräch am Ende des Schuljahres der 1. Orientierungsschule verlangte die Klassenlehrerin vom Jugendlichen, dass er lernen müsse, besser mit den anderen zusammenzuarbeiten.

Ich begleitete und unterstützte den Jugendlichen als Schulische Heilpädagogin. Die allgemeinen Sonderschulmassnahmen wurden in Form des integrierten Stützunterrichts organisiert.

Zu Beginn der Förderung war der Jugendliche unmotiviert etwas an seiner schulischen Situation zu verbessern. Von den Mitschülerinnen und Mitschüler wurde er als Klassenclown bezeichnet. In der Freizeit hatte der Jugendliche kaum Kontakt zu seinen Klassenkameraden. Gegenüber den Lehrpersonen wurde der Jugendliche manchmal frech. Zu Hause investierte der Jugendliche kaum mehr Zeit in die Hausaufgaben. Nach eigenen Aussagen fand er die Schule blöd und sah keinen Sinn darin, sich für schulische Aufgaben anzustrengen, da es sowieso keinen Sinn hätte, weil er trotz Lernen keine schulischen Erfolge erlebt hatte.

In Tabelle 2 werden die erhobenen problematischen Verhaltensweisen des Jugendlichen im sozial-emotionalen Bereich nach Angaben der Klassenlehrerin vor der Förderung stichwortartig zusammengefasst.

Verhaltensweisen vor der Förderung
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit Der Jugendliche klagt oft über Schmerzen, meistens die Folge von „Bagatellunfällen“ im Sport.
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt Der Jugendliche zeigt sich in der Schule meistens bedrückt und unmotiviert.
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig Der Jugendliche ist mit seiner Schulsituation unzufrieden, wirkt deshalb teilweise niedergeschlagen.
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen, verliert leicht das Selbstvertrauen Der Jugendliche wirkt in neuen / herausfordernden Situationen nervös.
Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht Der Jugendliche zeigt keine Angst oder Furcht.
Einzelgänger, spielt meistens allein Der Jugendliche ist manchmal allein, hat kaum soziale Kontakte zu den anderen.
Hat wenigstens einen Freund Der Jugendliche hat einen Freund, den er auch in der Freizeit trifft.
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt Der Jugendliche ist bei den Mitschülerinnen und Mitschülern ziemlich unbeliebt, wird abgelehnt.
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert Die Mitschülerinnen und Mitschüler machen sich teilweise über den Jugendlichen lustig. (Tendenz steigend)
Kommt besser mit Erwachsenen aus Der Jugendliche kommt teilweise mit den Erwachsenen besser aus.

Tabelle 2: Verhaltensweisen vor der Förderung, Fall 2

5.2. Datenerhebung und Datenanalyse

In den folgenden Abschnitten wird aufgezeigt, mit welchen Verfahren die Daten erhoben und analysiert wurden.

Nach den eingeholten Informationen bei der Kindergärtnerin und der Klassenlehrerin zu beiden Probanden habe ich einen Fragebogen zur Einschätzung der Entwicklung (vgl. Anhang 8) zusammengestellt, in dem einerseits

- die sozial-emotionalen Fähigkeiten nach Marte Meo aus den Checklisten (Aarts, 2011)

und andererseits

- das sozial-emotionale Problemverhalten mit den Items aus dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (Goodman, 1997)

eingeschätzt wurden.

Der Förderprozess wurde von der Supervision kontinuierlich begleitet und dauerte von August bis Dezember 2014. Im Kindergarten war ich einmal pro Woche und in der Oberstufe unterstützte ich den Jungen ebenfalls einmal pro Woche. Die Unterstützung mit den Marte – Meo – Elementen war in den normalen pädagogischen Ablauf integriert. So unterstützte ich beispielsweise das Kind während dem Spielen in der Bauecke oder den Jugendlichen während einer Gruppenarbeit.

Im Folgenden werden die eingesetzten Messinstrumente einzeln beschrieben.

5.2.1. Checklisten und Fragebogen

Die Kindergärtnerin des Kindes und die Klassenlehrerin des Jugendlichen bearbeiteten vor und unmittelbar nach der Durchführung der Marte - Meo - Förderung den Fragebogen zur Einschätzung des Verhaltens vom Kind und Jugendlichen (vgl. Anhang 8). Der zusammengestellte Fragebogen bezieht sich auf die zwei Instrumente zur Verhaltensbeurteilung:

- den Checklisten (Aarts, 2011).
- dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen, Lehrerversion (Goodman, 1997)

Die Marte – Meo - Checklisten ersetzen nicht eine umfangreiche Testung, um den Entwicklungsstand eines Kindes umfassend und wissenschaftlich fundiert darzustellen, sie zeigen an, welche sozial-emotionalen Entwicklungsschritte in der aktuellen Situation unterstützt werden können.

Folgende fünf sozial-emotionalen Fähigkeiten habe ich aus den Marte - Meo - Checklisten ausgewählt, beobachtet, analysiert und mit den Marte - Meo - Elementen gefördert:

Emotionaler Bereich:

- Das Kind / der Jugendliche kann Kooperationsgesten (Kopfnicken) oder Kooperations-töne (mmh..) bzw. Spieltöne (lachen) verwenden.
(emotionale Äusserungen)
- Das Kind / der Jugendliche kann seine eigenen Initiativen benennen.
(Initiativen benennen)

Sozialer Bereich:

- Das Kind / der Jugendliche kann eigene Ideen entwickeln und einbringen.
(Ideen einbringen)
- Das Kind / der Jugendliche kann den Initiativen, Ideen und Vorschlägen der anderen folgen.
(Initiativen von anderen wahrnehmen)
- Das Kind / der Jugendliche kann hin und her abwechseln.
(Geben und Nehmen lernen / kooperativ sein)

Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ) von Goodman (1997) erfasst mit 25 Fragen prosoziales Verhalten und Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 16 Jahren. Die 25 Items lassen sich in fünf Einzelskalen zuordnen, wovon ich für diese Arbeit den Fokus auf das emotional-soziale Verhalten richte und deshalb die 10 Items aus den folgenden zwei Skalen ausgewählt habe:

- emotionale Probleme
- soziale Probleme

Für die Einzelskalen liegen Grenzwerte vor, anhand derer Kinder und Jugendliche den Kategorien „unauffällig“, „grenzwertig“ oder „auffällig“ zugeordnet werden können. Die Grenzwerte wurden so angelegt, dass ca. 80% der Kinder und Jugendlichen als unauffällig eingestuft wurden, 10% als grenzwertig und weitere 10% als auffällig (Goodman, 1997).

Die Bewertung der Items erfolgt dreistufig durch: 0 = nicht zutreffend / 1 = teilweise zutreffend / 2 = eindeutig zutreffend.

Der SDQ wurde ursprünglich als Screening-Instrument für die epidemiologische Forschung entwickelt, kann aber mit gleicher Zielsetzung auch für die Einzelfalldiagnostik als Eingangs-

und Ausgangserhebung eingesetzt werden, sofern schwerpunktmässig emotionale Störungen und dissoziale Störungen gemessen werden sollen.

Der SDQ - L ist aufgrund seines Aufbaus objektiv in Bezug auf Durchführung, Auswertung und Interpretation.

Die Konstrukt-Validität des Instrumentes stützt sich auf die Tatsache, dass die Merkmale des SDQ auf der Basis von Faktorenanalysen umfangreicherer Fragebögen ausgewählt wurden.

Für den SDQ - L liegen keine deutschen Normwerte vor. Die Skalenwerte und der Gesamtwert können nur in Orientierung an Werten einer britischen Bevölkerungsstudie interpretiert werden.

5.2.2. Systematische Beobachtung

Aeppli et al. (2010) empfehlen, die Daten für die Einzelfallanalysen, die sich mit den Wirkungen einer Intervention befassen, mit systematischer Beobachtung zu erheben. Für die Marte - Meo - Förderung war diese Form geeignet. Mit den Videos konnte die Entwicklung nachträglich mithilfe der Checklisten systematisch beobachtet und analysiert werden.

Das Beobachtungsfeld konzentrierte sich auf das Schulzimmer. Während der drei gefilmten Sequenzen agierten die Schülerinnen und Schüler in ihrer natürlichen Umgebung unter unveränderten Bedingungen, was den Kriterien der Feldbeobachtung entspricht (Aeppli et al., 2010).

Den Kindern wurde mitgeteilt, dass sie beobachtet wurden. Damit besteht die Gefahr, dass sie sich anders als üblich benehmen. Es zeigt sich aber, dass solche Verzerrungen durch Gewohnheit an die Kamera im Laufe der Untersuchung verschwinden (Aeppli et al., 2010).

Die Videosequenzen werden mit Hilfe der Marte – Meo – Instrumenten systematisch ausgewertet. Wie in Unterkapitel 3.2.1 bis 3.2.3 bereits erläutert, habe ich auf der des „3W“ – Konzeptes die Filmsequenzen analysiert. Indem ich von Moment zu Moment durch den Film gegangen bin, habe ich mithilfe der Checkliste konkret analysiert, welche Marte – Meo - Fähigkeiten die Jungen bereits entwickelt haben und welche Entwicklungsbedürfnisse nach Marte Meo bezogen auf die soziale-emotionale Entwicklung sie aufzeigen.

5.2.3. Supervision

Die zentrale Methode für die Analyse des Förderprozesses stellte die kontinuierliche Begleitung durch die Supervision mit der Marte - Meo - Supervisorin dar. Die Analysen erfolgten teils als Einzelsupervision, teils als Gruppensupervision im Rahmen der Ausbildung zur Marte - Meo -

Anwenderin und Kollegenberaterin. Von mir selbst erstellte Analysen wurden in der Supervision bestätigt und / oder korrigiert. So entstanden jeweils konkrete Verbesserungen für die Unterstützung in der Praxis. Auf diese Weise wurde die professionelle Qualität des Förderprozesses sichergestellt und die Reliabilität und Validität der Untersuchung gewährleistet.

5.3. Durchführung

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit der bereichsspezifischen Theorie und den daraus ausgewählten Messinstrumenten wurde nun die Unterstützung mit den passenden Marte - Meo - Elementen eingesetzt und fortlaufend durch die Supervision analysiert und verbessert.

Zu Beginn der Förderung wurde das Verhalten der Beiden im ersten Film mit der Supervisorin nach Marte Meo analysiert und passende Arbeitspunkte aufgestellt. In der Folge unterstütze ich die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen einmal in der Woche während des Unterrichts mit den ausgewählten Marte - Meo - Elementen. Während der Förderung mit Marte Meo analysierte ich zusammen mit der Supervisorin in einem Folgefilm, was die Förderung mit den ausgewählten Marte - Meo - Elementen bewirkte und setzte die daraus gewonnenen Erkenntnisse im zweiten Teil des Förderprozesses in der Praxis um. Am Schluss der Förderung analysierte ich den letzten Film in der Supervision nach den gleichen Gesichtspunkten.

Damit einen Einblick in die Unterstützung gewährleistet werden kann, führe ich die Analysen ausgewählter Sequenzen unten an. Es werden die Begrifflichkeiten der Marte - Meo - Methode in kursiver Schrift verwendet.



Videsequenz ① Fall 1 : Bauecke: freie Situation

Wo braucht das Kind Unterstützung?

Wann: Wenn das Kind eine *Initiative zeigt* und diese nicht *benennt*.

Was: In diesem Moment die Initiative benennen.

Wozu: Indem das Kind Worte zu seiner Handlung bekommt, lernt es seine Handlungen besser wahrzunehmen. Damit erlernt es das selbständige Benennen seiner Initiativen. Wenn es seine *Initiativen benennen* kann, kann es sich für andere Personen

wahrnehmbar machen. Weiter wird die Sprachwahrnehmung und Selbstwahrnehmung gefördert, welche später die Grundlage für die Entwicklung der Selbstregulation darstellt.



Videsequenz ② Fall 1: Lego: freie Situation

Wo braucht das Kind Unterstützung?

Wann: Wenn das Kind zu mir blickt.

Was: Ich schaue das Kind, bevor ich anfangen zu erklären, mit *einem schönen Blick* an und spreche mit einem *angemessenen Tonfall*.

Wozu: *Ein schöner Blick* und *passende Töne* ermöglichen einen *guten Anschluss* zum Kind. Ich kann mich so auf der emotionalen Ebene mit dem Kind verbinden. Dies ist die Grundvoraussetzung für die Förderung von Entwicklung und Lernen wird möglich.



Videsequenz ③ Fall 1: Garderobe: geleitete Situation

Wo braucht das Kind Unterstützung?

Wann: Das Kind ist schneller als ich.

Was: Ich *benenne* wie ich es gerne hätte.

Wozu: Ich kann so versuchen, das schnelle Timing des Kindes an mein Tempo anzupassen. Ich mache mich dadurch für das Kind wahrnehmbar und auch voraussagbar.



Videsequenz ① Fall 2 : Gruppenarbeit: geleitete Situation

Wo braucht der Jugendliche Unterstützung?

Wann: Wenn der Jugendliche aufblickt.

Was: Ich *folge* dem Jugendlichen mit *einem schönen Blick*.

Wozu: Wenn der Jugendliche aufblickt, bin ich mit *meinem schönen Blick (Anschluss)* präzise dort, wo er ist. Dies unterstützt ihn in seiner Selbstsicherheit, weil er wahrnimmt, dass ich präsent bin, ihm zuhöre und sehe, was er macht. Er merkt, „ich bin wichtig“. Zudem kann er am Modell lernen und später selber, Initiativen von anderen *folgen*.



Videosequenz ② Fall 2: Rollenspiel: geleitete Situation

Wo braucht der Jugendliche Unterstützung?

Wann: Wenn sich der Jugendliche freut.

Was: Mit ihm seine *Freude teilen*.

Wozu: Indem ich mit dem Jugendlichen seine *Freude teile*, unterstütze ich seine Bereitschaft zum Neulernen. Das Erleben von Freude führt zur Aktivierung des Belohnungssystems. Freude wird folglich als Belohnung erlebt (Niklaus, 2010) und führt zu „Happ Happ“ Momenten (Aarts, 2011).



Videosequenz ③ Fall 2: Spiel: freie Situation

Wo braucht der Jugendliche Unterstützung?

Wann: Wenn dem Jugendlichen Kooperation mit den anderen gelingt.

Was: In diesem Moment die *gelungene Kooperation vergrössern* und *bestätigen*.

Wozu: Indem ich die gelungenen Kooperationen *vergrössere* und den Jugendlichen *bestätige*, vermittele ich dem Jugendlichen, dass er wahrgenommen wird und wertvoll ist. Er wird merken, dass er etwas kann, was sich positiv auf seine Selbstsicherheit auswirkt (Niklaus, 2010).

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse und die dazugehörigen Auswertungen und Interpretationen der Untersuchung entlang der Fragestellungen dargestellt.

6.1. Auswertung und Interpretation

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Analysen der Videosequenzen und der Fachliteratur ausgewertet und interpretiert. Bei den Beschreibungen beziehe ich mich auf die Fragestellungen. Ich zeige auf, wie ich die Marte – Meo - Methode eingesetzt habe und welche Wirkung das hatte.

Fragestellung 1

Können Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten mit der Marte - Meo - Methode hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung wirksam gefördert werden?

6.1.1. Ergebnisse aus den Videoanalysen

Fall 1

Im ersten Film war ersichtlich, dass das Kind viele Handlungsinitiativen zeigte und diese oft schneller von ihm initiiert wurden, als ich *folgen* konnte. Indem ich mich selber *benannte*, konnte ich versuchen, das schnelle Timing des Kindes, an mein Tempo anzupassen, machte mich für das Kind wahrnehmbar und förderte zudem seine Sprachentwicklung. Es fiel weiter auf, dass das Kind Initiativen zeigte, aber keine einzige *benannte*. Gefühlsinitiativen zeigte es, aber er *benannte* diese nicht, machte aber passende Töne dazu. *Benannte* ich die Gefühlsinitiativen vom Kind, erhielt es Worte, die in Verbindung zu seinen Gefühlen standen und konnte so mit seinen eigenen Gefühlen in Kontakt treten. Weiter merkte es, dass ich es wahrgenommen hatte und es ernst nahm (Aarts, 2011).

In der Marte - Meo - Einschätzung des ersten Filmes wurde also ersichtlich, dass das Kind vor allem Förderung in der Selbstwahrnehmung brauchte. Die Förderung der Selbstwahrnehmung ist am wirksamsten in der freien Situation (Niklaus, Supervision, 29.10. 2014).

Ich ging während der Unterstützung davon aus, dass das aggressive Verhalten des Kindes abnehmen könnte, wenn es über seine positiven Initiativen *Bestätigung* erfahren würde. Deshalb ging es zu Beginn des Schulungsprozesses darum, dem Kind viel Raum für die Entwicklung

eigener Spielideen durch die Anwendung der Marte – Meo - Elemente *Folgen*, *Bestätigen* und *Benennen* zu geben und es wurde in diese Richtung gearbeitet. Es wurde aber zunehmend deutlich, dass das Kind zuerst einen durch klare Strukturen gesicherten Rahmen brauchte, um *Initiativen* überhaupt *aufsteigen lassen* zu können. Daher gewann der gezielte Einsatz der Elemente *Positives Leiten* und *Folgen* zunehmend an Bedeutung. Durch das Element *Folgen* unterstützte ich das Kind in seiner Selbstwirksamkeit. Es wurde deutlich, dass das Kind in der Lage war, eigene Spielideen zu entwickeln, wenn durch das *Leiten* die Sicherheit einer klaren Struktur gegeben war. Wenn dann über das *Folgen* so oft wie möglich die Initiativen des Kindes *gross gemacht* wurden, wurde auch sichtbar, dass es dem Kind in der Folge möglich war, mit anderen Kindern zu interagieren und *sich abzuwechseln*.

In einer weiteren Filmsequenz ist zu erkennen, dass ich dem Kind mit *meinem Blick folgte* und eine *entspannte Körperhaltung* einnahm. Dies sind gute Voraussetzungen für einen positiven Gesprächsverlauf. Mein *schöner Blick* und meine *entspannte Haltung* vermittelten dem Kind, dass ich mich über das Kind freute. Ein *guter Anschluss* zu dem Kind wurde möglich. Ich konnte mich so auf der emotionalen Ebene mit dem Kind verbinden. Dies ist die Grundvoraussetzung für die Förderung von Entwicklung und Lernen. Insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, sehen selten ein *gutes Gesicht* mit einem *schönen Blick* (Aarts, 2011). Damit ein Mensch lernen kann, sich leiten lässt und kooperiert, braucht er Verbindung und Anschluss an seine Bezugsperson (T. Niklaus, Supervision, 2.12. 2014).

Das Kind hat während der Unterstützung angefangen, die anderen Kinder wahrzunehmen, es konnte aber selber noch keinen Kontakt zu ihnen herstellen. Ich half dem Kind, sich mit den Kindern zu *verbinden*, indem ich das *Handeln* der anderen Kinder *benannt* habe. „Schau mal, Tom nimmt einen Bauklotz.“ Das Kind kann dadurch lernen, das Handeln der anderen Kinder einzuordnen und später auch darauf einzugehen (Niklaus, Supervision 17.12. 2014). Es kann so wahrnehmen, dass es noch andere Menschen in seiner Welt gibt und lernt dementsprechend, sozial aufmerksam zu sein (Aarts, 2011).

Auf den folgenden Filmsequenzen während der Unterstützung ist zu erkennen, dass das Kind mehr und mehr in sein Gegenüber investierte. Es schaute immer öfter und länger zu den anderen Kindern. Mittlerweile spielte das Kind manchmal mit anderen Kindern, entwickelte selber Spielideen und fing an sich zu benennen. Wenn dann über das *Folgen* die gelungenen Initiativen des Kindes *gross gemacht* wurden, wurde sichtbar, dass es dem Kind immer öfters möglich war, mit anderen Kindern zu interagieren.

Der Erfolg einer Marte - Meo - Unterstützung ist nach Bündler et al. (2010) stark von den Interessen der Beteiligten und ihrer Bereitschaft abhängig. Die Kindergärtnerin und die Mutter waren beide interessiert daran, diese Methode kennenzulernen und die Kindergärtnerin war zudem sehr engagiert, die Methode zu erlernen. Diese Grundlage konnte positiv genutzt werden und trug dazu bei, dass eine positive Entwicklung des Kindes stattfinden konnte.

Aus dem letzten Gespräch mit der Supervisorin wurde deutlich, dass die Rahmenbedingungen für gelungenes prosoziales Spielverhalten des Kindes entscheidend waren. Je sicherer sich das Kind fühlte, desto besser gelang es ihm, mit andern Kindern zu spielen. Das Kind war auf einen sicheren, überschaubaren Rahmen angewiesen, so dass es sich aus eigener Kraft in der Spielsituation kooperativ verhalten konnte. Ausserhalb dieses Rahmens, brauchte das Kind immer noch enge Betreuung, wenn es beispielsweise darum ging, im Kreis still zu sitzen, Regeln zu akzeptieren und Leitung anzunehmen.

Während der Unterstützung mit der Marte - Meo - Methode gelang es dem Kind, in den von mir begleiteten Situationen zu profitieren. Inwiefern es dem Kind gelingen wird, dieses Modell in den Unterricht zu transferieren, müsste mit weiteren Filmen und im Zusammenhang mit der ganzen Klasse erhoben werden.

Fall 2

Durch die eigenen *besten Bilder* bekam der Jugendliche konkrete Informationen, wie sein eigenes soziales Verhalten im Schulalltag aussah. Er war von Anfang an begeistert, *beste Bilder* von sich zu sehen. Es fiel zu Beginn der Förderung auf, dass es ihm besonders gut gelang zu *warten*. Der Jugendliche erhielt dazu die Marte - Meo - Information, dass *warten* können eine grundlegende Voraussetzung ist, um in sozialen Gemeinschaften zurechtzukommen (Bündler et al., 2010). Um das *beste Bild* lange auf dem Bildschirm zu behalten und das dazugehörige Kompliment möglichst *gross zu machen*, hatte ich immer wieder ähnliche Formulierungen zum Bild wiederholt. Da es dem Jugendlichen in der Klasse nicht gelang, mit anderen gut zusammen zu arbeiten, brauchte er dieses *Grossmachen* von gelungener Kooperation. So war das Interesse des Jugendlichen bereits nach dem ersten Film geweckt. Ist das Interesse geweckt, entsteht nach Aarts (2009) ein Energiestrom, mit dem Entwicklung aktiviert werden und auf auffälliges Verhalten – Kompensation – verzichtet werden kann (Niklaus, Supervision, 24.09. 2014). Der Jugendliche befand sich in einem solchen *Energiestrom* und freute sich nach eigener Aussage jeweils am meisten auf die Marte Meo „Stunde“. Weiter fiel auf, dass es dem Jugendlichen noch nicht gelang, mit dem *Blick* bei der Person zu *bleiben*, die sprach. Der Jugendliche erhielt

den Arbeitspunkt, den Mitschüler anzuschauen, wenn der etwas sagte, damit er ihm zeigte, dass er zuhörte. Im nächsten Film wurde das Bild vergrössert, in welchem der Jugendliche kurz seinen Mitschüler anschaute, während dieser sprach. Als der Jugendliche das *beste Bild* sah, wirkte er entspannt und freute sich darüber. Er wusste genau, was er im Schulalltag alles nicht kann. Dieser Perspektivenwechsel, den Fokus auf gelungene Fähigkeiten auszurichten, brachte den Jugendlichen in *Entwicklungsstimmung*. In den Filmen sah man deutlich, dass der Jugendliche offen für die neuen Bilder war und dass er sie genoss. Er sah in den Filmsequenzen, was alles noch in ihm steckte. Dies gab ihm Selbstsicherheit und Selbstvertrauen. Erfahrungen, die der Jugendliche zuletzt in der Schule selten erlebt hatte. Es zeigte sich, dass sich diese positiven Erfahrungen auf seine Lernbereitschaft auszuwirken begannen. Die Mutter berichtete, dass er von sich aus mehr Zeit in die Hausaufgaben investierte und seine schulischen Leistungen verbesserten sich. Der Jugendliche fand gegen Ende der Förderung auch vermehrt eigene Wörter für die Kompetenzen, die er im Film sah. Dies zeigt, dass er präziser auf die kleinen Interaktionen im Film achtete und immer öfter mit seinen Erfahrungen verknüpfte. Er erzählte mir, dass er in der Klasse während einer Diskussion an Marte Meo dachte und sich traute, seine eigene Meinung zu sagen. Der Jugendliche sah in den Filmsequenzen, dass sein *Dabeibleiben* für die Gruppe von Bedeutung ist. Die Kompetenz dabeizubleiben ist eine wichtige Voraussetzung für gute Zusammenarbeit. Er konnte aufmerksam sein, auch wenn er nicht direkt angesprochen wurde oder selber sprach. Das Bild vom unaufmerksamen Schüler kannte der Jugendliche bestens. Hier erlebte er, dass er durchaus die Fähigkeit zeigen konnte, aufmerksam zu sein. Der Jugendliche hatte selber gesagt, dass es ihm jetzt doch gelingen sollte, diese Fähigkeit in der Klasse einzusetzen.

Er lachte viel und genoss es, sich in gelungenen Momenten zu sehen. „*Happ-Happ*“ nennt Maria Aarts solche Momente. Gemäss Hüther (2008) werden in solchen Momenten Glückshormone ausgeschüttet, welche die gerade gemachten Erfahrungen verstärken. Die Filmsequenz, in der es am Schluss bei einer Diskussion dem Jugendlichen besonders gut gelang, Rollen zu klären und Differenzen mit Kooperationstönen statt Kampftönen zu lösen, wurden der ganzen Gruppe gezeigt, als ein Modell für kooperatives Lösungsverhalten. Dies führt zu Gruppenatmosphäre und fördert die Zusammenarbeit. Beim Zeigen dieser Filmsequenz in der Gruppe hatte der Jugendliche eine Gelegenheit für ein weiteres *Happ-Happ*. Er sah, dass er eine anspruchsvolle Arbeit geschafft hatte und erlebte Stolz auf seine Leistung. Durch das genaue Hin-

schauen, auf das was der Jugendliche brauchte, um besser mit den anderen zusammen zu arbeiten, konnten konkrete Anleitungsschritte formuliert werden, sodass der Jugendliche Schritt für Schritt lernen konnte, besser mit anderen zusammenzuarbeiten. Er lernte durch die Förderung mit den Marte - Meo - Elementen selber, seine Fähigkeiten zu erkennen und sah, was das beim Gegenüber auslöste. Am Schluss der Förderung gelang es dem Jugendlichen, gewonnene Erkenntnisse in seinen Alltag zu adaptieren.

6.1.2. Ergebnisse aus der Fremdeinschätzung

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Fremdeinschätzung dargestellt. Die erzielten Entwicklungsergebnisse der beiden Jungen können Abbildung 4 und 5 entnommen werden.

Folgende Veränderungen, bezogen auf die fünf ausgewählten sozial-emotionalen Fähigkeiten des Kindes, konnten ermittelt werden. Die Einschätzung wurde vor und nach der Unterstützung mit der Marte – Meo – Methode von der Kindergärtnerin mit dem 1. Teil des Fragebogens über den Entwicklungsstand (vgl. Anhang 8) vorgenommen.

(0 = nicht vorhanden / 5 = voll entwickelt)

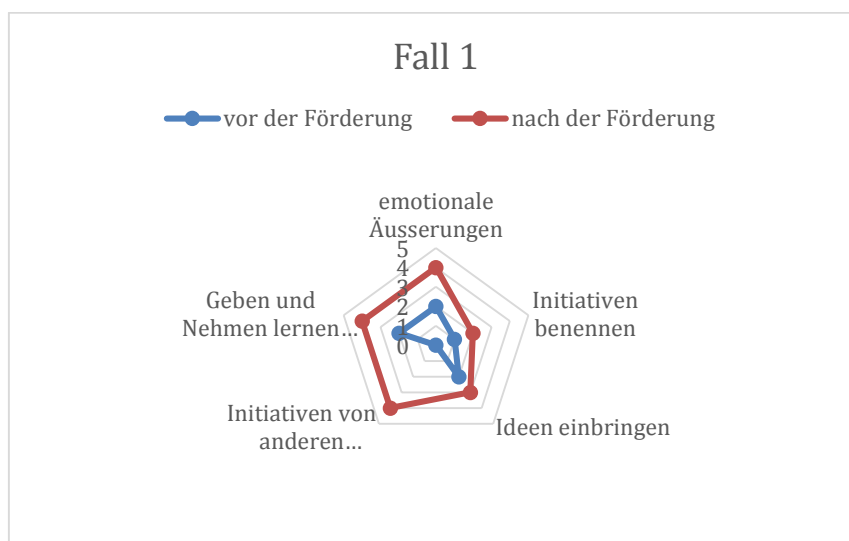


Abbildung 4: Vergleich Sozial-emotionalen Fähigkeiten Fall 1

Folgende Veränderungen, bezogen auf die fünf ausgewählten sozial-emotionalen Fähigkeiten des Jugendlichen, konnten ermittelt werden. Die Einschätzung wurde vor und nach der Unterstützung mit der Marte – Meo – Methode durch die Klassenlehrerin mit dem 1. Teil des Fragebogens über den Entwicklungsstand (vgl. Anhang 8) vorgenommen.

(0 = nicht vorhanden / 5 = voll entwickelt)

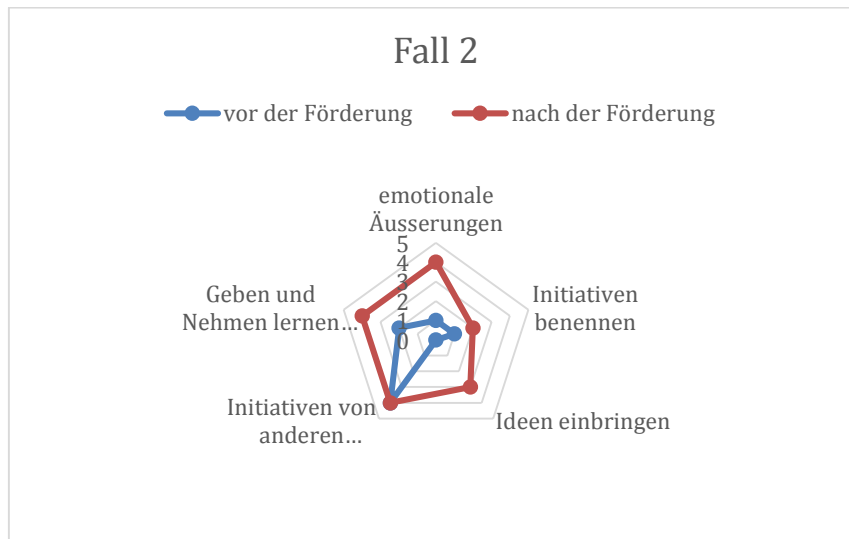


Abbildung 5: Vergleich Marte – Meo - Fähigkeiten Fall 2

Aus den beiden Abbildungen können folgende Ergebnisse gelesen werden.

Die Schüler zeigen vermehrt emotionale Äusserungen.

Die Häufigkeit der emotionalen Äusserungen wurde durch die Lehrerinnen bei beiden Jungen nach der Förderung höher eingeschätzt als vor der Förderung.

Die Schüler benennen vermehrt ihre eigenen Initiativen.

Die Häufigkeit, eigene Initiativen zu benennen, wurde durch die Lehrerinnen bei beiden Jungen nach der Förderung höher eingeschätzt als vor der Förderung. Beim Jugendlichen kann hier die kleinste Entwicklung festgestellt werden.

Die Schüler bringen vermehrt eigene Ideen ein.

Die Häufigkeit, eigene Ideen einzubringen, wurde durch die Lehrerinnen bei beiden Jungen nach der Förderung höher eingeschätzt als vor der Förderung. Beim Jugendlichen kann hier die grösste Entwicklung festgestellt werden.

Die Wahrnehmung für Initiativen von anderen verfeinert sich.

Die Fähigkeit, initiativen von anderen wahrzunehmen, wurde beim Kind nach der Förderung höher eingeschätzt als vor der Förderung. Der Jugendliche erzielte vor und nach der Förderung das gleiche Ergebnis wie vor der Förderung.

Die Schüler zeigen kompetenteres kooperatives Verhalten.

Die Fremdeinschätzung des kooperativen Verhaltens fiel bei beiden Jungen nach der Förderung höher aus.

Alle fünf sozial-emotionalen Fähigkeiten des Kindes wurden durch die Kindergärtnerin nach der Förderung höher eingeschätzt als vor der Förderung. Die Fähigkeit *Initiativen von anderen wahrzunehmen*, zeigt die grösste Entwicklung. Bei den anderen Fähigkeiten kann eine gleichmässige Entwicklung festgestellt werden.

Aus diesen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass das Kind sich vermehrt emotional äussert, seine eigene Initiativen öfters benennt, eigene Ideen einbringt, kompetenteres kooperatives Verhalten aufzeigt und Initiativen von anderen wahrnimmt. Diese Ergebnisse decken sich mit meinen Beobachtungen. Da das Kind bis zum Kindergartenentritt noch wenig sozial-emotionale Förderung erhalten hatte, muss es noch viele sozial-emotionale Kompetenzen erlernen. Daher erstaunt es nicht, dass das Kind sich in allen Fähigkeiten teilweise extrem verbessert hatte.

Vier von fünf sozial-emotionalen Fähigkeiten des Jugendlichen wurden durch die Klassenlehrerin nach der Förderung höher eingeschätzt als vor der Förderung. Die Fähigkeit, *Initiativen von anderen wahrzunehmen*, zeigt keine Veränderung. Die grösste Entwicklung kann bei der Fähigkeit, *Ideen einzubringen*, festgestellt werden.

Aus diesen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass der Jugendliche sich vermehrt emotional äussert, seine eigene Initiativen öfters benennt, eigene Ideen einbringt und kompetenteres kooperatives Verhalten aufzeigt. Diese Ergebnisse decken sich mit meinen Beobachtungen.

Die Klassenlehrerin schätzt die Fähigkeit, *Initiativen von anderen wahrzunehmen*, vor und nach der Förderung gleich hoch ein. Diese Einschätzung deckt sich nicht mit meiner Beobachtung. Es stellt sich die Frage, ob der Jugendliche zu Beginn die Initiativen von anderen tatsächlich wahrgenommen hat oder die Klassenlehrerin darunter vielleicht das Interesse des Jugendlichen am Drumherum verstanden hat. Die Klassenlehrerin hatte bei der Ersteinschätzung kaum Erfahrung mit Marte Meo. Deshalb kann angenommen werden, dass sich ihre Wahrnehmung zur Erkennung von sozial-emotionalen Fähigkeiten im Laufe der Zeit verfeinert hat.

Fragestellung 2

Welche Veränderungen zeigen sich in den Verhaltensweisen der Schüler?

Im Zusammenhang mit der Fragestellung 2 wurde über die Verhaltensweisen der Jungen im sozial-emotionalen Bereich der 2. Teil des Fragebogens (vgl. Anhang 8) zu Stärken und Schwächen als Eingangs- und Ausgangserhebung eingesetzt. In den nächsten Abschnitten werden die erhobenen Verhaltensweisen der beiden Schüler nach der Förderung dargestellt.

Fall 1

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse nach den Angaben der Kindergärtnerin zu dem emotionalen und sozialen Problemverhalten des Kindes stichwortartig zusammengefasst.

Verhaltensweisen nach der Förderung
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit Das Kind klagt immer noch oft über Bauchschmerzen, Hunger und Nackenschmerzen.
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt Das Kind zeigt sich immer noch bedrückt, nicht mehr so lange wie am Anfang.
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig Das Kind ist immer noch täglich mind. einmal unglücklich und weinerlich, es schreit nicht mehr.
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen, verliert leicht das Selbstvertrauen In neuen unerwarteten Situationen reagiert das Kind immer noch unsicher. Bekannte Situationen meistert es selbstsicher.
Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht Das Kind zeigt sich nur noch selten ängstlich.
Einzelgänger, spielt meistens allein Andere Kinder spielen mit dem Kind Brettspiele oder in der Bauecke. Es wird manchmal als Spielpartner ausgewählt.
Hat wenigstens einen Freund Das Kind hat Sympathien der anderen Kinder, aber ausserhalb des Kindergartens trifft es sich nie mit anderen Kindergartenkindern.
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt Das Kind wird von den anderen Kindern nicht mehr konsequent abgelehnt.
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert Das Kind wird von den anderen Kindern nur noch selten gehänselt. Viele Kinder loben das Kind für sein gelungenes Verhalten.
Kommt besser mit Erwachsenen aus Das Kind hält sich immer noch, aber nicht mehr nur an die Erwachsenen.

Tabelle 3: Verhaltensweisen nach der Förderung, Fall 1

Das emotionale Problemverhalten des Kindes wurde von der Kindergärtnerin im Fragebogen nach der Förderung tiefer eingeschätzt als vor der Förderung.

(0-3 = normal / 4 = grenzwertig / 5-10 = auffällig)

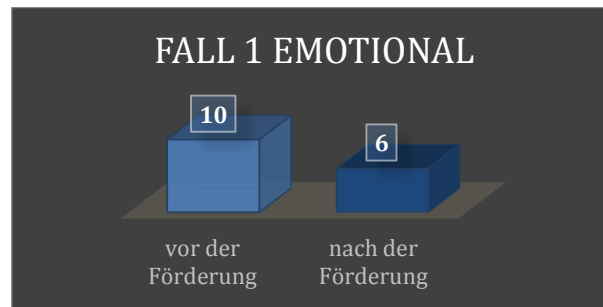


Abbildung 6: emotionales Problemverhalten Fall 1

Das soziale Problemverhalten des Kindes wurde von der Kindergärtnerin im Fragebogen über den Entwicklungsstand nach der Förderung ebenfalls tiefer eingeschätzt als vor der Förderung.

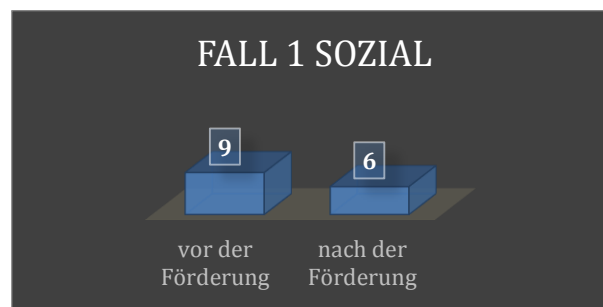


Abbildung 7: soziales Problemverhalten Fall 1

Es zeigt sich, dass sich das emotionale und soziale Problemverhalten des Kindes stark reduziert hat. Das heisst, das Kind wird nach der Förderung seltener abgelehnt und es verhält sich kooperativer.

Der Vergleich der Verhaltenseinschätzung der Kindergärtnerin vor und nach der Förderung mit dem Fragebogen zeigt, dass das problematische Verhalten abgebaut werden konnte. Das Kind fällt aber nach den Zuordnungen von Goodman (1997) immer noch in die Kategorie auffällig und ist weiterhin auf Förderung in diesen Bereichen angewiesen.

Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen den positiv entwickelten sozial-emotionalen Fähigkeiten und der Abnahme des sozial-emotionalen Problemverhaltens vermuten. In der Literatur wird ein enger Zusammenhang zwischen den Marte - Meo - Elementen *eigene Initiativen und Initiativen von anderen benennen und bestätigen* beschrieben. Malti et al. (2009) weisen darauf hin, dass die Fähigkeit, sowohl die eigenen als auch die Emotionen der Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner verstehen zu können, eine wichtige Voraussetzung für situationsadäquates Handeln darstellt.

Fall 2

In der folgenden Tabelle werden die Ergebnisse nach den Angaben der Klassenlehrerin zu dem emotionalen und sozialen Problemverhalten des Jugendlichen stichwortartig zusammengefasst.

Verhaltensweisen nach der Förderung
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit Der Jugendliche klagt weniger oft über Verletzungsschmerzen.
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt Der Jugendliche ist meistens aufgestellt und öfter fröhlich, manchmal wirkt er immer noch bedrückt.
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig Der Jugendliche wirkt in der Schule nicht mehr niedergeschlagen.
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen, verliert leicht das Selbstvertrauen Der Jugendliche verliert in ganz neuen Situationen teilweise noch leicht sein Selbstvertrauen.
Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht Der Jugendliche zeigt sich nach wie vor in der Schule nicht ängstlich.
Einzelgänger, spielt meistens allein Der Jugendliche hat nun einen kleinen Kollegenkreis, mit dem er zusammen ist. In der Klasse ist er manchmal allein.
Hat wenigstens einen Freund Der Jugendliche hat einen besten Freund.
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt Der Jugendliche ist in der Klasse zwar nicht beliebt, aber wird nicht mehr abgelehnt.
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert Die Mitschülerinnen und Mitschüler machen sich nicht mehr lustig über den Jugendlichen.
Kommt besser mit Erwachsenen aus Der Jugendliche kommt jetzt mit den anderen Jugendlichen besser aus, sucht z.B. während der Pause nicht mehr ständig den Kontakt zu den Erwachsenen.

Tabelle 4: Verhaltensweisen nach der Förderung, Fall 2

Das emotionale Problemverhalten des Jugendlichen wurde von der Klassenlehrerin im Fragebogen nach der Förderung tiefer eingeschätzt als vor der Förderung.

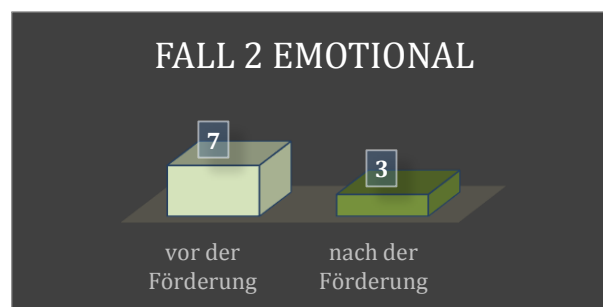


Abbildung 8: emotionales Problemverhalten Fall 2

Das soziale Problemverhalten des Jugendlichen wurde von der Klassenlehrerin im Fragebogen nach der Förderung ebenfalls tiefer eingeschätzt als vor der Förderung



Abbildung 9: soziales Problemverhalten Fall 2

Es zeigt sich, dass sich das emotionale und soziale Problemverhalten des Jugendlichen stark reduziert hat, das heisst, der Jugendliche wird nach der Förderung weniger belächelt und er verhält sich kooperativer.

Der Vergleich der Verhaltenseinschätzung der Klassenlehrerin vor und nach der Förderung zeigt, dass das problematische Verhalten abgebaut werden konnte. Das Verhalten des Jugendlichen im sozialen und emotionalen Bereich ist nun nach Goodman (1997) unauffällig.

Es lässt sich auch hier ein Zusammenhang zwischen der Förderung mit Marte Meo und der Abnahme des sozial-emotionalen Problemverhaltens vermuten. Durch das bewusst sichtbar machen von gelungenen sozialen Kompetenzen konnte die emotionale Selbstwirksamkeit des Jugendlichen gestärkt werden. Malti et al. (2009) betonen, dass das Gelingen, sozial-emotionale Kompetenzen in konkreten Situationen anzuwenden, entscheidend von ihrer emotionalen *Selbstwirksamkeit* beeinflusst wird.

6.2. Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Hauptanliegen dieser Arbeit war aufzuzeigen, wie die Marte - Meo - Methode die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern wirksam unterstützen kann. Die Fragestellungen konnten mit aktueller Marte - Meo - Literatur und beigezogener Literatur zum sozial-emotionalen Lernen beantwortet werden. Durch die erläuterte Anwendung und Umsetzung konnte ein Einblick in die Arbeit mit der Marte - Meo - Methode gewährleistet werden. Der Schwerpunkt lag darin, die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung – als relevante Kompetenz für Schulerfolg – ansatzweise aufzuzeigen und die sichtbare Entwicklung grob zu skizzieren.

Um die Resultate zu verallgemeinern und die Wirksamkeit von Marte Meo repräsentativ zu schätzen, müsste die Grösse der Stichprobe erhöht werden. Die Stichprobe müsste anschliessend in eine Gruppe mit einer Marte - Meo - Förderung und eine Kontrollgruppe mit einer alternativen Förderung eingeteilt werden.

Da die Ausbildung zur Marte - Meo - Anwenderin und Kollegenberaterin jedoch sehr aufwändig und zeitintensiv sind, ist eine grössere Studie im Rahmen dieser Arbeit fast unmöglich durchzuführen. Zudem musste ich vor allem zu Beginn sehr viel Zeit in die Videoanalysen nach Marte Meo investieren. Es braucht viel Übung, entscheidende Sequenzen zu erkennen, mit den passenden Marte - Meo - Informationen zu verknüpfen und mit den entsprechenden Marte - Meo - Elementen zu unterstützen. Daher beschränkte ich mich auf die zwei Einzelfallstudien. Wichtig ist nun, ausgehend von dieser Studie, weitere Einzelfälle zu untersuchen, um die Wirksamkeit der Marte - Meo - Förderung hoffentlich weiter zu belegen. Die Resultate aus dieser Studie stimmen nämlich zuversichtlich, dass Marte Meo eine wirksame Unterstützung in der Schulischen Heilpädagogik darstellen kann, um die Kinder und Jugendlichen in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung effizienter zu unterstützen.

6.3. Übertragung der gewonnen Erkenntnisse in das heilpädagogische Feld

Viele diagnostizierte Störungen bedürfen besonderer Unterstützung. Die Symptome dieser Störungen wie Aufmerksamkeitsdefizit oder instabile Emotionalität verhindern Lernen und die Schulkarriere wird der Intelligenz nicht immer gerecht, wie beispielsweise beim zweiten Fallbeispiel.

Für standardisierte Förderprogramme der sozial-emotionalen Kompetenz fehlt oft die Zeit, es sind zu wenig Ressourcen vorhanden und ist den Regellehrpersonen zu aufwändig.

Die sogenannte Marte - Meo - Videoanalyse als bildbasiertes Einschätzungsinstrument der emotionalen und sozialen Fähigkeiten eines Kindes kann in alltäglichen Interaktionsmomenten, als ein Beitrag unter anderen Abklärungen, zu mehr diagnostischer Klarheit verhelfen und es können konkrete Anleitungen zur Entwicklungsförderung formuliert werden.

Zudem zeigt die neurobiologische Forschung auf, wie wichtig förderliche Umweltbedingungen für die günstige Weiterentwicklung und Bahnung des kindlichen Gehirns sind (Niklaus, 2011). Durch die Marte - Meo - Methode kann ich als Schulische Heilpädagogin der Regellehrperson

Orientierung im Unterrichtsalltag geben. Es ist ein lösungsorientierter Ansatz und enthält konkrete Handlungsvorschläge. Die Wirksamkeit des eigenen Handelns wird durch die Filmsequenzen deutlich. Es können mit der Marte - Meo - Methode auch Assistentinnen und Assistenten angeleitet und Eltern können beraten und miteinbezogen werden. Mit der Marte - Meo - Methode können praxisnah Umsetzungsmöglichkeiten für zahlreiche Fragestellungen, die einer Schulischen Heilpädagogin und einem Schulischen Heilpädagogen im Alltag begegnen, aufgezeigt werden.

6.3.1. Nutzen und Grenzen von Marte Meo in der Schulischen Heilpädagogik

Die Marte - Meo - Methode unterstützt die Schulische Heilpädagogin und den Schulischen Heilpädagogen die vielfältigen Anforderungen, die an sie und ihn gestellt sind, effizienter zu bewältigen. Marte Meo öffnet Raum, um sozial-emotionale Entwicklung zu unterstützen.

Auf die Grenzen weist Niklaus (2011) hin. Wenn bei der Analyse keine zuversichtliche Stimmung aufkommt, kann dies ein Hinweis sein, dass eine Marte - Meo - Beratung alleine nicht weiterhelfen kann. Dann sollen weitere Fachpersonen beigezogen werden, um die Situation einzuschätzen. Unter Umständen braucht es zusätzliche therapeutische Unterstützung.

Marte Meo kann Begleitung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen anbieten. „Dies stellt gleichzeitig die Begrenzung des Programms dar“ (Aarts, 2011). Die Grenze von Marte Meo ist also auch das, was Marte Meo kann. Marte Meo kann viel auf der Entwicklungsebene leisten, das ist aber gleichzeitig auch die Begrenzung. Die Methode ersetzt keine Therapie. Die Methode kann das zur Verfügung stehende Potential fördern, aber nicht die Behinderung an sich beheben. Da der Erfolg vom Interesse und Engagement abhängig ist, stellt die Bereitschaft, neue Erfahrungen machen zu wollen, eine weitere Grenze der Methode dar.

6.4. Persönliche Stellungnahme

Diese Diplomarbeit war ein Bestandteil, mich mit der Marte - Meo - Methode vertiefter auseinanderzusetzen und motivierte mich, neue Erfahrungen mit Marte Meo zu machen und mit tieferen Erkenntnissen anzureichern. Persönlich als Heilpädagogin beteiligt zu sein, die Interaktionen möglichst objektiv zu analysieren und die Daten auszuwerten, stellten mich vor eine grosse Herausforderung. Das Spannungsfeld war für mich, eine persönliche Beziehung aufzubauen und gleichzeitig eine nötige Distanz einzunehmen. Doch diese verschiedenen Rollen muss ich auch als Schulische Heilpädagogin in meinem Alltag einnehmen und bewältigen.

Durch die Herausforderung der objektiven Analyse der Interaktionen sehe ich auch die Möglichkeit, die eigene Beobachtungsgabe weiterzuentwickeln. Die Videoanalysen nach Marte Meo helfen mir, Beobachtungen von Interpretationen zu trennen, weil ich nach Marte Meo nur das beschreibe, was ich sehe. Dies ermöglicht mir in meinem Alltag, der Objektivität einen Schritt näher zu kommen und das Kind mit seinen Ressourcen in den Mittelpunkt des Förderprozesses zu stellen.

7. Schlusswort



Im Rahmen meiner Begleitung mit Marte Meo haben es die Kinder und Jugendliche immer wieder geschafft, mich positiv zu überraschen, indem sie trotz ungünstiger Voraussetzungen, grossartige Leistungen aus eigener Kraft erbracht haben. Das Schlusswort ist an euch gerichtet: ihr habt es ermöglicht, dass ich an dieser Arbeit aus eigener Kraft gewachsen bin, herzlichen Dank!

Literaturverzeichnis

- Aarts, J. (2007). *Marte - Meo – Methode für Schulen. Entwicklungsfördernde Kommunikationsstile von Lehrern. Förderung der Schulfähigkeit von Kindern.* Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, M. & Hüther, G. (2008). *Marte Meo Praxis und Neurobiologie, ein Dialog zwischen Maria Aarts und Prof. Dr. Gerals Hüther.* [DVD]. Eindhoven: Aarts Production.
- Aarts, M. & Rausch, H. (2009). *Marte Meo. Kommunikationstraining. Mir fällt nix ein.* Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, M. (2011). *Marte Meo. Ein Handbuch.* (3.Ausg.). Eindhoven: Aarts Productions.
- Aarts, M. (2012). *Marte Meo Programm für Autismus.* Eindhoven: Aarts Productions.
- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiler, E., & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aschilier, H. (2012-2013). *Soziale Lebenslage.* Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule, Brig.
- Aschilier, H. (2012-2015). *Reflexive Praxis.* Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule, Brig.
- Baeriswyl-Roullier, I. (2014). Unterstützung der sozialen emotionalen und kommunikativen Entwicklung bei Kindern mit Autismusspektrum mit dem Marte Meo Konzept. *Marte Meo Magazine, Januar 2014.*
- Baeschlin, M., & Baeschlin, K. (2008) *Einfach, aber nicht leicht.* Winterthur: ZLB.
- Bünder, P., Siringhaus – Bündner, A. & Helfer, A. (2010). *Lehrbuch der Marte – Meo - Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung.* (2.Ausg.). Göttingen: Hubert & Co.
- Departement Bildung, Kultur und Sport. (2010). Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Aarau: BKS.
- Bürli, A. (2005). *Heil-/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens.* Bern: EDK.
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport. (2011). Weisungen vom 27. Januar 2011 betreffend der Hilfs- und Sonderschulmassnahmen an der Orientierungsschule. Sitten: DEKS.

Departement für Erziehung, Kultur und Sport. (2011). Weisungen vom 27. Januar 2011 über den Stützkurs ausserhalb der Unterrichtszeit, den Stützunterricht für fremdsprachige Schüler das begleitete und beaufsichtigte Studium im Rahmen der Orientierungsschule. Sitten: DEKS.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz*. (3.Ausg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Goodmann, R. (1997). Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581 – 586.

Grob, A., Meyer, C., & Hagmann von Arx, P. (2013). IDS. Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen von Kindern von 5-10 Jahren. (2. Ausg.). Bern: Hans Huber.

Haeblerlin, U. (1991). Wertegeleitete Integrationsforschung dargestellt an einem Forschungsprojekt zur empirischen Evaluation von Massnahmen zur Integration von Lernbehinderten in der Schweiz. *Heilpädagogische Forschung*, 17, 34 – 42.

Hampel, I. (2014). Die Kommunikationsmethode Marte Meo als neuronale Entwicklungsstimulation für Vorschulkinder mit speziellen Bedürfnissen in der vertiefenden Diskussion mit ExpertInnen. Unveröff. Masterarbeit, Technische Universität, Dresden.

Hawellek, C. & Von Schlippe, A. (2011). Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell. Göttingen: Hubert & Co.

Hawelleck, C. (2014). Das Potential der Marte Meo Methode aus klinisch - psychotherapeutischer Sicht. *Marte Meo Magazine*, August, 2014.

Hüther, G. (2007). *Biologie der Angst: Wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Hüther, G. & Boney, H. (2007). Neues vom Zappelphilipp: ADS, verstehen, vorbeugen und behandeln. Ostfildern: Patmos Verlag.

Isager, M. (2009). Marte Meo Konkret: Entwicklungs- und Sprachförderung in Beispielen. Münster: Octopus.

Joller-Graf, K. und Sturny-Bossart, G. (2010). Welche Kompetenzen sollen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in ihrer Ausbildung erwerben? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg.16, 1/10, 8-16.

- Kreft, D. & Mielenz, I. (2008). Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (6.Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Malti, T., & Perren, S. (2008). Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Malti, T., Häcker, T., & Nakumarar, Y. (2009). *Kluge Gefühle? Sozial – emotionales Lernen in der Schule*. Zürich: Pestalozzianum.
- Niklaus, T. (2010). Ein Fallbeispiel aus der Prävention: Die Wirksamkeit von Marte Meo neurobiologisch erklärt. *Marte Meo Magazine*, Oktober 2010, 1 – 7.
- Niklaus, T. (2011a). Marte Meo und ADHS: Mit Marte Meo Entwicklungsunterstützungsmomente im gewöhnlichen Alltag nutzen. *ADHS Aktuell*, Juni 2011, 1 – 6.
- Niklaus, T. (2011b). Früh fördern mit Marte Meo. *Clic 71*, August 2011, 3 – 7.
- Niklaus, T. & Aarts, M. (2012) Marte Meo Elterncoaching. *Marte Meo Magazine*, März 2012, 1 – 8.
- Nowak, I. (2013). Die Entwicklungsbotschaft hinter dem Verhalten zu lesen. *Marte Meo Magazine*, Dezember 2013, 1 – 5.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2.Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marees, N. (2013). Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. (2.Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Pütter, I. (1998). Ressourcen und Lösungen: Der Ansatz von M.H. Erickson. In: Wittrock, M. (Hrsg.). *Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze*. (119 – 207). Oldenburg: Carl v. Ossietzky Universität ZpB.
- Reinmann, G. (2014). *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Zugriff am 14. April 2015 unter: <http://gabi-reinmann.de>
- Ribaux, M. (2012 – 2013). *Förderprozesse*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule, Brig.

Schneider, M. (2014). *Marte Meo: eine Einladung sich weiterzuentwickeln – auch in der Schule*. In M. Aarts, C. Hawellek, H. Rausch, M. Schneider & C. Thelen (Hrsg.), *Marte Meo: Eine Einladung zur Entwicklung*. (S.95-133). Eindhoven: Aarts Productions.

Schulen Brig Süd. (2014). Organisationsstatut der Schulen Brig Süd (Entwurf). Brig-Glis: Direktionsrat.

Steiner, E. (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Educational Design Research. Arbeitsgrundlage für PHVS-Diplomarbeiten des Typs „Entwicklungsarbeit“*. Brig: PHVS.

Thelen, C. (2014). *Physische Gesundheit unterstützen. Marte Meo Magazine*, Oktober 2014.

Vygotski, L. S. (1974). *Denken und Sprechen* (5. Aufl.). Frankfurt/M.: Fische.

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Verfügbar unter: <http://www.hrsbf.de/tag/blumen/>

Abbildung 1: Arbeitsmodell Sozial-emotionelle Kompetenz, übernommen aus (Malti, Häcker & Nakaruma, 2009, S.19).....	9
Abbildung 2: Emotionale Kompetenz und Schulprobleme übernommen aus (Petermann & Wiedebusch, 2008, S.28).....	11
Abbildung 3: Marte - Meo - Elemente	27
Abbildung 4: Vergleich Sozial-emotionalen Fähigkeiten Fall 1	44
Abbildung 5: Vergleich Marte – Meo - Fähigkeiten Fall 2.....	45
Abbildung 6: emotionales Problemverhalten Fall 1	48
Abbildung 7: soziales Problemverhalten Fall 1	48
Abbildung 8: emotionales Problemverhalten Fall 2.....	49
Abbildung 9: soziales Problemverhalten Fall 2	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verhaltensweisen vor der Förderung, Fall 1	32
Tabelle 2: Verhaltensweisen vor der Förderung, Fall 2	33
Tabelle 3: Verhaltensweisen nach der Förderung, Fall 1	47
Tabelle 4: Verhaltensweisen nach der Förderung, Fall 2.....	49

Selbständigkeitserklärung

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.

Brig-GLIS, den 19. Mai 2015

Karlen, Carole

Anhang

Anhang 1: Brief an die Eltern



An die
Eltern der Kinder im
Kindergarten Biela

Brig-Glis, 10. November 2014 / rl

Information: Heilpädagogische Ausbildung / Begleitung im Kindergarten

Geschätzte Eltern

Derzeit absolvieren drei Lehrpersonen der Schulen Brig Süd eine berufsbegleitende Ausbildung zur „Schulischen Heilpädagogin“ an der Pädagogischen Hochschule Wallis. Im Rahmen dieser Ausbildung sind einerseits wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen und andererseits diese theoretischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden.

Frau Carole Karlen, derzeit Lehrerin an unserer Orientierungsschule ist eine dieser Lehrperson, welche derzeit diese berufsbegleitende Ausbildung absolviert. Neben ihrer Ausbildung als Primar- und Orientierungsschullehrerin hat sie auch ein Diplom als Kindergarten-Lehrperson. Erfreulicherweise widmet sie sich in ihrer derzeitigen Weiterbildung einer schulischen Thematik, welche im Kindergarten umgesetzt werden kann.

Sie erprobt eine Methode, bei der alltägliche Situationen zwischen Erziehenden und Kind aufgezeichnet und anschließend gemeinsam besprochen werden. Dabei sollen die Stärken der Handelnden systematisch erkannt und hervorgehoben werden, aus denen man die Kraft schöpfen soll, Erziehungsprobleme aktiv zu beseitigen. Im Vordergrund stehen dabei die Verbesserung der Kommunikation zwischen Erziehenden und Kindern sowie die Unterstützung der Entwicklung durch bewusste Erfahrungselemente.

Aus diesem Grunde wird Frau Karlen in nächster Zeit – jeweils am Donnerstagvormittag – im Kindergarten Biela anwesend sein und gemeinsam mit Frau Imhof die Klasse Ihres Kindes führen und begleiten.

Ich wünsche den Lehrpersonen und Ihren Kindern, geschätzte Eltern eine spannende gemeinsame Zeit im Kindergarten Biela und Frau Karlen einen erfolgreichen Abschluss ihrer Ausbildung.

Freundliche Grüsse

SCHULEN BRIG SÜD

Schuldirektor

Robert Lochmatter

Kopie zur Kenntnis an:

- Mitglieder der Schulkommission
- Lehrpersonal Kindergarten Brig-Glis


Anhang 2: Bestätigung Videoaufnahmen

Hiermit bestätigen wir, dass wir mit Videoaufnahmen von unserem Kind für die Marte-Meo-Ausbildung der IF-Lehrkräfte einverstanden sind.

Wir möchten keine Videoaufnahmen unseres Kindes für die Ausbildung zur Verfügung stellen.

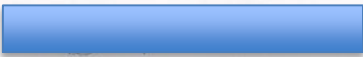
Name des Kindes:


Datum und Unterschrift der Eltern:

Ich  bin einverstanden, dass mich Frau Karlen in der Schule filmt.

Die Filme besprechen wir miteinander in der Gruppe. Die Filme werden ohne mein Einverständnis nicht anderen Schülern gezeigt.

Frau Karlen darf die Filme Ihren Mitstudenten zeigen.

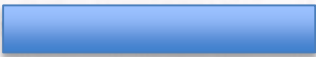
Ort, Datum und Unterschrift Brig 28.10.14 


Ich  bin einverstanden, dass mich Frau Karlen in der Schule filmt.

Die Filme besprechen wir miteinander in der Gruppe. Die Filme werden ohne mein Einverständnis nicht anderen Schülern gezeigt.

Frau Karlen darf die Filme Ihren Mitstudenten zeigen.

Ort, Datum und Unterschrift


28.10.14 

Ich  bin einverstanden, dass mich Frau Karlen in der Schule filmt.

Die Filme besprechen wir miteinander in der Gruppe. Die Filme werden ohne mein Einverständnis nicht anderen Schülern gezeigt.

Frau Karlen darf die Filme Ihren Mitstudenten zeigen.


Ort, Datum und Unterschrift Brig 28.10.14 

Ich  bin einverstanden, dass mich Frau Karlen in der Schule filmt.




Die Filme besprechen wir miteinander in der Gruppe. Die Filme werden ohne mein Einverständnis nicht anderen Schülern gezeigt.

Frau Karlen darf die Filme Ihren Mitstudenten zeigen.

Ort, Datum und Unterschrift

Brig 28.10.2014 

Anhang 3: Auftrag des Kantons

 <p>CANTON DU VALAIS KANTON WALLIS</p>	<p>Département de la formation et de la sécurité Service de l'enseignement Departament für Bildung und Sicherheit Dienststelle für Unterrichtswesen</p>
	<p>Schulen Brig Süd Herr Robert Lochmatter Schuldirektor Englisch-Gruss-Strasse 46 3902 Brig-Glis</p>
<p>Unsere Ref. CX/MB Datum 6. Oktober 2014</p>	
	<p>Unterstützungsmassnahme für den Schüler [REDACTED]</p>
	<p>Sehr geehrter Herr Lochmatter</p> <p>Ihr Gesuch vom 1. Oktober 2014 für eine heilpädagogische Unterstützungsmassnahme im Rahmen der erheblichen Verhaltensauffälligkeiten des Schülers [REDACTED] haben wir geprüft.</p> <p>Basierend auf der positiven Vormeinung des zuständigen Schulinspektors können wir Ihnen die folgende Bewilligung erteilen:</p> <p style="text-align: center;">2'100 Minuten (14 Halbtage zu je 150 Minuten Unterricht)</p> <p>Die Abrechnung erfolgt mittels der ordentlichen Stellvertreter-Regelung. Wir danken Ihnen für Ihre Bemühungen und wir wünschen Ihnen eine erfolgreiche Herbstzeit.</p>
	<p style="text-align: right;">Freundliche Grüsse</p> <p style="text-align: right;"> Jean-Marie Clousix Dienstchef</p>
<p>Kopie an Schulinspektorat Amt für Sonderschulwesen</p>	
	<p> Place de la Planta 1, 1950 Sion Tel. 027 605 42 05 - Fax 027 606 42 04 - e-mail : jean-marie.clousix@adm.vv.ch</p>

Anhang 4: Marte Meo Zertifikat



Anhang 5: Marte - Meo - Checkliste „Kooperation“

4.2.1 - MARTE MEO CHECKLISTEN SFK

4.2.1. MARTE MEO-SFK-CHECKLISTE:

„Kooperation“

Welche Art von Fähigkeiten sollte ein Kind entwickelt haben, um ein Projekt erfolgreich in Kooperation mit anderen Kindern durchzuführen.

Kann das Kind:

- Sich selbst motivieren, um eine Aktivität zu beginnen
- Sehen, ob der/die Mitschüler/In bei ihm ist
- Einen klaren Anfang machen
- Seine eigenen Initiativen benennen
- Seine Sprache einsetzen, um sich auszudrücken
- Den Punkt erklären
- Sehen, ob sein/e Mitschüler/In seiner Information folgen kann
- Sich selbst klar präsentieren
- Ideen für Spielen und Arbeiten einbringen
- Den nächsten Schritt strukturieren
- Seine Aufgabe in strukturierter Weise ausführen
- Sich selbst zur Aktivität zurück steuern
- Sozial aufmerksam den Initiativen der anderen Kinder effektiv folgen
- Rollen klar machen (d.h.: wer macht was)
- Seine eigenen Initiativen auswählen
- Im richtigen Augenblick die eigenen Initiativen beenden
- Das andere Kind bestätigen
- Sich auf Kinder mit unterschiedlichen Charakteren/Persönlichkeiten einstellen
- Selbstregistrierung zeigen
- Geben und nehmen (Aktions-Niveau)
- Sich abwechseln
- Seine Energie kontrollieren
- Kooperationstöne verwenden (anstatt Kampftöne)
- Gefühle und Emotionen benennen/ausdrücken
- Erfahrungen teilen
- Mit Enttäuschungen und Kritik umgehen
- Beim Problemlösen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben
- Mit anderen Kindern verhandeln
- Die Fähigkeit zeigen, eine lange Aufmerksamkeitsspanne aufrechtzuerhalten
- Verhaltensweisen zeigen, die schon klar entwickelten Mustern entsprechen
- Aktivitäten zu einem guten Ende bringen
- Sich auf andere Kinder einstimmen

Anhang 6: Marte - Meo - Checkliste „Spielfähigkeiten“

5-3-3 Marte Meo-Entwicklungschecklisten

5-3-3. 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.

Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste 5.3.3

- 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.»

- 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.«

5.3.3 Marte Meo-Entwicklungschecklisten

MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN-CHECKLISTE

- 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.

Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste 5.3.3

- 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.

Anhang 7: Fragebogen zu Stärken und Schwächen

Bitte markieren Sie zu jedem Punkt "Nicht zutreffend", "Teilweise zutreffend" oder "Eindeutig zutreffend". Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in diesem Schuljahr.

Name des Kindes: männlich
weiblich

Geburtsdatum:

Eindeutig	Nicht	Teilweise
zutreffend	zutreffend	zutreffend

1. Rücksichtsvoll

2. Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen

3. Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit

4. Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)

5. Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend

6. Einzelgänger; spielt meist alleine

7. Im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen

8. Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt

<input type="checkbox"/> 9. Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 10. Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 11. Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 12. Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 13. Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 14. Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 15. Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 16. Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 17. Lieb zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 18. Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 19. Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 20. Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 21. Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 22. Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 23. Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 24. Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 25. Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 8: Fragebogen für den Entwicklungsstand

Fragebogen für den Entwicklungsstand von

- Wie bewerten Sie den Entwicklungsstand in den fünf unten stehenden sozial-emotionalen Fähigkeiten gemäss der aufgeführten Skalierung von 0 – 5?

0 = Fähigkeit ist gar nicht vorhanden
1 = Fähigkeit ist selten zu beobachten
2 = Fähigkeit ist unregelmässig zu beobachten
3 = Fähigkeit ist kontinuierlich zu beobachten
4 = Fähigkeit ist häufig zu beobachten
5 = Fähigkeit ist voll entwickelt

1.) Emotionale Äusserungen

Das Kind kann bezogen auf seinen altersgerechten Entwicklungsstand Spieltöne und emotionale Äusserungen bilden.

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2.) Initiativen benennen

Das Kind kann bezogen auf seinen altersgerechten Entwicklungsstand seine eigenen Initiativen benennen.

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

3.) Ideen einbringen

Das Kind kann bezogen auf seinen altersgerechten Entwicklungsstand Spielideen und Spielhandlungen entwickeln.

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4.) Initiativen von anderen wahrnehmen

Das Kind kann bezogen auf seinen altersgerechten Entwicklungsstand Initiativen von anderen Kindern wahrnehmen.

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

5.) Geben und Nehmen lernen und kooperativ sein

Das Kind kann bezogen auf seinen altersgerechten Entwicklungsstand geben und nehmen / kooperativ sein.

- Wie bewerten Sie die emotionalen und sozialen Probleme des Kindes ein?

Bitte markieren Sie zu jedem Punkt "nicht zutreffend", "teilweise zutreffend" oder "eindeutig zutreffend".

	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft unglücklich oder niedergeschlagen, Weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen, verliert leicht das Selbst-Vertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelgänger, spielt meistens allein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat wenigstens einen Freund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommt besser mit Erwachsenen aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>