

Masterarbeit

Die Marte Meo-Methode im Kindergarten

Ein Kommunikationsinstrument für Lehrpersonen,
das neu eintretenden Kindern den Übergang
ins formale Bildungssystem erleichtern kann



Verfasserin: Corinne Kauer

Schliernberg, Plattenweg 135
CH-3098 Schliern b. Köniz
c.kauer@bluemail.ch

Betreuungsperson: Dr. med. Therese Niklaus Loosli

Eingereicht am: 26. Juli 2016

Studienbeginn: HS 2010/11

Abstract

PHBern Institut für Heilpädagogik

Kauer Corinne

Die Marte Meo-Methode im Kindergarten

Ein Kommunikationsinstrument für Lehrpersonen, das neu eintretenden Kindern den Übergang ins formale Bildungssystem erleichtern kann

(26. Juli 2016)

In vorliegender Arbeit wird einerseits der Fokus auf die Bedeutung der Transition, den Übergang ins formale Bildungssystem durch die 4-jährigen Kinder gerichtet. Andererseits wird der Frage nachgegangen, ob die Kommunikationsmethode Marte Meo den Lehrpersonen praktische, einfach anzuwendende und von theoretischen Erkenntnissen gestützte Möglichkeiten bietet, Kinder in diesem Übergang unterstützend zu begleiten.

In einem ersten Teil werden Faktoren zur gelingenden Transition beschrieben, denen Kriterien einer eigentlichen Kindergartenfähigkeit zugrunde liegen. Untersuchungen, in Verbindung gebracht mit dem Transitionsansatz, zeigen, dass der normative Übergang für 4-jährige Kinder einschneidende Veränderungen und Entwicklungsanforderungen birgt und möglichst erfolgreich bewältigt werden sollte. Grosse Bedeutung kommt dabei einem gut zusammenarbeitenden System rund ums Kind zu.

In einem weiteren Teil folgt ein kurzer Überblick über die Videointeraktions- und Kommunikationsmethode Marte Meo. Er beinhaltet u.a. ihre Grundhaltung, die auf der Ermunterung basiert die eigene Kraft zu nützen, um Entwicklungsprozesse voranzubringen, die das Alltagsleben als Arbeitsfeld nützt und auf Gelingendes fokussiert. Für die in der Transitionsphase unterstützende Lehrperson werden anschliessend die wichtigsten Marte Meo-Elemente in freien Spielsituationen, resp. in geführten, strukturierten Sequenzen angeführt. In der Freien Situation sind dies *das Warten, das Folgen, das Benennen* und *das Gute Gesicht*. In der strukturierten Situation können der Lehrperson die Marte Meo-Elemente des Positiven Leitens empfohlen werden. Es umfasst den *guten Anschluss, den klaren Anfang* und *das klare Ende, eigene Handlungen benennen, sagen wie man es haben möchte, das Warten und das Folgen, Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren* und *die Schritt-für-Schritt-Anleitung*. Alle Elemente werden näher

erläutert und in praktischen Anwendungsmöglichkeiten während der Transitionsphase angeführt.

Im Mittelteil der Arbeit werden ausgewählte theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie behandelt und diese sowohl in Bezug zur Transitionsphase gesetzt, als auch zur theoretischen Abstützung der angeführten Kommunikations-Elemente verwendet. Die daraus gewonnenen Einsichten deuten darauf hin, dass sich der Gebrauch der Marte Meo-Elemente gut in den Kindergartenalltag einfügen lässt und ihr zu erwartender Effekt der konkreten Entwicklungsförderung des Kindes theoriegestützt hergeleitet werden kann.

Die abschliessende Evaluation zeigt, dass Lehrpersonen mit dem Gebrauch der beiden Marte Meo-Instrumente Freie Situation und Positives Leiten zwei effektive, praktische, zeitsparende und einfach anzuwendende Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um neu-eintretende Kinder während der Transitionsphase im Kindergarten zu unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung.....	1
1.2	Heilpädagogische Relevanz	2
1.3	Fragestellungen und Zielsetzung	3
1.4	Vorgehen	3
2	Der Übergang ins formale Bildungssystem	5
2.1	Die Bedeutung der Transition	6
2.2	Kindergartenfähigkeit und ihre Kriterien.....	7
2.3	Faktoren zur gelingenden Transition.....	8
2.4	Fazit und Frage nach Möglichkeiten der Transitionsunterstützung durch die Lehrperson.....	9
3	Ausgewählte theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie	11
3.1	Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth	11
3.2	Neuzeitliche Säuglingsforschung von Papousek und Dornes	13
3.3	Zwei Konzepte nach Bandura	15
3.3.1	Modelllernen	15
3.3.2	Selbstwirksamkeitserwartung	16
3.4	Scaffolding nach Wood, Bruner und Ross	16
3.5	Zone der nächsten Entwicklung nach Lew Wygotzki	17
3.6	Fazit der Entwicklungspsychologie	17
4	Bezug der ausgewählten entwicklungspsychologischen Theorien zur Transitionsphase	20
4.1	Angepasste Entwicklungsunterstützung während der Transition bezogen auf Bindungstheorie und neuere Säuglingsforschung	20
4.2	Angepasste Entwicklungsunterstützung während der Transition bezogen auf die Theorien von Bandura, Wood/Bruner/Ross und Wygotzki.....	22
4.3	Notwendige schulpolitische Veränderungen	23
5	Die Videointeraktions- und Kommunikationsmethode Marte Meo	25
5.1	Was beinhaltet Marte Meo?	25
5.1.1	Videointeraktionsmethode nach Marte Meo.....	25
5.1.2	Entwicklungsschecklisten nach Marte Meo	26
5.1.3	Grundhaltung, Ressourcenorientiertheit und Nachhaltigkeit der Methode	27
5.2	Die Freie Situation als Instrument der Marte Meo-Methode.....	28
5.3	Die wichtigsten Elemente der Freien Situation	29

5.3.1	Das Warten.....	29
5.3.2	Das Folgen	29
5.3.3	Das Benennen	30
5.3.4	Das Gute Gesicht.....	30
5.4	Entwicklungsförderung im freien Spiel durch die Marte Meo-Elemente Warten-Folgen-Benennen	30
5.5	Das Positive Leiten als Instrument der strukturierten Situation.....	33
5.6	Wichtige Elemente des Positiven Leitens	33
5.6.1	Guter Anschluss.....	34
5.6.2	Klarer Anfang und klares Ende	34
5.6.3	Eigene Handlung benennen	35
5.6.4	Sagen, wie man es haben möchte.....	35
5.6.5	Warten und Folgen	36
5.6.6	Bestätigen und Freude teilen	36
5.6.7	Rhythmisieren	36
5.7	Die Schritt-für-Schritt-Anleitung.....	36
5.8	Entwicklungsförderung in der strukturierten Situation durch die Elemente des Positiven Leitens.....	37
6	Zwei ausgewählte Marte Meo-Instrumente zusammengeführt mit den theoretischen Grundlagen und bezogen auf die Transitionsphase	41
6.1	Fazit zu den Anwendungsmöglichkeiten der ausgewählten Marte Meo-Instrumente während der Transition	41
6.2	Fazite zur theoretischen Abstützung von zwei ausgewählten Marte Meo-Instrumenten während der Transition	43
6.2.1	Fazit zur theoretischen Abstützung der Marte Meo-Elemente auf die Bindungstheorie und die Säuglingsforschung.....	44
6.2.2	Fazit zur theoretischen Abstützung der Marte Meo-Elemente auf das Modelllernen und die Selbstwirksamkeitserwartung	45
6.2.3	Fazit zur theoretischen Abstützung der Marte Meo-Elemente auf das Scaffolding und die Zone der nächsten Entwicklung.....	47
7	Beantwortung der Fragestellungen.....	50
8	Reflexion.....	54
9	Literaturverzeichnis.....	56
10	Anhang	61
11	Selbständigkeitserklärung	73

Abbildungsverzeichnis

Fig. 1: Marte Meo-Spielfähigkeit Checkliste (1/4), aus Aarts, 2009	61
Fig. 2: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (2/4) aus Aarts, 2009	62
Fig. 3: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (3/4) aus Aarts, 2009	63
Fig. 4: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (4/4) aus Aarts, 2009	64
Fig. 5: Weitere Spielfertigkeiten (1/2) aus Aarts, 2009	65
Fig. 6: Weitere Spielfertigkeiten (2/2) aus Aarts, 2009	66
Fig. 7: Marte Meo-EKS-Checkliste (1/5) aus Aarts, 2007	68
Fig. 8: Marte Meo-EKS-Checkliste (2/5) aus Aarts, 2007	69
Fig. 9: Marte Meo-EKS-Checkliste (3/5) aus Aarts, 2007	70
Fig. 10: Marte Meo-EKS-Checkliste (4/5) aus Aarts, 2007	71
Fig. 11: Marte Meo-EKS-Checkliste (5/5) aus Aarts, 2007	72

1 Einleitung

Durch die Harmonisierung der Bildungslandschaft in der Deutschschweiz wird der zweijährige Kindergarten in die obligatorische Schulpflicht eingebunden, das Eintrittsalter der Kinder wird auf das vollendete 4. Altersjahr vorverlegt und der neue Lehrplan 21 wird für die nunmehr elf obligatorischen Schuljahre richtungsweisend sein (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, 4; Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016,1).

Damit verändern sich die Schnittstellen des Bildungssystems und der gesellschaftliche Fokus beginnt sich vermehrt auf den ersten institutionalisierten Übergang, die Transition in den Kindergarten zu richten. Dieser Übergang und seine Gestaltung werden dadurch wichtiger. Fragen nach der Bedeutung des Übergangs und nach einem theoretisch abgestützten Instrumentarium für Lehrpersonen, um die Kinder darin unterstützend zu begleiten, werden Thema folgender Arbeit sein. Wie präsentiert sich die Ausgangslage der 4-Jährigen im Moment des Eintritts in den Kindergarten konkret und welche Problemstellungen resultieren daraus?

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Der Eintritt in den Kindergarten oder in die Grund-, resp. Basisstufe (in der Folge wird der Einfachheit halber nur noch von Kindergarten gesprochen) ist für die meisten Kinder ein Meilenstein in ihrer Entwicklung. Mit dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat haben viele Kantone der deutschen Schweiz dem Besuchsobligatorium und der Vorverlegung der Kindergarten-, resp. Schuleintrittsphase ab dem abgeschlossenen 4. Altersjahr zugestimmt (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, 4). Dieser Übergang ins formale Bildungssystem, die sogenannte Transition, findet in den meisten Deutschschweizer Kantonen nun früher statt.

Der Schritt ins obligatorische Schulsystem erhält laut Stamm (2015, 17-23) bildungspolitisch vermehrt Aufmerksamkeit, wird als einschneidendes und kritisches Lebensereignis bezeichnet und bringt für die Kinder bedeutsame Veränderungen mit sich, vor allem in den emotionalen und sozialen Bereichen. Vom guten Gelingen dieses ersten Übergangs kann die Bewältigung weiterer Übergänge innerhalb des Schulsystems abhängen, weshalb ein Fokus darauf wichtig ist. Die 4-jährigen Kinder müssen sich ab diesem

Moment im Kindergarten in einer grösseren Kindergruppe zwischen 14 und 22 Kinder zurechtfinden, die in der Regel von einer Lehrperson betreut wird (Erziehungsdirektion des Kanton Bern, 2013, 1).

In den vorangegangenen Lebensstationen war der erlebte Betreuungsschlüssel zwischen Betreuenden und Kindern höher, z.B. in der Kindertagesstätte mit einer Betreuungsperson auf drei bis vier Kinder (Verband Kindertagesstätten Schweiz, 2008, 5). Die Aufmerksamkeit der Lehrperson für das einzelne Kind und seine Bedürfnisse muss demnach ab sofort mit vielen anderen Kindern geteilt werden. Dazu kommen anspruchsvolle Kompetenzen, die mit dem in der Einführungsphase begriffenen Lehrplan 21 und der Zugehörigkeit des Kindergartens zum 1. Unterrichtszyklus im neuen Fachbereichslehrplan zu erreichen sind (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, 23-26).

Nicht zu vergessen sind die Forderung der Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen und der sich vergrössernde Anteil an Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, bzw. diese am Erlernen sind (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, 2). Diese zusätzlichen Faktoren lassen die Heterogenität bez. Entwicklung und Herkunft unter den Kindern innerhalb der Kindergartenklassen ansteigen. Weiter nehmen aktuelle politisch motivierte Sparmassnahmen einschränkenden Einfluss auf das Bildungssystem.

Diese Gegebenheiten führen zu folgender Problemstellung: Beim wichtigen Schritt ins obligatorische Schulsystem gibt es einerseits vermehrt Kinder, die in ihrer Entwicklung noch nicht soweit sind, um sich in grossen Kindergruppen zurechtzufinden und dadurch während des Übergangs in den Kindergarten vor grösseren Hürden stehen. Andererseits ist durch die Zunahme der Heterogenität unter den Kindern und die Aufnahme von jüngeren Kindern auch für die Kindergarten-Lehrperson der Anspruch grösser geworden allen Kindern in der Grossgruppe gerecht zu werden und deren optimale Förderung zu garantieren. Für Kinder, wie auch für Lehrpersonen, sind demnach mit einer Vorverlegung der obligatorischen Schulpflicht die Anforderungen gewachsen, was die Frage nach geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten beider nach sich zieht.

1.2 Heilpädagogische Relevanz

Die Thematik der Transition in den Kindergarten und Fragen nach deren optimalen Begleitung stehen in engem Bezug zur Heilpädagogik. Schulische Heilpädagoginnen und

Heilpädagogen bieten Lehrpersonen, Kindern und Eltern besondere Unterstützungsangebote im Rahmen der Integrativen Förderung (IF). Die Angebote zielen auf ganzheitliche Förderung, unterstützen Lehrpersonen in ihrer anspruchsvollen Bildungsarbeit, bieten Hilfe zur Selbsthilfe bei Schwierigkeiten und werden individualisierend, der Situation und den Lernzielen angepasst eingesetzt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016, 8). Als ein Unterstützungsangebot u.a. gilt auch die Vermittlung geeigneter Methoden, wie z.B. die videogestützte Interaktionsmethode Marte Meo nach Maria Aarts.

1.3 Fragestellungen und Zielsetzung

Diese Ausgangslage führt zu folgenden drei Fragestellungen:

- Welche Bedeutung hat der Übergang ins obligatorische Schulsystem für die 4-jährigen Kinder?
- Bietet die Kommunikationsmethode Marte Meo den Lehrpersonen praktische und einfach anzuwendende Möglichkeiten, Kinder im Übergang unterstützend zu begleiten?
- Lassen sich aus den ausgewählten theoretischen Grundlagen Verbindungen zu den ausgewählten Kommunikationselementen der Methode herstellen und stützen diese sie dabei theoretisch ab?

Die vorliegende Arbeit will die Bedeutung des Übergangs ins obligatorische Schulsystem für 4-jährige Kinder beschreiben und die Möglichkeiten der Kommunikationsmethode Marte Meo nach Maria Aarts als Unterstützungsmethode für Lehrpersonen aufzeigen. Dabei soll eine Übersicht über ausgewählte Marte Meo-Instrumente und die wichtigsten dazugehörenden Elemente gewährt werden. Diese sollen mittels Literaturrecherche auf ihre theoretische Abstützung bez. ihrer entwicklungsunterstützenden Wirkung während der Phase der Transition untersucht werden.

Im folgenden Kapitel wird das Vorgehen und der Aufbau der Arbeit näher erläutert.

1.4 Vorgehen

Nach vorangegangener Einleitung im *Kapitel 1*, mit Ausführungen zu Ausgangslage und Problemstellung, heilpädagogischer Relevanz, Fragestellungen, Zielsetzung und der Beschreibung des Vorgehens, geht es im anschliessenden *Kapitel 2* um die Transition ins formale Bildungssystem. Darin soll die Bedeutung dieses kritischen Übergangs herausgearbeitet werden. Des Weiteren werden Kriterien von Kindergartenfähigkeit er-

wähnt, Merkmale einer gelungenen Transition dargelegt und die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrpersonen von Kindergartenkinder skizziert.

Im *Kapitel 3* werden sechs ausgewählte theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie herausgegriffen. Es sind dies die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth und Ergebnisse aus der neueren Säuglings- und Kleinkindforschung von Papousek und Dornes. Weiter werden zwei Konzepte nach Bandura, das Modelllernen aus der sozial-kognitiven Lerntheorie und die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung besprochen. Daran schliesst sich die Beschreibung des Scaffolding nach Wood, Bruner und Ross und noch ein kurzer Rückgriff auf Wygotzkis Idee der Zone der nächsten Entwicklung an.

In *Kapitel 4* werden die besprochenen Theorien auf die Übergangssituation im Kindergarten übertragen und ihre Relevanz für Kinder und Lehrpersonen geprüft.

Kapitel 5 beinhaltet die Vorstellung der Kommunikationsmethode Marte Meo nach Aarts. Auf Elemente, mit denen freie Spielsituationen von Kinder aktiv begleiten werden können, folgt ein Überblick über Elemente, die die geführte oder strukturierte Situation unterstützen. Vorangehend soll auf vorhandene Marte Meo-Entwicklungsschecklisten als Instrumente der Entwicklungseinschätzung hingewiesen werden und über Grundhaltung, Nachhaltigkeit und Ressourcenorientiertheit der Methode gesprochen werden.

Den Abschluss bildet *Kapitel 6* mit herausgearbeiteten, theoretischen Bezügen zu den zwei ausgewählten Marte Meo-Instrumenten *Freie Situation* und *Positives Leiten*. Es sollen ihre mögliche Verbindung zur Säuglingsforschung, ihre entwicklungspsychologische Anlehnung an die Bindungstheorie, ihre Entsprechung zum Modelllernen, eine Übereinstimmung mit dem Selbstwirksamkeitskonzept, mit dem Scaffolding und der Idee der Zone der nächsten Entwicklung untersucht werden.

Nach *Kapitel 7* mit der Beantwortung der Fragestellungen, folgt der Schlussteil der Arbeit in *Kapitel 8* mit der Reflexion. Die verwendete Literatur ist schliesslich in *Kapitel 9* aufgelistet.

2 Der Übergang ins formale Bildungssystem

Seit dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat und den dazugehörigen Änderungen (vgl. Kap. 1.1) hat der Kindergarten laut Stamm (2015, 5) in vielen Teilen der Deutschschweiz eine grössere Bedeutung bekommen (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007, 4).

Der bisherige Kindergarten 1 und 2 und das 1. und 2. Schuljahr gelten neu als obligatorisch zu besuchende Schulstufen 1 – 4 mit einem kontinuierlichen Aufbau. Mit der Zusammenfassung dieser ersten vier Schuljahre erscheint die Schuleintrittsphase im Lehrplan 21 künftig als 1. Fachbereichsstufe. Innerhalb dieses Fachbereichs sollen die Übergänge sanfter und flexibler als bisher gehandhabt werden, was sich in der praktischen Umsetzung auch in der vermehrten Eröffnung von Basis-, resp. Grundstufenklassen zeigt, in denen bis zu 4 Stufen gemeinsam unterrichtet werden (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, 23-26).

Dadurch verschiebt sich laut Stamm (2015, 4) die Eintrittsschwelle zum Bereich, in dem der sogenannte Ernst des Lebens beginnt, zwei Jahre nach vorne. Neben der Einbindung des zweijährigen Kindergartens in die Schulpflicht hat der Bedeutungszuwachs nach Stamm (2015, 9) auch damit zu tun, dass Kindergärten immer mehr als Bildungseinrichtungen verstanden werden. Dies geht einher mit einer starken Betonung der Frühförderung und mit unterschiedlichen Vorstellungen von Eltern und Kindergartenlehrpersonen darüber, was Kinder dieser Altersstufe können sollten.

Die folgenden Kapitel befassen sich mit der Bedeutung des Übergangs in den Kindergarten und streifen in Kapitel 2.1 kurz einen herausgegriffenen theoretischen Ansatz zur Transition. Lehrpersonen des Kindergartens sind, wie Kapitel 1.1 aufgezeigt, darauf angewiesen, Kinder zu unterrichten, die eine gewisse Selbstständigkeit zeigen. Somit spielen auch Kriterien einer sogenannten Kindergartenfähigkeit eine grössere Rolle. Kapitel 2.2 enthält einen kurzen theoretischen Exkurs über die sogenannte Kindergartenfähigkeit und ihre Kriterien. Faktoren, die zu einer gelingenden Transition führen können, werden in Kapitel 2.3 dargestellt. Kapitel 2.4 fasst zusammen und stellt die Frage nach geeigneter Unterstützung der Lehrpersonen in der Zeit der Transition.

2.1 Die Bedeutung der Transition

Laut Stamm (2015, 9) gelten Transitionen als Übergänge, die einschneidende Veränderungen mit sich bringen und in denen sich Betroffene neu ausrichten müssen. Man spricht von zufälligen und normativen Übergängen. Erstere sind unvorhersehbar und individuell unterschiedlich. Zu den normativen Übergängen gehören laut Stamm (ebd., 20) vorhersehbare, meist mit einer bestimmten Altersphase verbundene Übergangssituationen. Diese alterstypisch voraussehbaren Übergänge sind beruflicher oder schulischer Art – wie z.B. der Übergang in den Kindergarten – oder auch entwicklungspsychologisch begründet, wie z.B. der Übergang in die Pubertät oder zur Elternschaft. Sie sind öfters mit grossen Emotionen und manchmal auch mit Stress verbunden (ebd., 20).

Die Autorin stützt sich in ihren Ausführungen zur Transition auf verschiedene theoretische Ansätze, deren genauere Ausführung den Umfang dieser Arbeit sprengen würde (ebd., 21-22). Sie nimmt u.a. Bezug auf den Transitionsansatz von Wilfried Griebel und Renate Niesel (2005, 191-241), in dessen Mittelpunkt die verschiedenen Anforderungsstrukturen der Systeme Familie, Kindergarten und familienergänzende Betreuung stehen und die zentrale Bedeutung der Wechselwirkungen zwischen diesen Systemen und dem Kind. Daraus ergibt sich der Appell an die Mitwirkung aller Beteiligten, einen Übergang in Ko-Konstruktion zu bewältigen, d.h. an der Entwicklung der kindlichen Kompetenzen mitzuarbeiten. Griebel & Niesels Transitionsansatz macht laut Stamm (2015, 22) jedoch nicht deutlich, welche Elemente die Kompetenzentwicklung der Kinder besonders fördern und welche methodisch-didaktischen Überlegungen dabei besonders wichtig sind.

Nach Stamm (2015, 9) können die Entwicklungsanforderungen des Übergangs und die Nutzung der dazugehörigen Lernprozesse dem Kind zu einer erfolgreichen Bewältigung im Sinne einer Entwicklungschance verhelfen. Falls grössere Probleme die geforderten Lernprozesse begleiten, kann der Übergang zu einer Zeit der Krise werden und Entwicklung ev. blockieren. Nach diesen Ausführungen zur Problematik der Transition stellt sich die Frage nach konkreten Kompetenzen, die ein zukünftiges Kindergartenkind haben, bzw. erwerben sollte, um den Übergang erfolgreich zu bewältigen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit ihnen.

2.2 Kindergartenfähigkeit und ihre Kriterien

Welche Fähigkeiten erleichtern 4-jährigen Kindern den Übergang ins obligatorische Schulsystem? Zur Beantwortung dieser Frage beschreibt Stamm (2015, 25) sieben Kriterien sogenannter Kindergartenfähigkeit. Sie distanziert sich mit diesem Begriff vom noch verbreiteten Ausdruck Kindergartenreife (ebd., 24), den sie als überholt taxiert. Sie geht beim Kind von der Entwicklung notwendiger Kompetenzen für den Kindergarten durch vorangegangene Bindungs- und Erziehungserfahrungen aus und spricht deshalb von Kindergartenfähigkeit als gemeinsame Aufgabe.

Die zur Entwicklung von Kindergartenfähigkeit zusammenwirkenden, inneren Faktoren des Kindes werden laut Stamm (2015, 24), gestützt auf den Transitionsansatz von Niesel & Griebel (vgl. Kap. 2.1), im Umfeld idealerweise von vier Settings unterstützt, nämlich von Eltern, Kindergarten, familienergänzender Betreuung und sozialen und anderen institutionellen Diensten. Sie plädiert für einen Konsens zwischen den vier Setting-Partnern auf realistisch und konkret formulierte Kriterien der Kindergartenfähigkeit und schlägt folgende sieben Hauptanforderungen vor (ebd., 25):

- Selbstständigkeit (tagsüber keine Windeln mehr tragen, selbstständiger Toilettengang, selbstständiges Händewaschen und Nasenputzen, alleine an- und ausziehen)
- Loslösung von der Familie (sich vier Stunden von zu Hause trennen können)
- Regelverständnis (Grenzen akzeptieren, Regeln verstehen und danach handeln, warten, bis man an der Reihe ist)
- Durchhaltevermögen (10 Minuten stillsitzen, 10 Minuten mit andern etwas Gemeinsames tun, 10 Minuten bei einer Beschäftigung bleiben)
- Gruppenfähigkeit (einen ersten sozialen Umgang mit anderen Kindern gehabt haben)
- Motorische Grundfertigkeiten (Grobmotorik: rennen, klettern, Treppen steigen. Feinmotorik: malen, kleben, schneiden)
- Gesundheit (intaktes Seh- und Hörvermögen)

Stamm (2015, 25) gibt zu bedenken, dass mit der Vorverlegung des Stichtages zum obligatorischen Übertritt in den Kindergarten vermehrt junge Kinder mit diesen Kriterien überfordert sein könnten. Um den Kindergartenunterricht in der Grossgruppe jedoch überhaupt möglich zu machen, schätzt sie einzelne dieser Kriterien als unabdingbar ein, u.a. keine Windeln mehr zu tragen und sich weitgehend selbstständig an- und auszie-

hen zu können. Mit dem Begriff der Kindergartenfähigkeit nimmt sie nicht nur die Fähigkeiten des Kindes in den Fokus, d.h. z.B. den Erwerb seiner Basiskompetenzen oder die Bewältigung des Übergangsprozesses als Ganzes, sondern ebenso sehr die Rahmenbedingungen des oben erwähnten unterstützenden, viergeteilten Settings.

Sie verweist dabei auf eine anteilmässige Verteilung der Einflussfaktoren, welche nachweislich zur Kindergartenfähigkeit beitragen: Familienfaktoren 50%, kindliche Kompetenzen 20% und umgebende Sozialsysteme 30% (Stamm, 2015, 26). Den Eltern, als Experten des Kindes, überträgt die Autorin die grösste Verantwortung das Kind zur Kindergartenfähigkeit zu führen (ebd., 25). Trotz der wichtigen Rolle der Eltern im Hinblick auf die Transition, wird der Aspekt innerhalb dieser Arbeit nicht weiter beleuchtet. Das nächste Kapitel widmet sich den einzelnen Faktoren, welche zu gelingenden Transitionsprozessen beitragen.

2.3 Faktoren zur gelingenden Transition

Stamm (2015, 31) spricht bei der Bewältigungsaufgabe des Übergangs in den Kindergarten von einem Passungsverhältnis zwischen Kind und Umwelt. Passung entsteht demnach, wenn die angebotenen Bedingungen der Eltern und des Kindergartens mit den Fähigkeiten des Kindes übereinstimmen. Im naturgegeben instabilen Passungsgefüge sollte bei neuen Herausforderungen und entsprechend kontinuierlichen Anpassungen des Kindes ständig ein Gleichgewicht gesucht werden. Studien der Autorin (ebd., 29) zeigen, dass etwa ein Drittel bis die Hälfte aller Kinder beim Übertritt in den Kindergarten Probleme haben. Aus diesen Studien geht auch hervor, dass Eltern es begrüssen von Lehrpersonen in Übergangsaktivitäten einbezogen zu werden und dass sie es schätzen, wenn die Lehrperson proaktiv auf sie zugeht. Von den Eltern wird eine rege Kommunikation gewünscht und die Institutionalisierung einer Eingewöhnungszeit für die eintretenden Kinder (Stamm, 2015, 29). Der Übergang in den Kindergarten bezeichnet Stamm (2015, 30) als gelungen, wenn sich das Kind im Kindergarten wohl fühlt und die gestellten Anforderungen mit Hilfe der vier oben erwähnten Setting-Partner bewältigt. Niesel & Griebel (1998, 4) erwarten durch die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs in den Kindergarten einen längerfristigen Nutzen durch sogenanntes Entwicklungslernen, von dem das Gelingen nachfolgender Übergänge wesentlich abhängen soll (ebd., 4-9).

Nach einer Zusammenfassung des Vorgangs während der Transition steht die Kindergarten-Lehrperson mit ihrer Verantwortung bei der Transitionsgestaltung als eine der vier Bewältigungshilfen im Umfeld des Kindes zu einem gelingenden Übergang im Fokus des nächsten Kapitels.

Es würde den Umfang der Arbeit sprengen, zusätzlich die jeweilige Rolle von Eltern, familienergänzender Betreuung und institutionellen Partnern im Übergangsgeschehen in den Kindergarten näher zu beleuchten. Weil jedoch der Einfluss der Familienfaktoren im Transitionsgeschehen rund die Hälfte ausmacht, soll im nächsten Kapitel noch einmal kurz auf den wichtigen Einbezug der Eltern durch die Lehrperson vor und während des Übergangs eingegangen werden.

2.4 Fazit und Frage nach Möglichkeiten der Transitionsunterstützung durch die Lehrperson

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der für die meisten 4-jährigen Kinder in der deutschen Schweiz verbindliche, normative Übergang in die 1. Fachbereichsstufe der Schule hohe Bedeutung hat und dem Kind eine allgemeine Entwicklungschance bietet. Die erfolgreiche Bewältigung der Transition kann laut Stamm wegleitendes Entwicklungslernen für einen nächsten Übergang darstellen. Transitionskompetenz kann als Basiskompetenz verstanden werden und die Übergänge können als Phasen rascher Veränderung und als besonders lernintensive Zeit wahrgenommen werden.

Der Transitionsansatz von Griebel & Niesel stellt die Wechselwirkungen zwischen dem Kind und seinem Begleitsystem ins Zentrum und zielt auf einen anzustrebenden Konsens der verschiedenen Settingpartner bez. der Anforderungen an das übertretende Kind. Als Kriterien einer sog. Kindergartenfähigkeit werden von Stamm verschiedene Grundkompetenzen im Bereich der Selbstständigkeit (vgl. Kap. 2.2) genannt. Um das Passungsverhältnis zwischen dem Kind und diesen Anforderungen im Gleichgewicht zu halten, bzw. dahin zu bringen sind demnach eine gute, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den umgebenden Systemen des Kindes wie Eltern, Lehrpersonen, familienergänzender Betreuung und institutionellen Dienste unerlässlich.

Für die Kindergartenlehrperson scheint ein Einbezug aller Settingpartner, insbesondere der hauptsächlichen Bezugspersonen des Kindes, schon ein paar Monate vor dem eigentlichen Übertritt in einer Phase des Kennenlernens und Vertrautwerdens empfehlenswert. Den Eltern sollten wichtige Kriterien zur Kindergartenfähigkeit früh genug und

transparent bekanntgegeben werden, sodass die Eltern die Kompetenzen zur Kindergartenfähigkeit ihres Kindes gezielt unterstützen können und andererseits der Weg für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit geebnet wird.

Nach Beginn eines neuen Schuljahrs besteht die Kindergartenklasse jeweils aus einer Gruppe 5-jähriger Kinder, die bereits ein Jahr Erfahrung im Kindergarten hat, die im Rollenwechsel hin zu den Grossen steht und schon Verantwortung für eingeübte Abläufe mittragen hilft. Daneben tritt eine neue Gruppe 4-jähriger Kinder ein, die in der Transition steht. Das Ziel der Lehrperson ist eine möglichst gute Eingewöhnung dieser neuen Kinder in den Kindergartenbetrieb unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse.

Dazu gehören u.a. die Einführung von Regeln und Abläufen, Unterstützung im Bereich Selbstständigkeit, Erreichen von Führungsakzeptanz, Unterstützung in der Kooperation mit anderen Kindern und Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Diese anspruchsvolle und arbeitsintensive Übergangszeit stellt in ihrer Gestaltung sehr hohe pädagogische Anforderungen an die Lehrperson.

Dies führt zur eigentlichen Kernfrage der vorliegenden Arbeit. Auf welche Weise kann die Lehrperson das Kind in der Transitionsphase optimal unterstützen und ihm diesen institutionalisierten Übergang erleichtern helfen? Bevor in Kapitel 5 ein praktisches, unterstützendes Kommunikationsinstrument, die Marte Meo-Methode nach Maria Aarts, vorgestellt wird, sollen zur Erhellung der entwicklungspsychologischen Hintergründe in Kapitel 3 ausgewählte theoretische Grundlagen näher beleuchtet werden.

3 Ausgewählte theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie als Teilgebiet der Psychologie beschäftigt sich laut Bündler et al. (2013, 25) hauptsächlich mit der Frage, welche Faktoren in der Entwicklung des Kindes relevant sind, damit sich aus einem hilfsbedürftigen Neugeborenen ein eigenverantwortlicher Mensch innerhalb unserer Gesellschaft entwickeln kann. Wobei von Entwicklungsveränderungen während der ganzen Lebensspanne eines Menschen ausgegangen wird und diese sich demnach nicht nur auf die Kinder- und Jugendzeit beschränkt.

Viele theoretische Perspektiven versuchen Entwicklung zu erklären. Aus den wichtigsten Theorien und Modellen zur Entwicklung von Wahrnehmung, Sprache, Gedächtnis, Intelligenz und Lernen, aber auch Emotion, Motivation, soziale Beziehung und Bindung u.a.m. sollen in der Folge fünf Aspekte herausgegriffen werden. Es sind dies drei Theorien aus dem Gebiet des Lernens, nämlich zwei Konzepte von Bandura, das Modelllernen und die Selbstwirksamkeitserwartung, und die lerntheoretische Methode des Scaffolding von Wood, Bruner und Ross auf der Grundlage von Wygotzkis Idee der Zone der nächsten Entwicklung. Als erstes sollen jedoch zuvor Teile der neuzeitlichen Säuglingsforschung von Papousek und Dornes, sowie die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth näher ausgeführt werden.

3.1 Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth

Die Bindungstheorie wurde von den beiden Kindheits- und Säuglingsforschern John Bowlby und Mary Ainsworth in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt. Sie baut auf das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erik Eriksson auf. Laut Bündler et al. (2013, 25-26) misst dieses den Beziehungen und Interaktionen des Kindes mit seinen Bezugspersonen eine wesentliche Rolle für die psychische Entwicklung bei und nennt als erste Komponente einer gesunden Persönlichkeit das Urvertrauen durch konkret erlebte, umfassende Sicherheit und Zuverlässigkeit. Durch diese wiederholt zuverlässigen Erfahrungen in seiner körperlichen und emotionalen Versorgung durch seine Bezugspersonen und in ständiger Interaktion mit ihnen, lernt das Kind zunehmend seine Probleme zu bewältigen (ebd., 25-26 nach Erikson 1965, 57).

Die Bindungstheorie von Bowlby besagt, dass die gute Erfahrung mit nahen Personen, die immer zur Stelle sind und Sicherheit bieten, im Kind eine Bindung an diese nicht austauschbaren, primären Bezugspersonen auslöst (Bünder et al. 2013, 26 nach Bowlby, 1975). Die Autoren (ebd., 26) bezeichnen Bindung als imaginäres Band zwischen zwei Personen, das sich im 1. Lebensjahr entwickelt und Kind und Bezugsperson über Raum und Zeit verbindet. Bindung erleben, bedeutet für das Kind Zuneigung und Liebe, Trennungsschmerz und Sehnsucht zu spüren. Bevor es in der Lage ist sprachlich zu kommunizieren, drückt das Kind seine Bedürfnisse und Befindlichkeiten durch Emotionen aus.

Das feinfühlig Wahrnehmen dieser emotionalen Signale und das Darauf-Eingehen durch die primären Bezugspersonen verhelfen dem Kind, die über Kommunikation und Interaktion gemachten Erfahrungen zu verinnerlichen und die Fähigkeit zu entwickeln, einerseits seine eigenen Gefühle wahrzunehmen und zielgerichtetes Verhalten aufzubauen und andererseits Motive von wichtigen Anderen zu erkennen.

Je nach Qualität des Umgangs mit den Bindungspersonen entwickelt das Kind aus diesen verinnerlichten Erfahrungen verschiedene sogenannte internale Arbeitsmodelle, die dazu genutzt werden einen ständigen Abgleich mit äusseren Gegebenheiten zu ermöglichen, die Realität zu überprüfen und Erwartungshaltungen gegebenenfalls anzupassen. Über diese internalen Arbeitsmodelle soll sich die Entwicklung von Vertrauen zu anderen Menschen, Selbstkontrolle, Motivation für Herausforderungen und emotionale Grundlagen für intellektuelles Lernen entwickeln. Es sind dies Arbeitsmodelle, die das eigene Tun organisieren helfen (Bünder et al., 2013, 27-28 nach Bowlby, 1976).

Die Autoren (ebd., 27 nach Ainsworth, 1985) beschreiben im Weiteren zwei Verhaltenssysteme des Kindes, die zusammenwirken. Gemeint sind das Bindungssystem und das Explorationssystem, in denen das Kind unternehmenslustig und neugierig seine Umgebung erforscht und dabei immer die Bindungsperson als potentielle Sicherheitsbasis im Auge behält. Im Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit von Ainsworth et al. listen Bünder et al. (2013, 28-29 nach Ainsworth et al., 1974) vier Merkmale auf:

- Wahrnehmung des Befindens des Kindes
- richtige Interpretation der Äusserungen des Kindes
- ein promptes Reagieren darauf

- eine angemessene, dem Bedürfnis des Kindes angepasste Reaktion, die gibt, was das Kind braucht

Ainsworth identifizierte im Weiteren drei verschiedene Bindungsmuster bei Kindern (ebd., 30-31):

- Typ B: sicher gebundene Kinder
- Typ A: unsicher-vermeidend gebundene Kinder
- Typ C: unsicher-ambivalent gebundene Kinder

Daraus hat sich später das heutige Klassifikationssystem bez. Bindungstyp entwickelt mit den weiteren Unterteilungen bei Typ B (B1–B4) und Typ A (A1–A2) und einem zusätzlichen Typus D nicht organisiert, sondern desorganisiert gebundene Kinder. Je nach Bindungstyp kann sich unterschiedliches Verhalten im Alltag zeigen, z.B. beim sicher gebundenen Typ B, feinfühliges Verhalten, beim unsicher-vermeidend gebundenen Typ B, zurückweisendes Verhalten. Dem unsicher-ambivalent gebundenen Typ C wird unbeständiges und unvorhersagbares Verhalten zugeordnet und dem desorganisiert gebundenen Typ D desinteressiertes, resp. verletzendes Verhalten (ebd. 31). Neuzeitlichere Säuglingsforschung vor und nach der letzten Jahrhundertwende kommt dank der Entwicklung der Videotechnik zu einem weiteren Zuwachs an Erkenntnissen, wovon im folgenden Kapitel die Rede sein wird.

3.2 Neuzeitliche Säuglingsforschung von Papousek und Dornes

Mehrere Forscherinnen und Forscher, darunter auch Mechthild Papousek (1994, 36) gelangten dank ihrer videogestützten Studien zur Überzeugung, dass der Mensch bezüglich seiner kommunikativen Fähigkeiten ein Frühentwickler ist. Deshalb sprechen neuste Forschungsergebnisse statt vom hilflosen, vom kompetenten Säugling, der nicht passiv abwartet, sondern aktiv nach Reizen sucht, die seine Entwicklung unterstützen und in einen intensiven wechselseitigen Anpassungsprozess mit der Bezugsperson tritt (Bünder et al. 2013, 33).

Papousek (1994, 15) spricht in dem Zusammenhang vom Säugling als einem neugierigen, lern- und aktionsbereiten Gegenüber, der fähig ist seine Umgebung mit allen Sinnen wahrzunehmen, diese zu speichern und sich mit der Welt vertraut zu machen. Eine weitere zentrale Erkenntnis der neueren Säuglingsforschung ist die so genannte Kontingenzerfahrung (Bünder et al. 2013, 34 nach Dornes, 1995). Sie entsteht durch gleichzeitiges Auftreten zweier Merkmale in einer bestimmten Situation, z.B. immer

wenn der Säugling weint, kommt die Bezugsperson. Dieser Zusammenhang zwischen eigener Aktivität und einer erlebten Veränderung in der Aussenwelt wird Kontingenz genannt. Die Herstellung eines Sinnzusammenhangs scheint laut Dornes (1995, 239) einen motivierenden Einfluss auf das Kind zu haben. Mit der Kontingenzerfahrung geht auch ein Gefühl von Sicherheit und Vorhersagbarkeit einher und sie hat einen positiven Einfluss auf seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Kap. 3.3.2) (Bünder et al. 2013, 34 nach Dornes, 1995).

Verschiedene Kontingenzerperimente zeigen, dass kontingent stimulierte Säuglinge mehr lächeln, schneller lernen und allgemein aufmerksamer sind als nicht kontingent stimulierte (Bünder et al., 2013, 34 nach Keller, 2003). Erfahrungen von Nicht-Kontingenz bergen für den Säugling die Gefahr von Gedeih- und Entwicklungsstörung, ev. mit Bewegungsarmut, Rückzug, verringertem Willensgefühl und mangelndem Selbstvertrauen verbunden (Bünder et al., 2013, 35 nach Spitz, 1996). Papousek et al. (2015, 89) heben als grundlegende Qualitäten förderlichen Elternverhaltens die besprochene Feinfühligkeit, ihr Verhalten von Moment zu Moment intuitiv auf die Bedürfnisse des Kindes abzustimmen und eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Eltern und Kind hervor.

Dazu gehört nach Papousek (1994, 97) der so genannte Baby-Talk (Ammensprache) mit der gehobenen Stimme und der melodischen Struktur der Ansprache, verbunden mit alternierenden Episoden, in denen sich Bezugsperson und Kind abwechseln. Diese auf Signale des Babys abgestimmte regulatorische Unterstützung in der Art der Anregung oder Beruhigung verhilft dem Kind zu kompensieren, was es noch nicht alleine bewältigt und bietet ihm den sicheren Rahmen, in dem es seine Fähigkeiten der Selbstwirksamkeit (vgl. Kap. 3.3.2) und Selbstregulation einüben kann (Papousek et al., 2015, 89).

Laut Resch (2015, 35) gehören zu den intuitiven, elterlichen Kompetenzen auch « (...) dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes zu folgen, vom Kind vorgegebene Handlungsstränge aufzugreifen und einen Entwicklungsraum zu bieten (...) ». Er spricht von affektiver Abstimmung (affect attunement) der Bezugspersonen, als ein differenziertes Aufgreifen kindlicher Gefühlsäusserungen (ebd., 35). Diese gelungene Abstimmung der Eltern zum Kind stellt laut Bünder et al. (2013, 35-36) ein wirksames Mittel zur Lenkung und Leitung des Säuglings dar (ebd., 35). Bünder et al. (2013, 37) fassen die optimalen Bedingungen nach Papousek (1994, 30) für das Lernen eines Säuglings folgendermas-

sen zusammen: Säuglinge im aktiv-aufmerksamen Wachzustand, «...die häufig wiederholte Anregungen bekommen, ...die als kontingente Antwort auf ihr eigenes Verhalten angeboten werden...» lernen am besten.

Das nächste Kapitel skizziert zwei Lernkonzepte nach Bandura.

3.3 Zwei Konzepte nach Bandura

Der kanadische Psychologe Albert Bandura entwickelte in den 1960er-Jahren die sozialkognitive Lerntheorie des Lernens am Modell, resp. des Beobachtungslernens und in den 1970er-Jahren das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung. Beide sollen in den folgenden zwei Unterkapiteln kurz skizziert werden (Bünder et al., 2013, 37-41 nach Bandura, 1979).

3.3.1 Modelllernen

Bandura geht davon aus, dass der Mensch komplexe Verhaltensweisen durch Erfahrung (learning by doing) und durch Beobachtung (modelling) lernt. Beim Modelllernen geht es Bandura um mehr als um bloße Nachahmung. Modellieren setzt eine möglichst genaue Wahrnehmung der wesentlichen Merkmale eines Verhaltens voraus. Ein Kind modelliert z.B. das regelmässig beobachtete Alltagsverhalten seiner Bezugspersonen, wobei der Grad der Vertrautheit zu einer Person, die modelliert wird, eine Rolle spielt (Bünder et al., 2013, 39 nach Bandura, 1979). Papousek & von Hofacker (2015, 219) sprechen beim Beobachtungslernen, bzw. beim Lernen am Modell von einer Fähigkeit der verzögerten Nachahmung, bei der sich das Kind ab dem 2. Lebensjahr Emotionen und Verhalten der Bezugspersonen aneignet und diese internalisiert. Die Voraussetzungen zum Modelllernen werden von den Autoren in vier Prozessphasen gegliedert:

- Aufmerksamkeitsprozesse, um das Gesehene aufzunehmen
- Gedächtnisprozesse, um das Wahrgenommene abzuspeichern
- Reproduktionsprozesse, um das Beobachtete in Handlung umzusetzen
- Motivations- und Verstärkerprozesse, um diese Handlung auszulösen

Hans Aepli (2011, 66-69), der Ende der 1950er-Jahre Vorzeigen und Nachmachen zur zweiten Grundform des Lehrens erklärt hat, unterstützt später Banduras Aussagen zum Beobachtungslernen und spricht beim aufmerksam verfolgenden Beobachten von einer Form des innerlichen, synchronen Nachahmens. Auch er setzt dabei die Aufmerksamkeit als erste Bedingung voraus.

3.3.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura prägte den Begriff der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) als ein Gefühl persönlicher Wirksamkeit, als ein Bewusstsein eigener Ressourcen und erfolgreicher Handlungsmöglichkeiten. Beim Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung stehen die Wahrnehmung eigener Kompetenzen, der Glaube etwas bewirken zu können und die Erwartung auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können im Mittelpunkt. Demnach geht ein starker Glaube an die eigene Kompetenz mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung einher. Vier Quellen führen nach Bandura zu einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (Bünder et al., 2013, 39-40 nach Bandura, 1979):

- eigene Erfolgserlebnisse
- stellvertretende gute Erfahrungen von Vorbildpersonen
- verbale Ermutigung, resp. Zutrauen von aussen
- entspanntes, stressarmes Herangehen an Herausforderungen

3.4 Scaffolding nach Wood, Bruner und Ross

Die um die Jahre 1970 entstandene, lerntheoretische Methode des Scaffolding (scaffold = engl. Baugerüst) der amerikanischen Entwicklungspsychologen Wood, Bruner und Ross beruht auf einer spezifischen Technik bei der Unterstützung des Lernprozesses. Scaffolding vermittelt ein Orientierungsgerüst, eine aufbauende Schritt-für-Schritt-Anleitung in Form von Denkanstößen und anderen gezielten Hilfestellungen ausschliesslich in den Bereichen, in denen das Kind wirklich Hilfe braucht. Sobald einzelne Gerüstteile nicht mehr nötig sind, werden diese weggelassen und die Unterstützung wird schrittweise verringert (Bünder et al., 2013, 38 nach Wood, Bruner & Ross, 1976).

Die sechs Stufen eines gelungenen Scaffoldings sind (ebd., 38):

- Interesse wecken, Anforderung verdeutlichen
- Aufgabe strukturiert überschaubar machen
- Aufgabenorientierung aufrechterhalten, ermutigen
- Hinweis auf wichtige Aspekte
- Angst vor Versagen nehmen
- Hilfreich und modellhaft Leiten

3.5 Zone der nächsten Entwicklung nach Lew Wygotzki

Die theoretische Grundlage zum Scaffolding lieferte der russische Psychologe Lew Wygotzki bereits in den 1930er-Jahren mit seiner Idee der Zone der nächsten Entwicklung (ZnE). Als ZnE bezeichnete Wygotzki die Differenz zwischen dem jetzigen Entwicklungsstand, d.h. dem aktuellen Niveau des selbstständigen Problemlösens und dem potentiellen Entwicklungsstand, dem Niveau, das das Kind mit Unterstützung erreichen könnte. Eine gezielte Unterstützung in diesem Gebiet der gerade reifenden Prozesse lässt die Entwicklung schneller vorangehen (Bünder et al., 2013, 38). Wygotzki (1987, 83) merkt an:

"Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. (...) Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium (...) Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. (...) Erkunden wir (...), was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung."

Zusammengefasst heisst dies: Was das Kind heute mit gezielter Hilfe und Unterstützung tun kann, kann es morgen alleine tun.

Im nächsten Kapitel geht es darum die wichtigsten Erkenntnisse des vorangegangenen theoretischen Exkurses zusammenfassend darzulegen.

3.6 Fazit der Entwicklungspsychologie

Um eine Zusammenfassung relevanter, theoretischer Grundlagen aus den bearbeiteten Themengebieten (vgl. Kap. 3.1 – 3.5) vollziehen zu können, sollen diese nochmals kurz gestreift und die wichtigsten Erkenntnisse daraus hervorgehoben werden.

Nach Bowlby und Ainsworth und der Bindungstheorie spielen Beziehung und Interaktionen zwischen Bezugspersonen und Kind eine wesentliche Rolle für seine Entwicklung. Die zuverlässigen Erfahrungen in der Versorgung und in ständiger Interaktion mit nicht austauschbaren Bezugspersonen wirken beim Säugling bindungsauslösend. Bei der Verinnerlichung dieser über Kommunikation und Interaktion gemachten Erfahrungen entwickelt das Kind verschiedene Fähigkeiten (Gefühlswahrnehmung bei sich und anderen, zielgerichtetes Verhalten u.a.m.) und es werden sogenannte internale Arbeits-

modelle gebildet, die das eigene Tun organisieren helfen und damit Grundlagen für späteres intellektuelles Lernen sind.

Nach Ainsworth' Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit sind für Bezugspersonen gute Wahrnehmung und richtige Interpretation der geäußerten Bedürfnisse des Kindes und eine angemessene Reaktion darauf besonders wichtig. Die Bindungsmuster, die aus der Art des Umgangs mit dem Säugling und Kleinkind resultieren, sind vielfältig, können in vier Hauptkategorien unterteilt werden und reichen von sicher bis desorganisiert gebunden. Je nach Bindungstyp kann sich später beim Kind feinfühliges bis verletzendes Verhalten zeigen (vgl. Kap. 3.1).

In der videogestützten Säuglingsforschung von Papousek stehen der intensive wechselseitige Anpassungsprozess zwischen dem aktionsbereiten Säugling und seinen Bezugspersonen im Fokus, ihre Feinfühligkeit in der Bedürfnisabstimmung auf den Säugling und ihre erfolgreiche Kommunikation mit ihm.

Dornes weist auf den motivierenden, Sicherheit und Vorhersagbarkeit vermittelnden Einfluss der Kontingenzerfahrung und merkt an, dass sich kontingent stimulierte Säuglinge öfters wach und lernbereit zeigen. Resch erwähnt die affektive Abstimmung der Bezugsperson, die dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgt, seine Handlungen aufgreift und so weitere Entwicklungsschritte auslöst (vgl. Kap. 3.2).

Diese Erkenntnisse der Bindungstheorie und der neueren Säuglingsforschung stützen sich hauptsächlich auf Studien, die die Säuglings- und Kleinkinderzeit betreffen und sind insbesondere für diese Altersgruppe zutreffend. Sie bilden damit Basiswissen und können m.E. auch für vorliegende Altersgruppe der 4-jährigen Kinder als zutreffend angeschaut und auf diese ausgedehnt werden. Für die nachfolgenden lerntheoretischen Modelle mit ihrem allgemeingültigen Charakter stellt sich die Frage der Altersgruppe nicht.

Das Lernen komplexer Verhaltensweisen von seinen Bezugspersonen durch Modelling verlangt laut Bandura vom Kleinkind vier Prozessphasen: Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, Reproduktions- und Motivations-, resp. Verstärkerprozesse. Die Fähigkeit der verzögerten Nachahmung setzt eine möglichst genaue Wahrnehmung eines Verhaltens voraus (vgl. Kap. 3.3.1).

Banduras Begriff der Selbstwirksamkeit entspricht dem Gefühl persönlicher Wirksamkeit und dem Bewusstsein eigener Ressourcen. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung beim Kind und der Glaube an seine eigenen Kompetenzen, die es auch schwierige Situationen meistern lassen, können u.a. durch Ermutigung und ein stressarmes Umfeld unterstützt werden (vgl. Kap. 3.3.2). Auch Kontingenzerfahrungen des Säuglings haben laut Dornes einen positiven Einfluss auf seine Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Eine fein abgestimmte, regulatorische Unterstützung des Babys durch seine Bezugspersonen lassen es laut Papousek die Fähigkeiten der Selbstwirksamkeit einüben (vgl. Kap. 3.2).

Die lernprozessunterstützende Technik des Scaffolding von Wood, Bruner und Ross mit seinem sechsstufigen Orientierungsgerüst bietet eine aufbauende Schritt-für-Schritt-Anleitung mit gezielten Hilfestellungen (vgl. Kap. 3.4).

Das Modell des Scaffolding baut auf Wygotzkis Idee der Zone der nächsten Entwicklung. Laut dieser lässt gezielte Unterstützung im Gebiet von reifenden Prozessen die Entwicklung schneller vorangehen (vgl. Kap. 3.5).

Nach der Übersicht über die herausgearbeiteten, entwicklungspsychologischen Erkenntnisse sollen diese in Bezug zur Übergangsphase in den Kindergarten gesetzt werden.

4 Bezug der ausgewählten entwicklungspsychologischen Theorien zur Transitionsphase

Wie im Kapitel 2.4 herausgearbeitet, unterstützt die Lehrperson während der Transitionsphase das neu eintretende Kind beim Erwerb verschiedenster Kompetenzen zur Kindergartenfähigkeit. Die Unterstützung sollte dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes möglichst angepasst sein und sich auf die im Kapitel 3.3 dargelegten, theoretischen, entwicklungspsychologischen Hintergründen abstützen. So stellt sich schliesslich die Frage, wohin die Unterstützung der Lehrperson zielt und welche theoretischen Gegebenheiten dabei beachtet werden müssen.

4.1 Angepasste Entwicklungsunterstützung während der Transition bezogen auf Bindungstheorie und neuere Säuglingsforschung

Ein Ziel der Kindergartenlehrperson ist es, das Kind zu befähigen sich im Passungsverhältnis Kind – Kindergarten möglichst bald ins Gleichgewicht zu bringen. D.h. das Kind sollte sich im neuen Umfeld wohl, geborgen und den Anforderungen gewachsen fühlen. Seine Fähigkeiten sollten mit den gebotenen Bedingungen des Kindergartens und der unterstützenden Setting-Partner übereinstimmen.

Laut Stamm (2013, 25) wird das Kind in der Übergangszeit mit grosser Wahrscheinlichkeit gezielte und individuelle Unterstützung bei folgenden Anforderungen brauchen:

- Selbstständigkeit (selbstständiges An- und Auskleiden, Toilettengang, Hände waschen, Nase putzen)
- Loslösung von der Familie (Trennung von zu Hause während vier Stunden)
- Regelverständnis (Verstehen von Regeln und danach handeln, Grenzen akzeptieren, warten können, bis es an der Reihe ist)
- Durchhaltevermögen (10 Minuten still sitzen oder ebenso lange mit anderen Kindern spielen oder sich alleine beschäftigen können)
- Kooperation mit anderen Kindern (Kommunikation, Interaktion, Spielfähigkeit)
- Motorische Grundfertigkeiten (Grobmotorik: rennen, klettern, Treppen steigen; Feinmotorik: zeichnen mit Stiften, Scherenhandhabung)

Bezugnehmend auf die Bindungstheorie haben die in den Kindergarten eintretenden 4-jährigen Kinder unterschiedliche Bindungsmuster innerhalb ihres Bezugssystems entwi-

ckelt. Einige sind sicher gebundene Kinder, andere unsicher-vermeidend oder unsicher-ambivalent gebundene. Es kann auch Kinder in der Klasse haben, die desorganisiert gebunden sind. Unterschiedlich sind demnach auch ihre aus den verinnerlichten Erfahrungen entwickelten internalen Arbeitsmodelle und damit ihr Grad der Selbstkontrolle und der Motivation für neue Herausforderungen, ihr Explorationsverhalten und das Vertrauen in die neue Kindergartenbezugsperson (vgl. Kap. 3.1).

Auch in Bezug auf die neuzeitliche Säuglingsforschung haben die Kinder unterschiedliche Kontingenzerfahrungen gemacht und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ihre Fähigkeiten der Selbstregulation sind von unterschiedlicher Ausprägung (vgl. Kap. 3.2).

Bei der Transition erweitert das Kind sein Beziehungssystem. Falls es vorher schon regelmässig in einem familienergänzenden Betreuungssystem, wie z.B. einer Kindertagesstätte, betreut wurde oder regelmässig Spielgruppentreffen besucht hat, hat es schon gewisse Erfahrungen mit der Ablösung von den engsten Bezugspersonen gemacht und ist darin schon etwas geübt. In jedem Fall stellt der Übertritt in die Grossgruppe Kindergarten für das Kind eine Zeit der Verunsicherung dar, in der es sich erst zurechtfinden muss und in der es darauf angewiesen ist, baldmöglichst in einer guten, Sicherheit vermittelnden Beziehung zur Lehrperson zu stehen, wie dies für das Kind in seiner ersten Lebensphase wichtig war.

Nach der Bindungstheorie ist anzunehmen, dass zuverlässige Erfahrungen des Kindes mit einer feinfühlig führenden, vorhersagbaren Lehrperson zu einer Bindung an diese führt und es im Umgang mit ihr – gestützt auf die neuere Säuglingsforschung – eine motivierende Kontingenzerfahrung machen kann. Die Sicherheit und Kontingenz vermittelnde Lehrperson unterstützt eine Loslösung von zu Hause, und es kann davon ausgegangen werden, dass die erfolgte Bindungserweiterung eventuellen Trennungsschmerz verringern kann.

Weiter ist anzunehmen, dass das Kind durch eine Verinnerlichung bestärkender Interaktions- und Kommunikationsmomente mit der Kindergarten-Lehrperson und mit den neuen Kameradinnen und Kameraden seine Fähigkeiten in der Wahrnehmung seiner und anderer Gefühle und sein eigenes zielgerichtetes Handeln weiter ausbauen kann. Diese bestärkenden Interaktions- und Kommunikationsmomente wirken sich demnach auch auf alle anderen Anforderungen der Kindergartenfähigkeit, wie Regelverständnis, Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, Gruppenfähigkeit und motorische Fertigkeiten

positiv aus. Eine affektive Abstimmung der Lehrperson, die dem Kind eine gewisse Zeit mit ihrer Aufmerksamkeit folgt, dabei seine Handlungen aufgreift und eine mögliche Erweiterung anregt, wirkt demnach in allen Anforderungsgebieten entwicklungsunterstützend. Eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Kind und Lehrperson ist im wechselseitigen Anpassungsprozess der Transition anzustreben.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass ein zuverlässiges Beziehungsangebot der Kindergartenlehrperson und ihr Schaffen eines Wohlfühlraums im Kindergarten, in dem sich das Kind gesehen und wertgeschätzt fühlt und in dem es Kontingenzerfahrungen machen kann, entwicklungsunterstützend auswirkt und die Basis für eine gezielte, individuelle Unterstützung bei der Ausbildung oben aufgeführter Kindergartenkompetenzen bildet. Im folgenden Kapitel 4.2 wird beleuchtet, wie sich ein Bezug von den Lerntheorien auf die Transition herstellen lässt.

4.2 Angepasste Entwicklungsunterstützung während der Transition bezogen auf die Theorien von Bandura, Wood/Bruner/Ross und Wygotzki

Das Lernen von komplexen Verhaltensweisen durch das Prinzip des Lernens am Modell kann für das neu eintretende Kindergartenkind wichtig sein und es wird täglich Gelegenheit erhalten das Modelllernen in verschiedenen Gebieten praktisch anzuwenden. Es kann beispielsweise während der Transition Verhaltensweisen bei den älteren, erfahrenen Kindern aufmerksam und genau beobachten, diese innerlich abspeichern und sie später situationsbezogen umsetzen. Es wird auch etliche neue Handlungsabläufe kennenlernen, die die Lehrperson modellhaft vorzeigt, ev. mit Erinnerungs- und Ablaufkarten unterstützt, wie z.B. der gewünschte Ablauf des Toilettengangs im Kindergarten oder der Ablauf beim Wechsel von Räumen in der Gruppe. Die Komplexität des Modelllernens mit den dazugehörigen Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, Reproduktions- und Motivations-, resp. Verstärkerprozesse ist in der Anforderung an das Kind nicht zu unterschätzen (vgl. Kap. 3.3.1).

Ein Unterstützungsangebot, welches dem Kind hilft, das Gefühl seiner eigenen Wirksamkeit zu verstärken und damit eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln, erleichtert es ihm Schwierigkeiten in allen angesprochenen Entwicklungsgebieten der Kindergartenfähigkeit meistern zu können. Gezielte, gut überlegte Hilfestellungen z.B. im Bereich des sich Sich-selber-Anziehens hilft dem Kind seine Kompetenzen dabei wahrzunehmen und vermittelt ihm entsprechende Erfolgserlebnisse. Kontingenzerfahrungen, fein abgestimmte Ermutigung durch die Lehrperson und ein stressarmes Um-

feld mit guter Atmosphäre unterstützen diesen Prozess der Bewusstseinsentwicklung der eigenen Ressourcen.

Schliesslich steht der Lehrperson noch die Technik des Scaffolding zur Verfügung, um Lernprozesse innerhalb der Kindergartenfähigkeiten Schritt für Schritt begleitend zu unterstützen und sich dabei möglichst im Gebiet von reifenden Prozessen, d.h. in der Zone der nächsten Entwicklung zu befinden. Zentral scheint, dass sich diese wichtigen Erfahrungen und die Problembewältigung in der Transitionsphase für das Kind auf dem Hintergrund einer bindungsförderlichen, verlässlichen Beziehung abspielen. Sicherheit, Vorhersagbarkeit, Kontingenzerfahrung und die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung spielen eine grosse Rolle.

Diese theoretischen Überlegungen sollen im Kapitel 6 zur möglichen Abstützung der Marte Meo-Instrumente herangezogen werden.

Abgesehen von eventuell hilfreichen und unterstützenden Instrumenten für die Lehrperson und um die momentane Realität in vielen Kindergärten zu verbessern, sind schulpolitische Veränderungen in Richtung eines besser auf das Transitionskind abgestimmten Kindergartenumsfelds unabdingbar geworden. Deshalb im Folgenden ein kurzer Exkurs in Richtung angezeigter schulpolitischer Veränderungen, welche für ein besseres Gelingen der Transitionsphase hilfreich wären.

4.3 Notwendige schulpolitische Veränderungen

Der Umfang und die zahlreichen Ziele der Entwicklungsunterstützung, welche eine Lehrperson während der Transition bieten sollte, kann manche Lehrperson abschrecken. In der Realität lassen die sprachlich und entwicklungsmässig sehr heterogenen und anzahlmässig grossen Kindergruppen der Lehrperson kaum Zeit jedes Kind individuell zu erfassen und einzuschätzen. Deshalb muss an dieser Stelle auch ein Fazit der anderen Art gezogen werden, nämlich das, dass Kindergartenklassen in naher Zukunft unbedingt einen angemessenen Betreuungsschlüssel erhalten müssen, um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können.

Auf politischer Ebene sollte ein Umdenken stattfinden und die Bildungsbasisarbeit sollte einen entsprechenden Stellenwert erhalten. Dies muss sich einerseits in einem angemessenen Verdienst und in der Anerkennung der Lehrpersonen, andererseits in zusätzlichen Stellenprozenten, kleineren Klassen, einer Erhöhung des Materialbudgets und in

einem angemessenen Raumangebot niederschlagen. Es kann nicht sein, dass die Anforderungen an die Bildungsarbeit der Kindergarten-Lehrperson steigen und die Bedingungen diese umzusetzen sich stetig verschlechtern.

Aufgrund der momentan unveränderten bildungspolitischen Umstände sind Lehrpersonen umso mehr darauf angewiesen ihren Fokus auf entwicklungsfördernde Methoden zu richten, die jederzeit einfach und an die Gegebenheiten angepasst eingesetzt werden können, wie dies z.B. die Videointeraktions- und Kommunikationsmethode Marte Meo bietet.

5 Die Videointeraktions- und Kommunikationsmethode Marte Meo

Die Frage, ob es ein praktisches, unterstützendes Instrument gibt, welches die vorhandenen Entwicklungsressourcen des Kindes berücksichtigt und angestrebte Entwicklungsschritte hin zur Kindergartenfähigkeit fördernd begleiten hilft, soll in diesem Kapitel ein Stück weit beantwortet werden, indem die Marte Meo-Methode von Maria Aarts vorgestellt wird. Die folgenden Kapitel geben einen ersten Überblick zur Kommunikations- und Videointeraktionsmethode Marte Meo, zum Einsatz der *Checklisten* und zu Grundhaltung, Ressourcenorientiertheit und Nachhaltigkeit von Marte Meo. Weiter werden zwei Hauptinstrumente der Methode vorgestellt, die *Freie Situation* und das *Positive Leiten* und die wichtigsten dazugehörenden Elemente.

5.1 Was beinhaltet Marte Meo?

Marte Meo ist laut Berther & Niklaus (2015, 31-32) eine ressourcenorientierte, bildbasierte Videointeraktions- und Kommunikationsmethode zur Entwicklungsunterstützung von Kindern, Eltern, Lehrpersonen, Pflegenden u.a.m. Sie wurde in den 1970er-Jahren von Maria Aarts in den Niederlanden zur Unterstützung von Eltern mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen entwickelt. Marte Meo heisst sinngemäss aus dem Lateinischen übersetzt: aus eigener Kraft. Es geht um kleinste, fast unsichtbare Basiselemente der Kommunikation, die Entwicklungsprozesse in Gang setzen und Ressourcen freizumachen helfen (ebd., 31-32).

Diese kleinen Basiselemente werden in der Kommunikation häufig intuitiv verwendet, eine bewusste Wahrnehmung und eine bewusste Nutzung erfordert laut der Autoren (ebd., 34-35) jedoch Übung und Training, die mit der Videointeraktionsmethode nach Marte Meo unterstützt werden. Um einen kleinen Überblick über die Methode Marte Meo zu gewähren, sollen in den drei folgenden Kapiteln je eine kurze Ausführung zur Videointeraktionsmethode und zum Einsatz der angebotenen *Checklisten* gemacht und Erläuterungen zur Grundhaltung, Ressourcenorientiertheit und Nachhaltigkeit von Marte Meo abgegeben werden.

5.1.1 Videointeraktionsmethode nach Marte Meo

Ausgehend von einer Frage- oder Problemstellung von Eltern, Lehrpersonen oder Betreuenden wird als erstes von ihnen selber ein sogenannter Diagnosefilm mit zwei kur-

zen, ca. 5-minütigen Sequenzen je einer freien und einer strukturierten Alltagssituation (vgl. Kap. 5.2 und 5.5) erstellt. Die gefilmten Situationen stehen im Zusammenhang zur Fragestellung und sind die Grundlage zum Erstellen einer ersten Diagnose. Eine kleinschrittige Videointeraktionsanalyse führt zur genannten Entwicklungsdiagnose, diese ist wiederum Ausgangspunkt des anschliessenden Marte Meo-Prozesses.

Bei der Videointeraktionsanalyse werden in der Aufzeichnung ultrakleine (<1 sec) Kommunikationselemente sichtbar, die der Entwicklungsunterstützung und Ressourcenmobilisierung dienen. Durch das wiederholte Anschauen und Sichtbarmachen der ins Bewusstsein geholten, unterstützenden Kleinstelemente können diese in der Folge als kleine Interventionen bewusst verwendet und auf ihre sichtbare Wirkung hin untersucht werden, was Folgefilme von weiteren Alltagssituationen zeigen (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 36-37 nach Aarts 2009, 72-73).

Auf die bei der Videointeraktionsanalyse sichtbar gemachten Mikrokommunikationselemente und ihre Auswirkungen wird hauptsächlich in Kapitel 5.3 und 5.6 näher eingegangen. Im nächsten Kapitel folgt der Hinweis auf ein weiteres dienliches Instrument bei der Arbeit mit Videos, die sogenannten Entwicklungsschecklisten. Den ganzen Prozess einer Videointeraktionsarbeit in aller Ausführlichkeit darzulegen, übersteigt den Umfang dieser Arbeit.

5.1.2 Entwicklungsschecklisten nach Marte Meo

Maria und Josje Aarts haben innerhalb der Marte Meo-Methode mehrere Instrumente entwickelt, u.a. die *Entwicklungsschecklisten*. Diese sollen je nach Thematik der Videointeraktionsanalyse den Blick auf die vorhandenen Mikrokommunikationselemente lenken helfen, um aus einem nur wenige Minuten andauernden Video so viele Informationen wie möglich z.B. zur Entwicklung eines Kindes oder zu unterstützendem Verhalten von Betreuenden herauszufiltern (Aarts, 2009, 316-317).

Mittlerweile gibt es eine grosse Anzahl *Checklisten*, u.a. zur kindlichen Entwicklung allgemein, zu Kommunikationsfähigkeiten, sozialen Fähigkeiten, zu Spielfähigkeiten (vgl. Anhang), zu entwicklungsfördernden Kommunikationsstilen von Lehrpersonen (vgl. Anhang), zur Förderung der Schulfähigkeit von Kindern oder für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (ebd., 316-331).

Diese Fähigkeits-*Checklisten* können als Leitfaden zur Analyse der Videos verwendet werden, d.h. die gefilmten Sequenzen können daraufhin überprüft werden, welche der Fähigkeiten bereits in der Alltagskommunikation entwickelt sind und welche noch weiterentwickelt werden können. Sie vermögen auch einen Überblick darüber zu geben, welche Aspekte den einzelnen Entwicklungsgebieten laut Marte Meo zugeordnet werden und dienen als detaillierte Anhaltspunkte in allen Beobachtungssituationen des Kindergartenalltags (ebd., 317).

5.1.3 Grundhaltung, Ressourcenorientiertheit und Nachhaltigkeit der Methode

Die Grundhaltung der Marte Meo-Methode basiert auf der Ermutigung die eigene Kraft zu nützen um Entwicklungsprozesse voranzubringen. Allen im Prozess beteiligten Personen wird Respekt entgegengebracht und auf ihr Veränderungspotenzial soll vertraut werden. Durch die Arbeit mit den positiven Bildern der Videosequenzen wird immer Gelingendes gefunden. Laut den Autoren ist die Haltung der Methode konsequent lösungs- und ressourcenorientiert (Berther & Niklaus, 2015, 85).

Hawellek (2012, 45) bestätigt die « (...) durchgängig am positiven Entwicklungsgeschehen orientierte Methode», die für die praktische Arbeit im Alltag entwickelt wurde. Bei problematischem Verhalten wird versucht die Botschaft hinter dem Problem zu erkennen und das Verhalten in eine Entwicklungsperspektive zu stellen. Gemäss dem Autor geht es darum eine Entwicklung zu unterstützen und Unterstützung zu entwickeln (ebd., 46). Das Marte Meo-Modell orientiert sich an natürlichen, entwicklungsunterstützenden Dialogen und am Alltagsleben als Arbeitsfeld. Beobachtungen und Videointeraktionsanalysen dienen als methodische Grundlage der Beratung, die darauf zielt positive Entwicklungsprozesse anzuregen und aufrechtzuerhalten (ebd., 48-49).

Unter einer nachhaltigen Wirkung der Marte Meo-Methode wird hier eine über längere Zeit andauernde Wirkung verstanden. Verschiedene Autoren beschreiben anhaltende Verbesserungen auf den Ebenen der sozialen, emotionalen, sprachlichen und interaktionellen Fähigkeiten durch Anwendung von Marte Meo (Berther & Niklaus, 2015, 105; Aarts & Niklaus, 2011, 31-36; Thelen 2014, 6-10). Forschungsprojekte bestätigen laut Berther & Niklaus (2015, 107-108) dass Betreuende mit der Methode ihre Selbstwahrnehmung verbessern, ihre Beziehung zu den Klienten stärken und neue Perspektiven in die Arbeit übertragen können. Alle diesbezüglichen Studien stellen durch die Anwen-

dung der Methode eine Zunahme und Verbesserung der Interaktion zwischen Betreuten und Betreuenden fest (Hampel, 2014, 15).

Ein wichtiger Punkt der Nachhaltigkeit scheint der Zusammenhang des Praktizierens der Methode mit einer Burn-out-Prophylaxe bei Betreuenden zu sein. Einige praktisch anzuwendende Elemente der Methode, wie z.B. *Warten* (vgl. Kap. 5.3.1 und 5.6.5), *Freude teilen* (vgl. Kap. 5.6.6) oder *Schritt-für-Schritt-Anleitung* (vgl. Kap. 5.7) wirken entschleunigend und unterstützen ein bewusstes Stressmanagement (Berther & Niklaus, 2015, 113). Auch zur Stärkung der seelischen Widerstandskraft, der sogenannten Resilienz von Betreuenden und Betreuten, kann Marte Meo längerfristig beitragen; alle Kernpunkte resilienten Verhaltens können demnach mit Marte Meo-Elementen unterstützt werden (ebd., 114-115; Stricker, 2016).

Im Zusammenhang mit der Übergangszeit in den Kindergarten sollen in der Folge zwei wichtige Instrumente der Kommunikationsmethode Marte Meo, die *Freie Situation* (vgl. Kap. 5.2) und das *Positive Leiten* in der strukturierten Situation (vgl. Kap. 5.5) mit den wichtigsten, dazugehörigen Elementen vorgestellt und ihre entwicklungsfördernde Wirkung näher untersucht werden.

5.2 Die Freie Situation als Instrument der Marte Meo-Methode

Als *Freie Situationen* werden Momente genannt, in denen das Kind oder der Betreute nichts tun muss und einfach sein kann. Im Kindergarten entspricht die *Freie Situation* hauptsächlich den Freispielsequenzen. In diesen Phasen kann das Kind alleine oder mit anderen Kindern zusammen Materialien erkunden, Fantasienspiele spielen, sich bewegen oder die Spielangebote des Kindergartens entdecken. Im Folgenden soll sich die Methode hauptsächlich auf die Situation im Kindergarten beziehen und es werden ausschliesslich Beispiele aus diesem Umfeld skizziert.

Die Alltagsmomente im freien Spiel können als Instrument bewusst genutzt werden, um in Kontakt mit dem Kind zu treten (Berther & Niklaus, 2015, 61). Diese kurzen Begegnungsmomente zeigen dem Kind, dass es in seinem Tun wahrgenommen wird und verbreiten zudem eine positive Atmosphäre (ebd., 62). Mit diesen Kontaktmomenten innerhalb der *Freien Situation* sind wichtige, kleine Kommunikationselemente verbunden, die in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

5.3 Die wichtigsten Elemente der Freien Situation

Zu den wichtigsten Elementen der *Freien Situation* gehören *Warten*, *Folgen*, *Benennen* und *Gutes Gesicht*. Das aufmerksame *Warten* schenkt Zeit den Kontaktmoment gut auszunützen. Unter *Folgen* versteht man, dass die Lehrperson die Initiativen des Kindes wahrnimmt und ihnen mit dem Blick folgt. Beim *Benennen* werden wahrgenommene Initiativen benannt und das *Gute Gesicht* der Lehrperson ist Teil eines guten Anschlusses mit dem Kind (Berther & Niklaus, 2015, 62-63). Eine ausführliche Beschreibung der vier wichtigen Elemente der *Freien Situation*, versehen mit anschaulichen Beispielen, schliesst sich an.

5.3.1 Das Warten

In der *Freien Situation* steht das Element *Warten* bei der Lehrperson häufig am Anfang. Es ist ein Warten als bewusstes Innehalten und beim Kind-Stehenbleiben, um sich selber und dem Kind etwas Zeit zu schenken. Gerade die Freispielsituation im Kindergarten bietet sich an, um das Spiel zu beobachten, das Kind weder zu korrigieren, noch anderweitig zu unterbrechen und einfach mal zu warten. Aufmerksames Warten hat nichts zu tun mit abwarten, Zeit vergehen lassen oder ungeduldig warten. Sehr wertvoll ist das aufmerksame Warten dort, wo es dem Kind Zeit gibt in seinem Tempo zu reagieren (Aarts, 2011, 2; Berther & Niklaus, 2015, 63-65; Schlömer, 2013, 10-11; Stening-Peters, 2015, 4-5). Mit dem *Warten* eng verbunden ist das *Folgen*.

5.3.2 Das Folgen

Unter *Folgen* wird das aufmerksame Folgen mit dem Blick durch die Lehrperson verstanden. Sie sieht dabei, was das Kind genau tut, womit es sich beschäftigt und was es interessiert. Das Element *Folgen* dient dazu das Kind besser kennenzulernen (Berther & Niklaus, 2015, 62). Ein Kind sitzt z.B. am Zeichnungstisch und malt ein Bild. Die Lehrperson hält einen Moment inne, bleibt stehen, wartet und nimmt bewusst wahr, wie das Kind am Tisch sitzt, den Stift hält und malt. Sie nimmt das Bild des Kindes bewusst in sich auf und registriert die Handlung und den Ausdruck des Kindes. Die Initiativen des Kindes können ganz klein und kaum sichtbar sein, z.B. Gefühlsinitiativen wie ein Lächeln, das übers Gesicht zieht oder ein kurzer Blick des Kindes.

Nach Bündler et al. (2013, 66-67) sind diese Signale Versuche des Kindes in Kontakt zu treten und die Wahrnehmung dieser Initiativen schenkt dem Kind Nähe, Verbundenheit

und das Gefühl gesehen und verstanden zu werden. Das dritte Element der *Freien Situation* ist das *Benennen*.

5.3.3 Das Benennen

Nach dem *Warten* und *Folgen* hat das *Benennen* der Handlungen, Initiativen und Gefühlen des Kindes zentrale Bedeutung. Eine Abfolge der drei Elemente *Warten-Folgen-Benennen* während des Freispiels könnte nach obigem Beispiel so aussehen. Die Lehrperson steht beim Zeichnungstisch einen Moment still, wartet, nimmt das Kind wahr und folgt mit einem freundlichen Blick seiner Tätigkeit. Anschliessend benennt sie die Tätigkeit des Kindes z.B. kurz mit: «Ah, du bist am Malen.»

Diese reine Feststellung ohne fragenden oder lobenden Unterton zeigt dem Kind das Interesse der Lehrperson. Es wird mit seinen Handlungen wahrgenommen, ohne dabei aus seiner freien Beschäftigung herausgerissen zu werden. Zusätzlich wird ihm modellhaft Sprache zu seiner Handlung angeboten, die ihm hilft zu registrieren, was es genau tut (Berther & Niklaus, 2015, 55, 63). Eng verbunden mit den Elementen *Warten, Folgen und Benennen* ist das *Gute Gesicht*.

5.3.4 Das Gute Gesicht

Ein freundliches Gesicht, ein schöner Blick oder ein Lächeln haben Einfluss auf die Interaktion zwischen Kind und Lehrperson und bereichern beide. Das *Gute Gesicht* ist Voraussetzung für eine positive Atmosphäre und vermittelt dem Kind: 'Ich freue mich dich zu sehen und ich mag dich'. Das Kind wird sich über ein *Gutes Gesicht* freuen, es fühlt sich wahrgenommen und wohl in der entspannten Atmosphäre und ist motiviert sein Bestes zu geben (Berther & Niklaus, 2015, 51; Niklaus, 2010, 2-3).

Das folgende Kapitel soll Literaturverweise auf entwicklungsfördernde Aspekte der *Freien Situation* enthalten und die entsprechenden Marte Meo-Elemente etwas breiter darstellen.

5.4 Entwicklungsförderung im freien Spiel durch die Marte Meo-Elemente Warten-Folgen-Benennen

Laut Schlömer (2013,11) sind viele Kinder in Freispielsituationen sehr aktiv, sprühen vor Ideen und ergreifen ihre eigenen Initiativen. Andere Kinder benötigen Unterstützung dabei, weil sie nichts tun oder nichts sagen. Oft sieht die Unterstützung dann so aus, dass Erwachsene Vorschläge machen und ihre Ideen gestaltend ins Spiel bringen, in-

dem sie z.B. sagen «Schau mal hier...» oder «Nimm mal das...» oder «Was möchtest du machen?». Nach solchen Interventionen kann das Kind nur noch reagieren, aber nicht mehr aus sich heraus agieren. In dieser Situation wäre es laut der Autorin (ebd., 11) für das Kind «(...)förderlicher, wenn der Erwachsene «nur» neben ihm sitzt und ihm Zeit gibt für seine eigenen Initiativen und seien sie noch so klein.». Dies können Initiativen auf der Aktionsebene, verbale oder nonverbale sein.

Nach Aarts (2011, 2-4) wartet die Lehrperson vorerst und wird erst nach dem Wahrnehmen einer kleinen Initiative aktiv, indem sie ihr mit freundlichem Blick folgt und diese anschliessend benennt, z.B. nach einer nonverbalen Initiative «Du drehst den Kopf und schaust P. nach» oder nach einer verbalen Initiative «Du sagst Nein» oder nach einer entsprechenden Gefühlsinitiative «Du lächelst». Anschliessend wartet die Lehrperson auf die nächste Initiative, folgt ihr und benennt sie wieder. Auf diese Weise werden die Handlungen, Töne, Wörter oder Gefühlsregungen des Kindes kurz sprachlich begleitet, wobei man weder korrigierend noch unterbrechend vorgeht. Damit bietet die Lehrperson eine Entwicklungsförderung des Kindes auf verschiedenen Ebenen. Einige dieser Förderansätze sollen im Folgenden erwähnt werden.

Das Lerntempo des Kindes wird mit den drei Elementen *Warten-Folgen-Benennen* berücksichtigt. Bewusst Zeit geben und Zeit haben ist von neurobiologischer Bedeutung, da gerade ablaufende Prozesse der Neuroplastizität, z.B. neue Bahnungen, Zeit brauchen (Spitzer, 2006, 94-96; Hüther, 2014, 57-63; Niklaus, 2010, 2-3).

Schlömer (2013, 11) weist darauf hin, dass kleine Kinder ihre Aktivitäten noch ganz kurz halten und häufig wechseln. Mit dem bewussten *Folgen* können die Kinder unterstützt werden länger bei einer Sache zu verweilen. Auch die unterschiedlichen Lernebenen des Kindes finden nach Aarts (2011, 3) Beachtung, indem zurückhaltend wartend und aufmerksam folgend von dessen Initiativen ausgegangen wird. Diese zeigen genau an, wo das Kind steht und was seine nächsten Entwicklungsschritte sein werden. Weiter spürt das Kind, dass es wahrgenommen wird und dass es als Person wichtig ist. Damit werden nicht nur die Beziehung zum Kind, sondern auch seine Selbstwahrnehmung, sein Selbstvertrauen und seine Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt (ebd., 2).

Ausserdem findet eine Sprachunterstützung statt, wenn dem Kind zu seinen Handlungen und Gefühlsregungen modellhaft Wörter und Sätze geliefert werden. Dadurch lernt es mit der Zeit seine Initiativen selber sprachlich zu begleiten, was für seine Spielfähig-

keiten und die Kooperationsfähigkeiten mit anderen Kindern und Erwachsenen die Grundlage sein wird (Schlömer, 2013, 11). Durch das *Benennen* kann es seine Spielideen weiterentwickeln und macht die Erfahrung: «Ich habe gute Ideen». Es lernt seinen Ideen und Impulsen zu vertrauen, sie und sich selbst zu präsentieren, was weitere Punkte auf der Checkliste der Spielfähigkeiten darstellen (vgl. Anhang).

Das *Benennen* durch die Lehrperson hilft dem Kind seine eigenen Gefühle wahrzunehmen, sie zu identifizieren, ihre Bedeutung zu verstehen, seine Gefühle selber zu benennen und darüber in Austausch zu treten, was eine bessere Gefühlsregulation bewirkt. Dazu lernt es mit dem Benannt-Werden aufmerksam bei seiner Sache und seinen Initiativen zu bleiben und längere Konzentrationsbögen zu entwickeln. Vor allem in der *Stillen Periode*, wenn das Kind neue Laute und Wörter hört, jedoch noch nicht aktiv verwendet (Isager, 2009, 28). Das Benennen kann auch als Prozesselement verstanden werden, das dem Kind soziale Strukturen vermittelt, die ihm Orientierung und Sicherheit bieten und ihm eine vertraute, voraussagbare Umgebung schaffen (Aarts, 2011, 3; Bündner et al., 2013, 71-72).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass sich mit dem Einsatz der drei Marte Meo-Elemente und vertrauend auf die Ressourcen des Kindes eine gleichzeitige Unterstützung in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen der Entwicklung ergibt.

Aarts (2011, 5) empfiehlt eine tägliche, ca. 10-minütige Eins-zu-eins-Begleitung eines jeden Kindergartenkindes mit den Elementen *Warten-Folgen-Benennen*, um seine Entwicklung optimal zu begleiten. Laut Bündner et al. (2013, 75) ist es empfehlenswert nur die passenden Initiativen der Kinder zu benennen und damit zu verstärken. Ohne angemessene Begrenzung im Sinne von übernommener Leitung durch Erwachsene (Bsp. «Wie ich sehe, möchtest du das... Aber ich will aus jenem Grund, dass du...») finden die Kinder, nach Ansicht des Autors, keinen Bezug zur Realität und könnten sich durch unpassendes Verhalten öfters als störend und abgelehnt fühlen und auch ihre soziale Umgebung leiden lassen.

Neben den Freispiel-Sequenzen gibt es im Kindergarten viele geführte oder geleitete Situationen, in denen die Kinder z.B. mit neuen Abläufen vertraut gemacht werden. Um das *Positive Leiten* in geführten, strukturierten Situationen geht es im nächsten Kapitel.

5.5 Das Positive Leiten als Instrument der strukturierten Situation

Bünder et al. (2013, 79-80) betonen, dass die Marte Meo-Methode von einer komplexen Beziehung zwischen Kindern und Betreuungspersonen ausgeht. Letztere sind verantwortlich für die Förderung der Kinder, steuern das Miteinander, lenken die Kommunikation und geben verbindliche Regeln für das Zusammenleben und das konkrete Verhalten der Kinder vor. Ein Kind leiten meint demnach ihm mitzuteilen, was es jetzt genau tun soll und «(...) umfasst dabei alle Aspekte der Verhaltenssteuerung (...), um dem Kind ein gewünschtes Verhalten zu ermöglichen (...)» (ebd., 79). Eine grosse, heterogene Kindergruppe alleine zu lenken und zu leiten, fordert sehr viel Kompetenz von der Kindergartenlehrperson.

Situationen müssen strukturiert werden, und es muss den Kindern bei der Verhaltenssteuerung und -regulierung geholfen werden (Schlömer, 2013, 129). In strukturierten Situationen wird das *Positive Leiten* als wichtiges Instrument der Marte Meo-Methode angesehen. Als strukturierte Situationen gelten dabei Handlungen und Abläufe, bei denen gewisse Regeln vorgegeben sind und die auf ein Ziel ausgerichtet sind. Bezogen auf den Kindergartenalltag können dies beispielsweise die Einführung eines neuen Materials, die geführte Lektion oder der Übergang zu einer neuen Sequenz sein.

Eine gelungene Interaktion und ein positiver Gruppenprozess erleichtern allen Beteiligten die gelungene Durchführung einer strukturierten Situation. Diese Zielsetzung wird mit Hilfe der Elemente des Positiven Leitens unterstützt (Berther & Niklaus Loosli, 2015, 58; Schlömer 2013, 11-13; Stening-Peters, 2015, 3). Josje Aarts (2007) hat in ihrem Schulprogramm alle entsprechenden Marte Meo-Elemente zur Unterstützung der Unterrichtsfähigkeiten von Lehrpersonen detailreich dokumentiert und eine ausführliche Checkliste dazu erstellt (ebd., 105; vgl. Anhang). Sie spricht dabei hauptsächlich über entwicklungsfördernde Kommunikationsstile von Lehrpersonen (ebd., 37).

Die wichtigsten Elemente des *Positiven Leitens* werden in den nächsten Kapiteln vorgestellt. Abschliessend wird auf eine Unterstützungsform verwiesen, die auf mehrere Marte Meo-Elemente aufgebaut ist, auf die Schritt-für-Schritt-Anleitung.

5.6 Wichtige Elemente des Positiven Leitens

Eine Lehrperson, welche die Elemente des *Positiven Leitens* benutzt, kann diese fortlaufend der Unterrichtssituation und auch dem Entwicklungsstand des Kindes und des-

sen individuellen Bedürfnissen anpassen. Die wichtigsten Elemente dieses Instruments sind *Guter Anschluss*, *Klarer Anfang und klares Ende*, *Eigene Handlung benennen*, *Sagen, wie man es haben möchte*, *Warten und Folgen*, *Rhythmisieren*, *Bestätigen* und *Freude teilen* (Aarts, 2007, 37 ff; Berther & Niklaus, 2015, 58; Schlömer 2013, 12-13; Stening-Peters, 2015, 3).

5.6.1 Guter Anschluss

Ein *Guter Anschluss* der Lehrperson an das einzelne Kind oder an eine ganze Kindergruppe bedeutet in gutem Kontakt mit dem Kind oder den Kindern zu sein. Er kann über Worte, Töne, Sich-selber-Benennen eine Berührung oder ein Lächeln erfolgen. (Berther & Niklaus, 2015, 50). Wie auch bei den weiteren Elementen gehört dazu eine Motivationsstimme, die «(...) variabel eingesetzt (...) in kindgemäßem Tempo und unterschiedlichen Höhen sowie attraktiven Tönen (...)» gebraucht wird (Schlömer, 2013, 12).

Auch das *Gute Gesicht* (vgl. Kapitel 5.3.4), eine fröhliche Begrüssung oder ein Scherz helfen die Beziehung zu den Kindern aufzunehmen und mit ihnen in einen emotionalen Austausch zu treten (Aarts, 2007, 39, 53). Einen guten Anschluss durch einen positiven Kontaktmoment mit den Kindern herzustellen, braucht wenig Zeit, ist jedoch als Startpunkt des *Positiven Leitens* nötig (Stening-Peters, 2015, 3).

5.6.2 Klarer Anfang und klares Ende

Zum Startpunkt *Guter Anschluss* gehört auch gleich der *Klare Anfang*. Nach Aarts (2007, 116) ist es für die Leitung einer Kindergruppe wichtig, dass alle wissen, wann eine Aktivität beginnt. Ein klares Anfangssignal kann in Form einer kurzen Äusserung, wie «So» oder «Also» gesetzt werden oder auch ein Räuspern sein, um den Beginn zu signalisieren.

Aarts (ebd., 117) spricht von einem Eröffnungston der Lehrperson, der den Kindern ein Zeichen gibt, dass sie etwas sagen möchte und vom zentralen Fokus, die solche Töne herstellen. Es empfiehlt sich, sich dabei umzuschauen und den Blick durch die Gruppe gehen zu lassen, um soziale Informationen aufzunehmen, beispielsweise Informationen darüber, wie die Kinder darauf reagieren und ob schon alle fokussiert sind (Schlömer, 2013, 12). Diese motivierenden Eröffnungstöne können in ähnlicher Weise auch als Aufmerksamkeitstöne oder Leitungstöne zwischendurch gebraucht werden, wenn die Kinder unruhig werden (Aarts, 2007, 119). Zum Beenden oder Unterteilen einer positiv

geleiteten, strukturierten Situation empfiehlt die Autorin einen klaren Schluss, z.B. eine kurze, verbale Bestätigung, wie «Gut» oder «Geschafft», als Hinweis, dass nun etwas Neues beginnt.

5.6.3 Eigene Handlung benennen

Beim *Positiven Leiten* steht nicht mehr das Benennen der Initiativen der Kinder im Vordergrund, sondern die Lehrperson benennt ihre eigenen Initiativen. Das Benennen der eigenen Handlungsinitiative macht den Kindern transparent, was als nächstes folgt. Wenn die Lehrperson sagt, was sie als nächstes tut und ihre Handlungen gleich anschliessend ausführt, ergibt sich durch dieses Benennen eine klare Reihenfolge des Ablaufs (Aarts, 2007, 56; Schlömer, 2013, 13;). Die Lehrperson leitet die Aufmerksamkeit der Kinder fortlaufend zur nächsten Aktion und sie als Leitende und die Aktion stehen im Zentrum, was folgendes Beispiel zeigt.

Die Lehrperson will ein gemeinsames Lied mit der Gitarre begleiten. Sie sagt: «Hinter mir hängt noch die Gitarre. Ich hänge sie jetzt ab» Sie dreht sich um, alle Kinder folgen ihr mit dem Blick, als sie die Gitarre abhängt und sich wieder umdreht. «So, da ist sie und ist bereit euch zu begleiten» Mit dem Eröffnungston «So» und dem anschliessenden *Benennen*, was jetzt folgt, signalisiert sie den Beginn einer nächsten Sequenz und hat die Aufmerksamkeit der Kinder immer noch bei sich. Ganz anders könnte diese Unterrichtssituation aussehen, wenn sich die Lehrperson ohne vorheriges Benennen umdrehen und die Gitarre abhängen würde. Sie wäre nicht voraussagbar, der Aufmerksamkeitsfokus der Kinder würde sich mit grosser Wahrscheinlichkeit auf das Nächste richten und für die anschliessende Sammlung der Kindergruppe müsste Zeit aufgewendet werden.

5.6.4 Sagen, wie man es haben möchte

Das vierte hier beschriebene Element des *Positiven Leitens* ist ein allgemein gebräuchliches Führungselement. Zu *sagen, wie man es gerne haben möchte*, gehört zur Führungsrolle der Lehrperson, bietet den Kindern eine transparente Orientierung und vermittelt Struktur. Wichtig ist wieder die freundliche Stimme, mit der präzise Anweisungen formuliert werden, was das Kind gerade tun kann oder was die Kinder jetzt tun können und in welcher Weise man dies gerne erledigt hat. (Aarts, 2007, 39).

5.6.5 Warten und Folgen

Nachdem die Aufgabe mittels des Elements *Sagen, wie man es gerne haben möchte*, erteilt wurde, braucht es wieder die beiden bekannten Elemente aus der freien Situation, das *Warten* und das *Folgen*. Die Lehrperson wartet aufmerksam und folgt den Initiativen der Kinder. Dieses anschliessende Umherschauen gleicht einem Überprüfen, ob die Kinder der Anweisung gefolgt sind und ist unbedingt nötig. Eventuell braucht ein Kind eine Wiederholung oder Präzisierung der entsprechenden Anweisung noch aus nächster Nähe in der Eins-zu-eins-Situation, um den Auftrag ausführen zu können (Aarts, 2007, 42-43).

5.6.6 Bestätigen und Freude teilen

Sobald ersichtlich ist, dass die Aufgabenbearbeitung gut läuft, kann mit kurzen motivierenden Lauten bestätigt werden, wie z.B. «Gut», «Prima» oder «Das läuft» (Aarts, 2007, 42). Das *Bestätigen* während und nach einer Handlung ist laut Berther & Niklaus (2015, 60) unerlässlich. Die Bestätigung kann auch aus einem Nicken oder einem aufmunternden Lächeln bestehen.

Aus einer Bestätigung kann, falls die Emotion grösser gemacht wird, ein Moment der gemeinsamen Freude werden, in dem es zum freudvollen Blickkontakt kommt. Dieser freudige Kontaktmoment kann von der Lehrperson bewusst wahrgenommen, ein bisschen länger gemacht und die Freude damit verstärkt werden. Möglichst alle gelungenen und schönen Momente im Schulalltag gilt es in einem beziehungsfördernden Interaktionsmoment hochzuhalten.

5.6.7 Rhythmisieren

Unter *Rhythmisieren* wird bei Marte Meo der Wechsel zwischen Kontaktmoment und Arbeitsmoment verstanden, d.h. zwischen den Arbeitssequenzen empfiehlt es sich regelmässig einen guten Anschluss an das Kind herzustellen und mit ihm kurz in Kontakt zu treten. Dies vermittelt dem Kind, dass es in seinen Bemühungen gesehen wird und motiviert es dabei weiterzumachen und nicht den Faden zu verlieren (vgl. Kap. 5.6.1; Berther & Niklaus 2015, 59).

5.7 Die Schritt-für-Schritt-Anleitung

Die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* ist ein komplexes Element des *Positiven Leitens*, das sich aus den oben beschriebenen Elementen, wie *Guter Anschluss*, *Klarer Anfang* und

klares Ende, Eigene Handlung benennen, Sagen wie man es haben möchte, Warten und Folgen, Bestätigen und Freude teilen und *Rhythmisieren* zusammensetzt (vgl. Kap. 5.6.1-5.6.7).

Zusätzlich orientiert sich die Methode ganz an den Bedürfnissen des Kindes, an dessen Lernstand und an dessen nächsten Lernschritten. Wichtig ist die Wahrnehmung der Lehrperson, wo und in welcher Weise das Kind Hilfe braucht, um zum nächsten Lernschritt zu gelangen (Berther & Niklaus, 2015, 58-59).

Die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* wird häufig in der Eins-zu-eins-Situation verwendet und zum Aufbau längerer Handlungsabfolgen benutzt. Bei der *Schritt-für-Schritt-Unterstützung* kann die Lehrperson z.B. zusätzliche, erklärende Beispiele geben, individuelle Zwischenschritte einschieben, kurz korrigieren und sagen, was das Kind tun soll oder individuell bestätigen und Freude teilen (Aarts, 2007, 80-81).

Bündner et al. (2013, 82-83) weisen bei der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* darauf hin, dass der Schwierigkeitsgrad der Lernschritte den Kindern angepasst sein soll und eine Handlung mit erklärenden Worten begleitet wird, so dass die einzelnen Schritte für das Kind erkennbar sind. Während der Anleitung können beispielsweise komplexere Aufgaben in kleine, machbare Schritte zerlegt werden.

Das folgende Kapitel soll mittels Literaturverweisen auf entwicklungsfördernde Aspekte durch das *Positive Leiten* hinweisen und die entsprechenden Marte Meo-Elemente etwas breiter darstellen.

5.8 Entwicklungsförderung in der strukturierten Situation durch die Elemente des Positiven Leitens

Das Element *Guter Anschluss* beinhaltet ein freundliches Gesicht und der Gebrauch der erwähnten Motivationsstimme, die beide zum Mitmachen einladen und gute Atmosphäre verbreiten (Schlömer, 2013, 12). Durch diesen emotional guten Anschluss der Lehrperson an die Kinder und die Verbreitung einer guten Atmosphäre werden die Kinder gleich zu Beginn einer strukturierten Situation in eine entspannte Haltung gebracht. Die wiederum ist wichtig, um das kindliche Gehirn «(...) neurobiologisch in eine optimale Entwicklungsstimmung zu versetzen.» (Niklaus, 2010, 2 nach Hüther, 2007).

Der *Gute Anschluss* bringt die Kinder also in einen Aufmerksamkeitsmodus und lässt sie konzentriert in eine strukturierte Situation starten (Stening-Peters, 2015, 3). Ein *Gu-*

ter Anschluss, bei dem gelächelt wird, bevor man spricht, stärkt zusätzlich die emotionalen Beziehungen zu den Kindern (Aarts, 2007, 80).

Klare verbale oder nonverbale Anfangs- und Endsignale lassen das Kind laut Bündler et al. (2013, 80) eine «(...)Eindeutigkeit in der zeitlichen Rahmenstruktur eines Ablaufs(...)» erfahren. Sie sollten klar und eindeutig sein, damit sie gute Orientierung und innere Sicherheit bieten in der Information, wann etwas beginnt, bzw. endet (ebd., 81). Die klare Markierung von einzelnen Episoden innerhalb einer strukturierten Situation hilft dem Kind sich auf eine Handlung zu konzentrieren, Wichtiges von Unwichtigen zu unterscheiden und eine innere Struktur zu entwickeln (ebd., 80). Wenn Kinder in ihrem Tun selbst klare Anfangs- und Schlusssignale setzen, und diese dann von den Betreuungspersonen bestätigt werden, zeigen diese «(...) Respekt vor der Persönlichkeit ihres Kindes, (...) und vermitteln ihm (...) eine Struktur für kooperatives Verhalten.» (ebd., 81).

Die eigenen Handlungen zu benennen gehört zum Grundrüstzeug von Lehrpersonen beim *Positiven Leiten*. Das vorherige *Benennen* der eigenen Handlungsinitiativen schafft laut Schlömer (2013, 13) einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und hilft den Kindern mit ihrem Blick zu folgen. Dieses wichtige Marte Meo-Element unterstützt konzentrierte Unterrichtssequenzen, in denen sich die Kinder gut orientieren können und deren Struktur sichtbar wird.

Das verbale Transparentmachen eines Ablaufs hilft ihnen auch mitzuhelfen und zu kooperieren und sie können sich darauf einstellen, was als nächstes geschieht (Berther & Niklaus, 2015, 54, 58). Zusätzlich bekommt laut Isager (2009, 27) die aktuelle Aktivität durch das Benennen mehr Bedeutung und die Lehrperson wird vorhersagbar. Diese Vorhersagbarkeit vermittelt den Kindern Sicherheit. Von grosser Wichtigkeit ist laut der Autorin das Benennen der eigenen Initiativen durch die Lehrperson für Kinder im Spracherwerb, insbesondere im Zweitspracherwerb. Die Kinder erhalten modellhaft Wörter und Satzstrukturen für Abläufe, die sie mitverfolgen und sprachlich verknüpfen können (ebd., 28).

Das gezielte Leiten, indem genau gesagt wird, was getan werden kann und *wie man es gerne haben möchte*, erspart dem Kind laut Berther & Niklaus (2015, 60) viele Korrekturmomente, weshalb sie propagieren: Informieren statt Korrigieren! Das regelmässige verbale oder nonverbale *Bestätigen* ist laut der Autoren unerlässlich und vermittelt Ori-

entierung, Sicherheit und Kraft zum Weitermachen. Gerade jungen oder unsicheren Kindergartenkindern kann das begleitende *Bestätigen*, dass sie auf dem richtigen Weg sind, helfen im Prozess drin zu bleiben, sie fühlen sich wahrgenommen und können so besser kooperieren. Das emotional vergrösserte *Bestätigen*, das eigentliche *Freude teilen* mit anschliessendem *Warten*, resp. Verlängern ist für das Kind eine wichtige Botschaft. Neben der guten Atmosphäre, die sich sofort ausbreitet, spürt das Kind, es wird wahrgenommen, ist wichtig und jemand freut sich mit ihm. Lehrpersonen und Kinder können aus solchen Momenten Kraft und Energie gewinnen (ebd. 61).

Neurobiologisch werden laut Niklaus (2010, 4-5 nach Hüther, 2007 und Spitz, 2009) beim Freude teilen die Dopaminsysteme aktiviert, die die laufenden Bahnungen verstärken helfen. Das ausgiebige *Teilen der Freude*, mit dem integrierten Wartemoment, ist wichtig, um der Ausschüttung der Dopamine, resp. Endorphine und den anschliessenden entwicklungsfördernden chemischen Prozessen im Gehirn des Kindes genug Zeit zu lassen.

Diese besprochenen sieben Elemente des *Positiven Leitens* (*Guter Anschluss, Klarer Anfang und klares Ende, Eigene Handlung benennen, Sagen, wie man es haben möchte, Warten und Folgen, Rhythmisieren, Bestätigen und Freude teilen*) gehören zusammen, fügen sich eins ins andere und verlaufen in einem Fluss. Sie unterstützen das Kind darin zu merken und zu akzeptieren, dass es nun um keine freie Situation mehr geht, dass es von der Lehrperson geleitet wird und dass dabei gewisse Regeln gelten.

Nach Bündner et al. (2013, 82-83) geht es bei der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* darum, dem Kind Fähigkeiten zu vermitteln, damit es die Abläufe später selbstständig durchführen und auf diese Weise zunehmend an Autonomie gewinnen kann. Lehrpersonen sind in diesem Vorgang Modelle, von denen sich das Kind durch Beobachtung und genaues Mitverfolgen Handlungsteile abschaut. «Damit lernen Kinder Strategien zu entwickeln, mit denen sie erfolgreich sein können – eine wichtige Voraussetzung für ihr Bestehen in Kindergarten, Schule und später (...)» (ebd. 82-83).

Nach diesen Ausführungen zu den beiden Marte Meo-Instrumenten *Freie Situation* und *Positives Leiten* und den vorangegangenen, theoretischen Darlegungen soll im nächsten Kapitel eine Zusammenführung zwischen den vorliegenden theoretischen Grundlagen und der Anwendung der Marte Meo-Methode während der Transitionsphase des Kindes ins obligatorische Schulsystem gemacht werden. Das Ziel dabei ist, die Kom-

munikationselemente der Methode auf deren Praxistauglichkeit und Umsetzungsmöglichkeit während des Kindergartenalltags in der schwierigen Übergangsphase zu überprüfen.

6 Zwei ausgewählte Marte Meo-Instrumente zusammengeführt mit den theoretischen Grundlagen und bezogen auf die Transitionsphase

In diesem Kapitel kommt es zur Zusammenführung folgender, vorher besprochener Ausführungen: Die zwei Marte Meo-Instrumente *Freie Situation* und *Positives Leiten* sollen auf ihre konkreten Anwendungsmöglichkeiten während der Transition und die einzelnen Elemente derselben auf ihre mögliche, theoretische Abstützung hin untersucht werden.

6.1 Fazit zu den Anwendungsmöglichkeiten der ausgewählten Marte Meo-Instrumente während der Transition

Um die ausgewählten Instrumente der Marte Meo-Methode auf ihre Anwendungsmöglichkeiten durch die Lehrperson im Kindergarten, insbesondere in der Eingangsphase zur ersten Fachbereichsstufe zu untersuchen, soll der Fokus nochmals kurz auf die in Kapitel 2.4 dargelegten Aspekte der Transition gerichtet werden.

Das Fazit zum Übergang ins formale Bildungssystem berührt drei Aspekte der Transition. Das sind erstens die in Schule und Umfeld des Kindes möglichst transparent kommunizierten und abgesprochenen Kriterien von Kindergartenfähigkeit in den Kompetenzbereichen der Selbstständigkeit, der Loslösung, des Regelverständnisses, des Durchhaltevermögens, der Gruppenfähigkeit, der motorischen Grundfertigkeiten und der Gesundheit (vgl. Kap. 2.2).

Ein zweiter Aspekt folgt dem Transitionsansatz von Griebel & Niesel (vgl. Kap. 2.1 und 2.3), der die hohe Bedeutung des Übergangs festhält, der im Falle einer erfolgreichen Bewältigung durch Entwicklungslernen zur Transitionskompetenz für weitere Übergänge, z.B. späteren Schnittstellen im Bildungsbereich, führt.

Der dritte Aspekt ist die Darlegung wichtiger Faktoren einer gelingenden Transition. Zur möglichst guten Eingewöhnung des Kindes in den Kindergartenbetrieb führt ein Passungsverhältnis folgender drei Faktoren: die Anforderungen an das Kind, sein momentaner Entwicklungsstand und die angemessene Unterstützung der vier genannten Settingpartner. Oder anders gesagt: Um in der Zeit des Übergangs in den Kindergarten bald eine Wohlfühlsituation für das Kind zu erreichen, braucht es die Passung mit einem Gleichgewicht zwischen diesen drei Faktoren (vgl. Kap. 2.3).

Die Frage nach den Möglichkeiten der Entwicklungsunterstützung während der Phase der Transition durch die Lehrperson, als eine der vier Settingpartner, bildet den Ausgangspunkt der Fragestellungen in dieser Arbeit. Wie in Kapitel 1.1 Ausgangslage und Problemstellung ersichtlich wird, werden diese Möglichkeiten deutlich eingeschränkt durch folgende Gegebenheiten:

- eigenverantwortliche Führung einer Grossgruppe von 14–22 Kindern
- Zunahme von Heterogenität in der Klasse
- Vorverlegung des Schuleintritts
- straff ausformulierte Kompetenzfelder des neuen Lehrplans 21

Diese Umstände bedeuten höhere Anforderungen an die Lehrperson mit weniger zur Verfügung stehenden Zeit für das einzelne Kind. Dies führt zur Schlussfolgerung, dass einerseits die Unterstützung der Kinder auf ihren individuell unterschiedlichen Entwicklungsstand abgestimmt sein muss und diese sich andererseits gut, d.h. effektiv und zeitsparend, in die bestehenden Organisationsformen des Kindergartenalltags einpassen muss. Da die Zeit zur Einzelbetreuung knapp ist, sollen die entwicklungsunterstützenden Interventionen der Lehrperson während der Transitionsphase in Alltagssituationen einfach anzuwenden sein, natürlich in den Umgang mit den Kindern integriert werden können und wirksam sein. Die wichtigsten Situationen eines Kindergarten-tages finden u.a. in folgenden Sequenzen Platz:

- Garderobesituationen mit An- und Ausziehen
- Kreissituationen mit thematischen Unterrichtslektionen und Kreisspielen
- Einführungen und Anleitungen zu vorgegebenen und strukturierten Abfolgen oder Aufträgen
- Freispielsituationen alleine, zu zweit oder in Gruppen
- Strukturierte Wechsel von einer Arbeits-, resp. Spielform in die nächste

Die zwei ausgewählten, auf ihre Übereinstimmung mit der Kindergartenorganisation und damit auf ihre Anwendungsmöglichkeiten zu prüfenden Marte Meo-Instrumente *Freie Situation* und *Positives Leiten* lassen sich beispielsweise im oben skizzierten Kindergartenalltag folgendermassen einsetzen:

- Das Instrument der *Freien Situation* in allen Freispielsituationen alleine, zu zweit oder in Gruppen (vgl. Kap. 5.2 und 5.3)

- Das Instrument des *Positiven Leitens* in allen Einführungen und strukturierten Anleitungen oder Aufträgen durch die Lehrperson, in den Garderobesituationen mit den vereinbarten Abfolgen des An- und Ausziehens und in den strukturierten Wechseln von einer Arbeits-, resp. Spielform in die nächste (vgl. Kap. 5.5, 5.6, 5.7 und 5.8)

Diese Auflistung und die Vergegenwärtigung der Ausführungen in den entsprechenden Kapiteln weist auf eine gute Einfügung, d.h. auf praktisch und zeitsparend zu handhabende Anwendungsmöglichkeiten der beiden besprochenen Marte Meo-Instrumente hin. Aufgrund des variabel und individuell einsetzbaren Gebrauchs der Marte Meo-Elemente kann sogar gesagt werden, dass sich die einzelnen Organisationsformen des Kindergartens geradezu anbieten Instrumente, wie das *Positive Leiten* oder die *Freie Situation* anzuwenden.

Die vielen neuen Situationen, Abläufe und Anforderungen, denen das Kindergartenkind in der Transitionsphase ausgesetzt ist, brauchen von Seiten der Kindergartenlehrperson nicht nur Kriterien zur Kindergartenfähigkeit, strukturierte Anleitungen zu Abläufen und Regelvorgaben, sondern ihre grösstmögliche, individuelle Entwicklungsunterstützung, beispielsweise mit der Marte Meo-Methode. Aus den vorangegangenen Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass die zwei Marte Meo-Instrumente dabei situationsangepasst eingesetzt werden können. Angesichts der besprochenen Wichtigkeit des Transitionsgeschehens für das Kind mit dem möglichen Erwerb von Transitionskompetenz, lassen Kindergartenlehrpersonen in der Regel nichts unversucht, damit sich das ankommende Kind im Kindergartengeschehen möglichst bald wohl und gut eingebettet fühlt und sich eine gelingende Passung ergibt (vgl. Kap. 4.1).

Vor der Beantwortung der drei Fragestellungen soll im weiteren ein letztes, spezifisch auf die Transitionsphase bezogenes Fazit die theoretischen Verbindungen zu den Elementen der beiden Marte Meo-Instrumente beleuchten.

6.2 Fazite zur theoretischen Abstützung von zwei ausgewählten Marte Meo-Instrumenten während der Transition

Gestützt auf die besprochenen theoretischen Grundlagen werden in diesen zusammenführenden Faziten die einzelnen Elemente der beiden Marte Meo-Instrumente *Freie Situation* und *Positives Leiten* auf ihre theoretische Abstützung, bezogen auf die Situation der Transition, untersucht. Es sollen diesbezügliche theoretische Bezüge der bei-

den Instrumente zur Bindungstheorie, zur Säuglingsforschung, zum Modelllernen, zur Selbstwirksamkeitserwartung, zum Scaffolding und zur Zone der nächsten Entwicklung hergestellt und herausgearbeitet werden.

6.2.1 Fazit zur theoretischen Abstützung der Marte Meo-Elemente auf die Bindungstheorie und die Säuglingsforschung

In der Bindungstheorie von Bowlby wird Entwicklung laut Bänder et al. (2013, 25-28) als Folge einer andauernden, lebendigen und von beiden Seiten aktiv gestalteten Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen verstanden. Diese Erkenntnis findet sich in den beiden Marte Meo-Instrumenten der *Freien Situation* und des *Positiven Leitens* berücksichtigt. Insbesondere die Verwendung der Elemente *Warten und Folgen*, *Benennen*, *Gutes Gesicht*, *Guter Anschluss*, *Bestätigen und Freude teilen* und *Rhythmisieren* lassen das Kind erfahren, dass es von der Lehrperson im Kindergarten in seinem Tun und in seinen Gefühlen gesehen, wahrgenommen und begleitet wird. Mit *Warten-Folgen-Benennen*, den drei Hauptelementen der *Freien Situation*, kann das Verhalten und die Befindlichkeit des Kindes beobachtet, registriert und prompt und angemessen darauf reagiert werden. Damit ist eine Anlehnung an Ainsworth' Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit gegeben, in dem sich das adäquat wahrgenommene und benannte Kind in der Folge eher auf die Lehrperson als neue Bezugsperson verlassen, Vertrauen aufbauen und den Anforderungen (z.B. den vielfältigen Kriterien zur Kindergartenfähigkeit) entspannt und angstfrei begegnen kann. Positiv verinnerlichte Erfahrungen aus einem qualitativ guten, interaktiven Umgang mit der Lehrperson lassen mit grosser Wahrscheinlichkeit beim Kind weitere internale Arbeitsmodelle entstehen, die u.a. zielgerichtetes Verhalten aufbauen und das eigene Tun organisieren helfen, seine Motivation für nächste Schritte stärken und emotionale Grundlagen für intellektuelles Lernen ausbauen. Möglicherweise haben diese entwicklungsunterstützenden Interaktions- und Kommunikationserfahrungen zudem positiven Einfluss auf Kinder mit Bindungstyp A, C, und D und ihrem teilweise schwierig zu handhabendem Verhalten (vgl. Kap. 3.1, 3.6 und 4.1).

Die neuere Säuglingsforschung nach Papousek unterstützt die vorher gemachten Aussagen bez. der Bindungstheorie und betont den wechselseitigen, interaktiven Anpassungsprozess zwischen Kind und Bezugsperson, die Feinfühligkeit in der Bedürfnisabstimmung auf das Kind und eine erfolgreiche Kommunikation mit ihm. Dornes weist auf die Wichtigkeit gemachter Kontingenzerfahrungen beim Kind hin, indem die Herstellung

eines Sinnzusammenhangs zwischen seiner Aktivität und der erlebten Reaktion in der Umwelt beim Kind ein Gefühl von Sicherheit und Vorhersagbarkeit auslöst und motivierenden Einfluss hat. Nach Bündler et al. (2013, 34-36) beruhen insbesondere folgende Elemente der *Freien Situation* auf der Theorie der Kontingenzerfahrung: Das *Folgen* und Wahrnehmen von Initiativen des Kindes und das *Benennen* derselben. Der Gebrauch dieser Elemente stärkt demnach die Entwicklungskräfte des Kindes. Nach Darlegungen der Autoren bewirkt Kontingenzstimulation eine Erhöhung der Aufmerksamkeit, der Motivation, der Lernbereitschaft und allgemein schnelleres Lernen. Sie empfehlen eine Beratung nach Marte Meo-Prinzipien, um Bezugspersonen in ihrer besseren Abstimmung der basalen Alltagskommunikation auf das Kind zu unterstützen und durch ihr Sichtbarmachen deren Kommunikationsqualität aufzudecken und ggfs. zu verändern (ebd., 45-46). Das Element *Folgen* findet sich weiter bestätigt in den Äusserungen Reschs (2015, 35) zur gelungenen, affektiven Abstimmung der Bezugspersonen, die dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes folgen, seine Handlungsstränge aufgreifen und damit weitere Entwicklungen auslösen (vgl. Kap. 3.2, 3.6 und 4.1).

6.2.2 Fazit zur theoretischen Abstützung der Marte Meo-Elemente auf das Modelllernen und die Selbstwirksamkeitserwartung

Täglich werden Kindergartenkinder viele Gelegenheiten zum Lernen am Modell erhalten, sei es durch Kameradinnen, die ihnen als Modell dienen oder durch die Lehrperson, die sie modellhaft durch strukturierte Anleitungen führt oder in *Schritt-für-Schritt-Abfolgen* begleitet (vgl. Kap. 4.2). Banduras Konzept des Modelllernens bietet einerseits theoretische Anknüpfungspunkte zum Instrument des *Positiven Leitens* nach Marte Meo, andererseits über die Elemente der *Freien Situation* auch solche zur Bindungstheorie und zur Theorie der Kontingenzerfahrung aus der Säuglingsforschung. Der Theorie des Lernens am Modell wird in einzelnen Elementen des *Positiven Leitens*, nämlich mit *Klarer Anfang und klares Ende*, *Eigene Handlung benennen*, *Sagen, wie man es gerne haben möchte*, *Bestätigen und Freude teilen* und insbesondere mit der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* klar entsprochen.

Der klare Anfang, resp. ein Eröffnungston (vgl. Kap. 5.6.2) signalisiert dem Kind, wann etwas beginnt und lässt seine Aufmerksamkeit fokussiert werden, was die erste Prozessphase beim Modelllernen, die der Aufmerksamkeitsprozesse, um das Gesehene überhaupt aufnehmen zu können, unterstützt. Dasselbe tun im weiteren Verlauf abgegebene, sogenannte Leitungs- und Aufmerksamkeitstöne, die den Fokus aufrecht-

erhalten und Schlusstöne, die ein *klares Ende* markieren und einen ev. Neubeginn anzeigen. Die Aufmerksamkeit des Kindes kann damit gebündelt und seine Wahrnehmung geschärft werden. Aebli spricht beim Beobachtungslernen vom aufmerksam verfolgenden Beobachten und setzt dabei als erstes Aufmerksamkeit voraus. Im Weiteren spielt beim Modelllernen nach Bandura der Grad der Vertrautheit zwischen den Personen eine Rolle. Wie in Kapitel 6.2.1 dargelegt, wird durch Anwendung der Instrumente der *Freien Situation* laut Bindungstheorie der Bindungsgrad und damit die Vertrautheit zwischen Kind und Lehrperson erhöht, was die Bereitschaft des Kindes zum Modelllernen unterstützt. Das *Benennen* in der *Freien Situation* hilft dem Kind länger bei einer Sache zu verweilen und führt zu grösseren Aufmerksamkeitsbögen (vgl. Kap. 5.4). Kontingenzerfahrungen nach Dornes, zusätzlich unterstützt durch die Anwendung der Elemente der *Freien Situation*, wirken nachweislich förderlich auf Lerntempo, -qualität und -motivation (vgl. Kap. 3.2). Eine weitere der vier Prozessphasen des Modelllernens bildet die der Motivations- und Verstärkerprozesse, die handlungsauslösend sind. Mit dem Element *Bestätigen und Freude teilen* (vgl. Kap. 5.6.6) kann die Motivation des Kindes an seinem Tun verstärkt werden, was das Modelllernen unterstützt. Die freudigen Kontaktmomente wirken zusätzlich beziehungsfördernd. Die eigentlichen Kernelemente des *Positiven Leitens*, nämlich *Eigene Handlung benennen* (vgl. Kap. 5.6.3) und *Sagen, wie man es gerne hätte* (vgl. Kap. 5.6.4) führen dem Kind modellhaft vor Augen und – mit dem *Benennen* und *Sagen* - auch zu Ohren, wie der Handlungsablauf aufgebaut ist, den es gleich selber an die Hand nehmen wird. Durch diese visuelle, auditive und handelnde Unterstützung wird die Struktur des Ablaufs transparent, es ergibt sich eine klare Reihenfolge und die Aufmerksamkeit wird durch das *Benennen* fortlaufend geführt und aufrechterhalten. Auch die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* (vgl. Kap. 5.7), die v.a. im Einzel- oder Kleingruppensetting zur Anwendung kommt und die als komplexes Element des *Positiven Leitens* längere Handlungsfolgen in kleinere, individuell machbare Schritte unterteilt, findet seine theoretischen Entsprechungen wie oben dargelegt (vgl. Kap. 3.3.1, 3.6 und 4.2).

Beim Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kap. 3.3.2) steht der Glaube, auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln und etwas bewirken zu können im Zentrum. Bandura nennt vier Quellen, aus denen sich die Selbstwirksamkeitserwartung eines Kindes nährt. Es sind dies Erfolgserlebnisse, stellvertretende gute Erfahrungen von Vorbildpersonen, verbale Ermutigung und stressarmes Herangehen an Anforderungen. Alle bisher aufgeführten Marte Meo-Elemente wirken bezogen auf eines oder

mehrere dieser Kriterien positiv ein und unterstützen damit den Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung. Die vier Elemente der *Freien Situation: Das Warten, das Folgen, das Benennen und das Gute Gesicht* schenken dem Kind Zeit und Aufmerksamkeit, nehmen seine Initiativen wichtig und benennen sie in freundlicher Art (vgl. Kap. 5.2). Dadurch wird sich das Kind seiner Handlungsmöglichkeiten gewahr. Es kann sie – derart wichtig genommen – durchaus als Erfolge werten und wagt sich ev. in der guten Atmosphäre einen Schritt weiter (vgl. Kap. 5.4). Auch die Elemente des *Positiven Leitens* (vgl. Kap. 5.6) nähren die Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes und bestärken diese damit, wie folgende Ausführungen zeigen werden. Ein *Guter Anschluss* mit einem *Guten Gesicht* ermutigt, bringt in den Aufmerksamkeitsmodus und vermindert aufkommenden Stress. Ein *Klarer Anfang, das Benennen der eigenen Handlungen, Sagen, wie man es gerne hätte, das Warten und Folgen und ein klares Ende* sind strukturierende, transparente und damit erfolgversprechende Elemente, um als Lehrperson und Vorbild eine Aufgabe erfolgreich zu lösen und um durch die Klarheit der Abfolge auch dem Kind zu einem Erfolg zu verhelfen. Umso wirkungsvoller für das Kind, wenn danach *bestätigt und Freude geteilt* wird. Dasselbe gilt für das *Rhythmisieren*, bei dem die Arbeit eines Kindes zwischendurch *bestätigt* und die Gefahr vom Erfolgskurs abzuweichen kleiner ist.

6.2.3 Fazit zur theoretischen Abstützung der Marte Meo-Elemente auf das Scaffolding und die Zone der nächsten Entwicklung

Das komplexe Marte Meo-Element der *Schritt-für-Schritt-Anleitung*, zusammengesetzt aus Elementen des *Positiven Leitens* (vgl. Kap. 5.6 und 5.7), entspricht durchwegs der lerntheoretischen Methode des Scaffolding (vgl. Kap. 3.4). Um die Übereinstimmung zu verdeutlichen, sollen die sechs Stufen eines gelungenen *Scaffolding* nochmals aufgegriffen und ihre Entsprechungen bei der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* aufgezeigt werden:

- Interesse wecken, Anforderung verdeutlichen → wird unterstützt durch die Elemente *Klarer Anfang* und *Sagen, wie man es haben möchte* (vgl. Kap. 5.6.2 und 5.6.4)
- Aufgabe strukturiert überschaubar machen → eine klare Reihenfolge wird unterstützt durch das Element *Eigene Handlung benennen* (vgl. Kap. 5.6.3)
- Aufgabenorientierung aufrechterhalten, ermutigen → wird unterstützt durch die Elemente *Guter Anschluss, Aufmerksamkeits- und Leitungstöne, Sagen, wie*

man es haben möchte, Bestätigen und Freude teilen (vgl. Kap. 5.6.1, 5.6.2, 5.6.4 und 5.6.6)

- Hinweisen auf wichtige Aspekte → wird unterstützt durch die Elemente *Warten und Folgen, Benennen der Initiativen des Kindes, Benennen der eigenen Handlungen* (vgl. Kap. 5.6.5, 5.3.3 und 5.6.3)
- Angst vor Versagen nehmen → wird unterstützt durch die Elemente *Guter Anschluss, Rhythmisieren* und *Bestätigen und Freude teilen* (vgl. Kap. 5.6.1, 5.6.7 und 5.6.6)
- Hilfreich und modellhaft Leiten → wird unterstützt durch die Elemente *Guter Anschluss, Klarer Anfang und klares Ende, Warten und Folgen, Sagen, wie man es haben möchte, Benennen der eigenen Handlungen, Rhythmisieren* und *Bestätigen und Freude teilen* (vgl. Kap. 5.6.1- 5.6.7)

Aufgrund der grossen Übereinstimmung zwischen dem Scaffolding und der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* kann von einem entwicklungsunterstützendem Lern- und Erfolgsmodell ausgegangen werden. Die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* wirkt demnach förderlich auf die Beziehungs- und Bindungsfähigkeit des Kindes, auf seine Aufmerksamkeit, Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung, auf den Aufbau seiner internalen Arbeitsmodelle und unterstützt sein zielgerichtetes Handeln.

Bezieht man in den Ablauf einer *Schritt-für-Schritt-Anleitung* noch Wygotzkis Idee der Zone der nächsten Entwicklung ein, dann sollte sich die jeweilige Anforderung an das Kind im Gebiet seiner gerade reifenden Möglichkeiten befinden (vgl. Kap. 3.5). Auch die einzelnen Hilfestellungen während der Anleitung sollten nach der Idee der ZnE im aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes angesiedelt sein. Dem Kind sollte nur die kleinstnötige Unterstützung geboten werden, um zum potentiell möglichen Entwicklungsstand und damit zum selbstständigen Tun zu gelangen. Die gezielte *Schritt-für-Schritt-Anleitung* bringt also das Kind in ein Gebiet, das es demnächst selbständig durchdringen kann. Mit den Elementen *Warten-Folgen-Benennen* und entsprechender Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Lehrperson für das Kind ist die Chance grösser, sein Niveau zu erfassen und die Anleitung adäquat zu gestalten. Wenn davon ausgegangen wird, dass das Kind mit der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* in einer Sache gezielte, auf seinen individuellen Entwicklungsstand angepasste, kleinschrittige Anleitung erhält, die dadurch seine Entwicklung schneller vorangehen lässt, erscheint einem dieses individuell angepasste Marte Meo-Element optimal. Auch Papousek et al. (2015, 379) ver-

weisen auf die Wichtigkeit von solchen Momenten ungeteilter Aufmerksamkeit, wie es die Anwendung der Elemente *Warten-Folgen-Benennen* bieten. Nur damit sei laut der Autoren wahrzunehmen, wo, wann und wie viel Hilfe das Kind braucht, um mit so wenig Unterstützung wie möglich einerseits das Selbstwirksamkeits- und Erfolgserleben des Kindes zu stärken und den Aufbau seines Selbstvertrauens zu unterstützen und andererseits eine wichtige Regulationshilfe hin zu einer ausdauernden Aufmerksamkeit zu bieten. Die *Schritt-für-Schritt-Anleitung* scheint ein sehr wirkungsvolles Element auszumachen, das sich ganz an den Bedürfnissen des Kindes orientiert und schrittweise angepasste Hilfestellungen bietet, die das Kind fast aus eigener Kraft zum Erfolg geleiten (vgl. Kap. 3.6 und 4.2).

Nach diesen Ausführungen zur theoretischen Abstützung der besprochenen Marte Meo-Elemente in ihrer Anwendung während der Transition kann zur Beantwortung der Fragestellungen übergegangen werden.

7 Beantwortung der Fragestellungen

Um die drei vorliegenden Fragestellungen nach der Bedeutung der Transition für das Kindergartenkind, nach einer einfach zu handhabenden Unterstützungsmöglichkeit der Lehrperson durch bestimmte Marte Meo-Elemente und nach deren theoretischen Abstützung, zu beantworten, soll zuerst der genaue Wortlaut der Fragestellungen nochmals wiedergegeben werden. Anschliessend werden die wichtigsten bisherigen Fakten zusammengefasst, die schliesslich zur Beantwortung der Fragestellungen führen.

Die drei Fragestellungen lauten:

- Welche Bedeutung hat der Übergang ins obligatorische Schulsystem für die 4-jährigen Kinder?
- Bietet die Kommunikationsmethode Marte Meo den Lehrpersonen praktische und einfach anzuwendende Möglichkeiten, Kinder im Übergang unterstützend zu begleiten?
- Lassen sich aus den theoretischen Grundlagen Verbindungen zu den ausgewählten Kommunikationselementen der Methode herstellen und stützen diese sie dabei theoretisch ab?

Die erste Frage nach der Bedeutung des Übergangs ins obligatorische Schulsystem für 4-jährige Kinder führte zu einem Schwerpunkt in Kapitel 2 mit Wissenswertem zur Bedeutung der Transition und zu Faktoren einer gelingenden Transition. Diese zogen Kriterien von Kindergartenfähigkeit nach sich, die ein gut nachvollziehbares Bild davon zeichnen, in welchen Bereichen Kindergartenlehrpersonen neu eintretenden Kindern Unterstützung bieten. Die erste Frage lässt sich durch das Fazit im Kapitel 2.4 beantworten. Kurz zusammengefasst lautet die Antwort: Der normative Übergang in die 1. Fachbereichsstufe der Schule, die sog. Transition hat für die meisten 4-jährigen Kinder eine hohe Bedeutung, bietet eine Entwicklungschance und kann bei gelingender Transition und guter Passung in den Kindergartenalltag in Entwicklungslernen für nächste Übergänge, in sog. Transitionskompetenz münden.

Die zweite Frage, ob die Kommunikationsmethode Marte Meo den Lehrpersonen praktische und einfach anzuwendende Möglichkeiten bietet, Kinder im Übergang unterstützend zu begleiten, wird im Kapitel 5 mit der Auswahl, der Beschreibung und einigen Anwendungsbeispielen von zwei Marte Meo-Instrumenten, der *Freien Situation* und

dem *Positiven Leiten* zur Beantwortung vorbereitet. Gestützt auf die drei Fazite in Kapitel 5.4, 5.8 und insbesondere in Kapitel 6.1, in dem gefundene Bezüge der einzelnen Marte Meo-Elemente zur Transitionsphase formuliert sind, lautet die Antwort auf die zweite Frage folgendermassen: Mit dem Gebrauch der beiden Marte Meo-Instrumente *Freie Situation* und *Positives Leiten* haben Lehrpersonen zwei effektive, praktische, zeitsparende und einfach anzuwendende Möglichkeiten zur Verfügung, um neueintretende Kinder während der Transitionsphase im Kindergarten zu unterstützen. Aus unterrichtsgestalterischer Sicht passen sich die Elemente der *Freien Situation* bestens an die verschiedenen Situationen in der Freispielbegleitung an. Mit diesem Instrument kann ganz unterschiedlich weit entwickelten Kindern, individuell auf ihre Entwicklungsstufe angepasst, begegnet werden. Eine Einschränkung muss bez. der zeitlichen Ressourcen einer Lehrperson gemacht werden, die alleine für eine Kindergartenklasse verantwortlich ist. Sie wird es beispielsweise zeitlich nicht schaffen, jedem Kind die empfohlenen 10 Min. ungeteilte Aufmerksamkeit pro Tag zu schenken. Ihre zur Verfügung stehende Zeit zur Anwendung der vier Elemente *Warten, Folgen, Benennen und Gutes Gesicht* in der *Freien Situation* wird sie täglich unter viele Kinder aufteilen müssen. Hingegen in der einfachen und praktisch zu handhabenden Anwendung des Instruments *Positives Leiten* mit den beschriebenen Elementen *Guter Anschluss, Klarer Anfang und klares Ende, Eigene Handlung benennen, Sagen, wie man es haben möchte, Warten und Folgen, Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren* und mit der *Schritt-für-Schritt-Anleitung* werden der Lehrperson im Kindergartenalltag sehr viele Anwendungsmöglichkeiten geboten. Ihr Alltag besteht zu einem grossen Prozentsatz aus möglichst positiv zu leitenden Situationen, in denen eine gute, klare und entwicklungsförderliche Kommunikation sowohl für die Kinder wie auch für die Lehrperson von grosser Wichtigkeit scheint.

Die Suche nach der Antwort auf die dritte, zentrale Frage beansprucht in vorliegender Arbeit mehrere Recherchekapitel. Es geht um die Frage nach der Abstützung der ausgewählten Marte Meo-Elemente auf theoretische Grundlagen und im Bezug zur Transition. Mit dieser Frage setzen sich einerseits Kapitel 3 auseinander mit der Skizzierung ausgewählter Grundlagen der Entwicklungstheorie, andererseits Kapitel 4, in dem die spezifischen Grundlagen der Entwicklungstheorie in Verbindung zur Transition betrachtet werden und ausserdem Kapitel 6, in dem die beiden ausgewählten Marte Meo-Instrumente mittels Literaturrecherche in Bezug zur Transition und zu den theoretischen Grundlagen gesetzt werden. D.h. die beiden Instrumente *Freie Situation* und *Positives*

Leiten werden auf ihre entwicklungsunterstützende Wirkung während der Phase der Transition untersucht. Die Fazite in Kapitel 6.2 führen viele Verbindungen und Hinweise auf eine erfolgte Theorieabstützung an. Es findet dort Herausgearbeitetes zur entwicklungstheoretischen Abstützung der beiden gewählten Instrumente und ihrer Elemente Platz. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich den gewählten Marte Meo-Elementen allesamt theoretische Anknüpfungspunkte bieten. Der Übersicht halber soll abschliessend jeder besprochenen entwicklungstheoretischen Grundlage die entsprechenden Marte Meo-Elemente zugeordnet werden.

- Bindungstheorie (aktiv gestaltete, verlässliche Interaktionen, sich wahrgenommen fühlen, Bindung, internale Arbeitsmodelle und Motivation für Lernen aufbauen):
 - *Freie Situation: Warten, Folgen, Benennen, Gutes Gesicht*
 - *Positives Leiten: Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren*
- Säuglingstheorie (Feinfühligkeit in der Bedürfnisabstimmung, Kongruenzerfahrungen, Aufmerksamkeits- und Lernbereitschaftsförderung):
 - *Freie Situation: Warten, Folgen, Benennen, Gutes Gesicht*
 - *Positives Leiten: Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren*
- Modelllernen (strukturierte Anleitungen, Aufmerksamkeitsprozesse, Wahrnehmungsschärfung, Motivations- und Verstärkerprozesse):
 - *Positives Leiten: Klarer Anfang und klares Ende, Eigene Handlung benennen, Sagen, wie man es haben möchte, Bestätigen und Freude teilen, Schritt-für-Schritt-Anleitung*
- Selbstwirksamkeitserwartung (Erfolgserlebnisse, gute Erfahrungen anderer, Ermutigung, stressarme Umgebung):
 - *Freie Situation: Warten, Folgen, Benennen und Gutes Gesicht*
 - *Positives Leiten: Guter Anschluss, Gutes Gesicht, Klarer Anfang und klares Ende, Warten und Folgen, Benennen der eigenen Handlungen, Sagen, wie man es haben möchte, Bestätigen und Freude teilen, Rhythmisieren, Schritt-für-Schritt-Anleitung*
- Scaffolding (Interesse an Anforderung wecken, Aufgabenstrukturierung, Ermutigung angstfrei an Aufgabe zu bleiben, modellhafte Leitung):
 - *Positives Leiten: Schritt-für-Schritt-Anleitung (und damit alle Elemente des Positiven Leitens)*

- Zone der nächsten Entwicklung (aktuelles Gebiet der reifenden Möglichkeiten, kleinstmögliche Hilfestellung):
 - *Freie Situation: Warten, Folgen, Benennen*
 - *Positives Leiten: Schritt-für-Schritt-Anleitung* (und damit alle Elemente des *Positiven Leitens*)

Diese Auflistung zeigt mehrfache und vielfältige Verbindungen der beiden Marte Meo-Elemente-Gruppen zu entwicklungstheoretischen Grundlagen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Anwendung besagter Marte Meo-Instrumente *Freie Situation* und *Positives Leiten* Kindern im Übergang in den Kindergarten Entwicklungsunterstützung bietet.

8 Reflexion

Mit dem letzten Kapitel beginnt einerseits ein Rückblick auf Wochen am Schreibtisch in der Erarbeitung vorliegender Thematik rund um Marte Meo, Transition und entsprechender theoretischer Hintergründe, andererseits stehen noch viele Seiten mit vorverarbeitetem Rohmaterial und weiteren Literaturverweisen bereit. Diese Materialseiten werden nun keinen Platz mehr in dieser Arbeit finden, zumindest nicht in relevanten Kapiteln. Doch als Ideen für weitere und vertiefte Beschäftigung mit der Thematik sollen ein Teil davon hier später noch erwähnt werden.

In meiner Arbeit als Schulische Heilpädagogin benutze ich seit mehreren Jahren Marte Meo-Instrumente im Unterricht, in der Freispielbegleitung von Kindern und in der Beratung von Kolleginnen und mache gute Erfahrungen damit. Insbesondere meine sozusagen gesteigerte Präsenz im, von aussen passiv wirkenden, Beiwohnen von Freispielsequenzen, zeigt regelmässig sichtbare Veränderungen bei den Kindern. Ich bemerke jeweils eine sehr rasche Vertrautheit mir gegenüber und manchmal auch eine staunende Dankbarkeit von ihrer Seite, dass ich mir die Zeit nehme, ihnen intensiv zuzuschauen und ihre Initiativen zu benennen. Oft sind die auf diese Weise begleiteten Freispielmomente so einprägsam für die Kinder, dass sie auf gleiche oder ähnliche Art noch Tage später lustvoll wiederholt werden. Nach solchen mit dem Marte Meo-Instrumentarium der *Freien Situation* unterstützten Freispielsequenzen fühle ich mich jeweils nicht müde und abgearbeitet, sondern verspüre eher eine inspirierte Frische und denke an ein weiteres Marte Meo-Element mit dem Namen *Weniger ist mehr*.

Obwohl die Elemente sehr einfach zu verwenden scheinen und Marte Meo nicht kompliziert konzeptioniert, sondern sehr praxistauglich aufgebaut ist, braucht das bewusste Anwenden der Elemente nach meiner Erfahrung eine gewisse Übungszeit. Sie sollen nicht rezepthaft aufgesetzt und auswendig gelernt wirken, sondern authentisch und verinnerlicht angewandt werden. Man kann sich zu Marte Meo z.B. über ausgebildete Personen im Multiplikatorensystem anleiten lassen und mit einem ersten, anzuwendenden Element Erfahrungen sammeln. Es lohnt sich diese Erfahrungen, wenn möglich, zu videografieren und aus den darin enthaltenen guten Bildern Vertrauen und Zuversicht in seine eigenen Fähigkeiten zu gewinnen. Auf diese Weise können diese *Schritt für Schritt* (ein weiteres Marte Meo-Element) ausgebaut werden.

In meiner Beratungstätigkeit in der integrativen Förderung ist mir ab und zu ein Phänomen begegnet: Ich traf auf Kolleginnen, die ihre Klassen nach Marte Meo-Prinzipien führen, ohne sich dessen bewusst zu sein, d.h. sie benutzen intuitiv sehr viele Elemente des *Positiven Leitens* und haben Erfolg damit. Ihre Führung wirkt klar und transparent, ohne die Bedürfnisse der Kinder zu übergehen. Diese Tatsache ist insofern kein Phänomen, als dass die Marte Meo-Methode durch Maria Aarts aus der Praxis für die Praxis entwickelt worden ist und daher mit guten pädagogischen Fähigkeiten sehr wohl intuitiv nachempfunden werden kann.

Zum Schluss sollen hier aus meinem unverarbeiteten Rohmaterial heraus ein paar weitere Vertiefungsvorschläge Platz finden. Eine Folgearbeit könnte sich z.B. mit der Rolle der drei anderen Settingpartner (Kind, Eltern, Institutionen) während der Transition beschäftigen. Spannend zu untersuchen wären Zusammenhänge um den entwicklungsfördernden Einfluss von Marte Meo-Elementen auf den Spracherwerb des Kindes allgemein und auf den Zweitspracherwerb von Flüchtlingskindern im Schulalter im Speziellen. Ein zusätzliches Feld wären Untersuchungen zu den Auswirkungen einer Entwicklungsunterstützung mit Marte Meo auf die motorische Entwicklung des Kindes. Es könnte ausgehend von der Checkliste der Spielfähigkeiten mit Unterstützung von Marte Meo eine mögliche, grössere Entwicklungsbereitschaft der Kooperationsfähigkeiten der Kinder nachgezeichnet werden. Die Elemente der Kommunikations- und Videointeraktionsmethode Marte Meo könnten im Spiegel verschiedener Kommunikationstheorien betrachtet werden u.v.m.

Ganz zum Schluss bleibt mir das Aussprechen eines grossen Dankeschöns an alle, die mich während der Schreibmonate dieser Arbeit mit Beratung, Geduld und Aufmunterung unterstützt haben; dies sind insbesondere meine Betreuungsperson der PHBern, Therese Niklaus, mein Mann Daniel und meine Tochter Seraina.

9 Literaturverzeichnis

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

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

Aarts, Maria (2009). *Ein Handbuch*. Eindhoven: Aarts Productions.

Aarts, Maria; Hawellek, Christian; Rausch, Hildegard; Schneider, Marian & Thelen, Christa (2014). *Marte Meo: Eine Einladung zur Entwicklung*. Eindhoven: Aarts Productions.

Aarts, Maria & Niklaus, Therese (2011). Marte Meo Elterncoaching. *Heft und Kinder Nr. 87, Juni 2011, (31-36)*, Marie Meierhofer Institut für das Kind; ISSN 1420-0163 mmizuerich.ch/shop/_undkinder_.html. Juni 2016.

Aebli, Hans (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Ein Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, Mary; S.M. Bell & D.J. Stayton (1974). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: "Sozialisation" als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen. In: Grossmann, Klaus & Grossmann, Karin (Hrsg.) (2003), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby und Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung (242-279)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ainsworth, Mary (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In: Grossmann, Klaus & Grossmann Karin (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth*

und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung (314-340). Stuttgart: Klett-Cotta.

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

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

Bowlby, John (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.

Bowlby, John (1976). *Trennung. Angst und Ärger*. München: Kindler.

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

Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen*. On-line Broschüre, Luzern: Verfügbar unter: http://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=200. Juni 2016.

Dornes, Martin (1995). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.

Erikson, Erik (1965). *Kindheit und Gesellschaft*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013). *Richtlinien für die Schülerzahlen*. OnLine-Broschüre, Bern: Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulleitungen_undlehrpersonen/richtlinien_formulareundmerkblaetter.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_Unterlagen_sch%C3%BClerzahlen_richtlinien_437979v13_d.pdf. Juni 2016.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 VGS für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden* (3. Ausgabe). On-line, Bern: Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/informationmaterial.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf. Juni 2016.

Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2005). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an* (191-241). Berlin: BMFB.

Hampel, Isabelle (2014). *Die Kommunikationsmethode Marte Meo als neuronale Entwicklungsstimulation für Vorschulkinder mit speziellen Bedürfnissen in der vertiefenden Diskussion mit ExpertInnen*. Masterarbeit, Technische Universität Dresden: Verfügbar unter: [http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend\[id\]=14136](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend[id]=14136). Juni 2016.

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

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

Hüther, Gerald (2014). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Isager, Mette (2009). *Marte Meo konkret. Entwicklungs- und Sprachförderung in Beispielen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Keller, Heidi (Hrsg.) (2003). *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Huber.

Niesel, Renate & Griebel, Wilfried (1998). Der Übergang von der Familie in den Kindergarten – Unterstützung von Kindern und Eltern. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kin-*

dem in Bayern 1998, (2), 4-9. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/99.html>. Juni 2016.

Niklaus, Therese (2010). Die Wirksamkeit von Marte Meo neurobiologisch erklärt. *Marte Meo Magazine, Oktober 2010, (Art. 04G)*, 1-7, Marte Meo International Eindhoven: Verfügbar unter: <http://www.martemeo.com/~uploads/magazine/files/v2-Die-Wirksamkeit-Niklaus1.pdf>. Juni 2016.

Papousek, Mechthild (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.

Papousek, Mechthild (2015). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In: Papousek, Mechthild; Schieche, Michael & Wurmser, Harald (2015) (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung* (77-110). Bern: Huber.

Papousek, Mechthild & von Hofacker, Nikolaus (2015). Klammern, Trotzen, Toben – Störungen der emotionalen Verhaltensregulation des späten Säuglingsalters und Kleinkindalters. In: Papousek, Mechthild; Schieche, Michael & Wurmser, Harald (2015) (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung* (201-232). Bern: Huber.

Resch, Franz (2015). Entwicklungspathologie der frühen Kindheit im interdisziplinären Spannungsfeld. In: Papousek, Mechthild; Schieche, Michael & Wurmser, Harald (2015) (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung* (31-47). Bern: Huber.

Schlömer, Klara (2013). Marte Meo. Eine videogestützte Beratungsmethode. *Fachwissen Pädagogik 6-7/2013* (8-13). Verlag Herder. Verfügbar unter: www.kindergarten-heute.de. Juni 2016.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung der Harmonisierung der öffentlichen Schulen (HarmoS-Konkordat)*. On-line. Verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf. Juni 2016.

Spitz, René (1996). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spitzer, Manfred (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Stamm, Margrit (2015). *Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem. Dossier 15/3* On-line. Swiss educations, Bern: Verfügbar unter: <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/242-blickpunkt-kindergarten/file.html>. Juni 2016.

Stening-Peters, Ulrike (2015). Beziehung gestalten im U3-Bereich der Kindertagesstätten. *Marte Meo Magazine Februar 2015 (Art. 44G) (1-7)*. Marte Meo International, Eindhoven.

Stricker, Silvia (2015). *Förderung der Resilienz durch die Marte Meo-Methode im Kontext der schulischen Heilpädagogik*. On-line, Masterarbeit am IHP/PHBern: Verfügbar unter: <http://www.therese-niklaus.ch/media/119a6389944a5033ffff804dfffffe7.pdf>. Juni 2016.

Thelen, Christa (2014). Psychische Gesundheit unterstützen – Prävention mit Marte Meo. *Fachzeitschrift heilpaedagogik.de, 1 2014, (6-10)*.

Verband Kindertagesstätten der Schweiz KiTaS (2008). *KiTaS-Richtlinien*. On-line. Zürich: Verfügbar unter: http://www.djs.tg.ch/documents/KiTaS_RL.pdf. Juni 2016.

Wood, David; Bruner, Jerome & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17 (2), 89-100*.

Wygotski, Lew (1987). Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. In: *Ausgewählte Schriften. Band 2*. Berlin: Volk und Wissen.

MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN-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.

Fig. 1: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (1/4), aus Aarts, 2009

MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN-CHECKLISTE

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.

☐ ***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: *The Marte Meo Programme for Autism. Six information sessions on how to stimulate social and emotional development* (»Besonders hilfreich für Eltern und Betreuer von Kindern mit autistischen Zügen und Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsproblemen«).⁴⁾

☐ ***Spielideen und Spielhandlungen entwickeln:***

Sobald das Kind gelernt hat, seine eigenen Spielinitiativen zu benennen, wird es automatisch Spielideen entwickeln. Es ist wichtig, diese

Fig. 2: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (2/4) aus Aarts, 2009

MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN-CHECKLISTE

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.«
- 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.

Fig. 3: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (3/4) aus Aarts, 2009

MARTE MEO-SPIELFÄHIGKEITEN-CHECKLISTE

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

- Probleme lösen, Zutrauen entwickeln und mit Frustration umgehen:***
Gleichzeitig muss das Kind Problemlösungsfähigkeiten entwickeln. Eltern meinen häufig, es sei einfacher, ihren Kindern die Probleme abzunehmen und sie selbst zu lösen. Sie denken: »Naja, für mich ist es kein Problem und er/sie scheint nicht zu wissen, wie er/sie damit umgehen soll.« Ich sage ihnen, dass ich weiß, dass sie es gut meinen, dass sie aber nicht nur das Problem wegnehmen, sondern ihrem Kind auch eine Übungsmöglichkeit wegnehmen, eigene Probleme zu lösen. Die Erfahrung, seine Probleme selbst zu lösen, gibt dem Kind Selbstvertrauen. Es spürt, dass es immer mehr Dinge gibt, mit denen es umgehen kann. Ansonsten wird das Kind in neuen Spielsituationen nicht wissen, wie es zurechtkommen soll. Seine Mutter wird ihm nicht zur Seite stehen und bei der Bewältigung helfen, wenn er in eine Tagesstätte oder in die Schule gehen wird.

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

Fig. 4: Marte Meo-Spielfähigkeiten-Checkliste (4/4) aus Aarts, 2009

WEITERE SPIELFERTIGKEITEN, DIE SICH IM GEMEINSAMEN SPIEL MIT ANDEREN KINDERN ENTWICKELN

Gut ausgebildete Spielfähigkeiten bilden die Grundlage für gute Kooperationsfähigkeiten

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

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

Fertigkeiten, die ein Kind durch gemeinsames Spiel entwickelt

Das Kind lernt durch zusammen Spielen Folgendes:

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

Fig. 5: Weitere Spielfertigkeiten (1/2) aus Aarts, 2009

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

KINDER, DIE IN DER SCHULE SCHIKANIERT UND BEDROHT WERDEN

Die Fähigkeit, eine beschützende Beziehung aufzubauen

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

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

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

Unzureichend entwickelte Fähigkeiten der schikanierten und bedrohten isolierten Kinder

Die folgende Checkliste wird isolierte – häufig schikanierte und bedrohte – Kinder unterstützen, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln.

Fig. 6: Weitere Spielfertigkeiten (2/2) aus Aarts, 2009

KAPITEL 4.1.

MARTE MEO-CHECKLISTEN

bezüglich der

entwicklungsfördernden Kommunikationsstile (EKS)

von Lehrern

4.1.1. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Positives Leiten / Struktur“

Kann der Lehrer:

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

Fig. 7: Marte Meo-EKS-Checkliste (1/5) aus Aarts, 2007

4.1.2. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Emotionale Beziehungen / Atmosphäre“

Kann der Lehrer:

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

Fig. 8: Marte Meo-EKS-Checkliste (2/5) aus Aarts, 2007

4.1.3. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Einen klaren zentralen Fokus schaffen“

Kann der Lehrer:

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

Fig. 9: Marte Meo-EKS-Checkliste (3/5) aus Aarts, 2007

4.1.4. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Den zentralen Fokus beibehalten“

Kann der Lehrer:

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

Fokussieren, wenn das Kind an der Reihe ist:

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

Fig. 10: Marte Meo-EKS-Checkliste (4/5) aus Aarts, 2007

4.1.5. MARTE MEO-EKS-CHECKLISTE:

„Eins-zu-eins“

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

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

Kann der Lehrer:

- Auf Augenhöhe des Kindes sein
- Das Kind ansehen
- Eine erste emotionale Beziehung herstellen
- Prüfen, ob das Kind bereit ist anzufangen
- Einen klaren Anfang machen
- Klare Rahmenbedingungen vorgeben
- Sagen, was das Kind tun soll
- Kleine Zwischenschritte einlegen
- Das Verhaltensmuster auf Aktionsebene zeigen
- „Gute“ Gesichtsausdrücke zeigen
- „Gute“ Töne verwenden
- Informationstöne verwenden
- Detailliert leiten, indem er *Schritt für Schritt* sagt, was das Kind tun soll
- Das Kind bestätigen, wenn es etwas gut macht
- Das Kind nonverbal bestätigen
- Das Kind verbal bestätigen
- Seine eigenen Initiativen benennen
- Sich zwischendurch umschaun, um soziale Informationen der Gruppe aufzugreifen
- Die MARTE MEO-Fähigkeit des „aktiven Wartens“ in die Praxis umsetzen
- Prüfen, ob das Kind es annehmen kann
- Dem Kind genügend Zeit lassen, die Information aufzunehmen
- Eine Frage stellen und gleichzeitig ein ermutigendes Gesicht zeigen
- Das Kind ausdrücklich bestätigen, wenn es einen größeren Schritt schafft
- Die Gefühle benennen, wenn das Kind eine Emotion zeigt
- Prüfen, ob das Kind seine Information verstanden hat, so dass das Kind in der Lage ist, selbständig weiter zu arbeiten, nachdem der Lehrer gegangen ist
- Ein klares Ende setzen

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

11 Selbständigkeitserklärung

Autorin/Autor: **Corinne Kauer**

Titel der Arbeit:

Die Marte Meo-Methode im Kindergarten.

Ein Kommunikationsinstrument für Lehrpersonen, das neu eintretenden Kindern den Übergang ins formale Bildungssystem erleichtern kann

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.

Ort, Datum:

Name, Unterschrift:

Schliern, 20. Juli 2016