



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Entwicklungsfördernde Eltern-Kind-Interaktion nach
psychomotorischen Grundprinzipien – in Anlehnung an
die Marte-Meo Methode

verfasst von / submitted by

Katharina Seiringer, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Einleitung	2
2.1	Problemdarstellung	2
2.2	Fragestellung und Zielsetzung	3
2.3	Psychomotorische Relevanz	3
2.4	Aktueller Forschungsstand	4
3	Theoretische Grundlagen	6
3.1	Interaktion und Bindung	6
3.2	Resilienz	9
3.3	Entwicklungsaufgaben	11
4	Interaktionsförderung durch Marte-Meo	14
4.1	Einführung in die Methode	14
4.2	Grundelemente entwicklungsunterstützender Interaktion	16
4.2.1	Metaelemente	17
4.2.2	Kontaktelemente	17
4.2.3	Positive Anleitung	21
4.3	Wissenschaftliche Grundlage der Marte-Meo Methode	22
4.3.1	Spiegelneuronen-Netzwerk	23
4.3.2	Neuromodulatoren und Neuroplastizität	24
4.3.3	Marte-Meo in Bezug auf Bindung und Resilienz	24
5	Interaktionsförderung durch Psychomotorik	26
5.1	Psychomotorische Grundprinzipien	27
5.2	Ökologisch-systemische Psychomotorik	30
5.3	Die Rolle der Familie in der Psychomotorik	31
5.4	Rolle der Bewegung in der Interaktionsförderung	32
5.5	Rolle des Spiels in der Interaktionsförderung	34
6	Entwicklungsprozesse durch Interaktion	36
6.1	Psychische Ebene	37
6.2	Soziale Ebene	39
6.3	Kognitive Ebene	40
6.4	Physische Ebene	41
7	Konzeption eines Praxisleitfadens	43
7.1	Rolle und Haltung der Fachkraft	43
7.2	Ziele	46
7.3	Aufbau und Rahmenbedingungen	46
7.3.1	Elternabende	47
7.3.2	Eltern-Kind-Gruppe	50
7.3.3	Informationsmaterial	52
7.4	Diagnostik und Evaluation	53
7.5	Beispiel	54
8	Diskussion	60
8.1	Weiterführende Forschung und Anregungen	63
9	Zusammenfassung	66
	Literaturverzeichnis	68
	Abbildungsverzeichnis	74

Tabellenverzeichnis.....	75
Anhang	76
Abstract.....	80

1 Vorwort

Das Interesse am Thema der vorliegenden Masterarbeit „Entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Interaktion nach psychomotorischen Grundprinzipien – in Anlehnung an die Marte-Meo Methode“ entstand durch meiner Tätigkeit als Ergotherapeutin, bei der ich sowohl Einblicke in die Arbeit auf der Säuglingsstation als auch in die Arbeit auf der Station für Psychosomatik bei Kindern bekommen habe und die Marte-Meo Methode kennenlernen konnte.

Der Aufbau einer entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind ist gerade in diesen Bereichen, bei denen die Eltern oft einer sehr belastenden Situation ausgesetzt sind, von besonderer Relevanz und ist ein wesentlicher Bestandteil der ergotherapeutischen Begleitung der Familien.

Während dem Lehrgang Psychomotorik befasste ich mich weiter mit dem Wirkfaktor „Dialog“ und die Zusammenführung der Marte-Meo Methode, die mir aus meiner therapeutischen Arbeit bereits bekannt war, mit den für mich neuen Ansätzen der Psychomotorik weckte mein Interesse. So wurde diese Arbeit mit dem Ziel verfasst, einen positiven Beitrag für die präventive Begleitung und Förderung der Eltern-Kind Interaktion zu leisten. Es wird angestrebt die Eltern zu bestärken und zu begleiten bevor sich Problemstrukturen verfestigten und somit eine wichtige präventive Funktion erfüllt.

Für Hilfestellungen während des Verfassens der Masterarbeit möchte ich mich bei Mag. Dr. Michael Methlagl bedanken. Ebenso möchte ich mich herzlich bei Jacqueline Vlasaty, MA bedanken, durch die ich Einblicke in psychomotorische Eltern-Kind Gruppen während meines Praktikums machen konnte.

Ein weiterer Dank gilt meinem Partner, Julian, der mich mit Geduld und Zuspruch während den zwei Jahren begleitet hat und der sich um die Korrektur der Arbeit annahm.

2 Einleitung

In der Einleitung wird zu Beginn das aktuelle Thema und das damit verbundene Problem näher erläutert. Es wird die Fragestellung und das genaue Ziel dargestellt. Am Ende des Kapitels folgt die Beschreibung des aktuellen Standes der Wissenschaft.

2.1 Problemdarstellung

Im frühen Kindesalter sind soziale Ressourcen für eine gesunde Entwicklung von besonderer Bedeutung. Der familiäre Kontext spielt dabei eine wichtige Rolle. Eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson und eine konstruktive Interaktionsweise in der Familie stellen sich als elementare, Entwicklungs- und Resilienz-fördernde Faktoren heraus. Die Wirkung von diesen Schutzfaktoren ist erst erkennbar, wenn bereits Belastungen auftreten. Der wichtigste Schutzfaktor, der am wesentlichsten zu einer gesunden seelischen Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren minimiert, ist eine stabile, wertschätzende, emotional-warme Beziehung zu einer Bezugsperson (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014). Für die Entwicklung einer sicheren Bindung ist es notwendig sich gegenüber dem Kind feinfühlig zu verhalten. Es ist notwendig, die kindlichen Verhaltensweisen wahrzunehmen, die Signale des Kindes richtig zu interpretieren und angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Als ein Risikofaktor für die Gefährdung von kindlicher Entwicklung und die Entstehung von seelischen Störungen und Erkrankungen werden hingegen Erziehungsdefizite bzw. ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern beschrieben (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014). Die ersten drei Lebensjahre erweisen sich als ein besonders vulnerabler Lebensabschnitt. Ungünstige familiäre und persönliche Merkmale beeinflussen die psychische Entwicklung des Kindes und erhöhen die Wahrscheinlichkeit für eine spätere psychische Störung (Rutter, 1988). Inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse und Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, aber auch mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität wirken sich negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung aus. Diese Risikofaktoren gehören zu variablen, kontinuierlichen Faktoren. Dies bedeutet, dass sich die Risikofaktoren nicht nur über eine längere Zeit erstrecken, sondern auch durch gezielte Interventionen veränderbar sind (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014). Für Interventionen und Präventionsmaßnahmen sind genau diese kontinuierlichen, variablen Faktoren von großer Bedeutung, um Veränderungen zu erzielen.

Es herrscht ein dringender Handlungsbedarf dieser negativen Entwicklung frühzeitig entgegen zu wirken. Durch diese Ergebnisse wird die Relevanz, in präventiven Interventionen

den wichtigsten Resilienz Faktor für eine gesunde Entwicklung, eine enge emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson und die damit einhergehende konstruktive Interaktionsweise, zu fördern, deutlich.

2.2 Fragestellung und Zielsetzung

Aus der beschriebenen Problemdarstellung erschließt sich folgende Fragestellung:

Wie kann eine entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind, im Alter von einem bis drei Jahren, nach psychomotorischen Grundprinzipien, in Anlehnung an die Marte-Meo Methode gefördert werden?

Ziel der Arbeit ist es aufzuzeigen, wie eine entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind im Alter von einem bis drei Jahren in psychomotorischen Angeboten in Anlehnung an die Marte-Meo Methode (Aarts, 2016) gefördert werden kann. Es soll ein Überblick über die Bedeutung der Eltern-Kind-Interaktion für die kindliche Entwicklung und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung psychomotorischer Förderprozesse geschaffen werden. Die Bedeutung der Eltern-Kind-Interaktion wird aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und der Stellenwert der Elternarbeit für die psychomotorische Entwicklungsbegleitung wird dargelegt. Auf Basis der Literaturrecherche wird ein Praxiskonzept zur Begleitung und Stärkung der Eltern-Kind Interaktion konzipiert. Der Literaturteil der Arbeit soll einerseits der psychomotorischen Fachkraft als Einführung in die Marte-Meo Methode dienen, andererseits auch die Auswirkungen der Eltern-Kind-Interaktion auf die Entwicklung des Kindes darlegen. Der Praxisteil soll als Ideenpool gesehen werden, wie Elternarbeit einerseits durch Informationsvermittlung und andererseits durch praktisches Umsetzen im Gruppensetting gestaltet werden kann.

2.3 Psychomotorische Relevanz

Aus der Problemdarstellung erschließt sich ein wichtiges Handlungsfeld für die Psychomotorik. Die Hauptmedien der Psychomotorik, die Bewegung und das Spiel bieten sich besonders gut an, um mit dem Kind in altersadäquate Interaktion zu treten. Da sich Kinder im Spiel- und Bewegungshandeln ausdrücken wird den Erwachsenen so der Zugang zu Kindern erleichtert (Zimmer, 2012). Bewegungsangebote und körperbetontes Spiel ermöglichen intra- sowie interpersonale Erfahrungen. Sowohl Körpererfahrungen als auch Material- und Sozialerfahrungen werden gemacht und es werden durch Berührung und Körperkontakt freundvolle zwischenmenschliche Beziehungen ermöglicht (Fischer, 2019).

Der Marte-Meo Methode kann eine wichtige Rolle in der Interaktionsförderung zugeschrieben werden. Ziel ist es hierbei, die sozial-emotionale, kommunikative Entwicklung und die Autonomie der Personen zu fördern. Die Methode zeigt, wie Gelegenheiten zur Entwicklung

von Eltern und Fachkräften erkannt werden können und welche natürlichen, unterstützenden Verhaltensweisen es braucht, um die Entwicklung durch Interaktion zu ermöglichen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Die Marte-Meo Methode bietet ein großes Potenzial für die psychomotorische Arbeit, da die Aspekte der Interaktion- und Beziehungsgestaltung wichtige Grundsteine für die psychomotorische Arbeit darstellen.

2.4 Aktueller Forschungsstand

Bei der Literaturrecherche wurde ersichtlich, dass sich die Marte-Meo Methode im Aktionskreis für Psychomotorik in Deutschland (Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V., 2020¹) neu etabliert hat. Eine Weiterbildung zum Thema wird angeboten. In Österreich trifft man weder bei Psychomotorik Österreich (Psychomotorik Österreich, 2020²), noch beim Aktionskreis für Motopädagogik Österreich (AKMÖ, Aktionskreis Motopädagogik Österreich, 2020³) auf die Marte-Meo Methode. Daraus lässt sich schließen, dass die Methode in der Psychomotorik noch einen geringen Bekanntheitsgrad aufweist und erst seit kurzer Zeit in der Psychomotorik Beachtung findet.

Es werden bereits zahlreiche psychomotorische Eltern-Kind Gruppen angeboten. Beim AKMÖ findet man Eltern-Kind-Gruppenangebote für Kinder von eineinhalb bis drei oder vier Jahren. Als Ziel der Angebote wird das Sammeln vieler Erfahrungen im Bewegungsbereich und innerhalb der Gruppe beschrieben. „Beziehung in Bewegung“ ist ein psychomotorisches Eltern-Kind-Projekt, welches sich die Unterstützung und Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung als Ziel gesetzt hat (Friedrich & Welsche, 2017). Des Weiteren zielt das psychomotorische Angebot „Spiel-Raum für die Kleinsten“ für Eltern mit ihren Kindern bis zu drei Jahren sowohl auf die Spiel-, Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung, als auch auf die Beziehungsförderung ab (Klingler & Scherf, 2008).

Die Marte-Meo Methode wird ebenfalls im Eltern-Kind Gruppensetting eingesetzt. Beispielsweise werden Gruppen direkt im Kindergarten angeboten. Die Eltern kommen bereits vor dem Kindergartenalter des Kindes zur Marte-Meo Gruppe. Ursprünglich war das Ziel, die Eingewöhnung des Kindes zu erleichtern. Es konnte jedoch zusätzlich festgestellt werden, dass sich die Beziehung zwischen den Eltern und den Fachkräften positiv zu einer gelebten Erziehungspartnerschaft verändert hat, da die Kooperation mit den Eltern von

¹ Deutsche Akademie- Aktionskreis Psychomotorik (2020). Zugriff am 15 Juni unter <https://psychomotorik.com/>

² Psychomotorik Österreich (2020). Zugriff am 15 Juni unter <http://www.psychomotorik.or.at/>

³ AKMÖ, Aktionskreis Motopädagogik Österreich (2020). Zugriff am 15 Juni unter <https://akmoe.at/>

Anfang an gelungen ist (Porsch & Koldewey, 2013). Ein weiteres Gruppenangebot ist „Schau mal, wie dein Baby spricht!“. Hierbei liegt der Fokus jedoch auf der reinen Elternarbeit. Ziel des präventiven Angebotes ist es, die Elternfähigkeiten zu stärken (Thelen, 2014). Auch bei der Entwicklungsförderung von Risikokindern und ihren Eltern wird in Mutter-Kind Gruppen und stationärer Familienbetreuung das Instrument der Marte-Meo-Videoberatung angewandt (Bünder, 2011).

Psychomotorische Eltern-Kind Gruppen mit dem Ziel, anhand der Marte-Meo Methode die Eltern-Kind Interaktion zu stärken, konnten im Zuge der Literaturrecherche nicht gefunden werden. Das Potenzial, die Marte-Meo Methode in der psychomotorischen Arbeit als begleitendes, ergänzendes Tool zu etablieren, wird deutlich. Durch die Zusammenführung und Integration der Marte-Meo Methode in die psychomotorische Arbeit sollen sowohl die Eltern-Kind Interaktion und durch sie die Eltern-Kind-Beziehung wie auch zugleich die kindliche Entwicklung, auf körperlicher, kognitiver wie auf sozialer und emotionaler Ebene gestärkt werden.

Zu Beginn der Arbeit werden relevante Begrifflichkeiten definiert. Die Eltern-Kind-Interaktion sowie der Begriff der Beziehung werden für ein besseres Verständnis näher beschrieben. Im dritten Kapitel wird die entwicklungsfördernde Interaktion unter dem Gesichtspunkt der Psychomotorik beleuchtet. Daraufhin wird näher auf die die Marte-Meo Methode eingegangen und relevante interaktionsfördernde Elemente beschrieben. Im fünften Kapitel werden die Entwicklungsprozesse, die durch gezielte Interaktion ermöglicht werden, beschrieben. Im Kapitel sechs folgt die Konzeption eines Praxisleitfadens. Es werden didaktische Prinzipien, Methoden und beispielhafte Stundenbilder aufgezeigt. In den letzten zwei Kapiteln folgt die Diskussion und abschließend eine Zusammenfassung der Inhalte der Arbeit.

3 Theoretische Grundlagen

Um das in der Einleitung beschriebene Thema näher darzustellen, werden im folgenden Kapitel wichtige theoretischen Grundlagen beschrieben. Als erstes wird näher auf die Bedeutung der Interaktion und der Bindung eingegangen. Als nächstes wird der Resilienzbegriff näher definiert. Am Ende des Kapitels wird ein Überblick über die Entwicklungsaufgaben der ersten vier Lebensjahre gegeben.

3.1 Interaktion und Bindung

Die Bindungsbereitschaft ist zwar genetisch veranlagt, jedoch sind die sozialen Erfahrungen entscheidend dafür, wie sich die Eltern-Kind-Bindung entwickelt. Diese ist somit nicht angeboren, sondern entwickelt sich ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres (Gloger-Tippelt, 2012). In diesem Kapitel wird erläutert wie aus der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind eine Bindung entstehen kann.

Die soziale Interaktion definiert sich durch einen aktiven und wechselseitigen Austausch zwischen zwei Partnern. Das elterliche Interaktionsverhalten wird als intuitive, elterliche Kompetenz bezeichnet. Es werden folgende zentrale, intuitive Interaktionskompetenzen der Eltern mit dem Säugling beschrieben (Papoušek & Papoušek, 2002):

- Zeitliche Kontingenz: Damit das Kind ein Ereignis als Konsequenz des eigenen Verhaltens wahrnehmen kann, müssen die Eltern eine zeitnahe Reaktion (innerhalb einer Sekunde) auf das vorangegangene Verhalten zeigen. Das Kind lernt dadurch das eigene Verhalten zu kontrollieren, bekommt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die Entwicklung der Autonomie wird gestärkt (Papoušek & Papoušek, 2002).
- Verbales, sowie nonverbales Verhalten: Die Lautbildung und die Informationsaufnahme des Kindes werden unterstützt. Das verbale wie auch das nonverbale (Körperhaltung, Blickkontakt und Mimik) Verhalten ähnelt einer Dialogstruktur und dient als Vorbereitung der späteren verbalen Kommunikation. Das Kind bekommt dadurch auch Rückmeldung über das eigene Verhalten und kann dadurch sein Handeln anpassen (Papoušek & Papoušek, 2002).
- Regulation des Wachheits- und Erregungszustandes: Um Unter- oder Überstimulation zu vermeiden ist es wichtig, den Aktivierungszustand des Kindes zu erkennen und die kindlichen Signale richtig zu deuten. Somit ist es einerseits notwendig die Aufmerksamkeit des Kindes aufrecht zu erhalten, andererseits jedoch bei hohem Erregungsniveau beruhigende Maßnahmen anzubieten (Papoušek & Papoušek, 2002).

Diese intuitive, interaktive Kompetenz schafft einerseits die Grundlage für den Aufbau von Kommunikationsstrukturen zwischen Erwachsenen und Kind, andererseits dient sie als Grundlage für Bindung und kulturelles Lernen (Kindler & Grossmann, 2008).

Beim Bindungsaufbau kommt der Feinfühligkeit der Bezugsperson gegenüber den Signalen des Kindes eine besondere Bedeutung zu. Es braucht vor allem in den ersten Lebensjahren, in denen es auf die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse auf die Eltern angewiesen ist, ein feinfühliges Verhalten der Eltern. Nur so können kindliche Bedürfnisse wahrgenommen und erfüllt werden. Feinfühligkeit wird von Ainsworth (1977) in vier Komponenten näher definiert.

- Wahrnehmen der kindlichen Signale: Die Bezugsperson ist aufmerksam und nimmt Äußerungen, Mimik- und Verhaltensänderungen wahr.
- Richtige Interpretation der Signale: Die Bezugsperson erkennt die Bedürfnislage des Kindes.
- Angemessene Antwort: Die Bezugsperson reagiert angemessen unter Berücksichtigung des Alters sowie des Gefühlszustands des Kindes. Sie verhält sich beruhigend bei Angst und anregend bei Langeweile und versucht beispielsweise das weinende Kind nicht abzulenken sondern zu trösten.
- Prompte Reaktion: Die Bezugsperson zeigt dem Kind durch eine zeitnahe Reaktion die Wirksamkeit seines Verhaltens (Ainsworth, 1977).

Das Maß an Feinfühligkeit der Bezugsperson führt zu emotionaler Sicherheit des Kindes und gilt als Grundlage der Bindungssicherheit (Ainsworth, 1977, Hédervári-Heller, 2012). Bei fehlender Feinfühligkeit oder Belastungen werden die Signale des Kindes von den Eltern nicht erkannt oder sie schenken der eigenen Intuition wenig Vertrauen (Benz & Scholtes, 2012). Es folgt in Kapitel 3 eine Erläuterung, wie diese Feinfühligkeit unterstützt und entwickelt werden kann.

Beziehung baut auf vorangegangenen Interaktionserfahrungen auf. Indem die Bezugspersonen die Signale und Bedürfnisse des Kindes feinfühlig wahrnehmen und darauf angemessen reagieren, macht das Kind wiederholende Erfahrungen. Diese, in der Kommunikation und Interaktion gemachten Erfahrungen werden mit der Zeit verinnerlicht und führen zur Entwicklung von Erwartungshaltungen, sogenannte interne Arbeitsmodelle (Bowlby, 1976). Aus der Summe unterschiedlicher Interaktionen setzt das Kind ein Gesamtbild zusammen. Durch das Entstehen von internalen Arbeitsmodellen entwickelt das Kind Vertrauen zu anderen Menschen, baut Selbstkontrolle auf und entwickelt sowohl die emotionalen Grundlagen für intellektuelles Lernen als auch die Motivation sich Herausforderungen zu stellen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Diese internalen Arbeitsmodelle, die sich durch Bindungserfahrungen entwickeln, beeinflussen die Selbst und Beziehungsentwicklung ein Leben lang (Grossmann & Grossmann, 1991; zit. n. Asisi, 2015).

Bindung entsteht durch viele Interaktionen zwischen Kind und Betreuungspersonen, die es ermöglichen, positive Erwartungen an die Betreuungsperson zu entwickeln. Unter Bindung versteht man also eine andauernde, enge emotionale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz und Unterstützung bieten können. Bis zum dritten Lebensjahr ist das Bindungsmuster gefestigt. Im Kindergarten beginnt das Kind in diesem Alter mit Gleichaltrigen zu interagieren und hält eine kurzzeitige Trennung von der Bezugsperson aus (Bowlby, 1969).

Das Bindungssystem gibt dem Kind Sicherheit und Schutz. Dies gilt als Grundlage des Explorationssystems, das eng mit dem Bindungssystem verknüpft ist. Solange sich das Kind sicher und emotional ausgeglichen fühlt, exploriert und erkundet es die Umwelt, wodurch das Explorationssystem aktiviert wird und wichtige Lernprozesse geschaffen werden. Kommt es jedoch zu fremden Situationen oder Belastungs- und Stresssituationen, sucht das Kind Nähe und Unterstützung bei der Bezugsperson, wodurch das Bindungssystem aktiviert wird. Das Kind muss also Sicherheit und Vertrauen entwickeln, bevor es in neuen Situationen explorieren kann (Bowlby, 1969). Die Bindungssicherheit beruht daher auf der Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten (Hédervári-Heller, 2012).

In der Säuglings- und Kleinkindforschung ist der Kontingenzbegriff von außerordentlicher Bedeutung. Als Kontingenz wird der „Zusammenhang bzw. das gleichzeitige Auftreten zweier Merkmale“ beschrieben (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015, S. 34). Wenn das Kind einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Verhalten und der Reaktion der Außenwelt erfährt, wie beispielsweise, wenn ein Säugling weint kommt eine Bezugsperson, bei Anstoßen der Rassel erklingen Töne, wird dies als Kontingenzerfahrung bezeichnet. Durch Kontingenzerfahrungen wird dem Säugling Vorhersagbarkeit vermittelt, was einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeit des Kindes hat. In Kapitel 3 wird näher darauf eingegangen, wie man Kontingenzerfahrungen schafft (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Die erste Beziehung vom Säugling zur Bezugsperson ist von großer Bedeutung für den Aufbau aller späteren sozialen Beziehungen (Spitz, 1996). Die erste, stabile Beziehung stellt laut Bowlby (2016) die Grundlage für die seelische Gesundheit und die Charakterentwicklung.

3.2 Resilienz

Im vorigen Kapitel wird aufgezeigt, dass eine stabile Bindung für die kindliche Entwicklung und für die seelische Gesundheit essenziell ist. Bindung stellt somit einen wesentlichen, für den Resilienzprozess notwendigen, Schutzfaktor dar. In diesem Kapitel wird der Begriff Resilienz und weitere Schutzfaktoren, die für die kindliche Entwicklung wichtig sind, definiert.

Resilienz kommt vom lateinischen Wort „resilire“ mit der Bedeutung „abprallen“ und wird als „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18; zit. n. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014) beschrieben.

Resilienz ist nicht angeboren, sondern entwickelt sich durch Interaktionsprozesse zwischen Person und Umwelt (Lösel & Bender, 2008) und kann sich im Laufe des Lebens verändern. Sie stellt somit keine stabile Einheit dar, sondern wird als „variable Größe“ (Wustmann 2016, S. 30; zit. n. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014) beschrieben. Resilienz ist somit nicht über den gesamten Lebensverlauf stabil und lässt sich auch nicht von einem Lebensbereich auf andere Bereiche übertragen.

An der Entwicklung von resilienten Verhalten ist sowohl die Person selbst als auch die Umwelt beteiligt. Soziale und umweltbezogene Schutzfaktoren wie Erziehung, Bildung und Familie sowie sozialen Netzwerken haben eine relevante Auswirkung auf die Ausbildung von Resilienz. Wie im ersten Kapitel bereits erwähnt, hat vor allem einer stabilen, emotionalen Bindung an eine Bezugsperson einen hohen Stellenwert für die gesunde Entwicklung (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014).

Die für den Resilienzprozess notwendigen Schutzfaktoren lassen sich in personalen und sozialen Ressourcen gliedern. Die Grafik zeigt einen Überblick der Zuordnung der Schutzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014).

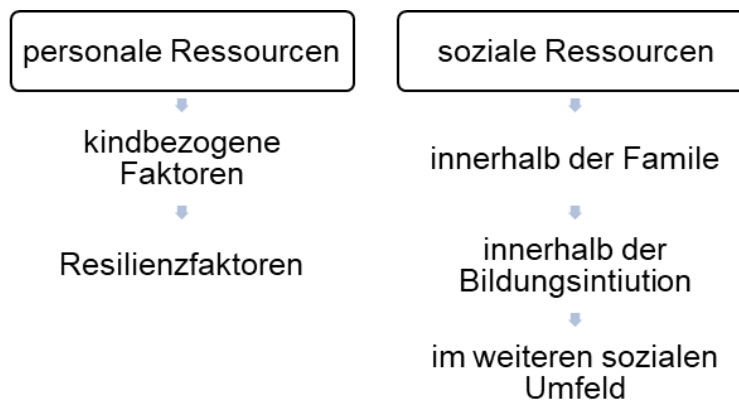


Abb. 1: Schutzfaktoren (mod. n. Wustmann, 2005, S. 196)

Die personalen Ressourcen gliedern sich in kindbezogene Faktoren, wie positive Temperamenteigenschaften, erstgeborenes Kind oder weibliches Geschlecht, und in die Resilienzfaktoren. Zu diesen zählt beispielsweise ein positives Selbstbild, Gefühl der Selbstwirksamkeit, die Fähigkeit zur Selbstregulation, Problemlösefähigkeiten oder soziale Kompetenz. Bei den Sozialen Ressourcen werden Familienbezogenen Faktoren wie eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, ein autoritativer Erziehungsstil und Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie beschrieben. Enge Geschwisterbindungen und ein unterstützendes familiäres Netzwerk bilden ebenso wichtige Schutzfaktoren. In den Bildungsinstitutionen sind vor allem klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima sowie positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft und das Einbeziehen der Bezugspersonen notwendig. Im weiteren sozialen Umfeld spielen prosoziale Rollenmodelle durch kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie eine wichtige Rolle. Auch Ressourcen auf kommunaler Ebene wie beispielsweise Angebote der Familienbildung, Gemeindearbeit zählen zu wichtigen Schutzfaktoren. Es ist notwendig Schutz- und Risikofaktoren immer in Bezug der Wirkungsweise in der konkreten Lebenssituation zu betrachten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

In der Resilienzforschung wird das Gefühl der Kohärenz als eine wichtige Widerstandsressource gegen Stresssituationen beschrieben. Das Kohärenzgefühl besteht laut Antonovsky (1997; zit. n. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014) aus drei Komponenten, der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Bedeutsamkeit.

Die erste ist das Gefühl der Verstehbarkeit von Situationen und Ereignissen. Durch diese kognitive Komponente sind Lebensereignisse in einem gewissen Grad vorhersehbar oder erklärbar und werden so als sinnvoll wahrgenommen. Die zweite Komponente ist als Gefühl der Handhabbarkeit beschrieben. Es definiert das Gefühl, schwierige Situationen meistern zu können und ihnen nicht ausgeliefert zu sein. Personen mit einem stark ausgeprägten

Gefühl der Handhabbarkeit können empfinden schwierige Ereignisse als Erfahrung oder als Herausforderung wahrnehmen. Die Bedeutsamkeit, als dritte und letzte Komponente wird als motivationaler Faktor beschrieben. Diese Bedeutsamkeit hat eine hohe Relevanz, dass eine Person die Ereignisse im Leben als sinnvoll und lohnend wahrnimmt. Die Lebensereignisse solle nicht nur auf kognitiver Ebene sinnvoll sein, sondern vor allem auf motivationaler Ebene. Es sollen dabei nicht alle Ereignisse im Leben als sinnvoll empfunden werden. Ziel ist es vielmehr zu versuchen auch unangenehme Ereignisse anzunehmen und ihnen Bedeutung zuzuschreiben (1997; zit. n. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2014)

Alle drei beschriebene Komponente sind notwendig für die Entwicklung eines positiven Kohärenzgefühls. Jedoch wird der motivationalen Komponente, der Bedeutsamkeit, eine besondere Bedeutung für die Entwicklung zugeschrieben.

Wie diese drei Komponente des Kohärenzgefühls im Alltag des Kindes durch entwicklungsfördernde Interaktion unterstützt und gefördert werden können, wird in im 3. Kapitel näher erläutert.

Die Förderung der Eltern-Kind-Interaktion kann daher als frühzeitiger Präventionsansatz gesehen werden, durch den Faktoren, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten erleichtern, gefördert werden. Durch die Förderung von personalen, sowie sozialen Ressourcen wird eine aktive, konstruktive und erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Risikosituation ermöglicht (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014).

3.3 Entwicklungsaufgaben

An dieser Stelle sollen die Stufen der Entwicklung sowie die Lebensthemen und Lebenskrisen von null- bis dreijährigen Kindern näher beschrieben werden. Diese theoretische Grundlage ist wichtig, um Angebote für diese Zielgruppe zu konzipieren. Es ist notwendig, die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Alters zu kennen und so alters- und entwicklungsentsprechende Angebote setzen zu können.

Auf der einen Seite verläuft Entwicklung gleichförmig, und die Entwicklungsphasen treten meist bei allen Kindern in derselben Reihenfolge auf. Andererseits muss jedoch erwähnt werden, dass sich die kindliche Entwicklung durch eine starke Vielfalt und individuelle Unterschiede auszeichnet. Besonders der Zeitpunkt, an dem bestimmte Entwicklungsphasen und Entwicklungsaufgaben stattfinden, ist bei jedem Kind sehr individuell (Largo, 2010).

Erikson nimmt an, dass sich jede Entwicklungsstufe mit einem bestimmten Entwicklungsthema befasst. Dieses Thema entspricht den Bedürfnissen und Anforderungen des jeweiligen Lebensalters. Diese Entwicklungsaufgaben stellen eine Krise

dar, die bei positiver Bewältigung die Grundlage für die nächste Entwicklungsstufe darstellt (Erikson,1966). Die zeitliche Einteilung der Stufenfolge ist jedoch auf Grund der oben beschriebenen individuellen kindlichen Entwicklung abzulehnen.

Die erste Stufe stellt das Säuglingsalter, von der Geburt bis zum ersten Lebensjahr, dar. Das zentrale Entwicklungsthema ist das Aufbauen eines Urvertrauens. Bei negativer Entwicklung entsteht ein Urmisstrauen. Ziel der Entwicklungsaufgabe ist, dass der Säugling keine Angst in Abwesenheit der Bezugsperson verspürt. Die Angst verlassen zu werden soll dabei überwunden werden (Erikson,1966).

Dieses Urvertrauen ist ein Grundstein der gesunden Persönlichkeit und beschreibt das Gefühl des „sich verlassen-dürfen“ in Bezug auf die Zuverlässigkeit seiner selbst bzw. Glaubwürdigkeit der anderen, es gilt als Grundlage des Identitätsgefühls. Um ein Urvertrauen entwickeln zu können, ist nicht allein die Quantität der Zuwendung im Sinne von Nahrung und Körperkontakt, sondern vielmehr die Qualität der elterlichen Bindung ausschlaggebend. Weiters ist das Selbstvertrauen der Eltern und das Vertrauen in die intuitiven, elterlichen Kompetenzen wesentlich für die Entwicklung des kindlichen Urvertrauens (Erikson,1966). Der Aufbau einer guten, vertrauensvollen und verlässlichen Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson ist die Grundlage für die Entwicklung des Urvertrauens (Hülshoff, 2012).

Eine kritische Phase in Bewältigung der Entwicklungsaufgabe, stellt das Abstillen dar. Es kann zum Verlust des Sicherheitsgefühls führen. Urmisstrauen kann zu früher Frustration, chronischem Trauergefühl, Rückzug, grundsätzlichen Verlustgefühlen und Abhängigkeitswünschen führen (Erikson,1966).

Bewegungsaktivitäten wie beispielsweise Schaukeln, Wiegen und Schwingen in geringer Intensität, aber auch Spielaktivitäten wie das Bauen von Höhlen, Häusern und anderen Unterschlüpfen geben dem Kind ein Sicherheitsgefühl und das Gefühl von Beständigkeit und Geborgenheit (Seewald, 1992). Dies kann in der Fördersituation genutzt werden, um den psychosozialen Konflikt zwischen dem Erwerb von Urvertrauen bzw. der Entwicklung von Urmisstrauen zu beeinflussen.

Im Alter zwischen zwei und drei Jahren ist einerseits das Entwickeln der Autonomie und sind andererseits die Gefühle von Scham und Zweifel dominierend. Die Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich von der primären Bezugsperson zu emanzipieren und das Gefühl von Scham zu überwinden. Die Autonomieentwicklung des Kindes ist entscheidend für ein positives Selbstkonzept bzw. für Identität. Voraussetzung für die Entwicklung von Autonomie ist ein festes Vertrauen in die Bezugsperson und eine positive Bewältigung der Entwicklungsaufgabe im ersten Lebensjahr (Erikson, 1966).

Das Durchsetzen des eigenen Willens ist in dieser Phase für das Kind von großer Bedeutung. Besonders wichtig ist, dass das Kind angstfrei mit Nähe und Distanz experimentieren kann und eine gute Balance zwischen symbiotischer Beziehung und der Autonomieerfahrung gefunden wird. Die Reifung des Muskel-Apparates und damit einhergehende Möglichkeiten der Körperbeherrschung beim Gehen, Sprechen und der Stuhlkontrolle stellt eine wichtige Entwicklung auf dem Weg zur Autonomie dar. Eine kritische Phase stellt die Sauberkeitserziehung dar. Zu frühe oder zu strenge Sauberkeitserziehung sorgt für ein Ungleichgewicht beim Kind. Durch regressives Verhalten oder einen Scheinfortschritt, versucht das Kind sein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen. Aufgrund strenger Erziehung können sich zwanghafte Charakterzüge ausbilden. Bei einer negativen Bewältigung der Krise ist es möglich, dass ein Gefühl von Scham und Zweifel entsteht. Die Kinder zeigen ein Übermaß an Selbstkritik, Wiederholungszwänge; zwanghaftes, geiziges und kleinliches Verhalten (Erikson, 1966).

In der psychomotorischen Förderung bieten sich Versteck- und Fangspiele, in denen die Ambivalenz von Nähe und Distanz beim Vorlaufen und wieder annähern erprobt wird, an. Zudem bieten sich Spiele, in denen das Kind die Kontrolle übernehmen kann, an. Grenzen der körperlichen Fähigkeiten kennen zu lernen, wie beim Balancieren, Klettern und Rutschen erweist sich für Kinder in diesem Alter als besonders lustvoll (Fischer, 2019).

Die Art und Weise wie Eltern ihre eigene Autonomie erlebt haben und wie gut ihr Selbstgefühl ausgeprägt ist, beeinflusst die Art der Autonomie, die sie ihren Kindern gewähren (Erikson, 1966).

4 Interaktionsförderung durch Marte-Meo

4.1 Einführung in die Methode

Die Marte-Meo Methode wurde von der Niederländerin Aarts in den 1980er Jahren entwickelt. Die Methode entstand aus der Weiterentwicklung des ‚Orion Home Training‘ welches von Maria Aarts und Harrie Biemans entwickelt wurde. 1987 gründete Aarts das internationale Netzwerk „Marte-Meo International“ (Aarts, 2016).

Marte-Meo, bedeutet aus dem Lateinischen übersetzt „aus eigener Kraft“ und ist eine Methode, die Interaktion gezielt einsetzt, um Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Die Methode wird vielseitig in unterschiedlichsten sozialen, pädagogischen, medizinischen und therapeutischen Arbeitsbereichen eingesetzt. In unterschiedlichen Fachbereichen wie beispielsweise der Kinder-, Jugend-, Familienarbeit, aber auch in Bereichen der Neurologie oder Geriatrie wird diese Methode angewandt. Mittlerweile wird nach der Marte-Meo Methode in über 40 Ländern gearbeitet (Aarts, 2016).

Die Grundannahme des Marte-Meo Modells ist, dass ein natürlicher entwicklungsunterstützender Dialog zwischen Eltern und Kindern besteht. „Dialog“ umfasst in diesem Zusammenhang altersabhängig nonverbale, protoverbale und verbale Elemente. Die Erkenntnisse des entwicklungsunterstützenden Dialoges basieren auf der Säuglingsforschung, der Bindungsforschung und der Humanethologie (Sirringhaus-Bünder & Bünder, 2005).

Kontakt und Beziehung wird als menschliches Grundbedürfnis definiert. Das natürliche, intuitive Elternverhalten, durch welches ein entwicklungsfördernder Dialog entsteht, ist bei den meisten Eltern vorhanden und verläuft intuitiv und automatisch. Auf diese intuitiven Kompetenzen der Eltern wurde bereits im ersten Kapitel näher eingegangen (Aarts, 2016).

Diese Kommunikationselemente und intuitiven Kompetenzen eines entwicklungsunterstützenden Dialogs werden in der Eltern-Kind-Interaktion erkennbar und können gefördert und erlernt werden (Sirringhaus-Bünder & Bünder, 2005).

Marte-Meo ist eine Entwicklungsunterstützung mit Videobegleitung. Die Grundlage ist das genaue Beobachten und Analysieren von Interaktionsmomenten im Alltag. Konkrete Informationen werden anhand von Videos aus Alltagssituationen vermittelt. Es wird beispielsweise eine alltägliche Spielsituation, eine Pflegehandlung oder eine Gruppenintervention gefilmt. Im Anschluss wird das Video gemeinsam von der Marte-Meo Fachkraft mit der handelnden Person, beispielsweise einem Elternteil oder einer Pflegeperson, analysiert. Hierbei werden wichtige Filmsequenzen, in denen neue Entwicklung ermöglicht wird,

herausgehoben und gemeinsam analysiert. Es werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interaktionsstrukturen aller Beteiligten sichtbar. Die Stärken der Beteiligten werden erkannt und können so aktiviert und entwickelt werden. Die ressourcenorientierte Interaktionsanalyse bietet die gemeinsame Arbeitsgrundlage (Aarts, 2016).

Ziel ist es, die Menschen zu ermutigen, die eigene Kraft zu nutzen um Entwicklungsprozesse zu erkennen und voranzutreiben. Es soll einerseits die Botschaft hinter einem bestimmten Verhalten verstanden werden und andererseits sollen Möglichkeiten von Entwicklungsprozessen im Alltag erkannt und unterstützt werden. Die Marte-Meo Methode unterstützt betreuende Personen wie Eltern, Pflege-, Lehrpersonal oder auch Therapeutinnen und Therapeuten durch eine besonders alltagsnahe, praxisorientierte Schritt-für-Schritt Anleitung bei einer zufriedenstellenden Zusammenarbeit. Durch die Methode können Handlungsmuster im Alltag verändert werden. Es können somit Fähigkeiten entwickelt werden, die es ermöglichen, die Qualität des alltäglichen Lebens und des Arbeitsalltags zu verbessern (Aarts, 2016).

Marte-Meo in der Eltern-Kind-Interaktion

Um Entwicklung zu fördern ist es wichtig, dem natürlichen Entwicklungsprozess des Kindes zu folgen. Um Entwicklungsprozesse wiederherzustellen ist es daher notwendig, die Entwicklungsinitiativen des Kindes wahrzunehmen.

Bei der Marte-Meo Methode wird davon ausgegangen, dass Menschen und Familien das Potenzial besitzen, ihre eigenen Probleme zu lösen und die eigenen Entwicklungsprozesse voranzutreiben. Wichtig ist zu erkennen, dass Probleme und Schwierigkeiten Möglichkeit zu Wachstum und Weiterentwicklung darstellen. Durch das Lösen von Problemen werden neuen Fähigkeiten erlernt, die wiederum Chance für Wachstum bieten. Anhand von Problemen erkennt man, welche Fähigkeiten bei einer bestimmten Person noch nicht ausreichend entwickelt sind. Probleme werden somit in Möglichkeiten das Leben zu verbessern umgewandelt. Marte-Meo dient daher nicht dazu, das Problem verschwinden zu lassen, sondern ermöglicht es die dahinterstehenden Entwicklungsbotschaften zu lesen. Die Eltern oder das Kind werden unterstützt, die Fähigkeiten zur Weiterentwicklung und zur Problemlösung zu entwickeln (Aarts, 2016). Wenn Eltern dem Kind jegliche Probleme abnehmen, verhindern sie dadurch die Gelegenheit des Kindes Problemlösestrategien und Lösungsmodelle zu entwickeln und zu lernen mit alltäglichen Schwierigkeiten umzugehen (Aarts, 2019).

Marte-Meo stellt ein Bindeglied zwischen dem Fachwissen und der Praxis dar. Die meist sehr abstrakt und problemorientierten Fachinformationen werden durch den ressourcenorientierten, konkreten und praxisnahen Ansatz sehr anschaulich vermittelt. Dadurch können

Eltern neue Erziehungsfähigkeiten entdecken und entwickeln (Aarts, 2016). Die Elternrolle wird somit wesentlich gestärkt, wodurch die Eltern mehr Verantwortung für die Erziehung der Kinder entwickeln, sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ausprägen (Aarts, 2019). In einem weiteren Abschnitt werden spezifische Marte-Meo Elemente beschrieben, die sowohl bei vorhandenen Entwicklungsproblemen als auch präventiv für eine gelingende Entwicklungsbegleitung eingesetzt werden können.

4.2 Grundelemente entwicklungsunterstützender Interaktion

Die Grundelemente entwicklungsunterstützender Interaktion dienen der näheren Erläuterung der Marte-Meo Methode und bilden zudem eine wichtige Grundlage des im Kapitel 7 beschriebenen Praxiskonzeptes. Zu Beginn werden die Metaelemente, die als Basis entwicklungsunterstützender Interaktion gesehen werden können, näher erläutert. Weiters folgt die Beschreibung der Kontaktelemente und der Elemente des positiven Lenkens.

Entwicklungsfördernde Interaktion ist im Alltag durch eine dynamische und wechselseitige Abfolge von Kontaktelementen und dem positiven Leiten charakterisiert. Während die Kontaktelemente das Ziel verfolgen Anschluss zu finden und eine positive Atmosphäre zu schaffen wird versucht durch das positive Lenken Struktur zu vermitteln. Die konstruktive Dialogtechnik und ein angemessener Ton, welche als Metaelemente bezeichnet werden, transportieren die Beziehungsaspekte. Die folgende Abbildung stellt einen Überblick dieser Marte-Meo Elemente dar (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

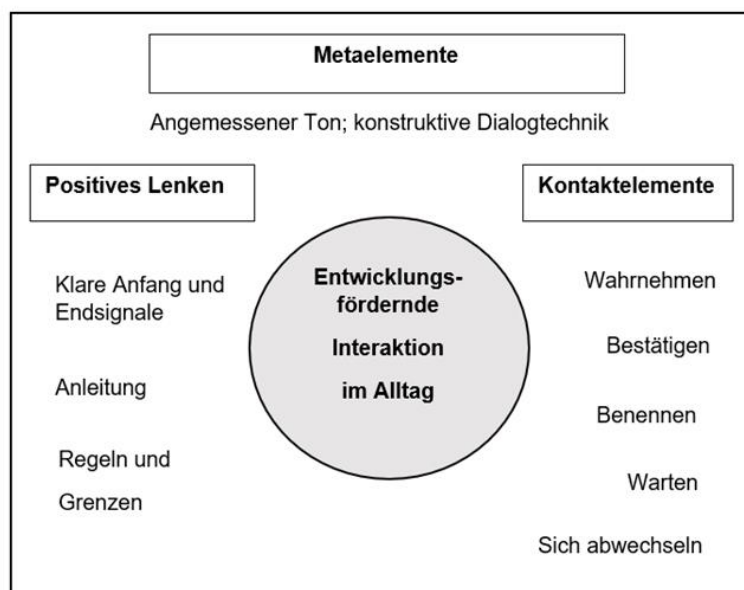


Abb. 2: Gelingende Interaktion (mod. n. Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015, S. 450)

4.2.1 Metaelemente

Sowohl die Stimme als auch die Körpersprache tragen wesentlich zur Atmosphäre und zur Stimmung der Dialoge bei (Hawellek, 2012). Ein angemessener Ton und eine konstruktive Dialogtechnik treten immer in Verbindung mit den weiteren Elementen auf und können nicht isoliert betrachtet werden (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Angemessener Ton

Ein angemessener Ton schafft eine angenehme Atmosphäre. Der Ton bestimmt dadurch, wie Kommunikation empfunden wird (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Im Kontakt mit dem Kind ist ein ruhiger Tonfall der Eltern förderlich, um dem Kind Sicherheit und Klarheit zu vermitteln. Durch den Sprechrhythmus, die Lautstärke und Tonhöhe werden nonverbale Signale vermittelt. Durch das Verändern der Sprechmodulation können Kinder gelenkt werden. Um ein Kind beispielsweise zu beruhigen wird eine warme, langsame Stimme gewählt oder um zu aktivieren eignet sich eine helle, lockere Stimme. Umso jünger ein Kind ist, desto feinfühlicher reagiert es auf die Stimme der Eltern. Es ist daher notwendig, dass sich Eltern der Wirkung und Bedeutung ihrer Stimmlage bewusstwerden (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Konstruktive Dialogtechnik

Durch einen freundlichen Gesichtsausdruck, häufigen Blickkontakt und eine zugewandte Körperhaltung wird eine angenehme, förderliche Atmosphäre geschaffen. Es entsteht eine Verbindung und ein Anschluss zum Gegenüber. Ziel ist eine zustimmende Haltung, in der Ja-Aussagen gegenüber den Nein-Aussagen überwiegen, zu schaffen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Praxiserfahrungen zeigen, wie essenziell eine klar verständliche und positive Sprache ist. Es ist sinnvoller, konkret zu kommunizieren, was gewünscht ist, anstatt zu äußern, was nicht gemacht werden soll bzw. welches Verhalten nicht erwünscht ist. Statt „Lauf nicht davon.“ ist ein „Stelle dich neben mich.“ klar und enthält keine negative Äußerung. Das Wahrnehmen und Bestätigen der kindlichen Initiativen, sowie die Elemente der positiven Leitung, nennenswert klare Anfangs- und Endsignale, erweisen sich bei der Umsetzung als sehr hilfreich (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

4.2.2 Kontaktelemente

Die Kontaktelemente stellen die Grundlage dar, um Anschluss zu finden und eine Verbindung mit dem Gegenüber aufzubauen zu. Für eine gelingende Interaktion ist es notwendig, die Initiativen wahrzunehmen, sie zu bestätigen, die kindlichen sowie die eigenen Initiativen zu benennen, auf neue Initiativen zu warten und sich im Dialog abzuwechseln.

Wahrnehmen

Unter initiativen Folgen versteht man die Initiative eines Anderen wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. In der Marte-Meo Methode wird jeder Versuch des Kindes, mit den Eltern oder Bezugspersonen in Kontakt zu treten als ‚Initiative‘ bezeichnet. Bereits Neugeborene beginnen mit den Eltern in Form von Lächeln, Wimmern, oder Schreien zu kommunizieren. Sie bringen dadurch ihre Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Interessen zum Ausdruck. Initiativen können laut-hörbare Signale, wie beispielsweise das Schreien sein oder auch stumme Signale, wie ein Blick, Greifen, Zeigen oder ein Lächeln (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Um die Umwelt zu erkunden und sich anzueignen, ist das Kind abhängig von der Unterstützung der Eltern, Geschwistern und anderen Kindern, die auf ihre Initiativen eingehen. Für die kindliche Entwicklung ist es von großer Bedeutung, dass diesen Initiativen Aufmerksamkeit und Zeit geschenkt werden. Die Aufmerksamkeit gegenüber kindlichen Initiativen ist die Grundlage, auf der alle Marte-Meo Elemente beruhen. Durch das Wahrnehmen und Erkennen der Initiativen des Kindes vermitteln die Eltern dem Kind das Gefühl, gesehen und verstanden zu werden und damit Nähe und Verbundenheit. Wird angemessen auf diese Initiativen eingegangen, entsteht eine förderliche Eltern-Kind-Interaktion (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Die psychosoziale Entwicklung von Kindern wird durch förderliches Kommunikationsverhalten von Eltern deutlich positiv beeinflusst. Eltern müssen nicht auf alle Initiativen des Kindes in gleicher Weise eingehen. Besonders muss dabei auf Initiativen eingegangen werden, die im Moment passend erscheinen. Das erwünschte Verhalten des Kindes wird durch die Aufmerksamkeit der Eltern verstärkt. So kann erwünschtes Verhalten durch Lächeln und Nicken bestärkt werden, unerwünschtem Verhalten schenkt man jedoch keine Aufmerksamkeit (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Bestätigen

Durch explizites Bestätigen soll das erwünschte Verhalten bestärkt werden. Es wird dabei die Botschaft vermittelt, dass das Verhalten angemessen und passend ist. Um die Initiativen zu bestätigen, können beispielsweise der Gesichtsausdruck und die Laute des Säuglings gespiegelt oder das Gesagte des Kindes freundlich wiederholt werden. Durch Gesten wie Kopfnicken, durch eine kurze Antwort oder einen Gesichtsausdruck kann dem Kind signalisiert werden, dass es wahrgenommen wird. Auf diese Weise fühlt sich das Kind gesehen und verstanden. Dadurch kann Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen entstehen. Die Beziehungsbotschaften, die in dieser Rückmeldung enthalten sind, erweisen sich als wesentlich für die kindliche Entwicklung (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Wenn Eltern hauptsächlich auf laute Initiativen wie das Schreien reagieren, lernt das Kind, dass es auf diese spezifischen Initiativen Aufmerksamkeit erhält und zeigt dadurch immer mehr von diesem Verhalten. Wichtig ist es, das Kind ganz konkret zu informieren und Handlungsalternativen anzubieten, anstatt das Verhalten zu korrigieren. Statt dem Kind zu sagen: „Lauf nicht weg!“, ist es zielführender, konkret das gewünschte Verhalten auf die Art von: „Stell dich neben mich!“ zu benennen. Wichtig ist zudem, Lob detailliert zu äußern. Anstelle von: „Du machst das super!“, soll genau genannt werden, was gelungen ist, um so das Verhalten konkret zu bestärken (Kissler, 2018).

Benennen

Wenn die Eltern gelernt haben die Initiativen des Kindes zu erkennen und zu bestätigen folgt das Benennen der Initiativen. Es sollen sowohl die eigenen Handlungen und Emotionen, sowie auch die Handlungen und Emotionen des Kindes benannt werden. (Arts, 2019). Dieses Element ist für alle Kinder in allen Altersstufen von zentraler Bedeutung. Durch das Benennen lernt das Kind die wahrgenommen Personen, Phänomene und Gegenstände mit einem sprachlichen Symbol zu verbinden. Babys können dadurch Wörter wiedererkennen, was sich für die Sprachentwicklung als essenziell erweist. Die eigenen Handlungen zu benennen macht das eigene Verhalten für das Gegenüber nachvollziehbar, es hilft dem Kind die Aufmerksamkeit zu halten und Anschluss zu finden (Bünder, Siringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Dem Kind wird durch das Benennen der einzelnen Handlungsabläufe beispielsweise beim Füttern, Waschen, Zähneputzen eine klare Struktur vermittelt, die Orientierung und Sicherheit bietet (Kissler, 2018).

Für die Entwicklung des Kindes ist es notwendig, dass Eltern nicht nur die eigenen Initiativen benennen, sondern auch die des Kindes. Das Gegenüber registriert die eigenen Aktivitäten, wird sich dadurch der eigenen Initiativen bewusst und fühlt sich gesehen und wahrgenommen (Kissler, 2018).

Durch das Benennen der eigenen und der wahrgenommenen Gefühle des Kindes werden dem Kind auf emotionaler Ebene Lernerfahrungen geboten. Die Empfindungen werden dem Kind bewusst. Es lernt dadurch Gefühle zu identifizieren und zu verstehen. Wenn das Kind Worte für seine Gefühle erhält, lernt es sich darüber auszutauschen. Indem Eltern die vom Kind gezeigten Gefühle wiederholen, spiegeln und benennen, helfen sie dem Kind Gefühle besser regulieren zu können. Durch das Benennen können die Eltern die Initiativen ihrer Kinder bestätigen, verstärken oder aber auch korrigieren und damit das Verhalten der Kinder steuern. Initiativen von Kindern sind selbstredend nicht immer nachvollziehbar und in der Situation angemessen. Deutliche Grenzen zu setzen ist daher eine elterliche Pflicht und für die soziale Entwicklung unverzichtbar. Wenn die Initiative des Kindes

zurückgewiesen werden soll, ist es notwendig, dem Kind zu vermitteln, dass die Initiative wahrgenommen wurde. So wird dem Kind vermittelt, dass seine Initiative erkannt wurde. Erst im nächsten Schritt folgt das Formulieren der Einschränkung und im Anschluss wird eine Alternative angeboten. Das Benennen vermittelt dem Kind Orientierung, Sicherheit und Vertrauen und erweist sich als grundlegend für die kindliche Sozialisation (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Warten auf neue Initiativen

Es ist notwendig, durch genügend Raum und Zeit die Ideen und Initiativen des Kindes entstehen zu lassen. Voller Aufmerksamkeit und Interesse in diese wartende Position zu zeigen und das Tempo des Kindes zu erfassen ist besonders relevant (Aarts, 2019).

Durch das aktive Warten der Eltern auf die Initiativen und Reaktionen des Kindes, erfährt das Kind Wertschätzung, Beachtung und kann Vertrauen in die eigenen Reaktionen entwickeln. Das Warten auf neue Initiativen bildet die Grundlage aller kreativen Prozesse. Das Kind erfährt dadurch Freiraum und eine unangemessenen Überstimulierung des Kindes wird verhindert (Hawellek, 2012).

In der Berufspraxis wird deutlich, wie elementar und zugleich wie schwierig es für Eltern ist, diese wartende Haltung einzunehmen. Eltern sind häufig verleitet, eigene Spielideen und Spielvarianten in Spielsituationen mit dem Kind einzubringen, mit der Absicht die Spielentwicklung des Kindes dadurch voranzutreiben. In der Praxis erweist sich dies jedoch oft als hinderlich und hemmend. Das Kind verliert schnell die Lust am Spiel, schafft es nicht länger den Fokus zu halten und kann in weiterer Folge keine eigenen Lösungsstrategien und Handlungspläne entwickeln. Damit das Kind eigene Initiativen entwickeln und dadurch eigene Erfahrungen machen kann ist es notwendig, bewusste eine wartende, aufmerksame Position einzunehmen.

Sich abwechseln:

Bei einer erfolgreichen Kommunikation ist es notwendig, dass alle Beteiligten einbezogen werden und Beachtung finden. Das Kind muss, um in sozialen Beziehungen zurecht zu kommen, lernen abzuwarten und zuzuhören (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Eltern können das Kind unterstützen diese Fähigkeiten zu lernen, indem sie darauf achten, dass alle Beteiligten Beachtung finden und jeder gehört wird. Die Frustration des Wartens, kann durch die Gewissheit gesehen und beachtet zu werden, besser reguliert werden. Kinder lernen dadurch zu kooperieren, statt zu konkurrieren. Dem Kind zu signalisieren, dass seine Initiative wahrgenommen wird und gleichermaßen deutlich zu machen, wann es an der Reihe ist, erweist sich bei Kindern, die sich immer wieder in den Vordergrund drängen, als hilfreich. Kinder, die sich zurückhaltend und abwartend präsentieren, sollen auch dabei

unterstützt werden, von weiteren Beteiligten gehört zu werden (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

4.2.3 Positive Anleitung

Der positiven Anleitung gehen die Kontaktelemente voraus. Bevor es möglich ist das Kind positiv anzuleiten, ist es notwendig in Kontakt zu treten und eine Verbindung aufzubauen. Wenn sich Menschen emotional verbunden fühlen, sind sie eher bereit Anleitungen zu folgen, daher ist es notwendig, vor jeder Anleitung einen positiven Kontaktmoment herzustellen (Hawellek, 2012).

Eltern oder Bezugspersonen beeinflussen gezielt durch positives Lenken und Leiten in welche Richtung eine Entwicklung oder ein Gespräch läuft. Durch das Leiten werden Regeln und Grenzen entwickelt. Dem Kind werden klare, notwendige Instruktionen gegeben. Durch das positive Leiten wird das gewünschte Verhalten des Kindes ermöglicht und das unerwünschte verhindert bzw. gestoppt. Das Kind erfährt dadurch Sicherheit, zudem wird es ermutigt und bestärkt (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Für ein gelingendes, positives Leiten sind drei Aspekte wesentlich zu beachten:

Klare Anfangs- und Endsignale

Durch klare, eindeutige Hinweise zu Beginn und am Ende einer Handlung, erfährt das Kind zeitliche Struktur und Orientierung (Kissler, 2018). Es werden Übergänge zwischen verschiedenen Situationen und Zuständen geschaffen (Hawellek, 2012). Anfangs- und Endsignale können sowohl verbal (z.B. „So, das wäre geschafft!“) als auch nonverbal bspw. mit einem Nicken oder einer Handbewegung kommuniziert werden. Kinder lernen dadurch den Fokus auf die Handlung zu lenken und können leichter Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Dem Kind wird ebenso die Unterscheidung zwischen verschiedenen Kontexten, wie beispielsweise „Spaß und Ernst“ oder „Spiel und Wirklichkeit“ ermöglicht (Hawellek, 2012).

Kinder, aber auch schon Babys setzen selbst Anfangs- und Endsignale. Die Bestätigung dieser Signale durch die Eltern und eine adäquate Reaktion auf diese Signale sind für die kindliche Entwicklung von großer Bedeutung. Die Kinder erfahren dadurch Respekt und Struktur. Wenn sich Endsignale nicht deutlich erkennen lassen, kann mit Fragen wie beispielsweise: „Ich bin fertig, du auch?“ Klarheit geschaffen werden (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Anleitung

Bei der Anleitung werden Handlungen mit Worten Schritt für Schritt erklärt und begleitet. Es werden die erwünschten Handlungsschritte genau benannt. Wenn es nötig ist, werden dem

Kind einzelne Schritte vorgeführt oder übernommen, wodurch das Kind durch Beobachtung am Modell lernen kann. Das Kind lernt Handlungen selbstständig durchzuführen und gewinnt dadurch an Autonomie. Durch Wiederholungen werden die neuen Fähigkeiten gefestigt. Unter Anleitung versteht man auch, dem Kind zu helfen, komplexere Handlungen in einzelne Handlungsschritte zu zerlegen, um so eine Strategie zu entwickeln, selbstständig an das Ziel zu kommen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Dabei ist es auch notwendig, das Kind auf das vorzubereiten, was als nächstes kommt. Das Handeln wird dadurch vorhersehbar und die Situation bleibt überschaubar und ermöglicht Kooperation (Kissler, 2018).

Regeln und Grenzen

Anweisungen und Befehle der Bezugspersonen können dem Kind eine Struktur aufzeigen und Unterstützung bieten, jedoch kann dieses eingreifende Verhalten und die Kontrolle auch zur Unterbrechung der Aufmerksamkeit, zu negativem Verhalten oder zu sozialer Distanziertheit führen. Das Explorationsverhalten des Kindes kann außerdem dadurch eingeschränkt werden, was sich wiederum negativ auf die Entwicklung auswirkt (Baird, Haas, McCormick & Turner, 1992). Lob oder Ermahnungen und Maßregelungen beeinflussen daher das Lernverhalten und die Lernerfahrung des Kindes maßgeblich (Trudewind, Unzner & Schneider, 1997).

Regeln und sinnvolle Grenzen sind für das positive Leiten unumgänglich. Ein sehr klares und konsequentes Verhalten mit eindeutigen Ja- und Nein-Botschaften ist essenziell, um Orientierung, Vorhersagbarkeit und Kontinuität zu schaffen. Wichtig ist, dass die gesetzten Grenzen einen logischen Zusammenhang mit dem Verhalten des Kindes, das beeinflusst werden soll, haben. Für die Autonomieentwicklung ist es zudem notwendig, dass Kinder über Grenzen und Regeln verhandeln dürfen. Kinder lernen dadurch, die eigenen Bedürfnisse zu äußern, die Gegenseite anzuhören und Kompromisse zu finden (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

4.3 Wissenschaftliche Grundlage der Marte-Meo Methode

Aus biologischer Sicht ist Weiterentwicklung nur in Beziehung möglich (Aarts & Hüther, 2008). Bei der Marte-Meo Methode werden verschiedene wissenschaftliche Erkenntnisse miteinander verknüpft. Die wissenschaftlichen Grundlagen für die Praxis der Marte-Meo Methode bilden die Entwicklungspsychologie, konkret die Bindungstheorie und Säuglingsforschung, die sozial-kognitive Lerntheorie, die Neurowissenschaften, die Kommunikationstheorie, die Theorie der symbolvermittelten Interaktion und die Systemtheorie. Diese einzelnen Bestandteile bilden das theoretische Gerüst der Methode (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

In den ersten zwei Abschnitten wird die Wirkungsweise der Marte-Meo Methode aus neurobiologischer Sichtweise beleuchtet und näher erläutert. Auf einzelne Marte-Meo Elemente wird beispielhaft eingegangen und es wird Bezug auf das Spiegelneuronen-Netzwerk sowie auf die Neuromodulation und Neuroplastizität genommen. Am Ende des Kapitels wird die Marte-Meo Methode mit bereits im zweiten Kapitel definierten Erkenntnissen der Bindungs- und Resilienzforschung zusammengeführt.

4.3.1 Spiegelneuronen-Netzwerk

Als Spiegelneurone bezeichnet man keine eigene Art von Neuronen, sondern eine Vielzahl unterschiedliche neuronale Zentren, die sowohl im aktiven als auch im passiven Erleben aktiv sind. Dieses Netzwerk von Gehirnregionen ist, wenn Menschen eine Handlung durchführen aber auch wenn sie nur Handlungen beobachten gleichermaßen aktiv (Uithol, Haselager & Bekkering, 2009). Jedoch wird das Spiegelneuronen-Netzwerk nicht nur bei der Beobachtung einer Handlung, sondern auch bei für sie typische Geräusche und durch reine Vorstellungskraft aktiviert (Keysers et al., 2003).

Die Nervenzellen besitzen daher die Fähigkeit, eine innere Imitation des Beobachteten zu produzieren. Diese intuitive Übertragung von Gefühlen und körperlichen Gesten, welche als neurobiologisches Resonanzphänomen bezeichnet wird, geschieht unwillkürlich und vorsprachlich (Bauer, 2016). Das Antizipieren von Handlungen und Absichten ist für die zwischenmenschliche Interaktion von zentraler Bedeutung (Häusser, 2012).

Eine gestörte Eltern-Kind-Interaktion, durch beispielsweise Vernachlässigung, fehlender Aufmerksamkeit oder Misshandlung kann dazu beitragen, dass Kinder Schwierigkeiten entwickeln eigene Emotionen zu erkennen und die Gefühle anderer wahrzunehmen und zu verstehen (Bauer, 2016).

Die Spiegelneuronen werden als die biologische Basis des sozialen Miteinander beschrieben. Die Aktivierung der Spiegelneuronen ist daher eine der wichtigsten Voraussetzungen, die Emotionen anderer Personen zu erkennen. Durch diese Erkenntnisse können der non-verbalen, zwischenmenschlichen affektiven und motorischen Interaktion und Imitation eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden (Häusser, 2012).

Durch die Marte-Meo Metaelemente wird eine gute Atmosphäre geschaffen. Das Spiegelneuronensystem des Kindes nimmt durch den Gesichtsausdruck und die Tonlage die Gefühlslage der Eltern auf. So hilft eine positive Atmosphäre, das Kind neurobiologisch in eine optimale Entwicklungsstimmung zu bringen. Durch eine angenehme Atmosphäre wird die Amygdala, das Angstzentrum des Gehirns, abgeschaltet. Der Hippocampus, der für die

Gedächtnisleitung verantwortlich ist, wird im Gehirn des Kindes aktiviert (Hüther, 2007; Niklaus Loosli, 2010).

4.3.2 Neuromodulatoren und Neuroplastizität

Durch die positiven Gefühle des Kindes wird das Neuromodulatorensystem aktiviert (Niklaus Loosli, 2010). Die im Gehirn aktivierten Netzwerke werden durch die ausgeschütteten Neuromodulatoren (z.B. Serotonin) verstärkt. Diese neuronale Veränderung und Neu Anpassung nennt man Neuroplastizität.

Durch das Marte-Meo Element ‚Benennen‘ wird beispielsweise beim Wiederholen eines Satzes, den das Kind gesagt hat, dieser im Gehirn des Kindes gespeichert und kann auf Grund der Aktivierung des Hippocampus wieder abgerufen werden. Durch das Benennen der Gefühle des Kindes werden die Gefühle mit dem zugehörigen Begriff vernetzt. Die aktivierten Bahnungen werden, durch das Neuromodulationssystem, verstärkt. Eine wichtige Rolle dabei spielt die Ausschaltung der Amygdala und die Aktivierung des Hippocampus und des Neuromodulatoren-Systems. Die neuroplastischen Vorgänge im Gehirn brauchen Zeit. Daher ist das Warten auf neue Initiativen und das Zeitnehmen neurobiologisch gesehen wichtig und überaus wirkungsvoll (Niklaus Loosli, 2010).

Durch Bestätigen der Initiativen des Kindes und eine konstruktive Dialogtechnik, wie beispielsweise einem freundlichen Gesichtsausdruck, werden Dopaminsysteme im Gehirn des Kindes aktiviert. Diese haben eine besondere Bedeutung für die Verstärkung der Bahnungen. Auch hier ist das Warten und Innehalten von großer Bedeutung, damit das von den Dopaminnetzwerken ausgeschüttete Dopamin Endorphine im Gehirn freisetzen kann. Auf diese Weise kommt es durch die Neubildung und Veränderung der Synapsen zur Neuroplastizität. Die Produktion von Neurotransmittern in den aktivierten Zellen und Netzwerken wird dadurch verstärkt, was zur Folge hat, dass die Signalübertragung von einer zur nächsten Zelle im Gehirn effektiver und schneller abläuft (Niklaus Loosli, 2010).

4.3.3 Marte-Meo in Bezug auf Bindung und Resilienz

Durch die Elemente Wahrnehmen, Bestätigen und Benennen wird die „Feinfühligkeit“ (Ainsworth, 1977) der Bezugspersonen gegenüber dem Kind, auf welche in Kapitel 2.1 näher eingegangen wird, weiterentwickelt und unterstützt. Diese basalen Kommunikationselemente dienen als Anleitung und als Unterstützung um Feinfühligkeit im Alltag weiter zu entwickeln. Die Marte-Meo Basiselemente dienen den Eltern als wirkungsvolles Instrument, die Entwicklungsbedürfnisse ihrer Kinder sicherer zu erkennen, sie angemessen und prompt zu beantworten und eine Balance von Kontakt- und Leitungsmomenten zu entwickeln.

Ebenso fördern diese Basiselemente die Kontingenzerfahrung des Kindes, die ebenfalls in Kapitel 2.1 näher definiert wird. Indem Eltern die Initiativen des Kindes wahrnehmen, diese benennen und bestätigen, wird der Zusammenhang der Merkmale deutlich und das Kind erfährt seine Initiativen als bedeutsam und sinnvoll (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Wie bereits im zweiten Kapitel beschreiben ist das Kohärenzgefühl eine wichtige Widerstandsressource gegen Stresssituationen. Die Verstehbarkeit wird als eine Komponente des Kohärenz Gefühls beschrieben (Antonovsky, 1997; zit. n. Hawellek, 2012). Durch das „Folgen und Benennen“ der kindlichen Erfahrungen und das „Benennen“ der elterlichen Initiativen, sowie dem „positiven Leiten“ mit klarem und konsequentem Verhalten, können Ereignisse eingeordnet, erklärt, strukturiert und vorhergesagt werden, wodurch dieser Teil der seelischen Gesundheit gefördert wird (Hawellek, 2012; Thelen, 2014).

Die Handhabbarkeit beruht auf der Überzeugung, dass Schwierigkeiten zu lösen sind und durch eigene Ressourcen Anforderungen bewältigt werden können (Antonovsky, 1997; zit. n. Hawellek, 2012). Das Gefühl der Handhabbarkeit wird durch positive „Anleitung und Bestätigung“ nachhaltig unterstützt (Hawellek, 2012; Thelen, 2014).

Die dritte Komponente, die Bedeutsamkeit, beschreibt das Gefühl, dass Probleme Herausforderungen sind. Es wird angenommen, dass sich Anstrengungen zur Bewältigung der Herausforderungen lohnen, wodurch es gelingt, Lebensereignisse als sinnvoll und lohnend wahrzunehmen (Antonovsky, 1997; zit. n. Hawellek, 2012). Die Gefühle der Bedeutsamkeit, der Sinnhaftigkeit und der Zuversicht können unterstützt werden, indem nicht die möglichen Probleme im Vordergrund stehen, sondern indem durch das Hervorheben der Potentiale den Möglichkeiten des Kindes Bedeutung gegeben wird (Hawellek, 2012). Dies wird vor allem auch durch eine konstruktive Dialogtechnik und durch das Folgen und Bestätigen der kindlichen Initiativen erreicht.

5 Interaktionsförderung durch Psychomotorik

In diesem Kapitel wird zu Beginn die Psychomotorik genauer definiert. Grundprinzipien der psychomotorischen Entwicklungsförderung werden erläutert, wodurch ein Überblick der Methodik und der Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik geschaffen wird. Nach der allgemeinen Definition und der Beschreibung der Grundprinzipien wird näher auf die System-ökologische Psychomotorik eingegangen. Dieser psychomotorische Ansatz wird näher erläutert, da er für die vorliegende Konzeption des Praxisleitfaden als theoretischer Bezugsrahmen dient. Es folgt die Erläuterung der Rolle der Familie und der Elternarbeit in der Psychomotorik. Weiters wird auf die Hauptmedien der Psychomotorik mit Kindern, die Bewegung und das Spiel, eingegangen und der Bezug zur Beziehung- und Interaktionsförderung hergestellt.

Der durch Kiphard geprägte Begriff „Psychomotorik“ wird vom Europäischen Forum für Psychomotorik folgendermaßen definiert: „Auf Basis eines holistischen Weltbildes, das von der Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt die Psychomotorik die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext“ (European Forum of Psychomotricity, 2021⁴).

Psychomotorik ist ein integrativ-ganzheitliches Konzept, das durch das Medium Bewegung die Entwicklung unterstützt und fördert. Der Psychomotorik liegt ein holistisches Menschenbild zu Grunde, in dem der Mensch als eine Einheit aus Körper, Geist und Seele, die in eine Sozietät eingebunden ist, definiert wird (Kuntz & Voglsinger, 2004). Die physische, psychische, kognitive und soziale Dimension sind untrennbar miteinander verbunden. Alle Ebenen stehen in einer ständigen Wechselwirkung miteinander (Gerber, 1992; zit. n. Kuntz & Voglsinger, 2004). Der Mensch und seine Umwelt bilden daher ein Gesamtsystem (Kuntz & Voglsinger, 2004). Dieses Gesamtsystem mit all seinen Ebenen muss bei der psychomotorischen Entwicklungsförderung berücksichtigt werden. Nur wenn alle Anteile in Betracht gezogen werden und dem Menschen Entwicklungsmöglichkeiten in allen Dimensionen angeboten werden, kann ganzheitliche Förderung gelingen (Voglsinger, 2016). Das Ziel der Psychomotorik ist es, die Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsfähigkeit des Kindes über den Erwerb der Ich-, Sach- und Sozialkompetenzen des Menschen zu erweitern und zu stärken (Fischer, 2019).

⁴ European Forum of Psychomotricity (2021). Zugriff am 5. Februar unter https://psychomot.org/wp-content/uploads/2012/09/statutes-german_1996.pdf

In der psychomotorischen Entwicklungsförderung von Kindern im Alter von 1-3 Jahren, liegt der Schwerpunkt der Angebote auf folgenden Bereichen (Zimmer, 2012):

- Vermittlung von elementarer Wahrnehmungserfahrungen, insbesondere Erfahrungen hinsichtlich der Basissinne, zu denen die taktile, propriozeptive und vestibuläre Wahrnehmung gezählt werden, stehen im Fokus des Angebotes.
- Das Angebot beinhaltet die Förderung der Grundbewegungsformen, wie beispielsweise gehen, laufen, klettern, springen.
- Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Spiel- und Bewegungssituationen, die dem Kind das Erleben von Selbstwirksamkeit ermöglichen und die ihm die Chance geben, individuelle Bewältigungsstrategien zu entwickeln, wodurch die eigenen Kompetenzen erfahrbar gemacht werden.
- Es werden Spielangebote, die die sozialen Interaktionen der Kinder unterstützen und herausfordern gewählt (Zimmer, 2012).

In einem spielerischen-bewegten Setting wird eine positive Beziehung zum Kind aufgebaut. Die Beziehung und Interaktion dienen als Basis. Darauf aufbauend wird durch die Medien Bewegung und Spiel versucht, die Entwicklung des Kindes positiv zu unterstützen (Zimmer, 2012). Der deutsche Aktionskreis für Psychomotorik legt dar, dass die Eigentätigkeit des Individuums und das Erfahren der Wirkung in der Psychomotorik im Vordergrund stehen und nicht das Durchführen von „Übungen“. „Psychomotorische Angebote sind dabei mehr von einer Haltung gegenüber der Wahrnehmung und dem Erleben des Individuums geprägt als von vorgegebenen Handlungsabläufen“ (Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V., 2020⁵). Diese psychomotorische Haltung wird im nächsten Abschnitt mit der Definition der Grundprinzipien in der Psychomotorik näher beschrieben.

5.1 Psychomotorische Grundprinzipien

Die Erläuterung der psychomotorischen Grundprinzipien, dient einem klareren Verständnis des Begriffes „Psychomotorik“ und wird als wichtige theoretische Grundlage der im Kapitel 7 beschriebenen Konzeption eines Praxisleitfadens gesehen. Die definierten Prinzipien stellen eine ideale Haltung der psychomotorischen Fachkraft dar und sollen bei jedem psychomotorischen Angebot berücksichtigt werden.

Der Psychomotorische Förderprozess gelingt nur dann, wenn die Beziehungsgestaltung, auf Echtheit, Wertschätzung und Vertrauen beruht. Für eine gelingende

⁵ Deutsche Akademie- Aktionskreis Psychomotorik (2020). Zugriff am 15 Juni unter <https://psychomotorik.com/>

Entwicklungsförderung sind die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind und eine vertrauensvolle Atmosphäre von grundlegender Bedeutung (Krus, 2004; Keßel, 2014). In der Begleitung von Entwicklungsprozessen geben Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker Impulse und Anregungen, auf das Lenken des Kindes in eine Entwicklungsrichtung wird jedoch verzichtet. Der Dialog zwischen den Beteiligten geht über einen verbalen Austausch hinaus und wird von einfühelndem Verstehen der kindlichen Perspektiven gekennzeichnet. Körperhaltung, Mimik und Verhaltensweisen werden in diesem Dialog von den Erwachsenen berücksichtigt und gedeutet, um die Bedürfnisse des Kindes erkennen zu können. Das Kind kann dadurch das wertschätzende Interesse des Erwachsenen erkennen (Keßel, 2014).

Keßel (2014) definiert aufbauend auf diese Basisprinzipien weitere 11 psychomotorische Prinzipien für entwicklungsförderndes Arbeiten. Verschiedene psychomotorische Ansätze und Literatur von Seewald (2007), Zimmer (2012), Krus (2004) sowie Kockenberger (2008) werden hierbei zusammengeführt.

Bewertungsvermeidung

Auf Vergleiche und Bewertungen der Leistung wird bewusst verzichtet. Anstelle von häufigen positiven Rückmeldungen, werden erbrachte Leistungen konkret verbalisiert. Ziel ist es, die Abhängigkeit nach Lob zu verhindern und die intrinsische Motivation zu fördern (Zimmer, 2012).

Entwicklungsorientierung

Das psychomotorische Angebot muss die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder berücksichtigen und so frei gestaltet werden, dass ein Angebot für unterschiedliche Niveaus geschaffen wird. Adäquate, das heißt für das Kind zu bewältigende Aufgabenstellungen müssen formuliert werden (Irmischer, 1987; zit. n. Keßel, 2014).

Ganzheitlichkeit

Ziel ist nicht die Verbesserung einzelner Teilbereiche, sondern eine Entwicklungsbegleitung, die körperliche, soziale, kognitive und emotionale Prozesse zugleich berücksichtigt (Keßel, 2014).

Erlebnisorientiert

Erlebnisorientierte Bewegungsangebote stehen bei der psychomotorischen Entwicklungsförderung im Mittelpunkt, da sich die Kinder die Welt durch Bewegung sinnlich aneignen. Es werden wertvolle Erfahrungen für ihre Entwicklung und ein nachhaltiges Lernen ermöglicht (Krus, 2004).

Handlungsorientiert

Es soll ein Handlungsorientiertes Angebot geschaffen werden, bei dem die Selbsttätigkeit und das damit verbundene Gefühl der Selbstwirksamkeit im Vordergrund stehen. Die Handlungsimpulse der Kinder werden aufgegriffen, das Kind und sein Spiel stehen im Mittelpunkt. Dem Kind wird genügend Raum und Zeit gegeben, Aufgaben handlungsorientiert zu lösen (Zimmer, 2012).

Kindorientiert

In psychomotorischen Förderangeboten werden die Inhalte und Angebote mit dem Kind gemeinsam entwickelt. Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung werden ermöglicht. Angebote müssen den Interessen und Bedürfnissen des Kindes entsprechen und seinen aktuellen Entwicklungsthemen gerecht werden. Auf die Entwicklungsaufgaben von den in dieser Arbeit thematisierten 0 bis 3-jährigen Kindern wird im zweiten Kapitel näher eingegangen (Irmischer, 1987; zit. n. Keßel, 2014).

Freiwilligkeit

Die Teilnahme an psychomotorischen Angeboten und die Teilnahme an einzelnen Aktivitäten während des Angebots sind immer freiwillig. Es wird kein Kind gedrängt mitzumachen, wenn es nicht möchte oder sich nicht traut. Eine Vereinbarung einer Probezeit oder das Zuschauen bei Aktivitäten kann sinnvoll sein. Die Sicherheit, selbst über die Teilnahme entscheiden zu können, soll immer gegeben sein (Zimmer, 2012).

Kommunikationsorientierung

Kommunikative Fähigkeiten, wie sich mitzuteilen, sich zu verstehen und gemeinsam Lösungen zu finden sind Voraussetzungen für das gesellschaftliche Zusammenleben. Durch offene Angebote und den Verzicht auf festgelegte Lösungswege wird in psychomotorischen Angeboten Kommunikationsanlass geschaffen. Die Kinder werden zu verbaler und nonverbaler Kommunikation angeregt (Irmischer, 1987; zit. n. Keßel, 2014). Konfliktsituationen werden daher nicht durch die Fachkraft verhindert bzw. vermieden, sondern werden als Chance für wichtige Lernprozesse gesehen. Die Aufgabe der Fachkraft ist es, die Konfliktsituation zu leiten und auch als positives Vorbild im eigenen Umgang mit Konflikten z.B. im Team zu dienen (Keßel, 2014).

Ressourcenorientierung

In der Psychomotorik stehen die Stärken, Fähigkeiten und Besonderheiten der einzelnen Kinder im Vordergrund. Ein Perspektivenwechsel ermöglicht es, in manchen bisher negativ beurteilten Verhaltensweisen etwas Positives aufzuzeigen. Dabei werden tatsächliche Probleme des Kindes jedoch weder geleugnet noch beschwichtigt. Ziel ist es, dem Kind zu

ermöglichen, sich in seinen Kompetenzen zu zeigen, um ein positives Selbstkonzept als Basis aufzubauen. Auf Grund dieser Basis fällt die Auseinandersetzung mit den eigenen möglichen Problemfeldern wesentlich leichter (Köckenberger, 2008).

Prozessorientiert

In der Psychomotorik werden die Prozesse, die im Laufe eines Angebots entstehen, als Lerngelegenheiten gesehen, die nachhaltiges Lernen ermöglichen. Das Erreichen eines bestimmten, starren Ziels liegt weniger im Fokus. Es wird auf konkrete Lösungsvorschläge verzichtet, wodurch es den Kindern ermöglicht wird eigene Ideen zu entwickeln. In der spielerischen Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt entstehen Lernprozesse, auch wenn ein Ziel vermeintlich nicht erreicht wird oder sich im Verlauf ein neues verändertes Ziel entwickelt (Keßel, 2014).

Strukturierung

Strukturen geben den Kindern Orientierung und Sicherheit. In psychomotorischen Angeboten entsteht Struktur beispielsweise durch eine vorbereitete Umgebung, in der eine passende Lernumgebung für eine Gruppe geschaffen wird. Auch konsistente und zuverlässige Regeln und Grenzen geben Klarheit und Struktur (Seewald, 2007). Regeln sollten gemeinsam vereinbart und für alle verstehbar und nachvollziehbar sein. Wenn die vereinbarten Regeln nicht beachtet werden, muss dies logischen Folgen haben, die bereits im Vorfeld mit den Kindern besprochen worden sind. Die Folgen dürfen jedoch niemals eine Strafe darstellen (Keßel, 2014).

5.2 Ökologisch-systemische Psychomotorik

Das psychomotorische Angebot, das in dieser Arbeit durch den Praxisleitfaden veranschaulicht wird, stützt sich zum einen auf das bereits definierte holistische Menschenbild und die oben beschriebenen Grundprinzipien der Psychomotorik und zum anderen auf theoretische Bezugsrahmen bzw. Theorien der ökologisch-systemischen Psychomotorik.

Die ökologisch-systemische Perspektive ist eine von mehreren Ansätzen der Psychomotorik, die sich über die holistische Sichtweise entwickelt haben (Fischer, 2019). Die Theoretischen Bezüge der ökologisch-systemischen Psychomotorik liefern Bronfenbrenner (1981) und Luhmann (1993; zit. n. Reichenbach, 2011). Der Mensch wird in diesem Modell nicht isoliert betrachtet, sondern immer eingebettet in seiner systemischen Umwelt. Diese Umwelt umfasst beispielsweise die Familie, Peergroups, das System Kindergarten und Schule aber auch gesamtgesellschaftliche Prozesse, welche allesamt die Entwicklung des Kindes beeinflussen. Das Modell geht davon aus, dass Entwicklung niemals im sog. Vakuum stattfindet. Entwicklung wird stattdessen durch das Zusammenspiel von personengebunden

und kontextuellen Variablen erklärt. Das Individuum wird dabei nicht als passiv betrachtet, sondern als aktiv-beteiligter Motor für die Entwicklung gesehen (Fischer, 2019).

Ein Praxisbeispiel soll den theoretischen Ansatz verdeutlichen:

Traut sich ein Kind nicht auf einen Baum zu klettern und wirkt es auch sonst aus der Sicht der Eltern ängstlich und unselbstständig, so ist das Ziel der psychomotorischen Arbeit gemeinsam mit den Eltern und dem Kind das Verhalten zu beobachten und nach Ursachen und Lösungen zu suchen. Übertragen beispielsweise die Eltern die Angst um das Kind auf dieses, ist es möglich, dass dies der Grund des beschriebenen kindlichen Verhaltens ist. Es werden gemeinsam Anregungen für alternative Handlungen gesucht und erprobt, um in Folge neue Problemlösemöglichkeiten zu entwickeln (Reichenbach, 2011).

Die Familie wird in dem ökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner dem Mikrosystem zugeschrieben. Dieses System beschreibt das kleinstmögliche System, in dem sich das Individuum bewegt. Beziehung wird von Bronfenbrenner als ein zentrales entwicklungsrelevantes Element verstanden und ist daher ein wesentlicher Träger von Entwicklungsprozessen (Fischer, 2019). Bei der Beziehungsgestaltung wird dem Stärken des Selbstwertgefühls in der ökologisch-systemischen, psychomotorischen Tätigkeit eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Durch das Stärken des Selbstwertgefühls können Anforderungen und komplexe Situationen leichter gemeistert werden. Das Muster der Beziehungen zu den Bezugspersonen wird dadurch besser gestaltet, wodurch effektives Lernen und Handeln ermöglicht wird. (Eggert & Reichenbach, 2004).

Die Stärke dieses Ansatzes in der psychomotorischen Arbeit liegt in der direkten, dialogischen Zusammenarbeit mit dem Kind und dessen Bezugssystemen. Die Umweltkontexte werden hinsichtlich ihrer Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes betrachtet. Der Ansatz ist klar ressourcenorientiert. „Störungen“ und „Defizite“ werden als abweichendes Verhalten verstanden, das für das Kind in diesem Moment sinnvoll ist (z.B. Hyperaktivität als Reaktion auf Überforderung). Das weist somit keine sog. Störung auf, sondern zeigt ein störendes Verhalten. In der Psychomotorik werden persönlichkeitsstärkende Angebote gewählt und nicht Störungen therapiert. Fachkraft und Kind stehen in einem dialogischen und kooperativen Prozess (Fischer, 2019).

5.3 Die Rolle der Familie in der Psychomotorik

Aufbauend auf die Definition der System-ökologischen Perspektive der Psychomotorik wird nun näher auf das Mikrosystem Familie als zentrales Element der Psychomotorik eingegangen.

Die Ergebnisse nationaler Untersuchungen zeigen, dass die kindliche Entwicklung und Bildung wesentlich stärker durch die Familie und deren Merkmale geprägt werden als durch die Betreuung außerhalb der Familie. Durch den hohen Stellenwert der Familie für die Entwicklung und Bildung des Kindes ist eine konsequente Zusammenarbeit mit den Eltern unabdingbar (Tietze et al., 2012).

In der Psychomotorik gab es bereits sehr früh Konzepte, in denen die ursprünglichen psychomotorischen Ansätze um die Familienarbeit erweitert wurden. Hier beispielhaft zu nennen sind die „familieneinbindende psychomotorische Kommunikationsförderung“ (Olbrich, 1995) und die „psychomotorische Familienberatung“ (Richter, 2012). Alle Konzepte haben gemeinsam, dass die Lebenswelt des Kindes und damit sein Familiensystem in den Förder- bzw. dem Begleitungsprozess miteinbezogen wird. Humanwissenschaftliche Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Förderung und Begleitung im familiären Umfeld bzw. das Miteinbeziehen der Eltern erfolgreicher und nachhaltiger wirken als ein punktuelles Funktionstraining am Kind (Heißenberg, 2005). Ein inklusives Arbeiten ist jedoch, trotz der wissenschaftlichen Ergebnisse, derzeit in der Praxis nicht die Regel (Schmitt & Weckermann, 2009). Die Praxiserfahrung zeigt, dass die Angebote sowohl im therapeutischen als auch im präventiven Setting meist für das Kind allein oder rein für die Eltern angeboten werden. Da eine monokausale Denkweise nicht mehr zeitgemäß ist, muss das Kind in seinem gesamten Umfeld, vor allem in seiner Familie, betrachtet werden (Fischer, 2019). Die Familie wird als System mit internen Strukturen beschrieben, das von anderen Systemen beeinflusst wird. Die Eltern, als ein wichtiger Teil des kindlichen Umfeldes, sollen gestärkt werden, um damit auch die kindliche Entwicklungsbedingungen zu verbessern (Kinzinger, 1995).

Psychomotorische Familienarbeit bedient sich dem Kooperationsmodell. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Fachkraft und Familie, bei der sich die einzelnen Kompetenzen von den Eltern wie auch von der Fachkraft ergänzen, wird angestrebt. Ein ständiger Austausch und die Bereitschaft sich aufeinander einzustellen, zeichnen dieses Modell aus. Ziel ist es, dass Eltern nicht abhängig von der Kompetenz der Fachkraft werden, sondern dass die Fachkraft die Familie zur Selbsthilfe befähigt (Fischer, 2019).

5.4 Rolle der Bewegung in der Interaktionsförderung

In der psychomotorischen Praxis bieten sich Spiel- und Bewegungssettings an, um mit dem Kind in eine altersadäquate Interaktion zu treten. Da sich Kinder durch Spiel- und Bewegungshandlungen ausdrücken, wird den Erwachsenen so der Zugang zu den Kindern erleichtert (Zimmer, 2012). In diesem, sowie in dem folgenden Kapitel wird sowohl die Rolle der Bewegung als auch die Rolle des Spiels für die Interaktionsförderung erläutert.

Die Bewegung ist neben dem Spiel ein Grundlegendes Medium in der psychomotorischen Arbeit mit Kindern. Sie wird aus psychomotorischer Sicht als ein Handeln im Dialog verstanden. Der Mensch tritt durch Bewegung in Dialog mit sich selbst als auch in Interaktion mit anderen Menschen und der materiellen Umwelt (Fischer, 2019)

Der Bewegung werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Fischer (2019) beschreibt fünf Hauptfunktionen:

- Explorative Funktion: Eine intensive Auseinandersetzung mit der dinglichen und personellen Umwelt wird durch Bewegung ermöglicht.
- Impressive und Expressive Funktion: Bewegung schafft einerseits ganzheitliche Körpererfahrungen und andererseits bieten Bewegungsmöglichkeiten die Chance, Emotionen durch Bewegung ausdrücken und zu verarbeiten. Bewegung wird zum Kommunikationsmedium, Ausdrucksmittel von Bedürfnissen und Befindlichkeiten.
- Personale Funktion: Bewegung ermöglicht die Erfahrung des Selbst. Die eigenen Fähigkeiten und Grenzen werden erlebbar, Persönlichkeit und Identität werden ausgebildet.
- Soziale und interaktional-kommunikative Funktion: Durch Bewegung entstehen soziale Erfahrungen und sie dient als Basis sozialer Beziehungen. Die Möglichkeiten Kontakt herzustellen, mit anderen zu interagieren und zu spielen werden geschaffen. Durch Bewegungssituationen in einer Gruppe lernt das Kind, sich mit anderen zu vergleichen und selbst einzuschätzen.
- Instrumentelle und produktive Funktion: Durch Bewegung wird es ermöglicht, die Umwelt zu gestalten, wodurch ein Werkzeugcharakter entsteht. Bewegung wird in Hinblick auf die Funktionalität betrachtet (Fischer, 2019).

Die unterschiedlichen Funktionen von Bewegung machen deutlich, dass Bewegung in der kindlichen Entwicklung über die motorische Funktion hinausgeht. Bewegung wird vielmehr als Grundlage sozialen, emotionalen und kognitiven Handelns angesehen. Gerade in den ersten Lebensjahren wird dem Medium Bewegung eine über die Körperbeherrschung hinausgehende Bedeutung zugeschrieben, da sich Kinder über den Körper, die Sinne und über die eigene Aktivität die Welt aneignen (Zimmer & Martzy, 2014). Für das vorliegende Praxiskonzept liegt der Fokus vor allem auf der kommunikativen/sozialen Funktion der Bewegung, wodurch es gelingt, durch Bewegung in Interaktion zu kommen und Beziehungen zu gestalten.

5.5 Rolle des Spiels in der Interaktionsförderung

„Das Spiel ist Quelle der Entwicklung und schafft die Zone nächster Entwicklung [...] und dadurch gelangt das Kind auf das höchste Niveau der Entwicklung“ (Wygotski, 1980; zit. n. Oerter, 2007, S. 26).

Das Spiel ist ein wichtiges Medium in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung und stellt aus biologischer Sicht ein menschliches Grundbedürfnis dar. Es trägt wesentlich zur Zufriedenheit, Selbstsicherheit, einem positiven Selbstwertgefühl und zur Entwicklung eines autonomen Selbst des Kindes bei (Papoušek, 2003).

Geborgenheit und verlässliche Beziehungen sind grundlegende Voraussetzungen, die positive Entwicklung kindlichen Spielverhaltens ermöglichen. Ohne sichere Bindungen sind kein Explorationsverhalten und damit auch keine ersten Spielhandlungen möglich (Melchert, 2011).

Präsenz und Beteiligung der Eltern, also die Interaktion in der Spielaktion mit dem Kind, wirken sich auf die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind aus (Runcan, Petracovschi & Borca, 2012). Die wichtigste Aufgabe der Eltern ist es, sich Zeit zu nehmen und sich auf das Spiel mit dem Kind einzulassen. Wenn diese Voraussetzung jedoch nicht gegeben ist, wird nicht nur das Spiel entwertet, sondern es wird zugleich mit Bestrafung und Zurückweisung verknüpft (Papoušek, 2003). Um sich auf die Spielhandlung und das Kind einzulassen, können die Marte-Meo Elemente „auf neue Initiativen warten“ und „sich abwechseln“ als Praxiswerkzeug dienen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Zudem ist es notwendig, die Kinder von der Reizüberflutung durch den Überfluss an Spielsachen und Förderinitiativen abzuschirmen, um die Neugier und die Eigeninitiative aufrecht zu erhalten (Papoušek, 2003). Die Eigeninitiative aufrecht zu erhalten, kann durch das im Kapitel 4.2.2 beschriebene „Wahrnehmen der kindlichen Initiative“ und das „Bestätigen der Initiativen“ gelingen. Da Kind fühlt diese Aufmerksamkeit und Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen können sich entwickeln (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Durch hohe Erwartungen, Förderinitiativen und Leistungsvergleiche der Eltern besteht die Gefahr der Überforderung des Kindes, was sich wiederum negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt (Papoušek, 2003).

Vor allem Aufklärungsarbeit zu leisten und die Bedeutung des freien, lustvollen Spiels und der Bewegung für die kindliche Entwicklung weiterzuvermitteln ist von großer Bedeutung, um den notwendigen Alltagstransfer in das Familiensetting zu schaffen. In der psychomotorischen Arbeit ist neben dem Einbeziehen der Eltern das Gestalten von positiven Bewegungs- und Gemeinschaftserfahrungen notwendig. Die Auswahl der Spiele und Materialien ist von großer Bedeutung, um Kinder zu motivieren und herauszufordern, ohne sie dabei

zu überfordern. Wichtig ist hier die richtige Balance zwischen zurückhaltendem und helfendem, beziehungsweise eingreifendem Verhalten zu finden (Melchert, 2011).

Es wurden die Bedeutung der Bewegung und des Spiels in der Psychomotorik, vor allem im frühen Kindesalter beleuchtet. Das Bewegen hat für Kinder einen spielerischen Charakter. Genau an diese Verbindung, der freudvollen Bewegung und dem Spiel setzt psychomotorische Entwicklungsförderung an (Zimmer & Martzy, 2014). Im folgenden Kapitel wird auf die Entwicklungsförderung durch gelingende Interaktion eingegangen.

6 Entwicklungsprozesse durch Interaktion

In diesem Kapitel wird auf die Entwicklungsprozesse, aller vier Dimensionen des holistischen Menschenbildes, die sich durch eine gelingende Interaktion und Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson, so wie zwischen Kind und Fachkraft entwickeln, eingegangen. Es werden Auswirkungen von gelingender Interaktion auf psychischer, sozialer und auf kognitiver und physischer Ebene beschrieben.

In der folgenden Abbildung werden die Grundvoraussetzungen der kindlichen Entwicklung dargestellt.



Abb. 3: Voraussetzungen für kindliche Entwicklung (mod. n. Köckenberger, 2007, S. 22)

Die Entwicklung jedes Kindes gestaltet sich individuell und findet vor allem im eigenen Tempo statt. Dem Kind können somit weder Entwicklungsschritte abgenommen werden, noch können diese durch Fachkräfte oder Bezugspersonen beschleunigt werden. Durch eine stärkende Beziehung (vgl. Abb. 4) können jedoch die Bezugspersonen dem Kind Sicherheit geben und dadurch seinen Forschungsdrang vorantreiben. Neben der stärkenden Beziehung und dem Gefühl der Sicherheit sind die Neugier als Antrieb Neues zu erforschen und eine bedeutsame Umgebung, die zur Erkundung dient, notwendige Voraussetzungen für die kindliche Entwicklung (Köckenberger, 2007). Auch Fischer (2019) bezeichnet die Beziehungen als wesentlichen Träger von Entwicklungsprozessen. Wie sich ein Kind entwickelt, ist von seiner Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materiellen Umgebung (vgl. Abb. 4) geprägt. Eine stabile Beziehung ermöglicht dem Kind durch die emotionale Sicherheit, dass es exploriert, in Interaktionen mit der Umwelt tritt und auf diese Weise

Entwicklungsprozesse entstehen (Fischer, 2019). Folglich sind ohne sicheres Bindungssystem die Exploration des Kindes und damit einhergehend auch die Entwicklungsprozesse eingeschränkt. Erfahrungen, die Kinder in der Interaktion und Bindung zu ihren Eltern machen, wirken sich daher maßgeblich auf ihre gesamte Entwicklung aus (Becker-Stoll, 2018). Führt man die Grundprinzipien der Marte-Meo Methode mit den psychomotorischen Ansätzen zusammen ergeben sich vielseitige Möglichkeiten ganzheitliche Entwicklungsprozesse des Kindes in Gang zu setzen. In zahlreichen Studien wird der Zusammenhang zwischen dem Interaktionsverhalten der Eltern wie auch der Zusammenhang zwischen einer sicheren Bindungsorganisation und der positiver Entwicklung von Kindern, vor allem im sozial-emotionalen und kognitiven Bereich, aufgezeigt (Zimmermann et al., 2000; Denham et al., 2000; Laucht et al., 1993; zit. n. Asisi, 2015).

Primär werden Interaktion und Beziehung der sozialen Dimension zugeschrieben. Da die vier Ebenen jeweils in Wechselwirkung zu einander stehen, wird die Auswirkung der sozialen Dimension auf die psychische, physische und kognitive Dimension betrachtet (Gerber, 1992). Es ergibt sich somit ein ganzheitlicher Entwicklungsprozess denn, „gelernt wird in und durch Beziehung, erlebt wird in und durch Beziehung, und besonders gefühlt wird in und durch eine Beziehung zu einem anderen Menschen“ (Datler, Gerber & Kappus, 1998, S. 293). Im folgenden Abschnitt wird auf die psychische, die soziale, sowie die kognitive und physische Ebene näher eingegangen.

6.1 Psychische Ebene

Erkenntnisse der Neurowissenschaften zeigen, dass frühe Interaktionserfahrungen des Kindes mit den primären Bezugspersonen positive Auswirkungen auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns haben. Gehirnareale, in denen Gefühle wie Wut, Furcht oder Angst entstehen sind noch nicht ausreichend mit Hirnarealen, die für die Regulation der Emotionen zuständig sind, verbunden (Braun et al., 2002). Für den Vorgang neue, bleibende Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Gehirnarealen zu schaffen, nimmt die feinfühlig Interaktion der Bezugsperson mit dem Kind eine entscheidende Rolle ein. Durch gelingende Interaktion zwischen Eltern und Kind werden bestimmte Areale im kindlichen Gehirn aktiviert, wodurch neue Vernetzungen zwischen den Gehirnarealen, vor allem zwischen den Arealen, in denen Emotionen entstehen und denen, wo diese reguliert werden, entstehen können (Zimmermann, Christakis & Meltzoff, 2007).

In dem die Bezugsperson die eigenen und die wahrgenommenen Gefühle des Kindes benennt, ergeben sich für das Kind auf emotionaler Ebene Lernerfahrungen. Die eigenen Emotionen und Empfindungen werden dem Kind bewusst und es ist fähig eigene Gefühle wahrzunehmen, zu benennen und es lernt dadurch Emotionen zu regulieren (siehe Kapitel

2) (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Die sichere Bindung und die gelingende Interaktion zu einer Bezugsperson kann daher als Voraussetzung für die Entwicklung der Emotionsregulation gesehen werden. Im Kleinkindalter hilft die Bezugsperson, Gefühle zu regulieren. Kinder lernen die Muster der Emotionsregulation, die sie sich in der Interaktion mit den Bezugspersonen angeeignet haben, in anderen Situationen anzuwenden (Becker-Stoll, 2018).

Bewegungs- und Spielsituationen sind wichtige Kommunikationsmedien zwischen Erwachsenen und Kindern. Die gemeinsame Aktivität wird wichtiges Ausdrucksmittel von Bedürfnissen und Befindlichkeiten des Kindes. Über nonverbale Aspekte wie Mimik, Gestik, Atmung und Muskeltonus können emotionale Zustände wie beispielsweise Freude, Überforderung, Angst oder Entspannung erkannt werden und sie dienen als Grundlage für wechselseitiges Verständnis (Fischer, 2019).

Erlebnisse des täglichen Lebens können im Spiel und der Bewegung thematisiert, ausgedrückt und in dieser Weise auch aufgearbeitet werden. Das Spiel und die Bewegung dienen den Kindern auch als Medium der Äußerung und der unbewussten Bearbeitung von Konflikten, Spiel hat daher eine kathartische, reinigende Funktion (Zimmer, 2012). Für die psychohygienische Funktion ist die Selbstgestaltung von Erfahrungen, Selbstherstellung von Ereignissen und Selbstinszenierung von Erlebnissen im Spielen in Bezug auf den aktuellen Erlebniswert des Kindes von großer Bedeutung. Um die Verarbeitung seiner Erfahrungen zu ermöglichen, ist es daher notwendig dem Kind freie, individuell gestaltbare Situationen zu ermöglichen, erforderliche Spielgegenstände zur Verfügung zu stellen und nicht zu unterbrechen oder zu stören (Mogel, 2008).

Ein weiterer zentraler Aspekt der psychischen Ebene, der durch Interaktionsförderung positiv beeinflusst werden kann, ist die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls und das Ermöglichen von Selbstwirksamkeit. In der Übersetzung von Marte-Meo „aus eigener Kraft, auf eigene Faust“ etwas zu erreichen oder zu entwickeln, spiegeln sich diese Aspekte wider. Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen sollen sowohl in der Psychomotorik als auch in der Marte-Meo Methode Prozesse in Gang gesetzt werden, die es dem Kind ermöglichen, die eigenen Kompetenzen als wirksam und effektiv zu erleben (Zimmer, 2012; Arts, 2016). Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen nimmt sich das Kind als handelnde und wirkende Person wahr, wodurch ein Bild über die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten entwickelt wird. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können für ein erfolgreiches Handeln von größerer Bedeutung sein als die objektiven Leistungsvoraussetzungen (Zimmer, 2012).

In Bewegungs- und Spielhandlungen erleben Kinder eine unmittelbare Rückmeldung auf ihr Handeln (z.B.: Turm bauen und wieder umwerfen). Sie rufen eine Wirkung hervor,

beziehen diese auf sich selbst und verbinden das Ergebnis mit dem eigenen Können. Vor allem jüngere Kinder erleben sich durch Bewegungserfahrungen als selbstwirksam. Das Körpererleben wird somit als früheste Stufe der Selbstentwicklung gesehen. Das Kind erfährt in Bewegung, dass es durch Wiederholung und Üben sein Können erweitern kann, dass seine Handlungen Folgen haben und dass es etwas bewirken kann. In Bewegungserfahrungen kann das Kind Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, ganz unabhängig von der objektiven körperlichen und motorischen Leistungsfähigkeit, gewinnen, (Zimmer, 2012). Wenn diese Situationen durch die Bezugspersonen begleitet werden, wirkt sich das zusätzlich positiv auf das Selbstwertgefühl aus. Durch den Einsatz von den Marte-Meo Elementen ‚Warten‘, ‚Folgen‘ und ‚Benennen‘ können Selbstwirksamkeitserfahrungen, die die Basis des Selbstwertgefühls bilden, unterstützt werden. Wenn die kindlichen Initiativen wahrgenommen und bestätigt werden, macht das Kind die Erfahrung, bedeutsam zu sein und schenkt den eigenen Handlungen Vertrauen. Wird bewusst auf die Initiativen des Kindes gewartet und werden diese dann benannt, so werden auch dem Kind die eigenen Initiativen bewusst und es kann die Erfahrung der Bedeutsamkeit machen. Das Kind lernt auf diese Weise sich selbst zu vertrauen und entwickelt dadurch Selbstsicherheit und Selbstvertrauen (Hawellek, 2012).

Auch die Elemente des positiven Leitens sind für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrungen essenziell. Wenn Kindern durch unterstützendes Elternverhalten, wie beispielsweise eine genaue Schritt-für-Schritt Anleitung, ermöglicht wird auch schwierige Aufgaben positiv zu beenden, wird es ihnen zugleich ermöglicht, das eigene Handeln als kompetent zu erfahren. Durch die Erfahrungen von Selbst-Kohärenz kann sich schließlich ein positives, organisiertes Selbstempfinden des Kindes entwickeln (Hawellek, 2012). Auf vor-schnelle Hilfestellungen und unangemessenes Lob wird verzichtet, um dem Kind nicht das Gefühl zu vermitteln, ihm nichts zu zutrauen (Zimmer, 2012). Auf das genaue Benennen der Tätigkeit (z.B. „Das hast du genau auf der Linie ausgeschnitten“) anstelle von pauschalem Lob (z.B. „Du bist prima“) ist zu achten. Individuelle Rückmeldung ist wichtig, damit das Kind lernt, sich selbst als Bezugsnorm der Leistungsfähigkeit heranzuziehen (Zimmer, 2012).

6.2 Soziale Ebene

Auf der Sozialen Ebene gelingt es durch Psychomotorik wie durch Marte-Meo in Kontakt zu treten und eine Beziehung zum Kind aufzubauen und auch die Grundqualifikationen sozialen Handelns zu fördern (Zimmer, 2012; Hawellek, 2012).

Wie das Kind in Beziehung zu Gleichaltrigen tritt und der Grad der emotionalen Selbstständigkeit sind abhängig von der Bindungsbeziehung zu den Bezugspersonen. Einem Kind,

das auf Grundlage einer stabilen Bindungsbeziehung Selbstsicherheit entwickeln konnte, ist es möglich, sich von der Bezugsperson zu lösen und offen auf andere Kinder zugehen (Zimmer, 2012).

Durch Metaelemente wie angemessenem Ton und konstruktiver Dialogtechnik gelingt es den Erwachsenen mit dem Kind in Kontakt zu treten und eine gute Beziehungsbasis zu schaffen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Die kindliche Entwicklung und Förderung elementarer sozialer Verhaltensweisen findet in Spiel- und Bewegungssituationen statt. Das soziale Zusammenleben und das Spiel in altersgemischten Gruppen bieten Möglichkeiten zur Perspektivenübernahme, zum Erproben von Verhaltensalternativen und zur Beziehungsaufnahme (Wessel & vom Wege, 2017; Zimmer, 2002). In der Psychomotorik werden diese Verhaltensweisen von der Fachkraft indiziert und geleitet. Zu beachten ist, dass sowohl die Auswahl der Spiele als auch die organisatorischen Maßnahmen von Bedeutung sind, um soziale Beziehungen innerhalb einer Gruppe positiv zu beeinflussen. Spielangebote, die das Konkurrenzverhalten und die Rivalität provozieren, sollen vermieden werden (Zimmer, 2002).

Zu den Grundqualifikationen sozialen Handelns zählen soziale Sensibilität, Regelverständnis, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz sowie Toleranz und Rücksichtnahme anderen gegenüber (Zimmer, 2002). Den Basiskommunikationsprinzipien des positiven Lenkens und Leitens wird bei der Förderung dieser Fähigkeiten ein großer Stellenwert zugeschrieben. Die Bezugsperson nimmt eine Modellfunktion für die Kinder ein, wodurch die Kinder sehen können wie Erwachsene in Konfliktsituationen agieren. Das Kind kann Kompetenzen entwickeln, um Kompromisse zu finden und Lösungsvorschläge zu verbalisieren. Durch das Marte-Meo Element „Benennen“ lernt das Kind auch im Kontakt mit anderen seine eigenen Gefühle und Handlungen zu benennen, was sich wiederum positiv auf das in-Kontakt-treten und die Spielfähigkeit mit anderen Kindern auswirkt (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

6.3 Kognitive Ebene

Gelingende Interaktionen zwischen Eltern und Kind, aber auch zwischen Fachkraft und Kind, wirken sich nicht nur positiv auf die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes aus, sondern auch auf akademische Kompetenzbereiche, wie z.B. der Sprachentwicklung. Kognitive Lernprozesse des Kindes entstehen vor allem in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu anderen. Frühe Bildungsprozesse hängen daher maßgeblich von Interaktion, Beziehung und Bindung ab. Kognitive Prozesse werden durch gelingende Interaktion und Beziehung, durch die sich das Kind als selbstwirksame Person erlebt, gefördert (Ahnert, 2006).

Marte-Meo Elemente liefern einen wichtigen Beitrag für die Förderung kognitiver Leistungen des Kindes. Durch die Marte-Meo Metaelemente ‚angemessene Tonlage‘ und ‚konstruktive Dialogtechnik‘ wird eine Atmosphäre geschaffen, durch die das Kind neurobiologisch in einen optimalen Lernzustand gelangt (Siehe Kapitel 4.2.1). Dies ist die Grundlage von kognitiven Prozessen (Niklaus Loosli, 2010).

Das Marte-Meo Element ‚Benennen‘ spielt beispielsweise bei der Sprachentwicklung des Kindes eine wichtige Rolle. Durch das Wiederholen eines Satzes, den das Kind gesagt hat, oder durch das Benennen der kindlichen, wie auch der eigenen Initiativen, werden neue Begriffe gespeichert und bereits bekannte gefestigt. Wenn Eltern dem Kind durch sprachliche Äußerungen folgen und die Worte oder Töne des Kindes in einem bestätigenden Tonfall wiederholen, erlebt sich das Kind verstanden und wahrgenommen, das Kind wird ermutigt, sich sprachlich mehr zu äußern. Auf diese Weise werden zum einen der Wortschatz, zum anderen auch die sprachlichen Initiativen des Kindes gefördert (Niklaus Loosli 2010). Durch das verbale Begleiten (Benennen) der eigenen Handlungsschritte sowie der des Kindes wird die Handlungsplanungsfähigkeit des Kindes gefördert, was sich wiederum förderlich auf die Konzentration des Kindes auswirkt (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Kinder brauchen klare Werte und Strukturen. (vgl. positives Leiten: Kapitel 4.2.3, Strukturierung: Kapitel 5.1) Diese sollen als Orientierung dienen, jedoch die Kinder nicht einengen. Freie Situationen regen Kinder an, Problemlösestrategien zu entwickeln. Durch selbständiges Auseinandersetzen und Mitgestalten von gemeinsamen Regeln, erfahren Kinder zudem Partizipation (Zimmer, 2002).

Ebenso wie die Marte-Meo Interaktionselemente sind Spiel und Bewegung unter psychomotorischen Grundprinzipien maßgeblich für die kognitive Entwicklung des Kindes verantwortlich. Spiel- und Bewegungssituationen ermöglichen dem Kind ein selbstbestimmtes, zweckfreies Aufnehmen und Integrieren von Erfahrungen (Papoušek, 2003). Über die sinnliche Wahrnehmung werden Erfahrungen gemacht, die das Gehirn braucht, um komplexere Zusammenhänge zu verstehen. Es werden vielfältige Eindrücke über die Sinne aufgenommen, gespeichert und verarbeitet. Diese entwickeln sich so zu Erfahrungen und Erkenntnissen, auf die das Kind in späteren Situationen erneut zurückgreifen kann. Durch vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen entsteht somit eine flexible Handlungskompetenz, die als grundlegend für die Entwicklung gesehen werden kann (Fischer, 2019).

6.4 Physische Ebene

Das Kind tritt über seinen Körper in Beziehung mit der sozialen und dinglichen Umwelt (Esser, 2011). Der Körperkontakt zwischen Kind und Bezugsperson wirkt sich auf die Beziehung aus. Durch angenehmen Körperkontakt, durch positive, wohlwollende

Kommunikation und durch nonverbale Kommunikation (vgl. Metaelemente, Kapitel 4.2.1) wird zum Beispiel das Hormon Oxytozin ausgeschüttet, wodurch die Bindung zur Bezugsperson gestärkt wird (Roth & Strüber, 2014).

Für die Entwicklung physischer Fähigkeiten sind beispielsweise ein ausgeprägtes Körperschema so wie eine sichere Raumorientierung bzw. eine differenzierte Bewegungsplanung notwendig (Ayres, 2005). Durch Marte-Meo Elemente kann das Kind in genau diesen Bereichen unterstützt werden. Durch das Benennen der Körperteile (z.B.: Anziehsituation „Jetzt kommt der rechte Arm in den Ärmel, nun ist der linke Arm an der Reihe.“) wird das Kind einerseits beim Aufbau eines sicheren Körperschemas unterstützt, andererseits werden die Bezeichnungen der Raumorientierung (links-rechts; oben-unten usw.) gefestigt (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Im psychomotorischen Setting werden die physischen Fähigkeiten durch Stimulierung der Basissinne, durch das angebotene Spiel und durch das Bewegungssetting gefördert. Zu den Basissinnen – auch körpernahe Sinne genannt – zählen erstens der Gleichgewichtssinn, das vestibuläre System, zweitens der Tast- und Berührungssinn, das taktile System, und drittens der Kraft- und Bewegungssinn, das propriozeptive System (Ayres, 2005). Bei der Förderung der Sinnesverarbeitung und der Sinnestätigkeit ist Freude, Spaß und ein hoher Aufforderungscharakter zum aktiven Mitmachen in den Spiel- und Bewegungsangeboten besonders bedeutend (Zimmer, 1996). Durch die vielseitigen Möglichkeiten für den Einsatz und die Erprobung ihrer Sinne, entwickeln sich Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten (Zimmer, 1996).

Durch eine positive Beziehungsgestaltung und eine sichere Bindung zwischen Kind und Bezugsperson wird das Explorationssystem aktiviert (Bowlby, 1969). Im lustvollen Explorieren erfährt das Kind diese vielseitigen Möglichkeiten für die Erprobung der Basissinne (Zimmer, 1996). Die Praxis zeigt, dass sich Probleme in der Eltern-Kind Interaktion auch auf die motorischen Fähigkeiten des Kindes auswirken können. Überbehütendes, ängstliches Verhalten der Eltern kann sich bspw. negativ auf die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten des Kindes auswirken. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, solchen Entwicklungen präventiv entgegenzuwirken.

7 Konzeption eines Praxisleitfadens

In diesem Praxisleitfaden wird die Marte-Meo Methode als Erweiterung des professionellen Handelns in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung von Kindern gesehen. Es werden die Basiselemente der Marte-Meo Methode herangezogen, diese mit psychometrischen Grundprinzipien verknüpft und anhand dessen wird ein Praxisleitfaden entwickelt, der aufzeigt, wie entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind unterstützt werden kann.

Es handelt sich um ein präventives Angebot, bei dem die Stärkung einer entwicklungsfördernden Eltern-Kind Interaktion im Rahmen von Bewegungs- und Spielsituationen im Vordergrund steht. Die Eltern-Kind-Gruppen richten sich an alle Familien. Es werden gleichwohl Familien ohne konkrete Probleme wie Familien mit Schwierigkeiten angesprochen. Der inklusive Gedanke bildet die Grundlage und Gesundheitsförderung und Prävention stehen klar im Vordergrund. Ziel ist es, die Eltern zu „bemächtigen“, also zu „empowern“ selbstaktiv und selbstwirksam zu bleiben und sich dessen auch bewusst zu werden. Das Konzept bietet die Chance, einerseits erschwerte Interaktion zwischen Eltern und Kindern, die sich auf Grund von besonderen familiären oder individuelle Bedingungen entwickelt haben, im körperlichen Dialog aufzubauen bzw. wiederaufzubauen und zu erhalten, andererseits kann gelingende Eltern-Kind-Interaktion im Sinne von Ressourcenstärkung weiter entwickelt und gefestigt werden.

In diesem Kapitel wird zu Beginn die Rolle der Fachkraft beschrieben, im Anschluss werden das Setting und die Ziele des Eltern-Kind Angebotes definiert. Der Ablauf des Angebotes wird näher erläutert und auf die drei Schwerpunkte, die sich aus Elternabenden, Eltern-Kind Gruppenangeboten und den Informationsmaterialien zusammensetzen, wird näher eingegangen. Weiters werden Möglichkeiten der Evaluation und Diagnostik beschrieben. Am Ende des Kapitels wird anhand von Praxisbeispielen der Aufbau des Angebots nochmals konkreter veranschaulicht.

7.1 Rolle und Haltung der Fachkraft

Bevor näher auf die Ziele und den Aufbau des Angebotes eingegangen wird, erweist es sich als notwendig, die Rolle und Haltung der Fachkraft näher zu beleuchten, da die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ein entscheidendes Element in der Entwicklungsbegleitung darstellt. Die Gestaltung der Interaktionsprozesse in Bewegungs- und Spieleinheiten zwischen den Kindern wie zwischen der Fachkraft und den Kindern ist für eine ganzheitliche Entwicklungsförderung genauso wie die Interaktion zwischen Eltern und Kind von großer Bedeutung. Es wird angenommen, dass die Wirkung der Psychomotorik auf der Gestaltung

der Beziehungs- und Interaktionsmomente beruht. Die Persönlichkeit der Fachkraft und ihre professionelle Kompetenz sind für diesen Wirkfaktor ausschlaggebend (Hölter, 2002).

Für den gelingenden Interaktionsprozess zwischen Kind und Fachkraft sind die Merkmale der feinfühligsten Kommunikation (Ainsworth, 1977), die bereits im zweiten Kapitel beschrieben wurden, von Relevanz. Die Wahrnehmung, Interpretation und die angemessene sowie prompte Reaktion könne durch Achtsamkeit für nonverbale und paraverbale Aspekte der Kommunikation wie beispielsweise Mimik, Gestik, Körperhaltung, Tonhöhe, Betonung und Sprachgeschwindigkeit gestärkt werden. Die Beachtung dieser Signale ist ein bedeutsames grundlegendes beziehungsstiftendes Element der Psychomotorik als auch der Marte-Meo Methode (Hölter, 2002; Bündler, Sirringhaus-Bündler & Helfer, 2015).

Die im Kapitel 5.1 beschriebenen Grundelemente der Psychomotorik und die Marte-Meo Elemente (vgl. Kapitel 4) stellen die Basis der Haltung der Fachkraft dar. Zimmer (2012) definiert fünf wesentliche Verhaltensmerkmale für Leitung von psychomotorischen Gruppenangeboten für eine gelingende Interaktion.

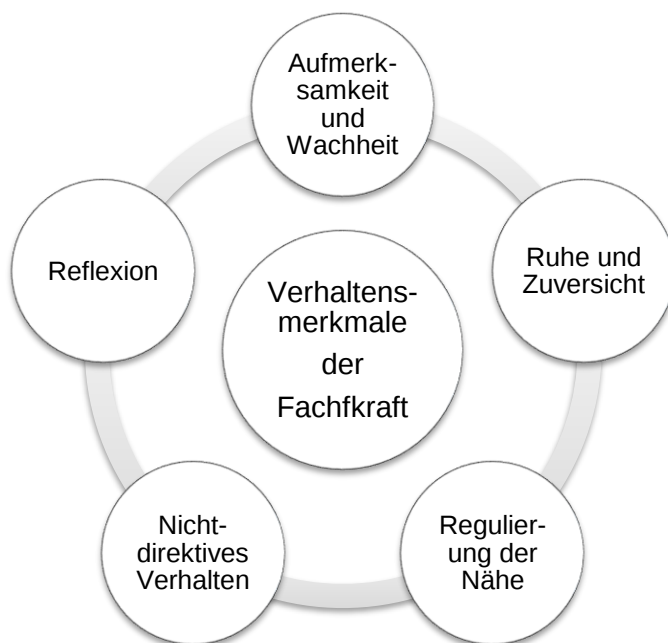


Abb. 4: Verhaltensmerkmale der Fachkraft (mod. n. Zimmer, 2012, S. 165-166)

In Gruppen ist es notwendig, sowohl mit dem einzelnen Kind als auch der Gruppe als Gesamtheit angemessen umzugehen (Bündler, Sirringhaus-Bündler & Helfer, 2015). Ein ruhiges, zuversichtliches Verhalten ist vor allem auch in kritischen Situationen notwendig. Mögliche Aggressionen, Angriffe und Konflikte sollen als notwendige Ausdrucksform des Kindes gesehen werden und nicht als Angriff auf die eigene Person. Grenzüberschreitungen werden konsequent und ruhig unterbunden (Zimmer, 2012).

Das Kind wird nicht durch körperliche Unterstützung zu Aktivitäten animiert, sondern die vom Kind gewünschte Distanz wird beachtet. So kann das in Kontakt kommen auch durch Blickkontakt, eine freundliche Stimme und aufmerksames Beobachten aufrechterhalten werden. Die Teilnahme an Angebote erfolgt immer freiwillig und das Kind hat die Möglichkeit sich zurück zu ziehen und selbst die Beteiligung und das Tempo zu regulieren. Die Fachkraft nimmt Impulse der Kinder wahr, lässt sich von diesen leiten und begleitet diese. Direktes eingreifendes, lenkendes Verhalten wird vermieden. Der Verlauf der Einheit wird daher wesentlich von den teilnehmenden Kindern selbst gestaltet und es erfolgt wenig Vorstrukturierung. Ein kreatives, selbstständige Handeln steht im Vordergrund (Zimmer, 2012).

Die Reflexion von Gefühlen und dem Problemlösungsverhalten ist ein wichtiges Element, um dem Kind Fortschritte bewusst zu machen. Die Fachkraft verbalisiert Gefühle und das Verhalten des Kindes. Wenn ein Kind beispielsweise selbständig eine Lösungsstrategie entwickelt oder wenn eine Bewegungsaufgabe gelingt, wird im Moment konkrete Rückmeldung gegeben. Diese indirekten Bewertungen kommen an Stelle von Lob und direkter Verstärkung zum Einsatz (Zimmer, 2012).

Zusätzlich zu den von Zimmer definierten Verhaltensmerkmalen ist es notwendig, die Kooperation, die als Bindemittel, das die Gruppe zusammenhält, gesehen werden kann, zu fördern. Die Fachkraft muss den Kooperationsaspekten ausreichend Beachtung schenken, und nimmt aktiv eine Modellposition ein. Um das Kooperationsverhalten von Kindern in Gruppen zu unterstützen ist es zudem notwendig, die Initiativen des Kindes wahrzunehmen und diese einen Moment aufmerksam zu verfolgen, bis ihre Bedeutung klar ist. Die Fachkraft soll erkennen worauf das Kind seinen Aufmerksamkeitsfokus gerichtet hat. Durch das zusätzliche Benennen und durch kongruente Mimik und Gestik soll die Aufmerksamkeit des Kindes auf das gerichtet werden, was es aktuell gemeinsam mit anderen tun kann. Weiters ist es wichtig, erwünschtes Verhalten hervorzuheben, das heißt häufiger anerkennend auf erwünschtes als auf unerwünschtes Verhalten zu reagieren. Auch das Hervorheben eines positiven Endsignals ist notwendig, um das Kooperationsverhalten zu unterstützen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Für die Durchführung des vorliegenden Praxiskonzepts ist es unumgänglich, dass die Fachkraft sowohl mit der Marte-Meo Methode als auch mit den Grundelementen und der Haltung der Psychomotorik vertraut ist. Kenntnisse über die ganzheitliche Entwicklung, über das Bindungsverhalten und über die Entwicklungsaufgaben von Kleinkindern sind für die Auswahl der Inhalte und für die Durchführung der Intervention notwendig. Nachdem die Wichtigkeit der Verhaltensmerkmale für ein gelingendes entwicklungsförderndes Angebot aufgezeigt und diese näher definiert wurden, wird im weiteren Schritt auf die konkreten Ziele und den Aufbau des Angebots eingegangen.

7.2 Ziele

Hauptziel des Angebotes ist die Unterstützung und Stärkung der entwicklungsfördernden Eltern-Kind Interaktion. Es lassen sich mehrere Teil-Ziele definieren, die der Konkretisierung des Hauptziels dienen. Diese definierten Teil-Ziele dienen ebenso dem inhaltlichen Aufbau und der Strukturierung der einzelnen Einheiten.

- Positives Bild des Kindes: Die Eltern werden dahingehend gefördert das eigene Kind als kompetentes Wesen zu erkennen und die kindlichen Fähigkeiten und Kompetenzen wahrzunehmen.
- Sensibilisieren für Entwicklungsmomente: Die Eltern lernen die Entwicklungsmomente des Kindes wahrzunehmen.
- Erweiterung der Handlungskompetenzen: Die Eltern lernen das Denken und Handeln des Kindes zu verstehen und es wird ihnen möglich, im spielerischen Kontakt altersadäquat zu interagieren. Eine Stärkung des Beobachtungs- und Einfühlungsvermögens der Eltern und Sensibilisierung für Spielthemen des Kindes werden ermöglicht.
- Erleben gelingender Interaktionssituationen: Die Kinder machen Erfahrungen von elterlicher Aufmerksamkeit, Zuwendung und Unterstützung in gemeinsamer Betätigung.
- Kompetente Eltern: Die Eltern erlangen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sie erfahren sich als kompetente Eltern und erkennen die eigenen Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung.
- Alltagstransfer: Die Eltern erkennen Transfermöglichkeiten und es gelingt ihnen gewonnene Erkenntnis in den familiären Alltag zu integrieren.

7.3 Aufbau und Rahmenbedingungen

Das Angebot richtet sich an alle Familien mit Kindern zwischen einem und drei Jahren und ist für maximal acht Eltern-Kind Paare konzipiert. Die Altersspanne von einem bis drei Jahren wurde gewählt, da in den ersten Lebensjahren das Entwicklungspotenzial am größten ist und die Chancen der frühen Förderung am vielversprechendsten sind (Zimmer, 2011). Zudem erweisen sich die ersten drei Lebensjahre als ein besonders vulnerabler Lebensabschnitt, in dem ungünstige familiäre Merkmale die psychische Entwicklung des Kindes besonders negativ beeinflussen können (Rutter, 1988).

Das Angebot gliedert sich in drei Teilbereiche. Der Schwerpunkt des Angebots sind die Eltern-Kind Einheiten. Die zwei weiteren Teilbereiche sind zum einen die Elternarbeit durch

die Elternabende und zum anderen die Informationsmaterialien, die das gesamte Angebot kontinuierlich begleiten.

In der folgenden Abbildung werden die drei Bereiche und die wesentlichen Merkmale dieser dargestellt.

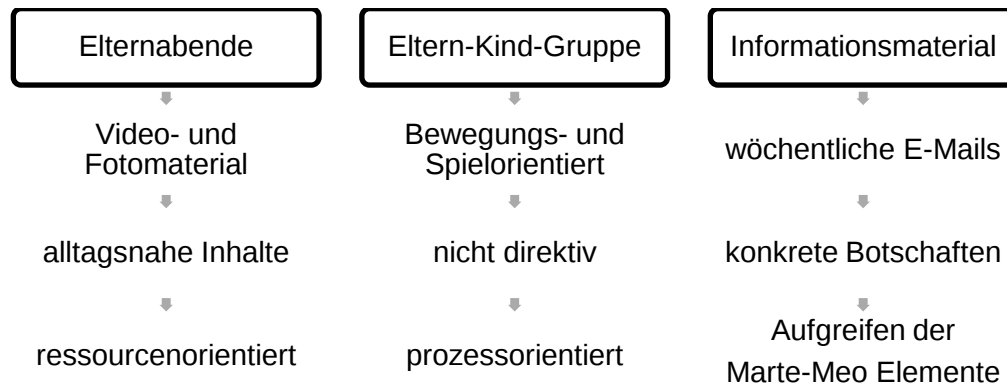


Abb. 5: Aufbau des Angebots

Das psychomotorische Angebot erstreckt sich insgesamt über 13 Termine, wobei 10 Einheiten zu je 1,5 h in der Eltern-Kind Gruppe stattfinden. Zu dem Eltern-Kind Angebot werden drei Elternabende zu je 2,5 h angeboten. Diese finden jeweils vor Beginn der Eltern-Kind Gruppen, in der Mitte und nach Abschluss der Eltern-Kind Gruppe statt. Die Termine finden regelmäßig im Abstand von einer Woche statt, um kontinuierlich die Entwicklungsprozesse zu unterstützen und begleiten zu können. Informationen werden per E-Mail vor jeder Einheit weitergegeben. Es werden durch diese E-Mails konkrete Inhalte, wie entwicklungsfördernde Interaktion im Familienalltag umgesetzt werden kann, vermittelt. Diese Interaktions-Anstöße sollen von den Eltern bis zur nächsten Einheit im Alltag erprobt werden.

7.3.1 Elternabende

Vor dem ersten Elternabend werden den teilnehmenden Bezugspersonen Informationen über den Ablauf und die Inhalte des Angebots, so wie Datenschutzinformationen zugesandt. Mögliche Anliegen und Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden erfasst, um diese im Anschluss in das Angebot integrieren zu können.

Die Elternabende werden so aufgebaut, dass ausreichend Zeit für die Themen und Fragen der Eltern eingeplant wird. Es zeigt sich, dass Elternangebote, die sich durch ungezwungene, offene Kommunikation zwischen den Eltern, sowie zwischen den Eltern und der Fachkraft, einer partnerschaftliche Kooperation und einer gemütliche Atmosphäre, auszeichnen, einen höheren Wirkungsfaktor aufweisen (Wittke, 2018). Diese stressfreie Atmosphäre ist notwendig, um Neues zu lernen, d.h. um die neuronalen Strukturen der Eltern zu beeinflussen. Vor allem aber sind auch Wiederholungen notwendig, um eine Veränderung

auf neuronaler Ebene zu bewirken. Durch die wöchentlichen Informations-E-mails und durch die Möglichkeit, diese Informationen während den Eltern-Kind Gruppen praktisch unter Begleitung der Fachkraft umzusetzen, werden die Inhalte wiederholt und dadurch die Bahnung neuer neuronaler Verbindungen geschaffen (Hüther, 2007; Niklaus Loosli, 2010). Zusätzlich zu der angenehmen Atmosphäre wird auf eine klare Struktur, die allen teilnehmenden Personen eine positive Orientierung bietet, geachtet. Es werden Informationen über den Ablauf der Beratungsstunde vermittelt, wodurch die Eltern erfahren, was sie erwartet.

Foto und Videomaterial dienen bei den Elternabenden als Hauptmedien, um den Bezugspersonen die Marte-Meo Elemente zu vermitteln. Beim ersten Elternabend werden Lehrvideos und Fotos eingesetzt, beim zweiten und dritten Treffen kommen Bild- und Videomaterial, das während den Eltern-Kind-Gruppen aufgenommen wurde zum Einsatz.

Durch diese verwendeten Medien lernen die Eltern sich und ihr Kind in der Interaktion miteinander genau zu beobachten. Positive Interaktionsmomente und neue Gelegenheiten für Veränderungen können dadurch einfacher sicht- und erfahrbar gemacht werden. Die Eltern können ihr Kind aus einer anderen, positiven Perspektive sehen und haben die Möglichkeit dadurch entstandene, negative Repräsentationen mit der Zeit abzubauen. Die elterlichen Kompetenzen und die Selbstwirksamkeitserfahrungen werden somit gefördert und unterstützt (Hawellek, 2012).

In der ersten Bildungseinheit liegt der Fokus auf Basisinformationen über die kindlichen Signale und über unterstützende Interaktion. Die Metaelemente „angemessener Ton“ und „konstruktive Dialogtechnik“ werden thematisiert. Die Eltern erhalten Informationen über die Wirkung und Bedeutung ihrer Stimmlage, ihren Gesichtsausdruck, ihre Körperhaltung sowie über den Blickkontakt. Es wird vermittelt, wie wichtig eine positive, klare Sprache ist. Weiters wird auf das Benennen der eigenen Initiativen sowie der Initiativen des Kindes eingegangen. Es wird ihnen gezeigt, wie sie die Initiativen ihres Kindes durch Bestätigung unterstützen können (Hawellek, 2012). Durch das Anliegen, die Entwicklung des Kindes gezielt voranzutreiben, greifen Eltern in das Spiel des Kindes ein, indem die eigenen Bewegungsideen oder Spielideen vorgemacht oder angeleitet werden, um auf diese Weise das Kind zur Partizipation zu animieren. Das bewusste Warten und Wahrnehmen der kindlichen Initiativen wird ausreichend thematisiert und die Eltern erfahren in welchen Situationen es wichtig ist, sich mit den eigenen Initiativen zurückzuhalten, um Raum für die Initiativen des Kindes zu geben. Indem sie dem Kind durch das Benennen Rückmeldung zu seinen eigenen Ideen, Handlungen, Vorgehensweisen und Gefühlen geben, unterstützen sie die Selbstregulation und die Entwicklung eines guten Selbstbildes des Kindes (Thelen, 2014).

Anhand des Bild- und Videomaterials wird den Angehörigen vermittelt, wie, wann und wozu sie durch gezielte Interaktion Unterstützung geben können. Das heißt, die Fachkraft zeigt auf, in welchen Momenten oder bei welchen Gelegenheiten entwicklungsunterstützende Interaktion stattfindet und wann sie eingesetzt werden kann. Es wird zudem gezeigt und genau benannt, welche Verhaltensweisen der Eltern entwicklungsunterstützend sind, also was konkret darunter zu verstehen ist. Darüber hinaus wird anhand der Fotos oder der Videos gezeigt, wozu diese entwicklungsunterstützende Interaktion eingesetzt wird, d.h. wie sie auf das Kind wirkt. Hierbei wird benannt, welche Erfahrung das Kind in dem gezeigten Moment machen kann (Hawellek, 2012; Aarts, 2016).

Dieses Vorgehen wird anhand von einem Beispiel erläutert:

Zum Thema ‚Emotionale Entwicklung‘, wird den Eltern vermittelt, wie wichtig es ist, dass das Kind die eigenen Gefühle wahrnehmen und ausdrücken kann. Wenn das Kind nicht in der Lage ist, seine Gefühle auszudrücken, kann dies zur Verstärkung von Gefühlen und zu einem aggressiven Ausbruch führen (Aarts, 2016). Anhand eines Videobeispiels wird den Eltern gezeigt, wie sie die emotionale Entwicklung unterstützen können:

Tab. 1: Marte-Meo Beratungssystem

WANN wird unterstützt	Genau in dem Moment, in dem das Kind Gefühle zeigt. Wenn sich das Kind beispielsweise über etwas freut.
WAS wird gemacht	Man kann dem Kind Worte geben, wie „Oh, das genießt du! Du freust dich!“
WOZU dient das Verhalten	Es hilft dem Kind, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und gibt ihm Worte für diese. Worte für die eigenen Gefühle zu haben, ist wichtig, um diese teilen zu können.

Quelle: mod. n. Aarts (2016, S. 127)

Bei dieser Vorgehensweise lernen die Eltern das Kind genau zu beobachten und es hilft ihnen, das ablaufende Beziehungsgeschehen besser zu verstehen (Hawellek, 2012).

Weiters wird „Laien-Gesprächskreisen“ vor, zwischen und nach den Elternabenden Raum gegeben. Es wird die Atmosphäre so gestaltet, dass nicht-professionell strukturierte Gesprächskreise entstehen können. Bei diesen kann sich über viele wichtige Entwicklungs- und Verhaltensaspekte, aber auch über Perspektiven der Kinder unterhalten werden. Es entstehen aus den Gesprächen Anregungen und auch Fragen, die in der Gruppe besprochen werden können. Diese Laien-Gesprächskreise können eine psychohygienische Funktion für die Eltern einnehmen (Kinzinger, 1995).

7.3.2 Eltern-Kind-Gruppe

Bei den Eltern-Kind Gruppen kommen Spiel-, Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote zum Einsatz. Das bewegungsorientierte Vorgehen hat den Vorteil, dass es als vermittelndes Element zwischen Erwachsenen und Kindern gesehen werden kann, da bei gemeinsamen Bewegungshandlungen interaktionsfördernde und hemmende Verhaltensweisen konkret erlebbar und verstehbar werden (Schneider, 2013).

Im Zentrum der Gruppe steht die freie, individuelle Interaktion zwischen den Eltern-Kind Paaren. Eltern werden jedoch immer wieder auch aktiv miteinbezogen, beispielsweise beim Aufbau der Gerätelandschaften oder durch gezielte Beobachtungsaufgaben. Durch diese bewussten Beobachtungsaufgaben soll sich die Wahrnehmung gegenüber dem eigenen Kind, indem man das eigene aber auch ein fremdes Kind beobachtet und im Anschluss Rückmeldung gibt, verändern. Eltern und Kinder können eine intensive und beziehungsfördernde Zeit miteinander in der Gruppe verbringen. Das Gruppensetting bietet dem Kind zugleich auch wichtige erste Erfahrungen außerhalb der familiären Erfahrungsmuster. Den Kindern wird es ermöglicht, im geschützten Rahmen von anderen Kindern zu lernen. Diese Erfahrungen sind wichtig, um erste soziale Fähigkeiten, auf die im Kapitel 6.2 näher eingegangen wurde, zu entwickeln (Zimmer, 2012).

Stundenaufbau:

Der Stundenaufbau erfolgt in vier Phasen, wobei zu Beginn und am Ende der Einheit Rituale zum Einsatz kommen. Der bekannte, sich wiederholende Beginn, sowie der Abschluss der Einheit bieten dem Kind Orientierung, Vertrauen und Sicherheit (Zimmer, 2012). Wiederholungen und Rituale schaffen Struktur und Übergänge und bieten dem Kind einen vertrauten Rahmen (Oerter, 2007). Der Ablauf der Einheiten erfolgt immer in den folgenden vier Phasen (Zimmer, 2012):

- Einstimmungsphase: In der Einstimmungsphase erfolgt eine Gesprächsrunde als Anfangsritual, die Namen der Kinder werden genannt, um den Bezug zur Gruppe zu stärken. Weiters wird ein Einstieg in das Thema gewählt.
- Individuelle bewegungsintensive Angebote: In der zweiten Phase wird dem Bewegungsdrang der Kinder nachgegangen.
- Gruppenbezogene Angebote: In dieser Phase wird vor allem das soziale Miteinander ermöglicht und Geräte-Kombinationen werden gemeinsam aufgebaut, wobei hier Absprache und Rücksichtnahme notwendig sind. Auf Rückzugsmöglichkeiten sowie Entspannungsmöglichkeiten soll geachtet werden.
- Abschlussphase: Am Ende des Angebots erfolgt eine Entspannungsphase. Nach der Reflexion, bei der eine Rückkoppelung zu dem Erlebten hergestellt wird, erfolgt

ein Abschlussritual sowie ein Ausblick auf die nächste Stunde und die Verabschiedung (Zimmer, 2012).

Im Hauptteil des gruppenbezogenen Angebots wird eine Bewegungslandschaft aufgebaut. Der Raum wird nach inhaltlichen Schwerpunkten gestaltet und bietet Platz für freies Gestalten und die Spielideen der Kinder. Diese können sich selbst aussuchen, welche Geräte und Angebote sie nützen wollen, wodurch es ermöglicht wird, die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Gruppe anzusprechen und individuell zu fördern. Die Bewegungslandschaften bieten den Kleinkindern Situationen, in denen sie beispielsweise das Steigen, Springen und Balancieren erproben können. Sie können Höhen und Tiefen durch schiefe Ebenen, Höhlen oder Tunnel erfahren, in denen sie Möglichkeiten zum Schwingen und Schaukeln wie auch zum Gleiten und Fahren bekommen (Schache, 2011).

Die Reflexion am Ende der Einheit dient als Gedankenanstrengung und zielt auf eine bewusste Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens und der eigenen Gefühle der Eltern ab. Die Reflexion soll die Ausbildung einer ressourcenorientierten Sichtweise auf die gemeinsame Interaktion und die Entdeckung von Kompetenzen unterstützen.

Die individuellen Prozesse der Eltern-Kind-Paare, die durch ein vielfältiges Bewegungsangebot unterstützt werden, stehen im Vordergrund. Es wird bei der Wahl der Angebote, auf eine Mischung aus bereits Bekanntem und Neuem gesetzt, um Kindern zum einen Sicherheit zu vermitteln und zum anderen die Lust zu wecken, etwas Neues auszuprobieren. Zu Beginn werden Aktivitäten gewählt, die übersichtlicher und stärker strukturiert sind und sich kontinuierlich zu freieren und stärker selbstorganisierten Betätigungen innerhalb eines Rahmenthemas entwickeln. Diese offenen Angebote, bieten viele Interaktionsanlässe, stärken die Selbstwirksamkeit der Eltern-Kind-Paare und erleichtern den Transfer in das häusliche Umfeld (Zimmer, 2012).

Inhalte:

Den Inhalten der Eltern-Kind Gruppe dienen die definierten Entwicklungsaufgaben von Erikson (1966), auf die im dritten Kapitel näher eingegangen wurde als Bezugsrahmen. Die Spiel- und Bewegungsinhalte werden auf die Entwicklungsthemen ‚Urvertrauen/Urmiss-trauen‘ sowie auf das Autonomiebestreben abgestimmt.

Körper- und Hautkontakt haben bei dem Erfahren von Urvertrauen eine wichtige Bedeutung. Besonders Aktivitäten in denen das Kind getragen, berührt und gestreichelt wird, aber auch Bewegungsaktivitäten wie beispielsweise Schaukeln, Wiegen und Schwingen in geringer Intensität, sind im Zusammenhang mit dem Urvertrauen von großer Relevanz. Auch Spielangebote in denen Höhlen, Hütten und Häuser gebaut werden geben dem Kind ein

Sicherheitsgefühl sowie das Gefühl von Beständigkeit und Geborgenheit und werden im Aufbau des Gruppenangebots berücksichtigt (Seewald, 1992).

Um das Bedürfnis nach Autonomie zu unterstützen eignen sich alle Aktivitäten, bei denen sich die Kinder mit Material auseinandersetzen, bei denen sie im physischen wie auch im psychischen Sinne das Festhalten und Loslassen einüben. Es ist notwendig, anregendes Material in erreichbarer Nähe anzubieten, an dem die psychosoziale Modalität des Festhaltens und Loslassens erprobt werden kann. Versteck- und Fangspiele bieten sich besonders an, um die Ambivalenz von Nähe und Distanz zu erproben. Zudem erweisen sich Spiele, in denen das Kind die Kontrolle übernehmen kann und Spiele, in denen das Kind die Grenzen der körperlichen Fähigkeiten kennen lernen kann als besonders lustvoll. Vor allem Bewegungsaktivitäten wie Balancieren, Klettern und Rutschen kommen zum Einsatz. Ergänzend dazu ist es notwendig, die Autonomie des Kindes nonverbal wie verbal zu verstärken und zu bekräftigen, wobei überschießender Autonomie auch Grenzen zu setzen sind (Fischer, 2019).

Bei der Auswahl der Inhalte werden neben der Theorie der Entwicklungsaufgaben von Erikson (1966) die Spielentwicklung und die motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern im Alter von eins bis drei Jahren berücksichtigt und herangezogen. Das inhaltliche Angebot orientiert sich an den von Zimmer (2012) definierten Schwerpunkten (siehe Kapitel 5) für psychomotorische Angebote für 1-3-jährige Kinder.

Das Bewegungs- und Spielangebot wird dahingehend abgestimmt und das Setting wird so vorbereitet, dass ein altersentsprechendes Funktions- und Konstruktionsspiel entstehen kann. Den Kindern werden viele unterschiedliche Möglichkeiten geboten Bewegungs- und Sinneserfahrungen zu machen. Es werden unterschiedliche Alltagsmaterialien bereitgestellt. Die Kinder können verschiedene Materialerfahrungen sammeln und bekommen die Möglichkeit, etwas zu bauen, zu konstruieren und zu gestalten (Wessel & vom Wege, 2017).

7.3.3 Informationsmaterial

Die Eltern erhalten wöchentlich nach der Eltern-Kind Gruppe bzw. nach dem Elternabend eine E-Mail. Darin werden die wichtigsten Inhalte zusammengefasst und zugleich ein Ausblick über die nächste Einheit und deren Schwerpunkte gegeben. Durch kurze und prägnante Informationen wird die Marte-Meo Elemente wiederholt und die Eltern bekommen konkrete Anregungen, diese Inhalte im Alltag zu erproben. Die einzelnen Elemente werden anhand von Ich-Botschaften vermittelt. Wöchentlich wird eine Empfehlung, für ein konkretes Verhalten, auf das die Eltern in der kommenden Woche besonders achten sollen, versandt. So werden die Metaelemente, die Kontaktelemente und das positive Leiten

wiederholt und gefestigt. Für ein besser Verständnis folgt eine beispielhafte Auflistung der einzelnen Botschaften, die sich auf die Marte-Meo Elemente (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015; Hawellek, 2012) beziehen und als Merksätze dienen.

Metaelemente

- Ich benütze warme Töne und »gute Gesichter«, um eine wohlige Atmosphäre zu ermöglichen.

Kontaktelemente

- Ich bin dem Kind gegenüber aufmerksam und folge seinen Initiativen.
- Ich erkenne und bestärke die kindlichen Initiativen.
- Ich gebe dem Kind Zeit zu reagieren.
- Ich baue auf dem auf, was das Kind in die Kommunikation einbringt.
- Ich benenne meine eigenen, aber auch die Aktionen und Gefühle des Kindes.

Positives Leiten

- Ich informiere das Kind darüber, was ich möchte, bevor das Kind eine Aktion beginnt.
- Ich erkenne und bestärke das Verhalten des Kindes in den Momenten, in denen es das zeigt, was ich von ihm möchte.
- Ich wechsele mich in der Interaktion mit dem Kind ab und gebe ihm Gelegenheit, an seiner eigenen Entwicklung zu arbeiten.
- Ich benenne den Beginn und das Ende von Aktivitäten (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015; Hawellek, 2012).

Die E-Mails dienen daher zum einen als Erinnerungshilfe und zur Wiederholung für die Eltern, zum andern soll dadurch der Alltagstransfer gesichert werden. Die Eltern bekommen dadurch Anregungen im Alltag alternative Handlungsmodelle in der Interaktion mit dem Kind auszuprobieren. Das Tool wird zudem genutzt um entwicklungsfördernde Interaktionsmomente, die während der Einheiten per Video oder Foto festgehalten wurde, den Eltern zukommen zu lassen. Es soll die elterlichen Kompetenzen stärken und als Motivation und Anregung dienen, Inhalte auch im Alltag zu integrieren.

7.4 Diagnostik und Evaluation

Es wird eine prozessorientierte, rein qualitative, beschreibende Diagnostik durch Beobachtungen und Gespräche gewählt. Der Beobachtung muss im diagnostischen Prozess ein

besonderer Stellenwert zugeschrieben werden. Diese Beobachtung kann in unterschiedlichen Formen erfolgen und wird als Sammlung von Eindrücken über alle Sinnessystem und über unterschiedliche Medien wie Film- und Tonaufzeichnungen, definiert. Die Beobachtung dient durch den Aufschluss über den Entwicklungsstand als Basis für die Auswahl passender Maßnahmen. Sie gibt Aufschluss in welchen Bereichen beim Interaktionsverhalten zwischen Eltern und Kind bzw. zwischen den Kindern untereinander noch Angebote und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung notwendig sind (Remsperger, 2008).

Die Beobachtung dient als zentrales Element um Kinder zu verstehen. Durch die Beobachtung kann sich eine respektvolle und aufmerksame Haltung entwickeln. Im Fokus der Beobachtung stehen die kindlichen Aktivitäten, die Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen des Kindes. Durch das Beobachten des Kindes verändert sich die Beziehung zwischen der Fachkraft und dem Kind. Das Kind Bestätigung und Anerkennung und wird dadurch motiviert und gestärkt sich neuen Herausforderungen zu stellen (Becker-Stoll et al., 2009).

Um diese Beobachtung der Interaktion zwischen Eltern und Kind gezielter vorzunehmen, dient der Fachkraft die Marte-Meo Checkliste „Grundlegende Elemente entwicklungsfördernder Interaktion“ als Hilfestellung. Die im Anhang dargestellte Checkliste beruht auf den grundlegenden Elementen entwicklungsfördernder Interaktion (Hawellek, 2012).

Zusätzlich zu den Beobachtungen durch die Fachkraft füllen die Eltern während des ersten und letzten Elternabends einen Fragebogen aus, der vor allem den subjektiven Eindruck der Befragten erfasst. Es wird die Sicht der Eltern auf die Eltern-Kind Interaktion und auf den gemeinsamen Alltag evaluiert. Dies wird am Ende reevaluiert, um mögliche Veränderungen sichtbar zu machen.

7.5 Beispiel

Um das Eltern-Kind Gruppenangebot zu veranschaulichen, wird ein konkretes Stundenbild als Beispiel beschrieben, wodurch der Aufbau und die möglichen Inhalte verdeutlicht werden. Bei der Spielauswahl handelt es sich um beispielhafte Interventionen, die als Anregung dienen können und je nach Interessen und Themen der Kinder abgewandelt werden müssen. Die Fähigkeiten und Interessen der Kinder sind, aufgrund der Altersspanne und der enormen Entwicklungsgeschwindigkeit in diesen Jahren, sehr heterogen. So werden die Angebote zunächst in der einfachsten Form vermittelt und können dann je nach Fähigkeiten erweitert und variiert werden. Die heterogene Gruppe bietet zugleich großes Potenzial, da ältere Kinder als Vorbild für jünger Kinder dienen und es durch Nachahmung zum Erfahren von neuen Fähigkeiten kommt. Durch die notwendige Rücksichtnahme der älteren auf die jüngeren Kinder wird das Erproben von sozialen Fähigkeiten ermöglicht (Zimmer, 2011).

Einstimmungsphase

Am Anfang der Einheit steht dein gutes ‚Ankommen‘ der Kinder und der Eltern im Vordergrund. Die Kinder müssen sich an die neuen Räumlichkeiten und die neue Gruppensituation gewöhnen. Hier dient ein Anfangsritual zur Begrüßung als Strukturhilfe und Sicherheit. Es wird immer derselbe Treffpunkt im Raum gewählt. Ein Schwungtuch wird sowohl am Beginn als auch am Ende zum gemeinsamen Austauschort.

Begrüßung und Vorstellungsrunde:

Am Beginn jeder Einheit werden die Namen der teilnehmenden Erwachsenen und Kinder genannt. Dabei kann ein Ball oder auch ein Stofftier eingesetzt werden. Zum einen wird so erkennbar wer an der Reihe ist und spricht, zu zum anderen können Ball oder Stofftier als Zwischenmedium eingesetzt werden, um mit den Kindern leichter in Kontakt zu treten. Es passiert durch das Zuwerfen des Balles eine erste Kontaktaufnahme in einem geschützten Rahmen. Zudem eignen sich wiederkehrende Reime oder Lieder zur Begrüßung (siehe Anhang: Tab. 5: Begrüßungslied: Herzlich Willkommen)

Kurzer Überblick über den Ablauf:

Es wird kurz der Ablauf der Einheit und ein Thema, auf das in der Einheit besonders geachtet werden soll, genannt. So wird beispielsweise zu Beginn die Wichtigkeit des freien, offenen Ausprobierens betont und an das Marte-Meo Element, das zuvor in der Informations-E-Mail bereits erläutert wurde, erinnert. In der Beispieleinheit wird auf eine konstruktive Dialogtechnik, welche zu den Metaelementen gehört, geachtet. Durch einen freundlichen Gesichtsausdruck, häufigen Blickkontakt und eine zugewandte Körperhaltung wird eine angenehme, förderliche Atmosphäre geschaffen (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Als Beobachtungsaufgabe wird in diese Einheit die Frage: „In welcher Situation zeigt mein Kind Freude, was macht ihm Spaß?“ gewählt.

Individuelle Bewegungsintensive Angebote

Freies Bewegen im Raum zur Musik:

Eltern und Kinder bewegen sich gemeinsam zur Musik im Raum. Tempo und Fortbewegungsart werden von den Kindern selbst gewählt. Dieses Bewegungsangebot bietet die Möglichkeit den Raum zu erfassen und dem ersten Bewegungsdrang nachzugehen.

Fangspiel: Mr. oder Ms. Freeze (vgl. Eiskönig; Menke, 2011)

Ein Kind bekommt einen Zauberstab (Schaumstoffteil) mit dem es durch Antippen die teilnehmenden Kinder und Erwachsenen einfrieren kann. Wird man von dem Zauberstab berührt, verwandelt man sich in einen Eiswürfel (auf den Boden hocken). Alle andern können den Eiswürfel wieder auftauen indem sie mit beiden Händen den Rücken berühren und

warme Sonnenstrahlen losschicken. Sie können auf diese Weise dazu beitragen, dass die eingefrorene Person wieder am Spielgeschehen teilnehmen kann. In diesem Spiel stehen die sozialen Beziehungen und das gegenseitige Helfen in Form vom Erlösen anderer im Fokus. Die teilnehmenden Erwachsenen können vor allem zu Beginn des Spiels eine Vorbildfunktion, in dem sie andere auftauen, einnehmen (Menke, 2011).

Gruppenbezogenes Angebot

In die Spielwelt eintauchen:

Im Sitzkreis auf dem Fallschirmtuch folgt ein gemeinsamer Einstieg in das Thema „Polarexpedition“. Es wird besprochen, welche Kleidungsstücke für den Winter notwendig sind und diese werden pantomimisch angezogen. Um in die Themenwelt einzutauchen wird die Fahrt zur Polarexpedition simuliert. Die Eltern sitzen mit ausgestreckten Beinen am Boden, die Kinder sitzen jeweils auf dem Schoß der Bezugsperson, werden von dieser umfassen und schauen nach vorne. „Alle einsteigen! Türen schließen und los geht’s!“. Die holprige und kurvige Straße wird von den Eltern durch die Beinbewegungen und rechts/links Bewegungen simuliert. Durch den engen Körperkontakt entsteht ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit. Durch das Zusammenspiel von Bewegungen und die sprachliche Begleitung werden alle Sinne angesprochen. So werden beispielsweise die Raumbezeichnungen spielerisch erfahrbar gemacht (vgl. „Schotter fahren“, Herm, 2013).

Gemeinsamer Aufbau einer Bewegungslandschaft:

Der Aufbau der Geräte und Materialien erfolgt gemeinsam. Die Eltern und die Kinder werden beim Aufbau der Bewegungslandschaft aktiv von der Fachkraft miteinbezogen. Die Kinder können sich frei im Raum bewegen und die Aufbauten erproben, die ihr Interesse wecken.

Gletscher erklimmen:

Zwei Langbänke werden jeweils mit einem Ende an der Sprossenwand eingehängt, das andere Ende liegt am Boden auf, so entsteht eine schiefe Ebene, auf die ein Weichboden platziert wird. Die Fläche rund um die schiefe Ebene wird mit Matten ausgelegt.

Bootsfahrt:

Eine dünne Matte wird in Längsrichtung zusammengebogen, zwei Holzreifen werden an den Enden der Matte aufgeschoben wodurch ein Schaukelboot entsteht. Zusätzlich kann noch ein Reifen in die Mattenmitte geschoben werden. Kinder können nun im Liegen oder im Sitzen in unterschiedlicher Intensität schaukeln wodurch das vestibuläre System angeregt wird (vgl. Mattenboote; Herm, 2013).

Höhle erkunden:

Es wird ein Kriechtunnel oder Kriechschlauch angeboten, in dem die Kinder die Möglichkeit haben durchzukriechen oder sich zu verstecken.

Eisschollen:

Schwere Sandsäcke werden angeboten. Diese dienen zum Schleppen, Stapeln, Zielhüpfen, darauf Balancieren.

Auf dem Steg:

Eine Langbank dient zum Balancieren, Springen, Kriechen. Höhe und Tiefe wird erfahrbar gemacht (Herm, 2013).

Materialerfahrung:

Es wird eine Ecke mit Matten ausgelegt, in welcher verschiedene Materialien zum Explorieren und auch zum Einbau in das freie Spiel angeboten werden. Bei der Polarexpedition werden beispielsweise Wärmedecken, Knetmasse in der kleine Spielfische versteckt sind und ein Fisch, der gefüttert werden kann (Dose mit Öffnung im Deckel), angeboten.

Entspannung:

Bei jeder Einheit wird auf Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten geachtet. Es wird eine kleine Ecke zum Verstecken und zum Ausruhen durch eine Schnur, an der Jongliertücher aufgehängt werden, abgetrennt. Der abgetrennte Raum wird mit Matten ausgelegt und die Kinder haben die Möglichkeit Geborgenheit zu erfahren (Schache, 2011).

Abschlussphase

Wegräumen:

Gemeinsam werden die Großgeräte und die Materialien weggeräumt. Die Kinder werden bewusst miteinbezogen, wenn sie Interesse und Freude zeigen. Sie bekommen die Möglichkeit, Materialien einzusammeln oder gemeinsam mit dem Elternteil Gegenstände zu schieben oder zu ziehen.

Wind machen:

Ein Teil der Kinder liegt mit dem Rücken auf einer Matte. Die anderen Kinder und Erwachsenen halten das Schwungtuch über die Kinder und erzeugen mit dem Bewegen des Tuches Wind. Durch die Spüererfahrung des Windes und die rhythmischen Bewegungen des Tuches kommen die Kinder zur Ruhe und die Konzentration wird auf den eigenen Körper gerichtet (Haberer, 2011).

Variation:

Ein Kind oder mehrere Kinder setzen sich auf das Fallschirmtuch, alle anderen stehen rundherum, halten das Fallschirmtuch fest und erzeugen durch Auf- und Ab Bewegungen wellen. Das Kind oder die Kinder in der Mitte bestimmen wie hoch die Wellen und wie stark der Wind sein soll. Auch das gemeinsame Erleben des Wellenganges von Bezugsperson und Kind ist möglich.

Massage:

Die Massage kann als Selbst oder als Partnermassage zwischen Bezugsperson und Kind durchgeführt werden. Es stehen unterschiedliche Bälle, wie Tennisbälle oder Igelbälle, zur Verfügung. Eltern und Kinder sitzen bzw. liegen bequem auf dem Boden, die Fachkraft erzählt eine Geschichte zur Massage. Es kann zum Beispiel die Geschichte vom Igel, der einen Spaziergang macht, herangezogen werden (Bender, Martzy & Schache, 2013). Der Igelball symbolisiert den Igel und wandert passend zu den Erzählungen in der Geschichte auf dem Körper des Kindes entlang. Die Geschichte kann vielseitig angepasst und variiert werden. Die Eltern können individuell auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen. So kann das Kind bestimmen, mit wie viel Druck massiert werden soll und an welchen Stellen sich der Igel möglichst lange aufhalten soll (Bender, Martzy & Schache, 2013). Durch diese Massage steht auch am Ende der Einheit das in Kontakt treten zwischen der Bezugsperson und dem Kind noch einmal in Vordergrund.

Abschluss am Schwungtuch:

Zur Reflexion werden anregende Fragen der Fachkraft eingebracht in der sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen angesprochen werden und die zur Reflexion anregen sollen. Es wird auf die Beobachtungsaufgabe mit der Frage: „In welcher Situation zeigt mein Kind Freude, was macht ihm Spaß?“ eingegangen. Erweitert wird die Frage eingebracht: „Wann hatten wir in dieser Einheit gemeinsam Freude, Spaß?“. Auch die Fachkraft gibt Rückmeldung über positive Interaktionsmomente, die sie bei jedem Eltern-Kind Paar beobachten konnte und nimmt hierbei Bezug auf das fokussierte Marte-Meo Element, die konstruktive Dialogtechnik. Das Vertrauen der Eltern in die eigenen Fähigkeiten kann durch diese Maßnahmen gestärkt werden.

Verabschiedungsrunde:

Im Anschluss an die Reflexion erfolgen die Verabschiedung und ein kurzer Ausblick auf die nächste Einheit.

Es wird während dem gesamten Angebot individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen und deren Spielideen werden aufgegriffen. So besteht die Möglichkeit, auf

Spielimpulse der Kinder einzugehen und Materialien dafür zur Verfügung zu stellen. So werden aus zwei Stöcken Paddel für das Schaukelboot oder aus einer Schnur und einem Stock eine Angel. Wichtig ist, dass diese Impulse von den Kindern selbst kommen. Der oben beschriebene Aufbau ist beispielhaft zu verstehen und wird in der konkreten Einheit nach den Bedürfnissen und Ideen der Kinder abgewandelt, wodurch Kinder in unterschiedlichen Alterskategorien angesprochen werden können.

Die kreativ und individuell gestalteten Bewegungsgeräte bieten den Kindern vielfältige Bewegungserfahrungen, wodurch sie Grob- und Feinmotorik erproben können, physikalische Grunderfahrungen wie beispielsweise schiefe Ebenen, Schwerkraft, Reibung und Gleichgewichtserfahrungen machen können. Zudem werden das Planen und das Handeln spielerisch geübt.

Es wurde ein Überblick über das erstellte Praxiskonzept gegeben und auf die einzelnen Teile des Angebots näher eingegangen, am Ende des Kapitels wurden anhand einer beispielhaften Eltern-Kind Einheit der Aufbau und die möglichen Inhalte verdeutlicht. Es folgt die Zusammenführung der Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfrage.

8 Diskussion

In diesem Kapitel wird die, der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Fragestellung, anhand der ausgewählten Literatur beantwortet und die wichtigsten Erkenntnisse werden zusammengetragen und diskutiert. Weiters wird die notwendige, zukünftige Forschung aufgezeigt und weiterführende Anregungen werden formuliert.

Ziel der Arbeit ist es, die gewählte Fragestellung, wie eine entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind, im Alter von einem bis drei Jahren, nach psychomotorischen Grundprinzipien, in Anlehnung an die Marte-Meo Methode (Aarts, 2016) gefördert werden kann, zu beantworten.

Um diese Frage zu beantworten, wird zum einen der im Kapitel sieben konzipierte Praxisanleitfaden, der sich den theoretischen Bezugsrahmen der vorangegangenen Kapitel drei bis sechs, bedient, herangezogen, zum anderen werden die Erkenntnisse in diesem Kapitel theoretisch zusammengeführt.

Die Literaturrecherche zeigte, dass die Marte-Meo Methode als sinnvolle Ergänzung in der psychomotorischen Arbeit angesehen werden kann. Die Grundsätze beider Ansätze stimmen überein und können jeweils als Erweiterung gesehen werden. In der Psychomotorik, sowie bei der Marte-Meo Methode wird eine ressourcenorientierte Perspektive eingenommen. Der Fokus liegt bei beiden Ansätzen klar auf den Stärken und Ressourcen des Gegenübers. Ziel ist es, diese zu entdecken, aufzuzeigen und zu fördern. Weitere gemeinsame Ziele sind beispielsweise, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, Handlungsfähigkeit und die Bewältigungsstrategien zu erweitern sowie soziale Kontakte zu unterstützen. Bei den Ansätzen von Marte-Meo wie auch bei denen der Psychomotorik wird dem Dialog eine entwicklungsfördernde Funktion zugeschrieben. Marte-Meo definiert diese Grundelemente einer förderlichen Basiskommunikation und beschreibt die Bausteine der sogenannten "entwicklungsfördernden Dialoge" (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Diese Erkenntnisse werden ergänzend zu dem Psychomotorischen Ansatz, der sich vor allem durch die im Kapitel 5.1 beschriebenen Grundprinzipien und durch die Elemente der Bewegung und das Spiels definiert, herangezogen, um die entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind zu begleiten und zu unterstützen. Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen von Kindern werden so unterstützt, ihre Fähigkeiten im Umgang mit den Kindern zu aktivieren bzw. wiederzuentdecken und auszubauen (Zimmer, 2012; Fischer, 2019; Aarts, 2019; Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015).

Zur Förderung der Eltern-Kind Interaktion kann als erster Schritt der Perspektivenwechsel hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise, die das Kind als kompetentes Wesen wahrnimmt, gesehen werden. Sowohl die Sichtweise der Fachkraft auf die Fähigkeiten des

Kindes als auch auf die Kompetenzen der Eltern ist hierbei ausschlaggebend. Weiters kann das Vermitteln dieser ressourcenorientierten Sicht auf das Kind in der Elternarbeit als erster Schritt gesehen werden, um die entwicklungsfördernde Interaktion zu stärken. Diese ressourcenorientierte Sichtweise beschränkt sich jedoch nicht nur auf den elterlichen Blick auf das Kind, vielmehr kommt diese Sichtweise auch in der Elternarbeit zu tragen (Zimmer, 2012; Aarts, 2019). In dieser Familienarbeit, die anhand des Kooperationsmodells (Fischer, 2019) stattfindet, stehen die bereits bestehenden Ressourcen und Fähigkeiten der Eltern und des Kindes im Mittelpunkt. In den Elternabenden wird den Bezugspersonen, anhand von Fotos und Videomaterialien, aufgezeigt in welchen Situationen, sie bereits das Kind entwicklungsfördernd unterstützen. Das theoretische Wissen wird daher durch Fotos und Videos veranschaulicht und es wird ganz konkret aufgezeigt wann entwicklungsfördernde Interaktion eingesetzt werden kann, wie dies geschieht und auch wozu der Einsatz nützlich ist. Eltern lernen dadurch die funktionierenden Interaktionsmomente auch in anderen Situationen, bei denen es im Alltag womöglich noch Schwierigkeiten gibt, vermehrt zu integrieren (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015). Durch dieses Vorgehen können die Eltern, die eigenen Fähigkeiten erkennen und sich als kompetente Eltern wahrnehmen. Dies führt dazu, dass die Eltern nicht abhängig von der Kompetenz der Fachkraft werden, sondern, dass die Fachkraft die Familie zur Selbsthilfe befähigt (Fischer, 2019).

Um die Eltern-Kind-Interaktion nachhaltig zu fördern, setzt das konzipierte Angebot auf die Kombination aus der Elternarbeit und der Eltern-Kind Arbeit, die laufend durch das Informationsmaterial ergänzt wird. Das aus der Zusammenführung der beiden Ansätze, entstandenen Konzept spricht die physische, psychische, kognitive und soziale Dimension des Kindes, welche untrennbar miteinander verbunden sind, an. Die Auswirkungen der Interaktionsförderung auf die einzelnen Dimensionen wurden bereits im Kapitel sechs näher erläutert. Das Eltern-Kind Gruppenangebot berücksichtigt alle Ebenen und bietet den Kindern Entwicklungsmöglichkeiten in allen Dimensionen an, wodurch eine ganzheitliche psychomotorische Förderung gelingen kann (Voglsinger, 2016).

Setzt man das Eltern-Kind Angebot des Praxiskonzepts in Bezug zu den von Köckenberger (2007) definierten Grundvoraussetzungen für die kindliche Entwicklung, die graphisch im Kapitel sechs dargestellt sind, wird deutlich, dass das Angebot genau diese Basiselemente berücksichtigt. Es wird auf eine bedeutsame Umgebung, die zur Erkundung und zur Erprobung einlädt, geachtet (Köckenberger, 2007). Diese Umgebung, soll Raum und Zeit geben, sich intensiv mit einer Sache auseinanderzusetzen, Handlungen zu wiederholen und dadurch zu festigen (Zimmer, 2012). Dem Angebot liegt ein Rahmen, der sich bei jeder Eltern-Kind Gruppe wiederholt, zugrunde. Dieser Rahmen und die eingesetzten Rituale, aber auch der Einsatz von Regeln und Grenzen bieten dem Kind Orientierung und

ermöglichen das Gefühl der Sicherheit, das als eines der vier Basiselemente der kindlichen Entwicklung angesehen wird. Die Neugier der Kinder, als drittes Element, wird durch vielfältige, immer wieder auch neue Bewegungs- und Spielangebote und dem Einsatz von unterschiedlichen Materialien geweckt. Auf die Abwechslung von Neuem und bereits Bekanntem wird geachtet, um diese Ambivalenz von Neugier und Sicherheit zu gewährleisten. Die stärkende Beziehung, die im Dialog entsteht, ist die vierte Komponente der Grundelemente der kindlichen Entwicklung und gleichzeitig deren Hautkomponente, auf die sich der Praxisleitfaden bezieht (Köckenberger, 2007). Zur Beziehungsgestaltung bedient sich das Konzept der Marte-Meo Grundelemente der entwicklungsfördernden Interaktion und ergänzt dadurch die psychomotorischen Grundprinzipien.

Das Praxiskonzept bezieht sich auf die von Zimmer (2012) definierten Schwerpunkte und Ziele von psychomotorischen Angeboten in der Entwicklungsförderung für Kinder im Alter von 1-3 Jahren. Ein Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung von elementarer Wahrnehmungserfahrungen. Die Spiel- und Bewegungsangebote werden so gewählt, dass die Basisinne angeregt werden. Zudem werden Angebote gewählt, die Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen. Durch das Gestalten der Spiel- und Bewegungsangebote nach psychomotorischen Grundprinzipien werden dem Kind viele Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen geboten. Das Kind bekommt die Möglichkeit, eigene Bewältigungsstrategien zu entwickeln und erfährt die eigenen Kompetenzen. Der dritte Schwerpunkt liegt auf Spiel und Bewegungsangeboten, die die sozialen Interaktionen unterstützen und herausfordern (Zimmer, 2012).

Obwohl das Angebot als rein präventiv zu betrachten ist, beinhaltet es für die Eltern wichtige, erste Informationen, wie man Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern vermeidet oder sie bewältigen kann, wenn sie bereits vorhanden sind. So wird versucht, notwendige Informationen zu vermitteln, bevor sich Problemstrukturen verfestigen. Dieses Angebot soll als Bindeglied zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen über Entwicklungsanforderungen von Kindern und dem Familienalltag, bzw. der konkreten Erziehungspraxis von Eltern dienen.

Das konzipierte Angebot soll es zudem schaffen, die Eltern miteinander in Kontakt zu bringen, um der Isolierung junger Familien vorzubeugen. Die Entwicklung von Großfamilien hin zu Kleinfamilien, die isoliert leben und in denen die Eltern sehr schnell in das Berufsleben zurückkehren, führt zur Erhöhung der Belastung im Alltag, die ihren Ausdruck auch in problematischen Eltern-Kind-Interaktionen findet. Durch die häufigen beengten Wohnsituationen, die eingeschränkten Spielräume und wenig Spielkameraden im Umfeld wird die Aktualität der behandelten Thematik und die Dringlichkeit der Implementierung des psychomotorischen Angebots aufgezeigt (Klingler & Scherf, 2008).

Beachtet man, dass mangelnde Feinfühligkeit im Interaktionsverhalten der Eltern, ein Entwicklungsrisiko für das Kind darstellt (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2014), erfüllt die Implementierung dieses psychomotorischen Angebots präventive Funktionen.

Um die entwicklungsfördernde Eltern-Kind Interaktion zu fördern, ist zudem die Rolle und Haltung der Fachkraft von großer Relevanz. Wie der deutsche Aktionskreis Psychomotorik beschreibt, sind die psychomotorischen Angebote mehr von der eigenen Haltung gegenüber der Wahrnehmung und dem Erleben des Individuum geprägt als von vorgegebenen Handlungsabläufen (Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V., 2020⁶). Im Kapitel 7.1 wurde die Bedeutung der Rolle und Haltung der Fachkraft aufgezeigt. Es lässt sich festhalten, dass es nicht spezifische Spiele und Spielmaterialien sind, die das psychomotorische Angebot auszeichnen, sondern vielmehr die Haltung und die Verhaltensmerkmale der Fachkraft, sowie spezifische Rahmenbedingungen (Hölter, 2002). Da das Verhalten der Fachkraft während dem Angebot maßgeblich für dessen Erfolg ist (Hölter, 2002), erscheinen Möglichkeiten das Verhalten als Fachkraft immer wieder selbständig zu reflektieren und zu evaluieren für das konzipierte Angebot, als unumgänglich.

Die Videoaufnahmen der Einheiten, dienen daher nicht nur dazu, den Eltern Rückmeldung zu geben, sondern ermöglichen es auch das eigene Verhalten zu reflektieren und dieses auch regelmäßig zu evaluieren. Bei der Leitung einer Gruppe, in der der Fokus auf der Interaktionsförderung liegt, dienen wie beschrieben die Marte-Meo Elemente auch der Fachkraft als Praxistool. Es wurde daher in Anlehnung an die Marte-Meo Checkliste „Kindergruppe“ (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015) sowie die Checkliste „Emotionale Beziehungen und Atmosphäre“ (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2015) eine eigene Checkliste für die Durchführung der konzipierten Eltern-Kind Gruppe, die im Anhang dargestellt wird, erstellt. Diese Checkliste ermöglicht die Evaluation des Verhaltens der Fachkraft und der Gestaltung von Gruppensettings in Bezug auf Interaktionsförderung. Weiters wird eine Checkliste für die Elternarbeit im Anhang dargestellt. Diese soll der Fachkraft helfen, das eigene Verhalten während der Elternabende zu reflektieren und zu evaluieren.

8.1 Weiterführende Forschung und Anregungen

Um ein aussagekräftiges Ergebnis über die Wirkfaktoren des im Kapitel sieben beschriebenen Konzepts zu bekommen, bedarf es weiterführende Forschung und Evaluation. Zusätzlich zu der Prozessdiagnostik durch Beobachtung bedarf es Assessments, die die

⁶ Deutsche Akademie- Aktionskreis Psychomotorik (2020). Zugriff am 3. Oktober unter <https://psychomotorik.com/>

Interaktion zwischen Eltern und Kind erfassen, so wie Assessments, die die Entwicklung des Kindes in dem sozialen, emotionalen, kognitiven und motorischen Bereich aufzeigen. Es wird erfasst, ob sich das Konzept auf die Interaktion auswirkt und in welcher Korrelation dies zu der Entwicklung der Kinder steht.

Für die Einschätzung elterlicher Fähigkeiten und der Eltern-Kind Interaktion kann das Marte-Meo-Assessment (Hofmann-Witschi & Hofmann, 2005) angewendet werden. Bei dieser Prozessdiagnostik werden Videos von verschiedenen Alltagssituationen an Hand der Marte-Meo Beobachtungskriterien genau erfasst. Nach dem Erstellen der Videointeraktionsanalyse werden den Eltern ausgewählte Bilder oder Sequenzen gezeigt. Der Fokus liegt dabei auf der Unterstützung, die das Kind von den Eltern braucht, dem Aufzeigen der Unterstützung, welche sie ihm bereits geben und wie sie lernen können, ihr Kind noch besser zu unterstützen.

Für die Erfassung der kindlichen Entwicklung kann der ET-6-6 Test eingesetzt werden. In diesem Verfahren wird die gesamte Entwicklung berücksichtigt. Grob- und feinmotorische Kompetenzen sowie kognitive und sprachliche Fähigkeiten werden in der Testsituation erfasst. Die soziale und emotionale Entwicklung wird anhand eines Fragebogens von den Eltern abgefragt (Petermann & Macha, 2013).

Weiterführend wird angestrebt, dass das konzipierte Angebot diese Arbeit durch die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal in Kindergärten bzw. Kinderkrippen institutionalisiert wird. Eine Zusammenarbeit ermöglicht den Wissensaustausch und den Wissenstransfer zwischen dem pädagogischen Fachpersonal der jeweiligen Institution und der psychomotorischen Fachkraft. Die Räumlichkeiten des Kindergartens bzw. der Kinderkrippe können genützt werden, indem das Angebot für die Eltern sowie die Eltern-Kind Gruppen direkt vor Ort stattfindet. So wird für das Kind zum einen eine bereits bekannte Umgebung gewählt und zum anderen stellt es eine wesentliche organisatorische Erleichterung für die Eltern dar, indem das Angebot mit den Zeiten des Kindes in der Institution gekoppelt wird.

Zudem wird angeregt, die Marte-Meo Methode als Ergänzung in die psychomotorische Arbeit zu integrieren. Die sinnvolle Erweiterung des professionellen Handelns in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung von Kindern durch die Marte-Meo Methode wurde bereits aufgezeigt. Vor allem in der psychomotorischen Beziehungs-, Interaktions- und Elternarbeit birgt die Integration der Marte-Meo Methode großes Potenzial. Das Integrieren der Marte-Meo Elemente in die psychomotorische Arbeit dient nicht nur der Förderung und Begleitung der Eltern-Kind Interaktion, die Marte-Meo Grundsätze dienen der Fachkraft auch als Unterstützung bei der Beziehungsarbeit mit den Kindern und sie dienen bei der Arbeit

mit den Eltern als hilfreiche, praxisnahe Interaktionstools. Es ergibt sich dadurch die Schlussfolgerung, dass die Integration der Marte-Meo Methode in die Lehre der Psychomotorik, sei es hinsichtlich der universitären Ausbildung oder bezüglich des Fort- und Weiterbildungsangebotes durch den Psychomotorik Verband Österreich (Psychomotorik Österreich, 2020⁷) eine wertvolle Ergänzung darstellen würde.

⁷ Psychomotorik Österreich (2020). Zugriff am 6. Dezember unter <http://www.psychomotorik.or.at/>

9 Zusammenfassung

Im letzten Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit. Die wichtigsten Inhalte und Ergebnisse werden wiedergegeben.

Wie zu Beginn der Arbeit beschrieben, wird eine stabile, wertschätzende Beziehung zu einer Bezugsperson als der wichtigste Schutzfaktor für eine gesunde Entwicklung in der frühen Kindheit gesehen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Damit sich eine sichere Bindung zwischen Eltern und Kind entwickeln kann, ist ein feinfühliges Interaktionsverhalten notwendig (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Diese Arbeit macht sich die Begleitung und Förderung einer feinfühlig und entwicklungsunterstützenden Interaktion zwischen Eltern und Kind zum Thema und bearbeitet diese mit folgender Fragestellung:

Wie kann eine entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind, im Alter von einem bis drei Jahren, nach psychomotorischen Grundprinzipien, in Anlehnung an die Marte-Meo Methode gefördert werden?

Der Feinfühligkeit der Bezugsperson gegenüber den Signalen des Kindes kommt bei Aufbau der Bindung eine besondere Bedeutung zu (Ainsworth, 1977). Eine sichere Bindung und damit einhergehend eine feinfühlige Interaktion zwischen Eltern und Kind wird als Schutzfaktor betrachtet, der die positive Bewältigung kritischer Lebensereignisse ermöglicht und somit eine Resilienz-fördernde Funktion einnimmt. Der Umgang mit Belastungen in spätere Entwicklungsabschnitten wird durch entwicklungsfördernde, feinfühlige Interaktion erleichtert (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Die Literaturrecherche zeigt, dass sich die Marte-Meo Methode wie auch die Psychomotorik für die Unterstützung von entwicklungsfördernder Interaktion zwischen Eltern und Kind sehr gut eignen (Zimmer, 2012; Fischer, 2019; Aarts, 2019; Bündler, Sirringhaus-Bündler & Helfer, 2015). Integriert man die Ansätze der Marte-Meo Methode in die psychomotorische Arbeit, ergibt sich die Chance, die Eltern-Kind Interaktion umfassend zu begleiten und zu unterstützen. Die Basiselemente der Marte-Meo Methode werden herangezogen und mit psychometrischen Grundprinzipien verknüpft. Anhand dessen wird aufgezeigt, wie entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind unterstützt werden kann.

Die vorliegende Arbeit zeigt, welche positiven Effekte gelingende Interaktion auf die gesamte kindliche Entwicklung hat. Es ergeben sich sowohl Entwicklungsprozesse auf psychischer, sozialer und auch auf kognitiver und physischer Ebene. Auf der psychischen Ebene ist vor allem das Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen des Kindes hervorzuheben. Dieses Erleben von Selbstwirksamkeit, die sich durch Bewegung und vor allem durch den entwicklungsfördernden Dialog, der sich auf die psychomotorischen

Grundprinzipien und die Marte-Meo Elemente bezieht, ergeben, zählt zu einem wesentlichen Resilienz-fördernden Faktor (Zimmer, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; vgl. Kapitel 6.1).

Um die entwicklungsfördernde Eltern-Kind Interaktion zu unterstützen wird sowohl auf die Elternarbeit in Form von Elternabenden und Informationsmaterialien gesetzt als auch auf die praktische Umsetzung der vermittelten Inhalte in psychomotorischen Eltern-Kind Angebote. Für die Förderung von entwicklungsfördernder Eltern-Kind Interaktion ist eine ressourcenorientierte Sichtweise, die gleichsam die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder und der Eltern beinhaltet, wichtig (Zimmer, 2012; Aarts, 2019). Wesentlich ist zudem die Kombination aus der Elternarbeit durch die Elternabende sowie durch das begleitende Informationsmaterial mit dem Angebot der spiel- und bewegungsorientierten Eltern-Kind Gruppen. In diesen unter psychomotorischen Grundprinzipien konzipierten, prozessorientierten Eltern-Kind Einheiten bekommen die Eltern die Chance, die Marte-Meo Basiselemente, die in den Elternabenden anhand von Foto und Videomaterial vermittelt und durch Informations-E-mails gefestigt werden, praktisch zu erproben. Das Angebot zielt darauf ab, den Eltern bereits funktionierende Interaktionsprozesse aufzuzeigen und die gelungene Basis-kommunikation zwischen Eltern und Kind als Grundlage für gelingende Erziehungsprozesse und Entwicklungsförderung zu stärken.

Durch die vorliegende Arbeit konnte aufgezeigt werden, wie eine entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind im Alter von einem bis drei Jahren in psychomotorischen Angeboten in Anlehnung an die Marte-Meo Methode (Aarts, 2016) gefördert werden kann. Der Literaturteil der Arbeit dient als Einführung in die Marte-Meo Methode (Aarts, 2016, vgl. Kapitel 5) und die beschriebenen Basiselemente der Interaktion können der Fachkraft als Erweiterung des professionellen Handelns in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung von Kindern nützen. Zudem wurden die Auswirkungen der Eltern-Kind-Interaktion auf die Entwicklung des Kindes im Kapitel 7 dargelegt und der Stellenwert der Elternarbeit für die psychomotorische Entwicklungsbegleitung verdeutlicht.

Das auf Basis der Literaturrecherche konzipierte Praxiskonzept, dient der Fachkraft als Ideenpool, wie Elternarbeit einerseits durch Informationsvermittlung und andererseits durch praktisches Umsetzen im Gruppensetting gestaltet werden kann.

Literaturverzeichnis

- Aarts, M. (2016). *Marte Meo Handbuch*. (4. Auflage). Harderwijk: Aarts Production.
- Aarts, M. (2019). *Marte Meo Handbuch 'DAS GOLDENE GESCHENK'*. Harderwijk: Aarts Production.
- Aarts, M. & Hüther, G. (2008). DVD zum Fachtag: *Interaktion und Entwicklung, Marte Meo Praxis und Neurologie: ein Dialog zwischen Maria Aarts und Prof. Dr. Gerald Hüther*. Eindhoven, Niederlande: Aarts Productions.
- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre*, 6(6), 18–23.
- Ainsworth, M. (1977). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens von Mary D.S. Ainsworth: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In K. Grossmann (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 98–104). München: Kindler.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation*. New York: Hillsdale.
- AKMÖ, Aktionskreis Motopädagogik Österreich (2020). Zugriff am 15 Juni unter <https://akmoe.at/>.
- Asisi, V. (2015). *Entwicklungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung. Chancen und Risiken in der Interaktion mit Mutter und Vater*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ayres, J. (2005). *Bausteine der kindlichen Entwicklung: Sensorische Integration verstehen und anwenden*. Berlin Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Baird, S. M., Haas, M. L., McCormick, K. & Turner, K. D. (1992). Approaching an objective system for observation and measurement: Infant-parent social interaction code. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(4), 544-571.
- Bauer, J. (2016). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (23. aktualisierte Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Becker-Stoll, F. (2018). *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität*. [Bericht]. Zugriff am 3. November unter <http://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet/>.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bender, S., Martzy, F. & Schache, S. (2013). *Psychomotorik arbeiten mit Kindern von 0-3 Jahren*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Benz, M. & Scholtes, K. (2012). Von der normalen Entwicklungskrise zur Regulationsstörung. In M. Cirpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 – 3, Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S.159-169). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bowlby, J. (1969). *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.

- Bowlby, J. (1976). *Trennung. Angst und Ärger* (Attachment and loss, Vol. 2). München: Kindler.
- Bowlby, J. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (7. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Braun, A.K., Bock, J., Gruss, M., Helmeke, C. Ovtcharoff, W. Schnabel, R. & Poeggel, G. (2002). Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung – Methoden und Konzepte* (S. 121–128). Stuttgart: Schattauer.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bünder, P. (2011). Entwicklungsförderung von Risikokindern und ihren Eltern mit Hilfe von Videoberatung nach der Marte-Meo-Methode. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(5), 333-350.
- Bünder, P., Sirringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2015). *Lehrbuch der MarteMeo-Methode: Entwicklungsförderung mit Videounterstützung* (4. überarbeitete Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P.M., Weissbrod, C., Kendziora, K.T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12(1), 23–45.
- Datler, W., Gerber, G. & Kappus, H. (1998). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Biel: Edition SZH/SPC.
- Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V (Hrsg.), (2020). *Psychomotorik*. Zugriff am 15. Juni 2020 unter <https://psychomotorik.com/ueber-uns/psychomotorik/>.
- Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Was kann Psychomotorik heute leisten? Eine ökosystemische Sicht auf Theorie und Praxis. *Praxis der Psychomotorik*, 29(2), 99-108.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus: 3 Aufsätze* (13. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- European Forum of Psychomotricity (2021). Zugriff am 5. Februar unter https://psychomot.org/wp-content/uploads/2012/09/statutes-german_1996.pdf.
- Esser, M. (2011). *Beweg-Gründe* (Bd. 4). München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik* (4., neu bearb. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Friedrich, B. & Welsche, M. (2017) „Beziehung in Bewegung“ – ein Eltern-Kind-Projekt. *Praxis der Psychomotorik*, (42)1, 26-33.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Gerber, G. (1992). Spüren -Fühlen -Denken. Ein ganzheitlich-ontogenetisches Entwicklungsmodell und seine Anwendung in der Praxis. In F. Sedlack (Hrsg.), *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S. 77-99). Wien: Ketterl.

- Gloger-Tippelt, G. (2012). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Huber.
- Haberer, E. (2011). Ruhespiele & Entspannungsrituale – Erlebtes verarbeiten. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren: Entwicklungsförderung durch Bewegung* (S. 87-104). Basel, Wien: Herder.
- Hawellek, C. (2012). *Entwicklungsperspektiven öffnen: Grundlagen beobachtungsgeleiteter Beratung nach der Marte-Meo-Methode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Häusser, L. F. (2012). Empathie und Spiegelneurone. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 61(5), 322 – 335.
- Hédervári-Heller, E. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. In M. Cirpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 – 3, Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 58-66). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heißenberg, S. (2005). *Neue Wege der Förderung in der frühen Kindheit: Der Systemische Ansatz In Der Frühförderung*. Stuttgart: ibidem.
- Herm, S. (2013). *Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten (14 überarbeitete Auflage)*. Berlin: Cornelsen.
- Hofmann-Witschi, T. & Hofmann, P. (2005). Marte-Meo-Assessment -Ein Instrument zur Einschätzung elterlicher Fähigkeiten. In C. Hawellek & A. von Schlippe (Hrsg.), *Entwicklung unterstützen - Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching nach dem Marte-Meo-Modell* (S. 116-141). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hölter, G. (2002). Beziehungsgestaltung in der Psychomotorik. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 77-86). Dortmund: modernes lernen.
- Hülshoff, T. (2012). *Emotion: eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe*. Stuttgart: UTB.
- Hüther, G. (2007). *Biologie der Angst: Wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keßel, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. Überlegungen für die fachschulische Erzieherausbildung. *Motorik*, 37(1), 23-27.
- Keysers, C., Kohler, E., Umiltà, M. A., Nanetti, L., Fogassi, L. & Gallese, V. (2003). Audio-visual mirror neurons and action recognition. *Experimental Brain Research*, 153, 628-636.
- Kindler, H. & Grossmann, K. (2008). Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2, aktualisierte Aufl., S. 240-255). München: Ernst Reinhardt.
- Kinzinger, W. (1995). Gesellschaft im Wandel – Veränderungen in der Familie. Auswirkungen auf die Arbeit einer Erziehungsberatungsstelle. In E. Kiphard & I. Olbrich (Hrsg.), *Psychomotorik und Familie* (S. 15 -28). Dortmund: Modernes Lernen.
- Kissler, C. (2018). Skript: Marte Meo; Entwicklungsunterstützende Kommunikation. *Einführungskurs Marte Meo*, Akademie für Fort- und Sonderausbildungen Bereich MTDG.

- Klingler, S. & Scherf, S. (2008). Spiel-Raum für die Kleinsten. Ein psychomotorisches Angebot für Eltern mit ihren Kindern bis zu 3 Jahren. *Motorik*, 29(3), 127–134.
- Köckenberger, H. (2008). *Vielfalt als Methode. Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie*. Dortmund: Borgmann.
- Köckenberger, H. (2007). *Bewegungsräume. Entwicklungs- und kindorientierte Bewegungsangebote und -landschaften* (3. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Krus, A. (2004). *Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuntz, S. & Voglsinger, J. (Hrsg.) (2004). *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von E. J. Kiphard*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Largo, R. H. (2010). *Babyjahre* (19. Aufl.). München: Piper.
- Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 57- 78). München: Ernst Reinhardt.
- Melchert, K. (2011). *Grundlagen der Psychomotorik im Kontext der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. [Fachtext] Zugriff am 12. Dezember 2019 unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_melchert_2011.pdf.
- Menke, R. (2011). Begegnung und Beziehung – Ich und die Anderen. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren: Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Basel (S. 73-86). Basel, Wien: Herder.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspie* (3., neu bearb. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Niklaus Loosli, T. (2010). Ein Fallbeispiel aus der Prävention: Die Wirksamkeit von Marte Meo neurobiologisch erklärt. *Marte Meo Magazin*, Art. 04G, 1-7.
- Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(4), 7-32. Zugriff am 3 November unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292301>.
- Olbrich, I. (1995). Mit Eltern und entwicklungsauffälligen Kindern spielend Kommunizieren lernen: Grundstrukturen einer Entwicklungsförderung für Kinder, Eltern und Therapeut(inn)en. In E. Kiphard & I. Olbrich (Hrsg.), *Psychomotorik und Familie* (S. 45 - 64). Dortmund: Modernes Lernen.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (2002). Intuitive parenting. In M.H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, Biology and ecology of parenting, 2. Ed., S.183-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Papoušek, M. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Spielräume* (S. 23-39). Zürich: Walter.
- Petermann, F. & Macha, T. (2013). *Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre – Revision (ET 6-6-R)*. Frankfurt/M.: Pearson Assessment.

- Porsch, D. & Koldewey, G. (2013). Erziehungspartnerschaft von Anfang an. *Marte Meo Magazine*. Art. 28G, 1-4.
- Psychomotorik Österreich (2020). Zugriff am 15. Juni unter <http://www.psychomotorik.or.at/ueber-uns/>.
- Reichenbach, C., (2011). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Remsperger, R. (2008). Feinfühligkeit - ein neuer Begriff? *kindergarten heute spezial. Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern*, 2-8.
- Richter, J. (2012). *Spielend gelöst: Systemisch-psychomotorische Familienberatung: Theorie und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Roth, G. & Strüber, N. (2014). *Wie das Gehirn die Seele macht*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Runcan, P. L., Petracovschi, S. & Borca, C. (2012). The importance of play in the parent-child interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 795 – 799.
- Rutter, M. (1988). *Studies of psychosocial Risk: The power of longitudinal data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schache, S. (2011). Raumgestaltung – Entwicklungsräume schaffen. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren: Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Basel (S. 37-48). Basel, Wien: Herder.
- Schmitt, A. & Weckermann, M., F. (2009). Settingdesign in der (systemischen) Therapie mit Kindern Teil I: Indikationen. *Familiendynamik*, 34(1), 74-91.
- Schneider, J. (2013). Zusammenarbeit, die bewegt: wie Erziehungs- und Bildungspartnerschaften bewegt gestaltet werden können. *Motorik*, 36(1), 33-41.
- Seewald, J. (1992). *Leib und Symbol*. München: Fink.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Sirringhaus-Bünder, A. & Bünder, P. (2005). Systemische Perspektive, Selbstwirksamkeit und videounterstützte Beratung nach der Marte Meo-Methode. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37(2), 166–180.
- Spitz, R. A. (1996). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Thelen, C. (2014). Psychische Gesundheit unterstützen – Prävention mit Marte Meo. *Heilpaedagogik.de*. 1, 6-10.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. & Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. [Broschüre]. Zugriff am 20. Oktober unter <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>.
- Trudewind, C., Unzner, L. & Schneider, K. (1997). Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2. Überarbeitete Aufl.) (S. 587-622). Bern: Huber.

- Uithol, S., Haselager, F. G., Bekkering, H. (2009). When do we stop calling them mirror neurons? *Nijmegen Institute for Cognition and Information*, 1783-1788. Zugriff am 4. Februar https://www.researchgate.net/profile/Sebo_Uithol/publication/264619503_When_Do_We_Stop_Calling_Them_Mirror_Neurons/links/53e928190cf28f342f3f65e4/When-Do-We-Stop-Calling-Them-Mirror-Neurons.pdf.
- Voglsinger, J. (2016). Bewegtes Lernen- bewegtes Denken. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung* (41-63). Münster: Waxmann.
- Wessel, M. & Vom Wege, B. (2017). *Spielen im Beruf. Spieltheoretische Grundlagen für pädagogische Berufe* (5. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Wittke, V. (2018). Mit Eltern im Dialog - (bildungsbezogene) Zusammenarbeit mit Familien verändern. Zugriff am 6. November unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/elternarbeit/formen-der-elternarbeit/2436>.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192-206.
- Zimmer, R. (1996). *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2002). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis* (12. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (Hrsg.). (2011). *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren: Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Basel, Wien: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (3., neu bearb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. & Martzy F. (2014). Psychomotorik von Anfang an. *Nifbe: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*, 23, 3-19. Zugriff am 4. Februar 2021 <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/psychomotorik-online.pdf>.
- Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (2000). Der Einfluss der Eltern-Kind-Bindung auf die Entwicklung psychischer Gesundheit. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 301-327). Göttingen: Hogrefe.
- Zimmerman, F., Christakis D. & Meltzoff A. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364–368.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schutzfaktoren	10
Abb. 2: Gelingende Interaktion	16
Abb. 3: Voraussetzungen für kindliche Entwicklung	36
Abb. 4: Verhaltensmerkmale der Fachkraft	44
Abb. 5: Aufbau des Angebots	47

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Marte-Meo Beratungssystem	49
Tab. 2: Checkliste Fachkraft: Eltern-Kind Gruppe	76
Tab. 3: Checkliste Fachkraft: Elternarbeit	77
Tab. 4: Checkliste: Grundlegende Elemente entwicklungsfördernder Interaktion	78
Tab. 5: Begrüßungslied: Herzlich Willkommen.....	79

Anhang

Tab. 2: Checkliste Fachkraft: Eltern-Kind Gruppe

Kann die Fachkraft...	immer	öfter	Selten
freundliche/ermutigende Gesichtsausdrücke zeigen?			
Blickkontakt herstellen?			
mit ihrer Stimme positive Aufmerksamkeit wecken?			
in einem Tonfall sprechen, der zur Kooperation einlädt?			
einen verbalen emotionalen Ausdruck aufgreifen und ihn bestätigen?			
einen emotionalen Ausdruck aufgreifen und den Ausdruck spiegeln?			
Bewegungen spiegeln?			
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 der Gefühlsebene darauf eingehen (wahrnehmen, bestätigen, benennen)?			
Gefühle spiegeln?			
ein Kind durch eine anerkennende Mimik bestätigen?			
der Situation angemessene Gesichtsausdrücke zeigen?			
Freude teilen?			
sich selbst auf Augenhöhe des Kindes positionieren?			
eine eindeutige, aussagekräftige Körpersprache zeigen?			
klare Anfangs- und Endsignale geben?			
das Benennen was sie tut, was sie vorhat und was als Nächstes passieren wird?			
eine Balance zwischen angeleiteten Aktionsmomenten und der offenen Bewegungs- und Spielmomente herstellen			

Quelle: mod. n. Bündler, Sirringhaus-Bündler & Helfer (2015, S.11); mod. n. Aarts (2007, S. 105)

Tab. 3: Checkliste Fachkraft: Elternarbeit

Erfüllt die Fachkraft folgende Aspekte	zufriedenstellend	ansatzweise	kaum
Schaffung einer positiven emotionalen Atmosphäre: emotionale Eröffnung			
klarer Beginn: Startsignal			
Gibt Struktur: was kann erwartet werden, was wird passieren			
Benennen der eigenen Aktivitäten: eigenes Tun benennen – z.B. auch Probleme mit der Technik			
aufmerksam zuhören: greift Anliegen der Eltern auf			
Nimmt Reaktionen und vor allem nonverbalen Signale der Eltern wahr			
Bestätigt die Signale der Eltern und verstärkt sie gegebenenfalls			
Verstärkt die positiven Aktivitäten und Reaktionen			
Baut Augenkontakt auf, wenn jemand spricht			
Teilt Freude/Spaß			
Gibt genügend Raum und Zeit, die Informationen zu verarbeiten und Fragen zu stellen			
Verknüpft die Bilder bzw. Videos mit den passenden ergänzenden Informationen?			
Schließt mit einer guten Atmosphäre ab			
Gibt Anregungen, was die Eltern zu Hause ausprobieren können			
Fördert Dialoge untereinander			
Setzt klare Endsignale			

Quelle: mod. n. Bündler, Sirringhaus-Bündler & Helfer (2015, S. 140)

Tab. 4: Checkliste: Grundlegende Elemente entwicklungsfördernder Interaktion

Der Erwachsene...	immer	öfter	selten
lokalisiert den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.			
bestätigt den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes.			
wartet aktiv darauf, wie das Kind auf ihn reagiert und beachtet das Wechselspiel der Kommunikation.			
benennt die kindlichen Initiativen sowie die kindlichen Erfahrungen und Gefühle.			
benennt die eigenen Initiativen sowie die ablaufenden Ereignisse, Erfahrungen und Gefühle. Darüber hinaus antizipiert er nahe liegende Erfahrungen.			
bestätigt erwartetes Verhalten unmittelbar.			
setzt das Kind in Beziehung zur Welt, indem er ihm Personen, Objekte und Phänomene vorstellt.			
sorgt für angemessene Anfangs- und Endsignale der Situation.			

Quelle: Mod. n. Hawellek (2012, S. 60)

Tab. 5: Begrüßungslied: Herzlich Willkommen

Spielidee:	zur Melodie von „Bruder Jakob“ wird ein Begrüßungslied gesungen.
Material:	Ball
Text:	- Hallo Kinder! Hallo, Kinder! - Seid ihr da? Seid ihr da? (kurze Pause, Kinder antworten: Ja!) - Seid herzlich willkommen, seid herzlich willkommen, (in die Hände klatschen bis zum Ende der Strophe) - Guten Tag, guten Tag! Die Kinder werden nach der Reihe mit derselben Melodie begrüßt: - Wo ist denn der Jakob, wo ist denn der Jakob? (die anderen Kinder zeigen auf Jakob, der Ball wird zu Jakob gerollt) - Da ist er, da ist er. - Sei herzlich Willkommen, sei herzlich Willkommen, - Guten Tag, guten Tag.

Quelle: mod. n. Menke (2011, S. 80)

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Fragestellung:

Wie kann eine entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind, im Alter von einem bis drei Jahren, nach psychomotorischen Grundprinzipien, in Anlehnung an die Marte-Meo Methode gefördert werden?

Es wird die Marte-Meo Methode zur Erweiterung des professionellen Handelns in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung von Kindern vorgestellt. Die Basiselemente der Marte-Meo Methode werden herangezogen, mit psychometrischen Grundprinzipien verknüpft und anhand dessen wird aufgezeigt, wie entwicklungsfördernde Interaktion zwischen Eltern und Kind unterstützt werden kann.

Anhand der theoretischen Darstellung erfolgt die Konzeption eines Praxisleitfadens. Um die entwicklungsfördernde Eltern-Kind Interaktion zu unterstützen wird sowohl auf die Elternarbeit in Form von Elternabenden und Informationsmaterialien als auch auf die praktische Umsetzung der vermittelten Inhalte in psychomotorischen Eltern-Kind Gruppen gesetzt. In diesen, unter psychomotorischen Grundprinzipien konzipierten, spiel- und bewegungsorientierten Eltern-Kind Einheiten bekommen die Eltern die Chance die Marte-Meo Basiselemente, die in den Elternabenden anhand von Foto und Videomaterial vermittelt und durch Informations-E-mails gefestigt werden, praktisch zu erproben.

Das präventive Angebot zielt somit darauf ab, den Eltern bereits funktionierende Interaktionsprozesse aufzuzeigen und die gelungene Basiskommunikation zwischen Eltern und Kind als Grundlage für gelingende Erziehungsprozesse und Entwicklungsförderung zu stärken.