



der Erziehungsberatung des Kantons Bern

Band 15

Ressourcenaktivierung

**in der beraterisch-therapeutischen Arbeit mit
Kindern und Jugendlichen**

Rahel Härter

Renate Poncet

Clémentine Tombez

Nadja Zesiger

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	1
2	Theoretische Grundlage	3
2.1	Historische Übersicht	3
2.2	Begriffsdefinitionen	5
2.2.1	Ressourcen und Ressourcenaktivierung	5
2.2.2	Schutz- und Risikofaktoren	5
2.2.3	Resilienz	6
2.3	Wirkmechanismen der Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie zur Förderung von Entwicklung	7
2.3.1	Die Bedeutung von Ressourcen für eine gesunde Entwicklung	7
2.3.2	Ressourcenaktivierung als Wirkprinzip in Beratung und Therapie	10
2.4	Ausblick	15
3	Ressourcenarbeit mit den Klienten auf der Erziehungsberatung	17
3.1	Ressourcenrepertoire von Kindern und Jugendlichen	17
3.2	Ressourcenaktivierung in der Arbeit mit Familien	21
3.2.1	Struktur und Funktionen der Familie	22
3.2.2	Ressourcenaktivierung in Familien	23
3.2.3	Haltung der Berater und Therapeuten	23
3.2.4	Ressourcenaktivierung der Familie als Frühintervention	26
3.2.5	Erziehungsfähigkeit stärken	27
3.2.6	Kommunikation fördern	28
3.2.7	Ausdauer erhöhen	28
3.2.8	Zusammenarbeit mit der Schule	29
3.3	Fazit	29
4	Praxisevidenz	31
4.1	Interviews mit erfahrenen Psychologen	31
4.1.1	Ressourcenorientierte Grundhaltung	31
4.1.2	Defizitorientierte Anmeldungen	31
4.1.3	Methoden der Ressourcenaktivierung und -förderung	32
4.1.4	Positive Aspekte der Ressourcenarbeit	32
4.1.5	Kritische Aspekte und Hindernisse in der Ressourcenarbeit	33
4.1.6	Ressourcen, die auf der Erziehungsberatung besonders bedeutsam sind	35
4.2	Fazit	36
4.3	Werkzeugkiste	36

5	Literatur	68
6	Abbildungsverzeichnis	72
7	Anhang	73
1	Ressourcenrepertoire	73
2	Skalierung	76
3	Ressourcen explizit erfragen	77
4	Igelspiel	78
4.1	Geschichte zum Igelspiel	78
4.2	Instruktionskarten zum Igelspiel	79
5	Kompetenzen zu „Schatztruhe“	82
6	Arbeitsblatt „Wie verbringst du deine Freizeit?“	83
7	Wer hört mir zu?	84
7.1	Geschichte „Der Sternenrucksack von Lila“	84
7.2	Arbeitsblatt 1 „Wer hört mir zu?“	86
7.3	Arbeitsblatt 2 „Wem könnte ich besser zuhören?“	87
8	Instruktion „Safe Place“	88

1 Einführung

Ressourcen - ein Begriff geht um die Welt!

Ressourcen sind heutzutage in aller Munde. Nicht nur in pädagogischen und psychologischen Fachkreisen ist der Begriff heute stark verankert. Auch im Alltag, in den Zeitungen, in unterschiedlichen Berufsfeldern – wird davon gesprochen. Wer sich mit dem Fokus auf Ressourcen durch die Welt bewegt, kann kaum übersehen, dass die Ressourcenorientierung in den letzten Jahrzehnten im beraterisch-therapeutischen Kontext an Bedeutung gewonnen hat. Stärken stärken, Fähigkeiten zum Umgang mit Stress aufbauen, Kompetenzen erwerben um Anforderungen gerecht zu werden – solche Leitsätze lassen die Ressourcenorientierung in den unterschiedlichsten Kontexten prominent und gar selbstverständlich wirken. Speziell in der Diskussion um die Förderung von Entwicklung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden Ressourcen heute hervorgehoben (Petermann & Schmidt, 2006). Auch die Zeitung „der Bund“ titelt im Sommer 2014 einen Artikel mit „Ein Kind, das sich mehr zutraut, kann auch mehr“¹. Der Autor betont die Wichtigkeit der zur Verfügung stehenden Ressourcen im Umgang mit Herausforderungen und Krisen. Dieser Fokus wird in der vorliegenden Praxisforschungsschrift aufgegriffen und ein Schwerpunkt auf die konkrete Arbeit mit Ressourcen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien gelegt.

In der Psychologie sind bereits seit den 1970-er Jahren Theorien und therapeutische Ansätze bekannt, welche eine zunehmende Verschiebung des Schwerpunktes, oder zumindest eine Anreicherung der therapeutischen Arbeit hin zur Ressourcenförderung unterstreichen (Grawe & Grawe-Gerber 1999, Klemenz, 2003, Petermann & Schmidt, 2006). Positive Eigenschaften, Fähigkeiten oder auch Beziehungen der Klienten² werden also aktiv als therapeutisches Element in die Beratung miteinbezogen und zur Unterstützung genutzt.

Doch hat tatsächlich ein evidenzbasiertes Umdenken weg von einer Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung stattgefunden? Oder handelt es sich um eine Modeerscheinung, welche Wohlbefinden maximieren soll? Allenfalls provokativ gefragt: Wird durch Ressourcenaktivierung noch mehr Leistungsfähigkeit unter gesellschaftlichen Bedingungen hoher Leistungsorientiertheit gefordert? Die Hintergründe, welche die Hinwendung zu Ressourcen bei vorhandenen Schwierigkeiten legitimieren und schliesslich deren Wert bedingen, scheinen nicht ganz so selbstverständlich zu sein wie deren Anpreisung.

Ein Blick auf die psychologische Fachliteratur macht deutlich, dass ein Fokus auf Ressourcen weit mehr beinhaltet als erhöhtes Wohlbefinden und verstärkte Leistungsfähigkeit. Auch ist er aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen heute nicht mehr wegzudenken. Doch allzu oft droht die

¹ <http://www.derbund.ch/wissen/medizin-und-psychologie/Ein-Kind-das-sich-mehr-zutraut-kann-auch-mehr/story/25555773>

² Aus Gründen der Vereinfachung und besseren Lesbarkeit ist im folgenden Text bei Personen- und Funktionsbezeichnungen nur die männliche Form angegeben. Mitgemeint ist selbstverständlich immer auch die weibliche Form.

Gefahr, dass diese Ausrichtung neben dem hohen Leidensdruck von Klienten durch ihre Probleme im Berufsalltag von Beratern und Therapeuten in den Hintergrund rückt. Dieser Umstand bildet die Grundlage und Motivation, eine Praxisforschungsschrift dem Thema der Ressourcenaktivierung zu widmen.

Die vorliegende Praxisforschungsschrift gewährt einen Einblick in die wissenschaftlichen Grundlagen des Ressourcenfokus sowie in die Ressourcenaktivierung im Berufsalltag von Erziehungsberatern. Im theoretischen Teil finden sich ein historischer Überblick der Thematik, Definitionen der Schlüsselbegriffe sowie eine Erläuterung der Wirkmechanismen von Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie zur Förderung von Entwicklung. Nachfolgend wird ein Teil der Ressourcenarbeit spezifisch im Zusammenhang mit den Klienten von Erziehungsberatungen gewidmet. Abschliessend kommt der praktische Teil zur Darstellung. Die Verknüpfung mit der Realität der Ressourcenorientierung auf Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern wird durch qualitative Interviews hergestellt. Weiter bietet die Schrift eine Werkzeugkiste mit konkreten Interventionen zur Stärkung, Förderung und Entwicklung von Ressourcen bei Kindern, Jugendlichen sowie deren familiären Systemen. Dieser Teil soll als Ideenspeicher und Nachschlagewerk dienen. Im Anhang finden sich schliesslich ausgewählte Kopiervorlagen zu den einzelnen Übungen der Werkzeugkiste.

Es war uns ein Anliegen, Erziehungsberatern einen möglichst einfachen Zugang zu Hilfsmitteln und Arbeitsmaterialien für die Ressourcenarbeit zu verschaffen. Übergeordnetes Ziel ist es, unabhängig der Problemstellung bei einer Anmeldung zu Beratung oder Therapie, die Ressourcenaktivierung als wichtigen Teil präsent zu halten. Die vorliegende Arbeit richtet sich in erster Linie an Berufseinsteiger. Wir gehen jedoch davon aus, dass auch andere Interessierte und erfahrene Berater und Therapeuten davon profitieren können.

2 Theoretische Grundlage

2.1. Historische Übersicht

Heute gilt die Ressourcenförderung bei Kindern und Jugendlichen als zentrales Element einer erfolgreichen Beratung und Therapie (Petermann & Schmidt, 2006). Ressourcenorientierte Ansätze sind nach Klemenz (2003) jedoch im Allgemeinen nicht gänzlich neu. So zeigt er die unterschiedlichen Berufsfelder und Forschungen auf, in denen Ressourcen bereits früher in den Fokus gerückt sind. Im folgenden Teil sollen einige dieser Ansätze kurz hervorgehoben werden. Eine ausführlichere Übersicht bietet Klemenz (2003, S. 24 - 28).

Wurde früher der Fokus in der Medizin auf die Krankheiten der Patienten gelegt, verschob sich dieser in der neueren Interventionsforschung der 1970-er Jahre auf die Eigenschaften, welche zur Gesundheitsentstehung und deren Erhalt beitragen. Dies beschreibt beispielsweise die ressourcenorientierte Grundhaltung der Salutogenese des Soziologen Antonovsky (1979). Parallel dazu zeigte sich in der entwicklungspsychologischen Forschung (Rutter et al., 1976 und Werner et al., 1971 zitiert nach Sturzbecher & Dietrich, 2007), dass auch durch eine Mehrfachbelastung von Entwicklungsrisiken keine klare Prognose für die Entwicklung von Kindern gemacht werden kann. Diese Erkenntnisse begünstigten die Aufmerksamkeitsverschiebung der Forschung auf mögliche protektive Faktoren und die individuelle Widerstandsfähigkeit (Resilienz) der betroffenen Kinder.

Ende der 1980-er Jahre stellte sich dann De Shazer (1989) in seinem lösungsorientierten Ansatz die Frage, ob die Ursache eines Problems tatsächlich bekannt sein muss, um dieses zu lösen. Anstatt den Problemfokus zu vertiefen, legte er schliesslich den Schwerpunkt auf die Aktivierung der Fähigkeiten der Klienten und die Erarbeitung neuer Lösungsstrategien zur Zielerreichung. In ähnlichem Zeitraum rückte Milton Erickson (1980, zitiert nach Wöller, 2006) die Ressourcen – seinerseits bezeichnet als positive Potentiale – ins Zentrum der Hypnosetherapie. Er war der Überzeugung, dass Patienten durch die Hypnose ihre eigenen Möglichkeiten für sich nutzbar machen können. Einen weiteren Schritt zu diesem Umdenken im psychotherapeutischen Bereich machte Ende der 1990-er Jahre die US Forschergruppe um Seligman mit der *Positive Psychology* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2002, S. 3) pointiert diesen Ansatz folgendermassen:

„The field of positive psychology at the subject level is about positive subjective experience: well-being and satisfaction (past); flow, joy, the sensual pleasures and happiness (present); and constructive cognitions about future – optimism, hope and faith.“

Seligmans Ziel war ein klarer Paradigmenwechsel weg von der Fokussierung auf Störungen und Defizite der Personen, hin zur Erforschung der positiven Möglichkeiten und Bedingungen des Individuums, sowie des positiven Erlebens und Wohlbefindens. Gleich wie Grawe (1998, 2004)

war Seligman (2003) der Auffassung, dass diese Erweiterung der therapeutischen Perspektive eine deutliche Effektsteigerung von Therapien mit sich bringt.

Grawe (2004) benennt schliesslich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die Ressourcenaktivierung als Wirkmechanismus in Beratung und Therapie. Er unterscheidet, wie bereits Epstein (1991), die vier Grundbedürfnisse nach Bindung, Orientierung und Kontrolle, Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz. Aktivierte Ressourcen tragen gemäss dem Autor zur Befriedigung dieser bei. Im Laufe der Entwicklung sollte es Kindern und Jugendlichen immer mehr gelingen, diese Bedürfnisse selbstständig zu stillen und demnach weniger abhängig von den Eltern zu werden. Gelingt dies nicht, können Schwierigkeiten oder gar psychische Störungen entstehen.

Wir verzichten an dieser Stelle bewusst auf die Diskussion der unterschiedlichen Entstehungsmodelle von psychischen Störungen, welche sich im Laufe der Zeit ebenfalls verändert haben. Einige weitere theoretischen Ansätze, welche eine Erklärung für die Mehrbelastung von Klienten oder den Nährboden für die Entwicklung psychischer Störungen aufzeigen, werden kurz erwähnt (nach Felder & Herzka, 2000; Klemenz, 2003):

- Missverhältnis zwischen elterlichen Erwartungen und kindlichen Verhaltensweisen (missfit)
- Missverhältnis von Entwicklungsanforderung und Potential
- Missverhältnis zwischen Ressourcen und Belastungen

Unabhängig des zugrundeliegenden Entstehungsmodells oder der Therapieausrichtung, galten allerdings schon vor den Forschungsbemühungen von Seligman (2002) und Grawe (1998) viele Aspekte und Effekte der Beratung und Therapie als unspezifische Wirkfaktoren, welche im Rahmen der Ressourcenthematik eingeordnet werden können. Ein solcher findet sich beim bekannten *Placeboeffekt*, durch welchen Ressourcen von Klienten schon vor Therapiebeginn wirken (Flückiger & Regli, 2007; Grawe, 2004). Grawe (1999) definierte weitere allgemeine Wirkprinzipien unabhängig der Therapieschule, welche teilweise im Zusammenhang mit Ressourcenaktivierung zu sehen sind: Ressourcenaktivierung inkl. Veränderung der Erwartungen, Problemaktualisierung, motivationale Klärung, Problembewältigung und therapeutische Beziehung.

Die Ressourcenaktivierung bekam bei Grawe (1998) neu eine Hauptrolle als möglicherweise zentralstes Wirkprinzip der Psychotherapie, welches in jedem therapeutischen Prozess vorkommen sollte und stark zur Befriedigung der Grundbedürfnisse beiträgt. Die Wirkungsweise der Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie und aktuelle Forschungsergebnisse diesbezüglich sollen im Kapitel drei genauer erläutert werden.

2.2. Begriffsdefinitionen

In der Literatur sind zahlreiche Definitionen von Ressourcen zu finden. Nachfolgend werden exemplarisch ausgewählte Begriffsdefinitionen ausgeführt. Die Begriffe Ressourcen, Schutz- und Risikofaktoren sowie Resilienz werden dabei voneinander abgegrenzt.

2.2.1. Ressourcen und Ressourcenaktivierung

Ressourcen werden als aktuell verfügbare Potentiale eines Kindes oder seiner Umwelt, welche die Entwicklung unterstützen, definiert (Petermann & Schmidt, 2006). Diese können in Personenressourcen (genetische Dispositionen und biologische Faktoren) und Umweltressourcen (Faktoren wie Familie, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, sozioökonomische Ressourcen) unterteilt werden (Klemenz, 2003). Jeder Aspekt der sozialen und psychischen Lebenssituation eines Menschen kann also grundsätzlich als Ressource verstanden werden: Wissen, Fähigkeiten, Ziele, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Aussehen, Ausdauer und finanzielle Möglichkeiten (Lenz, 2000).

So ist beispielsweise das Interesse des 12-jährigen Manuels am Auseinanderschrauben alter Computer neben seiner Rechenschwäche, verbunden mit vielen negativen Rückmeldungen, eine wichtige Ressource für den Jungen. Er bekommt dadurch einen Ausgleich zum Leistungsdruck der Schule.

Werden Ressourcen in Beratung und Therapie gezielt genutzt, kommt *Ressourcenaktivierung* zum Zug. Mit Manuel und seinen Eltern wird zum Beispiel auf der Erziehungsberatung herausgearbeitet, wie er durch sein Hobby wichtige Arbeitstechniken erlernt, welche ihm in der Schule von Nutzen sein können. Eine globale Definition der Ressourcenaktivierung findet sich bei Sanders (2001, S. 5): „Dieser empirisch breit abgestützte Wirkfaktor weist darauf hin, dass man Klienten besonders gut helfen kann, wenn man an ihre positiven Möglichkeiten, Eigenarten, Fähigkeiten und Motivationen anknüpft. Deshalb sollen sich Klienten in der Beratung gerade auch mit ihren Stärken und positiven Seiten erfahren.“ Durch die gezielte Aktivierung der Ressourcen von Manuel wird es dem Jungen also ermöglicht, wieder Selbstwirksamkeit zu erfahren.

2.2.2. Schutz- und Risikofaktoren

Als *Schutzfaktoren* können Fähigkeiten, Merkmale und Eigenschaften - ähnlich wie Ressourcen - verstanden werden, welche im Zusammenhang mit Risikofaktoren zum Tragen kommen.

Bei der 6-jährigen Lena zeigen sich diese zum Beispiel wie folgt: Lena zeichnet sehr gerne, ist kreativ, kann sich so gut selber beschäftigen und ihre Gefühle ausdrücken. Weiter verfügt sie über eine stabile emotionale Beziehung zu ihrer Patentante. Unter der Risikobedingung, dass das Mädchen nachmittags zu Hause nicht betreut wird, sich wenig auf ihre engen Bezugspersonen verlassen kann und allgemein wenig emotionale Unterstützung erfährt, bilden dies wichtige Schutzfaktoren für die Entwicklung von Lena.

Nach Petermann und Schmidt (2006, S.119) sind Schutzfaktoren „vor dem Auftreten von Risikofaktoren vorhandene individuelle oder Umfeldmerkmale, die interaktiv im Sinne eines Puffereffektes die Entstehung psychischer Störungen verhindern oder abmildern. Von einem Schutzfaktor sollte man nur dann sprechen, wenn dieser Faktor die pathogenen Auswirkungen vorhandener Risikofaktoren vermindert (Rutter, 1985). Lediglich positive Ausprägungen von Risikofaktoren bilden noch keinen Schutzfaktor.“

Die Anwesenheit von Lenas Patentante im Vergleich zu deren Abwesenheit bekommt also nur unter der Bedingung der häufigen Abwesenheit von Lenas Eltern die Bedeutung eines Schutzfaktors zu. Im Gegensatz dazu erhöhen *Risikofaktoren* die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von psychischen Störungen (Petermann und Schmidt, 2006).

Könnte sich Lena beispielsweise kaum selber beschäftigen und sich niemandem aus ihrem sozialen Umfeld anvertrauen, wäre wahrscheinlicher, dass Lenas Entwicklung durch diese Risikofaktoren in Anbetracht der Abwesenheit der Eltern gefährdet ist.

2.2.3. Resilienz

Allgemein wird unter *Resilienz* die Fähigkeit verstanden, erlernte Mechanismen zur Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben trotz belastender und risikoreicher Bedingungen zu aktivieren.

Bei der 17-jährigen Michaela lässt sich Resilienz wie folgt beobachten: Trotz der langjährigen psychischen Erkrankung ihrer Mutter mit häufigen Klinikaufenthalten und der Trennung der Eltern nachfolgend häuslicher Gewalt, gelang es der Jugendlichen, die anstehende Entwicklungsaufgabe des Berufseinstiegs zu meistern. Michaela schaffte es trotz höchst belastender familiärer Verhältnisse, sich eine Lehrstelle zu organisieren und das erste Lehrjahr zu bestehen. Dies lässt sich als resilientes Verhalten unter risikoreichen Bedingungen bezeichnen.

Resilienz bezeichnet kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine Kapazität, die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Interaktion zwischen den Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt erworben wird (Wustmann, 2005; Bender & Lösel 1998, zitiert nach Petermann & Schmidt, 2006). *Resilienz* bedeutet damit auch keine stabile Immunität, sondern sie kann über Zeiten und Situationen hinweg variieren. Allerdings begünstigt ein erfolgreicher Einsatz von Resilienzen deren Weiterentwicklung, Ausdifferenzierung und Verstärkung.

Während des zweiten Lehrjahres gelang es Michaela nicht mehr, selbstständig mit den Belastungsfaktoren umzugehen. Sie zeigte selbstverletzendes Verhalten und suchte sich schliesslich Hilfe auf der Erziehungsberatung. In Zusammenarbeit mit Michaela wurden Ressourcen identifiziert, welche bisher zur erfolgreichen Bewältigung beigetragen haben. So konnte die Jugendliche erneut in ihrem resilienten Verhalten gestärkt werden.

Im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendpsychologen zeigt sich deutlich, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen durch bestehende Schwierigkeiten die gleiche Belastung erfahren oder gar eine

psychische Störung entwickeln.

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, scheinen Kinder unterschiedlich widerstandsfähig auf Belastungen zu reagieren. Kinder und Jugendliche, welche resilienter sind, verfügen anscheinend über mehr Schutzfaktoren und Ressourcen als andere in risikoreichen Entwicklungsumgebungen.

2.3. Wirkmechanismen der Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie zur Förderung von Entwicklung

Ressourcen bilden Fähigkeiten, Eigenschaften und Stärken, welche in herausfordernden Situationen Hand zur Lösungsfindung bieten. Die erläuterten Beispiele zeigen dies auf. Manuel hat ein spannendes Freizeitinteresse zum Ausgleich des schulischen Leistungsdrucks, Lena verfügt über eine unterstützende Patentante neben abwesenden Eltern und Michaela traut sich den Berufseinstieg unter belastenden Verhältnissen zu. Auch in der Forschung wird zunehmend die Wichtigkeit dieses Zusammenhangs anerkannt und es hat sich ein differenziertes Verständnis für Ressourcen herausgebildet. Im folgenden Teil soll die Bedeutung von Ressourcenaktivierung für eine gesunde Entwicklung sowie deren Wirkmechanismen in Beratung und Therapie beleuchtet werden.

2.3.1. Die Bedeutung von Ressourcen für eine gesunde Entwicklung

Gelungene Entwicklungsverläufe sind dadurch gekennzeichnet, dass Entwicklungsaufgaben erfolgreich gemeistert und Hindernisse überwunden werden (Havighurst, 1948; Masten & Reed, 2002). So lernt ein Kind, schwierige Emotionen wie Wut, Angst oder Trauer zu regulieren, indem es zunehmend Strategien entwickelt, um ohne Hilfe von Bezugspersonen mit diesen Gefühlen umzugehen. Für ein Gelingen dieses Unterfangens, leistet die Ressourcenaktivierung einen essentiellen Beitrag (Petermann & Schmidt, 2006; Sturzbecher & Dietrich, 2007). Kinder nutzen zum Beispiel zur erfolgreichen Emotionsregulation zunehmend Verhaltensweisen, welche sie mit positiven Erfahrungen in Verbindung bringen. Sie tun etwas, was ihnen Freude bereitet, sie tauschen sich mit Freunden aus, sie verändern ihre Sichtweise der Situation, sie suchen nach Möglichkeiten, sich wieder gut zu fühlen. Wie oben bereits angesprochen, unterstützen positive Erfahrungen der eigenen Stärken und Möglichkeiten eine fortschreitende Entwicklung (Klemenz, 2003; Petermann & Schmidt, 2009; Sturzbecher & Dietrich, 2007) und dürften gar einer Stagnation oder Regredierung der Entwicklung entgegenwirken. Petermann und Schmidt (2006) gehen soweit, aktivierten Ressourcen eine Funktion des Einsparens von Zeit und Energie zuzuschreiben, welche eine raschere Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ermöglicht.

In der entwicklungspsychologischen Forschung nahm die Untersuchung der Bedeutung von Ressourcen bis Anfang der 1990-er Jahre eine Nebenrolle ein. Der Fokus lag mehr auf dem

Verständnis schwieriger Entwicklungsverläufe, um Risikogruppen identifizieren zu können (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Wie im geschichtlichen Abriss skizziert, fand in der Psychologie und so auch in der entwicklungspsychologischen Forschung durch das Entstehen der *Positiven Psychologie* ein Paradigmenwechsel statt. Zunehmend gewann der Aspekt von Ressourcen zur Bewältigung von Risikosituationen – vor allem im Zusammenhang mit dem Begriff Resilienz – an Bedeutung. So herrscht heute Einigkeit darüber, dass sich Ressourcen von Kindern und Jugendlichen positiv auf die Entwicklung auswirken und Schutzfaktoren in hohen Belastungssituationen darstellen (Petermann & Schmidt, 2006). Auch konnte gezeigt werden, dass aus erfolgreich bewältigten Entwicklungsaufgaben wieder neue Ressourcen und Kompetenzen erwachsen, welche zusätzlich die positive Bewältigung zukünftiger Belastungen fördern. Sturzbecher und Dietrich (2007) sehen Ressourcen gar als Kompetenzen an, welche eine gesunde Entwicklung absichern. Das Gelingen anstehender Entwicklungsaufgaben beeinflusst so nicht nur das Wohlbefinden, sondern auch die weitere Entwicklung.

Können Ressourcen erfolgreich zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben aktiviert werden, geht dies mit dem Erleben positiver Emotionen einher (Klemenz, 2003). Ein Kind freut sich so beispielsweise über den Erfolg, nach hartnäckigem Üben, endlich ohne Stützräder Fahrrad fahren zu können. Es ist zufrieden mit sich, dass es nicht aufgegeben hat, sondern mit Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten und Ermutigung von Freunden oder den Eltern trotz Misserfolgen weitergeübt hat. Auf diese Erfahrung kann das Kind zurückgreifen, wenn es eine andere neue Fertigkeit zu erlernen versucht, welche eine Herausforderung bedeutet.

Dem Erleben positiver Emotionen an sich kommt im Zusammenhang mit Ressourcenaktivierung eine wichtige Bedeutung zu. So konnte Fredrickson (2004) in ihrer Broaden and Build Theory zeigen, dass das Erleben positiver Emotionen in engem Zusammenhang mit der Entstehung von Ressourcen steht, welche die Entwicklung unterstützen. Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels und Conway (2009) konnten zudem feststellen, dass positive Emotionen nicht durch ein bestimmtes Verhalten, sondern vielmehr durch eine erweiterte Wahrnehmung und ein Entdecken neuer Möglichkeiten gekennzeichnet sind.

So postuliert die Theorie von Fredrickson (2004), dass ein mit Freude durchlebter Moment neue Welten eröffnet. Die Autorin konnte zeigen, dass positive Emotionen entwickelte Adaptionen sind, die den Aufbau von Ressourcen zur Funktion haben. In einem ersten Teil der Theorie wird postuliert, dass positive Emotionen die Aufmerksamkeit und das Denken erweitern sowie zum Handeln anregen. Weiter konnte gezeigt werden, dass positive Emotionen Muster der Informationsverarbeitung lockern und flexible, effiziente sowie kreative Denkweisen fördern. Auch bringen diese Gefühle Offenheit für neue Erfahrungen mit sich. Zusätzlich fördern sie Beziehungen durch erhöhte Vertrautheit und einem Gefühl von Einigkeit mit sich selber und nahe stehenden Personen (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel, 2008).

Der zweite Teil der Theorie baut auf der Erkenntnis auf, dass das Erleben von positiven Emotionen Entwicklung und Wachstum fördert. So bilden sich gemäss Fredrickson (1998, 2004) durch die erweiterte Wahrnehmung, bedingt durch das Erleben positiver Emotionen, physische,

kognitive, persönliche und soziale Ressourcen. Gerade durch das Spiel von Kindern, welches oft mit dem Erleben von Freude einhergeht, werden motorische Fertigkeiten oder soziale Kompetenzen eingeübt. Auf diese können Kinder später zurückgreifen. Über die erweiterte Wahrnehmung und die flexiblen Denkweisen hinaus werden somit verschiedene Fähigkeiten eines Individuums durch von positiven Emotionen angeregte Verhaltensweisen gefördert. Durch diesen Mechanismus werden schliesslich neue Ressourcen aufgebaut (Cohn et al., 2009). Das Lächeln eines Kindes, eines Freundes, eines Familienmitgliedes oder Bekannten in einem Moment geteilter Freude bringt eine Verbundenheit mit sich. So tragen positive Erfahrungen, welche die Entwicklung von kooperativen, nahen und unterstützenden Beziehungen fördern, zur Bildung bleibender sozialer Ressourcen bei (Fredrickson, 1998). Abbildung 1 zeigt die Broaden and Build Theory im Überblick.

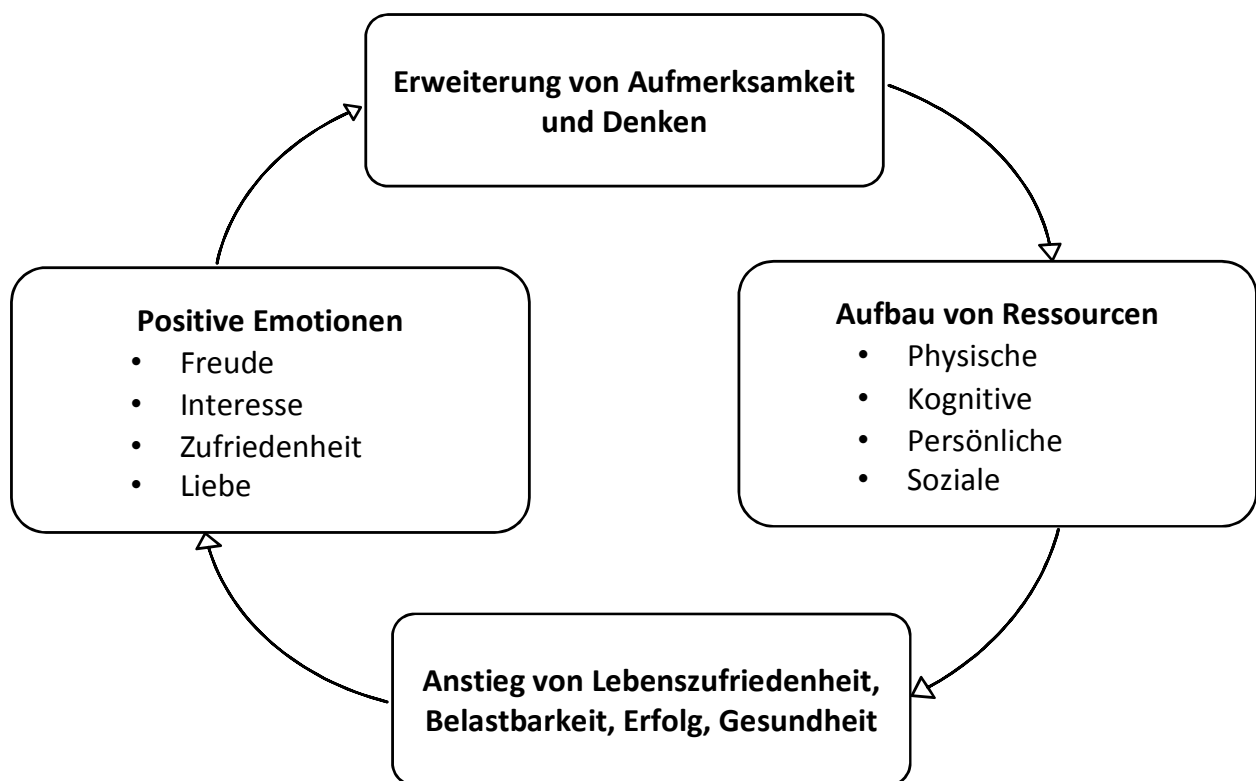


Abbildung 1. Broaden and Build Theory nach Fredrickson (2004).

Die aufgebauten Ressourcen fördern langfristig ein erfolgreiches Bewältigen schwieriger Situationen, was wiederum das Erleben weiterer positiver Emotionen nach sich zieht. Diese Aufwärtsspirale, welche durch positive Emotionen in Gang gebracht werden kann, wirkt unterstützend zur erfolgreichen Meisterung von Entwicklungsaufgaben jedes Alters. Auch kann weiter auf aufgebaute Ressourcen zurückgegriffen werden, wenn die positiven Emotionen nicht mehr im aktuellen Erleben präsent sind (Fredrickson, 2004).

Sind Menschen also offen für positive Emotionen, so können sie von den Langzeitfolgen des Erlebens dieser noch lange zehren. Durch ein Erleben momentaner negativer Emotionen werden

die Ressourcen, zu deren Aufbau die positiven Emotionen verhelfen, nicht aufgebraucht. Sie unterstützen vielmehr deren Bewältigung (Cohn et al., 2009). Diese Erkenntnisse dürften wichtige Implikationen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sich bringen. Das Konzept von Fredrickson (2004) zum Aufbau und zur Erweiterung von Ressourcen zeigt Möglichkeiten auf, wie durch Erziehungsberatung die Bewältigung schwieriger Situationen unterstützt werden kann. Dabei sei nicht gemeint, Kinder in den Europapark einzuladen, um ihnen eine Freude zu bereiten. Vielmehr sei die Wichtigkeit betont, unseren Klienten in der Beratung positive Erfahrungen zu ermöglichen, welche eine offene Wahrnehmung sowie flexiblere Denkweisen zur Bewältigung der Schwierigkeiten anregen. Ein Verständnis, wie Ressourcen aufgebaut werden können, dürfte dazu beitragen, dass innerhalb der Arbeit mit Ressourcen über deren Aktivierung hinaus mit den Klienten neue Lösungsstrategien entwickelt und somit zusätzliche Kompetenzen aufgebaut werden können.

Auch kann auf dem Hintergrund dieses Wissens gezeigt werden, dass eine Aktivierung von Ressourcen über die Wirkung aktuell positiv erlebter Emotionen im Beratungssetting hinausgeht. Diese Erkenntnis wird nun aus dem Blickwinkel der Therapieforschung beleuchtet.

2.3.2. Ressourcenaktivierung als Wirkprinzip in Beratung und Therapie

Es dürfte deutlich geworden sein, dass eine bewusste Aktivierung von Ressourcen in Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen wertvoll ist. Auch wenn in der Erziehungsberatung Probleme einen natürlichen Bezugspunkt darstellen, damit Klienten Hilfe in Anspruch nehmen, so liegt der Fokus in der ressourcenorientierten Beratung auf der Kompetenzentwicklung jenseits der Symptomreduktion (Petermann & Schmidt, 2006). Wie Grawe und Grawe-Gerber (1999) aus der Therapieforschung postulieren, sind die Möglichkeiten zur Veränderung von Problemen allerdings mehr durch vorhandene Ressourcen und deren Aktivierung bestimmt als durch die Schwierigkeiten selber. Die Autoren konnten aufzeigen, dass die Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie ein wichtiges Wirkprinzip bildet, um eine Entwicklung zur Bewältigung von Problemen in Gang zu bringen.

Wie in der Entwicklungspsychologie lag auch bei der Forschung um die Wirkmechanismen in Beratung und Therapie lange die Frage nach Erklärungsmodellen der Entstehung von Problemen im Fokus – durch ein besseres Verstehen der Probleme wurde deren Bewältigung als wahrscheinlicher angesehen. Im Einstieg zu den theoretischen Grundlagen wurde bereits beschrieben, wie sich dieser Blickwinkel auch in der klinischen Forschung veränderte. So wurde zunehmend – insbesondere im Forschungskontext der positiven Psychologie um Seligman (2000) – erkannt, dass eine Aktivierung von Ressourcen zum Überwinden schwieriger Lebenssituationen einen ebenso zentralen Aspekt wie das Verständnis deren ausmacht (Flückiger & Regli, 2007; Flückiger & Studer, 2009; Grawe & Grawe-Gerber, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dies beinhaltet nicht immer ein ausdrückliches Ansprechen von Ressourcen, sondern ist auch durch eine Haltung der beratenden Person bestimmt, deren Ziel es sein sollte, das Augenmerk immer wieder auf Kompetenzen des Klienten zu lenken (Grawe,

1998; Hargens, 2012). Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie kann gemäss Flückiger und Regli (2007) auch als Prozess verstanden werden, in dem Fähigkeiten und Fertigkeiten von Klienten aufgedeckt, erkannt und für die Annäherung an Ziele oder die Bewältigung von Schwierigkeiten genutzt werden. Dies fordert eine hohe Aufmerksamkeit in der Beratung mit Fokus auf brachliegende Ressourcen der Klienten, welche weiter ausgebaut werden könnten. Die Autoren benennen zwei wichtige Ansätze, welche in der Psychotherapieforschung für die Aufdeckung von Ressourcen diskutiert werden: die Ressourcendiagnostik an sich und die ressourcenorientierte Vorgehensweise mit Forschungsfokus auf den Wirkmechanismen von ressourcenaktivierenden Verfahren (Flückiger & Regli, 2007).

In der Ressourcendiagnostik steht die Identifizierung von überdauernden Ressourcen im Zentrum. Dieses Wissen kann gemäss Flückiger und Regli (2007), Klemenz (2003) sowie Petermann und Schmidt (2009) zu einer optimalen Planung des Therapieprozesses genutzt werden. Durch die inhaltliche Spezifizierung von zentralen Ressourcen wird ein Fokus auf deren Stärkung wie auch deren gezielte Entwicklung möglich. So konzentriert sich die Ressourcendiagnostik beispielsweise auf die Frage, welche Ressourcen in der Umwelt einer werdenden Mutter zur Bewältigung der neuen Aufgaben im Alltag mit einem Kleinkind zentral sind, um den Herausforderungen gewachsen zu sein. Klemenz (2003) legt auf die Ressourcendiagnostik einen Schwerpunkt. Welche Ressourcenfelder der Autor definiert, ist Gegenstand eines weiteren Kapitels dieser Arbeit. Die Ressourcendiagnostik wird hier jedoch bewusst am Rande behandelt, während den Wirkmechanismen der Ressourcenaktivierung sowie konkreten Interventionen mit Kindern, Jugendlichen und deren Familiensystemen eine Hauptrolle zukommt.

Ein prominentes Modell, welches diese Zusammenhänge erklärt, bildet die Konsistenztheorie nach Grawe (2004). Sein Forschungsansatz wurde bereits angesprochen. Um ein Verständnis für die Wirkmechanismen der Ressourcenaktivierung im Beratungskontext zu erlangen, wird dieser nun vertieft erläutert.

Das *Konsistenzmodell* nach Grawe (2004) wird als Prozessmodell verstanden und geht davon aus, dass eine unmittelbare Befriedigung von Grundbedürfnissen von Klienten zu einem positiven Sitzungs- wie auch Therapieergebnis beiträgt. Die Theorie geht von den vier psychologischen Grundbedürfnissen nach *Bindung, Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie Lustgewinn und Unlustvermeidung* aus. Zur Befriedigung dieser Bedürfnisse entwickelt jeder Mensch im Laufe der eigenen Lebensgeschichte motivationale Ziele. Hierbei kann es sich gemäss Grawe (2004) um Annäherungsziele – wie einen erfolgreichen Schulabschluss – oder um Vermeidungsziele – wie das Scheitern bei einer wichtigen Prüfung – handeln. Es wird in diesem Prozess stets danach gestrebt, diese Ziele untereinander zu vereinbaren, was der Autor Konkordanz nennt. Weiter kommt nach Grawe (2004) dem Endziel grosse Bedeutung zu, die verschiedenen Ziele in Interaktion mit dem umgebenden System zu verwirklichen. Diesen Prozess nennt Grawe (2004) *Konsistenz*. Das Streben nach einer Passung von motivationalen Zielen und der Wahrnehmung der Realität wird

somit als Motor psychischen Funktionierens eingestuft. Daraus leitet sich ab, dass Menschen fortwährend darin bestrebt sind, in ihren Zielen und in ihrer Wahrnehmung der Realität eine möglichst hohe Übereinstimmung zu erreichen. Gelingt dies nicht und es entsteht eine längere Inkonsistenz, entwickelt sich ein Nährboden für psychische Störungen. Der Aufbau neuer Ressourcen wird dabei behindert. Die Identifizierung der übergeordneten, unbefriedigten Ziele, welche einem Problem zugrunde liegen, ist gemäss Grawe (2004) also zentral, um die Ursachen von Inkonsistenzen zu erkennen. Weiter wird angenommen, dass positive Erfahrungen, welche eine Annäherung an eine Bedürfnisbefriedigung ermöglichen, sich unmittelbar zielführend auf den Therapieprozess auswirken. In diesem Verständnis wird der Wirkmechanismus von Ressourcenaktivierung deutlich, da die Ressourcen als Hauptmittel angesehen werden können, welche in der Beratung und Therapie zur Verfügung stehen, um Veränderungen in Richtung einer Konsistenz zwischen Zielen und Realität zu initiieren (Grawe & Grawe-Gerber, 1999).

Das Modell von Grawe (1998, 2004) geht in diesem Zusammenhang von einem *dynamischen Rückkoppelungsprozess* aus, welcher zu Beginn jeder Therapie in Gang kommt und fortlaufend aktiviert werden soll. Je gelungener die Ressourcen der Klienten im Sinne positiver Erfahrungen in Bezug auf das Streben nach Konsistenz zur Befriedigung der Grundbedürfnisse aktiviert werden können, desto mehr wird der Klient die Wahrnehmung eines positiven Selbst im Sinne seiner Ziele machen.

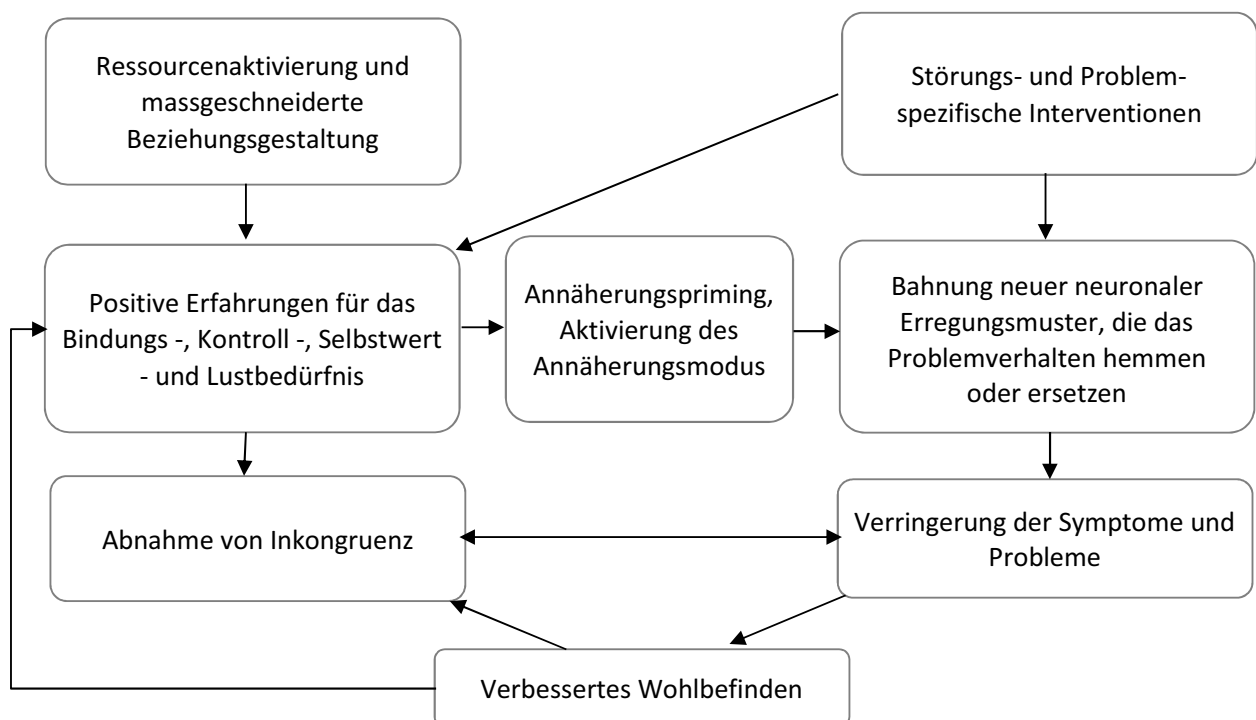


Abbildung 2. Konsistenztheoretisches Zwei-Prozessmodell nach Grawe (2004, S. 408).

Wie das Modell in Abbildung 2 zeigt, kann dieser Rückkoppelungsprozess durch positive Erfahrungen im Therapieverlauf über zwei prominente Wege herbeigeführt werden. Zum einen können explizite, ressourcenaktivierende Interventionen in Kombination mit einer den

Bedürfnissen des Klienten entsprechenden Beziehungsgestaltung einen förderlichen Kontext bilden. Dieser führt zu einer unmittelbaren Abnahme wahrgenommener Inkonsistenz und das Wohlbefinden des Klienten kann während der Beratung aktiv erhöht werden. Zum anderen wird durch diese positiven Erfahrungen die Bereitschaft des Klienten zur Problembearbeitung aktiviert, welche die Offenheit des Klienten für problemspezifische Massnahmen fördert. In diesem Zusammenhang spricht Grawe (2004) von einem *Annäherungspriming*, welches die Veränderungsbereitschaft von Klienten begünstigt. Ähnlich wie beim oben beschriebenen Modell von Fredrickson (2004) zur Entwicklung von Ressourcen wird postuliert, dass positives Erleben eine positive Wahrnehmung der Situation ermöglicht. Dadurch werden Veränderungen in bestehenden Denkmustern begünstigt. Schliesslich soll durch diesen Prozess die Bahnung neuer neuronaler Erregungsmuster möglich werden, die das Problemverhalten hemmen oder gar deren Überschreibung durch neue Muster ermöglichen (Grawe, 2004; Flückiger & Studer, 2009).

Auf dieser theoretischen Grundlage werden Wirkmechanismen der Ressourcenaktivierung in Richtung gewünschter Entwicklungen im Therapieprozess erklärbar. Ein wichtiger Hinweis auf die Wirksamkeit von Ressourcenaktivierung zeigt sich, wie oben angesprochen, in der positiven Veränderungserwartung, welche oft einer Intervention vorhergeht: Dem so genannten *Placeboeffekt* (Flückiger & Regli, 2007; Grawe, 2004). Die Erwartung von Klienten, Beratung und Therapie könne ihnen tatsächlich helfen bevor die Therapie begonnen hat, unterstützt das positive Empfinden von Selbstwirksamkeit. Es werden so vorhandene Motivationen und Fähigkeiten aktiviert, welche die Problembewältigung unterstützen (Grawe & Grawe-Gerber, 1999). Ein solcher Effekt zeigt sich während des ganzen Therapieprozesses als erfolgsrelevant, da er bei Klienten ein Erleben tatsächlicher eigener Handlungsmöglichkeiten mit sich bringt (Flückiger & Regli, 2007).

In der Therapieforchung, insbesondere einer Forschungsgruppe der Universität Bern – der sogenannten *Berner Ressourcen Task-Force* – werden weitere Wirkmechanismen der Ressourcenaktivierung analysiert. Diese klinischen Untersucher um Flückiger zeigen weitere wichtige Erkenntnisse auf, von welchen hier einige exemplarisch dargestellt werden. Die Autoren setzen Stundenbögen zur Beurteilung einer Sitzung ein. Zusätzlich kommen ressourcenorientierte Mikroprozess-Analysen zum Zug, mittels derer Videosequenzen von Therapiesitzungen unter die Lupe genommen werden. Durch diese Verfahren wird eine Identifizierung der Zusammenhänge der Wirkmechanismen um Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie angestrebt. Flückiger und Grosse Holtforth (2008) zeigen so, dass sich Klienten in der ressourcenorientierten Therapie rasch aufgehoben fühlen. Sie berichten, dass sich Klienten in dieser Therapiegruppe schon beim dritten Termin vergleichsweise gut aufgehoben fühlen wie Klienten der Kontrollgruppe in der zehnten Sitzung. Auch berichten die Klienten und Therapeuten in der Ressourcengruppe von einer qualitativ besseren Therapiebeziehung als in der Kontrollgruppe.

Dieser Befund stellt für die Arbeit auf der Erziehungsberatung eine wichtige Erkenntnis dar, da nicht bei allen Klienten die zeitlichen Rahmenbedingungen zu längerfristiger, therapeutischer

Begleitung mit einem langsamen Beziehungsaufbau gegeben sind. Eine ressourcenorientierte Ausrichtung schon während des ersten Gesprächs schafft somit Bedingungen, welche die Lösungsfindung und die Mitarbeit von Klienten begünstigen.

Ein weiterer wichtiger Befund dieser Studie ist, dass Klienten in der Ressourcengruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe von mehr Problembewältigungserfahrungen berichten. Es zeigt sich, dass sich die Probleme in stärkerem Ausmass verringern und Therapieziele in der Ressourcengruppe besser erreicht werden können. Auch berichten diese Klienten von einer höheren emotionalen Stabilität als jene in der Kontrollgruppe (Flückiger & Grosse Holtforth, 2008).

Anhand einer weiteren Studie wird aufgedeckt, dass die Betonung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Klienten durch den Therapeuten eine hohe Selbstwerterfahrung ermöglicht, welche mit einer hohen Problemaktualisierung einhergeht (Flückiger, Wüsten, Zinbarg & Wampold, 2009). Und in einer Studie aus dem Jahr 2013 mit Patienten mit einer Angststörung kristallisiert sich heraus, dass Patienten unmittelbar bevor sie ein differenziertes Angehen ihrer Probleme zulassen, ihre eigenen Kompetenzen hervorheben (Flückiger, Zinbarg, Znoj & Ackert, 2013).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass der Zugang zu den zugrundeliegenden Problemen durch ressourcenaktivierende Arbeit in Beratung und Therapie erleichtert wird. Solche Erkenntnisse dürften für die Arbeit mit dem Klientel der Erziehungsberatung von hoher Wichtigkeit sein, da wir nicht ausschliesslich im freiwilligen Beratungssetting arbeiten. Ressourcenaktivierende Interventionen könnten demnach die Kooperation zur Mitarbeit bei Klienten mit einer Abwehrhaltung unterstützen, damit eine Lösungsfindung gemeinsam mit den Klienten erarbeitet werden kann.

Ableitend aus mehreren Studien fassen Flückiger und Regli (2007) drei wichtige Implikationen der Wirkmechanismen von ressourcenorientierter Arbeit zusammen:

- 1) Bei der Problembearbeitung ist gleichzeitig auf die Ressourcenaktivierung zu achten.
- 2) Bei wenig Ressourcenaktivierung kombiniert mit schlechter Therapiebeziehung ist auf eine vertiefende Bearbeitung von Problemen zu verzichten.
- 3) Die Aktivierung von Ressourcen soll kontinuierlich in den Therapieprozess eingebettet werden und ist der Problemaktivierung vorzuziehen.

Auch wenn Anmeldungen auf der Erziehungsberatung durch Probleme bedingt sind, so führt der Weg zu deren Veränderung über ressourcenaktivierende Verhaltensweisen, wie eingangs dieses Kapitels festgehalten wurde. Die geschilderten Befunde aus der klinischen Forschung lassen an der Unabdingbarkeit einer solchen Arbeitsweise in Beratung und Therapie keinen Zweifel. Ressourcenaktivierung schliesst Problembearbeitung also keineswegs aus, vielmehr dürfte sie diese überhaupt ermöglichen. Für die konkrete ressourcenorientierte Arbeit schlagen Flückiger und Wüsten (2008) drei Prozesse vor, durch welche Ressourcen in Beratung und Therapie genutzt werden können. Diese umfassen ein Stärken vorhandener Ressourcen, eine Förderung

brachliegender Ressourcen sowie ein Schaffen neuer Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen.

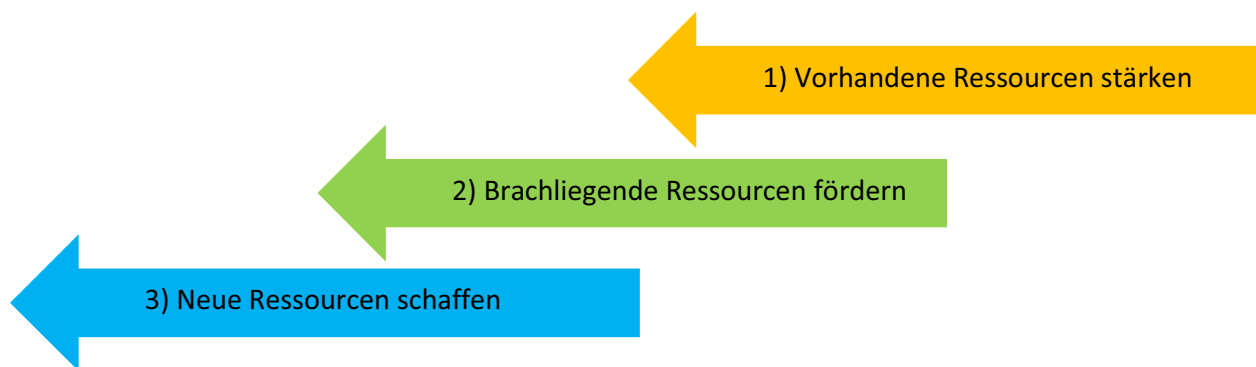


Abbildung 3. Modell zur Nutzung von Ressourcen in Beratung und Therapie nach Flückiger und Wüsten (2008).

Aufgegliedert nach diesen Prozessen, stehen im Schlussteil dieser Schrift etliche konkrete Interventionen zur Verfügung. Mit Hilfe ressourcenstärkender, -fördernder und -entwickelnder Arbeit mit Klienten soll ein Erleben positiver Emotionen durch Selbstwerterfahrung in der Erziehungsberatung ermöglicht werden, was die Wahrnehmung öffnet und zu flexiblen Denkweisen anregt. In einem folgenden Ausblick werden die vorgestellten Modelle von Fredrickson (2004) und Grawe (2004) aus den verschiedenen Forschungsrichtungen verknüpft.

2.4. Ausblick

Fühlt man sich wohl, erlebt Freude und spürt, dass man das Rüstzeug hat, schwierige Situationen zu meistern, so sind wichtige Grundbedürfnisse befriedigt und das Vertrauen in eigene Fähigkeiten wird gestärkt. Durch Beratung und Therapie können nach dem Konsistenzmodell von Grawe (2004) solche Bedingungen geschaffen werden. Mittels positiver Erfahrungen anhand der Aktivierung von Ressourcen in der Therapie erlebt der Klient demnach Selbstwirksamkeit. Er wagt sich an Schwierigkeiten heran und erfährt eine Verringerung der Diskrepanz zwischen seinen Zielen und der Realität. Dieser Prozess verbessert sein Wohlbefinden. Grawe (2004) konzentrierte sich auf die Bedeutung dieser Mechanismen in der Therapie. Doch zeitgleich fokussierte Fredrickson (2004) in ihrer Forschung auf die Frage, wie durch Wohlbefinden und positive Emotionen neue Ressourcen geschaffen, ja entwickelt werden können. Die Kombination dieser beiden Ansätze dürfte ein erweitertes Verständnis der Wirkung von Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie mit sich bringen. Grawe (2004) spricht von einer Bahnung neuer neuronaler Erregungsmuster durch positive Erfahrungen, welche das Problemverhalten hemmen. Doch wird miteinbezogen, dass durch positive Emotionen die Aufmerksamkeit geschärft und das Denken erweitert werden, zeigt sich, dass in diesen Prozess gleichzeitig immer auch die Voraussetzung der Entwicklung neuer Ressourcen gegeben ist. Dies dürfte noch zusätzliche Implikationen für Beratung und Therapie eröffnen. Neben der

Problembearbeitung scheint somit durch eine ressourcenorientierte Arbeitsweise kontinuierlich die Möglichkeit gegeben, neue Ressourcen zu schaffen. Dies unter der Bedingung, dass es gelingt, die Aufwärtsspirale der adaptiven Funktion positiver Emotionen zu nutzen. So scheint es in der Natur der ressourcenorientierten Herangehensweise in Beratung und Therapie zu liegen, dass über ein Stärken und Fördern von Ressourcen hinaus, auch fortwährend die Bildung neuer Ressourcen angeregt wird. Flückiger und Wüsten (2008) schlagen wie beschrieben eine solche Vorgehensweise vor. Der Schlüssel zur erfolgreichen Förderung von Entwicklungsübergängen liegt nach den gewonnenen Erkenntnissen somit in einem Fokus auf diese drei Bereiche der Arbeit mit Ressourcen. So kann die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wirksam durch ressourcenorientierte Erziehungsberatung unterstützt und gefördert werden.

Wie anhand des geschilderten Forschungsdiskurses deutlich geworden sein dürfte, ist nicht Ziel, mittels Hervorhebung der Ressourcenperspektive in Beratung und Therapie eine verklärte, sozialkitschige Sichtweise zu vermitteln. Es geht nicht um ein Rezept im Sinne von: Jeder Mensch hat Stärken, man nehme diese, stelle sie in den Vordergrund, lasse den Klienten Freude an den eigenen Stärken erleben, wodurch sich neue Ressourcen entwickeln können und die Probleme werden sich in Luft auflösen. Das Ziel ist eine ganzheitliche Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen der Klienten in der Erziehungsberatung, ein Ernstnehmen aller Facetten eines beratungssuchenden Systems, um eine zielführende Entwicklung zu fördern. Im nächsten Kapitel sind zentrale Ressourcenfelder des Klientels von Erziehungsberatungsstellen beschrieben. Wie erwähnt ist ein Teil Ressourcenarbeit auch deren Diagnostik. Das Ressourcenrepertoire nach Klemenz (2003) bietet hier in der Arbeit Kindern und Jugendlichen und ihrer Lebensumwelt eine fundierte Grundlage, welche in Verknüpfung mit Fallbeispielen aus dem Beratungsalltag im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

3 Ressourcenarbeit mit den Klienten auf der Erziehungsberatung

3.1. Ressourcenrepertoire von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche verfügen über individuelle Ressourcen, welche sich im Rahmen eines differenzierten Verständnisses in verschiedenen Bereichen manifestieren. Grundlegend unterscheidet Klemenz (2003) in diesem Zusammenhang die Bereiche der Personen- und der Umweltressourcen. Diese Unterteilung wurde bereits bei der Ressourcendefinition angesprochen und findet sich auch ähnlich bei Petermann und Schmidt (2006). Bei den Personenressourcen handelt es sich um teilweise angeborene, teilweise erworbene Potenziale, welche unabhängig von der Umwelt sind, jedoch durchaus in Interaktion mit dieser zur Entfaltung kommen können. Personenressourcen umfassen physische wie psychische Merkmale. Die 7-jährige Lina verfügt so beispielsweise über eine ausgeglichene Emotionalität mit hoher Frustrationstoleranz (protektives Temperamentsmerkmal), kann wunderschöne Scherenschnitte anfertigen (Begabungsressource) und steckt sich in den Wintermonaten nur selten mit Erkältungsgrippen an (Gesundheitsressource). Die Abbildung 4 bietet eine Übersicht des Ressourcenrepertoires nach Klemenz (2003).¹

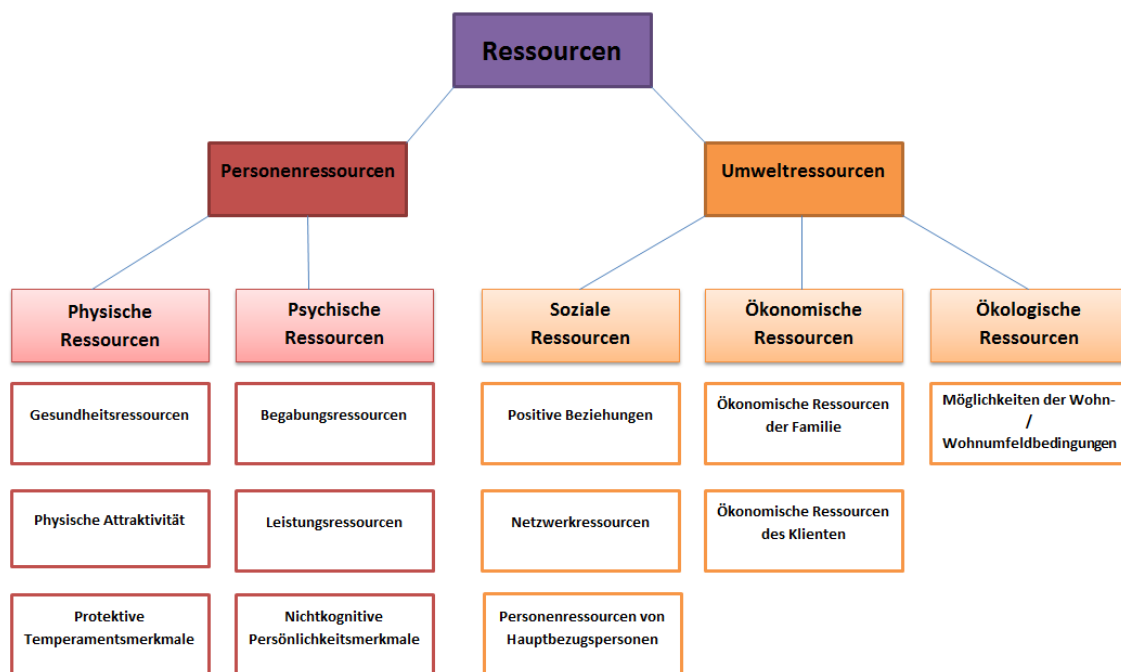


Abbildung 4. In Anlehnung an das Ressourcenrepertoire nach Klemenz (2003, S.133)¹.

¹Eine grössere Abbildung des Schemas und eine stichwortartige Zusammenstellung weiterer Interventionsmöglichkeiten zu den einzelnen Ressourcenbereichen finden sich im Anhang 1.

Umweltressourcen sind als von der Person unabhängig konzipiert, doch auch hier wird deren Bedeutung erst durch die Interaktion zwischen Person und Umwelt wirksam. Die Auffächerung von Klemenz (2003) in soziale, ökonomische und ökologische Umweltressourcen verdeutlicht, wie umfassend Ressourcen sein können – eben in jedem Aspekt der sozialen und psychischen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen zu finden sind (Lenz, 2000). Als Umweltressourcen des 14-jährigen Jonas können so zum Beispiel seine Zugehörigkeit zum örtlichen Fussballclub (Netzwerkressource) mit seinem besten Freund (positive Beziehung), sein Sackgeldverdienst durch Autoreinigung in der Nachbarschaft (ökonomische Ressourcen des Klienten) und das Wohnen seiner Familie in einem peerreichen Quartier (Möglichkeiten der Wohnumfeldbedingungen) identifiziert werden.

Das Ressourcenrepertoire bietet Beratern und Therapeuten eine Grundlage in der Ressourcendiagnostik und soll als Orientierungshilfe für die Arbeit mit Ressourcen dienen. Ziel ist es, einen umfassenden Überblick möglicher Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen. So können bereits vorhandene, individuelle Ressourcen der Kinder und Jugendlichen erkannt und gestärkt werden. Auch bietet das Ressourcenrepertoire Hand, fehlende Ressourcen zu fördern sowie neu zu entwickeln (Klemenz, 2003; Flückiger & Wüsten, 2008).

Im Folgenden finden sich Fallbeispiele, welche eine mögliche Identifizierung von Ressourcen mit Interventionsvorschlägen für den Aus- sowie Aufbau dieser in der Erziehungsberatung verdeutlichen.

Fallbeispiel 1

Nick; 8;5 Jahre; Verhaltensauffälligkeiten; Einzelkind mit Migrationshintergrund (englisch / portugiesisch)

Nick wurde seitens der Schule auf der Erziehungsberatung angemeldet. In der Anmeldung wurden Auffälligkeiten im Umgang mit anderen Mitschülern, betreffend der Konzentrationsfähigkeit und den sprachlichen Kompetenzen beschrieben. Im Erstgespräch ergaben sich Hinweise auf:

- Sprachliche Einschränkungen (kleiner Wortschatz, Sprachverständnisprobleme)
- Abwechslungsreiche Freizeitgestaltung mit dem Vater
- Wenig Kontakt zu Peers in der Freizeit
- Problematische Betreuungssituation (beide Eltern teilweise überschneidend berufstätig)
- Gute Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin
- Mutmasslich gute intellektuelle Fähigkeiten
- Adäquaten Umgang mit Erwachsenen in 1:1 Situation

Nach dem Gespräch mit den Eltern, der Schule und der Schulsozialarbeiterin, wurden in einem ersten Schritt folgende Interventionen festgehalten:

- **Ökonomische Ressourcen der Hauptbezugspersonen:** Unterstützung der Eltern bei der adäquateren Schichteinteilung im Hotel ohne finanzielle Einbussen
- Erziehungsberatung betreffend Freizeitgestaltung und Hausaufgabensituation:
 - **Positive Beziehungen:** Bestärkung der aktiven und abwechslungsreichen Freizeitgestaltung von Vater und Kind
 - Klare Haltung der Eltern betreffend den Hausaufgaben erarbeiten
 - **Begabungsressourcen / protektive Temperamentsmerkmale:** Therapiegruppe für sozial unsichere Kinder auf der Erziehungsberatung zum Aufbau eines erfolgreichen Umgangs mit Gleichaltrigen sowie Stärkung des Selbstwertes (inkl. Elterngesprächsgruppe)

Trotz der ersten Interventionsschritte ergaben sich nach der Gruppentherapiephase seitens der Schule weitere Fragen zu Unterstützung sowie seitens der Eltern betreffend der kognitiven Fähigkeiten und der Selbststeuerung von Nick. Folgende weitere Ressourcen zeigte diese zweite Phase auf:

- Intellektuelles Potential im oberen Normbereich
- Grosse Kooperationsbereitschaft der Eltern
- Grosses Interesse an positiver Beziehung zu Beraterin
- Finanzielle Absicherung durch berufliche Neuregelungen

Nach dieser Abklärungsphase und dem weiteren Gespräch wurden in einem nächsten Schritt folgende Massnahmen eingeleitet:

- **Begabungsressourcen:** Logopädie zur Förderung der Sprachentwicklung
- Klärung und Betonung des sehr guten kognitiven Potentials des Kindes
- Erziehungsberatung betreffend sprachlicher und sozialer Vorbildfunktion der Eltern
- **Positive Beziehungen:** Freizeit mit dem Vater und der Mutter verbringen
- **Gesundheitsressourcen/ positive Beziehungen/ nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale:** Aufgrund der naturwissenschaftlichen Interessen, dem Bewegungsdrang und Nick's Freude an Aktivitäten draussen, erfolgte eine Anmeldung bei der lokalen Pfadi zur Begünstigung positiver Peer-Erfahrungen ohne Leistungsdruck.

Fallbeispiel 2

Julia; 11;7 Jahre; Verdacht auf ADHS; eigener Leistungsdruck (eigene Selbstwahrnehmung); Geschwisterrivalität

Die Eltern von Julia kamen in die Sprechstunde, worauf eine Anmeldung mit Einbezug der Schule folgte. Neben den schulischen Schwierigkeiten wurde seitens des Psychologen gezielt nach Fähigkeiten, Interessen und Stärken gefragt.

- Julia zeige grosses Verantwortungsbewusstsein
- Grosse Einsatzfreude, lobenswerte Motivation und Lernbereitschaft
- Sportliches Geschick, abwechslungsreiche Freizeitgestaltung
- Gute Integration in Klasse und positives Verhältnis zur Klassenlehrperson
- Sehr unterstützendes und hilfsbereites Umfeld (sowohl Lehrperson als auch Eltern)
- Mutter selber Lehrperson – schulische Unterstützung möglich

Aufgrund der psychologischen Abklärung und umfassenden Beurteilung wurden neben der Empfehlung zur weiteren neurologischen Abklärung folgende Massnahmen besprochen:

- **Gesundheitsressourcen / Leistungsressourcen / nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale:** Sportlichkeit als wichtige Ressource betonen und Vereinsaktivität neben der Schule bestärken (Ausgleich zur Schule)
- **Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale:** Betonung der Stärken wie Pflichtbewusstsein, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft und enormes Engagement seitens der Eltern und der Lehrpersonen
- **Nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale / ökonomische Ressourcen:** aufgrund des grossen Interesses und der Stärke von Julia im Umgang mit Tieren und kleinen Kindern wurde
 - eine Anmeldung für den 'Babysitter-Kurs' initiiert
 - Regelmässiges Ämtli weitergeführt: Ausführen des Nachbarhundes
- **Positive Beziehungen:** Freizeitaktivitäten suchen, welche die Stärken von Julia betonen, fördern der Freizeitgestaltung mit der kleineren Schwester
- **Netzwerkressourcen / positive Beziehungen:** Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern anregen und Einsatz der Eltern und der Klassenlehrperson wertschätzen

Durch die zwei Fallbeispiele zeigt sich, dass das Ressourcenrepertoire bei Kindern und Jugendlichen nach Klemenz (2003) Orientierung bietet, anhand derer wichtige Ressourcen identifiziert oder deren Fehlen aufgedeckt werden kann. Immer wieder geht es darum, sich nicht auf einen Aspekt zu konzentrieren, sondern Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten von Klienten ganzheitlich zu erkennen. Sicher ist eine Stärkung schon vorhandener Ressourcen ein erster Schritt, doch sollte eine Exploration von noch unerschlossenen Potenzialen, welche durch Unterstützung zur Entfaltung kommen können, nicht gescheut werden. Das vorgestellte Ressourcenrepertoire ermutigt dazu, alle Ressourcenfelder eines familiären Systems zu erfassen. Im Folgenden wird die Ressourcenaktivierung im Kontext der Familie eingehend beleuchtet.

3.2. Ressourcenaktivierung in der Arbeit mit Familien

Gewichtige Umweltressourcen eines Kindes oder Jugendlichen manifestieren sich inmitten des familiären Systems in Interaktion mit den Hauptbezugspersonen. Die Familie zeichnet sich als Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung von Ressourcen aus – ein Einbezug von Familienmitgliedern ist somit aus einer ressourcenorientierten Arbeitsweise mit Kindern und Jugendlichen nicht wegzudenken. Ohne die zentrale Umweltressource positiver Beziehungen innerhalb der Familie ist eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefährdet.

Bereits in den fünfziger Jahren konnte Bowlby (1953) den lebenswichtigen Einfluss der frühen Bindung an eine Hauptbindungsperson für die kindliche Entwicklung aufzeigen. Seither wurde auf diesem Gebiet interdisziplinär intensiv geforscht und zahlreiche Autoren (Ainsworth, 1989; Fonagy & Target, 2003; Ahnert, 2004; Reichle & Gloger-Tippelt, 2007; Brisch, 2013) belegten die zentrale Bedeutung vertrauensvoller Beziehungen als soziale Ressourcen für die gesunde körperliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung eines Menschen in jedem Lebensabschnitt. Beziehungen spielen so bei jeder Entwicklungsaufgabe eine wichtige Rolle. Säuglinge und Kleinkinder sind auf die Beziehung zu einer zuverlässigen Bindungsperson – sehr oft die Mutter oder ein anderes Familienmitglied – angewiesen. Im Jugendalter gewinnen zwar die Kontakte zu den Peers an Bedeutung, die Beziehung zu den Eltern bleibt jedoch ein grundlegender Einflussfaktor auf die Entwicklung der Identität. Schliesslich werden im Erwachsenenalter neue intime Beziehungen aufgebaut, welche für die meisten Menschen ebenfalls fundamental sind (Brisch, 2013).

Die ersten Beziehungserfahrungen werden vorwiegend in der Familie gemacht. Sie prägen das Erleben, das Verhalten, die Identität und die folgenden Beziehungen eines Menschen dauerhaft. Die Familie, mit ihren Ressourcen und Mängeln, spielt also eine zentrale Rolle für jedes Individuum. Auf der Erziehungsberatung wird grosser Wert darauf gelegt, das System in dem die angemeldeten Kinder und Jugendlichen aufwachsen, zu erfassen, zu verstehen und zu fördern. Wie angesprochen, ist die Arbeit mit den Familiensystemen so ein wichtiger Teil dieser Vorgehensweise. Gerade in dieser Arbeitsweise kommt dem Fokus auf Ressourcen ein Schwerpunkt zu.

Die Ressourcenaktivierung hat eine bedürfnisbefriedigende Wirkung, welche Wohlbefinden und Selbstvertrauen verbessert sowie zu eigenen Problembewältigungsversuchen anregt (Grawe, 1998). Diese Aspekte sind auch in der beraterisch-therapeutischen Arbeit mit Familien von grosser Bedeutung. Die Hauptkonzepte der aktuellen Ressourcenforschung sowie die Mechanismen der Ressourcenaktivierung in der beraterisch-therapeutischen Arbeit sind bereits vorgestellt worden. In diesem Kapitel werden die dargestellten Konzepte spezifisch in Bezug auf die Arbeit mit Familien erweitert.

3.2.1. Struktur und Funktionen der Familie.

Laut Meyer (2014) kann Familie vereinfacht als der Ort, wo Kinder sind, definiert werden. Im traditionellen Verständnis wird die *Kernfamilie* als die auf der Ehe gegründete Gemeinschaft der Eltern mit einem oder mehreren Kindern verstanden. Die Kernfamilie wurde lange als die für die modernen Industriegesellschaften typische und adäquate Art und Weise des Zusammenlebens erachtet. In den vergangenen Jahrzehnten häuften sich jedoch alternative Lebensformen von Erwachsenen mit Kindern, welche mit immer grösserer Selbstverständlichkeit auch als „Familie“ verstanden werden. Dabei ist es nach Meyer (2014) nebensächlich, ob es sich um leibliche, Stief-, Pflege- oder Adoptionskinder handelt. Ausschlaggebend ist, dass sich die Mitglieder als dauerhafte Gemeinschaft mit einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl verstehen, in der sich mehrere Generationen in wechselseitiger Verbundenheit unterstützen und Verantwortung übernehmen.

Funcke und Menne (2011) beschreiben die Familie als der wichtigste Ort des Aufwachsens für Kinder. Unabhängig von ihrer Form, stellt die Familie einen Raum der Privatheit dar, welcher durch die besondere Qualität seiner emotionalen und intimen Beziehungen sowie durch seine Dauerhaftigkeit ausgezeichnet ist. Fürsorge, Hilfsbereitschaft, Nähe, Vertrautheit und Geborgenheit können laut Meyer (2014) in gesunden Familiensystemen erwartet werden. So zeichnen sich diese als Kontext aus, in welchem erste Personen- und Umweltressourcen entwickelt werden.

Die biologische und soziale Reproduktion zählen zu den Basisfunktionen der Familie. Unter sozialer Reproduktion versteht Meyer (2014) die physische und psychische Regeneration der Familienmitglieder, zu der alle Aktivitäten, welche zur emotionalen Stabilisierung und Fürsorge ihrer Mitglieder beitragen, gehören. Weiter dient die Familie als sozialer Rückzugsort, der die Herausforderungen der Gesellschaft und Öffentlichkeit kompensiert. Jedes Individuum sollte in seiner Familie so sein können, wie es ist und als Gesamtperson – mit all ihren Facetten – ernst genommen und akzeptiert werden. Jegliche Aspekte personaler Ressourcen finden also hier ihren Entwicklungsursprung. Zudem trägt die Familie eine wichtige Sozialisationsfunktion. Diese enthält die vielschichtigen Prozesse in der Familie, durch welche die Kinder in die sozio-kulturellen Sinnstrukturen, Werte, Rollen, Normen und Sprache eingeführt werden (Meyer, 2014).

Nach Funcke und Menne (2011) beeinflussen Charakteristika der Eltern sowie der familiäre Hintergrund die kindliche Entwicklung weit mehr als jede Art der frühen Bildung und Betreuung. Brake und Büchner (2003) betonen auch die massgebende Rolle der Familie in Bezug auf die Lernprozesse, die Haltung und den Zugang zur Bildung von Kindern. Weiter werden Bildungsprozesse im Rahmen der alltäglichen Familientätigkeiten initiiert und gefördert – abermals eine Bestätigung, dass die Entwicklung von Ressourcen zur Unterstützung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben primär im familiären Umfeld stattfindet.

3.2.2. Ressourcenaktivierung in Familien

Die Ressourcenaktivierung in der Arbeit mit Familien kann als Beitrag zum Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Aebi, Hesse, Inversini, Mathys & Rüedi, 2003) verstanden werden. Es geht darum, die Ressourcen der Familien, mit denen wir arbeiten, zu thematisieren, zu aktivieren und zu fördern. Damit soll ihr Selbstwirksamkeitsgefühl gesteigert werden. Die Klienten werden unterstützt, ihre Ressourcen bewusst wahrzunehmen und gezielt einzusetzen. Zunehmend sind sie dadurch in der Lage, Herausforderungen selber zu meistern. So kann gewährleistet werden, dass Familien nicht permanent und langfristig auf Hilfe angewiesen sind.

Resilientes Verhalten wird zum grossen Teil in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind aufgebaut und gefördert (Kormann, 2007). Kinder können nur in der aktiven und direkten Interaktion mit anderen Menschen ein Gefühl von Handlungskompetenz, eigener Gestaltungsfähigkeit und Bedeutsamkeit entwickeln. Wie beschrieben, stellt die Familie somit das Umfeld dar, in dem Kinder ihre eigenen Ressourcen erwerben und erweitern können. Dies bestätigt sich auch durch die *Broaden and Build Theory*. Denn Nähe, Geborgenheit und Unterstützung tragen in der Familie zum Erleben positiver Emotionen bei, wodurch die Entwicklung von neuen Ressourcen fortwährend gefördert wird (Fredrickson, 2004). Die Forschung von Friedrich, Höck und Redlich (2007) am Projekt ‚Gesundheit beginnt in der Familie‘ zeigt auf, dass die Lebensqualität der Kinder signifikant von sozialen Ressourcen, vorhandenen Zielen der Familie und von ihrem Glauben beeinflusst wird. All diese Forschungsergebnisse bestätigen die prägende Rolle der Familie auf die Entwicklung des Kindes.

3.2.3. Haltung der Berater und Therapeuten

Die zentrale Bedeutung der Grundhaltung der beratenden Person für die Ressourcenaktivierung (Grawe, 1998) wurde oben kurz angesprochen. Auch in der Ressourcenarbeit mit Familien spielt die Haltung des Beraters oder Therapeuten eine massgebende Rolle. Die Tatsache, dass die Klienten trotz ihrer aktuellen Schwierigkeiten tatsächlich über Fähigkeiten und Potentiale verfügen, kann ihnen nur glaubhaft vermittelt werden, wenn der Berater selber davon überzeugt ist. Diese Haltung trägt signifikant dazu bei, das Selbstwirksamkeitsgefühl der Familien zu stärken. Im *Lösungsorientierten Ansatz* findet sich dies auch im Rahmen der sogenannten *Haltung des Nichtwissens*. Diese basiert auf der Einstellung, dass Klienten die Experten für ihre eigene Situation und für die Lösung ihrer Probleme sind (Steiner & Berg, 2011). Konkret werden zum Beispiel die Klienten - Kinder oder Erwachsene - gefragt, welche Lösungen sie sich vorstellen können und welche Vorgehensweisen sie wählen würden. Vorausgesetzt wird die Bereitschaft des Beraters oder Therapeuten, die Ressourcen der Familie wahrzunehmen und von seinen Klienten zu lernen. Eine positive und wohlwollende Einstellung zu den Klienten ist hierbei wesentlich. Laut Steiner und Berg (2011) ist es in diesem Zusammenhang hilfreich, wenn davon ausgegangen wird, dass Eltern grundsätzlich eine gute Beziehung zu ihrem Kind haben wollen, einen guten Einfluss auf ihr Kind haben möchten und sich eine gute Zukunft für ihr Kind wünschen. Sie empfehlen auch die Annahme, dass alle Kinder ihre Eltern erfreuen wollen,

lernbereit und neugierig sind und ihre Eltern stolz machen möchten.

Im Rahmen der Methode *Ich schaffs* (Furman, 2013) findet sich eine ressourcenorientierte Haltung ebenfalls. Hier wird auf die Wahrnehmung und Interpretation der aktuellen Schwierigkeiten des Kindes bewusst eingegangen. Der Fokus wird dabei explizit nicht auf die Probleme gelegt, sondern auf die Fähigkeiten, die das Kind zur Bewältigung der Situation noch lernen muss. Dies stärkt die Motivation und das Selbstwertgefühl des Kindes und seiner Familie.

Es haben sich noch weitere Autoren mit dem Thema der ressourcenorientierten Haltung auseinandergesetzt. Vertiefend wird nun im Rahmen eines Exkurses auf einen solchen weiteren Ansatz eingegangen.

Exkurs: Schwierigkeiten als Fähigkeiten erkennen nach Jürgen Hargens – eine Handlungsfrage

Der Fortbildungstag der kantonalen Erziehungsberatungen des Kantons Bern 2014 legte den Schwerpunkt auf die ressourcenorientierte Haltung von Beratern und Therapeuten. Dazu wurde der Gastreferent und systemische Familientherapeut Jürgen Hargens aus Deutschland eingeladen. Seinen Ansatz beschreibt Hargens als lösungs- und ressourcenorientierte Arbeitsweise.

Der Referent erwähnte in seinem Vortrag immer wieder die Ressourcen der Klienten und vermittelte den Fachpersonen eine *wertschätzende Grundhaltung gegenüber den Ratsuchenden*. Ähnlich dem Konzept der *Haltung des Nichtwissens* von Steiner und Berg (2011) doch anders ausdifferenziert, bezeichnet Hargens seine Klienten als *Kundige*, um sie dadurch in ihrer Rolle als Experten in ihrer eigenen Situation zu bestärken. Hargens spricht in seinem Buch „Kundige Menschen sind HeldInnen“ humorvoll von einem gnadenlosen Wertschätzungsblick (Hargens, 2012).

Bei Hargens geht es primär um die grundlegende Haltung, dass jedes Verhalten, jegliche Aussagen von Klienten – Kinder, Jugendlichen und Bezugspersonen – positiv umgedeutet und in Beratung und Therapie kreativ genutzt werden können. Hinter Schwierigkeiten stecken demnach auch Fähigkeiten, welche es zu erkennen, zu nutzen und umzudeuten gilt, ohne das eigentliche Problem dabei zu negieren. Hargens verdeutlicht dies folgendermassen (2011, S. 151):

„Es geht nun nicht darum, diese Probleme, Schwierigkeiten, Dysfunktionen gewissermaßen ‚wegzudefinieren‘, sondern darum, nachzuspüren, in welcher Art und Weise sich auch hier Kompetenz und Kundigkeit zeigen.“

Die Abbildung 5 zeigt, dass widrige Umstände je nach Blickwinkel auch positive Perspektiven beinhalten können. Dabei ist zentral, welche Bedeutung den Problemen zukommt und welche Erwartungen sowie Funktionen aus Sicht des Klienten in deren Zusammenhang stehen. Gelingt es in der Beratung, dem Problem humorvoll positive Wirkungsaspekte abzugewinnen, ist demnach ein erster Schritt in Richtung einer Lösung gegeben.



Abbildung 5. Comic zu positiver Umdeutung.¹

Neben der *positiven Umdeutung* hebt Hargens das Element des *kreativen Nichtverstehens* hervor. Wie Steiner und Berg (2011) postuliert er eine fragende, nichtwissende Haltung der Fachperson als Teil einer ressourcenorientierten Arbeitsweise. Die kundigen Klienten sollen gemäss dem Autor ihre Ziele selber präzise formulieren und die Fachperson soll sich zurückhalten, Aussagen und Inhalte vorschnell verstehen zu wollen.

Durch kreative Kommunikation bezieht Hargens Humor als Element in Beratung und Therapie mit ein, um seine Kundigen zu genauerem Reflektieren und klaren Zieldefinitionen anzuregen. Dies verdeutlichte er in seinem Referat anhand des folgenden Fallbeispiels:

Fallbeispiel 3 Eine Mutter kommt in die Beratungssitzung und wünscht sich Tipps und Ratschläge von der Fachperson im Umgang mit ihrem Sohn bei den Hausaufgaben. Hierauf der Berater: „Also dies ist ja schon eine Erleichterung für mich, wenn sie irgendwelche Tipps von mir wollen. Eine Frage habe ich aber trotzdem noch: Müssen es Tipps sein, welche etwas helfen oder ist es egal, ob der Ratschlag sinnvoll ist? Oder was ist genau ihr Ziel heute?“

¹Quelle: <https://prezi.com/distfjd4cx1t/training-vs-coaching/>

Humorvoll zeigte der Referent so, dass Situationen, Aussagen und Verhalten ganz unterschiedlich gemeint und schliesslich wahrgenommen sowie interpretiert werden können. Dies wird auch durch die Darstellung zu kreativem Nichtverstehen in Abbildung 6 deutlich:



Abbildung 6. Comic zu kreativem Nichtverstehen.¹

Zusammenfassend lässt sich der Exkurs damit schliessen, dass Hargens also eine Haltung nahe legt, welche sich durch die Wertschätzung der allenfalls versteckten Fähigkeiten des Gegenübers und der grundlegenden Annahme von deren Kundigkeit für die eigene Situation auszeichnet. Zentral dabei ist, dass Klienten sich als selbstwirksam erleben können, wie auch durch die vorgestellte Ressourcenforschung deutlich wurde (Grawe, 2004; Flückiger & Regli, 2007). Konkret benennt Hargens eine Herangehensweise mittels positiver Umdeutung und kreativen Nichtverstehens von Problemsituationen. Damit die Umsetzung in der Beratung und Therapie mit Familien gelingt, ist es wichtig, dass diese Haltung vom Psychologen verinnerlicht und nicht nur die Elemente als Techniken angewendet werden.

3.2.4. Ressourcenaktivierung der Familie als Frühintervention

Selbstwert und Selbstwirksamkeit werden im Verlaufe der Entwicklung durch Erfahrungen der eigenen Kompetenzen, Lob und Unterstützung aufgebaut (Alsaker, 2012). Alle Erziehenden können mit ihrem Handeln im alltäglichen Umfeld dazu beitragen, dass Kinder Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen, dass sie sich selbst als wertvoll erleben und dass sie durch ihre eigenen Handlungen Veränderung bewirken (Kormann, 2007). Kinder, welche frühzeitig lernen, sich auf ihre Stärken und Ressourcen zu konzentrieren sowie das Positive an sich selbst und an belastenden Situationen zu erkennen, lassen sich weniger von Problemen verunsichern. Auch erfahren diese Kinder und Jugendlichen weniger Stress. Kinder sollen erleben, dass sie sich mit Problemen und Konflikten bewusst auseinandersetzen können. Damit lernen sie selbstwirksam, Schwierigkeiten nicht auszuweichen, sondern nach Lösungen zu suchen und diese im besten Fall positiv umzudeuten. Die Aktivierung der Ressourcen einer Familie hat somit direkte Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

¹Quelle : http://home.arcor.de/ruderschwaben/g_cart.htm

Dieser Prozess kann als Grundlage der Prävention oder Frühintervention verstanden werden, der dazu beiträgt, die Familie mit Schlüsselkompetenzen für den Umgang mit Schwierigkeiten auszurüsten. In den folgenden Unterkapiteln werden einige ausgewählte Aspekte der Ressourcenarbeit mit Familien erläutert.

3.2.5. Erziehungsfähigkeit stärken

Laut Petermann und Schmidt (2006), gehört die Erziehungskompetenz der Eltern zu den wichtigsten umweltbezogenen Ressourcen von Kindern. Es ist von grosser Bedeutung, dass sich Eltern in ihrer Erziehung kompetent erleben. Im lösungsorientierten Ansatz (Steiner & Berg, 2011) wird angenommen, dass Eltern grundsätzlich willig und fähig sind, ihre Kinder zu erziehen. Die heutige Gesellschaft stellt jedoch sehr hohe Anforderungen an Eltern und bietet nur wenig Orientierung. Gewisse Eltern holen Ratschläge bei Verwandten, andere lesen Artikel und Foreneinträge im Internet oder kaufen Erziehungsbücher. Jedes Jahr werden zahlreiche neue Elternratgeber und Methoden veröffentlicht, welche unter anderem einen Leitfaden im Erziehungsalltag bieten. Sie machen auf mögliche Auswirkungen bestimmter Erziehungsstile aufmerksam oder erteilen Ratschläge zum Umgang mit problematischem Verhalten. Obwohl diese zum Teil sehr gute Richtlinien und Ideen enthalten, brauchen verunsicherte Eltern oft Hilfe, um sich zu orientieren und die dargestellten Erziehungsprinzipien auf ihre spezifische Familiensituation zu übertragen.

Dafür gibt es neben der klassischen erziehungsberaterischen Arbeit auch zahlreiche empirisch gut abgestützte Elternkurse, welche zur Ressourcenaktivierung von Eltern in ihrer Erziehungskompetenz beitragen und wir unseren Klienten empfehlen können. Wichtig ist dabei, dass diese auf einem autoritativen Erziehungsstil aufbauen, die Bindung berücksichtigen (Brisch, 2013) und die Beziehung zwischen Eltern und Kindern stärken. Die Plattform *elternbildung.ch* gibt Eltern und Fachpersonen eine Übersicht der in der Schweiz regional durchgeführten Elternkurse, wie zum Beispiel

- Starke Eltern – Starke Kinder
- Stark durch Erziehung
- Gordon-Training
- STEP – systematisches Training für Eltern und Pädagogen
- Triple P: Positive Parenting Program
- PEKiP: Prager-Eltern-Kind-Programm

Auch in den Medien wird die Thematik breit diskutiert. Am 24. April 2014 wurde beispielsweise auf SRF2 eine Debatte geführt, ob Erziehungskurse für Eltern obligatorisch werden sollten, um diese auf die hohen Anforderungen des komplexen Erziehungsalltags in der heutigen Gesellschaft vorzubereiten. Die Diskussion führte zum Konsens, dass Erziehungskurse zwar nicht obligatorisch sein müssten, sondern dass die Elternbildung zu einer „freiwilligen Selbstverständlichkeit“ werden sollte.¹

¹<http://www.srf.ch/sendungen/kontext/debatte-obligatorische-erziehungskurse-fuer-eltern-notwendig>

3.2.6. Kommunikation fördern

Eine weitere wichtige Ressource findet sich im Rahmen familiärer Kommunikation. Die Ergebnisse der Säuglingsforschung konnten nachweisen, dass Eltern dann intuitiv richtig und angemessen ihre Kinder erziehen, wenn sie als Paar gut kooperieren und harmonisieren (Sanders, 2001). Unterstützende Massnahmen für die Interaktion und Kommunikation zwischen den Eltern haben damit auch immer positive Auswirkungen auf deren Erziehungsverhalten. Die Kommunikationskompetenzen gehören dadurch zu den wichtigsten Ressourcen einer Familie. Eltern und Kinder sollen darin gefördert werden, einander zuzuhören (Henninger & Mandl, 2002), die eigenen Bedürfnisse angemessen zu kommunizieren und Konflikte konstruktiv zu lösen. Rollenspiele, bei denen die sogenannten „Ich-Botschaften“ geübt werden, zirkuläre Fragen oder das geführte Anschauen von in der Familie aufgenommenen Videosequenzen können dabei hilfreich sein. Je effizienter die Beteiligten miteinander kommunizieren können, desto besser werden sie auch als „Familienteam“ funktionieren, um ihre Herausforderungen selbstwirksam zu meistern (Masselam, Marcus & Stunkard, 1990). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass sich Eltern wie auch Kinder der Relevanz des Kommunikationsstils bewusst sind und ihre Kompetenzen im Alltag einsetzen.

3.2.7. Ausdauer erhöhen

In Krisensituationen fühlen sich viele Familien überfordert und alleingelassen. Die hohe Belastung führt zu einem Tunnelblick, welcher manchmal verhindert, dass Familienmitglieder vorhandene Hilfemöglichkeiten in ihrem Umfeld wahrnehmen und nutzen. Berater und Therapeuten können Familien darin unterstützen, Ressourcen in ihrem Umfeld bewusst wahrzunehmen und eine neue Perspektive der Situation zu entwickeln. In diesem Prozess wird eine Annäherung an die Befriedigung von Grundbedürfnissen (Grawe, 2004) ermöglicht, was nach sich zieht, dass das Gefühl von Hilflosigkeit abnimmt und Klienten wieder aktive Schritte in Richtung einer Lösungsfindung eingehen können.

Aktivierung des sozialen Netzes

Die Aktivierung des sozialen Netzes einer Familie gehört zu den signifikanten Erfolgsfaktoren bei der Problembewältigung (Friedrich, 2008). Eine visualisierte Darstellung der sozialen Ressourcen eines Kindes oder einer Familie kann dazu beitragen, dass sie sich ihren sozialen Ressourcen bewusst werden und sich mit ihren Problemen weniger allein fühlen. Die Klienten sollten dabei ermutigt werden, ihre Hemmschwelle zu überwinden, den Kontakt aktiv zu suchen und ihre Bedürfnisse ihrem Umfeld zu kommunizieren. Gross sind die Chancen, dass zum Beispiel die Grosseltern die Kinder ab und zu hüten können oder eine Nachbarin gerne bei den Hausaufgaben unterstützen würde.

Alleinerziehende Eltern oder Familien, welche erst kürzlich zugezogen sind, können besonders von der Hilfe für den Aufbau und die Aktivierung eines sozialen Netzes profitieren.

Auszeit

Wenn Familien langfristig mit Dauerstressoren konfrontiert sind, wie zum Beispiel chronische Krankheit, Suchtprobleme, Behinderung oder schwere Verhaltensstörungen, nimmt ihre Belastbarkeit ab (Mildenberger, 1984). Neben der Aktivierung der personalen, familiären und sozialen Ressourcen können regelmässige kurze Auszeiten signifikant zur Entlastung und Erholung des Systems beitragen. Die Form und Frequenz soll an die spezifische Familiensituation angepasst werden (beispielsweise Kinderbetreuung, Ferien bei den Grosseltern, Babysitter, Kinderhotel). Eltern sollte dabei erklärt werden, dass sie damit indirekt in ihre Familie investieren und kein schlechtes Gewissen oder Schuldgefühle haben müssen. Dies durch die Tatsache, dass Erholungsphasen der Eltern eine Stärkung der Beziehung zu ihren Kindern nach sich ziehen.

3.2.8. Zusammenarbeit mit der Schule

Die Schule stellt ebenfalls ein wichtiges Feld dar, in dem die Ressourcen der Kinder gefördert werden. Wenn Schwierigkeiten in der Schule auftreten, entsteht nicht selten ein hoher Leidensdruck bei den Familien. Wenn die Eltern dazu eher negative Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit haben, oder sich von den Lehrpersonen nicht ernst genommen fühlen, können sie ihre Kinder nicht kompetent bei der Problemlösung unterstützen. Schuldgefühle und Aggressivität beeinträchtigen die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus. Je besser Elternhaus und Schule zusammenarbeiten, desto leichter haben es die Kinder (Lauth, 2009). Als Berater können wir zur Klärung der Situation beitragen und die Eltern zu einer offenen Zusammenarbeit mit der Schule ermutigen. Eltern und Lehrpersonen sollen weiter bestärkt werden, die Kinder unabhängig von ihren schulischen Leistungen wertzuschätzen. So wird ein Aufbau von Umweltressourcen in der Schule möglich, welche das Kind bei Entwicklungsübergängen stärken.

3.3. Fazit

Die Erfassung, Aktivierung und Förderung von Ressourcen sind nicht nur in der Therapie mit Erwachsenen, sondern auch in der beraterisch-therapeutischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familiensystemen von zentraler Bedeutung.

Zum einen hat die Ressourcenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen direkte positive Auswirkungen auf die Beratung. Durch die wertschätzende Grundhaltung des Therapeuten (Hargens, 2012) und das gezielte Eingehen auf die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen werden ihre Motivation für die Zusammenarbeit und ihr Selbstwertgefühl gestärkt (Furman, 2013). Dank des Ressourcenrepertoires nach Klemenz (2003) können die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen leichter identifiziert werden.

Zum anderen wirkt sich die Förderung der Ressourcen des Familiensystems auch indirekt und langfristig positiv auf die Kinder und Jugendlichen aus. Die ersten Bindungs- und Beziehungserfahrungen, welche meistens in der Kernfamilie geschehen, prägen die Entwicklung

jedes Individuums dauerhaft (Brisch, 2013). Die Ressourcen des Familiensystems, in dem die Kinder aufwachsen, spielen dabei eine sehr wichtige Rolle. Wenn es uns auf der Erziehungsberatung gelingt, die Familien durch eine ressourcenorientierte Arbeit zu stärken, investieren wir also indirekt in die Zukunft der Kinder und Jugendlichen. Beispielsweise kann der Fokus darauf gelegt werden, die Erziehungsfähigkeit der Eltern zu stärken, die intrafamiliäre Kommunikation zu fördern oder die Ausdauer des Systems zu erhöhen. Im anschliessenden praktischen Teil wird konkret auf Möglichkeiten und Grenzen der Ressourcenarbeit auf Erziehungsberatungen des Kantons Bern eingegangen.

4 Praxisevidenz

4.1. Interviews mit erfahrenen Psychologen

Zwischen März und Juni 2013 wurden 19 Psychologen der Kantonalen Erziehungsberatungen Bern, Köniz, Thun und Langenthal dazu befragt, ob und wie sie Ressourcen ihrer Klienten in der alltäglichen Arbeit einbeziehen. Die qualitativen Ergebnisse dieser Interviews werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

4.1.1. Ressourcenorientierte Grundhaltung

Für die meisten befragten Psychologen ist eine ressourcenorientierte Grundhaltung den Klienten gegenüber selbstverständlich. Einige nennen an dieser Stelle ihre lösungsorientierte Psychotherapieweiterbildung, welche hinsichtlich Ressourcenaktivierung und -förderung für sie wichtige Inputs brachte. „Obwohl Ressourcenförderung als Grundhaltung recht etabliert erscheint, ist sie nicht per se als selbstverständlich anzusehen, denn sonst droht sie, im Alltagsgeschäft unterzugehen“, meint eine Interviewpartnerin. Es lohnt sich also, der Ressourcenarbeit auf der Erziehungsberatung besondere Beachtung zu schenken!

4.1.2. Defizitorientierte Anmeldungen

In den Anmeldungen auf den Erziehungsberatungsstellen stehen die Defizite der Klienten klar im Vordergrund. Die Klienten haben oftmals viele Fragen, sie möchten schwierige Situationen verbessern und suchen Hilfe für die Bewältigung ihrer Probleme. Wie ist diese Ausgangslage mit unserem Anspruch an Ressourcenförderung in der Erziehungsberatung zu vereinen?

Nach Grawe und Grawe-Gerber (1999) sind die Probleme der natürliche Bezugspunkt für die Bestimmung dessen, was in der Therapie verändert werden soll. Für die Frage, wie die Probleme am besten verändert werden können, sind die Ressourcen des Klienten aber wohl wichtiger als seine Probleme. Im Unterkapitel 2.3 sind Begründungen und Wirkmechanismen dieser Annahme beschrieben. Somit schliessen sich die Defizite auf der Anmeldung und die Ressourcenarbeit nicht aus. Sie liefern beide ergänzend wichtige Anteile, um im Abklärungs-, Beratungs- und Therapieprozess einen Schritt weiterzukommen.

Dazu meint ein Interviewpartner: „Es geht darum, die Waage zu halten. Einerseits gilt es die Probleme ernst zu nehmen und zu fokussieren, wo genau die Betroffenheit liegt; wirklich versuchen zu verstehen, was Mühe macht; ähnlich dem Zahnarzt. Andererseits gilt es, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Was soll erreicht werden? Was braucht es dazu? Was ist hilfreich? Und hier wären wir bei der Ressourcenarbeit angelangt. In der Krise liegen die Ressourcen brach, es gilt, diese wieder zu aktivieren!“

4.1.3. Methoden der Ressourcenaktivierung und -förderung

In der Art und Weise, wie die Ressourcen eines Klienten konkret über den Abklärungs-, Beratungs-, oder Therapieprozess einbezogen werden, sind grosse individuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Psychologen festzustellen.

Zwei Drittel der befragten Psychologen benutzen als Methode in der Ressourcenarbeit ausschliesslich das psychologische Gespräch, während ein Drittel mit bestimmten Materialien und Übungen arbeitet. Eine Sammlung dieser Ideen, Frageformen, Spielen und Übungen steht im Kapitel „Werkzeugkiste“ dieser Arbeit allen Interessierten zur Verfügung.

4.1.4. Positive Aspekte der Ressourcenarbeit

Aus den Interviews mit den Psychologen geht deutlich hervor: Ressourcenarbeit hat viel mit *Wertschätzung* der Klienten dafür zu tun, was sie bisher in ihrem Leben alles geschafft haben. Es geht darum, dem Klient das Gefühl zu vermitteln: „Du kannst schon so viel!“ „Du selber hast die Möglichkeiten, etwas in deinem Leben zu verändern!“ Dadurch wird das Gefühl der *Selbstwirksamkeit* beim Klienten aktiviert und verstärkt.

In der Ressourcenarbeit können *bisherige Problemlösungsstrategien* ermittelt werden; also das, was früher in Krisen geholfen hat. Schliesslich geht es um die Ermunterung des Klienten: „Mach mehr davon!“ Wir lernen alle am Erfolg: Denn das, was uns gelingt, ist der Antrieb weiterzumachen und den nächsten Schritt in Angriff zu nehmen.

Die Ressourcenarbeit leistet ausserdem einen wesentlichen Beitrag zum *Beziehungsaufbau*. Eine gute therapeutische Beziehung ist laut Grawe und Grawe-Gerber (1999) ein wichtiger Wirkfaktor für das Gelingen einer Psychotherapie.

Der Zusammenhang zwischen therapeutischer Beziehung und Ressourcenarbeit wird auch in den Interviews deutlich. Kinder arbeiten in der Regel sehr gerne an ihren Ressourcen, es macht ihnen Spass. Von diversen Psychologen wird beobachtet, dass Kinder und Jugendliche nach der Ressourcenarbeit allgemein gestärkt und sicherer im Bewältigen ihrer Schwierigkeiten wirken. Kinder und Jugendliche entdecken, dass sie kreative Ideen haben. Dadurch können sie ihre Problemlösungsstrategien aktivieren und erweitern. Das Aufteilen in kleine Schritte ermutigt sie, den manchmal riesig erscheinenden Problemberg besser bewältigen zu können.

Eine Interviewpartnerin berichtet ausserdem: „Es ist wichtig, Kinder möglichst viel bewegen zu lassen, so können sie beispielsweise auf einer grossen Skala am Boden hüpfen, wie es ihnen geht, sie können ihre Stärken lautstark äussern oder kleine Kinder mögen manchmal sogar dazu tanzen. Zudem ist es wichtig, entstandene „Produkte“, wie Zeichnungen, Bastelarbeiten, Fotos etc., den Kindern und Jugendlichen mit nach Hause zu geben, um so den *Transfer in den Alltag* zu erleichtern.“

Der Transfer aus der Therapie oder Beratung in den Alltag wird wiederholt als wesentlich für das

Gelingen der Intervention beschrieben: Der Transfer soll begleitet und mit dem Klient vorbesprochen werden. Hilfreich sind „Erinnerungsstücke“ für Zuhause im Sinne der Aussage oben. Je nach Situation lassen sich zusammen mit dem Klienten kreative Hilfsmittel erfinden. Ein Follow-up-Termin nach der Umsetzung von ressourcenorientierten Interventionen schafft Verbindlichkeit und kann allfällige Schwierigkeiten beim Transfer auffangen.

4.1.5. Kritische Aspekte und Hindernisse in der Ressourcenarbeit

Wie bei jedem therapeutischen Ansatz gilt es auch bei der Ressourcenaktivierung, die kritischen Aspekte zu beachten. Im folgenden Abschnitt sollen Schwierigkeiten und Hindernisse bei der Umsetzung der Ressourcenaktivierung in der Praxis hervorgehoben werden.

Unseren Interviewpartnern ist es wichtig, dass sich die Klienten trotz Ressourcenfokus in ihren Problemen ernst genommen fühlen. In der Arbeit mit Klienten müssen die Probleme anerkannt werden. Nur dadurch kann der Klient selbst zu einer Akzeptanz seiner Situation finden: „Es geht darum, das Schwierige zu integrieren. Dabei können die Ressourcen wiederum helfen, indem die Anteile gestärkt werden, die hilfreich sind“, so eine Psychologin. Diesen Prozess zu begleiten, erfordert viel Feingefühl seitens der Psychologen und das Bewusstsein dafür, dass es von Fall zu Fall und von Termin zu Termin verschieden sein kann. Willutzki (2000) warnt sogar vor übereifrigen Aktivitäten zur Förderung von Ressourcen, denn für sie heisst die Einnahme der Ressourcenperspektive: „Raum für die Entfaltung von Ressourcen zu geben und diesen nicht durch übermässige Anregungen und Vorschläge zuvorkommen“ (S. 209).

Grawe und Grawe-Gerber (1999) machen in ihrem Artikel darauf aufmerksam, dass es zu möglichen *Nebenwirkungen des dynamischen Rückkoppelungsprozesses* der Ressourcenaktivierung kommen kann, indem latente Wünsche des Klienten aktiviert werden, die er im realen Leben nicht gut befriedigen kann, weil ihn negative Gefühle daran hindern. Aktivierte Vermeidungsstrategien als Folge davon können dazu führen, dass der Klient mit Abwehr und Widerstand auf die ressourcenaktivierenden Interventionen reagiert (Grawe & Grawe-Gerber, 1999).

Bestimmt auch im Sinne der zitierten Autoren, finden es unsere Interviewpartner wichtig, als Psychologen gut zu spüren, was und wie viel es an Ressourcenförderung verträgt. Sie geben zu bedenken, dass es nebst den expliziten auch implizite Möglichkeiten der Ressourcenförderung gibt. So können beispielsweise negative, abwertende Äusserungen über sich selbst oder über das eigene Kind durch den Psychologen in neutrale oder positive Äusserungen oder in Bedürfnisse umformuliert werden.

Hierzu zwei Beispiele, adaptiert nach Flückiger und Wüsten (2008):

Fallbeispiel 4

Frau S. in der Beratung: Ich weiss, dass meine Schwierigkeiten mit meiner Tochter sehr viel mit mir und mit meiner Vergangenheit zu tun haben.

Problemfokussierte Intervention: Wo sehen Sie Ihre Anteile, welche zu den Schwierigkeiten mit Ihrer Tochter führen?

Ressourcenorientierte Intervention: Sie besitzen die Reflexionsfähigkeit, Ihre Schwierigkeiten mit Ihrer Tochter mit sich und Ihrer Vergangenheit in Beziehung zu setzen. Wo sehen Sie einen Zusammenhang?

Fallbeispiel 5

Theo (14) in der Abklärungssituation: Diese Aufgabe auszufüllen finde ich recht schwierig.

Problemfokussierte Intervention: Ja, ich kann mir vorstellen, dass dies für dich eine schwierige Aufgabe ist. Dennoch finde ich es wichtig, dran zu bleiben.

Ressourcenorientierte Intervention: Ja, das ist wirklich eine schwierige Aufgabe. Was macht es aus, dass du bis jetzt dran geblieben bist?

Nachfolgend werden die Hindernisse in der Ressourcenarbeit, welche von unseren Interviewpartnern genannt wurden, zusammengefasst aufgelistet:

Die *Frage nach dem „Warum“* wird als blockierend erlebt. Viel wichtiger ist es, mit den Klienten zu schauen, was sie erreichen wollen und welche Ziele sie haben.

Es gibt Eltern *die nicht kooperieren* wollen, die lügen, unmotiviert sind oder es fehlt ihnen an Problemeinsicht, dann ist die Ressourcenarbeit erschwert bis unmöglich.

Wenn Eltern *alles negativ sehen*, wenn sie defizitorientiert sind und im Klagen verhaften oder wenn sie gar nicht bereit sind, etwas zu verändern, dann braucht es besonders viel Feingefühl und gleichzeitig etwas Hartnäckigkeit, um im Prozess zum Wohle des Kindes weiterzukommen.

Als Hindernisse werden auch Lehrpersonen genannt, die das Kind nicht mehr in der Klasse haben wollen.

Bei einem wirklich schwachen Kind kann es vorkommen, dass tatsächlich wenige Ressourcen vorhanden sind. Wenn dann zusätzlich die Eltern zu hohe Erwartungen an das Kind stellen, gilt es zuerst die Erwartungen den Möglichkeiten des Kindes anzupassen.

Wenn Klienten fantasielos oder ideenlos sind, dann ist die Ressourcenarbeit ebenfalls erschwert. In diesem Fall lohnt es sich - wie so oft - einen Schritt zurückzutreten und die Motivation des Klienten zu klären.

Klienten die ständig mit „ja, aber . . .“ antworten, erschweren mit diesen Pseudobestätigungen die Ressourcenarbeit der Psychologen und sind oft nicht wirklich bereit, etwas zu verändern.

Schliesslich wird *mangelnde zeitliche Kapazität* von manchen Psychologen als einschränkend für die Ressourcenarbeit erlebt, während andere Interviewpartner dieses Argument als Ausrede taxieren.

Eine Psychologin nennt als persönlichen Stolperstein, dass sie selber ungeduldig und unmotiviert werde, sobald ihre Klienten zu sehr klagen oder alles hinterfragen und gar nicht an Lösungen interessiert sind.

Weiter wird die Ressourcenaktivierung bei psychisch kranken Klienten von verschiedenen Interviewpartnern als spezielle Herausforderung erlebt. Eine Psychologin meint: „Der Schuss kann quasi genau hinten raus gehen. Man muss mit solchen Leuten sehr vorsichtig und dosiert mit Ressourcen arbeiten, damit nicht ein zusätzlicher Druck auf die Klienten entsteht; im Sinne von: ‚Sehen Sie, es ginge doch ganz einfach‘.“

Im Grundsatz sind sich unsere Interviewpartner einig: Der Einbezug von Ressourcen in Beratung und Therapie von psychisch kranken und depressiven Klienten braucht besonderes Feingefühl und speziell dosiertes Vorgehen. Jedoch ist er auch in diesen Fällen ein wertvolles Instrument. Eine Interviewpartnerin akzentuiert: „Entscheidend dabei ist, den Klient dort abzuholen, wo er steht und nicht ‚gute Konzepte‘ vorschnell anzupreisen.“

4.1.6. Ressourcen, die auf der Erziehungsberatung besonders bedeutsam sind

In Übereinstimmung mit dem Modell von Klemenz (2003), siehe Seite 17 der vorliegenden Arbeit, werden von den Befragten die *Personenressourcen* des Klienten besonders oft bedeutsam eingestuft: Seine Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften; etwas was das Kind bewirken und selber an sich beobachten kann. Von den *Umweltressourcen* ist der Bereich der sozialen Ressourcen dominierend; besonders dann, wenn mit den Familien systemisch gearbeitet wird. „Je jünger das Kind, desto wichtiger sind die Ressourcen der Eltern“, meint ein Interviewpartner.

Doch auch die Zeit, welche Klienten für die Lösung ihrer schwierigen Situation investieren können oder ihre finanziellen Möglichkeiten werden als Ressourcen beobachtet; z.B. wenn es darum geht, Nachhilfeunterricht oder eine Privatschule zu organisieren. Unsere Interviewpartner nennen die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule als *Schlüsselressource*, besonders bei schulpsychologischen Fragestellungen, was zu den Inhalten von Lauth (2009) passt.

4.2. Fazit

Eine ressourcenorientierte Grundhaltung den Klienten gegenüber scheint auf den Erziehungsberatungen des Kantons Bern für die allermeisten Mitarbeitenden selbstverständlich zu sein. Hingegen unterscheiden sich die befragten Psychologen hinsichtlich der konkreten Umsetzung dieser Haltung beträchtlich. Als positive Aspekte der ressourcenorientierten Arbeit zählen die Wertschätzung gegenüber den Klienten und die Steigerung der erlebten Selbstwirksamkeit für die Klienten. Weiter werden der positive Beitrag zum Beziehungsaufbau und die Aktivierung bisheriger eigener Problemlösungsstrategien geschätzt. Die Interviewpartner berichten auch kritische Aspekte und eine ganze Reihe von Situationen, welche die Ressourcenaktivierung in Beratung und Therapie erschweren können. Dennoch ist ganz besonders in belasteten und manchmal fast ausweglos erscheinenden Situationen, wie bei depressiven Klienten oder bei psychisch kranken Eltern, der Weg über die Ressourcenarbeit zu gehen. Hierbei ist ein besonders Feingefühl und schrittweises Vorgehen nötig, um die Klienten nicht zu überfordern.

Eine Auswahl der vielen guten Ideen, welche die Interviewpartner zur Erfassung, Aktivierung und Förderung von Ressourcen berichtet haben, wird in der nachfolgenden *Werkzugkiste* zur Verfügung gestellt.

4.3. Werkzeugkiste

Die vorliegende Werkzeugkiste ist grösstenteils mit Ideen und Vorschlägen aus den Interviews mit berufserfahrenen Psychologen auf den Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern gefüllt. Arbeitsbeispiele sowie einige zusätzlichen Interventionen wurden durch das Praxisforschungsteam ergänzt. Die aufgeführten Interventionen sind als konkrete, direkt einsetzbare Anregungen für den beraterisch-therapeutischen Berufsalltag mit Kindern und Jugendlichen gedacht. Sie wurden teilweise frei adaptiert und erwiesen sich in der vorliegenden Version als praxistauglich und empfehlenswert. Die Quellen dieser Werkzeugkiste sind vielfältig und werden nach Möglichkeit angegeben. Die Auswahl der Interventionen ist willkürlich, nach eigenem Gutdünken und im Sinne eines kreativen Arbeitsinstrumentes jederzeit zu ergänzen. So wie Sie jederzeit neue oder andere Werkzeuge in Ihre herkömmliche Werkzeugkiste zu Hause legen können.

Die vorliegende Werkzeugkiste ist nach dem Modell „Ressourcenorientierung im allgemeinen Handlungsmodell“ von Flückiger und Wüsten (2008) aufgebaut, siehe Seite 15 dieser Arbeit:

Demnach finden Sie zunächst Interventionen, **die aktuell verfügbare Ressourcen erfassen und stärken**. Danach folgen Interventionen, die **ungenutzte Ressourcen fördern**. Abschliessend werden Interventionen aufgeführt, die **neue, zukünftige Ressourcen schaffen**.

Die drei Teile unterscheiden sich zur besseren Orientierung in den Farben gelb, grün und blau.

Nach einer ersten Übersicht pro Farbe wird jede Intervention inhaltlich beschrieben. Es folgen Angaben zum geeigneten Alter des Klienten, zum benötigten Zeitfenster und Material. Diese Alters- und Zeitangaben sind ungefähre Richtwerte. Durch individuelle Anpassungen lassen sich die Interventionen beliebig anwenden. Ein Arbeitsbeispiel soll schliesslich zur Nachahmung animieren. Die Kopiervorlagen sind im Anhang abgelegt.

Das Praxisforschungsteam wünscht Ihnen viel Erfolg!

Übersicht: Aktuell verfügbare Ressourcen erfassen und stärken

Intervention	ab Alter
1. Skalierung	4 Jahren
2. Erfolgsturm bauen	4 Jahren
3. Meine Hand – meine Stärken	4 Jahren
4. Glücksgeschichte	6 Jahren
5. Ressourcen identifizieren anhand der „Ich kann“-Bilder	6 Jahren
6. Ressourcen im Vornamen	7 Jahren
7. Ressourcen implizit erfassen	unbeschränkt
8. Ressourcen explizit erfragen	unbeschränkt
9. Ressourcen beobachten und rückmelden	unbeschränkt
10. Murmeln im Glas	unbeschränkt

1. Skalierung

Beschreibung der Intervention:

Zunächst stuft das Kind oder der Jugendliche auf einer Skala (1 bis 10) folgende drei Fragen ein: (Wenn Elternteile dabei sind, kann es aufschlussreich sein, diese ebenfalls einzustufen zu lassen und in einem weiteren Schritt, die verschiedenen Einstufungen zu vergleichen und zu besprechen.)

1. Skalierung:

Problemeinschätzung:

Wie schwierig / schlimm / stressig / nervig ist für dich „das Problem“?

Motivation:

Wie wichtig ist es dir, dass es sich verändert / verbessert?

Selbstwirksamkeit:

Was denkst du, wie viel kannst du selber zur Veränderung / Verbesserung beitragen?
Wie sehr liegt es in deinen Händen?

2. Ressourcenaktivierung:

Bei der *Problemeinschätzung* werden zunächst Problem und Schwierigkeit anerkannt und wertgeschätzt.

Danach wird der Fokus darauf gelegt, was der Unterschied zu einer höheren Einschätzung ausmacht. Dabei werden die Ressourcen des Klienten identifiziert.

Bei der *Motivation* wird genau nachgefragt, warum die Veränderung dem Klienten wichtig ist. Was wird besser sein? Was sind die guten Gründe? Weshalb ist dir dies wichtig? Was werden die Vorteile sein? Hilfreich ist hier der Vergleich zu einer tieferen Einschätzung, um die Motivation zur Veränderung als Ressource nutzen zu können.

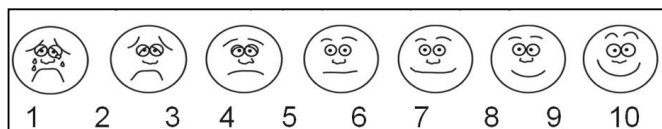
Auch bei der *Selbstwirksamkeit* ist der Vergleich zu einer tieferen Einschätzung hilfreich. Was macht, dass du so viel bewirken kannst? Der Klient erfährt dabei, dass er die Situation beeinflussen kann, was als Ressource genutzt werden kann. Danach werden erste kleine Schritte zur Veränderung erarbeitet.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 7 Jahren mit der Zahlen-Skala, für jüngere Kinder (4- bis 6-jährig) ist eine Farb-Skala oder Smilie-Skala besser geeignet.

Zeitraumen:

15 Minuten



Material:

Skala mit Zahlen von 1 bis 10:

Je nach Alter des Klienten auf Papier, Flipchart oder in grossen Zahlen auf dem Boden.
Siehe Anhang 2 mit Beispielskizzen und weiteren Tipps.

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 10-jährige Julia gerät bei den Hausaufgaben regelmässig in heftigen Streit mit ihrer Mutter.

Intervention:

Problemeinschätzung: Psychologe: „Mit 7 von 10 sind die Hausaufgaben für dich wirklich schwierig und der Streit mit der Mutter nervt ganz schön. Was aber macht, dass du nicht 8 oder 9 eingeschätzt hast? Gibt es auch Ausnahmen?“ Julia: „Ja, wenn wir Zahlenmauern rechnen müssen, dann kann ich es ganz selber oder wenn Papa mir hilft, dann gibt es selten Streit.“

Quelle:

Aus den Interviews

2. Erfolgsturm bauen

Beschreibung der Intervention:

Es wird mit den Klienten – entweder mit dem Kind, dem Jugendlichen alleine oder mit der ganzen Familie – ein Turm mit den Stärken des Kindes oder Jugendlichen gebaut. Dazu wird eine Kiste mit Holzklötzen in unterschiedlichen Grössen, Formen und Farben verwendet. Das Kind oder die Familienmitglieder werden gefragt, was ihm seit dem letzten Termin oder in der letzten Woche gut gelungen ist. Für jedes Ereignis kann das Kind ein Klötzchen wählen und mit diesen Klötzchen einen Turm bauen: seinen ganz persönlichen Erfolgsturm. Wenn andere Familienmitglieder anwesend sind, sollen auch diese gefragt werden, was dem Kind gut gelungen ist. Fällt dem Kind oder den Eltern kein weiteres Ereignis mehr ein, kann nochmals wiederholt werden, für was welches Klötzchen steht. Im Anschluss wird mit dem Kind ein Foto vom Erfolgsturm gemacht. Dieses wird sogleich ausgedruckt und mit dem Kind und allenfalls den Eltern nochmals besprochen. Das Kind darf das Foto mitnehmen und entscheiden, wem es den Turm zeigen möchte oder wo das Foto aufgehängt werden kann.

Variante: Mit Kapla einen Turm bauen und dann für jedes Ereignis ein Klötzchen aus dem Turm herausziehen und oben drauf bauen. Der Turm steht für alles, was das Kind gut kann, vielleicht auch für noch nicht Entdecktes. Jedes Klötzchen, welches das Kind herauszieht und den Turm damit erhöht, steht für eine schon bekannte Ressource, alle anderen können mit dem Kind noch entdeckt werden.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 4 Jahren

Zeitraumen:

15 Minuten

Material:

Farbige Holzklötze in verschiedenen Grössen oder Kapla



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die Eltern berichten, dass ihr 9-jähriger Sohn Alex sehr viel TV schaue und Anweisungen fast immer ignoriere, bis es zum Streit komme. Er helfe im Haushalt selten mit, sei unselbstständig bei der Erledigung seines Ämtlis und habe keine Ideen für Freizeitaktivitäten. Er wirke oft lustlos und schlecht gelaunt.

Die Eltern möchten, dass sich das Verhalten ihres Sohnes ändert und wünschen Beratung, wie sie ihn diesbezüglich unterstützen können.

Intervention:

Alex und die Eltern dürfen Klötzchen für alle Dinge auswählen, welche Alex in der letzten Woche gut gemacht hat. Es sollen dabei auch mögliche alltägliche Selbstverständlichkeiten berücksichtigt werden. So zieht sich Alex zum Beispiel am Morgen ohne Erinnerungshilfen der Eltern selbstständig an und macht sich für die Schule bereit. Aus all den gewählten Klötzchen wird zusammen ein Turm gebaut. Alex darf auch Klötzchen für Dinge auswählen, die er in der Freizeit gerne macht. Alex ist stolz auf den Turm und entscheidet, dass er ihn in der Küche – für alle sichtbar – aufhängen möchte. So wird für die Eltern sichtbar gemacht, wo sie Alex ermutigen können, mehr davon zu machen.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I. K. (2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

3. Meine Hand – meine Stärken

Beschreibung der Intervention:

- 1) Das Kind zeichnet seine Hand auf ein Blatt Papier.
- 2) Für jeden Finger findet man im Gespräch mit dem Kind / der Familie etwas, was das Kind gut kann.
- 3) Die fünf Ressourcen werden auf der gezeichneten Hand aufgeschrieben.
- 4) Das Kind nimmt dann das Blatt mit nach Hause.

Variante:

- 5) Das Kind zeichnet beide Hände und benennt Stärken für alle 10 Finger.
- 6) Anschliessend legt das Kind die Fingerspitzen aneinander, so dass ein Haus oder Korb, ein Schutzraum entsteht.
- 7) Das Kind hält den Schutzraum oder das Schutzhaus als Ankerbewegung über den Kopf, um die Kraft seiner Ressourcen und Fähigkeiten über sich zu spüren.
- 8) Mit dieser Bewegung kann das Kind jederzeit seine Stärken abrufen. Ältere Kinder können diese Bewegung auch für andere unsichtbar ausführen.

Angaben zum Alter des Klienten/der Klientin:

Ab 4 Jahren

Zeitraumen:

10 Minuten

Material:

Papier und Farbstifte

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 7-jährige Sandra wird wegen Verhaltensauffälligkeiten angemeldet. Sie schlägt und beißt die anderen Kinder und mache immer wieder Blödsinn. Sowohl zu Hause als auch in der Schule werde sie oft bestraft. Mehrere Elterngespräche hätten bereits stattgefunden, bis jetzt ohne sichtbare Verbesserung. Zu Hause werde täglich über das problematische Verhalten gesprochen. Die Hilflosigkeit der Familie ist spürbar. Sandra sagt kein Wort.



Intervention:

Nachdem die Eltern die Situation geschildert haben, wird die Intervention – meine Hand meine Stärken – mit der Familie durchgeführt. Sowohl Sandra als auch die Eltern finden Sachen, die sie gut kann. Durch den Fokus auf die Ressourcen von Sandra kann ein Perspektivenwechsel erfolgen und sie ist anschliessend bereit, auch über ihre Schwierigkeiten zu sprechen.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I. K. (2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

4. Glücksgeschichte

Beschreibung der Intervention:

Ziel der Intervention ist die Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines Kindes oder Jugendlichen. Es geht darum, dass das Kind eine Idee dafür entwickelt, dass er quasi der Autor seiner eigenen Geschichte ist. Das Kind wird instruiert, dass nun gemeinsam eine Geschichte erzählt oder geschrieben werden soll, welche einen glücklichen Ausgang hat und in welcher es allen, die in der Geschichte vorkommen, gut geht. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass das Kind eine Phantasiegeschichte erzählen darf. Das Kind wird nun aufgefordert, an den letzten positiven Moment in den sechs vergangenen Stunden zu denken. Da beginnt nun die Geschichte. Das Kind wird angeregt, sich auszumalen, was alles Gutes und Schönes ab dem letzten kleinen Moment der Freude passieren könnte. Möglicherweise benötigt das Kind zu Beginn Hilfestellungen und Beispiele, um sich auf die Entstehung der Geschichte einzulassen. Je nach Alter und Bedarf des Kindes, kann die Geschichte aufgeschrieben werden. Im Anschluss wird mit dem Kind besprochen, dass es sich nach jeder schwieriger Situation einen positiven Ausgang in Form von einer Geschichte denken darf, um so eine vorhandene Negativspirale umzuschreiben. Dabei kann das Kind die entstandene Geschichte nutzen und weiterentwickeln.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 6 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Je nach Bedarf Stift und Schreibblock

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Der 9-jährige Tom kommt wegen Verhaltensauffälligkeiten in der Schule auf die Erziehungsberatung.

Der Junge sei in der Pause oft in Streitigkeiten verwickelt und störe häufig den Unterricht. So bekomme er viele Strafen und müsse manchmal nachsitzen.



Intervention:

Tom berichtet im Gespräch, dass er nicht gerne in die Schule gehe. Ständig werde er bestraft. Er sei ja sowieso der Blöde in der Klasse und niemand könne ihm helfen. Er wisse schon, was er falsch mache, jedoch wisse er nicht, wie er reagieren solle, die Anderen würden ihn ja auch ständig provozieren. Mit Tom wird die Instruktion zur Glücksgeschichte besprochen. Zum Beginn weiss Tom wenig zur Geschichte beizutragen, er hat auch Mühe, einen positiven Moment zu finden. Schliesslich nennt er den Moment, als die Schule heute aus war und er sich gefreut hat, dass er nun nach draussen kann. Nach einigen Anregungen entwickelt Tom die Geschichte so, dass ihn ein Klassenkamerad zum gemeinsamen Spiel einlädt und Tom darauf einsteigt. Er berichtet, wie der Junge sehr gut Basketballspielen könne, er wolle dies auch lernen. Der neu gewonnene Freund in der Geschichte lässt sich darauf ein und übt nun jeden Tag mit Tom für kurze Zeit. Beim Folgetermin berichtet Tom stolz, er habe sich nach einer Schulstunde mit vielen Zurechtweisungen gewagt, einen Klassenkameraden zu fragen, ob er mit ihm spielen würde und dieser hätte zugesagt.

Quelle:

Aus den Interviews

5. Ressourcen identifizieren anhand der „Ich kann“-Bilder

Beschreibung der Intervention:

Diese Intervention zielt darauf ab, dass das Kind oder der Jugendliche eine Übersicht über seine Stärken gewinnt und herausfindet, was es schon kann und was es noch erwerben möchte.

- 1) „Ich kann“-Karten / Bilder vor dem Kind verteilen
- 2) Die drei Stifte ca. 40 cm vom Tischrand auf einer fiktiven Linie legen
- 3) Das Kind wird gebeten, die Eigenschaften vorzulesen und die Bilder zuzuordnen
 - Alle Sachen, die es bereits gut kann vor dem grünen Stift
 - Alle Sachen, die es schon einigermaßen kann vor dem gelben Stift
 - Alle Sachen, die es noch nicht kann vor dem roten Stift
- 4) Mit dem Kind über alle Ressourcen reden, die bereits im grünen und gelben Bereich liegen.
- 5) Dem Kind wird ein Blatt Papier gegeben, auf das es alle „grünen“ und „gelben“ Eigenschaften aufschreiben und mit nach Hause nehmen kann.
- 6) Auf Wunsch kann das Kind aufgefordert werden, alle Ressourcen so laut wie möglich zu lesen, z.B. „Ich kann gut TEILEN! Ich kann gut WARTEN!, usw“.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 6 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Zum Beispiel „Ich kann“-Memory-Karten oder aus dem „Ich kann“-Poster ausgeschnittene Bilder (Manfred Vogt Spielverlag) oder selbst geschriebene Karten

3 Stifte: grün, gelb, rot

1 Blatt Papier

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 10-jährige Eliane hat grosse Angst vor der Dunkelheit und vor Hunden. Sie hat einen sehr niedrigen Selbstwert und traut sich fast nichts zu. Es ist ihr kaum möglich, einige ihrer Stärken spontan zu nennen. Sie wiederholt mehrmals, dass sie einfach gar nichts könne.



Intervention:

Die farbigen Bilder sprechen sie an und es gelingt ihr schnell, die Karten vor den drei Stiften zu verteilen. Zuerst fällt es ihr sehr schwer, die „Ich kann“ – Sätze mit den Eigenschaften zu formulieren. Mit der Zeit wird sie aber sicherer und drückt sich deutlicher aus. Am Schluss der Intervention zeigt sich das Mädchen selber davon überrascht, wie viele Eigenschaften im grünen Bereich liegen und wirkt deutlich aufgestellter. Dadurch ist Eliane auch bereit, sich ihren Ängsten zu stellen.

Quelle:

Aus den Interviews

6. Ressourcen im Vornamen

Beschreibung der Intervention:

Mit den Buchstaben des Vornamens wird ein Plakat mit den Stärken des Kindes oder Jugendlichen gestaltet.

- 1) Der Vorname des Kindes oder des Jugendlichen wird vertikal auf ein Blatt Papier aufgeschrieben.
- 2) Das Kind oder der Jugendliche werden gebeten, für jeden Buchstaben des Vornamens etwas zu finden, was es gut kann (Kompetenzen, Aktivitäten, Persönlichkeitszüge). Dabei sind verschiedene Varianten möglich: nur Adjektive, nur mit dem Anfangsbuchstaben, Adjektive und Aktivitäten, usw. jüngere Kinder brauchen oft Unterstützung, um Ideen für alle Buchstaben zu finden.
- 3) Die gefundenen Ressourcen werden horizontal zum passenden Buchstaben aufgeschrieben.
- 4) Am Schluss wird das Kind /der Jugendliche gebeten aufzustehen und alle aufgeschriebenen Ressourcen laut vorzulesen.

Alternativ kann diese Intervention mit der ganzen Familie gemacht werden.

Angaben zum Alter des Klienten:

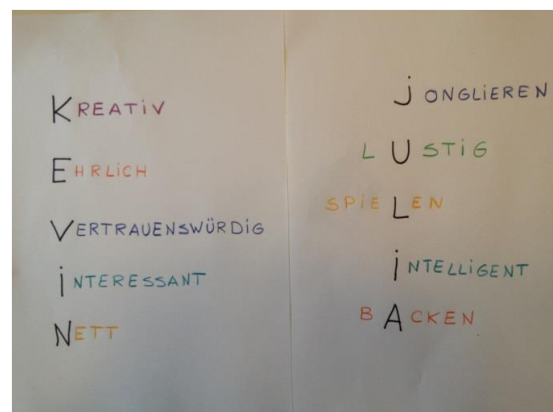
Ab 7 Jahren, das Kind muss lesen und schreiben können

Zeitraumen:

10 Minuten

Material:

Papier, Farbstifte



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 8-jährige Julia wird wegen erheblichen Lernschwierigkeiten zur Abklärung angemeldet. Trotz ihrer Anstrengungen und der täglichen Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben sind praktisch alle Leistungen des Semesters ungenügend. Julia fühlt sich schuldig, entmutigt und hat den Eindruck, dass sie sowieso nichts kann. Ihre Motivation für die Schule ist deutlich gesunken.

Intervention:

Neben der geplanten Abklärung ist es wichtig, ihr Selbstbild und ihre Motivation zu stärken, um die Bedürfnisse von Julia besser einschätzen zu können. Durch die Intervention – Ressourcen im Vornamen – gelingt es ihr zu erkennen, dass sie doch in verschiedenen Bereichen Ressourcen hat. Dies ermutigt sowohl Julia als auch ihre Eltern.

Quelle:

Aus den Interviews

7. Ressourcen implizit erfassen

Beschreibung der Intervention:

Im Gespräch mit Klienten können die Ressourcen implizit erfasst werden, zum Beispiel wenn die Eltern während dem Erheben der Anamnese von einer raschen motorischen Entwicklung oder von guten Sprachfertigkeiten ihres Kindes berichten. Dabei gilt es als Psychologe besonders aktiv zuzuhören und auf mögliche Ressourcen hellhörig zu sein, um die Kompetenzen des Kindes ganz bewusst aufzunehmen.

Auch die Art und Weise, wie die Eltern über ihr Kind berichten, kann bereits eine Ressource des Systems darstellen. Dann nämlich, wenn die Eltern ihrem Kind trotz seiner Schwierigkeiten auch seine Stärken zugestehen können. Oder wenn sie es schaffen, eine gute Beziehung zueinander zu pflegen.

Später, im Verlauf des Gesprächs, können die zuvor genannten Ressourcen bewusst eingesetzt werden, indem gezielt auf diese zurückgegriffen wird. So können die implizit erfassten Ressourcen einen Beitrag zur Lösung der Probleme leisten. Wenn es gelingt, die berichteten Defizite ernst zu nehmen und sie gleichzeitig durch die Wahrnehmung der Ressourcen in ihren Relationen zurechtzurücken, können die Klienten leichter Selbstvertrauen, eigene Bewältigungsstrategien und Selbstwirksamkeit aufbauen.

Angaben zum Alter des Klienten:

Unbeschränkt

Zeitraumen:

Verschieden, zum Beispiel während des Erstgesprächs

Material:

Evtl. Papier und Bleistift, um die impliziten Ressourcen besser zu erinnern



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Ein Vater berichtet vom grossen Bewegungsdrang seiner Tochter. Auch in der Schule könne sie kaum stillsitzen, was zu Reklamationen seitens des Lehrers führe. Er beobachte ausserdem, dass das Mädchen die Gespräche zwischen ihm und seiner Frau ständig unterbreche und kaum warten könne, bis sie an die Reihe komme. Bei den Hausaufgaben lasse sie sich von allem ablenken. Daher brauche sie viel länger, als eigentlich nötig. Er sei ratlos und fragt, wie er seine Tochter zu Hause besser unterstützen könne?

Intervention:

Nebst den zu erarbeiteten Schritten, wie er die Auffälligkeiten und Defizite seiner Tochter unterstützend begleiten kann, bedeutet es für den Vater möglicherweise grosse Entlastung, wenn die zuvor genannte gute Beziehung von ihm zum Mädchen, ihre feinfühligke, sensible Art oder ihre sportlichen Qualitäten wertgeschätzt werden können. Die Defizite des Mädchens können dadurch, ohne sie zu bagatellisieren, an Gewicht und Übermacht verlieren, so dass sie für die Beteiligten als bewältigbar erscheinen.

Quelle:

Aus den Interviews

8. Ressourcen explizit erfragen

Beschreibung der Intervention:

Nebst dem impliziten Erfassen der berichteten Ressourcen (siehe Intervention 7), haben sich bestimmte explizite Frageformen bewährt, um die Ressourcen eines Klienten und seines Systems explizit zu erfragen. Dabei ist zu beachten, dass die Fragen einfach und möglichst konkret gestellt werden. Eine psychologische Fachsprache ist zu vermeiden. So soll beispielweise nicht nach den „Stärken“ gefragt werden, sondern danach, was das Kind „gut kann“.

Folgende Fragen eignen sich im Rahmen des Erstgesprächs:

1. Welche Hobbies hast du? Was machst du gerne? Was kannst du gut?

Was man gerne macht, kann man in der Regel auch gut.

Bei diesen Tätigkeiten pflegen Kinder und Jugendliche ihre ausserfamiliären Beziehungen, stärken ihren Selbstwert und können von den „Schulstrapazen“ abschalten.

2. Wann habt ihr gute Momente zusammen? Was macht Spass mit Mama / Papa? Was macht Freude mit dem Kind? Wann geht es dir / Ihnen gut?

Diese Frage hilft die Probleme einzuordnen und zu relativieren. Denn tatsächlich läuft auch Vieles gut und dies stärkt die Beziehung zwischen Eltern und Kind. Sollte es dennoch schwierig sein, gemeinsame gute Momente zu finden, kann es helfen, nach Ausnahmen zu fragen. Bei Jugendlichen in strittigen Familiensystemen hilft es zu fragen, wie es früher war oder gar die Aufgabe zu erteilen ein Tagebuch zu führen, wo die guten Momente während des Tages notiert werden sollen.

Einige weitere mögliche explizite Frageformen befinden sich im Anhang 3.

Angaben zum Alter des Klienten:

Unbeschränkt

Zeitraumen:

Verschieden, zum Beispiel während des Erstgesprächs

Material:

Evtl. Papier und Bleistift



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Ein 8-jähriger Junge wird seit einem Jahr in der Klasse massiv gemobbt. Die Mutter erzählt und der Junge weint.

Intervention:

Im Rahmen des Erstgesprächs wird nebst der Problemanamnese auch nach seinen Hobbies gefragt. Das Gesicht des Kindes hellt sich merklich auf, als er vom Schwimmtraining berichten kann. Er gehe jede Woche hin, habe schon einige Abzeichen geschafft und sei da in der Gruppe gut akzeptiert. Die Erinnerung an die gute Gruppenerfahrung kann dem Kind helfen, eigene Ideen für die schwierige Situation in der Schule zu entwickeln und den Mut nicht zu verlieren.

Quelle:

Aus den Interviews

9. Ressourcen beobachten und rückmelden

Beschreibung der Intervention:

Während der Abklärungssituation können Stärken und Ressourcen des Kindes bewusst beobachtet werden. Hierzu einige Stichworte:

Kontaktaufnahme, Stimmung, Motivation, Kooperation, Konzentration, Arbeitshaltung, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation, Grobmotorik und Graphomotorik, Ausdauer und Sprachfertigkeiten.

Das Kind soll bei der Arbeit gezielt und angemessen ermuntert und gelobt werden, dabei sind seine Anstrengungen im Fokus zu halten und weniger die effektiven Leistungen.

Nebst der klinischen Beobachtung kann das Kind auch gefragt werden, was es gern macht, um so innerhalb der Testsituation seine Ressourcen zu ermitteln.

Im Rückmeldungsgespräch mit Eltern und evtl. Fachpersonen aus dem schulischen Umfeld ist zu beachten, dass immer zuerst das Positive und die Stärken des Kindes berichtet werden. Durch diese Form der Wertschätzung können Klienten ihr Selbstvertrauen stärken, Ängste abbauen und sie werden offener für nachfolgend berichtete Schwierigkeiten und die nötigen Interventionen.

Angaben zum Alter des Klienten:

Unbeschränkt

Zeitraumen:

Verschieden, zum Beispiel während der Abklärung

Material:

Evtl. Papier und Bleistift



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die Psychologin berichtet über die Abklärungsergebnisse nach einer Anmeldung durch die Schule. Am Gespräch nehmen neben den Eltern auch der Lehrer und die schulische Heilpädagogin teil.

Intervention:

Mögliche Fragen an Lehrpersonen und Eltern im Rahmen des Rückmeldungsgesprächs:

Welche Stärken / Fortschritte konnten Sie in den letzten zwei Monaten beim Kind / Jugendlichen beobachten?

Welche Möglichkeiten sehen Sie, dass das Kind seine Stärken im Unterricht besser zeigen kann?

Wie kann man allenfalls vergessene, unsichtbare Stärken des Kindes wieder aktivieren?

Können seine Stärken allenfalls helfen, die Schwächen zu kompensieren?

Quelle:

Aus den Interviews

10. Murmeln im Glas

Beschreibung der Intervention:

Diese Aufgabe wird vorzugsweise mit der ganzen Familie besprochen. Die Hausaufgabe richtet sich jedoch in erster Linie an die Eltern.

Es geht darum, den Fokus auf Positives zu lenken, indem für jede positive Handlung – auch scheinbar selbstverständliche – des Kindes eine Murmel in ein Glas gelegt wird. Jedes Mal, wenn das Kind auf die Eltern hört, Anweisungen befolgt, etwas gut macht, wird dies also sichtbar gemacht, indem eine Murmel dafür in ein Glas gelegt wird.

Die Eltern können vor dem Schlafengehen am Abend mit dem Kind darüber sprechen, für was die einzelnen Murmeln stehen und über welches Verhalten des Kindes sich die Eltern im Tagesablauf gefreut haben. Die Eltern können das Kind belohnen, wenn das Glas voll ist. Hier wäre primär eine Belohnung einer gemeinsamen Unternehmung, welche im Voraus besprochen wurde, sinnvoll. Die Belohnung ist jedoch weniger wichtig, als die tägliche abendliche Rückmeldung der gesammelten Murmelschätze.

Angaben zum Alter des Klienten:

Unbeschränkt

Zeitrahmen:

Einführung im Gespräch ca. 10 Minuten

Durchführung zu Hause während des ganzen Tages

Besprechung vor dem zu Bett gehen

Material:

Glas mit Murmeln, es können jedoch auch Steine, Perlen, Muscheln, Schneckenhäuser, etc. verwendet werden



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die Mutter meldet sich für Erziehungsberatung an, da ihre 3-jährige Tochter Lisa aktuell sehr stark trotze. Lisa höre nie auf die Mutter, beim Vater gehe es besser. Das Mädchen fordere die Mutter sehr stark heraus, es vergehe kein Tag ohne heftige Auseinandersetzungen. Die Mutter wünscht Beratung, wie sie angemessen auf der Trotzverhalten von Lisa reagieren kann.

Intervention:

Während des Gesprächs mit den Eltern kristallisiert sich heraus, dass die Mutter stark belastet ist. Sie äussert, dass es ihr schwer falle, noch zu sehen, was mit Lisa gut gehe. Wegen jeder Kleinigkeit gäbe es Streit, Lisa wolle immer ihren Kopf durchsetzen. Es wird mit der Mutter besprochen, wie sie ihre Wahrnehmung bewusst umlenken kann, indem sie für sich sichtbar macht, wenn Lisa etwas scheinbar Kleines gut gemacht hat. Beiden Eltern wird der Auftrag gegeben, quasi Jagd auf positive Verhaltensweisen zu machen. Die Wichtigkeit des abendlichen Besprechens der gesammelten Murmeln für erwünschtes Verhalten wird hervorgehoben. Beim nächsten Termin berichten beide Eltern, dass Lisa grosse Freude daran hat, mitzuhelfen die Murmeln ins Glas fallen zu lassen. Sie erinnere die Eltern immer stolz daran, wenn sie merke, dass sie etwas gut gemacht habe. Die Mutter berichtet weiter, dass sie nun wieder viel mehr mit Lisa zusammen lache. Es sei schön, den Tag mit einem positiven Rückblick gemeinsam abzuschliessen, auch wenn es an einem Tag mal nur zwei Murmeln gegeben hätte.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I.K. (2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Übersicht: Ungenutzte Ressourcen fördern

Intervention	ab Alter
1. Kraftstein	5 Jahren
2. Überraschungsexperiment	5 Jahren
3. Wetterkarte	6 Jahren
4. Y – starke Entscheidungen treffen	6 Jahren
5. Der „Life-Event Blumenstraus“	7 Jahren
6. Mein Ressourcen-Team	10 Jahren
7. Entspannungsübung: Die drei Säulen oder das Traumhaus	10 Jahren
8. Durch eigene Fähigkeiten Belastung reduzieren	12 Jahren

1. Kraftstein

Beschreibung der Intervention:

Das Kind oder der Jugendliche darf einen Stein auswählen, auf den es gute Eigenschaften „laden“ kann. Es wird mit dem Kind angeschaut, was für gute Eigenschaften es braucht, um das Problem zu bewältigen. Diese kann das Kind symbolisch auf den Stein laden. Das Kind soll den Stein mitnehmen und wenn es mag, ihn als ständigen Begleiter in der Hosentasche tragen. Ziel ist, dass das Kind immer an die positiven Eigenschaften erinnert wird.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 5 Jahren

Zeitrahmen:

10 Minuten

Material:

Eine Auswahl an gewöhnlichen Steinen, nicht zu gross



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die Kindergärtnerin hat den Eltern vorgeschlagen, eine Beratung in Anspruch zu nehmen, weil ihre 5-jährige Tochter Ramona den Kindergartenweg seit zwei Wochen nicht mehr alleine zurücklegen will. Sie weigert sich ohne Begleitung eines Elternteils aus dem Haus zu gehen. So viel die Eltern wissen, ist nichts Spezielles vorgefallen. Sie können sich das Verhalten von Ramona nicht erklären. Es wird organisatorisch zunehmend schwierig für die Eltern, Ramona täglich zu begleiten.

Intervention:

Das Mädchen darf einen Stein aussuchen, welcher ihr gefällt. Sie kann ihn in die Hand nehmen und wärmen. Währenddessen wird im Gespräch mit Ramona angeschaut, was ihr helfen kann, zumindest einen Teil des Weges selbstständig zurückzulegen. Ramona hat einige Ideen: Man müsste fliegen können, um immer den Überblick zu haben; oder hüpfen können wie ein Springball, das wäre lustig; oder schon grösser sein, damit sie mit den älteren Kindern mitlaufen kann; oder so mutig sein wie ihr grosser Bruder, der sogar alleine einkaufen gehen kann. Ramona darf danach alle diese Eigenschaften (Überblick behalten, es lustig haben können, gross sein, mutig sein) einzeln auf den Stein laden. Sie kann den Stein auf dem Weg immer in der Hand halten. Durch den gewärmten Stein wird sie daran erinnert, dass sie mutig sein, aufmerksam ihre Umwelt wahrnehmen kann und so den Überblick behält. Sie kann mit den anderen Kindern Kontakt aufnehmen und immer wieder etwas auf dem Weg entdecken, was ihr Freude macht. Ramona kann den Stein auch den Eltern zeigen, so wissen diese, dass Ramona durch den Schutz des Steins wieder Sicherheit gewinnen kann und sie sie im Vertrauen alleine losschicken können.

Quelle:

Aus den Interviews

2. Überraschungsexperiment

Beschreibung der Intervention:

Das Kind ist mit seinen Eltern in der Beratung. Sie sind alle bereit auf spielerische Art etwas Raum zwischen ihre eingespielten, meist defizitorientierten Alltagsmuster und „Nörgeleien“ zu bringen, um dadurch positiven Veränderungen eine Chance zu geben:

Das Kind wird im Verlauf der Woche (oder des Tages) ganz gezielt etwas an seinem Verhalten verändern, ohne den Eltern zu sagen, was es ist. Es soll etwas sein, was die Eltern überraschen und freuen wird, etwas was sie von dem Kind nicht erwarten würden. Nach Ablauf der vereinbarten Zeitspanne sollen die Eltern raten, was das Kind positiv verändert hat.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 5 Jahren

Zeitraumen:

10 Minuten

Material:

Keines



Arbeitsbeispiel:

Die Eltern der 8-jährigen Mirjam beklagen sich, sie sei ständig frech, höre nicht zu, wenn sie ihr etwas auftragen und sie müssten ihr alles 10-mal sagen. Ausserdem habe sie eine riesen Unordnung im Zimmer und sie wolle am liebsten immerzu fernsehen. Mirjam und ihre Eltern sind entschlossen, während einer Woche das „Überraschungsexperiment“ zu versuchen.

Nach einer Woche fragt der Psychologe die Eltern, welche Überraschungen Mirjam ihrer Meinung nach in den Alltag habe einfließen lassen? Die Mutter sagt, sie sei stets pünktlich zum Mittagessen gekommen, habe ihren Teller selbstständig abgeräumt und ganz schön mit dem kleinen Bruder gespielt.

Darauf fragt der Psychologe Mirjam, ob die Eltern mit ihren Beobachtungen richtig liegen? Mirjam schaut auf den Boden und bemerkt kleinlaut, ja es stimme schon, aber sie habe das Experiment - ehrlich gesagt - ganz vergessen. Sie beschliessen, noch eine Woche damit fortzufahren. Mirjam freut sich, dass die Eltern trotzdem etwas Gutes gesehen haben, ist dadurch motiviert und will sich nun echt eine Überraschung einfallen lassen.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I.K.(2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

3. Wetterkarte

Beschreibung der Intervention:

Im Beisein oder gemeinsam mit den Klienten wird eine Wetterkarte gezeichnet. Es werden dabei vier „Hauptwetter“ – Sonne, Sonne mit Wolken, Wolken mit Schauer, Gewitter – im Kreis angeordnet gezeichnet und den Klienten erklärt, dass ganz natürlicherweise immer wieder das Wetter wechselt und alle Wetter ihre Berechtigung haben. Danach wird mit den Klienten gesammelt, in welchen Situationen bei ihnen „die Sonne“ scheint, wann „es leicht bewölkt“ ist, unter welchen Umständen es „regnet“ und wann „Gewitter“ herrscht. Dann wird besprochen, welche Aspekte der Sonnensituation genutzt werden können, um die Wolken-, Regen- und Gewittersituationen gut zu meistern. Dabei ist wichtig, dass die Klienten sehen, dass es sich nicht um abgegrenzte Bereiche handelt, sondern immer die Möglichkeit besteht, das Beste von jeder Wettersituation zu nutzen.

Angaben zum Alter des Klienten:

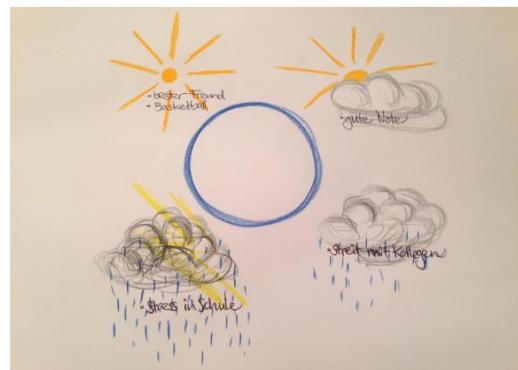
Ab 6 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Blatt Papier oder Wandtafel, Stifte



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Der 14-jährige Stefan wurde wegen Verhaltensauffälligkeiten in der Schule auf der Erziehungsberatung angemeldet. Er verweigere sich im Unterricht oft und bekomme so häufig Strafen, in den Pausen gerate er oft in Konflikte mit Gleichaltrigen. Zu Hause würde er sich stark zurückziehen, die Eltern kämen kaum mehr an ihn heran und es gäbe oft Streit zwischen Stefan und den Eltern wegen Verweigerungen.

Intervention:

Zusammen mit Stefan wird eine Wetterkarte gezeichnet. Er nennt zu Beginn vor allem Situationen, in denen es „gewittert“ oder „regnet“. So beispielsweise, wenn er in der Schule ist und er mit dem Tempo der Lehrkraft nicht mithalten kann oder wenn er sich von seinen Klassenkameraden missverstanden fühlt und deshalb in Streit mit ihnen gerät. Schliesslich erzählt Stefan, dass doch die Sonne ein wenig scheine, wenn er mal eine gute Note bekomme. So richtig sonnig werde es aber, wenn er Zeit mit seinem besten Freund verbringe, sie würden gern zusammen Basketball spielen. Daraus kann mit Stefan erarbeitet werden, dass er soziale Ressourcen hat und weitere aufbauen kann, um sich in schwierigen Situationen Unterstützung zu holen. Auch zeigt sich, dass er im Basketball erfolgreich ist. So kann mit ihm angeschaut werden, was es ausmacht, dass dies gelingt. Dies kann wiederum genutzt werden, um Misserfolge entgegenzuwirken oder besser mit ihnen umgehen zu können. Er hat beim Basketball so zum Beispiel gelernt, kurz bevor er den Ball wirft innezuhalten, sorgfältig zu zielen und erst zu werfen, wenn die Bahn frei ist. Hier kann beispielsweise mit ihm besprochen werden, wie er diese Stärke im Umgang mit Konfliktsituationen zukünftig nutzen könnte.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an P. Allemann, www.peterallemann.ch

4. Y – starke Entscheidungen treffen

Beschreibung der Intervention:

Bei dieser Intervention geht es darum, dem Kind oder Jugendlichen aufzuzeigen, dass es immer selber frei entscheiden kann, wie es sich verhält. Es wird mit Malerband ein Y auf den Boden geklebt. Das Kind wird aufgefordert, sich unten an der Geraden hinzustellen und nach vorne bis zur Abzweigung der beiden Wege zu gehen. Diese Abzweigung steht für den Moment, an dem sich das Kind zwischen der schwierigen Situation (rechts) und einem neuen, guten Ausgang (links) entscheiden kann. Beide Situationen werden konkret besprochen. Das Kind wird nun gefragt, welche Stärken ihm geholfen haben, auf der Geraden so weit zu kommen und was es benötigen würde, damit es bei der Gabelung links abbiegen kann. Wenn das Kind möchte, kann es dies auf das Malerband schreiben. Es kann sinnvoll sein, das Kind mehrmals den Weg bis zur Gabelung und auch die beiden Wege gehen zu lassen. Dabei kann das Kind auch gefragt werden, wie sich welcher Wegabschnitt anfühlt, was ihm wo gefällt. Abschliessend wird mit dem Kind nochmals konkret besprochen, wie es neu reagieren kann und welche Stärken es dabei unterstützt haben. Es wird mit dem Kind auch besprochen, dass es zwischendrin auch wieder den alten Weg ausprobieren soll um zu merken, welcher Weg sich besser anfühlt.

Angaben zum Alter des Klienten/der Klientin:

Ab 6 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Malerklebeband oder Ähnliches

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Der 12-jährige Andreas wird wegen Verdacht auf ADHS auf der Erziehungsberatung angemeldet. Beim Erstgespräch kommt eine Situation zur Sprache, welche den Jungen immer wieder in Schwierigkeiten bringt: Er sei am Morgen meist zu spät im Klassenzimmer am Pult bereit. Er trödle, mache noch einen Spass mit den Kindern der Nachbarsklasse und merke kaum, dass schon Zeit wäre für den Unterrichtsbeginn. Dann bekomme er schon zu Tagesbeginn eine Rüge von der Lehrkraft und könne sich danach wenig auf den Unterricht konzentrieren.

Intervention:

Es wird auf dem Boden ein Y aufgeklebt. Andreas wird aufgefordert, den geraden Weg, symbolisch für den Schulweg entlang zu gehen. Bei der Gabelung ist er an dem Moment angelangt, bei dem er vor dem Klassenzimmer ankommt. Rechter Weg: trödeln, Spässe mit anderen Kindern machen. Linker Weg: nicht auf die anderen Kinder achten, Schuhe und Jacke gleich aufhängen und sich im Klassenzimmer bei der Lehrkraft anmelden. Andreas fährt mit dem Velo zur Schule, da muss er auf die Strasse aufpassen und kann nicht noch herumschauen, wer alles an ihm vorbeifährt. Es kann so herausgearbeitet werden, dass Andreas auf dem Schulweg seine Konzentration aktiv steuert. Es wird deutlich, dass dies zwar wichtig für die Entscheidung nach links bei der Gabelung ist, jedoch noch nicht ausreicht. Andreas kommt da auf die Idee, dass er sich ja gerne noch kurz mit seinem Freund, welcher meist schon früher da ist, austauschen würde. Er kann dieses Interesse am sozialen Kontakt als Motivation nutzen, um nicht noch auf die anderen Kinder im Korridor zu achten, sondern möglichst rasch ins Klassenzimmer zu kommen. Weiter sieht er als hilfreich, wenn er sich einen festen Ablaufplan macht. Wenn er es bei Ankunft beim Klassenzimmer täglich gleich macht, weiss er besser, was er zu tun hat. Andreas berichtet beim nächsten Termin, dass der Start am Morgen in der Schule so viel mehr Spass mache. Das Trödeln sei eigentlich gar nicht lustig.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an P. Allemann, www.peterallemann.ch



5. Der „Life-Event Blumenstrauss“

Beschreibung der Intervention:

Das Kind oder der Jugendliche legt seine Lebenslinie mit Blumen für positive und Steine für negative Erlebnisse. In der Intervention wird besonders den Blumen Beachtung geschenkt und dadurch das Kind gestärkt.

- 1) Das Kind legt für jedes positive Erlebnis eine Blume und für jedes negative Erlebnis einen Stein chronologisch auf der Lebenslinie. Das Kind muss sich nicht dazu äussern.
- 2) Man erklärt dem Kind, dass man heute den Blumen besonders Aufmerksamkeit schenken möchte. Das Kind holt eine Blume nach der anderen, erklärt kurz um welches Erlebnis es sich handelt und legt sie zu einem „Blumenstrauss“ auf den Tisch.
- 3) Das Kind zeichnet seinen Blumenstrauss auf ein Blatt Papier, mit einem Stichwort für jede Blume (dieser Schritt ist fakultativ).
- 4) Das Kind fügt zusätzliche Blumen hinzu und denkt darüber nach, was es in der Zukunft noch für schöne Sachen erleben wird und wie es dazu beitragen kann.

Angaben zum Alter des Klienten:

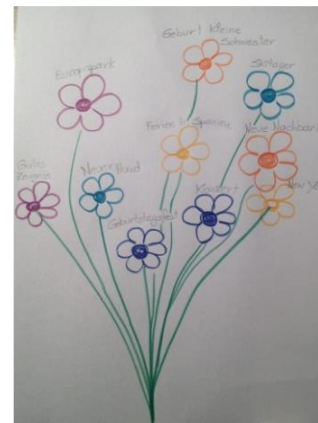
Ab 7 Jahren

Zeitraumen:

40 Minuten

Material:

Ca. 2 Meter Schnur oder Zierband
(Lebenslinie)
Stoffblumen und kleine Steine
Papier
Farbstifte



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 13-jährige Vanessa zeigt eine starke depressive Verstimmung. Sie sieht nur noch das Negative in ihrem Leben und es gelingt ihr nicht, positive aktuelle Aspekte zu nennen.

Intervention:

Durch diese Intervention wird ihr Fokus auf positive Ereignisse gerichtet. Dieser Prozess hilft ihr dabei, ihre gegenwärtigen Schwierigkeiten zu relativieren und erweitert ihre Zukunftsperspektive. Ihre Hilfslosigkeit nimmt ab und sie setzt sich kleine Ziele für positive Erlebnisse, welche sie in nächster Zeit mitgestalten könnte.

Quelle:

Aus den Interviews

6. Mein Ressourcen-Team

Beschreibung der Intervention:

Durch die Zusammenstellung eines Helfer-Teams lernt das Kind oder der Jugendliche seine persönlichen Helfer in schwierigen Situationen zur Unterstützung beizuziehen. In einem ersten Schritt wird „das Problem“ genau exploriert. Dann sucht sich das Kind vier Helfer aus, die Fähigkeiten besitzen, welche zur Bewältigung der schwierigen Situation beitragen können. Das Kind darf jedem Helfer einen Stuhl in seiner Nähe zuordnen.

Das Kind sucht für jeden Helfer Tipps und stärkende Aussagen, welche diese ihm geben könnten. Der Psychologe merkt sich die Sätze und die Sprechweisen (Betonung) des Kindes genau.

1. Helfer: Das Kind selber, aber drei (oder fünf) Jahre älter als heute.
2. Helfer: Eine Person aus dem Familien- oder Freundeskreis.
3. Helfer: Eine Person oder Figur aus dem öffentlichen Leben:
z.B. aus Sport, Kultur, Film, Comic, Politik oder Literatur
4. Helfer: Ein Tier oder Lieblingstier

Das Kind ordnet die Stühle so an, dass es stimmig ist und schliesst dann, wenn es mag, die Augen. Der Psychologe geht nun von Stuhl zu Stuhl und wiederholt jeweils zweimal, was die Helfer dem Kind sagen wollen. (Die eigenen Aussagen des Kindes benützen!)

In Gedanken sucht das Kind anschliessend die ursprüngliche Problemsituation auf und versucht dabei, sein Helferteam zu aktivieren. Wie geht es ihm dabei? Was ist jetzt anders?

Das Kind kann sein Helferteam aufzeichnen und mit nach Hause nehmen.

Es kann sich eine Körperbewegung / Haltung ausdenken, die ihm helfen soll, das Helferteam in der kritischen Situation zu erinnern und zu aktivieren (z.B. eine Faust oder eine Berührung des Bauches oder des Knies etc.)

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 10 Jahren

Zeitraumen:

30 Minuten

Material:

Stühle und evtl. Papier und Bleistift, um die Helfersätze des Kindes zu notieren

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Ein homosexueller Jugendlicher erzählt von seinen Unsicherheiten in den sozialen Kontakten mit Peers. Er traue sich zu wenig, andere anzusprechen; besonders nicht Marcel, der ihm gefalle. Er denke, dieser könnte über ihn lachen.

Intervention mit Helferteam:

1. Helfer: Der Klient selber, aber etwas älter, sagt: „Dr Marcel isch e Mönsch wie du! Easy, kei Stress!“
2. Helfer: Sandra, eine gute Kollegin, meint: „Du bisch luschtig, du bisch nett, du bisch charmant. Wenn i nid scho eine hätt und wenn i schwul wär, würd i di grad nä! I bi immer für di da!“
3. Helfer: Commander Jane Shepard aus dem Computerspiel „Mass Effect“ -Sie sei eine Powerfrau: klein aber oho - rät: „Überleg, bevor du redest oder entscheidest! Du hesch Zyt, stress nid! Du schaffst es!“
4. Helfer: Katze Molly meint: „Machs wie ig! Bliib ruehig! Lass di nid verunsichere vo de Reaktione vo angerne.“

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Huber, M. (2005). *Der innere Garten*. Paderborn: Junfermann Verlag.



7. Entspannungsübung: Die drei Säulen oder das Traumhaus

Beschreibung der Intervention:

Bei dieser Intervention geht es darum, das Bewusstsein für drei Stärken zu schulen. Diese Intervention kann im Rahmen von Achtsamkeitsübungen eingeordnet werden. Das Kind oder der Jugendliche wird dabei zu einer Visualisierung von drei tragenden Ressourcen angeleitet: Das Kind wird aufgefordert, sich gerade auf einen Stuhl zu setzen. Es soll die Schultern fallen und die Arme seitlich am Körper runterhängen lassen. Die Füße soll das Kind fest auf den Boden stellen und es soll die Augen schliessen. Anschliessend erhält es folgende Instruktion:

„Stelle dir vor, du stehst auf einer grossen grünen Wiese. Auf dieser Wiese siehst du in der Ferne einen Tempel oder ein Haus. Es sieht wunderschön aus. Du kannst es in deiner Vorstellung so gestalten, wie es dir gefällt. Vielleicht hat es eine goldene Türe oder ist ganz aus Glas gebaut. Es kann klein sein, oder gross wie ein Palast. Das Haus oder der Tempel sehen genau so aus, wie du dir dein Traumhaus vorstellst. Nimm dir Zeit es zu betrachten... Wenn du näher heran gehst, kannst du erkennen, dass das Haus auf drei Säulen steht, die in deiner Lieblingsfarbe leuchten. Öffne nun die Türe deines Traumhauses und sehe dich darin um. Du kannst es in deiner Vorstellung so einrichten, wie du es gerne hast. Stelle dich schliesslich in die Mitte. Dabei spürst du die Säulen, die dein Haus tragen. Jede der drei Säulen besteht aus etwas Wichtigem in deinem Leben, Dingen, welche dich unterstützt haben, dass du soweit gekommen bist, so viel geschafft hast bis heute.

Die erste Säule besteht aus einer deiner eigenen Fähigkeiten.

Die zweite Säule besteht aus dem, was von deiner Familie für dich wichtig ist.

Die dritte Säule besteht aus deinem wichtigsten Ziel für deine Zukunft.

Überlege nicht lange, nimm die Fähigkeit, Stärke und das Ziel, welches dir als erstes in den Sinn kommt. Stelle dir die tragende Kraft deiner drei Säulen vor. Vielleicht werden sich die Säulen im Verlaufe der Zeit verändern. Gleich bleiben wird, dass sie dein Haus tragen, in dem du geschützt bist. Geniesse diesen Schutz noch eine Weile...

Nun verabschiede dich von deinem Haus oder Tempel und trete wieder auf die grüne Wiese hinaus. Gehe zehn langsame Schritte von dem Haus fort, dann drehe dich um und betrachte es im Glanz deiner Lieblingsfarbe aus der Distanz noch einmal. Bedanke dich für den Schutz und die Kraft deines Traumhauses oder Tempels, zu dem du jederzeit zurückkehren kannst. Nun wird es Zeit, wieder ins Hier und Jetzt zurückzukehren. Atme dabei dreimal tief ein und aus und öffne die Augen, wenn du bereit bist.“

Dann soll das Kind die Augen öffnen und sich strecken, aufstehen, Arme und Beine schütteln sowie einmal tief und laut ein- und ausatmen.

Angaben zum Alter des Klienten:

10 Jahre

Zeitrahmen:

15 Minuten

Material:

Stuhl und Anleitung

Quelle:

Aus den Interviews



8. Durch eigene Fähigkeiten Belastung reduzieren

Beschreibung der Intervention:

Ziel dieser Intervention ist, dass das Kind oder der Jugendliche positiv erlebte Erfahrungen und die zugehörigen Körperempfindungen zur Bewältigung von aktuell schwierigen Situationen nutzen kann.

1. Der Jugendliche wählt eine belastende Situation aus, die er erlebt hat.
2. Er stuft auf der Skala (1-10) ein, wie schwierig er den Gedanken an diese Situation empfindet.
3. „Welche Fähigkeiten bräuchtest du, um mit dieser Belastung besser umgehen zu können?“
Der Jugendliche sammelt drei spezifische Fähigkeiten, die ihm helfen würden (z.B. Stärke, innere Ruhe, sich besser abgrenzen können etc.)
4. „Mit welcher Fähigkeit möchtest du beginnen?“
Es wird mit der genannten Fähigkeit begonnen oder bei welcher der Jugendliche am deutlichsten Affekte zeigt.
5. „Gab es eine Situation – in den letzten zwei Jahren oder davor – in der du bemerkt hast, dass du schon etwas von dieser Fähigkeit hast?“
Der Jugendliche beschreibt eine klare Situation, an die er sich erinnert bei welcher er mindestens etwas positive Reaktionen zeigt.
6. „Welches ist das Bild, das diese Situation am besten erfasst?“
Der Jugendliche sucht ein Einzelbild, bei dem der Kontakt zum Affekt am deutlichsten ist.
7. „Wo spürst du im Körper, dass du da schon etwas von dieser Fähigkeit hattest?“
Der Jugendliche sucht ein dazugehöriges Körpergefühl und lokalisiert dieses. Er schliesst dann einen Moment die Augen und versucht das Bild und das Körpergefühl gleichzeitig zu aktivieren.
8. Dann werden die Schritte 5 bis 7 mit allen genannten Fähigkeiten durchgeführt.
9. „Nun gehst du in Kontakt mit allen drei Fähigkeiten!“
Der Psychologe zählt die Fähigkeiten auf und fragt den Jugendlichen je: „Bist du damit in Kontakt?“
10. Nun schaut der Jugendliche von dieser Position aus nochmals auf die zu Beginn genannte belastende Situation und stuft auf der Skala ein, wie schwierig er sie jetzt noch empfindet.

Angaben zum Alter des Klienten:

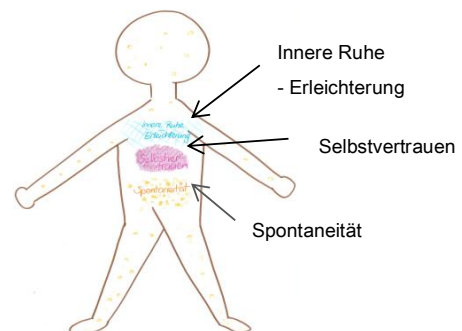
Ab 12 Jahren

Zeitraumen:

30 Minuten

Material:

Keines



Arbeitsbeispiel:

Sandro begegnet zufällig dem Mädchen, für welches er schwärmt. Er kann kaum sprechen, verliert die Fassung, stottert etwas, weiss nicht was er tun soll. Es ist ihm so peinlich. Er stuft die Belastung der Situation mit 7 von 10 ein. Sandro wählt *Selbstvertrauen*, *Spontaneität* und *innere Ruhe* als hilfreiche Fähigkeiten aus. *Selbstvertrauen* hat er erlebt, als er mal vor einer Gruppe etwas sagen sollte. Dabei musste er für Ruhe und Aufmerksamkeit sorgen, was ihm auch gelang. Eine Kollegin kam herein und wertschätzte sein Arbeitsklima. Sandro spürt in der Magengegend ein wohliger warmes Gefühl. *Spontaneität* hat Sandro erlebt, als er in den Ferien vor dem Billettautomat stand und spontan ein Ticket kaufte. Dazu spürt er ein Kribbeln im ganzen Körper, besonders im Bauch. *Innere Ruhe* empfindet Sandro, wenn die Katze bei ihm auf dem Schoss sitzt, schnurrt und schläft. Er spürt es als Durchatmen, als Gefühl der Erleichterung in der Brust. Sandro gelingt es die drei Fähigkeiten (inkl. Körpergefühl) zu aktivieren und dabei an das Mädchen zu denken. Nun stuft er die Belastung bei einer erneuten Begegnung noch auf 3 ein.

Quelle:

In Anlehnung an „Die Absorbionstechnik“ von Dr. A. Hofmann, EMDR-Institut Deutschland.

Übersicht: Neue, zukünftige Ressourcen schaffen

Intervention	ab Alter
1. Igelspiel	6 Jahren
2. Grenzen wahren	6 Jahren
3. Ressourcen in der Schatztruhe	7 Jahren
4. Mit Cartoons Lösungen entwickeln	7 Jahren
5. „Mach das Beste draus“	7 Jahren
6. Experiment: Münzen werfen	8 Jahren
7. Wie verbringst du deine Freizeit?	8 Jahren
8. Wer hört mit zu?	8 Jahren
9. Safe Place	unbeschränkt

1. Igelspiel

Beschreibung der Intervention:

Anhand der folgenden Intervention soll das Kind Einfühlungsvermögen erlernen. Ziel ist es, sein Gegenüber mit Feingefühl und Zuwendung aus einer schützenden „Igel-Stellung“ herauszulocken.

- 1) Der Psychologe führt die Übung mit der Geschichte eines Waldspazierganges ein (wörtliche Instruktion: siehe Anhang 4.1).
 - 2) Teil 1: Das Kind rollt sich wie ein Igel zusammen und stellt sich vor, etwas habe es sehr geärgert. Der Psychologe versucht das Kind in der Igel-Stellung ohne Gewalt aus seiner Position zu locken.
 - 3) Teil 2: Die Rollen werden getauscht. Eventuell benötigt das Kind zur Unterstützung vorgefertigte Instruktionkarten (siehe Anhang 4.2).
 - 4) Anschliessend werden die Szenen reflektiert: War es schwierig den Igel hervorzulocken? War es wichtig den Grund zu kennen, wieso der Andere eingeeigelt ist?
 - 5) Durch die Verknüpfung mit ähnlichen Erfahrungen wird ein Transfer zum Alltag hergestellt.
- Variation:* Kann gut auch als Gruppenübung durchgeführt werden.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 6 Jahren

Zeitraumen:

30 Minuten

Material:

Instruktionkarten nach Bedarf



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Der 10-jährige Simon eckt in der Schule häufig bei anderen Kindern an. Der Lehrer bemängelt das fehlende Einfühlungsvermögen und die häufigen aggressiven Reaktionen von Simon.

Intervention:

Simon erzählt auf der Erziehungsberatung, dass er häufig Streit habe und ihn die anderen Kinder häufig nerven. Darauf reagiere er oft mit Schlagen.

Simon lässt sich vom Psychologen zum Igelspiel ermuntern. Anschliessend an die Übung kann Simon Gefühle und Reaktionen der Klassenkameraden anders einordnen. Er meint, er würde in Zukunft besser merken, wenn sich jemand einigle. Dann könne er denjenigen in Ruhe lassen oder fragen, wie es ihm gehe.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an die Übung und Instruktionkarten von Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz Verlag.

2. Grenzen wahren

Beschreibung der Intervention:

Das Kind oder der Jugendliche lernt in der vorliegenden Intervention seinen persönlichen Bereich zu wahren. Es gewinnt an Selbstsicherheit und kann Selbstschutz einüben.

- 1) Nach dem Anzeichnen oder Abstecken der persönlichen Grenze (ca. Armlänge des Kindes / Jugendlichen), begibt sich das Kind oder der Jugendliche in die Mitte des Kreises.
- 2) Der Psychologe beginnt anschliessend mit einer allgemeinen Einführung zum persönlichen Raum einer jeden Person und dass es heute darum gehe, zu schauen, wie man diesen auch verteidigen könne. Hierzu die folgende Instruktion (Görlitz, 2004, S. 109):

„Ich möchte mir heute zunächst ansehen, wie fest und sicher du auf dem Boden stehst und wie gut und mit welchen Mitteln du in der Lage bist, deinen persönlichen Raum, dein Territorium, in das niemand ungefragt eindringen darf, selbstsicher zu schützen und zu wahren. Du stehst nun in der Mitte eines Kreises mit einem Durchmesser von knapp zwei Metern. Wir nehmen an, dass dies dein persönlicher Raum ist, in den du mich gleich anschliessend möglichst nicht eindringen lässt. Der Kreidekreis stellt die Grenze dar, die du hütest gegen Grenzüberschreitungsversuche von aussen. Der Raum zwischen dem Kreidekreis und dir soll deinen persönlichen Freiraum darstellen, der keiner ungefragt betreten darf, auch nicht nur mit den grossen Zehen. Ich werde nun aber zu Übungszwecken versuchen, dich zu provozieren, dich irgendwie aus dem Gleichgewicht zu bringen, damit mir möglich wird – verbotenerweise –, deine Grenze zu überschreiten und in den Kreis zu kommen. Ich werde dich dabei auch manchmal versuchen anzufassen. Bist du damit einverstanden?

(Anmerkung: Antwort abwarten und respektieren) Deine Aufgabe wird es sein, deinen persönlichen Freiraum zu verteidigen, deine Grenzen zu wahren und mich möglichst nicht in den Kreis zu lassen. Also sei jetzt auf der Hut. (Anmerkung: Der Therapeut gibt dem Patienten einen unerwarteten kleinen Schub gegen die Schulter, sodass er in der Regel umkippt und nicht mehr mit beiden Beinen fest im Kreis steht.)“

- 3) Während der darauffolgenden Provokationsversuche gibt der Psychologe nach und nach die folgenden hilfreichen Regeln zur Verteidigung des persönlichen Raumes preis:

- fester Stand wahren
- aufrechte Körperhaltung
- Blickkontakt mit Gegenüber halten
- Grenzen hüten (wachsam sein)
- laut und deutlich sprechen
- sich wehren

Im Anschluss an die Übung werden diese Strategien zur Verteidigung des eigenen Raums nochmals wiederholt.

Variation: Diese Intervention eignet sich auch als Gruppenübung.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 6 Jahren

Zeitrahmen:

25 Minuten

Material:

Klebeband oder Seil im Büro, Kreide oder Steine für draussen



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 12-jährige Linda wird in der Schule häufig von Mitschülern geärgert und gehänselt. Linda wirkt sehr scheu. Sie hat sich bis jetzt nicht gegen die anderen Kinder gewehrt.

Intervention:

Linda macht durch die Intervention „Grenzen wahren“ selbstwirksame Erfahrungen, wie sie ihre Grenzen verteidigen kann. Sie kann somit Ideen mitnehmen, wie sie in der Schule anders reagieren könnte.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Görlitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche: Erlebnisorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.

3. Ressourcen in der Schatztruhe

Beschreibung der Intervention:

Wenn möglich werden aus dem vorgängigen Gespräch Fortschritte des Kindes, positive Eigenschaften und Fähigkeiten aufgegriffen. Ansonsten kann das Kind frei aufzählen, was es gut kann oder was bisher zur Lösung des Problems geholfen hat. Das Kind (oder der Psychologe) schreibt die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten auf kleine Zettel, welche das Kind in „seiner“ Schatztruhe aufbewahren darf. Danach sucht das Kind aus einer Reihe vorgegebener Karten mit Kompetenzen jene aus, die ausserdem zutreffend sind. Es sammelt in seiner Schatzkiste ganz viele gute Eigenschaften, diese sollen wertgeschätzt werden. Dabei entdeckt es wahrscheinlich auch Kompetenzen, die es noch nicht hat, aber gerne hätte. Diese Karten werden auf einen separaten Stapel gelegt. Davon wählt das Kind die Wichtigste aus.

Die Intervention besteht nun darin, erste kleine Schritte zu suchen, um diese neue Kompetenz aufzubauen. Warum ist es dir wichtig, dies zu können? Was wäre besser / einfacher / angenehmer? Was / Wer könnte dir dabei helfen? Woran würde ich sehen, dass es dir ein bisschen gelungen ist? Was ist danach anders?

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 7 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Schatztruhe, es kann auch eine einfache Kiste sein.

Karten mit Kompetenzen, z.B. von S. Zehnder Schlapbach oder aus einer Auswahl im Anhang 5
Schreibzeug

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 11-jährige Sabine mit gravierenden Einschlafstörungen und Ängsten berichtet, dass sie vergangene Woche bei einer Freundin zu Mittag gegessen habe. Es sei ihr gelungen, dies selber zu organisieren. Ausserdem konnte die Mutter einmal abends ausgehen, ohne dass Sabine zu Hause mit Geschrei und Protest reagiert habe.

Intervention:

Sabine schreibt „Mittagessen bei Claudia selber organisieren“, „am Abend ohne Mama zwei Stunden zu Hause sein“ auf je einen Zettel. Dann sucht sie sich einen ganzen Stapel von Selbst- und Sozialkompetenzkarten aus, welche für sie zutreffen. Sandra freut sich über die vielen positiven Eigenschaften auf den Karten und erzählt von Situationen, in denen sie erfolgreich war. Gerne möchte sie auch „*Ich bin mutig und sage auch in einer grösseren Gruppe meine Meinung*“ zu ihren Stärken zählen. Gemeinsam mit der Psychologin entwickelt Sandra Ideen, wie ihr dies zukünftig gelingen und wo sie es ausprobieren könnte.



Quelle:

Aus den Interviews und die Karten: „Selbst- und Sozialkompetenz-Karten, Soft Skills spielend trainieren“ von S. Zehnder Schlapbach (2012). www.creathera.ch

4. Mit Cartoons Lösungen entwickeln

Beschreibung der Intervention:

Diese Intervention ist speziell für Kinder und Jugendliche geeignet, denen es schwer fällt, ihre Emotionen in Worte zu fassen oder welche lieber nonverbal arbeiten. Die Kinder werden in sechs Schritten angeleitet, eigene Lösungen zu entwickeln. Sie werden aufgefordert, in sechs vorgegebenen Feldern auf einem Blatt nach Anweisung zu zeichnen. Am einfachsten ist es, das Blatt gleich mit Falten in sechs Felder zu unterteilen.

- 1) Im ersten Feld soll das Kind das Problem darstellen.
- 2) Im zweiten Feld darf das Kind einen mächtigen Helfer oder Superhelden zeichnen, welcher dem Kind hilft, die schwierige Situation erfolgreich zu bewältigen.
- 3) Im dritten Feld zeichnet das Kind die Lösung des Problems mit Unterstützung des Helfers oder ein Geschenk des Helfers.
- 4) Im vierten Feld soll das Kind zeichnen, welche Auswirkung die Lösung hat und was für das Kind dadurch anders ist.
- 5) Im fünften Feld werden Ort und Zeit gezeichnet, an denen sich das Kind die Lösung besonders wünscht.
- 6) Im sechsten Feld kommt ein Dank oder ein Geschenk an den Helfer oder Superhelden zum Ausdruck.

Während der Anweisungen ist darauf zu achten, dass Kinder nicht explizit aufgefordert werden, ihre Bilder zu erklären. Gerade dadurch, dass das Kind intuitiv und nonverbal Lösungen entwickeln kann, wirkt diese Intervention. Die Zeichnungen sollten möglichst auch nicht interpretiert werden, denn sie sind aus der kindlichen Fantasiewelt entstanden. Es genügt, wenn das Kind die Bilder versteht und eine Lösung darin erkennen kann.

Angaben zum Alter des Klienten:

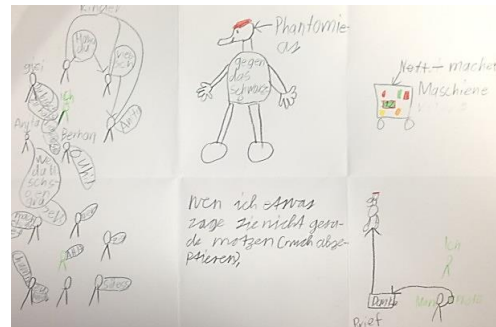
Ab 7 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Ein Blatt Zeichenpapier, Stifte



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Der 12-jährige Simon wurde von der Mutter auf der Erziehungsberatung angemeldet. Sie mache sich Sorgen, weil der Junge immer wieder berichte, dass er von den Klassenkameraden ausgeschlossen würde und keine Freunde habe. Er sei schon immer ein scheues Kind gewesen und hätte Mühe damit gehabt, mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen.

Intervention:

Anhand der Anleitung oben wird mit Simon die Intervention durchgeführt. Er möchte zum Abschluss ein Symbol für seine Lösung mitnehmen, welche ihn immer daran erinnert. Beim nächsten Termin berichtet er, dass er anders auf das Plagen der Freunde reagiert habe, er sei ruhiger geblieben und so hätten ihn die anderen auch gleich wieder in Ruhe gelassen. Die Mutter berichtet, Simon hätte nun neu angefangen, Freunde einzuladen.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I. K. (2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

5. „Mach das Beste draus“

Beschreibung der Intervention:

In dieser Intervention erfährt das Kind, wie man in scheinbar ausweglosen Situationen eine gute Lösung finden kann. Es geht darum, zu erkennen, wie aus Misserfolgen Positives gewonnen werden kann.

- 1) Das Kind wird gebeten, etwas Schönes zu zeichnen.
- 2) Das Kind wird für die schöne Zeichnung gelobt und gefragt, ob es einverstanden ist, dass man etwas ganz Besonderes aus dieser Zeichnung macht.
- 3) Die Zeichnung wird „zerstört“. Das Blatt darf zerknittert und übermalt aber nicht zerrissen werden.
- 4) Dem Kind das Blatt zurückgeben mit der Aufforderung: „Mach das Beste draus“.
- 5) Das Kind bekommt Zeit, aus seinem zerstörten Bild, ein neues Kunstwerk zu schaffen.
- 5) Das Kind wird für das Ergebnis gelobt und gefragt, wie es die Übung erlebt hat. Im Gespräch sollen Parallelen zu den aktuellen Schwierigkeiten des Kindes aufgezeigt und das Kind dazu ermutigt werden, „das Beste“ aus seiner Situation zu machen.

Variation: Diese Intervention kann auch mit mehreren Kindern durchgeführt werden. Jedes Kind darf dann das Bild eines anderen Kindes „zerstören“, bevor es wieder das Beste aus dem eigenen Bild macht.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 7 Jahren

Zeitraumen:

25 Minuten

Material:

Papier und Farbstifte



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 8-jährige Anna wiederholt die zweite Klasse. Bis zu den Sommerferien hat sie gehofft, dass sie mit ihren Kolleginnen in die dritte Klasse gehen könnte. Es fällt ihr schwer, den Entscheidungen ihrer Eltern und Lehrpersonen zu akzeptieren. Nach sechs Wochen Schule ist sie immer noch isoliert in der neuen Klasse. Sie weigert sich, auf andere Schüler und Schülerinnen zuzugehen und bleibt in der Pause meistens alleine. Ihre Motivation für die Schule ist gesunken und sie klagt morgens oft über Bauchschmerzen.

Intervention:

Anna zeichnet sehr gerne und lässt sich gerne auf das kleine Experiment ein. Als sie aber sieht, was aus ihrer Zeichnung geworden ist, kommen ihr Tränen in die Augen und sie will sie zuerst nicht weiterzeichnen. Nach ein paar Minuten entscheidet sie sich jedoch dazu, ihr Bild zu „retten“, was ihr sehr gut gelingt. Es wird mit ihr darüber geredet, welche Parallelen man zwischen dem Bild und ihrer aktuellen Schulsituation sehen kann. Am Schluss des Gesprächs wirkt Anna deutlich aufgestellter. Sie sagt selber, dass sie versuchen wird, das Beste aus ihrer neuen Schulsituation zu machen, indem sie andere Mädchen aus der neuen Klasse fragt, ob sie in der Pause mit ihnen mitspielen darf.

Quelle:

Aus den Interviews

6. Experiment Münze werfen

Beschreibung der Intervention:

Das Kind oder der Jugendliche soll morgens nach dem Aufstehen für sich eine Münze werfen. Zeigt die Münze Kopf nach oben, führt das Kind heimlich eine neue Aktivität aus, um die Eltern zu überraschen. Zeigt die Zahl nach oben, verhält es sich wie immer. Die Eltern müssen nun täglich raten, ob das Kind am Morgen Kopf oder Zahl hatte und das Kind soll die Antwort nicht verraten. Es wird mit dem Kind gemeinsam und ohne Beisein der Eltern überlegt, was die Eltern wirklich überraschen würde. Zentral ist, dass die Überraschung für das Kind eigenständig und realistisch umsetzbar ist, ohne dass die Eltern dazu motivieren müssten. So ist wahrscheinlicher, dass das Kind tatsächlich etwas Neues tut und bei den Eltern neue Reaktionen hervorgerufen werden. Das Kind soll dabei darauf achten, wie seine Eltern reagieren, z.B. was der Vater für ein Gesicht macht oder was die Mutter sagt.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 8 Jahren

Zeitraumen:

10 Minuten

Material:

Eine Münze beliebiger Währung und Wert



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die Mutter meldet sich auf der Erziehungsberatung, weil es zu Hause sehr schwierig mit ihrem 11-jährigen Sohn Thomas sei. Der Junge sei chaotisch, halte sich nicht an Regeln, rastete schnell aus, räume sein Zimmer nie auf und es gäbe täglich einen Kampf, bis die Hausaufgaben erledigt seien.

Intervention:

Gemeinsam mit den Eltern und Thomas wird das Experiment gemeinsam besprochen. Im Anschluss kann Thomas ohne Beisein der Eltern Überraschungen nennen, welche er umsetzen möchte. Er hat realistische – Frühstück zubereiten, Zimmer aufräumen, Lavabo putzen, Wäsche in den Wäschesack bringen – und weniger realistische – den Eltern in der Nacht einen Kuchen backen, selbstständig den Wocheneinkauf erledigen – Ideen. Es wird mit ihm angeschaut, welche Überraschungen sich umsetzen lassen.

Beim nächsten Termin wird besprochen, welche Überraschungen die Eltern wahrgenommen haben. Thomas hat nicht jeden Morgen daran gedacht, die Münze zu werfen. Allerdings berichten die Eltern, fast jeden Tag etwas bemerkt zu haben, was sie positiv überrascht habe.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I. K. (2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

7. Wie verbringst du deine Freizeit?

Beschreibung der Intervention:

Ziel ist es mit dem Kind oder Jugendlichen im Detail anzuschauen, wie es seine Freizeit verbringt. Dazu kann das Arbeitsblatt im Anhang 6 verwendet werden. Es werden alle Tätigkeiten aufgeschrieben, welche das Kind in seiner Freizeit ausübt – auch solche, welche das Kind gerne ausüben würde, aber aktuell nicht tut. Es können auch Sachen aufgeschrieben werden, die das Kind früher gerne gemacht hat. Dabei kann das Kind dazu schreiben, wie häufig (0 = überhaupt nicht; 1 = ab und zu; 2 = häufig / täglich) es dies tut und wie angenehm (0 = unangenehm; 1 = einigermaßen angenehm; 3 = sehr angenehm) es diese Tätigkeiten findet. Im Anschluss kann mit dem Kind besprochen werden, wie angenehme Freizeitaktivitäten vermehrt ausgeführt werden können, welche ab und zu oder überhaupt nicht im Alltag vorkommen. Weiter kann im Gespräch mit dem Kind exploriert werden, welche Charakteristiken einer angenehmen Tätigkeit auf eine neue Tätigkeit übertragen werden könnten.

Wichtig dabei ist, dass das Kind die Wahrnehmung seiner Beschäftigungen schärft. Jede Tätigkeit im Alltag darf aufgeschrieben werden und ist gleichwertig mit anderen. Dabei kann das Kind neue Ideen entwickeln, wie es seinen Tagesablauf aktiv gestalten kann.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 8 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten

Material:

Arbeitsblatt „Wie verbringst du deine Freizeit“ (Anhang 6),
Bleistift

Arbeitsbeispiel:

Situation:

Der Vater meldet sich auf der Erziehungsberatung, da er sich um seinen Sohn sorgt.

Der 10-jährige Elias schaut zu Hause nur noch TV oder Game, er hält sich nicht an die abgesprochenen Zeiten und es gäbe viel Streit um das Einhalten dieser. Elias gäbe an,

dass er nicht wisse, was er sonst machen könnte und ihm nichts anderes Spaß mache.

Wie verbringst du deine Freizeit?		
Aktivität	Wie häufig	Wie angenehm
	0 = überhaupt nicht 1 = ab und zu 2 = häufig / täglich	0 = unangenehm 1 = einigermaßen angenehm 2 = sehr angenehm
Gamen	2	2
rumhängen	2	1
TV schauen	2	1
lesen	1	1
mit Hund raus	1	0
chatten	2	2
Modellflugzeug bauen	0	2
Fussball	1	2
abmachen	1	2
zu Hause helfen	1	0
Youtube	2	1
mit Schwester was machen	0-1	2

Intervention:

Nach einem Erstgespräch mit den Eltern wurde mit Elias das Arbeitsblatt „Wie verbringst du deine Freizeit?“ ausgefüllt. Der Junge hatte zu Beginn Mühe, Tätigkeiten zu nennen. Tatsächlich konnte dann doch welche nennen. Er war erstaunt darüber, dass es Einiges gibt, was er tut, auch wenn er nicht alles gerne macht. Er konnte schliesslich Aktivitäten nennen, welche er gerne ausführen würde, jedoch nicht wisse, wie er es umsetzen könne. So wisse er nicht, wie er sich beim Fussballclub anmelden könnte. Auch wage er kaum, die ältere Schwester zu fragen, ob sie mal mit ihm etwas unternehmen würde. Im Gespräch mit Elias kann erarbeitet werden, wie er dies umsetzen könnte. Weiter kann mit dem Jungen besprochen werden, wie beispielsweise Charakteristiken vom Gamen – Erfolg haben, sich nicht ständig rechtfertigen müssen, ganz in etwas eintauchen und abschalten – auch auf eine andere Tätigkeit wie zum Beispiel das Erfinden von neuen Papierflugzeugmodellen übertragen werden könnte.

Quelle:

Aus den Interviews

8. Wer hört mir zu?

Beschreibung der Intervention:

Ziel dieser Intervention ist es, das Bewusstsein für die Wichtigkeit sozialer Ressourcen zu fördern. Kinder und Jugendliche sollen eine Idee dafür entwickeln, wie sie Beziehungen durch gegenseitiges Zuhören aufbauen und stärken können.

- 1) Dem Kind wird die Geschichte „Der Sternenrucksack von Lila“ oder eine ähnliche Geschichte vorgelesen (siehe Anhang 7.1).
- 2) Mit dem Kind wird über die Geschichte gesprochen. Es wird gefragt, was Lila am meisten geholfen hat (Antwort: zugehört werden).
- 3) Mithilfe des Arbeitsblatts 1 aus Anhang 7.2 wird mit dem Kind eine Liste der Personen erarbeitet, mit denen es reden kann, wenn es Schwierigkeiten hat.
- 4) Mithilfe des Arbeitsblatts 2 aus Anhang 7.3 wird das Kind ermutigt, auch anderen um sich ein offenes Ohr zu bieten. Dem Kind soll noch erklärt werden, dass es sich immer an Erwachsene wenden kann, falls ihm das Gehörte Angst macht.

Variation: Diese Intervention kann alternativ auch mit einer ganzen Familie durchgeführt werden. Nach dem Vorlesen der Geschichte werden die Familienmitglieder dazu ermutigt, Ideen zu generieren, wie sie einander in der Familie besser zuhören können.

Angaben zum Alter des Klienten:

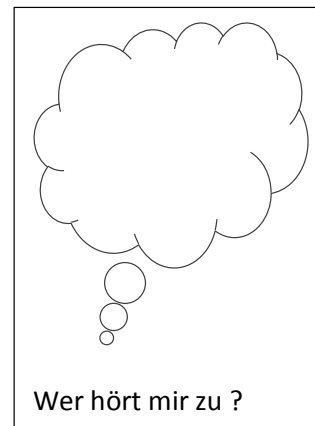
Ab 8 Jahren

Zeitraumen:

30 Minuten

Material:

Geschichte „Der Sternenrucksack von Lila“ (Anhang 7.1) oder eine ähnliche Geschichte
Arbeitsblätter 1 und 2 (im Anhang 7.2 und 7.3)
Papier, Farbstifte



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Sam, 11-jährig, geht in die 5. Klasse. Er ist grösser und kräftiger als viele Schüler im gleichen Alter und es fällt ihm schwer, seine Kräfte angemessen einzusetzen. Immer wieder gerät er sowohl im Turnunterricht als auch auf dem Pausenplatz in Konflikte. Sven, sein Bruder, hat ähnliche Schwierigkeiten. Sehr oft kommen die Brüder frustriert und wütend zurück nach Hause. Die Mutter erzählt, dass die Stimmung beim Mittagessen oft sehr angespannt sei. Oft würden alle gleichzeitig reden, niemand wirklich zuhören und nicht selten würde das eine oder das andere Kind aus Frust aufstehen und ins Zimmer gehen.

Intervention:

Nach dem Vorlesen und gemeinsamen Besprechen der Geschichte stimmen beide Kinder und ihre Eltern zu, dass sie einander zu Hause besser zuhören möchten. Sven schlägt vor, den Fernseher abzuschalten, damit sie einander beim Essen besser hören können. Alle stimmen zu und die Familie nimmt sich vor, in nächster Zeit besonders auf diesen Punkt zu achten.

Quelle:

Aus den Interviews

9. Safe Place / Sicherer Ort

Beschreibung der Intervention:

Das Kind oder der Jugendliche wird anhand einer Geschichte (Imaginationsreise) angeleitet, sich in der Fantasie einen Ort vorzustellen, an dem es sich wohl und zufrieden fühlt (Die wörtliche Instruktion nach Görlitz, 2004 findet sich im Anhang 8).

- 1) Das Kind legt sich für die Imaginationsreise zum „sicheren Ort“¹ auf den Boden. Die Intervention kann aber auch sitzend auf dem Stuhl durchgeführt werden. Die Füße sollten dabei fest auf dem Boden stehen. Hat das Kind eine Position gefunden, in der es sich wohl fühlt, schliesst es die Augen und achtet mit Hilfe des Psychologen auf eine ruhige Atmung.
- 2) Das Kind soll sich mit einem Zauberstab an einen Ort wünschen, wo es sich wohl und geborgen fühlt. Mit dem Zauberstab kann es sich an diesem Ort auch Neues dazu wünschen oder etwas verschwinden lassen.
- 3) Hat das Kind fertig gezaubert, soll es sich ganz genau an seinem Wohlfühlort umschaun. Der Psychologe hilft dabei mit den folgenden Fragen: Wie sieht es hier genau aus? Was hört das Kind da genau? Riecht es oder schmeckt es eventuell etwas? Wie fühlt sich der Boden an? Welche Gedanken und Gefühle hat das Kind dabei? (Das Kind soll hier nur spüren, schauen, fühlen und muss nicht laut Antwort geben).
- 4) Nach einer ruhigen Beobachtungsphase, soll sich das Kind eine kleine, unscheinbare Ankerbewegung überlegen, die zu seinem Wohlfühlort gehört, wie zum Beispiel ein Zusammendrücken zweier Finger. Ziel ist es, diesen Ort mit den dazugehörigen positiven Gefühlen, körperlichen Empfindungen und Gedanken im Alltag jederzeit mit Hilfe dieser kleinen Ankerbewegung reaktivieren zu können.
- 5) Nun wird die Aufmerksamkeit des Kindes sorgfältig in den Beratungsraum zurückgeführt.
- 6) Das Kind zeichnet seinen Wohlfühlort oder bastelt ein Symbol dafür und nimmt seine Arbeit als Erinnerung mit nach Hause.

Angaben zum Alter des Klienten:

Ab 6 Jahren

Zeitraumen:

20 Minuten (in mehreren Sitzungen wiederholen)

Material:

Instruktion in Anhang 8

Zeichnungs-, oder anderes Bastelmaterial



Arbeitsbeispiel:

Situation:

Die 9-jährige Leonie lässt sich in der Schule sehr schnell von ihren Klassenkameraden provozieren und reagiert immer wieder körperlich aggressiv. Leonie möchte sich in diesen Situationen besser zügeln, ruhig bleiben und einfach weghören können.

Intervention:

Leonie legt sich auf den Boden und horcht den Instruktionen des Psychologen.

Während der Übung ist Leonie still, kann aber anschliessend ihren „Wohlfühlort“ sehr genau beschreiben und macht die obenstehende Zeichnung dazu. Als Ankerbewegung hat sich Leonie das „Daumen drücken“ ausgedacht, welches ihr im Alltag erleichtern soll, sich an den „Wohlfühlort“ zu erinnern.

Quelle:

Aus den Interviews und in Anlehnung an „Der geheime Ort“ nach: Görlitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche: Erlebnisorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.

¹ Bei ängstlichen, unsicheren Kindern und Jugendlichen empfehlen wir, statt vom "sicheren" Ort von einem Ort zu sprechen, an dem sich das Kind wohl fühlt und wo es gemütlich, friedlich und schön ist.

5 Literatur

- Aebi, T., Hesse, J., Inversini, M., Mathys, R., & Rüedi, A. (2003). *Weichen stellen. Fortschreitende differenzierende Triage (FDT). Entscheidungshilfen für die erziehungsberaterische Arbeit*. Praxisforschung der Erziehungsberatung des Kantons Bern.
- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond Infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Ahnert, L. (2004). *Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Alsaker, F.D. (2012). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1953). *Childcare and the Growth of Love*. Baltimore: Pelican Books.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 619-639.
- Brisch, K.H. (2013). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9 (3), 361-368.
- De Shazer, S. (1989). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. In R.C. Curtis (Hrsg.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology*. (111-137). New York: Guilford.
- Felder, W. & Herzka, H. S. (2000). *Kinderpsychopathologie*. Basel: Schwabe & Co. AG Verlag.
- Flückiger C. & Grosse Holtforth, M. (2008). Focusing the therapist's attention on the patient's strengths – a preliminary study to foster a mechanism of change in outpatient psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 61-67.
- Flückiger, C. & Regli, D. (2007). Die Berner Ressourcen-Taskforce: Ein Praxis-Forschungs-Netzwerk zur Erkundung erfolgreicher Wirkfaktor-Muster. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 38 (4), 777-778.
- Flückiger, C. & Studer, R. (2009). Die Berner Ressourcen-Taskforce – Ressourcenaktivierung und Problembearbeitung unter der Lupe. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 41 (3), 596-578.

- Flückiger, C. & Wüsten, G. (2008). *Ressourcenaktivierung – Ein Manual für die Praxis*. Bern: Huber.
- Flückiger, C., Wüsten, G., Zinbarg, R. & Wampold, B. E. (2009). *Resource activation – Using client's own strength in psychotherapy and counseling*. Seattle, WA: Hogrefe.
- Flückiger, C., Zinbarg, R., Znoj, H. & Ackert, M. (2013). Resource Activation in generalized anxiety – an observer-based microprocess analysis of patients' in-session outcomes. *Psychotherapy, American Psychological Association*, 0033-3204.
- Fonagy, P. & Target, T. (2003). *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Giessen: Psychosozial Verlag.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1367-1377.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A. Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of personality and social psychology*, 95 (5), 1045-1062.
- Friedrich, S., Höck, J., & Redlich, A. (2007). Familiäre Ressourcen, Belastungen und Kindergesundheit. Vorstellung der quantitativen Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes des Projekts „Gesundheit beginnt in der Familie“. In *Gesundheit Berlin (2007). Dokumentation 13. Bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit*. Gefunden am 22.03.2014 unter http://www.gesundheitberlin.de/download/Friedrich,_S..pdf
- Friedrich, S. (2008). *Die Aktivierung sozialer Netzwerke in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Funcke, A. & Menne, S. (2011). *Familie als Bildungsort stärken – Familienleben ermöglichen*. *Bersmannstiftung*. Gefunden am 26. 03.2013 unter http://dev.buergerstiftungen.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_35859__2.pdf
- Furman, B. (2013). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch. Lösungen mit Kindern finden – Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Görlitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche: Erlebensorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grawe, K. & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44, 63-73. Bern: Springer Verlag.

- Hargens, J. (2011). *Aller Anfang ist ein Anfang. Gestaltungsmöglichkeiten hilfreicher systemischer Gespräche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hargens, J. (2012). *Kundige Menschen sind HeldInnen. Lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit*. Basel: Borgmann.
- Hartmann, C. (2013). *Training vs. Coaching*. Gefunden am 3.10.2013 unter <https://prezi.com/distfjd4cx1t/training-vs-coaching/>
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2002) *Zuhören – verstehen – miteinander reden. Ein multimediales Kommunikations- und Ausbildungskonzept*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Heilbronner, R. G. (2005). Ruder Cartoons! Rudern – einmal ganz anders... Gefunden am 25.11.2014 unter http://home.arcor.de/ruderschwaben/g_cart.htm
- Huber, M. (2005). *Der innere Garten*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Juul, J. (2013). *Eltern Coaching. Gelassen erziehen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kevdes, A. (2014). *Ein Kind, das sich mehr zutraut, kann auch mehr*. Der Bund. Veröffentlicht am 24.06.2014 im World Wide Web <http://www.derbund.ch/wissen/medizin-und-psychologie/Ein-Kind-das-sich-mehr-zutraut-kann-auch-mehr/story/25555773>
- Klemenz, B. (2003). Ressourcenorientierte Kindertherapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (5), 297-315.
- Kormann, G. (2007). Resilienz - Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger & E. Schumacher (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an - Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. (S. 37 – 56). Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Lauth, G.W., & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule. Übungsprogramm für Lehrer*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Lenz, A. (2000). Förderung sozialer Ressourcen – eine gemeindepsychologische Perspektive. *Gruppendynamik*, 31 (3), S. 277-302.
- Masselam, V.S., Marcus, R.F. & Stunkard, C.L. (1990). Parent-adolescent communication, family functioning and school performance. *Adolescence*, 25 (99), 725-737.
- Masten, A. S. & Reed, M.G.J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. Lopez (Hrsg.), *Handbook of positive psychology* (74-88). Oxford: University Press.
- Meyer, T. (2014). Der Wandel der Familie und anderer privater Lebensformen. In R., Geissler (Hrsg.) *Die Sozialkultur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer.
- Mildenberger, H. (1984). Die Belastbarkeit des Patienten in der Kinderchirurgie, *Lagenbecks*

Archiv für Chirurgie, 364 (1), 173-175.

Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz Verlag.

Petermann, F. & Schmidt, M.H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15 (2), 118-127.

Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2009). Ressourcenorientierte Diagnostik – eine Leerformel oder nützliche Perspektive? *Kindheit und Entwicklung*, 18 (1), 49-56.

Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung, *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 199-208.

Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Sanders, R. (2001). Partnerschule: Ein Weg zur Gewaltprävention in Ehe und Familie. *Beratung Aktuell*, 3, 159-176.

Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In Snyder, C. & Lopez, S. J. (Eds.): *Handbook of positive psychology* (S. 3). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Steiner, T. & Berg, I. K. (2011). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Sturzbecher D. & Dietrich, P.S. (2007). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Prävention und Intervention bei Kindesmisshandlung und –vernachlässigung* (1), 3-30.

Willutzki, U. (2000). Ressourcenorientierung in der Psychotherapie – eine „neue“ Perspektive? In M. Hermer (Hrg.), *Psychotherapeutische Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts* (193-212). Tübingen: dgvt-Verlag.

Wöller, W. (2006). *Trauma und Persönlichkeitsstörung*. Stuttgart: Schattauer.

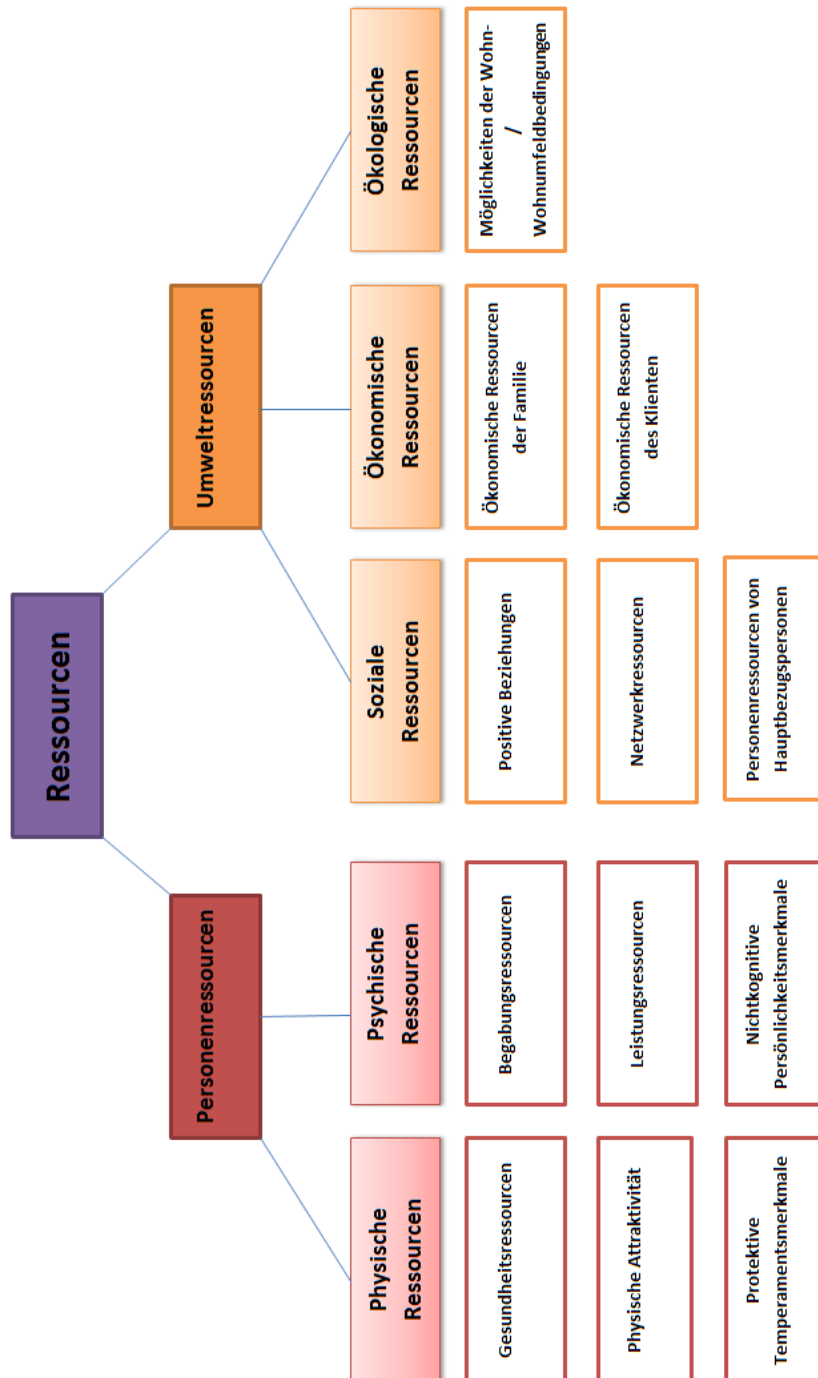
Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 192-206.

6 **Abbildungsverzeichnis**

1	Broaden and Build Theory nach Fredrickson (2004)	9
2	Konsistenztheoretisches Zwei-Prozessmodell nach Grawe (2004, S. 408)	12
3	Modell zur Nutzung von Ressourcen in Beratung und Therapie nach Flückiger und Wüsten (2008)	15
4	Ressourcenrepertoire nach Klemenz (2003, S.133)	17
5	Comic zu positiver Umdeutung	25
6	Comic zu kreativem Nichtverstehen	26

7 Anhang

Anhang 1. Ressourcenrepertoire



Quelle: Klemenz, B. (2003). Ressourcenorientierte Kindertherapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (5), 297-315.

Ressourcen	Interventionsmöglichkeit
Personenressourcen	
Physische Ressourcen	
Gesundheitsressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Turnverein als Freizeitbeschäftigung installieren
Physische Attraktivität	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstkonzept stärken/ positive Selbstwahrnehmung fördern
protektive Temperamentsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenangebot für unsichere oder sozial auffällige Kinder • Emotionsregulation üben: <ul style="list-style-type: none"> ◦ FEEL ausfüllen lassen und schauen, welche Emotionsregulationsstrategien bereits vorhanden sind oder noch aufgebaut werden könnten ◦ Übung zur Entspannung (PMR) als Regulationsstrategie • Selbstbeobachtung / -achtsamkeit stärken: Detektivbogen zur Selbstbeobachtung bzgl. Eigenem Ziel einsetzen • Safe Place Übung zur Entspannung / Beruhigung / Sicherheit • Einfühlungsvermögen trainieren: Igelspiel mit Kindern durchführen
Psychische Ressourcen	
Begabungsressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Psychomotorikunterricht zur Förderung der räumlich-visuellen Wahrnehmung • Logopädieunterricht • Musikunterricht
Leistungsressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhilfeunterricht • Konzentrationstraining (ev. Spezialunterricht integrative Förderung)
nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Interessen der Kinder erheben und Freizeitgestaltung danach planen • Training zur Verringerung von Prüfungsangst • Lernstrategien fördern

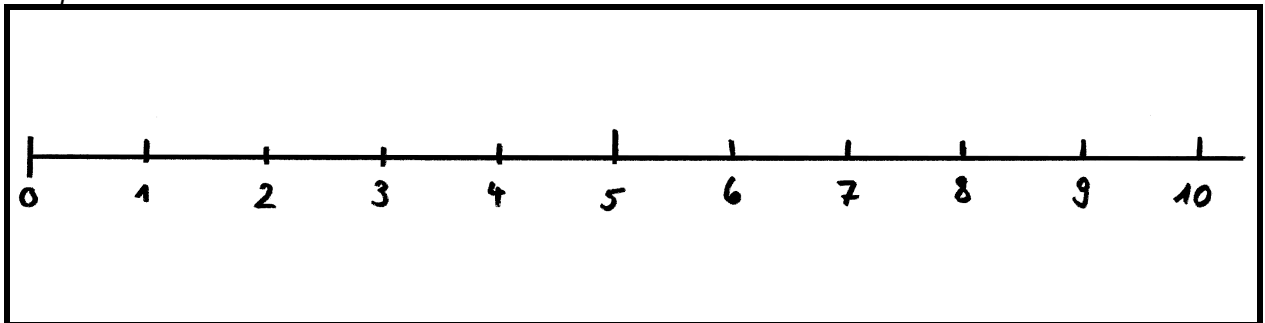
Ressourcen	Interventionsmöglichkeit
Umweltressourcen	
soziale Ressourcen	
positive Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis der Lehrperson für den Schüler fördern → positive Kind – Lehrerbeziehung • Positive Momente in Eltern-Kind-Interaktion erfragen • Zusammenhalt / Austausch stärken: wöchentlicher Familienrat einberufen oder Familienzeit bewusst planen • Gelungene Interaktion / Kommunikation stärken: MarteMeo Methode einsetzen • Erziehungsfähigkeiten stärken: weitere Beratungstermine auf der Erziehungsberatung oder z.B. Triple P Kurs für Eltern empfehlen
Netzwerkressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Schulfreundin bei Prüfungsvorbereitung • Programm 'mitten unter uns' des SRK
Personenressourcen von Hauptbezugspersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Befreundete Eltern für Hausaufgabenbetreuung einbeziehen • Grosseltern für Nachmittagsbetreuung einbeziehen
ökonomische Ressourcen	
ökonomische Ressourcen der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurs für Eltern → berufliche Chancen erhöhen
ökonomische Ressourcen des Klienten	<ul style="list-style-type: none"> • Ferienjob für Jugendliche • Taschengeld einführen
ökologische Ressourcen	
Möglichkeiten der Wohn-/ Wohnumfeldbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Rückzugsmöglichkeiten für Kinder schaffen (z.B. Kuschelhöhle im Zimmer) • Lieblingsplätze neben Wohnung finden, Umgebung erkunden (ev. nahegelegener Spielplatz aufsuchen)

Anhang 2. Skalierung

Tipp:

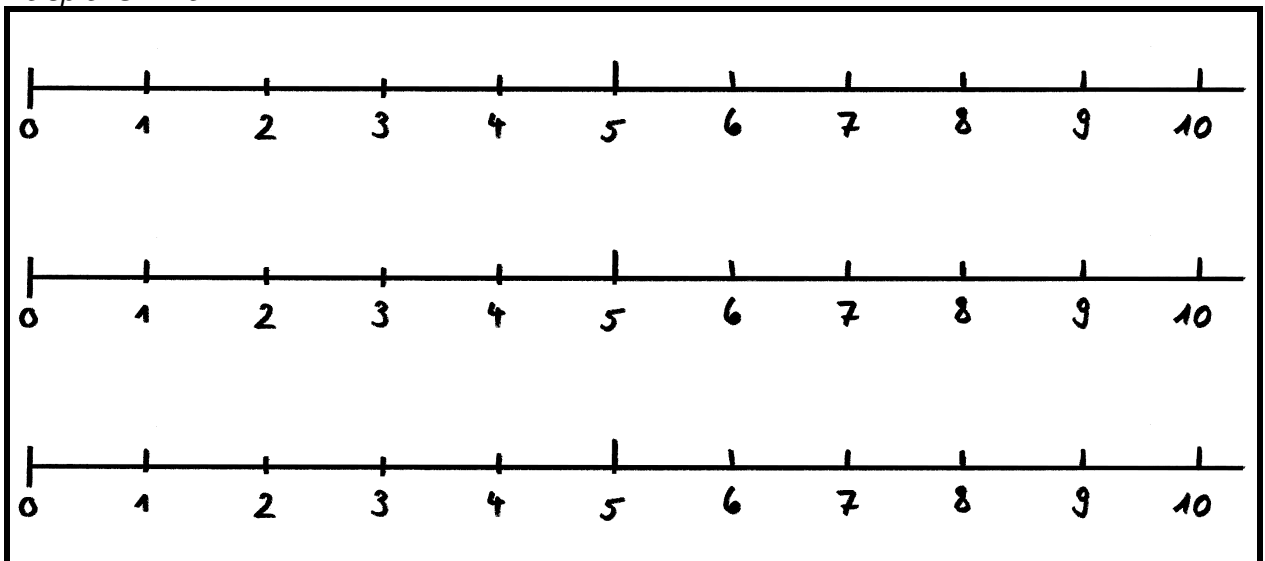
In der Praxis hat sich als hilfreich erwiesen, die Skala vor den Augen des Klienten auf ein A4-, A3-Papier oder auf Flipchart aufzuzeichnen. Auf diese Weise ist der Klient erwartungsvoll dabei und kann den Prozess des Aufbaus der Skala gut nachvollziehen, was ihm die anschließende Einstufung der Fragen erleichtert. Zu zeichnen ist ein Strich und die Zahlen von 1 bis 10.

Beispiel-Skizze:

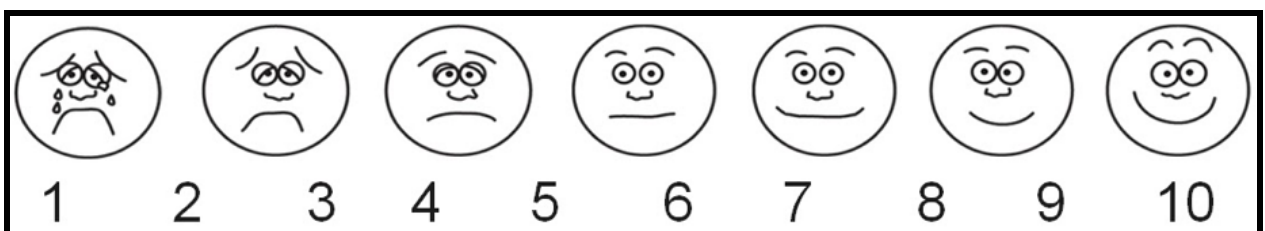


Wenn der Schweregrad der Problematik, die Motivation und die Selbstwirksamkeit eingestuft werden sollen, ist zu empfehlen, gleich drei Skalen auf demselben Blatt zu zeichnen.

Beispiel-Skizze:



Für jüngere Kinder können diese Smilies zur Verdeutlichung verwendet werden.



Anhang 3. Ressourcen explizit erfragen

Frageformen, die inspirieren sollen, nach Ressourcen zu fragen:

Was ist dir letzte Woche besonders gut gelungen?

Was machst du besser als vor einem halben Jahr?

Wenn ich deine Lehrerin fragen würde, woran sie merkt, dass es letzte Woche gut gelaufen ist, was würde sie sagen?

Wann warst du das letzte Mal so richtig stolz auf dich?

Was brauchst du, um dich in „dieser Situation“ wohl zu fühlen?

Was könntest du tun, um dich wohler zu fühlen?

Was möchtest du in einem halben Jahr besser können als heute?

Wie gut wärst du vorbereitet, wenn du morgen deine Lehre beginnen würdest?

Wenn dich „das Problem“ eines Tages nicht mehr stört, wie würdest du es merken?

Woran würdest du merken, dass du zufriedener bist?

Zielfrage: Was muss in dieser Stunde passieren, damit du am Ende sagen kannst, es habe sich gelohnt?

Wunderfrage: Stell dir vor, über Nacht passiert ein Wunder und „das Problem“, das dich jetzt bedrückt ist weg, einfach so! Gibt es Momente in deinem Leben, in dem das Wunder bereits ein bisschen stattfindet?

Frage nach Ausnahmen: Gibt es Ausnahmen in deinem Leben? Wann tritt das Problem weniger oder gar nicht auf?

Überlebensfrage: Ich sehe, du steckst in einer ganz schön schwierigen Situation. Ich frage mich, wie du dich da überhaupt durchschlägst? Andere hätten schon längst aufgegeben. Wie schaffst du das? Wie hast du es bis hier geschafft, derart Unangenehmes durchzustehen, ohne die Hoffnung aufzugeben?

Quelle: aus den Interviews und in Anlehnung an Steiner, T. & Berg, I.K. (2011). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Anhang 4. Igelspiel

Anhang 4.1. Geschichte zum Igelspiel

„Ich werde euch heute kurz eine Geschichte erzählen, die ich erlebt habe und ihr vielleicht auch schon. Hört gut zu. Vor einigen Tagen ging ich im Wald spazieren. Es war schon etwas dämmerig. Plötzlich raschelte etwas im Laub, und ich sah einen Igel vor mir auf dem Boden. Er suchte vermutlich Futter. Ich wollte mir den Igel etwas genauer betrachten. So nah hatte ich noch keinen gesehen. Als ich näher kam. . . was ist da wohl passiert? – Richtig, der Igel hat sich zusammengerollt, weil der Boden durch meine Schritte erschüttert wurde. Glaubt ihr, dass Menschen sich manchmal auch in sich zurückziehen, so wie ein Igel sich einrollt, und dann niemanden an sich heranlassen? – Wie sieht das denn bei Menschen aus? Was machen die Menschen dann und was machen sie nicht? – Versucht man dann, an sie heranzukommen, pieksen sie einen auch so, wie der Igel mit seinen Stacheln das kann? – Was haben Menschen wohl für Gründe, sich einzuigeln?“

Heute wollen wir das Igelspiel zusammen spielen . . .

Der eine soll sich einrollen wie ein Igel; der andere muss versuchen, ihn hervorzulocken. Derjenige, der sich zusammenrollt, muss sich vorstellen, dass ihn etwas sehr geärgert hat. Jemand hat ihn beleidigt und verletzt. Deshalb zieht er sich wütend und vielleicht auch traurig zurück. Das macht er, indem er sich wie ein Igel einrollt, abkapselt und manchmal seine Stacheln aufstellt.

Derjenige, der den Igel hervorlocken soll, muss sich anstrengen und alles daransetzen, dass es ihm gelingt. Er darf aber keine Gewalt anwenden. Als Hilfe für sein Verhalten soll er sich eines dieser Kärtchen aussuchen (= Instruktionkärtchen) . . .“

Quelle: Görnitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche: Erlebnisorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.

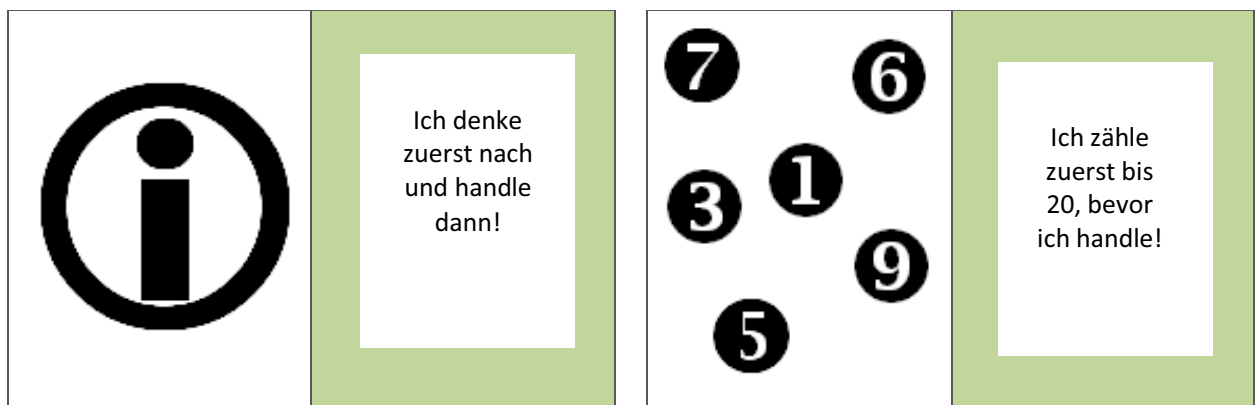
Anhang 4.2. Instruktionkarten zum Igelspiel

1 Instruktionen zur Selbstberuhigung

1a. Direkt verbale Beeinflussung

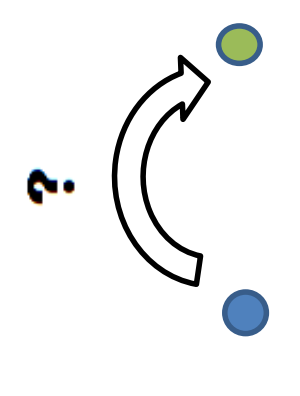
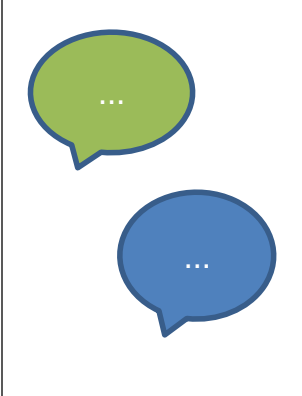


1b. Indirekt verbale Beeinflussung durch künstliche Reaktionsverzögerung


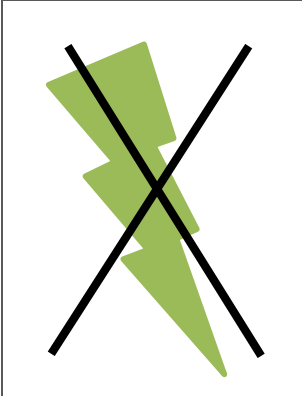


2 Instruktionen zur Reflexion

2a. Bezug ist der andere

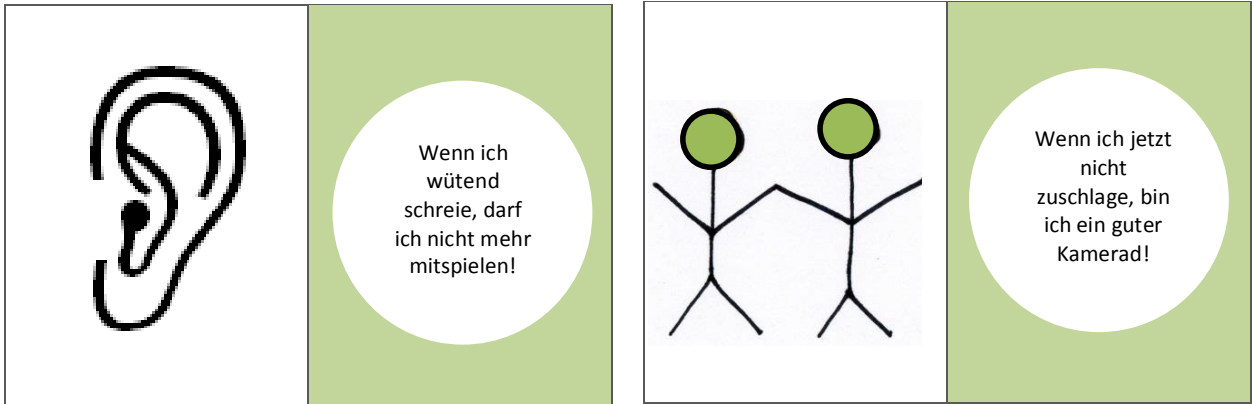
	<p>Ich versetze mich in die Lage des anderen!</p>		<p>Ich rede mit dem anderen in Ruhe darüber!</p>
---	---	--	--

2b. Bezug ist die eigenen Person

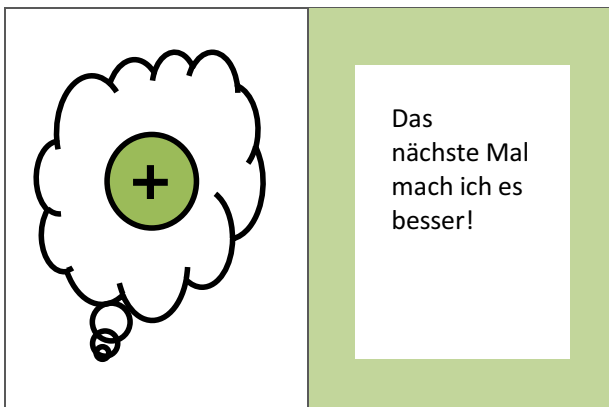
	<p>Ich überlege, ob ich mich richtig verhalten habe!</p>		<p>Ich motze nicht, sondern überlege, warum ich wütend bin!</p>
--	--	---	---

3 Instruktionen zur Zukunftsorientiertheit

3a. Konkrete Situation mit realer Konsequenz



3b. Allgemeiner Vorsatz aufgrund von Einsicht



Quelle: Instruktionkarten in Anlehnung an Görlitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche: Erlebnisorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Anhang 5. Kompetenzen zu „Schatztruhe“

Ich stehe zu meinen Gefühlen, wenn ich traurig oder wütend bin.

Ich sage, wenn mir etwas Angst macht.

Ich hole mir rechtzeitig Hilfe, bevor ich verzweifle.

Wenn ich etwas nicht selber kann, bitte ich jemandem um Unterstützung.

Ich sage „Stopp“, wenn mir etwas nicht passt.

Wenn ich provoziert werde, schweige ich oder ich gehe weg.

Wenn mir jemand etwas sagt, passe ich auf und schaue ihn an.

Ich halte Regeln ein (zum Beispiel beim Spielen, in der Schule oder an abgemachte Zeiten).

Ich bin freundlich und sage „danke“ und „bitte“.

Ich bin mutig und traue mir etwas zu.

...

Anhang 7. Wer hört mir zu?

Anhang 7.1. Geschichte „Der Sternenrucksack von Lila“

Der Sternenrucksack von Lila

Lila hat einen schönen Rucksack. Ihr Rucksack ist blau mit einigen gelben Sternen. Lila weiss gar nicht mehr, von wem sie den Rucksack bekommen hat. Sie hat den Eindruck, dass sie ihn schon immer hatte.

Der Rucksack von Lila ist ganz voll. Voll mit Geschenken, Fotos von glücklichen Zeiten und lustigen Liedern, aber auch mit ein paar graubraunen Steinen. In letzter Zeit fühlt es sich so an, als würden die Steine den ganzen Platz im Rucksack einnehmen. Er ist schwer. Der Rücken tut ihr weh. Immer wenn sie versucht, ein schönes Foto oder eine kleine Blume aus dem Rucksack zu holen, kann Lila diese wegen der vielen Steinen nicht erreichen.

Eines Tages versucht Lila mit ihrer ganzen Kraft, ihren Rucksack zu leeren. Leider ohne Erfolg. Der Rucksack bleibt voll. Gewisse Steine sehen furchtbar aus. Sie sind mit Moos bedeckt und riechen nach Schimmel. Lila schämt sich. Als es dunkel wird läuft sie zurück nach Hause und weint sich in den Schlaf. Am nächsten Tag nimmt Lila ihren ganzen Mut zusammen. Sie geht zu ihrer Grossmutter und bittet sie um Hilfe. Die Grossmutter antwortet: „Ich bin jetzt zu müde, mein Schätzchen. Frag doch lieber die Katze. Ich rede immer mit ihr, wenn es mir schlecht geht.“

Lila setzt sich neben der Katze auf das Sofa, streichelt sie sanft und erzählt ihr von ihrem Problem. Nach wenigen Minuten merkt sie jedoch, dass die Katze eingeschlafen ist.

Als Nächstes geht Lila zu ihrem Grossvater und fragt ihn, ob er ihr helfen könnte. Der Grossvater antwortet: „Jetzt habe ich keine Zeit, ich muss doch alle Birnen pflücken bevor es regnet, sonst sind sie verloren. Geh doch mit dem Hund spazieren. Das mache ich immer, wenn es mir schlecht geht.“

Lila holt den Hund aus dem Hundehaus und geht mit ihm in den Wald spazieren. Sie erzählt ihm von all ihren Schwierigkeiten. Der Hund hält kurz auf, schaut sie mit seinen sanften Augen an, als würde er sie verstehen. Dann läuft er weiter und jagt einem Wildhasen nach. Lila ist enttäuscht. Sie fühlt sich einsam und ihr Rucksack ist immer noch gleich schwer. Nachdem sie den Hund zu ihren Grosseltern zurückgebracht hat, läutet sie bei der Nachbarin, Frau Tumi. Diese ist Friseurin. Für sie tönt die Lösung ganz einfach: „Du brauchst einfach einen neuen Haarschnitt, dann wirst du dich sicher viel besser fühlen!“. Frau Tumi begleitet Lila zu ihrem Friseursalon. Sie schneidet ihr die Haare und macht ihr dazu noch einige hellere Strähnen. Am Schluss zeigt sie Lila mithilfe eines kleinen runden Spiegels auch die neue Frisur von hinten. Der neue Haarschnitt gefällt Lila wirklich gut. Sie strahlt ihr Spiegelbild an und fühlt sich glücklich. . . bis sie auch im Spiegel wieder

den Rucksack sieht. Lila bedankt sich bei Frau Tumi und läuft langsam weg.

Im Park trifft sie ihre Schulkollegin Jenny. Leider hat diese keine Zeit, sie muss noch ihren Aufsatz fertig schreiben. Jenny erzählt Lila, dass sie immer kandierte Kastanien isst, wenn sie sich traurig oder gestresst fühlt und holt schnell eine für sie aus der Bäckerei. Lila macht die Packung langsam auf und genießt jeden Bissen der Süßigkeit. Am Schluss schliesst sie kurz ihre Augen und hofft von ganzem Herzen, dass ihr Rucksack nachher leichter wird. Als sie wieder aufsteht, bleibt ihr jedoch nur noch das klebende Papier in der Hand und der Rucksack ist immer noch gleich schwer.

Lila baut dann einen Schneemann am Rand des Parks und denkt: „Mindestens der Schneemann wird nicht weglaufen.“ Sie nimmt zwei kleine Steine aus ihrem Rucksack und braucht sie, um ihm Augen zu machen. Der Schneemann sieht so aus, als würde er sie wirklich verstehen. Sie fühlt sich bereits ein bisschen weniger einsam. Am nächsten Nachmittag kommt sie wieder. Die Sonne scheint und Lila freut sich darauf, ihren Schneemann wieder zu sehen. Als sie in den Park ankommt, erleidet Lila einen Schock: der Kopf des Schneemanns ist schon fast geschmolzen und die Steine liegen auf dem Boden.

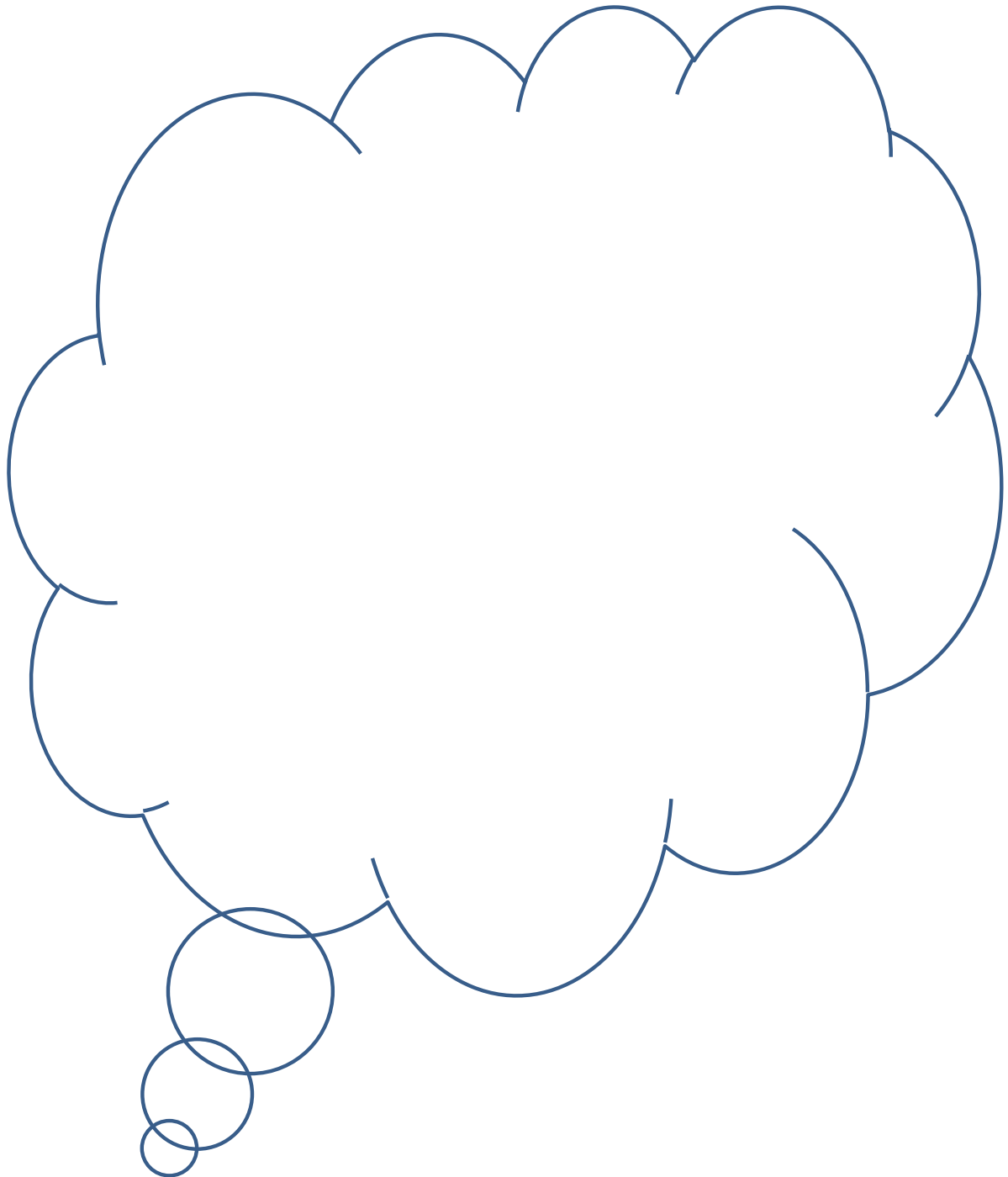
Der Rucksack fühlt sich immer noch sehr schwer an und Lila fällt keine Idee mehr ein, wen sie um Hilfe bitten könnte. Der Rucksack ist immer noch so schwer. Sie setzt sich auf den Boden neben dem halb geschmolzenen Schneemann und weint.

Plötzlich hört Lila Schritte. Alex, ihr grosser Bruder setzt sich neben sie auf den Boden, nimmt ihre Hand und hört ihr sehr, sehr lange zu.

Nachdem sie ihm von all ihren Problemen erzählt hat, trocknet Lila endlich ihre Augen und steht wieder auf. Erst nach ein paar Schritten merkt sie, dass sie sich viel leichter fühlt. Erstaunt schaut sie in ihren Rucksack und sieht, dass alle Steine geschrumpft sind. Das Moos ist verschwunden, sie kann jetzt wieder zu ihren schönen Erinnerungen greifen.

Lila strahlt über beide Ohren und fängt an zu tanzen. Alex lacht und tanzt mit. Lila bedankt sich bei ihrem Bruder und verspricht ihm, dass sie ab jetzt auch immer ein offenes Ohr für ihn haben wird.

Anhang 7.2. Arbeitsblatt 1 „Wer hört mir zu?“



Wer hört mir zu ?

Anhang 7.3. Arbeitsblatt 2 „Wem könnte ich besser zuhören?“



Wem könnte ich besser
zuhören?

Anhang 8. Instruktion „Safe Place“

„1. Vorbereitung

Wir nehmen uns heute ein wenig Zeit, um gemeinsam eine Fantasiereise an irgendeinen geheimen Ort eurer Wahl zu machen. Vielleicht ist es für den einen oder anderen zunächst etwas ungewöhnlich, aber ihr werdet euch im Laufe der Zeit daran gewöhnen können. Jeder kann sich jetzt irgendeinen für ihn angenehmen Platz in diesem Raum suchen. Ihr könnt euch auf einen Stuhl setzen, auf den Boden legen, an die Wand lehnen, im Sitzen euren Kopf einfach vornüber baumeln lassen oder irgendeine andere, für euch bequeme Stellung suchen. — — — Wenn ihr nun einen angenehmen Platz und eine bequeme Körperhaltung gefunden habt, dann macht es euch auch mit eurer Kleidung bequem, indem ihr den Gürtel lockert oder einen Knopf öffnet. — — —

Vielleicht haben einige von euch jetzt schon die Augen zugemacht, — — — diejenigen, denen dies noch schwer fällt, können sich irgendeine Stelle suchen, die sie mit ihren Augen ganz fest anschauen, — — — bis die Augen (manchmal fast wie von selbst) zufallen. — — — Vielleicht habt ihr bemerkt, dass ich heute viel langsamer und mit vielen Pausen rede, anders, als ihr es sonst von mir gewohnt seid; auch daran werdet ihr euch im Laufe der Zeit gewöhnen. Es ist nicht wichtig, dass ihr starr und steif bleibt. Wenn euch irgendetwas drückt, dann bewegt euch ruhig, ihr könnt auch lachen oder husten oder schlucken. Es ist ganz in Ordnung — — — Nehmt euch genügend Zeit, es euch bequem zu machen, die Arme und Beine ein wenig auseinander, — — — und bereitet euch damit auf unsere Reise zu eurem geheimen Ort vor. — — — Während ihr hier im Raum seid und meine Stimme hört und Geräusche draussen, — — — das Gewicht eures Körpers auf der Unterlage spürt, — — — vielleicht auch ganz bestimmte Gerüche wahrnehmt, — — — könnt ihr gleichzeitig in Gedanken und vor eurem inneren Auge diesen Raum sehen.

2. Das Zaubertor

Während ihr in Wirklichkeit hier in diesem Raum seid, könnt ihr euch vorstellen, wie ihr, nur in der Fantasie, in der Vorstellung, hinausgeht aus diesem Raum, den Weg entlang, immer weiter und weiter aus der Stadt hinaus — — —, bis ihr an einem anderen Weg angelangt seid, der über eine grosse, endlos weite Wiese führt — — — und ihr geht weiter, und weiter — — — bis ihr schliesslich in der Ferne ein grosses, geheimnisvolles Tor erblickt. — — — Ihr nähert euch diesem Tor, kommt näher und immer näher und bleibt schliesslich in einer gewissen Entfernung davor stehen. — — —

Und während ihr in Wirklichkeit hier in diesem Raum seid, vielleicht auch verschiedene Geräusche hören könnt und euren Atem spürt, wie sich beim Einatmen die Brust hebt und beim Ausatmen wieder senkt, hebt und senkt, — — — könnt ihr gleichzeitig in eurer Fantasie dieses Tor betrachten und es anfassen, wie es sich anfühlt. — — —

3. Der geheime Ort

Schliesslich könnt ihr das Tor öffnen, und da entdeckt ihr, während ihr es immer weiter öffnet, euren geheimen Ort. Zu diesem persönlichen geheimen Ort hat jeder von euch nur ganz alleine Zugang. Jeder von euch kann seinen persönlichen geheimen Ort mit der eigenen Fantasie und Vorstellungskraft so ausgestalten, wie er es möchte. — — — Mit jedem Atemzug, den ihr einatmet und ausatmet, könnt ihr jetzt einen Schritt weiter euren geheimen Ort betreten, — — — und ihr könnt weitere drei Atem-Züge nehmen, um noch weiter hineinzugehen, — — — euch umzusehen, — — — die Geräusche zu hören, — — — die Gerüche zu riechen, — — — vielleicht auch etwas zu schmecken, — — — und zu spüren, wie sich der Boden unter euren Füßen anfühlt, — — — und vielleicht auch Verschiedenes berühren. Und Während ihr in Wirklichkeit hier in diesem Raum seid und in Gedanken und mit eurem inneren Auge vielleicht schon euren geheimen Ort betreten habt, könnt ihr euch überraschen lassen, was dort passiert. — — — Vielleicht ist es auch ein kleines Abenteuer, eine schöne Begegnung, eine Wunscherfüllung, die Lösung eines Problems oder irgendetwas anderes, was euch gut tut oder Freude bereitet. — — — Hier kann euch niemand ungefragt stören, hier seid ihr und eure Geheimnisse in Sicherheit. — — — An diesem geheimen Ort spürt ihr Wärme und Freundlichkeit. Dieser Ort ist immer für euch da, wenn ihr ihn zum Wohlfühlen, zum Ausruhen, als Rückzugs- oder sicheren Zufluchtsort benötigt. Ich lasse euch jetzt ein wenig persönliche Zeit dafür, an diesem geheimen Ort umherzugehen, das Gefühl an diesem ganz persönlichen Ort auszukosten und die Sicherheit und Geborgenheit zu spüren, die damit verbunden sein kann — — — / — — — Wenn ihr jetzt schon sehr gut entspannt seid, euch wohl und sicher fühlt, kann es sein, dass ihr verschiedene Empfindungen in eurem Körper bemerkt, vielleicht ein Kribbeln in den Händen, Wärme oder Kälte, Leichtigkeit oder Schwere, einen Schwindel oder Entspannung im Kopf, ein Magenknurren oder anderes. Dies ist alles in Ordnung und ein gutes Zeichen für Entspannung und eure Vorstellungskraft.

4. Das Zauberwort

Lasst euch jetzt noch ein wenig Zeit, genießt den Anblick und die damit verbundenen Gedanken und Gefühle und geht dann langsam wieder zurück zum Tor, seht euch noch einmal um — — — und verabschiedet euch dann in aller Ruhe von eurem geheimen Ort, den ihr heute möglicherweise nur erahnen oder vielleicht sogar schon ganz klar sehen konntet, vielleicht auch mit einer bestimmten Bewegung. — — — Ihr geht hinaus und verschliesst das Tor mit dem Schlüssel und mit einem Zauberwort — — —. Lasst euch ein wenig Zeit, das passende Zauberwort zu suchen und zu finden — — — und ihr wisst, dass ihr, wenn ihr wollt, vielleicht am Abend vor dem Einschlafen oder auch tagsüber jederzeit wieder einmal zurückgehen könnt in euren Gedanken, in eurer Vorstellung, in eurer Fantasie, um das Tor zu öffnen oder es auch verschlossen zu lassen, je nachdem, wie euch zumute ist. Ihr könnt jederzeit das Zauberwort benutzen — — — und ihr nehmt die Erinnerung an euren geheimen Ort, den Schlüssel und das Zauberwort mit.

5. Die Rückkehr

Nun geht ihr wieder zurück, die Wiese und den Weg entlang, — — — immer weiter bis in die Stadt — — — und zurück auf den Weg, der hier zu diesem Haus führt, öffnet in Gedanken die Türen dieses Hauses, — — — und nun betretet ihr in euren Gedanken diesen Raum und seid wieder hier.

Ihr könnt jetzt spüren, wie euer Körper fest auf der Unterlage ruht. Ihr hört meine Stimme und die Geräusche von draussen und nehmt euch noch einmal drei Atemzüge Zeit, um auch wirklich ganz mit euren Gedanken hier zu sein (Anmerkung: Die Stimme wird lauter), und ihr streckt euren ganzen Körper jetzt durch, streckt euch so wie am Morgen im Bett und schüttelt euch aus und bewegt Arme, Beine und Kopf und öffnet wieder eure Augen und seht euch um — — — und steht jetzt ganz langsam wieder auf, lauft ein wenig hier im Raum umher und sucht euch dann irgendeinen Platz, um das, was ihr erlebt habt, euer Abenteuer, eure Geschichte, zu malen, aufzuschreiben, mit Ton oder Knete nachzubilden.

Und es kann sein, dass nicht jeder von euch schon heute seinen geheimen Ort gefunden hat, auch das ist ganz in Ordnung. Und ihr könnt euch dann einfach jetzt überraschen lassen, was eure Finger mit den Stiften stattdessen auf das Papier bringen wollen. Wenn ihr noch ein wenig Zeit braucht, dann nehmt sie euch ruhig, um dann mit dem Malen zu beginnen, wenn ihr so weit seid.“

Quelle: Görlitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche: Erlebnisorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.