

FPI-Publikationen – Wissenschaftliche Plattform „Polyloge“

Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit

Internetzeitschrift für Poesie- & Bibliothherapie,
Kreatives Schreiben, Schreibwerkstätten, Biographiearbeit,
Kreativitätstherapien, Kulturprojekte
(Peer Reviewed)

Begründet 2015 von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold*
herausgegeben mit *Elisabeth Klempnauer*, *Brigitte Leeser* und *Chae Yonsuk* für
„Deutsches Institut für Poesietherapie, Bibliothherapie, Sprachkultur
und literarische Werkstätten“
an der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien
und Kreativitätsförderung“ (EAG) in Verbindung mit der
„Deutschsprachigen Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie“ (DGPB)

Thematische Felder:

Poesietherapie – Poesie – Poetologie
Bibliothherapie – Literatur
Kreatives Schreiben – Schreibwerkstätten
Biographiearbeit – Narratologie
Narrative Psychotherapie – Kulturarbeit
Intermethodische und Intermediale Arbeit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen, Heilkraft der Sprache ISSN 2511-2767

Ausgabe 17/2021

„Un-an-tast-bar?!“

Die Schreibmaschine als Kontakt- & Kreativmedium
in der Schulsozialarbeit *

Natalie Hahn, Köln

* Aus der „Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit und Integrative Therapie“ (SEAG). Die SEAG bietet u.a. eine akkreditierte Postgraduale Weiterbildung für Integrative Psychotherapie an. Wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, lic. phil. Lotti Müller. mailto: info@integrative-therapie-seag.ch; oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: www.integrative-therapie-seag.ch, Weiterbildung ‚Integrative Poesie- und Bibliothherapie‘.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort und Darstellung des Themas
2. Schulsozialarbeit an einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung¹
3. Die Herausforderung des Heran-tastens: vier Schreibmaschinen und das leere Papier (Initialphase)
 - 3.1 Professionelle Authentizität und Souveränität der Schulsozialarbeiterin
 - 3.2 Der Beratungsraum ein MöglichkeitenRaum
 - 3.3 Die Schreibmaschine und ihr besonderer Aufforderungscharakter
4. Beschreibung herange-taste-ter Kontakt-, Kreativ- und Begegnungsmomente oder „Sprache ist Klang, Form und Bild von Welt.“² (Aktionsphase)
 - 4.1 Selbst-Wirksamkeit
 - 4.2 Raus-schrei(b)en
 - 4.3 Post für Dich
 - 4.4 Stille ist nicht Sprachlosigkeit
 - 4.5 Der Rhythmus der Schreibmaschine
 - 4.6 Muster-Beispiel
5. Bezüge zur Poesie- und Bibliothherapie (Integrationsphase)
6. Ausblick (Neuorientierungsphase)
7. Zusammenfassung / Summary
8. Literaturverzeichnis

¹ „Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung“ ist eine festgeschriebene fachliche Bezeichnung in der dieser Arbeit zugrunde gelegten regionalen Schul- und Bildungslandschaft.

² Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 222

1. Vorwort und Darstellung des Themas

Sprache, das gesprochene und geschriebene Wort, die Atmosphären von Pausen und Zwischenzeilen und deren heilsame Wirkungen faszinieren mich seit jeher. Ob im Rahmen von Selbsthilfe oder als Anleiterin von Schreibanlässen liegt es mir am Herzen, Menschen das Schreiben, das Sich-selbst-zu-Wort-kommen-lassen an die Hand zu geben und als Ressource für sich erfahrbar zu machen. „Die Sprache (ist) nicht nur ein Mittel, andere zu verstehen, sondern auch eines, sich selbst zu verstehen.“³

Daher stellten sich im Laufe meiner Weiterbildung in der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie⁴ gerade im Bezug zu meinem hauptberuflichen Kontext für mich diese Fragen: Wie bringe ich als Schulsozialarbeiterin Poesie- und Bibliothherapie als eine Methode der Integrativen Therapie Kindern und Jugendlichen näher? Wie kann ich Kindern und Jugendlichen vermitteln, wie heilsam es ist, einen Ausdruck für das zu finden, was gerade ihr Eindruck ist? Wie kann ich sie in meiner Rolle als Schulsozialarbeiterin mit Ansätzen der Poesie- und Bibliothherapie im Lebensort Schule erreichen um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern? Wie kann ich junge Menschen in ihrem Selbstwertgefühl und ihrer Integrität stärken, für die es in ihrem bisherigen Leben nicht immer selbstverständlich war ein schützendes Zuhause zu haben, angemessen ernährt und gekleidet zu werden und verlässliche, liebevolle Zuwendung zu erfahren⁵? Die Sprache oftmals als roh und verletzend erfahren haben oder deren Kommunikationskultur durch Sprachlosigkeit gekennzeichnet war⁶? Die Lesen und Schreiben eher als Leistungsdruck und Strafarbeit erleben, weil sie durch verschiedenste Lebensumstände belastet und überfordert sind?

Der lebenslange Prozess des Lernens darf, soll und findet auch im Kontext der Schulsozialarbeit statt. In unzähligen Tür- und Angel-Gesprächen, bei „Flurbegegnungen“, in Gruppenarbeiten oder in der Beratungsarbeit „[...] geschieht kognitives, emotionales, volitives, sozial-kommunikatives, perzeptives / interozeptives, sensu-motorisches, neurophysiologisches, ökologisches und fungierendes Lernen. Es müssen dementsprechende differentielle Lernangebote bereitgestellt werden, die

³ nach Vygotskij (Anmerkung der Verfasserin) in: Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierung und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 942

⁴ Ich habe mich dazu entschieden Fachtermini der Integrativen Therapie nicht zwingend zu erläutern, da der Fokus der Arbeit auf einem konkreten niedrigschwelligen Angebot in der Verknüpfung von Poesie- und Bibliotherapietechniken und Schulsozialarbeit liegt. Eine durchgängige Begriffsklärung würde den Umfang der Arbeit überschreiten. Stattdessen verweise ich auf entsprechende Quellen zum eigenständigen Nachlesen.

⁵ vgl. Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 220

⁶ vgl. Petzold, Orth (2005): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. S. 9

Lernbedürfnisse und –erfordernisse in der methodischen und didaktischen Arbeit berücksichtigen [...]“⁷. Solche niedrigschwelligen Lernangebote und –prozesse sind im System Schule, nicht nur durch Schulsozialarbeit, kreativ und innovativ zu schaffen, zu ritualisieren und zu kultivieren.

In der Sozialen Arbeit gibt es einige Grundsätze, wie man es in der professionellen Rolle schaffen kann in Ko-respondenz⁸ zu gehen, das heißt anderen wirklich zu begegnen, Auseinandersetzungen/Diskurse und Entwicklungsprozesse individuell wie kollektiv zu ermöglichen. „Über seinen Leib ist der Mensch untrennbar und wechselseitig eingebunden in die Welt, entfaltet sich durch sein „Mit-sein“ über den jeweils Anderen. Subjektivität wird im Integrativen Ansatz daher konsequenter Weise als Intersubjektivität begriffen, die in beständigen Ko-respondenzprozessen ausgehandelt wird. Dabei erweist sich der Mensch als schöpferisches Wesen, das sich ko-kreativ⁹ und in lebenslanger Entwicklung stehend, eingebettet in Kontext und Kontinuum zu einer souveränen Persönlichkeit hin entwickelt.“¹⁰

Der wichtigste pädagogische Grundsatz ist für mich der der beruflichen Souveränität, zu verstehen als Verfügungsgewalt über mich selbst in meiner professionellen Rolle, Authentizität und Haltung sowie über die von mir im beruflichen Kontext gestalteten Frei- und Handlungsräume¹¹. „Es geht im Integrativen Ansatz (ebenso wie in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und in der Schulsozialarbeit im Speziellen)¹² um Verantwortung für sich selbst und stets – da das Selbst immer nur im Kontext/Kontinuum und im Bezug auf den Anderen und anderes gedacht werden kann – auch um Verantwortung für die Lebenswelt (*Petzold, Orth-Petzold, Orth* 2013) und den Anderen (*Petzold* 1978c, 1991e, 1996k; *Levinas* 1983).“¹³ Indem ich mich mit dem einbringe, was mich persönlich ausmacht und begeistert, zeige ich mich in einer für den beruflichen Kontext angemessenen selektiven Offenheit und kann dadurch Kontakt herstellen, woraus sich Begegnung ergeben kann und schließlich auch Beziehung¹⁴. Kontakt, Begegnung, Beziehung und Bindung¹⁵, ebenso das Initiieren solcher Momente und das empathisch

⁷ Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 934

⁸ vgl. Orth, Sieper, Petzold (2014d): Integrative Therapie als methodenübergreifende Humantherapie. S. 11 und Petzold (1978c): Das Ko-respondenzmodell als Grundlage Integrativer Therapie, Agogik, Supervision und Kulturarbeit. S.26 ff.

⁹ vgl. Petzold, Sieper (1996): Integration und Kreation Band I. S. 98 f.

¹⁰ Lukesch, Petzold (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. S. 25

¹¹ vgl. Petzold, Orth (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. S. 3

¹² Anmerkung der Verfasserin

¹³ Petzold, Orth (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. S. 4

¹⁴ vgl. Orth, Petzold (1996): Beziehungsmodalitäten – ein integrativer Ansatz für Therapie, Beratung, Pädagogik. S. 118

¹⁵ ebd.: S. 117 f.

Verbundensein in einem sozialen Gefüge sind zentrale Themen sowohl in der Integrativen Therapie als auch in der Schulsozialarbeit. In meinem Fall bedeutet es, mich beruflich authentisch und souverän einzubringen - unter vielem anderen –, mich einer direkten und umgangssprachlichen An- und Ausdruckssprache zu bedienen und die Leidenschaft für Schreibmaschinen in meine Arbeit einfließen zu lassen. Die Korrespondenzprozesse zwischen den Schüler*innen und mir über das Medium Schreibmaschine stelle ich in den Mittelpunkt dieser Arbeit, denn „Korrespondenzprozesse generell ermöglichen ein aufgabenbezogenes, kognitives, aber auch ein affektives und soziales Lernen [...]“¹⁶

Die grundsätzlichen Prinzipien in der Sozialen Arbeit sind Freiwilligkeit, Zuverlässigkeit und Vertraulichkeit. Diese lassen sich wunderbar im Medium Schreibmaschine wiederfinden und erfahren: nur wenn ich mich frei entschlöße, eine Taste anzuschlagen, hinterlasse ich einen Ausdruck, unmittelbar. Und ganz ohne die Sorge haben zu müssen, dass das, was ich auf dem Papier hinterlassen habe, im Internet landet und ungefragt geteilt wird. Dies kann gerade für Jugendliche eine fast „neue Erfahrung“ darstellen, da das gegenseitige Teilen, Posten und Liken von Erlebnissen des Alltags über Social Media-Kanäle in der Jugendkultur zu einer identitätsbildenden Selbstversicherung dazugehört. „Auf dem Bildschirm verarmen die Kontexte drastisch, in vielen Bereichen des Lebens suchen und finden wir die Dinge nicht mehr leiblich konkret »mit allen Sinnen«.“¹⁷ Der - im Gegensatz zu der eher „flachen“ Sinneserfahrung an Handy oder Tablet – multi-sensorische Moment gehört allein der Person vor der Schreibmaschine, kann für sie als eine Art temporärer Schutzraum angesehen werden, da sie vollumfänglich selbst entscheidet, was geschrieben wird und was mit dem Geschriebenen passiert. Beck fordert in seinem Aufsatz „Chancen der Weiterentwicklung der Poesie- und Bibliothherapie“ (Beck 2003) alle, die mit ihr arbeiten, auf, das jeweilige Arbeitsfeld „[...] theoretisch zu durchdringen und zu reflektieren [...] Hierzu gehört, darüber nachzudenken, was Poesie- und Bibliothherapie im Sinne der heilenden Kräfte der Sprache und der Begleitung von Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen jeweils bedeutet.“¹⁸ Sprache und deren Kräfte sind in dieser Arbeit über die Schreibmaschine als Medium in der Schulsozialarbeit zu verstehen als kreativer Ausdruck von inneren und schließlich äußeren Dialogen, mit sich selbst oder einem (gegenständlichen oder realen, persönlichen) Gegenüber. Die Schreibmaschine im Büro

¹⁶ Escher Andersen (2008): Wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät oder ganz zum Stillstand kommt. S. 21

¹⁷ Petzold, Orth, Sieper (2019e institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 6

¹⁸ Beck (2003): Chancen der Weiterentwicklung der Poesie- und Bibliothherapie. S. 159 f.

der Schulsozialarbeit hilft den Kindern und Jugendlichen in sich selbst Worte zu finden, die sie schreiben, lesen, vor(ge)lesen haben möchten. „Darin liegt ihr Kern als »informierende Sprache« (der verbalen und nonverbalen) und auch ihre Funktion als beschreibende und damit immer auch gestaltende, als »poietische« Sprache.“¹⁹

Ich möchte mit dieser Arbeit dazu beitragen, dass sich pädagogische Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit ihrem Berufsfeld und einer souveränen Ausführung ihrer professionellen Rolle kreative Medien und Methoden zu Nutze machen, um mit den Menschen, mit denen sie arbeiten, in einen Ko-respondenzprozess zu gehen und gemeinsam eine ressourcenfördernde Entwicklung zu ermöglichen.

Hierzu soll diese Arbeit als Beispiel dienen, indem ich darstelle, wie ein schweres, sperriges und mutmaßlich längst überflüssiges Gerät wie die Schreibmaschine in meiner Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin ein Medium ist, mit dem ich in einen Ko-respondenzprozess mit multifaktoriell belasteten und verhaltensoriginellen Kindern und Jugendliche trete. „Selbsterkenntnis und Weltverstehen sind Grundlagen für Selbstgestaltung und für verantwortliches Handeln und Gestalten in der Welt, das sich uns allen als Aufgabe stellt: jedem Menschen persönlich als Einzelnem und jedem als Mitmensch/Kollektivwesen im Menschheitskollektiv (Petzold 1988n, 2003a).“²⁰ Ich skizziere damit eine gelungene Verknüpfung zwischen den Grundprinzipien und der Haltung der Schulsozialarbeit mit niedrighschwelligen Inhalten, Methoden und Impulsen der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie. Es wird in den nachfolgenden Kapiteln deutlich, wie ich mich zusammen mit den unterschiedlichen Schüler*innen, an deren Themen, „blinden Flecken“ und Bedürfnissen voran-taste und in einen ko-kreativen²¹ Dialog treten kann, der ihre Entwicklung unterstützt und im Hier und Jetzt sowie nachhaltig heilsam sein kann.

2. Schulsozialarbeit an einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung

Die Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung, an der ich seit mehreren Jahren als Schulsozialarbeiterin tätig bin, liegt im Zentrum einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen. Die Schüler*innen kommen aus dem gesamten Stadtgebiet, wobei ungefähr 30 bis 40 % nicht mehr in ihren Herkunftsfamilien leben, sondern kurz- oder langfristig in stationären Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht sind. Von den durchschnittlich 120

¹⁹ Orth, Petzold (2015): Kreatives Schreiben als WEG der Kokreativität. S. 1

²⁰ Petzold, Orth, Sieper (2019e, institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 11

²¹ vgl. Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 892

Schüler*innen sind circa 10 % Mädchen. Auch wenn es durch die Inklusion²² nur noch wenige Einschulungen in dieser Schulform gibt, besuchen die Kinder und Jugendlichen hier die 1. bis 10. Klasse. Die Schule befindet sich seit einigen Jahren im Aufbau zur Gebundenen Ganztagschule und hat außerdem im Haus eine Hilfe-zur-Erziehungsmaßnahme in Form von intensivpädagogischen Tagesgruppen integriert, die die Grundschüler*innen am Nachmittag betreut.

Es gibt Schüler*innen, die eine begrenzte Zeit an einer Förderschule beschult werden und schließlich in das gemeinsame Lernen an Regelschulen rückgeschult werden können. Andere bleiben bis zu ihrem Schulabschluss. Im Durchschnitt verlassen in den Abschlussklassen jedes Jahr die wenigsten Schüler*innen die Schule ohne Abschluss, wenige erhalten den Abschluss Lernen²³, der Großteil schafft den Hauptschulabschluss der Klasse 9 oder 10, ein kleiner Teil den Realschulabschluss mit Qualifizierung zur gymnasialen Oberstufe.

Die bei jedweder schulischen Ausbildung zu fördernden Bereiche sind bei diesen jungen Menschen im besonderen Maße die personellen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Denn es gilt festzustellen: „Aufgrund vielfach verarmter emotionaler Kultur in den Familien bzw. im Lebensumfeld wissen Kinder und Jugendliche oft nicht, was Gefühle sind. Natürlich fühlen sie, können ihre Gefühle aber nur sehr unvollkommen mitteilen und neigen dazu, die Dinge schwarzweiß zu sehen. Die Hilflosigkeit im Umgang mit dem eigenen inneren Gefühlschaos kommt oft unkontrolliert zum Ausdruck und führt zu Konflikten und Missverständnissen bzw. wird zurückgehalten. [...] Um zu lernen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und einordnen zu können ist es wichtig, Kinder und Jugendliche die Vielfalt von verschiedenen Gefühlen erleben zu lassen. Dann wird es ihnen möglich, darüber zu sprechen und sich auch in andere einzufühlen.“²⁴ Die Kinder und Jugendlichen der Förderschule haben in ihren jungen Jahren schon sehr belastende Lebenserfahrungen machen müssen. Sie und ihre Familienangehörigen sind beziehungsweise waren von Entwicklungsstörungen und besonderen Erkrankungen, Tod, Sucht, Überbelastung, Gewalt, Trennung, Vernachlässigung, Flucht, psychischen Erkrankungen und anderen schwerwiegenden Ereignissen betroffen. Diese prägen sie natürlich, denn „Entwicklung ist ein Zusammenspiel von Anlage und Sozialisation; bedeutet Werden, Wachsen, Veränderung und Lernen in sozialen Beziehungen und in Bezogenheit auf die Umwelt in der Zeit (in Kontext und Kontinuum) – ein Leben lang.

²² Inklusion ist das gesellschaftliche und bildungspolitische Bestreben möglichst alle Kinder in „einer Schule“ zu unterrichten, im sogenannten Gemeinsamen Lernen. (Anmerkung der Verfasserin)

²³ Dies ist nur möglich, wenn ein zweiter Förderschwerpunkt bei einer festgestellten Lernschwäche besteht. (Anmerkung der Verfasserin)

²⁴ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen, S. 25

Dabei wirken sowohl Ereignisse der Vergangenheit als auch Zukunftserwartungen in die Gegenwart und wirken sich auf die Entwicklung aus.“²⁵

Die Kinder und Jugendlichen benötigen daher auf Zeit oder langfristig einen besonderen Rahmen der Beschulung, um die Belastungen und ihre Folgen für ihre Entwicklung angehen zu können. Die Klassen an Förderschulen sind kleiner, der Personalschlüssel höher als in Regelschulen und alle Lehrkräfte sonderpädagogisch ausgebildet. Außerdem arbeitet die Schule eng mit Erziehungsberechtigten, Wohngruppen und anderen, auch medizinisch und psychiatrischen Professionen und Institutionen zusammen, um die Kinder und Jugendlichen bestmöglich nach ihren individuellen Bedarfen fördern zu können. Eine im Sinne der Integrativen Therapie multi- und interdisziplinäre „Entwicklungsbegleitung“²⁶ ist gegeben, die jungen Menschen erhalten und erleben in der Förderschule „[...] einen funktionsfähigen »Konvoi²⁷ auf Zeit«, [...] Menschen, die [...] Kräfte generieren“²⁸ und an ihrer Seite stehen, zum Teil über Jahre hinweg. Sie eignen sich nicht nur Wissen an, sondern erlernen einen gewissen Grad an „Bewältigungskompetenz“²⁹.

Schulsozialarbeit ist eine ergänzende Profession in der Schule, die mit ihrem Angebot die drei Prinzipien der Sozialen Arbeit Freiwilligkeit, Verlässlichkeit und Vertraulichkeit einbringt. Schule ist an sich ein hierarchisches System. Beziehungsarbeit gelingt am ehesten durch das Schaffen einer wechselseitigen, mutualen Bezogenheit aufeinander mit Respekt und auf Augenhöhe. Die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen ist in pädagogischen Berufen und Tätigkeiten praktisch nicht quantitativ erfassbar, die Anteile der Schulsozialarbeit daher als ein Baustein in der Schule schwer messbar. Dennoch gibt es wahrnehmbare Anzeichen und Phänomene, die auf eine Resonanz auf den Kontakt oder die Beziehung und Selbstwirksamkeitserlebnisse durch Schulsozialarbeitsangebote vermuten lassen. „Identitätssicherheit“³⁰ entsteht nur da, wo Resonanz zustande kommt, wo ich mich wahrgenommen fühle, als derjenige, der ich bin, bzw. als der, wie ich mich selbst erlebe. Menschen brauchen die Vergewisserung durch Andere.“³¹

Die Integrative Therapie zielt unter anderem auf eine Verbesserung oder Veränderung der Lebensführung ab. Das trifft auf Schulsozialarbeit im Speziellen und auf Pädagogik im Allgemeinen ebenfalls zu, ohne therapeutisch zu arbeiten. Dabei ist allen gemein, den Menschen dabei zu unterstützen, sich selbst (besser) verstehen zu lernen. Dazu gibt es

²⁵ ebd.: S. 9

²⁶ Petzold (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG...“. S. 2

²⁷ vgl. ebd.: S. 24

²⁸ ebd.: S. 25

²⁹ ebd.: S. 26

³⁰ vgl. ebd.: S. 22 f.

³¹ Höhmann-Kost, Siegele (2004): Integrative Persönlichkeitstheorie. S. 10

verschiedene Wege und Möglichkeiten. Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ermöglicht es in der Institution Schule, die ja alle Kinder durchlaufen, ihren Anteil beizutragen und junge Menschen dabei zu unterstützen sich und ihre Potentiale besser kennenzulernen, sich emotional, sprachlich, ja auch künstlerisch auszudrücken und begleitet ihren Weg zu gehen. „Wohlwollende zwischenmenschliche Nahraumbeziehungen generieren beständig »benigne Resonanzen³²«, in denen Menschen gedeihen können, sich gesunde und integrierte Persönlichkeiten mit einem stabilen Selbst, vitalen Ich-Prozessen und einer prägnanten Identität³³ (Petzold 2012q) entwickeln können – souveräne Menschen in ihrer body-mind-world-reality (Petzold, Orth 2014).“³⁴ Die schulsozialarbeiterische Begleitung der jungen Menschen wird durch das theoretische Wissen und die praktischen Methoden der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie bereichert, wie diese Arbeit zeigen wird.

3. Die Herausforderung des Heran-tastens (Initialphase)

Schulsozialarbeiter*innen stehen immer wieder vor der Herausforderung von den Schüler*innen als Vertrauenspersonen wahr- und in Anspruch genommen zu werden. Denn anders als Lehrkräfte stehen sie nicht zwingend täglich im unmittelbaren Kontakt mit ihnen. Deshalb müssen sich Schulsozialarbeiter*innen zeigen, sich ins Geschehen werfen, in Kontakt treten und im Kontakt bleiben. Die Schüler*innen bringen ihre Biografie und die Fülle ihres Leibgedächtnisses³⁵ mit in die Schule. Sie verwenden klare Worte und ihre eigene (Körper-) Sprache. „Je komplexer also die Lebenserfahrung eines Individuums ist, desto komplexer sind seine Reaktions- und Assoziationsketten.“³⁶ Dies kann für eine Kontaktaufnahme je nach Vorerfahrung in Bezug auf Beziehung oder helfende Berufe hilfreich oder hemmend sein.

Durch die für diese Kommune geltende Konzeption und Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit eröffnen sich MöglichkeitenRäume für die Schüler*innen: sie können sich zeigen, sich ausprobieren, sich einbringen und den MöglichkeitenRaum selbst gestalten. Durch das Schaffen von Zeit, Raum und Begegnung gilt die schulsozialarbeiterische Fachkraft selbst bereits als „kreatives Medium“³⁷. Es ist notwendig und hilfreich das Geschehen und besondere Begegnungen, „heilsame

³² vgl. Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 30 ff.

³³ vgl. Petzold (2001p/2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“ S. 407 ff.

³⁴ Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 26

³⁵ Lukesch, Petzold (2011): Lernen und Lehren in der Supervision. S. 29 und Petzold (2001b): „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“. S. 109 ff.

³⁶ von Werder (1995): Schreib- und Poesietherapie. S. 100

³⁷ vgl. Stadler (2008): Eine Oase des Schöpferischen. S. 42

Atmosphären“³⁸ selbst zu initiieren und zu kultivieren. Nur wenn ein Kontakt besteht – das gilt für die Schulsozialarbeit genauso wie für die Integrative Therapie -, kann zielorientiertes Handeln wirksam und erfolgreich sein. In der Integrativen Therapie ist das Ko-respondenzmodell das Herzstück. Ko-respondenz wird definiert als „[...] ein synergetischer Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls-, und Vernunftebene über ein Thema unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes / Kontinuums.“³⁹ Es gilt den jungen Menschen „zuhören“ zu wollen, was sie zu sagen und zu schreiben haben, auch wenn die Worte unverblümt und destruktiv sind - es bleibt der für sie treffende Ausdruck. Sprache, und sei es in vielen Situationen eine nonverbale oder stumme, ist die kommunikative Brücke zwischen uns allen⁴⁰.

Die Schüler*innen agieren und reagieren auf Grundlage ihrer Prägungen⁴¹ und müssen in ihrer gesamten „Andersheit“ Unan-tast-barkeit erfahren, sonst finden weder resonante Begegnungen noch Auseinandersetzungen statt. „Erhalten Heranwachsende [...] die richtigen Angebote an Explorations- und Erprobungsräumen, die richtigen ko-respondenzfähigen Partner_Innen für Begegnung und Auseinandersetzung, können sie die für ihre weitere Lebensführung erforderlichen Kompetenzen (Fähigkeiten, Wissen) und Performanzen (Fertigkeiten, Können) erwerben und insgesamt leistungsfähiger werden [...]“⁴². Die Schüler*innen der Förderschule stellen mit ihren oftmals unangepassten Verhaltensweisen Eltern, Betreuer*innen, die pädagogischen Mitarbeiter*innen und letztendlich auch die Gesellschaft vor besondere Herausforderungen und Aufgaben. Um in Kontakt und Begegnung mit ihnen zu kommen, nutze ich das Medium Schreibmaschine, mit ihrem hoch auffordernden Charakter, um für diese belasteten jungen Menschen erlebbar zu machen, dass ich ein freiwilliges, vertrauliches und zuverlässiges Angebot mache und sie gleichzeitig in ihrer Integrität – wortwörtlich un-ange-tastet – lasse.

3.1 Professionelle Authentizität und Souveränität der Schulsozialarbeiterin

Einige Momente in meiner Weiterbildung in der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie kann ich als Schlüsselmomente für mich, meine Motivation zu dieser Weiterbildung und auch meine Berufstätigkeit ansehen. Das Zitat von *Ilse Orth*, welches ich immer wieder

³⁸ Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 17

³⁹ Schweighöfer, A. (o.J.): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie. S. 37

⁴⁰ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 11

⁴¹ Petzold, Orth, Sieper (2019e, institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 38

⁴² Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 12

auch von ihr persönlich in Seminaren hören durfte, „Unsägliches sagbar machen“⁴³ zum Beispiel, war ein solcher Moment. So ein besonderer Satz, der wunderbar auf den Punkt bringt, warum ich diesen Pfad der Integrativen Therapie eingeschlagen habe. Mich faszinieren die Kraft des sprachlichen Ausdrucks und die Wirkung, die jede Person erfahren kann, wenn sie sich selbst zuhört oder, im Fall des Schreibens mit der Schreibmaschine, sich selbst liest. Um diesen Effekt für junge Menschen erlebbar zu machen, lege ich meinen Fokus in meiner sozialarbeiterischen Tätigkeit immer wieder darauf.

In der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie wird „das rezeptive Hören oder Lesen“⁴⁴ oder das eigenständige Produzieren von Worten und Texten als heilsam erfahrbar gemacht. Es gibt diverse Nachweise über die »Heilkraft der Sprache«, welche „[...] durch emotionale Umstimmung, Motivierung, Kreativierung, durch Tröstung oder existentielle Konfrontationen“⁴⁵ beobachtbar werden. In der Weiterbildung in der Poesie- und Bibliothherapie ist die Förderung der Empathie⁴⁶- und Beziehungsfähigkeit sowie Beziehungsgestaltung als einer der Wirk- und Heilfaktoren⁴⁷ zentral⁴⁸. Dies sind ebenfalls Schlüsselfaktoren in der Arbeit mit den Schüler*innen der Förderschule. Empathische Beziehungen⁴⁹ wie die professionelle zwischen Kindern, Jugendlichen und der Schulsozialarbeiterin können durch die positiv besetzten Erlebnisse Vertrauen schaffen, Potentiale wecken, Wachstum ermöglichen. Je früher und langanhaltender belastende Faktoren zu einer gestörten wechselseitigen Resonanz zwischen Bezugspersonen und Kind geführt haben, desto schwerer ist es in die wechselseitige Korrespondenz zu gelangen und damit pädagogisches, korrekatives Handeln wirksam werden lassen zu können. Doch der Schritt vor dem Verstehen des Anderen ist das Verstehen von sich selbst. Um Kindern und Jugendlichen einen erweiterten Selbst-ein-Blick zu ermöglichen, kann das kreative oder spontane Schreiben⁵⁰ mit Hilfe der Schreibmaschine und die Methoden der Poesie- und Bibliothherapie hilfreich eingesetzt werden.⁵¹

⁴³ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 0

⁴⁴ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 2

⁴⁵ ebd.: S. 9

⁴⁶ vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie... S. 13

⁴⁷ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. S. 14

⁴⁸ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 9

⁴⁹ vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ ...S. 14

⁵⁰ vgl. Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 954

⁵¹ vgl. Leeser (2011): Poetik der Walderfahrung. S. 45

Der Mensch wird in der Integrativen Therapie als schöpferisch, als Künstler seines eigenen Lebens⁵² angesehen und dieses Grundverständnis und Menschenbild lasse ich in meine tägliche Arbeit einfließen. Jeder Mensch besitzt kreative Fähigkeiten und Performanzen und ein Auftrag in Bildung und Erziehung ist es, dass diese „[...] erkannt und ausgebildet werden müssen.“⁵³ Jede Generation hat ihre Herausforderungen, gesellschaftlich und global. Es braucht – wie in den jüngsten und letzten Krisen deutlich wurde – kreative Impulse und mündige Menschen, um die notwendigen individuellen und kontextualen Veränderungen zu meistern. Die Motivation zu Veränderung erwächst meist aufgrund von Emotionen. Diese tragen eine Botschaft in sich, die von den Schüler*innen oftmals nicht oder nur eingeschränkt wahrnehmbar und schließlich ent-schlüssel-bar sind.

Bei den Strategien und Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler*innen der Förderschule handelt es sich in der Regel um nicht gesellschafts-konforme, sehr unangepasste und in der Pädagogik mittlerweile als „originell“ oder „herausfordernd“ bezeichnete Verhaltensweisen. Diese mussten sie sich aneignen, um in ihrer Lebenswelt (über-)leben zu können. Konkret handelt es sich bei den Extremen bei dem zu beobachtenden Verhalten um Rückzugsverhalten bis hin zu depressiven Zügen, über stark oppositionelles Verhalten bis hin zu massivem selbst- und fremdgefährdendem Verhalten. „Oft stecken hinter Wut und Aggressionen ganz andere Gefühle wie Angst, Trauer oder Hilflosigkeit und die Unfähigkeit diese Gefühle wahrzunehmen, einzuordnen und mit ihnen umzugehen. Kinder brauchen Raum, um ihre Emotionen zu bewegen!“⁵⁴ Dabei kann Schulsozialarbeit wortwörtlich ein zusätzlicher Raum im Lebensraum Schule für das Erlernen beziehungsweise die Erweiterung im Umgang mit der eigenen Emotionalität darstellen und so Entwicklung fördern. (Non-) verbale Kommunikation und (Nicht-) Sprachlichkeit sind hierbei gleichzeitig Medium und Schlüssel zu einer mutualen Resonanz⁵⁵, der Initiierung von Kontakt- und Beziehungsangeboten in der Intersubjektivität. Denn: „Die gesunde Entwicklung aller Sinne und des Körpers, der Sprech-, Grob- und Feinmotorik, genügend Zuwendung, viel Kontakt mit der Muttersprache, Geborgenheit, ein intaktes soziales Umfeld sorgen dafür, dass ein Kind sich entwickeln, Sprachwahrnehmungsleistungen erbringen kann, sprechen lernt.“⁵⁶ Gerne versuche ich den Schüler*innen diesen Zugang zu sich selbst, zum vertieften

⁵² vgl. Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 21

⁵³ vgl. Stachelhaus (1991): Joseph Beuys. „Jeder Mensch ist ein Künstler“. S.78 ff.

⁵⁴ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 28

⁵⁵ wechselseitig (Anmerkung der Verfasserin): Schweighöfer, A.(o.J.): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie, S. 44

⁵⁶ Helmsorig (2018): Kreatives Schreiben als Methode der Leseförderung. S. 716

eigenen Verstehen und damit für ihre Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung zu stellen.

Dabei ist eine Möglichkeit, den Humor der jungen Menschen, der ja auch Bestandteil ihres Seins ist, immer wieder, wenn es angemessen ist, aufzugreifen. *Pietropinto* (*Pietropinto* 2005) beschreibt, dass die Funktion des Witzes die ist, dass „Aggression unter einer liebenswürdigen Maske in sozial akzeptierter Form“⁵⁷ verpackt, eingeflochten wird. Humor ist auch in meiner pädagogischen Arbeit ein wichtiger Faktor, um verschärfte Situation zu deeskalieren, oder angespannten Momenten die Schärfe zu entziehen⁵⁸. Das individuelle oder gemeinschaftliche Leben der Kinder und Jugendlichen ist oft Drama genug, gemeinsam können wir auch mal eine komödiantische Szene erschaffen. So sind Wortspielereien, zum Teil auch recht derbe, in meinem Raum nicht tabuisiert, solange sie nicht beleidigen oder schädigen; eine Gratwanderung, die ständig nicht nur von mir, sondern auch sehr aktiv von den Schüler*innen eingefordert und manchmal hitzig diskutiert wird. „Sobald ein Kind die Sprache einigermaßen beherrscht, fängt es an, mit Worten zu experimentieren und den Spaß an Wortspielen und Doppeldeutigkeiten zu entdecken.“⁵⁹ Diesen in der Gemeinschaft ko-kreativ gepflegten Nonsens⁶⁰ – nicht auf das Papier gebracht, jedoch in witziger Weise in Worte gehüllt - fördert Entspannung, Zugehörigkeitsgefühl und Solidarität.

Bei allen Ähnlichkeiten ist jedes Kind und jede/r Jugendliche/r mit sonderpädagogischem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich individuell anzunehmen, die jeweilige Biografie einzigartig und daher auch die vorhandenen Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben unterschiedlich. „Um zu begreifen, müssen Kinder greifen und hand(eln), das heißt basteln, bauen, experimentieren, ausprobieren, malen und zeichnen.“⁶¹ (Junge) Menschen benötigen einerseits Aufmerksamkeit, Beziehung, klare Strukturen sowie Regeln und andererseits Freiräume.

3.2 Der Beratungsraum ein MöglichkeitenRaum

Um in einen Ko-respondenzprozess mit Kindern und Jugendlichen treten zu können, der die oben beschriebenen Prinzipien Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Zuverlässigkeit gewährleistet, ist ein eigener Raum für Schulsozialarbeit in der Schule notwendig. Dieser

⁵⁷ Pietropinto (2005): Zugang zum Unbewußten durch Nonsens-Poesie. S. 389

⁵⁸ vgl. ebd. S. 390

⁵⁹ Pietropinto (2005): Zugang zum Unbewußten durch Nonsens-Poesie. S. 389

⁶⁰ vgl. ebd.: S. 410

⁶¹ Helmsorig (2018): Kreatives Schreiben als Methode der Leseförderung. S. 716

Raum sollte im besten Fall ein Spiegel der professionellen Authentizität und Souveränität der Fachkraft darstellen und Konvivialität⁶² ausstrahlen. Damit ist eine vertrauensvolle, einladende Atmosphäre⁶³ gemeint, die eine Zugewandtheit und Bezogenheit vermittelt. Aufgrund der stark limitierten räumlichen und finanziellen Ausstattung von Schulen, kann das eine Herausforderung sein. Zur Konvivialität tragen in meiner Arbeit die Ästhetik und der hoher sinnhafte Aufforderungscharakter der Schreibmaschinen ihren Teil bei⁶⁴, wie später noch näher beschrieben wird.

Der MöglichkeitenRaum der Schulsozialarbeit ist kein wertfreier Raum, aber ein Raum in der Schule, in dem die Schüler*innen nicht benotet oder anderweitig gewertet werden, was unabdingbar ist, um in einen Beratungskontext mit Schüler*innen eintreten zu können.

Wann immer es möglich ist, steht die Tür zu meinem Raum offen. Die offene Tür wird sehr häufig als das wahrgenommen, was sie sein soll: eine gastliche Einladung hereinzuschauen, in Kontakt zu treten, eine Resonanz zu erzeugen und zu erhalten. Auf der anderen Seite erhalte ich manchmal auch eine deutliche Resonanz auf eine verschlossene Tür: ein Klopfen oder in emotional geladenen Situationen ein Treten dagegen, wenn dieser Resonanzraum nicht zugänglich ist, weil ich ein Telefonat führe, ein Gruppen- oder Einzelangebot stattfindet oder ich schlicht nicht im Raum bin. Mir ist es sehr wichtig die Personen, die eintreten, im Sinne der Initialphase des tetradischen Systems⁶⁵, zu begrüßen, willkommen zu heißen und einen Eindruck zu bekommen, wie sie in diesem Moment gestimmt sind, unabhängig davon, ob in diesem Moment ein Beratungsprozess in Gang kommt oder nicht. Dazu dient die geöffnete Tür, die persönliche Begrüßung jeder Person, in der Schule ritualisiert mit dem Händedruck (vor der Covid19-Pandemie)⁶⁶, der Blick in die Gesichter. Ich (hinter)frage, was ich gegebenenfalls atmosphärisch an (Ver-)Stimmungen wahrnehme und erlebe, dass die Kinder und Jugendlichen damit im Hier und Jetzt ankommen und zu formulieren versuchen, was gerade ist. Dabei respektiere ich im Sinne des Freiwilligkeitsprinzips die partielle Offenheit der Schüler*innen und deren Wünsche zu reden, zu schweigen, etwas zu gestalten oder nach Ablenkung.

Mir ist es sehr wichtig, dass ein respektvoller, möglichst freundlicher Umgangston herrscht. Die Zeit und der Ort sollen bewusst als Übungsraum genutzt werden, mit sich

⁶² vgl. Petzold (2012c): Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder „Sprache der Zärtlichkeit“ und gelebte Konvivialität? S. 3 f. und Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ ...S. 24

⁶³ vgl. Schnellmann (2015): Trauma und Kreativität. Eine Integrative Perspektive. S. 31

⁶⁴ vgl. Sackner (2015): Schreib / maschinen / kunst //. S. 9

⁶⁵ Schweighöfer, A. (o.J.): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie. S. 67

⁶⁶ Anmerkung der Verfasserin

und anderen konstruktiv und achtsam in Kontakt zu kommen oder auch das individuelle Bedürfnis nach Zurückgezogenheit zu respektieren. Nach dem Konzept des tetradischen Systems ist die Aktionsphase in meinem MöglichkeitenRaum sehr unterschiedlich durch die individuellen Bedarfe der Schüler*innen auszugestalten. Meine Angebote schaffen Gemeinschaft und Selbstfürsorge, stiften zu Geselligkeit, Austausch und entspanntem Beieinandersein an. Positive Erlebnisse und Erfahrungen mit mir und anderen sind wichtig für den Beziehungs- und Vertrauensaufbau und Kernaufgabe für mich in der Schule. „»Innerer Friede«, Seelenfrieden und Gemütsruhe muss in »Räumen des Friedens«, in »Atmosphären der Friedfertigkeit« (Petzold 2006h) erarbeitet, eingeübt und durch Interaktion bekräftigt werden, um gebahnt und vertieft zu werden.“⁶⁷ Für junge Menschen, die oftmals hinter einem Blick schon einen Angriff auf sich vermuten, ist das ein nicht zu unterschätzendes Übungsfeld.

Mein Beratungsraum wird als sicherer Ort, als Oase, als Auszeitraum für die Schüler*innen wahr- und in Anspruch genommen, auch die verschiedenen Mitarbeitenden der Schule kennen meinen Raum als solchen und vermitteln die Kinder und Jugendlichen zu diesem Zweck aktiv zu mir. „Diese »leisen Gefühle«⁶⁸ regulieren psychophysiologische Erregungszustände »herunter«, entspannen, fördern Erholungsverhalten, sind ein starkes Antidot gegen Ängste, Belastetheit und Verstimmungen, erfordern allerdings auch den konvivialen Raum von Sicherheit, Zuwendung, Beruhigung, Trost, die liebe- und friedvolle Präsenz von »caring others«.⁶⁹ Zum Konvivialitätsprinzip gehört für mich eine bestimmte Grund- und Anordnung des Raumes: Er ist stets aufgeräumt, es liegen keine Dinge herum. Es gibt Bereiche im Raum, die für jeden offen und zugänglich sind und andere, wie zum Beispiel mein Schreibtisch, die eine Grenze darstellen, die respektiert werden muss, um die für alle geltende Vertraulichkeit gewährleisten zu können.

Es gibt gut sichtbare und frei zugängliche Materialien und Medien, die ich neuen Schüler*innen bei einem ersten Kontakt zeige. Oder ich überlasse das anderen Kindern oder Jugendlichen, die meine Angebote bereits kennen, was diesen einen Moment der Expertenschaft beschert und so gleichzeitig zu deren Selbstwertstärkung beiträgt. Ein festes Element der Konvivialität in meinem MöglichkeitenRaum ist das Bereitstellen von Tee. So erklären die Schüler*innen den „Neuen“ das Teeritual: es gibt stets einen anderen „Tee des Tages“, der auf einem kleinen Schild visualisiert ist. Jede/r Schüler*in darf sich eine Tasse aussuchen – dazu habe ich ein Sammelsurium an verschiedensten

⁶⁷ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 29

⁶⁸ zum Beispiel: Zufriedenheit, Wohlgefühl, Heiterkeit, Gelassenheit (Ergänzung der Verfasserin)

⁶⁹ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 28

kleinen Tassen - ich schenke den Tee aus einer Porzellankanne ein, biete wahlweise Kluntjes (ein zauberhaftes Wort für Kandiszucker, das immer wieder Gesprächsanlass ist und ko-kreative Momente auslöst) und Milch dazu an. Wird das Kluntje gewählt ist es wichtig einen Moment in Stille zu verharren, damit das Knistern des Zuckersteins im heißen Tee zu vernehmen ist, genauso braucht es einen weiteren Moment der Gewahrsamkeit, um die sich ausbreitende Wolke beim Eingießen der Milch in den Tee beobachten zu können. Nach dem Genuss des Tees, räumt jede/r seine gebrauchte Tasse auf ein Tablett und trägt seinen/ihren Teil dazu bei, dass die gastliche Atmosphäre des Raumes erhalten bleibt.

Diese Rituale können sehr gut eingeübt werden und sind keine selbstverständlichen „Kleinigkeiten“, sie schaffen in der Ko-respondenz einen gewissen Grad an Verbindlichkeit und Vertraulichkeit. Im Laufe meiner Jahre wird auch dieses Teeritual durch die Bedürfnisse und Ideen der Schüler*innen bereichert. Manche Gruppen wünschen sich ihren Tee selbst auswählen und aufgießen zu können, übernehmen das „Servieren“ für alle, oder ich selbst wurde von einer Klasse telefonisch zu einer „TeeZeit“ - wie mein Angebot in der Schule fest benannt ist - in eine Klasse eingeladen. Da ich viele Pausenangebote mache, die den Schüler*innen als Auszeiten vom Schulalltag dienen, benötige ich vor allem kurzweiliges Material, wie Kartenspiele, unterschiedliche Stifte, buntes Papier, Scheren, Stempel, Briefpapier und Umschläge sowie die vier Schreibmaschinen. Alle Sinne sollen in diesem Raum aktiviert und bewusst eingesetzt werden, um mit sich, mit anderen und mit mir in einen konstruktiven Kontakt und schließlich in Begegnung und vielleicht sogar Beziehung zu kommen. Die Vielfalt und Verfügbarkeit der kreativen und gemeinschaftsfördernden Materialien und Medien⁷⁰ sollen der explorativen Neugier und dem poetischem Grundantrieb⁷¹ der jungen Menschen⁷², d.h. dem Antrieb zur herstellenden Gestaltung, Rechnung tragen und den Ko-respondenzprozess mit sich selbst, mit anderen und mir als Schulsozialarbeiterin unterstützen. Es handelt sich um ein niedrigschwelliges Angebot und keine Therapie, in der die Selbst- und Metareflexion großen Raum einnimmt, sondern um einen Möglichkeiten- und Beziehungsraum um der aktuellen Eigenresonanz einen Ausdruck geben zu können. Die Kinder und Jugendlichen erleben sich als Handelnde und Schaffende und treten in kokreative⁷³ Prozesse mit mir oder anderen ein

⁷⁰ vgl. Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 953

⁷¹ vgl. Petzold, Orth-Petzold, Orth (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. S. 24

⁷² vgl. Handlir (2009): Die vier Wege der Heilung und Förderung als Alltagsübung. S. 7

⁷³ „Ko-kreativität ist das gemeinsame Gestalten (*poiesis*) von *persönlicher* und *mundaner* Lebenswirklichkeit ... und des sich in immer neuen *Wellen* entfaltenden eigenen 'Lebenskunstwerks', das stets und unabdingbar auch der Anderen bedarf!“ Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2019e, institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 1

und sind mit sich und in Gemeinschaft in ständiger, lernender wechselseitigen Entwicklung und Bezogenheit. Diese Handlung aus intrinsischer Motivation heraus schafft Selbstvertrauen und das Ergebnis ist ein Akt der Selbstwirksamkeit⁷⁴. Die Schüler*innen nehmen sich (unterstützt durch meine Aufmerksamkeit und Resonanz auf sie) und ihre Impulse ernst und verleihen ihnen eine Form. Es bereitet mir eine enorme Freude immer wieder zu erleben, wie der zur Verfügung gestellte MöglichkeitenRaum wahrgenommen, gewürdigt und mit Begeisterung - im Sinne des Grundantriebs zum affilialen Miteinander⁷⁵ - genutzt und ko-kultiviert wird.

3.3 Die Schreibmaschine und ihr besonderer Aufforderungscharakter

In jedem Menschen steckt von Geburt an der intrinsische Wunsch, das Grundbedürfnis „[...] nach Nähe zu anderen Menschen [...], denn die wechselseitige Zugehörigkeit ist für das Überleben [...] grundlegend: für die Sicherung des Lebensunterhaltes, für den Schutz gegenüber Feinden und bei Gefahren, für die Entwicklung von Wissensständen und Praxen“⁷⁶. Da die Schüler*innen gerade in Bezug auf Beziehungs- und Gruppenfähigkeit Defiziterfahrungen haben, ist in der Schule das Übungsfeld angeleiteter und nicht angeleiteter Begegnungen, Kooperationen und den damit verbundenen Lernerfahrungen groß. Schulsozialarbeit muss sich in dem jeweiligen System Schule verorten können. Die Methode der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie kann dabei eine ergänzende Förderung ermöglichen.

In der Erwachsenenbildung beginnen viele kreative Schreibkurse mit Bewegungsübungen, um das Hier und Jetzt greifbar zu machen, das persönliche Gewahrsein zu aktivieren. Kommen Schüler*innen zu mir und möchten an die Schreibmaschine, kommen sie bei den ritualisierten Vorbereitungen zur Ruhe. Alle finden die gleiche Basis vor: vier Schreibmaschinen und ein leeres Papier. Doch ab dann wird es vielfältig. Sie aktivieren ihre Sinne durch das Drücken der Tasten und bringen sich mit ihrem „Gedächtnisarchiven des Leibes“⁷⁷ ein. Jede Schreibmaschinenbegegnung ist ein einzigartiger Prozess, die expressiven „Ergebnisse“ und Erlebnisse in der intersubjektiven Resonanz unglaublich unterschiedlich. Die Schreibmaschine wirkt innerhalb meiner Tätigkeit als Brücke, als Medium für eine Kontaktaufnahme. Sie ist ein

⁷⁴ Winnewisser (2010): Einfach die Seele frei schreiben. S. 16

⁷⁵ vgl. Petzold, Orth-Petzold, Orth (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. S. 25

⁷⁶ Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 25

⁷⁷ Petzold, H. G.(2019d): Notizen zur „OIKEIOSIS“, Selbstfühlen und Naturfühlen. Transversale Selbst-, Natur- und Welterkenntnis, „kreativ-collagierendes Denken“, „Green Meditation“, „Green Writing“, „Grünes Handeln“ in der Integrativen Therapie. S.38

besonders ästhetischer Gegenstand, und alle vier Exemplare in meinem Raum tragen durch ihre sehr individuelle Erscheinung zur Konvivialität bei. In den Jahren, die die Schreibmaschinen fester Bestandteil meines Raum- und Beratungskonzeptes sind, habe ich den stillen Aufforderungscharakter der Tasten unzählige Male erleben dürfen.

Sobald Menschen in meinen Raum schauen, fällt ihr Blick unmittelbar auf die Schreibmaschinen, die sich an der linken Wand aufgereiht nebeneinander befinden. Ihr Anblick löst unterschiedliche für mich wahrnehmbare oder nicht wahrnehmbare Resonanzen aus: die meisten Menschen reagieren überrascht und manche äußern direkt, welche Erfahrungen und Erinnerungen (und damit auch Personen und Orte) sie mit Schreibmaschinen verbinden. Andere schweigen und zeigen nonverbal ihr Interesse an den vier ganz unterschiedlichen Tast-Geräten. Die wenigsten nehmen sie gar nicht wahr und benötigen eine Einladung, sie zu entdecken.

In meinem Büro stehen zwei elektronische und zwei mechanische Schreibmaschinen. Jede sieht anders aus, ist leichter oder etwas schwieriger zu bedienen, ist groß und schwer oder kleiner und mobil. Je nach Setting versuche ich die Schreibmaschinen fertig vorbereitet zu haben, das Papier ist eingespannt und der Strom an. Oder ich lasse sie unvorbereitet um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben jeden Schritt der Bedienung selbst nachvollziehen zu können: die Auswahl der Papierfarbe, die Entscheidung für eine bestimmte Schreibmaschine, das Einspannen des Papiers, gegebenenfalls das Anschalten des Stroms und des Gerätes, das Ausrichten des Wagens, das Umschalten in eine neue Zeile, Groß- und Kleinschreibung sowie das Nutzen des O, wenn es keine Null-Taste gibt, und so weiter.

Eine leere Seite Papier hat ebenfalls einen hohen Aufforderungscharakter. Im Zusammenspiel mit der Schreibmaschine lädt es ein sich mitzuteilen, viel niedrigschwelliger und leichter, als sich einer anderen Person sprachlich und direkt anzuvertrauen⁷⁸. Kinder und Jugendliche, auch ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, haben vielfältigste Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. „Sie tragen in sich den Wunsch nach Ausdruck und Ordnung ihres Gefühls- und Beziehungschaos, nach Selbst-Entdeckung, nach Klärung von Gedanken und ihrer Position im sozialen Gefüge ihrer Umwelt.“⁷⁹ Die Schüler*innen werden in meinem als geschützter Ort wahrgenommenem Büro in ihrer Neugierde herausgefordert. Selbst wenn sie über eine geringe Frustrationstoleranz verfügen: Sie wollen etwas an der Schreibmaschine bewegen. Vor allem junge Menschen möchten Knöpfe und Tasten drücken. Sie möchten ihre Sinne aufschließen, sich erleben und

⁷⁸ vgl. Winnewisser (2010): Einfach die Seele frei schreiben. S. 15

⁷⁹ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 11

schöpferisch sein: das Stempeln der Buchstaben auf das Papier hören, bei den mechanischen Schreibmaschinen das zarte „Pling“ am Ende jeder Zeile vernehmen, das Ratschen des Wagens, wenn sie ihn in eine neue Zeile dirigieren. „Wahrnehmen, Hören, Sehen ist an sich schon schöpferisch“⁸⁰, und das Ausprobieren an den Schreibmaschinen kann die Schüler*innen in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung⁸¹, das heißt in ihr Zutrauen in sich, Herausforderungen bewältigen zu können, stärken. Die Schreibmaschinen sind erst einmal stille aber dann keine sprach- und lautlose Assistentinnen mehr, wenn sie genutzt werden, um mit verhaltensoriginellen und emotional-sensiblen Kindern und Jugendlichen in Kontakt, Begegnung und Beziehung zu kommen. Sie tragen zur Entschleunigung bei, denn ihre Handhabung und Funktionen erschließen sich nicht wie beispielsweise wie bei einem Tablet oder Smartphone „praktisch wie von selbst“. Zudem müssen sie mit einer gewissen Umsicht und Achtsamkeit be-griffen und be-hand-elt werden, damit sie ihre Funktionsfähigkeit nicht einbüßen.

Vor allem die größte und lauteste elektrische Schreibmaschine ist sehr beliebt. Sie wiegt circa 25 kg und ist allein durch ihre Größe sehr präsent. Sie fährt mit einem lauten Geräusch in den Startmodus, wenn sie eingeschaltet wird, der Motor verursacht einen kleinen Luftwirbel an der Unterseite und der Zeilenwechsel passiert so schnell und kraftvoll, dass die ganze Maschine erzittert. Bei jeder Tastenberührung erzeugt die tippende Person Geräusche, Bewegungen, Vibrationen, kann die eigene Handlung multisensorisch wahrnehmen und Fortschritte auf dem Papier verfolgen. Das Schreiben an dieser Schreibmaschine scheint für viele Kinder und Jugendliche ein besonders sinnliches Erlebnis zu sein, was manches Mal mehr im Fokus steht, als ein Schreibergebnis. Sie bringen etwas in sich – aus sich heraus – in Bewegung, in den (Schreib-) Fluss.

Ich muss gar nicht daneben sitzen und etwas anleiten, vor allem, wenn den Kindern und Jugendlichen die Bedienung vertraut ist. Die Schreibmaschine fungiert wie eine Art Mittler, welcher den Schüler*innen eine zeitliche und achtsame Pause beschert, in der sie sich fragen können: Soll ich das Geschriebene zeigen, oder nicht? Es kann – und das halte ich für den wichtigsten Faktor in der Arbeit mit den Schreibmaschinen – „ausreichen“, durch das automatische Durchlesen des auf dem Papier Selbstgeschriebenen von sich berührt zu sein⁸² und die Schreibmaschine als resonantes

⁸⁰ Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 14

⁸¹ vgl. Rosa (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. S. 271

⁸² vgl. Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 33

Gegenüber wahrzunehmen. Die Schreibmaschine kann somit als Intermediärobjekt⁸³ bezeichnet werden.

Spätestens wenn das erwartete Ergebnis ausbleibt, eine Taste hängen bleibt, sie auf rätselhafte Funktionen stoßen, die Zeile zu Ende ist und es nicht mehr weitergeht auf dem Papier, stellen die Schüler*innen Fragen an mich als Schreibmaschinenexpertin und laden mich ins Geschehen ein. Das Zeigen des Geschriebenen und / oder (Vor-) Lesen (lassen / durch eine andere Person) kann ein nächster Schritt sein. „Sein ist Mit-Sein.“⁸⁴ Nach *Spinner* (*Spinner* 1993), gibt es drei Richtungen der Schreibbewegung: 1.) personenorientiertes Schreiben in der Poesietherapie, 2.) produktorientiertes Schreiben in Werkstätten und 3.) prozessorientiertes Schreiben als Erlebnis⁸⁵. Meine Tätigkeit in Verbindung mit der Schreibmaschine und anderen poesietherapeutischen Techniken wie im nächsten Kapitel detaillierter dargestellt wird, sehe ich als prozessorientiertes Erlebnis an. Es geht um die einzelnen Schritte der Resonanzbewegung zwischen dem Gegenüber und mir in meiner professionellen Rolle, auch wenn es eventuell nachher ein Ergebnis gibt, ob nun poesietherapeutisch oder bezogen auf die Entwicklung der Handlungs- oder Regulationskompetenz des Kindes oder des/r Jugendlichen. Im prozesshaften Kontakt über das Tippen, Schreiben, Lesen, Vorlesen oder Fragen geschieht unterbewusst eine Internalisierung⁸⁶ und sorgt so selbst im Kleinsten für die Erweiterung der eigenen Kompetenz und Performanz. Ziel in der Erziehung und Förderung der in Schule anvertrauten jungen Menschen ist es, ihnen aufgrund des gelebten Miteinanders, der alltäglichen Konflikte, konstruktiven Auseinandersetzungen und schönen Erlebnissen, angemessene Umgangsmöglichkeiten für jedwede Situation und Emotion, Herausforderung und Hindernis mitzugeben, damit sie selbst in der Lage sind, das Leben in seiner Fülle zu meistern⁸⁷. Interozeptionen⁸⁸ werden als vielfältige Wahrnehmungsinformationen durch den Leib erklärt, die „[...] im Integrativen Ansatz als von größter Wichtigkeit für Gesundheit, Wohlbefinden, Vitalität und Glück des Menschen als Leib-Subjekt angesehen (werden).“⁸⁹ Die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sich selbst, ihre Emotionen zu spüren, ihre Motivationen und Willensprozesse zu reflektieren⁹⁰ sind sehr unterschiedlich ausgeprägt und werden nicht nur in der

⁸³ vgl. Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 11

⁸⁴ Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 24

⁸⁵ vgl. Henrichmann (2018): Was unterscheidet kreatives Schreiben im Schreibseminar nach der Methode der Poesie- und Bibliothherapie im Integrativen Verfahren von der Aufsatzerziehung in der Schule? S. 565

⁸⁶ vgl.: Petzold (2001p/2014): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. S. 517

⁸⁷ vgl. Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 10 f.

⁸⁸ vgl. Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 907

⁸⁹ vgl. ebd.: S. 907 f.

⁹⁰ vgl. ebd.: S. 910

Förderschule sondern vielfach auch in Therapien und Tages- beziehungsweise Wohngruppen erarbeitet.

Die Schreibmaschine kann und soll Kommunikation und Interaktion zwischen mir als Schulsozialarbeiterin und meinem Gegenüber initiieren und fördern⁹¹. „Ohne »wechselseitige empathische Resonanzen« sind gelingende Identitätsprozesse nicht möglich [...]“⁹² Diese Wirkungsweisen und Ansätze der Schreibmaschinen und des leeren Papiers habe ich mir für meine beraterische Tätigkeit zu nutzen gemacht. Die Schüler*innen erleben sich an den Schreibmaschinen unmittelbar wirksam und haben auf etwas Einfluss, erfahren sie doch in ihrem sozialen Umfeld und vor allem in der Schule als Kinder oder Jugendliche zum Teil stark begrenzte Möglichkeiten von Gestaltungsspielräumen. Den Prozess des Tippens, Schreibens und Lesens gestalten, regulieren und kontrollieren die Schüler*innen eigenbestimmt, was eine förderliche und sogar heilsame Erfahrung sein kann. Dies bereitet vielen sichtlich Freude und verdeutlicht den hohen Aufforderungscharakter einer Schreibmaschine als Kontakt- und Kreativmedium, auch in einem (möglichen) Beratungskontext.

„Menschen haben die Möglichkeit zu aktiver und rezeptiver Wahrnehmung, extero-, intero- und propriozeptiver Wahrnehmung mit allen Sinnen, sie haben die Fähigkeit zur Resonanz und sie können mit ihren Wahrnehmungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen in wundervoller Weise schöpferisch sein – das gilt es zu fördern: in rezeptiver und produktiver ästhetischer Erziehung und Bildung sowie in kurativer und persönlichkeitsentwickelnder künstlerischer Therapie und Selbsterfahrung.“⁹³

Schulsozialarbeit kann mit ihrem Ansatz Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Eigenwahrnehmung und Selbsterfahrung eröffnen, zur Kreativität und Ko-Kreativität und übernimmt durch entsprechende Angebote eine ergänzende Funktion in deren Erziehung, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Wichtig bleibt es unter dem Gebot der souveränen Fachlichkeit Resonanzmedien und Möglichkeitenräume zu identifizieren und niedrigschwellig bereitzustellen.

⁹¹ vgl. Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 14

⁹² Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 26

⁹³ Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 5

4. Beschreibung herange-taste-ter Kontakt-, Kreativ- und Begegnungsmomente: „Sprache ist Klang, Form und Bild von Welt.“⁹⁴ (Aktionsphase)

Nur sehr selten kommen Schüler*innen zu mir und sagen: „Ich habe ein Problem. Kann ich mit Ihnen darüber reden?“ Die Schüler*innen finden ebenso individuell ihren Beratungsweg zu mir, wie es auch ihre Biografien sind. *Petzold* beschreibt das Suchen nach Behandlungsansätzen im kunsttherapeutischen Bereich wie folgt: „Patienten suchen sehr oft das, was ihrer Stimmungslage entgegenkommt. In der rezeptiven Kunsttherapie müssen wir deshalb mit den Patienten gemeinsam einen Suchprozeß eintreten, um herauszufinden: Was könnte bei diesem Menschen, bei diesem Krankheitsbild, in dieser Situation, in seiner derzeitigen Verfassung »ankommen«, was könnte anregen, weiterführen?“⁹⁵ Um nichts anderes geht es in der niedrigschwelligen Beziehungs- und Beratungsarbeit in der Schulsozialarbeit.

Für mich ist der erste Anschlag auf der Schreibmaschine eines oder einer Schüler*in stets ein spannender Moment: Wem und was schreiben die Schüler*innen zuerst? Manche benötigen ein paar Tastenschläge um eine Entscheidung zu fällen, welchen Eindruck sie auf dem Papier hinterlassen möchten. In sieben von zehn Fällen schreiben die Kinder und Jugendlichen jedoch als erstes ihren eigenen Namen. Die eigene Identität⁹⁶ oder die Selbst-Versicherung über das Schreiben des Vor- und gegebenenfalls Nachnamens scheint ein wichtiger Bewusstseins-schritt zu sein. Mit dem Tippen des eigenen Namens zeigen sich die Schüler*innen – sich selbst oder auch mir. Danach gibt es sehr unterschiedliche Folgeschritte. Besonders berührend ist es, wenn Schüler*innen unmittelbar die Idee äußern (oder ohne es zu benennen einfach anfangen) einem oder beiden Elternteilen einen Brief zu schreiben. Dieser Impuls ist häufig bei jüngeren Kindern zu beobachten, unabhängig davon, ob sie zu Hause und mit ihren Elternteilen leben oder in Jugendhilfeeinrichtungen.

In sehr wenigen Fällen zeigt sich in meiner Arbeit mit den Schreibmaschinen ein besonderes Phänomen, eine Art „Verlust des Lesens und Schreibens“⁹⁷ bei Schüler*innen. Sie trauen sich nicht richtig an die Tasten heran, äußern den Gedanken, nichts zu schreiben zu haben, dies interpretiere ich als ein Gefühl von „nichts zu sagen zu haben“. Die Schüler*innen haben immer wieder erfahren und verinnerlicht, dass sie selbst nicht wichtig sind, nicht wirksam, daher auch ihre Gefühle, Gedanken und

⁹⁴ Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 222

⁹⁵ Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 10

⁹⁶ vgl. Schweighöfer, A. (o.J.): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie. S. 26

⁹⁷ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 8

Handlungen. In ihnen hallt der Glaubenssatz „ich bin nicht gut genug“ wider und sie zeigen mit dieser Hemmung ihr mangelndes Selbstvertrauen. Mir ist es in diesen Momenten wichtig ihnen zu verdeutlichen, dass es an der Schreibmaschine kein richtig oder falsch gibt. Es ist ein Spiel mit den Tasten, den unterschiedlichen sinnlichen Eindrücken. Die Schüler*innen sollen sich im ersten Schritt für eine Maschine entscheiden. Auf eine der vier Schreibmaschinen gibt es immer eine stärkere Resonanz als auf andere. Wenn ich dann an der gewählten Schreibmaschine beginne etwas zu tippen, einen Nonsens-Text oder vielleicht (je nach Alter, Stimmung und Kontakt zum jeweiligen Kind) eine Frage stelle, die Schüler*innen das Geschehen und meine unmittelbare Kontrolle darüber miterleben, schwindet die Scheu sehr schnell. Eine Schreibmaschine mit ihren kleinen und großen Tastenflächen animiert zum Schreiben und Lesen auf eine spielerische Art, die je nach Alter, Entwicklungsstand und aktueller Befindlichkeit auch für ernsthafte Auseinandersetzungen mit dem Selbst genutzt werden kann.

Wie sich ein Verlauf und Prozess konkret darstellt, möchte ich anhand der nachfolgenden Beispiele verdeutlichen. Die Angaben zu den Kindern und Jugendlichen sind durch mich verfremdet worden, so dass keine Rückschlüsse auf ihre Identität möglich sind, nicht jedoch ihre Reaktionen und Handlungen.

4.1 Selbst-Wirksamkeit

Ein Grundschüler kam sporadisch in mein Büro, in aller Regel spontan und während der Unterrichtszeit, was bedeutete, dass es eine Situation gab, mit der er nicht zurechtkam und weswegen er sich aus der Klasse entfernt hatte. Er fiel vor allem durch eine ausgeprägte „Sprachlosigkeit“ auf. Er grüßte mich nicht, reagierte kaum auf Ansprache, doch die Schreibmaschinen hatten es ihm angetan. Ich wusste viel über ihn, zum Beispiel, dass er eine andere Muttersprache als Deutsch hatte, in Deutschland jedoch geboren und aufgewachsen war. Von seinen Lehrerinnen hatte ich erfahren, dass er sich sehr schwer tat, schulische Anforderungen anzugehen und Aufgaben durchzuhalten. Er konnte schlecht lesen und schreiben. Sein Lernzuwachs schien lange zu stagnieren und er benötigte grundsätzlich viel Einzelzuwendung, um den Schultag zu schaffen.

Sobald er mein Büro betrat, ging er zielstrebig an eine Schreibmaschine. Vor allem die größte, lauteste nutzte er gerne. Er war das mittlere von mehreren Kindern zu Hause, es gab wenig Wohnraum und, da die Mutter alleinerziehend war, auch nicht ausreichend Aufmerksamkeit und individuelle Zuwendung. An der Schreibmaschine – die ja im Gegensatz zu ihm laut war – konnte er Einfluss nehmen auf das Geschehen, konnte mit

jeder gedrückten Taste deutliche Spuren auf dem Papier hinterlassen, Laute hervorbringen, die nicht reglementiert und dennoch deutlich hörbar waren. Er war mit mir im Raum alleine, konnte selbstbestimmt arbeiten und musste keine Vorgaben erfüllen, außer seine eigenen.

Das Besondere war, dass der Schüler aufgrund seines Interesses an der Schreibmaschine offensiv in Kontakt zu mir trat, von mir Texte haben wollte, die er abtippen konnte. Er durfte sich einen Aufsteller von meinem Schreibtisch nehmen und blätterte die Bilder mit Zitaten und Sprüchen aus aller Welt durch. Fand er eins, das ihm gefiel, tippte er den Text Buchstabe für Buchstabe ab.

Das Abtippen eines kurzen Textes, den er am Ende auch mitnahm und seinen Lehrerinnen zeigte, schien ihn zudem emotional zu beruhigen. Denn, wenn er zu mir kam, wirkte er aufgrund seiner Körpersprache aufgebracht bis wütend. Zu Beginn seiner Schreibzeit drückte er eher mit viel Druck auf die Tasten, nach kurzer Zeit blickte er mit ruhiger Konzentration abwechselnd auf das Tastenfeld, dann auf das Papier. Die Fokussierung auf die haptische Tätigkeit schuf offenbar eine Distanzierung von der erhöhten Emotionalität.

Er verlor durch seine bestehende intrinsische Motivation für das Abschreiben auch seine Sprachlosigkeit, forderte Hilfe von mir ein, wenn er Buchstaben auf der Tastatur nicht finden konnte, oder eine Funktion der Schreibmaschine nicht kannte. Er sprach nur das Nötigste, war bei seiner selbstgewählten Beschäftigung sehr konzentriert und ehrgeizig. In ihm gab es eine positive Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf sein Gestalten an der Schreibmaschine, was sein Interesse dahingehen beeinflusst hat, sich in meinem Raum mit Texten zu beschäftigen. „Wie [...] Untersuchungen zeigen, steigt das intrinsische Interesse an einem [...] Tätigkeitsbereich nicht mit dem Erfolg oder der »Belohnung« für ein Engagement, sondern mit der Erfahrung, selbst etwas bewirken, Welt erreichen zu können.“⁹⁸ Das Medium Schreibmaschine bot ihm einen anderen Anreiz, die Auszeit und der geschützte, leistungsfreie Raum waren hilfreich um sein natürlich vorhandenes Interesse an Lernen, Lesen und Schreiben hervorzuholen. Es war für mich erstaunlich, dass der Schüler sich ausgerechnet eine solche Aufgabe gesucht hat, statt zu spielen oder zu malen, was bei mir ja auch möglich war und ich ihm in schneller Absprache mit den Lehrerinnen anbieten konnte, wenn er eine Auszeit vom Unterricht benötigte. Meine Hypothese ist, dass er wie jedes Kind lernen und dies auch zeigen wollte, sich seinen Rahmen – Art, Medium, Inhalt und Tempo – selbst wählte und

⁹⁸ Rosa (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. S. 274

vor allem gestaltete, um Prozesse und Erfolgserlebnisse für sich erfahrbar zu machen⁹⁹. „In einer Atmosphäre des Verstehens und Vertrauens wird sowohl die Kreativität der Kinder als auch ihre Schreibentwicklung gestärkt.“¹⁰⁰ So nutzte er meinen Raum und mein Angebot mit den Schreibmaschinen, etwas Zeit, meine Aufmerksamkeit und Ansprache, um sich zu beruhigen und sich selbst und anderen seine Fähigkeiten zu versichern.

Bei vielen Kindern und Jugendlichen, mit denen ich arbeite, ist Schreiben negativ besetzt. Sie gehen aufgrund ihrer negativen Selbstwirksamkeitserwartung eher davon aus, bei neuen oder sie herausfordernden Situationen, zu scheitern und zeigen weniger Durchhaltevermögen und erleben Neues als etwas Bedrohliches¹⁰¹. Eine Strategie der Kinder, sich diesen Frust zu ersparen, ist die Verweigerung oder Vermeidung. Ein besonders großer Umfang der personellen und zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte vor allem in der Grundschule fließt in die Entwicklung einer grundsätzlichen unterrichtlichen Lernfähigkeit und in die individuelle Förderung hin zu einer positiveren Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler*innen.

Das beschriebene Beispiel verdeutlicht, wie durch das Medium Schreibmaschine - als ein ergänzender und niedrighwelliger Ansatz im Lebensort Schule - die Schüler*innen neugierig auf Schreiben und Lesen gemacht werden können. Sie können spielerisch und ihrem Wesen entsprechend experimentell an Buchstaben, das geschriebene Wort und gestaltete Sprache herangeführt werden. Und ich sehe in jedem Tastenanschlag einen kreativen Akt, ein sich Herantasten an das, was gerade ist und sich Ausdrücken. Denn da ist Bewegung, damit auch Emotion, da ist Impuls und Richtung. „Schreibprozessen wird man nicht gerecht, wenn man ausschließlich deren Produkte betrachtet.“¹⁰² Durch das von Schüler*innen bewußte Entscheiden, sich an die Schreibmaschine zu setzen und sie für ihr individuelles Spiel zu nutzen, schließen sie selbst ihre Sinne auf. Die Schüler*innen folgen in ihrer begleiteten Beschäftigung an, mit und über die Schreibmaschine ihrem individuellen assoziativen Prozess, mit allem, was in ihrem Leibarchiv vorhanden ist. Bei jungen Kindern, die noch am Anfang ihrer Wort-Sprach-Entwicklung sind, geht es nicht um das Spiel mit Worten oder das Erfinden einer Geschichte. „Das Kind lebt weitgehend mit der rechten Gehirnhälfte (dem

⁹⁹ vgl. Petzold, Orth (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. S. 13 und vgl. Rosa (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. S. 279

¹⁰⁰ Henrichmann (2018): Was unterscheidet kreatives Schreiben im Schreibseminar nach der Methode der Poesie- und Bibliothherapie im Integrativen Verfahren von der Aufsatzerziehung in der Schule? S. 571

¹⁰¹ vgl. Rosa (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. S. 272

¹⁰² Girgensohn, Jakob (2010): 66 Schreibnächte. S. 11

Unterbewußten). Erst durch die Sozialisation baut sich die Macht der linken Gehirnhälfte auf (das Bewußtsein), die alle Spontaneität im Denken durch das Zensieren der Gefühle unterbindet.“¹⁰³ Sie folgen physiologischen und emotionalen Impulsen um einen kreativen Ausdruck zu finden und gestalten ihren Moment und ihren Schaffensprozess¹⁰⁴ und erleben so Selbstwirksamkeit im Kleinen.

4.2 Raus-schrei(b)en

Ein Schüler kam gemeinsam mit anderen seiner Klasse zu einem Pausenangebot zu mir. Einige wollten mit mir etwas spielen. Er ging ohne ein Wort an eine vorbereitete Schreibmaschine. Nachdem das Angebot zu Ende war, verließ er als letzter den Raum. Sein Papier hatte er zuvor aus der Schreibmaschine genommen und auf meinen Schreibtisch gelegt, mit den Worten: „Für Sie.“

Es standen nur vier Worte darauf: „Ich hasse mein Leben.“

„Lernt« jemand, sich etwas »von der Seele zu schreiben«, für Gutes und Schlimmes Worte zu finden, Unsägliches auszusprechen, sagbar zu machen oder sich »aus dem Netz« Texte des Trostes und der Aufrichtung zu suchen, so gewinnt er Lebenstechniken, Bewältigungs- und Gestaltungspotentiale, die zu erwerben er vielleicht in seinem Sozialisationsfeld nicht die Chance hatte.“¹⁰⁵ Ich ging in der nächsten Pause zu dem Schüler, bot ihm direkt eine Beratungszeit an, die er annahm. Er war gleich viel besser im Kontakt. Ich fragte, ob ich den Satz vorlesen dürfe, was er bejahte. Nachdem ich seine Worte vorgelesen hatte, blieben wir beide einen langen Moment still. Er wiederholte seine Aussage, versuchte meine Resonanz wahrzunehmen: ich sah ihn offen an und wartete, wieviel er sagen und zeigen wollte. „Und es bedeutet das Ende seiner Einsamkeit, wenn *ein* Mensch seine Worte erkennt.“¹⁰⁶

Der Schüler begann zu erzählen. Es stellte sich heraus, dass er viele und heftige Konflikte mit seiner Mutter hatte, die berufstätig und allein erziehend war. Es fielen dabei von seiner Seite Beleidigungen gegen die Mutter, sie drohte ihn wegzugeben. Tatsächlich stand im Raum, dass er zu seinem Vater ziehen sollte, da die Mutter sich überfordert fühlte und nicht mehr weiter wusste. Der Schüler gab mir diese Einblicke in sein Leben, in unklare Perspektiven, die sein Leben verändern konnten und damit verbundene Ängste und Unsicherheiten. Ich konnte mit seinem Einverständnis in Kontakt mit der

¹⁰³ von Werder (1995): Schreib- und Poesietherapie. S. 92

¹⁰⁴ vgl. Schnellmann (2015): Trauma und Kreativität. Eine Integrative Perspektive. S. 85

¹⁰⁵ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 9

¹⁰⁶ Pape (2003): Die Heilkraft der Sprache. S. 16

Mutter treten, wir vereinbarten einen Hausbesuch. Dabei konnte ich die Aussagen und Szenarien des Schülers mit den Schilderungen der Mutter abgleichen und so die Kommunikation zwischen Mutter und Sohn und den Prozess hin zu einer klaren Lösung unterstützen.

Es ist in meinem Berufsalltag eher selten, dass sich ein Jugendlicher so offensiv – hier zudem mit Hilfe der Schreibmaschine – an mich wendet, um gesehen, gehört und begleitet zu werden. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, außer der unmittelbaren Sprachlichkeit zusätzliche Wege für vertrauensvolle Kommunikation bereit zu halten, die den Schüler*innen, ihren unterschiedlichen Befindlichkeiten und Wesen entsprechen können. „Das Wort, verbunden mit der Essenz des zugrundeliegenden Empfindens und Fühlens, eingebracht in ein Du, bietet der Verstörung und Entfremdung erst die Möglichkeit, zutage zu treten und überwunden zu werden.“¹⁰⁷ Vielfach verbreitet ist es unter Schulsozialarbeitskolleg*innen daher auch einen Briefkasten zu haben, um erreichbar zu sein.

4.3 Post für Dich

Manche Schüler*innen, unabhängig wie gut oder weniger gut ich sie kenne, kommen persönlichen Einladungen von mir zu Gesprächen nicht nach. Dies ist bei Jugendlichen beispielsweise der Fall, wenn ich durch Lehrkräfte von akut prekären Lebenssituationen erfahre, bei denen diese oder ich selbst die Idee einer Beratung für die Schüler*innen haben. „Jugendliche gehen *ihre Wege* und wir¹⁰⁸ müssen dafür Sorge tragen, dass wir immer wieder auch mit ihnen gehen, mit ihnen unterwegs sind.“¹⁰⁹ Die jungen Menschen sind sich oft aus Gründen des Selbstschutzes ihrer Notlage nicht bewusst oder eben durch ihre Lebenserfahrungen mit Krisen so vertraut, dass sie nicht selbst um Unterstützung bitten. Andere sind es auch einfach überdrüssig zu reden oder Erwachsenen zuzuhören. Wieder andere wollen einfach nicht beraten werden. Nach dem Prinzip der Freiwilligkeit der Sozialen Arbeit und im Vertrauen auf deren eigenen Expertenschaft kann ich die belasteten Jugendlichen regelmäßig gut in ihrer Nicht-Wahrnehmung eines Beratungsgespräches sein lassen. Doch hin und wieder stelle ich fest, dass deren Ablehnung auch als eine Art Überprüfung der Motivation und Ernsthaftigkeit - meiner als Fachperson selbst oder stellvertretend für das Hilfesystem -

¹⁰⁷ Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 227

¹⁰⁸ Fachkräfte (Anmerkung der Verfasserin)

¹⁰⁹ Petzold (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG...“. S. 3

gesehen werden kann. Wenn ich diesen Eindruck habe, nutze ich selbst die Schreibmaschinen, um meinem persönlich vorgebrachten Angebot Nachdruck zu verleihen. Ich schreibe einen Brief an den oder die Jugendliche/n. Mit Datum, dem Grund und Entstehen meines Schreibens, unserem bisherigen Kontakt, meines persönlichen Eindrucks zum Bedarf der Person, der ja auch falsch sein kann, der Erwähnung der verschiedenen Möglichkeiten wie eine Beratung aussehen kann (inklusive dem Ablehnen des Bedarfs) und meiner handschriftlichen Unterschrift. Die Wirkung ist die, dass ich zeitnah eine reflektierte Antwort erhalte. Meine „besondere Mühe“ wird wertgeschätzt und die Schüler*innen nehmen sich Zeit, in sich zu gehen und überdenken ihre Haltung dadurch vertiefter. Meistens teilen sie mir ihre Überlegungen und Gründe für oder gegen eine Beratung sogar persönlich mit, was ich als ein Zeichen von Vertrauen interpretiere. Mein Angebot soll freiwillig und verlässlich sein und das kann auch im Einzelfall bedeuten dran zu bleiben oder ganz bewusst loszulassen. Mit den an der Schreibmaschine angefertigten Briefen, die keine Massenanfertigungen, sondern am jeweiligen Gegenüber ausgerichtet sind, bleibe ich nachhaltiger im Kontakt. Geschriebenes ist gegenständlicher und daher nicht so leicht zu verwerfen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

Ein Schüler der 9. Klasse weigerte sich vehement ein bestimmtes berufsvorbereitendes Beratungsprojekt (Berufseinstiegsbegleitung) zu nutzen. Obwohl die Lehrerin, die Erziehungsberechtigte und ich mehrfach mit ihm redeten und die Vorteile aufzeigten, blieb er ablehnend. In unserer wöchentlichen Beratungsstunde - die er dieses Mal schweigend vor sich hinzeichnete und jedes Gespräch verweigerte – griff ich irgendwann zu Stift und Papier, nach dem Motto: „Wahrnehmungserleben muss auf den »Begriff gebracht« werden, muss und will »Worte finden«.“¹¹⁰ Ich schrieb in meiner Ratlosigkeit ein sich reimendes Gedicht mit persönlicher Ansprache und allen Argumenten für dieses Beratungsprojekt. Ich formulierte in der zwischen dem Schüler und mir flapsigen Umgangssprache Wünsche an ihn, Positives, was sich ergeben könnte, wenn er das Beratungsprojekt mitmachen und meine Sorgen, wenn er es ausschlagen würde. Während des Schreibens registrierte ich seine neugierigen Blicke auf das Papier. Als ich fertig und die gemeinsame Stunde zu Ende war, faltete ich das Gedicht und wollte es dem Schüler geben. Er weigerte sich. Ich bot an, es in seine Tasche zu stecken, damit er es später lesen konnte, wenn er dazu bereit war. Er zierte sich, stimmte dann doch zu. Nach einer Woche fand ich einen Zettel unter meiner Bürotür. „Sie haben mich überzeugt. Ich fasse es nicht.“

¹¹⁰ Orth (2015): Unsägliches sagbar machen. S. 4

Es war für seine letztendlich getroffene Entscheidung unerlässlich, dass er meine Ratlosigkeit zu Beginn und Emsigkeit an dem Gedicht miterlebte. Meine Hartnäckigkeit und mein Dranbleiben, das ihn in seinem Willen immer wieder ernst zu nehmen und dennoch die eigene authentisch-professionelle Überzeugung beizubehalten und kreativ zu transportieren, war entscheidend. Diese Chancen bestehen nur durch den Eintritt in mutuale Beziehungskorrelationen und das Bereithalten verschiedener kreativer Methoden und Medien, die dann situativ eingesetzt werden können.

4.4 Stille ist nicht Sprachlosigkeit

Ein Schüler fiel seinem Klassenlehrer bereits vor Schulbeginn auf dem Schulhof durch hoch konflikthafte Verhalten auf. Als ich wegen einer anderen Angelegenheit den Klassenraum betrat, sprach der Lehrer mich an und erzählte mir von seinen Beobachtungen. Er bat mich, dem Schüler ein Gespräch anzubieten. Ich sprach meine Zweifel aus, war unsicher, ob der Schüler mein Angebot annehmen würde. Bisher waren unsere Kontakte eher oberflächlich und gingen nicht über ein Grüßen im Flur hinaus. Doch der Schüler überraschte mich und kam einfach mit. Er sagte kein Wort. Doch Stille ist nicht gleichzusetzen mit Sprachlosigkeit.

„So ist auch die Antwortlosigkeit, die Unfähigkeit, durch antwortendes Fühlen, Denken, Sagen und Handeln auf die Einflüsse der eigenen Welt formend zu reagieren, ein krankmachendes Grundgeschehen in einem notwendigen Austausch des Individuums mit seiner Umwelt. Es ist die leidhafte Stummheit, die den Menschen so häufig zwingt, am Weg von Symptomen seinen Ausdruck durchzusetzen.“¹¹¹ In meinem Raum stand der Schüler kurz orientierungslos da. Er kannte sich (hier) nicht aus. Ich setzte mich mit ihm an eine Schreibmaschine, bei der er bereits beim Tippen die Worte gut lesen konnte (was nicht bei jeder Schreibmaschine geht). Ich erklärte ihm meine Arbeit und Funktion an der Schule und welche Prinzipien es gibt, damit er verstand, wie er die Zeit und den Raum bei mir nutzen konnte. Er schwieg weiterhin.

Ich begann zu tippen. Ich schrieb die Beobachtungen des Lehrers und seine Sorge um ihn auf. Ich formulierte meine Fragen erst so, dass der Schüler sie nur mit ja oder nein beantworten konnte, um die Hemmschwelle möglichst niedrig zu halten.

Ich beobachtete das Verhalten und die Körpersprache des Schülers genau: Er tippte bereitwillig seine Antworten ein und sein Blick weilte schon bei meinen Zeilen, während ich sie schrieb. Dies war für mein weiteres Vorgehen wichtig, denn „(w)enn leiblich

¹¹¹ Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 227

gegründetes, empathisches emotionales Erfassen eines Anderen verbalisiert und benannt wird, kommt eine kognitive Komponente mit ins Geschehen (Cox et al. 2012; Haas et al. 2015). Beides, das Kognitive und das Emotionale, wird natürlich immer auch »verkörpert« (auf der neurophysiologischen Ebene, aber auch in Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung).“¹¹²

Ich formulierte meine Fragen daraufhin so, dass er umfangreicher antworten musste. Er tippte schließlich folgenden Satz ein: „Mein Hund ist gestorben.“

Nach diesem Satz konnte ich nicht mehr nur mit ihm schreiben, auf diese traurige Nachricht reagiere ich intuitiv sprachlich. Ich drückte ihm mein Beileid aus und fragte, ob er dabei gewesen sein. Er erklärte mir, dass der Hund nicht bei ihm und seinem Vater, sondern bei seiner Mutter lebte und er die Nachricht gestern am Telefon bekommen hatte.

Es wurde deutlich, da wir plötzlich miteinander sprachen, Blickkontakt hatten und mit Gestik und Mimik in Resonanz gingen, dass aus dem zaghaften Kontaktversuch nun eine echte Begegnung geworden war.

Ich konnte im Gespräch mit ihm dafür werben, dass diese Information ganz wichtig für ihn, seine Lehrkräfte und Mitschüler*innen sei. Fast jede/r hat bereits Verlust und Trauer erfahren und er würde Rücksicht und Verständnis erleben, wenn er sich ein Herz nahm und davon in seinem direkten Umfeld erzählte. Es war ihm selbst zu viel, es seinem Lehrer zu sagen, deshalb sollte ich das übernehmen und ihn zurück in die Klasse begleiten. Nach dem Schultag bekam ich von dem Lehrer die Rückmeldung, dass der Schüler kein auffälliges Verhalten mehr gezeigt hatte. „Dieser Gefühlswechsel tritt [...] immer dann auf, wenn das Bewußtsein an das Unterbewußtsein eine ganz auf Gefühlskomplexe bezogene Feststellung trifft und das Unterbewußtsein mit einem Gefühl der Erleichterung antwortet, wenn die Feststellung den Kern des Leidens erfasst.“¹¹³

4.5 Der Rhythmus der Schreibmaschine

Ein Jugendlicher war mehrere Jahre in meiner Beratung. Zu Beginn, als der Schüler noch in der Grundschule war, hatte er große Schwierigkeiten eine angemessene Distanz einzuhalten und klammerte sich an mich, brauchte eine minutenlange Umarmung und ließ sich schwer dazu bewegen, mich wieder loszulassen. Über die lange Zeit und Beziehung zueinander, konnten immer wieder neue angemessenere Absprachen

¹¹² Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 58

¹¹³ von Werder (1995): Schreib- und Poesietherapie. S. 91

getroffen und von ihm eingehalten werden. Irgendwann beschränkte sich der Kontakt auf eine Umarmung täglich kurz zu Schulbeginn. Am Ende seiner Schullaufbahn bekam ich ihn oft tagelang nicht zu Gesicht, er gab sich mittlerweile selbst genug Halt. Es fanden über Jahre regelmäßig Beratungsgespräche statt, ich nahm an Eltern- und Berufsberatungsgesprächen teil und stand im engen Austausch mit dem Klassenlehrer und konnte seine Laufbahn langfristig begleiten. Der Schüler hat durch seine Familie Musik als Ressource und Ausdrucksmittel kennengelernt und spielte mehrere Instrumente. Er sang, komponierte selbst Lieder und Songtexte und engagierte sich in der Schulband. Er hatte im Rahmen seiner individuellen Förderung das Angebot Pausen im Musikzimmer zu verbringen, was er täglich in Anspruch nahm.

Wenn es ihm emotional sehr schlecht ging, schwieg er auch manches Mal vehement, verweigerte jedes Gespräch selbst in der Beratungsstunde. Ich musste andere Wege finden, um in belasteten Situationen in Kontakt mit ihm zu kommen, denn schließlich fand er trotz seines Schweigens immer wieder den Weg zu mir und blieb die gesamte Zeit im Raum.

Da ich mit anderen Schüler*innen positive Erfahrungen durch Frage- und Antwort-Briefe an den Schreibmaschinen gesammelt hatte, holte ich bei einer Schweigesituation eine der mechanischen Schreibmaschinen an den Tisch. Doch statt auf meine getippte Frage zu antworten, zog der Schüler die Schreibmaschine zu sich und begann aus dem Stehgreif einen Rhythmus zu tippen. Seine Finger flogen über die unterschiedlichen Tasten wie über ein Klavier, wobei eine Mischung aus schnellen Anschlägen und kurzen Pausen eine wilde Melodie erklingen ließ, die ihn und mich zum Lächeln und bald zum lauten Lachen brachte. Die Schreibmaschine sprach ihn unmittelbar an, jedoch anders, als von mir erwartet. Die Resonanz des Schülers auf die Schreibmaschine war durch sein musikalisches Potential und seine musische Prägung eingefärbt. So etwas hatte ich bisher nicht gesehen und gehört. Der Schüler stimmte einer Tonaufnahme zu. Mehr als diesen musikalischen Ausdruck brauchte er an diesem Tag nicht von mir. Er konnte mit sich, seiner originellen Ausdrucksgestalt und darüber mit mir in Resonanz kommen und beschwingt die Beratung verlassen. In der uns zur Verfügung gestandenen Zeit hat der Schüler den ihm gebotenen MöglichkeitenRaum genutzt und in einem ko-kreativen Prozess Selbstregulation, die Heilkraft der ästhetischen Erfahrung¹¹⁴ sowie emotionale Annahme und Stütze erfahren.

¹¹⁴ Petzold, Orth, Sieper (2019e, institusinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 50

4.6 Muster-Beispiel

In belasteten Situationen, in besonderer Weise bei den von mir zu begleitenden Schüler*innen, fehlt es oftmals an Sprache, um einen akut überfordernden Eindruck auszudrücken. In meiner Tätigkeit fordern mich die unterschiedlichen Wissensstände über die einzelnen Kinder und Jugendlichen heraus, in plötzlichen Begegnungsmomenten fachlich adäquat reagieren zu können. Es ist immer wieder notwendig kreative Zugangswege zu erkennen. Deshalb ist die Verhaltensbeobachtung von außerordentlicher Bedeutung, um handlungsfähig zu sein und zu bleiben. „Da sich das Unbewusste weitgehend der sprachlichen Logik entzieht, werden auch andere Zugangswege des leiblichen Ausdrucks [...] hermeneutisch erschlossen. [...] Sichtbare Phänomene wie Körperhaltung und Bewegungsverhalten, Atmung, Muskeltonus, Gestik und Mimik, Auftreten und Verhalten können wir wahrnehmen. Wir verstehen sie professionell und therapeutisch als sichtbaren und direkten leiblichen Ausdruck von Eindrücken und Prägungen, die sich im Verlauf des Lebens als Rollen auf den Leib geschrieben, als In-formationen aus der Lebensgeschichte in den Leib eingeschrieben haben und als Atmosphären und Szenen im Leib-Gedächtnis gespeichert sind.“¹¹⁵ Nachfolgend möchte ich ein sehr anschauliches Beispiel aus meiner Praxis detaillierter beschreiben. An dieser Szene lässt sich das Konzept der hermeneutischen Spirale¹¹⁶ in der Integrativen Therapie beleuchten: wahrnehmen – erfassen – verstehen – erklären. Die erkenntnistheoretische Grundlage ist dabei der „Informierte Leib“¹¹⁷.

Laute Schreie und Weinen drangen vom Altbautreppenhaus bis in mein Büro. Als ich vor meine geöffnete Tür trat, hielt ein Lehrer einen kleinen, schmalen Schüler am Arm. Ich sprach den Schüler bei seinem Namen an. Mehr wusste ich nicht von ihm. Ich signalisierte dem Lehrer mit dem Schüler hereinzukommen. „Lass mich los!“, schrie dieser immer wieder. Der Lehrer ließ ihn in meinem Raum sofort los und gab ihm Raum. Der Schüler blieb an Ort und Stelle stehen, seine Schreie endeten, doch er weinte weiterhin verzweifelt. Der Lehrer schilderte mir flüsternd die Situation (eine Alltagskonfliktsituation, die seine aufgelöste Verfassung nicht erklärte), benannte, wie mitgenommen er selbst gerade war. Ich betrachtete den Schüler und

¹¹⁵ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 14

¹¹⁶ vgl. Petzold (2001b): Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen und Andere verstehen lernen. S. 66 f.

¹¹⁷ vgl. Petzold (2006y): Der „informierte Leib“. S. 8 ff.

nahm wahr, dass von ihm keinerlei Gefährdung ausging. In solchen Momenten greife ich auf „movement produced information“¹¹⁸ zurück: ich richtete meine Aufmerksamkeit auf seine leiblichen Phänomene, seine „body states“¹¹⁹, versuchte durch Empathieren¹²⁰ seine Bedürftigkeit zu erahnen und interpretierte dahingehend seine Körpersprache. „[...] im zwischenleiblichen Mitschwingen (soll) der körperliche Erregungs-, Spannungs-, Entspannungszustand *begriffen* werden. Auf dieser Grundlage wird es dann möglich, bei prekären Situationen in passgenauer, stimmiger und wirkungsvoller Weise *empathisch* zu intervenieren und dem gerecht zu werden, was das empathierte Lebewesen in und mit seiner Situation braucht [...].“¹²¹

Er wirkte durch das anhaltend verzweifelte Weinen wie ein Kleinkind, das dringend Trost, Zuwendung und Halt benötigte und sich selbst schwer beruhigen konnte. Ich bot dem Lehrer an, dass ich mich um den Schüler kümmern würde, er noch einen Moment vor der Tür warten sollte, falls ich doch Hilfe benötigte. Schließlich kannte ich den Schüler nicht.

Ich schloss die Tür, ging mit Abstand um den Schüler herum und erklärte ihm in der Hoffnung, dass er trotz seines lauten Weinens meine Stimme wahrnehmen würde, dass wir jetzt alleine wären und ich mich ihm gegenüber auf die Couch setzen würde und einfach da sei. Die Tür befand sich unmittelbar hinter ihm. Sie war für ihn frei zugänglich und ich stellte mich dem nicht entgegen. Er hatte mittlerweile die Arme um sich geschlungen und verharrte in dieser Position, ohne sich zu beruhigen. Ich entschied mich, ihm zu erklären, was ich vorhatte und machte. Erst danach handelte ich genauso wie angekündigt: Ich stand auf, zog einen Stuhl etwas entfernt vor ihn und legte ein Taschentuch darauf. Dann setzte ich mich wieder zurück auf die Couch.

Zuerst trat keine Änderung ein, doch plötzlich setzte er sich auf den Boden, zog die Kapuze seiner Jacke über den Kopf, den Reißverschluss bis ganz nach oben und beugte sich nach vorne. Ich interpretierte neu: Er wollte nicht gesehen werden, suchte Schutz wie in einer Art Höhle und das gestaltete er für sich mit seinen ihm jetzt zur Verfügung stehenden Mitteln, mit seiner Jacke. Ich wollte ihn in seinem Bedürfnis nach Schutz ernst nehmen und griff nach einer Decke, erklärte ihm wieder was ich vorhatte, trat an ihn heran und wickelte sie locker um ihn herum. Das Taschentuch legte ich vor ihn auf den Boden. Ich bedankte mich bei ihm, dass er hier geblieben war.

¹¹⁸ vgl. Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S.5 f. und vgl. Petzold (2006y): Der „informierte Leib“. S. 15

¹¹⁹ Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ S. 16

¹²⁰ Zur Vertiefung der unterschiedlichen Dimensionen, Formen und Qualitäten von Empathieprozessen vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ ...

¹²¹ ebd.: S. 22

Ich setzte mich mit Abstand auch auf den Boden und sagte: „Das war ganz schön anstrengend für dich.“ Er weinte immer noch, doch viel ruhiger. Es dauerte noch etwas, da kamen seine Finger zwischen der Decke zum Vorschein und er angelte sich das Taschentuch. Ich erklärte ihm, wo und bei wem er sei. Denn er kannte mich und meine Funktion in der Schule gar nicht und ich mochte ihm Sicherheit geben und Orientierung, dass er hier keinen Ärger oder negative Konsequenzen zu befürchten hatte.

Ich suchte in meinem Gedächtnis nach Anhaltspunkten, Informationen, die ich über ihn hatte. Dann fragte ich nach seinem Bruder. Er widersprach mir sofort, er habe keinen Bruder, dafür drei Schwestern bei seinen Pflegeeltern und da gäbe es nur Ärger. Den Rest seiner Ausführungen konnte ich nicht verstehen, so sehr weinte er wieder. Ich entschuldigte mich, da ich ihn offenbar verwechselt hatte. Ich erklärte ihm, dass ganz oft Kinder bei mir seien und ich da sei um zuzuhören. Ich rutschte etwas neben ihn und legte eine Hand flach auf seinen Rücken und fragte, ob das für ihn in Ordnung sei. Er schwieg, wurde bei der Berührung ruhiger, also ließ ich meine Hand da und versuchte ihm so Trost zu spenden. Einige Momente später weinte er nicht mehr, die Verzweiflung war weg und er ganz ruhig. Ich ließ ihm weiter Zeit und gab ihm Raum.

Plötzlich fragte er nach den Linien und Mustern und ich wusste erst gar nicht, wovon er sprach. Er zeigte mit dem Finger auf den Boden. Ich entdeckte Abdrücke von Stühlen und Striemen vom Verschieben der Möbel. Ich erklärte ihm das. Er fragte nach den Dingen im Raum, ich erklärte weiter, was alles in meinem Raum war, wie es zu nutzen sei und folgte seinem Blick. Seine Körperhaltung veränderte sich. Er saß nun aufrecht, der Kopf war schon unter der Decke hervorgekommen und sein Blick folgte meinen Erklärungen zu meinem Büro. Dann fragte er, wozu es die Schreibmaschinen gebe und ob die elektronisch seien.

Ich bot ihm sofort an, sie sich gerne von Nahem anzusehen und auch auszuprobieren. Der kleine Junge zog die Decke von sich herunter, legte sie ordentlich über eine Stuhllehne, die Kapuze benötigte er auch nicht mehr und setzte sich zielstrebig an die größte elektrische Schreibmaschine. Ein Bogen Papier war bereits eingespannt.

„Wie funktioniert die?“ Er wollte die Welt um sich herum, in diesem konkreten Moment die Funktionsweise der Schreibmaschine verstehen und begreifen lernen und damit sich selbst in der Ko-respondenz mit seinem Kontext. „Kinder weiten täglich ihren Horizont mit neuem Wissen, neuen Erkenntnissen, Aha-Erlebnissen und Erfahrungen, indem sie mit allen ihren Sinnen mit ihrer sozialen und ökologischen Umwelt in Beziehung treten. [...] Daher ist es wichtig, dass wir [...] (das) Kind ermuntern, die Welt so weit als möglich mit allen Sinnen zu erfassen und mit dem größtmöglichen Verständnis zu begreifen. Dies geschieht, indem wir ihm in unserem Alltag Zusammenhänge und Hintergründe erläutern

und ihm Einsicht und Raum geben, damit es in seinem Tempo und mit seinem Fassungsvermögen die Welt buchstäblich mit allen Sinnen in sich aufnehmen kann.“¹²² Schritt für Schritt zeigte ich ihm, was er an der Schreibmaschine alles erforschen wollte. Er entdeckte und erlebte die unterschiedlichen Funktionen der Maschine. Jede Taste reagierte unmittelbar auf seine Handlungen. Beim ersten Anschlag quietschte er fröhlich. Er drückte einfach den Buchstaben „d“ und als nächstes die Rücksteltaste. Er landete wieder an seinem Anfang und setzte auf das „d“ ein „f“. Wieder zurück. Er setzte ein „l“ darauf. Ich bestärkte ihn bei seiner Expedition über die Tasten, ließ ihn alles einfach austesten und konnte beobachten, welche Pfade er auf dem Papier einschlug. Er kreierte Muster. Er benannte die Gestalten, die er erschuf. Wir assoziierten abwechselnd, woran uns jedes neue Gebilde erinnerte: an eine Ameise, einen Käfer, einen Apfel mit einem kleinen Stiel, eine Minitorte mit Kerze darauf.

Ich merkte, dass ihn das Beschäftigen mit der Schreibmaschine emotional regulierte. Ich sah eine Chance mit ihm ins Gespräch zu kommen, vielleicht sogar über das, was ihn zu Hause bedrückte, aber nicht heute. Beziehung braucht Zeit, Geduld und Raum zum Wachsen. Ich bot ihm an, nächste Woche wieder zu kommen. Ich wollte ihm dann ein Buch zeigen, mit Bildern von Schreibmaschinenkunst. Er wollte wiederkommen. Ich überlegte laut, wann ich Zeit hatte. „Freitag kann ich nicht.“ Er auch nicht, sagte er. Da sei er auf einer Beerdigung. Ich fragte betroffen nach, wer gestorben sei. Seine Uroma. Dann, als ich ihm mit Hinweis auf die Tasten beschrieb, wie er Großbuchstaben machen konnte, schrieb er seine ersten Worte. „Uroma gestorben ich traurig“. Er fragte, ob ich lesen könne, was da stand. Ich sagte: „Ja. Möchtest du dass ich es vorlese, oder möchtest du es mir vorlesen?“ „Du“, kam es zurück.

Ich las seine Worte laut vor. Es war ausgesprochen. Er hatte seinen Eindruck mit Hilfe der Tasten der Schreibmaschine ausgedrückt. Er hatte es mich wörtlich ausdrücken lassen.

Ich fragte ihn, wo im Körper er denn die Traurigkeit spüren könnte. Er antwortete: „Bei meiner Mama.“ „Das verstehe ich.“, antwortete ich. Der Schüler drehte das Blatt weiter runter und begann ein neues Muster. Er atmete ruhig, wirkte emotional stabil.

Wir hatten kein Wort über die belastende Situation in der Klasse gesprochen, die ihn heute „zufällig“ zu mir gebracht hatte. Mir schien dennoch alles gesagt. Ich wollte versuchen ihn in seine Klasse zurückzubringen und unsere gemeinsame Zeit zu beschließen.

¹²² Handlir (2009): Die vier Wege der Heilung und Förderung als Alltagsübung. S. 6

Ich fragte den Schüler, was er mit seinem Schreibblatt machen wollte und er entschied es mitzunehmen. Er drehte es heraus. Es dauerte etwas, bis er sich von den Schreibmaschinen lösen konnte. Eine zweite wollte er unbedingt noch ausprobieren. Ich gab ihm diese Gelegenheit, jedoch zeitlich begrenzt. Ich hielt es für wichtig, die Rückkehr in die Klasse nicht länger hinauszuzögern.

Bevor wir mein Büro verließen, zog er Bilanz. „Ich habe zwei Schreibmaschinen ausprobiert. Die anderen machen wir das nächste Mal. Nächste Woche.“

Ich hatte profitiert von dem Wissen, dass „die perzeptive und sensorische Wahrnehmung [...] eine erste und ursprünglichste Fähigkeit des Menschen (ist), sich selbst zu erleben und mit der Welt in Kontakt zu treten. Wo Leiblichkeit ist, da ist auch Wahrnehmung. Indem wir dem Kind oder dem Jugendlichen ermöglichen, alle seine Sinne erneut und verstärkt zu gebrauchen und vor allem sich selbst und den eigenen Leib zu spüren, ermöglichen wir ihm Erfahrungen, die es zu sich zurück bringen und Sicherheit und Vertrauen in sich selbst und in den eigenen Körper zurück zu gewinnen. Diese Erfahrungen sind äußerst wichtig für die Entwicklung von Selbstachtung und Selbstgefühl. Ein besseres Körpergewahrsein fördert die Entwicklung von Körperbild und Selbstbild, leiblicher Identität und damit der Persönlichkeit.“¹²³ Durch den Einsatz des Mediums Schreibmaschine und die persönliche Souveränität¹²⁴ in meiner beruflichen Rolle, konnte ich den Schüler auf seinem Weg der Selbstgestaltung und des Selbstverstehens begleiten.

Im Flur vor seinem Klassenraum angekommen, nutzte er einen Tisch und faltete sein Papier ordentlich ganz klein. Wir traten ein, der Schüler ging sofort auf den Lehrer zu, entschuldigte sich für seinen Ausbruch. Beide umarmten sich spontan. Der Lehrer blickte mich erstaunt an, als der Schüler ihm auch schon sein Papier reichte und er es öffnen sollte.

Der Lehrer las die vier Worte und nahm ihn direkt noch einmal in den Arm.

„Wir¹²⁵ verstehen diese Texte als Botschaft – als Botschaft von jemandem und für jemanden. Im Alltag bleiben Menschen oft ohne Resonanz auf ihre Botschaften, in unserer poesie- / bibliothераapeutischen Arbeit ist sie der Kern unserer Integrationsarbeit.“¹²⁶

¹²³ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 23

¹²⁴ Petzold, Orth (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ - "Fundierte Kollegialität" in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. S. 10

¹²⁵ Poesietherapeut*innen (Anmerkung der Verfasserin)

¹²⁶ Pape (2003): Die Heilkraft der Sprache. S. 29

Der Schüler war sichtlich entspannt, lehnte sich an den Erwachsenen und erzählte lebhaft, was er bei mir erlebt hatte und dass wir eine Verabredung in der nächsten Woche hätten. Ich konnte anhand dieser Szene beobachten, wie ein Lernprozess sich innerhalb von circa einer Stunde in dem Jungen abgespielt hatte. „(Kinder) lernen über das »Erleben des Erkanntwerdens« durch andere, sich selbst differenziert wahrzunehmen und zu erfassen.“¹²⁷ Der Schüler war nicht nur emotional ruhiger, sondern seine gesamte Körpersprache zeigte Gelöstheit und Freude. Ich trat dazu und wir besprachen uns zu dritt.

„Ok. Am Montag bekommst du Bescheid, wann du zu den Schreibmaschinen kannst. Das ist dann noch nicht der Termin.“, wiederholte der Lehrer. Der Lehrer betonte an mich gewandt die Wichtigkeit von zuverlässigen Absprachen für den Schüler. Ich hatte schon vermutet, dass bei ihm eine Form von Autismus vorliegt, was der Lehrer später bestätigte. Ich verließ den Raum und ließ den Schüler beruhigt in seiner Klasse.

5. Die Verknüpfungen zur Integrativen Poesie- und Bibliothherapie

Die Integrative Poesie- und Bibliothherapie ist eine kreativtherapeutische Methode zur Persönlichkeitsentwicklung. Sie kann Kreativität und Gesundheit fördern sowie Bewusstseinsarbeit leisten und das mit unterschiedlichen Methoden. Die Heilkraft der (gestalteten) Sprache ist in dem Verfahren prozesshaft angelegt und hat zum Ziel unter der Achtung seelischer Integrität persönliches Wachstum zu ermöglichen¹²⁸. „Im schöpferischen Tun können Grenzen überschritten werden. Unbewusste und bewusste innere Realitäten und Phantasien, beunruhigende Gefühlszustände und Ungeordnetes finden einen Ausdruck.“¹²⁹

Die unterschiedlichen Angebote im Rahmen von Schulsozialarbeit sind keine Therapie. Doch es gibt Schnittmengen des sozialarbeiterischen und poesitherapeutischen Handelns und die Verknüpfungen der zu beobachtenden Wirk- und Heilfaktoren sollen an dieser Stelle beschrieben werden. In der Sozialen Arbeit, wie in der Therapie, gilt es das Gegenüber dort abzuholen, wo es steht. Es muss in der akuten Begegnung mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbereich sehr im Fokus sein, was in Bewegung, „in Fluss“ gebracht werden kann und was nicht. Es darf zu keiner Überforderung kommen und nicht in therapeutische Bezüge abgedriftet werden¹³⁰. Die

¹²⁷ Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 919

¹²⁸ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Tiefung, S. 24 f.

¹²⁹ Schnellmann (2015): Trauma und Kreativität. Eine Integrative Perspektive. S. 36

¹³⁰ vgl. ebd.: S. 37 und 65

Schlüsselfrage lautet: Was ist zielführend in diesem Moment und hilfreich für das Gegenüber?

Meine Wissensstände zu den verschiedenen Schüler*innen sind sehr unterschiedlich, wie oben skizziert. Daher ist ein umsichtiges Voran-tasten geboten, unter der Beachtung der nachfolgend beschriebenen, verschiedenen Ebenen des jeweiligen Kontextes und Kontinuums, welche die Schüler*innen mitbringen. „Die Integrative Theorie geht davon aus, dass sich im Nachspüren der im Leib gespeicherten Eindrücke drei Ausrichtungen ergeben: Der aspektive Gegenwartsbezug (Phänomene) in Empfindung, Emotion, Kognition, Volition und Expression, der retrospektive Bezug in die Vergangenheit (Strukturen) im Nachempfinden, Nachspüren, Nachfühlen, Nachdenken und Nachsinnen und der prospektive-antizipatorische Bezug (Entwürfe) im Vorausschauen, Planen, Entwerfen und Imaginieren.“¹³¹

Grundlage für das Menschenbild in der Integrativen Therapie ist die „Anthropologie des schöpferischen Menschen“¹³². Der Mensch wird als umfassendes kreatives Wesen verstanden. Kreativität sorgt für: „a) Die Überwindung früher Traumata, b) den lustvollen Dialog mit dem entstandenen Objekt, c) die Ausfüllung narzißtischer Lücken der Person, d) mögliche Anerkennung des Werkes durch die Umgebung.“¹³³

Unabhängig von Alter, Herkunft und anderen Faktoren: Kreatives Schreiben wirkt auf emotionaler Ebene. Das Tippen, das Schreiben, das künstlerische Betätigen mit Händen oder mit Medien fördert den emotionalen Ausdruck (Heil- und Wirkfaktor Nr. 4¹³⁴) sowie die kreativen Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte (Heil- und Wirkfaktor Nr. 9). „[...] (Es) können sich Glücksgefühle einstellen, wenn es beim Formulieren zu »fließen« beginnt und man das Gemeinte wirklich so ausdrücken kann, wie man es beabsichtigt.“¹³⁵

Zwei Schülerinnen tun sich wiederholt über Wochen in einem festen Pausenangebot zusammen, wobei ein Mädchen eine Geschichte entwirft und das andere sie auf der Schreibmaschine eintippt. „Fantasie, Schöpferkraft und das Bedürfnis zu erleben und sein Leben mitzugestalten sind dem Menschen inne gelegt. Werden solche Lebensimpulse zu stark und über längere Zeit unterdrückt, können Menschen erkranken.“

¹³¹ Mogorovic in Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 32

¹³² Petzold (2011c): Integrative Therapie als „angewandte Anthropologie“ in der „transversalen Moderne“. S. 77 ff.

¹³³ von Werder (1995): Schreib- und Poesietherapie. S. 163

¹³⁴ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. S. 14.

Alle nachfolgenden Nennungen der Wirk- und Heilfaktoren beziehen sich auf die hier angegebene Quelle, wodurch ich auf weitere Verweise verzichte. (Anmerkung der Verfasserin)

¹³⁵ Escher Andersen (2008): Wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät. S. 8

Umgekehrt verhilft die Möglichkeit sich auszudrücken zu mehr Lebenskraft und Freude.“¹³⁶

Bisher durfte ich die Geschichte nur aufbewahren, noch nicht lesen, auch wenn ich am Rande mithören konnte, dass sich die Handlung um fremde Welten und Drachen drehte. Es kann durchaus sein, dass poesietherapeutische Ansätze zu erkennen wären, vielleicht im Sinne von C.G. Jungs Konzept zur Personifikation der Konflikte: „Man gibt emotionalen Komplexen eine persönliche Gestalt, erfindet einen Gegenspieler, und lässt die Personen agieren im Dialog, im Kampf.“¹³⁷

Mit der Schreibmaschine lassen sich positiver Kontakt und heilsame Kreativität, nicht nur zu sich selbst oder zu mir, sondern auch zu Gleichaltrigen, wunderbar und durch nicht planbare Szenen miteinander verknüpfen, wenn sie nur frei zugänglich in ein bestehendes Konzept eingefasst sind. „Botschaft von sich, über sich, an sich und an andere“¹³⁸ ist Petzolds Definition für das Wesen einer kunsttherapeutischen Gestaltung mit kreativen Medien, die auch im Rahmen der Schreibmaschinenarbeit nachhaltige Wirkung¹³⁹ in den jungen Menschen entfalten kann.

Als Schulsozialarbeiterin versuche ich ein Kontaktangebot zu schaffen, bei dem jede Person vor allem „sein“ darf, mit jedweder Emotion, Absicht und Zielsetzung oder Orientierungslosigkeit. Durch einführendes Verstehen (Heil- und Wirkfaktor Nr.1) kann emotionale Annahme (Heil- und Wirkfaktor Nr. 2) und Zuwendung erlebt werden um damit Selbstwirksamkeit und „Ver-ständ-igung“ – das Wort verdeutlicht den Jetzt-Bezug – den Boden zu ebnen und sei es nur für die nächsten Minuten. „Wichtig für eine gute und nachhaltige Wirkung solcher positiver Empathie sind dabei die von humanitären und ökologischen Werten geleiteten guten Absichten der Fürsorge, des festen Willens zur Gewährleistung von Würde und Integrität verbunden mit einer Praxis der angemessenen und respektvollen Hilfeleistung (Hilfe geben, Hilfen annehmen), denn es gibt durchaus auch Formen „übergriffiger Hilfe“, die persönliche Freiheit einschränkt [...]“¹⁴⁰

In der Integrativen Therapie wird unter anderem versucht das „Ich-Verstehen“, also Bewusstseinsarbeit zu ermöglichen, was als erster WEG der Heilung und Förderung¹⁴¹ bezeichnet wird. Je nach Alter und Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes oder

¹³⁶ Handlir (2009): Die vier Wege der Heilung und Förderung als Alltagsübung. S. 8

¹³⁷ von Werder (1995): Schreib- und Poesietherapie. S. 94

¹³⁸ Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 3

¹³⁹ vgl. Petzold (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG...“. S. 32

¹⁴⁰ Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ ...S. 23 f.

¹⁴¹ vgl. Pape (2003): Die Heilkraft der Sprache. S. 23 und vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie –Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. S. 12 ff.

Jugendlichen, ist in meiner Beratung und Begleitung wie oben dargestellt, eine sehr individuelle Förderung notwendig. Die Bezüge zu den „vier WEGEN der Heilung und Förderung“ und den „14 plus 3 Heil- und Wirkfaktoren“ wird – wenn auch situativ herbeigeführt - bewusst und reflektiert in die schulsozialarbeiterische Arbeit eingebunden¹⁴². Um etwas an einer gerade oder langfristig belastenden Situation zu ändern, soll dem Kind oder Jugendlichen das Thema oder der Konflikt bewusst werden. Der Einsatz der Schreibmaschinen kann, wie in den Praxisbeispielen gezeigt, dabei helfen, das Belastende „zur Sprache zu bringen“¹⁴³, der emotionale Ausdruck gefördert werden (Heil- und Wirkfaktor Nr. 4). So kann in der Arbeit mit den Schreibmaschinen von einer sehr niedrigschwelligen Biographiearbeit gesprochen werden, die darauf abzielt, dass der junge Mensch durch das Erleben von Empathie durch mich, das Selbst-Verstehen erweitert¹⁴⁴. Die wechselseitige, empathische Begegnung ist ein Versuch – denn mehr kann es in der Arbeit mit Menschen nicht sein, als nur ein Versuch – in dem (non-) verbalen Dialog mit dem Kind oder Jugendlichen diesen jungen Menschen kognitiv, emotional und sozial zu erfassen, um Selbst-Verstehen, Selbst-Mitgefühl und damit Entwicklungspotentiale zu ermöglichen¹⁴⁵. Der Begriff des Dialoges verdeutlicht an dieser Stelle einmal mehr, dass es sich bei Kontakten immer um einen mutualen, von beiden Seiten bestimmten Prozess handelt, der Begegnung auf Augenhöhe voraussetzt und die Demut und Offenheit, sich der Wahrnehmungswirklichkeit des anders denkenden und fühlenden, des integren Anderen zu stellen¹⁴⁶.

„Gemeinsames Lesen, Erzählen, Deklamieren, Schreiben bringt schöpferisch das Feste wieder in Fluss, in die Kommunikation, in die Mit-teilung. Werden (Psycho)Therapie und Bildungsarbeit als kreative Versuche des »Begreifens und Gestaltens von Leben« verstanden, dann können sie die lebendige Sprache gestaltend nutzen, wie sie als leiblich-konkreter Ausdruck zwischen Menschen Worte findet.“¹⁴⁷ Auch die anderen der insgesamt vier WEGE der Heilung und Förderung können im prozesshaften Beratungskontakt berührt werden, doch im Kern steht für mich die Bewusstseinsarbeit über den Mittler Schreibmaschine. Vor den Tasten sitzend fällt jede/r Schüler*in eine Entscheidung für die jeweilige Selbstwirksamkeitserwartung, worüber oder wodurch sich

¹⁴² Petzold, Orth, Sieper (2019e, Institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 66 f.

¹⁴³ vgl. Leeser (2011): Poetik der Walderfahrung. S. 3

¹⁴⁴ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Tiefung, S. 46 und 69 und vgl. Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 908

¹⁴⁵ vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“, S. 3 und 13 f.

¹⁴⁶ vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ ...S. 9 f.

¹⁴⁷ Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 950

der junge Mensch Klarheit verschaffen möchte: die eigene Person, jemand anderer oder ein Konflikt, der bewusst gemacht oder durch Zerstreung in den Hintergrund gedrängt werden soll (Heil- und Wirkfaktor Nr. 7) oder vielleicht möchten sie etwas Kreatives erleben und kreieren (Heil- und Wirkfaktor Nr. 9). Die Heilkraft der ästhetischen Erfahrung (Nr. 15) ist eine der drei zuletzt aufgenommenen Heil- und Wirkfaktoren in der Integrativen Therapie und hilfreich in den Bereichen Selbstregulierung und Entspannung. Auch eine Entscheidung über den mit mir zu gestaltenden Kontakt treffen die Schüler*innen vor der Schreibmaschine.

Ein Grundschüler taucht unregelmäßig bei mir auf und liebt es, zeilenweise Buchstabenreihen an den Schreibmaschinen zu tippen, zu löschen, Zahlen und Zeichen einzuweben und mich dann die Seite vorlesen zu lassen. Er lacht herzlich, wenn ich den Buchstaben- und Zahlenketten wie Geschichten einen Sprachrhythmus gebe, über bestimmte Buchstabenwesen stolpere und meine Resonanzgefühle zu diesen authentisch zeige. Diese Art des Kontaktes hat er mit mir geschaffen und sie ist ein wiederkehrendes Ritual geworden, über das wir eine leichte, fröhliche Beziehung aufbauen konnten. „[...] Das kleine Kind entwirft unter teilweisem oder reduziertem Kennen von Ausdrücken und Vokabeln seinen eigenen Wortschatz, Begriffsbildungen und Anschauungen, im Dialog mit der äußeren Welt und zum Ziel lebenswichtiger Kontaktaufnahme, Verständigung und Orientierung.“¹⁴⁸ Der Grundschüler erweitert mittlerweile den Kontaktkreis, tippt bei mir seine Seite und trägt sie zu einer anderen Mitarbeiterin der Schule, damit sie ihm seine Schöpfung vorliest. Dieses Beispiel veranschaulicht mit seinem niedrigschwelligem Ansatz die Förderung der kommunikativen Kompetenz und Beziehungsfähigkeit (Heil- und Wirkfaktor Nr. 6). Der Schüler reguliert durch das Vorlesen lassen sein Nähe- und Distanzbedürfnis zu seinen unterschiedlichen schulischen Bezugspersonen. Bei jedem Einsatz der Schreibmaschinen mit Schüler*innen entstehen Möglichkeitenräume des Lernens, werden emotionale, kognitive und geistige Lernprozesse angestoßen und Interessen gefördert (Heil- und Wirkfaktor Nr. 8).¹⁴⁹

Meine Angebote sind angelehnt an das tetradische System der Integrativen Therapie: Den Beginn bezeichnet man als Initialphase, dabei kommt das Gegenüber im Hier und Jetzt an, was ich durch die ritualisierten Vorbereitungen an der Schreibmaschine initiiere. Nach der Aktionsphase, dem sich Ausprobieren im kreativen Schreiben und Gestalten an der Schreibmaschine, erfolgt der wichtige Schritt in die Integrationsphase. Dabei wird

¹⁴⁸ Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 229

¹⁴⁹ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Tiefung. S. 12 ff.

den jungen Menschen durch die exzentrische Natur des Papiers in der Schreibmaschine bewusst, was aktuell in ihnen vorgeht. Sie lassen mich oftmals, wie oben beschrieben, daran teilhaben. Sie erleben in der Kreativität mit der unmittelbar reagierenden Schreibmaschine bereits Zuwendung und können mit der Erkenntnis und Erfahrung selbst oder zusätzlich in der resonanten Begegnung mit mir in die Neuorientierungsphase übergehen.

„Haltungen und Verhalten müssen in jedem neuen Kommunikations- und Interaktionsgeschehen von allen jeweils Beteiligten mit ihren *wechselseitigen empathischen Resonanzen* neu bestimmt und vollzogen werden – in jeder Situation aufs Neue, immer auch verbunden mit neuen, empathiegeleiteten und imitationsgestützten Prozessen »sozialen Lernens«“. ¹⁵⁰ In dem Unterkapitel „Muster-Beispiel“ konnte ich verdeutlichen, was der Schüler wortwörtlich als Transfer in den Alltag mitgenommen hat: sein kreativ gestaltetes Blatt Papier, seinen Ausdruck für seine Trauer über den Tod seiner Uroma und den Wunsch, sich mitzuteilen und auch von seinem Lehrer verstanden und getröstet zu werden. Das Tippen an der Schreibmaschine kann sich positiv auf die Stimmung auswirken. Je nach Intensität kann ein nachfolgender, alternativer Handlungsmoment im weiteren Tagesgeschehen den jungen Menschen nachhaltig die Wichtigkeit von Emotion und Kommunikation sowie Beziehung lehren und seine sozialen Kompetenzen erweitern ¹⁵¹. Die Kinder und Jugendlichen erleben, dass sie etwas, sich selbst gestalten ¹⁵², beeinflussen können. Zudem benötigen gerade (in sich) unsichere junge Menschen eine Resonanz durch mich als Fachkraft, auf ihren für mich spannenden Prozess oder / und auf das individuell Geschaffene, um ihr Selbstwertgefühl zu fördern. Ich trete über das Geschaffene (Medium) in einen ko-kreativen Prozess und Dialog mit den Schüler*innen und sie verlassen meinen Beratungsraum in sich gefasster und ruhiger.

In der Schulsozialarbeit wird die „Arbeit mit sanften Gefühlen“ als erlebnisaktivierende Modalität entwickelt. „Heiterkeit, Versunkenheit, Friedlichkeit des Herzens, Dankbarkeit, Güte und andere »sanfte Gefühle« dienen der Lebenszufriedenheit und Gesundheit.“ ¹⁵³ Sie stellen ein heilsames Gegengewicht zu den „heftigen Gefühlen“ wie Angst, Wut und Hilflosigkeit ¹⁵⁴ dar. „Sanfte Gefühle sind aber nicht nur für das seelische Erleben, für

¹⁵⁰ Petzold, Mathias-Wiedemann: (2019a/2020) Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ ...S. 21

¹⁵¹ vgl. Henrichmann (2018): Was unterscheidet kreatives Schreiben im Schreibseminar nach der Methode der Poesie- und Bibliothherapie im Integrativen Verfahren von der Aufsatzerziehung in der Schule? S. 570

¹⁵² vgl. ebd.: S. 568

¹⁵³ Neumann (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen. S. 25

¹⁵⁴ ebd.: S. 25

»dynamische Selbstregulation«, innere Ruhe und Gelassenheit bedeutsam, sondern sie fördern nachweislich auch auf körperlicher Ebene die Durchblutung, Entspannung und vertiefte Atmung. Sie wirken Stressgefühlen entgegen.“¹⁵⁵ Der MöglichkeitenRaum der Schulsozialarbeit ist für den Erziehungs- und Bildungsauftrag eine wichtige Ergänzung im schulischen Angebot und wird von den Kindern, Jugendlichen und auch dem Kollegium wertgeschätzt und ist damit auch BeziehungsRaum.

„In Nahraumbeziehungen aber werden »bedeutsame Andere« interiorisiert¹⁵⁶ und das geht tiefer, denn sie werden Teil eines eigenen Persönlichkeitssystems, dann nämlich, wenn ein Mensch beginnt, sich Zuspruch zu geben, wie andere ihm Zuspruch gegeben haben, bis diese inneren Stimmen schließlich eingeschmolzen sind in sein repräsentationales Selbstbild.“¹⁵⁷ In der Schulsozialarbeit geht es für die Schüler*innen vor allem um Auseinandersetzungen: mit sich selbst, anderen, den Anforderungen der aktuellen Lebenssituation, dem fehlenden oder vorhandenen Helfersystem und damit besonders um Zuspruch zur individuellen Entwicklung. „(Kinder) lernen über das Erleben des Erkenntwerdens durch Andere, sich selbst zu erkennen.“¹⁵⁸ Die verinnerlichten Copingstile¹⁵⁹ wie Vermeidung, Angriff und Regression sollen ergänzend zur unterrichtlichen Förderung in meinem MöglichkeitenRaum in den Hintergrund gerückt und Creatingstile¹⁶⁰ erprobt werden¹⁶¹. Durch „creative adjustment, change und cooperation“¹⁶² im Zusammenspiel der zur Verfügung gestellten Medien und Beziehung, kann eine Erweiterung der eigenen Ressourcen geschehen. Im Spiel ihrer Kreativität mit der Schreibmaschine und in der Bewusstseinsarbeit mit mir, können die Schüler*innen je nach Ausrichtung und Intensität die drei salutogenetische Handlungsstrategien der Integrativen Therapie Enlargement (Weitung), Enrichment (Bereicherung) und / oder Empowerment (Ermächtigung) erfahren¹⁶³.

Ich bin sehr froh, dass die Schulsozialarbeit ein Arbeitsfeld ist, in dem die Fachkräfte ihre souveränen Fähigkeiten, Kenntnisse und Performanzen einbringen können. Schule ist ein besonders prägender Lebensort für junge Menschen und für mich als Schulsozialarbeiterin ist es eine der wichtigsten Aufgaben durch das Schaffen von Möglichkeiten-Räumen mit dem Prinzip der Konvivialität ein positiv besetztes Klima für

¹⁵⁵ ebd.: S. 25

¹⁵⁶ vgl. Petzold (2001p/2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. S. 420, 451 und 517

¹⁵⁷ Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 15

¹⁵⁸ ebd.: S. 60

¹⁵⁹ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Tiefung, S. 12

¹⁶⁰ ebd.: S. 12

¹⁶¹ Petzold, van Wijnen (2010): Stress, Burnout, Krisen. S. 41

¹⁶² ebd.: S. 41

¹⁶³ vgl. Petzold (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Tiefung. S. 24

Erziehung und Bildung zu eröffnen¹⁶⁴. Nicht jede/n Schüler*in erreiche ich, weder mit meiner (An-)Sprache noch mit den Schreibmaschinen oder anderen Medien und Angeboten. Doch durch das Einbringen meiner professionellen Persönlichkeit, mit meinen auch skurrilen Eigenschaften und Fehlern, zeige ich mich menschlich und kann ein Vorbild sein – oder auch Reibungsfläche - für Werte und Lebenskonzepte.

6. Ausblick

Ich habe anhand einiger Praxisbeispiele aufgezeigt, wie ich Ansätze der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie in ko-kreativen Prozessen mit dem Medium Schreibmaschine in der Schulsozialarbeit einsetze. Die Anlässe und Verläufe sind so individuell wie die Schüler*innen selbst. Die Wirksamkeit sozialarbeiterischen Handelns ist schwer und vor allem auf lange Sicht hin kaum zu messen. Doch die nachskizzierten Szenen und Folgen daraus können für die Kinder und Jugendlichen als Hinweise dafür gelten. Professionelle Authentizität und persönliche Souveränität sind dabei Schlüssel für ein schulsozialarbeiterisches Beziehungsangebot. Die Ausgestaltung sieht bei jeder Fachkraft etwas anders aus. Es ist daher eine permanente, selbstreflektierende Aufgabe, das mir Eigene, mich Begeisternde und Kreative zu suchen, zu finden und im Kontext meiner Arbeit weiterzuentwickeln. Schulsozialarbeit kann (Zeit-)Räume für das Erfahren von Schutzfaktoren¹⁶⁵ schaffen, gestalten und bereitstellen und durch das Angebot an Schulen eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen und damit einen großen Teil unserer Gesellschaft erreichen.

Ich kann mir als einen Ausblick meiner weitergehenden Beschäftigung mit der mich antreibenden Frage, wie ich poesie- und bibliothераpeutisches Lesen, Schreiben und Gestalten in meine Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin einbringe und vertieft einsetze, gut vorstellen, dass Nonsens-Poesie ein Baustein sein kann, der gerade Jugendliche anspricht, ihre Themen mit ihren klaren, unverblühten Eigen- und Wider-Worten zu beschreiben¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Petzold, Orth, Sieper (2019e, institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 41

¹⁶⁵ Petzold, Orth, Sieper (2019e, institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie. S. 40 f.

¹⁶⁶ vgl. Pietropinto (2005): Zugang zum Unbewußten durch Nonsens-Poesie. S. 410

Auch die Installierung eines schreib.mal.ortes nach *Armin Kaster*¹⁶⁷ kann ich mir in der Schule vorstellen. Es geht dabei um ein bewertungsfreies Schreibspiel, ganz ohne Ergebnisorientierung und Resonanz durch Andere. Ein wenig so, wie in den Worten von *Hilde Domin*, „Dichtung ist zweckfrei“¹⁶⁸. Das handschriftliche Schreiben steht dabei im Mittelpunkt. In einer festen Zeit (eine Stunde, einmal in der Woche) kann der Schreibort zeitgleich von Kindern und Erwachsenen genutzt werden und das Geschriebene verbleibt archiviert am Schreibort. Die Leitung übernimmt eine „Begleitende Rolle“, die Vorbereitungen des Schreibortes, das Bereitstellen und Halten der Materialien und die Beibehaltung der ungestörten Atmosphäre.¹⁶⁹

Mich faszinieren die Prozesse in den zu gestaltenden Räumen und Atmosphären und ich kann mir sehr gut vorstellen, dass das Konzept des Schreibspiels die Schüler*innen in ihrer schulischen wie personellen Entwicklung unterstützt. Dazu müssen die Rahmenbedingungen an den Bedarfen der Klientel in der Schule angepasst werden.

Die Schüler*innen sollen neue ko-kreative und auch kollektive Wege gehen, um ihre Emotionen und deren Botschaften für sich wahrnehmen und ent-schlüssel-n zu können und damit ihre Beziehungs- und Regulationsfähigkeit zu verbessern. „Es ist eine wichtige Qualität und Erfahrung in sich selbst und mit sich selbst »in Resonanz« gehen zu können, von sich selbst berührt sein zu können, sich an sich selbst freuen oder auch sich bedauern zu können. Wenn ein Mensch sich leibhaftig spürt, feinspürig erfasst, kann er zu sich selbst nicht nur kognitiv-exzentrische Distanz gewinnen, was immer wichtig ist, er kann auch zu sich emotional-zentrische Nähe herstellen, um sich annehmen und lieben zu können.“¹⁷⁰

Zusammen mit anderen Kolleg*innen der Schulsozialarbeit wird konzeptionell an einem Angebot gearbeitet, bei dem Schüler*innen angelehnt an das Konzept des Malortes nach Arno Stern in verschiedenen kreativen Bereichen wie Schreiben, Tanz, Theater, Malen und Musik einen bewertungsfreien AusdrucksRaum und Zeit erhalten. Auch wenn der Rahmen und die Organisation noch sehr am Anfang sind, ist das Ziel klar: Jungen Menschen ermöglichen sich kreativ zu erleben, sich auszudrücken, für sich, mit anderen - um sich selbst und die Anderen besser verstehen zu lernen, in ihren intrinsischen Impulsen zu bestärken und zur Selbstgestaltung anzuregen¹⁷¹. Es geht um die Initiierung

¹⁶⁷ Der Malort e.V.: Modellprojekt schreib.mal.spiel

¹⁶⁸ Domin (2005): Das Gedicht als Begegnung. S. 12

¹⁶⁹ vgl. Der Malort e.V.: Modellprojekt schreib.mal.spiel. S. 33 ff.

¹⁷⁰ Petzold, Orth (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts. S. 33

¹⁷¹ Petzold, H. G.(2019d): Notizen zur „OIKEIOSIS“, Selbstfühlen und Naturfühlen. Transversale Selbst-, Natur- und Welterkenntnis, „kreativ-collagierendes Denken“, „Green Meditation“, „Green Writing“, „Grünes Handeln“ in der Integrativen Therapie. S.30

von persönlichem Wachstum durch kreative Anpassung¹⁷². Die Schüler*innen verschiedener Schulformen sollen in Ergänzung zur unterrichtlichen Förderung kreative Möglichkeiten Räume und Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, um sich ressourcenfördernd entwickeln zu können.

Nach mehrjähriger Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin bin ich davon überzeugt, dass Kontakte, Begegnungen und Beziehungen ressourcenorientiert und kreativ initiiert und reflektiert, individuelle und mutuale Spuren in der Entwicklung von Menschen hinterlassen wie die Poesie. „Poesie ist im Akt des Entwurfes, wie auch in der Weitergabe, sinnlich und sinnhaft gebunden an Berührung und Berührt-Werden in einer hinwendenden Ich-Du-Beziehung.“¹⁷³ Durch das Her-an-tasten in einen Kontakt zu treten sehe ich als eine zarte, atmosphärische Berührung in mutualer Resonanz an. Durch das sinnliche Tastenspiel der Schreibmaschine und das leere Papier wird Gewahrsein ermöglicht und Entwicklung in den (Schreib-) Fluss gebracht. „Ästhetische Erfahrung will geteilt werden und wird damit immer auch zu einer Gestaltung. Die Aisthesis¹⁷⁴ ruft die Poiesis¹⁷⁵ auf. Kann ein Mensch sich wirklich selbst wahrnehmen, erleben, erfahren, so kann er eigentlich nicht umhin, sich selbst zu gestalten.“¹⁷⁶

7. Zusammenfassung / Summary und Schlüsselwörter / Keywords

Zusammenfassung: „Un-an-tast-bar?!“ Die Schreibmaschine als Kontakt- & Kreativmedium in der Schulsozialarbeit

In dieser Arbeit geht es um Verknüpfungen der Schulsozialarbeit und Ansätze der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie anhand des Mediums Schreibmaschine. Unter Beleuchtung der verschiedenen Prinzipien der Sozialen Arbeit, der An- und Herausforderungen der Profession Schulsozialarbeit und der kreativen Kontakt- und Begegnungsmomente sollen durch die Beschreibung von Praxisbeispielen verschiedene niedrigschwellige Einsatzmöglichkeiten der Poesie- und Bibliothherapie dargestellt werden. Es soll gezeigt werden, wie durch die Schaffung von Konvivialität ein MöglichkeitenRaum entstehen kann, so dass auch multifaktoriell belastete Kinder und Jugendliche im

¹⁷² vgl. Perls in Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 220

¹⁷³ Frühmann (2005): Poesie – ein Weg zu sich selbst. S. 234

¹⁷⁴ vgl. Petzold, Orth-Petzold, Orth (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. S. 21

¹⁷⁵ vgl. Petzold, Orth (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“. S. 955 ff.

¹⁷⁶ Petzold (update von 1999q): Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk. S. 21

Schreiben, Lesen und Gestalten eine Förderung im Verstehen von sich selbst, anderen und der Welt erfahren können.

Schlüsselwörter: Integrative Poesie- und Bibliotherapie / emotionale und soziale Förderung / Souveränität / Konvivialität / MöglichkeitenRaum / Selbst- und Welt-Verstehen

Summary: „Un-touch-able?!“ The typewriter as a medium for contact and creativity in school social work

This paper deals with linking school social work and approaches of integrative poetry and bibliotherapy by using the typewriter as a medium. By analyzing different principles of social work in general, the demands and challenges of school social work as a profession and the creative moments of contact and encounter, various low-threshold uses of poetry and bibliotherapy shall be illustrated through the description of practical examples. The aim of the paper is to demonstrate how a potential space can arise through the creation of conviviality, so that also multifactorially stressed children and adolescents can learn to understand themselves, each other and the world through writing, reading and designing.

Keywords: integrative poetry and bibliotherapy / emotional and social support / supreme ease / / conviviality / potential space / self-and world-understanding

8. Literaturverzeichnis:

Beck, K. (2003): Chancen der Weiterentwicklung der Poesie- und Bibliotherapie. In: Deutsche Gesellschaft für Poesie- und Bibliotherapie (2003) 157 – 162.
Der Malort e.V. (2019): Modellprojekt schreib.mal.spiel. Düsseldorf. 2019.
<http://www.malort-verein.de/>

Deutsche Gesellschaft für Poesie- und Bibliotherapie (2003): Die Heilkraft der Sprache. 2. Auflage.

Dieckmann, H. (2005): Dichtung und gestaltete Sprache als Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung und Individuation aus Sicht der Tiefenpsychologie C. G. Jungs. In: Petzold, H. G., Orth, I. (2005) 347 – 361.

Domin, H. (2005): Das Gedicht als Begegnung. In: Petzold, H. G., Orth, I. (2005) 11 – 17.

Escher Andersen, B. (2008): Wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät oder ganz zum

- Stillstand kommt – Schreiberberatung aus Integrativer Sicht. *Polyloge: Ausgabe* 05/2008.
<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/05-2008-escher-andersen-beatrice-wenn-der-schreibfluss-ins-stocken-geraet/>
- Frühmann, R. (2005): *Poesie – ein Weg zu sich selbst. Metareflexionen zur Überwindung von Entfremdung durch poetisches Sagen* In: Petzold, H. G., Orth, I. (2005) 219 – 242.
- Girgensohn, K., Jakob, R. (2010): 66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben. Hohengehren: Schneider. 2. Auflage.
- Handlir, I. (2009): *Die vier Wege der Heilung und Förderung als Alltagsübung. Graduierungsarbeiten/ Abschlussarbeiten: 01/2009.*
<https://www.fpi-publikation.de/graduierungsarbeiten/handlir-irmgard-die-vier-wege-der-heilung-und-foerderung-als-alltagsuebung-01-2009/>
- Helmsorig, E. (2018): *Kreatives Schreiben als Methode der Leseförderung. Wechselbeziehung Lesen und Schreiben.* In: Petzold, H. G., Leiser, B., Klempnauer, E. (2018) 705 – 720.
- Henrichmann, Ch. (2016): *Was unterscheidet kreatives Schreiben im Schreibseminar nach der Methode der Poesie- und Bibliothérapie im Integrativen Verfahren von der Aufsatzerziehung in der Schule?* In: Petzold, H. G., Leiser, B., Klempnauer, E. (2018) 553 – 578. *Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit: Ausgabe 13/2016.*
<https://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/13-2016-henrichmann-ch-was-unterscheidet-kreatives-schreiben-im-schreibseminar/>
- Höhmann-Kost, A., Siegele, F. (2004): *Integrative Persönlichkeitstheorie.*
Polyloge: 11/2004.
<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/11-2004-hoehmann-kost-annette-siegele-frank2004-integrative-persoenlichkeitstheorie/>
- Leiser, B. (2011): *Poetik der Walderfahrung – Quelle der Kraft, der Heilung und der Schönheit.* *Grüne Texte: 07/2015.*
<https://www.fpi-publikation.de/gruene-texte/07-2015-leiser-b-poetik-der-walderfahrung-quelle-der-kraft-der-heilung-und-der-schoenheit/>
- Levinas, E. (1983): *Die Spur des Anderen.* Freiburg i. Br.: Fink.

Lukesch, B., Petzold, H. G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kokreatives Geschehen. SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. *Ausgabe 05/2011*.
<https://www.fpi-publikation.de/supervision/05-2011-lukesch-b-petzold-h-g-lernen-und-lehren-in-supervision-ein-komplexes-kreatives-gescheh/>

Neumann, U. (2009): Spannungsregulation mit Kindern und Jugendlichen.
Polyloge: Ausgabe 29/2009.
<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/29-2009-neumann-ulrike-spannungsregulation-mit-kindern-und-jugendlichen/>

Orth, I. (2015): Unsägliches sagbar machen. *Heilkraft der Sprache: Ausgabe 01/2015*.
<https://www.fpi-publikation.de/heilkraft-der-sprache/01-2015-orth-ilse-unsaegliches-sagbar-machen-interview/>

Orth, I., Petzold, H. G. (1996): Beziehungsmodalitäten – ein integrativer Ansatz für Therapie, Beratung, Pädagogik In: *Petzold, H. G., Sieper, J. (1996): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie, Agogik und Arbeit mit kreativen Medien Band I. Paderborn: Junfermann. 117 – 124.*

Orth, I., Petzold, H. G. (2014): Kreatives Schreiben als WEG der Kokreativität In: *Heilkraft der Sprache. Ausgabe 03/2015*
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=HeilkraftSpracheNEU_orth-petzold-2014-kreatives-schreiben-als-weg-der-kokreativitaet-heilkraft-sprache-03-2015pdf.pdf

Orth, I., Sieper, J., Petzold, H. G. (2014d): Integrative Therapie als methodenübergreifende Humantherapie In: *Eberwein, W., Thielen, M. (2014): Humanistische Psychotherapie. Theorien, Methoden, Wirksamkeit. Giessen: Psychosozial. 279 – 332.*
<https://www.fpi-publikation.de/textarchiv-petzold/orth-i-sieper-j-petzold-h-g-integrative-therapie-als-methodenuebergreifende-humantherapie/>

[Pape, T. \(2003\): Die Heilkraft der Sprache. In: Deutsche Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie \(2003\) 13 – 34.](#)

Petzold, H.G.(1978c/1991e): Das Ko-responsenzmodell in der Integrativen Agogik. Integrative Therapie 1, 21-58; revid. und erw. als 1991e in: Integrative Therapie

Bd. I (1991a) 19- 90, Neuaufl. 2003a, 93-140 Paderborn: Junfermann und Supervision, Jg. 2017, <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/07-2017-petzold-h-g-1978c-1991e-2017-das-ko-respondenzmodell-als-grundlage-integrativer.html>

Petzold, H.G. (1988n/1996a/2020): Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I, 1 und I, 2 Paderborn: Junfermann , 3. revid. und überarbeitete Auflage 1996a. Als e-book: <https://www.fpi-publikation.de/e-books/petzold-h-g-1988n3-integrative-bewegungs-und-leibtherapie-ein-ganzheitlicher-weg-leibbezogener-psychotherapie/>

Petzold, H. G. (1999q): Das Selbst als Künstler und Kunstwerk – rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“. Ein Interview. Polyloge: Ausgabe 09/2006.
<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/09-2006-petzold-h-g-upd-v-1999q-das-selbst-als-kuenstler-und-als-kunstwerk-rezeptive/>

Petzold, H. G. (2001b): „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“ - Polyloge collagierender Hermeneutik und narrative „Biographie-arbeit“ bei Traumabelastungen und Behinderungen. *Polyloge: Ausgabe 04/2001.*
<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/04-2001-2001b-petzold-h-g-lebensgeschichten-verstehen-selbstverstehen-andere-verstehen-lernen/>

Petzold, H. G. (2001p/2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. In: *Petzold, H. G.* (2012a): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. 407-605. *Polyloge: Ausgabe 04/2020.*
<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/04-2020-petzold-hilarion-g-2012q-transversale-identitaet-und-identitaetsarbeit-die-integrative-identitaetstheorie-als-grundlage-fuer-eine-entwicklungspsychologisch-und/>

Petzold, H.G. (2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a.

Petzold, H. G. (2006y): Der „informierte Leib“ – „embodied and embedded“ – ein Metakonzept für die Leibtherapie. *Polyloge: Ausgabe 10/2006.*

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/10-2006-petzold-h-g-upd-v-2002j-der-informierte-leib-embodied-and-embedded-als/>

*Petzold, H. G. (2007d): „Mit Jugendlichen auf dem WEG...“. Biopsychosoziale, entwicklungspsychologische und evolutionspsychologische Konzepte für „Integrative sozialpädagogische Modelleinrichtungen“. *Polyloge*: 09/2007.*

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/09-2007-petzold-h-g-mit-jugendlichen-auf-dem-weg/>

*Petzold, H. G. (2011c): Integrative Therapie als „angewandte Anthropologie“ in der „transversalen Moderne“ – Menschenbild und Praxeologie. *Polyloge Ausgabe* 02/2011.*

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/02-2011-petzold-h-g-2006k-update2011-integrative-therapie-anthropologie-menschenbild-u/>

*Petzold, H. G. (2012c): Psychotherapie – Arbeitsbündnis oder „Sprache der Zärtlichkeit“ und gelebte Konvivialität? Intersubjektive Nahraumbeziehungen als Prozesse affilialer „Angrenzung“ statt abgrenzender „Arbeitsbeziehungen“. *Integrative Therapie* 1/2012.*

<https://www.fpi-publikation.de/textarchiv-petzold/petzold-h-g-2012c-psychotherapie-arbeitsbuendnis-oder-sprache-der-zaertlichkeit-und/>

*Petzold, H. G. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Tiefung. Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung. *Komplexe Humantherapie III. In: Textarchiv Jg. 2012.**

<https://www.fpi-publikation.de/textarchiv-petzold/petzold-h-g-2012h-integrative-therapie-transversalitaet-zwischen-innovation-und-vertiefung/>

*Petzold, H. G. (2015k): Integrative Therapie aktuell 2000 – 2015. Transversale und mundane Hominität. Den Menschen „von der Welt und der Natur her“ denken – Klinische Kompetenz & soziales Engagement, ökologischer Naturbezug & kritische Kulturarbeit. *Polyloge: Ausgabe* 20/2015.*

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/20-2015-petzold-h-g-2015k-integrative-therapie-aktuell-2000-2015-transversale-und/>

Petzold, H. G. (2017): Das Ko-respondenzmodell als Grundlage Integrativer

Therapie, Agogik, Supervision und Kulturarbeit (1978c, 1991e / 2017).
Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-
Zeitschrift. *Ausgabe 07/2017*.

<https://www.fpi-publikation.de/supervision/07-2017-petzold-h-g-1978c-1991e-2017-das-ko-respondenzmodell-als-grundlage-integrativer/>

Petzold, H. G. (2019d): Notizen zur „OIKEIOSIS“, Selbstfühlen und Naturfühlen.
Transversale Selbst-, Natur- und Welterkenntnis, „kreativ-collagierendes Denken“,
„Green Meditation“, „Green Writing“, „Grünes Handeln“ in der Integrativen
Therapie. In: Grüne Texte. Die Neuen Naturtherapien – Internetzeitschrift für
Garten-, Landschafts-, Waldtherapie, tiergestützte Therapie, Green Care, Green
Meditation, Ökologische Gesundheit, Ökopsychosomatik. *Polyloge*: Ausgabe
05/2020.

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/05-2020-petzold-h-g-2019d-notizen-zur-oikeiosis-selbstfuehlen-und-naturfuehlen-transversale-selbst-natur-und-welterkenntnis-kreativ-collagierendes-denken/>

Petzold, H. G., Leeser, B., Klempnauer, E. (2018): Wenn Sprache heilt.
Bielefeld: AISTHESIS.

Petzold, H. G., Mathias-Wiedemann, M. (2019a/2020): Das integrative Modell
„komplexer, wechselseitiger Empathie“ und „zwischenleiblicher Mutalität“ als
Grundlage melioristischer Lebenspraxis, Therapie und Supervision.
Forschungsbericht aus der Europäischen Akademie für biopsychosoziale
Gesundheit, Hückeswagen (Ersch. POLYLOGE Jg. 2020 <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/>).

Petzold, H.G., Orth, I. (2005): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache.
Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarische Werkstätten, 1. Auflage 1985
Paderborn: Junfermann; Neuauflage: Bielefeld: Aisthesis Verlag 2005.

Petzold, H.G., Orth, I. (1998/2014): Wege zum „Inneren Ort persönlicher Souveränität“ -
„Fundierte Kollegialität“ in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie.
SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-
Zeitschrift. *Polyloge*: Ausgabe 18/2014

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/18-2014-petzold-h-g-orth-i-1998-2014-wege-zum-inneren-ort-persoenerlicher-souveraenitaet/>

Petzold, H. G., Orth, I. (2017a): Interozeptivität / Eigenleibliches Spüren, Körperbilder / Body Charts – der „Informierte Leib“ öffnet seine Archive: „Komplexe Resonanzen“ aus der Lebensspanne des „body-mind-world-subject“.
Polyloge: Ausgabe 22/2018.

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/22-2018-petzold-h-g-orth-i-2017a-interozeptivitaet-eigenleibliches-spueren-koerperbilder/>

Petzold, H. G., Orth, I. (2017b): „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“ – Grundkonzepte für „komplexes Lernen“ in einem intermethodischen Verfahren „ko-kreativen Denkens und Schreibens“. *Polyloge: Ausgabe 31/2017.*

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/31-2017-petzold-h-g-orth-i-2017b-epitome-polyloge-in-der-integrativen-therapie/>

Petzold, H. G., Orth-Petzold, S., Orth, I. (2013): Freude am Lebendigen und weiser Umgang mit Natur. Die Frische, Kraft und Weisheit integrativer Garten- und Landschaftstherapie - „Green Meditation“, „Therapeutic Guerilla Gardening“.
Polyloge: Ausgabe 20/2013.

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/20-2013-petzold-h-g-orth-petzold-s-orth-i-2013a-freude-am-lebendigen-umgang-mit-natur/>

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2019e, institutsinterne Arbeitsunterlage): Die „14 plus 3 Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie – Kontext & Konzepte (1965 – 2019)

Petzold, H. G., van Wijnen, H. (2010): Stress, Burnout, Krisen – Materialien für supervisorische Unterstützung und Krisenintervention. Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. *Ausgabe 11/2010.*
<https://www.fpi-publikation.de/supervision/11-2010-petzold-h-g-van-wijnen-h-stress-burnout-krisen-supervisorische-unterstuetzung/>

Pietropinto, A.(2015): Zugang zum Unbewußten durch Nonsens-Poesie In: Petzold, H. G., Orth, I. (1985a/2005): Poesie und Therapie 387 – 411.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Sackner, M. und R. (2015): Schreib / maschinen / kunst //. München: Sieveking.

Schnellmann, E. (2015): Trauma und Kreativität. Eine Integrative Perspektive.

Polyloge: Ausgabe 23/2015.

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/23-2015-schnellmann-eliane-trauma-und-kreativitaet-eine-integrative-perspektive/>

Schweighöfer, A.(o.J.): Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie, Polyloge

Stachelhaus, H. (1991): Joseph Beuys. „Jeder Mensch ist ein Künstler“. Düsseldorf:

Wilhelm Heyne. 2. Auflage.

Stadler, B. (2008): Eine Oase des Schöpferischen. Das TextilARTelier der psychiatrischen

Klinik in Will, St. Gallen aus der Sicht Integrativer Kunsttherapie. *Polyloge:*

Ausgabe 17/2008.

<https://www.fpi-publikation.de/polyloge/17-2008-stadler-brigit-eine-oase-des-schoepferischen/>

von Werder, L. (1995): Schreib- und Poesietherapie. Eine Einführung. Weinheim: BELTZ

PsychologieVerlagsUnion. 2. Auflage.

von Werder, L. (2018): Schreibtherapie als Selbsthilfe. In: Petzold, H. G., Leeser, B.,

Klempnauer, E. (Hrsg.) (2018) 509 – 523.

Winnewisser, S. (2010): Einfach die Seele frei schreiben. Hannover: Humboldt.