

FPI-Publikationen – Wissenschaftliche Plattform „Polyloge“

Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit

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

Begründet 2015 von *Ilse Orth* und *Hilarion G. Petzold*
herausgegeben mit *Elisabeth Klempnauer*, *Brigitte Leeser* und *Chae Yonsuk* für
„Deutsche 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 – Musiktherapie
Intermethodische und Intermediale Arbeit – Kulturarbeit

1972 – 2022 > 50 Jahre FPI und 40 Jahre EAG > Integrative Therapie, Agogik, Kulturarbeit
und Öko-care

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

Ausgabe 07/2023

**Poesie- und Bibliothherapie mit Menschen mit Lernschwierigkeiten
– positive Auswirkungen und Voraussetzungen
für die praktische Durchführung**

*Andrea Vogler, A – Dornbirn **

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: *Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Dipl.-Sup. Ilse Orth, MSc*), Hückeswagen. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>.

EAG-Weiterbildung ‘Poesie- und Bibliothherapie, Kreatives Schreiben und Biographiearbeit im Integrativen Verfahren’.
Betreuerin / Gutachter: *Ulrike Mathias-Wiedemann, Dipl.-Päd / Prof. Dr. Hilarion G. Petzold*.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Einleitung
- 2 Zielgruppe: „Menschen mit geistiger Behinderung“ bzw. „Menschen mit Lernschwierigkeiten“
- 3 Integrative Poesie- und Bibliothherapie
 - 3.1 Intermediale und Intramediale Quergänge
- 4 Integrative Lerntheorie
 - 4.1 Persönlicher Zugang
- 5 Die 4 Wege der Heilung und Förderung
 - 5.1 1. WEG: „Sich selbst verstehen, die Menschen, das Leben verstehen lernen.“
 - 5.2 2. WEG: „Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden.“
 - 5.3 3. WEG: „Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten.“
 - 5.4 4. WEG: „Nicht alleine gehen, füreinander eintreten, gemeinsam Zukunft gewinnen“
- 6 17 Heil- und Wirkfaktoren der Integrativen Therapie
 - 6.1 1. Einführendes Verstehen [protektiv], komplexe Empathie [supportiv] (**EV**)
 - 6.2 2. Emotionale Annahme [protektiv] und Stütze [supportiv] (ES)
 - 6.3 4. Förderung von emotionaler Expression, Regulation und volitiver Entscheidungskraft [supportiv, konfrontativ] (EA)
 - 6.4 (8) Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen [protektiv, supportiv, konfrontativ] (LM)
 - 6.5 (9) Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte [protektiv, supportiv] (KG,)
 - 6.6 12) Förderung von prägnantem Selbst- und Identitätserleben, positiver selbstreferentieller Emotionen & Kognitionen, d.h. von „persönlicher Souveränität“ [protektiv, konfrontativ] (PI)

7 Notwendige Faktoren für das Gelingen einer Poesie- und Bibliothераapeutischen Schreibwerkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

7.1 Gruppengröße, Länge der Workshops und Auswahl der Texte bzw. eines Objektes

7.1 Der Workshop in der Struktur des „Tetradischen Systems“

7.1.1 Initialphase

7.1.2 Aktionsphase

7.1.3 Integrationsphase

7.1.4 Neuorientierungsphase

7.2 Konvivalität, Empathie und Ko-Kreativität

7.3 Poesie- und bibliothераapeutischen Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten – ein abschließendes Resümee

8 Zusammenfassung/Summary

9 Literaturverzeichnis:

10 Anhänge

„Es ist sehr gut denkbar, dass die Herrlichkeit des Lebens um jeden und immer in Ihrer ganzen Fülle bereit liegt, aber verhängt in der Tiefe, unsichtbar, sehr weit. Aber sie liegt dort, nicht feindselig, nicht widerwillig, nicht taub. Ruft man sie mit dem richtigen Wort, beim richtigen Namen, dann kommt sie. Das ist das Wesen der Zauberei, die nicht schafft, sondern ruft.!

Franz Kafka, Tagebücher (1921)

Vorwort

Ich arbeite mittlerweile seit zwei Jahrzehnten mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zunächst war ich in der Betreuung in einer Wohngemeinschaft tätig. Der Alltag dort ist geprägt von wiederkehrenden Ritualen – wie. z.B. fixen Essenszeiten, Regeln – wie gehen wir miteinander um? (es wohnen Menschen zusammen, die sich vielleicht nicht mögen, etc.). Unter der Woche sind die BewohnerInnen¹ tagsüber meistens in Werkstätten, wo sie ihren Fähigkeiten entsprechend kleine Tätigkeiten ausführen und die Wochenenden verbringen sie entweder mit ihren Angehörigen oder im Wohnhaus, wo dann meist „Aktionen“ – Ausflüge in der Umgebung, Kaffeehausbesuche, etc. – durchgeführt werden. Der Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung ist aber auch geprägt von einer permanenten Fremdbestimmung. Was es zu essen gibt, bestimmt zumeist das Betreuungspersonal und sowie die Aktivitäten am Wochenende.

In meiner Zeit als Betreuerin habe ich viele stereotype Verhaltensweisen erlebt, die ich mir oft nicht erklären konnte. Verständnis für innere Vorgänge eröffnete mir eine Kunsttherapeutin, welche regelmäßig zu uns ins Haus kam. So gab es für Interes-

¹ Bzgl. Genderschreibweise habe ich mich für die vorliegende Arbeit für diese Form entschieden.

sierte die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken. Ich war erstaunt, welche persönlichen Einblicke ich bei den Erzählungen über unsere BewohnerInnen von ihr bekam.²

Daher habe ich mich selbst für die Ausbildung zur „ganzheitlichen Kunsttherapeutin“ entschieden. In dieser spannenden Zeit der Ausbildung an der „Akademie für Kunsttherapie“ (<https://www.a-kt.at/>) und auch im Praktikum habe ich meine Liebe zum Schreiben (wieder)-entdeckt. Es tut gut, seine „eigene Sprache“ zu finden, die aus den „Archiven des Leibes“ hervorgebracht werden (Petzold et al. 2017b, 946). Das sind Qualitäten, die in der Integrativen Poesietherapie erzielt werden sollen. Die TeilnehmerInnen lernen dabei, eine „*eigene Sprache‘ zu finden: für konkret Wahrgenommenes – ein Gegenstand, Stein/ Blume/Tasse, ein Blumenbeet, eine Landschaft, eine Speise, ein Gesicht etc. – oder für Erinnertes oder für Vorgestelltes, Phantasiertes*“ (ibid.). Wie gut es Menschen mit einer geistigen Behinderung tut, ihre Sprache zu finden, ihren Gefühlen und sei es nur mit einem Wort, Ausdruck zu verleihen, das konnte ich damals nur ahnen, als ich im Rahmen meines Praktikums die Co-Gruppenleitung für eine Intermediale Kreativgruppe für Menschen mit geistiger Behinderung übernahm.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, die Bedeutung von poesie- und bibliothераpeutischen Schreibwerkstätten für Menschen mit geistiger Behinderung aufzuzeigen.

1 Einleitung

Menschen mit geistiger Behinderung sind im Alltag immer noch Ausgrenzungen ausgesetzt. Sie haben einen schlechten Zugang zum Arbeitsmarkt, können sich selten aussuchen, wo und wie sie wohnen möchten und haben viele weitere Nachteile gegenüber Menschen ohne Beeinträchtigung. Marquardt (2005) formuliert es so: „*Im Bereich Arbeit, Freizeit und Leistung sind sehr grosse (sic.) Unterschiede*

² Ein Bewohner malte immer sein Haus mit seiner Familie. Das Haus war zu Beginn immer schwarz und wurde mit der Zeit bunter. Später kamen auch die Bewohner dazu – Er selbst, seine Eltern und seine Geschwister. Am Beginn hat er sich immer zu seinen Eltern gemalt, im Laufe der Zeit hat er sich zu seinen Geschwistern dazu gemalt. Ein Urlaub in Italien hat ihn dermaßen beeindruckt, dass er anstatt des obligatorischen Hauses die Szenen des Urlaubs gemalt hat.

bezüglich Zufriedenheit, Erfüllung, Engagement und Abwechslung festzustellen. Im Arbeitsbereich fühlen sich unsere Klienten meist mit eintönigen Tätigkeiten in den geschützten Werkstätten unterfordert. Arbeitsplätze in der freien Wirtschaft, die sinn- und anspruchsvollere Arbeit bieten könnten, sind kaum verfügbar“ (ibid. 44).

In den letzten Jahrzehnten hat sich in der Fachwelt viel getan. War früher die Bemühung nach **Integration** – Menschen mit Behinderung sollen im normalen Alltag bestmöglich integriert werden – hat sich in weiterer Folge der Ruf nach **Inklusion** verbreitet. Inklusion bedeutet, dass die Umwelt so gestaltet werden muss, dass Menschen mit Behinderung keine Nachteile davontragen und auch alle Rechte haben, wie Menschen ohne Behinderung. Die „Lebenshilfe Österreich“ (ein Verein, der Menschen mit intellektuellen Behinderungen beim Wohnen, beim Arbeiten und bei der Durchsetzung der eigenen Rechte unterstützt) bezieht sich auf die UN-Konventionen und beschreibt den Unterschied zwischen Integration und Inklusion auf deren Homepage wie folgt:

*„Integriert wird ein Mensch, der schon ausgeschlossen ist oder von außen kommt. **Integration** zielt auf die persönliche Anpassungsleistung des zu integrierenden Menschen. Das System selbst (Schule, Arbeit, Vereine...) ändert sich nur wenig. **Inklusion** bedeutet, dass von vornherein keine Person ausgeschlossen wird. Dass also das allgemeine Schulsystem kein Kind ausschließt oder abweist, sondern jedes Kind mit seinen Altersgenossinnen und -genossen lernt. Menschen im regulären Arbeitsmarkt dabei sind oder wie alle anderen auch in der Nachbarschaft leben. Dafür bietet die Gesellschaft Unterstützung an und verändert sich selbst. Sie heißt alle Menschen willkommen“ (<https://www.lebenshilfe.at/inklusion/mehr-zu-inklusion/>)*

Dem Inklusionsgedanken zufolge muss eine Poesie- und Bibliotheraeutische Schreibgruppe auf die individuellen Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung eingehen. *Petzold* (1993i/2023) legt dar, dass die ethische Grundhaltung der Integrativen Therapie sich verpflichtet, „*keinen Menschen egal welcher Herkunft etc. sie sind, auszuschließen. Ein zentrales Anliegen der IT ist daher die Unantastbarkeit der Würde und das Recht auf Leben und Unversehrtheit; d.h. auf Integrität zu affirmieren*“ (*Petzold et al 2013,5; Petzold, Orth 2011*). In ihrem Vorwort für das

Manifest der Integrativen Kulturarbeit, beschreiben *Petzold, Orth und Sieper* Würde und Integrität wie folgt:

„**Würde** wird in unserem Verständnis und im Konsens mit den demokratischen Wertegemeinschaften als die „Grundqualität des Menschseins“ gesehen, die in sich selbst, d.h. in dem Faktum Mensch zu sein, begründet ist und jedem Menschenwesen unabdingbar attribuiert wird. Sie ist mit spezifischen Menschenrechten von universellem Geltungsanspruch verbunden, die die Integrität des Menschen als Subjekt gewährleisten und über den Gesetzen eines jeden Landes stehen müssen, gleichsam globale Metawerte darstellen. Die Würde des Menschen als „personales Subjekt“ muss in Menschengemeinschaften den höchsten Wert, das höchst normative Ideal und damit das schützenswerteste Gut darstellen“ (ibid.5).

„**Integrität** sehen wir in einer Doppelqualität: einerseits als die Qualität der psychophysischen Unversehrtheit eines konkreten Menschen, wie er sie als „personales Subjekt“, dessen Unverletzbarkeit und Würde gesichert werden muss, selbst erlebt. Andererseits sehen wir Integrität als die Qualität des „moralischen Subjekts“, dass von interiorisierten und reflexiv bejahten Werten und Prinzipien einer Wertegemeinschaft geleitet ist und diese Werte selbst verwirklicht, in Treue zu sich selbst für sie eintritt und in diesem Geschehen Würde gewinnt“ (ibid. 5; vgl. auch *Petzold, Orth* 2011).

Integrität und Würde des Individuums bedarf der Sicherung und des Schutzes. Wenn Menschen – z.B. aufgrund einer geistigen Behinderung – nicht selbst um ihre eigene Würde und Integrität Sorge tragen können, so kommt diese Aufgabe dem sozialen Umfeld bzw. den BetreuerInnen und BegleiterInnen dieser Menschen zu. *„Integrität ist für den vollsinnigen Menschen – Frau und Mann, älteres Kind – eine subjektiv wahrgenommene und bewertete Qualität des personalen Selbst- und Identitätserlebens. Sie bedarf also immer der kognitiven Einschätzung (appraisal) und der emotionalen Wertgebung (valuation) des seiner selbst bewussten Subjekts,*

das damit über die Qualität seiner Integrität selbst befindet und darin nicht fremdbestimmt werden darf. Das wäre eine Verletzung seiner Würde. Integrität kann deshalb nicht allein external-attributiv gewonnen werden, sondern verlangt die souveräne Selbstdefinition des Subjekts, das seine Position intersubjektiv kommuniziert und vertritt. Bei Menschen, die aufgrund ihres Alters oder durch Erkrankung und Verletzung nicht in der Lage sind, die eigene Integrität zu vertreten und zu sichern und deren Würde damit Gefahr gerät, tritt die Gesellschaft mit von ihr bestellten Helfern für die Gewährleistung von Würde und Integrität ein. Gerade bei solchen Situationen muss die Integritätszusicherung mit besonderer Sorgfalt umgesetzt werden“ (ibid. 5).

Die Integrative Poesie- und Bibliothherapie als eine Methode der Integrativen Therapie soll demzufolge so an die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung angepasst werden, dass sie sich kreativ entfalten können und in weiterer Folge, die „Entdeckung der eigenen Stimme/Sprache“ als heilsam bzw. katharisch erfahrbar wird. „Poesie- und Bibliothherapie bieten in besonderer Weise die Möglichkeit, deformierenden Spracherfahrungen oder defizienter sprachlicher Sozialisation zu begegnen, indem sie neue Erfahrungen im Dialog, im Umgang mit Texten, durch neue Leserlebnisse vermitteln (...) und ungestörte Kommunikationen erfahrbar werden lassen, so daß (sic.) sie verinnerlicht werden können und der Patient auf diese Weise Wahlmöglichkeiten erhält“ (Petzold, Orth 2015, 68). Dabei ist es für Menschen mit geistiger Behinderung zunächst notwendig, positive Selbstkognitionen zu entwickeln, diese können erlernt werden. Der Lernbegriff der Integrativen Therapie (IT) zielt nicht rein auf den Unterricht in Schulen ab, „Vielmehr lernen wir als ganzer Mensch, als Mensch, der Körper-Seele-Geist-Wesen ist (also ein Leib-Subjekt) im sozialen und ökologischen Kontext im Zeitkontinuum“ (Chudy, Petzold 2011, 4).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zunächst mit der Zielgruppe, „Menschen mit geistiger Behinderung“, stellt im Anschluss die „Integrative Poesie- und Bibliothherapie (IPBT)“, sowie die „Integrative Lerntheorie“ vor. Im Anschluss werden in praxeologischer Verschränkung³ die heilsamen Auswirkungen der IPBT auf Menschen

³ Zur Verdeutlichung werden Beispiele aus meiner Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung herangezogen. Die Namen sind anonymisiert. Frauennamen enthalten nur den Vokal „a“, Männernamen nur den Vokal „o“. Es werden in den Beispielen bewusst keine – eventuell vorhandenen – psychiatrischen Diagnosen beschrieben

mit geistiger Behinderung in Bezug auf die „4 Wege der Heilung und Förderung“ dargelegt. Weiters werden ausgewählte „Heil- bzw. Wirkfaktoren“ der IT, wie „Einführendes Verstehen“, „Emotionale Annahme und Stütze“, „Förderung des emotionalen Ausdrucks“, „Förderung von kreativem Ausdruck“ und „Förderung eines prägenden Selbst und Individualerlebens“ beschrieben. Der letzte Teil befasst sich mit der Frage: „Welche Voraussetzungen benötigt es zur Durchführung und zum Gelingen einer poesie- und bibliothераpeutischen Schreibwerkstatt für Menschen mit geistiger Behinderung in Bezug auf Gruppengröße, Länge und Auswahl der Texte. Weiters wird der Aufbau nach dem „Tetradischen System“ beschrieben, sowie auch die Qualitäten, die für die durchführende Person notwendig sind, wie „Empathie“ und „Konvivalität“ und beleuchtet den Faktor der „Ko-kreativität“, der in jedem Gruppenprozess ausschlaggebend ist.

2 Zielgruppe: „Menschen mit geistiger Behinderung“ bzw. „Menschen mit Lernschwierigkeiten“

Der Begriff „geistige Behinderung“ ist in der Fachwelt einem ständigen Wandel unterzogen. In seinem Aufsatz: „Zur Integration motopädagogischer, psychotherapeutischer und familien-therapeutischer Interventionen in der Arbeit mit geistig Behinderten“ (1993i) beschrieb *Hilarion Petzold* 1993 noch den Begriff „geistige Behinderung“ und bezeichnet ihn dabei als „unscharf“ (ibid. 226). Bei einer Neuauflage des Artikels im Jahr 2023 erweiterte er den Begriff bereits im Titel auf „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ (1993i, 2023).

Für geistige Behinderung gab und gibt es „keine einheitliche Begriffsbestimmung“ (Lingg und Theunissen 2013, 14). „Geistige Behinderung resultiert aus einem Defekt und daher wurde sie oft als unheilbar gesehen. Geistige Behinderung galt lange Zeit als eine Krankheit und nicht selten wurde eine ‚Unheilbarkeit‘ im Sinne einer ‚Bildungsunfähigkeit‘ behauptet. (...) Dies galt auch für Verhaltensauffälligkeiten und oder psychische Störungen, die in der Regel als unmittelbarer Ausdruck einer geistigen Behinderung (...) ausgelegt wurde“ (ibid. 13).

Heute hat sich die Fachwelt weitgehend von dieser Denkstruktur verabschiedet, indem sie zwischen Krankheit und Behinderung differenziert (ibid.). Obige Definition zielt auf einen Defekt, aus dem heraus eine geistige Behinderung entsteht, sie bezieht andere Komponenten – wie z.B. die eingeschränkte Sozialisation – nicht mit ein. *Petzold* beschreibt 1994 wie folgt: *"Geistige Behinderung ist eine komplexe Beeinträchtigung der Persönlichkeit eines Menschen in seinem Umfeld mit variierenden Einschränkungen auf der motorischen, sensorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Ebene. Diese Begrenzungen werden durch die Sozialisations- und Lebensbedingungen nachhaltig bestimmt."* (*Petzold*, 1993i/2023, 228). Weiters betont *Petzold* (2003a, 116), *„dass es die Behinderung oder den Menschen mit einer Behinderung nicht gibt, sondern – wie allgemein menschlich – eine Vielfalt der Formen und Ausprägungen (sowie der Ursachen und Auswirkungen) existiert“*. Allerdings unterscheidet die Fachwelt den Schweregrad einer geistigen Behinderung, sie bezieht sich dabei auf den IQ und teilt grob in vier Kategorien ein. *„Die Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-IV unterscheiden die leichte geistige Behinderung (leichte Intelligenzminderung, Lernbehinderung; ICD-10: F 70) von der mittelgradigen (F 71), schweren (F 72) und schwersten (F 73) geistigen Behinderung anhand des mittels Tests festgestellten Intelligenzquotienten“* (*Marquardt* 2005, 42).

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit bestreitet nicht, dass jeder Mensch bildbar ist und demzufolge auch fähig ist, sich mitzuteilen und auch das Bedürfnis hat, sich auszudrücken. Jedoch wären die Anforderungen an eine Schreibwerkstatt für Menschen mit einer schweren oder schwersten Behinderung erheblich komplexer und es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten – vor allem im letzten Kapitel, wo es um die Voraussetzungen für die praktische Durchführung geht. Aus diesem Grund beziehen sich die nachfolgenden Überlegungen auf Menschen mit einer *„leichten geistigen Behinderung“*. Diese Zielgruppe ist sich des Unterschieds zu anderen „nicht behinderten Menschen“ meist bewusst: *„Im Vergleich zu schwerer geistig behinderten Menschen können unsere Klienten jedoch wohl wahrnehmen, was um sie herum geschieht, wie mit ihnen umgegangen wird, wie es um die ‚Wirkung des Ich zur Welt‘ (...) bestellt ist – und sie wissen um den Unterschied zwischen sich Selbst und nicht behinderten Menschen.“* (*Marquardt* 2005, 44). Aufgrund dessen haben Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung oft Schwierigkeiten mit einem positiven Selbstwert. *„Häufig sind es (dysfunktionale)*

Selbstschemata und Selbstkonzepte, die uns begegnen. Negative Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen infolge überwiegend fremdbestimmter Sozialisations- und Lebensbedingungen prägen unsere Klienten häufig. Die Persönlichkeitsentfaltung (empowerment, enlargement, enrichment) ist meist durch die Behinderung selbst als auch durch das (familiäre, institutionelle) Umfeld gehemmt worden“ (ibid.).

Es hat sich für diese Gruppe in den letzten Jahren der Terminus „*Menschen mit Lernschwierigkeiten*“ etabliert. Auf der Suche nach der Frage: „*Wie sage ich?*“ möchte ich mich nach den Wünschen von direkt Betroffenen richten, denn Menschen mit geistiger Behinderung streben nach einem selbstbestimmten Leben und vertreten mittlerweile selbstbewusst ihre eigenen Interessen. „*Mensch Zuerst*“ ein Verein aus Vorarlberg, der zur „*People First Bewegung*“ gehört, findet den Begriff diskriminierend und stellt auf der Website klar: „*Früher nannte man uns ‚geistig behindert‘. Das finden wir abwertend. Jetzt nennen wir uns Menschen mit Lernschwierigkeiten*“. (<https://www.mensch-zuerst.at/>).

Integrative Therapie geht von der Würde des Menschen aus, die niemanden ausgrenzt oder benachteiligt. Die anthropologische Position der IT besagt: „*Mensch wird man nur durch den Mitmenschen in leiblicher Begegnung auf dem Boden eines grundlegenden Respekts vor der Würde des Anderen*“ (Petzold 1993i, 6). Petzold führt weiter aus, dass dies auch uneingeschränkt für Menschen mit geistiger Behinderung gilt. Diese Position bestimmt die ethischen Leitlinien für jedwede Intervention (ibid. 6). Davon ausgehend wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „*Menschen mit Lernschwierigkeiten*“ verwendet.

3 Integrative Poesie- und Bibliothherapie

Integrative Poesie- und Bibliothherapie ist eine **Methode** der **Integrativen Therapie (IT)**, sie „ist eine komplexe Form „*bio-psycho-sozial-ökologischer Humantherapie*“, „*kreativer Bildungsarbeit/Agogik*“, „*kritisch-engagierter Kulturarbeit*“ und „*humanitärer und ökophiler Hilfeleistung*“ in der Lebenswelt und für die Lebenswelt“ (Petzold et al

2017b, 903). Kernkonzept der IT ist die **anthropologische Grundformel** des „**Informierten Leibes in Kontext/Kontinuum**“ (ibid.). die besagt, dass „*der Mensch vom Wesen her schöpferisch ist und in seiner Kreativität an der ‚Generativität des Kosmos‘ partizipiert*“ (Petzold et al, 2019, 3). Die „*Anthropologie des schöpferischen Menschen*“ sieht den Menschen als 'Körper-Seele-Geist-Wesen' in einem ökologischen und sozialen Kontext und Kontinuum, ein Wesen, das mit seiner Lebenswelt durch ständige Interaktionen verflochten ist, sie gestaltet, aber auch von ihr geformt wird“ (ibid. 4).

Die IT wurzelt im „**Ko-respondenzmodell**“, dem Herzstück der Integrativen Therapie: „*Therapie findet im Zusammenfließen von zwei Qualitäten statt: einerseits eine Qualität der **Konvivialität** – der Therapeut/die Therapeutin bieten einen 'gastlichen Raum', in dem PatientInnen willkommen sind und sich niederlassen, heimisch werden können*“ (Petzold 2000a, o. S.). Einen „gastlichen Raum bieten“, das ist auch eine notwendige Qualität bei der Gestaltung von Poesie- und Bibliothera-
peutischen Schreibwerkstätten, daher wird darauf im praktischen Teil näher eingegangen.

Als zweite Qualität ist für Petzold (ibid.) **Partnerschaftlichkeit** erforderlich, „*in der beide miteinander die gemeinsame Aufgabe der Therapie in Angriff nehmen unter Bedingungen eines 'geregelten Miteinanders' (...). Der Patient bringt die prinzipielle Bereitschaft mit, sich in seiner Therapie mit sich selbst, seiner Störung, ihren Hintergründen und seiner Lebenslage sowie (problembezogen) mit dem Therapeuten und seinen Anregungen partnerschaftlich auseinanderzusetzen*“ (ibid.). Er tut dies seinen Möglichkeiten und Kompetenzen entsprechend. „*Der Therapeut seinerseits bringt die engagierte Bereitschaft mit, sich aus einer intersubjektiven Grundhaltung mit dem Patienten als Person, mit seiner Lebenslage und Netzwerksituation partnerschaftlich auseinanderzusetzen, mit seinem Leiden, seinen Störungen, Belastungen, aber auch mit seinen Ressourcen, Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben, um mit ihm gemeinsam an Gesundheit, Problemlösungen und Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten, wobei er ihm nach Kräften mit professioneller, soweit möglich forschungsgesicherter 'best practice' Hilfe, Unterstützung und Förderung gibt*“ (ibid.).

Petzold bezeichnet diese Qualität als „*doppelte Expertenschaft*“, wichtig ist dabei der Respekt „*vor der ,Andersheit des Anderen‘ und vor ihrer jeweiligen ,Souveränität‘*“ (...). Das Therapieverfahren muss gewährleisten, „*dass in größtmöglicher Flexibilität prozessual veränderbare Regeln der konkreten Beziehungsgestaltung im Rahmen dieser Grundregel ausgehandelt und vereinbart werden*“ (ibid.). Der Respekt vor der „*Andersheit des Anderen*“ hat für den/die LeiterIn einer poesie- und bibliothераapeutischen Schreibwerkstatt von Menschen mit Lernschwierigkeiten oberste Priorität. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich hier ein Beispiel aus meiner Praxis einbringen.

Otto, ein Besucher meines Kreativ-Workshops für Menschen mit Lernschwierigkeiten kommt gerne zu mir, möchte aber weder malen noch basteln. Beim zweiten Besuch erzählt er mir, dass er früher gerne Gedichte geschrieben hat. Leider hat seine Mutter alle weggeworfen. Wir entscheiden, dass er den Workshop zum Gedichte schreiben nutzen kann. Einige Tage später ruft er an und liest mir freudig ein von ihm verfasstes Gedicht über einen Vogel vor. Sinngemäß sitzt in dem Gedicht der Vogel täglich auf dem Baum und zwitschert vergnügt, bis eines schicksalhaften Tages sein Nest ausgeraubt wird und am Boden landet. Beim nächsten Treffen erzählt er, dass er das Gedicht einer Betreuerin an seinem Arbeitsplatz gegeben hat, mit der Bitte, es zu lesen. Der Betreuerin hat das Gedicht nicht gefallen, (so hat es Otto erzählt) sie hat das Gedicht zerrissen und ein neues verfasst, das sie am Computer getippt und für ihn ausgedruckt hat. Das „neue Gedicht“ gibt er mir zum Durchlesen. In der Fassung der Betreuerin muss der Vogel nicht das schreckliche Schicksal erleiden sein Nest zu verlieren, sondern darf weiterhin täglich sein Lied singen und vorübergehende Menschen mit seinem Gesang erfreuen. Über die Gründe, die die Betreuerin bewegt haben, das Gedicht neu zu verfassen und „metaphorisch“ gesprochen, das Schicksal des Vogels nicht akzeptieren konnte⁴, haben wir uns in weiterer Folge nicht unterhalten, sie sind auch nicht ausschlaggebend. Otto wirkt niedergeschlagen, es drängt sich der Gedanke auf, dass sein Gedicht verfliegen ist und niemand erreicht hat und so seine Wirksamkeit verloren ist. *Hilde Domin* (2009) formuliert es so: „*Noch im negativsten Gedicht ist dieser Glaube, dass das Wort ein Du erreicht. Dichtung setzt die Kommunikation voraus, die sie stiftet*“ (Domin 2009, zit. nach *Räuchle* 2019, 72). Wichtig war, dass Otto

⁴ Petzold (1993i, 2023, 232) Spricht vom „*Moment der Betroffenheit*“, die dem Betreuer deutlich macht, wie sehr sie „*mit dem geistig oder mehrfachbehinderten Menschen und seiner oft bedrückenden Situation konfrontiert sind, seinen Benachteiligungen, seiner Marginalisierung oder gar gesellschaftlichen Ächtung*“

seine Würde und Integrität zurückerhält. Wir haben daher gemeinsam beschlossen, dass er das Gedicht der Betreuerin zerreißt und wegwirft. Danach geht es ihm besser. Er fasst Mut und schreibt danach ein neues Gedicht.

Integrative Poesie- und Bibliotherapie befasst sich mit der heilenden Kraft der Sprache und des Schreibens von Gedichten und Texten. Nachfolgende Zeilen haben mich beim Lesen stark berührt, denn sie erfassen in prägnanten Worten die Kernpunkte dieser Methode, die von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold* ab den 1970er Jahren entwickelt wurde.

*„Benennen,
die Tränen fließen lassen
und traurig sein dürfen
– wie befreiend!“*

So schreibt *Heidrun Räuchle* (2019, 86⁵), als sie zum ersten Mal mit Poesie- und Bibliotherapie in Berührung kam, da sie wegen einer Tumorerkrankung ins Krankenhaus musste. Dieses Zitat deutet darauf hin, wie befreiend es sein kann, etwas zu benennen, *„Unsägliches sagbar machen“* (wie *Ilse Orth* es 2019 beschrieb), *„den Gefühlen freien Lauf zu lassen ist befreiend“*.

„Integrative, dynamische Poesietherapie ist ein **methodischer** Ansatz im Rahmen der ‚**Integrativen Therapie**‘ zur **Behandlung** seelischer und psychosomatischer Erkrankungen, zur **Selbsterfahrung, Entwicklung** der Persönlichkeit, **Bewältigung** von Lebenssituationen und zur **Verbesserung** von Lebensqualität durch das **gemeinsame Erfahren von Literatur** im **Lesen literarischer Texte** und im **Gestalten eigener Texte**, die Gegenstand eines therapeutischen Diskurses werden. Dieser erfolgt in **Einzelsitzungen** oder in **Gruppenarbeit**, auf phänomenologischer und tiefenpsychologischer Grundlage im Sinne einer persönlichen Hermeneutik des Subjekts, das den **Text als seine Narration**, als **Botschaft von sich**,

⁵ *Heidrun Räuchle* schreibt im Original nicht in Gedichtform, ich habe diese Form in Resonanz auf das von ihr Geschriebene gewählt

über sich, für sich selbst und an andere zu begreifen versucht, um damit ein Gefühl von Sinn, ein vertieftes Verständnis für sich selbst, für seine Beziehungen und für sein Leben in der Welt zu erlangen“ (Petzold, Orth 1985/2005, 414, zit. nach Räuchle 2019, 72).

Als heilend wird dabei „*die Sprache in ihren verschiedenen Verwendungen: Sprechen, Lesen und Schreiben*“ in ihrem schöpferischem Potential“ erfahren (Petzold et al 2015, 59). IPBT versucht die Heilkraft der Sprache in der Arbeit mit Patienten einzusetzen, wie auch der psychosozialen Rehabilitation oder in pädagogischen Situationen für Prozesse der Kreativitätsförderung und des persönlichen Wachstums (ibid.).

Jeder Mensch wird einen Text aufgrund seines **biographischen Hintergrundes** oder aufgrund seiner mehr oder weniger ausgebauten **Fähigkeit zur Kognition**⁶ (Hinzufügung der Autorin, in Bezug auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit) anders interpretieren als ein anderer. „*Gelesenes kann persönliche Erfahrungen neu beleuchten und dabei andere Gefühle auslösen, die ohne diesen Impuls eventuell nicht bewusst geworden wären*“ (Räuchle 2019, 72).

Bei der IPBT unterscheidet man **zwei Modalitäten**, den **rezeptiven** und den **produktiven** Ansatz. „*Der rezeptive Ansatz besteht darin, dass man (...) Gedichte vorliest oder ihnen Gedichte lesen lässt (...) im produktiven Ansatz hingegen geht es darum, dass die Teilnehmer selber Texte schreiben*“ (Petzold et al, 2015, 37). Dabei kommt „*im rezeptiven Vorgehen dem Therapeuten eine direktivere Funktion zu, denn er ist es, der die Gedichte auszuwählen hat*“ (ibid. 37). Auf die Funktion des/der LeiterIn einer poesie- und bibliothераpeutischen Schreibwerkstätte wird im letzten Teil der vorliegenden Arbeit vertieft eingegangen.

⁶ Bzgl. der eingeschränkten Fähigkeit zur Kognition von Menschen mit Behinderung schreibt Marquardt: „*Die Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben, das Vorstellungsvermögen bezüglich grosser (sic.) Geldbeträge oder längerer Zeiträume sind eingeschränkt vorhanden. Sprech- und Denkleistungen mit hohem Reflexions-, Abstraktions- und Antizipationsgehalt sind individuell beeinträchtigt. Alltägliches Erleben und Handeln in seiner sozialen Komplexität ist erschwert, da Metareflexion und Exzentrizität nur in begrenztem Umfang möglich sind.*“ (Marquardt 2005,44).

Die Integrative Therapie schöpft aus einer differenzierten intramedialen und intermedialen Arbeit, einer Methode, die mir für die Durchführung von Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten unentbehrlich erscheint. Denn eine Resonanz auf ein Gedicht oder eine Geschichte kann aufgrund der fehlenden bzw. eingeschränkten Möglichkeit zur Kognition zunächst eher durch das Malen eines Bildes oder das Durchführen einer Bewegung Ausdruck finden. Damit diese Resonanz auch in Worte gefasst werden kann, bedarf es eines Lern- bzw.- Veränderungsprozesses. Es sei an dieser Stelle im Sinne einer integrativen Betrachtungsweise auf das „*integrative Leibkonzept*“ (Chudy, Petzold 2011, 7) verwiesen: „*Lernen und Veränderung erfolgt demnach als differenzielles und ganzheitliches Lernen, das ‚persönlich bedeutsam‘ ist. Es verbindet leibliches Erleben, emotionale Erfahrung und kognitive Einsicht in Bezogenheit zu Ereignissen von ‚vitaler Evidenz‘*“ (ibid.).

3.1 Intermediale und Intramediale Quergänge

Über intermediale Quergänge können verschiedene Medien (z.B. Farben, Poesie, Bewegung, Musik, Fotografien, Postkarten, Plastiken, Puppen) eingesetzt werden (Räuchle 2019, 81). Poesietherapeutisches Arbeiten schließt andere Medien wie z.B. das Malen nicht aus. „*Im Gegenteil, im integrativen Verfahren ergänzen sich verschiedene Techniken und Medien, wenn wir zum Beispiel ein Gedicht in Farben umsetzen*“ (Petzold et al, 2015, 60). Die "Anthropologie des schöpferischen Menschen" bietet die Grundlage dafür „*den Menschen ganzheitlich zu sehen und zu behandeln und all seinen perzeptiven Vermögen (Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Gleichgewicht, Kinästhesie etc.) auch die entsprechenden expressiven Vermögen zur Verfügung zu stellen (Malen, Plastizieren, musikalische und stimmliche Gestaltung, Bewegung und Tanz etc.*“ (Petzold et al 2019, 11). „*Eben weil der Mensch in seiner gesamten Sensitivität und Perzeptivität berührt und aktiviert werden soll, muss Kunsttherapie einen **intermedialen Weg** gehen*“ (ibid.). Intermedial bedeutet, dass der Mensch sich nicht nur in einem Medium (z.B. Musik oder Poesie) ausdrücken soll. Es ist notwendig, dass er all seine Ausdrucksformen nutzt, „*um seine Form zu finden, seine Lebensform, damit sich ihm in den ‚Wandlungen des Lebens‘ immer neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung eröffnen*“ (ibid.). Die Nutzung von intermedialen Quergängen zielt auf den Integrativen Leibbegriff ab, es

„werden der perzeptive, memorative, expressive und reflexive Leib miteinander verbunden und damit auf kreative Weise Vernunft, Gefühl und Handeln vereint“
(Räuchle 2019,80).

Neben den intermedialen Quergängen kann es je nach Kontext auch sinnvoll sein, im gleichen Medium zu bleiben – also *„Intramediale Quergänge“* – zu nutzen. Als Beispiel sei genannt: in Resonanz auf einen Text einen eigenen Text zu schreiben oder nach dem Hören eines Musikstückes selbst zu musizieren, oder eine Karte mit einem Bild als Anregung für ein eigenes Bild zu nehmen (Räuchle 2019, 80).

Räuchle (ibid.) schreibt dazu: *„Verbale und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten werden hierbei miteinander verbunden. Gefühle, die über die Sprache hinausgehen und die außerhalb des Benennens liegen (transverbal – z.B. ‚Es hat mir aus Angst die Sprache verschlagen‘), können über Farbe oder Musik ausgedrückt werden“* (ibid.). Intermediale oder intramediale Quergänge sind in Hinblick auf die Gestaltung von Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders bedeutsam, da sie oft Schwierigkeiten haben, sich verbal auszudrücken oder die Fähigkeit zur Kognition („Ich spüre eine Emotion, kann sie aber nicht benennen“) nicht ausgebildet haben, dies muss oft noch erlernt werden (s.o.). Integrative Therapie hat den Begriff des „Komplexen Lernen“ etabliert, *„denn Lernen ist ein zentrales Moment aller Veränderungsprozesse“* (Chudy, Petzold, 2011, 2).

4 Integrative Lerntheorie

„In der Integrativen Therapie sehen wir therapeutische Veränderungen als Lernprozesse an, die durch das Synergieprinzip verbunden sind. Dabei wird Lernen als ein mehrdimensionaler Vorgang angesehen, der Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bewirkt, nämlich Veränderung der körperlichen, der psychischen, der sozial-interaktionalen und der kognitiven Struktur“ (Chudy, Petzold 2011, 7). Die Beschäftigung mit dem Lernbegriff der Integrativen Therapie scheint für die vorliegende Arbeit notwendig, da das Ziel einer Poesie- und Bibliothераapeutischen

Schreibwerkstätte ein Veränderungsprozess in Bezug auf Selbstwirksamkeit⁷ bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist. Denn so schreiben *Chudy* und *Petzold* 2011. „*will man mit Menschen in helfender, unterstützender, fördernder, entwickelnder, reflexiver und kulturkritischer Art arbeiten, so geht es immer um Lernen und Verhalten, um die Erlangung von Wissen/Fähigkeiten, also Kompetenz, und Können/Fertigkeiten, also Performanz*“ (ibid. 6).

Das Lernkonzept ist breit zu fassen nicht nur das „Lernen offenen Verhaltens darunter zu subsumieren, sondern auch Kognitionen, Emotionen, Volitionen und interaktivkommunikatives Geschehen in entsprechende Lernprozesse einzubeziehen“. (*Sieper/Petzold*) So sind verhaltens- und kontextbezogene sowie lerntheoretische Ansätze im Mehrperspektivenmodell nicht voneinander zu trennen und unter Einbezug der entwicklungspsychologischen (Lernen und Verhalten im Zeitkontinuum der Lebensspanne) und systemisch-interaktionalen (Lernen und Verhalten im Lebensraum) Optik zu betrachten. (ebenda) **Lernen und Veränderung** erfolgt: -als **differenzielles und ganzheitliches Lernen**, das persönlich bedeutsam ist. -verbindet leibliches Erleben, emotionale Erfahrung und kognitive Einsicht in Bezogenheit zu Ereignissen von vitaler Evidenz. (ebenda) Der komplexe Lernbegriff ist letztendlich zu verstehen als ein Differenzieren und Vernetzen von Wissensbeständen, wobei Lernen als Erfassen von Komplexität und das Verstehen dieses Erfassens selbst als Metalernen definiert wird. Metalernen wird als Möglichkeit verstanden, über Lernprozesse selbst auf einer übergeordneten Ebene zu reflektieren und so eine neue Qualität von Lernen zu eröffnen. (*Petzold, Chudy* 2011,43)

Der Lernbegriff der IT ist demnach ebenso eng mit dem Begriff mit der Anthropologischen Grundformel verbunden, wie die Wirkweise der Poesie- und Bibliothherapie. Demnach ist Lernen ein lebenslanger Prozess, der in den jeweiligen Kontext und Kontinuum eingebettet ist. „*Schließlich wachsen Kinder in das geistige Leben und*

⁷ „*Es wird davon ausgegangen, dass das Gefühl, selbstwirksam zu sein, erlernt werden muss und sich lediglich dann wirklich manifestiert, wenn wir den Erwerb von Kompetenzen als einen persönlichen Verdienst begreifen. (...) Der Umstand eines Lernerfolges bringt also im Idealfall auch die Erkenntnis mit, eine kompetente Person zu sein, die wirksam als unabhängiges und selbstständiges Wesen zu leben vermag.*“ (*Petzold, Chudy*, 2011, 42).

die Umgebung ihrer Mitmenschen hinein, wobei Kind und Umwelt unlösbar ver-
schränkt sind, eingebunden in Mikro- und Mesoökologien, in denen „ökologisches
Lernen“ (...) in Prozessen der Ökologisation und natürlich – von diesen Kontexten
bestimmt – „soziales Lernen“ in Prozessen der Sozialisation stattfindet.“ (Chudy,
Petzold, 2011, 5)

Petzold und Orth beschäftigen sich in ihrer Arbeit: „Mentalisierungen und Empa-
thie“, „Verkörperungen und Interozeption“ – Grundkonzepte für „komplexes Lernen“
in einem intermethodischen Verfahren „ko-kreativen Denkens und Schreibens“
(2017b) ausführlich mit dem Lernbegriff der IT:

„**Komplexe Entwicklung**“ als durch die genetische Grundausstattung mit sensib-
len Phasen unterfangenes und durch die Umweltgegebenheiten unterstütztes (oder
behindert) permanentes Lerngeschehen (lifelong learning) führt über **Wahrneh-**
men und neurozerebrale Verarbeitung des Wahrgenommenen zur Fähigkeit des
Erfassens komplexer Zusammenhänge. Zu diesem leibnahen Geschehen, das
vielfältige interozeptive und exterozeptive Wahrnehmungen, Empfindungen und Ge-
fühle konnektiviert und Orientieren und Werten (valuation) in und über Situationen
ermöglicht, kommen noch die Prozesse des kognitiven und metakognitiven **Verste-**
ehens hinzu. Sie wiederum ermöglichen ein transversales Durchdringen, Über-
schauen, Einschätzen (appraisal) und **Erklären** von Situationen mit ihren multikau-
salen Hintergründen und zumindest unscharf zu antizipierenden Zukunftshorizonten
und lassen ‚**komplexen Sinn**‘ bzw. ‚**vielfältige Sinnmöglichkeiten**‘ aufscheinen
(Petzold 2001b, k). Entwicklung ist damit immer historischbiographisch (Gewor-
densein) und prospektiv (Werdenkönnen) bestimmt, was in entwicklungsorientierter
Therapie retrospektive Untersuchung und den antizipierenden Blick auf Chancen
und Risiken erforderlich macht. In gelingenden Entwicklungsprozessen wachsen
über das Leben hin die *Sinnwahrnehmungskapazität*, die *Sinnverarbeitungs-* und
Sinnerfassungskapazität mit der Generierung von akkumulativem Wissen und da-
mit wächst auch die Sinnschöpfungskapazität durch:
– ein **Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen des interozeptiven und sozialen
eigenen Selbst (sense of self)**,

– ein **Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen der Anderen und der sozialen Wirklichkeit (sense of the other and the social reality)**, –
– ein **Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären der Welt als ökologischem und sozialem Gesamt (sense of the world as an ecological and social whole)**. (ibid. 902)

Der Lernbegriff zielt demnach ab, auf das Wahrnehmen und Erfassen des Selbst, das für die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit erschwert ist, da „*Geistige Behinderung eine komplexe Beeinträchtigung der Persönlichkeit eines Menschen ist*“ (Petzold), die sich in den Persönlichkeitsdimensionen Selbst, Ich und Identität zeigen (Marquardt 2005, 44). „*Das Selbst als Grundlage und Gesamtbereich der Persönlichkeit wird nur in Teilen repräsentiert und kann von uns nicht umfassend erschlossen werden*“ (ibid.).

In der Integrativen Therapie und ihrem persönlichkeits-theoretischen Modell haben das Selbst-, das Ich- und das Identitätskonzept eine zentrale Stellung (Petzold, Orth 2017b, 140). „**Identität** konstituiert sich ja durch die Aktivität des **Ich** (...), das die aus dem **Leib-Selbst** und aus dem **Umfeld** kommenden und sich auf verschiedene Identitätsbereiche ("fünf Säulen") beziehenden Zuschreibungen als **Identitätsattributionen** (Identifizierungen, **social identity**) aufnimmt. Mit den **Bewertungen** dieser Fremdzuschreibungen/**Fremdattributionen** (kognitiv/ appraisal und emotional/ valuation) synthetisiert sie diese durch Selbstzuschreibungen/**Selbstattributionen** (Identifikationen, **ego identity**) sowie durch die **Internalisierung** dieser Zuschreibungen zur **Identität**“ (Petzold, Orth 2017b, S.140).

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben oft Schwierigkeiten mit ihrer Identität meist aufgrund von negativen Zuschreibungen des Umfeldes. Dies beschreibt auch Marquardt (2005, 44): „*Entlang der 5 Säulen der Identität (Hinzufügung der Autorin) zeigt sich die behinderte Leiblichkeit (inklusive positiver oder – was meist überwiegt – negativer Bewertung, Einschätzung und Verarbeitung der eigenen Behinderung), meist verstärkt durch negative Zuschreibungen und Ausgrenzungen aus dem Umfeld; ein oft fehlendes, supportarmes oder konflikträchtiges Netzwerk (wenig*

Freunde, wenig Kontakt zu Nachbarn, Einsamkeitsgefühle, Konflikte mit Familienangehörigen)“ (ibid.44).

Aufgabe der Integrativen Therapie ist es in Prozessen „komplexen Lernens“ „neue Möglichkeiten des „Mentalisierens“, das heißt – bloße Kognitivität überschreitend – eines anderen Denkens, Fühlens und Wollens,“ zu erschließen, „was dann jeweils auch mit performativen ‚Verkörperungen‘, d.h. mit konkretem Handeln, verbunden ist, um Entwicklungs- und Heilungsprozesse zu fördern und in der Lebenspraxis umzusetzen“ (Petzold, Orth 2017b, 899). Diese Aufgaben zu meistern und auch Menschen mit Lernschwierigkeiten Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, ein anderes Denken, Fühlen und Wollen zu erschließen, zeigt die vorliegende Arbeit am Beispiel der Wirkweise von Poesie- und bibliothераpeutischen Schreibwerkstätten.

Wie wertvoll integrative Poesie- und Bibliothераpie für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist, wird gezeigt anhand der **4 Wege der Heilung und Förderung** und ausgewählten **Wirkfaktoren der Integrativen Therapie**. Zur Verdeutlichung werden Beispiele aus meiner täglichen Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten herangezogen, daher folgt eine kurze Beschreibung meiner derzeitigen Arbeitsstelle.

4.1 Persönlicher Zugang

Seit etwa einem Jahr arbeite ich für einen Verein, der Freizeitbetreuung für Menschen mit Behinderung anbietet, wie z.B. Ausflüge an den Wochenenden, gemeinsames Kochen, Spielnachmittage etc. Ich habe dort begonnen, wöchentlich einen Kreativworkshop für Menschen mit Lernschwierigkeiten anzubieten. Mein Wunsch war es, auch eine Schreibgruppe zu initiieren, allerdings hat dies zunächst keinen Anklang gefunden. Da mir bewusst war, dass dies Zeit braucht, war der Kreativ-Workshop zunächst ein ausreichender Lehr- und Lernboden für mich.

Davor habe ich jahrelang in der Wohn-Betreuung von Menschen mit Behinderung gearbeitet, wo der Alltag mit all seinen Herausforderungen neben der Betreuung und Begleitung (nebenher Essen kochen, Wäsche waschen, Unterstützung bei der Pflege, Arztbesuche, immer größer werdender Aufwand für Dokumentation und Ad-

ministration) kaum Zeit gelassen hat, für gemeinsames Malen oder Basteln. Ich erinnere mich an unzählige Male, wo ich mich mit einem/r BewohnerIn hingesezt habe, um gemeinsam etwas zu malen und kaum zehn Minuten später kam es zu einer Unterbrechung, beispielsweise hat sich ein Mitbewohner verletzt, oder zwei hatten einen Streit, oder es passierte ein leibliches Ungeschick.

Von der Enge und Starre der strikten Struktur wechselte ich in etwas Neues, Offenes, Weites, Etwas, was mir unzählige Möglichkeiten eröffnete. An der neuen Arbeitsstelle kann ich mich – ungestört – in Kleingruppen den Menschen widmen, die zu mir kommen. Die Gruppengröße variiert von drei bis sechs TeilnehmerInnen, wobei sich mittlerweile alle gut kennen und eine vertrauensvolle Beziehung auch untereinander aufgebaut werden konnte.

Die Workshops dauern in etwa drei Stunden und sind so aufgebaut, dass ich zunächst einen Impuls setzte, den die Teilnehmenden so umsetzen können, wie sie Lust und Laune haben. Meistens malen sie mit verschiedenen Materialien nach individuellen Vorlieben – Farb- oder Buntstifte, Acryl, Ölkreiden auf Papier oder Leinwand. Wir reden viel, lachen miteinander und stärken uns zwischendurch mit Kaffee und Kuchen. Es entsteht immer eine wunderbare Atmosphäre, in der Kreativität fließen und sich entfalten kann und der kreative Funke in Wellen auf alle überspringen kann. *„Die Welt ist von Wellen durchdrungen, erfüllt von Schwingungen, die nicht nur passiv oder rezeptiv aufgenommen werden, sondern die wir auch auslösen, anstoßen, auf die wir Resonanzen bekommen, Rückflüsse, die wir wieder beantworten können. In diesem Zusammenspiel erfolgen immer wieder ‚Ko-kreationen‘“* (Petzold, Orth 2017b, 891). Auch wenn in den Beschreibungen meiner Workshops bewusst die Bezeichnung (Integrative) Therapie nicht vorkommt, da ich bemerkt habe, dass das Wort abschreckt und es mir in erster Linie darum geht, dass die TeilnehmerInnen Freude und Spaß in der Gruppe erleben, so folgen sie doch den Prinzipien der IT, wie Achtung von Respekt und Würde des Menschen, Konvivalität, Ko-kreativität, sowie Aufbau nach dem Tetradischen System.⁸

Der Aufbau des Kreativworkshops bietet für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die Möglichkeit, sich auf einen neuen Weg zu begeben, auf dem sie eine neue „Theory

⁸ . All diese Punkte werden in letzten Teil der Arbeit ausführlich erläutert.

of my mind“ entwickeln können, einen Weg zu gehen, an dem sie lernen können, ihre eigene Sprache zu finden. Ein wichtiges theoretisches Konzept der Integrativen Therapie ist die Arbeit mit den „Vier WEGEN der Heilung und Förderung“. Diesem Konzept liegt die „*Philosophie des Weges*“ (Petzold, Orth 2004b) zu Grunde, „heraklische Wege‘ in den Veränderungsprozessen einer sich beständig wandelnden Welt“ (Petzold 2012 h, 16). Diese Wege der Heilung und Förderung werden im folgenden Kapitel eingehend erläutert, im Hinblick darauf, inwieweit sich diese Wege auf die Heilung und Förderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auswirkt.

5 Die 4 Wege der Heilung und Förderung

Die nachfolgenden Beschreibungen stammen aus: *Hilarion G. Petzold* (2012h, 2016n): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung. Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 plus 3 Heil- und Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung (S 25 bis 28) und aus *Heidrun Räuchle* (2018): Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung durch die Integrative Poesie- und Bibliothherapie (S 56-58).

Die vier Wege – **Bewusstseinsarbeit, Nach-/Neusozialisation, Erlebnisaktivierung/Persönlichkeitsentfaltung** und **Solidaritätserfahrung** – bilden die Basis des therapeutischen Handelns in der Integrativen Therapie. Dabei werden neben klinischen, Pathogenese orientierten Sichtweisen und Interventionsorientierungen stets salutogenetische Perspektiven und Handlungsoptionen in die Diagnostik und Therapie miteinbezogen (Petzold 2012 h, 12 und 2016n).

5.1 1. WEG: „Sich selbst verstehen, die Menschen, das Leben verstehen lernen.“

Ziele dieses WEGES sind **Förderung von Exzentrizität, Einsicht in Biographie, Übersicht über den Lebenskontext, Voraussicht auf Entwicklungen** – insgesamt **Sinnerleben und Evidenzerfahrungen**, sowie ein **Bewusstwerden** der eigenen Selbstsorge und Selbsttechniken der Subjektkonstitution (Petzold 2012 h, 25).

Bei diesem ersten WEG geht es um „*Bewußtseinsarbeit (sic.), u.a. durch Förderung wachsender Sinnwahrnehmungs-, Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnerschöpfungskapazität. Es geht um ein Überdenken des eigenen Lebens und der persönlichen Biographie in reflexiver, dialogischer und polylogischer Beziehungsarbeit, um ein Nachsinnen über das eigene Wesen, die eigene Persönlichkeit*“ (ibid. 26).

Dazu ein Beispiel aus meiner praktischen Arbeit: Anna, eine Frau Mitte 50 hat in ihrem Leben schon viel erdulden müssen, aufgewachsen in einer großen Familie hat sie früh Gewalt erfahren (psychische, physische und auch sexuelle – aus einem solchen Übergriff ist ihre Tochter entstanden), sie wurde sowohl in ihren Beziehungen als auch an ihren Arbeitsstellen ausgenutzt, bis sie eines Tages – unfähig ihren Schmerz weiter zu ertragen – in eine psychiatrische Klinik eingewiesen wurde. Nach dem Aufenthalt kam sie in eine betreute Wohneinheit und seither kämpft sie sich schrittweise ins Leben zurück. Ihre Betreuerin war es, die Anna zum Workshop bei mir angemeldet hat, in der Hoffnung, dass Anna wieder Vertrauen und Selbstbewusstsein entwickelt. Seither kommt Anna regelmäßig zu mir. Dabei verwendet sie nur Buntstifte und einen Zeichenblock.

Anna war zu Beginn eher zurückgezogen, hat still für sich gezeichnet. Nach und nach hat sie sich geöffnet, nimmt Impulse von „Außen“ (entweder meine, oder solche die aus dem Gruppengeschehen entstehen) auf und verwirklicht dies in ihren Bildern. Eines Tages erzählt sie, dass sie auf Anraten ihrer Betreuerin begonnen hat, ein Tagebuch zu schreiben. Das hilft ihr, „*meine Gedanken zu ordnen, zu sehen, was passiert ist. Es tut mir gut!*“ Anna hat sich auf einen neuen Weg begeben, sie geht mutig einen Schritt nach dem nächsten ins Leben zurück, sie fühlt sich in ihrer Wohngruppe sicher und angekommen und wagt kleine Schritte hinaus. Sie öffnet sich bei mir von Woche zu Woche ein kleines bisschen mehr, nimmt aktiver am Gruppengeschehen teil und auch in ihrer Leiblichkeit hat sich etwas verändert, sie geht aufrechter und wirkt so insgesamt selbstbewusster, sie lächelt auch immer öfter. Die größte Veränderung zeigt sich in ihren Bildern, siehe Abbildungen unten. Zu Beginn war der Stil einfach (siehe Abb.1), jetzt wird er immer dichter. In ihrem Bild der „Unterwasserwelt“ (siehe Abb.2) zeigen sich zum ersten Mal eine Ober- und Unterwelt, die verbunden wird durch eine Schlange (ihre Bilder haben eine zweite Dimension bekommen). Diese Veränderung kam zur selben Zeit, als sie begonnen hat, ihre Gedanken aufzuschreiben.



Abbildung 1.



Abbildung 2

Durch Schreiben über ihr Leben hat Anna Einsicht in ihr Leben bekommen. Dazu führt *Petzold* (2012 h; 2016n) weiter aus: *„Es geht um Einsicht in den eigenen Lebensvollzug, der damit nicht nur von unbewussten Dynamiken gesteuert wird, sondern in dem ein Mensch in progredierenden, einsichtszentrierten Lernprozessen „mit sich selbst und mit Anderen über sich selbst“ zu Selbsterkenntnis, Lebenserfahrung, Sinnerleben kommt“* (ibid. 56).

Wenn Anna diesen Weg mit sich selbst, mit ihrer Betreuerin, mit meinem Angebot weitergeht, kann für sie eine neue **„theory of my mind“** entstehen. Diese erfordert, dass *„ich feinhörig, feinspürig für mich selbst werde, zugleich natürlich auch für die Anderen, die ja Teil des Lebens sind, das ich verstehen, aufnehmen, interiorisieren und mentalisieren will mit beständig wachsender ‚Sinnwahrnehmungs, Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs-, Sinnschöpfungskapazität“* (ibid.).

5.2 2. WEG: „Zugehörig sein, beziehungsfähig werden, Liebe spüren und geben, sich zum Freund werden.“

Ziele dieses 2. WEGES sind **Nach- und Neusozialisation**, u.a. durch **perzeptive, emotionale, volitionale Differenzierungsarbeit** im **Beziehungserleben**, differentielles **Parenting/Reparenting** (Petzold 2012h, 26).

Dazu ein weiteres Beispiel dazu aus meinem Berufsleben: Eine Frau Mitte 40 stellt mir eine Frage, die ich beantworte. Gleich darauf stellt sie dieselbe Frage wieder, um sich zu vergewissern, dass sie „*alles richtig verstanden hat*“, so wie sie es ausdrückt. Gleich darauf folgt die Frage erneut. So geht das einige Zeit. Sie „*muss sich vergewissern*“, und meine, immer wieder gleiche Antwort gibt ihr das Gefühl von Sicherheit. Schließlich kann sie mit dem Fragen aufhören und geht mit einem Lächeln davon. Dies sehe ich als ein Beispiel von Nachbeelterung (Reparenting). Würde ich auf die immer wiederkehrenden Fragen genervt reagieren, so würde ich ihr ein Gefühl von Unsicherheit vermitteln und in weiterer Folge würde sich das negativ auf ihr Selbstbild auswirken.

Im zweiten Weg wird erlebbar, „*dass man verstanden werden muss. Man braucht einen „Anderen“, um ein vertieftes persönlichkeitskonstituierendes Wissen über sich selbst zu gewinnen – um eine „theory of my mind“ – zu erwerben. Wird der Mensch im intersubjektiven Nahraum empathisch identifiziert, kann er sich zugehörig fühlen und er hat einen Raum, in dem er sich öffnen kann. In solchen zwischenleiblichen Austauschprozessen, wird Grundvertrauen gebildet, wird man beziehungsfähig – man – spürt die Liebe vom Anderen und ist fähig, darauf mit Liebe zu antworten. Im Geschehen solcher sozialisatorischer Wechselseitigkeit entsteht ein Selbstbezug durch ‚Differenzierungen des emotionalen Erlebens und Lebens‘“ (ibid.).*

Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist dieser **Interiorisierungsprozess** durch negative Beziehungserfahrungen oft gestört, was dazu führt, dass sie im Erwachsenenalter bei der Partnersuche und auch beim Führen einer Partnerschaft große Schwierigkeiten haben.

Ein Beispiel dazu: Maya, eine Frau Mitte 30 kommt regelmäßig zu mir in den Kreativworkshop. Sie lebt selbständig in ihrer eigenen Wohnung, kommt fast ohne fremde Hilfe aus, hat einen geschützten Arbeitsplatz in einem Kindergarten – eine Arbeit, die sie gerne macht. Anna ist eine sehr freundliche, stets gut gelaunte, gepflegte Frau (sie liebt Pink über alles), die viel und

gerne lacht und sich um jeden sorgt und allen hilft, wenn nötig. Sie wirkt, als wäre sie selbstbewusst. Am liebsten malt sie bei mir Mandalas aus, weil sie das „beruhigt“. In „Zwischen-Durch-Gesprächen“ (wie ich die Gespräche nenne, die wir führen, während wir malen, basteln oder auch wenn wir Kaffee trinken), erzählt sie immer wieder von negativen Beziehungserfahrungen mit Männern. Sie hat bereits einige traumatisch gescheiterte Beziehungen hinter sich (teils auch mit Missbrauchserfahrung) und sehnt sich stark nach einer Beziehung. Allerdings hat sie große Schwierigkeiten zu erkennen, ob und wann es ein Mann ernst mit ihr meint. Bereits ein Kompliment eines Mannes sieht sie als Interesse an ihr. Wenn dann keine weiteren Schritte folgen (Einladung zum Kaffeetrinken beispielsweise) ist sie tief enttäuscht und versteht nicht, „*warum macht er mir Komplimente, wenn er es nicht ernst meint?*“ Anna ist es unmöglich, zu differenzieren, wer ernsthaftes Interesse hat und wer nur nett sein möchte. Das ist schlimm, „*es ist schlimm, nicht geliebt zu werden, und furchtbar, niemanden lieben zu dürfen. Der Selbstbezug bedarf Erfahrungen der Bezogenheit, sonst verkümmert er*“ (ibid. 26).

Liegen belastende Beziehungserfahrungen vor, ist dieses Vertrauen gestört, kann es über interiorisierendes positives kognitives und emotionales Erleben wieder aufgebaut werden (ibid. 16). Dies ist Ziel und Aufgabe eines integrativen Lernprozesses, der von Menschen mit Lernschwierigkeiten und einer Vertrauensperson (im obigen Beispiel, Ich in meiner Rolle als Workshop-Leiterin) gemeinsam bewältigt werden muss.

5.3 3. WEG: „Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten.“

Beim 3. WEG geht es um „**ressourcenorientierte Erlebnisaktivierung**. Seine Ziele sind, den Erlebens- und Ausdrucksspielraum (...) u.a. durch multiple Stimulierung zu erweitern, das Ressourcenpotential zu vergrößern, Ressourcennutzung zu verbessern, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Kompetenzen und Performanzen des Copings und Creatings zu fördern, schließlich neue Strukturbildung anzuregen“ (Petzold 2012 h, 26).

„Sich selbst zum Projekt gemacht“ hat sich Otto⁹, indem er mir erzählt hat, dass er früher Gedichte geschrieben hat und den Kreativworkshop als Raum

⁹ Siehe Kapitel 3, Integrative Poesie- und Bibliothherapie, Respekt vor der Andersheit des Anderen

sieht, um seine Gedanken in Worte zu fassen. Er nützt dabei seine eigenen Ressourcen, um sein Potential auszuschöpfen und sich zu zeigen (Er liest seine Gedichte immer in der Gruppe vor). Seine schlechte Erfahrung (als seine Betreuerin sein Gedicht zerrissen und ein neues geschrieben hat), hat er überwunden, als er sich seinen Text zurückerobert hat, indem er seinerseits das Gedicht der Betreuerin zerrissen hat. Das hat ihm Mut gemacht, weiter Gedichte zu schreiben.

Durch ressourcen- und potentialorientierte Erlebnisaktivierung kann das persönliche Potential gesteigert und die entsprechende Nutzung angeregt werden. Verschiedene Möglichkeiten der Selbstgestaltung von Sichtbarem (Kleidung, Wohnung, Balkon/ Garten) und Unsichtbarem (Räume des Denkens, Fühlens, der Persönlichkeit und des Lebensstils) werden neu entdeckt. Die „explorative Neugier“ macht Mut, sich in neuen Situationen und Begegnungen mit Menschen zu öffnen und ungewohnt zu handeln. *J.L. Moreno* nennt den gestalterischen und schöpferischen Menschen „creator“ und formuliert: *„Durch kreativ geformte Spontaneität vermag sich der Mensch in der Welt so zu verhalten, dass er ,auf eine alte Situation in neuer Weise und auf eine neue Situation adäquat‘ zu reagieren vermag“ (...)* Ziel des dritten Weges ist: *„Neugierde auf sich selbst, sich selbst zum Projekt machen, sich in Beziehungen entfalten“* (Petzold 2012h, 18).

5.4 4. WEG: „Nicht alleine gehen, füreinander eintreten, gemeinsam Zukunft gewinnen“

Im „vierten WEG“ geht es **um Förderung von Solidaritätserfahrungen und von exzentrischer Überschau.**

„Ziele dieses Weges sind die Förderung von Metareflexivität, einer Überschau über das Leben, die die individualisierende Perspektive übersteigt, die Mitmenschen, das Zwischenmenschliche, die menschliche Gemeinschaften, gesellschaftliche und Weltzusammenhänge in den Blick nimmt und aus dieser Vielperspektivität durch Exzentrizität das Gefühl von „Sinn in großen Zusammenhängen“ vermittelt und eine „altruistische Solidaritätsverpflichtung“ in den Raum stellt: in melioristischer Absicht für die Würde von Menschen und die Gewährleistung ihrer Integrität einzutreten –

ein Beschädigung verhinderndes und zugleich ein heilsames Tun, denn ‚Menschenliebe heilt‘ (Petzold 2012 h, 27).

Dazu einige Beispiele aus dem Workshop: Anna erzählt ein Erlebnis, indem sie unfair behandelt wurde, die anderen nehmen ehrlichen Anteil: „Das ist gemein! Das tut man nicht!“ Hanna (eine weitere Teilnehmerin) hält ein Bild hoch, das sie gezeichnet hat: „Schau an!“ Die anderen halten in ihrem Tun inne, schauen das Bild an und sprechen ihre Bewunderung aus: „Super! Wow! Voll gut! Schön geworden!“ Natürlich ist in solchen Momenten auch mein Feedback gefragt, aber umso besser sich die TeilnehmerInnen untereinander kennen, umso mehr ist bemerkbar, dass sie sich gegenseitig unterstützen und anfeuern. So kommt es zu immer mehr Solidaritätserfahrungen in der Gruppe – insbesondere dann, wenn sie ihre Erlebnisse teilen und andere dann von ähnlichen Erfahrungen berichten, sodass sie mit der Zeit bemerken: „Ich bin mit meinen Problemen nicht allein!“

Durch Erfahrungen von Solidarität, Mitmenschlichkeit, Mitgefühl wird der multiplen Entfremdung entgegengewirkt. Daraus kann sich die Verpflichtung ergeben, selbst solidarische Tätigkeiten zu erbringen – wie in dem Beispiel oben, selbst Trost geben oder Lob spenden. Dadurch bietet sich die Chance für alle, in einer persönlichen Notsituation durch die anderen Hilfe zu erhalten, da engagierte Verantwortung gebildet und gefördert wird. Ziel des vierten Weges sind Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung „*Nicht allein gehen, füreinander einstehen, gemeinsam Zukunft gewinnen*“ (Petzold 2012h, 18)

6 17 Heil- und Wirkfaktoren der Integrativen Therapie

Die Beschreibung der Wirkfaktoren beziehen sich auf einen Text von *Petzold* (2021b): Integrative Therapie der „Dritten Welle“ in einer „prekären, transversalen Moderne“ – Wege „personalisierter Psychotherapie“ als Praxeologie der „17 Wirkfaktoren“ und differentieller „Bündel von Maßnahmen. Vertiefende Überlegungen dazu werden in praxeologischer Verschränkung mit Beispielen von *Marquardt*

(2005): Überlegungen zum Einsatz der 14 plus 3 therapeutischen Heil- und Wirkfaktoren in der ambulanten Wohnbegleitung für Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung (S 65 bis 92), sowie aus Beispielen meiner Praxis, beschrieben.

Die „17 Heil- und Wirkfaktoren“ bzw. Wirkprozesse“ in der Integrativen Therapie (Petzold 2021b, 110)

- 1. Einführendes Verstehen** [protektiv], komplexe Empathie [supportiv] (**EV**)
- 2. Emotionale Annahme** [protektiv] und Stütze [supportiv] (**ES**)
- 3. Hilfe bei** realitätsgerechter [supportiv, konfrontativ], **praktischer Lebensbewältigung** (**LH**)
- 4. Förderung emotionalen Ausdrucks** und **volitiver Entscheidungskraft** [supportiv, konfrontativ] (**EA**)
- 5. Förderung von Einsicht** [supportiv, konfrontativ], **Sinnerleben, Evidenzerfahrung** (**EE**)
- 6. Förderung kommunikativer Kompetenz** und **Beziehungsfähigkeit** [protektiv, supportiv, konfrontativ] (**KK**)
- 7. Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation, psychophysischer Entspannung** [protektiv, supportiv] (**LB**)
- 8. Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen** [protektiv, supportiv, konfrontativ] (**LM**)
- 9. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte** [protektiv, supportiv] (**KG**)
- 10. Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte** [protektiv, supportiv, konfrontativ] (**PZ**)
- 11. Förderung positiver persönlicher Wertebezüge, Konsolidierung der existentiellen Dimension** [protektiv, supportiv, konfrontativ] (**PW**)
- 12. Förderung von prägnantem Selbst- und Identitätserleben, positiver selbstreferentieller Emotionen & Kognitionen, d.h. von „persönlicher Souveränität“** [protektiv, konfrontativ] (**PI**)
- 13. Förderung tragfähiger, sozialer Netzwerke** [protektiv, supportiv] (**TN**)

14. Ermöglichung von Solidaritätserfahrungen und „komplexem Empowerment“ [supportiv, konfrontativ, protektiv] (**SE**)

Inzwischen haben wir noch **drei** zusätzliche Wirkfaktoren-/prozesse herausgestellt:

15. Förderung eines lebendigen und regelmäßigen Naturbezugs [protektiv, supportiv] (**NB**)

16. Vermittlung heilsamer ästhetischer Erfahrungen [protektiv, supportiv] (**ÄE**)

17. Synergetische Multimodalität [protektiv, supportiv, konfrontativ] (**SM**)

Folgende Wirkfaktoren erscheinen für Menschen mit Lernschwierigkeiten als besonders förderlich und werden detailliert beleuchtet: Einführendes Verstehen, Emotionale Annahme und Stütze. Förderung des emotionalen Ausdrucks, Förderung des kreativen Ausdrucks. Förderung von Lernmöglichkeiten sowie Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserleben.

6.1 1. Einführendes Verstehen [protektiv], komplexe Empathie [supportiv] (**EV**)

„Unter diesem Begriff werden Empathie, Mitgefühl, Takt, Wertschätzung gefasst und Aussagen von der Art, dass ein Patient sich von seiner Therapeutin „so gesehen fühlt, wie er ist“, ohne dass es zu Negativbewertungen kommt, sondern er sich vielmehr in seiner Lebenssituation, seinen Problemen, seinem Leiden leibhaftig „wahrgenommen“ (sensumotorische Empathie), richtig „erfasst“ (emotionale Empathie) und „verstanden“ (kognitive Empathie) fühlt.“ (Petzold 2021b, 118). „Erfahrungen mit derart stimmiger, „komplexer Empathie“ setzen positive Sozialisationserfahrungen gegenwärtig oder wirken als „korrektive emotionale Erfahrungen“ (ibid.).

Dieser Wirkfaktor erscheint besonders wichtig für Menschen mit Lernschwierigkeiten, denn empathisches Verhalten wird ihnen nur selten entgegengebracht. Dies sind Beobachtungen aus meiner täglichen Arbeit und jahrelangen Erfahrung.

Als Beispiel sei die Supermarkt-Kassierererin genannt, die nicht mit der Frau im Rollstuhl redet, sie nicht einmal ansieht, obwohl diese ihre Kundin ist,

sondern lieber mit mir als Begleitperson spricht. Ich erinnere mich an eine ältere Frau, die bewusst auf uns (zwei Frauen mit Lernschwierigkeiten und ich waren unterwegs in der Stadt) zugegangen ist, um ein „*paar nette Worte zu wechseln*“. Gesprochen hat sie mit den Frauen, als wären sie kleine Kinder und hat sie so mit ihrem Verhalten abgewertet – von der erwachsenen Frau zum Kind.¹⁰

Oder ein klassisches Beispiel einer Teambesprechung im Wohnhaus von Menschen mit geistiger Behinderung: Fallbesprechung einer Bewohnerin, die auffälliges (unerwünschtes) Verhalten zeigt. Selten wird versucht, zu schauen, was möglicherweise hinter dem Verhalten steckt, stattdessen hört man Sätze wie diese. *„Die macht das nur zufleiß! Sie will nur Aufmerksamkeit erregen, also lass dich erst gar nicht auf diese Spielchen ein!“*¹¹

Wenn es pädagogisch geschultem Personal nicht gelingt, eine empathische professionelle Haltung gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung einzunehmen, besteht Nachholbedarf. *Petzold (1993i/2023)* schreibt dazu: *„Obwohl manches unein- fühlbar ist und bleibt, trotz aller Erfahrung und Schulung, kann eine frei verfügbare Empathie die Regungen, Wünsche, Bedürfnisse, Nöte, Ängste, Motivationen von geistig Behinderten durchaus gut und feinspürig erfassen, und es ist gerade dieses Empathieren, das zu stimmigen Interaktionen führt und für den geistig Behinderten die wichtigste Entwicklungschance bietet. Er wird durch «angemessene Empathie» als Person erfaßt und gewinnt dadurch ein zunehmendes Gespür für sich selbst, seine Bezugspersonen und seine Lebenswelt“* (ibid. 233). Weiters betont Petzold, dass die BetreuerInnen selbst *„prinzipiell dialogfähig und «kommunikativ kompetent»“* sein sollen (ibid.234) *„und diese Qualität spezifisch für den Umgang mit geistig Behinderten bei sich entwickeln. Hierfür sind Selbsterfahrung und Supervision unverzichtbare Instrumente“* (ibid.).

Auch *Marquardt (2005)* betont wie wichtig das Empathie seitens der Betreuungspersonen ist: *„Das erleben ‚stimmiger Empathie‘ ist gerade für unsere Klienten eine*

¹⁰ Ich bestreite nicht, dass die Frau, es nett gemeint hat. Allerdings fehlt ihr jedes Verständnis, dass sie es mit erwachsenen Menschen zu tun hat, mit denen man in einer erwachsenen Sprache sprechen kann.

¹¹ Hier vollzieht sich langsam, aber stetig ein Wandel, die Fachwelt ist längst so weit zu erkennen, dass hinter jedem Verhalten ein tiefes greifendes Problem von Menschen mit Behinderung steckt, dass sie möglicherweise zu kompensieren versuchen. Es wird mittlerweile auch an sonderpädagogischen Ausbildungsstätten gelehrt und es gibt innerhalb der Institutionen meist auch „ExpertInnen“ für Menschen mit Auffälligkeiten. Auch sind solche Aussagen in der Praxis nicht nur auf fehlende Empathie zurückzuführen, sondern schlichtweg auf Zeitmangel und damit einhergehender Überforderung.

wichtige und oft auch neue Erfahrung, da sie häufig wenig positive Sozialisationserfahrungen vorweisen können und sich auch in aktuellen Bezügen nur von wenigen Personen verstanden fühlen, von Angehörigen, Eltern, Kollegen, Personen am Arbeitsplatz. Bei persönlichen oder sozialen Problemlagen wirken empathische Aussagen der Begleitperson als "korrigierende emotionale Erfahrungen" (ibid. 65).

Empathie ist etwas, was geübt werden muss, was gelernt werden kann. Aber wie kann man Empathie für Menschen mit Lernschwierigkeiten üben? Lernfelder für die Erfahrung einer Sinnes- oder Körperbehinderung gibt es viele. Als Beispiel sei genannt, der „Dialog im Dunkeln“ (<https://imdunkeln.at/>), wo Menschen Alltagssituationen erleben und meistern müssen, während sie sich in völliger Dunkelheit befinden. Auf Messen oder bei Sonderausstellungen in Museen kann man ausprobieren, wie es ist, wenn man in einem Rollstuhl sitzt. Ich selbst habe im Rahmen eines Projektes für eine Seminararbeit an der Universität, einen Tag lang mit einem steifen Ellbogengelenk verbracht und meine Erfahrungen protokolliert.

Hier gibt es also unzählige Möglichkeiten, zu lernen, in „fremden Schuhen zu laufen“ und aufgrund der Integration dieser Erfahrungen im eigenleiblichen Spüren zu Empathie gelangen. Jedoch sind mir keine Lernfelder bekannt, wie es ist, mit einer Lernschwierigkeit zu leben.

Beim Nachdenken über dieses Problem ist mir eine Situation eingefallen, in der ich mich selbst unsicher und verletzlich gefühlt habe, weil ich durch eine Krankheit stark geschwächt war. In diesem dünnhäutigen Zustand habe ich die Arztpraxis meiner Hausärztin aufgesucht. Die Ordinationshilfe hat mich weggeschickt, weil ich keinen Termin hatte. Es war mir nicht möglich, mein Argument anzubringen, dass ich „kranksein“ nicht planen kann und deshalb auch vorher keinen Termin ausmachen konnte. In dieser Situation habe ich mich gegenüber der „Machtperson an der Rezeption, die Torwächterin am Weg zur Ärztin war“ minderwertig, unterlegen und vor allen Dingen machtlos erlebt. Gefühlte zwei Zentimeter kleiner habe ich die Arztpraxis verlassen. So oder so ähnlich mag es wohl Menschen mit Lernschwierigkeiten ergehen im täglichen Umgang mit Menschen, die sich ihnen meist überlegen fühlen, weil sie „nicht behindert“ sind!

In meinen persönlichen hermeneutischen Prozessen, die ich in der jahrzehntelangen Arbeit mit Menschen mit Behinderung immer wieder durchlebt habe und auch weiterhin durchleben werde, kann ich diese spezielle leibliche Erfahrung (geschrumpft aufgrund von Ohnmachtsgefühlen) integrieren und damit zu einem erweiterten Verständnis gelangen.

Fehlen positive Empathie-Erfahrungen seitens der nahen Bezugspersonen, dann löst es „*affilialen Stress aus und hat an jeder Stelle des Lebensverlaufes belastende Konsequenzen. In der frühen Sozialisation wirkt es besonders negativ, wenn von Seiten der primären Caregiver insgesamt positive Empathie fehlt. („Mein Gott ist der Junge schwierig“ – als familialer Konsens ohne **korrektive Abweichung** – Großmutter korrigiert: „Jetzt lasst doch mal den Jungen in Frieden, das ist in dem Alter so, der ist doch ganz in Ordnung!“) Auch dominante Fehlempathie eines wichtigen Caregivers (der Mutter/des Vaters) ohne starke Korrektive kann zu Schädigungen in der Persönlichkeitsentwicklung führen. Ohne stimmig empathiert zu werden von „pluralen Empathiegebern“, Erfahrungen, die embodied/interiorisiert werden, kann keine differenzierte Selbstempathie entwickelt werden und die ‚selbstempathische Kompetenz‘ bleibt schwach. Da Kinder auf gruppale Kommunikation disponiert sind (wir wurden als Gruppenwesen zu Menschen), brauchen sie plurale, vielfältige Empathieerfahrungen, und die kann Einseitigkeiten gegenüber dann Korrektive setzen“ (Petzold 2021b, 118).*

So beschreibt *Petzold* die fatalen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklungen des Kindes infolge fehlender oder unzureichender Empathie von nahen Bezugspersonen. Auf die Situation von Kindern mit geistiger Behinderung sei hier erneut eingegangen. Wenn wir dem Beispiel-Satz von *Hilarion Petzold* folgen „*Mein Gott ist der Junge schwierig*“, dann ist die – sicher wohlwollend gemeinte – Antwort der Großmutter möglicherweise: „*Ich kann dich verstehen. Aber der Junge ist behindert, der kann doch nichts dafür*“. Anstatt einer stimmigen empathisierenden Reaktion erlernt der Junge mit Behinderung zweierlei: „*Erstens, ich bin schwierig. Zweitens ich bin behindert und darum bin ich schwierig!*“ Der Junge mit einer geistigen Behinderung kann so schwerlich zu einem positiven Selbstkonzept gelangen, daher benötigt er „*korrektive bzw. alternative Erfahrungen*“ in der Gegenwart. „*So lassen sich nicht nur Erinnerungen an belastende Ereignisse beeinflussen und Ereignisfolgeschäden beheben, sondern es lassen sich oft auch neue, positive Zukunftshorizonte eröffnen*“ (Petzold 2021b, 118). Dabei ist es wichtig, dass ein/e BetreuerIn, oder ein/e PsychologIn oder im Falle der vorliegenden Arbeit, die Leiterin einer Schreibwerkstätte, fähig ist zur Empathie. Für das Gelingen korrektiver Erfahrungen ist gegenseitiges Verständnis notwendig, beide müssen dazu eine „**komplexe Achtsamkeit**“ füreinander entwickeln (ibid.).

6.2 2. Emotionale Annahme [protektiv] und Stütze [supportiv] (ES)

Dieser Faktor ist eng mit dem ersten Faktor verbunden und ist gekennzeichnet durch: *„Akzeptanz, Entlastung, Trost (...), Ermutigung, positive Zuwendung, insbesondere Förderung positiver selbstreferentieller Perzeptionen, Gefühle und Kognitionen (...), z. B. Selbstwahrnehmung, Selbstgefühl, Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen – was eine Reduktion negativer selbstreferentieller Perzeptionen, Gefühle und Kognitionen, z. B. Minderwertigkeit, Schuld, erlernte der so mit den Prozessen „einfühlenden Verstehens“ (...) unlösbar verbunden ist“.* (Petzold 2021b, 120).

Für LeiterInnen einer IPBT-Schreibwerkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist es demnach nicht nur wichtig, empathisch auf diese Zielgruppe einzugehen, sie sollen sich auch gewahr sein, dass Selbstwert und Selbstsicherheit oft gestört sind und demnach erst aufgebaut werden müssen. Marquardt (2005) schreibt dazu: *„Häufig sind es (dysfunktionale) Selbstschemata und Selbstkonzepte, die uns begegnen. Negative Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen infolge überwiegend fremdbestimmter Sozialisations- und Lebensbedingungen prägen unsere Klienten häufig. Die Persönlichkeitsentfaltung (empowerment, enlargement, enrichment) ist meist durch die Behinderung selbst als auch durch das (familiäre, institutionelle) Umfeld gehemmt worden“* (ibid. 44).

Als Beispiel sei hier wieder auf das Dilemma von Otto eingegangen. Seine Mutter hat seine Gedichte weggeworfen – was ihn traurig gestimmt hat und sich in weiterer Folge negativ auf seinen Selbstwert ausgewirkt hat. Das Selbstschema: *„Ich kann Gedichte schreiben, die gut sind und wert sind, aufgehoben zu werden!“* wird aufgehoben durch das Wegwerfen und damit die Entwertung. Dann folgt die Reinszenierung durch die Betreuerin, die sein Gedicht zerreißt, wegwirft und ein neues verfasst. Erst als er seinerseits ihr Gedicht zerreißt und wegwirft, gelangt er zu neuem Selbstbewusstsein. Er geht sogar so weit, dass er ein eigenes schönes Heft dafür besorgt (obwohl er wenig Geld hat), in das er seine Gedichte hineinschreiben will und dies seither auch mit Begeisterung tut.

6.3 4. Förderung von emotionaler Expression, Regulation und volitiver Entscheidungskraft [supportiv, konfrontativ] (EA)

Bei diesem Faktor geht es um „das Zeigen und den Ausdruck (expression) von Gefühlen, Sprechen über Gefühle, die Regulation/Steuerung von Gefühlen (z. B. kathartische Entlastung, ...), aber auch um das Verstehen von Gefühlen, eingeschlossen die ‚emotionalen Kulturen‘, in denen sie enkulturiert, ökologisiert und sozialisiert weitergegeben werden“ (Petzold 2021b, 125). Ein adäquater Umgang mit Emotionen und die Regulation von Gefühlen spielt eine wichtige Rolle für die psychische Gesundheit, „wobei steuernden Willenskräften eine hohe Bedeutung zukommt“ (ibid.).

Hier sei auf meine jahrlange Praxis in der Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung verwiesen. Sana, eine Frau mit wenig kognitiven Ausdrucksmöglichkeiten, war oft emotional aufgewühlt, dann hat sie sich mit schmerzerfülltem Gesicht auf den Bauch gegriffen und geweint, denn sie hätte Bauchweh. Dabei war meist davon auszugehen, dass sie keine Bauchschmerzen hatte, sondern etwas in ihr „drin“ ist, was ihr weh tut. Eine Emotion, die sie selbst nicht benennen konnte, da sie einerseits den Unterschied zwischen körperlichen und emotionalen Schmerzen nicht wahrnehmen konnte und andererseits die Möglichkeiten zur Kognition fehlte, um dem Schmerz einen Namen zu geben. Hier war die Spiegelung der Gefühle seitens der Betreuungsperson wichtig, die stellvertretend für Sana ihre Gefühle benannte, wie z.B., „Vielleicht bist du traurig. Das kann ich verstehen!“ Als Regulation der Gefühle gab es damals eine wunderbare Möglichkeit. Sana hat Musik bzw. immer wiederkehrende gleiche Melodien geliebt. Sie hatte in ihrem Zimmer verschiedene Plüschtiere, die auf Knopfdruck gesungen und auch entsprechende Bewegungen dazu gemacht haben. Waren wir zum Zeitpunkt emotionaler Überforderung nicht in ihrem Zimmer, hat das Summen einer bekannten Melodie oder von Mantren ihr zur emotionalen Stabilisierung verholfen.

Petzold und Orth (2017b, 126) beschreiben es so: „Dabei ist auf die Verschränkung von Emotionen und Kognitionen zu achten. In jeder benannten Emotion ist eine Kognition eingeschlossen, ja „emotionale Differenzierungsarbeit“ ist ohne kognitive Differenzierungen nicht möglich: Bin ich traurig, betrübt, bedrückt, bekümmert, niedergeschlagen, melancholisch, deprimiert? Die Feinunterschiede sind möglich,

spürbar, „gefühl“, weil sie auch Namen erhalten haben und somit in der Körpersprache und über die Nonverbalbotschaft hinausgehend kommuniziert werden können. Sie werden so auch der Einfühlung differenzierter zugänglich, so dass auf den emotionalen Ausdruck auch die entsprechenden und notwendigen Antworten erfolgen können, deren Ausbleiben ja immer wieder zu Störungen führen kann oder biographisch auch zu Störungen geführt hat.“

In der Integrativen Therapie ist die Bearbeitung des Themas "Umgang mit Emotionen", insbesondere mit "Überforderungsgefühlen" bzw. Stress und die Veränderung "dysfunktionaler emotionaler Stile", depressiver oder ängstlicher zum Beispiel, eine zentrale Aufgabe. Veränderung geschieht durch Lernen bzw. durch Üben (ibid.). „Und auch Gefühle können geübt werden, durch ‚emoting‘, das ‚Aufsetzen‘ einer Miene, das Einnehmen einer Haltung, Vollziehen einer Bewegung (...) – einer freundlichen oder einer grimmigen, ängstlichen etc. (...). Beim Üben von Emotionen (und nicht nur dort) kommt der **Wille** ins Spiel (...). Emotionaler Ausdruck ist oft mit Willensimpulsen verbunden: Wut mit Willensimpulsen der Zerstörung, Angst mit Impulsen zur Flucht/Vermeidung“ (ibid. 126).

Möglichkeiten, Gefühle zu üben bieten sich unzählige in IPBT Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zum Beispiel beim Vorlesen eines Märchens. Ist die Prinzessin traurig, dann lese ich mit einem traurigen Gesichtsausdruck und verweile an dieser Stelle ausgiebig. Am Ende der Geschichte bitte ich die TeilnehmerInnen zum Märchen ein Bild zu malen. Wenn alle fertig sind, dann unterhalten wir uns über das Bild und so gelangen die TeilnehmerInnen dazu, auch Emotionen zu benennen, z.B. auf die Nachfrage: „Wie geht es der Prinzessin?“

6.4 (8) Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen [protektiv, supportiv, konfrontativ] (LM)

Dieser Faktor zielt ab auf lebenspraktisches Lernen, nicht rein auf schulisches. Wie in Kapitel 4 dargestellt, sind Therapeutische Prozesse auf Veränderung gerichtet und damit auch Prozesse des Lehrens und Lernens. „Lebensvollzug ist ein permanentes Lernen und immer mit Veränderungen des **neuroplastischen Gehirns** und damit des lernenden Subjekts verbunden“ (Petzold, Orth 2017b, 132). „Wir sind ‚zum Lernen geboren‘ (...) und lernen jede Sekunde, in unterschiedlicher Intensität,

in unterschiedlichem Ausmaß, mit unterschiedlicher Nachhaltigkeit – aber wir lernen: fungierend, ohne dass wir es beabsichtigen oder bemerken (‘Wie war das Frühstück eigentlich gestern, was gab’s alles?’) oder intentional, gezielt, absichtsvoll (‘Ich habe die Kalorien gezählt, genau angesehen, wie viel ich wovon zu mir genommen habe!’). Wie auch immer, wir lernen, es geht um nichts anderes“ (ibid.).

Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist oft zu beobachten, dass ihre Lernmöglichkeiten stark eingeschränkt wurden. Das liegt an unterschiedlichen Faktoren, beispielsweise eine eingeschränkte Schulbildung, ein eingeschränktes soziales Umfeld (aus Scham werden Menschen mit Lernschwierigkeiten immer noch versteckt oder sie sind eher in Schulen bzw. Einrichtungen, wo sie „unter sich sind“), dysfunktionalen Beziehungsmustern (Eltern haben Schwierigkeiten, die „Behinderung ihres Kindes“ zu akzeptieren) etc. Dies beschreiben auch *Petzold* und *Orth*: *„Wir können bei vielen Patienten beobachten, dass ihre Probleme u. a. auch damit verbunden sind, dass ihre Lernmöglichkeiten eingeschränkt wurden oder behindert worden sind, ja, negativ sanktioniert wurden (...) Und natürlich gibt es auch dysfunktionales Lernen und ein Lernen von Falschem. Deshalb gilt es immer wieder (...) die Lerngeschichte des Patienten/ der Patientin in den Blick zu nehmen, z. B. das intentionale, aber auch das fungierende Bildungsgeschehen in Schule, Elternhaus, Nachbarschaft, ökologischen Kontexten“ (ibid. 133).*

IT geht davon aus, dass jeder Mensch aufgrund der Neuroplastizität des Gehirns zu Veränderungs- bzw. Lernprozessen fähig ist. *„Dabei finden die Veränderungen auf biochemischen, strukturellen und funktionalen Ebenen des Gehirns statt und beeinflussen das Verhalten und das Lernen von Subjekten, letztlich ihre Persönlichkeit, ohne dass damit die Enkulturation, Sozialisation und Ökologisation in ihren bestimmenden Einflüssen ausgeblendet werden dürfen, im Gegenteil, sie liefern permanent Lernstoff, den das Gehirn/das Subjekt nutzt, und in den Prozessen der Nutzung, des Übens, der Performanz bilden sich kognitive, emotionale, volitionale, aktionale Muster, Schemata, Narrative aus“ (ibid.).*

IPBT Schreibwerkstätten bieten ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten. Als Beispiel sei hier genannt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten oft sagen, sie können nicht malen oder schreiben. Fassen sie erst einmal den Mut, es zu probie-

ren, sind sie erstaunt, was sie „alles können“. In weiterer Folge zeigt sich, dass Angehörige oft keine Vorstellung von den innewohnenden Talenten haben, wenn sie dann die entstandenen Werke bestaunen dürfen, ist oft eine starke Berührtheit bemerkbar. Es muss aber nicht ein ganzes Gedicht sein, oft kann das Aussprechen eines einzigen Wortes schon der Beginn eines Lernprozesses sein, wenn es darum geht: „*Ich darf mich zeigen, so wie ich bin!*“

Dazu ein Beispiel: Maja, spricht mit mir immer sehr leise, kaum hörbar. Immer, wenn ich ihr eine Frage stelle, muss ich mich ganz nahe an sie herantreten, um ihre Antwort verstehen zu können. Ganz zu Beginn, als sie zu mir kam, hat sie gar keine verbale Antwort gegeben, allerdings ist mir aufgefallen, dass ein Lächeln Zustimmung bedeutet und ein Lippenkräuseln „Nein“ bzw. „Mag ich nicht“ ausdrücken soll. Ich weiß mittlerweile, dass sie von ihren Eltern sehr behütet wird und ihr meist viel weniger zugetraut wird, als sie tatsächlich kann. Sie traut sich nicht, etwas gegen den Willen ihrer Eltern zu machen und es scheint zu Beginn so, als würde sie sich nicht trauen, etwas zu tun, was ich (in meiner Rolle als Workshop-Leiterin) nicht will. Deshalb habe ich immer wieder mit ihr „geübt“, dass sie ihre Wünsche formulieren darf. In einer der letzten Workshops hat sie sich dann endlich getraut und hat laut und deutlich zu mir gesagt: „*Ich möchte heute nicht malen. Ich möchte lieber ein Spiel mit XY spielen!*“

6.5 (9) Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte [protektiv, supportiv] (KG,)

Dieser Faktor zielt ab auf Resonanzen, die wir auf Wahrgenommenes oder Erlebtes entwickeln und ausdrücken: *Petzold, Orth 2017b (135)* schreiben dazu:

„Wahrnehmen → Resonanz → Erleben → Resonanz → Ausdruck → Gestalten → Resonanz“

*Das ist eine Sequenz, die schöpferische Prozesse kennzeichnet, wobei die Wahrnehmung selbst schon schöpferisch sein kann, wenn sie vielperspektivisch in die Welt ausgreift und auf sie **Resonanzen** entwickelt bzw. sich ihrer bewusst wird“.*

Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in ihrer Wahrnehmung eingeschränkt, „und damit sind auch die Möglichkeiten des Erlebens beschnitten, die Möglichkeiten, die Welt zu erfahren, Resonanzen auf sie zu entwickeln (...). Es werden keine ‚inneren Resonanzen‘ möglich, die - werden sie stark genug - Ausdruck gewinnen können.“

*Ausdruck aber bietet die Chance der **Gestaltung** und der **Ko-Kreation**, und darauf zielt dieser Heilfaktor“ (ibid.).*

Kreativitätstherapeutische Literatur betont die „heilungsfördernde Wirkung‘ vielfältiger, sensibler Wahrnehmung mit allen Sinnen (Brooks 1979) und die ‚heilende Kraft des Schöpferischen‘ (Petzold 1992m) mit allen Ausdrucksmöglichkeiten (...) denn nur so kann der ‚domestizierte Körper‘ (Orth 1994a) Freiheit und Freiräume gewinnen (ibid.).

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten sind Kreativtherapeutische Methoden im Besonderen geeignet, da diese „auch sprachlich nicht elaboriert kommunizierende Populationen ansprechen, die von den verbalzentrierten Therapieansätzen nicht immer gut erreicht werden (...) es lohnt sich, die kreativtherapeutischen und naturtherapeutischen Methoden einzubeziehen, allein um das Behandlungsspektrum zu erweitern“ (ibid.). Dabei ist es wichtig, „sich zu vergegenwärtigen, dass es auch über das Anzielen von Heileffekten hinaus wesentlich ist, Anregungen zu persönlichem und gemeinschaftlichem kreativem/ ko-kreativem Tun zu geben als Formen der Lebensbewältigung, der Entlastung, der Bearbeitung von Problemen, der Selbstverwirklichung und Gemeinschaftsverwirklichung“ (ibid. 136).

Zumeist nehme ich für den Kreativworkshop einen Gegenstand oder bunte Ansichtskarten als Impulsgeber mit. In der Urlaubszeit waren dies ein Auto und ein Koffer. Je nach Lust und Laune entstanden dann Bilder vom Urlaub. Otto hat eine starke Affinität zu Autos. Er wollte ein Gedicht zu einem Auto schreiben. Zunächst ist ihm aber nichts eingefallen. Wir haben uns dann miteinander unterhalten, wo das Auto hinfahren könnte, oder was es schon alles erlebt hat, wer darinsitzt, etc. Dabei kommen die Ideen schon seit längerer Zeit nicht mehr ausschließlich von mir. Auch die anderen TeilnehmerInnen bringen ihre Vorschläge ein. So gelingt es Otto, ein Gedicht von einem Auto zu schreiben, das auf ein anderes trifft und sich verliebt, die beiden verbringen eine schöne Zeit miteinander. Aber nicht nur das Gedicht von Otto nimmt durch die Vorschläge Gestalt an, auch in den Zeichnungen und Bildern der anderen TeilnehmerInnen spiegeln sich Beziehungen (z.B. gemalte Herzen) wider und das Gespräch dreht sich um Freundschaften, Liebe (manchmal auch damit verbundenen Kummer). Es ist ihnen möglich, ihrem Wunsch nach einer erfüllten Partnerschaft in einem Gedicht oder einem Bild Ausdruck zu verleihen und in einem gemeinsamen ko-kreativen Prozess, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen („Das war bei mir auch so!“ „Ich möchte einen Freund, der mich gut behandelt“ etc.).

6.6 12) Förderung von prägnantem Selbst- und Identitätserleben, positiver selbst-referentieller Emotionen & Kognitionen, d.h. von „persönlicher Souveränität“ [protektiv, konfrontativ] (PI)

Wie schon mehrmals erwähnt, haben Menschen mit Lernschwierigkeiten, oft große Probleme mit ihrer Identität. Sie sind es, die am meisten den Unterschied bemerken, zu anderen „normalen“ Menschen. Je nach Lernerfahrungen, die sie bisher in ihrem sozialen Umfeld gemacht haben, fühlen sie sich unsicher, trauen sich selbst wenig zu, oder sie haben unrealistische Ziele (Ein Mann wünscht sich ein großartiges Sportauto, mit dem er seine Freundin abholen will, dabei hat er weder genug Geld für solch ein Auto, noch ist es realistisch, dass er den Führerschein machen kann, da er kaum lesen und schreiben kann). Solche unrealistischen Ziele werden immer noch sehr schnell unter den Teppich gekehrt und als „Träumerei“ abgetan. Was dann wieder zur Abwertung bei der Person mit Lernschwierigkeit führen kann und in weiterer Folge entwickelt er eine „behinderte“ Identität: *„Weil ich behindert bin, kann ich weder Auto fahren, noch werde ich je eine Freundin haben!“* Solche negativen Strukturen gilt es zu durchbrechen. In der Integrativen Therapie kann der/die TherapeutIn zu aufbauenden Identifizierungen beitragen, die es Menschen ermöglicht, *„Attributionen positiv zu evaluieren und mit Identifikationen zu belegen, damit es zu **Internalisierungen/Verinnerlichungen** bzw. **Interiorisierungen/Einleibungen** kommen kann, die ‚gute Innenwelten‘ aufbauen helfen“* (Petzold, Orth 2017b, 140). *„In gruppentherapeutischen Prozessen kommen die Identitätsthemen in sehr komplexer Weise zum Tragen. Immer jedoch - ob in Einzel/Dyadischer- oder Gruppentherapie - sind die Transfer-Dimensionen entscheidend: Wie gelingt es dem Patienten, auf dem Boden seiner Erfahrungen aus der Therapie in seinen sozialen Netzwerken negative Zuweisungen zu bewältigen oder abzuweisen und positive Attributionen zu ‚kapitalisieren‘? Welche Hilfen kann er dabei durch seine Therapie erhalten?“* (ibid.)

Diese und ähnliche Fragen sind eng verbunden mit dem Wirkfaktor des *„Einfühlenden Verstehens“*, der in jeder therapeutischen Beziehung zum Tragen kommt. Die Qualität einer tragfähigen therapeutischen Beziehung, die sich in Empathie, Konvi-

valität und Partnerschaftlichkeit widerspiegelt, ist ein wichtiger Faktor für die Gestaltung und das Gelingen einer poesie- und bibliothераapeutischen Schreibwerkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Weitere Faktoren, wie Aufbau nach dem Tetradischen System, Ko-kreativität, Intermediale Quergänge, sowie Gruppengröße und Auswahl von Texten werden im folgenden Kapitel dargelegt. Diese Themen werden in praxeologischer Verschränkung unter Einbeziehung eines Beispiels einer von mir durchgeführten Schreibwerkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten behandelt.

7 Notwendige Faktoren für das Gelingen einer Poesie- und Bibliothераapeutischen Schreibwerkstätte für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Wie in der Einleitung erwähnt, habe ich meine Liebe zum Schreiben in meiner Ausbildung zur ganzheitlichen Kunsttherapeutin (wieder)-entdeckt. Im Zuge der Ausbildung war auch ein Praktikum notwendig, welches ich in einem großen Verein für Menschen mit geistiger Behinderung gemacht habe (der Verein bietet Wohn- und Arbeitsplätze für Menschen mit geistiger Behinderung an). In einer geschützten Werkstätte war eine Kunsttherapeutin tätig, der ich in einer spannenden Zeit (etwa ein Jahr lang) hospitiert habe. Sie hielt einerseits kunsttherapeutische Einzelsettings ab und leitete zusätzlich eine offene Kreativgruppe mit sechs bis acht TeilnehmerInnen. Nach einer Kennenlernphase haben wir die Kreativgruppe gemeinsam geleitet und es wurden auch einige davon nach meinen Ideen und Vorstellungen umgesetzt. Im Sinne des dritten Weges der Heilung und Förderung – „*Mach dich selbst zum Projekt*“ – habe ich die Gelegenheit ergriffen und mit ihr gemeinsam Ideen zu einigen Schreibwerkstätten entwickelt, die wir dann gemeinsam durchgeführt haben. Aufgrund der positiven Resonanz auf die Schreibwerkstätten, habe ich auch nach dem Ende des Praktikums noch weitere durchgeführt. Einen Workshop mit dem Titel „**der geheimnisvolle Koffer**“ möchte ich im Detail vorstellen:



Obiges Bild habe ich in die Ausschreibung eingefügt und auch auf eine beschränkte Teilnehmerzahl hingewiesen.

7.1 Gruppengröße, Länge der Workshops und Auswahl der Texte bzw. eines Objektes

Die Gruppengröße habe ich nach meinen bisherigen Erfahrungen gewählt und hat sie hat sich bis heute bewährt. Ich habe mich für maximal sechs TeilnehmerInnen entschieden. Dabei habe ich folgende Faktoren berücksichtigt:

Von meiner Hospitationsphase ist mir in Erinnerung geblieben, dass bei sechs TeilnehmerInnen ausreichend Zeit bleibt, sich allen eingehend zu widmen. Auch habe ich bemerkt, dass es bei mehr als sechs TeilnehmerInnen bald zu Unruhe kommt. Beispielsweise in der Befindlichkeitsrunde am Anfang oder am Ende eines Workshops ist dann schnell bemerkbar, dass die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen untereinander nicht mehr gegeben ist.

Ebenso habe ich mich im Vorfeld versichert, dass alle TeilnehmerInnen schreiben und lesen können. Wäre dem nicht so gewesen, so hätten zwei Möglichkeiten zur Auswahl gestanden: Verkleinerung der Gruppe auf vier TeilnehmerInnen, damit ich stellvertretend für die jeweilige Person den Text aufschreiben und auf Wunsch auch vorlesen kann. Oder – was im Sinne meiner Aufgabe als Leiterin von Vorteil wäre – eine/en AssistentIn, die Menschen, die nicht schreiben können, unterstützt.

Die Gruppengröße ist auch entscheidend in Bezug auf die zur Verfügung stehende Raumgröße. In diesem Fall war es ein tagsüber leerstehendes Wohnzimmer einer Wohneinheit, mit einem großen Tisch, an dem etwa acht Menschen gemütlich Platz haben.

In Bezug auf Gruppengröße sind auch die individuellen Bedürfnisse von Menschen mit Lernbehinderungen zu berücksichtigen – in Bezug auf Lautstärke bzw. Möglichkeiten zum Rückzug. Manche mögen es, wenn viel gesprochen und gelacht wird, erst dann haben sie richtig Spaß am Tun, tauchen ein in den kreativen Prozess und teilen dann mit Leidenschaft ihre Texte und oder zeigen voll Stolz ihre Bilder. Andere wiederum brauchen Ruhe, um sich zu konzentrieren, damit ihre Gedanken zu Worten oder Bildern werden können. Das Teilen in der Gruppe ist für sie dann schwierig, sie benötigen Zeit, bis sie sich trauen, sich zu zeigen.

Der Workshop dauerte in etwa vier Stunden und bot so die Möglichkeit, alle vier Phasen des Tetradsischen Systems zu durchlaufen, als auch eine ausreichend lange Kaffee- und Kuchen-Pause zu machen. Die Dauer habe ich – sowie die Gruppengröße – nach meinen Erfahrungen gewählt. Davor haben wir einen Workshop gemacht, der dauerte einen ganzen Tag und beinhaltete auch das gemeinsame Einnehmen eines Mittagessens inkl. Vorbereitung (das Essen selbst erhielten wir aus der Kantine der Werkstätte, aber es wurde von uns ausgeteilt und danach wieder für Ordnung gesorgt), was sich als schwierig erwies in Bezug auf den Rollenwechsel – von der Leiterin des Workshops → zur Essensausgeberin → zur Tischnachbarin → zurück zur Leiterin des Workshops. Es war auch nicht so einfach, meine eigene Aufmerksamkeit als auch die der TeilnehmerInnen so lange aufrechtzuerhalten bzw. nach dem Mittagessen und der damit einhergehenden Müdigkeit, wieder zurück zum Thema zu kommen.

Nachdem der Workshop ausgeschrieben war, habe ich mit den Vorbereitungen begonnen und den Ablauf notiert (siehe Anhang 1). Im Anschluss beschreibe ich den Prozess des Workshops im Hinblick auf das „*Tetradsische System*“.

7.1 Der Workshop in der Struktur des „Tetradsischen Systems“

*„Für die Prozessplanung (...) bietet das Tetradsische Modell ein sinnvolles Gerüst, das den natürlichen Ablauf einer persönlichen Entwicklung zu mehr ‚Bewusstsein‘ berücksichtigt. Bewusstsein und Erkenntnis beginnen mit dem **Wahrnehmen** mit allen Sinnen“ (Hirse Korn 2019, 404).* Diesem Modell liegt das anthropologische

Konzept des „Informierten Leibes“ zugrunde, der eingebettet ist in Kontext und Kontinuum (ibid.). Dazu schreibt Rächle (2019): *„Der therapeutische Prozess wird in der Integrativen Therapie in vier Phasen gegliedert: Initialphase, Aktionsphase, Integrationsphase und Neuorientierungsphase“* (ibid. 60). In jedem Setting der Integrativen Therapie *„gliedert sich der therapeutische Ablauf in der Regel nach diesem Tetradischen System (...). Durch den verbalen Austausch und die Interaktion der Gruppe in Prozessen ‚wechselseitiger Empathie‘ (...) entstehen Verbundenheit, Affiliation und Kohäsion (Zusammenhalt) innerhalb der Gruppe. Da die verschiedenen Phasen aktiv durchlebt werden, kann sich unter Umständen eine andere Reihenfolge ergeben oder auch eine Stufe übersprungen werden“* (ibid. 60).

7.1.1 Initialphase

„Wie schließen wir die Sinne auf, ermöglichen ein Wahrnehmen vom Leibe her?“ (Hirse Korn 2019, 405). Diese Frage hat mich bei der Planung des Workshops begleitet, als ich überlegt habe: Soll ich einen Text vorlesen, wenn ja, wie lange soll der sein, damit die Aufmerksamkeit gehalten werden kann?

In den Kreativworkshops in meiner Hospitationszeit habe ich mehrmals Märchen vorgelesen und dabei bemerkt, dass die Aufmerksamkeitsspanne für die Dauer des Märchens nicht aufrechterhalten werden konnte. Es gab von mir Bemühungen, diese Spanne zu verlängern, indem ich aktive Passagen eingeführt habe – wie z.B. bei dem Märchen „Der gestiefelte Kater“ haben wir uns symbolisch die Stiefel angezogen etc. Das hat dann meist besser funktioniert.

Diesmal jedoch wollte ich etwas anderes machen. Mir ist aufgefallen, dass Objekte, die gut sichtbar platziert sind, immer die Neugier wecken und dies dann gleichzeitig Spannung aufbaut. Eine Schreibwerkstätte zu leiten bedeutet nicht, dass als Impuls notwendigerweise ein Text vorgelesen werden muss. Es gibt viele Möglichkeiten, die Sinne aufzuschließen: *„Dies geschieht über Bewegungsübungen, Pantomime, Imagination, Meditation, Gedichte, mitgebrachte oder selbst entdeckte Objekte. Erinnerungen werden hervorgerufen sowie jegliches Material, Ideen, Differenzierun-*

gen und mögliche Lösungen, Strategien unzensiert und ungefiltert gesammelt, damit durch das Zusammenwirken ein breites Spektrum an Möglichkeiten für spielerische Auseinandersetzung zur Verfügung steht“ (Räuchle 2019, 61f).

Daher habe ich mich entschieden, einen Koffer mitzubringen, den ich mit den verschiedensten Dingen intuitiv gefüllt habe. Diesen habe ich vor Beginn des Workshops in die Mitte des Tisches gestellt und mit einem Tuch bedeckt (siehe Abb. unten).



Indem der Koffer abgedeckt im Raum stand, war bereits beim Eintreten der TeilnehmerInnen Vorfreude und Neugierde zu spüren – was auch meine Intention dahinter war. *„Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass unsere Triebfeder die Neugier ist“* so beschreiben es *Petzold und Orth (2017b, 39)*.

Wir starteten mit einer Befindlichkeitsrunde, indem ein Wollknäuel reihum weiter gereicht wurde, jede Person, die den Knäuel in Händen hielt, konnte ein paar Worte sagen: seinen Namen und seine Befindlichkeit. Durch dieses Prozedere des Weiterreichens, wollte ich die Scheu der einzelnen TeilnehmerInnen überwinden, sich zu melden. Denn meiner Erfahrung nach, war dies immer das für einige Menschen mit Lernschwierigkeiten immer das Schwierigste: Sich aktiv zu melden und sich als Person in der Gruppe zu zeigen. *„Es bedarf deshalb der inneren Freiheit, das, was gesehen werden könnte, auch zu zeigen, sich zu zeigen.“ (Petzold, Orth 2007, 733, zit. nach Räuchle 2019, 62).*

Als Gruppenleiterin ist es notwendig mit Bedacht und Empathie auf die unterschiedlichen Befindlichkeiten und Bedürfnisse der einzelnen TeilnehmerInnen einzugehen. *„Zu diesem Zeitpunkt ist es wichtig, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und ein inneres Zugehörigkeitsgefühl und Zusammenhalt (Kohäsion) wachsen zu lassen, so dass Erlebtes und Gefühltes grundsätzlich den Anwesenden anvertraut werden kann“* (Räuchle 2019, 61).

7.1.2 Aktionsphase

„In dieser Phase fokussieren wir auf die ‚Stimulierung, Exploration, Vertiefung‘, ausgehend von der anthropologischen Grundannahme, dass der Mensch in seinem Wesen schöpferisch ist“ (Hirse Korn 2019, 411).

Nach der Aufwärmrunde habe ich das Tuch vom Koffer weggenommen und die TeilnehmerInnen dazu eingeladen, sich den Inhalt genauer anzusehen, Gegenstände, die sie ansprechen, in die Hände zu nehmen. Für das Entdecken und Explorieren habe ich viel Zeit gelassen. Danach regte ich dazu an, zu dem Gegenstand ein Bild malen. *„Das Wiederholen und Explorieren des gesammelten Materials wird in der Aktionsphase bearbeitet und verarbeitet. Aktive Wahrnehmung (ich höre, ich sehe) und rezeptive Wahrnehmung (es fällt mir in den Blick, es gelangt an mein Ohr) verbinden sich. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Hervorgerufenen“* (Räuchle 2019, 61).

Nach einer Kaffeepause habe ich einen weiteren Impuls gesetzt, indem ich alle eingeladen habe, ihr Bild und/oder ihren Gegenstand erneut zu betrachten und dann eine Geschichte oder ein Gedicht dazu zu schreiben. Somit wurde in *einem „intermedialen Quergang“* eine zweite Aktionsphase eingeleitet. Menschen mit Lernschwierigkeiten fällt es oftmals leichter, zunächst von einem Bild zu einem Text zu gelangen. *„Durch Arbeiten mit inter- sowie intramedialen Quergängen (z. B. Farbe, Ton, Bewegung, Poesie, Natur (...)) erfolgt Wahrnehmung mit dem ‚totalen Sinnesorgan Leib‘ (sehen, hören, schmecken, riechen, tasten). Im Prozess des Erfassens wird der enthaltene Sinn erahnt, aber noch nicht vollauf kognitiv durchschaut. ‚Je*

besser es uns gelingt, das in einem Wahrnehmungsvorgang jeweils Mitgegebene an anderen Wahrnehmungen, möglichen Wahrnehmungen und vergangenem Wahrgenommenem mit zu erfassen im Sinne einer Synopse oder Synästhesie, desto schärfer, treffender und umfassender wird unsere Intuition, wird unser Verstehen und Erfassen von Szenen“ (Räuchle 2019, 61).

7.1.3 Integrationsphase

„Diese Phase konzentriert sich auf das Durcharbeiten, Reflektieren und Verstehen, damit der Prozess der Integration gestaltet werden kann“ (Hirse Korn 2019, 412).

In der Integrationsphase konnte jeder der TeilnehmerInnen, die das auch wollten, ihren Text vorlesen. Es wollten alle TeilnehmerInnen lesen und alle lauschten bedächtig den Geschichten der anderen und sparten auch nicht mit Lob und Begeisterung. Die Texte, die entstanden sind, habe ich nach dem Workshop abgetippt, diese befinden sich in Anhang 2. Es sind viele verschiedene Texte entstanden, eine davon *„Eine Reise zum europäischen Strand“* erzählt die Geschichte einer Urlaubsreise von einem verliebten Paar. Der Verfasser, ein besonnen, in sich gekehrt wirkender Mann hatte die Möglichkeit genutzt, seiner Sehnsucht nach einer erfüllten Beziehung Ausdruck zu verleihen.

In vorangegangenen Praxisbeispielen habe ich mehrmals Otto erwähnt (vgl. Kapitel 3, 6.2), auch er drückt Sehnsucht nach einer Beziehung in einem Gedicht aus (siehe Anhang 3). Dies ist entstanden, als ich als Schreibimpuls verschiedene Bilder mitgenommen habe und er sich das Bild eines Autos ausgesucht hat.

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben oft Schwierigkeiten, eine erfüllte Beziehung zu führen, wie sich in meinem Alltag immer wieder zeigt. In diesen beiden Geschichten darf sich der Wunsch nach einer erfüllten Beziehung ausdrücken. *„Mit der Integrationsphase wird der Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn bewusst gemacht, benannt und in der Gruppe ausgesprochen. In einer wertschätzenden Atmosphäre ist es möglich, Gefühle und Gedanken offen auszudrücken, so dass diese für alle anderen erkennbar sind“ (Räuchle 2019, 61).*

Ein anderer Text, den ich hier vorstellen möchte, stammt von einer Frau. Es sind zwei Sätze, die mich persönlich stark berührt haben.

„Das Kamel hat sich hingesetzt.

Die Schneekugel verharrt in der Stille.“

In diesem Gedicht zeigt sich der Wunsch nach Ruhe und Stille. Ein Wunsch, der nachvollziehbar ist, denn Menschen mit Lernschwierigkeiten leben meist immer noch in Wohneinheiten, wo sechs bis acht Menschen zusammenwohnen. Jede/r BewohnerIn hat ein eigenes Zimmer oder eine kleine Wohnung, wo es die Möglichkeit zum Rückzug gibt, aber in den Gemeinschaftsräumen trifft man immer auf andere Personen.

7.1.4 Neuorientierungsphase

„In dieser Phase schreitet der Erkenntnis-, Lern- und Handlungsprozess voran. (...) Es werden im sprachlichen Ausdruck implizit oder explizit neue Handlungsentwürfe kreiert, die in die Zukunft weisen“ (Hirse Korn 2019, 416). „Sinnerleben, Sinnerfassen, Sinnverarbeiten, Sinnschöpfen werden möglich“ (Petzold 2011e, zit. nach Hirse Korn 2019, 416).

In der Abschlussrunde habe ich an die TeilnehmerInnen folgende Fragen gestellt: *„Wie geht es euch jetzt? Was hat euch gut gefallen?“* Die Antworten waren immer dieselben und lauteten in etwa: *„Mir geht's gut. Schön wars. Mir hat alles gefallen!“* Meist sagt eine Person das, was die Person davor gesagt hat.

Dieses Phänomen ist mir auch schon in meiner Praktikumszeit aufgefallen und es zeigt: Menschen mit Lernbehinderung haben Schwierigkeiten, sich in der Gruppe zu zeigen. Dies ist etwas, was behutsam geübt werden muss. Gelingt dies in einer Schreibwerkstatt, dann gelingt dies auch im Alltag. Menschen mit Lernschwierigkeiten können so lernen, sich zu zeigen. *„In der Neuorientierungsphase liegt der Schwerpunkt darin, das Erlernte ins Alltagsleben zu transferieren und in ihm auszuprobieren und einzubringen“ (Räuchle 2019, 63).*

Um auf das Beispiel von dem Wunsch nach Beziehung zurückzukommen, könnte die Lernerfahrung diese sein: *„Hier in der Gruppe, kann ich mich zeigen, das tue ich immer öfter hier und irgendwann, wenn ich mich traue, kann ich das auch in meinem Umfeld tun. Ja, vielleicht spreche ich sogar die nette Frau an meinem Arbeitsplatz an und lade sie zu einem Kaffee ein.“*

Damit das Gelingen kann, ist es notwendig, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, einen gastlichen Raum zu bieten, dies ist Aufgabe des/der LeiterIn einer Poesie- und Bibliothераapeutischen Schreibwerkstätte.

7.2 Konvivalität, Empathie und Ko-Kreativität

In der vorliegenden Arbeit wurden in Kapitel 3 (Integrative Therapie) die notwendigen Qualitäten wie *„Konvivalität“*, *„Partnerschaftlichkeit“* und *„Respekt vor der Andersheit des Anderen“* dargestellt. Im Ablauf des beschriebenen Workshops wurden diese notwendigen Faktoren berücksichtigt. Der Raum war vorbereitet, es stand ein Objekt, das Interesse wecken sollte, in der Mitte des Tisches und es gab Getränke – so wurde *„ein gastlicher Raum“* geboten. Aber nicht nur die Äußerlichkeiten sind in Bezug auf *„Konvivalität“* ausschlaggebend, sondern auch die vertrauensvolle Atmosphäre, die ich in meiner Funktion als Leiterin schaffen muss, damit sich alle TeilnehmerInnen wohl fühlen und sich auch trauen sich zu öffnen und zu zeigen. Ein respektvoller Umgang in Bezug auf die *„Andersheit des Anderen“* ist unbedingt notwendig und zeigt sich vor allen Dingen, indem Texte nicht gewertet werden. Sie sind als Botschaften und Repräsentationen des jeweiligen Ichs zu sehen.

Diese Qualitäten sind eng verbunden mit der Fähigkeit zur Empathie, wie bereits in Kapitel 6 (17 Heilfaktoren) deutlich wurde, ist dies ein entscheidender Faktor im Hinblick jedes therapeutischen Geschehens. **„Empathie gründet nach Auffassung des Integrativen Ansatzes (...) in zerebralen und mentalen Fähigkeiten des Menschen zu differenzierten intuitiven Verstehens-/Verständnis-Leistungen (kognitiv) und mitfühlendem Zugewandtsein (emotional) sowie leiblich berührten, mitschwingenden Resonanzen (interozeptiv). Empathie erfordert in ihrer Performanz ein breites und komplexes, bewusstes und subliminales leibliches Wahrnehmen ‚mit allen Sinnen‘, verbunden mit den ebenso komplexen bewussten und**

unbewussten selbstempathischen, mnestischen Resonanzen aus den Gedächtnisarchiven des Leibes“ (Petzold, Orth 2017b, 915).

Poesie- und Bibliotheraeutische Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernbehinderungen bieten in vertrauensvoller Atmosphäre unzählige Möglichkeiten, Gefühle und Wünsche auszudrücken. Finden sich – noch – keine Worte dafür, so kann der/die LeiterIn stellvertretend in empathischer Form die Gefühle verbalisieren.

*„Wenn leiblich gegründetes, **empathisches emotionales Erfassen eines Anderen verbalisiert und benannt** wird, kommt eine **kognitive Komponente** mit ins Geschehen (...). Beides, das Kognitive und das Emotionale, wird natürlich immer auch „verkörpert“ (...) in Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung). In der Therapie von Kindern (...), Jugendlichen (...), Erwachsenen, alten und sehr alten Menschen (...) muss **das altersspezifisch und mit Blick auf den jeweiligen Entwicklungsstand berücksichtigt werden**“ (Petzold, Orth 2017b, 916).*

Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ist der kognitive Entwicklungsstand beim Benennen einer Emotion zu berücksichtigen, was bedeutet, dass ein Mensch, der nicht gelernt hat, sich selbst zu spüren, eine Emotion nicht benennen kann. Es muss hier sehr behutsam vorgegangen werden, es darf nichts übereilt werden.

Ein Faktor, der in integrativen poesie- und bibliotheraeutischen Schreibwerkstätten zum Tragen kommt, sei abschließend erwähnt; **„Ko-Kreativität“** (vgl. Kapitel 4.1) *„Das Miteinander-Denken und Miteinander-Schreiben führt immer wieder in erlebbare Ko-kreativität (Iijine et al. 1967), die eine fließende Qualität gewinnt“ – wir haben sie als ‚Konflux‘ beschrieben“ (Petzold, Orth 2017b, 943). „Wenn Menschen zusammen arbeiten, um Lösungen zu finden, oder etwas zu erschaffen, kommt es zu ko-kreativen Prozessen in Gruppen, Teams, Klassen, Kursen, einem ‚Zusammenfließen‘ der Kreativität (conflux), das man fördern kann, sei es in kreativem Schreiben oder im Rollen- bzw. Theaterspiel oder in beidem“ (Orth, Petzold 2015). Dies hat sich in allen Gruppenprozessen gezeigt, die ich bisher geleitet habe, die TeilnehmerInnen tauschen sich aus, sie nehmen Ideen von anderen auf und setzen sie auf ihre Weise um, daraus entwickelt sich ein neuer Impuls, den wieder ein/e andere/r TeilnehmerIn aufnimmt und umsetzt.*

7.3 Poesie- und bibliotherapeutischen Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten – ein abschließendes Resümee

Abschließend sei auf die heilsame Wirkung gestalteter Sprache verwiesen, welche seit der Antike bekannt ist (Orth 2019, 33) *„Durch ‚vitale Evidenz‘ im ko-respon-dierenden Miteinander und in kokreativen Prozessen entsteht in gelingenden Konsens-Dissens-Prozessen letztlich tragfähiger Konsens, d. h. ‚Sinn für mich mit anderen‘. ‚Die Poesietherapie hat unter den Formen expressiver und kreativer Therapien eine besondere Stellung ... weil sie mit der gestalteten Sprache ein Medium für den therapeutischen Prozess gewählt hat, das wie kein anderes mit dem Wesen des Menschseins verbunden ist: Die Sprache macht den Menschen zum Menschen“* (Petzold, Orth 1985/2005, 21/22 zit. nach Räuchle 2019, 78).

Für Ilse Orth (2019) liegt in der Poesie- und Bibliothherapie *„ein erhebliches Potential. ›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. Das sind Wirkungsmöglichkeiten, die über die Therapie beim klinischen Aufenthalt hinausgehen, und die wir in der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie gezielt ansteuern“* (ibid. 9).

In dieser Arbeit wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sowohl das Recht als auch das Bedürfnis haben, sich auszudrücken und ihren Emotionen sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Dies ist im Sinne der Integrativen Therapie ein Lernprozess, der in poesie- und bibliotherapeutischen Schreibwerkstätten bewältigt bzw. geübt werden kann. Dabei nimmt der/die LeiterIn mit seiner Fähigkeit zur Empathie eine zentrale Stellung ein. Man könnte es so formulieren: *„Wenn ich (als Workshopleiterin) in meiner Leiblichkeit in der Leiblichkeit des/der TeilnehmerIn ‚mitschwinge‘ und ich stellvertretend eine Emotion benenne*

(einem Gefühl die passende Kognition gebe), kann die Person dies für sich integrieren und lernen, auszusprechen, was er fühlt“. Und, wer weiß,

*„ruft man sie beim richtigen Namen,
dann kommt sie, die Herrlichkeit des Lebens!“*

8 Zusammenfassung/Summary

Zusammenfassung: Poesie- und Bibliotherapie mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – positive Auswirkungen und Voraussetzungen für die praktische Durchführung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den positiven Auswirkungen von poesie- und bibliotherapeutischen Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zunächst wird die Zielgruppe, sowie die Methode der Integrativen Poesie- und Bibliotherapie (IPBT) und die integrative Lerntheorie vorgestellt. Im Anschluss wird die heilsame Wirkung der IPBT für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf die 4 Wege der Heilung und Förderung PBT und der 17 Heilfaktoren in praxeologischer Verschränkung untersucht. Abschließend werden die Voraussetzungen für die Durchführung von poesie- und bibliotherapeutischen Schreibwerkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten beleuchtet.

Schlüsselwörter: *Integrative Poesie- und Bibliotherapie (IPBT), Integrative Lerntheorie, 4 Wege der Heilung und Förderung, 17 Heilfaktoren, Menschen mit Lernschwierigkeiten*

Summary: Integrative poetry- and bibliotherapy for people with learning difficulties - positive effects and requirements for practise implementing

My thesis examines positive effects of poetry- and bibliotherapeutic writing workshops for people with learning difficulties. It presents the target group and describes the method of integrative poetry- and bibliotherapy (IPBT) as well as the integrative learning theory. It explores the healing effect of IPBT for people with learning difficulties referring to the 4 paths of healing and fostering and the 17 healing factors in a praxeological interweaving. Finally, it describes requirements for implementing poetry- and bibliotherapeutic writing workshops for people with learning difficulties.

Keywords: *Integrative poetry- and bibliotherapy (IPBT), integrative learning theory, 4 paths of healing and fostering, 17 healing factors, people with learning difficulties*

9 Literaturverzeichnis:

- Apfalter, I., Stefan, R., Höfner, C.* (2021): Grundbegriffe der Integrativen Therapie. Wien: Facultas Verlag
- Brooks, Charles V. W.* (1979). Erleben durch die Sinne. (Reihe: Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, Bd. 7). Paderborn: Junfermann (englisches Original erschienen 1974).
- Chudy, M., Petzold, H.G.* (2011): „Komplexes Lernen“ und Supervision – Integrative Perspektiven Betrachtung des Lernbegriffs unter Einbezug lerntheoretischer Ansätze, Blick auf den aktuellen Forschungsstand und Essenz für die supervisorische Arbeit unter der Perspektive des Integrativen Ansatzes. In: SUPER ISION: Theorie – Praxis – Forschung, Ausgabe 03/2011: <https://www.fpi-publikation.de/supervision/03-2011-chudy-m-petzold-h-g-komplexes-lernen-und-supervision-integrative-perspektiven/>
- Domin, H.*(2009): Hilde Domin - Sämtliche Gedichte. Frankfurt: S. Fischer
- Hirse Korn, B.* (2019): Schauen und angeschaut werden – Ein poetischer Dialog zwischen eigenleiblich-sinnlicher Wahrnehmung und der schöpferischen Expression einer Skulptur – ein Beispiel intermedialer Arbeit. In: *Petzold, H.G., Leeser, B., Klempnauer, E.* (Hgg.): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für *Ilse Orth*. Bielefeld: Aisthesis. 402-456
- Iljine, V.N., Petzold, H.G, Sieper, J.* (1967/2012): Kokreation – die leibliche Dimension des Schöpferischen, Arbeitspapiere. Seminar Prof. Dr. Iljine, Institut St. Denis, Paris. Auswahl in: Sieper, J., Weiterbildungsmaterialien der Volkskochschule Dormagen, Dormagen 1972 und in: Petzold, H.G., Orth, I. (1990a/2007): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie, 2 Bde., Junfermann, Paderborn. 3. Aufl. Bielefeld: Aisthesis. 2007; (1990a), Bd. I, 203-212. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/iljine-petzold-sieper-1967-orpha-2-kokreationdie-leibliche-dimension-des-schoepferischen.pdf>
- Kafka, F.* (1921/2008): Tagebücher, Frankfurt: Fischer
- Leedy, J.J.* (2015): Prinzipien der Poesietherapie. In: *Petzold, H., Orth, I.* (Hg): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Bielefeld: Aisthesis. 243-247.
- Lingg, A., Theunissen, G.* (2013): Psychische Störungen und geistige Behinderungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. 6. Auflage.
- Marquardt, R.* (2005): Überlegungen zum Einsatz der 14 therapeutischen Wirkfaktoren in der ambulanten Wohnbegleitung für Menschen mit einer leichten geistigen Behinderung. In: Graduierungsarbeiten/Abschlussarbeiten 09/2005, <https://www.fpi-publika->

[tion.de/downloads/?doc=graduierungsarbeiten_marquardt-ueberlegungen_zum_einsatz_der_14_therapeutischen.-grad-09-2005.pdf](http://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=graduierungsarbeiten_marquardt-ueberlegungen_zum_einsatz_der_14_therapeutischen.-grad-09-2005.pdf) Orth, I. (1994a): Der domestizierte Körper: Die Behandlung beschädigter Leiblichkeit in der Integrativen Therapie. In: Gestalt [Schweiz] 21, 22-36. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/orth-domestizierte-koerper-die-behandlung-beschaedigter-leiblichkeit-in-der-it-polyloge-02-2015.pdf>

Orth, I. (2019): Unsägliches sagbar machen. In: *Petzold, H.G., Leeser, B., Klempnauer, E.* (Hgg.): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für *Ilse Orth*. Bielefeld: Aisthesis. 33-45

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

Petzold, H.G. (1992m): Die heilende Kraft des Schöpferischen. Orff-Schulwerk-Informationen 50, 6-9, repr. in: Integrative Bewegungstherapie 1, 1993, 10-14. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-1992m-die-heilende-kraft-des-schoepferischen.html>

Petzold, H.G. (1993i): Zur Integration motopädagogischer, psychotherapeutischer und familientherapeutischer Interventionen in der Arbeit mit geistig Behinderten. In: *Koch, U., Lotz, W., Stahl, B.* (Hrsg.), Die psychotherapeutische Behandlung geistig behinderter Menschen, Bern: Huber 1994, 226-240. Neuauflage: Polyloge 13/2023 *Petzold H.G.* (1993i/2023).: Zur Integration motopädagogischer, psychotherapeutischer und familientherapeutischer Interventionen in der Arbeit mit geistig Behinderten [„mit Menschen mit geistigen Behinderungen“] <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/13-2023-petzold-h-g-1993i-2023-zur-integration-motopaedagogischer-psychotherapeutischer-und-familientherapeutischer-interventionen-in-der-arbeit-mit-geistig-behinderten-mit-menschen-mi/>

Petzold, H.G. (2000a): Die „GRUNDREGEL“ der „Integrativen Therapie“ 2000 und die „Gender- und Antdiskriminierungserklärung“ der EAG 2006. In: Polyloge <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/Petzold-Grundregel-Polyloge-04-2005.pdf>

Petzold, H. G. (2006): Der „informierte Leib“ – „embodied and embedded“ als Grundlage der Integrativen Leibtherapie. (Update von 2002j) In POLYLOGE 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. (2012h): Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung, Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung. In: *Petzold*, Textarchiv 2012: <http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold>

- Petzold, H. G.* (2016n): „**14 plus 3**“ Einflussfaktoren und Heilprozesse im Entwicklungsgeschehen: Belastungs-, Schutz- und Resilienzfaktoren – Die **17** Wirk- und Heilfaktoren in den Prozessen der Integrativen Therapie – A preliminary report (unter Mitarbeit von I. Orth und J. Sieper 2014). <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/31-2016-petzold-h-g-orth-i-sieper-j-2014d-2016n-14-plus-3-einflussfaktoren-und-heilprozesse-im-entwicklungsgeschehen-belastungs-schutz-und-resilienzfaktoren/> auch in: *Beratung Aktuell*, 3/21. - <http://beratung-aktuell.de/wp-content/uploads/2021/10/BA-3-2021.pdf> . Ersch. erweitert als *Petzold, H. G., Sieper, J., Orth, I.;* *POLYLOGE*: <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-orth-sieper-2014d-2016n-14-plus-3-einflussfaktoren-integrative-therapie-polyloge-31-2016pdf.pdf>
- Petzold, H.G.* (2021b): Integrative Therapie der „Dritte Welle“ in einer „prekären, transversalen Moderne“. Wege „personalisierter Psychotherapie“ als PRAXEOLOGIE der „17 Wirkfaktoren“ und differentieller „Bündel von Maßnahmen“ – eine Übersicht. Hückeswagen: EAG. Gekürztes Arbeitspapier von *Petzold, Orth, Sieper* (unveröffentlicht).
- Petzold, H. G., Orth, I.* (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ - „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens - Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ - Hommage an Kant, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen 2004b, mimeogr. ergänzt in: *Petzold, H.G., Orth, I.* (2005a): Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. 2 Bände. Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag. S. 689-791. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/09-2009-orth-i-petzold-h-g-2004b-unterwegs-zum-selbst-und-zur-weltbuergergesellschaft.html>
- Petzold, H.G., Orth, I.* (2015): Poesie- und Bibliothherapie, Entwicklung, Konzepte und Theorie – Methodik und Praxis des Integrativen Ansatzes. In: *Petzold, H.G., Orth, I.* (Hg): Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Bielefeld: Aisthesis. 21-101.
- Petzold, H.G., Orth, I. Sieper, J.* (2014d/2016n): „14 plus 3“ Einflussfaktoren und Heilprozesse im Entwicklungsgeschehen: Belastungs-, Schutz- und Resilienzfaktoren - Die 17 Wirk- und Heilfaktoren in den Prozessen der Integrativen Therapie. In: *POLYLOGE*. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“. <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-orth-sieper-2014d-2016n-14-plus-3-einflussfaktoren-integrative-therapie-polyloge-31-016pdf.pdf>
- Petzold, H. G., Orth, I.* (2017b): Epitome. *POLYLOGE* IN DER INTEGRATIVEN THERAPIE: „Mentalisierungen und Empathie“, „Verkörperungen und Interozeption“ – Grundkonzepte für „komplexes Lernen“ in einem intermethodischen Verfahren „ko-kreativen Denkens und Schreibens“. In: *Petzold, H. G., Leiser, B., Klempnauer, E.* (2017): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit, Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth, Bielefeld: Aistheis. S. 885-971. Auch in *POLYLOGE*. Polyloge 31/2017. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/31-2017-petzold-h-g-orth-i-2017b-epitome-polyloge-in-der-integrativen-therapie.html>

Petzold H.G., Orth I., Sieper J. (2008/2010/2019b): Integrative Therapie mit Kreativen Medien, Komplexen Imaginationen und Mentalisierungen als „intermediale Kunsttherapie“ – ein ko-kreativer Ansatz der Krankenbehandlung, Gesundheitsförderung, Persönlichkeitsbildung und Kulturarbeit. <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-orth-sieper-2008-2010-2019b-kreative-medien-intermediale-kunsttherapie-ko-kreativ.pdf>

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2013a): Manifest der Integrativen Kulturarbeit 2013. In: und in: Petzold, Orth, Sieper (2014): „Mythen, Macht und Psychotherapie“. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit. Bielefeld: Aisthesis. S. 671-688. <https://www.fpi-publikation.de/polyloge/24-2013-petzold-h-orth-i-sieper-j-2013a-manifest-der-integrativen-kulturarbeit-2013/>

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2020/2021): Integrative Therapie in einer „prekären, transversalen Moderne“ – Wege „personalisierter Psychotherapie“ in komplexen sozio-ökologischen Kontexten durch „17 Wirkfaktoren“ und „Bündel von Maßnahmen“. Forschungsbericht. Hückeswagen: Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit (ersch. POLYLOGE Jg. 2021).

Räuchle, H. (2019): Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung durch die Integrative Poesie- und Bibliothherapie. In: *Petzold, H.G., Leiser, B., Klempnauer, E.* (Hgg.): Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth. Bielefeld: Aisthesis. 45-94

10 Anhänge

Anhang 1

Vorbereitungen zur Schreibwerkstätte:

“DER GEHEIMNISVOLLE KOFFER”

- Der Koffer steht zu Beginn in der Mitte bzw. irgendwo, wo er gut sichtbar ist und Interesse weckt, aber er ist noch abgedeckt.
- Kurze Vorstellungsrunde – indem man einen Gegenstand weitergibt, z.B. einen kleinen Ball
- Affirmatives Schreiben oder “Schreiben zum Thema Urlaub/Reisen”
- Text vorlesen, wer möchte
- Den Koffer erkunden.
- Mit diesen Gegenständen könnte man wunderbar ins Malen gehen
- Kaffee- und Kuchen-Pause
- Aus der Zeichnung, dem ersten Text und mit dem Gegenstand aus dem Koffer eine Geschichte mit der Überschrift: „Der geheimnisvolle Koffer“ schreiben
- Wer möchte, kann seine Geschichte vorlesen – und sich auch Feedback von den anderen Teilnehmern holen
- Frage an TN: „Wie hat es euch gefallen?“

Wenn das zu lange erscheint, dann würde ich vorschlagen: Nach der Vorstellungsrunde, den Koffer erkunden und darüber zu reden, was könnte da drin sein oder was fällt den TN dazu ein etc.?

Vorschlag: Wenn gewünscht: Ich tippe die Texte zu Hause ab und Andrea sendet sie an die TN aus.

Anhang 2:

Texte, die bei der Schreibwerkstätte zum geheimnisvollen Koffer entstanden sind:

TN 1:

„VERREISEN“

Koffer, Hut, Kappe, Brille, Sonnenbrille,
Schuhe, Hausschuhe, Rasierapparat,
Zahnbürste, Zahnpasta, Medikamente, Foto-
Apparat, Aktentasche, Wäsche, Schmutz-
Wäschesackerl, Proviant, Rucksack, Fotodrucker,
Radio, Plattenspieler, Schallplatten, Bücher,
CDs, CD-Behälter, Fotografie, Vorteilskarte, Monats-
Karte, Einzelkarte, Tageskarte, Werkzeuge,
Schwimmflossen, Zigaretten, Zigarren, Pfeifen,
Schreibmaschine

TN 2

„EINE REISE ZUM EUROPÄISCHEN STRAND“

Eine Dame im Minikleid ist angereist an der Küste.
Mit ihrem alten Koffer geht sie zum Hotel.
In ihrem Oma-Koffer hat die Maria ein Rentier aus Plüsch mit.
Maria hat eine Wolkendecke gesehen. Sie beeilt sich.
Vor der Hoteltüre waren die ersten Blitze.
Das ist eine Reise um an der Südseeküste tauchen zu gehen.
Sie hat es bis zur Eingangshalle geschafft.
Sie möchte ihren Taucherkamerad, der bei der Südsee wohnt, besuchen.
Er hat bei den gemeinsamen Tauchgängen immer aufgepasst.
Marie hat schon einen Besuchstermin vor der Abreise ausgemacht.
Das ist eine Privatreise um ihren Taucherfreund wiedersehen zu können.
Maria hofft auf Tauchgänge um Erträge nach Hause zu bringen.
Sie erholt sich von der Hinreise.
Am nächsten Tag geht die Maria zu ihrem Freund.
Vor der Haustüre war der Empfang.
Er war froh, dass sie wieder bei ihm ist.
Er hat sie zu seinem Schiff begleitet.
Die Taucherausrüstung ist schon bereit.
Kristian ihr Freund ist schon ablegebereit.
Nach einer halben Stunde Fahrzeit zieht sie ihren Ganzkörpertaucheranzug an.
Auch er zieht seinen Taucheranzug an.
Das Schiff ankert im Meer.
Das Taucherpaar springt mit ihren Sauerstoffflaschen ins Meer.
Er passt auf der Seite auf. Eine bunte Farbenpracht von Fischen ist um ihre Köpfe versammelt.
Seepferdchen sind vor ihren Augen vorbei geschwommen.
Ein Rochen ist über das Paar geschwommen.

Es war schon Zeit um hinauf zu tauchen.
Die Hälfte von den Sauerstoffflaschen ist schon verbraucht.
Der Tauchgang war erfolgreich.
Die Schifffahrt geht zur Küste zurück.
In den nächsten Tagen ist ein Regentief gemeldet worden.
Maria kann nicht aus dem Hotelzimmer heraus gehen.
Es hat stark zu regnen angefangen.
Sie holte sich zwischen den Mahlzeiten eine Beschäftigung.
Sie telefoniert mit ihrem Tauchbegleiter.
Maria weiß nicht, wie lange noch.
Am 3. Tag hat der Regen am Abend aufgehört.
Maria hat sich bei der Meeresbrandung verabredet.
Mit ihren Taucherausrüstungen sind alle in die Brandung gestürzt.
Der abfallende Meeresboden war zu sehen.
Ein großer Wal hat spielen wollen.
Das Taucherpaar hat eine Wasserströmung gespürt.
Es war Zeit um aufzutauchen.
Es war keine Luft mehr in der Flasche.
Maria fährt zufrieden nach Hause.

TN 3:

„ICH WILL NETTE KLIENTEN HABEN“

Ich will nette Klienten haben.

Im neuen Jahr will ich in ein neues Wohnhaus ziehen.

Kochen, putzen, Wäsche-waschen, einkaufen gehen.

TNin 4:

„IM WALDVIERTEL“

Wir waren im Waldviertel.

Da bin ich gern in den Wald rauf gegangen und hab Hirsche und Rehe gesehen.

Wir waren auch einmal in einer Käserei. Da haben wir zugeschaut, wie Käse gemacht wird.

Da haben wir auch mitgeholfen.

Es war sehr schön im Waldviertel.

Und wir waren in der Unterwasserwelt.

Wir haben Biber gesehen und viele schöne Sachen.

Und geflogen bin ich auch schon öfter mit dem Flugzeug.

TN 5:

„RÖMER UND HONIG UND KÖNIG“

In Griechenland waren wir.

In Athen, ja.

Da haben wir die Akropolis gesehen.

Da gibt es eine Geschichte mit der Helga.

Sehr schön war es dort.

TNin6:

„DAS STOFFKAMEL IN DER WÜSTE“

Das Kamel hat sich hingesezt.

Die Schneekugel verharrt in der Stille.

Anhang 3:

Gedicht von Otto:

Es war einmal ein Auto namens Georg.

Dieses Auto hatte 251 PS und war so schnell wie eine Rakete.

Und als das Auto älter wurde, hat es sich verliebt in Margit.

Georg und Margit hatten zwei Geschwister, die hießen Rosa und Anita.

Alle zusammen waren so glücklich, dass sie sich kennen gelernt haben.

Er sagte zu Margit: Ich habe mich ohne dich einsam gefühlt.

Sie sagte: Mir geht es gleich wie dir und jetzt bin ich nicht mehr so einsam.